

Flexibilität in der Berufsbildung

Vortrag auf dem Abschlussworkshop „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung – Ausbildungsreife der kleinen und mittleren Unternehmen fördern-“ in Bad Godesberg am 23. April 2009

Gliederung des Vortrags

1. Ausgangspunkt der Modellversuchsreihe
2. Flexibilität von Qualifikationen im Rückblick: vom Flexibilitätskonzept zur Gestaltung von Flexibilitätsspielräumen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung
3. Flexibilität durch die gestaltungsoffene Berufsausbildung
4. Fragen und Beobachtungen

Ad 1. Ausgangspunkt der Modellversuchsreihe

- Der Wandel von Technologien, Organisationsformen, betrieblichen Strukturen, Produktions- und Arbeitsformen zur Herstellung und Distribution von Gütern und Dienstleistungen findet seit mehr als hundert Jahren statt, er ist insofern nichts Neues; neu sind Tempo und Rasananz, mit dem dies geschieht.
- Seit den 1990er Jahren gehen diese Prozesse einher mit einer immer stärkeren Orientierung an Dienstleistungen und Geschäftsprozessen.
- Dies hat Folgen für die Relevanz der Berufe: Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation orientieren sich immer weniger an der Fachsystematik von Berufen sondern an Abläufen und Prozessen des betrieblichen Handelns. Daraus entstehen in kürzer werdenden Abständen neue Qualifikationsanforderungen und –profile.
- Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsbedarfe entstehen in diesen Prozessen des Wandels fließend, Qualifizierung wird zunehmend situativ bestimmt, Arbeiten und Lernen verschmelzen noch stärker als bisher schon. Lernen am Arbeitsplatz bzw. im und durch den Prozess wird noch mehr als bisher schon die dominante Form des betrieblichen Lernens.
- Die Tätigkeiten und Tätigkeitsbündel, die Berufe konstituieren, verändern sich, getrieben durch die angedeuteten Prozesse, in wachsendem Tempo. Zugleich spezialisieren sich die Betriebe immer mehr in ihren Leistungen und Produktionsprozessen, was einerseits das berufliche Spektrum der von einzelnen Betrieben durchgeführten Ausbildungen reduziert, andererseits die Fähigkeit vieler Betriebe einschränkt, alle in den Ausbildungsordnungen verlangten Ausbildungselemente selber anzubieten, weshalb bereits seit Mitte der 1980er Jahre überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen (z.B. die Handwerkerbildungszentren) initiiert und öffentlich gefördert werden. Seit Anfang der 1990er Jahre kommen zunehmend Ausbildungsformen wie Verbundausbildung und z.T. auch Fremdausbildung hinzu.

- Mit gestaltungsoffenen Berufsbildern versucht die Berufsbildungspolitik, erstens am Berufskonzept fest zu halten, es aber anders, d.h. prozessorientiert und modulartig umzugestalten, zweitens der Spezialisierungsvielfalt der Tätigkeiten und dem Tempo ihrer Veränderungen durch Flexibilitätsspielräume Rechnung zu tragen und drittens der schnelleren Obsoleszenz der Berufe entgegen zu wirken.
- Angesichts der Tatsache, dass kleine und mittlere Unternehmen (KMU) von diesen Veränderungsprozessen besonders stark betroffen und zugleich quantitativ das Rückgrat der deutschen Berufsausbildung sind, erfahren die KMU berufsbildungspolitisch besondere Aufmerksamkeit, damit ihr Ausbildungspotenzial nicht nur quantitativ erhalten und qualitativ gefestigt, sondern möglichst gesteigert wird.
- Angesichts der geschilderten Konstellationen und Prozesse in der betrieblichen Produktionssphäre einerseits, der Schwierigkeiten vieler Betriebe andererseits, ausbildungsfähige Schulabsolventen in ausreichender Zahl zu gewinnen, besteht die Gefahr ihres Ausstiegs aus der Berufsausbildung.
- Dieser Ausstieg würde zum einen Produktivitätspotenzial ungenutzt lassen und zu Wohlstandseinbußen führen, andererseits soziale Kosten erzeugen, die mit fehlender Berufsausbildung häufig einher gehen.
- Dieses Problem des Mismatch bzw. der mangelnden Passung von Angebot und Bedarf an Qualifikationen (quantitativ, strukturell und qualitativ) ist keineswegs neu. Es hat die Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, aber auch die entsprechende Politik seit langem beschäftigt. Allerdings sind zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Forschungs- und Politikstrategien verfolgt worden. Daran soll im nun folgenden Rückblick erinnert werden.

Ad 2. Flexibilität von Qualifikationen im Rückblick: vom Flexibilitätskonzept zur Gestaltung von Flexibilitätsspielräumen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

Die ökonomische und sozialwissenschaftliche Bildungsforschung hat sich – ebenso wie die Bildungspolitik - bekanntlich seit den 1960er Jahren mit der Problematik der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem befasst, allerdings im Laufe der Jahrzehnte mit unterschiedlichen Vorzeichen. Zudem standen zunächst, zumindest bis Mitte der 1970er Jahre, bevor also das Problem der angemessenen Versorgung der geburtenstarken Jahrgänge mit beruflicher und hochschulischer Bildung entdeckt wurde, das Hochschulsystem und das akademische Arbeitsmarktsegment im Mittelpunkt sowohl der wissenschaftlichen wie der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Das Matching - Problem war ein quantitatives und ein strukturelles, insofern als a) ein genereller Mangel an Hochschulabsolventen, b) insbesondere an Lehrernachwuchs und c) an akademischem Nachwuchs mit mathematisch - naturwissenschaftlicher Qualifikation wahrgenommen und verschärfend für die nächsten zehn bis fünfzehn Jahre prognostiziert wurde. Wissenschaftlich wurde mit der Entwicklung bedarfsprognostischer Modelle und Methoden und deren Einsatz durch empirische Schätzungen der Akademikerbedarfe nach Branchen, Berufen und fachlichen Profilen reagiert, wobei eine Zeit lang die empirisch ungeprüfte Annahme prognoseleitend war, dass Ausbildungssystem und Beschäftigungssystem durch die gemeinsame Bezogenheit auf Berufe eng an einander gekoppelt seien. Bildungspolitisch wurde den akademischen Fachkräftebedarfen mit dem Ausbau des Hochschulsystems und der Einrichtung von Fachhochschulen begegnet.

Die auf die Güte der Prognosen vertrauende Bedarfsdeckungsstrategie war jedoch nicht unumstritten, gab es doch profunde Zweifel an den zugrunde liegenden Annahmen über die Strukturen und die Funktionsweisen des Arbeitsmarktes einerseits und an der Adäquanz des sog. Bedarfsansatzes sowie der Zuverlässigkeit der Bedarfsprognosen andererseits. Die implizierte Subordination der Qualifikationsproduktion des Bildungssystems unter den Bedarf des Beschäftigungssystems wich der These, dass das Bildungssystem im Verhältnis zum Beschäftigungssystem relativ autonom sei, was auf der Annahme gründete, dass das Produktions- und Arbeitssystem Anpassungsspielräume habe, um das Qualifikationsangebot aus dem Bildungssystem effizient nutzen zu können. Die sich andeutende Selbstreferenzialität der Qualifikationsproduktion wurde mit dem sog. Absorptionsansatz auf die Spitze getrieben, der dem Beschäftigungssystem eine fast beliebig hohe Flexibilität und Aufnahmefähigkeit unterstellte. Das zeitgleich entwickelte Integrationskonzept bezweifelte diese unbegrenzte Aufnahmefähigkeit der akademischen Arbeitsmärkte angesichts der Tatsache, dass deren Berufs- und qualifikatorische Anforderungsstrukturen konstant gesetzt waren. Das Integrationskonzept setzte auf gezielte Veränderung der Qualifikationsanforderungen bestimmter, traditionell nicht akademischer Berufe durch ein „educational upgrading“, eine qualifikatorische Aufwertung und Beförderung dieser Berufe in die Welt der akademischen Berufe, um auf diese Weise einen expandierenden Bedarf an akademisch ausgebildeten Personen zu erzeugen. Nebenbei sei angemerkt, dass diese Integrationsstrategie damals nicht umgesetzt wurde, aber zur Zeit partiell, d.h. im Bereich der frühkindlichen Erziehung und der Grundschullehrerinnenausbildung gefahren wird, um einerseits den gestiegenen Qualifikationsanforderungen Rechnung zu tragen und um andererseits die Berufe für männliche Kandidaten attraktiver zu machen.

Die überraschend plötzliche, fast schockartige Entdeckung der geburtenstarken Jahrgänge aus den 1960er Jahren lenkte die wissenschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit schlagartig auch auf das Berufsbildungssystem. Während die zwischen Bund und den Bundesländern abgestimmte Hochschulpolitik den Hochschulen eine radikale Öffnungspolitik, Abbau des Numerus Clausus und Kapazitätsverordnung, bis heute zur Normallast gewordene Überlast sowie Notzuschlags- und Fiebigierprogramm verordnete, Maßnahmen, von denen sich die Hochschulen bis heute nicht erholt haben, verließ sich die vergleichbare Öffnungspolitik im Berufsbildungssystem auf Ausbildung der Betriebe auf Vorrat, d.h. über ihren Bedarf hinaus, auf die parallele Öffnung der Berufsschulen, der berufsschulischen Vollzeitbildungsgänge und auf ihnen vorgeschaltete Maßnahmen wie das Berufsvorbereitungs- und das Berufsgrundbildungsjahr in seinen verschiedenen Varianten. Es bildete sich das heute noch in Funktion befindliche Übergangssystem mit seinen Warteschleifen heraus, das vor allem die Jugendlichen hortete und bis heute hortet, die im Jahr ihres Schulabschlusses, häufig auch in den Folgejahren keinen betrieblichen Ausbildungsplatz ergatterten konnten. Angesichts einer vieljährigen, regional sehr unterschiedlich ausfallenden Angebotslücke an Ausbildungsplätzen blieben nicht nur, aber vor allem diejenigen Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, die über keinen oder einen notenschwachen Schulabschluss verfügten.

An der sog. Schwelle I, also dem Übergang vom Schulsystem in das Berufsausbildungssystem, hatte sich noch in den 1970er Jahren, verschärfend dann in den 1980er Jahren, ein quantitatives und ein qualitatives Abstimmungsproblem etabliert, das sich an der sog. Schwelle II, dem Übergang aus dem Berufsausbildungssystem

in das Beschäftigungssystem vor allem strukturell fortsetzte. Die prognostische Arbeitsmarkt- und Berufsforschung war noch in den 1970er Jahren im Zuge der Aufbereitung der Datenbasen für ihre Bedarfsschätzungen zu der Erkenntnis gelangt, dass die These der engen Koppelung von Ausbildungsgängen und Berufen in der Pauschalität überhaupt nicht haltbar war, die Beziehungen zwischen den in der beruflichen Erstausbildung erworbenen Qualifikationen und ihren beruflichen Verwertungsmöglichkeiten z.T. tatsächlich eng strukturiert, überwiegend aber mehr oder weniger locker bzw. flexibel waren. Diese Erkenntnis führte in dem Segment der ökonomischen Bildungsforschung, die sich der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem widmete, zur sog. Interdependenzthese. Diese These postulierte das Wirken von Anpassungsprozessen sowohl auf Seiten der Qualifikationsproduktion wie auf der Seite der Qualifikationsverwendung, die zumindest mittelfristig strukturelle Fehlpassungen (Mismatches) vermeiden helfen und die Arbeitsmärkte der Tendenz nach in Richtung auf Gleichgewichte bringen würden. Diese Erkenntnis flexibler Strukturen und von Flexibilitätsspielräumen im Verhältnis von Ausbildung und Beruf inspirierte Bildungsforscher zur Flexibilitätsforschung und Berufsbildungsforscher in Kooperation mit Berufs- und Betriebspädagogen zur Gestaltung flexibler bzw. polyvalenter Berufsausbildungscurricula. Im Kontext dieser frühen Variante der Flexibilitätsforschung und des curricularen Umgangs mit Flexibilitätsspielräumen in der Berufsausbildung spielten vier Begriffe eine zentrale Rolle: berufliche Polyvalenz, berufliche Flexibilität, berufliche Mobilität und berufliche Substitution. Unter Polyvalenz wurde (und wird, so denke ich, auch heute noch) die vielfältige Verwendbarkeit von in diesem Fall beruflichen Ausbildungsinhalten im Arbeitsmarkt bzw. im Beschäftigungssystem verstanden. (Ich sagte „in diesem Fall“, weil Polyvalenz sich auch auf wissenschaftliche Ausbildungsinhalte beziehen kann). Konstituens von Polyvalenz sind also Inhalte bzw. Wissen, das auf vielen verschiedenen Arbeitsplätzen produktiv Anwendung finden kann. Polyvalentes Wissen, das Auszubildenden im Rahmen einer Berufsausbildung vermittelt wird, und polyvalente Qualifikationsanforderungen von Arbeitsplätzen erzeugen Flexibilität bzw. Flexibilitätsspielräume im Verhältnis von Ausbildung und Beruf. In diesem Flexibilitätskonzept stehen sich zwei Pole in zwei Varianten gegenüber: zum einen die ausgebildete Person und ein Arbeitsplatz, zum anderen ein Anbieter einer in bestimmter Weise qualifizierter Arbeitskraft und ein Nachfrager nach einer Arbeitskraft, die bestimmte Qualifikationen mitbringt. Beide verbindet die Brücke des Wissens bzw. die Schnittmenge der Ausbildungsinhalte, die angeboten und die nachgefragt werden. Berufliche Flexibilität wird im Kontext der hier rückblickend erläuterten Flexibilitätsforschung zu beruflicher Mobilität, wenn eine beruflich ausgebildete Person verschiedene Arbeitsplätze besetzen und produktiv ausfüllen kann, die sich jeweils durch unterschiedliche Tätigkeitsanforderungen auszeichnen. Mobilität ist also die Perspektive der beruflich ausgebildeten Person. Von beruflicher Substitution wurde bzw. wird gesprochen, wenn ein Arbeitsplatz, der durch ein bestimmtes Tätigkeitsspektrum und qualifikatorisches Anforderungsbündel definiert ist, von mehreren Personen besetzt und produktiv genutzt werden kann, die unterschiedliche Berufsausbildungen durchlaufen haben. Substitution bzw. Ersetzbarkeit von Qualifikationen auf einem Arbeitsplatz ist also aus der Perspektive des Arbeitsplatzes definiert.

Wichtig für die weitere Entwicklung dieser Diskussion war nun, dass nicht nur Mobilitäts- und Substitutionspotenziale entdeckt worden waren, sondern dass in einem weiter gehenden Schritt ausgesprochen und anerkannt wurde, dass weder das Berufsausbildungssystem mit seinen Strukturen und vor allem mit seinen Schneidungen der Ausbildungsberufe und der Curricula noch das Arbeitsplatzsystem mit seiner

Struktur der Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen vom Himmel gefallen sondern von Menschen gestaltet worden sind, daher sowohl gegenwärtig wie auch zukünftig gestaltbar und veränderbar sind. Diese Einsicht kommt auch darin zum Ausdruck, dass nicht nur von realisierter, sondern auch von latenter und potenzieller Mobilität und von der Befähigung der Menschen zur Mobilität die Rede war. Letzterer Gedanke ist jüngst im Begriff der Veränderungskompetenz aufgegangen. Dass bereits vor gut dreißig Jahren im BIBB sehr modern und aktuell gedacht wurde, möchte ich im Folgenden kurz demonstrieren. 1978 schreibt Hermann Benner, damaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter des BIBB und Experte für Ausbildungsordnungen, dass berufliche Mobilität die Eigenschaft (den Vorgang oder die Möglichkeit) einer – wie auch immer ausgebildeten - Arbeitskraft bedeute, verschiedene Arbeitsplätze einzunehmen. Berufliche Substitution kennzeichne die Eigenschaft (bzw. den Vorgang oder die Möglichkeit), einen gegebenen Arbeitsplatz durch verschiedenen ausgebildete Arbeitskräfte zu besetzen. Polyvalenz von Ausbildungen definiert Benner als die vielfältige berufliche Verwendungsmöglichkeit von Ausbildungsgängen oder Ausbildungsinhalten im Beschäftigungssystem. Er führt wörtlich aus: „Die berufliche Mobilität geht vom Absolventen eines bestimmten Ausbildungsberufes aus und sucht für ihn nach alternativen Arbeitsplätzen. Die berufliche Substitution geht von einem bestimmten Arbeitsplatz aus und fragt für dessen Besetzung nach Absolventen alternativer Ausbildungsberufe.“ Benner fährt fort: „Anders ausgedrückt, das in einem Ausbildungsberuf enthaltene Qualifikationsbündel wird bei Mobilitätsuntersuchungen auf verschiedene Arbeitsplätze projiziert, um den Grad der Übereinstimmung mit den dort zu erfüllenden Funktionen fest zu stellen. Bei Substitutionsuntersuchungen werden die an einem Arbeitsplatz zu erfüllenden Funktionen auf die unterschiedlichen Ausbildungsberufe projiziert, um den Grad der Übereinstimmung mit den darin aufgezählten Qualifikationen zu ermitteln.“ (Benner 1978, S. 34 f.). Beide, berufliche Mobilität und berufliche Substitution, so schließt Benner, seien eine Funktion der inhaltlichen Gestaltung der Ausbildungsberufe, die inhaltlich-curriculare Entwicklung der Ausbildungsberufe entscheide im Wesentlichen über die berufliche Flexibilität der Ausbildungsberufe. Damit erweise sich die Flexibilität der Ausbildungsberufe vor allem als Problem und als Gestaltungsaufgabe der Konstruktion der Ausbildungsberufe.

Vor dem Hintergrund der damals brennenden Frage nach den Abstimmungsprozessen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und der Suche nach Ausgleichsmechanismen zwischen Qualifikationsangebot und Qualifikationsbedarf angesichts struktureller Ungleichgewichte liegt der fast triviale Schluss nahe, dass sowohl aus der systemischen Sicht von Bildung und Beschäftigung als auch aus der Sicht der einzelnen Anbieter von und Nachfrager nach Qualifikationen die Abstimmung der beiden Systeme am besten funktionieren würde, wenn die Ausbildungsberufe in einer Weise konstruiert wären, dass sie ein Höchstmaß an beruflicher Mobilität erlaubten, und wenn die Arbeitsplätze so gestaltet würden, dass sie ein hohes Maß an beruflicher Substitution zulassen würden. Eine mögliche Systemalternative, die sich durch ein hohes Maß tätigkeitsbezogener Flexibilität auszeichnet, nämlich das weltweit verbreitete System des „Training - on - the - Job“, welche die Ausbildung gänzlich in das Beschäftigungssystem selbst verlagert und die sich i.d.R. durch eine oft enge betriebs- bis arbeitsplatzspezifische Fokussierung auszeichnet, verbat und verbietet sich in Deutschland aufgrund der langen dualen Ausbildungstradition. Daher fand die Suche nach Flexibilitätspotenzialen innerhalb des gegebenen Ausbildungs- und Arbeitssystems statt.

Im Arbeitssystem entdeckten Arbeits- und Industrieforscher, zunächst vor allem in der Großindustrie, die neuen Produktionskonzepte, die wissenschaftliche und auf deren Implikationen zielende arbeits- und qualifikationspolitische Diskussionen auslösten. Die Abkehr vom tayloristischen Produktionsmodell zu neuen industriellen Produktionsweisen, die sich durch Reintegration von Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten zu ganzheitlichen Tätigkeitsbündeln mit höherem Verantwortungspotenzial und höheren Qualifikationsanforderungen auszeichneten, ließ in den Pionierunternehmen neue, auf die neuen Produktionskonzepte abgestimmte Ausbildungskonzepte entstehen. Die Vielzahl von gegeneinander abgeschotteten Ausbildungsberufen z.B. im Bereich der Metall- und Elektroberufe wurde als dysfunktional, soll heißen als mobilitäts- und substitutionshemmend erkannt und durch eine Struktur von beruflicher Grundbildung und darauf aufbauenden Fachrichtungen ersetzt, die ein erheblich höheres Mobilitäts- und Substitutionspotenzial besaßen und besitzen. Gelegentlich war auch von der Konstruktion von sog. Hybridausbildungen die Rede. Durch die Erkenntnis und praktische Erfahrung, dass das Eindringen der neuen Technologien in die Herstellungsprozesse von Gütern und Dienstleistungen die Freiheitsgrade in der Gestaltung der Geschäftsprozesse und der Arbeitsorganisation erheblich erweiterte, wurde zunehmend auch über eine lernfreundliche bzw. lernunterstützende Gestaltung von Arbeitsplätzen reflektiert, um durch lerntrüchtige Arbeitsplätze den betrieblichen Lernort Arbeitsplatz durch „Learning – by – Doing“ und informelles Arbeitsplatzlernen aufzuwerten, was nicht nur pädagogisch bedeutsam ist sondern auch einen relevanten Kosten – Nutzen Aspekt hat.

Während die empirische Flexibilitätsforschung im Wesentlichen auf der Ebene formaler Kategorien von Ausbildungsberufen und ausgeübten Berufen die Mobilitäts- und Substitutionsbeziehungen und damit realisierte Flexibilitäten, aber auch Flexibilitätspotenziale identifizierte oder über Deckungsanalysen Schnittmengen oder leere Mengen zwischen Ausbildungsberufen offen legte, fragte die Qualifikationsforschung genauer danach, welche Qualifikationen und Qualifikationsbündel, d.h. welche arbeitsplatz-, aufgaben- und später geschäftsprozessbezogenen Arbeits- und Anforderungsinhalte sich hinter den Berufskategorien des Beschäftigungssystems verbergen. Dies führte zu der Entdeckung und Unterscheidung von arbeitsplatz-, aufgaben- und prozessgebundenen Qualifikationen einerseits, von arbeitsplatz-, aufgaben- und prozessungebundenen Qualifikationen andererseits. In anderer Terminologie wurden vergleichbare berufsübergreifende, allgemeine Qualifikationen als Schlüsselqualifikationen bezeichnet. Während Mertens bei seiner Unterscheidung von Basis- und Horizontalqualifikationen sowie von Breiterelementen und Vintagefaktoren ausschließlich kognitive und methodische Schlüsselqualifikationen im Blick hatte, erweiterte sich das Spektrum schnell zu dem Quintett der fachlichen, methodischen, sozialen, kommunikativen und personalen Schlüsselqualifikationen, hinter denen sich eine Vielzahl einzelner Qualifikationselemente verbergen kann. Besondere Bedeutung hat dabei ganz sicher die Schlüsselqualifikation, das Lernen zu lernen. Ausbildungspraktisch liegt eine Relevanz der Schlüsselqualifikationen sicherlich darin, dass ihre Obsoleszenzrate nahe bei Null liegt, während spezielle fachliche Qualifikationen angesichts der Veränderungsdynamiken von Technologien, Arbeitsorganisation und Produktionsstrategien immer schneller zu veralten drohen, was ihre Ersetzungsgeschwindigkeit steigert und zur Folge hat, dass die Reformen der Ausbildungsordnungen hinter der Wirklichkeit zurück zu bleiben drohen. Ein zweiter wichtiger Aspekt besteht in der Eigenschaft von Schlüsselqualifikationen, weder an bestimmte Arbeitsplätze, noch an bestimmte Betriebe oder Branchen gebunden, d.h. mit anderen Worten hoch polyvalent zu sein. Da Schlüsselqualifikationen aber stets und nur in Kombination mit fachli-

chen, auch mit speziellen fachlichen Qualifikationen auftreten und wirksam werden können, hängt das konkrete Flexibilitätspotenzial eines beruflichen Qualifikationsbündels vom Spezialisierungs- bzw. Allgemeinheitsgrad der fachlichen Qualifikationselemente und von der Gewichtung der Schlüsselqualifikationen im Verhältnis zum Gewicht der fachlichen Elemente ab.

Hermann Benner verweist im Hinblick auf die Bedeutung der Konstruktion von Ausbildungsberufen auf die unterschiedlichen Implikationen von beruflichen Spezialisierungen für das Flexibilitätspotenzial von Ausbildungsberufen hin. Einerseits kann die Verdichtung einer größeren Zahl von verwandten Berufen (Beispiel: die Reform der Metall- und Elektroberufe in den 1980er Jahren) zu einem beruflichen Teilsystem, das aus einer für alle Spezialisierungen gültigen Grundbildung und einer Zahl daran anschließender alternativer Spezialisierungen (Fachrichtungen) besteht, die weniger spezialistisch geschnitten sind als die Einzelberufe, die sie ersetzen sollen, die Flexibilitätsspielräume im Vergleich erweitern. Benner warnt aber andererseits davor, dass „die Bildung von Spezialisierungen auch zur Beeinträchtigung der beruflichen Flexibilität führen“ kann (S. 39). Auf diesen Aspekt wird bei der Betrachtung des Modellversuchsprogramms zurück zu kommen sein.

Ich hoffe, es ist deutlich geworden, dass für die strukturellen und qualitativen Abstimmungsprozesse zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem generell und zwischen Berufsausbildungssystem und Berufssystem im Besonderen u.a. die Konstruktion der Arbeitsplätze und der an ihnen geforderten Qualifikationen einerseits, die Konstruktion der Ausbildungsberufe und ihrer Inhalte andererseits von zentraler Bedeutung sind. Diese Konstruktionen haben maßgeblichen Einfluss auf die Flexibilitäts-, d.h. auf die beruflichen Mobilitäts- und Substitutionspotenziale beruflich ausgebildeter Menschen und auf Berufe bezogener Arbeitsplätze. Ich glaube, dass man sagen kann, dass die Berufsordnungspolitik in Deutschland – natürlich unter zentraler Beteiligung des BIBB – durch die Konstruktion neuer Berufe und die Rekonstruktion „alter“ Berufe maßgeblichen Einfluss auf die Qualität, Verläufe und Ausschläge dieser Abstimmungsprozesse genommen hat. Dass die Entwicklung und Durchsetzung der Berufsordnungspolitik in interessegeleiteten korporatistischen Strukturen nicht friktionsfrei gelingen kann, dürfte niemanden überraschen. Eine über längere Phasen wieder kehrende Herausforderung besteht in der Stimulierung eines im Vergleich zur Nachfrage ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen, aber auch in der zeitnahen Anpassung der betrieblichen Ausbildungsprozesse an sich verändernde Produktions- und Dienstleistungsprozesse. Wenn ich das Programm des Modellversuchs „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung – Ausbildungsreife der kleinen und mittleren Unternehmen fördern“ richtig verstanden habe, dann geht es in einer ersten, groben Annäherung um Beides, Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsangebot stimulieren sowie Prozessanpassung. Für das erste Anliegen gibt es insofern prinzipiell Realisierungschancen, als bekanntlich die Ausbildungsbetriebsquote von durchschnittlich 24 % nach Betriebsgrößen stark variiert, und zwar zwischen 5 % bei Betrieben mit 1 Beschäftigten und 93 % bei Betrieben mit 1000 und mehr Beschäftigten im Jahr 2007. Interessant ist, dass dem Berufsbildungsbericht 2009 zufolge im Jahr 2007 die Quote der ausbildungsberechtigten Betriebe vor allem im Bereich der KMU bis 50 Beschäftigten deutlich (ca. 15 % - Punkte) über der realisierten Ausbildungsbetriebsquote lag, in dieser Betriebsgrößengruppe also noch erschließbares Ausbildungspotenzial vorhanden ist. Daher heißt es auch im Flyer des Modellversuchsprogramms, das Ziel des Programms sei die Entwicklung von Bildungskonzepten zur Modernisierung der beruflichen Bildung in kleinen und middle-

ren Unternehmen, es entwickle, erprobe und evaluiere Konzepte für diese Zielgruppe zur besseren Nutzung der neuen Freiräume in der beruflichen Bildung. Die Gestaltungsoffenheit ermögliche neue Flexibilitätsspielräume. Von der Stimulierung eines größeren Ausbildungsplatzangebots ist in der Programmeinführung nicht die Rede, sie wird aber bei einzelnen Modellversuchen sowohl als ein Ziel wie als ein Ergebnis formuliert und kann eher als ein willkommenes Nebenprodukt der neuen Bildungsdienstleitungen verstanden werden, die bei dem Ziel, die gestaltungsoffenen Elemente der Ausbildungsordnungen auszufüllen, geschaffen wurden bzw. werden.

Ad 3. Flexibilität durch eine gestaltungsoffene Berufsausbildung

Ich beginne mit einer kurzen Charakterisierung des Modellversuchsprogramm und werde anschließend die Vielfalt und Heterogenität der mir wesentlich erscheinenden Ziele des Programms darstellen. Über die 28 einzelnen Modellversuche hinweg ist ein ungeheuer vielfältiges und methoden-, branchen- wie regionenheterogenes Programm entwickelt und durchgeführt worden. Das Konzept der Gestaltungsoffenheit als ein zentrales Element der Flexibilisierung der Berufsbildung stellt einen Paradigmenwechsel in der Berufsbildung dar, indem es den Betrieben ermöglichen soll, bei der Vermittlung der Berufsbildungsinhalte neben den Pflichtbereichen eigene, firmenspezifische Schwerpunkte zu setzen. Es soll wesentlich zur kontinuierlichen Modernisierung und Weiterentwicklung des dualen Systems beitragen. Vor etwa zehn Jahren ist die Gestaltungsoffenheit in den Verfahren zur Neuordnung der Ausbildungsberufe eingeführt worden. Ihre Verankerung ist in der Berufsbildungspraxis der Betriebe, in den Berufsschulen und Überbetrieblichen Ausbildungsstätten noch nicht durchgängig gelungen, weil vor allem die kleinen und mittleren Betriebe die Freiräume ohne zusätzliche Angebote nicht adäquat nutzen können.

Das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ mit seinen 28 Einzelprojekten soll hier einen wichtigen Beitrag leisten, indem es zur Umsetzung des Konzepts „Gestaltungsoffenheit“ in der Praxis maßgeblich beiträgt. Gleichzeitig nimmt es nach Erwartungen seiner Initiatoren durch kontinuierliche Evaluation sowie den Transfer der Ergebnisse und Erfahrungen verändernd Einfluss auf die wissenschaftliche Diskussion und die Gestaltung der Berufsbildungspolitik. Die Neuerungen sollen Akzeptanz in der Praxis insbesondere dadurch finden, dass Elemente der berufspädagogischen Handlungsforschung angewendet würden.

In den Modellversuchen werden modulare Konzepte als didaktische Ansätze innerhalb des Berufskonzeptes entwickelt und erprobt. Daraus entstehen differenzierte Angebote, mit deren Hilfe die gestaltungsoffenen Elemente der Aus- und Weiterbildungsordnungen vor allem von KMU sinnvoll genutzt werden können. Die Ergebnisse der Arbeiten liefern Antworten auf die Frage, was modularisierte Lernkonzepte leisten können, damit die Berufsbildung gegenwärtigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansprüchen entsprechen kann. Modularisierung wird hier verstanden als Konstruktion von Berufs-/Ausbildungsinhalten, die Lernende zu bestimmten Fachkompetenzen führen, deren Kombination im jeweiligen Modul zu einer anwendbaren und einsetzbaren Berufskompetenz führt. Unternehmen können ihre eigenen Ausbildungsmöglichkeiten mit Hilfe von modularen Konzepten leichter differenzieren und zuordnen. Sie können ebenso Ausbildungssequenzen, die sie selbst nicht anbieten können, von anderen Partnern wie z.B. Bildungsdienstleistern über externes Bildungsmanagement erwerben. Damit wird der Einstieg in die Berufsausbildung erleichtert und die Ausbildungsbereitschaft erhöht, so lautet jedenfalls eine Erwartung

im Modellversuchsprogramm. Unternehmen können ihre Kompetenzbedarfe leichter realisieren, indem sie aus einer Vielzahl von modularisierten Angeboten auswählen. Diese Modularisierung der Berufsausbildung eröffnet auch für die Weiterbildung Flexibilitätsspielräume. Die Modellversuche zur Gestaltungsoffenheit tragen dazu bei, die Kompetenzdebatte durch empirische Ergebnisse zu bereichern. Sie zeigen auf, welche Vielfalt der Möglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen besteht, Angebote und Instrumente für die verschiedenen Zielgruppen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu entwickeln und damit die gestaltungsoffenen Möglichkeiten national und länderübergreifend sinnvoll zu nutzen. Es sollen Wege aufgezeigt werden, wie ein auf die Zielgruppe und den Gegenstandsbereich zugeschnittenes Verständnis von Kompetenz entwickelt und daran anknüpfend adäquate Strategien zur Weiterentwicklung vorhandener Potenziale erarbeitet werden können. Ggf. sind dabei unterschiedliche Lernorte sowie Kontexte der beruflichen Bildung zu berücksichtigen, wie an den Beispielen der Modellversuche deutlich gemacht wird. Es liegt eine Fülle weiterer Materialien und Ergebnisse vor, die in dem Modellversuchsprogramm im Sinne der berufspädagogischen Handlungsforschung bearbeitet und bezogen auf weitere Perspektiven diskutiert und zugänglich gemacht werden – unter Berücksichtigung der Erfahrungen, Qualifikationen und Kompetenzen der beteiligten Personen und Institutionen. Ein gemeinsames Schlüsselmerkmal aller Ansätze ist vor allem, dass sie einen starken Bezug zur Berufsbildungspraxis haben und entsprechend den spezifischen Anforderungen der einzelnen Bereiche (Management, Lernprozessbegleitung, Lernortkooperation u. a. m.) kontextspezifisch bestimmt werden sollten.

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich das Modellversuchsprogramm durch eine beachtliche Vielfalt und Heterogenität der Ziele aus. M.E. lassen sich vier Gruppen von Zielen in unterschiedlicher Entfaltungsbreite erkennen, es sind pädagogische, Transfer-, Organisations- und Forschungsziele.

- *Die Vielfalt der pädagogischen bzw. inhaltlichen, methodischen und didaktischen Ziele kommt in der folgenden selektiven Aufzählung recht deutlich zum Ausdruck.*
 - Nutzung der Flexibilitätsspielräume von gestaltungsoffenen Ausbildungsberufen zur Entwicklung vielfältiger moderner Bildungskonzepte in KMU unterschiedlicher Unternehmensgrößen und Branchen
 - Umsteuerung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung vom fachsystematischen zum prozessorientierten Lernen „on demand“
 - Suche, Analyse und Aufbereitung von bildungsbedeutsamen, ganzheitlichen und handlungsorientierten Betriebsaufträgen für die Aus- und Weiterbildung, Rollenspiele zur Einprägung von Kundenorientierung
 - Ergründung des Beitrags modularisierter Lernkonzepte zur nachhaltigen Modernisierung der Berufsaus- und Weiterbildung
 - Herstellung von Übergängen zur beruflichen Weiterbildung (eine alte Forderung, die bis heute offensichtlich noch nicht erfüllt werden konnte)
 - Handlungsorientierung durch geschäftsprozessorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben, die das selbstständige Planen, Durchführen und Auswerten eines ganzen, komplexen Arbeitsauftrages fordern und unterstützen
 - Perspektivenwechsel von Learning Inputs auf Learning Outcomes bzw. berufliche Handlungskompetenz als generelles Ausbildungs-

und Weiterbildungsziel und als Ergebnis formalen, nonformalen sowie informellen Lernens

- Identifizierung, Bewertung und Zertifizierung von wie auch immer erworbenen Kompetenzen
 - Entwicklung und Gestaltung lernhaltiger Arbeitsformen und arbeitsgebundener Lernformen (Tandemformen, Multiplikationsformen, Projektteamarbeit), Entwicklung von Methoden zur Gestaltung lernförderlicher Arbeitsumgebungen
 - Erweiterung der Kompetenzen ausbildender Fachkräfte und Stimulierung neuer Handlungs- und Verhaltensmuster
 - Initiierung und Erprobung selbst gesteuerten Lernens
 - Entwicklung und Förderung individueller Lernwege
 - Aufbau und Nutzung von externem Bildungsmanagement zur Unterstützung der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten in KMU (z.B. Erstellung von Internetdatenbanken oder Internetportalen/ virtuelle Ausbilder, Bewerberauswahl, Prüfungsorganisation, Erstellung von kundenorientierten Beratungshandreichungen und Qualifizierungsmodulen)
 - Initiierung von Personalentwicklungsprozessen bei externen Bildungsdienstleistern als Basis ihrer Fähigkeit und ihrer Aufgabe, in den KMU Kunden neue Kernkompetenzen wie Kundenorientierung, Servicekompetenz, Veränderungskompetenz, berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit und unternehmerisches Handeln und Denken zu vermitteln
 - Qualitätssicherung der beruflichen Bildung in KMU durch Implementation der gestaltungsoffenen Ausbildungselemente
 - Entwicklung von leicht handhabbaren Verfahren zur Dokumentation und Zertifizierung der informellen Lernprozesse am Arbeitsplatz zwecks Transfersicherung
 - Erfassung von Soll- und Istkompetenzen von Zeitarbeitskräften, Ermittlung von Qualifizierungsbedarfen, Erstellung von Bildungsbausteinen für modulare Qualifizierungen, von Lernmaterialien und betrieblichen Fallbeispielen
 - Stimulierung eines höheren Qualitätsbewusstseins in der Ausbildung
- *Transferziele haben im Programm eine herausragende Bedeutung, z.B.*
 - Die Vermittlung von neu Gelerntem an die eigenen Arbeitskollegen
 - Die Vermittlung von neu Gelerntem an die Arbeitskollegen anderer KMU
 - Der Transfer von Bildungsinnovationen aus außerschulischen Modellversuchen in die KMU durch Aufbau einer strategischen Personalentwicklung
 - Die Gewinnung von Bündnispartnern und Unterstützern für die Umsetzung der Modellergebnisse durch Transfer
 - Spillover des ausbildungsbezogenen Qualitätsbewusstseins auf die Prozesse der Güter- und Dienstleistungsproduktion selbst
 - *Transfermedien werden vielfältig genannt und genutzt.*
 - Dekontextualisierung und Rekontextualisierung von Bildungsinnovationen
 - Modellversuchspräsentationen auf der BIBB – Homepage

- Workshops und Fachtagungen, Präsentation der Vorträge und Aufbereitung der Ergebnisse in Form unterschiedlicher Publikationsformate
 - Presseartikel und Pressemitteilungen
 - Prozessbegleitender Transfer durch nationalen und internationalen Dialog
 - Auszubildende Fachkräfte und Auszubildende wirken als Multiplikatoren
 - Artikel in Fachzeitschriften und Beiträge in den Berufsbildungsberichten (2006, 2007, 2009)
 - Kooperation mit anderen Projekten, insbesondere mit internationalen Partnern
 - Initiierung und Verstärkung von Ausbildungsverbänden
 - Intensivierung der Zusammenarbeit mit Berufsschulen
- *Organisationsziele beziehen sich auf die Gewinnung von Netzwerkpartnern*
 - Schaffung von unternehmensinternen und von zwischenbetrieblichen Lernnetzwerken
 - Konzipierung, Entwicklung und Erprobung von (virtuellen) regionalen und überregionalen Netzwerken zwischen den Modellversuchen und mit anderen Partnern
- *Die Forschungsziele betreffen den Begleitforschungsansatz*
 - Den Handlungsforschungsansatz legitimieren
 - Mittels des Forschungsansatzes die Entwicklung exemplarischer Problemlösungen aus der Berufsbildungspraxis „mit möglichst umfassender Allgemeingültigkeit“

3. Fragen und Beobachtungen

- Was geschieht im Forschungsfeld, wenn der Support des Modellversuchsprogramms wegfällt? Wer bezahlt die Leistungen der Bildungsdienstleister?
- Welche Anreize für nachhaltiges Berufsausbildungsengagement der KMU hinterlässt das Modellversuchsprogramm a) bei den Modellversuchsbetrieben selbst und b) bei anderen Betrieben, die via Transfer gewonnen werden sollen?
- Erhöht der wachsende Anteil betriebsspezifischer Ausbildungselemente die betriebliche Effizienz bzw. die Internalisierbarkeit des Ausbildungsnutzens und damit die Ausbildungsbereitschaft?
- Impliziert die Modularisierung von geschäftsprozessorientierten Ausbildungssequenzen nicht die Normierung von Geschäftsprozessabläufen oder wird es die Aufgabe u.a. von Bildungsdienstleistern sein, die Module den betriebsindividuellen Bedarfen anzupassen?
- Wie wird in dem Modellversuchsprogramm die Qualität der beruflichen Bildung definiert, wie operationalisiert?
- Konnte das Programm das Problem der Herstellung eines konsensuellen Kompetenzbegriffs lösen? Ist es nicht Begriffsverwässerung, wenn Kompetenzen nicht nur Personen sondern auch Organisationen, Netzwerken, Branchen und Regionen zugeschrieben werden?
- Als Beobachter von außen spürt man den Rechtfertigungsdruck, der auf dem Programm im Hinblick auf die grundlegende Funktion von Modellversuchen als

„Zukunftsschmiede“ und hinsichtlich ihres methodologischen Stellenwerts las-
tet(e); welcher wissenschaftlicher Erkenntniswert kann Modellversuchen beige-
messen werden? Soll man ein solches Postulat überhaupt erheben?

- Was würde mit dem dualen Ausbildungssystem geschehen, wenn es die Modell-
versuche nicht gäbe? Wie weit geht das dem System inhärente eigene Innovati-
onspotenzial? Wie stark ist der Innovationsdruck in KMU im Vergleich zum Inno-
vationswillen, zur Innovationsbereitschaft und –fähigkeit? Inwieweit spielt Trittbrettfahrerverhalten eine Rolle?
- Der Transfer der Ergebnisse und Erfahrungen des Programms bzw. der einzelnen
Modellversuche steht und fällt mit der vielfältigen und vielkanaligen Kommunikati-
on. Das Transferverständnis des Programm ist ein sehr weites, Adressaten sind
nicht nur die teilnehmenden Lernenden an den Modellversuchen und ihre Ar-
beitskollegen, sondern alle gesellschaftlichen Gruppen, die an Informationen über
gelungenen oder misslungenen Transfer interessiert sein könnten: die Unterneh-
mer selbst, andere Branchen, die Berufsbildungsforschung im In- und Ausland,
korporatistische Berufsbildungsakteure, Beiräte und Steuerkreise, die Berufsbil-
dungspolitik und nicht zuletzt Medien und die Öffentlichkeit. Wird der Transferbeg-
riff in dieser Weise nicht verwässert und unscharf, sollte er nicht enger und
zugleich präziser gefasst und von Kommunikation sowie Marketing abgegrenzt
werden? Ist Transfer nicht immer handlungsbezogen derart, dass neues Wissen
der Person X eine Handlungssituation A und das sie betreffende Handeln verän-
dern soll, dass dies auch geschieht (Transfereffekt 1: das Gelernte wird umge-
setzt bzw. angewendet), und dass aufgrund des erwartungsgerechten Ergebnis-
ses bei A versucht wird, das Gelernte auf eine andere Handlungssituation B an-
zuwenden (Transfereffekt 2: die in A erfolgreiche Handlung wird in B erprobt und
ist u.U. erfolgreich).
- Erinnern möchte ich an die Aussage von Hermann Benner, dass die Bildung von
Spezialisierungen zur Beeinträchtigung der beruflichen Flexibilität, d.h. von beruf-
licher Mobilität und beruflicher Substitution bei der Abstimmung von Qualifikati-
ons- und Berufssystem führen kann. Mir scheint, dass die Konstruktion von Modu-
len, die an den betriebsindividuellen Geschäftsprozessen von KMU ansetzen, ge-
nau diesen Effekt haben kann. Das verweist auf zwei unterschiedliche Interpreta-
tionen von beruflicher Flexibilität und auf eine mögliche Paradoxie, die darin be-
stehen kann, dass der Versuch, die innerberuflichen Flexibilitäten durch prozess-
bezogene spezialisierte Lernmodule für KMU auszufüllen, im Beschäftigungssys-
tem die berufliche Flexibilität zwischen Berufen, d.h. die berufliche Mobilität von
beruflich ausgebildeten Menschen einerseits und die berufliche Substitutionsfä-
higkeit von Arbeitsplätzen und damit von Betrieben andererseits einschränkt. Auf-
fällig und erstaunlich ist, dass im Modellversuchsprogramm dieser Aspekt, der –
wie vorne gezeigt – im Zentrum der an Flexibilitäts- und Qualifikationsforschung
interessierten Arbeitsmarkt- und Berufsforschung stand, völlig ausgeblendet wur-
de. Andererseits kann wohl behauptet werden, dass die Zertifizierung informell
erworbener oder entwickelter Kompetenzen ebenso wie die Förderung von Ver-
änderungskompetenz das Potenzial an beruflicher Flexibilität steigern kann und
wird.
- Inwieweit sind Ergebnisse von Modellversuchen als wissenschaftliche Erkennt-
nisse für andere Betriebe, Berufe, Branchen, Betriebsgrößen oder ausländische
Betriebe verallgemeinerbar?
- Wie ist es zu bewerten, dass im Rahmen der Kombination von Modellversuchen
und Handlungsforschungsansatz die Handlungsforscher a) Hypothesen definie-
ren, b) das Versuchsfeld analysieren, c) die Feldakteure beraten, d) Lösungen mit

entwickeln, e) Versuchsergebnisse (und damit eigenes Tun) evaluieren (das hat z.B. der Akkreditierungsrat den Agenturen quasi verboten: Beratung einer Hochschule in Sachen Akkreditierung und zugleich Akkreditierungsentscheidung), f) mit den produzierten empirischen Daten die selbst z.T. vorab, z.T. aus den Daten generierten Hypothesen meinen bestätigen zu können, g) die gewonnenen Einsichten meinen generalisieren zu können und h) glauben, aus ihnen wissenschaftlich begründete Handlungsnormen ableiten zu dürfen. Wie steht es um die Kriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität, welche Rolle spielen Kontrollgruppen im Forschungsansatz? Setzt eine politikberatende Funktion von Modellversuchen nicht die Generalisierbarkeit zumindest „mittlerer Reichweite“ sowohl der als wissenschaftlich benannten Ergebnisse wie auch der berufspraktischen Reichweite voraus?

- Die hier gestellten Fragen und gemachten Beobachtungen sollen ein Anreiz sein, ein kurzfristig insgesamt sehr wirkungsstarkes Modellversuchsprogramm auch nach seinem Abschluss hinsichtlich seiner Nachhaltigkeit weiter im Blick zu behalten.