

Profil 5:

Digitale Festschrift
für **HERMANN G. EBNER**



Stefan FULST-BLEI

(SPD-Landtagsfraktion Baden-Württemberg)

**Im Spannungsfeld von Qualitätsanspruch und
Sonntagsreden – kritische Überlegungen über die aktuelle
Wertschätzung der deutschen dualen Berufsausbildung vor
dem Hintergrund politischer Alltagserfahrungen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/profil5/fulst-blei_profil5.pdf

in

bwp@ Profil 5 | Mai 2017

**Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von
beruflichem Lehren und Lernen**

Hrsg. v. **Sabine Matthäus, Carmela Aprea, Dirk Ifenthaler & Jürgen Seifried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

Im Spannungsfeld von Qualitätsanspruch und Sonntagsreden – kritische Überlegungen über die aktuelle Wertschätzung der deutschen dualen Berufsausbildung vor dem Hintergrund politischer Alltagserfahrungen

Abstract

Der Autor befasst sich mit der Frage der Wertigkeit der deutschen dualen Berufsausbildung, insbesondere im Vergleich zur akademischen Ausbildung. Er greift dafür zunächst auf einen Referenzrahmen auf Grundlage von Überlegungen von Hermann G. Ebner und eigenen Forschungsergebnissen über die Wertigkeit der deutschen dualen Berufsausbildung im europäischen Kontext zurück. Schließlich reflektiert er kritisch Anspruch und Wirklichkeit in Sachen Gleichwertigkeit auf Grundlage seiner politischen Erfahrungen. Als entscheidend thematisiert er Fragen von Einkommen und Aufstiegsperspektiven.

1 Fragestellung

„Der Schwerpunkt meiner KMK-Präsidentschaft soll deutlich machen, dass die berufliche Bildung absolut gleichwertig mit einem Hochschulstudium ist“, so die baden-württembergische Kultusministerin Susanne Eisenmann als neue KMK-Präsidentin Anfang des Jahres 2017 (TAZ 2017, 6). In der Tat wird die Frage nach der Wertigkeit und Wertschätzung der deutschen dualen Berufsausbildung vor dem Hintergrund sich verändernder Anforderungen und Erwartungshaltungen zunehmend karriereorientiert denkender Schulabsolventen und global agierender Unternehmen seit mindestens zwanzig Jahren immer wieder aufgeworfen. Wäre es so selbstverständlich, wie das Postulat von Frau Eisenmann es als Anspruch formuliert, dann müsste man natürlich fragen, warum sie es dann überhaupt so dezidiert in den Mittelpunkt ihrer Präsidentschaft stellt. Die Frage nach der Wertigkeit der deutschen dualen Berufsausbildung stellt sich schon lange. Im Rahmen meiner von Hermann G. Ebner betreuten wissenschaftlichen Arbeit habe ich mich diesbezüglich mit Blick auf die europäische Diskussion auseinandergesetzt. In den letzten Jahren wird der Wert der deutschen dualen Berufsausbildung in Anbetracht geringerer Ausbildungsbewerber und vermehrter Studienanfänger auch national diskutiert. Es gibt Anlass für eine kritische Betrachtung aus dem politischen Alltag heraus: welche Wertschätzung erfährt die duale berufliche Berufsausbildung im Deutschland der 2010er Jahre? Zunächst möchte ich aber handlungsleitende Grundlagen und Befunde meiner von Hermann G. Ebner betreuten Forschungsarbeit rekapitulieren.

2 Handlungsleitende Überlegungen zur Beurteilung von verantwortlichem pädagogischen (und bildungspolitischen) Handeln unter Rückgriff auf Hermann G. Ebner und John Dewey

Pädagogik und Politik ist gemeinsam, dass ihre Entscheidungen im Idealfall auf einer den zivilisatorischen Werten verpflichteten Grundhaltung beruht. Nach Hermann G. Ebner verlangt die pädagogische Handlung eine besondere ethische Rechtfertigung (vgl. Ebner 1996, 13). Die formulierte Wertebasis bildet den Referenzrahmen für den Beurteilungsprozess zum Beispiel empirisch erhobener Daten. Insbesondere aber zielt das Ansinnen auf eine pädagogische Selbstvergewisserung ab. Zu Recht fordert Ebner immer wieder die klare Legitimation von pädagogischen Standpunkten und davon abgeleiteten Beurteilungsaussagen ein. Transparenz als Voraussetzung der legitimierten Kritik an Anderen, aber auch zum Ermöglichen der Kritik von Anderen war ihm immer ein zentrales Anliegen wissenschaftlichen Arbeitens. Kurz: wo stehst du und auf welcher (Fakten-) Grundlage kommst du zu deinen Schlussfolgerungen?

Ebner folgt Überlegungen, dass Pädagogen zwar über ihre (institutionell legitimierten) Handlungen, nicht aber über deren Wirkung verfügen können. Handeln muss hinsichtlich seiner Zuschreibungen, Beschreibungen und Interpretationen hermeneutisch rekonstruiert werden. Er weist darauf hin, dass Intention zwar Grundlage von Handeln sei. Der wirklichen Umsetzung liege aber nicht Zwang, sondern Wahlfreiheit zugrunde. Folglich könne der handelnden Person prinzipiell auch die Verantwortung für ihre Handlung oder deren Unterlassung (!) zugeschrieben werden (vgl. ebd., 13).

Seinem Hinweis folgend nahm ich eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Überlegungen des amerikanischen Philosophen John Dewey vor, dessen Werk „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 1993) für mich mit Blick auf die aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklung eine bemerkenswerte Aktualität hat. Deweys Einfluss auf die moderne Pädagogik lässt sich anhand der Konstruktivismusdiskussion aufzeigen (vgl. Siebert 1999). Lehr-Lern-Situationen sollen demnach den Lernenden anstelle des Lehrenden in den Mittelpunkt stellen. Sie sollen die Bedeutung seiner Erfahrung mehren und an die Lebenswelt des Adressaten anknüpfen. Ziel von Lehr-Lern-Situationen sei das Fördern von vollständigem (reflektierendem) Denken, nicht zuletzt um Flexibilität im Umgang mit den Erfahrungen sicher zu stellen. Es gehe darum, die Fähigkeit zum Lernen aus der Erfahrung dauerhaft und unabhängig vom Alter sicherzustellen. In der beruflichen Bildung sollen Lehr-Lern-Arrangements Initiative, intellektuelle Unabhängigkeit und Innovationskraft fördern. Der Beschäftigte soll als integraler Bestandteil einer self-managing-society durch das Übertragen intellektueller und moralischer Selbstbestimmung entwickelt werden. Die vollständigen Denkprozesse im beruflichen Kontext sollen über Handlungen auf Grundlage von anspruchsvollen zusammenhängenden Arbeiten erreicht werden (vgl. Fulst-Blei 2003, 51f.). Die Vollständigkeitsüberlegungen lassen sich mit Winfried Hacker hinsichtlich Anordnung, Analyse sowie Zielbildung/Planung unter der Voraussetzung von Freiheitsgraden sinnvoll unterstützen (vgl. Hacker 1998). Ebner ergänzt in seinem Konzept der individuellen Handlungsfähigkeit unter dem Begriff „inhaltliche Vollständigkeit“ drei große Zielbereiche: fachliche Handlungsfähigkeit, soziale Hand-

lungsfähigkeit und ethisch-reflexive Handlungsfähigkeit. Diese Zielbereiche müssen sich daran messen lassen, inwiefern ihr Erreichen dem oder der Einzelnen eine weitgehend eigenständige Lebensgestaltung ermöglicht. Ebner macht die zyklische Struktur menschlicher Handlungen zum Ausgangspunkt für berufsbildende Lernziele. Nur eine Person, die zielbilden, planen, bewerten usw. kann, könne als handlungsfähig bezeichnet werden (vgl. Ebner 1992, 40ff.). Vor diesem Hintergrund begreift Ebner Unterrichtsmethoden nicht mehr als isolierte Vermittlungstechniken, sondern als Arrangements, die die Lernumgebung als Ganzes gestalten. Dabei gibt es für ihn nicht die eine Methode. Viel häufiger bedürfe es der situativen Verknüpfung methodischer Elemente oder der Kombination mehrerer Methoden. Die lehrende Person müsste aber über einen entsprechenden Fundus verfügen (vgl. Ebner 1996, 82ff.).

Gesellschaftspolitisch lassen sich Ebners Zielsetzungen mit Hilfe von Dewey auf die Forderung fokussieren, dem Menschen das Kommando über sich selbst zur Erlangung effektiver Freiheit zu geben. Dies gilt gerade in Zeiten von zunehmend beschleunigtem Wandel und soll ausdrücklich für die fortschrittliche Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft erfolgen. Es ist Ausdruck der Idee von John Dewey, Erziehung als Befreiung der individuellen Fähigkeiten im fortschreitenden Wachstum im Dienste sozialer Zwecke zu sehen (vgl. Dewey 1993, 126). Selbstbestimmtheit im fortschreitenden Wachstum: eine Forderung, die in der aktuellen Diskussion um die Zukunft der Bildung in einem digitalen Zeitalter samt beschleunigtem Wandel von hoher Relevanz ist. Dies gilt etwa mit Blick auf Diskussionen um den Wert und die Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

3 Die deutsche duale Berufsausbildung im Test – zentrale Befunde eines deutsch-englischen Vergleichs

Welchen Wert hat die deutsche duale Berufsausbildung?

Der Vergleich zweier Berufsabschlüsse aus unterschiedlichen Ländern stellt eine besondere Herausforderung dar. Inhalte können nur bedingt übereinstimmen (z. B. nationales Recht), branchen- und kulturspezifische Anforderungen sind unterschiedlich. 1985 erfolgte auf europäischer Ebene der Versuch, ein Ordnungsschema zu entwickeln, anhand dessen die Wertigkeit von Berufsbildungsabschlüssen in den Mitgliedstaaten definiert werden sollte. Das Ergebnis wurde zum Vorläufer des späteren Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens: die Entscheidung 85/368/EWG. Definiert wurde als Referenz für die Berufsausbildung eine fünfstufige Struktur an Ausbildungsniveaustufen: (1) Einführung in den Beruf, (2) Berufsausbildung (einschließlich Lehre), (3) Berufsausbildung und zusätzliche Fachausbildung und Qualifizierung oder sonstige Fachausbildung auf Sekundarstufenniveau, (4) Fachausbildung auf Hochschulniveau, (5) abgeschlossene höhere Ausbildung mit Beherrschung der wissenschaftlichen Grundlagen (vgl. EUR-Lex 2017). Das Schema wurde in dieser Form nie verbindliches europäisches Recht. Gleichwohl übernahmen zahlreiche europäische Staaten die Grundstruktur. Zum Zeitpunkt meiner Forschungsarbeit waren dies z. B. England/Wales, Irland, Niederlande (4-stufig), Portugal, Schottland bzw. Spanien. Das französische Bildungs-

system verfügt über sieben Niveaustufen und gilt als Vorbild für die Entscheidung 85/368/EWG (vgl. Fulst-Blei 2003, 19ff.).

Schon bald wurde die Frage aufgeworfen, auf welcher dieser Stufen die deutsche duale Berufsausbildung einzuordnen sei. Die Europäische Kommission beantwortete diese Frage relativ schnell: auf Stufe 2 des 5-Stufen-Schemas. Eine Einordnung auf die höherwertige Stufe 3 wurde abgelehnt. Beide Stufen unterschieden sich durch die Kriterien „mehr theoretisches Wissen“ sowie „Planen/Koordinieren und Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten“. Diese Wertung der Kommission hat in der deutschen Debatte lauten Widerspruch erfahren (vgl. Lipsmeier 1999, 104). Diskutiert wurden u. a. drohende Wettbewerbsnachteile, Abwertung der Abschlüsse, Nachteile im Falle einer Vergütung auf Grundlage von qualifikationsbezogenen tarifvertraglichen Regelungen. Wiegand erhob schließlich die Forderung nach der pauschalen Einordnung aller Abschlüsse des deutschen dualen Systems auf Stufe 3 (vgl. Wiegand 1996, 272). Dies hieße allerdings, dass z. B. sowohl der Ausbildungsgang Verkäufer/in als auch Bankkaufmann/-frau auf der gleichen Stufe eingeordnet würde, obwohl zwischen beiden allgemein anerkannt deutliche Niveauunterschiede beständen. Eine solche Forderung musste somit aufgrund ihrer Pauschalität scheitern.

Mein Ansatz war es, die Wertigkeit eines deutschen Berufsausbildungsganges im direkten Vergleich zu einer Ausbildung der Stufe 3 in einem europäischen Land zu ermitteln. Hierzu wurde ein deutscher Abschluss mit einem vom Input inhaltlich ähnlichen Lehrgang eines Systems verglichen, dessen vertikale Einordnung sich an dem europäischen Stufenschema orientiert. Als konkrete Vergleichsobjekte dienten die modular strukturierte englisch-walisische General National Vocational Qualification (GNVQ) Advanced Business sowie der deutsche Ausbildungsgang „Industriekaufmann/-frau“ (Ausbildungsordnung Stand 2000). Für die Durchführung griff ich im Rahmen eines Problems Approach sowohl auf die hermeneutische als auch die empirische Analyse mittels Feldstudie zurück. Der unter (2) angerissene Referenzrahmen diente als Bezugspunkt für die Interpretation der im 5-Stufen-Schema genannten Einordnungskriterien. Es handelte sich um eine summative evaluatorische Studie innerhalb der vergleichenden Berufsbildungsforschung als Teildisziplin der vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Die Auswahl des deutschen Ausbildungsgangs erfolgte auf Grundlage einer intensiven Analyse der curricularen Inhalte im Vergleich zur GNVQ. Der Test war in zwei gleich große Teile gegliedert: „Kaufmännisches Wissen“ sowie „Planen und Selbständig Arbeiten“. Er zielte also genau auf die Unterscheidungskriterien von Stufe 2 gegenüber Stufe 3 ab. Für die Auswahl der Items wurde ein möglichst großer Item-Pool in Form von programmierten Aufgaben der jeweiligen Abschlussprüfungen aus England (BTEC) und Deutschland (AKA Nürnberg) gebildet. Dieser Testteil überprüfte schwerpunktmäßig das kaufmännische Wissen und umfasste nur Fragen, die in beiden Ländern gelöst werden konnten (was z. B. Rechtsfragen aufgrund ihrer nationalen Spezifität ausschloss). Der zweite Testteil zielte auf den Bereich „Planen und Selbständig Arbeiten“ ab. Hierzu wurde auf eine von Musch (2000) entwickelte Paper-and-Pencil-Postkorbübung („Chronos AG“) zurückgegriffen. „Postkorb“ fand als Methode insbesondere bei Assessment Centern (AC) Verwendung. Der Prüfungsteilneh-

mende wurde mit einer simulierten Situation konfrontiert, wo er unter Zeitdruck Aufgaben abarbeiten musste. In seiner von mir modifizierten Form umfasste der Test neun Vorgänge. Die Testpersonen sollten „verschiedene Vorgänge nach ihrer Priorität ordnen, Maßnahmen einleiten, Informationen bearbeiten, Entscheidungen treffen und Termine sinnvoll koordinieren“ (Musch 2000, 6). Hierzu mussten sie die Rolle eines Abteilungsleiters übernehmen. Ergänzend fanden in diesem Testteil Aufgaben der AKA Verwendung, die ausdrücklich zur Erfassung handlungsorientierter Kompetenzen entwickelt wurden.

An der Durchführung des Tests nahmen 56 Absolventen der GNVQ und 41 angehende Industriekaufleute teil. Die deutschen Teilnehmenden waren im Durchschnitt älter (20,8 zu 18,2 Jahre) und hatten eine höhere Vorbildung (31,1 % Abschluss Sekundarstufe 2 gegenüber 1,8 %).

Im Testteil „Kaufmännisches Wissen“ konnten maximal 60 Punkte erzielt werden. Hiervon erreichte die englische Gruppe im Mittelwert 32,27, die deutsche 42,66. Damit lag das Ergebnis der deutschen Probanden im Durchschnitt ca. 32 % höher. Lag das beste Ergebnis der GNVQ-Absolventen bei 43 Punkten, so erreichten zwei Industriekaufleute die maximale Punktzahl. Auffällig war, dass die englischen Absolventen bei den (englischen) BTEC-Aufgaben deutlich besser abschnitten als bei den (deutschen) AKA-Aufgaben. Allerdings erzielten die angehenden Industriekaufleute in beiden Aufgabentypen deutlich bessere Ergebnisse als die englischen Probanden. In der differenzierten Betrachtung lagen die Stärken der GNVQ-Absolventen eher in der Bestimmung von Begriffen und deren richtigen Anwendung i.S.v. kontextbezogener Explikation und Ableitung gewisser logischer Konsequenzen. Dabei lagen die Ergebnisse für Marketing noch im befriedigenden Bereich, während für Produktionswirtschaft eher schwache Ergebnisse erzielt wurden. Besondere Schwierigkeiten hatte diese Gruppe bei Reihenfolgeaufgaben und Rechenaufgaben, letzteres obwohl im englischen Curriculum Prozentrechnen und Kalkulation ausdrücklich verlangt wurden. Die angehenden Industriekaufleute erzielten gute bis sehr gute Ergebnisse im Bereich „Begriffe und kontextbezogene Explikation“, aber auch wenn es um das Verständnis volkswirtschaftlicher Inhalte ging. Auch waren sie in der Lage, hieraus angemessene Schlüsse für die reale wirtschaftliche Situation zu ziehen. Befriedigend waren die Ergebnisse bei Schlussfolgerungen in Anlehnung an betriebswirtschaftliche Überlegungen, allerdings mit Problemen im Bereich Produktionswirtschaft und beim Methodenverständnis „Marketing“. Die Rechenaufgaben wurden überwiegend befriedigend gelöst.

Im Testteil „Planen und Selbständig Arbeiten“ konnten in den Teilbereichen maximal 12 (AKA) bzw. 23 Punkte (Chronos) erzielt werden. Erreichten die deutschen Probanden bei den AKA-Aufgaben durchschnittlich gute bis sehr gute Ergebnisse, so hatten die englischen hier sehr große Probleme. Relativiert wurde dieser Befund durch die Tatsache, dass es sich hier ausschließlich um deutsche AKA-Aufgaben handelte. Aber auch bei der für beide Gruppen „fremden“ Postkorbübung schnitten die angehenden Industriekaufleute signifikant besser ab. Sie erreichten im Durchschnitt 8,756 der maximal 23 Punkte. Die GNVQ-Absolventen lagen im Schnitt bei 6,152 Punkten. Letztere hatten insbesondere in den Bereichen „Organisation“ und „Entscheiden“ Probleme. Etwas besser waren die Ergebnisse im Testteil „Analyse“.

Probleme wurden zwar erkannt, aber sie schnitten sehr schlecht ab, wenn Zusammenhänge erkannt oder gewährleistet werden musste, dass Informationen gemäß Zuständigkeit weitergeleitet werden. Eventuell zeigte sich hier eine mangelnde Fähigkeit, sich in organisatorische Zusammenhänge hineinzudenken. Für EDV-Probleme lag eine hohe Sensibilität vor. Insgesamt zeigte sich aber ein eher geringes Verständnis für „Planen und Selbständig Arbeiten“. Obwohl die Ergebnisse der angehenden Industriekaufleute besser als die der GNVQ-Absolventen waren, zeigten sich bei ihnen gleichwohl Probleme. Dies galt sowohl für die Bewältigung organisatorischer Aspekte als auch für das Erkennen von Fehlern oder Problemlösungen und insbesondere, wenn es darum ging, Maßnahmen zur Problembehebung zu veranlassen (Binnentypus „Entschließen“). Besser waren auch hier die Ergebnisse im Bereich „Analyse“ und mit Blick auf die Relevanz von EDV.

Insgesamt zeigten die Testergebnisse für die angehenden Industriekaufleute eine noch befriedigende Ausprägung der Fähigkeit „Planen und Selbständig Arbeiten“, während diese bei den GNVQ-Absolventen eher schwach gegeben war. Schwierigkeiten mit Blick auf die Durchführung zyklisch vollständiger Handlungen könnte ein Ausdruck fehlender praktischer Erfahrung gewesen sein. Gestützt wurde dies auch durch die sehr schlechten Werte hinsichtlich „Organisation“ oder wenn es um die korrekte Weitergabe von Informationen (Prozessverständnis) geht.

Zusammengefasst zeigten die Befunde aus den beiden Testbereichen „Kaufmännisches Wissen“ sowie „Planen und Selbständig Arbeiten“ einen deutlichen Leistungsunterschied zwischen beiden Probandengruppen auf. In allen überprüften und differenzierten Bereichen lagen die angehenden Industriekaufleute hinsichtlich der erreichten Mittelwerte deutlich vor den GNVQ-Absolventen. Auf Grundlage dieser Ergebnisse konnte geschlossen werden, dass die deutsche Berufsausbildung Industriekaufmann/Industriekauffrau mindestens der GNVQ Advanced Business und somit dem Level 3 des englisch-walisischen National Framework entspricht. Hieraus konnte mit Blick auf die europäische Diskussion die Forderung abgeleitet werden, dass im Falle einer Einordnung der englisch-walisischen Level 3-Abschlüsse auf die Niveaustufe 3 des 5-Stufen-Schemas gemäß Entscheidung 85/386/EWG auch die deutsche duale Berufsausbildung Industriekaufmann/Industriekauffrau auf Stufe 3 des europäischen Ordnungsrahmens einzuordnen ist. Auf die Einschränkungen mit Blick auf die Interpretationsreichweite des Befundes sei noch einmal ausdrücklich hingewiesen (vgl. Fulst-Blei 2003, 134ff.).

4 Zur Wertschätzung der dualen Ausbildung – kritische Reflexion aus dem politischen Alltag

Die deutsche duale Ausbildung kann also auch im europäischen Vergleich selbstbewusst auf ihre Qualitäten verweisen. Die Wertigkeit entsprechend Stufe 3 zeigt auf, dass sie in Teilen Inhalte umfasst, die in anderen Ländern erst im Hochschulstudium vermittelt werden.

Welchen Einfluss hatte meine Dissertation in den nachfolgenden Jahren auf meine berufliche und politische Praxis? Tatsächlich hatte das Thema, dessen grundsätzlicher Anstoß und Präzisierung ich Hermann G. Ebner zu verdanken habe, bereits konkrete berufliche Auswirkungen während der Promotionsphase. Die im Rahmen der Arbeit erschlossenen tieferen Einblicke in die Tätigkeit der Europäischen Union sowie in die Bildungspolitik in den einzelnen Mitgliedstaaten war einer der Entscheidungsgründe für meinen damaligen Arbeitgeber, der Gewerkschaft ÖTV, mich im Referat für europäische und internationale Politik einzustellen. Im Anschluss an meine Promotion 2003 wurde ich vom Deutschen Gewerkschaftsbund Baden-Württemberg zweimal als Referent zum Thema eingeladen. Die Darlegung meiner Forschungsergebnisse und die Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen führte zu einer gegenseitigen Sensibilisierung und einen Austausch über die politischen Handlungsnotwendigkeiten, den Wert der deutschen dualen Ausbildung auf europäischer Ebene zu verteidigen. Ziel sollte es sein, Absolventen dieser Ausbildung eine möglichst hohe selbstbestimmte Flexibilität und Arbeitsplatzmöglichkeiten zu erschließen. Zu einer konkreten Diskussion mit einem politischen Handlungsträger kam es anlässlich eines Besuchs des europäischen Parlaments mit dem DGB Baden-Württemberg bei der Europa-Abgeordneten Evelyne Gebhardt (SPD), heute Vizepräsidentin des europäischen Parlaments.

Mit meinem Einzug in den Landtag von Baden-Württemberg 2011 begegnete mir das Thema im Bildungsausschuss im Rahmen von Diskussionen um den europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen wieder. Die Fragestellung eines Teilaspektes meiner Doktorarbeit, nämlich die Frage der Flexibilität modularer Berufsausbildungssysteme, wurde auf meinem Vorschlag hin zum Thema einer Reise des Ausschusses für Kultus, Jugend und Sport nach Edinburgh und Cardiff. Die konkrete Fragestellung unserer Ausschussreise war, inwiefern britische modulare Systeme mit ihrer spezifischen Ausprägung in Schottland beziehungsweise England/Wales einen effektiven Beitrag zu der Lösung der Problematik von Übergängen vom beruflichen ins akademische Bildungssystem, aber auch wieder zurück, leisten können.

Hintergrund war hier die Problematik zunehmend zurückgehender Bewerbungen für das duale System sowie die Überlegung, ob diesem Trend durch eine bessere Gestaltung von Übergängen zwischen beruflichen und akademischen Systemen entgegengewirkt werden könne. Gelingt es den britischen Ansätzen besser, die Übergangsproblematik zwischen beruflicher und Akademikerwelt zu lösen?

In Großbritannien war zu diesem Zeitpunkt bereits seit einigen Jahren ein fünfstufiges Anerkennungssystem etabliert worden, welches die Vergleichbarkeit und damit auch die horizontalen Übergänge zwischen beruflichem und akademischem System ermöglichen sollte. Zu beachten ist hierbei immer wieder, dass das schottische Berufsbildungs- und Bildungssystem sich vom englisch-walisischen zum Teil grundlegend unterscheidet. Verallgemeinert ausgedrückt wird dem schottischen Bildungssystem in der Breite eine höhere Qualität zugebilligt. Von daher auch der Besuch an zwei Standorten. Im Idealfall, so unsere Denke, sollten wir mit einem System „konfrontiert werden“, welches fließende Übergänge auf jeder Stufe mit akademischem Pendant ermöglichen sollten. Tatsächlich zeigten die Gespräche allerdings, dass

bei allen Fortschritten, etwa mit Blick auf die sogenannte („duale“) Modern Apprenticeship, das Image der beruflichen Ausbildung in Großbritannien noch immer von so geringem Status war, dass die akademische Ausbildung eine deutliche gesellschaftliche Bevorzugung erfahre. In Konsequenz dieses fehlenden Reputationswandels bevorzugen diejenigen mit Leistungspotenzial (und notwendigem Geldbeutel) immer noch die akademische Ausbildung. Meines Erachtens obliegt die berufliche Ausbildung in Großbritannien immer noch einer wahrnehmbaren Stigmatisierung. Zumindest drängen diverse Tischgespräche mit politischen wie wirtschaftlichen Entscheidungsträgern vor Ort diesen Schluss auf. Jenseits dieser Feststellung gab es trotz formal gleichwertiger Zuordnung erhebliche Probleme beim Wechsel insbesondere vom beruflichen in das akademische System. Der Aussage einer Wissenschaftlerin der Universität Edinburgh zufolge würden hier insbesondere die oftmals fehlenden mathematischen Kenntnisse hohe Hürden aufbauen.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung in Deutschland stellt sich durchaus die Frage, inwiefern sich Großbritannien mit Blick auf die tertiäre und berufsbildende Bildungskultur Deutschland annähert oder nicht sogar Deutschland umgekehrt eher sich der anglo-amerikanischen Akademikerdominanz.

Es handelt sich hiermit um ein Problem, welches auch in Deutschland meines Erachtens seit Jahren an mehreren Stellen zu beobachten ist. Dies lässt sich für mich an der unehrlichen Debatte um die Frage angeblich zu hoher Akademikerquoten festmachen.

Hier gibt es mehrere Dimensionen, von welchen ich an dieser Stelle nur einige vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen beleuchten will: die Frage nach den Selbststerbionskräften im dualen System sowie die Frage nach einer milieuspezifischen Abschottung und fremd gerichteten Erwartungshaltung.

Eine Grundproblematik in der diskutierten mangelnden Attraktivität der deutschen dualen Ausbildung im Verhältnis zur akademischen Ausbildung in unserem Land liegt meines Erachtens darin begründet, dass seit den 90er Jahren (spätestens) auch in Deutschland zu beobachten ist, dass attraktivere Positionen für die berufliche Karriere zwingend einen akademischen Abschluss voraussetzen. Hierauf hat auch die Heidelberger Pädagogikprofessorin Anne Sliwka im Rahmen einer bildungspolitischen Anhörung der Landtagsfraktionen von SPD und Grünen hingewiesen. Auf die Lebenszeit betrachtet verdiene ein Arbeitnehmer mit einer dualen Ausbildung zwar knapp 250.000 € mehr als eine ungelernete Kraft. Im Falle eines akademischen Abschlusses seien dies aber 1,2 Millionen €. Vor diesem Hintergrund sei die Ablehnung einer Karriere über das duale System durch junge Menschen eine durchaus rationale Entscheidung. Dass diese Botschaft mittlerweile auch bei den jungen Menschen angekommen ist, konnte ich in zahlreichen Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern feststellen. Was bringt mir das? Welcher Weg steht mir damit offen? Reicht die Ausbildung, um die von mir angestrebten Positionen zu erreichen? Ernüchternd war weiter eine konkrete Diskussion im Rahmen des Wahlkampfes Frühjahr 2016 mit circa 400 Schülerinnen und Schülern im Mannheimer Kulturzentrum Capitol. Im Rahmen der Kandidatenvorstellung mussten wir Politikerinnen und Politiker eine grüne Karte heben, wenn wir einen akademischen Abschluss

hatten, sowie eine rote, wenn wir eine Berufsausbildung hatten. Ich war der Einzige auf der Bühne, der daraufhin beide Karten gehoben hat. Beachtlich fand ich die Frage, die dies auslöste: „Wie geht denn das?“ Offensichtlich war es für die Jugendlichen völlig undenkbar, sowohl eine berufliche Ausbildung als auch eine akademische Ausbildung zu haben. Bemerkenswert, wenn man in einer Zeit groß geworden ist, in der viele junge Erwachsene erst einmal den Weg in die duale Ausbildung gegangen sind, um „zunächst erst mal einen Abschluss zu machen, damit man etwas in der Hand hat“. Die duale Ausbildung spielt in der Lebenswirklichkeit der heutigen Jugendlichen, sofern sie vom Gymnasium kommen, offensichtlich kaum eine Rolle. Dies ist mit ein Grund dafür, warum ich mit voller Überzeugung die Einführung eines neuen Schulfachs „Wirtschaft/Berufsorientierung“ an den Schulen von Baden-Württemberg unterstützt habe.

Die Selbsterosionskräfte im dualen System lassen sich meines Erachtens jedoch neben dem Aspekt der Karriereaussichten aber auch am Erfolg der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) und anderer Studienangebote, die in drei Jahren Ausbildung und Studium verzahnen, festmachen. Als ich 2001 an der Max-Hachenburg-Schule in Mannheim mein Referendariat aufnahm, hatten wir damals noch fünf Züge im Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau. Dieser Ausbildungsberuf war bei Schülern sehr beliebt, da er eine sehr solide kaufmännische Grundlage vermittelte. Neben Abiturienten gab er auch guten Realschülern eine gute berufliche Perspektive, um danach durch Ergänzung mit dem Betriebswirt einen beruflichen Aufstieg anzustreben. Als ich die Max-Hachenburg-Schule 2013 aufgrund meiner parlamentarischen Tätigkeit verlassen habe, verfügte meine Schule nur noch über einen Zug in diesem Berufsbild. Dies war Ergebnis einer jahrelangen Kannibalisierung dieses dualen Ausbildungsberufs durch die DHBW mit der impliziten Konsequenz, dass ein vormals auch Nicht-Abiturienten offenstehender Ausbildungsgang nun zwingend als Eingangsvoraussetzung die allgemeine Hochschulreife verlangte. Nachgefragte Ausbilder wie Siemens haben sich zurückgezogen. Das Angebot für Realschüler war damit gesunken. In der Folge gibt es einen Grund mehr, das Abitur und eine akademische Ausbildung anzustreben. Auch diese Entwicklung steht im Widerspruch zum Wehklagen von Arbeitgebern über eine mangelnde Bereitschaft von Jugendlichen, eine duale Ausbildung aufzunehmen. Wenn attraktive Ausbildungsgänge mit Vorbildcharakter durch akademische Studiengänge substituiert werden, darf man sich über eine stärkere Orientierung des beruflichen Nachwuchses in Richtung Abitur und Akademisierung nicht wundern.

Ein letzter Aspekt, den ich an dieser Stelle behandeln möchte, ist, inwiefern die Klage nach einer zu hohen Akademisierung aufgrund zu geringer Nachfrage nach Ausbildungsberufen nicht auch bewusst oder unbewusst ein Ausdruck milieuspezifischer Abgrenzung ist. Ein praktisches Beispiel: im Rahmen meiner politischen Tätigkeit wurde ich seitens einer Industrie- und Handelskammer zu einem bildungspolitischen Vortrag eingeladen. Innerhalb der anschließenden Diskussion kamen auch die immer wieder anzutreffenden Beschwerden nach einer zu hohen Quote von Abiturienten und Studienanfängern auf. Das führte mich zur Frage, wohin denn die Anwesenden ihre Kinder in Ausbildung geschickt haben. Dies löste eine deutliche Zurückhaltung aus. Konkret stellte sich heraus, dass von circa zwanzig anwesenden

Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft nur eine einzige Person ihr Kind in einer dualen Berufsausbildung hatte. Alle anderen hatten ihren Kindern, man möge ironisch ergänzen „natürlich“, ein Studium finanziert. Ich gebe zu, dass dies bei mir gewisse Vorurteile bestätigte, schließlich hatte ich auf der Universität durchaus die Erfahrung gesammelt, dass man als Arbeiterkind (wohl bis heute) einen gewissen Exotenstatus innehatte. Dahingegen traf man allenthalben die Töchter und Söhne von Personen, die sich selbst als gesellschaftliche Spitze definierten. Dem Arbeiterkind also das duale System, dem Honoratiorenkind die Universität? Mit Blick auf die aktuellen Erfolge der neuen Rechte auch in Deutschland sei der kritische Hinweis erlaubt, dass diese Ansätze gesellschaftlicher Spaltung m. E. eine Wurzel der Erfolge des Populismus darstellen. Wie soll ein (duales) System Strahlkraft entfalten können, wenn ihre Spitzenvertreter selbst nicht an ein umfassendes Erfüllen des Aufstiegsversprechens glauben? Der Gegensatz zwischen empfunden „Oben“ und „Unten“ wird dadurch verschärft.

Hier liegt meines Erachtens die Gretchenfrage über die zukünftige Attraktivität und damit Wettbewerbsfähigkeit des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland: „Wie hältst du es mit den Aufstiegsmöglichkeiten?“ Ermöglicht die duale Ausbildung einen dauerhaften beruflichen Aufstieg, sofern nachfolgend Leistungserwartungen erfüllt werden? Oder führt sie in eine Sackgasse, die irgendwann einmal an einem „Schild“ mit der Aufschrift „Zutritt nur für Akademiker/innen“ endet und konsequent höhere Positionen und Vergütungen ausschließt? Letzteres verbunden mit dem Trend, dieses „Sackgassenschild“ auf zunehmend niedrigere Ebenen zu verschieben (z. B. Gruppenleiter).

An dieser Frage wird sich meines Erachtens in der Tat ein wesentlicher Teil der zukünftigen Attraktivität der dualen Ausbildung entscheiden.

Als positives (Gegen-)Beispiel sei auf das berufliche Bildungssystem der Sparkassen verwiesen. Hier ermöglicht das sparkasseninterne System nach der Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau über die Fortbildungsgänge Fachwirt, Betriebswirt bis hin zum Abschluss an der Sparkassen Managementakademie in Bonn den Aufstieg bis in Führungspositionen als Vorstand. Damit stellt das berufsbildende System der Sparkassen eine echte Alternative bei fortlaufender Bezahlung auf Grundlage von Leistung zum akademischen Studium dar.

Die Frage ist, ob andere Wege im dualen System ähnliche Aufstiegschancen eröffnen können, sei es jenseits oder unter Einbeziehung des akademischen Systems. Dass bei Letzterem noch viel Luft nach oben ist, zeigt eine DPA-Meldung vom 22. März 2017 wonach 2015 gerade mal 1,3 % aller Hochschulabsolventen in Deutschland ihr Studium ohne vorheriges Abitur erfolgreich absolviert haben. Solange aber der akademische Weg sich zunehmend mehr als die wahre Überholspur im beruflichen Aufstieg darstellt, solange wird m. E. das Versprechen von der Gleichwertigkeit beruflicher und Hochschulausbildung nicht eingelöst werden. Im Gegenteil, die Politik muss aufmerksam sein, dass sich die Spaltung von Chancen in der Gesellschaft hier nicht nachhaltig verschärft.

5 Fazit und Bewertung

Die deutsche duale Berufsausbildung hat einen hohen fachlichen Standard, die den europäischen oder internationalen Vergleich nicht scheuen muss. Im Rahmen dieser Ausbildung werden Inhalte behandelt, die in anderen Ländern, wie Großbritannien zum Beispiel, erst in einer Hochschule unterrichtet werden (z. B. Kosten- und Leistungsrechnung/Accounting). Die deutsche duale Berufsausbildung vermittelt den Absolventen damit eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit. Sie entspricht Ebners Anforderung, aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden und dem Menschen nach Dewey das Kommando über sich selbst zu geben. Einschränkend wirken die unterschiedlichen Niveaus auch innerhalb des dualen Systems. Rückgängige Bewerberzahlen zeigen, dass die Wertigkeit der dualen Berufsausbildung auch national zunehmend in Frage gestellt wird. Aus der politischen Praxis heraus lassen sich folgende Problemanzeigen anführen: die Frage der Durchlässigkeit zwischen berufsbildendem und akademischem System ist noch nicht ausreichend funktional gelöst, dies gilt m. E. in Europa mindestens für Deutschland und Großbritannien. Der akademische Weg ist auf die gesamte „Wegstrecke“ des Lebens hinsichtlich Einkommen und Aufstieg der attraktiveren und damit die rationale Entscheidung. Aber selbst als Zwischentappe hat die duale Ausbildung an Wert verloren, sie scheint in der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zunehmend weniger eine zu Rolle spielen. Dies gilt zumindest für die Gymnasien. Es bleibt abzuwarten, inwiefern neue Schulfächer wie „Wirtschaft/Berufsorientierung“ in Baden-Württemberg hier ein geändertes Verhalten bewirken. Hinzu kommen Selbsterosionskräfte im dualen System, etwa die Substitution attraktiver Ausbildungsberufe durch Studiengänge an der DHBW. All dies führt in der Summe zu einem größeren Zuspruch des akademischen Weges (über das Abitur) im Vergleich zur beruflichen Ausbildung. Schließlich sollte im Rahmen der aktuellen Debatte auch immer ein kritischer Blick auf Tendenzen milieuspezifischer Abgrenzung gerichtet werden. Wessen Kinder sollen in Zukunft eine Ausbildung machen und wer soll studieren dürfen? Solange sich Gehalt und Aufstieg in beiden Wegen so deutlich unterscheiden, so lange ist hiermit die Frage nach gerechtem Aufstieg durch Leistung oder sozialer Sackgasse auf Grundlage von Bildungsentscheidung (und Herkunft) aufgeworfen. Die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung mit dem Hochschulstudium entscheidet sich meines Erachtens insbesondere an dieser Stelle.

Literatur

Dewey, J. (1980): The Need of Industrial Education in an Industrial Democracy [1916]. In: Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924. Volume 10: 1916-1917 (ed. J. A. Boydston). London, Amsterdam, 137-143.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übersetzt von E. Hylla. Herausgegeben und mit einem Nachwort von J. Oelkers. Weinheim.

Ebner, H. G. (1992): Facetten und Ebenen didaktischer Handlungsorientierung. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M., 33-53.

Ebner, H. G. (1996): Der berufliche Unterricht. Grundlagen und Prinzipien didaktischer Entscheidungen. Leipzig.

EUR-Lex (2017): 85/368/EWG: Entscheidung des Rates vom 16. Juli 1985 über die Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften. Online:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:31985D0368&from=DE> (1.3.2017).

Fulst-Blei, S. (2003): Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: die deutsche duale Berufsausbildung im Test. Ein deutsch-englischer Leistungsvergleich. Mering.

Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regularien von Arbeitstätigkeiten. Bern u. a.

Lipsmeier, A. (1999): Berufsbildung in Europa. Die berufsbildende Schule, 51, 3, 103-106.

Musch, J. (2000): Postkorb „Chronos AG“. Bonn.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Kriftel.

TAZ – Die Tageszeitung (2017): Neue KMK-Präsidentin. Eisenmann wirbt für berufliche Bildung. 30.01.2017, 6.

Wiegand, U. (1996): Reform des Qualifikationsrahmens: Modulsysteme oder Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen? In: Schlaffke, W./Weiss, R. (Hrsg.): Das Duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf. Köln, 260-276.

Zitieren dieses Beitrages

Fulst-Blei, S. (2017): Im Spannungsfeld von Qualitätsanspruch und Sonntagsreden – kritische Überlegungen über die aktuelle Wertschätzung der deutschen dualen Berufsausbildung vor dem Hintergrund politischer Alltagserfahrungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Digitale Festschrift für HERMANN G. EBNER, hrsg. v. Matthäus, S./Aprea, C./Ifenthaler, D./Seifried, J., 1-12. Online:

http://www.bwpat.de/profil5/fulst-blei_profil5.pdf (23-05-2017).

Der Autor



Dr. STEFAN FULST-BLEI

SPD-Landtagsfraktion Baden-Württemberg

Stefan.Fulst-Blei@spd.landtag-bw.de

<http://www.fulst-blei.de>