
„Zukunftsfähigkeit“ des Konzepts „Arbeitsorientierung“ in der Berufsbildungspolitik

Abstract

Was wir gegenwärtig in der Berufs- und Weiterbildungspolitik erleben, ist Teil eines europaweiten Konflikts um die Struktur der Arbeitsmärkte. Kontrastiv pointiert stehen sich als kontroverse Perspektiven eine am anglo-amerikanischen Modell flexibler Jobs orientierte Strategie – Stichwort „employability“ – und ein in deutscher Tradition verwurzeltes auf Beruflichkeit setzendes Konzept – Stichwort „Beruf“ – gegenüber. Diese Arbeitspolitiken haben durchschlagende Konsequenzen für die berufsbezogene Bildung.

1 Einleitung und Überblick: Kontinuität der Integrationsdebatte

Den dominanten Ton der Debatte geben weiterhin die „Modernisierer“ an, welche anscheinend ungebrochen durch alle Krisenkonstellationen renitent in neoliberalistischer Tonlage das hohe Lied ungezügelter Märkte singen, die sich abgrenzen gegen die gesellschaftsstrukturelle und bildungspolitische Option kompensatorischer Gerechtigkeit, die deren Vertreter als „Sozialarbeiterfraktion“ diffamieren und die auf der Partitur individueller Freiheit – dahinter steht soziale Unverantwortlichkeit – spielen.

Das Paradigma der „Employability“ (im deutschen Sprachraum im allgemeinen mit „Beschäftigungsfähigkeit“ übersetzt) und sein Siegeszug durch Europa und in den Debatten der Berufsbildungspolitik und den Diskursen meint die Zurichtung des individuellen „Humankapitals“ auf die aktuellen Bedarfe der jeweiligen, oder auch nur potentiellen „Beschäftigten“ – wobei die Sorge um die „Einsatzfähigkeit“ den Arbeitskräften selbst überantwortet wird. Diese Strategie impliziert alle Aspekte gouvernementalistischer Manier, nämlich der Internalisierung struktureller Machtverhältnisse. Es geht darum die eigene Arbeitskraft verkaufbar zu halten oder zu machen. Diese Tendenz zur „Selbstorganisation“ als Risikoüberantwortung an die Arbeitskräfte ist eingebunden in eine Deregulierung der Beschäftigungssysteme, in dem „flexible“, „fluide“, „atmende“ Belegschaften geschaffen werden.

In dieser Denkweise gelten die dualen Berufsbildungssysteme, wie sie vor allem im deutschsprachigen Raum vorherrschen, als Auslaufmodelle, die sich über kurz oder lang von selbst erledigen werden. Schon seit den 1970er/80er Jahren – wenn wir abgesehen von den vorauslaufenden Debatten in den 1920 Jahren, in der sich Anna Siemsen positioniert hat, und in den 1960er Jahren zwischen Abel und Blankertz – wurde das duale System als Abschreibungsobjekt gehandelt. Martin Baethge und Helga Solga sind gegenwärtig exponiert mit der Position (BAETHGE et al. 2007) – um Stimmen zu benennen, die nicht vorab schon dem

Unternehmerlage zuzurechen sind. Sie geben „Signale für einen überfälligen Aufbruch“. (ebd.). Einige zentrale Kritikpunkte werden immer wieder benannt:

1. „Beruf“ biete kein Leitbild für die Anforderungen der „Wissensgesellschaft“.
2. Das „duale System“ werde den unterschiedlichen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Jugendlichen nicht gerecht und schließe benachteiligte Jugendliche vom Zugang zu einer anerkannten Berufsbildung aus.
3. Das duale System mit starren Abschlüssen entspreche nicht den flexibilisierten Anforderungen der Wirtschaft.

Wenn man dagegen hartnäckig an Leitlinien demokratischer Berufsbildungsreform arbeitet, gerät man in den Verdacht zu den „ewig Gestrigen“ zu gehören. Nichtsdestoweniger bleibt zu prüfen, ob nicht in den Intentionen einer auf Beruflichkeit bezogenen Bildung unabgeholte Entwürfe stecken, welche nach wie vor ein hohes Potential an Zukunftsfähigkeit enthalten.

Bestimmend für das Denken in der deutschen Bildungstheorie ist immer noch die Spaltung von Allgemein- und Berufsbildung. Demgegenüber wurde erstens in den 1970er Jahren eine Integrationsstrategie stark gemacht, welche vor allem auf Strukturreformen setzte. Diese hat sich im Gestrüpp kontroverser Interessen verfangen. Scheinbar hat sich – zweitens – die Konfliktkonstellation aufgelöst in einer „modernisierten Personalpolitik“, welche auf Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen setzt. Im Dickicht geht die Auseinandersetzung aber weiter und konzentriert sich – drittens – auf divergierende Modularisierungsstrategien. Nach wie vor stehen sich – viertens – unterschiedliche Vorstellungen der Rolle der Betriebe in der Berufsbildung gegenüber. Gleichzeitig konstatieren wir – sechstens – einen fortschreitenden Prozess der Akademisierung. In dieser Konstellation wird abschließend die Frage wieder offen, wie Perspektiven arbeitsorientierten Lernens gewonnen werden können.

2 Die „traditionelle“ Integrationsstrategie

Immer noch ist das gravierendste Strukturproblem des Bildungswesens in Deutschland die Trennung von „allgemeiner“ und „politischer“ Bildung einerseits und „beruflicher“ Bildung andererseits. Im internationalen Vergleich erstreckt sich der deutsche Sonderweg im Bildungswesen neben der selektierenden vertikalen Stufung in Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium vor allem auf die ausgeprägte Trennung der Institutionen, die im Sekundarbereich II „allgemeine“ einerseits und „berufliche“ Bildung andererseits vermitteln.

Beim Streit um die „Integration“, so wie er in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren entbrannte, ging es im Kern darum, einen Bildungsbegriff stark zu machen, der sich bezieht auf Selbstbestimmung und Aufklärung auch in der Arbeitswelt. Gegen halbierende Beschränktheit und Funktionalität beim Arbeiten und Lernen wurde das alte, große, aufklärerische Programm der Einheit von Mündigkeit und Tüchtigkeit aktiviert. Dies hat

starke, noch andauernde Konflikte provoziert. Man gerät mit dem Integrationspostulat ins Zentrum reformpolitischen Streits um „Chancengleichheit“. Spätestens mit der Veröffentlichung des „Strukturplans“ des Deutschen Bildungsrats am 13. Februar 1970 sind Annäherung und Zusammenführung „sogenannter allgemeiner und beruflicher Bildungswege“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 17) zu Hauptzielen der Reform geworden.

Die mit hohem Aufwand inszenierten Reformvorhaben – wie der Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen, der immerhin zu einer Neuordnung und Zusammenfassung der beruflichen Schulen zu einer organisatorischen und curricularen Einheit in der Institution „Berufskolleg“ geführt hat, sowie die Errichtung der Berliner Oberstufenzentren zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II – werden – z.B. von GREINERT (2013) – in die Negativbilanz als Reformruinen eingereiht.

Wir (DIKAU 1978; EHRKE 1978; FAULSTICH 1978; FAULSTICH 1981) haben dagegen in Fundierung des Interessenbezugs die Integrationsstrategie unter dem Begriff „arbeitsorientierte Berufspädagogik“ gefasst (EHRKE 1978). Gemeint ist ein Doppeltes: Arbeitsbezug als Kern jeder Bildung und zugleich die Orientierung an den Interessen der arbeitenden Menschen. Damit erhält das „Integrationsproblem“ eine veränderte Perspektive, die sich von Kanon traditioneller Allgemeinbildung wie auch der auf Kenntnisse und Fertigkeiten reduzierten Berufsausbildung löst. Das ist die Grundidee der von uns stark gemachten „arbeitsorientierten-politikbezogenen Bildung“ (zuletzt: FAULSTICH 2009).

In der Berufsbildungsdebatte der 1960er und 1970er Jahre jedoch ging es zunächst vor allem um Qualitätsdefizite – damals sagte man Missstände – und um strukturelle Anforderungen an „Berufliche Zukunft“. Diese wurden vorrangig in Organisationskonzepte aufgenommen. Missstände der Lehrlingsausbildung wurden übersetzt in Strukturplanungen wie eben z.B. in der Kollegstufen-Entwicklung in NRW und der Oberstufenzentren-Planung in Berlin (West).

Kernpunkte waren eine Zusammenfassung der Bildungsgänge nach Berufsfeldern, eine breitere Grundbildung und ein Lernortverbund von Schule, Betrieb und überbetrieblichen Lehrwerkstätten.

Schon war allerdings die anschwellende Jugendarbeitslosigkeit drohender Hintergrund und wichtigster Anstoß weiterer Überlegungen und verengte die Reformhorizonte also auf Quantitätsprobleme. Dies hat dazu geführt, dass in der Folge fast ausschließlich fehlende Ausbildungsplatzzahlen beklagt wurden. Seit den 1980er Jahren beherrschte die Devise „Ein Ausbildungsplatz ist besser als keiner“ die Berufsbildungsdiskussion. Es geht nicht mehr um Qualität und Zukunftsfähigkeit von Berufsbildung, sondern immer mehr um unmittelbare Verwendbarkeit und Aufbewahrung. Mittlerweile nennt man diese Fehlentwicklung „Übergangssystem“. Ein Problem wird zur Institution. Im Jahr 2012 begannen 266 700 junge Menschen ein Bildungsprogramm im Übergangsbereich – also in der Wartehalle.

3 Die „modernisierte“ Personalpolitik

Erstaunlicherweise setzte sich bezogen auf die Integrationsproblematik seit den 1980er und 1990er Jahren immer mehr die Ansicht durch, das in der deutschen Bildungsgeschichte spezifische und traditionelle Schisma von Allgemeinbildung und Berufsbildung angesichts realer Tendenzen in der Arbeitswelt – von verschiedensten Positionen her – für überholt zu erklären. „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzentwicklung“ sollen den alten Bruch heilen. Umstandslos wird dann von einer Konvergenz von ökonomischer und pädagogischer Vernunft geredet. Damit wäre unter der Hand ein zentrales Postulat der Bildungsreform eingelöst, ohne dass es die Beteiligten so richtig gemerkt hätten.

Neue Impulse hat ausgerechnet die Diskussion um „personalorientierte Managementkonzepte“ (FAULSTICH 1999) gegeben. Dem korrespondiert, dass es bei Konflikten in der Arbeitswelt schon lange nicht mehr nur um die Verteilung von Gewinnen, sondern immer mehr um die Gestaltung der Arbeit selbst geht. Wenn sich die arbeitsinhaltlichen Tendenzen der Erwerbstätigkeit als mögliche Abnahme tayloristisch organisierter Formen und gleichzeitige Zunahme „personalorientierter Produktions- und Managementkonzepte“ beschreiben lassen, verändern sich die Auseinandersetzungslinien auch hinsichtlich intendierter Kompetenzen. Damit verbinden sich Anforderungen und Notwendigkeiten des Lernens bezogen auf Handlungsfähigkeit im Arbeitsprozess. Das „Allgemeine“ wird „beruflich“. Allerdings entsteht hier auch eine neue Konfliktlinie, wenn es darum geht, die Reichweite „arbeitsbezogenen Lernens“ zu bestimmen. Kontroversen entstehen dadurch, dass im scheinbar Sachlichen – dem Beruflichen – schon das Politische – Interesse, Konflikt und Hierarchie – steckt. An dieser Stelle – spätestens – verbinden sich „berufliche“ und „politische“ Bildung. Es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft zur Gestaltung betrieblicher und gesellschaftlicher Verhältnisse. Zentral ist der Begriff „Arbeitspolitik“.

Ob denn also eine neue berufsbildungspolitische Harmonie ausgebrochen ist, oder ob nicht hinter dem scheinbaren Konsens divergierende Interessenpositionen stehen, welche allerdings möglicherweise einen „new deal“ eingehen können, ist zu prüfen in zwei Bereichen: Zum einen geht es bei der weiter anstehenden Berufsbildungsreform um die Relevanz des Betriebes als Ort für Erfahrungsbezug und Prozessorientierung beim Lernen; zum andern um den Stellenwert von Beruflichkeit als tätigkeitsorientierte Kompetenzmuster, die gegenüber einer auf „employability“ und „flexicurity“ ausgerichteten Modularisierung Mindeststandards für Identitätsentwicklung begründen könne.

Bei genauerem Nachdenken meint „Arbeitsorientierung“ nicht einen reduzierten Bezug auf kapitalistisch verfasste Erwerbstätigkeit, sondern auf die Intentionen und Interessenpositionen der Arbeitenden. Arbeitsbezug findet seine formationsspezifisch besondere Form in Beruflichkeit, wie sie sich im „dualen System“ in einer Mittellage labil stabilisiert hat. Beruflichkeit sichert betriebsübergreifende Mindestumfänge beim Erwerb von Kompetenzen, Kontinuität und Identitätschancen in der Arbeit, sowie Entlohnungsansprüche und Anerkennung. Basis der Überlegungen war und ist das Konzept der Grundberufe.

„Beruf“ ist keine vorfindliche Faktizität, sondern eine arbeitspolitische, in kulturellen Traditionen verankerte Konstruktion, welche die Strukturen interner und externer Arbeitsmärkte regelt. Damit wird auch das Verhältnis von Technik, Arbeitsorganisation und Personaleinsatz langfristig gefasst: Berufsorientierung erhöht die Widerstandspotentiale gegen die Dominanz der Technikentwicklung. In Jobs bleiben die Arbeitskräfte nachgeordnete Anhängsel der Maschinerie.

Ein halbiertes Arbeitsbezug, der die Interessen der Beschäftigten unterschlägt und die der Unternehmen unsichtbar zu machen versucht, betreibt eine doppelte Strategie: zum einen eine enggeführte Verbetrieblichung, welche die übergreifenden, verallgemeinernden Kompetenzen einschränkt, zum anderen eine fragmentierende Modularisierung, welche die Kontinuität umfassender Tätigkeitsbündel zerbricht. Theoretischer Hintergrund ist eine Mischung von Neoliberalismus der Wirtschaftswissenschaften, Taylorismus der Arbeitsorganisationskonzepte und behavioristischer Lerntheorie.

4 Divergierende Modularisierungskonzepte – Beruflichkeit oder Modul-Collagen?

Ausgehend von der Dynamisierung der Arbeitstätigkeiten ist ein strategisches Instrument zur Reorganisation des Bildungswesens der Ausbau von Modulen als auf einen Lernzusammenhang bezogene Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates. Die Employability-Strategie wird weiter gestützt durch Schlagwörter wie „Kompetenzentwicklung“ und den „Qualifikationsrahmen“.

Bei genauerem Hinsehen ist Modularisierung jedoch ebenso wie Prozessorientierung und Betrieblichkeit eine zutiefst ambivalente Strategie. Entscheidend für divergierende Modulkonzepte ist es, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Es geht nicht nur um abgeschlossene Teilqualifikationen oder um die Zerlegung von Lernprofilen. Vielmehr ist eine umfassende Variante orientiert an vollständigen Tätigkeitsprofilen, wie sie durch ein offenes Berufskonzept formuliert werden können. Module sind demnach Teil eines Ganzen und werden entsprechend auf neu zu entwickelnde Bildungsgänge und Berufsabschlüsse hin konzipiert.

Gegen die z.B. von Euler und Severing propagierte Form „flexibler Modularisierung“ (EULER/ SEVERING 2006) kann das Konzept einer „profilorientierten Modularisierung“ basierend auf einer „neuen Beruflichkeit“ gestellt werden. Diese soll weniger auf enge spezielle Anschlussstätigkeiten vorbereiten als einen soliden Grundstein für lebenslanges Lernen legen. Gefasst werden sollen die Ausbildungsformen in Grundberufen. Regina GÖRNER (2013) hat in einer Rede von der Reduktion der Zahl der Ausbildungsberufe von gegenwärtig noch immer deutlich über 300 auf etwa 50 geredet. Grundberufe stellen einen Sockel dar, auf dem weitere Bildungsphasen aufbauen. Dies ist dann keine Aufgabe der Unternehmen allein, sondern wird in einem tripartiten System, d.h. unter Beteiligung des Staates, der Gewerkschaften und der Unternehmen, ausgehandelt.

5 „Betrieb als Lernort“ oder bloße „Betrieblichkeit“?

Schon seit der Arbeit der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung beruflicher Bildung“ zu Anfang der 1970er Jahre ist deutlich nachgewiesen, dass die einzelunternehmerischen Kalküle sich an Kosten-/Nutzenrelationen orientieren, welche auf betriebliche Verwertbarkeit abstellen und systematisch die personale und soziale Bedeutung beruflicher Bildung ausblenden, und dass dies zu einer Unterversorgung mit „guten“ Lernmöglichkeiten führt. Die sich zum Facharbeitermangel verschiebende Lehrstellenlage ist ein erneuter Beleg dafür, dass ausgehend von einer betriebswirtschaftlichen Mikroperspektive nicht genügend Ressourcen aktiviert werden, um hinreichende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten vorzuhalten.

Ein diese Probleme lösendes, konsistentes Integrationsmodell als umfassendes System „Lebenslangen Lernens“ gibt es in Deutschland immer noch nicht. Vielmehr ersetzt das Gerede vom LLL die Umsetzung einer grundlegenden Neuordnung „Lebensentfaltender Bildung“ (FAULSTICH 2004). Die unbezweifelbare Relevanz von Selbstorganisation und Eigeninitiative und des Lernorts Betrieb stehen dabei im Fokus – sie werden aber meist auf bloße Betrieblichkeit instrumentalisiert: eine Ausrichtung auf unmittelbar brauchbare und verwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten.

Die Bezugnahme auf betrieblich verankertes Lernen ist für die Berufsbildung aber unter verschiedenen Aspekten zu diskutieren:

- Es geht um den Einbezug in direkte Arbeitstätigkeiten.
- Darauf beruht die Aneignung eines spezifischen, sinnlich verankerten Erfahrungswissens.
- Damit kann die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit von Lernaufgaben eingeschätzt werden.
- Das verbindet sich mit dem Einüben von Fertigkeiten.
- Möglich wird die Entfaltung persönlicher Kompetenzen in der Arbeitstätigkeit.
- Betriebliche Arbeitstätigkeiten erfordern Kooperation der Arbeitenden.
- Auf der Grundlage der Erfahrung betrieblicher Hierarchien und Konflikte ist eine solidarische Organisation möglich.
- Damit wächst die Basis für die Entwicklung partizipativer arbeits- und gesellschaftspolitischer Strategien.

Aus einer arbeitsorientierten Perspektive ist dafür die Verbindung „allgemeiner“, d.h. auch „politischer“ und „beruflicher Bildung“ notwendig.

6 Gegenläufige Akademisierungsprozesse

Die realen Tendenzen allerdings sind ambivalent: Die Skepsis gegenüber Schule und Hochschule als Institutionen, die Bildung ermöglichen, nimmt zu. Meldungen über Gewalt, Repression und Unterdrückung in den „Disziplinaranlagen“ des Lernens werden in den Medien verbreitet und das „Versagen des deutschen Bildungswesens“ scheint durch PISA bestätigt. Eine modische Institutionenkritik befördert ein Auswandern des Lernens. Der alte reformpädagogische Impetus, Lernen mit Leben zu verbinden – Schule mit Betrieb, ersteht in anderem Gewand, allerdings diesmal als skurrile Karikatur. Unternehmen werden von Orten kapitalistischer Wertschöpfung zu „Lernenden Organisationen“ umgedeutet.

Im Gegenzug erleben wir nichtsdestoweniger derzeit eine Beschleunigung des Akademisierungsprozesses. Das Gewicht von Studierenden im Bildungssystem und von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem wächst. 2012 gab es 2.501.990 Studierende, aber nur noch 1.460.658 Auszubildende. Divergierende Prozesse überlagern sich. Gleichzeitig beteiligt sich nur ein Viertel der Unternehmen am „Dualen System“.

Verbetrieblichung durchmischt sich mit Akademisierung, was auch bedeutet, dass ein von herkömmlicher beruflicher Bildung unterscheidbarer Qualifikationstyp an Bedeutung gewinnt. Um die Differenz zu markieren wurde die Begrifflichkeit eines „beruflich-betrieblichen“ gegenüber einem „akademisch-schulischen Abschlusstyp“ entwickelt. Als unterscheidende Merkmale werden das Theorie-Praxis-Verhältnis, betriebliche und schulische Anteile, Kompetenzentwicklung, Lernziele, Übergangswege in das Beschäftigungssystem und vor allem das Gewichts wissenschaftlichen und erfahrungsbezogenen Wissens vorgeschlagen: Ein „akademischer Bildungstyp“ ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass wissenschaftliche Disziplinen sein inhaltliches Bezugssystem bilden und weniger die Probleme beruflicher Arbeitsprozesse. Theoretisches und praktisches Lernen finden nacheinander statt und nicht gleichzeitig. Die Lernprozesse werden getrennt von betrieblichen Erfahrungen und verlagert in Lerninstitutionen. Diese Kennzeichnung schreibt allerdings nur die traditionelle Dualisierung fest.

Mit Akademisierung der Betriebe geht jedoch eine Verbetrieblichung der Hochschulen beschleunigt durch das BA-/MA-Modell einher: Das wachsende Gewicht von Fachhochschulen, das Wachstum dualer Studiengänge, die um sich greifende Veränderung von Lehr- und Lernformen in Richtung Projekt- und Praxisorientierung, Ansätze, Hochschulen verstärkt für Berufstätige zu öffnen – all dies kann als Tendenz zur Vereinheitlichung hin zu einer neuen Form der Berufsbildung gewertet werden.

An Bedeutung gewinnt – belegbar an den Zahlen des IAQ-Reports 2/2011 für die Beschäftigungsverhältnisse in Führungspositionen sowie durch Teilnahmezahlen im „Dualen Studium, wo sich die Zahlen von 2000 bis 2011 von 40.000 auf 60.000 erhöhten, oder der Berufsakademien mit derzeit 20.000 Studierenden, ein neuer, ein integrierter „wissenschafts-erfahrungsbezogener“ Kompetenztyp.

Menschliches Lernen ist gebunden an die Bedeutsamkeit für die Lernenden – also auch wenn viel vom Ende der Arbeitsgesellschaft geredet worden ist, an einen Arbeitsbezug. Beruflichkeit als Verbindung von Arbeit und Lernen hat auch der wissenschaftliche Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di als sinnvoll hervorgehoben (WISSENSCHAFTLICHER BERATERKREIS 2004, 13):

1. Berufliche Lernprozesse sind auf ein Feld verwandter Tätigkeiten bezogen.
2. Theoretisches und praktisches Lernen werden verbunden.
3. In kollegial anerkannter Arbeitstätigkeit kann Facharbeiteridentität aufgebaut werden.
4. Kompetenzprofile werden standardisiert und zur Grundlage von Aushandlungen über Entlohnung, Sicherung und Eingliederung.
5. Es wird eine öffentliche Verantwortung für Berufsbildung institutionalisiert.

Dies vorausgesetzt kann man einbezogen in die Lernort-Frage aktuelle Diskussionen präziser führen und einige Begriffsungetüme des „current Zeitgeist“ in ihrer Ambivalenz vorführen oder zum Platzen bringen. Damit weitet sich der Horizont und aus Organisationsprinzipien von „Betrieblichkeit“ wird „Beruflichkeit“ ein didaktisches Konzept, in dem auch Zielfragen und Interessenpositionen ins Blickfeld kommen oder mit dem Begriff Selbstbestimmung der Anschluss an die alte Tradition von Bildung gefunden werden könnte.

Dies betrifft auch die Produktion der Arbeitskraft. Beruflichkeit als Identitätschance in persönlichkeitsförderlichen Arbeitsplätzen tritt zurück gegenüber „employability“ unter den Anforderungen von Flexibilität und Mobilität.

7 Arbeitsorientierte Lernperspektiven

Nun ist allerdings nicht zu leugnen, dass gleichzeitig mit gewachsenen Entfaltungsmöglichkeiten ein zunehmender Verlust von Identitätschancen droht. Es ist deshalb, wenn man nach den Möglichkeiten von Bildung fragt, zentral, welche Tendenzen die zukünftige Entwicklung der Arbeit kennzeichnen und wie sie in Berufsförmigkeit gestaltet und geöffnet werden. Proklamieren kann man eine doppelte Botschaft: Arbeit bleibt Kern von Identitätschancen, Beruf ist gegenwärtig die Form, in der dies gestützt werden kann.

Wenn Arbeitsorientierung in der Form von Beruflichkeit begriffsstrategisch für Zukunftsperspektiven genutzt werden kann, gegen eine uneingeschränkte Fragmentierung in Qualifikationssegmente und gegen eine Individualisierung, bei der „Employabilität“ zu beliebiger Einsatzfähigkeit wird, macht es Sinn daran festzuhalten und damit die „zukunftsfähigen“ Leitlinien demokratischer Berufsbildungspolitik immer wieder neu zu justieren.

Literatur

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

DEUSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

DIKAU, J. (1978): Berufliche Weiterbildung als arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Argument Sonderband AS 21. Berlin, 212-230.

EHRKE, M. (1978): Berufspädagogik als arbeitsorientierte Sozialwissenschaft. In: Argument Sonderband AS 21. Berlin, 190-204.

EHRKE, M. (1997): IT-Ausbildungsberufe: Paradigmenwechsel im dualen System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 26, H.1, 3-8.

EULER, D./ SEVERING, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Gutachten im Auftrag des BMBF. Bonn

FAULSTICH, Peter. (1978): Das Persönlichkeitsproblem und die Berufspädagogik. In: Argument Sonderband AS 21. Berlin, 205-212.

FAULSTICH, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

FAULSTICH, P. (1999): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München.

FAULSTICH, P. (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, P./ Ludwig, J.: Expansives Lernen. Baltmannsweiler, 68-80.

FAULSTICH, P.: „Integration“? – „Synthese“? - „Konvergenz“? In: außerschulische bildung (2009) H.1, 6-13

GÖRNER, R. (2013): Die Rolle der Gewerkschaften im Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Rede bei der Internationalen Fachtagung des Europäischen Zentrums für Arbeitnehmerfragen „Die Rolle der Sozialpartner bei der erfolgreichen Gestaltung beruflicher Bildung in Europa“. Berlin.

GREINERT, W.-D. (2013): Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“. Baltmannsweiler.

WISSENSCHAFTLICHER BERATERKREIS IGM/ver.di (2004): Ohne Berufe geht es nicht. Berlin.

Zitieren dieses Beitrags

FAULSTICH, P. (2013): „Zukunftsfähigkeit“ des Konzepts „Arbeitsorientierung“ in der Berufsbildungspolitik. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 23, hrsg. v. WAHLE, M./ WALTER, M., 1-10.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/faulstich_ws23-ht2013.pdf

Der Autor



Prof. Dr. PETER FAULSTICH

Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen, Lehrstuhl für
Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
Universität Hamburg

Binderstr. 34, 20146 Hamburg

E-mail: peter.faulstich@uni-hamburg.de

Homepage: <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/398>