

Edgar Sauter

Strukturen und Interessen

Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem

Strukturen und Interessen



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BİBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

BİBB

Edgar Sauter

Strukturen und Interessen

Auf dem Weg zu einem
kohärenten Berufsbildungssystem

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Der Generalsekretär • Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-7639-1005-0



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine
Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite
www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Telefon: (05 21) 9 1101-11

Telefax: (05 21) 9 1101-19

Internet: www.wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Bestell-Nr.: 110.433

© 2003 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär

53043 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlaggestaltung: MIC GmbH, Köln

Textbearbeitung und Gestaltung: Satz- und Druckservice Hof, Wachtberg/Bonn

Druck und Weiterverarbeitung: Druckerei Plump, Rheinbreitbach

Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1005-0

Gedruckt auf Recyclingpapier, hergestellt aus 100 % Altpapier

Inhaltsübersicht

	Seite
Vorwort	9
Einleitung	11
 1. Strukturwandel der Weiterbildung durch die Hintertür der „Hartz-Reform“? (2003)	 15
 2. Der Beitrag der beruflichen Bildung zu einem neuen Leitbild für das Bildungssystem (2002)¹	 24
1. Berufliche Bildung – Avantgarde des deutschen Bildungssystems?	24
2. Neues Leitbild – Berufsbildung im Umbruch	26
2.1 Eigenverantwortung der Lernenden	27
2.2 Pluralität der Lernwege und -formen	29
2.3 Nachfragerorientierung der Anbieter	32
2.4 Öffentliche Verantwortung	33
3. Fazit: Das Leitbild gewinnt Konturen	35
 3. Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem (2003)²	 38
1. Bildungspolitische Konzepte und Strategien	38
1.1 Strukturplan für das Bildungswesen (1970)	38
1.2 Recurrent-Education-Konzept der OECD (1973)	39
1.3 Eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem (1994)	39
1.4 Ein neues Leitbild für das Bildungssystem (1998)	40
2. Ansätze der Ordnungspolitik	42
2.1 Gestaltungsoffenheit der Berufe	44
2.2 Flexibilität durch vielfältige Strukturkonzepte	44
2.3 Zusatzqualifikationen und modulare Strategie	45
2.4 Informell erworbene Zusatzqualifikationen im Rahmen der IT-Weiterbildung	46
2.5 Resümee zu den ordnungspolitischen Ansätzen	47
3. Betriebliche Strategien	48
3.1 Alternative A: Zusatzqualifikationen in der Erstausbildung	49
3.2 Alternative B: Zusatzqualifikationen in der Weiterbildung	49
3.3 Alternative C: Zusatzqualifikationen als eigenständige Strategie der Personalentwicklung	49
4. Perspektiven und Barrieren für eine Neustrukturierung des lebenslangen Lernens	50

¹ Quelle: Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ (RdJB) 3/2002, S. 261–273

² Quelle: DEHNBOSTEL, P.; DIPPL, Z.; ELSTER, F.; VOGEL, T. (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. (Verlag W. Bertelsmann) Bielefeld 2003, S. 199–217

4. Stand und Perspektiven der Qualifikationsforschung im Hinblick auf die Berufsbildungsplanung (2002)³	55
1. Ordnungsforschung als Teil der Qualifikationsforschung	55
2. Merkmale und Rahmenbedingungen der Ordnungsforschung	56
3. Fragestellungen, Methoden und Instrumente der Ordnungsforschung	58
4. Perspektiven	60
5. Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Grundlagen, Gestaltungselemente, Entwicklung (2003)⁴	63
1. Merkmale anerkannter Ausbildungsberufe	63
2. Neue Gestaltungselemente für die Entwicklung von Berufsbildern	65
3. Verfahren und Instrumente für die Ordnungsarbeit	67
4. Verfahren zu Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz	69
5. Bedeutung und quantitative Entwicklung der anerkannten Ausbildungsberufe	71
6. Verbesserung von Transparenz und Implementierung	72
6. Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern (2002)⁵	74
1. Berufskonzept als Grundlage der Ausbildungsreform	74
2. Zur Konzeption neuer Ausbildungsberufe: Argumente und Einwände	76
3. Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern	79
3.1 Dynamische Beruflichkeit und Gestaltungsoffenheit	79
3.2 Flexibilität durch vielfältige Strukturmodelle	80
3.3 Flexibilität durch Zusatzqualifikationen	80
3.4 Positive Ausbildungsplatzbilanz	81
3.5 Verfahren und Instrumente	81
3.6 Früherkennung von neuem Qualifikationsbedarf	82
3.7 Einrichtung von Berufsfachgruppen	83
4. Neue Impulse für die Ordnungsforschung	84

3 Quelle: GERDS, P.; FISCHER, M.; DEITMER, L. (Hrsg.): Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? (Verlag W. Bertelsmann) Bielefeld 2002, S. 63–71

4 Quelle: KREKLAU, C.; SIEGERS, J. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, Finanzielle Förderung. (Wolters Kluwer / Deutscher Wirtschaftsdienst) Neuwied, Köln, München 2003 (Loseblattwerk 3120, S. 1–13)

5 Quelle: Zeitschrift „WSI-Mitteilungen“ 1/2002, S. 3–9

7. Berufliche Weiterbildung (1999)⁶	88
1. Weiterbildung auf dem Weg zur vierten Säule des Bildungssystems ..	88
2. Ziele und Aufgaben	88
3. Angebot und Nachfrage sowie die subsidiäre Rolle des Staates bestimmen den Weiterbildungsbereich	90
4. Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik und der betrieblichen Personalentwicklung	91
5. Zuständigkeiten für Bund und Länder gesetzlich geregelt	92
6. Rechtliche Grundlagen für die Freistellungen Ihrer Mitarbeiter/-innen	95
7. Wie hoch sind die finanziellen Aufwendungen?	97
8. Geringe Professionalisierung der Weiterbildner	98
9. Eine Vielzahl von Lernarrangements bestimmt die Weiterbildung	99
10. Lernfördernde Arbeitsplätze: der Arbeitsprozess als Lernprozess	100
11. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement	100
12. Zertifikate	102
8. Lernzeiten in der Weiterbildung.	
Vom Bildungsurlaub zum Lernzeitkonto (2002)⁷	104
1. Lernzeiten im Wandel	104
2. Zur Verbindung von Lernzeit und Arbeitszeit: Regelungsansätze	104
3. Neue Konturen der beruflichen Weiterbildung	109
3.1. Arbeiten und Lernen	109
3.2. Neustrukturierung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung	111
4. Selbststeuerung und Lernzeiten in der Weiterbildung	113
5. Resümee und Perspektiven	115
9. Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung.	
Von der Anbieterorientierung zur Stärkung der Nachfragermacht: Konturen einer Stiftung Bildungstest (2000)⁸	119
1. Rückblick auf wichtige Entwicklungsschritte	119
2. Exkurs: Strukturen der beruflichen Weiterbildung unter dem Aspekt der Qualitätssicherung	121
3. Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen	123
4. Bildungspolitischer Kontext einer Stiftung Bildungstest	125
5. Konturen einer Stiftung Bildungstest	127
6. Resümee und Ausblick	129

6 Quelle: CRAMER, G.; SCHMIDT, H.; WITTWER, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Konzepte, Praxisbeispiele. (Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst) Köln 1999 (Loseblattwerk 3.1.5, S. 1–25)

7 Quelle: GEISLER, K.A.; LASKE, S.; ORTHEY, A. (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Beraten, Trainieren, Qualifizieren. (Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst) Köln 2002 (Loseblattwerk 3.36, S. 1–20)

8 Quelle: Vortrag in der Universität Bielefeld am 28.11.2000 (Unveröffentl. Manuskript)

10. Pflichtübung oder Kernaufgabe.	
Thesen und Anmerkungen zur Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung (2000)⁹	132
These 1: Evaluation ist Mangelware	133
These 2: Chancen der Qualitätssicherung werden verpasst	134
These 3: Förderungspraxis der Bundesanstalt für Arbeit vernachlässigt Nachfrager	136
Resümee: Handlungsbedarf und Konturen einer Qualitätssicherung	137
11. Qualitätssicherung im dualen System der Berufsausbildung (2001)¹⁰	140
1. Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung	140
2. Qualitätskonzept: Kriteriengeleitet und inputorientiert	140
3. Instrumente der Qualitätssteuerung und -sicherung	142
4. Folgerungen und Perspektiven	145
12. Risiken und Chancen des Lernens im Prozeß der Arbeit (1999)¹¹	148
1. Wachsendes Interesse am Lernort Betrieb/Arbeitsplatz	148
2. Trends in der Erwerbsarbeit und Lernanforderungen	149
3. Ziele und Vorteile arbeitsintegrierten Lernens	150
4. Strukturen der betrieblichen Weiterbildung	152
5. Formen arbeitsintegrierten Lernens (organisierten Lernens am Arbeitsplatz)	153
6. Merkmale des arbeitsintegrierten Lernens	156
7. Lernen durch Arbeit (informelles Lernen am Arbeitsplatz)	158
8. Grenzen und Risiken	159
9. Perspektiven	162
10. Resümee	163
13. Elemente einer künftigen Berufsbildung (1999)¹²	167
1. Leitbild für das Bildungssystem – orientiert an der beruflichen Bildung	167
2. Berufliche Bildung als Gesamtsystem	168
3. Handlungsbedarf und offene Fragen	169
4. Rahmenbedingungen für Eigenverantwortung	171

9 Quelle: Zeitschrift „Erwachsenenbildung (EB)“ 3/2000, S. 110–114

10 Quelle: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Forum Bildung, Bonn 2001, S. 82–90

11 Quelle: Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“ Nr. 17, Mai-Aug. 1999, S. 15–25 (Überarbeitete Fassung)

12 Quelle: Zeitschrift „Mitbestimmung“ 4/1999, S. 26–28

14. Pro und Contra von Regulierungen im Weiterbildungsbereich.	
Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung¹³	173
1. Markt vs. staatliche Regulierung	173
These 1: Unzureichende Systembildung	179
These 2: Wandel der ordnungspolitischen Vorstellungen	180
These 3: Lernen im Prozess der Arbeit	182
These 4: Wachsende Selbststeuerung des Lernalers	183
These 5: Öffentliche Verantwortung	184
These 6: Subsidiarität und Konsens	185
These 7: Netzwerk für Verbundlösung	186
2. Resümee	188

¹³ Quelle: V. WEIZSÄCKER, R.K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. Schriften des Vereins für Socialpolitik. Neue Folge, Band 262 (Duncker & Humblot) Berlin 1998, S. 309–326

Vorwort

Bereits Anfang der 90er-Jahre hat das Bundesinstitut für Berufsbildung für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem plädiert. Es ging darum, die berufliche Bildung so attraktiv zu machen, dass sie das Stigma eines „Bildungsweges zweiter Wahl“ verliert. Ausbildung, Weiterbildung und Studium sollten miteinander verbunden, vernetzt und so zu einer vollwertigen Alternative zum schulisch/akademischen Bildungssystem werden. In der „Agenda 2000 plus“ des Bundesinstituts wurde dieses Konzept weiter entwickelt, zumal von Seiten der Praxis deutliche Unterstützung kam: Gestaltungsoffene Ausbildungsberufe, Zusatzqualifikationen, Ausbau der Fortbildungsberufe, die Wiederentdeckung der auf informellem Lernen basierenden betrieblichen Kompetenzentwicklung und Fortschritte beim Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung gaben dem eingeschlagenen Weg wichtige Impulse. Inzwischen ist mit der IT-Weiterbildung für eine Schlüsselbranche ein weiterer Meilenstein auf dem Weg zu einem durchlässigen, kohärenten Berufsbildungssystem erreicht worden. Aus dem Bildungsweg „zweiter Wahl“ ist ein „zweiter Königsweg“ für den Erwerb von Spitzenqualifikationen geworden. Der Weg vom Auszubildenden zum Master ist nicht länger nur eine Vision.

Die vorgelegten Beiträge aus den Jahren 1998 bis 2003 analysieren und unterstützen den für die Berufsbildung so zentralen Prozess aus den Blickwinkeln der Ausbildung, Weiterbildung und der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Sie zeigen die differenzierten Strukturen der Aus- und Weiterbildung und das für die berufliche Bildung typische Ineinander von betrieblicher Praxis, wissenschaftlicher Analyse und Forschung, staatlicher Regulierung und Interessenkonflikten der Sozialparteien. Dabei wird deutlich, dass Erfolge, aber auch Fehlentwicklungen in der Berufsbildung nicht zuletzt Ergebnisse pragmatischer Kompromisse zwischen den Beteiligten (Staat und Sozialparteien) und ihren Interessen sind.

Prof. Dr. Helmut Pütz

Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Einleitung

Unter dem Leitthema „Strukturen und Interessen – Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem“ werden hier 14 Beiträge aus den Jahren 1998 bis 2003 vorgelegt. Der rote Faden, der die Beiträge verbindet, ist der seit Jahren sich abzeichnende und vollziehende Paradigmenwechsel in der Entwicklung und Steuerung der beruflichen Bildung. Ausbildung, Weiterbildung, Studium sind von diesem „Wind der Veränderungen“ betroffen, der z. B. unter den Begriffen „Modularisierung“, „Kompetenzentwicklung“, „Selbststeuerung und Eigenverantwortung“, „Lebenslanges Lernen“, „europäische Öffnung“ spürbar ist und die Rollen aller Beteiligten, der Individuen, der Einrichtungen, der Abnehmer von Qualifikationen ebenso wie des Staates als Ordnungsgeber und Finanzier erfasst.

Die dokumentierten Beiträge sind den thematischen Schwerpunkten **Ausbildung**, **Weiterbildung** und der **Qualitätsentwicklung** in der beruflichen Bildung zuzuordnen. In jedem dieser Bereiche zeigen sich Aufbrüche und Umbrüche, Auseinandersetzungen mit traditionellen Strukturen und Interessen; trotz aller Rückschläge und zeitraubender Umwege werden dabei Konturen eines neuen Leitbildes für die berufliche Bildung sichtbar, das mehr und mehr das gesamte Bildungssystem prägt (vgl. Beitrag 2). Lebenslanges Lernen, verbunden mit Arbeit und dem sozialen Umfeld, spricht für die Entwicklung zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Qualitätsentwicklung und -management haben sich dabei als wichtiges Mittel bewährt, die Ansprüche des Bildungssystems einerseits und des Beschäftigungssystems andererseits aufeinander zu beziehen und abzustimmen.

Charakteristisch für die **berufliche Ausbildung** ist der Modernisierungsschub seit Mitte der 90er-Jahre bei der Modernisierung und Neuentwicklung von Berufsbildern. Die wirtschaftliche Dynamik, insbesondere der Trend zur Dienstleistungsgesellschaft, hat dazu geführt, dass neue Beschäftigungsfelder für die anerkannten Ausbildungsberufe erschlossen werden mussten. Unter Beibehaltung des Berufskonzepts wurden Mittel und Wege gefunden, um die Passgenauigkeit, aber auch die Flexibilität der neuen bzw. modernisierten Ausbildungsberufe zu steigern: Gestaltungsoffenheit, neue Strukturmodelle mit Wahlfreiheiten bei den Qualifikationsbausteinen sorgen dafür, dass die Auszubildenden sowohl berufliche Handlungskompetenz erwerben als auch beschäftigungs- und arbeitsmarktfähig werden (vgl. Beiträge, 5, 6). Dies gilt auch für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche und Erwachsene. Mit einem Angebot von Qualifizierungsbausteinen für zusammenhängende Teilqualifikationen aus anerkannten Ausbildungsberufen wird der Weg in die Ausbildung ermöglicht. Mit dem multifunktionalen Gestaltungselement der „Zusatzqualifikationen“ kann den Berufsprofilen gleichzeitig eine individuelle Prägung gegeben und der Übergang zur Weiterbildung geebnet werden. Rasche Neuentwicklung und laufende Modernisierung von Berufsbildern erfordern aber auch Instrumente und Methoden, die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung in den rasch sich verändernden

Tätigkeitsfeldern für die Konstruktion der Berufsbilder zu ermitteln und für die Interessenauseinandersetzung der Sozialparteien im Ordnungsverfahren aufzubereiten. Das bedeutet nicht nur eine verstärkte Evaluierung der neuen Berufsbilder, sondern auch eine kontinuierliche Qualifikationsentwicklungsforschung (vgl. Beitrag 4). Die wachsende Professionalisierung der Ordnungsarbeit fordert darüber hinaus: Die traditionelle ad-hoc-Erarbeitung von Berufsbildern ist durch laufenden Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Qualifikationsbedarfs in Berufsfachgruppen mit Praktikern zu ergänzen.

Im Unterschied zur beruflichen Ausbildung weist der Bereich **der beruflichen Weiterbildung** sehr heterogene Strukturen auf. Neben den differenzierten rechtlichen Zuständigkeiten von Bund und Ländern sind es insbesondere die Merkmale Anbieterpluralismus, marktwirtschaftliche Organisation und die subsidiäre Rolle des Staates, die die berufliche Weiterbildung von anderen Teilen des Bildungssystems unterscheiden. Die Multifunktionalität der Weiterbildung hat unterschiedliche, zum Teil sich überlappende Handlungssegmente der Weiterbildung entstehen lassen, insbesondere die betriebliche Weiterbildung, die von der Bundesanstalt für Arbeit geförderte Weiterbildung sowie die von Individuen eigeninitiativ nachgefragte Weiterbildung (vgl. Beitrag 7). Als jüngster Bildungsbereich ist die berufliche Weiterbildung zudem durch eine starke politische Prägung und ordnungspolitische Konflikte gekennzeichnet. Nahezu alle Schlüsselfragen der Weiterbildung, wie z. B. Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, Qualitätssicherung und Transparenz durch Statistik werden zwischen den Sozialparteien unter den Aspekten staatliche Regulierung / marktkonforme Lösung kontrovers behandelt; nicht selten kommt es deshalb zur Stagnation in der Lösung von Grundsatzfragen, zugleich aber zu pragmatischen Kompromissen in praktischen Fragen (vgl. Beitrag 14).

Weitreichende Veränderungen in der beruflichen Weiterbildung gehen in den letzten Jahren in zwei Richtungen: In der vertikalen Dimension kommt es zu einer stärkeren Verknüpfung von Ausbildung und Weiterbildung. Es zeichnet sich eine Neustrukturierung des Verhältnisses von Ausbildung und Weiterbildung ab. In Schlüsselbereichen, wie z. B. in der IT-Branche, gibt es erstmals zusammenhängende berufliche Bildungswege, die von der Ausbildung über die Weiterbildung bis in den Hochschulbereich hineinreichen und eine bisher nicht gekannte Durchlässigkeit ermöglichen (vgl. Beiträge 3, 13). In der horizontalen Dimension kommt es über die Wiederentdeckung des Lernens in der Arbeit zu einer stärkeren Verknüpfung von formellem und informellem Lernen. Berufserfahrung und die auf informellem Lernen basierende Kompetenzentwicklung können so im Qualifikationssystem stärker berücksichtigt und für den individuellen Bildungsweg genutzt werden. Es ist die skizzierte Dynamik im Weiterbildungsbereich, die wesentlich zu einem alle Teilbereiche (Ausbildung, Weiterbildung, Hochschule) umfassenden, kohärenten Berufsbildungssystem beiträgt. Mit der Weiterbildung als zweitem „Königsweg“ für den Erwerb von Spitzenqualifikationen entwickelt sich eine

attraktive Alternative zum schulisch-akademischen Bildungssystem. Weiter bestehende Barrieren und Risiken für diese Entwicklung, wie sie z. B. in unregelmäßigen Lernzeiten, nicht lernförderlichen Arbeitsplätzen und nicht anrechenbaren informellen Kompetenzen zu sehen sind, dürfen allerdings nicht unterschätzt werden (vgl. Beiträge 8, 12).

Qualitätsentwicklung und **-sicherung** sind seit über 30 Jahren Standardthemen in der beruflichen Bildung. In der beruflichen Ausbildung leisteten der Deutsche Bildungsrat und die Edding-Kommission mit ihrem kriteriengeleiteten Qualitätsbegriff Pionierarbeit für die Bewertung und Verbesserung der Ausbildungsleistungen der Betriebe. Angesichts gesetzlicher Ordnungsvorgaben für die Entwicklung und Durchführung von Ausbildungsberufen im dualen System blieb das Interesse an einer Weiterentwicklung der Qualitätssicherung in der Ausbildung relativ gering. Nicht zuletzt haben die gewaltigen Anstrengungen um eine ausreichende Zahl von Ausbildungsplätzen die Fragen der qualitativen Gestaltung der Ausbildung überlagert (vgl. Beitrag 11). Jüngstes Beispiel für diesen Trend ist die Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) für fünf Jahre.

In der beruflichen Weiterbildung nahmen hingegen sowohl die Diskussion von Qualitätsfragen als auch die praktische Qualitätssicherung von Anbietern und Angeboten einen anderen Verlauf: Von Anfang an gab es vor allem in den Bereichen der Weiterbildung, in denen es um die finanzielle Förderung von Bildungsmaßnahmen durch die öffentliche Hand ging, ein großes Interesse an praktisch handhabbaren Qualitätsstandards. Dies gilt vor allem für die von der Bundesanstalt für Arbeit geförderte Weiterbildung sowie für die nach ländergesetzlichen Regelungen geförderte Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Auch das Fernunterrichtsschutzgesetz leistete bereits Mitte der 70er-Jahre einen wichtigen Beitrag für ein verbraucherorientiertes Qualitätsverständnis. Mit der Verlagerung der Qualitätsdiskussion Anfang der 90er-Jahre auf prozessorientierte Verfahren und Instrumente wurden Qualitätsentwicklung und -management zu Kernaufgaben der Bildungsarbeit. Zugleich wurde das Qualitätsmanagement immer stärker Teil von umfassenden Organisationsentwicklungsstrategien bei Unternehmen bzw. Anbietern von Weiterbildung.

Nach und nach gewinnen in den Qualitätsverfahren nutzer- und nachfragerorientierte Aspekte an Bedeutung. Nicht zuletzt wird dieser Trend von dem wachsenden Stellenwert von Eigenverantwortung und individueller Initiative gestützt, die in der Bildungsreformdebatte zu zentralen Orientierungsgrößen geworden sind. Auch die Weiterbildungstests, die derzeit von der Stiftung Warentest durchgeführt werden und Vorarbeiten für eine Stiftung Bildungstest darstellen, dienen dazu, die Weiterbildungsteilnehmer in die Lage zu versetzen, Bildungsentscheidungen künftig selbständiger treffen zu können (vgl. Beiträge 9, 10). Der vorläufig letzte Schritt in Richtung einer nachfragerorientierten Weiterbildung wird zur Zeit mit der Umsetzung der „Hartz-Reform“ in der von der Bundesan-

stalt für Arbeit geförderten Weiterbildung getan. Mit der Ausgabe von Bildungsgutscheinen an Arbeitslose und einer von der Bundesanstalt für Arbeit unabhängigen Zertifizierung von Anbietern und Angeboten sind die Weichen für die Neudefinition der Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument gestellt; zugleich werden Perspektiven für einen weiterreichenden Strukturwandel der Weiterbildung eröffnet (vgl. Beitrag 1).

1. Strukturwandel der Weiterbildung durch die Hintertür der „Hartz-Reform“?

Die dokumentierten Beiträge zeigen: Trends und Konzeptionen in der beruflichen Bildung sind eine Sache, Umsetzung und praktische Schritte für Veränderungen sind eine andere. Dabei werden unterschiedliche Zeitmuster bei den Veränderungsprozessen deutlich; zum einen werden neue Konzepte und Veränderungsvorschläge mit dem auch in anderen Handlungsbereichen üblichen Verzögerungseffekt umgesetzt, wobei die Bewältigung dieser „lags“, je nach Stärke der betroffenen Interessen, unterschiedlich hohen Zeitaufwand benötigen. Nicht selten entsteht dabei der Eindruck von betonartig stabilen Strukturen und den sie stützenden Interessen. Zum anderen ergeben sich aber auch überraschende Veränderungschancen aufgrund von „Zeitfenstern“, die nicht in erster Linie dem Bildungssektor zuzuordnen sind. So bei der aktuellen „Hartz-Reform“ für „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (2002). Die praktische Umsetzung des Konzepts, die mit dem „Ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (2002) begonnen hat, betrifft in erster Linie den Arbeitsmarkt und die finanzielle Förderung der beruflichen Weiterbildung, zugleich verändern sich damit auf substanzielle Weise die Strukturen der Weiterbildung unter dem Aspekt der Nachfragerorientierung.

Neue Strukturierungselemente: Bildungsgutscheine und Qualitätszertifizierung

Der Umfang des neuen Konzepts erscheint auf den ersten Blick eng begrenzt, denn er bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Kernelemente: Die Einführung von Bildungsgutscheinen und die Zulassung von Anbietern und Angeboten durch fachkundige Stellen außerhalb der Bundesanstalt für Arbeit (BA). Ziele dieser Neuregelungen sind aus der Sicht des Gesetzgebers, die Nachfrager zu stärken und den Wettbewerb unter den Anbietern zu fördern. Mittel- und längerfristig implizieren diese Ansatzpunkte jedoch tiefgreifende Veränderungen für die Rollen aller Beteiligten und darüber hinaus für die Strukturen der Weiterbildung.

Die Ausgabe von Bildungsgutscheinen zielt auf die Eigenverantwortung der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer, sie werden ermutigt, ihre Wahlfreiheit auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv wahrzunehmen. Allerdings ist die Entscheidungsfreiheit der Betroffenen im vorliegenden Fall eng begrenzt, da sie sich ausschließlich auf die Wahl eines Bildungsanbieters bzw. Angebots bezieht; das Bildungsziel und die Weiterbildungsdauer sind hingegen Ergebnis eines differenzierten Profilings durch den Arbeitsberater. Erste Erfahrungen mit der Ausgabe von Bildungsgutscheinen zeigen, dass auch ein solch begrenztes Konzept an Erfolgsbedingungen gebunden ist, d.h. es müssen u.a. Übersichten mit zugelassenen Anbietern und Angeboten für die Teilnehmer zur Verfügung stehen.

Qualitätssicherung im Rückblick: Lernen aus der Vergangenheit

Die Einführung eines Zulassungsverfahrens für Träger und Maßnahmen richtet sich auf ein völlig neues Qualitätskonzept. Die im Gesetz vorgesehene Übertragung des Qualitätssicherungsverfahrens auf „fachkundige Stellen“ bedeutet einen vollständigen Neuanfang des Qualitätsmanagements außerhalb der BA. Damit werden nicht zuletzt die Konsequenzen aus immer wieder kritisierten Qualitätsverfahren gezogen, die ausschließlich von der BA und ihren Dienststellen durchgeführt werden. Ausgangspunkt dieser Aktivitäten war das „Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen“, das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelt worden ist und erstmals 1976 von den Arbeitsämtern angewendet wurde. Im Sinne des seinerzeit dominierenden (Input-)Qualitätsansatzes handelte es sich um ein Qualitätssicherungsinstrument, das primär Inputgrößen wie Dauer, Unterrichtsmethode und die Qualifikation der Lehrkräfte abprüfte. Zur Charakterisierung der dabei erzielten Weiterbildungsqualität ist darauf hinzuweisen, dass in der Praxis der Arbeitsämter kaum ein Angebot scheiterte. Außerdem verzichtete die BA auf die im Instrument angelegte Möglichkeit, das Qualitätsniveau nach und nach anzuheben.

1989 wurde dieses Instrument durch die Fortbildungs- und Umschulungs-Qualitätsstandards („FuU-Qualitätsstandards“) ergänzt, die vor allem die Qualität der inzwischen entstandenen Auftragsmaßnahmen der Arbeitsämter für Arbeitslose sichern sollten.

Vorangegangen war bereits damals eine massive Kritik an Qualitätsmängeln der von der BA geförderten Weiterbildungsmaßnahmen. In einem Gutachten der Treuarbeit AG wurde seinerzeit festgestellt, dass die BA weder ihre Gestaltungs- noch ihre Kontrollfunktionen in der Weiterbildungsförderung ausreichend wahrnehme; die Maßnahmeträger selbst bestimmten vielmehr Inhalt, Qualität und Kosten der Maßnahmen (vgl. Sauter, E.; Harke, D. 1988, S. 10).

Bevor noch mit Hilfe der FuU-Qualitätsstandards diese „Selbstbedienungspraxis“ der Anbieter gestoppt werden konnte, ergaben sich im Weiterbildungsboom nach der Wiedervereinigung neue, mit den Qualitätsstandards allein nicht zu bewältigende Missstände. Wiederum wurde mit Unterstützung des BIBB ein weiteres Qualitätssicherungsinstrument entwickelt. 1997 wurde ein bis heute gültiger „Anforderungskatalog an Bildungsträger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“ von der BA in Kraft gesetzt. Zugleich verzichtete die Bundesanstalt darauf, von ihren Weiterbildungsanbietern eine Zertifizierung nach ISO 9000 ff. zu verlangen. Das wesentliche neue Element dieses Anforderungskatalogs sind Auflagen an die Maßnahmeträger, den Erfolg ihrer Arbeit zu beobachten und selbst zu evaluieren. Dabei werden der Abschlusserfolg und die Reintegrationsquote als die wesentlichen Erfolgsindikatoren einer Bildungsmaßnahme angegeben; die Indikatoren werden jedoch nicht quantifiziert (vgl. Balli, Ch.; Harke, D.; Ramlow, E. 2000).

Indem das neue Qualitätsverfahren getrennt von der BA in einem im Einzelnen noch festzulegenden Zertifizierungsprozess objektiviert wird, dürfte es über den SGB III-Bereich hinaus, auch für andere Segmente der Weiterbildung, Bedeutung erlangen. Da die Anbieter nach dem „Ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (§ 84) gehalten sind, „ein System zur Sicherung der Qualität“ anzuwenden, wird dies viele Anbieter veranlassen, über die bisher betriebene Selbstevaluation hinaus, ein fremdevaluiertes Qualitätsmanagementsystem (wie z. B. ISO 9000 oder EFQM) einzurichten (vgl. Balli, Ch.; Krekel, E.M.; Sauter, E. 2002). Dies wird die Organisationsentwicklung der Anbieter und damit die Professionalisierung der Weiterbildungsarbeit voranbringen.

Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument

Ein weiterer wichtiger Beitrag zu einem Strukturwandel der Weiterbildung ergibt sich aus der anstehenden Neubestimmung der Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument. Diese Neudefinition berührt auch die Rolle des Staates als Gestalter und Finanzier auf dem Arbeitsmarkt. Sie ist im Kontext der Veränderungen zu sehen, die die Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument in den letzten 30 Jahren erlebt hat. Die berufliche Fortbildung war Kernstück des im Jahre 1969 in Kraft getretenen Arbeitsförderungsgesetzes (AFG). Perspektive war eine „aktive Arbeitsmarktpolitik“, welche das Entstehen von Erwerbslosigkeit präventiv verhindern sollte. Unter sich verändernden ökonomischen und arbeitsmarktlchen Rahmenbedingungen ist Qualifizierung als arbeitsmarktpolitisches Instrument seither sehr unterschiedlich angewendet worden.

Die erste Phase der Weiterbildungsförderung (von 1969–1975) ist durch einen präventiven Ansatz gekennzeichnet. Unter Weiterbildung wird im Wesentlichen die Aufstiegsfortbildung verstanden, die an den im Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HWO) vorgesehenen öffentlich-rechtlichen Abschlüssen orientiert (z. B. Meister) oder auf staatlich anerkannte Prüfungen (z. B. Techniker) ausgerichtet ist. Weiterbildungsqualität und ihre Sicherung kann sich in dieser Phase auf die Berufs- bzw. Professionalisierungsstandards stützen, die durch staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Abschlüsse angestrebt werden. Ein weiteres Element der Qualitätssicherung in dieser Phase ist in der Eigeninitiative der Teilnehmer zu sehen, bei denen es sich in der Regel um aufstiegsbewusste und leistungsorientierte Erwerbstätige handelt, die am Weiterbildungsmarkt als informierte Nachfrager auftreten, so dass die Nachfrage qualitätssichernde Funktionen übernehmen kann. In der Folgezeit ist die finanzielle Förderung für dieses Segment der Weiterbildung immer weiter reduziert worden. Konsequenterweise wurde diese Weiterbildung schließlich mit dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) aus der Arbeitsmarktförderung herausgelöst und in ein steuerfinanziertes Element des Bildungssystems („Meister-BaAföG“) überführt.

Aufgrund der negativen Arbeitsmarktentwicklung mit Massenarbeitslosigkeit kam es seit 1975 zu einem grundsätzlichen Wechsel in der Weiterbildungsförderung: An die Stelle des primär präventiven trat ein primär kurativer Förderungsansatz. Konkret bedeutete das, der Schwerpunkt der Weiterbildungsförderung verlagerte sich weg von einer abschlussorientierten langfristigen Aufstiegsfortbildung hin zu einer arbeitsmarktorientierten Anpassungsfortbildung mit Maßnahmen von relativ kurzer Dauer (in der Regel zwischen vier und 12 Monaten), die überwiegend keinen staatlichen oder öffentlich-rechtlichen anerkannten Abschluss aufwiesen. Von daher tat sich eine „Ordnungslücke“ auf, die den ursprünglich engen Zusammenhang von BBiG und AFG erheblich lockerte. Die Arbeitsämter wurden im Rahmen ihrer Weiterbildungsförderung gezwungen, sich neu zu orientieren und Alternativen zu den fehlenden Ordnungsmitteln zu finden, zu entwickeln bzw. von den mit ihnen kooperierenden Weiterbildungsanbietern entwickeln zu lassen.

Auch im kurativen Ansatz der Weiterbildungsförderung ist Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument bisher von einem schwer lösbaren Zielkonflikt gekennzeichnet; er entzündet sich immer wieder an der Maxime des „arbeitsmarktpolitisch Notwendigen“, der auch die Weiterbildungsförderung zu gehorchen hat. Arbeitsmarktpolitiker einerseits und Weiterbildungspolitikern andererseits haben jedoch häufig unterschiedliche Auffassungen darüber, was das „Notwendige“ ist, um eine(-n) Teilnehmer/-in erfolgreich (wieder-) einzugliedern.

Notwendig in arbeitsmarktpolitischer Perspektive ist in der Regel nur das, was kurzfristig zur Reintegration führt. Bildungspolitische Zielsetzungen und Erfolgskategorien sind hingegen weiter gespannt: Es geht um längerfristige, weiterbildungsadäquate Beschäftigung, die möglichst durch Abschlussqualifikationen zu sichern sind, um ihre arbeitsmarktpolitische Verwertbarkeit und Bedeutung relativ lange zu erhalten. Dies gilt insbesondere bei Maßnahmen für schwer integrierbare Zielgruppen (z. B. Langzeitarbeitslose). Notwendig bei zielgruppen-adäquaten Qualifizierungskonzepten sind aus bildungspolitischer Perspektive z. B. ganzheitliche Maßnahmekonzepte im Sinne einer Integration von beruflichen und allgemeinen Kompetenzen, anerkannte Abschlüsse, Betreuungs- und Beratungsaufwand.

In der bisherigen Weiterbildungsförderung kam es vor diesem Hintergrund – abhängig von der jeweiligen Haushaltslage der BA – immer wieder zu wechselnden Förderungsstrategien: Wird zum einen das „arbeitsmarktl. Notwendige“ zur alleinigen Maxime für die Qualität der geförderten Weiterbildung, kann diese in vielen Fällen kontraproduktiv werden, zumal für die Teilnehmer häufig nicht transparent ist, inwieweit das arbeitsmarktpolitisch Notwendige mit den Anforderungen, die an den betrieblichen Arbeitsplätzen gestellt werden, übereinstimmt. Diese Art der Qualitätsbestimmung kann an den Interessen der Teilnehmenden erheblich vorbeigehen; Sparsamkeit schlägt dann in Ineffizienz um.

Zum anderen kann Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument diskreditiert werden, wenn sie unspezifisch als Allheilmittel gegen Arbeitsmarktprobleme eingesetzt wird. Hoher finanzieller Aufwand und Lernaufstrengungen der Teilnehmer stehen dann in keinem Verhältnis zu den arbeitsmarktpolitischen Erfolgen.

Das Dilemma der Weiterbildungsqualität im SGB III-Bereich

Weiterbildungsqualität im SGB III-Bereich steht vor einem schwer lösbaren Dilemma, das durch die in das Gesetz eingebauten doppelten, zum Teil sich widersprechenden Zielsetzungen – weiterbildungspolitische vs. arbeitsmarktpolitische – entsteht. Orientiert sich die Weiterbildungsförderung und ihr Qualitätsverständnis an Erfolgskategorien, wie z. B. geringe Abbruchzahlen und hohe Eingliederungsquoten in Arbeit, möglichst in unbefristete und dauerhafte Beschäftigung, dann kommt es nahezu zwangsläufig zu Bestenauslese und Vernachlässigung von Risikogruppen; alle empirischen Untersuchungen haben bisher gezeigt, dass die Eingliederungsergebnisse in Arbeit umso schlechter sind, je höher der Anteil an Risikogruppen an den Teilnehmenden ist.

Wird hingegen den eher „weichen“ Qualitätsmerkmalen (z. B. Input- und Durchführungskriterien) auf Kosten der „harten“ Erfolgsmerkmale mehr Bedeutung eingeräumt, gerät die Eingliederung in Arbeit, das eigentliche Ziel der Weiterbildungsförderung, allzu leicht aus dem Blickfeld. Je stärker man eines der beiden Ziele betont, desto weniger wird das andere erreicht (vgl. Faulstich, P.; Gnahn, D.; Sauter, E. 2003).

Auch durch das „Erste Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ wird der grundsätzliche Konflikt zwischen arbeitsmarktlichen und weiterbildungspolitischen Zielsetzungen im SGB III nicht beendet. Er wird jedoch durch die Hintertür der geschäftspolitischen Zielvorgabe für die Dienststellen der BA eindeutig zugunsten der arbeitsmarktpolitischen Zielsetzung entschieden. Durch eine Geschäftsanweisung (BA-Rundbrief 102/2002 vom 23. Dez. 03) „soll die Zulassung von Weiterbildungen sowie die Ausgabe von Bildungsgutscheinen nur für Bildungsziele mit einer prognostizierten Verbleibsquote von mindestens 70 % erfolgen.“

Durch die Festlegung einer quantitativen Erfolgsquote wird zum einen der sich noch in Arbeit befindlichen Verordnung vorgegriffen, in der die gesetzlichen Bestimmungen ausgefüllt werden; zum anderen zeichnet sich hier bereits ein (möglicher) Kompetenzkonflikt zwischen der noch nicht existierenden „fachkundigen Stelle“ (Zertifizierungsagentur) und der BA ab, denn über die Zulassung bzw. Zertifizierung von Maßnahmen (§ 85) entscheidet die von der BA unabhängige „fachkundige Stelle“. Es besteht allerdings vor diesem Hintergrund die Gefahr, dass sich zwei Kategorien von Qualitätskriterien für Weiterbildungsförderung entwickeln; zum einen die „Zulassungskriterien“ für Maßnahmen der „fachkundigen Stellen“, und zum anderen die geschäftspolitischen Zielvorgaben. Den Zulassungs-

kriterien käme dann der Status von notwendigen, für die Weiterbildungsförderung aber nicht zureichenden Merkmalen zu. Dies entspräche dann weitgehend der bisherigen Praxis, nach der die Kriterien der bisherigen Instrumente zur Steuerung und Bewertung der Qualität von Maßnahmen (s.o.) nur von begrenzter Bedeutung und Wirksamkeit waren, da sie in der Regel von geschäftspolitischen Zielvorgaben – und das hieß in der Regel „nach Kassenlage“ – ausgehebelt werden konnten.

Risiken in der Umsetzung des „Hartz-Konzepts“

Nach Lage der Dinge zeichnen sich damit für die Umsetzung des „Hartz-Konzepts“ eine Reihe von Folgen und Nebenfolgen ab: Die Merkmale des Konzepts folgen dem Verständnis einer Weiterbildung als vermittlungsnahe Qualifizierung, die durch hohe Eingliederungsquoten, geringe Abbruchquoten, Einmündung in möglichst unbefristete und dauerhafte Beschäftigung operationalisiert wird. Ziel ist eine kurzfristig herzustellende Beschäftigungsfähigkeit, bei der die Informationen über die Arbeitsplatzanforderungen möglichst direkt von den Beschäftigern kommen müssten. In der Regel dürfte erst nach Arbeitsaufnahme der reale Weiterbildungsbedarf deutlich werden.

Für zahlreiche Anbieter ist dies derzeit ein „Kahlschlag“-Szenario, das einen erheblichen Rückgang der finanziellen Mittel für die Weiterbildungsförderung von derzeit 6.7 Mrd. (2002) unterstellt. Die Weiterbildungsbranche sieht bei einer Umsetzung der Durchführungsbestimmungen zahlreiche Anbieterkonkurse voraus und befürchtet zugleich einen voraussichtlichen Abbau von 120.000 Arbeitsplätzen (vgl. DIE WELT vom 10.02.03). Die BA selbst stellte für das erste Quartal 2003 eine Halbierung der Anzahl der Eintritte in Bildungsmaßnahmen im Vergleich zum Vorjahr fest (vgl. Bericht von H. Alt, Vorstandsmitglied der BA, am 2.4.03 vor dem Ausschuss für Bildung und Forschung).

Der quantitative Abbau von Weiterbildungsmaßnahmen wird von Seiten der BA nicht nur mit finanziellen Engpässen begründet, es geht vielmehr um einen qualitativen Umbau der Weiterbildungsförderung im Rahmen einer Neuorientierung der gesamten aktiven Arbeitsmarktpolitik. Ausgangspunkt des Umdenkens sind dabei nicht nur die vom Bundesrechnungshof festgestellten „Missbrauchstatbestände“ und die mangelnde Transparenz und Korruptionsanfälligkeit des Systems der Weiterbildungsförderung, sondern auch die zu geringen Eingliederungsquoten in den ersten Arbeitsmarkt bei den Instrumenten der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Im Jahr 2001 lag die Eingliederungsquote bei allen Instrumenten bei 35 %, 50 % betrug sie bei den Weiterbildungsmaßnahmen; 21 Mrd. € wurden dabei für die gesamte Arbeitsmarktpolitik ausgegeben.

Ein radikales Umdenken gibt es aber auch bei den Aufgaben der BA, was deren Rolle im Bildungsbereich anbetrifft. Auf dem Wege der Bildungsförderung in arbeitsmarktpolitischer Absicht sind der BA seit Inkrafttreten des Arbeitsförderungsgesetzes im Jahr 1969 immer mehr Aufgaben übertragen worden bzw. zugefal-

len, die dem Bildungsbereich zugeordnet werden müssen, wie z. B. die Sprachkurse für Aussiedler oder das Nachholen von (Berufs-) Bildungsabschlüssen. In über 30 Jahren wurde die BA und deren Etat in immer größerem Umfang zum Ausfallbürgen für Defizite im Bildungsbereich. Im Weiterbildungsbereich betrifft das auch zum Teil die Umschulung in anerkannte Ausbildungsberufe und ein umfassendes „Qualifikationsrecycling“ bei Arbeitslosen.

Darüber hinaus fielen ihr im Zusammenhang mit der Finanzierung auch genuine inhaltliche Gestaltungsaufgaben aus dem Bildungsbereich zu. Dies gilt vor allem in der Setzung von Standards bei Weiterbildungsmaßnahmen, für die nach BBiG keine Abschlussqualifikationen vorlagen; hier wurde die BA als „Ersatzordnungsgeber“ tätig. Von noch weitreichenderer Bedeutung waren ihre Aktivitäten im Bereich der Setzung von Qualitätsstandards für Bildungsträger und -angebote, die sie zum Teil in Zusammenarbeit mit dem BIBB wahrnahm.

Chancen für eine Neuorientierung der Weiterbildung

Die Neuorientierung der Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument in Richtung auf vermittlungsnahen Qualifizierung birgt ein erhebliches Potenzial für einen Strukturwandel der Weiterbildung insgesamt. Dabei geht es sowohl um Rückverlagerung bzw. Neuschneidung von neuen (alten) Verantwortlichkeiten für eigentlich (weiter-)bildungspolitische Belange als auch um die Herstellung von Anschlussfähigkeit der „neuen Dienstleistung“ Weiterbildung am Arbeitsmarkt für die anderen Segmente der Weiterbildung, wie z. B. für die betriebliche Weiterbildung oder die AFBG-geförderte Weiterbildung. Auch in ihrem neuen Zuschnitt ist die von einer künftigen Bundesagentur für Arbeit geförderte Weiterbildung ein Bestandteil eines Systems lebenslangen Lernens, das seine Verbindungen und Bezüge zu anderen Teilen der Weiterbildung verdeutlichen muss.

- Für eine vermittlungsnahen Qualifizierung ergibt sich ein besonders enger Bezug zur betrieblichen Weiterbildung. Im Idealfall ist sie der erste Schritt einer praxisnahen Kompetenzentwicklung, die nach der Arbeitsaufnahme unter Betriebsbedingungen fortgesetzt werden kann. Zugleich reduzieren sich so die Risiken bei der Einschätzung des Qualifizierungsbedarfs. In der betrieblichen Weiterbildung steht die Nutzung arbeitsnaher bzw. tätigkeitsintegrierter Lernformen im Vordergrund. Da die informell im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen nach dem Modell der IT-Weiterbildung zertifiziert werden können, bleibt die betriebliche Weiterbildung auch beim Qualifikationserwerb generell anschlussfähig.
- Die durch das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) geförderte Weiterbildung wurde im Jahre 1996 aus dem AFG ausgelagert. Abschlussbezogen und an eine Mindestdauer gebunden repräsentiert dieses steuerfinanzierte Segment der Weiterbildung als „Meister-BAföG“ die Verbindung zur Hochschule. Über modulare Qualifizierungsstrukturen lässt sich auch hier eine An-

schlussfähigkeit zur Weiterbildung im Rahmen der modernen Dienstleistungen am Arbeitsmarkt gewährleisten.

Für die von der Bundesanstalt für Arbeit nicht mehr wahrgenommenen Förderungsfelder wird insbesondere eine Neuverteilung bzw. Neuschneidung der (finanziellen) Verantwortlichkeiten erforderlich. Die Weichen für ein von der BA weitgehend unabhängiges Qualitätsmanagement für diesen Weiterbildungsbe-
reich sind jedoch bereits gestellt. Mit dem geplanten Zertifizierungsverfahren für Bildungsanbieter und -angebote werden Standards für das Qualitätsmanagement der Weiterbildungsanbieter gesetzt, die weit über den BA-Bereich hinaus wirksam werden könnten. Es besteht damit erstmals die Chance, für die gesamte Weiterbildungslandschaft in Deutschland ein gemeinsames Qualitätsverständnis zu entwickeln, zumal die geplante Zertifizierung für bereits vorhandene Qualitätsverfahren (wie z. B. ISO oder EFQM) offen sein soll. Vergleichbar mit der eduQua-Zertifizierung in der Schweiz könnte so eine hohe Akzeptanz bei den Weiterbildungsanbietern erreicht werden.

Dieses positive Szenario für einen Strukturwandel der Weiterbildung im Kontext mit einer Neudefinition der Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument erfordert für die praktische Umsetzung eine Reihe von Rahmenbedingungen; dazu gehört vor allem, dass allen Akteuren (insbesondere Arbeitslosen, Arbeitsämtern und Bildungsanbietern) angemessene Übergangsfristen eingeräumt werden, sich auf die neuen Zielvorgaben einzustellen. Zugleich geht es aber auch darum, die beiden Seiten der Reform, die arbeitsmarktpolitische einerseits und die weiterbildungspolitische andererseits auseinander zu halten, zugleich aber auch ihre Zusammenhänge zu berücksichtigen. Bisher ist es so, dass die Reform des Arbeitsmarktes im Vordergrund steht, die Reform der Weiterbildung geschieht dabei eher durch die Hintertür. Diese Rollenverteilung kann indes nur so lange erfolgreich sein, wie die Folgen und Nebenfolgen der Arbeitsmarktreform für die Weiterbildung beobachtet und bewusst kontrolliert werden.

Es bleibt grundsätzlich richtig, dass es nicht die Aufgabe der Arbeitsverwaltung ist, eine ineffiziente „Weiterbildungsindustrie“ mit Aufträgen am Leben zu erhalten; zugleich erfordert aber auch ein neu definiertes arbeitsmarktpolitisches Instrument Weiterbildung eine potente Weiterbildungsinfrastruktur mit qualitativ anspruchsvoll arbeitenden Bildungsanbietern. Die qualitätszertifizierten Bildungsanbieter werden ihr Können mit ihren gleichfalls zertifizierten Angeboten nur unter Beweis stellen können, wenn die Praxis der Vergabe von Bildungsgutscheinen ihnen dazu die Möglichkeit gibt. Dazu gehört es auf Seiten der Arbeitsverwaltung, durch Beratung und Information den Weg für die Bildungsgutscheininhaber zu ebnen, die ihrerseits von ihrer neuen Nachfragermacht Gebrauch machen müssen. Der Erfolg der Arbeitsmarktreform wird auch davon abhängen, inwieweit es gelingt, den eingeschlagenen Weg zu einer mehr nachfragerorientierten Weiterbildung im SGB III-Bereich praktisch um- und durchzusetzen.

Literatur

BALLI, Ch; HARKE, D; RAMLOW, E.: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen. Bielefeld 2000

BALLI, Ch; KREKEL, E.M; SAUTER, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Heft 62 der „Wissenschaftlichen Diskussionspapiere“, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2002

Erstes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Vom 23. Dez. 2002 Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 87, ausgegeben zu Bonn am 30. Dez. 2002

FAULSTICH, P; GNAHS, D; SAUTER, E.: Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: Ein Gestaltungsvorschlag. Gutachten im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Berlin, Juni 2003

Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Vorschläge der Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit. Bericht der Kommission. Berlin, August 2002

SAUTER, E; HARKE, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn 1988

2. Der Beitrag der beruflichen Bildung zu einem neuen Leitbild für das Bildungssystem

1. Berufliche Bildung – Avantgarde des deutschen Bildungssystems?

Die schlechten Ergebnisse deutscher Jugendlicher in der internationalen Vergleichsstudie PISA haben nicht nur eine heftige Diskussion über die Qualität des Schulsystems ausgelöst. Es wird immer häufiger die Frage aufgeworfen, ob nicht auch die berufliche Bildung in Deutschland einem internationalen Vergleichstest unterworfen werden müsse, zumal vor allem das duale System für sich beansprucht, hohe Qualitätsansprüche zu setzen und zu erfüllen. Es dürfte dabei z. B. von Interesse sein, inwieweit es der beruflichen Bildung gelingt, Kompetenzdefizite aus der Schule auszugleichen. Noch wichtiger wäre es, aus solchen Vergleichsuntersuchungen mit international vergleichbaren Standards zu erfahren, ob das Berufskonzept und der Facharbeiter/Fachangestellte als Markenzeichen des deutschen Produktions- und Arbeitsmodells sich behaupten können. Vieles spricht bisher dafür, und das ist hier die These, dass die berufliche Bildung – im Vergleich zu den anderen Teilbereichen des Bildungswesens – derzeit zur Avantgarde des deutschen Bildungssystems zählt.

Dass die berufliche Bildung, und hier insbesondere das duale System der Erstausbildung ein Aktivposten des deutschen Bildungssystems ist, haben kleinere Vergleichsstudien gezeigt, die jedoch nicht den Umfang von PISA und vor allem nicht den methodischen Ansatz des Leistungsvergleichs der Jugendlichen hatten. In einer aktuellen Leonardo-Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), in die Länder mit dualen Ausbildungsgängen einbezogen wurden, zeigte sich zum einen – wieder einmal – die „Einmaligkeit“ des deutschen dualen Systems, zum anderen wird diesem dualen System – bei allen bekannten Schwächen – aber durchaus Wettbewerbsfähigkeit bescheinigt¹.

Diese aktuellen Hinweise auf die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung kommen nicht von ungefähr; vielmehr zeigt der historische Rückblick für diesen Teil des Bildungssystems einen deutlich anderen Reformverlauf als für das allgemein bildende Schulsystem. Während ein Großteil der Reformvorschläge für das schulische System in den ideologischen Konflikten der 70er-Jahre blockiert oder zerredet wurde, fielen die Reformvorschläge für die berufliche Bildung, ausgehend von den Bildungsratsempfehlungen „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ von 1969 auf einen fruchtbareren Boden. Mit der Lehrlingsempfehlung wurde eine Qualitätsdiskussion in Gang gesetzt, die ihre Wirkung nicht verfehlte. Grundlage für die Beurteilung der Lehrlingsausbildung war seinerzeit ein Katalog von Kriterien, wie z. B. die Vollständigkeit, Planmäßigkeit und theoretische Fundierung der Ausbildung sowie die fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder². Mit

¹ GRÜNEWALD, U.; MORAAL, D. (Hrsg.), Duale Ausbildungs-Systeme, Bielefeld 2001, S. 145

² DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969, S. 14

Hilfe dieses kriteriengeleiteten Qualitätsbegriffs gelang es, die Bewertung und die Diskussion um die Qualität der Berufsausbildung zu versachlichen. Im Rahmen ihrer Untersuchungen zu Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung ging die Edding-Kommission 1974 noch einen Schritt weiter, indem sie Modelle für die Erfassung von Input- bzw. Outputqualität von Bildungsmaßnahmen entwickelte. Aus „methodischen und praktischen“ Gründen bevorzugte die Kommission die Inputqualität, weil sie darauf setzte, über die Verbesserung der Inputfaktoren die Ausbildungsleistungen der Betriebe und damit zugleich die Qualifikation der Auszubildenden zu beeinflussen³. Ziel war und ist ein relativ hohes Durchschnittsqualifikationsniveau, das durch den Facharbeiter bzw. Fachangestellten als Markenzeichen verkörpert wird. Getragen wird dieses Ziel bis heute vom korporativen Konsens der Sozialparteien und dem Staat, der für die Berufsbildung im „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ revitalisiert wird.

Einen etwas anderen Verlauf hat die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung genommen. Im Strukturplan für das Bildungswesen der Kommission des Deutschen Bildungsrates von 1970 gilt die Weiterbildung – soweit es sich um organisiertes Lernen handelt – als integraler Teil des Bildungssystems. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 hatte jedoch die Weichen für die berufliche Fortbildung bereits in eine andere Richtung gestellt. Der im BBiG (§ 46) angelegte Ausbau von Fortbildungsabschlüssen auf der regionalen Ebene der zuständigen Stellen bzw. der Kammern einerseits und auf der bundeseinheitlichen Ebene der Fortbildungsordnungen andererseits zeigt bis heute einen uneinheitlichen, wenig befriedigenden Stand:

- Mit rund 200 (Stand: 2000) bundeseinheitlichen Fortbildungsordnungen/Fortbildungsberufen, von denen jedoch der überaus größte Anteil auf 167 Meisterabschlüsse entfällt, ist dieser Teil der Weiterbildung bis heute ein Torso geblieben. Auch die 1996 abgeschlossene Vereinbarung der Sozialparteien, die das Ziel hat, (regionale) Kammerregelungen nach vorgegebenen Kriterien in bundeseinheitliche Abschlüsse zu überführen, hat daran nichts Wesentliches geändert, da sie bisher nur sehr zögerlich umgesetzt wurde.
- Mit gut 2.600 Fortbildungsregelungen, durch die 458 Berufe festgelegt wurden, ist auf der regionalen Ebene ein quantitativer Ausbaustand erreicht worden, der im Einzelnen jedoch von den potenziellen Nutzern kaum noch zu überschauen ist.

Obwohl oder gerade weil das Segment der geregelten beruflichen Weiterbildung eine relativ wenig erfolgreiche und uneinheitliche Entwicklung nahm, wurde die Weiterbildung mehr von ihren multifunktionalen Segmenten her geprägt. In ihren Funktionen für die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung, als

³ Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht), Bundestagsdrucksache 7/1811 vom 14.03.74, S. 124 ff.

Instrument für die aktive Arbeitsmarktpolitik und die regionale Wirtschaftsförderung wurden innovative Akzente gesetzt, die für ein lebensbegleitendes Lernen insgesamt Bedeutung haben. In der wachsenden Verschränkung von Lernen und Arbeiten und den damit verbundenen Lernformen zeigte sich beispielsweise, dass für berufliche Handlungskompetenz ein ausschließliches Lernen in Weiterbildungseinrichtungen nicht ausreicht. Die einmal anvisierte vierte Säule des organisierten Lernens wurde nur ansatzweise erreicht, zugleich setzte sich die Kompetenzentwicklung mit Hilfe von informellen/nicht formellen Lernprozessen durch. Im Ergebnis ist eine nach Funktionen segmentierte und im Hinblick auf Lernformen sehr differenzierte Weiterbildungslandschaft entstanden, die sich traditionellen Zuordnungsschemata entzieht. Für die regionale Versorgung mit Weiterbildung heißt das z. B.: nicht der isolierte Ausbau von außerbetrieblicher Weiterbildung mit Hilfe von Fortbildungsregelungen nach dem BBiG steht im Vordergrund, sondern leitend ist die auf direkte Verwertung am Arbeitsplatz bezogene Kompetenzentwicklung.

Trotz sehr unterschiedlicher Entwicklung haben die beiden Teilbereiche der beruflichen Bildung – Erstausbildung im dualen System und Weiterbildung – zum einen jeweils für sich zukunftssträchtige Elemente des Lernens ausgeprägt, zum anderen schafft die Neustrukturierung von Aus- und Weiterbildung eine neue Qualität für das lebensbegleitende Lernen. Auf diese Elemente wird im Folgenden eingegangen.

2. Neues Leitbild – Berufsbildung im Umbruch

Im Dezember 1998 hat der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung ein neues Leitbild für das Bildungssystem vorgeschlagen. Im Vordergrund seiner Empfehlungen ging es jedoch vor allem um die berufliche Bildung: Erstausbildung, Studium und Weiterbildung sollten zu einem differenzierten Gesamtsystem lebensbegleitenden Lernens entwickelt werden⁴. Zum Abschluss seiner Arbeiten hat der Sachverständigenrat Bildung im November 2001 sein Leitbild im Hinblick auf seine inzwischen erfolgten Empfehlungen (z. B. zur „Bildung in der frühen Kindheit“) ausdifferenziert; zugleich wurde von den Sachverständigen deutlich gemacht, wo nach ihrer Einschätzung Ansatzpunkte liegen und Mechanismen genutzt werden müssen, um „Wege zur Bildungsreform“ realistisch zu öffnen⁵.

In der Gegenüberstellung zum „Heutigen System“ weist das anvisierte „Leitbild“ in den wesentlichen, profilprägenden Dimensionen (Lernende, Merkmale des Lernens, Steuerung einer Bildungseinrichtung, Rolle des Staates) deutliche Unterschiede auf.

⁴ Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (SVR), Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung, Düsseldorf, Dez. 1998

⁵ SVR, Wege zur Bildungsreform – Chancen, ein neues Leitbild zu verwirklichen, Düsseldorf, Nov. 2001

Schematisierende Gegenüberstellung des Leitbildes zum heutigen System

Grundlagen	Leitbild	Heutiges System
Lernende	Verantwortung und Selbstbestimmung	vormundschaftlich bis laissez-faire
Merkmale des Lernens	a) lebensbegleitend b) modular c) dual/plural d) Vielfalt der Wege	a) konzentriert auf die Jugendphase b) eher auf den Abschluss eines Lebensberufs bezogen c) oft ein Ort, formales Lernen dominiert d) standardisierte Wege
Steuerung einer Bildungseinrichtung	a) Orientierung an den Lernenden und an der Nachfrage b) Output-Orientierung c) Autonomie	a) Vorgaben, Angebotsorientierung, selbstreferentiell b) Input-Orientierung c) Hierarchie
Rolle des Staates	a) setzt den Rahmen b) gewährleistet System der Infrastrukturhilfen, z.B. Beratung c) sichert System der Qualitätsentwicklung	a) führt die Regie selbst und regelt bis ins Detail b) vorgegebene Wege bzw. Versuch und Irrtum c) „überwacht“ die Qualität

Quelle: Sachverständigenrat Bildung bei der HBS, Wege zur Bildungsreform, Düsseldorf 2001

Das Profil des Leitbildes erscheint auf den ersten Blick realitätsfern. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass Teilbereiche des Bildungssystems dem Leitbild bereits unterschiedlich nahe kommen. Vor allem in der beruflichen Aus- und Weiterbildung finden sich Elemente, die in das Leitbild passen. Dabei ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass die Berufsbildung über ein breites Spektrum von Erscheinungsformen verfügt und die „passenden“ Elemente für das Leitbild möglicherweise (noch) nicht repräsentativ und auch quantitativ noch nicht bestimmend sind. Die Annahme der Sachverständigen dürfte jedoch begründet sein, dass ein neues Leitbild für das Bildungssystem auf Erfahrungen beruht, die weiterentwickelt und übertragen werden können. Dass es bei diesem Transfer so genannte gesellschaftspolitische „windows of opportunities“ zu nutzen gilt, gehört in das Szenario erfolgreicher Bildungsreformen. Welchen Beitrag die berufliche Bildung zum Leitbild einer neuen Bildungsordnung leistet bzw. leisten kann, ergibt sich aus einer Gegenüberstellung der profilgebenden Elemente. Zugleich werden damit auch die Barrieren deutlich, die sich einer Entfaltung des neuen Leitbildes und seiner Umsetzung entgegenstellen. Vielfach sind gerade die zukunftsträchtigen Trends quantitativ (noch) schwach ausgeprägt.

2.1 Eigenverantwortung der Lernenden

Die Maxime des Sachverständigenrates für die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Lernenden lautet: „Die Lernenden sollen mit dem Qualifika-

tionsniveau, Ausbildungsstand und Lebensalter zunehmend selbststeuernd und eigenverantwortlich bestimmen, wann, wo und was sie lernen“⁶. Dieser Anspruch wird derzeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung unterschiedlich erfüllt:

In der beruflichen Erstausbildung steht aufgrund von Alter und Qualifikationsniveau der Teilnehmer die öffentliche Verantwortung für eine qualifizierte und grundlegende Ausbildung im Vordergrund. Es sind vor allem zwei Zahlenangaben, die „Glanz und Elend“ dieser Verantwortung für Zugang und Partizipation in der Erstausbildung verdeutlichen: Circa zwei Drittel eines Altersjahrgangs ergreifen einen der rund 350 anerkannten Ausbildungsberufe im dualen System; rd. 11 % eines Altersjahrgangs bleiben jedoch ohne Berufsabschluss. Trotz dieser im internationalen Vergleich günstigen Werte zeigt sich hier, dass die Anzahl der von den Betrieben angebotenen Ausbildungsplätze konjunkturabhängig ist und die Auswahl der Auszubildenden – und das heißt: der Zugang – nach betrieblichen Kriterien vorgenommen wird.

Was nun die Möglichkeiten zu Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Teilnehmer/-innen an der Erstausbildung anbetrifft, so lassen sich diese – nicht zuletzt unter dem Aspekt, dass ein wachsender Anteil der Auszubildenden über die (Fach-)Hochschulreife verfügt und ein diesem höheren Qualifikationsniveau entsprechendes höheres Alter aufweist – im Vergleich zu heute erheblich erweitern. Ordnungspolitisch sind in den letzten Jahren durchaus die strukturellen Voraussetzungen getroffen worden, um z. B. auch den individuellen Einfluss auf das, was gelernt wird, zu erhöhen. Insbesondere wird mit Hilfe von Pflicht- und Wahlpflichtqualifikationseinheiten oder auch mit wählbaren Einsatzgebieten/ Fachbereichen im Rahmen zahlreicher neuer Ausbildungsberufe auf ein weitgefasstes Spektrum späterer Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder vorbereitet. Betriebe und Auszubildende haben hier die Möglichkeit, Wahlfreiheiten in Anspruch zu nehmen und auf individuelle Ausprägungen eines Qualifikationsprofils hinzuwirken. In diesem Zusammenhang der wachsenden Wahlmöglichkeiten in der Erstausbildung gehören auch die „Zusatzqualifikationen“ für eine bessere Verbindung von Aus- und Weiterbildung sowie „Qualifizierungsbausteine“ für eine verbesserte Anbindung der Berufsvorbereitung an die Erstausbildung (vgl. dazu unten 2.2). Inwieweit diese Möglichkeiten von den Auszubildenden in Eigenverantwortung in Anspruch genommen werden, ist derzeit jedoch noch wenig transparent. Im Unterschied zur Erstausbildung ist die berufliche Weiterbildung traditionell ein Bereich, in dem der Eigenverantwortung, der Selbststeuerung und der Wahlfreiheit eine programmatische Bedeutung zukommt. Gleichwohl geht nur rund die Hälfte der jährlichen Weiterbildungsteilnahme auf Eigeninitiative der Teilnehmer/-innen zurück. Kundenorientierung und Nachfragerinfluss auf Angebote und ihre Qualität als Ausdruck der Selbststeuerung und Eigenverantwortung sind in den Segmenten der Weiterbildung in Verbindung

⁶ SVR, Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung, Düsseldorf, Dez. 1998, S. 7

mit sozio-demographischen Merkmalen und beschäftigungsbezogenen Bedingungen unterschiedlich ausgeprägt. Deutlich über 50 % liegt die eigeninitiative Weiterbildungsteilnahme z. B. bei Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss, Beamten oder Erwerbstätigen in den Branchen „Medizin/Gesundheitswesen“⁷.

Eigenverantwortliche Nachfrage nach Weiterbildung zeigt sich dort am deutlichsten, wo für die Teilnahme auch selbst die Kosten übernommen werden. Bei den relativ kostenaufwändigen Kursen und Seminaren sind es immerhin noch 35 % der Teilnehmer/-innen, die die gesamten Ausgaben dafür getragen haben⁸. Es dürfte jedoch auch in den Bereichen, in denen der Betrieb oder die Bundesanstalt für Arbeit (BA) die Hauptfinanziers der Weiterbildung sind, im Interesse aller Beteiligten sein, die Eigeninitiative und Verantwortung der Teilnehmer/-innen für die Lernprozesse zu entwickeln und zu nutzen. Dass sich Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Sinne des neuen Leitbildes in der beruflichen Weiterbildung positiv entwickeln, dafür sprechen zum einen die Aktivitäten in vielen Betrieben, Lernagenturen einzurichten, die Arbeitsplätze lernförderlich zu gestalten und zum anderen die außerbetrieblichen Ansätze, die Transparenz der Angebote durch Datenbanken und den systematischen Vergleich von Angeboten durch Bildungstests zu stärken. Zwei von drei Teilnehmern begrüßten im Jahr 2000 mehr Informationen über Qualitätssicherungsansätze und Bildungstests⁹.

2.2 Pluralität der Lernwege und -formen

Für das Leitbild sind die Lernprozesse durch die Stichworte lebensbegleitend, modular, plural und die Vielfalt der Lernwege gekennzeichnet. Dagegen zeigt ein Blick auf die aktuelle Verteilung der Bildungszeiten auf die aktive Lebens- und Arbeitszeit immer noch eine eindeutige Schwerpunktsetzung bei der Erstausbildung; auch international gilt Deutschland als das klassische Land der Erstausbildung. Dementsprechend kommt dem „Berufsabschluss“ nach wie vor eine große Bedeutung zu, obwohl alle Beteiligten der bildungspolitischen These zustimmen dürften, dass der Berufsabschluss nur ein Einstieg in die weitere Qualifizierung sein dürfte.

Auf den ersten Blick sind die ordnungspolitischen Strukturen immer noch auf die berufliche Erstausbildung ausgerichtet, zumal es trotz erheblicher Anstrengungen auf Seiten der Gewerkschaften nie gelungen ist, die Weiterbildung analog zu den Ausbildungsberufen mit Hilfe von Fortbildungsberufen bzw. Fortbildungsordnungen umfassend zu regeln. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass die Neustrukturierung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung im Sinne eines Lernkonzepts für das lebenslange Lernen bereits weit fortgeschritten ist. Wirksam werden hier die betrieblichen Strategien für den flexiblen Einsatz von Qualifika-

⁷ Vgl. KUWAN, H.; GNAHS, D.; SEIDEL, S., Berichtssystem Weiterbildung VII, hrsg. vom BMBF, Bonn 2000, S. 80/81

⁸ WEISS, R., Teilnehmer als Finanziers von Weiterbildung – Ergebnisse einer IW-Erhebung, in: WSI-Mitteilungen 1/2002, S. 45 ff.

⁹ Berichtssystem Weiterbildung VIII, hrsg. vom BMBF, Bonn 2001, S. 72/73

tionen und Kompetenzen¹⁰. Betriebsbefragungen zeigen z. B.: Mehr als drei Fünftel der Betriebe befürworten eine inhaltlich enger verzahnte Aus- und Weiterbildung; mehr als die Hälfte der Betriebe halten sogar eine engere organisatorische Verzahnung von Aus- und Weiterbildung für unverzichtbar¹¹. Im Zusammenhang mit einer entsprechenden Neustrukturierung des Lernens stehen dann auch eine Reihe weiterer Veränderungen der Lernformen und der Lernwege:

- Obwohl die Ordnungspolitik in Aus- und Weiterbildung eher retardierenden Charakter hat, mit den Zusatzqualifikationen und den Wahlqualifikationsbausteinen haben sich ordnungspolitische Elemente durchgesetzt, die Aus- und Weiterbildung fließend verbinden und traditionell stabile Grenzen zwischen den Teilen des Bildungssystems auflösen. Zusatzqualifikationen werden als zertifizierbare (Teil-)Qualifikationen definiert, die über das hinausgehen, was die Ausbildungsordnungen fordern, z. B. berufsorientierte Sprachkenntnisse. Auch die z. B. im Rahmen eines Strukturmodells mit Wahlpflichtbausteinen nicht ausgewählter Qualifikationseinheiten können als Zusatzqualifikationen genutzt werden. Diese Art des Qualifikationserwerbs ist nicht nur ein Zeichen für den nicht mehr als Lebensberuf anzusehenden Ausbildungsberuf, es ist der Einstieg in die lebensbegleitende individuelle Profilbildung mit Hilfe eines modular angelegten Qualifizierungssystems.
- Vorreiter in dieser Entwicklung ist vor allem die Hightech-Branche. Die im Mai 2002 in Kraft getretene Neuordnung der Weiterbildung in der IT-Branche erfüllt weitgehend die Anforderungen, die das neue Leitbild an ein lebensbegleitendes Lernen stellt. Die neuen gestuften Abschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) (§ 46,2)¹² verbinden nicht nur Aus- und Weiterbildung, sie stellen auch die Verbindung zum tertiären Bereich her. Es wird möglich, die praxisnahe Qualifizierung in einem Unternehmen mit einer wissenschaftlichen Ausbildung an einer Hochschule zu verbinden. Und: Mit der beabsichtigten Einführung des ECTS-Leistungspunktesystems, mit dessen Hilfe z. B. die zahlreichen Spezialistenqualifikationen und ihre Profile bewertet werden können, ist ein weiterer Schritt für ein flexibles modular strukturiertes Lernen gemacht worden¹³. In einer „Erklärung der Spitzenorganisationen der Sozialpartner und des BMBF zur Umsetzung von Leistungspunktesystemen in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der IT-Fortbildungsverordnung“ sehen Staat und Sozialparteien einen konsequenten Schritt zur Realisierung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung und zur Durchlässigkeit zwischen den

¹⁰ Vgl. SAUTER, E., Neustrukturierung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung – ein Beitrag zur Strukturierung des lebenslangen Lernens, in: Impulse für die Arbeitsmarktpolitik, Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 98, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, Mai 2001, S. 79 ff.

¹¹ WERNER, D., Verbreitung, Zielsetzungen und Perspektiven von Zusatzqualifikationen – Ergebnisse einer bundesweiten Unternehmensumfrage, in: BERGER, K. (Hrsg.), Zusatzqualifikationen in der Berufsbildungspraxis, Bielefeld 2000, S. 38 ff.

¹² Vgl. dazu die Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung) vom 3. Mai 2002, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2002 Teil I Nr. 30, ausgegeben zu Bonn am 17.05.02

¹³ Vgl. BMBF, Pressemitteilung 44/02 „IT-Weiterbildung neu geregelt“ vom 05.03.02

Teilbereichen Berufliche Bildung und Hochschule. Sie berufen sich dabei auf zahlreiche bildungspolitische Beschlüsse aus den letzten Jahren, insbesondere der Europäischen Bildungsminister von Bologna (19.06.1999), der HRK vom 19./20.02.2001, der BLK vom 16.06.2001, des Bündnisses für Arbeit vom 21.02.2000, des Forum Bildung vom Nov. 2001 und des Wissenschaftsrates vom 18.02.2002.

- Dualität bzw. Pluralität der Lernorte sind ein Markenzeichen der beruflichen Erstausbildung, das deutlich macht, dass dieser Teil des Bildungssystems nicht in Gefahr steht, ein selbstreferentielles System zu werden. Weiterbildung und Hochschule gestalten deshalb ihre Lernprozesse in zunehmendem Umfang unter Beteiligung unterschiedlicher Lernorte und differenzierter Lernformen¹⁴. In der Hochschule haben die dualen Studiengänge zwar insgesamt erst ein geringes Gewicht, besitzen jedoch bei den Teilnehmern/-innen große Attraktivität. Eine systematische Verknüpfung von Arbeit und Lernen ist hingegen für die Weiterbildung zunehmend eine Notwendigkeit, um mit den Qualifikationsherausforderungen moderner Erwerbsarbeit Schritt halten zu können. Insbesondere die Weiterbildung von Arbeitslosen, die auf den Lernort Arbeitsplatz verzichten muss, steht hier vor einem Dilemma. Indem die Jobrotation inzwischen als arbeitsmarktpolitisches Instrument ins Jobaktivgesetz aufgenommen wurde, kann sich jedoch auch für diese Gruppe eine positive Perspektive entwickeln¹⁵.
- In dem Maße, in dem Modularität und die Vielfalt der Lernformen an Bedeutung gewinnen, ergeben sich Alternativen und Ergänzungen der standardisierten Lern- und Bildungswege. Dies gilt insbesondere in der Weiterbildung. Aufgrund differenzierter Lernarrangements, an denen neben organisiertem Lernen in Kursen und Seminaren mediale Lernformen und informelles Lernen in der Arbeit beteiligt sind, ergeben sich vielfältige Lernwege, um einen Weiterbildungsabschluss zu erreichen, zumal Abschlüsse nach § 46 BBiG keinen standardisierten Lernweg vorsehen.
- Fließende Übergänge zwischen Teilbereichen des Bildungssystems beziehen sich im übrigen nicht nur auf Ausbildung, Weiterbildung und Hochschule; im Rahmen der Förderung von Benachteiligten werden mit „Qualifizierungsbausteinen“ Erstausbildung und Berufsvorbereitung miteinander verknüpft. Unter „Qualifizierungsbausteinen“ werden dabei Teilqualifikationen verstanden, die Teil einer anerkannten Berufsausbildung sind. Indem diese z. B. in einer vorzeitig abgebrochenen Ausbildung erworbenen Qualifikationen dokumentiert und zertifiziert werden, sind sie nicht nur für eine später wieder aufzunehmende Ausbildung verwertbar, sie sind zugleich auch Elemente in einem System modularer Aus- und Weiterbildung¹⁶.

¹⁴ Vgl. dazu im Einzelnen: Duale Studiengänge – ein Beitrag zum Ausbau des beruflichen Bildungsweges? Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Stand: Dez. 2000

¹⁵ Vgl. Qualifikation und Beschäftigung, Jobrotation als Instrument der Weiterbildung und Integration von Arbeitslosen, Gesprächskreis Arbeit und Soziales, hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2001

¹⁶ Vgl. SEYFRIED, B. (Hrsg.), Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung, Bielefeld 2002

2.3 Nachfragerorientierung der Anbieter

Bildungseinrichtungen sollen sich nach dem neuen Leitbild vor allem an den Lernenden und deren Nachfrage orientieren, Dienstleisterqualitäten entwickeln und sich dem Output verpflichten. Es gehört zu den zentralen Schwächen der Erstausbildung im dualen System, dass die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe konjunkturabhängig ist. Betriebe verstehen sich nicht primär als Bildungsdienstleister und orientieren sich deshalb nur insofern an den Lernenden und deren Nachfrage soweit dies mit ihrem Qualifikations- bzw. Arbeitskräftebedarf übereinstimmt. Selbst dann, wenn es in der Vergangenheit in immer neuen konzertierten Anstrengungen von Politik, Verbänden und Unternehmen gelungen ist, eine quantitativ einigermaßen ausgeglichene Versorgung mit Ausbildungsplätzen sicher zu stellen, wurde diese mit nicht angemessenen Berufswahlmöglichkeiten bezahlt, die zudem noch regional ungleich verteilt sind.

Auch die häufig von Betriebsseite reklamierte „Ausbildungsreife“ zeigt, dass sich das Ausbildungssystem noch nicht ausreichend an den Lernenden orientiert, sondern eher darauf wartet, dass sich die Nachfragenden seinen Anforderungen anpassen. In Zeiten eines Nachfrageüberhangs bei Ausbildungsstellen werden Bewerber nicht als Kunden, sondern allenfalls als Bittsteller betrachtet. Angesichts der Verknappung von Bewerberpotenzialen auf den unterschiedlichen Teilmärkten der Ausbildung wird jedoch ein aktives betriebliches Ausbildungsmarketing erforderlich¹⁷. Von Ordnungsvorgaben bestimmt wird in der Erstausbildung nach wie vor die Qualitätssicherung: Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Prüfungsanforderungen, Anforderungen an Personal und Ausbildungsstätte charakterisieren ein inputorientiertes Verständnis von Ausbildungsqualität. Ein Wandel in Richtung Outputorientierung zeichnet sich jedoch zum einen in der Einrichtung neuer Prüfungsformen (z. B. Projekt- und Betriebsaufgabe, Fachgespräch) ab, die den aufgaben- und handlungsorientierten Lernzielen Rechnung tragen¹⁸; zum anderen werden neu geordnete Berufe regelmäßig extern evaluiert.

Im Unterschied zu der noch eher inputorientierten Erstausbildung ist die Weiterbildung von inputorientierten rechtlichen Vorgaben relativ wenig berührt. Selbst in der regulierten, abschlussorientierten Weiterbildung geht es bereits heute um die Beschreibung von Abschlussqualifikationen und Prüfungsanforderungen und nicht darum, wie der Kompetenzerwerb im Einzelnen z. B. durch Lehrgänge festzulegen ist. Im Zusammenhang mit dem wachsenden, modularisierten Erwerb von Kompetenzen und deren Zertifizierung wird auch die Bedeutung outputorientierter Steuerungssysteme gesteigert. Nicht zuletzt das stark wachsende Interesse an Instrumenten für Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen dürfte die Impulse für outputorientierte Regelungen stärken. Dies

¹⁷ KUTSCHA, G., Bildungsnotstand – Qualifikationslücke – betriebliches Ausbildungsmarketing, in: BWP 4/2001, S. 41 ff.

¹⁸ Vgl. SCHMIDT, J.U., Erfassen neue Prüfungsformen wirklich berufliche Handlungskompetenz?, in: BWP 2/2000, S. 11 ff.

umso mehr, als diese Problematik auch auf der europäischen Agenda der Berufsbildung steht¹⁹.

Nicht die Inputqualität, gemessen an Indikatoren wie Dauer der Qualifizierung oder Qualifikation der Lehrkräfte stehen im Vordergrund, sondern der Outputqualität, gemessen an der Verwertbarkeit des Gelernten, wird zunehmend mehr Bedeutung zugemessen. Inputqualität ist zwar weiterhin eine notwendige Orientierungsgröße für die Steuerung eines Anbieters, aber für den Erfolg des Anbieters am Markt reicht sie nicht mehr aus. Dementsprechend gilt für die Lernenden, dass ihr Prüfungserfolg erst durch Praxiserfolg bestätigt werden muss. In dem Maße, in dem Weiterbildungsanbieter ihr Selbstverständnis als Dienstleister entwickeln, wächst auch ihre Orientierung an den nachfragenden Lernenden und deren Praxiserfolg. Ein erster wichtiger Schritt dazu ist für die Anbieter die Selbstevaluation, die sich in ihren unterschiedlichen Spielarten (mit oder ohne externe Zertifizierung) seit Anfang der 90er-Jahre bei zahlreichen Weiterbildungsanbietern durchsetzt²⁰.

2.4 Öffentliche Verantwortung

Das Leitbild geht von einer „Entstaatlichung“ des Bildungssystems aus. Dieser Prozess ist in der beruflichen Aus- und Weiterbildung insofern bereits weit fortgeschritten, als – bis auf die schulische berufliche Bildung – öffentliche Verantwortung längst nicht mehr als eine rein staatliche Veranstaltung verstanden wird.

Seit über 30 Jahren ist die berufliche Erstausbildung als duales System integraler Bestandteil des öffentlich-rechtlichen Bildungssystems. Auf der Grundlage des BBiG hat sich jedoch aus der staatlichen Verantwortung eine von Staat und Sozialparteien getragene öffentliche Verantwortung entwickelt. Das neu aufgelegte Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit erinnert nicht zuletzt daran, dass der Korporatismus nicht nur ein Kernstück der Tarif- und Arbeitsmarktpolitik ist, sondern auch ein konstitutives Merkmal der deutschen Berufsbildung darstellt.

Für die berufliche Erstausbildung hat der korporative Einfluss insofern erheblich weitreichendere Bedeutung als für die berufliche Weiterbildung, weil nach § 28,2 BBiG Jugendliche unter achtzehn nur in den anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden dürfen. In der Ordnungspolitik, das heißt in der Setzung und Entwicklung von Standards für die Ausbildungsberufe im dualen System ist deshalb das Konsensprinzip zur entscheidenden Größe geworden: Ohne Konsens der Sozialparteien erlässt der Bund in der politischen Praxis keine Ausbildungsord-

¹⁹ Vgl. BJORNAVOLD, I., making learning visible, Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe, CEDEFOP, Luxembourg 2000

²⁰ SAUTER, E., Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung – Stand und Handlungsbedarf, in: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb, Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, hrsg. vom Arbeitsstab Forum Bildung, Köln 2001, S. 110 ff.

nungen bzw. Fortbildungsordnungen, obwohl er dazu rechtlich in der Lage wäre. Im Falle von Dissens bei den Sozialparteien bedeutet das Handlungsabstinken des Staates, auch in den Fällen, in denen das Allgemeinwohl für eine Verletzung des Konsensprinzips spräche. Hier besteht die Gefahr, dass Entstaatlichung der Verantwortung für Bildung zur Verantwortungslosigkeit pervertieren und damit auch zu Lasten der (potentiellen) Bildungsteilnehmer gehen kann.

Abgesehen von dieser extremen Entwicklung unter dem Einfluss des Korporatismus; auch bei Rücknahme der staatlichen Regie im Bildungssystem bleibt es jedoch nach wie vor bei Unterstützung und Hilfe für die reklamierte Eigenverantwortung insbesondere dort, wo sich die Lernenden nicht oder noch nicht selbstständig verhalten können. Schwerpunkte staatlicher Aktivität in der Erstausbildung sind die Aktivitäten für die heterogen zusammengesetzte Gruppe der Jugendlichen ohne Berufsausbildung, wie z. B. ausländische Jugendliche und behinderte Menschen, aber auch „Lernschwache“ und andere vom Markt nicht berücksichtigte Gruppen.

Aufgrund der vergleichsweise geringeren Regelungsdichte in der beruflichen Weiterbildung ergibt sich für die Beschränkung staatlichen Handelns eine veränderte Perspektive. Nicht der Rückzug des Staates steht dabei im Vordergrund, sondern das Ausmachen von unverzichtbaren Feldern, in denen öffentliche Verantwortung wahrzunehmen ist, um den einzelnen in den Stand zu versetzen, seiner Eigenverantwortung für seine Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit zu entsprechen. Die wichtigsten Felder für Rahmenbedingungen und Infrastrukturhilfen erstrecken sich darauf, den Zugang zur Weiterbildung zu sichern (z. B. durch Finanzierung und Beratung), Berufsstandards zu setzen und zu sichern sowie die Transparenz des Marktes hinsichtlich Qualität der Anbieter und Angebote herzustellen²¹. Ein zentrales Beispiel für eine Infrastruktur in öffentlicher Verantwortung im Bereich der beruflichen Weiterbildung ist in einer nach dem Vorbild der Stiftung Warentest zu gründenden Stiftung Bildungstest zu sehen, die Bildungsangebote und Anbieter (nicht nur im Bereich der Weiterbildung) einem unabhängigen Vergleich unterwirft²². Mit dieser – inzwischen von der Bundesregierung beschlossenen – Maßnahme wird eine für Nachfrager und Anbieter zentrale Verbesserung der Infrastruktur geschaffen, die sich im Hinblick auf das neue Leitbild für das Bildungssystem positiv auswirken dürfte. Vergleichende Bildungstests sind zum einen darauf angelegt, denen, die vor Bildungsentscheidungen stehen, empirisch fundierte Informationen zu geben und so ihre Nachfragemacht und „Konsumentenouveränität“ zu stärken; zum anderen erhalten die Anbieter durch die vergleichenden Tests Aufschluss über die für ihre Kunden und Nachfrager entscheidenden Kriterien. Durch eine solche Infrastruk-

²¹ Vgl. RICHTER, I., Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Zur Bestandsgarantie und zur gesetzlichen Regelung der privaten beruflichen Bildung, Stuttgart 1970

²² Vgl. Stiftung Warentest, Machbarkeitsstudie Bildungstests, gefördert vom BMBF und aus Mitteln des ESF, Dezember 2001

turmaßnahme lässt sich das Qualitätsverhalten aller Beteiligten (Anbieter und Nachfrager) im Sinne des Leitbildes unterstützen – und das ohne staatliche Detailreglementierung. Bildungsangebote werden längerfristig nur dann erfolgreich sein, wenn sie den Nachfragern „nutzen“.

3. Fazit: Das Leitbild gewinnt Konturen

Die Diskussion zeigt, die skizzierten Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung stärken in vielfacher Weise die Konturen des anvisierten Leitbildes für das gesamte Bildungssystem. Im einzelnen muss das Bild jedoch unscharf bleiben, weil noch viele Fragen offen sind. Es ist z. B. noch nicht zu übersehen, wie sich die Veränderungen zeitlich entwickeln werden, welche Widerstände sich gegen die skizzierten Trends ergeben oder welche Bevölkerungsgruppen zu den „Verlierern“ bzw. zu den „Gewinnern“ der Entwicklung zu rechnen sind. Bei allen Unsicherheiten signalisiert das Leitbild jedoch einen realistischen Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungssystems.

Übersicht: Beitrag der beruflichen Bildung zum neuen Leitbild (in Stichworten)

Lernende	Eigenverantwortung/Arbeitsmarkt und Beschäftigungsfähigkeit (employability) – Wahlqualifikationen – Eigeninitiative bei Weiterbildung / individuelle Kostenübernahme – Wahrnehmung von Lernchancen am Arbeitsplatz – „Konsumentensouveränität“
Merkmale des Lernens	Qualifikationserwerb und Kompetenzentwicklung – Neustrukturierung von Aus- und Weiterbildung (Zusatzqualifikationen) – Differenzierte Lernformenprofile (informell / formell) – Offene, durchlässige Lernwege (Ausbildung / Weiterbildung / tertiäres System)
Steuerung der Bildungseinrichtung	Bildungsanbieter als Dienstleister – Outputorientierung – Differenzierte Prüfungsformen (handlungs-kompetenzorientiert) – Qualitätsentwicklung / Selbstevaluation
Rolle des Staates	– Öffentliche Verantwortung / Korporatismus – Infrastrukturhilfen – Nachfragerstärkung z.B. durch Bildungstests

Die Neustrukturierung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung ist der Kern bei der Umgestaltung des gesamten Bildungssystems unter dem Aspekt des lebensbegleitenden Lernens. In der praktischen Neugestaltung der Verbindung von Aus- und Weiterbildung verschränken sich beispielsweise das für die Erstausbildung dominante Berufskonzept und das Konzept der Employability, von dem vor allem die Weiterbildung geprägt ist. Dies schlägt sich in den diskutierten Merkmalen des Leitbildes nieder:

- Der Verpflichtung zu Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der Employability ist eigenverantwortlich und selbststeuernd nur nachzukommen, wenn dazu die individuelle Kompetenz und die infrastrukturellen Voraussetzungen, wie z. B. für Information und Beratung vorliegen. Die Erstausbildung im dualen System kommt diesen Anforderungen nach: zum einen durch die qualitativen Standards des Berufskonzepts, zum anderen durch Wahlfreiheiten bei modular strukturierten Qualifikationseinheiten. In der Weiterbildung wird das Prinzip der Eigenverantwortung und Wahlfreiheit darüber hinaus gestützt und entwickelt durch nachfragerstärkenden Infrastrukturausbau, bei dem vor allem die die Konsumentensouveränität stärkenden Bildungstests hervorzuheben sind.
- Mit der Abkehr vom „Lebensberuf“ vollzieht sich eine Gewichtsverlagerung zugunsten der Weiterbildung. Damit verbunden ist der relative Bedeutungsverlust von Abschlussqualifikationen und der außerbetrieblichen Lernformen wie Kurs und Seminar, die diese Abschlussqualifikationen vorwiegend vermitteln. Mehr Bedeutung kommt dagegen den auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten informellen Lernformen zu, die den rasch wechselnden Anforderungen des Beschäftigungssystems am ehesten entsprechen. Noch ist im Einzelnen nicht deutlich, welche Lernformenprofile sich für die verschiedenen Beschäftigtengruppen herausbilden; es dürfte jedoch feststehen, dass ein lebensbegleitendes Lernen, in dem Lern- und Berufslaufbahn, Studier-, Erwerbs- und Familientätigkeit (auch bildungsökonomisch) neu geordnet werden müssen, differenzierte Profile von Lernformen erforderlich machen.
- In der Weiterbildung, zunehmend auch in der Erstausbildung verstehen sich die außerbetrieblichen Bildungsanbieter als Dienstleister. Vor allem in den Bereichen der Weiterbildung, in denen private Nachfrager selbst finanzieren, setzt sich die Orientierung der Anbieter an praktisch verwertbarer Bildungsdienstleistung durch. Auch im Rahmen der SGB III-finanzierten Weiterbildung dürfte sich ein solcher Trend im Rahmen der laufenden Reform der Arbeitsmarktpolitik und der Bundesanstalt für Arbeit durchsetzen. Dabei wird es auch in diesem Segment der Weiterbildung erforderlich, Eigenverantwortung und Motivation der arbeitslosen Nachfrager nach Bildung u.a. auch mit Bildungsgutscheinen zu stärken²³. Selbst für die Teilzeit-Berufsschule beginnt der Dienst-

²³ Vgl. dazu Presseinformation Nr. 40/02 der Bundesanstalt für Arbeit vom 5. Juni 2002

leistungsgedanke zu greifen: Dies zeigen die aktuellen Initiativen im Rahmen der Bund-Länder-Kommission sowie in einzelnen Ländern, die beruflichen Schulen zu regionalen Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildung auszubauen.

- Öffentliche Verantwortung in der Aus- und Weiterbildung zeigt sich in unterschiedlichen Aspekten eines staatlichen Verzichts auf Detailregulierung und ausschließlich staatliche Zuständigkeit. In der Praxis der Erstausbildung hat das Konsensprinzip zwischen den Sozialparteien und dem Staat zu einer quasi öffentlichen Verantwortung geführt. In der Weiterbildung setzt sich immer stärker der Gedanke durch, öffentliche Verantwortung nicht in der Form staatlicher Regulierung, sondern in der Form von öffentlich verantworteten Infrastrukturhilfen zu verstehen, wie z. B. durch Information, Beratung, Transparenz der Angebote. Vor diesem Hintergrund erhält die vor 30 Jahren erhobene Forderung nach Integration der Weiterbildung in das Bildungssystem eine veränderte Bedeutung: Der Beitrag der beruflichen Aus- und Weiterbildung zum neuen Leitbild fördert diese Integration, allerdings in ein Bildungssystem, das von den offenen Strukturen der Weiterbildung geprägt ist²⁴.

In der skizzierten Perspektive leistet die berufliche Bildung gewichtige Beiträge im Sinne der Konturen des neuen Leitbilds für das gesamte Bildungssystem. 30 Jahre nach der Edding-Kommission hat das duale System insofern über die Weiterbildung hinaus Schule gemacht, als sich seine Strukturen bis in die Hochschule hinein vernetzen.

In der IT-Branche sind dazu bereits die ersten konkreten Schritte gemacht worden. Nicht nur vertikal durchlässige Bildungsgänge zeichnen sich ab, auch das Spektrum der Lernformen und der darauf bezogene Zertifikatserwerb erweitert sich: Neben die traditionellen öffentlich-rechtlichen Abschlüsse treten neue Formen der Zertifizierung, die auch die informell erworbenen Kompetenzen „sichtbar“ machen sollen.

²⁴ Vgl. dazu FÜSSEL, H.-P., Neue Formen der Weiterbildung und deren Verhältnis zu bildungsrechtlichen Rahmenbestimmungen, in: DOBISCHAT, R.; SEIFERT, H. (Hg.), Lernzeiten neu organisieren, Berlin 2001, S. 273 ff.

3. Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem

1. Bildungspolitische Konzepte und Strategien

In den bildungspolitischen Konzepten der letzten 30 Jahre gehört die Verbindung von Aus- und Weiterbildung zu den Kernelementen der Reformarchitektur. Die Strukturierung lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens orientiert sich an einem kontinuierlichen Lernprozess und erfordert fließende Grenzen zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems (vom Kindergarten bis zur Hochschule und der Weiterbildung) einerseits und den mit ihnen korrespondierenden Bereichen des Erfahrungslernens (z. B. Familie, soziale Umwelt, Arbeit) andererseits. Angestrebt wird eine kohärente Gesamtheit von formellem und informellem Lernen. Den Übergängen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung kommt dabei aus bildungsökonomischen und lernbiographischen Gründen eine besondere Bedeutung zu. Dies zeigen die folgenden Beispiele aus der jüngeren Reformgeschichte.

1.1 Strukturplan für das Bildungswesen (1970)

Die Thematik der Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung ist für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1970) Teil ihrer umfassenden programmatischen Aussagen zur künftigen Neuverteilung der Bildungszeiten, die vor allem den aktiven Lebenszeitraum von (Erwerbs-)Personen betrifft. Die wichtigsten Merkmale beziehen sich auf die folgenden Punkte:

- Weiterbildung ist selbstverständlicher Teil der Berufsausübung, dies zeigt die angestrebte „Freistellung von anderer Arbeit“ für Bildungszwecke, die gesetzlich oder tarifvertraglich geregelt werden soll.
- Weiterbildung wird dabei in erster Linie als organisiertes Lernen im Rahmen des formalen Bildungssystems verstanden.
- Zugleich wird die „Bildungswirkung informeller Lernprozesse, vor allem Berufserfahrung und Lebenspraxis“ (S. 197), keineswegs übersehen, sie wird der Wirkung organisierten Lernens durchaus als gleichwertig eingeschätzt.

Angestrebt wird ein periodischer Wechsel von Arbeit und organisiertem Lernen; dabei soll Lernen nach dem Prinzip des Baukastensystems organisiert werden und vielfach kombinierbare Lerneinheiten umfassen.

Mit Hilfe des Baukastensystems sollen Bildungsabschlüsse (einschließlich Erstausbildung, soweit sie in der Umschulung erworben sind) sukzessiv erwerbbar sein; die relativ abgeschlossenen Lerneinheiten sollen zu zertifizierbaren (Teil-) Qualifikationen führen.

Insgesamt soll das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung neu bestimmt werden. Es geht dabei vor allem um eine bildungsökonomische Neuverteilung der gesamten Bildungszeiten, primär bezogen auf das aktive Arbeits- und Berufsleben. Generelles Ziel ist die Begrenzung der formalen Bildungszeiten, insbesondere in der Erstausbildung.

1.2 Recurrent-Education-Konzept der OECD (1973)

Ebenso wie das Strukturplan-Konzept kann der OECD-Ansatz als eine Antwort auf das seinerzeit quantitativ expandierende Bildungswesen interpretiert werden. Die Kritik richtete sich auf das zu einseitig begünstigte organisierte Lernen der Jugendzeit in Schule und Hochschule, das Lernbedürfnisse aus der Berufspraxis vernachlässigte; damit werde nicht zuletzt die Chancengleichheit von Personen verletzt, die – aus welchen Gründen auch immer – frühzeitig aus dem formalen Bildungssystem ausscheiden. Von daher versteht sich das Recurrent-Education-Konzept (vgl. Bergner 1988) konsequent als ein integratives Gesamtbildungskonzept für alle Erwachsenen nach Abschluss der Pflichtschulzeit unter Betonung des offenen Lernens:

Zum einen geht es darum, jedem einzelnen lebenslang den Zugang zu organisierten Lernprozessen zu öffnen. Dazu sollen die Phasen des Erwerbs von Wissen einerseits und der von dessen Anwendung im Arbeitsprozess andererseits systematisch und wechselseitig miteinander verbunden werden.

Zum anderen werden damit auch die verschiedenen Lebens- und Lernbereiche miteinander verbunden; durch alternierendes Lernen werden die unstrukturierten, d.h. informellen Lernerfahrungen mit strukturierten Lernerfahrungen in Verbindung gebracht. Organisiertes Lernen wird so – insbesondere in den Dimensionen des sozialen und fachübergreifenden Lernens – ergänzt und bereichert.

Schließlich sieht das integrative Konzept auch vor, dass die bisher weitgehend nebeneinander bestehenden Teilbereiche der nachschulischen beruflichen Bildung miteinander verbunden werden: Erstausbildung, Hochschule und Weiterbildung werden als Teile eines Gesamtsystems verstanden.

1.3 Eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem (1994)

Der Vorschlag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (vgl. Dybowski u.a. 1994) für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem klagt die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung ein: Die vertikale Durchlässigkeit, und das bedeutet, die Übergänge von der Erstausbildung/Weiterbildung in die Hochschule, wird durch ungerechtfertigte Barrieren (wie z. B. uneinheitliche Regelungen der Länder für den Hochschulzugang) behindert. Die Sackgasse berufliche Bildung soll vor allem durch den Ausbau dualer Bildungs-

wege – von der Erstausbildung über die Weiterbildung bis in den tertiären Bereich – überwunden werden. Dies soll durch integrative Lösungen in zwei Dimensionen erreicht werden.

Zum einen geht es in vertikaler Dimension um eine stärkere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, die nach und nach – unter Einbeziehung der Hochschule – als eine Gesamtheit behandelt werden soll.

Zum anderen sollen in der horizontalen Dimension Arbeiten und Lernen integriert werden, d.h. es wird nicht mehr allein auf eine additive Verbindung von Berufspraxis und organisiertem Lernen gesetzt. Stärker als bisher soll Berufserfahrung (auch) für den Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen genutzt werden.

Der BIBB-Vorschlag sieht eine Reihe weiterer Elemente vor, die die Umsetzung betreffen, wie z. B.

- die Modularisierung von Weiterbildungskonzepten, um den schrittweisen Erwerb von Qualifikationen zu erleichtern,
- den Ausbau der Fortbildungsabschlüsse in den beschäftigungsrelevanten Dienstleistungsbereichen,
- die Verstärkung von Verbünden zwischen Weiterbildungsanbietern und Betrieben nach dem Vorbild der dualen Fachhochschulstudiengänge bzw. der Berufsakademien.

1.4 Ein neues Leitbild für das Bildungssystem (1998)

Der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998) hat im Dezember 1998 ein neues Leitbild für das Bildungssystem vorgeschlagen. Die Frage der Übergänge von der Erstausbildung in die Weiterbildung ist dabei ein Teil der umfassenden Empfehlungen, die bei der beruflichen Bildung ansetzen: Erstausbildung, Studium und Weiterbildung sollen zu einem differenzierten Gesamtsystem lebensbegleitenden Lernens entwickelt werden. Konsequenter noch als in den oben skizzierten Reformkonzepten wird ein Gesamtsystem vorgeschlagen, in dem die Übergänge zwischen den Teilbereichen Erstausbildung, Studium und Weiterbildung nur noch untergeordnete Orientierungsfunktion haben. Legitimiert wird dieser Ansatz durch ein neues Verhältnis von individueller und öffentlicher Verantwortung:

Selbststeuerung und Eigenverantwortung erhalten ein stärkeres Gewicht, in öffentlicher Verantwortung werden dafür die infrastrukturellen Rahmenbedingungen geschaffen.

Die wichtigsten Empfehlungen betreffen

- die Verteilung der Bildungszeiten über das gesamte aktive Berufs- und Arbeitsleben nach individuellen Wünschen und konkreten Arbeitsmarkterfordernissen,
- die Modularisierung des Bildungsangebots, um den schrittweisen Qualifikationserwerb zu erleichtern und die Flexibilität des Systems zu erhöhen,
- die Vernetzung der vielfältigen Lernorte (Weiterbildungsanbieter, Betriebe, Medien),
- die Kombination unterschiedlicher Lernformen unter dem Aspekt Arbeiten und Lernen stärker aufeinander zu beziehen, sowie nicht zuletzt
- die Zertifizierung und Anerkennung bzw. Anrechnung von informell Gelerntem für Bildungsabschlüsse.

Da das neue Leitbild eine ausgeprägte individuelle Verantwortung für Bildungsentscheidungen und -aktivitäten unterstellt, sind zugleich infrastrukturelle Rahmenbedingungen in öffentlicher Verantwortung erforderlich, um die erhöhte Eigenverantwortung überhaupt erst zu ermöglichen. Zu diesen Infrastrukturleistungen gehören – neben einer angemessenen Finanzierung – vor allem ein Informations- und Beratungssystem sowie die Transparenz und Qualitätssicherung des Angebots und der Anbieter.

Zu der Frage der Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung stimmen die skizzierten bildungspolitischen Konzepte und Strategien weitgehend überein: Lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen erfordert kontinuierliches Lernen und damit eine doppelte Neuorientierung; zum einen eine Gewichtsverlagerung zugunsten der Weiterbildung, zum anderen eine stärkere Einbeziehung und Berücksichtigung der informellen Lernprozesse, die in der Arbeit und in der sozialen Umwelt laufend stattfinden.

Die Mittel und Wege, um diese Ziele zu erreichen sind ebenfalls in allen Ansätzen recht ähnlich: Im Wesentlichen geht es darum

- das Bildungsangebot mehr oder weniger stark in Module bzw. Qualifikationseinheiten aufzulösen; dabei ist nicht immer eindeutig, inwieweit dies im Rahmen der bestehenden Abschlussqualifikationen geschehen soll, oder ob das bestehende System der Abschlussqualifikationen durch völlig neue, individuell gestaltbare Qualifikationsprofile ersetzt werden soll;
- (Teil-)qualifikationen separat zu zertifizieren, um sie je nach individuellem Interesse und/oder betrieblicher Anforderung verwertbar zu machen; zertifizierbar sind dabei nicht nur Ergebnisse des organisierten Lernens, sondern verstärkt des informellen Lernens;
- den Einfluss des Nachfragers auf das war gelernt werden soll, zu stärken. Dies gilt sowohl für den Zeitpunkt als auch für die Inhalte und die Lernformen des Lernens;

- die traditionellen ordnungspolitischen Grenzen der Teilsysteme des Bildungsbereichs, insbesondere die zwischen Erstausbildung und Weiterbildung fließend zu gestalten und den Zugang zu den organisierten Lernprozessen offen zu halten.

Die vier Ansätze unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Abstraktion von der konkreten Ordnungspolitik. Insbesondere die beiden älteren Ansätze verzichten auf konkrete Vorschläge zur Umsetzung. Unmittelbar einsichtig ist dies beim OECD-Vorschlag, weil es sich hier um einen internationalen Ansatz handelt, der auf unterschiedliche nationale Gegebenheiten bezogen werden muss. Die beiden jüngeren Vorschläge hingegen zeigen durchaus konkrete ordnungspolitische Ansatzpunkte auf, die für eine Umsetzung der Vorschläge in Frage kommen. So schlägt der Sachverständigenrat Bildung z. B. vor, Erstausbildung und Weiterbildung so zu verzahnen, dass ein Teil der auf die Erstausbildung entfallenden Zeit im Rahmen der Weiterbildung für die Entwicklung eines individuell geprägten Qualifikationsprofils genutzt werden kann. Damit würde nicht nur eine zeitliche Gewichtsverlagerung zugunsten der Weiterbildung ermöglicht, sondern auch ein abgesicherter Zugang zur Weiterbildung hergestellt.

2. Ansätze der Ordnungspolitik

Konkrete Lösungsansätze für Übergänge zwischen der Erstausbildung (im dualen System) und der Weiterbildung müssen sich auf die ordnungspolitischen Gegebenheiten einlassen. Auch wenn heute Aus- und Weiterbildung häufig in einen engen inhaltlichen und organisatorischen Bezug gebracht werden und gebracht werden müssen, Erstausbildung und Weiterbildung sind nach wie vor rechtlich und ordnungspolitisch wenig kohärente Teilsysteme im System der beruflichen Bildung. Bevor auf die ordnungspolitischen Ansätze für eine engere Verbindung von Aus- und Weiterbildung eingegangen wird, muss noch ein kurzer Blick auf die ordnungspolitische Ausgangsposition in den beiden Teilbereichen geworfen werden (siehe Abbildung 1).

Die Übersicht beschränkt sich auf die geregelte, nichtschulische Aus- und Weiterbildung, d.h. ausgeklammert sind die schulischen Ausbildungsberufe (Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens) sowie der Bereich der Fachschulen und der Fachschulberufe (z. B. Techniker/-in).

Sie verdeutlicht, dass die durch öffentlich-rechtliche Fortbildungsabschlüsse geregelte Weiterbildung nur einen relativ geringen Anteil am gesamten Weiterbildungsbereich und -volumen ausmacht. Für die quantitativ bedeutendsten Segmente der beruflichen Weiterbildung, die betriebliche sowie die SGB III-geförderte Weiterbildung haben gesetzlich geregelte Fortbildungsabschlüsse, die sich vor allem auf die Aufstiegsfortbildung beziehen, nur relativ geringe Bedeutung.

Der quantitative Umfang der beruflichen Weiterbildung wird durch folgende Zahlen gekennzeichnet (BMBF 2001):

- 29 % (rd. 14,4 Mio) der 19–64jährigen Deutschen haben im Jahr 2000 an beruflicher Weiterbildung in Form von Kursen und Seminaren teilgenommen;
- 67 % der Erwerbstätigen haben sich in 2000 an Formen des informellen Kenntniserwerbs (z. B. Anlernen, Selbstlernen, Fachliteratur) beteiligt;
- Finanzierungsvolumen für die gesamte berufliche Weiterbildung: 77,5 Mrd. DM im Jahre 1998 (Weiß 2000).

Abbildung 1: **Struktur und Ordnung der beruflichen Aus- und Weiterbildung**

Ordnungspolitische Merkmale		
Merkmal	Erstausbildung im dualen System	Berufliche Weiterbildung/ Fortbildung
Quantitativer Rahmen – Anzahl der Berufe – Anzahl der Regelungen	345 345	477 (regional); 190 (Bund) 2.524 (§ 46,1 BBiG/§ 42,1 HwO) 190 (§ 46,2 BBiG/§ 42,2 HwO)
– Teilnahme	2/3 eines Altersjahrgangs durchlaufen duales System	7,2 % der Bevölkerung haben Fortbildungsabschluss (1999)
Verbindlichkeit der Ordnungen	Monopol der anerkannten Ausbildungsberufe (§ 28,2 BBiG)	Fortbildungsregelungen bzw. -ordnungen sind Marktangebot
Zielsetzung	Gesamtqualifikation auf der Grundlage des Berufskonzepts	Anpassungsfortbildung Aufstiegsfortbildung Umschulung in anerkannte Ausbildungsberufe
Funktion	Berufsfähigkeit Handlungskompetenz	Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit (employability)
Struktur des Bereichs	homogen, nach Merkmalen der Berufe (§ 25,2 BBiG)	uneinheitlich geregelter Fortbildung umfaßt nur geringen Anteil der gesamten Weiterbildung
Curriculare Gestaltung	Ausbildungsrahmenplan und schulischer Rahmenlehrplan	Prüfungsregelung mit unververbindlichen Lehrgangsempfehlungen
Verantwortung für Ordnungen	Staat und Sozialparteien	Staat und Sozialparteien

Für den konkreten Übergang zwischen Erstausbildung und (geregelter) Weiterbildung/Fortbildung sind die folgenden Merkmale kennzeichnend:

- Die Zulassungsvoraussetzungen zu den bundeseinheitlichen Fortbildungsprüfungen umfassen in der Regel eine erfolgreiche Erstausbildung und eine zwei- bzw. dreijährige Berufspraxis, die sich ohne Vorliegen des Erstausbildungsabschlusses (auf sechs Jahre) verdoppelt.
- Die Berufserfahrung ist bisher als Zulassungsvoraussetzung für die Weiterbildung relevant, jedoch nicht in der Form einer eigenständig zertifizierten und verwertbaren Qualifikation (vgl. dazu den Punkt 2.4 unten).
- Die Anzahl der bundeseinheitlichen Fortbildungsabschlüsse/Fortbildungsberufe ist geringer als die der Ausbildungsberufe, die vertikalen Verbindungen Ausbildung-Weiterbildung sind dadurch z.T. eingeschränkt.
- Im Unterschied zur Erstausbildung gibt es in der Weiterbildung keine ausreichend gesicherten Lernzeiten.
- Während die Ausbildung im dualen System in der Regel betriebsfinanziert ist, müssen für die Weiterbildung in der Regel mehrere Finanzierungsquellen (Betrieb/Staat/Individuum) kombiniert werden.

2.1 Gestaltungsoffenheit der Berufe

In der verstärkten Ordnungstätigkeit der letzten Jahre sind neue Gestaltungselemente für die Konstruktion von Berufsbildern entwickelt worden, die auch eine Antwort auf die Herausforderung des lebenslangen Lernens und damit auch für die Übergänge von der Erstausbildung in die Weiterbildung geben. Bereits in den vom Bundesausschuss für Berufsbildung im Jahre 1974 formulierten Kriterien der Beruflichkeit wird vom Ausbildungsberuf gefordert, dass er Grundlage für Fortbildung und beruflichen Aufstieg ist. Mit dem Grundsatz der Gestaltungsoffenheit der Berufe wird die Dynamik der Veränderung selbst zum Konstruktionsmerkmal der Beruflichkeit: Die Anschlussfähigkeit für den weiteren Qualifikations- und Kompetenzerwerb soll so gewährleistet werden. In der Praxis bedeutet das: Ein Kern von relativ stabilen Qualifikationen und Kompetenzen sichert die wichtigsten Berufsfunktionen, zugleich sorgt ein Flexibilitätskorridor dafür, dass branchen- und betriebsspezifische Anforderungen im Rahmen eines Berufs ausgefüllt werden können. Nach diesem Muster sind in den letzten Jahren zahlreiche neue Berufe konstruiert worden, prototypisch waren dabei die vier IT-Ausbildungsberufe von 1997.

2.2 Flexibilität durch vielfältige Strukturkonzepte

Bis Mitte der 90er-Jahre gab es nur wenige Möglichkeiten, Ausbildungsberufe differenziert zu strukturieren. Neben den so genannten Monoberufen (ohne Spezialisierung) bestanden diese vor allem in einer Spezialisierung mit Schwerpunkt-

ten oder Fachrichtungen; außerdem gab es die Möglichkeit, Ausbildungsberufe in Stufen zu gliedern. Inzwischen sind weitere vielfältige Strukturkonzepte entstanden. Mit Hilfe von unterschiedlichen Instrumenten, wie z. B. Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten, Fachbereichen, Einsatzgebieten, Sparten und Wahlbereichen wird die angestrebte Flexibilität der Ausbildungsberufe strukturiert. Im Hinblick auf eine größere betriebliche Einsatzfähigkeit nach der Ausbildung werden je nach Bedarf bzw. Berufsgruppe unterschiedliche Strukturkonzepte angewendet. Hervorzuheben sind, neben den bereits erwähnten Kernqualifikationen und den spezifischen Fachqualifikationen bei den IT-Berufen,

- die Kombination von Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten bei den Medienberufen,
- die Ausbildung in Spartenbereichen mit Schnittstellen zwischen Aus- und Weiterbildung in der Versicherungswirtschaft.

Darüber hinaus gibt es weitere Varianten, die die vorhandenen Strukturierungselemente neu kombinieren (vgl. Lennartz 2002).

2.3 Zusatzqualifikationen und modulare Strategie

Hervorzuheben ist die mit Pflicht- und Wahlqualifikationen verbundene Strategie, Ausbildung im letzten Drittel modular zu strukturieren. Trotz des ordnungspolitischen Konsens zwischen Staat und den Sozialparteien, die Erstausbildung im Interesse des Erreichens einer Gesamtqualifikation nicht in (Teil-)Qualifikationen aufzulösen, zeichnen sich hier in der curricularen Strategie Gemeinsamkeiten mit der beruflichen Weiterbildung ab. Dies gilt insbesondere dann, wenn so genannte Zusatzqualifikationen in der Ausbildung genutzt werden. Unter Zusatzqualifikationen sind separate arbeitsmarktverwertbare, zertifizierbare (Teil-)Qualifikationen zu verstehen, die über das hinaus gehen, was von den Ausbildungsordnungen gefordert wird. Es handelt sich dabei z. B. um betriebliche Spezialisierungen im Beruf, fachübergreifende Qualifikationen (z. B. Sprachkenntnisse) oder die Ausbildereignung nach der AEVO, die für Fortbildungsabschlüsse angerechnet werden können. Zusatzqualifikationen können während der Erstausbildung und/oder unmittelbar nach deren Abschluss in der beruflichen Weiterbildung erworben werden. Insofern haben sie eine Aus- und Weiterbildung verbindende Funktion. Sie sind damit nicht nur ein Beitrag zur individuellen beruflichen Profilbildung im Sinne einer Fachkarriere, sondern auch Bausteine für das lebensbegleitende Lernen. Inzwischen haben sich hier auch fließende Übergänge zwischen Zusatzqualifikationen und Abschlüssen der Aufstiegsfortbildung ergeben. Für leistungsstarke Auszubildende ist es zum Beispiel – unter Verkürzung der Ausbildungszeit – möglich, den Abschluss „Betriebsassistent im Handwerk“, ein Abschluss nach § 42,1 HwO, zu erwerben. Ein weiteres Beispiel, das den gestuften Übergang von der Erstausbildung in die Weiterbildung verdeutlicht, ist der Abschluss eines geprüften Kraftfahrzeugservicetechniklers (§ 46,2

BBiG), der unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung möglich ist. Auch diese unterhalb des Kraftfahrzeugmeisters angesiedelte Qualifikation hat den Charakter einer Zusatzqualifikation, zumal die in der Regel bestehende Zulassungsvoraussetzung zu einem Fortbildungsabschluss – nämlich zwei Jahre Berufspraxis – nicht angewandt wird.

2.4 Informell erworbene Zusatzqualifikationen im Rahmen der IT-Weiterbildung

Eine erheblich weiterreichende Perspektive für Zusatzqualifikationen ergibt sich im Rahmen des neuen Weiterbildungssystems für die IT-Branche. Die im Mai 2002 geregelte IT-Weiterbildung hat nicht nur Bedeutung für die Verbindung von Erstausbildung und Weiterbildung im IT-Bereich; sie dürfte darüber hinaus auch paradigmatische Bedeutung für die künftige Gestaltung des Verhältnisses Erstausbildung, Weiterbildung und dem tertiären Bereich erhalten.

In dem neu geschaffenen Weiterbildungssystem für die IT-Branche werden drei Qualifikationsebenen unterschieden (vgl. Borch; Weißmann 2002):

Auf der *ersten* Karrierestufe sind für 29 marktgängige Spezialistenprofile (wie z. B. Netzwerkadministrator, Anwendungssystemberater) Qualifikationsstandards festgelegt worden, denen auch die Funktion von Zusatzqualifikationen zukommt.

Auf der *zweiten* Karrierestufe wurden vier Abschlüsse für „operative Professionals“ geregelt (geprüfte(r) IT-Entwickler/-in, geprüfte(r) IT-Projektleiter/-in, geprüfte(r) Berater/-in, geprüfte(r) Ökonom/-in).

Auf der *dritten* Karrierestufe gibt es schließlich zwei neue Abschlüsse für „strategische Professionals“ (geprüfte(r) Informatiker/-in, geprüfte(r) Wirtschaftsinformatiker/-in).

Während die Qualifikationsprofile für Spezialisten durch ein (im Einzelnen noch zu entwickelndes) privatwirtschaftlich organisiertes Zertifizierungsverfahren (Personalzertifizierung nach DIN EN 45013) gesichert werden sollen, sind die Abschlüsse der operativen und strategischen Professionals öffentlich-rechtlich nach § 46,2 BBiG geregelt.

Für den Übergang von der Erstausbildung zur Weiterbildung ergeben sich daraus wichtige Neuerungen:

Der Erwerb der Qualifikationsprofile für Spezialisten soll „arbeitsprozessorientiert“ erfolgen, d.h. die Qualifikation wird im Prozess der Arbeit festgestellt. Die Zertifizierung der Spezialisten zielt auf den Personenkreis derjenigen, die ihre Kompetenzen informell erworben haben. Durch Zertifizierung und Anerkennung

werden sie zu „Quereinsteigern“ in den formalen Weiterbildungsprozess, da die Qualifikation eines zertifizierten IT-Spezialisten zu den Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfung zu einem der Abschlüsse als operativer Professional gehört. Es gibt damit erstmals eine arbeitsmarktverwertbare Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen.

Dieser Schritt erhält insofern eine besondere Bedeutung, als das IT-Weiterbildungssystem mit Informatikstudiengängen verzahnt werden soll. Ziel ist, die in der Weiterbildung erbrachten Lern- und Prüfungsleistungen in Hochschulstudiengängen anzurechnen. Dies soll durch die Anwendung von Leistungspunktesystemen im Rahmen des European Credit Transfer System (ECTS) erfolgen. Die Spitzenorganisationen der Sozialparteien und die Bundesministerien (BMBF und BMWi) haben dazu eine gemeinsame Erklärung abgegeben (Bundesanzeiger Nr. 105 a vom 12. Juni 2002). Damit würden nicht nur die immer wieder erhobenen bildungspolitischen Forderungen zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung realisiert, auch die europäische Vereinbarung zur raschen Einführung des ECTS würde umgesetzt.

2.5 Resümee zu den ordnungspolitischen Ansätzen

Insgesamt zeigen die ordnungspolitischen Ansätze in der Frage der Übergänge von der Erstausbildung zur Weiterbildung ein sehr vorsichtiges Agieren der auf Konsens bedachten Akteure (Staat und Sozialparteien). Im Zusammenhang mit der verstärkten Ordnungstätigkeit seit Mitte der 90er-Jahre und der vorangegangenen Kritik an der mangelnden Flexibilität des dualen Systems sind jedoch eine Reihe von wichtigen Elementen für den Übergang von der Erstausbildung in die Weiterbildung entwickelt worden, die sich am lebenslangen Lernen orientieren (vgl. Sauter 2002a, S. 261 ff.).

Dazu gehören vor allem

- die Strukturkonzepte zur Verbesserung der ausbildungsinternen Flexibilität,
- die Pflicht- und Wahlqualifikationen zur Stärkung der individuellen Qualifikationsprofile,
- die Aus- und Weiterbildung verbindenden und übergreifenden Zusatzqualifikationen und ihre mögliche Anrechenbarkeit auf Weiterbildungsabschlüsse,
- die modularen Strategien, die dem Denken in Qualifikationseinheiten zugrunde liegen,
- die Zertifizierung von informell erworbenen Kompetenzen, sowie
- die geplante Einführung des ECTS.

Insgesamt werden in der ordnungspolitischen Gesamtstrategie die wesentlichen Merkmale des traditionellen Qualifikationssystems (z. B. Berufskonzept, öffent-

lich-rechtliche Abschlüsse) beibehalten; zugleich werden aber auch neue Gestaltungselemente (wie z. B. Zusatzqualifikationen, neue Zertifizierungssysteme) geschaffen, die den Individuen und den Betrieben zusätzliche Handlungsspielräume im Hinblick auf das lebenslange Lernen einräumen und das Berufsbildungssystem kohärenter machen.

3. Betriebliche Strategien

Die ordnungspolitischen Ansätze sind ein Reflex auf die Erfordernisse der betrieblichen Praxis. Ergebnisse einer Betriebsbefragung zeigen: Mehr als drei Fünftel der Betriebe befürworten eine engere inhaltlich verzahnte Aus- und Weiterbildung. Mehr als die Hälfte der Betriebe hält sogar eine engere organisatorische Verzahnung von Aus- und Weiterbildung für unverzichtbar (Werner 2000, S. 57). Es gibt insgesamt eine deutliche Bereitschaft der Betriebe, das künftige Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung neu zu bewerten und zu gestalten. Ergebnisse einer deutschen Zusatzerhebung zur Continual Vocational Training Survey (CVTS 2) zeigen dies: Nur 16 % der befragten Unternehmen möchten das bisherige inhaltliche und zeitliche Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung beibehalten, nur 6 % möchten allein die Ausbildung ausgebaut wissen. Dagegen halten knapp vier Fünftel vor allem einen Ausbau der Weiterbildung für wünschenswert, 45 % möchten Aus- und Weiterbildung in den Veränderungsprozess einbezogen sehen (Grünewald; Moraal 2001, S. 10).

Als ein für die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung geeignetes Instrument sehen viele Betriebe die Zusatzqualifikationen, die inzwischen in der betrieblichen Praxis weit verbreitet sind. Bei einer Befragung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gaben 57 % von 940 Ausbildungsbetrieben an, dass sie Zusatzqualifikationen bereits während bzw. unmittelbar im Anschluss an die Ausbildung „allein oder in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Bildungsträgern)“ vermitteln (Berger; Höcke 2001, S. 24).

Aus den ordnungspolitischen Ansätzen stehen den Betrieben eine Reihe von Elementen zur Verfügung, die sie für eigene Flexibilisierungsstrategien nutzen können. Zahlreiche Faktoren (wie z. B. Betriebsgröße, Branche, Alters- und Qualifikationsstruktur der Beschäftigten, Ausbildungs- und Qualifizierungsverhalten) haben Einfluss darauf, wie die Betriebe im Einzelnen mit den von der Ordnungspolitik gebotenen Möglichkeiten umgehen. Im Rahmen des ordnungspolitischen Spektrums kommt den Zusatzqualifikationen eine Schlüsselrolle für die Frage des Übergangs von der Erstausbildung zur Weiterbildung zu. Bereits aus der zeitlichen Lage der Zusatzqualifikationen ergeben sich unterschiedliche Flexibilisierungsstrategien für die Betriebe und damit unterschiedliche Ansätze, das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung zu gestalten. Bei den folgenden Flexibilisierungsalternativen handelt es sich um Typisierungen, deren Elemente im Hinblick auf weitere Varianten kombiniert werden können.

3.1 Alternative A: Zusatzqualifikationen in der Erstausbildung

Bei diesem Flexibilisierungstyp liegt der Akzent auf der Erstausbildung. Zusatzqualifikationen werden von den Betrieben dazu genutzt, parallel zur Erstausbildung, ihren leistungsstarken Auszubildenden ein zusätzliches Qualifizierungsangebot zu machen. Mit Hilfe der angestrebten anspruchsvolleren Berufsprofile können die Einsatzmöglichkeiten der künftigen Mitarbeiter/-innen nach Abschluss der Erstausbildung erheblich gesteigert werden. Im Extremfall könnte das dazu führen, dass am Ende der Ausbildungszeit z. B. zusammen mit der Gesellenprüfung bereits eine erste Fortbildungsprüfung (z. B. Betriebsassistent/-in im Handwerk) abgelegt wird. Für das spätere individuelle Weiterbildungsverhalten können damit positive Grundlagen gelegt werden, z. B. im Hinblick auf den späteren Erwerb der Meisterqualifikation.

Bei dieser Alternative besteht allerdings die Gefahr, dass Zusatzqualifikationen auf leistungsstarke Auszubildende konzentriert werden und Qualifizierungsanstrengungen als Weiterbildung nicht sichtbar werden. Es könnte damit auch der Eindruck entstehen, dass eine (überfrachtete) Ausbildung spätere Weiterbildung entbehrlich macht.

3.2 Alternative B: Zusatzqualifikationen in der Weiterbildung

Eine Flexibilisierungsstrategie, die dagegen Zusatzqualifikationen vor allem im Rahmen der Weiterbildung nach Abschluss der Erstausbildung anbietet, unterstreicht nicht nur die Bedeutung der Weiterbildung für Berufsanfänger, sondern eröffnet auch Chancen, die Zusatzqualifikationen für den Erwerb späterer Weiterbildungsabschlüsse zu nutzen. Befragungsergebnisse zeigen allerdings, dass Zusatzqualifikationen bisher nur in sehr geringem Umfang (in Industrie und Handel unter 10 %) als Bestandteil eines anerkannten Fortbildungsabschlusses angerechnet werden. Auch im Bereich der Ausbildung werden im übrigen Zusatzqualifikationen bisher kaum auf die Ausbildung angerechnet, auch eine Verkürzung der Ausbildungszeit spielt bisher keine Rolle (vgl. Schröder; Tuschke 2000, S. 82). Insgesamt kann jedoch mit der Alternative B ein erhebliches Innovationspotential mobilisiert werden. Sie bietet die Chance, eine bildungsökonomische Verteilung von Bildungszeiten vorzunehmen und z. B. Bildungszeiten für die Weiterbildung abzusichern. Zugleich können Zusatzqualifikationen vor allem auf die „erfahrungsträchtigen“ Kompetenzen konzentriert werden, die für ihren Erwerb konkrete Arbeitsprozesse und -situationen erfordern (wie z. B. Kommunikationsfähigkeiten).

Mittel- und längerfristig ist die Alternative B Grundlage für eine neue inhaltliche und zeitliche Gestaltung im Verhältnis von Aus- und Weiterbildung.

3.3 Alternative C: Zusatzqualifikationen als eigenständige Strategie der Personalentwicklung

In dieser Alternative werden Zusatzqualifikationen als eigenständige Qualifizierungsoption genutzt, wie z. B. als Anlernen, Einarbeitung. Der zeitliche Umfang

von Zusatzqualifikationen ist (bisher) nicht begrenzt. Mögliche Konsequenzen dieser Strategie zeigen sich darin, dass

- neben der formalen Erstausbildung Qualifizierungsalternativen entstehen, die z. B. von „Seiteneinsteigern“ genutzt werden können,
- in den neuen Dienstleistungsbereichen (z. B. Tourismus, Sport) keine neuen Ausbildungsberufe entstehen bzw. deren Durchsetzung erschwert wird,
- die künftige Orientierung an Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit (employability) gegenüber der langfristig angelegten Berufsfähigkeit dominiert.

Insgesamt zeigt die Alternative C, dass das Spektrum der Qualifizierungsmöglichkeiten sich erweitert, die Betriebe setzen dabei sowohl auf relativ kurze Phasen organisierten Lernens als auch auf das Lernen im Prozess der Arbeit. Zugleich werden ergänzende mediale Möglichkeiten des Lernens genutzt.

4. Perspektiven und Barrieren für eine Neustrukturierung des lebenslangen Lernens

Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Konzepte und Strategien haben ordnungspolitische Ansätze und betriebliche Praxis bei den Übergängen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung neue Akzente gesetzt. Es sind vor allem die Flexibilisierungsanstrengungen in der Erstausbildung, die Gewichtsverlagerung zugunsten der Weiterbildung und die Einbeziehung informell erworbener Kompetenz, die neue Dynamik in das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung bringen und die Anstöße für eine Neustrukturierung des lebenslangen Lernens geben können.

In der derzeitigen Entwicklung sind hinsichtlich der Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung Unterschiede bei den drei folgenden Qualifikationssegmenten festzustellen:

- Im Segment der höher qualifizierten Ausbildungsberufe, d.h. Berufe mit hohen Anteilen von Auszubildenden mit Hochschulreife, wie z. B. in den IT-Berufen gibt es Ansätze für relativ durchlässige Übergänge zwischen Ausbildung und Weiterbildung. Belegt wird dies durch die zahlreichen dualen Fachhochschul-Studiengänge mit integrierten Erstausbildungsberufen aus dem dualen System sowie dem neuen Qualifizierungssystem für die IT-Branche. In diesem Segment geht es im übrigen um eine Durchlässigkeit, die auch den tertiären Bereich einbezieht.
- Im Bereich der formal nicht Qualifizierten, d.h. derjenigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung spielt die Frage des Übergangs von der Erstausbildung zur Weiterbildung insofern eine besondere Rolle als die Betroffenen auf Alter-

nativen zur Ausbildung setzen (müssen). Für diese Gruppe ist der modular gegliederte Erwerb von Qualifikationen ebenso wichtig wie die Zertifizierung des informell Gelernten. Dies gilt sowohl für die Seiteneinsteiger als auch für die gering Qualifizierten, die sich nur über einen längeren Zeitraum Qualifizierungsnachweise erarbeiten bzw. kumulieren können.

- Für das mittlere Qualifikationssegment, das die Masse der Ausbildungsberufe umfasst, sind die Flexibilisierungsanstrengungen mit den neuen Strukturkonzepten und den Zusatzqualifikationen wichtige Voraussetzungen, Durchlässigkeit zur Weiterbildung herzustellen. In wie weit die neuen Ansätze und Strategien wirksam geworden sind, ist empirisch im Einzelnen noch nicht nachweisbar. In den letzten Jahren waren die quantitativen Übergänge von der Erstausbildung in die Aufstiegsfortbildung vor allem bei der Fortbildung zum Meister (vorwiegend in den jüngeren Jahrgängen) rückläufig (vgl. Krewerth 2002).

Mit den ordnungspolitischen Ansätzen für mehr Flexibilität in der Erstausbildung werden die Übergänge zur Weiterbildung zwar erleichtert, eine Neugestaltung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung erlauben sie jedoch noch nicht. Auch die angestrebte Verzahnung von Ausbildung und Weiterbildung durch die Zusatzqualifikationen wird noch nicht ausreichend praktiziert; das ist an der kaum stattfindenden Anrechnung von Zusatzqualifikationen auf die Dauer der Erstausbildung bzw. den Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen abzulesen. Es fehlt nach wie vor an Instrumenten, um (Teil-)Qualifikationen zu kumulieren und anrechenbar zu machen. Schon relativ einfache Instrumente, um (Teil-)Qualifikationen in Nachweisen und Qualifikationspässen transparent zu machen, werden bisher kaum praktiziert.

Eine wichtige Barriere für die praktische Umsetzung einer Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung ist nicht zuletzt in der unterschiedlichen Ordnungssituation von Ausbildung und Weiterbildung zu sehen. Während das Teilsystem Erstausbildung eher durch partielle Überregulation gekennzeichnet ist, fehlen dem Teilsystem Weiterbildung wichtige Elemente für eine systematische Entwicklung im Rahmen des Bildungssystems. Hervorzuheben sind hier vor allem die folgenden vier Elemente:

– Bildungszeiten

Die bisherigen Instrumente zur Sicherung von Bildungszeiten in der Weiterbildung haben bisher nur begrenzte Bedeutung. Bildungsurlaub, tarifvertragliche Regelungen und Betriebsvereinbarungen in ihrer bisherigen Form reichen nicht aus, um das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung qualitativ und quantitativ neu zu gestalten. Es zeichnet sich zwar ab, dass Lernzeiten künftig im Rahmen der Arbeitszeitpolitik geregelt werden, der Weg zu individuellen Lernzeitkonten birgt jedoch noch zahlreiche Hindernisse (vgl. Sauter 2002). Bildungszeiten für

das organisierte Lernen innerhalb und außerhalb des Betriebs stellen dabei nur einen Teil der Lernzeiten dar, ein anderer Teil hängt wesentlich davon ab, in wie weit es gelingt, für alle Erwerbstätigen lernförderliche Arbeitsbedingungen zu schaffen.

– Fortbildungsabschlüsse

Insgesamt ist das Spektrum der bundeseinheitlichen Fortbildungsabschlüsse bzw. Weiterbildungsberufe immer noch sehr schmal und traditionell orientiert. Es ist bisher nicht gelungen, auch für die neuen Dienstleistungsbereiche, wie Gesundheitswesen, Pflege, Sicherheit, Tourismus und Freizeit Fortbildungsabschlüsse zu installieren, die ausreichende Karrierechancen eröffnen. Die aktuelle Ordnungsinitiative für den IT-Bereich (s.o.), Karrierestufen auf mehreren Ebenen einzurichten, eröffnet allerdings auch Perspektiven für andere Branchen und Beschäftigungsbereiche. Das Beispiel der IT-Branche zeigt dabei den Zusammenhang von formellen Abschlussqualifikationen mit der Förderung und Zertifizierung von Kompetenzen, die in der Berufspraxis erworben werden.

– Zertifizierung und Dokumentation des informell Gelernten

Im Rahmen lebensbegleitenden Lernens kommt es auf eben diesen Zusammenhang von Qualifikationen und Kompetenzen an. Obwohl seit Jahren die Bedeutung der Kompetenzen für das individuelle Qualifikationsprofil betont wird, fehlen nach wie vor die ordnungspolitischen Voraussetzungen, diese Kompetenzen festzustellen, zu zertifizieren, zu dokumentieren und im Hinblick auf den Erwerb von Abschlüssen anrechenbar zu machen. Der Vorstoß der IT-Branche, durch Berufserfahrung erworbene Spezialqualifikationen mit Hilfe privatwirtschaftlich organisierten Qualitätssicherungsmethoden zu zertifizieren, weist für das bisherige ordnungspolitische Defizit neue Wege auf.

– Stärkung der Nachfrager

Motivation und Freiwilligkeit sind die Grundlage jeder aktiven Weiterbildungsbeteiligung. Sehr viel stärker als die Erstausbildung werden in der Weiterbildung von den Einzelnen Entscheidungen verlangt, was, wann, wo gelernt wird. Das höhere Maß an Eigenverantwortung und Wahlfreiheit in der Weiterbildung macht aber zugleich deutlich, dass die Bildungsinteressierten Hilfen benötigen, ihre Entscheidungen kompetent zu treffen. Insbesondere die Nutzer der nicht geregelten Weiterbildung sind darauf angewiesen, dass Transparenz über Angebote und Anbieter sowie über deren Qualität vorhanden ist. Die aktuelle ordnungspolitische Entscheidung, Weiterbildungstests nach dem Vorbild unabhängiger Warentests durchzuführen, ist deshalb ein wichtiger Schritt zur Stärkung der Nachfragermacht und des Qualitätsbewusstseins der Bildungsinteressierten auf den Weiterbildungsmärkten. Zugleich erhalten damit auch die Anbieter Kriterien für die Gestaltung ihrer Angebote. Die skizzierten ordnungspolitischen Ele-

mente haben eine doppelte Zielrichtung, zum einen geht es um einen Ausbau des formalen Qualifikationssystems bei dem die traditionellen vertikal aufeinander aufbauenden Lernprogramme mit Abschlüssen durch kleinere, flexibel verwertbaren Qualifikationseinheiten verbunden, ersetzt bzw. ergänzt werden. Zum anderen sollen aber auch Berufserfahrung und die auf informellem Lernen basierende Kompetenzentwicklung im Qualifikationssystem stärker berücksichtigt und damit für die Planung von Bildungswegen genutzt werden.

Die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung und die Übergänge zwischen den Teilsystemen des beruflichen Bildungssystems werden zu einem Gutteil davon abhängen, in wie weit formales und informelles Lernen in geeigneten Lern-(ort)arrangements integriert werden können. Dazu sind die ordnungspolitischen Positionen neu zu definieren, zumal die internationalen Trends die bildungspolitischen Konzepte und die Strategien der betrieblichen Praxis unterstützen (vgl. Heidemann 2002). Im Rahmen der anstehenden BBiG-Novellierung werden deshalb die skizzierten Elemente auf der Agenda stehen müssen.

Literatur

- BERGER, K; HÖCKE, G. (2001): Zusatzqualifikationen – Verbreitung und Bedarf in der betrieblichen Ausbildung/Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: SCHEMME, D; GARCIA-WÜLFING, I. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen: Ein Instrument zum Umgang mit betrieblichen Veränderungen und zur Personalentwicklung. Bielefeld, S. 20-34.
- BERGNER, S. (1988): Bildungsökonomische Implikationen der Organisation und Finanzierung eines Recurrent-Education-Konzepts für die Bundesrepublik Deutschland. Bochum.
- BMBF (Hrsg.) (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn.
- BORCH, H; WEIßMANN, H. (Hrsg.) (2002): IT-Weiterbildung hat Niveau (s). Das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger. Bielefeld.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
- DYBOWSKI, G; PÜTZ, H; SAUTER, E; SCHMIDT, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: BWP 6, S. 3-13.
- GRÜNEWALD, U; MORAAL, D. (2001): Weiterbildung in deutschen Unternehmen – Reaktionen und Strategien vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen. Bonn, Juni.
- HEIDEMANN, W. (2002): Lebenslanges Lernen. Aktuelle Entwicklungen im Sozialdialog in ausgewählten europäischen Ländern. HBS-Stiftung, Düsseldorf, September.
- KREWERTH, A. (2002): Tendenzen der Teilnahme an beruflicher Aufstiegsfortbildung in Deutschland. Eine Analyse im Auftrag des BIBB auf der Grundlage der BIBB/IAB-Erhebung von 1998/99. Bonn.
- LENNARTZ, D. (2002): Die neuen Strukturmodelle zur Ordnung der Berufsausbildung. In: Ausbilder-Handbuch, April.
- OECD (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris.
- SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BOECKLER-STIFTUNG (1998): Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Düsseldorf, Dezember.
- SAUTER, E. (2002a): Der Beitrag der beruflichen Bildung zu einem neuen Leitbild für das Bildungssystem. In: RdJB 3, S. 261-273.
- SAUTER, E. (2002): Lernzeiten in der Weiterbildung. Vom Bildungsurlaub zum Lernzeitkonto. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Oktober.
- SCHRÖDER, H.; Tuschke, S. (2002): Zusatzqualifikationen in Industrie und Handel. In: BERGER, K. (Hrsg): Zusatzqualifikationen in der Berufsbildungspraxis. Bielefeld, S. 60-84.
- WERNER, D. (2002): Verbreitung, Zielsetzung und Perspektiven von Zusatzqualifikationen. In: BERGER, K. (Hrsg): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Bielefeld, S. 38-59.
- WEIß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Köln.

4. Stand und Perspektiven der Qualifikationsforschung im Hinblick auf die Berufsbildungsplanung

Die Ordnungsforschung hat sich als anwendungsorientierte Handlungsforschung und Teil der Qualifikationsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung etabliert. Im Rahmen der Ordnungsarbeit kommt ihr nicht nur die Aufgabe zu, Daten und Informationen über die Qualifikationsentwicklung zu ermitteln und für die verantwortlichen Akteure der Berufsentwicklung aufzubereiten; sie betätigt sich auch als Maklerin, indem sie den Interessenausgleich zwischen den Sozialparteien versachlicht und fördert. Im Rahmen des „Ordnungsgeschäfts“ haben sich in den letzten 30 Jahren spezifische Formen des Ineinanders von Forschung und Aushandlungsprozessen herausgebildet, die über eigenständige Handlungsmaximen und Organisationsstrukturen verfügen. Angesichts der Entwicklung neuer Berufe für Beschäftigungsfelder mit unvollständigen Verbandsstrukturen steht die Ordnungsarbeit vor neuen Herausforderungen, die vor allem durch weiterentwickelte Instrumente der Früherkennung und entsprechende Formen der Aushandlungsprozesse zu beantworten sind.

1. Ordnungsforschung als Teil der Qualifikationsforschung

Meine Ausführungen beziehen sich primär auf den Teil der Qualifikationsforschung, der sich im Bundesinstitut für Berufsbildung als Ordnungsforschung etabliert hat. Es handelt sich zum einen um die Ausbildungsordnungsforschung zur Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und zum anderen um Forschungsaktivitäten für vergleichbare Vorbereitungen von Fortbildungsordnungen.

Bei der Zuordnung der Ordnungsforschung steht man vor einem gewissen Dilemma: Man kann sie als „Mischtyp“, als anwendungsorientierte Handlungsforschung ansehen (Alex, L. 1996), weil die Ordnungsarbeit unterschiedliche Aktivitäten vereinigt. Die in den Ordnungen enthaltenen Lernziele basieren auf der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Untersuchung der Beziehungen zwischen Technik, Arbeitsorganisation und Qualifizierungsstrategien – soweit kann man von Qualifikationsforschung reden –, zugleich beruhen die Lernziele aber auch auf Entscheidungen, die im Rahmen der praktizierten Abstimmungsverfahren mit den Sozialparteien getroffen werden; insoweit handelt es sich eher um Ergebnisse der Berufspädagogik und der Berufsbildungspolitik. Ordnungsforschung fungiert als Qualifikationsforschung im Konfliktfeld der Berufsbildungspolitik. Von daher ist sie kein „reiner Forschungstyp“; sie verknüpft vielmehr Forschungs- und Rationalisierungsfunktion mit den Funktionen der Vermittlung und Überzeugung im Hinblick auf die Herstellung von Konsens.

Ordnungsforschung ist damit auch von der sozialwissenschaftlichen Qualifikationsforschung abzugrenzen, die im Bundesinstitut für Berufsbildung z. B. durch die regelmäßigen BIBB/IAB-Erhebungen bei Erwerbstätigen repräsentiert wird.

Die Untersuchungen ermitteln vor allem Informationen über Berufssituationen anhand von Merkmalen, wie z. B. Aufgabenbereich, Verrichtungsart, Arbeitsmittel, Arbeitsgegenstand; zugleich geben sie Auskunft über die Qualifikationen, die in der täglichen Arbeit abverlangt werden. BIBB/IAB-Erhebungen verstehen sich als eine Brücke zwischen den globalen statistischen Erhebungen und den qualitativen Fallstudien (Dostal, W.; Jansen, R.; Parmentier, K. 2000). Wenn dabei der Eindruck entstanden ist, dass „... die sozialwissenschaftliche Qualifikationsforschung keinen nennenswerten Eingang in die durch die Ausbildungsordnungsforschung gestützte (Neu-) Ordnung von Berufen gefunden“ hat (Rauner, F. 1999), so dürfte dies kaum zutreffend sein; vieles spricht jedoch dafür, dass sich die Transformation der sozialwissenschaftlichen Ergebnisse in Lernziele auf „vermittelte“ Wege stützen muss: Quantitative Strukturdaten müssen nicht nur durch qualitative Fallstudien ergänzt werden, um für spezielle Branchen und Berufe relevant zu werden, sie müssen auch so aufbereitet werden, dass sie in die Wahrnehmungs- und Interpretationsstrukturen der Sachverständigen aus der Praxis Zugang finden können.

2. Merkmale und Rahmenbedingungen der Ordnungsforschung

Der besondere Charakter der Ordnungsforschung wird an den Rahmenbedingungen und Konstellationen deutlich, unter denen sie stattfindet. Ziel der Ordnungsforschung ist die Vorbereitung von Ausbildungsordnungen, durch die Ausbildungsberufe nach § 25 BBiG staatlich anerkannt werden. Vergleichbares gilt für Fortbildungsordnungen nach § 46.2 BBiG. Berufe sind bekanntlich Konstrukte, deren Inhalte in einem komplizierten Verfahren zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften, dem Bund als Verordnungsgeber und der Forschung festgelegt werden. Die Forschung spielt dabei eine dreifache Rolle, nämlich die des „Ermittlers“, die des „Maklers“ und die des „Helfers“ (Schmidt, H. 1982):

- Sie ermittelt, indem sie relevante Daten und Informationen zur Verfügung stellt, die nicht unbedingt aus primärer Datenerhebung stammen müssen, häufig ist bereits die Sammlung und systematische Darstellung von Konzepten der beteiligten Verbände ein wichtiger Beitrag für die Entscheidungsfindung;
- sie betätigt sich als Maklerin, indem sie den Interessenausgleich zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern versachlicht. Dies geschieht z. B. durch die Förderung interaktiver Lern- und Überzeugungsprozesse bei den Sachverständigen der unterschiedlichen Seiten;
- sie hilft schließlich auch durch ein in vielen Jahren verbessertes Verfahren und Erfahrungswissen für die Erarbeitung von Rechtsverordnungen sowie, im Falle der Ausbildung, bei der Abstimmung mit Rahmenlehrplänen der Länder.

Diese Funktionen der Forschung schlagen sich nicht zuletzt in den „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“

nieder, die der Bundesausschuss für Berufsbildung bereits 1974 verabschiedet hat.

Der Katalog umfasst folgende Kriterien:

- hinreichender Bedarf an entsprechenden Qualifikationen, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist,
- Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet,
- breit angelegte berufliche Grundbildung,
- Möglichkeit eines geordneten Ausbildungsganges,
- ausreichende Abgrenzung von anderen Ausbildungsberufen,
- Operationalisierbarkeit der Ausbildungsziele,
- Ausbildungsdauer zwischen zwei und drei Jahren
- Grundlage für Fortbildung und beruflichen Aufstieg,
- Erwerb von Befähigung zum selbständigen Denken und Handeln bei der Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen.

Diese Kriterien für Beruflichkeit repräsentieren im Grunde sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, die den Charakter von allgemein akzeptierten bildungspolitischen Standardforderungen haben. Sie sind auf sozialwissenschaftliche Kenntnisse zur Mobilität, zur Flexibilität und zum Qualifikationserwerb zurückzuführen (vgl. Heine-Wiedenmann, D. 1988). (Vergleichbare Kriterien gibt es auch für die in § 46 BBiG geregelte Fortbildung.) Die Kriterien sind relativ „weich“ formuliert und verfügen damit über einen weiten Interpretationsspielraum. Diesem Umstand dürften sie u.a. auch verdanken, dass sie heute noch verbindliche Handlungsgrundlage sind. Ein Versuch, die Kriterien zu aktualisieren, hat Anfang des Jahres 2000 im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung nur zu einem „Diskussionspapier“ geführt. Eine gewisse Fortschreibung und Weiterentwicklung der Kriterien ist jedoch durch den Beschluss im Rahmen des Bündnisses für Arbeit (vom 22.10.99) zur „Strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung“ erfolgt (Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 2000, S. 47 ff.).

Nicht übersehen werden darf schließlich, dass Forschung in der Vorbereitung von Ordnungen einen deutlich subsidiären Charakter annehmen kann, wenn es in der Interessenauseinandersetzung um sozialversicherungs- und tarifrechtliche Aspekte insbesondere der Ausbildungsberufe geht. Ordnungsarbeit in der Berufsbildung hat immer auch einen tarifpolitischen Aspekt.

3. Fragestellungen, Methoden und Instrumente der Ordnungsforschung

Seit 1996 sind insgesamt 142 Ausbildungsberufe – davon 37 neue Ausbildungsberufe – überwiegend im Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelt worden (Bundesinstitut für Berufsbildung 2000); hinzu kommen noch 12 Fortbildungsordnungen. Die Ordnungsforschung, die diese Prozesse zu begleiten hatte, ist damit stark herausgefordert worden. Dabei stellten sich immer die gleichen Grundfragen im Hinblick auf die Bestimmung der Inhalte für die Ausbildungs- bzw. Fortbildungsordnungen:

- Wie verändern sich die Qualifikationsanforderungen unter dem Einfluss technischer, wirtschaftlicher und organisatorischer Innovationen?
- Welche Qualifikationsanforderungen stellen sich aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen?
- Wo entstehen Beschäftigungsfelder, die für neue oder modernisierte Berufe in Frage kommen?
- Welche Schlussfolgerungen sind aus den Qualifikationsveränderungen für das Design von Aus- und Weiterbildung zu ziehen?
- Und nicht zuletzt: Wie sind die neuen Daten und Informationen in den Prozess des Aushandelns und des Interessenausgleichs zu bringen?

Das Instrumentarium, mit dem der wissenschaftliche Input für die Vorbereitung von Aus- und Fortbildungsordnungen im Bundesinstitut für Berufsbildung betrieben wird, hat sich laufend erweitert und ausdifferenziert. Rückblickend lassen sich die Schritte identifizieren, in denen sich das Methodenspektrum entwickelte. Wurde am Anfang vor allem mit Experteninputs und der Zusammenstellung einschlägiger Daten und Informationen gearbeitet, so wurde Ende der siebziger Jahre ein Handlungsleitfaden entwickelt, der folgende Arbeitsschritte umfasst (vgl. Benner, H. 1982):

- Auf der Grundlage eines Problemaufrisses zum Ordnungsvorhaben werden erste Arbeitshypothesen zum Berufsbild formuliert;
- mit Hilfe von Fallstudien zu typischen Arbeitsplätzen und Betriebsbegehungen in unterschiedlich organisierten Betrieben werden die Arbeitshypothesen überprüft und ergänzt;
- mit Hilfe von Tätigkeitsanalysen wird ein Anforderungs- und Qualifikationsspektrum für die betroffenen Tätigkeits- und Berufsbereiche ermittelt;
- unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Aspekte, d.h. insbesondere der von Arbeitgebern und Arbeitnehmern gemeinsam mit dem Verordnungsgeber festgelegten Eckwerte (z. B. Dauer und Struktur des Bildungsganges) wird schließlich ein Ordnungsentwurf erarbeitet.

In der Forschungspraxis des Bundesinstituts für Berufsbildung hatte dieses hypothetisch-deduktiv angelegte Forschungsmodell allerdings nur eine orientierende Funktion, die Leitfäden dienten als „Nachschlagewerke“ (vgl. Heine-Wiedenmann, D. 1998). Insgesamt ist der Forschungsverlauf immer schon offener und pragmatischer gewesen. In einer empirischen Studie über die Ausbildungsforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung kommt die Autorin Mitte der 80er-Jahre zu einem auch heute noch weitgehend zutreffenden Schluss: „Das Forschungsvorgehen ist vielmehr, unter Berücksichtigung der „bildungspolitischen Kriterien“, als ein „situitives“ zu bezeichnen. Es muss die Relevanzstruktur der Praktiker in Form von Diskussionsbeiträgen und Fragestellungen berücksichtigen, wenn die Forschungsergebnisse nicht an den sachlichen und bildungspolitischen Themen vorbeilaufen und dadurch ihre Verwendbarkeit einbüßen sollen.“ (Heine-Wiedenmann, D. 1988, S. 67).

Gegen die schematische Anwendung eines Forschungsmodells sprechen bereits die Engpässe bei Personal- und Zeitkapazität. Wichtiger sind jedoch die Sachargumente: Jeder der Regelungsaufträge („Weisungen des Ordnungsgebers“) hat nicht nur eine eigene Fachthematik und Spezifik (z. B. Modernisierung, Neuentwicklung oder Teilnovellierung eines Berufs), sondern verfügt auch über eine je eigene Konstellation, was den Aushandlungszustand zwischen den beteiligten Sozialparteien anbetrifft. Eine Ordnungsforschung, die als „anwendungsorientierte Handlungsforschung“ diesen Aushandlungsprozess begleitet, muss dies flexibel berücksichtigen. Dies zeigt auch der Blick auf die Praxis der Ordnungsarbeit bzw. Ordnungsforschung:

Die Unterteilung von Forschungsphase und anschließender Verfahrensphase ist in der Regel nicht einzuhalten; es sei denn, es gibt in einem Beschäftigungsbereich noch keine etablierten Interessenvertretungen und/oder es geht noch um Fragen mit mittelfristiger Perspektive, wie z. B. im Call-Center-Bereich, wo die Aufgaben- und Qualifikationsentwicklung derzeit (noch) nicht für eine eigenständige Erstausbildung sprechen (Kruschel, H.; Paulini-Schlottau, H. 2000).

Für die Praxis der Ordnungsarbeit wesentlich typischer ist eine mehr oder weniger integrierte Vorgehensweise, bei der die Forschungsphase in die Verfahrensphase eingeht und dieser Phase auch ähnlich wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn Interessenvertreter und Sachverständige bereits von Anfang an die Fragen und die Gestaltung der Forschung beeinflussen und aktiv an der Verwendung und Interpretation der Forschungsergebnisse beteiligt sind. Dies gilt z. B. für die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe und zwar sowohl für die Verfahren in den 80er-Jahren als auch für die gegenwärtig anlaufenden.

Den Beteiligten an der Ordnungsarbeit ist in der Regel die Gefahr bewusst, dass bestehende Arbeitsstrukturen zum alleinigen Maßstab für die Berufsbildung werden, nämlich immer dann, wenn kurzlebige Trends von Wissen und Können

die Kriterien der Beruflichkeit (z. B. Zusammenhangswissen, berufliche Handlungskompetenz und gesellschaftliche Orientierungen) in den Qualifikationsprofilen dominieren oder verdrängen.

Der bereits erwähnte Beschluss des Bündnisses für Arbeit zur strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung zeigt hier m.E. die richtige Reaktion. Die dort genannten Gestaltungsmerkmale dualer Berufsausbildung zeigen die Konturen einer modernen Beruflichkeit. Das Paradigma der „gestaltungs offenen“ Berufsbilder, wie sie in den IT-Berufen, den Medienberufen und jetzt in den neu geordneten Laborberufen vorliegen, wird sanktioniert. Wichtig erscheint mir dabei vor allem die Betonung, die Berufsbilder und Qualifikationsprofile stärker an Geschäfts- und Arbeitsprozessen und ihren Organisationszusammenhängen zu orientieren sowie den einzelnen in die Lage zu versetzen, sich eigenständig und eigenverantwortlich mit den Anforderungen am Arbeitsplatz auseinanderzusetzen und diese damit auch mitzugestalten. Für die Gestaltung der Ordnungen bedeutet diese Betonung von Dynamik und Flexibilität, die allzu detaillierte Festlegung von Aus- bzw. Weiterbildungsinhalten zu reduzieren und die Handlungsspielräume der Betriebe und Schulen für die Gestaltung der Berufsbildung zu erhöhen. Dabei wird man allerdings in trotzdem präzisen Formulierungen der Gefahr begegnen müssen, dass Berufsbildung zur beliebigen Veranstaltung gerät.

4. Perspektiven

Eine neue Phase der Ordnungsarbeit und damit auch der Ordnungsforschung ergibt sich aus dem Trend zu den Dienstleistungen und der Notwendigkeit, die neuen Beschäftigungsfelder wie Sport, Freizeit, Tourismus, Sicherheit und Pflege für Aus- und Fortbildungsberufe zu erschließen. Im Unterschied zu den traditionellen Beschäftigungsbereichen in Industrie und Handwerk haben wir es sowohl auf der Arbeitgeber- als auch auf der Arbeitnehmerseite mit unvollständigen Verbandsstrukturen und einem niedrigen Organisationsgrad zu tun; das heißt, es fehlen die für die Ordnungsarbeit erforderlichen Dialogstrukturen. Zugleich steigen damit aber die Erwartungen an die Leistungen der Ordnungsforschung im Rahmen der Ordnungsarbeit. Dies zeigt sich z. B. im Zusammenhang mit einer vom Verordnungsgeber vergebenen empirischen Studie mit dem Titel „Identifizierung neuer oder zu modernisierender dienstleistungsbezogener Ausbildungsberufe und deren Qualifikationsanforderungen“, bei der Personalverantwortliche in Betrieben befragt wurden. Die Ziele dieser repräsentativen Studie umfassten sowohl die Darstellung der Beschäftigungs- und Qualifikationsdynamik im Dienstleistungssektor als auch die des berufsbildungspolitischen Handlungsbedarfs in den ausgewählten Dienstleistungsbereichen (ZEW/infas 2000). Die ersten Ergebnisse zeigen zum einen, dass ein weitergehender und vor allem qualitativer Forschungsaufwand erforderlich ist, um über die Analyse der Aufgaben und Arbeitszusammenhänge die Qualifikationsprofile für neue Berufe beschreiben und begründen zu können; zum anderen wird aber auch deutlich, dass Dialog-

strukturen und bildungspolitische Entscheidungen im Ordnungsverfahren nicht einfach durch Forschungsaktivitäten zu ersetzen sind. Die gesteigerten Erwartungen in die Forschung sind nur einzulösen, wenn zugleich eine angemessene Repräsentanz für die Aushandlungsprozesse aus den betroffenen Dienstleistungsfeldern vorhanden ist.

Ein weiterer Impuls für die Ordnungsforschung ist in verstärkten Aktivitäten zur Evaluierung von Aus- und Fortbildungsberufen zu sehen. Insbesondere die zahlreichen Neuordnungen der letzten Jahre, die mit erheblichen Veränderungen der Berufsstrukturen, der Inhalte und der Prüfungsanforderungen einhergegangen sind, machen dies erforderlich. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob und wie die Ordnungsmittel beim Kunden „angekommen“ sind; es geht zugleich um ein möglichst frühzeitiges Erkennen von Veränderungen in der Qualifikationsentwicklung. Insofern handelt es sich um einen Beitrag zu einem System der „Früherkennung“, an dem das Bundesinstitut für Berufsbildung sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene beteiligt ist.

Der Erfolg der zwischen Forschung und Aushandlung angesiedelten Ordnungsarbeit hängt nicht zuletzt davon ab, dass sie ihre Methoden und Instrumentarien weiterentwickeln kann. Im Rahmen des Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung wird deshalb ein „Expertensystem Qualifikationsentwicklung“ diskutiert. Ausgehend von Erfahrungen mit bereits tätigen Expertengruppen (z. B. Berufsfachkommission Elektro, Expertengremium in der chemischen Industrie) könnten solche Gruppen die Qualifikationsentwicklung in einzelnen Beschäftigungsfeldern systematisch beobachten und interpretieren und damit den Aushandlungsprozess versachlichen und beschleunigen.

Das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (2000) hat sich diesen Vorschlag zu eigen gemacht: „Zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Qualifikationsbedarfs richten die Sozialpartner, soweit sie es für zweckdienlich halten, mit Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung Berufsfachgruppen mit Praktikern aus den jeweiligen Berufsgruppen ein“ (S. 50).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (2000 a) hat im Hinblick auf die Umsetzung der Bündnisbeschlüsse angeregt, eine Reihe von Pilot-Berufsfachgruppen einzurichten, um Erfahrungen mit einem solchen Instrument zu sammeln. Zu den Aufgaben dieser permanent arbeitenden Expertenteams sollten alle sich aus der Qualifikationsentwicklung ergebenden Ordnungsarbeiten gehören, wie z. B. Entwicklung und Modernisierung von Berufen, Ergänzung oder Aufhebung von Aus- und Fortbildungsordnungen sowie die Evaluation neuer Berufe. Schließlich könnten die Berufsfachgruppen auch die Funktion übernehmen, die einschlägigen Ergebnisse der Qualifikationsforschung stärker als dies bisher die nur zeitlich begrenzt tätigen Sachverständigen getan haben für die Ordnungsarbeit fruchtbar zu machen.

Literatur

ALEX L.: Hauptarbeitsgebiete der Forschungslandschaft seit Beginn der 70er-Jahre. In: Forschung im Dienst von Praxis und Politik. Festveranstaltung zum 25jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung am 07. u. 08. September 1995, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1996, S. 64 – 84

BENNER, H.: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 48, Berlin 1982

Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin 2000

Bundesinstitut für Berufsbildung: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2000. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Stand: August 2000

Bundesinstitut für Berufsbildung: Überlegungen zur Einrichtung von Berufsfachgruppen. Unveröffentlichtes Manuskript, Bundesinstitut für Berufsbildung/A4, Bonn im März 2000 a

DOSTAL, W; JANSEN, R; PARMENTIER, K. (Hrsg.): Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. BeitrAB 231, Nürnberg 2000

HEINE-WIEDENMANN, D.: Ausbildungsordnungsforschung als angewandte Sozialwissenschaft. Strukturen und Prozesse einer Ressortforschungsinstitution zwischen Wissenschaft und politischer Entscheidungsfindung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 95, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1988

KRUSCHEL, H; PAULINI-SCHLOTTAU, H.: Ausbildung oder Fortbildung für den Call-Center-Bereich? In: BWP 3/2000, S. 30 – 34

RAUNER, F.: Der berufswissenschaftliche Beitrag zur Qualifikationsforschung und zur Curriculumentwicklung. In: Pahl, J.P; Rauner, F; Spöttl, G. (Hrsg.): Beruflicher Arbeitsprozesswissen- und Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden 1999

RONGE, V; HEINE, D.: „Ausbildungsordnungsforschung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung. In: BWP 3/86, S. 67 – 73

SCHMIDT, H.: Der Stand der Qualifikationsforschung und ihre Auswirkungen auf die Berufsbildungspraxis. In: Schläffke, N; Zedler, R. (Hrsg.): Betriebliche Bildungsarbeit. Köln 1982, S. 213 – 237

ZEW/infas: Identifizierung neuer oder zu modernisierender dienstleistungsbezogener Ausbildungsberufe und deren Qualifikationsanforderungen. Ergebnisse. Studie für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. ZEW-infas Workshop, Bonn, 5. Juni 2000

5. Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Grundlagen – Gestaltungselemente – Entwicklung

1. Merkmale anerkannter Ausbildungsberufe

Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe im dualen System der Berufsausbildung sind im Berufssystem durch eine Reihe von Merkmalen abgegrenzt bzw. hervorgehoben.

a) Formaler Ausbildungsgang und -abschluss

Im Unterschied zu den ca. 30.000 Erwerbsberufen bzw. Jobs auf dem Arbeitsmarkt sind die anerkannten Ausbildungsberufe – ebenso wie vier weitere in der Übersicht 1 genannte Berufstypen – nur über formale Ausbildungsgänge bzw. –abschlüsse zu erreichen. Für die anerkannten Ausbildungsberufe gibt es jedoch keine formalen Zugangsvoraussetzungen.

Übersicht 1: Berufstypen, die über formale Ausbildungsgänge bzw. -abschlüsse erreichbar sind

- **Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe** im dualen System der Berufsausbildung (z. B. Industriekaufmann/-frau), geregelt nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO)
- **Schulische Ausbildungsberufe** (z. B. Werbeassistent/-in) im Allgemeinen durch Ländergesetze, im Gesundheitswesen meistens durch Bundesgesetz (z. B. Altenpfleger/-in) geregelt
- **Fortbildungsberufe**, geregelt auf der regionalen Ebene der zuständigen Stellen, z. B. Medienfachwirt/-in (§ 46,1 BBiG/ § 42,1 HwO) oder bundeseinheitlich, z. B. geprüfte (er) Industriemeister/-in (§ 46,2 BBiG/ § 42,2 HwO)
- **Fachschulberufe**, z. B. Techniker/-in, geregelt durch Ländergesetze
- **Hochschulische Ausbildungsberufe**, z. B. Diplom-Psychologe/Diplom-Psychologin, geregelt durch Ländergesetze und das Hochschulrahmengesetz (HRG)

b) Rechtliche Grundlagen

Die besondere Bedeutung der anerkannten Ausbildungsberufe wird rechtlich gekennzeichnet durch

- das „**Berufemonopol**“, d.h. Jugendliche unter 18 Jahren dürfen nur in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (§ 28,2 BBiG);
- die **Anforderungen an die Berufsausbildung** (§ 1,2 BBiG), die eine breit angelegte berufliche Grundausbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse

se umfassen; diese sind in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln, wobei zugleich der Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen ist;

- die **Ausbildungsordnungen**, durch die die Ausbildungsgänge der anerkannten Ausbildungsberufe inhaltlich und zeitlich festgelegt werden. Ausbildungsordnungen werden für über 90 % der derzeit 345 Ausbildungsberufe durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) oder den sonst zuständigen Fachminister im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Rechtsverordnungen erlassen. Sie regeln den betrieblichen Teil bundeseinheitlich. Für den schulischen Teil des dualen Systems, die Teilzeit-Berufsschule, liegt die Zuständigkeit bei den Ländern. Im Einzelnen werden durch eine Ausbildungsordnung mindestens die folgenden Punkte festgelegt (§ 25,2 BBiG bzw. HwO):
 - die Bezeichnung des Ausbildungsberufs,
 - die Ausbildungsdauer,
 - das Ausbildungsberufsbild (Fertigkeiten und Kenntnisse),
 - der Ausbildungsrahmenplan (Anleitung zur Durchführung der Ausbildung),
 - die Prüfungsanforderungen.

Bei den Festlegungen der Ausbildungsordnungen handelt es sich um Mindestvorgaben, die von den Betrieben jederzeit überschritten werden können. Die Mindestvorgaben der Ausbildungsordnung sind jedoch Bestandteile des Ausbildungsvertrages zwischen Betrieb und Auszubildenden und damit auch rechtlich einklagbare Elemente der Ausbildung.

c) Berufskonzept

Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe im dualen System sind dem Berufskonzept als Gestaltungsprinzip für die Ordnung beruflicher Erstausbildung verpflichtet. Eine am Berufskonzept orientierte Ausbildung

- bereitet auf ein Bündel zusammenhängender Tätigkeiten vor, das an Qualifikationsstandards ausgerichtet ist,
- verbindet fachliche und fachübergreifende Kompetenzen für das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit und als Grundlage für das selbstständige Weiterlernen und
- leistet nicht zuletzt einen wesentlichen Beitrag für die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen sowie deren spätere soziale Absicherung.

Ein erster Schritt zur Ausformulierung des Berufskonzepts wurde mit den „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“ (2004) gesetzt.

fen“ geleistet, die der Bundesausschuss für Berufsbildung (Nachfolgeinstitution: Hauptausschuss des BIBB) 1974 aus den BBiG-Bestimmungen abgeleitet hat. Der Kriterienkatalog (siehe Übersicht 2) ist auch heute noch Grundlage für die Verfahrenspraxis bei der Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen.

Übersicht 2: Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen

- Hinreichender Bedarf an entsprechenden Qualifikationen, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist,
- Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet,
- breit angelegte berufliche Grundbildung,
- Möglichkeit eines geordneten Ausbildungsganges,
- ausreichende Abgrenzung von anderen Ausbildungsberufen,
- Operationalisierbarkeit der Ausbildungsziele,
- Ausbildungsdauer zwischen zwei und drei Jahren,
- Grundlage für Fortbildung und beruflichen Aufstieg,
- Erwerb von Befähigung zum selbstständigen Denken und Handeln bei der Anwendung von Fertigkeiten und Kenntnissen.

In der Auseinandersetzung mit den mehr Flexibilität versprechenden Modulsystemen angelsächsischer Provenienz sind diese Kriterien der Beruflichkeit in den letzten Jahren weiterentwickelt worden. Insbesondere das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit hat dazu mit seinem Beschluss vom 22. Oktober 1999 („Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung – Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen“) einen Beitrag geleistet. Die Bündnispartner wenden sich klar gegen eine Erstausbildung, die in schrittweise zu erwerbende und zu zertifizierende Teilqualifikationen aufgelöst wird. Nach wie vor sehen sie keine überzeugende Alternative zu einer Ausbildung nach dem Berufskonzept. Eine in Modulen fragmentierter Erwerb von Teilqualifikationen würde nicht nur die Transparenz beruflicher Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt einschränken und damit die Mobilität der Fachkräfte beeinträchtigen, sondern auch den Prüfungsaufwand in nicht vertretbarem Maße steigern.

2. Neue Gestaltungselemente für die Entwicklung von Berufsbildern

Ausbildungsberufe repräsentieren nicht die im Beschäftigungssystem vorkommenden Tätigkeiten im Sinne unmittelbarer Abbildungen; insofern handelt es

sich bei den Ausbildungsberufen immer schon um Konstrukte, die von der aktuellen Arbeitswirklichkeit abstrahieren. Gleichwohl muss vermieden werden, dass Berufe hinter der realen Entwicklung zurückbleiben. Die verstärkte Ordnungstätigkeit der letzten Jahre (siehe unten) steht deshalb vor den Herausforderungen,

- der hohen Dynamik des ökonomisch-technologischen Wandels und den Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation entsprechen zu müssen,
- den Wandel von der Industrie- und Produktionsgesellschaft zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft auch im Berufespektrum nachzuvollziehen und nicht zuletzt,
- den Erstausbildungsberuf zur Grundlage für das Weiterlernen zu machen und so seine Anschlussfähigkeit für den weiteren Qualifikations- und Kompetenzerwerb zu gewährleisten.

In der Antwort auf diese Herausforderungen sind in der praktischen Ordnungstätigkeit die folgenden drei ineinandergreifenden Gestaltungselemente für die Entwicklung von Ausbildungsberufen wirksam geworden:

- **Dynamische Beruflichkeit**
Generell geht es darum, das Berufskonzept so zu verstehen und anzuwenden, dass Dynamik selbst ein Konstruktionsmerkmal der Beruflichkeit ist. Diese Gestaltungsoffenheit der Ausbildungsberufe wird z. B. erreicht, wenn in einem Beruf bzw. einer Gruppe von Berufen fest definierte Kernqualifikationen mit nach Sachbereichs- oder betriebsspezifischen Bedingungen offen gestalteten Fachqualifikationen verknüpft werden. Nach diesem Regelungsmuster sind z. B. die im Jahre 1997 in Kraft getretenen vier IT-Ausbildungsberufe konstruiert.
- **Flexibilität durch vielfältige Strukturierung**
Seit Mitte der 90er gibt es vielfältige Möglichkeiten, Ausbildungsberufe differenziert zu strukturieren. Ziel ist es insbesondere im letzten Drittel der Ausbildung auf ein breites Spektrum späterer Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder vorzubereiten. Die wichtigsten Flexibilisierungsinstrumente sind dabei Wahlpflicht- und Wahlqualifikationseinheiten sowie die Differenzierung nach Fachbereichen, Einsatzgebieten, Sparten und Wahlbereichen. Inzwischen haben sich neben den traditionellen eine Reihe von neuen Strukturmodellen für die Gestaltung von Ausbildungsberufen herausgebildet.
- **Verbindung von Aus- und Weiterbildung durch Zusatzqualifikationen**
Eine weitere, Aus- und Weiterbildung übergreifende Möglichkeit der Differenzierung ist durch Zusatzqualifikationen entstanden. Dabei handelt es sich um zertifizierbare Teilqualifikationen, die über das hinausgehen, was die Ausbildungsordnungen fordern, wie z. B. berufsorientierte Sprachkenntnisse. Ihre Aus- und Weiterbildung übergreifende Funktion erhalten sie durch die Wahlfreiheit, sie sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung absolvie-

ren. Insofern sind sie zum einen ein Instrument der individuellen Profilbildung, zum anderen Bausteine für das lebensbegleitende Lernen, zumal auch informell erworbene und zertifizierte Kompetenzen den Charakter von Zusatzqualifikationen haben können. Dies ist z. B. bei der im Mai 2002 geregelten IT-Weiterbildung der Fall: Seiteneinsteiger können im Arbeitsprozess erworbene Spezialqualifikationen (z. B. als Netzwerkadministrator) zertifizieren lassen und als Eingangsvoraussetzung für den Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen nutzen.

3. Verfahren und Instrumente für die Ordnungsarbeit

Die Erarbeitung von Ausbildungsberufen ist auf empirisch ermittelte Daten und Informationen der Qualifikationsentwicklung angewiesen. Im Hinblick auf die Bestimmung von Ausbildungszielen und -inhalten stellen sich immer die gleichen Grundfragen:

- Wie verändern sich die Qualifikationsanforderungen unter dem Einfluss technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Innovationen?
- Welche Qualifikationsanforderungen stellen sich aufgrund bildungspolitischer Vorgaben?
- Wo entstehen Tätigkeiten und Beschäftigungsfelder, für die neue und modernisierte Ausbildungsberufe in Frage kommen?
- Welche Folgerungen ergeben sich aus den Qualifikations- und Kompetenzveränderungen für den Zuschnitt von Ausbildungsberufen (unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Weiterbildung und Zusatzqualifikationen)?

Schließlich stellt sich aber auch immer die Frage, wie die neuen Daten und Informationen über die Qualifikationsentwicklung in den Prozess des Aushandels und des Interessenausgleichs eingebracht werden können. Denn in der Ordnungsarbeit müssen laufend zwei Typen von Aktivitäten und ihre Ergebnisse vereinigt werden:

Die in den Ordnungen enthaltenen Lernziele und -inhalte beruhen auf sozialwissenschaftlich orientierten Analysen der Qualifikationsentwicklung und sind insofern der Qualifikationsforschung zuzuordnen. Zugleich sind die Lernziele aber auch das Ergebnis eines bildungspolitischen Meinungsbildungsprozesses, der – mit dem Ziel des Konsens – von Sozialparteien und Staat geführt wird. Unter dem Begriff der (Ausbildungs-) Ordnungsforschung haben sich insbesondere im Bundesinstitut für Berufsbildung Verfahren und Instrumente herausgebildet, die es erlauben, die Funktion der Forschung mit dem Aushandeln von interessengeleiteten Kompromissen zu verbinden („anwendungsorientierte Handlungsfor-schung“).

Im Zusammenhang mit der verstärkten Ordnungsarbeit in den letzten Jahren sind die Anforderungen an die Instrumente und Verfahren moderner Ordnungsarbeit deutlich geworden:

- Ordnungsarbeit bedarf eines forschungsfundierten, berufs- und branchenübergreifenden Monitorings der Qualifikationsentwicklung, wobei neben den Ausbildungsberufen auch andere Möglichkeiten der Professionalisierung (z. B. Weiterbildung, Zusatzqualifikationen) berücksichtigt werden können.
- Ordnungsvorhaben aus den letzten Jahren (z. B. im IT-Bereich) zeigen, dass einzelne Ordnungsaktivitäten eine Perspektive für die Qualifikationsentwicklung einer gesamten Branche voraussetzen.
- Für eine erfolgreiche Ordnungsarbeit ist eine Gesamtverantwortung für die Vorbereitung, Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Ausbildungsberufen erforderlich.

Im Sinne dieser Anforderungen an die Ordnungsarbeit hat das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit mit seinen Beschlüssen zur Früherkennung von neuem Qualifikationsbedarf und zur Einrichtung von Berufsfachgruppen wichtige Beiträge zur Modernisierung des Ordnungsinstrumentariums geleistet.

Zur Entwicklung eines Früherkennungssystems sind in den letzten Jahren von einer Reihe von Forschungseinrichtungen Pilotuntersuchungen im Bereich der Qualifikationsentwicklung durchgeführt worden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat z. B. unterschiedliche sich ergänzende Instrumente zur frühzeitigen Ermittlung des Qualifikationsbedarfs entwickelt, wie z. B. Stellenanzeigenanalysen, wiederholte Befragungen von Betrieben im Rahmen eines Referenzsystems, Erfassung und Analyse von Weiterbildungsangeboten im Rahmen eines systematischen Monitorings der Weiterbildungsträger. Im Vordergrund der Früherkennungsaktivitäten stehen dabei die neuen Beschäftigungsfelder, wie z. B. Sport, Freizeit, Tourismus, Sicherheit und Pflege. Diese neuen Beschäftigungsbereiche im Dienstleistungsbereich sind nicht zuletzt deshalb bevorzugte Forschungsfelder, weil hier nicht selten sowohl auf Arbeitnehmer- als auch auf Arbeitgeberseite die Verbandsstrukturen nicht vorhanden oder unvollständig sind. Damit fehlen die für eine erfolgreiche Ordnungsarbeit erforderlichen Dialogstrukturen, in deren Rahmen auch ein Teil des Monitorings der Qualifikationsentwicklung für das jeweilige Beschäftigungsfeld stattfinden kann.

Während die Aktivitäten zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs relativ rasch in Gang gekommen sind, ist der Bündnisbeschluss zur Einrichtung von Berufsfachgruppen bisher nur zögernd von den Sozialparteien aufgegriffen und umgesetzt worden. Offensichtlich bestehen bei allen Beteiligten noch Unsicherheiten, was die Aufgabenstellung, die Reichweite und die Art der personellen Besetzung der Berufsfachgruppen anbetrifft; auch die Konsequenzen für die

Ordnungsarbeiten herkömmlicher Art sind im Einzelnen noch nicht zu überschauen. Nach der Beschlussformulierung ist vorgesehen, dass die Sozialpartner die Berufsfachgruppen zu einem regelmäßigen Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Qualifikationsbedarfs einrichten und dazu auch den Sachverstand von Praktikern aus den jeweiligen Berufsgruppen nutzen sowie die Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung in Anspruch nehmen. Im Zusammenhang mit der Früherkennung des Qualifikationsbedarfs sind Berufsfachgruppen darauf angelegt, die Ordnungsarbeit auf ein systematisches, kontinuierlich arbeitendes Fundament zu stellen.

4. Verfahren zu Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz

Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe werden in einem Ordnungsverfahren erarbeitet, in das alle an der Berufsausbildung Beteiligten (Sozialparteien, Bund und Länder) in einem mehrphasigen Prozess einbezogen sind. Das gesamte Ordnungsverfahren gliedert sich in

- eine Vorphase, in der die Eckwerte für eine Ausbildungsordnung ermittelt und festgelegt werden,
- eine Erarbeitungs- und Abstimmungsphase, in der der Verordnungstext und der Rahmenlehrplan erarbeitet werden, sowie
- eine Erlassphase, in der das zuständige Bundesministerium die Ausbildungsordnung erlässt und die Kultusministerkonferenz den schulischen Rahmenlehrplan verabschiedet, der dann von den jeweiligen Kultusministerien der Länder in Lehrpläne für die Berufsschulen umgesetzt wird.

Das gesamte Verfahren hat sich nach und nach zu einem komplexen Prozess ausdifferenziert (siehe Übersicht 3). Um die Transparenz über das Verfahren herzustellen und die Arbeit der beteiligten Sachverständigen zu unterstützen und zu vereinfachen hat das Bundesinstitut für Berufsbildung auf der Grundlage eines Bündnisbeschlusses vom 5. Februar 2001 einen Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen entwickelt.

Außerdem haben sich die Bündnispartner zu einer zeitlichen Straffung der Ordnungsverfahren verpflichtet: Verfahren zur Modernisierung von Ausbildungsberufen sollen nicht länger als 12 Monate dauern, die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe nicht mehr als 24 Monate in Anspruch nehmen.

Verbessert werden soll auch die Kooperation zwischen den Sozialparteien und den Ländern: Die Länder sollen über die Planung und Entwicklung neuer Ordnungsverfahren frühzeitig informiert werden und bereits vor Abfassung eines Eckdatenentwurfs Stellung nehmen können.

Übersicht 3: Verfahren Abstimmung von Ausbildungsordnungen (AO) und Rahmenlehrplänen (RLP)



Quelle: BIBB in Zusammenarbeit mit BMBF und BMWA: Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn 2003, S. 43

5. Bedeutung und quantitative Entwicklung der anerkannten Ausbildungsberufe

Zwei Drittel der Jugendlichen eines Altersjahrgangs wählen einen der derzeit 345 Ausbildungsberufe. Nach wie vor sind anerkannte Ausbildungsberufe attraktiv, das Angebot an Ausbildungsplätzen war jedoch aufgrund der schwierigen konjunkturellen Entwicklung in den letzten Jahren rückläufig. Aktuelle Informationen über die quantitative Entwicklung liefert das alljährlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegebene Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe.

Seit dem Inkrafttreten des BBiG (1969) gibt es einen Trend, die Anzahl der Ausbildungsberufe zu reduzieren. Durch Aufhebung von Splitterberufen sowie die Zusammenlegung von verwandten Berufen auf der Basis einer breiten Grundbildung bei einer gleichzeitigen Einführung von Fachrichtungen und Schwerpunkten ist seit 1969 (ca. 600 Anlern- und Lehrberufe) die Anzahl der Ausbildungsberufe nahezu halbiert worden. Ein wichtiges Beispiel für diese Entwicklung ist die Neuordnung der industriellen Metallberufe in den 80er-Jahren: An die Stelle von 42 anerkannten Ausbildungsberufen traten 1987 sechs neue Ausbildungsberufe mit 17 Ausbildungsprofilen. Zur Reduzierung der Ausbildungsberufe trägt außerdem bei, dass alte Berufe, in denen keine Ausbildungsverhältnisse mehr bestehen, aufgehoben werden; im Jahre 2001 waren das z. B. die Ausbildungsberufe Bohrer, Handschuhmacher, Hobler, Lichtdruckretuscheur, Schriftgießer, Stahlstichpräger, Wärmestellengehilfe und Zahnlagerist. Die Anzahl der vor Inkrafttreten des BBiG anerkannten Lehr- und Anlernberufe ist damit auf 48 (2001) gesunken; 1996 hatte die Anzahl dieser fortgeltenden Regelungen noch 104 Ausbildungsberufe umfasst.

Bei der Modernisierung und der Entwicklung völlig neuer Ausbildungsberufe, für die es zuvor keine vergleichbare Qualifizierung gab, ist seit Mitte der 90er-Jahre

Übersicht 4: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 1996 bis 2002

Jahr	neu	modernisiert / teilnovelliert	gesamt
1996	3	18	21
1997	14	35	49
1998	11	18	29
1999	4	26	30
2000	4	9	13
2001	3	8	11
2002	8	16	24
1996 – 2002	47	130	177

Quelle: BIBB (Stand: August 2002)

ein bisher einzigartiger Innovationsschub eingetreten, der bis heute anhält (siehe Übersicht 4)

Für die nach den neuen Gestaltungselementen entwickelten Ausbildungsberufe (siehe oben Punkt 2) gibt es insgesamt eine positive Ausbildungsplatzbilanz. Die befürchteten Substitutionseffekte sind zwar zum Teil aufgetreten, es sind jedoch in beachtlichem Umfang wirklich neue Ausbildungsplätze geschaffen worden, das gilt z. B. für die IT-Ausbildungsberufe sowie für die Berufe des Mechatronikers/der Mechatronikerin und des Mediengestalters/der Mediengestalterin.

Nach wie vor gibt es eine Konzentration der Auszubildenden auf wenige stark besetzte Ausbildungsberufe. Die fünf am stärksten besetzten Ausbildungsberufe im Jahre 2001 in Deutschland waren bei den jungen Männern: Kfz-Mechaniker (21.486 neu abgeschlossenen Verträge), Maler und Lackierer (14.299), Elektroinstallateur (13.248), Einzelhandelskaufmann (13.114) und Tischler (12.388); bei den jungen Frauen: Bürokauffrau (19.916), Einzelhandelskauffrau (18.994), Friseurin (17.577), Arzthelferin (16.020), Zahnmed. Fachangestellte (14.520).

6. Verbesserung von Transparenz und Implementierung

Der Ausbildungsplatzerfolg eines neuen oder neu geordneten Berufs ist in hohem Maße von dessen schneller Übernahme in die Ausbildungspraxis der Betriebe und Schulen abhängig. Implementierungshilfen und -aktivitäten erhalten deshalb eine immer größere Bedeutung. In engem sachlichen und zeitlichen Zusammenhang mit der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen werden Hilfen für die Umsetzung von Ausbildungsordnungen in die betriebliche Praxis vorbereitet. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unterstützt in der Regel durch Entwicklung und Herausgabe von Erläuterungen zu den Ausbildungsordnungen oder durch Information über good practice Beispiele die Implementierung von Ausbildungsberufen.

Zusammen mit der Ausbildungsordnung wird das dreisprachige Ausbildungsprofil (deutsch, englisch, französisch) eines Ausbildungsberufs im Bundesanzeiger veröffentlicht. Als Beilage zum Abschlusszeugnis hat es die Aufgabe, die Mobilität junger Fachkräfte bei Bewerbungen auf dem europäischen Markt zu unterstützen.

Der eingeleitete Prozess zur Europäischen Öffnung der beruflichen Bildung (die so genannte Brücke-Initiative) erfordert in einem ersten Schritt mehr Transparenz über die jeweiligen nationalen Abschlussqualifikationen. Diesem Ziel dienen die zur Zeit im Aufbau befindlichen Nationalen Referenzstellen für die Transparenz von beruflichen Qualifikationen in Europa. Für Deutschland wird diese Aufgabe vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wahrgenommen.

Literatur

Bundesausschuss für Berufsbildung (Hrsg.): Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen vom 25.10.1974, in: Wirtschaft und Berufserziehung 1/75, S. 23

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2002. Bielefeld 2002

Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit den Bundesministerien für Bildung und Forschung und Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn 2003

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2002 (Stand August 2002). Bielefeld 2002

Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin 2000

SAUTER, E.: Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern. In: WSI-Mitteilungen 1/2002, S. 3 – 9

6. Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern

Der Modernitätsschub bei der Entwicklung neuer Ausbildungsberufe und die Reformaktivitäten in der beruflichen Bildung haben in den letzten Jahren zu einem neuen Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern geführt. Indem die Dynamik der wirtschaftlichen Entwicklung zu einem Konstruktionsmerkmal der Beruflichkeit wird und vielfältige Strukturmodelle für eine Gestaltungsoffenheit der Berufe sorgen, können Passgenauigkeit und Flexibilität der neuen Berufe gesteigert werden. Damit die neuen Regelungsmuster auf Dauer erfolgreich sind, bedarf es jedoch neuer Instrumente für die Ordnungsverfahren: Von der systematischen Früherkennung der Qualifikationsentwicklung und einer verstärkten Evaluierung der neuen Berufsbilder sowie der Einrichtung von Berufsfachgruppen werden neue Impulse für die Ordnungsforschung und -verfahren in der Aus- und Weiterbildung erwartet.

1. Berufskonzept als Grundlage der Ausbildungsreform

Staat und Sozialparteien haben mit ihrem Beschluss vom Oktober 1999 im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (2000) einen vorläufigen Schluss-Strich unter die in den 90er-Jahren heftig geführte Debatte zur Reform der Berufsbildung gezogen. An dieser Diskussion hatten sich eine Reihe von Institutionen mit zum Teil kontrovers diskutierten Vorschlägen und Beiträgen beteiligt, wie z. B. das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 1997), die Kultusministerkonferenz (KMK 1998), der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (HBS 1998), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Pütz, H. 1999), der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) (Görner, R. 1999), der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH 1999) und der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT 1999). Um „das duale System zukunftsfest zu gestalten“, einigte sich das Bündnis für Arbeit auf Grundprinzipien und Gestaltungsmerkmale einer modernen dualen Berufsausbildung. Im wesentlichen wird dabei an den bewährten Kriterien des „Berufsprinzips“ bzw. des „Berufskonzepts“ festgehalten.

Eine am Berufskonzept orientierte Ausbildung

- bereitet auf ein Bündel zusammenhängender Tätigkeiten vor, das an Qualifikationsstandards ausgerichtet ist, die in den Ausbildungsordnungen dokumentiert sind,
- verbindet fachliche und fachübergreifende Kompetenzen für das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit und als Grundlage für das selbstständige Weiterlernen und
- leistet einen wesentlichen Beitrag für die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen sowie deren spätere soziale Absicherung.

In der Auseinandersetzung zwischen den mehr Flexibilität versprechenden Modulsystemen (angelsächsischer Provenienz) und dem Berufskonzept wendet sich das Bündnis für Arbeit (2000, S. 17) klar gegen eine Auflösung der beruflichen Erstausbildung in schrittweise zu erwerbende Teilqualifikationen.

In einer Berufsausbildung nach dem Berufskonzept wird von den Sozialparteien und dem Staat nach wie vor die zentrale Voraussetzung für Mobilität im Beruf, für Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit sowie die Motivation zum lebensbegleitenden Lernen gesehen.

Dabei wird nicht übersehen, dass Beruflichkeit und Berufskonzept in wesentlichen Punkten erodieren:

- Angesichts des Wandels zu prozessorientierten Formen der Arbeitsorganisation, von dem Produktion und Dienstleistungsbereich in gleicher Weise betroffen sind, wird Arbeit immer weniger berufsförmig organisiert. Prozessorientierte Arbeitsorganisationen mit ihren Merkmalen Dezentralisierung, Enthierarchisierung und Aufgabenintegration verändern die an Funktions- und Berufsbezug orientierte Arbeitsteilung und beschneiden z. B. traditionelle Aufstiegspositionen und -wege. (Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. 1998, S. 461 ff).
- Die rückläufige Bedeutung berufsförmig organisierter Arbeit wirkt sich auch auf die Bereiche aus, für die Beruflichkeit eine wesentliche Rolle spielt, insbesondere das Tarif- und Sozialrechtssystem sowie den Arbeitsmarkt; abnehmen der Berufsschutz im Sozialversicherungsrecht, geringere Eingruppierungssicherheit und schwindender Schutz bei Erwerbslosigkeit (Zumutbarkeitsregelung) sind die Stichworte, unter denen die Folgen einer Erosion der Beruflichkeit beschrieben werden können (Brandts, R. 1998, S. 21 ff.).

Trotz der empirischen Hinweise auf die Erosion von Beruflichkeit und Berufskonzept ist eine Ausbildung nach dem Berufskonzept bisher ohne überzeugende Alternative. Ausbildungsberufe repräsentieren nicht die im Beschäftigungssystem vorkommenden Tätigkeitsfelder im Sinne unmittelbarer Abbildungen; insofern handelte es sich bei den Ausbildungsberufen immer schon um Konstrukte, deren „Künstlichkeit“ durch wachsende Erosion der Beruflichkeit möglicherweise verstärkt wird.

Bildungspragmatische Gründe sprechen nach wie vor dafür, an der Berufskategorie in der Ausbildung festzuhalten: Sie steht für die Qualifizierungsansprüche der Auszubildenden, berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben und leistet eine relativ verlässliche Orientierung für individuelle Ausbildungsentscheidungen und Erwerbsarbeitsperspektiven. Zugleich ist aber auch das Berufskonzept, das bundeseinheitliche, transparente Abschlüsse gewährleistet, ein wesentlicher Vorteil für die Personalplanung und -entwicklung der Betriebe.

Im Folgenden wird die Entwicklung in der Reform der beruflichen Bildung nachgezeichnet; sie ist davon geprägt, die Schwächen des dualen Systems (wie z. B. die mangelnde Durchlässigkeit nach oben) zu beheben ohne die traditionellen Stärken (wie z. B. das ganzheitliche, auf Handlungskompetenz ausgerichtete Sozialisationskonzept) aufzugeben.

2. Zur Konzeption neuer Ausbildungsberufe: Argumente und Einwände

Seit Mitte der 90er-Jahre steht die Schaffung neuer Ausbildungsberufe im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses. Auf die Herausforderungen der Qualifikationsentwicklung unter den Aspekten neue Technologien und neue Dienstleistungen wurde eine Antwort des dualen Systems erforderlich. Die DIHT-Aktion „neue Berufe“ von 1995 markiert auf Arbeitgeberseite einen Wendepunkt in der Argumentation und den Aktivitäten zur Entwicklung neuer Berufe. Während bis dahin die Entwicklung völlig neuer Ausbildungsberufe eher die Ausnahme war, ist das jährliche Inkrafttreten neuer Berufe inzwischen zur Regel geworden. Von 1996 bis 2001 wurden in einem bisher nicht bekannten Modernisierungsschub rund 40 völlig neue Ausbildungsberufe erarbeitet und in Kraft gesetzt sowie 153 modernisiert (BIBB 2001 c). Die jährliche Anzahl der neuen und modernisierten Berufe hat sogar den Charakter eines Maßstabes für Innovationsfähigkeit des dualen Systems angenommen; er ist Ausdruck für den Fortschritts- und Konsenswillen aller am dualen System Beteiligten, nachdem vom Bündnis für Arbeit (2000, S. 49) beschlossen wurde, die *„Beschäftigungsfähigkeit durch neue und modernisierte, arbeitsmarktverwertbare Ausbildungsberufe, die differenziert und flexibel gestaltet sind“*, zu unterstützen.

In der Diskussion um Entwicklung und Einführung neuer Ausbildungsberufe sind vor allem folgende Argumentationskomplexe hervorzuheben:

- Das Spektrum der anerkannten Ausbildungsberufe ist aufgrund seiner historischen Bezüge zu Handwerk und Industriegesellschaft produktionslastig. Bei aller Unschärfe von „Produktion“ und „Dienstleistung“ gibt es ein offensichtliches Missverhältnis zwischen eher produktions- und eher dienstleistungsorientierten Ausbildungsberufen. Das duale System der Berufsausbildung hat den Wandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft noch nicht angemessen nachvollzogen. Angesichts der wachsenden Bedeutung der unternehmensbezogenen Dienstleistungen wird die traditionelle Klassifikation der Ausbildungsberufe (Produktion/Dienstleistung) jedoch zunehmend obsolet.
- Neue Ausbildungsberufe eröffnen neue Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Dies gilt insbesondere für die neuen Dienstleistungsberufe, wie z. B. Gesundheit, Pflege, Freizeit, Touristik, Medien; in diesen durch unvollständige Verbandsstrukturen auf Seiten der Sozialparteien gekennzeichneten Arbeitsbereichen können durch neue Ausbildungsberufe zusätzliche Ausbildungs- und Beschäftigungspotentiale erschlossen werden. Das rückläufige Ausbildungs-

engagement der Betriebe kann dadurch zum einen gestoppt, zum anderen können Betriebe ohne Ausbildungstradition für die Ausbildung gewonnen werden.

- Angesichts der hohen Dynamik des ökonomisch-technologischen Wandels und der Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation, die sich immer stärker an komplexen Arbeits- und Geschäftsprozessen und damit weniger an einer Arbeitsteilung mit klar definiertem Funktions- und Berufsbezug orientieren, gerät die Revision der Berufe in Gefahr, hinter der Realität zurück zu bleiben. Es bietet sich deshalb an, die Dynamik der Entwicklung bereits als Konstruktionsmerkmal von Berufsbildern zu berücksichtigen: Während ein Kern von relativ stabilen Qualifikationen und Kompetenzen die wichtigsten Berufsfunktionen kennzeichnet, sorgt ein Flexibilitätskorridor dafür, dass branchen- und betriebsspezifische Anforderungen im Rahmen eines Berufs ausgefüllt werden können.

Bei den Einwänden gegen die Schaffung neuer Berufe geht es weniger um deren Ablehnung als um die Dämpfung übertriebener Hoffnungen, die mit neuen Berufen verbunden werden. Dies betrifft z. B. die Erwartung, die Anzahl der Ausbildungsplätze durch die Differenzierung von Querschnittsberufen in branchenspezifische Ausbildungsberufe deutlich zu erhöhen. Im Endergebnis handele es sich – so wird befürchtet – dabei zahlenmäßig vielfach nur um ein Nullsummenspiel, da die alten durch die neuen Ausbildungsplätze ersetzt werden.

Insbesondere wird darauf verwiesen, dass Berufsbildungsgesetz (BBiG), Ausbildungsordnungen und die Ausbildungspraxis der Betriebe ausreichend Möglichkeiten vorsehen, dem technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel gerecht zu werden. Nach wie vor liegt das Schwergewicht von Reformaktivitäten auf der Modernisierung von Ausbildungsberufen, sei es durch Aktualisierung von Ausbildungszielen und -inhalten, sei es durch Zusammenfassung und/oder Neustrukturierung bestehender Ausbildungsberufe. Wenn sich dabei die Zeitabstände für die Überarbeitung bzw. Neufassung von Berufsbildern verkürzen, so kann das, angesichts der ständigen Aktualisierungsanstrengungen zum einen ein Hinweis auf eine „partielle Überregulation“ sein, zum anderen ist es aber auch ein Zeichen für ungenutzte Handlungsspielräume der betrieblichen Ausbildungspraxis. Denn:

- Ausbildungsordnungen sind als Mindestanforderungen definiert, was bedeutet, dass die ausbildenden Betriebe die angegebenen Ziele und Ausbildungsinhalte jederzeit überschreiten, erweitern und den neuesten Standards entsprechend ergänzen können.
- Eine laufende Aktualisierung der zu vermittelnden Qualifikationen und Kompetenzen wird auch dadurch erleichtert, dass die Lernziele in den Ausbildungsordnungen technikoffen und verfahrensneutral formuliert werden. Mit dem

Verzicht auf Technikvorgaben wird der in der Regel rasch veraltenden Technikausstattung Rechnung getragen: Die Lernziele bleiben gegenüber technischen Weiterentwicklungen und Verfahrensveränderungen offen.

Befragungen von betrieblichen Ausbildungsexperten zeigen immer wieder, dass es hinsichtlich des Charakters der Ausbildungsordnungen als Mindestanforderungen erhebliche Missverständnisse gibt. Notwendige Aktualisierungen und Ergänzungen während und nach der Ausbildungszeit werden nicht als selbstverständlicher Teil der betrieblichen Ausbildungspraxis oder des lebenslangen Lernens gesehen, sondern als Defizite der Berufsbilder bzw. der Ausbildungsordnungen interpretiert (Prognos 2001).

Vorbehalte gegenüber der Entwicklung neuer Berufe stehen nicht zuletzt im Kontext mit Befürchtungen (insbesondere bei den Gewerkschaften), dass die durch Gesetz und den Bundesausschuss für Berufsbildung (1975) festgelegten Kriterien für anerkannte Ausbildungsberufe im Rahmen der Interessenkonflikte zwischen den Sozialparteien aufgeweicht werden und damit auf Abstriche am Berufskonzept hinauslaufen könnten.

Konkrete Anhaltspunkte für diese Befürchtungen ergeben sich aus den wiederholten Vorschlägen, die Flexibilität des dualen Systems zum einen durch so genannte „theoriegeminderte“ Berufe und zum anderen durch eine verstärkte Modularisierung des Qualifikationserwerbs zu erhöhen.

Ausgangspunkt für die insbesondere von Arbeitgeberseite vorgetragene Forderung nach einer Niveaudifferenzierung der Berufsbilder ist das Problem der Unqualifizierten, d.h. ca. 12 % eines Altersjahrgangs bleiben derzeit ohne Berufsausbildung. Angesichts des Anstiegs der durchschnittlichen Qualifikationsanforderungen wird es für diese heterogen zusammengesetzte Gruppe, der neben den „Lernschwachen“ auch andere vom Markt nicht Berücksichtigte, wie z. B. ausländische Jugendliche und behinderte Menschen zuzuordnen sind, immer schwieriger, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Um auch dieser Gruppe zu einer Ausbildung zu verhelfen, enthielt bereits die DIHT-Aktion „neue Berufe“ von 1995 Vorschläge, wie z. B. der/die „Möbelservicetechniker/-in“, die die BBiG-Kriterien für anerkannte Ausbildungsberufe nur mit Einschränkungen erfüllten. Ein aktueller Vorstoß der Handelskammer Hamburg (2000) erneuert diese Intention; er enthält 100 Vorschläge für neue Berufe, von denen ein Teil (wie z. B. 20 so genannte Einsteiger-Berufe) die BBiG-Kriterien nicht erfüllt. Zahlreiche andere Vorschläge für zwei- und zweieinhalbjährige Berufe, wie z. B. „Fachkraft für PKW-Schnell-Service“ oder „Montage-Fachkraft für Haushaltsgeräte“, stoßen auf entschiedene Ablehnung der Arbeitnehmerseite, weil sie den Ansprüchen des Berufskonzepts nicht nachkommen. Während die Arbeitgeberseite mit der Niveaudifferenzierung im dualen System Flexibilität über die größere Passgenauigkeit von Berufsbildern herstellen möchte, sieht die Arbeitnehmerseite in der

damit verbundenen Verengung des Ausbildungsprofils eine Einschränkung der individuellen Flexibilität und Verringerung der längerfristigen Arbeitsmarktchancen.

In der Berufsbildung werden unter Modulen Teilqualifikationen verstanden, die separat vermittelt, geprüft und zertifiziert werden. Modularisierung als Systemprinzip widerspricht einer am Berufskonzept orientierten Berufsausbildung, weil sie den Qualifikationserwerb in Bildungsgängen fragmentiert, ohne Rücksicht auf den Gesamtzusammenhang der Qualifikationen, der auf Handlungskompetenz angelegt ist. Der Gewinn an Flexibilität, der durch Modularisierung eintritt, muss mit einer Einschränkung des Handlungsspektrums bezahlt werden, durch die der Einzelne gegenüber Strukturanpassungen inflexibel wird. In der Abgrenzung von ausländischen, insbesondere angelsächsischen Modellen der Modularisierung sind sich Staat und Sozialparteien im Rahmen des „Bündnis für Arbeit“ in Deutschland deshalb einig, am Berufskonzept festzuhalten und die Erstausbildung nicht in schrittweise zu erwerbende Teilqualifikationen aufzulösen. Als berufskonzeptunschädlich gilt jedoch ein Verständnis von Modularisierung, nach dem die Gliederung eines Bildungsgangs, die im Rahmen der Vermittlung einer Gesamtqualifikation als Instrument der internen Differenzierung von Ausbildungsinhalten dient („Pseudomodularisierung“); so kann z. B. die Wahlfreiheit bei der Auswahl von Wahlpflichtbausteinen die Flexibilität und Passgenauigkeit von Ausbildungsgängen erheblich steigern. Im Rahmen der Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen können deshalb auch originäre modulare Strategien durchaus hilfreich sein, zumal wenn die Teilqualifikationen in einem Pass bzw. Nachweis dokumentiert werden.

3. Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern

Als Ergebnis der verstärkten Neuordnungstätigkeit (Modernisierung und Neuentwicklung von Berufen) der letzten fünf Jahre haben sich Elemente eines neuen Paradigmas für die Konstruktion von Berufsbildern herausgebildet:

3.1 Dynamische Beruflichkeit und Gestaltungsoffenheit

Die Gestaltungsoffenheit der Berufsbilder, die sich bisher vor allem auf das Prinzip der Mindeststandards und der Technik- und Verfahrensoffenheit stützte, wird deutlich verstärkt, indem das Prinzip der Dynamik in die Berufskonstruktion integriert wird. Paradigmatische Bedeutung für diesen neuen Typus haben die im Jahr 1997 in Kraft getretenen vier IT-Ausbildungsberufe. Hier wurden differenzierte Berufsprofile für eine ganze Branche in ein Gesamtkonzept integriert. Die vier Berufe verbinden curricular fest definierte Kernqualifikationen (d.h. betriebswirtschaftliche, datenverarbeitungstechnische und elektronische Qualifikationen) mit nach fachbereichs- oder betriebsspezifischen Bedingungen offen gestalteten Fachqualifikationen. Zugleich wird die angestrebte Handlungskompetenz im

Betrieb an Geschäftsprozessen orientiert, d.h. es geht z. B. beim IT-Systemkaufmann um die Verbindung von technischen, kaufmännischen und kommunikativen Kompetenzen zur Lösung von IT-Kundenproblemen.

3.2 Flexibilität durch vielfältige Strukturmodelle

Bis Mitte der 90er-Jahre gab es nur wenige Möglichkeiten, Ausbildungsberufe differenziert zu strukturieren. Neben den so genannten Monoberufen (ohne Spezialisierung) gab es nur die Möglichkeit einer Spezialisierung mit Schwerpunkten (z. B. Buchhändler/-in nach Sortiment und Verlag) oder Fachrichtungen (z. B. Glasbläser mit den Fachrichtungen Glasgestaltung, Christbaumschmuck, Kunstaugen) sowie die Ausbildungsberufe in einer Stufenausbildung (z. B. in der Bauwirtschaft) zu gliedern (BIBB 2001 a). Inzwischen sind im Zusammenhang mit der Neuordnung und Modernisierung von Ausbildungsberufen vielfältige Strukturierungsmöglichkeiten entstanden: Mit Hilfe von Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten, Fachbereichen, Einsatzgebieten, Sacharbeitsgebieten, Sparten und Wahlbereichen wird in der Regel im letzten Drittel der Ausbildung auf ein weitgefasstes Spektrum späterer Tätigkeits- und Beschäftigungsfelder vorbereitet. Hervorzuheben ist dabei insbesondere die modulare Strategie, die Ausbildung durch Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten zu strukturieren, d.h. Betriebe und Auszubildende haben die Möglichkeit, aus vorgegebenen Auswahlkatalogen eine vorgegebene Anzahl von Qualifikationen zu wählen und so betriebs-spezifische und individuelle Ausprägungen des Gesamtprofils zu erreichen. Dieses erstmals mit dem neuen Ausbildungsberuf „Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien“ 1998 geschaffene Strukturmodell, das inzwischen auch bei den Druck- sowie den Laborberufen angewendet wird, nutzt die betriebliche und individuelle Wahlfreiheit als Steuerungselement, um die Passgenauigkeit des Ausbildungsberufes zu erhöhen.

3.3 Flexibilität durch Zusatzqualifikationen

Eine weitere, Aus- und Weiterbildung übergreifende Möglichkeit der Differenzierung ist durch Zusatzqualifikationen gegeben. Dabei handelt es sich um zertifizierbare (Teil-)Qualifikationen, die über das hinausgehen, was die Ausbildungsordnungen fordern, wie z. B. berufsorientierte Sprachkenntnisse. Auch die z. B. im Rahmen eines Strukturmodells mit Wahlpflichtbausteinen nicht ausgewählten Qualifikationseinheiten können als Zusatzqualifikationen genutzt werden. Im Ausbildungskonzept der Laborberufe ist dies explizit vorgesehen. Da Zusatzqualifikationen während der Zeit der Ausbildung oder/und nach deren Abschluss in der beruflichen Weiterbildung erworben werden können, haben sie eine Aus- und Weiterbildung verbindende Funktion. Sie sind insofern nicht nur ein Beitrag zur individuellen Profilbildung im Hinblick auf die weitere Fachkarriere und den beruflichen Aufstieg, sondern auch Bausteine für das lebensbegleitende Lernen. Ausbildungsberufe können somit nicht länger als Lebensberufe missverstanden werden. Dabei ist es nicht zuletzt eine wichtige Aufgabe der Zusatzqualifikatio-

nen, die Berufsfähigkeit als Ziel der Ausbildung zu einer Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit (employability) zu erweitern.

Die skizzierten Elemente des neuen Paradigmas für die Konstruktion von Berufsbildern sind vor allem bei Neuordnungsverfahren im High-Tech-Bereich entwickelt worden; sie sind grundsätzlich aber auf andere Berufsbereiche übertragbar, zumal sie mit ihren Kombinations- und Variationsmöglichkeiten gerade darauf angelegt sind, fortlaufende Veränderungen aufzufangen und die Integration von unterschiedlichen Qualifikationsbereichen zu fördern. Der Aktualisierungsdruck im Rahmen einer nacheilenden Anpassung wird von daher entschärft. Im Rahmen einer traditionell vom technologischen Wandel bestimmten Berufsbildung erhalten die betrieblichen und individuellen Handlungsspielräume damit mehr Gewicht, nicht zuletzt könnten damit partizipative Gestaltungselemente der Berufsbildung an Bedeutung gewinnen. Dies dürfte davon abhängen, inwieweit bei der Auswahl von Wahlqualifikationseinheiten auch die Wünsche der Auszubildenden in der Ausbildungspraxis der Betriebe berücksichtigt werden.

3.4 Positive Ausbildungsplatzbilanz

Für die nach dem neuen Paradigma konstruierten Berufe ergibt sich insgesamt eine positive quantitative Entwicklung. Dies gilt insbesondere für die IT-Berufe und den Beruf „Mediengestalter/-in Digital-/Printmedien“. Was die Substitutionseffekte durch die neuen Berufe betrifft, so sind diese erwartungsgemäß eingetreten, zugleich hat sich aber ein zum Teil erheblicher Zugewinn an Ausbildungsplätzen ergeben. So wird z. B. im Evaluationsbericht zu den neuen IT-Berufen festgestellt, dass seit Einführung der neuen IT-Berufe „in beachtlichem Umfang ‚wirklich‘ neue Ausbildungsplätze geschaffen (wurden)“, d. h. von den derzeit vorhandenen Ausbildungsplätzen wurden ca. zwei Drittel (ca. 24.000) ersetzt, ca. ein Drittel (13.000) wurden neu geschaffen (Petersen, A.W.; Wehmeyer, C. 2001). Eine ebenfalls sehr positive Entwicklung zeigt der Beruf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien, der seit 1998 fünf Vorgängerberufe zusammengeführt und ersetzt hat. Verglichen mit der Anzahl der Ausbildungsverträge in den Vorgängerberufen (1977: 4.861) hat sich die Anzahl der Ausbildungsverträge beim Mediengestalter (2000: 10.500) mehr als verdoppelt (Krämer, H. 2001, S. 9 ff.).

3.5 Verfahren und Instrumente

Die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe unterliegt dem Ordnungsverfahren für Ausbildungsberufe, das sich auf eine Reihe von Beschlüssen des Hauptausschusses des BIBB stützt und sich nach und nach zu einem komplexen Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ausdifferenziert hat. An den zahlreichen parallel verlaufenden Neuordnungsverfahren unter der Moderation des BIBB arbeiten zahlreiche Sachverständige. Um die Gremienarbeit der Sachverständigen zu vereinfachen und zu vereinheitlichen hat das BIBB (2001 b) auf der Grundlage eines Bündnisbeschlusses einen

Leitfaden bzw. Arbeitshilfen zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen entwickelt.

Das gesamte Ordnungsverfahren gliedert sich in

- Vorphase, in der die Eckwerte für eine Ausbildungsordnung ermittelt und festgelegt werden,
- Erarbeitungs- und Abstimmungsphase, in der der Verordnungstext und der Rahmenlehrplan erarbeitet werden, sowie
- Erlassphase, in der das zuständige Bundesministerium die Ausbildungsordnung erlässt und die Kultusministerkonferenz den Rahmenlehrplan verabschiedet.

Für die gesamte Ordnungsarbeit ist die Zusammenarbeit von Staat und Sozialparteien ein konstitutives Element. Als Grundlage dieser Zusammenarbeit hat sich das **Konsensprinzip** in der Berufsbildungspraxis herausgebildet, d.h. gegen den erklärten Willen eines der beiden Sozialparteien hat der Verordnungsgeber bisher keine Ausbildungs- oder Fortbildungsordnung erlassen. Nicht zuletzt gehen deshalb auch Initiativen für Reformen in der beruflichen Bildung von den Sozialparteien aus oder müssen dort Akzeptanz finden. Dies wird aktuell durch die Beschlüsse des „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ zur Aus- und Weiterbildung bestätigt.

Staat und Sozialparteien haben sich in den Bündnisbeschlüssen nicht nur auf die skizzierten Gestaltungselemente einer inhaltlichen Berufsbildungsreform verständigt, sondern sie haben auch neue Instrumente und Verfahren für die Fortführung ihrer Modernisierungsoffensive berücksichtigt. Dazu gehört eine Beschleunigung der Neuordnungsverfahren: Verfahren zur Modernisierung von Ausbildungsberufen sollen nicht länger als 12 Monate, Verfahren zur Entwicklung neuer Ausbildungsberufe nicht länger als 24 Monate in Anspruch nehmen. Damit wurden entsprechende Vereinbarungen zur Straffung der Verfahren bestätigt, die Bundesregierung, Arbeitgeber und Gewerkschaften bereits 1995 getroffen hatten. Die längere Verfahrensdauer bei neuen Berufen berücksichtigt nicht nur den höheren Aufwand für Forschung und Konsensfindung, sondern trägt auch dem zeitaufwändigen Implementierungsprozess bei neuen Berufen Rechnung.

3.6 Früherkennung von neuem Qualifikationsbedarf

Eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe sind zuverlässige und kontinuierlich ermittelte Kenntnisse über die Qualifikationsentwicklung. Insbesondere geht es darum, Qualifikationsanforderungen und ihre Veränderungen so früh wie möglich in neu entstehenden Arbeits- und Beschäftigungsfeldern zu ermitteln. Für diese Aufgabe, die Veränderungen der Arbeitsanforderungen mit ihren Folgerungen für die Qualifikationen so nahe wie mög-

lich an den Orten ihres Entstehens in den Betrieben und Verwaltungen systematisch und kontinuierlich zu beobachten und zu erheben, sind die entsprechenden Instrumente zu entwickeln und zu etablieren (BMBF 2001). Früherkennung darf dabei nicht als Prognostik missverstanden werden, der unter marktwirtschaftlichen Bedingungen kaum Bedeutung zukommen dürfte.

Während in den traditionellen Beschäftigungsbereichen in Industrie und Handwerk ein solches Monitoring der Qualifikationsanforderungen in einem gewissen Umfang bereits von einer funktionsfähigen Sozialpartnerschaft wahrgenommen bzw. angestoßen wird, sind in den neuen Beschäftigungsfeldern wie Sport, Freizeit, Tourismus, Sicherheit und Pflege die Verbandsstrukturen sowohl auf Arbeitgeber- als auch auf Arbeitnehmerseite unvollständig; es fehlen deshalb die für eine erfolgreiche Ordnungsarbeit erforderlichen Dialogstrukturen, in deren Rahmen auch ein Teil des Monitorings der Qualifikationsentwicklung stattfinden kann. Es gilt deshalb zum einen die Sozialpartnerstrukturen auf- und auszubauen. Dies dürfte sich jedoch insofern schwierig gestalten, als in den neuen Beschäftigungsfeldern häufig Beschäftigte mit unkonventionellen Berufsbiographien und individuell geprägten Qualifikationsprofilen anzutreffen sind; Gemeinsamkeit besteht nicht selten nur in einem hohen Interesse an Arbeiten am und mit dem Computer. Zum anderen geht es darum, neue Instrumente zu entwickeln, die geeignet sind, die sich abzeichnenden Qualifikationsentwicklungen in den neuen und etablierten Beschäftigungsfeldern zu ermitteln.

In den letzten Jahren haben deshalb eine Reihe von Forschungseinrichtungen Pilotuntersuchungen zur Entwicklung eines Früherkennungssystems durchgeführt. Das BIBB entwickelt und erprobt unterschiedliche, sich ergänzende Instrumente zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs, wie z. B. Stellenanzeigenanalysen, Befragung von Unternehmen im Rahmen eines Referenzbetriebssystems, Erfassung und Analyse von innovativen Weiterbildungsangeboten, Aufbau eines Referenzsystems für Weiterbildungsanbieter, mit dessen Hilfe die (regionalen) Weiterbildungsmärkte und ihre Angebote im Hinblick auf neue Qualifizierungsangebote beobachtet werden können.

3.7 Einrichtung von Berufsfachgruppen

Im Rahmen der Ordnungsarbeit zur Entwicklung neuer Ausbildungsberufe ist ein intensiver Meinungsbildungsprozess der Sozialparteien erforderlich. Wesentliche Grundlagen für diesen Prozess sind in den Ergebnissen eines entwickelten Früherkennungssystems zu sehen; es geht dabei aber nicht um eine quasi empirische Ermittlung von Berufsbildern, für die Interpretation der ermittelten Daten und den Erfahrungsaustausch über Qualifikationsbedarf und -entwicklung sind vielmehr Sachverständigengremien erforderlich, die das Bündnis für Arbeit (2000, S. 47 ff.) in seinem Beschluss von 1999 in den Berufsfachgruppen sieht: *„Zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch über die Entwicklung des Qualifikationsbedarfs*

richten die Sozialpartner, soweit sie es für zweckdienlich halten, mit Unterstützung des Bundesinstituts für Berufsbildung Berufsfachgruppen mit Praktikern aus den jeweiligen Berufsgruppen ein“ (S. 50). Obwohl die Bündnispartner mit Hilfe der Berufsfachgruppen den zur Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsberufen erforderlichen Meinungsbildungsprozess der Beteiligten beschleunigen wollen, ist der Beschluss bisher nur sehr zögernd umgesetzt worden. Das BIBB unterstützte mit einem Vorschlag für die Konzipierung von fünf Pilot-Berufsfachgruppen die Umsetzung des Bündnisbeschlusses (Pütz, H. 2000, S. 3 ff.). Trotzdem zeichnen sich derzeit erst die Konturen für drei Berufsfachgruppen ab; für die industriellen Elektroberufe, für den Bereich der personenbezogenen und sozialen Dienstleistungen sowie für die Versicherungswirtschaft gibt es Initiativen, mit Unterstützung des BIBB Berufsfachgruppen einzurichten.

Nach Auffassung des BIBB sollten zu den Aufgaben dieser – im Unterschied zu den Sachverständigengruppen für die Neuordnung einzelner Ausbildungsberufe – auf Dauer berufener Expertenteams alle Ordnungsarbeiten gehören, wie z. B. Entwicklung und Modernisierung, einschließlich der Evaluation von Aus- und Fortbildungsordnungen sowie die Entwicklung von Zusatzqualifikationen. Ausgehend vom Informations- und Erfahrungsaustausch könnten die Berufsfachgruppen die Einführung neugeordneter Ausbildungsberufe mit der Sammlung von „Best practice Beispielen“ und Empfehlungen zur Gewinnung von Betrieben ohne Ausbildungstradition unterstützen. Schließlich sollten Berufsfachgruppen ihre Aufgaben nicht nur auf Aus- und Weiterbildung beschränken, sondern auch Entwicklungen im tertiären Bereich stärker in ihre Beobachtungen einbeziehen. Insgesamt sind die Berufsfachgruppen in ihrer Funktion, Informationen und Daten der Qualifikationsentwicklung möglichst rasch in den Meinungsbildungsprozess der an der Ordnungsarbeit Beteiligten zu integrieren, auch ein Rahmen, in dem Erkenntnisse der Früherkennung für konkrete Ordnungsvorhaben genutzt werden können.

4. Neue Impulse für die Ordnungsforschung

Früherkennungssystem und Berufsfachgruppen sind im Ordnungsverfahren der Vorphase zuzuordnen, sie dienen vor allem der Vorbereitung der konkreten Ordnungsarbeiten. Beide Elemente gehören in den Kontext der Ordnungsforschung, wie sie sich im Bundesinstitut für Berufsbildung als Teil der Qualifikationsforschung etabliert hat. Als „anwendungsorientierte Handlungsforschung“ (Schmidt, H. 1995) muss sie die unterschiedlichen Aktivitäten der Ordnungsarbeit vereinigen:

Zum einen beruhen die in den Ordnungen enthaltenen Lernziele auf sozialwissenschaftlich orientierten Analysen der Qualifikationsentwicklung, die der Qualifikationsforschung zuzuordnen sind; zum anderen sind die Lernziele das Ergebnis von Entscheidungen, die im Rahmen des praktizierten Meinungsbildungspro-

zesses der Sozialparteien mit dem Ziel des Konsenses herbeigeführt werden und insofern einen Teil der Berufsbildungspolitik darstellen.

Von daher verknüpft die Ordnungsforschung die Funktion der Forschung mit dem Aushandeln von interessengeleiteten Kompromissen. Früherkennungssystem und Berufsfachgruppen repräsentieren diese Funktionen. Von einer engeren Verknüpfung sind deshalb positive Impulse für eine Weiterentwicklung der Ordnungsforschung zu erwarten; denn Kernaufgabe einer an der Nahtstelle von Wissenschaft und Praxis arbeitenden Ordnungsforschung ist der Transfer wissenschaftlichen Wissens in die soziale Praxis.

Ob und inwieweit ein neu entwickelter Ausbildungsberuf erfolgreich ist, wird in der Regel in seiner Evaluation festgestellt. Dabei geht es zum einen um die Frage, ob die erwartete Anzahl von Ausbildungsplätzen erreicht und neue Beschäftigungsmöglichkeiten erschlossen wurden; Gegenstand der Evaluation ist zum anderen aber auch, inwieweit die Betriebe das inhaltliche und strukturelle Design, wie z. B. die Schneidung von Fachrichtungen oder die Dimensionierung von Wahl- und Pflichtqualifikationseinheiten eines neuen Ausbildungsberufes beurteilen und akzeptieren. Der Evaluierungsprozess und seine Ergebnisse sind dabei ein Teil der auf Früherkennung ausgerichteten Ordnungsforschung, die vor allem dann an Bedeutung gewinnt, wenn ein neuer Ausbildungsberuf unter bildungspolitischem Zeitdruck und ohne ausreichenden Forschungsvorlauf entwickelt werden musste.

Früherkennungssystem, Berufsfachgruppen und ein verstärkter Evaluierungsprozess lassen künftig Qualitätsentwicklung und -sicherung des dualen Systems in den Vordergrund rücken. Die Ergebnisse der Früherkennung gewährleisten eine bessere empirische Fundierung des Meinungsbildungsprozesses. Die Berufsfachgruppen schaffen einen institutionellen Rahmen, in dem über die Ausbildung hinaus Zusatzqualifikationen, Weiterbildung und das tertiäre System für die Ordnungsarbeit berücksichtigt werden können. Dem Evaluierungsprozess fällt schließlich die Aufgabe zu, die Zielerreichung für eine Revision der Ordnungsarbeit deutlich zu machen. Aufgrund der wachsenden Bedeutung von Wahlqualifikationseinheiten wird dabei stärker als bisher die Nachfragerorientierung (Betrieb und Auszubildender) für die berufliche Bildung eine Rolle spielen (Sauter 2001, S. 82 ff.).

Literatur

- 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: Mitt AB 3/98, S. 461–471
- BIBB (2001 a), Die anerkannten Ausbildungsberufe 2001, Bielefeld
- BIBB (2001 b), Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen (1. Entwurf), Bonn, August
- BIBB (2001 c), Neue und modernisierte Ausbildungsberufe 2001, Bonn
- BMBF (1997), Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe, Bundestagsdrucksache 13/7625 vom 29. 4. 97
- BMBF (2001), Initiative „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen“ Ergebnisse aus der laufenden Projektarbeit, März 2001, www.frequenz.net
- BRANDTS, R. (1998), Das Berufsprinzip im Lichte der neuen Sozialgesetzgebung: Der Abschied vom Berufsschutz? In: Ist der Beruf noch zu retten? Dokumentation, hrsg. vom DGB-Landesbezirk NRW, DAG-Landesverband NRW, Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, Dortmund, S. 21–25
- Bundesausschuss für Berufsbildung (Hrsg.) (1975), Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen vom 25.10.1974; in: Wirtschaft und Berufserziehung 1/75, S. 23
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (2000), Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin
- DIHT (1999), Leitlinien Ausbildungsreform. Wege zu einer modernen Beruflichkeit, Bonn
- GÖRNER, R. (1998), Perspektiven moderner Berufsausbildung; in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1/2 – 99, S. 2–4
- Handelskammer Hamburg (Hrsg.) (2000), 100 Ausbildungsberufe, die es bislang noch nicht gibt – aber geben könnte! Hamburg, Okt. 2000
- KMK (1998), Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung vom 23.10.1998
- KRÄMER, H. (2001), Neuer Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien in der Praxis – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung; in: BWP 5/2001, S. 9–12
- PETERSEN, A.W.; WEHMEYER, C. (2001), Die neuen IT-Berufe auf dem Prüfstand. Teil 1 Abschlussbericht. Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Betrieben zur Ausbildung in den neuen IT-Berufen, Flensburg (unveröffentlichter Bericht)
- Prognos (2001), Neue Qualifikationsanforderungen bzw. neue Ausbildungsberufe im gewerblich-technischen Bereich. Arbeitspapier, Basel, November
- PÜTZ, H. (1999), Gestaltungsoffene Ausbildungsberufe; in: Panorama 2/1999, S. 38–39

PÜTZ, H. (2000), Beschluss des Bündnisses für Arbeit wird missachtet; in: BWP 6/2000, S.3–4

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998), Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung, Düsseldorf

SAUTER, E. (2001), Qualitätssicherung im dualen System der Berufsausbildung; in: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bonn S. 82–90

SCHMIDT, H. (1995), Berufsbildungsforschung; in: Arnold R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 482–491

ZDH (1999), Aus- und Weiterbildung nach Maß – Das Konzept des Handwerks. Berlin

7. Berufliche Weiterbildung

1. Weiterbildung auf dem Weg zur vierten Säule des Bildungssystems

Unter Weiterbildung wird „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens, nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit“ verstanden. Diese Definition der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aus den siebziger Jahren wird heute durch den Hinweis auf die wachsende Bedeutung des informellen Lernens ergänzt. Insgesamt setzt sich damit ein weites Weiterbildungsverständnis durch.

Die Definition macht zwei wichtige Grundelemente der beruflichen Weiterbildung deutlich:

1	Weiterbildung folgt dem Prinzip des „lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens“. Lernen lässt sich nicht auf eine Ausbildung am Anfang des Lebens beschränken; im gesamten aktiven Arbeits- und Berufsleben wird gelernt.	Lebensbegleitendes Lernen
2	Voraussetzung für die Weiterbildung ist nicht nur das organisierte Lernen in der Ausbildung, sondern auch die Arbeits- und Berufserfahrung; Weiterbildung setzt auf die Bildungswirksamkeit der Arbeit, auf Arbeiten und Lernen.	Arbeiten und Lernen
Die Weiterbildung ist der jüngste Teilbereich des Bildungssystems. Sein Auf- und Ausbau zu einem gleichwertigen Bestandteil, zur vierten Säule des Bildungssystems ist noch nicht abgeschlossen. Die Weiterbildung hat in den letzten Jahrzehnten erheblich expandiert: Lag die Teilnahmequote an Weiterbildung im Jahre 1979 noch bei 23 %, liegt sie knapp zwanzig Jahre später (1997) mehr als doppelt so hoch (48 %). 1997 haben bundesweit rund 24,1 Millionen Personen an formalisierter Weiterbildung (d. h. an Lehrgängen, Kursen oder Seminaren) teilgenommen; fast jeder zweite 19–64jährige hat damit Weiterbildungsangebote genutzt. Die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung lag 1997 bei 30 %, das entspricht rund 15,2 Millionen Teilnehmern im Bundesgebiet. Darüber hinaus haben sich 1997 bundesweit fast drei von vier Erwerbstätigen an informeller beruflicher Weiterbildung (z. B. Lesen von berufsbezogenen Fachbüchern, selbstgesteuertes Lernen mit Medien) beteiligt.		Weiterbildung expandiert

2. Ziele und Aufgaben

Weiterbildung umfasst berufliche, allgemeine und politische Weiterbildung von Erwachsenen

Zum Bereich der Weiterbildung sind neben der beruflichen Weiterbildung/Fortbildung die allgemeine und die politische Weiterbildung von Erwachsenen zu rechnen.

Berufliche Fortbildung

Die berufliche Fortbildung hat das Ziel, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern und der technischen Entwicklung anzupassen (Anpassungsfortbildung) oder einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (Aufstiegsfortbildung).

Wissen und Fähigkeiten erhalten	<i>Anpassungsfortbildung</i> Maßnahmen der Anpassungsfortbildung zielen darauf ab, die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erhalten, zu ergänzen, aufzufrischen und zu erweitern, um aktuellen beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können. Es handelt sich dabei in der Regel um Kurzzeitmaßnahmen ohne Abschlussprüfungen. Darüber hinaus kann aber auch das Nachholen von schulischen und beruflichen Abschlüssen, z. B. im Rahmen einer Nachqualifizierung, zur Anpassungsfortbildung gerechnet werden.
Auf Prüfungen und Abschlüsse vorbereiten	<i>Aufstiegsfortbildung</i> Maßnahmen der Aufstiegsfortbildung zielen darauf ab, die Teilnehmer auf eine Prüfung vorzubereiten. Mit der Zertifizierung des Prüfungserfolges wird die berufliche Höherqualifizierung dokumentiert. Ein Teil der Aufstiegsmaßnahmen bereitet auf öffentlich-rechtliche bzw. staatliche Prüfungen in Fortbildungsberufen vor (z. B. Meister, Wirtschaftsinformatiker, Techniker, Betriebswirt). Zu den Voraussetzungen für Fortbildungsprüfungen dieser Art gehören in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine einschlägige, meistens mehrjährige Berufspraxis.

Berufliche Umschulung

Maßnahmen der beruflichen Umschulung sollen Erwachsenen den Übergang in eine andere geeignete berufliche Tätigkeit (Berufswechsel) ermöglichen. Berufswechsel mit Hilfe der Umschulung wird vor allem durch Strukturveränderungen in der Wirtschaft (sektorale Verschiebungen und Rationalisierung) notwendig. Daneben dient die Umschulung aber auch der Korrektur von früheren Berufswahlentscheidungen und dem Nachholen der beruflichen Ausbildung. Es ist zu unterscheiden zwischen einer Umschulung in anerkannte Ausbildungsberufe und einer Umschulung in berufliche Tätigkeiten, für die keine Ausbildungsordnungen vorliegen (z. B. Schweißer, Stenokontoristin).

Lernen am Arbeitsplatz/Betriebliche Einarbeitung

Das Lernen am Arbeitsplatz gehört, neben den Lehrgängen und Seminaren, zu den wichtigsten Formen der betrieblichen Weiterbildung. Beispiele sind die Ein-

arbeitung, das Anlernen, die Qualitätszirkel und die Lernstattarbeit; wachsende Bedeutung kommt dem selbstgesteuerten Lernen mit Hilfe von Medien zu (Selbstlernmaterial, computerunterstütztes Lernen). Nach Abschluss der Erstausbildung ist das Training-on-the-job, gestützt auf Kollegen und Vorgesetzte, eine wichtige Form des Weiterlernens. In vielen Fällen sind organisiertes Lernen am Arbeitsplatz und das funktionale Lernen in der Arbeit nicht eindeutig zu unterscheiden.

3. Angebot und Nachfrage sowie die subsidiäre Rolle des Staates bestimmen den Weiterbildungsbereich

Die berufliche Weiterbildung unterscheidet sich von anderen Teilen des Bildungssystems insbesondere durch die Merkmale

- Anbieterpluralismus,
- marktwirtschaftliche Organisation,
- subsidiäre Rolle des Staates.

Anbieterpluralismus

Die Vielfalt und die Vielzahl der Anbieter ist ein hervorstechendes Systemmerkmal des Weiterbildungsbereichs. Zu den Anbietern gehören z. B.

- Betriebe (Privatwirtschaft, öffentlicher Dienst),
- staatliche, kommunale und öffentlich-rechtliche Träger (z. B. Hochschulen, Volkshochschulen, Kammern),
- Arbeitgeber und Gewerkschaften (z. B. Bildungswerke der Wirtschaft, Berufsbildungswerk des DGB, Bildungswerk der DAG),
- Berufsverbände, Fachverbände (z. B. Verein deutscher Ingenieure, Verband der Industriefachwirte, Bundesvereinigung der Industriemeisterverbände),
- Private Träger (kommerziell, gemeinnützig).

Dem Pluralismus der Träger entspricht die Vielfalt der Ziele, der Methoden und der Programme. Der Anbieterpluralismus ist Ausdruck des gesellschaftlichen Pluralismus sowie des Wettbewerbs der Träger. Die quantitativ bedeutendsten Anbieter sind die Betriebe/Arbeitgeber mit 53 % der Teilnahmefälle und gut einem Drittel des Weiterbildungsvolumens (vgl. Berichtssystem Weiterbildung VI, 1996).

Marktwirtschaftliche Organisation

Die ordnungspolitische Zielvorstellung, die dem Anbieterpluralismus entspricht, ist die eines offenen Weiterbildungsmarktes, in dem die Anbieter in Konkurrenz zueinander stehen und die Nachfrager ihre Bildungsentscheidungen nach Leis-

tung und Preis treffen. In der Praxis ist der Weiterbildungsmarkt (einschließlich der regionalen und sektoralen Teilmärkte) jedoch unvollkommen. Es besteht zum einen in vielen Fällen keine Transparenz des Angebotes für die Nachfrager (Einzelpersonen und Betriebe); außerdem ist ein Teil der Nachfrager (noch) nicht „marktfähig“, das heißt, aufgrund motivationaler Defizite und/oder finanzieller Einschränkungen werden Angebote nicht eigeninitiativ nachgefragt.

Auf der Anbieterseite sind zum anderen die Wettbewerbsverhältnisse auf einigen Teilmärkten durch Subventionierung der Bildungsträger (Anbieter) verzerrt.

Subsidiäre Rolle des Staates

Gegenüber anderen Teilen des Bildungssystems, zum Beispiel Schule und Hochschule, ist das Netz rechtlicher Regelungen und Normierungen in der Weiterbildung weniger dicht und ausgeprägt. Der Staat wird in diesem Bereich subsidiär tätig, das heißt, nur dann, wenn die Aufgaben der Weiterbildung das private Engagement und die finanzielle Kraft der gesellschaftlichen Gruppen übersteigen. Die Sozialpflicht des Staates ist zum Beispiel bei der Förderung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes, insbesondere den Langzeitarbeitslosen, gefordert.

Insgesamt handelt es sich danach bei der beruflichen Weiterbildung nicht um einen einheitlichen Bereich, sondern eher um ein „Mischsystem“, das marktwirtschaftliche Organisation mit interventionistischen Elementen produktiv verbindet.

4. Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik und der betrieblichen Personalentwicklung

Die Aufgaben der beruflichen Weiterbildung sind mit zahlreichen Handlungsfeldern verknüpft, die die Weiterbildung zu einem zentralen Instrument machen, wie z. B. der Arbeitsmarktpolitik oder der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. Auf dieser Grundlage haben sich – zum Teil überschneidende – Teilbereiche entwickelt, die durch spezifische Anbieter-/Nachfragerprofile gekennzeichnet sind.

Wichtigstes Abgrenzungskriterium dieser Teilbereiche ist der Finanzier der jeweiligen Weiterbildung. Überschneidungen der Teilbereiche verweisen auf die für die berufliche Weiterbildung typische Mischfinanzierung.

SGB III-geförderte Weiterbildung

Nachfrager sind die Bundesanstalt für Arbeit und ihre regionalen Dienststellen, die auf der Grundlage des Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III) Einzelpersonen finanziell fördern und für die arbeitsmarktpolitischen Zielgruppen, insbesondere Arbeitslose, auch die Angebote weitgehend inhaltlich gestalten. Finanziert wer-

den diese Leistungen aus Beiträgen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber, wobei Haushaltsdefizite bei der Bundesanstalt für Arbeit vom Staat gedeckt werden. Es handelt sich um überwiegend außerbetriebliche Vollzeitmaßnahmen von mittlerer Dauer (4-12 Monate). Gut drei Viertel der Maßnahmeeintritte entfielen 1998 auf die „sonstige berufliche Weiterbildung“, ein knappes Viertel auf eine Weiterbildung mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf (früher Umschulung).

Betriebliche Weiterbildung

Nachfrager nach Qualifizierung sind hier die Betriebe; sie sind gleichzeitig Anbieter von Weiterbildung für ihre eigenen Mitarbeiter, wobei sie die Angebote entweder selbst entwickeln oder auf dem Weiterbildungsmarkt einkaufen, wenn die eigene Infrastruktur für Weiterbildungsangebote nicht ausreicht. Es handelt sich überwiegend um betriebsinterne Lehrveranstaltungen; ein deutlich geringeres Gewicht haben externe Lehrveranstaltungen, Informationsveranstaltungen sowie Umschulungsmaßnahmen. Auf jeden Beschäftigten entfielen 1995 14 Stunden Weiterbildung in Form von Kursen und Seminaren, die größtenteils innerhalb der Arbeitszeit durchgeführt wurden. Es zeichnet sich jedoch ein deutlicher Trend in Richtung auf eine Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit ab (vgl. Weiß, R. 1997). Bei den Zielgruppen dominieren die kaufmännischen Angestellten und die Führungskräfte; die Un- und Angelernten sind unterrepräsentiert. Gegenüber dem organisierten Lernen in Kursen und Seminaren gewinnt das Lernen in der Arbeitssituation und das selbstgesteuerte Lernen an Bedeutung.

Individuelle Weiterbildung

Wichtigste Nachfrager sind Individuen, die unabhängig von ihrer institutionellen Einbindung (z. B. als Mitarbeiter eines Betriebes) Angebote der Bildungsträger auf dem Weiterbildungsmarkt nachfragen und diese – unter Nutzung der Finanzierungsmöglichkeiten (z. B. im Rahmen des AFBG) – selbst finanzieren. Die Ziele der individuellen Weiterbildung sind primär der Aufstiegsfortbildung sowie den abschlussbezogenen Lehrgängen der Anpassungsfortbildung und der Umschulung zuzuordnen. Zu den Zielgruppen gehören vor allem die bildungsmotivierten und leistungsorientierten Personengruppen der erwerbstätigen Bevölkerung. Bei den Maßnahmen handelt es sich deshalb meistens um mittel- bis langfristige Lehrgänge mit anerkannten Abschlüssen. Einen typischen Ausschnitt bildet der Fernunterricht, da er in der Regel abschlussorientiert, berufsbegleitend, eigeninitiativ und überwiegend auf eigene Kosten durchgeführt wird.

5. Zuständigkeiten für Bund und Länder gesetzlich geregelt

Bund und Länder haben gesetzlich geregelte Zuständigkeiten in der beruflichen Weiterbildung: Der Bund ist für die außerschulische Weiterbildung zuständig; die wichtigsten Bildungsträger sind hier die Betriebe. Die berufliche Weiterbildung,

die in Schulen stattfindet, fällt in die Kompetenz der Länder; wichtigste Einrichtungen sind hier die Fachschulen.

Abb. 1: Gesetzliche Grundlagen für die Weiterbildung

BUND	LÄNDER
- o Berufsbildungsgesetz (BBiG) - o Handwerksordnung (HwO) - o Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III) - o Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) - o Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) - o Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) - o Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG)	- o Schul- und Hochschulgesetze - o Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetze - o Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze

Die wichtigsten Bundesgesetze, das BBiG und die HwO sowie das SGB III stehen in einem engen sachlichen Zusammenhang.

Berufsbildungsgesetz (BBiG)

Das BBiG (bzw. die HwO) legt nicht nur die Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung im Betrieb fest, es regelt auch die berufliche Fortbildung und Umschulung. Grundlage für die Ordnung und Strukturierung der Weiterbildung sind zwei Typen von Fortbildungsregelungen:

- Kammerregelungen – Regelungen für die regional begrenzten Bezirke der zuständigen Stellen: Nach § 46 Abs. 1 BBiG (bzw. § 42 Abs. 1 HwO) können die zuständigen Stellen, in der Regel die Kammern, als öffentlich-rechtliche Körperschaften Inhalte, Ziele, Verfahren und Voraussetzungen für Fortbildungsprüfungen durch besondere Rechtsvorschriften regeln.
- Fortbildungsordnungen – Regelungen für die Bundesebene: Nach § 46 Abs. 2 BBiG (bzw. § 42 Abs. 2 HwO) erlässt der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft im Einvernehmen mit dem jeweiligen Fachminister Rechtsverordnungen, in denen ebenfalls Ziele, Inhalte, Verfahren und Voraussetzungen für Prüfungen geregelt werden können.

Auf der Grundlage dieser Fortbildungsregelungen kann man – analog zu den Ausbildungsberufen – von „Fortbildungsberufen“ sprechen. Nach dem gegenwärtigen Entwicklungsstand (1997) gibt es 2570 Fortbildungsregelungen nach

§ 46.1 BBiG. Zu den 388 Fortbildungsberufen, die durch die zuständigen Stellen geregelt sind, gehören z. B. Programmierer/in und Restaurator/in.

Bei den derzeit 192 Fortbildungsregelungen des Bundes dominieren die Fortbildungsordnungen für die Meister mit über 150 Regelungen (z. B. im Handwerk, in der Landwirtschaft und in der Industrie).

Analog zu den Fortbildungsregelungen sieht das BBiG/HwO auch Umschulungsregelungen vor (§ 47 BBiG); die derzeit 29 Umschulungsregelungen beziehen sich z. B. auf die Berufe Betriebsinformatiker/-in, Büropraktiker/-in, Hafenfacharbeiter/-in.

Im Dezember 1996 haben die Sozialparteien eine Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 46 BBiG/§ 42 HwO abgeschlossen. Im Kern enthält diese Vereinbarung Kriterien und Verfahren, nach denen die so genannten Kammerregelungen in bundesweite Fortbildungsordnungen überführt werden können. Wenn die Kammerregelungen sich nach Zeitdauer (mindestens fünf Jahre), regionale Verbreitung (mindestens fünf Bundesländer) und quantitativer Bedeutung (500 Prüfungsteilnehmer in den letzten drei Jahren) durchgesetzt haben, sollen künftig bundesweite Fortbildungsordnungen entwickelt werden. In einer ersten Umsetzungsphase sind bisher der Versicherungsfachwirt, der Verkehrsfachwirt und der Immobilienfachwirt als bundesweite Fortbildungsberufe erlassen worden; weitere vier Verordnungen stehen vor dem Abschluss.

Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III)

Mit der Einführung des SGB III zum 01.01.1998 ist das frühere Recht aus dem AFG weitgehend übernommen und z.T. weiterentwickelt worden. Terminologisch trat an die Stelle der Begriffe „Fortbildung und Umschulung“ der Oberbegriff „Berufliche Weiterbildung“; die betriebliche Einarbeitung nach dem AFG gehört nach dem SGB III nicht mehr zur beruflichen Weiterbildung. Nach wie vor ist die berufliche Weiterbildung jedoch ein zentrales Instrument aktiver Arbeitsmarktpolitik, um wesentliche Zielsetzungen des SGB III, z. B. Vermeidung oder Abbau von Arbeitslosigkeit zu erreichen.

Zu den Voraussetzungen einer Förderung gehört – neben den individuellen Anforderungen –, dass die Maßnahmen anerkannt werden; d. h. sie müssen z. B. arbeitsmarktorientiert sein und nach „Ausbildung und Berufserfahrung des Leiters und der Lehrkräfte“ sowie nach „Gestaltung des Lehrplans, Unterrichtsmethode und der Güte der zum Einsatz vorgesehenen Lehr- und Lernmittel“ eine erfolgreiche berufliche Bildung erwarten lassen (§ 86 SGB III).

Die Durchführung der Weiterbildungsförderung nach dem SGB III obliegt der Bundesanstalt für Arbeit und ihren Dienststellen (Landesarbeitsämter und Arbeitsämter). Dabei nutzen sie zum einen die Angebote der Bildungsträger/-in-

richtungen auf dem Weiterbildungsmarkt; zum anderen initiieren und planen die Arbeitsämter selbst Weiterbildungsmaßnahmen für die arbeitsmarktpolitischen Zielgruppen, die dann von Bildungsträgern durchgeführt werden, wenn kein entsprechendes Bildungsangebot am Markt zur Verfügung steht (§ 94 SGB III).

Im Rahmen der Qualitätsprüfung überwachen die Arbeitsämter die Durchführung der Maßnahmen und beobachten den Erfolg. Grundlage der Qualitätsprüfung ist ein „Anforderungskatalog an Bildungsträgern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“; dieses Instrument enthält Kriterien und Verfahren für die Anerkennung von Trägern und Maßnahmen.

Neben BBiG und SGB III sind weitere Gesetze hervorzuheben:

- das **Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz** (AFBG), das einen gesetzlich garantierten Rechtsanspruch auf Förderung im Bereich abschlussbezogener Aufstiegsfortbildung gewährt,
- das **Fernunterrichtsschutzgesetz** (FernUSG), das die Zulassung von Fernlehrgängen regelt,
- das **Betriebsverfassungsgesetz**, das den Betriebsräten in den Unternehmen Beratungs-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte bei der betrieblichen Berufsbildung (Aus- und Weiterbildung) einräumt,
- das **Berufsbildungsförderungsgesetz**, durch das die Planung und die Statistik der Berufsbildung sowie die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung (unter anderem im Bereich des Fernunterrichts) geregelt sind,
- die **Schulgesetze der Länder** und die **Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz** sind für die Weiterbildung in Fachschulen (z. B. Technik, Landwirtschaft, Gesundheit und Sozialwesen) zu berücksichtigen,
- die **Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetze** sowie die **Bildungsurlaubsgesetze** der Länder beziehen sich in erster Linie auf die nichtberufliche Weiterbildung (allgemeine und politische Bildung).

6. Rechtliche Grundlagen für die Freistellung Ihrer Mitarbeiter/-innen

Für eine Freistellung der Mitarbeiter von der Arbeit zur Teilnahme an Weiterbildung bestehen unterschiedliche rechtliche Grundlagen. Neben individuellen Regelungen zwischen Betrieb und Mitarbeitern sind Betriebsvereinbarungen, die tarifvertraglichen Regelungen der Sozialpartner sowie die Bildungsurlaubs- und Arbeitnehmerfreistellungsgesetze der Länder hervorzuheben. Insgesamt haben im Jahre 1994 bundesweit 8 % der Erwerbstätigen (rd. 3,7 Millionen Personen) eine Freistellung von Arbeit für Bildungszwecke in Anspruch genommen.

Gesetzliche Freistellungsregelungen

Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze gibt es derzeit in zehn Bundesländern; sie regeln die Freistellung von der Erwerbstätigkeit zu Zwecken der Weiterbildung bei Fortzahlung des Arbeitsentgelts durch den Arbeitgeber. Der Freistellungsanspruch beträgt nach den meisten Gesetzen fünf Tage pro Jahr, es dominieren Veranstaltungen aus der politischen bzw. allgemeinen Weiterbildung. Die berufliche Weiterbildung spielt nur eine untergeordnete Rolle. Die Bildungsurlaubsgesetze stehen in der Regel in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen Weiterbildungs-/Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder, über die zum Teil die Anerkennung der Bildungsträger von Bildungsurlaubsmaßnahmen, deren Finanzierung und die zugelassenen Veranstaltungen geregelt sind. Die Inanspruchnahme des Bildungsurlaubs ist sehr gering; es wird geschätzt, dass die Inanspruchnahme des Rechts auf Freistellung weit unter zwei Prozent liegt.

Ansprüche auf eine bezahlte Freistellung enthalten außerdem das BetrVG (für Betriebsratsmitglieder) sowie das Arbeitssicherheitsgesetz (für Betriebsärzte bzw. Fachkräfte für Arbeitssicherheit).

Tarifvertragliche Regelungen

Die derzeit über 200 Tarifverträge, die weiterbildungsrelevante Regelungen enthalten, lassen sich unterschiedlichen „Typen“ zuordnen:

Von den Tarifverträgen, die Regelungen zur Freistellung von Arbeit für Bildungszwecke enthalten, sind die Tarifverträge zu unterscheiden, die Weiterbildung im Rahmen des Rationalisierungsschutzes behandeln. Im Zusammenhang mit dem zuletzt genannten Tariftyp sind die aktuellen Aktivitäten zu sehen, Qualifizierungsangebote an die Stelle der herkömmlichen Sozialpläne zu setzen, um so das Ziel „qualifizieren statt entlassen“ zu realisieren.

Ein dritter Typ von Freistellungsregelung ist in den so genannten Qualifizierungstarifverträgen zu sehen, in denen Weiterbildung und -qualifizierung in einen engen Zusammenhang mit der Veränderung des Arbeitsplatzes und der Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikation gestellt werden. Ein Beispiel für diesen Typ ist der Lohn- und Gehaltsrahmen-Tarifvertrag I für die Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden (nord-württembergische, nordbadische Arbeitgeber/IG Metall) vom Februar 1988. Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen werden die Möglichkeiten der Verträge in der Regel weder von Seiten des Managements noch des Betriebsrates ausgeschöpft. Dass die Qualifizierungstarifverträge in den 90er-Jahren keine Nachfolger mehr gefunden haben, dürfte u. a. auch auf eine zu enge organisatorische Verknüpfung von Weiterbildung und Honorierung (Entlohnung/Aufstieg) zurückzuführen sein: Wurde Weiterbildung z. B. auf Aufstiegsfortbildung verkürzt, musste sie konsequenterweise unterbleiben, wenn die Aufstiegsperspektive im Betrieb entfiel.

7. Wie hoch sind die finanziellen Aufwendungen?

Die wichtigsten Kostenträger der beruflichen Weiterbildung sind die Betriebe, die Bundesanstalt für Arbeit, die Weiterbildungsteilnehmer/innen und die öffentliche Hand. Mischfinanzierung ist für die berufliche Weiterbildung typische Finanzierungsform.

Finanzielle Aufwendungen

Bisher sind die finanziellen Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung nur sehr lückenhaft erfasst worden. Ein Überblick über das Gesamtvolumen kann derzeit nur mit Hilfe von z.T. sehr groben Schätzungen vorgenommen werden.

Abb. 2: Gesamtaufwendungen für die berufliche Weiterbildung nach Kostenträgern 1995 (in Mrd. DM)

Betriebe/Arbeitgeber	33,9
Bundesanstalt für Arbeit Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung	14,8
Öffentliche Hand (ohne Förderprogramme, Steuerreduzierung, Weiterbildung im Öffentlichen Dienst)	4,7
Private Weiterbildungsteilnehmer/innen	10,6

Quelle: Krekel, E.M.; Kath, F. 1999

Finanzielle Förderung

Die wichtigsten Instrumente für die finanzielle Förderung der individuellen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sind

- die finanzielle Unterstützung durch die Bundesanstalt für Arbeit,
- die Lohnfortzahlung oder Kostenzuschüsse durch den Arbeitgeber sowie
- staatliche Finanzierungshilfen nach dem AFBG (seit 1996).

Darüber hinaus können Aufwendungen für die individuelle Weiterbildungsteilnahme steuermindernd geltend gemacht werden.

Nach den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung (1996) ergeben sich dabei für das Jahr 1994 folgende Verteilungsstrukturen:

- Von der Bundesanstalt für Arbeit wurden 9 % aller Teilnahmefälle (überwiegend Arbeitslose) an beruflicher Weiterbildung finanziell unterstützt; bezo-

gen auf das Weiterbildungsvolumen lag der Anteil mit 40 % jedoch deutlich höher.

- Die Arbeitgeber beteiligten sich bei etwa zwei von drei Teilnahmefällen (meist in Form von Lohnfortzahlung) an der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter. Einen direkten Kostenzuschuss gab es bei etwa jedem achten Teilnahmefall.

Mit den Finanzhilfen nach dem AFBG, die seit 1996 an die Stelle der bereits 1994 weggefallenen AFG-Förderung getreten sind, wurden 1997 rund 50.000 Personen gefördert.

Darüber hinaus können Aufwendungen für die Bildungsteilnahme steuermindernd gemacht werden.

8. Geringe Professionalisierung der Weiterbildner

Das Weiterbildungspersonal setzt sich aus einem sehr heterogenen Personenkreis zusammen (z. B. Bildungsmanager, Trainer, Dozent, Ausbilder, Sozialbetreuer). Die Berufs- bzw. Funktionsprofile dieser Personengruppen sind unscharf und überlappen sich. Zum Teil überschneiden sich die Aufgaben der Ausbilder in den Betrieben mit denen des betrieblichen Weiterbildungspersonals, da zunehmend mehr Ausbilder auch Weiterbildungsfunktionen wahrnehmen.

Im Unterschied zu den Ausbildern, die auf der Grundlage der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) eine berufs- und arbeitspädagogische Eignungsprüfung ablegen müssen, ist die Tätigkeit des pädagogischen Weiterbildungspersonals nicht an einen erwachsenenpädagogischen Qualifikationsnachweis gebunden. Von daher ist die Professionalisierung der „Weiterbildner“ – bis auf wenige Ansätze – bisher wenig entwickelt; es gibt keine ausgeprägten Berufswege und Karrieremuster. Es kommt hinzu, dass der weitaus größere Teil des Weiterbildungspersonals nebenberuflich tätig ist.

Das Weiterbildungspersonal ist mit neuen Anforderungen und Aufgaben konfrontiert, die seine Rolle z.T. erheblich verändern. In der SGB III-geförderten Weiterbildung stellt z. B. der wachsende Anteil lernungsgewohnter Erwachsener hohe Anforderungen an die Kommunikation und sozialen Tätigkeiten sowie an das Methodenrepertoire der Weiterbildner. Auch die Rolle des betrieblichen Weiterbildungspersonals verändert sich. Die Tätigkeit eines Teils des Bildungspersonals verlagert sich mehr und mehr in die Organisationseinheiten; die Trainer werden damit auch Promotoren der Organisationsentwicklung und Moderatoren von Lernprozessen in den Organisationseinheiten. Im Zuge dieser Entwicklung wird das Bildungspersonal stärker in betriebliche Entscheidungsprozesse einbezogen und übernimmt Mitverantwortung in der Betriebspraxis.

Dieser Prozess wird durch die Qualifizierungsberatung, die z. B. durch Kammern und Bildungsträger durchgeführt wird, gefördert. Ziel der Beratung ist es, insbesondere die Klein- und Mittelbetriebe auf der Grundlage von Bedarfsanalysen bei der Verbesserung ihres Weiterbildungsangebots zu unterstützen und zugleich „maßgeschneiderte“ Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zu erarbeiten.

9. Eine Vielzahl von Lernarrangements bestimmt die Weiterbildung

Lernprozesse in der Weiterbildung können an unterschiedlichen Lernorten und mit Hilfe zahlreicher Methoden und Medien organisiert werden. Zu den wichtigsten Weiterbildungsformen gehört das Lernen

- am Arbeitsplatz
(z. B. Lernarbeitsplätze, Einarbeitung, job-rotation, Projektarbeit, Mitarbeit in Qualitätszirkeln),
- in formalen Lehrgängen
(z. B. Vortrag, Gruppenarbeit, Plan-/Rollenspiel, Lehrgespräch),
- im Selbststudium
(z. B. Selbstlernmaterial, Fernunterricht, interaktive Videoprogramme).

In der Praxis der Weiterbildung treten diese Grundformen – je nach Zielsetzung, Zielgruppe, Inhalt, Qualifikationsniveau der Teilnehmer und organisatorischen Rahmenbedingungen – in vielfachen Kombinationen (Lernortarrangements) auf.

Fernunterricht: die Möglichkeit für selbstgesteuertes, berufsbegleitendes Lernen

Der Fernunterricht bietet den Berufstätigen die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Weiterbildung; indem weitgehend unabhängig von einer Bildungseinrichtung gelernt wird, erlaubt er eine Individualisierung und Flexibilisierung der Lernzeiten.

Der Fernunterricht nimmt im Bereich der Weiterbildung eine Sonderstellung ein, da er seit Mitte der siebziger Jahre nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz (Fern-USG) Regelungen des Verbraucherschutzes unterworfen ist. Alle Bildungsangebote – 1998 waren das 1415 Fernlehrgänge –, die durch die derzeit 195 Fernlehrinstitute auf dem Weiterbildungsmarkt vertrieben werden, müssen von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZfU) zugelassen werden. Insgesamt nahmen im Jahr 1998 122.100 Personen am Fernunterricht teil. Mit 171.000 Teilnehmenden hatte der Fernunterricht 1992 einen Höchststand erreicht, seither ist ein Rückgang von rund 30 % festzustellen.

10. Lernfördernde Arbeitsplätze: der Arbeitsprozess als Lernprozess

Im Zusammenhang mit neuen Produktionskonzepten, die auf selbstständige und integrierte Aufgabenwahrnehmung durch die Mitarbeiter angelegt sind, wird das Lernen am Arbeitsplatz bzw. das Lernen an der Arbeit zu einer zentralen Qualifizierungsform der Weiterbildung. Moderne Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte organisieren deshalb die Verbindung von Arbeit und Lernen, indem sie den Arbeitsprozess als Lernprozess gestalten. Damit die Arbeit ihr qualifizierendes Potential entfalten kann, sollten die Aufgaben so organisiert werden, dass sie

- abwechslungsreich sind,
- Herausforderungscharakter haben, um Lernaktivitäten zu fördern,
- auf in der betrieblichen Praxis und im Beruf verwertbare Qualifikationen angelegt sind,
- den Interessen und Fähigkeiten der Mitarbeiter entsprechen,
- den Einsatz vielfältiger Arbeitsmittel erlauben,
- Entscheidungsspielräume bei der Anwendung unterschiedlicher Arbeitsverfahren einräumen,
- die betrieblichen Zusammenhänge deutlich werden lassen.

Zu den Rahmenbedingungen einer nach Qualifizierungsaspekten gestalteten Arbeit gehört eine durch kooperativen Führungsstil geprägte Unternehmenskultur. Wachsende Lernanforderungen in den sich durchsetzenden „schlanken“ Organisationen bedeuten jedoch noch nicht, dass damit auch in jedem Falle entsprechend Lernprozesse ermöglicht und erleichtert werden. Es gibt vielmehr eine Reihe von Indizien, dass Lernprozesse durch erhöhte Arbeitsintensität erschwert werden; diese Risiken für das Lernen (z. B. in der Form reduzierter Lernzeiten) ergeben sich u.a. aus der Auslagerung von Arbeitsaufgaben, dem sich durchsetzenden Prinzip des just-in-time, aus dem Vordringen der Telearbeit und der Reduzierung der Belegschaften (vgl. Sauter, E. 1998).

11. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement

Die zahlreichen Aktivitäten zur Sicherung der Weiterbildungsqualität lassen sich entweder den eher inhaltsbezogenen oder den mehr prozessbezogenen Ansätzen zuordnen. Die inhaltsbezogenen Ansätze setzen sich zum einen zum Ziel, pädagogische Standards einzuhalten und Lernkontrollen am Ende von Veranstaltungen durchzuführen; zum anderen sind sie darauf angelegt, Mindeststandards im Sinne des Teilnehmer- und Verbraucherschutzes zu gewährleisten. Diese Kriterien und Verfahren (vgl. Übersicht 4) schützen nicht nur Finanziern und Teil-

nehmer vor Missbrauch, sondern sie schaffen auch Transparenz der Anforderungen, ermöglichen eine Zertifizierung von Abschlüssen und fördern das Qualitätsbewusstsein der Nachfrager (Betriebe und individuelle Nutzer).

Zu den prozessbezogenen Ansätzen gehören vor allem die Qualitätsmanagementsysteme (vgl. Übersicht 4); sie sind darauf angelegt, den Prozess der Leistungserstellung für Produkte und Dienstleistungen – in diesem Fall Bildung – zu optimieren. Statt einer punktuellen Kontrolle anhand von Kriterien geht es um kontinuierliche und begleitende Kontrolle. Interne Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen bei Bildungseinrichtungen werden unter Qualitätsgesichtspunkten überprüft und verbessert. Qualitätsmanagementsysteme sehen Weiterbildung als kundenorientierte Dienstleistung, die mit Hilfe von Evaluation laufend überprüft und verbessert werden muss. Von daher sind die prozessbezogenen Ansätze der Qualitätssicherung am besten geeignet, das betriebliche Interesse an Effizienzsteigerung der Weiterbildung zu gewährleisten.

Übersicht 4: Ansätze der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements

I. Inhaltsbezogene Ansätze

- Berufsstandards im Rahmen des BBiG bzw. der HwO,
- Förderungskriterien für Weiterbildung, die im SGB III und AFBG festgelegt sind,
- Anerkennungskriterien für Träger/Einrichtungen nach den Weiterbildung-/Erwachsenenbildungsgesetzen der Länder,
- Zulassungskriterien für Fernlehrgänge nach dem FernUSG und dem Staatsvertrag über das Fernunterrichtswesen,
- Qualitätskriterien (Gütesiegel) von regionalen Weiterbildungsverbänden

II. Prozessbezogene Ansätze

- Qualitätsmanagementsystem nach dem Normenkomplex DIN EN ISO 9000 ff,
- Qualitätsmanagementkonzepte im Sinne einer Total Quality Management (TQM),
- Qualitätsmanagementsysteme, die an den Kriterien eines Qualitätspreises orientiert sind (z.B. Malcolm Baldrige National Quality Award, European Foundation für Quality Management).

Darüber hinaus ist auf eine Reihe von Instrumenten zu verweisen, die der Qualitätsentwicklung und -sicherung dienen, wie z. B. Checklisten für die Selbstbeurteilung des Angebots, Datenbanken für eine verbesserte Transparenz über das Angebot sowie Bildungstests (analog zu den Warentests).

12. Zertifikate

Auf dem Arbeitsmarkt verwertbare und entsprechend zertifizierte Qualifikationen sind für Weiterbildungsteilnehmer und Beschäftigter ein wesentlicher Beitrag für die Qualitätssicherung. In der beruflichen Weiterbildung endet die weitaus überwiegende Anzahl von Maßnahmen ohne Abschlussprüfung bzw. ohne Zertifizierung der Lernleistung. In das Spektrum möglicher Weiterbildungszeugnisse gehören, neben einfachen Teilnahmebescheinigungen, z. B. Zertifikate

- einzelner Träger/Einrichtungen,
- kommunaler Träger (z. B. Volkshochschulzertifikate),
- branchenspezifischer Bildungswerke (z. B. im Bereich des Handels, der Banken und Sparkassen sowie der Versicherungen),
- branchenübergreifender Zweckverbände (z. B. Refa-Verband für Arbeitsstudien, Deutscher Verband für Schweißtechnik),
- auf der Grundlage öffentlich-rechtlicher Prüfungen (z. B. IHK-Prüfungen auf der Grundlage von § 46 BBiG),
- über staatlich anerkannte Abschlüsse (z. B. Techniker, Betriebswirt, Gesundheits- und Sozialberufe).

Der schrittweise Erwerb von Abschlüssen im Rahmen von modular strukturierten Lehrgängen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dies erleichtert den Qualifikationserwerb für den Weiterbildungsteilnehmer. Zugleich werden damit auch Instrumente, wie z. B. der Berufsbildungspass erforderlich, mit dessen Hilfe die im Laufe eines Arbeits- und Berufslebens erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen transparent gemacht werden können.

Literatur

BAHNMÜLLER, R. u.a.: Betriebliche Personalpolitik, Weiterbildung und betriebliche Interessenvertretung – Erfahrungen aus der Metallindustrie, in: WSI-Mitteilungen 6/92, S. 338–348

Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996

Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999

DEUTSCHER BUNDESTAG: Bericht über die Umsetzung und Inanspruchnahme des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG). Drucksache 14/1137 vom 11.06.1999

DEUTSCHER BUNDESTAG: Lebensbegleitendes Lernen: Situation und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung. Antwort der Bundesregierung auf die große Anfrage der Fraktion der SPD. Drucksache 13/8527 vom 17.09.1997

KREKEL, E.M.; KATH, F.: Was ist berufliche Bildung in Deutschland wert? Höhe der Aufwendungen und ihre Finanzierungsquellen. Hrsg. vom BIBB. Bielefeld 1999

SADOWSKI, D.; DECKER, S.: Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Hrsg. vom BIBB. Berlin 1993

SAUTER, E.: Risiken und Chancen des Lernens im Prozess der Arbeit, in: CEDEFOP (Hrsg.): Die Rolle der Unternehmen für das lebensbegleitende Lernen. Thessaloniki 1998

WEISS, R.: Betriebliche Weiterbildung. Mehr Teilnehmer, größere Wirtschaftlichkeit. Hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft. Köln 1997

8. Lernzeiten in der Weiterbildung. Vom Bildungsurlaub zum Lernzeitkonto

1. Lernzeiten im Wandel

In den letzten dreißig Jahren hat sich das, was unter „Lernzeit“ in der Weiterbildung verstanden wird, grundlegend geändert. Wurde in der Vergangenheit primär die erwerbsarbeitsfreie Zeit als Lernzeit gesehen, gilt heute umgekehrt ein Lernen in der Erwerbsarbeit als unverzichtbar: Weder fachliche noch fachübergreifende Kompetenzen können allein außerhalb der Arbeit, in arbeitsplatzfernen Bildungseinrichtungen, angemessen erhalten und entwickelt werden. Neue Lernkulturen verlangen deshalb die Verknüpfung und Vernetzung von unterschiedlichen Lernformen und -orten. Formelles, nicht-formelles und informelles Lernen in Bildungseinrichtungen, in der Arbeit, im Netz und im sozialen Umfeld erhalten dabei im Laufe der Lernbiographie – in der Schule, in der beruflichen Erstausbildung, in der Hochschule und in der Weiterbildung – ein unterschiedliches Gewicht. Wenn derzeit das arbeitsintegrierte Lernen in der Weiterbildung bevorzugt wird, so hat das vor allem mit dem rasch entstehenden Wissen in innovativen Betrieben zu tun, das auf der Erfahrungsebene angeeignet werden muss. Zugleich verweist dieser Wandel aber auch auf veränderte Ziele und Nutzenvorstellungen von Lernzeiten – und zwar im Rahmen einer beruflichen Bildung, die sich immer stärker den Anforderungen des Beschäftigungssystems öffnet.

Die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten ist in den letzten 30 Jahren unter verschiedenen Aspekten diskutiert worden:

- Unter bildungspolitischem Aspekt stand immer wieder die Frage der bildungsökonomischen Verteilung der Bildungszeiten über die aktive Lebenszeit von Erwerbspersonen im Vordergrund, wie z. B. im Recurrent-Education-Konzept der OECD im Vordergrund.
- Unter ordnungspolitischem Aspekt interessierte vor allem die Kooperation von Lernorten nach dem Vorbild der Verbindung von Betrieb und Schule im Rahmen des dualen Systems der Erstausbildung.
- In der betrieblichen Praxis ging es schließlich vor allem um Fragen der Lernförderlichkeit von Arbeit und der Sicherung von Lernchancen im Prozess der Arbeit.

Ihren organisatorischen Niederschlag fanden diese Diskussionen in Regelungen, Lernzeiten und Arbeitszeiten zu verbinden.

2. Zur Verbindung von Lernzeit und Arbeitszeit: Regelungsansätze

Kern der Verbindung von Lern- und Arbeitszeit sind die vielfältigen Freistellungsregelungen. Über die Inanspruchnahme von Freistellungsregelungen gibt

es nur lückenhafte Informationen. Einen groben Überblick liefert seit 1988 das Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2000):

- Insgesamt haben im Jahre 1997 bundesweit 12 % der erwerbstätigen Deutschen zwischen 19 und 64 Jahren (rd. 5,6 Mio. Personen) eine Freistellung von Arbeit für Bildungszwecke in Anspruch genommen.
- Gegenüber 1994 nahmen die Freistellungen erheblich zu (um rd. 1,9 Mio. Personen).
- Bei den Freistellungen ergaben sich ähnliche gruppenspezifische Unterschiede wie bei der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt: Jüngere Arbeitnehmer (unter 50), höher Qualifizierte (24 % mit Hochschulabschluss) und Beschäftigte in Großbetrieben (19 %) nahmen eine Freistellung häufiger in Anspruch als ältere Arbeitnehmer, gering Qualifizierte (7 % ohne Berufsabschluss) und Beschäftigte in Kleinbetrieben (12 %).
- Beamte nahmen mit 29 % Freistellungsquote deutlich häufiger eine Freistellung für Weiterbildung in Anspruch als Arbeiter (11 %) oder Angestellte (22 %).
- Auch bei den Branchen gab es deutliche Unterschiede: über dem Durchschnitt rangierten z. B. Banken/Versicherungen, Elektrotechnik und Verkehr/Transport (jeweils 21 %), unterdurchschnittlich wurden die Beschäftigten im Baugewerbe (11 %) oder bei Holz, Papier, Druck (7 %) freigestellt.
- Bei der rechtlichen Grundlage für die Freistellungen dominierten 1997 Betriebsvereinbarungen (29 %) und die Bildungsurlaubsgesetze der Länder (21 %).

Übersicht: **Rechtliche Grundlage der Freistellungen für Weiterbildung 1994 und 1997 (in %)**

	1994	1997
Betriebsvereinbarung	29	29
Ländergesetz (z. B. Bildungsurlaubsgesetz, Bildungsfreistellungsgesetz, Arbeitnehmer-Weiterbildungsgesetz)	26	21
Tarifvertragliche Regelung	12	12
Sonstige Regelung (z. B. individuelle Bildungsfreistellungsregelung)	11	15
Betriebsverfassungsgesetz, Bundespersönalvertretungsgesetz	7	5
Sonstige bundesgesetzliche Regelung	5	4
Weiß nicht / Keine Angabe	10	14

(Quelle: BSW)

Zum einen zeigt sich, dass es bereits heute eine breite Palette von Möglichkeiten gibt, Zeiten der Erwerbstätigkeit und des Lernens miteinander zu verbinden; zum anderen macht die insgesamt geringe Inanspruchnahme deutlich, dass es bisher nicht gelungen ist, diese Formen zu einer attraktiven Alternative des Lernens zu machen; jede Form weist spezifische Probleme der Akzeptanz und Durchsetzung auf:

- Die bekannteste Form der Freistellung für Bildungszwecke, die *Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze* haben sich zwar inzwischen (seit den 70er-Jahren) in elf Ländern mit weitgehend übereinstimmenden Konditionen durchgesetzt; die quantitative Inanspruchnahme stagniert jedoch nach wie vor auf einem äußerst geringen Niveau. Auch der sich durchsetzende Trend zu mehr beruflicher Weiterbildung hat bisher nichts daran geändert, dass der Bildungsurlaub mit einer Teilnehmerquote von ca. 1,5 % im Bundesdurchschnitt bei eher sinkender Tendenz, keine wirksame Förderung der Weiterbildungsbeeteiligung darstellt (Arbeit und Leben, CESEP, CESOS, Culture et Liberté 1999). Von Seiten der Betriebe wird – neben den Kosten – vor allem auf die Probleme der Freistellung verwiesen, die sich unter Bedingungen „schlanker Arbeitsorganisationen“ noch verstärken. Die bildungspolitische Einschätzung des Bildungsurlaubs dürfte heute auf einem Tiefpunkt sein: Während er von Seiten der Arbeitgeber immer schon als Störfaktor gesehen wurde, der die Entwicklung von besseren Lösungen gehemmt bzw. verhindert hat, wird er heute auch von Seiten der Arbeitnehmer zunehmend als „überholtes“ und „irreparables“ Instrument eingestuft. Dies zeigt auch der von Gewerkschaftsseite mit formulierte Vorschlag, ein Teil der Lernzeitanprüche aus den Bildungsurlaubsgesetzen zugunsten von individuellen Lernzeitkonten zu verwenden (Beirat „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, 2001).
- Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen mit weiterbildungsrelevanten Regelungen weisen ein breites Spektrum an Möglichkeiten auf, Lernzeiten und Arbeitszeiten zu verbinden. Neben den älteren Formen von Regelungen, den so genannten Rationalisierungsschutzabkommen, die vor allem „Qualifizieren statt entlassen“ praktizieren, gab es Ende der 80er die mit großen Erwartungen durchgesetzten „Qualifizierungstarifverträge“ (Beispiel: Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I für die Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden). Anders als bei den Freistellungen auf der Grundlage der Bildungsurlaubsgesetze bot sich hier die Chance, Weiterbildung und Personalentwicklung im betrieblichen Rahmen zu verbinden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Möglichkeiten der Verträge in der Regel weder von Seiten des Managements noch des Betriebsrates ausgeschöpft werden. Auf Seiten des Managements fehlte es vor allem in Klein- und Mittelbetrieben an inhaltlichen und strategischen Kapazitäten der betrieblichen Personalpolitik; auf Seiten der Betriebsräte war weder die Zeit noch die fachliche Kompetenz vorhanden, um die Tarifverträge mit Leben zu füllen und angemessen umzusetzen. Gut die

Hälfte der Betriebsräte und knapp zwei Drittel der Befragten des Managements sind sich darin einig, dass von den Tarifregelungen keinerlei Impulse ausgegangen seien (vgl. Bispinck, R. und WSI-Tarifarchiv 2000, S. 21). Aber nicht nur Unfähigkeit und Hilflosigkeit auf beiden Seiten dürften zuletzt dazu geführt haben, dass die Qualifizierungstarifverträge in den 90er-Jahren nur noch Nachfolger in der Form unternehmensspezifischer Ergänzungstarifverträge (Beispiel: Debis-Tarifvertrag) hatten. Vielmehr dürfte auch die zu enge organisatorische Verknüpfung von Weiterbildung und Honorierung (Entlohnung/Aufstieg) zu problematischen Wirkungen geführt haben: Weiterbildung wurde auf Aufstiegsfortbildung verkürzt und musste folglich unterbleiben, wenn die Aufstiegsperspektive entfiel. Wurde die Qualifizierung trotzdem durchgeführt, so gab es zwar einen befristeten finanziellen Zuschlag für die erworbene Qualifikation auf Seiten des Beschäftigten, aber die Qualifikation konnte im Rahmen des Betriebs nicht angemessen verwertet werden und wirkte somit nur noch als Strafklausel für betriebliche Fehlplanung (vgl. Bahnmüller, R. 1999, S. 425). Die Lehren, die aus den Erfahrungen mit tarifvertraglichen Qualifizierungsregelungen gezogen werden, sind wenig ermutigend für die Zukunft. Es verwundert deshalb auch nicht, dass aus empirischen Studien, in denen betriebliches Management und Personalräte zum Verhältnis von Arbeitszeit und Weiterbildung befragt wurden, folgendes Fazit gezogen wird: „Die besondere Frage einer stärkeren Verkoppelung von Arbeitszeit- und betrieblicher Weiterbildungspolitik ist zwar für viele Betriebe sicherlich ein virulentes Problem jedoch nicht so drängend, dass erweiterte Regulierungserfordernisse und Anspruchsgrundlagen gesehen und für notwendig erachtet werden“ (Dobischat, R.; Seifert, H. 2001, S. 98).

Wegweisende Bedeutung kommt deshalb dem 2001 abgeschlossenen Qualifizierungsvertrag für die Metallindustrie Baden-Württembergs zu, der den Vertrag von 1988 ablöst: Anstelle eines festen, für alle gleichen Zeitkontingents wird eine individuelle Aushandlung des Qualifizierungsbedarfs vereinbart. Dies geschieht in einem regelmäßigen, mindestens jährlichen Gespräch der Beschäftigten mit ihren jeweiligen Vorgesetzten. Der individuelle Qualifikationsbedarf wird gemeinsam ermittelt und man kann diese Regelung durchaus als eine mittelbare Weiterbildungsverpflichtung der Beschäftigten ansehen, zumal diese verpflichtet sind, die erworbenen Qualifikationen auch einzusetzen (vgl. Bahnmüller, R. 2002, S. 41). Selbst in solchen Branchen also, wo es ein zunehmendes Interesse an kollektiven Regelungen von Weiterbildung gibt, wie z. B. in der Telekommunikation, wird die Weiterbildung als Individualproblem formuliert und entsprechend umgesetzt.

- Eine weitere Möglichkeit, Lernzeit und Erwerbszeit zu verbinden, ist im Instrument des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) zu sehen. Im Unterschied zu Gesetz und Tarifvertrag erfordert die Freistellung für Weiterbildung jedoch in der Regel individuelle Vereinbarungen zwischen dem Beschäftigten und dem Arbeitgeber. Bei dem aus der AFG-Aufstiegsförderung entwickelten

Instrument des „Meister-BAföG“ steht zwar die finanzielle Förderung im Vordergrund, diese richtet sich jedoch, wie auch die bereits skizzierten Instrumente, auf organisiertes Lernen außerhalb der Arbeitszeit. Förderungsfähig ist eine Fortbildung, die – bis auf den Pflegebereich – auf öffentlich-rechtliche und staatliche Weiterbildungsabschlüsse vorbereitet und eine Mindeststundenzahl umfasst. Die finanzielle Förderung ist damit auf formelles Lernen im Rahmen von Lehrgängen beschränkt, obwohl die Prüfungsregelungen für die Weiterbildungsabschlüsse eine verbindliche Vorbereitung mit Hilfe von Lehrgängen nicht zwingend vorsehen. Die Förderungsbestimmungen folgen insofern einem traditionellen Verständnis der Trennung von Arbeiten und Lernen. Dem Erfahrungslernen wird nur insoweit Bedeutung eingeräumt als eine einschlägige Berufspraxis zu den Zulassungsvoraussetzungen für die Weiterbildungsprüfungen gehört. Obwohl die Förderung mit einem Rechtsanspruch ausgestattet ist, blieb der Erfolg bisher hinter den Erwartungen zurück: Nur knapp zwei Drittel der erwarteten 90.000 Teilnehmerfälle im Jahresdurchschnitt wurden 1998 erreicht (BMBF 2000a, S. 181). Die frühere (zweckmäßige) Aufstiegsfortbildung nach dem AFG hatte noch 1993 bei gut 140.000 Teilnehmern gelegen (vgl. Deutscher Bundestag, 1999, S. 32). Die geringe Inanspruchnahme dürfte nicht nur auf die wenig attraktive finanzielle Ausstattung zurückzuführen sein, sondern auch auf den verminderten Nutzen, der in reduzierten Aufstiegschancen auf der Grundlage von Weiterbildungsabschlüssen gesehen wird (Sauter, E. 1997, S. 129). Nach der Novellierung des AFBG im Jahre 2002, durch die insbesondere die finanziellen Bedingungen attraktiv gestaltet wurden, wird mit einer deutlichen Zunahme der Teilnahme gerechnet.

Insgesamt zeigt dieser vorläufige Blick auf die quantitativ wichtigsten Instrumente für eine Verbindung von Weiterbildung und Erwerbsarbeit, dass es nicht an interessanten Förderungsinstrumenten fehlt. Gemeinsam ist den Instrumenten jedoch ihre „begrenzte Reichweite“. Aus unterschiedlichen Gründen bleiben die Ansätze im marginalen Bereich; gemessen an den Zielen und Erwartungen, die in den Konzepten des lebenslangen Lernens mit der Kombination von Lern- und (Erwerbs-)Arbeitszeit verbunden werden, sind bisher kaum nennenswerte Erträge festzustellen. Freistellungsregelungen für organisiertes Lernen reichen offensichtlich nicht aus, um lebensbegleitendes Lernen in großem Umfang zu initiieren und in Gang zu halten. Bildungsurlaub, tarifvertragliche Regelungen und die Förderungsbestimmungen des AFBG sind bisher überwiegend an formellen Lernprozessen in arbeitsplatzfernen Bildungseinrichtungen orientiert, Impulse für neue Lernkulturen, in denen unterschiedliche Lernformen und -orte vernetzt werden, kommen zu kurz. Es kann deshalb auch nicht verwundern, dass es mit den vorhandenen Instrumenten bisher nicht gelungen ist, die Weiterbildungsteilnahme im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zu entwickeln. Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung ist sowohl im Bereich des formal-organisierten Lernens als auch im Bereich des informellen Kompetenzerwerbs in den letzten Jahren stagnierend bzw. rückläufig (Berichtssystem Weiterbildung 2000, S. 53).

3. Neue Konturen der beruflichen Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der bisher wenig erfolgreichen Ansätze für eine Verbindung von Lern- und Arbeitszeit sind neue Konturen für die Gestaltung der Weiterbildung im Kontext der Trends in der Erwerbsarbeit und ihrer Lernanforderungen zu suchen. Im Unterschied zur traditionellen Weiterbildungsorganisation, die vom Beruf und seinen fachlichen Qualifikationen, dem Normalarbeitsverhältnis, kontinuierlichen Erwerbsbiographien und dem organisierten Lernen in Kursen und Seminaren bestimmt wird, sind die neuen Bezugspunkte eher in der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, diskontinuierlichen Erwerbsbiographien und Lernformen zu sehen, die arbeitsintegriert und selbstgesteuert sind. Unter diesem Trend von einer mehr „berufs- und funktionsbezogenen Weiterbildung“ zu einer eher „prozessorientierten Weiterbildung“ (Baethge.M.; Schiersmann, Ch. 1988) ist kein radikaler Paradigmenwechsel zu verstehen, sondern eher eine ergänzende Entwicklung.

Für die Frage der Lage und der Verteilung von Bildungszeiten konzentrieren sich die Veränderungen vor allem auf zwei zentrale Punkte: Zum einen auf die Verbindung von Arbeiten und Lernen und zum anderen auf die Neubestimmung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung.

3.1 Arbeiten und Lernen

Ausgangspunkt für das wachsende Interesse am Lernort Betrieb und das Lernen im Prozess der Arbeit ist, dass die Betriebe 1997 mit knapp 50 % der Teilnahmefälle und knapp einem Drittel des Weiterbildungsvolumens die quantitativ bedeutendsten Träger von beruflicher Weiterbildung sind. Alle Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung in den letzten Jahren zeigen, dass sich jenseits der klassischen Weiterbildung in Form von Seminaren und Kursen ein weites Feld von Lernarrangements öffnet, in denen Arbeiten und Lernen unterschiedlich stark integriert sind. Dabei gibt es einen engen Zusammenhang beim Angebot von Lehrveranstaltungen in Form von Kursen und anderer Weiterbildung, wie z. B. Informationsveranstaltungen, selbstgesteuertes Lernen und Qualitätszirkel. Nach ersten Ergebnissen der zweiten Europäischen Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2) boten 63 % der befragten Unternehmen in Deutschland im Jahr 1999 sowohl Lehrveranstaltungen als auch andere Formen der Weiterbildung an (Egner, U. 2001, S. 1015).

Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Versuchen – sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene – die Formen des Lernens in der Arbeit zu beschreiben und zu kategorisieren. Noch gibt es keine allgemein anerkannte Typologie dieser Lernarrangements bzw. -formen. Nach wie vor stellen sich erhebliche Definitionsprobleme, den Bereich des arbeitsintegrierten Lernens eindeutig von der klassischen Weiterbildung einerseits und von dem Bereich des Lernens in der bzw. durch Arbeit andererseits abzugrenzen (BIBB / IES / IW 1998). Trotz aller Schwierigkeiten

gibt es jedoch eine weitgehende Übereinstimmung in der – durch Erfahrung gestützten – Auffassung, dass innovative Formen der Erwerbsarbeit Kompetenzen erfordern, die außerhalb der Arbeit nicht mehr angemessen erreicht werden können. In der Tat sind die Argumente für das arbeitsintegrierte Lernen plausibel:

- Das Transferproblem entfällt weitgehend,
- es entstehen geringere Kosten durch Reduzierung der Freistellung,
- die Barrieren für eine Weiterbildungsteilnahme sind niedriger als bei externer Weiterbildung, was möglicherweise Geringqualifizierten zugute kommt (z. B. bei Jobrotation).

Ebenso plausibel sind jedoch auch die Risiken, dass in schlanken Organisationsformen Lernchancen in der Arbeit nicht angemessen wahrgenommen werden können:

- Hohe Arbeitsintensität kürzt Lernzeiten,
- Auslagerung von Arbeitsaufgaben erschwert Informationen und Kooperation zwischen den Beschäftigten und
- die Konzentration auf Stammbeschaftungen erschwert den Lernzugang für Randbeschaftungen.

Trotz aller Risiken, nicht die Rückkehr zu Kursen und Seminaren wird als Ausweg angesehen, sondern die Entwicklung neuer Lernkulturen, die auf einer Vernetzung unterschiedlicher Lernformen und -orte beruht. Zugleich stellen sich damit eine Reihe von Fragen, deren Beantwortung immer dringlicher wird (vgl. Sauter, E. 1994, S. 15 ff).

- Lernchancen in der Arbeit hängen wesentlich davon ab, ob Arbeitsplätze lernförderlich gestaltet sind. Auch ein Lernen en passant am Arbeitsplatz ist erst dann möglich, wenn – wie z. B. bei der Einführung von Gruppenarbeit – arbeitsorganisatorische Maßnahmen getroffen werden, die auch flexible Lernzeiten einschließen.
- Welchen Beitrag leisten die unterschiedlichen Lernformen zur Kompetenzentwicklung und zum Erwerb von Qualifikationen? Neben der Aufgabe, neues Wissen laufend im Rahmen der Ordnungsarbeit in Berufsbildern und Abschlüssen zu kodifizieren, stellt sich auch die Frage, wie nicht-formell erworbene Kompetenzen gemessen und zertifiziert werden können.
- Welche Beschäftigtengruppen nutzen die mehr informellen Formen der Kompetenzentwicklung und welche Beziehungen bestehen zwischen dem Qualifikationserwerb mit traditionellen Lernformen und dem Kompetenzerwerb mit Lernformen des nicht formal-organisierten Lernens?

- Welchen Beitrag können individuelle Lern- bzw. Weiterbildungskonten zu einer Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahnen, von Erwerbstätigkeit und Freizeit in der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens leisten ?

Auf diese Fragen, die zudem nur einen Ausschnitt der anstehenden Probleme skizzieren, gibt es keine raschen und abschließenden Antworten. Viele der Fragen sind jedoch inzwischen Gegenstand von Projekten des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, das vom BMBF durchgeführt wird.

3.2 Neustrukturierung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung

Es gehört zu den selbstverständlichen Aufgaben jeder Erstausbildung, dass sie auf die Weiterbildung vorbereitet und das Weiterlernen initiiert. Dies entspricht der traditionellen Aufgabenverteilung von Erstausbildung und Weiterbildung: letztere baut auf ersterer auf, aktualisiert, ergänzt und erweitert sie.

Die Notwendigkeit einer Neubestimmung von Erstausbildung und Weiterbildung ergibt sich erst in neuerer Zeit unter doppeltem Aspekt, sowohl von Seiten der Erstausbildung wie auch von Seiten der Weiterbildung:

- Vor dem Hintergrund einer zunehmend integrativen Aufgabenwahrnehmung in vielen Arbeitsbereichen (z. B. Kombination von Produktion und Kundenserviceleistungen) entwickeln sich Handlungskonstellationen, die auf eine Anreicherung und zugleich auf eine Flexibilisierung von Qualifikations- bzw. Berufsprofilen hinauslaufen; d.h. es werden technische mit kaufmännischen bzw. kommunikativen Qualifikationen verbunden.
- Die neuen, prozessorientierten Formen der Arbeitsorganisation, die Reduzierung der Hierarchien und die Einführung der Gruppenarbeit wirken sich auf das betriebliche Statusgefüge aus. Betroffen sind vor allem die mittleren Positionen, die traditionell über die Aufstiegsweiterbildung erreicht werden. Das bedeutet, dass sich neben dem klassischen hierarchischen Aufstieg weitere Karrieremuster und Mobilitätspfade (z. B. Fachkarrieren ohne Leitungsfunktion) entwickeln, die den Zusammenhang von Aus- und Weiterbildung berühren.

Insgesamt ist es immer weniger eindeutig, welche Qualifikationen ausschließlich der Erstausbildung und welche ausschließlich der Weiterbildung zuzuordnen sind. Besonders deutlich wird dies z. B. auch in den neuen Dienstleistungsbereichen, wie z. B. Sport, Freizeit, Tourismus und Sicherheit, in denen es (noch) keine Erstausbildungsberufe gibt. Angesichts fließender Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung liegt es deshalb nahe, dass mehr als drei Fünftel der Betriebe eine inhaltlich enger verzahnte Aus- und Weiterbildung befürworten und mehr als

die Hälfte der Betriebe halten sogar eine engere organisatorische Verzahnung zwischen den Teilbereichen für unverzichtbar (Werner, D. 2000. S. 38ff.). Für die betriebliche Praxis steht der flexible Einsatz von Qualifikationen und Kompetenzen im Vordergrund. Für die Neustrukturierung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung lassen sich vor dem Hintergrund der sich hier abzeichnenden betrieblichen Strategien vor allem zwei Antworten beobachten, die jeweils unterschiedliche Folgen für die Verteilung von Lernzeiten haben.

- Die erste Antwort konzentriert die Flexibilisierung und Differenzierung auf den Bereich der Erstausbildung. Wichtigstes Instrument sind dabei die so genannten Zusatzqualifikationen. Sie werden als zertifizierbare Teilqualifikationen verstanden, die über die Anforderungen der Ausbildungsordnungen hinausgehen, aber in der Regel im zeitlichen Rahmen der Erstausbildung erworben werden. Dabei können Zusatzqualifikationen auch Bestandteile einer abschlussbezogenen Aufstiegsfortbildung umfassen, so dass am Ende der Ausbildungszeit neben dem Ausbildungsabschluss bereits Fortbildungsprüfungen abgelegt werden können (z. B. zum Betriebsassistent im Handwerk). Eine weitere Variante dieser Flexibilisierungsstrategie ist auch in den sich ausbreitenden dualen (Fach-)Hochschulstudiengängen zu sehen, bei denen ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf in eine Fachhochschulausbildung integriert ist (Sauter, E. 1999 a).
- In der zweiten Antwort wird die Flexibilisierung in die Weiterbildung verlagert und die Erstausbildung erhält weitgehend eine Sockelfunktion. Das bedeutet, dass der erste berufliche Abschluss weiterhin berufliche Einsatzfähigkeit zum Ziel hat; im Rahmen der Weiterbildung muss diese Handlungsfähigkeit aber immer wieder hergestellt und ausgebaut werden, ohne dass Aufstieg ein vorrangiges Ziel wäre. Im Kontext dieser Flexibilisierungsstrategie sind Zusatzqualifikationen auch eine bildungsökonomische Antwort auf den laufend sich verändernden Qualifikationsbedarf.

Auch für die Lernzeitenfrage haben die Antworten unterschiedliche Konsequenzen. Im ersten Fall wird durch Vorverlegung von Weiterbildung eine Art „Lernen auf Halde“ betrieben, und der – wahrscheinlich untaugliche – Versuch unternommen, den „Lebensberuf“ für die Gruppe der Leistungsstarken zu retten. Die sich abzeichnenden Selektionswirkungen dürften vermutlich dazu führen, dass für diese Leistungsstarken die Ausbildungsabschlüsse jedoch durch die anspruchsvolleren Weiterbildungsabschlüsse ersetzt werden; nicht zuletzt werden dadurch Lernzeiten und Kosten eingespart. Insofern besteht hier die Gefahr, dass die Erstausbildung durch die Leistungsstärkeren unterlaufen wird.

Im zweiten Fall würden Lernzeiten in die Weiterbildung verlagert. Inwieweit Erstausbildung durch Weiterbildung ersetzt werden könnte, ist eine empirisch zu beantwortende Frage; vermutlich ist zum einen nach Ausbildungsbereichen und/oder Berufen zu differenzieren, zum anderen nach dem Eingangsqualifikations-

niveau. Vermutlich wird es vor allem in den neuen Dienstleistungsbereichen (z. B. Direkt-Banken) zu einer Substitution von Ausbildung durch Weiterbildung kommen, weil keine passenden Ausbildungsberufe vorhanden sind und/oder die Branche auf so genannte Seiteneinsteiger mit hohem allgemeinem Qualifikationsniveau (z. B. Studienabbrecher) setzt.

Für die betriebliche Praxis dürfte sich abzeichnen, dass beide Flexibilisierungsstrategien nicht nur alternativ, sondern auch als Mix beider Vorgehensweisen angewendet werden. Die Ordnungspolitik mit ihren gestaltungsoffenen Ausbildungsberufen erleichtert diese integrative Strategie. Kombinationen, die Erstausbildung und Weiterbildung unter Verwendung von Wahlqualifikationsbausteinen verzahnen, werden in einer Reihe von neuen Ausbildungsberufen (z. B. Laborberufe) bereits angewendet. In den neuen Strukturmodellen der Ausbildung schlägt sich der Trend nieder, der bereits bei den die Ausbildung ergänzenden Zusatzqualifikationen zu beobachten ist: In beiden Fällen geht es um die Verbindung von Berufskonzept und Employability (Sauter, E. 2000, S. 4).

Obwohl insgesamt vieles für eine rasche Gewichtsverlagerung zugunsten der Weiterbildung spricht, gibt es ein retardierendes Moment: Die gegenüber der Weiterbildung finanziell abgesicherten Bildungszeiten in der Erstausbildung fördern die Neigung, die Erstausbildung zu überfrachten, obwohl eine Verlagerung von Kompetenzerwerb in die Weiterbildung bildungsökonomischer wäre.

4. Selbststeuerung und Lernzeiten in der Weiterbildung

Die zuletzt diskutierten Punkte „Arbeiten und Lernen“ einerseits und die „Neustrukturierung von Aus- und Weiterbildung“ andererseits zeigen die große Unsicherheit über die künftige Entwicklung der Weiterbildung. Verschwimmende Grenzen zwischen Arbeiten und Lernen sowie zwischen Aus- und Weiterbildung berühren insbesondere die Lernzeiten in der Weiterbildung, ihre Lage und zeitliche Dimensionierung. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass ein auf Selbststeuerung und Eigenverantwortung für Lernprozesse angelegtes Konzept für das Bildungssystem und die berufliche Bildung, wie es der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998) kürzlich vorgelegt hat, auf konkrete Angaben über Lage und Umfang von Lernzeiten in der Weiterbildung nahezu verzichtet. „Der Einzelne selbst muss vielmehr mit dem offenen Prozess umgehen und lernen, Unsicherheiten zu bewältigen und den eigenen Qualifizierungsweg von Fall zu Fall zu gestalten“. Konsequenterweise bedeutet das auch, dass „die Gestaltung und die Organisation von Bildungs- und Lernphasen ... nach individuellen Präferenzen (erfolgt)“. Der Einzelne muss selbst entscheiden, wo, wann und was gelernt wird. Bei dieser individuellen Verteilung von Bildungszeiten ist allerdings vorauszusehen, dass künftig verstärkt auch in der Freizeit gelernt wird, die durch Individualisierung der Jahres- und Wochenarbeitszeit gewonnen wird. Dies wird nicht zuletzt deshalb für legitim gehalten, weil der Nut-

zen des selbstgesteuerten Lernens nicht auf das enge Betriebsinteresse zu reduzieren ist. Der individuelle Nutzen des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens erscheint so stark, dass darauf verzichtet werden kann, dessen Nutzen für Arbeit dem Betrieb im Einzelnen in Rechnung zu stellen; in der Arbeit wird schließlich auch für die persönliche Lebensführung außerhalb des Betriebes gelernt. Nicht nur die Grenzen zwischen Beschäftigung und Weiterbildung werden fließend, tendenziell gilt dies auch für den Übergang zur Freizeit und dem Lernen in der Freizeit.

Insgesamt setzt sich damit eine prozessorientierte Auffassung von Weiterbildung durch, in der es nicht mehr nur um die Ermöglichung von organisiertem Lernen außerhalb der Arbeit geht, sondern um „die Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahn, von Studier-, Erwerbs- und Familientätigkeit“ (Sachverständigenrat Bildung 1998, S. 42). Damit dieser selbstverantwortliche Prozess in Gang kommen und aufrechterhalten werden kann, bedarf es allerdings – nach Auffassung des Sachverständigenrats – einer Reihe von grundsätzlichen Veränderungen, die sich vor allem auf die Modularisierung des Angebots, die Pluralität der Lernorte und Anbieter, die Dualität als Prinzip des Lernens und die Berücksichtigung der informell erworbenen Kompetenzen bezieht. Für die Erwerbstätigen geht es also primär nicht mehr um die Organisation von Lernphasen außerhalb der Erwerbstätigkeit, sondern um Arbeits- und Erwerbsbedingungen mit Lernchancen, die in unterschiedlicher Weise genutzt werden können. Neben einer lernförderlichen Arbeit sind es vor allem Arbeitszeitmodelle (Zeitkonten, Sabbatjahre), die Lernzeiten einräumen können.

Die enge Verknüpfung von Erwerbstätigkeit und Lernen bedeutet, dass vor allem die Arbeitslosen vom Zugang zum Erfahrungslernen im Rahmen der Weiterbildung ausgeschlossen werden. Arbeitslosigkeit bedeutet zwar weiterhin auch Lernzeit, aber ohne Erwerbstätigkeit kann nicht mehr alles – insbesondere das was arbeitsmarktverwertbar wäre – gelernt werden. Erwerbsbrücken für Arbeitslose sind nicht zuletzt wegen ihrer Lernchancen und -zeiten erforderlich. Die enge Verbindung von Arbeit und Lernen verstärkt den Druck für eine integrierte Arbeitsmarktpolitik.

In diesem Zusammenhang ist auf das Instrument „Jobrotation“ zu verweisen, dessen Attraktivität nicht nur auf seine Doppelfunktion für Arbeiten und Lernen zurückzuführen ist (60 % Arbeiten / 40 % Lernen); als arbeitsmarktpolitisches Instrument (seit Januar 2002 im Jobaktivgesetz verankert), das Qualifizierungsmaßnahmen für Beschäftigte mit dem Einsatz von arbeitslosen Stellvertretern verbindet, wird es häufig als „Ei des Columbus“ für die Arbeitsmarktpolitik gefeiert. Bei allen positiven Erfahrungen (z. B. in Dänemark und auch in deutschen Projekten) ist auch dieses Instrument in seiner Reichweite eng begrenzt und sein erfolgreicher Einsatz an zahlreiche Bedingungen geknüpft (z. B. Freiwilligkeit, „kunstvolles“ Management, Finanzierungsmix).

5. Resümee und Perspektiven

- Für die Lernzeiten im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens gibt es keinen Königsweg: Es geht immer um eine Vielzahl und Vielfalt teilnehmer- und zielgruppenorientierter Lösungen, orientiert an individuellen Qualifizierungswegen mit betrieblichen Verwertungsmöglichkeiten.
- Rückblick und aktuelle Bestandsanalyse zeigen, dass lebensbegleitendes Lernen sich nicht allein auf ein System organisierter Lernphasen außerhalb der Erwerbsarbeit stützen kann. Das traditionelle Konzept der Freistellung für Bildungszwecke, insbesondere mit Hilfe des Bildungsurlaubs, ist deshalb längst revisionsbedürftig.
- Angesichts der Veränderungen der Erwerbsarbeit und ihren Lernanforderungen sind für ein Lernzeitenkonzept unterschiedliche Lernarrangements zu nutzen und zu verbinden: Neben den klassischen Formen des organisierten Lernens sind vor allem das arbeitsintegrierte Lernen und das Lernen in Bildungseinrichtungen durch Arbeit bzw. das informelle Lernen zu berücksichtigen.
- Wachsende Lernanforderungen in neuen, schlanken Arbeitsorganisationen bedeuten jedoch noch nicht, dass damit auch in jedem Falle entsprechende Lernprozesse und -zeiten ermöglicht werden. Im Gegenteil: Es gibt Indizien, dass Lernprozesse durch erhöhte Arbeitsintensität (und das heißt weniger Lernzeit und reduzierte Belegschaften) erschwert werden. Mögliche Hindernisse sind z. B. zu sehen in Outsourcing von Arbeitsaufgaben, Just-in-time Qualifizierung, oder auch Telearbeit. Daraus ergibt sich, dass auch bei arbeitsintegriertem Lernen explizit Lernzeiten vorgesehen werden müssen. Grundvoraussetzung ist jedoch, dass die Arbeit Lernchancen einräumt, d.h., lernförderlich organisiert ist.
- Ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial für Lernzeiten ergibt sich aus der Neustrukturierung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung. Auch hier gibt es keine pauschalen Lösungen: Bei einem möglichen Ersatz von Erstausbildungs(zeit) durch Weiterbildungs(zeit) ist nicht nur nach Ausbildungsbereichen und Berufen, sondern auch nach individuellen Qualifikationsvoraussetzungen und Lernchancen und -zeiten in der Arbeit zu differenzieren.
- Bei einem an Selbststeuerung und Eigenverantwortung für die Lernprozesse orientierten Bildungssystems werden auch die Lernzeiten individualisiert. Kollektive Regelungen des Zugangs und der Organisation von Lernzeiten konzentrieren sich dagegen auf die Adressatengruppen, für die die Selbststeuerung der Lernprozesse zumindest zunächst eine Überforderung wäre.
- Zum Kern der Organisation von Lernzeiten gehört die Finanzierung. Neben den bereits vorhandenen Finanzierungsinstrumenten und -modellen sowie deren Ausbau (z. B. Tariffonds) dürften künftige Lernzeiten und ihre Finanzierung vor allem im Zusammenhang mit neuen Arbeitszeitmodellen (z. B. Ar-

beitszeitkonten, Weiterbildungs- bzw. Lernkonten, Sabbatjahre) entstehen. Der finanziell gesicherte Einstieg in die Weiterbildung sollte im Zusammenhang mit der Neustrukturierung von Aus- und Weiterbildung möglichst individuell und betriebsnah geregelt werden.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass Lernzeiten für die Weiterbildung künftig im Rahmen der Arbeitszeitpolitik geregelt werden (vgl. Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Beschluss vom 5. Februar 2001). Die Einrichtung von Langzeitarbeitskonten bietet dann z. B. auch die Möglichkeit, individuelle Lernzeiten für die Qualifizierung zur Verfügung zu stellen, für die Arbeitszeit und Freizeit investiert werden können. Mit Arbeitszeitkonten bzw. Lernzeitkonten könnten somit wesentliche Bausteine für ein lebensbegleitendes Lernen geschaffen werden.

Literatur

Arbeit und Leben, CESEP, CESOS, Culture et Liberté: Bildungsfreistellung in Europa. Eine Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens? Düsseldorf 1999

BAETHGE, M; SCHIERSMANN, Ch.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98, Münster 1998

BAHNMÜLLER, R.: Weiterbildung nach Tarifvertrag. Ein Beispiel aus Baden-Württemberg. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999, S. 401–432

BAHNMÜLLER, R.: Tarifpolitik und Weiterbildung – neue Entwicklungen und alte Fragen. In: WSI-Mitteilungen 1/2002, S. 38–44

Beirat „Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik“ der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Lernen ein Leben lang. Strategien für ein Lernzeit-Konto. Berlin, März 2001

Berichtssystem Weiterbildung 2000. Hrsg. vom BMBF, Bonn 2001

BISPINCK, R./WSI-Tarifarchiv: Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. – Bisherige Entwicklung und Perspektiven – Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, August 2000

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) / Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) / Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW): Lernen im Prozess der Arbeit – Ende der betrieblichen Weiterbildung? Dokumentation der Fachtagung am 15. Juni 1998 im Leibnizhaus Hannover

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Berufsbildungsbericht 2000. Bonn 2000a

Deutscher Bundestag: Bericht über die Umsetzung und Inanspruchnahme des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG). Drucksache 14/1137 vom 11.06.99

DOBISCHAT, R; SEIFERT, H.: Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten. In: WSI-Mitteilungen 2/2001, S. 92–100

Egner, U.: Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS 2). In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 12/2001, S. 1008–1020

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem. Elemente einer künftigen Berufsbildung. Düsseldorf, Dez. 1998

SAUTER, E.: Aufstiegsweiterbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung. In: Dobischat, R; Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin 1997, S. 121–138

SAUTER, E.: Berufskonzept und Employability. In: BWP 1/2000, S. 3–4

SAUTER, E.: Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozess. In: Berufsbildung Nr. 17 Mai – August 1999, S. 15–25

SAUTER, E.: Welches Berufsbildungssystem braucht die Dienstleistungsgesellschaft? In: Dienstleistung und Qualifikation. Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Berlin und Bonn 1999a, S. 15–21

WERNER, D.: Verbreitung, Zielsetzungen und Perspektiven von Zusatzqualifikationen – Ergebnisse einer bundesweiten Unternehmensumfrage. In: Berger, K. (Hrsg.): Zusatzqualifikationen in der Berufsbildungspraxis. Bielefeld 2000, S. 38 ff.

9. Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. Von der Anbieterorientierung zur Stärkung der Nachfragermacht: Konturen einer Stiftung Bildungstest

Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement haben sich im letzten Jahrzehnt auch im Bildungswesen durchgesetzt. Viele Experten – so die Ergebnisse der Delphi-Befragung des BMBF – sehen in der Anwendung der Instrumente des Qualitätsmanagements geradezu einen Motor für die Abstimmung des Bildungssystems mit den Herausforderungen der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Von einem gelungenen Qualitätsmanagement werden dabei vor allem zwei wichtige Leistungen erwartet:

- Zum einen geht es um einen Bewusstseins- und Verhaltenswandel aller Beteiligten und Verantwortlichen („stakeholders“) im Sinne einer Stärkung des Prinzips der **Eigenverantwortung und Selbststeuerung** im Bildungssystem.
- Zum anderen wird aber auch eine wirksame Veränderung und Entwicklung der Bildungseinrichtungen und -anbieter im Sinne „**lernender Organisationen**“ erwartet, die sich nicht zuletzt an den Interessen der Nutzer und Teilnehmer orientiert.

Qualitätsentwicklung der Einrichtungen einerseits und verstärkte Nachfragermacht und -orientierung andererseits sind als die zwei Seiten einer Medaille anzusehen. In den derzeitigen bildungspolitischen Diskussionen um **vergleichende Bildungstests** und eine **Stiftung Bildungstest**, auf die im Einzelnen noch einzugehen ist, geht es nicht zuletzt darum, eine praktische Lösung für das skizzierte Doppelproblem zu finden und zu installieren.

1. Rückblick auf wichtige Entwicklungsschritte

Die Erwartungen an die Qualitätsentwicklung kommen keineswegs so überraschend, wie das auf den ersten Blick erscheint. Im historischen Rückblick gibt es gerade in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine Reihe von wegweisenden Ansätzen, die die laufende Qualitätsdiskussion vorbereitet und fundiert haben:

- 1969 legte die Bildungskommission des **Deutschen Bildungsrates** ihre Empfehlung „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ vor und setzte damit eine Qualitätsdiskussion in der Berufsbildung in Gang; Grundlage der Beurteilung der Lehrlingsausbildung war seinerzeit ein Katalog von Qualitätskriterien, in dem vor allem auf die Vollständigkeit, Planmäßigkeit und theoretische Fundierung der Ausbildung, aber auch auf die fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder abgehoben wurde.
- 1974 entwickelte die **Edding-Kommission** im Zuge ihrer Untersuchungen zu Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung Modelle für die Erfassung von

Input- und Outputqualität von Bildungsmaßnahmen; die Kommission gab dabei dem Input-Modell den Vorzug bei der Ermittlung und Messung der Qualität der Berufsausbildung in den Betrieben, um Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Ausbildungsqualität zu gewinnen.

- 1976 wurde erstmals im Bereich der **AFG-geförderten Weiterbildung** – analog zu den Bemühungen im Ausbildungsbereich – ein inputorientiertes „Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen“ angewendet. Dieser vom Bundesinstitut für die Bundesanstalt entwickelte Begutteilungskatalog wurde seit Einführung im Hinblick auf seine Qualitätsstandards und Verfahren mehrfach weiterentwickelt und ist bis heute fester Bestandteil der Qualitätssicherung der von den Arbeitsämtern geförderten Weiterbildung.
- 1977 schließlich trat mit dem **Fernunterrichtsschutzgesetz** eine staatliche Qualitätskontrolle aller Fernlehrgänge in Kraft. Es löste eine im BBiG von 1969 verankerte freiwillige Güteprüfung der Fernlehrgänge durch das damalige Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung ab. Das ebenfalls auf Qualitätskriterien abgestellte Zulassungsverfahren für den Fernunterricht diente und dient primär der Verbesserung des Teilnehmer- und Verbraucherschutzes in einem Bereich, in dem seinerzeit unseriöse Praktiken der Anbieter an der Tagesordnung waren.

Den genannten Ansätzen aus den 70er-Jahren ist gemeinsam, dass sie **kriteriengeleitet** an inhaltlichen **Mindeststandards** orientiert sind und bildungspolitisch die Verbesserung von Lernergebnissen sowie von Teilnehmer- und Verbraucherschutz zum Ziel haben. In diesen Funktionen liegt nach wie vor ihre praktische Bedeutung. Weitgehend offen ist dagegen die Frage, inwieweit diese Qualitätssicherungsansätze ihre anvisierten Ziele auch tatsächlich erreichen konnten. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass mit ständig wachsenden Ausgaben für die berufliche Bildung und hier wiederum für die besonders schnell wachsende Weiterbildung seit Anfang der 90er-Jahre Fragen des Qualitätsmanagements, der Evaluation und des Bildungscontrollings die Diskussion der Qualitätssicherung beherrschen. Neben die eher inhaltsbezogenen Ansätze traten immer stärker die **prozessbezogenen Ansätze** der Qualitätssicherung.

Zu diesen Ansätzen gehören vor allem die Qualitätsmanagementsysteme auf der Grundlage des internationalen Normenkomplexes ISO 9000 ff., die verschiedenen Qualitätspreise (z. B. Europäischer Qualitätspreis der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement) oder die Qualitätsphilosophien, die dem Total Quality Management (TQM) oder dem Bildungscontrolling verpflichtet sind. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie den Prozess der Durchführung im Hinblick auf das jeweilige Produkt oder die Dienstleistung – in diesem Falle berufliche Bildung – bewerten und zu optimieren versuchen. Es kommt schließlich der Qualität der Produkte zugute, wenn die Qualitätssicherung im gesamten Leistungserstellungs-

prozess verankert ist. Anstelle von punktuellen Endkontrollen stehen deshalb laufende bzw. begleitende Kontrollen im Mittelpunkt des Geschehens. Interne Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen werden unter Qualitätsgesichtspunkten überprüft und verbessert. Qualitätsmanagementsysteme verstehen sich dabei nicht als selbstreferentiell, sondern als kundenorientierte Dienstleistungen. Dies gilt auch für die berufliche Bildung als Dienstleistung.

Prozessbezogene Ansätze der Qualitätssicherung umfassen alle Phasen des Bildungsverlaufs, d.h. sie reichen von der Bedarfsermittlung bis hin zur Sicherung des Anwendungstransfers. Das bedeutet auch: prozessbezogene Ansätze sind auf permanenten Rückbezug, Korrektur und Verbesserung angelegt. Sie erfordern deshalb zum einen ausgefeilte Evaluationskonzepte und zum anderen eine ausgeprägte Personal- und Organisationsentwicklung, die nicht nur auf ein verändertes Qualitätsbewusstsein aller Mitarbeiter einer Bildungseinrichtung zielt, sondern auch laufend dazu motiviert, dass qualitätsbewusst entschieden wird.

2. Exkurs: Strukturen der beruflichen Weiterbildung unter dem Aspekt der Qualitätssicherung

In der beruflichen Weiterbildung sind drei Teilbereiche zu unterscheiden, die unterschiedlichen Steuerungsprinzipien unterliegen und deshalb bei den Fragen der Qualitätssicherung gesondert berücksichtigt werden müssen, obwohl sie sich teilweise überschneiden:

- Der quantitativ größte Teilbereich ist die **betriebliche Weiterbildung**, bei der die Betriebe als Anbieter von Weiterbildung für ihre Mitarbeiter auftreten, zugleich aber auch, wenn sie über keine (ausreichende) Weiterbildungskapazität verfügen, Weiterbildung nachfragen (insbesondere Klein- und mittlere Betriebe). Bei den Qualitätssicherungsansätzen in diesem Teilbereich handelt es sich meistens um Qualitätsmanagementsysteme auf der Grundlage von ISO 9000ff., den verschiedenen Qualitätspreisen (insbesondere EFQM) oder Qualitätsphilosophien, die dem TQM verpflichtet sind. Zu diesem Teilbereich gehört auch das Lernen im Prozess der Arbeit, das bisher kaum präzise zu definieren und empirisch zu erfassen ist. Fragen der Messung und Zertifizierung (z. B. mit Hilfe von Kennziffern) sind bisher noch weitgehend ungelöst.
- Die von der **Bundesanstalt für Arbeit geförderte Weiterbildung** mit einem jährlichen Ausgabevolumen vom 12-15 Mrd. DM verfügt über eigenständige Grundlagen der Qualitätssicherung im SGB III. Bereits seit Mitte der 70er-Jahre wurde in den Arbeitsämtern der bereits erwähnte Begutachtungskatalog für berufliche Bildungsmaßnahmen eingeführt und angewendet, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt entwickelt worden war, um die Förderung an Qualitätskriterien zu binden. Ein „Anforderungskatalog an Bil-

Träger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“, der seit Februar 1997 in Kraft ist, repräsentiert eine neue Phase in der Qualitätspolitik der Bundesanstalt. Mit Hilfe der Mindeststandards, die durch den Katalog festgelegt wurden, wird ein Gestaltungsrahmen für die Anbieter beschrieben, die für die Bundesanstalt arbeiten wollen. Bei den Kriterien handelt es sich im Wesentlichen um Inputgrößen (wie z. B. Qualifikation der Lehrkräfte), es werden jedoch auch Anforderungen an den Erfolg von Maßnahmen gestellt und Auflagen für die Selbstevaluation der Träger gemacht. Die Bundesanstalt verzichtet jedoch ausdrücklich darauf, dass die Einrichtungen eine Zertifizierung nach ISO 9000ff. nachweisen.

- Der dritte Teilbereich umfasst die überwiegend **marktmäßig organisierte berufliche Weiterbildung**, hier treten vor allem Einzelpersonen und kleinere Betriebe als Nachfrager auf. Je nach Region, Branche, Anbieter und Angebot stoßen sie dabei auf unterschiedliche Ansätze und Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements. Neben den in der betrieblichen Weiterbildung vorherrschenden Qualitätsmanagementansätzen und den von der Bundesanstalt angewendeten Mindeststandards für Anbieter und Angebote ist vor allem auf die folgenden Ansätze und Verfahren hinzuweisen:
- Im Bereich des Fernunterrichts, der nur einen sehr kleinen Anteil an der Weiterbildung ausmacht, sind alle auf dem Markt befindlichen Lehrgänge einem **staatlichen Zulassungsverfahren** nach dem FernUSG (seit 1977) unterworfen. Die auf den Fernunterricht angewendeten Kriterien dienen vor allem dem Teilnehmer im Sinne des Verbraucherschutzes.
- Anbieter einer Region (Beispiel: Weiterbildung Hamburg e.V.) oder aus einem fachlichen Angebotssegment (z. B. Managementweiterbildung) schließen sich zu **Gütesiegelvereinen bzw. Qualitätsringen** zusammen. Wesentlicher Bestandteil der Vereinsbedingungen sind die selbst entwickelten Qualitätskriterien, die für alle Mitglieder verbindlich sind. Die Gütekriterien orientieren sich in der Regel an denen der Bundesanstalt oder/und an den prozessbezogenen Kriterien der Qualitätsmanagementansätze.
- Im Bereich der abschlussbezogenen, insbesondere durch **Fortbildungsordnungen auf der Grundlage des BBiG** geregelten Weiterbildung haben sich – teilweise in Anlehnung an die Erstausbildung – eine Reihe von Instrumenten der Qualitätssicherung und -kontrolle entwickelt, die sich vor allem auf folgende Faktoren erstrecken:
 - Curriculum (z. B. Lehrgangsempfehlungen),
 - Ausbildungsstätte (z. B. Kriterien für Umschulungsstätten, Schweißtechnische Lehranstalt nach DVS-Regelwerk) sowie
 - Evaluation (z. B. öffentlich-rechtliche Prüfungen).

3. Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen

Es gibt inzwischen eine Reihe von Ansätzen und Verfahren, die den Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung von der industriellen Produktionsarbeit, für die die Verfahren ursprünglich entwickelt wurden, auf das Handeln in pädagogischen und sozialen Einrichtungen übertragen haben. Diese Verfahren (z. B. GAB-Verfahren der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung) haben in der Regel folgende Merkmale:

- Die Qualitätsentwicklung berücksichtigt den besonderen Charakter des pädagogischen und sozialen Handelns in Bildungseinrichtungen. An die Stelle von festgelegten Regeln (Standardisierung) tritt eine sinngemäße, **situationsabhängige Orientierung an Qualitätszielen**. Qualität wird so zu einer „Frage von Motivation, Einsicht, Können und Engagement des Personals“.
- Für die organisationseigenen Qualitätsziele und -maßstäbe werden **Handlungsrichtlinien** formuliert, die in der Regel von Projektgruppen (eigene Mitarbeiter plus externe Experten) erarbeitet werden. Bei der Umsetzung steht nicht eine detailgenaue Erfüllung der Vorgaben, sondern eine mit Handlungsspielräumen versehene sinngemäße Realisierung der Ziele im Vordergrund.
- Die entscheidende Basis für die organisationseigenen Qualitätsziele und -maßstäbe ist das Leitbild einer Einrichtung, durch das eine Organisation ihre Aufgaben definiert und ihre Identität klärt. Das Leitbild wird in Arbeitskonzepten und einer entsprechenden Qualitätspolitik operationalisiert. Die Arbeitskonzepte erstrecken sich vor allem auf die qualitätsrelevanten Handlungsfelder der Einrichtung, wie z. B. Führung, Personalentwicklung, Kundenzufriedenheit, Ressourcen, Mitarbeiterzufriedenheit.
- Im Rahmen einer internen Evaluation wird die in der Einrichtung erreichte Qualität anhand der Leitlinien durch Qualitätszirkel beschrieben und bewertet. Die Selbstevaluation wird durch Berücksichtigung von Bewertungen der Kunden bzw. Klienten ergänzt (Fremdevaluation).
- Im Hinblick auf eine mögliche Zertifizierung (z. B. nach ISO 9001) werden die Ergebnisse des Qualitätsmanagements dokumentiert und die Verfahren werden regelmäßig wiederholt.

Dieses nur in seinen Grundzügen skizzierte Verfahren der Qualitätsentwicklung auf der Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung reicht jedoch nicht aus, um durchgreifende Veränderungen in der Weiterbildung bzw. im gesamten Bildungssystem in Gang zu setzen. Die Rolle der Bildungsanbieter steht in einem direkten Zusammenhang zu den Aufgaben und Rollen der anderen Hauptbeteiligten (Staat, Bildungspersonal, Bildungsinteressierte und -teilnehmer), die in die Qualitätsentwicklung involviert sind.

Der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung hat diese Zusammenhänge im Rahmen seiner Empfehlung, einem neuen Leitbild für das Bildungs-

system zu folgen, thematisiert. (Dabei kommt er im übrigen zu dem Schluss, im Hinblick auf die Umsetzung seiner Vorschläge, auch eine Stiftung Bildungstest zu gründen). Es sind insbesondere drei Anforderungsbündel, von denen das neue Leitbild für das Bildungssystem bestimmt wird:

- Der **Einzelne** ist – als Schüler, Student oder Bildungsteilnehmer – eigenverantwortlicher Akteur, der mit steigendem Qualifikationsniveau und zunehmendem Alter seinen Qualifizierungsweg und seine Kompetenzentwicklung gestalten muss und dabei selbst bestimmt, wann, wo und was er lernt.
- Die **Bildungseinrichtung** – als Schule, Hochschule oder Anbieter in der Weiterbildung – versteht sich als eigenständige Anbieterorganisation, die für die Qualität ihrer Angebote verantwortlich ist; dabei orientiert sie sich an den Interessen ihrer Kunden, Klienten und Abnehmer, aber auch an denen ihrer Förderer („stakeholders“).
- Der **Staat** schließlich muss sich als Arrangeur von Rahmenbedingungen für die Aktivitäten der Individuen und Bildungseinrichtungen verstehen. Bezogen auf die Sicherstellung von qualitativ akzeptablen Angeboten können Rahmenbedingungen z. B. auch in infrastrukturellen Hilfen bestehen, die Informationen und Beratung zur Verfügung stellen.

Insgesamt geht es im neuen Leitbild für das Bildungssystem darum, individuelle und öffentliche Verantwortung so in ein neues Verhältnis zu bringen, dass die Entscheidungsspielräume von Bildungsteilnehmern und -institutionen ausgeweitet werden.

Bei der skizzierten Anforderungskonstellation muss im Hinblick auf die Qualität von Angeboten und Anbietern bei den drei Akteuren folgendes gewährleistet sein bzw. gewährleistet werden:

- Qualitätsorientierte Entscheidungen der (potentiellen) **Bildungsteilnehmer** sind an eine Reihe von Bedingungen geknüpft: Es muss nicht nur ein auswahlfähiges, transparentes Angebot vorhanden sein, es müssen den Entscheidenden auch inhaltliche Informationen über konkrete Angebote sowie Entscheidungskriterien für die Auswahl von Angeboten und Anbietern (z. B. über die Verwertbarkeit von Qualifikationen) zur Verfügung stehen. Darüber hinaus macht es die Vielfalt und die Vielzahl der Qualitätsansätze, -verfahren und -instrumente, die inzwischen bei den Anbietern angewendet werden, erforderlich, dass die Nachfrager auch die Aussagekraft von Zertifikaten, Gütesiegeln und Qualitätspreisen einzuschätzen wissen.
- Kundenorientierung der **Anbieter** schließt ein, dass diese ihre Qualitätsziele als "Soll" deutlich und verständlich definieren und damit überprüfbar machen. In der Praxis bedeutet das, die eigene Bildungsarbeit einem systematischen Prozess der Qualitätsentwicklung zu unterwerfen. Die prozessbezogenen An-

sätze des Qualitätsmanagements bieten vielfältige Möglichkeiten, die Qualitätssicherung im gesamten Leistungserstellungsprozess zu verankern und mit der Organisationsentwicklung zu verbinden. Durch interne und externe Evaluationsverfahren ist laufend die Güte der eigenen Bildungsarbeit für Teilnehmer und Nutzer zu dokumentieren.

- Von Seiten der **öffentlichen Verantwortung** ist zu gewährleisten, dass es zu den skizzierten eigenverantwortlichen Prozessen bei den Bildungsteilnehmern einerseits und bei den Bildungsanbietern andererseits tatsächlich kommen kann. Der Sachverständigenrat Bildung sieht in vergleichenden Bildungstests und in einer Stiftung Bildungstest die entscheidenden Instrumente, um diese Prozesse zu stimulieren und dauerhaft zu sichern. Im einzelnen heißt das: Durch vergleichende Bildungstests, die durch eine unabhängige Einrichtung Stiftung Bildungstest durchgeführt würden, können drei wichtige Ziele erreicht werden:
 - *Erstens* können den Bildungsteilnehmern die inhaltlichen Informationen über Angebote und Anbieter auf (regionalen) Bildungsmärkten gegeben werden, die sie für eine qualitätsorientierte Auswahl benötigen.
 - *Zweitens* können Kriterien für die Qualitätsentwicklung von Anbietern zur Verfügung gestellt werden, die als Grundlage für (freiwillige) Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungsverfahren dienen können.
 - *Drittens* kann die Transparenz für die Nachfrager verbessert und deren Position auf den (regionalen) Bildungsmärkten gestärkt werden.

4. Bildungspolitischer Kontext einer Stiftung Bildungstest

Die vom Sachverständigenrat Bildung begonnene Diskussion über eine Stiftung Bildungstest ist in den vergangenen Jahren von verschiedenen Organisationen aufgegriffen und zum Teil weitergeführt worden.

- Das **BIBB** hat sich in seiner **Agenda 2000 plus** den Vorschlag zu eigen gemacht. Es sieht vor dem Hintergrund seiner jahrzehntelangen Aktivitäten im Bereich der Qualitätssicherung im Bereich der Weiterbildung in einer Stiftung Bildungstest einen konsequenten Schritt, die Stellung der Bildungsnachfrager zu stärken. Bereits Anfang der 90er-Jahre sah hier das BIBB dringenden Handlungsbedarf, weil es vielfach mit dem Wunsch von Nachfragern konfrontiert wurde, konkrete Hinweise auf seriöse Anbieter und geeignete Angebote in der Weiterbildung zu geben. Wegen der möglichen rechtlichen Folgen können solche einzelnen Hinweise nicht gegeben werden; für die dringend erforderlichen Entscheidungshilfen für die potentiellen Nutzer und Teilnehmer wurde deshalb eine „**Checkliste Qualität berufliche Weiterbildung**“ entwickelt. Ihre öffentliche Resonanz (bisher vier Auflagen mit über 100.000 Stück insgesamt) zeigte, dass die Interessen und Bedürfnisse der Nachfrager der Weiterbildung

– bis auf den Fernunterricht – stark vernachlässigt worden sind. Nicht die Nutzer und Teilnehmer standen bisher im Mittelpunkt des bildungspolitischen Förderungsinteresses, sondern die Anbieter und ihre Interessenorganisationen. Das gilt nicht nur für die betriebliche Weiterbildung, sondern auch für die durch die EB/WB-Gesetze geförderte allgemeine Weiterbildung. Selbst das Ende der 90er-Jahre in Kraft getretene Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) steht in dieser Tradition. Obwohl subjektfinanziert ist das „Meister-BAföG“ stark von Anbieterinteressen geprägt. Gefördert werden z.B. nur Kurse und Lehrgänge von mindestens 400 Std., die in der Regel auf öffentlich-rechtliche Prüfungen vorbereiten, die von den zuständigen Stellen abgenommen werden.

- Auch das **Bündnis für Arbeit** hat sich im Frühjahr mit der Frage von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung befasst und dazu erste Beschlüsse gefasst. Angesichts der generellen Schwierigkeiten in diesem Kreis zu einem Interessenausgleich zu kommen, sind die getroffenen Vereinbarungen zur Qualitätssicherung durchaus als Fortschritt einzuschätzen: Die Bündnispartner haben sich nicht nur darauf geeinigt, dass die Weiterbildungsträger ihre Anstrengungen zur internen Evaluation ihrer Arbeit verstärken sollen, sondern auch auf eine Aktualisierung der BIBB-Checkliste für die Nutzer und Teilnehmer der Weiterbildung. Erheblich verhaltener fällt dagegen das Votum hinsichtlich vergleichender Bildungstests und deren Institutionalisierung aus. Immerhin haben die Bündnispartner hier einen Prüfauftrag gegeben, der jedoch bisher noch nicht umgesetzt worden ist.
- In der Phase des Suchens und Prüfens befindet sich auch das **Forum Bildung**, dessen Arbeitsstab bei der BLK angesiedelt ist. Es hat eine Expertengruppe „Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb“ eingerichtet, die insbesondere der Frage nachgehen soll, inwieweit sich grundlegende Konzepte oder Strategien für Qualitätssicherung über verschiedene Bildungsbereiche hinweg identifizieren lassen. In dieser Fragestellung schlagen sich nicht zuletzt die Impulse nieder, die sich aus den Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleiche (TIMSS) für die deutsche Diskussion ergeben haben.
- In der Diskussion um vergleichende Bildungstests kommt schließlich der **Stiftung Warentest** eine erhebliche Bedeutung zu. Angesichts der relativ geringen Erfahrungen, die in Deutschland hinsichtlich des Definierens, des Messens, des Bewertens und damit des Vergleichens von Qualität und Erfolg von Bildung vorliegen, wird nicht zuletzt von der Stiftung Warentest erwartet, dass sie methodologisch vertretbare Wege für den Vergleich von Bildungsmaßnahmen und -anbietern weist. Dabei wird vor allem darauf gesetzt, den Erfolg bei der vergleichenden Prüfung von Waren und Dienstleistungen auf das Erfahrungsgut Bildung zu übertragen. Erste Versuche der Stiftung Warentest Anfang der 90er-Jahre als sie im Auftrag des damaligen BMBW Weiterbildungsmaßnahmen auf regionalen Weiterbildungsmärkten miteinander verglich, sind durchaus ermutigend ausgefallen. Seinerzeit entwickelte die Stiftung zusam-

men mit einer wissenschaftlichen Einrichtung an einer Hochschule ein methodologisches Konzept für den Vergleich von Weiterbildungsmaßnahmen, das unterschiedliche Vorgehensweisen kombinierte (Bewertung von Informationsmaterial, Beratung und technische Ausstattung, teilnehmende Beobachtung in Kursen und schriftliche Befragungen von Teilnehmern). Über die Ergebnisse der Vergleiche (z. B. EDV-, Rhetorik- oder BWL-Kurse) wurde in der Zeitschrift „test“ informiert. Ein anderer Erfahrungsstrang der Stiftung Warentest bezieht sich auf Tests für die Wahl des Studienortes. In Zusammenarbeit mit dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) wurden dabei Informationen über Studienstandorte, die für Studierwillige relevant sind, erhoben (z. B. Vor- und Nachteile des Standortes als Wohnort, Informationsverhalten der Universität, fachspezifische Informationen).

Mit einer neuerlichen, kleineren Testserie in der Weiterbildung, die das BMBF in Auftrag gegeben hat, soll die Stiftung Warentest an ihre Erfahrungen aus den 90er-Jahren anknüpfen. Die weitere Entwicklung im Hinblick auf eine Institutionalisierung von Bildungstests in der Weiterbildung sowie die Gründung einer Stiftung Bildungstest erscheinen derzeit offen, zumal die Diskussion um eine solche Einrichtung auch parteipolitisch geführt wird. Ende Juli 2000 forderte die stellvertretende Vorsitzende der CDU, Schavan, die Gründung einer eigenständigen „Stiftung Bildungstest“. Ihre Initiative im Bereich der Weiterbildung sieht die CDU als Alternative zu einer gesetzlichen Regelung in der beruflichen Weiterbildung, die zur Zeit im Rahmen einer gewerkschaftlichen Initiative für **„Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung“** gefordert wird. Auch im Rahmen dieser Bundesregelungen stellt die Qualitätssicherung ein zentrales Thema dar. Die Gewährleistung der Qualität von Bildungsangeboten für die Nutzer erfolgt jedoch nicht über vergleichende Bildungstests, die den Teilnehmer bzw. Nutzer in seiner Auswahl unterstützen, sondern über die Festlegung von Qualitätsstandards bezogen auf die Träger und Einrichtungen, die Durchführung und den Erfolg von Weiterbildung. Nicht die Stärkung der Nachfragermacht und das Qualitätsbewusstsein der Nutzer und Teilnehmer stehen damit im Mittelpunkt der Qualitätssicherung, sondern die Anerkennung von Anbietern und Angeboten auf der Grundlage eines Anforderungskatalogs, den IAB und BIBB entwickeln und der durch die Selbstverwaltung der Bundesanstalt für Arbeit beschlossen werden soll.

5. Konturen einer Stiftung Bildungstest

Vor dem Hintergrund der skizzierten Diskussion über eine Stiftung Bildungstest zeichnen sich folgende Konturen für eine solche Einrichtung ab:

Aufgaben

Kernaufgabe der Stiftung Bildungstest ist, **vergleichende Tests von Bildungsangeboten und -anbietern** im Bereich der Weiterbildung durchzuführen. Nach den

bisher vorliegenden Erfahrungen geschieht dies am besten im Rahmen von regionalen Weiterbildungsmärkten.

Gegenstand der vergleichenden Untersuchungen sollte nicht nur die klassische Weiterbildung in Form von Kursen, Lehrgängen und Seminaren, sondern auch alle anderen Produkte und Dienstleistungen sein, wie z. B. Lernsoftware, Lernmaterialien, AV-Medien, Modulsysteme, die auf den „Lernmärkten“ angeboten oder vertrieben werden.

Einbezogen in die Vergleichsuntersuchungen werden alle für Teilnehmer zugänglichen Weiterbildungsangebote und ihre öffentlichen oder staatlichen/kommunalen Anbieter. Die Ergebnisse der Vergleichsuntersuchungen müssen in allen Bildungsinteressierten zugänglichen Publikationen und Medien präsentiert werden. Die Stiftung entwickelt ihr methodologisches Untersuchungskonzept (Kriterien, Standards, Verfahren) in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen und den Weiterbildungsanbietern. Da es sich bei diesem Entwicklungsarbeiten um einen Prozess handelt, müssen für die Zusammenarbeit zwischen Stiftung, Wissenschaft, Weiterbildungspraxis geeignete Formen der Zusammenarbeit installiert werden.

Die Stiftung unterstützt durch die Ergebnisse ihrer Vergleichsuntersuchungen und darüber hinaus gewonnene Informationen über das Geschehen auf den Bildungsmärkten die Aktivitäten von Beratungseinrichtungen.

Von der Kernaufgabe der Stiftung, Vergleichstests durchzuführen, ist eine weitere Aufgabe grundsätzlich abzugrenzen, nämlich die als **Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungsinstanz** für Bildungsanbieter zu fungieren. Während die Kernaufgabe auf die Verbesserung von Teilnehmer- und Nutzerinformationen gerichtet ist, bezieht sich die Zertifizierung- bzw. Akkreditierungsfunktion auf die Anbieter und deren Stellung im Bildungsmarkt. Es erscheint jedoch konsequent, die Standards und Kriterien, die die Stiftung in ihren Vergleichsuntersuchungen anwendet, auch als Grundlage einer freiwilligen Zertifizierung der Anbieter zu nutzen. Inwieweit eine Stiftung in diesem Zusammenhang auch Beratungsfunktionen für Anbieter übernimmt (z. B. Unterstützung bei systematischer Selbstevaluation) muss hier offen bleiben. In jedem Fall sollte die Stiftung nur solche Aufgaben wahrnehmen, die mit ihrem unabhängigen Status zu vereinbaren sind.

Ziele/Funktionen

Die skizzierten Aufgaben sind von der Stiftung so wahrzunehmen, dass die anvisierten bildungspolitischen Ziele und Funktionen erreicht werden. Dabei ist grundsätzlich eine zweifache Stoßrichtung zu unterscheiden:

Zum einen sollen die Vergleichstests zu mehr Transparenz auf den Weiterbildungsmärkten dazu beitragen, über die Definition von Standards für Angebote

und Anbieter das Qualitätsniveau insgesamt zu verbessern und damit einen **Marktbereinigungsprozess** zu unterstützen.

Zum anderen sind die Daten und Informationen aus den Vergleichsuntersuchungen darauf ausgerichtet, das **Qualitätsbewusstsein der Nutzer und Teilnehmer** zu verbessern und damit gleichzeitig ihre Nachfragemacht zu stärken.

Beide Zielrichtungen dürften sich im Sinne eines verbesserten **Verbraucher- und Teilnehmerschutzes** auswirken.

Organisation/Finanzierung

Die skizzierten Aufgaben und Ziele können nur von einer unabhängigen und gemeinnützigen Einrichtung angemessen wahrgenommen bzw. erreicht werden. Die weitgehende Orientierung an der Stiftung Warentest, was Organisation, Rechtsform und Finanzierung anbetrifft, ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es der Stiftung Warentest gelungen ist, auch international ein gelungenes Modell für Verbraucherschutz und Markttransparenz aufzubauen. Von daher ist eine Übertragung dieses Modells auf die Weiterbildung als Dienstleistungsbereich durchaus anzustreben. Angesichts des besonderen Charakters des „Erfahrungsgutes Bildung“ stehen Bund und Länder, was die Finanzierung bei gleichzeitiger Unabhängigkeit von staatlicher Einflussnahme angeht, in einer besonderen öffentlichen Verantwortung.

Reichweite

Das Aktionsfeld einer Stiftung Bildungstest sollte zunächst auf die (berufliche) Weiterbildung konzentriert sein. Da die Weiterbildung in weiten Teilen bereits marktmäßig verfasst ist, können auf diesem Feld am besten die Erfahrungen gesammelt werden, zumal die Vergleichstests bisher weitgehend Neuland sind und ein längerer Erfahrungsprozess erforderlich sein wird, um diesen neuen Ansatz zu etablieren. Grundsätzlich spricht aber nichts dagegen, die Arbeiten einer Stiftung Bildungstest auf das gesamte Bildungssystem auszudehnen, zumal aus Kostengründen die Aktivitäten kaum flächendeckend, sondern nur stichprobenweise durchgeführt werden können.

6. Resümee und Ausblick

Der skizzierte Stand der Qualitätssicherungsaktivitäten in der Weiterbildung zeigt im Einzelnen folgende Aspekte: In allen Teilbereichen der Weiterbildung sind Fragen der Qualitätsentwicklung und das heißt der Qualitätssicherung und des -managements zu **Kernaufgaben der Bildungsarbeit** geworden. Dabei sind in der historischen Entwicklung der letzten 30 Jahre charakteristische Veränderungen zu beobachten: Ausgehend von den eher inputorientierten Kriterienansätzen der 70er-Jahre, denen es vor allem auf eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildungs-

qualität bei den Anbietern ankommt, gewinnen nach und nach, nicht zuletzt mit internationalen Impulsen, die prozessorientierten Qualitätsmanagementsysteme an Gewicht. Die zahlreichen Ansätze der Qualitätssicherung haben jedoch aus der Sicht der Nutzer und Teilnehmer an Weiterbildung eine Reihe von Implikationen:

- Die Vielzahl der Qualitätssicherungsansätze und -verfahren hat deutlich gemacht, dass es keinen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, was „gute“ Qualität einer Weiterbildung bedeutet; insbesondere die Qualitätsmanagementansätze stellen darauf ab, dass jeder Anbieter seine (legitimen) Qualitätsvorstellungen verfolgt und zertifizieren lässt.
- Nutzer und Teilnehmer von Weiterbildung stehen damit vor der Frage, dass sie die Qualität von Weiterbildungsangeboten im Zusammenhang mit den Qualitätsvorstellungen und -standards der Anbieter und ihrer Bildungsangebote nachvollziehen, klären und (vergleichend) bewerten müssen. Bei aller Kundenorientierung von Qualitätsmanagementansätzen können die potentiellen Teilnehmer nicht davon ausgehen, dass „ihre“ Interessen die Qualität der Bildungsangebote bestimmen. Je nach Anbieter und Finanzierung/Förderung schlagen sich auch die Interessen der „Beteiligten“ (Anbieter/Förderungsinstanzen) in den Qualitätsvorstellungen nieder.
- Vor diesem Hintergrund zeigen sich durchaus ambivalente Folgen der sich ausbreitenden Zertifizierungspraxis von Anbietern. Angesichts der Marketingwirkung von Zertifikaten pervertiert Qualitätssicherung allzu schnell zur verunsichernden „Plakettensicherung“; selbst dem Verbraucherschutzgesetz FernUSG kann inzwischen eine eher „produzentensichernde“ Wirkung nachgesagt werden.
- Zu den die Teilnehmer und Nutzer verunsichernden Wirkungen von Qualitätssicherung gehört nicht zuletzt die unzureichende und uneinheitliche Evaluationspraxis der Bildungsarbeit der Anbieter. Qualität ist ohne Erfolg der Weiterbildungsteilnehmer nicht denkbar; Aussagen über den Erfolg bleiben jedoch wegen der Unschärfe des Erfolgsbegriffes (z. B. Zufriedenheitserfolg, Prüfungserfolg) und/oder fehlender bzw. unzureichender Informationen über die Verwertbarkeit des Gelernten in der Arbeitssituation häufig verwirrend oder mangelhaft.

Handlungsbedarf besteht vor allem aus Sicht der potentiellen Teilnehmer und Nutzer der Weiterbildung. Sie stehen unter dem zunehmenden Druck, Weiterbildungsentscheidungen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens treffen zu müssen, um den eigenen Qualifizierungsweg von Fall zu Fall zu gestalten. Denn in Zeiten des rapiden Wandels der Anforderungen entfällt die Möglichkeit, allein auf bewährte Standardlösungen zurückgreifen zu können. Die Stärkung des Prinzips der individuellen Eigenverantwortung und damit auch der Nachfrageorientierung im Bildungssystem ist darauf ausgerichtet, dass der einzelne lernt, mit dem offenen Prozess umzugehen und die Unsicherheiten bewältigen kann. Voraussetzungen für Eigenverantwortung und Nachfragerstärkung sind jedoch

nicht nur ein auswahlfähiges Angebot, sondern auch Informationen über die Qualität der Bildungsangebote, einschließlich Kenntnisse über die Verwertbarkeit der Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt.

Die skizzierten Strukturen in der Weiterbildung und die Entwicklung der Qualitätssicherung mit ihren vielfältigen Ansätzen und Verfahren unterstützen und erleichtern jedoch keineswegs die Realisierung dieser Ansprüche, sie verlaufen eher entgegengesetzt:

Es fehlt an Transparenz über die Qualität der Anbieter und Angebote, Verbraucher- und Teilnehmerschutz sind unterentwickelt, es gibt kaum empirisch fundierte Hilfen für qualitätsorientierte Entscheidungen.

Diese Lücken können im Wesentlichen mit Hilfe von systematischen, kontinuierlichen und **vergleichenden** Untersuchungen von Bildungsangeboten und -anbietern auf (regionalen) Weiterbildungsmärkten geschlossen werden. Auf der Grundlage von Dienstleistungs- bzw. Bildungstests, die von unabhängigen Einrichtungen durchgeführt werden müssen, könnten wesentliche Impulse und Infrastrukturhilfen für die Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung und -management der Weiterbildung gegeben werden; insbesondere sind zu erwarten:

- Entscheidungskriterien für die Auswahl von Angeboten und Anbietern,
- inhaltliche Informationen über das konkrete Angebot und seine Anbieter auf (regionalen) Bildungsmärkten.

Über einen längeren Zeitraum könnten auf dieser Grundlage folgende Effekte erwartet werden:

- ein Marktbereinigungsprozess bei den Anbietern,
- Stärkung des Qualitätsbewusstseins und der Nachfragemacht bei den Teilnehmern und Nutzern,
- Entwicklung von Kriterien für Qualitätsentwicklung von Anbietern und Angeboten als Grundlage für Zertifizierungs-/bzw. Akkreditierungsverfahren.

Die organisatorische Grundlage für die Durchführung von Dienstleistungs- bzw. Bildungstests ist in einer unabhängigen Einrichtung Stiftung Bildungstest zu sehen, die analog zur bewährten Stiftung Warentest agiert. Die Reichweite einer **Stiftung Bildungstest**, deren Aufgabenstruktur und erste organisatorische Konturen beschrieben wurden, muss nicht auf die berufliche Weiterbildung beschränkt sein. Ergebnisse und Erfahrungen aus der Arbeit einer Stiftung Bildungstest für die Weiterbildung sind auch von anderen Bildungsbereichen zu nutzen.

Die Qualitätsentwicklung des Bildungssystems und aller seiner Anbieter könnte so wesentlich von seinen Nutzern und Teilnehmern bestimmt werden.

10. Pflichtübung oder Kernaufgabe. Thesen und Anmerkungen zur Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung

Die Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement seit Anfang der 90er-Jahre ist Teil einer umfassenden Neuorientierung der Weiterbildung, der beruflichen ebenso wie der nichtberuflichen. Ein Blick auf die traditionellen Felder der Weiterbildung zeigt jedoch, dass sich die Förderungspraxis mit einer kunden- und teilnehmerorientierten Qualitätsentwicklung schwertut. Angesichts des nach wie vor bestehenden Handlungsbedarfs werden deshalb im Folgenden die Konturen einer Qualitätssicherung skizziert, die auf eine Stärkung des Teilnehmerschutzes und des Qualitätsbewusstseins bei den Kunden ausgerichtet ist und zugleich auf eine durch vergleichende Bildungstests stimulierte Qualitätsentwicklung bei den Anbietern setzt.

Die Erwartungen an die Leistungen des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung sind heute außerordentlich weitreichend und umfassend: Sie richten sich zum einen auf Verhaltens- und Bewusstseinsveränderungen der Verantwortlichen im Sinne einer Stärkung des Prinzips der Eigenverantwortung im Bildungssystem; zum anderen wird in ihnen aber auch ein wirksamer Beitrag zur Veränderung und Entwicklung der Bildungseinrichtungen im Sinne „lernender Organisationen“ gesehen, der auch eine stärkere ökonomische Orientierung des Bildungssystems einschließt.

In Zeiten rapiden Wandels können immer weniger gesicherte Angaben über die Zukunft gemacht werden und damit entfällt die Möglichkeit, einen Kanon von Wissen vorzugeben und zu vermitteln. Der einzelne selbst muss vielmehr mit dem offenen Prozess umgehen, um Unsicherheiten zu bewältigen und den eigenen Qualifizierungsweg von Fall zu Fall zu gestalten. Dieser Prozess der Neu- oder Umorientierung der Weiterbildung wird in den verschiedensten Kontexten thematisiert: **Ökonomisch** gesprochen geht es um den Wechsel von einer angebotsorientierten zu einer nachfrageorientierten Weiterbildung. **Bildungspolitisch** wird der Wandel dadurch gekennzeichnet, dass Weiterbildung nicht länger vierte Säule des Bildungssystems ist, sondern ein Teil der Dienstleistungsgesellschaft, in der der einzelne lernen muss, Lern- und Berufslaufbahn, Studier-, Erwerbs- und Familientätigkeit zu ordnen und miteinander zu vereinbaren. Schließlich hat das Umdenken auch bereits Spuren in der **erziehungswissenschaftlichen Theorie** hinterlassen: Im **Konstruktivismus** wird hervorgehoben, dass Erwachsene nicht unbedingt das lernen, was gelehrt wird – insoweit sind Erwachsene „unbelehrbar“ – sondern sie finden eigene Zugänge zum Lehrstoff und bearbeiten und bewerten ihn mit ihren eigenen Erfahrungen und aus ihren eigenen Verwertungszusammenhängen heraus.

These 1: Evaluation ist Mangelware

Die Diskussion um die Qualitätssicherung ist der Weiterbildung/Erwachsenenbildung, d.h. den Weiterbildungseinrichtungen und ihrem pädagogischen Personal von außen aufgedrängt worden. Die Auseinandersetzungen stehen – gleichgültig in welchem Teilbereich der Weiterbildung – unter dem ökonomischen Druck von Kürzungen und Förderungseinschränkungen; gefragt wird nach dem Nutzen, nach der Legitimation von Weiterbildung und den Leistungen ihrer Einrichtungen.

Wenn man die bisherige Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung Revue passieren lässt, so fällt die große Verunsicherung bei allen Anbietern und Finanziers von Weiterbildung auf, gleichgültig in welchem Angebotssegment die Einrichtungen angesiedelt sind. Zu erklären ist das nur dadurch, dass offensichtlich mit der Qualitätssicherung die Frage nach der **Legitimation von Weiterbildung** gestellt wird: Welche Wirksamkeit, welchen Nutzen hat die Weiterbildung und welche empirischen Nachweise können für den behaupteten Nutzen bzw. den Erfolg der Teilnehmenden nachgewiesen werden? Ohne Zweifel treffen solche Fragen einen zentralen, wunden Punkt der Weiterbildung: die mangelnde **Evaluation der Bildungsarbeit**.

Wenn man jedoch nach dem mit hohem finanziellen Aufwand erbrachten Nutzen und den Erfolg dieser Weiterbildungsanstrengungen fragt, stößt man auf erhebliche Schwierigkeiten und Defizite. Die bisher angewendeten Messmethoden (z. B. Messung der Allgemeinbildungsquote oder der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten) führen nicht zu eindeutigen Zusammenhängen zwischen Weiterbildungsinvestitionen und dem Erfolg von Unternehmen oder Volkswirtschaften. Da sind zum einen die **methodologischen Schwierigkeiten** die darin bestehen, den wie immer gearteten Nutzen eindeutig dem Einfluss der Weiterbildungsmaßnahme zuzuordnen und die anderen Einflüsse, wie z. B. Arbeitsbedingungen und Konjunkteinflüsse, ebenso eindeutig auszublenden. Zum anderen ist da der bekannte, finanzielle, personelle und zeitliche Aufwand für jede Art von Wirksamkeitskontrolle, der Evaluierung in der Alltagspraxis immer noch zur Seltenheit macht.

Wichtigste Grundlage für die Legitimierung von Weiterbildung sind schließlich in der Regel subjektiv empfundene **Nutzeneinschätzungen**, vor allem als Resultat von Teilnehmerbefragungen am Ende von Veranstaltungen, wobei der Aussagewert dieser Befragungen im Hinblick auf Kurzfristigkeit des Lernerfolgs und subjektive Zufriedenheit der Befragten begrenzt ist.

Insgesamt bedeutet jedoch die Frage nach den Leistungen der Weiterbildung auch, dass nach der Leistungsfähigkeit der einzelnen Bildungseinrichtungen gefragt wird. Es handelt sich hier um eine Fragestellung, der zunehmend **alle** Ein-

richtungen des Bildungssystems ausgesetzt sind. Das lässt sich z. B. an der sich auch bei uns durchsetzenden Praxis des „**ranking**“ der Hochschulen ebenso ablesen, wie an dem Interesse an internationalen Leistungsvergleichen im Schulwesen, wie es die Diskussion um die TIMSS-Studie gezeigt hat.

Die Qualitätsdebatte dürfte die Profilbildung der einzelnen Bildungseinrichtungen unter dem Aspekt Leistungsfähigkeit forcieren und damit auch den Trend der Konkurrenz zwischen Anbietern um die „qualitätsbewussten“ Kunden und Teilnehmern.

Im Folgenden soll anhand von Beispielen der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit die öffentlichen Finanziere die Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement genutzt haben, um Effizienz und Effektivierung der Bildungseinrichtungen einzufordern.

These 2: Chancen der Qualitätssicherung werden verpasst

Gemessen an den Intentionen, Verunsicherungen und Erwartungen, die im Zusammenhang mit der Qualitätssicherungsdiskussion geäußert wurden, haben sich die Folgen in der Förderungspraxis der öffentlichen Hand (noch) kaum ausgewirkt. Am Beispiel des novellierten Erwachsenenbildungsgesetz in Niedersachsen lässt sich zeigen, dass sogar Chancen der Qualitätssicherung verpasst wurden.

Im Rahmen der umfassenden Diskussion (mit Gutachten und Anhörungen), die der Erwachsenenbildungsgesetznovellierung in Niedersachsen voraus ging, wurden auch alle infrage kommenden Ansätze der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements daraufhin überprüft, ob sie **konsensfähig** und **praktikabel** sind. Wenn man das Ende 1996 beschlossene Gesetz auf seine qualitätsrelevanten Formulierungen durchsieht, so ist man enttäuscht, dass nur wenige der diskutierten Impulse berücksichtigt wurden. Das Gesetz enthält zwar einen eigenen Abschnitt „Qualitätssicherung“, doch die dort enthaltenen Bestimmungen ergeben kein tragfähiges Konzept für Qualitätssicherung. Zum einen wird eine **Finanzhilfe für die Mitarbeiterfortbildung** gewährt, um die Qualität der Bildungsarbeit zu sichern und laufend zu verbessern. Zum anderen werden die geförderten Einrichtungen verpflichtet, ihre **Bildungsarbeit regelmäßig zu evaluieren**. Adressaten der Ergebnisse sind der Landesausschuss für Erwachsenenbildung und das Ministerium. Neben diesen Anforderungen gibt es dann noch Hinweise auf die Qualitätssicherung in den Anerkennungskriterien für die Einrichtungen sowie im Aufgabenprofil des Landesausschusses.¹

Die Angelpunkte des zugrunde liegenden Qualitätsansatzes sind im Wesentlichen zwei Essentials: Zum einen die professionelle Kompetenz der pädagogischen

¹ Vgl. dazu im Einzelnen SAUTER, E.: Qualitätssicherung im novellierten Erwachsenenbildungsgesetz – eine verpaßte Chance. In: Berichte & Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen Heft 2/96, S. 13-14

Mitarbeiter und zum anderen eine nicht weiter operationalisierte „pädagogische Verantwortung“ der Einrichtungen. Dieser Ansatz der Qualitätssicherung mit Hilfe von pauschalen Inputgrößen, hier die pädagogische Verantwortung und die Professionalität der Mitarbeiter, die Qualität der Weiterbildung zu steuern, ist alles andere als neu. Es ist der traditionelle Ansatz, den bis Mitte der 90er-Jahre alle Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetze der Länder verfolgten². Dieser Ansatz der **Inputsteuerung** in Kombination mit einer **Objektfinanzierung**, also der Förderung von Einrichtungen nicht von Individuen/Teilnehmern, ist nach allem was bekannt ist, darauf angelegt, die bestehenden Strukturen zu festigen und zu erhalten. Indem die qualitativen Merkmale als Grundlage der Mittelverteilung weitgehend marginalisiert werden, geht es nur noch darum, den „Kuchen“ der öffentlichen Hand unter den pluralistischen Anbietern nach quantitativen Kriterien aufzuteilen. Mit Recht wird deshalb im Gesetz wohl auch nicht mehr von „anerkannten“, sondern von „finanzhilfeberechtigten“ Einrichtungen gesprochen; es macht deutlich, dass hier nicht die qualitativen Maßstäbe leitend sind, sondern eher der **quantitative politische Proporz**.

Vor diesem Hintergrund ist auch die neu in das Gesetz aufgenommene Regelung, die die Einrichtungen zur regelmäßigen Evaluation ihre Arbeit verpflichtet, mit Skepsis zu betrachten, denn sie wird nicht mit Vorgaben über Standards oder Verfahren bzw. Instrumente versehen. Es bleibt den Einrichtungen überlassen, Evaluation als eine bürokratisch zu erledigende Pflichtübung zu betreiben oder aber als eine Kernaufgabe ihrer Bildungsarbeit.

Noch entscheidender ist m.E. jedoch, dass hier versäumt wurde, die Interessen der Teilnehmer statt nur „ausreichend“ zu berücksichtigen, in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu rücken. Über eine bessere Ausstattung des **Teilnehmerschutzes** wäre es schließlich auch möglich gewesen, das **interne Qualitätsmanagement** zu stärken. Denn bei aller Ablehnung von Zertifizierungen von Qualitätsmanagementsystemen im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung wurde sehr wohl erkannt und akzeptiert, dass das interne Qualitätsmanagement auf den Bezugspunkt Teilnehmer ausgerichtet ist. Beispiele, wie das der **Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg**, die sich inzwischen auf einen **Reorganisationsprozess** im Sinne eines Qualitätsmanagements eingelassen hat, zeigen, dass nur eine intensive Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen des Qualitätsmanagements auch Einstellungen und Verhalten aus den Einrichtungen ändern kann.

Bloße Abwehr durch Rückzug auf eine nicht weiter geklärte pädagogische Verantwortung der Einrichtungen dürfte keine Lösung der Qualitätsprobleme bringen. „**Pädagogische Verantwortung**“ als Schlüsselbegriff des novellierten Erwach-

² Das sog. „Bremer Modell“ verfolgt inzwischen einen sehr weitgehenden Qualitätsansatz. „Es verbindet Prozessorientierung mit substantiellen Vorgaben, ist partizipativ und diskursorientiert angelegt.“ (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Uni Hannover: Begleitung der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen. Endbericht 1999).

senenbildungsgesetzes kann ein an Teilnehmern/Kunden orientiertes Qualitätsmanagement nicht ersetzen, zumal dann nicht, wenn dieser Begriff von den verschiedenen Anbietergruppen unterschiedlich interpretiert werden dürfte. Indem das Gesetz nur halbherzig auf Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement eingeht, hat es die Chance verpasst, einen längst überfälligen Schritt zu tun, nämlich die Teilnehmerinteressen in den Mittelpunkt zu stellen und den Anbieterinteressen nicht länger den Vorrang einzuräumen. Die Implikation eines solchen Kurswechsels wäre aber auch, die Anbieterfinanzierung durch eine Teilnehmerfinanzierung (z. B. in der Form von Gutscheinen) zu ersetzen.

These 3: Förderungspraxis der Bundesanstalt für Arbeit vernachlässigt Nachfrager

Auch die Förderungspraxis im Bereich der von der Bundesanstalt (BA)-geförderten Weiterbildung wurde durch die Qualitätsdebatte der 90er-Jahre nicht grundlegend geändert. Neue Instrumente werden jedoch dazu genutzt, die Kosten zu dämpfen und den „Marktbereinigungsprozess“ zu beschleunigen.

Für die Frage der Qualitätssicherung in der Weiterbildung hat die BA geförderte Weiterbildung immer eine Pionierfunktion gehabt. Für diesen Teilbereich der Weiterbildung war die Qualitätsdiskussion der 90er-Jahre keineswegs so neu; denn bereits seit Mitte der 70er-Jahre wurde in den Arbeitsämtern ein **Begutachtungskatalog** für berufliche Bildungsmaßnahmen eingeführt und angewendet, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeit entwickelt worden war. Es wurde seinerzeit schnell deutlich und empirische Analysen bestätigten das wiederholt, dass diese inputorientierte **Qualitätsprüfung** keine ernsthafte Hürde für die Anbieter war, solange nicht die Durchführung und die Ergebnisse der Maßnahmen in die Prüfung einbezogen wurden. Mitte der 80er-Jahre wurden deshalb die so genannten **„FuU-Qualitätsstandards“** entwickelt, denen ein umfassenderes Qualitätsverständnis zugrunde lag, weil sie neben den träger- und maßnahmebezogenen Kriterien auch die Erfolgskriterien berücksichtigen.

Dieses Instrumentarium funktionierte nur solange, wie es von quasi-normalen Marktverhältnissen flankiert wurde; seine Schwächen wurden schonungslos aufgedeckt als es im Zuge der deutschen Wiedervereinigung zu einer quantitativen Expansion kam, die von einem Teil der Anbieter für unseriöse Interessen ausgenutzt wurde. Die Arbeitsverwaltung musste mit direkten Kontrollen reagieren (Prüfgruppen, Bonitätsprüfung der Einrichtung, Erfolgskontrollen), um den Markt zu bereinigen und die Kosten zu dämpfen. Qualitätssicherung wurde damit auch zum Instrument von Sparpolitik.

Instrument dieser neuen Phase der Qualitätspolitik der BA ist ein mit Hilfe des Bundesinstituts für Berufsbildung erarbeiteter **„Anforderungskatalog an Bil-**

„Träger und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung“, der seit dem Februar 1997 in Kraft ist. Mit diesem Katalog werden **Mindeststandards** für die Weiterbildung festgelegt, die durch die BA gefördert werden kann. Insofern handelt es sich um eine umfassende Beschreibung des Rahmens, in dem die Träger, die für die BA arbeiten wollen, ihre Maßnahmen gestalten können.

Die BA verzichtet zwar ausdrücklich darauf, dass die Einrichtungen eine Zertifizierung nach DIN ISO nachweisen, aber auch sie führt so etwas wie eine **eigene Zertifizierung** ein, indem sie nur noch Maßnahmen von solchen Trägern akzeptiert, die ihrerseits zuvor den Anforderungskatalog erfüllen und anerkennen. Das bedeutet, die durch den Katalog festgelegte Qualität ist eine notwendige, aber keine zureichende Bedingung, um mit der BA „ins Geschäft“ zu kommen. **Administrative, geschäftspolitische und arbeitsmarktpolitische** Entscheidungsgründe sind letztlich bestimmend, ob eine Maßnahme durchgeführt oder nicht. Es kommt hinzu, dass auch die Teilnehmenden selbst aufgrund ihrer besonderen arbeitsmarktpolitischen Situation – als Arbeitslose – nur begrenzt auf die Entscheidungen der Arbeitsverwaltung Einfluss nehmen können. Auch in diesem Beispiel der Förderungspraxis ist die Kunden/Teilnehmerorientierung offensichtlich eingeschränkt, obwohl in der BA-Förderung die Subjektfinanzierung überwiegt.

Resümee: Handlungsbedarf und Konturen einer Qualitätssicherung

Die skizzierten Beispiele aus der Förderungspraxis der Weiterbildung zeigen zum einen die Auseinandersetzungen der Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement-Debatte; zum anderen wird aber auch deutlich, dass die **traditionellen Interessen- und Förderstrukturen** so stabil sind, dass der Schritt zu einer radikal auf den Teilnehmer/Kunden ausgerichteten Weiterbildung nicht oder noch nicht vollzogen wird.

In den folgenden fünf Punkten werden deshalb **Konturen einer Qualitätssicherung**³ skizziert, die sich am Leitbild der Eigenverantwortung und Selbststeuerung der (potentiellen) Teilnehmer orientiert:

- **Integrierter Ansatz für Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement**
Die Diskussion um die Qualitätsentwicklung in den 90er-Jahren hat gezeigt, dass es wenig sinnvoll ist, die inhaltsbezogenen Ansätze der Qualitätssicherung gegen die prozessbezogenen Ansätze des Qualitätsmanagements auszuspielen. Eine Integration aus beiden Typen von Ansätzen bietet vielmehr die Möglichkeit, die Vorteile beider Ansätze zu kombinieren und die gesamte Qualitätssicherung auf eine breitere Basis zu stellen⁴. Sie dürfte auch am besten in

³ BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Impulse für die Berufsbildung. BIBB-Agenda 2000 plus. Bielefeld 2000.

⁴ Das „Bremer Modell“ ist hier wegweisend; es verbindet Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung.

der Lage sein, sowohl den Interessen der Teilnehmer hinsichtlich der Verwertbarkeit des Gelernten als auch denen der Anbieter nach verbesserten Kosten-Nutzen-Relationen entgegenzukommen.

- **Teilnehmerschutz und Qualitätsbewusstsein stärken**

Grundlage der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung ist ein verbessertes Qualitätsbewusstsein der potentiellen Bildungsteilnehmer. Dazu gehören nicht nur Informationen über das, was die „gute Qualität“ eines Angebots ausmacht, sondern es gehört auch dazu, dass die Bildungsinteressierten die Qualitätsvorstellungen und Standards von Anbietern und deren Angeboten kennen, nachvollziehen und im Hinblick auf eigene Entscheidungen vergleichend bewerten können. Das BIBB verfolgt diese bildungspolitische Zielsetzung seit Anfang der 90er-Jahre im Bereich der Weiterbildung mit Hilfe einer Checkliste für die Hand der Bildungsinteressierten.

- **Evaluierung der Bildungsanbieter und -angebote**

Dass Bildungsanbieter ihre Bildungsarbeit systematisch und laufend evaluieren und ihre Qualitätsziele und -politik für die Nutzer ihrer Angebote dokumentieren sollen, ist inzwischen eine gängige bildungspolitische Forderung, die jedoch in der Praxis nur sehr zögerlich umgesetzt wird. Der erste Schritt dazu ist in der Regel der Einstieg in die interne Evaluation. Es ist ein Verdienst der verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme, dass sie bei dem ureigsten Interesse der Anbieter ansetzen, wenn sie diese dazu bewegen und unterstützen, ihre Qualitätsziele als „Soll“ deutlich und verständlich zu definieren und damit kennbar und überprüfbar zu machen. Wenn solche Wirksamkeitskontrollen dann auch noch dazu führen, dass nicht nur Prüfungs- sondern auch Anwendungserfolge offengelegt werden, verfügen potentielle Nutzer endlich über Informationen, die sie für ihre Entscheidungen benötigen.

- **Bildungstests für qualitätsorientierte Entscheidungen**

Insgesamt fehlt es an empirisch fundierten Hilfen für qualitätsorientierte Entscheidungen der Bildungsinteressierten. Auf deren berechnete Fragen nach seriösen Anbietern, bewährten Bildungsangeboten und verwertbaren Qualifikationen müssen stichhaltige Antworten gegeben werden können. Für solche Antworten sind deshalb Ergebnisse aus systematischen, kontinuierlichen und vergleichenden Untersuchungen von Bildungsangeboten und -anbietern auf (regionalen) Bildungsmärkten erforderlich. Mit Hilfe von Dienstleistungs- bzw. Bildungstests sind aber nicht nur Entscheidungskriterien für die Auswahl von Angeboten und Anbietern zu gewinnen, sondern auch für die Qualitätsentwicklung der Anbieter würde mit den veröffentlichten Ergebnissen dieser Bildungstests eine kundennahe Ausrichtung der Bildungsangebote gewährleistet.

- Stiftung Bildungstest

Für die Durchführung von Bildungstests sind unabhängige Einrichtungen erforderlich. Der Sachverständigenrat bei der Hans-Böckler-Stiftung⁵ und die Bertelsmann-Stiftung haben deshalb die Gründung einer „Stiftung Bildungstest“ vorgeschlagen. Die Diskussion um die Organisationsform „Stiftung“ und die weitere Ausgestaltung der Qualitätssicherung in Richtung auf eine Akkreditierung von Angeboten und Anbietern sollte jedoch nicht von der Aufgabe „Bildungstests“ ablenken. Sie ist nicht länger aufzuschieben, wenn man gleichzeitig – mit Recht – die Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Individuen einfordert.

Die skizzierte Qualitätsentwicklung ist nicht nur erforderlich im Interesse der Bildungsinteressierten und Nutzer beruflicher Bildung, sie begründet im internationalen Wettbewerb auch ein unverzichtbares Qualitätsprofil der deutschen Berufsbildung.

⁵ Sachverständigenrat bei der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere Nr. 2, Dezember 1998

11. Qualitätssicherung im dualen System der Berufsausbildung

1. Qualitätsdiskussion in der beruflichen Bildung

Qualität und Qualitätssicherung sind seit über 30 Jahren Standardthemen der beruflichen Bildung. Dabei ist jedoch hinsichtlich des Verlaufs der Diskussion zwischen Ausbildung und Weiterbildung zu unterscheiden. Die aktuelle Diskussion um die Qualitätsentwicklung konzentriert sich auf die Weiterbildung und die in diesem Bereich in den 90er-Jahren eingeführten Qualitätsmanagementsysteme sowie deren Nutzen, Kosten und Akzeptanz. Dass die Ausbildung derzeit nicht im Blickpunkt der Qualitätsdiskussion steht, hat mit folgenden Gründen zu tun:

- Nach wie vor bestimmen Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzengpässe die berufsbildungspolitische Diskussion; Fragen der quantitativen Versorgung dominieren gegenüber den Fragen der qualitativen Gestaltung der Ausbildung.
- Im Unterschied zur Weiterbildung ist das duale System der Berufsausbildung seit Inkrafttreten des BBiG im Jahre 1969 Teil des öffentlichen Bildungssystems und weist damit eine erheblich größere – auch für qualitative Fragen relevante – Regelungsdichte auf als die überwiegend privatwirtschaftlich organisierte Weiterbildung.
- Im Rahmen seiner rechtlichen Normierung verfügt das duale System der Berufsausbildung über eigenständige Grundlagen der Qualitätssicherung, die im Wesentlichen auf Ordnungsvorgaben beruhen. Damit steht die Weiterentwicklung des etablierten Qualitätssicherungssystems im Vordergrund.

2. Qualitätskonzept: Kriteriengeleitet und inputorientiert

Kern der Qualitätssicherung und -steuerung im dualen System sind Ordnungsvorgaben, die für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung im Wesentlichen im BBiG bzw. in der HwO sowie in den Ausbildungsordnungen verankert sind. Bei diesen Ordnungsvorgaben, die sich vor allem auf das Curriculum, die Lernorte, das Personal, die Ausbildungsstätte und die Prüfung beziehen, handelt es sich um Qualitätsstandards im Sinne von Mindestvorgaben, die für die durchführenden Betriebe praktisch unbegrenzte Gestaltungsspielräume enthalten. Im übrigen kommt es bei der Qualität der Berufsausbildung vor allem auf deren betrieblichen Teil an, nicht nur weil der zeitlich überwiegende Teil im Betrieb stattfindet, sondern auch rechtlich, denn die Mindestvorgaben sind Bestandteile des Ausbildungsvertrages zwischen Betrieb und Auszubildendem und damit rechtlich einklagbare Elemente.

Das kriteriengeleitete und inputorientierte Qualitätskonzept der Berufsausbildung hat historische Wurzeln:

1969 legte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ihre Empfehlungen „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ vor und setzte damit eine Qualitätsdiskussion in Gang. Grundlage für die Beurteilung der Lehrlingsausbildung war seinerzeit ein Katalog von Qualitätskriterien, der folgendes umfasste:

- Vollständigkeit der Ausbildung
- Planmäßigkeit der Ausbildung
- Theoretische Fundierung der Ausbildung
- Einsicht in die sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe
- Individuelle Förderungsmöglichkeiten
- Relation „Lehrlinge – Ausbilder“
- Fachliche und pädagogische Qualifikation der Ausbilder
- Einrichtung und Arbeitsprogramm des Ausbildungsbetriebes.

Mit Hilfe dieses kriteriengeleiteten Qualitätsbegriffs gelang es, die Bewertung und die Diskussion um die Qualität der Berufsausbildung zu versachlichen. Einen Schritt weiter ging 1974 die Edding-Kommission im Wege ihrer Untersuchungen zu Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung, indem sie Modelle für die Erfassung von Input- bzw. für die Outputqualität von Bildungsmaßnahmen entwickelte. Da es der Kommission darauf ankam, die Ausbildungsleistungen der Betriebe zu bewerten und zu verbessern, war für sie die Endqualifikation der Auszubildenden (d.h. die Prüfungsnoten) kein ausreichend zuverlässiger Maßstab; denn diese hängt ganz wesentlich von den Eingangsqualifikationen der Auszubildenden ab. Die Kommission bevorzugte – aus „methodischen und praktischen“ Gründen – die Inputqualität, weil sie darauf setzte, über die Analyse und Verbesserung der Inputfaktoren die Ausbildungsleistungen der Betriebe und damit die Endqualifikation der Auszubildenden positiv zu beeinflussen. Diese Inputqualität der Berufsausbildung wurde durch folgende Qualitätsfaktoren beschrieben:

- Organisation (z. B. Systematik und Koordination von Ausbildungsmaßnahmen)
- Technik (z. B. Zustand der Ausstattung und Ausbildungsmittel)
- Intensität (z. B. Anteil der organisierten Lernprozesse)
- Personal (z. B. fachlich und pädagogische Qualifikation der Ausbilder)
- Methode (z. B. Art der eingesetzten Methoden).

Vom Zusammenwirken dieser Faktoren wurde erwartet, dass sie – je nach Art und Ausprägung – die angestrebten Qualifikationen fördern bzw. mindern.

3. Instrumente der Qualitätssteuerung und -sicherung

Aufbauend auf diesen konzeptionellen Grundlagen und verankert im BBiG und/oder im BerBiFG wurden in den letzten 30 Jahren eine Reihe von Instrumenten der Qualitätssicherung und -kontrolle entwickelt, die bis heute auf unterschiedlichen Ebenen angewendet werden.

Die Instrumente beziehen sich im Wesentlichen auf die vier Faktoren

- Curriculum
- Lernorte/Ausbildungsstätte
- Personal und
- Evaluation.

Curriculum

Grundlage für die Curricula des dualen Ausbildungssystems ist die Ausbildungsordnung. Nach § 25 BBiG werden durch sie nicht nur die Bezeichnung und die Ausbildungsdauer festgelegt, sondern auch das Berufsbild (d.h. die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse), der **Ausbildungsrahmenplan** (d.h. die sachliche und zeitliche Gliederung der zu vermittelnden Kompetenzen) und die **Prüfungsanforderungen**. Die Ausbildungsrahmenpläne für den betrieblichen Teil der Ausbildung werden mit den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen abgestimmt.

Bei den Vorgaben der Ausbildungsordnung handelt es sich um verbindliche Mindeststandards, die von allen Ausbildungsbetrieben einzuhalten sind; von daher sind sie Grundlage für betriebsspezifische Ausbildungspläne, die den unterschiedlichen betrieblichen Erfordernissen Rechnung tragen. Wichtige Instrumente für die Implementation der Ausbildungsordnung bzw. der Ausbildungsrahmenpläne sind so genannte „Erläuterungen“, bzw. „Umsetzungshilfen“, die zum einen die erklärungsbedürftigen Punkte neuer Ausbildungsordnungen behandeln und zum anderen anhand von Beispielen Anregungen für die betriebsspezifische Gestaltung der Ausbildung geben. An diesen Prozess der Entwicklung und Umsetzung von Curricula sind neben staatlichen Stellen Sachverständige aus Betrieben, Verbänden, Gewerkschaften und Kammern vertreten. Die Erläuterungen bzw. Umsetzungshilfen werden in der Regel in der Kooperation von Fachverbänden und dem BIBB entwickelt.

Lernort/Ausbildungsstätte

Wichtige Instrumente der Qualitätssteuerung und -kontrolle sind die gesetzlichen Vorgaben für die Eignung der Ausbildungsstätte (§ 22 BBiG). Für ihre Umsetzung und Handhabung hat der Bundesausschuss für Berufsbildung (Vorläufer des

Hauptausschusses des BIBB) bereits 1972 eine „Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätte“ gegeben, in der der Inputfaktor operationalisiert wird. Zu den Anforderungen gehört z. B., dass die Ausbildung systematisch durchgeführt und dafür ein betrieblicher Ausbildungsplan vorhanden sein muss. Neben einer Grundausstattung für die Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten wird dabei für die Vermittlung der Grundbildung auch Wert darauf gelegt, dass die Jugendlichen unabhängig von den normalen Arbeits- und Produktionsbedingungen (z. B. in Ausbildungswerkstätten oder -laboren) ausgebildet werden können. Für die berufliche Fachbildung muss die geeignete Ausstattung an Maschinen und Materialien vorhanden sein.

Personal

Auch die Anforderungen an die persönliche und fachliche Eignung der Ausbilder beruht auf gesetzlichen Grundlagen (§ 20 BBiG). Zu den qualitätsrelevanten Anforderungen gehört dabei nicht nur die fachliche Eignung im engeren Sinne (z. B. formale fachliche Qualifikationen im Ausbildungsberuf, Alter, Berufserfahrung), sondern auch eine fachliche Eignung im weiteren Sinne, die sich auf berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse erstreckt. Die berufs- und arbeitspädagogische Eignung der Ausbilder ist in einem eigenen rechtlichen Instrument – der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) – formalisiert worden. Ziel der AEVO ist der Aufbau einer professionellen Ausbilderrolle, die durch berufliche Handlungskompetenz und differenzierte Methodenkenntnis und -anwendung gekennzeichnet ist. Die AEVO-Prüfungen werden nach Absolvierung eines entsprechenden Lehrgangs von den zuständigen Stellen abgenommen.

Evaluation

Für die Evaluierung der Ausbildung gibt es – je nach Zielsetzung und -ebene – unterschiedliche Instrumente. Auf der Ebene der *Individuen* ist die bundeseinheitliche Abschlussprüfung (Facharbeiter/Fachangestellter/Geselle) nach wie vor der wichtigste Qualitätsausweis. Bei den öffentlich-rechtlichen Prüfungen der zuständigen Stellen handelt es sich um Berufsbefähigungsnachweise. Angesichts des Trends zu prozessorientierten Qualifikationen werden dabei die traditionellen, auf abfragbare Kenntnisse und Fertigkeiten abgestellten Prüfungsverfahren zunehmend zum Problem, da sie nur eingeschränkte Aussagen über die erworbene Kompetenz der Fachkräfte liefern. Praxisnahe Prüfungen werden zunehmend auf die Dokumentation betrieblicher Aufträge, das Fachgespräch sowie die Analyse fachlicher Probleme ausgerichtet, deren Ergebnisse einen adäquaten Einblick in die berufliche Handlungskompetenz, das Ziel der Ausbildung, versprechen.

Nach § 45 BBiG sind die zuständigen Stellen für die Kontrolle und Beratung in den Betrieben zuständig. Diese Aufgaben werden durch die so genannten „Ausbildungsberater“ wahrgenommen, für deren Tätigkeiten der Bundesausschuss

bereits 1976 „Grundsätze über Methoden und Mittel der Überwachung der Berufsbildung“ entwickelte. Das Tätigkeitsspektrum der Ausbildungsberater ist vielfältig; es umfasst neben der Erteilung von Ausbildungsberechtigungen, das Einwerben von Ausbildungsstellen, die Mitwirkung an Ausbilderlehrgängen sowie die Beratung und Aufklärung von Betrieben und Auszubildenden über ihre Rechte und Pflichten. Hinsichtlich ihrer Kontrolltätigkeit werden die Ausbildungsberater in der Regel nur anlassbezogen aktiv, d.h. nur wenn konkrete Beschwerden über den Ausbildungsbetrieb oder wiederholt schlechte Ergebnisse bei Abschlussprüfung und Zwischenprüfung vorliegen. Die Wirksamkeit der Ausbildungsberater wird ambivalent eingeschätzt: Während ihr anlassbezogenes Reagieren auf Mängel kritisiert wird, ist ihre beratende Werbung für Lehrstellen in Zeiten von Ausbildungsplatzmangel von Vorteil.

Die anerkannten Ausbildungsberufe, der Kern des dualen Systems, bedürfen angesichts der Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft der regelmäßigen Überprüfung und Aktualisierung. Seit 1996 sind insgesamt 142 Ausbildungsberufe – davon 37 neue Ausbildungsberufe – entwickelt worden. Die Evaluation auf der Ebene der Berufe ist von daher inzwischen zu einem integralen Bestandteil der Modernisierungs- bzw. Neuordnungsverfahren geworden, die vorwiegend durch das BIBB durchgeführt wird. Die Berufe werden unter den Aspekten ihrer Zielsetzungen evaluiert, es geht dabei z. B. um ihre betriebliche Akzeptanz und Passgenauigkeit, um qualitative und quantitative Bedarfsentwicklung, die Abgrenzung gegenüber anderen Berufen, die Einlösung des Ausbildungsanspruchs durch die Prüfung (Beispiel: Neue IT-Berufe).

Instrumentelle Grundlagen einer Evaluation der anerkannten Ausbildungsberufe auf der Systemebene stellen die Kriterien dar, durch die das im Gesetz verankerte Berufskonzept operationalisiert wird. Bei diesen „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“, die der Bundesausschuss für Berufsbildung bereits 1974 verabschiedet hat, handelt es sich um Kriterien der Beruflichkeit (z. B. Bedarf an zeitlich unbegrenzter und einzelbetriebsunabhängiger Qualifikation, Ausbildung für eigenverantwortliche Tätigkeit auf möglichst breitem Gebiet), die den Stellenwert von allgemein akzeptierten Qualitätsstandards für die Ausbildung haben. Sie basieren auf sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Mobilität, zur Flexibilität und zum Qualifikationserwerb. Eine gewisse Fortschreibung und Weiterentwicklung dieser Kriterien ist kürzlich (Oktober 1999) durch den Beschluss zur „Strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit erfolgt. Eine regelmäßige, kurzfristige Evaluation des Berufsbildungssystems erfolgt darüber hinaus durch die jährlichen Berufsbildungsberichte (seit 1977). Der mit Hilfe des BIBB erstellte Bericht gibt über alle quantitativen und qualitativen Aspekte der Berufsbildungspolitik Auskunft; dabei steht in den letzten Jahren die quantitative Versorgung mit Ausbildungsplätzen im Vordergrund.

4. Folgerungen und Perspektiven

Die skizzierten Faktoren und Instrumente der Qualitätsentwicklung zeigen ein facettenreiches, vorwiegend inputorientiertes Verständnis von Ausbildungsqualität, ihrer Steuerung und Sicherung. Dabei bleibt die Frage weitgehend offen, inwieweit das vorliegende Qualitätssicherungskonzept seine Ziele erreichen konnte und welchen empirisch nachweisbaren Beitrag die einzelnen Faktoren zur Ausbildungsqualität leisten.

Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Gestaltungsqualität der betrieblichen Ausbildung (z. B. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung 1974; BIBB 1988) zeigen (gemessen an den wichtigsten Aspekten der Inputqualität) z. B. erhebliche Qualitätsunterschiede zwischen den Ausbildungsberufen; Bankkaufmann und Versicherungskaufmann nehmen danach Spitzenpositionen in der Durchschnittsqualität ein, während z. B. Bäcker und Maurer am unteren Ende zu finden sind. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die professionalisierte Ausbildung in Großbetrieben aufgrund ihrer Inflexibilität (z. B. beim Eingehen auf das individuelle Lerntempo) nicht in jedem Fall der kleinbetrieblichen Qualifizierung überlegen ist (vgl. Grünewald 1989).

Die **individuellen** Abschlussprüfungen sind ein betriebsexternes, systematisches und relativ objektives Evaluationsinstrument, dessen Ergebnisse als Qualitätsausweise von der (Ausbildungs-) Praxis weitgehend akzeptiert werden. Zwischen den Berufen bestehen zwar erhebliche Differenzen im Prüfungserfolg, doch mit 94 % ist die Erfolgsquote (1997) durchschnittlich deutlich höher als in den anderen Teilen des Bildungssystems. Die **individuellen** Leistungen in der Prüfung sind jedoch kein eindeutiger Maßstab für die **betrieblichen** Ausbildungsleistungen.

Auf der Grundlage des erwähnten Standes der Qualitätsentwicklung ergeben sich folgende Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität:

Qualitätsentwicklung für die gesamte berufliche Bildung

Angesichts des ausgebauten Inputsystems liegen die Chancen für die Verbesserung der Ausbildungsqualität auf der Systemebene weniger in der Vorgabe weiterer bzw. weitergehender Qualitätsstandards; ein wesentlich effizienterer Ansatz wird dagegen in der Weiterentwicklung der Verfahren und Instrumente gesehen, die Ordnungsarbeiten konsequent und laufend an der Qualifikationsentwicklung auszurichten. An die Stelle der derzeit zeitlich punktuell arbeitenden Sachverständigen sollten permanent arbeitende Expertenteams, d.h. Berufsfachgruppen, alle sich aus der Qualifikationsentwicklung ergebenden Ordnungsarbeiten, wie z. B. Entwicklung und Modernisierung von Berufen, Ergänzung oder Aufhebung von Aus- und Fortbildungsordnungen sowie die Evaluation neuer Berufe übernehmen. Diese auch vom Bündnis für Arbeit vorgeschlagenen Berufsfachgruppen sind ein innovativer Beitrag, die Ausbildungsqualität nicht nur zu

sichern, sondern über den traditionellen Rahmen des dualen Systems hinaus zu entwickeln. Mit einem eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystem, das Ausbildung, Weiterbildung und die Hochschule umfasst, zeichnet sich auch ein neuer institutioneller Rahmen für die Qualitätsentwicklung ab.

Qualitätsmanagement im Betrieb

Der immer noch bestehende Nachfrageüberhang nach Ausbildungsplätzen und die Qualitätsdifferenzen zwischen Betrieben machen darauf aufmerksam, dass die Ansätze für eine Verbesserung der Ausbildungsqualität in den Betrieben von Fragen einer quantitativen Versorgung mit Lehrstellen überlagert werden. Ein wichtiger Schritt, die Verantwortung der Betriebe für die Ausbildungsqualität zu stärken, besteht deshalb in der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bzw. die Einbeziehung der Qualifizierung in prozessbezogene Ansätze der betrieblichen Qualitätssicherung. Dabei könnten die Erfahrungen, die in der Weiterbildung mit Qualitätsmanagementsystemen (z. B. mit ISO 9000 ff., TQM) gemacht wurden, auch für die Erstausbildung genutzt werden. Die prozessbezogenen Ansätze erfordern von allen Beteiligten im Betrieb ein Umdenken: Es geht nicht mehr um eine im Nachhinein vorgenommene Qualitätskontrolle, sondern um eine Vermeidung von Qualitätsmängeln durch Verankerung der Qualitätssicherung im gesamten Leistungserstellungsprozess, zu dem auch die Qualifizierung gehört. Das angestrebte veränderte Qualitätsbewusstsein aller Mitarbeiter im Betrieb ist dabei an den Qualitätsanforderungen der Kunden – internen wie externen – orientiert. Für die Ausbildungspraxis in den Betrieben würde dies in der Regel bedeuten, dass sie ihre Gestaltungsspielräume, die ihnen durch die vorgegebenen Mindeststandards gegeben werden, erheblich besser ausnutzen könnten als bisher.

Stärkung der Nachfragerorientierung

Der Einfluss der Nutzer und Nachfrager auf Inhalte und Gestaltung der Ausbildung ist unterentwickelt. Dies gilt sowohl für die Jugendlichen als auch ihre Vertretungen in den Betrieben. Letzteren stehen zwar gesetzlich verbriefte Einflussrechte auf die Durchführung der Ausbildung zu, doch in der Mehrzahl der deutschen Ausbildungsbetriebe bestehen keine Betriebsräte; und selbst dort, wo solche Einrichtungen vorhanden sind, schätzen die Betriebsräte ihren Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildungsqualität in den kleinen und mittleren Unternehmen relativ gering ein. Die Stärkung der Nachfrager sollte deshalb vor allem bei erweiterten Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen ansetzen: Durch Wahlpflichtbausteine und Zusatzqualifikationen können sowohl die Verwertungsmöglichkeiten von Qualifikationen im Anschluss an die Ausbildung als auch die Entwicklungsperspektiven für Aufstieg und Fachkarrieren verbessert werden. Voraussetzung einer Nachfragestärkung ist jedoch nicht nur ein auswahlfähiges Angebot, sondern auch Informationen über deren verwertbare Qualifikationen bzw. betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Fazit:

Die skizzierten Ansatzpunkte für eine Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsqualität laufen nicht auf eine Ablösung des bisher dominierenden Inputansatzes für die Qualitätssicherung hinaus, sondern intendieren dessen wirksame Ergänzung.

Literatur

DEGEN, K.; WALDEN, E.: Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen als Qualitätssicherungsansatz. In: Beicht, U. u.a. (Hrsg.): Berufsperspektiven mit Lehre. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 211. Berlin 1997, S. 113–132

GRÜNEWALD, U.: Zur Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. In: Handbuch der Aus- und Weiterbildung. 51. Erg.-Lfg., Okt. 1989. 3500, S. 1–7

Kosten und Finanzierung der außerschulischen Bildung. Abschlussbericht der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Bundestagsdrucksache 7/1811 vom 14.03.74

MÜNCH, J.: Qualität und Qualitätssicherung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität-Kosten-Evaluierung-Finanzierung. Berlin 1996, S. 30–51

SAUTER, E.: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: LIMPACT Leitprojekte-Informationen Compact 2/2000, S. 17–19

STREECK, W. u.a.: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rollen der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1987

Strukturelle Weiterbildung der dualen Berufsausbildung. In: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung. Berlin 1999, S. 47–54

12. Risiken und Chancen des Lernens im Prozess der Arbeit

1. Wachsendes Interesse am Lernort Betrieb/Arbeitsplatz

Die Konturen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland verändern sich derzeit vor allem in zwei Richtungen:

Zum einen verändert sich in der „vertikalen“ Dimension das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung: Zusatzqualifikationen, die im Rahmen der Ausbildung und als arbeitsbegleitende Qualifizierung unmittelbar nach der Ausbildung erworben werden können, verbinden Aus- und Weiterbildung und schaffen fließende Übergänge; Aus- und Weiterbildung werden im Rahmen einer lebensbegleitenden Qualifikations- und Kompetenzentwicklung zunehmend als eine Einheit gesehen. Zum anderen verstärkt sich in der „horizontalen“ Dimension die Verbindung von Arbeiten und Lernen. Neben die traditionellen Weiterbildungsformen, insbesondere Lehrgänge und Seminare, treten neue Lern- und Qualifizierungsformen, insbesondere das arbeitsplatznahe bzw. das arbeitsintegrierte Lernen.

Wachsendes Interesse für den Lernort Betrieb und das Lernen in der Arbeit gibt es aber nicht nur in der beruflichen Weiterbildung. Ein vergleichbarer Trend lässt sich auch für den tertiären Bereich und – überraschenderweise – sogar für die Erstausbildung feststellen.

In seinen jüngsten „Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des tertiären Bereichs durch duale Fachhochschulstudiengänge“ schlägt der Wissenschaftsrat (1996) nicht nur dual angelegte Fachhochschulstudiengänge vor; zugleich erkennt er auch den Betrieb als Lernort eines solchen Studiums an. Während der Betrieb im Rahmen eines Studienganges eher ein Novum darstellt, spielt der Lernort Arbeitsplatz im Rahmen des dualen Systems seit jeher eine besondere Rolle. Dass das betriebliche Lernen im Prozess der Arbeit auch hier (wieder-) entdeckt wird und der Arbeitsplatz als Lernort eine Renaissance erfährt (vgl. Dehnbostel, P. 1993) hat damit zu tun, dass die betriebliche Ausbildung nicht zwingend im oder auch nur in Verbindung mit dem betrieblichen Arbeitsprozess stattfindet. Insbesondere im industriellen Sektor (nicht im Handwerk) hat die Institutionalisierung der Ausbildung auch zu einer Trennung von Lern- und Arbeitsorten geführt. Gelernt wird zum Beispiel in Lehrwerkstätten und Lernbüros, die nur indirekt mit dem tatsächlichen Arbeitsprozess verbunden sind. Insgesamt hat in der Vergangenheit vielfach eine Verlagerung stattgefunden: Weg vom Lernen am Arbeitsplatz und hin zu mehr produktionsungebundener Ausbildung.

Das übereinstimmende Interesse von Ausbildung, Weiterbildung und Hochschule am Lernort Betrieb und einem Lernen unter den Rahmenbedingungen „wirklicher“ Arbeit wirft vor allem die Frage auf, wie die Lernorte der Weiterbildung

und der Hochschule mit dem Lernort Betrieb systematisch verbunden werden können und welche Lernziele an welchen Lernorten am besten erreicht werden können. In der reformpolitischen Diskussion haben sich entsprechende Forderungen niedergeschlagen. Man spricht in Analogie zum dualen System der Ausbildung von einem **dualen System der Weiterbildung**. Noch einen Schritt weiter geht das „Reformprojekt Berufliche Bildung“ des BMBF vom April 1997; dort wird der **„Ausbau dualer Aus- und Weiterbildung in Zusammenarbeit von Betrieben und Fachhochschulen“** gefordert.

2. Trends in der Erwerbsarbeit und Lernanforderungen

Das wachsende Interesse am Lernort Betrieb und am Lernen im Arbeitsprozess hat im Wesentlichen damit zu tun, dass sich Erwerbsarbeit so verändert, dass quantitative und qualitative Lernanforderungen ausgelöst werden, denen durch Lernprozesse außerhalb der Arbeit nicht mehr angemessen nachgekommen werden kann. Nachtayloristische Arbeitsstrukturen eröffnen und ermöglichen nicht nur Handlungs- und Dispositionsspielräume, sie fordern zugleich ein Mehr an Qualifikationen und Kompetenzen, um die Flexibilität für wettbewerbsfähige Produktivitätskonzepte (High-Tech-Produktion, Kundenorientierung, kurze Innovationszyklen) zu erhalten und durch ständiges Lernen zu erweitern. Mit den Stichworten **„schlanke Organisationsstrukturen“**, **„lernende Unternehmen“** und **„Total Quality Management“** werden auch eine Reihe von wichtigen Konsequenzen für Lernanforderungen bezeichnet:

- Schlanke Organisationsstrukturen sind auf größere Verantwortungsbereiche angelegt und lösen von daher bereits ein Mehr an Lernanforderungen für die betroffenen Erwerbstätigen aus;
- der Trend zu flacheren Hierarchien in schlanken Organisationen führt zu einer Aufgabenintegration: qualitativ unterschiedliche Tätigkeiten (wie z. B. Planung, Ausführung, Kontrolle, Disposition) werden miteinander verknüpft und durch einzelne oder kleine Gruppen wahrgenommen. Dies führt nicht nur zu einem quantitativen, sondern auch zu einem qualitativen Wachstum der Lernanforderungen;
- die Einführung von Gruppenarbeit und die Arbeit in Projektgruppen, die schlanke Organisationen kennzeichnen, fordern Kooperation und Kommunikation von den Mitarbeitern. Neben der Fachkompetenz erstrecken sich die Lernanforderungen auf berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen, d.h. Sozial-, Methoden- und Problemlösungskompetenzen.

Die wachsenden Lernanforderungen in schlanken Organisationen bedeuten jedoch noch nicht, dass damit auch in jedem Falle entsprechende Lernprozesse ermöglicht und erleichtert werden. Es gibt eine Reihe von Indizien, dass Lernprozesse durch **erhöhte Arbeitsintensität** und das heißt, weniger Lernzeit und redu-

zierte Belegschaften erschwert werden. Im einzelnen resultieren solche Hindernisse für das Lernen in der Arbeit z. B.

- aus dem Trend zur **Auslagerung von Arbeitsaufgaben** an Fremdfirmen; dadurch werden nicht nur Arbeitsinhalte und Lernmöglichkeiten für die Mitarbeiter reduziert, sondern auch Informationsflüsse und Kooperation erschwert;
- aus dem **Prinzip des just-in-time**, durch das vorbereitende Arbeits- und damit auch Lernzeiten gekürzt werden und evtl. völlig entfallen;
- aus dem Vordringen der **Telearbeit**, durch die ein Teil der Mitarbeiter von informellen Kommunikations- und Lernprozessen ausgeschlossen wird;
- aus der Differenzierung in **Stamm- und Randbelegschaften**, durch die in der Regel die Mitarbeiter der Stammbeschaften bevorzugt Zugang zu Lernmöglichkeiten haben.

Wachsendes Interesse an betrieblichen Lösungen des Lernens ergeben sich aber auch aus sich abzeichnenden Trends zu einer **veränderten Alters- und Qualifikationsstruktur** der Erwerbstätigen. Die Verlängerung der Lebensarbeitszeit bedeutet, dass Innovationen nicht mehr mit einem Generationswechsel realisiert werden können, sondern verstärkt auch unter Beteiligung der älteren Erwerbstätigen eingeführt werden müssen. Das bedeutet, Lernkonzepte ausdrücklich auf die Bedürfnisse der Älteren zu beziehen; da deren Lernprozesse durch Sinnbezüge und Praxisnähe gestützt werden müssen, dürften für diesen Personenkreis vor allem Lern- und Trainingsmethoden in Frage kommen, die in den Arbeitsprozess integriert sind. Dies dürfte auch dann gelten, wenn künftig ein höherer Anteil von gut Ausgebildeten mit höheren Bildungsabschlüssen die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen prägen.

3. Ziele und Vorteile arbeitsintegrierten Lernens

Es gibt eine Reihe von pädagogischen und ökonomischen Interessen und Zielen, die mit dem arbeitsintegrierten Lernen verknüpft und verfolgt werden. Das generelle Ziel ist sowohl pädagogisch als auch ökonomisch motiviert: Es geht um das rasche Transferieren des Gelernten für die Bewältigung der quantitativ und qualitativ wachsenden Anforderungen am Arbeitsplatz.

Mehr Effizienz durch verbesserten Transfer

Unter den Bedingungen einer Trennung von Arbeit und Lernen stößt das in Lehrgängen angeeignete Wissen und Können bei der Anwendung und Umsetzung in die Praxis auf vielfache Transferprobleme. Das gilt insbesondere dann, wenn der einzelne Lehrgangsteilnehmer diese Aufgabe ohne weitere fachlich-pädagogische Unterstützung bewältigen muss. Arbeitsintegriertes Lernen erlaubt dagegen den Erwerb von Wissen und Können bereits unter den Bedingungen der

Anwendung und Verwertung; Umsetzungsprobleme und Reibungsverluste können im Idealfalle vermieden werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn es um die Realisierung von anspruchsvollen Lernzielen geht, die durch die skizzierten Trends der Erwerbsarbeit von immer mehr Erwerbstätigen verlangt werden. Die bekannten Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Denken und Handeln in Zusammenhängen, Planung, Steuerung und Kontrolle in eigener Regie oder Abstraktionsvermögen und Kreativität, die früher auf wenige, meist akademische Tätigkeitsbereiche beschränkt waren, sind im Rahmen enthierarchisierter Arbeitsstrukturen für nahezu alle Arbeitsplätze trendbestimmend. Die Entwicklung solcher Kompetenzen sowie selbständige Weiterentwicklung von Wissen und Fähigkeiten, die lernende Unternehmen auszeichnet, kann durch externe Weiterbildung nicht bewirkt, nur unterstützt werden; für ein solches motiviertes Lernen werden vielmehr, so wird argumentiert, „innere Wurzeln in den Arbeitsstrukturen selbst“ benötigt, die sich in der Unternehmenskultur niederschlagen (vgl. Bergmann, B. 1996).

Geringere Kosten durch Reduzierung der Freistellung

Unter dem Vorzeichen einer verbesserten Effizienz durch die Lösung des Transferproblems werden von Seiten der Unternehmen weitere Vorteile vom arbeitsintegrierten Lernen erwartet, zumal Freistellung für unternehmensexterne Weiterbildung viele Unternehmen, insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen, vor erhebliche Probleme stellt.

Gut zwei Fünftel der Unternehmen (vgl. Weiß, R. 1994) haben Schwierigkeiten, ihre Mitarbeiter für unternehmensexterne Weiterbildung freizustellen. Durch das personalschluckende Lean Management wird dieses Problem noch verstärkt. Viele Unternehmen sehen deshalb in der Verbindung von Lernen und Arbeiten einen Ausweg aus diesem Dilemma, zumal für die Reorganisation der Betriebe nicht nur Qualifizierung einzelner, sondern ganzer Organisationseinheiten erforderlich wird. Wenn die Freistellung der Mitarbeiter vermieden bzw. eingeschränkt werden kann, entfallen insbesondere die Lohnausfallkosten, die mit 48 % den wesentlichen Teil der betrieblichen Weiterbildung ausmachen (vgl. Grünewald, U.; Moraal, D. 1996). Inwieweit die Kosten für die externe Weiterbildung im Falle des arbeitsintegrierten Lernens kompensiert werden (z. B. für die Inanspruchnahme externer Hilfen, wie Moderatoren, Medien) kann derzeit nicht ausgemacht werden. Eine Kostenerfassung des arbeitsintegrierten Lernens stößt auf derzeit nicht überwindbare Definitions- und Erfassungsschwierigkeiten und wird deshalb nicht für sinnvoll gehalten (vgl. BIBB/IES/IW 1997).

Just-in-time und Lernen in der Freizeit

Nicht zuletzt genießt arbeitsintegriertes Lernen aus Sicht der Unternehmen einen Vorzug, weil es zeitlich und inhaltlich besser auf die Belange der Betriebe zuzuschneiden ist. Von dieser just-in-time Funktion wird auch eine höhere Motivation der Mitarbeiter erwartet als bei einer „Qualifizierung auf Halde“, die bei

der externen Weiterbildung häufig der Fall ist. Von daher spricht auch vieles dafür, dass durch arbeitsintegriertes Lernen eine stärkere Kontinuität der Lernprozesse erreicht werden kann als durch sporadische externe Lehrgänge.

Für ein verstärktes arbeitsintegriertes Lernen könnte aus der Sicht der Unternehmen auch sprechen, dass es im Zuge eines intensiveren Lernens am Arbeitsplatz vielfach zu einer Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit kommt. Es handelt sich dabei z. B. um selbstgesteuertes Lernen mit Medien, Fernlehrgänge sowie um ergänzende Lernphasen des arbeitsintegrierten Lernens, für die in der Arbeitszeit häufig nicht die benötigte Ruhe zur Verfügung steht.

Verbesserter Zugang für Geringqualifizierte

Auch für die Arbeitnehmer hat das arbeitsintegrierte Lernen eine Reihe von Vorteilen. Die Barrieren für eine Teilnahme sind geringer als bei externer Weiterbildung; das gilt vor allem für die Fachkräfte und die Arbeitnehmer ohne Berufsabschluss. Negative schulische Erfahrungen, die häufig für die Gruppe der nicht formal Qualifizierten eine Weiterbildungsbeteiligung erschweren, sind beim arbeitsintegrierten Lernen kein ernsthaftes Hindernis. Für diese Arbeitnehmergruppen wäre es von großem Vorteil, wenn die durch arbeitsintegriertes Lernen erreichten Qualifikationen zertifiziert und auf den Erwerb von arbeitsmarktgängigen Abschlüssen angerechnet werden könnten.

4. Strukturen der betrieblichen Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung ist der quantitativ bedeutendste Teilbereich der beruflichen Weiterbildung. Nach den jüngsten Ergebnissen des „Berichtssystem Weiterbildung“ (BMBF 1996) – einer Repräsentativbefragung bei den 19–64jährigen Deutschen, die im Auftrag des BMBF seit 1979 im Dreijahresturnus durchgeführt wird – entfallen auf die Arbeitgeber/Betriebe im Jahre 1994 mehr als die Hälfte (53 %) aller Teilnahmefälle und mehr als ein Drittel (35 %) des Weiterbildungsvolumens. Verglichen mit den Ergebnissen von 1991 hat sich damit der Anteil der Betriebe an den Teilnahmefällen um fast 10 %-Punkte erhöht, während der Anteil am Weiterbildungsvolumen gleichzeitig nur um 3 %-Punkte gewachsen ist. Das bedeutet, dass die Betriebe zunehmend kürzere Maßnahmen durchführen.

Was diese Maßnahmen anbetrifft, so handelt es sich ausschließlich um Kurse bzw. Lehrgänge für **Umschulung, Aufstiegsfortbildung, Einarbeitung und Anpassungsweiterbildung**. 24 % aller Deutschen von 19 bis 64 Jahren haben 1994 an solchen Kursen/Lehrgängen teilgenommen (1991: 21 %).

Neben diesem klassischen Kernbereich der beruflichen Weiterbildung wurden 1994 unter der Rubrik informelle Weiterbildung „andere“, „weichere“, „weni-

ger formalisierte“ Lernformen erfasst. Anlass für diese Erweiterung der Erhebung war eine bereits Ende der 80er-Jahre in Gang gekommene bildungspolitische Diskussion um angemessenere **Kennziffern** für den gesamten Bereich der beruflichen, insbesondere der betrieblichen Weiterbildung. Eine Beschränkung von empirischen Erhebungen oder von Statistiken auf die gut erfassbaren Lehrgänge/Kurse der Weiterbildung, so wurde argumentiert, gehe an der Wirklichkeit der betrieblichen Weiterbildung vorbei, weil sie z. B. die wichtige Verschiebung von Lehrgängen zu anderen „weichen“ Formen der Weiterbildung nicht erfassen und deshalb zu falschen Schlussfolgerungen über die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung kommen müsse. In diesen Argumentationskomplex gehört auch, dass die betriebliche Weiterbildung immer stärker zu einem integralen Bestandteil der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung wird; von daher kommen ihr – neben der Qualifizierungsaufgabe – weitere, z.T. strategische Funktionen für die Unternehmen zu, wie z. B. die Mitarbeiterbeteiligung oder Informations- und Kontrollaufgaben durch Führungskräfte.

5. Formen arbeitsintegrierten Lernens (organisierten Lernens am Arbeitsplatz)

Die bisher vorliegenden Versuche, die Formen des Lernens in der Arbeit zu beschreiben und zu kategorisieren haben noch zu keiner einheitlichen und allgemein akzeptierten Typologie von Lernformen geführt. Die Begrifflichkeit für das

Übersicht 1: Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung

Traditionelle Methoden der Arbeitsunterweisung am Arbeitsplatz	Beistellehre 4-Stufen-Methode; Vormachen/Nachmachen Analytische Arbeitsunterweisung
Handlungsorientierte Formen des betrieblichen Lernens	Projektlernen Leittextmethode
Gruppenorientierte, dezentrale Weiterbildungskonzepte	Qualitätszirkel Lernstatt Lerninseln Erkunden und Präsentieren Job-Rotation
Individuelle arbeitsplatzintegrierte Weiterbildung	... mit konventionellen Methoden: – Einarbeitung – Training am Arbeitsplatz Selbstqualifikation am Arbeitsplatz mit computergestützten Lerntechnologien Telelernen am Arbeitsplatz

Lernen in Arbeit ist variantenreich, wie z. B. arbeitsplatznahes Lernen, arbeitsintegriertes Lernen, arbeitsbezogenes Lernen oder Lernen im Prozess der Arbeit; vielfach werden diese Begriffe jedoch synonym verwendet. Offen ist auch der Katalog der Unterformen und Verfahren, die dem Lernen in der Arbeit zugeordnet werden. Inzwischen gibt es unterschiedliche Ansätze, die Vielfalt der Formen zu ordnen und zu gliedern. Severing (1994) gruppiert die „Verfahren arbeitsplatznaher betrieblicher Weiterbildung“ unter methodischen Weiterbildungskonzepten (Übersicht 1).

Arbeitsplatznahe betriebliche Weiterbildung wird hier als **pädagogische Intervention** in die Gestaltung von Arbeitsplätzen und -prozessen verstanden. Es wird nicht dem Zufall überlassen, ob und inwieweit Arbeitsplätze so ausgestattet sind, dass sie funktionales Lernen erlauben; betriebspädagogische Konzepte und Interventionen stellen vielmehr sicher, dass, ausgehend von den Lernvoraussetzungen der Erwerbstätigen, die Qualifikationen und Kompetenzen erreicht werden, die den Arbeitsanforderungen entsprechen.

Im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung VI (BSW) von 1994 ist das Lernen am Arbeitsplatz und seine Unterformen Teil der informellen beruflichen Weiterbildung, das auch das Lernen in der Freizeit mit umfasst. Die Ergebnisse des BSW im Bereich der informellen Weiterbildung zeigen, dass 1994 52 % der 19–64jährigen Erwerbstätigen mindestens eine der in der folgenden Tabelle genannten „anderen“ Formen der beruflichen Weiterbildung als Kurse/Lehrgänge genutzt hatten.

Tabelle 1: Informelle berufliche Weiterbildung 1994
(Angaben von derzeit Erwerbstätigen)

Lesen berufsbezogener Fach-, Sachbücher bzw. -zeitschriften	33 %
Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren	23 %
Kurzzeitige Veranstaltungen, z. B. Vorträge/Halbtagsseminare	23 %
Unterweisungen/Anlernen durch Kollegen, Vorgesetzte etc.	16 %
Berufsbezogene Fachmessen, Kongresse	15 %
Selbstgesteuertes Lernen mit Medien	11 %
Vom Betrieb organisierte Fachbesuche in anderen Abteilungen	8 %
Qualitäts-, Werkstattzirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppe	4 %

Quelle: Infratest Burke Sozialforschung (BMBF 1996)

Bei den Kategorien der **informellen beruflichen Weiterbildung** handelt es sich um einen Mix von Konzepten, von denen angenommen werden kann, dass sie Lerneffekte intendieren oder auslösen. Neben der gezielten pädagogischen In-

tervention stehen arbeitsorganisatorische Maßnahmen und Informationselemente. Das funktionale Lernen durch Arbeit bleibt jedoch ausgeklammert. Die Ergebnisse zeigen: Quantitativ stehen die traditionellen Formen der Weiterbildung im Vordergrund, die neuen, pädagogisch anspruchsvollen Konzepte der Qualitätszirkel u. a. werden von den Erwerbstätigen nur relativ selten erwähnt.

Die Teilnahmequote an der informellen beruflichen Weiterbildung liegt doppelt so hoch wie die Teilnahmequote an Lehrgängen/Kursen. Eine „Gesamtquote der beruflichen Weiterbildung“ liegt bei insgesamt 60 %, weil Teilnehmer an Kursen/Lehrgängen sehr viel häufiger an den „anderen“ Formen der Weiterbildung teilnehmen als Nichtteilnehmer. Dass Weiterbildungsaktivitäten sich auf bereits aktive Personen konzentrieren, zeigen auch die differenzierenden Analysen: Die gruppenspezifischen Unterschiede der Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung sind keineswegs schwächer ausgeprägt als bei der Teilnahme an Kursen. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass

- Erwerbstätige in Großbetrieben sich auch an solchen Arten der informellen Weiterbildung stärker beteiligen als Erwerbstätige in Kleinbetrieben, die traditionell eigentlich eher von Kleinbetrieben gepflegt werden, wie z. B. Unterweisungen am Arbeitsplatz;
- es erhebliche Unterschiede in der Beteiligung zwischen Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss und solchen ohne beruflichen Abschluss gibt;
- die Branchendifferenzierung spezifische Profile aufweist, Banken/Versicherungen sowie Medizin/Gesundheitswesen jedoch – wie bei der Teilnahme an Lehrgängen – an der Spitze der informellen Weiterbildung stehen.

Für die europäische FORCE-Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung wurde **neben der Weiterbildung** im engeren Sinne (Kurse, Lehrgänge, Seminare) auch die **Weiterbildung im weiteren Sinne** erfasst, zu der neben der **arbeitsplatznahen Weiterbildung** auch **Informationsveranstaltungen und selbstgesteuertes Lernen** gehört. Die folgende Tabelle zeigt, mit welchen Anteilen sich die deutschen Unternehmen und ihre Mitarbeiter an der arbeitsplatznahen Weiterbildung und ihren Unterformen beteiligten. Befragt wurden 9 300 Unternehmen mit über zehn Mitarbeitern in einer schriftlichen Erhebung (Tabelle 2):

Auch diese Kategorien der arbeitsplatznahen Weiterbildung umfassen einen Mix betriebspädagogischer und arbeitsorganisatorischer Konzepte. Die quantitativen Angaben der Unternehmen bestätigen weitgehend die Antworten der Erwerbstätigen im Rahmen des BSW: Im Vordergrund stehen die traditionellen Methoden (z. B. Unterweisung, Einarbeitung), bei denen Anweisung, Information und Weiterbildung kaum auseinander zu halten sind. Neuere Konzepte wie **Job-Rotation** und **Lernstatt** werden relativ selten angeboten und – bis auf die Austauschprogramme – auch wenig genutzt.

Tabelle 2: Angebot und Nutzung der Unterformen der arbeitsplatznahen Weiterbildung

	Anteil der Unternehmen	Teilnehmerquote
Unterweisung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte und Spezialisten (Coaching)	41 %	16 %
Einarbeitung bei technisch-organisatorischen Umstellungen oder bei Einführung neuer Technologien	35 %	5 %
Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter	30 %	10 %
Austauschprogramme mit anderen Unternehmen	4 %	14 %
Job-Rotation	4 %	3 %
Lernstatt	4 %	4 %
Qualitätszirkel	5 %	3 %
Selbstgesteuertes Lernen durch Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Bücher und Videos und computerunterstütztes Lernen	17 %	3 %

Quelle: Grünewald 1997

6. Merkmale arbeitsintegrierten Lernens

Multifunktionale Instrumente für Personal- und Organisationsentwicklung

Das Spektrum der Formen arbeitsintegrierten Lernens umfasst ein heterogenes Bündel von Maßnahmen; gemeinsam ist ihnen, dass jede der Maßnahmen darauf angelegt ist, das Verhältnis von Arbeiten und Lernen zu beeinflussen bzw. zu gestalten; das gilt für die Unterweisung durch Kollegen ebenso wie für die Zusammenarbeit im Qualitätszirkel. Darüber hinaus ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Maßnahmen und Formen in der Regel multifunktional sind, d.h. es handelt sich nicht nur um Instrumente einer betriebspädagogischen Intervention im Sinne von Lern- oder Qualifizierungshilfen. Es gehört vielmehr zu den Charakteristika dieser Maßnahmen, dass sie nicht nur der Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen dienen, sondern zugleich integrale Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung sind; sie sind wesentliche Elemente der Unternehmenskultur.

Es ist vor allem dieses **mehrdimensionale Profil**, das die Formen des arbeitsintegrierten Lernens von den Maßnahmen der klassischen Weiterbildung in der Form von Kursen und Lehrgängen unterscheidet. Je nach Unternehmensphilosophie und Managementstrategie leistet das arbeitsintegrierte Lernen Beiträge, wie

z. B. für die kontinuierliche Verbesserung der Arbeitsergebnisse, die Partizipation der Beschäftigten, die Organisationsentwicklung, die Kundenorientierung, aber auch für die Information und die Kontrolle der Vorgesetzten oder die Ermittlung des individuellen und betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Diese Funktionen sind gegenüber der Qualifizierungsfunktion nicht sekundär, sondern bilden den eigentlichen Kern des arbeitsintegrierten Lernens.

Differenzierte Profile und Funktionen

Jede der Formen des arbeitsintegrierten Lernens hat im Hinblick auf die genannten Funktionen ihr eigenes Profil. Im Rahmen einer deutschen Zusatzerhebung zur europäischen FORCE-Erhebung in 500 Unternehmen wurde dies bestätigt (vgl. Grünewald, U.; Moraal, D. 1996):

Am Beispiel „Qualitätszirkel“ wird deutlich, dass diese Lernform ursprünglich dem Ziel der Verbesserung der Qualität von Produkten und Dienstleistungen galt und in deutschen Unternehmen vor allem für die Verbesserung der Zusammenarbeit sowie die Förderung der Motivation der Beschäftigten eingesetzt wurde. Aus der Sicht der Befragten in den Unternehmen wird in den Qualitätszirkeln heute vor allem ein Instrument zur Verbesserung der Arbeitsergebnisse (97 % Zustimmung) und eine Form der Mitarbeiterbeteiligung gesehen (83 %). Bei Job-Rotation wird hingegen – neben der Verbesserung der Arbeitsergebnisse (83 % Zustimmung) – vor allem betont, dass es sich hier um ein Instrument für Verhaltenstraining (69 %) und Organisationsentwicklung (67 %) handele. Insgesamt besteht jedoch immer noch eine erhebliche Unsicherheit, welche Funktion die Weiterbildung für die betriebliche Kompetenz-, Organisations- und Unternehmensentwicklung besitzt, zumal unklar ist, wie der Beitrag der Weiterbildung zur Unternehmensentwicklung ermittelt werden kann (vgl. Staudt, E.; Meier, A.J. 1996).

Geringer Formalisierungsgrad

Vor dem Hintergrund des mehrdimensionalen Charakters der Formen des arbeitsintegrierten Lernens wird auch die Differenz zu den Merkmalen der klassischen Weiterbildungsformen deutlich. Zustimmung findet bei den in der Praxis für die Weiterbildung Verantwortlichen vor allem, dass arbeitsintegriertes Lernen der Erweiterung von Fertigkeiten und Kenntnissen dient und auch die Festlegung von Lernzielen sowie den Einsatz von Medien und/oder den Einsatz von Vorgesetzten als Trainer erforderlich macht. Erheblich geringere Zustimmung findet, dass diese Lernformen voraussetzen, den Qualifizierungsbedarf systematisch zu ermitteln, schriftliche Qualifizierungspläne vorzulegen und speziell ausgebildete Trainer einzusetzen. Alle Merkmale, die auf eine stärkere **Formalisierung des Lernens** in einer eigenständigen Qualifizierungsform hinauslaufen, widersprechen in der Sicht vieler Praktiker dem Charakter des arbeitsintegrierten Lernens (vgl. Grünewald, U. 1997). Das gilt auch für die Einrichtung eines **Zertifizierungssystems** für das arbeitsintegrierte Lernen (vgl. BIBB/IES/IW 1997).

Arbeiten und Lernen

Das Spektrum der Formen des arbeitsintegrierten Lernens bewegt sich zwischen den Polen Arbeit und Lernen. Dabei fällt auf, dass aus der Sicht der Praxis erhebliche Spielräume bestehen, einzelne Maßnahmen eher als Lernen oder eher als Arbeit einzuordnen. Während das selbstgesteuerte Lernen überwiegend eher als Lernen und Job-Rotation eher als Arbeit gesehen wird, sind die Auffassungen der Praktiker bei den Qualitätszirkeln weniger eindeutig: Gut die Hälfte sieht in den Qualitätszirkeln das Lernen, knapp die Hälfte der Praktiker dagegen eher die Arbeit als dominierend an (vgl. Grünewald, U.; Moraal, D. 1996). Entscheidender Faktor für die Einordnung dürfte die jeweilige Unternehmensphilosophie sein: Wenn Qualitätszirkel eher als betriebspädagogische Intervention in die zu gestaltenden Arbeitsprozesse gesehen werden, wird man eher den Lerncharakter dieses Instruments betonen; geht man dagegen davon aus, dass Qualitätszirkel eine arbeitsorganisatorische Maßnahme sind, die u.a. auch dem Lernen förderlich sind, dürfte man eher den Arbeitsaspekt in den Vordergrund rücken.

7. Lernen durch Arbeit (informelles Lernen am Arbeitsplatz)

Intentionales und funktionales Lernen

Formen des arbeitsintegrierten Lernens, die wie z. B. Job-Rotation eher dem Arbeiten zugerechnet werden, stellen auf den Wechsel des Arbeitsplatzes und seiner Rahmenbedingungen ab, um Lerneffekte, insbesondere im Verhaltensbereich zu fördern und zu trainieren. Die betriebspädagogische Intervention besteht vor allem im gezielten Wechsel der Arbeitsinhalte, -prozesse und -bedingungen. Neben dem geplanten, organisierten und unterstützten Lernen im Prozess der Arbeit wird damit auf das davon zu trennende **Lernen durch Arbeit** verwiesen; es handelt sich im Unterschied vom intentionalen Lernen um das funktionale Lernen, das individuell in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben und -bedingungen stattfindet.

Lernförderliche und lernhinderliche Arbeitsstrukturen

Die arbeitspsychologische Forschung hat wiederholt begründet und belegt, dass die Beschaffenheit von Arbeitsinhalten und -strukturen sowie der Arbeitsumwelt die Lernhaltigkeit und die Lernmöglichkeiten eines Arbeitsplatzes erheblich beeinflusst. Bereits die Erhöhung von Anforderungen an einem Arbeitsplatz kann – auch ohne pädagogische Intervention – zu einer Erhöhung von Interesse, Motivation und Verhalten führen und – falls keine Überforderungssituation eintritt – genau die Qualifikation zur Folge haben, die den Anforderungen entspricht. Nicht zuletzt im Rahmen tayloristischer Arbeitsstrukturen ist deutlich geworden, wie z. B. partialisierte Aufgaben in Kombination mit geringen Einfluss- und Kontrollmöglichkeiten auf die Gestaltung der Arbeitsplatzbedingungen Motivation behindert und die Entwicklung von Kompetenzen fast unmöglich macht. Auf-

grund solcher Befunde sind von der Arbeitspsychologie inzwischen nicht nur Arbeitsplätze im Hinblick auf ihre **Lernhaltigkeit** analysiert worden, es gibt vielmehr auch Handlungsanleitungen für die Gestaltung von Arbeitsplätzen, mit deren Hilfe negative Auswirkungen vermieden und positive Entwicklungen gefördert werden können (vgl. Münch, J. 1997).

Bei der Beschreibung bzw. Gestaltung von lernförderlichen Strukturen ist zwischen einer makroskopischen und einer mikroskopischen Perspektive zu unterscheiden: Während erstere die **Rahmenbedingungen**, wie z. B. die Organisationsstrukturen, die Unternehmenskultur, die Vernetzung und die Kooperation der Organisationseinheiten betrifft, bezieht sich die mikroskopische Perspektive auf die **Lernpotenzen der Arbeitsaufgaben** am einzelnen Arbeitsplatz (vgl. Bergmann, B. 1996). Förderliche und hinderliche Lernbedingungen am Arbeitsplatz können von daher systematisch beschrieben und dargestellt werden (vgl. z. B. das idealtypische Konzept für den Bereich der Ausbildung von Franke, G. 1982).

Gruppenarbeit

Beispiel für die Nahtstelle eines Lernens durch Arbeit und dem arbeitsintegrierten Lernens als betriebspädagogische Intervention ist die Gruppenarbeit mit ihren vielfältigen Konzepten. In neueren Fallstudien zu den betrieblichen Formen des Lernens wurde die Gruppenarbeit von den befragten Firmenvertretern eindeutig der Arbeit zugeordnet und nicht als eine Form des arbeitsintegrierten Lernens gewertet. Zugleich wurde deutlich, dass für die Einführung von Gruppenarbeit **komplexe Lernarrangements** erforderlich sind, die u.a. Selbstlernen, Einarbeitung, Job-Rotation und die Unterweisung durch Kollegen und Fachexperten umfassen; auch auf stärker formalisierte Weiterbildung, wie z. B. Einführungsseminare, wird häufig zurückgegriffen (vgl. BIBB/IES/IW 1997). Die Umsetzung der Organisationsprinzipien der Gruppenarbeit (Delegation von Verantwortung an die Basis, Aufgabenintegration, Selbstkoordination und Kooperation) werden voraussichtlich dazu führen, dass für die kontinuierliche Praxis verstärkt arbeitsintegriertes Lernen notwendig ist; denn die erhöhten Lernanforderungen sind nur mit mehr Lernzeit und pädagogischen Hilfen zu realisieren.

8. Grenzen und Risiken

Die vielfältigen Vorteile des arbeitsintegrierten Lernens und des Lernens durch Arbeit sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Nutzen dieses Lernens nicht bedingungs- und voraussetzungslos zu erreichen ist.

Tayloristische Arbeitsstrukturen/Umsetzungsstau

Arbeitsintegriertes Lernen wird nahezu durchgehend als pädagogisch wünschenswert angesehen. Doch in großen Teilen der Wirtschaft fehlen die Grundvoraussetzungen für die Durchsetzung dieses Desiderats: Die Arbeitsstrukturen

sind nach wie vor tayloristisch geprägt, Arbeit und Lernen sind weitgehend getrennt. Es gibt weder eine ganzheitliche Aufgabenstruktur noch die wünschenswerten selbstgesteuerte und kooperative Wissens- und Kompetenzentwicklung, die die gesamte Mitarbeiterschaft eines Unternehmens einbezieht.

Die empirischen Ergebnisse der FORCE-Studie zeigen zwar, dass nahezu zwei Fünftel der Unternehmen mit über zehn Mitarbeitern arbeitsplatznahe Formen der Weiterbildung anbieten, doch dabei handelt es sich vor allem um die eher traditionell orientierten Unterweisungen und Einarbeitungen, die nicht selten Anweisungsscharakter haben und auf das Training repetitiver Arbeitsvollzüge ausgerichtet sind. Die anspruchsvollen Lernformen, wie z. B. Job-Rotation, Austauschprogramme und Qualitätszirkel sind bisher immer noch Sache einer relativ kleinen Gruppe von Großbetrieben. Der experimentelle Charakter dieser Lernformen ist häufig noch nicht überwunden, eine Rücknahme des Erreichten nicht ausgeschlossen.

Auslagerung von Arbeitsaufgaben und Weiterbildung

Dort wo sich die oben (Ziff. 2) skizzierten Trends der nachtayloristischen Erwerbsarbeit mit ihren Konsequenzen für die Lernanforderungen inzwischen durchgesetzt haben, ist jeweils im Einzelnen zu fragen, inwieweit die schlanken Organisationsformen mit ihren positiven Folgen für Handlungsspielräume und Lernchancen nicht zugleich auch die Wahrnehmung dieser Spielräume und Chancen wieder behindern oder unmöglich machen. Die Verdichtung der Arbeit mit ihren Folgen für die Lernzeit oder die Auslagerung von Arbeit, die die Lerninhalte schrumpfen lässt und die Kooperationen erschwert, sind durchaus realistische Risiken für die positiven Optionen des arbeitsintegrierten Lernens. Zusätzliche Risiken entstehen, wenn im Rahmen des **Outsourcing** nicht nur bestimmte Arbeitsaufgaben ausgelagert werden, sondern auch betriebliche Weiterbildungsaktivitäten ausgegliedert werden, die von Fall zu Fall wieder als Dienstleistung eingekauft werden müssen. Es besteht die Gefahr, dass damit allzu schnell auf die pädagogisch gestützten Aktivitäten zur Mobilisierung eines Lernens durch Arbeit verzichtet wird. Selbst eine zuvor aufwendig installierte Gruppenarbeit kann unter diesen immer wieder beobachteten Verläufen zu einem „demokratischen Taylorismus“ degenerieren (vgl. Severing 1997). Zugleich besteht die Gefahr, dass sich dieses Lernen durch Arbeit auf die aktuell geforderte Qualifikation reduziert. **Lean Production** impliziert dann das „**Lean Learning**“. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn z. B. die in der Gruppenarbeit anvisierte Verknüpfung von Arbeiten und Lernen erschwert oder sogar verhindert wird, weil die für die gruppeninterne Kommunikation erforderliche Zeit aus Kostengründen reduziert wird (vgl. Frieling, E. 1993; Markert, W. 1997).

Reduzierte Zugangschancen für Geringqualifizierte und Arbeitslose

Vor diesem Hintergrund gibt es nur noch geringe Chancen, dass die Gruppen, die aufgrund ihrer geringen Ausbildung und ihres niedrigen Berufsstatus bisher

wenig an Weiterbildung beteiligt waren, verstärkt in das arbeitsintegrierte Lernen einbezogen werden. Die gruppenspezifischen Unterschiede in Weiterbildung wiederholen sich – nach den Ergebnissen des BSW – bei den Formen des arbeitsintegrierten Lernens. Insgesamt könnte sich damit die Einschätzung bestätigen, dass Qualifikations- und Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozess der Arbeit bisher lediglich eine Vision sei, die von der Theorie gefordert, aber in der Praxis noch nicht umgesetzt werde (vgl. Staudt, E.; Meier, A.J. 1996).

Keine operablen Konzepte für Zertifizierung

Unter diesem Vorzeichen ist es verständlich, dass auch die Unternehmen, die Lernen am Arbeitsplatz aktiv betreiben, zurückhaltend sind bei der Frage nach der **Zertifizierung** und Verwertung der am Arbeitsplatz erworbenen Qualifikationen. Trotz positiver Einschätzung des arbeitsintegrierten Lernens wird eine Zertifizierung von Seiten der Unternehmen überwiegend negativ bewertet und auch die Betriebsräte und die Beschäftigten sehen vielfach erhebliche Probleme, eine Zertifizierung zu realisieren (vgl. BIBB/IES/IW 1997). Dabei geht es nur zum Teil um eine Frage der Interessendurchsetzung. Es fehlt vielmehr an **operablen Konzepten**, um den Beitrag der unterschiedlichen Formen des Lernens am Arbeitsplatz für die individuelle Qualifikations- und Kompetenzentwicklung im Hinblick auf eine Zertifizierung zu fixieren. Dies gilt vor allem für die Maßnahmen, die Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen entwickeln wollen.

Kombination und Vernetzung der Lernorte und Lernformen

Wichtige Grenzen des arbeitsintegrierten Lernens und des Lernorts Betrieb ergeben sich, weil zweifellos nicht alle beruflichen Lernziele durch das Lernen am Arbeitsplatz erreicht werden können. Nach wie vor wird die zeitaufwendige Vermittlung von Grundlagenkenntnissen und theoretischen Zusammenhängen auf Lernformen und -orte außerhalb des Arbeitsplatzes angewiesen sein. Auch für die berufliche Weiterbildung gilt die **Pluralität der Lernorte**. Sie dürfte z. B. erforderlich sein, wenn es um den Erwerb von Abschlüssen im Rahmen der **Aufstiegsweiterbildung** geht. Arbeitsintegriertes Lernen wird für diese Zielsetzung einen Beitrag leisten können, insbesondere wenn die am Arbeitsplatz erworbenen Berufserfahrungen zertifiziert werden; es bedarf jedoch der Kombination und des Zusammenspiels unterschiedlicher Lernorte, um Einseitigkeiten einer Qualifizierung am Arbeitsplatz auszugleichen.

Ausgrenzung der Arbeitslosen

Nicht zuletzt ist auf eine weitere Grenze des arbeitsintegrierten Lernens zu verweisen: Die Gruppe der Arbeitslosen ist weitgehend von diesen Lernformen ausgeschlossen, wenn nicht mit neuen Modellen aktiver Qualifizierung für den Arbeitsmarkt gegengesteuert wird. Durch **Arbeitsplatzrotation nach dem Vertretungsprinzip** können Arbeitslose z. B. befristet auf Arbeitsplätze eingestellt

werden, die von auf Zeit freigestellten Beschäftigten freigemacht wurden. Durch dieses Verfahren, das seit Jahren in Dänemark praktiziert wird, kann zum einen erreicht werden, dass Arbeitslose die Chancen arbeitsintegrierten Lernens wahrnehmen und zum anderen die freigestellten Beschäftigten an ergänzender unternehmensexterner Weiterbildung teilnehmen können (vgl. Müller, K. 1994).

9. Perspektiven

Für die Weiterentwicklung des arbeitsintegrierten Lernens – das zeigen seine Grenzen und Risiken – ergeben sich vor allem folgende Perspektiven:

Transparenz über die Leistungen des arbeitsintegrierten Lernens

Die Formen des arbeitsintegrierten Lernens sind unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen mit dem Arbeitsprozess weiter zu entwickeln. Die traditionellen Lernformen (Unterweisung, Einarbeitung) haben einen relativ starken Informations-, Anleitungs- und Anweisungsscharakter; die aktive und selbständige Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben kommt zu kurz. Bei den eher auf Gruppenlernprozessen hin ausgerichteten Formen, wie z. B. Qualitätszirkel, steht der Beitrag für die Organisations- und Unternehmensentwicklung im Vordergrund, der für die individuelle Qualifikations- und Kompetenzentwicklung bleibt hingegen weitgehend unklar. Dies erschwert insbesondere operable Konzepte für die auf Arbeits- und Berufserfahrungen basierenden Qualifikationen sowie deren **Zertifizierung**. Anzustreben ist mehr Transparenz über den Zusammenhang zwischen den Lernformen und die durch sie am besten zu erreichenden Lernziele, Qualifikationen und Kompetenzen.

Auch für das funktionale Lernen durch Arbeit ist der Zusammenhang zwischen den Rahmenbedingungen des Arbeitens (z. B. Organisationsstrukturen, Unternehmensphilosophie) und den konkreten Arbeitsaufgaben einerseits und den Lernresultaten in der Form von Qualifikationen bzw. Kompetenzen andererseits zu beschreiben. Ziel ist, die **lernförderlichen und lernhinderlichen Arbeitsstrukturen** transparenter zu machen sowie evtl. eine Typologie von Arbeitsstrukturen und -aufgaben und ihrer Implikate für die Qualifikationen und die Unternehmensentwicklung zu entwerfen. Insgesamt sind die Beiträge des arbeitsintegrierten Lernens und des Lernens durch Arbeit für die Unternehmensentwicklung zu klären. Dies kann z. B. durch **Kennziffern** geschehen, die sich u. a. auf den Absentismus, die Reklamationshäufigkeit, das Vorschlagswesen, die Qualitätssicherung und die Lernziele (vom Handhabungswissen bis zur Kreativität) beziehen.

Vernetzung des Lernens

Eine bildungspolitische Perspektive ergibt sich aus der Relation des arbeitsintegrierten Lernens zu anderen Lernformen. Das Interesse an dualen Strukturen auf

allen Qualifikationsebenen, von der Ausbildung über die Weiterbildung bis in den tertiären Bereich zeigt, dass arbeitsintegriertes Lernen andere Lernorte und -formen nicht ersetzen, sondern ergänzen soll. Über die Kombination der Lernformen Arbeitsplatz und Lehrgang hinaus geht es um eine **Vernetzung des Lernens**, in die Arbeit, Freizeit und Mediennutzung einbezogen sind; Lernarrangements können sowohl formalisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, arbeitsintegriertes Lernen, en-passant-Lernen durch Arbeit als auch selbstorganisiertes Lernen in der Freizeit umfassen (vgl. Sauter, E. 1997). Im Rahmen eines solchen Netzwerks entstehen zum einen neue Chancen für Weiterbildungsinteressenten, die Gestaltung „ihrer“ Weiterbildung selbst zu organisieren; zum anderen gibt es auch neue Koordinationsprobleme, wenn Lernorte unverbunden nebeneinander stehen. Dabei handelt es sich z. B. um Fragen der Transparenz der (modularisierten) Angebote, der Beratung und der Qualitätssicherung.

Ein zentraler Punkt betrifft jedoch die Verknüpfung von formellem und informellem Lernen im Hinblick auf die Erreichung von Abschlüssen in der Weiterbildung und im tertiären Bereich. In allen aktuellen Reformvorstellungen und -projekten für die berufliche Bildung und das lebensbegleitende Lernen wird diese Verknüpfung thematisiert. Sie bezieht sich z. B. auf die **Zusatzqualifikationen**, die den Übergang von der Ausbildung in die Weiterbildung flexibel gestalten sollten. Ihr Erwerb während und unmittelbar nach der Ausbildung kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen; Betriebe, Berufsschulen, Bildungsträger und zuständige Stellen sollen diese Zusatzqualifikationen bescheinigen und damit transparent und arbeitsmarktgängig machen. Auch beim Zugang zu den Abschlüssen der (Aufstiegs-)Fortbildung ist die Verknüpfung von formell und informell erworbenen Qualifikationen erforderlich. Das Reformprojekt Berufliche Bildung (BMBF 1997) sieht vor, dass künftig Zusatzqualifikationen, einzelne Fortbildungsmodule und im Arbeitsprozess erworbene Kompetenzen beim Zugang zu Fortbildungsprüfungen stärker berücksichtigt werden.

10. Resümee

1. In der beruflichen Weiterbildung zeichnen sich neue Konturen ab. Es wächst das Interesse am Lernort Betrieb und an neuen Lern- und Qualifizierungsformen, die in die Arbeit und den Arbeitsplatz integriert sind. Damit verstärkt sich ein Trend für duale Strukturen, der neben Aus- und Weiterbildung auch den tertiären Bereich, insbesondere die Fachhochschulen einbezieht.
2. Die Trends in der Erwerbsarbeit unter nachtayloristischen Vorzeichen reduzieren das Ausmaß der Arbeitsteilung, favorisieren schlanke Organisationsstrukturen mit Aufgabenintegration und flachen Hierarchien. Den zugleich quantitativ und qualitativ wachsenden Lernanforderungen kann durch ausschließlich außerhalb der Arbeit organisierte Lernprozesse nicht mehr entsprochen werden. Die Konsequenzen für das Lernen in der Arbeit, die sich aus den schlan-

ken Organisationen ergeben, sind ambivalent: Höhere Arbeitsintensität beschneidet z. B. die Lernzeit.

3. Arbeitsintegriertes Lernen vereinigt in sich zahlreiche ökonomische und pädagogische Vorteile für die Organisation von Lernprozessen. Es verspricht mit der nahezu idealen Lösung für das Transferproblem – Lernen und Anwendung des Gelernten fallen zusammen – verbesserte Effizienz und Reduzierung der Kosten durch weniger Freistellungszeiten für externe Weiterbildung. Für traditionell bildungsfernere Arbeitnehmergruppen können die Barrieren für eine Lern- und Weiterbildungsbeteiligung gesenkt werden.
4. Mit dem arbeitsintegrierten Lernen differenziert sich die betriebliche Weiterbildung, der größte Teilbereich der beruflichen Weiterbildung. Neben dem klassischen Kernbereich, der sich vor allem auf betriebsexterne und -interne Lehrgänge und Seminare stützt, entwickeln sich die Formen des informellen Lernens am Arbeitsplatz bzw. im Prozess der Arbeit.

Das Spektrum der Lernformen zwischen Arbeit und Lernen ist differenziert und terminologisch noch wenig einheitlich. Je nach Unternehmensphilosophie und Managementkonzept wechseln die Begrifflichkeiten, auch wenn sie gleiche oder sehr ähnliche Sachverhalte betreffen.

5. Zu unterscheiden sind das funktionale Lernen durch Arbeit von den Formen des arbeitsintegrierten, intentionalen Lernens, die auf betriebspädagogischen Interventionen beruhen. Was die derzeitige Praxis und Nutzung des arbeitsintegrierten Lernens angeht, so stimmen die Angaben von Erwerbstätigen und Unternehmen weitgehend überein:

Im Vordergrund stehen die traditionellen Formen des Lernens, insbesondere die Unterweisung durch Vorgesetzte oder Kollegen sowie die Einarbeitung; die neueren Formen, wie z. B. Qualitätszirkel, Austauschprogramme, Job-Rotation und Selbstlernprogramme sind dagegen noch wenig verbreitet.

6. Die Formen des arbeitsintegrierten Lernens sind multifunktionale Instrumente für die Personal-, Organisations- und die Unternehmensentwicklung. Je nach Profil der einzelnen Lernform sind neben der Qualifizierungsfunktion Beiträge für die Mitarbeiterbeteiligung, die Qualitätssicherung, die Kundenorientierung und/oder die Organisationsentwicklung zu erwarten. Diese mehrdimensionale Ausrichtung bedingt aus Sicht der Unternehmenspraxis eine geringe Formalisierung als Qualifizierungsinstrument.
7. Das funktionale Lernen durch Arbeit ist von förderlichen oder hinderlichen Lernbedingungen am Arbeitsplatz abhängig, wobei zwischen den Rahmenbedingungen auf der Ebene der Organisation und den Lernpotenzen auf der Ebene der Arbeitsaufgaben zu unterscheiden ist. Auch ein Lernen en passant am Arbeitsplatz ist vielfach erst dann möglich, wenn – wie bei der Gruppenarbeit – arbeitsorganisatorische Maßnahmen getroffen werden, die auch flexible Lernzeiten einschließen.

8. Funktionales und intentionales Lernen in der Arbeit benötigen Arbeitsstrukturen, die keine strikte Trennung von Arbeit und Lernen kennen. In großen Teilen der Unternehmenspraxis ist diese Voraussetzung (noch) nicht gegeben. Und auch dort, wo sich schlanke Organisationsformen mit erhöhten Lernchancen durchgesetzt haben, sind ambivalente Folgen für das Lernen zu verzeichnen:

Hohe Arbeitsintensität kürzt die Lernzeiten, Auslagerung von Arbeitsaufgaben (einschließlich Telearbeit) erschwert Informationen und Kooperation, Konzentration auf Stammbeslegschaften erschwert den Lernzugang für Randbeslegschaften und schließt Arbeitslose aus. Unter diesen Bedingungen sind die durch das arbeitsintegrierte Lernen anvisierten anspruchsvollen Lernziele nicht zu erreichen, es besteht vielmehr die Gefahr von „Lean Learning“.

9. Für die Weiterentwicklung des arbeitsintegrierten Lernens ergeben sich methodologische und bildungspolitische Perspektiven: Für das arbeitsintegrierte Lernen und das funktionale Lernen durch Arbeit ist mehr Klarheit über die Zuordnung von Lernformen zu Qualifikationen, Kompetenzen einerseits und über ihre Beiträge zur Unternehmensentwicklung andererseits herzustellen (z. B. durch die Entwicklung von Kennziffern).

In der bildungspolitischen Perspektive geht es vor allem um die Entwicklung von Modellen zur Verknüpfung von informellem und formellen Lernen durch Vernetzung von Lernformen. Dabei geht es auch um eine Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahnen, von Erwerbstätigkeit und Freizeit in der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens.

Literatur

- BERGMANN, B. (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin, S. 153–262
- BIBB/IES/IW (1997): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung, herausgegeben vom BMBF, Bonn
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF (Hg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF (Hg.) (1997): Reformprojekt Berufliche Bildung. Beschluss des Bundeskabinetts vom 16.04.97
- DEHNPOSTEL, P. (1993): Konzepte für eine dezentrale Berufsbildung. In: BWP 3/93, S. 3–9
- FRANKE, G. (1982): Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: BWP 4/82, S. 5–6
- FRIELING, E. (1993): Personalentwicklung und Qualifizierung – neue Ansätze und Probleme. In: Loebe, H.; Severing, E. (Hg.): Mitarbeiterpotentiale entwickeln – Erfolgsfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. München
- GRÜNEWALD, U. (1997): Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung. Ergebnisse der europäischen Weiterbildungserhebung. In: Geißler, K.A.; v. Landsberg, G.; Reinartz, M. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Köln (Loseblattwerk)
- GRÜNEWALD, U.; MORAAL, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Gesamtbericht – Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Programms FORCE, Bielefeld
- MARKERT, W. (1997): Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen. Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen. In: BWP 3/97, S. 3–9
- MÜLLER, K. (1994): Berufliche Weiterbildung: Das Beispiel Dänemark. IAB-Werkstattbericht Nr. 13 vom 16.12.1994
- MÜNCH, J. (1997): Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren. Hochheim am Main
- SAUTER, E. (1997): Aufstiegsweiterbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung. In: Dobischat, R.; Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin
- SEVERING, E. (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied, Kriftel, Berlin
- SEVERING, E. (1997): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. In: Geißler, K.A.; v. Landsberg, G.; Reinartz, M. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Köln (Loseblattwerk)
- STAUDT, E.; MEIER, A.J. (1996): Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York, München, Berlin, S. 263–336
- WEISS, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Köln

13. Elemente einer künftigen Berufsbildung

1. Leitbild für das Bildungssystem – orientiert an der beruflichen Bildung

Das neue „Leitbild für das Bildungssystem“ mit seiner Betonung von Selbststeuerung und Eigenverantwortung für die Lernenden, hat nur auf den ersten Blick utopische Züge¹. Schnell wird deutlich, dass der Sachverständigenrat Bildung an konkrete, in der Praxis bereits wirksame Entwicklungen anknüpft. Dabei fällt allerdings auf: Die unterschiedlichen Bildungssektoren, Schule, Hochschule, berufliche Erstausbildung und Weiterbildung sind unterschiedlich weit entfernt von den Merkmalen des anvisierten Leitbilds. Jeder der Sektoren repräsentiert einen spezifischen Stand für Reformbedarf.

Der Sachverständigenrat Bildung orientiert sich bei seinem Leitbild für das gesamte Bildungssystem vor allem an fortgeschrittenen Entwicklungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen im übrigen auch die im Rahmen der Delphi-Studie 1996/98 befragten Experten: Sie sehen im Hochschul- und Schulsystem einen deutlich höheren Reformbedarf als in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und das bedeutet zugleich, dass die Beharrungskräfte dort als wesentlich stärker eingeschätzt werden als in der beruflichen Bildung.

Die Ungleichzeitigkeiten in der Dynamik der Bildungssektoren führen zu widersprüchlichen Situationen: Auf der einen Seite zeichnet sich z. B. ab, dass sich bei aller Erwünschtheit die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht ausreichend durchsetzen lässt: Nach wie vor zeigt sich an bildungspolitischen Entscheidungen², dass das allgemeinbildende Schulsystem das Maß aller Dinge bleiben will und dies immer erneut durch diskriminierende Zugangsbarrieren für beruflich Qualifizierte dokumentiert.

Auf der anderen Seite geht die Entwicklung der beruflichen Bildung im Unterschied zu der im allgemeinbildenden System – auch nach Meinung der befragten Delphi-Experten – in die „richtige Richtung“; das bedeutet z. B. mehr Selbständigkeit für die Lernenden, wachsende Chancen für individuelle Qualifizierungsprofile, aber auch Pluralität der Anbieter und Modularisierung der Angebote sowie verstärkte Ansätze für Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz. Von daher hat z. B. die von traditioneller staatlicher Reglementierung weitgehend freie Weiterbildung durchaus Vorbildcharakter; zugleich zeigen sich aber auch neben den Stärken die Schwächen der „ungeregelten“ Weiterbildung und damit die Ansatzpunkte für Handlungsbedarf, wie z. B. beim Zugang, bei der Qualitätssicherung und beim Teilnehmerschutz sowie bei der Transparenz über das Angebot.

¹ Sachverständigenrat bei der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere Nr. 2, Dezember 1998

² Vgl. z.B. KMK-Beschluss zur „Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen“ vom 05.06.98

Es sind insbesondere drei Anforderungsbündel, von denen das neue Leitbild für das Bildungssystem bestimmt wird:

- Die Rolle des **Einzelnen** ist die eines eigenverantwortlichen Akteurs, der mit steigendem Qualifikationsniveau und Alter zunehmend seinen Qualifizierungsweg gestaltet und dabei selbst bestimmt, wann, wo und was er lernt.
- Die Rolle der **Bildungseinrichtung** ist die einer selbstständigen Anbieterorganisation, die ihre an aktuellen Anforderungen orientierten Bildungsangebote entwickelt und bei hoher Abnehmer-, Kunden- und Klientenausrichtung umsetzt.
- Die Rolle des **Staates** ist die eines Arrangeurs von Rahmenbedingungen für die Aktivitäten der Individuen und der Bildungseinrichtungen, wobei die in öffentlicher Verantwortung gesetzten Rahmenbedingungen auch darin bestehen können, dass Transparenz und Qualität des Angebots ebenso wie der Zugang zum Bildungsangebot durch infrastrukturelle Hilfen (Beratung, Information, Finanzierung) gesichert werden.

Insgesamt geht es darum, die individuelle und die öffentliche Verantwortung in ein neues Verhältnis zu bringen, um die Entscheidungsspielräume für Bildungsteilnehmer und -institutionen auszuweiten.

2. Berufliche Bildung als Gesamtsystem

Die berufliche Bildung, bestehend aus Erstausbildung, Studium und Weiterbildung, wird als Gesamtsystem begriffen und einheitlichen Grundsätzen unterworfen. Mit dieser Entscheidung wird die Konsequenz aus der Tatsache gezogen, dass die traditionellen Teilbereiche der Bildung bisher ganz überwiegend weder miteinander verbunden noch aufeinander abgestimmt sind. Angesichts der Herausforderungen im Beschäftigungs- und im Bildungssystem besteht Handlungsbedarf, die Zusammenhänge zwischen den Anwendungsfeldern der beruflichen Bildung herzustellen und ein transparentes Gesamtsystem für die Nutzer zu entwickeln.

Die systematische Verknüpfung und Vernetzung der Teilbereiche der beruflichen Bildung bedeutet für die Nutzer vor allem die Beseitigung von Sackgassen und ungerechtfertigten Barrieren, die unter den traditionellen Rahmenbedingungen z. B. bei Bildungsabbruch, bei beruflicher Um- und Neuorientierung oder beim Wechsel in ein anderes (nationales) Bildungssystem auftreten. Ein transparentes Gesamtsystem³ ermöglicht also eine verbesserte Realisierung bildungspolitischer Forderungen, wie z. B. die nach Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, nach Durchlässigkeit bei unterschiedlichen Qualifikationsstufen und Berufen sowie nach Kompatibilität nationaler Bildungssysteme.

³ DYBOWSKI, G.; PÜTZ, H.; SAUTER, E.; SCHMIDT, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: BWP 6/1994, S. 3–13

Die vom Sachverständigenrat Bildung entwickelten Grundsätze, die auf alle Teilbereiche der beruflichen Bildung angewendet werden sollen, sind vor allem dem lebensbegleitenden Lernen verpflichtet; das heißt, es geht insbesondere darum, Rahmenbedingungen für den schrittweisen Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Gestaltung individueller Qualifizierungswege zu schaffen. Die Konturen des Gesamtsystems beruflicher Bildung werden danach vor allem bestimmt durch:

- **Verteilung von Lernzeiten:** Dabei geht es um eine an individuellen Wünschen und konkreten Arbeitsmarkterfordernissen orientierte Verteilung von Lernzeiten über das gesamte aktive Arbeits- und Berufsleben; zu berücksichtigen sind hier die im wachsendem Umfang auftretenden diskontinuierlichen Arbeitsbiographien sowie die sich daraus ergebenden Möglichkeiten, Lernzeiten auf Arbeit und Freizeit zu verteilen.
- **Modularisierung des Bildungsangebots:** Dieses Instrument zur Verbesserung der Flexibilität des Bildungssystems bedeutet für den einzelnen Bildungsteilnehmer die Möglichkeit, (zertifizierbare) Teilqualifikationen zu erwerben. Unter dem Aspekt der Verwertbarkeit im Beschäftigungssystem können solche Teilqualifikationen – auch über den Rahmen von Berufen hinaus – nahezu beliebig kombiniert und ergänzt werden.
- **Pluralität der Lernorte und Anbieter:** Selbstgesteuertes Lernen findet in der Regel an unterschiedlichen Lernorten statt (Arbeit/Betrieb, soziales Umfeld, Bildungseinrichtung, Medien). Im Rahmen der netzwerkartig verbundenen Lernorte ist das Zusammenspiel von formalisierten Lernprozessen in Bildungseinrichtungen und einem eher informellen Lernen im Arbeitsprozess hervorzuheben.
- **Dualität als Prinzip des Lernens:** Angestrebt wird eine wechselseitige Integration der praktischen und theoretischen Vermittlung von Wissen und Können; dabei kann der Akzent – je nach Lernort – einmal mehr an der Praxis oder an der Theorie orientiert sein.
- **Wachsende Bedeutung von informell erworbenen Kompetenzen:** Selbstgesteuertes Lernen findet als Erfahrungslernen vor allem außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Für die Verwertung dieser Kompetenzen im Rahmen individueller Qualifikationsprofile besteht jedoch ein wachsendes Interesse an ihrer formalen Anerkennung und Zertifizierung.

3. Handlungsbedarf und offene Fragen

Was bedeuten die skizzierten Grundsätze und die programmatischen Aussagen zum Leitbild des Bildungssystems für die Struktur und die Praxis der beruflichen Bildung? Der Sachverständigenrat Bildung zeigt in den Anwendungsfeldern Erstausbildung, Studium und Weiterbildung Handlungsbedarf und zugleich Lösungsansätze, aber auch offene Fragen auf.

Im Bereich der Erstausbildung liegt der Akzent auf einer Verzahnung von Aus- und Weiterbildung, die unter dem Aspekt des lebensbegleitenden Lernens und einer damit erforderlichen Verteilung der Lernzeiten auf das aktive Berufs- und Arbeitsleben dringend erforderlich ist. Auf der Grundlage des Berufskonzepts wird deshalb ein zur bisherigen Praxis zusätzliches Modell vorgeschlagen: Ziel der Erstausbildung ist nach wie vor berufliche Handlungskompetenz im Sinne eines berufsbefähigenden Abschlusses, der vor allem die Fähigkeit zum Weiterlernen einschließt; danach sollen die Jugendlichen aber stärker als bisher die Möglichkeit erhalten, im Rahmen der Weiterbildung ein individuelles Qualifikationsprofil zu entwickeln.

Das bedeutet im Einzelnen, dass den Jugendlichen nach einem berufsbefähigenden Abschluss (nach zwei Jahren) die Freiheit eingeräumt wird, selbst zu bestimmen, entweder wie bisher 3–3½ Jahre (en bloc) für ihre Erstausbildung aufzuwenden, oder ob sie die zur Verfügung stehende Lernzeit nach 2 Jahren unterbrechen und die dann noch verfügbare Lernzeit von 1–1½ Jahren für die Entwicklung ihres Berufs- und Qualifizierungsweges zu einem späteren Zeitpunkt nutzen wollen. Diese unter motivationalen und bildungsökonomischen Aspekten sinnvolle und erforderliche Flexibilität der Lernzeiten wirft zahlreiche Fragen auf: Welche Ausbildungsbereiche und Abschlüsse kommen für die flexible Verteilung der Lernzeiten am ehesten in Frage? Wie kann die Fähigkeit für das Weiterlernen im Rahmen kürzerer Erstausbildungszeiten entwickelt werden? Wie kann der Anspruch auf Lernzeiten aus der Erstausbildung im Rahmen der Weiterbildung rechtlich gesichert und finanziert werden?

Für die Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen ist vielfach eine Konsensbildung unter den Beteiligten (insbesondere Sozialparteien und Staat) erforderlich; darüber hinaus sind Lösungen erst in der Praxis zu erproben.

Dies gilt auch für Vorschläge, die der Sachverständigenrat Bildung bei der Anwendung seiner Grundsätze für Studium und Weiterbildung macht. Auf der Grundlage einer durchgängigen Modularisierung der Bildungsangebote bis hin zum Studium werden z. B. Kurzstudiengänge mit Abschlüssen nach drei Jahren vorgeschlagen sowie das berufsbegleitende Studium mit seinen Möglichkeiten des Neu- und Wiedereinstiegs als „Normalfall“ des lebensbegleitenden Lernens gesehen. In diesem Zusammenhang ist es deshalb nur konsequent, auch die Anerkennung und Zertifizierung von informell Gelerntem (Erfahrungslernen) zu fordern.

Auch für die Weiterbildung formuliert der Sachverständigenrat Bildung Handlungsbedarf, wobei deutlich wird, dass die Strukturen der Weiterbildung am ehesten mit den Grundsätzen des anvisierten Leitbildes korrespondieren. Denn der Akzent der Vorschläge liegt weniger bei grundsätzlichen Veränderungen als bei „Ausbau“ und „Verbesserung“ bereits vorhandener Strukturen. Zugleich

zeichnet sich in Vorschlägen zur Weiterbildung, wie z. B. dem nach einem international verwendbaren Berufsbildungspass, die europäische bzw. internationale Dimension ab, die dem Leitbild für das Gesamtsystem insgesamt zugrunde liegt. Mit den Elementen und Grundsätzen einer künftigen Berufsbildung, wie z. B. fließenden Übergängen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, Modularisierung des Bildungsangebotes, selbstgesteuertem Lernen im Netzwerk unterschiedlicher Lernorte, werden auch die Konturen eines international bzw. europäisch kompatiblen Berufsbildungssystems deutlicher.

4. Rahmenbedingungen für Eigenverantwortung

Kern des vorgeschlagenen Konzepts ist die mit Qualifikationsstufe und Alter zunehmende Eigenverantwortung für das Lernen. Indem die Lernenden in wachsendem Umfang ihre Qualifizierungswege und damit auch ihre Beschäftigungsfähigkeit gestalten, erhöht sich auch ihr Nachfrage- und Gestaltungseinfluss auf die Bildungseinrichtungen; Teilnehmer- und Kundenorientierung der Bildungsanbieter werden stimuliert.

Betonung und Stärkung der Eigenverantwortung bedeutet nicht, dass der Sachverständigenrat Bildung die Verantwortung für das Gelingen bzw. Misslingen von Lernprozessen und Qualifizierungswegen den Lernenden zuschiebt. Umgekehrt wird auch der Staat keineswegs aus seiner Verantwortung für das Bildungssystem entlassen. Nach wie vor wird er dafür in die Pflicht genommen, dass auch die Lernschwächeren faire Chancen erhalten, ihre Qualifizierungswege erfolgreich zu gestalten. Es ändern sich jedoch Selbstverständnis und Instrumente der staatlichen Intervention: Die vom Sachverständigenrat befürwortete öffentliche Verantwortung wird nicht als staatliche Reglementierung und Bevormundung der Lernenden wahrgenommen, sondern als ein infrastrukturelles Angebot, für das der Staat die Rahmenbedingungen setzt. Es handelt sich hier insbesondere um Hilfen und Dienste, die sich auf Information, Beratung, Qualitätssicherung und Finanzierung erstrecken, die der Staat jedoch nicht selbst für die Lernenden anbieten muss. Entscheidend ist jedoch, dass für die an beruflicher Bildung Interessierten Zugang, Transparenz, Qualität und Finanzierung gewährleistet sind. Das gilt insbesondere für „Lernungewohnte“ und „Benachteiligte“, die durch Selbststeuerung und Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse überfordert werden und Gefahr laufen zu scheitern.

Der Sachverständigenrat will diesen Risiken durch ein dichtes Netzwerk von Informations-, Beratungs- und nicht zuletzt Finanzierungshilfen vorbeugen. Seine Vorschläge gehen so weit, dass bei wichtigen Entscheidungen in der Bildungslaufbahn eine Beratung selbstverständlich, d.h. obligatorisch sein soll. Spätestens hier wird deutlich, dass aktuell zwar alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden müssen, um Lernschwächere zu fördern, zugleich zeigt sich aber, dass Eigenver-

antwortung einen längeren Vorlauf benötigt und bereits im schulischen und vorschulischen Bereich vorbereitet werden muss.

Zu den Rahmenbedingungen für Eigenverantwortung gehört auch eine finanzielle Förderung, die sich primär am Subjekt orientiert. Mit dem auf Bildungskonten und -gutscheinen angelegten Finanzierungssystem des Sachverständigenrats können die Lernenden Nachfragermacht und Einfluss auf die Bildungseinrichtungen ausüben. Indem die Anbieter um die individuellen Ausgaben (Gutscheine) der Lernenden konkurrieren, müssen sie nicht nur kunden- und teilnehmerfreundliche Angebotsprofile entwickeln, sondern auch den „Erfolg“ und die Verwertbarkeit der von ihnen vermittelten Qualifikationen durch qualitätssichernde Maßnahmen belegen.

14. Pro und Contra von Regulierungen im Weiterbildungsbereich. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung

1. Markt vs. staatliche Regulierung

Wie kein anderer Bildungsbereich ist die Weiterbildung durch eine starke politische Prägung und durch ordnungspolitische Konflikte gekennzeichnet. Während in der Berufsausbildung längst ein pragmatisches Handeln dominiert und das duale System durch staatliche Ordnung und Anerkennung ein klares Profil gewonnen hat, laufen die Diskussionen in der beruflichen Weiterbildung noch häufig unter dem Gegensatzpaar „Staatliche Regulierung“ versus „Marktkonforme Deregulierung“. In nahezu allen Schlüsselfragen der beruflichen Weiterbildung, wie z. B. der Weiterbildungsstatistik, der Freistellung von der Arbeit für Bildungszwecke, der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, der bundesweiten Fortbildungsberufe oder der Zertifizierung und Qualitätssicherung prallen die gegensätzlichen Positionen nach dem klassischen Regulierungs-/Deregulierungsmuster aufeinander und führen insbesondere in der Diskussion zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften vielfach zu Blockierungen (vgl. Ehrke, M.; Heimann, K. 1995).

Zugleich wird aber auch deutlich, dass schon angesichts der Differenziertheit der Weiterbildung und ihrer vielfältigen Aufgaben keine „einfachen“, d.h. polarisierten Lösungen möglich und sinnvoll sind. Mit dem Instrument verstärkter staatlicher Kontrolle und Intervention wären die Aufgabenstellungen der Weiterbildung nur um den Preis zu lösen, dass der Weiterbildungsbereich seine ihn auszeichnende Fähigkeit, sich flexibel und dynamisch zu verhalten, verlöre. Umgekehrt würde eine ausschließlich auf einer Steuerung über den Markt basierende Weiterbildung insbesondere längerfristig in zahlreichen Bereichen zu Defiziten führen, die sich z. B. dahingehend auswirken können, dass Personengruppen tendenziell von der Teilnahme an Weiterbildung ausgeschlossen und finanzielle Mittel fehlgeleitet werden.

Die Alternative zu diesen wenig attraktiven Polarisierungen war und ist, die Strukturen und Verfahren der Weiterbildung auf der Grundlage konsensorientierter Entscheidungsfindung zu gestalten. Insbesondere bei der praktischen Problemlösung „vor Ort“ zeigt sich der Zwang zu solchen für alle Seiten produktiven Kompromissen. Nicht zuletzt deshalb wurden z. B. Weiterbildungsabschlüsse auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) vor allem auf der regionalen Ebene der zuständigen Stellen geregelt. Mit zuletzt 2.600 regionalen Weiterbildungsabschlüssen bei 370 Fortbildungsprofilen wurde allerdings die Ambivalenz dieser Entwicklung deutlich: Die hohe Anzahl der Abschlüsse ging letztlich auf Kosten der Transparenz der Regelungen

und auf Kosten der überregionalen Verwertung und Anerkennung der Qualifikationen.

Es ist insbesondere der Bereich der Fortbildung und hier wiederum die in der Terminologie des BBiG und des Arbeitsförderungsgesetz (AFG) so genannte Aufstiegsfortbildung, um die die Grundsatzdebatte von Regulierung vs. Deregulierung in der Weiterbildung geführt wird. Ausgangspunkt sind dabei die im BBiG und in der HwO enthaltenen Möglichkeiten für die Regelung der beruflichen Fortbildungsabschlüsse:

- Nach § 46,1 BBiG (bzw. § 42,1 HwO) können die zuständigen Stellen, das sind im Wesentlichen die Kammern, Ziele, Inhalte und Voraussetzungen von Fortbildungsprüfungen für ihren regionalen Zuständigkeitsbereich regeln (Beispiele: Bankfachwirt, Werbefachwirt);
- nach § 46,2 BBiG (bzw. 42,2 HwO) hat der Bund – „als Grundlage für eine geordnete und einheitliche berufliche Fortbildung“ – die Möglichkeit, auf dem Verordnungswege bundesweite Fortbildungsordnungen zu erlassen, die ebenfalls Ziele, Inhalte, Verfahren und Voraussetzungen für Prüfungen bestimmen (Beispiele: Fachagrarwirt, geprüfter Industriemeister).

Die Teilnahme an der so in BBiG und HwO verankerten Aufstiegsfortbildung wurde durch das gleichzeitig und in engem sachlichen Zusammenhang entstandene AFG von 1969 gefördert. In erster Linie stammten diese finanziellen Mittel aus den Beiträgen zur Arbeitslosenversicherung, die nur im Falle von Defiziten im Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit durch Bundeszuschüsse ausgeglichen wurden. Diese AFG-finanzierte Aufstiegsfortbildung war nicht nur als ein Kernstück aktiver Arbeitsmarktpolitik, sondern auch – in ihren BBiG-Bestimmungen – als eine wesentliche Grundlage für ein Weiterbildungssystem konzipiert, das das duale System der Ausbildung ergänzen und weiterführen sollte.

Vor diesem Hintergrund sind im Jahr 1996 zwei für die Gestaltung der beruflichen Weiterbildung wichtige Entscheidungen getroffen worden:

- Im April wurde das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) verabschiedet, nach dessen Bestimmungen die Vorbereitung auf öffentlich-rechtliche und staatliche Weiterbildungsabschlüsse erstmals aus Steuermitteln gefördert wird; die AFG-Förderung der Aufstiegsfortbildung war bereits 1994 weggefallen.
- Im Dezember schlossen die Sozialparteien eine Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 46 BBiG/§ 42 HwO, die die bundesweiten Regelungsmöglichkeiten der Weiterbildung „im Interesse der Fortentwicklung der Weiterbildung“ nutzen sollen, indem das Verfahren der Überführung von regionalen Fortbildungsregelungen in bundesweite Verordnungen an Kriterien und Verfahren der Sozialparteien gebunden wird.

Mit diesen beiden Entscheidungen, die Regulierungen bzw. Vorgriffe auf staatliche Regulierungen darstellen, ist auch eine qualitative Bewegung in einen Bereich gekommen, der sich seit Jahren vor allem durch quantitative Dynamik auszeichnet.

Das so genannte „Meister-BAföG“ räumt den beruflich qualifizierten Fachkräften einen gesetzlich verankerten Rechtsanspruch auf staatliche Förderung ein. Mit dieser für Studenten vergleichbaren Förderung wird ein Beitrag zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung signalisiert. Materiell handelt es sich um eine Mischfinanzierung, bei der der private Anteil in der Regel weit über dem staatlichen Anteil der Finanzierung liegt. Auch bei den Gesamtaufwendungen (Privatwirtschaft, Bundesanstalt, Privatpersonen, öffentliche Hand) von insgesamt rund 60 Mrd. DM jährlich für die berufliche Weiterbildung liegt der Anteil der öffentlichen Hand im übrigen bei nur rund 7 %.

Übersicht: Finanzielle Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung nach Finanzierungsträgern 1992/1993 (in Mrd. DM)

Betriebe/Arbeitgeber (ohne Landwirtschaft und freie Berufe)	24,7 ¹
Bundesanstalt für Arbeit Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung (ohne Rehabilitation, Eingliederung von Aussiedlern)	19,0 ²
Öffentliche Hand (ohne Förderprogramme, Steuerreduzierung, Weiterbildung im öffentlichen Dienst)	4,5 ³
Weiterbildungsteilnehmer	9,8 ⁴

Quellen: ¹Grünwald/Moraal, 1995; ² Bundesanstalt für Arbeit, 1993; ³ Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), 1995; ⁴ von Bardeleben/Sauter, 1995

Die neue finanzielle Förderung dürfte auch ein wichtiger Grund sein, dass die erwartete Akzeptanz bei den Adressaten bisher nicht eingetreten ist: Ein Jahr nach Inkrafttreten der neuen Finanzierung lagen 55.000 Anträge auf Förderung vor, ausgegangen war man von 90.000 Teilnehmern im Jahresdurchschnitt. Diese Nachfragerlücke dürfte vor allem zwei Gründe haben: Die finanzielle Ausstattung ist weniger attraktiv als die weggefallene AFG-Förderung und die administrative Durchführung des Gesetzes durch die Länder leidet an Anlaufschwierigkeiten, da von Land zu Land unterschiedliche Einrichtungen mit der Durchführung des Gesetzes beauftragt sind (z. B. Landesämter für Ausbildungsförderung, Kammern, Landesverwaltungsamt). Ein weiterer und möglicherweise entscheidender Grund für einen Attraktivitätsverlust der Aufstiegsfortbildung (und damit einer verringerten Inanspruchnahme der finanziellen Förderung) ist in den verminderten

Aufstiegschancen für beruflich Qualifizierte zu sehen, die bereits heute durch weitgehend enthierarchisierte Arbeitsstrukturen verursacht werden.

Bei der neuen Vereinbarung der Tarifparteien zur Regelung der bundesweiten Aufstiegsfortbildung handelt es sich insofern um einen „Durchbruch“, als dem Konsens ein jahrelanger Konflikt voranging, der zu einem Regelungs- und Reformstau im Bereich der bundesweiten Fortbildungsberufe geführt hat. Die neue Vereinbarung der Sozialparteien sieht nun Kriterien vor, nach denen in Zukunft die so genannten Kammerregelungen nach § 46,1 BBiG in bundesweite Fortbildungsordnungen nach § 46,2 BBiG überführt werden können. Wenn die Kammerregelungen sich nach **Zeitdauer** (mindestens fünf Jahre), **regionaler Verbreitung** (mindestens fünf Bundesländer) und **quantitativer Bedeutung** (500 Prüfungsteilnehmer in den letzten drei Jahren) durchgesetzt haben, sollen künftig bundesweite Fortbildungsordnungen entwickelt werden, die die Kammerregelungen ersetzen.

Mit der Umsetzung der Vereinbarung werden also mehrere Ziele verfolgt: Zunächst einmal können die so genannten „Altlasten“ aufgelöst werden, die durch den Regelungs- und Reformstau in den letzten Jahrzehnten entstanden sind. Konkret bedeutet das: Die Anzahl der regionalen Fortbildungsregelungen, die zuletzt auf 2.608 (1996) angewachsen war, kann auf ein für alle Beteiligten überschaubares Volumen reduziert werden. In einer ersten Umsetzungsphase sollen 15 bundesweite Fortbildungsberufe vorbereitet und erlassen werden (wie z. B. der Bankfachwirt, der Versicherungsfachwirt und der Personalfachkaufmann), die pro Abschlusstyp zahlreiche regionale Regelungen aufweisen; auf den Bankfachwirt entfallen z. B. 76, auf den Versicherungsfachwirt 51 und auf den Personalfachkaufmann 75 Regelungen. Durch die Zusammenfassung in bundeseinheitliche Abschlüsse wird es möglich, dass ca. 900 regionale Regelungen der Kammern aufgehoben werden können, für zwei Drittel der Fortbildungsteilnehmer gelten dann bundeseinheitliche Abschlüsse.

Nach Abbau der „Altlasten“ erlauben die vereinbarten Kriterien eine kontinuierliche Entwicklung der Abschlüsse auf beiden Ebenen. Das bedeutet zum einen, daß das Spektrum der bundesweiten Weiterbildungsabschlüsse voraussichtlich auch auf die neuen Dienstleistungsbereiche ausgedehnt werden kann (wie z. B. Gesundheit, Pflege, Sicherheit, Tourismus), die bisher nicht ausreichend durch bundesweite Abschlüsse für die Teilnehmer erschlossen sind. Zum anderen können die regionalen Abschlüsse auf ihre eigentliche Funktion konzentriert werden, nämlich für den zuerst regional entstehenden Weiterbildungsbedarf neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder zu erschließen. Die Kammern können damit ihre innovative Aufgabe, Impulse für neue Qualifikationen und Berufe zu geben, verstärken.

Schließlich besteht die Chance, daß sich das tripartitische Handeln von Staat und Sozialparteien auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung „normalisiert“,

denn im Bereich der bundesweiten Fortbildungsregelungen war dieser Konsens zwischen den Sozialparteien bisher eher die Ausnahme als die Regel. Weil sich der Bund aber an das **Konsensprinzip** hielt, nämlich keine Weiterbildungsregelung gegen den erklärten Willen einer der Sozialparteien zu erlassen, war die Handlungsabstinenz des Bundes bei anhaltendem Dissens der Sozialparteien letztlich der entscheidende Faktor für den eingetretenen Regelungs- und Reformstau. Durch die Vereinbarung wird der Bund als Verordnungsgeber in die Pflicht genommen, die anstehenden Arbeiten für die Entwicklung der Fortbildung voranzutreiben; das gilt nicht nur für die Entwicklung und Vorbereitung der Rechtsverordnungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), sondern auch für die Hilfen zur Erarbeitung von Lehrgangsempfehlungen und für die Dienstleistungen im Bereich der Information und Dokumentation der Fortbildungsregelungen auf allen Ebenen für alle Beteiligten.

Je nach Standpunkt wird man die beiden Entscheidungen (AFBG und die Vereinbarung der Tarifparteien) unterschiedlich interpretieren können: Einmal als Eingeständnis, dass der Markt allein in der Weiterbildung nicht alles für alle zum besten regelt, sondern dass es vielmehr der Regulierung bedarf, um die Weiterbildung im Interesse aller beteiligten Personengruppen zu fördern. Zum anderen wird man die beiden Entscheidungen aber auch als Setzung von wichtigen Rahmenbedingungen sehen können, die Fehlentwicklungen des Marktes verhindern, bzw. korrigieren. Insofern sind sie als Ausdruck einer weitgehend deregulierten Weiterbildung und eines sehr stark eingeschränkten Staatsmonopols in diesem Bereich zu betrachten; denn schließlich waren es die Sozialparteien, die den Orientierungsrahmen vereinbarten.

Gleichgültig welcher Sichtweise man zuneigt, symptomatisch für die Weiterbildung ist, dass ihre Entwicklung in den letzten 25 Jahren von einer Grundsatzdiskussion über Regulierung/Reglementierung vs. Deregulierung/Marktorganisation begleitet und z. T. bestimmt wurde. Zugleich wurde inzwischen aber auch deutlich, dass sich unterhalb der Grundsatzpositionen produktive pragmatische Lösungen und Perspektiven abzeichnen, die das klassische Regulierungs-/Deregulierungsschema partiell überwinden und überflüssig machen.

Die Vereinbarung und ihre Umsetzung sind ein gutes Beispiel dafür, dass Weiterbildung als öffentliche Aufgabe und offener Weiterbildungsmarkt sich nicht gegenseitig ausschließen müssen. Voraussetzung dazu ist allerdings, dass öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung nicht notwendigerweise mit der Einordnung in die Staatsverwaltung gleichgesetzt wird. Sie dürfte nur eine von mehreren Möglichkeiten sein, öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung durchzusetzen; wirksamere Möglichkeiten sind z. B. darin zu sehen, dass Infrastrukturhilfen für die Förderung der Markttransparenz oder die Qualitätssicherung der Weiterbildung angeboten und umgesetzt werden. Genau dieses wird mit der Vereinbarung der Sozialparteien ebenso intendiert wie mit dem steuer-

finanzierten Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen: Es werden z. B. Rahmenbedingungen gesetzt, um

- ein breites Spektrum von bundeseinheitlichen, staatlich anerkannten Weiterbildungsabschlüssen zu ermöglichen – bei gleichzeitigem Abbau einer Überregulierung auf regionaler Ebene;
- mit Hilfe von einheitlichen Berufsstandards die Qualität des Angebots und der Prüfungen zu sichern;
- durch die Dokumentations- und Informationspflichten des BIBB die Transparenz des Marktes für Fortbildungsregelungen herzustellen sowie
- durch einen gesetzlich festgelegten Rechtsanspruch auf finanzielle Förderung den Zugang für beruflich Qualifizierte zu anspruchsvollen Weiterbildungsabschlüssen zu erleichtern.

Die genannten Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Weiterbildungsabschlüssen und deren erleichterter Erwerb aufgrund finanzieller Hilfen stellen Grundlagen für die Weiterbildung dar, die langfristig die Entwicklung eines eigenständigen dualen Weiterbildungssystems in Deutschland erlauben (vgl. Schmidt, H. 1997, S. 2).

Die skizzierten Entscheidungen (Vereinbarung der Sozialparteien und das AFBG) beziehen sich zwar nur auf den quantitativ relativ schmalen Sektor der Aufstiegsweiterbildung, aber die so geschaffenen Konturen dürften längerfristig auch für die gesamte berufliche Weiterbildung eine strukturierende Bedeutung haben. Nicht zuletzt dürfte dazu auch die seit Mitte der 80er-Jahre zu beobachtende Erosion der Aufstiegsweiterbildung beitragen. Im Rahmen der weiter vordringenden enthierarchisierten Arbeits- und Organisationsstrukturen büßt die traditionelle Aufstiegsweiterbildung mit anerkannten Weiterbildungsabschlüssen ihre Bedeutung als Vehikel des Aufstiegs immer mehr ein. Dies dürfte sich für die betroffenen unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche, wie z. B. Handwerk, Industrie, neue Dienstleistungen in unterschiedlichen Formen und Geschwindigkeiten vollziehen; längerfristig dürften sich damit aber auch die Grenzen der traditionellen Unterscheidung von Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung verwischen. Vieles spricht dafür, dass die traditionellen Formen und Funktionen der Weiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens neu zu gestalten sind.

Wie andere Bereiche der Gesellschaft befindet sich die Weiterbildung in einem Prozess, der bereits erkennen lässt, was keinen Bestand haben wird, wenig präzise ist jedoch, wohin im Einzelnen die Entwicklung geht. Arbeits- bzw. Berufsstrukturen und -anforderungen ändern sich laufend. Angesichts des systembedingten Prognosedefizits in marktwirtschaftlichen Strukturen sind deshalb genaue Vorgaben und Regelungen für Qualifizierungsnotwendigkeiten nicht möglich oder haben ein kurzfristiges Verfallsdatum. Vorgaben und Regelungen müssen vor

diesem Hintergrund den Charakter von Rahmenbedingungen haben, den einzelnen, insbesondere den Erwerbstätigen bzw. -fähigen, in die Lage zu versetzen, rasch und flexibel auf die ihn betreffenden Veränderungen in Arbeit und Beruf zu reagieren. Von daher haben die skizzierten Entscheidungen für öffentlich verantwortete Regelungen die Funktion, den einzelnen als Regelungsinstanz zu stärken. Möglicherweise wird diese Reform auch bewirken, dass die Interessen der Individuen und ihre Wahlfreiheit mehr als bisher zur Geltung kommen (vgl. Edding 1988).

In den folgenden sieben Thesen werden Aspekte und Phasen der ordnungspolitischen Entwicklungen hervorgehoben. Leitend ist dabei der Gesichtspunkt, dass sich jenseits des grundsätzlichen Konflikts von „staatlicher Regulierung“ und „marktkonformer Deregulierung“ pragmatische Handlungsmuster durchsetzen, die in öffentlich verantworteten Rahmenbedingungen (z. B. Fortbildungsregelungen) die Voraussetzungen sehen, dem einzelnen Weiterbildungsinteressenten verstärkt steuernde Funktionen und Wahlfreiheit in der Gestaltung „seiner“ Weiterbildung einräumen.

These 1: Unzureichende Systembildung

Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Teilen des Bildungssystems ein Bereich sui generis; sie ist eigentlich kein „System“ (keine 4. Säule), sondern eine Mischung aus marktmäßig organisierten Elementen und unkoordinierten, punktuellen Staatsinterventionen. Nur ein kleiner Teil der Weiterbildung (insbesondere die Aufstiegsfortbildung) ist dem klassischen schulmäßig organisierten Bildungssystem zuzurechnen. Die Systembildung insgesamt hat bisher nicht stattgefunden und muss als misslungen gelten, sofern sie angestrebt wurde.

Bis heute gehört die Feststellung, dass die Weiterbildung der quartäre Bereich bzw. die vierte Säule des Bildungswesens und als solche ausgebaut werden müsse, zu den Standardaussagen aller bildungspolitischen Seiten. Bei diesem Anspruch werden die Realitäten weitgehend übersehen. Als die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der Weiterbildung im Unterschied zu anderen Teilen des Bildungssystems haben sich vor allem der Pluralismus, d.h. das Nebeneinander unterschiedlicher Anbieter und Angebote, die marktwirtschaftliche Organisation des Angebots sowie die subsidiäre Rolle des Staates herausgebildet. Im Spektrum der Anbieter ist – immer noch – nach primär beruflicher oder primär nicht-beruflicher Orientierung (z. B. Akademien, VHS) zu unterscheiden. Insbesondere die berufliche Weiterbildung hat sich zu einem Instrument in zahlreichen Politikfeldern entwickelt, wie z. B. der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung, der Arbeitsmarktpolitik und der regionalen Wirtschaftsförderung. Für die Segmentierung der Weiterbildung sind die Finanzierungsgesichtspunkte entscheidend. Trotz der dominanten Mischfinanzierung sind Teilbereiche mit spezifischen Anbieter-/Nachfragestrukturen entstanden, wie z. B. die betriebliche Wei-

terbildung, die AFG-geförderte Weiterbildung, die staatlich finanzierte Aufstiegsfortbildungsförderung sowie die eigenfinanzierte Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund ist der Gesamtbereich Weiterbildung rechtlich stark zersplittert: Die Zuständigkeitsverteilung zwischen Bund, Ländern und Kommunen ist durch ein Nebeneinander von unverbundenen Gesetzen und rechtlichen Regelungen gekennzeichnet. Die Loseblattsammlung des Weiterbildungsrechts umfasst inzwischen vier Bände (Grundlagen der Weiterbildung 1994). Neben den wichtigsten Gesetzen auf Bundesebene, wie z. B. dem BBiG, dem AFG, dem AFBG, dem Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) sowie den Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsgesetzen und Bildungsurlaubsgesetzen auf Länderebene gibt es eine kaum noch zu überschauende Anzahl von rechtlichen Regelungen für Weiterbildungs- bzw. Fortbildungsberufe: Neben den 2.600 Prüfungsregelungen auf der regionalen Ebene der zuständigen Stellen (§ 46,1 BBiG bzw. § 42,1 HwO), sind rd. 120 landesrechtliche Regelungen für Weiterbildungsabschlüsse (insbesondere Technikerabschlüsse) sowie 183 bundesweite Fortbildungsordnungen festzustellen, von denen allein 160 Regelungen auf den Meisterbereich entfallen.

Insgesamt hat sich die Weiterbildung also eher zu einem Regelungsdschungel als zu einem System entwickelt.

Die Forderung einer Integration der Weiterbildung in das Bildungswesen wird seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) mit der Konsequenz verknüpft, dass die Weiterbildung, „wie alle anderen Teile des Bildungssystems“ der öffentlichen Verantwortung unterliege. Dieser Anspruch hat in der Vergangenheit nicht selten dazu geführt, dass die Weiterbildung auf den schulmäßig organisierten Teil (wie z. B. die Fachschulen) reduziert wurde. Die Perspektive des lebensbegleitenden Lernens ging bei dieser reduzierten Betrachtung weitgehend verloren. F. Edding (1988) hat dieses falsche Verständnis von Integration kritisiert, in dem er darauf verwies, dass es bei der Integration der Weiterbildung nicht um eine neue Stufe oder eine Säule alter Art im Aufbau des Bildungswesens gehe, „... sondern um das Konzept einer Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahn, von Studier-, Erwerbs- und Familientätigkeit“. Dieses integrative Konzept umfasst – neben dem Lernen in Weiterbildungseinrichtungen – selbstorganisiertes Lernen in der Arbeitszeit und der Freizeit.

These 2: Wandel der ordnungspolitischen Vorstellungen

Zahlreiche „Wenden“ und Brüche kennzeichnen die Entwicklung der Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten. Die ordnungspolitischen Vorstellungen haben sich gewandelt – bis hin zum Transformationsprozess in den neuen Ländern. Die quantitative Dynamik der Weiterbildung, insbesondere im beruflichen Bereich, wird jedoch weniger durch politische Intentionen als durch die Veränderungen in den Arbeits- und Qualifikationsstrukturen geprägt.

Die Entwicklung der Weiterbildung ist von unterschiedlichen ordnungspolitischen Phasen geprägt:

Bis Mitte der 60er-Jahre dominierte der eher „okkasionelle“ Charakter der Erwachsenenbildung mit ihrem sozial-kulturellen Angebot, das vor allem in den Volkshochschulen durchgeführt wurde; berufliche Qualifizierung blieb im Hintergrund; unter internationalem Einfluss entstanden jedoch die ersten Managementschulen und -kurse.

Mit der „realistischen Wende“ der Erwachsenenbildung Ende der 60er-Jahre, die mit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966) „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960 eingeleitet wurde, setzt sich ein verändertes Selbstverständnis der Erwachsenenbildung durch. Es schlägt sich in Modellen und Vorschlägen für eine stärkere Systematisierung, Abschlussbezogenheit und berufliche Orientierung der Erwachsenenbildung nieder (z. B. als „Dritter“ Bildungsweg); berufliche Fortbildung und Umschulung wird zum Instrument aktiver Arbeitsmarktpolitik und international wurden die ersten life-long-learning-Strategien im OECD-Rahmen entwickelt („recurrent education“).

Mit dem vom Deutschen Bildungsrat initiierten Schritt von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung Anfang der 70er-Jahre wird das Ordnungskonzept der „öffentlichen Verantwortung“ entwickelt, das sich in ersten (länder)gesetzlichen Regelungen zur Weiterbildung/Erwachsenenbildung und in Bildungsurlaubsgesetzen niederschlägt. Inzwischen gibt es in 10 Bundesländern solche Freistellungsgesetze, deren Inanspruchnahme jedoch relativ gering geblieben ist (ca. 2–3 % der Anspruchsberechtigten nutzen diese Freistellungsmöglichkeiten für Lernzwecke).

Seit den 80er-Jahren dominiert ein Ordnungskonzept, das von marktwirtschaftlichen Vorstellungen geprägt ist; die betriebliche Qualifizierung wird zum quantitativ bedeutendsten Segment der Weiterbildung. Im Transformationsprozess vom Plan zum Markt wird dieses Konzept Anfang der 90er-Jahre in die neuen Länder übertragen. In der damit verbundenen „Maßstabsvergrößerung“ werden allerdings auch zahlreiche Mängel und Defizite deutlich (z. B. unzureichende Verbraucherschutzregelungen).

Die Gegenwart ist – nicht zuletzt unter dem Diktat „leerer Kassen“ – von einer Rückverlagerung vergesellschafteter Formen des Lernens in die Familie und in die Freizeit geprägt; das informelle selbstorganisierte Lernen wird wiederentdeckt und im Rahmen multimedialer Lernarrangements als „zukunftssträchtig“ betont (vgl. Dohmen 1996).

Angesichts der Zurückhaltung des Staates bleibt der ordnungspolitische Handlungsrahmen wenig ausgeprägt. Die Strukturen sind dort am deutlichsten, wo,

wie in der AFG-finanzierten Weiterbildung, Einfluss auf Inhalte, Ziele, Qualitätsstandards und damit auf die gesamte Weiterbildungsinfrastruktur ausgeübt werden kann. Das gilt auch für den gesamten Bereich der klassischen Aufstiegsweiterbildung, der an staatlich anerkannten Abschlüssen orientiert ist. Alle Ansätze jedoch, die auf Regelungen der betrieblichen Weiterbildung abzielten, wie z. B. die Freistellungsgesetze der 70er-Jahre oder die tarifvertraglichen Regelungen zur Qualifizierung in den 80er-Jahren sind weitgehend Stückwerk geblieben.

Die betriebliche Weiterbildung als der quantitativ bedeutendste Teil der Weiterbildung entwickelte sich immer stärker zu einem Instrument der unternehmensinternen Personal- und Organisationsentwicklung.

These 3: Lernen im Prozess der Arbeit

Die Qualifikationsanforderungen und -strukturen verändern sich unter dem Einfluss neuer schlanker Arbeits- und Organisationsstrukturen (wie z. B. Gruppenarbeit, flachere Hierarchien, Qualitätsmanagement). Es wachsen die Ansprüche an das Kontextwissen und stärker noch die an Sozialkompetenzen, die vor allem durch arbeitsplatznahes und arbeitsintegriertes Lernen zu erwerben sind.

Erwerb und Anwendung von Qualifikationen/Kompetenzen fallen tendenziell zusammen.

Die unter Kostendruck eingeführten neuen Organisations- und Arbeitsstrukturen bestätigen nicht nur den Trend zur ganzheitlichen beruflichen Handlungskompetenz (Integration von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz); es wird auch deutlich, dass diese Anforderungen tendenziell für alle Mitarbeiter gelten, unabhängig von Qualifikation und Hierarchieebene. Lebenslanges Lernen ist nicht länger auf Arbeitsplätze für akademisch Vorgebildete beschränkt.

Da bei der Entwicklung der (ganzheitlichen) Handlungskompetenz die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums eine besondere Rolle spielt, wird auch bestätigt, dass die Verhaltensdispositionen und ihre Umsetzung am besten in der Lebens- und Arbeitspraxis erlernt und entwickelt werden können. Angesichts der zunehmenden Verdichtung von Arbeitsprozessen gibt es aber auch ambivalente Folgen dieses Trends: Lernchancen im Arbeitsprozess nehmen ab und/oder es kommt zu Überforderungen und Demotivation der Betroffenen.

Ende der 80er-Jahre rückt die betriebliche Weiterbildung in den Brennpunkt des Interesses. War sie bis dahin noch weitgehend eine „black box“ (vgl. BMBF 1990), werden nun der Lernort Betrieb und die Betriebe als Bildungsträger zum bevorzugten Forschungsfeld. Im Mittelpunkt stehen dabei Themen des Lernens in der Arbeit, die Bildungswirksamkeit der Arbeit und die Gestaltung der Arbeit als Lernumgebung sowie die Fragen der Umsetzung des Gelernten in der Praxis (Transferproblem).

These 4: Wachsende Selbststeuerung des Lerners

Der Trend zum gruppen- und selbstorganisierten Lernen in der Arbeit macht formalisierte Lehrgänge (mit anerkannten Abschlüssen) nicht überflüssig, zeigt jedoch deren Grenzen auf und macht mögliche Fehlentwicklungen und Mängel der traditionellen, überwiegend schulisch organisierten Weiterbildung im Hinblick auf das erforderliche lebensbegleitende Lernen deutlich. Die Disfunktionalität des traditionellen Bildungssystems wächst.

Ergebnisse aus empirischen Erhebungen zeigen (z. B. FORCE-Erhebung des Statistischen Bundesamtes und des Bundesinstituts für Berufsbildung), dass bereits heute ein großer Anteil der Unternehmen über differenzierte Formen des arbeitsplatznahen und arbeitsintegrierten Lernens verfügt (z. B. Coaching, Qualitätszirkel, Gruppenarbeit) (vgl. Grünewald, U.; Moraal, D. 1996). Die Lerneffekte dieses arbeitsintegrierten Lernens können durch außerbetriebliche Lehrgänge nicht oder nicht angemessen erreicht werden. Es handelt sich vor allem um fachübergreifende Problemlösungskompetenzen, die wechselnde Lebenssituationen und Aufgabenkonstellationen benötigen, um sich zu entwickeln.

Bei einer einseitigen Ausrichtung auf die klassischen außerbetrieblichen Lehrgänge mit z.T. fixierten Curricula besteht die Gefahr von Fehlentwicklungen:

- Das Auseinanderfallen von „Lernfeld“ und „Funktionsfeld“ macht viele Weiterbildungsanstrengungen zunichte,
- Arbeitslose werden z. B. von einer für ihre Reintegration wichtigen Kompetenzentwicklung in der Praxis ausgeschlossen,
- es kommt weder zu den für das lebenslange Lernen wichtigen Effekten des „recurrent education“ noch des „recurrent work“,
- die effiziente Verteilung der Bildungsaktivitäten auf Ausbildung und Weiterbildung wird vernachlässigt, d. h. eine Integration von Aus- und Weiterbildung wird erschwert.

Von daher wird eine „Gewichtsverlagerung“ in den Lernprozessen erforderlich: Weg von schulisch organisiertem Lernen mit formellen Curricula und hin zu einem offenen, situationsbezogenen Lernen. Anstelle einer Zuteilung von Kursen wird damit auch die freie Wahl der Individuen gefördert. Im Sinne des „self-directed learning“ entscheidet der einzelne Lerner über das Angebot und nutzt für das Erreichen seiner Lernziele sowohl informelle als auch institutionalisierte Lernhilfen. Gegenüber einem solchen integrativen life-long-learning-Konzept wird das traditionelle Bildungssystem, das sich einseitig auf fixierte Curricula in institutionalisierten Lernorganisationen stützt, disfunktional, d. h. zentrale Kompetenzen für die Bewältigung des Wandels werden nicht erreicht.

These 5: Öffentliche Verantwortung

Angesichts der neuen Herausforderungen und der Differenzierungen des Weiterbildungsbereichs sind die alten Ordnungs- und Politikmuster, die sich in dem Gegensatzpaar Regulierung/Deregulierung erschöpfen, nicht (mehr) angemessen. Weiterbildung als öffentliche Aufgabe und offener Weiterbildungsmarkt schließen sich gegenseitig nicht aus. Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung bedeutet nicht notwendigerweise Einordnung in die Staatsverwaltung; öffentliche Aufgabe kann z. B. auch darin bestehen, dass Infrastrukturhilfen für die Förderung der Markttransparenz oder die Qualitätssicherung der Weiterbildung angeboten werden.

In der Regel wird unterstellt, dass öffentliche Verantwortung nur als staatliche Veranstaltung möglich ist und mit staatlicher Reglementierung gleichzusetzen ist. Auch die Rede von der Weiterbildung als Teil des Bildungssystems assoziiert ausschließlich staatliche Trägerschaft der Weiterbildung. Vor diesem Hintergrund ist das Gegensatzpaar Regulierung vs. Deregulierung eindeutig besetzt.

Die Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung als staatliche Rahmengesetzgebung (in Form von Gesetzen und staatlicher Administration) ist jedoch nur eine von mehreren Möglichkeiten, öffentliche Verantwortung für Weiterbildung durchzusetzen, wobei die Durchführung dem privaten Sektor ermöglicht wird (vgl. Richter, I. 1970, 1994; Buttler, F. 1994). Angesichts der Differenziertheit von Weiterbildung gibt es ein weites Spektrum mit Teilbereichen, die unterschiedliche Trägerschaften aufweisen (z. B. privat, staatlich, kommunal, verbandlich). Entscheidend für die Wahrung öffentlicher Verantwortung ist in einem solchen heterogenen Bereich nicht die Trägerschaft, sondern inwieweit der Weiterbildungsinteressent in die Lage versetzt wird, an einem Angebot zu partizipieren, d.h. inwieweit also Zugang, Transparenz, Qualität und Finanzierung gewährleistet sind. Angesichts der Gefahr von staatlichen Steuerungsdefiziten ist öffentliche Verantwortung sogar eher durch öffentlich legitimierte Verfahren gewährleistet, an denen Vertreter gesellschaftlicher Gruppen beteiligt sind (vgl. Faulstich, P. 1995). Ansätze für produktive Kompromiss- oder Zwischenlösungen im Rahmen eines differenzierten Netzwerks für lebenslanges Lernen sind z. B. eine Förderung ohne öffentliche Trägerschaft (Beispiel: AFG-geförderte Weiterbildung), staatliche Qualitätskontrolle bei privatwirtschaftlicher Trägerschaft (z. B. Fernunterricht) oder die Gewährleistung von Berufsstandards (z. B. bei Weiterbildungsregelungen) im Konsens von Staat und gesellschaftlichen Gruppen. Unverzichtbare Bestandteile für öffentliche Verantwortung sind z. B. Rahmenbedingungen, um

- den Zugang zur Weiterbildung für alle zu gewährleisten (z. B. mit Finanzierungshilfen),
- die Standards und den Teilnehmerschutz des Angebots zu sichern und
- die Transparenz des Marktes herzustellen.

Die eingangs skizzierten aktuellen Entscheidungen für eine steuerfinanzierte Förderung des Erwerbs von Weiterbildungsabschlüssen mit Hilfe des „Meister-BAföG“ sowie die Weiterentwicklung und der Ausbau von Weiterbildungsabschlüssen im Konsens von Staat und Sozialparteien markieren solche Fixpunkte bzw. „Knoten“ der öffentlichen Verantwortung im „Netzwerk“ einer Weiterbildung, die Arbeit, Freizeit und Mediennutzung mit Lernen verbinden.

These 6: Subsidiarität und Konsens

Das Subsidiaritätsprinzip des Staates einerseits und das Konsensprinzip im staatlichen Handeln mit den Sozialparteien andererseits sind die wichtigsten Regeln für Entscheidungen des Staates in einem Bildungsbereich, der auch privat gestaltet werden kann. Beide Prinzipien werden in der Interessenauseinandersetzung der Sozialparteien instrumentalisiert. Die Interessen der (potentiellen) Teilnehmer bleiben unberücksichtigt, wenn es anstelle eines Interessenausgleichs zu gegenseitiger Blockade kommt.

Das Subsidiaritätsprinzip, nach dem der Staat nur dann eingreifen soll, wenn eine Aufgabe durch Individuen und/oder gesellschaftliche Gruppen nicht bewältigt werden kann, hat bisher nicht zu einem (rechtlichen) Ordnungsrahmen für die Weiterbildung geführt, der mehrheitlich akzeptiert wird.

Die Auseinandersetzung zwischen den Sozialparteien über die Umsetzung der ordnungspolitischen Vorstellungen des Berufsbildungsgesetzes (insbesondere § 46 BBiG) hat von Anfang an immer wieder zu gegenseitiger Blockierung und Stagnation in der Entwicklung der Ausgestaltung eines Ordnungsrahmens geführt. Nicht zuletzt deshalb, weil der Staat das Konsensprinzip nur eingeschränkt praktizierte, denn das richtig angewendete Konsensprinzip zwingt den Staat zum Handeln, wenn sich die Sozialparteien gegenseitig blockieren.

Während die Arbeitgeberseite im Interesse von Dynamik, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität gegen Regulierung und staatliche Intervention im Weiterbildungsbereich argumentiert, wurde von Seiten der Gewerkschaften Regulierung und staatliche Intervention im Weiterbildungsbereich im Interesse einer Transparenz des Weiterbildungsmarktes, überbetrieblicher Mobilität und Verwertbarkeit der erworbenen Berufsqualifikationen vertreten.

Angesichts dieser Situation hat das Konsensprinzip, nach dem der Staat nur tätig wird (z. B. bei dem Erlass von Verordnungen für Weiterbildungsberufe), wenn sich die Sozialparteien geeinigt haben, nur dann Erfolg, wenn von Seiten des Staates auch alles getan worden ist, um den Interessenausgleich herbeizuführen. Die neue, oben skizzierte Vereinbarung der Sozialparteien, die auf diese Weise zustande kam, lässt sogar hoffen, dass eine Trendwende zugunsten neuer Konturen für die Weiterbildung eingetreten ist. Nach wie vor bleibt jedoch die Frage

offen, wie dieser Konsens bei aktuellen Problemlagen (immer wieder) so rechtzeitig zustande kommt, dass er die Funktion öffentlicher Verantwortung wahrnehmen kann; denn in der Vergangenheit wirkte sich die Handlungsabstinenz des Staates bei Dissens der Sozialparteien in der Regel zu Lasten der (potenziellen) Teilnehmer der Weiterbildung aus.

These 7: Netzwerk für Verbundlösung

Im Rahmen eines konkreten Konzepts für die lebensbegleitende Weiterbildung, das duale Merkmale besitzt, besteht die Möglichkeit einer produktiven „Zwischenlösung“ für die Alternative „Regulierung/Deregulierung“. In einer durchgängig dualen Lösung bzw. in einer Netzwerklösung ist auch ein Verbund öffentlich-rechtlicher Korporationen, staatlicher Einrichtungen und privater Organisationen – und damit öffentliche Verantwortung – als aussichtsreich anzusehen.

Die Positionen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern schließen sich in der Praxis nicht vollständig gegenseitig aus; dies zeigt die neue Vereinbarung vom Dezember 1996, durch die „im Interesse der Fortentwicklung der Weiterbildung“ ein Verfahren zur Überführung von regionalen Fortbildungsregelungen in bundesweite Verordnungen eingerichtet wird. Der gemeinsame Regelungsbedarf in der beruflichen Weiterbildung ist – so zeigt es die bisherige Entwicklung – eher punktuell und auf solche Zusammenhänge bezogen, in denen die Gefahr von Verstaatlichung und Verschulung von vornherein gering ist. Fortbildungsordnungen z. B. kommen diesen Wünschen entgegen, denn es handelt sich um Prüfungsregelungen ohne fixierte Curricula. Es geht in den von den zuständigen Stellen (überwiegend Kammern) durchgeführten Prüfungen um den Nachweis von Kompetenzen, unabhängig davon, wie und wo diese Kompetenzen erworben wurden. Es kommt zu einem Zusammenwirken von privaten Organisationen, öffentlich-rechtlichen Einrichtungen und staatlicher Verwaltung, d.h. ein Verbund, auf dem öffentliche Verantwortung im Sinne der „Tripartität“ beruht.

Eine vergleichbare Konstellation ist beim dualen System vorhanden, das sich gegen alle Verschulungs- und Verstaatlichungsabsichten durchsetzte, weil es Praxisbezug und Beschäftigungsrelevanz gewährleistet. Von daher sind auch für die Weiterbildung immer wieder duale Lösungen angeregt worden (vgl. Schmidt, H. 1997a). Unter dem Aspekt der wachsenden Bedeutung integrativer Konzepte für das lebensbegleitende Lernen umfassen die neueren Vorschläge nicht die Aus- und Weiterbildung, sondern beziehen in berufsintegrierenden Studiengängen (vgl. Bildungskommission NRW 1995) auch den tertiären Bereich ein. So wird z. B. im „Reformprojekt Berufliche Bildung“ des BMBF von April 1997 der „Ausbau dualer Aus- und Weiterbildung in Zusammenarbeit von Betrieben und Fachhochschulen“ gefordert. Konkrete Pläne für ein Pilotprojekt zu einem dualen Ausbildungs- und Studiengang liegen bereits vor: In Zusammenarbeit zwischen der

Hochschule für Technik und Wirtschaft, der IHK des Saarlandes und des Berufsförderungswerks Saarland ist ein integrierter Ausbildungs- und Studiengang im Fachbereich Elektrotechnik entwickelt worden, der in einem dreistufigen Bildungsgang eine duale Erstausbildung, einen darauf aufbauenden Weiterbildungsabschluss und einen Fachhochschulabschluss umfasst.

Auch das BIBB hat einen umfassenden Vorschlag zu dieser Thematik vorgelegt. Der BIBB-Vorschlag für ein „eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem“ nimmt die Vorstellungen einer engen Verbindung der drei Qualifikationsebenen von Ausbildung, Aufstiegsfortbildung und Fachhochschule auf: Dabei geht es nicht nur um eine Integration der drei Qualifikationsebenen im Rahmen der Ausbildung mit dem Ziel, den Fachhochschul-Abschluss möglichst rasch zu erreichen; es geht auch um eine weitergehende Reformperspektive, in der der Weiterbildung das entscheidende Gewicht zukommt (vgl. Dybowski, G. u.a. 1994; Pütz, H.; Sauter, E. 1996).

Der Vorschlag umfasst neben der (dualen) Ausbildung auch die Aufstiegsfortbildung und eine Studienstufe mit dualen Komponenten **im Rahmen einer lebensbegleitenden Weiterbildung**. Die Reformperspektive zielt insofern auf eine vollständige Alternative zum schulisch/akademischen Bildungssystem: Beschäftigungsrelevanz und Praxisbezug sind durchgängig gewährleistet, denn die stärkere Verbindung von Arbeit und Lernen wird auf allen Ebenen hergestellt. Zugleich geht es aber auch um eine stärkere Verbindung von Ausbildung und Aufstiegsfortbildung, die tendenziell als eine Gesamtheit angesehen werden müssen:

- Die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung wird nicht – wie z. B. beim so genannten „Dritten Bildungsweg“ – durch die Einmündung der beruflich Qualifizierten in das traditionelle Studium hergestellt. Indem die Hochschule Weiterbildungsfunktionen übernimmt, ergeben sich auf der Studienstufe zwischen dem traditionellen Studium und dem Studium neuer Art, das mit Erwerbstätigkeit und Praktika verbunden ist oder diese voraussetzt, fließende Grenzen.
- Den beruflich Qualifizierten wird nach der Ausbildung eine durchgängig doppelte Option ermöglicht, die sich zum einen auf betriebliche Weiterentwicklung (z. B. Lernen im Prozess der Arbeit) und/oder zum anderen auf den Erwerb formaler Abschlüsse und arbeitsmarktgängiger Zertifikate auf zwei Qualifikationsebenen (Fortbildungsabschluss, Fachhochschulabschluss) bezieht.
- Die Bildungszeiten konzentrieren sich nicht auf die Ausbildung und einen möglichst raschen Ausbildungsabschluss, sie sind vielmehr weiterbildungsorientiert und damit grundsätzlich auf das gesamte aktive Berufs- und Arbeitsleben bezogen. Dies schließt auch die Möglichkeit längerer Unterbrechungen des formalen Bildungsganges ein. Eine wichtige Voraussetzung für eine solche Flexibilität der lebensbegleitenden Qualifizierung ist eine weitgehende Modularisierung des Weiterbildungsangebots (vgl. Sauter 1995).

Resümee

Die Grundsatzdebatte über Regulierung/Deregulierung der Weiterbildung, die bis heute die Entwicklung des Bereichs hemmt, hat in eine Sackgasse geführt. Die berufliche Weiterbildung ist aufgrund ihrer Differenziertheit und kompletten Aufgabenstellungen ein Bereich „sui generis“, für den weder die Integration in das Bildungssystem als Teil staatlicher Verwaltung noch eine reine Marktlösung angemessene Lösungen sind. Bei der Suche nach Alternativen ist zu berücksichtigen, dass die Weiterbildung über öffentlich verantwortete Rahmenbedingungen, wie z. B. anerkannte Abschlüsse, Transparenz des Angebots oder offenen Zugang verfügt, um den Weiterbildungsinteressenten Einfluss und Wahlfreiheit in der Gestaltung „ihrer“ Weiterbildung einzuräumen.

Die quantitative Entwicklung des Weiterbildungsbereichs in den letzten 25 Jahren hat überdeckt, dass es unterhalb der Grundsatzpositionen pragmatische Lösungsansätze und Perspektiven für eine lebensbegleitende Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung gibt. Im einzelnen wird z. B. nach und nach deutlich, dass

- öffentliche Verantwortung für Weiterbildung nicht mit der Eingliederung der Weiterbildung in die staatliche Verwaltung und Trägerschaft gleichzusetzen ist,
- der unvollkommene Weiterbildungsmarkt durch öffentlich verantwortete Rahmenbedingungen, wie z. B. Qualitätskontrolle, Verbraucherschutz, Transparenz z. B. Qualitätskontrolle, Verbraucherschutz, Transparenz, Abschlussregelungen und anerkannte Zertifikate zu koordinieren ist,
- die in der Regel auftretende Mischfinanzierung die verschränkten Kosten- und Nutzenaspekte der Beteiligten zum Ausdruck bringt,
- die verstärkte Gewichtsverlagerung zugunsten der Lernprozesse in der Arbeits- und Lebenspraxis, die nicht schulmäßig organisiert sind, integrative Lernkonzepte erfordert, die Lernen in Kursen, im Prozess der Arbeit, in der Freizeit sowie in der Mediennutzung netzwerkartig verbindet.

Schließlich zeigt die neue Vereinbarung der Sozialparteien zur beruflichen Fortbildung, dass das zwischenzeitlich verschüttete Verständnis von öffentlicher Verantwortung, die als Verbund öffentlich-rechtlichen, staatlichen und privaten Handelns fungiert revitalisiert wird. Diese neue „Tripartität“ in der Weiterbildung, die aus der Ausbildung stammt, lässt auch weitergehende Reformperspektiven als aussichtsreich erscheinen, die eine durchgängig duale Lösung für Ausbildung, Weiterbildung und die Fachhochschule anstreben. Die neuen Konturen für die Weiterbildung setzen bei der klassischen Aufstiegsweiterbildung an, wirken sich jedoch auf die Anpassungsfortbildung aus, zumal die Grenzen zwischen diesen traditionell unterschiedlichen Funktionen unter dem Einfluss vordringender ent-

hierarchisierter Arbeitsstrukturen immer fließender werden. Es besteht die Hoffnung, dass die alte Forderung nach der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung endlich über die „Vision von Arbeiten und Lernen“ (Schmidt, H. 1997 a) eingelöst wird.

Literatur

- BARDELEBEN, R. v., SAUTER, E. (1995): Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, S. 32–38
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Bundesanstalt für Arbeit (Hg.) (1993ff.): Förderung der beruflichen Weiterbildung. Bericht über die Teilnahme an beruflicher Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung. Nürnberg
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1993): Berichtssystem Weiterbildung 1991. Bad Honnef
- BUTTNER, F. (1994): Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. In: MittAB 1, S. 33–42
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- DOHMEN, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn
- DYBOWSKI, G; PÜTZ, H; SAUTER, E; SCHMIDT, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: BWP 6, S. 3–13
- EDDING, F. (1988): Eine Bundesrahmenordnung für die Weiterbildung? In: Institut der deutschen Wirtschaft (Hg.): Streitsache: Mehr Markt in der Weiterbildung. Köln, S. 22–33
- EHRKE, M; HEIMANN, K. (1995): Berufliche Weiterbildung zwischen Staat und Markt. Wohin geht die Reise? Die aktuelle Auseinandersetzung um die Fortbildungsbefugnisse. In: Dobischat, R; Husemann, R. (Hg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin

FAULSTICH, P. (1995): Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung. In: Dobi-schat, R; Husemann, R. (Hg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regula-tionsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin 1995, S. 365–386

Grundlagen der Weiterbildung (Hg.) (1994): Recht. Kriftel, Neuwied (Loseblatt-werk)

GRÜNEWALD, U; MORAAL, D. (1995): Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen. Berlin und Bonn.

GRÜNEWALD, U; MORAAL, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Ge-samtbericht. Bielefeld

MÜNCH, J. (Hg.) (1996): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung. Berlin

PÜTZ, H; SAUTER, E. (1996): Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Die berufsbildende Schule, Heft 1, S. 6–15

RICHTER, I. (1994): Bildung in öffentlicher Verantwortung. In: Gewerkschaftliche Bil-dungspolitik 3 (Beilage)

RICHTER, I. (1970): Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Zur Bestands-garantie und zur gesetzlichen Regelung der privaten beruflichen Bildung. Stutt-gart

SAUTER, E. (1995): BIBB-Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufs-bildungssystem. In: Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schu-le, Jugend und Berufsbildung (Hg.): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. Veröffentlichungen zur Weiterbildung, Heft 18, Hamburg

SCHMIDT, H. (1997): Berufliche Weiterbildung gewinnt Konturen. In: BWP 3, S. 1–2

SCHMIDT, H. (1997a): Vollzogene und anvisierte Einschränkungen des Staatsmono-pols. In: Wirtschafts- und Berufserziehung 5, S. 172–184

Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (1966): In: Emp-fehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart

- 1 Originalbeitrag
- 2 Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ (RdJB) 3/2002, S. 261–273
- 3 DEHNBOSTEL, P; DIPPL, Z; ELSTER, F; VOGEL, T. (Hrsg.): Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning – Didaktische Innovationen – Modellhafte Entwicklungen. (Verlag W. Bertelsmann) Bielefeld 2003, S. 199–217
- 4 GERDS, P; FISCHER, M; DEITMER, L. (Hrsg.): Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? (Verlag W. Bertelsmann) Bielefeld 2002, S. 63–71
- 5 KRELAU, C; SIEGERS, J. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, Finanzielle Förderung. (Wolters Kluwer / Deutscher Wirtschaftsdienst) Neuwied, Köln, München 2003 (Loseblattwerk 3120, S. 1–13)
- 6 Zeitschrift „WSI-Mitteilungen“ 1/2002, S. 3–9
- 7 CRAMER, G; SCHMIDT, H; WITTEW, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Konzepte, Praxisbeispiele. (Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst) Köln 1999 (Loseblattwerk 3.1.5, S. 1–25)
- 8 GEISLER, K.A; LASKE, S; ORTHEY, A. (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung. Beraten, Trainieren, Qualifizieren. (Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst) Köln 2002 (Loseblattwerk 3.36, S. 1–20)
- 9 Vortrag in der Universität Bielefeld am 28.11.2000 (Unveröffentl. Manuskript)
- 10 Zeitschrift „Erwachsenenbildung (EB)“ 3/2000, S. 110–114
- 11 Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Forum Bildung, Bonn 2001, S. 82–90
- 12 Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“ Nr. 17, Mai-Aug. 1999, S. 15–25 (Überarbeitete Fassung)
- 13 Zeitschrift „Mitbestimmung“ 4/1999, S. 26–28
- 14 v. WEIZÄCKER, R.K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. Schriften des Vereins für Socialpolitik. Neue Folge, Band 262 (Duncker & Humblot) Berlin 1998, S. 309–326

Under the motto „Structures and interests – on the way to a coherent vocational training system” this publication presents 14 articles written between 1998 and 2003. From the point of view of initial training, further training and quality development in vocational training, these articles illustrate the ongoing development towards a responsive and independent vocational training system of equal value. In actual working life the new model shows that this educational channel has developed from a “second-grade opportunity” into a “second promising and most effective way” of acquiring top qualifications and that it has thus become an attractive alternative to the scholastic-academic educational system. The way from an apprentice to a master is therefore no longer just a vision.

Unter dem Leitthema „Strukturen und Interessen – auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem“ werden hier 14 Beiträge aus den Jahren 1998 bis 2003 vorgelegt. Aus der Sicht der Ausbildung, der Weiterbildung und der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung wird der sich seit Jahren vollziehende Wandel zu einem durchlässigen, eigenständigen und gleichwertigen Berufsbildungssystem dargestellt. Das neue Leitbild bedeutet für die Praxis: Aus dem Bildungsweg „zweiter Wahl“ ist ein „zweiter Königsweg“ für den Erwerb von Spitzenqualifikationen und damit eine attraktive Alternative zum schulisch-akademischen Bildungssystem geworden. Der Weg vom Auszubildenden zum Master ist nicht länger nur eine Vision.

ISBN 3-7639-1005-0



9 783763 910052

W. Bertelsmann Verlag
Bielefeld

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn



Strukturen und Interessen

BPP