

- Titel:
Kontinuität und Wandel von Modellversuchen in der betrieblichen und beruflichen Bildung
- Verfasser:
Ottmar Döring/Beate Zeller
- Erschienen in:
Albrecht, G./Bähr, W. H. (Hg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche, Berlin/Bonn 2005, S. 235-243

Kontinuität und Wandel von Modellversuchen in der betrieblichen und beruflichen Bildung

1. Einleitung

Die berufliche Bildung hat in den letzten Jahrzehnten in Deutschland stark expandiert. So stieg etwa die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von 10 Prozent im Jahre 1979 auf 26 Prozent im Jahre 2003 (vgl. Kuwan/Thebis 2004, S. 22). Wirtschaftsmodellversuche in der beruflichen Bildung haben diesen Expansionsprozess begleitet und unterstützt. Sie stellten sicher, dass Aus- und Weiterbildungsprobleme der Praxis aufgegriffen und mit wissenschaftlichen Mitteln bearbeitet wurden. Durch die *wissenschaftliche Absicherung* und *Professionalisierung der Bildungspraxis* in den Unternehmen und bei Bildungsträgern wurde die berufliche Aus- und Weiterbildung der Unternehmen befördert. Die quantitative Ausweitung des Berufsbildungssektors konnte so qualitativ mit angesichert werden.

In über 700 Wirtschaftsmodellversuchen, die zur Gestaltung der Berufsbildung in Deutschland erheblich beigetragen haben, wurden seit mehr als 30 Jahren z.B. didaktische Innovationen zur Umsetzung handlungsorientierten Lernens (Leittexte und Projektlernen), das Konzept der Übungsfirmen, Grundlagen der Benachteiligtenförderung in der Berufsbildung oder arbeitsplatzintegrierte Lernformen entwickelt und erprobt (vgl. Holz 2004, S. 4). Frühzeitig wurden immer wieder Themen aufgegriffen, die bis heute Konjunktur haben. Ein Beispiel ist die Entwicklung maßgeschneiderter Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe durch Qualifizierungsberatung (vgl. Döring/Schwellach 1988). Modellversuche erprobten dabei berufspädagogische Modelle in der Berufsbildungswirklichkeit und dienten der exemplarischen und transferierbaren Problemlösung. Innovative Konzepte der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurden zunächst im überschaubaren Rahmen einzelner Betriebe und Bildungsträger überprüft, bevor sie qua Empfehlung oder Änderung von Ausbildungsordnungen in die allgemeine Bildungspraxis eingingen. Sie sind dadurch zu einem wichtigen Instrument der Ent-

wicklung der beruflichen Erstausbildung und der betrieblichen Weiterbildung geworden. Gerade im Bereich der Weiterbildung, der weitgehend frei von staatlichen Regelungen organisiert ist, wirkten Modellversuche dabei ausschließlich durch die Vorbildlichkeit ihrer Ergebnisse.

Gegenwärtig verändert sich jedoch die Lage, da der langjährige quantitative Expansionsprozess schon gebrochen ist (betriebliche und berufliche Weiterbildung) bzw. der Rückgang aufgrund von demographischen Entwicklungen (Erstausbildung) absehbar ist. Gleichzeitig gewinnen neue Gestaltungsfaktoren verstärkt an Gewicht. Die Europäisierung und Internationalisierung des Bildungsraumes oder die Neugestaltung der Sozialpolitik sind Beispiele dafür. Dadurch sind andere Determinanten und Handlungsspielräume für die berufliche und betriebliche Bildung gegeben. Damit ändern sich dann Aufgaben und Funktionen von Modellversuchen. Zumal auch Berufsbildungspolitik und Bildungsinstitutionen unter diesen Bedingungen neue strategische Optionen in den Blick nehmen. Dieser Wandlungsprozess wird in den Abschnitten 2 und 3 für die Erstausbildung und berufliche Weiterbildung beschrieben, bevor im 4. Abschnitt ein Ausblick mit Ansatzpunkten und ersten Überlegungen für zukünftige Aufgaben und Funktionen von Modellversuchen formuliert wird.

2. Berufliche Ausbildung: von der Professionalisierung zur Deregulierung

Im Berufsbildungssystem spielt die duale Berufsausbildung traditionell eine herausragende Rolle. Über sie findet der überwiegende Teil der Jugendlichen den Einstieg in das Berufs- und Arbeitsleben. In den letzten Jahren mehren sich die Anzeichen dafür, dass die Berufsausbildung an Bedeutung verliert. Mit der „Lehrstellenlücke“ und vielfältigen Versuchen aller gesellschaftlichen Akteure, die kritische Lage auf dem Ausbildungsmarkt zu entspannen, ist die duale Berufsausbildung in die Schlagzeilen geraten. Vieles spricht dafür, dass das seit einigen Jahren rückläufige Ausbildungsplatzangebot der Betriebe nur den quantitativen Ausdruck struktureller Probleme im Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem darstellt: Auf der Seite der *Ausbildungsanbieter* wird beklagt, dass die mangelnde Ausbildungsreife von Schulabgängern mit der weiteren Zunahme anspruchsvoller Tätigkeiten korrespondiert. Industrielle Facharbeit wird mit

Führungs- und Dienstleistungsaufgaben angereichert und damit komplexer. Gleichzeitig gewinnt auch in der innovativen Arbeitspolitik der Trend zur Standardisierung an Gewicht mit der Folge sinkender Anforderungen an die Qualifikation der Fachkräfte. Auf Seiten der *Ausbildungsplatznachfrager* ist festzustellen, dass sich die Beteiligungsquoten der Jugendlichen an der dualen Berufsausbildung seit Jahren verringern. Vor allem für leistungsfähigere Jugendliche gewinnen alternative Wege in die Arbeitswelt, wie das Studium, an Bedeutung. Jugendliche mit Defiziten schaffen den Weg über die Berufsausbildung nicht, weil die steigenden Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt sich in den Ausbildungsordnungen niederschlagen und für sie eine zu große Hürde darstellen.

Diese Phänomene legen die Frage nahe, ob mit dem Bedeutungsverlust der Berufsausbildung auch der Beruf seinen Stellenwert für die Individuen, für das Beschäftigungssystem und für die Gesellschaft verloren hat. Trotz immer wiederkehrender Diagnosen einer „Krise des Berufs“ ist die berufliche Bildung zwar bis heute eine zentrale Voraussetzung erfolgreicher individueller Integration in den Arbeitsmarkt geblieben (vgl. Deutschmann 2005). Aber der Beruf verliert zweifellos seine Identifikationskraft. Immer weniger führt die am System der Berufe orientierte Ausbildung zu relativ klaren beruflichen Karrieren. Immer weniger Beschäftigte arbeiten ihr ganzes Erwerbsleben lang im erlernten Beruf. Beschäftigungsverhältnisse ihrerseits charakterisieren sich immer weniger durch Dauerhaftigkeit und immer mehr durch Wechsel: Wechsel der Arbeitstätigkeiten, Betriebs- und Berufswechsel. Darüber verlieren Erwerbsarbeit und Beruflichkeit sukzessive ihre Bedeutung für die Lebensverläufe. Sie verlieren den Status von Institutionen, die das Fundament für soziale Sicherheit und die Planbarkeit des individuellen Lebensentwurfs bilden (vgl. Dörre 2004).

Die *Erosion des Berufskonzepts* korrespondiert mit einer gewandelten betrieblichen Sicht auf die Leistungen des Berufsbildungssystems. Betriebe verlangen weniger als in der Vergangenheit nach Kontinuität und langfristiger Sicherstellung von Qualifikationen durch berufliche Orientierungsmuster. Insofern zielt die betriebsspezifische Ausrichtung der Ausbildung weniger auf die Sicherstellung von Standards als auf die Erhöhung von Flexibilitätspotentialen im geregelten System der dualen Ausbildung. Betriebe verlangen verstärkt nach Freiräumen, um betriebsspezifische Anforderungen in der Nachwuchs-

qualifizierung berücksichtigen zu können. Es geht um die Flexibilisierung von Ausbildungsstrukturen und damit die stärkere Deregulierung der dualen Ausbildung.

Nur einige Handlungsfelder sollen hier skizziert werden: Zum einen geht es um die Gestaltungsoffenheit der Berufsbilder, die die bessere Ausrichtung der Ausbildung auf die Geschäftsprozesse sicherstellen soll. Mit den neuen IT- und industriellen Metallberufen wurde dieser Weg bereits eingeschlagen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung gestaltungsoffener Berufsbilder gewinnt die Forderung nach arbeitsintegrierten Lernformen, die den Lernprozess stärker am betriebsspezifischen Geschäftsprozess orientieren sollen, neue Bedeutung. Gleiches gilt für die Forderung nach der stärkeren Orientierung der Prüfung an den betrieblichen Geschäftsprozessen. Einige Untersuchungen belegen, dass auch die Frage des Ausbildungsniveaus und damit der Ausbildungsdauer differenzierter zu betrachten ist. Es gibt zunehmend einen Markt für Bewerber mit einfacheren Ausbildungsabschlüssen. Beschäftigungspotentiale existieren in kleineren Handwerks- und Dienstleistungsbetrieben genauso wie in der industriellen Fertigung (vgl. ECONOMIX Research und Consulting 2003). Vor allem in der Automobilindustrie ist ein Trend zur Retaylorisierung zu verzeichnen. Damit gewinnt das Interesse an „einfacheren“ Berufsabschlüssen an Gewicht (vgl. Schumann 2002).

Auch in europäischer Sicht zählt für die Wirtschaft der Abbau von Überregulierungen im Bereich der Berufsausbildung als Herausforderung. Angesichts eines europäisierenden Arbeitsmarkts ist die Einführung von Verfahren international transparenter Zertifizierung von Kompetenzen weit über den Umkreis bereits transnational agierender Großunternehmen hinaus von Bedeutung. Gleiches gilt für die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems im europäischen Rahmen, mit der neue Möglichkeiten des Hochschulzugangs aus der Berufstätigkeit geschaffen werden können.

Der Gesetzgeber vollzieht den Prozess der Deregulierung mit und macht ihn zum bildungspolitischen Leitgedanken. Für die duale Ausbildung will er „keine Königswege gesetzgeberisch vorgeben, sondern Flexibilität ausbauen und stärken“ (vgl. Bulmahn 2004). Man setzt auf die Verringerung gesetzlicher Beratungsgremien, z.B. die Abschaffung des Länderausschusses für Berufsbildung, und den Transfer der Verantwortung in die Regionen nach dem Stichwort „Wettbewerb der erfolgreichsten Ideen“ (vgl. BMBF

2004). Ziel ist es, nicht einheitliche Lösungen vorzugeben, sondern die Möglichkeit zu bieten, verschiedene Lösungen nach spezifischem regionalem Bedarf zu entwickeln. Diese Neuorientierung ist nicht widerspruchslös. Wie immer in Situationen, in denen mittels Deregulierung bislang stark reglementierte Systeme an neue differenzierte Bedarfslagen angepasst werden sollen, stellt sich die Frage, wie trotz Strukturverlust die Qualität der Systeme gesichert werden kann. Wenn die Expertise weniger strukturell verankert und Handlungsleitlinien weniger per Verordnung und Gremienarbeit vermittelt werden sollen, wenn die Verantwortung für die Ausbildung stärker an die Basis in die Regionen delegiert wird, dann muss es in Zukunft auch mehr darum gehen, die Expertise vor Ort zu stärken.

3. Betriebliche Weiterbildung: von der Expansion zur Individualisierung

In den vergangenen Jahrzehnten war die betriebliche Weiterbildung von einem ständigen Zuwachs an Teilnehmern, höheren finanziellen Beiträgen der Betriebe und einem immer größeren Zeitaufwand der Teilnehmer gekennzeichnet. Damit verbunden war eine Diffusion der Lernorte und –formen, die auch zu enormen Steigerungsraten im Bereich des informellen Lernens führte (vgl. Kuwan u.a. 2003, S. 187; Weiß 2003, S. 3ff.). Vielfach wurde sie deshalb als der Kernbereich und Ausgangspunkt betrieblicher Innovationspolitik gesehen.

Diese expansive Entwicklung scheint in den letzten Jahren nicht nur zum Stillstand gekommen, sondern es sind auch auf den verschiedenen Ebenen rückläufige Tendenzen zu beobachten: Die betriebliche Weiterbildung wird erheblich eingeschränkt. In Unternehmen werden die Ausgaben für Weiterbildung deutlich gekürzt. Die Aufwendungen der Wirtschaft für Weiterbildung liegen zwar mit 21,4 Mrd. Euro im Jahre 2001 auf einem vergleichbaren Niveau wie 1998 – insofern eigentlich nur eine Stagnation mit leichten Einbrüchen. Doch die Details zeigen einen erheblichen Rückgang: Im Jahre 2001 entfielen im Durchschnitt aller Betriebe 13,6 Stunden Weiterbildung auf jeden Mitarbeiter. Dies ist im Vergleich zu 1998 ein Rückgang von 6,4 Stunden. Außerdem fielen die Aufwendungen je Mitarbeiter im selben Zeitraum von 1.128 Euro auf 869 Euro. Die absoluten Zahlen sehen also lediglich angesichts steigender Erwerbstätigenzahlen im

Erhebungszeitraum noch stabil aus. Die genauere Analyse lässt einen Rückgang der betrieblichen Weiterbildung von ca. 20 bis 30 Prozent als realistisch erscheinen (vgl. Weiß 2003, S. 5ff.). Ohnehin zeigt der europäische Vergleich, dass die Expansion längst nicht so stark war wie in anderen Ländern und gleichzeitig auch strukturelle Defizite eher verdeckte: Deutschland hat seine führende Position im europäischen Vergleich bei der Zahl der Betriebe, die betriebliche Weiterbildung anbieten, mittlerweile verloren. Auch ist die Chance für Mitarbeiter, an Weiterbildungskursen teilnehmen zu können, unterdurchschnittlich. Die Dauer der Maßnahmen ist zudem gering, bei gleichzeitig relativ hohen Kosten (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 10).

Auf- und Abschwung in der ökonomischen Krise der betrieblichen Weiterbildung erfolgten weitgehend ohne staatliche Eingriffe, auch wenn solche hin und wieder gefordert wurden (vgl. Bayer 2002). Ohnehin unterliegt dieses Feld traditionell wenig staatlichen Reglementierungen und steuernden Eingriffen. Beiträge der Modellversuche waren daher in der Vergangenheit ein Mittel, um politisch gewünschte Entwicklungen zu forcieren. Die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung wurde dadurch *pädagogisch* begleitet.

Mit der heute verstärkt einsetzenden Individualisierung betrieblicher Weiterbildung und ihrer gleichzeitig verstärkten Ausrichtung auf die Arbeitsprozesse, ist aber ein Kurswechsel angesagt: In einer diffundierenden Weiterbildungsszene geht es um die Schaffung von Orientierung, denn eine flexible und individuelle Weiterbildung hat ihre Grundlage in rationalen Entscheidungen der Betriebe und Teilnehmer. Diese bedürfen aber der Transparenz. Eine Individualisierung ohne die Etablierung neuer Steuerungsmechanismen und von Support-Strukturen führt zu unproduktiven Überschneidungen, Abschottungen oder Segmentierungen. Schließlich geht es mehr denn je um einen ganzheitlichen und umfassenden Zugriff auf das betriebliche Arbeitskräfte- und damit Kompetenzpotential. Es ist also heute eine *strukturelle* Begleitung und Steuerung der betrieblichen Weiterbildung durch Modellversuche nötig.

Daher erscheint eine Renaissance der staatlichen Steuerung durch gesetzliche Regelungen, wie sie früher in den Vorstellungen zum Ausbau einer vierten Säule des Bildungssystems oder Weiterbildungsgesetzen formuliert wurden, nahezu absurd. Regelungsme-

chanismen, die aber die betrieblichen Bedingungen konkret berücksichtigen, schienen demgegenüber immer stärker gewünscht. Die Expansion der Tarifverträge, welche Fragen der betrieblichen Weiterbildung direkt oder indirekt regeln, ist daher stark ansteigend (vgl. Bispinck 2001; Faulstich 2002, S. 158ff.). Diese Entwicklung läuft bisher aber weitgehend ohne eine Verbindung zur Berufsbildungspolitik, da sie der Tarifvertragsfreiheit der Sozialpartner übertragen ist. Um jedoch allgemeine gesellschaftliche Ansprüche an berufliche Weiterbildung hier zu verankern und diese Entwicklung zu stützen, können Modellversuche ein Mittel sein, auch staatliche Interessen voranzubringen:

- *Globalisierung*: Betriebe – und damit auch ihre Personalentwicklung – bewegen sich in einem sich rasant verändernden Umfeld, welches von Globalisierung und Europäisierung gekennzeichnet ist. Aufgabe der Berufsbildungspolitik kann es dabei sein, Orientierungswege für Betriebe bereitzustellen. Umgekehrt braucht sie Rückmeldungen aus dem betrieblichen Kontext, um nationale Rahmenbedingungen bei der Umsetzung internationaler Entwicklungen sinnvoll zu gestalten.
- *Durchlässigkeit*: Berufliche Bildungsgänge in der vorberuflichen Bildung, der Ausbildung, der Weiterbildung und der Hochschulbildung sind in Deutschland bisher kaum miteinander verbunden. Das führt zu kosten- und zeitintensiven Doppelqualifizierungen. Die Berufsbildungspolitik sieht das zudem kritisch, weil entsprechende europäische Beschlüsse mehr Durchlässigkeit fordern. Veränderungen, wie etwa die Einführung von Leistungspunktesystemen zur Bewertung des Kompetenzerwerbs, entsprechen jedoch nicht mehr den Strukturen, welche von dem Berufsprinzip geprägt waren (vgl. Brosi 2004). Modellversuche können hier neue Wege entwickeln und aufzeigen.
- *Zertifizierung von Lernprozessen*: Wenn betriebliche Weiterbildung immer individueller wird und die Lernorte und –formen diffundieren, gerät das traditionelle System des Nachweises und der Transparenz von Kompetenzen und der darauf aufbauenden Karrieremuster unter Druck. Eine Aufgabe für die Berufsbildungspolitik stellt hier alleine schon die Standortkonkurrenz dar: andere Länder sind viel weiter als Deutschland. Zusätzlich macht die EU mit der Einführung

von Leistungspunktesystemen in der beruflichen Bildung (ECVET, ECTS) Druck, um die Bewertung und Anrechnung von Kompetenzen zu verbessern und EU-weit zu vereinheitlichen (vgl. Mucke 2004, S. 12). Schließlich ist die internationale Konkurrenz der Bildungsmärkte mit den Veränderungen des europäischen Hochschulsystems (incl. der wissenschaftlichen Weiterbildung) endgültig eröffnet. Im deutschen Bildungssystem haben Zertifikate zwar von jeher eine hohe Bedeutung. Das traditionelle Zertifikats- und Prüfungswesen ist jedoch nahezu ausschließlich auf eine schulförmige Stoffvermittlung mit einem abprüf-baren Pflichtkanon ausgerichtet. Es hat in der berufsbegleitenden Weiterbildung den Wandel der Qualifizierungsstrategien nicht mitvollzogen (vgl. Koch/Krings 2004, S. 34). Bislang hat zur Stabilisierung der etablierten Lehrmethoden der institutionalisierten Weiterbildung gegen selbst organisierte Lernformen beigetragen, dass die öffentlichen Subventions- und Auftraggeber ihre Förderung mit dem Nachweis lehrgangsbezogener Kennzahlen (Teilnehmerstundenzahlen, Seminargrößen etc.) verknüpfen, dass staatlich anerkannte Lehrgänge der Zugangsregulierung zu Berufen dienen, und dass Bildungsträger ihr Zertifizierungsmonopol zur Werbung für ihre Kurse nutzen. Wenn betriebliches Lernen aber zunehmend die institutionalisierten Bildungseinrichtungen verlässt und außerhalb an den verschiedensten Lernorten stattfindet, fehlt für all das zunehmend die legitimierende Substanz. Die Zertifizierung von Kompetenzen ist deshalb in mehrfacher Hinsicht bedeutsam für selbst organisiertes Lernen. Durch eine Zertifizierung von Kompetenzen, die in selbst organisierten Lernprozessen erworben wurden, kann daher ihre gesellschaftliche Akzeptanz gesteigert werden. Ein erweitertes Verständnis der Lernkultur kann nur Platz greifen, wenn sich die Bewertungssysteme für Kompetenzen und Qualifikationen ändern. Für die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernformen ist daher die Erarbeitung neuer Bewertungsverfahren konstitutiv. Dies bedeutet einerseits den Abbau der Überbewertung von traditionellen Bildungszertifikaten, andererseits die Erarbeitung neuer Bewertungsverfahren, die praktikabel sind.¹

¹ In Nordamerika, Australien und einigen Ländern Europas gibt es Anerkennungssysteme für beruflich verwertbare Fähigkeiten, die Menschen außerhalb formaler Bildungsgänge erwerben – sei es im Ehrenamt, im Selbststudium oder durch learning by doing im Job. Angefangen hat alles 1944 mit der „GI-Bill“ in den USA, welche für amerikanische Kriegsveteranen die Anerkennung des Lernens außerhalb formalisierter Bildungsgänge regelte, d.h. des erworbenen Wissens und der Fähigkeiten während ihrer Militärzeit. Ihnen wurde so der Zugang zu Schulen und Hochschulen eröffnet. Heute bietet

- *Eigenverantwortung der Arbeitnehmer:* Wenn Menschen ihre beruflichen Kompetenzen zu wesentlichen Teilen nicht in der institutionalisierten Weiterbildung erwerben, sondern am Arbeitsplatz und in ihren sozialen Bezügen, dann darf dieser Bereich des Lernens nicht länger ausgeblendet bleiben. Es ist zwar keineswegs neu oder unbekannt, dass berufliches Wissen weitgehend außerhalb der Berufsausbildung oder der Lehrgänge der beruflichen Weiterbildung erworben wird. Empirische Untersuchungen haben regelmäßig gezeigt, dass berufliches Wissen nach den ersten Berufsjahren überwiegend als Erfahrungswissen angeeignet wird, und dass die Wege des Wissenserwerbs sich nicht auf die pädagogisch arrangierte Vermittlung beschränken. Im Gegenteil ist das teilweise bewusst geplante, teilweise intuitive Lernen im Arbeitsprozess und im sozialen Kontext ein wesentliches Instrument der beruflichen Kompetenzentwicklung. Selbstorganisation des Lernens überfordere aber die benachteiligten Gruppen, so wird oft eingewandt. Der Sachverhalt ist jedoch komplizierter: Viele dieser Gruppen sind bildungsmäßig an schulischer Lehrkultur gescheitert. Gerade die Erfahrungen mit jungen Erwachsenen zeigen, dass sie über Lehre nicht zu erreichen sind. Sie sind vielfach in der Belehrung gescheitert. Deshalb sind sie oft nur über die Arbeit und Tätigkeiten des sozialen Umfeldes lernfähig. Sie erwerben ihre Kompetenzen in sinnvollen Tätigkeiten. Individualisierung braucht keine staatliche Steuerung, wohl aber staatliche Unterstützung, um funktional zu sein. Support-Strukturen für selbst organisiertes Lernen, d.h. die notwendige Infrastruktur, bedürfen der staatlichen Initiative. Überhaupt bedarf es bei einer größeren Eigenverantwortung des einzelnen Arbeitnehmers stärker selbst organisierter Lernprozesse und der Verbindung unterschiedlicher Lernorte in neuen Lernarrangements sowie neuer Formen der Rückbindung an die betrieblichen Interessen und Qualifizierungsstrategien. Die Eigenverantwortung des Einzelnen ist in ihrer Realisierung von einer Dichotomie geprägt: Immer mehr wird

fast jede Hochschule in den USA ein „Prior Learning Assessment“ an, in welchem jeder über Jahre hinweg Credit Points außerhalb der Hochschule für einen allgemein gültigen Abschluss sammeln kann. Auch in Australien, Großbritannien und Frankreich gibt es vergleichbare Angebote. In Frankreich hat schon seit 1985 jeder Bürger Anspruch auf ein kostenloses Kompetenzgutachten. Staatliche Zeugnisse und Diplome müssen dort auch nicht-formal erworbene Berufserfahrungen anerkennen. Parallel dazu arbeiten Kammern und Betriebe an branchenspezifischen Verfahren. In England, Irland und den Niederlanden existieren ebenfalls Anerkennungssysteme in Form von Modulsystemen auf Basis nationaler Standards.

außerhalb der Arbeitszeit gelernt (im sozialen Umfeld oder wieder verstärkt in externen Kursen in der Freizeit der Mitarbeiter); gleichzeitig befinden sich selbst organisierte und arbeitsplatznahe Lernformen im Betrieb auf dem Vormarsch. Infolgedessen gibt es eine Lücke zwischen der stärkeren Eigenverantwortung der einzelnen Arbeitnehmer in der betrieblichen Weiterbildung und den Zugangsregelungen und der Qualitätssicherung der Maßnahmen, d.h. ihrer Rückbindung an die betriebliche Personalentwicklung (Grünwald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 11).

- *Externalisierung der Lernorganisation:* Mit der Pluralisierung der Lernorte in der betrieblichen Weiterbildung und der höheren Verantwortung des einzelnen Arbeitnehmers ist zusätzlich häufig eine Externalisierung betrieblicher Bildung und Kompetenzentwicklung verbunden. War sie schon traditionell in Klein- und Mittelbetrieben eine Strategie, gab es zwischenzeitlich in Großbetrieben eine Tendenz zum Outsourcing dieser Funktionsbereiche und nun überhaupt eine Verlagerung ganzer Funktionsbereiche oder einzelner Aufgaben in Netzwerke (Dietrich 2004). Modellversuche müssen daher statt der Förderung einzelner pädagogischer Eingriffe Support-Strukturen fördern, welche systemisch solche Entwicklungen stützen und fördern.

4. Zukünftige Aufgaben von Modellversuchen – Quid novi?

Die Umgestaltung des Berufsbildungssystems führt dazu, dass die Expertise nicht mehr für das System in Regeln festgehalten ist. Lehrpläne konnten schon in der Vergangenheit in der betrieblichen Weiterbildung nicht einfach in Unterricht umgesetzt werden. Bei arbeitsplatznahen und selbst organisierten Lernprozessen wird dies in Zukunft noch weniger möglich sein. Und auch in der Ausbildung weichen die starren Strukturen und Regelungen zunehmend auf. Diese Erosion des Systems bietet viele Vorteile für die Betriebe, Arbeitnehmer und Auszubildende: Ihre Bedürfnisse können schneller und passgenauer bedient werden, Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung werden erleichtert und Berufsbildung kann Innovationen in den Betrieben befördern. Gleichzeitig erfordern aber volkswirtschaftliche Ansprüche an die Mobilität der Arbeitskräfte

oder die Vergleichbarkeit von Kompetenzen eine systemische Regelhaftigkeit. Modellversuche können hier stützend wirken. Sie können Repräsentant des Regelhaften in einem deregulierten System sein. Dazu müssen sie einerseits die Anforderungen an die Betriebe durch die Bereitstellung von Instrumenten unterstützen und Orientierungen vermitteln, und andererseits Rückmeldungen an die Berufsbildungspolitik geben, da diese nicht mehr über bürokratische Mechanismen mit langer Vorlaufzeit Entwicklungen steuern will und kann, sondern flexible und maßgeschneiderte Lösungen fördern will. Dazu braucht sie die Verzahnung mit den Betrieben.

Modellversuche haben in der Vergangenheit pädagogische Innovationen in Zeiten der Stabilität gefördert. Es wurden beispielsweise Lehrmaterialien für Ausbilder entwickelt, vorbildliche Qualifizierungsprogramme konzipiert, Lernorte gestaltet oder neue Medien und Methoden (z.B. Leittexte oder Übungsfirmer) in die Aus- und Weiterbildung eingeführt. Dies entsprach einer Situation, in der die Berufsstrukturen gleich blieben, die Prüfungsstrukturen stabil waren, die Segmentierung der Bildungsbereiche starr war, politische Rahmenvorgaben durch Gesetze sich kaum veränderten und die Berufsbildungspolitik relativ weitgehend national gestaltet wurde. Das dabei entwickelte methodische Rüstzeug einer an Anwendungszusammenhängen orientierten Aktionsforschung bildet die Voraussetzung, um auch unter veränderten Bedingungen gestaltend in die Berufsbildung eingreifen zu können.

In den jetzigen Zeiten des Umbruchs der Berufsbildung, in denen Strukturen aufgeweicht werden und in der Folge Orientierungsmuster verloren gehen, müssen daher Modellversuche ihre Orientierung verändern, um auf die stärkere Verzahnung von Aus-, Weiter- und Hochschulbildung zu reagieren, den europäisch geprägten Gestaltungsrahmen der Berufsbildungspolitik einzubeziehen, die Auflösung der traditionellen Bedeutung des Berufs für die Erwerbsbiographie zu berücksichtigen und dem ökonomischen Legitimationsdruck auf die betriebliche Bildung zu entsprechen. Sie können dies tun, indem sie bildungspolitische Vorgaben bei ihrer Umsetzung unterstützen und umgekehrt Entwicklungen in den Betrieben für sie transparent und damit gestaltbar machen. Sie agieren damit als *reflexive Mechanismen* in der Berufsbildung. Damit unterstützen sie die Berufsbildungspolitik, weil diese Orientierungen nicht anordnen kann.

Um als reflexive Mechanismen wirken zu können, müssen Modellversuche einerseits den Standards anwendungsnaher wissenschaftlicher Forschung genügen und andererseits in einem gestaltungsoffenen Prozess klären können, was funktionale Wege und Lösungen sein können und was nicht. Beides zusammen muss in *nachhaltige* Ansätze und Strategien münden, denn kommt es durch neue Umwelteinflüsse zu Verwerfungen in den Strukturebenen der Berufsbildungspolitik, stellen sich Abweichungen zwischen Zielen und Ressourcen ein. Die Berufsbildungspolitik hat hier die Wahl zwischen verschiedenen strategischen Optionen, um sich der neuen Situation anzupassen: Konformität wird dabei häufig als der Normalfall vertreten; andere Strategien bestehen in einem Ritualismus, bei dem die konventionellen Mittel akzeptiert, aber die Ziele nicht mehr verfolgt werden, oder gar in einem Rückzug, bei dem es zu Ablehnung und Resignation und in Folge zu einem Verzicht auf die konventionellen Ziele und Mittel kommt. Schließlich ist auch einfach eine Umwertung bestehender Ziele und Mittel möglich. Einen gänzlich anderen Weg gehen Modellversuche, bei denen es um nachhaltige Innovationen geht, die darauf beruhen, dass die Ziele weiter akzeptiert werden, aber mit unkonventionellen Mitteln verfolgt werden. Diese Innovationen fördern die Resilienz, d.h. das *Vermögen* des Berufsbildungssystems, sich trotz schwieriger Bedingungen funktional zu entwickeln. Resilienzförderung betrifft das Verhalten komplexer Organisationen und Systeme, wie es die Berufsbildung ist. Sie ist daher schwierig, und ihr Erfolg trägt lediglich Wahrscheinlichkeitscharakter. Resilienz umfasst neben dem Widerstand gegen die Zerstörung der eigenen Integrität auch den Aufbau einer positiven Entwicklung unter widrigen Umständen.²

Modellversuche bieten auf diesem Weg keine Garantie für Erfolg, aber einen realistischen Entwicklungspfad, der bereits erprobt und bewährt ist. Sie können mit dazu beitragen, dass der quantitative Rückgang der Teilnehmerzahlen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland nicht in einem Bedeutungsverlust endet, der langfristig Potentiale im Standortwettbewerb verschenkt. Besondere Bedeutung hat dafür, dass Wirtschaftsmodellversuche schon ohnehin häufig in der Vergangenheit im deregulierten Feld der betrieblichen Weiterbildung angesiedelt waren. Das dort entwickelte Instru-

² Der aus dem Englischen stammende Begriff „resilience“ bezeichnet eigentlich die Eigenschaft von Werkstoffen, nach starken Verformungen die ursprüngliche Gestalt wieder anzunehmen („Fußballeffekt“) oder von Objekten, in ihre ursprüngliche Lage zurückzukehren (Yachten oder Stehaufmännchen).

mentarium kann auch für die Deregulierung im Ausbildungsbereich und die sich insgesamt annähernden Systematisierungszustände im Bildungsbereich angewendet werden.

Literatur:

Bayer 2002: Bayer, M.: Bundesgesetzinitiativen zur Weiterbildung – Anstöße und Verlauf. In: Faulstich, P. (Hg.): Lernzeiten, Hamburg 2002, S. 164-186

Bispinck 2001: Bispinck, R.: Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen Bisherige Entwicklung und Perspektiven -. In: Dobischat, R./Seifert, H. (Hg.): Lernzeiten neu organisieren: lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit, Berlin 2001, S. 153-180

BMBF 2004: Homepage des BMBF 2004

Brosi 2004: Brosi, W.: Mehr Durchlässigkeit wagen. In: BWP, H. 6 (2004), S. 3–4

Bulmahn 2004: Rede vor dem Deutschen Bundestag am 17.6.2004

Deutschmann (2005): Deutschmann, C.: Latente Funktionen der Institution des Berufs. Unveröffentlichter Beitrag zum IAB-Kontaktseminar, Nürnberg 9.-11.3.2005

Döring/Schwellach 1988: Döring, O./Schwellach, G.: Qualifizierungsberatung zur Verbesserung des regionalen Weiterbildungsangebotes über Informationstechniken im Bürobereich (Region Nordhessen). In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1 (1988), S. 44-51

Dörre (2004): Dörre, K.: Flexible Arbeit, diskontinuierliche Lebensverläufe. Chancen und Risiken für Jugendliche/junge Erwachsene. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland: Empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen, Bielefeld 2004 S. 132-154

Dietrich 2004: Dietrich, A.: Externalisierung betrieblicher Bildungsarbeit und Kompetenzentwicklung in Netzwerke – Konsequenzen für die Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18 (2004), S. 31-42

ECONOMIX Research und Consulting (2003): ECONOMIX Research und Consulting (Hg.): Ausbildung für einfache Berufe. Identifizierung von Tätigkeitsfeldern mit wenig komplexen Anforderungen als Basis zur Schaffung neuer anerkannter Ausbildungsberufe mit abgesenktem Anforderungsniveau. Gutachten für das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, München. 2003

Faulstich 2002: Faulstich, P.: Lernen ohne Ende? In: Faulstich, P. (Hg.): Lernzeiten, Hamburg 2002, S. 150-163

Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003: Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bielefeld 2003

- Holz 2004: Holz, H.: Modellversuche initiieren und unterstützen Erfolgsgeschichten der deutschen Berufsbildung. In: BWP, H. 2 (34) 2004, S. 3-4
- Koch/Krings 2004: Koch, C./Krings, U.: Dokumentation und Zertifizierung nicht-formaler Lernprozesse – wie geht das in der Praxis? In: Durchblick, H. 4 (2004), S. 34-36
- Kuwan u.a. 2003: Kuwan, H./Thebis, F./Gnahs, D./Sandau, E./Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn 2003
- Kuwan/Thebis 2004: Kuwan, H./Thebis, F.: Berichtssystem Weiterbildung IX, Bonn 2004
- Mucke 2004: Mucke, K.: Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: BWP, H. 6 (2004), S. 11–16
- Schumann (2002): Schumann, M.: Struktureller Wandel und Entwicklung der Qualifikationsanforderungen. In: SOFI-Mitteilungen, H. 3 (200), S. 105-112
- Weiß 2003: Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung 2001: Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends, H. 1 (2003)