

**30 Jahre
IGM**



Bereich Berufsbildungspolitik



Bereich Jugend-, Bildungs- und Qualifizierungspolitik

Bildung ist keine Ware

**Beiträge der Mitglieder
des wissenschaftlichen
Beraterkreises**

Vorbemerkung

Die folgenden Beiträge der Mitglieder des wissenschaftlichen Beraterkreises dienen dem Beraterkreis zur Positionsfindung. Sie spiegeln nicht die Meinung aller Mitglieder, sondern stellen ausschließlich die individuelle Position der jeweiligen Autoren dar.

Impressum

Herausgeber

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

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

Kontakt

Mechthild Bayer: mechthild.bayer@verdi.de
Klaus Heimann: klaus.heimann@igmetall.de

Druck:

Hausdruck

Januar 2006

Inhaltsverzeichnis

Axel Bolder: Warum eine Streitschrift zur Berufsbildung nach der Berufsbildungsreform?	4
Axel Bolder / Rolf Dobischat: Beruflichkeit heute – Was den Beruf vom Job unterscheidet	10
Peter Dehnbostel: Lernen im Prozess der Arbeit	17
Peter Dehnbostel: Veränderte Orientierungen der Berufsbildung unter veränderten gesellschaftlich-betrieblichen Rahmenbedingungen	22
Rolf Dobischat / Axel Bolder: Die beruflichen Schulen der Zukunft	26
Ingrid Drexel: Europa als einheitlicher Bildungsraum – begrenzte Chancen, große Risiken .	34
Peter Faulstich: Lernwiderstände durch fehlende Bedeutsamkeit	42
Peter Faulstich: Öffentliche Verantwortung in Mittellagen zwischen Markt und Staat	46
Dieter Gnahn: Qualität der beruflichen Bildung	52
Friedhelm Hengsbach: Bildungs- und Beschäftigungschancen in den Zeiten des Neoliberalismus.....	61
Bernhard Nagel: Gerechtigkeit und Solidarität	67
Bernhard Nagel / Roman Jaich: Umlagefonds als zentrale Finanzierungsinstrumente für die Aus- und Weiterbildung	71
Oskar Negt: Der gewerkschaftliche Beitrag zur Berufsausbildung.....	75
Edgar Sauter: Weiterbildung für die Arbeitslosen als eine gesellschaftliche Aufgabe	80
Hartmut Seifert: Weiterbildungskosten und -zeiten in der ökonomischen Diskussion	86
Otto Semmler: Bildungspolitik als gewerkschaftliche Aufgabe - Eine Einschätzung aus gewerkschaftlicher Sicht.....	91
Zu den Autorinnen und Autoren	99

Axel Bolder: Warum eine Streitschrift zur Berufsbildung nach der Berufsbildungsreform?

In einer Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft versteht, gilt das Erfordernis, über die gesamte Spanne des Bildungs- und Erwerbslebenslaufs dazu- und neuzulernen als Grundkonsens. Lebensbegleitendes Lernen soll dem Einzelnen den Anschluss an die Herausforderungen des ständigen Wandels der Arbeits-, aber auch der Lebenswelt sichern und die Sphäre gesellschaftlich-politischen Engagements eröffnen. Damit aber scheint der Vorrat an gesellschaftlichem Konsens angesichts der empirisch registrierbaren Entwicklungen und sehr unterschiedlicher Interpretationsfolien und Bewertungen auch schon erschöpft.

Das System, das die Anschlussfähigkeit der Bürger herstellen und absichern soll, ist ins Gerede geraten; es scheint seine Aufgaben, soweit überhaupt, nur unzureichend zu erfüllen. Das beginnt in der Schule, die trotz zunehmenden Drucks, der aus dem Beschäftigungssystem und verengten Arbeitsmärkten in ihre Sphäre hineinwirkt, offenbar nur recht magere Leistungsniveaus produziert. Das geht weiter an der Schwelle vom Schul- ins berufliche Ausbildungssystem, wo der Markt den Ausgleich von Angebot und Nachfrage nicht schafft und mittlerweile wohl alljährlich mit „Ausbildungspakten“ u.Ä. versucht wird, wenigstens die größten Ausbildungsplatzbedarfs-Löcher zu stopfen. Das Ausbildungssystem seinerseits scheint in seinem eh schon schrumpfenden Angebot in nicht geringem Ausmaß Ausbildungen vorzuhalten, die sich an der zweiten Schwelle, hin zum regulären Arbeitsplatz, als Sackgassen erweisen, die in Arbeitslosigkeit, günstigstenfalls in Anlernberufstätigkeiten führen. Jenseits der Zweiten Schwelle hätte ein am Prinzip des Lebensbegleitenden Lernens orientiertes Fort- und Weiterbildungssystem diese Fehlausbildungen ebenso wie die über Arbeitslosigkeit aussortierten Qualifikationen, wenn sie denn schon auftauchen, dem gesellschaftlichen und individuellen Bedarf entsprechend zu adjustieren, vor allem aber aus seinem eigenen Prinzip – der Lebensbegleitung – heraus stetig und schnell wachsende Bildungsteilnehmerzahlen angemessen zu bedienen. Stattdessen nehmen die offiziell registrierten Zahlen in einem dem asymmetrischen Markt überlassenen System seit Jahren schon immer weiter ab, fährt die „Agentur für Arbeit“ die tätigkeitsbezogenen Weiterbildungskurse gegen Null zurück, soll nur noch die (Betriebs-)Nachfrage bedient werden – wo doch die Betriebe ihren eigenen längerfristigen Bedarf in der Regel kaum kennen. An Angeboten für die „Generation 50+“, die sie in intelligente Übergangsformen von Teilzeitarbeitsverhältnissen bis hin zu menschenwürdigen, partizipationsorientierten Passagen in die Nach-Erwerbsphase begleiten könnten, fehlt es so gut wie ganz. Was läuft hier falsch?

Der Wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften ver.di und IG Metall ist der Überzeugung, dass es nötig ist, einmal aus den Zwängen der alltäglichen Bearbeitung des Notwendigsten herauszutreten und über grundlegendere Fragen der Berufsbildung und ihrer Gestaltung nachzudenken, und im demokratischen Meinungsbildungsprozess darüber zu streiten, welche Zukunftsaufgaben sich angesichts absehbarer und erwartbarer Entwicklungen abzeichnen und wie sie gelöst werden könnten. Dies leisten zu können,

bedarf es einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber ungewohnten, im Alltag der veröffentlichten Meinung nicht (mehr) thematisierten Perspektiven und innovativen Ideen. Insbesondere bedarf es aber auch des Nachdenkens über die Hintergründe gegenwärtiger Abläufe und Tendenzen, die den Rahmen einer Entwicklung bilden, die in der einschlägigen, nicht nur populärwissenschaftlichen Diskussion als „Erosion des Berufs“ und des damit verknüpften Systems der Berufsausbildung gehandelt wird.

1. Ein Kampf um die Begriffe: Die neu-neoliberale Kulturrevolution will das Denken an die Privatwirtschaft binden

Wir leben in Wendezeiten. Die allgemein als seriös angesehene „Zeit“ titelt über den „Klassenkampf in Europa“; der bislang lediglich als Wirtschaftsexperte geltende Leiter eines Münchner Konjunkturforschungsinstituts fordert ohne Wenn und Aber eine „Kulturrevolution“, deren Hauptziel die Zerschlagung der Hoffnung der Menschen auf Lebenssicherheit zu sein scheint, weil Sicherheit die Bereitschaft zu letztlich grenzenloser Anpassung an die Kostenbedarfe und Gewinnphantasien der Unternehmen beeinträchtigt. Der langjährig Verantwortliche eines hoch dotierten Kulturreformprogrammes der Bundesregierung betont gar, dass ein „neuer Typ Mensch benötigt“ sei, der, anders als der aus den Zwängen der Notwendigkeit, als der „sich aus den Bedrängungen Herauslösende“, sich Emanzipierende „in die Zukunft hineingeht“. Was mit diesem aus deutscher Geschichte bekannten Bild gemeint sein mag, erschließt sich nur indirekt, wenn es später heißt, Bundes- und Landesregierungen „definierten“ die „Einstellungen, Bewertungen“, den „Rahmen zukünftiger Lernkulturen“. Bemerkenswert ist dabei weniger die schon seltsam anmutende Naivität, Kulturen, Wert- und Normensysteme ließen sich auf dem Verordnungsweg umbauen, als die unverblümete, obrigkeitsstaatlich anmutende Flankierung der Ausrichtung der abhängig Arbeitenden auf die propagierten Bedarfe des Wirtschaftssystems (dessen, was dieses „benötigt“) - wobei man doch davon ausgehen darf, dass keine politische Verwaltung dafür jemals ein Mandat erwerben kann.

Das Bild vom „Klassenkampf“ ist nicht ganz korrekt: Ein Kampf braucht immerhin mindestens zwei kämpfende (kollektive) Subjekte - und die sind nicht auszumachen. Richtig ist aber, dass ein Angriff des anonymen Kapitals - der Kapitalgesellschaften, der Fondsmanager, der global agierenden Großbanken usw. - auf ein Wertesystem im Gange ist, dessen zentraler, allgemeinen Wohlstand schaffender Gedanke die Sozialverpflichtung des Eigentums ist, d.h. die Bändigung eines unbändigen Manchester-Kapitalismus, dessen Hauptmerkmal die Verelendung der von Lohn Abhängigen war. Deshalb hieß die Soziale Marktwirtschaft des Rheinischen Kapitalismus *soziale* Marktwirtschaft. Mit diesem „Kuschel“-Kapitalismus soll es jetzt ein Ende haben. Über fünf Millionen Arbeitslose gelten kaum noch als Skandalon.

Seit Margaret Thatchers Projekt der Zerschlagung der britischen Gewerkschaften und nach dem Wegfall des globalen Gegengewichts in ungehindertem Tempo und immer unverhohlener ist eine weitgreifende, mediengestützte Umwertung der Begriffe im Gange. Die Begriffe, die den Prozess der Befreiung des einzelnen und ganzer gesellschaftlicher Stände und Klassen aus der Not der Fremdbestimmung durch den adligen Landesherrn und,

später, durch den frühkapitalistischen Unternehmer begleitet, werden einer nach dem anderen ihrer ursprünglichen Bedeutung beraubt und oft in ihr Gegenteil verkehrt.

Das fängt an bei der „Reform“, die vor allem im 19. und 20. Jahrhundert immer als friedliche Neuerung verstanden wurde, in der Arbeitnehmerbewegung immer als Schritt hin zu Mitbestimmung und Teilnahme an Gesellschaft. Heute bedeutet „Reform“ das genaue Gegenteil, nämlich die Restauration frühindustrieller Arbeitsbeziehungen; ideologisch handelt es sich dabei um Rückwendungen zu liberalen Diskursen des 18. Jahrhunderts. Und das hört bei der „Selbstverantwortung“, die im Gefolge der europäischen Aufklärung die Loslösung des Individuums aus fataler Fremdbestimmung bedeutete, nicht auf.

„Eigenverantwortung“ soll die Loslösung des Individuums aus den Fängen übermächtiger, verstaubter Institutionen signalisieren, die seinen Freiheitsdrang begrenzen und seine Möglichkeiten beschneiden - wobei das trauernde Gesicht des Januskopfes der diagnostizierten Individualisierung tunlichst verschwiegen wird: die Vereinzelung, „Monadisierung“ dieser Individuen. In einer exponentiell wachsenden Weltgesellschaft sind die Träume des sich in Einsamkeit und Freiheit selbstverwirklichenden liberalen Bürgers des 18. und 19. Jahrhunderts ausgeträumt, sind die einzelnen in zunehmendem Maße auf eben die Institutionen der Lebenssicherung angewiesen, aus denen sie jetzt „befreit“ werden sollen. Tatsächlich bedeutet die auf sich selbst gestellte „Eigenverantwortung“ des wieder hervorgekramten neu-neoliberalen Gesellschaftsentwurfs die Freisetzung der einzelnen in eine Verantwortung ohne Ressourcen. In der Regel wird nur dem gegeben werden, der schon hat. Das gilt ganz besonders für Investitionen ins eigene Arbeitsvermögen.

Die „Selbste“ haben hohe Konjunktur in diesen Diskursen. Aus der Eigenverantwortung wird die „Selbstverantwortung“: Jeder ist seines (Un-)Glückes Schmied, heißt es wieder einmal in schon beispielloser Verkennung der empirisch immer wieder neu nachgewiesenen Realitäten der Verteilung von Reichtum, von Sozial- und Bildungskapital. Nach einer zunehmend zu verkürzenden, zunehmend selbst zu finanzierenden Grundbildung sollen die jetzigen und mehr noch die kommenden Erwerbstätigengenerationen alle aufbauenden, weiterführenden und innovativen Bildungsprozesse selbst steuern, selbst organisieren und natürlich auch selbst bezahlen. Der rasante Rückgang von der Arbeitsverwaltung finanzierter Bildungsmaßnahmen indiziert nur die allgemeine Verlagerung aller Risiken. Im Verein mit einem chaotischen „freien“ Weiterbildungsmarkt fällt so auch das Risiko dem selbstverantwortlichen einzelnen Arbeitnehmer zu: den falschen Anbieter, einen ungeeigneten Kurs zu wählen, mehr noch: zwar den geeigneten Kurs und den dafür richtigen Anbieter, aber einfach eine schnell obsoletere Qualifizierung zu wählen, weil die Betriebe oft selbst nicht wissen, was sie brauchen (die Bundesregierung finanziert deswegen ein umfassendes „Früherkennungs“-Forschungsprogramm).

Auf einem dauerhaft verengten Arbeitsmarkt dürfte die Erfahrung ausbleibender subjektiv positiver Kosten-Nutzen-Bilanzen, von Fehlinvestitionen ins eigene Bildungskapital immer wahrscheinlicher werden, wie die seit Jahren sinkenden Teilnehmerzahlen es schon signalisieren, dann dürfte der Rückzug von Staat und Wirtschaft aus der Verantwortung für das gesellschaftliche Humanvermögen, für die berufliche Aus- und Weiterbildung, statt zu mehr „Selbstverantwortung“ zunehmend zu Selbstaussparungen aus dem System

erwerbsbezogener Bildungsprozesse führen: Die Bildungsteilnahmeforschung weist hier eindeutige, immer wieder bestätigte Tendenzen aus. Letztlich muss dieser Prozess zu zunehmender Veraltung des gesellschaftlichen Humankapitals führen - ein Bumerang, der den Betrieben längerfristig die dringend benötigten innovatorischen Qualifikationen ausheben lässt und einer auf Export angewiesenen „Wissensgesellschaft“ ihre Basis - das Humankapital - unter den Füßen wegzieht.

„Flexibilisierung“ schließlich, der unternehmerische Traum vom allzeit, je nach aktuellem Bedarf ein- oder freisetzbaren, „entgrenzten“ Arbeitnehmer - Leiharbeiter hat in ihm ihren Ursprung - findet ihre Vollendung in der „Ich-AG“ - vom Bild her eine vielfach gespaltene Persönlichkeit. Sie ist nicht nur Arbeitskraftunternehmer, der die Probleme des Arbeitsmarktes in sich selbst hinein verlagert, indem er als Arbeitskraftanbieter und Arbeitskraft sowohl nachfragender als auch optimal (selbst-)ausbeutender Unternehmer agiert. Denn als Aktiengesellschaft repräsentiert er zugleich die Anteilseigner („Shareholder“), die gewinnorientiert denken und mit Arbeitskraft bekanntlich nicht unbedingt zimperlich umgehen. Selbstredend hat auch die „Ich-AG“ für die Meliorisation ihres Humankapitals (die Aktualisierung und Anreicherung ihrer Qualifikationen und Kompetenzen durch berufliche Weiterbildung) selbst zu sorgen - ohne schließlich Kosten und Risiken, anders als ihre großen Schwestern, über den Preismechanismus auf die (anderen) Arbeitnehmer überwälzen zu können. Tatsächlich handelt es sich bei den „Ich-AGs“ weit überwiegend um aus dem Arbeitsrecht ausgegrenzte, auf sich selbst gestellte Arbeit(sauftrags)nehmer: um Schein-Selbständige.

2. Lebenslänglich selbstorganisiert und selbstverantwortlich für Arbeitsplätze lernen, die morgen wegrationalisiert werden?

Die seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts geführte und seit den endachtziger Jahren forcierte gesellschaftliche Debatte um das lebenslange - heute heißt das aus Akzeptanzgründen schon einmal öfter: lebensbegleitende - Lernen ist vor allem deshalb ein Dauerbrenner, weil allen „Qualifizierungsoffensiven“ und „Lernkultur“-Revolutionen ein harter empirischer Trend gegenübersteht: Bei im globalen Wissens-Konkurrenzkampf nur mittelmäßigem Abschneiden in den internationalen Qualifikationstests bleibt das Schulsystem Ordnungsvorstellungen des beginnenden 19. Jahrhunderts verhaftet, erodiert, wie es heißt, das duale berufliche Bildungswesen und gehen die Beteiligungsquoten an beruflicher Weiterbildung schon des längeren wieder zurück anstatt anzusteigen.

Ein wesentlicher Grund für die offenbar mangelnde Bereitschaft, sich permanent weiterzubilden, liegt darin, dass diesen Kampagnen eine an den Lebensinteressen der Arbeitnehmer orientierte Zielrichtung fehlt, liegt an deren Erfahrung, dass die damit verbundenen Versprechungen, einen gesicherten, vielleicht mit Aufstiegschancen verbundenen Arbeitsplatz zu (er)halten, in der Regel nicht eingelöst werden. Wo Menschen motiviert werden sollen, muss man eben, bei Gefahr des Scheiterns, auf diese ihre Interessen und Bedürfnisse, ihre Entwürfe eines menschenwürdigen Lebens eingehen. Das jedenfalls haben manche der Kulturrevolutionäre mittlerweile durchaus erkannt - und versuchen deshalb, in eben diese Lebensentwürfe einzugreifen. Mit dem Versuch,

grundlegende Einstellungen und Motive der auf abhängige Arbeit Angewiesenen zu manipulieren, umzulenken, sollen diese gewissermaßen auf den Weg der „am Wohl unserer Wirtschaft“ orientierten Tugend zurückgeführt werden.

Lebensweltliche Bedürfnisse und Interessen zu realisieren, wird im Konzept der „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ spätestens dann illegitim, wenn darunter das lebenslange selbstorganisierte Lernen für den vermuteten Bedarf der Wirtschaft zu kurz zu kommen droht. Das Credo des Programms versteht unter Kompetenzen, enger als allgemein üblich, lediglich Dispositionen, also grundlegende Einstellungen und psychische Verfasstheiten, der individuellen Selbstorganisation. Deren Ordnungsprinzip wird durch das jeweils individuelle Wertesystem bestimmt. Kompetenzentwicklung heißt in diesem verengten Verständnis also letzten Endes nichts anderes, als in eben diesen individuellen Wertekanon einzugreifen.

Die Umprogrammierung der Köpfe wird aus dieser Sicht schon deshalb immer wichtiger, weil sich die Betriebe zunehmend der Verantwortung für die berufliche Erstausbildung entziehen. Dort läuft ja nicht nur das fachliche Curriculum ab; erhebliche Bedeutung hatte auch immer die Umsetzung des „heimlichen Lehrplans“, der alle die Kompetenzen vermittelte, die untrennbar zum deutschen Bild von Facharbeit gehörten. „Modernisiert“, das heißt den Bedingungen erhöhter Flexibilitäts- und Mobilitätszumutungen angepasst, werden diese Kompetenzen - die bei zunehmender Erosion des aus der Nachkriegszeit überkommenen kontinuierlichen betrieblichen Lebenslaufs im Betrieb immer seltener erworben werden können - jetzt als dem Arbeitsprozess vorgängig einzuübende Dispositionen eingefordert. Eigentlich müssten sie demzufolge heute in vorberuflichen Sozialisationsprozessen erworben werden, hätte dort der „neue Typ Mensch“ zu entstehen.

Die Anbindung der (potenziellen) Erwerbstätigen, ihrer Sozialisations- und Lernprozesse, ihres Denkens und Trachtens an die - immer wechselnden - Bedarfe der Unternehmen, bei denen sie beschäftigt sind oder werden wollen, kann nicht das Ziel einer demokratisch legitimierten Berufsbildungsgestaltung sein. Im Mittelpunkt der Bildungsprozesse für den Beruf und im Arbeitsleben - die als *Bildungs*-Prozesse ja kaum noch thematisiert, statt dessen als fremd vorzugebende Anpassungen verstanden werden - hat vielmehr der lernende und arbeitende Mensch zu stehen, der Träger der zu vermittelnden Qualifikationen und Kompetenzen, die in die Lage versetzen, neue Entwicklungen zu erkennen, Innovationen voranzutreiben und Gestaltungsaufgaben initiativ zu übernehmen und zu lösen. Es sind schließlich die Arbeitsleistungen der Menschen im Arbeitsprozess, die die Werte schaffen, von denen wir leben.

3. Es ist an der Zeit gegenzusteuern

Wie die Menschen heute und morgen leben und arbeiten wollen, ist die ebenso regelmäßig vernachlässigte wie letztlich entscheidende Frage, wenn es um die Gestaltung nachhaltiger Berufsbildung geht. In einer pluralistischen Gesellschaft wird sich diese Frage nur sehr allgemein beantworten lassen, als sehr breiter Rahmen, dessen konkretes Bild von jeder Generation neu zu auszumalen sein wird. In ihrer allgemeinsten Bestimmung geht es nach wie vor um die Herausbildung des *emanzipierten* Selbst, der Ich-Identität des Arbeitenden in den Prozessen beruflichen Lernens und beruflicher Arbeit. Diesem Selbst ist die Spiegelung,

die andauernde Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Ausbilder, Meister, Lehrer, Kollegen, konstitutiv. Das ist etwas ganz anderes als die Phantasie vom ewig flexiblen, mobilen, anpassungsbereiten, bindungslosen Selbst des neoliberal inspirierten berufsbildungspolitischen Diskurses.

Die Streitschrift verstehen wir als einen ersten Anstoß zu einer Diskussion darüber, wie das Reformgeschehen wieder an den lernenden und arbeitenden Menschen gebunden werden kann. In deren, aber auch im Interesse der Betriebe an ihrer wertvollsten Ressource, an gut ausgebildeter, innovativer Arbeitskraft, die letztlich die relativen Marktvorteile auf einem globalen Markt erwirtschaftet, sind unsere Berufsbildungsinstitutionen neu zu gestalten.

Dabei wird insbesondere auf die Nachhaltigkeit der Lernprozesse und ihrer Resultate zu achten sein. Nachhaltig können sie, davon sind wir überzeugt, nur dann sein, wenn dem ganz normalen, alltäglichen beruflichen Weiter- und Dazulernen eine solide Basis gegeben ist. Erst sie befähigt überhaupt zu Anschlusslernen und lässt innovatorisches Handeln, dessen diese Gesellschaft und ihre Wirtschaft so dringend bedürfen, aus dem Eigeninteresse an einer sinnvollen Arbeit als alltäglichen Auftrag verstehen. Damit wird ein wichtiges Stück *Autonomie in Verantwortung* grundgelegt, die die Entwicklung der eigenen Kompetenz vorantreibt. Das ist etwas ganz anderes als die aufgesetzte Forderung nach „selbstorganisiertem“, monadisiertem, fremd bestimmten und oft schnell wieder obsoleten lebenslangen Lernen.

Axel Bolder / Rolf Dobischat: Beruflichkeit heute – Was den Beruf vom Job unterscheidet

Es ist alles andere als ein Zufall, dass im öffentlichen Diskurs immer durchgängiger von „Job“ gesprochen wird, wenn von Arbeit in Erverbsverhältnissen die Rede ist. Geradezu inflationär steigt der Gebrauch des Begriffes in jenen Feldern gesellschaftlichen Lebens an, die (noch oder wieder) außerhalb des unmittelbaren Beschäftigungssystems liegen: beim Versuch des Übergangs an den Schwellen zwischen Schule und Arbeitsleben oder der Rückkehr ins Erwerbsleben aus Arbeitslosigkeit. Da gibt es das Job-Aktiv-Gesetz, Jobbörsen, Jobvermittler und manches mehr. Bemerkenswert ist diese Entwicklung, die ja zugleich eine erhöhte gesellschaftliche Akzeptanz des „Jobs“ signalisiert, vor allem, wenn man nur ein wenig zurückblickt in die Geschichte der Bundesrepublik.

Man kann wohl ohne weiteres festhalten, dass in den 50er, 60er, aber auch noch in den 70er Jahren kaum ein Erwerbstätiger auf die Idee gekommen wäre, seine Erwerbsarbeit als „Job“ zu bezeichnen. Für die jedenfalls, die Erwerbsarbeit nachgingen und auf eine berufliche Ausbildung zurückblicken konnten, geschah sie in einem Beruf; und zwar durchaus auch dann, wenn man ihn, aus welchen Gründen auch immer, wechselte: Berufswwechsler waren das, keine Job-Hopper. Dabei war der Begriff „Job“ durchaus gängig. Jobs waren aber etwas für Gelegenheitsarbeiter, Tagelöhner, für Studenten in den Semesterferien, nichts dagegen für „ordentliche“ Leute. Berufstätigkeit war hingegen mit konkreten, reklamier- und schlimmstenfalls einklagbaren Rechten versehen. Bei der Vermittlung aus einer Arbeitslosigkeit z.B. gab es sehr weit gefasste Kriterien der „Zumutbarkeit“ von Tätigkeiten außerhalb des eigenen – bislang ausgeübten – Berufs.

Seit Mitte der 70er Jahre werden diese Zumutbarkeitskriterien sukzessive umdefiniert; in den letzten Jahren mit deutlich zunehmendem Tempo – bis hin zur aktuellen Hartz-IV-Gesetzgebung, die den Anspruch auf Vermittlung in eine Berufstätigkeit, für die man gelernt und möglicherweise manches an Berufserfahrung angesammelt hat, gegen Null gefahren hat. Spätestens nach einem Jahr Arbeitslosigkeit gilt dies nämlich alles nicht mehr. Wenn überhaupt Arbeit angeboten wird, werden auch Tätigkeiten zugemutet, die sonst niemand oder kaum jemand ausüben will. Entschwindet also mit der nach einem Jahr „Arbeitslosigkeit“ durch die „gesetzlich definierte neue Zumutbarkeit“ markierte „Entwertung“ die „Berufsförmigkeit“ von Arbeit? Welche reale Basis liegt der behaupteten Entwicklung zugrunde?

Der Beruf, das gilt es zu erinnern, bevor es an die Diagnose zeitgenössischer Trends geht, hat sich aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung entwickelt, ist aber zu weit mehr als nur einer Aufteilung von Tätigkeiten auf die Mitglieder der Gesellschaft geworden. Im Beruf haben sich Fähigkeits- und Qualifikationsbündel, „heimliche“ Qualifizierungen und tätigkeitsbezogene Handlungsentwürfe im Laufe der Zeit verselbständigt, unterstützt durch Prozesse der Habitualisierung, der „Inkarnation“ gewissermaßen von orientierenden Handlungsroutinen, die als richtig und sinnvoll anerkannt sind und bis in die Lebensführung hineinreichende Besonderungen erfahren haben. Sie haben sich – und dieser Aspekt ist ganz entscheidend – im Laufe der Zeit von den konkreten betrieblichen

Arbeitserfordernissen und -abläufen emanzipiert, losgelöst und verselbständigt. So wurde Lernen für den Beruf schließlich relativ unabhängig vom Lernen für einen konkreten Arbeitsplatz. Am konkreten Arbeitsplatz aber kann man eingesetzt werden, wenn *dessen* Zuschneidung den jeweiligen beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen annähernd entspricht. Berufsförmigkeit ist also jene Form der Arbeitsteilung, in der besondere, beiden Arbeitsmarktparteien grundsätzlich einsichtige Qualifikationsbündel als Ware angeboten werden, deren Spezialisierung sich so weit von anderen abhebt, dass sie nicht ohne weiteres von „ungelernter“ Arbeit erreicht und substituiert werden kann. Dieser Tatbestand war und ist nach wie vor konstituierendes Merkmal für das in der Berufsausbildung etablierte Prinzip der Berufs-Betriebs-Differenz, das auch die Funktionsfähigkeit von Arbeitsmärkten sicherstellt.

1. Warum die Berufsförmigkeit erodiert – und warum nicht

Es haben nun, vor allem in den 90er Jahren, die Stimmen zugenommen, die eine Erosion, einen langsamen, aber sicheren Zerfall der Berufsförmigkeit von Arbeit behaupten. Sie stützen ihre Argumentation vornehmlich auf zwei Beobachtungen:

- für epochal erachtete Veränderungen der Arbeitsorganisation, die sich von Tätigkeitssegmenten mit den ihnen eigenen Qualifikationsanforderungen immer mehr entferne und auf zunehmende Prozessorganisation hinauslaufe, zum einen und
- zum anderen eine weitere Erosion, nämlich die des Erwerbslebenslaufs – weg vom Lebensberuf, mit den ihm typischen Vorstellungen vom Ausgelerntsein und von Meisterschaft, hin zum „Patchworking“, einem Flickenteppich des Erwerbslebens, ein Trend also, der sich aus den erhöhten Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen moderner Arbeitsorganisation und aktueller Arbeitsmarktbedingungen in einer globalisierten Wirtschaft ergebe und an die Stelle des Auslernens die lebenslange Anpassung an neues Wissen und neue Arbeitsplatzgestaltungen setze.

Die Rede von der Erosion der Arbeitsform Beruf stützt sich vor allem auf soziologische Untersuchungen in industriellen Großbetrieben. Diagnostiziert wurde dabei die Entwicklung einer neuen betrieblichen „Rationalisierungslogik“ – weg von funktionsbezogener zu prozessorientierter Arbeitsorganisation, zu kostenbezogener Steuerung der betrieblichen Austauschbeziehungen –, die als Resultat schnell wechselnder Marktbedingungen, beschleunigter Innovationszyklen und zunehmender Globalisierung der Wertschöpfungskette anzusehen sei. Die auf diese Weise zunehmende inhaltliche, räumliche und zeitliche „Entgrenzung“ beruflicher Handlungskonstellationen lasse „hybride“ Qualifikationsbündel entstehen, die quer zu den an fachlichen Qualifizierungsmustern ausgerichteten Berufen stehen. Das traditionelle deutsche Berufskonzept – und damit natürlich auch die Ausbildung auf Berufe hin, die diesem Konzept folgen – erweise sich vor diesem Hintergrund als zu inflexibel, Beruflichkeit werde als Organisationsmodus von Erwerbsarbeit damit zunehmend obsolet; stattdessen sei das Augenmerk auf Beschäftigungsfähigkeit zu richten. An die Stelle des dem Prinzip des Berufs eigenen, bereits in der Berufsausbildung grundgelegten Kontinuitätsanspruchs habe eine größere „Risikobereitschaft“, hätte mehr „Selbständigen- oder Unternehmergeist“ zu treten, der schließlich veränderte Lebenslaufregimes mit

dementsprechend flexibleren individuellen biographischen Orientierungen und Lebenskonzepten nach sich ziehen müsste.

Damit ist der zweite Hauptstrang der Argumentation angesprochen: die Wahrnehmung zunehmend diskontinuierlicher Verläufe des Erwerbslebens. Aus der Erfahrung eines beschleunigten Wandels der dem Beruf als Organisationsprinzip von Erwerbsarbeit und Lebenslauf zugrunde liegenden technischen, betriebsorganisatorischen und kulturellen Grundlagen und dem kontinuierlichem Dahinschwinden tradierter Berufsbindungen ergebe sich für den einzelnen Erwerbsmenschen eine neue Anforderungsstruktur, die den Beruf als Medium des Angebots von Arbeitskraft ebenso wie als Folie der individuellen Lebensführung zugunsten der Sorge um „Beschäftigungsfähigkeit“, um immer neue individuelle Kompetenzen, und eines Arbeitskraftunternehmertums immer wertloser erscheinen lasse. Die Auflösung traditioneller Beruflichkeit in Richtung auf „Erwerbs-Bastelbiographien“ mache daher ständige Lernprozesse und neue Kompetenzarrangements notwendig.

Wie sieht es aber mit der empirischen Evidenz dieser Thesen aus? Um es vorweg zu resümieren: Die Anzeichen und Fakten sind nur schwach ausgeprägt und vor allem: Es wird nicht einsichtig, was an manchen der für wandelrelevant gehaltenen Entwicklungen eigentlich Neues ist. Und neu müssten sie doch sein, wenn sie ursächlich sein sollen für die Auszehrung des Berufsprinzips.

Tatsächlich ist es fraglich, ob sich Tendenzen großbetrieblicher Arbeitsprozessorganisation, so wie sie in einigen Industrien bzw. Branchen anzutreffen sind, auf die gesamte Erwerbswirtschaft verallgemeinern lassen. Industrielle Großbetriebe decken jedenfalls nur einen relativ geringen, zudem kontinuierlich abnehmenden Teil des Beschäftigerspektrums ab. In den zunehmend beschäftigungsrelevanten Bereichen des Dienstleistungssektors zum Beispiel lassen sich Arbeitsorganisationsmodelle der untersuchten Art nicht oder nur begrenzt realisieren. Zudem – und das scheint uns der wichtigere Aspekt zu sein – zeichnet Berufsförmigkeit ja gerade die relative Unabhängigkeit des Trägers beruflicher Qualifikationen von je konkreter betrieblicher Arbeitsplatzzuschneidung aus (Berufs-Betriebs-Differenz). Mit der Aufgabe des Berufsprinzips zugunsten je wechselnder Ad-hoc-Anpassungsqualifizierungen (z. B. auf der Basis von Jedermannsqualifikationen) würde zwar den Betrieben grundsätzlich billigere, weil nicht fachqualifizierte Arbeitskraft zur Verfügung stehen – und dies umso mehr, je größer das Arbeitskräftereservoir auf dem Arbeitsmarkt ist. Längerfristig dürften aber auch hier Transaktions- und Qualifizierungskosten den Betrieben zu schaffen machen. Für die lediglich auf „Beschäftigungsfähigkeit“ hin getrimmten Arbeitskräfte wären Lohninbußen in schnell wechselnden Perioden von Beschäftigung und Arbeitslosigkeit wie auch der Erwerb von Kompetenz durch selbstorganisierte Zusatzqualifizierungen in Kauf zu nehmen, was letztlich Auswirkungen auf die gesamte Lebensführung haben dürfte. Nicht nur *fremd* gesetzte Diskontinuität würde dann zum Normalfall, die Kosten der Risikovorsorge (z. B. Zeit- und Geldinvestitionen für Weiterbildung und lebenslanges Lernen) würden zudem reprivatisiert.

Als wesentliches Argument gegen die Berufsförmigkeit von Erwerbsarbeit sind immer schon die Berufsverbleibs- und -wechselquoten ins Feld geführt worden. Tatsächlich ist dies – wie im übrigen Diskontinuität der Erwerbsverläufe, von einer kurzen Phase von nicht einmal zwei

Jahrzehnten (in Deutschland) abgesehen, auch – ebenso wie die Feststellung der Auszehrung des Berufsprinzips ein immer schon beobachtbares Phänomen gewesen. Schon in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde das Auseinanderfallen zwischen erlerntem (Lebens)Beruf und realer Erwerbstätigkeit thematisiert. Aus Untersuchungen in der ökonomischen Prosperitätsphase der 50er Jahre ist bekannt, dass Berufsverbleibsquoten von nur etwa 50 % zu konstatieren waren. Als ähnlich hoch wurden bis in die jüngste Zeit, mit konjunkturellen und strukturell verursachten Schwankungen, die Verbleibsquoten an der zweiten Schwelle taxiert, mit großen Differenzen zwischen den einzelnen Segmenten von Facharbeit.

Alle diese Zahlen sagen aber nur sehr bedingt etwas aus über die Art und Weise des Wechsels. So treten neben Abstiegen in das Segment der – angelernten – so genannte Betriebsqualifikationen und Ungelerntentätigkeiten immer schon etwa gleich hohe Quoten von Aufwärtsmobilität auf – in Technikerberufe oder durch Zusatzqualifikationen in Ingenieurberufe – um nur den gewerblichen Bereich als Beispielfall zu nennen.

Festgestellt wurden zudem typische „Export“-Berufe (wie Schlosser und Mechaniker; Textil-, Bekleidungs- und Ernährungsberufe) und „Import“-Berufe (wie Büro- und kaufmännische, Verkehrs- und technische Berufe), wobei die „Experteure“ einen Wechsel vor allem auch deshalb relativ friktionslos meisterten, weil in ihren Berufsqualifizierungen große Transfer- und Substitutionspotentiale angelegt sind. Und schließlich belegen viele Untersuchungen auch aus jüngster Zeit selbst, dass aus ureigenem Antrieb hergestellte „Diskontinuitäten“, die subjektiv gar nicht als solche wahrgenommen werden oder aus veränderten Lebensperspektiven resultieren und naturgemäß vornehmlich bei jungen Erwerbstätigen zu registrieren sind – ganz und gar nichts über die Angemessenheit oder Unangemessenheit des Berufsprinzips aussagen. Inwieweit solche Übergänge funktionieren oder nicht, ist eine andere Frage und wesentlich abhängig vom gesellschaftlich verfügbaren Arbeitsvolumen.

Beruflichkeit ist so immer auch Ergebnis des jeweiligen Entwicklungsstandes gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Jeweils – und immer schon und immer wieder – registrierte Erosionstendenzen sind Indikatoren dieses kontinuierlichen Wandels; sie signalisieren gegebenenfalls Anpassungsbedarf, nicht aber die Hinfälligkeit des Prinzips. Wir haben es also keineswegs mit dem oben postulierten Neuen, Besonderen zu tun, sondern mit der Kontinuität diskontinuierlicher Berufsverläufe in der Geschichte der kapitalistischen Gesellschaftsverfassung. Die „Normalbiographie“ im Sinne eines lebenslangen Verbleibs in einem einzigen (Lebens)Beruf, so wie es Kerschensteiner, der Nestor der Berufsbildungstheorie, entwarf, hat es im Normalfall ihrer Entwicklung nie gegeben.

2. Prinzipien der Beruflichkeit von Arbeit

Wenn Berufsförmigkeit als ein Kompendium von Qualifikationsbündeln, „heimlichen“ Qualifizierungen, beruflichem Habitus, Disposition und Erfahrung von im allgemein wachsender beruflicher Kompetenz verstanden werden kann, ist damit die unhintergehbare Subjektgebundenheit beruflich konstituierten Arbeitsvermögens angesprochen. Erwerbsverläufe erweisen sich dann als komplexe Prozesse, die durch gesellschaftliche, technologische und ökonomische Entwicklungen, durch Effekte historischer Perioden zwar

beeinflusst werden, deren individuelle Abläufe jedoch nur bedingt prognostizierbar sind. Es bleibt dann aus der Sicht der Individuen als den Trägern der Qualifikationen die Frage danach zu beantworten, inwieweit sie einem kontingenten Erwerbsschicksal ausgesetzt oder aber in die Lage versetzt werden sollen, erwerbsbiographische Wechselfälle im Interesse der Wahrung ihrer persönlichen Identität und ihres legitimen Interesses an Sozialintegration, wie sie gerade der Beruf herstellt, zu bewältigen. Aus der Sicht der Betriebe wäre zudem zu fragen, ob Entberuflichung nicht gerade die positiven Funktionen der Beruflichkeit für die betriebliche Organisationsentwicklung zerstören würde und mit dem Qualifikations- und Arbeitskräftetypus des Fachqualifizierten nicht ein gut kalkulierbares Handlungs- und Verhaltenspotential, Resultat der beruflichen Sozialisation von Facharbeitern, verloren ginge.

Statt das Berufsprinzip in Frage zu stellen, kommt es darauf an, die Individuen in die Lage zu versetzen, auf Veränderungen nicht lediglich reagieren zu müssen, sondern sich auch Fähigkeiten aneignen zu können, die es ihnen erlauben, ihren Berufsweg aktiv zu gestalten. Es geht um die systematische Eröffnung alternativer Entwicklungspfade zukünftiger Praxis mit dem Ziel, Kompetenz für die Mitgestaltung des konstatierten Wandels zu erwerben.

Berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz ist als Leitziel für die berufliche Bildung mittlerweile gesetzlich verankert. Die Kultusministerkonferenz hat bereits 1991 als Bildungsauftrag für die Berufsschule formuliert: „Die Auszubildenden sollen befähigt werden, Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten.“ Es geht um ein Konzept, das am bewährten Leitbild der Beruflichkeit menschlicher Arbeit festhält und gleichzeitig Erstarrungen vorbeugt. Gerade das Prinzip gestaltungsorientierter Beruflichkeit verbindet die in beruflicher Qualifizierung und Erfahrung gesammelte Kompetenz des einzelnen mit seiner Verpflichtung auf eine menschenwürdige Zukunftsgestaltung, auf gesellschaftlich rückgebundenen Wandel, auf Fortschritt, ohne sich auf dessen Selbstlauf zu verlassen.

Für ein Konzept von Beruflichkeit und ein daran orientiertes Ordnungsverfahren für die Berufsbildungsplanung sind die folgenden Kriterien konstitutiv:

Rücknahme horizontaler Spezialisierung durch die Einführung von Kernberufen

Die in der funktionsorientierten Arbeitsorganisation des 20. Jahrhunderts zum Ausdruck kommende Arbeitsteilung bis hin zur Arbeitszergliederung findet sich auch in bestehenden Berufsstrukturen wieder. Die Rücknahme von Arbeitsteilung, wie sie sich etwa in zunehmend prozessorientierten Organisationsstrukturen zeigt, erfordert eine weitere deutliche Reduzierung der Anzahl der Berufe und ihre Aufhebung in Kernberufen. Im Bereich Produktion und Instandhaltung etwa könnte sie z.B. durch die Einführung von Kernberufen um mehr als die Hälfte reduziert werden.

Solche Kernberufe können nicht als „Kurzausbildungsberufe“ unterhalb des Facharbeiterniveaus realisiert werden, da sie in ihrem Ausbildungsumfang meist mehr als einen traditionellen Beruf abdecken. Die Verbreiterung der beruflichen Basis stellt besondere Anforderungen an die Herstellung gestaltungsorientierter Beruflichkeit; die Kernberufe stellen dabei eine breite Ausgangsposition für den Berufslebenslauf dar. Sie bilden ein neues Fundament für eine enge Verzahnung mit einer curricular zwar auch modularisierten, aber

immer sinnvoll anschließenden und weiterführenden Fort- und Weiterbildung, die in zertifizierte Fortbildungsberufe einmünden kann. Kernberufe sind keine „Grundbildungsberufe“ im Sinne traditioneller beruflicher Grundbildung.

Arbeitszusammenhänge als zentrale Orte der Entwicklung beruflicher Kompetenz

Die Identifikation von Berufen über Arbeitszusammenhänge löst die Berufsstrukturen von der Oberfläche des technischen Wandels und abstrakten Tätigkeiten, erhöht zugleich die Qualität der Berufsorientierung dieser Berufe und ihre Verankerung im gesellschaftlichen Bewusstsein. Als Arbeitszusammenhang soll dabei in Anlehnung an ein handwerkliches Berufsverständnis ein auch für Außenstehende klar abgrenzbares und erkennbares Arbeitsfeld verstanden werden, das sich aus umfassenden und zusammenhängenden Arbeitsaufgaben zusammensetzt und einen im Kontext gesellschaftlicher Arbeitsteilung klar identifizierbaren und sinnstiftenden Arbeitsgegenstand aufweist.

Zeitliche Stabilität

Die Verankerung von Berufsbildern im gesellschaftlichen Bewusstsein, ihre Tauglichkeit für die Orientierung bei der Berufswahl sowie das identitätsstiftende Potential eines Berufes für Auszubildende und Beschäftigte hängen entscheidend von der Stabilität der Berufe ab. Berufsbilder mit einer Lebensdauer von nicht mehr als 15 Jahren sind kennzeichnend für eine hektische Berufsbildungsplanung, die diesem Kriterium unzureichend genügt. Die Entwicklung langlebiger Berufe über Arbeitszusammenhänge entscheidet wesentlich über ihre Lebensdauer. So lassen sich – entlang abnehmender Orientierung am Arbeitszusammenhang als Strukturmerkmal – unterscheiden:

- „zeitlose“ und langlebige Berufe wie Arzt, Pilot, Erzieher(in) sowie eine größere Zahl von Handwerksberufen;
- technologisch induzierte Berufe, z.B. Elektro- und Chemieberufe;
- technologiebasierte Berufe wie Prozessleitelektroniker;
- eng verrichtungsorientierte und schnellem Umschlag ausgesetzte Berufe wie Fernmeldekabelleger, Dreher und die große Zahl spezialisierter kaufmännischer Aufgabenfelder.

Die zeitliche und inhaltliche Stabilität der Berufsbilder ist die Voraussetzung dafür, dass sie in der öffentlichen Diskussion bei der Berufswahl und der Entwicklung beruflicher Identität wieder an strukturierender Kraft gewinnen, die ihnen im Zuge der unablässigen Umbenennungen durch die am Verrichtungsprinzip orientierte Organisation von Unternehmen verloren gegangen ist.

Das Bewusstsein, einen Beruf zu haben, sollten sich die Ausbildungsabsolventen unter diesen Bedingungen unbedingt erhalten können, auch wenn sie in einem mehr oder weniger ausbildungsfremden Tätigkeitssegment arbeiten. Wichtige Aspekte der Beruflichkeit sollten sie also beim „Wandern“ gleichsam mitnehmen können. Dazu zählen insbesondere zum einen fest umrissene Qualifikationen, zum anderen das Wissen, es in einem bestimmten Tätigkeitsfeld schon zur Meisterung eines komplexen Aufgabengebietes gebracht zu haben.

Diese Kriterien legen ein Berufsbildungskonzept nahe, das am bewährten Leitbild der Beruflichkeit menschlicher Arbeit festhält und gleichzeitig Erstarrungen vorbeugt, indem es gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen aufnimmt und gleichwohl die Basisbedingungen menschlichen Lebens, persönlicher und sozialer Entfaltung nicht aus den Augen verliert. Das Prinzip gestaltungsorientierter Beruflichkeit verbindet die in beruflicher Ausbildung gesammelten Erfahrungen und Kompetenz des Einzelnen mit einer Verpflichtung auf menschenwürdige Zukunftsgestaltung, auf gesellschaftlichen rückgebundenen Wandel, auf Fortschritt, ohne sich auf dessen Selbstlauf zu verlassen.

Die hier entwickelten grundsätzlichen Überlegungen von Berufsbildung, die entfaltenen Kompetenzen und deren Umsetzung sind für uns Begründungen und leitende Ziele einer Berufsbildungsreform. Von hier lassen sich konkrete Reformen und Projekte sinnvoll – und nicht lediglich willkürlich – begründen. Im novellierten Berufsbildungsgesetz aus dem Jahr 2005 können wir solche, aber auch andere nachvollziehbare Begründungszusammenhänge nicht erkennen.

Peter Dehnbostel: Lernen im Prozess der Arbeit

Mit dem Aufkommen posttayloristischer Unternehmens- und Arbeitskonzepte haben das Lernen im Prozess der Arbeit und eine darauf bezogene lernförderliche Arbeitsgestaltung erheblich an Bedeutung gewonnen. Dabei ist ein auf die individuelle und berufliche Entwicklung bezogenes Lernen in der Arbeit stets mit Spannungen und Widersprüchen verbunden. Denn die Tätigkeiten am Arbeitsplatz unterliegen betriebswirtschaftlichen Kriterien und Kalkülen, während arbeitnehmerorientierte und persönlichkeitsbezogene Zielsetzungen vorrangig im Kontext einer human orientierten Personalentwicklung und beruflicher Entwicklungs- und Aufstiegswege stehen. Lernen unter Shareholder-Value-Rentabilitätskriterien, unter dem Aspekt arbeitsorganisatorischer und qualifikatorischer Effizienz unterscheidet sich von einem didaktisch ausgewiesenen Lernen, das auf Bildung und persönliche Entwicklung in sozialer Verantwortung zielt. Gleichwohl stellt sich die Frage, von welcher Reichweite und Qualität das betriebliche Lernen ist, über das erst kontinuierliche Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, betriebliche Wissensmanagementsysteme und partizipative Arbeitsformen möglich werden.

Neuere empirische Untersuchungen liegen hierzu nicht vor und damit auch kein gesichertes Wissen über Umfang und Qualität möglicher Lern- und Bildungsprozesse. Auch wenn allgemein anerkannt wird, dass das Lernen in der Arbeit im Rahmen betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse an Bedeutung gewonnen hat, so sagt dies noch nichts über dessen Wirkung und Nachhaltigkeit, über dessen Subjektbezug und Beitrag zur Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung aus. Zudem bleiben die Nachteile des Lernens im Prozess der Arbeit evident: Die situative Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen, die Zufälligkeit und Beliebigkeit der Lernprozesse, die ökonomische Determiniertheit der betrieblichen Handlungsprozesse sowie eine zumeist nur gering ausgeprägte lernförderliche Gestaltung der Arbeit. Wirft man einen Blick auf die reale Entwicklung moderner Unternehmenskonzepte wie Lean Production und Lernendes Unternehmen, dann sind teilweise eher ein verstärkter Arbeitsdruck und eine verstärkte Leistungskontrolle festzustellen als neu eingeführte Kommunikations- und Lernprozesse. Die weitere Entwicklung dürfte nicht zuletzt davon abhängen, wieweit es in modernen Arbeitsprozessen gelingt, die Arbeit lernförderlich zu gestalten und das ohne Zweifel an Bedeutung zunehmende informelle Lernen mit formellem Lernen zu verbinden und auf Bildungswege anzurechnen, die bis in den tertiären Bereich reichen. Hier besteht eine zentrale Aufgabe für die berufliche Weiterbildung, die bisher im IT-Weiterbildungssystem und den Vorschlägen für ein eigenständiges Berufsbildungssystem konzeptionell angesprochen ist.

1. Informelles Lernen

Mit dem gewachsenen Stellenwert des Lernens in Unternehmen wird vor allem auf das informelle Lernen in der Arbeit gesetzt. Im Gegensatz zum formellen, organisierten Lernen handelt es sich beim informellen Lernen um eine Lernart, bei der sich ein Lernergebnis einstellt, ohne dass dieses von vornherein gezielt und organisiert angestrebt wird. Informelles Lernen kann als ein Lernen über Erfahrungen verstanden werden, wobei die

Erfahrungen in Reflexionen und bewusste Lernfortschritte einmünden oder auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und unbewusst zu Lernprozessen führen. Aber unabhängig davon, inwieweit Erfahrungen reflektiert werden oder nicht, bleibt festzustellen, dass das informelle Lernen das Lernen im Prozess der Arbeit entscheidend prägt.

Informelles Lernen bezieht sich auf sinnliche, kognitive, emotionale und soziale Prozesse. In welchem Maße diese jeweils zum Tragen kommen, ist wesentlich von den Arbeitsaufträgen bzw. -gegenständen, der Ablauf- und Aufbauorganisation, den Sozialbeziehungen und der Unternehmenskultur abhängig. Die Logik unternehmerischer Geschäfts- und Organisationsprozesse setzt hier klare Grenzen. Reichweite und Wirkung informellen Lernens können sehr gering sein. Dies trifft auf das Lernen an vielen Arbeitsplätzen zu. Verweist das informelle Lernen insofern auf der einen Seite auf wichtige Lernprozesse, die im herkömmlich schulisch-seminaristischen Lernen kaum stattfinden, so besteht auf der anderen Seite die Gefahr, dass es einem einengenden und restriktiven Erfahrungsraum verhaftet bleibt. Informelles Lernen ohne pädagogische Arrangements, ohne Organisation und Zielorientierung läuft Gefahr, zufällig und situativ zu verbleiben. Eine umfassende berufliche Kompetenzentwicklung ist nur auf der Basis der Verbindung von informellem Lernen mit intentionalem, organisiertem Lernen innerhalb und außerhalb von Unternehmungen einzulösen.

Diese Ausrichtung wirkt auch den Bestrebungen entgegen, die Entwicklung von Alltags- und Berufskompetenzen einseitig dem informellen Lernen zuzuordnen und die institutionelle Unterstützung des Lernens in diesen Bereichen unter Bezugnahme auf Selbstorganisation und Nachfrageorientierung zurückzunehmen. Ein ganzheitlicher Bildungs- und Weiterbildungsanspruch im Horizont von Chancengleichheit und Gerechtigkeit wird damit eingeschränkt und zurückgenommen, die Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung bestärkt.

2. Lernförderliche Arbeitsgestaltung

Berufliche Bildung braucht lernförderliche Arbeit. Auch wenn der Begriff weder in der wissenschaftlichen noch in der betrieblichen Diskussion völlig neu ist, gilt es angesichts des Wandels von Arbeit gerade die Frage ihrer Lernförderlichkeit neu zu diskutieren und zu bearbeiten. Aufgrund veränderter Formen der Arbeitsorganisation, veränderter Arbeitsinhalte und Arbeitsprozesse sind bisherige Erkenntnisse der Lernförderlichkeit bis hin zur Diskussion um die Humanisierung der Arbeit aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Aus individueller und beruflicher Perspektive ist die Frage der Gestaltung lernförderlicher Arbeit auch mit Schutzaspekten hinsichtlich des Umgangs mit der eigenen Arbeitskraft und der eigenen Entwicklung verbunden. Eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung ist in Anbindung an Qualitätsstandards und berufliche Aus- und Weiterbildungsgänge vorzunehmen. Verantwortlich für eine lernförderliche Arbeitsgestaltung sind die Unternehmen und besonders Interessenvertretungen der Arbeitnehmer, die Gewerkschaften sowie Betriebs- und Personalräte. Aber auch die Beschäftigten selbst sind zunehmend an der Mitgestaltung lernförderlicher Arbeit zu beteiligen. Dabei misst sich die Partizipation

wesentlich an sozialen Kriterien und öffentlich-rechtlich festgelegten und verantworteten Bildungsstandards.

Insgesamt orientiert sich die Herstellung lernförderlicher Arbeitsumgebungen an Kriterien und Maßnahmen, die in empirischen Studien ausgewiesen sind und in unterschiedlichen Facetten als Gestaltungsgesichtspunkte empfohlen werden. Zu nennen sind vor allem Handlungsspielraum, vollständige Handlung bzw. Projektorientierung, Problem- und Komplexitätserfahrung, soziale Unterstützung bzw. Kollektivität, individuelle Entwicklung und Reflexivität. Bei diesen Kriterien steht die Selbststeuerung des Lernens für die Kompetenzentwicklung des Einzelnen und sozialer Gruppen im Mittelpunkt. Ob und inwieweit diese Kriterien jedoch Gültigkeit erlangen, ob sie auf das Lernen fördernd oder behindernd wirken, ist von übergeordneten Gegebenheiten wie Unternehmenskultur, Arbeitsorganisation und Arbeitsaufgaben abhängig. Zudem sind die Kriterien in Beziehung zum Entwicklungsstand des Einzelnen zu setzen, denn wie das Beispiel „Handlungsspielraum“ zeigt, kann dieser bei dem Einen lernförderlich wirken, bei dem Anderen hingegen lernhemmend. Insofern unterliegt die Frage der Lernförderlichkeit der Arbeit nicht nur objektiven Kriterien der Lernpotenziale und Lernchancen, sondern ist immer auch in Abhängigkeit von persönlichen Dispositionen zu sehen. Je nach Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzstand können bestimmte Kriterien als Förderung oder auch als Behinderung des Lernens erlebt werden. Das Kriterium der individuellen Entwicklung ist in diesem Sinne als Meta-Kriterium anzusehen.

3. Arbeiten und Lernen verbindende Lernformen

Für die Berufsbildung und betriebliche Bildungsarbeit geht es bei der Herstellung lernförderlicher Arbeitsstrukturen und Arbeitsumgebungen auch um die Implementierung neuer Lern- und Arbeitsformen, in denen sowohl Prozesse der Kompetenzentwicklung als auch Verbesserungs- und Innovationsprozesse stattfinden. Von einer eigentlichen Weiterbildung in der Arbeit kann dabei aber erst gesprochen werden, wenn in diesen Lern- und Arbeitsformen gezielt das informelle bzw. Erfahrungslernen mit organisiertem Lernen verbunden wird. Andernfalls werden die benannten Nachteile des Lernens im Prozess der Arbeit wirksam. Erst mit der Verbindung von Erfahrungslernen und formellem bzw. organisiertem Lernen werden Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen und arbeitnehmerorientierten Gesichtspunkten erweitert und angereichert. Es ist bewusst ein Rahmen zu schaffen, der das Lernen unter organisationalen, personalen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten unterstützt, fordert und fördert. Betriebliche Lernformen wie Coaching, Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninsel und Communities of Practice sind Beispiele, die dem gleichen Prinzip der Verbindung von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen folgen.

Auch wenn sich solcherart Lern- und Weiterbildungsformen in einzelnen Unternehmen durchgesetzt haben, so sind sie insgesamt nicht stark verbreitet und ausgebaut. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Kriterien einer ausgewiesenen Weiterbildung im Kontext des Arbeitsprozesses bisher zuwenig ausgewiesen und durchgesetzt sind; zum anderen stellt sich für die Unternehmen die Frage, inwieweit Lernen für betriebliche Bedarfe nicht

über Arbeitsformen wie Gruppenarbeit, Projektarbeit und Job Rotation abgedeckt werden kann. Denn auch für diese Organisationsformen ist es charakteristisch, dass sie in und bei der Aufgabenbearbeitung systematisch auf Lernen zurückgreifen, um unter anderem Problemlösungen vorzunehmen, Qualität durchzusetzen und über Dispositionsmöglichkeiten zu entscheiden. Arbeitsintensität und Arbeitsdruck ist in diesen Arbeitsformen aber leichter durchzusetzen, das Lernen wird hier einseitig an ökonomische Zwecke gebunden.

4. Begleitung und Beratung betrieblichen Lernens

In komplexen Arbeitsprozessen wird die Begleitung und Beratung der Lern- und Kompetenzentwicklung zunehmend wichtiger. Da insbesondere sozial und beruflich benachteiligte Personen einen hohen Bedarf an individueller Unterstützung haben, liegt die besondere Bedeutung von Begleitung und Beratung darin, dass sie Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen entgegen wirkt. Darüber hinaus ist die arbeitsprozessbezogene Begleitung mit einer über den Arbeitsprozess hinausgehenden Bildungsberatung zu verbinden. Lern- und Weiterbildungsberatung dient der Unterstützung und Förderung von Beschäftigten, sie ist insbesondere mit der Forderung nach Chancengleichheit bei der Teilnahme an Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen zu verbinden. Es gilt, individuelle Unterstützungsleistungen und -strukturen zu entwickeln und im gewerkschaftlichen sowie betriebs- und personalrätlichen Zusammenhang anzubieten. Dabei geht es in der Beratung im Unterschied zu einer kontinuierlichen Begleitung eher um eine punktuelle Information und Auskunft, die allerdings nicht standardisiert ist und einen Reflexions- und Rückkopplungsprozess mit dem Beratenden umfasst.

Im IT-Fortbildungssystem steht die Lernprozessbegleitung im Mittelpunkt der Weiterbildung und wird als solche in einigen Umsetzungsprojekten erfolgreich realisiert. Sie hat reflektierende, beratende und optimierende Funktionen und fordert und fördert Lern- und Veränderungsprozesse. Den Lernprozessbegleitern kommt vorrangig die Rolle der Prozess- und Entwicklungsbegleitung zu, wobei die besondere Herausforderung für sie darin liegt, Wissen und Können nicht über herkömmliche Seminarmethoden zu vermitteln, sondern selbstgesteuerte Arbeits- und Lernprozesse weitgehend zuzulassen und zu fördern. Es sind Lernsituationen und Lernmilieus zum Selbstlernen und zum größtenteils selbständigen Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen zu schaffen. An die Stelle bisherigen „Lehrens“ und „Instruierens“ treten hier Begleit-, Moderations- und Coaching-Prozesse. Die hiermit verbundenen Anforderungen verlangen vom bisherigen Trainer- und Lehrpersonal eine grundlegende Umorientierung und eine Neudefinition ihrer Rollen. Die Durchsetzung und Verbreitung dieses Konzepts bringt sicherlich eine Reihe wirtschaftlicher und auf die individuelle Entwicklung bezogener Vorteile mit sich. Allerdings läuft es in starkem Maße Gefahr, einseitig auf betriebswirtschaftliche Zielsetzungen eingeengt zu werden. Dies zeigt sich aktuell insbesondere in kompetenzanalytischen Verfahren, die die auf messtechnische Umsetzungen reduziert werden.

5. Ausblick

Man kann davon ausgehen, dass sich der seit Jahren bestehende Trend zum Lernen in der Arbeit auf absehbarer Zeit fortsetzt. Bei aller positiven Sicht auf die Möglichkeiten zur

Gestaltung von Lernumgebungen in der Arbeit sind zwei Aspekte nicht zu vergessen: Einmal zeigt sich die Tendenz, dass betriebliche Innovationen immer stärker unter den Druck von Marktkonkurrenz und Kosteneinsparungen geraten. Damit unterliegen das Lernen in der Arbeit und neu gestaltete Lernumgebungen verstärkt einem äußeren Druck. Das Lernen kann auf den unmittelbaren betrieblichen Nutzen verengt und von rein zweckgerichtetem und konkurrenzförderndem Handeln verdrängt werden. Zum anderen wäre aus bildungspolitischer Sicht eine Verengung der Kompetenzentwicklung auf betriebliche Lernorte unhaltbar. Dies würde ein Abkoppeln von den Strukturen des allgemeinen Bildungssystems bedeuten und die Möglichkeit beeinträchtigen, über zertifizierte Abschlüsse beruflich aufzusteigen oder einen allgemeinen Bildungsabschluss zu erlangen. Vor diesem Hintergrund kommt den Ansätzen zur Verbindung von informellem und formellem Lernen ein zusätzliches Gewicht zu, wenn diese Verbindung über betriebliche Lernorte und Lernumgebungen hinausgehend auf außerbetriebliche Lernorte und das schulische bzw. hochschulische Bildungswesen bezogen wird.

Peter Dehnbostel: Veränderte Orientierungen der Berufsbildung unter veränderten gesellschaftlich-betrieblichen Rahmenbedingungen

Die Bedingungen, unter denen die Menschen heute arbeiten, sind ungleich unsicherer, als zu Zeiten, da eine Ausbildung und ein Arbeitsplatz den Verbleib im Erwerbsleben bis zur Rente gewährleisten. Hohe Arbeitslosigkeit, der Anstieg unsicherer Arbeitsverhältnisse und die schnelle Abwertung von Wissen und Qualifikationen kennzeichnen die gegenwärtige Entwicklung. Sogenannte ältere Arbeitnehmer haben oft schon mit Mitte 40 kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Auch auf die Lösung der damit verbundenen gesellschaftspolitischen Probleme muss eine öffentliche Förderung fokussieren. Als allgemeine Orientierung kann gelten, dass Wege und Mittel gefunden werden müssen, um Arbeitslose in Arbeit zu integrieren, die betriebliche Beschäftigungssicherung und individuelle berufliche Handlungskompetenz auszubauen, Persönlichkeitsschutz, Genderorientierung und Gleichstellung voranzutreiben, die Arbeit lern- und humanitätsorientierter zu gestalten sowie eine altersgerechte Arbeitswelt vor dem Hintergrund des demografischen Wandels zu schaffen. Der beruflichen Bildung kommt dabei eine vorrangige Stellung zu.

Wie durch den Ausbildungsplatzmangel drastisch belegt, bedingen betriebliche Strategien der Reorganisation und Neustrukturierung zumeist ein ökonomisch kurzfristiges Interesse an Qualifizierung und Berufsbildung. Dabei ist der real stattfindende betriebliche Wandel höchst ambivalent: Einerseits stehen Globalisierung, neue Informations- und Kommunikationstechnologien und erhöhte Produktivität für den massiven Abbau von Arbeitsplätzen, für höhere Belastung, für die Zunahme von unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und den Abbau von Berufsbildungsmaßnahmen, andererseits scheinen Maßnahmen zur Enthierarchisierung und Dezentralisierung durchaus verbesserte Bedingungen im Sinne von ganzheitlicheren Arbeitsumfängen, höheren Freiheitsgraden und erweiterter Mitgestaltung und Partizipation zu bieten. Dem Zerfall sozialer Bindungen und der Abnahme von Identifikationsmöglichkeiten in der Arbeit durch die Auflösung der dem Beruf ursprünglich impliziten Persönlichkeits- und Wertebildungen stehen neue soziale Bindungen, eine neue Beruflichkeit und subjektbezogene Identifizierungen mit der Arbeit gegenüber. Zwar verlaufen die Entwicklungen im Einzelnen von Branche zu Branche und von Unternehmen zu Unternehmen unterschiedlich, das breite Spektrum des Wandels eröffnet jedoch in jedem Fall vielfältige Handlungs- und Entwicklungswege, die nicht zuletzt durch die Berufsbildung wesentlich mit auszurichten und zu gestalten sind.

Dabei steht der Wandel im Kontext der Globalisierung, einer Shareholder-Value-Wirtschaftspolitik und des gesellschaftlichen Umbruchs von der Industriegesellschaft zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Mit Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien, der Abnahme manueller und der Zunahme wissensbasierter Arbeitstätigkeiten verändern sich in den Unternehmen die Formen der Arbeitsorganisation, die Ablaufprozesse und die Arbeitskonzepte. Für die Berufsbildung ist dabei von besonderer Bedeutung, dass im Zuge prozessorientierter Formen der Arbeitsorganisation betriebliche Arbeit immer weniger in herkömmlicher Weise berufsförmig organisiert wird.

Dezentralisierung, Enthierarchisierung und Aufgabenintegration verändern die an Funktions- und Berufsbezug orientierte Arbeitsteilung und scheinen die Berufsform der Arbeit in Frage zu stellen. Mit der Neukonzeption von Strukturmodellen für die Aus- und Weiterbildung, u. a. für die IT-, Medien- und Laborberufe, und dem Konzept einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz wird den veränderten gesellschaftlich-betrieblichen Rahmenbedingungen Rechnung getragen und das Berufskonzept wird - gemessen an der herkömmlichen Beruflichkeit - berufs- und berufsfeldübergreifend ausgerichtet. Das angelsächsische Modulsystem der schrittweise zu erwerbenden Teilqualifikationen weist im Vergleich deutliche Nachteile auf. In diesem Sinne ist in den letzten Jahren auch bildungspolitisch eindeutig Position bezogen worden, u. a. durch das Bündnis für Arbeit.

1. Berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege

Herkömmliche betriebliche Berufs- und Aufstiegsperspektiven, die auf eine tief gegliederte Hierarchie ausgerichtet sind, werden in neu gestalteten Arbeitsprozessen abgebaut oder gar abgeschafft. Die Verflachung betrieblicher Hierarchien setzt die herkömmlichen Erwartungen und Perspektiven, durch einschlägige Aufstiegswege einen hohen betrieblichen und zumeist auch gesellschaftlichen Status zu erlangen, immer stärker außer Kraft. Enthierarchisierte und dezentralisierte Betriebsstrukturen erweisen sich für berufliche Entwicklungswege sowie sozialstrukturell bedingte Arbeitnehmerinteressen in vielen modernen Unternehmen zunehmend als schwer lösbares Problem. Eine Antwort darauf bieten berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege, die als Teil eines pluralen Systems beruflicher Bildungsgänge von der dualen Ausbildung bis zu Abschlüssen im tertiären Bereich reichen. Diese Bildungsgänge verbinden das Beschäftigungs- und Bildungssystem und weisen der betrieblichen Bildungsarbeit eine Scharnierfunktion zwischen beiden zu.

In Form von horizontalen und diagonalen Entwicklungswegen im Betrieb, doppeltqualifizierenden Bildungsgängen und unterschiedlichen Varianten dualer Studiengänge gewinnt ein solches System beruflicher Bildungsgänge in den letzten Jahren zunehmend an Konturen. Dessen Ausbau bietet real die Möglichkeit einer gleichwertigen Alternative zum gymnasial-akademischen Bildungsweg. Sie entsprechen dem seit den 1990er Jahren geforderten eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystem und stehen in der Tradition des seit den 1920er Jahren geforderten „beruflichen Bildungswegs“. Im Rahmen betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung sind vermehrt Wege zu eröffnen, die Arbeiten und Lernen in neuer Weise kombinieren und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten mit persönlichen Interessen und individuellen Kompetenz- und Erfahrungsprofilen stärker in Übereinstimmung bringen und in ein kohärentes Berufsbildungssystem integrieren.

Dabei ist die Grundannahme, dass betriebliche und öffentlich verantwortete Lernorte verschränkt und kombiniert werden müssen, um öffentliche Bildungsstandards und Bildungsgänge zur Geltung zu bringen. Dies ist eine notwendige und unerlässliche staatliche Aufgabe, da gesellschaftliche Bildungs- und Qualifikationsziele wie Beschäftigungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Chancengleichheit nicht auf individuelle und einzelbetriebliche Möglichkeiten und Perspektiven reduziert werden können, wenn sie

greifen sollen. Gleiches gilt für Konzepte des lebensbegleitenden Lernens, der Selbstorganisation und der Kompetenzentwicklung.

Mit dem IT-Weiterbildungssystem scheint die Entwicklung in der beruflichen Bildung eine Entwicklungsstufe erreicht zu haben, in der von einem eigenständigen Berufsbildungssystem gesprochen werden kann, das berufliche und allgemeine Bildung integriert. Das z. Zt. im Aufbau befindliche IT-Weiterbildungssystem entspricht in Verbindung mit den seit 1997 bestehenden IT-Ausbildungsgängen erstmals einem eigenständigen Berufsbildungssystem von der Ausbildung über mittlere Positionen bis zu Abschlüssen im tertiären Bereich. Es ist ein gutes Beispiel dafür, wie Kompetenzentwicklung und Aufstiegsfortbildung im Sinne einer 'diagonalen Karriere', wie betriebliche und berufliche Weiterbildung, wie informelles Lernen und qualitätsgesicherte Weiterbildung, wie Weiterbildung und Personalentwicklung sinnvoll miteinander verbunden werden können. Gegenüber Vorläuferkonzepten bricht das IT-Weiterbildungssystem dabei mit dem Dualismus von betrieblichem und schulischem Lernen und den entsprechenden eigenständigen Organisationsformen im Beschäftigungs- und Bildungssystem. Wissens- und Kompetenzzuwachs finden vorrangig durch Lernen am Arbeitsplatz oder im Arbeitsprozess statt. Einiges spricht dafür, dass gerade hierin der Erfolg dieses Ansatzes liegen könnte. Das IT-Weiterbildungssystem mit seinen unterschiedlichen Zugängen, Qualifikationsebenen und Äquivalenzen zu Hochschulabschlüssen sieht differenzierte Bildungswege mit beruflichen und universitären Abschlüssen auf allen Ebenen vor und ermöglicht die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung.

2. Kompetenzen und Reflexivität entwickeln

Die Entwicklung und Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit in der Berufsbildung wird zum einen durch die individuelle berufliche Handlungskompetenz bestimmt, zum anderen durch die jeweils bestehenden Arbeits- und Lernbedingungen. Diese äußeren Bedingungen stehen in ihrer Relevanz für das berufliche Handeln der beruflichen Handlungskompetenz nicht nach. Zu ihnen gehören in den Unternehmen vor allem die Lern-, Arbeits- und Unternehmenskultur, lernrelevante Dimensionen von Arbeit sowie berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege. Die umfassende berufliche Handlungskompetenz hat sich als Leitidee in der beruflichen Bildung seit den 80er Jahren auf breiter Basis durchgesetzt, und zwar sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der Weiterbildung. Das Konzept ist mit dem manifesten Anspruch verbunden, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen.

Als über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende Zielsetzung beruflicher Bildung ist die reflexive Handlungsfähigkeit in der Arbeit anzusehen, die sich sowohl auf die berufliche Handlungskompetenz, als auch die Arbeits- und Lernbedingungen sowie die Wechselbeziehungen zwischen beiden bezieht. Mit der reflexiven Handlungsfähigkeit sind darüber hinaus Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens angesprochen. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Arbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und -alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen

Handlungswissen zu setzen. Dabei ist von einer zweifachen Reflexivität zu sprechen: der strukturellen Reflexivität und der Selbstreflexivität. Die strukturelle Reflexivität hat die Bewusstmachung der Regeln und Ressourcen und der eigenen Strukturen und sozialen Existenzbedingungen der Handelnden zum Ziel, während die Selbstreflexivität das Reflektieren der Handelnden über sich selbst beschreibt. Eigenbestimmung und Persönlichkeitsbildung sind so mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und dem Erkennen gesellschaftlich-betrieblicher Vorgänge aus eigenem Urteil untrennbar verbunden. Im realen Arbeitsvollzug heißt reflexive Handlungsfähigkeit demnach, in Verbindung mit der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über Arbeitsstrukturen und -umgebungen als auch über sich selbst zu reflektieren. Dieser qualitativ zu verstehende Anspruch der Anwendung und Umsetzung von beruflichen Kompetenzen im Prozess der Arbeit besteht prinzipiell für eine zukunftsorientierte Berufsbildung.

3. Berufsbildung als Anliegen von betrieblichen Interessenvertretern

Mit der begonnenen Entwicklung, betriebliches Lernen und Qualifizierung tariflich zu gestalten, haben die beteiligten Tarifvertragsparteien ein wichtiges und Erfolg versprechendes Gestaltungsfeld eröffnet. Betriebs- und Personalräten sowie anderen Interessenvertretern ist die wachsende Bedeutung von beruflichen Aus- und Weiterbildung im Zusammenhang mit der wachsenden Arbeitsplatzunsicherheit und erhöhten Qualifikationsanforderungen durchaus bewusst. Sie sehen auch die daraus resultierenden Schutz- und präventiven Qualifizierungsnotwendigkeiten für die Beschäftigten, doch nehmen sie dieses Handlungsfeld im Rahmen der Mitgestaltung der Personal- und Organisationsentwicklung bisher nicht nachdrücklich genug wahr. Dabei sind mit der Reform der Betriebsverfassung die darauf bezogenen Möglichkeiten der Betriebsräte gestärkt worden. U. a. wurde der Fokus auf die Beschäftigungsfähigkeit durch die Einfügung des § 92 a ausdrücklich in den Aufgabenkanon der Räte aufgenommen. Die jüngsten Tarifverträge zur Qualifizierung geben einen zusätzlichen Schub, das Thema aufzugreifen.

Allerdings setzt dieses voraus, dass von Seiten der Unternehmen angemessene Weiterbildungsmöglichkeiten und genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden. Auch sind öffentlich verantwortete Qualifizierungsstandards und auf der Grundlage des BBiG verabschiedete Fortbildungsordnungen als Hintergrund selbständig wahrgenommener Weiterbildungsaktivitäten notwendig. Das neue IT-Weiterbildungssystem ist ein gelungenes Beispiel. Hier unterscheiden sich auch deutlich Selbststeuerung und Selbstorganisation: Während die Selbststeuerung des Einzelnen im Rahmen lebensbegleitenden Lernens und einer auf die Persönlichkeit und Bildung zielenden Entwicklung möglich und notwendig ist, kann die Selbstorganisation nur partiell geleistet werden. Die grundlegende Organisation von Aus- und Weiterbildungsstrukturen und die Gewährleistung von Bildungsstandards und Gütekriterien sind im Wesentlichen von staatlicher Seite in Abstimmung mit den Sozialpartnern zu leisten. Ansonsten setzt sich der seit den 1990er Jahren bestehende Trend fort, nämlich die Weiterbildungsabstinenz bestimmter Gruppen und die soziale Selektivität zu verstärken anstatt sie abzubauen.

Rolf Dobischat / Axel Bolder: Die beruflichen Schulen der Zukunft

1. Die Ausgangslage: „Krise und Reformbedarf“ des Dualen Systems

Das klassische Bild der Berufsschule als einer „Jugendschule mit Pflichtcharakter“ und einer klar definierten Klientel gehört schon lange der Vergangenheit an. Es ist nicht mehr der Hauptschüler unter 18 Jahren, der die Mehrheit der Berufsschüler repräsentiert, wie es noch in den 60er Jahren der Fall war. Charakteristisch für das heutige berufsbildende Schulsystem ist vielmehr eine Vielfalt von Schulformen und Bildungsgängen, die eine pädagogisch nur schwer zu meisternde Heterogenität der Schülerpopulation hervorbringt. Das Spektrum reicht von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss über Abiturienten bis hin zu berufserfahrenen Erwachsenen und Schülern mit besonders problematischen sozialen, familiären oder ethnischen Hintergründen. Durch das immer knapper werdende Gut eines betrieblichen Ausbildungsplatzes einerseits und die gestiegenen Anforderungen in den modernisierten Berufen andererseits hat sich eine doppelte Ungleichheitsfalle aufgebaut, die die sattsam bekannten Benachteiligungsmuster beim Zugang zur einer Ausbildung stabilisieren, darüber hinausgehend aber auch neue hartnäckige Barrieren – auch an der zweiten Übergangsschwelle - etablieren.

Die Berufsschulen und die an ihnen unterrichtenden Lehrkräfte sind zudem mit pädagogischen, psychologischen und didaktischen Aufgaben konfrontiert, auf die sie nicht ausreichend vorbereitet sind und die zusätzliche Ressourcen einfordern mit der Gefahr, dass der zusätzliche Ressourceneinsatz wiederum zu Lasten der Aufgaben in der dualen Ausbildung geht und so zu Qualitätsverlusten führt. So lange aber das mangelhafte Ausbildungsplatzangebot der Betriebe den Engpass des Berufsausbildungssystems darstellt, müssen die berufsbildenden Schulen auf die gesellschaftliche Situation der Berufslosigkeit vieler junger Menschen und der offensichtlich zunehmenden Diskontinuität der Erwerbsverläufe, die schon an der zweiten Schwelle beginnt, reagieren und ein anspruchsvolles, flexibles und durchlässiges Angebot an Bildungsgängen für die unterschiedlichen Adressatengruppen bereitstellen. In der Konsequenz heißt dies, dass dem System die erforderlichen finanziellen Mehraufwendungen für Personal und Ausstattung zur Verfügung gestellt werden müssen.

Spätestens seit den 60er Jahren steht das Berufsbildungssystem hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit immer wieder in der Kritik und es gibt immer wieder ausreichend Anlass, Reformen einzufordern. Erinnerung sei an die Ergebnisse der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974), die der betrieblichen Ausbildung erhebliche Funktionsschwächen attestierten, die zu massiven Qualitätsunterschieden, Konjunkturanfälligkeiten und Wettbewerbsverzerrungen führten. Ein Blick zurück auf die Themen der Modernisierungsdebatte verweist auf vielfältige, mehr oder weniger konsistente Reformansätze wie die Etablierung neuer und die Renovierung bestehender betrieblicher Ausbildungsordnungen und schulischer Rahmenlehrpläne (einschließlich der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes), die unter den Stichworten von Flexibilisierung, Modularisierung und Differenzierung (von Schulorganisation und Unterricht) vorangetrieben wurden. Die Reformvorschläge für den Hauptstrang des beruflichen Bildungswesens, das duale System

der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule, die laut Kultusministerkonferenz nach wie vor gemeinsam das „System gleichzeitiger Ausbildung“ bilden sollen, für das ein „gemeinsamer Bildungsauftrag“ bestehe, wiesen eine Richtung, die mehr staatliche Verantwortung für die Berufsausbildung vorsah, eine Finanzierungsbasis durch ein Umlageverfahren sicherstellen sollte und die Notwendigkeit vollzeitschulischer Elemente (wie z.B. das Berufsgrundbildungsjahr) herausstellte. Der arbeitgeberseitige Verdacht einer damit intendierten Transformation des Dualen Systems in ein staatlich reguliertes System führte bekanntlich sehr schnell zur Rücknahme aller Reformbestrebungen und damit zur Konservierung bestehender Strukturschwächen, die durch das von Jahr zu Jahr deutlicher werdende Versagen des Marktes als Garant des Ausgleichs von Angebot und Nachfrage von und nach Ausbildungsplätzen in den Betrieben immer unübersehbarer werden.

Diese strukturellen Mängel sind auch mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, das wiederum nur einige mehr oder weniger kosmetische Änderungen vornimmt und am 1.4. 2005 nach jahrelanger Debatte in Kraft trat, nicht behoben worden; eine entscheidende Standortverbesserung des beruflichen Schulsystems, so kann man kurz und bündig konstatieren, ist nicht eingetreten. So ist die Berufsschule weiterhin als gleichberechtigter Partner gesetzlich nicht abgesichert worden, so dass weiterhin Regelungen und Mindeststandards für diesen Ausbildungsbereich fehlen und es zudem auch weiterhin keine institutionalisierte Abstimmung zwischen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen gibt.

Bereits mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG 1969) wurde eine Erblast festgelegt, die sich als schwere Hypothek für weiterreichende Reformen erweist. Die konsequente rechtliche Isolierung der betrieblichen Berufsausbildung (Bundesrecht) von der Berufsschule (Landesrecht), die damals im BBiG festgeschrieben wurde, hatte die Berufsschule in eine Randständigkeit als „verlängerte Lernbank“ machtvoller und dominanter Partner (Betriebe und zuständige Stellen) hineinmanövriert, so dass sich die Frage der Gleichheit zwischen beiden Partnern im System nie ernsthaft stellte. Indikator hierfür ist der gesetzlich festgeschriebene nur marginale Einfluss der Berufsschulen auf Fragen der Organisation und Kontrolle von Berufsausbildung. Die faktische Gesamtverantwortung der Betriebe für die Berufsausbildung und die damit verknüpfte „Gestaltungshoheit“ der Privatwirtschaft haben den Berufsschulunterricht dem Primat der Ökonomie untergeordnet. Die Anerkennung der schulischen Leistungen als Teil im Abschlusszeugnis blieb daher konsequenterweise verwehrt. Zwar kann jetzt die Abschlussnote der Berufsschule auf Antrag ins Kammerzeugnis aufgenommen werden; eine faktisch stärkere Gleichwertigkeit ist durch das formale Prozedere einer Beantragung jedoch nicht ausreichend realisiert. Als problematisch hat sich die rechtliche Trennung schließlich auch für die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb erwiesen, denn sie ist nicht explizit vorgeschrieben, sondern der Koordination vor Ort – in Abhängigkeit von den jeweils vorfindbaren Bedingungen – überlassen. „Dual“ ist das Duale System jedenfalls schon lange nicht mehr, weil das Gewicht seines schulischen Teils immer mehr abnimmt.

Festzuhalten bleibt, dass sich massive qualitative und quantitative Mängelzuspitzungen im System der Berufsbildung zeigen, die es fraglich erscheinen lassen, ob durch das bislang

mehr oder weniger erfolgreiche Muster dosierter (und immer nur partiell wirkender) Modernisierungs- und Innovationsschübe die grundsätzliche Frage eines notwendigen Systemumbaus zur langfristigen Zukunftssicherung ausgeklammert werden kann und ob die Handlungsmaxime des „Durchwurstelns“ zielführend und erfolgreich ist, da eine derartige, auf Kurzfristigkeit setzende Handlungslogik den Horizont für die Umsetzung perspektivenreicher und nachhaltiger Reformen verstellt.

2. Die berufsbildenden Schulen – Standort und Problemlagen

Berufsbildung geschieht in Deutschland in den verschiedensten Formen, die sich in vier Hauptstränge gliedern lassen:

- Den bedeutsamsten Strang bildet nach wie vor das zwei- bis dreieinhalbjährige „Duale System“ beruflicher Erstausbildung im Ausbildungsbetrieb und ein bis zwei Arbeitstagen in der Berufsschule bzw. in einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte.
- Berufliche Vollzeitschulen (Berufsfachschulen) mit einem beruflichen (schulischen) Abschluss sind vor allem im traditionell eher von jungen Frauen nachgefragten Bereich der naturwissenschaftlich-technischen Assistenzberufe, der Gesundheits- und Sozialdienste die Regel.
- Daneben existiert eine immer stärker ausdifferenzierte Landschaft von erweiternden, hinführenden, nachholenden, überbrückenden oder auch verwahrenden, zumeist ebenfalls schulisch organisierten Bildungsgängen (wie Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr, Berufsoberschule, Fachoberschule und -gymnasien, Fachschule u. a. mehr).
- Zu diesen im engeren Sinne berufsbildenden Schulen zählen im oberen Qualifikationssegmente traditionellerweise die Fachhochschulen. Und seit der Forcierung des so genannten Bologna-Prozesses mit seiner Aufteilung des universitären Studiums in einen eher propädeutisch-berufsfeldbezogenen Bachelor- und einen darüber hinausführenden, stärker wissenschaftsbezogenen Master-Bereich sind neben den Berufsakademien mit ihren prinzipiell dual ausgebauten Studiengängen (Bachelor- bzw. Fachhochschulniveau) auch weite Teile der Hochschulen faktisch als berufsbildende Schulen anzusehen; die curriculare Verschulung des Bachelor-Studiums belegt diesen Prozess deutlich.

Diese faktische Expansion des berufsbildenden Schulwesens dürfte über kurz oder lang, vor allem bei weiterhin verengten berufsfachlichen Arbeitsmärkten, zu Verdrängungswettbewerben führen, die sich im Effekt als weitere Bedrohung des Dualen Systems erweisen dürften, so dass die Gefahr für das Duale System wächst, zu einer lediglich drittklassigen Institution im Berufsbildungssystem degradiert zu werden.

Am Beispiel des Bankkaufmanns lässt sich dies demonstrieren. Die im Dualen System ausgebildeten Bankkaufleute, dessen schulischer Anteil, wie die flächendeckend eingeführten betrieblich-beruflichen Weiterbildungen noch während der Berufsausbildung zeigen, offenbar den Bedarf der Beschäftiger nicht ohne weiteres abdeckt, stehen schon lange in Konkurrenz mit den Betriebswirten der Fachhochschulen mit Schwerpunktsetzung

im Finanzbereich. Seit dem 15. Oktober 2004 sind die in einem sechssemestrigen Studium ausgebildeten Bankkaufleute der Berufsakademie mit Bachelor-Abschluss den entsprechenden Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen gleichgestellt. Hinzu kommen nunmehr auch die an den Universitäten ausgebildeten Betriebswirte mit Bachelor-Abschluss im Scherpunktbereich des Bankensektors.

Auch der Ausbau des vollzeitschulischen Angebots an Ausbildungsgängen in den letzten Jahren ist Ausdehnungsraum für den Nachfrageüberhang nach betrieblichen Ausbildungsplätzen gewesen. Die berufsbildenden Schulen haben hier eine Lückenbüßer-Rolle übernommen bzw. übernehmen müssen, da eine ernsthafte politische Bewältigung der Strukturkrise der Berufsbildung nie stattgefunden hat. Statt dessen blieb es bei den tradierten Formen ritualisierter Appelle, finanzieller Anreize und rechtlicher Androhungen, die zwar öffentliche Aufmerksamkeit für sich verbuchen konnten, Aufregung und Entrüstung verursachten, jedoch wenig substantielle Effekte erbrachten, wie es die enttäuschenden Ergebnisse des „Nationalen Ausbildungspaktes für mehr Ausbildungsplätze“ zeigen. Mittlerweile hat sich zudem an den beruflichen Schulen ein beträchtliches Potenzial von „Auffangbecken“ und „Ausweichpfaden“ für diejenigen etabliert, die ihre Nachfrage nach einem Ausbildungsplatz gezwungenermaßen um mindestens ein Jahr verschieben müssen.

Durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes ist die Option eröffnet, nicht-betriebliche Ausbildungen mit BBiG-Abschlüssen im Dualen System gleichzustellen. Vorrangig und eingehend zu prüfen wäre, welche Ausbildungsgänge sich besonders hierzu eignen und wie die beruflichen Praxisanteile z.B. in den erweiterten Möglichkeiten der Verbundausbildung zu realisieren sind. Vermieden werden sollte auf jeden Fall die Initiierung konkurrierender Parallelausbildungen; denn dies würde dazu führen, dass für Absolventen schulischer Bildungsgänge die Arbeitsmarktakzeptanz sinken würde und die Berufsschulen womöglich einen weiteren Imageschaden in Kauf nehmen müssten. Auszuschließen ist auch nicht, dass eine „unkontrollierte“ Expansion schulischer Berufsabschlüsse in einem Zirkel Effekt weitere negative Auswirkungen auf das Angebot dualer Ausbildungsplätze verursachen würde.

3. Folgerungen: Gleichberechtigte Partner in einem System lebensbegleitenden berufsbezogenen Lernens

Vielfalt ist für sich genommen weder ein Ausweis für Qualität, noch für Freiheit der Wahl des Berufsbildungsweges in einem System vielfältiger Optionen und die einer zunehmend heterogenen Klientel angemessenen Systemdifferenzierung. Für seine Klientel stellt sich das gegenwärtige Berufsbildungssystem eher als unübersichtliche Ansammlung von Institutionen dar, so dass die ihren Berufsweg zentral tangierenden Entscheidungen eher zufällig erfolgen, bestimmt durch kontingente Informationsflüsse oder (sozial-)milieubedingte größere Nähe und Distanzen zu den jeweiligen Institutionen. Da mit dem „großen Wurf“ nicht gerechnet werden kann, ist deshalb ein schrittweiser Aufbau eines integrierten Berufsbildungssystems anzusteuern, in dem die berufsbildenden Schulen den gleichberechtigten Part in einem konsequent dual aufgebauten System aufeinander bezogener Aus-, Weiterbildungs- und Studiengänge übernehmen, das nicht bei der Erstausbildung stehen bleibt, sondern zunächst alle oberen Qualifikationssegmente

berufsbezogener (Fach-)Hochschulausbildung und im weiteren Verlauf lebensbegleitendes berufsbezogenes und nötigenfalls auch berufsübergreifendes Lernen ermöglicht. Nur eine solche Lösung verspricht die beiden Funktionen des Systems, den Aufbau eines gesellschaftlich ausreichenden und innovatorischen Qualifikationsstocks und die langfristige Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit, zeitangemessen und nachhaltig zu erfüllen und damit hohe gesellschaftliche und individuelle (Transaktions- und Fehl-)Qualifikationen zu vermeiden.

Zwei existierende Ansätze erscheinen hier hervorhebenswert: Bezogen auf das gesamte (Erst-)Ausbildungssystem das nordrhein-westfälische Berufskolleg und die Berufsakademien. Bedeutet das Erstere vor allem einen richtigen Schritt in Richtung der Lösung des Informationsproblems, so stellt der Andere die derzeit wohl konsequenteste Form der Dualisierung – im Sinne von Praxis- und Theorievermittlung – dar. Längst faktisch immer stärker auf gleiche Ausbildungsfelder bezogen – die o. a. Beispiele aus dem Bankenbereich und des Bachelor-Abschlusses zeigen es deutlich –, unterscheiden sich im Effekt von den Fachhoch- und Hochschulausbildungen nur mehr in den Kategorien von Status und Prestige.

Das „Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung“ hat einen ersten Weg in seinen Grundlinien aufgezeigt: Es geht um die Schaffung eines dualen, pluralen und modularen Systems des lebensbegleitenden berufsbezogenen Lernens – die Vermittlung von Praxis- und Theorieausbildung an verschiedenen Lernorten und in Lernortkombinationen. Dabei meint Modularisierung keinesfalls mehr oder weniger basislose Ad-hoc-Ausbildungen oder gar Anlernungen für den jeweiligen Bedarf des jeweiligen Beschäftigten. Das Memorandum verweist im Gegenteil zu Recht darauf, „das bereits in der Schule (damit zu beginnen wäre,) Grundlagen- und Zusammenhangswissen bezogen auf die Schlüsselfragen der (...) Gesellschaft zu vermitteln“, auf eine breite Erstausbildung mit ihren Überschussqualifikationen keineswegs zu verzichten und „Module als standardisierte Teilkompetenzen“ zu entwickeln, die die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung herstellen. Wobei dem Staat nicht weniger, sondern neue Aufgaben zuwüchsen, indem die erforderlichen Rahmenbedingungen konsequent und systematisch aufzubauen und zu überwachen wären. Dazu gehört dann nicht zuletzt die Moderierung der organisatorischen Verschränkungen, die erforderliche Anpassung des Rechtsrahmens und der Systemfinanzierung – unter durchgängiger Einbeziehung der Interessenten, insbesondere der Tarifpartner.

4. Aus Diskontinuitäten Kontinuitäten machen

Für die Einzelnen braucht es ein System berufsbezogener Schulen, das aus den erwartbar zunehmenden Diskontinuitäten im Lebenszyklus Kontinuitäten macht, indem es Passagen und Übergänge erleichtert, Durchlässigkeit garantiert, Bruchzonen überwindet und systematische, in der Zukunft der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wahrscheinlich unverzichtbare und unvermittelbare Sabbaticals ermöglicht. Dies allerdings erfordert die konsequente Anerkennung von Lernzeiten als Erwerbsarbeitszeiten.

Und es braucht beschäftigungssystemnahe Schulen, die neben der Erstausbildung verstärkt in Übergangszonen operiert und die Umwelt der Einzelnen zukunftsfruchtig mitgestaltet, indem sie sich als regionale Innovationszentren aufstellen. Dass das dänische Modell der Job-Rotation oder die regionalen Berufsbildungszentren der Niederlande hier erste Anknüpfungspunkte bieten, sei hier nur noch einmal erinnert.

5. Erste Schritte

Im berufsbildungspolitischen Diskurs wird u. a. die Position vertreten, einen grundsätzlichen Systemwechsel in der Berufsausbildung anzusteuern. Dabei wird auf vielschichtige Erosionen im Vollzug des Wandels der Arbeitsgesellschaft zu einer Dienstleistungsökonomie und die damit verknüpften Veränderungen individueller Kompetenzanforderungen der Formen der Wissensaneignung hingewiesen. Gegenüber diesen neuen Anforderungen, so die Argumentation, erweisen sich bestehende Struktur, Organisation und Steuerung unseres Berufsbildungssystems als unangemessen. Die Vorschläge postulieren einen Systemwechsel, der u. a. die finale Abkoppelung und Autonomisierung der berufsbildenden Schulen gegenüber der betrieblichen verantworteten und finanzierten Ausbildung anstrebt, was im Ergebnis zum schnellen Exitus des Dualen Systems führen würde. Da eine solche Position politisch weder durchsetzbar noch gewollt ist, bleibt gegenwärtig nur die Variante, die dosierte Modernisierung des berufsbildenden Schulwesens in den gegebenen Strukturen, jedoch unter Inkaufnahme berufsbildungspolitischer Interessenkonflikte bei Zielbestimmung und einzuschlagenden Strategien der Umsetzung voranzutreiben. Damit könnte dem Risiko einer weiteren Marginalisierung der Schulen innerhalb des Berufsbildungssystems entgegengewirkt und vermieden werden, dass ihre ohnehin nicht sehr hohe öffentliche Akzeptanz- und Imageschwelle noch weiter absinkt; vor allem die klassische Berufsschule des Dualen Systems muss aus der Systemperipherie heraustreten, ihr Profil schärfen, um sich gegen weitere Diffamierungen zu immunisieren. D.h. auch, sie muss ihre Angebotspalette gegenüber veränderten Nachfragestrukturen neu arrondieren. Die Konsequenz lautet daher: innerhalb eines konsequent dualisierten Systems muss der Bildungsauftrag neu definiert, neue Formen der Kooperation eingegangen, das bestehende Zusammenwirken mit der regionalen Wirtschaft intensiviert und es müssen über den bisher abgesteckten Auftrag hinausgehende neue Betätigungsfelder identifiziert werden.

Folgende Entwicklungspfade hin zu einem neuen Profil lassen sich skizzieren:

- Die Schulen müssen aus ihrer reaktiven Rolle bei der Krisenbewältigung im System beruflicher Aus- und Weiterbildung deutlicher herausgehen und einen aktiveren Part übernehmen. Dazu gehört die Entwicklung attraktiver vollzeitschulischer Ausbildungsgänge mit integrierten betrieblichen Praxisanteilen. Die letzten Jahre haben deutlich gezeigt, dass derartige Bildungsangebote nicht nur temporärer Lückenbüsser für fehlende Ausbildungsplätze waren, sondern notwendige Gegenmaßnahmen für das breite Marktversagen beim Angebot an Ausbildungsplätzen. Der mit der Etablierung eines vollzeitschulischen Segments befürchteten Verschulung oder sogar Verstaatlichung der Berufsausbildung ist dadurch entgegenzutreten, dass die Betriebe und deren Verbände wie auch die Kammern bei deren Entwicklung und Organisation

einzubinden sind, so dass sichergestellt werden kann, dass die duale Ausbildung als weiterhin zentrales Standbein durch Konkurrenzen und Vermischungen mit vollzeitschulischen Angeboten keinen Schaden nimmt. Weiterreichende intelligente Pluralisierung, Flexibilisierung, Modularisierung und Kooperation in den Ausbildungsformen und Bildungsgängen wären der paradigmatische Ansatz für eine zukunftsorientierte Reform der beruflichen Bildung, in denen das Gesamtsystem der berufsbildenden Schulen eine wichtige Aufgabe übernehmen könnte.

- Die Forderung, die Schulen stärker in die Weiterbildung einzubinden, ist alt, zumal sie – wie z.B. die Fachschulen – bestimmte Felder der Weiterbildung traditionell bereits bedient. Ohne Zweifel verfügen sie über Ressourcen und Kompetenzen, die ein stärkeres Engagement in der Weiterbildung rechtfertigen und auch mit der bildungspolitischen Forderung einer stärkeren Verbindung zwischen Aus- und Weiterbildungsprozessen in Einklang stehen. Die Erschließung neuer Aufgabengebiete und Betätigungsfelder in der Weiterbildung und speziell auch in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung ist jedoch an Voraussetzungen gebunden. Dazu zählen u. a. auch ein veränderter rechtlicher Status und ein erweiterter Autonomiespielraum als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt. Sichergestellt werden muss, dass ein dementsprechendes Weiterbildungsengagement nicht zu Belastungen in der Ausbildung führt.
- Im Kontext mit der Forderung nach einem stärkerem Weiterbildungsengagement der berufsbildenden Schulen steht die neue Aufgabenzuschreibung, die beruflichen Schulen zu regionale Zentren für berufliche Aus- und Weiterbildung bzw. regionalen Kompetenzzentren zu entwickeln. Diese Perspektive steht in Übereinstimmung mit der Durchsetzung veränderter politischer Handlungs- und Gestaltungsaktivitäten, in denen die Region als Bezugsarena, die Lernende Region als politische Leitfigur, Netzwerke als bildungspolitisches Innovationsmanagement und verhandlungsdemokratische Prozesse zum Innovationsmanagement und verhandlungsdemokratische Prozesse zum Interessenausgleich zwischen den involvierten Akteuren bei der Zielbestimmung und deren Umsetzung im Vordergrund stehen. Diese Konfiguration von Politikgestaltung birgt eine Menge von Reformelementen und kann den Schulen innovative Impulse geben und Aktivitätsspielräume öffnen, da neue Grenzziehungen zwischen ihnen und den Betrieben und den Trägern der Weiterbildung möglich sind und sich dies z.B. auf die Bildungsbeteiligung positiv auswirken könnte. Eine Mitwirken der Schulen in einem Konzert veränderter Politikformulierung, stärkerer Marktdynamik, neuer Kooperationsbeziehungen und veränderter Anforderungsprofile (z.B. Qualität, Professionalität) setzt jedoch voraus, dass sie organisatorisch, rechtlich und finanziell in die Lage versetzt werden, auf Augenhöhe mit anderen Akteuren gleichberechtigt kommunizieren zu können.
- Im Zusammenhang mit der Forderung nach einer stärkeren Rolle in der regionalen Berufsbildungspolitik wird reflexartig auf die Beispiele in Dänemark und den Niederlanden verwiesen. Das niederländische Beispiel der regionalen Bildungszentren (Regionaal Opleidings Centra/ROCs), das verschiedene berufliche Bildungsmaßnahmen

(Vollzeit, Teilzeit, Weiterbildung in berufsbegleitender und berufsausbildender Form) zusammenfasst, basiert auf einer Gesetzgebung, die die Modernisierungsbestrebungen in der Berufsausbildung bereits vor zehn Jahren in Angriff genommen hat, wobei das Kernstück der Berufsbildungspolitik auf die Basis einer landesweiten Qualifikationsstruktur orientiert ist und durch regionale Steuerung unter Partizipation der Sozialpartner einvernehmlich erfolgt. Von einem derartigen Modell, das die beruflichen Schulen als Partner erheblich aufwerten würde, sind wir noch weit entfernt, wenngleich es beispielhaft ist und zum Lernen anregt. Letztlich besteht die Gefahr, dass unter dem Deckmantel des reformrhetorischen Diskurses um die Modernisierung des beruflichen Schulwesens mit den Begriffen von Deregulierung und Entbürokratisierung Interessen die Oberhand gewinnen, die seine stärkere Privatisierung bzw. Kommerzialisierung bei gleichzeitiger Zurückdrängung öffentlicher Verantwortung anstreben – ein Weg, der in die Sackgasse führen würde.

Ingrid Drexel: Europa als einheitlicher Bildungsraum – begrenzte Chancen, große Risiken

1. Die Suche nach Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen

Das Ziel, Europa zu einem einheitlichen Wirtschaftsraum und Arbeitsmarkt mit unbegrenzter Mobilität von Unternehmen und Arbeitskräften („Freizügigkeit“) zu machen, erfordert Transparenz und wechselseitige Anerkennung der Qualifikationen, die in den sehr unterschiedlichen Bildungssystemen erzeugt werden. Diese Bedingungen zu schaffen macht sich die Europäische Kommission zur Aufgabe; sie verbindet damit neoliberal geprägte bildungs-, wirtschafts- und gesellschaftspolitische Ziele.

Frühere Versuche, die nationalen Bildungssysteme aneinander anzugleichen, sind u. a. am Widerstand der Mitgliedsländer gescheitert. Diese legten im Vertrag von Maastricht ihre alleinige Zuständigkeit für Berufsbildung und das Prinzip der Freiwilligkeit bei Systemveränderungen fest. Die Einflussmöglichkeiten der Kommission wurden darauf beschränkt, „die Maßnahmen der Mitgliedsländer zu unterstützen und zu ergänzen“ sowie „neue Impulse zu geben und Innovationen zu fördern“. In der Folge hat die Kommission die berufsbildungspolitische Diskussion in den Mitgliedsländern nachhaltig beeinflusst durch ihre sog. Weißbücher und durch umfangreiche Forschungsförderung zu Themen, die ihren Zielsetzungen und Interessen dienen: zur Aufwertung von informellem Lernen, zum „Kompetenz“-Konzept als Gegenkonzept zu Qualifikation bzw. Beruf, sowie zur Erfassung und Validierung von informell erworbenem Wissen und Können. Komplementär dazu wurde zu Beginn des neuen Jahrhunderts die Politik der „offenen Koordinierung“ in Gang gesetzt, bei der die zuständigen Minister der Mitgliedsländer in regelmäßigen Treffen konkrete, weitgehend an den Zielsetzungen der Kommission orientierte Projekte und nächste Schritte festlegen und sich zu deren Umsetzung auf nationaler Ebene innerhalb vereinbarter Fristen verpflichten. Damit gewinnt die auf europäischer Ebene konzipierte Berufsbildungspolitik erheblich an Durchsetzungsfähigkeit und Dynamik.

Drei große Projekte werden verfolgt, die Transparenz herstellen sollen; sie sollen bis 2010 generell umgesetzt sein:

- das Projekt **Europass**: Der Europass soll allen Bürgern der EU erlauben, ihre Qualifikationen und Kompetenzen umfassend zu dokumentieren: durch einen nach einheitlichen Vorgaben strukturierten europäischen Lebenslauf, der Angaben zur Person, Schul- und Berufsbildung, Arbeitserfahrungen und persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen im weitesten Sinne macht; durch „Diplomzusätze“ bzw. „Zeugniserläuterungen“, die über die Bildungsgänge informieren, die den nationalen Befähigungsnachweisen zugrundeliegen; durch den sog. MobiliPass, der im Ausland absolvierte Bildungsabschnitte und andere qualifikationsrelevante Auslandsaufenthalte und die so erworbenen Qualifikationen dokumentiert; sowie durch ein Sprachen-Portfolio, das Sprachkompetenzen festhält. Der Europass ist verabschiedet und wird seit 2005 in die Praxis umgesetzt.

- das Projekt des **Europäischen Qualifikationsrahmens** (EQR): Qualifikationsrahmen sind vertikal und horizontal strukturierte Ordnungsschemata zur Beschreibung, Systematisierung und Entwicklung der Beziehungen zwischen Qualifikationen. Der EQR soll Bezugssystem („Metarahmen“) für zu schaffende nationale Qualifikationsrahmen sein, d. h. sie sollen mit ihm kompatibel sein. Der EQR soll vertikal in 8 Niveaus und horizontal in Kenntnisse, Fähigkeiten und sog. „Kompetenzen im weiteren Sinn“ (Verhaltenspotentiale) gegliedert sein. Er soll mithilfe abstrakter Kriterien („Deskriptoren“) erlauben, „Qualifikationen“ und Qualifikationspartikel – sog. „Units“ – zu beschreiben und hierarchisch einzuordnen. Dabei gelten im Kontext des EQR als Qualifikationen nicht die Lernergebnisse eines institutionalisierten Bildungsgangs, sondern die durch die jeweils zuständige Instanz anerkannten Konglomerate von Units. Units sind schmale Bündel von spezifizierten Kenntnissen, Fähigkeiten sowie beruflichen und persönlichen Verhaltenspotentialen, die sich in einer bestimmten Arbeits- oder Lernsituation als „Kompetenzen“¹ bewähren müssen. Units können in kurzen Abschnitten formaler Bildungsgänge („Modulen“) oder in informellen Lernprozessen erworben und einzeln geprüft, zertifiziert und im EQR verortet werden („outcome- und kompetenzorientierte Betrachtung“).
- das Projekt des **Europäischen Kredittransfer-Systems für berufliche Bildung** (ECVET), das auf dem EQR aufbaut: Jedem Niveau des EQR und den hier eingeordneten Units soll eine bestimmte Zahl von Kreditpunkten zugeordnet werden, so dass Units und aus ihnen zusammengesetzte Qualifikationen quantitativ bewertbar sind. Auch ECVET soll nicht von ganzheitlichen Berufsqualifikationen und gesellschaftlich definierten Bildungsgängen ausgehen, sondern von Lern-outcomes in Form schmaler Units und von in Module fragmentierten oder aber vollständig individualisierten Lernprozessen.

Zielsetzung des Systems von EQR und ECVET ist zum einen, in beliebigen Bildungsprozessen und -systemen erworbene Kompetenzen für Unternehmen transparent zu machen, zum anderen Kompetenz-Units in anderen Bildungsgängen und -systemen anrechenbar zu machen und drittens den „Lernern“ zu erlauben, im Laufe ihrer Bildungs- und Berufswege schrittweise einzelne zertifizierte Units zu erwerben und ggfs. zu „Qualifikationen“ zusammenfügen (zu „akkumulieren“).

Zu diesem System, das zunächst für die berufliche Ausbildung eingeführt und später auf Weiterbildung und informelles Lernen ausgedehnt werden soll², werden ab Juli 2005 in sog.

¹ Dieser eng an einer Handlungssituation orientierte Kompetenzbegriff ist zu unterscheiden vom positiv besetzten Kompetenzbegriff der deutschen Berufspädagogik, die darunter Qualitäten menschlicher Arbeitskraft versteht, die über das Fachliche hinausgehen. Diese positiven Assoziationen werden von der auf europäischer Ebene konzipierten Berufsbildungspolitik genutzt, um Akzeptanz zu schaffen für eine auf unmittelbare Handlungsfähigkeit fokussierte Sicht von menschlicher Arbeitskraft.

² Für den Hochschulsektor wurde bereits ein ähnliches Kreditpunktesystem geschaffen, das mit ECVET integriert werden soll: ECTS. Allerdings lehnen die Hochschulen bislang Outcomes als (alleinigen) Maßstab für die Vergabe von Kreditpunkten ab und bestehen auf der Einbeziehung der durchschnittlich für die Erreichung der angestrebten Lernergebnisse

Konsultationsprozessen die nationalen Regierungen, Sozialpartner und Bildungsanbieter gehört, bevor es vom Rat verabschiedet und an die Staaten Europas zur Umsetzung empfohlen wird.

Das Konzept von EQR und ECVET ist also, um zu resümieren, durch Kompetenz- und Outcome-Orientierung, Modularisierung von Bildungsprozessen und Fragmentarisierung von Qualifikationen in elementare Einheiten geprägt. Die Einführung dieser beiden „Instrumente“ soll Anstoß zu einer entsprechenden Transformation der nationalen Bildungssysteme geben.

2. Die Folgen: bescheidene Chancen, große Probleme

Eine abschließende Beurteilung der Folgen von EQR und ECVET ist nicht möglich, da noch offen ist, ob das Konzept, das sich wie hier beschrieben in den von der Kommission vorgelegten Papieren abzeichnet, nach den Konsultationsprozessen noch modifiziert wird und ggfs. in welcher Weise. Würde das Konzept, wie sehr wahrscheinlich, im Wesentlichen unverändert realisiert, hätte dies weitreichende, überwiegend negative Konsequenzen:

Zwar würden – wie zur Begründung dieser Systemveränderung argumentiert – Lernphasen im Ausland erleichtert; ebenso Arbeitsmigration, soweit die Ergebnisse informellen Lernens tatsächlich angemessen erfasst werden (können). Möglicherweise würde auch das deutsche Bildungssystem etwas durchlässiger – die dritte Begründung – ,auch wenn hier verschiedene Beschränkungen vorgesehen sind.

Diesen möglichen Chancen stehen wesentlich gewichtigere negative Folgen gegenüber – Folgeprobleme für Berufsbildung und Folgeprobleme für die Gesellschaft:

Unmittelbare Folgen der Einführung von EQR in Verbindung mit ECVRET für berufliche Bildung wären

- eine anfangs schleichende, sich dann rasch beschleunigende Verdrängung des Dualen Systems durch einen Markt von Qualifizierungsmodulen und Zertifizierungsleistungen für Jugendliche;
- eine Fragmentierung der heute bestehenden Berufsqualifikationen in einzeln zertifizierte „Units“, die sich zu „Qualifikationen“, aber auch zu beliebigen Patchwork-Profilen addieren (können): Auf Berufe zugeschnittene, breite und gesellschaftlich standardisierte Qualifikationen würden zunehmend abgelöst durch schmale Fähigkeitsbündel und heterogene betriebsspezifische Profile;
- Fragmentierung von Bildungsgängen in Module: Lernprozesse wären nicht mehr auf breite Felder verwandter Tätigkeiten – „Berufe“ – ausgerichtet, sondern auf schmale Ausschnitte derselben;
- die Individualisierung von Ausbildungswegen: Gesellschaftlich geplante Lernprozesse mit geregelten Inputs (Lerninhalten und -abfolgen, Lernorten, Didaktiken) würden abgelöst durch Bildungswege, die allenfalls vom einzelnen Jugendlichen oder Betrieb

notwendigen Zeitaufwände i. w. S. („workload“). Zumindest die Zeitperspektive der Integration beider Systeme ist deshalb offen.

geplant sind, ansonsten aber aus zufälligen Arbeitseinsätzen, Lehrgängen und lebensweltlichen Erfahrungen bestehen.

- die Verlagerung der Identifizierung und Anerkennung von Qualifikationen: Sie würde Aufgabe von Validierungs- und Zertifizierungsorganisationen und -unternehmen, eventuell auch des einzelnen Betriebs.

Konsequenz wäre die Eliminierung des Berufsprinzips, des darauf aufbauenden Dualen Systems und seiner Funktionalitäten für Wirtschaft und Gesellschaft, vor allem:

- Arbeitnehmer wären nicht mehr auf den vielen verwandten Arbeitsplätzen eines Berufs in vielen Betrieben einsetzbar. Horizontale Mobilität verlöre ihre Basis, Betriebswechsel würde jedesmal einen Neubeginn „von ganz unten“ erfordern („Zerstörung berufsfachlicher Arbeitsmärkte“). Dies würde zu einer stärkeren Abhängigkeit der Arbeitnehmer vom Betrieb führen.
- Schmale Fähigkeitsbündel und heterogene Patchwork-Profile erlauben nur tayloristische Arbeitsorganisation; zentrale Produktivitätsvorteile der deutschen Betriebe, die auf der Verfügbarkeit von Berufsqualifikationen basieren, gingen verloren.
- Jugendliche würden selbst verantwortlich für die Gestaltung ihres Ausbildungswegs, für Auswahl und Erwerb der zu akkumulierenden Kompetenzen. Damit wären Sozialpartner und Staat aus ihrer Mitverantwortung für die Ausbildung des Arbeitskräfte-Nachwuchses und für die Struktur und Qualität von dessen Qualifikation entlassen. Dass Nachwuchskräfte in ausreichendem Umfang zukunftsfähige Qualifikationen erwerben und dass damit zugleich ein ausreichendes Qualifikationsangebot für die Wirtschaft entsteht, wäre noch viel schwieriger sicherzustellen als heute.
- An allen größeren Orten müssten Institutionen für die Erfassung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen aufgebaut werden, mit Sachverständigen aus allen Arbeitsfeldern und komplizierten Verfahren. Dies können entweder Behörden (bzw. „Agenturen“) oder private Validierungs- und Zertifizierungsunternehmen sein, angesichts von GATS und Dienstleistungsrichtlinie mit großer Wahrscheinlichkeit das letztere. Die Folge wären in jedem Fall Bürokratie und hohe Kosten. Staatliche Ausgaben zur Stützung von dualer Ausbildung und Fortbildung würden abgelöst durch Ausgaben für die Validierung und Zertifizierung von Units. Einsparungen sind angesichts des Aufwands für individualisierte Erfassung von Kompetenzen und ihrer wahrscheinlich privatwirtschaftlichen Form nicht zu erwarten.
- Die Entlohnung würde sich aufgrund der Individualisierung der Qualifikationsprofile hochgradig ausdifferenzieren müssen. Die Bestimmung der Grundlöhne könnte sich am jeweiligen Niveau des EQR und den erworbenen Kreditpunkten (soweit die „bepunkteten“ Kompetenzen den Anforderungen des Arbeitsplatzes entsprechen) ausrichten oder voll individualisieren.

Die skizzierten primären und sekundären Konsequenzen des EQR/ECVET-Systems sind nicht zufällig, sondern zumindest von seinen wichtigsten Promotoren intendiert. Welche Interessen stehen dahinter?

3. Die Interessen an einem kompetenz- und outcome-orientierten System

Ohne Zweifel erfordert die Entstehung eines europäischen Arbeitsmarktes, der den Bewohnern ganz Europas das Recht auf Mobilität und Arbeitsaufnahme in jedem Land einräumt, neue Antworten (auch) der Berufsbildungspolitik. Doch sind EQR und ECVET doch sehr spezifische Antworten, die sich nur durch zusätzliche, selten ausgesprochene, aber letztlich dominante Interessen erklären lassen, welche von der Kommission und den sie stützenden Kräften gefördert werden:

Im Vordergrund steht das Interesse an Bedingungen, die den Unternehmen die volle Nutzung der Arbeitskräfte aus ganz Europa trotz ihrer unterschiedlichen Ausbildung ermöglichen. Vordringlich ist es in dieser Perspektive zum einen, die individuellen Profile der faktischen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen der Arbeitnehmer „lesbar“ zu machen, um den Unternehmen einen Vergleich des Verhältnisses von Leistungspotential und Entlohnung in verschiedenen Ländern zu ermöglichen, der ihnen eine Optimierung von Personalauswahl und Standortwahl erlaubt. Zum anderen können die nationalen Qualifikations- und Arbeitsmärkte durch eine Entwertung der nationalen Bildungsabschlüsse dereguliert werden, was die Mobilisierung und flexible Nutzung der Potentiale des gesamteuropäischen Arbeitskräfteangebots erleichtert.

Eine zentrale Rolle spielen aber auch die Interessen der nationalen und internationalen Anbieter von „Bildungsdienstleistungen“ im weitesten Sinne: Bildungsinstitutionen und –firmen, Berater, Validierungs- und Zertifizierungsinstitutionen und -unternehmen sowie nicht zuletzt Forschung, soweit sie im Auftrag der EU und nationaler Regierungen für ein kompetenz- und outcome-orientiertes System die technisch-organisatorischen Voraussetzungen und vor allem Akzeptanz schafft. All diese Akteure einer rasch wachsenden Branche, die in Ländern mit kompetenz- und outcome-orientierten Systemen (v.a. Großbritannien und USA) bereits heute große Bedeutung haben, wollen im Zuge der Liberalisierung von Dienstleistungen ihren Markt auf ganz Europa ausdehnen („Bildungsraum Europa“). Dafür ist aber unabdingbare Voraussetzung, daß in Ländern wie Deutschland die bestehenden Strukturen und Regelungen der Berufsbildung eliminiert werden.

4. Alternativen zur Ablösung des Dualen Systems durch ein kompetenzbasiertes System

Sicher ist es ein sinnvolles Ziel, In- und Ausländern die Anrechnung von im Ausland absolvierten Ausbildungsphasen auf deutsche Bildungsgänge zu ermöglichen, in betrieblichen Arbeitsprozessen erworbene Qualifikationen transparent zu machen und Personen mit dualer Ausbildung und Arbeitserfahrung das Hochschulstudium zu erleichtern. Doch erreichen EQR und ECVET diese Ziele nur in sehr begrenztem Umfang; das zeigt beispielhaft die Einschränkung der Anrechnung von auf beruflichem Weg erworbenen Kompetenzen auf ein Studium durch das Ablehnungsrecht der Hochschulen und durch eine quantitative Obergrenze der anrechenbaren Kreditpunkte. Vor allem aber stehen die genannten grundlegenden Systemveränderungen, die durch EQR und ECVET ausgelöst

würden, und ihre negativen Folgen in keinem vertretbaren Verhältnis zum Nutzen einer Realisierung dieser Ziele, zumal diese ja auch nur einer begrenzten Zahl von Betrieben und Jugendlichen zugute käme.

Angesichts dieser Situation empfehlen sich alternative Lösungen, die keine vergleichbaren Folgeprobleme hätten und viel weniger aufwendig wären, so insbesondere der Europass als eine für Nutzer gut „lesbare“ Dokumentation von Bildungs- und Berufswegen und der dabei erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen. Er kann ergänzt werden durch Einzelfall- bzw. Externenprüfungen für diejenigen, die in einem ausländischen Bildungssystem bzw. anderen Bildungssegment (z. B. Hochschule) lernen wollen, sowie ähnliche (auch neue) pragmatische „Brückenlösungen“.

5. Zur Strategie: Statt Resignation Aufklärung, Mobilisierung und Widerstand in nationalen und transnationalen Allianzen

(1) Der Druck auf Einführung eines outcome-orientierten modularen Systems ist in der deutschen Öffentlichkeit wenig sichtbar, aber de facto groß. Aktuell verstärkt er sich im Kontext der erwähnten Konsultationsprozesse. Doch ist resignative Hinnahme dieser Entwicklung nicht angebracht, aus mehreren Gründen:

Das Prinzip der „Freiwilligkeit“ von Systemveränderungen auf nationaler Ebene ist nicht aufgehoben, das wird in den Verlautbarungen der EU regelmäßig betont. Nur wird eben versucht, Freiwilligkeit auszuhebeln durch das Verfahren der „offenen Koordinierung“, in dem sich die Regierungen in immer neuen Schritten zur Annäherung an die Ziele der Kommission (und entsprechend orientierter Mitgliedsstaaten) verpflichten, und durch immense Werbekampagnen der EU für EQR und ECVET in den Mitgliedsstaaten. Noch ist aber die nationale Regierung die Entscheidungsebene – damit können Akteure wie Gewerkschaft, Arbeitgeberverband, Parteien und Öffentlichkeit auf die deutsche Regierung Einfluss nehmen, um die skizzierte Entwicklung zu verhindern.

Die Voraussetzungen für Widerstand sind nicht schlecht: Das angestrebte System brächte große Nachteile sowohl für die Arbeitnehmer als auch für die Mehrheit der Unternehmen und für die Gesellschaft insgesamt. Damit gibt es potentiell breite Interessen an seiner Verhinderung, die (explizite und stillschweigende) Allianzen und breiten Widerstand begründen können. Solche Allianzen hätten durchaus Erfolgchancen, da die Kommission für die Ingangsetzung des geplanten Systems unabdingbar auf die Kooperation der nationalen Akteure angewiesen ist. Zu diesen Allianzen können neben den Arbeitnehmern und ihren Gewerkschaften im Prinzip auch die Arbeitgeber gehören – das zeigen Erklärungen der Arbeitgeber gegen Modularisierung in der Vergangenheit, möglicherweise auch ein neuer Vorschlag, der zwar bestimmte Vorschläge der Kommission aufgreift, trotzdem aber das Berufsprinzip und seine Voraussetzungen – so insbesondere die Gewährleistung von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung als Ordnungsrahmen für Planung und Durchführung der Berufsbildung und die Beteiligung der Sozialpartner – absichern will; hier gibt es also Klärungsbedarf. Der dritte große Bündnispartner kann und sollte natürlich die Öffentlichkeit sein; die sozialen und finanziellen Folgen des angestrebten Systems müssten ja von der Bevölkerung insgesamt mitgetragen werden.

Allerdings müssen diese Voraussetzungen für Widerstand gegen eine Zerstörung des Dualen Systems tatsächlich genutzt werden – und zwar sehr rasch.

(2) Dass die Kommission trotz fehlender Entscheidungskompetenz in Sachen Berufsbildung ihre Vorstellungen implementieren und die beschriebenen Veränderungsprojekte so weit vorantreiben konnte, hat mehrere Gründe; bei ihnen gilt es anzusetzen:

Die Diskussion um die konkrete Form, in der in unterschiedlichen Ländern entstandene Qualifikationen transparent gemacht werden sollen, war und ist eine Sache von Insidern: einerseits des Personals der Kommission und von ihr beauftragter Berater und Wissenschaftler, die an ihre Zielsetzungen gebunden sind, andererseits einiger weniger Vertreter der zuständigen nationalen Ministerien sowie der europäischen Dachverbände von Arbeitgebern und Gewerkschaften. Auch in den Konsultationsprozessen wird nur eine sehr begrenzte Öffentlichkeit hergestellt; und es sollen nur Fragen des Wie, nicht des Ob und der Folgen diskutiert werden. Diese doppelte Begrenzung der Entscheidungsfindung behindert eine breite kritische Diskussion und die Formulierung von Widerstand und Alternativkonzepten. Dies gilt es zu verändern:

- mit einer breiten Information der Bevölkerung, insbes. der Arbeitnehmer, über die absehbaren Folgen eines modularen Systems und über die Interessen, die mit diesem System verbunden sind; die Information über die Interessen der Bildungs- und Zertifizierungsindustrie im In- und Ausland lässt sich verbinden mit dem Widerstand gegen die Liberalisierung der Dienstleistungen.
- mit der Herstellung von Öffentlichkeit in bezug auf die einzelnen Schritte der „offen koordinierten“ Prozesse, d. h. mit öffentlicher Vordiskussion der jeweils von der Kommission vorgeschlagenen nächsten Entscheidungen, damit weitere Selbstverpflichtungen der deutschen Regierung zur Einführung eines modularen Systems ebenso verhindert werden wie die Legitimation dieser Politik mit angeblich unabweisbaren Vorgaben der EU;
- mit der Ausarbeitung solcher wie der skizzierten alternativen Antworten auf die Erfordernisse eines europaweiten Arbeitsmarktes;
- und mit einem Bündnis von Gewerkschaften, Wirtschafts- und Branchenverbänden und Unternehmen mit Fachkräftebedarf sowie sozialstaatlich orientierten Kräften in Parteien und Gesellschaft.

Zu diesen Schritten auf nationaler Ebene sollten soweit als möglich Bündnisse mit geeigneten Akteuren in anderen Ländern Europas, die auch an breiten Qualifikationen und anspruchsvoller Ausbildung festhalten wollen, sowie die Entwicklung einer gemeinsamen Strategie und gemeinsamer Gegenvorschläge kommen. Auf dieser Basis kann versucht werden, die nicht an neoliberalen Zielen orientierten Teile des Europäischen Parlaments einzubeziehen.

6. Nächste Aufgaben: Schaffung von Öffentlichkeit in den Konsultationsprozessen zu EQR und ECVET, Verhinderung einer Einführung in Deutschland

Anlass für die genannten Schritte sind u. a. die formal beendeten bzw. noch ausstehenden Konsultationsprozesse, die für EQR bzw. ECVET Akzeptanz herstellen und Regierung und Sozialpartner für ihre Einführung in Deutschland und die Schaffung der dafür notwendigen rechtlichen und institutionellen Voraussetzungen gewinnen sollen. Diese Diskussion muss endlich unter breiter Beteiligung der Bevölkerung geführt werden; die von der Kommission beabsichtigte Begrenzung auf die sog. Stakeholders ist inakzeptabel. Auf der Basis von umfassender Information und Diskussion kann die Bevölkerung dann auch ihre Vertreter – Gewerkschaften, nationale und europäische Parlamentarier – mit der Vertretung ihrer Interessen in dieser Sache beauftragen.

Sollte, wie wahrscheinlich, das EQR/ECVET-Konzept nach den Konsultationsprozessen im Wesentlichen unverändert bleiben, durch Rat und Europäisches Parlament verabschiedet und den Mitgliedsstaaten zur Umsetzung empfohlen werden, dann muss Deutschland über eine Beteiligung entscheiden. Es liegt auf der Hand, dass dann Kritik und Widerstand noch einmal intensiviert werden müssen, um eine Einführung von EQR und ECVET und die Verdrängung des Dualen Systems durch einen Markt von Modulen und Zertifikaten zu verhindern.

Zusammenfassend: Es gibt viele gute Gründe und eine Reihe guter Voraussetzungen, das deutsche Berufsbildungssystem – trotz seiner aktuell großen Probleme – zu verteidigen gegen die neoliberale Zielsetzung, mithilfe einer Fragmentierung von Bildungsgängen und Qualifikationen einen einheitlichen europäischen Bildungs- und Bildungsdienstleistungsmarkt zu schaffen. Das kann nicht Bestandteil des sozialen und demokratischen Europas sein, das wir anstreben.

Peter Faulstich: Lernwiderstände durch fehlende Bedeutsamkeit

Lernen ist – so die verbreitete Meinung – zu einer unabweisbaren Lebensaufgabe geworden. „Lernen“ ist zur Schlüsselkategorie einer Gesellschaft aufgestiegen, die sich in ihrem hegemonialen Selbstverständnis über „Wandel“ und „Innovation“ bestimmt. Wo sich alles dynamisch, rapide und permanent verändern soll, ist dauernd und überall Lernen angesagt. Wenn das so ist, müssen alle immer neu und immer schneller lernen.

Gleichzeitig spielen keineswegs alle mit. Die Zahl der Schulschwänzer ist erheblich, die der Ausbildungsabbrecher steigt, die Nicht- oder Nie-Teilnehmenden bei Weiterbildung entziehen sich den Lernanforderungen. Sie werden dann als „Benachteiligte“ oder gar als „Lernbehinderte“ ausgegrenzt.

Beim Nachdenken über Lernen ist festzustellen, dass der Begriff merkwürdig ambivalent ist. Einerseits hat er positiven Klang als Chance zu Entfaltung und Aneignung: im „lebenslangen Lernen“. Wobei diese Begrifflichkeit auch schon ins Zwiespältige – Lebenslängliche – sogar Negative kippt: Lernen ist eben nicht immer Entfaltung sondern oft Zumutung.

Im Kontext "lebenslangen Lernens" taucht als eine „lebenslängliche“ Last auf: dauernd und schon wieder lernen zu müssen. Lernen wird dann als Zwang erfahren. Insofern ist der Lernbegriff andererseits gleichzeitig negativ besetzt. Sowohl gegenüber dem Lehrpersonal – Lehrern, Ausbildern, Dozenten – als auch gegenüber den Disziplinaranstalten des Lernen – Schule, Lehrbetrieb, Weiterbildungsträger – gibt es ganz offensichtliche und oft berechtigte Widerstände. In Lernsituationen treten Widerstandstaktiken in unterschiedlichen Erscheinungsformen zu Tage:

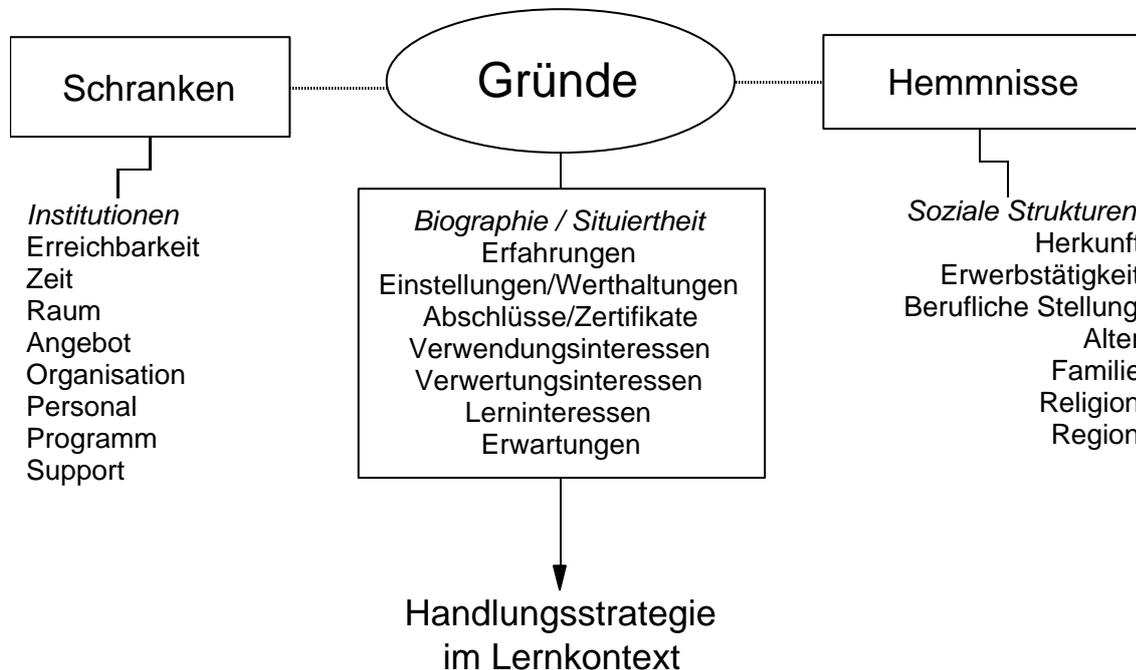
Blockieren, Nicht-Verstehen, Müdigkeit, Initiativlosigkeit, Orientierungsverlust, Lernvermeidungsstrategien, Ablehnung der Thematik, Ignorieren oder aber Provozieren der Dozenten, Abwerten der Lehrenden, Missverstehen, Klagen über Lernsituation, inszenierte Regelverstöße, Ablenken anderer Lernenden, Umdefinieren der Lernsituation, mutwilliges oder achtloses Beschädigen von Inventar, Verbreiten permanenter Unruhe, Zuspätkommen, Pausenverlängern, Fehlzeiten, Abbruch.

Diese Phänomene des Widerstands prägen über weite Strecken die Normalität in Lehranstalten. In der eigenen Schulzeit ist mit Lernen oft die Erfahrung von Unsinnigkeit, von Druck, auch von Gewalt, von Versagen verbunden. Es entsteht Lernmüdigkeit, die bildungspolitisch als mangelnde „Lernfähigkeit“ von „Benachteiligten“ etikettiert wird.

1. Fehlende Lerngründe

Individuellen Lernerfahrungen setzen sich strukturell fort. Lernen ist immer schon Anschlusslernen. In Verlauf der Biographie werden Lebens- und Lernerfahrungen aufgehäuft, welche neues Lernen befördern oder behindern. Es gilt also den Blick zu lenken auf Bildungsabstinenz, Motivationsverluste, Lernhemmnisse und -schränken, Spaltungslinien und Hürden: auf Widerstände, die keineswegs nur durch individuelle Dispositionen, sondern ebenso durch die bestehenden Strukturen der Lebenswelt, insbesondere des

Beschäftigungs- wie des Weiterbildungssystems erzeugt werden. Diese Erfahrungen sind dabei rückgebunden an die sozialen Kontexte von Milieu und Gender.



Auf Seiten der Personen existieren jeweils konkrete Gründe, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biographischen Erfahrungen, Erwartungen und Interessen gebunden. Die lernenden Personen haben sich entwickelt in individuellen milieuspezifischen Hintergründen, die zu Hemmnissen geworden sein können, und in institutionell bedingten Schranken verfestigt sind. Wichtig für die Klärung von Lernwiderständen ist, dass Hemmnisse und Schranken nicht direkt verursachend wirken, sondern dass sie erst „intern“ bedeutsam werden, indem sie von den Lernenden erfahren und bewertet werden. Hemmnisse und Schranken werden erst wirksam in ihrer Bewertung durch mit Gründen handelnde Personen.

2. Lernvermitteln

Wenn nach gelingendem Lernen gefragt wird, muss die Illusion einer herstellbaren optimalen Lernsituation aufgegeben werden. In den Lehrinstitutionen und besonders beim Lehrpersonal ist die Klage über Widerständigkeit, Faulheit und Widerborstigkeit der Lernenden weit verbreitet. Es wird dann nach Rezepten gefragt, nach Methoden, um solche Probleme instrumentell zu lösen. Dies ist eine Sackgasse, weil Institutionen und Personal sich in technokratische Herstellungsideologien verrennen.

Es gibt eine unhintergehbare Selbsttätigkeit beim Lernen: Erstens: Lernen kann man nur selbst. Letztlich ist richtig: Menschen sind lernfähig, aber unbelehrbar. Zweitens: Verhängnisvoll ist ein Lehr-Lern-Kurzschluss: Was Lehrende lehren und was Lernende lernen ist nicht das Gleiche. Lernen kann man nicht erzeugen, sondern höchstens vermitteln.

Personen mit ihren Gründen, (nicht) zu lernen, treffen auf Lernangebote in Bildungseinrichtungen. Es gibt historisch unhintergehbare Lernaufgaben, die sich auf dahinterstehende gesellschaftlich jeweils bestimmte Probleme beziehen lassen. Entscheidend für mögliche Lernerfolge ist die Art und Weise wie die Thematiken von den Lernenden selbst aufgenommen werden. Dies kann begrifflich gefasst werden im Spannungsverhältnis von „expansivem“ und „defensivem“ Lernen, Entfaltung oder Zumutung.

Nicht vorrangig Verfahren, sondern vor allem Inhalte sind als Gründe des Lernen wichtig. Es geht bei der Selbstbestimmtheit beim Lernen letztlich um Mündigkeit – ein Begriff, den man in seiner Resistenz gegenüber modischer Einfärbung kaum noch zu nennen wagt, der aber in diesem Kontext wieder stärker in den Vordergrund rückt, ebenso wie die Erkenntnis, dass Bildung nicht herstellbar ist.

3. Bedeutsame Ordnungen

Resultat ist also, dass ohne Bedeutsamkeit für die Lernenden selbst berufliche Aus- und Weiterbildung eingezwängt ist in die Disziplin vorgegebener Ordnungen oder Anforderungen sowie kontrollierender Prüfungen, welche defensives Lernen erzwingen, weil ihr Sinn fremd und somit äußerlich bleibt. Die Lernziele sind nicht transparent, die Lerninhalte nicht nachvollziehbar und die Prüfungsthemen kontrollierend. In der Folge entziehen sich die Lernenden bzw. reagieren mit Lernwiderständen. Bei den verschiedenen Gruppen, die als sogenannte „Benachteiligten“ gefasst werden, kumulieren Lernschwierigkeiten. Die Betroffenen dürfen aber nicht ausgegrenzt, sondern müssen besonders gefördert werden.

Eine profilorientierte Modularisierung, welche die einzelnen Bausteine thematisch begründet und ihre Bedeutsamkeit aufweist, könnte dies ändern. Wenn die Bedeutsamkeit der Lernthematiken deutlich gemacht wird, können eigene Lerninteressen entwickelt und eingebracht werden. Ansätze zur Neuordnung müssen strukturelle Probleme der Aus- und Weiterbildung aufgreifen durch Verbindung betrieblicher Verwertbarkeit und individueller Interessen, Kombination organisierten und informellen Lernens, erfahrungsbezogenen und systematischen Wissenserwerbs und Durchlässigkeit der Lernwege. Prüfungen können dabei als Kompetenznachweise der Lernenden selbst genutzt werden.

4. Subjektorientierte Lernberatung

Sie sind einzubeziehen in individuelle Lernstrategien, die ausgehen von den Interessen der Lernenden. Diese müssen in Lernprozesse eingebracht werden können. Lerninteressen klären sich allerdings erst im Abgleich zwischen individuell vorhandenen Motivationen und gesellschaftlich relevanten Problematiken. Dies für die Lernenden selbst offen zu legen bedarf der Unterstützung. Angesichts unüberschaubarer, sich ausweitender und zunehmender wird Lernberatung immer wichtiger. Lernberatung verfolgt unterschiedliche Reichweite:

- **Informationsaspekte:** Bereitstellen von Informationen über Träger, Einrichtungen, Programme und Kurse.

- **Adressatenzentrierte Aspekte:** Einlassen auf die Situation der Lernenden, Beziehen auf reale Konstellationen im Lebenszusammenhang z.B. von Frauen oder von Arbeitslosen.
- **Themenorientierte Aspekte:** Gegenstandsbezogene Klärung der Interessen im Kontext der Rahmenbedingungen und der Relevanz der Aufgaben.

Kern der Beratung sind Lernmotivationen und -strategien um individuelle Biographien durch Lernen zu gestalten. Dies geht aus von den Lebensinteressen der Lernenden.

5. Perspektiven expansiven Lernens

Auch wenn grundsätzlich immer Lernfähigkeit unterstellt werden kann, ist nicht zu leugnen, dass für spezifische Lernende und konkrete Lernanforderungen Probleme und Schwierigkeiten entstehen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein passives "pipeline model" von Wissensfüllen in leere Köpfe abwegig ist. Es ist von Anfang an klar, dass Lernende in vielfältigen Kontexten stehen, Situationen unterschiedlich wahrnehmen und in ihrer Biographie Vergangenheit verarbeiten.

Lernen kommt nicht aus ohne Rückbezug auf Lebens- besonders auf Lernerfahrungen aus Kindheit, Schule, Arbeitsplatz, Familie usw. Es ist immer Anschluss- und Deutungslernen. So gibt es zum einen eine Lernmüdigkeit, die aus negativen Vorerfahrungen resultiert und verarbeitet werden muss. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollzogen wird. Daraus ergeben sich Einflüsse auf Lern- und Gedächtnisleistungen.

Als „defensives Lernen“ wird „lebenslanges Lernen“ zum äußeren Zwang. Es wird als Druck wahrgenommen, permanent also „lebenslänglich“ externen Anforderungen hinterher zu hetzen. Damit wird Lernen zur Entmündigung. Die Chance von Entfaltung wird kaum noch erfahrbar. Im „selbstbestimmten Lernen“ könnte sie wieder aufscheinen und expansives Lernen ermöglichen.

Peter Faulstich: Öffentliche Verantwortung in Mittellagen zwischen Markt und Staat

Wenn – ausgehend von den Perspektiven der Arbeitsgesellschaft und der Bedeutung von Kompetenzentfaltung sowie orientiert am Grundsatz Gerechtigkeit – nach den Möglichkeitsbedingungen personorientierter Beruflichkeit gefragt wird, ist außer der Klärung von Lernintentionen, -themen und -methoden nach Regulationsstrategien zur Sicherung des Ressourcenrahmens zu fragen, der überhaupt erst Lernmöglichkeiten öffnet.

Die fortdauernde Lehrstellenkrise und der Zusammenbruch der SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung sind erneute Belege dafür, dass betriebswirtschaftliche Mikroperspektive und Markregulation nicht genügend Ressourcen aktivieren, um hinreichende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten vorzuhalten. Einzelunternehmerische Kalküle, die sich an Kosten-/Nutzenrelationen orientieren, welche auf betriebliche Verwertbarkeit abstellen und systematisch die personale und soziale Bedeutung beruflicher Bildung ausblenden, führen zu einer Unterversorgung mit Lernmöglichkeiten.

Im Resultat sinkt seit Mitte der 1980er Jahre die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Nur noch ein Viertel der Unternehmen bildet aus. Weniger als die Hälfte potentieller Bewerber mündet in Ausbildung ein. Der Rest wird in Alternativen abgedrängt: verbleibt im Schulsystem, in „Berufsvorbereitenden Maßnahmen“, nimmt ungelernte Erwerbsarbeit auf oder vergrößert den Bestand der „Altbewerber“.

Die berufliche Weiterbildung, die seit dem Arbeitsförderungsgesetz von 1969 als öffentliche Aufgabe galt, ist mit Hartz I, II und IV abgewürgt worden. Die Teilnahmezahl ist von 320.000 im Januar 2003 auf 112.000 Dezember 2005 gesunken. Ausserdem schränken die Unternehmen die betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten ein.

1. Neoliberale Berufsbildungspolitik

Das die deutsche Erstausbildung prägende „Duale System“ versucht eine Zwischenlage zu stabilisieren, die zwar einerseits die Rekrutierungsentscheidung der Unternehmen auf dem Kompetenzmarkt dominant lässt, andererseits über verbindliche Ausbildungsordnungen und die Anteile der Berufsschulen staatliche Einflussnahme juristisch fixiert durchzusetzen versucht. Gegen die Betriebsabhängigkeit der Ausbildung als Vorbereitung auf Arbeitskrafteinsatz wird im „Dualen System“ die Verbetrieblichung partiell eingeschränkt durch Standardisierung in Beruflichkeit, welche in den Ausbildungsordnungen und den schulischen Rahmenplänen curricularisiert wird. Diese Eingriffe durch öffentliche – juristische – Regulation sind für die einzelunternehmerischen Kalküle „Ausbildungshemmnisse“ und deshalb immer wieder umstritten.

Gleichzeitig wird Weiterbildung zur „Bringschuld“ der Erwerbstätigen deklariert: sie sollen ihre Kompetenzen „selbst“ entwickeln und mitbringen. Die in der Berufsbildung verstärkten und besonders in der Weiterbildung immer schon verbreiteten Stichworte „mehr Markt – weniger Staat“, „Privatisierung“, „Kommerzialisierung“ signalisieren eine ordnungspolitische

Grundsatzdiskussion, die theoretisch eigentlich schon für überholt gehalten werden konnte. Sie intendiert eine Erosion der Sozialstaatlichkeit.

2. Regulationsstrategien in Mittellagen zwischen Markt und Staat

Entscheidendes Strukturprinzip des „Dualen Systems“ ebenso wie der beruflichen Weiterbildung war eine Dualität der Regulationsmodi zwischen Marktregulierung und Staatssteuerung. Es geht um eine Form der Institutionalisierung, welche in einer Zwischenlage zwischen einer marktmäßig regulierten Ökonomie und dem Sozialstaatsprinzip ausgeprägt wird. Der Staat überträgt den Unternehmen und einer ihrer Interessenorganisationen – den Kammern – Organisation und Kontrolle der Berufsbildung unter gesetzlich festgelegten Rahmenbedingungen.

Es gilt aber schon aus individualistischer Perspektive, dass eine ausschließlich nach dem Marktmodell funktionierende Regulation des Bildungswesens aufgrund von nicht zurechenbaren Erträgen und Kosten und unabsehbaren externen Effekten zu problematischen Defiziten führen würde. Diese verstärken sich für kollektive Interessen hinsichtlich der Notwendigkeit umfassender Bildung bezogen auf gesellschaftliche Anforderungen. Vorhandene Defizite im Bildungssystem können geradezu als Paradebeispiel für das Versagen des Marktes herangezogen werden. Berufliche Bildung ist insofern „kollektives Gut“ als Nutznießer sowohl die Lernenden, als auch beschäftigende Unternehmen wie der Staat sein können. Die Nutzenzuweisung ist unklar und führt deshalb zu einer Risikovermeidung bezogen auf Bildungsinvestitionen. Schon modelltheoretisch – von der Empirie noch ganz abgesehen – führen die Kalküle einzelner Akteure zu einem Marktversagen und zur Unterversorgung mit Lernmöglichkeiten. Zwingend ergibt sich die Notwendigkeit öffentlicher Sicherstellung von Ressourcen für Bildung, auch die Berufsbildung.

Das heißt nun aber nicht, dass der Staat überall ordnend, kontrollierend und steuernd eingreifen müsse. Auch dies ist Ergebnis der Diskussion, dass nämlich staatliche Eingriffe z.B. durch „Verschulung“ der Berufsbildung keineswegs Allheilmittel sind. Der Bildungsbereich ist auch ein Paradebeispiel für eine bezogen auf die beschränkte Verarbeitungskapazität staatlicher Politik bestehende Überkomplexität. Es kommt notwendig zu Steuerungsdefiziten, verursacht durch unzureichende Information und resultierenden fehlenden Sachverstand; durch Ungeklärtheit der Zuständigkeiten; durch Ressortegoismus der beteiligten Verwaltungen; durch die Ebenenverflechtungen der Bundes-, Länder- und Kommunalbehörden. Neben diesen Informations- und Organisationsproblemen ergibt sich angesichts der selbsterzeugten Finanzkrise des Staates ein zwingendes Implementationsdefizit, weil die „öffentliche Hand“ nicht über die Ressourcen verfügt, umfassende Ziele zu realisieren. Es wäre auf absehbare Zeit wenig aussichtsreich die Gesamtausgaben für die Berufsbildung über Steuermittel realisieren zu wollen.

Diese Gleichzeitigkeit von Marktversagen und Staatsversagen ist seit dem Auslaufen der Bildungsreform in den 1970er Jahren bekannt. Trotzdem sind bisher kompensierende Regulationsmechanismen und Reformstrategien zur Bereitstellung von Ressourcen für das allseits als unabdingbar hochgehaltene „Lebenslange Lernen“ nicht entwickelt worden. Die

herrschenden Politikansätze versuchen die Berufsbildungskrise zu verwalten und durch Anreize, Androhungen und Appelle zu überspielen.

Der zunehmende Mangel an betrieblichen Lernmöglichkeiten ist letzten Endes begründet im ökonomischen Strukturwandel bei dem traditionell ausbildungsstarke Branchen und große Industriebetriebe an Bedeutung verlieren. Resultat sind die sich verschärfenden Probleme in der Erstausbildung aber auch in der Weiterbildung.

3. Öffentliche Verantwortung und Komplexität der Berufsbildung

Angesichts der Gleichzeitigkeit von "Marktversagen" und "Staatsversagen" ist es naheliegend, sich aus der ordnungspolitischen Alternative „Markt“ versus „Staat“, welche immer neue Grabenkämpfe erzwingt, zu befreien.

Für die Berufsbildung insgesamt, d.h. für Aus- und Weiterbildung, geht es um die Anerkennung als öffentliche, also nicht ausschließlich private, aber auch nicht unmittelbar staatliche Aufgabe. In der verfassungsrechtlichen Diskussion wurde herausgearbeitet, dass Bildung und Weiterbildung Voraussetzung sind für freie Entfaltung der Person, für Freiheit der Meinungsbildung und Meinungsäußerung, für Teilnahme an Kommunikationsprozessen, für freie Wahl und damit auch Erhaltung von Beruf und Arbeitsplatz, für Freiheit und Wahl der Arbeitsstätte. Die Verbürgung der Freiheitsrechte durch das Grundgesetz beinhaltet dann aber auch als eine ihrer Geltungsbedingungen entsprechend Artikel 1 Abs. 3 GG einen Teilhabeanspruch. Demgemäß kann „öffentliche Verantwortung“ heißen, dass gesellschaftliche Prozesse, nicht dem Belieben der Individuen, der Familien und sonstigen Primärgruppen oder der Unternehmen überlassen bleibt, also der privaten Sphäre, sondern in gesellschaftlich organisierten Verfahren, also in einer öffentlichen Sphäre, verantwortet wird. Das Demokratieprinzip reicht so über parlamentarische Delegationsprozesse hinaus und gilt auch für die Entscheidungsstrukturen im Berufsbildungssystem.

4. Ansatzmöglichkeiten öffentlicher Gestaltung der Berufsbildung

Welche gesellschaftlichen Aktivitäten der privaten und welche der öffentlichen Sphäre zugeordnet sind, ist keine feststehende Größe, sondern ausgehend von der Idee von Gerechtigkeit immer als Resultat von Entscheidungsfindungsprozessen zu messen an demokratischen Intentionen. Aus der Sozialstaatsklausel lässt sich ein Gebot der Versorgung mit Bildungsmöglichkeiten ableiten, nicht allerdings ein umfassendes Versorgungsgebot in staatlicher Trägerschaft. „Öffentliche Verantwortung“ heißt keineswegs sofort staatliche Trägerschaft oder staatlichen Mitteleinsatz. Aspekte, die in der Diskussion um eine „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung herausgearbeitet worden sind können für die Berufsbildung generalisiert werden:

Institutionelle Gewährleistung: In der Debatte um die Gestaltung von Berufsbildung gilt mehrheitlich ein Verschulungsmodell als problematisch. Nichtsdestoweniger müssen Institutionen gesichert werden, welche verlässliche Grundangebote bereitstellen.

Infrastrukturelle Unterstützung: Unter dem Stichwort Supportstrukturen hat eine Begrifflichkeit theoretische Konjunktur, die ein real verändertes Politikmodell anzeigt.

Information, Beratung, Qualitätssicherung und Kooperationsverbände sind Partialstrategien, welche hohen Konsens finden.

Finanzielle Förderung: Angesichts des Finanzniveaus der Berufsbildungskosten kann der Staat sich nicht in die Zwangslage bringen lassen, alles bezahlen zu sollen. Nichtsdestoweniger zeigt der internationale Vergleich, dass eine Erhöhung des Staatsanteils für Bildungsausgaben möglich und notwendig ist. Die fortdauernde Klemme der Staatshaushalte macht es aber notwendig die durchaus vorhandenen Mittel gezielter einzusetzen und alternative Modelle der Mittelaufbringung wie Berufsbildungsfonds zu entwickeln.

Juristische Absicherung: Durch rechtliche Regelungen können die Rahmenbedingungen für die Handlungsspielräume der Lernenden, der Unternehmen und der Institutionen geklärt werden. Dies betrifft vor allem Zugangsmöglichkeiten, Berechtigungen durch Zertifizierung und Lernzeitansprüche.

5. Netzwerk-Perspektiven

Ansätze dafür und eine Lösungsalternative für gesellschaftliche Vermittlungs- und Entscheidungsformen werden in der Diskussion um „Netzwerke“ als Regulationsmechanismen „dritter Art“ pointiert – jedenfalls wenn man die gegenwärtigen, regredierten Ausprägungen auf ihre Perspektiven hin prüft und diese offensiv interpretiert. Netzwerke stützen sich vorrangig nicht auf monetäre oder hierarchische Verhältnisse, sondern auf Kontextbedingungen wie Vertrauen, Anerkennung und der Aushandlung gemeinsamer Interessen. Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus sind Netzwerke relativ kontinuierliche Kopplungen der beteiligten Akteure. Sie setzen auf kommunikative Beziehungen, welche sich nicht in Geld- oder Marktverhältnisse auflösen. An Beispielen „Lernender Regionen“ zeigt sich, wie staatliche und private Handlungsformen sich ineinanderschieben und eine Sphäre öffentlichen Handelns entstehen kann, an der staatliche Instanzen, öffentlich-rechtliche Körperschaften, Verbände und Organisationen und private Akteure beteiligt sind. Daraus entstehen Koordinationsgremien, Konzertierte Aktionen, Runde Tische und Verhandlungssysteme der unterschiedlichsten Art. Reaktiviert werden kann die alte gewerkschaftliche Idee der Wirtschafts- und Sozialräte.

Für die Berufsbildung wäre dies auszuweiten und zu beziehen auf das Konzept der „Regionalen Kompetenzzentren“. Damit können bezogen auf die Lernortproblematik Formen von Verbundausbildung, außer- und überbetriebliche Lernstätten u.ä. in eine neue Form der Betrieblichkeit überführt und einbezogen werden. Möglich ist eine bessere Ausschöpfung der knapper werdenden betrieblichen Lernressourcen. Gleichzeitig können hier bezogen auf die Regulationsfrage Institutionen aufgebaut werden, welche die Kompetenzentwicklung in demokratische Entscheidungsfindung einbeziehen.

6. Diskrepanz zwischen Reformbedarf und Gestaltungshorizonten

Insofern können durch einen verstärkten und gezielten Einsatz öffentlicher Mittel sowie durch regionalisierte kooperative Entscheidungsfindung Ansätze für eine Ressourcenaufbringung und -sicherung für eine berufliche Aus- und Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung

gefunden werden. Allerdings hat die Permanenz der Probleme bisher keineswegs dazu geführt, dass entsprechende öffentliche Vorsorge getroffen worden ist, um Lernmöglichkeiten zu sichern und auszubauen. Fakt ist vielmehr, dass Erosion der Erstausbildung fortschreitet, weil zunehmend die betriebliche Hauptsäule des „Dualen Systems“ wackelt, während die Berufsschulen immer schon schwächelten. Die Weiterbildung kompensiert diesen Erosionsprozess nicht.

Staatliche Gestaltung beschränkt sich zunehmend auf finanzielle Subvention der verbleibenden Lehrstellen und das Vorzeigen der Folterwerkzeuge eines zur Drohgebärde verkommenen Berufsbildungsfonds. Die „öffentliche Hand“ hat 2000 insgesamt 11 Mrd. € für die berufliche Erstausbildung aufgebracht; die Nettokosten der Unternehmen betragen 14,6, Mrd. €. Der hohe Aufwand an Steuermitteln entlastet den Lehrstellenmarkt aber kaum, weil aufgrund fehlender Anerkennung alternativer Ausbildungswege diese als Ersatzlösungen gelten und sich die Warteschlangen verlängern. Der hohe staatliche Mitteleinsatz hat auch nicht zu einer Stärkung öffentlichen Einflusses geführt.

Stattdessen käme es darauf an, Perspektiven klären in Richtung auf ein die Abschlüsse verschiedener Lernwege anerkennendes differenziertes, auf Beruflichkeit hin profilorientiertes und Lernabschnitte ermöglichendes modularisiertes Berufsbildungssystem. Wenn man über Projektmacherei und Modellversucherei und resultierenden Innovationsnebel hinaus eine langfristig nachhaltige Entwicklung des Berufsbildungssystems in Gang setzen will, muss eine entsprechende Strukturpolitik juristisch und finanziell abgesichert werden. Das Konzept der Berufsbildungsfonds liefert dafür eine Leitlinie. Dabei geht es darum, den Konsens über „Lebenslanges Lernen“ auszuloten und Rahmenbindungen für alle Beteiligten im Sinne der Erhöhung von Lernchancen zu klären.

7. Drei-Ebenen-Strategie

Man muss sich vor der Illusion hüten, durch Gesetze sei alles zu klären. Es wird aber eine Arena definiert und die Spielregeln der Akteure werden verbindlich festgelegt. Damit entstehen neue Entwicklungshorizonte und -perspektiven, welche aufbauende, weitere Schritte ermöglichen, um „Lebenslanges Lernen“ zu verwirklichen. Als politisches Handlungsfeld steht – neben der finanzieller Förderung, infrastruktureller Unterstützung durch Beratung sowie Informations- und Qualitätssicherungssysteme und institutioneller Gewährleistung – die juristische und vertragliche Rahmensetzung und Absicherung weiter im Fordergrund.

Es gibt auf verschiedenen Ebenen staatlicher, tariflicher und betrieblicher Politik bereits eine Vielzahl von Regulationen unterschiedlicher Reichweite. Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes könnte über die marginalen Korrekturen hinaus Strukturen eines Berufsbildungssystems entwickeln, welche die notwendige Vielfalt aufnimmt, Beruflichkeit des Arbeitskrafteinsatzes sichert und neue Formen der Entscheidungsfindung einbaut. Für die beruflichen Weiterbildung haben GEW, IGM und verdi mit dem Ansatz zu einer Bundesrahmenordnung auf die Notwendigkeit zunehmender Systematisierung dieses naturwüchsig expandierenden Bereichs reagiert. Gleichzeitig sind eine Reihe von Tarifverträgen und eine Vielzahl von Betriebsvereinbarungen durchgesetzt worden. Zu klären

ist, wie diese Regelungen wirken, ineinander greifen und sich ergänzen können. Durch eine solche Drei-Ebenen-Strategie kann eine Neuordnung von Lernchancen im Berufsbildungssystem vorangetrieben werden.

Dieter Gnahs: Qualität der beruflichen Bildung³

1. Symptome

Mit den Reformüberlegungen für den Bildungsbereich Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ist auch die Qualitätsfrage erstmals deutlich in das Blickfeld geraten. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang vor allem der Bericht der nach ihrem Vorsitzenden benannten Edding-Kommission "Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" (1974). Unterschieden wird dort zum einen die Inputqualität, die auf all jene für die Bewerksstellung des Bildungsprozesses notwendigen Faktoren verweist (wie Personal, Ausstattung etc.) und Outputqualität, die auf die erreichte Endqualifikation abstellt. Später sind diesen beiden Begriffen zwei weitere hinzugefügt worden: die Durchführungsqualität und die Transferqualität.

Als Anfang der neunziger Jahre, ausgehend von der Industrie, die Qualitätsdebatte erneut das Bildungssystem erfasste, gingen nicht wenige davon aus, dass dieses Thema nur eine "Mode" sei und alsbald wieder von der Tagesordnung verschwinden würde. Diese Annahme hat sich als falsch erwiesen. Auch am Beginn des dritten Jahrtausends ist Qualität ein aktuelles Thema in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Noch immer werden einschlägige Tagungen und Kongresse durchgeführt, noch immer werden Aufsätze und Bücher geschrieben, um auf die offenen Qualitätsfragen angemessene Antworten zu finden, noch immer werden neue Qualitätskonzepte modelliert und erprobt.

Aktuelle Anschübe der Qualitätsdiskussion finden sich der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie, die als internationaler Schulleistungsvergleich angelegt ist, und in den Reformbestrebungen in der Arbeitsmarktpolitik, die unter dem Stichwort "Hartz" unter anderem auch die Qualität der beruflichen Bildung anheben will. Insgesamt ist im gesamten Bildungssystem unter dem herrschenden Sparzwang der Hinweis auf Qualität ein häufig gebrauchtes Argument zur Begründung wie auch zur Abwehr von Finanzkürzungen.

Es existieren verschiedene Qualitätsansätze nebeneinander. Die meisten Einrichtungen und Betriebe kombinieren vorhandene Modelle und konstruieren sich so einen eigenen, "hausgemachten" Qualitätsansatz. Auch die staatlichen Vorgaben sind uneinheitlich und zum Teil nicht kompatibel. Die Form der Qualitätsdebatte hat sich im Vergleich zu den frühen neunziger Jahren allerdings geändert. Im Vordergrund steht nun nicht mehr der Streit um Grundsatzpositionen, sondern eher die Behandlung instrumentell-praktischer Fragen.

2. Problem

Aus der langfristigen Entwicklung der beruflichen Bildung haben sich bezogen auf Qualitätsfragen deutliche Problemlagen entwickelt. Diese werden durch die Wirkungen der Hartz-Gesetze verschärft, werden aber auch neu gefasst. Defizitaspekte bezogen auf die Systemqualität sind gemessen an den Interessen der Lernenden:

³ Der Text nimmt Ideen und Befunde der Gutachten Faulstich/Gnahs/Sauter 2003 bzw. 2004 zur Qualitätsentwicklung auf.

- **Partialisierung** der Lernziele und -inhalte: Es besteht eine juristisch aufgrund der Zuständigkeiten von Bund und Ländern fixierte und finanziell durch unterschiedliche Fördertöpfe differenzierte Desintegration. Durch die Übernahme der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) wurde die Aufspaltung von „beruflicher“ und „allgemeiner“, besonders „politischer“ Bildung festgeschrieben.
- **Fragmentierung** der Lernorte und Lernwege: Die Förderung durch die BA hat den „Wildwuchs“ in der Trägerlandschaft mit erzeugt. Es gibt zehntausende Anbieter von Weiterbildung in unterschiedlichen Segmenten öffentlicher, partikularer, kommerzieller und betrieblicher Trägerschaft. Diese Vielfalt zerbricht, und die Träger müssen ihre Weiterbildungsangebote neu zuschneiden und vermarkten. Die Trägerstruktur befindet sich in einem Umbruch.
- **Interne Qualitätsdefizite:** Es gibt immer noch keine bundeseinheitlich verbindliche Mindeststandards und Kontrollverfahren, um für die Lernenden Entscheidungshilfen zu geben. Für den einzelnen Interessierten ist die Vielzahl und Vielfalt der Angebote kaum zu überblicken. Sie findet ihre Entsprechung in einer Vielzahl von QM-Konzepten. Die Diffusität wirkt teilnahme- und lernverhindernd. Die Frage, auf was man sich bei Weiterbildungsteilnahme einlässt, ist hochgradig ungeklärt.
- **Verwendbarkeitslücke:** Es ist nicht gewährleistet, dass Lernbemühungen auch entsprechende Erfolge und Nutzen bringen. Die Verbleibs- und Vermittlungsquoten sind konjunkturabhängig, zielgruppenbezogen und regionalspezifisch. Eine Anschlussfähigkeit der Lernerfolge ist nicht gesichert. Dies gilt zum einen für die Anrechenbarkeit von Weiterbildungszertifikaten auf berufliche und schulische Abschlüsse und damit auch für die Anschlüsse an weitere Lernprozesse; zum anderen gilt dies auch für die Anerkennung von Weiterbildungszertifikaten bei den Betrieben.
- **Selektivität:** Weiterbildung kompensiert keineswegs vorgängige soziale Auslese, sondern verstärkt sie hinsichtlich aller diskriminierenden demographischen Merkmale: Alter, Schulabschluss, Stellung im Beruf. Die Repräsentationsfaktoren belegen dies in erschreckender Weise für die Förderung der beruflichen Weiterbildung „nach Hartz“. Die Zugänglichkeit zur Förderung wird eingeschränkt.

Die genannten Probleme finden sich vorrangig im Bereich der beruflichen Weiterbildung, weniger im Bereich der beruflichen Erstausbildung, der durch gesetzliche Vorgaben vergleichsweise stark reglementiert ist und auf diesem Wege auch Qualitätsstandards setzt und durchsetzt. Dennoch sind auch in diesem Sektor der beruflichen Bildung Fragen der internen Qualität, der Selektivität und der Verwendbarkeit akut.

3. Ursachen

Als Ursachen für die unzureichende Systemqualität in Kopplung mit der beschriebenen Unübersichtlichkeit bei der Behandlung der Einrichtungs- bzw. Veranstaltungsqualität lassen sich mehrere Ursachen anführen:

- Die Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung sind regional und sektoral segmentiert.
- Berufliche Bildung ist auch ein Geschäft, das in einem intransparenten Markt stattfindet und von daher unausgewogene Preis-Leistungs-Verhältnisse zu Lasten der Nachfrageseite provoziert.
- Besonders die berufliche Weiterbildung steht unter Expansionsdruck, der auch seriöse Anbieter vor Qualitätsprobleme stellt. Die vorhandenen Ressourcen reichen häufig nicht aus, um eine fachgerechte Vorbereitung und Durchführung zu gewährleisten. Quantität erhält Vorrang vor Qualität.
- Der Erfolgsweg der Weiterbildung hat viele Beteiligte unempfindlich für Kritik gemacht, sie selbstgefällig werden lassen. Verstärkt wird diese Tendenz noch dadurch, dass der Expansions- und Kostendruck wenig Freiräume für Reflexion lässt.
- Die Professionalisierung im Bereich der beruflichen Bildung ist ins Stocken geraten. Hinzu kommt, dass Kostendruck schlechte und zum Teil unzumutbare Arbeitsbedingungen entstehen lässt (niedrige Bezahlung, Honorarverträge ohne soziale Absicherung) bzw. aufrechterhält, was die Fluktuation erhöht und die Effektivität von Bildungsprozessen beeinträchtigt.

Diese "Dispositionen" kommen im marktförmig organisierten Weiterbildungsbereich mit seiner Intransparenz, mit seiner Trägerpluralität, mit seiner zerklüfteten Förderlandschaft besonders zum Tragen. Sie erklären auch, warum gerade in der Weiterbildung die Qualitätsdebatte nachhaltiger geführt wird als in anderen Bildungsbereichen. In der Ausbildung sind aufgrund der bundesgesetzlichen Regelungen und des weitgehenden Einvernehmens der Sozialpartner Qualitätsprobleme sehr viel weniger deutlich ausgeprägt.

4. Alternativen

Eine Konzeptentwicklung zur Qualitätssicherung im Weiterbildungsbereich kann auf reichhaltigen Erfahrungen in diesem Sektor aufbauen, die es zu berücksichtigen gilt, um Verfahrensstringenz zu erzeugen und um die Akzeptanz der Betroffenen und Beteiligten zu erhöhen. Die folgenden Punkte sind aus unserer Sicht zentral und bei der Skizzierung des dreistufigen Modells leitend gewesen:

- Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung und in der Erstausbildung benötigen einen gewissen Grad von Standardisierung. Bundesweite Vorgaben und Orientierungslinien sind nötig, um Transparenz und Einheitlichkeit zu sichern.
- Qualitätsentwicklung darf nicht im Unverbindlichen verbleiben, weil sonst die Gefahr besteht, dass sich Einrichtungen aus der Qualitätsverantwortung begeben.
- Qualitätsentwicklung braucht auch einrichtungsspezifische Spielräume, weil nur so der Pluralität der Einrichtungen Rechnung getragen werden kann. Also: Rahmenvorgaben mit der Möglichkeit einrichtungsspezifischer Ausprägungen.

- Für die Qualitätsentwicklung ist der „fremde Blick“ förderlich, weil er die blinden Flecken aufdeckt und einrichtungsinterne Interessenlagen unberücksichtigt lassen kann. Deshalb erscheint eine Kombination von Fremd- und Selbstevaluation optimal.
- Qualitätsentwicklung muss die Balance zwischen Einrichtungs- und Teilnehmerinteressen finden und gleichermaßen professionellen Standards gerecht werden.
- Qualitätsentwicklung ist besonders effektiv und effizient, wenn sie mit Prozessen der Organisationsentwicklung verzahnt wird.
- Qualitätsentwicklung darf nicht die vorhandenen Ressourcen überfordern und damit Blockaden und Akzeptanzverweigerung auslösen. Sie muss dosierbar und in sinnvollen aufeinander aufbauenden Schritten absolvierbar sein.
- Qualitätsentwicklung kann gefördert werden, wenn sie nach innen partizipativ und nach außen hin kommunikativ angelegt ist. Hilfreich sind formelle Zuständigkeiten für Qualität und Austauschforen zwischen den Einrichtungen/Betrieben.

Aufbauend auf diesen Erfahrungen geht es bei dem im Folgenden zu skizzierenden Modell um die Sicherung der Qualität der beruflichen Weiterbildung. Dazu müssen Kriterien, Verfahren und Akteure festgelegt und entsprechenden Institutionen zugewiesen werden. Vorliegende Modelle haben unterschiedliche Funktionen bezogen auf

- Verbraucherschutz für die Teilnehmenden,
- Innovation für die Träger- und Einrichtungsentwicklung,
- Legitimation der Förderentscheidungen beim Einsatz öffentlicher und privater Mittel.

Ein Modell sollte Aspekte wie Information, Transparenz, Interessenkonstellationen und Praktikabilität berücksichtigen:

- So muss eine praxisadäquate Umsetzung einerseits eine Vergleichbarkeit sichern, andererseits Offenheit für spezifische Träger- und Maßnahmenentwicklung zulassen.
- Es muss Transparenz herstellen und gleichzeitig regionale und sektorspezifische Unterschiede gewährleisten.
- Es muss Selbst- und Fremdevaluation kombinieren.
- Es muss den Aufwand einschränken, aber auch verlässliche Aussagen der Evaluation zulassen.

In dieser Konstellation von Anforderungen ist ein flexibles Qualitätssystem zu gestalten. Im Vordergrund stehen dabei nicht die Interessen der Bundesanstalt oder der Weiterbildungsträger, sondern zentrales Kriterium muss sein, den Lernenden eine zukunftsfähige Weiterbildung zu ermöglichen.

Die bisherigen Erfahrungen mit Qualitätssicherung zeigen, dass es angesichts der unterschiedlichen Strukturen, Größenordnungen, spezifischen Arbeitsprofile und regionalen Besonderheiten der jeweiligen Einrichtungen kein einheitliches Instrument zur Qualitätsentwicklung gibt. Es ist wichtig, unterschiedliche Qualitätssicherungssysteme

zunächst zu akzeptieren. Gleichzeitig sind Kriterien zu benennen, damit sie in den Kernelementen vergleichbar gemacht werden. Die zahlreichen wenig elaborierten Selbstevaluationskonzepte sollten durch zusätzliche Instrumente der Fremdevaluation weiterentwickelt und ergänzt werden.

Um eine klare Begrifflichkeit zu gewährleisten, sollte unterschieden werden zwischen einer Akkreditierung von Zertifizierungsagenturen, einer Zertifizierung der Institutionen und Programme sowie der internen Qualitätssicherung der Anbieter.

Zertifizierung der Institutionen und Maßnahmen soll sicherstellen, dass die Anforderungen der Qualitätssicherung zum Beispiel gem. §§ 84 und 85 erfüllt werden. Dies kann nach einem **dreistufigen Modell**, ähnlich wie es sich mittlerweile an den Hochschulen über die Bachelor/Master-Diskussion zu etablieren beginnt (Beschluss der KMK 9/2002) oder angelehnt an das Konzept im IT-Bereich, durch akkreditierte, unabhängige Zertifizierungsagenturen erfolgen.

Zertifizierungsagenturen werden im Rahmen der Maßnahmen nach SGB III (neu) zugelassen durch einen bundesweit zuständigen **Akkreditierungsrat**. Dabei sind Vertreter der Tarifparteien, der Regierungen und der Weiterbildungsträger zu beteiligen. Es ist eine von Einzelinteressen unabhängige Geschäftsstelle einzurichten, der es unter anderem obliegt, Entscheidungen im Rahmen der Akkreditierung vorzubereiten, Hilfen für die Modularisierung des Angebots zu geben, Evaluierungsaufgaben zu übernehmen und durch Berichterstattung die Transparenz der Qualitätssicherung für alle Beteiligten zu gewährleisten. Bewerbungen für die Trägerschaft könnten ausgeschrieben werden. Der Akkreditierungsrat als öffentlich-rechtliches Gremium gewährleistet durch Zulassung der Zertifizierungsagenturen, dass die Qualität der Anbieter und Angebote sichergestellt wird. Er erfüllt diese Aufgabe in öffentlicher Verantwortung zur Sicherung eines zukunftsfähigen Weiterbildungsangebotes bei gleichzeitigem sparsamen Einsatz der Mittel.

Die **Zertifizierungsagenturen** als „fachkundige Stellen“ nach SGB III (neu) übernehmen die Zertifizierung („Zulassung“) der Anbieter gem. § 84 und die Zertifizierung („Zulassung“) der Programme gem. § 85. Sie können bundesweit, regional- oder sektorbezogen agieren.

Zu zertifizieren ist diejenige institutionelle Instanz auf der Anbieterseite, welche auf der Stufenfolge zwischen rechtlicher Trägerschaft und umsetzender Einrichtung verantwortlich ist für Planung und Durchführung der Maßnahmen sowie für Personal- und Finanzeinsatz. Zertifizierungsagenturen können sich auch auf spezifische Branchen wie z.B. den IT - Bereich oder Sprachen spezialisieren. Sie haben folgende Aufgaben:

- Überprüfung und Feststellung von Mindeststandards der Institutionen und der Programme durch Beurteilung der vorgelegten Konzepte sowie interner und externer Evaluationsergebnisse laufender Programme;
- Berücksichtigung der Ausbildungsfunktion und der Lehr-/Lernmethoden der Programme im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und auf absehbare Entwicklungen in möglichen Berufs- und Beschäftigungsfeldern;

- Herstellung von Transparenz über die Lernangebote in der Weiterbildung durch Dokumentation der von ihnen zertifizierten Anbieter und Lernangebote.

Zertifizierungsagenturen können akkreditiert werden, wenn sie folgenden Grundsätzen genügen:

- Zertifizierungsagenturen müssen institutionell unabhängig von Weiterbildungsträgern und Wirtschafts- und Berufsverbänden sein. Sie müssen bei Entscheidungen auf Informationen der Weiterbildungsinstitutionen und der Berufspraxis zurückgreifen.
- Sie benötigen eine ausreichende, mittelfristig verlässliche personelle, räumliche und finanzielle Infrastruktur. Sie arbeiten nach den Grundsätzen von Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit und sind gemeinnützig.
- Zertifizierungsagenturen müssen anbieterübergreifend arbeiten.
- Sie müssen nationale und internationale Kompetenz anbieterübergreifend und unabhängig zusammenführen. Dies muss sich bei der Gewinnung von Gutachtern und in den Begutachtungsverfahren widerspiegeln.
- Zertifizierungsagenturen müssen ein nachvollziehbares und durch Transparenz gekennzeichnetes Verfahren nachweisen.
- Sie müssen selbst interne Qualitätssicherungsmaßnahmen und geeignete Dokumentations- und Auskunftsverfahren vorsehen.
- Zertifizierungsagenturen sind dem Akkreditierungsrat berichtspflichtig. Sie sind insbesondere verpflichtet, den Akkreditierungsrat unverzüglich über von ihnen vorgenommene Zertifizierungen von Institutionen und Programmen zu unterrichten und jährlich einen Bericht über ihre Tätigkeit vorzulegen.

Anträge an den Akkreditierungsrat zur Akkreditierung von Agenturen müssen Angaben über folgende Bereiche enthalten:

- Zielsetzung der Agentur: Aufgabenbeschreibung (einschließlich inhaltlicher und regionaler Reichweite des Tätigkeitsspektrums)
- Unabhängigkeit und Status der Agentur: Träger, Satzung, Zusammensetzung der Entscheidungsgremien, interner Ablauf eines Zertifizierungsverfahrens
- Angaben zur Leitung, zum Personal und zum Verfahren der Gutachtergewinnung
- Kostenkalkulation und -transparenz einschließlich der Kosten der Zertifizierungsverfahren
- Beteiligung der Weiterbildungsinstitutionen und der Berufspraxis
- Methodik (z.B. Peer Review, Evaluationsinstrumente) und Durchführung der Akkreditierungsverfahren durch die Agentur und deren Transparenz nach außen
- Internes Qualitätssicherungsverfahren der Agentur
- Dokumentationswesen und Öffentlichkeitsarbeit der Agentur.

Die Zertifizierungsverfahren stützen sich auf Evaluationen vor Ort durch ausgewiesene Gutachter (vgl. Modell Bremen bzw. Weiterbildung Hamburg). Resultate der Qualitätsüberprüfung gem. § 86 (neu) und der Erhebungen der Stiftung Bildungstest müssen dabei berücksichtigt werden.

Ein wesentliches Prüfkriterium ist das Vorliegen eines internen **Qualitätsmanagementsystems** (§ 84 Nr. 4). Es bleibt den Institutionen überlassen, welches QMS sie einsetzen, wenn es vorgegebene Mindestkriterien erfüllt (siehe 6.4). Des Weiteren sind die im Gesetz nach § 84 genannten Anforderungen an Träger zu überprüfen (§ 84 Nr. 1 bis 3).

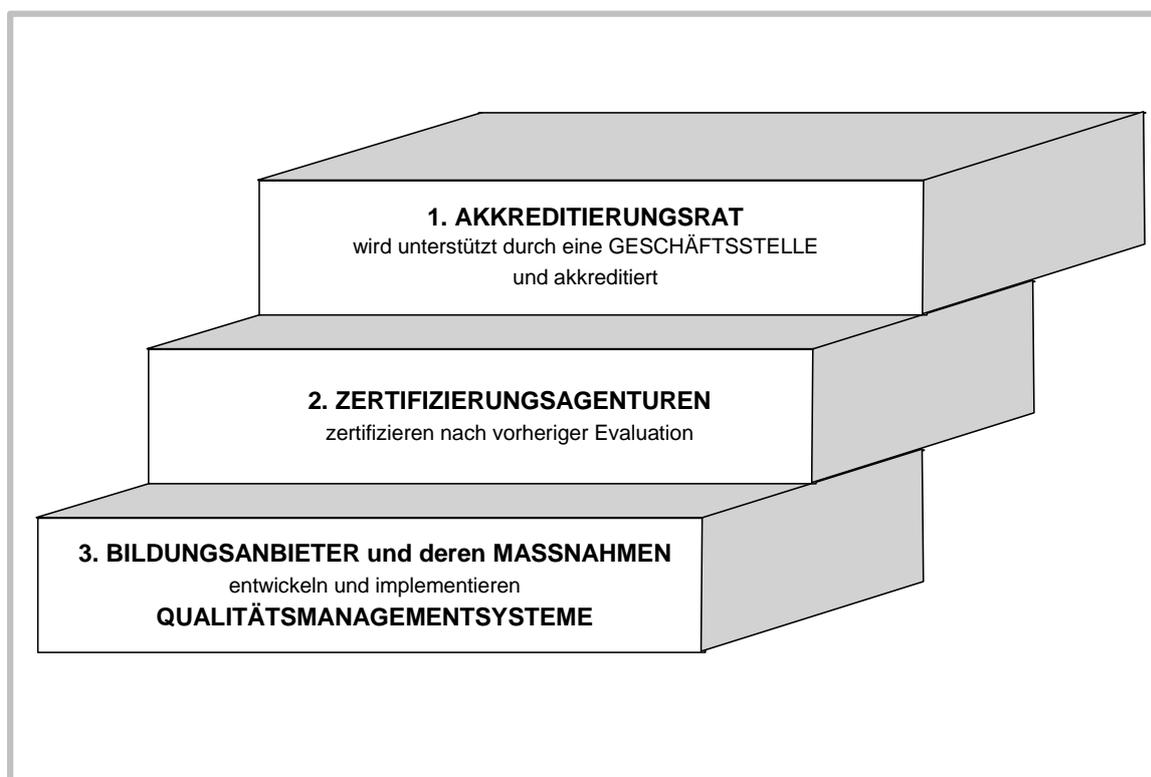
Maßnahmen müssen anhand der Anforderungen des § 85 geprüft und zugelassen werden. Es dürfte sinnvoll und ökonomisch sein, dass der jeweilige Zertifizierer die Konzepte aller Maßnahmen überprüft und stichprobenartig feststellt, ob die Konzepte auch realisiert werden.

Im Anschluss an die „Stellungnahme des Ständigen Ausschusses der Konzertierte Aktion Weiterbildung“ können für Qualitätskonzepte einige solcher Mindestkriterien benannt werden:

- Orientierung an Nachfrageinteressen
- Förderung der Organisationsentwicklung der Einrichtungen
- Rückgriff auf anerkannte Evaluationsmethoden
- Einbeziehung der Anbieterqualität
- Einbeziehung der Maßnahmequalität
- Ordnungspolitische Dimensionen

Vereinfacht lassen sich die drei Stufen des Modells wie folgt darstellen:

Abbildung 11: Modellstruktur



5. Widerstände und Bündnispartner

Das hiermit skizzierte Modell bedarf noch an einigen Stellen der Konkretisierung und Verfeinerung. Diese Aufgabe könnte die Konzertierte Aktion Weiterbildung oder ein noch zu berufener Expertenkreis übernehmen. Einbezogen werden sollten die Erfahrungen mit schon praktizierten Qualitätskonzepten. Zudem sollte aus Praktikabilitätsgründen darauf geachtet werden, dass das schließlich zu implementierende Modell national und international anschlussfähig ist.

Wegen des innovativen Charakters des Ansatzes und aus Gründen der Akzeptanzerhöhung erscheint es sinnvoll, die Implementierung und Umsetzung des Qualitätsmodells in der Praxis zu evaluieren, um so Verbesserungsmöglichkeiten aufzudecken, die bei einer Änderung der Regelungen berücksichtigt werden könnten.

Es ist zu prüfen, inwieweit das hier erörterte Qualitätsmodell Impuls oder gar Maßstab für weitergehende Überlegungen zur Gestaltung der Qualitätspolitik in der beruflichen bzw. sogar der gesamten Weiterbildung sein kann. Vermutlich ist die Prägewirkung des Modells hoch, weil es ein zentrales Marktsegment der Weiterbildung betrifft. Welche Möglichkeiten der Übertragbarkeit es gibt, bleibt abhängig von der konkreten Ausgestaltung und der Akzeptanz bei den Beteiligten. Jedenfalls wirft die an dieser Stelle behandelte Problematik auch erneut die Frage auf, welche zentralen Vorgaben in Form von bundeseinheitlichen

Rahmenregelungen für die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung hilfreich, förderlich und Verbraucherschützend sind.

Schließlich ist zu erörtern, ob ein ähnliches Konzept auch für die berufliche Erstausbildung Anwendung finden kann, wobei die sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen in Rechnung gestellt werden müssen. Dennoch ist zu betonen, dass die Notwendigkeit und auch die Möglichkeit gegeben sind, diesen Bereich explizit mit einzubeziehen, wie es viele Betriebe bereits im Rahmen ihrer internen Qualitätspolitik vormachen.

6. Literatur

Balli, C./Krekel, E. M./Sauter, E. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Heft 262 der Schriftenreihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld.

Faulstich, P./Gnahs, D./Sauter, E. (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Gutachten im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Berlin.

Faulstich, P./Gnahs, D./Sauter, E. (2004): Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz, hrsg von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

Gnahs, D. (2005): Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. In: Ausbilder-Handbuch, hrsg. von Günter Cramer/Hermann Schmidt/Wolfgang Wittwer. 77. und 78. Erg.-Lfg. Neuwied/Köln/München Juli/September 2005, 3.7.3, S. 1-42.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Kosten und Finanzierung der außerschulischen Bildung (Abschlußbericht)(1974): Drucksache 7/1811, hrsg. vom Deutschen Bundestag. Bonn.

Friedhelm Hengsbach: Bildungs- und Beschäftigungschancen in den Zeiten des Neoliberalismus

“Irgendeine Ausbildung ist besser als keine” - Irgendeine Arbeit ist besser, als arbeitslos zu sein” - “Sozial ist, was Ausbildungs- und Arbeitsplätze schafft”. So denken und reden Politiker, die für die Ausbildungs-, Arbeits- und Sozialpolitik verantwortlich sind. Sie bieten jedoch keine angemessene Antwort auf die Symptome, das Kernproblem und die Ursachen der Bildungs- und Beschäftigungsrisiken. Und erst recht nennen sie keine Alternativen, strategische Ziele und konkrete Schritte nachhaltiger Bildungs- und Beschäftigungschancen.

1. Die Symptome

Die verfestigte Massenarbeitslosigkeit, die sich in drei oder vier Schüben aufgeschaukelt hat, wird in der Öffentlichkeit vorrangig durch individuelles Fehlverhalten und durch einen verkrusteten, überregulierten Arbeitsmarkt erklärt. Mangelnde Leistungsbereitschaft und Motivation auf der einen Seite und mangelnde Qualifikationen der Arbeitslosen auf der andern Seite, die den Anforderungen der Nachfrage der Unternehmen nicht entsprechen, stellen einen negativen Zusammenhang zwischen den Bildungsvoraussetzungen und den Beschäftigungschancen her. Die Erwartung der politischen Eliten, dass drohende Beschäftigungsrisiken die niedrig qualifizierten Jugendlichen zu erhöhten Bildungsanstrengungen treiben, erfüllt sich nicht. Statt dessen werden immer mehr Schüler und Schülerinnen, da selbst eine qualifizierte Ausbildung nicht vor Arbeitslosigkeit schützt, demotiviert und resigniert.

So folgt der gesellschaftlichen Spaltung zwischen Erwerbstätigen und Arbeitslosen, zwischen denen, die am steigenden wirtschaftlichen Wohlstand Anteil haben, und denen, die davon ausgeschlossen sind, die Spaltung in diejenigen Jugendlichen, die auf Grund der Einkommen und der Bildung der Eltern einen ungehinderten Zugang zu den Bildungsgütern haben, und solche, denen dieser versperrt ist. Im Gegensatz dazu wird in der Öffentlichkeit ein “neuer” Begriff von Gerechtigkeit propagiert, nämlich an Stelle der Verteilungsgerechtigkeit, die auf die Umverteilung materieller Güter fixiert sei, die Chancengleichheit - und zwar die Gleichheit vor allem der Bildungschancen, weil diese der Hauptschlüssel gesellschaftlicher Integration seien, insofern sie den Zugang zum Beschäftigungssystem sowie die Chancen sicherer Arbeitsplätze und angemessener Einkommen bieten.

Deutsche Unternehmen reagieren angesichts der Diskrepanz von ungebrochener Exportdynamik und stagnierender Binnennachfrage zum einen mit überdehnten Ansprüchen an die Qualifikation von Auszubildenden und die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems. Zum andern nehmen sie, um Kosten zu sparen, ihr Engagement für die allgemeine berufliche Bildung zurück, während sie die Ausgaben für Fortbildungsseminare ihrer Führungskräfte großzügig erhöhen und diese in eigener Regie durchführen. Sie nötigen den Staat, die Steuern und die öffentlichen Ausgaben - mit Ausnahme der Ausgaben für Forschung und Bildung - zu verringern und die Errichtung privater Bildungseinrichtungen - Schulen und Eliteuniversitäten - zu fördern. In der Folge schieben Bund, Länder und Gemeinden, Betriebe

und Schulen, Führungskräfte der Wirtschaft und staatliche Organe sich wechselseitig die Verantwortung für die desolante Lage des Bildungs- und Beschäftigungssystems zu.

2. Das Kernproblem

Unter dem jahrelangen Meinungsdruck bürgerlicher Eliten, deren öffentliche Kampagnen von der Wirtschaft finanziert wurden, hat die Regierung soziale Reformen inszeniert, die auf einen Abbau des Sozialstaats und eine Deformation der Solidarität hinauslaufen. Sie lassen sich, indem ihre Auswirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem beurteilt werden, durch vier Merkmale kennzeichnen: erstens werden Risiken, die nicht durch individuelles Fehlverhalten sondern durch gesellschaftliche Verhältnisse verursacht sind, individualisiert; die reale, nicht bloß formale Gleichheit der Zugangschancen zu Bildungsgütern und Arbeitsplätzen ist ein solches gesellschaftliches Risiko. Zweitens wird die solidarische Absicherung dieses Risikos tendenziell zurückgenommen und der privaten Vorsorge übertragen. Drittens werden Bildungsgüter nicht mehr als öffentliche Güter anerkannt, die einen Grundrechtsanspruch einlösen, sondern der Marktsteuerung überlassen; Bildung und Erwerbsarbeit gelten zunehmend als eine Handelsware und ein privater Tauschgegenstand. Viertens werden unter dem Vorwand einer Wissensgesellschaft, die angeblich den entscheidenden Standortvorteil im globalen Wettbewerb bietet, ausschließlich technische und naturwissenschaftliche Fachkompetenzen als "moderne" Bildung deklariert. Der technizistische Fehlschluss drängt personale, kommunikative, politische und moralische Kompetenzen ins bildungs- und beschäftigungspolitische Abseits.

3. Die Ursachen

Nach den externen Schocks der 1970er Jahre - Aufkündigung des Bretton Woods-Systems, drastische Ölpreiserhöhung, Publikation des Club of Rome: "Die Grenzen des Wachstums" - war ein wirtschaftspolitisches "Weiter so" staatlicher Interventionen, die kurzfristig die private Nachfrage stabilisieren sollten, selbst wenn sie leicht inflationär wirkten, nicht mehr plausibel. Das Großexperiment einer angebotsorientierten, monetaristischen Alternative wurde in den USA und in Großbritannien politisch mehrheitsfähig. Es scheiterte in den USA nur deshalb nicht, weil es nach kurzer Zeit von einer Expansion der staatlichen Rüstungsnachfrage flankiert wurde. In Deutschland wurde während der 80er und 90er Jahre das wirtschaftspolitische Konzept in ein marktradikales wirtschaftsliberales Glaubensbekenntnis umformuliert, das sich gegen Einwände und Vorbehalte immunisiert: "Vertrau auf die Selbstheilungskräfte des Marktes! Der schlanke Staat ist der beste aller möglichen Staaten! Eine rigorose Inflationsbekämpfung der Zentralbank ist die notwendige und hinreichende Bedingung für mehr Wachstum und Beschäftigung."

Dieser ökonomische Fundamentalismus öffnet die Tür zu auffälligen Fehldiagnosen. Als erstes ist der beherrschende Mikroblick zu nennen. Bildungs- und Beschäftigungschancen werden als Ergebnis einer ausschließlich individuellen Nutzen/Kosten-Kalkulation begriffen. Die Nutzenfunktion ist indessen auf das Geldeinkommen reduziert. Das eindimensional motivierte Individuum strebt danach, den Einkommensnutzen, den es durch seinen Bildungs- und Arbeitsaufwand erzielt, zu maximieren. Es kennt und berücksichtigt dabei alle relevanten Informationen über gegenwärtige und zukünftige Ereignisse, die seine Nutzenkalkulation

beeinflussen. Der moderne Arbeitnehmer wird als mündig genug unterstellt, selbst zu wissen, was ihm gut tut. Von außen könne niemand ihm einreden, behauptet man, welchen Teil seines verfügbaren Einkommens er für die Aus- und Weiterbildung bzw. für Industriewaren und Nahrungsmittel auszugeben habe. Er kalkuliert den Erhalt oder die Wiedergewinnung seines Arbeitsvermögens als eines privaten Gutes ebenso rational wie den Kauf eines Autos und einer Mietwohnung. Das Bedürfnis, eine berufliche Kompetenz zu erwerben und zu erhalten, die ihm für den Einkommenserwerb notwendig erscheint, lässt sich in die Skala individueller Bedürfnisse einreihen. Die Alternativkosten der Bildung variieren mit dem Alter, dem Charakter und den Vorlieben der Individuen. Auch die Abschätzung der Bildungs- und Beschäftigungsrisiken ist angeblich der eines Unfallrisikos vergleichbar, deren Folgekosten sind wie jene Kosten abzuschätzen, die der Abschluss einer Autoversicherung mit sich bringt. Um die Kosten/Nutzen-Kalkulation zu verbessern sowie die Anreize zu erhöhen, Bildungsangebote anzunehmen bzw. sich dem regulären Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen, legt sich eine stärkere finanzielle Selbstbeteiligung der Individuen an den Bildungsausgaben bzw. den Kosten der Arbeitsverweigerung nahe, meinen die marktradikalen wirtschaftsliberalen Modellkonstrukteure.

Ähnlich realitätsfremd wie dieses idealtypische Modell wirkt der blinde Fleck einer ausschließlich betriebs- und einzelwirtschaftlichen Deutung des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Unternehmen, die nicht autonom auf die Gesamtnachfrage und ihre längerfristigen Gewinnerwartungen einwirken können, sehen sich genötigt, die ihnen kurzfristig zugänglichen Stellgrößen zu beeinflussen - die Lohnkosten, die Ausgaben der beruflichen Bildung, die Sozialabgaben und die Steuern. Eine solche Vorgehensweise mag für das einzelne Unternehmen plausibel sein. Wird sie jedoch von allen Unternehmen gewählt, tragen sie zu einer Abwärtsspirale bei, indem der gesamtwirtschaftliche Kreislauf, die kaufkräftige Nachfrage, die Qualifikation des Arbeitsvermögens und die eigenen Gewinnerwartungen schrumpfen. In diesen Teufelskreis des Sparens, Streichens, Kürzens und einer Abwärtsspirale der Qualifikation hat sich die rot-grüne Koalition mit ihrem Reformspektakel hineintreiben lassen.

Die zweite Fehldiagnose liegt darin, dass im Arbeitsmarkt und in der Ausbildung der Hauptschlüssel der Krisenerklärung und Krisenbewältigung gesehen wird. Die Arbeitsmärkte werden von den marktradikalen wirtschaftsliberalen Vordenkern zerlegt in solche für Wissensarbeiter, die wettbewerbsfähige hochtechnische Exportgüter herstellen, und solche für Niedrigqualifizierte, die einfache Dienstleistungen anbieten. Die bildungs- und beschäftigungsrelevante Dysfunktion der Finanz- und Gütermärkte wird weithin ausgeblendet, die Opfer und Akteure des Arbeitsmarkts - Arbeitslose, Tarifpartner und Arbeitsagentur - werden zu Prügelknaben gestempelt und der öffentlichen Entwertung preisgegeben. Die Lockerung des Kündigungsschutzes, die Flexibilisierung der flächendeckenden Tarifverträge, die prekären Beschäftigungsverhältnisse und die sozialrechtlichen Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung sollen die Betroffenen nötigen, den finanziellen und persönlichen Aufwand für eine qualifizierende Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Darüber hinaus schieben die Unternehmen dem Bildungssystem und seinen Akteuren - der Kultusbürokratie, den Schulen und Kindergärten sowie den Erzieherinnen und Lehrern - die

Verantwortung für die geringe Qualifikation der Jugendlichen und für die Massenarbeitslosigkeit zu.

Die dritte Fehldiagnose liegt in der eindimensionalen marktwirtschaftlichen Sichtweise der beruflichen Bildung und der Erwerbsarbeit. Die marktradikalen, wirtschaftsliberalen Glaubenslehrer propagieren diese Güter häufig als Wirtschaftsgüter wie viele andere, die der Marktsteuerung von Angebot und Nachfrage unterliegen. Die berufliche Bildung und die Erwerbsarbeit restlos anderen Waren und Dienstleistungen wie Fallobst, Kühlschränken und Ferienreisen gleich zu stellen, ist jedoch eine Art ökonomistischer Fehlschluss.

4. Die Alternativen

In der modernen Risiko- und Arbeitsgesellschaft sind die Beteiligung an der Erwerbsarbeit und allgemeine Zugang zu Bildungsgütern für alle der Hauptschlüssel gesellschaftlicher Anerkennung, persönlicher Identität und wirtschaftlichen Wohlstands. Beide Güter eröffnen für die Mehrheit der Bevölkerung die reale Chance, ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Leben zu führen, am wirtschaftlichen Reichtum beteiligt zu werden, in gelingenden Partnerschaften mit Kindern zu leben, autonom über die Arbeits- und Lebenszeit zu verfügen, eine angemessene Balance zwischen Erwerbsleben und Privatsphäre zu halten sowie im Einklang mit der natürlichen Umwelt zu leben.

Bildung, berufliche Bildung und Arbeit sind keine Güter wie viele andere. Sie sind etwas unmittelbar Persönliches, das sich von denen, die diese Güter nachfragen, nicht abtrennen lässt. Sie vermitteln Lebensqualität, die Fähigkeit, selbstbestimmt zu handeln. Bildungsgüter werden von den Individuen auf Grund eines mehrdimensionalen Motivbündels angestrebt. Folglich sind sie den so genannten Vertrauensgütern zuzuordnen. Zwischen denen, die Bildungsgüter anbieten, und denen, die sie in Anspruch nehmen, besteht ein ungleiches Verhältnis der Information und Kompetenz. Da die Nachfragenden die Qualität eines Bildungsprozesses, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, nicht ganz und sofort durchschauen können, sind sie darauf angewiesen, denen zu vertrauen, die diese Dienste anbieten. Sie brauchen außerdem eine Verhandlungsposition, die sie der Marktmacht der Anbieter von Bildungsgütern nicht ausliefert. So gibt es aus der Mikroperspektive bereits gute ökonomische Gründe dafür, Bildungsgüter öffentlich bereitzustellen oder deren Bereitstellung in öffentlicher Verantwortung zu regeln.

Bildungsgüter sind im Verlauf der wachsenden gesellschaftlichen Verflechtung zunehmend öffentliche, nicht nur private Güter geworden. Solche Güter unterliegen nicht oder nur begrenzt dem Ausschließungsprinzip, haben externe Wirkungen, die gesellschaftlich vorteilhaft, individuell jedoch nicht zuzurechnen sind. Sie werden gemeinsam hergestellt und genutzt. Rein privatwirtschaftlich würden sie verzerrt angeboten und nachgefragt, weil Marktsignale, die authentische Informationen liefern und kreative Reaktionen auslösen, nicht zustande kommen.

In demokratischen Gesellschaften wird der gleiche Zugang zu Bildungsgütern für alle Bürgerinnen und Bürger als Grundrechtsanspruch anerkannt. Über eine Grundausstattung mit Bildungsgütern sollen alle Mitglieder der Gesellschaft unabhängig von ihrer Kaufkraft, ihrem Arbeitsvermögen und ihrer Geschlechtszugehörigkeit verfügen können. Folglich ist der

Staat berechtigt, einen Teil des Volkseinkommens zu beanspruchen, um jene Ausgaben zu finanzieren, die für die Bereitstellung der notwendigen, nicht maximalen Bildungsgüter für alle erforderlich sind. Es ist eine Frage des Ermessens, in welchem Ausmaß der Staat die Durchführung der Bildungsprozesse selbst organisiert oder in die Verantwortung öffentlicher und privater Träger legt.

Bildungsgüter einschließlich der beruflichen Bildung sollten aus der technisch-naturwissenschaftlichen Verengung, in die sie das Zauberwort der Wissensgesellschaft hineintreibt, befreit werden. Bildung wie berufliche Bildung schließen die Befähigung und Ermächtigung zum mündigen Subjekt, das Vermögen, "die eigene Geschichte erzählen zu können", sowie kognitive, praktische und kommunikative Kompetenzen ein - beispielsweise jene Fähigkeit, technisches und ökonomisches Wissen zu verarbeiten, ein Urteilsvermögen, das wichtiges vom unwichtigen, nützliches vom schädlichen, wahres vom falschen Wissen unterscheidet, die Bereitschaft zur Kooperation, die Partnerfähigkeit, das politische Interesse an der Gleichstellung der Geschlechter und demokratischer Beteiligung sowie Zivilcourage und moralische Orientierung.

5. Die Strategien

Die Zukunft der Arbeit wird die mehr als bisher Arbeit am Menschen sein, die Kultivierung und Veredelung des menschlichen Arbeitsvermögens. Um mit dem Einsatz hoch qualifizierter Arbeitskräfte die wirtschaftliche Wertschöpfung zu steigern, sind zusätzliche Märkte personennaher Dienste in den Bereichen Gesundheit, Bildung, Kommunikation und Kultur im allgemeinen sowie eines ehrgeizigen ökologischen Umbaus zu erschließen. Personennahe Dienste werden im selben Augenblick angeboten und nachgefragt. Sie sind sprachlich vermittelte, verständigungsorientierte Beziehungsarbeit, die auf Gegenseitigkeit beruht. Für ihren Erfolg ist die Kooperation zwischen denen, die sie anbieten, und denen, die sie nachfragen, unverzichtbar. Im Dialog zwischen Anbietenden und Nachfragenden werden Handlungsorientierungen und Lebensentwürfe geändert, Menschen zu guten und richtigen Entscheidungen ermächtigt, psychosoziale, politische und moralische Lernprozesse angestoßen. Die Perspektive des konkreten Anderen, der Respekt vor dessen autonomer Lebenswelt sowie das Einfühlungsvermögen sind für personennahe Dienste charakteristisch. Sie sind alles andere als einfache, niedrig entlohnte Beschäftigung für Langzeitarbeitslose mit geringer Qualifikation oder zusätzliche Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung. Um sie zu leisten, braucht es eine hohe fachliche, personale und soziale Kompetenz.

Für personennahe Dienste fehlt weithin noch ein geeigneter Bewertungsmaßstab. Die in der Industrie bewährte Produktivität taugt dazu nicht. Die Leistung eines Physiotherapeuten, eines Erziehers oder einer Rechtsanwältin kann nicht nach deren Arbeitsergebnis pro Zeiteinheit beurteilt werden. Die Wertschöpfung personennaher Dienste hängt entscheidend von der Qualifikation derer, die sie anbieten, ab. Diese muss erst noch erworben werden. In der Industriegesellschaft waren Qualifikationen wie das "Zählen, Wiegen, Messen" gefragt, in der kulturellen Dienstleistungswirtschaft ist die Kompetenz des "Heilens, Helfens, Begleitens und Beraters" wichtiger.

Gegen derartige strategischen Ziele einer kulturellen Dienstleistungswirtschaft, die in erster Linie von kleinen und mittleren, auf die Binnenmärkte orientierten Unternehmen getragen wird, richten sich vermutlich die Interessen der traditionellen Industrie, der Exportwirtschaft und der Konzerne, aber auch der traditionellen Industriegewerkschaften mit vorwiegend männlichen Mitgliedern. Als Verbündete kommen zivile Unternehmen in den Blick, die an der Schwelle zur Dienstleistungswirtschaft stehen, die an selbstbewussten, kooperationsfähigen und zur Mitbestimmung bereiten Arbeitskräften interessiert sind.

Welche politischen Akteure sind in der Lage und gewillt, die Weichen zu mehr Wertschöpfung an der Wendemarke von der industriellen Konsumgesellschaft zur kulturellen Dienstleistungsgesellschaft mit Hilfe eines vernetzten Bildungs- und Beschäftigungssystems zu stellen? Zwei Akteure auf unterschiedlichen Ebenen kommen in Frage. Zum einen sollten die nationalen Regierungen der Europäischen Union die Autonomie einer beschäftigungsfreundlichen Wachstums- und Finanzpolitik zurück gewinnen und diese miteinander koordinieren, ohne sich an die Maastricht-Kriterien zu klammern. Denn nur so kann der säkulare ökologische Umbau der Verkehrs- und Energiesysteme sowie einer biologischen Landwirtschaft und einer Chemieindustrie mit geschlossenem Kreislauf beschleunigt werden. Zweitens sollten die Kommunen großzügig und ausreichend mit Finanzmitteln, die durch Kreditschöpfung gewonnen sind, ausgestattet werden und private Unternehmen damit beauftragen, die für eine urbane Lebensqualität angemessene öffentliche Infrastruktur wieder herzustellen und zu verbessern.

6. Drei konkrete Arbeitsschritte

Der strategischen Weichenstellung zu einer expansiven und nachfragewirksamen Bildungs- und Beschäftigungspolitik sollten konkrete Arbeitsschritte folgen:

Erstens der Aufbau einer offensiven Gegenöffentlichkeit, mit deren Hilfe der Vorrang einer Beteiligung an der Erwerbsarbeit vor der Chancengleichheit im Bildungssystem plausibel gemacht wird - gegen die marktradikalen, wirtschaftsliberalen Parolen des bürgerlichen Lagers.

Zweitens die offensive Ausweitung öffentlicher nachfragewirksamer Bildungsinvestitionen, und zwar an erster Stelle eine erhebliche Aufstockung des personalen Angebots in allen Bildungseinrichtungen und allen beruflichen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen - das sind Kindergärten, Schulen, Berufsschulen, kleine und mittlere Unternehmen, öffentlicher Dienst.

Drittens eine Neu- und Umverteilung der gesellschaftlichen nützlichen Arbeitszeiten - und zwar in den Bereichen der herkömmlichen Erwerbsarbeit, der privaten Erziehungsarbeit und des zivilgesellschaftlichen Engagements - sowie der beruflichen Ausbildungs- und Fortbildungszeiten. Um den realen Zeitwünschen von Männern und Frauen gerecht zu werden, bedeutet dies eine erhebliche kollektive Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit für Männer und eine erhebliche Ausweitung der Erwerbsarbeitszeit für Frauen, so dass beide Geschlechter einen fairen Anteil an den drei Arbeitsformen gewinnen.

Bernhard Nagel: Gerechtigkeit und Solidarität

Was heißt Gerechtigkeit? Dies fragen sich viele Menschen angesichts der steigenden Arbeitslosigkeit und der Erosion der sozialen Sicherung. Dies fragen sich viele Menschen auch angesichts der steigenden Gehälter von Vorstandsvorsitzenden großer Kapitalgesellschaften und angesichts der wachsenden Unterschiede zwischen arm und reich. Was heißt Solidarität? Hunderttausende von Demonstranten im Sommer 2004 erzwangen die Kenntnisnahme in der veröffentlichten Meinung von der Tatsache, dass sie Hartz IV nicht als einen Ausdruck von Solidarität und Fürsorge, sondern zum Teil als Unterdrückung ansahen. Viele sind heute der Meinung, dass die Meinungsmacher und die Politiker die Ziele von Gerechtigkeit und Solidarität aus den Augen verloren haben.

In Artikel 20 Abs. 1 des Grundgesetzes steht: Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Abs. 3 von Artikel 20 ergänzt: Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden. In diesen beiden Absätzen sind das Sozialstaatsprinzip und das Rechtsstaatsprinzip verankert. Als Teil des Rechtsstaatsprinzips werden die Rechtssicherheit und die materielle Gerechtigkeit betrachtet. Als Kern des Sozialstaatsprinzips wird anerkannt, dass der Staat sich um eine solidarische Bewältigung von Lebensrisiken der Menschen kümmern muss.

Gewährsleute für eine Bestimmung dessen was Gerechtigkeit ist, sind der griechische Philosoph Aristoteles aus der Zeit vor Christi Geburt und der amerikanische Gelehrte John Rawls, der im Jahre 2002 verstarb. Aristoteles geht davon aus, dass Gerechtigkeit Gleichheit ist. Er unterscheidet die arithmetische und die geometrische Gleichheit. Ihnen entsprechen die ausgleichende und die austeilende Gerechtigkeit. Typisch für die ausgleichende Gerechtigkeit ist das Recht des Schadensersatzes im Schuldrecht. Schadensersatz ist in der Höhe zu zahlen, die der des Schadens entspricht. Die höherrangige Gerechtigkeit ist nach Aristoteles die austeilende, für die das Prinzip der geometrischen Gleichheit gelten soll. Der Staat soll im Verhältnis zu den Bürgern, die er in verschiedener Weise am allgemeinen Wohlstand und an öffentlichen Ämtern und Ehren beteiligt, jedem „proportional“ das zuteilen, was ihm zukommt. Die Maßstäbe für die Zuteilung können unterschiedlich sein. Am liebsten ist Aristoteles der Maßstab der Arete, d. h. der Tugend oder der Leistung. Man kann den Maßstab unterschiedlich bestimmen. Man kann ihn auch so ansetzen, dass soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten ausgeglichen werden. Dies bedeutet: Der Reiche hat vom Staat weniger als der Arme zu bekommen, der Satte weniger als der Bedürftige.

John Rawls fragt in seinem Hauptwerk „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ aus dem Jahre 1971 danach, welchen Gesellschaftsvertrag die Menschen verabschieden würden, wenn sie unter dem Schleier der Unwissenheit über ihre Ausgangslage entscheiden müssten, d. h. darüber, welches Geschlecht, welches Alter, welche Rasse und welches Vermögen sie haben. Nach Rawls würden sich die Menschen in einer solchen Situation für drei Prinzipien entscheiden: Freiheit, d. h. ungehinderten Zugang auf Gerichtsschutz bei einer Verletzung der Grund- und Menschenrechte, Chancengleichheit, d. h. gleichen Zugang zu allen Positionen in Wirtschaft, Verwaltung und Staat, und ein sogenanntes Differenzprinzip. Danach darf es wirtschaftliche

und soziale Ungleichheiten nur geben, wenn sie gleichzeitig auch denen einen Vorteil bringen, die am wenigsten begünstigt sind. Damit sind zwar nicht gewerkschaftliche Forderungen nach einer Angleichung der Vermögens- und Einkommensverhältnisse erfüllt, aber zumindest Forderungen nach einer Verbesserung der Lage der am wenigsten Begünstigten.

Die gegenwärtige soziale Wirklichkeit entspricht weder den Vorstellungen von Aristoteles, noch denen von John Rawls. Die Arbeitslosigkeit nimmt zu; über fünf Millionen Menschen waren im Februar 2005 ohne Arbeit. Die Schere zwischen arm und reich geht auseinander. 1993 besaßen 10% der reichsten Haushalte fast 45 % des gesamten deutschen Nettovermögens, 2003 besaßen sie knapp 47%. Die ärmsten 10% der Haushalte waren 2003 in Höhe von 0,6% des deutschen Nettovermögens verschuldet, 1993 hatte ihre Verschuldung erst bei 0,2% gelegen. Insbesondere die Kinderarmut, die Armut allein erziehender Frauen und die wachsende Armut von niedrig Verdienenden lassen die gegenwärtige Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik unglaublich erscheinen. Heute wächst jedes fünfte Kind in Armut auf, 1993 war es „nur“ jedes siebte Kind gewesen. Besonders die Alleinerziehenden, mehrheitlich Frauen, haben wegen der unzureichenden Kinderbetreuung geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Die Perspektiven sind düster: Die Schere zwischen Arbeitseinkommen und Kapitaleinkommen geht auseinander. Es wird nicht nur die Summe dessen, was der Sozialstaat an die weniger Begünstigten zu verteilen hat, verringert, sondern auch das gesellschaftliche Risiko, das mit der abhängigen Beschäftigung verbunden ist, zunehmend individualisiert und der privaten Vorsorge übertragen. Neue gesellschaftliche Risiken wie die zunehmende Umweltzerstörung und die Gefährdung der Gesundheit werden zwar erkannt, aber nur unzureichend angegangen.

Die Schere zwischen Arm und Reich öffnet sich. Die sozialstaatlichen Sicherungen werden abgebaut. Errungenschaften wie die Mitbestimmung und die Tarifautonomie werden nicht entschlossen genug gegen die Angriffe der Arbeitgeberseite verteidigt. Das haben die Menschen verstanden. Sie misstrauen den Politikern. Diese weichen aus. Nach der Methode „Haltet den Dieb“ werden diese Entwicklungen einer wie immer definierten Globalisierung und ihren Sachzwängen in die Schuhe geschoben. Als Rechtfertigung für eine ungerechte und unsoziale Politik wird auch vorgebracht, dass man unter dem Diktat der internationalen Finanzmärkte stehe. Beide Argumentationslinien sind falsch. Auch wenn man in Rechnung stellt, dass zunehmend Entscheidungskompetenzen auf supranationale und internationale Organisationen wie die Europäische Union und die WTO verlagert wurden, welche die Dominanz der Finanzmärkte anzielen, muss doch auch heute noch jedes Land in der Lage sein, sich darüber zu verständigen, was mit dem gemeinsam erarbeiteten gesellschaftlichen Reichtum geschehen soll, wie er auf die Mitglieder verteilt wird und welche Korrekturen an den Vermögens- und Einkommensverhältnissen zu wessen Gunsten vorgenommen werden sollen. Auch verfolgt die Europäische Union neben der Sicherung der Kapitalverkehrsfreiheit mit einer Dominanz der Finanzmärkte noch andere politische Ziele. Sie sollte nicht zu einer neoliberalen Privatisierungsunion degenerieren.

Von Aristoteles und John Rawls können die Politiker viel lernen. Gleichheit und Gerechtigkeit sind Geschwister. Nach dem Differenzprinzip darf es den Wohlhabenden besser gehen, so lange die Lebensqualität der Benachteiligten nicht sinkt. Ludwig Erhard nannte dieses Prinzip „soziale Marktwirtschaft“. John Rawls hat die soziale Abstützung der Marktwirtschaft in seiner Theorie der Gerechtigkeit postuliert und dies ausdifferenziert. Für die heutige, veröffentlichte Meinung existieren diese Ziele nicht. Die herrschenden Neoliberalen wollen die möglichst totale Marktwirtschaft verwirklichen, das Soziale soll so weit wie möglich zurückgedrängt werden. Dahinter steckt der Irrglaube, der Markt werde es schon richten. Das gegenwärtig zu beobachtende Marktversagen wird in ein Staatsversagen uminterpretiert. Folglich sollen der Sozialstaat und die soziale Sicherung noch weiter abgebaut werden. Das Scheitern dieser Politik ist manifest. Die Menschen haben Angst. Sie halten in Erwartung weiterer sogenannter Reformen, mit denen der Abbau der sozialen Sicherungen rhetorisch vertuscht wird, das ihnen verbliebene Geld zusammen und reduzieren ihren Konsum. Die Nachfrage geht zurück. Der Staat fällt als Nachfrager weitgehend aus. Die Wirtschaft ist in der Krise. Die Flucht in den Export fängt den Kollaps des Binnenmarkts nicht auf.

Solidarität kann Angst reduzieren. In der französischen Revolution war die Forderung nach Brüderlichkeit oder Solidarität gleichrangig mit denen nach Freiheit und Gleichheit. Solidarität erreicht nicht nur den nächsten, sondern auch den Fremden. Die Forderung der Arbeiterbewegung nach internationaler Solidarität bildete schon vor dem ersten Weltkrieg einen Gegenpol zum Nationalismus. Die solidarische Wirtschaft der Genossenschaften und der gemeinwirtschaftlichen Unternehmen entwickelte Alternativen zur kapitalistischen Wirtschaftsordnung. Solidarität und Wirtschaftsdemokratie sind miteinander verwandt. Nach dem Ersten Weltkrieg ermöglichte die Mitbestimmung ein Stück Wirtschaftsdemokratie, eine Einflussnahme der Arbeitnehmer auf die Unternehmensentscheidungen oder zumindest eine Beeinflussung ihrer Folgen. Mitbestimmung wiederum ist nur funktionsfähig auf der Basis einer funktionierenden, solidarischen Gewerkschaftsarbeit. Tarifautonomie, Streikfreiheit und Mitbestimmung haben ihre Basis in der Solidarität der Arbeitnehmer.

Solidarität ist nicht ineffizient. Im Gegenteil: Sie schafft die Basis für das gegenseitige Vertrauen, für das Sicherheitsgefühl, auf dessen Grundlage Kreativität und Innovation gedeihen. Auch Arbeitsbeschaffung ist effizient. Die meisten Arbeitslosen wollen arbeiten. Aus wohlfahrtsökonomischer Sicht ist es effizient, die Erwerbstätigkeit auszuweiten und die Produktivitätsfortschritte zu nutzen. Die Erwerbstätigen erzeugen bei hoher Produktivität eine Wertschöpfung, die sowohl für den eigenen Lebensunterhalt als auch für den Lebensunterhalt der noch nicht und nicht mehr Erwerbstätigen ausreicht. Mehr Solidarität in Wirtschaft und Gesellschaft würde nicht nur die Angst von den Menschen nehmen und die Konsumabstinenz beenden. Sie könnte auch wirtschaftlich erfolgreich das sogenannte Generationenproblem angehen.. Entgegen einem weit verbreiteten Vorurteil verbessern wir mit einer Ausweitung der Solidarität in unserer Gesellschaft die Chancen der nachfolgenden Generationen. Dies wird an den Bildungsinvestitionen deutlich. Gute, gebührenfreie Kindergärten, Schulen und Hochschulen – solidarisch von der heutigen Generation finanziert - sichern die Zukunftschancen der jungen Generation. Ineffizient ist es, die Menschen in

Arbeitslosigkeit verharren zu lassen und die junge Generation von Bildungschancen auszuschließen.

Die wichtigste Zukunftsinvestition ist die Bildung. Sie fängt schon im Kindergarten an. Sie geht durch die allgemeinbildenden Schulen, die berufliche Bildung, die Hochschulen und die Weiterbildung bis ins Alter. Berufliche Bildung und Allgemeinbildung sind gleich wichtig. Auf die Steigerung der Effizienz des gesamtgesellschaftlichen Gefüges und der Produktivität im Arbeitsprozess ist insbesondere die berufliche Aus- und Weiterbildung bezogen. Hier sind Defizite zu beheben, die sich in dem zurückgehenden Angebot an beruflichen Ausbildungsplätzen und im Rückgang der Ausgaben für die berufliche Weiterbildung zeigen. Außerdem verhält sich eine Gesellschaft mit einer guten Berufsausbildung solidarisch mit der Generation der noch nicht Erwerbstätigen.

Bessere Bildung ist gerecht. Die Forderung von John Rawls nach Chancengleichheit muss ihren Niederschlag in einer verbesserten Bildung finden. Hier liegt vieles im Argen. PISA bringt es an den Tag. Wir brauchen Schulen, die soziale Benachteiligungen nicht noch verstärken wie gegenwärtig, sondern abbauen. Wir brauchen mehr und bessere Angebote von Plätzen in der dualen Berufsausbildung. Wir brauchen eine bessere und umfangreichere Weiterbildung. Eine Gesellschaft, die das Postulat der Gerechtigkeit und der Solidarität auf ihre Fahnen schreibt, muss die sozialen Sicherungen erhalten und die Bildung, auch und gerade die berufliche Aus- und Weiterbildung, verbessern. Das ist sozial und gerecht. Das ist auch aus wohlfahrtsökonomischer Sicht effizient, denn Bildungsinvestitionen sind Zukunftsinvestitionen.

Bernhard Nagel / Roman Jaich: Umlagefonds als zentrale Finanzierungsinstrumente für die Aus- und Weiterbildung

1. Symptombeschreibung

Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge sinkt seit Jahren. Einen leichten Anstieg gab es im Jahre 2004, dieser konnte aber bei weitem nicht den Rückgang der Vorjahre kompensieren. Wurden in den 80er Jahren noch jährlich über 700.000 neue Ausbildungsverträge allein in den alten Bundesländern abgeschlossen, so waren es im Jahre 2003 in ganz Deutschland nur noch ca. 560.000.

Für die Weiterbildung ist der gleiche Befund festzustellen. Nach dem Berichtssystem Weiterbildung IX sank die Weiterbildungsbeteiligung kontinuierlich, seit sie im Jahre 1997 einen Höhepunkt mit einer Teilnahmequote von 48 % erreicht hatte. Im Jahre 2000 sank sie im Vergleich zum Jahr 1997 um 5%-Punkte auf 43 % und im Jahre 2003 um weitere 2%-Punkte auf 41 %. Zudem ist die Weiterbildungsteilnahme hochgradig selektiv:

Sie ist abhängig vom Schulabschluss: Die Teilnahmequote von Personen mit niedrigem Schulabschluss lag 2003 bei 28 % gegenüber einer Teilnahmequote von 59 % bei Personen mit Abitur.

Sie hängt von der beruflichen Qualifikation ab: Die Teilnahmequote von Personen ohne Berufsausbildung lag 2003 bei 23 % gegenüber einer Teilnahmequote von 62 % bei Personen mit Hochschulabschluss.

Sie hängt vom Erwerbsstatus und der beruflichen Stellung ab: 2003 betrug die Teilnahmequote bei den Erwerbstätigen 48 % bei den Nichterwerbstätigen nur 26 %. Arbeiter nehmen mit einer Teilnahmequote von 31 % deutlich weniger als Angestellte (55 %) an Weiterbildung teil.

Schließlich nehmen Ältere, Migranten, Bildungsabbrecher und Frauen mit Kindern deutlich weniger an Weiterbildung teil.

2. Das Problem

Aus dem Rückgang der jährlich abgeschlossenen Ausbildungsverträge resultiert einerseits das Problem, dass Jugendlichen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu wenige Möglichkeiten geboten werden, einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben und damit die Grundlage für ihre spätere qualifizierte Erwerbsarbeit zu legen. Zum anderen führen Schwankungen in der Ausbildungsbereitschaft auch in regelmäßigen Zyklen zu einem Fachkräftemangel für die Unternehmen, mit der Folge, dass aus gesamtwirtschaftlicher Sicht Wachstumspotenziale nicht ausgeschöpft werden können.

Das niedrige Niveau beruflicher Weiterbildung in Deutschland wirkt sich negativ auf die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands im allgemeinen und auf die Beschäftigungs- und Lebenschancen der Einzelnen aus. Zudem führt der stark selektive Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen dazu, dass einem großer Teil der Bevölkerung, wie

z.B. Bildungsfernen, Älteren Menschen, Migranten, Einkommensschwachen oder Frauen mit Kindern, systematisch die Teilnahme verwehrt bleibt.

3. Ursachenforschung

Die Ursache für die unzureichende Bereitschaft der Unternehmen, sich in der Berufsausbildung und in der Weiterbildung engagieren, liegt in der einzelbetrieblichen Finanzierung. Dies gilt für die berufliche Erstausbildung ebenso wie für die berufliche Weiterbildung. Die Wirkungsweise ist jedoch in beiden Fällen unterschiedlich.

Bei der Berufsausbildung befinden sich Unternehmen in einer Dilemma-Situation, d.h. die Unternehmen, die ausbilden, müssen die Kosten der Ausbildung tragen, die Erträge der Ausbildung können jedoch anderen Unternehmen zugute kommen, wenn die Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung in ein anderes Unternehmen abgeworben werden.

Für die Weiterbildung greift die Problematik des Abwerbens von Absolventen der Bildungsmaßnahme nur bedingt, zumal bei „teuren“, vom Unternehmen finanzierten Maßnahmen unter besonderen Voraussetzungen Rückzahlungsklauseln vereinbart werden können. Für die Unterfinanzierung in der betrieblichen Weiterbildung ist vielmehr primär ein Kostendruck jedes einzelnen Unternehmens verantwortlich, der zu einem Primat kurzfristiger Gewinnerorientierung führt. Eine Weiterbildungsinvestition „zahlt“ sich für die Unternehmen häufig erst langfristig aus, zumindest, wenn diese über eine reine Anpassungsmaßnahme hinausgeht. Daher kann es für Unternehmen durchaus rational sein, nicht in Weiterbildung zu investieren, auch wenn dies langfristig rentabel wäre, da dann – im Vergleich zur Konkurrenz – höhere Kosten anfallen würden. Auch diese Unternehmen stehen in einem Dilemma.

4. Qualifizierungsfonds als Alternative zur einzelbetrieblichen Finanzierung

Obwohl die Ausgangssituation für beide Bereiche nicht identisch ist, liegt es nahe, eine einheitliche Lösung zu entwickeln. In beiden Bereichen ist die kollektive Lösung gegenüber der individuellen Finanzierung vorzugswürdig. Bildungsfonds scheinen geeignet, die Aus- und Weiterbildungsbeteiligung insgesamt zu erhöhen und eine Teilnahme aller betroffenen Gruppen zu ermöglichen. Die Fondsförderung entkoppelt die Ausbildungsbereitschaft bzw. die Weiterbildungsteilnahme von den damit entstandenen Kosten, da die Arbeitgeber sich an der Finanzierung beteiligen, unabhängig davon, ob sie ausbilden, oder „ihren“ Mitarbeitern Weiterbildung ermöglichen oder nicht.

Um Verwaltungskosten gering zu halten, ist es sinnvoll, gemeinsame Fonds für die Aus- und Weiterbildung einzurichten. Die Mittel sollten jedoch für beide Bereiche getrennt erhoben und verwaltet werden. Orientieren sollte man sich an dem französischen Modell, welches für verschiedene Verwendungszwecke – Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen des betrieblichen Bildungsplanes, Bildungsurlaub und Weiterbildung im Rahmen von Eingliederungsmaßnahmen für Jugendliche – getrennte Beiträge vorsieht.

Es sind verschiedene Ausgestaltungen der Fonds möglich, die sich nach Zentralisierungsgrad und Gruppierungskriterien unterscheiden lassen. Zentralfonds belegen alle Unternehmen unabhängig von der Branche oder Region mit einer einheitlichen Umlage

und finanzieren damit Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben, überbetrieblichen Ausbildungsstätten oder staatlichen Schulen. Bei Partialfonds werden unterschiedliche Fonds für verschiedene Ausbildungsbereiche, Berufsgruppen oder Regionen eingerichtet.

Aufgrund der Heterogenität der Branchen und Regionen, ermöglichen regionale Branchenfonds für die Branchen effiziente Lösungen. Bei dieser Ausgestaltung der Fonds werden jeweils an die spezifischen Bedürfnisse der Branche und der Region angepasste Regelungen verwirklicht. Es ist dann allerdings notwendig, einen Strukturausgleich vorzusehen, um auch in strukturschwachen Regionen oder Branchen ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen und genügend Ressourcen für Weiterbildung bereitstellen zu können. Diese Aufgabe sollten zusätzliche, übergeordnete „Dachfonds“ übernehmen.

Die Aufgabe des Gesetzgebers bestünde darin, die rechtlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass in Tarifverhandlungen branchenspezifische Fondsmodelle vereinbart werden. Ob als Bemessungsgrundlage der Umsatz, der Gewinn, die Beschäftigtenzahl, die Wertschöpfung oder die Lohnsumme eines Betriebes gewählt wird, sollte den Tarifparteien überlassen werden. Entscheidend ist, eine Bemessungsgrundlage zu wählen, die relativ leicht zu ermitteln ist, um Verwaltungskosten zu senken. Grundsätzlich ist hierbei zu berücksichtigen, dass Kennzahlen wie die Lohnsumme oder die Beschäftigtenzahl eine größere Sachnähe zum Qualifizierungsbedarf eines Unternehmens aufweisen als andere. Eine Umlage, die sich an der Lohnsumme bzw. Beschäftigtenzahl als Bemessungsgrundlage orientiert, führt jedoch zu einer Erhöhung der Lohnnebenkosten und damit zu einer Wettbewerbsverzerrung zugunsten kapitalintensiver Produktionsformen. Umsatz, Gewinn oder Wertschöpfung stehen demgegenüber nicht in einem direkten Zusammenhang zur Qualifikation der Beschäftigten, was deren Durchsetzung erschwert. Als praktische Lösung wäre ein Mix aus verschiedenen Kennzahlen denkbar.

Finanziert werden sollten von den Fonds im Bereich der Ausbildung die Ausbildungsvergütung und für die Weiterbildung die Kosten strukturierter Weiterbildungsmaßnahmen, hierzu sind z.B. Gebühren, Fahrtkosten, Kosten der Freistellung und Übernachtungskosten zu zählen. Nicht strukturierte Qualifikationsprozesse sollten dagegen nicht von den Fonds finanziert werden, da die Ermittlung der damit verbundenen Kosten einen erheblichen Aufwand verursachen würde und die Gefahr von Missbrauch bestünde. So sind z.B. die betrieblichen Kosten bei der Lernform „Lernen im Arbeitsprozess“ kaum von den Produktionskosten zu trennen.

Ein Engagement der öffentlichen Hand in der Finanzierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung sollte weiterhin bestehen. Die Gesellschaft insgesamt profitiert von gut ausgebildeten Beschäftigten. Die erwiesenen positiven externen Effekte legitimieren eine anteilige öffentliche Finanzierung. Es erscheint aber nicht sinnvoll, den Staat dauerhaft direkt an der Finanzierung der Fonds zu beteiligen. Vielmehr sollte sich der Staat, neben der Finanzierung des schulischen Teils der Ausbildung und der Schaffung von Rahmenbedingungen, vorrangig auf die Finanzierung und die Bereitstellung eines eigenen Angebots beschränken. In Einzelfällen ist eine direkte öffentliche Förderung von tarifvertraglich ausgehandelten Fonds sinnvoll, etwa bei Verbundausbildungsmodellen, bei Modernisierungsmaßnahmen oder bei der Innovationsförderung.

Die Verwaltung der Fonds sollte paritätisch aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern zusammengesetzt sein. Arbeitnehmervertreter könnten Betriebsräte, hauptamtliche Gewerkschaftsvertreter oder im Handwerk Gesellenvertreter sein. Eine zusätzliche Kontrollmöglichkeit besteht seit der Novelle des Betriebsverfassungsgesetzes vom 23. 07. 2001 auf betrieblicher Ebene. Nach § 97 Absatz 2 BetrVG verfügt der Betriebsrat über ein echtes Mitbestimmungsrecht im Bereich der betrieblichen Berufsbildung, wenn der Arbeitgeber Maßnahmen geplant oder durchgeführt hat, die dazu führen, dass sich die Tätigkeit der betroffenen Arbeitnehmer ändert und ihre betrieblichen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erfüllung ihrer Aufgaben nicht mehr ausreichen.

Die Staatstätigkeit im Bereich der beruflichen Erstausbildung dürfte sich in Zukunft erheblich ausweiten, weil die Akademisierung der Berufe ständig voranschreitet und eine staatliche Ausbildung sinnvoll werden lässt. Dies bedeutet auch, dass sich die Strukturen der öffentlichen Bildungseinrichtungen an die neuen Entwicklungen anpassen müssen.

5. Arbeitsschritte

Ob die Durchsetzung eines solchen Finanzierungssystems auf tarifvertraglicher oder gesetzlicher Basis erfolgt, ist vor allem eine Frage der politischen Durchsetzbarkeit. Beide Regelungsebenen haben ihre Vor- und Nachteile. Generell haben gesetzliche Regelungen den Vorteil, dass sie einheitliche Rahmenbedingungen schaffen und die Ausgestaltung in geringerem Umfang von konjunkturellen Schwankungen abhängig ist. Nachteilig wirkt sich jedoch bei gesetzlichen Regelungen aus, dass sie branchen- und betriebsspezifische sowie regionale Besonderheiten nur schwer berücksichtigen können. Zudem scheint eine gesetzliche Lösung derzeit nicht in Sicht, wie die gescheiterte Umlagefinanzierung in der Berufsausbildung gezeigt hat. Tarifvertragliche Regelungen haben demgegenüber den Vorteil, dass spezifische Lösungen für Branchen oder Betriebe gefunden werden können, jedoch hängt die tarifliche Qualifizierungspolitik von verschiedenen Faktoren wie der tarifpolitischen „Großwetterlage“ oder der Konjunktur ab. Sie sind aber momentan eher durchzusetzen, wie die Fondsregelungen in den Qualifizierungstarifverträgen z.B. der Gerüstbauer oder der Bekleidungsindustrie zeigen. Langfristig sollten sich beide Regelungsebenen aber sinnvoll ergänzen.

Oskar Negt: Der gewerkschaftliche Beitrag zur Berufsausbildung

Wir leben in einer Zeit gewaltiger, durch Gesellschaftskrisen verursachter Umbrüche. Was ich darunter verstehe, kann am besten als eine kulturelle Erosionskrise verstanden und beschrieben werden. Wir haben es in den entwickelten Ländern mit einer gesellschaftlichen Gesamtlage zu tun, die der französische Soziologe Emile Durkheim schon um 1900 treffend einen selbstzerrissenen Zustand der Anomie genannt hat. Anomische Zustände sind die, in denen alte Werte nicht mehr unbesehen und alltagspraktisch gelten und neue noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden. Durkheim spricht auch vom moralischen Vakuum eines solchen in sich widersprüchlichen Zeitgeistes. Nicht dass die moralischen Regeln im Öffentlichkeitszusammenhang fehlten, ist das Problem ;vielmehr trifft die pluralistische Verfügbarkeit des Wertevorrats einen äußerst prekären Punkt des Gegenwartsverständnisses: nämlich eine geschichtlich einzigartige Polarisierung einer aus Unsicherheit zusätzlich und dogmatisch erhärteten Werteposition(wie in allen Formen des Fundamentalismus erkennbar) und der Beliebigkeit und Gleichgültigkeit eines Wertpluralismus, wodurch das gewachsene Orientierungsbedürfnis der Menschen jedoch nicht befriedigt wird.

In der kulturellen Erosionskrise der Gegenwart sind solche Suchbewegungen auf der Motivbasis intensivierter Orientierungsbedürfnisse entscheidend auch dafür, dass alte Loyalitätsbindungen gegenüber Institutionen, Parteien, Großorganisationen jeglicher Art sich lockern oder gar ganz auflösen, wie es sich im Mitgliederschwund vieler Organisationen oder im wechselhaften Wahlverhalten zeigt. Gleichzeitig nehmen Enttäuschungspotentiale in der Bevölkerung rapide zu, wenn angekündigte und versprochene Krisenlösungen nicht eintreten. Diese schwankenden Loyalitätsbindungen gehören heute zum gesellschaftspolitischen Alltag. Erosionskrisen in dieser kulturellen Dimension zeigen extreme Ausschläge, die man unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten als Ambivalenzen bezeichnen kann, in sich widersprüchliche Tendenzen mit Doppelwertigkeit. Diese Krisenart unterscheidet sich von den ökonomischen Bewegungsabläufen von Konjunkturen und Rezessionen dadurch, dass nicht nur die objektiven Lebensverhältnisse beeinflusst, sondern auch die Subjektausstattungen erfasst, den Bildungsprozess der Individuen in ihrem Persönlichkeitskern berührt.

Das lässt sich gut an einem konkreten Beispiel erörtern. Die Familie hat nach wie vor eine sehr hohe Wertigkeit in den Vorstellungszusammenhängen der Menschen, nicht nur der älteren Generation, die dabei vielleicht auf lang anhaltende Bindungserfahrungen mit Partnern und Kinder verweisen können. Auch der utopische Vorrat junger Menschen ist angefüllt mit Vorstellungen über dauerhafte Partnerschaft und einen Familienzusammenhang, der durch Kinder bevölkert ist. Das ist ein Grund dafür, dass keineswegs projizierte wechselnde Partnerschaften das Idealbild der Beziehungsökonomie junger Menschen ausmachen. Familie gilt als eine Art Utopie, Heimat, verlässliche Basis der Näheverhältnisse, wo man nicht einfach entlassen werden kann, wie sonst nach Marktgesetzen, und wohin man notfalls auch zurückkehren kann. Das ist die eine Seite. Die andere sieht ganz anders aus. So entsteht ein zentraler Widerspruch: unter dem Dach der

Familienutopie gibt es ein Wachstum in beiden Richtungen, Frühverheiratung und gleichzeitig Scheidungsraten.

Das ist als Symptom dieser Erosionskrise zu nehmen. Manche Patrioten von Innovationsoffensiven mögen Lockerungen, ja Auflösungen von Bindungen als Chancen von Freiheit und Weltläufigkeit feiern. Aber die Zahl der Skeptiker nimmt zu. Das berührt nun auch in zentralen Punkten die Bindungsgewebe von Arbeit und Beruf, die nicht nur durch Massenarbeitslosigkeit bedroht sind, sondern auch durch einen Gesellschaftsentwurf, der das Bild eines allseitig verfügbaren Menschen ins Zentrum gerückt hat. Eine sorgsame und weitsichtige Berufsausbildung bedarf daher ganz besonderer gesellschaftspolitischer Aufmerksamkeit. Sie ist kein Randproblem, das man mit technischen oder juristischen Mitteln bewältigen könnte; es ist vielmehr ein Zentrales Problem der Zukunftssicherung, weil damit die Entwicklung tragfähiger Lebensperspektiven für die heranwachsende Generation verbunden ist. Wir leben nicht jenseits der Arbeitsgesellschaft und der mit ihr verwobenen Berufswelt. In vielen Bereichen, in der Hochtechnologie nicht weniger als in mittelständischen Berufsqualifikationen, spricht man sogar von einer Tendenz der "Reprofessionalisierung". Deshalb ist es sinnvoll, noch einmal den Wesensgehalt der Berufsidee ins Bewusstsein zu rücken.

In Max Webers klassischer Analyse des Zusammenhangs von "Protestantischer Ethik und Geist des Kapitalismus" spielen die sittlichen Gebote beruflichen Handelns eine bestimmende Rolle. Der Bedeutungshof, der sich um den Begriff "Beruf" in fast allen zivilisierten Sprachen gebildet hat, enthält regelmäßig zwei Elemente: sachliche Kompetenz und Lebensführung. Die sachliche Kompetenz ist, mit dauerhafter und arbeitsteiliger Tätigkeit verknüpft, Grundlage der materiellen Lebenssicherung, also der Einkommensquelle. Das ist aber nicht das Einzige, das in dieser Berufsidee steckt. Auch die Verwurzelung der Lebensführung ist angesprochen." die rationale Lebensführung auf der Grundlage der Berufsidee ist geboren aus dem Geist der Christlichen Askese", sagt Max Weber. Und er fügt hinzu: "Der Puritaner wollte Berufsmensch sein, wir müssen es sein."

Aber jenes "stahlharte Gehäuse der Hörigkeit", in das Max Weber Berufsarbeit schicksalhaft gebannt sieht, ist zerbrochen; das Verhängnis "mechanisierter Versteinerung" hat alle religiösen Züge abgestreift, die dem Wort Beruf anhängen: Ruf, Berufung, calling im Englischen.

Ist damit aber die Berufs-Idee ausgestanden? Keineswegs. Im Klagelied über die gefährlichen Tendenzen einer "Gesellschaft ohne Halt", der die Ligaturen (also die Bindungen) zerbrechen, haben jüngst auch Liberale wie Ralf Dahrendorf, die sonst doch eher auf der Seite der marktwirtschaftlichen Flexibilität des Menschen standen, mitzusingen begonnen. Denn ihnen ist der Abbau sozialstaatlicher Regulierungen und das Zurückdrängen gewerkschaftlicher Gegenmacht nie weit genug gegangen. Die Auflösung von Ligaturen, von sozialen Bindekräften, an Betriebe, Stadtteil, um die Marktflexibilisierung der Menschen zu erweitern, bedroht in der Tat den inneren Zusammenhalt der Gesellschaft.

Es mag faktisch ja so sein, dass in unserer Gesellschaft die marktbezogenen Arbeitsplätze sich verknappen, weil auf dieser Ebene immer mehr mit immer weniger Anwendung

lebendiger Arbeit produziert wird. Aber würde dieser Warenmarkt diktieren, was mit den wachsenden Massen übriggebliebener und überflüssig gemachter lebendiger Arbeitskraft passieren, wäre das (in der Terminologie Kants gesprochen) nichts Geringeres als die völlige Verkehrung der Weltordnung. Denn der Bedarf an Gemeinwesenarbeit wächst in gleicher Masse, wie die sozialen Bindekräfte bedroht sind und zerbrechen.

Aber wenn selbst nur die Berufsdefinitionen im Regelsystem dieser total gesetzten Marktlogik verändert würden, wäre das eine gefährliche Entwicklung. Faktisch ist es in der Tat so, dass Lebensläufe häufig wie Flickenteppiche sich entwickeln ;aus diesem durchaus bedauerlichen und nur in wenigen Fällen für die Betroffenen befriedigenden Zustand eine verpflichtende Norm abzuleiten, wäre völlig unbegründet und würde jenen Interessenten entgegenkommen, die für die Worte Arbeit und Beruf lieber den Ausdruck verwenden möchten - in der Allgemeinheit, wie ihn George W. Bush für die Erledigung des Irakkrieges benutzte.

Das Wort verweist allerdings auf eine Tradition, die wir für überholt glaubten. Es bezeichnet Gelegenheitsarbeit, genau das, was Max Weber mit Berufsarbeit gerade nicht verbindet. Es sind heute die aus Polen kommenden Spargelstecher, die eine mühevoll und nur mit einem Stundenlohn von 5 Euro pro Stunde belohnte Arbeit verrichten; niemand aus dem Kerneuropa würde einen solchen "Job" ableisten.

Job ist Gelegenheitsarbeit. Treffend kennzeichnet Richard Sennett diesen Übergang von Berufsarbeit in einen Job." Das Wort "job" bedeutete im Englischen des 14. Jahrhunderts einen Klumpen oder eine Ladung, die man herumschieben konnte. Die Flexibilität bringt diese vergessene Bedeutung zu neuen Ehren. Die Menschen verrichten Arbeiten wie Klumpen, mal hier, mal da." Soweit Richard Sennet.

Es ist jetzt die Frage, welche Rolle die Gewerkschaften in diesem Prozess der Berufsausbildung zu spielen haben. Die traditionelle Aufgabe einer fortwährenden Überwachung, dass tarifvertragliche Vereinbarungen und gesetzliche Vorschriften eingehalten werden, gehört zu den Minimalbedingungen sinnvollen gewerkschaftlichen Handelns. Aber das ist immer weniger hinreichend; denn die skizzierte Krisensituation konfrontiert auch die Gewerkschaften mit Herausforderungen, auf die sie langfristige Antworten finden müssen, um gerade auch bei der jüngeren Generation, die in eine problematisch gewordene Arbeitsgesellschaft Eingang zu bekommen versucht, überzeugend und glaubwürdig zu sein. Es darf auf keinen Fall dazu kommen, dass berufliche Qualifikation auf den kurzfristig betriebswirtschaftlich vielleicht nützlichen Lernhorizont von Job-Fertigkeiten reduziert wird, wie das in manchen Wirtschaftskreisen als Innovationsschub plakatiert wird. Um das noch einmal festzuhalten

:Gerade für jüngere Menschen ist beruflicher Leistungsstolz wesentliches Medium der Stärkung ihrer Selbstwertgefühle und des Aufbaus sozialer Bindungen.

Berufsbildung ist ein Tätigkeitsfeld der Gewerkschaften, gewiss nicht das einzige. Aber auch in diesem Besonderen können sie nur dann überzeugend wirken, wenn sie sich auf den Entwurf eines vernünftig eingerichteten Ganzen, auf eine Art Gesellschaftsutopie einlassen, also auf einen Vorstellungszusammenhang, der Orientierungen erlaubt und auch ein über

den Tag hinausgehendes Sollen enthält. Nichts ist für aufwachsende Menschen verheerender als ein kurzatmiger Realismus, in dem sich die Enttäuschungen fortwährend anhäufen. Keine Jugend wächst dagegen ohne Utopien, ohne das Phantasieren über gutes Leben und über ein Gemeinwesen, wie es eingerichtet werden sollte.

Oder eine Welt, wie sie sein sollte. Werden diese Utopiebedürfnisse auf Dauer vernachlässigt, dann suchen sie sich ihre eigenen Auswege; sie bleiben in der Regel nicht sehr lange unbearbeitet.

Das stellt unter heutigen Krisenbedingungen auch völlig neuartige Anforderungen an die gewerkschaftlichen Organisationsstrukturen ebenso wie an die Gewerkschaftspolitik. Aus der bloßen Verteidigungsposition kommen sie auf längere Sicht nur heraus, wenn sie radikal darüber nachdenken, die Reichweite ihrer Handlungsfelder und ihr Mandat zu erweitern.

Vier solcher Handlungsfelder und Mandats-Erweiterungen sind zu nennen:

1. Die Gewerkschaften müssen sich darüber im Klaren sein, dass der traditionell auf das Spektrum Kapital-Lohnarbeit fixierte und darauf im Wesentlichen beschränkte Arbeitsbegriff viel zu eng gefasst ist. Nicht nur die Formen lebendiger Arbeit haben sich im Zuge der mikroelektronischen Revolution differenziert und vervielfältigt; auch in ihrer Reichweite hat sich Entscheidendes geändert. Ist dieser Arbeitsbegriff auf die normale Warenproduktion und auf Dienstleistungen beschränkt, dann fallen immer größere Massen lebendiger Arbeit in die Bereiche unterschlagener Wirklichkeit. Auch die zur Zeit überwiegend von Frauen geleistete Beziehungsarbeit zur Grundausstattung der Menschen würde sehr leicht in diese vom gesellschaftlichen Produktions- und Lebenszusammenhang abgekoppelten Wirklichkeitsschichten abgleiten und sich dem Blick der Öffentlichkeit entziehen. Käme es zu dieser fatalen Abspaltung, würde den Gewerkschaften ein großes Potential verloren gehen. Auch der Einfluss auf alle Formen der Bildungs-Arbeit.

2. Gewerkschaften bedürfen der Erweiterung ihres Interessen-Mandats. Die Vertretung betrieblicher Interessen hat nach wie vor großes Gewicht; aber nicht nur durch die langfristig unumgehbare Politik der Arbeitszeitverkürzung verringert sich zwangsläufig die Anwesenheitszeit der Arbeitnehmer im Betrieb. Auch die Streuung der Produktionsorte und der Produktionszeiten wird es auf lange Sicht notwendig machen, neben dem betrieblichen ein zweites, ein außerbetriebliches Organisationsstandbein zu entwickeln. Dieses außerbetriebliche Standbein ersetzt nicht den betrieblichen Produktions- und Gegenmachtzusammenhang. Im Gegenteil. Die Gewerkschaften sind, ob sie wollen oder nicht, durch veränderte gesellschaftliche Verhältnisse dazu genötigt, den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern dorthin zu folgen, wohin sie gehen, wo sie sich in ihrem Alltagsleben aufhalten, und das sind zunehmend außerbetriebliche Aktions- und Handlungsfelder, bis zu dem Punkt, dass die Computertechnik neuerdings sogar eine Rückkehr zu einer Art Heimindustrie ermöglicht. Ganz abgesehen davon, dass sie nur durch ein außerbetriebliches Organisationszentrum diejenigen erreichen, die vorübergehend oder auf Dauer von betrieblichen Arbeitsplätzen abgetrennt sind, sich aber doch nach wie vor als gesellschaftliche Lebewesen verstehen und betätigen möchten.

3. Notwendig ist die Erweiterung des kulturellen Mandats. Die strikte Trennung der weichen von den harten Materien wird immer problematischer. Der programmatische, rituell wiederholte Wahlspruch dieser Abwehr lautet: Das Kapital ist eine harte Materie, entsprechend die Lohn- und Qualifikationsinteressen der Lohnarbeiter. Die Psychologie der Arbeiter, die kulturellen Belange ihrer Lebenszusammenhänge sind dagegen weiche Materie, unterliegen der Beliebigkeit und lassen sich organisatorisch weder fassen noch bearbeiten. Sartre hat einmal gegen Marx den Einwand erhoben, bei ihm beginne der Mensch erst beim ersten Lohnempfang. Das ist gewiss zugespitzt und weit übertrieben, aber in der Grundlinie des Denkens der gesamten deutschen Arbeiterbewegung so falsch wiederum nicht.

Es handelt sich dabei um einen der gefährlichsten und folgenreichsten Irrtümer der Arbeiterbewegung, der in der Vergangenheit mit vielen Katastrophen verknüpft war - und er wird, sollte man diese Ausgrenzungen beibehalten, viele neue Katastrophen verursachen. Es zeigt sich immer deutlicher, dass selbst tarifpolitische Erfolge kaum noch zu erzielen sind, wenn das kulturelle Symbol und Sprachspektrum durch eine gewerkschaftsfeindliche Atmosphäre bestimmt ist. Ein kulturelles Mandat wahrzunehmen ist deshalb nicht mehr ins Belieben gesetzt, sondern berührt den gewerkschaftlichen Existenzgrund.

Und es ist 4. die Erweiterung des politischen Mandats. Damit ist nicht, wie man abwehrend vermuten könnte, eine Ersatzpartei gemeint. Die Gewerkschaften müssen bei ihrem geschichtlichen Auftrag einer Interessenvertretung bleiben, die wesentlich auf den Lebenszusammenhang abhängiger und unterdrückter Menschen bezogen ist, die der kollektiven Hilfe bedürfen, um Arbeit, Lebensperspektiven und Würde sichern zu können. Aber selbstverständlich sind solche Zielsetzungen nur realisierbar, wenn in jedem Schritt gewerkschaftlicher Politik auch der Blick auf das Ganze gerichtet ist. Wer nicht eine "Ökonomie des Ganzen Hauses" in seiner Vorstellung mit Einzelinteressen zu verbinden vermag, der erliegt leicht der verbreiteten Illusion, als wäre die Summe der Einzelinteressen, oder genauer gesagt: die Summe der betriebswirtschaftlich rationalisierten Einzelunternehmen, der Wohlstand des Ganzen, die vernünftig organisierte Gesamtgesellschaft. Davon kann jedoch keine Rede sein.

Das politische Mandat der Gewerkschaften geht eben auf Beseitigung der Balancestörungen zwischen Besonderem und Allgemeinem, zwischen Einzelinteressen und dem Wohlergehen des Ganzen; insofern können Gewerkschaften in Zukunft überhaupt nicht mehr vernünftige Politik betreiben, ohne sich auf eine Gesellschaftsutopie einzulassen. Damit ist nicht gemeint ein abstrakter, jenseits der Realität und ihren objektiven Veränderungspotentialen angesiedelter Entwurf; vielmehr geht es dabei um das Aufgreifen und Bündeln der in den Menschen selber steckenden Entwurfsphantasien von einem befriedigenden, gerechten und lebenswertem Leben, unter den fördernden Umweltbedingungen einer vernünftig organisierten gesellschaftlichen Ordnung. Die Idee eines Gemeinwesens, auf das sich die Verantwortung des Einzelnen sinnstiftend richtet, muss wieder zu einem konkret besetzten Öffentlichkeitsraum werden, für den die in der Gesellschaft massenweise verfügbaren Kraftquellen mobilisiert werden können.

Edgar Sauter: Weiterbildung für die Arbeitslosen als eine gesellschaftliche Aufgabe

Die seit Jahrzehnten anhaltende expansive Weiterbildungsbeteiligung ist ins Stocken geraten; seit dem Jahr 2000 hat sich ein rückläufiger Trend durchgesetzt. Betroffen sind sowohl die allgemeine als auch die berufliche Weiterbildung in der Form von Lehrgängen und Kursen. Nach den jüngsten Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung haben z.B. nur noch 26 Prozent der 19- bis 64-Jährigen 2003 einen beruflichen Weiterbildungskurs oder Lehrgang besucht (1997: 30; 2000: 29 Prozent). Der Rückgang umfasst alle Weiterbildungstypen, von der Umschulung bis zur Aufstiegsweiterbildung.

Zur Erklärung des rückläufigen Trends in der Weiterbildungsbeteiligung kann zum einen auf den relativ kleinen Teilbereich der SGB III-geförderten Weiterbildung verwiesen werden, in dem Änderungen der öffentlichen Förderungspolitik seit Jahren zu sinkenden Teilnehmerzahlen geführt haben: Wurden im Jahr 2000 noch über eine halbe Mio. Eintritte (551 534) verzeichnet, so sank diese Anzahl bis 2003 um die Hälfte (auf 254 718) und ist inzwischen weiter stark reduziert worden (2004: 185 041; Jan. bis Aug. 2005: 62 085); bei dieser Anzahl handelt es sich fast ausschließlich um Arbeitslose. Zum anderen liegt der Schwerpunkt des Rückgangs bei der Weiterbildungsbeteiligung jedoch bei den Erwerbstätigen im Segment der betrieblichen Weiterbildung. Der gestiegene Kostendruck in den Betrieben hat den Spielraum für eine formal organisierte berufliche Weiterbildung weiter eingeschränkt; mit den Entlassungen wird auch die Weiterbildungsbeteiligung und die potentielle Klientel für Weiterbildung reduziert.

Inwieweit der Rückgang der formal organisierten beruflichen Weiterbildung durch informelles berufliches Lernen kompensiert wird, kann durch die vorhandenen empirischen Befunde des Berichtssystems nicht belegt werden. Die Reichweite des informellen beruflichen Lernens ist mit einer Teilnahmequote von gut 60% zwar wesentlich höher als die Beteiligung an formal organisierten Lehrgängen und Kursen, die Grundmuster der Beteiligung bei formal organisierter Weiterbildung und informellen Formen des beruflichen Lernens sind sich jedoch, z.B. bei gruppen-spezifischer Betrachtung, meist sehr ähnlich. Das heißt, auch beim informellen beruflichen Lernen profitieren die Höherqualifizierten stärker als die gering qualifizierten Gruppen. Vom informellen Prozess des Lernens im Prozess der Arbeit sind Arbeitslose grundsätzlich ausgeschlossen.

Nach wie vor gilt, dass auch Weiterbildung zum insgesamt kumulativen Charakter der Bildung beiträgt. Das Ende der Bildungsexpansion bzw. der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung bei gleichzeitig steigenden Qualifikations- und Kompetenzanforderungen dürfte die Polarisierung zwischen Hochqualifizierten einerseits und gering Qualifizierten und Ungelernten andererseits verstärken. Letztere sind die Verlierer am Arbeitsmarkt, die als Arbeitslose zudem immer geringere Chancen auf Eingliederung haben werden.

1. Nutzen der Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung hat die traditionell in sie gesetzten Erwartungen, Bildungsdefizite aus der ersten Bildungsphase zu kompensieren, nicht erfüllt. Neuere empirische Befunde zur Nutzeneinschätzung aus Sicht der Teilnehmenden entwickeln jedoch ein eher positives Bild. Selbst die Mehrheit aktueller Nichtteilnehmer sieht – im Unterschied zu den völlig Weiterbildungsabstinenten - in der beruflichen Weiterbildung ein sinnvolles Mittel zur Verbesserung der beruflichen Positionierung. Bei den Teilnehmern sind – nach den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung - über drei Fünftel der Befragten der Auffassung, die Teilnahme an der Weiterbildung habe eine wesentliche Veränderung in ihrer beruflichen Entwicklung zur Folge gehabt. Gleichwohl wird gleichzeitig der Nutzen von Weiterbildung in der längerfristigen Betrachtung in Einzelaspekten immer skeptischer beurteilt. Am geringsten sind die Einschätzungen der Weiterbildung hinsichtlich ihrer Wirkungen, Arbeitslosigkeit zu vermeiden bzw. eine neue Stelle zu erhalten. Dabei sind es vor allem die jüngeren Erwerbstätigen, die von den individuellen Erträgen der Weiterbildung (Einkommen und späteres Arbeitslosigkeitsrisiko) profitieren. Keinesfalls lassen die empirischen Befunde zur Nutzeneinschätzung den Schluss zu, auf berufliche Weiterbildung grundsätzlich zu verzichten. Nach wie vor ist von daher die Weiterbildung von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit Bedrohten als gesellschaftliche Aufgabe gerechtfertigt; unterschiedliche und veränderte Nutzeneinschätzungen können bei der Gestaltung der Weiterbildung berücksichtigt werden.

2. Vom arbeitsmarkt- zum gesellschaftspolitischen Instrument

Ausgehend von der Arbeitsmarktpolitik wurde Weiterbildung im Rahmen des AFG bzw. des SGB III zu einem universellen gesellschaftlichen Interventions- und Förderungsinstrument entwickelt. Mit ihm wurden ökonomische, sozial- und bildungspolitische Aspekte und Zielsetzungen gebündelt:

- Wirtschaftspolitisch sollte Weiterbildung den jeweils aktuellen Stand der beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen gewährleisten.
- Bildungspolitisch wurden mit Hilfe von Weiterbildung höhere Einkommen, beruflicher Aufstieg oder wenigstens Arbeitsplatzertret in Aussicht gestellt.
- Arbeitsmarktpolitisch bedeutete Weiterbildungsteilnahme rasche Wiedereingliederung ins Beschäftigungssystem oder wenigstens Entlastung des Arbeitsmarktes (von Arbeitslosenzahlen).
- Sozialpolitisch war Weiterbildung schließlich das einzige Instrument, das eine zweite Chance versprach, d.h. Kompensation und Korrektur von Bildungs- und Sozialentscheidungen.

SGB III-geförderte Weiterbildung unterscheidet sich von allen anderen Instrumenten der öffentlichen Bildungsförderung:

- Die Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme ist an die Voraussetzung der Arbeitslosigkeit gebunden. Es reicht nicht aus, dass sich ein Arbeitnehmer aus persönlichen Gründen zur Qualifizierung entschließt.

- Grundsätzlich haben die Teilnehmenden keinen individuellen Kostenbeitrag zu leisten; die Aufwendungen werden aus einer Kombination von Versicherungsbeiträgen und Steuermitteln finanziert.
- Die Finanzierung ist an kein bestimmtes Qualifikationsniveau gekoppelt; die höheren Arbeitslosigkeitsquoten bei Geringqualifizierten und Ungelernten lassen eine entsprechend hohe Berücksichtigung dieser Risikogruppen bei der Teilnahme erwarten.

Obwohl die Weiterbildung grundsätzlich die in sie gesetzten Kompensations-erwartungen nicht erfüllen konnte, war die Kompensationsleistung der SGB III- Förderung weitgehend erfolgreich; allerdings nur im Rahmen eines reaktiven Ansatzes, d.h. dann, wenn ein Arbeitnehmer arbeitslos geworden ist bzw. arbeitslos zu werden drohte. In der Vergangenheit ist es in der Regel gelungen, benachteiligte Gruppen überproportional in die Förderung einzubeziehen; dies gilt vor allem für Personen ohne Berufsabschluss. Bei den Gruppen mit Berufsabschluss hingegen entsprechen die Teilnahmequoten an geförderter Weiterbildung weitgehend den qualifikations-spezifischen Arbeitslosenquoten.

Unter den Bedingungen der letzten Jahrzehnte konnte sich damit ein Weiterbildungssegment entwickeln, das arbeitsmarktlichen, sozialen und Bildungszielen gleichermaßen verpflichtet war; dabei wurden z.T. auch Defizite und Fehlentwicklungen aus dem Sozial- und Bildungsbereich aufgefangen. Dies führte nicht selten zu Fehlsteuerung und Missbrauch des Instruments Weiterbildung.

3. Kurzfristiger Erfolg versus Nachhaltigkeit

Im Zuge der Hartz-Reform hat die Weiterbildungsförderung nach dem SGB III unter dem Einfluss neuer Nutzenvorstellungen und -einschätzungen zu einem Prioritäten- und Systemwechsel geführt. Ein allgemeiner positiver Effekt von Weiterbildung auf die Persönlichkeitsentwicklung oder eine subjektive Bewertung des Weiterbildungsnutzens durch Teilnehmer reichen danach nicht mehr aus, um Weiterbildungsaufwendungen zu legitimieren. Alle Arbeitsmarktinstrumente müssen sich daran messen lassen, welchen Beitrag sie zu einer kurzfristigen Vermittlung der Arbeitslosen in den ersten Arbeitsmarkt beitragen. Erste Eingliederungsbilanzen zeigen, dass sich das auf langfristigen Erfolg und Nachhaltigkeit angelegte Instrument im Vergleich mit anderen Arbeitsmarktinstrumenten schwer tut:

Es liegt, gemessen an den Eingliederungsquoten, schlechter als die beschäftigungsbegleitenden Leistungen, aber immer noch besser als die weniger erfolgreichen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Die Reformaktivitäten sind vor allem darauf angelegt, zu rasch nachweisbaren Eingliederungserfolgen zu kommen. Dem soll z.B. auch der sogen. Aussteuerungsbetrag dienen. In der Art einer „Strafsteuer“ muss danach die Bundesagentur für jeden Erwerbslosen, der länger als zwölf Monate ohne Job ist und deshalb zum Arbeitslosengeld II wechselt, einen „Aussteuerungsbetrag“ an den Bund zahlen. Erklärungshintergrund ist, dass das Arbeitslosengeld II für Langzeitarbeitslose nicht aus der Arbeitslosenversicherung, sondern – wie früher auch die Arbeitslosenhilfe – vom Bund gezahlt wird. Dieser „Anreiz“ wirkt sich in der Förderungspraxis negativ für den Einsatz

des relativ aufwändigen und auf langfristigen Erfolg angelegten Instruments Weiterbildung aus. Ähnlich negativ für den Einsatz der Weiterbildung als Eingliederungsmittel wirkt sich auch die bei den Agenturen vorgenommene Einteilung der Arbeitslosen in Kundengruppen aus: Weiterbildung kommt, wenn es der Zeitdruck überhaupt erlaubt, nur für die aufgrund ihres Kundenprofils relativ unproblematischen „Beratungskunden“ infrage, für die „Betreuungskunden“ hingegen lohnt der Aufwand nicht.

Weiter zugespitzt wurde die Lage für die Weiterbildung durch die geschäftspolitische Vorgabe eines quantitativen Nutzen- und Erfolgsmaßstabes für die Weiterbildungsförderung: Eine Ausgabe von Bildungsgutscheinen für potentielle Teilnehmer soll nur noch für Bildungsziele mit einer prognostizierten Verbleibsquote von mindestens 70% erfolgen. Mit dieser Kennziffernvorgabe für den kurzfristigen Erfolg wird praktisch die öffentliche Verantwortung für die SGB III-geförderte Weiterbildung aufgekündigt, denn

- die besonders förderungsbedürftigen Personengruppen können bei der Weiterbildung weniger berücksichtigt werden und (werden) damit ausgegrenzt;
- die auf Nachhaltigkeit der Weiterbildung angelegten qualitativen Zieldimensionen der Weiterbildung, wie z.B. abschlussbezogene Maßnahmen, Arbeitszufriedenheit, Beschäftigungsfähigkeit, längerfristige und qualifikationsadäquate Beschäftigung, werden ausgeblendet.

Mit diesen bereits z.T. überdeutlich gewordenen Auswirkungen auf die Weiterbildungspraxis geht die Neuordnung der SGB III-Förderung weit über das hinaus, was Hartz-Kommission, Gesetzgebung und Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) als Zielsetzungen hervorheben:

- Die der Weiterbildungsförderung zukommende Bildungs- und arbeits-marktpolitische Bedeutung gleichermaßen zu berücksichtigen und damit
- das Ziel der beruflichen Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt gleichrangig mit dem Ziel, eines möglichst erfolgreichen Weiterbildungsabschlusses der Teilnehmer zu verfolgen.

Für eine Weiterbildung für Arbeitslose als gesellschaftliche Aufgabe ergeben sich daraus *Folgerungen und Forderungen*:

SGB III-Förderung ist Teil einer Strategie des lebenslangen Lernens

Im Rahmen einer Strategie des lebenslangen Lernens sind die in allen Lebensphasen relevanten Elemente des Lernens zu Entwicklungsschwerpunkten zu machen. In die Weiterbildung von Arbeitslosen gehört auch die Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung zur Bewältigung von Lern- und Arbeitsaufgaben, z.B. in der Form von Allgemeinbildung oder beruflicher Erstausbildung, die auch im Erwachsenenalter erworben werden können. Von daher gehört dieser Part der Weiterbildung als ein Schwerpunkt des Lernens in ein System des lebenslangen Lernens, wie es z.B. die ‚Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens‘ entwickelt hat.

Nachhaltigkeit der SGB III-Förderung – Korrektur der nicht-intendierten Auswirkungen der Hartz-Reform

Im Zuge der Umsetzung der Hartz-Reform sind die Zielsetzungen der Neuorientierung der SGB III-Förderung im Wesentlichen verfehlt worden. Ein wichtiger Faktor ist dabei, die auf Nachhaltigkeit angelegten Ergebnisse des Arbeitsmarktinstruments Weiterbildung nur an kurzfristigen Erfolgen zu messen. Eingliederungsbilanzen, in denen Weiterbildung in Konkurrenz zu anderen Arbeitsmarktinstrumenten nur anhand der Eingliederungs- bzw. Verbleibsquote bewertet wird, greifen zu kurz, weil die Eingliederungsquote nur einmalig sechs Monate nach Maßnahmeaustritt ermittelt wird; zum anderen, weil nur Brutto-Effekte über den Verbleib bzw. die Eingliederung festgestellt werden. Entscheidend wären jedoch die Netto-Effekte, die Aufschluss darüber geben, wie viele Personen auch ohne eine Förderung eine Beschäftigung aufgenommen hätten. Es ist Aufgabe der Wirkungsforschung, hier neue Grundlagen für eine angemessene und differenzierte Bewertung der Wirksamkeit von Weiterbildung zu legen. Neuere Evaluierungsstudien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zur Wirksamkeit aktiver Arbeitsmarktmaßnahmen zeigen z.B., dass kurz- und langfristige Qualifizierungsprogramme (mit abschlussbezogenen Maßnahmen) sich mittel- und langfristig durchaus positiv auf die Beschäftigungsrate von Teilnehmern/-innen auswirken. Nicht-intendierte Auswirkungen der Hartz-Reform sollten auf der Grundlage der Ergebnisse neuer Wirksamkeitsanalysen der aktiven Arbeitsförderung rasch korrigiert werden.

Qualitätsstandards und -sicherung durch unabhängige Zertifizierungsverfahren

Durch neue Verfahren der Anerkennung von Fachkundigen Stellen und der Zulassung von Bildungsträgern und Maßnahmen wird die Qualitätsentwicklung der SGB III-geförderten Weiterbildung auf neue Grundlagen gestellt. Die dabei entwickelten Standards der Qualitätssicherung dürften für die gesamte außerbetriebliche Weiterbildung wirksam werden. Öffentlich verantwortete Weiterbildung für Arbeitslose erhält damit eine von der Bundesagentur unabhängige Qualitätsperspektive.

Mehr Information und Beratung für Risikogruppen

Mit der Ausgabe von Bildungsgutscheinen an die SGB III-Klientel wird eine neue Balance zwischen Eigenverantwortung und Betreuung bzw. Subventionierung gesucht. Erste Erfahrungen zeigen, dass Weiterbildung für Risikogruppen unter den Bedingungen von mehr Wahlfreiheit nur erfolgreich sein wird, wenn zugleich die Infrastruktur für Beratung und Information erheblich ausgebaut und verbessert wird. Angesichts der zahlreichen und unterschiedlichen Beratungs- und Informationsstellen bedeutet dies zugleich, dass damit ein wachsender Koordinierungsbedarf entstehen dürfte.

Weiterbildung für Arbeitslose bleibt ein „Kerngeschäft“ der SGB III-Förderung

Mit der starken Reduzierung der SGB III-geförderten Weiterbildung wird eine Neuverteilung bzw. Neuschneidung der Aufgabenfelder und Verantwortlichkeiten erforderlich, die von der Bundesagentur nicht mehr angemessen wahrgenommen werden (können). Dabei handelt es sich vor allem um Aufgaben, die die Bundesanstalt für Arbeit nach und nach in ihrer Rolle als „Ausfallbürge“ für das Bildungssystem (z.B. Sprachkurse für Aussiedler) übernehmen

musste. Dieser Typ von Aufgaben müsste längerfristig von den eigentlich Zuständigen im Bildungssystem steuerfinanziert wahrgenommen werden. Weiterbildung für Arbeitslose bleibt hingegen „Kern“ der SGB III-Förderung, die durch ihre Steuerung und ihren Finanzierungsmodus den gesellschaftlichen Charakter dieser Aufgabe unterstreicht.

Alternative Finanzierungsperspektiven

Angesichts der aktuellen Defizite in der Weiterbildungsförderung für Arbeitslose müssen alternative Finanzierungsinstrumente und -perspektiven entwickelt werden. Dabei ist eine Differenzierung der Zeithorizonte zu berücksichtigen.

Kurzfristig geht es um alternative Förderungsmöglichkeiten für die von aktuellen Kürzungen betroffenen Arbeitslosen, für die Weiterbildung nach wie vor eine Chance bietet, eine Beschäftigung zu finden. In diesen Zusammenhang gehört auch der Personenkreis, der dem SGB II zuzuordnen ist und für den neben den Arbeitsagenturen die Kommunen, entweder in Arbeitsgemeinschaften oder in getrennter Trägerschaft zuständig sind. Auch für diese Gruppe (Empfänger von Arbeitslosengeld II) kann die klassische arbeitsmarktpolitische Maßnahme Weiterbildung eingesetzt werden. Dabei erfolgt die Finanzierung der Eingliederungsleistungen nach dem SGB II aus Bundesmitteln, während die von den Arbeitsagenturen initiierten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen überwiegend aus Beitragsmitteln (aus dem Haushalt der Bundesagentur) finanziert werden. Dieses Förderungsengagement der öffentlichen Hand für die Weiterbildung der Erwerbslosen sollte rasch verstärkt und ausgebaut werden.

Längerfristig geht es um die Einordnung der Weiterbildung von Arbeitslosen in ein Modell, das die Verantwortung für die Weiterbildungsleistungen zwischen öffentlichen Aufgaben, Aufwendungen der Unternehmen und Leistungen der Lernnachfragenden verteilt. Konkrete Lösungen werden sich dabei, je nach Adressatengruppe und ihrer Aushandlungsposition, als unterschiedliche Mischmodelle ergeben. Für die Weiterbildung der Arbeitslosen dürfte jedoch nach wie vor das besondere finanzielle Engagement der öffentlichen Hand unabdingbar sein.

Hartmut Seifert: Weiterbildungskosten und -zeiten in der ökonomischen Diskussion

1. Nichts als Lippenbekenntnisse

Die Diskussion um die Zukunft der beruflichen Weiterbildung krankt an einer fatalen Diskrepanz. Kaum ein anderes gesellschafts- und wirtschaftspolitisches Ziel findet einen so breiten gesellschaftlichen Konsens wie die Forderung, lebenslanges Lernen als selbstverständliche Aufgabe im betrieblichen Alltag zu verankern. In einem eigentümlichen Missverhältnis hierzu steht jedoch die reale Situation. Die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe lassen nach, die öffentlich geförderten Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit sind drastisch zusammen gestutzt. Keine bildungs- oder wirtschaftspolitische Sonntagsrede vergeht, auf der nicht das Risiko einer verspielten wirtschaftlichen Zukunft beschworen wird, wenn zukünftig nicht mehr Mittel in das gesellschaftliche Humankapital investiert werden. Von dem vielfach beschworenen Aufbruch ist jedoch nichts zu spüren. In internationalen Vergleichen schneiden die Bildungsanstrengungen in Deutschland allenfalls mittelmäßig ab. Die meisten Industrieländer investieren deutlich mehr in ihren gesellschaftlichen Humankapitalstock und haben ihre Anstrengungen sogar noch intensiviert. Deutschland fällt bei der beruflichen Weiterbildung zurück.

Anstatt die Flucht nach vorne anzutreten und den Herausforderungen des verschärften internationalen Wettbewerbs mit einer alle Bereiche des Bildungswesens umfassenden Qualifizierungsoffensive zu begegnen, sucht der ökonomische Mainstream den Ausweg in einer Politik der Lohn- und der Steuersenkung. Darüber hinaus plädiert er für eine Umverteilung der Weiterbildungskosten. Mit diesen Rezepten wird die deutsche Wirtschaft die internationalen Wettbewerbsherausforderungen nicht für sich entscheiden können. Wegbrechende Einnahmen bei den Steuern lassen sich nur mit weiteren Ausgabenkürzungen auffangen. Hiervon bedroht ist, wie frühere Spareinschnitte lehren, vor allem die öffentliche Weiterbildungsförderung. Das wäre dann wohl das endgültige Aus der ursprünglich mit großen Erwartungen bei der Verabschiedung des AFG im Jahre 1969 eingeleiteten Reform, die eine möglichst reibungslose Bewältigung des Strukturwandels ermöglichen sollte. Niedrige Lohnzuwächse oder gar Lohnverzicht schmälern die Chancen der geforderten stärkeren Eigenbeteiligung der Beschäftigten an den Weiterbildungskosten. Neoliberale Wirtschaftspolitik droht die innovativen Potenziale weiter zu schwächen, Anreize der Beschäftigten, sich zu qualifizieren, zu verringern statt zu fördern und die ohnehin zu knappen finanziellen Mittel für Innovationen fördernde Qualifizierungen noch weiter auszutrocknen. Statt die Kräfte, die für ein nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum notwendig sind, zu vitalisieren, droht das genaue Gegenteil.

Wie ist die bedrohliche Kluft zwischen den bildungs- und weiterbildungspolitischen Lippenbekenntnissen und den tatsächlichen Aktivitäten zu erklären? Nicht unplausibel erscheint die These, dass Weiterbildungsfragen stets neben Machtfragen auch Verteilungsfragen aufwerfen. Vermehrte Weiterbildung kostet zusätzliche Zeit und Geld. Strittig ist, wer die zusätzlichen finanziellen und zeitlichen Ressourcen aufbringen soll.

2. Neue Verteilungskonflikte

In die Debatte über die Verteilung der Weiterbildungskosten ist neuerdings Bewegung gekommen. Das verteilungspolitische Schlüsselwort heißt Eigenverantwortung. Gemeint ist eine stärkere Privatisierung der Bildungskosten. Die argumentative Untermauerung liefert der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung. In seinem Gutachten von 2000/01 schlägt er vor, dass die Beschäftigten die Kosten der beruflichen Weiterbildung übernehmen sollten: „Der marktwirtschaftliche Prozess setzt eine Prämie für das Humankapital, und jeder Einzelne ist gut beraten, aus eigenem Interesse heraus, für sein Humankapital zu sorgen.(.....) Indem er in sein Humankapital investiert und damit auch Konsumverzicht leistet, fallen ihm die Früchte dieser Investition zu“ (Ziffer 426). Unklar bleibt, ob es sich um betriebsnotwendige oder im Interesse der Beschäftigten liegende und von diesen auch initiierte Weiterbildungsaktivitäten handelt. Sieht man von diesen Unklarheiten einmal ab, dann wäre eine solche Privatisierung im Modell perfekter Märkte durchaus vertretbar, nur sind weder der Arbeitsmarkt noch die Finanzmärkte alles andere als perfekt. Intransparenzen über die Kosten, die Qualität sowie die Verwertungsmöglichkeiten von Qualifizierung, Unsicherheiten über zukünftige Entwicklungen auf einzelnen Teilarbeitsmärkten und die dort mögliche Verwertungsdauer der Qualifizierung, aber auch eingeschränkte Informationen der Nachfrager von Arbeitskräften über deren Qualifikationen lassen es fraglich erscheinen, ob die Beschäftigten tatsächlich mit entsprechenden Bildungsrenditen rechnen können. Auch die Finanzmärkte funktionieren nicht lehrbuchmäßig. So sind Kredite auf Humankapitalinvestitionen eher die seltene Ausnahme.

Ungeachtet der theoretischen Einwände, die sich gegen eine stärkere Privatisierung von Weiterbildungsinvestitionen ins Feld führen lassen, lässt sich unter dem Druck der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit und der dadurch geschwächten Machtposition der Arbeitnehmerseite eine Tendenz beobachten, die Kosten der beruflichen Weiterbildung schrittweise auf die Beschäftigten zu verlagern. In der betrieblichen und zunehmend auch in der tariflichen Praxis beginnen sich neue Verteilungsmuster zu etablieren. Deren Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Beschäftigten schrittweise mehr an den indirekten Kosten beteiligt werden. Überwiegend erfolgt die erhöhte Eigenbeteiligung durch Verlagerung der Weiterbildungszeit in die Freizeit. Offensichtlich scheint die Geldpräferenz der Beschäftigten ausgeprägter als die Zeitpräferenz. Einbußen bei der Freizeit finden eher Akzeptanz als Abstriche beim Einkommen.

3. Investive Arbeitszeitpolitik

In ökonomischer Perspektive gilt die Produktion von Bildung als Investition in Humankapital. Bildungsinvestitionen lassen sich grundsätzlich in Zeiteinheiten und in Geldeinheiten erfassen (Ewerhart 2003, S. 13). Beide Größen sind in aller Regel gegeneinander konvertierbar. Bildungsökonomische und –politische Analysen haben monetären Größen bislang mehr Beachtung gewidmet als dem Zeitaspekt. Diese Sichtweise wandelt sich. Mit den realen Veränderungen, betrieblich-berufliche Weiterbildungszeit mehr und mehr in die Freizeit zu verlagern, sind auch Überlegungen zu einer investiven Arbeitszeitpolitik und zu

Lernzeitkonten aufgekommen. Eine investive Arbeitszeitpolitik soll dazu beitragen, die zukünftig benötigten zeitlichen und finanziellen Ressourcen für ein Konzept des lebenslangen Lernens zur Verfügung zu stellen.

Der Zeitaspekt hat für berufliche Weiterbildung eine doppelte Bedeutung. Zum einen stellt Zeit eine knappe Ressource dar, zum anderen ist Zeit ein Kostenfaktor. Lernen braucht Zeit. Da Zeit ein begrenztes Gut ist, geht die Ausweitung von Qualifizierungszeit stets zu Lasten anderer Zeitverwendungen. Weiterbildungszeit der Beschäftigten findet entweder während der Arbeitszeit oder während der Freizeit statt, trifft also entweder das Zeitbudget der Betriebe oder der Beschäftigten. Die Ausweitung der Weiterbildungszeit ist stets eine verteilungspolitische Entscheidung. Wer die Zeit für zusätzliche Weiterbildung aufbringt, trägt einen relevanten Teil der gesamten Weiterbildungskosten.

Handelt es sich bei der zusätzlichen Weiterbildungszeit um Freizeit, dann müssen Erwerbstätige die Arbeits- oder die Nicht-Arbeitszeit bzw. die Familien-, Reproduktions- oder Sozialzeit einschränken. Je nachdem, welcher zeitliche Verwendungszweck zurückstecken muss, ist mit Einschränkungen zu rechnen, familiäre oder gesellschaftliche Aufgaben (im sozialen, kulturellen, politischen sportlichen Bereich usw.) wahrnehmen zu können. Das Risiko möglicher Zeitkonflikte stellt sich für einzelne Personengruppen unterschiedlich. Je nach den individuellen Lebens- und Einkommensbedingungen variieren die Spielräume, die zeitlichen Verwendungsstrukturen je nach Präferenzen innerhalb des Zeitbudgets zwischen den einzelnen Verwendungsarten umschichten zu können. Bereits aktuell klagen Beschäftigte über zeitliche Engpässe, die ihre Teilnahme an beruflicher Weiterbildung be- oder gar verhindern (Dobischat/Seifert 2001; OECD 2003). Zeitmangel stellt ein zentrales Hindernis für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung dar. Dies gilt sowohl für Weiterbildungszeit während als auch außerhalb der Arbeitszeit (OECD 2003, S. 290). Nicht alle Beschäftigten sind gleichermaßen in der Lage, zusätzliche Weiterbildungszeit aufzubringen. Relevante Teile des Zeitbudgets sind häufig für Familienarbeiten reserviert und können nicht oder nur mit weitreichenden sozialen Folgen reduziert werden.

Eine Ausweitung der Qualifizierungszeiten außerhalb der Arbeitszeiten würde vor allem Beschäftigte mit unabweisbaren familialen Verpflichtungen treffen. In prekäre Zeitkonflikte dürften in erster Linie Frauen und speziell Alleinerziehende geraten. Während man von Beschäftigten mit höheren Einkommen noch erwarten kann, dass sie zumindest einen Teil der häuslichen Versorgungsleistungen outsourcen und über den externen Markt beziehen können, dürften Geringverdiener kaum über diese Ausweichstrategie verfügen. Für diese ohnehin an Weiterbildungsmaßnahmen unterrepräsentierte Beschäftigtengruppe würde sich, falls sie nicht über freie Zeitreserven verfügt und deshalb auf zusätzliche karrierefördernde Weiterbildungszeiten verzichten muss, die relative Wettbewerbsposition am Arbeitsmarkt verschlechtern. Die Beschäftigungsfähigkeit würde leiden, Beschäftigung- und Einkommensungleichheiten würden wachsen. Eine Ausweitung von Weiterbildungszeiten in die Freizeit hinein wird angesichts der bestehenden Muster geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung vor allem Frauen benachteiligen. Schon aktuell klagen sie häufig über Zeitnot aufgrund unabweisbarer familiärer Versorgungspflichten. Deshalb werden sie kaum in der

Lage sein, mehr Eigenverantwortung (in Form höherer zeitlicher Eigenbeteiligung) für die berufliche Weiterbildung zu übernehmen.

Aber auch unmittelbar kann die Ausweitung der Qualifizierungszeiten in den Bereich der Nichterwerbsarbeitszeit spürbare Einkommensminderungen bei den Beschäftigten zur Folge haben oder zusätzliche (Opportunitäts-)Kosten verursachen. Denkbar ist, dass Beschäftigte ihre Weiterbildungszeit nur auf Kosten ihrer bisherigen Arbeitszeit steigern können. Die Folge wäre, dass sie entweder weniger Überstunden leisten, Nebentätigkeiten einschränken oder aufgeben oder auch Eigenarbeit zurückschrauben und stattdessen mehr bislang selbst erbrachte Leistungen über den Markt nachfragen. In dem Maße, wie Beschäftigte ihr zeitliches Budget für Weiterbildung auf Kosten anderer Arbeitsaktivitäten erhöhen, geht diese Ausweichstrategie zu Lasten des verfügbaren Einkommens.

Fällt die Ausweitung der Weiterbildungszeit dagegen teilweise oder vollständig in die Arbeitszeit, dann erhöhen sich die Arbeitskosten der Betriebe. Bei gegebener bezahlter Arbeitszeit sinkt proportional der Anteil der produktiven Zeit. Die Dauer der für Weiterbildung aufzubringenden Zeit hängt vor allem von den angestrebten Lernzielen und –inhalten ab, nicht aber von der Dauer der individuellen Arbeitszeit. Insofern ist die Lernzeit bei gegebenen Lerninhalten eine fixe Größe und hat für Betriebe wie für Beschäftigte Fixkostencharakter. Bei gegebener Weiterbildungszeit sinkt mit abnehmender Dauer der Arbeitszeit der relative Anteil der produktiven Zeit oder anders ausgedrückt: es steigen die relativen Kosten für Weiterbildung. Dieser Zusammenhang dürfte mit erklären, warum Teilzeitbeschäftigte in den Betrieben nur unterproportional an beruflicher Weiterbildung beteiligt sind. Der Fixkostencharakter der beruflichen Weiterbildung dürfte ebenso die ablehnende Haltung der Arbeitgeber gegenüber weiteren tariflichen Arbeitszeitverkürzungen begründen.

Schätzungen beziffern die durch Weiterbildung für Lohnausfall aufzubringenden Mittel auf insgesamt 18,42 Mrd. DM (Weiß 2000). Der Anteil der Personalaufwendungen an den Gesamtkosten der Weiterbildung wird auf 43% veranschlagt (Egner 2002). Jede Ausweitung hätte entsprechende Kostensteigerungen zur Folge. Auf wachsenden Weiterbildungsbedarf und dadurch bedingte Kostensteigerungen könnten Betriebe mit Ausweichstrategien reagieren und versuchen, weitere Teile der Weiterbildungszeit aus der Arbeitszeit auszulagern. Offen ist dann, inwieweit Beschäftigte bereit sind, vermehrt Freizeitanteile in Weiterbildung zu investieren. Dabei spielt sicherlich die allgemeine Arbeitsmarktlage, speziell das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf den einzelnen Teilarbeitsmärkten eine Rolle. Reagieren die Beschäftigten zurückhaltend, weil sie keine oder nur geringe Chancen sehen, dass sich der erhöhte Investitionsaufwand rentiert und in entsprechenden Einkommenssteigerungen niederschlägt, dann wären wiederum die Betriebe am Zuge. Um den benötigten Qualifikationsbedarf zu decken, wären sie gezwungen, entweder die zeitliche Umschichtung zu revidieren oder Beschäftigten, die sich in Eigenregie qualifizieren, Anreize zu bieten, die wiederum kostenträchtig wären. Nicht unrealistisch ist aber auch, dass Betriebe angesichts der hohen Arbeitslosigkeit auf Weiterbildung verzichten und den Bedarf an Fachkräften zumindest teilweise über den externen Arbeitsmarkt zu decken versuchen. Der zukünftig drohende Fachkräftemangel würde sich verschärfen.

4. Neue Verteilungsmuster der Weiterbildungskosten

Das bisherige, vor allem von den Gewerkschaften verteidigte Prinzip, dass die Kosten für betriebsnotwendige Weiterbildung allein vom Arbeitgeber zu tragen sind, wird zunehmend brüchiger. Verschiedene Erhebungen beziffern den durchschnittlichen Anteil der von den Beschäftigten in Form von Freizeit für betriebliche Weiterbildung aufgetragenen Freizeit auf ca. 25%. Hinzu kommt die häufig implizit bestehende Verpflichtung, dass die Beschäftigten die während der Weiterbildungsmaßnahme liegen gebliebene Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt nacharbeiten müssen. Der Druck der Arbeitgeber, die Beschäftigten zukünftig stärker an den Weiterbildungskosten zu beteiligen, wächst. Im Prinzip laufen die Forderungen auf Time-Sharing-Modelle hinaus. In zahlreichen Vereinbarungen haben die Arbeitgeber Regelungen durchsetzen können, die den Beschäftigten abverlangen, Freizeitanteile nicht nur für selbst initiierte sondern auch für betriebsnotwendige berufliche Weiterbildung aufzubringen. Beispiele liefern: „Auto 5000 GmbH“, VDO, usw. Teilweise werden derartige Vereinbarungen im Rahmen von „Betrieblichen Bündnissen für Arbeit“ getroffen.

Dieser wildwüchsig verlaufende Prozess hat das bisherige Prinzip, betriebsnotwendige Weiterbildung ausschließlich als bezahlte Arbeitszeit zu behandeln, erodieren lassen. Mit der zunehmenden Beteiligung der Beschäftigten an den Weiterbildungskosten wird im Gegenzug aber auch das von den Arbeitgeberverbänden vertretene Prinzip ausgehöhlt, keine generellen Weiterbildungsansprüche zu vereinbaren. Bestehen Regelungen über eine Beteiligung der Beschäftigten an der Weiterbildungszeit, dann bieten diese meist auch generelle Ansprüche auf Weiterbildung. Da sich die Machtbalance zwischen den Arbeitsmarktparteien verschoben hat, gilt es den weit vorangeschrittenen Prozess der Privatisierung von Weiterbildungskosten zu durchbrechen und ein vertretbares Neuarrangement von Eigenbeteiligung und generellen Anspruchsrechten zu finden. Beide Verhandlungsgegenstände könnten ein Junktum für eine zukunftssträchtige investive Arbeitszeitpolitik bilden.

Otto Semmler: Bildungspolitik als gewerkschaftliche Aufgabe - Eine Einschätzung aus gewerkschaftlicher Sicht

„Es ist also kein Zufall gewesen, dass gleich zu Beginn der Arbeiterbewegung die Forderung nach besseren Bildungsmöglichkeiten für alle stand. Bildung sollte die Menschen in die Lage versetzen, mit den Bedingungen und Folgen der Industriegesellschaft fertig zu werden, sich von all dem zu emanzipieren, was sie zu bloßen Werkzeugen in der Hand von Gebietern machte, die sie um des täglichen Brotes willen, in Abhängigkeit zu halten vermochten. Bildung sollte dem Menschen das Rüstzeug vermitteln, dessen er bedurfte, um die Welt zu verändern. Dies war der Zweck der Arbeiterbildungsvereine, die vor den Parteien und Gewerkschaften existierten.“

Prof. Carlo Schmid – 1964 bei der Zehnjahresfeier der Stiftung Mitbestimmung

Bildungspolitik – insbesondere Berufsbildungspolitik – und gewerkschaftliche Bildungsarbeit haben bei den deutschen Gewerkschaften schon immer eine wichtige Rolle gespielt. In der Gewerkschaftspolitik gab es immer die Forderungen nach Chancengleichheit im Bildungssystem und nach Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für die Arbeitnehmer und ihre Kinder (u.a. mehr Arbeiterkinder an die Universitäten).

Die Gewerkschaften waren und sind die Interessenvertreter der Arbeitnehmer auch in diesen Fragen. Sie waren immer am Ausbau und nicht am Abbau von Bildung interessiert. Dies galt für Schulen, für die Berufsausbildung, die Hochschulen, die Volkshochschulen und die berufliche Weiterbildung - aber auch für die finanzielle und individuelle Bildungsförderung.

1. In der Aufbauphase nach 1945

Nach 1945 standen vorrangig und unvermittelt nebeneinander: Niederlage und Befreiung, Not und Aufbruch, Freiheit und Anpassung, Tradition und Orientierung an den Besatzungsmächten, Wiederaufbau und Neuaufbau – auch der Gewerkschaftsbewegung. Für die Gewerkschaften ging es um Neuaufbau, um Mitgliedererwerb und Interessenvertretung im wirtschaftlichen und sozialen Bereich. Dabei gab es gewichtige Struktur- und Organisationsfragen: Industriegewerkschaftsprinzip oder einen starken Bund mit Fachabteilungen. Die Facharbeitertraditionen wurden in die neuen Organisationen eingebracht und gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit dem Neuanfang demokratischer und politischer Bildungs- und Erziehungsarbeit verbunden.

In den Gewerkschaften der Weimarer Zeit waren Bildungsfragen starke traditionelle und lebendige Fragen. In der Berufsbildungspolitik hatte bereits 1919 der Allgemeine Deutsche Gewerkschaftsbund auf seinem Nürnberger Kongress seine Forderungen nach einem Berufsausbildungsgesetz beschlossen. Dies wurde auch in die gewerkschaftliche Programmatik nach 1945 aufgenommen.

In der Realität der Gewerkschaftsarbeit gab es aber zunächst andere Schwerpunkte und Probleme: Beseitigung der Arbeitslosigkeit, Kampf gegen Hunger und Wohnungsnot, Kampf gegen Demontage der Betriebe, Betriebsrätere Regelungen für eine wirksame Interessenvertretung und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Wirtschaft für die Gewerkschaften (Montanmitbestimmung, Verstaatlichung bzw. Vergesellschaftung).

Im Bildungsbereich ging es um den Aufbau und Ausbau von Schulräumen, um Lehrerbildung und um neue Bildungsinhalte und neue Schulbücher. Arbeitslosigkeit und Ausbildungsprobleme gab es auch für Jugendliche. Im Kampf gegen die „Berufsnot der Jugendlichen“ gab es zahlreiche regionale kreative Ansatzpunkte auch aufgrund gewerkschaftlicher Forderungen. So war ein Ansatzpunkt gewerkschaftlicher Jugendarbeit in Baden-Württemberg die „Vorlehre“ als Einsatzfeld für arbeitslose Jugendliche. Zugleich entstanden in vielen Ländern „Jugendaufbauwerke“ und Jugendwohnheime für auswärts untergebrachte

Jugendliche sowie Anwerbeaktionen z.B. in Bayern von Schulabgängern nach der 8. Volksschulklasse in den Ruhrbergbau. Es war aber auch eine Zeit aktiver politischer Bildungs- und Jugendarbeit der Gewerkschaften in zahllosen Jugendheimen und -einrichtungen; unterstützt von den Besatzungsmächten z.B. in GYA-Häusern und/oder in Amerika-Häusern und mit Austauschmöglichkeiten in andere Länder.

Bald aber beeinflusste der Ost-West-Gegensatz mit entsprechenden Restriktionen die politischen Bedingungen und die Entfaltungsmöglichkeiten.

Die gewerkschaftliche Programmatik in der Bildungspolitik blieb erhalten und wurde auch immer wieder bei Kongressen bestätigt – ihre Umsetzung blieb aber bei dem vorrangigen Einsatz der Ressourcen im Aufbau der Wirtschaft und von Arbeitsplätzen und den damit verbundenen Betriebsräte- und Mitbestimmungsrechten in der gewerkschaftlichen Alltagsarbeit zweitrangig.

2. In der Gestaltungsphase

Der zunehmende Erfolg der Aufbauarbeit in der westdeutschen Bundesrepublik bot allmählich auch Platz für Gestaltungsmöglichkeiten in weiteren Politikfeldern. So gab es auch in der Bildungspolitik mit gewerkschaftlicher Unterstützung eine Vielzahl von Veränderungen im Bereich der Bundesländer: die Abschaffung der Konfessionsschulen, die Auflösung ein- und zweiklassiger Dorfschulen, die Ausgestaltung der Lehrerbildung und ihre Zuordnung zum Hochschulbereich, der Ausbau des „zweiten Bildungsweges“ für Berufstätige ohne Abiturzeugnis, Einführung von Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit.

In der DGB-Arbeit wurde die allgemeine Bildung zunehmend zu einem Teil der DGB-Programmatik, wenn auch vorrangig von der Lehrgewerkschaft gestaltet und beeinflusst.

In der Berufsbildungspolitik konnte in Berlin ein Berufsausbildungsgesetz (1951) durchgesetzt werden, das den gewerkschaftlichen Forderungen entsprach. Noch gab es aber keine Chancen, diese gesetzlichen Regelungen auf andere Bundesländer oder in eine Bundesgesetzgebung zu übertragen. Die Gestaltungsphase wurde ja auch von anderen gesellschaftlichen Gruppen genutzt und hat auch zu traditionellen Machtverfestigungen geführt. So wurden mit der Handwerksordnung (1953) und dem Gesetz zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern (1956) zwei wirtschaftliche Gesetze mit Berufsausbildungsregelungen und -kompetenzen geschaffen. Die Gewerkschaften erhielten zwar Beteiligungsmöglichkeiten bei der Besetzung von Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen aber keine Mitbestimmungsrechte.

Trotzdem: Es gab Bewegung in der Bildungspolitik – verbunden mit der wirtschaftlichen Entwicklung gab es Ressourcen zur finanziellen Förderung von Bildung und Ansätze zur kreativen Weiterentwicklung der Bildungspolitik.

3. In der Reformphase

Es ist sicher nicht falsch, wenn man feststellt: Der „Lehrlingsmangel“, die zunehmende Nachfrage nach Arbeitskräften auf dem westdeutschen Arbeitsmarkt und das steigende Interesse der Gesamtbevölkerung an Bildungsthemen hat mit zu der Reformdiskussion in den 60er und 70er Jahren geführt. Eingebettet war dies in den real existierenden West/Ost-Wettbewerb der Gesellschaftsordnungen und in einem Reformverständnis von „Reformen als positive Veränderungen“. Dies waren sowohl das Weiterführen des Erreichten als auch ein deutlicher Bruch mit Traditionen.

In der gesellschaftlichen Wirklichkeit gab es über die internen Gruppendiskussionen hinaus zahlreiche gemeinsame Gesprächszirkel der großen gesellschaftlichen Gruppen. Bildung und berufliche Bildung standen an der Spitze der Reformdiskussionen in der Bundesrepublik. Diese Gesprächskultur führte nicht zum Einebnen der Positionen aber zu Kompromissen und zur Suche nach möglichen Übereinstimmungen im Sinne einer Weiterentwicklung.

In der „September-Gesellschaft“ diskutierten Vertreter der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, der Arbeitgeberverbände, des Deutschen Gewerkschaftsbundes und des Deutschen Bauernverbandes über die Ausgestaltung eines 9. und 10. Schuljahres. In der Gesellschaft für Sozialen Fortschritt wurden Konzepte für eine moderne Berufsausbildung und Vorschläge zur Ausbildung und Stellung von Ausbildern im Betrieb erarbeitet.

In Spitzengesprächen zwischen dem DGB und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände wurden bildungspolitische Fragen besprochen und gemeinsame Aktionen zur Arbeitslehre und zur Integration ausländischer Arbeitnehmer entwickelt.

Der „Ettlinger Kreis“ – eine auch bildungspolitisch aktive Gruppe auf Arbeitgeberseite – profilierte sich mit Reformaussagen zur Qualität der Berufsausbildung und zur überbetrieblichen Finanzierung der Berufsausbildung durch eine Umlage. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen legte seine Gutachten und Empfehlungen vor.

Die öffentliche Diskussion wurde durch Georg Picht und seine Veröffentlichung „Die deutsche Bildungskatastrophe“ und durch eine großangelegte Stern-Serie über die „Zukunft der Berufe“ kritisch und fordernd begleitet. Der DGB vergab einen Forschungsauftrag zum Thema „Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg“ (Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau) an Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel. Die Ergebnisse wirkten in die politische Diskussion um ein Berufsbildungsgesetz ein.

Es gab gewerkschaftliche bundesweit agierende Automationskongresse des DGB und der IG Metall verbunden mit Fragen zur Qualität der Arbeit, zur Berufsausbildung und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Ein großer Zukunftskongress der IG Metall in

Oberhausen fand zum Thema „Qualität des Lebens“ und mit der Forderung nach einem „qualitativen Wachstum“ statt.

Im Bundesparlament war eine breite Reformdebatte für bundespolitische Fragen entbrannt. Gestützt auf Arbeitslosenversicherungsrecht und auf das Wirtschaftsrecht kam es zu Diskussionen über Gesetzentwürfe für ein neues Berufsbildungsrecht und ein neues Arbeitsförderungsrecht.

Der SPD-Entwurf trug den Titel „Entwurf eines Gesetzes zur Anpassung des Arbeitsmarktes an die Entwicklung von Wissenschaft und Technik(Arbeitsmarkt-Anpassungsgesetz)“, die Bundestagsfraktionen der CDU/CSU und der FDP legten den Entwurf eines „Berufsausbildungsgesetzes“ und eine AVAVG-Novelle vor

Die Gewerkschaften hatten die Berufsbildung – über die Programmatik hinaus – zu einem Thema der Gesamtorganisation gemacht. Der DGB und einige Industriegewerkschaften und Gewerkschaften beschäftigten zunehmend hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Aufgabenfeld berufliche Bildung. In den 60er Jahren begannen große zentrale Bundestagungen und Bundeskonferenzen zur beruflichen Bildung bis hin zu den umfassenden Bildungskonferenzen. Hinzu kamen zahlreiche regionale Veranstaltungen zu diesen Themen und die aktive Einbeziehung von Ausbilder, Beratern und Pädagogen als Sachverständige und Beteiligte der gewerkschaftlichen und öffentlichen Diskussion.

Die Gesamtorganisation unterstützte massiv die Forderung nach einem Berufsausbildungsgesetz und nach mehr Qualität in der Berufsausbildung. Die DGB-Aktion lief unter dem einprägsamen Titel: DGB – für eine bessere Berufsausbildung. Die Berufsausbildung war für die Gewerkschaften eine öffentliche Aufgabe, die als gesellschaftlicher Auftrag und im Eigeninteresse an Fachkräften von der Wirtschaft durchgeführt werden sollte. Im Mittelpunkt der Berufsbildungsforderungen stand :

- das Recht auf eine qualifizierte Ausbildung für alle;
- eine breit angelegte und zukunftsorientierte
- berufliche Ausbildung;
- die wissenschaftliche Erarbeitung von Ausbildungs-
- ordnungsmittel für Betrieb und Berufsschule;
- die Mitbestimmung der Arbeitnehmer bei der beruflichen
- Bildung durch ihre Gewerkschaften.

Öffentliche Veranstaltungen, gewerkschaftliche Mitgliederversammlungen und Betriebsversammlungen wurden thematische vorbereitet und genutzt, um die Forderungen verständlich zu machen und in die politische Diskussion einzubringen.

In fast jeder öffentlichen Rede von Gewerkschaftern war das Thema Berufsbildungsgesetz enthalten. Das Aktionsprogramm des DGB von 1965 hatte bei den 10 Forderungspunkten für gewerkschaftliche Aktionen einen für den Bereich der allgemeinen Bildung und einen für den Bereich der beruflichen Bildung. Anders gesagt: 20 % der gewerkschaftlichen

Aktionsforderungen waren Forderungen zur Bildungs- und zur Berufsbildungspolitik – und damit eine Festlegung für die Gesamtorganisation.

Dazu kamen nach langen internen Diskussionen inhaltliche gewerkschaftlich Programme wie die „Grundsätze und Forderungen des DGB zu beruflichen Bildung“ im Jahre 1965 und das „Bildungspolitische Programm des DGB“ im Jahre 1972.

In Sachverständigendiskussionen mit Vertretern der Arbeitgeber und der Gewerkschaften wurden mit Regierungsvertretern Probleme der Berufsbildung von der „vorberuflichen Bildung“ bis zur „beruflichen Umschulung“ gemeinsam diskutiert

und gemeinsame Lösungsvorschläge entwickelt. In der großen Koalition sind dann 1968 – einstimmig – das Berufsausbildungsgesetz und das Arbeitsförderungsgesetz (mit seinen Ansätzen zur beruflichen Erwachsenenbildung und ihrer finanziellen Förderung) verabschiedet worden. Eine curriculare Integration von betrieblicher und berufsschulischer Ausbildung konnte – aus verfassungsrechtlichen Gründen – nicht hergestellt werden.

Die Gesetze genügten nicht den Reformansprüchen der Gewerkschaften. Aber sie schienen ausbaufähige Etappen-Siege zu sein für weitere Reformschritte.

In der ersten Regierungserklärung von Willy Brandt 1969 hieß es verheißungsvoll: „Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen an der Spitze der Reformen, die es bei uns vorzunehmen gilt. Wir haben die Verantwortung soweit sie von der Bundesregierung zu tragen ist, im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zusammengefasst“.

Die erste sozial-liberale Koalition brachte Reformwillen mit – aber zugleich vergrößerte sich die Erwartungshaltung der Reformwilligen und Reformwütigen (in der Lehrlingsbewegung, der Studentenbewegung, bei den Gewerkschaften und bei Ausbildern und Pädagogen) . Es vergrößerte sich aber auch der politisch motivierte Reformwiderstand der Opposition und in Teilen der Bevölkerung.

Das Bildungsthema wurde zu einem sich verstärkenden politischen Thema zwischen Regierung und Opposition und den Institutionen Bundestag und Bundesrat. Der Bildungsrat – der lesenswerte und reformorientierte Empfehlungen vorlegte und an einem Bildungsbericht für das gesamte Bildungswesen arbeitete – musste seine Arbeiten einstellen.

1973 wurden als letzter großer Wurf die „Grundsätze der Bundesregierung zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte) „ vorgelegt. Ihre Einlösung erfolgte nur noch in stark abgespeckter Form. Sie sind aber heute noch ein ergiebiger „Steinbruch“ für berufsbildungspolitische Aktivitäten

In den Parteien und bei den Gewerkschaften profilierten sich die Politiker über Bildungspolitik. (U.a. in der SPD: Heinz Kühn, Johannes Rau, Björn Engholm, Klaus von Dohnanyi, Jürgen Schmude, Helmut Rohde. In der FDP: Hildegard Hamm-Brücher. In der CDU: Prof. Mikat. Bei den Gewerkschaften u.a.: Maria Weber, Hermann Rappe, Bruno Köbele, Georg Benz und Hans Preiss.

4. In der Restaurierungsphase

Der Wendepunkt für die Reformpolitik kam durch die sich ändernde gesamtwirtschaftliche Entwicklung. Der Ölboykott 1973, verändertes Wirtschaftswachstum, finanzielle Probleme der öffentlichen Haushalte und eine zunehmende Massenarbeitslosigkeit verdrängten die Reformansätze in der Bildung und Berufsbildung.

In der Bildungspolitik hat die föderale Struktur kaum zu einem erwünschten positiven Wettbewerb geführt sondern mehr die notwendigen Veränderungen erschwert. Ganztagschulen, Lehrplangestaltungen und die Gesamtschule wurden zu schwierigen landespolitischen Themen und zur Wahlkampfmunition. Oft für Unbeteiligte undurchschaubar und für viele Beteiligte im Bildungsbereich wie Eltern und Beschäftigte lediglich Instrumente zur Besitzstandswahrung.

Die Gewerkschaften konnten ihre Mitglieder nicht für die neuen Bildungsmodelle und für große Reformen wie die Gesamtschule mobilisieren. Die Mitwirkung aktiver Gewerkschafter in Elternvertretungen, Schulbeiräten, Schulpflegschaften oder in Arbeitskreisen Schule-Gewerkschaft oder Hochschule-Gewerkschaft blieb gering. Dies wirkte sich auch auf eine mangelnde Unterstützung in der Umsetzung gewerkschaftlicher Forderungen aus. Vor allem das Thema Gesamtschule führte zu einer ideologisch aufgeheizten Diskussion und einem erbitterten Widerstand gegen entscheidende Veränderungen des dreigliedrigen Schulsystems. Selbst kleine Schritte wurden rechtlich und bürokratisch an traditionelle Maßstäbe gebunden, so dass sich im öffentlichen Schulsystem kaum neue Formen entwickeln konnten.

In der Berufsbildungsarbeit wurden inhaltliche und berufspädagogische Probleme oftmals ausgeklammert und durch juristische Auseinandersetzungen ersetzt. Berufsbildungsgesetz und Arbeitsförderungsgesetz haben zwar auch zu einer Aufwertung der wissenschaftlichen Arbeitsmöglichkeiten in diesen Bildungsfeldern geführt – so wurden sowohl das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wie das Berufsbildungsforschungsinstitut (Bundesinstitut für Berufsbildung) gesetzlich verankert – zugleich entwickelte sich aber auch ein fast unüberschaubarer Wettbewerb an Forschung mit oft gegensätzlichen Ergebnissen.

In der konkreten Berufsbildungsarbeit gab es zwar neue Ansätze durch das Benachteiligtenprogramm und die außerbetriebliche Berufsausbildung, aber dies war in der Berufsbildungspolitik nur ein Ersatz und eine Ausweichstation für fehlende Ausbildungsplätze. Die Berufsnot der Jugendlichen nahm deutlich – und nach der Einigung Deutschlands 1990 dramatisch zu. Milliarden DM wurden in eine subventionierte betriebliche Ausbildung und in eine außerbetriebliche Ausbildung gepumpt.

Seit den 80er Jahren beherrscht das Argument „ein Ausbildungsplatz ist besser als keiner“ die politische Berufsbildungsdiskussion. Es geht dabei nicht mehr um Qualität, um Zukunftsfähigkeit und um Verwertbarkeit beruflicher Fähigkeiten. In den Großbetrieben hat eine kurzfristig orientierte Kosten/Nutzen-Rechnung zu massiven Abstrichen an der Zahl der Ausbildungsplätze und damit oft auch verbunden an der Qualität der Ausbildung selbst geführt. Die von Bundesbildungsminister Helmut Rohde geplante „Ausbilder-Akademie“ ist am Widerstand der Kammern und der Arbeitgeber gescheitert. Der als Ersatz geschaffene

Verein „Ausbilderförderungszenrum e.V.“ hat nach einigen Jahren durchaus erfolgreicher Arbeit wegen fehlender Mittel und mangelnder Unterstützung seine Tätigkeit eingestellt.

Die Neuordnungsdiskussion in der Berufsausbildung hatte zunächst ihre Erfolgsdaten.

Mit dem Berufsbildungsgesetz sind die früheren Anlernberufe beseitigt worden. Im Baubereich konnte auch mit Hilfe der tariflich geregelten Umlagefinanzierung inhaltliche Reformen mit gewichtigen Anteilen überbetrieblicher Ausbildung verwirklicht werden. In den industriellen Metallberufen und Elektroberufen einigten sich die IG Metall und die Gesamtmetall bzw. ZVEI auf Neuordnungsgrundsätze von grundlegender Bedeutung. Auch in den kaufmännischen Berufen gab es Bewegung in der Neuordnung der Berufsausbildung.

1974 hat Dieter Mertens – der Leiter des IAB – seine Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft unter dem Titel „Schlüsselqualifikationen“ vorgelegt. Sein Ziel war die getrennten Dimensionen von Schulungszielen in der Bildung - Schulung zur Bewältigung und Entfaltung Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten – aufzuheben, denn „Bildung ist in jeder Form und unter jedem Vorzeichen mehrwertig“. Ausgangspunkt für sein Konzept war „die moderne Gesellschaft“. Mertens sah sie durch folgende Merkmale charakterisiert:

- hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand,
- Dynamik,
- Rationalität,
- Kreativität,
- Flexibilität,
- Multi-Optimalität der Selbstverwirklichung.

Die „Schlüsselqualifikationen“ wurden zu einem wichtigen Element in der Neuordnung von beruflichen Ausbildungsregelungen im Betrieb und in den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen.

Nicht ganz so einvernehmlich ging es dann aber bei der Umsetzung der Neuordnung in den Betrieben zu. Einerseits wurden bei dem Angebot an Ausbildungsplätzen und bei der Einstellung die Anforderungen an Jugendliche hochgeschraubt andererseits wurden aus Kostengründen die betrieblichen Ausbildungsbedingungen verschlechtert.

In der Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz setzte sich der Abbauprozess fort. Ging die Förderung des AFG zunächst von allen Arbeitnehmern und in der Förderungshöhe vom Zukunftsberuf aus (Lernen ist wie Arbeit – und ist wie Arbeit zu bezahlen), wurde dies immer statt auf alle Arbeitnehmer auf Arbeitslose eingeschränkt und auf Arbeitslosengeld-Sätze gekürzt.. Zur Zeit ist nach Hartz I – IV der zu erwartende Integrationserfolg auf dem ersten Arbeitsmarkt und der Haushaltsansatz in der Bundesagentur für Arbeit das ausschließliche Förderungskriterium.

Die Qualitätsorientierung , zu Beginn der AFG-Förderung leider ohne Akkreditierung der Weiterbildungseinrichtungen bzw. Träger, wurde durch einen Preiswettbewerb und damit vielfach durch eine Niedrig-Preis-Orientierung abgelöst.

5. In der Globalisierungsphase

Die derzeitige Phase ist gekennzeichnet durch die Globalisierung in einer Zeit weltweiter Handelsbeziehungen, Kapitalflüsse und Arbeitsbeziehungen. Der internationale Markt und seine einseitige Ausrichtung an US-amerikanischen Bedingungen und Ressourcen – ohne Konkurrenz durch andere gesellschaftlich und wirtschaftlich erfolgreiche Modelle – hat zu einer negativen Beeinflussung des Bildungs- und des Berufsbildungssystems und zu seiner Destabilisierung beigetragen.

In der Reformphase ist nachdrücklich von den Gewerkschaften, den Arbeitgebern und der Politik das deutsche „Berufe-Prinzip“ und der Wert der „Fach-Arbeit“ gegenüber dem US-amerikanischen „Job-Prinzip“ verteidigt worden. Berufsausbildung auf hohem Niveau für alle war der Garant für Zukunftsfähigkeit und Verwertbarkeit beruflicher Fähigkeiten auch im Interesse der Qualität der Produkte und der Dienstleistungen. Ergänzt durch das „lebensbegleitende“ Lernen sollten Mobilität und Flexibilität sichergestellt werden.

Traditionelle und feste Begriffe der Arbeiterbewegung und dann auch der gesamten Gesellschaft werden zunehmend weggewischt. Der Reform-Begriff „Bildung für alle“ wird durch subtile Ausleseformen und durch eine Elite-Diskussion von der anderen Seite aufgerollt und verändert.

Die betriebliche Berufsausbildung als öffentliche Aufgabe, zumindest aber als Aufgabe der Wirtschaft im eigenen Interesse für den Fachkräftenachwuchs zu sorgen, scheint durch die „Job“-Sucht und durch eine „Job-Hopperei“ mit der Zumutbarkeit jeder Arbeit für jeden ausgehöhlt zu werden. Die Betriebe benutzen ihre Zurückhaltung beim Ausbildungsplatzangebot fast als Strafe für die Gesellschaft, als Strafe für eine „falsche“ Wirtschaftspolitik und als Strafe für die aufmüpfigen Jugendlichen.

Die „Anlern-Berufe“ – die durch das Berufsbildungsgesetz bewusst beseitigt wurden – sind wieder im Visier der Politik und der Arbeitgeber. Die fusionierten Großbetriebe nehmen kaum mehr Rücksicht auf regionale Traditionen – dies gilt auch für die betriebliche Berufsausbildung.

Trotzdem: Es müssen jetzt Gestaltungsspielräume genutzt, inhaltliche Diskussionen geführt und Bündnispartner für eine neue Reformphase gefunden werden – national und international. In unserem Zeitalter der Massenarbeitslosigkeit und der Globalisierung muss der Reformschwung in der Bildungspolitik neu entfacht werden. Er braucht einen neuen politischen Ansatz und die Bündelung aller Reformkräfte – auch zum sinnvollen Einsatz und zur zweckgerichteten Verteilung finanzieller Mittel in der Wirtschaft und in öffentlichen Haushalten.

Zu den Autorinnen und Autoren

Dr. Axel Bolder, Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung

Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr, Hamburg

Prof. Dr. Rolf Dobischat, Universität Duisburg-Essen

Dr. Ingrid Drexel, Berufsbildungsforscherin, München

Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg

Dr. Dieter Gnahs, Programmbereichsleiter beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn

Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach, Philosophisch-theologische Hochschule St. Georgen, Frankfurt

Dr. Roman Jaich, European Institute for Globalisation Research, Berlin

Prof. Dr. Bernhard Nagel, Universität Kassel

Prof. Dr. Oskar Negt, Hochschullehrer Hannover

Dr. Edgar Sauter, Berufsbildungsforscher und Vorsitzender des Anerkennungsbeirats der Bundesagentur für Arbeit, Bonn

Dr. Hartmut Seifert, Leiter des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung (WSI), Düsseldorf

Otto Semmler, ehemaliger Vize-Präsident der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg