

Bildung ist keine Ware

Wie wir morgen arbeiten, leben
und lernen wollen

Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung



Vorgelegt vom
Wissenschaftlichen
Beraterkreis
der Gewerkschaften
IG Metall und ver.di



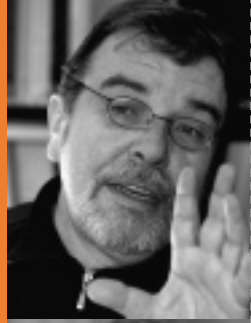
Dr. Axel Bolder



Prof. Dr. Peter Dehnbostel



Prof. Dr. Rolf Dobischat



Dr. Ingrid Drexel



Prof. Dr. Peter Faulstich



Dr. Dieter Gnahs



Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach



Bildung ist keine Ware

**Wie wir morgen arbeiten, leben
und lernen wollen**

Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung

Vorgelegt vom
Wissenschaftlichen
Beraterkreis
der Gewerkschaften
IG Metall und ver.di



Vorwort

Das Berufsbildungssystem in diesem Land steckt in einer Krise. In dieser politischen Situation, in der dringend notwendige Reformen nicht oder nur halbherzig angepackt werden, haben die Gewerkschaften ver.di und IG Metall den Dialog mit Aus- und Weiterbildungsexperten gesucht.

Vierzehn prominente Wissenschaftler haben sich auf Bitten der Gewerkschaften bereit gefunden, über die Zukunft der beruflichen Bildung nachzudenken. Wir haben dem Wissenschaftlichen Beraterkreis Gelegenheit gegeben, die Praxis zu reflektieren, Kritik zu formulieren und neue Ideen zu diskutieren. Nachzudenken war über die aktuellen Probleme, die gesellschaftlichen Herausforderungen, aber ebenso auch über die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen berufliche Bildung stattfindet. Das schließt den Blick auf die Arbeit und das Engagement der Gewerkschaften ein.

Wir wollten wissen:

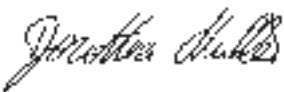
- ➔ Wie soll eine moderne Berufsbildungspolitik aussehen, die sich an den Grundprinzipien Gerechtigkeit und Chancengleichheit orientiert?
- ➔ Welche Rolle spielt berufliche Bildung bei der Gestaltung der zukünftigen Arbeitsgesellschaft? Welche Funktion hat Qualifikation und Innovation in einer dauerhaften qualitativen Wachstumsstrategie?
- ➔ Wie muss Aus- und Weiterbildung neu gedacht werden, die sich als Bildung be-greift und nicht als Instrument zur Durchsetzung betriebswirtschaftlicher Prinzipien einer radikalen Marktgesellschaft?
- ➔ Welche Aufgaben haben die Gewerkschaften in der Aus- und Weiterbildung? Taugt die Bildung als eines der Themen qualitativer Politik, mit denen wir Gestaltungskompetenz zurückgewinnen können? Gelingt es uns auch damit, aus der Defensive herauszukommen, in die wir durch eine neoliberal agierende Wirtschaft und eine in weiten Teilen auf Deregulierung fixierte Politik geraten, die uns immer mehr zum Erhalt und zur Verteidigung erworbener Verteilungsstandards zwingen?

Wir freuen uns, dass das Beratungsprojekt so gut gelungen ist und hilfreich sein wird für uns selbst und die vielen gesellschaftlichen Akteure in der Berufsbildung.

Wir begrüßen auch, dass der Diskurs in der jetzt vorliegenden „Streitschrift“ gebündelt und damit für alle Interessenten nachvollziehbar ist. Und nicht zuletzt möchten wir uns bedanken für die ehrenamtliche Arbeit, die der Wissenschaftliche Beraterkreis geleistet hat. Wir wissen sehr wohl, dass dies heute nicht mehr selbstverständlich ist. Zugleich sehen wir in dieser Form der inhaltlichen Arbeit zwischen Wissenschaft und Gewerkschaften ein gelungenes Modell der Zusammenarbeit, das wir fortsetzen wollen.

Dank gilt auch Mechthild Bayer und Klaus Heimann von den Berufsbildungsressorts unserer Gewerkschaften, die die Initiative zur Gründung des Beraterkreises ergriffen und die inhaltliche Arbeit begleitet haben und sie auch zukünftig moderieren werden.

Wir wünschen der Streitschrift eine umfassende Verbreitung und Diskussion in den Gewerkschaften, aber auch der Politik. Den Autoren ist es gelungen, in Zeiten, in denen eine ‚konservative Revolution‘ mit allen unsozialen Folgen von ihren Vertretern als modern und unausweichlich dargestellt wird, ein Gegenprojekt zu formulieren.



Dorothea Müller



Regina Görner

Dafür müssen die Gewerkschaften streiten

Der Wissenschaftliche Beraterkreis mischt sich mit dieser Streitschrift in die berufliche Bildungspolitik ein. Zum einen verdeutlicht er, was erhaltenswert ist und zeigt zum anderen, wo mutige Reformschritte gegangen werden müssen. Dazu wollen wir der Umdeutung emanzipatorischer Begriffe Inhalt gebieten und diese Begriffe in unser Verständnis von Solidarität und Gerechtigkeit einbetten.

Bei der Erarbeitung dieser Streitschrift haben alle Unterzeichner Kompromissen zustimmen müssen, die mehr oder weniger weit reichen.

In erster Linie richten wir unsere Streitschrift an die Adresse der Gewerkschaften, jedoch nicht nur, weil diese uns gebeten haben, die Berufsbildungspolitik kritisch zu hinterfragen, sondern vor allem, weil sie für uns einer der wichtigsten Akteure in diesem Feld sind. Darüber hinaus wollen wir alle diejenigen erreichen, die der neoliberalen Politik in diesem Lande überdrüssig sind und wirkliche Reformkonzepte diskutieren und umsetzen wollen.

Wir schlagen den Gewerkschaften nicht nur eine weiterentwickelte Programmatik zur beruflichen Bildung vor, sondern geben ihnen auch Ratschläge für eigene Aktivitäten. Wir tun dies nicht im Sinne akademischer Besserwisserei. Wir sind vielmehr der Überzeugung, dass unsere folgenden elf Empfehlungen den Gewerkschaften dabei helfen werden, unsere gemeinsame Anliegen besser diskutieren zu können.

1. Empfehlung: Wir brauchen hochqualifizierte Beschäftigte

Stärkt einen deutschen Kompetenzentwicklungspfad, der auf hochqualifizierte Arbeitskräfte und ein personalorientiertes Produktionsmodell setzt.

Dazu braucht es mehr und bessere berufliche Bildung für alle. Berufliche Bildung ist eine entscheidende Grundlage zur Stärkung der Innovationsfähigkeit. Konzepte, die auf einen Niedriglohnsektor und Ungleichheit als Preis für Beschäftigung setzen, führen auch im internationalen Wettbewerb in die Sackgasse.

2. **Empfehlung: Wir brauchen mehr öffentliche Verantwortung**

Nehmt in euren Widerstand und eure Argumentation gegen den Neoliberalismus die Bildung auf. Streitet für ein gerechtes und solidarisches System lebenslangen Lernens als Aufgabe des Sozialstaates. Markttradikale Bildungsmodelle und Strategien mit ihren Leitbildern von verengter ökonomischer Anpassung, Individualisierung, Privatisierung und Konkurrenz sind nicht nur nicht gerecht, sondern auch nicht effizient für die Gestaltung von Zukunft.

3. **Empfehlung: Wir verteidigen das Berufsprinzip**

Verteidigt das Berufsprinzip, das die Menschen in die Lage versetzt, Handlungs- und Gestaltungskompetenz für ihren Berufsweg, für ihre Arbeit und ihr Leben zu gewinnen. Fordert und gestaltet aktiv Konzepte moderner Beruflichkeit.

Die Aufgabe des Berufsprinzips zu Gunsten wechselnder Ad-hoc-Anpassungsqualifizierung und bloßer Beschäftigungsfähigkeit gefährdet nicht nur Alternativen zu tayloristischer Arbeitsorganisation, sondern auch die Interessen des einzelnen Arbeitnehmers an betrieblicher und überbetrieblicher Mobilität.

4. **Empfehlung: Wir brauchen lernförderliche Arbeit**

Setzt euch ein für die Integration schulischen und betrieblichen Lernens.

Durch die Schaffung lernförderlicher Arbeitsplätze kann Arbeitsplatzgestaltung und berufliche Bildung verbunden werden. Dagegen werden in einem retaylorisierten Produktionssystem, in dem die Arbeit wieder stärker zergliedert und standardisiert wird, kompetente Arbeitskräfte nur als Kostenfaktoren wahrgenommen und leicht weg-rationalisiert.

5. **Empfehlung: Wir sind für einen eigenständigen beruflichen Entwicklungsweg**

Setzt euch ein für einen eigenständigen beruflichen Entwicklungsweg. Fördert die Verbreitung und den Ausbau einheitlicher Aus- und Weiterbildungsmodelle für einen beruflichen Bildungsweg und für die Verbindung von der Ausbildung bis zu Hochschulabschlüssen.

Ohne solche Strukturreformen bleibt die Forderung nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht mehr als ein Lippenbekenntnis.

6. Empfehlung: Wir machen uns stark für berufliche Schulen als öffentlichen Lernort

Bringt die Berufsschulen als regionale Zentren für berufliche Bildung bzw. regionale Kompetenzzentren in die bildungspolitische Diskussion. Setzt euch ein für die dafür notwendige Neuorganisation der politischen Verantwortung, in der neben der Region als Träger und Aufsicht auch die Arbeitgeber und die Gewerkschaften ihren Part übernehmen.

Die beruflichen Schulen können sonst die Chancen nicht nutzen, nach der Erstausbildung unverzichtbare Lernphasen anzubieten.

7. Empfehlung: Wir nehmen Lernwiderstände ernst

Bedenkt bei bildungspolitischen Programmen und Aktivitäten, dass viele Beschäftigte negative Erfahrungen mit Lernen haben.

Sonst besteht die Gefahr, dass ein Großteil der Beschäftigten, auch der Gewerkschaftsmitglieder, den Weg zur „Wissensgesellschaft nicht mitgehen, sondern als „Benachteiligte“ oder „Lernbehinderte“ zurückbleiben. Lernunlust und Abwehr von Lernanforderungen haben oft berechtigte Gründe.

8. Empfehlung: Wir fordern einen neuen Fonds für die berufliche Bildung

Schafft eine gemeinsame Lösung für die Ausgestaltung der Finanzierung für die Aus- und Weiterbildung in Form regionaler und branchenspezifischer Fonds. Sorgt aber für getrennte Aufbringung der Mittel. Bringt anders als in der Erstausbildung eine Zeitbeteiligung der Beschäftigten an den Fonds als kollektiven Verhandlungsgegenstand in die Diskussion ein.

Ohne Fonds wird es nicht möglich sein, die Berufsbildungskosten zu verteilen und strukturbedingte Unterinvestition zu verhindern, das Finanzvolumen dauerhaft zu erhöhen, dadurch die Bildungsbeteiligung aller zu verbessern und mehr gesamtgesellschaftliche Steuerung des Berufsbildungssystems durchzusetzen.

9. Empfehlung: Wir wollen eine öffentliche Weiterbildungsförderung für Erwerbslose

Setzt euch dafür ein, dass an die Stelle der Förderung der beruflichen Weiterbildung nach dem SGB III ein öffentlich getragenes System tritt, das verhindert, dass Erwerbslose auf Dauer ausgegrenzt werden.

Dazu ist dieser Teil beruflicher Weiterbildung steuerfinanziert zu sichern. Wenn keine Möglichkeiten für Kompetenzerhalt und -entwicklung vorgehalten werden, entsteht ein Heer von Dauerarbeitslosen, die auch die Gewerkschaften in ihren Spielräumen schwächt.

10. Empfehlung: Wir wollen den europäischen Bildungsraum mitgestalten

Unterschätzt die Dynamik und die Durchsetzungsfähigkeit der Europäischen Bildungspolitik nicht. Sucht alternative Antworten auf die Qualifikationserfordernisse des europaweiten Arbeitsmarktes und gebt dem europäischen Druck zur Einführung eines outcome-orientierten modularen Systems nicht nach. Klärt auf, sucht Allianzen und schließt Bündnisse mit den wirtschafts- und sozialstaatlich orientierten Kräften in Parteien und Gesellschaft.

Die Zerstörung des dualen Systems ist mit einem sozialen Europa nicht vereinbar. Dieser Zerstörungsprozess brächte erhebliche Nachteile für die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, aber auch für die Gesellschaft insgesamt.

11. Empfehlung: Wir sehen berufliche Bildung als öffentliches Gut

Haltet an beruflicher Bildung als einem öffentlichen Gut fest und stärkt es. Bringt die grundlegende Reform des Berufsbildungsgesetzes wieder auf die Tagesordnung, greift die wachsende Bedeutung der Weiterbildung für die Arbeits- und Lebensbedingungen eurer Mitglieder auf.

Ohne Strukturreformen erodiert das System der beruflichen Erstausbildung. Das deutsche Weiterbildungssystem bleibt auch im internationalen Vergleich weit zurück, erzeugt Barrieren für Teilnahme und wird selbst zur Innovations- und Wachstumsbremse.

Vorweg: Die Kernaussagen der Streitschrift

- ▶ Nach unserer Auffassung dürfen Bildungs- und Beschäftigungschancen nicht als das Ergebnis ausschließlicher individueller Nutzen/Kosten-Kalkulation und betrieblicher Entscheidungskalküle begriffen werden.
- ▶ Begriffe müssen ihre ursprüngliche Bedeutung zurückerhalten: Reform verstehen wir als friedliche Neuerung, einen Schritt zu Mitbestimmung und Teilhabe und nicht als Restauration frühindustrieller Arbeitsbeziehungen. Unter Eigenverantwortung verstehen wir die Lösung der einzelnen Menschen aus den Fängen verstaubter übermächtiger Institutionen und nicht die Verlagerungen von Risiken auf den Einzelnen. Und schließlich verstehen wir unter Flexibilität die Anpassung an eine veränderte Umwelt unter Berücksichtigung der Interessen aller Betroffenen und nicht den unternehmerischen Traum vom allzeit ein- oder freisetzbaren „entgrenzten“ Arbeitnehmer.
- ▶ Als Kern des Sozialstaatsprinzips gilt die Aufgabe des Staates, sich um eine solidarische Absicherung der Lebensrisiken der Menschen zu kümmern. Eine Gesellschaft, die die Postulate von Gerechtigkeit und Solidarität auf ihre Fahnen schreibt, muss die sozialen Sicherungen erhalten und das Bildungssystem, auch die berufliche Bildung, nachhaltig gestalten.
- ▶ Wenn lebenslanges Lernen nur Anpassungsleistungen an partielle ökonomische Interessen meint und fremdgesetzten Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, erleben es die Adressaten eher als Zumutung. Stattdessen braucht es für ein zukunftsfähiges Konzept von Lernen, das sich am Lebenszyklus orientiert, individuelle Zugangschancen, gemeinsame Verantwortung und gesicherte Ordnung.
- ▶ Eine Reform des beruflichen Bildungssystems, die am Berufsprinzip festhält, erfüllt die gesellschaftlichen Anforderungen am besten.
- ▶ Das Berufsprinzip ist die Form der Arbeitsorganisation, 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 ersetzt werden kann.

▶ Registrierte Erosionstendenzen der Beruflichkeit sind Indikatoren des kontinuierlichen Wandels; sie signalisieren Anpassungsbedarf, nicht aber die Hinfälligkeit des Berufsprinzips. Die Kontinuität diskontinuierlicher Berufsverläufe ist Bestandteil der Geschichte kapitalistischer Gesellschaftsverfassung.

▶ Berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz ist das Leitziel für die berufliche Bildung. Es geht um ein Konzept, das am bewährten Leitbild der Beruflichkeit menschlicher Arbeit festhält und gleichzeitig Erstarrungen vorbeugt.

▶ Statt das Berufsprinzip in Frage zu stellen, kommt es darauf an, die Individuen in die Lage zu versetzen, sich Kompetenzen aneignen zu können, die es ihnen erlauben, ihren Berufsweg aktiv zu gestalten.

▶ Kernberufe bilden ein neues Fundament für eine enge Verzahnung mit anschließenden und weiterführenden Fort- und Weiterbildungen, die in zertifizierte Fortbildungsberufe einmünden kann.

▶ Als über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende Zielsetzung beruflicher Bildung ist die Entwicklung reflexiver Handlungsfähigkeit in der Arbeit anzusehen.

▶ Wir brauchen ein Berufsbildungssystem, das die Abschlüsse verschiedener Lernwege aufnimmt, verzahnt und anerkennt. Wichtig ist dabei, dass es um Konzepte geht, die Aus- und Weiterbildung zusammenfassen, also eine berufliche Bildung denken.

▶ Berufliche Bildung braucht lernförderliche Arbeit. Die Herstellung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung orientiert sich an Kriterien und Maßnahmen: Handlungsspielraum, vollständige Handlungs- bzw. Projektorientierung, Problem- und Komplexitätserfahrung, soziale Unterstützung bzw. Kollektivität, individuelle Entwicklung und Reflexivität. Und sie bedarf der Begleitung und Beratung.

▶ Eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung ist in Anbindung an Qualitätsstandards und berufliche Bildungsgänge vorzunehmen.

- ▶ Eine Verengung der Kompetenzentwicklung auf betriebliche Lernorte ist aus bildungspolitischer Sicht unhaltbar. Denn dies würde eine Abkoppelung von den Strukturen des allgemeinen Bildungssystems bedeuten. Daher kommt den Ansätzen zur Verbindung von informellem und formellem Lernen ein erhebliches Gewicht zu.
- ▶ Notwendig ist ein System berufsbezogener Schulen, das aus den erwartbar zunehmenden Diskontinuitäten im Lebenszyklus des Einzelnen Kontinuitäten macht, indem es Übergänge erleichtert, Durchlässigkeit garantiert und systematische Lernphasen ermöglicht. Es ist deshalb ein schrittweiser Aufbau eines integrierten Berufsbildungssystems anzusteuern, in dem die berufsbildenden Schulen ihren neuen Part in einem konsequent dual aufgebauten System übernehmen.
- ▶ Die beruflichen Schulen müssen aus ihrer reaktiven Rolle bei der Krisenbewältigung im System beruflicher Bildung herausgehen und einen aktiveren Part übernehmen. Dazu gehört die Entwicklung attraktiver vollzeitschulischer Ausbildungsgänge mit integrierten betrieblichen Praxisanteilen. Notwendig ist dafür eine Neuverteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Region, Arbeitgeber und Gewerkschaften.
- ▶ Menschen werden in ihrem Fühlen und Denken von jeweils konkreten Gründen bewegt, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biografischen Erfahrungen, Erwartungen und Interessen gebunden. Entscheidend für die Bereitschaft zu lernen sind die Lerngründe und nicht die Lernorte.
- ▶ Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und dem Europäischen Kredittransfer und -akkumulationssystem für berufliche Bildung (ECVET) käme es zu einer „outcome“-Orientierung der beruflichen Bildung, zu einer Ablösung breiter gesellschaftlich normierter Qualifikationen durch schmale betriebsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten und zu einer Modularisierung der Bildungsgänge.
- ▶ Die Folgen für die berufliche Bildung wären die Entstehung eines Markts für Ausbildungsmodule, eine Individualisierung der Ausbildungswege sowie eine tendenziellen Verlagerung der Anerkennung von Qualifikationen an Zertifizierungsagenturen oder -unternehmen.

Das auf dem Berufsprinzip aufbauende Duale Berufsbildungssystem wäre hierdurch gefährdet und es könnte wichtige Funktionen für Wirtschaft und Gesellschaft nicht mehr erbringen: Horizontale Mobilität verlore ihre Basis; Sozialparteien und Staat würden aus ihrer Verantwortung für die Ausbildung entlassen, stattdessen wären die Jugendlichen selbst für die Gestaltung ihrer Ausbildung verantwortlich; Einrichtungen zur Erfassung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen würden zusätzliche Kosten verursachen und schließlich würden Lohnverhandlungen von der tarifvertraglichen Ebene auf die betriebliche oder individuelle Ebene verlagert.

Die Diskussion um die konkrete Form, in der auf unterschiedliche Weise entstandene Qualifikationen transparent gemacht werden sollen, war und ist eine Sache von Insidern und massiv durch die Politik der EU-Kommission beeinflusst. Eine solche wenig demokratische Begrenzung der Entscheidungsfindung auf einige Insider verhindert eine breite kritische Diskussion der Folgen von EQR und ECVET und über die Entwicklung von Alternativen und Widerstand.

Es müssen Alternativen einer Berufsbildung entwickelt werden, die den realen Anforderungen der sich allmählich entwickelnden europäischen Arbeitsmärkte gerecht werden. Zur Durchsetzung solcher Alternativen ist ein Bündnis von Gewerkschaften, Wirtschafts- und Branchenverbänden sowie sozialstaatlich orientierten Kräften in Parteien und Gesellschaft notwendig.

Die Teilbereiche im System der beruflichen Bildung in Deutschland haben unterschiedliche Ausprägungen im Spektrum „mittlerer Systematisierung“ zwischen Marktregulation, gesellschaftlicher (sozialpartnerschaftlicher) und öffentlicher Verantwortung erhalten. Um eine Zukunftsfähigkeit der Berufsbildung zu sichern, müssen der anstehende Reformbedarf aufgegriffen und Gestaltungshorizonte erweitert werden. In sozialpartnerschaftlicher, gegebenenfalls auch öffentlicher Verantwortung müssen stärkere finanzielle Förderung, institutionelle Trägerschaft, infrastrukturelle Unterstützung und juristische Absicherung erfolgen.

Zentrales Finanzierungsinstrument eines beruflichen Bildungssystems sollen von den Sozialparteien verantwortete Branchenfonds sein. Der Staat widmet seine Zuschüsse zur einzelbetrieblichen Berufsausbildung um und finanziert mit diesen Mitteln die Verwaltungskosten der Sektorfonds. Diese Fonds verteilen die Berufsbildungskosten auf alle Unternehmen und ermöglichen es, das Finanzvolumen insgesamt zu erhöhen. Die Einrichtung und Ausgestaltung des Berufsbildungsfonds ist Aufgabe der Sozialparteien im Rahmen gesetzlicher Vorgaben.

► Für die Aus- bzw. Weiterbildung ergeben sich unterschiedliche Gewichte. Für die Finanzierung der Erstausbildung sollen allein die Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen in die Fondsfinanzierung einbezogen werden. Bei der Weiterbildung ergeben sich je nach Machtkonstellation und Interessenausgleich in den einzelnen Wirtschaftsbereichen unterschiedliche Modelle von „cost-splitting“ und „time-sharing“. Die Aushandlungsfelder zwischen Unternehmen und Beschäftigten werden erweitert und neu bestimmt.

► Neben der Geldfrage ist auch die Zeitfrage relevant. Die Ausweitung der Weiterbildungszeit ist stets eine verteilungspolitische Entscheidung. Wer die Zeit für zusätzliche Weiterbildung aufbringt, trägt einen relevanten Teil der gesamten Weiterbildungskosten. Da sich die Machtbalance zwischen den Arbeitsmarktparteien verschoben hat, gilt es den weit vorgeschrittenen Prozess der Privatisierung von Weiterbildungskosten zu durchbrechen und ein vertretbares Neuarrangement zwischen Eigenbeteiligung und generellen Anspruchsrechten zu finden.

► Der Anteil der öffentlichen Haushalte an der Bildungsfinanzierung ist als dritte Komponente in das Gesamtmodell der Ressourcenverantwortung zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern einzubeziehen. Kernkonzept ist der Berufsbildungsfonds, der durch verschiedene Quellen gespeist wird. Öffentliche Finanzverantwortung greift vor allem orientiert am Prinzip kompensatorischer Gerechtigkeit. Es geht darum, soziale Ungleichheiten auszugleichen und Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung zu sichern.

► Wir sprechen uns für einen kritisch-reflexiven Umgang mit der Qualitätsdiskussion aus. Die unvermeidliche Wertebindung eines interessenbezogenen Qualitätsverständnisses verweist auf die Beschränktheit instrumenteller Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahren. Es kommt darauf an, deutlich zu machen, dass Qualität in einem differenzierten System von beruflicher Bildung unterschiedlichen „Leitbildern“, Werten, Normen und Interessen folgt.

► Im Zuge der Hartz-Reform hat die Weiterbildungsförderung nach dem SGB III unter dem Einfluss neuer Nutzensvorstellungen und -einschätzungen zu einem Prioritäten- und Systemwechsel geführt. Die Zielsetzungen der Neuorientierung der SGB III-Förderung sind jedoch im Wesentlichen verfehlt worden und müssen daher korrigiert werden. Berücksichtigt werden muss, dass langfristige Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose die nachhaltigen Eingliederungschancen erhöhen.

▶ Eine zukunftsgerichtete Weiterbildung für Arbeitslose nach dem SGB III muss sich an den folgenden Kriterien orientieren: SGB III-Förderung muss am Primat der Nachhaltigkeit festhalten; sinnvolle Qualitätsstandards und -sicherungen; Information und Beratung für Risikogruppen und schließlich muss Weiterbildung für Arbeitslose „Kerngeschäft“ der SGB III-Förderung bleiben.

▶ Angesichts der aktuellen Defizite in der Weiterbildungsförderung für Arbeitslose müssen alternative Finanzierungsinstrumente und -perspektiven entwickelt werden. Kurzfristig müssen alternative Förderungsmöglichkeiten für die von aktuellen Kürzungen betroffenen Erwerbslosen gefunden werden. Langfristig muss ein steuerfinanziertes Modell entwickelt werden.

▶ Um gleiche Rahmenbedingungen herzustellen, ist es notwendig, dass der Bund die ihm zustehenden Kompetenzen wahrnimmt, um Schwerpunkte und Vorgaben für Aktivitäten auf Landes- und Gemeindeebene sowie Anregungen für tarifliche und betriebsverfassungsrechtliche Ansätze festzulegen. Für die Nutzungsmöglichkeiten von Weiterbildung ist es sinnvoll, mindestens einen Rahmenbereich in gesetzlichen Regelungen des Bundes zusammenzufassen.

▶ Dazu müssen die Gewerkschaften allerdings eine Doppelstrategie entwickeln. Sie müssen die beruflichen Bildungsinteressen der Arbeitnehmer umfassend aufgreifen und zu politischen Strategien verdichten. Dabei sind auch die Instrumente stärker als bisher einzusetzen, die die ureigensten der Gewerkschaften sind: Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen. Sie müssen ein attraktives Leistungsangebot für die Mitglieder aus dem Themenfeld der beruflichen Bildung generieren. Besonders Leistungen aus den Bereichen Information, Orientierung und Beratung.

▶ Mit einem geschärften Profil in der beruflichen Bildung kann es gelingen, Arbeitnehmergruppen zu erreichen, die bislang den Gewerkschaften skeptisch gegenüberstehen. Dies insbesondere dann, wenn die Gewerkschaften es schaffen, sich hier kompetent und attraktiv aufzustellen.

▶ Die Gewerkschaften müssen die berufliche Bildung als einen Kompetenzentwicklungspfad begreifen, der auf hochqualifizierte Arbeitskräfte und entsprechend auf ein personalorientiertes Produktionsmodell setzt.

Bildung ist keine Ware

Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen

Inhaltsverzeichnis

1. Wie und wofür wollen wir lernen?	16
1.1. Neue und alte Herausforderungen der Arbeitswelt	16
1.2. Der Kampf um die Begriffe	23
1.3. Kompetenzen für das Leben und die Arbeit oder lebenslänglich lernen?	29
1.4. Warum Beruf statt training on the job?	32
Kernaussagen	34
2. Wie wichtig ist der Beruf?	35
2.1. Warum die Berufsförmigkeit erodiert – und warum nicht	36
2.2. Prinzipien der Beruflichkeit	37
Kernaussagen	42
3. Wo und wie soll was gelernt werden?	43
3.1. Lernen im Arbeitszusammenhang	43
Lernförderliche Arbeitsgestaltung	43
Lernformen, die Arbeiten und Lernen verbinden	47
3.2. Die beruflichen Schulen der Zukunft	48
3.3. Lernwiderstände durch fehlende Bedeutsamkeit	53
Fehlende Lerngründe	53
Bedeutsame Ordnungen	54
Subjektorientierte Lernberatung	55
Perspektiven expansiven Lernens	55
Kernaussagen	57
4. Welche Folgen wird Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene haben?	58
4.1. Bescheidene Chancen, große Risiken	59
4.2. Aufklärung und Widerstand	64
Kernaussagen	69

Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung

5. Wer trägt die Verantwortung?	70
5.1. Zwischen Marktregulierung und Staatssteuerung	70
Öffentliche Verantwortung und Komplexität der Berufsbildung	74
Diskrepanz zwischen Reformbedarf und Gestaltungshorizonten	78
5.2. Finanzierungsverantwortung für die Berufsbildung	79
Branchenfonds als zentrale Finanzierungsinstrumente	80
Weiterbildungskosten und -zeiten	84
Öffentliche Finanzierungsverantwortung	88
Kernaussagen	90
5.3. Qualität in der beruflichen Bildung	92
Impulse der Qualitätsdiskussion	92
Interessenpositionen und die Notwendigkeit von Wertebezügen	96
5.4. Berufsbildung angesichts steigender Erwerbslosigkeit	97
Von einer restriktiven wieder zu einer aktiven Arbeitsmarktpolitik	97
Die Notwendigkeit alternativer Instrumente	102
5.5. Regelungsebenen für die Berufsbildung	103
Kernaussagen	105
6. Was sind die Herausforderungen für die Gewerkschaften?	108
6.1. Berufliche Bildung ist Kerngeschäft	109
6.2. Zukünftige Handlungsfelder	109
6.3. Gestaltungsoptionen	113
Kernaussagen	115
Anhang	116

1. Wie und wofür wollen wir lernen?

Wie die Menschen heute und morgen leben, arbeiten und lernen wollen, ist die ebenso umstrittene wie entscheidende Frage, wenn es um die Gestaltung nachhaltiger Berufsbildung geht. Bildung ist die Voraussetzung für Teilhabe am Arbeitsleben und gleichzeitig Bedingung für Wachstum. Zu fragen ist danach, wie in Zukunft berufliche Bildung als Einheit von Aus- und Weiterbildung aussehen soll. Eine solche Gesamtsicht der beiden Bereiche, die bisher getrennt betrachtet werden, halten wir für erforderlich, da diese Perspektive für beide Bildungsfelder neue Möglichkeiten eröffnet, z.B. bei der Gestaltung von Ausbildungsgängen und Weiterbildungsoptionen.

Investitionen

Die Investitionen in das Humankapital und in Forschung und Entwicklung stagnieren in ihrer relativen Bedeutung seit 1989.

Der Wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften ver.di und IG Metall hält es für äußerst wichtig, aus den Zwängen der alltäglichen Bearbeitung des Notwendigsten herauszutreten und über grundlegende Fragen der Berufsbildung und ihrer Gestaltung in einer Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft versteht, nachzudenken. Dieses grundlegende Nachdenken bedarf einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber ungewohnten Perspektiven und innovativen Ideen, die im Alltag der veröffentlichten Meinung nicht thematisiert werden. Insbesondere bedarf es des Nachdenkens über die Hintergründe gegenwärtiger Abläufe und Tendenzen, die den Rahmen einer Entwicklung bilden, die in der einschlägigen Diskussion als „Erosion des Berufs“ und des damit verknüpften Systems der Berufsbildung behandelt wird.

Wir verstehen unsere Streitschrift als Anstoß zu einer Diskussion auch darüber, wie die lernenden und arbeitenden Menschen bei der Gestaltung der Berufsbildung aktiv beteiligt werden können.

Wir gehen davon aus, dass es im gesellschaftlichen, individuellen und ökonomischen Interesse ist, gut ausgebildete Arbeitskräfte zu haben, die letztlich die Innovationsfähigkeit der Unternehmen sichern. In diesem Sinne sind unsere Berufsbildungsstrukturen neu zu gestalten.

Bei der Erarbeitung dieser Streitschrift haben alle Unterzeichner Kompromissen zustimmen müssen, die mehr oder weniger weit reichen.

1.1. Neue und alte Herausforderungen der Arbeitswelt

Die Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen, sind zum Teil „alte Bekannte“. Da sind zunächst die zunehmende Dynamik der Arbeitswelt mit u.a. der steigenden Erwerbsquote von Frauen sowie

dem zunehmenden Anteil atypischer Beschäftigter zu nennen. Die Triebkräfte dieser Dynamik sind vielfältig: Die Globalisierung der Güter-, Kapital- und Arbeitsmärkte verstärkt den internationalen Wettbewerbsdruck und stellt die arbeitenden Menschen vor neue Anforderungen. Sie müssen den Strukturwandel meistern, der zu einer Verschiebung vom industriellen Sektor zum Dienstleistungssektor führt sowie Veränderungen der Arbeitsorganisation, die neue Anforderungen an die Beschäftigten mit sich bringen und auch die zunehmende Geschwindigkeit, mit der sich technische Neuerungen, wie Informations- und Kommunikationstechnik durchsetzen.

Von neuer Qualität sind die Herausforderungen des demografischen Wandels. Rückläufige Geburtenzahlen und steigende Lebenserwartung werden das zahlenmäßige Verhältnis der Altersjahrgänge im Erwerbsleben in den nächsten zwei Jahrzehnten schwergewichtig in Richtung der älteren Jahrgänge verschieben. Der Anteil der Älteren, der über 50-Jährigen am Erwerbspersonenpotenzial wird von heute 22 % auf 36 % im Jahre 2020 steigen, ihre absolute Zahl wird einen Zuwachs von über 50 % erfahren. Die Innovation des Wissens in den Betrieben kann also immer weniger über den Generationenwechsel geleistet werden, sondern muss zunehmend durch die Qualifizierung der Mitarbeiter erfolgen.

Wir können einen Prozess der Individualisierung – nicht nur in der Berufsbildung – feststellen. Unter dem jahrelangen Meinungsdruck von Wirtschaftsliberalen hat die Regierung soziale Reformen inszeniert, die auf einen Abbau des Sozialstaats und eine Deformation der Solidaritätsprinzipien hinauslaufen. Wenn wir ihre Auswirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem beurteilen, sehen wir sie durch vier Merkmale gekennzeichnet: 1. Die Risiken, die nicht durch Fehlverhalten des/der einzelnen Menschen, sondern durch gesellschaftliche Verhältnisse verursacht sind, werden individualisiert, d.h. auf den einzelnen Menschen abgewälzt. Die fehlende tatsächliche, nicht bloß formale Gleichheit der Zugangschancen zu Bildung und Arbeitsplätzen ist ein solches gesellschaftliches Risiko. 2. Die solidarische Absicherung dieses Risikos wird tendenziell zurückgenommen und der privaten Vorsorge übertragen. 3. „Bildungsgüter“ werden der Marktsteuerung überlassen. Bildung und Erwerbsarbeit gelten zunehmend als Handelsware und privater Tauschgegenstand. 4. Unter dem Vorwand einer Wissensgesellschaft werden ausschließlich technische und naturwissenschaftliche Fachkompetenzen als „moderne“ Bildung ausgewiesen und damit personale, kommunikative, politische und moralische Kompetenzen ins bildungs- und beschäftigungspolitische Abseits gedrängt.

Bildungsschwäche

Deutschland leidet unter einer bildungsbedingten Wachstums- und Innovationschwäche.

Dass unser Berufsbildungssystem nicht allen Menschen die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten bietet, ist hinlänglich bekannt. Besonders deutlich zeigt sich dies im Weiterbildungssystem, das hochgradig selektiv ist. Und altbekannt, aber immer noch nicht gelöst ist das Problem, dass das Berufsbildungssystem sehr anfällig auf konjunkturelle Schwankungen reagiert. Neu hinzu kommt ein Qualitätsdefizit, das zum Teil schon vor der Berufsbildung zu verorten ist, wie der PISA-Prozess wieder einmal belegt, sich aber nicht auf die Zeit der schulischen Ausbildung beschränkt, wie die Suche nach Qualitätssicherungsverfahren zeigt. Gesucht wird nach Systemqualität, die sich an den Interessen der Lernenden misst.

Die Zukunft der Facharbeit wird in der öffentlichen Diskussion in Frage gestellt. Gleichzeitig wächst der Druck, berufliche Bildung für Un- und Angelernte bereit zu stellen, um deren Potenziale kurzfristig und kostengünstig nutzen zu können. Angesichts steigender Flexibilität der Arbeitsprozesse muss man sich gerade in diesen Erwerbsgruppen mit der Frage der Modularisierung der Berufsbildung auseinandersetzen.

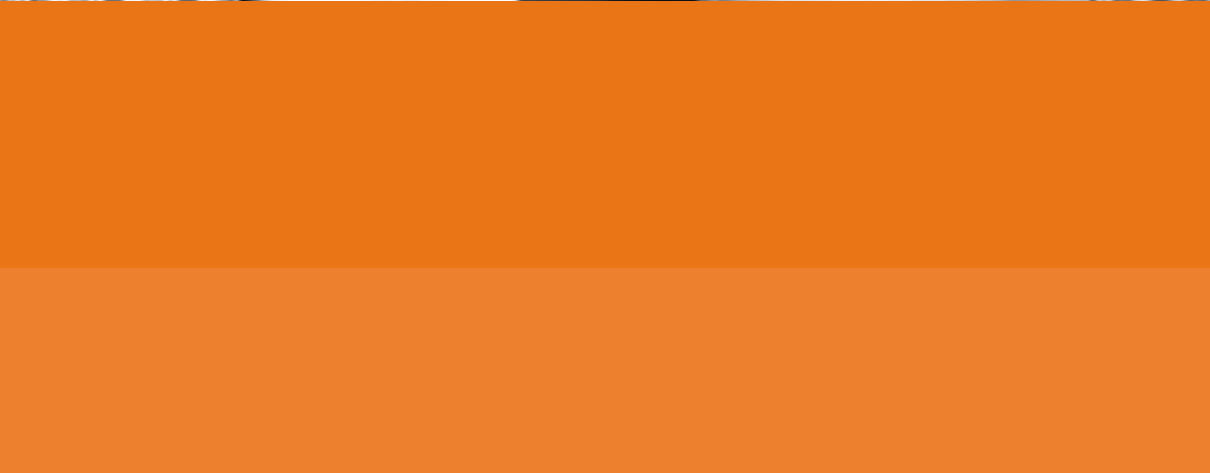
Diese neuen und alten Probleme verschärfen sich vor dem Hintergrund verfestigter Massenarbeitslosigkeit – über fünf Millionen Menschen sind ohne Arbeit – die zu einer gesellschaftlichen Spaltung zwischen Erwerbstätigen und Arbeitslosen geführt hat: Zu einer Spaltung zwischen denen, die am steigenden wirtschaftlichen Wohlstand Anteil haben, und denen, die davon ausgeschlossen sind. Zwischen den Jugendlichen, die auf Grund der Einkommen und der Bildung der Eltern einen ungehinderten Zugang zu den Bildungsgütern haben, und solchen Jugendlichen, denen dieser Zugang versperrt ist. Die Schere zwischen Arm und Reich geht auseinander. 1993 besaßen 10% der reichsten Haushalte fast 45% des gesamten deutschen Nettovermögens, 2003 waren es 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. Verteilungsfragen sind bildungspolitisch nicht neutral, sondern entscheidend für die Bildungschancen der einzelnen Menschen. Die Armut allein erziehender Frauen, die wachsende Armut Geringverdienender und Kinderarmut – heute wächst jedes fünfte Kind in Armut auf – lassen die gegenwärtige Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik unglaublich werden. Gestützt werden diese Entwicklungen durch ein marktradikales wirtschaftspolitisches Konzept, das einem ideologischen Glaubensbekenntnis gleicht, da es sich gegen alle Einwände und Vorbehalte

immunisiert. Dieser ökonomische Fundamentalismus öffnet die Tür zu mindestens vier auffälligen Fehldiagnosen:

1. Als erstes ist der alles beherrschende Mikroblick zu nennen. Bildungs- und Beschäftigungschancen werden als Ergebnis einer Nutzen/Kosten-Kalkulation begriffen, für die ausschließlich der einzelne Mensch verantwortlich sein soll. Bildungs- und Beschäftigungsrisiken werden so einem Unfallrisiko vergleichbar, gegen das man sich mit einer Autoversicherung schützt. Um die Nutzen/Kosten-Kalkulation zu verbessern sowie die Anreize zu erhöhen, Bildungsangebote anzunehmen bzw. sich dem regulären Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen, sei eine stärkere finanzielle Selbstbeteiligung der einzelnen Menschen an den Bildungsausgaben bzw. den Kosten der Arbeitsverweigerung notwendig, meinen die marktradikalen wirtschaftsliberalen Modellkonstrukteure.
2. Ähnlich verschleiernd wirkt zweitens die ausschließlich betriebs- und einzelwirtschaftliche Deutung des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Unternehmen, die nicht autonom auf die Gesamtnachfrage und ihre längerfristigen Gewinnerwartungen einwirken können, sehen sich genötigt, die Stellgrößen zu beeinflussen, die ihnen kurzfristig zugänglich sind: die Lohnkosten, die Ausgaben für berufliche Bildung, die Sozialabgaben und die Steuern. Eine solche Vorgehensweise mag für das einzelne Unternehmen plausibel sein. Verhalten sich jedoch alle Unternehmen so, trägt das zu einer Abwärtsspirale bei, in welcher der gesamtwirtschaftliche Kreislauf, die kaufkräftige Nachfrage, die Qualifikation des Arbeitsvermögens und die eigenen Gewinnchancen schrumpfen.
3. Die dritte Fehldiagnose liegt darin, dass der Hauptschlüssel der Krisenerklärung und Krisenbewältigung im vermeintlich unflexiblen Arbeitsmarkt gesehen wird. Die Lockerung der Beschäftigungsverhältnisse und die sozialrechtlichen Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung sollen die Betroffenen nötigen, den finanziellen und persönlichen Aufwand für eine qualifizierende berufliche Bildung zu erhöhen. Die bildungs- und beschäftigungsrelevante Fehlsteuerung der Finanz- und Gütermärkte wird weithin ausgeblendet. Die politisch geförderte Ausweitung atypischer Beschäftigungsverhältnisse wird aber auf lange Sicht wirtschaftliches Wachstum behindern und sich für das Funktionieren des Arbeitsmarktes als dysfunktional erweisen. Bereits unter den gegebenen Verhältnissen wächst der Anteil der Beschäftigten, die von Weiterbildung ausgeschlossen sind. So findet z. B. in prekären

Ausbildungs- betriebe

Nur noch 23,4 % aller Betriebe bilden aus. Diese Zahl ist zu gering, um ein auswahlfähiges Angebot zu sichern.



” *Berufliche Bildung vermittelt Lebensqualität und die Fähigkeit, selbstbestimmt zu handeln. Daher bin ich der Auffassung, dass in demokratischen Gesellschaften der gleiche Zugang zu Bildungsgütern für alle Bürgerinnen und Bürger zu einem Grundrechtsanspruch werden muss. Ausgangspunkt ist das Teilhaberecht auf Bildung, wie es das Bundesverfassungsgericht anerkannt hat. Über eine Grundausrüstung mit Bildungsgütern müssen alle Mitglieder der Gesellschaft unabhängig von ihrer Kaufkraft, ihrem Arbeitsvermögen und ihrer Geschlechtszugehörigkeit verfügen können.*

”

Prof. Dr. Bernhard Nagel
Universität Kassel

Beschäftigungsverhältnissen (Fristverträge, Leiharbeit, Teilzeitarbeit und geringfügige Arbeit) Weiterbildung kaum statt.

4. Die vierte Fehldiagnose liegt in der eindimensionalen marktwirtschaftlichen Betrachtung 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 ein Fehlschluss der neoliberalen Ökonomie.

Die marktradikale Perspektive vernachlässigt, dass in der modernen Arbeitsgesellschaft die Beteiligung an der Erwerbsarbeit und der allgemeine Zugang zu Bildung „für alle“ nach wie vor der Hauptschlüssel für gesellschaftliche Anerkennung, persönliche Identität und wirtschaftlichen Wohlstand sind. Erwerbsarbeit und Bildung: beides eröffnet für die Mehrheit der Bevölkerung erst die reale Chance, ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Leben zu führen, am wirtschaftlichen Reichtum beteiligt zu werden, in Partnerschaften mit Kindern zu leben, zumindest in Teilen 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.

Und die marktradikale Perspektive vernachlässigt, dass Bildung, berufliche Bildung und Arbeit keine Güter wie viele andere sind. Wenn Menschen nach Bildung streben, sind sie dafür von einem mehrdimensionalen Motivbündel bewegt. Folglich ist Bildung den so genannten Vertrauensgütern zuzuordnen. Das heißt: 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 nicht ausliefert. Zudem hat Bildung externe, also außerhalb des einzelnen Menschen liegende und über ihn hinausweisende Wirkungen, die gesellschaftlich vorteilhaft, jedoch nicht dem einzelnen Menschen zuzurechnen sind: Bildungsgüter werden gemeinsam hergestellt und gemeinsam genutzt. Rein privatwirt-

Weiterbildungsausgaben

Seit 1992 sinken die öffentlichen und stagnieren die betrieblichen Ausgaben für Weiterbildung.

schaftlich würden sie nur verzerrt angeboten und nachgefragt, weil Marktsignale, die hinreichende Informationen liefern und kreative Reaktionen auslösen, nicht zu Stande kommen. So gibt es aus der Mikroperspektive bereits gute ökonomische Gründe dafür, Bildung öffentlich bereitzustellen oder deren Bereitstellung in öffentlicher Verantwortung zu regeln.

Berufliche Bildung sollte aus der instrumentellen Verengung befreit werden. Berufliche Bildung schließt die Befähigung und Ermächtigung zum mündigen Subjekt ein, das Vermögen, „die eigene Geschichte erzählen zu können“, kognitive, praktische und kommunikative Kompetenzen – beispielsweise die Fähigkeit, technisches und ökonomisches Wissen zu verarbeiten, ein Urteilsvermögen, das Wichtiges von Unwichtigem, wahres von falschem Wissen unterscheidet, Bereitschaft zu Kooperation, Partnerfähigkeit, politisches Interesse an der Gleichstellung der Geschlechter und demokratischer Beteiligung, Zivilcourage und moralische Orientierung.

1.2. Der Kampf um die Begriffe

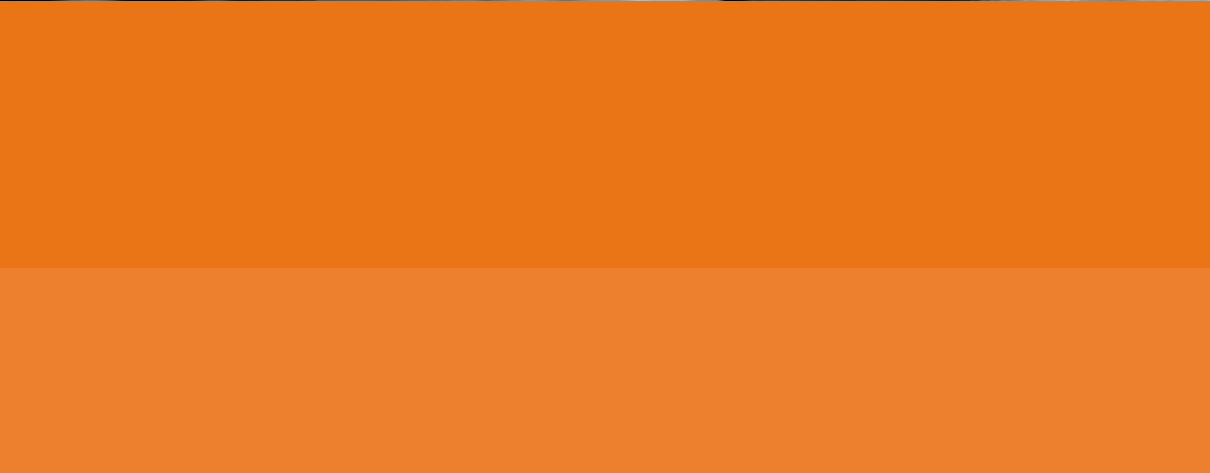
Eine immer unverhohlene, weitgreifende, mediengestützte Umwertung der Begriffe ist im Gange. Die Begriffe, die den Prozess der Befreiung des Einzelnen und ganzer gesellschaftlicher Stände und Klassen aus der Not der Fremdbestimmung durch den adligen Landesherrn und später durch den frühkapitalistischen Unternehmer begleiteten, werden einer nach dem anderen ihrer ursprünglichen Bedeutung beraubt und oft in ihr Gegenteil verkehrt. Der Kampf um die Begriffe ist ein Machtkampf. Wer sich die Begriffe wegnehmen lässt, ist im Machtkampf stumm.

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

- ➔ Hervorhebenswert ist zuallererst die Pervertierung des Begriffs „Eigenverantwortung“. In neuer Lesart soll er die Loslösung des Individuums aus den Fängen vermeintlich übermächtiger, verstaubter Institutionen signalisieren, die seinen Freiheitsdrang begrenzen und seine Möglichkeiten beschneiden – wobei das trauernde Gesicht des doppelköpfigen Januskopfes der diagnostizierten Individualisierung tunlichst verschwiegen wird: die Vereinzelung der Individuen. In einer wachsenden Weltgesellschaft sind die einzelnen Menschen 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 neoliberalen Gesellschaftsentwurfs die Freisetzung der einzelnen Menschen in eine Verantwortung ohne gesellschaftliche Ressourcen. Mit dieser so definierten „Eigenverantwortung“ wird letztlich nur eine Umverteilung von Kosten angestrebt, nicht aber die Förderung des mündigen Bürgers, der in die Lage versetzt werden soll, tatsächlich über Wahlmöglichkeiten zu verfügen. Denn dies würde bedeuten, die Bürger auch mit den dafür notwendigen Ressourcen auszustatten. Da dies nicht erfolgt, wird aus der Eigenverantwortung damit die „Selbstverantwortung“, auch für die Bildungsprozesse: 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.
- ➔ „Flexibilisierung“, der unternehmerische Traum vom allzeit, je nach aktuellem Bedarf ein- oder freisetzbaren, „entgrenzten“ Arbeitnehmer – Leiharbeit hat in ihm ihren Ursprung und in der „Ich-AG“ findet sie ihre Vollendung. Die „Ich-AG“ 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 die „Ich-AG“ zugleich die Anteilseigner („Shareholder“), die gewinnorientiert denken und mit Arbeitskraft bekanntlich nicht unbedingt zimperlich umgehen. Selbstredend hat auch die „Ich-AG“ für die Aktualisierung ihres Humankapitals selbst zu sorgen – ohne, anders als ihre großen Schwestern, Kosten und Risiken über den Preismechanismus auf Dritte überwälzen zu können. Tatsächlich handelt es sich bei den „Ich-AGs“ weit überwiegend um auf sich selbst gestellte Arbeit(sauftrags)nehmer: um Schein-Selbständige, die aus dem Arbeitsrecht ausgegrenzt sind.

- ➔ Bildungspolitische Kompetenz, wie wir sie in einem umfassenden Sinne verstehen, wird in der internationalen Diskussion mehr und mehr durch den verengten Begriff der „competencies“ ersetzt, der aus dem Anglo-Amerikanischen entlehnt ist. Dieser Begriff meint aber nur eine schmale Qualifikation, „skills“, die im „training on the job“ vermittelt werden. Qualifizierte Arbeit braucht aber eine fundierte berufliche Bildung. Ein bloßes „training on the job“ wird diesem Erfordernis nicht gerecht.
- ➔ Vorsicht ist auch geboten, wenn heute überall die Modularisierung von Aus- und Weiterbildungsgängen gefordert wird. Modularisierung ist nicht grundsätzlich falsch. Wir fragen aber, was modularisiert werden soll. Notwendige Zusammenhänge dürfen nicht zerstückelt und mit dem Ziel eines lediglich betriebsorientierten Patchwork-Lernens aus der Bildung ausgeblendet werden.
- ➔ Verbunden mit der neoliberalen Umdeutung und der Rückverweisung auf das Individuum erfahren auch die Begriffe Gerechtigkeit und Solidarität eine Um- bzw. Abwertung. In Artikel 20 Abs. 1 des Grundgesetzes steht: Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Artikel 20 Abs. 3 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. Gleichheit und Gerechtigkeit sind Geschwister. Nach dem Differenzprinzip darf es den Wohlhabenden besser gehen, so lange die



” *Bessere Bildung ist gerecht. Diese Erkenntnis muss ihren Niederschlag in einer verbesserten beruflichen Bildung finden. Hier liegt vieles im Argen. Wir brauchen Schulen, die soziale Benachteiligungen nicht noch verstärken wie gegenwärtig, sondern abbauen. Wir brauchen mehr und bessere Angebote von Ausbildungsplätzen. 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 Bildung, verbessern. Das ist sozial und gerecht.*

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

”

Marktversagen

*Nur noch 50% der
Ausbildungsbewerber
wurden über Jahre hin-
weg mit Ausbildung
versorgt.*

Lebensqualität der Benachteiligten nicht sinkt. In Deutschland wurde dieses Maßverhältnis lange als Prinzip der „sozialen Marktwirtschaft“ anerkannt. Für die heutige veröffentlichte Meinung existieren diese Ziele nicht. Die Neoliberalen wollen eine möglichst totale Marktwirtschaft, das sozialstaatliche Korrektiv soll so weit wie möglich zurückgedrängt werden. Dahinter steckt der Irrglaube, der Markt werde „es schon richten“. In diesem Zusammenhang wird Marktversagen geleugnet und 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 so genannter Reformen, mit denen der Abbau der sozialen Sicherungen rhetorisch vertuscht wird, das ihnen verbliebene Geld zusammen und schränken ihren Konsum ein.

Es ist ein Irrglaube, dass Solidarität nicht effizient sei. Im Gegenteil: Solidarität schafft die Basis für das gegenseitige Vertrauen, für das Sicherheitsgefühl, auf dessen Grundlage Kreativität und Innovation gedeihen. Aus wohlfahrtsökonomischer Sicht ist es effizient, sowohl die Erwerbstätigkeit auszuweiten wie auch 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 den Menschen nicht nur die Angst nehmen und ihre Konsumabstinenz beenden, sie könnte auch wirtschaftlich erfolgreich das so genannte 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. Eine gute Berufsausbildung – solidarisch von der heutigen Generation finanziert – sichert die Zukunftschancen der jungen Generation. Ineffizient ist es, die Menschen in Erwerbslosigkeit verharren zu lassen und die junge Generation von Bildungschancen auszuschließen.

1.3. Kompetenzen für das Leben und die Arbeit oder lebenslänglich lernen?

Die seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts geführte und seit Ende der 80er Jahre verstärkte gesellschaftliche Debatte um das „lebenslange Lernen“ – heute heißt das aus Akzeptanzgründen öfter „lebensbegleitendes Lernen“ – ist vor allem deshalb ein Dauerbrenner, weil allen „Qualifizierungsoffensiven“ und „Lernkultur“-Revolutionen ein harter Trend entgegen wirkt: Im globalen Wissens-Konkurrenzkampf bleibt das deutsche Schulsystem – bei nur mittelmäßigem Abschneiden in den internationalen Qualifikationstests – noch immer den Ordnungsvorstellungen aus den Anfängen des 19. Jahrhunderts verhaftet. Das duale berufliche Bildungssystem erodiert. Die Beteiligungsquoten an beruflicher Weiterbildung gehen wieder zurück anstatt anzusteigen.

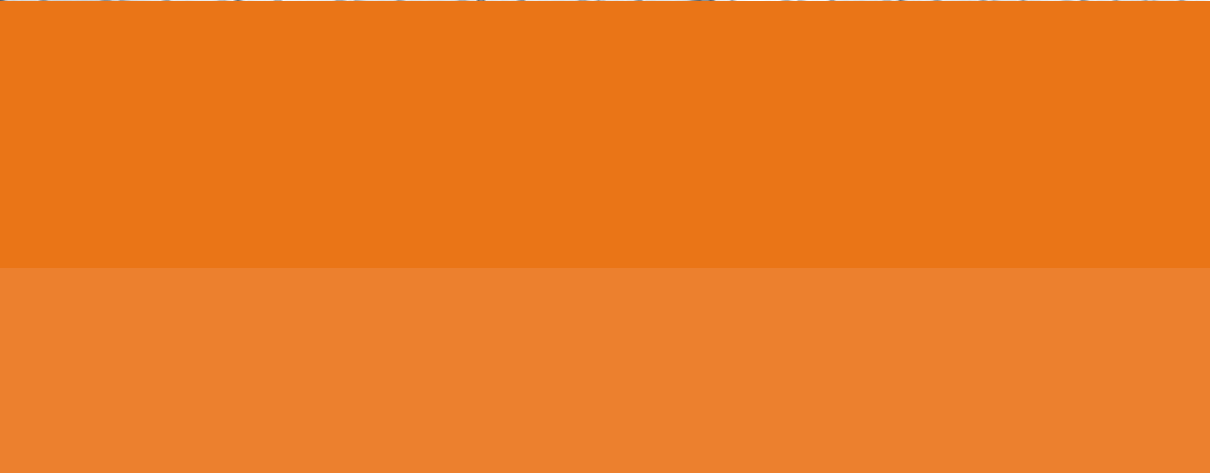
Die Karriere des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ ist Ergebnis eines Zeitbruchs. Die Behauptung vom permanenten Wandel – dass sich Anforderungen an Lernen und Wissen mit fortschreitender Dynamik ändern – ist zu einem zentralen Legitimationsmuster geworden. Der Weg zur „Wissensgesellschaft“, in der Lernen allgegenwärtig, permanent und total geworden sei, wird als das „zukunftsfähige“ und „nachhaltige“ Entwicklungsmodell ausgemalt. Die traditionelle Abgrenzung zwischen Lernzeiten und Erwerbszeiten im Lebenslauf wird zunehmend fraglich. Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiografie – Ausbildung, Einsatz und Ruhestand – wird flexibilisiert. Dabei entstehen neue Formen der Verschränkung von Arbeiten und Lernen. „Lifelong learning“ erhält biografische Kontinuität über alle Phasen des Lebens und entgrenzt sich aus den traditionellen Institutionen. Lernen wird im Konzept „Lebenslanges Lernen“ über die Lebensspanne verteilt gegliedert in kürzere Abschnitte und erhält wachsenden Umfang.

„Lebenslanges Lernen“ ist gekennzeichnet durch große Spielräume für Ausgestaltung und Umsetzung in einer Ambivalenz von Zwang und Freiheit: Wenn auf ökonomische Anpassung hingewiesen wird, droht eine permanente Umstellung. Dies hat die Kritik provoziert, es gehe um „lebenslängliche“ Zumutung.

Das ist aber nur die halbe Wahrheit. Zweifellos ist eine Individualisierung aller Lebenswahlen eine Last. Gleichzeitig ermöglicht Individualisierung aber auch Gestaltungsoffenheit gegenüber der eigenen Lebenszeit, gelungenen Kompetenzerwerb, biografische Neuorientierung und persönliche Arbeitsplatzsicherung.

Teilnahme

1997 haben sich 48 % der 19- bis 64-jährigen weitergebildet, 2003 waren es nur noch 41 %.



” *Einen wesentlichen Grund für die mangelnde Bereitschaft, sich permanent zu bilden, sehe ich darin, dass eine an den Lebensinteressen der Arbeitnehmer orientierte Zielrichtung fehlt. Es herrscht die Erfahrung vor, dass die Versprechungen, nach Lernanstrengungen einen gesicherten, vielleicht mit Aufstiegschancen verbundenen Arbeitsplatz zu bekommen oder zu erhalten, nicht eingelöst werden.*

”

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

Privates Invest

500 € wenden Weiterbildungsteilnehmer im statistischen Durchschnitt pro Jahr für die eigene berufliche Qualifizierung auf, insgesamt 14 Mrd. €. Die Hauptlast der Finanzierung tragen die Privatpersonen.

Wenn beim „Lebenslangen Lernen“ nicht „Lernen ohne Ende“ angesagt sein soll, braucht es gleichzeitig persönliche Beteiligungsbereitschaft, gemeinsame Verantwortung und gesicherte Ordnung. Wenn „Lebenslanges Lernen“ lediglich Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, wird es für die Lernenden eher negative Effekte haben und als Zwang erlebt. Wenn aber in einem System „lebensentfaltender Bildung“ Identitätsentwicklung ermöglicht wird, kann es die Gestaltungschancen und Lernbereitschaft der Lernenden erhöhen.

Mit dem Versuch, Einstellungen und Motive derer zu manipulieren, umzulenken, die auf abhängige Arbeit angewiesen sind, sollen diese auf den Weg der „am Wohl der Wirtschaft“ orientierten „Eigenverantwortung“ geführt werden. Die Anbindung der (potenziellen) Erwerbstätigen, ihrer Sozialisations- und Lernprozesse, ihres Denkens und Trachtens an die wechselnden Bedarfe der Unternehmen, kann jedoch nicht das Ziel einer demokratischen Gestaltung von Berufsbildung sein. Im Mittelpunkt der Bildungsprozesse für den Beruf und des Lernens im Arbeitsleben haben viel mehr die lernenden und arbeitenden Menschen zu stehen: die Träger der zu vermittelnden Kompetenzen, die in die Lage versetzt werden, neue Entwicklungen zu erkennen, Innovationen voranzutreiben und Gestaltungsaufgaben initiativ zu übernehmen und zu lösen.

1.4. Warum Beruf statt training on the job?

Wir haben uns bei unseren Überlegungen von der Grundüberzeugung leiten lassen, dass auch in Zukunft die Erwerbsarbeit für den größten Teil der Menschen in Deutschland die zentrale Einkommensquelle sein wird. Anders als die Stimmen, die ein Ende der Erwerbsarbeit voraussagen und einer Ablösung des Normalarbeitsverhältnisses das Wort reden, sind wir der Auffassung, dass eine Vielfalt von Erwerbs- und Beschäftigungsformen, die es in unterschiedlichem Ausmaß immer schon gab, nicht zwangsläufig zur Auflösung gesicherter Arbeitsverhältnisse führen dürfen.

In Deutschland ist Erwerbsarbeit an Beruflichkeit gebunden. Wir sind der Auffassung, dass eine Reform des beruflichen Bildungssystems, das am Berufsprinzip festhält, auf Grund seiner gesellschaftlichen Funktionalität sinnvoll ist. Demzufolge müssen nicht nur „competencies“, also lediglich am aktuellen Arbeitsplatz verwertbare „skills“ als „training on

the job“, sondern Fähigkeiten, Handlungs- und Urteilsfähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die berufliche Handlungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz vermitteln. Ein Systemwechsel hin zu einem angelsächsischen Konzept der Modularisierung im Bereich der Berufsausbildung würde das System der Berufe in Deutschland zerstören.

In unserer ersten Veröffentlichung sind wir darauf ausführlich eingegangen. Im zweiten Kapitel dieser Streitschrift setzen wir uns noch einmal mit den Argumenten für und wider die Beruflichkeit auseinander und skizzieren, wie Beruflichkeit zukunftsfähig ausgestaltet werden kann. Im dritten Kapitel thematisieren wir die zentrale Frage der Lernorte.

Die Gestaltungsreichweite europäischer Initiativen gegenüber nationalen Optionen ist nach wie vor beschränkt. Auf der europäischen Ebene werden aber Strategien zur Vereinheitlichung der beruflichen Bildung verfolgt, die auf eine „outcome“-Orientierung nach angelsächsischem Muster setzen – mit nicht unerheblichen Risiken für eine Berufsbildung, die am Berufsprinzip orientiert ist. Auf diese Entwicklungen, auf Risiken und Strategien, gehen wir im vierten Kapitel ein.

Zentral für die Ausgestaltung der beruflichen Bildung ist die Verteilung der Verantwortungen auf den Staat, die Betriebe sowie die einzelnen Menschen. Diese Verteilung bezieht sich einerseits auf die Finanzierungsverantwortung, die in der Berufsausbildung grundsätzlich bei den Betrieben liegt – im Gegensatz zur Weiterbildung, für die eine gemeinsame Finanzverantwortung der beteiligten Akteure diskutiert wird. Andererseits bezieht sich die Verteilung auf die Verantwortung für eine lernförderliche Infrastruktur. Diese Problematik und unsere Auffassung dazu führen wir im fünften Kapitel aus.

Abschließend gehen wir auf die Rolle und die zukünftigen Aufgaben der Gewerkschaften im Prozess der Gestaltung der Berufsbildung ein.

Kernaussagen

- ▶ Nach unserer Auffassung dürfen Bildungs- und Beschäftigungschancen nicht als das Ergebnis ausschließlicher individueller Nutzen/Kosten-Kalkulation und betrieblicher Entscheidungskalküle begriffen werden.
- ▶ Begriffe müssen ihre ursprüngliche Bedeutung zurückerhalten: Reform verstehen wir als friedliche Neuerung, einen Schritt zu Mitbestimmung und Teilhabe und nicht als Restauration frühindustrieller Arbeitsbeziehungen. Unter Eigenverantwortung verstehen wir die Loslösung der einzelnen Menschen aus den Fängen verstaubter übermächtiger Institutionen und nicht die Verlagerungen von Risiken auf den Einzelnen. Und schließlich verstehen wir unter Flexibilität die Anpassung an eine veränderte Umwelt unter Berücksichtigung der Interessen aller Betroffenen und nicht den unternehmerischen Traum vom allzeit ein- oder freisetzbaren „entgrenzten“ Arbeitnehmer.
- ▶ Als Kern des Sozialstaatsprinzips gilt die Aufgabe des Staates, sich um eine solidarische Absicherung der Lebensrisiken der Menschen zu kümmern. Eine Gesellschaft, die die Postulate von Gerechtigkeit und Solidarität auf ihre Fahnen schreibt, muss die sozialen Sicherungen erhalten und das Bildungssystem, auch die berufliche Bildung, nachhaltig gestalten.
- ▶ Wenn lebenslanges Lernen nur Anpassungsleistungen an partielle ökonomische Interessen meint und fremdgesetzten Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, erleben es die Adressaten eher als Zumutung. Stattdessen braucht es für ein zukunftsfähiges Konzept von Lernen, das sich am Lebenszyklus orientiert, individuelle Zugangschancen, gemeinsame Verantwortung und gesicherte Ordnung.
- ▶ Eine Reform des beruflichen Bildungssystems, die am Berufsprinzip festhält, erfüllt die gesellschaftlichen Anforderungen am besten.

2. Wie wichtig ist der Beruf?

Es ist alles andere als Zufall, dass immer durchgängiger vom „Job“ gesprochen wird, wenn von Arbeit in Erverbsverhältnissen die Rede ist. Geradezu inflationär steigt der Gebrauch des Begriffes: da gibt es Job-Aktiv-Gesetze, Jobbörsen, Jobvermittler. Diese Entwicklung, die zugleich eine erhöhte gesellschaftliche Akzeptanz des „Jobs“ signalisiert, ist bemerkenswert: In den 50er, 60er, aber auch noch in den 70er Jahren wäre kein Facharbeiter auf die Idee gekommen, seine Arbeit als „Job“ zu bezeichnen. Die jedenfalls, die eine berufliche Ausbildung aufweisen konnten, waren in einem „Beruf“ tätig. 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 wiederum war mit konkreten Rechten versehen, die reklamierbar und manchmal auch einklagbar waren. Im Beruf kommt es dazu, dass sich Fähigkeits- und Qualifikationsbündel, „heimliche“ Kompetenzen und tätigkeitsbezogene Handlungsentwürfe im Laufe der Zeit verallgemeinern. Unterstützt durch Prozesse der Verinnerlichung von Handlungsroutinen, die als richtig und sinnvoll anerkannt sind. Sie lösen sich – und dieser Aspekt ist ganz entscheidend – im Laufe der Zeit von den konkreten betrieblichen Arbeitserfordernissen und -abläufen ab. So wird Lernen für den Beruf schließlich relativ unabhängig vom Lernen für einen konkreten Arbeitsplatz. Am konkreten Arbeitsplatz aber kann man eingesetzt werden, wenn die Zuschneidung des Arbeitsplatzes den jeweiligen beruflichen Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen annähernd entspricht. Berufsförmigkeit ist also jene Form der Arbeitsteilung, die durch Sozialisation in der Arbeit, Identifikation mit der eigenen beruflichen Tätigkeit und Stabilität der Arbeitsanforderungen gekennzeichnet ist. Sie sichert Entfaltungsmöglichkeiten in der Arbeitstätigkeit. Durch deren Bündelung und Mindestzuschnitte erleichtert sie den Arbeitsmarktparteien, grundsätzlich einsichtige Qualifikationsbündel zu tauschen. Auch deren Spezialisierung hat sich so weit von anderen Tätigkeiten abgehoben, dass sie nicht von „ungelernter“ Arbeit erreicht und ersetzt werden kann.

2.1. Warum die Berufsförmigkeit erodiert – und warum nicht

Die Rede von der Erosion der Arbeitsform Beruf stützt sich vor allem auf soziologische Untersuchungen in industriellen Großbetrieben. Diagnostiziert wurde 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. Das traditionelle deutsche Berufskonzept erweise sich vor diesem Hintergrund als zu inflexibel, Beruflichkeit werde als Organisationsform von Erwerbsarbeit damit zunehmend obsolet; stattdessen sei das Augenmerk auf Beschäftigungsfähigkeit zu richten.

Ein zweites Argument zielt auf die Wahrnehmung zunehmend diskontinuierlicher Verläufe des Erwerbslebens ab. Aus der Erfahrung eines beschleunigten Wandels der technischen, betriebsorganisatorischen und kulturellen Grundlagen, die dem Beruf als Organisationsprinzip von Erwerbsarbeit und Lebenslauf zu Grunde liegen sowie dem kontinuierlichen Dahinschwinden tradierter Berufsbindungen ergebe sich für den einzelnen Erwerbsmenschen eine neue Anforderungsstruktur. Diese lasse den Beruf als Medium des Angebots von Arbeitskraft ebenso wie als Folie der persönlichen Lebensführung zu Gunsten der Sorge um „Beschäftigungsfähigkeit“, um immer neue persönliche Kompetenzen, und eines „Arbeitskraftunternehmertums“ immer wertloser erscheinen. Gegen die Richtigkeit dieser Argumentationsmuster gibt es zentrale Einwände. Tatsächlich ist es zum einen fraglich, ob sich Tendenzen großbetrieblicher Arbeitsprozessorganisation, so wie sie in einigen Industrien sicherlich anzutreffen sind, auf die gesamte Erwerbswirtschaft verallgemeinern lassen. In den zunehmend beschäftigungsrelevanten Bereichen des Dienstleistungssektors etwa lassen sich Arbeitsorganisationsmodelle der untersuchten Art nicht oder nur begrenzt beobachten. Zudem – und das scheint der wichtigere Aspekt zu sein – zeichnet Berufsförmigkeit gerade die relative Unabhängigkeit des Trägers beruflicher Qualifikationen von je konkreter betrieblicher Arbeitsplatzzuschneidung aus.

Mit der Aufgabe des Berufsprinzips zu Gunsten je wechselnder Ad-hoc-Anpassungsqualifizierungen würden den Betrieben billigere, weil nicht fachqualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stehen – und dies umso

mehr, je größer das Arbeitskräftereservoir auf dem Arbeitsmarkt ist. Längerfristig dürften aber auch hier die Transaktions- und Qualifizierungskosten allen Betrieben zu schaffen machen.

Für die lediglich auf „Tätigkeiten“ hin getrimmten Arbeitskräfte wäre neben Lohninbußen in schnell wechselnden Perioden von Beschäftigung, Erwerbslosigkeit und erzwungenen „selbstorganisierten“ Zusatzqualifizierungen letztlich die gesamte Lebensführung berührt. Fremdgesetzte Diskontinuität würde dann zum Normalfall, auch wenn es einen Trend zu höheren Qualifikationen zu beobachten ist.

Beruflichkeit ist so immer auch Ergebnis des jeweiligen Entwicklungsstandes gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Die Erosionstendenzen, die wir erkennen, sind Anzeichen für diesen kontinuierlichen Wandel; sie signalisieren Anpassungsbedarf, nicht aber die Hinfälligkeit des Prinzips. Im Gegenteil: Wir haben es keineswegs mit dem oben postulierten Neuen, sondern mit der Kontinuität diskontinuierlicher Berufsverläufe in der Geschichte kapitalistischer Gesellschaftsverfassung zu tun. Die „Normalbiografie“ im Sinne eines lebenslangen Verbleibs in einem einzigen Beruf hat es im Normalfall ihrer Entwicklung übrigens auch nie gegeben.

2.2. Prinzipien der Beruflichkeit

Wenn Beruflichkeit als ein Gesamt von Kompetenzbündeln, von beruflichen Anlagen und Neigungen, Erfahrung, und wachsender beruflicher Kompetenz zu verstehen ist, ist damit angesprochen, dass das beruflich konstituierte Arbeitsvermögen unhintergebar an die arbeitende Person gebunden ist. 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 voraussagbar sind. Aus der Sicht der einzelnen Menschen als den Trägern der Kompetenzen bleibt die Frage zu beantworten, inwieweit sie einem ungeklärten und offenen Erwerbsschicksal ausgesetzt sind oder aber in die Lage versetzt werden, erwerbsbiografische Wechselfälle im Interesse der Wahrung ihrer persönlichen Identität und ihres legitimen Interesses an sozialer Integration, wie sie gerade der Beruf herstellt, zu bewältigen und selbst in die Hand zu nehmen. Aus der Sicht der Betriebe wäre zudem zu fragen, ob Entberuflichung nicht gerade die positiven Funktionen der Beruflichkeit für die betriebliche Organisationsentwicklung

Startalter

Das Durchschnittsalter bei Ausbildungsbeginn liegt bei 18,6 Jahre. Die Ausbildungskonzepte tragen dem vielfach nicht Rechnung.

zerstören und mit dem Qualifikations- und Arbeitskräftetypus des Fachqualifizierten nicht ein gut kalkulierbares Handlungs- und Verhaltenspotenzial, Resultat der beruflichen Sozialisation von Facharbeitern, verloren ginge.

Statt das Berufsprinzip infrage zu stellen, kommt es darauf an, die einzelnen Menschen 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 Wandels zu erwerben.

Berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz ist und bleibt Leitziel für die berufliche Bildung. 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 Menschen 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 sind die folgenden Kriterien konstitutiv, zwingend erforderliche Bedingungen:

Rücknahme horizontaler Spezialisierung durch Einführung von Kernberufen

Die Arbeitsteilung bis hin zur Arbeitszergliederung, wie sie in der funktionsorientierten Arbeitsorganisation des 20. Jahrhunderts zum Ausdruck kommt, findet sich auch in bestehenden Berufsstrukturen wieder. Die Rücknahme von Arbeitsteilung, wie sie sich etwa in zunehmend prozessorientierten Organisationsstrukturen zeigt, lässt es geraten erscheinen, die Zahl der anerkannten Berufe zu verringern und „Kernberufe“ neu zu definieren.

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. Kernberufe stellen dabei eine breite Ausgangsposition für den Berufslebenslauf dar. Sie bilden ein neues Fundament für eine enge Verzahnung mit einer curricular zwar modularisierten, aber immer sinnvoll anschließenden und

weiterführenden Fort- und Weiterbildung, die in zertifizierte Fortbildungsberufe einmünden kann. Solche 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 Zusammenhang 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 Potenzial eines Berufes für Auszubildende und Beschäftigte hängen entscheidend von der Stabilität der Berufe ab. Immer wieder neue Berufsbilder mit einer nur kurzen Lebensdauer sind kennzeichnend für eine hektische Berufsbildungsplanung, die dem Maßstab Stabilität unzureichend genügt. Die Entwicklung langlebiger Berufe über Arbeitszusammenhänge entscheidet wesentlich über ihre Lebensdauer.

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

Kompetenzen und Reflexivität entwickeln

Als eine Zielsetzung beruflicher Bildung, die über die berufliche Handlungskompetenz hinausgeht, ist die reflexive Handlungsfähigkeit in der Arbeit anzusehen. Diese Fähigkeit bezieht sich sowohl auf die berufliche Handlungskompetenz als auch auf die Arbeits- und Lernbedingungen sowie auf die Wechselbeziehungen zwischen der Kompetenz und

den Bedingungen. Mit der reflexiven Handlungsfähigkeit sind darüber hinaus Qualität und Souveränität des tatsächlichen 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 die Fähigkeit, gedanklich analytisch und betrachtend vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen ein Stück abrücken zu können, sich sozusagen neben sich zu stellen, um die Ablauforganisation, die Handlungsabläufe und Handlungsalternativen aus etwas Abstand 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 zum Ziel, die Regeln und Ressourcen, die eigenen Strukturen und sozialen Existenzbedingungen der Handelnden bewusst zu machen. Hingegen beschreibt Selbstreflexivität das Nachdenken der einzelnen Handelnden über sich selbst. Eigenbestimmung und Persönlichkeitsbildung sind 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 ist umfassend und steht prinzipiell für eine zu gestaltende zukunftsorientierte Berufsbildung.

Aus dem Spannungsverhältnis zwischen ökonomischer Dynamik und beruflicher Kontinuität ergeben sich allerdings unterschiedliche Interessen. Dieser Konflikt lässt sich an der Diskussion um Modularisierung festmachen. Module sind Bildungsabschnitte, die auf einen nur ausschnitthaften Arbeitszusammenhang bezogen sind und deren erfolgreiches Absolvieren in Form eines Zertifikats bewertet wird. Entscheidend für die Modul-Konzepte, die alternativ zu einer umfassenden Berufsausbildung stehen, ist es, inwieweit sie Kerne von fachberuflichen Kompetenzprofilen sichern. Im negativen Fall verkommt das Modul-Konzept zu einem Benachteiligten-Programm. In einem positiven Ansatz werden Flexibilisierungen der beruflichen Bildung durch profilorientierte Kombinationen von Basisqualifikationen und Kompetenzprofilen möglich – wie sie z.B. im Modell des Aus- und Weiterbildungssystems für den IT-Bereich entwickelt worden sind. Zu prüfen ist, ob und unter welchen Bedingungen eine Übertragung dieser Erfahrungen auf andere Branchen möglich ist.

Wir brauchen ein Berufsbildungssystem, das die Abschlüsse verschiedener Lernwege aufnimmt, verzahnt und anerkennt. Keine der Bildungsinstitutionen ist gegenüber einer anderen privilegiert, weder bei den Abschlüssen, noch bei der institutionellen Absicherung. Es geht um ein differenziertes System, das Beruflichkeit vermittelt, Profile und Lernabschnitte ermöglicht. Abschlüsse müssen die Lernenden auf gesicherte Plattformen stellen, von denen sie ihr Leben und ihre Berufstätigkeit entwickeln können. Die Lernenden selbst sind es, die über ihre Bildungswege entscheiden, nicht allgemeine kapitalistische oder staatliche Interessen.

Wenn man mehr will als nur Pilotprojekte oder Modellversuche, wenn man eine langfristige und nachhaltige Entwicklung des Berufsbildungssystems in Gang setzen will, muss es ein qualifiziertes und auf umfassende Beruflichkeit modularisiertes Berufsbildungssystem geben, das auch juristisch abgesichert wird.

Kernaussagen

- ▶ Das Berufsprinzip ist die Form der Arbeitsorganisation, 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 ersetzt werden kann.
- ▶ Registrierte Erosionstendenzen der Beruflichkeit sind Indikatoren des kontinuierlichen Wandels; sie signalisieren Anpassungsbedarf, nicht aber die Hinfälligkeit des Berufsprinzips. Die Kontinuität diskontinuierlicher Berufsverläufe ist Bestandteil der Geschichte kapitalistischer Gesellschaftsverfassung.
- ▶ Berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenz ist das Leitziel für die berufliche Bildung. Es geht um ein Konzept, das am bewährten Leitbild der Beruflichkeit menschlicher Arbeit festhält und gleichzeitig Erstarrungen vorbeugt.
- ▶ Statt das Berufsprinzip in Frage zu stellen, kommt es darauf an, die Individuen in die Lage zu versetzen, sich Kompetenzen aneignen zu können, die es ihnen erlauben, ihren Berufsweg aktiv zu gestalten.
- ▶ Kernberufe bilden ein neues Fundament für eine enge Verzahnung mit anschließenden und weiterführenden Fort- und Weiterbildungen, die in zertifizierte Fortbildungsberufe einmünden kann.
- ▶ Als über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende Zielsetzung beruflicher Bildung ist die Entwicklung reflexiver Handlungsfähigkeit in der Arbeit anzusehen.
- ▶ Wir brauchen ein Berufsbildungssystem, das die Abschlüsse verschiedener Lernwege aufnimmt, verzahnt und anerkennt. Wichtig ist dabei, dass es um Konzepte geht, die Aus- und Weiterbildung zusammenfassen, also eine berufliche Bildung denken.

3. Wo und wie soll was gelernt werden?

Berufliche Bildung, insbesondere die duale Berufsausbildung, ist dadurch gekennzeichnet, dass das Lernen an verschiedenen Lernorten und in unterschiedlichen Lernumgebungen miteinander verknüpft werden. Lernen erfolgt einerseits in den Lerneinrichtungen Schule, Ausbildungswerkstatt oder Weiterbildungseinrichtung und andererseits am Arbeitsplatz im Betrieb. Die Frage, welche Qualifikationen an welchen Lernorten erworben werden sollen und können, muss im Zusammenhang der gesellschaftlichen Entwicklung gesehen werden. Die berufliche Bildung muss auf einer Allgemeinbildung aufbauen, die am besten in Vollzeitschulen vermittelt werden kann.

Bildungs-Budget

Lediglich 17% der Unternehmen haben ein spezielles Budget für die berufliche Weiterbildung der Beschäftigten.

3.1. Lernen im Arbeitszusammenhang

Mit dem Aufkommen posttayloristischer Unternehmens- und Arbeitskonzepte, die die rigide Zergliederung der Arbeitstätigkeiten wieder aufheben, haben das Lernen im Prozess der Arbeit und eine darauf bezogene lernförderliche Arbeitsgestaltung erheblich an Bedeutung gewonnen. Dabei ist Lernen in der Arbeit, das auf die persönliche und berufliche Entwicklung bezogen ist, stets mit Spannungen und Widersprüchen verbunden. Denn die Tätigkeiten am Arbeitsplatz unterliegen betriebswirtschaftlichen Merkmalen und Maßstäben sowie Absichten und Zwecken, die man zu Bildungszwecken nicht einfach außer Kraft setzen kann. Zielsetzungen, die arbeitnehmerorientiert und persönlichkeitsbezogen sind, hängen auch mit einer human orientierten Personalentwicklung zusammen, die berufliche Entwicklungs- und Aufstiegswege im Blick hat. Lernen nur unter Shareholder-Value-Rentabilitätskriterien, unter dem Blickwinkel 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 Lernen im Arbeitszusammenhang sein kann und inwieweit kontinuierliche Verbesserungs- und Optimierungsprozesse und weitergehende beteiligende Arbeitsformen möglich werden.

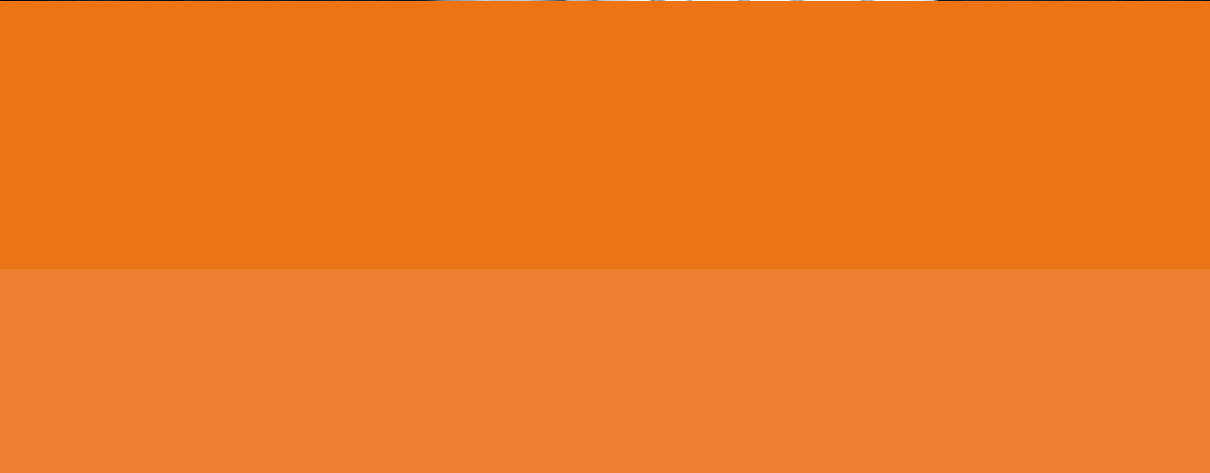
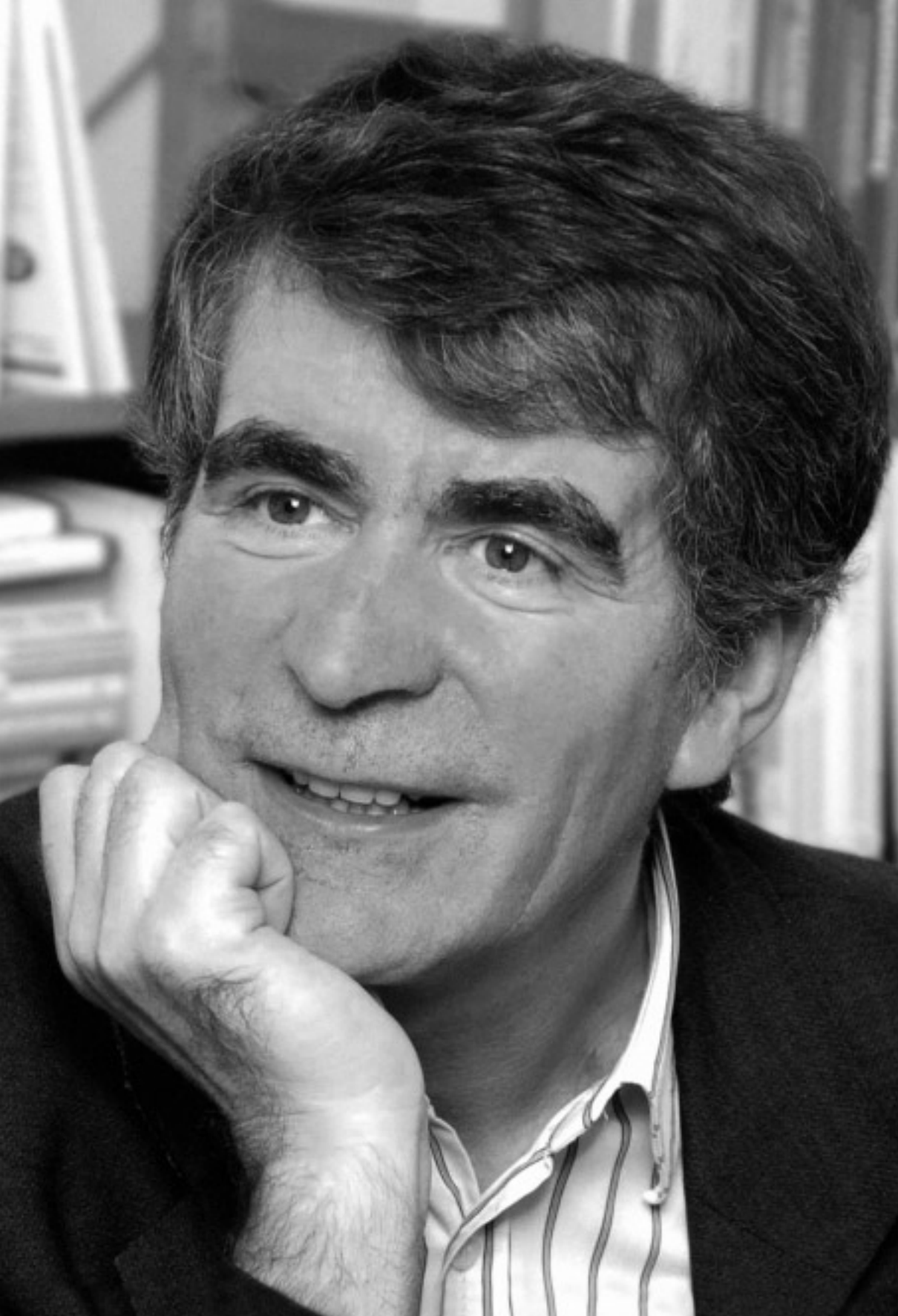
Lernförderliche Arbeitsgestaltung

Berufliche Bildung braucht lernförderliche Arbeit. Auf Grund veränderter Formen der Arbeitsorganisation, veränderter Arbeitsinhalte und ver-

” *Eine Grundvoraussetzung für eine zukunftsfähige berufliche Bildung ist, dass betriebliche und öffentlich verantwortete Lernorte verschränkt und kombiniert werden. Ich sehe das als 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.*

”

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



änderter Arbeitsprozesse sind bisherige Erkenntnisse über die Lernförderlichkeit von Arbeit bis hin zur Diskussion um die Humanisierung der Arbeit aufzunehmen und weiterzuentwickeln. Aus persönlichem und beruflichem Blickwinkel ist die Frage, ob und wie Arbeit lernförderlich gestaltet wird, auch damit verbunden, welchen Schutz die Arbeitsgestaltung für die eigene Arbeitskraft und die eigene Entwicklung bietet. Eine Arbeitsgestaltung, die dem Lernen und der Kompetenzentwicklung förderlich ist, muss in Anbindung an Qualitätsstandards und berufliche Bildungsgänge vorgenommen werden. Verantwortlich für eine lernförderliche Arbeitsgestaltung sind die Unternehmen und darin besonders die Interessenvertretungen der Arbeitnehmer. Aber auch die Beschäftigten selbst sind zunehmend an der Mitgestaltung lernförderlicher Arbeit zu beteiligen.

Insgesamt orientiert sich die Herstellung lernförderlicher Arbeitsumgebungen an Maßstäben und Maßnahmen, die schon länger 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; persönliche Entwicklung und Reflexivität. Bei diesen Gesichtspunkten steht die Selbststeuerung des Lernens sowohl für die Kompetenzentwicklung des Einzelnen wie auch für soziale Gruppen im Mittelpunkt. Ob und inwieweit diese Merkmale jedoch Gültigkeit erlangen, ob sie Lernen eher fördern oder behindern, hängt von der Unternehmenskultur, der Arbeitsorganisation und vom Zuschnitt der Arbeitsaufgaben ab. Die Frage der Lernförderlichkeit der Arbeit unterliegt 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.

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 persönlicher Unterstützung haben, liegt die besondere Bedeutung von Begleitung und Beratung darin, dass sie Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen entgegenwirkt. Lern- und Berufsbildungsberatung dient der Unterstützung und Förderung von Beschäftigten, sie ist insbesondere mit der Forderung nach Chancengleichheit bei der Teilnahme an beruflicher Bildung und lebensbegleitendem Lernen zu verbinden. Not-

wendig ist es daher, Unterstützungsleistungen und -strukturen für die einzelnen Menschen zu entwickeln und den Gewerkschaften, Betriebs- und Personalräten anzubieten. Besonderen Unterstützungsbedarf haben hier Betriebs- und Personalräte in kleineren und mittleren Unternehmen (KMU). Zudem sind Konzepte für die überbetriebliche Personalentwicklung zu entwickeln.

Lernformen, die Arbeiten und Lernen verbinden

Für die Berufsbildung geht es bei der Herstellung lernförderlicher Arbeitsstrukturen und Arbeitsumgebungen auch darum, die Lern- und Arbeitsformen zu verbessern, in denen sowohl Prozesse der Kompetenzentwicklung als auch Optimierungs- und Innovationsprozesse stattfinden. Von einem angemessenen arbeitsbezogenen Lernen kann dann gesprochen werden, wenn in diesen Lern- und Arbeitsformen das informelle Lernen bzw. Erfahrungslernen mit organisiertem Lernen und Reflektionsprozessen verbunden wird. Andernfalls ist Lernen im Prozess der Arbeit der Zufälligkeiten unterworfen, erfolgt ohne Systematik und es mangelt an Übertragbarkeit. Indem Erfahrungslernen und formelles bzw. organisiertes Lernen miteinander verbunden sind, werden Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen und arbeitnehmerorientierten Gesichtspunkten erweitert und angereichert. Es ist also bewusst ein Rahmen zu schaffen, der das Lernen unter organisationalen, personalen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten unterstützt, fordert und fördert. Betriebliche Lernformen wie Coaching, Qualitätszirkel und Lernstatt, Lerninsel sind Beispiele, die dem von uns vertretenen Prinzip der Verbindung von Erfahrungslernen und organisiertem Lernen folgen.

Auch wenn sich solche Lernformen in einzelnen Unternehmen durchgesetzt haben, so sind sie insgesamt nicht stark verbreitet und ausgebaut. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Kriterien einer angemessenen beruflichen Bildung im Zusammenhang des Arbeitsprozesses bisher zu wenig 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 charakteristisch, dass sie in und bei der Aufgabebearbeitung systematisch auf Lernen angewiesen sind. Arbeitsintensität und Arbeitsdruck sind in diesen Arbeitsformen aber leichter durchzusetzen, das Lernen wird hier einseitig an ökonomische Zwecke gebunden. Damit unterliegen das Lernen in der Arbeit und neu gestaltete Ler-

Teilnehmerquote

Bei der Chance auf betriebliche Weiterbildung (Teilnehmerquote) liegen wir in Europa auf Platz 16.

numgebungen verstärkt einem äußeren Druck. Das Lernen kann auf den unmittelbaren betrieblichen Nutzen verengt und wirklich kompetenzorientiertes Lernen für auch gemeinsames Arbeiten von rein zweckgerichtetem und konkurrenzförderndem Handeln verdrängt werden.

Eine Verengung der Kompetenzentwicklung auf betriebliche Lernorte ist aus bildungspolitischer Sicht nicht sinnvoll. Diese Beschränkung würde ein Abkoppeln der beruflichen Bildung 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 eine erhebliche Bedeutung zu, wenn diese Verbindung über betriebliche Lernorte und Lernumgebungen hinausgehend auch auf außerbetriebliche Lernorte und das schulische bzw. hochschulische Bildungswesen bezogen wird.

3.2. Die beruflichen Schulen der Zukunft

Auch der Lernort berufliche Schule unterliegt einem wachsenden Veränderungsdruck. Charakteristisch für das heutige berufsbildende Schulsystem ist eine Vielfalt von Schulformen und Bildungsgängen, die sich in vier Hauptstränge gliedern lassen:

- ➔ Den bedeutsamsten Strang bildet nach wie vor das „duale“ System beruflicher Bildung mit seiner Teilzeitberufsschule.
- ➔ Vollzeitschulen (Berufsfachschulen) mit einem beruflichen Abschluss sind vor allem im Bereich der naturwissenschaftlich-technischen Assistenzberufe, der Gesundheits- und Sozialdienste die Regel, die traditionell eher von jungen Frauen nachgefragt werden.
- ➔ Daneben findet sich eine immer stärker ausdifferenzierte Landschaft von hinführenden, nachholenden oder überbrückenden Angeboten (wie Berufsgrundbildungsjahr, Berufsoberschule, Fachoberschule und -gymnasium, Fachschule).
- ➔ Zu diesen im engeren Sinne berufsbildenden Schulen kommen für die oberen Qualifikationssegmente schon traditionellerweise die Fachhochschulen. Und seit der Forcierung des so genannten Bologna-Prozesses mit seiner Aufteilung des universitären Studiums in einen eher berufsfeldbezogenen Bachelor-Bereich und einen darüber hinausführenden, stärker wissenschaftsbezogenen Master-

Bereich sind neben den Berufsakademien mit ihren prinzipiell dual aufgebauten Bachelor-Studiengängen auch weite Teile der Hochschulen faktisch als berufsbildende Schulen anzusehen.

Vielfalt ist für sich genommen weder ein Ausweis für Qualität noch für Freiheit der Wahl des Berufsbildungsweges. Für die Lernenden stellt sich das gegenwärtige Berufsbildungssystem eher als unübersichtliche Ansammlung von Institutionen dar, sodass die Entscheidungen, die für den Berufsweg wichtig sind, eher zufällig erfolgen.

Bereits mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG 1969) wurde eine Erblast festgelegt, die sich als schwere Hypothek für weiter reichende Reformen erwiesen hat. Die konsequent rechtlich getrennte Verankerung der betrieblichen Berufsausbildung (Bundesrecht) und der Berufsschule (Landesrecht) mit dem faktischen Vorrang der betrieblichen Ausbildung hatte die Berufsschule in eine Randständigkeit hineinmanövriert. Als problematisch hat sich die rechtliche Trennung schließlich auch für die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb erwiesen, denn sie ist nicht ausdrücklich vorgeschrieben, sondern der Koordination vor Ort überlassen.

Der Ausbau des Angebots an vollzeitschulischen Ausbildungsgängen in den letzten Jahren erfolgte, weil es immer wieder weit weniger betriebliche Ausbildungsplätze gab, als nachgefragt wurden. Die berufsbildenden Schulen haben hier eine Lückenbüßer-Rolle übernommen bzw. übernehmen müssen, da keine ernsthaften Anstrengungen unternommen wurden, die Strukturkrise der Berufsbildung politisch zu bewältigen. Darüber hinaus hat sich an den beruflichen Schulen ein beträchtliches Potenzial von „Auffangbecken“ und „Ausweichpfaden“ für diejenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen etabliert, die ihre Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz gezwungenermaßen verschieben mussten.

Als notwendig sehen wir es von daher an, dass berufliche Schulen sich zukünftig nahe am Beschäftigungssystem ausrichten und neben der Erstausbildung verstärkt in „Übergangszonen“ operieren. Damit ist gemeint, dass sie die Umwelt der „Schülerinnen“ und „Schüler“ zukunftssträftig mitgestalten, indem sie sich als regionale Innovationszentren für Aus- und Weiterbildung aufstellen. Berufliche Schulen müssen daher innerhalb eines konsequent dualisierten Systems ihren Bildungsauftrag neu definieren, Formen der Kooperation eingehen, schon bestehendes Zusammenwirken mit der regionalen Wirtschaft verstärken und sich neue Aufgaben definieren, die über ihren bisherigen Auftrag hinausgehen.

Ausbildungsreife

24 % der Schulabgänger sind nicht ausbildungsreif.



” *Es ist ein schrittweiser Aufbau eines integrier-
ten Berufsbildungssystems anzusteuern. In
diesem müssen die berufsbildenden Schulen
ihren neuen Part in einem konsequent dual
aufgebauten System aufeinander bezogener
Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Studien-
gänge übernehmen.*

”

Prof. Dr. Rolf Dobischat
Universität Duisburg-Essen

Die beruflichen Schulen müssen aus ihrer reaktiven Rolle bei der Krisenbewältigung im System beruflicher Bildung deutlicher herausgehen und einen aktiveren Part übernehmen. Dazu gehört, dass sie attraktive vollzeitschulische Ausbildungsgänge mit integrierten betrieblichen Praxisanteilen entwickeln.

Wir schlagen vor, die beruflichen Schulen institutionell neu zu verorten. Neben der Region (Kommunen/Kreise) müssen auch die Organisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften umfassende Verantwortung für die beruflichen Schulen übernehmen. Sie sollen die Aufgabe erhalten, aus dem Lernort für die Jugend ein regionales berufliches Kompetenzzentrum für alle Menschen zu machen. Die Trägerschaft und Aufsicht dieser Einrichtung muss weiterhin in staatlicher Hand liegen. Nur eine solche Lösung macht es möglich, die erforderlichen beiden Funktionen unseres Wirtschafts- und Gesellschaftssystems zeitangemessen und nachhaltig zu erfüllen: nämlich sowohl einen gesellschaftlich ausreichenden und innovatorischen Qualifikationsstock aufzubauen als auch die persönliche Beschäftigungsfähigkeit des einzelnen Menschen langfristig zu sichern. Nur so können hohe gesellschaftliche und persönliche (Transaktions-)Kosten und Fehlqualifikationen vermieden werden.

Die Forderung, berufliche Schulen stärker in die Weiterbildung einzubinden, ist alt, zumal sie bestimmte Felder der Weiterbildung bereits traditionell bedienen. 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 in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung ist jedoch an Voraussetzungen gebunden. Dazu zählen u.a. ein angepasster rechtlicher und organisatorischer Status und ein erweiterter Autonomiespielraum, um als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt auftreten zu können. Sichergestellt werden muss zudem, dass ein Engagement in der Weiterbildung nicht zu Belastungen in der Ausbildung führt. Diese neue Konfiguration von Politikgestaltung birgt eine Menge von Reformelementen, kann den Schulen innovative Impulse geben und Aktivitätsspielräume öffnen. Zugleich gibt es neue Grenzziehungen zwischen ihnen, den Betrieben und den Trägern der Weiterbildung, die sich auf die Bildungsbeteiligung in der Region positiv auswirken wird.

Prüfungen

Die abschlussorientierte Weiterbildung ist auf dem Rückmarsch: 1992 legten noch 171.000 Teilnehmer eine Prüfung ab, 2003 waren es nur noch 125.000.

3.3. Lernwiderstände durch fehlende Bedeutsamkeit

Egal ob Lernort Schule oder Arbeitsplatz: beim „Lebenslangen Lernen“ spielen keineswegs alle mit. Die Zahl der Schulschwänzer ist erheblich, die der Ausbildungsabbrecher steigt, diejenigen, die nicht oder nie an Weiterbildung teilnehmen, ist groß. Sie alle entziehen sich den Lernanforderungen. Sie werden als „Bildungsbenachteiligte“ oder gar als „Lernbehinderte“ ausgegrenzt.

Beim Nachdenken über Lernen stellt man fest, dass der Begriff Lernen merkwürdig ambivalent, ja zwiespältig ist. Einerseits hat er einen positiven Klang: er klingt nach Chance zu Entfaltung und Aneignung. Im Zusammenhang des „Lebenslangen Lernens“ wohnt dem Begriff Lernen andererseits der negative Klang einer „lebenslänglichen“ Last inne, nämlich als Zwang, dauernd und „schon wieder“ lernen zu müssen. Sowohl gegenüber dem Lehrpersonal – Lehrern, Ausbildern, Dozenten – als auch gegenüber den „Disziplinaranstalten“ des Lernens – Schule, Lehrbetrieb, Weiterbildungsträger – entwickeln Lernende ganz offensichtliche und oft berechtigte Widerstände.

In Lernsituationen treten Widerstandstaktiken in unterschiedlichen Erscheinungsformen zu Tage: Blockieren, Nicht-Verstehen, Müdigkeit, Ablehnung der Thematik, Ignorieren oder Provozieren der Dozenten, Missverstehen, inszenierte Regelverstöße, Ablenken anderer Lernenden, Umdefinieren der Lernsituation, mutwilliges Beschädigen von Inventar, Verbreiten permanenter Unruhe, Zuspätkommen, Fehlzeiten, Abbruch: Diese Phänomene des Widerstands prägen über weite Strecken die Normalität in „Lehranstalten“.

Fehlende Lerngründe

In der Schulzeit ist mit Lernen oft die Erfahrung von Unsinnigkeit, von Druck, auch von Gewalt, von Versagen verbunden. Solche Erfahrungen führen zu Lernmüdigkeit, die in der bildungspolitischen Debatte als mangelnde „Lernfähigkeit“ von „Benachteiligten“ etikettiert wird. Persönliche Lernerfahrungen setzen sich strukturell fort. Lernen ist immer auch Anschlusslernen. Im Lebensverlauf häufen Menschen Lebens- und Lernerfahrungen auf, die neues Lernen entweder mehr befördern oder behindern.

Es gilt also den Blick auf Widerstände zu lenken, auf Bildungsabstinenz, Motivationsverluste, Lernhemmnisse und Lernschränken, auf Spaltungslinien und Hürden: Auf Widerstände, die keineswegs nur durch individuelle Dispositionen, sondern ebenso durch die bestehenden

Weiterbildungshemmnisse

Aus Sicht der Betriebsräte sind zentrale Weiterbildungshemmnisse: der Betrieb formuliert keinen Bedarf und der Betrieb übernimmt die Kosten nicht.

Strukturen der Lebenswelt, insbesondere des Beschäftigungs- wie des Bildungssystems erzeugt werden. Diese Erfahrungen sind dabei rückgebunden an die sozialen Zusammenhänge von Milieu und Geschlecht. Menschen werden von konkreten Gründen bewegt, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die Erfahrungen, Erwartungen und Interessen im Laufe des Lebens gebunden. Die lernenden Personen haben sich in spezifischen Milieus entwickelt, die zu Hemmnissen geworden sein können und in institutionell bedingten Schranken verfestigt sind. Wichtig für die klärende Bearbeitung und Überwindung von Lernwiderständen ist die Erkenntnis, dass Hemmnisse und Schranken nicht direkt verursachend wirken. Häufig werden sie erst dadurch „intern“ im Fühlen und Denken bedeutsam, indem sie von den Lernenden erfahren und bewertet werden.

Wenn danach gefragt wird, was gelingendes Lernen sei, muss die Antwort lauten: Wer glaubt, dass es eine herstellbare optimale Lernsituation gibt, irrt gewaltig. Diese Annahme ist eine Illusion, die aufgegeben werden muss. In den Lehrinstitutionen und besonders beim Lehrpersonal ist die Klage über Widerständigkeit, Faulheit und Widerborstigkeit der Lernenden weit verbreitet. Es wird nach Rezepten gefragt, nach Methoden, um solche Probleme instrumentell zu lösen. Dies ist fruchtlos. Wenn Lehrinstitutionen und Lehrpersonal glauben, Lernen „erzeugen“ zu können, befinden sie sich in einer Sackgasse.

Nicht vorrangig Verfahren und Lernorte, sondern vor allem Inhalte sind als Gründe des Lernens wichtig. Es geht bei der Selbstbestimmtheit beim Lernen letztlich um Mündigkeit – einen Begriff, den man in seiner Widerständigkeit gegenüber modischer Einfärbung kaum noch zu nennen wagt, der aber in diesem Zusammenhang wieder stärker in den Vordergrund rückt. Ebenso die Erkenntnis, dass Bildung nicht einfach „herstellbar“ ist.

Bedeutsame Ordnungen

Wenn die Lernenden berufliche Bildung nicht als für sie persönlich bedeutsam erfahren, bleibt sie in die Disziplin vorgegebener Ordnungen oder Anforderungen sowie kontrollierender Prüfungen eingezwängt, welche defensives Lernen erzwingen, weil ihr Sinn fremd und somit äußerlich bleibt. Die Lernziele sind nicht durchschaubar und erkennbar, 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 „Benachteiligte“ gefasst werden, kumulieren Lernschwierigkeiten. Die

Leistungsfähigkeit

Die Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit ist für fast 80% der Weiterbildungsteilnehmer der entscheidende Nutzen-Aspekt.

Betroffenen dürfen aber nicht ausgegrenzt, sondern müssen besonders gefördert werden.

Eine Modularisierung der beruflichen Bildung, die – wie oben entwickelt – an einem umfassenden Kompetenzprofil orientiert ist und die die einzelnen Bausteine thematisch begründet und ihre Bedeutsamkeit aufweist, könnte die negative Einstellung zum Lernen in positive Lust auf Lernen verwandeln. Wenn Lernende die Bedeutsamkeit der Lernthematiken als für sich bedeutsam verstehen, können sie eigene Lerninteressen entwickeln und einbringen. Die berufliche Bildung muss betriebliche Verwertbarkeit und persönliche Interessen verbinden, organisiertes und informelles Lernens sowie erfahrungsbezogenen und systematischen Wissenserwerb kombinieren und schließlich die Lernwege durchlässig machen.

Subjektorientierte Lernberatung

Lerninteressen klären sich erst im Abgleich zwischen persönlichen Motiven und als gesellschaftlich bedeutsam anerkannten Problemen. Damit die Lernenden diese Abwägung selbst vornehmen können, brauchen sie unterstützende Beratung, die ihnen hilft, sich selbst und die Entwicklungen der Gesellschaft zu erkennen. Bei der zunehmenden Unübersichtlichkeit der Lernwege wird eine Lernberatung, die von den Lebensinteressen der Lernenden ausgeht, also immer wichtiger.

Perspektiven expansiven Lernens

Auch wenn grundsätzlich unterstellt werden kann, dass Menschen eigentlich immer lernfähig sind, ist nicht zu leugnen, dass für spezifisch Lernende und konkrete Lernanforderungen Probleme und Schwierigkeiten entstehen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein passives Modell, dass so tut, als ob man einfach Inhalte quasi in leere Köpfe einfüllt, abwegig ist. Es ist von Anfang an klar, dass Lernende in vielfältigen Zusammenhängen stehen, Situationen unterschiedlich wahrnehmen und im Verlaufe ihres Lebens jeweils immer wieder auch ihre Vergangenheit verarbeiten.

Lernen erfolgt nie ohne Rückbezug auf Lebenserfahrungen, insbesondere Lernerfahrungen: aus Kindheit, Schule, Arbeitsplatz, Familie usw. Also muss etwa Lernmüdigkeit, die aus negativen Vorerfahrungen herrührt, verarbeitet werden. Zum anderen entstehen Lernschwierigkeiten, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und Lernanstrengungen nicht nachvollzogen wird. Daraus ergeben sich Einflüsse auf Lern- und Gedächtnisleistungen.

Lernbarrieren

13 % aller Personen im erwerbsfähigen Alter haben noch nie an Weiterbildung teilgenommen.

Als „defensives Lernen“ wird „lebenslanges Lernen“ zum äußeren Zwang. Es wird als Druck wahrgenommen, permanent, also „lebenslänglich“, externen Anforderungen hinterher hetzen zu müssen. Damit wird Lernen zur Entmündigung. Die Chance von Entfaltung von Kompetenzen und Persönlichkeit durch Lernen wird kaum noch erfahrbar. Im „selbstbestimmten Lernen“ könnte Interesse an der Entfaltung der Persönlichkeit wieder aufscheinen und ein Lernen ermöglichen, das die Lernenden für sich als bereichernd empfinden.

Kernaussagen

- ▶ Berufliche Bildung braucht lernförderliche Arbeit. Die Herstellung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung orientiert sich an Kriterien und Maßnahmen: Handlungsspielraum, vollständige Handlungs- bzw. Projektorientierung, Problem- und Komplexitätserfahrung, soziale Unterstützung bzw. Kollektivität, individuelle Entwicklung und Reflexivität. Und sie bedarf der Begleitung und Beratung.
- ▶ Eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung ist in Anbindung an Qualitätsstandards und berufliche Bildungsgänge vorzunehmen.
- ▶ Eine Verengung der Kompetenzentwicklung auf betriebliche Lernorte ist aus bildungspolitischer Sicht unhaltbar. Denn dies würde eine Abkoppelung von den Strukturen des allgemeinen Bildungssystems bedeuten. Daher kommt den Ansätzen zur Verbindung von informellem und formellem Lernen ein erhebliches Gewicht zu.
- ▶ Notwendig ist ein System berufsbezogener Schulen, das aus den erwartbar zunehmenden Diskontinuitäten im Lebenszyklus des Einzelnen Kontinuitäten macht, indem es Übergänge erleichtert, Durchlässigkeit garantiert und systematische Lernphasen ermöglicht. Es ist deshalb ein schrittweiser Aufbau eines integrierten Berufsbildungssystems anzusteuern, in dem die berufsbildenden Schulen ihren neuen Part in einem konsequent dual aufgebauten System übernehmen.
- ▶ Die beruflichen Schulen müssen aus ihrer reaktiven Rolle bei der Krisenbewältigung im System beruflicher Bildung herausgehen und einen aktiveren Part übernehmen. Dazu gehört die Entwicklung attraktiver vollzeitschulischer Ausbildungsgänge mit integrierten betrieblichen Praxisanteilen. Notwendig ist dafür eine Neuverteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Region, Arbeitgeber und Gewerkschaften.
- ▶ Menschen werden in ihrem Fühlen und Denken von jeweils konkreten Gründen bewegt, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biografischen Erfahrungen, Erwartungen und Interessen gebunden. Entscheidend für die Bereitschaft zu lernen sind die Lerngründe und nicht die Lernorte.

4. Welche Folgen wird Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene haben?

Das Ziel, Europa zu einem einheitlichen Wirtschaftsraum und Arbeitsmarkt mit unbegrenzter Mobilität von Unternehmen und Arbeitskräften zu machen, erfordert Transparenz und wechselseitige Anerkennung der Kompetenzen, die in den sehr unterschiedlichen Bildungssystemen erzeugt werden. Diese Bedingungen zu schaffen macht sich die Europäische Kommission zur Aufgabe. Nach Art. 150 des EG-Vertrages muss sie allerdings die Verantwortlichkeit der Mitgliedstaaten für die Inhalte und die Gestaltung der beruflichen Bildung strikt beachten. Die Kommission selbst ist auf unterstützende sowie ergänzende Maßnahmen beschränkt.

Versuche, die nationalen Bildungssysteme einander anzugleichen, sind bisher am Widerstand der Mitgliedstaaten gescheitert. Allerdings hat die EU-Kommission die berufsbildungspolitische Diskussion in den Mitgliedsländern nachhaltig durch Weißbücher und durch umfangreiche Forschungsförderung zu Themen, die ihren Interessen dienen, beeinflusst. Zu diesen Themen gehören vor allem die Aufwertung von informellem Lernen, zu „Kompetenz“ im Sinne der bereits erwähnten „competencies“ (eng gezogene Fertigkeiten und Handlungsfähigkeit in schmal geschnittenen Situationen) als Gegenkonzept zu Beruf sowie zur Erfassung und Validierung solcher „competencies“, wie der zur Irreführung geeignete angelsächsische „terminus technicus“ dazu lautet. Zusätzlich wurde zu Beginn des neuen Jahrhunderts für die berufliche Bildung die Politik der so genannten „offenen Koordinierung“ in Gang gesetzt, bei der die zuständigen Minister der Mitgliedsländer bei regelmäßigen Treffen konkrete Projekte festlegen, die sich weitgehend an den Zielsetzungen der Kommission orientieren. Zugleich verständigen sie sich auf nächste Schritte und verpflichten sich dazu, diese Projekte auf nationaler Ebene innerhalb vereinbarter Fristen umzusetzen. Offene Koordinierung bedeutet, dass jeder Mitgliedstaat die Standards der anderen Mitgliedstaaten anerkennt. Im Ergebnis läuft diese Politik vielfach darauf hinaus, dass sich die niedrigsten Standards durchsetzen. Gegenseitige Anerkennung kann formal noch als Koordinierung im Sinne von Art. 150 des EG-Vertrages ausgegeben werden.

4.1. Bescheidene Chancen, große Risiken

Drei Projekte werden aktuell verfolgt; an ihrer Begründung und Ausgestaltung zu Instrumenten wird derzeit gearbeitet, 2010 sollen sie in der Fläche umgesetzt sein:

- ➔ das Projekt Europass: Der Europass soll allen Bürgern der EU ermöglichen, ihre Qualifikationen und Kompetenzen durch einen nach einheitlichen Vorgaben strukturierten europäischen Lebenslauf umfassend zu dokumentieren. Dieser soll Angaben zur Person, zu Schul- und Berufsbildung, zu Arbeitserfahrungen und zu persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen enthalten, sowie „Diplomzusätze“ und Nachweise von im Ausland absolvierten Bildungsabschnitten und Sprachkenntnissen. Diese schlichte Dokumentation bewegt sich innerhalb des Kompetenzrahmens von Art. 150 des EG-Vertrages.
- ➔ das Projekt Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR): Qualifikationsrahmen sind vertikal (von unten nach oben) und horizontal (auf einer Linienebene) strukturierte Ordnungsschemata zur Beschreibung, Systematisierung und Entwicklung der Beziehungen zwischen Qualifikationen. Der Europäische Qualifikationsrahmen soll Bezugssystem für zu schaffende nationale Qualifikationsrahmen sein. Im Zusammenhang des EQR gelten als Qualifikationen nicht die Lernergebnisse eines gesellschaftlich institutionalisierten Bildungsgangs, sondern definierte schmale Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten sowie beruflichen und persönlichen „competencies“, die Ergebnis beliebiger formalisierter oder informeller Lernprozesse sein können, sich aber in einer bestimmten Arbeits- oder Lernsituation als „Kompetenzen“ bewähren müssen („outcome-orientierte Betrachtung“). Qualifikationen setzen sich aus schmalen Bündeln von Wissen, Fähigkeiten und persönlichen „Kompetenzen“ zusammen – den so genannten Lerneinheiten – die in Teilen von Bildungsgängen („Modulen“) oder in informellen Lernprozessen erworben, einzeln geprüft und einzeln im EQR verortet werden.
- ➔ das Projekt Europäisches Kredittransfer-System für berufliche Bildung (ECVET), das auf dem EQR aufbaut: Jedem Niveau des EQR und den hier eingeordneten Lerneinheiten soll eine bestimmte Zahl von Kreditpunkten zugeordnet werden. Auch ECVET soll folglich nicht von ganzheitlichen Berufsqualifikationen und gesellschaftlich definierten Bildungsgängen ausgehen, sondern von Lern-“outcomes“ in

Form schmaler Lerneinheiten und von in „Module“ fragmentierten oder individualisierten Lernprozessen. Ziel des Systems von EQR und ECVET ist, dass der „Lerner“ im Laufe seines Bildungs- und Berufsweges zu beliebigen Zeitpunkten Lerneinheiten erwerben und zu umfassenderen Profilen zusammenfügen („akkumulieren“) kann und dass er einzelne Lerneinheiten im In- und Ausland auf andere, auch höhere Bildungsgänge anrechnen lassen kann. Dieses System soll zunächst für die berufliche Ausbildung eingeführt und später auf Weiterbildung und informelles Lernen ausgedehnt werden.

Während der Europass bereits verabschiedet ist, werden die von Kommission und so genannten Technischen Arbeitsgruppen entwickelten Konzepte zu EQR und ECVET seit Mitte 2005 in Konsultationsprozessen mit nationalen Regierungen, Vertretern der Sozialpartner und Bildungsanbietern diskutiert.

Sicher sind es sinnvolle Ziele, In- und Ausländern die Anrechnung von im Ausland absolvierten Ausbildungs- und Studienphasen auf deutsche Bildungsgänge zu ermöglichen, in betrieblichen Arbeitsprozessen erworbene Qualifikationen transparent zu machen und Personen mit dualer Ausbildung und Arbeitserfahrung das Hochschulstudium zu erleichtern. Diesen möglichen Chancen stehen jedoch wesentlich gewichtigere negative Gefahren für die Berufsbildung und daraus folgend für die Gesellschaft gegenüber:

Für den Fall, dass EQR und ECVET in Deutschland eingeführt werden – und dafür sprechen sowohl die Einbindung der deutschen Berufsbildungspolitik in die „offene Koordinierung“ als auch die hinter den Konzepten stehenden wirtschaftlichen Interessen – hätte dies weitreichende Folgen für unsere berufliche Bildung:

- ➔ Die noch bestehenden beruflich geschnittenen Qualifikationen würden in einzeln zertifizierte „Lerneinheiten“ fragmentiert, die sich zwar zu traditionellen Qualifikationen, aber auch zu zufälligen Kompetenz-Patchworks addieren können: Breite und gesellschaftlich normierte Qualifikationen würden zunehmend durch ganz heterogene, oft betriebsspezifische und eng spezialisierte Fähigkeitsbündel abgelöst.
- ➔ Die Fragmentierung von Bildungsgängen in Module: Lernprozesse wären nicht mehr auf breite Felder verwandter Tätigkeiten ausgerichtet, sondern auf schmale Ausschnitte derselben.
- ➔ Die Individualisierung von Ausbildungswegen: Gesellschaftlich geplante und normierte Lernprozesse würden abgelöst durch sol-

Ausbildungsquote

Die Ausbildungsquote lag 1985 noch bei 8,8 %. Bis 2003 war sie auf 6,4 % gesunken.

che, die bestenfalls vom einzelnen Jugendlichen oder Betrieb geplant sind, ansonsten aber aus dem Angebot von Bildungsanbietern, zufälligen Arbeitseinsätzen und lebensweltlichen Erfahrungen resultieren.

- ➔ Die Verlagerung der Identifizierung und Anerkennung von Qualifikationen: Sie würden Aufgabe des einzelnen Betriebes und/oder von Validierungs- und Zertifizierungsorganisationen oder -unternehmen.

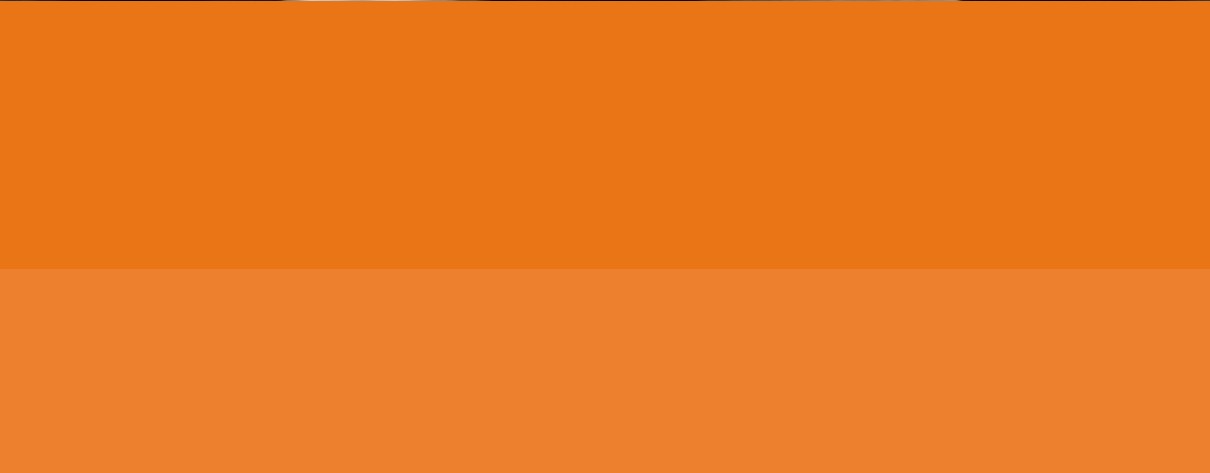
Die Realisierung dieser Konzepte ist, wie gesagt, noch nicht beschlossen, aber durchaus wahrscheinlich. Konsequenz wäre die Eliminierung des Berufsprinzips, des auf dem Berufsprinzip aufbauenden „dualen Systems“ und vor allem die Eliminierung der Funktionalitäten für Arbeitnehmer, Wirtschaft und Gesellschaft, die aus seinem Systemcharakter resultieren:

- ➔ Arbeitnehmer wären nicht mehr auf den vielen verwandten Arbeitsplätzen eines Berufes in vielen Betrieben einsetzbar. Horizontale Mobilität verlöre ihre Basis, Betriebswechsel würde jedes Mal einen Neubeginn „von ganz unten“ erfordern („Zerstörung berufsfachlicher Arbeitsmärkte“). Dies würde zu einer stärkeren Abhängigkeit der Arbeitnehmer vom Betrieb führen, aber auch zu tayloristischer Arbeitsorganisation.
- ➔ Jugendliche würden selbst verantwortlich für die Gestaltung ihres Ausbildungswegs, für Auswahl und Erwerb der zu akkumulierenden Qualifikationen. Sozialparteien und Staat wären aus ihrer Mitverantwortung für die notwendigen Inputs in die Ausbildung des Arbeitskräftenachwuchses und für dessen Struktur und Qualität entlassen. Dass Nachwuchskräfte überhaupt die Möglichkeit bekommen, in ausreichendem Umfang Qualifikationen zu 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 könnten entweder Behörden (bzw. „Agenturen“) oder private Validierungs- und Zertifizierungsunternehmen sein; angesichts von GATS (General Agreement on Trade in Services) und europäischer Dienstleistungsrichtlinie kämen mit großer Wahrscheinlichkeit wohl die privaten Unternehmen zum Zuge. Die Folge

” *Die auf europäischer Ebene konzipierte Berufsbildungspolitik gewinnt erheblich an Durchsetzungsfähigkeit und Dynamik. Gemeinsam ist ihren zentralen Projekten EQR und ECVET, dass sie auf Outcome-Orientierung, Modularisierung von Bildungsgängen und Fragmentierung von ganzheitlichen Qualifikationen in schmale Qualifikationspartikel zielen; damit sind sie nicht kompatibel mit dem das deutsche Berufsbildungssystem bestimmenden Berufsprinzip.*

Dr. Ingrid Drexel
Bildungsforscherin München

”



wären in jedem Fall zusätzliche Kosten. Staatliche Ausgaben zur Unterstützung von dualer Ausbildung und Fortbildung würden durch Ausgaben für Validierung und Zertifizierung von Lerneinheiten abgelöst. Einsparungen sind angesichts des Aufwands individualisierter Erfassung von „Kompetenzen“ und ihrer wahrscheinlich privatwirtschaftlichen Form sehr fraglich.

- ➔ Die Bestimmung des Werts der Arbeitskraft – als Basis der Entlohnung – würde auf Grund der völligen Individualisierung der Qualifikationsprofile von der Branchenebene in den einzelnen Betrieb und eventuell sogar auf die Ebene persönlicher Aushandlung verlagert. Arbeitnehmer würden den Schutz kollektiver Regelungen ihrer Entlohnung (tariflicher Eingruppierungsregeln) verlieren.

Angesichts der erwartbaren negativen Folgen empfehlen sich alternative Lösungen, die keine vergleichbaren Folgeprobleme hätten und auch viel weniger aufwändig wären. So insbesondere eine für Nutzer gut „lesbare“ Dokumentation von Bildungs- und Berufswegen und der dabei erworbenen formalen Qualifikationen und Erfahrungen, wie im Europass bereits vorgesehen, ergänzt durch Einzelfall- bzw. Externenprüfungen für diejenigen, die den Eintritt in ein ausländisches Bildungssystem bzw. ein anderes Bildungssegment (z. B. Hochschule) anstreben.

4.2. Aufklärung und Widerstand

Die Entstehung eines europäischen Arbeitsmarktes, der den Bewohnern ganz Europas das Recht auf Mobilität und Arbeitsaufnahme in jedem Land einräumt, erfordert zweifellos neue Antworten (auch) der Berufsbildungspolitik. Doch sind EQR und ECVET sehr spezifische Antworten, die sich nur durch zusätzliche, selten ausgesprochene, aber letztlich dominante Interessen erklären lassen, welche von der Kommission und den Kräften, die sie stützen, 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 aus dieser Perspektive zum einen, die persönlichen Profile der tatsächlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werte der Arbeitnehmer für die Unternehmen „lesbar“ zu machen, um ihnen einen Vergleich des Verhältnisses von Leistungspotenzial und Entlohnung in verschiedenen

Ländern zu ermöglichen, die 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 Potenziale des gesamt-europäischen Arbeitskräfteangebots erleichtert.

Die zentrale Rolle spielen aber die Interessen der nationalen und internationalen Anbieter von „Bildungsdienstleistungen“ im weitesten Sinne: Bildungsanbieter und Bildungsberater, Validierungs- und Zertifizierungsinstitutionen und -unternehmen sowie nicht zuletzt Forschung, die im Auftrag der EU und nationaler Regierungen für ein kompetenz- und outcome-orientiertes System technische Voraussetzungen und Akzeptanz schaffen soll. All diese Akteure einer rasch wachsenden Branche, die in Ländern mit kompetenz- und outcome-orientierten Systemen (u.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.

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 Zusammenhang mit den erwähnten Konsultationsprozessen. 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 durch das Verfahren der „offenen Koordinierung“ auszuhebeln, in dem sich die Regierungen in immer neuen Schritten zur Annäherung an die Ziele der EU (und entsprechend orientierter Mitgliedstaaten) verpflichten, und durch immense Werbungskampagnen in den Mitgliedsstaaten. Noch ist aber die nationale Regierung die Entscheidungsebene. Also können Akteure wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, 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 sowohl für die Arbeitnehmer als auch für die Mehrheit der Unternehmen große Nachteile – und für die Gesellschaft insgesamt. Damit gibt es potenziell breites Interesse an seiner Verhin-

derung, die (explizite und stillschweigende) Allianzen und breiten Widerstand begründen können. Solche Widerstandsallianzen haben 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 auch die Arbeitgeber gehören. Das zeigen Erklärungen der Arbeitgeber gegen Modularisierung in der Vergangenheit und das zeigt möglicherweise auch ein neuer Vorschlag, der zwar bestimmte Argumente der EU-Kommission aufgreift, aber das Berufsprinzip und seine Voraussetzungen absichern will, so insbesondere die Gewährleistung des Ordnungsrahmens für Planung und Durchführung der Berufsbildung durch Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung und die Beteiligung der Sozialpartner. Der dritte große Bündnispartner kann und sollte „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 der Berufsausbildung tatsächlich genutzt werden – und zwar sehr rasch.

Dass die Kommission 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 Qualifikationen, die in verschiedenen Ländern entstanden sind, transparent gemacht werden sollen, war und ist eine Sache von Insidern: einerseits des Personals der EU-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 werden nur Fragen des Wie, nicht des Ob und der Folgen diskutiert. Diese doppelte Begrenzung der Entscheidungsfindung verhindert eine breite, auch kritische Diskussion und die Formulierung von Widerstand und Alternativkonzepten. Dies gilt es zu verändern:

- ➔ mit einer breiten Information der Bevölkerung, insbesondere 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 „Bildungsdienstleistungsunternehmen“ im In- und Ausland lässt sich verbinden mit

dem Widerstand gegen die generelle 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 EU-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 kommen, die auch an breiten Qualifikationen und anspruchsvoller Ausbildung festhalten wollen sowie die Entwicklung einer gemeinsamen Strategie und gemeinsamer Gegenvorschläge. Auf dieser Basis kann versucht werden, die Teile des Europäischen Parlaments, die nicht an neoliberalen Zielen orientiert sind, einzubeziehen.

Der erste Anlass für die genannten Schritte ist der erwähnte Konsultationsprozess, der für EQR und ECVET Akzeptanz herstellen und die nationalen Regierungen und Sozialparteien für die Beteiligung Deutschlands und die Schaffung der rechtlichen und institutionellen Voraussetzungen für EQR und ECVET gewinnen soll. Die Diskussion muss jedoch endlich unter breiter Beteiligung der Bevölkerung geführt werden, die von der EU-Kommission beabsichtigte Begrenzung auf die so genannten 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 durchaus wahrscheinlich, das EQR/ECVET-Konzept nach dem Konsultationsprozess im Wesentlichen unverändert durch den Europäischen Rat verabschiedet und den einzelnen Staaten zur Umsetzung empfohlen werden, dann steht Deutschland vor der Entscheidung über eine Beteiligung. Es liegt auf der Hand, dass dann Kritik und Widerstand noch einmal verstärkt werden müssen, um die Verdrängung des Dualen Systems durch einen Markt von Modulen und Zertifikaten zu verhindern.

Zu bedenken ist dabei, dass Kritik an der aktuellen Berufsbildungspolitik der EU-Kommission keineswegs die Ablehnung eines zusammenwachsenden Europa bedeutet. Sie ist im Gegenteil eine notwendige Strategie, Akzeptanz für Europa zu erhalten und ein Anwachsen von Europafeindlichkeit zu verhindern.

Kernaussagen

Kernaussagen

▶ Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und dem Europäischen Kredittransfer und -akkumulationssystem für berufliche Bildung (ECVET) käme es zu einer „outcome“-Orientierung der beruflichen Bildung, zu einer Ablösung breiter gesellschaftlich normierter Qualifikationen durch schmale betriebsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten und zu einer Modularisierung der Bildungsgänge.

▶ Die Folgen für die berufliche Bildung wären die Entstehung eines Markts für Ausbildungsmodule, eine Individualisierung der Ausbildungswege sowie eine tendenziellen Verlagerung der Anerkennung von Qualifikationen an Zertifizierungsagenturen oder -unternehmen.

▶ Das auf dem Berufsprinzip aufbauende Duale Berufsbildungssystem wäre hierdurch gefährdet und es könnte wichtige Funktionen für Wirtschaft und Gesellschaft nicht mehr erbringen: Horizontale Mobilität verlöre ihre Basis; Sozialparteien und Staat würden aus ihrer Verantwortung für die Ausbildung entlassen, stattdessen wären die Jugendlichen selbst für die Gestaltung ihrer Ausbildung verantwortlich; Einrichtungen zur Erfassung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen würden zusätzliche Kosten verursachen und schließlich würden Lohnverhandlungen von der tarifvertraglichen Ebene auf die betriebliche oder individuelle Ebene verlagert.

▶ Die Diskussion um die konkrete Form, in der auf unterschiedliche Weise entstandene Qualifikationen transparent gemacht werden sollen, war und ist eine Sache von Insidern und massiv durch die Politik der EU-Kommission beeinflusst. Eine solche wenig demokratische Begrenzung der Entscheidungsfindung auf einige Insider verhindert eine breite kritische Diskussion der Folgen von EQR und ECVET und über die Entwicklung von Alternativen und Widerstand.

▶ Es müssen Alternativen einer Berufsbildung entwickelt werden, die den realen Anforderungen der sich allmählich entwickelnden europäischen Arbeitsmärkte gerecht werden. Zur Durchsetzung solcher Alternativen ist ein Bündnis von Gewerkschaften, Wirtschafts- und Branchenverbänden sowie sozialstaatlich orientierten Kräften in Parteien und Gesellschaft notwendig.

5. Wer trägt die Verantwortung?

In Deutschland hat sich für das Aus- und das Weiterbildungssystem eine besondere Form „mittlerer Systematisierung“ mit unterschiedlicher Ausprägung herausgebildet. Gekennzeichnet ist dieses System durch ein Spannungsfeld zwischen ökonomischer Regulierung über den Markt und die Unternehmen einerseits und verschiedene Ebenen und Beteiligte der politisch-gesetzlichen Steuerung durch öffentliche Institutionen und den Staat andererseits. Aus der Sozialstaatsklausel und aus dem Recht auf Arbeit als Bestimmungen des Grundgesetzes lässt sich ein Gebot zur Versorgung mit Bildungsmöglichkeiten durch die privaten und öffentlichen Arbeitgeber ableiten, nicht allerdings ein umfassendes Versorgungsgebot in staatlicher Trägerschaft. „Öffentliche Verantwortung“ heißt keineswegs ausschließlich staatliche Trägerschaft oder staatlichen Mitteleinsatz, sondern die Verpflichtung des Staates, für ausreichende Bildungsangebote zu sorgen, und dafür auch private Träger in die Pflicht zu nehmen. Die bisher bestehende Form der Institutionalisierung, beispielsweise im Dualen System der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule, die sich in einer Zwischenlage zwischen einer marktmäßig regulierten Ökonomie und dem Sozialstaatsprinzip ausgeprägt hat, wird durch zunehmende Marktradikalität und daraus resultierende fortschreitende Verringerung von Lernmöglichkeiten (Ausbildungsplätzen in Betrieben) ausgehöhlt. Es kommt deshalb darauf an, die Gestaltungsinstrumente zu stärken und finanzielle und gesetzliche Mechanismen in öffentlicher Verantwortung zu aktivieren.

5.1 Zwischen Marktregulierung und Staatssteuerung

Das Duale System, welches die deutsche Erstausbildung prägt, wird dadurch dominiert, dass Unternehmen und öffentliche Verwaltungen auf dem Lehrstellenmarkt über die Rekrutierung von Auszubildenden entscheiden. Andererseits nimmt der Staat über Ausbildungsordnungen, die korporatistisch entwickelt und als Rechtsverordnungen erlassen werden, und über die Anteile der Berufsschulen öffentlichen Einfluss. Gegen die bloße Betrieblichkeit der Ausbildung als Vorbereitung auf Arbeitskrafteinsatz wird im Dualen System die Verbetrieblichung partiell eingeschränkt durch Standardisierung in Qualifikationsnormen der Beruflichkeit, welche in den Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenplänen curricularisiert wird.

Gleichzeitig wird Weiterbildung fast ganz aus der berufsbildungspolitischen Diskussion ausgeblendet. Weiterbildung wird viel mehr zur „Bringschuld“ der Erwerbstätigen deklariert: sie sollen ihre Kompetenzen mitbringen und sich in eigener Verantwortung auch im chaotischen Wandel auf dem Laufenden und damit beschäftigungsfähig halten. 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. Die Interessen und Tendenzen, die darin zum Ausdruck kommen, sollen lediglich Kosten von den Unternehmen fernhalten und zielen generell auf die Erosion der Sozialstaatlichkeit. Wir halten dagegen: Schon aus individualistischem Blickwinkel ist erkennbar, dass eine ausschließlich nach dem Marktmodell funktionierende Regulation des Bildungswesens auf Grund nicht zurechenbarer Verantwortung, Erträge und Kosten und unabsehbarer externer Effekte zu problematischen Defiziten führt. Diese Defizite verstärken sich für kollektive Interessen, wenn man die Notwendigkeit umfassender Bildung in Hinsicht auf die gesellschaftlichen Anforderungen demokratischer Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit mit bedenkt. Vorhandene Defizite im Berufsbildungssystem können geradezu als Paradebeispiel für das Versagen des Marktes herangezogen werden.

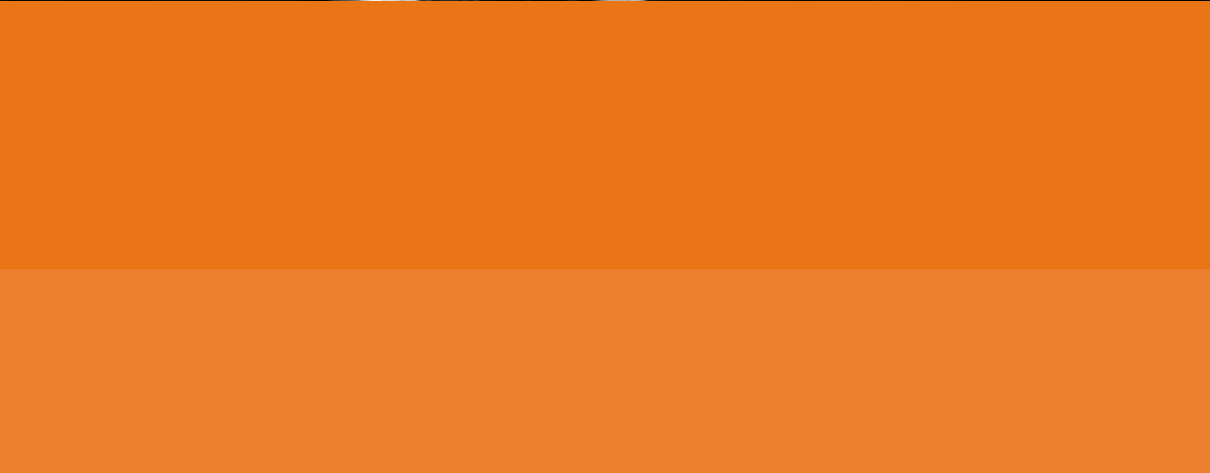
Das heißt nun aber nicht, dass der Staat überall ordnend, kontrollierend und steuernd eingreifen muss. Auch dies ist Ergebnis der Diskussion: dass staatliche Eingriffe z.B. durch „Verschulung“ der Berufsbildung keineswegs ein Allheilmittel sind. Der Bildungsbereich ist auch ein Paradebeispiel für eine Überkomplexität im Verhältnis zur beschränkten Verarbeitungskapazität staatlicher Politik. Notwendigerweise kommt es zu Steuerungsdefiziten, die aus mehreren Gründen verursacht werden: durch unzureichende Information und daraus 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 Umsetzungsdefizit, weil die „öffentliche Hand“ nicht über die Ressourcen verfügt, umfassende Ziele zu realisieren. Es wäre auf absehbare Zeit wenig aussichtsreich und auch nicht sinnvoll, die Gesamtausgaben für die Berufsbildung über Steuermittel finanzieren zu wollen.

Freunde

Die Tarifverträge zur Weiterbildung haben kaum Kritiker. Bei den Managern liegt der Anteil jener, die Qualifizierungstarifverträge für unnötig und eher behindernd als fördernd halten, bei 2 bis 7%, so belegen es exemplarische Studien.

„ Gewerkschaften und Arbeitgeber sind zentrale Akteure in der beruflichen Bildung. Der Staat sollte ihnen auf dem Gebiet beruflicher Aus- und Weiterbildung mehr Aufgaben als bisher übertragen. Die Konsensbildung ist der entscheidende Hebel zum Erfolg. „

Prof. Dr. Hermann Schmidt
Berufsbildungsforscher Bonn, ehemaliger
Generalsekretär des Bundesinstituts für
Berufsbildung (BIBB)



Die Gleichzeitigkeit von Marktversagen und Staatsversagen ist seit dem Auslaufen der Bildungsreform in den 1970er Jahren bekannt. Trotzdem sind bisher ausgleichende 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. Es ist zwingend notwendig, sich aus der ordnungspolitischen Alternative „Markt“ versus „Staat“, welche immer neue Grabenkämpfe erzwingt, zu befreien.

Öffentliche Verantwortung und Komplexität der Berufsbildung

Mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde die betriebliche Berufsausbildung im Dualen System Teil des öffentlichen Bildungswesens. Den Sozialparteien wurden in der Planung und Ordnung des Systems sowie in der Berufsbildungsforschung des neu geschaffenen Bundesinstituts für Berufsbildung weitgehende Mitbestimmungsrechte eingeräumt. Damit wurde erstmals ein Forschungsbereich geschaffen, der gesellschaftlich verantwortet wird. Zwar blieb es weiterhin in die Entscheidung der Unternehmen gestellt, Jugendliche auf Grund privatrechtlicher Verträge auszubilden. Mit der Entscheidung für eine Ausbildung müssen sie seitdem jedoch ihre Ausbildungstätigkeit nach den staatlichen Normen des Gesetzes und den inhaltlichen Vorgaben von Rechtsverordnungen (Ausbildungsordnungen, etc.) ausrichten. Und zudem müssen sie seitdem nach den Vorschriften des Betriebsverfassungsgesetzes oder Berufsbildungsgesetzes eine Qualitätskontrolle der Ausbildung durch die Betriebsräte hinnehmen.

Das öffentliche Bildungswesen, besser: die allgemeine Bildung, hat die jüngere Schwester Berufsbildung allerdings nie als gleichwertig anerkannt. Alle Reformansätze einer Integration oder einer Anerkennung beruflicher Bildungsleistungen als gleichwertige und damit anrechenbare Leistungen wurden verhindert. Aber auch die Unternehmen nahmen die Konsequenzen, die sich aus der Einbeziehung ihrer Ausbildungstätigkeit in das öffentliche Bildungswesen ergaben, nur insoweit hin, als es sich um die konkreten Regelungen des Berufsbildungsgesetzes handelte. In der verfassungsrechtlichen Diskussion wurde nämlich herausgearbeitet, dass Bildung Voraussetzung ist für die 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

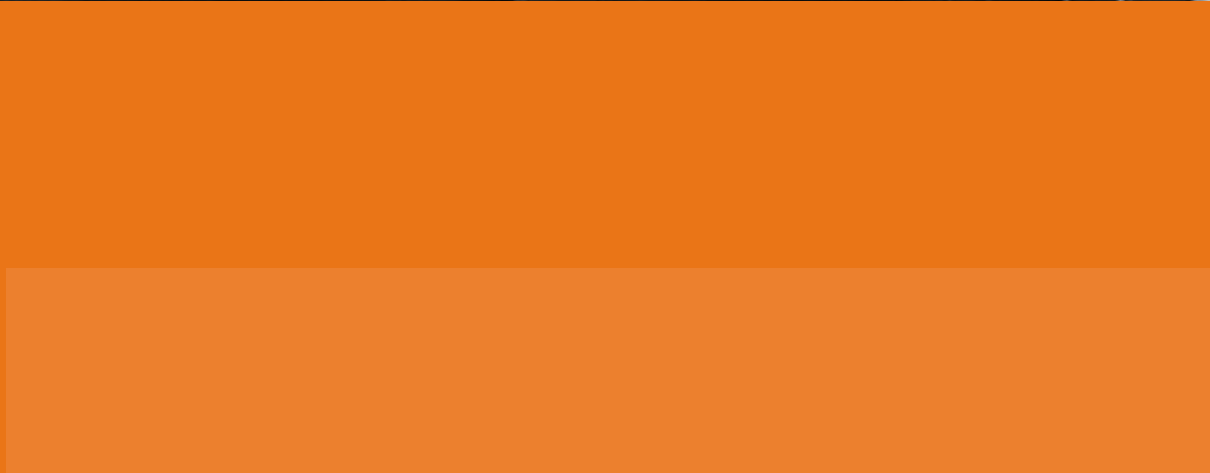
der Arbeitsstätte. Die Verbürgung der Freiheitsrechte durch das Grundgesetz beinhaltet aber auch entsprechend Artikel 1 Abs. 3 Grundgesetz (GG) einen Teilhabeanspruch. Demgemäß heißt „öffentliche Verantwortung“, dass gesellschaftliche Prozesse nicht dem Belieben der einzelnen Menschen, der Familien und 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, also die Wahl von Abgeordneten als Stellvertreter des Volkes, hinaus und gilt auch für die Entscheidungsstrukturen im Berufsbildungssystem.

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 Ergebnis von Entscheidungsfindungsprozessen an demokratischen Zielsetzungen und an Machtverhältnissen zu messen. Gesichtspunkte, 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 – mit Ausnahme der akademischen Berufsausbildung – mehrheitlich ein Verschulungsmodell als problematisch, obwohl auch in der Oberstufe des Bildungswesens eine nicht unbeträchtliche Zahl von Jugendlichen ausschließlich schulisch ausgebildet werden. Nichtsdestoweniger müssen Institutionen gesichert werden, welche verlässliche Grundangebote bereit stellen, zumal sich das Duale System seit Jahrzehnten als unfähig erwiesen hat, ausreichend Ausbildungsplätze bereit zu stellen.

Infrastrukturelle Unterstützung: Unter dem Stichwort Supportstrukturen werden Leistungen wie Information, Beratung, Qualitätssicherung und Kooperationsverbände zusammengefasst.

Finanzielle Förderung: Obwohl das Bundesverfassungsgericht 1980 festgestellt hat, dass es die Aufgabe der privaten und öffentlichen Arbeitgeber ist, genügend Ausbildungsplätze für die nachfragenden Jugendlichen bereit zu stellen und die Kosten hierfür zu tragen, besteht weitgehend Konsens darüber, dass der Staat die Garantie für die Ausbildung aller zu übernehmen und dafür auch die Finanzierung zu



” *Wenn man über Projektemacherei und Modellversucherei und den resultierenden Innovationsnebel hinaus eine langfristig nachhaltige Entwicklung des Berufsbildungssystems in Gang setzen will, muss nach meiner Einschätzung eine entsprechende Strukturpolitik juristisch abgesichert werden. Dabei geht es darum, den Konsens über „Lebenslanges Lernen“ auszuloten und Rahmenbindungen für alle Beteiligten im Sinne der Erhöhung von Lernchancen zu klären.*

”

Prof. Dr. Peter Faulstich
Universität Hamburg

sichern. Bund und Länder haben dementsprechend in den vergangenen Jahrzehnten ständig steigende Finanzierungsbeiträge zur beruflichen Ausbildung geleistet. Die fortdauernde Finanznot der Staatshaushalte macht es erforderlich, die vorhandenen Mittel gezielter einzusetzen und alternative Modelle der Mittelaufbringung wie Berufsbildungsfonds zu entwickeln.

Juristische Absicherung: Durch ein Bundesweiterbildungsgesetz 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.

Ansätze dafür und weitere Möglichkeiten für gesellschaftliche Vermittlungs- und Entscheidungsformen bietet die Diskussion um „Netzwerke“. Netzwerke stützen sich vorrangig nicht auf monetäre oder hierarchische Verhältnisse, sondern auf Bedingungen, die Zusammenhang konstituieren, wie Vertrauen, Anerkennung und die Aushandlung gemeinsamer Interessen. Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus sind Netzwerke durch einigermaßen dauerhafte Kopplungen der beteiligten Akteure gekennzeichnet. Sie stellen somit eine neue Form von Regulationsmechanismus neben Markt und Staat dar – jedenfalls wenn man die gegenwärtigen, unzulänglichen Ausprägungen, wie sie sich in den „Lernenden Regionen“ zeigen, auf ihre Perspektiven hin prüft und diese offensiv interpretiert. An Beispielen von „Lernenden Regionen“ zeigt sich, wie staatliche und private Handlungsformen sich ineinander schieben und eine Sphäre öffentlichen Handelns entstehen kann, an der staatliche Instanzen, öffentlich-rechtliche Körperschaften, Verbände und Organisationen sowie private Akteure beteiligt sind.

Diskrepanz zwischen Reformbedarf und Gestaltungshorizonten

Durch einen verstärkten und gezielten Einsatz öffentlicher Mittel sowie durch regionalisierte kooperative Entscheidungsfindung können neue Ansätze für eine Ressourcenaufbringung und Ressourcensicherung für eine berufliche Bildung in öffentlicher oder gesellschaftlicher Verantwortung (Sozialparteien) gefunden werden. Allerdings hat die Dauer der Probleme bisher keineswegs dazu geführt, dass entsprechende öffentliche Vorsorge getroffen worden ist, um Lernmöglichkeiten zu sichern und auszubauen. Tatsache ist vielmehr, dass die Erosion der Erstausbildung fortschreitet, weil zunehmend die betriebliche Hauptsäule des

Dualen Systems wackelt, und die Berufsschulen immer schon schwächelten, auch wenn die Teilnehmerzahlen an Vollzeitschulen erheblich gestiegen sind. Weiterbildung kann diesen Erosionsprozess nicht ausgleichen, genau so wenig wie die berufliche Bildung das Fehlen einer frühkindlichen Spracherziehung und die Mängel des dreigliedrigen Schulwesens ausgleichen kann.

Staatliche Gestaltung beschränkt sich zunehmend auf finanzielle Subvention der fehlenden Lehrstellen und das Vorzeigen der „Folterwerkzeuge“ einer Berufsbildungsumlage, die allerdings zur Drohgebärde verkommen ist. Der hohe staatliche Mitteleinsatz hat auch nicht zu einer Stärkung öffentlichen Einflusses geführt.

Stattdessen käme es darauf an, Perspektiven in Richtung auf ein Berufsbildungssystem zu klären, das differenziert ist und die die Abschlüsse verschiedener Lernwege anerkennt. Es geht um Profile, die auf Beruflichkeit hin orientiert sind, das Lernen in Abschnitten ermöglicht und die durchlässig sind.

5.2. Finanzierungsverantwortung für die Berufsbildung

Die „mittlere Systematisierung“ kennzeichnet auch eine Gemengelage zwischen persönlicher, betrieblicher, gesellschaftlicher und öffentlicher Verantwortung. Der Nutzen des Aufwands für Lernen ist verteilt. In der Berufsausbildung gibt es immer noch eine breite Übereinstimmung, dass nicht die Jugendlichen, sondern die Unternehmen und der Staat die Kosten zu tragen haben. In der betrieblichen, arbeitsplatzbezogenen Anpassungsweiterbildung bezweifelt niemand die Verpflichtung des Arbeitgebers, für die entsprechenden Kosten aufzukommen. In der Aufstiegsweiterbildung kommt es darauf an einen Finanzmix zu schaffen, der die beteiligten Interessen austariert.

Entsprechend ergeben sich je nach Machtkonstellation und Interessenausgleich unterschiedliche Modelle von „cost-“ und „time-sharing“. Die Aushandlungsfelder zwischen Unternehmen und Beschäftigten werden erweitert und neu bestimmt. Außer finanziellen Beiträgen werden auch zeitliche Anteile verhandelbar. Dabei sind Aufbringung und Verwendung der Ressourcen insgesamt aufgeteilt: zwischen Unternehmen, Beschäftigten und öffentlicher Hand. Wir schlagen ein Gesamtmodell der Ressourcenverantwortung vor, an dem die verschiedenen Interessenpositionen beteiligt sind.

Potenziale

Deutsche Unternehmen schöpfen das Lern- und Leistungspotenzial ihrer Belegschaften im europäischen Ländervergleich nicht aus.

Branchenfonds als zentrale Finanzierungsinstrumente

Eine Ursache für die unzureichende Bereitschaft der Unternehmen, sich in der Berufsausbildung und in der Weiterbildung zu engagieren, liegt in der einzelbetrieblichen Finanzierung. Dies gilt für die berufliche Erstausbildung ebenso wie für die berufliche Weiterbildung.

Bildungsfonds sind geeignet, die Bildungsbeteiligung insgesamt zu erhöhen und eine Teilnahme von Menschen aus allen betroffenen Gruppen zu ermöglichen. Die Fondsfinanzierung entkoppelt die Ausbildungsbereitschaft bzw. die Weiterbildungsteilnahme von den entstehenden Kosten, da die Arbeitgeber sich an der Finanzierung beteiligen, unabhängig davon, ob sie ausbilden, oder „ihren“ Mitarbeitern Weiterbildung ermöglichen oder nicht. Für die Aus- bzw. Weiterbildung ergeben sich unterschiedliche Gewichte.

Aus dem Rückgang der Ausbildungsverträge ergibt sich 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 spätere qualifizierte Erwerbsarbeit zu legen. Zum anderen führen Schwankungen in der Ausbildungsbereitschaft für die Unternehmen auch in regelmäßigen Zyklen zu einem Fachkräftemangel, mit der Folge, dass, gesamtwirtschaftlich betrachtet, Wachstumspotenziale nicht ausgeschöpft werden können. Eine Erstausbildung für alle Jugendliche zu sichern ist für eine zukunftsfähige Entwicklung unabdingbar.

Bildungs-Fonds

Knapp 60 % der Ausbildungsbetriebe halten einen Bildungsfonds für ein geeignetes Instrument.

Zentrale Instrumente für die Sicherung einer zukunftsfähigen Erstausbildung sind nach unserer Einschätzung Branchenfonds, die von den Sozialparteien auf der Grundlage gesetzlicher Rahmenbedingungen eigenständig verwaltet und vom Staat (Bund und Länder) bei den Verwaltungs- und Organisationskosten bezuschusst werden. Sektoriale Fonds ermöglichen die gleichberechtigte Verantwortung, d.h. Mitbestimmung von Gewerkschaften und Arbeitgebern für wirtschaftliche Prozesse. Sie weisen zudem die Vorteile auf, dass sie sich an das Eigeninteresse der Unternehmen richten, relativ leicht zu steuern sind, geringe Kosten der Umsetzung verursachen, gerechte Erhebungs- und Verwendungsparameter ermöglichen und nur relativ einfache Verwaltungsstrukturen benötigen. Entsprechend dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Finanzierung der Berufsausbildung vom 10. 12. 1980 sollten diese Fonds durch eine Abgabe aller privaten und öffentlichen Arbeitgeber gespeist werden. Entsprechende gesetzliche Rahmenbedingungen sind zu schaffen.

Die Steuerungsgremien der Fonds sollten paritätisch aus Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmer zusammengesetzt werden.

Mit diesem Vorschlag wenden wir uns gegen die Einführung von Zentralfonds. Diese können den unterschiedlichen Bedingungen verschiedener Wirtschaftssektoren nicht gerecht werden. Die Sozialparteien würden sie auch nicht als die „eigenen“ Fonds betrachten, wie dies bei Branchenfonds der Fall ist. Sektorfonds können alle Besonderheiten des Wirtschaftszweiges durch Vereinbarung der Sozialparteien berücksichtigen, wie z.B. im Baugewerbe festzustellen ist. Kein Zentralfonds kann die Flexibilität und Einklagbarkeit eines Sektorfonds erreichen, weil beispielsweise der Nachweis von Berechnungsgrundlagen für Ausbildungskosten überflüssig ist. Im Sektorfonds wird nur vereinbart, was beide Parteien für „angemessen“ halten.

Für die Weiterbildung ist die Interessenlage je nach Lernzielbestimmung komplexer. Wenn es um persönliche Entfaltung des einzelnen Menschen geht, müssen Eigenaktivitäten der Lernenden einbezogen werden. Wenn es z.B. um politische Bildung geht, müssen staatliche Beiträge eingebracht werden. Bei betrieblich veranlasster und notwendiger Weiterbildung ist es der Unternehmer, der die Kosten tragen muss. Insgesamt ist es notwendig, die Ressourcen für die berufliche Bildung zu stärken und zu verstetigen. Betrieblich gespeiste Umlagefonds sollten zu einem System ausgebaut werden, das finanzielle und zeitliche Ressourcen aufbringt und verwendet. Die Aufbringung der Mittel für die Ausbildung und der Mittel für Weiterbildung sollte aber getrennt erfolgen. Betrieblich abgestützt sollten persönliche „Lernzeitansprüche“ möglich sein. Darüber hinaus ist eine öffentliche Unterstützung der Lernenden durch ein „Bildungsförderungsgesetz“ anzustreben.

Die Aufgabe des Gesetzgebers besteht darin, die rechtlichen Anforderungen festzulegen, dass in Tarifverhandlungen branchenspezifische Fondsmodelle vereinbart werden können. Das Engagement der öffentlichen Hand in der Finanzierung der beruflichen Bildung muss aus der wenig effektiven Zuschussfinanzierung einzelbetrieblicher Ausbildungskosten in eine Förderung der Sektorfonds umgewidmet werden. Damit wird die von Mitnahmeeffekten gekennzeichnete Subventionierung einzelner Ausbildungsbetriebe beendet und der Weg für eine dauerhafte Finanzierung der betrieblichen Berufsbildung geebnet. Zudem erscheint in Einzelfällen eine direkte öffentliche Förderung von tarifvertraglich ausgehandelten Fonds sinnvoll, etwa bei Modellen von Ausbildung im Verbund, bei Modernisierungsmaßnahmen oder bei der Innovationsförderung sowie bei der Förderung von besonderen Gruppen, vor

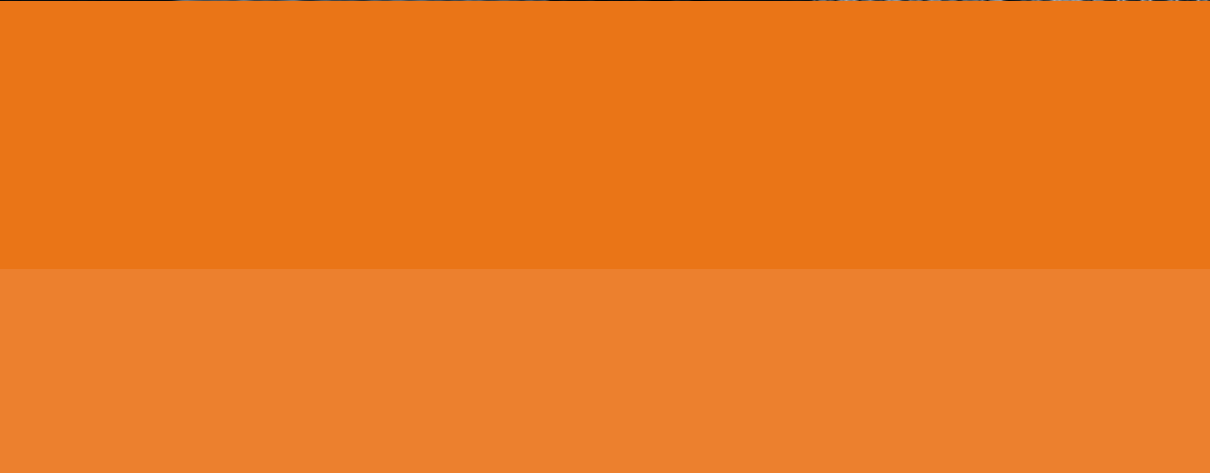
Manager

Eine Einengung des betrieblichen Handlungsspielraums oder eine Abnahme an Flexibilität durch Tarifverträge ist nicht zu befürchten. Das sagen 90 % der Manager in exemplarischen Studien.

” *Obwohl die Ausgangssituation in der Aus- und Weiterbildung nicht identisch ist, sollte eine einheitliche Lösung gesucht werden. In beiden Bereichen ist die kollektive Lösung gegenüber der individuellen Finanzierung vorzuziehen, da sie die Arbeitgeber zwingt, sich an der Finanzierung zu beteiligen, unabhängig davon, ob sie ausbilden, oder „ihren“ Mitarbeitern Weiterbildung ermöglichen oder nicht.*

”

Dr. Roman Jaich
wiss. Mitarbeiter im European Institute
for Globalisation Research (e4globe) Berlin



allem von Personen außerhalb bezahlter Beschäftigung. Von kompetenten Beschäftigten profitiert die Gesellschaft insgesamt. Die erwiesenen positiven externen Effekte legitimieren eine anteilige öffentliche Finanzierung.

Weiterbildungskosten und -zeiten

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. Im Missverhältnis hierzu steht jedoch die Realität in den Betrieben. Die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe stagnieren, 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 würden. Von einem Aufbruch ist jedoch nichts zu spüren. In internationalen Vergleichen schneiden die Bildungsanstrengungen in Deutschland allenfalls mittelmäßig ab.

Ältere

Nur 18 % der Betriebe sehen einen steigenden, 52 % wenig oder keinen Bedarf für die Qualifizierung Älterer.

In die Debatte über die Verteilung der Weiterbildungskosten ist durch das verteilungspolitische Schlüsselwort Eigenverantwortung Bewegung gekommen. Gemeint ist eine stärkere Privatisierung der Bildungskosten. Die Beschäftigten selbst sollen die Kosten einer beruflichen Weiterbildung übernehmen. Indem der einzelne Beschäftigte in sein „Humankapital“ investiert und damit auch Konsumverzicht leistet, so locken die Protagonisten, fallen ihm die Erträge dieser Investition durch höhere Löhne, Aufstiegschancen oder Beschäftigungssicherheit zu. Eine solche Privatisierung ist im Modell perfekter Märkte vielleicht vertretbar, nur sind weder der Arbeitsmarkt noch die Finanzmärkte alles andere als perfekt. Die Undurchschaubarkeit von Kosten und Qualität der Bildungsangebote sowie Unsicherheiten über zukünftige Entwicklungen auf einzelnen Teilarbeitsmärkten, aber auch eingeschränkte Informationen der Nachfrager von Arbeitskräften über deren Qualifikationen lassen es fraglich erscheinen, ob die Beschäftigten tatsächlich mit entsprechenden Bildungsrenditen rechnen können.

Nichtsdestoweniger 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 begin-

nen sich neue Verteilungsmuster zu etablieren. Ungeachtet aller Unterschiede besteht deren Gemeinsamkeit darin, dass die Beschäftigten schrittweise mehr an den indirekten Kosten beteiligt werden, entweder finanziell oder mit Zeitanteilen. Überwiegend erfolgt die erhöhte Eigenbeteiligung in Zeit.

Mit den Strategien, betrieblich-berufliche Weiterbildungszeit mehr und mehr in die Freizeit zu verlagern, sind auch Überlegungen für eine investive Arbeitszeitpolitik und für Lernzeitkonten aufgekommen, die dazu beitragen sollen, die zukünftig benötigten zeitlichen und finanziellen Ressourcen für ein Konzept des lebenslangen Lernens zur Verfügung zu stellen.

Das Risiko möglicher Zeitkonflikte stellt sich für einzelne Personengruppen unterschiedlich. Je nach den persönlichen Lebens- und Einkommensbedingungen variieren die Spielräume, je nach Vorlieben innerhalb des Zeitbudgets zwischen den einzelnen Verwendungsarten umschichten zu können. 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.

Wir gehen davon aus, dass eine Ausweitung der Qualifizierungszeiten außerhalb der Arbeitszeiten vor allem Beschäftigte mit familiären Verpflichtungen treffen würde. In prekäre Zeitkonflikte würden dann in erster Linie Frauen und speziell Alleinerziehende geraten.

Aber auch unmittelbar kann die Ausweitung der Lernzeiten in den Bereich der Nichterwerbsarbeitszeit spürbare Einkommensminderungen bei den Beschäftigten zur Folge haben oder sogar zusätzliche Kosten verursachen. Wenn Beschäftigte ihre Weiterbildungszeit nur auf Kosten ihrer bisherigen Arbeitszeit steigern können, ist die Folge, dass sie entweder weniger Überstunden leisten, Nebentätigkeiten einschränken/aufgeben oder auch Eigenarbeit zurückschrauben.

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. Schätzungen beziffern die durch Weiterbildung für Lohnausfall aufzubringenden Mittel auf fast 10 Milliarden Euro. Der Anteil der Personalaufwendungen an den Gesamtkosten der Weiterbildung wird auf über 40% veranschlagt. Jede Ausweitung hätte entsprechende Kostensteigerungen zur Folge.

Das bisherige, vor allem von den Gewerkschaften verteidigte Prinzip, dass die Kosten für betriebsnotwendige Weiterbildung allein vom

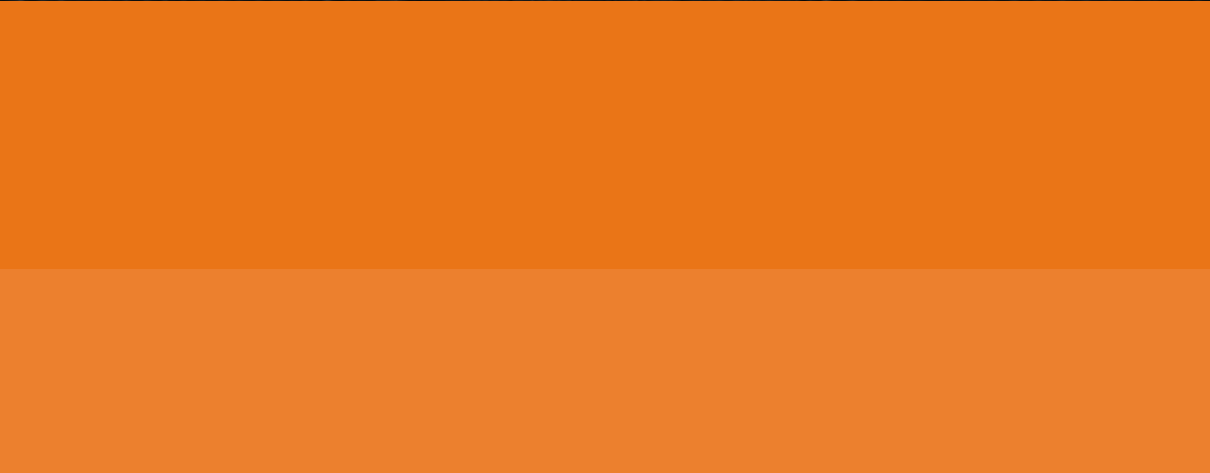
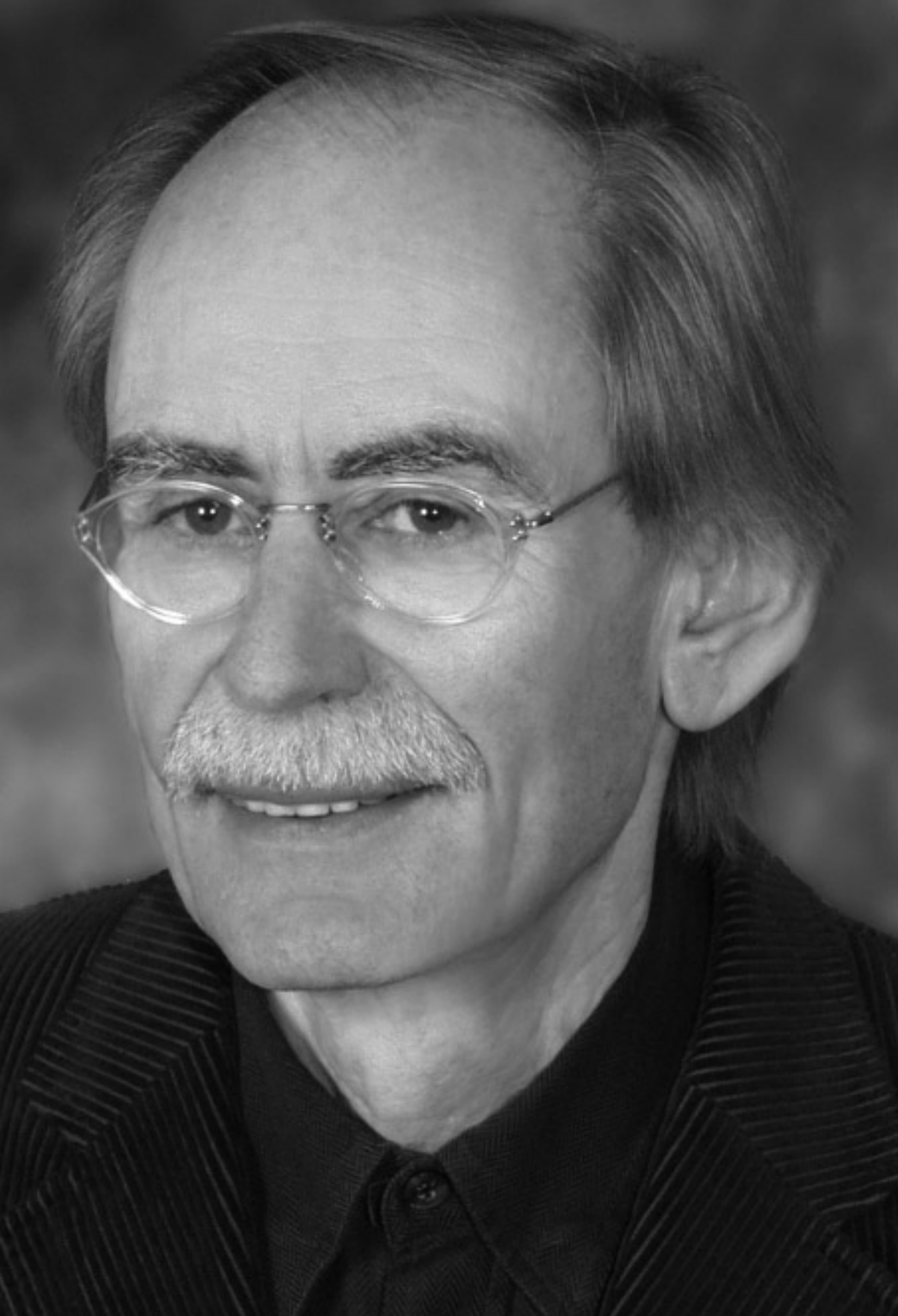
Lernzeitkonten

In 11 % der westdeutschen Betriebe bestehen Lernzeitkonten. Diese Betriebe haben höhere Beteiligungsquoten als andere Unternehmen, die in Sachen Weiterbildung aktiv sind.

” *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.*

”

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



Arbeitgeber zu tragen sind, wird zunehmend brüchiger. Es entstehen neue Verteilungsmuster der Weiterbildungskosten. Verschiedene Erhebungen beziffern den durchschnittlichen Anteil der von den Beschäftigten in Form von Freizeit für betriebliche Weiterbildung aufgebrauchten Freizeit auf 20% bis 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. In der Folge werden betriebliche oder tarifliche Regelungen vereinbart, die auf Time-Sharing-Modelle hinauslaufen. 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.

Dieser wildwüchsig verlaufende Prozess hat das bisherige Prinzip, betriebsnotwendige Weiterbildung ausschließlich als bezahlte Arbeitszeit zu behandeln, erodieren lassen.

Selektiv

Die Bildungschancen sind ungerecht verteilt: 2003 nahmen 44% der Personen mit Hochschulabschluss an Weiterbildung teil, Menschen ohne Berufsausbildung taten dies nur zu 11%.

Wenn aber Regelungen über eine Beteiligung der Beschäftigten an der Weiterbildungszeit bestehen, 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 zwischen Eigenbeteiligung und generellen Anspruchsrechten zu finden. Eine Eigenbeteiligung erscheint dann möglich, je stärker das vermittelte Wissen von betrieblichen Erfordernissen abweicht und vor allem der persönlichen Entwicklung nützt. Beide Verhandlungsgegenstände könnten ein Junktim für eine zukunftssträchtige investive Arbeitszeitpolitik bilden.

Öffentliche Finanzierungsverantwortung

In der Weiterbildung gibt es auch eine öffentliche Finanzierungsverantwortung. Zum Ausgleich der Bildungsungleichheit und zur Unterstützung gleicher Teilhabe ist das „Meister-Bafög“ als steuerfinanziertes Instrument geschaffen worden. An dieses Konzept schließt die „Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens“ mit dem Vorschlag für ein Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBifG) und einheitliches Bildungsförderungsgesetz (BifG) an. Sie schlägt vor, Erwachsene, die schulische oder berufliche Abschlüsse nachholen, durch staatliche Zuschüsse oder subventionierte Darlehen für die Kosten der Bildungsmaßnahme und den Lebensunterhalt zu fördern.

Die finanzielle Förderung bei Bildungsmaßnahmen für erwachsene Lernende erfolgt zur Zeit aus unterschiedlichsten Quellen sowie über direkte und indirekte Maßnahmen. Resultat ist eine Förderlandschaft aus sehr lückenhaften Maßnahmen, die nicht zukunftsfähig ist. Der notwendige Ausbau der Bildungsförderung soll als Chance ergriffen werden, die zersplitterte und unübersichtliche Landschaft neu zu ordnen. Die Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens schlägt deshalb vor, ausgehend von bestehenden Förderinstrumenten, alle Maßnahmen langfristig in einem einheitlichen Bildungsförderungsgesetz (BifG) zusammenzufassen.

Wir halten es für sinnvoll, die bestehenden Fördermöglichkeiten und -instrumente zu bündeln und in einem einheitlichen Bildungsförderungsgesetz zusammenzufassen.

Öffentliche Finanzverantwortung greift vor allem, wenn sie sich am Prinzip ausgleichender Gerechtigkeit orientiert. Es geht darum, soziale Ungleichheiten auszugleichen und Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung zu sichern.

Damit wird der Anteil der öffentlichen Haushalte, der in die Berufsbildung fließt, als dritte Komponente in das Gesamtmodell der Ressourcenverantwortung zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern einbezogen. Kernkonzept sind branchenspezifische Berufsbildungsfonds, die durch verschiedene Quellen gespeist werden.

Finanzierungsvolumen

Das gesamte Finanzierungsvolumen für die Weiterbildung ist seit 1986 relativ zum Bruttoinlandsprodukt rückläufig.

Kernaussagen

- ▶ Die Teilbereiche im System der beruflichen Bildung in Deutschland haben unterschiedliche Ausprägungen im Spektrum „mittlerer Systematisierung“ zwischen Marktregulation, gesellschaftlicher (sozialpartnerschaftlicher) und öffentlicher Verantwortung erhalten. Um eine Zukunftsfähigkeit der Berufsbildung zu sichern, müssen der anstehende Reformbedarf aufgegriffen und Gestaltungshorizonte erweitert werden. In sozialpartnerschaftlicher, gegebenenfalls auch öffentlicher Verantwortung müssen stärkere finanzielle Förderung, institutionelle Trägerschaft, infrastrukturelle Unterstützung und juristische Absicherung erfolgen.
- ▶ Zentrales Finanzierungsinstrument eines beruflichen Bildungssystems sollen von den Sozialpartnern verantwortete Branchenfonds sein. Der Staat widmet seine Zuschüsse zur einzelbetrieblichen Berufsausbildung um und finanziert mit diesen Mitteln die Verwaltungskosten der Sektorfonds. Diese Fonds verteilen die Berufsbildungskosten auf alle Unternehmen und ermöglichen es, das Finanzvolumen insgesamt zu erhöhen. Die Einrichtung und Ausgestaltung des Berufsbildungsfonds ist Aufgabe der Sozialpartner im Rahmen gesetzlicher Vorgaben.
- ▶ Für die Aus- bzw. Weiterbildung ergeben sich unterschiedliche Gewichte. Für die Finanzierung der Erstausbildung sollen allein die Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen in die Fondsfinanzierung einbezogen werden. Bei der Weiterbildung ergeben sich je nach Machtkonstellation und Interessenausgleich in den einzelnen Wirtschaftsbereichen unterschiedliche Modelle von „cost-splitting“ und „time-sharing“. Die Aushandlungsfelder zwischen Unternehmen und Beschäftigten werden erweitert und neu bestimmt.
- ▶ Neben der Geldfrage ist auch die Zeitfrage relevant. Die Ausweitung der Weiterbildungszeit ist stets eine verteilungspolitische Entscheidung. Wer die Zeit für zusätzliche Weiterbildung aufbringt, trägt einen relevanten Teil der gesamten Weiterbildungskosten. Da sich die Machtbalance zwischen den Arbeitsmarktpartnern verschoben hat, gilt es den weit vorgeschrittenen Prozess der Privatisierung von Weiterbildungskosten zu durchbrechen und ein vertretbares Neuarrangement zwischen Eigenbeteiligung und generellen Anspruchsrechten zu finden.

▶ Der Anteil der öffentlichen Haushalte an der Bildungsfinanzierung ist als dritte Komponente in das Gesamtmodell der Ressourcenverantwortung zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern einzu beziehen. Kernkonzept ist der Berufsbildungsfonds, der durch verschiedene Quellen gespeist wird. Öffentliche Finanzverantwortung greift vor allem orientiert am Prinzip kompensatorischer Gerechtigkeit. Es geht darum, soziale Ungleichheiten auszugleichen und Teilhabemöglichkeiten an Weiterbildung zu sichern.

5.3. Qualität in der beruflichen Bildung

Angefangen vom Abschlussbericht der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ 1974, über Standards für die Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) von 1977 und über Ansätze betrieblichen Bildungscontrollings wird die Qualitätsfrage immer wieder neu aufgeworfen und mit Finanzfragen verbunden, d. h. nach Qualität wird gefragt, wenn das Geld knapp wird.

So entstehen immer neue Wellen der Qualitätsdebatte. Diese Debatten sind Hinweise dafür, dass es tiefgreifendere Auseinandersetzungen gibt: Es geht um veränderte Formen der Kopplung zwischen Politik und Gesellschaft bei der Regulation gesellschaftlicher Teilsysteme. Diese Regulation verschiebt sich von Intervention zur Evaluation, indem verstärkt nach „Systemqualität“ gefragt wird, d. h. den Leistungen für übergeordnete Gesichtspunkte. Da diese nicht durch staatliche Intervention hergestellt werden soll, wird eine systemische Qualitätspolitik betrieben, welche auf die Überprüfung der Leistungen durch die Akteure und Institutionen selbst setzt.

Qualifikationsanalysen

In 67% der Unternehmen gibt es keine Personal- oder Qualifikationsanalysen.

Impulse der Qualitätsdiskussion

Wenn wir dem Verdacht nachgehen, dass hinter den Modewellen und Sprachspielen um „Qualität“, „Controlling“ und „Evaluation“ grundlegend veränderte Probleme stehen, ist auffällig, dass die Diskussion mit Begrifflichkeiten überschwemmt wird, die in hohem Maße normative Bezüge haben: „Selbstorganisation“ und „Neue Lernkultur“ sind zwei dieser zentralen, positiv besetzten Bilder. Allseits greift ein hochbewertetes „Selbst“ um sich. Dieses wird aber zugleich auf Machbarkeit reduziert und begrifflich mit instrumentellen Interpretationen über das Erreichen vorgegebener, nicht hinterfragter Ziele durch ableitbare Mittel gefüllt. Bei der Regulation durch Qualität als „Selbst-Management und „Selbst-Marketing“ ergeht ein Appell, an die einzelnen Menschen oder auch Organisationen, „sich Selbst zu steuern“ und zu überprüfen. Dieser Appell ist eingelassen in vielfältige Programme neoliberaler Herrschaftsformen. Dies kann man als Hineinverlagerung in das Selbst der Beherrschten kennzeichnen. Die Regulation sozialer Prozesse wird von außen nach innen verlagert. Statt vorlaufender steuernder Vorgaben greifen nachträgliche überprüfende Bewertungen als Qualitätssicherung.

Bei dieser „neuen ideologischen Konstellation“ geht es um Kontrollversuche angesichts des Unkontrollierbaren, für die die einzige Chance darin zu bestehen scheint, dass Akteure und Organisationen sich selbst kontrollieren, indem sie externe Zwänge akzeptieren. Als neue Regulation greift Qualitätsmanagement: vom einzelnen Programm über den Betrieb bis zur Gesamtgesellschaft.

Der dominierenden Marktmäßigkeit entspricht ein Rückzug des Staates. Die Qualitätsdiskussion hat unter anderem deshalb Konjunktur, weil planende Gestaltung angesichts der Finanzkrise des Staates bei steigender Problemkomplexität kaum noch möglich ist, trotzdem aber gleichzeitig der Versuch unternommen wird, Macht zu behalten.

Die Qualitätssicherung ist selbstverständliches Thema in der beruflichen Bildung geworden. Alle Ebenen des Lernens und womit Lernen zusammenhängt, sind mittlerweile mit einem dichten Netz von Strategien zur Qualitätssicherung überzogen. Das reicht von der lernbezogenen Qualität, über die Kurs- und Programmqualität, die Institutionen bis zur Systemqualität. Es geht nicht mehr darum, ob, sondern wie Strategien eingesetzt werden sollen.

Die unterschiedlichen Qualitätsmodelle generieren immer neue Varianten des schon 1974 von der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ entwickelten Grundkonzepts von Input- und Output-Faktoren. Es finden sich Kombinationen interner und externer Evaluationskonzepte, wobei sich trotz der Vielfalt einige wenige Grundtypen identifizieren lassen: die Ansätze bewegen sich in einem Dreieck von ISO 9000, European Foundation for Quality Management (EFQM) und Selbstevaluation. Vorgelegt werden mehr oder weniger umfassende Systematiken von Qualitätsaspekten, welche als formal messbar und instrumentell herstellbar erscheinen. Eigentlich handelt es sich dabei eher in Merkmalslisten und Frageraster, die zusammentragen, auf was man alles achten könnte, wenn man nach Qualität sucht. Allerdings wird durch diese Systematiken ein Schein von Machbarkeit und Messbarkeit vorgespiegelt, der dahinterstehende, grundsätzliche politische und ethische Fragen ausblendet. Zum einen findet die Qualitätsdiskussion in einem Umfeld statt, in dem sich das Verhältnis von Politik und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen – auch zum Bildungswesen – strukturell verändert hat; zum anderen treten moralische Handlungsbegründungen hinter unbefragt quasi natürlich sich durchsetzende Marktbezüge zurück.

Was wichtig ist und wie es gewichtet werden soll, muss an den Maßgaben angegebener Kriterien entschieden werden. Die in verschiedensten

Weiterbildungsprogramm

Nur 22 % der Betriebe erstellen einen Weiterbildungsplan bzw. Weiterbildungsprogramm.

„ *Als sich zu Beginn der neunziger Jahre die Qualitätsdebatte intensivierte, glaubten viele an eine Modeerscheinung. Sie haben sich geirrt: Das Thema ist auch heute noch von großer bildungspolitischer und wissenschaftlicher Aktualität. Qualitätsmanagement und Evaluation gehören zum Kernbestand professionellen Handelns in der Weiterbildung. Sie sind Voraussetzung für teilnehmergerechte Lehr-Lern-Arrangements und effektive Programmgestaltung.*

”

Dr. Dieter Gnahs

Programmbereichsleiter beim Deutschen

Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn



Modellen vorliegenden Merkmalslisten verschweigen ihre Leerstellen. Sie verschleiern ihre Formalität, eine Formalität, die Bewertungs- und Gewichtungsfragen weitgehend ausblendet. Wenn aber die dahinterstehenden Interessenpositionen nicht aufgedeckt werden, wird der Markt quasi automatisch zur letzten Instanz von Qualität.

Interessenpositionen und die Notwendigkeit von Wertebezügen

Beim monetär orientierten Controlling dominiert eine Sichtweise auf die privaten Kalküle der Unternehmen und Haushalte. Gut ist, was Profit oder Einkommen bringt. Das Menschenbild, das sich damit als Grundlage für ökonomisches und politisches Handeln ausbreitet, ist das des rationalen, kalkulierenden Individuums, das sich von egoistischen Nutzererwartungen leiten lässt. Diese Denkweise setzt sich verstärkt als Grundmuster des menschlichen Handelns durch, indem alles Handeln grundsätzlich als rationale Entscheidung in Knappheitssituationen betrachtet wird. Solches Denken und Handeln kennzeichnet einen „ökonomischen Imperialismus“, der gleichzeitig die Ökonomie der Marktwirtschaft zum grundlegenden ethischen Prinzip erhebt.

Die Gewichtung der formalen Aspekte der „Gestaltungsbereiche“ in den Qualitätsaspekten und ihrer Bedeutung für die Bildungsarbeit ist jedoch erst möglich, wenn man nach inhaltlichen, bewertenden Kriterien fragt. Diese müssen sich letztlich auf die Werte, Ziele und das Selbstverständnis der beteiligten Personen und Institutionen beziehen.

Für eine weiterführende Diskussion ist es dann unvermeidbar, das Selbstverständnis der Akteure des Lernens und Lehrens sowie der tragenden Institutionen offen zu legen und als Prämisse der Bildungsarbeit und als Fokus der Qualitätskriterien zu kennzeichnen. Bildungsvorstellungen sind jedoch nicht unmittelbar vergleichbar und so aufbereitet, dass sie im Sinne einer Ziel-Mittel-Ableitung direkt brauchbar wären, um Orientierungen für die Qualitätsdebatte zu bieten. Sie müssen diskursiv konkretisiert und systematisiert werden.

Erst Wertebezüge und definierte Interessenorientierungen können Qualitätskriterien fundieren. Erst dann ist es möglich und notwendig, sich auf tragfähige Maximen zu verständigen. Dazu sind die unterschiedlichen Interessenpositionen der verschiedenen Akteure in der beruflichen Bildung einzubeziehen. In den immer wieder wiederholten Qualitätsaspekten sind implizite Interessenpositionen versteckt.

Mit der Reflexion von Werten und Interessenpositionen sowie dem Rückbezug auf professionelles Handeln könnte rückwirkend die Qualitätsdiskussion genutzt werden, das Selbstverständnis der eigenen Bil-

dungsarbeit bei den beteiligten Akteuren und Institutionen zu präzisieren. Dies ist ein wesentlicher Effekt, indem – im betriebswirtschaftlichen Vokabular formuliert – Qualitäts- mit Organisations- und Personalentwicklung verbunden werden.

5.4. Berufsbildung angesichts steigender Erwerbslosigkeit

Im Kern geht es um die Stellung des Menschen in der gesellschaftlichen Verteilung der Arbeit. Die aktuellen Konflikte um die Entwicklung der beruflichen Bildung sind untrennbar verknüpft mit der Gestaltung gesellschaftlicher Zukunft. Sie dramatisieren sich angesichts des zentralen gesellschaftlichen Skandals: der Erwerbslosigkeit. Seit mehr als 10 Jahren haben wir uns damit abgefunden, mit einer Zahl von mehr als 3 bis 5 Millionen registrierten Erwerbslosen zu leben, wobei die tatsächliche Zahl um die – immer noch – „stille Reserve“ erhöht, mittlerweile bei über 7 Millionen liegen dürfte. Illusion ist die Vorstellung von Vollbeschäftigung, die real mit den herkömmlichen Instrumenten in den nächsten Jahrzehnten nicht mehr erreicht werden dürfte. Vor diesem Hintergrund registrieren wir Verschiebereaktionen, welche, da das zentrale Problem nicht beseitigt werden kann, zu Ersatzstrategien drängen. Die Mauer der Erwerbslosigkeit versperrt alle Zukunftsaussichten und alle Gestaltungsmöglichkeiten werden durch sie begrenzt. Berufliche Bildung ist in alternative Entwicklungspfade und Gestaltungsmöglichkeiten eingebunden. In diesen Zusammenhang sind die laufenden, oft hilflosen Strategien, durch Reparatur in Teilbereichen die schlimmsten Auswüchse und Fehlentwicklungen auszugleichen, eingeordnet. Dramatischstes Beispiel ist der Versuch im Rahmen der Verringerung der Ausgaben für soziale Sicherung (Sozialtransfers) die Weiterbildung für Erwerbslose zu opfern, um Finanzspielräume rückzugewinnen. Der Sozialstaat ist zunehmend in die Zwickmühle von Rationalisierung der Arbeit und Globalisierung des Kapitals geraten. Die anhaltende Finanzkrise der öffentlichen Haushalte ergibt sich hieraus jedoch nicht zwangsläufig, wie sich z.B. in den skandinavischen Ländern zeigt, sie ist zumindest zum Teil hausgemacht.

Von einer restriktiven wieder zu einer aktiven Arbeitsmarktpolitik

Ausgehend von der Arbeitsmarktpolitik wurde Weiterbildung im Rahmen des AFG bzw. des SGB III seit den 70er Jahren zu einem weit gefas-

Arbeitslosenrisiko

Berufliche Weiterbildung verringert das Arbeitslosenrisiko signifikant.

sten gesellschaftlichen Interventions- und Förderungsinstrument entwickelt. Ökonomische, sozial- und bildungspolitische Aspekte und Zielsetzungen wurden gebündelt.

Obwohl die Weiterbildung grundsätzlich die in sie gesetzten Kompensationserwartungen 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 war bzw. arbeitslos zu werden drohte. In der Vergangenheit ist es in der Regel gelungen, benachteiligte Gruppen überdurchschnittlich 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 qualifikationsspezifischen Erwerbslosenquoten. Unter den Bedingungen der letzten Jahrzehnte konnte sich damit ein Weiterbildungsbereich entwickeln, das arbeitsmarktlichen, sozialen und bildungsbezogenen Zielen gleichermaßen verpflichtet war; damit wurden z.T. auch Defizite und Fehlentwicklungen aus dem Sozial- und Bildungsbereich aufgefangen.

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 positiver Effekt von Weiterbildung auf die Persönlichkeitsentwicklung oder eine Bewertung des Weiterbildungsnutzens durch Teilnehmer reichen danach nicht aus, um Weiterbildungsaufwendungen zu legitimieren. Alle Arbeitsmarktinstrumente müssen sich daran messen lassen, welchen Beitrag sie zu einer kurzfristigen Vermittlung der Erwerbslosen in den ersten Arbeitsmarkt beitragen.

Eingliederungsbilanzen zeigen, dass sich die auf langfristigen Erfolg und Nachhaltigkeit angelegte Förderung beruflicher Weiterbildung im kurzfristigen Vergleich mit anderen Arbeitsmarktinstrumenten schwer tut. Die „Reformaktivitäten“ sind vor allem darauf angelegt, zu rasch nachweisbaren Eingliederungserfolgen zu kommen.

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 potenzielle Teilnehmer soll nur noch für Bildungsziele mit einer prognostizierten Verbleibsquote von mindestens 70% erfolgen. Mit dieser Kennziffervorgabe für den kurzfristigen Erfolg wird praktisch die öffentliche Verantwortung für die SGB III-geförderte Weiterbildung aufgekündigt, denn die besonders förderungsbedürfti-

gen Personengruppen können bei der Weiterbildung weniger berücksichtigt werden; und die auf Nachhaltigkeit der Weiterbildung angelegten qualitativen Zieldimensionen der Weiterbildung, wie z.B. abschlussbezogene Maßnahmen sowie längerfristige Beschäftigung, die auch der Qualifikation angemessen ist, werden ausgeblendet.

Nichtsdestoweniger wird die restriktive SGB III-Politik fortgesetzt. Trotz der 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 vorgeben.

Im Rahmen einer Strategie des lebenslangen Lernens sind die in allen Lebensphasen bedeutsamen Elemente des Lernens zu Entwicklungsschwerpunkten zu machen. In die Weiterbildung von Erwerbslosen 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 Teil der Weiterbildung als ein Schwerpunkt des Lernens in ein System des lebenslangen Lernens.

Es ist Aufgabe der Wirkungsforschung, 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. Auswirkungen der Hartz-Reform, die so eigentlich nicht intendiert waren, sollten auf der Grundlage der Ergebnisse neuer Wirksamkeitsanalysen der aktiven Arbeitsförderung rasch korrigiert werden.

Aderlass

Die Eintritte in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gingen von 442.000 im Jahr 2001 auf 185.000 in 2004 zurück. Dies ist ein Aderlass von 60 %.

” *Mit der Hartz-Reform sind die Zielsetzungen der Neuorientierung der SGB III-Förderung im Wesentlichen verfehlt worden. Ein zentraler Faktor für das Scheitern ist, dass die auf Nachhaltigkeit angelegten Ergebnisse des Arbeitsmarktinstruments Weiterbildung nur an kurzfristigen Erfolgen gemessen werden.*

”

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



Die Notwendigkeit alternativer Instrumente

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.

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.

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 Bundesagentur 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 steuerfinanziert werden. Weiterbildung für Arbeitslose bleibt hingegen „Kern“ der SGB III-Förderung, die durch ihre Steuerung und ihren Finanzierungsmodus den gesellschaftlichen Charakter dieser Aufgabe unterstreicht.

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 Erwerbslosen, 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

Vorteilhaft

Mehr als 70 % der Teilnehmer bewerten Weiterbildung vorteilhaft. Die Motivation stimmt also.

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 Erwerbslosen in ein Modell, das die Verantwortung für die Weiterbildungsleistungen neu verteilt. Für die Weiterbildung der Erwerbslosen ist eine Steuerfinanzierung anzustreben.

5.5 Regelungsebenen für die Berufsbildung

Die Entwicklung der Berufsbildung ist auf Teilstrategien der Arbeits-, Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik bezogen. Die Vielfalt der Anforderungen hat dazu geführt, dass bei den institutionellen, personellen und juristischen Strukturen keine Entwicklung zu einem in sich stimmigen und durchschaubaren System gegeben hat. Schon lange dauern die Auseinandersetzungen um Reform des Berufsbildungsgesetzes und Impulse für ein Weiterbildungsrahmengesetz. Mit beiden Gesetzesreformen könnten die juristischen Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Berufsbildung gesichert werden. Man muss sich allerdings vor der Illusion hüten, durch Gesetze sei alles zu klären. Mit ihnen wird aber eine Arena definiert und die Spielregeln der Akteure werden verbindlich festgelegt. Gesetze bieten so neue Entwicklungshorizonte und Blickrichtungen, die weitere aufbauende Schritte ermöglichen, um „Lebenslanges Lernen“ alltäglich werden zu lassen. Als Handlungsfelder stehen daher – neben der finanziellen Förderung, der infrastrukturellen Unterstützung durch Beratung sowie Informations- und Qualitätssicherungssysteme und institutioneller Gewährleistung – die juristische und vertragliche Rahmensetzung und Absicherung weiter im Vordergrund.

Auf verschiedenen Ebenen staatlicher, tariflicher und betrieblicher Politik gibt es bereits eine Vielzahl von Regulationen unterschiedlicher Reichweite. Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes könnte über die marginalen, eher nebensächlichen Korrekturen hinaus Strukturen eines Berufsbildungssystems entwickeln, welches die notwendige Vielfalt aufnimmt, Beruflichkeit des Arbeitskrafteinsatzes sichert und neue Formen der Entscheidungsfindung einbaut.

Weiterbildungs- inaktiv

80% der kleineren und mittleren Betriebe sind in Sachen Weiterbildung inaktiv.

Weder die Bundesregierung, noch das Parlament hatten aber 2005 den Mut, beim Projekt Reform des Berufsbildungsgesetzes Großes zu wagen. So enthalten die 107 neuen Paragraphen keine Regelung zur Sicherung der Ausbildung für alle Bewerber, und die Gerechtigkeitslücke (nur 23 % der Betriebe beteiligen sich an der Ausbildung) ist weiterhin ungelöst. Auch zur Frage des lebenslangen Lernens und zum Ausbau eines Systems der beruflichen Weiterbildung wurden keine Regelungen beschlossen. Für das Ausbildungs- und Weiterbildungspersonal sind keine Qualitätsanforderungen vorgesehen – im Bildungssystem gibt es dafür keine Parallele. Was bleibt ist eine Verwaltungsreform: defizitäre Gesetze wurden zusammengeschoben und Paragraphen neu geordnet. Auf umfassendere strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems, die z.B. auch demokratischere Strukturen schafft, wurde verzichtet. Die Notwendigkeit einer umfassenden Berufsbildungsreform besteht deshalb unverändert fort.

Während ein hoher Konsens darüber besteht, dass lebensbegleitendes Lernen immer notwendiger wird, fehlen angemessene Strukturen, um die wachsenden Lerninteressen zu bedienen und zu befriedigen. Eine nur marktmäßig ablaufende berufliche Bildung führt zwangsläufig zu negativen Folgen für die Lernenden und die Gesellschaft: Unterversorgung mit Angeboten, verstärkte soziale Selektivität, schwer wiegende Qualitätsprobleme und hohe Undurchsichtigkeit gefährden den persönlichen und gesellschaftlichen Nutzen von Lernbemühungen.

Wenn man über Projektmacherei und Modellversucherei und den daraus resultierenden Innovationsnebel hinaus eine langfristig nachhaltige Entwicklung des Weiterbildungssystems in Gang setzen will, muss eine entsprechende Strukturpolitik juristisch abgesichert werden.

GEW, IG Metall und ver.di haben mit dem Vorschlag zu einer Bundesrahmenordnung für Weiterbildung hierauf reagiert. Um gleiche Rahmenbedingungen herzustellen, ist es notwendig, dass der Bund die ihm zustehenden Kompetenzen wahrnimmt, um Schwerpunkte und Vorgaben für Aktivitäten auf Landes- und Gemeindeebene sowie Anregungen für tarifliche und betriebsverfassungsrechtliche Ansätze festzulegen. Für die Nutzungsmöglichkeiten von Weiterbildung ist es sinnvoll, mindestens einen Rahmenbereich in gesetzlichen Regelungen des Bundes zusammenzufassen. Entwicklungsrichtungen und strategische Ansätze können sich an Leitkriterien orientieren, wie: Beteiligung, Verantwortung, Finanzierungssicherung, Lernzeitkonten, Institutionenentwicklung, Koordination, Qualitätssicherung, Transparenz, Personalförderung, Funktionsintegration und Systemintegration.

Kernaussagen

Kernaussagen

Wir sprechen uns für einen kritisch-reflexiven Umgang mit der Qualitätsdiskussion aus. Die unvermeidliche Wertebindung eines interessenbezogenen Qualitätsverständnisses verweist auf die Beschränktheit instrumenteller Zertifizierungs- und Akkreditierungsverfahren. Es kommt darauf an, deutlich zu machen, dass Qualität in einem differenzierten System von beruflicher Bildung unterschiedlichen „Leitbildern“, Werten, Normen und Interessen folgt.

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. Die Zielsetzungen der Neuorientierung der SGB III-Förderung sind jedoch im Wesentlichen verfehlt worden und müssen daher korrigiert werden. Berücksichtigt werden muss, dass langfristige Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose die nachhaltigen Eingliederungschancen erhöhen.

Eine zukunftsgerichtete Weiterbildung für Arbeitslose nach dem SGB III muss sich an den folgenden Kriterien orientieren: SGB III-Förderung muss am Primat der Nachhaltigkeit festhalten; sinnvolle Qualitätsstandards und -sicherungen; Information und Beratung für Risikogruppen und schließlich muss Weiterbildung für Arbeitslose „Kerngeschäft“ der SGB III-Förderung bleiben.

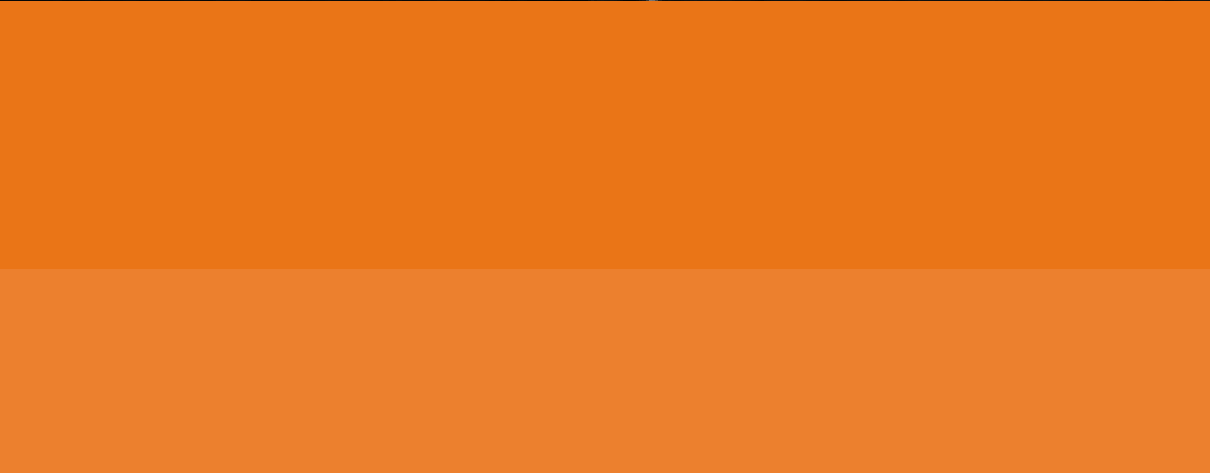
Angesichts der aktuellen Defizite in der Weiterbildungsförderung für Arbeitslose müssen alternative Finanzierungsinstrumente und -perspektiven entwickelt werden. Kurzfristig müssen alternative Förderungsmöglichkeiten für die von aktuellen Kürzungen betroffenen Erwerbslosen gefunden werden. Langfristig muss ein steuerfinanziertes Modell entwickelt werden.

Um gleiche Rahmenbedingungen herzustellen, ist es notwendig, dass der Bund die ihm zustehenden Kompetenzen wahrnimmt, um Schwerpunkte und Vorgaben für Aktivitäten auf Landes- und Gemeindeebene sowie Anregungen für tarifliche und betriebsverfassungsrechtliche Ansätze festzulegen. Für die Nutzungsmöglichkeiten von Weiterbildung ist es sinnvoll, mindestens einen Rahmenbereich in gesetzlichen Regelungen des Bundes zusammenzufassen.

” *Eine sorgsame und weitsichtige berufliche Bildung bedarf 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.*

Prof. Dr. Oskar Negt
Hochschullehrer Hannover

”



6. Was sind die Herausforderungen für die Gewerkschaften?

Wir leben in einer Zeit gewaltiger, durch Gesellschaftskrisen verursachter Umbrüche. In den entwickelten Ländern haben wir es mit einer Gesamtlage zu tun, in denen alte Werte nicht mehr unbesehen und alltagspraktisch gelten und neue noch nicht da sind, aber intensiv gesucht werden. In dieser kulturellen Erosionskrise der Gegenwart sind persönliche Suchbewegungen auch dafür entscheidend, 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. Diese schwankenden Orientierungen gehören heute zum gesellschaftspolitischen Alltag. Diese Krisenart unterscheidet sich von den ökonomischen Bewegungsabläufen, von Konjunkturen und Rezessionen dadurch, dass sie nicht nur die objektiven Lebensverhältnisse beeinflusst, sondern auch die Subjektausstattungen erfasst, den Bildungsprozess der einzelnen Menschen in ihrem Persönlichkeitskern trifft.

Weiterbildungsaktiv

In Europa gibt es viele weiterbildungsaktive Betriebe. So bilden z. B. in Dänemark 96% aller Betriebe weiter. Deutschland steht an 12. Stelle.

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.

Das Politikfeld berufliche Bildung kann einen wichtigen Beitrag bei der Veränderung der Gewerkschaften leisten. Dazu müssen die Gewerkschaften allerdings eine Doppelstrategie entwickeln: (1) Sie müssen die beruflichen Bildungsinteressen der Arbeitnehmer umfassend aufgreifen und zu politischen Strategien verdichten. Dabei sind auch die Instrumente stärker als bisher einzusetzen, die die ureigensten der Gewerkschaften sind: Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen. (2) Sie müssen ein attraktives Leistungsangebot für die Mitglieder aus dem Themenfeld der beruflichen Bildung generieren. Besonders Leistungen aus den Bereichen Information, Orientierung und Beratung.

6.1. Berufliche Bildung ist Kerngeschäft

Es gibt gute Gründe, warum die Gewerkschaften der beruflichen Bildung mehr Aufmerksamkeit widmen müssen. Die Veränderungen in der Arbeitswelt, aber ebenso auch die Erwartungen der Arbeitnehmer an die Qualität der Arbeitsplätze stellen neue Anforderungen an Lernen – und zwar ein Leben lang. Mit der begonnenen Entwicklung, betriebliches Lernen und Qualifizierung nicht mehr nur in Aus-, Fortbildungs- und Umschulungsordnungen zu regeln, sondern zunehmend auch tariflich und auf der Grundlage von Betriebsvereinbarungen zu gestalten, haben die Gewerkschaften ein wichtiges und erfolgversprechendes Gestaltungsfeld eröffnet. Den Betriebs- und Personalräten ist die wachsende Bedeutung von beruflicher Bildung im Zusammenhang mit der wachsenden Arbeitsplatzunsicherheit und erhöhten Qualifikationsanforderungen durchaus bewusst. Nicht wenige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sehen diese Neuerungen keineswegs nur als zusätzliche Chance, sondern auch als weitere Bedrohung, als Risiko von Ausgrenzung oder Arbeitsplatzverlust.

Dennoch: Mit einem geschärften Profil in der beruflichen Bildung kann es gelingen, Arbeitnehmergruppen zu erreichen, die bislang den Gewerkschaften skeptisch gegenüberstehen. Dies insbesondere dann, wenn die Gewerkschaften es schaffen, sich hier kompetent und attraktiv aufzustellen. Dennoch warnen wir vom Wissenschaftlichen Beraterkreis vor zu großer Euphorie: Die berufliche Bildung als Feld von Interessenpolitik auszugestalten, um Mitglieder zu gewinnen und zu binden, ist zwingend notwendig. Dennoch ist das Thema – das zeigen auch die Erfahrungen in anderen europäischen Ländern – komplex und wird deshalb nur bei einer nachhaltigen Politik auch Erfolge zeigen.

6.2. Zukünftige Handlungsfelder

Angesichts veränderter ökonomischer, demographischer und kultureller Konstellationen stehen die Gewerkschaften vor der Herausforderung, erweiterte und neue Politikbereiche aufzunehmen. Vier solcher Handlungsfelder und Mandats-Erweiterungen sind zu nennen:

1. Die Gewerkschaften müssen sich darüber im Klaren sein, dass ein Arbeitsbegriff, der auf das Spektrum Kapital-Lohnarbeit fixiert und darauf beschränkt bleibt, zu eng gefasst ist. Damit würden immer

Vereinbarungen

Für weniger als ein Drittel der Beschäftigten regeln Tarifverträge oder Betriebsvereinbarungen die berufliche Weiterbildung im Betrieb.



“ *Die Gewerkschaften müssen sich daran erinnern, dass die berufliche Bildung neben der Tarifpolitik ihr eigentliches Kerngeschäft ist. Sie müssen ihren Mitgliedern dabei helfen, dass sie ihre beruflichen Lebensperspektiven auch umsetzen können.*

”

Otto Semmler
ehem. Vize-Präsident der Bundesanstalt
für Arbeit, Nürnberg

größere Anteile lebendiger Arbeit in die Bereiche unterschlagener Wirklichkeit fallen. Auch die zur Zeit überwiegend von Frauen geleistete Beziehungsarbeit würde in diese Wirklichkeitsschichten abgleiten, die vom gesellschaftlichen Produktions- und Lebenszusammenhang abgekoppelt sind und unsichtbar werden. So würde den Gewerkschaften ein großes Potenzial verloren gehen: Auch der Einfluss auf alle Formen der Bildungs-Arbeit. Demgegenüber wird Berufsbildung immer deutlicher zum Thema zukunftsfähiger Entwicklung.

2. Gewerkschaften bedürfen der Erweiterung ihres Interessen-Mandats. Die Vertretung betrieblicher Interessen hat nach wie vor großes Gewicht; aber nicht nur durch die langfristig unumkehrbare Politik der Arbeitszeitverkürzung verringert sich zwangsläufig die Anwesenheitszeit der Arbeitnehmer im Betrieb. Auch die Streuung und Entgrenzung der Arbeitsorte und -zeiten wird es auf lange Sicht notwendig machen, neben dem betrieblichen ein zweites, ein außerbetriebliches Organisationsstandbein zu entwickeln. 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 auch außerbetriebliche Aktions- und Handlungsfelder, bis zu dem Punkt, dass die Computertechnik eine Rückkehr zu einer Art Heimarbeit ermöglicht. Außerdem erreichen sie nur durch ein außerbetriebliches Engagement diejenigen, die durch Erwerbslosigkeit vorübergehend oder auf Dauer von betrieblichen Arbeitsplätzen abgetrennt sind. Kompetenzentwicklung und Kompetenzerhalt ist für diese zentrales Moment zum Schutz ihrer Identität.
3. Notwendig ist eine Erweiterung des kulturellen Mandats. Es zeigt sich immer deutlicher, dass auch 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. Wenn es denn um einen „Kampf um die Köpfe“ geht, ist die kulturelle Hegemonie ausschlaggebend. Auch dies ist eine Bildungsfrage.
4. Ihr politisches Mandat müssen die Gewerkschaften erweitern. Damit ist nicht gemeint, wie man abwehrend unterstellen könnte, dass sie sich als eine Ersatzpartei verstehen. Die Gewerkschaften

müssen bei ihrem geschichtlichen Auftrag bleiben, eine Interessenvertretung zu sein, die wesentlich auf den Arbeits- und Lebenszusammenhang abhängiger Menschen bezogen ist, die der kollektiven Aktivität bedürfen, um Arbeit, Lebensperspektiven und Würde zu sichern. Aber solche Zielsetzungen sind nur realisierbar, wenn in jedem Schritt gewerkschaftlicher Politik auch der Blick auf das Ganze gerichtet ist. Insofern können Gewerkschaften in Zukunft überhaupt nicht mehr Politik betreiben, ohne sich auf eine Gesellschaftsutopie einzulassen und diese zu entwickeln. Damit ist nicht ein abstrakter Entwurf gemeint, der jenseits der Realität und ihren Veränderungspotenzialen angesiedelt ist. Viel mehr geht es dabei um das Aufgreifen und Bündeln der in den Menschen selber steckenden Entwürfe von einem befriedigenden, gerechten und lebenswerten Leben in einer vernünftig organisierten gesellschaftlichen Ordnung. Die Idee eines Gemeinwesens, auf das sich die Verantwortung der Einzelnen sinnstiftend richtet, muss wieder zu einem konkret besetzten Öffentlichkeitsraum werden.

Für diese vier Handlungsfelder spielt die Berufsbildung eine zentrale Rolle. Für die Erringung kultureller Hegemonie braucht es kompetente, ihrer Interessen und Perspektiven bewusste Menschen, die zu eigenem Engagement und verantwortlicher Solidarität bereit sind.

6.3. Gestaltungsoptionen

Aber es geht um mehr. Die Gewerkschaften waren in ihrer Tradition die Organisation der Gruppen, die den gesellschaftlichen Fortschritt tragen. Das Spektrum solcher aktiver Gruppen und ihre Themen haben sich erweitert. Formen des Widerstandes gegen die neoliberale Hegemonie und den sich globalisierenden Kapitalismus sind vielfältiger geworden. Die Zukunft der beruflichen Bildung ist eingebunden in die Zukunft unserer Gesellschaft und hier vor allem in die Entscheidung über die Form der Arbeitsteilung. Denn die berufliche Bildung hat als Vermittlung zwischen Wissenserzeugung und Wissensnutzung eine Schlüsselstellung für eine zukunftsfähige Entwicklung der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Wir gehen davon aus, dass Erwerbstätigkeit und Beruflichkeit weiterhin zentrale gesellschaftliche Strukturprinzipien und Aspekte für die Entwicklung persönlicher Identität bleiben. Viel wird davon abhängen, ob es gelingt, aktuell aufscheinende Defizite zu beheben und neue

Betriebsrats- Thema

Bei den Themen, die die Betriebs- und Personalräte in 2003 aktiv bearbeitet haben, steht die Weiterbildung an zweiter Stelle.

Perspektiven zu öffnen. Berufsbildung wird dann zum Kern eines neuen Systems des Arbeitens, Lernens und Lebens.

Die Perspektiven von Berufsbildung sind eingebunden in Gestaltungsoptionen der Zukunft der Arbeit. Grob gegenüber gestellt ergeben sich zwei alternative Entwicklungspfade:

- ➔ *Pfad 1* geht aus von einer Senkung der Lohnnebenkosten angesichts steigender Konkurrenz im Zusammenhang mit der Globalisierung. Die Globalisierungsstrategie setzt auf weitere Technisierung von Produktion, Distribution und technologische Innovationspotenziale. Der Arbeitskrafteinsatz erzwingt Niedriglöhne und flexible Beschäftigungsverhältnisse, die je nach Marktlage abgeschlossen oder aufgekündigt werden. Notwendige „unbezahlbare“ gesellschaftliche Bedürfnisse werden unter dem Stichwort „Bürgerarbeit“ ins Ehrenamt verlagert. Aber auch dieser Entwicklungspfad ist mit dem Trend zur Wissensgesellschaft konfrontiert und hat hierzu noch keine Antworten gefunden.
- ➔ *Pfad 2* beharrt angesichts sinkender notwendiger Lohnarbeit auf einer Verteilung der Arbeitszeit. Unter dem Stichwort „endogene Potenziale“ geht es bei diesem Pfad auch um eine Regionalisierung der Wirtschaftskreisläufe und um eine ökologisch achtsame Nutzung natürlicher Ressourcen. Gesellschaftliche Bedürfnisse außerhalb des durch Lohnarbeit erzeugten Marktes von Produkten und Dienstleistungen werden durch Ausbau eines „Dritten Sektors“ gewährleistet. Zudem soll allen Bürgerinnen und Bürgern ein Anspruch auf Grundsicherung gewährleistet werden.

Je nachdem, welcher Pfad eingeschlagen wird, erhält berufliche Bildung einen anderen Stellenwert. Pfad 1 würde die Fortsetzung der beschriebenen Entwicklung auf europäischer Ebene bedeuten: berufliche Bildung würde reduziert auf die Vermittlung von „Wissenseinheiten“ und insbesondere die berufliche Weiterbildung wäre ausschließlich orientiert an einer Lückenbüßerfunktion zur kurzfristigen Anpassung – „passgenau“ an technische Umstellungen – an die Unternehmensinteressen. Pfad 2 würde dagegen berufliche Bildung als einen Kompetenzentwicklungspfad begreifen, der auf hochqualifizierte Arbeitskräfte und entsprechend auf ein personalorientiertes Produktionsmodell setzt. An diesem Pfad sollten sich die Gewerkschaften orientieren.

Kernaussagen

- ▶ Dazu müssen die Gewerkschaften allerdings eine Doppelstrategie entwickeln. Sie müssen die beruflichen Bildungsinteressen der Arbeitnehmer umfassend aufgreifen und zu politischen Strategien verdichten. Dabei sind auch die Instrumente stärker als bisher einzusetzen, die die ureigensten der Gewerkschaften sind: Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen. Sie müssen ein attraktives Leistungsangebot für die Mitglieder aus dem Themenfeld der beruflichen Bildung generieren. Besonders Leistungen aus den Bereichen Information, Orientierung und Beratung.
- ▶ Mit einem geschärften Profil in der beruflichen Bildung kann es gelingen, Arbeitnehmergruppen zu erreichen, die bislang den Gewerkschaften skeptisch gegenüberstehen. Dies insbesondere dann, wenn die Gewerkschaften es schaffen, sich hier kompetent und attraktiv aufzustellen.
- ▶ Die Gewerkschaften müssen die berufliche Bildung als einen Kompetenzentwicklungspfad begreifen, der auf hochqualifizierte Arbeitskräfte und entsprechend auf ein personalorientiertes Produktionsmodell setzt.

Die Langfassungen der einzelnen Beiträge, für die die Autoren verantwortlich sind, stehen unter www.igm-wap.de und <http://berufbildungspolitik.verdi.org> zum Download bereit.

Weitere Veröffentlichungen des Wissenschaftlichen Beraterkreises:

Ohne Berufe geht es nicht. Die Reform des Berufsbildungsgesetzes braucht eine andere Leitidee. Wissenschaftler und Gewerkschaftler für eine innovative Reform. Berlin/Frankfurt 2004.

Mitglieder des Wissenschaftlichen Beraterkreises der Gewerkschaften IG Metall und ver.di:

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) in Bonn

Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach

Philosophisch-theologische
Hochschule St. Georgen, Frankfurt

Dr. Roman Jaich

wiss. Mitarbeiter des European
Institut für Globalisation
Research, e4globe Berlin

Prof. Dr. Bernhard Nagel

Universität Kassel

Prof. Dr. Oskar Negt

Hochschullehrer Hannover

Dr. Edgar Sauter

Berufsbildungsforscher und
Vorsitzender des Anerkennungs-
beirates der Bundesagentur für
Arbeit, Bonn

Prof. Dr. Hermann Schmidt

Berufsbildungsforscher Bonn
(ehemaliger Generalsekretär des
Bundesinstituts für Berufsbildung
(BiBB))

Dr. Hartmut Seifert

Leiter des Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Instituts
in der Hans-Böckler-Stiftung in
Düsseldorf

Otto Semmler

ehemaliger Vize-Präsident
der Bundesanstalt für Arbeit,
Nürnberg



Dr. Roman Jaich



Prof. Dr. Bernhard Nagel



Prof. Dr. Oskar Negt



Dr. Edgar Sauter



Prof. Dr. Hermann Schmidt



Dr. Hartmut Seifert



Otto Semmler

Herausgeber:

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

Vorstand IG Metall
Ressort Bildungs- und
Qualifizierungspolitik
Wilhelm-Leuschner-Straße 79
60329 Frankfurt M.

Redaktion:

Mechthild Bayer, Prof. Peter Faulstich,
Dr. Roman Jaich, Dr. Klaus Heimann,
Wolf-Gunter Brüggmann

Gestaltung:

Werbeagentur Zimmermann GmbH
Frankfurt am Main

Druck:

Henrich Druck+Medien GmbH, Frankfurt

Berlin/Frankfurt/M., Januar 2006

Das wollen wir erreichen:

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