

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

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

3.1 Deutsches berufliches Sonder-System und Europäische Integration

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

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

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

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

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

Duale Berufsbildung als Sonder-Bildungs-System

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

Quelle: Martin Baethge

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

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

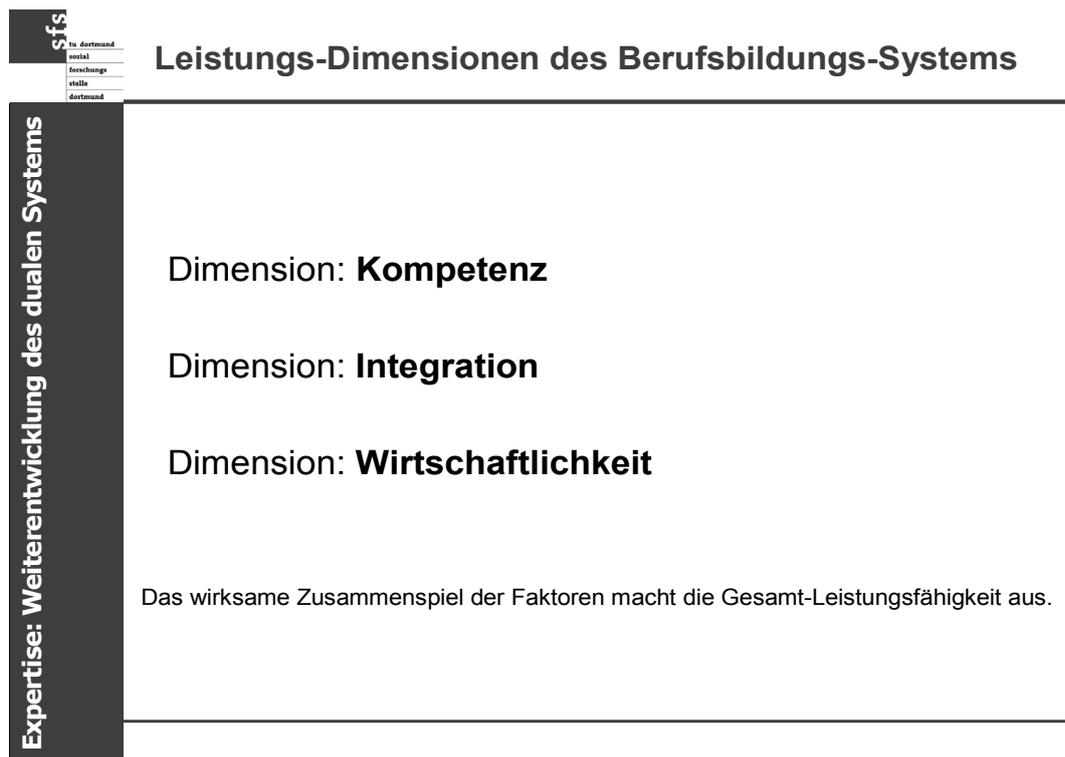
Die Sonderstellung wird allerdings erst dann – so müsste die Argumentation weiter geführt werden – zum Problem, wenn mit ihr gewissermaßen systembedingt eine „Herstellungsweise“ von Kompetenzen verbunden, bzw. eine bestimmte Struktur von Defiziten gegenüber gesellschaftlichen Bedarfen verbunden ist,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

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

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

Dimensionen der Leistungsfähigkeit

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



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

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

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

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

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

Leistungsprofil und Lernort Betrieb

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lebenslanges Lernen und Aufgaben-Überlastung in der Berufsausbildung

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

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

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

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

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

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

Berufsidentität: ein Traditionalismus?

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

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

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

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

3.3 Lernort Betrieb: knapp und unverzichtbar

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

Einzelbetrieblicher Horizont: zu eng?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Berufsschule: der vernachlässigte Lernort?

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

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

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

Getrennte Bildungs-Milieus

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

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

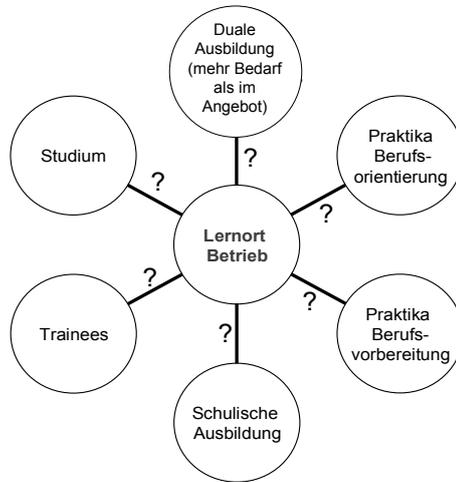
Die Bindung an diese Teil-Milieus und deren Abschottung voneinander bilden ohne Zweifel eine erhebliche soziale und Verstehens-Barriere und führen bei der Suche nach Optimierungen immer wieder zu verengten Lösungen. Hinzuzufügen wäre, dass das „Kernmilieu“ der Betriebsausbildung aufgrund der deutschen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

Lernort Betrieb: ein knappes Gut

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

Lernort Betrieb als „knappes Gut“

Lernort Betrieb für Ausbildung unverzichtbar



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