

Strukturierung beruflicher Ordnungsmittel im Kontext des lebenslangen Lernens

GEORG ROTHE

Lebenslanges Lernen versteht sich nicht als neues pädagogisches Konzept. Schon immer wird davon ausgegangen, dass Lernen und ebenso Lernfähigkeit keineswegs an bestimmte Altersstufen gebunden sind. Die frühere deutsche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die sich mit dem Komplex »lebenslanges Lernen« befasste, schlug im Jahre 2004 folgende Definition vor: »Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands.« (BLK 2004: 13). Sie betonte ferner, dass lebenslanges Lernen weitgehend auf vom Einzelnen selbst veranlasstem Lernen basiert und von einem vielfältigen Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten ausgeht. Ebenso wird darauf verwiesen, dass entsprechende Angebote »aufeinander aufbauen und sich ergänzen« und sowohl hinsichtlich der verschiedenen Bildungsstufen als auch der Lernangebote der gleichen Ebene – also horizontal wie vertikal – vernetzt sein sollen. Auf die berufliche Bildung bezogen wurde lebenslanges Lernen bisher zumeist nahe der Weiterbildung gesehen. Vorschläge für konkrete Schritte einer Realisierung stehen noch aus. Mit diesen Zielsetzungen bezieht sich das lebenslange Lernen auf alle Bereiche des Bildungs- und Berufsbildungssystems und auch auf die Strukturierung der beruflichen Ordnungsmittel samt damit verbundenen Abschlüssen und Qualifikationen.

Bildungspolitische Grundlegung durch OECD, UNESCO und EU

Auslöser der Länder übergreifenden Diskussion um das lebenslange Lernen in den 70er Jahren waren weltweit erkennbare Probleme im Bereich der Bildungssysteme. Als Ursache galt die mangelnde Effizienz und Anpassungsfähigkeit der hergebrachten Bildungsinstitutionen und -prozesse, die die dynamische Entwicklung in Wirtschaft und Gesellschaft hemmen. Als Möglichkeit zur Überwindung von Schwachstellen dieser Art griffen die UNESCO und die OECD das lebenslange Lernen auf (Hof 2009: 33ff.). Dabei ging und geht es auch heute noch darum sicherzustellen, dass die im Beschäftigungssystem einbezogenen Fachkräfte den zu bewältigenden Aufgaben entsprechend stets über die geforderten aktuellen Kompetenzen verfügen und in diesem Sinne der Kompetenzerwerb als kontinuierlicher Prozess das ganze Leben, v.a. die Zeit der Berufstätigkeit, umspannt. Von besonderer Bedeutung erscheint hierbei das Zusammenführen vom im Bildungssystem verankerten formalen Lernen mit nicht-formalem und informellem Lernen (Rothe 2008: 89).

Als richtungweisend erwies sich die vom ehemaligen französischen Bildungsminister Edgar Faure Anfang der 70er Jahre im Auftrag der UNESCO durchgeführte Untersuchung, worin er forderte: »Die künstlichen oder veralteten Barrieren zwischen den einzelnen Typen, Phasen und Stufen innerhalb eines Erziehungssystems und zwischen formeller und nicht-formeller Erziehung sind abzubauen« (Faure/Herrera et al. 1973: 255). Nachdrücklich verwies er auf die Notwendigkeit der Förderung beruflicher Mobilität, beginnend bereits in der beruflichen Erstausbildung. Schon damals wandte er sich gegen eng gefasste Ausbildungsgänge und forderte Flexibilität und Umsteigemöglichkeiten (ebd.: 263).

In den 90er Jahren wurde das Konzept des lebenslangen Lernens von der Europäischen Kommission aufgegriffen; in ihrem Weißbuch vom Jahre 1993 hob sie hervor, dass die berufliche Erstausbildung nicht mehr allein im Vordergrund stehen darf, sondern mit Priorität ein in sich geschlossenes System der lebensbegleitenden Fort- und Weiterbildung erforderlich ist (Hof 2009: 37f.). Parallel dazu rückten die Beziehungen zwischen Bildung und wirtschaftlicher Prosperität zunehmend in den Blickpunkt der Gemeinschaft, die schließlich das Jahr 1996 zum »Jahr des lebenslangen Lernens« (EU-Parlament und Rat 1995) erklärte und einen engen Zusammenhang zwischen diesem Postulat und dem wirtschaftlichen Wachstum sowie der Wettbewerbsfähigkeit hervorhob. Im Rahmen der Lissabon-Strategie wird das lebenslange Lernen als »Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells« bezeichnet (Europäischer Rat 2000). Die EU weist immer wieder darauf hin, dass

sich die Zielsetzung lebenslanges Lernen nur realisieren lässt, wenn als Bildungsangebote eng eingegrenzte Lehr-/Lerneinheiten erarbeitet und verfügbar sind (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 2005). Im Fortschrittsbericht 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms »Allgemeine und berufliche Bildung 2010« wird die Einführung modularer Strukturen gefordert: »Um den Einstieg in die berufliche Erstausbildung zu erleichtern, die Mobilität zu fördern und die Rückkehr in das Bildungssystem zu unterstützen, sollten flexible, modulare Strukturen entwickelt werden« (EU-Rat und Kommission 2008: 15).

Zuordnung der Bildungsgänge zum Qualifikationsrahmen der EU

Der vom Europäischen Parlament und vom Rat im April 2008 angenommene Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen mit Strukturierung nach acht Niveaustufen versteht sich als zentrales Element für die Realisierung des europäischen Bildungsraums. Einige Staaten verfügen bereits über nationale Qualifikationsrahmen; andere befinden sich in der Vorbereitung. In Österreich wird traditionell neben der Lehre etwa in gleicher Stärke in Vollzeitschulen als berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ausgebildet. Die Schweiz unterscheidet im Dualsystem bereits drei Qualifikationsebenen. Deutschland befindet sich noch in einer frühen Phase der Zuordnung zum Acht-Stufen-Modell. Am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird derzeit noch gearbeitet.

Die besondere Situation in Deutschland besteht darin, dass das bestehende Dualsystem nicht in vollem Umfang ins staatliche Bildungswesen integriert ist und alle Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz als auf einer Stufe liegend gesehen werden. Weiterbildungsangebote sind noch kaum ausgebaut, gilt Deutschland doch traditionell als das Land der beruflichen Erstausbildung. Bereits nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde die deutsche Sonderentwicklung in der beruflichen Bildung von ausländischen ExpertInnen äußerst kritisch beurteilt. Ein im Auftrag des amerikanischen Hochkommissars im Jahre 1952 von George Ware erstelltes Gutachten bemängelte das Nebeneinander einer hohen Zahl von Einzelberufen. Ware kommentierte, dass »in Übereinstimmung mit der in Deutschland vorherrschenden Neigung zur beruflichen Spezialisierung [...] jede Funktion als ein unabhängiges Spezialgebiet« anerkannt werde (Ware 1952: 22). Er sprach sich schon damals gegen das Nebeneinander so vieler voneinander getrennter Berufskategorien aus.

Das von Prof. Grosser gegründete Pariser Forschungs- und Dokumentationszentrum für Deutschland¹ äußerte sich im Rückblick zu den 1900 neu errichteten Handwerkskammern, denen der Staat die volle Kompetenz für die berufliche Bildung überantwortete, wie folgt: »Der ihnen gewährte Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts begründet die seither ungebrochene Trägerschaft der betrieblichen Berufsausbildung durch Organisationen der Wirtschaft in Selbstverwaltung.« Und ferner: »Diese Institutionalisierung der betrieblichen Berufsbildung steht zwar am Ursprung des dualen Systems, verdeutlicht aber auch, dass es sein Entstehen einer paradoxen Ausgangslage verdankt, nämlich der Privilegierung der handwerklichen Tradition in einer Situation, in der die industrielle Entwicklung des Landes voll in Schwung kam« (Lasserre/Lattard 1994: 4). Diese Lösung ist im Zusammenhang mit der damals im Vordergrund stehenden neuhumanistischen Sichtweise zu sehen, die die berufliche Bildung als minderwertig erachtete und aus dem staatlichen Bildungssystem ausklammerte. Wilhelm von Humboldt kennzeichnete 1809 das Nebeneinander von Bildung und Berufsbildung wie folgt: »Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden« (Humboldt 2002: 188).

Das nach dem so genannten Berufsprinzip strukturierte deutsche Berufsbildungssystem unterscheidet derzeit 349 Ausbildungsberufe (BIBB 2009: 102). Diese Struktur entspricht nach wie vor der Ausbildung wie sie über die Reichsgewerbeordnung 1897/1900 den Handwerkskammern überantwortet worden war und das Grundmodell der zünftischen Berufsbildung fortschrieb. Die Industrie- und Handelskammern erhielten die gleiche Zuständigkeit für ihren Bereich im Jahre 1936. Mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) 1969 wurde die Zuständigkeit auch den übrigen Kammern übertragen. Stand damals noch die breit angelegte berufliche Grundbildung gleichberechtigt neben der Vermittlung fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse, rückte im Berufsbildungsgesetz 2005 die Zielsetzung der beruflichen Handlungsfähigkeit im jeweiligen Ausbildungsberuf ins Zentrum. So legt §14 Abs.1 Ziff.1 BBiG 2005 fest, Betriebe als Ausbildende haben dafür zu sorgen, »dass den Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird, die zum Erreichen des Ausbildung Ziels erforderlich ist, und die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildung Ziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann.«

1 Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine (CIRAC)

Die in Deutschland meist dreijährigen Ausbildungsgänge sind also fixiert auf eine bestimmte und fachlich eingegrenzte berufliche Tätigkeit. Ein erheblicher und zuletzt noch steigender Anteil von in dieser Weise ausgebildeten Fachkräften wird allerdings vom Betrieb nach Abschluss der Ausbildung nicht übernommen oder findet im erlernten Beruf keine Anstellung. So ist es verständlich, dass in den vom Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB) im Jahre 2007 beschlossenen »10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung« (BMBF 2007) in Leitlinie vier die Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen gefordert wird. Danach soll die Ausbildung »transparenter, effizienter und flexibler ausgestaltet werden« (ebd.: 18): »Ziel ist es konkret, bei Ausbildungsberufen, die in verwandten Tätigkeitsbereichen geschaffen wurden, eine Strukturierung in Berufsgruppen mit gemeinsamer Kernqualifikation und darauf aufbauenden Spezialisierungsmöglichkeiten durch Wirtschaft und Gewerkschaften zu prüfen« und »ab sofort vor jeder Neuordnung eines Einzelberufs die Zusammenführung mit anderen Berufen in Berufsgruppen« anzustreben. Im Berufsbildungsbericht 2008 heißt es, die Bundesregierung habe bereits mit den zehn Reformleitlinien »die Agenda für die berufliche Bildung gesetzt« (BMBF 2008: 22-24). Im Berufsbildungsbericht 2009 wird darauf verwiesen, dass z.B. bei den Bauberufen, den industriellen Metall- und Elektroberufen sowie den IT-Berufen bereits »größere Berufsgruppen« bestehen.² Die Möglichkeiten, »verwandte« Ausbildungsberufe zu Berufsgruppen zusammenzufassen, sind nach Auffassung der Bundesregierung noch nicht ausgeschöpft. Diese Zielsetzungen sind zeitgerecht; sie stehen allerdings dem in Deutschland bisher allgemein vertretenen Grundsatz »Berufsprinzip« als vom ersten bis letzten Lehrjahr eng gefasste Ausbildungsberufe entgegen, so dass – wie oft vermerkt – davon ausgegangen werden kann, dass die Umsetzung dieser Leitlinie noch längere Zeit in Anspruch nimmt.

Verwandtschaft von Lehrberufen

Zum Komplex Verwandtschaft von Lehrberufen bietet sich ein Rückblick an. Die wohl erste Gegenüberstellung von Berufen mit Feststellung, inwieweit diese miteinander verwandt sind, ergab sich mit der vom württembergischen Wirtschaftsreformer Ferdinand von Steinbeis initi-

2 Einschränkend wird auf die noch ausstehende Gesamtbetrachtung verwiesen: »Dazu bedarf es nach Auffassung der Bundesregierung eines gezielten Ansatzes, bei dem über den Modernisierungsbedarf einzelner Ausbildungsberufe hinaus zeitgleich auch andere Berufe für ähnliche Tätigkeitsbereiche mit in den Blick genommen werden« (BMBF 2009: Berufsbildungsbericht 2009. Berlin/Bonn, S. 32).

ierten Sammlung von Fragen aus Lehrabschlussprüfungen. Zugrunde lagen die in Württemberg nach Verabschiedung der ersten Gewerbeordnung 1828 in den Jahren 1830 bis zur Auflösung der Zünfte im Jahre 1862 durchgeführten Lehrabschlussprüfungen, bei denen die jeweils gestellten Prüfungsfragen und auch die fachpraktischen Aufgaben neben dem Hinweis auf den Besuch der Gewerbeschule als Sonntagsschule zu protokollieren waren. Wegen des Fehlens von Lernmitteln bzw. Lehrbüchern ließ Ferdinand von Steinbeis aus dem Nachlass der Zünfte die von 1830 bis 1862 protokollierten Prüfungsfragen zusammentragen. Den damit erschlossenen umfangreichen Fragenschatz übergab er Prof. Karmarsch in Hannover mit der Bitte, Fragenbücher zu erstellen. Als Ergebnis legte Karmarsch zwei getrennte Fragensammlungen vor, und zwar zum einen Fragen, die für verwandte Berufe in gleicher Formulierung gestellt wurden und zum anderen davon getrennt Fragen zu Themenstellungen, die sich speziell auf Einzelberufe bezogen. So entstanden im Sinne von Basisanforderungen Fragenbücher für die Metallberufe, Bauberufe usf. und darauf aufbauend Fragenbücher für die entsprechenden Einzelberufe. Diese von Karmarsch vorgenommene Unterscheidung dürfte in Deutschland als erste Quelle betrachtet werden, die das Ausmaß übereinstimmender Lerninhalte in verwandten Ausbildungsberufen herausstellte.

Benötigt wurden diese Fragenbücher einerseits als Ersatz für Lehrbücher im Unterricht der württembergischen gewerblichen Sonntagsschulen und andererseits als Hilfestellung für die Prüfer bei den in Württemberg ab dem Jahre 1881 nach englischem Vorbild durchgeführten freiwilligen Lehrabschlussprüfungen. Eine andere Zielsetzung bei Beachtung der Verwandtschaft von Berufen ergab sich aus der Klassenbildung in beruflichen Teilzeitschulen schon in der Zeit, in der auf die beruflich-fachlichen Inhalte der Fortbildungsschulen stärkeres Gewicht gelegt wurde und es notwendig erschien, Fachklassen zu bilden. In den Einzugsräumen der einzelnen Schulen reichten die Schülerzahlen bei der großen Zahl von Einzelberufen nicht aus, um Fachklassen einrichten zu können. Dieses Problem wurde etwa in den Jahren nach 1965 in Österreich dadurch gelöst, dass an bestimmten Zentralschulen mit Einbeziehung von Internaten und Durchführung des Unterrichts im Blocksystem überregional zusammengefasst werden konnte. Eine in den 70er Jahren im Auftrag des baden-württembergischen Kultusministers Wilhelm Hahn durchgeführte Untersuchung zur Fachklassenbildung brachte als Ergebnis die Unterscheidung von Grund- und Fachstufen, um damit in der Grundstufe breiter zusammenfassen zu können als in den Fachstufen (Rothe 1968). Erarbeitet wurde der Umfang von Grundstufen über die

Untersuchung des Grades der Übereinstimmung bestimmter Fachgebiete anhand bereits vorhandener Lehrbücher.

Zur Diskussion gestellt wurde in diesem Zusammenhang die Frage der Gliederung in zweijährige Grundstufe plus einjährige Fachstufe oder ein Jahr Grundstufe plus zwei Jahre Fachausbildung. Die zuständigen Stellen der Wirtschaft nahmen dies allerdings nicht zur Kenntnis. Es blieb in der betrieblichen Ausbildung beim überkommenen Einzelberuf vom ersten Ausbildungsjahr an. Erst durch von der Wirtschaft beschlossene neue Ausbildungsordnungen – wie z.B. die der Bauberufe mit Grundstufe Berufsfeld Bau und aufbauend darauf Berufsgruppe Hochbau, Ausbau und Tiefbau bis zum Einzelberuf – wird die Ausbildung in den Betrieben der Bauwirtschaft strukturiert. Als wichtiges Modell dieser Art versteht sich auch die Grundbildung im Sinne der einjährigen Ausbildung in der Lehrwerkstatt in Industriebetrieben. Bei der Zusammenfassung von verwandten Berufen und Berufsgruppen ist auch die Zuordnung zum Acht-Stufen-Modell von Bedeutung, sodass die Grundbildung auf einer niedrigen Stufe Platz findet und darüber die Fachausbildung sowie darauf aufbauend weitere Qualifikationsstufen wie die Ausbildung zum Techniker verankert werden könnten. Einen Hinweis auf die Wichtigkeit einer Grundstufe gab der baden-württembergische Kultusminister Hahn, indem er betonte, eine Grundstufe könne auch später noch von einem neu eingeführten Beruf genutzt werden (Rothe 1968: XVI).

Die Aufgabe, alle Berufsabschlüsse dem Acht-Stufen-Modell zuzuordnen, erweist sich in Deutschland als besonders schwierig. Verbunden damit ist auch das Problem des beruflichen Aufstiegs, um bspw. auf dem Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufs aufzubauen und darüber liegende Qualifikationsebenen sowie den tertiären Bereich zu erreichen. In Österreich und der Schweiz gibt es dafür bereits gut funktionierende Lösungen (etwa Berufsreifeprüfung oder Berufsmaturität). Für die/den Einzelne/n, die/der ihre/seine Qualifikation im Sinne des lebenslangen Lernens aktualisieren und erweitern will, ist es erforderlich, dass ihm/ihr entsprechende Lernmöglichkeiten angeboten werden. Darauf wurde eingangs bereits unter Bezug auf die BLK verwiesen, die die Bedeutung der Verfügbarkeit von Lernangeboten herausstellte, die aufeinander aufbauen und die verschiedenen Bildungsstufen miteinander vernetzen.

Auch jüngste Stellungnahmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung setzen einen ähnlichen Schwerpunkt: »Wichtig sind vor allem eine an der Berufs- und Arbeitsbiografie und der Lebens- und Lernsituation der Menschen orientierte Bildungsberatung und entsprechende Lernangebote« (BMBF 2010). Derartige Angebote sind mit

Blick auf die Eingliederung in die Erwerbstätigkeit ebenso von Bedeutung wie für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und den Aufstieg im Stufensystem der Qualifikationen. Die BLK fasste die Vorzüge einer solchen Strukturierung wie folgt zusammen: »Modularisierung ermöglicht den schrittweisen Aufbau individueller Kompetenzprofile« (BLK 2004: 7).

Der Übergang vom Berufsprinzip zur Gestaltung von Ordnungsmitteln in modularer Form erfordert einen erheblichen Arbeitsaufwand. Bezogen auf die Erstausbildungsgänge sind alle Berufe curricular nach Modulen im Sinne von Kerneinheiten neu zu strukturieren. Teilweise wird darauf Wert gelegt, dass in einer solchen bausteinartigen Struktur die Gesamtzielsetzung der betreffenden Berufsbildungsgänge erhalten bleibt, was allerdings nicht immer vollständig lösbar ist. Das Ziel ist letztlich ein entsprechend strukturiertes Gesamtsystem, in dem auch informell erworbene Kompetenzen anerkannt und zertifiziert werden, sodass die einzelnen Bausteine/Module in flexibler Weise absolviert und addiert werden können. Um dieses Ziel erreichen zu können, erscheint die aktive Mitwirkung des Staates zwingend. Der Vorsitzende des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen sprach sich anlässlich des Berufsschultages in Bamberg am 13.11.2009 für die Notwendigkeit einer staatlichen Koordinierungsstelle in der beruflichen Bildung aus und begründete dies damit, dass die bildungspolitischen Vorstellungen der Sozialpartner, der Kammern, der Bundesländer und auch der Lehrerverbände »zum Ausgleich gebracht und verbindlich für alle Bundesländer geregelt werden«.³ Der Bundesverband setzte sich gleichzeitig für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in bestimmten Bereichen ein, wie z.B. die Vermeidung von Warteschleifen und Doppelungen von Bildungsgängen, der weitere Ausbau von Zusatz- und Doppelqualifikationen in der beruflichen wie in der allgemeinen Bildung oder die eigenständige Beteiligung der Berufsschulen im Prüfungswesen; das Prüfungsmonopol der Kammern solle abgeschafft werden.

Beispiele für Grund- und Aufbaustufen in modularisierter Form

Während in der aktuellen Diskussion immer wieder auf den Grundsatz lebenslanges Lernen verwiesen wird, fehlen Beispiele, die praktikable Wege dafür eröffnen, wie die von den supranationalen Institutionen aufgezeigten Möglichkeiten der Strukturierung nach Modulen auf nationa-

3 BLBS 2009: www.blbs.de (Abruf 16.11.09)

ler Ebene realisiert werden können. Es kann daher nicht überraschen, dass in vielen Abhandlungen das lebenslange Lernen zwar angesprochen wird, aber ohne dass dessen Realisierung und übergreifende Bedeutung im Bildungssystem in vollem Umfang erkennbar wird.

Ebenso erweist sich die Diskussion um die Zuordnung von Bildungsgängen zum Europäischen Qualifikationsrahmen bisher noch als unbefriedigend. Vor allem werden die Übergänge von Stufe zu Stufe noch nicht in Verbindung mit der grundsätzlich notwendigen Struktur von Bildungsgängen und weiteren Bildungsmöglichkeiten unter Einchluss des Modulsystems gesehen. Der curriculare Aufwand, um aus der bisherigen Praxis der Berufsschneidung und Formulierung von Ausbildungsordnungen entsprechende Module zu definieren und in ihrem Volumen zu umreißen, ist zweifelsfrei hoch. Ohne Vorarbeiten dieser Art ist aber die Realisierung des lebenslangen Lernens de facto nicht möglich, müssen doch zur Vorbereitung auf die Stufung im Zuge der Weiterbildung, gleich in welcher Form, die speziellen Anforderungen gemäß EQR erfüllt werden, die dann ihren Niederschlag auch in der Einbeziehung entsprechender Module finden. Hierzu gehört letztendlich auch die Vorbereitung auf den Übergang in den tertiären Bereich.

Obwohl bereits in den Leitlinien des auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gebildeten »Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB)« gefordert, fehlen in Deutschland bisher Berufsgrundbildungsgänge in der Fachbreite Berufsgruppe, die die Qualifikation vermitteln, im Beschäftigungssystem im Bereich der so zusammengefassten verwandten Berufe eingesetzt werden zu können. Die hier vorgeschlagenen zweijährigen Stufen sind nach dem Prinzip der dual-alternierenden Ausbildung der EU vom Jahre 1979 gestaltet, sodass – wie dort empfohlen – je nach Anforderungen im betreffenden Ausbildungsgang die Zeitanteile Schule und Betrieb quantitativ festzulegen sind (Rothe 2004). Dies gilt sowohl für die Ausbildungsgänge der Berufsgrundbildung als auch für aufbauende ein- oder zweijährige Abschnitte der Fachausbildung, um z.B. die Stufe Facharbeiter und später Techniker erreichen zu können. Damit unterscheidet sich die Empfehlung der EU von 1979 grundsätzlich vom Zusammenwirken zwischen Betrieb und Fortbildungsschule, das schon vom 19. Jhd. an von einem bestimmten Zeitanteil Schule pro Woche ausgeht, der für alle Jugendlichen, gleich ob Lehrlinge oder Jungarbeiter, nach den Landesschulgesetzen festgelegt wurde. Diese Situation unterstreicht, dass derzeit das Zusammenwirken von Betrieb und Schule im Sinne einer engen Partnerschaft nicht in vollem Umfang realisiert werden kann. Bei der Bemessung der Anteile von Schule und Betrieb ergibt sich die Notwendigkeit,

für Berufe, für die ein höherer Anteil systematischer Ausbildung erforderlich ist, entsprechende Zeitanteile pro Woche zu berücksichtigen.

Die Modularisierung von Berufsbildungsgängen muss sowohl im System der berufsqualifizierenden Vollzeitschulen als auch in den Ausbildungsgängen im Dualsystem nach gleichartigen Modulen vorgehen, um damit später notwendig werdende Ergänzungen und Übergänge realisieren zu können. Gleichzeitig wird damit die Forderung erfüllt, dass Erstausbildung und Weiterbildung zusammenzufassen sind. Die Modularisierung gestattet es unschwer, durch die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Technik betroffene Lehr- und Lerninhalte rasch zu aktualisieren, zu ergänzen oder neu zu formulieren, sodass ohne Verzug Neuerungen in den Ausbildungszweigen einbezogen werden können.

Für die Erarbeitung von beruflichen Ordnungsmitteln wird länderübergreifend nach unterschiedlichen Modellen vorgegangen. Besonders hervorzuheben sind Kommissionen, in denen PraktikerInnen und Lehrkräfte aus den betreffenden Wirtschaftszweigen verantwortlich mitwirken, sich permanent mit der Frage der zu stellenden Anforderungen auseinander setzen und auch nach Verabschiedung der erstellten Ordnungsmittel diese Thematik weiterverfolgen, um für bestimmte Teilbereiche oder Module in rascher Abfolge Änderungen oder Ergänzungen vornehmen zu können. Dies gilt bspw. in Frankreich, wo traditionell Kommissionen für die berufliche Bildung im Sekundarbereich II und solche für den tertiären Bereich bestehen.

In anderen Modellen wird der Ausbildungsplan in seiner Gesamtheit ohne Strukturierung nach Modulen verabschiedet und nach einem größeren Zeitabschnitt, wie z.B. nach zehn oder fünfzehn Jahren, geändert bzw. ein neuer Plan erarbeitet. Im Dualsystem ist es besonders wichtig, die Lehr-/Lerngebiete, die im Sinne von systematischer Ausbildung geboten werden müssen, und jene, die durch Erfahrungslernen zu erwerben sind, im Neben- und Miteinander aufzuführen. Sonst ergeben sich zwangsläufig Schwierigkeiten, die in den Ordnungsmitteln formulierten Gesamtanforderungen allein im Betrieb zu bewältigen. Zu den derzeit in Deutschland geltenden Ordnungsmitteln äußerte sich DIHK-Präsident Braun am Beispiel des Berufs Anlagenmechaniker wie folgt: »Viele Betriebe können Anforderungen manch stark überfrachteter Ausbildungsordnungen kaum noch bewältigen. Die Modernisierung von Berufsbildern sei offensichtlich aus dem Ruder gelaufen, wenn sich bspw. ein Betrieb, der zum Anlagenmechaniker ausbildet, mit 72 Seiten Ausbildungsvorordnung auseinandersetzen muss« (Braun 2007). Nicht erwähnt ist dabei das Eingehen auf die Aufgabenschwerpunkte von Betrieb und Teilzeiterfassschule, begründen doch diese Wechselbeziehungen das Modell Dualsystem und entlasten gleichzeitig die betriebliche Ausbil-

dung. Die bereits angesprochene berufliche Grundbildung wird hier als zweijähriger Bildungsgang auf Ebene Berufsgruppe vorgeschlagen, also in Zusammenfassung verwandter Berufe strukturiert (Rothe 2010). Dieser Grundbildungsgang unterscheidet im Anteil berufliche Teilzeitschule drei Bereiche: Der erste ist nach Berufsfeldern strukturiert und direkt auf die parallel im Betrieb durchzuführende Ausbildung bezogen. Im zweiten Bereich werden Unterrichtsfächer geboten, die auf der Sekundarstufe I aufbauen und bspw. auf Deutsch, Wirtschafts- und Sozialkunde, Religion und Sport bezogen sind. Als dritter Bereich sind Wahlmodule einzbezogen, wie z.B. Sprachen und vertiefende Bereiche der Grundbildung.

Vorgesehen ist also auch die Einbeziehung eines Systems von Wahlmodulen, und zwar teilweise mit Blick auf ein später aufzunehmendes Studium oder auch als Förderunterricht für Schulschwäche sowie zur Einführung in Sondergebiete im beruflichen Sektor. Ziel muss sein, dass jede/r SchülerIn bzw. Auszubildende eigenverantwortlich Angebote zum weiteren Aufstieg im Beruf, für ein mögliches Umsteigen in Nachbargebiete oder auch zum Erwerb der Hochschulreife wählen kann und auf der anderen Seite Förderunterricht in Fächern erhält, die etwa zum bislang nicht erreichten Hauptschulabschluss führen oder andere Schwächen und Bedürfnisse ausgleichen. Eine ähnliche Struktur wird für eine zweijährige Grundausbildung für schwach Begabte vorgeschlagen. Im ersten Jahr befasst sie sich gezielt mit individuell zu fördernden Teilbereichen. Die bisherigen Angebote im so genannten Übergangssystem für Schulentlassene sind vornehmlich auf den Übergang ins duale System ausgerichtet. Das Defizit bei Veranstaltungen dieser Art liegt v.a. in der fehlenden Differenzierung dem individuellen Förderbedarf entsprechend. Derzeit wird in der Regel im geschlossenen Klassenunterricht vorgegangen, was bei den in dieser Hinsicht meist heterogen strukturierten Klassen die Möglichkeiten, auf den/die Einzelnen und seine Handikaps einzugehen, auf ein Minimum reduziert. In Lerngruppen von Schulentlassenen mit höchst unterschiedlichen Defiziten bis hin zu bestimmten Verhaltensauffälligkeiten erscheint es unabdingbar, in weit stärkerem Maße die spezifischen Schwächen und Probleme des/der Einzelnen zu berücksichtigen. Dies kann nur mit einem Bildungsangebot gelingen, das nach dem Prinzip der Modularisierung vorgeht.

Ein solches Modell für Schulentlassene mit Defiziten in der Ausbildungsfähigkeit zielt nach Abschluss auf verschiedene Übergänge: Nach dem ersten Jahr besteht die Möglichkeit, sofern Angebote vorhanden sind, als JungarbeiterIn ins Beschäftigungssystem überzuwechseln. Die übrigen Jugendlichen werden im zweiten Jahr auf weitere berufliche Gebiete vorbereitet. Danach können sie als JungarbeiterInnen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder in das zweite Jahr der bereits beschriebe-

nen Grundqualifizierung des erstgenannten Weges eintreten. Ebenso ist danach die Aufnahme einer betriebsgebundenen Ausbildung gemäß BBiG möglich, und zwar – wenn bereits entsprechende Fachmodule absolviert wurden – bspw. mit Eintritt in das zweite Ausbildungsjahr. Der Aufstieg über absolvierte Module kann ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit erfolgen und setzt eine einvernehmliche Kooperation mit den Unternehmungen voraus. Der wesentliche Vorteil von Möglichkeiten des informellen Lernens liegt darin, dass die nach dem Grundsatz learning by doing gewonnenen Fertigkeiten und Kenntnisse soweit wie möglich zu testierbaren Teilabschlüssen führen. Die hier beispielhaft für die vielfältigen Wege des Aufstiegs und des Umsteigens dargestellten Möglichkeiten sollen im Nebeneinander von systematischer und informeller Aus- und Weiterbildung parallel zur Erwerbstätigkeit unter Einschluss von Modulen, bei denen zu einem großen Teil ebenfalls Betrieb und Schule zusammenwirken können, realisiert werden.