

Bremer, Rainer

Bildungspolitische Optionen doppelqualifizierender Bildungsgänge

Neß, Harry [Hrsg.]; Döbrich, Peter [Hrsg.]: Doppeltqualifizierende Bildungswege - ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. Dezember 2001. Frankfurt, Main : GFFP u.a. 2003, S. 75-89. - (Materialien zur Bildungsforschung; 8)

urn:nbn:de:0111-opus-34489

in Kooperation mit:



GFFP

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

http://www2.dipf.de/gffp/daten_zur_gffp/daten_zur_gffp.htm

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Doppelqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft ?! III
Materialien zur Bildungsforschung Bd 8, S. III-IV, 2003

Inhalt

Vorwort V

Lutz Eckensberger, Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:
Begrüßung und Problemaufriss zum Thema der
Fachtagung 1

Internationaler Ausblick

Søren Kristensen, Europäisches Zentrum für die Förderung der
Berufsbildung (CEDEFOP), Thessaloniki:
Transnational Mobility in the Context of Vocational
Education and Training 9

Klaus Fahle, Nationale Agentur LEONARDO am Bundesinstitut
für Berufsbildung, Bonn:
Zertifizierung grenzüberschreitender Ausbildung –
kritische Anmerkungen vor dem Hintergrund der
Erfahrungen im Programm Leonarda da Vinci 21

Uwe Lauterbach; Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:
Doppelqualifikation und berufliche Mobilität –
ein internationaler Vergleich 27

Sabine Manning, Wissenschaftsforum Bildung und
Gesellschaft e.V. (WIFO), Berlin:
Doppeltqualifikationen in Europa – was können
wir voneinander lernen? 61

Nationale Einblicke

| | |
|--|-----|
| Rainer Bremer, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen: Bildungspolitische Optionen doppeltqualifizierender Bildungsgänge | 75 |
| Harry Neß, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Bedingungen der Mobilitätsförderung in doppelt- qualifizierenden Bildungsgängen | 91 |
| Heinrich Berthold, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden: Doppeltqualifizierende Bildungsgänge aus exemplarischer Sicht des Bundeslandes Hessen | 121 |
| Johannes Miethner, Lehrstuhl Technik und ihre Didaktik I, Ruhr-Universität Dortmund: Die Duale Oberschule in Rheinland-Pfalz – Eine Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung | 137 |

Rainer Bremer

Bildungspolitische Optionen doppelqualifizierender Bildungsgänge

Um etwas über die gegenwärtigen bildungspolitischen Optionen doppelqualifizierender Bildungsgänge sagen zu können, muss man auf ihre Entstehung und bisherige Realisierung zurückblicken sowie den europäischen Kontext der Modernisierung von Bildungssystemen heranziehen. Dem folgt der Aufbau dieses Vortrags.

1. Entstehung und Fortführung von Doppelqualifikationen im nationalen Kontext

Warum gab es Doppelqualifikationen? Angeregt wurden sie 1970 durch Expertisen des Deutschen Bildungsrats, der Strukturreformen im deutschen Bildungssystem vorschlug. Die Doppelqualifikationen sind daher immer nur ein Moment der Reformphase um 1970 gewesen, die wesentlich darauf zielte, veränderte Schulformen in der Sekundarstufe I und II zu etablieren. Erfasst wurden alle Systeme der Allgemeinbildung und auch die Schulen der Berufsbildung. Die Kombination von Abschlüssen beider zu Doppelqualifikationen konnte immer nur ein nachrangiger, sozusagen bedingter Teil der sowohl tief als auch breit angesetzten Reform sein.

In der Hauptsache führte sie die Maßnahmen fort, die in den 60er Jahren schon unternommen worden waren, also der Ersatz der Volksschule durch die Grund- und Hauptschule, die Synchronisierung des Beginns und Endes der Schuljahre mit europäisch üblichen Regelungen und auch das BBiG von 1969, das mit der Anrechnungsverordnung z.B. einen erheblichen Eingriff in die Berufsbildung vornahm, die ja Teil der Wirtschaftsverfassung ist und außerhalb der Zuständigkeiten für Unterricht und Kultus liegt.

Alle Maßnahmen verstanden sich als Modernisierung des Bildungssystems und verfolgten das Ziel, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen. Sie waren eine Reaktion auf die abzusehende Akademisierung der Berufe, die besonders durch Gründung von Fachschulen und Fachhochschulen vorangetrieben wurde. Ersichtlich mündeten die Maßnahmen in eine auf dem Arbeitsmarkt möglichst rasch durchschlagende Qualifikationserhöhung – intentional sozusagen ging es um Berufsbildung auch dann, wenn die Systeme der Allgemeinbildung reformiert wurden. Schließlich wurde im politisch-psychologischen Sinne auch versucht, die Benachteiligung der Berufsbildung zu reduzieren und im öffentlichen Bewusstsein deren Ansehen zu heben. Primär sollte jedoch die Bildungsnachfrage gesteigert werden.

Die nachstehende Tabelle gibt die Bestandszahlen an Schülern wieder, herausgerechnet sind die Grund- und Berufsschüler.

**Tabelle 1: Bestandszahlen der Schüler von Haupt-, Realschulen und Gymnasium – ohne Grund- und Berufsschüler
(Quelle: Statistisches Jahrbuch 1996)**

| | 1970 | 1980 | 1994 |
|---------|---------|---------|---------|
| Schüler | 5.788,4 | 6.740,0 | 7.281,3 |
| HS | 41,03% | 33,70% | 18,51% |
| RS | 14,92% | 20,05% | 13,51% |
| GY | 23,83% | 31,44% | 23,12% |

In diesen Zahlen ist noch eine demographische Dynamik verborgen, die über das Ausmaß der gestiegenen Bildungsbeteiligung täuscht. Sichtbar wird erst einmal nur die fallende Tendenz des Hauptschulbesuchs, bei absolut steigenden Schülerzahlen verringert sich der Anteil der Hauptschüler.

Betrachtet man hingegen die Zahl der Abschlüsse jahrgangs- und nicht bestandsbezogen, dann ergibt sich ein deutlicheres Bild der Entwicklung. Bei steigender Schülerpopulation halbiert sich fast die Zahl der Hauptschüler, während die Zahl der Gymnasiasten (mit Fachoberschülern \equiv AHR und FHR) sich fast verdreifacht. Und diejenigen, die nicht studieren, sondern eine Berufsausbildung aufnehmen, erscheinen in der Bil-

dungsstatistik abermals nach drei Jahren, weil dort die hier nicht berücksichtigten Berufsschulabschlüsse summarisch ausgewiesen werden. Das bedeutet, dass der Anteil an gymnasialen Abschlüssen bildungsstrukturell noch höher ist, als er hier statistisch sichtbar wird.

Tabelle 2: Zahl der Abschlüsse von Haupt-, Realschulen und Gymnasium – ohne Grund- und Berufsschulen (Quelle: Statistisches Jahrbuch 1996)

| | 1970 | 1980 | 1994 |
|------------|--------|---------|--------|
| Abschlüsse | 780,7 | 1.144,7 | 782,5 |
| HS | 44,68% | 34,19% | 24,98% |
| RS | 25,63% | 36,88% | 36,12% |
| GY | 11,72% | 19,37% | 31,88% |

Man darf also feststellen, dass die Entwicklung für das Gymnasium günstig verlief, nicht aber für die Berufsbildung. Schuld daran trägt das Versäumnis, die bei allen Reformbemühungen letztlich ständisch gebliebene Dreigliedrigkeit der Schulstruktur wirklich zu beseitigen. Wenn man so will, ist die höhere Bildungsbeteiligung zu Lasten des beruflichen Schulwesens erzielt worden – die Lernzeiten unterlagen einer Dilatation im allgemeinbildenden Sektor.

Doppelqualifikationen hätten sicherlich daran etwas zu ändern vermocht. Betrachten wir die Vorteile:

Sie hätten gegen den Trend das duale System, dessen Zulieferer die Hauptschule strukturell geblieben ist, attraktiver machen können, indem sein Sackgassencharakter beseitigt worden wäre – die Alternative hätte nicht mehr lauten müssen, entweder Studium oder Beruf.

Doppelqualifikationen hätten die Mobilität der Beschäftigten qualitativ erhöht – quantitativ haben wir genug davon, wenn rein statistisch lediglich 50 % derer in ihrem Beruf bleiben, die ihn im dualen System erlernt haben. Diese „Mobilität“ ist kein Ausdruck der Stärke des Systems, sondern seiner Schwäche, weil zahllose Jugendliche in Zeiten der Ausbildungslosigkeit durch kompensatorische Maßnahmen in Ausbildungsverhältnisse gebracht wurden, die in völliger Disproportion zum Beschäfti-

gungssystem standen – so viele Friseure, wie in den 80er Jahren ausgebildet wurden, braucht niemand. Wirkliche Mobilität würde in Fort- und Weiterbildung, im beruflichen Aufstieg ausdrücken, der nicht schulstrukturell zunächst aus dem Beruf heraus- und in die Allgemeinbildung wieder zurückführt.

Damit hängt zusammen, dass ein ausgebautes System von Doppelqualifikationen und ein eigenständiger beruflicher Bildungsweg geeignet sein würden, eine moderne Personalentwicklung als – aus betrieblicher Sicht – externe zu leisten. Hier aber liegt der eigentliche Sieg der allgemeinbildenden Schulformen, Potentialentwicklung traut man dem Gymnasium, nicht der Berufsbildung zu.

Damit wären wir bei den negativen Tendenzen:

1. Personalentwicklung wird in industriellen Großunternehmen und traditionell auch bei Banken und Versicherungen intern betrieben. Entré billets gibt es in der Form zweier Zugänge in die Hierarchien: Abitur und Studienabschluß, also eher berufsferne Qualifikationsbündel für das künftige Potential.
2. Interne Personalentwicklung ist sehr teuer und mit einem gewissen Risiko für die Unternehmen verbunden – sie müssen ein Interesse an Mobilitätsbeschränkungen haben. Das Stichwort dafür lautet: Stammbeschaften. Karriere- und statusorientierten jungen Menschen empfiehlt sich, auf Regularien von Großunternehmen zu bauen und einen möglichst linearen Weg dorthin zu wählen. Es geht dann eher um abstrakte als konkrete Leistungsfähigkeit, die die Berufsbildung ja in der Regel zu bieten hat.
3. Ein letzter Aspekt schält sich in der jüngeren Entwicklung heraus: Die Studierwilligkeit sinkt generell, man schätzt jedoch diese Option und wählt denjenigen Abschluss, der die meisten Möglichkeiten bietet und diese am längsten auch offenhält – das bietet zweifellos das Abitur.

Deshalb hätten Doppelqualifikationen heute nur Sinn – ich betrachte die aktuelle Entwicklung als irreversibel –, wenn sie zusammen mit dem Abitur in einer Kombination mit dualen Berufen und nicht wiederum staatlichen Abschlüssen angeboten werden. Nur das Argument, zwei Jahre in der Ausbildung einzusparen, kann nicht überzeugen. Alle sozialpsychologischen Befunde deuten auf eine Verlängerung der Adoleszenzphase mit zunehmenden Moratorien hin. Doppelqualifikationen sind daher

bildungsökonomisch für die „Anbieter“ attraktiv, nicht per se für die „Abnehmer“. Da müsste sich einiges ändern, um z.B. auch den Effekt einer Elitebildung zu vermeiden, den Doppelqualifikation bislang häufig auslöst (siehe die Erfahrungen in NRW und Brandenburg) bzw. die Funktion, die sie in Bayern hat.

Blicken wir kurz auf die heutigen Rahmenbedingungen:

Seit 1998 ist die FHR in Verbindung mit einer Berufsausbildung kein Sonderweg mehr. Mit Zusatzunterricht kann sie regulär in der Berufsschule erworben werden, die Fachoberschule ist nicht als Regelfall vorgeschrieben. Erreicht wurde dies unter anderem mit Verzicht auf verschiedene Inhalte, etwa der Differenzial- und Integralrechnung bei der FHR in technologischen Bildungsgängen. Man darf wohl fragen, wem das nutzt, bzw. ob die Fachhochschulen auf ein anspruchsärmeres Niveau ihrer künftigen Studenten vorbereitet sind – wenn nicht, wird sich schnell herumsprechen, dass eine mit einem Berufsabschluss gleichzeitig erworbene FHR nicht viel taugt. Ein weiteres Problem taucht auf: In den großen Städten zumindest erweist sich die FOS als Warteschleife für Schüler, die das Gymnasium – aus welchen Gründen auch immer – nicht schaffen. Mit anderen Worten, die typische Klientel der FOS verändert sich. Die FHR verliert an Profil und damit an Attraktivität in Kombination mit Berufsabschlüssen.

Ziehen wir hier ein Zwischenfazit der nationalen Situation:

- Die Abiturquote nähert sich der 40%-Marke.
- Doppelqualifizierende Bildungsgänge können von dieser Tendenz nicht profitieren.
- Im Gegenteil: 1999 geben mehr als 50% der Abiturienten an, dass sie gar nicht studieren wollen – eine „serielle“ DQ von Gymnasium und Berufsausbildung wird quantitativ immer bedeutender.
- Sinkende Studierwilligkeit macht DQ ohne AHR völlig unplausibel.

Spätestens seit der letzte Bildungsminister der Regierung Kohl, Jürgen Rüttgers, für das konservative Lager die OECD-Statistik bildungspolitisch adaptiert hat, wird hierzulande die statistische Korrelation zwischen wirtschaftlicher Innovation und formal gemessenem Bildungsniveau der Bevölkerung sehr ernst genommen. Befunde wie die der TIMS-Studie

fallen auf einen fruchtbaren Boden, wobei die Interpretation ganz typisch in die Richtung verbesserter und verstärkter Allgemeinbildung geht. Manchmal hat man den Eindruck, das duale System selbst zähle zu den Beständen, die eine gründliche Modernisierung des Bildungssystems zu überwinden hätte. Für die Berufsbildung scheint prima facie kaum noch Raum in der Reformdiskussion, zumal gegenwärtig seine sozialpolitische Funktion an Interesse verliert, da die Unterdeckung an Ausbildungsplätzen schwindet. Sie führt uns direkt aus dem nationalen Rahmen heraus, in dem bislang dergleichen stattfand.

2. Zum EU-Umfeld: Neue Modernisierungsoptionen

Zunächst sind einige Konvergenzen und Divergenzen im europäischen Vergleich zu beachten. Ich meine damit die Traditionen, die den jeweiligen divergenten Ausgangspunkt der Konvergenzbemühungen markieren. Geht man von den sozusagen bürokratischen Vereinheitlichungen aus, die ja die Grundlage künftiger europäischer Unifikation bilden, ist eine für Deutschland außerordentlich missliche Ausgangslage entstanden: Nur unerfreulich ist die Zuordnung der hierzulande üblichen dualen Qualifikationen zum Niveau II von insgesamt fünf möglichen zu nennen, die die innereuropäische Vergleichbarkeit bei Berufsqualifikationen sichern sollen. Die Niveaus reichen von I, den Un- oder Angelernten, bis zu V, den traditionell vollakademischen Berufen, die es überall in Europa gibt, also Juristen, Mediziner etc. Als diese blamable Zuordnung der Facharbeiter- und Handwerkerqualifikationen anstand, hat die damalige Bundesregierung gegen das Argument, im dualen System mache die eigentliche Lernzeit – gemessen am Schulbesuch – nur ein Fünftel aus, keinen ausreichenden Widerstand geleistet. Die Lernzeit in Industrie und Handwerk – hier wird ja auch gearbeitet – scheint nicht zu zählen, ausschlaggebend bei dem noch geltenden Anerkennungssystem ist allein die Dauer des Schulbesuchs nach dem Alter von 16. Das rührt daher, dass in der Regel der Besuch allgemeinbildender Schulen 10 Jahre dauert und mit 6 Jahren beginnt. Für die beruflichen Qualifikationen, die auf die Allgemeinbildung folgen, zählt dann die Zeit des weiteren Schul- bzw. Universitätsbesuchs. Das duale System ist hierbei nicht vorgesehen, es ist sozusagen hinten runter gefallen. Es gibt übrigens 7 Länder bzw. autonome Regionen, die in Europa duale Berufsbildungsstrukturen besitzen, da hat also nicht nur Deutschland nicht aufgepasst, sondern auch Liechtenstein, Südtirol und Österreich haben die Entscheidung nicht in ihrem Sinne beeinflusst.

Mit Blick auf diesen Entwicklungsstand kann man nur begrüßen, wenn es zu europäischen Berufen kommt. Denn dies setzt ja die Einigung über Inhalte und erzielbare Qualifikationen voraus, zum Beispiel beim „Car-Mechatroniker“. Der künftige Kfz-Mechaniker wird auch der Autoelektriker sein und sollte, einmal abgesehen vom Verständigungsproblem, in jeder europäischen Kfz-Werkstatt einsetzbar sein. Das kann man sich auch in der Bauwirtschaft, in der Sozialpädagogik und natürlich in der Kranken- und Altenpflege vorstellen.

Aber: Europäische Berufsbilder besagen ja noch nichts darüber, wie die festgelegten Qualifikationen vermittelt werden müssen. Um es klar zu sagen, der europäische Car-Mechatroniker muss nicht unbedingt im dualen System ausgebildet werden. Dagegen sprechen die unterschiedlichen Traditionen. Auf diese möchte ich im Folgenden eingehen.

In der Betrachtung der europäischen Berufsbildungssysteme lässt sich ein klares Nord-Süd-Gefälle feststellen, es dürfen andererseits aber auch Traditionen nicht übersehen werden, die mit protestantisch und romanisch-katholisch bezeichnet werden können. In gewisser Weise quer dazu liegt eine dritte Tradition, die angelsächsische.

Bevor ich diese, vielleicht überraschende, Charakterisierung erläutere, möchte ich ein Missverständnis ausräumen, dessen Entstehung ein wenig mit der allseits gefürchteten deutschen Arroganz zu tun hat: Wenn man hierzulande beispielsweise für Portugal feststellt, dass es dort überhaupt kein Berufsbildungssystem und auch kein darauf sich stützendes Berufsprinzip gesellschaftlicher Arbeit gibt, dann stellt sich doch die Frage, wer dort das Brot backt, die Häuser baut und die Stromversorgung aufrechterhält. Wir sollten uns vorsehen, wenn wir in der Rede von Berufsbildungssystemen immer das duale System bzw. die heimische Berufsordnung unterstellen und dies unter der Hand zum Vergleichsmaßstab erklären. Es sollte jedenfalls klar ausgesprochen werden, ob die Rede von Berufsbildungssystemen das Handwerk einschließt oder nicht. Mit anderen Worten, bei uns schließt es das Handwerk ein, aber ein überall existierendes Handwerk mit Ausbildungsfunktion schließt nicht unbedingt ein übergreifendes Berufs- und Ausbildungssystem ein. Der Grund dafür ist ein historischer, er hat mit der ökonomischen und sozialen Industrialisierung zu tun. Daher gibt es in Europa ein Nord-Süd-Gefälle. Die angelsächsische „Sonderrolle“ hängt mit dem Stand der gesellschaftlichen Modernisierung ebenfalls zusammen.

Betrachten wir kurz die drei Traditionen, um dann zur dualen Berufsausbildung zu kommen:

1. Die protestantischen Länder – mit Ausnahme der angelsächsischen – kennen nicht nur Berufsbildungssysteme in staatlicher Verantwortung, also sowohl allgemein- wie berufsbildende Schulen, sondern weisen auch duale Strukturen auf, d.h. Unternehmen sind in mehr oder weniger geregelte Ausbildungswege eingebunden. Den Grad der Ausprägung dualer Strukturen in etwa widerspiegelnd, lässt sich eine Rangfolge benennen: Deutschland, Österreich, Tirol, Luxemburg, Schweiz, Liechtenstein, Dänemark, Niederlande, Norwegen und Schweden. In diesen Ländern spielt die Berufsbildung eine unbestritten wichtige, staatlich und teilweise eben auch privatwirtschaftlich zu organisierende und zu verantwortende Rolle.
2. Die katholischen Länder ermöglichen praktisch keine signifikante Stufung des „Nichts“ an Berufsbildungssystemen – auf die sichtbaren Widersprüche gehe ich noch ein. Es sind: Frankreich, Spanien, Portugal, Italien, Griechenland, Monaco, San Marino und Andorra. Außer der handwerklichen Ausbildung gibt es dort definitiv keine arbeitsmarktintegrativen Berufsbildungssysteme.
3. England, Schottland, Wales, Nordirland und die Republik Irland haben ebenfalls keine Berufsbildungssysteme, allenfalls berufliche Bildungswege für Jugendliche, die älter als 16 Jahre sind und nur wenig Chancen auf Beschäftigung haben. Beispiele dafür sind die GNVQs und NVQs in GB.

Die Unterscheidung nach traditionellen Konfessionen ist hiermit ausgereizt, die ersten Widersprüche werden sichtbar. Schweden und England unterscheiden sich nur gering, auf der gegenüberliegenden Seite ist die Situation in Süditalien, Portugal mit der der irischen Republik auch kaum noch trennscharf aufzulösen.

Um den Widerspruch zu überwinden, muss augenscheinlich neben den konfessionell bezeichneten Traditionen ein weiteres Merkmal hinzugezogen werden: Der Grad der Industrialisierung bzw. Modernisierung. Dieser Grad erhellt im übrigen auch die facettenreiche Rolle, die die überall entwickelte handwerkliche Ausbildung spielt. Hier verläuft nämlich eine Scheidung zwischen zwei Bildungsformen, die ebenfalls charakteristisch

ist und für die Lage in Deutschland künftig noch entscheidender werden wird als sie es schon ist: Gemeint ist das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

Mit Blick darauf wird eine gewisse Dynamik sichtbar und vor allem eine – aus meiner Sicht – äußerst fragwürdige Alternative zwischen Berufsausbildung hier und Personalentwicklung da. Sie umfasst und entspricht der angelsächsischen Tradition der Berufsbildung, die einen Sockel möglichst hoher allgemeiner Qualifikation als *general education* vorsieht, um sich aus der eigentlichen Berufsbildung praktisch völlig heraus zu halten. Eine Modernisierung nun wird primär eher den Grundzug der *general education* verstärken und ökonomische Schranken abbauen sowie komplementär mit sozialpolitisch motivierten Maßnahmen der Anomie erzeugenden spezifischen Jugendarbeitslosigkeit zwischen 16 und Mitte 20 begegnen. Aus praktisch technischen (curriculumtechnologischen) Gründen dürfte dabei der eigentlich systemfremde Berufsbezug durch Modularisierung das Mittel der Wahl darstellen. Damit kann man individuelle Förderung bis zur Berufsreife im Sinne von Vermittelbarkeit an Arbeitsmärkten ohne stringente Berufsordnung erzielen, ohne auf Beteiligung von Unternehmen und Betrieben angewiesen zu sein, die mit Sicherheit nicht ihre eingespielten Mechanismen der Personalentwicklung zugunsten einer teuren Systematisierung aufgeben werden. Daher scheint mit folgendes gewiss:

- Die Maßnahmen zur bevölkerungsweiten bildungsstrukturellen Höherqualifikation werden vorberuflich ansetzen und greifen, die daraus resultierenden Paradoxien werden uns in der Form verschärfter Konkurrenz um gute und sichere Jobs auch in Zukunft begleiten. Die Akademisierung dürfte zunehmen, Professionalisierung damit entwicklungspsychologisch auf eine spätere biographische Phase verschoben sein. Damit stabilisiert sich das Milieu für Personalentwicklung und Stammbegleichungsbildung.
- Modularisierung berufsrelevanter und der Altersentwicklung angemessener Inhalte wird die staatliche Antwort auf das konkurrenzbedingte Versagen der verstärkten und ausgedehnten *general education* sein, die keine direkt arbeitsmarktintegrative Kraft besitzt – sonst wäre sie ja nicht „general“. In letzter Konsequenz heißt das natürlich auch, dass die mittels Modularisierung erzielte berufliche Akzentuierung fortgesetzten schulischen Lernens zu keinen direkt verwertbaren beruflichen Qualifikationen führt.

- Modularisierung wird damit Teil der Maßnahmen, die die Übergänge an den beiden Schwellen zum Arbeitsmarkt forcieren sollen. Im Prinzip gibt es in der angelsächsischen Tradition ja nur eine Schwelle, die von der Schule in den Beruf und keine Verschiebung der Form, dass die 1. Schwelle nach der Schule in die Ausbildung führt und die 2. Schwelle nach der Ausbildung in den Beruf folgt. Durch solche dilatorischen Maßnahmen wird natürlich irgendwie eine zweite Schwelle entstehen. Die Schwierigkeit ist nur: Welche weiteren Maßnahmen dann tatsächlich umgesetzt werden, hängt fallweise von der demographischen Entwicklung einschließlich des Problems der Migration ab. Bei zunehmendem Bevölkerungsdruck – womöglich in Koinkidenz mit konjunkturell bedingter Unterbeschäftigung – werden Maßnahmen fällig, die in Zeiten von Arbeitskräftemangel, also Vollbeschäftigung entfallen können. Worauf es also ankommt, ist, dass diese Maßnahmen in Ländern mit entsprechender Tradition keine systemische Qualität erlangen werden, sie bleiben ihrer Natur nach kompensatorisch, sie werden nicht funktional zum Beschäftigungssystem hin ausgebaut, wie das duale System etwa. Wegen ihrer im Kern opportunistischen Funktion sind sie auch nur schwer über ihre Unvermeidlichkeit hinaus zu prognostizieren. Sollte sich so etwas wie eine europäische Sozialpolitik tatsächlich herausbilden, dürfte sie bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ansetzen, die aus ihr folgenden Interventionen werden aber deshalb kein Teil der Industrie- oder Bildungspolitik werden.

Werfen wir vor diesem Hintergrund einen Blick auf die europäischen Staaten:

- Bei schwachem staatlichen Einfluss auf die Berufsbildung nimmt er tendenziell durch *Verschulung* beruflichen Lernens zu. In einem Streben um Wettbewerbsfähigkeit, das im Erfolgsfall die Leistungsfähigkeit der general education erhöht, bleibt zwangsläufig ein wachsender Teil Jugendlicher auf der Strecke. Die als Beantwortung von steigenden Anforderungen an Qualifikationen gemeinte Verbesserung der Bildungssysteme wird zum Teil das Gegenteil dessen produzieren, was beabsichtigt war – uniforme Qualifizierungsmaßnahmen scheitern an ihrer Uniformität, die Systeme produzieren Versorgungsfälle, die durch fortgesetzte Beschulung in der Form der Verwahrung immanent aufgefangen werden müssen. Das kann nur durch

Lernen unterhalb des Niveaus der general education gelingen, die Systeme öffnen sich zur Beruflichkeit eines Lernens, dem sie aber nicht die geeignete – durch Entschulung erzielte – Form geben können.

- Im umgekehrten Fall, dem des starken staatlichen Einflusses auf die Berufsbildung, nimmt er durch Konzentration auf *Allgemeinbildung* eher ab. Der moderne Weg der Qualifikationserhöhung ist insofern ein europäischer (und im Prinzip auch der alte, s.o.), als alle industriell entwickelten Länder vor den gleichen Problemen stehen. Deshalb wird sich auch in Deutschland, wie schon bei Rüttgers, eine Krisenwahrnehmung durchsetzen, die Bildung mit Erziehung gleichsetzt, also auf die konzentriert, die nach Alter und Vermögen in jedem Fall vor dem Abschnitt beruflichen Lernens stehen. Wir sollten also davon ausgehen, dass Doppelqualifikationen, in welcher Konstruktion auch immer, im Prinzip bildungssystematisch nachgeordnet bleiben werden, im schulstrukturellen Sinne immer zu spät kommen.

Freilich sollten wir auch die Ausnahme nicht übersehen, die Deutschland bei der absehbaren Angleichung der Allgemeinbildung an die europäisch verbreitete general education gleichzeitig zu machen gezwungen sein wird, das aus sozialpolitischen Gründen niemand wird abschaffen können. Es sind ja gerade die Paradoxien der Qualifikationserhöhung, die einem solchen System Wert verleihen, solange die Unternehmen daran teilnehmen: Wir haben ein in der Welt einmaliges System verrechtlichter Berufsordnung, dessen Basis die duale Ausbildung liefert. In einem Punkt hat es jedoch dem Druck der general education schon nachgegeben, es interferiert mit diesem durch Polarisierung der Berufsbildung: Die Bedingungen seines Erhalts liegen nicht unbedingt in der Stärke der Berufsbildung, vielmehr in der sozialpolitischen Schwäche der Allgemeinbildung. Das drückt sich in folgender Tendenz aus:

Berufe für Abiturienten nehmen am einen Ende des dualen Systems zu, am anderen die Verberuflichung von beschäftigungsrelevanten, aber nicht wirklich beruflichen Qualifikationen.

Ich deute das so: Das duale System ist zumal in seiner korporationistischen Verfasstheit flexibel genug, die Definitionen höherer Berufe – traditionell die der Kaufleute, die mit der Eingangsvoraussetzung des Abiturs die Rolle des dualen Systems in der Dreigliedrigkeit immer schon verhöhnten – nicht nur weiter zuzulassen, sondern die „Abiturientenberu-

fe" auszubauen. Das System spreizt sich auf, ein Zeichen der Vitalität oder des Todeskampfes –, in jedem Fall geht es weiter, allerdings auf Kosten des Prinzips der Beruflichkeit, da werden Jobs, die man anderswo in wenigen Tagen oder Wochen erlernt, in dreijährigen Ausbildungsgängen zu Berufen geadelt – der Status „Beruf“ muss fingiert werden, damit das System sich behaupten kann, es schafft den „Systemgastronomen“ oder den „Automobilkaufmann“, der, weil er kein Verkäufer ist, alles darf, bloß keine Autos verkaufen (er ist ein Spezialist der Zubehörabteilung, seine logistischen Kenntnisse basieren unter anderem auf der Tatsache, dass Leichtmetallfelgen pro Kunde mindestens viermal verkauft werden müssen ...). Ich möchte eine ironische Anregung geben, von der ich hoffe, dass sie weitere Ausführungen erspart: Wie wäre es mit dem „Museumshopkaufmann“, Fachrichtungen „Schwarzweißdruck“ und „Vierfarbendruck“? Oder mit „Obstkaufmann“, Fachrichtung „Zitronenhandel“ oder „Weihnachtsfrüchte, einschließlich Nußsorten“?

Der – lassen Sie es mich so nennen – „deutsche Weg“ der Modernisierung lässt in einem dualen System wenig Platz, dessen Perfektionierung ein Funktionskriterium hervorbringt, das die Erfassung von Abiturientenberufen bis zu Anlernertätigkeiten zum Systemmerkmal erhebt.

Was wäre also mit Blick auf Doppelqualifikationen zu raten?

Mit Blick auf die bildungstheoretische Qualität von Doppelqualifikationen empfehle ich, am Prinzip der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung festzuhalten. Es bedarf keines weiteren empirischen Beweises dafür, dass curricular und didaktisch sinnvoll – das heißt vor allem nicht additiv – ausgelegte Bildungsgänge über die mit ihnen verbundenen Mehrbelastungen hinaus im Bildungssystem für eine eigene Qualität stehen, auf die im Interesse jener, die im System purer Allgemeinbildung weniger Chancen haben, als sich ihnen durch Doppelqualifikationen eröffnen, nicht verzichtet werden darf. Nun erfordert aber schon der Titel meines Vortrags „Bildungspolitische Optionen ...“ das Umfeld zu berücksichtigen, in dem Doppelqualifikationen zu stellen wären, wenn an ihnen nennenswert festgehalten werden soll.

Aus den, wie ich denke, ausführlich dargelegten Gründen, machen Doppelqualifikationen in der gegenwärtigen Situation nur Sinn, wenn sie endlich in der Kombination mit der AHR angeboten werden – der DIHT darf nicht mit seiner Ablehnung der BmA das letzte Wort behalten! Das be-

trifft die vermachtete ordnungspolitische Seite, sie zu beeinflussen ist wichtig, aber nicht alles.

Also: Doppelqualifikationen können aussichtsreich am Arbeitsmarkt nur in Kombination mit der AHR verankert werden, das würde zu einer Mobilitätssteigerung der Auszubildenden beitragen und wäre doch mehr als die bloße Vergabe von Studienberechtigungen, die lediglich die Wahl zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium lassen. Damit will ich sagen, dass die Möglichkeiten durch externe Personalentwicklung durch Doppelqualifikationen zunehmen.

Wie aber nun die Marktlage ist, macht es keinen Sinn, Doppelqualifikationen als bloß schulisches Angebot weiterzuführen. Es kommt viel mehr darauf an, solche Bildungsgänge in Kooperation mit Unternehmen als Teil auch der betrieblichen Personalentwicklung zu etablieren. Der für die anderen europäischen Bildungssysteme typische Widerspruch zwischen staatlich und privat verantworteter Bildung und Ausbildung sollte in Deutschland mit Angeboten von Doppelqualifikationen auch im Interesse jener Abiturienten, die ohnehin nur ihr Abitur anstreben, um anschließend eine Berufsausbildung zu beginnen, leichter als anderswo zu schlichten sein. Die Bereitschaft dazu ist vorhanden, es muss ja nicht gleich die Kooperation zu einem Siemens-, IBM- oder VW-Abitur führen, so etwas wäre nicht wünschenswert, aber letztlich auch nicht der Schrecken, den diese Bezeichnungen sofort auslösen – ich empfehle durchaus, über die Beruflichkeit des Abiturs nachzudenken, vor allem möchte ich davon abraten, ausschließlich über Verkürzungen eines Weges zur Studienreife nachzudenken, die ja nicht umsonst den Wortbestandteil „Reife“ mit sich führt. Ein Blick auf die tatsächliche Studierfähigkeit von Abiturienten sollte aufgeschlossen demgegenüber machen, was eine dies ergänzende Berufsausbildung dazu beitragen könnte – sicherlich nicht weniger als das gegenwärtige Abitur in Händen von philologisch ausgebildeten Kursleitern.

Vor allem muss aber die Studienoption wieder qualitativ glaubwürdig werden. Auf Seiten der „Abnehmer“ dürfte dies keine so großen Probleme machen, die Mehrheit von ihnen sieht im Abitur ja ohnehin eine bessere Berufsvorbereitung. Wird also erst einmal im Zusammenarbeit mit einem Betrieb eine Berufsausbildung mit der AHR angeboten, dann hat sich der Berufswunsch ja schon erledigt, die betrieblichen und die individuellen Interessen ließen sich deshalb einfach auf die Studienoption konzentrieren. Nur wer beides hat, steht vor einer Alternative und kann wäh-

len und entscheiden – im Stande erworbener Studienreife sollte auch niemand unter Hinweis auf die pädagogisch immer vermutete latente Unmündigkeit den Jugendlichen diese Situation ersparen. Dass es im Alter zwischen 16 und 19 an der Zeit ist, solche Entscheidungen zu treffen, können die Deutschen von ihren europäischen Nachbarn lernen.

Um die Sache zu Ende zu denken, keine Doppelqualifikation – ob mit oder ohne AHR – kann als isoliertes Konstrukt der Bildungspolitik überleben. Das haben die letzten 20 Jahre gezeigt. Deshalb möchte ich als letzten bildungspolitischen Rat den geben, sich bildungspolitisch nicht nur auf Doppelqualifikationen zu konzentrieren, sondern endlich die Aufgabe anzugehen, einen eigenständigen beruflichen Bildungsweg auszubauen. Dazu liegen mehr als diskussionswürdige Vorschläge aus dem BIBB vor, leider auch auf Eis. Doppelqualifikationen wären als eine Art Y-Modell hervorragend geeignet, die Gabelung zwischen fortgesetzter Allgemeinbildung (einzelqualifizierend) und Einstieg in die Berufsqualifizierung ohne *Optionsverlust* zu gestalten. Das, denke ich, könnte sogar zur Stärke von Doppelqualifikationen werden.

Literatur

Baumert, J. et. al. (2000). TIMSS III: Dritte internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Opladen.

Blankertz, H. (1986). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Teil 1 u. 2, Soest.

Bremer, R. (1989). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Wie Kollegschüler lernen, Soest.

Bremer, R. (1991). Das konservative Existential der Bildungspolitik. In: Pädagogische Korrespondenz, Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. (Hrsg.), Münster 1991, H. 8, S. 19-27.

Bremer, R. (1996). Modellversuche zu Doppelqualifikationen im schulischen Bereich von 1975 bis 1995. Bildungstheoretische Begründungen und Erfahrungen. In: Bremer, R. Doppelqualifikation und Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, Bielefeld, S. 152-166.

Dauenhauer, E. (1990). Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Materialien zur Bildungsplanung, H. 21, Bonn.

Tenorth, H.-E. (1986). Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim und München.

Zabeck, J. (1987). Gymnasiale Bildung für Studium und Beruf. In: Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in NRW, (Hrsg.), 1987, S. 7-13.