

Gerhard-Mercator-Universität Duisburg

Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

über das Thema:

Berufliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung zur Bewältigung diskontinuierlicher Erwerbsverläufe

Kritische Re-Analyse arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Ansätze
und Beitrag für einen Subjektbezug in der Weiterbildungsdiskussion

von

Stefan Naevecke

aus

Essen

30. Dezember 2002

„Die heutige kapitalistische Wirtschaftsordnung ist ein ungeheurer Kosmos, in den der einzelne hineingeboren wird und der für ihn, wenigstens als einzelnen, als faktisch unabänderliches Gehäuse, in dem er zu leben hat, gegeben ist. Er zwingt dem einzelnen, soweit er in den Zusammenhang des Marktes verflochten ist, die Normen seines wirtschaftlichen Handelns auf. Der Fabrikant, welcher diesen Normen dauernd entgegenhandelt, wird ökonomisch ebenso unfehlbar eliminiert, wie der Arbeiter, der sich ihnen nicht anpassen kann oder will, als Arbeitsloser auf die Straße gesetzt wird. (Weber 1988)

„Weiterbildungsoffensive“ (Geißler 1987)

„Qualifikation auf Leben und Tod“ (Geißler 1988)

„Weiterbildung als Waffe im Wettbewerb“ (CEDEFOP)

Die Metaphorik der Weiterbildung bedient sich ... auch im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen mit Vorliebe einer militärischen Terminologie; das Militär war die erste neuzeitliche Institution, in der der Wille des Individuums vom Willen der Gesamtorganisation strikt getrennt und auf das einzige Motiv des Gehorsams gegenüber willkürlichen Zwecksetzungen reduziert war. Die Unterordnung des einzelnen unter die Schlagkraft der Truppe setzt die Appropriation der Kriegsmittel und deren Monopolisierung in den Händen der Organisationsspitze voraus. Nach diesem historischen Muster werden heute die Schlachten der Weiterbildung geschlagen.“ (Axmacher 1990)

„Who produces the knowledges and for what reason was the central issue for the nineteenth-century radicals? Their answer was very clear: in the end it is the people's knowledge that changes the world. This means that self-education, or knowledge as self-production, is the only knowledge that really matters. Others may be resources here, but in the end, you cannot be taught, you can only learn. (Johnson 1988)

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	VIII
0 Einleitung	9
0.1 Problemaufriss	9
0.2 Aufbau	10
1 Berufliche Entwicklung und Diskontinuität – Impulse für Weiterbildung durch Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem	12
1.1 „Turbo-Arbeitsmarkt“ und diskontinuierliche Erwerbsverläufe	13
1.2 Post-Fordismus: Paradigmenwechsel in der betrieblichen Arbeitsorganisation	19
1.2.1 Produktionsmodell und Arbeitsorganisation	21
1.2.1.1 Grundzüge der fordistischen Produktionsweise und des tayloristisches Rationalisierungsparadigmas	21
1.2.1.2 Die Krise des Fordismus und des tayloristischen Rationalisierungsparadigmas.....	23
1.2.2 Vom Fordismus/Taylorismus zu neuen Produktionskonzepten und systemischer Rationalisierung	27
1.2.3 Widerstände und Barrieren bei der Implementation neuer Formen der Arbeitsorganisation und die Notwendigkeit betrieblicher Sozialintegration.....	33

1.3	Tertiariesierung beruflicher Tätigkeiten und der Berufestruktur	39
1.3.1	Krise und Reform des Dualen Systems der Berufsausbildung	40
1.3.2	Tertiariesierung der gesellschaftlichen Arbeit – Innovationen in der beruflichen Ausbildung	42
1.3.3	Neue Berufe – mehr verbandspolitisch motivierte Desiderate als konturierte Qualifikationsprofile	44
1.3.4	Intra-sektorale und binnenberufliche Veränderungen bestimmen die Neuordnungspraxis	50
1.3.5	Tertiariesierung in der Berufsausbildung – kein Primat der Neuordnung bestehender Berufe?	51
1.4	Entgrenzung von Berufsprofilen: Berufe oder Qualifikationsbündel – Referenzfolien für die berufliche (Weiter-)Bildung in der Kontroverse	56
1.4.1	Entberuflichung oder „Neue Beruflichkeit“ – eine babylonische Kontroverse	56
1.4.2	Neuordnung der Berufsausbildung – Ansatzpunkte für eine kontinuierliche Weiterbildung	57
2	Akzentverschiebungen in den Anforderungen an berufliche Weiterbildung	61
2.1	Arbeitsanforderungen und Qualifikationsbedarf: Genese und wesentliche Inhalte des (industrie-) soziologischen Diskurses als Referenzfolie für das Konzept der Schlüsselqualifikationen	62
2.1.1	Die Thematisierung überfachlicher Anforderungen an Arbeitskräfte durch Ralf Dahrendorf	63

2.1.2	Etappen der industrie- und arbeitssoziologischen Debatte über die Industrielle Entwicklung und die Fundierung der extra-funktionalen Qualifikationen.....	68
2.1.3	Die industriesoziologische Plattform für das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens – eine Zusammenfassung.....	72
2.2	Das Konzept der Schlüsselqualifikation von Dieter Mertens als Grundlage für didaktische Neuorientierungen in der Berufsbildung	74
2.3	Handlungsorientierung als didaktische Leitkategorie: Operationalisierung des Konzepts Schlüsselqualifikationen in Praxiskontexten	78
2.4	Berufsfachliche Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen – Revision einer empirisch fragwürdigen Differenz	84
2.5	Zwischenbemerkung: Qualifikation und Kompetenz – eine modische oder moderne Unterscheidung?	86
3	Konzeptionelle Versuche auf institutioneller und politisch-normativer Ebene zur Regulierung beruflicher Diskontinuität	90
3.1	Das Konzept der Übergangsarbeitsmärkte.....	90
3.1.1	Zur Leistungsfähigkeit ausgewählter Instrumente des SGB III bei der Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten.....	92
3.1.2	„Versuch einer Integration: Betriebliche Weiterbildung und Personaltransfer durch Jobrotation	97

3.1.3	„Organisierter Personaltransfer“ via Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften und Transferagenturen.....	99
3.1.4	Ambivalente Rahmenbedingungen für eine subjektbezogene Regulierung beruflicher Diskontinuität.....	101
3.2	„Lebenslanges Lernen“ – von bildungsökonomischen Imperativen und bildungspolitischen Konzepten	103
3.3	Das Ideologem der „Beschäftigungsfähigkeit“	105
4	Berufliche Orientierungskompetenz – ein Subjektbezogener Beitrag zur Weiterbildung in Erwerbsverläufen	107
4.1	Berufliche Orientierungskompetenz als Schlüsselqualifikation zur Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten und Gestaltung von Erwerbsverläufen	107
4.1.1	Von positivistischer Berufsberatung der Institutionen zu emanzipierter Berufsorientierung der Arbeitskraftsubjekte.....	108
4.1.2	Berufliches Selbst-Konzept als Basis einer nachhaltigen beruflichen Orientierungskompetenz	110
4.1.3	Strategische Qualifizierung und Berufsorientierung - Konzeptionelle Bausteine für eine dezentrale Infrastruktur zur strategischen Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers	114
4.1.3.1	Rahmenbedingungen für ein Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung	114

4.1.3.2	Die Grundpfeiler und das normative Gerüst für ein integriertes Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung zur Förderung von Personaltransfers	118
4.2	Empfehlungen für ein modularisiertes Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers und Bedingungen seiner Implementation in einem dezentral kooperativen Netzwerk	121
4.2.1	Zielkomplex: Berufsorientierung.....	122
4.2.2	Zielkomplex: Strategische Qualifizierung	127
4.2.3	Bedingungen der Implementation eines modularisierten Konzepts strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers.....	128
5	Desiderate, Forschungs- und Handlungsperspektiven.....	133
5.1	Forschungs- und Handlungsfeld Unternehmen	135
5.2	Forschungs- und Handlungsfeld Weiterbildungsanbieter	137
	Literatur- und Quellenverzeichnis	142

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Tayloristisch geprägter Arbeitskörper.....	24
Abbildung 2:	Post-tayloristisch geprägter Arbeitskörper	25
Abbildung 3:	Produktionskonzepte im Vergleich	28
Abbildung 4:	Konzepte der Gruppenarbeit.....	32
Abbildung 5:	Tätigkeitsprofil von Beschäftigten in Fertigungs- und Dienstleistungsberufen.....	51
Abbildung 6:	Dienstleistungselemente in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen	52
Abbildung 7:	Dienstleistungselemente in Ausbildungsberufen des Dienstleistungsbereichs	53
Abbildung 8a:	Finanzielle Förderung von Erwerbspersonen zur direkten bzw. mittelbaren Beschäftigungsaufnahme nach SGB III.....	93
Abbildung 8b:	Finanzielle Förderung von Maßnahmen in Unterneh- men zur Einstellung von Arbeitskräften nach SGB III.....	94
Abbildung 8c:	Förderung von Maßnahmen in Unternehmen zur Be- schäftigungssicherung und Strukturanpassung nach SGB III	95
Tabelle 1:	Anzahl der neuen und modernisierten Ausbildungs- berufe 1980 bis 2001	45

0 Einleitung

0.1 Problemaufriss

Der Stellenwert beruflicher Weiterbildung und Kompetenzentwicklung ist, betrachtet man die in den letzten zehn Jahren aufgelegten internationalen, nationalen und auch föderalen Programme der Bildungspolitik und der Forschungs- und Entwicklungsförderung auf dem Feld beruflicher Kompetenzentwicklung, so groß wie seit dem Ende der Bildungsexpansion Ende der siebziger Jahre nicht mehr. Berufliche Weiterbildung ist heute zu einer normativen Verhaltensanforderung für alle beschäftigten und nicht beschäftigten Erwerbspersonen geworden. Unter den Etiketten vom „lebenslangen Lernen“, von der „Beschäftigungsfähigkeit“, von „lernenden Organisationen“ und „lernenden Regionen“ sind heute sämtliche Bildungsbereiche programmatisch integriert, ist eine Vielzahl von Lernorten und -konstellationen einbezogen und wird jedwede Veränderung mit Ausstrahlung auf den Leistungsbereich der Erwerbsarbeit (wirtschaftliche Strukturentwicklung, Regionalentwicklung, Organisationsentwicklung, Produkt- und Prozessinnovation etc.) zum Anlass und zur Triebkraft für die „Lebensaufgabe Weiterbildung“ bestimmt. Weiterbildung, bei deren Nennung heute unausgesprochen zu meist erwerbsarbeitsbezogene Weiterbildung gemeint oder assoziiert wird, gelangt für die Erwerbsbevölkerung – bei Strafe der Marginalisierung, der Arbeitslosigkeit oder deren Verlängerung – in den Status eines 11. Gebots: „Du sollst dich weiterbilden!“.

Demgegenüber ist an verschiedenen Stellen augenfällig geworden, dass trotz insgesamt steigender Teilnehmerzahlen an beruflicher Weiterbildung weite Teile der Erwerbsbevölkerung sich dem Aufruf zur Teilnahme an Weiterbildung entziehen. Behringer weist in ihrer Auswertung der Weiterbildungsberichterstattung auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels darauf hin, dass sich die Segmentierung im Bereich der Weiterbildungsteilnahme nicht nur verfestigt, sondern noch verschärft habe (vgl. Behringer 1998, S. 297). Die Studien von Friebel u.a. (2000) und Bolder/Hendrich (2000) zur Bildungsbeteiligung bzw. Weiterbildungsabstinenz zeigen für bestimmte Erwerbsgruppen einen Zusammenhang zwischen vorgängigem Ausschluss von der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch die beschäftigenden Unternehmen und reaktantem Selbstausschluss der Erwerbspersonen, sprich Bildungsverweigerung in Folge. Dass heißt, selbst dort, wo strukturelle Zugangsbarrieren zu Weiterbildung abgeräumt würden, bliebe Ablehnung bestehen. Bolder/Hendrich können in den Ergebnissen ihrer Unter-

suchung belegen, dass sich das individuelle Interesse an Weiterbildung auf Grund von „*subjektiven* Kosten-Nutzen-Saldierungen“ manifestiert (Bolder 2000, S. 15; Hervorhebung im Original). In dem Maße, wie die Adressierung, die formale und curriculare Ausgestaltung und die anschließende Verheißung beruflich-betrieblicher aber auch öffentlich aufgelegter und finanzierter Weiterbildungsangebote durch humankapitaltheoretisch angeleitete Zielsetzungen bestimmt sind, ist die Synthetisierung von Interessen- und Nutzenkalkülen zwischen Unternehmen bzw. Arbeitsmarkt und Arbeitskraftsubjekten erheblich erschwert.

In dieser Arbeit soll es daher im Kern darum gehen, einen Beitrag für eine subjektbezogene (berufliche) Weiterbildung und Kompetenzentwicklung zu formulieren, die es erlaubt, im Kontext diskontinuierlicher Erwerbsverläufe subjektiv biografische Aspirationen mit betrieblichen bzw. arbeitsmarktseitigen Anforderungen aber auch Optionen zu verbinden.

Subjektbezug in der Weiterbildung meint im Kontrast zu ihrer Ausrichtung auf gesellschaftlich-abstrakte, betrieblich-ökonomische oder (arbeitsmarkt-) politisch-normative Nutzungsinteressen solche Realisierungsbedingungen von Weiterbildung, die es den Arbeitskraftsubjekten ermöglichen, ihre (berufliche) Qualifikation zu erhalten, ihr Arbeitsvermögen für den Markt zu sichern und mit lebensweltlichen Ansprüchen zu vereinbaren.

Eine Schlüssel- bzw. Brückenfunktion kommt dabei einem lebensweltlich rückgekoppelten beruflichen Selbstkonzept zu, das ich im Weiteren mit *beruflicher Orientierungskompetenz* bezeichnen will.

0.2 Aufbau

Zunächst sollen im Kapitel 1 die vom Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssystem ausgehenden Veränderungsimpulse und Anforderungsdimensionen näher bestimmt werden, die für den behaupteten Stellenwert von beruflicher Weiterbildung Plausibilität aufweisen. Es handelt sich dabei sämtlich um solche Einflüsse, die substantiell-inhaltlich oder prozessual-formal die Konsistenz von individuellen Berufsverläufen zur Disposition stellen oder aufheben. Insofern thematisiere ich diese als Erscheinungsformen beruflicher Diskontinuität.

Im Kapitel 2 werde ich auf die daraus für berufliche Weiterbildung resultierenden Akzentverschiebungen in ihren Aufgaben und Profilen eingehen. Damit entstehen gleichsam Prüfsteine für die kritische Bewertung von Wei-

terbildungskonzepten und -praxis hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit für die Bewältigung beruflicher Diskontinuität.

Für individuelle Kalküle zu Chancen und Risiken und für die Bildung von subjektiven Strategien zum Erwerbsverlauf spielen als Komplement zu den eigenen Interessen und Aspirationen immer institutionelle und politisch-normative Arrangements eine Rolle. Im 3. Kapitel werde ich daher auf einige der zentralen arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Konzepte eingehen und dabei nach Implikationen und Anknüpfungspunkten für die Entwicklung eines Subjektbezugs in der beruflichen Weiterbildung fragen.

Im Kapitel 4 werde ich, gestützt auf Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu Personaltransferprozessen, mit der Begründung für ein Konzept *beruflicher Orientierungskompetenz* eine strategische Komponente für eine subjektorientierte Weiterbildungspraxis vorschlagen.

Ausgehend davon werden am Schluss weitere Bausteine für einen Subjektbezug in der Weiterbildung diskutiert sowie auf entsprechende Forschungs- und Handlungsperspektiven zugespitzt (Kapitel 5).

1 Berufliche Entwicklung und Diskontinuität – Impulse für Weiterbildung durch Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem

Von Impulsen auf Weiterbildung zu sprechen hat, ausgehend von Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem, einen doppelten Bezug und ein offenes Ende.

Zum einen wird Weiterbildung recht pauschal einem eher normativen Auftrag zur Bewältigung bestimmter (beruflicher) Anpassungssituationen unterstellt. Dies erfolgt zumeist ungeachtet der konkreten Leistungspotenziale von Weiterbildung und führt zu einer kurzschlüssigen Gleichung „Weiterbildung ist gleich Bewältigung von Anpassungs- oder Umstellungssituationen“. Zum anderen wird Weiterbildung auf tatsächliche und bestimmte Qualifikations- und Kompetenzdefizite bezogen. In beiden Fällen bleibt zunächst offen, ob, in welcher Weise und wie nachhaltig Weiterbildung tatsächlich zur Bewältigung der auslösenden Veränderungen geeignet ist. Die Beantwortung dieser Fragen hängt zunächst einmal davon ab, ob die in einer beruflichen Veränderungs- bzw. Anpassungssituation ausgemachte Neuanforderung überhaupt ein Ausstattungsdefizit generiert und ob dieses ein personifizierbar qualifikatorisches ist, zum anderen davon, ob die betreffende Erwerbsperson selbst einen Qualifikationsbedarf erkennt und mit einem Qualifikationsinteresse verknüpft, mit anderen Worten, Weiterbildung als Mittel der Wahl akzeptiert.

Ausgehend von diesen Vorbehalten, die die normativ aufgeladene Bedeutung von Weiterbildung entgegen landläufiger Thematisierung zunächst einmal relativieren, soll im Folgenden näher sowohl auf die Impulse von Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem eingegangen werden, die in Richtung berufliche Weiterbildung weisen, als auch auf die Wirkungsaussichten beruflicher Weiterbildung für die Bewältigung von Anforderungen der Erwerbsarbeit und des Arbeitsmarktes.

Bündeln lassen sich die wesentlichen Impulse im Begriff der beruflichen Diskontinuität, auf die die einzelnen Veränderungen im Konkreten hinauslaufen. Unterbrechungen zwischen Erwerbsverhältnissen bzw. -phasen, Veränderungen beruflicher Profile in Folge der Einführung neuer Produktions- bzw. Dienstleistungskonzepte, die Tertiarisierung des Erwerbsarbeitssystems wie auch daraus resultierender Tendenzen der Entberuflichung kennzeichnen solche beruflichen Diskontinuitäten und individuelle Umstellungskonstellationen.

1.1 „Turbo-Arbeitsmarkt“ und diskontinuierliche Erwerbsverläufe

Der Abschied vom Normalarbeitsverhältnis (vgl. Mückenberger 1985), die Individualisierung von Biografiemustern (vgl. Beck 1986) sind seit über fünfzehn Jahren Topoi in der Arbeitsmarkt-, Sozial- und Berufsbildungsforschung und haben seit Ende der neunziger Jahre ihr konstruktives Pendant in den Konzepten der Beschäftigungsfähigkeit, des lebenslangen Lernens und in der Figur der Übergangsmärkte (vgl. Schmid 1997) erhalten. Die Diskontinuität von Erwerbsverläufen und somit die Zunahme der Schnittstellen oder gar Brüche zwischen Erwerbsverhältnissen bzw. Erwerbsphasen erhöht, so die Annahme derjenigen, die das Normalarbeitsverhältnis in Deutschland in den Ruhestand verwiesen sehen, die qualifikatorischen und fallweise auch arbeitsmarktseitigen Anforderungen an die individuellen Arbeitskräfte zur Bewältigung von Übergangskonstellationen und die Ansprüche an Supportleistungen von Beratungs- und Qualifizierungsinstitutionen.

Einer empirischen Überprüfung scheint diese Annahme verschiedenen Arbeiten in diesem Themenfeld zufolge auf den ersten Blick nicht standzuhalten (vgl. u.a. Bosch 2001, Hoffmann/Walwei 2002, Erlinghagen/Knuth 2002). Wagner (2000) weist allerdings darauf hin, dass die Gültigkeit der Prämisse (Erosion des Normalarbeitsverhältnisses) sehr davon abhängt, wie weit oder wie eng das Normalarbeitsverhältnis jeweils definiert ist. „Je detaillierter und stringenter die Merkmale für das Normalarbeitsverhältnis gefasst werden und je mehr dieser Elemente als konstitutiv angesehen werden, desto leichter ist es, empirisch seine Auflösung zu begründen.“ (Wagner 2000, S. 209)

Will man mit diesem Hinweis nicht dem voluntaristischen Wechsel von Perspektive und Urteil das Wort reden, ist es angebracht, Genesis und Substanz des Normalarbeitsverhältnisses, wie es in Deutschland ab Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre entwickelt wurde, in Erinnerung zu rufen. Bosch charakterisiert rückblickend das Normalarbeitsverhältnis als ein „sozialstaatliches Arrangement zur ‚Dekommodifizierung‘ der Ware Arbeitskraft“ (Bosch 2001, S. 221). Zentrale Merkmale waren eine „stabile, sozial abgesicherte, abhängige Vollzeitbeschäftigung, deren Rahmenbedingungen (Arbeitszeit, Löhne, Transferleistungen) kollektivvertraglich oder arbeits- bzw. sozialrechtlich auf einem Mindestniveau geregelt sind“ (Bosch 1986, S. 163). Diese Arrangements schufen Rahmenbedingungen, die nicht nur den Beschäftigten für ihre individuelle Lebensgestaltung, sondern auch den Unternehmen für die Organisation der Arbeit und des Arbeitskräfteein-

satzes kalkulierbare Standards für eine längerfristige Planung erlaubten. Für die Beschäftigten bedeutete dies die Reduzierung von unternehmerischer Willkür durch Mindeststandards in den Beschäftigungsverhältnissen und somit die Erhöhung sozialer Sicherheit. Die Entstehung dieser Stabilitätsfaktoren wie auch die Ausrichtung der zu Grunde liegenden Arrangements auf die Figur des männlichen Alleinverdieners lassen sich jedoch nur als historische Ausdrucksformen der Nachkriegsentwicklung in (West-) Deutschland verstehen. Bosch unterstreicht daher, „dass man die Herausbildung konkreter Formen der Arbeitsverhältnisse und ihre gesellschaftlichen Funktionen nicht alleine aus Arbeitsmarktstandards ableiten kann, sondern dass man vor allem auch ihre Einbettung in gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen verstehen muss“ (Bosch 2001, S. 221). Diese Aussage wird illustriert und bestätigt durch das durchaus heterogene Bild von Normalarbeitsverhältnissen, das sich bei einer vergleichenden Betrachtung des Status Quo und der Entwicklungsperspektiven von Beschäftigung in verschiedenen europäischen Ländern ergibt (vgl. u.a. Hoffmann/Wallwei 2002; Bosch 2001). Will man die Frage nach der empirischen Gültigkeit des Paradigmas Normalarbeitsverhältnis beantworten, spricht folglich einiges dafür, nicht von einer rigiden normativen Definition von Normalarbeitsverhältnis auszugehen, sondern eher eine nominale Bestimmung dessen zu Grunde zu legen, die sich der Regulierungsziele (Risikoschutz, Verringerung sozialer Ungleichheit, Erhöhung wirtschaftlicher Effizienz – Bosch schlägt darüber hinaus auch Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie Wahlfreiheiten für besser Ausgebildete vor; vgl. Bosch 2001, S. 227) als Heuristik bedient.

Für die eingangs gestellte Frage nach den Aufgaben beruflicher Weiterbildung und ihrem Stellenwert bei der individuellen Bewältigung von Anforderungen des Beschäftigungssystems ist die Beurteilung vor allem eines zentralen Merkmalbündels des deutschen Normalarbeitsverhältnisses von Bedeutung: das der stabilen, sozial abgesicherten, abhängigen Vollzeitbeschäftigung.

Neben vorliegenden Zahlen der ILO (1999, S. 28) über die Entwicklung des Beschäftigungswachstums und der Betriebszugehörigkeit in Westdeutschland im Zeitraum 1982 bis 1995 zeigen auch die jüngsten Zwischenergebnisse einer DFG-Studie des Instituts für Arbeit und Technik in Gelsenkirchen: „Kein Turbo-Arbeitsmarkt in Sicht“, die „Fluktuation stagniert – Beschäftigungsstabilität nimmt zu“ (Erlinghagen/Knuth 2002). Die Gelsenkirchener Wissenschaftler stellen fest, dass – bei aller vordergründigen Plausibilität anderweitig behaupteter Diskontinuitäten und Instabilitäten – im Vergleich der siebziger mit den neunziger Jahren keine Erhöhung der Mobi-

lität der Beschäftigten auf dem externen Arbeitsmarkt und keine Verringerung der Stabilität von Beschäftigungsverhältnissen zu erkennen ist. Die erwartbaren Destabilisierungseffekte infolge personalpolitischer Maßnahmen zur Bewältigung betrieblicher Flexibilitätsanforderungen (bspw. in Form von Entlassungen und Einstellungen, durch Teilzeitarbeit oder durch befristete und geringfügige Beschäftigungsverhältnisse), oder durch die Anpassung und Konzentration des betrieblichen Leistungsspektrums durch Outsourcing im Kontext von Lean-Production-Konzepten und Tertiarisierungstendenzen, oder – seit Beck 1986 in aller Munde – durch Individualisierung und Pluralisierung von Lebens- und Erwerbsverläufen lassen sich durch die Befunde nicht verifizieren. Die Untersuchung stützt sich wegen ihres Längsschnittscharakters aus methodischen Gründen nur auf eine Datenbasis für den westdeutschen Arbeitsmarkt. Die großflächige De-Industrialisierung und der damit verbundene massenhafte Personalabbau in den ostdeutschen Bundesländern wurden hierbei explizit nicht berücksichtigt.

Diese Einschränkung ließe sich jedoch nicht als Einwand gegen die vorgelegte Auswertung richten. Denn bereits vor der Erfahrung mit den Folgen der deutsch-deutschen Annexion und der zwangsläufig damit verbundenen sozio-ökonomischen Transformation bestand bis heute auch in den alten Bundesländern die Annahme zunehmender Wechselhaftigkeit und Instabilität von Beschäftigungsverhältnissen unter veränderten Bedingungen.

Und in der Tat sind auch in den Ländern der alten Bundesrepublik seit Jahrzehnten tief greifende Prozesse des Strukturwandels, der De-Industrialisierung bis hin zu Strukturbrüchen zu verzeichnen, die unstreitig mit erheblichen Personalbewegungen innerhalb des Beschäftigungssystems aber auch zwischen Beschäftigungssystem und Arbeitsmarkt verbunden waren.

Nicht nur in klassischen Krisenbranchen, geradezu grundsätzlich veranlassen die Imperative des Waren- und Finanzweltmarkts Unternehmen zu teils einschneidenden Anpassungsmaßnahmen – und diese bedrohen eben nicht nur in Krisen- sondern auch in Erfolgsunternehmen die dort Beschäftigten mit dem Verlust ihrer Arbeitsplätze.

Diese Entwicklungen werden auch von den Autoren der IAT-Studie nicht negiert. Dennoch fällt auf, dass die teils großflächigen regionalen Frakturen und Friktionen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt nicht auch in Veränderungen des ermittelten Gesamtbildes sichtbar werden und sich dort als Erhöhung der objektivierbaren Fluktuation niederschlagen. Ein Grund dafür dürfte darin zu finden sein, dass die Zunahme der Arbeitslosenzahlen im Zeitvergleich zwischen 1988 und 1998 mit einer absoluten Zunahme der

Erwerbspersonen in Deutschland einherging und die stattfindenden Austauschprozesse in der summarischen Betrachtung von dieser Entwicklung kaschiert werden.

Ein weiterer und wesentlicher Grund dafür liegt im Unterschied zwischen der Betrachtung von Beschäftigungsverhältnissen und der Betrachtung von beruflichen Erwerbsverläufen. Dabei handelt es sich um zwei unterschiedliche Sachverhalte mit ebenfalls unterschiedlichen Bezugspunkten. Die IAT-Untersuchung identifiziert Beschäftigungsverhältnisse nach dem formalen Aspekt der Vertragsbindung einer Arbeitskraftperson mit einem Unternehmen (vgl. Erlinghagen/Knuth 2002, S. 3).

Demgegenüber weit greifender und für die Frage, welche Rolle Weiterbildung bei der Bewältigung beruflicher Umstellungskonstellationen spielen kann, anschlussfähiger ist der Ansatz der Bremer Sozialforscher des (inzwischen aufgelösten) Sonderforschungsbereichs 186 („Statuspassagen und Risiken im Lebenslauf“). Berufliche Diskontinuität machen sie auf der einen Seite an dem vordergründigen Phänomen unterbrochener Erwerbskarrieren fest und unterscheiden sechs Typen von Erwerbsverläufen (vgl. Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 84f.). Auf der anderen Seite ist berufliche Diskontinuität bestimmt durch die Entkoppelung der aktuell neuen oder bevorstehenden Berufstätigkeit vom Ausbildungsberuf bzw. vom Profil langjährig vorausgehender Berufstätigkeit. Die Bremer Forscher kommen auf der Basis einer Längsschnittuntersuchung mit einer Kohorte junger Fachkräfte aus sechs verschiedenen Ausbildungsberufen mit unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen zu dem Ergebnis, dass „sowohl unterbrochene Erwerbsverläufe als auch Berufswechsel keine Ausnahmeerscheinung darstellen, sondern zur Normalität geworden sind“ (Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 80).

Sie betonen dabei, dass Diskontinuität verstanden als Unterbrechung des Erwerbsstatus „je nach Anlass, Dauer und Häufigkeit der Unterbrechung etwas Unterschiedliches bedeuten [kann] und sie (...) nicht automatisch mit Instabilität oder Prekarität gleichzusetzen“ sei (Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 85). So sei die behauptete berufliche Normalbiografie für viele erwerbstätige Frauen auf Grund von Unterbrechungen durch Familienarbeitsphasen schon seit jeher eine andere, nämlich auch durch Diskontinuität gekennzeichnete, gewesen. Und auch die Erwerbsverläufe von jungen Männern sind gewöhnlich durch gesellschaftlich normale Auszeiten wegen des Wehr- oder Zivildienstes unterbrochen. Ebenso verlaufen auch die Übergänge an der 2. Schwelle zwischen Berufsausbildung und Erwerbssystem wegen

notwendiger Orientierungs- und Einmündungszeiten für Ausbildungsabsolventen „normalerweise“ nicht nahtlos.

Geht man von einer solchen pluralen und differenzierten Normalität aus, so identifiziert in *quantitativer* Betrachtung die Bremer Langzeitstudie in ihrer Stichprobe einen Anteil von Erwerbsverläufen, die einen hohen Grad an Unregelmäßigkeit aufweisen, von nicht mehr aber auch nicht weniger als einem Drittel (vgl. Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 86).

Als *qualitative* Indikatoren für Diskontinuität in Erwerbsverläufen werden daneben Berufswechsel sowie die Frage nach einer tendenziellen Entberuflichung von Erwerbsverläufen untersucht. Dabei wird von den Bremer Wissenschaftlern trotz der festgestellten Normalität von Berufswechseln mit Hinweis auf andere vorliegende Studien (vgl. Konietzka 1999) sowie auf die eigenen Ergebnisse nicht die „These einer *Erosion* des Lebensberufs im Sinne eines abnehmenden Zusammenhangs zwischen Ausbildungsberuf und ausgeübtem Beruf“ (Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 91; Hervorhebung im Original) verfolgt und verifiziert. Die Befunde der Bremer Längsschnittuntersuchung ergeben statt eines säkularen Trends ein Bild differenzierter Entkoppelung von Berufstätigkeit und Ausbildungsberuf (vgl. auch Konietzka/Lempert 2000). Der Anteil ausbildungsinadäquater Beschäftigung unterscheidet sich einerseits nach Berufsgruppen: relativ hoch bei KFZ-Mechanikern, Maschinenschlossern und Friseurinnen; relativ gering bei Büro- und Bankkaufleuten – und erweist sich andererseits als abhängig von der Sequenzierung der Erwerbszustände: hohe Wahrscheinlichkeit zu ausbildungsinadäquanz der Tätigkeit nach Umschulung, Studium und ähnlichen Bildungsphasen sowie bei längerer Übergangsarbeitslosigkeit nach Ausbildung; geringe Wahrscheinlichkeit nach Aufstiegsfortbildung oder Übernahme aus der Ausbildung (vgl. Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 93f.).

Es ist also davon auszugehen, dass es in unterschiedlich hohem Maße, in differenzierten Ausprägungen und Verlaufsformen Diskontinuitäten im beruflichen Erwerbsverlauf gibt. Zwar ist ein externer „Turbo-Arbeitsmarkt“ weder in der einen noch der anderen Untersuchung auszumachen, doch ist er für die Feststellung partiell gestiegener Anforderungen bei der Bewältigung oder auch Abwehr von Umstellungskonstellationen auch nicht erheblich. Die Entwicklungen auf den externen wie unternehmensinternen Arbeitsmärkten und im Beschäftigungssystem haben für die Erwerbspersonen in differenzierter Weise zu einer Erhöhung der Risiken von Diskontinuität und Ausgrenzung geführt. Die Ressourcen und Optionen, die den Individuen für die Planung und Gestaltung ihrer eigenen Erwerbsbiografien zur Verfügung stehen, sind auf Grund veränderter Leistungsangebote und Re-

gelungsnormen von Arbeitsmarkt, Sozialstaat und Bildungssystem nicht nur vielfältiger geworden, sondern sind vor allem sozial ungleich verteilt. Der Nachteil, der vor diesem Hintergrund mit dem Zuwachs an Möglichkeiten verbunden ist, besteht in dem gleichzeitig zunehmenden Zwang für die Erwerbspersonen, individuell selbstständig für ihre berufliche Situation und Karriereplanung verantwortlich zu sein.

Für die Frage nach dem Beitrag und der Bedeutung von Weiterbildung bei der Bewältigung von Veränderungen im beruflichen Erwerbsverlauf scheint es daher angebracht, den Akzent auf Veränderungen der beruflich inhaltlichen Anforderungen zu setzen. Tut man dies, so steht weniger die Kontinuität und Diskontinuität formal rechtlicher Beschäftigungsverhältnisse im Vordergrund, als vielmehr die von Berufsverläufen, mit anderen Worten die Konsistenz beruflicher Entwicklungs- und Statuspassagen. Die oben nur erst cursorisch angesprochenen Veränderungen der Erwerbsarbeit stellen in vielen Fällen aus der Sicht des individuellen Erwerbsverlaufes beruflich herausfordernde Umstellungskonstellationen dar, die sehr wohl auch innerhalb eines wie oben definierten Beschäftigungsverhältnisses eintreten können und die die Kontinuität eines individuellen Berufsverlaufes in Frage stellen. Andererseits führt umgekehrt nicht jede Unterbrechung eines formal rechtlichen Beschäftigungsverhältnisses zwangsläufig zu einer beruflichen Diskontinuität.

Der eingangs aufgegriffene Topos von der gestiegenen Bedeutung beruflicher bzw. erwerbsarbeitsbezogener Weiterbildung darf angesichts der Herausforderungen bei der individuellen Bewältigung von Übergängen daher nicht als Analogie der Quantitäten missverstanden werden. Die Stärke der Herausforderungen und die mögliche Bedeutung von Weiterbildung in diesem Kontext ist nicht deshalb und nur dann größer, wenn die Fluktuation auf dem Arbeitsmarkt wächst („Turbo-Arbeitsmarkt“) und die Beschäftigungsverhältnisse formal instabiler werden. Es ist wesentlich die Qualität der Veränderungen, die – ob als Wechsel oder Anpassung in Beruf oder Tätigkeit – die individuelle Gestaltung und das Management von beruflichen Erwerbsverläufen anspruchsvoller werden lässt. Allein die Abwehr von erwerbsbiografischen Brüchen stellt – noch im Rahmen bestehender Beschäftigungsverhältnisse – eine für viele Erwerbsbereiche zur Daueraufgabe avancierte Herausforderung dar. Dort, wo jedoch Brüche im Beschäftigungsverhältnis aufgetreten sind, sind sie für viele in erwerbsbiografischer Hinsicht nicht allein durch die mehr oder weniger lange Dauer der Arbeitslosigkeit zwischen dem alten und dem nächsten Beschäftigungsverhältnis gekennzeichnet. Je größer die berufliche Diskrepanz zwischen dem Herkunftsbereich und einem möglichen Einmündungsbereich ist, desto größer

ist der objektiv inhaltliche wie auch individuell erfahrbare erwerbsbiografische Bruch.

Das Risiko für Beschäftigte, mit einer beruflich stark diskrepanten Konstellation konfrontiert zu werden, speist sich aus unterschiedlichen Quellen. Zum einen kann die berufsinhaltliche Distanz zwischen dem alten und einem neuen Beruf besonders groß sein, wenn der Herkunftsberuf eine hohe Branchenspezifität aufweist und der Personalabbau im Kontext von Strukturkrisen erfolgte. In diesem Fall bestehen für die Betroffenen auf dem Arbeitsmarkt regional wie überregional nur geringe einschlägige Ausweichmöglichkeiten. Eine solche Konstellation war und ist beispielsweise anzutreffen im Montanbereich, wo es für die Arbeitskräfte mit einschlägigen Stahl- oder Bergbauberufen angesichts des branchenweiten Kapazitäts- und Arbeitskräfteabbaus in ihren Berufen kaum Arbeitsplatzalternativen gibt.

Zum anderen ist es die berufsinhaltliche Differenz in den Tätigkeitsanforderungen, die ebenfalls durch Strukturwandel innerhalb und zwischen den Wirtschaftssektoren Verarbeitendes Gewerbe (Produktion) und Dienstleistungen erzeugt wird. Hier hat es bei gleichen Berufen einen Profilwechsel gegeben, der zum einen mit der Ablösung des fordistischen Produktions- und Dienstleistungsmodells auf neue Formen der Arbeitsorganisation (vgl. Kap. 1.2) und zum anderen auf die Tertiarisierung der Wirtschaft und der Arbeit zurückgeht (vgl. Kap. 1.3).

Diskontinuität im beruflichen Erwerbsverlauf ist dem zufolge umfassender und ein komplexeres Phänomen als die Tatsache unterbrochener Beschäftigungsverhältnisse zunächst zu erkennen gibt und ist somit nicht synonym dazu. Wohl aber kann Instabilität in Beschäftigungsverhältnissen ein Indikator für Diskontinuität im Berufsverlauf sein – nur nicht zwingend und auch nicht im Umkehrschluss.¹

1.2 Post-Fordismus: Paradigmenwechsel in der betrieblichen Arbeitsorganisation

Wenn heute über Arbeitsorganisation im Wandel gesprochen wird, dann stehen im Kern der Aufmerksamkeit diejenigen Formen der Arbeitsorgani-

¹ Die Abfolge befristeter Beschäftigungen bei unterschiedlichen Arbeitgebern kann, wengleich möglicherweise mit kurzzeitigen Unterbrechungen des Erwerbsstatus verbunden, in beruflicher Hinsicht sehr viel bruchloser sein als der mit herausfordernden, teils berufsfremden Anforderungen verbundene Form- und Inhaltswechsel innerhalb eines jahrelang bestehenden Beschäftigungsverhältnisses.

sation, die im Unterschied zur tayloristischen Betriebs- und Arbeitsorganisation die menschliche Arbeitskraft mit ihren fachlichen und sozialen Kompetenzen, ihren Flexibilitätspotenzialen und Problemlösungsfähigkeiten in das Zentrum des betrieblichen Leistungszugriff stellen. In der Arbeitskraft gebundene quasi humane Produktivkräfte (Motivation, Kreativität, ...) und Leistungsreserven sollen geweckt, entwickelt, gefördert und genutzt werden, um neuen wirtschaftlichen Anforderungen entsprechen zu können. Dem Eindruck nach, den in der Vergangenheit die Diskussionen über lean production, und Gruppenarbeit erweckt hat, scheinen diese Formen der Organisation von Arbeit geeignet zu sein für einen historischen Kompromiss zwischen betrieblichen Rationalisierungsinteressen und den zum Teil schon über zwanzig Jahren alten Forderungen nach Humanisierung der Arbeit. Arbeitsorganisation avanciert in dieser Renaissance-Vorstellung zu einem gestaltbaren Wettbewerbsfaktor. Teils von den Unternehmen, mehr aber noch seitens der Wissenschaft, der Bildungspolitik und nicht zuletzt der Weiterbildungsanbieter auf dem Markt wird der beruflichen Weiterqualifizierung und Kompetenzentwicklung von Beschäftigten hierbei ein wichtiger, manchmal gar ein entscheidender Beitrag zugeschrieben. Das Reden vom Humankapital und von den Arbeitskraftpotenzialen legt nicht nur semantisch sondern auch der Theorie nach nahe, dass diese vermehrt bzw. entwickelt werden müssten. Aus der Sicht der Arbeitskraft, da Bildung und berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten die je individuelle Produktivität und somit den Marktwert der Arbeitskraft erhöhe, aus Sicht der Unternehmen, da diese erhöhte Produktivität eine Gewinnmaximierung durch Senkung oder gar Vermeidung von Kosten in Aussicht stelle (kritisch dazu vgl. Timmermann 2002 sowie Behringer 1999, S. 31ff.). Bevor ich darauf eingehe, welcher relevante Beitrag von beruflicher Weiterbildung dabei erwartet werden kann (vgl. Kap.1.2.4), soll zunächst rekonstruiert werden, welche Entwicklungen den veränderten Anforderungen an menschliche Arbeitskraft zu Grunde liegen und worin die neuen Anforderungen im Wesentlichen bestehen.

Um den bereits angedeuteten Paradigmenwechsel in der Arbeitspolitik von Unternehmen und den fallweise auch realen Wandel in der betrieblichen Praxis zu verstehen, muss man auf den Zusammenhang zwischen Arbeitsorganisation und jeweilig vorherrschenden Produktionsmodellen – oder für den Dienstleistungsbereich müsste man vielleicht sagen: Servicemodellen – eingehen.

Zunächst möchte ich daher diesen Zusammenhang in der Entwicklung etwas näher beleuchten und dabei die verschiedenen Impulse für Veränderungen der Arbeitsorganisation in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren identifizieren. Aus dieser Perspektive wird erkennbar, welche Zielsetzung

mit einer bestimmten Form der Arbeitsorganisation im betrieblichen Rationalisierungskonzept verfolgt wird, an welchen Punkten sie auf den Arbeitsprozess zugreift und welche Anforderungen dadurch an die Arbeitskräfte gestellt werden, die durch unterschiedliche Formen beruflicher Weiterbildung und Kompetenzentwicklung aufgegriffen werden können.

Anschließend gehe ich auf einige neuralgische Punkte ein, die bei der Einführung und Umsetzung neuer Arbeitsorganisationsformen auftreten können, neuralgische Punkte, die sowohl die Kompromissfähigkeit einer bestimmten Arbeitsgestaltung wie auch deren Rationalisierungswirkung gefährden können und die gleichsam auch Grenzen in der Leistungsfähigkeit beruflicher Weiterbildung als Mittel der Wahl bei der Anpassung von Arbeitskräften an veränderte Anforderungen erkennen lassen.

1.2.1 Produktionsmodell und Arbeitsorganisation

1.2.1.1 Grundzüge der fordistischen Produktionsweise und des tayloristischen Rationalisierungsparadigmas

Seit den Zwanzigern bis in die siebziger Jahre hinein hatte ein Produktionsmodell, das in der Diskussion als fordistisch bezeichnet wird (vgl. u.a. Hirsch/Roth 1986; Mahnkopf 1988; Kern/Sabel 1994), nahezu ungebrochene Prägekraft für die Organisation von Unternehmen, Produktion und Arbeit. Fordismus, das meint zum einen Massenproduktion weitgehend standardisierter Produkte, die in großer Serie unter Ausnutzung der economies of scale, also mit dem Ziel der Stückkostendegression günstig hergestellt und auf einem Massenmarkt vermarktet werden sollten. Kennzeichnend war zum anderen eine Konzentration der Produktion in Großunternehmen mit hoher Fertigungstiefe. Fordistische Massenproduktion war außerdem verknüpft mit einer tayloristischen Organisation und Durchdringung sämtlicher betrieblicher Prozesse. Dies bedeutet einen hohen Grad der Arbeitsteilung, starke Hierarchisierung in der Aufbauorganisation und eine weitgehend starre Produktionsorganisation.

Der Standardisierung der Produkte entsprach in der Fertigung der Einsatz von Spezialmaschinen und -werkzeugen, in der Montage die weitgehende Verkettung einzelner Montageabschnitte durch Fließbänder. Unter den Bedingungen von Massenproduktion und Standardisierung war somit die Möglichkeit gegeben zur Zerlegung der Arbeit in Teilarbeitsschritte sowie deren weitgehende Mechanisierung und Automatisierung.

Das tayloristische Rationalisierungskonzept zielte auf die umfassende Eliminierung menschlicher Arbeit in der Produktion. Für die Aufgaben, die sich nach dem jeweiligen Stand der technischen Entwicklung gegen Mechanisierung und Automation noch sperrten, wurde menschliche Arbeitskraft gewissermaßen in Lückenbüßerfunktion auf einfachen Arbeitsplätzen im Takt der Maschine oder des Montagebandes für repetitive Teilarbeiten eingesetzt. Dies erlaubte die Beschäftigung zahlreicher billiger, angelernter Arbeitskräfte auf so genannten Jedermanns-Arbeitsplätzen in der unmittelbaren Produktion. Davon abgespalten waren indirekte Funktionen und das Produktionswissen, die innerbetrieblich, z.T. sogar überbetrieblich in gesonderten Abteilungen zentralisiert waren (Instandhaltung, Qualitätskontrolle, Arbeitsplanung, Fertigungssteuerung, Entwicklung und Konstruktion etc.).

Bezogen auf den Gesamtarbeitskörper bedeutet tayloristische Arbeitsorganisation also eine starke qualifikatorische Polarisierung zwischen unmittelbarer Fertigung und indirekten Produktionsbereichen: auf der einen Seite angelernte Arbeitskräfte ohne oder zumindest ohne einschlägige Berufsausbildung, auf der anderen Seite spezialisierte Facharbeiter, Techniker und Ingenieure.

Nach der Segmentationstheorie entspricht diese Polarität (Lutz/Sengenberger 1974, S. 57ff.; Sengenberger 1978) der innerhalb des betrieblichen Teilarbeitsmarkts feststellbaren Differenz zwischen einer relativ stabilen so genannten Stamm- oder Kernbelegschaft mit berufsfachlichen und transferierbaren Qualifikationen und der so genannten Randbelegschaft mit Arbeitskräften auf dem Niveau von Jedermanns-Qualifikationen. Diese beiden Belegschaftsgruppen unterscheiden sich nicht nur nach der fachlichen Einschlägigkeit und dem formalen Niveau ihrer Qualifikationen, sondern auch durch einen unterschiedlichen sozialen Status innerhalb des Betriebs. Dieser ist unter anderem abhängig von den Möglichkeiten, im Betrieb Senioritätsrechte zu erwerben, wie auch von der realen Einkommenshöhe und der realisierbaren Einkommenserwartung sowie von innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten. Diese sind in der Regel vermittelt über die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, die entweder, entsprechend zertifiziert, zu einer rein formal höheren Statusposition im Betrieb führt (z.B. Meister oder Techniker) oder durch jedwede Formen der Kompetenzentwicklung auch ohne formalen Titel zu einer funktional höheren Statusposition. Nicht selten fällt beides zusammen. Innerhalb tayloristischer Arbeitsorganisation ist das breite Segment der Randbelegschaft üblicherweise vom Zugang zu betrieblicher Weiterbildung ausgeschlossen. Der begrenzte Einsatzzweck von Jedermanns-Qualifikationen scheint diesen Ausschluss zu begründen bzw. zu rechtfertigen.

Die genannten Merkmale kennzeichnen freilich nicht die gesamte gesellschaftliche Produktions- und Rationalisierungspraxis und ihre Konzepte, sie sind zunächst einmal Merkmale ihrer Leitbilder, der Paradigmen, auf die sie Bezug nehmen. Aus dieser Unterscheidung „zwischen Rationalisierungsparadigma und -konzept (oder -strategie) wird auch verständlich, warum beispielsweise der Taylorismus lange Zeit das dominante Rationalisierungsparadigma war und dennoch die tatsächliche Rationalisierungsprozesse und damit die Wirklichkeit der westdeutschen Industrie weit weniger umfassend und tiefgreifend geprägt hat, als dies lange Zeit unterstellt wurde“ (Wittke 1989, S. 43). Diese Unterscheidung macht es aber auch möglich, ausgehend von diesem Rationalisierungsparadigma mit seinen arbeitsorganisatorischen Implikationen auf Alternativen zu sprechen zu kommen, die auch für Klein- und Mittelunternehmen und Unternehmen aus taylorismus-sperrigen Branchen, Relevanz und Gültigkeit erlangen können. Insofern sind die Resultate des Paradigmenwechsels für diese gleichermaßen interessant.

1.2.1.2 Die Krise des Fordismus und des tayloristischen Rationalisierungsparadigmas

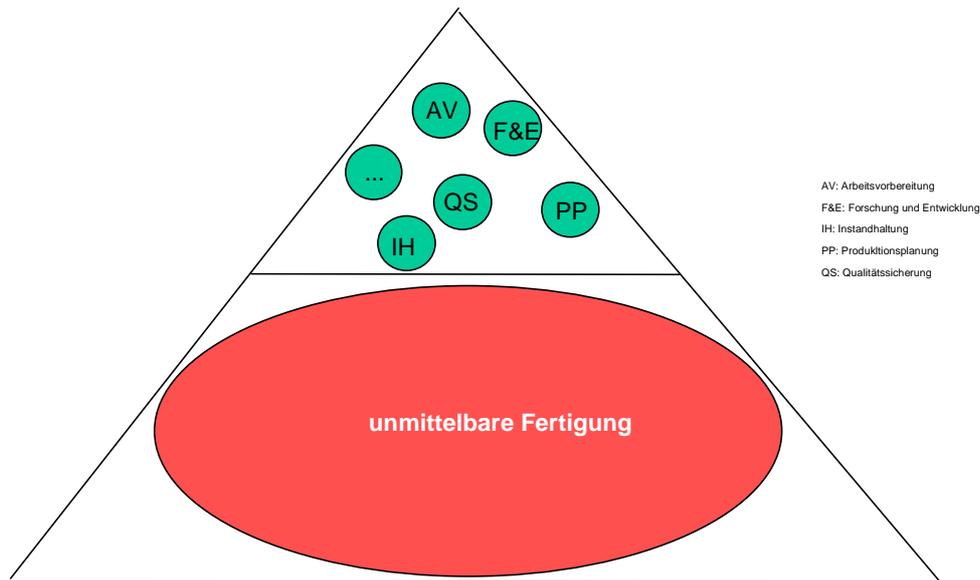
Das fordistische Produktionsmodell mit tayloristisch organisierter Massenproduktion begann ab etwa Mitte der siebziger Jahre in die Krise zu geraten. Dafür gibt es sowohl interne Gründe, die die tayloristisch orientierte Rationalisierungspraxis der Unternehmen selbst hervorgebracht haben, wie auch externe Gründe durch Veränderungen der Rahmenbedingungen des Marktes und der Produktion.

Interne Krise

Gerade dort, wo tayloristische Zielsetzungen mit forciertem Technikeinsatz verfolgt wurden, hat dies zum enormen Anwachsen der so genannten indirekt produktiven Bereiche geführt, also Bereichen wie Qualitätskontrolle, Arbeitsplanung, Fertigungssteuerung, Instandhaltung, die nach tayloristischen Effizienzkriterien funktional von der unmittelbaren Produktion abgespalten wurden. Wenige qualifizierte Spezialisten in den indirekten Bereichen wurden einem Heer von Angelernten in der unmittelbaren Produktion gegenübergestellt. Die Qualifikationen waren in den indirekten Bereichen gebündelt worden, um die unmittelbare Fertigung weitgehend ohne qualifizierte Arbeitskräfte betreiben zu können. Plakativ könnte man sagen: „Je spezialisierter und teurer die Qualifikationen desto geringer die Anzahl der entsprechend Qualifizierten. Idealtypisch ergibt sich daraus ein pyramidenförmiger Aufbau des betrieblichen Arbeitskörpers.“ (Wittke 1989, S. 46)

Abbildung 1:

Tayloristisch geprägter Arbeitskörper



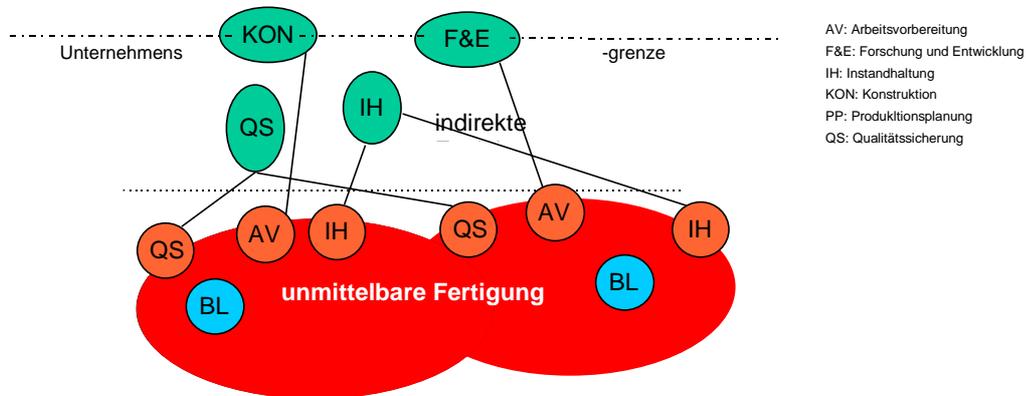
Quelle: eigene Darstellung

Unter dem Einfluss forcierten Technikeinsatzes und Automation fand jedoch eine quantitative Umschichtung von „direkten“ zu „indirekten“ Funktionen statt. Die pyramidenförmige Struktur des Arbeitskörpers wurde dadurch verändert. Dem zugrunde liegenden Effizienzkalkül wurde zunehmend der Boden entzogen. Die traditionelle Arbeitsteilung zwischen den „direkten“ und „indirekten“ Funktionen in der Produktion wurde durch eine veränderte Rolle der menschlichen Arbeitskraft in komplexen Fertigungs- und Montagesystemen teilweise aufgehoben. Bei diesen technischen Systemen handelt es sich um mehrere verkettete, weitgehend automatisierte Bearbeitungsstufen. So sind sehr umfangreiche technische Anlagen entstanden, die im Normalfall autonom arbeiten und keine Bedienungseingriffe mehr erfordern. Dennoch bleiben diese Anlagen interventionsbedürftig. Der Schritt zu komplexen Maschinen- und Anlagensystemen macht eine Trennung zwischen technisch autonom ablaufenden Normalfall und interventionsbedürftigem Störfall hinfällig und schwächt somit auch die Trennung von direkten Funktionen und indirekten, wie Wartungs-, Instandhaltungs- und Rüstfunktionen, ab.

Die Aufrechterhaltung des Normalfalls wird zu einer eigenständigen Produktionsaufgabe. Dabei handelt es sich um Tätigkeiten, die ein Funktionsbündel aus Schalt- und Steuerungsaufgaben, Störerkennung und Störbeseitigungsfunktionen sowie aus Wartung und Instandhaltung umfassen.

Abbildung 2:

Post-Tayloristisch geprägter Arbeitskörper



Quelle: eigene Darstellung

Eine arbeitsorganisatorische Antwort auf diese selbst erzeugte Krise tayloristischer Rationalisierung ist in der Folge die partielle Funktionsintegration auf Arbeitsplätzen in der unmittelbaren Produktion. Voskamp/Wittemann/Wittke haben diese Arbeit, die nicht unmittelbar herstellend ist, aber zeitlich und räumlich eng an den technischen Herstellungsprozess gebunden ist, mittelbare oder mediatisierte Arbeit genannt (vgl. Voskamp/Wittemann/Wittke 1989, S. 10). Die Grenze zu den indirekten Bereichen ist damit nicht gänzlich aufgehoben. So kann zum Beispiel der Umfang, in dem Wartungs- und Instandhaltungsfunktionen prozessnah angesiedelt werden, und die Frage, ob sie gänzlich der Fertigung unterstellt werden je nach dem konkreten betrieblichen Gestaltungsprojekt variieren. Entsprechend wird auch der Qualifikationseinsatz – je nach Komplexität und Kompliziertheit der zu betreuenden Herstellungs- und Montageprozesse – unterschiedlich sein. Die Spanne reicht vom qualifiziert Angelernten bis hin zum Hybridfacharbeiter.

Nun ist die Tatsache, dass tayloristische Rationalisierungs- und Arbeitsorganisationskonzepte im Laufe der Zeit ihre eigenen Voraussetzungen untergraben – man könnte sagen: an ihrem Durchsetzungserfolg in die Krise geraten – kein auf Technik orientierte Maßnahmen beschränkter Effekt. So hat beispielsweise die traditionelle Praxis, die Qualitätssicherung (für die tayloristische Phase spreche man eher von Qualitätskontrolle) aus dem Kompetenzbereich der Fertigung auszugliedern und als eigenständigen Bereich aufzubauen, zu ganz ähnlichen Ergebnissen geführt. Diese Abspaltung lag nahe, weil ein Produktionskonzept, bei dem die Effizienzsteigerung der Fertigung tendenziell auf Kosten der Qualität geht, ein Korrektiv benötigte. Abgesehen davon, dass Qualitätssicherung auf diese

Weise immer nur nachträglich, als Qualitätskontrolle, also dem Herausprüfen von Gutteilen, wirksam wurde, ließ dieses Konzept die Anzahl der indirekt produktiven Arbeitskräfte erheblich ansteigen. Rechnet man deren Kosten zu denen der unmittelbaren Fertigung, wird die Gesamteffizienz dieses Organisationsmodells fragwürdig und gibt Anlass zur Entwicklung alternativer Qualitätssicherungskonzepte.

Die Antworten darauf sind vielfältig. Sie reichen von Inline-Kontrollen, die entweder automatisiert durch Sensoren oder als optische Kontrolle durch eine Arbeitskraft im Herstellungs- bzw. Montageprozess erfolgt, über produktionsintegrierte Verfahren der statistischen Prozesskontrolle (SPC), bei dem entweder über automatische Messstationen oder vom Produktionspersonal selbst in vorgegebenen Zyklen Prozessparameter protokolliert, und beim „Herauslaufen“ aus der Toleranz angezeigt werden, bis hin zur Etablierung von beteiligungsorientierten Modellen des Simultaneous Engineering zur präventiven Qualitätssicherung bereits in der Konstruktionsphase und der Entwicklung von unternehmensinternen Lieferanten-Kundenbeziehungen, innerhalb derer das Verursacherprinzip gilt und die internen Lieferanten gegenüber den internen Kundenabteilungen gewährleistungspflichtig sind. Letzteres setzt Organisationsformen voraus, in denen Ergebnis- und Kostenverantwortung gegeben ist, wie es im Geschäftsbereichs- oder Centerkonzept von Unternehmen der Fall ist. Die Spannweite, in welchem Umfang Qualitätsverantwortung an die Produktionsabteilung übergeben wird, wie weit die Eingriffszonen des Produktionspersonals zur Vorbeugung oder Beseitigung von Qualitätsstörungen (Regulierungskompetenz bis hin zu Reparaturkompetenz) gesteckt sind, wie hoch also die Funktionsintegration an Arbeitsplätzen der unmittelbaren Produktion mit Bezug auf die Qualität von Prozess und Produkt realisiert wird, hängt wiederum stark vom jeweiligen betrieblichen Gestaltungskonzept, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und den Zielsetzungen ab.

Externe Krise

Dass eine Marktstrategie, die mit einem Spektrum standardisierter Produkte über den Hebel der produktionsökonomischen Stückkostendegression Massenmärkte zu erschließen versucht, lange ungebrochen sein würde, war bereits in der „Jugend“ des fordistischen Produktionsmodells, geradezu an seiner Quelle selbst, den Ford'schen Automobilwerken in den USA, in Zweifel geraten:

„Achtzehn Jahre lang baute nun Henry Ford bereits den Ford Modell T. Er setzte ihn durch gegen die ganze Welt. In den letzten Jahren war dieser Kampf aufs neue ausgebrochen. Der alte Karren ist aus der

Mode, behaupteten die Verkäufer. Das Publikum verlangt neue Formen, Linien Farben. Bisher baute Henry als Antwort auf solche Klagen jedes Jahr zwei Millionen Ford Modell T. Man konnte den Wagen immer noch in jeder Farbe haben, vorausgesetzt sie war schwarz.“ (Sinclair 1985, S. 140)

In der Bundesrepublik Deutschland zeichnete sich etwa seit Mitte der siebziger Jahre eine Abkehr von der Dominanz der Produktionsökonomie ab. Man kann sagen: Das Produktionsmodell des Fordismus geriet durch seinen eigenen Erfolg unter Druck. Auf dem Weltmarkt ließen sich *allein* durch die Ausnutzung von Skaleneffekten keine komparativen Vorteile mehr erzielen, eine Ausweitung des Marktes war über Preis und Menge nicht mehr zu realisieren. Die Produzenten waren gezwungen, sich auf eine Ausdifferenzierung ihres Produktspektrums einzulassen. Dies führte einerseits zur Erhöhung der Typen- und Variantenvielfalt und einer stärker an differenzierten Marktnachfragen orientierten Produktion in kleineren Serien. Andererseits richtete sich die Wettbewerbsstrategie zunehmend auf eine schnellere Abfolge der Markteinführung neuer Produkte.

1.2.2 Vom Fordismus/Taylorismus zu neuen Produktionskonzepten und systemischer Rationalisierung

Waren und sind dies die neuen Imperative für die Unternehmen, so lassen sich auf den verschiedenen Feldern recht unterschiedliche betriebs- und arbeitsorganisatorische Antworten feststellen. Die Zielgrößen, die nun für die Organisation der gesamten betrieblichen Abläufe und Arbeit zur strategischen Orientierung werden, sind Flexibilität, Innovation und Qualität.

Zunächst zu Innovationszyklen, Entwicklungskosten und -qualität: Nach Untersuchungen von Anfang der neunziger Jahre zeigte sich in Unternehmen des Werkzeugmaschinenbaus, des Fahrzeugbaus, seiner Zulieferer und in der Elektro-/Elektronikindustrie, dass sich seit Mitte der siebziger bis Ende der achtziger Jahre eine drastische Verkürzung der Produktlebezeiten auf bald die Hälfte vollzogen habe, wohingegen die Produktentwicklungszeiten nahezu gleich geblieben waren und die Zeitspanne bis zur Amortisation der Entwicklungsaufgaben bei vielen Produkten sogar zugenommen habe (vgl. IAO 1990). Schnelligkeit am Markt (time to market) durch kürzere Entwicklungszeiten sowie eine Verringerung der F&E- und darüber schließlich auch der Produktkosten sind zu Schlüsselfaktoren der Wettbewerbsfähigkeit geworden. Über das Kostenargument hat auch das Kriterium Qualität in diese Betrachtung Einzug gehalten. Immerhin geht man davon aus, dass ca. 70 % der Produktkosten in der Entwicklungs- und Konstruktions-

phase festgelegt werden; darin eingeschlossen sind Folgekosten aus konstruktiv bedingten Qualitätsmängeln, die in der Herstellung sowohl auf der Seite der Zulieferer und der Ausrüster wie schließlich auch beim (End-) Hersteller selbst auftreten (vgl. auch Kalkowski 1996, S. 56).

Abbildung 3: Produktionskonzepte im Vergleich

Fordismus /Taylorismus	Veränderungsimpulse	Neue Produktionskonzepte
Massenproduktion standardisierter Waren	Sättigungseffekte auf den Massenmärkten	diversifizierte Kleinserienproduktion, Produktion nach dem Baukastenprinzip
Ausnutzung der economies of scale (Skaleneffekte) auf Endproduktniveau	differenzierte Nachfrage verbietet Standardisierungen und Massenmärkte im Endproduktbereich	Ausnutzung der economies of scale (Skaleneffekte) auf Teile- und Modulebene bei flexibler Fertigung
Zerlegung der Arbeit in Teilschritte; Standardisierung, Mechanisierung und Automatisierung der Teilschritte; tendenzielle Eliminierung menschlicher Arbeitskraft	Zu geringe Freiheitsgrade in automatisierten Prozessen; zu teure Anlagen für automatisierte, flexible Fertigung; automatisierte Prozesse erzeugen Bedarf an qualifizierter, "teurer" Produktionsarbeit mit Steuerungs-, Regulierungs- und Entstöraufgaben	teilweise Re-Integration von Teilarbeitsschritten zu ganzheitlichen Produktionsaufgaben; Entstehen und Expansion mediatisierter Arbeit an komplexen Fertigungs- und Montagesystemen
Polarisierung der Qualifikationsanforderungen und des Arbeitseinsatzes zwischen Fertigung und indirekten Bereichen	Verteuerung des Arbeitskörpers durch Expansion der indirekten Bereiche gegenüber der unmittelbaren Fertigung	Funktionsintegration in die Fertigung, Aufgabenanreicherung und -erweiterung, Re-Professionalisierung der Produktionsarbeit
Konzentration und Zentralisierung der Unternehmensbereiche und Produktionsstufen; Großunternehmen mit hoher Fertigungs- bzw. Leistungstiefe und stark hierarchisierter Aufbauorganisation	Aufhebung der produktionsökonomischen Orientierung zugunsten stärkerer Markt-, d.h. Kundenorientierung braucht flexible, enthierarchisierte Produktions- und Managementstrukturen; Kostenvorteile durch Einkauf von Produkten und Leistungen spezialisierter Lieferanten	Ausgründungen und De-Zentralisierung von Unternehmensbereichen; Reduzierung der Fertigungs- und Leistungstiefe; Bildung teilautonomer Geschäftsbereiche (Divisionen/Center) mit Ergebnis-, Kosten-, ggfs. Gewinnverantwortung

Quelle: eigene Zusammenstellung

Daher hat *präventive* Qualitätssicherung, die bereits in der Planungs- bzw. Entwicklungsphase ansetzt, einen immer stärkeren Stellenwert in der Organisation von Innovationsprozessen der Unternehmen. Ziele dabei sind die Veränderung des Änderungsaufwands in Zeit und Kosten sowie die Vermeidung von Fehlern in Fertigung und Montage bereits im Vorfeld des Serienanlaufs.

Bezogen auf das Produkt führte die Erhöhung der Typen- und Variantenvielfalt in weiten Teilen zu einer Modularisierung des Endprodukts. Unterhalb des Endprodukts ist man bestrebt, die typen- und variantenübergreifenden Bauteile und Komponenten wiederum zu standardisieren, um dadurch auf dieser Stufe erneut Skaleneffekte erzielen zu können. Die Produktion der endproduktübergreifenden Komponenten wiederum findet zunehmend betriebs- und unternehmensübergreifend statt. Dies hat zur Folge, dass bei dieser Praxis zum einen die Fertigungstiefe in den Unternehmen sinkt, zum anderen auch die Entwicklungstiefe für das Endprodukt (vgl. Wittke 1989, S. 48).

Wurde beim Prototyp des fordistischen Großunternehmens vorher alles unter einem Dach erzeugt und ließ sich die Zusammenführung der einzelnen Bauteile und Komponenten zentral steuern, wird nun die neue betriebs- und unternehmensübergreifende Arbeitsteilung zwischen Zulieferern und Abnehmern in anderer Weise vermittelt: marktförmig oder durch gemeinsame Projekte (vgl. Altmann u.a. 1985). Dies bedeutet für die Produktentwicklung anderes als für die Produktion selbst:

In der *Entwicklung* verfolgen zur Erreichung dieser Zeit-, Kosten- und Qualitätsziele, sei es im Zulieferer-Abnehmer-Verbund oder im Einzelunternehmen, immer mehr Unternehmen eine integrative Strategie: „Simultaneous Engineering“ ist das Schlüsselwort. Dabei setzt man neben der ablauforganisatorischen Straffung der Entwicklungsprozesse im eigenen Unternehmen auf eine verbesserte Integration der Zulieferer- und Produktionsmittelindustrie bereits in den frühen Phasen der Produktentwicklung. Durch den möglichst frühen, zeitlich häufig gestaffelten Einbezug aller relevanten Fachabteilungen und der Produktion in den Planungs- und Entwicklungsprozess sollen einerseits deren jeweiligen fachspezifischen Erfahrungen mit einfließen können, andererseits die anderen Abteilungen bereits bei der Entstehung mit dem Neuen vertraut werden. Dies gibt ihnen zudem die Möglichkeit, bereits organisatorische Vorbereitungen zu treffen bezüglich Ausrüstung, Arbeitsorganisation, Qualifizierung etc. Organisatorischer Kern dieses Konzept ist das Projektmanagement. Die in der Praxis vorkommenden

Formen unterscheiden sich wesentlich durch den Grad der Entkopplung von der Linienorganisation und folglich im Ausmaß ihrer Autonomie.

Die am klarsten von der betrieblichen Linienorganisation entkoppelte und fachlich eindeutig selbstständige Projektform ist die der Task-Force-Organisation, bei der für eine zeitlich begrenzte Zeit Beschäftigte aus unterschiedlichen Abteilungen aus ihren Linien in das Projekt hinein genommen werden und dort unter Verantwortung eines Projektleiters im Team zusammenarbeiten. Die Entscheidungs- und Weisungskompetenz gegenüber dem Projektteam liegt allein beim Projektleiter. Die Projektaufgabe wird im Wesentlichen innerhalb des Teams bearbeitet und nicht zur Bearbeitung in die Linien weitergegeben.

Für das Simultaneous Engineering eignet sich diese Projektorganisation weniger, weil es darum geht statt einer sequenziellen Abarbeitung von Entwicklungsschritten eine zeitlich parallele Bearbeitung in den Einzelbereichen zu organisieren, die dann bereichsübergreifend koordiniert und kommuniziert werden muss. Die dafür geeignetere Organisationsform ist die der Matrixorganisation. Hier werden abteilungsübergreifend Teile der Linienorganisation vernetzt, indem einzelne Entwickler einem Projekt in fachlicher Hinsicht zugeordnet werden, sie aber tatsächlich in ihren Abteilungen weiterarbeiten und letztlich disziplinarisch dem Linienvorgesetzten unterstehen. Soweit zur Produktentwicklung.

In der *Produktion* gewinnt, anders als in den traditionellen Konzepten, die auf Optimierung und Kapazitätsauslastung von Maschinen und Anlagen gerichtet waren, mit sinkender Fertigungstiefe das Umlaufkapital an strategischer Bedeutung. Das in Beständen gebundene Kapital stellt einen zunehmend wichtiger werdenden Kostenfaktor dar. Daher kommt der Verkürzung von Durchlaufzeiten und Beständen eine wachsende Bedeutung zu. Entsprechende betriebsinterne Reorganisationsprojekte zielen daher auf die Beschleunigung des Materialflusses, ohne dass die Kapazitätsauslastung kapitalintensiver Anlagen dadurch gefährdet würde. Sensible Punkte in diesem Zusammenhang sind die Anlagenverfügbarkeit (in Abhängigkeit von Rüstzeiten, Störungen, Havarien) sowie Transparenz und Flexibilität in der Produktionsplanung und -steuerung und eine reibungslose Logistik (Zufuhr, Weitertransport von Material, Teilen, Komponenten etc.). Auch eine möglichst stabile Produktqualität erhält unter den Bedingungen flexibler Kleinserienfertigung im Kontext von terminierten Zulieferer-Abnehmerbeziehungen an Gewicht.

Die arbeitsorganisatorischen Antworten sind im Konkreten vielfältig. In jedem Fall handelt es sich um eine Variante von Dezentralisierung und Aufgaben- bzw. Funktionsintegration an einem Einzelarbeitsplatz und in einer Arbeitsgruppe. Dezentralisierung meint hier zweierlei: zum einen betriebsorganisatorisch, wie sie mit der Bildung von Divisionen (Geschäftsbereichen) und teilautonomen Centern stattfindet (als Cost oder Profit Center). Dabei wird Ergebnis-, Kosten- und unter Umständen auch Gewinnverantwortung in kleinere um einen Leistungsbereich herum organisierte Unternehmenseinheiten delegiert. Dezentralisierung meint zum anderen aber auch die totale oder teilweise Herauslösung von ehemals zentral angesiedelten Overhead-Funktionen – so auch den indirekt produktiven Funktionen. Diese Dezentralisierung geht einher mit der Anlagerung von Aufgaben an Arbeitsplätzen unmittelbar in der Produktion (oder auch Verwaltung).

Ein Organisationskonzept, das bereits in der Diskussion der siebziger Jahre über die „Humanisierung der Arbeit“ (HdA) als Zauberformel gehandelt wurde und nun erneut und seit Anfang der neunziger als Instrument zur Optimierung, Beschleunigung, Flexibilisierung Qualitätssteigerung von Produktionsprozessen und -ergebnissen eine Renaissance erlebt, ist die Gruppenarbeit.

Von *der* Gruppenarbeit zu sprechen ist angesichts der zahlreichen Varianten in der betrieblichen Realität allerdings wenig hilfreich.² Ich will daher zwei im Wesentlichen unterschiedliche Konzepte gegenüberstellen: ein strukturkonservatives Konzept und ein strukturinnovatives Konzept (vgl. im Folgenden Gerst u.a. 1995).

Das *strukturkonservative* Konzept greift die im Prinzip tayloristische Organisation der Arbeitsabläufe auf. Leistungssteigerung wird nach wie vor über Routinisierung und Standardisierung der Arbeit verfolgt. Die Tätigkeiten an den einzelnen Gruppenarbeitsplätzen sind taktgebunden. Eine Aufgabenerweiterung, sei sie in Gestalt von Rotation oder Funktionsintegration, findet kaum statt. Die Dispositions- und Entscheidungsspielräume sind eher klein. Das heißt: die Möglichkeit zur Selbstorganisation ist gering. Es gibt daher auch keine Gruppensprecher. Steuerungs- und Kontrollaufgaben liegen beim Vorgesetzten, der selbst kein Gruppenmitglied ist.

Demgegenüber verfolgt das *strukturinnovative* Konzept hohe Leistungsgrade über eine flexible Arbeitspraxis und die Optimierung der Abläufe

² Dieser Argumentation liegt eine empirisch-analytische Sichtweise zugrunde, die begrifflich weiter fasst als ein normativer Ansatz, wie er der Beratungs- und Gestaltungsarbeit einschlägiger Organisationen für Gruppenarbeit zugrunde liegt.

durch die Gruppe. Die Tätigkeiten sind stärker taktentkoppelt. Die Aufgabenzuschnitte sind weit. Das bedeutet einerseits Integration von Steue-

Abbildung 4: Konzepte der Gruppenarbeit

Struktur <i>konservatives</i> Konzept	Struktur <i>innovatives</i> Konzept
<ul style="list-style-type: none">● hohe Leistungsgrade über Routinisierung und Standardisierung der Arbeit● kurzzyklische, taktgebundene Tätigkeiten; Aufgabenerweiterung● begrenzte Rotation● geringer Grad an Funktionsintegration● kleine Handlungs- und Entscheidungsspielräume● keine Gruppensprecher● Steuerung, Kontrolle, Bewertung der Arbeitsleistung durch Vorgesetzte	<ul style="list-style-type: none">● hohe Leistungsgrade über die Optimierung der Abläufe durch die Gruppe● erweiterte Aufgabenzuschnitte, taktentkoppelte Arbeit● wechselseitige Vertretbarkeit unterschiedlicher Reichweite● systematischer, im Einzelfall unterschiedlicher Einbezug "indirekter" Funktionen● erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume● Wahl von Gruppensprechern als Koordinatoren, Moderatoren● Selbststeuerung und Kontrollkompetenz innerhalb der Gruppe; Veränderung der Vorgesetztenrolle: Coach und Koordinator gegenüber Umfeldbereichen

Quelle: eigene Darstellung nach Gerst u.a. 1995

rungs-, Dispositions-, Kontroll- und Gewährleistungsaufgaben, andererseits wechselseitige Vertretbarkeit. Die Selbststeuerung und Kontrollkompetenz in der Gruppe ist eher hoch. Es gibt gewählte Gruppensprecher, die nach außen als Interessenvertreter der Gruppe auftreten und in der Arbeit als Koordinatoren und Moderatoren sowohl der internen Prozesse wie auch der Kontakte in die Umfeldbereiche fungieren.

1.2.3 Widerstände und Barrieren bei der Implementation neuer Formen der Arbeitsorganisation und die Notwendigkeit betrieblicher Sozialintegration

Wurden bisher ausgehend von der historischen Rekonstruktion der Entwicklung von Produktions- und Rationalisierungskonzepten anhand einiger Beispiele aus unterschiedlichen Produktionsbereichen die Grundzüge einer innovativen Arbeitspolitik skizziert und die daran geknüpften Rationalisierungsabsichten hervorgehoben, geht es im Folgenden um verschiedene Problemzonen bei der Einführung und Umsetzung von neuen Konzepten und Formen der Arbeitsorganisation, die sowohl deren Effizienz wie auch die Konsensfähigkeit im Betrieb beeinträchtigen können.

Der Wechsel zu neuen Formen der Arbeitsorganisation führt in den Betrieben häufig zunächst zu einer Situation der Verunsicherung, und zwar auf beiden Seiten: im Bereich des Leitungspersonals wie auch beim operativen Personal. Dezentralisierung, Enthierarchisierung, Verantwortungsdelegation bedeuten für die Leitungsebene zunächst einmal einen Angriff auf traditionelle, mit den entsprechenden Besitzständen und den gelernten Verhaltenssicherheiten ausgestattete Statuspositionen. Auch auf das operative Personal kommt zunächst einmal sehr viel Neues zu: neue fachliche Anforderungen durch Aufgaben- und Funktionsintegration, neue Leistungsanforderungen durch eine Intensivierung der Arbeit unter den Bedingungen stärkerer Selbststeuerung, Eigenkontrolle und Ergebnisverantwortung. Für alle Seiten wachsen die Anforderungen an die horizontale wie die vertikale Kommunikation. Dabei geht es nicht allein um die Überwindung von Status- und Ressortgrenzen, sondern gleichfalls um die Vermittlung zwischen „fremden Sprachen“ wie sie beispielsweise zwischen (Elektro-)Mechanik und Elektronik, zwischen Produktionsleuten und Fachabteilungen bestehen, und um ein Mehr an Transparenz und Verständnis vom betrieblichen Zusammenhang der eigenen Arbeit.

Auch dort, wo im Betrieb Konsens über die neue arbeitspolitische Praxis erzielt werden konnte, wo alle Betroffenen qualifikatorisch auf ihre neuen Aufgaben vorbereitet wurden, bleiben – mitunter oft unbemerkt – alte Mitgegebenheiten (Verhaltensgewohnheiten, Einstellungen, Ansprüche) wirksam, die in neuen Formen der Arbeitsorganisation zu mehr oder weniger anhaltenden Reibungsverlusten führen. Verstärkt werden diese häufig durch das Fehlen von Anreizen und durch stark direktive Durchsetzungsweisen.

An eines sei an dieser Stelle noch einmal erinnert: Funktionsintegration und Aufgabenerweiterung bedeuten – obwohl in der Diskussion über innovative

Arbeitspolitik gern und auch zu Recht neben den Rationalisierungsvorteilen der verfolgten Konzepte und Organisationsformen der Humanisierungsaspekt in der Arbeit betont wird – neben einer arbeitsinhalten Anreicherung aber eben auch das, was die Begriffe bereits anzeigen: ein mehr an Leistungsabforderung. Nach den Erfahrungen und Ergebnissen aus industriesoziologischen Untersuchungen sind die im weiteren Sinne materiellen Interessen der Beschäftigten nicht durch eine reine arbeitsinhaltliche Interessiertheit, also die pure intrinsische Motivation abgelöst worden (vgl. u.a. Manske 1991, S. 225f.; Kalkowski 1996, S. 38).

Danach liegen Erfahrungen vor, denen zufolge Produktionsarbeiter aber auch Meister und Spezialisten aus den Fachabteilungen den Vorzügen neuer Formen integrativer Arbeitsorganisation die Tatsache gegenüberstellen, dass der Zuwachs an Aufgaben zunächst einmal ein Mehr an Belastung, eine Intensivierung der Arbeit darstelle. Dieses wurde umso stärker in den Fällen betont, in denen den höheren Anforderungen der neuen Arbeitspolitik in der betrieblichen Realität keine leistungspolitischen Zugeständnisse und nicht die erforderlichen Entscheidungs- und Handlungsspielräume gegenüberstanden. Statt einer Leistungssteuerung durch Zielvereinbarungen, also Arbeitsabsprachen, die zwischen Vorgesetzten und Produktionspersonal ausgehandelt werden, wird hier an einseitigen Zieldiktaten festgehalten. Beispielsweise würde innerhalb eines strukturinnovativen Konzepts der Gruppenarbeit dies dem Anspruch an Selbststeuerung und Kontrollkompetenz der Gruppe scharf entgegenstehen.

Überhaupt stellt Verantwortungsdelegation für diejenigen, die Verantwortung für Stückzahl, Qualität, Kosten oder Termine übernehmen sollen, zunächst einmal eine Belastung dar. Diese wird um so stärker empfunden, je geringer die Transparenz durch Information über die jeweiligen Prozesse ist, je geringer auch die Entscheidungsspielräume und die Einflussmöglichkeiten auf das Ergebnis sind. Die Diskrepanz zwischen zugewiesener Verantwortung und zugestandener Entscheidungskompetenz ist dann auch einer der häufigsten Kritikpunkte der Arbeitskräfte nicht nur auf dem „shop floor“, sondern auch in den Fachabteilungen.

Der eingangs dieses Kapitels angesprochene „Klassenkompromiss auf Unternehmensebene“ scheint folglich als Harmonisierung des betrieblichen Leistungszugriffs mit den Ansprüchen auf „Humanisierung der Arbeit“ in den neuen Organisationsformen der Unternehmen nur in Grenzen herstellbar zu sein. Grenzen bestehen zum einen nach wie vor zwischen den (Fach-) Arbeitsplätzen, an denen es in der einen oder anderen skizzierten Konstellation durch Aufgabenintegration und Verantwortungsdelegation zu Job En-

richment, Job Enlargement und unter anderem auch Statusveränderungen kommt, und den Arbeitsplätzen, die sich durch einfache Aufgabenzuschnitte auf einem Niveau von „Jedermanns-Qualifikationen“ auszeichnen. Die betrieblichen Arbeitsmarktsegmente haben lediglich ihre Größe verändert. Auch die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Segmenten hat sich für einige Belegschaftsteile verändert. Die sozialen Ungleichheiten innerhalb der Gruppe der abhängig Beschäftigten bestehen hinsichtlich ihrer erwerbsbiografischen Lage und Chancen weiter. Zum anderen sind dieser vordergründigen Harmonisierung Grenzen immanent, da die angesprochenen Formen von Aufgabenanreicherung und -erweiterung für die vermeintlichen „Gewinner“ nicht nur arbeitsinhaltlich interessante Herausforderungen darstellen, sondern wegen der zu bewältigenden Aufgabenarrangements, der mit Funktionsintegration einhergehenden Arbeitsintensivierung und der Zuweisung von Verantwortung auch die Belastungen in der Arbeit steigen. Außerdem gehen derartige Formen innovativer Arbeitsorganisation in der betrieblichen Durchsetzung oft mit Reibungsverlusten einher, da, was Aufgabenanreicherung und -erweiterung für die einen ist, für die anderen (traditionellen) Funktionsträger mit tatsächlichem Bedeutungsverlust, zumindest aber mit einer Irritation ihrer Rollenidentität im Betrieb einher geht.

Was folgt daraus für die Bedeutung beruflicher Weiterbildung bei der Umsetzung neuer Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation?

Die Zusammenführung von verschiedenen und teils berufsübergreifenden Funktionen zu neuen Aufgabenprofilen führt für die einzelne Arbeitskraft sehr unmittelbar zur Notwendigkeit, sich die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zusätzlich zu den bisher erworbenen beruflichen Qualifikationen anzueignen. Einfacher gesagt: neue Arbeitsaufgaben erfordern neue, im Profil erweiterte berufliche Kompetenzen. Auf welche Weise dieser Kompetenzerwerb erfolgt, ist differenziert und oft ein Mix aus verschiedenen Möglichkeiten. Einige fachliche Kenntnisse lassen sich in geeigneter Weise im Rahmen von Schulungsmaßnahmen vermitteln, andere werden in Kooperation mit oder unter Anleitung von fachlich einschlägig versierten Kollegen angeeignet und manche insbesondere überfachliche Kompetenzen werden erst unter dem Zwang der Verhältnisse, manchmal unterstützt durch die Vorgabe von Verhaltensregeln oder -prinzipien, im Erfahrungsraum des neuen Aufgabenprofils erworben. Wie auch immer: berufliche Weiterbildung im weiten Sinne eines erwerbsarbeitsorientierten Kompetenzerwerbs wird zur Vorbereitung und zur Unterstützung der Bewältigung solcher neuen Hybridanforderungen beitragen können. Als angebotene Weiterbildung in Form von Schulungen, Seminaren, Kursen oder ähnlich bezeichneter Maßnahmen können diese Kompetenzanforderungen eher selten bedient wer-

den. Überwiegend handelt es sich um arbeitsintegrierte Formen des Lernens.

Der überfachliche Anteil an den neuen Anforderungen erhält in diesen Konstellationen gegenüber dem Profil der ursprünglichen Berufsqualifikation ein höheres Gewicht. Überfachliche Kompetenzen können – dies ist entgegen den geschäftspolitischen Interessen mancher freien Weiterbildungsanbieter auf dem Markt³ anerkannter Wissenstatbestand der Bildungsforschung (vgl. dazu Kap. 2 dieser Arbeit) – jedoch nicht geschult, noch nicht einmal vermittelt, sondern von den Subjekten nur in geeigneten Handlungs- und Erfahrungskonstellationen erworben und entwickelt werden.

Voraussetzung für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb, sei er im Schwerpunkt fachlichen oder überfachlichen Inhalts, ist die Einsicht der Lernsubjekte in den Nutzen und die Erwartung von Vorteilen durch den Lernprozess. Gilt im Bereich der Weiterbildung zunächst das Prinzip der Freiwilligkeit und der individuellen Initiative zur Teilnahme, so wird dieses im Kontext betrieblicher bzw. betrieblich veranlasster Weiterbildung nicht selten durch Anweisungen, Appelle oder den Zwang der Verhältnisse ersetzt.⁴ Die Ideologie von der Identität subjektiver und betrieblicher Interessen und Nutzenerwartungen an Weiterbildung blamiert sich oft an der erfahrbaren Arbeitsrealität. Dies tritt vor allem dann auf, wenn die Interessen und die Nutzenperspektive des Lernsubjekts an Weiterbildungsteilnahme im Wesentlichen auf die Absicherung seines abstrakten Arbeitsverhältnisses gerichtet sind (Konformität, Vermeidung von Sanktionen) und nicht auf eine Synthetisierung der betrieblichen Leistungserwartungen mit den unterschiedlichen subjektiven Interessenlagen an Subsistenzerhalt, an Qualitätssteigerung des Arbeitshandelns (Interessantheit der Arbeit, Belastungsminimierung in der Arbeit) sowie an dem Nutzen für die persönliche berufliche Weiterentwicklung. Bolder/Hendrich sprechen in diesem Zusammenhang von einem Bilanzierungsverhalten, bei dem die Erwerbspersonen, konfrontiert mit einem Weiterbildungsimperativ, den Zusammenhang institutioneller Anforderungen und Ressourcen mit lebensweltlichen, biografisch gewachsenen Deutungsmustern im Hinblick auf die für sie subjektive Nützlichkeit von Weiterbildung interpretieren. „Das Ergebnis der Saldierung hängt dann

³ Die KURS-Datenbank der Bundesanstalt für Arbeit weist in der Rubrik „Mitarbeiterführung, persönliche Arbeitstechniken, Kommunikations- und Berichtstechniken“ (C 03) tausende von Kurzzeitmaßnahmen mit einer Dauer von zumeist ein bis sechs Tagen für Kompetenztrainings zur „Kundenorientierung“, für „Soziale Kompetenz“, „Persönlichkeitsentfaltung“, „Selbstmanagement“, „Konfliktbewältigung“ etc. aus.

⁴ Im Bereich der durch das SGB III geregelten und öffentlich finanzierten Weiterbildung gelten andere Imperative, auf die ich noch zu sprechen komme (vgl. Kapitel 3.1.1).

nicht zuletzt davon ab, inwieweit die *normative* Verhaltensanweisung als *subjektiv vernünftige* Verhaltensoption oder -zumutung erlebt wird, inwieweit Fremdbestimmtheit erfahren oder eine Chance selbstbestimmter Weiterentwicklung gesehen wird.“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 35; Hervorhebung im Original) Insofern ist eine Umsetzung und Bewältigung von betrieblichen Anpassungsprozessen allein auf der Basis einer durch betriebliche Direktiven angestoßenen Kompetenzvermittlung mit dem Risiko behaftet, dass der Qualifizierungsinput nicht verfangt und nicht in anforderungsadäquates Arbeitshandeln umgesetzt wird. Fehlende Motivation begründet fehlende Wirkung. Diese Widerständigkeit, die trotz Weiterbildung auf der Seite der „Auserwählten“, der vermeintlichen Gewinner betrieblicher Restrukturierungsprozesse, entstehen kann, ist nur *ein* Hinweis darauf, dass betriebliche Weiterbildung kein hinreichendes und somit nicht das einzige Brückenglied zwischen alter und neuer Anforderungskonstellation ist.

Einen weiteren Aspekt betonen Baethge/Baethge-Kinsky, wenn sie darauf hinweisen, dass der „integrierte Zugriff auf Arbeitskraft und die Betonung subjektgebundener Kompetenzen in der Gestaltung von Rationalisierungsprozessen genau jene Momente der Qualifikation neu“ akzentuiert, die als „Persönlichkeitsmerkmale [schon] in der vorberuflichen Sozialisation angelegt und teilweise entfaltet werden. Insofern könnten die neuen Arbeitsorganisationskonzepte und die ihnen entsprechenden Kompetenzen, Qualifikationen, eventuell auch Rekrutierungs- und Ausbildungsstrategien dazu führen, daß in den Betrieben die sozialstrukturell und sozialisatorisch angelegten gesellschaftlichen Marginalisierungen und Spaltungen verfestigt werden“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1995, S. 155; Einfügung d. V.). Ergänzt werden muss an dieser Stelle, dass die Trennlinien traditioneller Marginalisierungen und Spaltungen im Zuge einer auf Funktionsintegration, Enthierarchisierung und Eigenverantwortung zielenden Arbeitsorganisation mit ihrer Durchsetzung partiell auch verschoben werden und diejenigen einschließen, deren bisher exklusiven Funktionen nun horizontal aufgelöst werden und deren angestammte Hierarchiepositionen in der Aufbauorganisation zugunsten einer optimierten Ablauforganisation eines Unternehmens zur Disposition gestellt werden. Das Brückenglied Weiterbildung muss daher verbunden werden mit weiter gehenden Formen betrieblicher Sozialintegration.

Dies meint zum einen andere Modelle des leistungspolitischen Interessenausgleichs, zum anderen die Re-Integration der Beschäftigten, die ihrer alten Rollen, Funktionen und Aufgaben „beraubt“ worden sind: Meister oder andere Vorgesetzte sowie Spezialisten aus den Fachabteilungen.

Leistungspolitisch müssen neue Formen der Positivsanktionierung von Leistungsergebnissen gefunden werden, die anders als die traditionellen Prämiensysteme berücksichtigen, dass in stark automatisierten Bereichen wie auch unter Bedingungen von selbstregulierter Gruppenarbeit der direkte, individuelle Einfluss auf das Arbeitsergebnis (Stückzahl, Qualität, Termin) sehr reduziert ist. Anderenfalls lassen sich auf längere Sicht Einbußen in der Arbeitsmotivation und ein letztlich konzeptwidriges Arbeitshandeln erwarten.

Die Re-Integration von Beschäftigten auf der unteren und mittleren Führungsebene wie auch der „Spezialisten“ stellt im Kern nun keine sozialpolitische Maßnahme zur Abfederung von Rationalisierungsfolgen dar. Sie ist auch notwendig, weil auf die alten Funktionsträger im Rahmen neuer arbeitsorganisatorischer Lösungen nicht keine, sondern neue Funktionen und Aufgaben zukommen, die sie lernen müssen auszufüllen. Dort, wo sie aus rein sozialpolitischen Gründen wirklich nur noch als Appendix einer neuen Praxis gehalten werden, dürften sich diese von Anfang an als Blockierer einer innovativen Arbeitspolitik erweisen.

Als Beispiel für eine konstruktive Auflösung seien mögliche Modi der Re-Integration von Meistern in Gruppenarbeitskonzepten skizziert: Bei der Gruppenarbeit liegt die wichtigste Aufgabe der unteren Führungskräfte darin, die Einbindung der Gruppen in die Organisation zu gewährleisten und ihre Abstimmung mit dem Umfeld zu organisieren. Wenn das Tagesgeschäft, die Organisation und Erfüllung der Produktionsziele, in die Hand der Gruppen übergeht, können planerische Aufgaben im Umfeld der Produktion zu einem neuen Aufgabenschwerpunkt der Meister werden. Hierzu gehört auch, die Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Gruppen sich selbst organisieren, abzusichern und zu verbessern. Weil die Kooperation zwischen den verschiedenen betrieblichen Bereichen zunehmend an Bedeutung gewinnt, müssen untere Führungskräfte eine Brücke zwischen den Gruppen und den jeweiligen Umfeldbereichen oder den betrieblichen Spezialisten in den Fachabteilungen schlagen. Nicht mehr Kontrolle und Steuerung sind dann die zentralen Aufgaben von Führungskräften, sondern Unterstützung, Vereinbarung von Leistungszielen und Koordination. Unabdingbar ist ständiger Kontakt und direkte Kommunikation zwischen den Vorgesetzten und den Gruppen. Nur so bleiben die Führungskräfte auf dem Laufenden und bekommen ein Gefühl für die Prozesse in den Arbeitsgruppen. Andererseits erhalten sie auf diese Weise eine funktionale wie auch soziale Rückbindung an die Gruppen.

Eine Vorbereitung auf diese neue Rolle und die damit verbundenen Aufgaben bedeutet betriebliche Qualifizierung und Sozialintegration *uno actu*. Die erworbenen Kompetenzen für die Koordination und das Coachen von Arbeitsgruppen hätte in einem solchen Fall trotz der starken Betriebsspezifität der Konstellation dennoch einen relativ hohen Transferwert und somit auch berufsbiografische Bedeutung, da ein wesentlicher Teil im Spektrum so genannter Schlüsselqualifikationen angesiedelt wäre und somit berufsfachlich übergreifenden Charakter hätte.

Als andere Seite derselben Medaille kann man einen zweiten Veränderungsimpuls in der Arbeit bezeichnen, der auf ähnliche Weise neue, aber gleichfalls kontinuierliche Qualifizierungsanforderungen generiert: die Tertiarisierung beruflicher Tätigkeiten.

1.3 Tertiarisierung beruflicher Tätigkeiten und der Berufestruktur

Die Tertiarisierung der Berufsarbeit und der Berufestruktur stellt einen aus der Perspektive von Erwerbsverläufen weiteren Auslöser beruflicher Diskontinuität dar. Die empirische Realität von Dienstleistungsorientierung im weiten Spektrum beruflicher Tätigkeiten lässt sich im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht zufrieden stellend einfangen. Als Indikatoren für den Grad der Tertiarisierung können jedoch die Diskussionen und die Entwicklungen in der bildungspolitischen Neuordnung der Berufe gelten, die sowohl strukturelle Verschiebungen erkennen lassen (Berufeordnung in sektoraler Betrachtung), aber auch – und dies ist für die Identifizierung von Diskontinuitätsrisiken noch belangvoller – auf Erweiterungen der beruflichen Tätigkeitsprofile (auch in nicht klassischen Dienstleistungsberufen) und somit auf Veränderungen der Berufsbilder hinweisen. Die hier angestellte Betrachtung verfolgt zweierlei Ziele: Aus der Gegenüberstellung der diagnostizierbaren Qualifikationsbedarfe für eine dienstleistungsorientierte Berufsarbeit und der realisierten beruflichen Neuordnungsprojekte lassen sich aktuelle Aufgaben und Anforderungen an die berufliche Weiterbildung ablesen (komplementäre Ergänzungsfunktion). Ähnlich wie bei den überwiegend im produzierenden Gewerbe anzutreffenden funktionsintegrierenden Formen der Arbeitsorganisation führt auch die Tertiarisierung der Berufsarbeit partiell zu beruflicher Entgrenzung und hybriden Qualifikationsprofilen, die in formalen Berufsbildern nicht vollständig abbildbar sind. Hier kommt beruflicher Weiterbildung eine dauerhafte Substitutionsaufgabe zu. Damit ist im selben Atemzug die kontrovers diskutierte Frage nach der Tendenz zur Entberuflichung angesprochen und somit unvermeidlich der Stellenwert des Ausbil-

dungssystems im Verhältnis zu beruflicher Weiterbildung bei der Bedienung von Qualifizierungsanforderungen im Zuge der Tertiarisierung von Berufsarbeit. Daher bildet die Diskussion über die Leistungsfähigkeit (vor allem) des dualen Systems der Berufsausbildung und seiner Alternativen einen Rahmen für die Diskussion dieses Aspekts beruflicher Diskontinuität.

1.3.1 Krise und Reform des Dualen Systems der Berufsausbildung

Für die Berufsausbildung innerhalb des dualen Systems als dem Kernstück beruflicher Qualifizierung beim Übergang Jugendlicher ins Beschäftigungssystem lassen sich seit 1949 drei zeitliche Entwicklungsphasen feststellen, die mit Modernisierungsschüben verknüpft waren. Die erste Phase (seit den fünfziger Jahren) wurde mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 weitgehend abgeschlossen. Charakterisierend kann man diese Phase als ordnungspolitische Konsolidierung durch mehr Regulierung, Verrechtlichung, Vereinheitlichung und Qualitätsverbesserung bezeichnen⁵. Die zweite Phase setzte in den achtziger Jahren ein und konzentrierte sich auf die Modernisierung der Ausbildungsinhalte und die didaktisch-methodische „Erneuerung“ ihrer Vermittlung, wobei man die seit 1987 gültige Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe als Wegweiser und Schrittmacher für die nachfolgenden Entwicklungsprozesse ansehen kann (vgl. Schober 1994). In der gegenwärtig dritten Phase des Reformdiskurses um die Berufsausbildung seit Mitte der neunziger Jahre ist das Spektrum der einzuschlagenden Modernisierungsstrategien u.a. unter den Stichworten „Dualität, Pluralität, Flexibilität, Differenzierung und Modularisierung“ entfaltet worden (vgl. Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen 1999; Euler 1998).

Die wiederkehrenden Konjunkturen der Krisentopoi können als Indiz dafür gewertet werden, dass eine schon in den siebziger Jahren geforderte umfassende Berufsbildungsreform, die die strukturellen Problemlagen beseitigen sollte, nicht realisiert werden konnte (vgl. Offe, 1975; Lipsmeier 1983; Reier 2001). Vornehmlich auf der steuerungs- und ordnungspolitischen Ebene (Marktsteuerung des Ausbildungsplatzangebots, Korporatismus als Handlungsstruktur, Berufsprinzip als Gestaltungs determinante) werden die strukturellen Schwächen verortet, die die traditionellen Handlungsoptionen im dualen System bei der Transformation von der Industrie- zur Dienstleis-

⁵ In der Folge des Berufsbildungsgesetzes von 1969 sank z.B. die Zahl der Ausbildungsberufe von 700 auf aktuell 355 (Stand Februar 2000).

tungsökonomie nicht nur in Frage stellen, vielmehr wird ihnen auf Grund ihrer strukturkonservativen Ausrichtung eine System erodierende Wirkung attestiert⁶ (vgl. Baethge 1999). Kritiker sehen das duale System der Berufsausbildung in eine beschleunigte Erosion hineinrudeln, es auf seine handwerkliche Basis zurückfallen und letztlich zum Untergang verurteilt (so z.B. neben Baethge/Baethge-Kinsky 1998 auch Greinert 1999; Geißler 1991). Ihnen kann entgegengehalten werden, dass das duale System der Berufsausbildung trotz der bestehenden Defizite seine grundsätzliche Relevanz für die Qualifizierung der großen Mehrheit der Jugendlichen wie auch zur Stabilisierung deren Erwerbsbiografien – vor allem im internationalen Vergleich – nach wie vor unter Beweis stellt. Es ist bisher aus jeder Krisenphase zwar geschwächt herausgetreten, hat aber dennoch seine Integrationsleistung mehr oder minder erfüllt (vgl. Beicht/Berger u.a. 1997; Konietzka/Lempert 1998; Dostal/Stoß/Troll 1998; Bosch 2000). Auch in Zukunft (bis zum Jahr 2010) wird der formalen beruflichen Ausbildung eine relativ stabile Nachfrage im benötigten Strukturprofil der Qualifikationen bescheinigt, wengleich der quantitative Bedarf an Absolventen nicht mehr so optimistisch eingeschätzt wird (59%), wie er noch Mitte der neunziger Jahre prognostiziert wurde (63%) (vgl. Schüssler/Spiess u.a. 1999, S. 59; Tessaring 1994).

⁶ Die Argumentation um die Erosion des Dualen Systems der Berufsausbildung wird anhand eines Vergleichs von zwei Zeiträumen (Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre bzw. von 1992 bis 1997) entwickelt, die durch unterschiedlich zu interpretierende Ausbildungsplatzkrisen dominiert waren. Während für die erste Dekade noch feststellbar ist, dass die seinerzeitige Krise einer erhöhten Nachfrage nach Ausbildungsplätzen durch politisches Management der beteiligten Akteure mehr oder minder „gelöst“, somit die „korporatistische governance“ in seiner Wirkungs- und Integrationskraft gestärkt und das politische Steuerungskonzept stabilisiert werden konnte, trifft dies für den herangezogenen Vergleichszeitraum nicht zu. Der Rückgang an Ausbildungsplatzangeboten und an Ausbildung seit 1992/93, der vorwiegend in den industriellen Berufen stattfand, alle Ausbildungsbereiche betraf und nicht durch Substitutionsprozesse (durch handwerkliche Ausbildung) kompensiert wurde, weist nach Baethge auf Wandlungen in der Erwerbsarbeit hin. Veränderte betriebliche Perspektiven beim Kostencontrolling (z.B. auch Outsourcing von Qualifizierungsprozessen), prozessbezogene und auf einen qualifikatorisch-querfunktionalen Einsatz hin orientierte Gestaltungskonzepte in der Betriebs- und Arbeitsorganisation wie auch die veränderte Nachwuchsrekrutierung sind Ausdruck dieser Wandlungsprozesse, die die bestehende Interessenbasis des Korporatismus mit seinem Kernstück, dem Berufsprinzip und dem damit korrespondierenden Facharbeiter-/Fachangestelltenstatus als Aushängeschild des deutschen Produktions- und Arbeitsmodells ins Wanken bringt.

1.3.2 Tertiärisierung der gesellschaftlichen Arbeit – Innovationen in der beruflichen Ausbildung

Der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft hat sich in den letzten Jahren deutlich durchgesetzt. Der Dienstleistungssektor war bisher Profiteur des Beschäftigungswachstums und wird dieses in Zukunft weiterhin sein (vgl. Bosch 1998; Weidig/Hofer/Wolff 1999; Baethge/Glott/Wilkens 1999). So arbeiteten drei von vier Beschäftigten im Jahre 1999 bereits in Dienstleistungsberufen (vgl. Parmentier 2000, S. 10, Tab. 1 u. 1b). Relevant für Wachstums- und Beschäftigungseffekte des Strukturwandels sind neue intelligente Formen der Integration von Industrieproduktion und ergänzenden Dienstleistungen, die sich zunehmend und über die klassischen Dienstleistungsbranchen (z.B. Banken, Versicherungen, Handel) ausdifferenzieren und das Spektrum der Dienstleistungstätigkeit erweitern.

Die modernen Medien, die Telekommunikation und die Datenverarbeitung als Schlüsselbereiche des Strukturwandels, die sachbezogenen Dienstleistungen (z.B. Messe- und Ausstellungswesen), produktions- und unternehmensbezogene Dienstleistungen wie z.B. Logistik und Verkehr, Beratung und Betreuung (vgl. Westhoff 2000), Umweltschutz, Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz sowie vor allem die personenbezogener Dienstleistungen in den Bereichen Freizeit, Tourismus, Sport, Kranken- und Altenpflege gelten als die Dienstleistungsfelder, in denen neue Berufe entstehen können und somit Handlungsbedarf existiert (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1999, S. 19; Hilbert/Scharfenorth 1998). Dem Bereich der privaten und personenbezogenen Dienstleistungen⁷ wird künftig ein Wachstumsschub mit über 1,1 Mio. Arbeitsplätzen bis zum Jahr 2010 vorausgesagt (vgl. Weidig/Hofer/Wolff 1999, S. 50).

Die Verschiebung zur Dienstleistungsökonomie bilde sich bisher zu wenig in den Strukturen der Ausbildungsberufe ab, diese seien noch zu sehr auf die Bedingungen und Anforderungen der industriellen Produktionsgesellschaft orientiert und zu wenig an die realen beruflichen Tätigkeiten im Beschäftigungssystem angepasst, so wird ein zentraler Modernitätsrückstand bzw. Reformbedarf von Kritikern der beruflichen Ausbildung im dualen System diagnostiziert. 75 Prozent der Beschäftigten nehmen Dienstleistungsaufgaben wahr, aber nur 50 Prozent eines Jahrgangs werden in entsprechen-

⁷ Darunter sind „Dienstleistungen immaterieller Art für einzelne Personen oder Personengruppen bzw. für die Gesellschaft insgesamt“ zu verstehen, wobei sich dieses auf die Tätigkeitsschwerpunkte des „Pflegens, Heilens, Erziehens, Unterrichtens, Beratens, Unterhaltens und Informierens“ bezieht (vgl. Dietz 1988, S. 152).

den Berufen ausgebildet, 21 Prozent der Ausbildungsberufe⁸ im dualen System sind dem Dienstleistungssektor zuzurechnen, aber noch 79 Prozent der Berufe sind dem Produktions- und primären Sektor zugehörig (vgl. Stooß 1997; Stiller 1999).

Die inhaltliche Modernisierung bestehender Berufe – auch im Sinne der Integration von Dienstleistungselementen – bzw. die beschleunigte Schaffung neuer Berufe mit eindeutiger Ausrichtung auf Dienstleistungstätigkeiten sind Kernelemente des „Reformprojektes Berufliche Bildung“, das die Bundesregierung unter Einbeziehung der Positionen der Sozialpartner im Jahre 1997 beschlossen hat (vgl. BMBF 1998, S. 3). Vornehmlich die Entwicklung neuer Dienstleistungsberufe sollte sich am Leitprinzip von dynamischen und gestaltungsoffenen Ausbildungsberufen (Heidegger/Rauner 1997)⁹ orientieren, so ein weiteres Ziel dieses Reformprojektes. Bereits in den Jahren vor, besonders aber nach der Verabschiedung des Reformprojektes Berufliche Bildung hatte der im Prinzip unstrittig konstatierte Handlungsbedarf bei der Konstruktion neuer Berufe zwischen den Akteuren zu einer heftigen und kontroversen berufsbildungspolitischen Debatte um die konkreten Ziele, Inhalte und Reichweiten der Berufsentwicklung wie der damit korrespondierend weiterreichenden Frage nach systembezogenen Strukturentwicklungskonzepten geführt und eine Flut von Gutachten, Memoranden, Initiativen, Stellungnahmen und Positionspapieren ausgelöst¹⁰, wobei die wesentlichen Positionen der Sozialpartner für deren Reformvorstellungen in den Aktivitätskatalog des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit eingegangen sind (vgl. Dorn 2000; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1999).

⁸ Insgesamt 75 Berufe, davon 48 mit kaufmännischer Orientierung.

⁹ „Das Konzept der „offenen, dynamischen Beruflichkeit“ erlaubt es, die Vorzüge des traditionellen Berufskonzeptes (Kritik: zu starre, zu sehr gegeneinander abgeschottete, zu schmale Berufsbilder mit geringem Reaktionspotenzial gegenüber Strukturveränderungen im Beschäftigungssystem; d.V.) zu erhalten und es zugleich so zu transformieren, daß es sowohl den Strukturwandel im Handwerk unterstützt als auch den Bedingungen hoher Flexibilität im Produktions- und Dienstleistungssektor genügt. Dies erfordert, die Zahl der Ausbildungsberufe weiter zu reduzieren und ihre „Weite“ zu vergrößern. Mit dem Begriff der „Weite“ wird vom Subjekt aus argumentiert, gegenüber dem Begriff „Breite“, der von den objektiven Qualifikationsanforderungen her bestimmt ist.“ (Rauner 1998, S. 155).

¹⁰ Beispielhaft zu nennen wären die Stellungnahmen des Deutschen Industrie- und Handelstags (DIHT), des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufliche Bildung (KWB), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), der Bund-Länder-Kommission der Bildungsplanung- und Forschungsförderung (BLK), des Sachverständigenrates der Hans-Böckler-Stiftung (HBS), der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Berlin.

1.3.3 Neue Berufe – mehr verbandspolitisch motivierte Desiderate als konturierte Qualifikationsprofile

Die Erarbeitung neuer Dienstleistungsberufe wurde 1995 vom Deutschen Industrie- und Handelstag durch konkrete Vorschläge zu potenziellen Berufsbildern angestoßen (vgl. Weiß 1997). Jüngst hat die Hamburger Handelskammer erneut in die Debatte eingegriffen und die Schaffung von einhundert neuen Ausbildungsberufen vornehmlich im Dienstleistungsbereich vorgeschlagen (vgl. Handelskammer 2000). Dies hat heftige Reaktionen bei den Gewerkschaften ausgelöst (vgl. Heimann 2001). Grundsätzliches Problem bei den durch die Kammern in die Diskussion eingebrachten neuen „Berufskonzepten“ zur Etablierung neuer Dienstleistungsberufe ist es, dass sie auf einer sehr vordergründigen Analyse beruflicher Tätigkeiten beruhen, für die es scheinbar eine Nachfrage am Arbeitsmarkt gibt.¹¹ Die Zahl derartiger Tätigkeiten schätzt das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit auf weit über 30.000, wobei sich der Wandel in den Tätigkeiten in den letzten Jahren erheblich beschleunigt hat. Berufliche Tätigkeiten, die z.B. auch durch kurzfristige Anlernung ausgeübt werden können, haben jedoch nichts mit Ausbildungsberufen nach dem Berufsprinzip gemein, für die nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) spezifische Voraussetzungen erfüllt sein müssen und deren Umsetzung und Akzeptanz an einen Konsens zwischen den beteiligten ordnungspolitischen Akteuren aus Bund, Ländern und Sozialpartnern hergestellt werden muss, gebunden ist (vgl. Benner 1996).

Die Frage danach, mit der Entwicklung welcher neuen Berufe Veränderungen in der gesellschaftlichen Arbeit qualifikationspolitisch Rechnung getragen werden soll, steht zwar einerseits im Zusammenhang mit der Identifizierung von zukünftigen beschäftigungsbezogenen und Qualifizierungsbedarf auslösenden Wachstumsfeldern und neu entstandenen Funktionsbereichen, und ist aber andererseits wesentlich abhängig davon, ob diese ausreichend substantielle, konturierte und stabile Anforderungsprofile generieren lassen, die in Berufsbilder curricular umgesetzt werden können.

Um solches zu ermitteln, bedient sich die Berufs- und Arbeitsmarktforschung mittlerweile eines ausdifferenzierten Instrumentariums der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen (vgl. Alex/Bau 1999; Alex/ Tesaring 1996; Bullinger 2000), von denen eine Signalwirkung für die Kon-

¹¹ Von der Hamburger Handelskammer wurden z.B. folgende Vorschläge unterbreitet: „Filmvorführer“, „Pfortner“, „Garderobier“, „Lebensmittelanrichter“, „Kurierfahrer“.

struktion neuer Berufe ausgehen soll. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) konzentriert sich zurzeit auf vier Projekte zur Ermittlung von Qualifikationsbedarfen:

- die Analyse von Stellenanzeigen in Print- und Onlinemedien;
- die Beobachtung von Neuentwicklungen im Weiterbildungsangebot;
- die Befragung von Unternehmen zu Innovationsprozessen und deren Auswirkungen;
- die Früherkennung der Qualifikationsentwicklung in den Humandienstleistungen.

Die Befunde, die über diese Früherkennungsinstrumente ermittelt werden konnten, sind gegenüber den zahlreichen interessenpolitisch motivierten Forderungen nach neuen Berufen eher zurückhaltend. Wie von Experten des BIBB selbst in Gesprächen geäußert wird, haben die jüngsten Untersuchungen eher eine bei Unternehmen und Verbänden unvollständige Transparenz über die Profile und Leistungsmerkmale der bestehenden, vor allem der in letzter Zeit neu aufgelegten Berufe (u.a. IT-Berufe) sichtbar gemacht, als dass derzeit eine ausreichende Substanz für die Planung weiterer neuer Berufe entdeckt worden wäre. Dies ist auch eines der anerkannten Ergebnisse einer nicht veröffentlichten und im Übrigen methodisch recht umstrittenen Untersuchung zu Bedarfen für neue Berufe, die das Bundeswirtschaftsministerium im Jahr 2000 in Auftrag gegeben hatte.

Tabelle 1: Anzahl der neuen und modernisierten Ausbildungsberufe 1980 bis 2001
(Stand 1.3.2001)

Jahr(e)	neu	modernisiert/ erweitert	gesamt
1980 - 1995	14	166	180
1996	3	18	21
1997	14	35	49
1998	11	18	29
1999	4	26	30
2000	5	8	13
2001	5	10	15
1996 – 2001	42	115	157

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 2000a, S. 9

Insgesamt ist gegenüber den vehementen Forderungen nach berufsbildungspolitischen Innovationen zurzeit relativ wenig Dynamik in der Realität der Berufestruktur zu erkennen und zu erwarten. Dieser Eindruck findet sich im Rückblick auf die vergangenen fünf Jahre Neuordnungspraxis allerdings nicht in der gleichen Weise bestätigt. In diesem Zeitraum kann man gegenüber den letzten 20 Jahren geradezu von einem Innovationsschub im Bereich der dualen Ausbildungsberufe sprechen.

Für die Modernisierung der bestehenden Berufe war mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe im Jahre 1987 der Startschuss gegeben. Im Berufsbildungsbericht 2000 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2000, S. 91) ist vermerkt, dass seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 über 300 Ausbildungsberufe einmal oder mehrmals neu geordnet wurden. Über die Qualität der Veränderungen lässt sich, zumindest für den Zeitraum vor 1987, im Hinblick auf Innovationen bei der Dienstleistungsorientierung und beim Umwelthandeln nichts Substantielles feststellen. Statistische Aussagen zu den Dienstleistungsberufen sind für den Gesamtzeitraum seit 1969 nicht möglich, denn die Erfassung und Zählung von Dienstleistungsberufen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung erfolgt erst ab dem Jahr 1996 auf der Basis einer Initiative des Deutschen Industrie- und Handelstags.

Seit 1996 sind 42 neue Berufe entstanden (vgl. BMBF 2000; Paulini-Schlottau 2000, S. 26), von denen 20 als neue Dienstleistungsberufe charakterisiert werden können. Allein in den Jahren 2000 und 2001 waren acht Ausbildungsordnungen für Dienstleistungsberufe¹² in Kraft getreten. Weitere, unter dem Stichwort „Dienstleistungskaufleute“ firmierende Berufe, wurden seitens der Gewerkschaften in die Diskussion gebracht, wobei zwischen den Sozialpartnern, Ministerien und der Kultusministerkonferenz der Länder eine Verständigung über gemeinsame Kernqualifikationen erzielt wurde (vgl. DGB 2000, S. 19f.).

Besondere Aufmerksamkeit erzielte die Einführung der vier neuen IT-Berufe¹³ im Jahr 1997, da mit ihnen klassische Ausbildungsanteile im gewerb-

¹² 2000: Fachangestellter/angestellte für Medien und Informationsdienste (Fachrichtung medizinische Dokumentation); Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik; Fachkraft für Wasserwirtschaft; 2001: Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen, Kosmetiker/in, Sport- und Fitnesskaufmann/-frau, Veranstaltungskaufmann/-frau, Zahnmedizinischer Assistent/ Zahnmedizinische Assistentin (Quelle: <http://www.bibb.de/beruf/aweb/2001/neuordg.htm>; recherchiert 18.03.2001)

¹³ Anzumerken ist, dass mit der Einführung der Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung auch die Rahmenlehrpläne für die Berufsschule durch die Einführung des Lernfeldkonzeptes verändert wurden (vgl. Lipsmeier/Pätzold 2000).

lichen und kaufmännischen Bereich verknüpft und der Gesamtprozess der kundenorientierten Dienstleistung in das Zentrum der Ausbildung gestellt wird. Auf Grund ihrer nach Einsatzgebieten und Einsatzfeldern flexiblen Berufsstruktur, ihrer geschäftsprozess- und dienstleistungsorientierten Ausrichtung wie auch der Differenzierung in Kern- und Fachqualifikationen können die IT-Berufe als Innovation bei den neuen dynamischen und gestaltungsoffenen Berufen angesehen werden.¹⁴ Dass es im Unterschied zur üblichen Erfahrung und entsprechenden Kritik nicht erst nach 24 Monaten oder mehr zur Anerkennung der IT-Berufe gekommen war, liegt an einer besonders günstigen Kombination von Voraussetzungen: einerseits wurde seitens der Wirtschaft bereits seit längerer Zeit inhaltlicher Bedarf an neuen Qualifikationsprofilen für Tätigkeiten im IT-Bereich angemeldet, und es gab eine relativ breite Lobby, die aus der aktuellen Wettbewerbssituation heraus ausreichend starken Druck auf die ordnungspolitischen Akteure entfalten konnten, zu dem sich diese zuletzt auch mit einer gemeinsamen Verständigung auf ein „schlankes“ Verfahren verhalten haben.

Anders ist die Situation bisher in den personen- und (privaten) haushaltsbezogenen Dienstleistungen. Das „Beschäftigungswunder USA“, das insbesondere auf Beschäftigungszuwächse in diesem Dienstleistungssegment zurückgeht, hat auch die arbeitsmarktpolitische Debatte in Deutschland beeinflusst, zumal in diesem Bereich, wie bereits erwähnt, positive Beschäftigungseffekte prognostiziert werden. Zwar wird in den Diskussionen und Vorschlägen für neue oder neu geordnete Berufe daraufhin auch großer inhaltlich-qualifikatorischer Bedarf konstatiert. Es sind, anders als bei den IT-Berufen, aber weniger die Arbeitskräfte nachfragenden Unternehmen, die in dieser Sache ungeduldig auf ordnungspolitische Initiativen drängen, als vielmehr die institutionellen Arbeitsmarktakteure und Interessenverbände, vor allem die Gewerkschaften. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Tatsache, dass eine große Zahl der Beschäftigungsverhältnisse in diesem Segment bisher weitgehend unreguliert und außer- d.h. untertariflich ausgestattet ist – ein für die Unternehmen komparativer Vorteil gegenüber professionalisierten Dienstleistungsfunktionen, dessen Wegfall durch Verberuflichung mit allen rechtlichen und tarifpolitischen Implikationen die bisher positiven Beschäftigungseffekte rasch mit einem anderen Vorzeichen versehen könnte.

¹⁴ Vergleichbares kann ebenfalls für die neuen Berufe in der Mediengestaltung und über die neuen Laborberufe festgestellt werden, wenngleich beiden Berufen andere Strukturkonzepte zu Grunde liegen.

Ein zukünftig bedeutender Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen sind die Gesundheits- und Pflegeberufe (Humandienstleistungen). Angesichts des soziodemografischen Wandels der Gesellschaft muss diesem Feld besondere arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitische Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. dazu Beyer/Hilbert/Micheel/Treinen 2002). Dies betrifft nicht nur die quantitative Expansion der Beschäftigung in neuen, weiter ausdifferenzierten Angebotsfeldern, sondern auch die qualitativ veränderten Nachfragestrukturen nach spezifischen Dienstleistungen, den Umgang mit neuen Techniken und die steigenden Ansprüche an die Qualität und das Management, die Auswirkungen auf die beruflichen Qualifikationsstrukturen haben. Für den Gesundheits- und Pflegebereich kann festgestellt werden, dass gerade in den letzten zwanzig Jahren der Prozess der Professionalisierung, Verwissenschaftlichung und Verberuflichung in beschleunigter Weise stattgefunden hat (vgl. Benner 1994). Darin wurden die zunehmend komplexer werdenden Handlungs- und Entscheidungsstrukturen im Umgang mit den zu betreuenden Klientelen aufgegriffen. Professionelles Handeln und die Einhaltung hoher Arbeitsstandards ergeben sich aus den permanent wechselnden Kunden-Dienstleister-Konstellationen, so dass die „Beruflichkeit“ als zentraler Orientierungspunkt für die Ausbildung und Weiterqualifizierung Bedeutung behält und nicht zu Gunsten einer oberflächlichen Tätigkeitsausübung (z.B. waschen, verpflegen, messen) auf der Basis einer Jedermannsqualifikation im Niedriglohnsektor bzw. im nicht bezahlten Ehrenamt aufzulösen ist (vgl. Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen 1998, S. 139 ff.).

Der Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen weist heute eine hohe Intransparenz der Berufs-, Arbeits- und Tätigkeitsbezeichnungen auf. Für die ca. 6 Mio. statistisch erfassten Erwerbsarbeitsverhältnisse können vielfältige Tätigkeitsbezeichnungen und Ausbildungsabschlüsse nachgewiesen werden. Da drei von vier Erwerbsverhältnissen durch Frauen besetzt sind, können weite Bereiche als typische Frauenarbeitsmärkte eingestuft werden. Damit verbunden ist auch die Existenz spezifischer Teilsegmente, die diskriminierende Attribute wie z.B. beim Einkommen (z.B. Niedriglohnbereich, Existenzsicherung), der Arbeitszeit, der soziale Absicherung, der beruflichen Aufstiegs- und Karrierechancen u.a. aufweisen (vgl. Karsten 2000; Friese 2000).

Die berufliche Ausbildung in Deutschland im Gesundheitswesen ist auf Bundes- und Länderebene durch das Berufsbildungsgesetz¹⁵, sonstige Bun-

¹⁵ Dies betrifft nur die dual ausgebildeten Berufe Arzthelfer/-in, Zahnarzthelfer/-in und Tierarzthelfer/-in.

desgesetzes¹⁶ oder durch länderspezifische Gesetze¹⁷ geregelt. Besonderes Kennzeichen der Ausbildung in den Gesundheits- und Pflegeberufen ist die rechtliche Zersplitterung, die einem Regelungsdschungel gleichkommt und deshalb zu erheblichen Intransparenzen führt, wobei sich die nur sehr unzureichende Bindung an das berufliche Regelsystem innerhalb der dualen Berufsausbildung als problematisch darstellt (vgl. Karsten/Degenkolb/Hetzer u.a. 1999; Meifort 1998). Größer gar ist die Intransparenz in der beruflichen Weiterbildung, in dem 92 Abschlüsse mit ca. 200 Regelungen auf Grund landesrechtlicher Bestimmungen bestehen. Bezieht man dann noch die wachsende Zahl der am Markt angebotenen Fort- und Weiterbildungsabschlüsse mit ein, Schätzungen haben die Zahl von eintausend deutlich überschritten, so werden die Orientierungsschwierigkeiten noch größer. Meifort/Becker (2001; Becker 2000) stellen daher eine Ideeninflation für neue „Berufsbilder“ fest. Darin würden durchaus neue innovative Tätigkeitsfelder, die noch nicht durch „Berufe“ bedient werden, erschlossen oder moderne Einsatzfelder bspw. im Gesundheitssektor ins Blickfeld der Qualifizierung genommen. Andererseits merken sie kritisch an, dass viele der durch Weiterbildungsträger angebotenen Berufsprofile auf (noch) sehr unsicheren Bedarfslagen des Arbeitsmarktes beruhen. Diese fänden aber deshalb Nachfrage, weil sie auf eine individuelle Veränderungsbereitschaft und Professionalisierungsaspiration der Berufsangehörigen abstellen, ohne jedoch an reale Karriereoptionen gekoppelt zu sein.

Ob die insbesondere von Wirtschaftsverbänden und Kammern präferierte Strategie, neuen Berufsanforderungen mit immer neuen Berufen zu begegnen, trägt, beurteilt Alex skeptisch. Er weist darauf hin, dass sich in neuen Berufsprofilen zumeist Teilbereiche von bestehenden Berufen abbilden können. Das Label der neuen Berufsbezeichnung führt jedoch nicht zwingend zu einem neuen Berufsbild mit einem längerfristigen Bestand, denn viele neue Qualifikationsanforderungen lassen sich mehr oder minder problemlos in bestehende Berufsbilder, wenn auch in modernisierter Form, integrieren (vgl. Alex 1997, S. 93ff.).

¹⁶ Hierunter fallen zurzeit 16 Regelungen z.B. für Krankenpfleger/-schwester, Assistentenberufe (z.B. medizinisch-technischer Assistent), Ergotherapeuten, Logopäde u.a. (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2000b, S. 184 f.).

¹⁷ Hier existieren 37 Regelungen für Ausbildungsberufe, die durch 152 Gesetze, Verordnungen und Ausführungsbestimmungen fixiert sind (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2000b, S. 186 ff.).

1.3.4 Intra-sektorale und binnenberufliche Veränderungen bestimmen die Neuordnungspraxis

Häufig unbeachtet, weil in vielen Fällen unter den Labels der „alten Berufe“ verborgen, sind Veränderungen in Richtung auf die Tertiarisierung innerhalb bestehender Ausbildungsberufe selbst.

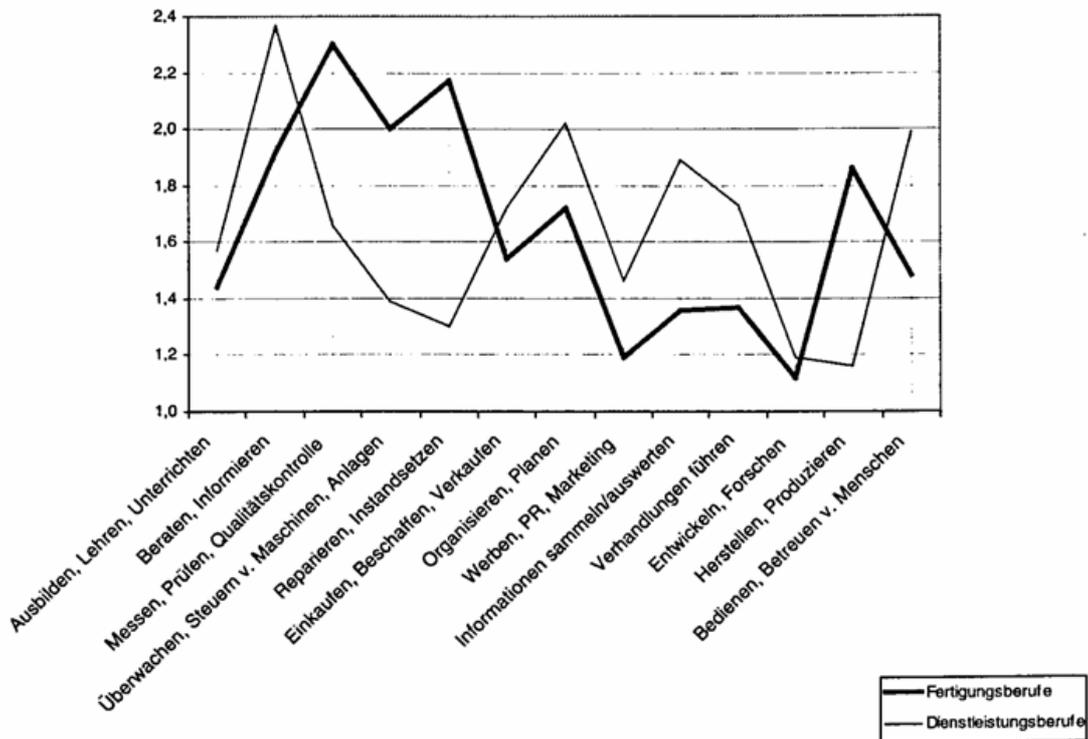
In der bisherigen Geschichte bundesdeutscher Ordnungspolitik auf dem Gebiet der Berufsbildung waren neue qualifikatorische Anforderungen an Ausbildungsberufe zunächst im Zuge von Neuordnungsverfahren aufgegriffen, curricular umgesetzt und in bestehende Berufe integriert worden. So waren auch Dienstleistungsaspekte, die intra-sektoral innerhalb von Industrie und traditionellem Handwerks unterhalb der Signalschwelle von Berufsabschlüssen an Bedeutung gewonnen hatten, Bestandteile beruflicher Innovationen geworden.

Bereits Anfang der neunziger Jahre hatte das Bundesinstitut für Berufsbildung in einer Untersuchung festgestellt, dass der Anteil der überwiegend mit Dienstleistungsaufgaben beschäftigten Personen in gewerblich-technischen Berufen innerhalb eines Zehn-Jahres-Zeitraums stetig, wenn auch nicht sehr stark gestiegen war (vgl. Alex 1996, S. 157). Zwar war mit Blick auf die Haupttätigkeiten in den untersuchten Industriebereufen insgesamt ein Rückgang der Dienstleistungsanteile zu verzeichnen, dennoch gewannen im Zuge von arbeitsorganisatorischen Maßnahmen zur Funktionsintegration in den Unternehmen kaufmännische und personalbezogene Aufgaben (Führung, Ausbildung) sowie Beratungsaufgaben an Bedeutung.

Wie in der Nachfolgeuntersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung für alle untersuchten Fertigungsberufe summarisch festgestellt wurde, dominieren gegenüber den traditionellen Kerntätigkeiten wie Herstellen und Produzieren die sekundären Produktionsaufgaben wie Qualitätskontrolle, Messen und Prüfen oder Instandsetzen und Reparieren sowie eine für avancierte Automationsbereiche der Unternehmen typische „mediatisierte Produktionsarbeit“ (Voskamp/Wittemann/Wittke 1989, S. 10), wie Überwachen und Steuern von Maschinen, Anlagen und Prozessen (vgl. Parmentier 2000, S. 13f.). Noch deutlicher trat die Zunahme der Dienstleistungsanteile in der beruflichen Arbeit bei Betrachtung von Arbeitsplätzen mit Aufgabenmixes in Erscheinung. Unter den Industriebeschäftigten waren die Anteile insbesondere bei den Elektrikern, den Chemie- und Kunststoffverarbeitern und den Beschäftigten der Bauindustrie sehr groß. Wesentlich stärker noch als bei den Industriebeschäftigten war der Aufgabenmix mit erheblichen Dienst-

Abbildung 5: Tätigkeitsprofil von Beschäftigten in Fertigungs- und Dienstleistungsberufen

(Häufig = 3, Selten = 2, Nie = 1)



Quelle: IAB/BIBB-Erhebung 1998/99, nach: Parmentier (2000)

leistungsanteilen im Handwerk gestiegen, vor allem bei den Ernährungsberufen und Mechanikern. Das Fazit der Untersuchung lautet daher: „Für einen bedeutenden Teil der Beschäftigten fallen Dienstleistungsaufgaben an, zu einem nicht unerheblichen Teil sogar als Haupttätigkeiten. (...) Immer wichtiger erscheint es daher – wenn nicht schon in der Ausbildung, so spätestens in der ersten Berufsphase –, auch für Ausgebildete in gewerblichen Berufen Kenntnisse für Dienstleistungsaufgaben, vor allem kaufmännische und betriebswirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln.“ (Alex 1996, S. 165)

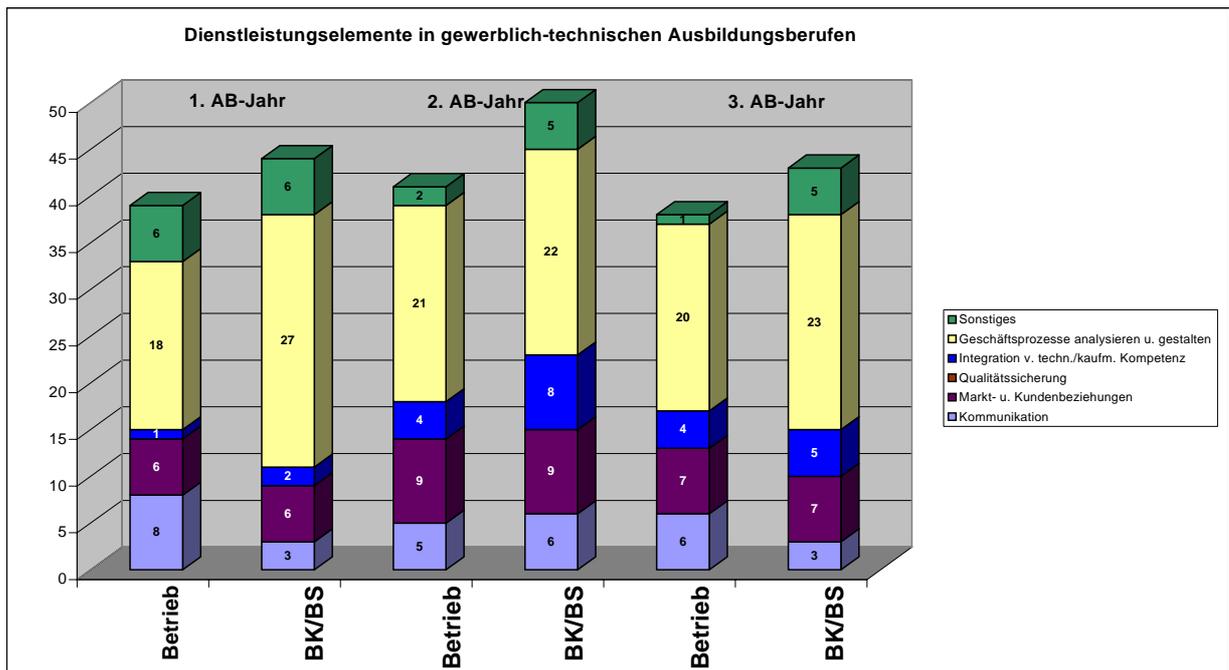
1.3.5 Tertiärisierung in der Berufsausbildung – kein Primat der Neuordnung bestehender Berufe?

Die Tertiärisierung der Berufestruktur ist bis heute insbesondere durch neue Dienstleistungsberufe für die Beschäftigungsfelder im IuK-Bereich voran-

getrieben worden. Ihr Anteil gegenüber den neuen gewerblich-technischen Berufen betrug immerhin 40 Prozent. Doch neben dieser sektoralen Expansion der Dienstleistungsberufe wurden im Zuge der Neuordnung der traditionellen gewerblich-technischen Berufe auch innerhalb des Sekundärsektors vermehrt Dienstleistungsinhalte berücksichtigt.

Eine eigene Analyse von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zu über vierzig ausgewählten Ausbildungsberufen¹⁸ zeigte, dass die Integration von Dienstleistungselementen in die Ausbildungsgänge der gewerblich-technischen Berufe im Zuge von Neuordnungsverfahren in nur relativ geringem Umfang erfolgte. Untersucht wurden die jeweiligen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne nach Tätigkeitselementen, die den Kategorien „Kommunikation“, „Markt- und Kundenbeziehungen“, Qualitätssicherung“, Integration von technischen und kaufmännischen Kompetenzen“, „Geschäftsprozesse gestalten und analysieren“ zugeordnet wurden.

Abbildung 6: Dienstleistungselemente in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen
(Zahl der Nennungen in betrieblichen Ausbildungsordnungen [„Betrieb“] und berufsschulischen Rahmenlehrplänen [„BK/BS“])

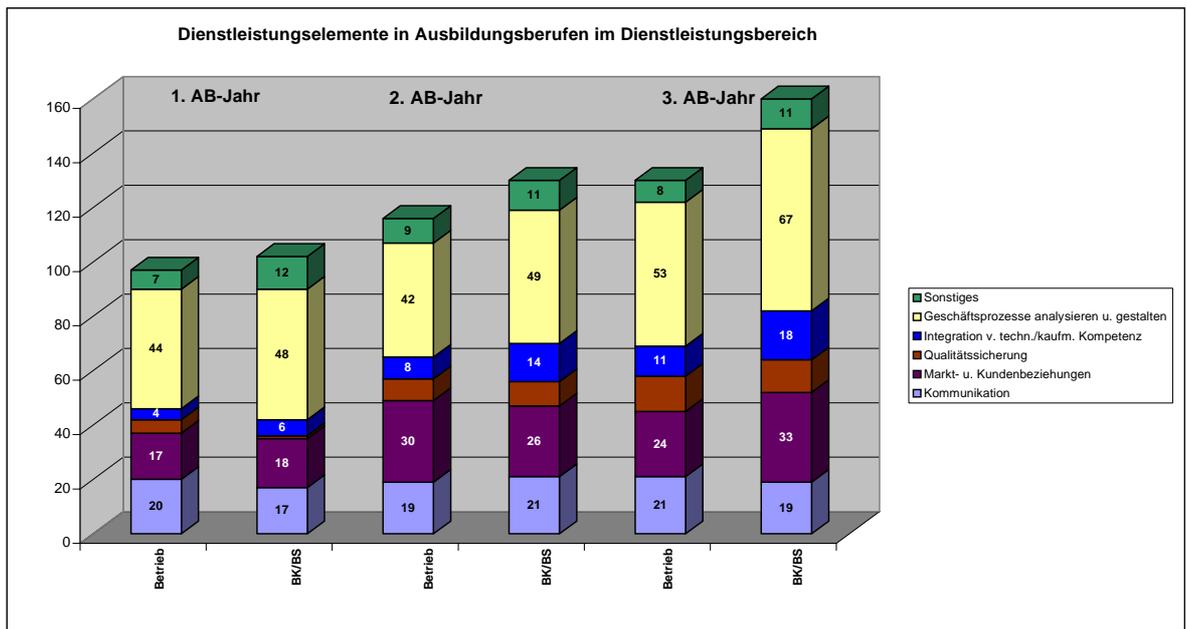


Quelle: KMK; eigene Berechnungen

¹⁸ Ausgewählt wurden in einem mehrstufigen Verfahren aus nahezu allen Berufsgruppen, diejenigen Ausbildungsberufe mit den innerhalb der letzten zehn Jahre durchschnittlich höchsten Zugangszahlen, außerdem die am stärksten frequentierten neuen Ausbildungsberufe der letzten fünf Jahre, die innerhalb der vergangenen zehn Jahre neu geordnet oder geschaffen wurden, darunter auch zwei der neuen IT-Berufe.

Auffällig gering war im Vergleich zu der von Unternehmen und Kammern konstatierten Bedeutungszunahme kaufmännischer Kompetenzen in den gewerblich-technischen Tätigkeitsfeldern mit nur etwa einem Drittel der untersuchten Berufe die Berücksichtigung kaufmännischer Elemente sowohl in der schulischen wie auch in der betrieblichen Ausbildung. Kalkulations- und Dispositionskenntnisse waren es vor allem, die ab dem zweiten Ausbildungsjahr in einigen Rahmenlehrplänen der Schulen zur Vermittlung vorgesehen waren. Demnach erscheint die Integration von kaufmännischer und technischer Kompetenz überwiegend noch eine Aufgabe der beruflichen Weiterbildung zu sein. Dem wurde unter anderem dadurch Rechnung getragen, als vor gut vier Jahren von den Industrie- und Handelskammern mit dem „Technischen Betriebswirt“ ein neuer Fortbildungsberuf geschaffen wurde, der für mittlere Führungspositionen in den Unternehmen diese disziplinär übergreifende Verbindung herstellen sollte. Für entsprechende Funk-

Abbildung 7: Dienstleistungselemente in Ausbildungsberufen des Dienstleistungsbereichs
(Zahl der Nennungen in betrieblichen Ausbildungsordnungen [„Betrieb“] und berufsschulischen Rahmenlehrplänen [„BK/BS“])



Quelle: KMK; eigene Berechnungen

tionen allein auf der Basis einer beruflichen Ausbildung scheinen die curricularen Bestimmungen der meisten gewerblich-technischen wie dienstleistenden Berufe die Auszubildenden nicht vorzubereiten.

Markt- und kundenbezogene Elemente spielten im Unterschied zu den Ausbildungsberufen im Dienstleistungsbereich eine nach wie vor relativ marginale Rolle. Allenfalls Fertigkeiten der Bedarfs- resp. Kundenanalyse sind nahezu gleichgewichtige Gegenstände schulischer wie betrieblicher Ausbildung. Angesichts des hohen Stellenwerts von Markt- und Kundenorientierung erstaunt zunächst ihre überwiegend geringe Berücksichtigung in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen.

Curricular ebenfalls nur geringen Niederschlag fanden Aspekte der Qualitätssicherung. Dominierend war hier die Vermittlung qualitätssichernder Verfahren in Betrieb und Schule gleichermaßen, neben der reinen Schadenserkennung und Fehleranalyse, wie sie vor allem in den technischen Berufen bereits traditioneller Ausbildungs- und Prüfungsgegenstand waren.

Quantitativ am stärksten – weil auch am aspektreichsten – stehen solche Dienstleistungs- bzw. dienstleistungsrelevanten Elemente auf dem Ausbildungs- bzw. Lehrplan, die für die Gestaltung und Analyse von Geschäftsprozessen notwendig sind: Prozessplanung, -optimierung, -steuerung und -sicherung, Systempflege und -administration, Zeitmanagement, Wirtschaftlichkeitsanalysen, Befähigung zu Flexibilität, Selbstorganisation, Problemlösung, Teamarbeit und Präsentation.

Bei dieser angesichts der Desiderate einer modernen Dienstleistungsökonomie und -arbeit insgesamt zunächst ernüchternden Bilanz ist jedoch zu berücksichtigen, dass in der summarischen Betrachtung der Berufsausbildungen die Unterschiede verschwimmen, die zwischen den zurückliegend neu geordneten „alten“ Berufen und den ordnungspolitisch wie auch paradigmatisch „neuen“ Berufen auszumachen sind. Mit den neuen IT-Ausbildungsberufen wurden „konzeptionelle Innovationen hinsichtlich der Struktur der Ausbildungsberufe, ihrer didaktischen Leitlinien und des Prüfungsmodells verbunden, die einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Zukunftsträchtigkeit und Flexibilität des Berufekonzepts darstellen und zur Konsolidierung des dualen Systems unter den Bedingungen von Strukturwandel und Globalisierung beitragen sollen“ (Ehrke 1997, S. 3).

Ein ursprünglich aus der Kritik am alten Beruf „Datenverarbeitungskaufmann/-kauffrau“ gewonnenes bi-polares Ausbildungskonzept zwischen Generalisierung und Spezialisierung soll für die einzelnen neuen IT-Berufe einerseits eine breit angelegte Basisqualifizierung gewährleisten, andererseits eine offene Fachbildung mit vielfältigen Spezialisierungsoptionen ermöglichen. Gemeinsame Kernqualifikationen stellen den überfachlichen Link zwischen sämtlichen IT-Geschäftsprozessen und -bereichen dar. Dazu

zählen u.a. Kundenorientierung, Projekt- und Teamkompetenz, betriebswirtschaftliche Kompetenz, Produkt- und Systemkompetenz aber auch allgemeine Berufskompetenz. „Damit wird die Geschäftsprozessorientierung neu als didaktisches Prinzip der beruflichen Qualifizierung eingeführt.“ (Ehrke 1997, S. 6)

Dies spiegelt sich erwartungsgemäß auch in den curricularen Bestimmungen der Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen wider.

Eine wichtige Einschränkung ist an dieser Stelle aber dennoch zu machen: Selbst wenn das Reden vom Paradigmenwechsel in der Berufsausbildung des dualen Systems etwas Richtiges beschreiben sollte, so hätten wir es heute jedoch auch nur mit einem Paradigmenwechsel zu tun – nicht weniger, aber auch nicht mehr. Die betriebliche Realität in den Aufbau- und Ablauforganisationen, die Arbeitsstrukturen der ausbildenden Unternehmen und nicht zuletzt die Organisation und die sächlichen wie personellen Ressourcen der Ausbildung sind teils nach Branchen, teils aber auch nach Betriebsgröße unterschiedlich und bleiben in immer noch vielen Unternehmen hinter den avancierten Ausbildungskonzepten der Bildungsplaner zurück. „Die Umsetzung innovativer Konzepte der Berufsausbildung ist also an eine Organisationsentwicklung der Betriebe gebunden.“ (Bosch 2000) Wie restriktiv sich die Arbeitsrealität auf die Ausbildungsmöglichkeiten auswirkte, ließ sich bereits Ende der achtziger Jahre am Beispiel der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe beobachten. Ähnlich, jedoch stärker noch als damals, besteht die Substanz der konzeptionellen und curricularen Innovation bei den neuen IT-Berufen in der Umsetzung eher „weicher“ Qualifikationselemente, wie sie die Schlüsselqualifikationen von damals und die Kernkompetenzen von heute darstellen. Die Umsetzung solcher Elemente lässt sich nicht durch den Austausch oder das Update der für die Ausbildung notwendigen technischen Infrastruktur fundieren, so wie die Umstellung der Ausbildung zum Zerspanungsmechaniker von konventioneller auf numerisch gesteuerte Werkzeugtechnik durch eine Modernisierung des Maschinenparks vorbereitet werden konnte. Bei den neuen IT-Berufen wie auch bei der Neuordnung bereits bestehender Berufe mit Ausrichtung auf die Erfordernisse einer modernen Dienstleistungsgesellschaft bedarf es – im wahrsten Sinne des Wortes – vorbildlich funktionierender Arbeitsbeziehungen mit entsprechender Arbeitsorganisation wie auch geeigneten Personals im Ausbildungs- und operativen Arbeitsbereich.

1.4 Entgrenzung von Berufsprofilen: Berufe oder Qualifikationsbündel – Referenzfolien für die berufliche (Weiter-)Bildung in der Kontroverse

1.4.1 Entberuflichung oder „Neue Beruflichkeit“ – eine babylonische Kontroverse

In den Abschnitten zu neuen Produktionskonzepten und Arbeitsorganisation (Kap. 1.2) und zur Tertiarisierung von beruflichen Tätigkeiten und Berufsstruktur (Kap. 1.3) sind zwei Entwicklungslinien nachgezeichnet worden, die nicht nur lineare Veränderungen in beruflichen Anforderungsprofilen erkennen ließen, sondern auf die Entgrenzung von Berufsbildern durch die Veränderung der betrieblichen Formen der Arbeits- und Prozessorganisation in einigen Bereichen der Wirtschaft hinwiesen.

Bereits seit Jahren steht das Duale System der Berufsbildung aus unterschiedlichen Gründen in der Kritik. Inzwischen sind aus einigen Kritikern Skeptiker und Grabredner des Berufsprinzips und der Beruflichkeit geworden, ohne dass sich der Grad der Verständigung erhöht hätte.

Von einer Seite wird bemerkt, der Beruf habe durch zunehmende Erscheinungsformen beruflicher Diskontinuität bereits vor zwei bis drei Jahrzehnten eines seiner konstituierenden Merkmale eingebüßt: Kontinuität im Erwerbsverlauf (vgl. auch die Diskussion zum Normalarbeitsverhältnis; Kapitel 1.1 dieser Arbeit). Als Referenzpunkt für subjektive Erwerbsperspektiven und für die Sozialintegration im Unternehmen sowie im Beschäftigungssystem habe der Beruf an Relevanz verloren (vgl. Wittwer 1996).

Geißler ersetzt den Beruf durch „Qualifikationscollagen“ (Geißler nach Arnold 1993, S. 24), die sich die Arbeitskraft als „homo disponibilis“ (Geißler 1995, S. 19) in diskontinuierlichen Erwerbsphasen flexibel und kurzfristig durch Weiterbildung zusammensetzt. Baethge/Baethge-Kinsky machen neue Arbeitsformen infolge veränderter Produktions- und Dienstleistungskonzepte darüber hinaus auch für einen Bedeutungsverlust der Beruflichkeit verantwortlich. Damit sei das bisher über Berufe vermittelte ökonomische und soziale Organisationsprinzip (Regulation der Ausbildung, der Arbeitsorganisation, sozialer Sicherungssysteme) in Frage gestellt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998, S. 462) Durch die Flexibilisierung der Betriebs- und Arbeitsorganisation würden die beruflichen Handlungskonstellationen entgrenzt und führten zu einer Aufweichung bisheriger Berufsprofile. Dadurch werde der Beruf aus seiner fachlich-funktionalen Gebundenheit zu

durchaus komplexen hybriden Qualifikationsbündeln aufgelöst (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998, S. 466).

Kutschka hat aus einer berufspädagogischen und bildungstheoretischen Perspektive argumentierend eine „neue Beruflichkeit“ gerade angesichts festgestellter Modernisierungsprozesse ausgemacht (vgl. Kutschka 1992, S. 544f.).

Die Argumente in der Diskussion haben disziplinär und theoretisch auffallend wenig Bezug zueinander. Daher ist es nicht erstaunlich, wenn Bosch (2000, S. 20) nach Durchsicht der verschiedenen Positionen feststellt „Offensichtlich stimmt hier etwas nicht“. Er selbst stellt gegenüber Baethge/Baethge-Kinsky nicht deren Schlussfolgerungen in Frage, sondern ihre analytische Basis. „Die betriebliche Arbeitsorganisation ist vielfach konservativer als die neuen Berufsbilder.“ (Bosch 2000, S. 25)

Die immer in Diskursen über gesellschaftlichen Formwandel aufgeworfene Frage nach dem Geltungsbereich der jeweiligen innovativen Aussage¹⁹ kann an dieser Stelle nicht empirisch entschieden werden. Sicher ist, dass in der engagierten Neuordnungspraxis der vergangenen Jahre auf die Veränderungen im Anforderungsbereich der Arbeitssphäre ordnungspolitisch mit dynamischen und gestaltungsoffenen Berufsbildern reagiert wurde. Dies betraf vor allem Berufe aus dem Dienstleistungsbereich.

1.4.2 Neuordnung der Berufsausbildung – Ansatzpunkte für eine kontinuierliche Weiterbildung

Angesichts der vielfach noch unklaren Konturen der zukünftigen Berufs- und Beschäftigungsstrukturen im Dienstleistungsbereich besteht zum eingeschlagenen Modernisierungspfad der Schaffung neuer und der Neuordnung bestehender Berufe im Reformprojekt Berufliche Bildung keine Alternative. Jenseits der kontroversen berufsbildungspolitischen Positionen zwischen den Sozialpartnern hat sich aber unter deren aktiver Mitwirkung die Berufelandschaft im Dualen System besonders in den letzten Jahren verändert.

Hervorzuheben ist die relativ schnelle Einführung der IT-Berufe, die trotz einiger Kritikpunkte zur Erfolgsgeschichte bei der Etablierung neuer Berufe

¹⁹ Post-Fordismus: (in Deutschland) gegen Hirsch/Roth; Individualisierung: gegen Beck; Neue Produktionskonzepte: gegen Kern/Schumann; Ende des Industrialismus: gegen Baethge.

geworden ist (vgl. Borch/Weissmann 2000; Petersen/Wehmeyer 2000), zumal mit der Entwicklung einer, durch Regelungen nach dem BBiG abgesichert, zertifizierten IT-Weiterbildung eine Option eröffnet wird, die Aus- und Weiterbildung stärker zu integrieren und neue Karrierewege zu erschließen (vgl. Borch/Hecker/Weissmann 2000).

Dies spricht sicherlich nicht für eine geringe Reformierbarkeit bestehender Berufe. So ist es mit den IT-Berufen gelungen, die Berufsausbildung an die Realität der Arbeits- bzw. beruflichen Anforderungen heranzuführen. Die Profile tragfähiger neuer Berufe entwickeln sich langsam, und nicht jede Funktionsnische bietet gleich einen Ansatzpunkt für ein neues Berufsbild.

Zweifelsohne hat der beschleunigte strukturelle Wandel zur Dienstleistungsökonomie die bestehende Struktur der Ausbildungsberufe in einen Modernisierungsrückstand gebracht. Demzufolge gehen neu entstehende berufliche Tätigkeitsfelder, die in den vorliegenden Berufssystematiken noch nicht vorkommen, erst mit einem Time-lag in die Berufssystematiken ein. Die Berufs- und Arbeitsmarktforschung, die sich mit dem Auftreten neuer und dem Wandel bestehender Berufe auseinandersetzt, muss beispielsweise untersuchen, ob es sich um ein völlig neues Berufsprofil und nicht nur um eine neue Berufsbezeichnung handelt, ob nur bestimmte Teilelemente durch neue Qualifikationen angereichert werden, ansonsten aber das vorhandene Profil erhalten bleibt, oder ob neue Qualifikationskombinationen im bestehenden Profil auftreten und neue Schneidungen wie z.B. zwischen kaufmännischen und technischen Inhalten (so genannte Hybridqualifikationen) erforderlich werden. Erst die Beantwortung dieser Fragen kann eine erste Entscheidungsgrundlage dafür sein, ob identifizierte neue Tätigkeiten zu einem neuen Beruf gebündelt werden können, ob dieser Beruf auf eine ausreichende Nachfrage am Arbeitsmarkt stößt und er zukunftsfähig und stabil hinsichtlich der Beschäftigungschancen ist und ob er als (zertifizierter) neuer Ausbildungs- oder Weiterbildungsberuf konstruiert, bzw. ob bestehende Aus- und Weiterbildungsgänge inhaltlich renoviert und neu geordnet werden sollen.²⁰

Dies trifft auch auf den Bereich der Weiterbildungsberufe im Geltungsbereich des BBiG zu. Infolge der weit gehenden Abstinenz des Bundes bei der Regulierung der Aufstiegs- und Weiterbildungsberufe haben die zustän-

²⁰ Hierzu hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 1999, S. 12) ein Projekt zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs gestartet, das mit einem breiten Set von Instrumenten zu einem dauerhaften Monitoringsystem ausgebaut werden soll (vgl. dazu Alex/Bau 1999; Bullinger 2000; Gidion u.a. 2000; Dostal/Parmentier/Schade 1999).

digen Stellen (Kammern) diese Ordnungslücke mit einer Vielzahl von abschlussbezogenen Weiterbildungs- und Aufstiegsberufen ausgefüllt.²¹ Die Zahl von nicht abschlussbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen für unterschiedliche Erwerbsberufe dürfte um ein Vielfaches höher liegen. Der strukturelle Wandel zur Dienstleistungsökonomie hat hier sicherlich auch zur Expansion der beruflichen Weiterbildung beigetragen. Spezielle „Weiterbildungsmodule“ für bestimmte Berufe bzw. generell Weiterbildungsmaßnahmen bieten auf Grund ihrer strukturellen Konstruktionsbedingungen den Vorteil, ihre Inhalte als Seismografen und Signalgeber für die Konzipierung neuer bzw. die Anpassung bestehender Berufe zu nutzen.

Für den oben thematisierten Bereich der Gesundheits- und Pflegeberufe im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen könnte der Entwicklungskorridor der Reform- und Modernisierungsstrategien in Richtung der Schaffung von Pflegeberufen analog dualer Ausbildungsstrukturen und Berufsprofilen verlaufen, um diesen Bereich dem Kernsektor des dualen Systems mit seiner Berufsförmigkeit der Ausbildung und den damit verbundenen sozial- und tarifpolitischen politischen Regelungen zuzuführen. Vordringlich für diesen Bereich erscheinen auch Aktivitäten, den Regelungsdschungel mit seinen Intransparenzen aufzulösen, wie es z.B. im Bereich der Altenpflege durch ein bundeseinheitliches Gesetz²² gelungen ist, das sechzehn unterschiedliche Länderregelungen ablöst und am 1.8.2001 in Kraft getreten ist.

Sofern und solange an dem Berufsprinzip im Erwerbssystem wie in Aus- und Weiterbildung festgehalten wird, spricht mit Blick auf die zukünftige für die zukünftige Berufestruktur vieles dafür, dass sowohl die Modernisierung der bestehenden Ausbildungsordnungen als auch die Schaffung neuer Berufsbilder nach dem Prinzip von Kernberufen mit Kernqualifikationen im Sinne offener und dynamisch angelegter Berufe ausgerichtet werden. Dieses Konzept bietet nicht nur eine Stabilisierungsfunktion für die Beruflichkeit einerseits, sondern es orientiert sich auch an den Leitprinzipien der Mobilität zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern und der Flexibilität innerhalb eines Tätigkeitsfeldes, jedoch auf höherem Niveau.

²¹ In einer Vereinbarung der Akteure in der Weiterbildung (Sozialpartner, Bund) wird angestrebt, einen Teil der bestehenden Kammerregelungen in bundeseinheitliche Abschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 40 BBiG) zu überführen.

²² Beschlussempfehlung und Bericht zum Gesetzentwurf der Bundesregierung (BTD 14/1578). Entwurf eines Gesetzes über die Berufe in der Altenpflege. Bundestagsdrucksache 14/3736 vom 3.7.2000.

Zurzeit zeigt sich nach Begutachtung der in den letzten zehn Jahren neu geordneten Ausbildungsberufe, dass nach heutigen Maßstäben die Integration von zukunftsfähigen Dienstleistungselementen überwiegend noch sehr zurückhaltend, im Einzelnen erkennbar different erfolgte. In den meisten Berufen sind hinsichtlich der Dienstleistungsaspekte weder entsprechende Grundsatzserklärungen für die Berufsbildung, noch Serviceinhalte erkennbar systematisch mit herkömmlichen fachlichen Ausbildungsinhalten verknüpft.

Letztlich offen ist, und hier besteht über diese Arbeit hinaus gehender empirischer Forschungsbedarf, inwieweit die formulierten Inhalte der Dienstleistungsorientierung in der betrieblichen Ausbildungs- wie Arbeitspraxis effektiv ihren Niederschlag finden. Das Ergebnis hätte auch Einfluss auf die Einschätzung des Stellenwerts (Extensität und Qualität) von beruflicher Weiterbildung bei der Bewältigung einer durch Tertiarisierungsprozesse affizierten Erweiterung beruflicher Anforderungen und Diskontinuität.

2 Akzentverschiebungen in den Anforderungen an berufliche Weiterbildung

Die oben beschriebenen Veränderungen in den Anforderungen des Erwerbs- und Berufesystems lassen erkennen, dass die Leistung bzw. Funktion von beruflicher Weiterbildung zur Vermeidung und Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten in zunächst dreierlei besteht: zum einen in der Aktualisierung sowohl von einschlägigem beruflichem wie auch von berufsübergreifendem *Fachwissen* (Anpassungs-/Erweiterungsfunktion). Des Weiteren gewinnt in diesem Kontext der Erwerb *überfachlicher Kompetenzen* an Bedeutung. Gründe dafür sind zum einen die Entgrenzung klassischer beruflicher Handlungsfelder. Durch sie wächst für die einzelne Arbeitskraft die zusätzliche Anforderung, in wechselnden Arbeitssituationen und -konstellationen aktuelles Fachwissen adäquat einzusetzen (Flexibilisierungsfunktion). Und zum Dritten erweitern überfachliche Kompetenzen die Optionsbreite auf internen wie externen Arbeitsmärkten (Mobilisierungsfunktion). Im Kapitel 3 werde ich auf ein weiteres spezifisches Kompetenzbündel zu sprechen kommen, das ich berufliche Orientierungskompetenz nenne. In diesem Zusammenhang wird schließlich auch begründet, warum diese berufliche Orientierungskompetenz begrifflich-kategorial wie sachlich-substanziell in das Set von überfachlichen Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen aufzunehmen ist. Das Funktionsspektrum der beruflichen Weiterbildung wird durch die berufliche Orientierungskompetenz um eine hier „strategische Steuerungsfunktion“ genannte Komponente erweitert.

Zunächst möchte ich jedoch die verschiedenen Quellen und Stränge der aus der Perspektive mehrerer Disziplinen gespeisten und geführten Schlüsselqualifikationsdiskussion rekapitulieren, die im Laufe der letzten fünf Jahrzehnte geführt wurde. Dabei wird schließlich erkennbar werden, dass die Unterscheidung zwischen berufsfachlichen Qualifikationen (*hard skills*) und überfachlichen Kompetenzen oder auch Schlüsselqualifikationen (*soft skills*) in verschiedenen Beiträgen mit der Ahnung und Andeutung versehen war, dass diese Differenz letztlich keine empirisch dominante, sondern eine vor allem konzeptueller Natur war. Vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel beschriebenen Veränderungen der Erwerbsarbeit drängt sich die Frage auf, wie sinnvoll und tragfähig die überlieferte Unterscheidung zwischen berufsfachlichen und Schlüsselqualifikationen heute noch ist und welche Implikationen damit für Konzepte und Praxis beruflicher Weiterbildung verbunden sind.

2.1 Arbeitsanforderungen und Qualifikationsbedarf: Genese und wesentliche Inhalte des (industrie-) soziologischen Diskurses als Referenzfolie für das Konzept der Schlüsselqualifikationen

Berufliche Diskontinuitäts- und Mobilitätsphänomene in der Gestalt von Berufsentwicklungen, veränderten beruflichen Anforderungen auf Grund organisationsstruktureller und technologieinduzierter Wandlungsprozesse und die subjektive sowie betriebliche, aber auch die branchenspezifische, branchenübergreifende und selbst die wirtschaftssektorale Notwendigkeit, auf Veränderungen des Qualifizierungsbedarfes angemessen reagieren zu können, bilden spätestens seit der Epoche der Weimarer Republik ein Kernstück auch der arbeits-, berufs- und industriesoziologischen Forschung. (vgl. Schuster 1987, insbesondere S. 231ff.; auch Hack 1994; Voß 1994) Unabhängig davon, ob man die Strukturelemente beruflich verfasster Arbeit²³ aus einer subjektbezogenen Perspektive (vgl. Beck/Brater/Daheim 1981) analysiert, ob man diese Perspektive als Grundlage für Humanisierungsüberlegungen aus industriesoziologischer Sicht mit ebenfalls subjektbezogenem Fokus wendet (vgl. Wachtler 1979), oder ob man eine betriebszentrierte analytische Perspektive der Funktionsteilungen im Arbeitsprozess rekrutierungsrelevant deutet (vgl. Lutz 1987), können als Nukleus der industriesoziologischen Forschung die Begriffe „industriegesellschaftliche Arbeit – beruflich verfaßte Arbeitsteilung und Rekrutierung von Arbeitskräften – Qualifikation, (soziale) Mobilität und Rationalisierung“ ausgemacht und dabei je nach Forschungsinteresse mit entsprechenden Korrelaten versehen werden. Dabei wird auffällig, dass der Zusammenhang zwischen industrieller Entwicklung und neuen oder als neu bezeichneten Anforderungen an Arbeitskräfte in Deutschland schon sehr früh gesehen wurde, dieser Zusammenhang aber nicht unbedingt sofort als Qualifizierungsproblem erkannt oder auch bewusst nicht als solches definiert wurde.

Die substantielle Basis der in späterer Zeit berufs- und wirtschaftspädagogisch pointierten Diskussion über Schlüsselqualifikationen bilden Arbeiten und Beiträge aus der Soziologie, insbesondere der Industrie- und Arbeitssoziologie. Mit den Namen Ralf Dahrendorf (1956), Hans Paul Bahrdt (1959), Burkhard Lutz und Friedrich Weltz (1966), Burkhard Lutz (1969),

²³ Berufsschneidung als Resultat moderner Arbeitsteilung, Beruf als Warenform von Arbeitskräften, Beruf als soziales Differenzierungsmedium, berufliche Kompetenz als Allokationskriterium und als Statusfaktor, Berufskonstrukte als arbeitsmarktrelevantes Steuerungsmedium, Berufe als Basis für betriebliche funktions-, organisations-, hierarchie- und entscheidungsbezogene Differenzierungs- und Steuerungsprozesse u.v.m.

Horst Kern und Michael Schumann (1970) und Werner Fricke (1975, 1978) – um nur einige maßgebliche Autoren und Veröffentlichungen zu nennen – sind für den inzwischen klassisch gewordenen Ideenansatz von Mertens (vgl. Dieter Mertens 1974a, b, c) wichtige vorbereitende bzw. ergänzende Studien verbunden. Sie bilden gewissermaßen den Kern wissenschaftlicher Materialien, auf dem die späteren berufspädagogischen Konzepte der Flexibilisierung und Modelle der Qualifikationsanpassung insgesamt fußen (vgl. Klein/Körzel 1993).

Die angesprochenen Diskussionsbeiträge bilden eine Arena für die gegenwärtig geführten Auseinandersetzungen über Entberuflichung, Variation und Expansion beruflicher Anforderungen, rapide Restrukturierungs- und Reorganisationszwänge und Personaltransfer, sämtlich Variationen des hier behandelten Diskontinuitätsthemas. Darin werden beide Seiten, die Seite der Arbeitskraftsubjekte und die Seite der gewerblichen Realität und Interessenlagen entsprechend verhandelt.

2.1.1 Die Thematisierung überfachlicher Anforderungen an Arbeitskräfte durch Ralf Dahrendorf

In seinem inzwischen berühmten Aufsatz „Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung“ rekonstruiert Ralf Dahrendorf das für die industriegesellschaftliche Moderne mitentscheidende Strukturmoment, indem „das Prinzip der Leistung zur Grundlage der sozialen Schichtung“ (vgl. Dahrendorf 1956²⁴, S. 560) bestimmt wird. Leistung, so stellt er weiterhin fest, ist dabei definierbar durch den Grad an erworbenen bzw. angeeigneten Fertigkeiten für das Arbeitsvermögen. Darauf folgend geht Dahrendorf der die Klassenbildung betreffenden Frage nach, ob mit dem Gang der Industrialisierung insgesamt ein Ansteigen der Qualifikationserfordernisse an die arbeitenden Subjekte auszumachen – und damit entsprechende Schichtungsprozesse angestoßen würden – oder ob Industrialisierung einschlägig mit breiten Dequalifizierungstendenzen verbunden sei, oder – so eine andere Lesart – ob nach einer Phase der Qualifikationsgewinne, der darauf folgenden Phase der Dequalifizierung nun wieder von Requalifizierungsprozessen gesprochen werden müsse. Hier fasst er die Diskussion sowohl im historischen Kontext, im historiografischen, im volkswirtschaftlichen, im frühen sozialwissenschaftlichen sowie im neuzeitlich industriesoziologischen Zugriff zu-

²⁴ Sämtliche Seitenangaben in diesem Abschnitt beziehen sich, sofern keine andere Quelle genannt wird, auf Dahrendorf 1956.

sammen. Er stellt fest, dass die verantwortlichen Verfasser der diversen Untersuchungen zu je völlig unterschiedlichen Einschätzungen kommen. Daher analysiert er im Folgenden besonders die methodischen Zugänge, um am Ende darauf aufmerksam zu machen, dass die jeweils impliziten Grundannahmen der Analysen unscharf gewesen, empirisch nicht oder nicht ausreichend belegt wurden und in der Sache so nicht weiterführen: „Die Darstellung der Entwicklung mußte die beiden entscheidenden Sachfragen jeweils übergehen.“ (S. 547) Kernpunkt einer klärungsbedürftigen Frage, so Dahrendorf, sei das Konstrukt der Fertigkeiten selbst:

„1) Was sind denn eigentlich jene menschlichen Fertigkeiten, die nacheinander gesteigert, beseitigt und neu geschaffen sind? Meinen alle zitierten Autoren dasselbe, wenn sie von gelernten, angelernten und ungelernten Arbeitern sprechen?“ (S. 547)

Da die zweite der von Dahrendorf gestellten Fragen, „Welche Bedeutung hat der Besitz oder der Nichtbesitz von Fertigkeiten für den sozialen Status von Arbeitern?“ (S. 547) den unmittelbaren Fragenkomplex der hier untersuchten Zusammenhänge zwar mitbetrifft, aber nicht für den eigentlichen Kern der Arbeit relevant ist, werden im Folgenden nur die zentralen Erkenntnisse zur ersten der beiden Fragen rekonstruiert.

Dahrendorf stellt fest, dass eine erste Kategorie, anhand derer das Ausmaß von qualifikatorisch erworbenen Fertigniveaus festgemacht werden kann, in der Klassifizierung „gelernt, angelernt und ungelernt“ (S. 547) gegeben zu sein scheint. Damit existiere also eine formale Beschreibung der Qualifizierungsintensität als Ausdruck für das Niveau von beruflichem Arbeitsvermögen. Er macht aber gleichzeitig auch kenntlich, dass diese Formalisierung, obwohl gängig, keinen tieferen Einblick in die eigentliche Wirklichkeit von „Qualifikation“ erlaube:

„Qualifikation ist ein Attribut einer Person, aber durch Übereinkunft wird das Wort auch für Berufe angewendet. Der Gebrauch des Begriffes als Attribut von Berufen mag verwirrend sein. Offenkundig kann ein Beruf an sich nicht qualifiziert sein. Die Idee der Qualifikation beinhaltet seine Ausführung; die Ausführung setzt ein Individuum voraus. Es ist das Individuum, das die Qualifikation besitzt. Streng genommen kann man nicht einmal sagen, daß ein Beruf Qualifikation verlangt. Der Beruf kann in irgendeiner Weise getan oder zumindest begonnen werden von einer unqualifizierten Person. Die einzige bestimmte Bedeutung, die der Begriff in einem Ausdruck wie „ein qualifizierter Beruf“ haben kann ist, daß der Beruf bei seiner Ausführung eine Gelegenheit bietet für den Gebrauch der Qualifikation. Ein Beruf ist qualifiziert,

wenn die Person, die ihn ausübt, ihre Qualifikation in dieser Ausübung anwenden kann“.²⁵

Dahrendorf erläutert und definiert im Weiteren seine zentrale Erkenntnis, dass ein herkömmlicher Umgang mit dem Begriff und den Implikationen von Qualifikation entscheidende Desiderate und Fehleinschätzungen offenbart:

„Qualifikationen oder Fertigkeiten (engl.: skill; franz.: qualification) in diesem Sinne können zunächst verstanden werden als menschliche Fähigkeiten, die im Hinblick auf die technologischen Erfordernisse gegebener Arbeitsprozesse entwickelt worden sind. Wenn gesagt wird, daß die Mechanisierung gewisse Fertigkeiten überflüssig macht und allgemein das Qualifikationsniveau senkt, dann setzt diese Behauptung einen fixierten Fertigkeitensbegriff voraus, nach dem die vom Arbeiter, der eine Maschine bedient, verlangten Fertigkeiten quantitativ geringer sind als die eines Handwerkers. Ebenso impliziert die Behauptung eines erneuten Bedarfes für qualifizierte Arbeiter in der automatischen Produktion, daß gewisse Arbeitsvorgänge ein hohes Maß an meßbaren Fertigkeiten voraussetzen. Obwohl es technisch schwierig sein mag, Natur und Grad der für die erfolgreiche Ausführung eines Arbeitsvorganges erforderlichen Fertigkeiten sowie Art und Entstehung der entsprechenden psychischen Bildungen zu bestimmen, scheint es doch, als seien 1. Fertigkeiten in diesem Sinne durch eine Korrelation von technischen Erfordernissen und psychischen Formationen bestimmt, und als seien 2. die technischen Erfordernisse wie ihre psychischen Korrelate im Prinzip meßbar und quantitativ fixierbar. In der Tat zielen ja Zeit- und Bewegungsstudien wie auch andere wissenschaftliche Arbeitsstudien in der Industrie auf eine solche Bestimmung hin. In diesem Sinne gilt die experimentell gestützte Feststellung, daß Leistung, die als qualifiziert bezeichnet werden kann, drei Merkmale zu besitzen scheint:

- A) Sie ist wesentlich der Aufbau einer organisierten und koordinierten Tätigkeit in bezug auf einen Gegenstand oder eine Situation ...
- B) Sie ist gelernt, indem das Verständnis der Situation und die Form des Handelns allmählich im Verlauf wiederholter Erfahrung entstanden ist.
- C) Sie ist serienhaft und dynamisch insofern innerhalb der Gesamtform der Qualifikation sich ein ständiger Wechsel zwischen rezeptiven und effektiven Funktionen und umgekehrt abspielt.“ (S. 549)

Dahrendorf stellt nun fest, dass diese „objektiven und unveränderlichen Elemente“ zwar für die Begriffsbildung von Fertigkeiten (S. 550) unverzichtbar, aber bei weitem begrifflich nicht allein ausreichend sind, denn die oben beschriebene objektive Dimension der „tatsächlich in der Industrie vorfindli-

²⁵ Warner/Low: The Sozial System of the Modern Factory, New Haven 1947, S. 73, zit. in Dahrendorf 1956, S. 549.

chen Fertigungsgrade (...) bezeichnet nur das Minimum an Differenzierung, das der Qualifikationsstruktur zugrundeliegt.“ (S. 550)

Denn, so fährt er fort:

„Darüber hinaus (über das Minimum hinausgehend, d. V.) aber haben industrielle Fertigkeiten und Fertigungsstrukturen eine von allen technischen Bedingungen unabhängige soziale Dimension.“ (S. 550)

Diese – Einzelheiten müssen hier ausgespart bleiben – soziale Dimension von industriellen Fertigkeiten, die bestimmt ist von allgemeinen gesellschaftlich typischen Grundqualifikationen, von allgemeinen Kenntnissen, von gesellschaftlich je typischen schulisch erworbenen Voraussetzungen, bietet im Weiteren die Ausgangslage für Dahrendorfs Differenzierungen, auf die spätere Untersuchungen jeweils Bezug nehmen und deren terminologische Parallelen augenfällig werden. Dahrendorf entdeckt, dass es extra-funktionale Fertigkeiten gibt, „die sich aus dem rein technischen Arbeitsvollzug keineswegs ergeben und daher auch nicht in derselben Weise erlernbar sind wie technisch-funktionale Fertigkeiten im engeren Sinn. Wir finden hier fast durchweg neben funktionalen Qualifikationsanforderungen wie Fachkenntnisse und Geschicklichkeit auch gewissermaßen meta-technische oder extra-funktionale (wie wir sie nennen wollen) Fertigkeiten, wie Verantwortung für Betriebsmittel und Erzeugnisse oder für die Sicherheit anderer“ (S. 552).

Im Weiteren finden wir in diesem Grundlagentext eine genaue Gegenüberstellung von funktionalen und extra-funktionalen Fertigkeiten, die – obwohl schon aus dem Jahre 1956 stammend – bereits eine Vielzahl derjenigen Aspekte vorwegnimmt, die in der Debatte über berufliche Handlungskompetenz und das Konzept der Schlüsselqualifikationen im Späteren auffällig werden. Dahrendorf signalisiert, dass eine formale und technokratisch vollzogene Deskription von Qualifikationselementen die berufliche und betriebliche Realität allein nicht trifft, sondern als bloßes Resultat tradierter und nicht hinterfragter Qualifikationsanalysen anzusehen sei, die in der Sache nicht weiterführen:

„Unter funktionalen Fertigkeiten (...) sollen Fertigkeiten verstanden werden, die erstens durch die rein technischen Anforderungen von Arbeitsprozessen verlangt werden. Sie umfassen die elementaren Kenntnisse bzw. das elementare Können, die ein Arbeiter braucht, um seine Aufgaben zu erfüllen. Dem Monteur, der das Fließband, an dem er arbeitet, im Fall eines Schadens nicht reparieren kann, fehlen funktionale Fertigkeiten zu einer solchen Reparatur. Funktionale Fertigkeiten sind also streng spezifisch, insofern sie bestimmt werden können durch die ‚Trennung eines instrumentellen Vollzuges (...)‘ von der Verantwortung für dessen Kontext von Voraussetzungen und Auswirkun-

gen, so daß vom Handeln keinerlei Anpassungsentscheidungen in diesem Bereich verlangt werden. Zweitens zugleich sind funktionale Fertigkeiten für die erfolgreiche Ausführung von Arbeitsprozessen unbedingt erforderlich. Ohne ihren Besitz können gegebene Aufgaben nicht erfolgreich erfüllt werden.“ (S. 553f.)

Gleichzeitig, und das ist die Kernaussage seines zum damaligen Zeitpunkt von Dahrendorf selbst als hypothetisch gekennzeichneten Textes, stehen hinter oder neben dem notwendigen Vermögen zu funktionaler Tätigkeit Anforderungen einer ganz anderen Dimension, die den betrieblichen Erfolg in Abhängigkeit von kompetentem Arbeitshandeln stark prägen, dessen Qualität allerdings zunächst bloß diffus erfasst werden kann.

„Extra-funktionale Fertigkeiten sind im Gegensatz hierzu 1. eher ‚diffus‘. Sie vereinigen die besondere Komponente mit den anderen Komponenten, die ihren Bezugsrahmen ausmachen (Jaffe/Stewart). Sie sind also nicht in erster Linie auf die rein technischen Prozesse von Arbeitsprozessen bezogen, sondern auf deren organisatorischen und sozialen Zusammenhang. Sie bezeichnen Entscheidungen ihres Trägers, ein gewisses Maß an Unabhängigkeit und Übersicht. 2. Damit sind sie auch streng genommen nicht unbedingt erforderlich für den Produktionsvollzug. Diese Bestimmung darf jedoch nicht dahingehend mißgedeutet werden, daß extra-funktionale Fertigkeiten etwa produktionstechnisch überflüssig seien. Die Produktion ist möglich, auch wenn solche Qualifikationen nicht gegeben sind; sind sie aber gegeben, dann geht die Produktion besser, reibungsloser, sicherer vonstatten. Diese Fertigkeiten sind also nur insofern extra-funktional, als der bare Vollzug der Produktionsfunktionen auch ohne ihre Anwendung möglich ist.“ (S. 554)

Damit regt Dahrendorf eine – wie nachfolgend gezeigt wird – folgenreiche und dauerhafte Debatte über Qualifikationsanforderungen im industriellen Wandel an, deren vorläufigen Endpunkt der bereits erwähnte Aufsatz von Dieter Mertens darstellte. In dessen Folge begann schließlich eine intensiv geführte und anhaltende Diskussion über berufliche Handlungskompetenz, Schlüsselqualifikationen sowie deren qualifikatorische und curriculare Formalisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Wenn Dahrendorf am Ende des hier zitierten Beitrages diagnostiziert, dass er auf Grund mangelnder empirischer Fundierung nur eine Tendenz darstellen kann, und wenn er gleichzeitig prognostiziert, dass eine empirische Fundierung, bei der versucht würde, „in der vielgestaltigen Wirklichkeit der heutigen Industrie eindeutige Strukturlinien aufzufinden“ (S. 556), ausgesprochen diffizil sein würde, dann hat er einerseits die Sachlage damals richtig eingeschätzt und andererseits gleichzeitig entsprechende Forschungsanstrengungen mit einem Impuls versehen.

2.1.2 Etappen der industrie- und arbeitssoziologischen Debatte über die Industrielle Entwicklung und die Fundierung der extra-funktionalen Qualifikationen

Drei Jahre nach dem Beitrag von Ralf Dahrendorf macht im Jahre 1959 auf dem vierzehnten Deutschen Soziologentag in Berlin Hans Paul Bahrtdt im Fachausschuss für Industriosociologie erneut auf industrielle Wandlungsprozesse aufmerksam, die insgesamt eine Expansion von dispositiven Anforderungen an das industrielle Arbeitshandeln signalisieren. Bahrtdt stellt dar, dass der moderne Industriebetrieb als Organisation zunehmend kooperative Führungsqualitäten notwendig macht und traditionelle, hierarchisch gegliederte Organisations- und Führungsregelungen zunehmend dysfunktional werden (vgl. Bahrtdt 1959, S. 113f.). Und er weist im Weiteren aus, dass diese veränderten Kooperationsformen in Unternehmensleitungen nicht allein auf die Führungsebenen reduzierbar sind, sondern die gesamte Betriebsrealität auszeichnen.

„Natürlich kann man - insbesondere wenn man von einem Industriebetrieb spricht - Führungsorganisation und Arbeitsorganisation nicht voneinander isoliert denken und gewissermaßen wie zwei selbständige Gebilde einander gegenüberstellen. Der Funktionsablauf der Führungsorganisation ist zu einem großen Teil Arbeit und auch Zusammenarbeit, wenn auch die Kooperationszusammenhänge hinsichtlich ihrer Dichte und Kontinuität sehr unterschiedlich sind. Von der engen, kontinuierlichen fast teamartigen Zusammenarbeit zwischen Vorgesetzten und Untergebenen bis zum fast kontaktlosen Über-den-Wolken-Schweben gibt es viele Spielarten. Ferner ist es nicht möglich, irgendeinen Kooperationszusammenhang im Produktionssektor zu analysieren und dabei völlig von den Kontroll- und Anweisungsfunktionen zu abstrahieren. Es wäre ja auch sonderbar, wenn dies möglich wäre, da doch die industrielle Produktion und ihr zugeordnete Arbeit zu dem, was sie sind, geworden sind unter der ständig gestalteten Herrschaft eines bestimmten Führungssystems. Dennoch wäre es aber möglich, daß aus den geschichtlich gewordenen und bewußt gestalteten kooperativen Zusammenhängen eigene strukturbildende Tendenzen erwachsen sind, aus denen spezifische Organisationselemente entstehen. Hier sind selbstverständlich nicht informelle Beziehungen gemeint, sondern nur Teile der Gesamtorganisation des Betriebes, die genauso formell oder besser gesagt - genauso institutionell sind bzw. gleiche Tendenzen zur Institutionalisierung haben, wie die Vorgesetztenhierarchie.“ (Bahrtdt 1959, S. 115)

Bahrtdt hat damit eine Schlüsselstelle für die organisatorische Voraussetzung der modernen industriellen Arbeitsbeziehungen entdeckt. Er macht im Weiteren kenntlich, dass dieser Trend auch und gerade Veränderungen im direkten Produktionsprozess einer mechanisierten und teilautomatisierten Produktion anzeigt, also sich die von Karl Marx noch diagnostizierte Abhän-

gigkeit des Arbeiters von der „durch die Natur des Arbeitsmittels diktierten technischen Notwendigkeit“ (Marx, zit. in Bahrtdt 1959, S. 117) umkehre und industrielle Arbeit von der toten Arbeit zur lebendigen Arbeit werde. Dies, so prognostiziert Bahrtdt, führe zwangsläufig zu einer expansiven Entwicklung von teamförmigen Arbeitsstrukturen – und zwar nicht nur auf der Führungsebene, die zu beschreiben Anlass seines Beitrags war, sondern auch auf allen anderen betrieblichen Arbeitsebenen.

Auf demselben Soziologentag veröffentlicht Heinz Kluth erste Ergebnisse einer Untersuchung, die jene Ausführungen, die Bahrtdt im Wesentlichen auf veränderte Führungsformen bezog und deren Korrespondenz für Produktionshandeln er nur plausibel behauptete, auch tatsächlich für den Produktionsbereich bestätigten (vgl. Kluth 1959). Kluth konnte darin den dispositiven Spielraum im Arbeitshandeln in der Produktion ausweisen, und seine Befunde ließen erkennen, dass nicht allein die apparative und technische Ausstattung von Produktionsanlagen, sondern auch handlungs- und ablaufbezogene Erfolgskalküle, die den direkten personalen Arbeitskräfteeinsatz betreffen, als Determinanten für Arbeitsorganisation und Arbeitsvollzug anzusehen seien. Er bezeichnet diese als soziale Dimension von Arbeitsorganisation, denn sie beträfen vor allem das kooperative Miteinander der Arbeitskräfte. Diese soziale Dimension, so Kluth, offenbare erheblichen Dispositionsspielraum, der auch einen qualifikationsbezogenen Rekrutierungsspielraum offenbare. Näher geht Kluth aber auf Qualifikations- und Qualifizierungsfragen und ihre Verbindung zum Produktionsprozess in diesem Zusammenhang nicht ein.

Burkhardt Lutz wendet sich hingegen knapp zehn Jahre später genau diesem Thema auf dem sechzehnten Deutschen Soziologentag in Frankfurt am Main 1968 zu. In seinem Beitrag „Produktionsprozeß und Berufsqualifikation“ (vgl. Lutz 1969), in dessen Eröffnungsteil er die Vorarbeiten von Kluth würdigt und sich auf diese bezieht, moniert Lutz ein entscheidendes Defizit der Soziologie, das darin läge, dass man „bisher dem Problem einer differenzierten Analyse von Berufsstrukturen und Berufsqualifikationen so wenig Aufmerksamkeit“ geschenkt habe (Lutz 1969, S. 228).

Lediglich Niveaustufen und fachliche Richtungen seien bislang soziologisch mit unterschiedlicher Intention thematisiert worden. Diese weitgehend formalisierten Ursprüngen geschuldeten Beschreibungen entsprächen aber weder der derzeitigen industriellen und gesellschaftlichen Realität ausreichend, noch den oftmals an die Beschreibungsparameter geknüpften Verwendungssituationen im Einzelnen. Kurz: Wer etwas über den Inhalt von

Arbeitstätigkeiten erfahren wolle, könne nicht mit den Klassifikationen der Tarif-, Ausbildungs-, Berufs- oder Sozialstatistik hantieren.

Lutz macht hier auf damit einhergehende Prognosemängel, also auf das spätere Anliegen Mertens aufmerksam:

„Die zentralen Schwächen der herkömmlichen Klassifikationssysteme – die in praktischer wie theoretischer Perspektive zu einer zunehmenden oder zunehmend wahrgenommenen Informationslücke führen, die etwa im Bereich der Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktpolitik sehr bald katastrophal zu werden droht, – resultieren offensichtlich daraus, daß Praktiker, Berufskundler und Berufsstatistiker bei der Erstellung dieser Systeme implizit von einer Reihe von Postulaten ausgehen, die immer weniger haltbar sind.“ (Lutz 1969, S. 231)

Lutz stellt der Soziologie die Aufgabe, diese Leerstellen zu untersuchen und markiert dabei die Ausgangsposition wie folgt:

„Ohne Zweifel ist die Frage nach der inneren Struktur der Berufsqualifikationen im einen oder im anderen Sinn von ebenso großem soziologischen wie praktischen Interesse – vor allem dann, wenn man sich darüber einig ist, daß Berufsqualifikationen eben nicht nur das vom bestehenden Ausbildungssystem formal vermittelte und durch Prüfungen nachgewiesene umfaßt, sondern eine Fülle von Elementen einschließt, die unmittelbares Produkt von außerbetrieblichen und betrieblichen Sozialisierungsprozessen oder Voraussetzung von Anpassungsmechanismen in der Arbeitswelt selbst sind ...“ (Lutz 1969, S. 227)

Im Weiteren kann man dann diesem Text entnehmen, dass der Versuch, die Leerstellen zu füllen, zunächst in einem neuen, kategorialen und methodischen Ansatz mündete (vgl. Lutz 1969, S. 233), dieser aber im Verlauf der Forschungsinitiativen in Zweifel geriet und revidiert wurde. Ein neuer Ansatz beschäftigte sich nun mit Klärungen im Kontext von technischem Fortschritt und Produktionsprozess als Ausgangspunkten zur Analyse von Berufsqualifikationen (vgl. Lutz 1969, S. 235). Mit diesem Ansatz war die Vorstellung verbunden, dass technischer und organisatorischer Fortschritt die Formen menschlicher Arbeit direkt, sozial, instrumentell, intentional und rituell/habituell neu forme und demgemäß auch eine Ablösung von traditionellen Berufsbezeichnungen überall dort anstünde, wo die Veränderungen der Arbeitsinhalte in direktem Sinne berufsrelevant seien. Hier wird bereits sehr früh auf das Phänomen der fachlich begründbaren Entberuflichung in der industriellen Arbeitswelt verwiesen. Außerdem werden damit gleichzeitig dysfunktionale und überlebte Akzente für Qualifikationen angedeutet. Wenn nämlich, wie festgestellt wurde, der industrielle Arbeitseinsatz zunehmend dadurch gekennzeichnet sei, dass die direkt produktionsbezogenen Aufgaben und Aufgabenelemente reduziert und so genannte sekundäre Pro-

zesse, das sind diejenigen, die „die primären Produktionsprozesse vorbereiten, steuern, in Gang halten und kontrollieren“ (Lutz 1969, S. 243), in den Vordergrund gestellt würden, dann ergebe sich zwangsläufig eine qualitative Veränderung des Anforderungsniveaus an die moderne industrielle Facharbeit im Sinne Dahrendorfs. Dahrendorf hatte die hierfür notwendigen Fertigkeiten als extra-funktionale Fertigkeiten begrifflich ausgewiesen und in seiner Argumentation den Kontext und die Ergebnisse auch von Burkhart Lutz bereits angelegt (vgl. Lutz 1969, S. 245). Dieser geht nun aber in Bezug auf einen Entwurf des zukünftigen Forschungsbedarfs weit über das bislang Erörterte hinaus und skizziert interdisziplinäre Aufgabenfelder:

Den Wirtschaftswissenschaften überträgt er die Aufgabe, möglichst konkrete Prognosen über die Entwicklung des Produktionssystems und über die Funktionszuweisung des Faktors menschliche Arbeit innerhalb der eingeschlagenen Richtung aufzustellen. Erst wenn hier über Optionen der Neuakzentuierung von Innovationskalkülen (Humankapitalentwicklung versus Sachkapitalentwicklung versus technisch-instrumentelle Investitionen) entschieden werde, ließen sich nach einer Folgeabschätzung über das Bedarfsverhältnis zwischen primären Produktionsprozesskapazitäten und sekundären Kapazitäten Arbeitskräftebedarfe präzisieren. Der Disziplin der Soziologie weist er in diesem Zusammenhang die analytische Differenzierung von Arbeitsprozessentwicklungen im Produktionsprozess, die Aggregation von Daten und die Einordnung in den sozialen Gesamtkontext (Wandel der sozialen Ansprüche an Arbeit, Differenzierung der Ausgangsimpulse für Arbeitswandel, Entwicklung terminologischer und analytischer Klassifizierungsschemata u.a.m.) zu und – das verweist auf das Nachfolgende – eine umfangreiche Beforschung des Kontextes „Technischer Wandel – Wandel der Arbeit – Implikationen für das Bildungssystem“:

„Welch eminent praktisch-politische Bedeutung einer theoretisch fundierten, dann natürlich aber spezifisch operationalisierten und empirisch belegten Theorie des Zusammenhanges von technischen Fortschritt und menschlicher Arbeit zukommen könnte, braucht wohl im einzelnen nicht gesagt werden. Es sei nur auf die Tatsache verwiesen, daß bisher jeder Versuch, detailliertere Zusammenhänge zwischen dem wirtschaftlichen Wachstum, seinen Einflußgrößen und Auswirkungen einerseits und dem Ausstoß des Bildungs- und Ausbildungssystems andererseits herzustellen, einfach daran scheitern mußte, daß, vielleicht von einzelnen akademischen Berufen abgesehen, die konkrete Verwertbarkeit bestimmter Ausbildungsformen ebensowenig ermittelt werden konnte wie der konkrete, durch Ausbildung zu vermittelnde Qualifikationsbedarf bei gegebenen Tätigkeiten. Solange dies nicht möglich ist, hängt unsere gesamte Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik in der Luft. Sie kann weder den Bedarf so rechtzeitig antizipieren, daß die unbedingt notwendigen Vorlaufzeiten für Aus-

bildung oder Umschulung oder Umsetzung von Arbeitskräften verfügbar sind, noch kann geprüft werden, in welchem Maß ein gegebenes oder noch zu schaffendes Qualifikationspotential in der Arbeitsbevölkerung selbst wiederum die konkrete Entwicklung von Arbeitsformen und qualitativem Arbeitskräftebedarf beeinflussen könnte, wodurch es allein möglich wäre, die Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik aus dem Dilemma der scheinbaren Determiniertheit ihrer Aufgaben durch langfristige, kaum je konkret vorhersehbare Prozesse technischer und wirtschaftlicher Natur herauszuführen, in dem sie bislang nahezu hoffnungslos verfangen ist.“ (Lutz 1969, S. 250)

2.1.3 Die industriesoziologische Plattform für das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens – eine Zusammenfassung

Dahrendorf konnte deutlich werden lassen, dass das gängige Bild von für Arbeitshandeln notwendigen Qualifikationen ein tradiertes, an bloßen funktionalen Zusammenhängen orientiertes und interessiertes Bild war, welches fachlich-funktionale Anforderungen in unzulässiger Weise überpointierte und den Aspekt extra-funktionaler Fertigkeiten ausblendete. Bahrndt legte offen, dass der industrielle Wandel neben technisch-apparativen Veränderungen auch einen Organisationswandel in Betrieben offenbare, der das Ausmaß an kooperativen Arbeitsbezügen – zunächst maßgeblich im Leitungsbereich – vergrößere und dass mit diesem Prozess auch ein betrieblicher Gesamtprozess verbunden sei, der Arbeitshandeln auf allen Ebenen in Bezug auf kooperative Verfahren qualitativ verändere. Kluth belegte mit empirischen Untersuchungen die Beobachtungen Bahrndts für direkte Produktionsvorgänge und deutete darin ein folgenreich verändertes Produktionsverhalten in Betrieben an. Alle erwähnten Autoren behaupteten zwingend notwendige Verbindungen zwischen den genannten Wandlungsprozessen und korrespondierendem Qualifikationsumfang, sahen sich aber nicht in der Lage, Ausmaß und Richtung der Veränderungen zu konkretisieren. Lutz konnte die vorgenannten Beobachtungen bestätigen, die Implikationen präzisieren und einen Handlungsbedarf für eine industriesoziologische Qualifikationsforschung skizzieren, ohne aber analytisch oder kategorial die Faktoren der Veränderungen eindeutig zu bestimmen. Wohl aber sah er präzise voraus, dass eine ausgewiesene Klärung der Koppelung zwischen industrieller Veränderung, Veränderung der Arbeitsrealität und Qualifikationsrichtung die arbeitsmarktseitigen und qualifikatorischen Steuerungsleistungen erheblich vergrößern ließe, da dysfunktionale Ausbildungsvoraussetzungen betrieblichen und volkswirtschaftlichen Ertrag gefährdeten. Lutz macht weiterhin deutlich, und darin korrespondieren seine Perspektiven mit den zuvor genannten, dass nur eine strenge qualitative Unter-

scheidung zwischen den Prozessarten und Funktionen von Arbeitshandeln richtungweisend sei, in der der dispositive Spielraum des Arbeitssubjektes genau lokalisiert werde und in der ausreichende analytisch gewonnene Merkmalsdifferenzierungen von Arbeitsvollzügen sowie die Klärung ihrer qualifikatorischen Voraussetzungen qualifikatorische Fehlsteuerungen und Fehlsteuerungen im Rekrutierungsprozeß vermeiden helfe. Damit stößt er unter anderem nachfolgende bildungsökonomisch ausgerichteten Forschungsinitiativen an (vgl. Becker/Jungbluth 1972; Straumann 1974), trifft aber auch die Intention von Dieter Mertens.

An dieser Stelle soll – auch um den chronologischen Ablauf der Forschungsinitiativen, die den Ansatz Mertens vorbereiteten, umrahmten und in Teilen komplettierten, in einer möglichst umfangreichen Darstellung enden zu lassen – noch auf weitere Forschungsarbeiten für den Kontext „Wandel der Arbeitswelt – technischer Wandel und Wandel der qualifikatorischen Grundbedingungen für industrielles Arbeitshandeln“ verwiesen werden. Entscheidende Fragestellungen und erste Ergebnisse hierfür eröffneten u.a. Horst Kern und Michael Schumann (1970) sowie Wolfgang Lempert (1971)²⁶.

Kern/Schumann erfüllten genau diejenigen Anforderungen, die Lutz an weitere Forschungsarbeiten gestellt hatte. Sie führten detaillierte Tätigkeitsanalysen in verschiedenen Branchen und Betrieben durch und nahmen einen panelartigen Vergleich von instrumentell-apparativen Sachzwängen an industrielles und handwerkliches Arbeitshandeln vor. Dabei kamen sie zu Ergebnissen, dass auf Grund der Maschinenausstattungen in Betrieben einerseits das zwingend notwendige Ausmaß an Arbeitsvariationen erhöht sei und andererseits in vorwiegend repetitiven, einfachen Arbeitsgängen dasselbe sich stark verringert habe: Sie entwickelten die Arbeitshypothese von einer Polarisierung der notwendigen Qualifikationsstufen durch den technischen Wandel in Betrieben. Es gebe, so ihre Ergebnisse, einerseits deutliche Anzeichen für steigende Anforderungen an Dispositions- und Planungshandeln, an Entscheidungs- und Steuerungsvermögen, an Einsatzbreite und Einsatztiefe im technisch bedingten Arbeitsvollzug und andererseits auch Tendenzen, die das genaue Gegenteil anzeigten. Ihr Schluss, der sich implizit ergibt, besagt, dass sich nur dann eine auf berufliche Mobilität bezogene und somit auch sozial folgenreiche Polarisierung von Qualifikationsstufen verhindern lasse, wenn nicht allein der technische Wandel

²⁶ Weitere Arbeiten seien hier nur genannt: Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung 1962; Jaeggi/Wiedemann 1966; Lepsius 1960; Pirker 1962; Fürstenberg 1969; Friedmann, 1959.

und an ihn gekoppelter Arbeitseinsatz qualifikatorische Anforderungen bestimme, sondern das Ausmaß und die generelle Potenz des technischen Wandels schlechthin. Denn, so ihre Befunde, der technisch bedingte Arbeitseinsatz in den Betrieben führe tatsächlich sowohl zu Dequalifizierungsentwicklungen als auch zu deutlichen Requalifizierungserfordernissen. Dies allein dem technischen und technologischen Sachzwang zu überlassen, ergebe für die Gruppe der Dequalifizierten diverse Gefährdungsmomente.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Wolfgang Lempert, übersetzt diese aber nun exakt auf das Bildungs- und Ausbildungssystem und stellt die Forderung auf, dass für die Gruppe der Dequalifizierten der demotivierende Charakter einer allein an technologische Bedingungen und an technokratischem Kalkül orientierten Arbeit und Ausbildung zu verhindern sei. Somit verbiete sich eine ausschließlich an den Manpower-Ansatz (vgl. Lempert 1975, S. 53ff., S. 87) gekoppelte Justierung von Qualifikationsstufen, vielmehr „muß unter den veränderten Produktionsbedingungen eine grundsätzlich technische Ausbildung einer grundsätzlich technisch-sozialen Ausbildung Platz machen“. (Lempert 1975, S. 87) Er stellt fest, dass nicht allein der Umfang des technischen Fortschritts Ausbildungsperspektiven bestimmen dürfe, sondern auch die offensichtlich an den Fortschritt gekoppelten Vollzugsformen industrieller Arbeit:

„Zwar gilt gemeinhin der technische Fortschritt als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung, doch verlangt seine Nutzung jeweils spezifische Formen der Kooperation. Beides ist darum zu betrachten.“ (Lempert 1975, S. 11)

2.2 Das Konzept der Schlüsselqualifikation von Dieter Mertens als Grundlage für didaktische Neuorientierungen in der Berufsbildung

Genau diesem Aspekt der kooperativen und dispositiven Arbeitszwänge wendet sich Dieter Mertens in drei Beiträgen im Jahre 1974 zu. (vgl. Mertens 1974a, 1974b und 1974c). Diese bilden die Grundlage für eine im Weiteren bildungstheoretisch wie bildungspraktisch, methodisch, didaktisch und curricular sowie bildungs- und berufsbildungspolitisch relevante Diskussion, die bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder als abgeschlossen noch inhaltlich als ausreichend geklärt angesehen werden kann.

Mertens 1974a nimmt zu diesem Zeitpunkt auf den umfangreichen Strukturwandel der deutschen Industrie und Wirtschaft sowie auf die damit einhergehenden Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt (Montankrise, Expansion

des Dienstleistungssektors, technische Rationalisierung mit beschleunigtem Tempo u.a.m.) Bezug und stellt fest, dass der Strukturwandel zu „nachweislichen Unstimmigkeiten der Qualifikationsverwertung“ (Mertens 1974a, S. 36) geführt habe, und dass diese Unstimmigkeiten sich aus einer nicht mehr planbaren weil bislang unerledigten Qualifikationsbestimmung für Arbeitsanforderungen der Gegenwart ergeben habe. Waren bislang Untersuchungen der Arbeits- und Industriesoziologie, der Qualifikationsforschung und der Bildungsplanung aus einem weitgehend akademischen Interesse entsprungen, so ergebe sich angesichts der Steuerungsprobleme des Arbeitsmarktes nun ein konkreter Bedarf an Forschungsleistungen, um Qualifikationserfordernisse und berufliche Verwertbarkeit enger und besser miteinander abzustimmen. Die betrieblich erzwungene Mobilität von Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt bzw. die betrieblich notwendige Flexibilität der Beschäftigten (vgl. Mertens 1974c) bedeute, Bildungsinhalte, die aktuelle Arbeitspraxis und daran geknüpfte Arbeitsanforderungen, aber auch einen ggf. festzumachenden Richtungstrend (vgl. Mertens 1974a, S. 36) neu zu justieren und somit Bildungspolitik und Beschäftigungspolitik in ihrem Abstimmungsverhalten zu optimieren.

Mertens identifiziert Entwicklungstrends der modernen Gesellschaft, die mit den Begriffen technischer Fortschritt, Dynamisierung, Rationalisierung, Humanisierung und Flexibilisierung gekennzeichnet werden können (vgl. Mertens 1974a, S. 37) und definiert die bildungspolitische Aufgabe, Menschen genau für diese gesellschaftlichen Eigenschaften und Situationen im Bildungs- und Ausbildungssystem ausreichend qualifikatorisch vorzubereiten. Er moniert, dass bislang eine Überpointierung von Faktenwissen in Bildungsprozessen genau darauf nicht ausreichend vorbereite, weil die gängigen Bildungsprozesse Fähigkeiten zur situativen Problembewältigung nur unzureichend entwickeln lassen. In diesem Kontext bestätigt Mertens noch einmal, dass die Bestimmung der konkreten Arbeitsanforderungen wie auch der habituellen Ansprüche an Berufshandeln trotz der immensen Forschungsanstrengungen bisher weitgehend unpräzise und unvollkommen geblieben ist (vgl. Mertens 1974a, S. 38) und postuliert daraufhin eine generelle Revision des Bildungswesens und des diesem zugrunde liegenden Bildungskonzeptes an sich. Man müsse, so beschreibt er, Flexibilität über das Bildungswesen selbst erreichen.

„Da Qualifikationsprognosen nur unzulängliche Orientierungshilfen für die Bildungsplanung liefern und da dynamische Gesellschaften auf die Anforderungen, auch auf Unvorhersehbares richtig reagieren zu müssen, am besten durch eine offene Planung (open planing) antworten, empfiehlt es sich für das Bildungswesen den krampfhaften Versuch aufzugeben, eine Ausrichtung auf doch noch nicht angebbare künftige

gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen. Statt dessen kann die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidungen werden, und zwar sowohl solcher Entscheidungen, die die Bildungsplanung selbst betreffen (rollende statt starre Planung), wie solcher, die das Bildungssystem betreffen (flexible Kooperationsstrukturen, z.B. im beruflichen Bildungswesen und in der Erwachsenenbildung mit dem gymnasialen und universitären Bereich), wie solcher, die das Zertifikatswesen betreffen (Bildungspässe, kumulierte Leistungsnachweise).“ (Mertens 1974a, S. 39)

Er macht im Weiteren kenntlich, dass zu einer solchen Flexibilisierung auch der Kanon der Bildungsinhalte gehöre und dass Bildungsinhalte sich auch am konkreten Bedarf, aber nicht ausschließlich an diesem zu orientieren haben:

„Gerade der außerordentlich hohe Grad von Arbeitsteilung, der in der modernen Wirtschaft erreicht ist, und der rasche Wandel von Arbeitsplatzverhältnissen verbieten es, berufliche Bildung unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze auszurichten - sie wäre jeweils nur für wenige einander ähnliche Arbeitsplätze verwertbar und ihr Inhalt so raschem Wandel unterworfen, daß Curriculum-Reformen immer hinter der Wirklichkeit zurückbleiben müßten.“ (Mertens 1974a, S. 39)

Mertens betont noch einmal, dass man im Hinblick auf das gesamte Bildungswesen – nicht nur das der beruflichen Bildung – von der Vorstellung Abschied nehmen müsse, Bildungsprozesse könnten derart auf jeweils vor-ausschaubare Verwendungssituationen qualifikatorisch ausreichend vorbereiten, dass durch Bildung funktionale Problemlösungskompetenzen mit einerseits generalisierbaren Befähigungen und andererseits mit eindeutig spezifizierbaren Befähigungen vermittelt werden könnten. Hierfür fehlten, wie bereits erwähnt, sowohl die Prognosekapazitäten aber andererseits auch die soziale Legitimation für solche Bildungsziele.

„Eine genauere Ausrichtung von berufsbezogener – oder auch allgemeiner – Bildung auf künftige Arbeitsplätze würde jene Arbeitsplatzfeststellungen und -prognosen erfordern, deren Unmöglichkeit oben behauptet wurde. Selbst wenn diese Voraussetzungen zu schaffen wären, würde eine solche Ausrichtung einen derart menschenverachtenden Genauigkeitsgrad von Berufsplanung und Bildungslenkung bedeuten, wie ihn sich keine Gesellschaft leisten kann.“ (Mertens 1974a, S. 39)

Mertens sieht eine Lösung des Problems, dass Bildungsprozesse einerseits auf konkrete Handlungsziele und spezifische Problemsituationen und andererseits auf möglichst viele Verwendungssituationen zugleich vorbereiten sollen, darin, dass eine Qualifikation erzeugt werden müsse, die hochgradige Variabilität, Flexibilität und Transferierbarkeit garantiere. Diese Qualifikation beschreibt er in der pluralen Form und nennt sie Schlüsselqualifika-

tionen. Schlüsselqualifikationen, so sein Entwurf, dienen der „Wirklichkeitsbewältigung durch den einzelnen in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt“ (Mertens 1974a). Sie müssen gleichzeitig geeignet sein „für die Bewältigung einer flexiblen und variantenreichen Arbeitswelt“, sie müssen der „Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens-, und Verhaltensmustern“ (Mertens 1974a) dienlich sein. Erreicht werden könne diese Befähigung nur, wenn u.a. durch diese neue Ausrichtung von Bildungsprozessen am Ziel Schlüsselqualifikationen: „die Förderung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, die Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftliches Grundverständnis, Planungsfähigkeit, Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, zur Leistungsfreude“ (Mertens 1974a) befördert würden und wenn als Maßgabe der Ziele nicht Verwendungssituationen und ökonomisches Verwertungskalkül, sondern der Mensch mit möglichst zureichenden Eigenschaften für sein eigenes und sein soziales Leben variantenreich ausgestattet sein würde. Es liegt auf der Hand, dass Mertens dieses umfassende Zielszenario definitiv weiter präzisiert:

„Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“. (Mertens 1974a, S. 40)

Auf weitere auch methodische, didaktische und curriculare Anregungen, die der Text auch enthält, soll hier nicht weiter eingegangen werden. Aber die Stoßrichtung der drei Texte Mertens aus dem Jahre 1974 als Abschluss einer längerfristigen industrie- und arbeitssoziologischen Diagnosephase sollte noch einmal zusammengefasst und pointiert werden. Der Text „Der Stand der Forschung über die berufliche Flexibilität“ (Mertens 1974c) geht davon aus, dass angesichts vielschichtiger Wandlungsprozesse in der industriellen Arbeitswelt (Betrieb und Arbeitsmarkt) besonders dynamische und in ihrer Richtung nicht eindeutig anzugebende Flexibilisierungs- und Mobilisierungsanforderungen an die individuellen Arbeitskräfte auffällig wer-

den. Signum der Wandlungsprozesse sind u.a. vermehrte Berufswechsel, Branchenwechsel, Arbeitseinsatz- und Arbeitsumfangveränderungen sowie auch eine an die genannten Prozesse gekoppelte soziale und statusbezogene Mobilität. Weitere differenzierbare Faktoren sind Freiwilligkeit und Zwang zu Veränderungen, Latenz und potenzielle Mobilität etc. Mit den Mobilitätsfaktoren korrespondieren Flexibilitätsansprüche der Unternehmen, die sich an binnenbetrieblich-organisatorischen und/oder technisch-technologischen Determinanten orientieren. Kurz: Die Arbeits- und Berufswelt ist in einem Ausmaß dynamisiert, dass mit ihr das Bildungssystem respektive das Berufsbildungssystem nicht Schritt halten konnte. Deshalb sind die Resultate von Bildungsprozessen gegenüber der entwickelten Dynamik zunehmend dysfunktional, können aber andererseits auf Grund defizitärer Prognosekapazitäten über den Wandel auch nicht optimiert werden (vgl. Mertens 1974a, 1974b). Damit wird die traditionelle Lösung der als Bildungsproblem verstandenen Anpassungsnotwendigkeit, die sich in einer thematisch-inhaltlichen Revision des Curriculums erschöpft, obsolet. Mertens bindet deshalb Flexibilisierungspotenziale unmittelbar an die durch Bildung beförderte Entwicklung von Eigenschaften, die multi-optionale Relevanz für Handeln besitzen. Insofern sind Schlüsselqualifikationen Qualifikationen, die kompetentes Handeln ermöglichen bzw. vorbereiten. Hier gerät, ohne dass dies originär von Dieter Mertens so formuliert würde, der Begriff von Handlungskompetenz in den Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen. Mertens überträgt anschließend der Bildungsforschung die Aufgabe, in der von ihm empfohlenen Stoßrichtung weiter zu verfahren und sein Programm der Handlungsbefähigung durch Bildungsprozesse zu operationalisieren.

2.3 Handlungsorientierung als didaktische Leitkategorie: Operationalisierung des Konzepts Schlüsselqualifikationen in Praxiskontexten

Betrachtet man die Folgen der durch Mertens angestoßenen Überlegungen, dann wird sehr schnell deutlich, dass einerseits das Konzept der Schlüsselqualifikationen und die damit verbundene Zielkategorie Handlungskompetenz inzwischen bildungspolitisch, bildungsprogrammatisch und didaktisch allgemein verbindlich geworden ist. Sowohl Handlungsorientierung als auch Schlüsselqualifikationen sind seit 1987 in den Ausbildungsordnungen und den Rahmenlehrplänen (vgl. Czycholl, R. 1999) begrifflich verankert und auch in den Lehrplänen des allgemein bildenden Schulwesens sowie didaktisch (im Sinne von wissenschaftlich) einschlägig ausgewiesen (vgl. Jank/Meyer 1996, S. 337ff.). Überhaupt scheinen gerade Schlüsselqualifi-

kationen für eine nachhaltige, zukunftsweisende Bildung in unserer Gesellschaft geradezu zu einer paradigmatischen Kennzeichnung geworden zu sein²⁷. Aber andererseits wird ebenfalls erkennbar, dass nach wie vor auch wegen oder trotz dieser Verbindlichkeit eine kontroverse Debatte über Sinn und Zweck des Konzeptes und seiner Realisierungsmöglichkeiten geführt wird (vgl. Bunk 1990; Reetz 1989).

Der Handlungsorientierung als didaktischem Prinzip und als spezifische Methodik ist die Intention immanent, mittels möglichst prägnantem Praxisbezug Lehr-Lernprozesse so zu arrangieren, dass durch handlungsorientierte Bildungsprozesse ein Wiedererkennen bzw. eine Antizipation von ganzheitlicher und produktiver Praxis ermöglicht wird. Bereits seit geraumer Zeit, etwa seit der amerikanischen Projektbewegung zwischen 1850 und 1920 (vgl. Rogers/Dewey/Richards) und aus den Konzepten der deutschen Reformpädagogik (vgl. Kerschensteiner/ Essig/Otto/Geheb u.a.) sind entsprechende Simulationsverfahren bekannt, in denen Lernsituationen ein fast identisches Abbild von Praxissituationen darstellen bzw. darstellen sollen (vgl. Czycholl 1999, S. 216). Dass gerade in der beruflichen Bildung mit Muster- oder Übungskontoren für Kaufleute etwa handlungsorientierte Verfahren und den Versuchen der Produktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz auch auf noch weiter zurückliegende praxisbezogene Lernarrangements verwiesen werden kann, sei hier nur randständig erwähnt. Viel wichtiger hingegen ist für das Folgende, die grundlegende Idee von handlungsvorbereitendem Lernen mit dem Ziel der unmittelbaren praktischen und reflektierten Kompetenzaneignung noch einmal kurz darzustellen.

Es soll dabei nicht übergangen werden, dass das Theorie-Praxis-Problem eines der grundlegenden pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Probleme schlechthin ist – und Handlungsorientierung ist eine spezifische Lösungsvariante des Theorie-Praxis-Problems –, und dass es gewissermaßen auch erziehungsphilosophische Traditionslinien der Auseinandersetzung besitzt²⁸, die mit der Konkretisierung des Handlungsbezugs von pädagogischen Situationen in Verbindung stehen. Dennoch wird in Folgenden hier nur das Grundlegende und die Struktur einer umfangreichen Debatte und Strategiesuche in Bezug auf die scheinbar notwendig gewordene Flexibilisierung des Arbeitsvermögens durch Bildungsprozesse dargestellt wer-

²⁷ Vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 52, 55, 107, 113, 232, 238, 266, 268; Handlungsorientierung und Handlungskompetenz siehe S. 32 f., 43, 53 usw.

²⁸ Vgl. stellvertretend für viele: Ballauf, T. 1970; Büttemeyer, W./Möller, B. 1979; Flitner, W. 1950; Girmes-Stein, R. 1981; Mollenhauer, K. 1972; Schäfer, K.-H./Schaller, K. 1972; Schulz, W. 1990; Weniger, E. 1990.

den. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Handlungsorientierung, Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen zwar erkenntnisfördernde, einen aktuellen Diskurs semantisch stark bestimmende Kernbegriffe bilden, deren Gebrauch allerdings erst in der tatsächlichen Praxisverwendung ihre Sinnhaftigkeit und ihre materialisierbare Deutungsfähigkeit erhalten.

Ein Blick auf Semantik und Verwendung der in Rede stehenden Begriffe macht deutlich: Handlungsorientierung in der Konzeption von Bildungsprozessen kennzeichnet den Versuch, Lehr-Lernprozesse so zu arrangieren, dass im Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses nicht eine per saldo auf schulischen Lernerfolg ausgerichtete Situation entsteht, sondern eine Antizipation des realen Lebensbezuges durch Bildung entstehen kann. Somit würde dem in der Pädagogik latent vorhandenen Verschulungsvorwurf durch eine auf Handlung und unmittelbare, aber dabei auch reflektierte und intentionale Verwertbarkeit bezogene Bildung entgegnet werden (vgl. Eckert 1990). Es liegt auf der Hand – und somit sind auch hier wiederum Bezüge zur allgemeinen Didaktik und zu erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Grundproblemen erkennbar – dass damit, impliziert man einen Handlungsbegriff im Sinne einer vollständigen, mit anderen Handlungen in Kontext stehenden Handlung, der Aspekt der Ganzheitlichkeit berührt wird (vgl. Lipsmeier 1989). Handlung wird also als geplantes, kontrolliertes, ggf. kooperatives und umfängliches (im Sinne von synthetischem) Tun zu einem bestimmten Zweck verstanden. Handlungsorientierung bedeutet also gleichzeitig Abkehr von einem Handlungsbegriff des partialisierten, banal strukturierten geradezu mechanischen eindimensionalen Zweck-Mittel Prozederes und Hinwendung zu einem Handlungsbegriff einer umfassenden Komplexität. Bis zu diesem Punkt kann das Dargestellte durchaus umfänglich mit den industriesoziologischen Theorien und Befunden in Zusammenhang gebracht werden: Auch dort wurde eine zunehmende Komplexität von Arbeitsleistungen diagnostiziert, die qualifikatorische Voraussetzung für diese nun insgesamt umfassenderen und ausgeweiteten Leistungsanforderungen angezweifelt und im Falle der Forderungen von Dieter Mertens formuliert, dass solchermaßen expandierende Anforderungen spezifische, durch Bildung, Schulung und Training neu ausgerichtete Lehr-Lernprozesse benötigten.

Handlungsorientiertes Lernen zielt – ich thematisiere im Weiteren nur die Dimension des beruflichen Lernens – auf berufliche Handlungskompetenz.²⁹

29 Vgl. allgemein zur Handlungskompetenz Meyer 1995 und Eckert 1992.

Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass die in Rede stehenden Begriffe und Konzepte auch Teil der schulpädagogischen Diskussion sowie der Realität schulischer Lehr-Lernprozesse geworden sind und darüber hinaus auch grundsätzliche didaktische und methodische Relevanz besitzen.

Berufliche Handlungskompetenz kann definiert werden als „geeignet sein für berufliches Handeln“ oder:

„... die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d.h. anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis angeeigneter Handlungsschemata selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungswege zu bewerten und das Repertoire seiner Handlungsschemata weiterzuentwickeln.“ (Bader 1989, S. 71)

Dabei werden die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, wie sie seit den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Neuordnung der Sekundarstufe II in dem Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen aus dem Jahre 1974 (vgl. Eckert 1992) gängig geworden sind, mit den Faktoren der

- Fachkompetenz
- Humankompetenz und der
- Sozialkompetenz

stets differenziert mitgedacht. Normativ wird davon ausgegangen, dass ein umfassend beruflich kompetent handelndes Subjekt als individuelle Persönlichkeit entwickelt und entwicklungsfähig sein muss (Humankompetenz), als Fachkraft über spezifisches Regelwissen, über ein fachbezogenes instrumentelles und methodisches Repertoire verfügen und Prozesse der fachlichen Selbstbefähigung aufweisen muss (Fachkompetenz) und dass diese Person darüber hinaus dialog- und kooperationsfähig insofern zu sein hat, als die soziale Komponente der Handlungssituation den rationalen Austausch und eine verantwortungsbewusste und sozial sensible Form des Miteinanders zur Bedingung hat (Sozialkompetenz). Es ist deutlich, dass ich mich mit diesen Beschreibungen exakt auf der Entwicklungslinie von Mertens bewege, der auch Selbstentwicklungsfähigkeit, soziale und kommunikative Kompetenz, Dialogfähigkeit usw. als Bildungsziele definierte: Unklar bleibt, wer, wann und unter welchen Rahmenbedingungen diese Kompetenzen erwerben kann oder soll.

Aus den Umsetzungserfahrungen war bekannt, dass Handlungsorientierung und der Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz besonders in projekt-

orientierten Qualifizierungskonzepten seine Realisierung findet (vgl. Adolph 1992; Ebner/Czycholl 1990), und wir wissen auch, dass in der Erstausbildung aber auch in Teilen in der Weiterbildung hierfür neben der Projektorientierung Verfahren der Simulation (Juniorfirmen, Übungsfirmen, Übungsbüros etc.) bevorzugt werden (vgl. Sommer 1999). Der möglichst konkrete Fall der Problembearbeitung, eben derjenige der hochgradig komplexen Realitätssimulation, verspricht genau diejenigen umfassenden Kompetenzen zu entwickeln, die die Berufsrealität (später) auch abfordert. Sieht man dabei auf die Begründungen für Handlungsorientierung als didaktische Leitkategorie, dann wird indessen auffällig, dass über eine rein erziehungswissenschaftliche, interne Legitimation hinaus (also den internen didaktischen Diskurs betreffend) auch auf die aus industriesoziologischer Perspektive thematisierten Entwicklungen rekuriert wird. Die technischen, technologischen, arbeitsorganisatorischen und -prozessualen Veränderungen hätten dazu geführt, dass „neue Arbeitsplatzzuschnitte charakterisiert [sind] durch hohe Selbständigkeit, wachsende individuelle Handlungsspielräume und die Notwendigkeit, das eigene Arbeitshandeln vor dem Hintergrund wachsender Anforderungen eigenständig zu organisieren“ (Erz/Jenewein/Kramer 1998, S. 26.).

Somit sei in beruflichen Qualifizierungsprozessen gerade dieser neuen Komplexität durch handlungsorientierte Verfahren Rechnung zu tragen, da das Leitziel die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sinne von Handlungskompetenz sei. Im Rahmen dieser Argumentation und im Kontext der Handlungsorientierung besetzt nun die Konzeptualisierung der Kompetenzentwicklung (Handlungskompetenz) durch Schlüsselqualifikationen eine maßgebliche Rolle. Auch hier begegnet man zunächst denselben pauschalen Argumentations- und Definitionsmustern:

„Mit einer der Hauptthesen zur Programmatik der Schlüsselqualifikationen wird behauptet, daß die aufgrund des technischen und sozialen Wandels als dringend erforderlich angesehenen Schlüsselqualifikationen die bisher vorherrschenden fachbezogenen Lerninhalte und Lernziele der Berufsausbildung in ihrer Bedeutung erheblich vermindern. Erforderlich sei deshalb eine Neuakzentuierung der Lernprozesse und Lerninhalte in schulischer und betrieblicher Berufs- und Weiterbildung.“ (Reetz 1989, S. 5)

Dabei spielte nachfolgend der Begriff der Schlüsselqualifikationen eine durchsetzungsrelevante Rolle:

„Die Rezeption erfolgte umso leichter, als in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit längerem grundlegende transferierbare prozeßunabhängige Qualifikationen gefordert wurden, so daß einem Votum für Schlüsselqualifikationen dem Inhalt nach nicht neu war, sondern

lediglich, wie D. Elbers u.a. treffend feststellten, diese Forderung auf einen äußerst prägnanten Begriff gebracht haben. Ebendiese sog. Prägnanz, eher die plausible Bildhaftigkeit, hat dem Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu einer Karriere verholfen, wie sie selten einem pädagogischen Begriff widerfährt; er ist beliebt, zumindest akzeptiert bei Bildungspolitikern, Unternehmern, Gewerkschaftern, Bildungsplanern, Lehrern, Wissenschaftlern, Ausbildern.“ (Reetz 1989, S. 3)

Sind sich hinsichtlich der von Reetz konstatierten Relevanz fast alle Autoren, die sich den Schlüsselqualifikationen zuwenden, einig, ist im Weiteren festzustellen, dass einige Autoren die behauptete begriffliche Schärfe in Frage stellen (Bunk 1990, Gonon 1999, Klein/Körzel 1993, Reetz 1989, Zabeck 1989) und darauf aufmerksam machen, dass in der aktuellen polyvalenten Verwendung des Begriffes nicht nur die Stärke des in der Summe überzeugungsfähigen Konzeptes, sondern auch seine Angreifbarkeit liegt.

„Nicht selten wird der Eindruck erweckt, als wäre eindeutig geklärt, was darunter (unter Schlüsselqualifikationen, d. V.) zu verstehen sei. Dabei versteht jeder fast etwas anderes unter den Schlüsselqualifikationen, weil sie häufig sehr allgemein und grundsätzlich diskutiert werden, so, daß auf diesem großen Feld nahezu alles Platz haben kann. Wo 1974 (nämlich bei Mertens) noch zwölf reichten, waren es 1986 schon 46 und 1988 bereits 78 Erfindungen und heute bereits über 300. Eine Analyse von über 100 Veröffentlichungen zeigte, daß über 300 verschiedene Umschreibungen verwendet wurden, um den Begriff zu klären.“ (Beck 1993, S. 13)

Bei einer so großen Pluralität ist Beliebigkeit nahe liegend. Zwar kommt in einer gewichteten Analyse (vgl. Beck 1993, S. 13f.) zum Ausdruck, dass mit Schlüsselqualifikationen mehrheitlich und in häufigkeitsabhängiger Rangfolge Begriffe gefasst sind, die die Merten’sche Intention und teilweise auch seine Begrifflichkeit selbst treffen:

- Denken in Zusammenhängen
- Kommunikationsfähigkeit
- Problemlösefähigkeit
- Selbstständigkeit
- Teamfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Durchsetzungsvermögen
- Lernbereitschaft
- Lernfähigkeit
- Flexibilität
- Entscheidungsfähigkeit
- Konzentrationsfähigkeit
- Verantwortungsvolles Handeln
- Abstraktes Denken
- Genauigkeit
- Analytisches Denken
- Informationsverarbeitung
- Selbstständiges Lernen

Doch die Tatsache, dass die bisherige Diskussion über Arbeitsanforderungen und Qualifikationsbedarf und über das Verhältnis von berufsfachlichen zu überfachlichen Qualifikationen bis heute nicht zu einem abschließenden Kanon von solchen Kompetenzen geführt haben, die man verbindlich „Schlüsselqualifikationen“ nennen möchte, muss weder verwundern noch an dieser Stelle stören. Zu erwarten wäre ein solches Ergebnis nur unter mindestens drei wesentlichen Voraussetzungen gewesen: erstens, dass eine schlüssige Unterscheidung von berufsfachlichen Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen möglich wäre; zweitens, dass die Bedarfe an Schlüsselqualifikationen für die unterschiedlichen Verwendungskontexte jeweils bestimmbar und somit curricular zu fassen wären; drittens, dass sie prognostizierbar wären, um ihrer quasi avantgardistischen Rolle bei der Bewältigung von Flexibilitätsanforderungen in der Arbeit oder auf dem Arbeitsmarkt insofern Rechnung tragen zu können, als sie frühzeitig in Aneignungsprozessen zielgerichtet umgesetzt würden. Diese Voraussetzungen sind jedoch weder gegeben, noch erscheinen sie angesichts der Feststellung, dass berufliche Anforderungsprofile partiell entgrenzt und funktional erweitert sind, sinnvoll. Zugespitzt ließe sich formulieren, dass in dem Maße, wie die beschriebenen Veränderungen der Arbeitsanforderungen zu einem Bedeutungszuwachs so genannter Schlüsselqualifikationen geführt haben, ihre spezifische Differenz gegenüber so genannten berufsfachlichen Qualifikationen verschwindet und die bisherigen Versuche ihrer Kanonisierung obsolet sind.

2.4 Berufsfachliche Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen – Revision einer empirisch fragwürdigen Differenz

Die zuvor beschriebenen Entwicklungen in der Erwerbsarbeit zeigen, dass die bislang ausgehend vom traditionellen Berufskonzept konfigurierten bzw. vorgestellten Qualifikationsprofile von zwei Seiten in Bewegung geraten und fragwürdig geworden sind.

Zum einen können in vielen beruflichen Handlungsfeldern eine auf den ersten Blick paradox anmutende Gleichzeitigkeit von qualifikatorischer Spezialisierung und Verbreiterung durch die Integration von unterschiedlichen fachlichen Funktionen und durch die Tertiarisierung beruflicher Tätigkeitsprofile festgestellt werden.

Geht man von etablierten Berufsbildern aus, führen beide Entwicklungen, Funktionsintegration sowie Tertiarisierung, aus einzelbetrieblicher Perspek-

tive zu einem hybriden Anforderungsprofil, dass gleichsam eine *Spezialisierung* in den Qualifikationen erfordert. Spezialisiert sind die Qualifikationsanforderungen nicht im Sinne einer funktionalen Engführung und Intensivierung in einzelnen *Tätigkeitsbereichen* (Spezialisierung in ausschnittthafter Tiefe), sondern hinsichtlich der spezifischen Besonderheit des hybriden *Funktionsprofils*. Dieses wird seinerseits nicht verengt, sondern ist gerade in einem spezifischen Mix erweitert. Insofern es sich hierbei nicht um ein bloßes Job Enlargement auf der Ebene von betriebsspezifischen Tätigkeiten, sondern um die Erweiterung des Anforderungsprofils um berufliche Funktionsbestandteile handelt, ist damit gleichzeitig ein zweiter Aspekt verbunden.

Aus der Perspektive der individuellen Arbeitskraft, aber auch der des Arbeitsmarktes, resultiert daraus eine *Verbreiterung* des persönlichen Qualifikationsprofils und somit auch der individuellen Optionsbreite in den beruflichen Handlungsfeldern.

Zum anderen kann man für die heutige Situation feststellen, dass es in einer weiten Fläche beruflicher Handlungsfelder, aber auch in der formalen Berufsordnung, zu einer Integration von Schlüsselqualifikationen in berufliche Anforderungsprofile gekommen ist, und sie somit zum Kernbestandteil von faktischen oder offiziellen Berufsbildern geworden sind. Dies wird – nicht ausschließlich jedoch besonders – in den Berufen deutlich, die genuin oder in Folge eines leistungspolitischen Konzeptwandels von Unternehmen in hohem Maße dienstleistungshaltig sind. Hier ist die fachgerechte Ausübung des Berufs abhängig geworden vom Vorhandensein so genannter Schlüsselqualifikationen. Diese markieren nicht mehr nur einen komparativen Vor- bzw. Nachteil gegenüber Konkurrenten in der Arbeit oder auf dem Arbeitsmarkt, noch fungieren sie nur als Meliorisationsfaktoren im Leistungsprozess, deren Abwesenheit die Arbeitsleistung jedoch nicht in Frage stellen würde. Unter den oben genannten Bedingungen entscheiden sie über Adäquanz und Inadäquanz der spezifischen beruflichen Leistungen per se.

Die noch von Dahrendorf getroffene Unterscheidung in die für die erfolgreiche Ausführung von Arbeitsprozessen unbedingt erforderlichen „funktionalen Fertigkeiten“ und die für den Produktionsprozess nicht unbedingt notwendigen extra-funktionalen Fertigkeiten (vgl. Dahrendorf 1956, S. 553f.) – letztere wurden von ihm quasi als Meliorisationsfaktoren für die technischen Arbeitsprozesse qualifiziert – lässt sich empirisch im überwiegenden Teil beruflicher Arbeitskontexte nicht (mehr) belegen. Auch Lutz (1969) hatte bereits, wengleich relativ defensiv, das Verhältnis dieser beiden Qualifikationsdimensionen zueinander und ihren Stellenwert im Kontext der Berufs-

arbeit neu gewichtet (vgl. Kap. 2.2.3). In beiden Positionen, Dahrendorf, Lutz, aber auch die meisten anderen Autoren wären hier zu nennen, ist bei aller Differenz gemeinsam und explizit deutlich, dass in ihnen von Vorstellungen über Arbeit und Qualifikationsanforderungen ausgegangen wird, die sehr stark durch einen hartnäckigen Industrialismus geprägt sind, der auch heute noch latent wirksam ist (vgl. Baethge 2000).

In dem Maße, wie die Komplexität von Berufsprofilen wächst, in dem die technische wie soziale Organisation von Prozessen, deren Gewährleistung, das Management von Austauschprozessen (Kooperation, Kommunikation) zum Kern der Arbeit in spezifischen Berufen wird und nicht mehr nur deren Rahmenbedingung darstellt, verschiebt sich auch die Bedeutung von ehemals extra-funktional genannten Kompetenzen zu faktisch genuin funktionalen. Dabei handelt es sich nicht um eine sektorale Besonderheit des Dienstleistungsbereichs. Auszumachen ist diese Veränderung auch in Folge der Tertiarisierung von industriellen oder allgemeiner: von produktionstechnischen Berufen, auf die sich die anfängliche Schlüsselqualifikationsdiskussion bezog.

Geht man von Berufsprofilen und nicht allein von (beruflichen) Tätigkeiten aus, legt dies den Schluss nahe, dass die herkömmliche Unterscheidung zwischen funktionalen oder berufsfachlichen Qualifikationen und extra-funktionalen oder überfachlichen Kompetenzen, so genannten Schlüsselqualifikationen, obsolet geworden und nur als analytische Differenzierung mit einem heuristischen Klärungsanspruch für funktionale Teilbereiche sinnvoll aufrecht zu erhalten ist.

2.5 Zwischenbemerkung: Qualifikation und Kompetenz – eine modische oder moderne Unterscheidung?

Wenn hier bisher von „Qualifikationen“ und „Kompetenzen“ die Rede ist, war damit zunächst keinerlei noch so hintergründige semantische Differenzierung beabsichtigt. Die parallele Verwendung der Begriffe war lediglich sprachlich motiviert. Eine gehaltvolle Unterscheidung könnte jedoch sinnvoll sein, wollte man im Rahmen einer wissenschaftlichen Konvention auf diese Weise die in formalisierten Lernprozessen erworbene, ggf. auch testierte (berufliche) „Qualifikation“ begrifflich abheben von einem in jedweden Lebenszusammenhängen entwickelten professionellen Arbeits- und Leistungsvermögen („Kompetenz“). Im Rahmen einer solchen Konvention könnte dann auch der Prozess der „Qualifizierung“, im Sinne von Lehre, als einem von Lernsubjekt aus passiv erfahrenem Geschehen unterschieden

werden von „Kompetenzerwerb“ als einem vom Subjekt aus betrachtet aktiven Aneignungs- und Entwicklungsprozess.

Diese substanzielle Unterscheidung in dem oben genannten Sinne von „Qualifikationen“ und „Kompetenzen“ war in der Diskussion über funktionale bzw. berufsfachliche und extra-funktionale bzw. Schlüsselqualifikationen seit jeher implizit enthalten. Ihre praktische Relevanz für Prozesse beruflicher Bildung ist heute angesichts der beschriebenen Veränderungen in den Anforderungsprofilen der Erwerbsarbeit noch verstärkt.

Schon immer galten so genannte Schlüsselqualifikationen als etwas Zusätzliches, zu den formalen Berufsqualifikationen Überschüssiges, das in hohem Maße an die jeweilige Persönlichkeit der Arbeitskraft gebunden war. Ihr Vorhandensein bzw. Erwerb resultierte überwiegend aus einer black box und war – abgesehen vom strengen „Training“ klassischer Arbeitstugenden (Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit, Sauberkeit, ...) in Ausbildungszusammenhängen – bis zur Offensive des Konzepts der Handlungsorientierung in Bildungsprozessen nur eher zufällig intentionaler Bestandteil curricularisierter Lernprozesse.

In einem öffentlichen Diskussionspapier betonen die Kollegen des Forschungsschwerpunktes I „Lernprozesse und Partizipation“ am ISO Köln, unter anderem im Rückgriff auf Forschungsarbeiten des Sonderforschungsbereichs 186 an der Universität Bremen (vgl. u.a. Witzel/Kühn 1999), dass basale erwerbsarbeitsbezogene Kompetenzen

„nicht ohne weiteres in institutionalisierten Lerneinheiten vermittelt [werden], noch ... unvermittelt im Prozess der Arbeit zu erlangen [sind]. Sie sind vielmehr überwiegend als – immer gerade erreichter – Stand eines langen Entwicklungsprozesses beruflicher Sozialisation und Biographie zu verstehen. (...) Formalisierte Lernprozesse und Arbeits Erfahrungen oder deren Ausbleiben spielen dabei eine hervorragende Rolle – aber auch nicht mehr.“ (ISO 2001, S. 5f.)

Dieser Umstand hat mehrere Implikationen sowohl für die Verteilung der Chancen zum Kompetenzerwerb und damit auch zum anforderungsadäquaten Erhalt des Arbeitsvermögens seitens der individuellen Arbeitskraft sowie für die Organisation beruflichen Kompetenzerwerbs in der Aus- vor allem aber auch in der Weiterbildung.

Baethge/Baethge-Kinsky weisen darauf hin, dass „der integrierte Zugriff auf Arbeitskraft und die Betonung subjektgebundener Kompetenzen in der Gestaltung von Rationalisierungsprozessen genau jene Momente der Qualifikation neu [akzentuieren], die als Persönlichkeitsmerkmale schon in der vorberuflichen Sozialisation angelegt und teilweise entfaltet werden. Inso-

fern können die neuen Arbeitsorganisationskonzepte und die ihnen entsprechenden Kompetenzen, Qualifikationen, evt. auch Rekrutierungs- und Ausbildungsstrategien dazu führen, daß in den Betrieben die sozialisatorisch angelegten gesellschaftlichen Marginalisierungen und Spaltungen verfestigt werden.“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1995, S. 155) Darauf wird in der Auseinandersetzung mit der Programmatik des lebenslangen Lernens und dem postulatorischen Ideologem der Beschäftigungsfähigkeit zurückzukommen sein.

Für die Organisation beruflichen Kompetenzerwerbs, wobei ich im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich die nach der Berufsausbildung liegenden Phasen der Weiterbildung berücksichtigen werde, folgt daraus nahe liegend, zum einen die bisher regulatorisch, institutionell und finanzrechtliche strikte Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung aufzuweichen. Dies wird ansatzweise in der bildungspolitischen Praxis der Länder bereits versucht. Zum anderen werden auch Lernerfahrungen im privaten, lebensweltlichen Kontext ins Blickfeld gerückt. Programmatisch wurde dies seitens des Projektes „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel“ (vgl. Kuratorium 1996) in der Trägerschaft des Berliner „Qualifikations-Entwicklungs-Managements“ (QUEM) mit der Aufnahme des Schwerpunkts „Lernen im sozialen Umfeld“ umgesetzt. Ausgehend von einer Akzentuierung betrieblicher Weiterbildung, die sich für die QUEM-Autoren als bildungspolitische Konsequenz aus den Erfahrungen mit der begrenzten Leistungsfähigkeit institutionalisierter Weiterbildung im Kontext der Transformationsprozesses in den neuen Bundesländern ergeben hatte (vgl. Kuratorium 1993, S. 3 ff.), war zunächst die Frage aufgetreten, wie angesichts des hohen Stellenwerts von betrieblichen Tätigkeitszusammenhängen für das Lernen eine problemadäquate Partizipation von Arbeitslosen an beruflichem Kompetenzerwerb und –erhalt gewährleistet werden könne. Mittlerweile wurde diese Perspektive erweitert, und es wurden drei Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte hinsichtlich der Bedeutung des „Lernens im sozialen Umfeld“ formuliert: (a) entlang von Tätigkeiten für den Kompetenzerhalt, (b) für die Innovationsfähigkeit und (c) für die Gestaltung des demografischen Wandels. Vor diesem Hintergrund muss die Frage aus der Spitze des QUEM, „wie das ‚Lernen im sozialen Umfeld‘ als zunehmend wichtigere Lernform ‚politikfähig‘, d.h. positiv beeinflusst werden kann“ (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 295), als Anspruch verstanden werden, eine betriebsbezogenen utilitaristische Durchdringung lebensweltlichen Kompetenzerwerbs politisch zu fördern und praktisch zu verfolgen.

Eine solche Indienstnahme jedweden Kompetenzerwerbs für ausschließlich betriebliche oder arbeitsmarktpolitische Verwertungs- bzw. Verwendungs-

interessen ohne Synthese mit subjektiven Aspirationen, Gestaltungs- und Entwicklungsinteressen der Arbeitskraftindividuen geht einerseits mit dem Risiko einer relativen Wirkungslosigkeit von erfolgter (beruflicher) Weiterbildung einher und provoziert andererseits Teilnahmeverweigerung, also einen ostentativen Verstoß gegen das „Weiterbildungsgebot“. Darauf wird bereits seit geraumer Zeit mit unterschiedlichen Initiativen reagiert: einerseits verstärkte Versuche von Wirkungsforschung bzw. Weiterbildungsevaluation, andererseits durch Förderprogramme wie das genannte Projekt „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel“, die europaweite Life-long-learning-Programmatik (vgl. dazu Kapitel 3.4) oder durch den im Jahr 2000 gestarteten BMBF-Förderschwerpunkt „Lernende Regionen“. Die Gefahr dieser Initiativen besteht im Kern darin, den ursprünglich emanzipatorischen Anspruch, mit dem „Kompetenzentwicklung“ vor fast dreißig Jahren projektiert (vgl. Habermas 1973) und forschungsprogrammatisch aufgegriffen wurde, nun durch Ansätze abzulösen, die unter den Labels wie Eigenverantwortung, Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstlernen den Erwerbepersonen die Internalisierung von Fremdbestimmung durch Unternehmensinteressen und Imperative der Arbeitsmarktpolitik abverlangen.

In diesem Sinne ist die Ablösung des Qualifikations- durch den Kompetenzbegriff modisch und „political correct“. Im Zweck erweiternden, emanzipatorischen Sinne ist die Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz zwar nicht neu, aber noch immer modern und angemessen, wenngleich politisch eher marginalisiert.

3 Konzeptionelle Versuche auf institutioneller und politisch-normativer Ebene zur Regulierung beruflicher Diskontinuität

Heute von Erscheinungsformen beruflicher Diskontinuität zu sprechen hat, wie zu Beginn festgestellt wurde, durchaus seine Berechtigung, auch wenn die Behauptung einer Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und der Topos von der Individualisierung der Erwerbsverläufe mitunter irreführende Assoziationen wecken, die sich empirisch nicht belegen lassen (Verringerung der Stabilität von Beschäftigungsverhältnissen, Erhöhung der Mobilität der Beschäftigten auf dem externen Arbeitsmarkt etc.; vgl. auch Kapitel 1.1). An dieser Stelle sei noch einmal an die zentralen Eingangsthesen erinnert:

1. Diskontinuitäten im beruflichen Erwerbsverlauf lassen sich in unterschiedlich hohem Maße, in differenzierten Ausprägungen und Verlaufsformen ausmachen. Dabei stehen weniger Kontinuität und Diskontinuität formal rechtlicher Beschäftigungsverhältnisse im Vordergrund, als vielmehr die von Berufsverläufen, mit anderen Worten der Konsistenz beruflicher Entwicklungs- und Statuspassagen
2. Die Ressourcen und Optionen der Individuen, die für die Planung und Gestaltung ihrer eigenen Erwerbsbiografien zur Verfügung stehen, sind auf Grund veränderter Leistungsangebote und Regelungsnormen von Arbeitsmarkt, Sozialstaat und Bildungssystem vielfältiger geworden und sozial ungleich verteilt.
3. Gleichzeitig besteht, ausgehend von veränderten institutionellen Arrangements, für die Erwerbspersonen ein zunehmender Zwang, individuell selbstständig für ihre berufliche Situation und Karriereplanung verantwortlich zu handeln.

3.1 Das Konzept der Übergangsmärkte

Gegenüber diesen Anforderungskonstellationen hat der Politikwissenschaftler Günther Schmid Entwürfe von „Übergangsmärkten als neues Konzept der Vollbeschäftigung“ in die Diskussion gebracht (vgl. Schmid 1994a, 1997c). *„Wir brauchen, so paradox es klingen mag, neue institutionelle Arrangements für geregelte diskontinuierliche Erwerbsverläufe“* (Schmid 1997c, S. 95; Hervorhebung im Original). Diese institutionellen Arrangements bezeichnet Schmid als Übergangsmärkte, die den „Wechsel zwischen verschiedenen Beschäftigungsformen so organisie-

ren, daß sie nicht auf das Abstellgleis der beruflichen Karriere oder in dauerhaft minderwertige Beschäftigungsverhältnisse führen“ (Schmid 1997b, S. 332). Er unterscheidet systematisch fünf existierende Arbeitsmarktübergänge, um die herum jeweilige Übergangsarbeitsmärkte bestehen:

- „I. Übergänge zwischen Kurz- und Vollzeitbeschäftigung oder zwischen selbständiger und abhängiger Beschäftigung
 - II. Übergänge zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung
 - III. Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung
 - IV. Übergänge zwischen privater Haushalts- und Erwerbstätigkeit
 - V. Übergänge zwischen Erwerbstätigkeit und Rente“
- (Schmid 1997c, S. 97).

Ein weiterer Übergangsarbeitsmarkt, der quer zu den genannten liegt, wäre zu ergänzen. Er befindet sich zwischen (alter) Vollzeit-Beschäftigung, Arbeitskräftepools, wie sie als Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften (BQG) oder regionale Arbeitsmarktagenturen eingerichtet werden, und neuer Beschäftigung. Diese Konstellation zeichnet sich durch einen höheren Komplexitätsgrad aus, da der arbeitsrechtliche Status von Beschäftigten einer BQG mehrseitig sein kann. Dies trifft überall dort zu, wo die Quasi-Beschäftigten der BQG nicht allein Empfänger von Kurzarbeitergeld, sondern als Zugehörige zur BQG gleichzeitig als betriebliche Praktikanten oder als Leiharbeiter tätig sind. „Während typischer Weise ein Arbeitsverhältnis ein zweiseitiges Rechtsverhältnis zwischen einem Betrieb und einem Arbeitnehmer oder einer Arbeitnehmerin darstellt, ist ‚überbetriebliche‘ bzw. ‚mittelbare‘ Beschäftigung dadurch charakterisiert, daß Arbeitgeber und Betrieb, in dem der Arbeitseinsatz erfolgt, auseinanderfallen. Es handelt sich gewissermaßen um ‚dreiseitige‘ Arbeitsverhältnisse“ (Weinkopf 1996, S. 21), die gleichfalls mit Schnittstellen zu vorbereitenden oder begleitenden Qualifizierungsmaßnahmen – auch in fremder Trägerschaft - ausgestattet sein können.

Schmid sucht aus *sozio-ökonomischer* Perspektive Wege bzw. politisch-institutionelle Arrangements zur Verfolgung eines redefinierten Vollbeschäftigungspostulats. Dieses sei nur unter drei Bedingungen zu erreichen: (a) einer veränderten Koordination zwischen Geld-, Finanz- und Lohnpolitik, (b) der Aufweichung von Grenzen zwischen bezahlter und nicht bezahlter Arbeit einschließlich der institutionellen Absicherung von Übergängen zwischen diesen beiden Erwerbskonstellationen und (c) einer kooperativen

Arbeitsmarktpolitik mit neuen Koordinations- und Finanzierungsformen (vgl. Schmid 1997c).

Die Ende der neunziger Jahre von Schmid vorgefundenen institutionellen Arrangements und Bedingungen des Arbeitsmarktes und Beschäftigungssystems (vgl. Schmid 1997a), die den Erwerbspersonen zur Bewältigung der Dynamik und der Unsicherheiten in ihrem jeweiligen Berufsverlauf zur Verfügung standen, waren gegenüber dieser von ihm postulierten Orientierung in der Arbeitsmarktpolitik unterkomplex. Sie zeichneten sich aus durch starre Arbeits- und Lernzeitregelungen in den Unternehmen, durch eine vornehmlich dem Primat der Vermittlung verpflichteten Arbeitsmarktpolitik, in der pragmatisch fast jeder Anspruch auf Prävention zugunsten einer kurativen Ausrichtung der Arbeitsmarktmaßnahmen aufgehoben wurde, und nicht zuletzt durch die problematische Abschottung der Statuspassagen im Berufsverlauf (Vollzeit-, Teilzeitbeschäftigung, Kurzarbeit, Arbeitslosigkeit, in Weiterbildung). Damit erwiesen sie sich gegenüber den an die Erwerbspersonen gestellten Flexibilitätsanforderungen selbst als zu wenig flexibel und somit als problemadäquat.

Mit der Überführung und Integration des Arbeitsförderungsrechts in den dritten Teil des Sozialgesetzbuchs (SGB III) Anfang 1999 wurde auf spezifische Weise eine der von Schmid formulierten Erfolgsbedingungen, ein neues Arrangement zwischen Arbeitsmarkt-, Sozial- und Strukturpolitik (vgl. Schmid 1997c, S. 92), realisiert. Arbeitsförderung, bisher ein Bestandteil der Wirtschaftspolitik, ist seitdem eine Angelegenheit der Sozialpolitik, zum Teil mit strukturpolitischer Supportleistung. Ihre Leistungsfähigkeit, die Integration in das Beschäftigungssystem mit der Gewährleistung berufsbiografischer Konsistenz und der Vermeidung von Dequalifizierung zu verbinden, soll an ausgewählten, zentralen Instrumenten des SGB III überprüft werden.

3.1.1 Zur Leistungsfähigkeit ausgewählter Instrumente des SGB III bei der Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten

Die Instrumente des SGB III sind an verschiedene Zielgruppen adressiert (Erwerbspersonen, Unternehmen, Weiterbildungsanbieter) und lassen sich zunächst grob nach drei wesentlichen Förderungszielen unterscheiden: (a) die finanzielle Förderung von Erwerbspersonen zur direkten bzw. mittelbaren (bspw. nach Weiterbildung) Beschäftigungsaufnahme, (b) die Förderung von Maßnahmen in Unternehmen zur Einstellung von (benachteiligten) Arbeitskräften und (c) die Förderung von Maßnahmen in Unternehmen zur Beschäftigungssicherung und Strukturanpassung. Eine Auswahl der für die-

sen Kontext wesentlichen Instrumente der Arbeitsförderung nach dem SGB III sollen im Folgenden zunächst überblicksartig vorgestellt und qualifiziert werden, um daran anknüpfend Schlussfolgerungen zur Leistungsfähigkeit ausgewählter Instrumente des SGB III bei der Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten zu ziehen.

Eine Reihe von Instrumenten zur individuellen Förderung soll die Voraussetzungen zur Vermittlung in Arbeit bzw. zum Personaltransfer aus bedrohter Beschäftigung direkt an der Adresse der Erwerbspersonen verbessern helfen. Für die Bewilligung von Maßnahmen der Weiterbildung bzw. des „Trainings“ gilt das Primat der „Arbeitsmarktauglichkeit“.

Abbildung 8a: Finanzielle Förderung von Erwerbspersonen zur direkten bzw. mittelbaren Beschäftigungsaufnahme nach SGB III

SGB III-Instrument	Regelungsinhalt bzw. -modus	Zielsetzung	Einschätzung
Mobilitätshilfen (§§ 53ff.)	Individuelle Förderung, finanzielle Leistung an Antragsteller	Förderung der Aufnahme einer Beschäftigung	
Übernahme der Weiterbildungskosten (§§ 81-85)	Individuelle Förderung, finanzielle Leistung an Antragsteller	Ermöglichung der Weiterbildungsteilnahme bei entsprechenden Anspruchsvoraussetzungen	künftig Maßnahmen wie betriebliche Praktika, Selbstlernmaßnahmen, Fernunterricht sowie Maßnahmenteile (modulare Konzepte o. Bildungsbausteine) in größerem Umfang als bisher anerkannt
Trainingsmaßnahmen für ALO (§§ 48ff.)	2- bis max. 8-wöchige Maßnahmen (theoretische Einheiten, betriebliche Arbeitseinsätze)	Verbesserung der Eingliederungsaussichten durch Eignungsfeststellung für berufl. Tätigkeit, Bewerbungstrainings, Überprüfung der Arbeitsbereitschaft, Vermittlung von fachl. Kenntnissen und Fähigkeiten	flexible Einsatzmöglichkeit, da während der Maßnahmen das Arbeitslosengeld weiter geleistet wird, somit keine Abhängigkeit von aktueller Haushaltssituation besteht (vgl. Ammermüller 1997, S. 11f.); Primat des Eingliederungserfolgs fördert Tendenz zu betriebsorientierten bzw. -spezifischen Qualifizierungsmaßnahmen, die eine Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt nicht dauerhaft garantieren

Im Hinblick auf die betriebliche Perspektive der Arbeitgeber wurde vor allem ein Instrumentarium für finanzielle Anreize zur Einstellung von Arbeitskräften geschaffen. Obwohl diese Instrumente speziell auf den Arbeitgeber ausgerichtet sind, können sie dennoch eine mittelbare Wirkung für den einzelnen Arbeitnehmer haben, insofern als hierdurch die Bereitschaft der Unternehmen, einen Arbeitslosen bzw. eine von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitskraft einzustellen, erhöht werden kann.

Abbildung 8b: Finanzielle Förderung von Maßnahmen in Unternehmen zur Einstellung von Arbeitskräften nach SGB III

SGB III-Instrument	Regelungsinhalt bzw. -modus	Zielsetzung	Einschätzung
Einstellungszuschuss (§§ 225ff.)	für Betriebe nicht älter als 2 Jahre, mit nicht mehr als 5 Arbeitnehmern	Entgeltzuschuss für einen förderungswürdigen Arbeitnehmer auf einem neugeschaffenen Arbeitsplatz	wg. Begrenzung der Betriebsgröße quantitativ eher marginal, wenngleich strukturell wirksam
Eingliederungszuschuss (§§ 217ff.)	keine Bindung an die Betriebsgröße	Zuschüsse zu den Arbeitsentgelten für leistungsgeminderte Arbeitnehmer (bei Einarbeitung, erschwelter Vermittlung, älteren Arbeitnehmern)	für sog. Problemgruppen des Arbeitsmarktes (Langzeitarbeitslose, Un- bzw. Angelemte) indirekt wirksamer Anreiz für Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt; Risiko von Mitnahmeeffekten kann Wirkungsdauer mindern
Eingliederungsvertrag (§§ 229ff.)	Beschäftigungsverhältnis, kein Vertragsverhältnis im arbeitsrechtlichen Sinne, fehlende Kündigungsregelungen, Arbeitsamt muss zustimmen, ohne selbst Vertragspartner zu werden; Arbeitgeber verpflichtet „dem Arbeitslosen die Gelegenheit zu geben, sich unter betriebsüblichen Arbeitsbedingungen zu qualifizieren und einzuarbeiten mit dem Ziel, ihn nach erfolgreichem Abschluß der Eingliederung zu übernehmen“ (BMAS 1999, S. 62)	Mittels dieses Instrumentes ist es dem Arbeitgeber nunmehr möglich, Arbeitslosen über einen Zeitraum von maximal sechs Monaten ohne jegliche arbeitsrechtliche Bindung und damit verbundenen Konsequenzen gleichsam „auszuprobieren“ (vgl. Sell 1998, S. 541)	hinsichtlich Qualifizierung unter betriebsüblichen Bedingungen keine Mindestbedingungen gesetzlich fixiert (vgl. Maliszewski 1998, S. 20), die einen Qualitätsstandard und eine damit verbundene allgemeine Verwertbarkeit der Qualifikation garantieren könnten; unklarer arbeitsrechtlicher Status dieses Beschäftigungsverhältnisses; Risiko von Mitnahmeeffekten, da Arbeitgeber gewährte Eingliederungszuschüsse bei Beendigung des Eingliederungsverhältnisses nicht zurück zahlen müssen; mögliches Ergebnis: „deklassierter zweiter Arbeitsmarkt ... im 'ersten' Arbeitsmarkt für Arbeitslose“ (Steinke 1998, S. 54)
Praktikum	breit gefächerte Zugangsmöglichkeit: vom Arbeitslosenstatus, als Teilnehmer aus ABM und Strukturanpassungsmaßnahmen sowie aus öffentlich geförderter Weiterbildung bis hin zu der Kurzarbeit (vgl. Knuth/Stolz 1998, S. 36)	berufliche Orientierung, Qualifizierung, Möglichkeit zur gegenseitigen "Erprobung", die idealerweise in einem neuen Arbeitsverhältnis mündet	während die ersten drei Zugangsmöglichkeiten eher den reaktiven bzw. kurativen Charakter dieser Maßnahme verdeutlichen, weist die Alternative Kurzarbeit deutlich auf eine präventive Ausrichtung dieses Instruments hin, da sich die Arbeitnehmer hier noch in einem auslaufenden Arbeitsverhältnis befinden.
Zweitverhältnis	während das alte Arbeitsverhältnis ruht wird kein KuG gezahlt, nach Beendigung dieser Maßnahme lebt altes Arbeitsverhältnis wieder auf	Unter den Bedingungen entlohnter Beschäftigung Möglichkeit zur gegenseitigen "Erprobung", die idealerweise in einem neuen Arbeitsverhältnis mündet, berufliche Orientierung, Qualifizierung	gegenüber Praktikum größere Verbindlichkeit, da auf normale Arbeitsleistung und nicht auf Qualifizierung abgestellt wird; höhere Entlohnung gegenüber dem KuG (vgl. Knuth/Stolz 1998, S. 37)
eingliederungsorientierte Arbeitnehmerüberlassung	erlaubnisfreie Arbeitnehmerüberlassung ausgeweitet; Überlassungsdauer auf maximal 12 Monate verlängert (seit 2003 auf 24 Monate)	flexible Möglichkeit zur mittelfristigen Vertretung von Stammpersonal bzw. zur Deckung von temporären Kapazitätsengpässen	Möglichkeit, sich gegenseitig zu erproben und die Arbeitnehmerüberlassung im Idealfall in ein normales Arbeitsverhältnis umzuwandeln bzw. diese Maßnahme ohne Risiko zu beenden

Ein weiteres Set von Förderinstrumenten richtet sich an Unternehmen, die bei Strukturanpassungsmaßnahmen und bei der „sozialverträglichen“ Abfederung von Personalabbaumaßnahmen unterstützt werden können. Auf diese Weise sollen mittelbar Übergänge von Arbeitskräften aus bedrohter Beschäftigung in neue Beschäftigung bzw. die Absicherung bedrohter Beschäftigung im bestehenden Unternehmen gefördert werden.

Abbildung 8c: Förderung von Maßnahmen in Unternehmen zur Beschäftigungssicherung und Strukturanpassung nach SGB III

SGB III-Instrument	Regelungsinhalt bzw. -modus	Zielsetzung	Einschätzung
Struktur-Kurzarbeitergeld (§§ 169ff.)	seit Anfang 1998 genügt Nachweis von Strukturveränderungen für den einzelnen Betrieb und Überleitung der betroffenen Arbeitnehmer in eine betriebsorganisatorisch eigenständige Einheit (z.B. BQG) (vgl. Ammermüller 1997, S. 10), bei über sechs Monaten Zahlung gekoppelt an die Durchführung von Qualifizierungs- oder Eingliederungsmaßnahmen zur Vorbereitung der auf eine neue Beschäftigung (vgl. BMAS 1999, S. 84)	Abfederung von durch Arbeitslosigkeit bedrohter Beschäftigter in Transfereinrichtungen; Vermeidung/Verzögerung von Arbeitslosigkeit, Karenzzeit zur Neuorientierung und Vorbereitung von Personaltransfermaßnahmen	aufgrund erweiterter Definition von Arbeitslosigkeit gelten auch die von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmer als förderungswürdig, so dass gerade der Zugang zur Weiterbildungsförderung gemäß SGB III für strukturbedingt Kurzarbeitende leichter werden müsste. Demgegenüber steht jedoch die stetig finanziell angespannte Haushaltslage der Bundesanstalt für Arbeit (vgl. Knuth/Stolz 1998, S. 34)
beschäftigungswirksame Sozialplanmaßnahmen (§§ 254-259)	Maßnahmenzuschüsse unter Voraussetzungen: Vorliegens eines Sozialplans, drohende Arbeitslosigkeit, versuchter Interessenausgleich über geplante Betriebsänderung zwischen Betriebsrat und Arbeitgeber, arbeitsmarktliche Zweckmäßigkeit der Maßnahmen nach den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit; angemessene finanzielle Beteiligung des Betriebes und eine gesicherte Maßnahmendurchführung	Entschädigung bei Kündigung in Verbindung mit Verpflichtung zu beschäftigungswirksamen Maßnahmen	präventiver Ansatz, der bereits vor Beendigung eines Arbeitsverhältnis greift; da die unterstützungsfähigen Sozialplanmaßnahmen gesetzlich nicht näher geregelt sind, ergeben sich Flexibilitätspotenziale im Einsatz der Instrumente sowie Spielräume für Experimente, die beschäftigungswirksame Maßnahmen wie Qualifizierung, Outplacement, Arbeitsvermittlung in andere Betriebe zulassen und somit direkt auf einen Personaltransfer hinwirken (vgl. Sell 1998, S. 534)
Förderung von Strukturanpassungsmaßnahmen (§§ 272ff.)	Förderung per pauschalisierten Entgeltzuschuss über eine Dauer von regelmäßig 36 Monaten; Maßnahmen zur Strukturförderung im gewerblichen Bereich nur dann förderungsfähig, wenn sie an Wirtschaftsunternehmen vergeben worden sind	als Fortführung des produktiven Lohnkostenzuschusses sollen über „Maßnahmen zur Erhaltung und Verbesserung der Umwelt und zur Verbesserung des Angebotes bei den sozialen Diensten und in der Jugendhilfe“ (§ 273 SGB III) neue Arbeitsplätze geschaffen bzw. zu einem Ausgleich von Arbeitsplatzverlusten infolge unternehmensbedingter Massenentlassungen beigetragen werden; Förderung per pauschalisierten Entgeltzuschuss über eine Dauer von regelmäßig 36 Monaten	Angesichts der Verschärfung der Vergaberegulierung und begrenzter Möglichkeiten zur Durchführung von „Maßnahmen in Eigenregie“, besteht die Gefahr, dass Strukturanpassungsmaßnahmen nicht zu den erhofften Beschäftigungseffekten führen. Positiv zu bewerten ist, dass die Regelungen bezüglich des Praktikums und zur Qualifizierung gemäß den ABM-Regelungen im Rahmen der Strukturanpassungsmaßnahmen analog gelten

Darüber hinaus stehen den Arbeitsämtern vor Ort im Rahmen der Reform des Arbeitsförderungsrechts eine 10%-ige so genannte Freie Förderung³⁰ für frei gestaltbare, innovative Maßnahmen zur Verfügung. Zusammen mit dem neuen Instrument der Sozialplanzuschüsse sowie den Möglichkeiten der Annäherung an ein neues Arbeitsverhältnis (Betriebspraktika, Arbeitnehmerüberlassung) sind dies potenziell präventive, d.h. Arbeitslosigkeit verhindernde bzw. verzögernde Maßnahmen, die teils auch neue Fördermöglichkeiten für einen Übergang in eine andere Beschäftigung eröffnen.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass das SGB III auf dem Feld von Arbeitsmarkt und Beschäftigung nur mehr eine subsidiäre Rolle übernimmt. Die Verantwortung für die Beschäftigungssituation ist mit dem Gesetz eindeutig und allein auf die beiden Hauptakteure des Arbeitsmarkts (Unternehmen und Erwerbsspersonen) verlagert worden (vgl. § 2 SGB III). Der Staat hat

³⁰ Zur weiteren Analyse der Möglichkeiten im Rahmen der „Freien Förderung“ gemäß § 10 SGB III vgl. Brinkmann/Schmitt 1999 und Fabig/Henning 1999.

sich mit der Reform des Arbeitsförderungsrechts und seiner Umressortierung in den Bereich der Sozialpolitik zunehmend aus seiner arbeitsmarktpolitischen Verantwortung zurückgezogen (vgl. z.B. Dobischat 1998a). Klein/Reutter sehen das Grunddilemma des SGB III darin, dass die strukturellen Ursachen von Arbeitslosigkeit implizit negiert werden bzw. unberücksichtigt bleiben und „die Umdefinition eines arbeitsmarktpolitischen Problems zu einem Qualifikations- und Flexibilitätsproblem“ auch konsequenterweise zu einer Individualisierung von Arbeitslosigkeit führe (vgl. Klein/Reutter 1999, S. 107).

Vor diesem Hintergrund bekommen die politisch-moralischen Imperative, wie sie in den Postulaten von der „Beschäftigungsfähigkeit“, dem „Selbstmanagement der eigenen Erwerbsbiografie“ etc. daher kommen, ein zweites zynisches Gesicht. Nicht nur, dass vor den Zwängen des Arbeitsmarktes die subjektiven Ansprüche an die zur eigenverantwortlichen Gestaltung aufgerufenen Erwerbsbiografien blamiert werden, sondern auch, dass die zur Verfügung stehenden institutionellen Möglichkeiten und politisch normativen Instrumente nur eine sehr restriktive Nutzung zulassen. Es gilt das Primat der schnellen Integration in den Arbeitsmarkt durch passgenaue Vermittlung³¹. Das Kriterium der Passgenauigkeit ist dabei jeweils aus der Perspektive bzw. Interessenlage der Arbeitskraft suchenden Betriebe definiert. Dem entspricht auch die Akzentuierung überwiegend betriebsspezifisch orientierter, kurzfristiger Qualifizierungsmaßnahmen, die im Förderspektrum des SGB III Berücksichtigung finden. Weiterbildungsmaßnahmen mit hohem Niveau und allgemeiner Verwertbarkeit der Qualifikation, sprich hohem Transferwert auf dem Arbeitsmarkt, sind eher die Ausnahme. Der ehemalige Anspruch der Arbeitsförderung nach dem alten AFG auf eine *präventive* Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik ist im SGB III nun nicht nur pragmatisch (wie in der AFG-Reform-Ära), sondern auch programmatisch aufgegeben worden (vgl. Bayer/Dobischat 1999, S. 21f.).

Folgschwer ist dabei vor allem, dass bei gleichzeitiger Absenkung der Zumutbarkeitsgrenzen diese neuen institutionellen Arrangements in der Regie der staatlichen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik potenziell für alle darauf angewiesenen Erwerbspersonen in eine Abwärtsspirale sanktionierter Dequalifizierung münden. Somit entsteht das Paradoxon, dass dem „11. Gebot“ („Du sollst dich weiterbilden!“) die sozialstaatlich normierte Anspruchslosigkeit („Hauptsache Arbeit“) gegenübertritt. Das vermeintlich Paradoxe an dieser Konstellation ließe sich nur in beschwichtigender Absicht auflösen,

³¹ Zur übrigen Erläuterung der Ausgestaltung des Konzepts der „Paßgenauen Vermittlung von Arbeitslosen“ vgl. Broer/Schitteck/Seligmann 1999.

wenn man darauf hinwiese, dass die politisch-moralischen Appelle an zunächst unterschiedliche Segmente der Erwerbsbevölkerung gerichtet sind, die sich nach Stabilität, Kontinuität und Konsistenz in ihrer erwerbsbiografischen Lage unterscheiden. Mit Blick auf verschiedene Ausdrucksformen beruflicher Diskontinuität (vgl. Kapitel 1) muss man jedoch konstatieren, dass Segmentationslinien zwar in ihrer qualitativen Kennzeichnung relativ beständig sind, in ihrem Verlauf jedoch variabel sein können. Das bedeutet für die Erwerbspersonen, dass mit Änderung der individuellen Merkmale infolge erwerbsbiografischer Brüche oder Friktionen Übergänge zwischen den Segmenten möglich sind. Angesichts dessen ist anzunehmen, dass das Konzept vom „Lebenslangen Lernen“ im Sinne eines Settings für eine subjektbezogene Gestaltung und Weiterentwicklung von individuellen Erwerbsverläufen zur „symbolischen Leerformel“ wird (Dobischat 1998b, S. 10).

3.1.2 „Versuch einer Integration: Betriebliche Weiterbildung und Personaltransfer durch Jobrotation

Die Facetten der Übergangsarbeitsmärkte im Lande sind, zum Teil durch Nutzung von Optionen des staatlichen Arbeitsförderungsrechts, durch neuartige institutionelle Kooperationen und Förderkonzepte inzwischen weiter diversifiziert worden. In Nordrhein-Westfalen, insbesondere der Ruhr-Emscher-Region, aber auch in anderen Regionen, die einen weit greifenden sektoralen wie brancheninternen Strukturwandel bewältigen müssen, liegen bereits Praxiskonzepte für den Umgang mit erzwungenem Personaltransfer und Qualifizierungsanpassung ebenso wie Erfahrungen damit vor.

In NRW sind es zum einen die Arbeitsmarktagenturen als ein Bestandteil der ASTRA-Interventionsmaßnahmen (vgl. Schäffer 1998), zum anderen ist es ein Modell zwischenbetrieblicher Jobrotation und es sind darüber hinaus – mit einiger Ähnlichkeit zu den Arbeitsmarktagenturen – die Beschäftigungsgesellschaften (BQG) mit den konzeptionellen Optionen „return to firm“ (im Insolvenzfall als Arbeitskräftepool für eine Fortführungsgesellschaft oder das Altunternehmen) oder „exit to market“ über eine Transfereinrichtung in eine neue Beschäftigung oder in Arbeitslosigkeit.

Alle genannten Modelle verfolgen auf unterschiedlichem Weg das Ziel, die Leistungsfähigkeit von Beschäftigten und Betrieben zu erhalten bzw. zu optimieren und Arbeitslosigkeit zu vermeiden. In den primären Zielgruppen unterscheiden sie sich dennoch in relevanter Hinsicht.

Die von Arbeitslosigkeit bedrohten Beschäftigten aus Personal abbauenden Unternehmen sind die typische Klientel der Arbeitsmarktagenturen und BQGs. Sie werden von dem Jobrotation-Modell in diesem Stadium (drohende Arbeitslosigkeit) nicht angesprochen.

Das *Jobrotation-Modell* dient im Kern der Unterstützung von Anpassungsmaßnahmen in Klein- und mittleren Unternehmen (KMU) in Verbindung mit Qualifizierung, in dem es durch Überlassung von zuvor zielgenau geschulten Arbeitslosen als Stellvertreter die Freistellung von betriebseigenen Beschäftigten für Weiterbildung ermöglicht (vgl. Keuler 1996, S. 9f.). Auf diese Weise sollen Beschäftigte – und über ihr Personal auch die Betriebe – anforderungsgerecht und wettbewerbsfähig erhalten werden, und mittelbar soll struktur- und leistungsbedingte Arbeitslosigkeit vermieden werden. Der unmittelbare arbeitsmarktpolitische Effekt besteht darin, dass Arbeitslose im Rahmen der Anpassungsqualifizierung und durch den Einsatz im Betrieb eine Aktualisierung ihrer beruflichen Kompetenzen erfahren können und dadurch ihre Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt erhöht werden soll.

Die in der Literatur zugänglichen Erfahrungen mit der *Jobrotation-Praxis* im arbeitsmarktpolitisch erfolgreicherem europäischen Nachbarland Dänemark lassen jedoch Einschränkungen in der Wirkungsweise dieses Instruments erkennen (vgl. Schmid 1999, S. 32): Obwohl es vornehmlich die KMU sind, denen eine Freistellung bzw. Delegation zur Weiterbildung ihres Personals häufig schwer fällt, waren es in Dänemark im privatwirtschaftlichen Sektor überwiegend die größeren Unternehmen, die die Möglichkeiten von Jobrotation genutzt haben. Ein vermutlicher Grund dafür ist, dass gerade in „Betrieben mit hochqualifizierten und spezialisierten Fachkräften (...) mit hohen Einarbeitungszeiten zu rechnen [ist; d. V.], so daß kurzfristige Jobrotationen nicht in Frage kommen“ (Schmid 1999, S. 33). Darüber hinaus war in diesem Sektor mit einem Verhältnis von sechs Qualifizierungsteilnehmern zu einem Stellvertreter der Entlastungseffekt auf dem Arbeitsmarkt (Übergang von Arbeitslosigkeit in befristete „Stellvertreter-Beschäftigung“) eher gering. Erwerbspersonen, die länger als zwei Jahre arbeitslos waren, wurden von diesem Modell nur schlecht erreicht.

Wenn oben festgestellt wurde, dass in der bisherigen Praxis die von Arbeitslosigkeit bedrohten Beschäftigten aus Personal abbauenden Unternehmen durch das Jobrotation-Modell nicht angesprochen werden, so ist dennoch eine Integration dieses Modells in die Konzepte der Arbeitsmarktagenturen und BQG denkbar. Dieses ließe sich institutionell beispielsweise über das Vehikel „betriebliche Praktika“ nach SGB III im Leistungsangebot der Transfereinrichtungen (BQG, Arbeitsmarktagentur) verankern.

3.1.3 „Organisierter Personaltransfer“ via Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften und Transferagenturen

Diese Möglichkeiten werden seit Anfang 1998 durch den neuen gesetzlichen Förderrahmen des SGB III (vgl. Kapitel 3.1.1) unterstützt. Betrieblicher Personalabbau kann mit struktureller Kurzarbeit (§ 175 SGB III) und Zuschüssen zu Sozialplanmaßnahmen (§§ 254ff. SGB III) so flankiert werden, dass ein Wechsel vom alten Arbeitsplatz auf einen neuen vollzogen werden kann, ohne dass die betroffenen Beschäftigten direkt in die Arbeitslosigkeit entlassen werden müssen.

Mit diesen betriebsnahen und Aktivität fördernden Instrumenten reagierte der Gesetzgeber auf die bisher rein konsumtiv ausgerichteten Sozialplanleistungen. Zwar konnten bisher durch den Einsatz der traditionellen Sozialpläne in vielen Fällen Massenentlassungen weitgehend vermieden werden. Wenn Strukturkrisen aber, wie seit den neunziger Jahren zu beobachten, durch die Implementierung neuer Produktionskonzepte (vgl. Kapitel 1.2) und den damit einhergehenden Personalabbau verschärft werden, erweist sich die Praxis des traditionellen sozialverträglichen Personalabbaus als ein gesamtwirtschaftlich kontraproduktives Instrument. Denn ein großer Teil der Unternehmen und der Beschäftigten reagierte auf die sozialverträgliche Gestaltung des Strukturwandels nicht durch aktive Anpassung und Umstellung an veränderte Konstellationen (vgl. Meyer 1998, S. 405). Vielmehr konzentrierte sich die Aufmerksamkeit auf die wirtschaftlichen Altstrukturen. Indem der Status quo aufrechterhalten wurde, fehlten Mittel und Anreize, Engagement für neue Beschäftigungs- und Berufsfelder zu entwickeln.

Eine weitere Form von Personaltransfers bilden unternehmensinterne Beschäftigungswechsel. Damit sind innerbetriebliche Arbeitsplatzwechsel oder der Wechsel in andere Tätigkeiten angesprochen, die sich entweder auf horizontaler oder vertikaler Ebene vollziehen können. Während der horizontale Wechsel in der Regel durch die Veränderung von Arbeitsaufgaben gekennzeichnet ist, gehen vertikale Arbeitsplatzwechsel gleichzeitig mit hierarchischen Auf- und Abstiegen innerhalb eines Unternehmens einher, wodurch auch die soziale Position der Beschäftigten beeinflusst wird.

Die dritte Form von Personaltransfers stellen Zwischenlösungen für (Teil-) Beschäftigte dar. Dabei handelt es sich um Beschäftigungsgesellschaften³²

³² In der Literatur werden diese Organisationen auch unter Bezeichnungen wie Qualifizierungsgesellschaft, Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft, sowie ABS-Gesellschaft (= Gesellschaft zur Arbeitsförderung, Beschäftigung und Struktur-

als rechtlich selbständige Organisationen, die es Unternehmen ermöglichen, Personalabbau ohne Entlassungen zu betreiben, und die betroffenen Beschäftigten mit Dienstleistungsangeboten auf eine Anschlussbeschäftigung in externen Unternehmen vorzubereiten. In Erweiterung der Begriffsbestimmung von Mangold/Caspar/Hochmuth (1996), die (betriebliche) Beschäftigungsgesellschaften definieren als „... organisatorisch und rechtlich selbständige Arbeitsstätten bzw. Betriebe, die mit dem Ziel geschaffen wurden, Arbeitslose und unmittelbar von Arbeitslosigkeit Bedrohte zeitlich befristet unter möglichst marktnahen Bedingungen sozialversicherungspflichtig zu beschäftigen und gegebenenfalls zu qualifizieren, um eine (Re-)Integration in den regulären Arbeitsmarkt zu ermöglichen oder zumindest deren Chancen dafür zu verbessern.“ (Mangold/Caspar/Hochmuth 1996, S. 24), sind für diese Arbeitsdefinition drei Kategorien konstitutiv:

- Die Aufgabe bzw. Zielsetzung von Beschäftigungsgesellschaften, *neue* Beschäftigungsverhältnisse zu fördern. Damit wird die Orientierung auf unternehmensübergreifende Personaltransferprozesse gerichtet.
- Die Option, dass neben der Qualifizierung ein *umfassendes Paket* von unterschiedlichen Aktivität fördernden Instrumenten für Personaltransferprozesse genutzt werden kann.
- Der spezifische *Dienstleistungscharakter* einer Beschäftigungsgesellschaft. Damit wird betont, dass Personaltransferprozesse in Beschäftigungsgesellschaften als (soziale) Leistungen zu verstehen sind, welche die Zielvorstellungen und Sollgrößen der an den jeweiligen Dienstleistungen beteiligten Adressaten (und nicht „Betroffenen“), Mitarbeitern und Geldgebern von Beschäftigungsgesellschaften gleichermaßen in den Blick nehmen.

In verbreiteter Praxis haben Beschäftigungsgesellschaften jedoch oft eher den Charakter von „Gesellschaften ohne Beschäftigung“, da sie auf der Basis von Zahlungen eines Struktur-Kurzarbeitergeldes (Struktur-KuG) (vgl. Kap 3.1.1) lediglich betrieblich ausgesondertes Personal verwalten und verwahren. Demgegenüber werden in bestimmten BQG-Konzepten Praktikumsmöglichkeiten für die von Personalabbau betroffenen Erwerbspersonen angeboten. Diese bieten den Erwerbspersonen Möglichkeiten anderer und andersartiger Arbeitserfahrungen und – neben sicherlich oft erhofften „Klebe-Effekten“ in den Praktikumsbetrieben – können auf diese Weise zur Erweiterung des beruflichen Orientierungshorizonts beitragen.

entwicklung) geführt. Aktuell wird der Begriff „Arbeitsförderungsgesellschaft“ vorgeschlagen (vgl. Knuth/Stolz 1998, S. 48). Dem gegenüber wird auf Seiten der Gewerkschaft für die Bezeichnung „Agentur neuer Arbeit“ plädiert.

Die Realisierungsbedingungen, die Umstände, unter denen solche Praktikumsarbeit zustande kommt, weisen jedoch oft genug eine erhebliche Distanz oder gar erneute Brüche zu dem je individuellen Berufsverlauf und den beruflichen Zukunftsvorstellungen auf. Nicht selten erfolgt die Wahl bzw. Zuweisung eines Praktikums vornehmlich unter Versorgungsgesichtspunkten („Hauptsache beschäftigt.“) bzw. unter Nutzenerwägungen des Praktikumsbetriebs, die auch berufsfremde Tätigkeiten für die Praktikanten einschließen. Eine systematische Entwicklung beruflicher Möglichkeiten, die Eröffnung perspektivreicher beruflicher Optionen und den Brückenkopf in eine berufsverlaufadäquate Beschäftigung stellen diese Praktika empirischer Erfahrung nach³³ nicht dar. Eher erscheinen diese Angebote als eine Beschäftigung aus Gründen der sozialen Versorgung und zur Dokumentation von Aktivität der jeweiligen Trägereinrichtungen.

Dass die Arbeit von Transfereinrichtungen nicht grundsätzlich nur dem Primat der Vermittlung bzw. Beschäftigung folgt, zeigen einige Beispiele aus dem Land NRW selbst, aber auch aus vergleichbaren Strukturkrisensituationen wie im Beispiel Österreich. Im Fall des bei Schließung von CASE Germany gegründeten Zentrums für Arbeit und Beschäftigung (vgl. Muth 1996, S. 16) wie auch in der später entstandenen Programmatik der Arbeitsmarktagenturen in NRW (vgl. Herrmann 1998, S. 18) und nicht zuletzt im Fall des großen österreichischen Stahlkonzerns und der angegliederten Arbeitsstiftung (vgl. Ahlne/Heise/Naevecke/Vonken 2001) – um nur einige Beispiele zu nennen – gehörte zumindest konzeptionell ein subjektbezogenes Modul der Berufsorientierung und -beratung zum Leistungsspektrum der Einrichtungen. Die in den jeweiligen Kontexten angebotenen und durchgeführten Maßnahmen zur Qualifizierung fußten für die Beschäftigten jeweils auf Zielbestimmungen, die sich für sie aus dem Prozess der Berufsorientierung und -beratung ergeben hatten. In ihren Inhalten waren sie – im traditionellen Sinne – berufsfachlich ausgerichtet.

3.1.4 Ambivalente Rahmenbedingungen für eine subjektbezogene Regulierung beruflicher Diskontinuität

Die bisher vorgetragene Kritik an neuen Instrumenten und Formen arbeitsmarktpolitischer Regulierung kann nur als vorläufige gelten. Günther Schmid macht an einer Stelle seiner Arbeiten deutlich, dass die Beurteilung

³³ Vgl. dazu die Untersuchungen von Baethge/Andretta/Naevecke/Roßbach/Trier (1996); Düsseldorf (1997); Ahlne/Heise/Naevecke/Vonken (2001).

allein der institutionellen Leistung auf einem entscheidenden Auge blind ist: bei der Berücksichtigung von Wahrnehmung und Kalkülen durch die Subjekte, sprich Erwerbspersonen selber. Die folgende Anekdote gibt darein einen flüchtigen Einblick.

„Der Arbeitsamtsdirektor erklärte mir das Prinzip der Kurzarbeit auf folgende Weise: Die Leute hier akzeptieren eine befristete Arbeitszeitverkürzung mit nur teilweisem Lohnausgleich als legitime Form der Anpassung an konjunkturellen Nachfrageausfall. Sie ziehen diese Form der Anpassung befristeten Entlassungen oder Kündigungen für Teile der Belegschaft vor, und sie nutzen die freie Zeit, um Arbeiten auf ihrem kleinen Hof, in ihrem Garten oder an ihrem Haus zu erledigen. Sie sind sogar frustriert, wenn das Timing der Kurzarbeit nicht mit dem Arbeitsanfall in ihrer kleinen Landwirtschaft zusammenpaßt, und sie betrachten Kurzarbeit gleichsam als eine Art Eigentumsrecht.“ (Schmid 1997c, S. 94)

Ob und wie Diskontinuitäten im Erwerbsverlauf von den Arbeitskraftsubjekten bewältigt werden, hängt zwar in hohem Maße aber nicht allein von der institutionellen und politisch-normativen Supportstruktur ab. Wie diese genutzt wird und ob sie sich in einer konkreten Lage als problemadäquat erweist, ist allerdings entscheidend davon abhängig, wie eine Situation beruflicher Diskontinuität von den betroffenen Erwerbspersonen selbst wahrgenommen und interpretiert wird. Aus der empirischen Arbeitslosigkeitsforschung (vgl. Kronauer/Vogel/Gerlach 1993, S. 84ff.) wie auch aus der Kognitions- und Motivationspsychologie stammen Befunde, wonach die Beurteilung der eigenen Lage und Perspektive davon abhängig ist, wie ungewiss und zeitlich unbestimmt die eigene Lage erlebt wird, welche individuellen Ressourcen zu ihrer Bewältigung mobilisiert werden können und – hier kommt unter anderem das institutionelle und politisch-normative Supportpotenzial wieder mit ins Kalkül – welche Unterstützung „von außen“ zu erwarten ist. Die aktuellen Supportleistungen sind in ihren Möglichkeiten durchaus instrumentell differenziert, in ihrer utilitaristischen Ausrichtung allerdings bieten sie nicht per se Spielräume für subjektive, berufliche Coping- und Entwicklungsstrategien, die über den reinen Anspruch auf bezahlte Beschäftigung hinausgehen. In dem nachfolgend thematisierten Konzept des „Lebenslangen Lernens“ findet dies einen doppelten Niederschlag: in der konzeptionellen Zielsetzung und in den institutionellen und instrumentellen Rahmenbedingungen.

3.2 „Lebenslanges Lernen“ – von bildungsökonomischen Imperativen und bildungspolitischen Konzepten

Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen (LLL) meint in dem aktuellen weltweit geführten Diskurs alles andere als den selbstverständlichen Umstand, dass Menschen im Zuge der fortschreitenden Aneignung der äußeren Natur bzw. Lebenswelt ein ganzes Leben lang lernen, das heißt Wissen „akkumulieren“, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden, Kompetenzen und Coping-Strategien zur Bewältigung komplexer Prozessanforderungen des Alltags und der Arbeit entwickeln. In Analogie zur Kommunikationstheorie von Schulz von Thun könnte man sagen: Man kann nicht nicht lernen.

Zwar sind die Zugänge der Diskutanten zum LLL-Diskurs unterschiedlich motiviert: seitens der (im weitesten Sinne) Sozialwissenschaften in kritischer oder positivistischer Weise ausgehend von empirischen Beobachtungen der Entgrenzung von Berufsbildern und der damit verbundenen Aufweichung traditioneller Beruflichkeit sowie der Herausbildung beruflicher Diskontinuitäten und Inkonsistenzen; seitens internationaler, nationaler und auch regionaler Politikakteure in einer sozialpolitisch- wie bildungspolitisch konstruktiven Absicht, Institutionen und Regulierungsmodalitäten für den Zusammenhang zwischen Arbeiten und Lernen umzugestalten; und nicht zuletzt in geschäftsmännischer Absicht auch diejenigen Einrichtungen, die Rahmenbedingungen für die „lebenslangen Lernprozesse“ zur Verfügung stellen, die so genannten (Weiter-)Bildungsanbieter. Der Ausgangspunkt und auch aktueller Fokus des Diskurses ist jedoch die bildungsökonomische, politisch auf EU-Ebene formulierte Absicht, für die Bewältigung der konstatierten Modernisierungsanforderungen in den „westlichen“ Volkswirtschaften entsprechendes „Humankapital“ zu entwickeln.

„Der sozioökonomische Wandel, der schnelle Übergang zur Wissensgesellschaft und der von der Alterung der Bevölkerung ausgelöste demographische Wandel sind Herausforderungen, die ein neues Konzept der Aus- und Weiterbildung erfordern, und dies im Rahmen des lebenslangen Lernens.

Lebenslanges Lernen wird in der Mitteilung definiert als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“* (EU-Kommission 2001; Hervorhebung im Original)

Das Programm des lebenslangen Lernens kann in gewisser Hinsicht als ambivalent bezeichnet werden. Es sollen in der je nationalen und regionalen Umsetzung institutionelle und politisch-normative Arrangements entwickelt

werden, die jedwede Lernprozesse, auch nicht formalisierte, dezentrale, zulassen und fördern.

„Lernmöglichkeiten sollten allen Bürgern jederzeit zugänglich sein. Konkret heißt dies, dass jeder einzelne Bürger individuelle Lernwege benützt, die seinem Bedarf und seinen Interessen in allen Lebensabschnitten entsprechen. Lerninhalte, Lernformen, und Lernorte können variieren und hängen vom jeweiligen Lerner und seinen Anforderungen ab.

Lebenslanges Lernen bietet auch ‚zweite Chancen‘ zum Erwerb und zur Auffrischung von Grundfähigkeiten und Lernmöglichkeiten auf höherem Niveau. All dies bedeutet, dass die formalen Ausbildungssysteme offener und flexibler werden müssen, damit diese Möglichkeiten effektiv an die Bedürfnisse des Lernenden, oder potentiellen Lernkandidaten, angepasst werden können.“ (EU-Kommission 2001)

Im Kern stellt das „offizielle“ Programm jedoch auf erwerbsarbeitsbezogene Weiterbildung ab, die bei Strafe drohender Marginalisierung auf dem Arbeitsmarkt Arbeitslosigkeit oder deren Verlängerung, von den Arbeitskraftsubjekten in Anspruch genommen werden sollte.

„Was aus der Perspektive schon damals global gedachter Ökonomieentwicklung als Modernisierungserfordernis an die beteiligten Nationen, die umsetzenden Institutionen und letztlich die Individuen als Träger von Qualifikationen herangetragen wurde, wurde für die endlichen Adressaten zu einer Verhaltenserwartung an die eigene Person, die mit zunehmend normativer Penetration der Institutionen zum Verhaltenspostulat mutierte.“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 12)

Insofern weist die erwähnte Ambivalenz jenen etwas zynischen Zug auf, der noch im rigidesten Zwangsverhältnis Freiheitsgrade für eine emanzipatorische Nutzung der vorgesehenen Ressourcen, in diesem Kontext *Lernressourcen*, ausmachen möchte.

„Soll Erwachsenenlernen nicht zu einem fremdbestimmten Zwangsverhältnis werden, sind Organisationsformen des Lernens zu schaffen, die Selbsttätigkeit und Selbstorganisation nicht nur vom Individuum fordern, sondern auch zulassen und ermöglichen.“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2000, S. 8f.)

So zutreffend dieser kritische Hinweis ist, so unbestimmt muss er an dieser Stelle verbleiben. Bevor der Blick auf konstruktive Überlegungen und Ansätze für eine subjektorientierte Weiterbildungspraxis gerichtet wird, soll im Folgenden ein mit hohem Ideologiegehalt prominent gewordener Ausfluss aus der Diskussion zum lebenslangen Lernen zur Sprache kommen.

3.3 Das Ideologem der „Beschäftigungsfähigkeit“

Die krudeste Ausdrucksform der Objektivierung des Weiterbildungsanspruchs stellt der Ende der neunziger Jahre modisch gewordene Imperativ der „Beschäftigungsfähigkeit“ (employability) dar. Dieser hatte durch unterschiedliche Rezeptionen der beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Union 1999 in der Diskussion über die so genannte Beschäftigungs- bzw. Arbeitsmarktkrise äußerst facettenreich Eingang gefunden.

Die in den Leitlinien der EU genannten Maßnahmen zur Herstellung und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit zielen, auf die Erreichung von Arbeitsmarktfähigkeit Arbeitsloser vor dem Abrutschen in Langzeitarbeitslosigkeit. Im Kontext der in Nordrhein-Westfalen prominenten QUATRO³⁴- und ADAPT³⁵-Förderprogrammatik findet sich ein etwas anders akzentuiertes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit. Dieses entspricht eher der Bedeutung dessen, was im EU-Jargon als Anpassungsfähigkeit (adaptability) bezeichnet wird: die Nutzung und Verbesserung der so genannten human resources für die betriebliche Modernisierung und dadurch die Stabilisierung von Arbeitsplätzen sowie die Erweiterung der individuellen Anpassungspotenziale durch Qualifizierung zur Bewältigung von Veränderungen in den Arbeitsanforderungen und im Berufsverlauf (Personal-/Job-Transfer). Die Differenz liegt im Wesentlichen in der Adressierung der Zielgruppen: Arbeitslose bzw. durch Arbeitslosigkeit Bedrohte. In dem Maße, wie in Förderaktivitäten subjektive Fähigkeiten, berufsbiografische Entwicklungslinien und Aspirationen der je betroffenen Erwerbspersonen von rein utilitaristischen Kalkülen dominiert werden, verlangt Beschäftigungsfähigkeit von den Arbeitskraftsubjekten die radikale Internalisierung von Fremdinteressen und delegiert somit die Zuständigkeit für deren je individuelle berufliche Situation in ihre eigene Verantwortung. Das Ideologem Beschäftigungsfähigkeit bedient sich dabei des Kunstgriffes, das zuvor durch Objektivierung gewonnene ideelle Gesamtinteresse an Beschäftigungsfähigkeit für die Umsetzung zu re-subjektivieren. Auf die Spitze getrieben wurde 1999 dieses Postulat durch das Konstrukt der so genannten „Ich AG“ (vgl. dazu Eicker 1999)

³⁴ Hinter dem Akronym verbirgt sich ein nationales, aus Mittel des Landes NRW und der EU ko-finanziertes Förderprogramm zur Verbesserung und Absicherung der beschäftigungspolitischen Entwicklung im Kontext von strukturellen und betrieblichen Modernisierungsprozessen: **Q**ualifikation – **A**rbeit – **T**ransfer – **O**rganisation (vgl. <http://www.gib.nrw.de>)

³⁵ Mit gleicher Zielsetzung im europäischen Kooperationszusammenhang fördert ADAPT transnationale Modernisierungs- und Entwicklungsvorhaben (vgl. <http://www.gib.nrw.de>)

Es ist jedoch nicht allein die Fremdbestimmtheit der Verhaltenserwartungen, die in dem Ideologem der Beschäftigungsfähigkeit, oder allgemeiner, dem Postulat lebenslangen Lernens problematisch, letztlich sogar konzeptwidrig ist. Sofern es aus humankapitaltheoretischer Sicht um die Verbreiterung und Flexibilisierung der Leistungspotenziale durch anforderungsadäquaten, selbst gesteuerten Kompetenzerwerb geht, bleibt festzuhalten, dass diese veränderten Anforderungen in der Arbeit (vgl. Kapitel 1) in hohem Maße auf Kompetenzen abstellen, die nicht allein in arbeitsnahen oder mittelbar arbeitsbezogenen Qualifizierungsprozessen erworben werden können, sondern die Ausfluss längerer, auch vorberuflicher Sozialisations- und Lernprozesse sind. Der stark wirtschaftlich utilitaristische Anklang des Appells zu lebenslangem Lernen könnte daher, zusammen mit den institutionellen und politisch-normativen Arrangements, die auf Beschäftigung und Leistung, nicht auf Kompetenzerwerb ausgerichtet sind, zu einer Verfestigung der vorhandenen Segmentationslinien und sozialen Spaltungen beitragen, die sich einem allein bildungsökonomischen Zugriff entziehen.

Eine andere Lesart von Beschäftigungsfähigkeit, gewissermaßen als Replik an die herrschende Meinung, hat sich noch nicht Gehör verschafft geschweige denn durchgesetzt: Danach wäre Beschäftigungsfähigkeit das Vermögen einer gewerblichen oder öffentlich-rechtlichen Institution, kompetente Arbeitskräfte qualifikationsadäquat zu beschäftigen, zur eigenen beruflichen Entwicklung und der Verfolgung der Leistungsziele zu befähigen und zu motivieren und nicht zuletzt leistungsgerecht zu bezahlen.

Darin wird der verbreitete Mangel im Umgang mit den Arbeitskraftpotenzialen erkennbar, diese vorrangig auf den betrieblichen Aufstiegspfaden zu fördern (Potenzialentwicklung) oder als Reservearmee ungeachtet des bisherigen Erwerbsverlauf und – aus humankapitaltheoretischer Sicht – ungeachtet vorgängiger Investitionen in Qualifizierung zu beschäftigen bzw. auszuschließen, und dies um den Preis prekärer Erwerbslagen (Risiko von Marginalisierung Qualifikationsentwertung durch Strukturbrüche, Bedrohung von und in Arbeitslosigkeit etc.).

4 Berufliche Orientierungskompetenz – ein Subjektbezogener Beitrag zur Weiterbildung in Erwerbsverläufen

4.1 Berufliche Orientierungskompetenz als Schlüsselqualifikation zur Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten und Gestaltung von Erwerbsverläufen

Geht es in dieser Arbeit um den Beitrag von Weiterbildung bei der Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten und der Verfolgung beruflicher Entwicklungsvorstellungen, wird in der bisherigen Diskussion zu Schlüsselqualifikationen (vgl. Kapitel 2) und den Instrumenten zur Arbeitsförderung ein Mangel auffällig: Fast ausnahmslos beziehen sich die thematisierten Flexibilisierungspotenziale auf Handeln im Arbeitskontext oder im Arbeitsprozess. Nicht aber – obwohl auch diese Komponente von Mertens vorgegeben war – geht die Diskussion auf die Befähigung zur Berufs- und Arbeitssuche, also im weiten Sinne auf Kompetenzen zur Berufsfindung und -Orientierung oder auf Befähigungen zum Berufs- und Arbeitsplatzwechsel ein, die ich im Folgenden Orientierungskompetenz bzw. Transferqualifikationen nennen werde.

Diese hier vorgestellten Überlegungen knüpfen an Resultate eines Projekts an, das ich unter dem Titel „Modulare Qualifizierung. Strategische Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers im Strukturwandel des Ruhrgebiets“ von 1998 bis 2000 gemeinsam mit einem Team des Arbeitsbereichs Wirtschaftspädagogik (Prof. Dr. Rolf Dobischat) an der Universität Duisburg durchgeführt habe.³⁶ Wie der Titel andeutet, war eingangs des Projektes, trotz vorhandener Skepsis gegenüber angewandter Bedarfsprognostik, die Vorstellung konstitutiv, dass sich in typischen Konstellationen des Strukturwandels ebenso typische branchen- bzw. berufsfeldbezogene Zukunftsanforderungen herausdestillieren ließen, auf die hin flexibel nutzbare, erwerbsverlaufsstrategische Qualifizierungsmodule mit hohem Transferwert zu konzipieren wären (vgl. Ahlne/Heise/Naevecke/Vonken 2001). Dabei standen nicht berufsfachlich einschlägige Qualifikationen im Fokus, sondern solche Schlüsselqualifikationen, wie sie mit dem Formwandel von Produktions- und Dienstleistungsarbeit an Bedeutung ge-

³⁶ Das Projekt „Modulare Qualifizierung“ wurde gefördert nach dem Programm „Qualifizierung, Arbeit, Technik, Reorganisation“ (QUATRO) aus Mitteln der EU und des Landes NRW.

wonnen haben und mit veränderten fachlichen Anforderungen eine Synthese eingegangen sind (vgl. Kapitel 1 dieser Arbeit). Angesichts der Tiefe der im empirischen Feld angetroffenen Brüche in der Erwerbsbiografie, rückten vor allem offene Fragen beruflicher Positionsbestimmung und Orientierung der Arbeitskraftsubjekte in den Vordergrund. Daran anknüpfend soll im Folgenden ein Baustein für eine kompetente, subjektbezogene Entwicklung von Erwerbsverläufen entworfen werden.

4.1.1 Von positivistischer Berufsberatung der Institutionen zu emanzipierter Berufsorientierung der Arbeitskraftsubjekte

Recherchiert man in einschlägigen berufspädagogischen Nachschlagewerken (dasselbe gilt aber auch generell für berufspädagogische Fachliteratur), und versucht den Prozess der „Berufsfindung bzw. Berufsorientierung“ in der heutigen Zeit zu klären, stößt man auf zahlreiche Beiträge, denen zu Folge Berufsfindung und Berufsorientierung nahezu ausschließlich als originäre Leistungen von Jugendlichen thematisiert werden, die dabei staatlicherseits zu unterstützen und anzuleiten seien. In dieser Lesart können Berufsfindung und Berufsorientierung in der Regel nur über institutionalisierte Veranstaltungen stattfinden und selten aktiv selbst konzeptioniert und erworben werden. Demzufolge kommt der Berufsberatung eine große Bedeutung zu.

So zeichnet Manstetten ein Bild von Berufsberatung wie folgt:

„Beratung in der Berufsbildung ist keineswegs ein einheitliches System. Vielmehr sind darunter verschiedene Beratungsangebote zu verstehen, die in jeweils spezifischer Weise der Förderung der Berufsbildung durch individuelle Einzelfallhilfe dienen...

- Berufsberatung obliegt den Arbeitsämtern
- Ausbildungsberatung wird von den Kammern angeboten und
- Beratung an Schulen wird primär von Beratungslehrern wahrgenommen.
- Unterschiedlich sind auch die für diese Einrichtungen jeweils geltenden Rechtsgrundlagen:
- Die Berufsberatung wird durch das Dritte Buch des Sozialgesetzbuchs (§§ 29-34 SGB III) geregelt.
- Für die Ausbildungsberatung gilt das Berufsbildungsgesetz. (§ 25 BBiG).
- Die Beratung an Schulen basiert auf den Schulgesetzen der Länder.“ (Manstetten 1999, S. 50f.)

Berufsorientierung, wie sie in institutionalisierten Beratungssituationen erworben werden kann, ist in diesen Zusammenhängen unterrichtete Orientierung über Ausbildungs- und Arbeitsperspektiven entlang der Imperative von Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem.

„Durch Berufsorientierung gemäß § 33 SGB III mit Unterrichtung über Fragen der Berufswahl über die Berufe und ihre Anforderungen und Aussichten, über Wege und Förderung der beruflichen Bildung sowie über beruflich bedeutsame Entwicklungen in den Betrieben, Verwaltungen und auf dem Arbeitsmarkt sollen die Arbeitsämter die Jugendlichen umfassend auf die Berufswahl vorbereiten. Dies geschieht durch umfängliche berufs- und studienkundliche Informationsschriften, berufsvorbereitende Medienpakete, Selbstinformationsmöglichkeiten vor allem in den Berufsinformationszentren (BIZ) und durch Berufsorientierungsmaßnahmen der Berufsberater vor allem als Gruppenbesprechungen in Schulen, Elternversammlungen, berufskundlichen Ausstellungen, Vortragsveranstaltungen in Zusammenarbeit mit Vertretern der Ausbildungspraxis sowie durch Mitwirkungen an Betriebserkundungen und Betriebspraktika.“ (Jeschke 1999, S. 84)

Die von der Beratungsklientel erwarteten Eigenleistungen richten sich demnach nicht in erster Linie auf die Auswertung eigener subjektiver Erfahrungen, Neigungen und milieuabhängiger Aspirationen, sondern sind auf die Aneignung unterrichteter Fakten beschränkt. Berufsorientierung erfolgt in dieser Weise als die positivistische Vermittlung der externen Zwänge und betreibt eine Objektivierung der Arbeitskraftsubjekte.

Ähnlich ist die Akzentuierung in dem Artikel „Berufswahl“ von Klaus Beck (vgl. Beck 1999). Hier wird zwar das biografische Moment in der Form familial erzeugter Berufswahlneigungen als Grundlage für eine Ausbildungs- und Berufswahlentscheidung angesprochen. Auch wird hier Berufswahl als subjektiv initiiertes Reflex auf die Angebotsseite des Arbeitsmarktes definiert, hier werden aber auch nicht diejenigen Befähigungen konstatiert, die das Subjekt bei entsprechenden „Neuorientierungen“ (Beck 1999, S. 138) mit sich bringt bzw. die es mit sich bringen müsste.

Geht man von der in der Berufswahlforschung im mainstream vertretenen Erkenntnis aus, dass die Berufswahl für die Jugendlichen kein einmaliges, diskretes Ereignis an der ersten Schwelle ist, sondern diese eher einen „Berufseintritt“ (vgl. Heinz 1976, S. 151 und Gruschka/Kutschka 1983, S. 881) markiert, an den sich ein Suchprozess nach beruflicher (und lebensbiografischer) Orientierung und Identität anschließt, dann ist weder die in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung viel diskutierte Übergangsproblematik an der zweiten Schwelle für die Absolventen einer dualen Berufsausbildung noch die Überwindung späterer mit Arbeitslosigkeit verbundener Brüche in

der Erwerbsbiografie allein ein Zugangsproblem zur Berufstätigkeit bei ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relationen auf dem Arbeitsmarkt und nicht im Kern ein Resultat von Informationsdefiziten seitens der Erwerbspersonen bezüglich potenzieller Beschäftigungsfelder. Sie sind auch und in erheblicher Weise Ausdruck von Schwierigkeiten erstens in der Bestimmung einer individuell präferierten und vorteilhaften beruflichen Richtung innerhalb des Beschäftigungssystem und zweitens in der selbstbewussten Adaption einer neuen gesellschaftlichen Rolle im Anschluss an jeweilige berufliche Statuspassagen (Ausbildung, Traineeprogramm, „Berufsanfänger“ vor dem Aufstieg, „alter Hase“ vor dem Abstieg etc.).

Unbestreitbar liegt ein erheblicher, wenn nicht gar der zunächst wesentliche Problemgehalt in Bruch- bzw. Transferkonstellationen an arbeitsmarkt- bzw. systembedingten Restriktionen des Zugangs in eine Beschäftigung. Die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, der Personalabbau in Betrieben lassen Bewegungsräume für Arbeit Suchende, insbesondere von Berufseinsteigern und so genannten Strukturarbeitslosen, enger werden. Zudem werden infolge der Reorganisationsprozesse in den Unternehmen Beschäftigungsfelder und Anforderungsprofile neu gemischt. Daher muss in den individuellen Orientierungsprozessen neben der inneren immer auch die äußere „Landkarte“ der Optionen neu vermessen werden. Dabei gibt es auch tatsächliche Probleme der Informationsbeschaffung und der Informationsqualität, die den individuellen Such- und Orientierungsprozess auf diesem schwierigen Terrain behindern können. Gerade unter diesen Bedingungen steigen auf der anderen Seite aber auch die Anforderungen an die subjektiven Fähigkeiten der betreffenden Erwerbspersonen im Hinblick auf die Gestaltung ihres Erwerbsleben bzw. der Absolventen einer Berufsausbildung für das Verhalten auf dem Arbeitsmarkt selbst, eine berufliche und (erwerbs-)biografische Orientierung zu gewinnen und mit Zielbewusstsein eine diesbezügliche Strategie zu entwickeln und zu verfolgen.

4.1.2 Berufliches Selbst-Konzept als Basis einer nachhaltigen beruflichen Orientierungskompetenz

Mit Berufsorientierung – und explizit hierauf möchte ich mich im Folgenden unter Vernachlässigung der weiteren biografischen Implikationen beziehen –, die die Entwicklung und den Ausbau individueller beruflicher Selbstkonzepte, fachlicher wie persönlicher Kompetenz und schließlich einer Berufsperspektive beinhaltet, wird dreierlei bezeichnet und beschrieben: sowohl der Verlauf des Prozesses (sich zu orientieren), als auch dessen Er-

gebnis (eine Orientierung zu haben) und die prozesshafte Wiederholung dieser Abfolge (eine Orientierung verfolgen).

Nach der Theorie der beruflichen Entwicklung des amerikanischen Psychologen D. E. Super kann diese Entwicklung durch zwei wesentliche Einflüsse gelenkt werden: „...einerseits durch die Erleichterung des Prozesses der Reifung der Fähigkeiten und Interessen, andererseits durch Unterstützung bei der Erprobung der Realität und der Entwicklung des Selbstkonzepts“ (Super 1953, zit. nach Seifert 1977, S. 183f.).

Im Folgenden wird es um die Phase des beruflichen Entwicklungsprozesses gehen, der nach Supers Stufenmodell der beruflichen Entwicklung als Stadium der beruflichen Exploration bezeichnet wird. Damit ist der Entwicklungszeitraum angesprochen, in dem die institutionalisierte Berufsorientierung, der mit Beginn der Ausbildung erfolgende Berufseintritt, die Berufsausbildung selbst und schließlich die Bemühungen um einen daran anknüpfenden Arbeitsplatz „passieren“ (vgl. Super 1957, zit. nach Seifert 1977, S. 186). Die weitere Differenzierung dieses Stadiums in drei verschiedene Phasen durch Super möchte ich als heuristisches Hilfsmittel zur Kennzeichnung dessen verwenden, worauf es bei der Berufsorientierung in einem erweiterten Sinne ankommt. Dabei ist bei der Zuordnung berufsrelevanter Ereignisse zu den verschiedenen Phasen zu berücksichtigen, dass Super mit dem amerikanischen von einem sehr anders strukturierten Berufsbildungssystem ausgeht. Die tentative Phase (versuchsweise, vorläufige Wahl, die außerhalb beruflicher „Ernstfälle“ ausprobiert wird) entspräche etwa der Phase, in der die Jugendlichen in der Schule an Lern- oder Arbeitsprojekten beteiligt sind, in der sie wie in der Sekundarstufe II durch Kurswahl bestimmte Neigungen verfolgen oder entdecken können und in der sie an der institutionalisierten Berufsorientierung teilnehmen. Hierzu gehört häufig im Bereich der Sekundarstufe I auch ein Betriebspraktikum, während dessen die Schüler in unbekannte Berufe und Arbeitsbereiche hineinschnuppern oder bereits gezielt entdeckte Neigungen in praxi überprüfen können. Unter Umständen ist das Betriebspraktikum auch bereits Bestandteil der zweiten, der Übertrittsphase, in der Realitätsbetrachtungen und Versuche zur Realisierung des Selbstkonzepts angestellt werden. Zu dieser Phase gehören zentral die Primärentscheidung für einen Ausbildungsplatz und für den entsprechenden Ausbildungsberuf sowie die Lern- und Arbeitspraxis während der Ausbildung. Hier erfolgt der Übertritt in dreierlei Weise, als Statuswechsel (vom Schüler bzw. Arbeitslosen zum arbeitenden Auszubildenden mit eigenem Einkommen), der gleichzeitig einen gesellschaftlichen Rollenwechsel vom Jugendlichen zum Erwachsenen einleitet und in berufsfachlicher Hinsicht, insofern die Berufsausbildung die

Vorbereitung auf eine künftige mehr oder weniger bestimmte Berufstätigkeit oder Arbeit ist.

Warum hole ich an dieser Stelle, wo es um die berufliche Informations- und Orientierungskompetenz im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher Diskontinuitäten im Erwerbsverlauf Erwachsener gehen soll, so weit aus?

Ein entscheidender Grund dafür ist die Tatsache, dass auch in der Lebensrealität diese beiden Phasen der beruflichen Entwicklung (Eintritt in die Ausbildung, Übergang ins Beschäftigungssystem) weitgehend als diskrete Ereignisse betrachtet werden. Wichtige Desiderate aus der tentativen Phase bleiben in der Realität der zunächst jugendlichen später erwachsenen Erwerbspersonen jedoch offen. Sie werden in die Übergangphase (transition) mit hinüber genommen und bleiben dort bestehen, ohne dass sie hier systematisch bearbeitet würden.

Die Unterstützung, die Jugendliche im Rahmen der institutionalisierten Berufsorientierung von Seiten der Schule, des Elternhauses oder anderer Institutionen erhalten, ist sehr stark auf punktuelle Ereignisse und Entscheidungen der Ausbildungsgang- und Ausbildungsplatzwahl ausgerichtet, und die Jugendlichen treten oft mit unvollständig entwickelten Selbstkonzepten und Orientierungen in eine Berufsausbildung und das Beschäftigungssystem ein. In den Lernorten, in unserem Zusammenhang der dualen Ausbildung, wird - nicht notwendigerweise in der Wahrnehmung der einzelnen Ausbildungsverantwortlichen, jedoch institutionell - gemeinhin von der Vorstellung der Selbstverständlichkeit und Abgeschlossenheit der Berufsentscheidung ausgegangen. Erfahrungen der Jugendlichen von den mit der bisherigen Ausbildungsplatzwahl verbundenen Widersprüchen und Brüchen und der mehr oder weniger sicheren oder vorläufigen Entscheidung für einen Beruf bilden wie auch ihre unterschiedlich motivierten Erwartungen an die Ausbildung und den (zukünftigen) Beruf keinen Gegenstand der Ausbildung.

Die daraus resultierende Unterentwicklung des beruflichen Selbstkonzepts findet ihre Fortsetzung im weiteren Arbeitsleben, ohne dass es für die Arbeitskraftsubjekte lange Zeit zu beruflichen Sinn- bzw. Orientierungskrisen kommen muss. Sie führt insbesondere dort zu einem berufsbiografischen Eklat, wo unerwartete, nicht selbst steuerbare Brüche oder Dilemmasituationen im Erwerbsverlauf auftreten. Im Vorfeld dessen bedingt die Unabgeschlossenheit und mangelnde Pflege bzw. Weiterentwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts eine lediglich suboptimale Nutzung von Handlungsoptionen in eigener Regie.

Es wird vor diesem Hintergrund erkennbar, dass der oben unter der Überschrift „Schlüsselqualifikationen“ skizzierte Diskurs über Flexibilisierungsmomente und Selbststeuerungspotenziale ein deutliches Defizit aufweist: Handlungskompetent und selbststeuerungsfähig (durch Schlüsselqualifikationen) ist das Arbeitskraftsubjekt wohl in konkreten Arbeitssituationen – es ist auch befähigt zu arbeitsbezogenen, funktionalen und extrafunktionalen Tätigkeitsvollzügen. Es ist aber bei aller notwendigen Flexibilität, die bei der Bewältigung von inhaltlichen wie zeitlich-prozessualen Diskontinuitäten im Berufsverlauf gefordert ist, tendenziell schlecht darauf vorbereitet, einen Berufs- und Arbeitsplatzwechsel kompetent zu gestalten bzw. seine eigene Transferbefähigung adäquat einzuschätzen und zu prognostizieren. Die vorherrschende Praxis, Aufgaben der Berufsorientierung eher über obligatorische Steuerungsleistungen der Arbeitsverwaltung wahrzunehmen, als über die eigene Dekodierung vorhandener und die Fundierung entworfenen individueller beruflicher Selbstkonzepte, kann man als positivistische Reaktion des Beratungs- und Bildungssystems auf die subjektiven Defizite werten. Da diese wiederum systemgeneriert sind, muss es darum gehen, in Bildungsprozessen (der schulischen Allgemeinbildung, beruflichen Ausbildung und Weiterbildung) Möglichkeiten zum Erwerb von beruflicher Orientierungskompetenz zu integrieren.

Für Auszubildende müsste eine Konzeption von ausbildungsintegrierten Lernmodulen zur Steigerung der beruflichen Informations- und Orientierungskompetenz an der zweiten Schwelle folglich den gesamten beruflichen Entwicklungsprozess im Stadium der beruflichen Exploration in den Blick nehmen und Entwicklungs-“lags“ aus der tentativen Phase ebenso aufnehmen wie die berufliche Perspektive und Strategie nach dem Eintritt in das Beschäftigungssystem. Es handelt sich also um einen schwellenübergreifenden Zugang, in dem die Schwellenkategorie selbst noch die zeitliche Verortung bestimmter externer Anforderungsbündel (Ausbildungsplatzentscheidung, Berufseintritt; Orientierung auf dem Arbeitsmarkt, Stellensuche, Arbeitsplatzwahl) auf der Entwicklungsachse erlaubt.

Wie bereits für die „klassischen“ Schlüsselqualifikationen angesprochen, erfolgt der Erwerb und die Entwicklung von beruflicher Orientierungskompetenz nicht erst und nicht nur in institutionalisierten Lernkontexten, sondern findet in erheblichem Maße innerhalb längerer Sozialisationsprozesse unter dem Einfluss des jeweiligen sozialen Umfelds statt. Im Zusammenhang der hier verfolgten Fragestellung wird es jedoch darum gehen müssen, in welcher Weise berufliche Weiterbildung und Weiterbildungsberatung den Erwerb und die Entwicklung beruflicher Orientierungskompetenz zur Bewältigung von Diskontinuitäten im Erwerbsverlauf unterstützen.

4.1.3 Strategische Qualifizierung und Berufsorientierung - Konzeptionelle Bausteine für eine dezentrale Infrastruktur zur strategischen Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers

Für die Formulierung von Anforderungen an ein Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers, wären mehrere Bezugspunkte zu berücksichtigen:

- a) diejenigen Bedingungen in den Übergangsszenarien, unter denen individuell Personaltransferprozesse bewältigt und die in dem Entwurf strategischer Qualifizierung berücksichtigt werden müssen;
- b) Schwierigkeiten an der Übergangsschwelle, die nach den Erfahrungen von Institutionen- und Unternehmensvertretern sowie den betroffenen Erwerbspersonen selbst überwunden werden müssen;
- c) das instrumentelle Repertoire zur Begleitung und Unterstützung von Personaltransfers, das den offiziellen Arbeitsmarktinstitutionen zur Verfügung steht, sowie vorliegende Erfahrungen damit.

4.1.3.1 Rahmenbedingungen für ein Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung

a. Bedingungen des Personaltransfers

Die Rahmenbedingungen für unterstützende Maßnahmen in Personaltransferprozessen differieren erheblich allein schon nach der Strategiehaltigkeit und der Professionalität der betrieblichen Personalarbeit sowie den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Sehr häufig korrespondieren diese Differenzmerkmale mit der Größe des jeweiligen Personal abgebenden Unternehmens. So sind es insbesondere Klein- und mittlere Unternehmen (KMU), die oft keine systematische geschäftspolitische Strategie verfolgen, vor allem jedoch keine langfristige Personalentwicklungsarbeit betreiben. Dies bedeutet für personalpolitische Reaktionsformen in Krisenzeiten: reiner Personalabbau bzw. betriebliche Reorganisation mit Personalabbau oder gar die Einleitung von Konkursverfahren mit der Perspektive eines unter Umständen totalen Belegschaftsabbaus erfolgen eher kurzfristig bis spontan und sind an einer schnellen Abwicklung ohne weiteren kapazitiven und finanziellen Aufwand orientiert. Diese Praxis der Betriebe scheint dem Interesse an einer strategischen Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers entgegenzustehen. Die in großen Unternehmen von mehr oder weniger starken betrieblichen Interessenvertretungen ausgehenden Korrekturen sind in KMU häufig nicht durchsetzbar, unwirksam oder gar nicht gegeben. Dass diese Aussage nicht generelle

Gültigkeit besitzt, zeigte sich in der Untersuchung „Modulare Qualifizierung“, wo in einem der untersuchten Fälle durch die Bündelung politischer Kräfte sowie öffentlichkeitswirksame Maßnahmen Gegenwehr gegen geplanten Personalabbau im Konkursunternehmen mobilisiert und in anschließenden Verhandlungen für die betroffenen Beschäftigten in Gestalt einer Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft (BQG) eine Übergangsregelung etabliert werden konnte. Allein die Instrumente der Arbeitsmarkt- bzw. Sozialpolitik bieten den Personal abbauenden Betrieben grundsätzlich nur wenige Anreize, Maßnahmen für die Unterstützung von Personaltransferprozessen zu schaffen und durchzuführen.

Für die betroffenen Arbeitskräfte aus KMU folgt daraus, dass sie in einer Vielzahl der Fälle daher individuell mit dem direkten Übergang in Arbeitslosigkeit konfrontiert werden, ohne dass ihnen die Möglichkeit einer aus bestehender Beschäftigung heraus erfolgenden Vorbereitung des Übergangs in neue Beschäftigung gegeben wäre, sei es durch eine systematische berufliche Neuorientierungsphase oder notwendige bzw. gewünschte Qualifizierung. Am ehesten sind es Großunternehmen, bei denen in Fällen umfangreichen Personalabbaus Übergänge in BQG geschaffen werden, die den Beschäftigten eine entsprechende Karenzzeit einräumen. Quantitativ macht dies sicherlich einen noch immer bedeutenden Anteil an Fällen von Personalabbau und -transfer aus, da es nach wie vor die traditionellen Großunternehmen sind, die im Zuge der Neuordnung ihrer Geschäftsfelder und entsprechender Kapazitätsanpassungen in großem Umfang ihre Belegschaften reduzieren. Andererseits sind von diesen Strukturveränderungen mittelbar gleichfalls die oft kleineren und mittleren Unternehmen aus dem jeweiligen Verflechtungsbereich betroffen, denen, wie angesprochen, die Anreize, der politische Druck wie auch die Ressourcen für die Einrichtung von Übergangsregelungen fehlen. Allein in diesem kurzen Überblick ist zu erkennen, dass nicht von der *einen* Konstellation für Personaltransfers auszugehen ist, dass nicht the one best way im Personaltransfer ausgemacht werden kann, sondern verschieden gestaltete Rahmenbedingungen für präventive Supportmaßnahmen berücksichtigt werden müssen.

Viele der betroffenen Arbeitskräfte sind in Konstellationen drohender oder eingetretener Arbeitslosigkeit mit einer doppelten Schwierigkeit konfrontiert: Sie stehen einerseits einer insgesamt prekären Situation auf dem Arbeitsmarkt gegenüber; zum anderen stellt diese Konstellation für sie biografisch eine Bruchsituation in ihrem Erwerbsverlauf dar. Letzteres ist insbesondere für Jungfacharbeiter wie auch langjährig in einem Betrieb Beschäftigte eine zu allem besondere Herausforderung: Sie müssen im Rückgriff auf ein mehr oder oft wenig elaboriertes berufliches Selbstkonzept (vgl. Seifert 1977,

S. 185) eine Vorstellung über ein Erwerbsleben „danach“ entwickeln und über ihren beruflichen Fortgang entscheiden - die einen (Ausbildungsabsolventen) ohne eigene Erfahrung im Beschäftigungssystem, die anderen („alten Hasen“) mit partiell erstarrten Vorstellungen über berufliche Möglichkeiten und außerdem zu Teilen in einem für die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt „kritischen“ Alter.

Diese Herausforderung wird dadurch verstärkt, dass sie bei dieser Entscheidungsfindung mit einem äußerst dynamischen Umfeld im Beschäftigungssystem konfrontiert sind (Entstehen neuer Berufsbilder und partielle Erosion des Berufsprinzips, Veränderungen des betrieblichen Qualifikationseinsatzes und der qualifikatorischen Anforderungen in der Arbeit; vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1999, S. 462 u. 464f.), die ihre Suche nach einer beruflichen Richtungsentscheidung und einem konkreten Arbeitsplatz erheblich erschweren und sie partiell überfordern.

b. Probleme des Personalübergangs

Auf diese Herausforderung antworten laut Gesprächspartnern aus Arbeitsverwaltung und Betrieben viele der Betroffenen mit Attentismus und einem auf den bisherigen Erfahrungsbereich der Arbeit gerichtetem Beharrungsverhalten. Berücksichtigt man aus der o.g. Studie Äußerungen von Beschäftigten zu ihrem Verhalten in Personaltransferkonstellationen (vgl. Ahlne/Heise/Naevecke/Vonken 2001, S. 137ff.), so ist solches Verhalten jedoch nicht grundsätzlich als fehlende Motivation zur Neuorientierung zu interpretieren, werden von den Beschäftigten doch auch Offenheiten für andere Berufsbereiche (auch erfahrungsferne wie Handwerk oder Dienstleistungen) geäußert. Bemerkenswert ist allerdings, dass der Studie zufolge aus diesen Offenheiten kaum eigeninitiatives Handeln in diese Richtungen gefolgt ist. Darin ist einerseits ein Hinweis zu sehen auf Schwierigkeiten in der Konkretisierung der alternativen Vorstellungen (Orientierung gewinnen) und bei der Operationalisierung der Möglichkeiten (Orientierung verfolgen). Andererseits zeichnet sich aber auch ein Spannungsfeld ab zwischen der Orientierung im beruflichen Möglichkeitenraum und der Vereinbarkeit mit – im weitesten Sinne – materiellen Ansprüchen an die Arbeit, ein Syntheseproblem also zwischen Optionen auf dem Arbeitsmarkt und unmittelbar sozialen Notwendigkeiten und ggf. berufsbiografischen Zielsetzungen.

Auf der Seite der Arbeitskräftenachfrager, den potenziell aufnehmenden Betrieben also, bestehen mehr oder weniger explizite Erwartungen gegenüber Bewerbern hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit in den jeweiligen Arbeitsfeldern. Sie begegnen den Bewerbern aus Personal abbauenden Unterneh-

men, insbesondere der Großindustrie, nach zahlreichen Erfahrungen entweder mit Voreingenommenheit oder fundierter Kritik an deren beruflichen Mitgegebenheiten. Als Gründe wurden von den Gesprächspartner aus Betrieben, Kammern und Arbeitsverwaltung genannt: Mangel an Arbeits- bzw. Berufserfahrung bei Jungfacharbeitern (Ausbildungsabsolventen); Mangel an extrafunktionalen Kompetenzen infolge tayloristischer Sozialisation in den Großbetrieben der Industrie (langjährige Fachkräfte); Aktualitätsmängel in den fachlichen Qualifikationen (vgl. Ahlene/Heise/Naevecke/Vonken 2001, S. 122ff.).

c. Arbeitsmarktpolitische Instrumente

Die verfügbaren arbeitsmarktpolitischen Instrumente gehen als Einzelne nur auf bestimmte Aspekte im Problemfeld Personaltransfer ein und setzen überwiegend erst zu einem späten Zeitpunkt, im Status von bereits eingetretener Arbeitslosigkeit am Übergang vom Arbeitsmarkt in das Beschäftigungssystem an. Sie können zum gegenwärtigen Zeitpunkt auch als Ensemble wegen des Grundsatzes der Ausschließlichkeit nicht zu einem Gesamtkonzept zusammengestellt werden, sondern kommen überwiegend als Einzelmaßnahmen zum Einsatz: Leistungen zur Eingliederung von Arbeitslosen (einschließlich so genannter Problemgruppen) sollen Anreize bilden, die die Schwelle der Unternehmen zur Einstellung und Beschäftigung von Personal vom Arbeitsmarkt senken; geförderte Praktika, Arbeitnehmerüberlassung und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen bieten für Unternehmen wie Beschäftigte Erfahrungsräume zur Überprüfung von Fähigkeiten und Interessen und bieten den Beschäftigten neben der Möglichkeit zur Erweiterung ihres beruflichen Horizonts – in oft eingeschränkter Weise – auch eine Verdienstquelle; beschäftigungswirksame Sozialplanmaßnahmen bei Personalabbau bilden das komplexeste Instrumentenset, welches im Prinzip ein solches Maßnahmenpaket zulässt, in dem Vermittlungsbemühungen systematisch durch Beratung und Qualifizierung flankiert bzw. vorbereitet werden können.

Falluntersuchungen von BQG, der verbreitetsten institutionellen Form, in der beschäftigungswirksame Sozialplanmaßnahmen durchgeführt werden, haben allerdings gezeigt, dass der Interventionszeitpunkt (nach Beendigung der Tätigkeit im Unternehmen) für eine offensive, orientierende und nach vorne weisende Unterstützung eher zu spät liegt (vgl. Ahlene/Heise/Naevecke/Vonken 2001, S. 113ff.). Bei den Beschäftigten der BQG werden über den Status der Quasi-Arbeitslosigkeit und damit verbundenes Stigmatisierungserleben Depravationserscheinungen manifest. Die Beschäftigten sind im Status der Bezieher von Struktur-Kurzarbeitergeld herausgerissen

aus dem Erfahrungszusammenhang der Arbeit, der für eine subjektbezogene strategische Qualifizierung und andere transfervorbereitende Anpassungsmaßnahmen vorteilhaft, mitunter erforderlich wäre.

4.1.3.2 Die Grundpfeiler und das normative Gerüst für ein integriertes Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung zur Förderung von Personaltransfers

Für die Verbreitung und Unterstützung von Personaltransfers an den Bruchlinien heterogener Beschäftigungsfelder geht es darum, ein integriertes Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung zu entwickeln. Mit der Verbindung von strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung treten die klassischen, eher angebotsorientierten Anpassungsmaßnahmen in Gestalt punktgenauer berufsfachlicher Qualifizierung zugunsten einer an subjektiver beruflicher Aspiration und Zielsetzung ausgerichteten beruflich-strategischen Relevanz und Extrafunktionalität der Qualifizierung in den Hintergrund.

Diese Bezugspunkte, strategische Qualifizierung und Berufsorientierung, bedürfen vor ihrer weiteren Verwendung an dieser Stelle noch einer näheren Erläuterung.

Um von vornherein ein Missverständnis zu vermeiden, sei gesagt, dass die Strategiehaltigkeit der Qualifizierung sich ausdrücklich nicht auf eine je konkrete geschäftspolitische Zielsetzung eines Unternehmens bezieht. Insofern kommt es für die Bestimmung der strategischen Ausrichtung von Qualifizierung nicht darauf an, die Besonderheiten von Einzelfällen zu kennen. Gleichwohl ist die Qualifizierung in strategischer Hinsicht zum einen notwendig auf Arbeitsmarktgängigkeit bzw. auf die Übereinstimmung mit realen Anforderungen an Arbeitskräfte im Beschäftigungssystem angewiesen. Dabei geht es – und dies mag in Zeiten der SGB-III-Programmatik anachronistisch anmuten – aber gerade nicht um punktgenaue Qualifizierung. Vielmehr geht es um die Herstellung derjenigen Qualifikationsvoraussetzungen, die gegenüber den modernen Anforderungen einer prozessorientierten Arbeit als *conditio sine qua non* gelten. Damit sind auch, aber nicht im Kern die Aktualität und die veränderte Zusammensetzung der jeweiligen berufsfachlichen Standards angesprochen. Im Vordergrund stehen vor allem die überfachlichen Kompetenzen im Sinne des traditionellen Bedeutungsgehalts von Schlüsselqualifikationen, die die Transferierbarkeit von Fachqualifikationen in unterschiedliche und prozesshaft veränderliche Anforderungssituationen moderner Arbeitsorganisationsformen erlaubt.

Wenn an dieser Stelle die klassische Differenzierung von berufsfachlichen Qualifikationen und überfachlichen Kompetenzen aufgegriffen wird, dann in dem Wissen, dass diese Unterscheidung in der Realität zunehmend durch prozessorientierte Betriebs- und Arbeitsorganisationen bestimmter Anforderungsprofile nach und nach obsolet wird (vgl. Kapitel 2.4). Sie dient der analytischen Unterscheidung, die für die Umsetzung in ein Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung sinnvoll erscheint.

Einen anderen Bezugspunkt findet die strategische Ausrichtung von Qualifizierten in der beruflichen Orientierung, die von Erwerbspersonen im Laufe ihrer Berufsbiografie entwickelt wurde. Dies bedeutet an dieser Stelle mehr als die individuelle Fähigkeit zur Stellensuche. Eine strategische berufliche Orientierung soll vor dem Hintergrund der individuellen beruflichen Ressourcen (Qualifikation, Fähigkeit, Erfahrung etc.) eine Selbstallokation der von Arbeitslosigkeit bedrohten oder betroffenen Erwerbspersonen unter den einerseits prekären Bedingungen des Arbeitsmarktes, andererseits der Veränderungsdynamik im Beschäftigungssystem ermöglichen. Ihr Ziel ist es also, die Verwertbarkeit von individueller Arbeitsmarktfähigkeit, Berufsqualifikationen und Erfahrungen herzustellen, abzusichern oder zu aktualisieren.

Um die Grundpfeiler zu einem Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung miteinander verbinden zu können, bedarf es eines Gerüsts aus normativen Desideraten, die sich aus der Analyse der untersuchten Personaltransferpraxis ergeben:

(a) Prinzip der Frühzeitigkeit:

Der Interventionszeitraum für Unterstützungsmaßnahmen zum Personaltransfer (strategische Qualifizierung und berufliche Orientierung) soll bereits in der Planungsphase von Personalentscheidungen im Alt-Unternehmen beginnen und kann ggf. in später gegründeten betriebsnahen BQGs bzw. Arbeitsmarktagenturen weitergeführt werden. Auf diese Weise haben die betroffenen Arbeitskräfte die Möglichkeit, sich noch aus dem Status von Beschäftigung zu orientieren, sich eventuell bereits zu bewerben und die Erfahrungsräume betrieblicher Arbeitszusammenhänge für Qualifizierung zu nutzen.

(b) Prinzip berufsbiographischen Strategiebezugs jedweder Arbeits- und Qualifizierungsberatung:

Nach langjähriger Erwerbstätigkeit in traditionellen Wirtschaftssegmenten fällt es vielen Beschäftigten angesichts eines gewandelten und noch im Wandel begriffenen Beschäftigungssystems schwer, sich im Vorfeld oder

gar nach einer Zäsur bzw. einem Bruch in ihrem Berufsverlauf eine weitere eigene berufliche Entwicklung vorzustellen, die einerseits die individuellen Mitgegebenheiten (Qualifikationen, Fähigkeiten, Erfahrungen) mit andererseits neuen Anforderungen in vorstellbaren Arbeitsfeldern verbindet. In dem Maße, wie die Berufsabschlüsse an Allokationsfunktion auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem bereits verloren haben (vgl. Georg 1996, S. 29), dienen sie auch den Beschäftigten selber nicht mehr als Orientierungsmarken für eigene Karrieremuster oder wenigstens berufliche Entwicklungsmöglichkeiten. Daher ist für die Bewältigung von berufsbiografischen Brüchen eine berufliche Orientierungskompetenz der Beschäftigten erforderlich, die sie zu einem bewussten Selbst-Management der eigenen Berufsbiografie vor allem an den Übergangsschwellen befähigt. Mit diesem Postulat soll keinesfalls eine Perspektive gewählt werden, in der die Verantwortung für die erfolgreiche Bewältigung von erzwungenen Brüchen in der Erwerbsbiografie vollständig auf die Seite der Erwerbspersonen verschoben wird. Diese Position wäre zynisch und würde sich anbieten, von denjenigen Lesarten der modernen Programmatik von „Beschäftigungsfähigkeit“ vereinnahmt zu werden, die angesichts prekärer Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt letztlich die Fähigkeit bzw. Eignung bestimmter Erwerbspersonen, beschäftigt zu werden, von der Absenkung derer inhaltlicher und materieller Aspirationsniveaus abhängig machen (vgl. Eicker 1999). Die Tatsache *abhängiger* Beschäftigung wird in dem Ansatz „berufsbiografische Strategiebildung“ nicht negiert. Wohl geht es dabei darum, für die betroffenen Erwerbspersonen gerade unter den Bedingungen abhängiger Beschäftigung das Repertoire für die Bewältigung diskontinuierlicher Berufsverläufe zu erweitern. „Fit machen für Veränderung“ könnte die Programmatik plakatiert werden.

(c) Prozessintegrierte Qualifizierung

Maßnahmen zur Aneignung und zum Training von extra-funktionalen Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) müssten arbeitsintegriert, zumindest nah am Erfahrungsbereich der Arbeit in Form von zeitlich begrenzten Projekten durchgeführt werden. Wie aus der gesamten Diskussion über die Vermittlung und Aneignung von Schlüsselqualifikationen zu erkennen ist, würde den Betroffenen aus der später mehr oder weniger isolierten Position individueller Arbeitslosigkeit oder beschäftigungsloser Kurzarbeit „Null“ eine angemessene Möglichkeit dazu kaum mehr offen stehen. Die Referenzfolie für solche Kompetenzvermittlung im Prozess der Arbeit sind einerseits die in der Orientierungsphase gewonnenen allgemeinen Erkenntnisse über Anforderungen in modernen Beschäftigungsfeldern und andererseits die konkreten Zielformulierungen für den künftigen Berufsverlauf. Diese Feststellung

unterstreicht den hohen Stellenwert des Prinzips der Frühzeitigkeit von Supportmaßnahmen.

- (d) Programmatistisch-praktische Synthese zwischen dem Prinzip berufsverlaufsbezogener Beratung und den Imperativen der Qualifizierungsförderung und Arbeitsvermittlung

Das derzeit in der Anwendung des SGB III vorherrschende Primat der Vermittlung und der punktgenauen, vermittlungsbezogenen Qualifizierung gilt es, zugunsten einer strategischen Ausrichtung des Personaltransfers durch berufsverlaufsbezogene Orientierung und Beratung sowie auch im Falle berufsfachlicher Anpassungs- bzw. Weiterqualifizierung zu überwinden. Die Gefahr einer Zerstörung von Konsistenz in Berufsverläufen und einer qualifikatorischen Abwärtsspirale, wie sie mit dem Primat der Vermittlung in Beschäftigung unter Anwendung von Zumutbarkeitsregelungen und leistungspolitischen Sanktionen der Bundesanstalt für Arbeit einhergeht, ließe sich auf diese Weise erheblich reduzieren

Zur Durchführung von Orientierungs- und Beratungsleistungen sowie für verschiedene Formen der Qualifizierung wäre allerdings eine eng abgestimmte Verknüpfung von Ressourcen der abgebenden Unternehmen und Leistungen der Bundesanstalt für Arbeit in funktionaler wie finanzieller Hinsicht erforderlich, die auch die Anerkennung betrieblich erbrachter Supportleistungen in (sozial-) leistungs- wie arbeitsmarktpolitischer Hinsicht voraussetzt.

4.2 Empfehlungen für ein modularisiertes Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers und Bedingungen seiner Implementation in einem dezentral kooperativen Netzwerk

Im Folgenden sollen Module für ein offenes Konzept der strategischen Qualifizierung und Berufsorientierung umrissen werden.

Das Konzept ist notwendig offen insofern, als es keinen von vornherein inhaltlich definierten Bezugsrahmen besitzt. Unter den Bedingungen von Strukturwandel würde in Personaltransferkonstellationen eine Orientierung auf fixe Berufsbilder, Berufsfelder oder formale Karrierepfade eine problematische Einengung der Transferchancen bedeuten.

Vernünftigerweise sind allerdings die jeweils ausgeübten Berufe, die dazu gehörigen Berufsfelder und formalen Karriereverläufe Anhaltspunkte bei der Suche und Wahl beruflicher Zukunftsoptionen. Dadurch können, wo möglich, zu den Zäsuren im Berufsverlauf (drohende Kündigung, Entlassung) zusätzliche berufsinhaltliche Brüche vermieden werden. Wie in manchen branchentypischen Berufen sind jedoch – gerade in Strukturkrisen – die berufsinhaltlichen Brüche bereits der Ausgangspunkt des Personaltransfers. Beispielsweise ist für einen von Entlassung bedrohten Verfahrensmechaniker aus der Stahlindustrie, ebenso für einen Hauer oder Steiger aus dem Kohlebergbau mangels Perspektiven innerhalb der jeweiligen Branche meist gleichzeitig mit der Zäsur im Erwerbsverlauf auch ein berufsinhaltlicher Bruch verbunden.

Grundsätzlich ist bei der Konturierung dieses offenen Konzepts der strategischen Qualifizierung und Berufsorientierung davon auszugehen, dass der Bezugsrahmen für eine strategisch ausgerichtete Qualifizierung im Prozess der beruflichen Orientierung von den Betroffenen individuell neu bestimmt wird.

Dafür erscheint es sinnvoll, die Zielkomplexe Orientierung und Qualifizierung in ihrer Priorität und Zusammensetzung zunächst zu unterscheiden.

4.2.1 Zielkomplex: Berufsorientierung

Zunächst soll der Zielkomplex Berufsorientierung in seiner Zusammensetzung und der Systematik seiner schrittweisen Operationalisierung im Kontext von Personaltransferkonstellationen erläutert und begründet werden. Die berufliche Orientierung übernimmt gegenüber dem Zielkomplex strategischer Qualifizierung eine Schlüsselfunktion, insofern als, wie zu zeigen ist, die im offenen Prozess entwickelte Orientierung die Referenzfolie für die Strategiebildung auch hinsichtlich der Qualifizierungsentscheidungen abgibt.

Es soll davon ausgegangen werden, dass die berufliche Orientierung überwiegend als ein durch Coaching begleiteter kollektiver Klärungsprozess verläuft.

Schritt 1:

Am Ausgangspunkt des Komplexes Berufsorientierung steht in diesem Zusammenhang die Frage an die betroffenen Arbeitskräfte nach den Rahmenbedingungen für ihren eigenen künftigen beruflichen Erfolg. In dem

kollektiven und diskursiven Klärungsprozess zu dieser Leitfrage geht es darum, den mühsamen Prozess der Berufsorientierung von vornherein mit einer auf Problemlösung ausgerichteten Optik zu beginnen. Dieser Zugang erlaubt es, die perspektivisch zumeist noch unentschiedene Situation der Neuorientierung in allen Punkten aufzunehmen und zu einer Auseinandersetzung mit den vorläufigen Erwartungen, Wünschen, Ansprüchen an den weiteren beruflichen Verlauf und an ganz konkrete darin beteiligte Akteure zu gelangen. Dieses Vorgehen gewinnt insbesondere dort an Plausibilität und erweist seine Konstruktivität, wo eine nach außen, über den Herkunftsbetrieb hinaus gerichtete (Neu-)Orientierung durch eine teils mehr teils weniger stark ausgeprägte Rückwärtsorientierung auf den Herkunftsbetrieb gebremst oder zumindest verzögert wurde. („Vielleicht werde ich ja doch noch wieder eingestellt.“) Dieses Phänomen ist aus anderen Untersuchungen auch für die Situation der Ausbildungsabsolventen bekannt, die unter explizitem Ausschluss einer Übernahmeoption im Anschluss an ihre Ausbildung in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis mit ihrem ehemaligen Ausbildungsbetrieb arbeiten (vgl. Kutscha 1998, S. 333f.).

Die aktive und systematische Auseinandersetzung mit einer solchen aus subjektiver Sicht offenen Situation zu überspringen und den Blick von vornherein auf Alternativen im unbekanntem Außenraum zu verpflichten, ist mit dem Risiko von Blockaden und mangelnder Akzeptanz bei den betroffenen Arbeitskräften verbunden. Aber auch Betriebsräte sind es, die entsprechend ihrer interessenpolitischen Aufgabe prinzipiell zunächst auf Beschäftigungssicherung bzw. -rückkehr orientieren und verhandeln. Aus dieser Position heraus wirken sie nach vorliegenden Erfahrungen allerdings über den Verhandlungszeitraum hinaus als retardierende Kraft in einem für die Betroffenen notwendig gewordenen Neuorientierungsprozess.

Daher spricht einiges dafür, das Wahrnehmungsfeld für berufliche Zielperspektiven unter Einbeziehung auch der Verbleibs- und Rückkehroption prinzipiell zu öffnen.

Schritt 2:

Der logisch zweite Schritt, der zeitlich mit dem ersten synchronisiert werden kann, ist die Analyse des individuellen „beruflichen Portefolios“, der Mitgegebenheiten aus Qualifikation und Kompetenz, Fähigkeit und Erfahrung, Interesse und Neigung.

Die Reihenfolge und die Verknüpfung dieser ersten beiden Schritte hilft einen Effekt zu vermeiden, der durch eine isolierte, klassischer Weise am Anfang stehende Ist-Analyse von Qualifikation, Kompetenz und Fähigkeit

erzeugt wird, wie sie in der Praxis der offiziellen Arbeitsberatung üblich ist. Eine klassische Ist-Analyse zu Beginn des Orientierungsprozesses wäre gerade vor dem Hintergrund der beruflichen Unsicherheiten und Bedrohung durch Arbeitslosigkeit mit der Gefahr verbunden, die betroffenen Arbeitskräfte in der Selbstwahrnehmung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit und -initiative eher einzuschränken, als dass sie deren Perspektive nach vorne öffnet.

Die Begleitung (coaching) dieser ersten beiden Schritte der beruflichen Neuorientierung sollte in einer Hand liegen. Die Kapazitätsengpässe bei den Einrichtungen der Bundesanstalt für Arbeit lassen es nicht sinnvoll erscheinen, diese Schritte in der Arbeitsberatung der lokalen Arbeitsämter anzusiedeln. Auch der Einsatz betriebseigenen Personals der abgebenden Unternehmen eignet sich für diese Aufgabe nach vorliegenden Erfahrungen nicht – im Wesentlichen aus zwei Gründen: a) die Doppelrolle einerseits als Agenten des Personal abbauenden Unternehmens, und gleichzeitig als Coaches eines aus dem Unternehmen heraus gerichteten Neuorientierungsprozesses beeinträchtigt die für Beratungsmaßnahmen notwendige Vertrauensbildung; b) neben persönlicher Unbefangenheit dürfte dem unternehmenseigenem Personal als Coach die notwendigen Kompetenzen für die Begleitung eines prinzipiell offenen und stark reflexiven Orientierungsprozesses fehlen. Vieles spricht für die Beteiligung externen Personals zur Betreuung des Orientierungsprozesses. Diese Aufgabe kann, wie in einem der untersuchten Modellfälle und zahlreichen Reorganisationsprojekten, bspw. von Unternehmensberatern, aber auch Weiterbildungsträgern mit entsprechender Kompetenz wahrgenommen werden.

Schritt 3:

Ein dritter, in diesem Zielkomplex analytisch zu unterscheidender Schritt ist die substantielle Orientierung im „Außenraum“ des Beschäftigungssystems. Hierbei geht es nicht um Selbstreflexion, sondern um Information zur Identifizierung und Konkretisierung der beruflichen Optionen. Dazu zählen in der Substanz systematisiert aufbereitete Informationen über wirtschaftliche Entwicklungslinien (Makroebene) sowie über die Anforderungen und Entwicklung von Berufen, Arbeitsfeldern und Arbeitsmarkt generell und in bestimmten Regionen sowie die Entwicklung von Arbeitsorganisationsformen und betrieblicher Prozess- und Funktionsgestaltung (Meso- und Mikroebene). Die Vermittlung eines repräsentativen Überblicks über diese Bandbreite muss aktualitäts- und trendnah erfolgen. Da eine laufende Aktualisierung des Wissensstands durch die den Orientierungsprozess begleitenden Coaches nur schwer mit den realen Innovationszyklen zu synchronisieren

ist, sollte hier einer weit gehenden Selbstorganisation der Informationsprozesse Raum gegeben werden, die durch Beratungsangebote und andere Hilfestellungen flankiert werden.

Dafür müssen den Beschäftigten die entsprechenden Ressourcen bereitgestellt werden. Diese können in Gestalt sowohl zentraler wie auch institutionell verteilter Material- und Medienpools organisiert sein. Für eine dezentrale Organisationsform spricht die verteilte Kompetenz in den jeweiligen inhaltlichen Feldern. So können bspw. in betrieblicher Regie branchen-, unternehmens- wie auch arbeitsorganisatorisch funktionsbezogene Informationen aus eigenen Quellen sowie durch Inputs aus einschlägigen Verbänden gebündelt werden, während Informationen über Situation und Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt sowie auf dem Feld geförderter beruflicher Qualifizierung über Einrichtungen der Bundesanstalt für Arbeit bereitgestellt werden können. Ebenso gut sind auch andere Akteure als Organisatoren und „Makler“ relevanter Inhaltsangebote denkbar: die Gewerkschaften, Kammern, lokale Wirtschaftsförderungseinrichtungen, regionale Entwicklungsgesellschaften, Weiterbildungsträger, um einige wichtige zu nennen.

Die räumliche Platzierung der Selbstinformationsangebote und die konkrete Trägerschaft der Material- und Medienpools sind dabei jedoch gegenüber zwei unabdingbaren Voraussetzungen vergleichsweise nachrangig:

- (a) Bezogen auf das Material selbst: Die Daten der einzelnen Institutionen müssen anders als zum internen Gebrauch für die Beschäftigten informationsgerecht präsentiert werden.
- (b) Bezogen auf die Nutzung von Material und Medien: Verbunden mit einer notwendigen Einführung in die technisch-methodische Handhabung der Quellen muss mit Unterstützung durch die Coaches im Orientierungsprozess den Beschäftigten Gelegenheit gegeben werden, ein selbstständiges und such-strategisches Informationsverhalten zu entwickeln.

Die bisher getroffene analytische Unterscheidung der Ziele in den Schritten 1 bis 3 wird in diesem Punkt didaktisch zu einer Synthese von Orientierungs- und Informationskompetenz zusammengeführt. Anders als in der Bundesrepublik, wo es traditionell ein mit mehr oder weniger starken Allokationsfunktionen ausgestattetes Berufs(bildungs)system gibt, wird in den USA vor dem Hintergrund und der Notwendigkeit eines ganz andersartigen Berufsbildungssystem heraus zu dieser Verbindung von Information und

Orientierung schon seit langem in verschiedenen Foren ein engagierter Diskurs geführt.

In der amerikanischen Diskussion über das moderne Informationsmanagement finden sich neben euphorischen Ansichten über das gewaltige Potenzial heutiger Informationstechniken und Datenpools auch Beiträge, die die Effizienz von Informationsquellen und -medien in Abhängigkeit von der Nützlichkeit der gelieferten Informationen zur gewünschten Problemlösung beurteilen. Nicht die Vielfalt und weltweite, schnelle Verfügbarkeit von Informationen sind demnach ein Vorteil an sich, ebenso wenig wie umgekehrt die dort vorfindliche Informationsfülle zwingend ein Problem der Überinformiertheit oder Desinformation nach sich zieht.

„The answer is knowing the right questions“, ist der Standpunkt eines Diskussionsbeitrags aus der Serie „Myths and Realities“ des ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (vgl. Kerka 1997). Bezieht der Artikel sich im Kern auf das Informationshandeln im Internet, lassen sich einige neue Prinzipien des Informationsmanagements, die darin angesprochen werden, auch für die Anwendung in hiesigen Kontext adaptieren. Demnach stellt sich die Welt der Informationen dar (1) als ein Superhighway, auf dem man lernen muss, sich zu bewegen, dass heißt zu wissen, wie gegebene Informationshilfsmittel bzw. -medien zu benutzen sind, (2) als ein kybernetischer Raum (cyberspace), bezüglich dessen man lernen muss, zu navigieren, (3) als soziale Welt, der gegenüber kritisch hinterfragt werden muss, wer Informationen bereitstellt, warum und wo anders ähnliche Inhalte zu finden sind, und (4) als Bergwerk (mine), zu dem Zugänge entdeckt, in dem „nuggets“ gefunden und herausgelöst werden müssen, um anschließend Metall, sprich die gewünschte Information aus ihnen zu gewinnen (Kerka 1997). Das Verfolgen dieser Prinzipien wäre leitend für die Moderatoren- und Coaching-Aufgabe zur Vermittlung einer beruflichen Informationskompetenz der Beschäftigten.

Schritt 4:

Im praktischen Training des Informationsverhaltens und des Problemlösungshandelns sind die Beschäftigten auf Rückkoppelungsmöglichkeiten angewiesen, in denen sie ihre Ergebnisse oder Probleme bei der Informationssuche präsentieren und Fragen sowie Suchstrategien präzisieren und korrigieren können.

Frage- und problembezogenes Erfahrungslernen lässt sich nicht als reine „Desktop-Praxis“ organisieren: Praxisnähe muss in diesem Zusammenhang auch mit Anschaulichkeit einhergehen. Dies erfordert neue berufliche

Praxiserfahrungen für die vor Personaltransfers stehenden Beschäftigten (Hospitationen, Praktika, Zweitarbeitsverhältnisse). Hier liegt die zentrale Schnittstelle zwischen der Entwicklung einer beruflichen Orientierung und einer berufsverlaufsbezogenen strategischen Qualifizierung.

Schritt 5:

Schließlich sollte auch in der Konkretisierungsphase, d.h. der praktischen Verfolgung einer gewonnenen Orientierungsrichtung wie der Suche nach und der Auswahl von Beschäftigungsmöglichkeiten bis hin zum Bewerbungstraining und der Auswertung von Bewerbungserfahrungen im Rahmen der begleiteten Orientierungsphase Unterstützung angeboten werden.

Der gesamte Orientierungsprozess bedarf – soll er nicht in Luftschlössern neu gewonnener beruflicher Aspirationen münden – einer substantiellen Entsprechung. In den bekannten Fallbeispielen bestand für die Trägereinrichtungen der Orientierungsphase parallel zum Coaching-Prozess daher immer auch eine Aufgabe in der eigenen Suche nach konkreten Beschäftigungsangeboten. Die Funktion dieser Initiative kann man als eine doppelte beschreiben: Sondierung und Erschließung des realen Möglichkeitsraumes – nicht selten dürfte es sich um die Suche nach Beschäftigungsnischen handeln – und Versorgung der Klientel mit Angeboten bis hin zur Vermittlung.

4.2.2 Zielkomplex: Strategische Qualifizierung

Die inhaltliche Ausrichtung strategischer Qualifizierung lässt sich für die Beschäftigten im Zuge der Gewinnung neuer beruflicher Orientierung nach und nach identifizieren und festlegen (vgl. Schritt 3). Die Auswahl von Qualifizierungsangeboten erhält idealtypisch vor diesem Hintergrund ein notwendiges Maß an Bewusstheit in der Zielbestimmung. Der Nachteil ansonsten häufig eklektizistischer Inanspruchnahme jedweder Weiterbildungsangebote, in der Erwartung, dass irgendeine trendgerechte Qualifizierung auch für die Verwertbarkeit der eigenen Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt nützlich sei, tritt hier zurück zugunsten einer Entscheidung, die auf einer Synthese aus den verschiedenen Orientierungsbausteinen zu einer persönlichen Zielformulierung beruht: einer mehr oder weniger elaborierten strategischen Vorstellung über die eigene berufliche Zukunft.

Sofern daraus die Notwendigkeit zur Aktualisierung oder Erweiterung von – im engen Sinne – berufsfachlichen Qualifikationen entsteht, ist davon aus-

zugehen, dass dieser Qualifizierungsbedarf über die Angebote der zahlreichen Weiterbildungsträger prinzipiell angemessen zu bedienen ist.

Es wurde schon an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass demgegenüber der Erwerb bzw. die Vermittlung von extra-funktionalen Kompetenzen für moderne Aufgabenzuschnitte in dezentralen Formen der Arbeitsorganisation mit prozessorientierten Funktionsprofilen an den Erfahrungsraum der konkreten Arbeit gebunden ist. Für die von Arbeitslosigkeit bedrohten Beschäftigten oder die bereits Entlassenen sind diese Voraussetzungen im Herkunftsunternehmen oft nicht (mehr) gegeben, und bei den Transferinstitutionen wie bspw. den Beschäftigungsgesellschaften handelt es sich aller Erfahrungen nach um „Gesellschaften ohne Beschäftigung“, sprich: ohne genuinen Arbeitszusammenhang. Die betroffenen Arbeitskräfte sind daher auf Möglichkeiten angewiesen, in externen Arbeitskontexten praktische Erfahrung zu sammeln und berufliche Kompetenzen zu entwickeln. Zugangsmöglichkeiten zu solchen potenziellen Beschäftigungsbrücken sind im Instrumentarium des SGB III vorgesehen (Praktika, Zweitarbeitsverhältnisse etc.).

Die zu den Zielkomplexen Berufsorientierung und strategische Qualifizierung formulierten Prinzipien und systematischen Schritte stellen in diesem Entwurf die unverzichtbaren Bestandteile eines Unterstützungskonzepts für Personaltransfer dar.

Unter welchen Bedingungen und in welcher Weise Maßnahmen beruflicher Orientierung und strategischer Qualifizierung in Konstellationen des Personaltransfers implementiert werden können, soll im Folgenden erörtert werden.

4.2.3 Bedingungen der Implementation eines modularisierten Konzepts strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers

Als Ensemble stellen die fünf Schritte des ersten Zielkomplexes eine erweiterte Form der präventiven Outplacement- oder auch Newplacement-Betreuung für Arbeitskräfte unterhalb der Managementebene dar. Dieser Orientierungsprozess setzt, soll er präventiv wirksam werden, idealer Weise zeitlich bereits in der Planungsphase von Personalabbau im abgebenden Unternehmen selbst an. An der bisherigen Praxis ist auffällig, dass in den Fällen, wo frühzeitig mit der Vorbereitung von Personaltransferprozessen begonnen wurde, es sich entweder um Großunternehmen oder um projekt-

geförderte Rahmenbedingungen handelte (vgl. ADAPT 1998; Ahlene/Heise/Naevecke/Vonken 2001, S. 92ff.). Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass grundsätzlich kaum systematische Anreize für die abgebenden Unternehmen existieren, erstens derart frühzeitig (präventiv) tätig zu werden – was nach innen auch eine rechtzeitige Herstellung von Transparenz über die geplanten Personalmaßnahmen voraussetzt –, zweitens im Unternehmen selbst durch aufwändige Beratungs- und Coaching-Prozesse das Ausscheiden von noch betriebsgebundenem Personal vorzubereiten und drittens diesen für das Unternehmen selbst unproduktiven Aufwand auch zu finanzieren. Dieses trifft in besonderem Maße für Klein- und mittlere Betriebe zu, die wegen meist wenig elaborierter langfristiger geschäfts- und personalpolitischer Strategie in Krisenphasen vergleichsweise kürzere „Reaktionszeiten“ haben als Großunternehmen und denen angesichts einer z.T. weniger ausdifferenzierten und professionalisierten Funktionsteilung auch die für ein präventives Out- bzw. Newplacement erforderlichen eigenen Ressourcen fehlen, seien es verfügbare Kompetenzen oder Finanzmittel.

Wenngleich bislang für ein solches Konzept strategischer Qualifizierung und Berufsorientierung nicht in jedem Fall ein systematisches und ausreichend starkes Anreizsystem für die Unternehmen bereitsteht, so lassen sich dennoch Anknüpfungspunkte für eine betriebliche Beteiligung daran formulieren.

Einen Anknüpfungspunkt bildet die Kompetenzentwicklung betrieblicher Interessenvertretungen für Aufgaben im betrieblichen Strukturwandel und bei Personalabbau im Besonderen³⁷. Hier ginge es vor allem um die Erweiterung der traditionellen Abwehrpolitik um ein an betriebsübergreifenden Gestaltungslösungen für Beschäftigungssicherung orientiertes Handlungsrepertoire, mit dem entsprechende Forderungen als Bestandteil von Sozialplanverhandlungen oder betrieblichen Interessenausgleichen eingebracht und durchgesetzt werden können.

³⁷ Die Relevanz dieser Entwicklungsaufgabe wurde bereits von mehreren Gewerkschaften erkannt und mit wissenschaftlicher Begleitung in ein Projekt „KomMit – Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel - Mitgestaltung durch kompetente Betriebs- und Personalräte“ umgesetzt. (vgl. Felger/Paul-Kohlhoff 1998) Das Ziel dieses anwendungsorientierten Entwicklungsprojektes ist die Ermittlung des Qualifizierungsbedarfes von Betriebs- und Personalräten und die Erarbeitung von praxistauglichen Bildungsbausteinen für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit im Themenfeld betriebliche Weiterbildungsgestaltung.

Ein weiteres Anknüpfungsfeld bietet – bei allen kritisierten Einschränkungen – das SGB III in seiner aktuellen Fassung. Hier ist es insbesondere das Instrument des Struktur-KuG (§§169ff. SGB III), das für die zeitintensive Aufgabe der beruflichen Neuorientierung die Unternehmen bei Vorliegen der Anspruchsvoraussetzungen durch öffentliche Förderung entlasten würde.

Insbesondere für KMU bietet dieses Instrument auch die Basis zur Einrichtung einer betriebsnahen BQG oder einer vergleichbaren Auffang- bzw. Transfereinrichtung, innerhalb derer die Aufgaben beruflicher Orientierung und der strategischen Gestaltung von erforderlichen Qualifizierungsprozessen verantwortlich angelagert werden könnten. Mit den an den Baustein „berufliche Orientierung“ geknüpften Ansprüchen wären auch erste Qualitätskriterien für die Arbeit einer BQG formulierbar, die seitens der Bundesanstalt gleichzeitig als Vergabekriterien für Struktur-KuG-Mittel angewendet werden können.

Inwiefern sich auch die neu geschaffenen Leistungen der „Freien Förderung“ (§10 SGB III) zur Finanzierung dieser Aufgabe nutzen lassen, lässt sich mangels entsprechender praktischer Erfahrung bislang schwer einschätzen. Denkbar ist der Einsatz vor allem bei gering dimensionierten Personalabbau in KMU, in denen die betroffenen Beschäftigten durch Personalentscheidungen zwar von Arbeitslosigkeit bedroht wären, jedoch noch weiterhin im Unternehmen tätig sind und nicht in Strukturkurzarbeit „Null“ übergehen.

Dem in der Leistungspolitik der Arbeitsverwaltung nach SGB III geforderten Primat der Vermittlung ließe sich im Zusammenhang einer systematischen, präventiven Out- bzw. Newplacement-Praxis entsprechen. Dazu wäre es möglich und erforderlich, die Schritte und Ergebnisse dieser Orientierungsmaßnahmen zu dokumentieren und einer intersubjektiven Überprüfbarkeit ihrer Arbeitsmarkttauglichkeit durch die Institutionen der Bundesanstalt zugänglich zu machen. Durch eine entsprechende Selbstverpflichtung und die Festlegung von Qualitätsstandards für den Orientierungs- bzw. Beratungsprozess wäre es denkbar, „Beratungszertifikate“ für das Out- bzw. Newplacement zu vergeben, die von der Bundesanstalt als Quasi-Leistungen der Arbeitsberatung und –vermittlung anerkannt würden.

Auf dieser Basis wäre auch die Überprüfung der Arbeitsmarkttauglichkeit von zur Förderung beantragten berufsfachlichen Weiterbildungsmaßnahmen, die in berufsverlaufsstrategischer Hinsicht angestrebt werden, denkbar und vermutlich präziser, als sie auf Basis des arbeitsmarktstatistischen Materials möglich ist.

Zum Erwerb von extra-funktionalen Kompetenzen außerhalb des Herkunftsbetriebs bietet das SGB III den Beschäftigten mehrere Möglichkeiten, in unterschiedlich verfassten Arbeitszusammenhängen anderer Unternehmen für eine befristete Zeit Erfahrungen zu sammeln. Die Instrumente Praktikum, Zweitarbeitsverhältnis und eingliederungsorientierte Arbeitnehmerüberlassung eröffnen alle auch Zugangsmöglichkeiten aus dem Status der Strukturkurzarbeit „Null“ und stehen somit sowohl für Beschäftigte aus abgebenden Betrieben als auch aus Transferinstitutionen wie bspw. Beschäftigungsgesellschaften prinzipiell offen. In diesen befristeten Beschäftigungsformen, die per se keinen expliziten Qualifizierungsauftrag verfolgen, besteht durchaus das Risiko von Mitnahmeeffekten durch die aufnehmenden Betriebe, um den Preis der einseitigen Vernutzung von Arbeitskraft ohne Qualifizierungseffekt bzw. Zugewinn an nutzbarer Arbeitserfahrung für die externen Beschäftigten. Um diese Beschäftigungsformen für die Arbeitskräfte aus Personaltransferkonstellationen systematisch zum Kompetenzerwerb in bislang unvertrauten Arbeitszusammenhängen nutzen zu können, bedarf es einer Festlegung von Qualitätsstandards an die Arbeitsinhalte und Formen von Commitments mit den Betrieben über Einsatzfelder, wie es sie ansatzweise bereits für Praktikumsstellen im Rahmen von (hoch-)schulischen Ausbildungsgängen gibt. Auf diese Weise könnten symmetrische „take-and-give“-Situationen erzeugt werden. Das Management solcher Vermittlung in befristete Test-Beschäftigung und die Aufsicht über die Einhaltung von Qualitätsstandards und Commitments wäre sinnvoll, an einer der beteiligten Institutionen anzulagern, sei es der abgebende Betrieb oder eine der möglichen Auffang- und Transferinstitutionen.

Die Verlagerung und Dezentralisierung der oft hilflosen Arbeitsberatung der Bundesanstalt auf eine betriebsnahe Ebene eröffnet die Möglichkeit einer personen- und prozessnahen Betreuung und berücksichtigt dabei auch das Kriterium der Frühzeitigkeit von Intervention, insofern als regulierte, vor allem aber systematische Orientierungs- und – daran anschließend – Qualifizierungsprozesse noch vor dem Zeitpunkt der Entlassung, zumindest vor Eintritt in Arbeitslosigkeit beginnen – und idealer abgeschlossen werden können. Die Festlegung von Qualitätsnormen für die Struktur-KuG-Vergabe und Out- bzw. Newplacementberatung, Praktikumsstellen und andere „Probe-Arbeitsverhältnisse“ ließe sich im bestehenden ordnungspolitischen Rahmen realisieren. Auch zu dem im Prinzip restriktiven Ansatz des Vermittlungsprimats in der gegenwärtigen Arbeitsmarktpolitik kann mit diesem Konzept Übereinstimmung hergestellt werden: Es setzt frühzeitig und präventiv ein, ist an einer präzisen Diagnose von Realentwicklungen im Beschäftigungssystem und gleichzeitig an individuellen berufsbiografischen

Parametern orientiert und daher eng mit dem Anspruch auf Arbeitsmarktverwertbarkeit verknüpft.

Eines wird aber auch dieser Ansatz nicht lösen können. Das sind die quantitativen Disparitäten zwischen Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem, die, ohne den Preis massiver Dequalifizierung und Interessenverletzung einzugehen, auch nicht durch noch so reflektiertes, strategisches Anpassungsverhalten der individuellen Arbeitskraft aufgelöst werden.

5 Desiderate, Forschungs- und Handlungsperspektiven

Wenn zuvor das Konzept beruflicher Orientierungskompetenz im Kontext von Personaltransferprozessen thematisiert wurde, so ist dabei auch deutlich geworden, dass damit nicht nur eine Brückenfunktion in spezifischen und extremen erwerbsbiografischen Bruchsituationen (drohender oder eingetretener Arbeitsplatzverlust, strukturbedingter Perspektivverlust im ausgeübten Beruf) angesprochen ist. Berufliche Orientierungskompetenz ist gleichsam Katalysator und Trägerkomponente für einen subjektgesteuerten, reflektierten Umgang mit Entscheidungssituationen im Erwerbsverlauf.

In anderem Zusammenhang hatte ich mit Verweis auf Baethge/Baethge-Kinsky 2000 bereits darauf hingewiesen, dass berufliche Weiterbildung, also Lernprozesse Erwachsener, soll sie nicht bloß eine gesellschaftlich-normative Verhaltenszumutung mit fremdbestimmten Inhalten bleiben, auch Rahmenbedingungen und Organisationsformen benötigt, unter denen die sozial erwartete, aber auch die für subjektiv emanzipierte Kompetenzentwicklung erforderliche Selbsttätigkeit und Selbstorganisation ermöglicht wird und zum Tragen kommen kann. Bei der Suche nach Voraussetzungen für eine stärker subjektbezogene berufliche Weiterbildung geht es folglich nicht nur um die Gestaltung der Zugänge zu und der Zwecksetzung von Weiterbildung. Auch die Fragen nach dem „Was wird gelernt?“ und dem „Wie wird gelernt?“ sind in neuer Weise zu beantworten. Diese inhaltlich-curricularen und organisatorisch-didaktischen Aspekte haben ihrerseits Rückwirkungen auch auf das Weiterbildungsmotiv und die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung. Sie sind neben anderen Faktoren relevante Größen in den Aufwand-Kosten-Nutzen-Kalkülen (vgl. Bolder 2000) der Erwerbssubjekte.

Schon seit einigen Jahren lässt sich, wie in anderen Dienstleistungsbereichen, so auch in der Weiterbildung, ein Wandel im Sprachgebrauch, teils auch in der programmatischen Orientierung, noch selten in der Praxis von Bildungsanbietern beobachten. Die Rede ist von einer stärker nachfrageorientierten Weiterbildung gegenüber einer bisher stärker angebotsorientierten Ausrichtung. Baethge/Baethge-Kinsky (2000, S. 7) begründen und charakterisieren diesen Wandel so:

„Mit der betrieblich-arbeitsorganisatorischen Dynamisierung korrespondiert diejenige auf dem Arbeitsmarkt: Hatte man früher selbst in Zeiten eines beträchtlichen sektoralen und beruflichen Strukturwandels noch relativ gute Anhaltspunkte für Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man aus- und weiterbilden konnte, so lösen sich jetzt auch diese relativen Sicherheiten weiter auf. Die zunehmende Unsicherheit

und Unkalkulierbarkeit der Entwicklungen auf den Produkt- und Arbeitsmärkten lässt die Ziel- und Adressatengenaugigkeit von beruflichen Weiterbildungsangeboten weiter schrumpfen. Selbst die Definitionsfähigkeit von zukunftssträchtigen Qualifikationen unterhalb komplexer Berufsprofile nimmt angesichts des beschleunigten Wissensverschleißes weiter ab. Es ist diese Situation, die für die berufliche Weiterbildungsorganisation und das individuelle Weiterbildungsverhalten neue Anforderungen setzt. In Bezug auf die Weiterbildungsorganisation lässt sich in den 90er Jahren eine Entwicklung beobachten, die wir als Tendenz zu ‚prozessorientierter beruflicher Weiterbildung‘ charakterisiert haben (Baethge/Schiersmann 1998). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Weiterbildungsangebote enger an situativen Bedarfen und Bedürfnissen ausrichtet, arbeitsintegriertes Lernen systematisch einzubeziehen und auszubauen sucht und insgesamt dem informellen Lernen einen hohen Stellenwert zuspricht. Dies bedeutet keinen Abschied von institutionalisierter und formalisierter Weiterbildung, aber selbst diese wird neu justiert und näher an betrieblichen und individuellen Bedürfnissen orientiert.“

Auch Baethge/Baethge-Kinsky gehen davon aus, dass (prozessorientierte) Weiterbildung, nur dann erfolgreich sein kann, wenn Akzeptanz und Nutzererwartungen auch auf Seiten der Erwerbstätigen gegeben sind.

Aus der Perspektive einer subjektbezogenen beruflichen Weiterbildung muss an dieser Stelle dennoch auf die manches Mal irrtümlicher Weise synonyme Verwendung der Termini „Nachfrageorientierung“ und „Teilnehmerorientierung“ eingegangen werden. Bekannt ist die Unterscheidung zwischen beiden Begrifflichkeiten nach den Situationen, auf die sie sich beziehen, entlang der Zeitachse. Nachfrager oder Adressaten sind das Gegenüber von Marketing- und Akquiseaktivitäten seitens der Weiterbildungsanbieter sowie – ausschnitthaft – unter Umständen auch das Synonym für Teilnehmerpotenzial. Nachfrager von beruflicher Weiterbildung sind jedoch nicht in jedem Fall Erwerbspersonen als künftige Teilnehmer (im Sinne der Bezeichnung „Zielgruppe“), sondern mitunter auch die Unternehmen als den Auftraggebern von Weiterbildung und den ökonomischen Verwertern ihrer Resultate. Teilnehmer hingegen sind – je nach didaktischem Konzept – die unmittelbaren Lernsubjekte oder Objekte des Weiterbildungsprozesses selbst. Wenn in avancierten Konzepten zur Weiterbildung daher „partizipative Verfahren“ der Bedarfsermittlung und Curriculumentwicklung angeboten und praktiziert werden, drückt sich darin sehr wohl eine schon seit langem am Markt geforderte – neutral formuliert – Kundenorientierung aus. Diese Formulierung lässt jedoch zunächst die mit einem Weiterbildungsauftrag verbundenen Interessenpositionen offen. Meist wird – darauf hatte ich bereits hingewiesen – von den Bedarfslagen der Unternehmen, seien sie direkt bestimmt oder über den Arbeitsmarkt vermittelt, ausgegangen. Diese treten den Erwerbspersonen in ihrer Rolle als Teilnehmer in solchen Weiter-

bildungsprozessen als Normative oder unmittelbare Imperative gegenüber. Die Unterscheidung zwischen Nachfrageorientierung und Teilnehmerorientierung hat folglich nicht nur eine zeitlich-situative Dimension, sondern auch eine soziale.

Bleibt die Frage, wie es innerhalb solcher machtstrukturierten Konstellationen (Betrieb, Arbeitsmarkt) gelingen kann, Teilnehmerorientierung – oder um Erwerbspersonen auch als *potenzielle* Teilnehmer einzubeziehen, spreche ich im Folgenden von Subjektorientierung – zu realisieren. Grundsätzlich bedarf es dafür dialogischer, partizipativer Verfahren, die im Prinzip die Aushandlung der wechselseitigen Interessen unter Abwägung der jeweiligen Belastungs-Kosten-Nutzenerwartungen erlauben.

Hierbei stehen im Wesentlichen vier Aushandlungsgegenstände im Vordergrund:

- (a) Bedarfsermittlung
- (b) Curriculumentwicklung
- (c) Berufliche Entwicklungsoptionen (Bildungsberatung und Verheißung)
- (d) zeitlich-organisatorische Rahmenbedingungen

5.1 Forschungs- und Handlungsfeld Unternehmen

In Unternehmen sind solche Dialogverfahren überwiegend nur aus der Praxis von Commitments, Entwicklungsgesprächen, auch Outplacementberatung für das höhere Management bekannt. Die Namen sind vielfältig, die Schwerpunkte und Vorgehensweisen oft unvollständig, da der Fokus zu meist auf dem Verhandeln beruflicher Entwicklungsoptionen (c) liegt und alles andere „abgeleitete Größen“ sind. Für den Bereich der tariflich Beschäftigten (oder Äquivalenten) finden, wo überhaupt, solche Verhandlungen und Beratungen noch überwiegend auf der Ebene von Personalverantwortlichen und der betrieblichen Interessenvertretung statt. Das zentrale Problem liegt dabei nicht in der Mittelbarkeit, sondern im Fehlen von Partizipation der Betroffenen.

Eine systematische Untersuchung partizipativer Verfahren in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung steht aus. Dies ist zum Teil damit zu erklären, dass in vielen Fällen eine betriebliche Weiterbildungspraxis nicht Bestandteil eines generellen Personalentwicklungskonzepts ist. Zum anderen Teil

dürfte es ein durch die Verteilung der Machtpositionen im Unternehmen tradierter Vorbehalt sein, der solchen weit gehenden Partizipationsangeboten entgegensteht. Allerdings:

„Die durch das arbeitende Subjekt zu leistende Integration von organisatorischen und kommunikativen Verhaltenspotentialen mit neuen theoretischen Wissensbeständen und eigener Erfahrung führt zu einem erweiterten, gleichwohl situationsspezifisch anwendbaren ‚Handlungsmodell‘ und induziert zugleich ein neues betriebliches Qualifikationskonzept. Dieses läßt sich nicht mehr angemessen als Festschreibung von Anforderungen, wie sie in konkreten Arbeitsprozessen auftreten oder über detaillierte Einzelbeschreibungen von Arbeitsplatz- oder Funktionsprofilen definiert werden, begreifen. Gegenüber einer derart statisch-restriktiven Fassung hebt dieses Qualifikationskonzept auf dynamisch-expansive Momente des Handlungsvermögens ab. Gefragt ist die aktive, durchaus ‚eigensinnige‘ Gestaltung betrieblicher Prozesse durch die Arbeitskräfte selbst.“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1995, S. 152)

Wenn es also in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung nicht mehr um defizitorientiertes Lernen geht, sondern zunehmend die Handlungspotenziale der Arbeitskräfte an Bedeutung gewinnen, dann kann nicht nur, sondern dann *muss* Weiterbildung „multifunktional und überdeterminiert“ angelegt sein (Kade/ Seitter 1996, S. 245). Dies ist ein entscheidender Anknüpfungspunkt für Partizipation innerhalb betrieblicher Machtverhältnisse – und für empirische Forschungsvorhaben, die, im doppelten Sinne, zur Aufklärung der vorhandenen Praxis beitragen.

In diesem Zusammenhang muss besonders ein wichtiger Aspekt für partizipative Verfahren zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung genannt werden: das zeitlich-organisatorische Arrangement von Arbeiten und Lernen. Die Verbindung von „Zeitpolitik und Lernchancen“ war Gegenstand eines gleichnamigen interdisziplinären Forschungsprojekts, in dem untersucht wurde, „in welchem Umfang in der Organisation von Wirtschaftsprozessen (ökonomische Ebene) und Berufsbiographien (individuelle Ebene), in der Organisation von Weiterbildung (institutionelle Ebene) und hinsichtlich von rechtlichen und finanziellen Aspekten sich schon ein Bestand an (...) Problemlösungsmustern erkennen lässt“ (Dobischat/Seifert 2001, S. 9f.; Auslassung d. V.), der als organisatorischer Rahmen für subjektiv verantwortete Erwerbs- und Lernbiografien dienen könne.

Bemerkenswert an den Befunden dieser Bestandsaufnahme (vgl. Dobischat/Ahlene/Seifert 2001) ist zunächst, dass der Regulierungsgrad von betrieblicher Weiterbildung durchschnittlich eher gering ist, mit der Betriebsgröße und dem gewerkschaftlichen Organisationsgrad jedoch steigt. Auffäl-

lig ist in diesem Zusammenhang, dass dort, wo entsprechende Regelungen bestehen, diese eindeutig die Tendenz zu individuellen Absprachen erkennen lassen. Dies mag vordergründig dem Gestaltungsanspruch einer subjektbezogenen beruflichen Weiterbildung Rechnung tragen. Berücksichtigt man jedoch, dass nach den vorliegenden Befunden Lernzeitkonten zur Erfassung von Zeitguthaben für betriebliche Weiterbildung kaum realisiert sind (um 10 % der befragten Betriebe), dass solche Modelle von Arbeitszeit-Lernzeit-Arrangements von den meisten Unternehmen noch gar nicht zur Kenntnis genommen wurden und dass es (insbesondere bei den weiterbildungsstarken Großbetrieben) eine zunehmende Tendenz gibt, Weiterbildung, auch betrieblich initiierte, von der Arbeitszeit in die Freizeit zu verlegen, dann muss dieser Umstand als eine ungünstige Rahmenbedingung für eine, die Arbeitskraftinteressen berücksichtigende, partizipative Regulierung beruflich-betrieblicher Weiterbildung angesehen werden. In Verbindung mit der Entwicklung und Aushandlung komplexer Kompetenzentwicklungsprozesse im oben angesprochenen Sinn stünden auch solche, bisher dominierenden statisch-restriktiven Lernzeitarrangements zur Disposition. Dieser Zusammenhang ist von Seiten der Weiterbildungsforschung im Anschluss an die vorliegende erste Bestandsaufnahme in weiteren explorativen Fallstudien zu präzisieren. Dabei wäre eine Erweiterung der Interessen- und Wahrnehmungsperspektive auf die Arbeitskraftsubjekte in den unterschiedlichen betrieblichen Arbeitsmarktsegmenten (einschließlich Zeitarbeitnehmer) und die betriebliche Interessenvertretung unverzichtbar. Nur durch die Einbeziehung der an dialogorientierter, partizipativer Weiterbildungspraxis zu beteiligenden Akteure lassen sich konkrete Interessenlagen differenziert ermitteln, Gestaltungsoptionen bestimmen und Handlungsperspektiven ausloten.

5.2 Forschungs- und Handlungsfeld Weiterbildungsanbieter

Als Akteure der beruflichen, teils auch der spezifisch beruflich-betrieblichen Weiterbildung sind unbedingt auch die Weiterbildungsanbieter anderer Organisationen einzubeziehen. Dazu sind neben den klassischen Weiterbildungseinrichtungen in gebietskörperschaftlicher, verbandlicher, kirchlicher und freier Trägerschaft auch Unternehmensberatungen zu rechnen, die innerhalb der letzten Jahre verstärkt auch auf dem Feld der betriebsnahen Qualifizierung reüssierten (Beratung und Qualifizierung aus einer Hand). Weiterbildungsanbieter sind, wie Baethge/Baethge-Kinsky (2000) konstatierten, seit mehreren Jahren mit erheblichen Veränderungen ihrer Ge-

schäftsbedingungen konfrontiert: Veränderungen im Bereich der Erwerbsarbeit (Entgrenzung sektoraler, berufsfachlicher und funktionaler Handlungsfelder, Prozessorientierung und Betonung komplexer Handlungskompetenzen) führen zu einer verminderten Ziel- und Adressatengenauigkeit von beruflichen Weiterbildungsangeboten. Die Möglichkeiten, zukunfts-trächtige Qualifikationen zu ermitteln und entsprechend geschäftspolitisch zu planen, nehmen bei gestiegener Innovationsgeschwindigkeit tendenziell ab. Für eine arbeitskraft- und betriebsnahe berufliche Weiterbildung scheinen viele Weiterbildungsanbieter noch nicht hinreichend gerüstet zu sein. Die Erfolge, die Consulting-Unternehmen mit integriertem Analyse-, Beratungs- und Qualifizierungs-Know-how bei der Landnahme auf dem Feld betriebsnaher Weiterbildung hatten, können als Indikatoren für deren komparativen Vorteile gegenüber traditionellen Weiterbildungsanbietern dienen. Allerdings ist die Kenntnislage hierzu gemessen an der Bedeutung, den dieses Dienstleistungsfeld für die Qualität der institutionellen Bildungsinfrastruktur hat, zurzeit noch unvollständig. Seit der Forschungsflut zu Beginn des Transformationsprozesses in den neuen Bundesländern werden erst seit wenigen Jahren im Rahmen der bundesweiten Förderprogramme „Lernende Regionen“³⁸ und „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“³⁹ systematisch in den Blick genommen. Im Rahmen einer regionalen Pilotstudie „Zur Entwicklung eines Weiterbildungsberichtssystems“⁴⁰ in Nordrhein-Westfalen wurde von einer Duisburger Forschergruppe (vgl. Beyer u.a. 2002) in einer Umlandregion und einer ländlichen Region (Kreise Wesel und Kleve) Weiterbildungsanbieter u.a. im Hinblick auf ihre Angebots- und Leistungsprofile untersucht.⁴¹

Dabei lag die Aufmerksamkeit vor allem auf den Tätigkeitsfelder in der Weiterbildungsarbeit, die Aufschluss über die Markt- und Kundennähe und über Qualität von Weiterbildung geben können: Weiterbildungs- und Prozessberatung, systematische Bedarfsermittlung, adressatenbezogene Curriculumentwicklung, Qualitätskontrolle/Qualitätssicherung. Schließlich mündete diese Überlegung in die Frage, in welchem Maße Weiterbildungs-

³⁸ Gefördert vom BMBF (Projekträger DLR Bonn).

³⁹ Gefördert vom BMBF innerhalb des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (Projekträger ABWF Berlin).

⁴⁰ Gefördert und über das Landesinstitut für Qualifizierung (LfQ) in Auftrag gegeben durch das MASQT NRW.

⁴¹ Schriftliche, halbstandardisierte Befragung von 174 Weiterbildungsanbietern in den Kreisen Wesel und Kleve (bereinigte Rücklaufquote: 42 %) im Zeitraum November 2001 bis Februar 2002.

anbieter heute als komplexe Bildungsdienstleister auftreten, in welchen Teilen und welchem Umfang das Angebot der Weiterbildung (Maßnahme, Abschluss) von den Bildungsanbietern selbst ergänzt wird um entsprechende Dienstleistungen zur Vorbereitung, Sicherung, Nachsorge und Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebots.

Um die normativen Überlegungen zur Ausgestaltung einer Weiterbildungsinfrastruktur mit nicht repräsentativen Befunden zu den befragten Weiterbildungsanbietern zu konfrontieren, sollen hier einige ausgewählte Indikatoren zum Aspekt „Kundennähe“ im Ergebnis vorgestellt werden (vgl. dazu im Näheren Beyer u.a. 2002, S. 75ff.)

Individuelle Weiterbildungsberatung wird von fast allen untersuchten Einrichtungen angeboten. Die Ausrichtung des Beratungsangebots streut über die ganze Breite der Möglichkeiten: es ist maßnahmebezogen, auf die Lerntechnik bezogen oder hilft bei sozialen Problemlagen. Einen schwächeren Stellenwert nehmen Beratungen für Berufsrückkehrer/-innen und bei anderen Anlässen beruflicher Neuorientierung ein. Zeitliche Schwerpunkte der Beratung sind in den meisten der befragten Einrichtungen nicht spezifiziert. Beratungsangebote bestehen demnach jederzeit und werden dann oft auch maßnahmebegleitend durchgeführt. Beratungsdienstleistungen werden überwiegend auf Nachfrage erbracht.

Prozessberatung bieten über 40 Prozent der befragten Einrichtungen an. Von den Übrigen werden zu einem Drittel „keine Notwendigkeit“ oder „keine Nachfrage“ als Gründe genannt. In anderen Einrichtungen sprechen überwiegend mangelnde Ressourcen und Kompetenz (Erfahrung) dagegen.

Wichtige Indikatoren für den Grad der Angebotsorientierung bzw. der Kundenorientierung in der Weiterbildungsarbeit lassen sich auf dem Feld der *Bedarfsermittlung* ausmachen. Immerhin über ein Viertel der untersuchten Weiterbildungsanbieter verzichtet nach eigenen Angaben auf jegliche Bedarfsermittlung. Zu den Gründen haben nicht alle der befragten Einrichtungen Angaben gemacht. Das Gros gibt jedoch an, für Bedarfsermittlung keine Ressourcen oder keine Erfahrung zu haben. Nur vier Weiterbildungsanbieter sahen gar keine Notwendigkeit, auf diesem Feld aktiv zu sein. Bei den übrigen richtet sich die Bedarfsermittlung am häufigsten auf einzelne Zielgruppen, die Region oder ist themen- bzw. problembezogen. Eine Bezugnahme auf eine bestimmte Branche, einen Sektor (z.B. Dienstleistungen) oder einzelne Betriebe stellt eher die Ausnahme dar. Einen systematischen, strategisch orientierten Charakter hat die Bedarfsermittlung nur bei etwa einem Fünftel der Anbieter, während das Gros Bedarfsermittlung lediglich zur Planung konkreter Maßnahmen durchführt.

Bei der Bedarfsermittlung liegt das Augenmerk der meisten Anbieter (über zwei Drittel) auf feststellbaren Defiziten. Weiterbildung übernimmt in diesem Fall eher eine kompensatorische Funktion. Dass dies offenbar keine ausschließliche Orientierung ist, zeigt sich darin, dass

über die Hälfte sich nach eigenen Angaben auch an vorhandenen Potenzialen orientieren und Weiterbildung somit eine konstruktive Entwicklungsaufgabe zukommt. Ob diese Position mehr darstellt als eine im Rekurs auf die vorherige, bei Stichwort „Selbstverständnis“ geäußerte emphatische Selbstverpflichtung zur Förderung der „individuellen Entwicklung“ der Teilnehmer, müsste sich darin erweisen, ob und wie eine konkrete Beteiligung der Teilnehmer bzw. Kunden bei der Bedarfsermittlung und der Curriculumentwicklung erfolgt.

Sehr viele der Einrichtungen, die Bedarfsermittlung betreiben, wählen dazu mehrere Wege bzw. Methoden. Über 80 % der befragten Weiterbildner in der Region stützen sich dabei in klassischer Weise auf Befragungen von Teilnehmern bzw. potenziellen Kunden und setzen dabei auf die Selbstdiagnosefähigkeit und -bereitschaft ihrer Klientel. Auch „Off-line-Verfahren“ von Bedarfsermittlung wie bspw. die Auswertung von Literatur zur Trendfeststellung oder von in Auftrag gegebenen Studien, die Analyse von Stellenanzeigen oder das Sammeln von Eindrücken und Informationen aus Gremienarbeit werden – wenngleich im Einzelnen unterschiedlich gewichtet – sehr häufig genutzt. Bemerkenswert ist, dass gegenüber diesem Mainstream immerhin fast 40 Prozent der befragten Einrichtungen angeben, eine partizipative Bedarfsermittlung zusammen mit den Teilnehmern bzw. Kunden unmittelbar im Prozess zu machen. Während alle anderen Verfahren, so auch die von ebenfalls so vielen Weiterbildnern genutzte Auswertung eigener Weiterbildungsberatung, immer Bestandteile einer angebotsorientierten Weiterbildungspraxis sind, insofern sie einer dem Kundenkontakt vorausgehende Planung bzw. Konzeptionierung eines Bildungsangebots zum Ziel haben, stellt Weiterbildung in den anderen Fällen eine integrierte Dienstleistung aus Bedarfsermittlung, Beratung und Qualifizierung dar.

Diesem Ansatz entspricht konsequenter Weise auch, dass solche Bildungsdienstleister nicht mit fertigen Curricula aufwarten, sondern diese unter Berücksichtigung bzw. aktiver Beteiligung ihrer Klientel entwickeln oder präzisieren. In der Gruppe der untersuchten Einrichtungen korrespondierte diese Praxis der *Curriculumentwicklung* mit dem in 40 Prozent der Fälle erkennbaren Dienstleistungsansatz. Allerdings beziehen nur etwa ein Drittel dieser Einrichtungen die Teilnehmer auch aktiv gestaltend in die Feinplanung mit ein. Die anderen verfahren etwas distanzierter und nehmen die Feinplanung selbst vor, nachdem sie allerdings die Voraussetzungen der angemeldeten Teilnehmer kennengelernt haben.

Die überwiegende Mehrheit der befragten Weiterbildungsanbieter verfährt auch in diesem Punkt sehr traditionell angebotsorientiert und entwickelt die Maßnahmenkonzepte entweder auf der Basis der ermittelten Bedarfe bzw. bestehender Prüfungsvorgaben im Vorfeld der Akquisitionsphase, d.h. ohne Kenntnis der konkreten Teilnehmer oder kauft sie fertig ein. Ein Viertel der untersuchten Einrichtungen orientiert sich ungeachtet feststellbarer Bedarfe und Anforderungen schlicht an den eigenen Ressourcen und Kompetenzen. Die Erstellung von Teilnehmerunterlagen und Selbstlernmedien erfolgt bei den meisten Anbietern (zwei Drittel) in eigener Regie, meist sogar in

Eigenarbeit. Über die Hälfte der untersuchten Einrichtungen greift allerdings auch auf „Fertigprodukte“ zurück.

Das Ergebnis dieser kleinen Untersuchung zeigt eine in vielen Bereichen noch traditionell angebotsorientierte Praxis der Weiterbildungseinrichtungen, die den (potenziellen) Teilnehmern kaum direkte Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung und Inhalte der Lernprozesse bieten oder auf andere, mittelbare Weise die Berücksichtigung von subjektiven Interessen in Aussicht stellen.

Zur Verbesserung der institutionellen Infrastruktur auf dem Feld der beruflichen Weiterbildung wäre es daher geboten, unter Beteiligung arbeits- und bildungssoziologischen Know-hows Forschungs- und Gestaltungsprojekte zur Organisationsentwicklung in Einrichtungen von Weiterbildungsanbietern aufzulegen, die nicht nur das Ziel einer größeren Betriebsnähe, sondern auch einer größeren Nähe zu den Weiterbildungssubjekten verfolgen. Anregungen dazu lassen sich aus einer Untersuchung von ausgewählten Beratungs- und Weiterbildungsprojekten für KMU gewinnen (vgl. Roß 2001), die im Rahmen des nordrhein-westfälischen Landesprogramms QUATRO und der Gemeinschaftsinitiative ADAPT zwischen 1995 und 2000 gefördert wurden. Diese Projekte verfolgten unter Beteiligung externer Berater und Weiterbildner den programmatischen Anspruch arbeitsorientierter Modernisierung und waren somit auf einen relativ starken Subjektbezug in ihrer Arbeit angewiesen. Von den Programmverantwortlichen, die diese Untersuchung in Auftrag gegeben hatten, wurden diese Befunde nicht mehr politisch-konzeptionell aufgegriffen.

Um die eingangs konstatierte Diskrepanz zwischen realem sowie programmatischem Bedeutungszuwachs beruflicher Weiterbildung und subjektiver Teilnahmeverweigerung, sei sie leibhaftig oder mental, zu überwinden, wird es jedoch erforderlich sein, Rahmenbedingungen in Betrieben, bei Weiterbildungseinrichtungen und im politisch-administrativen Raum zu schaffen und auszubauen, die eine Synthetisierung der Humankapital-, der Arbeitskraft- und der Subjektperspektive in der beruflichen Weiterbildung ermöglichen. Ansonsten wächst mit der neoliberalen Konzeption des lebenslangen, selbstorganisierten Lernens im Boom der Weiterbildung das Risiko eines knowledge gaps (vgl. Bayer 2002, S. 263) und eine Verschärfung der sozialen Polarisierung (vgl. Bolder 2001).

Literatur- und Quellenverzeichnis

- ADAPT (1998): Transnationales Dokument ADAPT. Unveröffentlichtes Präsentationspapier zum transnationalen Workshop von CIOFS (I), API (I) Athen's University of Economics and Business (GR), gsub (D). Berlin 31.03.1998.
- Ahlene, E./Heise, C./Naevecke, S./Vonken, M. (2001): Modulare Qualifizierung. Strategische Qualifizierung und Berufsorientierung in Konstellationen des Personaltransfers im Strukturwandel des Ruhrgebiets. In: G.I.B. (Hg.): QUATRO und ADAPT - Projekte und Ergebnisse. Abschlussdokumentation Dezember 2001 (CD-ROM). Bottrop.
- Adolph, G. (1992): Projektorientierung – eine Möglichkeit ganzheitlichen Lernens. In: Pätzold, G. (Hg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, S. 165–180.
- Alex, L. (1996): Dienstleistungstätigkeiten in gewerblichen Berufen in Industrie und Handwerk. In: Alex, L./Tessaring, M. (Hg.): Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. Bielefeld, S. 157–165.
- Alex, L. (1997): Qualifizierungsfelder im Strukturwandel. In: Weiß, R. (Hg.): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln, S. 84–99.
- Alex, L./Bau, H. (Hg.) (1999): Wandel beruflicher Anforderung – Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung – Qualifikationsreport 1. Berlin/Bonn.
- Alex, L./Tessaring, M. (1996): Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. Dokumentation des BIBB/IAB-Workshops am 13./14. November 1995. Bielefeld.
- Ammermüller, M. (1997): Grundlinien. In: Bundesarbeitsblatt, Nr. 7-8, S. 7-13.
- Altmann, N. u.a. (1986): Ein „Neuer Rationalisierungstyp“. In: Soziale Welt, Heft 2/3, S. 191–207.
- Arnold, R. (1993): Das duale System der Berufsausbildung hat eine Zukunft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 20–27.
- Axmacher, D. (1990): Bildung, Herrschaft und Widerstand. In: PROKLA, Nr. 79, S. 54–74
- Bader, R. (1989): Übergreifende didaktische Aspekte zur Neuordnung der Elektro- und Metallberufe. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Fachtagung zur Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe. Soest, S. 66–77.

- Baethge, M. (1999): Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 8, S. 489–497.
- Baethge, M. (2000): Der unendlich langsame Abschied vom Industrialismus und die Zukunft der Dienstleistungsbeschäftigung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 3, S. 149–156.
- Baethge, M./Andretta, G./Naevecke, S./Roßbach, U./Trier, M. (1996): Die berufliche Transformation in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht. Münster – New York.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1995): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 142–156.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 461–472.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2000): Arbeit – die zweite Chance. (Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen.) In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Jahrbuch Kompetenzentwicklung 2000. Münster
- Baethge, M./Glott, R./Wilkins, I. (1999): Dienstleistungsbeschäftigung im internationalen Vergleich. In: Baethge, M. u.a.: Dienstleistungen als Chance: Entwicklungspfade für die Beschäftigung. (Abschlussbericht der PEM 13 im Rahmen der BMBF-Initiative „Dienstleistungen für das 21. Jahrhundert“) Göttingen, S. 149–232.
- Baethge, M./Haase, P. (1999): Plädoyer für eine neue Berufsbildungsreform. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Berlin, S. 167–186.
- Bahrtdt, H. P. (1959): Die Krise der Hierarchie im Wandel der Kooperationsformen. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart, S. 113–121.
- Ballauf, T. (1970): Skeptische Didaktik. Heidelberg.
- Bayer, M. (2002): Weiterbildungspolitik heute – Modernisierung wohin? In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 261–272

- Bayer, M./Dobischat, R. (1999): Berufliche Weiterbildung und Reformbedarf im SGB III – quo vadis? Ausgewählte Aspekte zur gegenwärtigen Diskussion um die Arbeitsförderungs politik. In: Bayer, M./Dobischat, R./Kohsiek, R. (Hg.): Das Sozialgesetzbuch III - Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung. Frankfurt am Main, S. 21-30.
- Beck, H. (1993): Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt.
- Beck, K. (1999): Berufswahl. (Artikel). In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn – Hamburg, S. 137–138.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, J. (1981): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg.
- Becker, E./Jungbluth, G. (1972): Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculumentwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Frankfurt am Main.
- Becker, W. (2000): Taugt Weiterbildung zur beruflichen Entwicklungsplanung? Berufswege im Berufsfeld Gesundheit und Soziales. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 5, S. 10–14.
- Behringer, F. (1998): Qualifikationsspezifische Unterschiede in der beruflichen Weiterbildung – das Resultat unterschiedlicher Interessen und selektiver betrieblicher Förderung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Heft 4, S. 295–305.
- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen.
- Beicht, U./Berger, K./Herget, H./Krekel, E.M. (Hg.) (1997): Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung. Bielefeld.
- Benner, H. (1996): Kritische Würdigung von Vorschlägen zu neuen Ausbildungsberufen. In: Laszlo, A./Tessaring, M. (Hg.): Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. Berlin – Bonn, S. 184–198.
- Benner, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern – Göttingen – Toronto – Seattle.
- Berger, K. (Hg.) (2000): Zusatzqualifikationen in der Berufsbildungspraxis. Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben. Bielefeld.

- Beyer, J./Dobischat, R./Naevecke, S./Olfmann, A./Roß, R./Schell, I./Späker, G./Stender, A./Stuhldreier, J. (2002): Explorative Pilotstudie zur Entwicklung eines Weiterbildungsberichtssystems am Beispiel der Region Wesel/Kleve (Projektbericht, hg. vom Landesinstitut für Qualifizierung).
- Biersack, W./Parmentier, K./Schreyer, F. (2000): Berufe im Spiegel der Statistik. Beschäftigung und Arbeitslosigkeit 1993 – 1999. Nürnberg.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied – Kriftel – Berlin.
- Blien, U./van Hauff, M./Horbach, J. (2000): Beschäftigungseffekte von Umwelttechnik und umweltorientierten Dienstleistungen in Deutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, S. 126–135.
- Bolder, A. (2000): Überlegungen zu Strategien langfristiger Sicherung des Humankapitals. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 13–18.
- Bolder, A. (2001): Soziale Polarisierungen im Feld beruflicher Weiterbildung. In: D.I.E. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft II/2001, S. 23–25.
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Opladen.
- Borch, H./Hecker, O./Weissmann, H. (2000): IT-Weiterbildung – Lehre mit Karriere. Flexibles Weiterbildungssystem einer Branche macht (hoffentlich) Karriere. In: Bildungsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderheft: Berufe und Qualifikationen im IT-Bereich, S. 16–21.
- Borch, H./Weissmann, H. (2000): Erfolgsgeschichte IT-Berufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderheft: Berufe und Qualifikationen im IT-Bereich, S. 3–6.
- Bosch, G. (1986): Hat das Normalarbeitsverhältnis eine Zukunft? In: WSI-Mitteilungen, Heft 3, S. 163–176.
- Bosch, G. (1998): Zukunft der Erwerbsarbeit. Strategien für Arbeit und Umwelt. Frankfurt am Main – New York.
- Bosch, G. (2000): Bildung und Beruflichkeit in der Dienstleistungsgesellschaft. In: Herzberg, G./ Kunkel-Weber, I/ Timmermann, R./ Tremel, F./ Werneke, F. (Hg.): Bildung schafft Zukunft. Hamburg, S. 19–45
- Bosch, G. (2001): Konturen eines neuen Normalarbeitsverhältnisses. In: WSI-Mitteilungen, Heft 4, S. 204–230.

- Brinkmann, Ch./Schmitt, W. (1999): Evaluation und Potentiale zur Weiterentwicklung der „Freien Förderung“ nach §10 SGB III? In: Bayer, M./Dobischat, R./Kohsiek, R. (Hg.): Das Sozialgesetzbuch III - Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung. Frankfurt am Main, S. 119-131.
- Broer, W./Schitteck, F./Seligmann, M. (1999): Passgenaue Vermittlung von Arbeitslosen. (Reihe: Arbeitspapiere, 7. Hg.: Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung - G.I.B.). Bottrop.
- Bullinger, H.-J. (Hg.) (2000): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten. Bielefeld.
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (Hg.) (1998): Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB zur Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in der beruflichen Bildung vom 5. Februar 1988. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 59–60.
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (Hg.) (2000a): Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2000. Kurzbeschreibungen. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (Hg.) (2000b): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2000. Bielefeld.
- Bündnis für Arbeit (1999): Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit – „Jeder junge Mensch, der kann und will, wird ausgebildet“. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung – BMAS (Hg.) (1999): Arbeitsförderung - SGB III. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hg.) (1998): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hg.) (2000): Berufsbildungsbericht 2000. Berlin.
- Bunk, G. (1990): „Schlüsselqualifikationen“ anthropologisch-pädagogisch begründet. In: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift für Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag, hg. von Karl-Heinz Sommer. Esslingen, S. 175-188.
- Büttemeyer, W./Möller, B. (1979): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München.
- Czycholl, R. (1999): Handlungsorientierung. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn und Hamburg, S. 216–219.
- Dahrendorf, R. (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 5, S. 540-568.

- Deutscher Gewerkschaftsbund (2000): Das Konzept der Dienstleistungskaufleute – neue Berufe und gewerkschaftliche Herausforderungen. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 7-8, S. 18–22.
- Dietz, F. (1988): Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt. Entwicklung bei den sozialversicherungspflichtig beschäftigten Arbeitnehmern nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Qualifikationen zwischen 1974 und 1986. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, S. 115–152.
- Dobischat, R. (1998a): Die Zukunft der Bildung. (Zweiter Teil) Interview mit Rolf Dobischat - Gesucht: Neue Wege der Weiterbildung. In: Süddeutsche Zeitung vom 11.01.1998.
- Dobischat, R. (1998b): Die Zukunft der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Herausforderungen in kommunalen Handlungsfeldern. Referat für die Tagung „Neue Formen der Beschäftigung und Qualifizierung“ des Städte-Netzwerk NRW am 2.9.1998 in Wuppertal, unveröffentlichtes Manuskript (11 Seiten).
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin.
- Dobischat, R./Ahlene, E./Seifert, H. (2001): Forschungsprojekt „Zeitpolitik und Lernchancen“ – Problemlagen und empirische Ergebnisse zur Verbindung von Arbeiten und Lernen. (Abschlussbericht: Teil 1). Duisburg.
- Dobischat, R./Seifert, H. (2001): „Lernzeiten neu organisieren“ – Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. In: Dobischat, R./Seifert, H. (Hg.): Lernzeiten neu organisieren. Berlin, S. 7–17.
- Dorn, B. (2000): Bildungspolitische Positionen zur Weiterentwicklung des deutschen Berufsbildungssystems. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung, 128 Erg.-Lfg.
- Dörner, D. (1992) Die Logik des Mißlingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg.
- Dostal, W./Parmentier, K./Schade, H.-J. (1999): Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Berufsforschung im IAB – Eine Bestandsaufnahme. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, S. 41–60.
- Dostal, W./Stooß, F./Troll, L. (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 438–460.

- Düsseldorf, K. (1997): Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildung in der Transformation vom Plan zum Markt. Bochum.
- Ebner, H. G./Czycholl, R. (1990): Handlungsorientierung und Juniorenfirma. In: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift für Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag, hg. von K.-H. Sommer. Esslingen, S. 265–278.
- Eckert, M. (1990): Handlungsorientiertes Lernen als Ausweg aus der Verschulungsproblematik. In: Harney, K./Pätzold, G. (Hg.): Arbeit und Bildung. Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main, S. 223–239.
- Eckert, M. (1992): Handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Theoretische Bezüge und praktische Konsequenzen. In: Pätzold, G. (Hg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, S. 56–78.
- Eicker, A. (1999): Die eigene Beschäftigungsfähigkeit sichern. In: Handelsblatt vom 26./27.2.1999, S. K1–K2.
- Ehrke, M. (1997): IT-Ausbildungsberufe: Paradigmenwechsel im dualen System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 3–7.
- Erlinghagen, M./Knuth, M. (2002): Kein Turbo-Arbeitsmarkt in Sicht. In: IAT-Report. Nr. 4, als Online-Dokument unter: <http://www.iatge.de/iat-report/2002/report2002-04.html> (recherchiert am 23.04.2002).
- Erlinghagen, M./Knuth, M. (2002): Auf der Suche nach dem „Turbo-Arbeitsmarkt“: Zwischenbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) zum Projekt „Restrukturierung des Arbeitsmarktes. Disaggregierte Längsschnittanalysen mit der IAB-Beschäftigtenstichprobe“. Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik. Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik, Nr. 2002-03, als Online-Dokument unter <http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/am/erling02ad.html> (recherchiert am 08.07.2002).
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel im Lernen (hg. von der Arbeitsgemeinschaft QUEM). New York – München – Berlin, S. 289–335.
- Erz, M./Jenewein, K./Kramer, B. (1998): Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung im Handwerk. (Materialien zur Berufsbildung in Technik und Wirtschaft. Bd. 2.) Duisburg.

- EU-Kommission (2001): Mitteilung der EU-Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ vom 21. November 2001, als Online-Dokument unter: http://europa.eu.int/comm/education/life/what_islll_de.html (recherchiert am 22.11.2002)
- Euler, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien; hg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn.
- Fabig, G./Henning, W. (1999): Wie frei ist die „Freie Förderung“ nach § 10 SGB III. In: Bayer, M./Dobischat, R./Kohsiek, R. (Hg.): Das Sozialgesetzbuch III - Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung. Frankfurt am Main, S. 133–43.
- Flitner, W. (1950): Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode. Weinheim.
- Fricke, W. (1975): Arbeitsorganisation und Qualifikation. Bonn.
- Fricke, W. (1978): Zum Verhältnis von Produktionstechnik, Arbeitsorganisation und Qualifikationsstruktur. Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand. In: Bolte, K. M. (Hg.): Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis zum 1. Oktober 1976 in Bielefeld. Darmstadt, S. 864-877.
- Friebel, H./Espkamp, H./Knobloch, B./Montag, S./Toth, S. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Opladen.
- Friedmann, G. (1959): Grenzen der Arbeitsteilung. Frankfurt am Main.
- Friese, M. (2000): Dienstleistung als Profession. Modernisierungspfade im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. In: Friese, M. (2000): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen.
- Fürstenberg, F. (1969): Die Soziallage der Chemiarbeiter. Neuwied – Berlin.
- Ganz, W. (1999): Wachstumsfaktor Dienstleistungen. In: Martin Koller (Hg.): Innovations- und Wachstumspotentiale neuer Dienstleistungen (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 222). Nürnberg, S. 41–66.
- Geißler, K.A. (1987): Die Weiterbildungsoffensive. Der Marsch in die systematische Bewirtschaftung des Menschen. Manuskript.
- Geißler, K.A. (1988): Qualifikation auf Leben und Tod. In Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur, Heft 1, S. 57-64.

- Geißler, K.H. (1991): Das Duale System hat keine Zukunft. In: Leviathan, Heft 1, S. 68–77.
- Geißler, K.H. (1995): Perspektiven des dualen Systems – Besorgnis und Hoffnung. In: Der berufliche Bildungsweg, Heft 11, S. 19–24.
- Gerst, D./Hardwig, Th./Kuhlmann, M./Schumann, M. (1995): Gruppenarbeit in den 90ern: Zwischen strukturkonservativer und strukturinnovativer Gestaltungsvariante. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 22, S. 39–64.
- Gidion, G./Kuwan, H./Schmalzer, K./Schmidt, S. L. (2000): AdeBar – Arbeitsnahe Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung mit dem Ziel der Früherkennung von Veränderungen in den Betrieben. In: News Letter (FreQuenNz), Heft 1, hg. vom Fraunhofer Institut für Arbeitswissenschaft und Organisation, S. 11–14.
- Gidion, G./Kuwan, H./Schmalzer, K./Waschbüsch, E. (2000): Spurensuche in der Arbeit. Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationsanforderungen. Bielefeld.
- Girmes-Stein, R. (1981): Grundlagen einer handlungsorientierten Wissenschaft von der Erziehung. Zur Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses bei Erich Weniger. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, S. 39–51.
- Gonon, P. (1999): Schlüsselqualifikationen. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn und Hamburg, S. 341–342.
- Greinert, W.-D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungswege. Baden-Baden.
- Gruschka, A./Kutscha, G. (1983): Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsbildung – Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 877–891.
- Habermas, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation (1968). In: Habermas, J.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt am Main, S. 118–194.
- Hack, L. (1994): Industriesoziologie. In: Kerber, H./Schmieder, A. (Hg.): Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbek bei Hamburg, S. 40–74.
- Handelskammer Hamburg (Hg.) (2000): 100 Ausbildungsberufe - die es bislang noch nicht gibt – aber geben könnte. Hamburg.

- Heidegger, G./Rauner, F. (1997): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Heimann, K. (2001): Wenn der ausgebildete Kurierfahrer anrollt. Scurrile Ideen der Hamburger Handelskammer: Nicht der Lehrstellenmangel ist das Problem, sondern der Mangel an Berufen. In: Frankfurter Rundschau vom 1.2.2001, S. 8.
- Heinz, W. R. (1976): Zum Zusammenhang zwischen Arbeitssituation und Sozialisation am Beispiel der „Berufswahl“. In: Leithäuser, T./Heinz, W. R. (Hg.): Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt am Main, S. 146–170.
- Hilbert, J./Scharfenorth, K. (1998): Besser als ihr Ruf – Ausbildung im Dienstleistungssektor und ihre Perspektiven. In: Bosch, G. (Hg.): Zukunft der Erwerbsarbeit. Strategien für Arbeit und Umwelt. Frankfurt am Main – New York, S. 436–457.
- Hirsch, J./Roth, R. (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus. Hamburg.
- Hoffmann, E./Walwei, U. (2002): Wandel der Erwerbsformen: Was steckt hinter den Veränderungen? In: Kleinhenz, G. (Hg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250. Nürnberg, S. 135–144.
- IAO (Hg.) (1990): F&E heute. Industrielle Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. München.
- Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung (Hg.) (1962): Soziale Auswirkungen des technischen Fortschritts. Berlin – München.
- ISO (2001): ISO-Informationen 11 (2000/2001), als Online-Dokument unter: <http://www.iso-koeln.de/debate1.pdf> (recherchiert am 04.05.2002.).
- Jaeggi, U./Wiedemann, H. (1966): Der Angestellte im automatisierten Büro. Stuttgart.
- Jank, W./Meyer, H. (1996): Didaktische Modelle. 5. Aufl. Frankfurt am Main.
- Jenschke, B. (1999): Berufsberatung. (Artikel). In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn – Hamburg, S. 83–85.
- Johnson, R. (1988): „Really usefull knowledge“ 1790-1850. In: Lovitt, T. (Hg.): Radical Approaches to Adult Education: A Reader. London – New York, S. 7–34.

- Kade, J./Seiter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 10). Opladen.
- Kalkowski, P. (1996): Qualitätsproduktion als Aufgabe der Betriebsorganisation. In: Hirsch-Kreinsen, H. (Hg.): Organisation und Mitarbeiter im TQM. Heidelberg – Berlin – New York, S. 13–61.
- Karsten, M.-E. (2000): Personenbezogene Dienstleistungen für Frauen. Aktuelle Tendenzen und Professionserfordernisse. In: Friese, M. (2000): Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 74–88.
- Karsten, M.-E./Degenkolb, A./Hetzer, S./Meyer, Ch./Thiessen, B./Walther, K. (1999): Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen (Expertise), Berlin.
- Kern, H./Sabel, Ch. (1994): Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N./Treeck, W. von (Hg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit, Sonderband 9 der Sozialen Welt, S. 605–624.
- Kern, H./Schumann, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. 2. Bd. Frankfurt am Main.
- Keuler, M. (1996): Jobrotation – berufliche Weiterbildung und Integration in den Arbeitsmarkt unter einem Förderhut. In: G.I.B.-Info, Nr. 3, S. 8-12.
- Klein, R./Reutter, G. (1999): Die Paradoxien des SGB III. In: Bayer, M./Dobischat, R./Kohsiek, R. (Hg.): Das Sozialgesetzbuch III - Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung. Frankfurt am Main, S. 105-117.
- Klein, R./Körzel, R. (1993): Schlüsselqualifikationen – Desiderate und Operationalisierungsprobleme einer berufspädagogischen Kategorie. In: Staudt, E. (Hg.): Personalentwicklung für eine neue Fabrik, Opladen, S. 147–161.
- Kluth, H. (1959): Technische und nicht-technische Determinanten der Arbeitsorganisation. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 4. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart, S. 133–138.

- Knuth, M./Stolz, G. (1998): Sanierungsstrategien und Arbeitsmarkthilfen bei Beschäftigungskrisen. Ein Handlungsleitfaden. (Hg.: Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen) Köln.
- Koller, M. (1999): Dienstleistungen als Träger von Wachstum- und Beschäftigungsdynamik im Wettbewerb der Regionen. In: Martin Koller (Hg.): Innovations- und Wachstumspotentiale neuer Dienstleistungen (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 222). Nürnberg, S. 13–35.
- Konietzka, D. (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen.
- Konietzka, D./Lempert, W. (1998): Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensläufen verschiedener Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, S. 325–339.
- Kronauer, M./Vogel, B./Gerlach, F. (1993): Im Schatten der Arbeitsgesellschaft. Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung. Frankfurt am Main – New York.
- Kultusministerkonferenz – KMK (1990-2000): Berufliche Bildung. (Veröffentlichung der Rahmenlehrpläne der Länder, ergänzt um Ausbildungsordnungen des Bundes; diverse Jahrgänge).
- Kuratorium (der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management) (1993): Thesen zur Transformation der Qualifikations- und Sozialisationspotentiale von Erwerbstätigen in den neuen Bundesländern (beschlossen vom Kuratorium auf der Frühjahrssitzung 1993). In: QUEM-Bulletin, Heft 6.
- Kuratorium [der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management] (Hg.) (1996): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß („Memorandum“). In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster – New York, S. 401–462
- Kutscha, G. (1992): „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7, S. 535–548.
- Kutscha, G. (Hg.) (1998): Regionale Berufsbildungsinformationssysteme (Forschungsbericht). Duisburg, S. 289–421.

- Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt am Main.
- Lempert, W. (1975): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Lepsius, R. M. (1960): Strukturen und Wandlungen im Industriebetrieb. München.
- Lipsmeier, A. (Hg.) (1983): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. Wiesbaden.
- Lipsmeier, A. (1989): Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2, S. 137–151.
- Lipsmeier, A./Pätzold, G. (Hg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart.
- Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Opladen.
- Lutz, B. (1969): Produktionsprozeß und Berufsqualifikation. In: Adorno, T. W. im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (Hg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages vom 8. bis 11. April 1968 in Frankfurt am Main. Stuttgart, S. 227–250.
- Lutz, B. (1987): Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie. Eine theoretisch-historische Skizze zur Entstehung betriebszentrierter Arbeitsmarktsegmentation (= Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. (ISF) München. Frankfurt am Main – New York.
- Lutz, B./Weltz, F. (1966): Der zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel. Frankfurt am Main.
- Lutz, B./Sengenberger, W. (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Göttingen.
- Mahnkopf, B. (1988): Soziale Grenzen „fordistischer Regulation“. In: Mahnkopf, B.: Der gewendete Kapitalismus. Kritische Beiträge zur Theorie der Regulation. Münster, S. 99–143.
- Maliszewski, B. (1998): Das neue AFRG: Reform oder Reduzierung? Zu ausgewählten Änderungen im neuen Arbeitsförderungsreformgesetz. In: Wirtschaftsbulletin, Heft 1, S. 18-26.
- Mangold, M./Caspar, S./Hochmuth, U. (1996): Qualifizierung im Strukturwandel – Zur Bedeutung der Weiterbildung. Tübingen – Basel.

- Manske, F. (1991): Kontrolle, Rationalisierung und Arbeit. Kontinuität durch Wandel: Die Ersetzbarkeit des Taylorismus durch moderne Kontrolltechniken. Berlin
- Manstetten, R. (1999): Beratung in der Berufsbildung. (Artikel). In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn – Hamburg, S. 50-51.
- Meifort, B. (Hg.) (1998): Arbeiten und Lernen unter Innovationsdruck – Alternativen zur traditionellen Berufsbildung in gesundheits- und sozialberuflichen Arbeitsfeldern. Berlin – Bonn.
- Meifort, B./Becker, W. (2000): Die Zukunft personenbezogener Dienstleistungen – Weiterbildung und berufliche Entwicklungschancen. (Manuskript). Berlin.
- Mertens, D. (1974a): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, S. 26–43.
- Mertens, D. (1974b): Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Faltin, G./Herz, O. (Hg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik. Sondierung eines Problems. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 32. Bielefeld, S. 204–219.
- Mertens, D. (1974c): Der Stand der Forschung über die berufliche Flexibilität. Eine Zwischenbilanz. In: Faltin, G./Herz, O. (Hg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik. Sondierung eines Problems. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 32. Bielefeld, S. 170–203.
- Meyer, C. (1998): Zuschüsse zu Sozialplänen nach §§ 254ff. SGB III. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht, Heft 8, S. 403–409.
- Meyer, M. A. (1995): Handlungskompetenz (Artikel). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.3, hg. von Dieter Lenzen. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Hg. von H.-D. Haller und H. Meyer. Stuttgart – Dresden, S. 452–459.
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. München.
- Mückenberger, Ulrich (1985): Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses. In: Zeitschrift für Sozialreform, Heft 7, S. 415–434 u. Heft 8, S. 457–475.
- Offe, C. (1975): Berufsbildungspolitik. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main.

- Parmentier, K. (2000): Erwerbsarbeit im Spiegel der BIBB/IAB-Erhebungen 1999/1992. In: Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K.: Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 231). Nürnberg, S. 9–38.
- Paulini-Schlottau, H. (2000): Neue Ausbildungsberufe im Dienstleistungssektor. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 5, S. 25–26.
- Petersen, A.W./Wehmeyer, C. (2000): Die neuen IT-Berufe auf dem Prüfstand. Erste Ergebnisse der bundesweiten IT-Studie. In: Bildungsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderheft: Berufe und Qualifikationen im IT-Bereich, S. 7–12.
- Pirker, T. (1962): Büro und Maschine. Basel – Tübingen.
- Popitz, H./Bahrdt, H. P./Jüres, E. A./Kesting, H. (1957): Technik und Industriearbeit. Tübingen.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.) (1999): Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“. Bonn.
- Rauner, F. (1998): Moderne Beruflichkeit. In: Euler, D. (Hg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte. Nürnberg, S. 153–171.
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Teil I: Heft 5, S. 3–10; Teil II: Heft 6, S. 24–30.
- Reier, G. (2001): „Nachzeichnende Berufsbildungsreform“ als eine Antwort auf den gesellschaftlichen Strukturwandel beruflicher Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 9–13.
- Roß, R. (2002): Arbeitsorientierte Modernisierung mit Beschäftigten in kleinen und mittelständischen Unternehmen als Entstehungskontext praxisrelevanter Curricula. Duisburg. (Elektronisches Dokument unter <http://www.ub.uni-duisburg.de/ETD-db/theses/available/duett-01182002-115152/unrestricted/inhalt.htm>).
- Sauter, E. (1999): Welches Berufsbildungssystem braucht die Dienstleistungsgesellschaft? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Dienstleistung und Qualifikation – Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Fachtagung BIBB-DAG am 30.6. und 1.7.1999 im DAG-Haus Hamburg (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 49). Berlin – Hamburg, S. 15–21.

- Schäfer, K.-H./Schaller, K. (1972): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg.
- Schäffer, W. (1998): Der interministerielle Arbeitsstab für Strukturwandel und Arbeit. In: G.I.B.-Info Nr. 2, S. 10–11.
- Schaeper, H./Kühn, Th./Witzel, A. (2000): Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biographische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkts- und Berufsforschung, Heft 1, S. 80–100.
- Schmid, G. (1994a): Übergänge in die Vollbeschäftigung. Perspektiven einer zukunftsgerichteten Arbeitsmarktpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 12-13 (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament), S. 9–23.
- Schmid, G. (1994b): Übergänge in die Vollbeschäftigung - Formen und Finanzierung einer zukunftsgerichteten Arbeitsmarktpolitik. WZB Discussion Papers FS I 93-208. Berlin.
- Schmid, G. (1997a): Arbeitslosigkeit und Beschäftigung in Europa. Ansätze zu einer Theorie der Beschäftigungsregimes. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Statistische Informationen zum Arbeitsmarkt - Konzepte und Kritik, Anwendung und Auslegung. Wiesbaden.
- Schmid, G. (1997b): Beschäftigungswunder Niederlande. Ein Vergleich der Beschäftigungssysteme in den Niederlanden und in Deutschland. In: Leviathan, Heft 3, S. 302–337.
- Schmid, G. (1997c): Neue institutionelle Arrangements von Erwerbsarbeit. Übergangsarbeitsmärkte als neues Konzept der Vollbeschäftigung. In: Grenzendörffer, K./Biesecker, A./Vocke, C. (Hg.): Neue institutionelle Arrangements für eine zeitgemäße Wohlfahrt. Pfaffenweiler, S. 90–106.
- Schmid, G. (1999): Jobrotation - ein Modell für investive Arbeitszeitverkürzung. In: Schmid, G./Schömann, K. (Hg.): Von Dänemark lernen - Learning from Denmark, Dokumentation der Veranstaltung Berlin: Beschäftigungspolitische Zukunftswerkstatt im Lichte internationaler Erfahrungen. WZB Discussion Papers FS I 99-201, Berlin.
- Schober, K. (1994): Krise des dualen Systems? Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Demographie, Bildungsverhalten und Beschäftigungsperspektive. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Das duale System der Berufsausbildung in der Sackgasse. Modernisierungsdruck und Reformbedarf. Bonn, S. 7–37.

- Schulz, W. (1990): Praktisches Lernen und didaktisches Reflektieren. Neue Sammlung, Heft 3, S. 395–406.
- Schuster, H. (1987): Industrie und Sozialwissenschaften. Eine Praxisstudie der Arbeits- und Industrieforschung in Deutschland (= Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 92.) Opladen.
- Schüssler, R./Spiess, K./Wendland, D./Kukuk, M. (1999): Quantitative Projektion des Qualifikationsbedarfs bis 2010. Nürnberg.
- Seifert, K. H. (1977): Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K. H./Eckhardt, H.-H./Jaide, W. (Hg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen – Toronto – Zürich, S. 173–279.
- Sell, S. (1998): Entwicklung und Reform des Arbeitsförderungsgesetzes als Anpassung des Sozialrechts an flexible Erwerbsformen? – Zur Zumutbarkeit von Arbeit und Eigenverantwortung von Arbeitnehmern. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, S. 532–549.
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hg.) (1998): Die Sackgassen der Zukunftskommission. Streitschrift wider die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. Berlin.
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hg.) (1999): Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Leitlinien zum Ausbau und zur Weiterentwicklung des Dualen Systems. Berlin.
- Sengenberger, W. (1978): Die Segmentation des Arbeitsmarktes als politisches und wissenschaftliches Problem. In: Sengenberger, W. (Hg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt am Main – New York, S. 15–42.
- Sinclair, U. (1985): Am Fließband. Hamburg.
- Sommer, K.-H. (1999): Übungsfirma. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn – Hamburg, S. 377–378.
- Steinke, R. (1998): Die Reform des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG): Ein Schritt des Sozialabbaus oder ein Instrument zur Bewältigung des Strukturwandels? In: Bayer, M./Dobischat, R./Kohsiek, R. (Hg.): Die Zukunft der AFG/AFRG-geförderten beruflichen Weiterbildung: Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III. Frankfurt am Main, S. 41-76.

- Stiller, I. (1999): Kaufmännische Dienstleistungsberufe – Welche Basis führt zur Berufsbefähigung? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Dienstleistung und Qualifikation – Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Fachtagung BIBB-DAG am 30.6. und 1.7.1999 im DAG-Haus Hamburg (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 49). Berlin – Hamburg, S. 133–163.
- Stooß, F. (1997): Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Straumann, P. R. (1974): Neue Konzepte der Bildungsplanung. Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Reinbek bei Hamburg.
- Tessaring, M. (1994): Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, S. 5–19.
- Timmermann, D. (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R. (Hg.) Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 81–122.
- Voskamp, U./Wittemann, K.P./Wittke, V. (1989): Elektroindustrie im Umbruch. Zur Veränderungsdynamik von Produktionsstrukturen, Rationalisierungskonzepten und Arbeit. Zwischenbericht. Göttingen.
- Voß, G. (1994): Berufssoziologie. In: Kerber, H./Schmieder, A. (Hg.): Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbek bei Hamburg, S. 128–148.
- Wachtler, G. (1979): Humanisierung der Arbeit und Industriesoziologie. Eine soziologische Analyse historischer Vorstellungen humaner Arbeitsgestaltung. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz.
- Wagner, A. (2000): Krise des „Normalarbeitsverhältnisses“. Über eine konfuse Debatte und ihre politische Interessenorientierung. In: Schäfer, C. (Hg.): Geringere Löhne – mehr Beschäftigung? Niedriglohn-Politik. Hamburg, S. 200-246.
- Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen.
- Weidig, I./Hofer, P./Wolff, H. (1999): Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 227). Nürnberg.
- Weinkopf, C. (1996): Arbeitskräftepools. Überbetriebliche Beschäftigung im Spannungsfeld von Flexibilität, Mobilität und sozialer Sicherung. München und Mering.

- Weiß, R. (Hg.) (1997): Aus- und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft. Köln.
- Weniger, E. (1990): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Schulz, W.: Ausgewählte Schriften, Bd. 6. Hg. von B. Schonig. Weinheim und Basel, S. 29–44.
- Westhoff, G. (2000): Mehr Ausbildungsplätze in wachsenden Dienstleistungsbereichen – kann Forschung hierzu einen Beitrag leisten? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, S. 29–33.
- Wittke, V. (1989): Systemische Rationalisierung - zur Analyse aktueller Umbruchprozesse in der industriellen Produktion. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 17, S. 41–52.
- Witzel, A./Kühn, Th. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben (= Sfb 186, Arbeitspapiere, 61). Bremen.
- Zabeck, J. (1989): „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 3, S. 77–86.