



Marius R. Busemeyer

Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik

Sachzwang oder Interessenpolitik?

■ Die Berufsbildungspolitik ist auf europäischer Ebene, vor allem im Rahmen der Lissabon- und Kopenhagen-Prozesse, in jüngster Zeit von der Peripherie ins Zentrum der EU-Politik gerückt. Ähnlich wie im Fall des Bologna-Prozesses in der Hochschulpolitik sind auch in der beruflichen Bildung Auswirkungen auf die nationalen Bildungssysteme zu beobachten.

■ In Deutschland ist eine enge inhaltliche und politische Verflechtung der Europäisierungsdebatte mit dem allgemeinen Diskurs der Berufsbildungsreform zu beobachten. Eine Reformkoalition aus Teilen der Arbeitgeberschaft und der Bundesregierung versucht, den »Rückenwind aus Europa« strategisch zum Aufbrechen wahrgenommener Reformblockaden zu nutzen.

■ Gewerkschaften und Sozialdemokratie müssen auf diese Herausforderung reagieren. Interessendivergenzen im eigenen Lager sollten überwunden werden. In der kurzen Frist muss es um die Verteidigung der zentralen Pfeiler des deutschen Berufsbildungssystems gehen. Langfristig sollten Gewerkschaften und Sozialdemokratie jedoch die Schaffung einer echten, auf dem Prinzip der Beruflichkeit statt der »employability« aufbauenden Berufsbildungsarchitektur auf EU-Ebene anstreben, da auf diese Weise das Ziel der Stärkung der grenzüberschreitenden Mobilität bei Wahrung der beruflichen Identität besser umgesetzt werden kann als mit den gegenwärtigen Ansätzen der EU-Bildungspolitik.

JUNI 2009

Inhalt

1	Einleitung	3
2	Die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik	3
3	Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik	4
4	Wie kann man die Herausforderung Europa nutzen?	6
5	Wie sollte europäische Berufsbildungspolitik aussehen?	8
6	Wie kann man von den europäischen Nachbarn lernen?	8
7	Konkrete Strategieempfehlungen	10
	Literatur	11

1 Einleitung

Die deutsche Bildungslandschaft ist in Bewegung geraten, und die europäische Politik spielt dabei eine wesentliche Rolle. Der »Bologna-Prozess« hat die deutsche Hochschulpolitik grundlegend transformiert und internationalisiert. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen ist dabei nur die sichtbarste der angestoßenen Reformen (vgl. Keller 2004 für einen Überblick). Im Bereich der beruflichen Bildung stehen nun ähnliche Veränderungen an. Durch die Lissabon-Strategie und besonders den Rat der EU-Bildungsminister in Kopenhagen (2002) erfuhr die EU-Berufsbildungspolitik eine enorme Aufwertung, allerdings um den Preis der zunehmenden Unterordnung unter dem Aspekt der Beschäftigungssicherung (»employability«).

Der Diskurs zur Europäisierung der Berufsbildungspolitik trifft in Deutschland auf eine intensiv geführte allgemeine Reformdebatte. Die beeindruckende Reihe von Gutachten und Studien der letzten Jahre (Baethge/Solga/Wieck 2007; Drexel 2005; Euler/Severing 2006; Kruse et al. 2009; Rauner 2008, Spöttl et al. 2009; Wissenschaftlicher Beraterkreis 2006) zeigt, dass angesichts der zunehmenden Erosionserscheinungen des dualen Systems grundlegende Reformen in der Berufsbildung notwendig sind.

Der zunehmende Problem- und Reformdruck treffen jedoch auf ein politisches System, das kaum rasche und tiefgreifende Gesetzesänderungen erlaubt. Weil in der beruflichen Bildung die Länder für den berufsschulischen Teil und der Bund für den betrieblichen Teil der Ausbildung zuständig sind, sind eine Vielzahl von Akteuren mit heterogenen Interessen beteiligt: die Bundesländer, Arbeitgeber- und Branchenverbände, Gewerkschaften sowie verschiedene Bundesministerien. Reformprozesse vollziehen sich – wenn überhaupt – sehr langsam. Aus diesem Grund versuchen – so die zentrale These der vorliegenden Studie – reformorientierte Interessen, vor allem die Bundesregierung und Teile der Arbeitgeberschaft, die Europäisierungsdebatte strategisch zur Umsetzung ihrer Ziele auf nationaler Ebene zu nutzen (vgl. auch Martens/Wolf 2006; Trampusch 2008). Gewerkschaften und Sozialdemokratie sind daher in besonderer Weise gefordert, eine gemeinsame Antwort auf die Herausforderung der Europäisierung zu finden, die über eine rein defensive Strategie des Verschanzens in der »Wagenburg des Dualen Systems« (Drexel 2006: 32) hinausgeht.

2 Die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik

In der Anfangsphase des europäischen Integrationsprojekts kamen Fragen der beruflichen Bildung lediglich eine marginale Bedeutung zu. Zur Sicherstellung der Freizügigkeit der Arbeitskräfte ging es zunächst um die Herstellung der Vergleichbarkeit von Berufsabschlüssen. In den Siebzigerjahren wurden Institutionen wie das Europäische Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) (1975) und das Europäische Hochschulinstitut (1976) gegründet. Aber erst in der zweiten Hälfte der Achtzigerjahre erhielt die EU-Bildungspolitik wirklich Auftrieb. In diese Zeit fiel nicht nur die Gründung des bekannten ERASMUS-Programms. Die EU-Kommission betrieb, auch mit Hilfe der expansiven Auslegung des Europäischen Rechts durch den Europäischen Gerichtshof (EuGH), die Expansion ihrer bildungspolitischen Kompetenzen durch eine Reihe von Gemeinschaftsprogrammen, in denen Bildung nicht mehr ausschließlich durch das Ziel der Sicherung der Arbeitnehmerfreizügigkeit legitimiert wurde, sondern u.a. auch im Rahmen der Strukturförderungsprogramme.

Dieser Aktionismus war den Mitgliedstaaten zu weit reichend (Shaw 1999: 572), so dass sie in den neuen Artikeln 126 und 127 des Maastricht-Vertrages die Souveränität der Mitgliedstaaten in der Bildungspolitik bekräftigten. Außerdem wurde ein explizites Verbot der Harmonisierung nationaler Bildungssysteme durch die EU in das Vertragswerk aufgenommen. Die Aufnahme der Bildungspolitik in den Maastricht-Vertrag bedeutete allerdings auch, dass nun zum ersten Mal der Europäischen Union formale Kompetenzen im Bereich der Bildungspolitik zuerkannt wurden, auch wenn diese im Vergleich zu den zuvor faktisch angeeigneten zunächst eingeschränkt waren.

Die Bologna-Erklärung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums wurde am 16. Juni 1999 von 29 Staaten (Mitgliedstaaten der EU, aber auch Beitrittskandidaten und Länder des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR)) unterzeichnet. Sie empfahl die Einführung von zweizyklischen Studiengängen (z.B. Bachelor und Master) sowie die Schaffung eines Kreditpunktesystems, mit dessen Hilfe im Ausland absolvierte Bildungsleistungen besser übertragbar gemacht werden sollten. Es ist allerdings zu betonen, dass die Bologna-Erklärung ursprünglich keine Initiative der EU war, sondern eine Initiative der Regierungen von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien. Erst im Laufe der Zeit ist die EU-Kommission als Vertragspartei anerkannt worden und hat daraufhin eine koordinierende Funktion übernommen.

Dr. Marius R. Busemeyer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln.

In Deutschland bestand eine wesentliche Motivation der Regierung darin, nationale Reformwiderstände gegen die Einführung von zweizyklischen Studiengängen durch die Internationalisierung des Systems zu umgehen (Keller 2004; Martens/Wolf 2006; Witte 2006; Wuggenig 2008).

Die Tagung des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000 und die dort beschlossene »Lissabon-Strategie« bedeutete eine Zäsur in der europäischen Bildungspolitik. Dies gilt vor allem für die berufliche Bildung, denn diese stand in engem Zusammenhang mit dem strategischen Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Auf dem Europäischen Rat von Barcelona im Jahr 2002 wurden die bildungspolitischen Prioritäten der Lissabon-Strategie bekräftigt und ein »Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa« (Europäische Kommission 2002) verabschiedet. Damit war die EU endgültig als bildungspolitischer Akteur formal etabliert, denn darin ging es nicht nur um die »Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt«, sondern auch um die »Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme« sowie den »leichteren Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung für alle«.

In Ergänzung der Aktivitäten des Europäischen Rates beschloss der Rat der Bildungsminister 2002 in Kopenhagen, die Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung zu verstärken. Für die konkrete Ausgestaltung der europäischen Dimension der Berufsbildungspolitik war die Kopenhagen-Erklärung sicherlich von größerer Bedeutung als die zuvor vage formulierten, strategischen Ziele des Europäischen Rates. Denn im Anschluss an den Kopenhagen-Gipfel wurden ein Koordinierungsgremium und drei Technische Arbeitsgruppen eingerichtet, die konkrete Vorschläge für die Sitzung des Rates in Maastricht im Jahr 2004 erarbeiten sollten (Trampusch 2008: 590). Hier wurde in Form des so genannten Maastricht Communiqués die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR, englisch: European Qualifications Framework – EQF) sowie eines Europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) beschlossen (Fabian 2005: 10). Dies wurde zwei Jahre später auf der Tagung des Rates in Helsinki bekräftigt.

Zusammen mit dem 2004 verabschiedeten Europass sind EQR und ECVET die wichtigsten neuen Instrumente der europäischen Berufsbildungspolitik. Der EQR ist ein Referenzrahmen und eine Übersetzungshilfe zur Einordnung nationaler Qualifikationen. Um der Heterogenität der europäischen Bildungssysteme

gerecht zu werden, orientiert sich der EQR nicht an formalen Abschlüssen, sondern an den tatsächlichen Lernergebnissen (»learning outcomes«). Die Lernergebnisse werden in Form von »Kenntnissen«, »Fertigkeiten« und »Kompetenzen« dokumentiert und insgesamt acht Referenzniveaus zugeordnet. Nationale Qualifikationsrahmen können von diesem Schema aber abweichen (und z.B. weniger oder mehr als acht Niveaus aufweisen), so lange die Verknüpfung zu den EQR-Niveaus geleistet wird.

ECVET geht einen Schritt weiter als der EQR, denn hier geht es nicht nur um die Verbesserung der Transparenz, sondern um den tatsächlichen Transfer von Bildungsleistungen. Zu diesem Zweck sollen in nationalen Qualifikationen Lerneinheiten (»units«) definiert werden, die mit Kreditpunkten (»credits«) bewertet werden, so dass in Analogie zu dem im Hochschulbereich eingesetzten »European Credit Transfer System« (ECTS) Ausbildungsteilnehmer die im Ausland absolvierten Abschnitte voll angerechnet bekommen.

Rechtlich gesprochen sind EQR und ECVET gemeinsame Empfehlungen des Rates und des Parlaments. Im Fall des EQR wurde zwischen Juli und Dezember 2005 ein europaweites Konsultationsverfahren durchgeführt. Im April 2008 nahmen der Europäische Rat und das Europäische Parlament den überarbeiteten Kommissionsvorschlag an. Das Beschlussverfahren zu ECVET läuft parallel, aber mit zeitlicher Verzögerung ab. Nach dem ersten Vorschlag der Kommission aus dem Jahr 2005 fand in den Jahren 2006 und 2007 auch hier ein Konsultationsverfahren statt. Die Kommission legte zwei Wochen vor dem EQR-Beschluss im April 2008 einen überarbeiteten Vorschlag vor, der zur Zeit im Europäischen Rat und Europäischen Parlament verhandelt wird.

3 Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik

Im folgenden Abschnitt wird die politische Debatte um die Europäisierung der beruflichen Bildung in Deutschland rekonstruiert, indem die Positionen der relevanten Akteure dokumentiert werden. Dabei soll folgender Arbeitshypothese nachgegangen werden: Die politische Dynamik der Europäisierungsdebatte lässt sich erklären als ein Versuch reformorientierter Interessen (vor allem der Bundesregierung und von Teilen der Arbeitgeberschaft), die Europäisierung zum Aufbrechen wahrgenommener Reformblockaden zu instrumentalisieren (so auch Martens/Wolf 2006; Mucke 2006; Severing 2006; Trampusch 2008; Walkenhorst 2005). Dabei ist es zu einer so engen Verflech-

tung zwischen der Europäisierungs- und der deutschen Reformdebatte gekommen, dass sich die beiden weder inhaltlich noch politisch auseinander halten lassen. Dies hat bedeutsame Konsequenzen im Hinblick auf die Hauptstoßrichtung der Kritik an diesem Prozess, wie im vierten Abschnitt dieser Publikation ausführlicher erläutert werden wird.

Regierung

Die Bundesregierung hat, vor allem nach dem Wechsel zur Großen Koalition, den Europäisierungsprozess aktiv unterstützt. Ende 2006 einigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kulturministerkonferenz (KMK) darauf, gemeinsam den Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu erarbeiten (BMBF 2008: 2). Im selben Jahr berief Bildungsministerin Schavan einen »Innovationskreis Berufliche Bildung« (IKBB) ein, der im Juli 2007 unter anderem die Schaffung eines DQR empfahl. Zu diesem Zweck wurde Anfang 2007 eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe eingesetzt. Darüber hinaus gründeten die Verantwortlichen einen Arbeitskreis »Deutscher Qualifikationsrahmen« (AK DQR), der im Februar 2009 einen ersten »Diskussionsvorschlag« vorlegte (AK DQR 2009).

Die Beratungen im IKBB fanden auf der Grundlage eines Gutachtens (Euler/Severing 2006) statt, das in den nachfolgenden Diskussionen eine bedeutende Rolle spielte. Die Europäisierung beruflicher Bildung an sich war zwar nicht Hauptgegenstand dieser Studie. Als Lösung für die gegenwärtigen Probleme der dualen Ausbildung (wie Lehrstellenmangel, Warteschleifen, geringe Durchlässigkeit zur Hochschulbildung und sinkende Ausbildungsreife der Jugendlichen) wurden allerdings Strukturreformen vorgeschlagen, die deutliche Parallelen zu den auf europäischer Ebene diskutierten Konzepten aufweisen, vor allem die Aufgliederung von Ausbildungsberufen in Ausbildungsbausteine zur Verbesserung der Übergänge zwischen den Bildungsteilsystemen (ebd.: 35). Das Euler-Severing-Gutachten schlug außerdem vor, Ausbildungsbausteine durch Prüfung im Ausbildungsbetrieb einzeln zu zertifizieren (ebd.: 50).

Die Bundesregierung griff diese Ideen auf. Wenngleich sich weiter gehende Vorschläge der Modularisierung gegen den Widerstand der Kammern, Gewerkschaften und des Handwerks zunächst nicht durchsetzen konnten, so ist im Rahmen der so genannten »Qualifizierungsinitiative« die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen »für Altbewerber« beschlossen worden. Darüber hinaus läuft seit Herbst 2007 eine Pilotinitiative zur Entwicklung eines Leis-

tungspunktesystems für die berufliche Bildung (DEC-VET).

Eine wesentliche Motivation hinter der positiven Haltung der Bundesregierung gegenüber dem Europäisierungsprozess ist die Bemühung, das deutsche Berufsbildungssystem international wettbewerbsfähig zu machen (Thiele 2009: 15).

Arbeitgeber

Auch die Arbeitgeber sind grundsätzliche Befürworter dieser Entwicklungen. Arbeitgebervertreter bezeichnen die Europäisierungsdebatte als wichtigen »Impulsgeber« (Spitzenorganisationen 2008: 2) für heimische Reformen und als »Glücksfall mit Risiken« (Woortmann 2006: 56). Einig sind sich die Wirtschaftsvertreter darin, dass das Projekt EQR/ECVET helfen könnte, die Gleichwertigkeit von und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. Hochschulbildung zu verbessern und die Ausrichtung der beruflichen Bildung an den Bedürfnissen der Betriebe und der Arbeitswelt voranzutreiben (Spitzenorganisationen 2005, 2008). Es gibt allerdings zum Teil deutliche Interessenunterschiede zwischen den Teilen der Arbeitgeberschaft hinsichtlich der Frage, wie weit die Europäisierung, Flexibilisierung, Differenzierung und Modularisierung der Ausbildung gehen sollen.

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), unterstützt von exportorientierten Großunternehmen bestimmter Branchen, vor allem der Automobilindustrie (Reglin/Schöpf 2007), möchte den Europäisierungsdiskurs zur Steigerung der »Flexibilität, Durchlässigkeit und Transparenz« (Dorn/Nackmayr 2007: 51) des deutschen Berufsbildungssystems nutzen. In Analogie zum Euler/Severing-Gutachten empfiehlt die BDA die Modularisierung der Ausbildung, die Verbetrieblichung der Prüfungsorganisation sowie die Einführung einer zweijährigen Erstausbildung als Regelfall mit individuellen Fortbildungsmöglichkeiten, entweder in einem längeren Ausbildungsberuf, in der Weiterbildung oder »on the job« (»Strukturmodell 2 plus x«, BDA 2007). Handwerk und Kammern (DIHK) sprechen sich klar und deutlich gegen dieses Modell aus (Kloas 2007: 46), da sie eine Entwertung der öffentlichen Abschlussprüfung in den Kammern befürchten.

Ein anderes Beispiel dafür, wie die Europäisierungsdebatte gezielt für andere Reformziele genutzt werden kann, ist die Diskussion um die Zahl der Referenzniveaus. Zwar sieht der EQR acht Referenzniveaus vor; es bleibt aber den Mitgliedstaaten überlassen, weniger (oder mehr) zu schaffen. Der gemeinsame Vor-

schlag der Verbände BITKOM, Gesamtmetall, VDMA und ZVEI zur Gestaltung eines Deutschen Qualifikationsrahmens sieht acht Stufen vor und ordnet dabei die berufliche Bildung auf drei unterschiedliche Niveaus ein: »Berufsausbildung in kompakten Anforderungsprofilen« (das sind zweijährige, theoriegeminderte Berufe) soll auf Stufe 3, »Berufsausbildung in breiten Anforderungsprofilen« auf Stufe 4 und »Berufsausbildung in komplexen Anforderungsprofilen« auf Stufe 5 von acht möglichen verortet werden (BITKOM et al. 2007: 18). Diese formale Ausdifferenzierung der Ausbildungsabschlüsse auf unterschiedliche Niveaus steht im Gegensatz zur Tradition des dualen Systems, das ursprünglich nur die (undifferenzierte) Unterscheidung zwischen einem Gelernten (Facharbeiter oder Gesellen) und einem Ungelernten kennt. Schon seit den Achtzigerjahren versuchten die Arbeitgeber, die Ausdifferenzierung der Ausbildung durch die Schaffung von theoriegeminderten und anspruchsvolleren Berufen zu steigern, waren damit allerdings lange Zeit am Widerstand der Gewerkschaften gescheitert. Nachdem unter Wirtschaftsminister Clement die Wiedereinführung der Neuordnung zweijähriger Berufe gegen den Widerstand der Gewerkschaften beschlossen wurde (Busemeyer 2009: 187ff), stabilisiert und verstetigt das Projekt EQR/DQR die formale Differenzierung unterschiedlicher Ausbildungsniveaus.

Gewerkschaften

Insgesamt stehen die Gewerkschaften dem Prozess der Europäisierung der Berufsbildung skeptischer gegenüber als die Regierung und die Wirtschaftsvertreter, obwohl auch sie ihn im Großen und Ganzen unterstützen. Die Kritik richtet sich denn auch weniger gegen das Ziel der Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität an sich, sondern gegen die mit dem Schlagwort »Europa« gerechtfertigten Reformvorschläge von Teilen der Arbeitgeberschaft.

In der Einführung von Leistungspunktesystemen nach dem Modell von ECVET sieht der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) »Gefahren für ganzheitlich ausgerichtete Ausbildungsgänge«; ein Herunterbrechen von Ausbildungsprofilen in fragmentierte Lerneinheiten komme dem »Außerkräften des Berufsprinzips« gleich (DGB Bundesvorstand 2007: 5). Zudem könne eine alleinige Orientierung auf Lernergebnisse »die Beliebigkeit auch von Inhalten und Lernmethoden« fördern (DGB Bundesvorstand 2007: 4). Zur Flexibilisierung der Ausbildung hätten sich bestehende Möglichkeiten der Neuordnungspolitik, wie im Fall der reformierten Metall- und Elektroberufe, bewährt (Ehrke/Nehls 2007: 41).

Die Unterordnung der (beruflichen) Bildung unter den Aspekt der Beschäftigungssicherung (»employability«) wird abgelehnt (Kuda/Strauß 2006: 632). Die Vermittlung von Beruflichkeit im Rahmen anerkannter Ausbildungsabschlüsse diene nicht nur der Vermittlung von Fachkenntnissen, sondern auch der Ausbildung einer beruflichen Identität und der Sicherstellung der Mobilität auf berufsfachlichen Arbeitsmärkten.

Den Gewerkschaftsvertretern ist ebenfalls bewusst, dass der Europäisierungsdiskurs zum Teil eine »Stellvertreterdebatte« (Ehrke 2006: 19-20) ist und dass bestimmte, in diesem Zusammenhang von Regierung und Arbeitgeberseite lancierte Vorschläge sich in keiner Weise zwangsläufig aus den EU-Ansätzen ergeben. Insbesondere die Ausdifferenzierung der Referenzniveaus im EQR/DQR wird hier erwähnt. Die Verortung der dualen Berufsausbildung auf drei statt einem Qualifikationsniveau sei vor allem lohnpolitisch motiviert (Ehrke 2009: 113), denn eine Ausdifferenzierung der Ausbildungsberufe im unteren Bereich könnte die Stellung des Facharbeiters in der Tarifpolitik abwerten.

Allerdings werden von Gewerkschaftsseite auch die Chancen der Europäisierung gesehen. Die Outcome-Orientierung von EQR/ECVET könne, beispielsweise, zu einer Aufwertung der betrieblichen Berufsbildung im Verhältnis zu vollzeitschulischer Berufsbildung und Hochschulbildung, die ansonsten in Europa dominiere, beitragen (Ehrke 2006: 21). In eine ähnliche Richtung weist das Konzept der »europäischen Kernberufe«, das von der IG Metall vorgelegt wurde (IG Metall 2007). Die Europäisierung der Berufsbildung könne und solle dazu genutzt werden, die »Durchlässigkeit« in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems zu steigern und den »Berufe-Wildwuchs« zu reduzieren (ebd.: 6).

4 Wie kann man die Herausforderung Europa nutzen?

Die Position der Bundesregierung und die Motivation der reformorientierten Teile der Arbeitgeberschaft sind von dem Ziel geprägt, den Europäisierungsdiskurs strategisch zu nutzen, um Prozesse der Flexibilisierung, Differenzierung und Modularisierung im dualen System mit »Rückenwind aus Europa« voranzutreiben. Diese These findet Unterstützung nicht nur durch die genannten Zitate, sondern auch durch offen bleibende Fragen hinsichtlich der Motivation der Reformkoalition. Angesichts der Tatsache, dass nur ein bis zwei Prozent der Auszubildenden tatsächlich einen Abschnitt der Ausbildung im europäischen Ausland

absolvieren, erscheint das Verhältnis zwischen Nutzen und Aufwand bei der Schaffung eines EQR/ECVET-Systems sehr unausgewogen zu sein. Von der Bundesregierung wird die Verbesserung der Stellung des dualen Systems (Thiele 2009: 15) auf internationalen Bildungsmärkten als wichtiger Antriebsfaktor genannt, obwohl sich das duale System im In- und Ausland weithin großer Anerkennung erfreut.

Selbst bei dem eigentlichen Ziel der EU-Bildungspolitik – der Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität der Lernenden – scheinen kritische Fragen nach den dahinter liegenden Interessen angebracht. Hinsichtlich des Ziels der Mobilitätsförderung besteht Konsens zwischen Gewerkschaften, Arbeitgebern und Regierung. In der Realität dürfte aber nur eine kleine Minderheit der Unternehmen ein tatsächliches Interesse an der Mobilitätsförderung haben. Die Positionen der in der Studie von Reglin und Schöpf (2007) befragten Unternehmen der Automobilindustrie sind hier aufschlussreich. Diese Studie zeigt, dass es den großen, exportorientierten Unternehmen der Automobilbranche primär darum geht, ihren Flexibilitäts-spielraum bei grenzüberschreitenden, aber firmeninternen Personalstrategien zu erweitern. Wenn Auszubildende einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren, sollen sie dadurch auf eine spätere Beschäftigung an ausländischen Standorten vorbereitet werden. Außerdem wollen Unternehmen bestehende Ausbildungskapazitäten an verschiedenen Standorten im In- und Ausland besser ausnutzen. Letztlich geht es also um die Internationalisierung der dualen Ausbildung im Rahmen der bestehenden Strukturen. Es geht also nicht darum, den Berufsschüler aus Frankreich oder Schweden ein halbes Jahr lang Betriebsluft schnuppern zu lassen oder umgekehrt den eigenen Auszubildenden ein paar Monate an die Berufsschule oder zum Konkurrenten nach Italien oder Spanien zu schicken. Bei kleinen und mittleren Unternehmen dürfte das genuine Interesse an grenzüberschreitender Mobilitätsförderung noch geringer ausgeprägt sein – allein schon deshalb, weil Auszubildende während der Ausbildung wichtige Erträge erzielen und fester Bestandteil von Personalkonzepten sind.

Zusammenfassend gesprochen ist also Ehrke (2006) zuzustimmen: Der Europäisierungsdiskurs ist eine »Stellvertreterdebatte«, und er muss als solche erkannt werden. Dennoch geht aus meiner Sicht ein Teil der Kritik von Gewerkschaften und Berufsbildungsexperten (Drexel 2005; Greinert o.J.) an der Europäisierungsdebatte in eine falsche Richtung. Tendenziell wird hier die Wirkungsmächtigkeit der EU-Politik als solches überschätzt und ein universaler Konflikt zwischen EQR/ECVET und dem deutschen Prinzip der Beruflichkeit gesehen, bei dem die duale

Ausbildung in ihrer gegenwärtigen Form langfristig nur verlieren könne. Die treibenden Kräfte hinter dem EQR/ECVET-Projekt werden in der internationalen Bildungsindustrie angelsächsischer Provenienz verortet, die sich dadurch neue Märkte erschließen wollen. Alle diese Befürchtungen und Argumente mögen nicht gänzlich unberechtigt sein; sie verstellen allerdings den Blick auf die eigentliche Herausforderung, die auf der nationalen, und nicht der europäischen Ebene verortet ist.

Kurzfristig sollten in den politischen Strategien von Gewerkschaften und Sozialdemokratie zwei Dinge im Vordergrund stehen. Erstens gilt es, eine zu weit gehende Transformation der Berufsbildung von einem kollektiven, auf dem Prinzip der Beruflichkeit aufbauenden System hin zu einem stärker auf den einzelbetrieblichen Bedarf ausgerichteten System zu verhindern. Diese Tendenz ist beispielsweise an der Flexibilisierung von Ausbildungsinhalten und -dauer bereits erkennbar (Busemeyer 2009; Thelen/Busemeyer 2009); sie könnte sich mit »Rückenwind aus Europa« aber deutlich verschärfen. Die Bundesregierung erhofft sich von der weiteren Heranführung der dualen Ausbildung an den (einzel-)betrieblichen Bedarf eine Lösung der chronischen Lehrstellenknappheit. Diese Strategie wurde bereits von ihren Vorgängerinnen verfolgt, hat aber keine nachhaltig positiven Effekte gehabt. Trotz der Notwendigkeit, den Betrieb als wichtigen Lernort zu erhalten, wird man daher nicht umhin kommen, die vollzeitschulische Berufsbildung, zumindest in bestimmten Berufsgruppen, als vollwertige Alternative auszubauen (siehe unten).

Zweitens sollten sich Gewerkschaften und Sozialdemokratie dafür einsetzen, dass auf europäischer Ebene nicht vorzeitig Fakten geschaffen werden, die der Entstehung einer *echten* europäischen Berufsbildungsarchitektur mittel- bis langfristig im Wege stehen (Rauner/Grollmann/Spöttl 2006). Die gegenwärtig diskutierten Vorschläge zum EQR/ECVET betonen »employability« und die Marktförmigkeit von Qualifikationen und könnten die Entwicklung eines europaweiten, auf dem Berufsprinzip aufbauenden Qualifikationssystems erschweren. Allerdings, so möchte ich erneut betonen, halte ich diese Gefahr im Vergleich zu der ersten, eben hier genannten für weniger bedeutsam, und zwar aus folgenden Gründen:

Erstens sind die EU-Vorschläge zu EQR/ECVET trotz der zu Grunde liegenden Marktlogik so diffus, dass sie auf nationalstaatlicher Ebene auf sehr unterschiedliche Weise umgesetzt werden können. Abgesehen davon, dass es sich bei EQR/ECVET rein rechtlich lediglich um Empfehlungen handelt und diese nicht wie EU-Richtlinien oder Verordnungen unmittelbar umgesetzt werden müssen, könnte die Politik auch einfach

die bestehenden Strukturen beibehalten und mit EU-konformen Begrifflichkeiten benennen (so etwa der Ansatz in Österreich, vgl. Trampusch 2008). Das heißt, die entscheidende Frage ist nicht so sehr, welche Politik in Brüssel gemacht wird, sondern wie diese in Berlin oder Bonn umgesetzt wird.

Zweitens würde eine vollständige Umsetzung von EQR/ECVET einen enormen Aufwand nach sich ziehen. Dies gilt in stärkerem Maße im Fall des ECVET als beim EQR. Interessant ist in diesem Zusammenhang die eigentümliche Mischung aus Marktgläubigkeit und Bürokratismus, die zu einem allgemeinen Kennzeichen vieler EU-Politiken zu werden droht: Alle Abschlüsse und Lernprozesse müssen dokumentiert und zertifiziert werden; gleichzeitig wird Bildung vor allem aus der marktlichen, ökonomischen Perspektive betrachtet. Die Kommission scheint diese Problematik zumindest zum Teil eingesehen zu haben, denn in dem konkreten Vorschlag zu ECVET spielen die »Memoranda of Understanding« die zentrale Rolle. Dies sind aber im Wesentlichen nicht viel mehr als intergouvernementale Vereinbarungen zwischen an der Berufsbildung beteiligten Institutionen, die sich zwar grob in der Sprachlandschaft von ECVET und EQR bewegen werden, im Detail aber sehr unterschiedliche Regelungen enthalten können. Auch dies ist wiederum ein Beispiel dafür, dass der eigentliche Europäisierungsdruck geringer ist als vielfach in Deutschland wahrgenommen.

5 Wie sollte europäische Berufsbildungspolitik aussehen?

Mittelfristig sollte es Gewerkschaften und Sozialdemokraten darum gehen, zur Entwicklung einer echten europäischen Berufsbildungsarchitektur beizutragen. Die Förderung grenzüberschreitender Mobilität und die Verbesserung der Mobilität zwischen den Bildungssektoren innerhalb bestehender Systeme sind Kernanliegen sozialdemokratischer Bildungspolitik. Insofern ist der Prozess der Europäisierung der Berufsbildung grundsätzlich zu unterstützen. Gewerkschaften und Sozialdemokratie sollten aber stärker deutlich machen, dass sie eine andere Form der Europäisierung bevorzugen.

Die IG Metall hat mit ihrem Konzept der »europäischen Kernberufe« einen Vorschlag vorgelegt, wie eine auf dem Prinzip der Beruflichkeit aufbauende Berufsbildungsarchitektur aussehen könnte (IG Metall 2007; vgl. auch Rauner/Grollmann/Spöttl 2006; Spöttl et al. 2009). Nach diesem Konzept sollen, aufbauend auf einem europaweiten Dialog der Sozialpartner in den einzelnen Wirtschaftssektoren und unter Einbin-

dung der Kommission, gemeinsame Berufsbilder identifiziert und entwickelt werden. Nationale Besonderheiten im Hinblick auf das Verhältnis zwischen vollzeitschulischer und betrieblicher Ausbildung würden dadurch berücksichtigt, dass diese Kernberufe in unterschiedlichen Lernortkombinationen vermittelt werden können. Dem Ziel der Verbesserung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen würde dadurch gedient, dass Auszubildende in denselben bzw. ähnlichen Berufen ausgebildet werden. Wenn Berufsbilder dynamisch und offen gestaltet sind, bliebe außerdem genügend Spielraum für nationale, regionale oder branchenspezifische Besonderheiten. Das Projekt der europäischen Kernberufe, so die Hoffnung der IG Metall, könnte auch dabei helfen, den »Berufe-Wildwuchs« (IG Metall 2007: 6) im deutschen System der Ausbildungsberufe zu reduzieren: Statt in überspezialisierten Ausbildungsberufen würde die Ausbildung in breiter geschnittenen Kernberufen erfolgen, die individuell durchaus Flexibilitätsspielräume bei der Umsetzung erlauben könnten.

Im Vergleich zu EQR/ECVET ginge das Projekt der europäischen Kernberufe mit einer Stärkung der Rolle der EU in der Berufsbildungspolitik einher; es liegt auf einer höheren »Integrationsstufe«. EQR/ECVET sieht explizit von einer Harmonisierung der nationalen Bildungssysteme ab, wenngleich *de facto* dadurch umfassende Transformationen in Gang gesetzt bzw. befördert werden. Die Schaffung eines europäischen Berufsbildungssystems, das auf dem Prinzip der Kernberuflichkeit beruht, wäre hingegen kaum mit dem im Maastricht-Vertrag eingeführten Harmonisierungsverbot der Bildungssysteme in Einklang zu bringen. Gewerkschaften und Sozialdemokratie haben mit der Vertiefung der europäischen Integration generell ein geringeres Problem als bürgerliche oder konservative Parteien, aber es ist trotzdem wichtig, sich die Tragweite des Konzepts der Kernberufe zu verdeutlichen.

6 Wie kann man von den europäischen Nachbarn lernen?

Wie oben erwähnt, lassen sich die proklamierten Ziele der EU-Berufsbildungspolitik durchaus mit den Zielvorstellungen sozialdemokratischer Bildungspolitik vereinbaren. Daher sollte der Frage nachgegangen werden, wie Gewerkschaften und Sozialdemokratie den »Rückenwind aus Europa« für die Umsetzung ihrer Reformagenda nutzen können. Ein wichtiges Element der EU-Bildungspolitik ist die Idee, von anderen Ländern zu lernen. Die betriebliche Ausbildung spielt in den Bildungssystemen der deutschen Nachbarländer – Österreich, Schweiz, Dänemark und die

Niederlande – eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Rolle. Alle diese Länder haben in den letzten Jahren ihr Berufsbildungssystem zum Teil grundsätzlich reformiert. Insofern lohnt ein Blick über die Grenze zur Identifizierung erfolgreicher Reformmodelle (Rauner 2008).

Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nur ein in den Augen des Verfassers besonders erfolgreiches Modell diskutiert werden: Dänemark.¹ Die Stärke des dänischen Modells liegt in der spezifischen Kombination von Elementen aus verschiedenen Berufsbildungsmodellen, die sich im Idealfall positiv ergänzen: Im Vergleich zu Österreich und den Niederlanden nimmt die betriebliche Ausbildung ein größeres Gewicht ein; im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz ist der betriebliche Zweig aber in stärkerem Maße in das allgemeine Bildungssystem integriert, und den Berufsschulen kommt eine höhere Bedeutung zu. In Dänemark münden nach Ende der Pflichtschule 35 Prozent eines Jahrgangs in ein duales Programm ein, 16 Prozent in eine schulische Ausbildung und 39 Prozent in allgemeinbildende Sekundarschulen (Le Mouillour 2008: 13).

Nachdem Dänemark in den Achtzigerjahren, wie Deutschland heute, mit dem Problem des Ausbildungsplatzmangels zu kämpfen hatte und auch gezielte Subventionen an Betriebe keine dauerhafte Lösung brachten, wurde das System 1991 grundlegend reformiert. In Ergänzung der betrieblichen Ausbildung wurde ein vollwertiger, vollzeitschulischer Ausbildungszweig (SKP) geschaffen (Grollmann/Gottlieb/Kurz 2003: 6; Jørgensen 2008: 107). In diesem reformierten System durchlaufen zunächst alle Jugendlichen eine Phase der beruflichen Grundbildung, die vollzeitschulisch organisiert ist. Dabei können sie zwischen sieben Berufsfeldern wählen (Spöttl et al. 2009: 38). Die Länge der Grundbildung ist je nach individuellen Bedürfnissen und Qualifikationen variabel ausgestaltet (zwischen 20 und 60 Wochen, siehe Grollmann/Gottlieb/Kurz 2003: 7). Nach (zertifiziertem) Abschluss der beruflichen Grundbildung treten die Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung ein, bei der sie zwischen 85 Ausbildungsberufen wählen können. Sollte es nicht gelingen, einen Ausbildungsplatz zu finden, kann die Ausbildung in der Schule in Form der SKP fortgesetzt werden. Die Ausbildungsabschlüsse der SKP und der betrieblichen Ausbildung

sind gleichwertig und haben dieselben Inhalte. Jugendliche im schulischen Ausbildungszweig sind verpflichtet, weiter nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz zu suchen. Auch wegen der Kompatibilität der Inhalte besteht ein hohes Maß an Flexibilität beim Übertritt aus der schulischen in die betriebliche Ausbildung: Sollte ein Übertritt nicht unmittelbar nach der Grundbildungsphase möglich sein, kann er auch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Umgekehrt können Jugendliche auch die Grundbildungsphase umgehen und direkt eine vierjährige Ausbildung im Betrieb beginnen. Bezeichnend ist, dass, obwohl die Jugendlichen laut Befragungen mit der Qualität der schulischen Ausbildung zufrieden sind, sie eine betriebliche Ausbildung der vollzeitschulischen vorziehen – auch weil die Übergänge aus einer betrieblichen Ausbildung in Beschäftigung einfacher sind als aus dem schulischen Zweig (Le Mouillour 2008: 14, 15).

Eine weitere Stärke des dänischen Systems war die Flexibilität in der Anpassung der Ausbildungsprogramme an lokale Bedürfnisse und die damit verbundene ausgeprägte Kooperation zwischen Unternehmen, Gewerkschaften und Berufsschulen auf lokaler Ebene. Wie in den Niederlanden genießen auch in Dänemark Berufsschulen ein hohes Maß an Autonomie (Rauner 2008: 20-21). Regionale Berufsfachausschüsse unter Beteiligung der Sozialpartner sind u.a. zuständig für Prüfungen, die Auswahl und Überwachung von Ausbildungsbetrieben und die Bereitstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten für Ausbilder (Spöttl et al. 2009: 38). Die lokalen Unternehmen sind über Berufsbildungsausschüsse unmittelbar am Management der Berufsschulen beteiligt (Grollmann/Gottlieb/Kurz 2003: 8) und diese haben eine hohe Flexibilität bei der inhaltlichen Ausgestaltung zentraler Vorgaben. Die Finanzierung der beruflichen Bildung erfolgt über ein Umlagesystem (AER). Alle Betriebe zahlen in Abhängigkeit von der Zahl der Beschäftigten in diesen Fonds ein, der Subventionen an Ausbildungsbetriebe auszahlt und die Ausfallzeiten von Auszubildenden während der schulischen Phasen kompensiert (ebd.: 8).

Das dänische Modell knüpft an verschiedene Ideen sozialdemokratischer Bildungspolitik an. Die ursprüngliche Idee hinter der Einführung des Berufsgrundbildungsjahrs (BGJ) in den Siebzigerjahren war der Ausbau der vollzeitschulisch organisierten Grundbildung zur Beseitigung individueller Bildungsdefizite. Heute wird das BGJ (so wie das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und ähnliche Instrumente) diesem ursprünglich emanzipatorischen Ansatz nur in sehr geringem Maße gerecht, weil die Übergänge in betriebliche Ausbildung nicht geregelt sind, keine oder kaum voll-

1 Die folgende Diskussion bezieht sich auf den Zeitraum der Jahre 1991 bis 2004. Im Jahre 2003 wurde unter Führung der rechts-liberalen Regierung eine Berufsbildungsreform durchgeführt, die – aus sozialdemokratischer Sicht – die Stärken des vormaligen Systems abschwächte, indem die Ausbildung stärker modularisiert, flexibilisiert und individualisiert wurde (Jørgensen 2008).

zeitschulische Alternativen zur Fortsetzung der Ausbildung bei nicht erfolgreicher Suche nach einem Ausbildungsplatz bestehen und die Anrechnung der erworbenen Bildungsleistungen faktisch seit langem unterlaufen und von der Regierung im Zuge der Deregulierung der beruflichen Bildung auch gar nicht mehr angestrebt wird. Des Weiteren war der Ausbau von Berufsschulen zu regionalen Zentren der Aus- und Weiterbildung, wie zum Beispiel in den Niederlanden in den Neunzigerjahren geschehen, ein Konzept, das im Vorfeld der Berufsbildungsreform der rot-grünen Regierung im Jahr 2005 diskutiert wurde. Auf diese Weise könnte die lokale Kooperation zwischen Betrieben und Berufsschulen gestärkt werden. Schließlich braucht kaum erwähnt zu werden, dass die Forderung zur Einführung einer Ausbildungsumlage seit langem von gewerkschaftlicher Seite erhoben wird (Nehls 2007). Allerdings, wie die Geschichte des Scheiterns eines solchen Versuches im Jahr 2004 zeigt (Busemeyer 2009), gibt es hierbei unterschiedliche Auffassungen im Lager der Gewerkschaften und Sozialdemokraten.

7 Konkrete Strategieempfehlungen

Anstelle einer Zusammenfassung möchte ich an dieser Stelle in Form eines Fazits konkrete Strategieempfehlungen für Gewerkschaften und Sozialdemokratie in Form von vier Thesen geben.

Bildung an die erste Stelle setzen

Die Förderung der Bildung ist bei Politikern aller *Couleur* ein stetig wiederkehrendes und allseits anerkanntes Ziel. Dennoch kommt Bildung im Vergleich zu anderen Politikfeldern wie der Tarif- oder der Sozialpolitik häufig zu kurz. Dies trifft in besonderer Weise auf die berufliche Bildung zu, obwohl immer noch mehr als die Hälfte eines Jahrgangs diese Bildungsform durchläuft. Auch Gewerkschaften und Sozialdemokratie sind ständig neu herausgefordert, der Bildung im Allgemeinen und der beruflichen Bildung im Besonderen ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen, obwohl vielfach andere, scheinbar dringlichere Probleme auf der Tagesordnung stehen. Weil das duale Ausbildungsmodell über lange Zeiträume hinweg so erfolgreich war, wurden auftretende Probleme zunächst nur unzureichend wahrgenommen und bearbeitet.

Mehr Mut, mehr Einheit

Eine Schwäche der gegenwärtigen bildungspolitischen Strategien von Gewerkschaften und Sozialde-

mokratie ist ihr ausgeprägter »Sowohl-Als-Auch«-Charakter. Auf der einen Seite unterstützt man grundsätzlich den Prozess der Europäisierung und möchte ihn nicht vollkommen ablehnen (wie beispielsweise von Drexel (2005) und anderen (Wissenschaftlicher Beraterkreis 2006) empfohlen); auf der anderen Seite kritisiert man die Auswirkungen der Europäisierung. Auf der einen Seite wehrt man sich gegen die Flexibilisierung und Ausdifferenzierung der Struktur der Ausbildungsberufe (z.B. bei der Schaffung von zweijährigen Ausbildungsberufen); auf der anderen Seite beteiligen sich die Gewerkschaften weiterhin generell an der Neuordnungspolitik. Hinzu kommen weitere Interessendivergenzen: Die »Bildungsgewerkschaft« GEW favorisiert den Ausbau der vollzeitschulischen Berufsbildung, während die Industriegewerkschaften am Vorrang der betrieblichen Ausbildung festhalten. Auch in der Frage der Einführung einer Umlagefinanzierung gibt es unterschiedliche Auffassungen innerhalb des gewerkschaftlichen Lagers und bei den Sozialdemokraten.

Diese Heterogenität der Interessen und der »Sowohl-Als-Auch«-Charakter birgt die Gefahr, dass der Einfluss von Gewerkschaften und Sozialdemokratie in der Bildungspolitik langfristig abnimmt. Erforderlich ist eine bildungspolitische Strategie »aus einem Guss«, wie es sie beispielsweise in den Siebzigerjahren gab. Erforderlich ist auch mehr Mut, diese Strategie im politischen Wettbewerb offensiv zu vertreten. Dies gilt insbesondere für die Frage der Europäisierung der Berufsbildung: Hier könnten sich die Gewerkschaften eine deutlich kritischere Haltung »leisten«, wenn sie, zum Beispiel in Form des Projekts der europäischen Kernberufe, glaubhaft darlegen können, dass sie nicht gegen die Europäisierung an sich, sondern gegen eine spezifische Form derselben sind.

Traditionelle Positionen überdenken

Zur Überwindung der Interessendivergenzen ist es in einzelnen Punkten auch erforderlich, traditionelle Positionen zu überdenken. Ohne diesen Punkt an dieser Stelle erschöpfend abhandeln zu können, sei auf das Beispiel der vollzeitschulischen Berufsbildung verwiesen. Zur Bewältigung des chronischen Lehrstellenmangels ist aus Teilen des gewerkschaftlichen und sozialdemokratischen Lagers wiederholt die Forderung zu hören, die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze zu erhöhen, von einer »Verschulung« der Ausbildung aber abzusehen. Die Erfahrung der vergangenen Jahre und Jahrzehnte hat jedoch gezeigt, dass der Lernort Betrieb immer mehr zu einer knappen Ressource geworden (Kruse/Strauß in Kruse et al. 2009: 74) und auch durch aufwändige staatliche

Unterstützungsprogramme kaum steuerbar ist. Daher sollte in Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung nach dem Vorbild des oben vorgestellten dänischen Modells der Neunzigerjahre ein vollwertiger, vollzeitschulischer Berufsbildungszweig mit flexiblen Übergängen aufgebaut werden. Die Reform des BBiG im Jahr 2005 sah genau eine solche Möglichkeit vor; dies ist bislang allerdings, auch aufgrund des gemeinsamen Widerstands der Sozialpartner, kaum umgesetzt worden. An dieser Stelle wäre ein Überdenken traditioneller Positionen durchaus angebracht, wenn verhindert werden soll, dass weiterhin Generationen von Jugendlichen nur über die verschlungenen Pfade des Übergangssystems in die Ausbildung gelangen.

Bündnispartner suchen

Zur Verfolgung ihrer Strategien sollten sich Gewerkschaften und Sozialdemokratie auf die Suche nach neuen Bündnispartnern machen. Zur Verteidigung der zentralen Pfeiler des deutschen Berufsbildungssystems – wie z.B. die öffentlich-rechtliche Kammerprüfung und das Berufsprinzip – bieten sich kurzfristig die Kammern und das Handwerk als Bündnispartner an. Diese haben, im Gegensatz zur Reformkoalition aus Teilen der Arbeitgeberschaft und der Bundesregierung, ein starkes Eigeninteresse am Erhalt der kollektiven Dimension der dualen Ausbildung.

Wie deutlich geworden sein dürfte, wäre eine rein defensive Strategie des Verschanzens in der »Wagenburg des Dualen Systems« (Drexel 2006) auf Dauer nicht erfolversprechend. Das langfristig angelegte Projekt der europäischen Kernberufe wäre ein positiver Beitrag zur Schaffung einer genuin europäischen Berufsbildungsarchitektur. Im Vergleich zu EQR/ECVET würde es die Rolle der EU in der Bildungspolitik weiter stärken. Daher wären – so paradox dies auf den ersten Blick klingen mag – europäische Institutionen wie das Europäische Parlament oder die Europäische Kommission wichtige Bündnispartner in der Gestaltung und Umsetzung dieses Konzepts. Auch der internationale Dialog mit Gewerkschaften und Sozialdemokraten in anderen Ländern könnte dabei helfen, gemeinsame Vorstellungen über eine europäische Berufsbildungspolitik zu entwickeln.

Literatur

- AK DQR, 2009: Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, erarbeitet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, Berlin.
- Baethge, Martin / Solga, Heike / Wieck, Markus, 2007: Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- BDA, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 2007: Neue Strukturen in der dualen Ausbildung: Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung und des BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung. Berlin: BDA.
- BITKOM / Gesamtmetall / VDMA / ZVEI, 2007: Die Anforderungen des Beschäftigungssystems: Ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin, Frankfurt a.M.: BITKOM, Gesamtmetall, VDMA, ZVEI.
- BMBF, 2008: Sachstandsbericht Deutscher Qualifikationsrahmen/Europäischer Qualifikationsrahmen, Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, A-Drs. 16(18)378.
- Busemeyer, Marius R., 2009: Wandel trotz Reformstau: Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970, Frankfurt a.M., New York: Campus.
- DGB-Bundesvorstand, 2007: Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) – Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Berlin, 26.2.2007, DGB-Bundesvorstand.
- Dorn, Barbara / Nackmayr, Tanja, 2007: Neue Strukturen in der dualen Ausbildung: Die Vorschläge der BDA bieten zusätzliche Gestaltungschancen. In: BWP 4/2007: 51-54.
- Drexel, Ingrid, 2005: Das Duale System und Europa: Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin: ver.di.
- Drexel, Ingrid, 2006: Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zur EQR und ECVET; in: Grollmann, Philipp / Spöttl, Georg / Rauner, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung: Eine Gestaltungsaufgabe, Münster: LIT, S. 13-33.
- Ehrke, Michael / Nehls, Hermann, 2007: Aufgabenbezogene Anlernung oder berufsbezogene Ausbildung? Zur Kritik der aktuellen Modularisierungsdebatte. In: BWP 1/2007, 38-42.
- Ehrke, Michael, 2006: Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: BWP 2/2006, 18-23.
- Ehrke, Michael, 2009: Patchwork oder Berufe? Berufsausbildung ist mehr als Modullernen; in: Zimmer, Gerhard / Dehnobstel, Peter (Hg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 99-117.
- Euler, Dieter / Severing, Eckart, 2006: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Innovationskreis berufliche Bildung.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, 2002: Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010; Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Fabian, Barbara, 2005: Aktuelle Entwicklungen in der Europäischen Berufsbildungspolitik: Von der Kopenhagener zur Maastricht-Erklärung. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 02/05, 8-11.
- Greinert, Wolf-Dietrich, o.J.: Kernschmelze: Der drohende GAU unseres Berufsbildungssystems, <http://www.ibba.tu-berlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf> (abgerufen am 10. März 2009).
- Grollmann, Philipp / Gottlieb, Susanne / Kurz, Sabine, 2003: Co-operation between enterprises and vocational schools: Danish prospects, ITB-Forschungsberichte 13/2003, Universität Bremen.
- IG Metall, 2007: Unser Projekt Europäische Kernberufe: Leitlinien der IG Metall für die Gestaltung von Berufen, Frankfurt a.M.: IG Metall Vorstand.
- Jørgensen, Anja Lindkvist V., 2008: Ein preisgekröntes System wird verändert – zum Besseren oder zum Schlechteren? *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 44, 2008/2: 103-126.
- Keller, Andreas, 2004: alma mater bolognaise: Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses, hg. von GEW-Landesverbänden Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen.
- Kloas, Peter-Werner, 2007: Ausbildungsbausteine, Module und anderes Teufelszeug: Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: *BWP* 2/2007: 45-49.
- Kruse, Wilfried / Strauß, Jürgen / Braun, Frank / Müller, Matthias, 2009: Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, Arbeitspapier 167, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kuda, Eva/Jürgen Strauß, 2006: Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: *WSI Mitteilungen* 11/2006, 630-637.
- Le Mouillour, Isabelle, 2008: Mobilität und Flexibilität in der beruflichen Ausbildung. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 1.08: 10-17.
- Martens, Kerstin/Klaus Dieter Wolf, 2006: Paradoxien der Neuen Staatsräson: Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 13, 145-176.
- Nehls, Hermann, 2008: Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In: *BWP* 2/2008: 48-51.
- Rauner, Felix / Grollmann, Philipp / Spöttl, Georg, 2006: Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma, ITB Forschungsberichte 20/2006, Universität Bremen, Institut Technik und Bildung.
- Rauner, Felix, 2008: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich: Kurzfassung, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Reglin, Thomas / Schöpf, Nicolas, 2007: ECVET im Automotive-Sektor: Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie; Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).
- Shaw, Jo, 1999: From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy; in: Craig, Paul / De Búrca, Gráinne (Hg.): *The evolution of EU law*, Oxford, New York: Oxford University Press, S. 555-595.
- Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft, 2005: Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission »Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen«, 15.11.2005, Berlin, BDA, BDI, BGA, DBV, DIHK, HDE, ZDH.
- Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft, 2008: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR): Position der deutschen Wirtschaft, 28.3. 2008, BDA, BDI, BGA, DBV, DIHK, HDE, ZDH.
- Spöttl, Georg / Bremer, Rainer / Grollmann, Phillip / Musekamp, Frank, 2009: Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung, Arbeitspapier 168, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Thelen, Kathleen/Busemeyer, Marius R., 2008: From Collectivism towards Segmentalism: Institutional Change in German Vocational Training. *MPIfG Discussion Paper* 08/13.
- Tiele, Peter, 2009: Reformerfordernisse des deutschen Berufsbildungssystems im Kontext europäischer Bildungszusammenarbeit; in: *Bildungsform21* (Hg.): *Bildungspolitischer Handlungsbedarf durch die Europäisierung der Berufsbildung*, Policy - Politische Akademie Nr. 28, S. 13-15.
- Trampusch, Christine, 2008: Jenseits von Anpassungsdruck und Lernen: die Europäisierung der deutschen Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften* 6/4: 577-605.
- Wissenschaftlicher Beraterkreis, 2006: Bildung ist keine Ware: Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen: Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di, Berlin, Frankfurt a. M.: ver.di, IG Metall.
- Witte, Johanna, 2006: Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 48/2006: 21-27.
- Woortmann, Geerd, 2006: Alte Denkmuster überwinden: Überlegungen zur Entwicklung einer attraktiven und EU-kompatiblen Aus- und Weiterbildung. In: *BWP* 5/2006, 54-57.
- Wuggenig, Ulf, 2008: Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte; in: Schultheis, Franz / Cousin, Paul-Frantz / Roca i Escoda, Marta (Hg.): *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft, S. 123-162.



Impressum

Friedrich-Ebert-Stiftung
Internationale Politikanalyse
Abteilung Internationaler Dialog
D-10785 Berlin

www.fes.de/ipa
E-Mail: info.ipa@fes.de

ISBN: 978-3-86872-125-6

Bestellungen

Friedrich-Ebert-Stiftung
Internationale Politikanalyse
Nora Neye
D-10785 Berlin

E-Mail: info.ipa@fes.de
Fax: +49 (30) 2 69 35-92 48

Alle Texte sind online verfügbar:

www.fes.de/ipa

Die in dieser Publikation zum Ausdruck kommenden Meinungen sind die des Autors/der Autorin und spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung der Friedrich-Ebert-Stiftung wider.