



Ursprünglich erschienen in "denk-doch-mal.de (2014), H. 1"

Neues Leitbild soll helfen

Friedhelm Hengsbach: Risse im deutschen Bildungssystem

Von: **Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach** (Sozialethiker)

Die international vergleichenden Pisa- und Piaac- Studien zur Leistungsfähigkeit der Bildungsabsolventen erzeugen in der politischen Öffentlichkeit immer wieder neue eruptive Erregungszustände, ohne die strukturellen Risse der deutschen Bildungslandschaft zu benennen und ursachenangemessene und zielgerichtete Reformen anzustoßen.

Im Folgenden will ich drei Risse des deutschen Bildungssystems identifizieren: Die private und öffentliche Regie der Bildungswelten liegen im Widerstreit. Die Bildungsinteressen bürgerlicher Milieus und die Bildungschancen breiter Bevölkerungsschichten weichen voneinander ab. Die Rangfolge des theoretischen Wissens und des Erfahrungswissens wird kontrovers eingestuft. Mit dem Leitbild „erweiterter Beruflichkeit“, wie es der wissenschaftliche Beraterkreis von IG Metall und verdi begründet, soll ein normativer Orientierungswechsel skizziert werden, der diese Risse entschärft.

1. Der Riss privater und öffentlicher Regie

In dem multipolaren Netzwerk der dualen Ausbildung streiten deren Regisseure um die Deutungshoheit. Das Leitbild erweiterter Beruflichkeit regt dazu an, diesen Streit zu entschärfen, indem dem öffentlichen Interesse ein stärkeres Gewicht verliehen wird.



(1) Streit um die dominante Regie

Den peripheren Staaten der Eurozone wird lautstark das deutsche System der dualen beruflichen Bildung empfohlen. Dafür spricht die Kombination von theoretischer Reflexion in der Schule und praktischer Erfahrung im Betrieb, die Kooperation von Betrieben, Arbeitgebern, Kammern, Betriebsräten, Gewerkschaften und staatlicher Kultusbürokratie. Doch hinter dem Glanz betriebsnaher Ausbildung junger Menschen verbergen sich erhebliche Schatten: die privatwirtschaftliche Regie, das abergläubische Vertrauen auf die Selbststeuerungskräfte des Marktes, die Ächtung des Staates, dem die Betriebe kaum zutrauen, dass er die berufliche Bildung im betriebswirtschaftlichen Interesse steuert, dazu die verfestigten Warteschlangen, in der Hunderttausende Jugendlicher herumhängen, und schließlich der zynische Appell an die eigene Verantwortung junger Menschen, nicht Traumberufen nachzujagen, die mit dem Angebot an Ausbildungsplätzen nicht übereinstimmen.

Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach Sozialethiker



Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach SJ (* 15. Juli 1937 in Dortmund) ist ein deutscher Jesuit und zählt zu den bekanntesten Sozialethikern in Deutschland. Nach dem Abitur trat er 1957 als Zwanzigjähriger in den Jesuitenorden ein und studierte 1959 bis 1962 Philosophie in München, später Theologie und Wirtschaftswissenschaften in Frankfurt am Main bzw. Bochum. Er promovierte zur Frage der Assoziierung afrikanischer Staaten an die Europäischen Gemeinschaften und habilitierte 1982 über Arbeitsethik. 1967 wurde er zum Priester ...
[\[weitere Informationen\]](#)

Diese Gemengelage erzeugt eine mehrfache Selektion: Sie bestimmt das Volumen und die Richtung des Angebots an industrie- und exportlastigen Ausbildungsplätzen, die männlichen Jugendlichen einen Anreiz bieten, technische Kompetenzen zu erwerben, während weibliche Jugendliche eher Ausbildungsberufe mit personenbezogenem Profil wählen. Das Regime der Finanzmärkte begünstigt zudem eine kurzfristig orientierte Ausbildung, die flexible und mobile Jugendliche dazu verleitet, auf eine längerfristig angelegte berufliche Perspektive zu verzichten.

(2) Vorrang öffentlicher Interessen

Das Leitbild erweiterter Beruflichkeit lässt sich eher durchsetzen, wenn die öffentliche Befugnis, das Ausbildungsangebot zu regeln, gestärkt wird. Damit wird erstens verhindert, dass junge Menschen in die Falle eines Ausbildungsangebots stolpern, das ausschließlich oder vorwiegend privaten Profitinteressen eines einzelnen Betriebs folgt.

Zweitens wird damit die relativ schwächere Verhandlungsmacht junger Menschen ausgeglichen. Sie sind in der Regel nicht jene wohl informierten mündigen „Kunden“, die ihre Fähigkeiten und Interessen präzise kennen. Ihre Erwartungen sind vage, ihre Selbsteinschätzung labil, das Vertrauen in die Institutionen, die ihnen einen Ausbildungsplatz anbieten, relativ groß.

Drittens trägt eine stärkere öffentliche Einflussnahme dazu bei, dass Ausbildungsprofile mit industriellen, technischen und materiellen Komponenten schneller zu den personennahen Diensten umgeschichtet und die Trends einer Gleichstellung junger Frauen beschleunigt werden.

Viertens erhält Bildung den Rang einer Ressource, die dazu dient, eine eigene Identität auszubilden. Zugleich ist sie Bestandteil einer solchen Identität. Sie gründet in öffentlichen Vorleistungen und steht der Öffentlichkeit zur Verfügung. Folglich hat Bildung den Charakter eines öffentlichen Gutes. Solche Güter unterliegen nicht dem Ausschluss- und Rivalitätsprinzip, sondern werden gemeinsam bereitgestellt und gemeinsam genutzt. In einer demokratischen Gesellschaft sollen Bildungsgüter jedem Mitglied unabhängig von der Kaufkraft, über die es verfügt, zugänglich sein.

Fünftens erklären demokratische Gesellschaften den freien Zugang ihrer Mitglieder zu allen Bildungsgütern als ein Grundrecht. Er ermächtigt dazu, sich an den gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen aktiv zu beteiligen und sich darin selbst zu vertreten.

Sechstens darf sich der Sozialstaat nicht aus der Verantwortung für die öffentliche und grundrechtlich garantierte Bereitstellung von Bildungsgütern zurückziehen und unter dem Vorwand knapper Haushaltsmittel so genannte Bildungsmärkte erschließen. Wohl kann er private Einrichtungen beauftragen, unter strengen Auflagen und innerhalb eines von ihm selbst gesetzten Rahmens Bildungsgüter anzubieten, wenn nur der ungehinderte Zugang zu und ein gleiches Mindestmaß an grundlegenden Bildungsgütern für jedes Mitglied der Gesellschaft garantiert bleiben.

2. Der Riss zwischen bürgerlichem Milieu und breiten Bevölkerungsschichten

Die moderne Arbeitsgesellschaft wirkt ihrem Anspruch nach weithin egalitär. Denn sie bietet jedem ihrer Mitglieder die Chance, sich an der gesellschaftlich organisierten Arbeit zu beteiligen, alle Bildungsangebote anzunehmen und in alle gesellschaftlichen Positionen aufzusteigen, die durch Bildung vermittelt sind.

(1) Zerrissene Gesellschaft

Die real existierende Bildungslandschaft bietet jedoch das Bild einer strukturellen Ungleichheit von Lebenschancen. Denn sie schleppt ein feudales, ständisches, bildungsbürgerlich verfestigtes Erbe mit sich, das in den getrennten Sphären der allgemeinen und beruflichen Bildung fortwirkt. Es setzt sich fort in dem als bewährt propagierten dreigliedrigen allgemeinen Schulsystem, das verschiedenen Bevölkerungsschichten unterschiedliche Bildungswege zuordnet sowie in den abgeschirmten Welten einer Bildungselite und jener Bevölkerungsmehrheit, die durch abhängige Arbeit und relative Bildungsferne gekennzeichnet ist. Es hat den Abstand betrieblicher Weiterbildung und der Berufsfachschulen von den Fachhochschulen und Universitäten verfestigt. In den

Betrieben grenzt es die Planung und Entwicklung von der ausführenden Arbeit ab. Es trennt die Kernbelegschaft der Facharbeiter von den Randgruppen der Ungelernten oder Angelesenen.



Und immer mehr Führungspositionen werden mit Seiteneinsteigern von Universitäten besetzt, die als wissenschaftlich versiert gelten, der gewachsenen Kultur eines Unternehmens jedoch fremd bleiben. Kinder und Jugendliche werden in Deutschland in Abhängigkeit vom Bildungsstand, der wirtschaftlichen Lage und der gesellschaftlichen Position der Eltern früh selektiert, so dass Kinder aus Arbeiterhaushalten erheblich geringere Chancen haben, in gehobene Positionen zu gelangen. Das eng ausgelegte Portal und die noch engeren Schleusen des Bildungssystems decken auf, wie sehr sich der Klassencharakter der deutschen Gesellschaft regeneriert hat.

(2) Demokratiekonforme Bildungsarchitektur

Das Leitbild erweiterter Beruflichkeit ist als ein Appell an zivilgesellschaftliche Initiativen zu begreifen, dass sie gegen das kommerzielle Regime rebellieren, dem Politiker und Kultusverwaltung sich ausliefern, normative Orientierungen auswechseln und die dualen Ausbildungsgänge, Schule und Hochschule mit demokratischen Lebensformen kompatibel machen.

Erstens muss die bloß formale Chancengleichheit einer realen Chancengleichheit weichen. Gleiche Startchancen für Jugendliche aus bildungsfernen und bildungsnahen Haushalten sind nämlich bloß eine notwendige, keine hinreichende Bedingung dafür, dass beide Gruppen ihre Studien erfolgreich abschließen. Ohne dass die Barrieren zwischen den verschiedenen Segmenten und auf den verschiedenen Ebenen der feudalen, ständischen und bürgerlichen Bildungslandschaft geschleift werden, und ohne dass der Staat auch „während des Laufs“ die auftretenden Defizite der einen Gruppe gegenüber der anderen ausgleicht, bleibt die Chancengerechtigkeit eine Leerformel.

Zweitens ist die frühe Selektion zu beseitigen, die von den Mitgliedern bildungsbürgerlicher Milieus hartnäckig verteidigt wird, sofern sie über höhere Bildungsabschlüsse, Einkommen und Vermögen, gesellschaftliche Positionen und informelle Beziehungsnetze verfügen.

Drittens sollen technische, kommunikative, musische, handwerkliche und wissenschaftliche Varianten erweiterter Beruflichkeit in der dualen Ausbildung sowie in Schulen und Hochschulen mit unterschiedlichen Akzenten, aber gleichwertig vermittelt werden.

Viertens sollen auch den zuständigen Akteuren an verschiedenen Lernorten theoretische, praktische und kommunikative Lerninhalte gleichwertig vermittelt werden, bevor sie schwerpunktmäßig inhaltliche Akzente setzen. Auch die Didaktik soll sich formal und inhaltlich an dem Leitbild erweiterter Beruflichkeit ausrichten.

Fünftens ist der akteurszentrierte Orientierungswechsel gemäß dem Leitbild erweiterter Beruflichkeit darauf angelegt, dass erstens die Trennlinien zwischen den industrienahen und den tertiären personennahen Branchen unterlaufen, dass zweitens die jeweils männlich und weiblich dominierten Berufsprofile aufeinander bezogen, und dass drittens die Jugendlichen, die nicht bloß gebildet werden, sondern sich selbst bilden, aktiv beteiligt werden an den Entscheidungen der Gremien des kooperativen Netzwerkes aus Betrieben, Betriebsräten, Unternehmen, Kammern, Gewerkschaften und staatlichen Verwaltungen.

3. Der Riss zwischen theoretischem Wissen und Erfahrungswissen

Im neuesten Bildungsreport der OECD klingt die Kritik an der relativ geringen deutschen Akademikerquote bereits entschärft, während in der politischen Öffentlichkeit eine hohe Akademikerquote noch als unverzichtbar für eine Wissensgesellschaft gilt.

(1) Pathos der Wissensgesellschaft

Das Idol einer so genannten Wissensgesellschaft steht im Brennpunkt der gegenwärtigen Bildungsdiskussion. „Wissen“ steht für moderne Rationalität, für Naturwissenschaft und Technik sowie die Erforschung von Gesetzen, die sich empirisch überprüfen lassen. Wissen wird zum erstrangigen Produktionsfaktor, der Wissensarbeiter zur Ikone moderner Betriebslehre. Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken läuten ein neues, das digitale Zeitalter ein.

Inzwischen ist Ernüchterung eingetreten. Das Sammeln, Sortieren und Bündeln von Informationen erfolgt selektiv und bleibt auf eine kognitive und instrumentelle Dimension beschränkt. Komplexe Phänomene lassen sich zwar in überschaubare Einheiten zerlegen und in handgreifliche Module zuschneiden. Das erworbene Wissen soll wirtschaftlich verwertbar sein. Allerdings hat die Strahlkraft akademischer Wissensarbeiter abgenommen. Die Unternehmen reagieren auf den Ansturm junger Akademiker damit, dass sie deren theoretische Kompetenz abwerten und niedriger entgelten.

Dennoch fürchten Facharbeiter, die nach Abschluss der dualen Ausbildung betrieblich relevante Kenntnisse gesammelt haben und in die Hierarchie der Meister und des mittleren Managements aufgestiegen sind, dass ihr Erfahrungswissen durch die Akademisierung der Betriebe entwertet wird. Zudem räumen die Universitäten wie bisher der Forschung und reinen Lehre den ersten Rang ein und halten ihre Lehrkräfte von praktischen Erfahrungen weithin fern. Die Fachhochschulen suchen ihre wissenschaftlichen Standards denen der Universitäten anzugleichen. Auch die duale Ausbildung soll sich einen wissenschaftlichen Anstrich geben und den neu entdeckten hochschulischen Wissenstyp übernehmen. Jugendliche, so heißt es, würden sich theoretische Portfolios modularisierter und fragmentierter Lerneinheiten schneller aneignen und in Prüfungen leichter abrufen.

(2) Gleichwertiges Erfahrungswissen

Mit dem Leitbild erweiterter Beruflichkeit lässt sich eine Synthese von theoretischem Wissen und Erfahrungswissen herstellen.



Erstens hat die OECD mit der dualen Ausbildung auch dessen Profil, das Erfahrungswissen gewürdigt. Auch der Bologna-Prozess will berufsbezogene Komponenten in das Studium einfügen. Praktika in allgemeinbildenden Schulen gestatten ein erstmaliges Schnuppern in der Arbeitswelt. Hochschulen bieten Kontakte zu technisch geprägten Produktionsbetrieben an, weniger zu Banken, Supermärkten oder Pflegeheimen. In den Humanwissenschaften wird intensiv reflektiert, wie systematisches Wissen durch sinnliche Wahrnehmung und bildhafte Assoziationen angereichert, und wie Erkenntnisgewinne im pragmatischen Kontext gewonnen werden.

Zweitens muss die Synthese aus theoretischem und praktischem Wissen nicht neu erfunden werden. Abend- und Wirtschaftsgymnasium, Fach- und Berufsoberschule, Berufskolleg, Berufsakademie, zweiter und dritter Bildungsweg halten die Zugangsrechte im Bildungssystem durchlässig, obwohl sie den ungleichen Rang von allgemeiner und berufliche Bildung festschreiben und von einer Gleichwertigkeit der formal, informell und nichtformal erworbenen Bildungsabschlüsse noch entfernt sind.

Drittens umfasst das Leitbild erweiterter Beruflichkeit eine dreifache Synthese. Das „Urteilsvermögen“ ist mehr als Fachwissen, weil es unterscheidet, was wichtig und unwichtig, hilfreich und schädlich, gut und schlecht, recht und unrecht ist. Das „Handlungsvermögen“ überwindet die Dichotomie von Geist und Natur, kann Arbeitsprozesse kreativ planen und effizient steuern. Es richtet die instrumentelle Dimension der Technikgenese und -anwendung auf die Zwecke der Reifung des Individuums und der Gesellschaft. Das „Humanvermögen“ lenkt die bisher dominante Industriearbeit in die Dimension des Heilens und Helfens, des Beratens und Begleitens hilfebedürftiger Menschen.

Viertens ist die erweiterte Beruflichkeit untrennbar an das individuelle Subjekt gebunden. Wissenschaftlichkeit und Bildungsinteresse wurzeln in der Befreiung des Menschen aus fremd- und selbstverschuldeter Unmündigkeit. Jugendliche im Bewusstsein ihrer unverwechselbaren Identität wollen eigene Lebensentwürfe entwickeln und realisieren, wollen Architekten ihres Handelns sein, ihre eigene Geschichte erzählen und herstellen. Sie dürfen nicht daran gehindert werden, ihr „Autonomievermögen“ zu erhöhen.

Subjektivität ist immer Inter-Subjektivität. Unternehmen wünschen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit Sprachvermögen, Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft ausgestattet sind. Aber das „Kommunikationsvermögen“ hat zuerst einen Eigenwert, der in der Neigung der Individuen gründet, beziehungs- und partnerfähig zu werden.

Der Subjektbezug erweiterter Beruflichkeit verankert fachliches Wissen in einem „Erlebnisvermögen“. Jugendliche spüren stärker als früher, dass sie Lebewesen sind, „Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will“. Spiel, Gesang und Kunst, eine wache Sinnlichkeit, offene Augen und Ohren, das Berührtwerden und Empfinden erhalten ein starkes Gewicht.

Die Biographie Jugendlicher erstreckt sich über einen zeitlichen Horizont, der die Ereignisse und Erlebnisse des Augenblicks auf die erinnerte Vergangenheit und die erwartete Zukunft bezieht. Mit dem Leitbild erweiterter Beruflichkeit wird ein kurzsichtiger Blaulicht-Alarmismus gegen eine politische Sensibilität ausgewechselt, die auf das gerichtet ist, was alle angeht, sowie auf eine Zivilcourage, die moralische Verantwortung für Folgen und Nebenwirkungen gesellschaftlichen Handelns einklagt.