

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

Steuerungsformen von Erwerbsqualifizierung und die aktuelle Perspektive europäischer Berufsbildungspolitik

Reihe: Jugend und Arbeit – Positionen



Programm Zukunft der Beschäftigung



Reihe: Jugend und Arbeit – Positionen

Mit dem Programm „Zukunft der Beschäftigung“ setzt sich die Bertelsmann Stiftung für eine Gesellschaft ein, in der Beschäftigung als Schlüssel für soziale Teilhabe und Inklusion gilt. Die zentralen Ziele liegen dabei in der kontinuierlichen Generierung von Beschäftigung und einer besser als heute gelingenden Integration von jungen und älteren Menschen in den Arbeitsmarkt.

In der Reihe „Jugend und Arbeit – Positionen“ veröffentlicht die Bertelsmann Stiftung ausgewählte Autorenbeiträge aus Wissenschaft und Praxis speziell zu Fragen der Arbeitsmarktintegration junger Menschen und der Zukunft der beruflichen Bildung in Deutschland. Intention der Reihe ist es, über die aktuellen tagespolitischen Debatten hinaus ein Forum zu bieten, um der interessierten Öffentlichkeit in knapper und pointierter Form grundlegende Positionen aus der Sicht von Fachleuten vorzustellen und Diskussionsprozesse anzuregen.

Die „Positionen“ sollen den Dialog fördern und Raum geben für die Pluralität der Meinungen: Die inhaltliche Verantwortung für die Beiträge tragen daher die jeweiligen Verfasser; sie spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung der Bertelsmann Stiftung wider.

© 2008 Bertelsmann Stiftung

Stand: Juli 2008

Herausgeber:

Bertelsmann Stiftung

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter:

www.bertelsmann-stiftung.de/zukunft-der-beschaeftigung

Schwerpunkt: Jugend und Arbeit

Ansprechpartner in der Bertelsmann Stiftung:

Clemens Wieland

Telefon +49 5241 81-81352

E-Mail clemens.wieland@bertelsmann.de

Bildnachweis:

fotolia

Über den Autor

Prof. em. Dr. Wolf-Dietrich Greinert

Technische Universität Berlin

Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre

E-Mail: Wolf-Dietrich.Greinert@TU-Berlin.de

Prof. em. Dr. Wolf-Dietrich Greinert machte nach dem Abitur zunächst eine Lehre als Bau- und Möbeltischler und nahm anschließend das Studium des Gewerbelehramts auf. Nach der 1. und 2. Staatsprüfung folgten Assistententätigkeiten in Darmstadt und Hannover. Von 1975 bis 1979 war er Wissenschaftlicher Rat und Professor an der Technischen Universität Hannover und von 1979 bis 2006 Professor für Berufspädagogik an der Technischen Universität Berlin. Zu den Forschungsschwerpunkten gehören die Sozialgeschichte der beruflichen Bildung, Systemanalyse und Berufsbildungspolitik sowie internationale vergleichende Berufsbildungsforschung.

Steuerungsformen von Erwerbsqualifizierung und die aktuelle Perspektive europäischer Berufsbildungspolitik

Wolf-Dietrich Greinert

Reihe: Jugend und Arbeit – Positionen

Inhalt

1. Regelungsmuster und Steuerungsformen von Ausbildungssystemen	6
2. Basiselemente der typischen Ausbildungssysteme	11
3. Die Systematik der Lernformen in den Systemen	15
4. Die Chancen einer politischen Steuerung der Systeme	17
Literatur	20

Steuerungsformen von Erwerbsqualifizierung und die aktuelle Perspektive europäischer Berufsbildungspolitik

Berufsausbildung und Berufsbildung

Im deutschen Sprachgebrauch werden traditionell sämtliche Formen der Erwerbsqualifizierung mit den Begriffen „Berufsausbildung“ bzw. „Berufsbildung“ gekennzeichnet. Seit die Qualifizierung von Arbeitskräften unterhalb des akademischen Niveaus unter wirtschafts- und sozialpolitischer Perspektive international zunehmend an Bedeutung gewinnt, muss diese Begrifflichkeit jedoch als problematisch angesehen werden, denn als institutionell zentrales Kriterium von Modellen der Erwerbsqualifizierung markiert die Ausrichtung der Qualifizierung an Berufen nur **eine mögliche Option** von mehreren Varianten (vgl. Pries 1998).

Erwerbsqualifizierung als Produktionsfaktor

Die zunehmende Wahrnehmung von gezielter Erwerbsqualifizierung breiter Arbeitnehmerschichten als neuem wichtigem Produktionsfaktor – neu entdeckt gewissermaßen im Lichte der Globalisierung – wirft allerdings die Frage auf, in welcher Weise und mit welchen Zielsetzungen Politik Quantität und Qualität von Beschäftigungsstrukturen im Sinne von Entwicklung und Optimierung steuern kann. Ohne die Vorwegnahme eines analytischen Zugriffs auf die vorfindliche Realität dürfte dies jedenfalls kaum möglich sein. Im Folgenden wird daher versucht, die Mechanismen und institutionellen Konstrukte aufzuzeigen, die in unserem Falle vorzugsweise in Europa die Erwerbsqualifizierung der breiten Beschäftigtenschichten steuern.

1. Regelungsmuster und Steuerungsformen von Ausbildungssystemen

Erwerbsqualifizierung als soziales Handlungssystem

Dabei ist grundsätzlich zu beachten, dass die Konzepte und Institutionen einer „Pädagogik des Erwerbs“ keine zufälligen Konstrukte im Sinne beliebig verfügbarer technologischer Arrangements sind, sondern sich fest eingebettet in umfassende Strukturen **nationaltypischer Arbeitskulturen** zeigen. Um eine erste Übersicht zu gewinnen, geht man am besten von den übergreifenden Systemstrukturen aus, die sich in den einzelnen Ländern in einem mehr oder weniger langen Zeitraum herausgebildet haben. Systeme bzw. Modelle der Erwerbsqualifizierung sind **soziale Handlungssysteme**. In der Perspektive der modernen Systemtheorie markieren sie einen „Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen (. . .), die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen“ (Luhmann 1970: 115).

Regelungsmuster: Tradition, Markt und bürokratische Rationalität

Die Kommunikation der Beteiligten an diesen Handlungssystemen bedarf dabei einer legitimierungstiftenden Sinngebung, die man als das eigentliche zugrunde liegende Regelungsmuster bezeichnen kann. Fahndet man in der Soziologie nach derartigen Legitimationsmustern, so stößt man u. a. auf die Herrschaftssoziologie von **Max Weber**. Nach deren Vorbild lassen sich in Bezug auf



Systeme bzw. Modelle von Erwerbsqualifizierung in Europa drei Regelungsmuster identifizieren: **Tradition, Markt und bürokratische Rationalität auf legaler Grundlage**. Strategisch-politisch gewendet, markieren diese Regelungsprinzipien auch die Steuerungsformen der Erwerbsqualifizierung, in deren Perspektive sich im europäischen Umfeld drei „Grundtypen“ ausmachen lassen, also Ausbildungsformen, die **im Kern nur von einem Regelungsmuster gesteuert werden**. Diese können wie folgt charakterisiert werden (vgl. dazu Greinert 2000):

Grundtyp 1: Die Erwerbsqualifizierung wird von überliefertem, gewohnheitsrechtlich legitimiertem Handeln bestimmt. Kollegial organisierte, private Vereinigungen beschließen Regelungen traditionstiftenden Charakters, die als „Gewohnheit“ auch nachwachsende Generationen binden sollen.

Das traditionelle Modell der Erwerbs- qualifizierung

Das klassische Beispiel der Regelung von Erwerbsqualifizierung über Tradition bietet die **ständische Handwerkserziehung**, die in Europa etwa vom 11. bis zum 18. Jahrhundert – also rund 800 Jahre – ihre typische Struktur weitgehend stabil erhalten konnte. Heute findet sich dieses Ausbildungsmodell nur noch in Ländern der sogenannten „Dritten Welt“, in der Regel neben moderneren Ausbildungsformen.

Welche typischen Regelungsmechanismen bzw. Steuerungsinstrumente charakterisieren das traditionelle Modell der Erwerbsqualifizierung?

- (1) Abgrenzung nach außen und Wahrung der Geschlossenheit nach innen bestimmen das Rekrutierungsmuster des Berufsstandes. Das wichtigste Instrument in diesem Zusammenhang bilden strenge Aufnahmebedingungen für die Ausbildungsbewerber, womit auch zugleich die quantitative Dimension des Berufsstandes kontrolliert werden kann.
- (2) Die Art der technisch-beruflichen Qualifizierung bestimmt die traditionelle Berufsabgrenzung und die Überlieferung von spezifischem Erfahrungswissen. Die technische Ausbildung ist indessen explizit nur Teil eines umfassenden ständisch orientierten Erziehungsprozesses, der z. B. auch die sittliche, religiöse, soziale oder politische Dimension umfasst.
- (3) Regelung und Kontrolle der Qualifizierung sind einer autonomen – kollegial verfassten – Korporation (z. B. einer Gilde oder Zunft) übertragen, die in der Regel die gesamten Lebensverhältnisse des Berufsstandes bestimmt.
- (4) Für die Ausbildung muss im Normalfall ein „Lehrgeld“ an den Ausbilder entrichtet werden, wengleich die Auszubildenden von Anfang an in den laufenden Arbeitsprozess integriert sind. Insofern kann die Lehre auch „abverdient“ werden, d. h. das Lehrgeld nachträglich durch Arbeitsleistung erbracht werden.

- (5) Der berufsständische Erziehungsprozess ist in der Regel gestuft (in unserem Falle: Lehrling – Geselle – Meister). Die Art der Qualifikationsvermittlung ist eher informell bestimmt: Imitationslernen und Identifikationslernen sind die Norm.

Das Marktmodell der Berufsqualifizierung

Grundtyp 2: Die Erwerbsqualifizierung wird unmittelbar vom Produktionsfaktor Arbeit und von den Qualifikationssignalen des Arbeitsmarktes bestimmt. Ihre Entfaltung und Gestaltung bleibt dem Markt, d. h. dem Vertrauen auf den Ausgleich von individuellen Ausbildungsinteressen und den Qualifikationsinteressen der Betriebe, überlassen. Die Erwerbsqualifizierung gilt prinzipiell als ein Bestandteil der Ökonomie und soll gemäß liberaler Anschauung von staatlichem Einfluss möglichst frei bleiben.

Beispiele für ein derartig organisiertes Qualifizierungssystem finden sich vor allem im **angelsächsischen Kulturraum**, wo der Liberalismus als gesellschaftliches Gestaltungsprinzip bis heute eine besondere Rolle spielt. Neuere Formen für das marktorientierte Ausbildungsmodell – zum Beispiel in **England und Wales** – zeigen inzwischen ein staatlich geregeltes Rahmenwerk; der Grundcharakter der Ausbildung bleibt indes nach wie vor marktkonformen Prinzipien unterworfen.

Das entsprechende „**Marktmodell**“ der Berufsqualifizierung zeigt folgende charakteristische Züge der Steuerung:

- (1) Die quantitative Relation zwischen Ausbildungsbedarf und Ausbildungsangebot wird über den Markt geregelt. Auf einem im Prinzip „freien“ – d. h. grundsätzlich vom Staat nicht regulierten – Ausbildungsmarkt treffen unterschiedliche Anbieter von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und Nachfrager solcher Angebote auf freiwilliger Basis zusammen.
- (2) Die Art der beruflichen Qualifikationen (qualitativer Aspekt) richtet sich letztlich nach den mutmaßlichen Verwendungssituationen am Arbeitsmarkt bzw. ganz konkret nach den Arbeitsplätzen in den Betrieben und Verwaltungen. Der zwischenbetriebliche Transfer der erworbenen Berufsqualifikationen ist (marktabhängig) variabel, in der Regel aber gering.
- (3) Die Ausbildungspraxis ist nicht besonders normiert. Sowohl rein schulische Formen, betriebliche Anlernung, alternierende Ausbildung in Schule und Betrieb sowie informelles oder organisatorisch wie technologisch elaborierte Qualifikationsformen (z. B. Fernlehrgänge oder aktuell E-Learning) werden von privaten Anbietern vermarktet. Landesweit akzeptierte Prüfungen und Zertifikate lassen sich kaum finden.
- (4) Die Kosten für die Ausbildung werden individuell aufgebracht, in der Regel von den Ausbildungsnachfragern, nicht selten aber auch von den Betrieben, wenn sie selbst als Qualifikati-



onsanbieter auftreten. In diesem Falle unterliegt die – meist auf berufliche Teilqualifikationen beschränkte – Ausbildung dem Prinzip der Kostenminimierung.

- (5) In Ländern mit Marktmodellen der Berufsqualifizierung wird begrifflich und institutionell scharf zwischen allgemeiner beruflicher bzw. technischer Erziehung („vocational, technical education“) und spezieller Erwerbsqualifikation („vocational, technical training“) unterschieden. Erstere erfolgt in der Regel in öffentlichen Schulen, Letztere gestaltet sich als freie Übereinkunft der Marktteilnehmer.

Grundtyp 3: Die Erwerbsqualifizierung wird auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen vorzugsweise vom Staat bzw. von der staatlichen Bürokratie geregelt. Institutionell betrachtet, handelt es sich um schulisch geprägte Qualifikationssysteme, die sowohl die praktische wie theoretische Qualifikation vermitteln und mit dem allgemeinen Bildungssystem in der Regel eine weitgehende Verflechtung zeigen.

Erwerbsqualifizierung
auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen

Das klassische Modell schulischer Erwerbsqualifikation findet sich in **Frankreich**, einem Vorbild, dem schon im 19. Jahrhundert von Ländern wie **Russland oder Österreich** gefolgt wurde. Im 20. Jahrhundert entwickelte sich dann die schulische Erwerbsqualifikation zum weltweit dominierenden Modell, obgleich seine Praxisferne und Kostenträchtigkeit es als Ideallösung einer Erwerbspädagogik eindeutig diskriminieren.

Das „**Schulmodell**“ der Erwerbsqualifizierung zeichnet sich durch die folgenden charakteristischen Steuerungsfunktionen aus:

- (1) Die quantitativen Relationen zwischen Ausbildungsbedarf und konkret realisierter Qualifikation sind über staatliche Instanzen bzw. die Bürokratie vermittelt. Da eine derartige Bedarfsplanung nicht allzu sehr ins Detail gehen darf, funktioniert sie am effektivsten, wenn sie auf der Basis eines begrenzten Kontingentes von definierten Grundqualifikationen – z. B. Berufen – beruht.
- (2) Die Art der Ausbildung (qualitativer Aspekt) ist weniger an den unmittelbaren Verwendungssituationen in den Betrieben orientiert. Abstraktion, Verbalisierung und Theoretisierung bilden in der Regel die zentralen curricularen Prinzipien beruflicher Schulen. Bei einfachen, durch pragmatische Handlungsmuster geprägten Berufen können diese Prinzipien nicht in wünschenswerter Weise umgesetzt werden.
- (3) Schulische Ausbildungsmodelle sind in der Regel durch eine starke Typendifferenzierung der einzelnen Bildungsgänge charakterisiert. Der Zugang zu den nach Qualifikationsanspruch und

Abschlusszertifikat streng abgestuften Schultypen erfolgt meist über die unterschiedlichen Abschlüsse allgemeiner Schulen oder über besondere Zugangsprüfungen.

- (4) Die schulische Berufsausbildung wird aus öffentlichen Haushalten finanziert. Deren prinzipielle Begrenztheit erlaubt nur selten einen flächendeckenden Ausbau von beruflichen Schulen für die Gesamtheit einer Alterskohorte. Auch unter dieser Perspektive verkörpern schulische Berufsbildungsmodelle daher meist Elitesysteme, die vor allem auf die Vermittlung gehobener Berufsqualifikationen spezialisiert sind.
- (5) Schulisch geregelte Qualifizierungsmodelle für die Erwerbsausbildung unterliegen in der Regel dem sogenannten „Rolltreppeneffekt“, d. h. ihre Bildungsgänge haben die Tendenz, sich zumindest mittelfristig auf der qualifikatorischen Stufenleiter stetig nach oben zu bewegen. Es müssen folglich auf der untersten Qualifizierungsebene immer wieder neue Ausbildungsgänge bzw. Bildungsinstitutionen „nachgeschoben“ werden. Die berufliche Breitenausbildung in Ländern mit schulischer Erwerbsqualifizierung befindet sich daher oft permanent in der Krise.

Das Duale System

Spätestens an dieser Stelle wird sich der Leser fragen, wo in dieser Typologie das deutsche „Duale System“ der Berufsausbildung zu verorten ist. Dessen Spezifikum besteht indes in erster Linie darin, dass es von **zwei Regelungsmustern** gesteuert wird – der eigentlichen Grundlage seiner Dualität. Zu diesen „kooperativen“ – meist auf die Mitwirkung privater Organisationen angewiesenen – Berufsausbildungssystemen gehören neben dem deutschen Dualen System das viel weiter verbreitete Modell der **„nationalen Berufsbildungsdienste“** in zahlreichen latein- und mittelamerikanischen Ländern sowie die Qualifizierungsformen, die dem Prinzip der „Alternanz“ – d. h. dem systematischen Wechsel schulischer und betrieblicher Ausbildungsphasen – folgen, wie z. B. neuerdings in Frankreich oder Tunesien (vgl. Greinert 2000).

Von diesen kooperativen Ausbildungssystemen interessiert in unserem Zusammenhang natürlich vorzugsweise das **„Duale System“** der Berufsausbildung, das sich als mehr oder weniger dominierendes Teilsystem auch noch in der **Schweiz** und in **Österreich** findet. Es zeigt folgende charakteristische Züge der Systemsteuerung:

- (1) Duale Berufsausbildungssysteme bilden einen vom allgemeinen Bildungswesen weitgehend isolierten Qualifikationssektor mit eigenständiger Organisationsstruktur und einem eigenen Ausbildungsrecht. Grund dafür ist ihr zum Großteil privater Charakter – im „deutschen System“ in Form weitgehender Mitwirkung der Sozialparteien (Arbeitgeber und Gewerkschaften) sowie der zentralen Funktion der Kammern praktisch-politisch realisiert. Ihr dadurch verursachtes **doppeltes Regelungsmuster Markt und Bürokratie** bedarf komplizierter Abstimmungsverfahren.



- (2) Der Betrieb ist der bestimmende Lernort in diesem kooperativen System. Organisation und Kontrolle seiner Ausbildung liegen in der Hand privater Interessenorganisationen. Die Jugendlichen schließen mit dem Betrieb einen privaten Ausbildungsvertrag als Arbeitnehmer in der besonderen Rolle eines Auszubildenden; im parallel zu besuchenden Lernort Berufsschule sind sie rechtlich betrachtet Schüler und unterliegen den Bestimmungen des staatlich regulierten Bildungswesens.
- (3) Die Ausbildungspraxis bestimmen in erster Linie die Betriebe bzw. betriebliche Interessenorganisationen. Die Berufsbilder und Ausbildungsordnungen werden in einem geregelten Verfahren von Arbeitgebern, Gewerkschaften sowie staatlichen Instanzen einvernehmlich festgelegt und durch staatlichen Rechtsakt legitimiert.
- (4) Die Kosten für die Ausbildung werden in der Regel einzelbetrieblich getragen, können indes auch im Rahmen spezifischer Berufsbildungsfonds aufgebracht werden, die einen Ausgleich zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Betrieben ermöglichen. Die Auszubildenden erhalten vom Betrieb eine sogenannte „Ausbildungsvergütung“, die tariflich ausgehandelt wird. Die Kosten für die Berufsschule trägt die öffentliche Hand.
- (5) Duale Berufsausbildungssysteme haben einen traditionellen, handwerklichen Hintergrund. Zwei Traditionsbestände haben sich bis heute erhalten: das Prinzip der Beruflichkeit der Ausbildung und das Prinzip der Selbstverwaltung, was zumindest für den zentralen betrieblichen Ausbildungsteil gilt. Doch die Lernortfrage ist sekundär: Auch „duale“ Ausbildungssysteme mit nur einem Lernort sind denkbar.

2. Basiselemente der typischen Ausbildungssysteme

Die vorgestellte **Typologie** von Konzepten der Erwerbsqualifizierung ist nach **ordnungspolitischen Gesichtspunkten** strukturiert und markiert – mit einiger Vorsicht formuliert – die sogenannte „Systemebene“ der in europäischen Staaten vorfindlichen „Pädagogik des Erwerbs“. Die drei „klassischen“ Systeme der Erwerbsqualifizierung – klassisch deshalb, weil sie jeweils eine der drei zentralen gesellschaftlichen Ordnungskategorien (Ökonomie, Politik und Soziales) strukturell widerspiegeln – haben sich in England, Frankreich und Deutschland entwickelt; in allen anderen Ländern Europas finden sich ausschließlich Varianten und/oder Kombinationen dieser Modelle bzw. Systeme.

Systemebene

Die eigentliche Funktionsebene der Erwerbsqualifizierung bedarf indes weiterer Differenzierung, um die spezifischen Konturen der „erwerbsstrukturierenden Institutionen“ (Pries) deutlich werden zu lassen. Am Beispiel des **marktorientierten Ausbildungsmodells**, das die **Europäische**

Funktionsebene

Union zur Erhöhung von Transparenz und Vergleichbarkeit in Bezug auf die europäischen erwerbsqualifizierenden Konzepte quasi offiziell sanktioniert hat, kann die Dimension dieser weiteren Differenzierung beispielhaft erschlossen werden.

Das marktorientierte Ausbildungsmodell

Grundlage für die neue Rahmenorientierung der europäischen Berufsbildungspolitik ist das **Kompetenzmodell als Basis- und Schlüsselprinzip**. Dies zeigt die folgende Darstellung der Grundstruktur – besser: der leitenden Systemlogik – des Gesamtmodells, dessen zentrale Voraussetzung vor allem darin besteht, dass die menschlichen Fähigkeiten, die für die Durchführung von Arbeitsprozessen relevant sind, auf eine neue Art definiert, in spezifischer Form bewertet und zertifiziert sowie individuell dokumentiert werden können (vgl. Drexel 2005: 33 ff.).

- (1) Dies geschieht im Wesentlichen mittels des grundlegenden **Schlüsselprinzips „Kompetenz“ („competence“)**. Abweichend vom deutschen Begriffsverständnis, streng ausgerichtet am angelsächsischen Sprachgebrauch, wird Kompetenz definiert als **durch Prüfung nachgewiesene und zertifizierte Fähigkeit**, bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten sowie beruflich-personale Verhaltensdispositionen selbstbestimmt in einem konkreten Kontext – einer Arbeits- oder Prüfungssituation – zu bündeln und erfolgreich anzuwenden.
- (2) Ergänzend tritt zu dieser Neuakzentuierung das Prinzip der **outcome-orientierten Identifikation und Bewertung** der arbeitsrelevanten Fähigkeiten. In outcome-orientierten Ausbildungsmodellen ist es völlig irrelevant, wie, wo, in welcher Reihenfolge und in welcher zeitlichen Dauer die als Lernziele beschriebenen Kompetenzen erworben wurden. Einzig und allein der isolierte Nachweis der Beherrschung der festgelegten arbeitsrelevanten Fähigkeiten in einer Arbeits- oder Prüfungssituation zählt. Dieses Prinzip fördert ohne Zweifel eine weitgehende Aufwertung des informellen beruflichen Lernens (vgl. Hungerland/Overwien 2004), das heißt, es legitimiert die Ausbildungspraxis von Ländern ohne gewachsene Systeme der Erwerbsqualifizierung.
- (3) Das dritte zentrale Gestaltungsprinzip arbeitsorientierten Lernens spiegelt sich beim neu-europäischen Modell der Erwerbsqualifizierung im Konstrukt der sogenannten „units“. Die neue europäische Ausbildungskonzeption setzt auf lediglich schmale Ausschnitte von Fertigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen, die getrennt vermittelt, überprüft und zertifiziert werden sollen. Diese „units“ können – wenn eine vorgeschriebene Zusammensetzung nach definierten Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahleinheiten nachgewiesen wird – zu einer anerkannten „Qualifikation“ zusammengeführt werden.
- (4) Dieser Orientierung an tendenziell beliebig zusammenfügbaren Teilqualifikationen entspricht sozusagen als Ergänzung eine weitgehende Fraktionierung bzw. Atomisierung der eigent-



lichen Lernsequenzen. Das neu-europäische Konzept der Erwerbsqualifizierung stützt sich auf eine explizit **modularisierte Lernorganisation**. Das heißt, kurze Lerneinheiten – sogenannte „Module“ – sollen den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen möglich machen, die zusammen eine „unit“ bilden. Von dieser modularisierten Ausbildungspraxis erhofft man sich eine höhere Flexibilität im Hinblick auf sich schnell wandelnde Arbeitsbedingungen und mehr Transparenz, und so eine Verbesserung des selbstbestimmten – „lebenslangen“ – Lernens.

Aus diesen **Basis-Elementen** setzen sich die neuartigen Steuerungsinstrumente europäischer Berufsbildungspolitik zusammen, die den Mitgliedsländern als – laut **Vertrag von Maastricht** – unverbindliches Orientierungsmuster vorgegeben werden: der „EuroPass“, der „**Europäische Qualifikationsrahmen**“ (EQR) und das „**Europäische Kreditpunktesystem für die Berufsausbildung**“ (ECVET). Kein Mitgliedsland ist verpflichtet, sein spezifisches Ausbildungssystem nach diesem Muster umzugestalten; es geht – wie gesagt – primär um Transparenz sowie Vergleichbarkeit, und man kann dieses Modell ausbildungspolitisch neutral auch ausschließlich als „Übersetzungsinstrument für die Kommunikation zwischen den Mitgliedstaaten“ verstehen, wie dies vor allem die deutsche Seite nicht müde wird zu versichern (vgl. dazu Küssner/Seng 2006: 18).

Neue Steuerungs-
instrumente europäischer
Berufsbildungspolitik

Betroffen von diesem neuen Perspektivrahmen werden vor allem Länder sein, die auf eine lange Tradition historisch mit ihrer nationalstaatlichen Entwicklung gewachsener, hochentwickelter Berufsausbildungssysteme zurückblicken können. Das sind durchweg Länder mit schulischer oder dual organisierter Ausbildungsform. Versucht man diese in gleicher Weise zu differenzieren, wie wir es für das neu-europäische marktorientierte Modell getan haben, so kommt man zu eher diametralen Prinzipien und institutionellen Arrangements:

Schulische und dual
ausgerichtete Ausbildungs-
systeme

(1) Das Schlüsselprinzip dieser beiden Ausbildungsformen markiert der **Begriff der Qualifikation**, worunter die relativ breit angelegte Bündelung von arbeitsrelevanten Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen verstanden wird, die als standardisierte Muster zum Tausch von Arbeitsleistung gegen Entgelt verstanden werden. Der Begriff Kompetenz verweist im deutschen Sprachgebrauch im Unterschied zum angelsächsischen Verständnis dieses Begriffs auf eine strikt personale Fokussierung, beispielsweise im Sinne von beruflicher „Handlungskompetenz“ und differenzierenden Persönlichkeitsmerkmalen wie Fach-, Personal- oder Sozialkompetenz, Letztere eher in analytischer Perspektive.

(2) Schulische und dual ausgerichtete Ausbildungssysteme sind im Gegensatz zu dem neu-europäischen Ausbildungsmodell **input-orientiert**, das heißt, den Schwerpunkt des Modells bildet der eigentliche Prozess des beruflichen Lernens, seine dominierende Systemlogik zeigt sich auch in didaktischer, nicht nur in organisatorisch-bürokratischer Perspektive. Die schulischen

und dual organisierten Ausbildungsgänge sind nach Lernzielen, Lerninhalten, Lernorten, Lernmethoden und zeitlicher Dauer mehr oder weniger stark normiert. Die abschließende Prüfung bezieht sich inhaltlich auf den vorangegangenen Lernprozess, das heißt, sie dokumentiert, inwieweit das definierte Lernziel – das gewünschte Berufsprofil – erreicht worden ist.

(3) Beruf bzw. Berufsförmigkeit als abstraktes Organisationsprinzip von Arbeit, Qualifikation und Erwerb stützt sich nicht nur – wie vorzugsweise in Deutschland – auf eine lange historisch-gesellschaftliche Legitimation, sie begründet zusätzlich ganz konkret auch einen Erziehungsanspruch. Dieser lässt sich in etwa folgendermaßen umschreiben: **berufliche Qualifikationsprozesse müssen stets so angelegt sein, dass sie auch die Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden zu fördern vermögen.** Dieses Element zählt zum sogenannten „Sinnüberschuss“ des Berufskonzeptes, der für seine starke gesellschaftliche Verankerung ganz wesentlich ist (vgl. Kraus 2006: 266).

(4) Berufsorientierte Ausbildungsgänge in Schulen und Betrieben sind **komplexe, über eine längere Dauer angelegte systematisch strukturierte Programme**, die eher integrativen Sozialisationsprozessen bzw. Rolleneinübungen gleichen als begrenzt wirksamen Qualifizierungsformen. So stützt sich die Institution des „Ausbildungsberufes“ nicht nur auf spezifische „Ordnungsmittel“, die, durch Rechtsakt legitimiert, das **Berufsbild, den Ausbildungsprozess und die Prüfungsanforderungen** als verbindliche Normen vorgeben: Als wichtig erweist sich zusätzlich die Ergänzung durch eine Berufstheorie, die – eher systematisch als kasuistisch konzipiert – an einem zweiten Lernort vermittelt wird.

Marktökonomie,
Taylorismus,
behavioristisch
fundierte Lerntheorie

Diese weiterreichende Differenzierung zeigt, dass schulische und dual organisierte Berufsausbildung die gleichen Basiselemente aufweisen, die strikt auf eine **systematische Gestaltung des eigentlichen Ausbildungsprozesses** verweisen. Den ideologischen Hintergrund des marktorientierten Modells bildet dagegen eine Mischung aus Marktökonomie, Taylorismus und behavioristisch fundierter Lerntheorie, was nicht nur eindeutig die einseitige strategische Ausrichtung der europäischen Berufsbildungspolitik auf wirtschafts- und wettbewerbsorientierte Ziele belegt, sondern auch eine weitgehende Inferiorisierung und Privatisierung des eigentlichen Lernprozesses nach sich zu ziehen droht (vgl. Greinert 2007/08: 252 ff.).



3. Die Systematik der Lernformen in den Systemen

Dies lässt sich verdeutlichen, wenn man versucht, **die Lernkonzepte**, die sich in der Praxis herausgebildet haben, in Beziehung zu den dargestellten Systemebenen zu setzen. Dabei wird nicht nur der zweifellos gegebene Zusammenhang der Systemebene der Erwerbsqualifizierung mit der unmittelbaren Lernebene deutlich; es zeigt sich auch, dass die in marktorientierten Ausbildungssystemen angewandten Lernkonzepte in der Regel lediglich auf sogenanntes „job-“ oder „skill-training“ oder aber auf informelle Vermittlungsformen ausgerichtet sind. Orientiert an unserer Systemtypologie können wir unterscheiden zwischen:

- traditional bestimmten Lernkonzepten,
- marktorientierten Lernkonzepten und
- bürokratisch gesteuerten, systematisch strukturierten Lernkonzepten.

Als Besonderheit der erwerbsbezogenen Lernkonzepte können die Vielfalt der Lernorte und die grundlegende Orientierung an den Handlungsmustern des Erwerbslebens, sei es nun beruflich oder nach Gesichtspunkten der „employability“ organisiert (vgl. dazu Kraus 2006), ausgemacht werden. Während das Lernen in den allgemeinen Schulen im Prinzip nur einen institutionalisierten „Lernort“ kennt – eben die Schule – und nur eine Vermittlungsform – den Unterricht –, finden sich im beruflichen Lernen aufgrund der oben benannten Besonderheiten „Lernkonzepte“ in großer und differenzierter Vielfalt.

Der Begriff umfasst stets didaktische, methodische und auch organisatorische Aspekte beruflichen Lernens, verstanden als **Implikationszusammenhang**, der sich nach außen in spezifischen Konstellationen von Ausbildungsinstitution, Lernort, Lernziel(en) und Lehrmethoden im Verhältnis von Theorie und Praxis und spezifischen Lehr- oder Lernmitteln darstellt (vgl. Greinert 1997). Dieser umfassenden Orientierung wird eine Perspektive unter dem Paradigma „Theorien und Modelle der Didaktik“ (vgl. Blankertz 1996), wie sie für das allgemeine Bildungswesen Geltung beanspruchen kann, nicht gerecht.

Lässt man eine Analyse und Darstellung des eher theoretisch motivierten Beziehungsgeflechtes im Hinblick auf den Begriff „Lernkonzepte“ einmal beiseite und beschränkt sich als Grundlage auf die oben skizzierte, von der Systemtypologie abgeleitete Einteilung, so kann man die auf den ersten Blick fast unübersehbare Vielfalt der Lernformen bzw. -methoden der Erwerbsqualifizierung systematisch ordnen, wobei sich so etwas wie ein spezifisches didaktisches Orientierungsmuster des beruflichen Lernens ergibt. Es muss jedoch noch eine Kategorie hinzugefügt werden, die sozusagen quer zu der ermittelten Typologie steht: die **medientechnologisch basierten Lernkonzepte**, deren institutionelle wie didaktische und methodische Ausformung noch im Fluss ist.

Lernkonzepte

Lernformen der Erwerbsqualifizierung

Traditionelle Lernkonzepte der Erwerbsqualifizierung und der Versuch ihrer Modernisierung

1. Das berufliche Sozialisationsmodell des mittelalterlichen Handwerks und erste Rationalisierungsversuche
2. Das auftragsorientierte Lernen im modernen Handwerk
3. Cognitive-apprenticeship-Ansätze

Marktorientierte Lernkonzepte (training)

1. Varianten der Unterweisung
2. Gruppenlernen im Arbeitsprozess
3. Die „lernende Organisation“
4. Das Kompetenzmodell als Orientierungsmuster der Erwerbsqualifikation
5. Competence-based Training und das DACUM-Konzept
6. Employability als Lernkonzept?

Beruflich-systematische, bürokratisch gesteuerte Lernkonzepte

1. Fachsystematische Lernkonzepte
 - 1.1 Die Vermittlung von „Fachbildung“ als Theorie einer Praxis
 - 1.2 Fachtheoretische Schulung als Ergänzung der Betriebslehre
 - 1.3 Systematische Praxisausbildung in Betrieb und Schule
2. Handlungsorientierte berufliche Lernkonzepte
 - 2.1 Das Produktionsschul-Prinzip
 - 2.2 Projektausbildung und Leittextmethode
 - 2.3 Planspiel, Fallstudie, Rollenspiel
 - 2.4 Übungsfirma und Lernbüro
 - 2.5 Das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“
 - 2.6 Das „Lernfeld“-Konzept
 - 2.7 Das Konzept „Lerninsel“ als wichtiges Element dezentraler Lernformen

Medientechnologisch orientierte berufliche Lernkonzepte

1. Multimediales Lernen
2. E-learning
3. Blended learning



Eine explizite Analyse der in dieser Aufstellung zusammengeführten Lernformen der Erwerbsqualifizierung hinsichtlich ihrer didaktischen Qualität dürfte die Sonderstellung der marktorientierten Konzepte vor allem daran festmachen, dass sie sich lediglich mit der Frage der Optimierung des Aneignungsprozesses befassen. Sowohl die Inhaltsdimension der Ausbildung – die ja durch die Erfordernisse spezifischer Arbeitsplätze bzw. Arbeitssituationen festgelegt ist – wie ihre impliziten Auswirkungen auf die zu qualifizierende Person werden nicht thematisiert. Auch die die Ausbildungsmethoden stützenden „Theorien“ bestätigen eine weitgehende Schlichtheit der Lernkonzepte: Aufgrund ihrer tayloristischen, behavioristischen oder materialistischen Orientierung erscheinen sie lediglich für die Ausbildung von „low skilled jobs“ geeignet.

Sonderstellung der
marktorientierten
Lernkonzepte

4. Die Chancen einer politischen Steuerung der Systeme

Wenden wir uns abschließend der Beantwortung unserer Ausgangsfrage zu: **In welcher Weise und mit welchen Zielsetzungen könnte Politik in der Lage sein, die Entwicklung und Optimierung von Quantität und Qualität von Beschäftigungsstrukturen zu steuern?**

Pfadabhängigkeit als
Steuerungsproblem

Das Problem liegt darin, dass die Erwerbsqualifizierung breiter Bevölkerungsschichten – in Deutschland in der Form „Beruflicher Bildung“ – kein isoliertes soziales Handlungssystem bzw. Ausbildungsarrangement darstellt, sondern – wie schon eingangs erwähnt – sich fest in die Arbeitskultur eines Landes eingebettet zeigt, das heißt, dass über längere Zeiträume gewachsene Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen – beispielsweise zum Bildungs- oder zum Beschäftigungssystem – bestehen.

Qualifizierungssysteme markieren zwar stets auch eine spezifische Antwort auf wechselnde technische, sozio-ökonomische und politische Problemlagen, doch – wie historische Untersuchungen zeigen – keinerlei objektive Zwänge vermögen Arbeitsorganisation und Qualifikationssystem eines Landes unausweichlich zu abhängigen Variablen zu degradieren. Insofern kann „kein Berufsbildungssystem eines Industrielandes für sich in Anspruch nehmen, seine Strukturen aus den funktionalen Erfordernissen und der Sachlogik industrieller Qualifikationsanforderungen entwickelt zu haben“ (Georg/Sattel 1992: 65).

Vielmehr entfalten die in der Entstehungsphase eines Qualifizierungssystems angelegten Struktur- und Steuerungsmuster eine erstaunliche Langzeitwirkung trotz sich wandelnder technischer, sozialer und ökonomischer Einflüsse, trotz neuer und attraktiver Ausbildungskonzepte. Selbst gegen expliziten politischen Veränderungswillen setzen sich die „ursprünglichen“ ordnungspolitischen Organisationsprinzipien immer wieder durch. Ein schlüssiges Beispiel für diese Tendenz

bilden die reformpolitischen Eingriffe in die Erwerbsqualifizierung, die in den zurückliegenden Jahrzehnten in England, Frankreich und Deutschland erfolgten, den Ursprungsländern der drei klassischen Qualifizierungsmodelle in Europa (vgl. Greinert/Schur 2004: 19 ff.).

Die englischen und französischen Reformen

Bei nüchterner Analyse der englischen und französischen Reformen in der breitenwirksamen Erwerbsqualifizierung wird man zu dem Schluss kommen, dass trotz der erheblichen Veränderungen, die in beiden Ländern vorgenommen wurden, die grundlegende systemische Struktur erhalten geblieben ist. Das neue englische NVQ-Modell ist nach wie vor ein liberal-marktwirtschaftliches Ausbildungskonzept, das sogenannte „Alternance-Modell“ ändert nichts an der etatistisch-bürokratischen Verfassung der Berufsausbildung in Frankreich. Man kann indes nicht behaupten, dass die beiden Staaten – wie die Bundesrepublik bei Verabschiedung des **neuen Berufsbildungsgesetzes** (2005) – die alten Strukturen hätten einfach unreflektiert weiterbestehen lassen.

Während der **Ära Thatcher** und der Regierungszeit von **Edith Cresson** gab es ein lebhaftes Interesse von englischer wie französischer Seite für das deutsche „Duale System“, in Frankreich auch für den „modèle japonais“. In England setzte die vom deutschen Ausbildungssystem faszinierte eiserne Lady sogar mehrere Milliarden Pfund ein, um die Ausbildungsbereitschaft der privaten Betriebe mittels Subventionierung von Ausbildungsplätzen zu fördern. Alle diese Bemühungen stellten sich letztlich jedoch als vergeblich heraus; England und Frankreich hatten eigentlich keine Wahl: Sie blieben daher im Grundsatz bei ihren „bewährten“ Modellen (vgl. Greinert 1999).

Institutionelle und didaktische Feinstrukturen

Während die ordnungspolitischen Strukturen und Funktionen der Erwerbsqualifizierung, sind sie einmal eingepasst in das kulturspezifische System der gesellschaftlich organisierten Arbeit eines Landes, durch politisches Handeln kaum zu verändern sind, zeigen sich die institutionellen und didaktischen Feinstrukturen durchaus als variabel bzw. austauschbar, allerdings auch nur begrenzt. So dürfte das von der **Europäischen Union** offiziell präferierte liberal-marktwirtschaftliche Ausbildungsmodell kaum in der Lage sein, die Staaten, die über ein gewachsenes Modell der Erwerbsqualifizierung verfügen, wirklich vor die „Systemfrage“ zu stellen.

Kombination unterschiedlicher Modelle

Es scheint auch aufgrund der unterschiedlichen Basisstrukturen nicht möglich, das Marktmodell kompromisshaft mit dualen oder schulischen Ausbildungssystemen zu kombinieren; sehr wohl aber besteht die Möglichkeit der Kombination von dualem und schulisch-bürokratischem Modell, da sie nicht nur die gleiche Fein- bzw. Basisstruktur aufweisen – Berufsförmigkeit der Ausbildung, Ganzheitlichkeit, Input-Orientierung, Zusammenhang von Ausbildung und Prüfung, definierte Unterstützung der Praxis durch Theorie, didaktisch begründete Lernorganisation, hochentwickelte Lehr- und Lernmittel, professionalisierte Ausbilder, spezialisierte Lernorte –, sondern auch vergleichbare Steuerungsformen.



In Österreich zum Beispiel wurden bereits in den 70er Jahren flächendeckend wirtschaftsberufliche und technische Vollzeitschulen errichtet, um die traditionelle Säule „Duales System“ zu entlasten. Inzwischen werden zwei Varianten angeboten:

- **eine Langvariante** (5 Jahre, Alter 14-19 Jahre). Die Schulen werden als berufsbildende höhere Schulen (BHS) bezeichnet; die Absolventen erwerben eine sogenannte **Doppelqualifikation**: volle Hochschulreife und einen Berufsabschluss.
- **eine Kurzvariante** (3-4 Jahre, Alter 14-17/18 Jahre). Diese Schulen werden als berufsbildende mittlere Schulen (BMS) bezeichnet, die Absolventen erreichen lediglich einen Berufsabschluss.

Dieses österreichische Misch-Modell hat sich zu einer bildungspolitischen „Erfolgsstory“ entwickelt, weil es nicht nur in der Lage ist, die konjunkturell bedingten Schwankungen im betrieblichen Ausbildungsplatzangebot abzufedern und den Beginn der Berufsausbildung mit 14 Jahren zu ermöglichen (in Deutschland: 19,3 Jahre!), es verhindert auch, dass Bewerber mit höheren allgemeinen Schulabschlüssen den weniger Qualifizierten die Ausbildungsstellen streitig machen und sie verbreitet in die Warteschleifen des sogenannten „Übergangssystems“ verweisen, wie das in Deutschland in unvermeidbarem Maße geschieht. Berufsbildende höhere Schulen – so das Beispiel Österreich – werden auch tendenziell eher von Kindern bildungsferner Sozialschichten besucht und leisten so einen erheblichen Beitrag zur weiteren **Bildungsexpansion**. Letztendlich fördern diese Schulen also die viel beschworene **gesellschaftliche Chancengerechtigkeit**, über die in der deutschen Politik viel geredet wird, über deren Realisierungsmöglichkeiten aber hierzulande eher Ratlosigkeit herrscht.

Die Protagonisten der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik wären also weit besser beraten, sich bei der notwendigen Stabilisierung ihres inzwischen stark erodierenden Mono-Systems der Erwerbsqualifizierung an Ländern zu orientieren, die eine effiziente Kombination von dualer und schulischer Berufsausbildung pflegen – wie **Österreich** – oder zielstrebig ansteuern – wie die **Schweiz** (vgl. Greinert 2007/08). Der inzwischen fortgeschrittenen deutschen Einlassung auf die europäischen Aktivitäten sind dagegen gewisse Risiken nicht abzusprechen. Videant Consules!

Die Erfolgsstory des österreichischen Mischmodells

Die deutschen Vorbilder

Literatur

- Beck, Klaus:** Zur Kritik des Lernortkonzeptes – ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee, in: Georg, Walter (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung, Bielefeld 1984, 247–262
- Blankertz, Herwig:** Theorien und Modelle der Didaktik, München 1996
- Deutscher Bildungsrat:** Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn 1974
- Drexel, Ingrid:** Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Ver.di und IG Metall (Berlin/Frankfurt a. M., September 2005)
- Georg, Walter, und Ulrike Sattel (Hrsg.):** Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan, Weinheim 1992
- Greinert, Wolf-Dietrich:** Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive, Stuttgart 1997
- Greinert, Wolf-Dietrich:** Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden 1999
- Greinert, Wolf-Dietrich:** Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte, Baden-Baden 2000
- Greinert, Wolf-Dietrich:** Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, Baltmannsweiler 2003
- Greinert, Wolf-Dietrich:** Berufliche Breitenausbildung in Europa. Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion, Luxemburg 2005
- Greinert, Wolf-Dietrich:** Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung, Frankfurt a. M. 2007/2008
- Greinert, Wolf-Dietrich, und Ilse Schur (Hrsg.):** Zwischen Markt und Staat. Berufsbildungsreform in Deutschland und in der Schweiz, Berlin 2004
- Hungerland, Beatrice, und Bernd Overwien (Hrsg.):** Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004
- Kraus, Katrin:** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden 2006
- Küssner, Karin, und Esther Seng:** Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006), 2, 11–13
- Luhmann, Niklas:** Soziologische Aufklärung, Köln und Opladen 1970
- Pries, Ludger:** „Arbeitsmarkt“ oder „erwerbsstrukturierende Institutionen“. Theoretische Überlegungen zu einer Erwerbssoziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1998), 159–175

Adresse | Kontakt:

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-81999

Clemens Wieland
Telefon +49 5241 81-81352
Fax +49 5241 81-681352
clemens.wieland@bertelsmann.de

www.bertelsmann-stiftung.de