

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag

Heft 1/1996

Januar/Februar

1 D 20155 F

Welche Zukunft hat
das duale System? •

Krisen der
Fachbildung •

Attraktivität
durch Kurzausbil-
dungsgänge •

Stellenwert der
dualen Ausbildung •

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Zukunftsberufe durch Weiterbildung:
 Vorschlag für ein
 pragmatisches Verfahren

Fachbeiträge

- HELMUT PÜTZ
03 Veränderte Ausbildungs-
 landschaften – welche Zukunft
 hat das Duale System?

- ROLF ARNOLD
09 Die Krisen der Fachbildung

- EVA KUDA
16 Steigerung der Attraktivität
 dualer Ausbildung durch „praxis-
 orientierte“ Kurzausbildungsgänge?

- KLAUS BERGER, HARALD BRANDES,
 GÜNTER WALDEN
21 Fachkräfte in der Einschätzung von
 Betrieben – Thesen zum
 Stellenwert der dualen Ausbildung

- HEINRICH ALTHOFF
27 Hat die wachsende Zahl der Hoch-
 schulabsolventen Konsequenzen
 für den Facharbeiteraufstieg?

- DAGMAR DEL TEDESCO, MICHAEL KUHN,
 JÖRG LANDWEHR, GEORG RAMING
34 Qualitätssichernde Handlungs-
 kompetenzen – ein neues
 Aufgabenfeld der beruflich-
 betrieblichen Weiterbildung

PETER-WERNER KLOAS

- 39** Modulare Weiterbildung im
 Verbund mit Beschäftigung –
 Arbeitsmarkt- und bildungs-
 politische Aspekte eines strittigen
 Ansatzes

HANS-DIETER HÖPFNER

- 46** Handlungsorientierte Weiterbildung
 von Lehrern und Ausbildern
 im Modellversuch zur Doppel-
 qualifikation in integrativer Form

Nachrichten und Berichte

- MANFRED BERGMANN, GISELA DYBOWSKI
51 „Outsourcing“ – nicht nur ein
 ökonomisches Phänomen

Arbeit des Hauptausschusses

- 53** Kurzbericht

Rezensionen

- 54** Rezensionen
56 Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage
„BIBB aktuell“.

Dieser Ausgabe liegt das
Jahresinhaltsverzeichnis 1995
mit Sachregister bei.

Zukunftsberufe durch Weiterbildung: Vorschlag für ein pragmatisches Verfahren

Hermann Schmidt

Der Bedarf an neuen Qualifikationen zeichnet sich meistens zuerst in der beruflichen Weiterbildung ab. Abzulesen ist das z. B. an Weiterbildungsangeboten in den wichtigen Wachstumsbereichen Pflege, Tourismus, Freizeit, Umwelt, Sicherheit und neue Medien. In der gegenwärtigen Diskussion um neue Beschäftigungsfelder und Zukunftsberufe wird nur unzureichend berücksichtigt, daß neue berufliche Tätigkeiten oder „neue Berufe“ nicht unbedingt über Ausbildung – eher selten –, sondern vor allem in neuen, noch wenig professionalisierten Beschäftigungsfeldern über Weiterbildung erschlossen werden. Obwohl es vielfältige innovative Impulse der Wirtschaft und des Gesundheits- und Sozialwesens gibt, die rasch und direkt in die gewünschten Qualifikationen umgesetzt werden könnten, das vom BBiG bereitgestellte Instrumentarium im Bereich der Weiterbildung wird nicht oder nicht ausreichend genutzt. Das gilt insbesondere für die Möglichkeiten, einen bundesweit festgestellten Qualifikationsbedarf der Wirtschaft durch Fortbildungsordnungen des Bundes nach § 46,2 BBiG zu decken.

- Auf der Ebene der bundesweiten Weiterbildungsberufe ist das Spektrum – mit Ausnahme der Meisterregelungen – relativ schmal. In den künftigen beschäftigungsrelevanten Bereichen Gesundheit, Tourismus, Freizeit, Sicherheit sind Weiterbildungsberufe kaum vorhanden.
- Auf der Ebene der zuständigen Stellen werden die spezifischen Vorteile der „Kammerregelungen“ (§ 46,1 BBiG) nicht ausreichend genutzt, um regionale Impulse für neue Qualifikationen in Regelungen umzusetzen. Es besteht zwar eine große Anzahl von Fortbildungsregelungen (1994: 2 250) auf der Ebene der zuständigen Stellen; weitere 100 Weiterbildungsregelungen auf der Ebene der Länder kommen noch hinzu. Werden diese Regelungen jedoch unter den Aspekt von Abschlußtypen bzw. Weiterbildungsberufen saldiert, so

bleiben ca. 350 Weiterbildungsberufe auf der Ebene der zuständigen Stellen und rund 20 auf Länderebene. Das bedeutet, ein großer Teil der Regelungen bezieht sich auf gleiche oder ähnliche Regelungen bei verschiedenen zuständigen Stellen. Eine Analyse des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigt zudem: Zum einen gibt es in vielen Fällen trotz einheitlicher Berufsbenennung erhebliche regionale Unterschiede, zum anderen weisen viele Regelungen einen erheblichen Modernitätsrückstand auf.

Es gibt bisher kein Konzept und keine systematischen und anerkannten Verfahren, in denen von allen Beteiligten geprüft wird, inwieweit Impulse und der Bedarf für neue Qualifikationen in neue Ausbildungsberufe bzw. in die Aktualisierung bestehender Ausbildungsberufe umzusetzen sind oder ob es z. B. nicht zweckmäßiger wäre, den Qualifikationsbedarf durch die verschiedenen Möglichkeiten der Weiterbildung (ge-regelt oder ungeregt) abzudecken. Der Bundes-Verordnungsgeber hat sich selbst die Hände gebunden, weil er ohne einen vorab ausgehandelten Konsens der Sozialparteien nichts unternimmt.

Für die berufliche Weiterbildung wurden solche Ordnungsfunktionen bisher mehr schlecht als recht vom Koordinierungskreis Berufliche Weiterbildung wahrgenommen, in dem nur die Sozialparteien vertreten sind. Zahlreiche Ordnungsarbeiten, insbesondere diejenigen, die z. B. die Überführung von „Kammerregelungen“ in bundeseinheitliche Weiterbildungsregelungen betreffen, sind längst überfällig. Die Bildungsinteressierten an bundesweiten Abschlüssen, Unternehmen und Arbeitnehmer, warten seit Jahren vergeblich. Vor diesem Hintergrund ist es völlig unverständlich, daß anstelle kurzfristig machbarer, pragmatischer Weiterbildungsberufe das Heil in zahlreichen neuen Ausbildungsberufen gesucht wird.

Angesichts dieser Situation ist es dringend erforderlich, zu überdenken, wie die verschiedenen Möglichkeiten der Professionalisierung aufeinander abzustimmen und miteinander zu vernetzen sind. Bei einem wachsenden Zusammenhang von Aus- und Weiterbildung ist dabei von einer Gesamtperspektive der beruflichen Bildung auszugehen, die auf Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angelegt ist. Aus der Anwendung der vorhandenen Regelungsinstrumentarien ergibt sich ein gestuftes Vorgehen bei der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsberufen:

Die Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen sollten in erster Linie dazu genutzt werden, um den regional/lokal entstehenden Qualifikationsbedarf im Hinblick auf weitergehende Professionalisierung im Rahmen der Ausbildung und/oder der Weiterbildung zu erproben. Die Regelungen erlauben es, alle möglichen Arten von überbetrieblichen Qualifikationsbedarfen abzudecken; neben der „echten“ Aufstiegsfortbildung auch Anpassungsfortbildung, Teilqualifikationen, Zusatzqualifikationen, z. B. für regional auftretende Zielgruppen und spezifische Weiterbildungseinrichtungen. Diese große Offenheit gegenüber sehr unterschiedlichen Zielsetzungen wird durch die bereits bestehenden Regelungen auf der regionalen Ebene bestätigt. Von daher bietet es sich an, die regionale Ebene auch im Sinne eines Erprobungsfeldes zu nutzen; dies hätte eine Reihe von Vorteilen:

- Der regionale Qualifikationsbedarf kann über längere Zeit systematisch auf seine zentralen Dimensionen hin, wie z. B. Stabilität, regionale Reichweite und Ergänzungsfähigkeit beobachtet und erprobt werden. Erst wenn sich ein dauerhafter, überregionaler Qualifikationsbedarf herausgestellt hat, sollten die Entscheidungen in Richtung auf Ausbildungsberufe oder/und Weiterbildungsberufe fallen.
- Die Entscheidungen für bundesweite Regelungen (Aus- oder Weiterbildung) können auf ein empirisches Fundament aus verschiedenen Regionen zurückgreifen, in das vielfältige Praxiserfahrungen eingegangen sind. Es wird möglich, die Gesamtperspektive von Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen und darauf zu achten, daß es weder zu einem „Austrocknen“ der Ausbildung kommt noch ein Verkümmern der Aufstiegsperspektiven („Sackgasse“) dadurch eintritt, daß keine bundeseinheitlichen Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.
- Ein empirisches Erproben und „Austesten“ von Qualifikationsbedarfen trägt den Gefahren weitgehend ungesicherter Prognosen Rechnung: Das Risiko einer Fehlqualifizierung wird

erheblich gemindert. Auch die Teilnehmer/-innen einer anerkannten Weiterbildung müssen darauf vertrauen können, daß ihre Qualifikationen gute Anwendungs- und Verwertungschancen haben.

- Schließlich bietet ein gestuftes Entwicklungsverfahren nicht nur die erforderliche Flexibilität gegenüber der Dynamik im Beschäftigungssystem, sondern es ist auf allen Stufen offen für die Konsensfindung der Sozialparteien, die für eine Berufsschneidung konstitutiv ist. Zugleich kann der betriebliche Sachverstand für die Entwicklung von Professionalisierungskonzepten genutzt werden.

Zu den Rahmenbedingungen für das skizzierte gestufte Entwicklungsverfahren gehören die systematische Beobachtung, Auswertung und Dokumentation der Qualifikationsentwicklung auf regionaler Ebene und ihre Umsetzung in Regelungen. Ausgehend von den Anträgen auf Fortbildungsregelungen, die nach der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung von 1979 „Angaben zum qualitativen und quantitativen Bedarf für die vorgesehene Qualifikation“ enthalten, ist Transparenz über die Qualifikationsentwicklung für alle Beteiligten am „Ordnungsgeschäft“ zu schaffen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist bereit, seine langjährigen Erfahrungen auf dem Gebiet empirischer Erhebungen, Analysen und Ordnungsarbeiten zur Erleichterung der anstehenden Entwicklungsarbeiten in der beruflichen Weiterbildung zur Verfügung zu stellen.

Daß den Ordnungsarbeiten in der beruflichen Weiterbildung künftig eine größere Bedeutung zukommen wird, hat nicht zuletzt die Diskussion um den Entwurf des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) gezeigt. Immer wieder mußte darauf verwiesen werden, daß es nicht nur um die Förderung klassischer Meisterabschlüsse geht, wie es die Bezeichnung „Meister-Bafög“ nahelegte, sondern um die gesamte Palette von staatlichen und öffentlich-rechtlichen Prüfungen im Weiterbildungsbereich. Es wurde dabei deutlich, daß insbesondere in den modernen Dienstleistungsbereichen Bedarf besteht, das Spektrum der Zukunftsberufe auch in der Weiterbildung zu erweitern und damit die Förderungschancen der Aufstiegsinteressierten in allen Beschäftigungsfeldern – auch bundesweit – zu gewährleisten.

Veränderte Ausbildungs- landschaften – welche Zukunft hat das Duale System?

Helmut Pütz

*Dr. phil., Stellvertretender
Generalsekretär des Bundes-
instituts für Berufsbildung*



Die Zukunft des deutschen Dualen Systems der beruflichen Bildung in Betrieben und beruflichen Schulen ist ebenso wie die berufliche Weiterbildung vor stark veränderten Ausbildungslandschaften zu beurteilen. Erhebliche Trendveränderungen bestimmen die Qualifikationssysteme. Dazu soll im folgenden zunächst das Gesamtbild der beruflichen Bildung und Weiterbildung in Deutschland in einigen Stichworten dargelegt und konkrete Herausforderungen „im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung“ erörtert werden.

Herausforderungen an die berufliche Bildung in Deutschland

Die wesentlichen Herausforderungen zeigen sich in folgendem:

- Wir haben es zu tun mit dem individuellem Recht des einzelnen, insbesondere des jungen Menschen, auf Bildung und andererseits den Anforderungen der Arbeitswelt und der konkreten betrieblichen Arbeitsplätze, an denen ständig Leistung erbracht werden muß.
- Die Berufsausbildung, von manchen fälschlicherweise als „Erstausbildung“ bezeichnet, hängt immer enger zusammen mit den Anforderungen und Inhalten beruflicher Weiterbildung.
- Einerseits streben Jugendliche mit regulären und „normalen“ Schulabschlüssen und junge Erwachsene nach Aus- und Weiterbildung, andererseits haben wir es mit Problemgruppen zu tun, nämlich lernschwachen, benachteiligten Jugendlichen und Problemgruppen von Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt.
- Das deutsche Berufsbildungssystem blickt auf eine lange und erfolgreiche Tradition zurück, ist aber auch in der Gefahr, inflexibel, bürokratisch, verrechtlicht und korporativ erdrückt zu werden und muß andererseits durch ständige Innovation den gesellschaftlichen Wandel mit vollziehen und auch in Zukunft seine Tauglichkeit beweisen.
- Die Dualität von Ausbildung im Betrieb, geregelt durch bundeseinheitliche staatliche Ausbildungsordnungen, und in Teilzeitberufsschulen mit ihren Rahmenlehrplänen für den Unterricht muß immer wieder in eine Kooperation auf allen Ebenen, insbesondere „Vor-Ort“ gebracht werden.
- Betriebliche Ausbilder einerseits und Lehrer an beruflichen Schulen andererseits müssen zusammenarbeiten, haben aber auch unterschiedliche Aufgaben und Betrachtungsweisen.
- Berufsausbildung und Weiterbildung finden sowohl in großen Betrieben der Industrie wie auch in mittleren und kleinen Betrieben des Handwerks und z. T. des Handels statt, und sind von unterschiedlichen Anforderungen und Qualitätsmerkmalen geprägt.

- Berufsbildung und Weiterbildung geschehen einerseits in gewerblichen Berufen, aber andererseits auch in kaufmännischen und darüber hinaus zunehmend in weiteren Dienstleistungs- und sozialen Berufen (steigende Bedeutung der Pflegeberufe).

- Arbeitgeber und Gewerkschaften sind an der Aus- und Weiterbildung beteiligt, haben gegensätzliche Interessen als „Sozialparteien“, sind aber auch zum Konsens aufgerufen.

- Der Staat hat in der beruflichen Bildung und Weiterbildung eine Ordnungsverpflichtung, die in Einklang gebracht werden muß mit den Rechten und Pflichten der Wirtschaft in der beruflichen Bildung.

- Für bundesgesetzliche Regelungen und Rechtsverordnungen ist die Bundesregierung zuständig, während die Landesregierungen für die beruflichen Schulen und die Lehrpläne der Teilzeitberufsschulen verantwortlich zeichnen.

- Neben den nationalen Aspekten der Berufsbildung und Weiterbildung in Deutschland werden internationale Einflußfaktoren, insbesondere aus der Europäischen Union, immer bedeutsamer.

Um die Probleme und Weiterentwicklungen der beruflichen Bildung und der Weiterbildung zu bewältigen, sind Berufsbildungsforschung und Dienstleistungen insbesondere für Betriebe und Schulen in der Ausbildung notwendig. Sie müssen vor allem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und den Landesinstituten für Curriculumentwicklung der Bundesländer, hier für die beruflichen Schulen und für die Lehrerfortbildung, permanent geleistet werden. Aber auch die Einrichtungen der Hochschulen, insbesondere der Universitäten, mit ihren Instituten zur Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen, sowie privatwirtschaftliche Forschungs- und Entwicklungsinstitute in der Berufs- und Weiterbildung dienen letztend-

lich der Verbesserung der Berufsbildungspraxis. Hinzu kommen noch die zahlreichen Kooperationsverflechtungen mit ausländischen Berufsbildungsinstituten, insbesondere denen der Europäischen Union und denen in Mittel- und Osteuropa sowie in aller Welt.

Auch heute ist es noch so, daß rund 70 Prozent eines Altersjahrgangs in Deutschland (rund 1 Mio. junge Menschen) eine berufliche Bildung im Dualen System absolvieren, allerdings ist dieser Anteil von einer deutlich sinkenden Tendenz geprägt. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß immer mehr Jugendliche in Deutschland höhere Schulabschlüsse erwerben, über das Abitur eine Hochschulausbildung anstreben und damit das Potential für eine Ausbildung im Dualen System tendenziell verkleinern.

In diesem Zusammenhang ist der Anteil eines Jahrgangs, einer „Alterskohorte“, mit Übertritt zu den Hochschulen in Höhe von rd. 20 Prozent von deutlich steigender Tendenz bestimmt. Rund zehn Prozent eines Altersjahrgangs bleiben ohne berufliche Qualifikation und müssen zur Gruppe der benachteiligten Jugendlichen gezählt werden.

Die große Bedeutung der dualen Berufsausbildung in Deutschland wird deutlich, wenn man die rd. 70 Prozent Übergänge in die Berufsausbildung als Gesamtheit betrachtet und weiter aufschlüsselt: Rd. 88 Prozent von diesen jungen Menschen erhalten ihre erste berufliche Qualifikation im Dualen System und in Teilzeitberufsschulen, rd. sieben Prozent besuchen berufliche Vollzeitschulen mit Berufsabschluß und ungefähr fünf Prozent, überwiegend lernschwache, benachteiligte Jugendliche, werden in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, verbunden mit Besuch der Teilzeitberufsschule, ausgebildet.

Die entscheidende Frage im Hinblick auf die Zukunft der dualen Berufsbildung und Weiterbildung in Deutschland ist, ob genügend Bewerber für diese Form der Berufsbildung

auch in Zukunft zur Verfügung stehen oder ob unsere Berufsbildung dadurch austrocknet, daß zuwenig Jugendliche dazu bereit sind, nach dem Motto: „Stellt Euch vor, es gibt ein Duales System und keiner geht hin!“

Bedroht ist unser System der Berufs- und Weiterbildung aber auch von einem möglichen Nachlassen der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, besonders dadurch, daß Großindustriebetriebe sich immer mehr aus der Ausbildungsverantwortung zurückziehen, den Nutzen der Berufsausbildung auch in ihrer eigenen betriebswirtschaftlichen Beurteilung nicht mehr einsehen und die Berufsausbildung zu einer überwiegenderen Handwerksausbildung verkümmert.

Strukturveränderungen in der Wirtschaft

Die Lean-Konzepte, der starke Kostendruck in den Unternehmen, die fortlaufende Rationalisierung, die Organisationsentwicklung, vor allem im Hinblick auf Gruppenarbeit, Auftrags- und Kundenorientierung, die Produktionsnotwendigkeiten der Just-in-time-Produktion, die Entwicklung zu immer mehr Auslagerung von betrieblichen Tätigkeiten (Out-sourcing) und nicht zuletzt rapide technologische Entwicklungen, Automatisierung und Roboterisierung führen alles in allem im Zusammenhang mit dem Abbau von Arbeitsplätzen auch zum Wegfall von Ausbildungsplätzen. Insbesondere in Großbetrieben bedeutet dies eine Einschränkung von Aufstiegsmöglichkeiten für betrieblich Aus- und Fortgebildete auf verschiedenen Hierarchieebenen, z. B. für Meister. Deshalb muß neben der vertikalen Aufstiegsfortbildung auch eine horizontale Entwicklung und Förderung durch neue „Mobilitätspfade“ sowie durch berufliche Karrierewege bei der Besetzung mittlerer Positionen in Unternehmen im Hinblick auf berufliche Perspektiven wiederhergestellt oder neu geschaffen werden. Das gilt insbesondere für die Besetzung mittlerer Po-

sitionen in Mittel- und Großunternehmen. Das negative Personal-Substitutionsverhalten von Betriebsleitungen gefährdet letztendlich das Duale System der Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung.

Zur Entwicklung in den Dienstleistungsberufen

Die Entwicklung zu größerer Bedeutung und zu höheren Beschäftigungszahlen der Dienstleistungsberufe ist eindeutig. Hierbei handelt es sich um technisch-produktionsorientierte, kaufmännische und um andere personale und soziale Dienstleistungen, wie etwa im Bereich der Pflegeberufe. Es existiert ein allgemeiner internationaler Trend in Industrieländern zur Dienstleistungsgesellschaft, wobei dieser Trend in Deutschland eher leicht verzögert erfolgt. Nach den Projektionen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Prognos-Instituts wandelt sich die Arbeitsgesellschaft, wenn auch allmählich, so doch tiefgreifend. Allen westlichen Industriestaaten ist gemeinsam, daß sie sich zunehmend von Industrie- zu Dienstleistungsgesellschaften wandeln, wobei diese Dienstleistungen häufig in unmittelbarem Zusammenhang mit qualitativ hochwertiger Produktion stehen. Der „Dritte Sektor“ wächst: Handel, Banken, Versicherungen, Verkehrs- und Nachrichtenwesen; private und öffentliche Dienste gewinnen an Bedeutung. Dagegen haben Landwirtschaft und Bergbau (Erster Sektor) und der engere Bereich der produzierenden Industrie (Zweiter Sektor) rückläufige Beschäftigtenzahlen.

Dieser Trend ist auch in Deutschland sowohl in der alten Bundesrepublik und jetzt auch beschleunigt in den neuen Bundesländern erkennbar. So arbeitet in den alten Bundesländern heute bereits weniger als die Hälfte der Erwerbstätigen in diesen beiden Sektoren der Produktion, in den USA nicht einmal mehr jeder Dritte.

Aus den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Arbeitsorganisation, insbesondere dem Trend zum Anstieg der Dienstleistungsbereiche und zur Höher- bzw. Andersqualifizierung ergeben sich Konsequenzen für die Qualifizierungsnotwendigkeiten und Qualifikationsziele der beruflichen Bildung.

Die erste Konsequenz ist, daß ein ausreichendes differenziertes und qualitativ hochwertiges Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten und Weiterbildungsangeboten von der Bildungspolitik und insbesondere der Wirtschaft zur Verfügung gestellt werden muß. Die Allgemeinbildung und die berufliche Fachbildung müssen stärker miteinander verbunden werden. Aus- und Weiterbildung müssen inhaltlich verschränkt werden und arbeitsteilig vorgehen. Nicht nur Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern auch personale und soziale Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) müssen als berufsübergreifende Qualifikationen für die Bewältigung des Rückgangs der Arbeitszerlegung, der Dezentralisierung und der Ausbreitung flexibler Fertigungssysteme und der Gruppenarbeit vermittelt werden. Die Weiterbildung insgesamt, speziell die berufliche und betriebliche, gewinnen zunehmend an Bedeutung.

Aktuelle Ausbildungsplatzsituation

Auf absehbare Zeit wird das strukturelle Ausbildungsplatzdefizit nicht behoben werden können. In den ostdeutschen Ländern ist der Ausbildungsplatzmangel durch tiefgreifende wirtschaftsstrukturelle Veränderungen bedingt und bleibt bestehen trotz der hohen Ausbildungsleistung bzw. der jährlichen Steigerung des Ausbildungsplatzangebots im Handwerk um 20 bis 25 Prozent. Es ist aber wichtig, von der überhöhten staatlich subventionierten, außerbetrieblichen Ausbildungsplatzsituation in den neuen Ländern wegzukommen. Über Ausbildungsverbandssysteme, die ihrerseits in der Organisation

staatlich gefördert werden, können mehr betriebliche Ausbildungsplätze in Zukunft geschaffen werden. Mit steigender Wirtschaftskraft in Ostdeutschland müßte auch die Industrie in der Lage sein, in Zukunft mehr Ausbildungsplätze anzubieten. Die Quote der Hochschulzugangsberechtigten bei der Bewerberzahl um betriebliche Ausbildungsplätze ist in Ostdeutschland doppelt so hoch wie in Westdeutschland, obwohl Studienplätze an den Universitäten unbesetzt bleiben.

In Westdeutschland schließt sich die Schere zwischen Ausbildungsplatzangebot und Nachfrage von Jugendlichen immer mehr, so daß der Überhang angebotener Ausbildungsplätze immer geringer wird. Auch hier kann die gestiegene Ausbildungsleistung des Handwerks den Verlust industrieller Ausbildungsplätze nicht ausgleichen.

Während 1994 im größten Ausbildungsbereich Industrie und Handel die Zahl der Auszubildenden kräftig sank (– 8,0 Prozent bzw. 63 000), und zwar sowohl im Westen (– 8,5 Prozent) wie im Osten (– 5,5 Prozent), erhöhte sich die Zahl der Auszubildenden im Handwerk um 3,6 Prozent (21 000). Besonders in den neuen Ländern (+ 17 000) hat das Handwerk auch Ausbildungsplätze bereitgestellt. Den stärksten prozentualen Rückgang (– 9,7 Prozent oder 7 000) bei den Auszubildenden verzeichnete der öffentliche Dienst. Die Abnahme im Westen (– 8 000) konnte durch den Zuwachs in den neuen Ländern (+ 1 000) nicht ausgeglichen werden. In den Ausbildungsbereichen Freie Berufe und Landwirtschaft blieb die Zahl der Auszubildenden mit 159 000 bzw. 29 000 gegenüber dem Vorjahr nahezu konstant, bei Rückgängen im Westen und Zugängen im Osten. Lediglich im Bereich Hauswirtschaft (12 000) verlief die Entwicklung umgekehrt, einer Zunahme im Westen (+ 4,4 Prozent) stand ein Rückgang (– 12,4 Prozent) in den neuen Ländern gegenüber. Die Zahl der von Januar bis Dezember 1994 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge ist gegenüber dem

Vorjahr um 1,1 Prozent (7 000) auf 565 000 zurückgegangen (ibv, Nr. 31, vom 2. 8. 1995).

Nach einer Untersuchung des BIBB wird die Entwicklung zum Abbau von Ausbildungsplätzen fort dauern. Die Zahl der Unternehmen, die den Abbau plant, ist deutlich größer als die Zahl derjenigen, die ihre Ausbildungsleistungen erhöhen wollen. Gewerblich-technische Berufe werden von diesem Rückgang etwas weniger als andere Berufe betroffen sein. Während sich in diesem Berufsbereich ein Minus von neun Prozentpunkten zwischen denjenigen Betrieben ergibt, die eine Erhöhung (13 Prozent), und denen, die eine Einschränkung (22 Prozent) der Ausbildung planen, liegt die negative Entwicklung bei den kaufmännischen Berufen bei Minus zwölf Prozentpunkten: Acht Prozent der Betriebe wollen mehr, aber 20 Prozent weniger Ausbildungsplätze bereitstellen. Für alle übrigen Berufe ist mit einem Minus von 13 Prozentpunkten zu rechnen: Elf Prozent planen den Ausbau, 24 Prozent dagegen eine Reduzierung der Ausbildung. Gründe für den Rückzug aus der Ausbildung sind

- kein Bedarf an neu ausgebildeten Fachkräften
- Ausbildung zu teuer
- schlechte wirtschaftliche Lage
- keine geeigneten Bewerber
- Rekrutierung von Fachkräften vom Arbeitsmarkt
- Durchführung und Organisation der Ausbildung zu aufwendig
- hohes Angebot an (Fach-)Hochschulabsolventen.

Vorschläge zur Stärkung des Berufs- und Weiterbildungssystems

Welche Möglichkeiten bieten sich an, zu einer Stärkung des Dualen Berufsbildungssystems und der beruflichen Weiterbildung in Deutschland beizutragen?

Differenzierung

Eine bessere Differenzierung und Individualisierung für lernschwache und auch für besonders begabte Jugendliche in der beruflichen Bildung und in der Aufstiegsfortbildung muß durch gezieltere Förderung verwirklicht werden. Das kann auch durch intensiveres „Lernen an der Arbeit“ und Zusatzqualifikationen, wie internationale Kompetenzen, Sprachen, Servicequalifikationen sowie kaufmännische bzw. gewerbliche Zusätze erreicht werden.

Im Hinblick auf die Qualifizierungsbedürfnisse und -befähigungen von benachteiligten Jugendlichen sowie aus der Sicht von Fachkräftenachwuchs nachfragenden Betrieben sind gegebenenfalls kürzere zweijährige und einfachere sowie Ausbildungsgänge in Baustein-/Modul-Gliederung besonders geeignet. Denn sie vermitteln benachteiligten Jugendlichen leichter verwendungs-, bedürfnis- und fähigkeitsorientierte Teilqualifikationen und Zertifikate, die zu Vollqualifikationen komplettiert werden sollen, wie auch von vornherein die komplette Berufsqualifikation in einem differenziert-einheitlichen Ausbildungsgang vermittelt werden kann. Das Baukasten-/Modulsystem des Ausbildungsgangs ist eine curricular-didaktische Binnendifferenzierung, daneben auch Organisations- und Ordnungsprinzip. Verschiedene Qualifikationsbündel aus „genormten“ Bausteinen zur Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und berufsübergreifenden Qualifikationen auf der Grundlage von individuellen Förderungsplänen werden dazu im Rahmen von staatlich anerkannten Ausbildungsberufen entwickelt. Solche Modul-Ausbildungsgänge für lernschwache Jugendliche sind in Forschungsprojekten zu untersuchen und in Modellversuchen auszuprobieren, ggf. in Erprobungs-Rechtsverordnungen abzusichern.

Berufsausbildung und Weiterqualifizierung von benachteiligten Jugendlichen können im

Bausteinsystem miteinander vernetzt werden. Die Bausteine sollen zusammensetzbar zur vollen Facharbeiterqualifikation gestaltet werden. Der Gefahr, daß dieses Ziel verfehlt wird, muß dadurch begegnet werden, daß das Ziel der Ausbildung in einzelnen Bausteinen an der Ausbildungsordnung des staatlich anerkannten Ausbildungsberufs und seiner Prüfungsanforderungen ausgerichtet ist. Die horizontale und vertikale Anordnung der Bausteine sowie ihre inhaltliche Gliederung ermöglichen eine besonders effiziente Verknüpfung mit der späteren beruflichen Weiterbildung, die ohnehin vielfach modularisiert ist und werden kann.

Das neue Finanzierungswerk der Bundesregierung zur Begabtenförderung von Absolventen der Berufsausbildung und das neue finanzielle Förderprogramm der Bundesregierung für die Meister-Aufstiegsfortbildung („Meister-Bafög“) sind wichtige und richtige Maßnahmen zur Begabtenförderung in der beruflichen Bildung und damit auch zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Verbundausbildung

Die Ausbildung im Verbund, die damit verbundene Nutzung brachliegender Teilkapazitäten in der Ausbildung, der Ausgleich von fachlichen Spezialisierungen verschiedener Betriebe, der „sanfte“ Einstieg von bisher nicht ausbildenden Betrieben in die Berufsausbildung, die Nutzung der Lernvorteile in unterschiedlicher Betriebspraxis, die mögliche Senkung der Abbrecherquote in der Ausbildung und schließlich die Prüfungsvorbereitung von Lehrlingen sind überzeugende Gründe zur Förderung der Ausbildung im Verbund.

Die Organisation der Verbundausbildung ist schwierig und teuer. Eine staatliche Finanzierung ist aber besser als die überzogene Förderung der außerbetrieblichen Ausbil-

dung, die in den ostdeutschen Ländern staatlicherseits mittlerweile 60 Prozent der Ausbildung umfaßt.

Verbundausbildungen sind möglich zwischen einzelnen Betrieben, zwischen Betrieben und Berufsschulen und zwischen Betrieben und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Der Verbund ist sinnvoll mit einem Leitbetrieb, der Partnerbetriebe zusammenführt oder als Konsortium, in dem sich die Verbundbetriebe wechselseitig ergänzen oder als Ausbildungsverein, wobei der Verein als „Ausbildender“ für seine Verbundbetriebe auftritt.

Finanzierung

Angesichts des anhaltenden Kostendrucks, vor allem in Groß- und Industriebetrieben, und des daraus resultierenden Rückgangs an Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsplätzen müssen die Fragen des Nutzens von Ausbildung in den Vordergrund gestellt und eine gerechtere Finanzierung der betrieblichen Ausbildung im Sinne eines Lastenausgleichs zwischen ausbildenden und nichtausbildenden Betrieben angestrebt werden. Eine Belohnung ausbildender Betriebe durch weitere, demonstrativere steuerliche Begünstigung ist dabei wirksamer als eine zentrale Fonds-Umlage-Finanzierung, die nicht geeignet ist. Steuervorteile für ausbildende Betriebe können z. B. bei der Körperschaftsteuer eingerichtet werden. Es ist aber auch vorstellbar, daß nicht ausbildende Betriebe, die unterhalb einer bestimmten Ausbildungsquote liegen, einen finanziellen Ausgleich an gut ausbildende Betriebe zahlen, der auf Kammer- oder Branchenebene erhoben und umverteilt wird.

Neue Berufe

Neue Berufe müssen arbeitsmarktgerecht in den Bereichen der technisch-produktionsorientierten, der personalen sowie der sozia-

len und Pflege-Dienstleistungen entwickelt werden.

Es dauert meist relativ lange, bis die neuartigen Elemente eine „kritische Menge und Qualität“ erreichen, so daß sie das bisherige Berufsbild sprengen. Dies gilt für die rd. 370 Ausbildungsberufe in noch stärkerem Maß, da sie i. d. R. für ein breites Spektrum beruflicher Tätigkeiten ausgelegt sind, als für die rund 25 000 Erwerbsberufe/Tätigkeiten. Daher zeichnet sich der Bedarf an neuen Qualifikationen meist zunächst im Bereich der beruflichen Weiterbildung bzw. in der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung ab.

In Deutschland entwickelt sich u. a. aufgrund gesetzlicher Neuerungen, eines sozioökonomischen und technisch-wissenschaftlichen Wandels sowie privater Verhaltensänderungen eine wachsende Nachfrage nach Dienstleistungen. Deren Tätigkeitsanforderungen/Qualifikationen sind bisher nicht oder unzulänglich erforscht, systematisiert und hinsichtlich ihrer möglichen Bündelung in neuen Aus- bzw. Weiterbildungsberufen untersucht.

Auf diese vielfältigen Entwicklungen müssen die berufliche Bildung und Weiterbildung in Deutschland zukünftig schneller und konkreter reagieren. Der Konsens der Sozialparteien, also Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, ist hierbei ein hohes Gut. Wenn dieser Konsens allerdings nicht funktioniert, wenn die Konsensfindung von einer oder beiden Sozialparteien blockiert wird, muß der Staat als Ordnungsgeber und Verantwortlicher für das Gemeinwohl, insbesondere die Berufs- und Lebenschancen junger Menschen, einschreiten. Das kann dadurch geschehen, daß den Sozialparteien eine Frist zur Einigung gesetzt wird. Ist diese Frist ergebnislos verstrichen, wird der Staat als Ordnungsgeber auch ohne vorherigen Konsens der Sozialparteien tätig und erläßt Rechtsverordnungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Gleichwertigkeit und Oberstufe im Dualen System

Die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung mit der allgemeinen muß durch Gleichstellung des Abschlusses der Berufsausbildung mit dem mittleren Schulabschluß und des Abschlusses der Fortbildung auf Meister-/Fachwirtniveau mit dem Hochschulzugang ohne weitere formale Hürden, aber mit Studienunterstützung hergestellt werden. Der heute noch intransparente und höchst differenzierte Bereich der beruflichen Fortbildung, vor allem auf Meister-, Fachwirt-, aber auch auf Kammerebene generell, muß systematisiert und durch Rahmengesetzgebung des Bundes geordnet und zu einer klaren „Oberstufe des Dualen Systems“ ausgebaut werden, damit auf diese Weise vor allem durch betriebliche Karrieren die Spitze der Einkommens- und Prestigepyramide erreicht werden kann. Aber auch die Option für ein Hochschulstudium über den Weg der Berufsausbildung und der beruflichen Weiterbildung muß ausgebaut und generalisiert werden. Die in jüngster Zeit erfolgten Schritte und Maßnahmen der meisten Bundesländer, die allerdings noch sehr uneinheitlich, differenziert und voller Hürden sind, gehen in die richtige Richtung und sind ein großer Fortschritt.

Auf diesem Feld müßte auch der öffentliche Dienst mit gutem Beispiel vorangehen, indem eine abgeschlossene Berufsausbildung, zum Beispiel im Dualen System, plus beruflicher Qualifikationsphase im Arbeitsleben, den Zugang zum mittleren Dienst eröffnet. Eine abgeschlossene Berufsausbildung plus abgeschlossener beruflicher Fortbildung, z. B. zum Meister oder Fachwirt, plus weitere berufliche Qualifizierung im Arbeitsleben sollte den Zugang zum gehobenen Dienst in der öffentlichen Verwaltung ermöglichen.

Ein nicht unerheblicher Teil dieser Fortbildungsmöglichkeiten geschieht entsprechend

Absatz 2 des § 46 des Berufsbildungsgesetzes: Hier ist eine bundesweite Anerkennung und Zertifizierung des Fortbildungsberufs selbstverständlich. Das gilt aber nicht für eine bundesweite Regelung der Fortbildungsabschlüsse auf Kammerebene (§ 46 Abs. 1 BBiG). Hier ist die Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit etwa bei den Zugangsvoraussetzungen oder Lehrgangsanforderungen nicht gewährleistet: Regionale Fortbildungsgänge schwanken im Aufwand zwischen 100 und 2 400 Stunden. Vielfältige Kammerfortbildungsregelungen werden erlassen, obwohl es bundeseinheitliche Regelungen gibt. Für etwa 200 regionale Fortbildungs-„Berufe“ gibt es rd. 2 000 lokale Kammer-Fortbildungsregelungen, die als Rechtsverordnungen der Kammern nach § 46 Abs. 1 des BBiG erlassen worden sind. Die Aufstiegsmöglichkeiten über berufliche Weiterbildung sind bis heute allzu verschlungene, intransparente Wege, die aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit für Jugendliche nach Ende der Grundschule/Pflichtschulzeit und zu Beginn der dualen Ausbildung aber auch für Eltern kaum überschaubar und deshalb unattraktiv sind. Die Nachfrage nach dem Aufstiegsweg Berufsqualifikation plus Fortbildungsqualifikation mit der Option für ein Hochschulstudium wird nur dann ebenso groß sein wie nach dem „Königsweg“ über mittlere Reife und Abitur, wenn diese Seite der Aufstiegspyramide des Einkommens und Sozialprestiges ebenso klar und einfach geregelt, durchschaubar und attraktiv ist, wie der Weg über Abitur zur Universität.

Gesellschaftlich muß in Deutschland endlich anerkannt werden, daß nicht allein das humanistische Bildungsideal für Hochschulreife maßgeblich ist, sondern ebenso die Berufsbildungs- und Fortbildungsqualifikation, verbunden mit qualifizierter Berufstätigkeit und dem Erwerb von Berufsreife, sozialen und personalen Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen). Auf diese Weise würde der Eigenwert der andersartigen aber gleichwertigen Qualifikation der fachlichen beruflichen

Fortbildung, der fachlichen Studierfähigkeit, der Persönlichkeitsentwicklung, der Arbeitsmotivation sowie der sozialen und persönlichen Reife in zweckmäßiger Weise anerkannt.

Mit dem Aufbau eines solchen „Dualen Systems der Weiterbildung“ einer „Oberstufe des Dualen Systems“ würde ein staatlich kontrolliertes Marktmodell der Fortbildung zur Sicherung der Qualitätsstandards der Berufs- und Weiterbildung in Deutschland und zur Schaffung einer attraktiven Alternative zum „Königsweg“ der gymnasialen und Hochschulbildung eingerichtet. Die Wirkung von Fortbildungsregelungen ausschließlich auf Kammerebene, die nicht bundesweite Geltung und eigentliche staatliche Anerkennung haben, ist beschränkt. Orientierungswirkung und Bewußtseinsbildung erfolgen erst durch „Systembildung“, z. B. wie es die Meisterebene in Industrie und Handwerk darstellt. Die Attraktivität dieser Fortbildungsregelungen nimmt mit der bundeseinheitlichen Regelung und damit Systembildung zu: Man darf nicht lange nachdenken müssen darüber, was Fortbildungsordnungen, Fortbildungsberufe sind. Dies sollte im Sinne der Transparenz allgemein bekannt sein, um allgemein anerkannt zu werden.

Insgesamt wird deutlich, daß das Duale System der Ausbildung ohne Fortbildungsberufe in einem geordneten Weiterbildungsbe- reich nur wenig Zukunft haben dürfte. Ohne überzeugende und für alle transparente Aufstiegsmöglichkeiten seiner Absolventen durch ein System staatlich anerkannter Fortbildungsberufe bliebe das Duale System ein Torso ohne Zukunft. Gerade die Schulabgänger mit besseren Noten bzw. mit Realschulabschluß oder Hochschulreife, werden sich ohne derartige Perspektiven weit überwiegend einem Studium zuwenden. Die Wirtschaft bleibt dann langfristig ohne geeigneten, ausreichend qualifizierten Fachangestellten- und Facharbeiternachwuchs, ihre Innovationsfähigkeit wird fundamental gefährdet.

Fazit

Die hier dargelegten konkreten Maßnahmen zur Stärkung des Berufsbildungs- und Weiterbildungssystems in Deutschland wären der beste und wirkungsvollste Beitrag zur Sicherung des Dualen Systems in der Zukunft, eines ausreichenden Fachkräftenachwuchses für Wirtschaft und Verwaltung, zur Befriedung individueller Weiterbildungs- und Aufstiegsbedürfnisse bis an die Spitze der sozialen und der Einkommenspyramide sowie zur Attraktivitätssteigerung und Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland. Der im Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelte Vorschlag für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem im dualen Verbund mit betrieblich-beruflichen Optionen bzw. Hochschulzugang zeigt einen konkreten Weg zur Realisierung auf den drei Ebenen:

- Berufsausbildung dual in Berufsschule und Betrieb zum Facharbeiter/Fachangestellten/Handwerksgesellen
- Fortbildung in Weiterbildungseinrichtungen (auch beruflichen Schulen) und Betrieben zum Meister, zum Fachwirt und vergleichbaren/weiteren Fortbildungsabschlüssen
- Hochschulabschlüsse durch Studium an Fachhochschulen und sonstigen Hochschulen in Kombination mit (Teilzeit-)Berufstätigkeit und weiterer Qualifizierung in Betrieben.

Die Krisen der Fachbildung

Rolf Arnold

Prof. Dr. phil., Fachgebiet
Pädagogik, insbesondere
Betriebs- und Berufspädagogik an der Universität
Kaiserslautern



Das Nachdenken über die Zukunft ist für Erziehung und Bildung in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung konstitutiv. Immer wieder sehen wir uns vor die Frage gestellt, ob wir nicht in Anbetracht der technologischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Wandlungen die Inhalte und Lernformen in unseren Schulen, Ausbildungsgängen und Universitäten grundlegend verändern müssen. Genauer gilt es dabei, die Fragen zu analysieren: Welche Arbeitsqualifikationen fordern die Berufstätigkeiten? Welches Wissen steht gesellschaftlich zur Verfügung, das es „wert“ ist, vermittelt zu werden? Welche Kompetenzen können in einer Ausbildung überhaupt vermittelt werden? Und: Durch welche Methoden kann auf das Berufshandeln wirksam vorbereitet werden?

Im folgenden wird gezeigt, daß auch unseren heutigen Bildungsdebatten diese Fragen zugrunde liegen, daß uns aber die Antwort darauf zunehmend schwerer fällt. Den Grund hierfür sehe ich in einer dreifachen Krise der Fachbildung, welche ich deshalb zunächst nachzeichnen werde. In einem weiteren Schritt werde ich die Frage analysieren, wie sich Ausbildung und Bildung in Schule, Hochschule und Weiterbildung wandeln müßten, um dem Anspruch einer verstärkten Entwicklung der Persönlichkeit durch die gezielte Förderung von Schlüsselqualifikationen Rechnung zu tragen, wobei auch zu

fragen sein wird, ob sie das überhaupt können (und wollen). Ein zusammenfassend abschließender Schritt wird die Frage behandeln, was bildungspolitisch und didaktisch zu tun ist, um den Krisen des Fachwissens durch eine verstärkte Förderung von Schlüsselqualifikationen begegnen zu können.

Das Obsolenz-, das Prognose- und das Inhaltsvalenz-Problem

Das Fachwissen selbst ist **nicht** in der Krise, wohl aber die **Fachbildung**. Für das **Fachwissen** gilt das Gegenteil: Die Entwicklung des Fachwissens in unserer beschleunigten Zivilisation ist eine Erfolgsstory ohnegleichen. Schenkt man einer im „Blick durch die Wirtschaft“ veröffentlichten Darstellung zur Wissensentwicklung Glauben, so verdoppelt sich die Fülle des verfügbaren Wissens ca. alle fünf Jahre, alle fünf Minuten wird eine neue medizinische Erkenntnis gewonnen, alle drei Minuten ein neuer physikalischer Zusammenhang aufgedeckt, und jede Minute eine neue chemische Formel entwickelt.¹ Die Kehrseite dieses exponentiellen Entwicklungsprozesses ist das **Obsolenzproblem**, d. h. ein rasanter Aktualitätsverlust des Wissens; oder anders ausgedrückt: Die Halbwertszeiten des Wissens, insbesondere des Fach- und Spezialwissens, verkürzen sich dramatisch. „Was gestern galt, gilt heute nicht mehr“², einmal erworbenes Fachwissen wird ganz oder in wesentlichen Teilen „obsolet“ – ein Begriff, für den wir im Fremdwörterlexikon Begriffe finden, wie „abgenutzt“, „veraltet“ oder „ungebräuchlich“.

Dieser eskalierende Veralterungsprozeß bei gleichzeitiger Wissensexplosion stellt das **Vorbereitungs- und Behaltenslernen** unseres Bildungssystems grundlegend in Frage. Besonders betroffen sind dabei die Institutionen der **berufsvorbereitenden Fachbildung** (Berufsschulen, Hochschulen, betriebliche Weiterbildung usw.). Deren Leitkonzept der Vermittlung von Spezialkenntnissen auf Vorrat wird von den Füßen auf den Kopf gestellt:

„Der Glaube an die Zuverlässigkeit eines einmal erworbenen Spezialwissens ist (erschüttert). (...) Der heute ausgebildete Spezialist kann morgen überflüssig werden, also ist die bisher verfolgte Ausbildungsstrategie zu überdenken. Infolge der verminderten Festlegbarkeit der betrieblichen Anforderungen entstehen ‚weiße Flecke‘ im Berufsbildungsbereich“.³

Die Erosion der Fachbildung auf Vorrat und das Entstehen „weißer Flecken“ setzen an die Stelle von – vermeintlicher oder tatsächlicher

Sicherheit (Motto: „Wir wissen schon, worauf es ankommt“) – **Unsicherheit**. Zwar gibt es Prognosen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, doch sind deren Aussagen sehr allgemein. So erfahren wir, daß der Trend in die Dienstleistungsberufe zunehmen und die Zahl der Arbeitsplätze für Ungelernte **abnehmen** wird, doch wir erfahren nicht oder nur sehr mutmaßend, **welche Tätigkeiten** in welcher Art und in welchem Umfang in einem mittelfristigen Rahmen zu erwarten sind, und noch weniger erfahren wir, welche der – bis dahin teilweise erst noch zu entwickelnden – Technologien an diesen Arbeitsplätzen angewandt werden, so daß wir auch nicht eindeutig bestimmen können, welches Fachwissen wir heute an Schüler, Auszubildende und Studenten vermitteln müssen – deshalb das Fragezeichen im Zentrum der Abbildung 1.

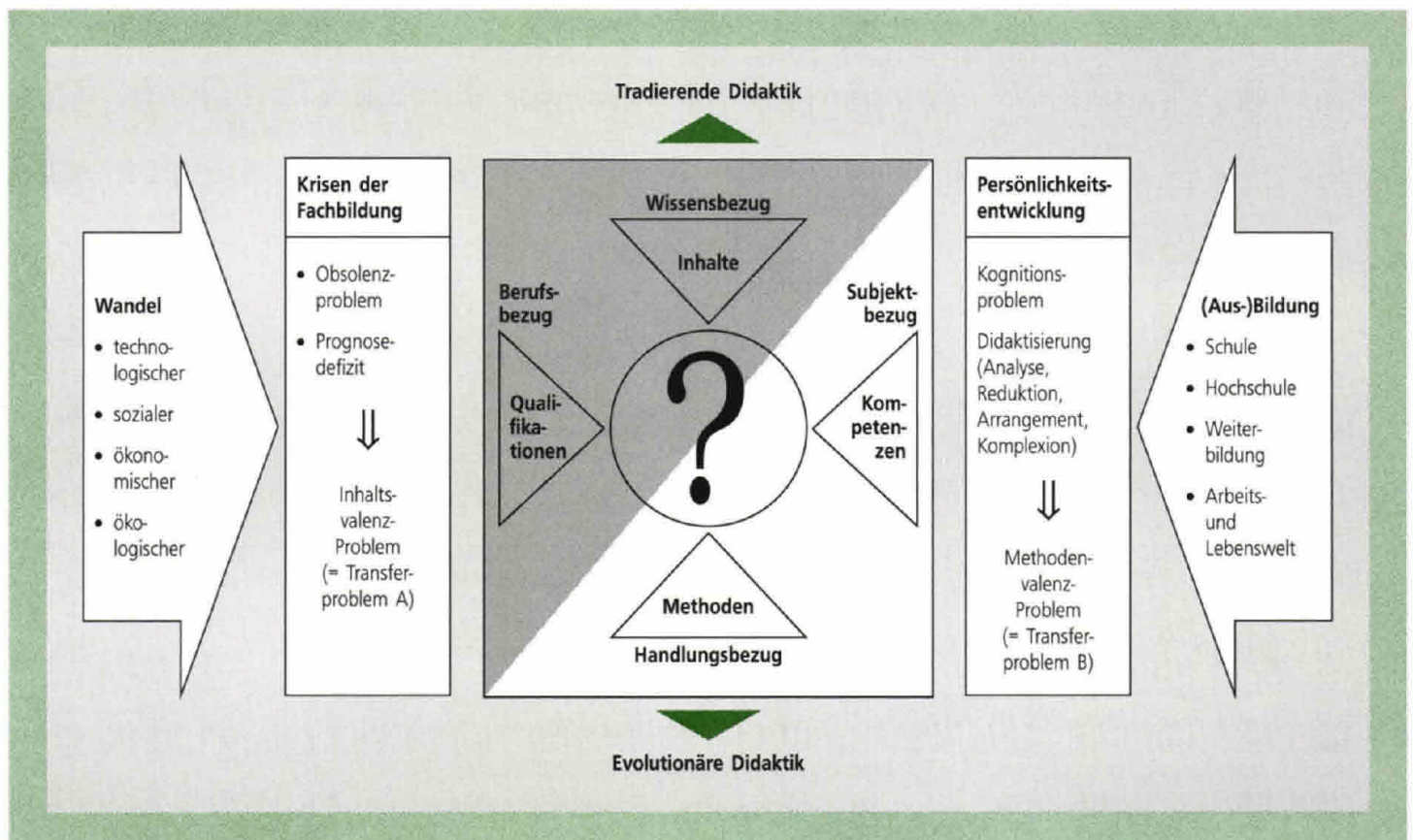
Das **Obsolenzproblem** wird somit überlagert und in seinen Wirkungen verschärft durch ein

Prognoseproblem. Dieses Prognoseproblem ist struktureller Art und um so größer, je weiter man in die Zukunft blicken und ins Detail gehen will. Strukturell, d. h. **unvermeidbar**, ist das Prognoseproblem deshalb,

„(...) weil es sich bei alledem um erst noch zu gestaltende Zukunft handelt, in der Menschen einzeln und in Organisationen Entscheidungen treffen, deren Bedingungen – z. B. Verfügbarkeit von Arbeitskräften, Angebot von Arbeitsplätzen, Lohn- und Gehaltsstrukturen etc. – selbst dem Wandel unterworfen sind. Zweitens ist die Funktionsfähigkeit von Arbeitsmärkten und die Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem auf die Nutzung von arbeitskräfteseitigen Flexibilitäts- und arbeitsplatzseitigen Substitutionspotentialen angewiesen. Drittens kann differenzierte Information über Berufe, Qualifikationen und ihren Wandel die individuelle Bildungs- und Berufswahlentscheidung zwar unterstützen, aber nicht lenken wollen“.⁴

Zu fragen ist nun: Wie geht unser Bildungssystem, wie gehen unsere Bildungsforscher,

Abbildung 1: **Welche Kräfte muß die nachwachsende Generation entwickeln?**



Bildungspolitiker, Professoren, Lehrer, Ausbilder, Universitätspräsidenten mit dieser Aufweichung ihrer vertrauten Planungsgrundlage „Vorbereitung durch Vermittlung von Fachwissen“, die in Anbetracht des Obsolenz- und des Prognoseproblems ihnen weitgehend zu entgleiten droht, um? Die Antwort ist: durch weitreichende Transferannahmen, die sich bei genauerem Hinsehen als Ideologien entpuppen können (vgl. „Transferproblem A“ in Abb. 1). Unsere Bildungsgeschichte ist voller Beispiele solcher Transferideologien.

Die traditionell verbreitetste Transferannahme ist die der „zweckfreien Bildung“, wie sie uns in der Bildungstheorie des Neuhumanismus begegnet ist: **Es kommt nicht darauf an, anforderungsbezogen auszubilden, im Gegenteil: Gerade in der zweckfreien Beschäftigung mit Bildungsgütern liegt die Chance, daß die umfassenden Fähigkeiten heranreifen können, die auch für die Bewältigung der sich immer rasanter wandelnden neuen Anforderungen von Bedeutung sind** – so der Argumentationstrick derer, die an Altbewährtem festhalten wollen. Selbst wenn der Gegenstand, um den es geht, nichts mit dem zu tun hat, was auf uns bzw. unsere Schüler zukommt – so die Botschaft dieser Transferthese –, ist er es „wert“, vermittelt zu werden. Überlieferte Inhalte haben – so die Behauptung – eine „Wertigkeit“ (Valenz), die über ihre unmittelbaren Gehalte deutlich hinausgeht. Solche umfassenden Transferannahmen haben sich in der Forschung nicht belegen lassen. Vielmehr hat sich in der Transferforschung in vielfacher Hinsicht die „Theorie der identischen Elemente“ von THORNDIKE als plausibel erwiesen, derzufolge ein Transfer **dann** möglich bzw. wahrscheinlich ist, wenn zwischen zwei Situationen, das heißt der Lern- und der Handlungssituation, sog. „identische Elemente“ bestehen: „Diese Identität kann sich sowohl auf inhaltliche als auch auf prozedurale Übereinstimmungen beziehen.“⁵ Im Umkehrschluß bedeutet dies aber auch:

Ein Transfer findet **nicht** statt bzw. ist **dann** unwahrscheinlich, wenn zwischen Lerninhalt (zum Beispiel Latein) und Lernprozeß (Frontalunterricht) auf der einen Seite und den inhaltlichen und prozessualen Anforderungen einer Anwendungssituation (zum Beispiel selbständiges Planen) auf der anderen Seite keinerlei „identische Elemente“ oder „strukturelle Entsprechungen“⁶ bestehen.

Bei dem seit Mitte der 80er Jahre wieder verstärkt diskutierten Konzept der Schlüsselqualifikationen handelt es sich um ein Konzept, mit dessen Hilfe sowohl dem Prognose- als auch dem Obsolenz- und dem Inhaltsvalenz-Problem begegnet werden kann, zumindest war und ist dies der Anspruch der Apologeten und Anwender dieses Konzeptes. MERTENS, der den Begriff der Schlüsselqualifikationen 1974 in die Debatte eingeführt hatte, wollte damit vor allem dem Obsolenzproblem und dem Prognosedefizit der Bildungsplanung Rechnung tragen. Angesichts der prinzipiellen Hase-und-Igel-Situation der Entwicklung des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem ermunterte MERTENS das Bildungssystem, eigenständige Ziele zu formulieren und sich auf die Entwicklung langfristig verwertbarer Qualifikationen zu konzentrieren. An die Stelle der Vermittlung von hoch spezialisiertem, praxisnahem und additivem Faktenwissen und -können solle eine breit angelegte und „abstraktere“ Vorbereitung treten. Der „Zwang“ zur Anpassung an die sich wandelnden Veränderungen in Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft solle gewissermaßen „in den einzelnen hineinverlegt“ werden. MERTENS forderte – ganz im Sinne der erwähnten Theorie der „identischen Elemente“ – die Entwicklung solcher Bildungselemente, die breite Anwendungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt eröffnen und die Neuorientierung auf sich verändernde Arbeitsbedingungen erleichtern können. In diesem Sinne identifizierte MERTENS „Basisqualifikationen“ (logisches Denken, analytisches Vorgehen usw.) und „Horizontqua-

lifikationen“ (Wissen über das Wesen von Informationen, Gewinnung von Informationen usw.). Außerdem betonte er mit der Bezeichnung „Breiterelemente“ die Bedeutung übergreifender Qualifikationen, d. h. solcher „speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderungen am Arbeitsplatz auftreten“.⁷ Schließlich nahm er auch solche Qualifikationselemente in den Blick, die zur Überbrückung von Wissens- und Fähigkeitslücken zwischen älteren und jüngeren Arbeitnehmern wesentlich sind. Er belegte diese Qualifikationselemente mit dem seltsamen Ausdruck „Vintagefaktoren“⁸, wobei „Vintage“ soviel bedeutet, wie „Weinlese“, „Weinjahrgang“.

In den letzten Jahren wurde das Konzept der Schlüsselqualifikationen in zahlreichen Variationen erprobt sowie wissenschaftlich-konzeptionell weiterentwickelt, wobei insbesondere die Modellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung⁹ sowie die Arbeiten von REETZ und LAUR-ERNST zu erwähnen sind.¹⁰ Auch die „psychologische“¹¹ sowie transfertheoretische Fundierung dieses Konzeptes hat sich deutlich verbessert.¹² Insbesondere profitierte das Konzept der Schlüsselqualifikationen von den Ernüchterungen, die die „tradierende Didaktik“ erfahren hat, mußte man doch zur Kenntnis nehmen, daß

„(. . .) keine strukturelle Entsprechung zwischen dem vorhanden sei, was Disziplinen unter ihrem spezifischen wissenschaftskonstituierenden Aspekt objektivieren, und dem, was komplexen beruflichen Anforderungssituationen eigen ist. Die auf Inhalte fixierte Lehrplangestaltung tendiere zur Entscheidung für ein abhakbares Detail- und Definitionswissen. Die Vermittlung eines Kasuistik und Systematik verbindenden exemplarischen Handlungswissens trete ganz zurück, vielmehr sei ein ‚Vollständigkeitsfanatismus‘ feststellbar.“¹³

Beides zusammen – Weiterentwicklung des Schlüsselqualifizierungskonzeptes einerseits und die Ernüchterung über die Ansätze einer

tradierenden Didaktik andererseits – haben das Bewußtsein von der Bedeutung der **subjektiven** und der **methodischen** Dimensionen einer Vorbereitung auf den Wandel gestärkt. Damit weist das Konzept der Schlüsselqualifizierung nicht nur einen Weg aus der dreifachen Krise der Fachbildung (Obsoleszenz-, Prognose- und Inhalts-Valenz-Problem), sondern hält auch deutliche Hinweise für eine Neubestimmung der Vorbereitungsfunktion unseres Bildungswesens bereit.

Schlüsselqualifikationen – Ablösung oder Wandel der Fachbildung?

Die Verschärfung des Obsoleszenzproblems führt zu einem grundlegenden Wandel der Fachtätigkeit. Es wird in Zukunft immer weniger darauf Wert gelegt werden können, die letzten fachlichen Details oder eine tiefgehende fachliche Spezialisierung zu erwerben, zumal gerade solche Kenntnisse in vielen Bereichen immer leichter von Computern abgerufen werden können, während der Mensch selbst immer stärker aus dem unmittelbaren Arbeitsprozeß heraustritt und planerische, vorbereitende, überwachende und korrigierende Funktionen übernimmt. Um die heute geforderten Tätigkeiten ausführen zu können, müssen andere als (nur) fachliche Kompetenzen erworben werden: Nicht-fachliche bzw. fachübergreifende oder außerfachliche methodische und soziale Kenntnisse und Fähigkeiten sind heute **fachlich** mehr und mehr notwendig. Eine auf den Wandel vorbereitende (Aus-)Bildung muß deshalb den Wandel selbst in die Qualifizierung mit aufnehmen: Menschen müssen wandlungsbereit und wandlungsfähig bleiben; sie müssen „Qualifikationen zur Selbstqualifizierung“ erwerben, und Schlüsselqualifikationen, d. h. methodische sowie soziale Kompetenzen, sind hierfür andauerndere Voraussetzungen als rasch veraltendes fachliches Spezialwissen.

Dabei zeigt sich auch, daß die Methode der Vermittlung für eine moderne Berufsbildung ebenso bedeutend wird wie die Inhalte selbst: „Die Methode wird zu einem Ziel beruflicher Bildung.“¹⁴ Dies bedeutet, daß die Beschränkung der tradierenden Didaktik auf die strukturellen Vorgaben der Inhalte und der Berufsprognostik überwunden werden muß. Der Gesichtspunkt der „selbstqualifizierenden Qualifikationen“ verdeutlicht, daß es bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen nicht mehr um ein nur materiales, sondern um ein reflexives Konzept wandlungsvorbereitenden Lernens geht. Basis ist eine Evolutionäre Didaktik (s. Abb. 1), die hilft, Lehr-Lernprozesse zu arrangieren, die nicht mehr nur auf Wandel vorbereiten, sondern Qualifikationen entstehen lassen, die Bestandteil und gestaltender Motor der gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Wandlungen sind bzw. werden können.

Auch in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik wirkt sich das von dem Soziologen Beck beschriebene Phänomen der „reflexiven Modernisierung“ aus.¹⁵ Nicht mehr die Ausrichtung an einem material vorgegebenen Bildungsstandard im Sinne der tradierenden Didaktik kann demnach als Modell für einen zeitgemäßen Bildungskonsens dienen, sondern die Stärkung der reflexiven Kompetenzen, d. h. der Selbsttätigkeits- und Selbstorganisationsfähigkeit der Individuen. Jede Neuformulierung eines Bildungskonsenses hätte von einem reflexiven Verständnis von Bildung und Qualifikation auszugehen, d. h. als Bildung und Qualifikation oder besser: als **bildende Qualifizierung** kann man Lernprozesse bezeichnen, in denen ein Individuum die **Voraussetzungen** dafür erwirbt, sich selbsttätig, selbstorganisiert sowie mit kritischem Urteil und gestaltend¹⁶ zu verhalten und **dann** mit den erforderlichen Handlungs- und Lernanforderungen auseinandersetzen zu können, wenn es sich mit diesen konfrontiert sieht. Lernprozesse müssen deshalb „vorsorgend“ hierzu in die Lage versetzen. In diesem Sinne gilt auch für die bildende Qua-

lizierung das, was VESTER in anderem Zusammenhang als Ziel aller Bemühungen um Anpassung an Wandlungen mit der Feststellung umschrieben hat, „(.) daß nicht der Anpassungszustand, sondern die Anpassungsfähigkeit optimiert werden muß.“¹⁷ Bildung beschreibt dann keinen Zustand – man hat sie oder man hat sie nicht, getreu dem Motto: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ –, sondern eine Fähigkeitsausstattung.

Um dem Anspruch gerecht werden zu können, den jungen und erwachsenen Mitarbeitern im Betrieb nicht nur fachliches Wissen zu vermitteln, sondern auch ihre Schlüsselqualifikationen zu fördern, ist die Frage von grundlegender Bedeutung, welche qualifikatorische **Valenz** (Wertigkeit) die einzelnen Methoden haben: **Sind sie „lediglich“ geeignet, Fachwissen und Fachkönnen (Fachkompetenz) zu vermitteln, oder kommt ihnen auch eine Bedeutung hinsichtlich der Förderung der Lern- und Arbeitstechniken (Methodenkompetenz) der Lernenden oder der Verbesserung ihrer Fähigkeiten zur Teamarbeit und zur Kommunikation zu (Sozial- und Führungskompetenz)?**

Insgesamt kann man davon ausgehen, daß die „klassischen“ Methoden eines eher „**vermittelten Lernens**“ eine gewisse Bedeutung in der qualifikatorischen Dimension „Fachkompetenz“, d. h. bei der Vermittlung von Fachwissen und Fachkönnen, haben, während ihre Wirksamkeit hinsichtlich der Förderung von Methoden- und Sozialkompetenz äußerst gering ist. Gleichwohl kann man aber hinsichtlich ihres Erfolges zur Vermittlung von Fachkompetenz nicht – wie vielfach üblich – einfach davon ausgehen, daß die bloße Präsentation von Inhalten automatisch zum Lernen führt. So weisen bereits frühe Untersuchungen der American Audiovisuell Society darauf hin, daß die Nachhaltigkeit menschlichen Lernens (i. S. von Behaltensleistungen) mit dem Grad der Aktivierung des Lernenden sprunghaft ansteigen: Danach

„behalten“ wir 20 Prozent von dem, was wir hören, 30 Prozent von dem, was wir sehen, 80 Prozent von dem, was wir selbst formulieren können und 90 Prozent von dem, was wir selbst tun (können).¹⁸ Nur ein Bruchteil dessen, was der Lehrende „anspricht“, wird demnach von den Lernenden auch tatsächlich „angeeignet“. Bei dem in der neueren Betriebspädagogik verbreiteten Plädoyer für die Methoden eines stärker handlungsorientierten Lernens, wie z. B. Projekt, Planspiel, Leittextmethode, Leitfragenorientierte Teamarbeit etc., kann demgegenüber davon ausgegangen werden, daß diese Methoden letztlich auch hinsichtlich der Nachhaltigkeit bei der Vermittlung von Fachkompetenz keineswegs automatisch weniger bedeutsam sind, stellt man die „vergeudete“ Lernzeit bei zahlreichen Methoden eines vermittelnden Lernens in Rechnung. Für die Methoden eines handlungsorientierten Lernens ist eine qualifikatorische **Polyvalenz** charakteristisch: Fachwissen und Fachkönnen werden durch sie in einer Art und Weise erarbeitet, bei der der Lernende gleichzeitig auch seine methodischen und sozialen Kompetenzen entwickeln kann.

Darüber hinaus jedoch „(bedarf) insbesondere der Erwerb von Lern-, Methoden- und Sozialkompetenz spezifischer Arrangements, um Prozesse der Erkenntnisgewinnung sowie Handlungsorientierung in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten“.¹⁹ Es haben sich deshalb in der betrieblichen Bildungsarbeit in den letzten Jahren in stärkerem Maße Methoden eines handlungsorientierten Lernens entwickelt, die beides gleichzeitig ermöglichen, nämlich: die Entwicklung der Fachkompetenz einerseits und die Förderung von „außerfachlichen“ Kompetenzen, wie Methoden-, Sozial- und Führungskompetenz, andererseits. Durch diese Methoden wird eine Lernkultur konstituiert, die auch subjektbezogen, aktivitätsfördernd und selbstständigkeitsfördernd ist, wobei die Förderung der Selbständigkeit im Zusammenhang mit den Schlüsselqualifikationen der wesentlichste

Aspekt ist. Deutlich antizipiert diese Lernkultur auch die Kooperations- und Führungsformen, die im Kontext der neuen Arbeitsorganisation von zentraler Bedeutung sind und trägt somit den Transfargesichtspunkten der „identischen Elemente“ (THORNDIKE) bzw. der „strukturellen Entsprechungen“ (MESSNER) Rechnung. Handlungsorientiertes und lebendiges Lernen kann somit als Vorbereitungsinstanz und notwendige Flankierung der neuen Unternehmenskonzepte verstanden werden.²⁰

Das Methoden-Valenz-, Kognitions- und Didaktisierungsproblem

Der Ansatz einer evolutionären Didaktik der Schlüsselqualifizierung ist durch die These von der notwendigen „Nutzung“ polyvalenter Lehr-Lernmethoden noch nicht hinlänglich beschrieben. Vielmehr stünde eine solche Beschränkung auf den methodischen Aspekt in der Gefahr, den Fehler der tradierenden Didaktik unter umgekehrtem Vorzeichen zu wiederholen und die Transferpotentiale eines Aspektes (diesmal: strukturelle Entsprechung zwischen Erschließungs- und Arbeitsmethoden) zu überdehnen. Vielmehr sind neben dem **Methoden-Valenz-Problem** (vgl. Transferproblem B, Abb. 1) noch zwei weitere Fragen im Kontext einer evolutionären Didaktik der Förderung von Schlüsselqualifikationen zu erörtern, nämlich: das **Kognitionsproblem** und das Problem der **Didaktisierung**.

Als **Kognitionsproblem** lassen sich zusammenfassend alle die psychologischen Überlegungen und Forschungsergebnisse bezeichnen, die um die Fragen kreisen: Was ist Wissen? Welche Wissensarten lassen sich unterscheiden? Wie wird Wissen vom Individuum erworben, kognitiv repräsentiert, verändert und angewendet? Ohne hier im einzelnen die Ergebnisse der neueren Kognitions- und

Lernpsychologie darstellen zu können²¹, kann man doch immerhin festhalten, daß es zahlreiche Hinweise darauf gibt, daß „Schlüsselqualifikationen“ auf eine andere Wissensdimension zielen als auf die des Faktenwissens. Aus diesem Grunde sollte das Entweder-Oder-Denken beim Thema Schlüsselqualifikationen aufgelöst werden – ein Hinweis, der **nicht** bedeutet, daß an der tradierenden Didaktik mit ihren überdehnten Inhalts-Transfer-Hoffnungen festgehalten werden könne. Die Hinweise von Kognitionspsychologie und konstruktivistischer Wissenspsychologie sind vielmehr so zu werten, daß „Schlüsselqualifikationen keine Alternativen zum Faktenwissen (sind), sondern Meta-Wissen für den Umgang mit Faktenwissen“²², für die Gestaltung sozialer Situationen, die Koordinierung von Problemlösungen usw. DÖRIG illustriert in seiner Dissertation dieses Ergänzungsverhältnis am Beispiel des Statements „If you give a hungry person fish, that person eats for a day; if you give a fishing rod, that person may eat forever“ wie folgt:

„Jeder Kunde des Fischens weiß, daß ein enormes fachspezifisches Wissen vorhanden sein muß, um das Tool ‚Fischerrute‘ im spezifischen Kontext adäquat einzusetzen. Eine Fischerrute allein konstituiert keinen guten Fischer, sondern erst die Kombination mit entsprechendem Wissen. Daß dieses Wissen mit dem Instrument der Fischerrute in einem ganz bestimmten Kontext aufgebaut werden kann, bezweifelt wohl kaum jemand. Die allgemeine Behauptung, mit Tools könne in jeglichen Bereichen Wissen aktiviert und Denkprozesse könnten eingeleitet werden (wer in einem Fließgewässer fischen gelernt hat, hat auch auf hoher See Erfolg), trifft in dieser absoluten Form nicht zu.“²³

Von der tradierenden zur evolutionären Didaktik reflexiven Lernens

Ein auf die Vermittlung von Fachwissen im **Kontext** einer breiten außerfachlichen Quali-

Abbildung 2: **Tradierende, evolutionäre und mediatisierende Didaktik**

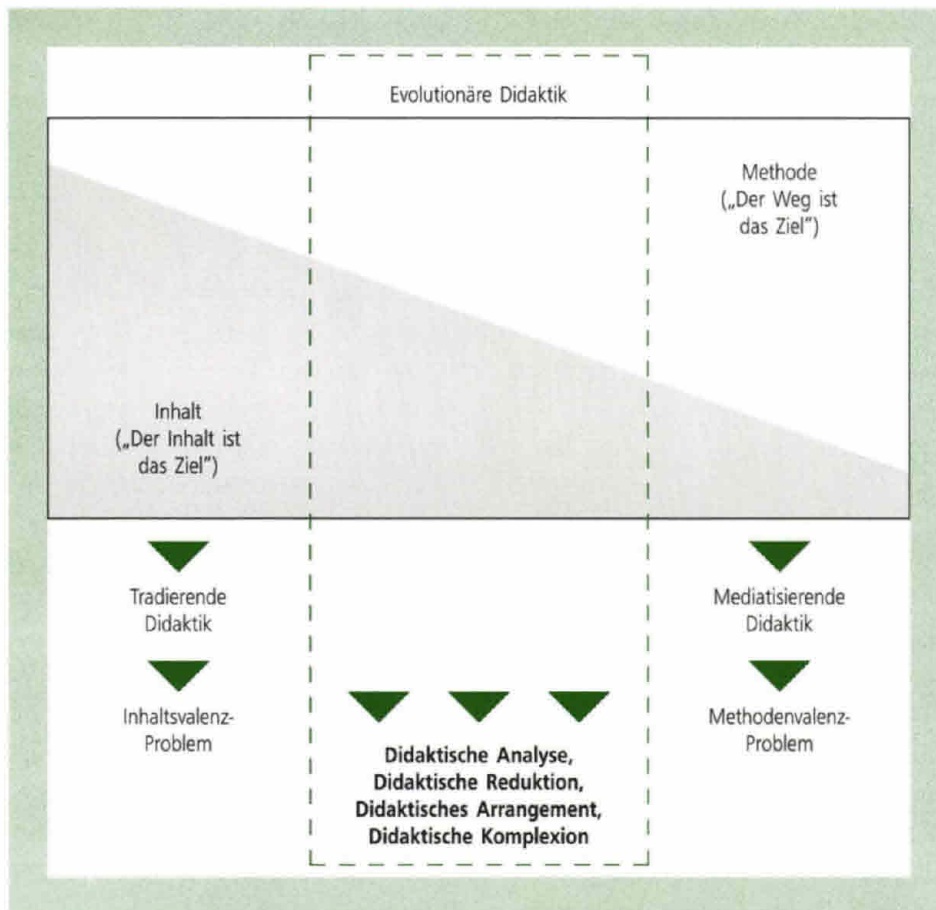


Abbildung 3: **Das Didaktisierungsproblem: Erweiterung der fachdidaktischen Perspektive**

A. Das fachlich Notwendige Motto: Nicht alles, was es gibt, muß gelehrt und gelernt werden	(1) Didaktische Analyse Frage: Welche Inhalte bzw. Inhaltselemente sind es „wert“, gelernt zu werden?	(2) Didaktische Reduktion Frage: Was kann/muß weggelassen werden, um die „Faßlichkeit“ zu erhöhen?
B. Das außerfachlich Notwendige Motto: Nicht das Wissen als solches ist relevant, sondern die Entwicklung von Erschließungs- und Anwendungsmustern	(4) Didaktisches Arrangement Frage: Welche Vorkehrungen müssen getroffen werden, damit Selbsterschließung gelingt?	(3) Didaktische Komplexion Frage: In welche berufspraxis- und handlungsbezogenen Problemstellungen ist das fachlich Notwendige „einbettbar“? (Operatives Denken)

fikation gerichtetes berufliches Lernen bedarf somit des Wissens- und Berufsbezugs sowie des Handlungs- und Subjektbezugs in

gleichem Maße (vgl. Abb. 1). Es „darf“ deshalb weder in den Beschränkungen einer tradierenden – genauer: „Inhalte tradierenden“

– Didaktik verbleiben, noch „darf“ es in die inhaltsleere Konzeption einer mediatisierenden Didaktik „ableiten“. Notwendig ist vielmehr eine komplementäre, aber um die Methoden- und Subjektdimension notwendig erweiterte didaktische Konzeption, die wir mit dem Arbeitsbegriff „Evolutionäre Didaktik“²⁴ bezeichnen.

Diese komplementäre Sicht wird nach meinem Eindruck in der derzeitigen fachdidaktischen Debatte noch nicht hinreichend beachtet. So beschränken sich u. a. die Arbeiten von ACHTENHAGEN²⁵, aber auch der erwähnte bemerkenswerte Beitrag von DÖRIG²⁶ nach meinem Eindruck noch allzu stark auf den inhaltlich-curricularen Aspekt und unterliegen damit der Gefahr, in dieselben Probleme zu geraten, wie die Modelle der tradierenden Didaktik.²⁷ Demgegenüber gilt es m. E., eine „mittlere Perspektive“ zu entwickeln, die davon ausgeht, daß auch ein auf Schlüsselqualifizierung gerichtetes Lernen immer ein Lernen „an“ und „von“ Inhalten ist. Aus diesem Grunde kommt der (klassischen) didaktischen Analyse sowie der didaktischen Reduktion nach wie vor eine fundamentale Bedeutung bei der Planung und Gestaltung beruflicher Bildung zu, zumal es gerade auf diesen beiden Ebenen noch viele unerledigte fachdidaktische Aufgaben gibt. Gleichwohl muß eine neuzeitliche Berufsbildung sich auch systematisch und absichtsvoll um die Entwicklung außerfachlicher Qualifikationen der Lernenden in arrangierten und komplexen Lernzusammenhängen (z. B. „Lernen an Arbeitsaufträgen“) bemühen (vgl. „didaktisches Arrangement“ und „didaktische Komplexion“).

Auch ein auf Schlüsselqualifizierung gerichtetes berufliches bzw. berufsvorbereitendes Lernen wird somit nicht ohne die Aneignung von bereichsspezifischen **inhaltlichen** Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auskommen, möchte sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, zur Inkompetenz zu erziehen. Angesichts der Tatsache, daß sich die

berufsbezogenen Anforderungen jedoch wandeln und mehr Wert auf die berufsübergreifenden, stärker allgemeinen und persönlichkeitsbezogenen Elemente beruflicher Bildung gelegt wird, ergibt sich als **Didaktisierungsproblem** die Notwendigkeit einer **Erweiterung der fachdidaktischen Perspektive**: An die Stelle von Abhak- und Detailwissen muß didaktisiertes Wissen treten. Erforderlich ist hierfür eine Konzeption, die bei der Auswahl, Aufbereitung und Vermittlung von Fachinhalten nicht nur das fachlich Notwendige detailliert prüft, sondern auch das außerfachlich Notwendige systematisch im Blick behält. War Fachdidaktik schon immer als der Versuch zu verstehen, die Struktur einer Sache bzw. eines Faches zunächst zu rekonstruieren, sodann ihre einzelnen Bestandteile im Hinblick auf ihre spezifische Lernrelevanz und im Hinblick auf die „Faßlichkeit“ (GRÜNER) für die Lernenden hin zu gewichten und zu reduzieren, so muß eine erweiterte fachdidaktische Perspektive – gemäß der beiden Thesen, der These von der Transferförderung durch „identische Elemente“ und der These von der systematischen „Bevorzugung polyvalenter Methoden“²⁸ – auch noch die Frage nach der didaktischen Komplexion („In welche berufspraxis- und handlungsbezogenen Problemstellungen ist das fachlich Notwendige „einbettbar?“) und die Frage nach dem didaktischen Arrangement („Welche Vorkehrungen müssen getroffen werden, damit Selbsterschließung gelingt?“) systematisch klären. Nur so kann die Fachdidaktik angesichts der gewandelten Anforderungen auch in Zukunft ihrem Anspruch treu bleiben, eine „Fachunterrichtswissenschaft zu sein“.²⁹

Anmerkungen:

¹ Vgl. Blick durch die Wirtschaft: Halbwertszeit des Wissens 1988 (IMU 880860), o. O. o. J.

² Merk, R.: Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen. Neuwied 1992, S. 148

³ Laur-Ernst, U.: Zur Vermittlung berufsübergreifender Qualifikationen. Oder: Warum und wie lernt man abstraktes Denken? In: BWP 12 (1983) 6, S. 187

⁴ Buttler, F.: Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Opladen 1995, S. 498

⁵ Dörig, R.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Dissertation der Hochschule St. Gallen. Hallstadt 1994, S. 218

⁶ Messner, H.: Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Stuttgart 1978, S. 19 und 53 ff.

⁷ Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 (1974), S. 36–43, 42

⁸ Ebenda

⁹ Vgl. Schmidt-Hackenberg, B. u. a.: Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Ausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1989 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 107)

¹⁰ Vgl. Reetz, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz, L.; Reitmann, L. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise“. Hamburg 1990, S. 16–35; vgl. Laur-Ernst, U.: Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung von gewerblichen und kaufmännischen Berufen – Konsequenzen für das Lernen. In: Reetz, L.; Laur-Ernst, U. 1990, S. 36–55

¹¹ Vgl. Zabeck, J.: „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung, 3/1989, S. 77

¹² Vgl. Dörig, R.: Das Konzept . . . , a. a. O.

¹³ Zabeck, J.: Didaktik der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch . . . , a. a. O., S. 225

¹⁴ Schelten, A.: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1991, S. 95

¹⁵ Vgl. Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt 1993

¹⁶ Vgl. Rauner, F.; Heidegger, G.: Soziale Technikgestaltung als Bildungsaufgabe. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 39 (1989), 5, S. 3–10

¹⁷ Vester, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt. 3. Auflage. München 1992, S. 158

¹⁸ Vgl. Witzgenbacher, K.: Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. München 1985, S. 17; Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 3. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 50

¹⁹ Pätzold, G.: Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg 1993, S. 17

²⁰ Das betriebspädagogische Pendant zur „Lean Production“ ist somit nicht das von einigen Berufspädagogen bereits ausgearbeitete „Lean Learning“, sondern – im Gegenteil – eine methodisch reichhaltigere und komplexere Lernkultur, in der die qualifikatorischen Voraussetzungen für das Funktionieren der betrieblichen Selbstorganisation entstehen können.

²¹ So glaubt Dörig, auf der Basis kognitionspsychologischer Ergebnisse u. a. folgende Transferprobleme klären zu können: „(1) Welche spezifische Bedeutung hat das bereichsspezifische Wissen beim Problemlösen, bei Lern- und Denkprozessen? (2) Welches sind die Bedingungen des Lerntransfers? (3) Gibt es allgemeine Denkfähigkeiten oder sind sie kontextgebunden? (4) Lassen sich kontextgebundene Denkfähigkeiten aus dem Kontext abstrahieren, verallgemeinern und anschließend transferieren?“ (Dörig, a. a. O., S. 156). Vgl. auch: Mandl, H. u. a.: Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, B.; Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u. a. 1993, S. 143–218

²² Witt, R.: Schlüsselqualifikationen als Inhaltsproblem. In: Reetz, L.; Reitmann 1990, S. 93–100, 95; zit. nach: Dubs, R.: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch . . . , a. a. O., S. 179

²³ Dörig, R.: Das Konzept . . . , a. a. O., S. 155

²⁴ Wenn für eine solche Neubestimmung der Evolutionsbegriff „bemüht“ wird, so wird dabei auf einen postdarwinistischen Evolutionsbegriff zurückgegriffen, der die Triebkräfte und Binnenprozesse der Entwicklung des Lebendigen neu zu konzipieren vermag. „Entwicklung“ erscheint dabei durch systemische Prozesse gekennzeichnet, die vom deterministischen Weltbild der klassischen Physik nur unvollkommen abgebildet werden können, wie auch von der ihrem Vorbild nachstrebenden empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft. Demgegenüber geht die neuere evolutions-theoretische Perspektive davon aus, daß Zukunft nicht determiniert ist. Deshalb erscheint die „Potentialität“ und „Nichtvorhersagbarkeit“ (Haken, H.: Synergetik im Management. In: Balck, H./ Kreibich, R. (Hrsg.): Evolutionäre Wege in die Zukunft. Wie lassen sich komplexe Systeme managen? Weinheim/ Basel 1991, S. 65–91, 76) des Lebens in einer Dimension, die die Vorstellungen der determinierten Weltansichten bei weitem übersteigt. Die neueren Evolutionstheorien greifen bei ihrem Versuch diese Aspekte des Lebendigen und seine Wirkmechanismen zu beschreiben, auf die Konzepte der „Selbstorganisation“ zurück. Dabei gewinnt die Frage nach dem Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität eine zentrale Bedeutung.

²⁵ Vgl. Achtenhagen, F. u. a.: Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden 1992

²⁶ Vgl. Dörig, R.: Das Konzept . . . , a. a. O.

²⁷ Vgl. zur Kritik an Achtenhagen: Arnold, R.: Der Berufspädagoge als Curriculateur. In: Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): Symposium „Handlungsorientierter Unterricht in der berufsbildenden Schule“ Bad Kreuznach 1994, S. 77–80

²⁸ Vgl. Arnold, R.: Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold/Lipsmeier, . . . , a. a. O., S. 294–307

²⁹ Vgl. Heursen, G.: Fachdidaktik. In: Haller, H.-D.; Meyer, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Stuttgart 1986, S. 427–439

Steigerung der Attraktivität dualer Ausbildung durch „praxisorientierte“ Kurzausbildungsgänge?

Eva Kuda

Diplomsoziologin, Gewerkschaftssekretärin Abteilung Berufsbildung beim Vorstand der IG Metall

Das berufspädagogisch stets umstrittene Konzept der „Anlernberufe“ und die damit verbundene Problemlage ist – trotz ausbildungsrechtlicher Streichung von Anlernberufen im Berufsbildungsgesetz von 1969 – weder praktisch noch theoretisch erledigt. Auch in der aktuellen Auseinandersetzung um die Zukunft des dualen Systems beruflicher Bildung wird, insbesondere von Seiten der Arbeitgeberverbände, erneut theoriegeminderte, praxisorientierte und auch zeitlich verkürzte Ausbildung gefordert und von der Bildungsbürokratie als möglicher Lösungsbeitrag angesichts vielfältiger Krisenerscheinungen dualer Berufsausbildung aufgegriffen. Der folgende Beitrag stellt den Ansatz praxisorientierter Kurzausbildung im Gegensatz zu den Intentionen des Berufsbildungsgesetzes und den bislang bei der Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe zugrunde gelegten bildungspolitischen Strategien.

Zeitlich verkürzte Ausbildungsgänge stellen keinen Beitrag zur Steigerung der „Attraktivität“ beruflicher Ausbildung dar. Dagegen sprechen sowohl tarifpolitische Konsequenzen als auch der künftig erwartete Bedarf an qualifizierter Facharbeit. Für benachteiligte Jugendliche muß eine als „zweitklassig“ eingestufte Ausbildung ohnehin vorhandene Arbeitsmarktrisiken eher noch verschärfen. Insgesamt erscheint eine am Konzept der Anlernberufe orientierte Strukturveränderung

dualer Berufsausbildung zur Überwindung der „Attraktivitätskrise“ ungeeignet. Voraussetzung hierfür ist vielmehr die Aufhebung der traditionellen Abgrenzung zwischen beruflichen und bislang „höherwertigen“ schulischen Bildungsgängen. Und ein damit verbundener Abbau von Status- und Einkommensunterschieden im Beschäftigungssystem.

Vorgeschichte und aktueller Anlaß

In der aktuellen Auseinandersetzung um Ausbildungsplatzabbau und Ausbildungskosten fordern die Spitzenverbände der Wirtschaft erneut die Einführung „praxisorientierter“ und vor allem zeitlich verkürzter Ausbildungsgänge.

Inwieweit der Vorstoß der Arbeitgeberverbände in erster Linie auf **Kostensenkung** und Verbilligung betrieblicher Ausbildung zielt und/oder ob damit der **Abschied** von dem für das deutsche Ausbildungssystem maßgeblichen **Berufskonzept** – und damit vom dualen System beruflicher Bildung – vorbereitet wird, kann hier nicht näher debattiert werden. Statt dessen sei daran erinnert: Trotz der im Berufsbildungsgesetz von 1969 ausbildungsrechtlich durchgesetzten **Streichung von Anlernberufen** hat sich die damit verbundene Problematik in den darauf folgenden mehr als 25 Jahren weder praktisch noch theoretisch erledigt: Im Ausbildungsjahr 1993 waren immerhin noch mehr als 25 000 Jugendliche in zweijährigen Ausbildungs-

gängen (ohne Stufenausbildung) untergebracht!

Die Debatte um das seit Beginn des Jahrhunderts berufspädagogisch stets umstrittene Konzept der Anlernberufe setzt sich mit jeweils wechselnden Akzenten bis heute fort. In den 70er Jahren fand diese Debatte vor allem im Stahlbereich ihren Niederschlag in der Ausdehnung sogenannter Werker- und Helferberufe auf der Grundlage von § 48 Berufsbildungsgesetz („Behindertenberufe“). Sie spitzte sich Mitte der 70er Jahre im Vorschlag von Gesamtmetall zur generellen Aufspaltung der Facharbeiterberufe in zwei- und vierjährige Berufe zu und lebte Anfang der 80er Jahre im Konzept der „Fachfertigerausbildung“ wieder auf. 1986 plädierte der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft für die Einführung theoriegeminderter, praxisbezogener und zeitlich verkürzter Ausbildungsgänge. 1991 bekräftigte die Regierung diese programmatische Absicht als Bestandteil der Koalitionsvereinbarungen zwischen CDU/CSU und FDP. Und unter dem Stichwort „Differenzierung in der Berufsbildung“ veröffentlichte die **Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung** 1993 den Vorschlag zur Einführung praxisorientierter Ausbildungsberufe im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes – als „ergänzende Maßnahme zur Verringerung von Zahl und Anteil der Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung“.¹

Allen Vorschlägen ist gemeinsam, daß ihre Realisierung auf breiter Ebene bislang scheiterte. Nicht nur wegen der geschlossenen **Ab-sage der Gewerkschaften an Konzepte zweiklassiger Ausbildung**, sondern vor allem mangels entsprechender Unterstützung bei einer Mehrzahl der Betriebe.

Im Berufsbildungsbericht 1994 werden die Ergebnisse eines Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) „Förderung der Berufsausbildung von nicht-behinderten Jugendlichen, die bisher ohne Berufsausbildung blieben“ wie folgt zusammengefaßt:

„Das Forschungsprojekt ergab, daß auch von **betrieblicher Seite** in der Mehrzahl **kein Interesse** an der Einführung neuer Ausbildungsberufe unterhalb des Niveaus drei- bis dreieinhalbjähriger Facharbeiterausbildung besteht, weil

- die Qualifikationsanforderungen generell gestiegen sind und eher höher bzw. breiter qualifiziertes als weniger qualifiziertes Personal erfordern,
- eine neue Qualifikationsstufe das Organisationsgefüge des Betriebes gefährden würde (tarifliche Eingruppierung, neue Hierarchieebene),
- das gegenwärtige Berufsausbildungssystem so differenziert ist, daß die Jugendlichen in den über 370 anerkannten Ausbildungsberufen entsprechend ihren Neigungen und Fähigkeiten ausgebildet werden können.“²

Für die aktuelle Debatte werden im folgenden noch einmal die fach- und sachbezogenen wichtigsten Argumente **gegen** die Wiedereinführung von „Anlernberufen“ minderer Ausbildungsqualität zusammengefaßt. Bezugspunkte sind dabei die stets wiederkehrenden **Begründungen** für die angebliche Notwendigkeit theoriegeminderter, zeitlich verkürzter, überwiegend praxisbezogener Ausbildungsgänge:

Dies sei zum einen der veränderte **Bedarf der Wirtschaft**, in der Hauptsache aber die Notwendigkeit, auch **schwächer lernenden Gruppen von Jugendlichen Chancen** zum Erwerb einer neuen, abgeschlossenen Ausbildung jenseits des § 25 BBiG zu ermöglichen. Neuerdings wird diese Argumentation ergänzt durch den Hinweis auf die damit verbundene „**Steigerung der Attraktivität**“ dualer Ausbildung – worunter in diesem Zusammenhang eigentlich nur einseitige Interessen an Kostensenkung und Verbilligung von Ausbildung verstanden werden können.

Der rechtliche Rahmen des Berufsbildungsgesetzes

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 stellt den rechtlichen Rahmen für die Ordnung der

betrieblichen Berufsausbildung dar. Es schreibt in § 28.2 vor, daß Jugendliche unter 18 Jahren nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden dürfen, wobei Ausnahmen „zur Entwicklung und Erprobung neuer Ausbildungsformen und Ausbildungsberufe“ vom Bundeswirtschaftsminister unter Wahrung bestimmter Voraussetzungen durch Rechtsverordnung erlassen werden können.

Die Anforderungen an eine anerkannte Berufsausbildung sind in § 1 Abs. 2 BBiG geregelt. Danach hat die Berufsausbildung

- eine breit angelegte berufliche Grundbildung,
- die zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit erforderlichen fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang sowie
- den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu vermitteln.

§ 25 BBiG/HwO regelt die staatliche Anerkennung von Ausbildungsberufen und schreibt bezüglich der Ausbildungsdauer vor, „sie soll nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen“.

Formal wurde mit dem Berufsbildungsgesetz von 1969 die bis dahin bestehende Trennung von Anlern- und Lehrberufen aufgehoben und die ausbildungsrechtlich einheitliche Bezeichnung „Auszubildende“ – wenn auch nach wie vor in Berufen mit unterschiedlicher Ausbildungsdauer – eingeführt. Die in § 1 BBiG festgelegten Anforderungen entsprachen weitgehend den damals vorherrschenden Einschätzungen über Strukturveränderungen der industriellen Arbeitswelt:

„Die Anforderungen theoretischer Art haben sich in der technisierten Arbeitswelt ständig erhöht. Die planend-überwachenden, kontrollierenden, störungsbehebenden Fertigkeiten sind auf Kosten der rein handwerklichen ebenfalls ständig gewachsen. ... Das Hauptanliegen der Berufsausbildung wird in dem Erwerb einer breiten Grundausbildung gesehen wer-

den müssen, die nicht Perfektion in einem spezialisierten Lehrberuf, sondern berufsbezogenes Grundwissen, geistige Aufgeschlossenheit, Wendigkeit, Kombinationsfähigkeit erstrebt; Spezialausbildungen, ... , sind erst auf die abgeschlossene Grundausbildung aufzusetzen.“³

Aufgrund veränderter technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung setzte sich auch nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 der Trend zum Rückgang von Berufen mit zweijähriger und geringerer Ausbildungsdauer kontinuierlich fort. Mit zeitlicher Verzögerung gilt dies auch für die auf der Grundlage von § 26 BBiG im Rahmen von Stufenausbildungen erlassenen Berufe mit zweijähriger und geringerer Ausbildungsdauer. So wurden 1987 im Zuge der Weiterentwicklung der industriellen Elektroberufe fünf Berufe mit zweijähriger Ausbildungsdauer abgeschafft.

Festzuhalten bleibt: Das Berufsbildungsgesetz bildet nach wie vor den legalen Rahmen für Berufe unterschiedlicher Ausbildungsdauer:

- drei- und mehrjährige Ausbildungsberufe
- zweijährige Ausbildungsberufe
- Berufe in Form von Stufenausbildungen

Das Berufsbildungsgesetz bietet jedoch keine Handhabe für eine nach unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen differenzierte Ausbildungsdauer von Berufen. Oder anders ausgedrückt: **Der Zugang zu anerkannten Ausbildungsberufen nach § 25 BBiG ist nicht an schulische oder sonstige Eingangsvoraussetzungen auf Seiten der Jugendlichen gebunden.** Das bedeutet auch: Die Verabschiedung spezieller, zeitlich verkürzter, theoriegeminderter Ausbildungsgänge für Gruppen von Jugendlichen, die pauschal als „Lernschwache“ eingestuft werden, wurde mit dem Berufsbildungsgesetz nicht beabsichtigt. Vielmehr kann die in Ausbildungsordnungen geregelte **einheitliche Ausbildungsdauer** im Einzelfall aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzun-

gen nach Kriterien des § 29 BBiG individuell abweichend geregelt werden.⁴

Ausbildung und Eingruppierung

Im geltenden **Tarif- und Sozialrecht** sind Umfang und Dauer der Ausbildung eindeutige Hinweise auf das Qualifikationsniveau der Beschäftigten und damit auch Bewertungsgrundlage für die Eingruppierung und Festlegung des Facharbeiterstatus. Ausbildungsgänge mit zweijähriger oder auch geringerer Ausbildungsdauer stellen gegenüber drei- und dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen ein grundsätzlich niedrigeres Qualifikationsniveau mit entsprechenden tarif- und sozialrechtlichen Konsequenzen dar.

So legt ein Bundessozialgerichtsurteil vom 21. Juli 1987 (4a RJ 39/86) fest:

„Die Gruppe mit dem Leitberuf des Facharbeiters setzt grundsätzlich eine Ausbildungszeit von mehr als zwei Jahren voraus.“⁵ Das Statistische Bundesamt faßt die wirtschaftszweigspezifischen Tarifgruppen im Arbeiterbereich zu drei „Leistungsgruppen“ für die Lohn- und Gehaltsstatistiken zusammen. Danach werden Meister und Facharbeiter mit den „Leistungsgruppen“ wie folgt beschrieben.

Leistungsgruppe 1

„Arbeiter, die aufgrund ihrer Fachkenntnisse und Fähigkeiten mit Arbeiten beschäftigt werden, welche als besonders schwierig oder verantwortungsvoll oder vielgestaltig anzusehen sind. Die Befähigung kann durch **abgeschlossene Lehre** oder durch langjährige Beschäftigung bei entsprechenden Arbeiten erworben sein.“

Leistungsgruppe 2

„Umfaßt alle Arbeiter, die im Rahmen einer speziellen meist branchengebundenen Tätigkeit mit gleichmäßig wiederkehrenden oder mit weniger schwierigen und verantwortungsvollen Arbeiten beschäftigt werden, für die keine allgemeine Berufsbefähigung vor-

ausgesetzt werden muß. Die Kenntnisse und Fähigkeiten für diese Arbeiten haben die Arbeiter meist im Rahmen einer **mindestens drei Monate** dauernden **Anlernzeit** mit oder ohne Abschlußprüfung erworben. In den Tarifen werden die hier erwähnten Arbeiter meist als Spezialarbeiter, qualifizierte angelernte Arbeiter, angelernte Arbeiter mit besonderen Fähigkeiten usw. bezeichnet.“

Leistungsgruppe 3

„Hierzu zählen Arbeiter, die mit einfachen, als Hilfsarbeiten zu bewertenden Tätigkeiten beschäftigt sind, für die eine **fachliche Ausbildung** auch nur beschränkter Art **nicht erforderlich** ist. In den Tarifen werden diese Arbeiter meist als Hilfsarbeiter, **ungelernte Arbeiter**, einfache Arbeiter und ähnlich bezeichnet.“

Diese Inhalte und Unterscheidungen werden in den betrieblichen Einstufungen der Arbeiter in die Beschäftigtenstatistik in der Regel zugrunde gelegt. VON HENNINGES unterscheidet innerhalb dieser Leistungsgruppen prinzipiell zwischen Facharbeitern und Nichtfacharbeitern und weist nach, daß diese Begriffe in der betrieblichen Realität „keine leeren Worthülsen sind, sondern sehr verschiedenartige Arbeitswelten bezeichnen“.⁶

In den zur Zeit geltenden Lohntarifverträgen werden zweijährige Ausbildungsberufe grundsätzlich als geringer qualifizierende Ausbildungsgänge bewertet und entsprechend niedriger eingruppiert:

Lohngruppe VI⁷

„**Arbeiten**, die ein **Spezialkönnen** voraussetzen, das entweder durch eine abgeschlossene zweijährige Ausbildung oder durch eine Ausbildung wie in der vorherigen Lohngruppe mit zusätzlicher längerer Erfahrung erreicht wird.“

Lohngruppe VII⁸

„**Facharbeiten**, die ein **Können** voraussetzen, das durch eine fachentsprechende, ordnungsgemäß abgeschlossene Ausbildung erreicht wird ...“

In unserem Zusammenhang bedeutet das konkret: Die Ausbildungsqualität, damit in

der Regel der Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf von mindestens dreijähriger Ausbildungsdauer, ist nach wie vor eine entscheidende Voraussetzung für den Zugang zu Arbeitsplätzen, an denen

- mehr verdient wird
- vielseitigere und anspruchsvollere Anforderungen gestellt werden
- günstigere Arbeitszeiten (weniger Nacht- und Schichtarbeit) bestehen
- weniger belastende Arbeitsbedingungen vorherrschen
- nach wie vor ein geringeres Entlassungsrisiko besteht.

Aufgrund des eindeutigen Zusammenhangs zwischen Ausbildungsdauer und Zugang zu attraktiver Arbeit versteht es sich fast von selbst, daß aus Arbeitnehmersicht kein Interesse an einer Absenkung des Qualifikationsniveaus betrieblicher Ausbildung besteht. Dies gilt um so nachhaltiger, als die Bedeutung formaler (und „höherwertiger“) Berufsabschlüsse für innerbetriebliche Aufstiegs- und Karrierechancen in den letzten Jahren ständig gestiegen ist. Aufgrund des für das deutsche Ausbildungssystem konstitutiven Berufsprinzips sind innerbetrieblicher Status sowie Einkommens- und „Lebensperspektiven“ sehr eng an die berufliche Stellung gebunden: Komplementär dazu wurde bei einer Betriebsbefragung im Auftrag des BIBB festgestellt: Die Mehrheit der befragten Betriebe lehnt die Einführung neuer Berufsstufen – engspezialisierter Kurzausbildungsgänge – mit der Begründung ab, durch eine neue Qualifikationsstufe unterhalb der Facharbeiterebene werde das stabile betriebliche Sozial- und Qualifikationsgefüge gefährdet.⁹

Fehlender Bedarf an „praxisorientierter“ Kurzausbildung

Wie die Forschungsergebnisse des Bundesinstituts zeigen, sieht die Mehrzahl der Betriebe zu Beginn der 90er Jahre keinen Bedarf an

Mitarbeitern einer neuen, unterhalb der Facharbeiterebene liegenden Qualifikationsstufe. Die ablehnende Haltung der Betriebe wird mehrheitlich begründet mit der **abnehmenden Zahl von Anlern Tätigkeiten und Routinearbeiten**. Das bestehende Berufsangebot gilt aus Sicht der Betriebe sowohl unter fachlichen Gesichtspunkten als auch aufgrund der unterschiedlichen Anforderungsniveaus als hinreichend differenziert, um den betrieblichen Bedarf zu decken. Diese Einschätzung wird durch die neueren Prognosen der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg gestützt:

„Auch und vor allem unter dem Gesichtspunkt der künftigen Strukturveränderungen und steigender Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem bedarf es aller Anstrengungen, den heranwachsenden Generationen noch mehr Qualifizierungsmöglichkeiten zu bieten als bisher. Hierbei wäre aber auch zu prüfen, ob eine Verringerung des Anteils der Jugendlichen ohne Ausbildungsabschluß auf zehn Prozent eines Altersjahrganges oder darunter angesichts des langfristigen demographischen Rückgangs dieser Altersgruppe absolut überhaupt noch ausreicht, um den zunehmenden Bedarf an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften zu decken.“¹⁰

Aufgrund des Anstiegs prozeßorientierter, übergreifender Arbeitstätigkeiten – in Folge des Abbaus von Routinetätigkeiten im Produktions- und Dienstleistungsbereich und einer Ausweitung von Dienstleistungstätigkeiten auch im Produktionsbereich – werden vielmehr **höhere fachliche Anforderungen und höhere Anforderungen an die Handlungskompetenz** der Beschäftigten für erforderlich gehalten.

Auch die Tatsache, daß eine Vielzahl ausgebildeter Facharbeiter, auch und gerade im Metallbereich, auf Arbeitsplätzen für Nichtfacharbeiter, d. h. als Hilfsarbeiter oder Angelernte, beschäftigt werden, widerspricht nicht dem fehlenden Interesse der Betriebe an neuen Ausbildungsberufen auf Anlernniveau:

Schon seit den 70er Jahren ist bekannt, daß „der Einsatz von Facharbeitern auch in ‚unterqualifizierten‘ Positionen von Nutzen für die Betriebe (ist)“ ...

- Zum einen wegen der nichtfachlichen Merkmale einer Fachausbildung, wie z. B. **Flexibilität, Selbständigkeit**, eine insgesamt **breite Einsatzmöglichkeit** und wegen der **sozialen Qualifikationen**.
- Zum anderen aber auch aus Kostengesichtspunkten: bei langfristiger Kalkulation sei der Facharbeiter häufig sogar billiger als der Angelernte, da er den produktionsbegleitenden Kontroll- und Organisationsaufwand bei komplizierten und störanfälligen Anlagen, bei hohen Qualitätsansprüchen minimiert. Hinzu kommt die Einsparung von Anlernkosten für gering Qualifizierte und für Anwerbung auf dem externen Arbeitsmarkt.¹¹

Förderung „schwächer Lernender“ durch theoriegeminderte Ausbildungsgänge – eine Fiktion

Die Annahme, vorwiegend praxisbezogene, engspezialisierte Kurzausbildung sei ein geeignetes Förderinstrument für bildungs- und sozialbenachteiligte Gruppen von Jugendlichen, ist ein Widerspruch in sich selbst. Durch perspektivlose Kurzausbildungen werden vielmehr vorhandene Benachteiligungen von Jugendlichen – sei es aufgrund von sozialen Beeinträchtigungen, von Verhaltensstörungen, von niedrigen Schulabschlüssen oder der Zugehörigkeit zu einer anderen Nationalität – verschärft. Da benachteiligte Jugendliche eine „Risikogruppe“ auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind, ist gerade für sie der Erwerb einer qualifizierten, anerkannten Ausbildung eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Risikominimierung. Darauf zu vertrauen, daß die beruflichen Perspektiven bildungsbenachteiligter Jugendlicher durch zweiklassige Ausbil-

ungsgänge gesichert werden könnten, ist eine Fiktion. In der bisherigen staatlichen Förderpolitik für benachteiligte Jugendliche gibt es eine Vielzahl von Erfahrungen, an die angeknüpft werden kann, wenn es um die Förderung von Benachteiligten in qualifizierten, auch neugeordneten Berufen geht. Speziell im Rahmen des Benachteiligtenprogramms der Bundesregierung wurden gute Ergebnisse zur **beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher** erzielt.

Auch das BIBB konnte bei der Mehrzahl der Betriebe keine positive Einschätzung über die Förderungsmöglichkeiten für benachteiligte Jugendliche durch theoriegeminderte Ausbildungsgänge feststellen. Die Betriebe gaben vielmehr an, daß die Entwicklungsmöglichkeiten lernschwacher Jugendlicher nicht unterschätzt werden dürften. Sie plädierten mehrheitlich eher für eine **Verlängerung** als für eine Verkürzung der **Ausbildung** für diese Personengruppen und sahen auch keine Ansatzpunkte zur Förderung der Motivation benachteiligter Jugendlicher durch das Angebot verkürzter Ausbildung.

Viel wahrscheinlicher ist hingegen, daß bei einem noch größeren Angebot von theoriegeminderter Kurzausbildung die Bemühungen und Förderansätze eingeschränkt würden, nach denen auch benachteiligten Jugendlichen eine volle Qualifikation nach den geltenden Standards des Berufsbildungsgesetzes ermöglicht werden kann.¹²

Perspektiven der „Attraktivitätssteigerung“ des dualen Systems

Die gegenwärtigen und absehbaren Entwicklungstendenzen und Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft lassen für die Ausweitung von „Anlernberufen“ unterhalb des anerkannten Facharbeiterniveaus keinen Raum. Vielmehr wird es auch in Zukunft auf-

grund der Anforderungen neuer Techniken, veränderter betrieblicher Organisations- und Produktionskonzepte und einer insgesamt steigenden Bildungsnachfrage der Bevölkerung einen **wachsenden Qualifikationsbedarf** geben. In diesem Zusammenhang bleibt die Verringerung des Anteils von Ungelernten und beruflich Fehlqualifizierten eine ebenso wichtige Aufgabe, wie die **inhaltliche Qualitätsverbesserung** beruflicher Ausbildungsinhalte und Ausbildungsstrukturen.

Die Steigerung der Produktivität wird in Zukunft nur möglich sein auf der Basis von Produkt- und Prozeßinnovationen. Das bedeutet Modernisierung der Arbeitsorganisation, Gruppenarbeit, Intensivierung der Forschungs- und Organisationsentwicklung. Die dabei in den Betrieben anstehenden und notwendigen Umstrukturierungen erfordern den **Ausbau von Facharbeit**. Aus dieser Sicht erscheinen die Forderungen der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft nach Einführung minderqualifizierter zeitlich verkürzter Ausbildungsberufe perspektivlos. Sie laufen auf die Beibehaltung, wenn nicht Verschärfung hierarchisch gegliederter Arbeitsstrukturen hinaus, auf die ein hierarchisch gegliedertes Berufsbildungssystem vorbereiten soll: **Bildungsansprüche** junger Menschen spielen dabei keine Rolle.

Derart rückwärts gewandte Strategien werden wohl kaum in der Lage sein, die betriebliche Berufsausbildung aus der vielzitierten Sackgasse herauszuführen und ihre – allenthalben gewünschte „Aufwertung“ gegenüber der akademischen Bildung durchzusetzen: Aus Sicht junger Menschen muß heute ein eng spezialisierter, auf praktisches Lernen im Betrieb reduzierter Ausbildungsgang jeglicher Attraktivität entbehren. Denn realistisch steigt der Attraktivitätsgrad einer Ausbildung mit der Attraktivität der Arbeit, auf die diese Ausbildung vorbereitet. Hilfs- und Angelerntentätigkeiten gehören unter den Gesichtspunkten von Einkommen, Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten in der Regel

nicht zu den als attraktiv eingeschätzten Arbeitsplätzen.

Der Rückgriff auf das historisch und berufs-pädagogisch überholte **Konzept der Anlernberufe** ist mit Sicherheit auch **keine geeignete Strategie**, die nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe aufzuhalten. Der Widerspruch zwischen einzelbetrieblichem Kosten-Nutzen-Denken in der Berufsausbildung und dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf an umfassender beruflicher Qualifizierung wird durch zweitklassige Ausbildungsgänge nicht zu lösen sein. Schon gar nicht, wenn die Zukunft des „dualen Systems“ beruflicher Bildung – wie es heute oft geschieht – unter dem Aspekt der „Attraktivitätskonkurrenz“ zu anderen – schulischen und generell „höher“ bewerteten – Bildungsgängen diskutiert wird.

In vielen Betrieben und Berufen wäre die Verbesserung der Ausbildungsqualität ein erster notwendiger Schritt, die „Attraktivität“ beruflicher Ausbildung anzuheben. So, wie das duale System beruflicher Bildung konstruiert ist, liegt die Verantwortung dafür eindeutig bei den Betrieben.

Wenn man diese naheliegenden Voraussetzungen einer Attraktivitätssteigerung beruflicher Ausbildung einmal vernachlässigt, kristallisiert sich immer deutlicher die Notwendigkeit struktureller Reformen im Bildungssystem heraus:

Die Forderung nach Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung war stets zentraler Bestandteil bildungspolitischer Reformdiskussion. Im Zuge der von Arbeitgebern und Politikern gleichermaßen beklagten abnehmenden „Attraktivität“ betrieblicher Berufsausbildung wächst der Druck zur Aufhebung der traditionellen Abgrenzung zwischen beruflicher Bildung und allgemeinbildendem Schulsystem. Angedacht – und ansatzweise praktiziert – sind Einrichtung und Erweiterungen dualer Fortbildungsgänge bis

hin zum Hochschulabschluß sowie eine Ausweitung der Berechtigungen zum Übergang von dualer Berufsausbildung in schulisch-organisierte höhere Bildungseinrichtungen.

Über die faktische Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wird allerdings die betriebliche Realität entscheiden. Um die Attraktivität beruflicher Bildung dauerhaft anzuheben, müssen im Beschäftigungssystem die Status- und Einkommensunterschiede zwischen Absolventen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen abgebaut werden, muß eine Berufsausbildung vergleichbare Entwicklungsmöglichkeiten, Aufstiegswege und Weiterbildungschancen bieten, wie eine Ausbildung über Schule und Fachhochschule. Mit einer solchen Zielsetzung ist allerdings die Wiedereinführung von „Anlernberufen“, auch wenn sie mit dem Markenzeichen „praxisorientiert“ versehen werden, kaum vereinbar.

Anmerkungen:

¹ Vgl. BLK-Pressemitteilung 9/1993

² Vgl. Berufsbildungsbericht 1994, S. 92

³ Monsheimer, O.: *Drei Generationen Berufsschularbeit*, Weinheim 1955

⁴ Vgl. auch Benner, H.: *Zur Problematik zweijähriger Ausbildungsberufe*. In: *Wirtschaft und Berufs-Erziehung* 12/1985

⁵ Stratmann, ;Schlösser, : „Das duale System der Berufsausbildung“, Frankfurt 1990, S. 138

⁶ v. Henniges, H.: *Ausbildung und Verbleib von Facharbeitern*. In: *Beiträge AB* 155, 1991, S. 31

⁷ *Beschreibung der Lohngruppen nach dem Lohnstarifvertrag in Niedersachsen, IG Metall Daten – Fakten – Informationen* 1994

⁸ Ebenda

⁹ Vgl. Pütz, H.: *Integration der Schwachen – Stärke des dualen Systems*. Bundesinstitut für Berufsbildung. *Der Generalsekretär* (Hrsg.). Berlin und Bonn 1993 (*Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 162) S. 163f.

¹⁰ Tessaring, M.: *MittAB* 1/94

¹¹ Vgl. v. Henniges, H.: *Ausbildung . . .*, a. a. O., S. 39ff.

¹² Vgl. *Positionspapier der IG Metall „Bildungsbenachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Arbeit – Forderungen der IG Metall“*, März 1991

Fachkräfte in der Einschätzung von Betrieben – Thesen zum Stellenwert der dualen Ausbildung

Klaus Berger

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Harald Brandes

Diplomsoziologe, Leiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Günter Walden

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Mit dem technischen und wirtschaftlichen Strukturwandel geraten die Qualifikationen dual aus- und weitergebildeter Fachkräfte zunehmend auf den Prüfstand. Veränderungen ihrer betrieblichen Einsatzmöglichkeiten werden dabei ebenso diskutiert wie die beruflichen Entwicklungschancen, die Absolventen einer dualen Berufsausbildung in Zukunft haben werden.

Der folgende Beitrag möchte mit acht Thesen zu dieser Diskussion beitragen.

Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes 6.6007¹ „Die Wertschätzung der dualen Berufsausbildung und ihre Einflußfaktoren“ wurden um die Jahreswende 1994/95 qualitative Interviews bei 36 Betrieben in West- und Ostdeutschland zur Beurteilung der dualen Berufsausbildung und dual ausgebildeter Fachkräfte durchgeführt. Die von der Forschungsgruppe SALSS im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführte Erhebung wurde um jeweils zwei Gruppendiskussionen mit Groß- beziehungsweise Klein- und Mittelbetrieben ergänzt. Die Gespräche mit Betrieben dienen als qualitative Vorstudie zur Vorbereitung einer repräsentativen Betriebsbefragung. Im folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zur Einschätzung dual ausgebildeter Fachkräfte durch die Betriebe in Thesenform zur Diskussion gestellt. Diese Thesen sollen dem Forschungsprojekt als Grundlage für eine Strukturierung der geplanten repräsentativen Erhebungen dienen.

These 1: Die Fachkräfte, die aus dem dualen System der Berufsausbildung hervorgehen, genießen weiterhin hohe Wertschätzung.

Trotz der in jüngster Zeit immer wieder geäußerten Zweifel an der Attraktivität und Modernität der dualen Berufsausbildung² wird von den befragten Betrieben das duale System der Berufsausbildung keineswegs als „Auslaufmodell“ betrachtet. Den in diesem System ausgebildeten Fachkräften wird ein hoher Stellenwert im Rahmen der betrieblichen Personalpolitik zuerkannt. Dies gilt gleichermaßen für Klein-, Mittel- und Großbetriebe, für Industrie, Handel und Handwerk. Eine grundsätzliche Umorientierung der Rekrutierungspolitik der Betriebe – weg von der betrieblichen Ausbildung und hin zu alternativen schulischen Bildungswegen – konnte nicht beobachtet werden. Das gilt auch für die zum Teil postulierte Substitutionsbeziehung³ zwischen der Einstellung (extern) ausgebildeter Absolventen von Fachhochschulen und der eigenen Lehrlingsausbildung, die von keinem der befragten Betriebe als realistisch angesehen wurde. Im dualen System der Berufsausbildung herangebildete Facharbeiter und Fachangestellte werden von den Betrieben nach eigener Einschätzung auch zukünftig gebraucht.

Die hohe Wertschätzung, die die Betriebe der dualen Berufsausbildung zuerkennen, geht z. B. daraus hervor, daß nur einer der befragten Betriebe die zukünftige Bedeutung der dualen Berufe im Spektrum aller Berufe als rückläufig einstufte. Die meisten Betriebe gingen von einer gleichbleibenden Bedeutung aus, ein kleiner Teil sogar von einer Zunahme. Begründet wird dies von den Betrieben vor allem damit, daß die Ausbildung praxisnah und am betrieblichen Bedarf orientiert sei. Insbesondere Handwerks- und kleinere Handelsbetriebe können sich für die bei ihnen vorhandenen Tätigkeiten eine Alternative zur betrieblichen Ausbildung überhaupt nicht vorstellen, nur sie sei in der Lage, die in den Betrieben gebrauchten spezifischen

Kenntnisse, Orientierungen und Erfahrungen herauszubilden. Häufig werden in diesen Betrieben ausschließlich betrieblich ausgebildete Fachkräfte (zum Teil mit entsprechender Weiterbildung) und in geringem Umfang Un- und Angelernte eingesetzt, den Einsatz von Absolventen der Fachhochschulen kann man sich entweder gar nicht („dazu sind wir zu klein“) oder allenfalls für bestimmte herausgehobene Positionen vorstellen. Größere Betriebe, die neben den betrieblich ausgebildeten Fachkräften auch Absolventen von Fachhochschulen und Universitäten beschäftigen, sahen ebenfalls keinen unmittelbaren Verdrängungsprozeß. Diese Betriebe sind an den Qualifikationen, die durch eine duale Berufsausbildung vermittelt werden, weiterhin interessiert. Unterschiede sind hier zwischen gewerblich-technischen und kaufmännischen Arbeitsgebieten auszumachen. Für die industrielle Produktion wird von befragten Betrieben ein Rückgang im Einsatz von Un- und Angelernten mit entsprechendem Bedeutungsgewinn von Facharbeitern für wahrscheinlich gehalten, was auch durch Ergebnisse anderer Studien gestützt wird.⁴ Im kaufmännischen Bereich hat in mittleren und gehobenen Positionen der Einsatz von Akademikern zugenommen und gewinnt noch an Bedeutung; der Einsatz von kaufmännischen Fachkräften mit langjähriger Berufserfahrung in diesen Positionen geht demgegenüber zurück.

These 2: Rationalisierungsprozesse führen in vielen Betrieben zu einem Abbau an Arbeits- und Ausbildungsplätzen.

Das grundsätzliche Interesse, welches die Betriebe auch weiterhin an der Heranbildung von Fachkräften im dualen System der Berufsbildung haben, bedeutet nicht, daß absolut gesehen von einem steigenden Fachkräftebedarf auszugehen wäre. Im Gegenteil schätzt ein größerer Teil der befragten Betriebe die zukünftige Beschäftigungsentwicklung als eher rückläufig ein⁵, bereits in der jüngeren Vergangenheit ist der Beschäftigtenstand in vielen Betrieben reduziert wor-

den. Für die befragten Betriebe können im Hinblick auf ihre Beschäftigungssituation und -entwicklung die folgenden typischen Konstellationen unterschieden werden:

• **Stagnation/zukünftige Reduktion**

Einen wesentlichen Personalabbau hat es bisher noch nicht gegeben, in der Zukunft gehen die betreffenden Betriebe allerdings von einem geringeren Arbeitskräftebedarf aus. Häufig trifft diese Konstellation auf Handwerks- und Handelsbetriebe zu.

• **Weitere Reduktion**

In diesen Betrieben hat es in der Vergangenheit bereits einen deutlichen Personalabbau gegeben, der auch in der Zukunft noch fortgesetzt wird. Diese Konstellation dürfte besonders häufig in größeren Industriebetrieben anzutreffen sein.

• **Beendete Expansion**

Diese Konstellation ist typisch für Handwerksbetriebe in Ostdeutschland, die in den letzten Jahren ihren Personalbestand deutlich erhöht haben, in den meisten Fällen aber für die Zukunft von einem Stillstand ausgehen.

• **Zukünftige Expansion**

Es handelt sich hierbei um Betriebe, die zum Teil kräftig expandiert haben und auch in der Zukunft von einem steigenden Beschäftigungsstand ausgehen. Oft aber nicht ausschließlich dürfte es sich dabei um kleinere Betriebe handeln, die im Dienstleistungsbereich tätig sind. Kennzeichnend für die dieser Konstellation zuzuordnenden Betriebe aus unserer Befragung war vor allem, daß sich diese Betriebe für sie zum Teil völlig neue Betätigungsfelder und Marktbereiche erschlossen hatten.

• **Beendete Reduktion**

Hierunter können solche Betriebe gefaßt werden, die in der Vergangenheit Personal in deutlichem Umfang abgebaut haben und die Reduktion nun für beendet halten.

Der Personalabbau in vielen Betrieben ist weniger eine konjunkturelle Erscheinung als vielmehr Ausdruck eines breit angelegten Rationalisierungsprozesses, der in weiten Teilen der Wirtschaft zu beobachten ist und

mehr oder weniger alle Beschäftigtengruppen und Qualifikationsstufen erfaßt. Dies gilt insbesondere – aber nicht nur – für den Bereich der Industrie, deren Anteil an der Gesamtbeschäftigung wohl dauerhaft zurückgehen dürfte.⁶ Die Tendenz zu Personaleinsparungen mit der Folge eines geringeren Bedarfs an neu ausgebildeten Fachkräften ist z. B. daran ablesbar, daß sich in jüngster Zeit die Chancen für Absolventen des dualen Systems, nach Abschluß ihrer Ausbildung eine adäquate Beschäftigung zu finden, deutlich verschlechtert haben.⁷ Für diejenigen Fachkräfte, die sich in einer angemessenen Beschäftigung befinden, verschlechtern sich gleichzeitig die Aufstiegschancen, da Stellen für Führungskräfte unter dem Etikett „Lean production“ und „Lean management“ eingespart werden.⁸ Die Einsparungen im Beschäftigungsbereich haben auch unmittelbare Auswirkungen auf die Durchführung der Berufsausbildung, viele Betriebe schränken ihre Ausbildungsaktivitäten ein und werden ihre Ausbildungskapazitäten weiter reduzieren.⁹ Der Rückgang in der betrieblichen Berufsausbildung und der sinkende Bedarf an neu ausgebildeten Fachkräften im dualen System sind dabei nicht isoliert von der globalen Beschäftigungsentwicklung zu betrachten, Überlegungen und Maßnahmen der Betriebe zur Personaleinsparung schließen Mitarbeiter, die Bildungsgänge außerhalb des dualen Systems durchlaufen haben, in gleicher Weise mit ein. Unseres Erachtens sind deshalb die zu beobachtenden Einschränkungen betrieblicher Ausbildungsaktivitäten und die zunehmenden Probleme der Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung bei der Eingliederung in den Beruf weniger Ausdruck einer spezifischen „Krise des dualen Systems“ – wie dies z. B. von GEISSLER¹⁰ so gesehen wird – als vielmehr Teil und Erscheinungsform einer globalen Beschäftigungskrise. Das Interesse der Betriebe an Qualifikationen, wie sie in einer dualen Berufsausbildung herausgebildet werden, besteht dabei – auf einem reduzierten quantitativen Niveau – unverändert fort.

These 3: Betriebliche Personalpolitik wird geprägt von traditionell herausgebildeten Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen.

In den Betrieben haben sich – vor allem in Abhängigkeit von Größe und Branche – im Hinblick auf den Einsatz von Personen mit einer abgeschlossenen betrieblichen Berufsausbildung gegenüber den Absolventen anderer Bildungsgänge sehr unterschiedliche Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen herausgebildet. Für Mitarbeiter mit betrieblicher Ausbildung eröffnen sich in den Betrieben deshalb sehr unterschiedliche Beschäftigungs- und Karrierechancen. Die betriebliche Personalpolitik wird von diesen traditionell herausgebildeten Strukturen in entscheidendem Maße geprägt. So sind in vielen kleineren und mittleren Betrieben fast alle Führungspositionen auch für Mitarbeiter mit einer betrieblichen Ausbildung (einschließlich einer darauf aufbauenden Weiterbildung) zugänglich, Möglichkeiten der Beschäftigung von Absolventen anderer Bildungsgänge (z. B. Fachhochschulen) werden fast vollständig ausgeblendet. In vielen größeren Industriebetrieben sind demgegenüber Absolventen des dualen Systems traditionell auf bestimmte Beschäftigungs- und Karrieresegmente festgelegt. Die Erweiterung von Aufstiegsmöglichkeiten für diese Beschäftigtengruppen erscheint den Personalleitern solcher Betriebe von vornherein als sinnlos oder unmöglich. Bei den Beschäftigten von Handel, Banken und Versicherungen ist erst in den letzten Jahren eine Zunahme des traditionell eher niedrigen Anteils von Akademikern zu verzeichnen. Von den Gesprächspartnern in den Personalabteilungen wird betont, daß auch absolute Spitzenpositionen für Mitarbeiter mit abgeschlossener betrieblicher Ausbildung zugänglich sind. Zur Rekrutierung dieses Führungskräfteachwuchses gibt es traditionelle betriebsbezogene Fortbildungswege.

Die in den Betrieben sehr unterschiedlichen traditionellen Ausbildungs- und Beschäfti-

gungsstrukturen prägen die betriebliche Personalpolitik in der Weise, daß sich bei den Entscheidungsträgern sehr unterschiedliche Einstellungen, Sicht- und Verhaltensweisen in der Personalplanung und speziell im Umgang mit Mitarbeitern mit abgeschlossener betrieblicher Berufsausbildung herausgebildet haben. Für in jüngster Zeit entwickelte Vorschläge¹¹ zu einem Ausbau des dualen Berufsbildungssystems wäre dabei zu klären, wie sie in die unterschiedlichen traditionellen Strukturen eingepaßt werden könnten.

These 4: Betrieblich ausgebildete Fachkräfte haben im innovativen Dienstleistungsbereich eine geringere Bedeutung.

Betriebe, die sich über innovative Dienstleistungsangebote neue Märkte erschlossen haben, unterscheiden sich von anderen Betrieben nicht nur durch die Neuartigkeit ihrer Angebote. Auch das Qualifikationsprofil ihrer Beschäftigten hebt sich von solchen Betrieben ab, die sich an traditionellen Marktsegmenten orientieren. So stützen sich diese Dienstleistungsbetriebe bei der Wahrnehmung ihrer innovativen Aufgabengebiete in erheblichem Maße auf Fachkräfte mit (Fach-)Hochschulqualifikation. Häufig ging die Initiative für die Betriebsgründung bzw. für die Neuorientierung bestehender Betriebe auf innovative Produkt- und Dienstleistungsangebote von (Fach-)Hochschulabsolventen aus. Die neu entwickelten Aufgabenfelder beispielsweise im Bereich der Umwelt- und Entsorgungstechniken, der Logistik oder Verkehrsleitsysteme waren dabei nicht nur in der anfänglichen betrieblichen Gründungs- bzw. Neuorientierungsphase durch hohe konzeptionelle Tätigkeitsanteile geprägt. Der damit verbundene Qualifikationsbedarf führte dazu, daß der Anteil der Fachkräfte mit (Fach-)Hochschulabschluß gegenüber den dual qualifizierten Fachkräften an Bedeutung gewann.

Zwar weisen die betreffenden Betriebe darauf hin, daß die erforderlichen Qualifikationen im Einzelfall auch von betrieblich quali-

fizierten Fachkräften wie zum Beispiel den Technikern mitgebracht werden, jedoch setzen die vom Betrieb wahrzunehmenden Entwicklungsaufgaben Fähigkeiten wie zum Beispiel analytisches, konzeptionelles und richtungsweisendes Denken voraus, die eher bei Hochschulabsolventen erwartet werden. Anders als bei den meisten anderen betrieblichen Tätigkeitsfeldern sei hierbei eine betriebliche Berufssozialisation, zumal im eigenen Betrieb, bei den gesuchten Fachkräften häufig nicht nur nicht erforderlich, sondern wird teilweise gar für hinderlich gehalten. Bei der Weiterentwicklung der betrieblichen Aufgaben stehe nicht so sehr die Betriebserfahrung im Vordergrund, sondern eher, daß Ingenieure beispielsweise „Up-to-date“ sind und „neue Ideen in den Betrieb hineinbringen“.

Die Schaffung neuer innovativer Tätigkeitsfelder stellt jedoch nicht nur ein Aufgabengebiet für Hochschulabsolventen dar. Aus ihnen erwachsen ebenso neue Tätigkeitsfelder für betrieblich qualifizierte Fachkräfte, die ihnen teilweise vollständig neue fachliche Qualifikationen wie auch Querschnittsqualifikationen abverlangen.¹² Aus betrieblicher Sicht besteht hierbei jedoch weniger ein Handlungsbedarf zur Schaffung neuer Ausbildungsberufe im Dienstleistungsbereich. In unserer Studie beurteilten die Interviewpartner die duale Berufsausbildung mit ihrer Systematik der anerkannten Ausbildungsberufe zur Vermittlung der im Betrieb erforderlichen Basisqualifikationen als weitgehend ausreichend. Notwendig sei es hingegen, auftauchende Defizite durch Weiterbildungsmaßnahmen und Personalmaßnahmen zu beheben. Solche Qualifikationsdefizite werden nicht nur bei betrieblich Ausgebildeten, sondern ebenso bei den (Fach-)Hochschulabsolventen erkannt. Ein Personalleiter wünschte sich beispielsweise Fachkräfte, „die in den Zwischendisziplinen Schnittstellenprobleme lösen können“, wie zum Beispiel „Ingenieure, die auch halbe Kaufleute sind.“

These 5: Unter großbetrieblich-industriellen Strukturen gibt es für betrieblich ausgebildete Fachkräfte aus dem gewerblich-technischen Bereich – auch mit entsprechenden Fortbildungsabschlüssen – eine starre Karrieregrenze.

Während in kleineren und mittleren Betrieben auch heute ein Großteil der Führungskräfte über eine betriebliche Ausbildung mit evtl. anschließender Fortbildung verfügt, sind in großbetrieblich-industriellen Bereichen für gewerblich-technisch ausgebildete Fachkräfte die Aufstiegsmöglichkeiten begrenzt. Dies ist keine neue Erscheinung, sondern hat in industriellen Großbetrieben eine lange Tradition. Die Bezeichnungen „Facharbeiter“, „Meister“ oder „Techniker“ bezeichnen hier nicht nur einen bestimmten Ausbildungs- oder Fortbildungsabschluß, sondern stehen gleichzeitig für eine bestimmte Tätigkeit, die von Personen mit einer entsprechenden Qualifikation ausgeübt wird. So wird von den betreffenden Interviewpartnern unserer qualitativen Studie von „Meistertätigkeit“ und „Technikertätigkeit“ in Abgrenzung zur „Ingenieurarbeit“ gesprochen. Dies bedeutet, daß betrieblich ausgebildete Fachkräfte (in aller Regel) nach einer Weiterbildung zum Meister oder Techniker über eine bestimmte Stufe nicht hinausgelangen können. Ein weiterer Aufstieg (die Ausübung von „Ingenieurarbeit“) wäre zwingend an ein Ingenieurstudium geknüpft. Einer der Gesprächspartner in der Erhebung drückt dies so aus: „Es gibt im Grunde keinen Weg, der so eine Entwicklung vorsieht. Es wird immer diese Hochschul- oder Fachhochschulausbildung verlangt.“ Großbetrieblich-industrielle Karrierewege in technischen Bereichen stellen sich als relativ geschlossene und voneinander abgeschottete Laufbahnen dar, die jeweils spezifische Bildungsabschlüsse voraussetzen; ein Laufbahnwechsel ist normalerweise nicht vorgesehen.

Aufgrund der bereits geschilderten Tendenz in den Betrieben, Stellen für Führungskräfte zu reduzieren, haben sich auch die Chancen

für ausgebildete Industriemeister und Techniker, eine adäquate Position zu finden, in jüngster Zeit verschlechtert. Die Meisterposition selbst steht aber nicht zur Disposition. Es ist vielmehr häufig ein Aufgabenzuwachs zu beobachten, da der einzelne Meister zum Teil für mehr Mitarbeiter als früher zuständig ist und Hierarchieebenen oberhalb der Meisterebene entfallen sind.¹³ Eine ausgeprägte Tendenz zu einer Substitution von Meistern und Technikern durch Fachhochschulabsolventen – wie sie z. B. von INGRID DREXEL¹⁴ befürchtet wird – konnte bei den Betrieben unserer Studie nicht festgestellt werden. Man war hier einhellig der Meinung, daß die spezifische Qualifikation eines Meisters durch einen Ingenieur nicht ersetzt werden könne. Ein Interviewpartner aus der Automobilindustrie äußerte sich wie folgt:

„Ganz eindeutig kann ich sagen, der Ingenieur verdrängt den Meister nicht. Es gab mal Überlegungen in der Richtung, aber die sind ganz schnell auf der Strecke geblieben.“

Ein anderer Gesprächspartner äußerte sich zu eigenen Erfahrungen mit Ingenieuren auf Meisterstellen:

„Damit haben wir schlechte Erfahrungen gemacht, daß Meisterstellen mit Ingenieuren besetzt wurden. Das waren nicht die Leute, die den Betrieb kannten und von unten her gewachsen sind. Man hatte mal die Philosophie, man kann ja preiswert einen Ingenieur einkaufen, es sind ja so viele auf dem Markt und hat dann in einem bestimmten Bereich die Meisterstellen mit Ingenieuren besetzt, nur damit sind wir fies auf die Nase gefallen.“

These 6: Für kaufmännische betrieblich ausgebildete Fachkräfte sind die Karrierewege durchlässiger und prinzipiell nicht begrenzt – aber auf mittleren und gehobenen Positionen in ähnlichen Arbeitsbereichen werden verstärkt Arbeitskräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen eingesetzt.

Im kaufmännischen Bereich gibt es traditionell für betrieblich ausgebildete Fachkräfte keine starre Karrieregrenze. Dies gilt insbesondere für Handel, Banken und Versiche-

rungen, in abgeschwächter Form auch für die Industrie. Viele unserer Gesprächspartner betonen, daß ein Aufstieg mit Lehre in Spitzenpositionen auch heute noch möglich ist:

„Jemand, der mit einer kaufmännischen Ausbildung bei uns eingestiegen ist, hat die Möglichkeit, bis in die höchste Ebene aufzusteigen.“

Jedoch wird dabei heute in den allermeisten Fällen der Besuch geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen wie zum Fachwirt oder Betriebswirt zwingend vorausgesetzt, im Versicherungs- und Bankenbereich sowie im Handel gibt es dazu betriebsinterne Fortbildungssysteme. Gleichzeitig gewinnen in den Betrieben auch neue Bildungswege an Bedeutung. Hier ist vor allem das Modell der Berufsakademie sowie die Ausbildung zum Wirtschaftsassistenten zu nennen; einer der von uns befragten Betriebe wollte ein duales Studium in Zusammenarbeit mit einer Fachhochschule einrichten.

Mit dem differenzierten Einsatz von Absolventen betrieblicher Aus- und Weiterbildungsgänge, von Berufsakademien und Hochschulen verfolgen die Betriebe sowohl im Einzelhandel wie auch im Banken- und Versicherungsgewerbe u. a. das Ziel, „Gesprächspartner für unterschiedliche Zielgruppen“ unter ihren Kunden zu gewinnen. Die Erfahrungen mit kaufmännischen Fachkräften unterschiedlicher Qualifikationsprofile sind branchenspezifisch verschieden. Anders als im Banken- und Versicherungsgewerbe seien mittlere bzw. gehobene Positionen im Einzelhandel für Absolventen von Berufsakademien oder Hochschulen auf Dauer weniger attraktiv. Ebenso berichteten unsere Gesprächspartner, daß Akademiker ohne betriebliche Vorkenntnisse Zukunftsstrategien entwickeln, die dem Handel nicht angemessen seien. Bei Abiturienten präferiere man künftig eher eine Verzahnung betrieblicher und hochschulischer Ausbildung. Die hohe Attraktivität von Betrieben des Bank- und Versicherungsgewerbes für Hochschulabsol-

venten trägt hingegen mit dazu bei, daß hier offensiv eine Personalstrategie verfolgt wird, bei der ein (Fach-)Hochschulabsolvent auf gleichen Tätigkeitsfeldern, z. B. in der Sachbearbeitung oder in der Kundenbetreuung, eingesetzt wird wie eine betrieblich aus- und weitergebildete Fachkraft.

These 7: Klassische Aufstiegspositionen werden reduziert, neue Karrieremuster bilden sich heraus.

Mit der personellen Ausdünnung der Leitungsebene verringern sich besonders bei Großbetrieben die hiermit verbundenen Aufstiegsmöglichkeiten sowohl für betrieblich aus- und weitergebildete Fachkräfte als auch für Hochschulabsolventen. Das Abflachen bzw. Ausdünnen der Betriebshierarchien wird in den Betrieben nicht isoliert vorangetrieben. Es handelt sich hierbei um Wandlungsprozesse, die beispielsweise bei Betrieben des Kredit- und Versicherungswesens teilweise im Rahmen konzernweiter Neustrukturierungen stattfinden. Aufgabenbereiche werden z. B. zusammengefaßt, gebündelt oder in andere Niederlassungen ausgelagert. Damit einher geht die Anreicherung von Führungsaufgaben auf den unteren Betriebsebenen. Parallel hierzu werden berufliche Laufbahnen für Fachspezialisten gefördert, die von Leitungsaufgaben enthoben sind. Nach entsprechender innerbetrieblicher Schulung stehen diese Laufbahnen sowohl betrieblich wie hochschulisch qualifizierten Fachkräften offen. Sind die Aufstiegsmöglichkeiten in den kaufmännisch-verwaltenden Bereichen der Betriebe ohnehin durch eine stärkere Durchlässigkeit gekennzeichnet, so verbinden sich mit der Veränderung der Arbeitsorganisation und Leitungsstruktur im gewerblich-technischen Bereich von Industriebetrieben neue Karrieremuster außerhalb der Führungshierarchie, die möglicherweise betrieblich qualifizierten Fachkräften einen Weg aus der Sackgasse des begrenzten Aufstiegs über Leitungspositionen eröffnen können. Auch hier werden Fachspezialistenlaufbahnen entworfen, die qualifizierten Fachar-

beitern neue berufliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten. So rechnet unser Gesprächspartner aus einem Industriebetrieb der Elektrobranche bei fortschreitender Automation künftig mit einem zunehmenden Bedarf an Prozeßspezialisten.¹⁵ Qualifizierte Industriemechaniker sollen hierzu betriebsintern ausgebildet werden. Frei von Leitungsaufgaben wären diese dann unmittelbar unterhalb der Abteilungsleiterebene angesiedelt.

In einem Fahrzeugbetrieb unserer Studie arbeiten Fachkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen, vom spezialisierten Facharbeiter über den Meister, Techniker bis zum FH-Ingenieur „Hand in Hand“ in Arbeitsgruppen zusammen.¹⁶ Die Bedingungen für eine solche Form der Gruppenarbeit werden auch innerhalb eines Betriebes sehr unterschiedlich eingestuft. Sie sind eng an den Automationsgrad innerhalb eines bestimmten Betriebsbereichs gebunden. So gebe es auch weiterhin viele betriebliche Produktionsbereiche, die noch erheblich durch manuelle Arbeitsvorgänge und damit durch traditionelle Arbeitsstrukturen bestimmt sind. Der Wandlungsprozeß von traditionellen Betriebsstrukturen zu neuen Management- und Produktionskonzepten befindet sich damit in den gewerblich-technischen Bereichen der Betriebe nicht nur branchenspezifisch auf einem jeweils unterschiedlichen Entwicklungsstand, er wurde bisher auch in den Betrieben nur in einzelnen hierfür geeigneten Abteilungen eingeleitet.¹⁷ Dort, wo dieser Prozeß weiter fortgeschritten ist, zeichnen sich für die betrieblich qualifizierten Facharbeiter, die dem bisherigen Beschäftigtenabbau nicht zum Opfer fielen, berufliche Entwicklungswege ab, die einerseits erhöhte Anforderungen an die gesamte Person des Facharbeiters stellen, andererseits wird hiermit eine Zunahme an verantwortlicher Tätigkeit außerhalb der Leitungshierarchien geschaffen. Die neue Arbeitsorganisation führt in diesen Fällen zu einem Bedeutungszuwachs dual qualifizierter Fachkräfte.

These 8: Betriebliche Rekrutierungspolitik orientiert sich nicht nur am Bedarf, sondern auch am Angebot an Fachkräften.

In den kaufmännisch-verwaltenden Abteilungen der Betriebe hat der Anteil an Fachangeestellten mit qualifizierten Weiterbildungsabschlüssen, aber auch der Anteil der Hochschulabsolventen zugenommen. Nicht immer sind hierfür tatsächlich gestiegene Qualifikationsanforderungen ausschlaggebend. Vielmehr ist häufig das Angebot an qualifizierten Fachkräften selbst für eine entsprechende Änderung der Personalpolitik verantwortlich. Dies kann sowohl bei dem Angebot an Absolventen betrieblicher Aufstiegsfortbildung z. B. zum Fachwirt, Betriebswirt oder Bilanzbuchhalter beobachtet werden wie auch beim Bewerbungsangebot von Hochschulabsolventen. So führt der Personalleiter eines kommunalen Unternehmens die gestiegenen Ansprüche an Stellenbewerber vorrangig auf die zahlreichen individuellen Weiterbildungsaktivitäten seiner Mitarbeiter zurück. Letztendlich komme es dadurch zu einem „Verwendungsstau“, da Positionen, auf denen die erworbenen Qualifikationen tatsächlich benötigt werden, nur in unzureichender Zahl vorhanden seien.

Ebenso nimmt der Anteil der Hochschulabsolventen in den kaufmännisch-verwaltenden Abteilungen der Betriebe zu. Im Versicherungs- und Kreditgewerbe wird dies durch eine hohe Zahl von hochschulzugangsberechtigten Auszubildenden bewirkt, die nach Ausbildungsabschluß in ein fachlich einschlägiges Studium überwechseln, um schließlich mit Hochschulabschluß wieder in einen Betrieb der Branche zurückzukehren. Auch die hohe Bereitschaft der Betriebe, Hochschulabsolventen ohne vorhergehende betriebliche Ausbildung einzustellen, liegt häufig nicht darin begründet, daß nur Akademiker die zu besetzenden Stellen ausfüllen können. Es zeigte sich in unserer Studie, daß bei Betrieben des Versicherungs- und Kreditwesens Neueinstellungen von Hochschulabsolventen auch dann vorgenommen werden,

wenn das Bewerberangebot der betrieblich qualifizierten Fachkräfte zeitweilig nicht als ausreichend angesehen wird. Ein Personalleiter räumte in diesem Zusammenhang ein, daß der eigene Betrieb in manchen Jahren unter Bedarf ausbilde. Dadurch ergebe sich die Möglichkeit, das Spektrum der eigenen Personalgewinnungsmaßnahmen zu erweitern. Eine solche personalpolitische Ausrichtung am Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen findet bei einem Teil der Betriebe auch unter dem Aspekt statt, daß neue Qualifikationsprofile in bestimmten Arbeitsgebieten für eine weitergehende Personalentwicklung ausprobiert werden sollen. Damit läßt sich im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ein Prozeß beobachten, der zwar zu einem steigenden Qualifikationsniveau der hier Beschäftigten führt, dem jedoch nicht unbedingt eine systematische innerbetriebliche Analyse des Qualifikationsbedarfs vorausgeht. Vielmehr stellt sich die Ausrichtung der betrieblichen Personalpolitik an höheren, einschließlich hochschulischen Berufsbildungsabschlüssen als Teil eines Prozesses dar, in dem dieser Qualifikationsbedarf letztendlich erst ermittelt werden soll. In der Zunahme der Hochschulabsolventen erkennen die Betriebe jedoch weniger eine Entwicklung, die schließlich zur Substitution betrieblich qualifizierter Fachkräfte führt, eher sei dies der Versuch, dem angestrebten „Qualifikations-Mix“ einen Schritt näherzukommen. Die Erfahrungen mit Hochschulabsolventen werden wie auch bei betrieblich aus- und weitergebildeten Fachkräften differenziert beurteilt. Für den Einsatz in Leitungspositionen seien beide Qualifikationsprofile geeignet, wobei ein Schulungsbedarf zur Förderung personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzen bei dual wie hochschulisch qualifizierten bestehe.

Fazit

Dual qualifizierte Fachkräfte genießen in den Betrieben unserer qualitativen Studie weiter-

hin eine hohe Wertschätzung. Im Zuge des allgemeinen Strukturwandels, von dem die von uns befragten Betriebe in unterschiedlicher Weise tangiert waren, sind jedoch in vielen Betrieben nicht nur Personaleinsparungen zu beobachten, die alle Beschäftigten betreffen, sondern auch mehr oder weniger weitreichende Veränderungen in den betrieblichen Organisationsstrukturen. Diese verändern in den gewerblich-technischen wie auch in den kaufmännisch-verwaltenden Bereichen der Betriebe die Einsatzgebiete und Tätigkeitsfelder sowohl betrieblich wie auch hochschulisch qualifizierter Fachkräfte.

Unsere Studie zeigt, daß die derzeitige betriebliche Personal- und Qualifizierungspolitik nach Betriebsgrößen, Branchen und auch nach innerbetrieblichen Bereichen sich sehr unterschiedlich und differenziert gestaltet. Breiter angelegte Untersuchungen sind nun notwendig, um die sich hier abzeichnenden Prozesse mit ihren Auswirkungen auf eine künftige Berufsbildung in der erforderlichen Tiefe auszuloten. Unsere Thesen sollen ein Beitrag sein, solche Untersuchungen anzuregen bzw. voranzutreiben.

Anmerkungen:

¹ Dieses Projekt untersucht, ähnlich wie die derzeit in der Hauptabteilung 6 laufenden Forschungsprojekte 6 6005 und 6 6006, Fragestellungen, die der Forschungspriorität: *Mobilitätspfade und berufliche Karrierewege für Absolventen beruflicher Ausbildung* zuzuordnen sind.

² Vgl. z. B. Geißler, K. A.: *Von der Meisterschaft zur Erwerbskarriere. Vier Dynamiken, die die Erosion des dualen Systems der Berufsausbildung gefährden*. In: *Q-magazin* 1/2-95, S. 56–63

³ Vgl. ebenda, S. 61

⁴ Vgl. Schumann, M. u. a.: *Der Wandel der Produktionsarbeit im Zugriff neuer Produktionskonzepte*. In: Beckenbach, N.; van Treeck, W.: *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit, Soziale Welt. Sonderband 9*, Göttingen 1994, S. 11–43, hier besonders S. 23. Ein steigender Anteil von Facharbeitern wird von den Autoren nur für den Typus des sogenannten Systemregulierers bei weit vorangeschrittenen Automatisierungsgraden für wahrscheinlich gehalten. Zum Thema vgl. auch: *Gute Aussichten für Fachkräfte*. In: *IWD* Nr. 23, vom 8. Juni 1995, S. 3

⁵ Diese Grundstimmung der in der qualitativen Studie befragten Betriebe wird durch repräsentative Betriebsbefragungen des IAB abgebildet: Goldrian, G.; Ruppert, W.; Schnur, P.: Beschäftigung und Arbeitsproduktivität im Verarbeitenden Gewerbe – alte Bundesländer, Herbst 1994. IAB Werkstattbericht Nr. 5/29. 6. 1995 sowie Projektgruppe Betriebspanel: Das IAB-Betriebspanel – Ergebnisse der zweiten Welle 1994. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1/1995, S. 43–61

⁶ Vgl. auch Lempert, W.: Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des „dualen Systems“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, Mai/Juni 1995, S. 225–231, hier S. 227

⁷ Vgl. Westhoff, G.: Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre, Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bielefeld 1995 (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 23)

⁸ Vgl. z. B. Frackmann, M.: Aktuelle Personalstrategien der Betriebe und ihre Auswirkungen auf junge Fachkräfte. In: Westhoff, G. (Hrsg.): Übergänge . . . , a. a. O., S. 243–258, besonders S. 249

⁹ Zu diesem Ergebnis kommt auch eine aktuelle repräsentative Betriebsbefragung des BIBB.

¹⁰ Vgl. Geißler, K. A.: Von der . . . , a. a. O.

¹¹ Vgl. Dybowski, G.; Pütz, H.; Sauter, E.; Schmidt, H.: Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: BWP 23 (1994) 6, S. 3–13

¹² Die Schaffung neuer Arbeitsplätze im modernen Dienstleistungsbereich soll durch ein Programm „Dienstleistung der Zukunft“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie gefördert werden. In: Blick durch die Wirtschaft, Nr. 131 v. 11. 7. 1995

¹³ Zu den veränderten Aufgaben von Meistern in großen Industrieunternehmen vgl. Wirtschaftswoche, Nr. 23 vom 1. 6. 1995, S. 74–82

¹⁴ Vgl. Drexel, I.: Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur. In: BWP 23 (1994) 4, S. 3–8

¹⁵ Vgl. Schumann, M. u. a.: Der Wandel der Produktionsarbeit . . . , a. a. O.

¹⁶ Vgl.: Wirtschaftswoche a. a. O.

¹⁷ Vgl. Schumann, M. u. a.: Trendreport Rationalisierung. Berlin 1994

Hat die wachsende Zahl der Hochschulabsolventen Konsequenzen für den Facharbeiteraufstieg?

Heinrich Althoff

Diplosoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Der Mikrozensus erlaubt es, mittels der Merkmale „Stellung im Betrieb“ und „berufsbildender Abschluß“ dem Einfluß eines steigenden beruflichen Bildungsniveaus auf den Facharbeiteraufstieg nachzugehen. Für den Zeitraum 1982 bis 1993 lassen sich keine negativen Veränderungen der Aufstiegschancen feststellen, weder bei den betrieblich Ausgebildeten noch bei den Hochschulabsolventen. Welche Mechanismen das verhindern und welche individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen der absolute Zuwachs an Statuspositionen hat, der erst den weitgehend unveränderten Status bei Lehr- und Hochschulabsolventen verbürgt, das wird im einzelnen diskutiert.

Angesichts wachsender Zahlen von Hochschulabsolventen wird häufig nach dem Nutzen des Erwerbs hoher berufsbildender Abschlüsse gefragt. Polemisch zugespitzt kulminieren solche Fragen nicht selten in der Behauptung eines Akademikerüberflusses, der wegen des Facharbeitermangels nicht zu verantworten sei.¹ Auf wissenschaftlicher Ebene werden die Probleme des steigenden Ausbildungsniveaus unter dem Gesichtspunkt der ausbildungsadäquaten Beschäftigung von Hochschulabsolventen oder auch der These vom „Ende des Facharbeiteraufstiegs“ diskutiert.² Beiden Themen soll hier genauer nachgegangen werden.

Unterstellt wird oft, daß mit zunehmender Zahl von Hochschulabsolventen ein stetig

wachsender Teil von ihnen auch Positionen unterhalb ihres Ausbildungsniveaus zu akzeptieren habe, und dann zwangsläufig den Facharbeiter aus seinen angestammten Aufstiegspositionen verdränge. Diese recht plausible und durch tägliche Erfahrung anscheinend belegte Auffassung läßt sich mit den Ergebnissen des Mikrozensus nicht vereinbaren. Es handelt sich hier um eine jährlich stattfindende Großzählung, die wegen ihrer hohen Fallzahlen und dadurch bedingten Repräsentativität, besonders geeignet ist, Fragen des betrieblichen Status von Erwerbstätigen mit unterschiedlichem Abschlußniveau zu beantworten.

Genutzt wurden die Ergebnisse des Mikrozensus kürzlich zur Untersuchung des betrieblichen Status von Hochschulabsolventen.³ Das verblüffende Resultat war, daß im Zeitraum 1985 bis 1991 die Position von Erwerbstätigen mit Fachhoch- und Hochschulabschluß innerhalb der Statushierarchie der Betriebe so gut wie unverändert blieb. Ihre Verteilung über die Statusgruppen, vom Facharbeiter über den Sachbearbeiter und Meister bis hinauf zu den Geschäftsführern, Direktoren und Selbständigen, war also praktisch konstant.

Das gilt mit geringen Einschränkungen auch bei einer Ausdehnung der Untersuchungsperiode auf den Zeitraum 1982 bis 1993, dessen Ergebnisse in der Tabelle ausgewiesen werden.

Offenbar reagierte der Arbeitsmarkt auf das wachsende Angebot von Absolventen mit hohen berufsbildenden Abschlüssen außerordentlich elastisch. Die individuellen Ausbildungsanstrengungen hatten sich ausgezahlt, und die häufig geäußerten Befürchtungen, ein „akademisches Proletariat“ heranzuziehen, hat sich als unbegründet erwiesen. Es scheint, als wäre der stete Anstieg des Ausbildungsniveaus zumindest für die Hochschulabsolventen ohne negative Konsequenzen geblieben. – Läßt sich das auch von den Facharbeitern behaupten?

Haben sich die Aufstiegschancen der Facharbeiter verändert?

Die These vom „Ende des Facharbeiteraufstiegs“ hat einige Facetten, die ihr eine gewisse Plausibilität verleihen: Nimmt jeder fünfte Fachhoch- und Hochschulabsolvent, aber nur jeder 24. Absolvent einer betrieblichen Berufsausbildung, eine ranghohe Statusposition ein und ist daher Referent, Abteilungsleiter, Prokurist, Direktor oder Geschäftsführer (Tabelle, Jahr 1993, Nr. 5), so kann dies als Benachteiligung empfunden werden. Verschärft sich die scheinbar zu ihren Ungunsten verlaufende Entwicklung – 1982 entfielen noch 54 Prozent der ranghohen Aufstiegspositionen auf Lehr- oder Hochschulabsolventen, elf Jahre später, 1993, waren es nur noch 44 Prozent – dann ist leicht nachvollziehbar, warum das Schreckgespenst vom Verdrängungswettbewerb umgeht, und die These vom „Ende des Facharbeiteraufstiegs“ Anklang findet. – Wer die Aufstiegschancen der Facharbeiter nüchtern beurteilt, und nur um die geht es hier, der kann der These schwerlich zustimmen.

Die Ergebnisse des Mikrozensus lassen die erforderliche Einschränkung auf Abschlüsse der gewerblichen Ausbildungsberufe im Bereich der Industrie- und Handelskammern, das heißt auf Facharbeiter im engeren Sinne, leider nicht zu. Zunächst soll daher einfach vom Niveau solcher Abschlüsse ausgegangen werden, also von dem einer betrieblichen Berufsausbildung, die auch Abschlüsse von handwerklichen und kaufmännischen Berufsausbildungen sowie von Berufsfach- und auch Fachschulen einschließt.⁴ Letzteres ist gerechtfertigt, da solchen Abschlüssen fast durchgehend eine betriebliche Berufsausbildung oder eine niveaugleiche Berufsfachschule vorangeht.

Werden die Anteilswerte der Lehr- und Hochschulabschlüsse der Jahre 1982 und 1993 in

der Tabelle (gesamt) miteinander verglichen, dann gilt, was schon bei den Fachhoch- und Hochschulabsolventen festzustellen war: Auffallende Veränderungen gab es im vergangenen Jahrzehnt kaum. Allenfalls die Umschichtungen zwischen den ersten beiden Statuskategorien (Nr. 1 und 2) sind bemerkenswert. Der Anteil der unter ihrem Abschlußniveau als angelehrnte Arbeiter, Büro- und Schreibkräfte eingesetzten Erwerbstätigen mit Lehre nahm ab (1982: 24; 1993: 21 Prozent), und der als Verkäufer, Facharbeiter oder Geselle tätige Anteil wuchs (1982: 34; 1993: 38 Prozent).

Aufstiegschancen haben eher zugenommen

Die in unserem Zusammenhang wichtigen Aufstiegschancen blieben jedoch, wie die Anteile in den restlichen Statuskategorien ausweisen, beinahe unverändert: Denn werden die Anteilswerte der vier letzten ranghöheren Kategorien aufsummiert, so ergibt sich ein geringfügiger Anstieg (1982: 37; 1993: 38 Prozent), werden nur die drei letzten berücksichtigt, sind keine Veränderungen mehr festzustellen (1982: 21; 1993: 21 Prozent). Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Statuseinbußen bei betrieblich Ausgebildeten leicht zurückgingen, und die Aufstiegschancen im wesentlichen gleich blieben.

Tatsächlich dürften die Aufstiegschancen jedoch etwas günstiger sein, als in der Tabelle dargestellt. Das liegt an der Erfassungsweise schulischer und beruflicher Abschlüsse durch den Mikrozensus. Er berücksichtigt nur den höchsten berufsbildenden Abschluß. Bei einem Meister ist das gleichgültig, da mit großer Sicherheit auf den ersten berufsbildenden Abschluß, das heißt auf eine Lehre, geschlos-

sen werden kann; dasselbe gilt für andere Fachschulabsolventen. Ihr Aufstieg zu höheren betrieblichen Stusebenen kann, wie in der Tabelle geschehen, sachgerecht als ein Aufstieg betrieblich ausgebildeter Erwerbstätiger interpretiert werden.

Schwieriger ist die Situation bei den Fachhoch- und Hochschulabsolventen. Zumeist haben sie keinen Lehrabschluß, doch gibt es unter ihnen im letzten Jahrzehnt einen wachsenden Anteil von Jugendlichen, die vor ihrem Hochschulbesuch eine betriebliche Berufsausbildung durchliefen. Da sie vom Mikrozensus als Erwerbstätige mit Hochschulabschluß registriert werden, wird ihr betrieblicher Status nur dort verbucht, nicht bei der Lehre, wie es für unsere Zwecke angemessener wäre. Der Kategorie der betrieblich Ausgebildeten des Mikrozensus gehen auf diese Weise die ranghohen Statuspositionen von Erwerbstätigen mit Lehre und zusätzlichem Hochschulabschluß verloren.⁵ Und das mit steigender Tendenz, wegen der Zunahme solcher Doppelqualifikationen.

Vor diesem Hintergrund ist weniger erstaunlich, wenn eine auf den Daten der BIBB/IAB-Befragungen fußende Studie des IAB, die sich mit der Verteilung von Facharbeitern befaßt, zu dem Resultat kommt, daß die Statusentwicklung sogar einen positiven Verlauf nimmt.⁶ 1979 waren 30 Prozent der gelernten Facharbeiter in mittleren bis leitenden Positionen tätig bzw. selbständig, 1985 waren es 34 und 1992 gar 37 Prozent. Nach diesen Ergebnissen haben sich die Aufstiegschancen von Facharbeitern merklich verbessert.

Die These vom „Ende des Facharbeiteraufstiegs“ läßt sich also weder mit den Daten des Mikrozensus noch mit denen der BIBB/IAB-Erhebung belegen. Die wachsende Zahl von Hochschulabsolventen hatte daher keine, zumindest keine statistisch nachweisbaren Wirkungen auf die Aufstiegschancen betrieblich Ausgebildeter. Die behauptete Verdrän-

Tabelle: **Veränderung der betrieblichen Stellung von Erwerbstätigen mit Lehre und Hochschulabschluß im Zeitraum 1982–1993** (in Tausend)

	Stellung im Betrieb	Insgesamt	Lehre und Fachschule	Fachhoch- und Hochschule
1982	1.	8144	3902	108
	2.	6412	5594	51
	3.	3056	2542	209
	4.	2551	1331	1113
	5.	1135	616	458
	6.	2324	1502	305
	Summe*	26774	16368	2309
	Stellung im Betrieb	Insgesamt	Lehre und Fachschule	Fachhoch- und Hochschule
1993	1.	7635	3795	153
	2.	8374	6875	134
	3.	4008	3013	389
	4.	3212	1394	1461
	5.	1718	762	735
	6.	2746	1628	505
	Summe*	29782	18048	3425
	Stellung im Betrieb	Insgesamt	Lehre und Fachschule	Fachhoch- und Hochschule
Anteil 1982	1.	30,4	23,8	4,7
	2.	23,9	34,2	2,2
	3.	11,4	15,5	9,1
	4.	9,5	8,1	48,2
	5.	4,2	3,8	19,8
	6.	8,7	9,2	13,2
	Summe*	100	100	100
		100,0	61,1	8,6
	Stellung im Betrieb	Insgesamt	Lehre und Fachschule	Fachhoch- und Hochschule
Anteil 1993	1.	25,6	21,0	4,5
	2.	28,1	38,1	3,9
	3.	13,5	16,7	11,3
	4.	10,8	7,7	42,7
	5.	5,8	4,2	21,5
	6.	9,2	9,0	14,8
	Summe*	100	100	100
		100,0	60,6	11,5

Legende: Stellung im Betrieb
1. Bürokraft, Schreibkraft, angelernter Arbeiter
2. Verkäufer, Facharbeiter, Geselle
3. Sachbearbeiter, Vorarbeiter, Kolonnenführer, Schichtführer
4. Herausgehobene, qualifizierte Fachkraft, Konstrukteur, Richter, Studienrat, Abschnitsleiter, Meister, Polier, Schachtmeister
5. Sachgebietsleiter, Referent, Handlungsbevollm./Abteilungsleiter, Prokurist/Direktor, Geschäftsführer, Amts-, Betriebsleiter
6. Selbständiger, freiberuflich Tätiger, selbständiger Landwirt, Unternehmer

* Summe = alle Erwerbstätigen incl. Auszubildende, mithelfende Familienangehörige sowie Erwerbstätige ohne berufsbildenden Abschluß und ohne Angaben. Diese Merkmale werden hier nicht ausgewiesen, es ergeben sich daher keine 100 Prozent.

Quelle: Mikrozensus; eigene Berechnungen

gung fand nicht statt, und sie brauchte nicht stattzufinden, weil mit der Zunahme von Hochschulabsolventen eine entsprechende Zunahme adäquater betrieblicher Statuspositionen einherging. – Die hohe Plausibilität der These vom Ende des Facharbeiteraufstiegs spiegelt wohl das weit verbreitete Unbehagen am rapiden Anstieg der Studentenzahlen, denn die Realität betrieblicher Aufstiegschancen wider.

Welche Konsequenzen hat die Zunahme von Aufstiegspositionen?

Der Anstieg bei den hohen Statuspositionen soll etwas genauer belegt werden. Es wurde bereits darauf verwiesen, daß die Zahl der Erwerbstätigen mit höheren beruflichen Abschlüssen wächst, vor allem die Zahl der Fachhoch- und Hochschulabsolventen. Bleibt deren Status gleich, wie es der Mikrozensus ausweist, dann muß es selbst in den höchsten Statuskategorien der abhängig Beschäftigten zwangsläufig von Jahr zu Jahr mehr Referenten, mehr Abteilungsleiter, Betriebsleiter, Direktoren etc. gegeben haben (Position 5 der Tabelle).

Das ist belegbar. Betrug die Zahl der Fachhoch- und Hochschulabsolventen in diesen gehobenen Statusgruppen laut Mikrozensus 1982 noch 458 Tsd. Personen (1,71 Prozent aller Erwerbstätigen), so waren es 1993, also elf Jahre später 735 Tsd. Personen (2,5 Prozent). Das ist ein relativer Aufwuchs um 44 Prozent ($2,47/1,71 = 1,44$ oder 44 Prozent). – Da Fachhoch- und Hochschulabsolventen nur zum Teil in die Positionen von Erwerbstätigen mit anderen Abschlüssen einrücken, muß insgesamt der Anteil der hohen Positionen zugenommen haben.

Auch das ist nachweisbar. Betrug die Zahl der Erwerbstätigen in den fraglichen Statuspositionen 1982 noch 1335 (4,24 Prozent al-

ler Erwerbstätigen), so waren es 1993, bereits 1718 (5,77 Prozent). Das entspricht einem relativen Aufwuchs um 36 Prozent ($5,77/4,24 = 1,36$ oder 36 Prozent). – Offenkundig hat gerade bei den hohen Aufstiegspositionen in kurzer Zeit eine ganz beträchtliche Stellenmehrung stattgefunden, die noch beeindruckender ausfällt, wenn die absoluten Zahlen betrachtet werden. Dann haben diese ranghohen Positionen sogar um gut 50 Prozent zugenommen (von 1982: 1135 Tsd. auf 1993: 1718 Tsd. oder $1135/1718 = 1,51$ oder 51 Prozent).

Diese beträchtliche Zunahme geht mit einer Abnahme der Rarität solcher Positionen einher. Selbst wenn der Mikrozensus weder bei den betrieblich Ausgebildeten noch bei den Hochschulabsolventen größere Statusveränderungen oder gar Einbußen erkennen läßt, wäre es leichtfertig, daraus den Schluß zu ziehen, es habe sich nichts verändert.

Eine solche Einschätzung ließe sich auch kaum mit anderen Untersuchungsergebnissen vereinbaren, die darauf hindeuten, daß die Arbeitsmarktp Probleme der Akademiker sich denen anderer Abschlüsse annähern: Zwar haben alle Absolventen, unabhängig vom jeweiligen Niveau, Schwierigkeiten beim Übergang in eine adäquate Berufstätigkeit, doch der Anstieg der Übergangsrisiken war bei den Hochschulabsolventen in den vergangenen Jahrzehnten am größten. Ähnliche Resultate erbrachte eine Analyse der Berufszufriedenheit. Auch sie deutete auf eine Annäherung der Arbeitsmarktrisiken zwischen den Absolventen unterschiedlicher beruflicher Abschlüssebenen hin.⁷

Die Analyse ergab, daß Absolventen mit höherem Abschlußniveau generell zufriedener mit ihren beruflichen Tätigkeiten sind als Absolventen niedrigerer Abschlußniveaus. Doch hat der Unterschied in den vergangenen Jahrzehnten abgenommen. Das ließ sich aus einer, mit der Höhe des Abschlußniveaus wachsenden Kluft zwischen der Zufrieden-

heit älterer und jüngerer Erwerbstätiger schließen. – Vor allem unter den Hochschulabsolventen sind jüngere Erwerbstätige mit ihrer Berufstätigkeit unzufriedener als ältere (sehr zufrieden mit ihrer jetzigen Tätigkeit sind: 50 Prozent der Absolventenjahrgänge bis 1972, 44 Prozent der Jahrg. 1973–1982 und 42 Prozent der Jahrg. 1983 bis 1992). Unter den Erwerbstätigen mit einer betrieblichen Berufsausbildung sind demgegenüber die Verhältnisse beinahe ausgeglichen: Jüngere wie ältere Personen sind, auf einem zwar niedrigeren Niveau, beide gleichermaßen zufrieden (sehr zufrieden mit ihrer jetzigen Tätigkeit sind: 32 Prozent der Absolventenjahrgänge bis 1972, 30 Prozent der Jahrg. 1973 bis 1982 und 32 Prozent der Jahrg. 1983 bis 1992).

Wird das mit dem Lebensalter der Hochschulabsolventen einhergehende Zufriedenheitsgefälle als eine im Zeitverlauf abnehmende Berufszufriedenheit gedeutet, dann konvergiert die größere Zufriedenheit der Erwerbstätigen mit hohem Abschlußniveau langsam gegen die geringere Zufriedenheit bei Erwerbstätigen mit niedrigem Abschlußniveau.

Die Nivellierung der Berufszufriedenheit läßt sich als eine Annäherung der Berufs- und Arbeitsmarktrisiken interpretieren: Das, was für Erwerbstätige mit Lehrabschluß seit eh und je galt, eine im Schnitt geringer ausgeprägte Zufriedenheit aufgrund weniger günstiger Bedingungen, verändert sich wegen der wachsenden Zahl von Absolventen höherer Abschlußniveaus und der daraus resultierenden verschärften Konkurrenz um geeignete Arbeitsplätze, langsam auch bei diesen, beginnend vor allem bei den jüngeren Erwerbstätigen. – Das Gefälle der Berufszufriedenheit zwischen älteren und jüngeren Erwerbstätigen mit Hochschulabschluß spiegelt deren ungünstiger werdende Berufschancen wider.

Diese These steht in eklatantem Widerspruch zu den referierten Ergebnissen des Mikro-

zensus, die eine weitgehende Konstanz der betrieblichen Statushierarchie ergaben.⁸ Da die Hochschulabsolventen ihren betrieblichen Status wahren konnten, dürfte es keine Gründe für wachsende Unzufriedenheit geben.⁹

Weil es sich bei der im folgenden angebotenen Lösung des Dilemmas um ein auch in anderen Zusammenhängen nützliches Interpretationsmuster handelt, das die bei wachsendem Abschlußniveau im Erwerbssystem ablaufenden Prozesse verständlicher macht, und durchaus nicht nur für Hochschulabsolventen gilt, soll es etwas genauer erörtert werden.

Warum nimmt die Berufszufriedenheit trotz unverändertem Status ab?

Die rapide Zunahme an hohen Statuspositionen gibt an sich noch keine Hinweise, um den Widerspruch zwischen abnehmender Berufszufriedenheit von Akademikern und deren unveränderter Teilhabe an den besonders attraktiven betrieblichen Statuspositionen aufzulösen. Es sei denn, aus der Stellenmehrung selbst ergäben sich Konsequenzen für die Stellenbewertung.

Dazu wäre notwendig zu wissen, wie Absolventen mit höherem Abschlußniveau auf die Zunahme statushoher Positionen reagieren. Wird die überhaupt wahrgenommen, und wenn das der Fall ist, wirkt sich das auf deren Bewertung aus und berührt dann möglicherweise auch die Berufszufriedenheit. – Daß die Mehrung herausgehobener Positionen wahrgenommen wird, ist naheliegend, da sie zumeist mit einer Abnahme der Unterstellungsverhältnisse einhergeht. Konkret: Entfallen auf hundert Mitarbeiter zehn Abteilungsleiter, so sind das mehr Unterstellungsverhältnisse, als wenn auf dieselbe Zahl fünfzehn Leiter entfallen. Natürlich gibt es jen-

seits der Zahl unterstellter Mitarbeiter viele Merkmale, die den Wert einer Position begründen. Dazu gehören die Arbeitsinhalte, die dispositive Verantwortung, das Gehalt und ähnliche der jeweiligen Position zugeordnete Ressourcen.

Wert einer Aufstiegsposition hängt auch von ihrer Rarität ab

Doch wie immer die Veränderungen im einzelnen beschaffen sein mögen, jedwede Vermehrung von gleichgelagerten Positionen – seien es im engeren Sinne Aufstiegspositionen oder nicht – löst unter gleichbleibenden Rahmenbedingungen stets denselben Effekt aus: Eine Aufteilung der ursprünglich verfügbaren Ressourcen, was wiederum nichts anderes bedeutet als eine Relativierung der einzelnen Position, das heißt ein Abbau ihrer sozial differenzierenden Funktion. Diese Effekte sind um so ausgeprägter, je größer der Aufwuchs gleichgelagerter Positionen ist. Die erklommene Position ist nicht mehr das, was sie ursprünglich einmal war, als die Zahl der Positionen geringer, und deren Ressourcen noch ungeschmälert zur Verfügung standen. Daran ändert weder die gleichbleibende Benennung einer Position etwas (Direktor etc.) noch deren unveränderter Rang im hierarchischen Stellengefüge.¹⁰

Unmittelbar einleuchtend ist der Zusammenhang zwischen Zahl und Wert von Aufstiegspositionen, wenn ein ständiger Anstieg des Anteils von Prokuristen, Direktoren etc. unterstellt wird, solange, bis endlich alle Erwerbstätigen solche Statuspositionen innehaben. Spätestens dann sind sie bedeutungslos, weil sie auf keine regelhaften Unterschiede von Arbeitsbedingungen und Ansehen mehr verweisen. Vermutlich prägt sich dieser tri-

viale Zusammenhang in der trotz Statuskonstanz abnehmenden Berufszufriedenheit von Hochschulabsolventen aus.¹¹

Im vergangenen Jahrzehnt konnten zwar viele Erwerbstätige den „Gewinn“ aus ihrer Berufstätigkeit durch Aufstieg mehrten – und der Gewinn war beträchtlich, wie die Stellenzunahme auf allen höheren Stausebenen belegt – doch ging damit eine Aufteilung der Ressourcen und eine Relativierung der eingenommenen Positionen einher.¹² Dieser Effekt tritt nicht erst bei Aufstiegspositionen ein, sondern schon bei Zunahme solcher Positionen, wie sie üblicherweise nach einem Studium eingenommen werden.¹³ – Da die Ressourcen der Stellen älterer Positionsinhaber kaum, die von neu zu besetzenden Stellen aber sehr wohl zur Disposition stehen, ist auch nachvollziehbar, warum ältere Hochschulabsolventen zufriedener als jüngere sind. Letzteren stehen die begehrten Positionen nicht mehr ungeschmälert zur Verfügung.

Es sei hier nachdrücklich betont, daß die obigen Interpretationen allenfalls die persönliche Zufriedenheit von Positionsinhabern erklären können. Sie sagen nichts über den ökonomischen oder anders gearteten Nutzen der Mehrung von höheren Statuspositionen aus. Ein solcher Stellenaufwuchs ist spätestens dann negativ zu beurteilen, wenn er nicht viel mehr bewirkt als den Aufbau zusätzlicher, sich weiter von der Praxis entfernender Hierarchieebenen. – Unter ökonomischen Gesichtspunkten wäre der Stellenaufwuchs aber sicher positiv zu bewerten, wenn er die Folge des Aufbaus relativ kleiner, sich selbst steuernder Arbeitseinheiten wäre, die Planung, Qualitätskontrolle, Budgetierung und andere bisher zentrale Managementaufgaben selbst verantworten.

Welche Ursachen und Motive tatsächlich der Stellenmehrung im vergangenen Jahrzehnt zugrunde lagen, läßt sich anhand des Datenumaterials nicht beurteilen. Die Annahme, die

Erwerbstätigen der unterschiedlichen Abschlußebenen hätten sich allein durch ihre Bildungsanstrengungen die von ihnen besetzten Aufstiegspositionen weitgehend selbst geschaffen, ist ohne Unterstellung eines wie immer gearteten betrieblichen Bedarfs nicht sonderlich einleuchtend.

Da die Expansion vor allem bei hohen insbesondere den Hochschulabsolventen zugänglichen Positionen stattfand und gleichzeitig mit dem Abbau der Stellen von Un- und Angelernten einherging, scheint eine andere Annahme gerechtfertigt: Die Expansion der oberhalb des Facharbeiterniveaus liegenden Positionen ist Konsequenz einer immer mehr auf methodische und wissenschaftliche Erkenntnisse setzenden Produktion, Distribution und Verwaltung. Der Stellenaufwuchs bei den höheren betrieblichen Statuspositionen wäre dann Folge einer zunehmend besseren ökonomischen Verwertbarkeit hoher beruflicher Qualifikationen. Die vom Erwerbssystem ausgehenden Anreize, in Form guter Gehälter und günstiger Arbeitsbedingungen, hohe berufsbildende Abschlüsse zu erwerben, wären insoweit systemgerecht weil mittelbare Folge ökonomischer Erfordernisse.

Gesellschaftliche Schwierigkeiten

Fehldeutungen wie die vom Akademikerüberfluß oder die eines zuungunsten der Facharbeiter verlaufende Verdrängungswettbewerbs um Aufstiegspositionen sind zweifelsohne unzutreffend. Sie einfach als irrational abzutun, ist indes gefährlich, verweisen sie doch auf ungelöste Probleme.

In Gesellschaften, deren Statuszuweisungen sich stark an Bildungszertifikaten orientieren – und zu ihnen zählen beinahe alle Industrienationen – ruft die rapide Zunahme hoher Statusattribute (Schul- und Hochschulabschlüsse, akademische Grade, Titel, be-

triebliche Stellung) zumal dann Spannungen hervor, wenn die Generationen in sehr unterschiedlichem Ausmaße daran teilhaben. Wenn beispielsweise Hochschulabschlüsse, die noch vor einer Generation prestigeträchtige Attribute hoher betrieblicher Positionen waren, schon in der nächsten beinahe normale Voraussetzungen für ein erfolgreiches Berufsleben sind, dann entstehen leicht soziale Spannungen zwischen den Generationen.

Zunahme hoher Statuspositionen bleibt nicht folgenlos

Das ist vom Standpunkt der jeweils älteren Generation nachvollziehbar, denn ihr stellt sich diese Entwicklung als inflationärer Prozeß dar, als Entwertung erworbener „Bildungsguthaben“. Da mit dem Prestigeverfall ihrer Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse auch eine Nivellierung ihrer gesellschaftlichen Stellung einhergehen kann, ist verständlich, das solche Entwicklungen dann als ungerecht, als schleichende Enteignung sozialer Besitzstände empfunden werden. – Die hohe Plausibilität der Thesen vom Verdrängungswettbewerb oder Akademikerüberschuß lassen sich vor diesem Hintergrund recht einfach als kaschierter Protest gegen solche Formen der „Enteignung“ begreifen.

Da die im Erwerbssystem neu entstehenden Bildungs- und Statusstrukturen den tatsächlichen gesellschaftlichen und ökonomischen Erfordernissen weitgehend entsprechen dürften, müßte den sozialpsychologischen Aspekten gesellschaftlicher Veränderungen zumal dann mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, wenn sie zu größeren Hindernissen einer an sich erstrebenswerten Entwicklung zu werden drohen.

Anmerkungen:

¹ Derzeit läßt das rückläufige Lehrstellenangebot eher auf einen Überfluß denn auf einen Mangel an Facharbeitern schließen. Die Jugendlichen sind wieder auf die verpönten schulischen und hochschulischen Wege verwiesen.

² Der Begriff entstammt dem Titel von Drexel, I.: *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? – Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich.* Frankfurt/Main, New York 1993

³ Vgl.: Plicht, H.; Schober, K.; Schreyer, F.: *Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Versuch einer Quantifizierung anhand der Mikrozensus 1985 bis 1991.* In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (1994) 3, S. 177

⁴ Daß Meister und Techniker, sofern sie im Betrieb auch als solche arbeiten, bereits einen Aufstieg vollzogen haben, ist belanglos, solange sie eine betriebliche Berufsausbildung aufweisen, und das dürfte beinahe durchgehend der Fall sein. Als Auf- oder Absteiger werden sie jeweils erfaßt, und nur das ist hier maßgebend. Natürlich läßt sich durch die Zusammenfassung der Lehr- und Fachschulabschlüsse nicht mehr feststellen, welcher Anteil der Fachschulabsolventen, trotz des erworbenen Abschlusses, die angestrebte Statusverbesserung nicht einlösen konnte, das ist in unserem Zusammenhang aber auch belanglos.

⁵ Das gilt nur dann, wenn Erwerbstätige mit Lehre und Hochschulabschluß einen für Lehrabsolventen überdurchschnittlichen Aufstieg vollziehen, das dürfte aber wohl die Regel sein. – Beim Aufstieg der Hochschulabsolventen wirken sich die Hochschulabsolventen mit betrieblicher Berufsausbildung demgegenüber vermutlich kaum aus, da bei ihnen ein für Hochschulabsolventen durchschnittliches Aufstiegsverhalten zugrunde gelegt werden kann.

⁶ Vgl.: v. Henniges, H.: *Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeitern.* Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 182, Nürnberg 1994, S. 81 – Hier geht es um ausgebildete Facharbeiter und deren heutige Stellung im Betrieb, unabhängig davon, ob der sich über einen Hochschulabschluß vollzog oder nicht. Der beim Mikrozensus etwas schwierig zu handhabende höchste berufsbildende Abschluß spielt somit keine Rolle.

⁷ Vgl.: Leszczensky, M.; Nigmann, R.-R. in *Materialien zum Fachhochschulstudium. HIS-Kurzinformation A 5.* Hannover 1988. Althoff, H.: *Ursachen des Fachkräftemangels – Tätigkeit und Zufriedenheit von Erwerbstätigen mit unterschiedlichem beruflichen Abschluß.* In: *BWP* 23 (1994) 3, S. 17. Bei den hier knapp referierten Ergebnissen handelt es sich um Auswertungen aus der BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung. Vgl. dazu Jansen, R.; Stooß, F.: *Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland. Ein Überblick über die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1991/1992.* Bundesinstitut für Berufsbildung 1992

⁸ Die mit Höhe des Abschlußniveaus wachsende Unzufriedenheit jüngerer gegenüber älteren Erwerbstätigen wurde in der Untersuchung von Plicht et al.

(vgl. Anmerkung 3) als Ergebnis nicht abgeschlossener Berufskarrieren gedeutet, d. h. als Folge noch ungelöster beruflicher Aspirationen jüngerer Erwerbstätiger. Eine solche Interpretation erklärt indes nicht, warum die berufliche Unzufriedenheit der Jüngeren gegenüber den Älteren gerade mit steigendem Abschlusniveau wächst. Und sie erklärt auch nicht, warum gerade jüngere Erwerbstätige mit Hochschulabschluß der Überzeugung sind, daß ihre Tätigkeit mit anderer oder gar geringerer Qualifikation ausgeübt werden könne (vgl. Althoff, H., a. a. O. Anmerkung 7).

⁹ Im Regelfall sind Status und Berufszufriedenheit über die Qualität beruflicher Tätigkeiten miteinander verknüpft: Mit wachsendem betrieblichen Status nehmen Qualität und Ansehen der beruflichen Tätigkeit zu und demzufolge auch die Zufriedenheit der Positionsinhaber. Wachsende Unzufriedenheit von Hochschulabsolventen bei unverändert günstigem Status lassen sich daher schlecht vereinbaren.

¹⁰ Wird auf einen in den letzten Jahren etwas in Ungnade gefallenen Altmeister der Nationalökonomie zurückgegriffen, auf Karl Marx, so wird das Problem des relativen Nutzens eines jeden Gutes, das von ihm am Beispiel eines einfachen Hauses und eines benachbarten Palastes erläutert wird, vielleicht noch deutlicher: „Ein Haus mag groß oder klein sein, solange die es umgebenden Häuser ebenfalls klein sind,

befriedigt es alle gesellschaftlichen Ansprüche an eine Wohnung. Erhebt sich aber neben dem kleinen Haus ein Palast und das kleine Haus schrumpft zur Hütte zusammen. Das kleine Haus beweist nun, daß sein Inhaber keine oder nur die geringsten Ansprüche zu machen hat, und es mag im Laufe der Zivilisation in die Höhe schießen noch so sehr, wenn der benachbarte Palast in gleichem oder gar höherem Maße in die Höhe schießt, wird der Bewohner des verhältnismäßig kleinen Hauses sich immer unbehaglicher, unbefriedigter, gedrückter in seinen vier Pfählen finden.“ Marx, K.: Lohn, Arbeit und Kapital; Frankfurt/M. o. J., S. 38

¹¹ Die Situation der Hochschulabsolventen veränderte sich also weder bezüglich des Status noch der Aufstiegschancen viel eher in Hinblick auf die Ressourcen ihrer Positionen, d. h. bezüglich Art und Inhalt ihrer Tätigkeiten. Hier scheint sich der eigentliche Umbruch zu vollziehen. Im Gegensatz zu den Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung, deren Zufriedenheit fast gleich blieb, nahm ihre erheblich ab: Es waren unter den Hochschulabsolventen sehr zufrieden mit Art und Inhalt ihrer Tätigkeit: 54 Prozent der Absolventenjahrgänge bis 1972; 50 Prozent der Jahrgänge 1973 bis 1982 und 45 Prozent der Jahrgänge 1983 bis 1992. Für die Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung lauten die Werte für dieselben

Absolventenjahrgänge: 31, 30, 32 Prozent. Während die Zufriedenheit bei den Hochschulabsolventen also abnahm, blieb sie bei den betrieblich Ausgebildeten weitgehend konstant. Vgl. Althoff, H.: a. a. O., Fußnote 7

¹² Der Verlust ist natürlich nicht allein vom Stellenaufwuchs abhängig, sondern auch vom unmittelbaren Nutzen einer Position. Basiert der vornehmlich auf Autonomie- und Erkenntnisgewinn, einem hohen Gehalt, auf Gewinnbeteiligung oder Pensionsansparungen, so werden Stellenmehrungen einen geringeren negativen Effekt haben, als wenn die gewonnene Position eher auf Status- und Prestigewerten gründet, vergleichbar dem auf Auszeichnungen und Orden beruhenden Ansehen einer Person, das schwindet, sobald die Zahl der so Ausgezeichneten merklich steigt.

¹³ Rechnerisch lassen sich die durch Stellenmehrung eintretenden Statusverschiebungen in einem eindimensionalen hierarchischen Positionsgefüge ermitteln, wenn die Staturebenen gewichtet werden, beispielsweise mit den Werten 1 bis 5. Sinkt der Durchschnittswert einer Gruppe von Erwerbstätigen (Hochschulabsolventen) im Vergleich zum Durchschnittswert aller Erwerbstätigen, dann kann davon ausgegangen werden, daß beide, das Fremdbild und die Selbsteinschätzung (Berufszufriedenheit) der jeweiligen Gruppe davon negativ betroffen sind.

Anzeige

BROSCHÜRENREIHE

Suchtprävention ohne Zeigefinger

Warnungen, Verbote und gute Ratschläge helfen oft nicht weiter, wenn es um Suchtverhalten und Drogenabhängigkeit geht.

In den Mittelpunkt ihrer Maßnahmen zur Suchtprävention stellt die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung daher Persönlichkeitsstärkung und sensible Problembegeleitung. Die Entwicklung von Lebenskompetenzen, die Förderung von Schutzfaktoren und das Angebot sinnvoller Handlungsalternativen verringern die Gefahr der Drogenabhängigkeit. Das bringt mehr als belehrend erhobene Zeigefinger.

Dies gilt für die neue Jugendbroschürenreihe ebenso wie für alle anderen Materialien, die bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung erhältlich sind.



Eine Anzeige der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung im Auftrag des Bundesgesundheitsministeriums

Bestellcoupon Bitte informieren Sie mich über

☐ die Jugendbroschürenreihe zur Suchtprävention

☐ die „Materialien zur Suchtprävention“

Name

Straße

PLZ / Ort

Telefon



Ausschneiden und abschicken an die BZgA, 51101 Köln

Projekt-PK Bonn

502/13

Qualitätssichernde Handlungskompetenzen – ein neues Aufgabenfeld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Dagmar Del Tedesco

Dipl.-Soz., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen – Kooperationsbereich Universität/Arbeiterkammer Forschungstransferstelle

Michael Kuhn

Dr., Geschäftsführer des Instituts „Technik und Bildung“ an der Universität Bremen

Jörg Landwehr

Dipl.-Ing., wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Bremer Institut für Betriebstechnik und angewandte Arbeitswissenschaft an der Universität Bremen

Georg Raming

Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen – Kooperationsbereich Universität/Arbeiterkammer Forschungstransferstelle

Integrierte, die gesamte betriebliche Ablauforganisation umfassende Qualitätssicherungs-Systeme finden zunehmend Einzug auch in Klein- und Mittelbetriebe. Das erfordert neue Qualifikationen auf seiten der Mitarbeiter: Ein qualitätsbewußtes Arbeitsverhalten wird zu einer Schlüsselqualifikation der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Der nachfolgende Beitrag stellt einen Modellversuch vor, der sich zum Ziel gesetzt hat, Qualifikationen für qualitätssichernde Handlungskompetenzen auf der Mitarbeiterebene zu entwickeln und in eine aufgaben- und betriebsbezogene Weiterbildungsstrategie umzusetzen.

Das Modellvorhaben „Integrative Qualifikationen für integrierte Qualitätssicherungs-Systeme“ (IQSS) wurde im Frühjahr 1994 vom Durchführungsträger, der Universität Bremen – Kooperationsbereich Universität/Arbeiterkammer, unter fachlicher Betreuung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gestartet. Es findet in direkter Kooperation mit vier Betrieben aus der Metallverarbeitung – je zwei Klein- und Mittelbetrieben an den Standorten Bremen und Rostock – statt.¹

Qualitätssichernde Handlungskompetenzen der Mitarbeiter werden in dem Maße zu einem neuen Aufgabenfeld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung, wie die Qualität der Produkte zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor der Betriebe in der internationalen Konkurrenz wird. In wachsendem Ma-

ße müssen gerade kleine und mittlere Betriebe ihre Qualitätsfähigkeit unter Beweis stellen – bis hin zur „Zertifizierung“ gemäß der Normenreihe der „International Standardisation Organization“ (ISO). Das stellt die traditionellen Qualitätssicherungs-Systeme auf den Prüfstand.

Ein innovatives betriebliches Qualitätssicherungs-System kann sich nicht auf die Behandlung fehlerhafter Produkte reduzieren, sondern muß als präventive Qualitätsproduktion in eine durchgängig qualitätssichernde Betriebsorganisation implementiert werden. Das hat Konsequenzen sowohl für die Reorganisation der Arbeitsprozesse als auch für die Integration, Partizipation und Qualifikation der Mitarbeiter:

Das Ideal einer präventiven Qualitätssicherung ist die „Nullfehlerproduktion“, die die nachträgliche Qualitätskontrolle tendenziell überflüssig macht. Produktqualität sicherstellen besteht vor allem in der Sicherstellung der Prozeßqualität der Arbeitsabläufe und ist als eine die gesamte betriebliche Ablauforganisation umfassende Qualitätssicherung von vornherein auf die Einbindung der Mitarbeiter aller Funktionsbereiche angewiesen. Statt „endkontrollierender Qualitätsexperten“ ist jeder Mitarbeiter als „Experte seiner Arbeit“ gefragt, womit betriebliche Organisationskonzepte obsolet werden, die – als Produkt einer rigiden Arbeitsteilung – Qualitätssicherung zur Aufgabe einer ausgeglichenen eigenen betrieblichen Funktion machen. Da ein solches Qualitätssicherungs-System in hohem Maße auf personenbezogenen

Anforderungen bzw. Ansätzen, Methoden und Strategien basiert, die vom sog. Erfahrungswissen geprägt sind² – im Unterschied zu technikzentrierten Organisationsmodellen – erfordert das primär eine Neubestimmung der Rolle des „menschlichen Faktors“ in der Produktion:

„Statt den Menschen in erster Linie als tunlichst zu verdrängende Quelle von Störungen und Ursache von Kosten zu betrachten, gilt es, die produktiven und kreativen Potenzen zur Entfaltung zu bringen. Dazu bedarf es zum einen neuer Organisationsformen der Arbeit mit ganzheitlichen Arbeitsvollzügen und weitem Handlungsspielraum und zum anderen menschengerecht und aufgabenangemessen gestalteter Arbeitsmittel, die seine besonderen Fähigkeiten unterstützen und nicht ersetzen.“³

Der Anspruch des Modellversuchs besteht darin, das berufliche Erfahrungswissen ebenso wie das Kreativitätspotential der Mitarbeiter selber zum Hebel für betriebliche qualitätssichernde Innovationen zu machen. Das Ziel ist die Herausbildung eines qualitätsbewußten Arbeitsverhaltens als einer Schlüsselqualifikation, die – vermittelt über das vom Modellversuch entwickelte Qualifizierungskonzept – zum integrierten Bestandteil der Arbeitsaufgaben der Mitarbeiter werden soll, worüber sich der Inhalt der Tätigkeiten ebenso verändert wie der gesamte Aufgabenschnitt.

Damit setzt sich der Modellversuch von Ansätzen ab, die ein qualitätsbewußtes Arbeitsverhalten primär als eine reine Verhaltenskategorie betrachten, als eine bloße Frage der Einstellung zur Arbeit, die mit mehr oder weniger moralischen Appellen an die Belegschaft zu erledigen sei.

Vielmehr sollten die für eine qualitätssichernde Handlungskompetenz neuen Anforderungen an die Mitarbeiter ermittelt und in spezifische Qualifikationsinhalte und eine adäquate Weiterbildungskonzeption umgesetzt werden:

- Wie sind die neuen Qualifikationsanforderungen beschaffen, die sich im Zuge der Einführung integrierter betrieblicher Qualitätssicherungs-Systeme an die Mitarbeiter stellen?
- Wie können die vorhandenen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Mitarbeiter für die neuen Qualifikationsanforderungen fruchtbar gemacht werden?
- Wie sind die qualitätsrelevanten Aufgaben verschiedener betrieblicher Funktionsbereiche in systematisierte Lernarrangements umzusetzen?
- Welche Lernorganisation braucht ein betriebliches Lernen, das perspektivisch auf die Selbstlernkompetenz der Mitarbeiter zielt?

Die Kooperationsbetriebe waren im Vorfeld des Modellversuchs so ausgewählt, daß sie hinsichtlich des Standes ihrer Qualitätssicherung sowie der Integration und Partizipation ihrer Mitarbeiter als annähernd typisch für Klein- und Mittelbetriebe gelten konnten, um von vornherein den Transfer der Modellversuchsprodukte zu gewährleisten: Ihre Qualitätssicherung fand weitestgehend als Kontrolle der Endprodukte statt, womit die Mitarbeiter „naturgemäß“ wenig zu tun hatten, weil dafür „der Qualitätsexperte“ zuständig ist. Die Pilotbetriebe waren darin typisch und damit vergleichbar mit anderen Klein- und Mittelbetrieben, daß sie unter dem „Zertifizierungsdruck“ gemäß der DIN ISO-Normenreihe 9000 ff. standen und von da aus auf innovative Maßnahmen im Bereich ihres betrieblichen Qualitätssicherungs-Systems verwiesen waren.

Dieses vorfindliche betriebliche Interesse ist aber noch nicht identisch mit dem Modellversuchs-Anliegen, die Kreativität, Gestaltungsfähigkeit und Verantwortungskompetenz der Mitarbeiter zum Hebel für qualitätssichernde Innovationen zu machen. Im Gegenteil: der Nachweis, daß sie sich gemäß

der ISO-9000-Qualitätsnormen „auf dem neuesten Stand“ befinden, ist eher formeller Natur, insbesondere auch, was die Weiterbildung der Mitarbeiter betrifft. Von den in der Normenreihe geforderten 20 Qualitätssicherungs-Elementen ist die „Schulung der Mitarbeiter“ ein Element, für das die Betriebe zum Zweck der Zertifizierung bloß nachweisen müssen, daß sie Schulungsmaßnahmen für die Mitarbeiter einplanen und durchführen. Wie die inhaltlich und methodisch zu gestalten sind, welche neuen Qualifikationsanforderungen sich für die Mitarbeiter im Zuge der Einführung eines integrativen Qualitätssicherungs-Systems stellen, wird in der Normenreihe nicht thematisiert.

Die Praxis der Betriebe erschöpft sich dementsprechend in der Regel darin, die Mitarbeiter appellhaft zu einem qualitätssichernden Arbeitsverhalten zu „verpflichten“ oder ihnen den Umgang mit den Qualitätsvorschriften ihres Qualitätssicherungs-„Handbuchs“ (Arbeits- und Verfahrensanweisungen), die „von oben“ – häufig mit Unterstützung eines Unternehmensberaters – entwickelt worden sind, „beizubringen“.

Von dieser vorfindlichen Ausgangssituation aus hatte der Modellversuch in den Pilotbetrieben zunächst Überzeugungsarbeit zu leisten: Daß die Mitarbeiter die tragende Säule eines ganzheitlichen Qualitätssicherungs-Systems sind, dafür war das notwendige innerbetriebliche Problembewußtsein erst einmal herzustellen, und zwar nicht nur in einem **verbalen Konsens** mit der Geschäftsleitung, der leicht zu haben ist!

Die Arbeitsschritte des Modellversuchs

Der Modellversuch war in vier Kern-Arbeitsschritte unterteilt, die der Durchführungslogik nach aufeinander aufbauten, der praktischen Durchführung nach jedoch teilweise auch parallel stattfanden:

- einer betrieblichen Schwachstellen- und Qualifikationsdefizitanalyse in den Pilotbetrieben;
- der exemplarischen Entwicklung von Qualifizierungsmodulen für verschiedene betriebliche Arbeitsbereiche (Materialwirtschaft/Wareneingang, Phasen der Fertigung, Vertrieb);
- der Anwendung, Erprobung und Evaluation der Qualifizierungsmodule;
- dem Transfer in Klein- und Mittelbetriebe der alten und neuen Bundesländer.

Von der eingangs skizzierten Ausgangssituation aus stellte sich zunächst die Frage, welche Funktion die in den Pilotbetrieben durchzuführende „Schwachstellenanalyse“ für die Gesamtentwicklung des Modellversuchs haben sollte. Es war klar, daß die innerbetriebliche Ist-Zustands-Analyse mehr zu sein hätte als eine bloße Bestandsaufnahme des Standes der Qualitätssicherung und der Qualifikationsvoraussetzungen der Mitarbeiter im Sinne einer ingenieurwissenschaftlichen Expertise. Sie sollte dem Anspruch genügen, bereits in der ersten Durchführungsphase des Modellversuchs einen innerbetrieblichen Sensibilisierungsprozeß über zentrale Fragen einer prozeßorientierten betrieblichen Qualitätssicherung einzuleiten und damit den notwendigen Umdenkungsprozeß auf allen Hierarchieebenen zu initiieren.

Die Schwachstellenanalyse als Lernphase der betriebs-internen Weiterbildung

Der Modellversuch entschied sich dazu, die „Schwachstellen-Analyse“ bereits als betriebsinterne Weiterbildung durchzuführen: In drei aufeinander aufbauenden Phasen sollten – ausgehend von der Ebene der Unternehmensleitung über die mittlere Führungs-

ebene (Abteilungsleiter, Meister) unter zunehmender Einbeziehung der Mitarbeiter aus den verschiedenen Arbeitsbereichen – in offenen, problemzentrierten Interviews gemeinsam mit allen Beteiligten die Beurteilungsmaßstäbe herausgearbeitet werden, die für eine „Schwachstellen“-Ermittlung konstitutiv sind: Eine solche Analyse unterstellt ja einen **Vergleichsmaßstab**, einen Soll-Zustand, woran gemessen eine Abweichung als „Schwachstelle“ festgehalten wird. Dieser Soll-Zustand wurde gemeinsam mit den Gesprächspartnern aller Hierarchiestufen erarbeitet und auf diese Weise sichergestellt, daß alle Beteiligten auch wirklich mit demselben Maßstab operieren.

Qualitätsverantwortung wird nicht mehr anonym weitergereicht

So wurde schwerpunktmäßig der **Prozeßcharakter einer präventiven Qualitätsproduktion** herausgearbeitet und auf die innerbetrieblichen Schnitt- und Schwachstellen bezogen. In Verbindung mit der Analyse betriebsspezifischer Probleme und Defizite, ihrer Ursache und der Andeutung möglicher Lösungsstrategien wurde bei den Beteiligten sukzessive die Einsicht produziert, daß eine solche Qualitätssicherung aus einer Kette ineinandergreifender Arbeitsschritte besteht, die ihre je spezifischen qualitätsrelevanten Merkmale haben und als solche immer in einer Wechselwirkung zu den vorherigen und nachfolgenden Arbeitsschritten stehen. Diese Erkenntnis wurde in betrieblichen Aufbau- und Ablaufdiagrammen festgehalten, die die derzeitige Arbeitsorganisation und Betriebsstruktur ebenso widerspiegeln wie die qualitätsrelevanten Schnittpunkte markierten, die eine Reorganisation der Arbeitsorganisation zu berücksichtigen hätte.

Von da aus wurde auch wesentlich „handgreiflicher“, welche Konsequenzen das für die Einbindung der Mitarbeiter und deren Qualifikation hat: Wenn alle betrieblichen Abteilungen und Arbeitsbereiche unter dem Aspekt integrierter Qualitätssicherung in einem funktionellen Zusammenhang stehen, sind auch die Mitarbeiterebenen prinzipiell anders gefordert. Die Metapher dafür lautet: die Abteilungen und Mitarbeiter müssen sich in ihrem Arbeitsbezug aufeinander wie zu einer „internen Kunden-Lieferanten-Beziehung“ verhalten, sich also zu ihrem jeweiligen Arbeitsprodukt so stellen wie das Unternehmen mit dem gesamten Produktionsergebnis zu den Kundenanforderungen. Das heißt: jedem Mitarbeiter muß klar sein, für welchen „internen Kunden“ er etwas herstellt oder eine Dienstleistung erbringt. Indem auf diese Weise die Notwendigkeit der Erfüllung von Qualitätsmerkmalen auch mit der Person des „Abnehmers“ verknüpft ist, wird Qualitätsverantwortung nicht mehr anonym weitergereicht, und es ist – wenn erforderlich – eine direkte Querverbindung gewährleistet.⁴

Ein solches integratives qualitätsorientiertes Arbeitskonzept setzt auch voraus, daß die einzelnen Bearbeitungsschritte nur in Kenntnis des Gesamtzusammenhangs der betrieblichen Ablauforganisation einschließlich ihrer qualitätsrelevanten Schnitt- und Schwachstellen effektiv umgesetzt werden können. Mehr noch: der gewußte Kontext dieses internen Funktionszusammenhangs der aufeinanderbezogenen, den Gesamtprozeß beeinflussenden Arbeitsaufgaben kann als das „Non plus Ultra“ eines qualitätssichernden Handelns angesehen werden: Welche Bedeutung, welchen funktionellen Zusammenhang haben die einzelnen Arbeitsaufgaben und betrieblichen Abteilungen unter dem Gesichtspunkt der Sicherstellung einer optimalen Prozeßqualität?

Hier aber liegen – das hat sich in den Gesprächen auch bei den Mitarbeitern selber schlagend gezeigt – die zentralen Defizite in ihrer

Qualifikation: Es dominiert das eng arbeitsplatzzentrierte Denken und Handeln; es fehlt an Wissen um die vor- und nachgelagerten Tätigkeiten („... hier weiß oft die eine Hand nicht, was die andere tut!“), an Zusammenhangswissen und -verständnis der betrieblichen Abläufe. Oft wissen die Mitarbeiter nicht einmal, in welches Endprodukt die von ihnen hergestellten Teile eingehen und können demgemäß auch nicht beurteilen, welche Folgen Fehler bzw. eine mangelhafte Qualität für das Gesamterzeugnis und z. B. dessen Nutzungssicherheit haben.

Der Modellversuch hat deshalb bei der Entwicklung der Qualifikationsinhalte den Schwerpunkt auf die Förderung des Zusammenhangsverständnisses und des Systemwissens, der „**integrativen Kompetenzen**“ der Mitarbeiter, gelegt. Mit dieser Schwerpunktsetzung geht auch eine Neubestimmung der **berufspädagogischen Implikationen** einher:

Aufgabenorientierung meint in diesem Zusammenhang den funktionellen Charakter der Arbeitsaufgaben für den Zweck der Sicherstellung von Prozeßqualität: In welchem Verhältnis steht jeder Teilarbeitsschritt zu diesem Zweck, inwiefern ist er funktioneller Bestandteil des Gesamtprozesses? Es geht also darum, bei den Mitarbeitern ein **prozeßorientiertes** Aufgabenverständnis zu entwickeln.

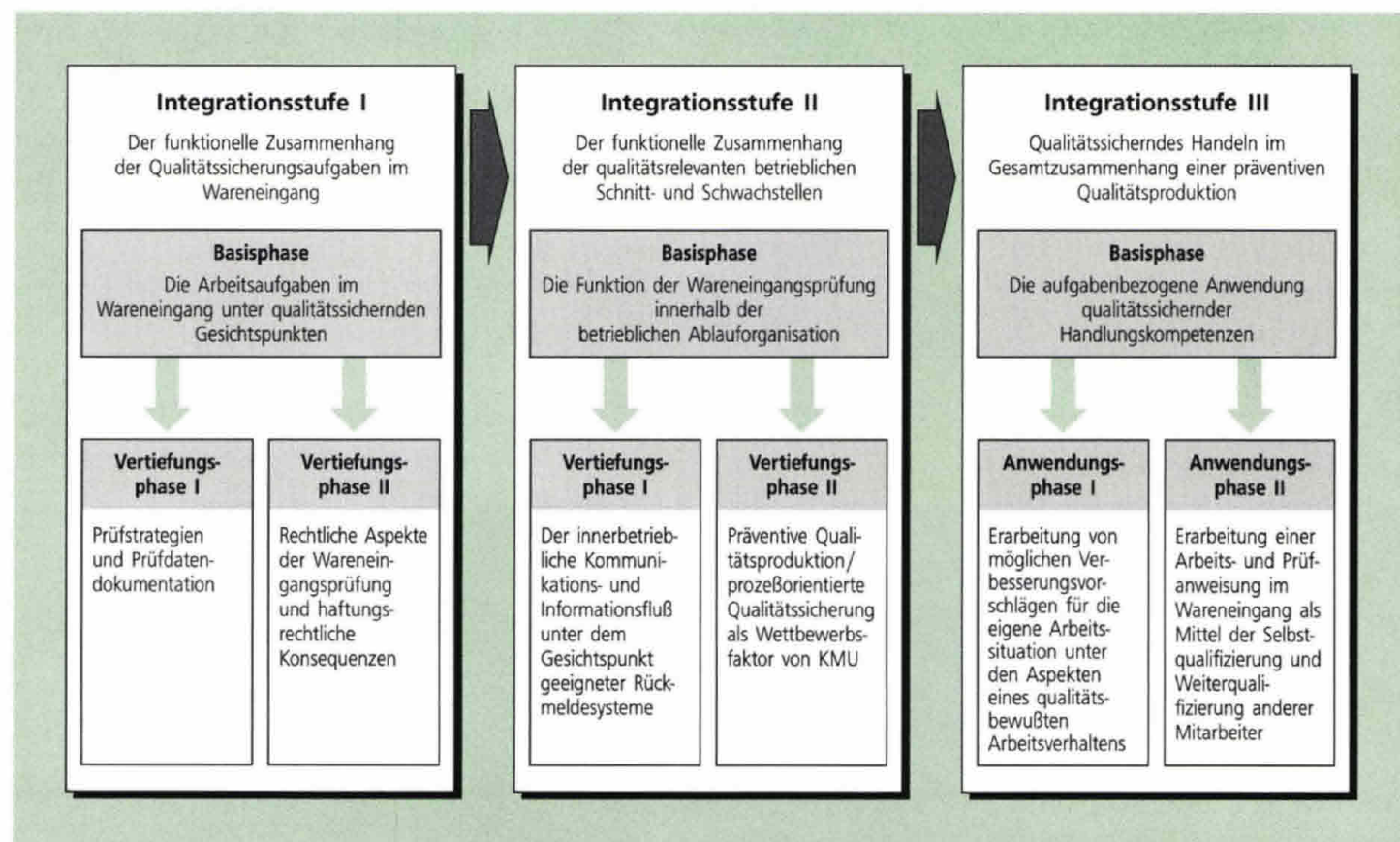
Damit ist auch **Zielgruppenorientierung** neu definiert: Zielgruppe der von dem Modellversuch initiierten Weiterbildung ist nicht primär eine einzelne Beschäftigtengruppe mit formal gleichen Qualifikationsvoraussetzungen, sondern Mitarbeiter unterschiedlicher Abteilungen und gegebenenfalls verschiedener Hierarchiestufen; in Kleinbetrieben kann das im Idealfall die gesamte Belegschaft sein. Das ergibt sich aus der Sache selber: Wenn Qualitätssicherung auf eine durch-

gängig qualitätssichernde Betriebsorganisation zielt, in der die Mitarbeiter aller Bereiche und Abteilungen gefordert sind, liegen auch auf der Qualifikationsebene Schnittstellen zwischen den verschiedenen Tätigkeits- und Abteilungsanforderungen.

Eine partiell gemeinsame Weiterbildung von z. B. Werkern und Konstrukteuren, die der qualitätsrelevanten Schnittstelle zwischen Konstruktion und Fertigung Rechnung trägt, spricht Mitarbeiter unterschiedlicher Funktionen in ihrem internen Funktionsverhältnis als Mitglieder eines betrieblichen Qualitätssicherungsteams an und fördert auf diese Weise die Herausbildung eines gemeinsamen Prozeßbewußtseins sowie Zusammenhangswissen und Teamdenken.

Die auf Basis eines die Prozeßqualität sichernden Tätigkeits- und Qualifikationsprofils der verschiedenen betrieblichen Funktionsbereiche entwickelten Qualifizierungs-

Abbildung: **Modul I: Qualitätssicherndes Handeln im Wareneingang**



module tragen diesen berufspädagogischen Implikationen durch ihre didaktische Struktur Rechnung: In drei aufeinander aufbauenden sog. **Integrationsstufen**, die aus mehreren in sich abgeschlossenen Lernelementen, jeweils einer **Basisphase** und mehreren zielgruppenspezifischen **Vertiefungsphasen** bestehen (vgl. den Überblick exemplarisch an dem Modul „Wareneingang“), sollen sich die Mitarbeiter – ausgehend von ihren konkreten Handlungsfeldern – den betriebsinternen Funktions- und Wirkungszusammenhang für eine prozeßorientierte Qualitätssicherung erarbeiten und perspektivisch in eine selbstgesteuerte und selbstverantwortete kontinuierliche Qualitätszirkelarbeit überführen.

Während in der Integrationsstufe I der funktionelle Zusammenhang der qualitätssichernden Handlungsfelder in dem jeweiligen Arbeitsbereich herausgearbeitet wird, liegt der Schwerpunkt in der Integrationsstufe II auf der Herausbildung von Orientierungs- und Zusammenhangswissen und der Einordnung der konkreten Handlungsfelder in die betriebsinterne Aufbau- und Ablauforganisation; der Schwerpunkt in der Integrationsstufe III auf dem Transfer des Gelernten in einen kontinuierlichen innerbetrieblichen Verbesserungsprozeß.

Die Qualifizierungseinheiten sind so konzipiert, daß sie als **Lernen für die Arbeit** mit der Perspektive des **Lernens in der Arbeit** zwar abgetrennt vom unmittelbaren Arbeitsprozeß, jedoch im Betrieb stattfinden können. Die Betriebe stellen einen Schulungsraum zur Verfügung, für dessen Ausstattung der Moderator sorgt. Es war eine wesentliche Bedingung der Pilotbetriebe, in denen die Module erprobt werden, ihre Mitarbeiter zwar stundenweise – evtl. auch in „wechselnden Schichten“ – vom Arbeitsprozeß freizustellen, nicht jedoch für eine externe Weiterbildung über einen längeren Zeitraum.⁵

Diese Form der Lernorganisation ist vom Standpunkt des Modellversuchs durchaus

akzeptabel: erstens ist die Organisation einer solchen Weiterbildung stets „auf kurzem Weg“ mit den Betriebsleitungen abzustimmen; zweitens erlaubt das flexible Modulsystem, auch in einer begrenzten Zeit in sich geschlossene Lerneinheiten umzusetzen; drittens – und das ist bei dieser spezifischen Qualifizierung von großem Vorteil – sind im Rahmen der Weiterbildung, Mitarbeiter aus anderen Abteilungen, Meister und Vorgesetzte kurzfristig in den Weiterbildungsprozeß einzubeziehen, wenn sich das unter dem Aspekt innerbetrieblicher Schnittstellen- und Koordinationsprobleme – wie oben beschrieben – als zweckdienlich erweisen sollte.

Der Transfer der Modellversuchsergebnisse

Eine zentrale Aufgabenstellung des Modellversuchs besteht in dem Transfer der Modellversuchsprodukte: Sie sollen als ein für kleine und mittlere Betriebe praktikables Weiterbildungsangebot **bekannt und zugänglich** gemacht werden, wofür im Rahmen des Modellversuchs spezielle Transferaktivitäten entwickelt worden sind: Neben der direkten Kontaktaufnahme mit zahlreichen Betrieben – zunächst an den Standorten Bremen/Bremerhaven und Mecklenburg-Vorpommern – werden Workshops mit Weiterbildungsträgern und Betrieben durchgeführt mit dem Ziel, die Erprobungsbasis für die vom Modellversuch erarbeiteten Qualifizierungsmodule über die Pilotbetriebe hinaus zu erweitern, indem sie in weiteren Klein- und Mittelbetrieben durchgeführt werden.

Um die Modellversuchsprodukte über die Laufzeit des Modellvorhabens hinaus zu einem tragfähigen Konzept der beruflich-betrieblichen Weiterbildung zu machen, ist darüber hinaus die Entwicklung eines zusätzlichen Instrumentariums geplant, das diesen Anspruch gewährleisten soll: Es soll ein zur Selbstqualifizierung von betrieblichen Moderatoren/Multiplikatoren taugliches „Quali-

fizierungspaket“ entwickelt werden, das diese in die Lage versetzt, die Qualifizierungsbausteine selbständig umzusetzen. Gedacht ist an die Zielgruppe der Meister und Abteilungsleiter oder auch die Qualitätsexperten aus Klein- und Mittelbetrieben, die qua betrieblicher Funktion primär geeignet sind, als innerbetriebliche Moderatoren einen Qualifizierungsprozeß der Mitarbeiter zu initiieren.

Ein parallel dazu von der wissenschaftlichen Begleitung zu erarbeitendes Instrument zur selbständigen Evaluation der innerbetrieblichen Weiterbildung durch die betrieblichen Moderatoren/Multiplikatoren soll die kontinuierliche Qualitätsverbesserung dieser Weiterbildungsprozesse sicherstellen.

Anmerkungen:

¹ Die weiteren Kooperationspartner des Modellversuchs sind das „Arbeiter-Bildungs-Centrum“, Bremen, und das „Bremer Institut für Betriebstechnik und angewandte Arbeitswissenschaft“ sowie die Innovations- und Forschungstransferstelle für beruflich-betriebliche Weiterbildung, Schwerin; die wissenschaftliche Begleitung wird vom „Institut für Wissenschaftstransfer“, Bremen, durchgeführt.

² Vgl. Pfeifer, T.: *Qualitätsmanagement. Strategien, Methoden, Techniken*, München/Wien 1993, S. 366

³ Bröder, P.: *Die Rückkehr der Arbeit in die Fabrik*. In: *Lean Production – Tragweite und Grenzen eines Modells*. Fachtagung des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft e. V. (RKW), Mai 1992, S. 122

⁴ Zink, K. J.: *Total Quality Management*. In: ders. (Hrsg.), *Qualität als Managementaufgabe*, 2. Aufl., Landsberg/Lech, 1989, S. 38 ff.

⁵ Es sollen – trotz der „Freistellungsproblematik“ – bezogen auf das gesamte Qualifizierungs„paket“ des Modellversuchs Überlegungen angestellt werden, welche Bestandteile sinnvollerweise extern, z. B. im regionalen Weiterbildungsverband, angeboten werden können.

Modulare Weiterbildung im Verbund mit Beschäftigung – Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Aspekte eines strittigen Ansatzes

Peter-Werner Kloas

*Dr. rer. pol., Diplomvolkswirt/Diplombetriebswirt,
Leiter der Abteilung 1.2
„Qualifikationsstrukturen
und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für
Berufsbildung, Berlin*



Eine modulare Gestaltung von beruflichen Qualifizierungswegen wird vielfach im Gegensatz und als Gefahr für das deutsche Berufskonzept betrachtet. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung könnte sie – bei gleichzeitig stärkerer Nutzung des Lernfeldes „Arbeitsplatz“ – aber helfen, zwei grundlegende Probleme abzubauen – nämlich die mangelnde Transparenz der Weiterbildungsangebote und den Ausschluß sogenannter lernferner Personengruppen von Fortbildung, Umschulung und Nachqualifizierung. Der folgende Beitrag setzt sich mit den Bedingungen auseinander, wie eine Synthese von Modul- und Berufskonzept unter Beibehaltung der jeweiligen Vorteile und Ausschluß der jeweiligen Nachteile erreicht werden kann.

Das Problem: Informationsdschungel, mangelnde Verwertbarkeit und Ausgrenzung wichtiger Zielgruppen in der Weiterbildung

Wer sich heute weiterbilden will, steht einem undurchsichtigen Angebot gegenüber: Welche Qualifikationen werden vermittelt? Welcher Träger ist gut? Stimmt die Qualität? Welchen Wert haben Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt? Weiterbildungsentscheidungen basie-

ren eher auf Zufallsinformationen, weniger auf Überblick und Transparenz. Auch die Unternehmen als Weiterbildungsanbieter und als Abnehmer von Qualifikationen haben es schwer, sich im „Informationsdschungel Weiterbildung“ zurechtzufinden. Häufig bleiben Zweifel, ob die „richtige“ Qualifikation vermittelt wird und der Lernerfolg die betrieblichen, die öffentlichen und die individuellen Investitionen rechtfertigt. Nicht anders geht es den Programmverantwortlichen in Bund, Ländern und Kommunen, die mit der Vergabe öffentlicher Mittel die Weiterbildung, die Arbeitsmarktentwicklung und die Wirtschaftsförderung positiv beeinflussen wollen.

Die berufliche Weiterbildung steht noch vor einem weiteren Dilemma: Sie ist gerade bei den Erwerbspersonengruppen am wenigsten ausgeprägt, die im Zuge des industriellen und wirtschaftlichen Wandlungsprozesses am meisten vom Arbeitsplatzverlust gefährdet oder bereits arbeitslos sind. Die traditionell organisierte Weiterbildung erreicht die Problemgruppen des Arbeitsmarktes, die besonders auf Qualifizierung angewiesen sind (Personen ohne Berufsabschluß, Langzeitarbeitslose, Frauen nach Familienpause etc.) nur unzureichend, weil für diesen eher lernungewohnten Personenkreis die Didaktik und Methodik zu „verschult“ ist. Weiterbildungsformen, die den Arbeitsplatz als Lernfeld nutzen, sind kaum entwickelt. Arbeitsplätze in der Privatwirtschaft und öffentlich geförderte Beschäftigungsverhältnisse für diesen Personenkreis werden nicht als „Lernort“ betrachtet, bestenfalls wird ein Qualifi-

zierungszeitanteil (z. B. zehn- oder zwanzigprozentige Bildungsoption bei Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und bei Lohnkostenzuschüssen nach § 249h und 242s AFG) ziellos dazu addiert.¹ Oft ist der zeitliche Rahmen der Qualifizierung zu eng und unflexibel (Beispiel: Umschulung).

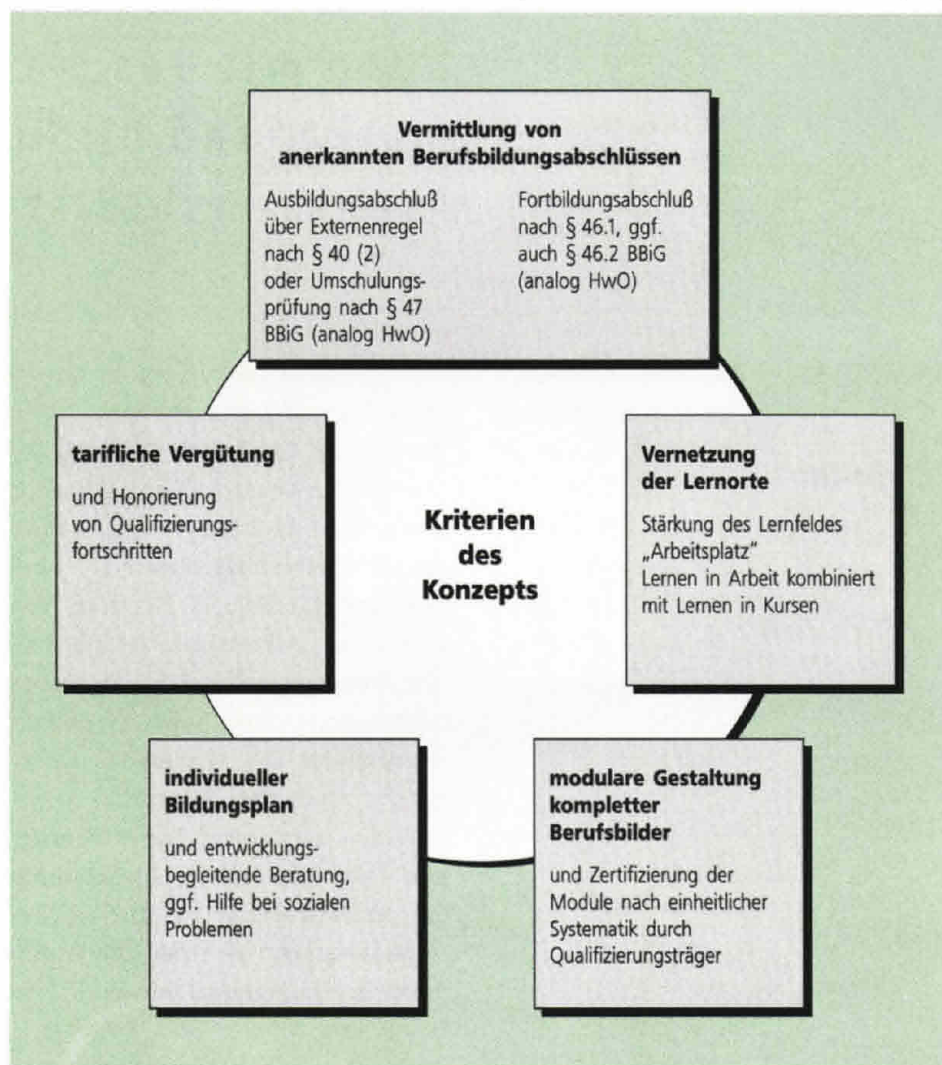
In der betrieblichen Personalpolitik und in den arbeitsmarktpolitischen Förderprogrammen des Bundes und der Länder werden die Möglichkeiten für eine effektive Gestaltung von beruflicher Qualifizierung verschenkt. Die Notwendigkeit, verwertbare Qualifikationen in Arbeitsplatzsicherungs- und in Beschäftigungsförderungsprogrammen zu vermitteln, wird aber immer dringlicher, weil die Arbeitsmarktp Probleme der dort aufgefangenen Beschäftigten noch zunehmen werden. Am Beispiel der Un- und Angelernten wird dies deutlich: Experten sagen bis zum Jahr 2010 bundesweit den weiteren Abbau von nahezu drei Millionen Einfach-Arbeitsplätzen voraus. Das entspricht einem Wegfall von rund 50 Prozent aller Arbeitsplätze für Personen ohne formalen Berufsabschluß.

Das Ziel: Abschlußbezogene, modulare Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung

Aus der Problembeschreibung leitet sich das Ziel ab: Es geht um mehr **Transparenz, Bedarfsgerechtigkeit und Qualität** in der Weiterbildung sowie um die **Einbindung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes**, die bisher durch Weiterbildung nicht erreicht werden.

Neuere Untersuchungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und Erfahrungen aus Modellversuchen belegen², daß durch eine **auf anerkannte Berufsabschlüsse** ausgerichtete **Modul-Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung** diese Ziele erreichbar sind. Entwickelt wurde der

Übersicht 1: **Vermittlung von anerkannten Berufsbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung**



Verbundansatz speziell für un- und angelernte Erwerbstätige und Arbeitslose, die über drei- bis fünfjährige Förderketten zum anerkannten Berufsabschluß (nach § 25 des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung) geführt werden.³ Der Hauptausschuß des BIBB, in dem Bund, Länder und Tarifpartner gleichermaßen vertreten sind, berät zur Zeit eine Empfehlung zur beruflichen Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß, in der er sich ebenfalls für das Nachholen anerkannter Ausbildungsabschlüsse im Verbund mit Beschäftigung ausspricht und dabei die Anforderungen an eine modulare Qualifikationsvermittlung und -zertifizierung präzisiert.⁴ Der abschlußbezogene, modulare Qualifizierungs-

ansatz ist nicht nur zum Nachholen von Ausbildungsabschlüssen geeignet, sondern bietet generell Vorteile für den Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen, d. h. auch für Abschlüsse, die über Fortbildung und Umschulung erworben werden.⁵

Der Weg: Modulare Qualifizierung bis zu anerkannten Berufsabschlüssen

Jeder Weiterbildungsträger bietet heute seine Leistungen in „Modulen“ an, weil der Begriff Modernität und Flexibilität verspricht. In aller Regel verbergen sich dahinter aber

von Träger zu Träger unterschiedliche Qualifikationsbündel, die oft trotz wohlklingender Bezeichnungen in den Zertifikaten der Teilnehmer wenig Wert auf dem Arbeitsmarkt haben. Meist gehen auch die Ebenen durcheinander: Der Modulbegriff steht zum Teil für das Ergebnis von Lernprozessen (Output), teilweise aber auch für den Lernprozeß selbst, d. h. für den einzelnen Kurs oder Lehrgang (Input). Statt des inflationären Gebrauchs ist von Modulen nur zu sprechen, wenn

- die mit dem Modul vermittelten Qualifikationen trägerübergreifend identisch sind
- damit das Ergebnis von Lernprozessen – d. h. die erworbenen Qualifikationen und nicht die absolvierten Lerneinheiten – bezeichnet werden und
- das Modul in Kombination mit weiteren Modulen zu einem – möglichst bundesweit – anerkannten Berufsabschluß führt, d. h. das Modul „Teil eines Ganzen“ ist.

Module sind nicht „Teil einer Teilqualifikation“. Deshalb ist sicherzustellen, daß unvollständige Modulbündel kein neues „Abschlußniveau“ begründen. Das heißt, die Einlösung des Ziels, anerkannte Berufsabschlüsse zu vermitteln, setzt voraus, daß seitens der Maßnahmenträger die organisatorischen Bedingungen so gestaltet werden, daß die Teilnehmer und Teilnehmerinnen für alle Module des Berufsbildes ein Qualifizierungsangebot vorfinden. Bei regulärem Verlauf, in jedem Fall aber bei Abbruch der Weiterbildung oder bei Nichtbestehen der Abschlußprüfung, sind die bis dahin erworbenen Qualifikationen (Module) durch den jeweils verantwortlichen Bildungsträger (das kann auch der Betrieb sein) nach einer einheitlichen Systematik in einem **Qualifizierungspfaß** festzuhalten. Die Systematik ergibt sich aus den in der Ausbildungsordnung (dort in der Anlage I = Ausbildungsrahmenplan) bzw. in der Fortbildungsregelung beschriebenen Positionen des Berufsbildes. Bei der Zertifizierung sollte immer erkennbar sein, welche Module des kompletten Berufsbildes erreicht sind

bzw. noch fehlen. Im Qualifizierungspfaß ließen sich neben den Berufsmodulen auch die Zusatzmodule (arbeitsmarktrelevante Module, die über die Anforderungen des jeweiligen Aus- oder Weiterbildungsabschlusses hinausgehen) zertifizieren.

Die modulare Gestaltung der beruflichen Weiterbildung (einschließlich des Nachholens anerkannter Ausbildungsabschlüsse) bedeutet keine Abkehr vom Berufskonzept. Das Ziel, anerkannte – möglichst bundesweit geltende – Berufsbildungsabschlüsse zu vermitteln, ist dabei kein Dogma, sondern beruht auf Erfahrungen, die mit wenigen Stichpunkten benannt sind:

- Betriebs- und trägerspezifische Qualifizierungsmaßnahmen mögen – in einer kurzfristigen Betrachtung – für den Erhalt oder Erwerb eines speziellen Arbeitsplatzes vielleicht ausreichen. Längerfristig (z. B. bei Zwangskündigung oder freiwilligem Betriebswechsel) besitzt der Arbeitnehmer aber keinen formalen Qualifikationsnachweis, der von anderen Betrieben und Wirtschaftszweigen anerkannt wird oder in anderen Bundesländern gilt.
- Im Gegensatz zu „Spezialkreationen“ weisen anerkannte Berufsabschlüsse mehr Transparenz für Arbeitgeber und Arbeitnehmer auf. Dies erleichtert die Verständigung über vorhandene und nachgefragte berufliche Kompetenzen und damit den „Findungsprozeß“ auf dem Arbeitsmarkt sowie die tarifliche Eingruppierung.
- In den englischsprachigen Ländern wird Ausbildungsabschluß mit „initial qualification“ übersetzt. Der Begriff „Initialqualifikation“ bezeichnet ein wichtiges Merkmal, das durch den Berufsabschluß gewährleistet sein muß, aber durch Qualifikationen unterhalb des Niveaus anerkannter Abschlüsse in aller Regel nicht vermittelt wird: Der Arbeitnehmer muß mit seiner Ausbildung die Kompetenz zum Weiterlernen, zur Bewältigung beruflicher Veränderungen etc. erworben haben. Mit Einfach- und Anlernqualifikationen wird diese Initialschwelle nicht erreicht.

- Anerkannte Berufsabschlüsse versprechen – dies gilt zumindest für die neugeordneten Berufe – ein Mindestmaß an sozialer Kompetenz und an Methodenkompetenz. Beides sind Anforderungen, die im Arbeitsleben zunehmend wichtiger werden, aber nicht mit Schmalspurausbildung erlernbar sind.
- Nicht zuletzt bieten anerkannte Berufsabschlüsse sozialversicherungsrechtlichen Schutz, z. B. bei Berufsunfähigkeit. Auch für die Arbeitsvermittlung sind sie relevant (Zumutbarkeitsregelung).

Das Festhalten an anerkannten Berufsbildungsabschlüssen ist niveaumäßig gemeint, d. h., es schließt die Veränderbarkeit der Berufsbilder nicht aus. Sollte sich im Zeitablauf durch eine **tragfähige Nachfrage im Beschäftigungssystem** zeigen, daß bestimmte Modulkombinationen, die quer zu heute anerkannten Berufsabschlüssen liegen oder über diese hinausreichen, gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen, so kann dies perspektivisch zur Modernisierung bzw. Neuordnung von Berufen beitragen, auch zur Festlegung neuer Berufe und neuer (bundesweit anerkannter) Berufsabschlüsse. Hier zeigt sich – gerade im Hinblick auf den Regelungsbedarf in der Weiterbildung – ein erster Vorteil von modularer Qualifizierung: Sie **unterstützt den Modernisierungsprozeß** der beruflichen Bildung, indem sie veränderte Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem konkret erkennbar macht.

Ein weiterer, mindestens ebenso wichtiger Vorteil liegt darin, daß in der Weiterbildung – auch in der Nachqualifizierung von Ungelernten – **differenziert und unter Kostengesichtspunkten ökonomisch** auf die Ausgangsqualifikationen und das Lernverhalten des heterogenen Weiterbildungsklientels eingegangen werden kann (selbst Personen ohne formale Berufsqualifikation weisen oft Qualifikationen auf, die sie über Erfahrungslernen in der Arbeit oder z. B. über eine abgebrochene Ausbildung erworben haben). An

bereits vorhandene Qualifikationen (Module) ließe sich individuell besser anknüpfen, auch können für die jeweilige Person leichter sinnvolle „Lernwege“ durch eine zeitlich unterschiedliche Abfolge der zu vermittelnden Module konstruiert werden.⁶

Der entscheidende Vorteil einer modularen Qualifizierung ergibt sich aus der Möglichkeit der Organisation von **Qualifizierungsförderketten**, beispielsweise wenn Teilnehmer von sich aus unterbrechen (z. B. Frauen in der Phase der Kinderbetreuung) oder – was leider Realität ist – die jeweilige Maßnahmenfinanzierung nicht den Zeitraum umfaßt, der für die komplette Modulvermittlung (bis zum anerkannten Abschluß) erforderlich wäre. In diesen Fällen lassen sich – ein entsprechendes Zertifizierungssystem vorausgesetzt – die bis dahin erworbenen Module „festhalten“. In einer späteren Lebensphase oder einer anderen Beschäftigungs-/Weiterbildungsmaßnahme kann dann die Modulqualifizierung bis zur Aus- oder Weiterbildungsprüfung durch die zuständige Stelle (Kammer) fortgesetzt werden. Bei Modulkombinationen, die auf anerkannte Ausbildungsabschlüsse nach § 25 BBiG abzielen, ist auf die im Vergleich zur Umschulungsprüfung nach § 47 BBiG noch relativ wenig bekannte Möglichkeit der **Externenprüfung** nach § 40 (2; 3) des BBiG bzw. auf entsprechende Regelungen der HwO hinzuweisen. Im Regelfall sieht die Externenregelung vor, das Berufspraktiker **ohne formale Ausbildung** zur Abschlußprüfung zugelassen werden, wenn sie doppelt so viele Jahre, wie für eine entsprechende Berufsausbildung vorgeschrieben sind, in dem Berufsfeld gearbeitet haben (z. B. sechs Jahre bei dreijährigem Ausbildungsberuf). Die Kammern können – und in diesem Vorgehen sollten sie bestärkt werden – bei der Anrechnung der für die Zulassung zur Externenprüfung vorausgesetzten Berufsjahre die Teilnahme an systematischen und abschlußorientierten Qualifizierungsmaßnahmen (hier: Modulsystem) als Verkürzungsgrund anerkennen. Die Ex-

ternenabschlußprüfung kann dann schon früher, beispielsweise nach drei oder vier Jahren abgelegt werden.

Letztlich ist auch die **europäische Dimension** einer modularen Qualifizierung von Bedeutung. Selbst wenn die modularen Qualifizierungssysteme in einigen Nachbarstaaten – wie beispielsweise in Großbritannien – aus einem anderen Kontext heraus entstanden sind (etwa aus der Notwendigkeit, berufserfahrenen Fachkräften ohne formal anerkannten Berufsabschlüssen Qualifikationsnachweise zu verschaffen), ergeben sich mit dem Zusammenwachsen des europäischen Binnenmarktes daraus Konsequenzen für den nationalen Arbeitsmarkt, wenn Beschäftigte mit Berufsabschlüssen (aus dem deutschen Berufsbildungssystem) und Beschäftigte mit Modulqualifikationen (z. B. aus dem britischen System) konkurrieren. Die Entwicklung modularer Weiterbildungs-/Nachqualifizierungsangebote in Deutschland, die in ihrer Kombination zu anerkannten Berufsabschlüssen führen, böten – längerfristig betrachtet – den Vorteil einer Doppelerkennung nach „Europastandards“ und deutschem „Berufsstandard“. Statt einer alternativen Gegenüberstellung beider Standards sollten wir eine **Synthese von Berufs- und Modulmodell** anstreben, d. h. die über Kammerprüfungen nachgewiesenen Berufsabschlüsse beibehalten, aber den Weg dorthin über Module, die von Weiterbildungsträgern nach einer einheitlichen Systematik zertifiziert werden, beschreiten.

Die Form: Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung

Die **Koppelung von Erwerbstätigkeit mit Qualifizierung**, die curricular und organisatorisch mit dem Arbeitsprozeß abgestimmt ist und den **Arbeitsplatz als Lernfeld** nutzt, wird nicht nur als ökonomisch effektive Lernform geschätzt, sondern hat auch den Vorteil, daß sie den Lernvoraussetzungen

derjenigen Personengruppen entgegenkommt, die bisher von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht erreicht werden.

In den Anfängen der systematischen Berufsbildung stand diese Qualifizierungsform eindeutig im Vordergrund. „Lernen durch Tun“ war ihr zentrales Element.

Mit der fortschreitenden Systematisierung und Pädagogisierung des beruflichen Lernens rückten dann intentionale Lehr-Lern-Prozesse in den Vordergrund. Vor allem in der Industrie wurde ausdrücklich die Strategie verfolgt, berufliches Lernen zu systematisieren, es nach pädagogischen Prinzipien auszurichten und „schulische“ Lernformen auch in den Betrieben und in über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten zu installieren. Die Arbeit selbst wurde zunehmend weniger als ein zu aktivierendes Lernpotential angesehen. Die Abkoppelung beruflicher Bildung von der Arbeitswelt – ihre gesonderte Organisation – erschien vielen als einzig vernünftige, die Qualität und Effektivität der Lernprozesse sichernde Alternative. In der Arbeitsmarktpolitik entsprach die voneinander unabhängige Entwicklung von Beschäftigungsförderungsprogrammen einerseits und von Qualifizierungsprogrammen andererseits der gleichen Logik. Personengruppen, denen schulisches Lernen schwerfällt, wurden durch diese Entwicklungen im Beschäftigungssystem, in der beruflichen Bildung und in der Arbeitsmarktpolitik benachteiligt und tendentiell aus Lernprozessen verdrängt.

Inzwischen ändert sich die Situation: Der Arbeitsplatz rückt wieder ins Blickfeld, „Lernen in der Arbeit“ wird von der Berufsbildungspraxis wiederentdeckt. Aufgrund der Neuorientierung in der beruflichen Bildung, neben fachspezifischem Wissen und Können eine fundierte berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln, wird zunehmend nach Methoden und Konzepten gesucht, um die arbeitsweltliche Realität in der Aus- und Weiterbildung durch lernhaltige Produktionsaufgaben, Fertigungseinheiten etc. einzubinden. Auch

Kostenerwägungen führen zum Umdenken, weil das Lernen im Arbeitsprozeß – gemessen am Lerneffekt und der Verwertbarkeit – vielen Verantwortlichen kostengünstiger und bedarfsgerechter erscheint als davon abgekoppelte Lernprozesse in Kursen.

Eine stärkere Gewichtung des Lernens im Arbeitsprozeß läßt sich nicht nur aus den veränderten Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems und aus ökonomischen Effizienzerwägungen ableiten, sondern auch aus der zunehmenden Akzeptanz der Forderung, benachteiligte Jugendliche und Erwachsene (sogenannte lernungewohnte Personengruppen) nicht mehr von Berufsbildungsprozessen auszuschließen. Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung bietet für diese Personengruppe eine gangbare Alternative, weil sie das Erfahrungslernen im Arbeitsprozeß bewußt nutzt.

Praxisbeispiele zeigen, daß im Verbund mit Beschäftigung selbst Personen, die schon in der Schule scheiterten und ohne Berufsausbildung blieben, anerkannte Aus- und Weiterbildungsabschlüsse erreichen können.⁷

Die Koppelung mit Beschäftigung kann z. B. erfolgen, indem

- (noch) Erwerbstätige im Rahmen ihres Beschäftigungsverhältnisses mit ergänzenden betrieblichen und außerbetrieblichen Qualifizierungsangeboten berufsbegleitend qualifiziert werden (Beschäftigungssicherung durch Betriebs- oder Tarifvereinbarungen unter dem strategischen Ziel „**Qualifizieren statt entlassen**“)
- Arbeitslose durch Lohnkostenzuschüsse nach BSHG, AFG u. a. in **Betriebe des ersten Arbeitsmarktes** vermittelt werden, wo sie über Berufspraxis und berufsbegleitende Qualifizierungsangebote Abschlüsse erwerben können
- für Arbeitslose mit Anspruch auf Lohnersatzleistungen durch pauschalisierte Lohnkostenzuschüsse zur Arbeitsförderung vergleichbare Qualifizierungs-Arbeitsplätze im

„**gemeinnützigen**“ Bereich eingerichtet werden, zum Beispiel im öffentlichen Dienst, bei Trägern der Umweltsanierung, der sozialen Dienste, der Jugendhilfe, des Breiten-sports, der Kulturarbeit und der Vorbereitung denkmalpflegerischer Arbeiten (Förderung nach §§ 249h und 242s AFG)

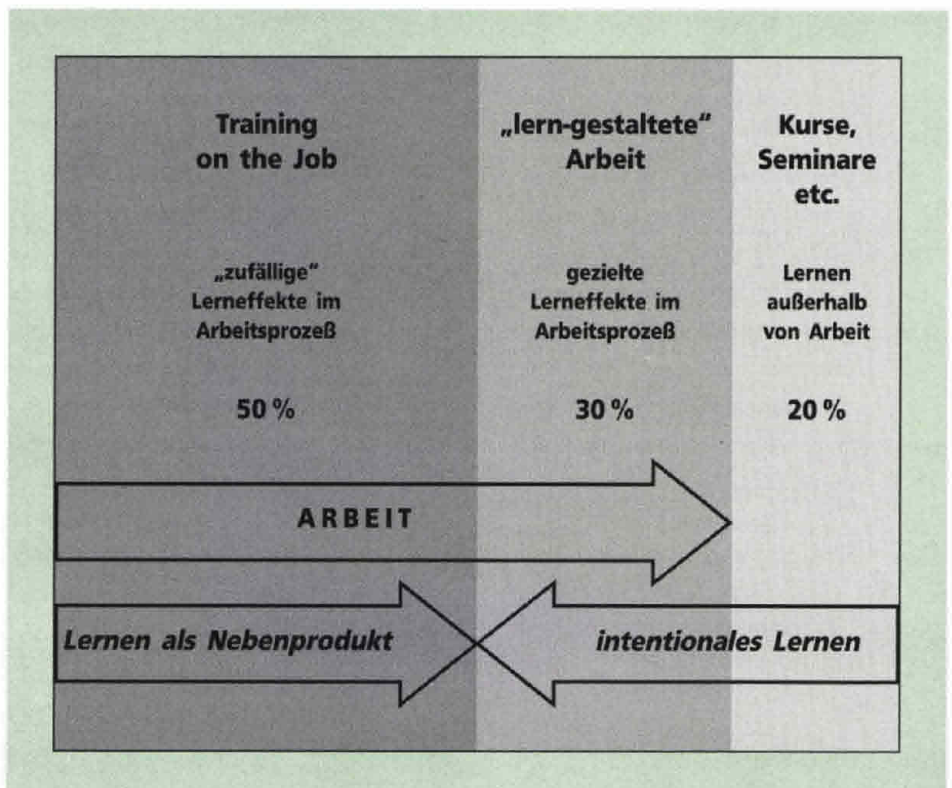
- **sonstige öffentlich geförderte Beschäftigungsverhältnisse** mit begleitender Qualifizierung verbunden werden.

Arbeitszeitflexibilisierung ist eine Voraussetzung für den Verbund von Beschäftigung und beruflicher Qualifizierung. Ausgehend von der z. B. in einer Beschäftigungssicherungs- oder Arbeitsbeschaffungsmaßnahme insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit (= 100 Prozent), sollte angestrebt werden, den Anteil des intentionalen (beabsichtigten) Lernens auf 50 Prozent der zur Verfügung stehenden Zeit zu steigern, indem der jetzt zum Teil schon gesicherte 20prozentige Kursanteil durch eine Ausweitung der arbeitsplatz-

gebundenen Qualifizierungsformen um weitere 30 Prozent erweitert wird.⁸ Die zeitliche Aufstockung des intentionalen Lernens wird von Modul zu Modul und zwischen den verschiedenen Berufen sehr unterschiedlich verlaufen. Der Zielwert von 50 Prozent kann deshalb nur ein Durchschnittswert sein. Dieses Beispiel geht von 80 Prozent Teilzeitarbeit aus. Bei weiterer Arbeitszeitreduzierung (z. B. auf 50 Prozent) weitet sich die Qualifizierungszeit entsprechend aus (z. B. 50 Prozent Kursanteil + 30 Prozent arbeitsplatzgebundene Qualifizierung = 80 Prozent intentionales Lernen).

Der 30prozentige Zeitanteil für arbeitsplatzgebundene Qualifizierung sollte in allen Beschäftigungsverhältnissen durchgesetzt werden, die mit öffentlichen Mitteln subventioniert werden. Auch für normale betriebliche Arbeitsplätze ist dieses Ziel im Interesse sogenannter lernferner Erwerbstätigengruppen anzustreben. Betriebe mit hohem Unge-

Übersicht 2: **Der Arbeitsprozeß als Lernprozeß – Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung**



lerntenanteil beispielsweise sollten durch Arbeitsämter, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften angesprochen werden, die Qualifizierung dieser Mitarbeitergruppe besonders zu unterstützen (durch Übertragung lernhaltiger Produktions- und Dienstleistungsaufgaben, die Freistellung für ergänzende Qualifizierung, die Organisation von Praktika in anderen Betrieben, die vergütungsmäßige Honorierung von Qualifizierungsfortschritten etc.). Darüber hinaus sind bei Tarif- und Betriebsvereinbarungen zum Rationalisierungsschutz bzw. zur Sicherung von Arbeitsplätzen in stärkerem Ausmaß als bisher Regelungen zur abschlußbezogenen Qualifizierung von Un- und Angelernten aufzunehmen.

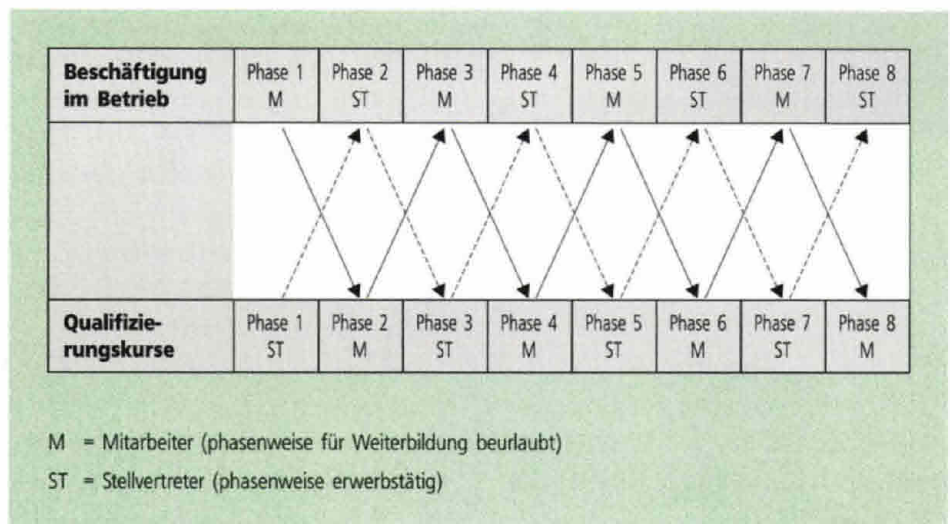
Die Kombination von mit öffentlichen Mitteln geförderter (Teilzeit-)Beschäftigung mit modularer, abschlußbezogener Qualifizierung ist unter den restriktiven Finanzierungsbedingungen des AFG und BSHG trotz ergänzender Länder- und EU-Programme äußerst schwierig und nur durch ein jeweiliges Neuaushandeln zwischen Beschäftigungs- und Qualifizierungsträgern, Arbeitsverwaltung, Bundes- und Länderministerien in einem komplizierten Fördermix erreichbar.⁹

In den aktuellen **bildungspolitischen** Programmen (z. B. der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Berufliche Bildung“, des BMBF, der BLK u. a.) wird der Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung – gerade im Hinblick auf Problemgruppen des Arbeitsmarktes – zwar ein besonderer Stellenwert zuerkannt. Wünschenswert wäre, daß dieser Grundsatz sich auch in den arbeitsmarktpolitischen Programmen zur Beschäftigungsförderung niederschlägt.

Die Perspektive: Job-Switch-Modelle auch in Deutschland

Qualifizierung im Verbund mit Beschäftigung könnte auch noch in anderer Form erreicht werden, wenn erfolgversprechende

Übersicht 3: **Beispiel für Job-Switch-Modell (als Mehr-Phasen-Modell)**



Ansätze der Arbeitsmarktpolitik aus den skandinavischen Ländern (Dänemark und Schweden) aufgegriffen würden.¹⁰ In beiden Ländern können Erwerbstätige Bildungsurlaub, Elternurlaub und Sabbat-Urlaub in Anspruch nehmen und während des Urlaubs Arbeitslosengeld beziehen. Auf den befristet frei werdenden Stellen werden dann Arbeitslose als Stellvertreter (mit tariflichem Arbeitseinkommen) eingestellt, die entweder vorher für diese Tätigkeiten qualifiziert wurden oder sich die erforderlichen Kompetenzen berufsbegleitend aneignen.

Die **Umwidmung von Arbeitslosengeld in „Urlaubsgeld“** und die **Zahlung von Arbeitsentgelt an ehemals Arbeitslose** hat für beide Gruppen Vorteile: Die beurlaubten Erwerbstätigen müssen keine drastischen Einbußen beim Einkommen und bei einer späteren Rentenzahlung in Kauf nehmen; gleichzeitig wird den Arbeitslosen eine beschäftigungsnahe Qualifizierung und der Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt erleichtert. Für die Betriebe sind zwei Vorteile erkennbar: Soweit ihre Mitarbeiter Bildungsurlaub in Anspruch nehmen, kann dies für betriebliche Modernisierungsprozesse genutzt werden (zum Teil werden Qualifizierungsprogramme direkt auf die betrieblichen Belange zugeschnitten). Gleichzeitig – das

gilt auch für andere Formen der Arbeitsabwesenheit – erhalten die Betriebe Ersatzarbeitskräfte, ohne dafür Zusatzkosten aufbringen zu müssen.

„Es scheint, daß Job-Switch auch Klein- und Mittelbetrieben die Etablierung systematischer betrieblicher Bildungsplanung erleichtern könnte, da das in diesen Betrieben häufig geäußerte Hindernis gegen Weiterbildung – der Ersatz für die Zeit der Abwesenheit vom Arbeitsplatz – überwunden werden könnte.“¹¹

In Dänemark haben während des Jahres 1994 rund fünf Prozent aller Erwerbstätigen (141 000 Personen) an den verschiedenen Urlaubsregelungen teilgenommen (34 Prozent Bildungsurlaub, 57 Prozent Erziehungsurlaub, neun Prozent Sabbat-Urlaub). Über 70 Prozent der Arbeitsplätze wurden mit Arbeitslosen – teilweise auch mit Langzeitarbeitslosen – als Stellvertreter besetzt. In Schweden ist eine ähnlich hohe Beteiligung feststellbar.

Anzumerken ist, daß sich die bisherige Praxis der Job-Switch-Modelle auf Bereiche mit gering qualifizierten Beschäftigten konzentriert, da deren Arbeitsplätze am ehesten für eine gewisse Zeit von Arbeitslosen besetzt werden können. Es gibt aber auch Überlegungen – insbesondere bei den dänischen Gewerkschaften –, die Modelle auf höhere

Qualifikationsebenen auszuweiten. Angestrebt wird ein „rollierendes System“ der Weiterbildung und Stellvertretung, in dem die Arbeitsplätze von höher qualifizierten Mitarbeitern während deren Weiterbildungs- teilnahme von geringer qualifizierten Mitarbeitern des Betriebes eingenommen werden, die dann durch Arbeitslose ersetzt werden.¹²

Unter den Zielsetzungen einer bedarfsge- rechten Weiterbildung einerseits und der Ein- bindung von Problemgruppen des Arbeits- marktes in Beschäftigung und Qualifizierung andererseits, wären die in Skandinavien ent- wickelten Job-Switch-Modelle auch für die deutsche Arbeitsmarkt- und Berufsbildungs- politik ein vernünftiger Lösungsansatz. Er würde gleichzeitig zur Beschäftigungssiche- rung (durch Erhöhung des betrieblichen Qua- lifikationsniveaus aufgrund der Weiterbil- dung von „beurlaubten“ Erwerbstätigen) und zur Beschäftigungsförderung (durch Be- schäftigung von Arbeitslosen als Stellvertre- ter) beitragen und – über den modularen Weg – die Option zum Erwerb anerkannter Aus- und Weiterbildungsabschlüsse (bei beiden Gruppen) öffnen.

Leider fehlt es in Deutschland an entspre- chenden gesetzlichen Regelungen, die einen Anspruch auf Arbeitslosengeld oder Lohn- fortzahlung bei (längerem) Bildungs-, Erzie- hungs- und Sabbat-Urlaub begründen und zur Einstellung von Stellvertretern führen wür- den. Auch wäre eine grundsätzliche Schwer- punktverlagerung in der Arbeitsmarktpolitik erforderlich, um solche Modelle durchzuset- zen. Während in Deutschland die passiven arbeitsmarktpolitischen Instrumente in Form von Arbeitslosenhilfe/Arbeitslosengeld im Vordergrund stehen, genießen in den nordis- chen Ländern die aktiven Programme Prio- rität. In Schweden beispielsweise betrug der Anteil für Aus- und Weiterbildung an den ar- beitsmarktpolitischen Gesamtausgaben im Jahr 1993 rund 53 Prozent. In Deutschland waren es im selben Zeitraum lediglich 35,8 Prozent.

Die Umsetzung: Regionales Konzept

Auch wenn die Umsetzung von Job-Switch- Modellen noch längere Zeit auf sich warten lassen wird, sollte schon heute darauf hinge- wirkt werden, im Rahmen betrieblicher und tariflicher Vereinbarungen zur Beschäfti- gungssicherung und in staatlichen Program- men zur Beschäftigungsförderung modulare Wege zum Erwerb anerkannter Aus- und Weiterbildungsabschlüsse gangbar zu machen.

Die ersten Praxisansätze sind auf eine breitere Basis zu stellen. Es sind weitere Entwick- lungsarbeiten erforderlich, die über die Modellversuchs-Ebene hinausweisen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Berufs- bilder in von allen Beteiligten akzeptierte Module zerlegt werden können und wer die Modul-Standards (einschließlich der eben- falls erforderlichen Zertifizierungsstandards) erarbeitet.

Da auf Bundesebene keine Bestrebungen er- kennbar sind, diese Frage anzugehen, wird ein regionales Umsetzungskonzept empfoh- len, das von den bestehenden Aus- und Wei- terbildungsabschlüssen (Bundes- und Län- derregelungen) ausgeht und für die wichtig- sten beschäftigungsrelevanten Berufsfelder des jeweils lokalen Arbeitsmarkts modulare, trägerübergreifend identische Qualifizie- rungsstandards entwickelt. Für Berlin bei- spielsweise bieten sich die Beschäftigungs- sektoren

- Soziale Dienste/Pflege
- Bauhaupt- und Baunebengewerbe im Kon- text von Tätigkeiten im Umweltschutz und
- Bürodienstleistungen

an, weil diese drei Bereiche (relativ) zu- kunftssichere Beschäftigungschancen ver- sprechen und auch die Haupteinsatzfelder der arbeitsmarktpolitischen Bundes- und Landesprogramme in Berlin ausmachen.

Der Umstieg vom bisher diffusen Weiterbil- dungsmarkt mit oft nur trägerspezifischen Zertifikaten und unregelmäßigen Fortbildungs- kursen für Un- und Angelernte, aber auch für beruflich Qualifizierte kann nur gelingen, wenn für ein neues System modular aufge- gebauter beruflicher Weiterbildung eine ord- nende Instanz eingeführt wird, die sowohl die Entwicklung von Modulen als auch ihre allgemeine Anerkennung auf einem regiona- len Arbeitsmarkt durchsetzt. Vorgeschlagen¹³ wird die Einrichtung einer Koordinierungs- stelle (bzw. die Übertragung der Aufgabe an eine in der Region bereits bestehende Institu- tion), die

- in Zusammenarbeit mit Kammern, Lan- desarbeitsamt, Arbeitgebern, Gewerkschaf- ten, Weiterbildungsträgern und anderen Ak- teuren betriebs- und trägerübergreifend ak- zeptierte Qualifizierungsmodule entwickelt, die in ihrer Kombination zu anerkannten Aus- und Weiterbildungsabschlüssen führen,
- arbeitsplatznahe Lerneinheiten ausarbei- tet, mit denen die in den Modulen definierten Qualifikationen vermittelt werden können,
- weiterbildungsunterstützende Medien und Handreichungen beschafft und dokumentiert,
- Multiplikatorenschulung (Ausbilder, Trai- ner, für den Arbeitseinsatz verantwortliche Vorgesetzte) konzeptionell vorbereitet,
- Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren zum Festhalten von Modulqualifikationen durch die Weiterbildungsträger entwickelt (Qualifizierungspaß) und
- eine Modul-Datenbank aufbaut, die aus- gearbeitete Modulsysteme, Prüfungs- und Zertifizierungsstandards, exemplarische Lerneinheiten und Schulungskonzepte zu- sammenträgt sowie für Nutzer zugänglich macht.

Öffentliche Mittel zur Förderung der berufli- chen Weiterbildung sollten dann bevorzugt den Weiterbildungsträgern zugute kommen, die sich den Grundlagen des Gesamtkonzepts verpflichtet fühlen oder – auf einer höheren Stufe – entsprechend lizenziert sind.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kloas, P.-W.: *Weiterbildung in modularer Form. Ein Untersuchungsbericht zur Kombination von Beschäftigung und Qualifizierung*. BBJ Consult Paper 2, Berlin 1993

² Kloas, P.-W.: *Qualifizierung in Beschäftigung – Neue Ansätze zur beruflichen Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes*. In: BWP 24 (1995) 2, S. 3–10

³ Vgl. Kloas, P.-W.; Selle, B.: *Vom Ungelernten zur Fachkraft – Modelle zur Kombination von Arbeit und Berufsausbildung im Überblick*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Bielefeld 1994 (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 181)

⁴ Beratungsvorlage: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß durch Nachholen anerkannter Ausbildungsabschlüsse im Verbund mit Beschäftigung (Veröffentlichung nach Beschlußfassung)

⁵ Das Nachholen von Ausbildungsabschlüssen wird hier zum Weiterbildungsbereich gezählt, weil i. d. R. auf berufliche Vorqualifikationen der Teilnehmer – auch wenn diese keinen formalen Berufsabschluß haben – zurückgegriffen werden kann.

⁶ Dieser Modularisierungsgrund entfällt bei der Ausbildung von Schulabgängern, da diese i. d. R. keine beruflichen Vorerfahrungen haben, die einen späteren Einstieg oder eine andere zeitliche Abfolge im Qualifizierungsprozeß verlangen würden. Dieser Unterschied zwischen Aus- und Weiterbildung beantwortet mit die Frage, warum eine modulare Gestaltung im Weiterbildungsbereich sinnvoll, aber im Bereich der Ausbildung nicht erforderlich ist.

⁷ Vgl. Kloas, P.-W.; Selle, B.: *Vom Ungelernten ...*, a. a. O.

⁸ Die zeitlichen Richtwerte ergeben sich aus entsprechenden Erfahrungen in verschiedenen BMBF/BIBB-Modellversuchen.

⁹ Vgl. Davids, S.: *Erwerbstätigkeit mit Ausbildung kombinieren*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 4/1995, S. 91–97

¹⁰ Vgl. Höcker, H.: *Beschäftigungsbrücken durch Urlaubsförderung – dänische und schwedische Erfahrungen mit Stellvertreterregelungen*. Expertise im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen und BBJ CONSULT – ServiceGesellschaft 7, Berlin 1995

¹¹ Hans-Böckler-Stiftung: *Informationen über den sozialen Dialog und die Kollektivvereinbarungen zur Weiterbildung in Europa – 2.1 Handlungsfeld: Weiterbildung zwischen Modernisierung und sozialem Schutz – Das Job-Switch-Modell in Dänemark*, S. 6 (vervielfältigtes Manuskript o. Datum)

¹² Vgl. ebenda

¹³ Vgl. Vogelsang, S.: *Neue Wege der beruflichen Weiterbildung*. In: *punkt (Magazin für den EU-Arbeitsmarkt und die Förderung durch den Europäischen Sozialfonds)* 15/1995, S. 8–9 (ähnliche Ansätze werden auch in Hamburg diskutiert)

Handlungsorientierte Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern im Modellversuch zur Doppelqualifikation in integrativer Form

Hans-Dieter Höpfner

Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Berater für Organisationsentwicklung und Berufsbildung

Der Modellversuch Berufsausbildung nach BBiG mit Fachhochschulreife in Schwarze Pumpe wird in integrativer Form durchgeführt. „Integrativ“ bedeutet kurz gefaßt: Schule und Betrieb wirken gemeinsam bei der Verknüpfung der Vorbereitung auf ein Studium und der Ausbildung für einen Facharbeiterberuf. Im Beitrag wird dargestellt, wie die beteiligten Lehrer und Ausbilder durch eine handlungsorientierte Weiterbildung zur Integration befähigt werden. Außerdem wird beschrieben, wie sich das in der Weiterbildung entwickelte neue Rollenverhalten der Lehrenden und Lernenden auf die Ausbildungsorganisation auswirkt.

Einführendes zum Modellversuch zur Doppelqualifikation in integrativer Form

Mitte des Jahres 1993 begann der Modellversuch „Berufsausbildung nach BBiG mit Fachhochschulreife“ in Schwarze Pumpe. Er hat eine Laufzeit von fünf Jahren. Bei diesem Modellversuch geht es um die Ausbildung in den nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) anerkannten Ausbildungsberufen Industriemechaniker und Energieelektroniker und den gleichzeitigen Erwerb der Fachhochschulreife in der üblichen Ausbildungszeit von 3,5 Jahren. Es wurde je eine Klasse mit 24 Schülern gebildet. Die Eingangsvoraus-

setzung ist der Abschluß der 10. Klasse. Lernorte sind die Lausitzer Braunkohle AG (LAUBAG) und das Oberstufenzentrum Spremberg (Spree-Neiße-Kreis).

Eine höhere Allgemeinbildung, die zur Studierfähigkeit in Form der Fachhochschulreife führt, wird in integrativer Form angeeignet. Wir sprechen deshalb von einem doppeltqualifizierenden integrierten Bildungsgang.

In Modellversuchen zur Doppelqualifikation mit einem beruflichen Abschluß nach BBiG war bisher die betriebliche Seite zu wenig in den integrativen Prozeß von beruflicher und allgemeiner Bildung eingebunden. Im Modellversuch „Schwarze Pumpe“ wird die Vorbereitung auf ein Studium nicht nur im Unterricht der Berufsschule und der Fachoberschule, sondern auch in der betrieblichen Ausbildung geleistet. Dabei beschränkt sich die Integration nicht nur auf die jeweiligen fachlichen Inhalte, sie erstreckt sich vielmehr auch auf die didaktisch-methodische Ebene von Ausbildung und Unterricht.

Für ein solches Vorgehen spricht unter anderem, daß eine materiale Studierfähigkeit den Erwerb von Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Orientierungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit zur Bedingung hat. Diese sind inzwischen selbstverständliche Ziele der beruflichen Ausbildung geworden.

Für die gegenwärtige Diskussion um die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung liefert der doppeltqualifizierende integrative Bildungsgang Argumente, das duale System auch als Quelle umfassender Bildung zu verstehen.

Der Bildungsgang ist in der Lage, betriebliche Karrieren zu eröffnen, die in einer aufbauenden Weiterbildung realisiert werden können. Er ist auch in der Lage, eine Studierfähigkeit zu entwickeln, die alle damit verbundenen Optionen möglichst macht.

Bedarf an Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern im Modellversuch

Welche Forderungen an die Lehrer und Ausbilder stellt der Modellversuch?

„Integrativ“ bedeutet für den Modellversuch kurz gefaßt: Schule und Betrieb wirken gemeinsam bei der Verknüpfung der Vorbereitung auf ein Studium und der Ausbildung für einen Facharbeiterberuf. Dazu müssen Lehrer und Ausbilder das tun, was im dualen System so selten ist, sie müssen eng zusammenarbeiten. Sie müssen dies tun, wenn es um die Abstimmung der zeitlichen Folge der Lehrinhalte, wenn es um die Lehrinhalte selbst geht, wenn Aufgaben für die Lernenden entwickelt werden, wenn Aufgaben von den Lernenden gelöst und die Lösungen ausgewertet werden, wenn systematisch neue Lehr- und Lernmethoden in den Lehr-/Lernprozeß eingebracht werden sollen.

Die, um die es in der Ausbildung geht, die Auszubildenden, sollen nicht die „Rezipienten“ der integrativen Aktivitäten von Fachoberschule, Schule und Betrieb, von Lehrern und Ausbildern sein. Ziel ist es, daß sie ihren Lernprozeß gemeinsam mit Lehrern und Ausbildern organisieren.

Für Lehrer und Ausbilder ist es schon nicht leicht, die angedeutete Integration zu realisieren. Damit aber Auszubildende bzw. Schüler in Schule und Betrieb ihr Lernen mit organisieren oder gar selbst organisieren, müssen Lehrer und Ausbilder eine völlig neue Rolle einnehmen.

Sie müssen ihrerseits den Lehr-/Lernprozeß so organisieren, daß selbstorganisiertes Lernen möglich wird. Sie können nicht mehr Vormacher, Bestimmer und Kontrolleure sein. Sie müssen zu einem Berater des selbstorganisierten Lernens werden.

Beraten heißt, zurückhaltend sein mit vor-schnellen Angeboten, sich im Hintergrund halten. Der Lehrende als Berater muß sich stets fragen: Habe ich alles getan, daß die Lernenden selbst aktiv waren in IHREM Lernprozeß?

Dies ist aber nur ein Teil ihrer neuen Rolle. Darüber hinaus müssen sie auch lernen, ihr Tun in Frage zu stellen, sich als Lernende zu betrachten und ihr Lernen selbst zu organisieren. Sie müssen in der Schul- und Ausbildungsorganisation selbstorganisierend tätig werden.

Welche Voraussetzungen bietet die den Modellversuch tragende Ausbildungsorganisation?

Die den Modellversuch tragende Ausbildungsorganisation in Schwarze Pumpe hat auf der betrieblichen Seite sechs und auf der schulischen Seite vier Hierarchieebenen (einschließlich der Lernenden). Zwischen den Hierarchieebenen verlaufen Informations- und Entscheidungswege wie in klassischen Top-Down-Strukturen, wobei auf jeder Ebene die entsprechenden Leiter auf eine strikte Trennung ihrer Bereiche achten. Der Ausbilder auf der vorletzten Ebene der Hierarchie (und schon gar nicht der Auszubildende) hat keine Gelegenheit, an wesentlichen Veränderungen, die die Gesamtorganisation betreffen, mitzuplanen. Dezentrale Gruppen, die auf die Entwicklung der Gesamtausbildungsorganisation Einfluß haben, gibt es nicht. Die „schlankere“ Hierarchie der Schule bewirkt, daß der Schulleiter zu Entscheidungsprozessen nicht nur Abteilungsleiter hinzuzieht, sondern auch Lehrer. Für die Ebene der Lehrer ist charakteristisch, daß die meisten Lehrer für sich arbeiten. Eine didaktische Abstimmung ist nur bei wenigen Lehrern vorhanden. Abstimmungen zwischen Betrieb und Schule werden auf den höchsten Leitungsebenen vorgenommen.

Mit der Einführung des neuen Bildungsganges wurde die äußere Organisationsstruktur nur geringfügig verändert. Auf der Meisterebene (Betrieb) wurde ein Meisterbereich „Modellversuch“ hinzugefügt, und es wurde eine Lehrergruppe für die Doppelqualifikation verantwortlich gemacht. Diese Gruppen begannen,

- die vorhandenen Lehrpläne und Ausbildungspläne und ihre schulischen und betrieblichen Arbeitsgrundlagen nach Doppelungen und Überschneidungen zu analysieren,
 - die Fachhochschule vorbereitende Inhalte mit Ausbildungsinhalten zu verbinden,
 - Projekte zu entwickeln, die selbständiges Handeln der Lernenden ermöglichen und schulische (auch Fachoberschule) und betriebliche Ausbildungsinhalte verbinden.
- Dies geschah in wöchentlichen Zusammenkünften der „Projektgruppe Schule“ und der „Projektgruppe Betrieb“. Zu den Zusammenkünften wurden Vertreter der jeweils anderen Gruppe eingeladen.

Die Analyse der ersten Ergebnisse des Einsatzes entwickelter Projekte und Lernhilfen (Leittexte) ergab, daß diese mehr damit zu tun hatten, eine erste Auseinandersetzung der Lehrenden mit neuen Lehr-/Lernformen zu sein, als ein Lernmaterial für das selbständige, selbstorganisierte Handeln/Lernen der Auszubildenden/Schüler.

Es war noch zuviel vorgegeben, noch keine Linienführung zur Entwicklung selbständigen Handelns vorhanden, die Aufgabenstellungen waren oft mißverständlich. Die Verbindung von Theorie und Praxis war eine sehr künstliche.

Für die Ausgestaltung dieses Prozesses war es nötig – dies wurde allen Projektgruppenmitgliedern in ihrer Arbeit für den Bildungsgang deutlich –, ihre Kenntnisse zu handlungsorientierten Lehr-/Lernformen auf ein höheres Niveau zu bringen.

Bei der Arbeit in den Projektgruppen zeigten sich schnell auch Defizite in den Fähigkeiten des Moderierens von Problemlösungsdiskussionen, in Regeln für soziale Verhaltens-

weisen in der Teamarbeit und der Konfliktbearbeitung.

Insgesamt war das Hineinwirken der Projektgruppen in die anderen Ausbildungsbereiche nur sporadisch und wenig nachwirksam. Mit anderen Worten, die Arbeit der Projektgruppen strahlte zu wenig auf die gesamte Organisation aus.

Anregung und Unterstützung einer handlungsorientierten Weiterbildung durch die wissenschaftliche Begleitung

Nach dem oben Dargestellten bezieht sich der Bedarf an Weiterbildung für die Lehrer und Ausbilder insbesondere

- auf Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen zur Entwicklung selbstorganisierten Handelns der Lernenden und
- auf ihr eigenes selbstorganisiertes Handeln im Ausbildungsprozeß und darüber hinaus in der Ausbildungsorganisation.

Um dem gerecht zu werden, entschloß sich die wissenschaftliche Begleitung zum Einsatz einer handlungsorientierten Weiterbildung. Da „Handlungsorientierung“ in der Literatur geradezu inflationär gebraucht wird, soll an dieser Stelle etwas ausführlicher darauf eingegangen werden, was hier darunter zu verstehen ist.¹ Die Umsetzung im Modellversuch wird nach der allgemeinen Begriffsbestimmung beschrieben.

Was wird unter handlungsorientierter Weiterbildung verstanden?

Der Begriff „handlungsorientierte Weiterbildung“ soll für Formen der arbeits- und berufsbezogenen Weiterbildung mit den folgenden Eigenschaften verwendet werden:

- Die Weiterbildung zielt auf die Bewältigung und die Mitgestaltung vollständigen Handelns;

- der wesentliche Inhalt der Weiterbildung sind vollständige Handlungen;
- die Vollständigkeit des Handelns ist in der Weiterbildung Methode.

Zum vollständigen Handeln gehören:

Das selbständige Durchlaufen der Handlungszyklen vom Zielstellen über das Informieren und Planen bis zum abschließenden Bewerten.

Ein weiteres Kriterium für die Vollständigkeit ist, daß Handlungen nie für sich zu begreifen, zu organisieren (zu planen) und auszuführen sind, sondern immer in größeren Handlungszusammenhängen. Das einzelne Handeln muß diesen Zusammenhängen Rechnung tragen. Deshalb gehört zum konkreten Handeln auch das kritische Be- und Auswerten seiner Beziehungen zur Handlungsumwelt.

Und schließlich soll ein Feld dieser Beziehungen besonders herausgehoben werden: Es gehört zur Vollständigkeit des Handelns, daß eigenes Handeln immer im Kontext des Handelns mit anderen und für andere steht.

Durch welche konkreten Ziele, Inhalte und Methoden zeichnet sich handlungsorientierte Weiterbildung aus?

Bestimmend für die Ziele, den Inhalt und die Methoden handlungsorientierter Weiterbildung sind die Eigenschaften vollständigen Handelns.

Es geht bei den **Zielen** um den Erwerb von Kompetenzen für das selbständige Ausführen einzelner Handlungen mit ihren Schritten vom Zielstellen bis zum Bewerten. Ziele sind außerdem arbeitsfeld- und berufsübergreifende Kompetenzen, wie gemeinsam mit anderen oder in Abstimmung mit ihnen die Schritte einer vollständigen Handlung planen und ausführen, im selbständigen und im kooperativen Handeln selbständig lernen, sich selbst neue Handlungsbereiche erschließen zu können.

Handlungsorientierte **Weiterbildung** zielt auch auf das Individuum und seine Mündigkeit. Sie folgt dem BLANKERTZschen Grundsatz: „Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär.“²

In der handlungsorientierten Weiterbildung sind vollständige Handlungen der wesentliche **Inhalt**. Das heißt, in der Weiterbildung müssen die Teilnehmer Handlungen mit ihren Bestandteilen Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten ausführen. Mit diesen Handlungen werden dabei gegenwärtige und mögliche künftige Arbeitsaufgaben bewältigt.

Beim Bewerten des Handelns und der Handlungsergebnisse werden auch die Handlungsbedingungen kritisch reflektiert. Es wird analysiert, inwieweit die Bedingungen (also auch die Organisation und die Technik) vollständiges Handeln befördern oder behindern und es werden Änderungsvorschläge erarbeitet. Dabei sind Aufgabenstellungen zu definieren und dazu verschiedene Lösungen zu entwickeln, die eine klare Entscheidungsgrundlage bilden. Auf dieser Grundlage werden schließlich Entscheidungsbefugnisse eingefordert.

Da angestrebt wird, eigenes Handeln immer im Kontext des Handelns mit anderen und für andere zu betrachten, sollen möglichst viele Handlungsschritte in der Gruppe realisiert werden.

Zu den Inhalten der handlungsorientierten Weiterbildung gehören deshalb auch

- das Verteilen und Übernehmen von Aufgaben in der Gruppe,
- das Moderieren von Gruppensitzungen,
- der Umgang mit Präsentationstechniken,
- die Konfliktbearbeitung bei der Gruppenarbeit,
- das partnerzentrierte Verhalten bei Problemen in der Gruppe,

- das Weitergeben von erworbenem Wissen,
- das Bewerten der Gruppenarbeit.

Handlungsorientierung als **Methode** verlangt Lernformen mit hohem Aktivitätspotential, wie Gruppendiskussionen, Teamarbeit, Präsentationen, individuelles selbständiges Lernen, Vortrag mit Diskussion, Exkursion und Erkundung. In diesen werden kognitive Prozesse, wie Sprechen, Denken, Beobachten bewußt eingesetzt, um Planungs- und Kontrollprozesse zu optimieren, die Interiorisation zu fördern und die Rückkopplung bei der Durchführung der Handlung bewußt zu gestalten.

Anteile von Fremd- und Selbstregulation gehen als veränderbare Größen hin zu immer höherer Selbständigkeit in die Methoden ein. Die höchste Stufe der Selbständigkeit ist die individuelle Selbstqualifikation im und durch Handeln. Sie wird in der Gruppe gestärkt.

Welche Form hat die handlungsorientierte Weiterbildung im Modellversuch?

Von der wissenschaftlichen Begleitung wurde den Lehrern und Ausbildern ein Weiterbildungszyklus der folgenden Art vorgeschlagen:

1. Einführungsseminar
2. Umsetzungsphase
3. Weiterführungsseminar
4. Umsetzungsphase
5. Weiterführungsseminar
6. Umsetzungsphase

Während das Einführungsseminar von der wissenschaftlichen Begleitung und den Lehrenden gemeinsam entwickelt wurde, sollten für die weiteren Seminare die Lehrer und Ausbilder die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung vornehmen.

Im „Einführungsseminar“ wurde der Prozeß der kontinuierlichen und kooperativen Selbstqualifikation³ der Ausbilder und Lehrer initiiert. Der wissenschaftliche Begleiter

war in diesem Seminar Dozent und Moderator. Lehrer und Ausbilder, die am Modellversuch beteiligt sind, bekamen eine Einführung in die Metaplanmoderation. Gemischte Teams von Ausbildern und Lehrern erarbeiteten sich Kenntnisse zur Verbindung von Handeln und Lernen, zur Planung selbständigen Lernens der Auszubildenden, zu Methoden der Unterstützung selbständigen Lernens. Die Teams mußten die Ergebnisse ihrer selbständigen Gruppenarbeit präsentieren. Die Auswertung der Teamarbeit wurde mit der Diskussion von Regeln zur partnerzentrierten Kommunikation verbunden. Erneut zusammengestellte gemischte Teams von Lehrern und Ausbildern begannen mit der Erarbeitung von Aufgabenstellungen für die Schüler bzw. Auszubildenden, bei denen

- sie vollständig Handeln,
 - sie sich individuell und in Kooperation selbständig Kenntnisse aneignen,
 - sie ein Höchstmaß an eigenen Lösungsideen und Lösungswegen einbringen können.
- Der Lösungsprozeß soll in der Schule und im Betrieb stattfinden, und es sollen Arbeitsaufgaben mit Lernaufgaben verbunden sein.

In der folgenden „Umsetzungsphase“ wurde das im Seminar Erworbene angewendet. Es sollten sich Teams finden, die weitere Aufgabenstellungen mit den genannten Eigenschaften entwickeln.

Die Lehrenden begannen damit, die Lernenden in die Entwicklung einzubeziehen, indem sie die Lernenden befragten, wie sie mit den Aufgaben zurechtkämen und welche Änderungen sie sich wünschten. Auf dieses erste Einbeziehen der Lernenden in die Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses reagierten die Auszubildenden mit der folgenden Kritik (auf die Fragen der Lehrenden):

- „Die Aufgaben engen unsere Vorhaben und Vorstellungen noch zu sehr ein.“
- „Die Abstimmung zwischen Schule und Betrieb stimmt noch nicht.“
- „Schulische Aufgaben sind zu wenig praxisbezogen.“

Es konnte zu diesem Zeitpunkt konstatiert werden, daß die Veränderungen im Lehr-/Lernprozeß von den Lernenden wahrgenommen wurden. Beide Seiten, Lehrende und Lernende, waren aber noch nicht zufrieden mit diesen Veränderungen.

Im ersten „Weiterführungsseminar“, dessen Inhalt von den Lehrern und Ausbildern festgelegt wurde, ging es darum,

- Erfahrungen in der Lehrtätigkeit in von Lehrern und Ausbildern moderierten Gruppen auszutauschen,
- entwickelte Aufgabenstellungen zu präsentieren und
- die Fragen zu beantworten: „Wie können die Lernenden verstärkt in die Aufgabenentwicklung mit einbezogen werden?“; „Welche Hindernisse für ein reibungsloses Arbeiten der Aufgabenteams gibt es?“; „Wie können die Hindernisse überwunden werden?“. Antworten darauf wurden in gemischten Teams (Ausbilder und Lehrer) erarbeitet.

In der folgenden Umsetzungsphase wird eine neue Qualität deutlich:

- Die Lernenden klagen seltener über schlechte Abstimmung von Schule und Betrieb;
- sie haben jetzt auch Aufgaben, bei denen eigene Ideen, Lösungswege und Lösungen gefragt sind;
- sie bestimmen die Art und den Zeitpunkt der Kontrolle in den Aufgaben mit;
- sie drängen auf die Verwirklichung ihres Lösungsvorschlages;
- ein Teil der Lehrenden kommt mit der Beraterrolle schon gut zurecht, der andere Teil hat noch Probleme damit;
- es fällt den Lehrenden insbesondere schwer, verschiedene – auch nicht immer „optimale“ – Lösungen zuzulassen.

Ein zweites „Weiterführungsseminar“ wurde nach einer weiteren „Umsetzungsphase“ wiederum von den Lehrenden geplant. Hier sollte ein externer Berater bei der Lösung

von Fragestellungen zur Seite stehen, die die sozialen Beziehungen in der Organisation betrafen:

- „Wie kann man mit Konflikten, die bei der Arbeit in den Teams der Lehrenden entstehen, fertig werden?“
- „Wie setze ich mich bei bestimmten Problemen gegenüber meinem Vorgesetzten durch?“
- „Was mache ich mit meinen Problemen im partnerzentrierten Umgang mit den Lernenden?“
- „Wie gehe ich mit Kritik von seiten der Lernenden um?“

Lösungen für die Fragestellungen wurden über Metaplantchnik und mit Rollenspielen, für die Regeln erarbeitet und gegeben wurden, entwickelt.

Entwicklung der Ausbildungsorganisation durch die handlungsorientierte Weiterbildung

Die Entwicklung von Organisationen findet auf verschiedenen Ebenen statt⁴, auf den Ebenen

- des individuellen Organisationsmitgliedes,
- der sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder und
- der strukturellen Bedingungen der Organisation. Die zuvor gekennzeichnete Weiterbildung hat Auswirkungen auf alle drei Ebenen.

Als Folge des im Modellversuch eingesetzten Weiterbildungskonzeptes können die folgenden Veränderungen in der Ausbildungsorganisation für den doppelqualifizierenden Bildungsgang angesehen werden:

- Es entstehen kontinuierlich Teams aus Lehrern und Ausbildern (einschließlich Meistern) zum Entwickeln von Aufgabenstellungen für die Lernenden. Diese sind durch die Komplexität der Aufgaben oft strukturiert. Sie kooperieren bei der Aufgabenentwicklung aber auch bei der Begleitung

und Auswertung des Lernprozesses. Die Arbeit der Teams wird in die Arbeit ständiger Einrichtungen, wie Lehrerkonferenz, Ausbildergruppensitzungen, Ausbildertreffen u. ä. eingebunden. Aus den Aufgabenteams kommen so wichtige Impulse für die Veränderung der gesamten Ausbildung.

- Ausbilder und Lehrer formulieren gemeinsam ihren Weiterbildungsbedarf und organisieren die Weiterbildung.

• Durch die für die komplexen Aufgabenstellungen geforderte Verbindung von Arbeits- und Lernaufgaben werden Lehrer gezwungen, sich mit den betrieblichen Gegebenheiten von Arbeit und Technik auseinanderzusetzen. Immer öfter erscheinen Lehrer in der betrieblichen Ausbildung, um sich über die inhaltlichen und materiellen Gegebenheiten zu informieren. Lehrer und Ausbilder stimmen nicht nur in der Doppelqualifikation die Inhalte ihres Lehrens ab, sondern teilweise auch in der übrigen Ausbildung.

- Die an der Aufgabenentwicklung beteiligten Ausbilder kommen oft aus Meisterbereichen verschiedener Obermeisterbereiche. Während die Meister die Entwicklungsarbeit oft noch mit eigenem Engagement unterstützten, gab es Probleme mit den Obermeistern. Nicht nur, daß sie anfangs über alle Schritte im voraus informiert werden wollten, auch betrachteten sie die bereichsübergreifende Arbeit der Teams mißtrauisch, da sie dadurch in ihrem Bereich nicht mehr „alles im Griff“ zu haben glaubten. Durch die Kritik der am Modellversuch beteiligten Meister aber auch durch die Vielzahl an neuen Aufgaben, die die Mitarbeiter ihrer Bereiche zu lösen hatten und deren Kontrolle die Obermeister nicht mehr nachkamen, mußten sie Verantwortung nach unten abgeben. Die Meister und Ausbilder entscheiden jetzt immer öfter ohne große Hindernisse über den Einsatz von Auszubildenden in den Abteilungen, die Zusammenarbeit von Ausbildern und den materiellen Aufwand selbst.

- In den Aufgabenteams werden mehr und mehr auch persönliche Befindlichkeiten der Teammitglieder diskutiert.

- Das Engagement und die Erfolge der Lernenden beim Lösen der komplexen Aufgabenstellungen nehmen Kritikern bei den Lehrenden Argumente gegen neue Lehr- und Lernformen. Es wächst die Kritik der Lernenden gegen herkömmliche Lehr- und Lernformen, die ihnen wenig Selbständigkeit ermöglichen. Dies sprechen sie auch deutlich bei Präsentationen ihrer Lernergebnisse aus.

- Durch die hohe Eigenaktivität der Lernenden in der Ausbildung und ihre Einbeziehung in die Überarbeitung der Aufgabenstellungen entwickeln sie eigene Vorschläge für mögliche Aufgaben und Lösungsverfahren. Einige Lernende erarbeiteten Materialien zur Unterstützung des selbständigen Lernens nachfolgender Ausbildungsjahrgänge und sind als Lehrende in Computerkursen für jüngere Lehrjahre tätig.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Höpfer, H.-D.: Handlungsorientierte Seminare zur Weiterbildung der Ausbilder/-innen. Salzgeber 1993

² Vgl. Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 307

³ Vgl. Schneider, P.: Lernen und Arbeiten im Team. Leitfragen: Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation (KoKoSS). Paderborn 1993

⁴ Vgl. Trebesch, K.: Ursprung und Ansätze der Organisationsentwicklung sowie Anmerkungen zur Situation in Europa. In: Koch/Meuers/Schuck (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, 1980, S. 31–50

„Outsourcing“ – nicht nur ein ökonomisches Phänomen

Manfred Bergmann
Gisela Dybowski

Seit jeher ist es eine zentrale Frage betrieblicher Organisation und Wettbewerbsfähigkeit, was an Sach- und Dienstleistungen in Eigenfertigung erstellt oder durch Fremdbezug hinzugekauft wird. Diese Frage des „Make or buy“ hat im Zuge verschärfter Wettbewerbsfähigkeit und anhaltender Rezession wachsende Bedeutung erlangt. Immer mehr Betriebe suchen im **Outsourcing** neue Strategien, um sich durch Externalisierung bestimmter Funktionen komparative Vorteile am Markt, Kostenentlastung, eine klarere kundenorientierte Profilbildung etc. zu verschaffen.¹

Die Kurzform **Outsourcing** (outside recourse using) beinhaltet die Philosophie „Do what you can do best – outsource the rest“. Dabei war es zunächst unerheblich, ob die externen Quellen zur Erfüllung von Unternehmensfunktionen schon immer außerhalb des Unternehmens existierten oder erst durch das Unternehmen im Zuge von Umstrukturierungen ausgelagert wurden. Gerade letzterer Aspekt gewinnt jedoch in der aktuellen Diskussion um eine moderne, effektive Un-

ternehmensführung, in Debatten über die Standortfrage der deutschen Industrie und nachhaltige Strukturveränderungen i. S. fortschreitender Tertiarisierung der Wirtschaft zunehmende Bedeutung. Mit **Outsourcing** verbunden – so die derzeitigen theoretischen Annahmen und vorläufigen empirischen Befunde – sind heute drei vornehmliche Tendenzen:

(1) Bestrebungen zur Reorganisation/zum Reengineering von Unternehmen: sie zielen auf **Arbeitsplatzebene** auf die Wahrnehmung ganzheitlicher Aufgabenkomplexe, auf **Abteilungs-/Unternehmensebene** auf die Bündelung von Kernkompetenzen, die Konzentration auf Kerngeschäfte, die Einsparung von Kosten und den Abbau von Kapazitätsüberhängen sowie auf **Ebene des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs** auf eine kundenorientierte Profilbildung sowie Effizienz- und Effektivitätssteigerungen;

(2) Tendenzen zur Auslagerung von einfachen Produktionen in Volkswirtschaften mit niedrigen Lohnkosten. Sie gewinnen in den letzten Jahren – vor allem unter dem Aspekt der Leistungsoptimierung als Wettbewerbsfaktor für Industrieunternehmen – sowohl für die Standortdiskussion als auch den Strukturwandel der Wirtschaft in den Hochlohnländern wachsende Bedeutung. Dabei zielen Betriebe über vermehrtes Outsourcing darauf ab, **Betriebsteile und Produktionsstufen** auszuweiten, die ohne Risiko in Billiglohnländern ausgelagert werden können;

(3) Eine zunehmende Tertiarisierung der Wirtschaft als Ergebnis eines sich international verschärfenden Wettbewerbs², in dessen Folge verstärkte Auslagerung produktbegleitender Dienstleistungen von Unternehmen bislang eigenerstellte industrielle Dienstleistungen auf kostengünstigere externe Anbieter übertragen werden. Angenommen wird dabei, daß diese Entwicklung durch zwei Faktoren begünstigt wird: zum einen durch einen zunehmenden Wettbewerbsdruck, der

Industrieunternehmen zur Erstellung immer intensiverer Dienstleistungsprodukte zwingt; zum anderen durch einen sich verschärfenden internationalen Wettbewerb, der die Konzentration auf Kernkompetenzen und damit eine verstärkte Auslagerung von Teilaufgaben beschleunigt.

Die zu beobachtenden Tendenzen zum **Outsourcing** in Form der Verringerung von Fertigungs-, Entwicklungs- und Dienstleistungstiefe von Unternehmen basieren vor allem auf ökonomischen Entscheidungen. Dabei zeigt sich, daß ein nicht unbedeutender Teil heutiger Dienstleistungsunternehmen das Ergebnis von Ausgliederungsprozessen im Zuge der Leistungstiefenreduzierung von Industrieunternehmen ist. Die Beispiele für Auslagerungen reichen von der Datenverarbeitung über Marketing, Rechnungswesen, PR/Werbung, arbeitsmedizinische Dienste, Werkschutz, Kantine bis hin zu Bereichen des Personals- und Bildungswesens sowie bestimmte Entwicklungsleistungen.

Bislang sind Richtung und Struktur dieser Tendenzen offen. Doch stimmen alle Experten darin überein, daß diese Entwicklungen mit gravierenden qualifikatorischen Veränderungen verbunden sind und wachsenden bildungspolitischen Handlungsbedarf hervorrufen. Wo sind aber die bildungspolitischen Anknüpfungspunkte? Betriebswirtschaftler und Organisationsfachleute stimmen darin überein, daß die klassischen betriebswirtschaftlichen Instrumentarien alleine nicht mehr ausreichen, um die Produktivität zu erhöhen bzw. zu optimieren. Daraus folgt, daß die bekannten und teilweise auch erprobten Rationalisierungsmodelle mehr und mehr ersetzt werden durch Innovationsstrategien, die den neuen Bedingungen dynamischer Märkte, globaler Beziehungen, veränderter Wertesysteme und infrastrukturtechnischer Möglichkeiten Rechnung tragen.³ Die bildungspolitischen Auswirkungen dieser Strategien werden einschneidender sein als die der üblichen Rationalisierungswellen, sie werden

schneller sichtbar und somit auch schneller entscheidungsrelevant werden, sie werden von hoher Kreativität gekennzeichnet sein, und sie werden – dies wird ein weiteres Unterscheidungsmerkmal sein – wesentlich pragmatischer orientiert sein als traditionelle Theorien und Lösungsansätze. Wenn die Bildungspolitik sich in diesen Kontext rechtzeitig einbringen will, muß sie schnell auf den schon in Fahrt befindlichen Zug aufspringen.

Es wäre fatal, wenn die notwendige bildungspolitische Diskussion dadurch abgewürgt würde, daß man auf die noch nicht hinlänglich klaren Bedingungen verweist bzw. Outsourcing einem Nullsummenspiel bezüglich der bildungspolitischen Konsequenzen gleichsetzt. Ob Outsourcing unter bildungspolitischen Aspekten tatsächlich mehr oder weniger ein Substitutionsprozeß ist, oder ob es sich dabei vielmehr um eine Komplementaritätsbeziehung mit einer Tendenz der permanenten Erhöhung der Qualifikationsanforderungen handelt, dies alles ist empirisch noch nicht gesichert. Es gibt viele Anzeichen dafür, daß die Veränderungen über reine Substitutionsprozesse, beispielsweise von der Industrie in den Dienstleistungssektor, hinausgehen und daß damit erhebliche Verschiebungen in Struktur, Qualität und Anforderungsprofil der angebotenen Arbeitsplätze einhergehen werden. Damit stellen sich auch für die berufliche Aus- und Weiterbildung Zukunftsfragen, die nicht auf die lange Bank geschoben werden dürfen.

Im Vordergrund stehen zunächst folgende Fragestellungen:

Haben die Outsourcing-Maßnahmen Auswirkungen auf die Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit der beteiligten Firmen und Einrichtungen?

In diesem Kontext ist zu untersuchen, ob in den auslagernden Betrieben durch Outsourcing-Maßnahmen Ausbildungsinhalte einzelner Berufe nicht mehr zu vermitteln sind

und deshalb die Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit grundsätzlich in Frage gestellt wird, und ob sie deshalb auch weniger Ausbildungsplätze anbieten. Für die von Outsourcing-Maßnahmen profitierenden Firmen stellt sich die Frage, ob sie durch die Übernahme neuer Tätigkeiten bedingt oder voll ausbildungsfähig sind und das Ausbildungsplatzangebot erhöhen.

Werden sich Ausbildungsberufe verändern? Werden neue Ausbildungsberufe entstehen?

Es ist zu beobachten und zu analysieren, ob durch die Auslagerung von Tätigkeitsfeldern oder deren Bündelung mit anderen Aufgaben Ansätze für Neuordnungen von bestehenden Berufen oder für neue Dienstleistungsberufe entstehen.

Werden sich die traditionellen Rollen der Lernorte verändern?

Durch neue oder stark veränderte Ausbildungsinhalte und die Einbeziehung neuer (ausbildungsunerfahrener) Betriebe sind Auswirkungen auf das typische Lernangebot der Lernorte zu erwarten. Veränderungen im Lernangebot der Betriebe, der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und der Berufsschulen müssen rechtzeitig untersucht und bedacht werden.

Entstehen neue Organisationsmodelle für die Aus- und Weiterbildung?

Bei einer Heranführung von neuen Ausbildungsbetrieben aus unterschiedlichen Branchen und mit unterschiedlicher Struktur an die Ausbildungstätigkeit sind neue Modelle der Zusammenarbeit (verstärkte Verbundausbildung?) zu untersuchen.

Ergeben sich durch die Auslagerung von Tätigkeiten neue Karrierewege für Facharbeiter und Fachangestellte?

Es stellt sich die Frage, ob insbesondere bei den von Outsourcing-Maßnahmen profitierenden Unternehmen eine neue Qualifikationsebene entsteht, die sich für Absolventen

einer dualen Ausbildung als Karriereweg anbietet.

Ist bei Outsourcing-Maßnahmen von einer generellen Höherqualifizierung auszugehen?

Es sind die Auswirkungen auf das traditionelle Qualifikationsniveau von Facharbeitern und Fachangestellten zu untersuchen, wie auch die Schnittstelle zwischen Aus- und Weiterbildung beobachtet werden muß.

Sind Auswirkungen auf die Kosten beruflicher Bildung zu erwarten?

Angesichts der Nutzen-Kosten-Diskussion muß geprüft werden, ob mit Outsourcing kostensenkende und gleichzeitig nutzensteigernde Elemente zu ermitteln sind.

Mit diesen Fragestellungen sollen nur einige wichtige bildungspolitische Aspekte im Zusammenhang mit Outsourcing aufgezeigt werden. Auf die schlechte empirische Ausgangslage wurde bereits hingewiesen. Um erste Antworten zu den oben genannten Fragen geben zu können, sollen diese Aspekte in einem Workshop näher untersucht und aufgearbeitet werden. Das Bundesinstitut und das BMBF werden sich dieser Aufgabe im Laufe dieses Jahres in Kooperation mit Externen annehmen und versuchen, die sich daraus ergebenden bildungspolitischen Problemstellungen konkreter zu analysieren. Wir würden uns über Hinweise sehr freuen.

Anmerkungen:

¹ Outsourcing meint im folgenden die Auslagerung von Sach- und Dienstleistungen, nicht dagegen die Ausgliederung von betrieblichen Bereichen und Leistungen in Form von Profit-Centern etc.

² Albach, H.: Dienstleistungsunternehmen in Deutschland. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 59 (1988) 4, S. 397-420; zitiert in Reichwald, R. (siehe Fußnote 3).

³ Reichwald, R.; Möslin, K.: Wertschöpfung und Produktivität von Dienstleistungen – Innovationsstrategien für die Standortsicherung. TU München, Arbeitsberichte des Lehrstuhls für Allgemeine und Industrielle Betriebswirtschaftslehre, Band 6, September 1995.

Kurzbericht über die Sitzung 3/95 des Hauptausschusses am 28./29. November 1995 in Bonn

Der Hauptausschuß diskutierte eingehend die **aktuelle Ausbildungsplatzsituation**. Nachdem die Ländergruppe einen Bericht über die Einschätzung in den ostdeutschen Ländern abgegeben hat, diskutierte der Hauptausschuß verschiedene Möglichkeiten, die einen Beitrag zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze leisten könnten, wie Verbundorganisation, zusätzliche Ausbildungsberater, ggf. Ausbau von schulischen Angeboten. In diesem Zusammenhang kann auch der Vortrag von Herrn Dr. Cramer (BDI) zum Thema „Bedarfsorientierte Berufsausbildung und Verbundausbildung aus der Sicht der Metall- und Elektroindustrie“ gesehen werden. Dieses Modell ist nach Auffassung des Vortragenden auch auf andere Bereiche übertragbar.

Der Hauptausschuß nahm interessiert die Präsentation von Ergebnissen aus dem Projekt 6.604 „Individuelle Kosten der Weiterbildung unter Berücksichtigung von Nutzenaspekten“ zur Kenntnis und diskutierte über die erstaunlichen Defizite in der Datenglage.

Zum Thema „Herstellung von **Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung** durch Schaffung eines eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystems/Berufliche Weiterbildung“ beschloß der Hauptausschuß die folgende Empfehlung:

„Zur Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung haben Bund, Länder und Sozialparteien im Februar 1994 einvernehmlich vorgeschlagen, bis Ende 1995 länderübergreifend einheitliche Zugangswege in die Hochschulen für qualifizierte Berufstätige zu schaffen und nicht gerechtfertigte Zugangsbarrieren abzubauen.

Dieses Ziel kann durch eine Vereinbarung der Länder oder durch eine rahmengesetzliche Regelung erreicht werden.

Der Hauptausschuß fordert die Länder auf, baldmöglichst eine solche Vereinbarung abzuschließen oder den Bund, eine entsprechende rahmengesetzliche Regelung in die Wege zu leiten.“

Die Aufnahme folgender **Forschungsprojekte** in das **Forschungsprogramm** wurde beschlossen:

FP 2.1002 – Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse

FP 4.2008 – Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Entwicklung von Altenpflegekräften in Deutschland – Ergänzungs- und Wiederholungsbefragung zur Berufszufriedenheit und zu Verwertungsmöglichkeiten beruflicher Qualifikationen in der Altenpflege

An Stelle von Herrn Rolf Kleinschmidt, der in den Ruhestand getreten ist, hat der Hauptausschuß Frau Ilse Haase-Schur (Vertreterin des Landes Brandenburg) in den Unterausschuß „Berufsbildungsforschung“ entsandt.

Der Hauptausschuß hat den Generalsekretär bezüglich der Haushaltsrechnung für das Jahr 1993 einstimmig entlastet.

Der Hauptausschuß beschloß die folgenden Sitzungstermine für 1996:

Sitzung 1/96 am **28./29. Februar** in Bonn (Teilnahme des Präsidenten der BA, Herr Jagoda)

Sitzung 2/96 am **13. Juni** (fakultativer Termin)

Sitzung 3/96 am **27. oder 28. November** in Berlin oder Nürnberg

Zum Vorsitzenden für das Jahr 1996 wähle der Hauptausschuß Herrn Gruber, Frau Dr. Görner und die Herren Hahn und Hoffmann zu stellvertretenden Vorsitzenden.

Ganzheitliche Berufsbildung

Klaus Hahne

Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb mit einem Geleitwort von A. Lipsmeier
Bernd Ott
Franz Steiner Verlag Stuttgart 1995;
280 Seiten

Mit dem Titel seines Buches, der gekürzten Fassung einer Habilitation an der Universität Karlsruhe, schließt OTT an ein Konzept an, das seit dem Paradigmenwechsel in der Berufsbildung Mitte der siebziger Jahre diskutiert wird. Dabei ist der Bezug auf den Aspekt der „Ganzheitlichkeit“ nicht unumstritten. ARNOLD und MÜLLER erklärten ihn noch jüngst für ein „Zauberwort“ mit uneingeschränkt positivem Image und versuchten die Elemente einer pädagogischen Theorie der Ganzheitlichkeit aufzuschlüsseln. Für OTT ist die ganzheitliche Berufsbildung mit dem Ziel einer beruflichen Handlungskompetenz verbunden, die nicht allein von den Anforderungen der Objektseite her definiert wird, sondern mindestens ebenso stark von der subjektiven Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung. Die Entwicklung einer solchermaßen subjektorientierten beruflichen Handlungskompetenz soll über ein ganzheit-

liches Lernen bewirkt werden, welches die Komponenten des inhaltlich fachlichen Lernens, des methodisch-operativen Lernens und des affektiv-ethischen Lernens umfaßt. Mit der Formel „Wissen + Können + Wollen“ verdichtet er sein Konzept ganzheitlichen Lernens und gibt in Anlehnung an Aebli's „Säulen autonomen Lernens“ diesem eine mehrdimensionale Struktur.

In den beiden ersten Kapiteln unternimmt OTT eine Bedingungs- und Deutungsanalyse ganzheitlicher Berufsbildung. Damit geht er auf den Qualifikationswandel, die veränderten Determinanten in der Berufsbildungsforschung, die man als Abkehr vom Technikdeterminismus bezeichnen kann und die mit der realistischen Wende in der Pädagogik eingeleiteten forschungsmethodologischen Veränderungen ein. Er legt Wert darauf, daß sein Konzept ganzheitlicher Berufsbildung nicht nur als kontrafaktisches Ideal gleichsam unter Laborbedingungen funktionieren darf, sondern sich in Schule und Betrieb als alltagspraktikabel erweisen muß.

Im zweiten Kapitel bezieht sich OTT zunächst auf vier berufspädagogische Theorieansätze:

- Den emanzipatorischen Ansatz, nachdem berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung betrachtet wird.
- Den antizipatorischen Ansatz, wonach berufliche Bildung Qualifikationen für zukünftige Handlungssituationen vermitteln soll.
- Den subjektorientierten Ansatz, bei dem berufliche Bildung als Möglichkeit zur Überwindung der Entfremdung in der Erwerbsarbeit bzw. als Chance zur kritischen Subjektentwicklung betrachtet wird.
- Die arbeitsorientierte Exemplarik, bei der der Berufsbegriff durch einen umfassenden Begriff der Arbeitsorientierung abgelöst wird. Er gedenkt sich nicht für eine dieser Theorien zu entscheiden. Im Sinne einer „Theorieverknüpfung“ nutzt „sein“ Konzept eines lernstrukturellen Ansatzes Momente aller dargestellten teilweise kontroversen Theorien.

Im weiteren nimmt OTT drei Deutungen ganzheitlicher Berufsbildung vor:

Eine berufspädagogische, in der unter den Stichworten beruflicher Handlungskompetenz, Persönlichkeitsentwicklung und ganzheitlichen Lernens die Dimensionen ganzheitlichen Lernens herausgestellt werden:

- Das inhaltlich fachliche Lernen, das in der Fachkompetenz mündet.
- Das affektiv-ethische Lernen, das eine Individualkompetenz begründet.
- Das methodisch-problemlösende Lernen, das eine Methodenkompetenz begründet.
- Das sozial-kommunikative Lernen, mit der Zielsetzung der Sozialkompetenz.

In der zweiten Deutung geht OTT auf die lernpsychologischen Begründungen ein, in der handlungs-, kognitions- und motivationspsychologische Ansätze auf ihren Beitrag für das ganzheitliche Lernen untersucht werden. In der dritten Deutung befaßt er sich mit der Technikentwicklung, -gestaltung und -didaktik. OTT arbeitet den Wandel des Technikverständnisses heraus, wonach Technik heute zunehmend in dem Ausdifferenzieren ihrer historischen, gesellschaftlichen, sozialen und ökologischen Bezüge gesehen werden muß. Durch den Rückgriff auf eine Technikdidaktik unter Einbezug ihrer naturalen, humanen und sozialen Dimension entwickelt OTT Perspektiven einer erweiterten Techniklehre, in der, neben der technologischen Perspektive, auch ökologische und ökonomische, politisch-soziale und geistig-normative Perspektiven bedeutsam sind. Diese Perspektiven sollen sich entfalten, vor dem Hintergrund einer Zielsetzung, die die Befähigung zur Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung umfaßt. Bernd Ott plädiert für eine Erziehung zur Verantwortung, die nicht nur handlungs- und erfahrungsorientiert angelegt sein soll, sondern auch authentisch sein muß.

OTT's Deutungsanalyse ganzheitlicher Berufsbildung zeigt, welche Theoriemomente aus der berufspädagogischen, lernpsychologischen und technik-didaktischen Diskussion sich für eine Begründung des Konzepts nut-

zen lassen. Gleichwohl bleibt offen, wie es zu einer bildungstheoretischen Begründung für konkrete Themen und Lerninhalte in der beruflichen Bildung kommen kann. OTT's Bezug zum systemtheoretischen Technikan-satz (Ropohl) bringt da nach Ansicht des Re-zensenten keine befriedigende Lösung.

Im folgenden behandelt der Autor Fragen der ganzheitlichen Berufsbildung in der Berufsschule (Kap. 3) und im Betrieb (Kap. 4). Dabei plädiert OTT für integrativen Technikunterricht mit integrativen Vermittlungsformen, bei dem durch planvolles erfahrungsorientiertes und selbstorganisiertes Lernen die berufliche Handlungskompetenz und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gefördert werden soll. Als ein angemessenes und hilfreiches Interaktionsmodell für den ganzheitlichen Technikunterricht kennzeichnet er die themenzentrierte Interaktion (nach R. Cohn) und zieht daraus den Schluß, daß eine Voraussetzung für eine Umsetzung neuer Konzeptionen eine neue Professionalität der Berufsschullehrer sein müsse.

Mit Hilfe eines „Lernzielfeldes“ versucht OTT, – analog zu seinen vier Dimensionen – inhaltlich-fachliche, methodisch-problemlösende, sozial-kommunikative und affektiv-ethische Lernziele zu unterscheiden und zu benennen. Im methodischen Abschnitt geht er vom Gegensatz erklärender oder expositorischer versus konstruktiver bzw. entdeckender Unterrichtsverfahren aus. Es ist klar, daß das Konzept ganzheitlichen Technikunterrichts eine Affinität zu handlungsorientierten Unterrichtsverfahren aufweist: „An die Stelle einer Faktenorientierung tritt eine Arbeitsaufgabe, deren technologische und operative Lösung integrativ im Mittelpunkt handlungsorientierter Unterrichtsverfahren steht“ (S. 135).

Im Kapitel „ganzheitliche Berufsbildung im Betrieb“ entfaltet OTT eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem Qualifikations- und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung. Dabei geht er insbesondere auf die sog. Schlüsselqualifikations-Debatte ein, aus der er auch

die kritischen Stimmen rezipiert, wonach Schlüsselqualifikationen keine eigenständigen Bildungsstrategien darstellen, sondern eher als Ableitungen aus industriellen und ökonomischen Entwicklungen zu sehen seien. OTT wendet sich dem Kompetenzbegriff zu, weil die berufliche Handlungskompetenz einen Leitbegriff in der beruflichen Neuordnungsdiskussion darstellt. Der Autor diskutiert den Wert betrieblicher „Makromethoden“ – Lehrgangsmethode, Leittextmethode und Projektmethode – für die Kompetenzbildung.

Im letzten Kapitel liefert OTT einen neuen eigenständigen und recht originellen Forschungsbeitrag, indem er Ansätze zu integrierten Prüfungsversuchen vorstellt und z. T. mit empirischen Ergebnissen belegt. Wenngleich Fragen wie nach der Prüfungsökonomie vernachlässigt werden, so bringt dieser Abschnitt durchaus Ansätze, wie man z. B. durch die Verzahnung von betrieblichen Arbeitsproben und schulischen Arbeitsplanungen einen ganzen Schritt weiter in Richtung auf eine ganzheitliche Facharbeiterprüfung kommen kann.

OTT ist ein aktuelles und wichtiges Buch gelungen, das die Theoriediskussion in der beruflichen Bildung weiterbringen kann. Durch die in Habilitationen übliche breite Auseinandersetzung mit anderen vorhandenen Positionen gelingt eine meist gut lesbare und erkenntnisbringende Übersicht über den Beitrag unterschiedlicher Theorieansätze zu einer modernen und umfassenden Konzeption einer ganzheitlichen Berufsbildung. Daher bietet das Buch für den Forscher Hilfe bei der Standortbestimmung in der eigenen Forschungsarbeit. Für den Lehrer und Ausbilder stellt das Buch ein Standardwerk dar, welches als Hintergrund und Begründung für eigene unterrichtliche Bemühungen genutzt werden kann. Die offenen Fragen, die OTT in seinem Buch, nach Ansicht des Rezensenten, noch keiner Klärung zuführen konnte, sind kein Manko, sondern wichtige Hinweise auf die Weiterführung der Berufsbildungsdiskussion.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**25. Jahrgang
Heft 1
Januar 1996**

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, und
Friesdorfer Straße 151–153, 53175 Bonn

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch,
Claudia Gelbicke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19/26 13

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Peter Dehnpostel, Dr. Agnes Dietzen,
Henrik Schwarz, Gisela Westhoff

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Bader/Blaumeiser

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax 05 21/9 11 01 79, Tel. 05 21/9 11 01-26

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 15,— DM
Jahresabonnement 64,50 DM
Auslandsabonnement 73,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

Die Kündigung kann bis drei Monate vor
Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrecht-
lich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung
der Redaktion als angenommen. Namentlich
gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt
die Meinung des Herausgebers dar. Un-
verlangt eingesandte Rezensionsexemplare
werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341–4515

PROF. DR. ROLF ARNOLD

Universität Kaiserslautern
Sozial- und
Wirtschaftswissenschaften
Pfaffenbergstraße 95
67663 Kaiserslautern

DAGMAR DEL TEDESCO

MICHAEL KUHN

JÖRG LANDWEHR

GEORG RAMING

Universität Bremen
KUA/Modellversuch IQSS
Parkallee 39
28209 Bremen

DR. HANS-DIETER HÖPFNER

Krügerstraße 10
10439 Berlin

EVA KUDA

IG Metall
Lyoner Straße 32
60528 Frankfurt a. M.

HEINRICH ALTHOFF

MANFRED BERGMANN

DR. GISELA DYBOWSKI

DR. KLAUS HAHNE

DR. PETER-WERNER KLOAS

DR. HELMUT PÜTZ

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

KLAUS BERGER

HARALD BRANDES

DR. GÜNTER WALDEN

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151–153
53175 Bonn

**SILKE AXHAUSEN,
CHARLOTTE DORN**

ARMUT VON FRAUEN UND BERUFLICHE QUALIFIZIERUNG

1995, 226 Seiten,
Bestell-Nr. 105.036,
Preis 24.00 DM

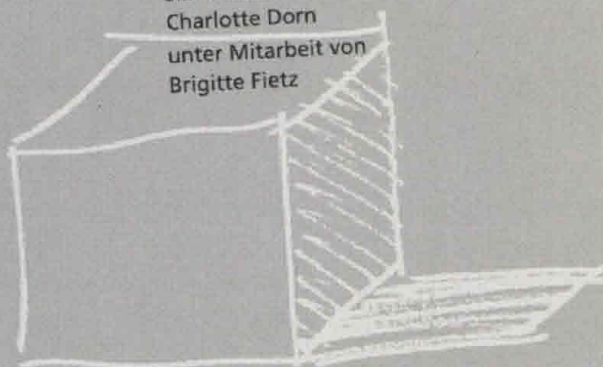
In diesem Band wird detailliert nachgewiesen, daß Armut von Frauen eine weitverbreitete Erscheinung ist, wie sie aussieht, und welche Frauen davon betroffen sind. Dabei wird nicht nur umfangreiches Datenmaterial über Sozialhilfebezug, Arbeitslosigkeit und die prekären Berufsbiographien von Frauen geboten, sondern auch eine Darstellung der Lebenswelt benachteiligter Frauen aus ihrer eigenen Sicht.

Vor dem Hintergrund der Situation der Sozialhilfeempfängerinnen in Deutschland werden in theoretisch und empirisch fundierter Weise das Umschulungskonzept, die Rahmenbedingungen, der Umschulungsverlauf und die biographische Entwicklung der Frauen bis hin zur erfolgreichen Wiedereingliederung in das Erwerbsleben dargestellt. Es wird deutlich gemacht, daß der im Modellversuch in zwei Durchgängen erprobte und evaluierte Weg der Wiedereingliederung von Frauen in die Erwerbstätigkeit von bundesweiter Bedeutung ist und von den zuständigen Stellen erfolgreich begangen werden kann. Methoden, Verlauf und Ergebnisse des Modellversuchs werden ausführlich erläutert.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

MODELLVERSUCHE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG

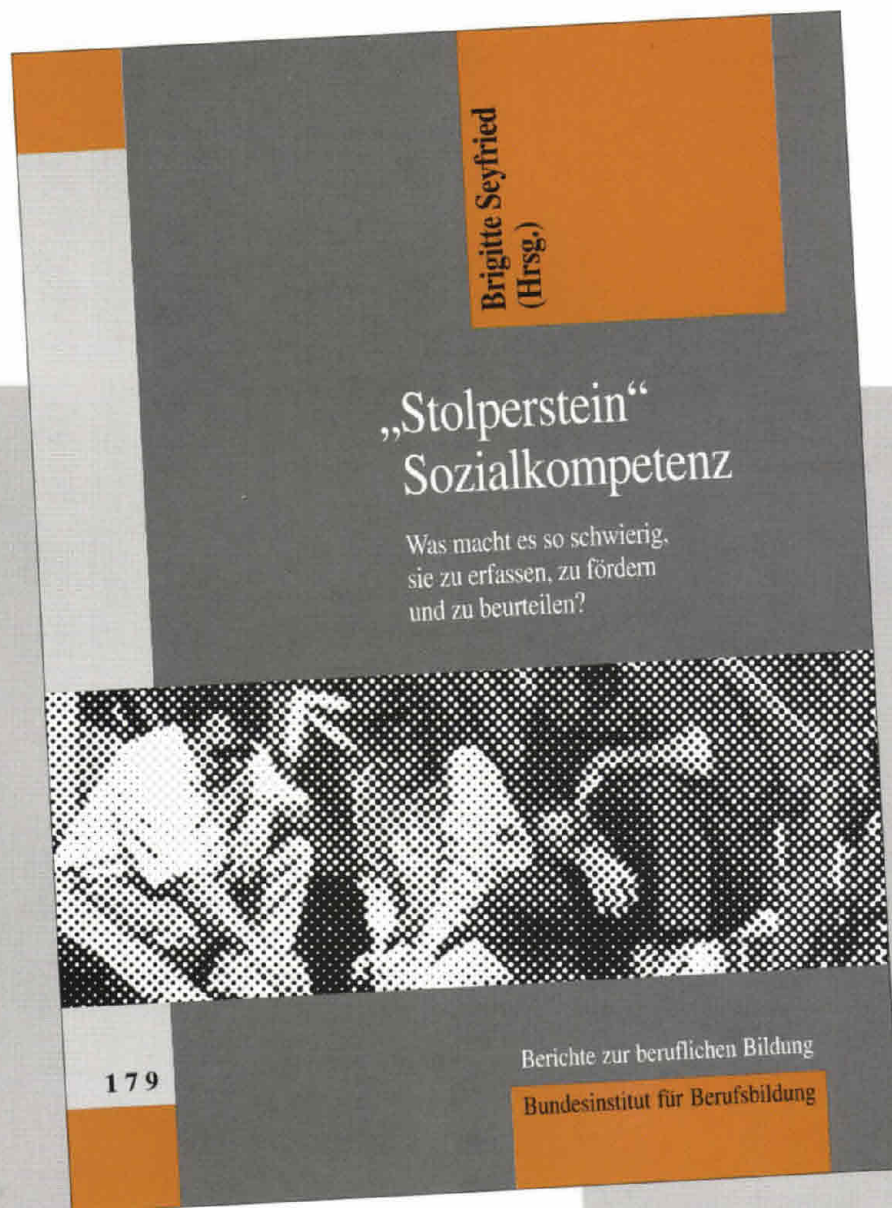
Silke Axhausen
Charlotte Dorn
unter Mitarbeit von
Brigitte Fietz



ARMUT VON FRAUEN UND BERUFLICHE QUALIFIZIERUNG

BiBB.

36



BRIGITTE SEYFRIED (HRSG.)

„STOLPERSTEIN“ SOZIALKOMPETENZ

1995, 166 Seiten,
Bestell-Nr. 102.179,
Preis 24.00 DM

Kaum eine Fähigkeit regt mehr zur Diskussion an als die Teamfähigkeit. Sie wird überwiegend mit Sozialkompetenz gleichgesetzt. Unter diesem Oberbegriff werden Fähigkeiten und Verhaltensweisen postuliert, damit eine gruppen- und beziehungsorientierte Zusammenarbeit möglichst reibungslos erfolgen kann. Soziale Qualifikationen sind situationsabhängig, zeigen sich im Umgang mit anderen und sind durch diese auch veränderbar. Sie lassen sich weder aus dem Lehrbuch erlernen, sind nicht theoretisch vermittelbar und auch nur bedingt „verordnungsfähig“. Da sich die vorherrschenden Definitionen von sozialen Qualifikationen überwiegend noch unpräzise zeigen

und mehr Fragen offenlassen, als daß sie konkrete Antworten geben würden, zeigen sich Probleme, wenn diese Qualifikationen vermittelt, gefördert und beurteilt werden sollen. Die vorliegende Veröffentlichung enthält ausgewählte Beiträge aus Theorie und Praxis, in denen Probleme und Faktoren thematisiert werden, die mit der Vermittlung, Förderung und Beurteilung sozialer Qualifikationen verbunden sind. Besondere Probleme zeigen sich bei der Beurteilung von Sozialkompetenz.

Auf diese Probleme aufmerksam zu machen und Anregungen und Hinweise für das schwierige Feld Sozialkompetenz zu geben ist Anliegen dieses Bandes.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (05 21) 9 11 01 - 0
Telefax (05 21) 9 11 01 - 79