

Europa als Chance

der Berufsbildungsreform in Deutschland

MARTIN BAETHGE

I Die europäische Perspektive in der Berufsbildung

Seit die Europäische Union sich auf dem Gipfel von Lissabon (März 2000) das Ziel gesetzt hat, Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“, gewinnen Fragen der Berufsbildung eine zunehmende Bedeutung in der Wachstums- und Integrationsstrategie der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Sozialagenda 2001). Dies gilt insbesondere, weil die europäische Entwicklungsperspektive keine nur ökonomische Wachstumsstrategie anzielt, sondern diese mit sozialen Zielen verbindet. Im Zentrum der sozialen Ziele der Wachstumsstrategie sieht die europäische Sozialagenda die verstärkte Beteiligung am Arbeitsmarkt – insbesondere der dort unterrepräsentierten und benachteiligten Gruppen – und eine verbesserte Partizipation an Bildung und Wissen. Die Schaffung eines europäischen Wirtschaftsraums, in der wirtschaftliches Wachstum mit sozialer Inklusion verbunden ist, hängt – folgt man den vielfältigen Dokumenten der Europäischen Kommission – wesentlich davon ab, dass es gelingt, das Qualifikationsniveau der (zukünftigen) Beschäftigten zu erhöhen und die grenzüberschreitende Mobilität von Arbeitskräften auf allen Qualifikationsstufen zu verbessern (vgl. u.a. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005).

Die Erklärungen von Kopenhagen (30. November 2002) und das Kommuniqué von Maastricht vom 14. Dezember 2004 stehen für die

Bemühungen der EU, mit der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) und eines europäischen Leistungspunktesystem in der Berufsbildung (ECVET) mehr Transparenz über die Berufsbildung in Europa zu schaffen und die berufliche Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verbessern (vgl. Sellin 2005).

Man muss keinem emphatischen Begriff eines „europäischen Berufsbildungsraums“¹ folgen, um neben einer allgemeinen Anhebung des Qualifikationsniveaus drei Kategorien, die in den Dokumenten und Diskussionsbeiträgen zur Europäisierung von Berufsbildung und Arbeitsmarkt immer wieder auftauchen, als zentral für die europäische Perspektive anzusehen: Transparenz, Offenheit und Durchlässigkeit.

- *Transparenz* meint in diesem Zusammenhang die Klarheit darüber, was in den national jeweils spezifisch organisierten Ausbildungssystemen tatsächlich geleistet und an beruflichen Kompetenzen vermittelt wird. Diese Klarheit kann nicht durch die Beschreibung von Ausbildungsstrukturen und -curricula, sondern nur durch vergleichende Messung von Outcomes der Ausbildung in Form von Kompetenzen und Qualifikationen, die einen validen Vergleich von Zertifikaten unterschiedlicher Ausbildungsgänge fundieren helfen könnte, sichergestellt werden (vgl. Baethge/Achtenhagen et al. 2006).
- *Offenheit* bedeutet, dass die Ausbildungssysteme einen Zugang für alle bieten, die an ihnen partizipieren wollen, und nicht durch restriktive Regelungen für Jugendliche und junge Erwachsene des eigenen Landes wie auch anderer Länder abgeschottet werden. Die Anerkennung von anderswo als im jeweiligen Land erworbenen Bildungsauscomes spielt hier ebenso eine entscheidende Rolle wie die von Resultaten informellen Lernens, deren Anerkennung der Europäische Qualifikationsrahmen eine besondere Aufmerksamkeit widmet (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005: 34; Pahl 2006: 18).
- *Durchlässigkeit* zielt darauf, ein Höchstmaß an horizontaler und vertikaler Mobilität zwischen den unterschiedlichen Institutionen und Stufen des Bildungs- und Ausbildungssystems national und international zu bieten. Hierbei spielen oft nicht so sehr rechtliche Regelungen die entscheidende Rolle als vielmehr die Inhalte und Organisationsformen von Ausbildungsprozessen, die selbst bei vorhandenen Zugangsregelungen eine Inanspruchnahme von Rechtstiteln wegen der Inkompatibilität von abgebender und aufnehmender Ausbildungsinstitution verhindern. Die Realisierung des Postulats „Kein Abschluss ohne Anschluss“ hängt häufig mehr von den tatsächlichen Lernkulturen von Ausbildungseinrichtungen ab als von formalrechtlichen Zulassungsbestimmungen.

Die Betonung des lebenslangen Lernens in der Programmatik der EU-Kommission, insbesondere bei der Begründung des Europäischen Qualifikationsrahmens, verleiht den Postulaten der Offenheit und Durchlässigkeit ihre Zentralität für die Organisation von Bildungs- und Ausbildungssystemen.

II Europäische Programmatik und aktuelle Probleme des deutschen Berufsbildungssystems

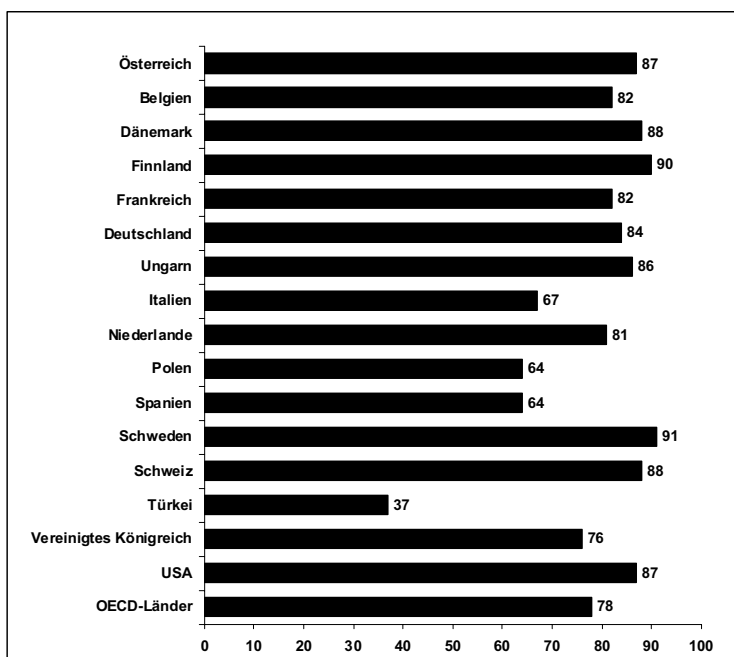
Man kann davon ausgehen, dass das, was für Europa als ganzes postuliert wird, auch für die einzelnen Teilnehmerländer gilt, dass auch in ihnen die Verbindung von ökonomischer Effektivität und sozialer Nachhaltigkeit qua Inklusion davon abhängig ist, dass ihre Ausbildungssysteme offen und durchlässig sind und ein hohes Qualifikationsniveau der Absolventen aufweisen.

Hieran ist die Entwicklung der deutschen Berufsbildung im Rahmen des Bildungssystems insgesamt zu überprüfen. Dies soll im Folgenden anhand einschlägiger Indikatoren geschehen. Herangezogen werden für

- das *Qualifikationsniveau* des Bildungssystems insgesamt die Quoten mit einem Sekundarabschluss an einem Altersjahrgang sowie die Studierenden- und Hochschulabsolventenquote;
- die *Offenheit* des Berufsbildungssystems die Anteile von Jugendlichen nach Vorbildungsniveau und anderen sozialen Merkmalen (Geschlecht, Migrationshintergrund), die einen direkten Zugang zu einer voll qualifizierenden Berufsbildung erreichen sowie die Anteile unterschiedlicher sozialer Gruppen an den Studierenden;
- die *Durchlässigkeit* des Bildungssystems die Übergangsquoten aus dem Berufsbildungssystem auf Universitäten und Fachhochschulen (tertiärer Bereich) sowie
- für die Fähigkeit des Systems, Jugendliche *in den Arbeitsmarkt zu integrieren* die Quote der Jugendarbeitslosigkeit.

Mit 84% von Jugendlichen eines Altersjahrgangs, die einen Sekundarstufe-II-Abschluss (inklusive Berufsbildung) erreichen, weist Deutschland im internationalen Vergleich ein Bildungsniveau auf, das nur wenig unter dem der Spitzenländer liegt (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Bevölkerung zwischen 25 und 34 Jahren mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II 2006 in ausgewählten OECD-Ländern (in %)

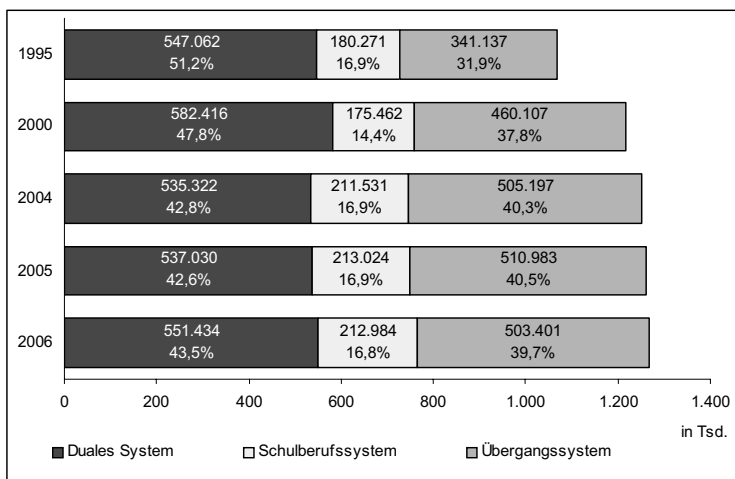


Quelle: Bildung auf einen Blick (OECD 2008: 46).

Offenheit: Obwohl der Hauptsektor des deutschen Berufsbildungssystems unterhalb der Hochschulebene, die duale Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule, keine rechtlich definierten Zugangsschranken kennt – im Prinzip können Jugendliche ohne ein schulisches Abschlusszertifikat in eine duale Ausbildung eintreten –, scheint sich in den letzten beiden Jahrzehnten die tatsächliche Offenheit der Berufsbildung eher eingeschränkt und scheinen faktische soziale Schließungstendenzen an Gewicht gewonnen zu haben. Solche Tendenzen lassen sich an dem nach schulischer Vorbildung hochgradig selektiven und deutlich eingeschränkten Zugang zur vollqualifizierenden Berufsbildung ablesen. Die Übergänge in die Berufsbildung haben sich seit Mitte der 90er Jahre deutlich erschwert. Das Übergangssystem, das Verbesserung der individuellen beruflichen Vermittlungschancen und Berufsvorbereitung betreiben soll, aber keinen Ausbildungsabschluss vermittelt, hat sich stark ausgedehnt und verzeichnet 2006 einen Anteil von 40% der Neuzugänge. Es fängt fast die gesamte, vor allem demografisch bedingte Neunachfrage nach beruflicher Bildung auf, während das duale System sei-

nen Anteil merklich verringert und das Schulberufssystem in seinem Anteil stagniert.

Abb. 2: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 1995, 2000 und 2004 bis 2006*



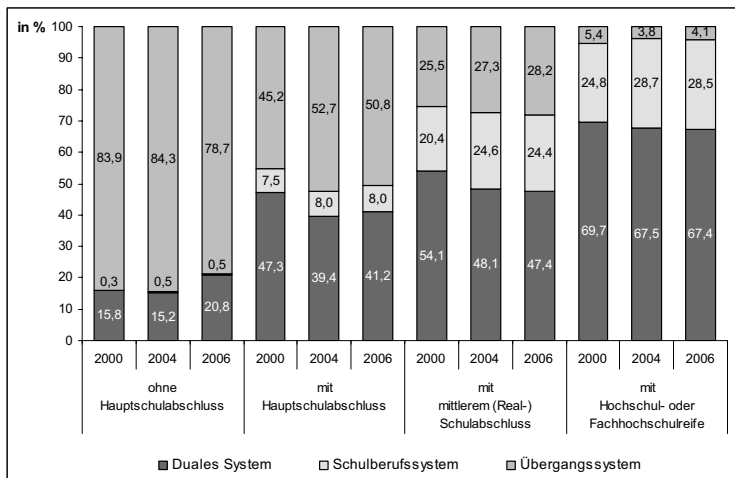
* = berechnet nach ILO-Konzept

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008: 96).

Die aus gestiegener Nachfrage und begrenztem Ausbildungsplatzangebot entstandene Knappheit hat für Hauptschüler ohne und mit Abschluss, selbst für Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss, Ausschlusswirkungen zur Folge. Seit Anfang 2000 bleiben die Quoten der Hauptschüler ohne Abschluss, die jährlich in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden, zumeist unter 20%, bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss liegen sie bei 50%, und selbst bei Jugendlichen mit mittlerem Abschluss unter den Neuzugängen erlangen über ein Viertel keine Berufsausbildung (vgl. Abb. 3).

Die Verteilung nach schulischem Vorbildungsniveau beinhaltet immer auch soziale Disparitäten. Die Übergangsschwierigkeiten treffen männliche Jugendliche stärker als weibliche – sie sind mit 60%, die jungen Frauen mit 40% am Übergangssystem beteiligt –, ferner Jugendliche mit Migrationshintergrund: sie sind deutlich weniger in einer voll qualifizierenden Ausbildung repräsentiert und absolvieren längere Zeiten im Übergangssystem als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 162ff.).

Abb. 3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung* 2000, 2004 und 2006



* = berechnet nach ILO-Konzept

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008: 158).

Das starke Anwachsen der Schwierigkeiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsbildung stellt nicht zuletzt deswegen eine zentrale Herausforderung für die Bildungspolitik dar, weil die Schwierigkeiten auch viel mit der begrenzten Effektivität des Übergangssystems zu tun haben. Wenn von den Jugendlichen, die in irgendwelche Maßnahmen oder Schulen des Übergangssystems eintreten, nach zweieinhalb Jahren nur etwa die Hälfte in einer qualifizierten Berufsausbildung eingemündet sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 167f.), stellt sich die Frage nach den Gründen für die begrenzte Effektivität des Übergangssystems. Die Gründe sind vielfältig: Sie liegen zum einen Teil im Marktversagen bei der Bereitstellung eines der Nachfrage entsprechenden Angebots, an betrieblichen Ausbildungsplätzen, sie liegen zum anderen auch in kognitiven Defiziten von Schulabsolventen, ohne dass allerdings genau zu entscheiden ist, wie viel Varianz eher Markt- und wie viel eher Schulversagen zuzuschreiben ist (vgl. Baethge et al. 2007). Wo immer die Ursachen liegen – das Übergangssystem ist nur unzulänglich dafür eingerichtet, sie nachhaltig zu beheben.² Dies lässt sich mit einiger Plausibilität auf institutionelle Definitionsschwächen seiner Aufgabe – eher Vermittlung kognitiver Basiskompetenz oder mehr Berufsvorbereitung – und mangelnde Koordination mit dem vollqualifizierenden Berufsbildungssystem zurückführen. Letztere kann schnell zu Demotivation bei Jugendlichen führen, da ih-

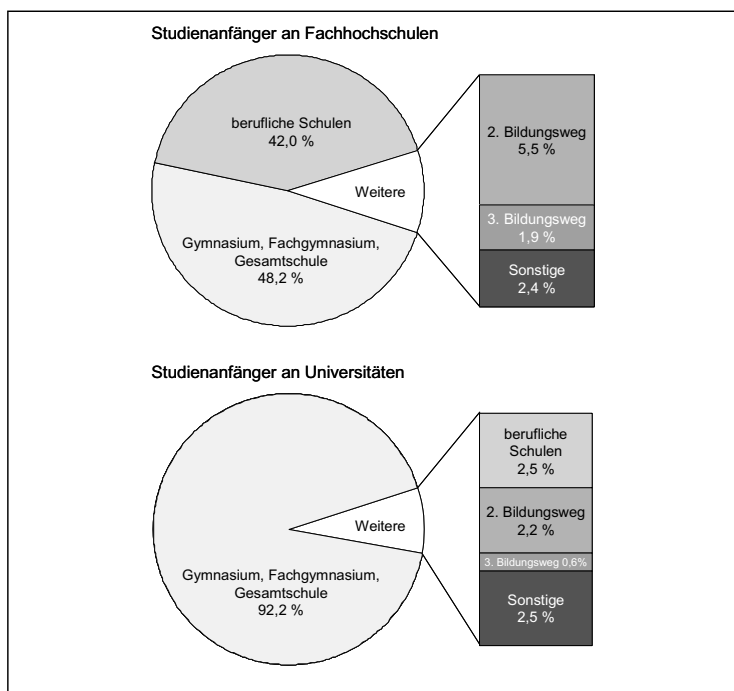
nen die berufliche Perspektive der von ihnen besuchten Maßnahmen im Sinne aussichtsreicher Anschlüsse unklar bleibt.

Beim Hochschulzugang sind die traditionellen sozialen Selektionsmuster weiterhin in Kraft. Kinder aus Arbeiterfamilien beispielsweise erreichen ihn mit 17% sehr viel seltener als Kinder aus Beamten- und Selbständigenhaushalten, in denen der Vater selbst Akademiker ist, mit 95% bzw. 88% (Autorengruppe Bildungsbericht 2008: 172). Die sozialen Schließungstendenzen im Bildungs-/Ausbildungssystem sind nicht allein unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit ein Problem, sie gefährden langfristig auch die Sicherstellung eines qualifizierten Arbeitskräftepotentials. Dies wird Deutschland vor allem mit Blick auf eine relativ niedrige Studierendenquote von der internationalen Kritik – z.B. seitens der OECD – vorgeworfen.

Was unter sozialstrukturellem Aspekt als mangelnde Offenheit beschrieben ist, verweist unter bildungsstruktureller Perspektive in der Regel auf Probleme der Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen und -stufen. Insofern lassen sich die Sperren im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung auch als Mängel an Durchlässigkeit interpretieren. Im Zusammenhang meiner Argumentation aber ist die zweite Schwelle, der Übergang aus der Sekundarstufe II in den Hochschulbereich, von besonderem Interesse. Hier zeigt sich, wie gering die Durchlässigkeit vom Berufsbildungssystem zur Hochschule auch heute noch ist. Dass nur 0,6% der Studienanfänger an Hoch- und nur 1,9% an Fachhochschulen aus der Berufsbildung (ohne vorheriges Hochschulzertifikat) kommen (Abb. 4), macht die Stärke der Barrieren zwischen beiden Ausbildungsbereichen sichtbar und dürfte mit ein Grund dafür sein, dass Deutschland im internationalen Vergleich eine geringe Studierendenquote hat.³

Man kann von einem Schisma innerhalb des deutschen Bildungssystems zwischen Berufsbildung und höherer Allgemeinbildung (Hochschule) sprechen, das nicht leicht zu überwinden ist, da es in den letzten beiden Jahrhunderten gewachsen ist und eigene institutionelle Ordnungen für beide Bereiche geschaffen hat. Institutionelle Ordnungen stellen Regulationssysteme dar, deren Regeln die internen Abläufe von gesellschaftlichen Bereichen (wie Bildung, Kirche, Militär u.a.) und ihr Verhältnis zur Außenwelt organisieren, damit aber zugleich auch immer ein Eigeninteresse der Träger- und Akteursgruppen dieser Bereiche konstituieren. Wenn sich institutionelle Ordnungen so lange entwickelt und verfestigt haben wie im Falle von Berufsbildung und Allgemeinbildung, wird man auch von sehr stark verfestigten Interessen- und Machtstrukturen ausgehen müssen (vgl. Baethge 2007).

Abb. 4: Deutsche Studienanfängerinnen und -anfänger an Universitäten und Fachhochschulen im Wintersemester 2006/07 nach Herkunft der Studienberechtigung (in %)



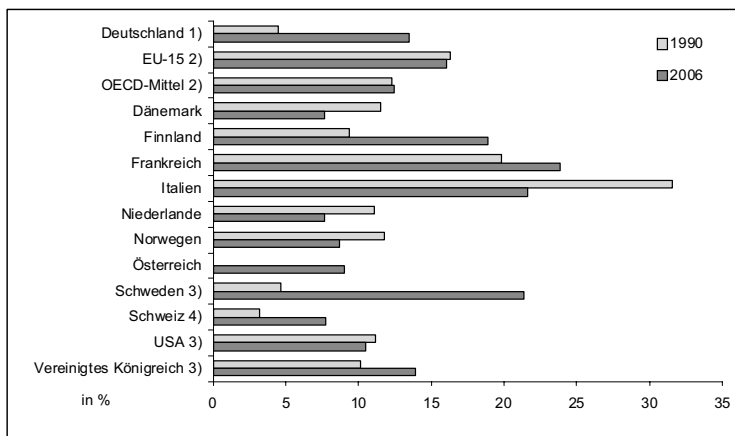
Berufliche Schulen: Fachoberschule, Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie; Zweiter Bildungsweg: Abendgymnasium, Kollegs; Dritter Bildungsweg: Begabtenprüfung sowie Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte; Sonstige: Eignungsprüfung für Kunst/Musik, ausländische Studienberechtigung, sonstige Studienberechtigungen, ohne Angabe.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008: 176).

Lange Zeit galt die *Integrationsfähigkeit in den Arbeitsmarkt* als die große Stärke des deutschen Berufsbildungssystems. Die enge Verbindung des quantitativen und qualitativen Ausbildungsangebots mit den unternehmerischen Strategien zur Rekrutierung von Arbeitskräften und Personaleinsatz sicherte für viele Auszubildende die direkte Übernahme in den Betrieb und im Durchschnitt eine niedrige Arbeitslosenquote unter Jugendlichen, die weit unter derjenigen von Ländern mit anderen Ausbildungssystemen lag. Beide Merkmale günstiger Arbeitsmarktintegration haben in den letzten beiden Jahrzehnten an Wirkungskraft verloren. Die Übernahmekquoten sind seit 2000 leicht rückläufig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 329). Auch bei der Jugendarbeitslosigkeit hat sich die Situation gewandelt. Seit 1990 ist die Jugendarbeitslosigkeit kontinuierlich angestiegen und ihre Quote liegt

seitdem deutlich oberhalb der allgemeinen Quote. Deutschland hat 2006 auch seinen Vorsprung gegenüber anderen Ländern und dem OECD-Mittel eingebüßt und liegt heute über dem OECD-Durchschnitt, nachdem es 1990 noch deutlich unterhalb gelegen hatte (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Jugendarbeitslosigkeitsquoten (15- bis 24-Jährige) 1990 und 2006 nach ausgewählten Staaten*



* berechnet nach ILO-Konzept

1) 1990 nur früheres Bundesgebiet

2) bezieht sich nur auf die in der Quellentabelle insgesamt ausgewiesenen Staaten

3) 16- bis 25-Jährige

4) 1990 bezieht sich auf 1991

Quelle: OECD Employment Outlook (2008), Arbeitskräfteerhebung, eigene Darstellung.

Im Hinblick auf die zentralen Ziele der europäischen Berufsbildungsprogrammatik – Offenheit, Durchlässigkeit, Arbeitsmarktintegration – hat sich die Situation in Deutschland in den beiden zurückliegenden Dekaden verschlechtert. Dies stellt die Politik vor akute Herausforderungen und die Frage, wie die Schwächen des Berufsbildungssystems überwunden werden können.

III Europäisierung als Hebel zur Berufsbildungsreform?

Meine im Folgenden ausgeführte These lautet: Die zunehmende Europäisierung des Berufsbildungsraums kann in Deutschland als Hebel zu einer Berufsbildungsreform, die die im zweiten Teil beschriebenen Schwächen beheben und das deutsche Bildungs-Schisma überwinden helfen, genutzt werden – allerdings nur, wenn bei den gesellschaftlichen

Hauptakteuren in der Berufsbildungspolitik, den Sozialpartnern und den Kammern, Konzessionsbereitschaft bei einzelnen Organisationsprinzipien der dualen Ausbildung entsteht.

Letztere ist deswegen unerlässlich, weil zur Überwindung von Bildungs-Schisma und aktuellen Schwachpunkten im Berufsbildungssystem der Bundesrepublik mehr nötig ist als ein paar punktuelle Maßnahmen wie Appelle an die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen, noch weiteren Ausbau des Übergangssystems zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsbildung oder Öffnungsklauseln für ausgewählte Gruppen von Berufstätigen beim Hochschulzugang. Die Überwindung des Bildungs-Schismas und der Schwächen des Berufsbildungssystems ist nicht zuletzt deswegen schwierig, weil sie nicht allein eine Frage der institutionellen Neuorganisation des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung ist. Sie berührt auch die schulische Organisation der Allgemeinbildung, die seit zwei Jahrhunderten in eine „niedere“ Allgemeinbildung der Volks-, später Hauptschulen, und eine höhere Allgemeinbildung der Gymnasien gespalten ist. Zwischen diese beiden Pole haben sich seit Ende des 19. Jahrhunderts mit steigendem Gewicht die Realschulen und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch weitere Schulformen geschoben – mit dem Ergebnis, dass die ‚niedere‘ Bildung der Hauptschule immer randständiger wurde und den Anforderungen weiter Bereiche der Berufsbildung nicht mehr gerecht wird. Auf die Spaltung innerhalb der Allgemeinbildung gehe ich im Folgenden nicht ein. Hier mag der Hinweis genügen, dass auch ihre Aufhebung überfällig und eine Anhebung des kognitiven Mindestniveaus für die Jugendlichen auf den mittleren Bildungsabschluss angesagt ist.

Im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen die Probleme der Mobilität innerhalb des Berufsbildungssystems und der Hochschule, mithin die Frage, wie die Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem – insbesondere vom Übergangssystem zur voll qualifizierenden Ausbildung und zur Hoch- und Fachhochschulausbildung – verbessert werden kann.

Die Erhöhung der horizontalen Mobilität zwischen Berufsfeldern und der vertikalen Mobilität zwischen unterschiedlichen Ausbildungsstufen setzt m.E. eine klar definierte Koordinierung zwischen den Ausbildungssegmenten und eine neue Systematik der beruflichen Curricula voraus. In der Diskussion sind zum einen die Schaffung flexibler Grundberufe und eine Modularisierung der Berufsbildung. Erstere hat die Kultusministerkonferenz (KMK) kritisch gegen die Praxis ange mahnt, immer neue spezielle Berufsbilder zu entwerfen (vgl. Sekretariat der KMK 2003). Mit Bezug auf die langjährig kontrovers geführte Debatte über Modularisierung haben Euler und Severing (2006) jetzt eine

Expertise zu flexiblen nach Ausbildungsbausteinen organisierten Berufswegen vorgelegt. Sie vermeiden wegen der diffusen politischen Konnotationen den Begriff Modul, zielen aber – auch mit Blick auf den europäischen Berufsbildungsraum – auf eine in Bausteinen gegliederte Systematik der Berufsbildung und demonstrieren an Beispielen deren curriculare Konstruktionsmöglichkeiten, ohne dass das Berufsprinzip aufgegeben werden müsste.

Erst in einer nach Modulen oder Bausteinen gegliederten Ausbildung lassen sich berufsvorbereitende Leistungen des Übergangssystems an das Berufsbildungssystem anschlussfähig und anrechenbar machen. Ähnliches gilt für die Anschluss- und Anrechnungsfähigkeit von Berufsbildungsleistungen in weiterführenden Bildungsgängen; sie setzt allerdings auch voraus, dass die praktischen Fähigkeiten im Hochschulstudium mehr Berücksichtigung finden und die „Dualität“ auch dort ein größeres Gewicht erhielte. Eine curriculare Reorganisation, die schon für sich genommen eine beträchtliche Anstrengung darstellt, würde die Verbesserung der individuellen Bildungsmobilität aber nur befördern, wenn sie zugleich die kognitiven und motivationalen Grundlagen zur Verbesserung der Lernkompetenz durch Erweiterung der berufsübergreifenden Ausbildungssequenzen intensivierte.

Will man in einer Langfristperspektive nicht das duale Berufsbildungs- durch ein Schulmodell ersetzen, wird es wesentlich darauf ankommen, bei vollzeitschulischen Ausbildungsgängen die betrieblich-praktischen Unterweisungsphasen sicherzustellen und den (Klein-)Betrieben Bedingungen für eine Erweiterung der berufsübergreifenden Lernbedingungen zu schaffen.

Eine auf bessere Systematik und auf eine in definierten Bausteinen gegliederte Sequenzierung der Berufsbildung zielende Reform erhält durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), den man gegenwärtig als entscheidendes Orientierungsinstrument der Europäisierung ansehen kann, starken Rückenwind.

Der EQF ist nicht auf die berufliche Erstausbildung auf der mittleren Ebene begrenzt, sondern wird von den Verantwortlichen als Orientierungsrahmen für lebenslanges Lernen verstanden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005: 957). Er sieht acht Niveaustufen und drei Kompetenzbereiche mit sechs Dimensionen vor (vgl. Tab. 1 zum EQF-Schema – hier beispielhaft auf drei Stufen reduziert). Im Gegensatz zum deutschen Berufsbildungssystem, das auf ganzheitliche Berufsbilder ausgerichtet ist, ist der EQF konsequent outcome-orientiert und stellt schwerpunktmäßig auf Wissensbestände ab. Um ihn in ein Leistungspunktesystem (ECVET) umsetzen zu können, erscheint es unabdingbar,

Tab. 1: Drei Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens nach Lernergebnissen (eine Auswahl)

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) Selbständigkeit und Verantwortung	(ii) Lernkompetenz	(iii) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	(iv) Fachliche und berufliche Kompetenz
1	Grundlegende allgemeine Kenntnisse auffrischen	Grundlegende Fertigkeiten zur Erledigung einfacher Aufgaben einsetzen	Arbeits- oder Lernaufgaben unter direkter Anleitung ausführen und persönliche Effektivität in einfachen, stabilen Kontexten demonstrieren	Lernberatung annehmen	Auf einfache schriftliche und mündliche Kommunikation reagieren	Bewusstsein für Problemlösungsverfahren demonstrieren
4	Ein breites Spektrum fachspezifischer, praktischer und theoretischer Kenntnisse nutzen	Durch Anwendung von Fachwissen und Nutzung von Fachinformationsquellen strategische Ansätze für Aufgaben entwickeln, die sich bei der Arbeit oder beim Lernen ergeben; Ergebnisse nach dem gewählten strategischen Ansatz bewerten	Unter Anleitung die eigene Rolle in Arbeits- oder Lernkontexten gestalten, die in der Regel vorhersehbar sind und in denen viele Faktoren mitspielen, die Veränderungen bewirken und die sich zum Teil gegenseitig beeinflussen; Vorschläge für eine Verbesserung der Ergebnisse vorlegen; Routinetätigkeiten anderer beaufsichtigen und eine gewisse Verantwortung für die Unterweisung anderer übernehmen	Selbststeuerung des Lernens demonstrieren	Detaillierte schriftliche und mündliche Kommunikation in ungewohnten Situationen produzieren (und darauf reagieren); Eigenes Verständnis für eine Verhaltensänderung nutzen	Probleme lösen unter Einbeziehung von Informationen aus Fachquellen und unter Berücksichtigung einschlägiger sozialer und ethischer Fragen
8	Fachwissen nutzen, um neue und komplexe Ideen, die in einem Bereich vollständig neu sind, kritisch zu analysieren, zu bewerten und zu verbinden	Projekte, die zu neuen Erkenntnissen und neuen Verfahrenslösungen führen, erforschen, entwickeln, gestalten, durchführen und anpassen	Substanzielle Führungsqualitäten, Innovationsfähigkeit und Eigenständigkeit in neuartigen Arbeits- und Lernkontexten demonstrieren; in denen komplexe Probleme mit vielen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren gelöst werden müssen	Die Fähigkeit zum nachhaltigen Engagement für die Entwicklung neuer Ideen oder Prozesse und ein gutes Verständnis der Lernprozesse demonstrieren	Mit Autorität kommunizieren durch Teilnahme an einem kritischen Dialog mit Fachkollegen	Neue und komplexe Ideen kritisch analysieren, bewerten und verbinden und auf der Grundlage dieser Prozesse strategische Entscheidungen treffen

Quelle: Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005.

die Lern- und Ausbildungssequenzen zu modularisieren. Nur so lässt auch eine Flexibilisierung und Kombination von Aus- und Weiterbildung im Sinne lebenslangen Lernens erreichen.

Das Unterfangen, das deutsche Ausbildungssystem mit dem EQR kompatibel zu machen, stößt auf noch größere Schwierigkeiten als die Umstellung des Hochschulstudiums auf BA- und MA-Studiengänge nach dem Europäischen Hochschulqualifikationsrahmen, da die politischen Interessen der institutionellen Akteure in der Berufsbildung heterogener und im korporatistischen Politikmodell verankert sind. Eine Umstrukturierung der Berufsausbildung in Module muss zwar nicht das Berufsprinzip, das heute für die Gestaltung der Ausbildung maßgebend ist, aufheben, wie vielfach befürchtet wird (vgl. Drexel 2005). Eine solche Modularisierung erscheint auch unter Beibehaltung der Berufsorientierung der Ausbildung möglich (vgl. Euler/Severing 2006). Aber sie setzt eine ähnliche Anstrengung wie bei der Neuordnung der Berufe voraus. Denn es ist nicht damit getan, Reißbrettmodule zu konstruieren, sondern die Ausbildungswirklichkeit in Betrieben und Schulen darauf umzustellen. Dies ist nicht zuletzt deswegen schwierig, weil die EQR-Systematik stark auf Wissensdimensionen abstellt, das deutsche Ausbildungssystem jedoch den fachpraktischen Kompetenzen den Vorrang einräumt.⁴

Ich setze voraus, dass es zu diesem oder einem modifizierten europäischen Qualifikationsrahmen kommt, der Transparenz über berufliche Qualifikationen und Kompetenzen auf einem europäischen Arbeitsmarkt herstellen helfen kann. Will man die Stärken der Berufsbezogenheit nicht aufgeben, zugleich aber ihre Schwächen hinsichtlich systemischer Durchlässigkeit und individueller Bildungsmobilität verringern, so sollte man eine Strategie „*eingebetteter Modularisierung*“ als deutsche Variante des EQR verfolgen – ähnlich dem von Euler/Severing (2006) vorgelegten Konzept. Eingebettete Modularisierung meint, dass Ausbildungsmodule/Bausteine im Rahmen von und mit Bezug auf übergreifende Berufsbilder bzw. Berufsfelder konstruiert werden sollten, und zwar eher in „großkalibrigen“ Einheiten als in „kleinteiligen“ Fragmenten. In solch einer Einbettung erhielten die Bausteine/Module auch für die Jugendlichen eine motivationsfördernde Sinnperspektive. Die Berufsbezogenheit der Modularisierung muss dabei nicht das ganze Feld der heute 300 bis 400 Ausbildungsberufe abdecken. Es spricht vieles dafür, die Gelegenheit zu einer Bereinigung und Konzentration der Berufssystematik zu nutzen.

Die didaktische Konstruktionsarbeit bildet die eine, die leichter lösbare Seite. Die andere und sehr viel schwierigere Seite besteht unseres Erachtens darin, dass das Steuerungsmodell des deutschen Berufsbil-

dungssystems mit seinen vielfältigen zersplitterten Kompetenzen auf dem Prüfstand steht. Hierzu zählt das Verhältnis von betrieblichen und schulischen Ausbildungsteilen, das Prüfungswesen, die Rolle der Kammern und der korporatistischen Governance, einschließlich der Finanzierung. Die Stellungnahmen der Verbände geben einen Einblick in die Schwierigkeiten einer auch organisatorischen Neugestaltung der Berufsbildung, die mit dem EQR verbunden sein könnte – aber nicht sein muss. Die Bedenken reichen von Befürchtungen vor Niveauabsenkungen bei modularisierten Berufsausbildungsprozessen bis zur Angst vor der Zerschlagung des dualen Systems der Berufsbildung in Deutschland. Sie machen deutlich, wie hochpolitisch die Europäisierung ist und wie sehr sie im Kern die ökonomischen und sozialen Grundlagen der Gesellschaft berühren. Stehen im Hintergrund doch Fragen danach, welchen Typ von Arbeitsteilung und Gesellschaftsstruktur, von Betriebsorganisation und gesellschaftlicher Integration man für die Zukunft will: Ob man eher eine tayloristische und stark hierarchisierte oder eher eine auf qualifizierter Arbeit beruhende Arbeitsorganisation mit flachen Hierarchien will; ob man damit auch eine stark polarisierte Gesellschaftsstruktur oder eher eine mit einer großen Mittelschicht qualifizierter Erwerbstätiger vor Augen hat.

Auf der anderen Seite lässt sich bei vielen Stellungnahmen nicht übersehen, dass die aktuellen, in meinen Augen recht grundlegenden Probleme des deutschen Berufsbildungssystems in ihnen unthematisiert bleiben und nicht danach gefragt wird, wie weit das Idealbild etwa des dualen Systems noch mit seiner Wirklichkeit übereinstimmt oder ob bzw. wie weit das traditionelle Berufsprinzip noch tragfähig ist und in welchen Wirtschaftsbereichen es noch strukturbestimmend sein kann.

Wenn man die Konzepte für einen europäischen Berufsbildungsraum auf die historische Realität, nicht auf abstrakte Strukturbilder der Berufsbildungssysteme der Nationen bezieht, lässt sich die Europäisierung produktiv zur Lösung der allerwärts anstehenden Probleme nutzen. Der EQR könnte nicht zuletzt auch dadurch die Bildungsmobilität fördern, dass seine konsequente Outcome-Orientierung, die zum Kriterium macht, was und nicht wo (in welchem institutionellen Rahmen) jemand etwas gelernt hat, die Ergebnisse informeller Lernprozesse in Beruf, sozialem Umfeld oder Medien anerkenbar und honorierbar macht.

Anmerkungen

- 1 So der Titel des 6. Forums der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19.-20. September 2005 (vgl. Eckert/Zöller 2006).
- 2 Zum Übergangssystem rechnet der nationale Bildungsbericht die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen, die zu keinem Ausbildungsabschluss führen, das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), soweit es nicht als erstes Jahr einer dualen Ausbildung anerkannt ist, sowie die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) und die Berufsschulklassen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag.
- 3 Deutschland weist eine Studienanfängerquote von 36% gegenüber dem OECD-Mittel von 54% und Spitzenwerten von 76% in Schweden, 73% in Finnland und 64% in den USA auf (Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2008: 293). Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass Ausbildungssysteme schwer zu vergleichen sind, weist die Größe der Abstände doch auf ein besonderes Problem in Deutschland hin.
- 4 Ich gehe nicht auf die in den öffentlichen Debatten heiß diskutierte Fragen ein, ob die acht Kompetenzstufen des EQR genug, zu viele oder zu wenige seien und ob die Kompetenz-Dimensionen und die Deskriptoren für die Einordnung von Kompetenzen in die Stufen angemessen, hinreichend differenzierungsfähig und international kompatibel seien (vgl. dazu Baethge/Achtenhagen et al. 2006). Politisch-strategisch bedeutsam ist aus der Perspektive des deutschen Ausbildungssystems vor allem die Gewichtung von kognitiven Wissensdimensionen im Verhältnis zu praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie zu motivationalen Dispositionen. Das Stufenschema scheint stark entlang der kognitiven Komplexität von zu bewältigenden Aufgaben konstruiert. Dies führt fast zwangsläufig zur Unterbewertung von praktischen Fertigkeiten und beruflichen Erfahrungsqualifikationen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld.
- Baethge, Martin (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen

- Gesellschaft hat, in: Doris Lemmermöhle/Marcus Hasselhorn (Hg.): Bildung-Lernen, Göttingen, S. 93-116.
- Baethge, Martin/Frank Achtenhagen/Lena Arends/Edvin Babic/Volker Baethge-Kinsky/Susanne Weber (2006): PISA-VET: A Feasibility-Study, Stuttgart.
- Baethge, Martin/Heike Solga/Marcus Wieck (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin.
- Drexel, Ingrid (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall, Berlin.
- Eckert, Manfred/Arnulf Zöllner (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Bielefeld.
- Euler, Dieter/Eckart Severing (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St. Gallen.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Brüssel.
- OECD (2008): Employment Outlook, Paris.
- Pahl, Veronika (2006): Europäischer Bildungsraum und Kopenhagen-Prozeß, in: Manfred Eckert/Arnulf Zöllner (Hg.): Der europäische Bildungsraum – Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 17-22.
- Rat der Europäischen Union (Hg.) (2001): Europäische Sozialagenda, Luxemburg.
- Sellin, Burkart (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa, online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe/8/sellin_gwpat8.shtml.