

Betrieb als Lernort

Herausgeber der bwp@ Ausgabe 9 sind Karin Büchter und Martin Kipp



Editorial von Karin Büchter und Martin Kipp | pdf-file

Teil I: Komparative und historiographische Perspektiven



Dietmar Frommberger (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive | abstract | pdf-file



Karin Büchter (Universität Kassel)

Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik | abstract | pdf-file



Martin Kipp (Universität Hamburg)

Ganzheitliche Facharbeiterausbildung im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig – Best Practice-Beispiel der Deutschen Arbeitsfront | abstract | pdf-file



Michael Hoffschroer (Universität zu Köln)

Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts – Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive | abstract | pdf-file

Teil II: Theoretische Zugänge und Diskurse



Volker Bank (Universität Kiel / TU Chemnitz)

Der Betrieb im erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik | abstract | pdf-file



Andreas Diettrich (Friedrich-Schiller-Universität Jena), Julia Gillen (Universität der Bundeswehr Hamburg)

Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential? | abstract | pdf-file



Annette Ostendorf (Universität Innsbruck)

Betriebliche Bildungsarbeit und das Wissen der Unternehmung – eine sozialkonstruktionistische Untersuchung | abstract | pdf-file



Katrin Kraus (Universität Zürich)

Zur berufspädagogischen Bedeutung des Betriebs als Lernort – oder: Warum ein Krankenhaus kein Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses ist | abstract | pdf-file



Dietmar Tredop (C.-v.-O. Universität Oldenburg)

Analytische Erkundungen zur inneren Logik des Weiterbildungs-Controlling | abstract | pdf-file



Rita Meyer (Universität der Bundeswehr Hamburg)

Betriebliche Berufsbildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken | abstract | pdf-file



Johannes Müller (UMIT Hall – Österreich)

Die Entdeckung der Praxis | abstract | pdf-file

Teil III: Praktische Anforderungen und empirische Befunde



Dietmar Heisler (Universität Erfurt)

Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen | abstract | pdf-file



Ursula Krings (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Nürnberg)

Der Lernort Betrieb als Prüfungsort | abstract | pdf-file



Detlef Buschfeld (Universität zu Köln)

Betriebliches Praktikum als Paradies? | abstract | pdf-file



Michael Gessler (Universität Bremen)

Gestaltungsorientierte Evaluation und der Return on Investment von Weiterbildungsprogrammen | abstract | pdf-file



Michael Brücken, Markus Th. Eickhoff, Uwe Schaumann u. Christoph Schweers (Universität zu Köln)

Pädagogische Professionalisierung zur Qualitätssicherung betrieblicher Bildung im Handwerk | abstract | pdf-file



Uwe Elsholz, Gabriele Molzberger (Universität der Bundeswehr Hamburg)

Neue betriebliche Lernorte – neue Gestaltungsaufgaben für die Berufs- und Betriebspädagogik!? | abstract | pdf-file



Peter Röben (PH Heidelberg)

Ausbilder im lernenden Unternehmen – Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt | abstract | pdf-file

Editorial – Der Betrieb als Lernort

Im Jahr 2003 sind 497.243 neue Ausbildungsverträge¹ in Berufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) abgeschlossen worden (1999: 550.231). Im selben Jahr waren von den insgesamt 2.041.662 Betrieben in Deutschland 478.096 an der beruflichen Ausbildung Jugendlicher nach dem BBiG und der HwO beteiligt (1999: 501.326). Die Ausbildungsbetriebsquote liegt damit derzeit bei 23,4%. Mehr als die Hälfte der Auszubildenden (63%) befanden sich in diesem Jahr in den Betrieben kleiner bis mittlerer Größenklasse (10-499 Beschäftigte). Die nach wie vor ausbildungstärksten Wirtschaftszweige sind Handel, Industrie und Reparatur (vgl. BMBF 2005). Diese Zahlen deuten darauf hin, dass trotz Lehrstellenabbaus und dem übermäßigen Anstieg der Zahl der Eintritte in vollqualifizierende schulische Bildungsgänge in den letzten Jahren der Betrieb als Lernort im Dualen System der Berufsausbildung nach wie vor eine bedeutende Rolle einnimmt. Ähnliches gilt für die Weiterbildung. Auf dem beruflichen Weiterbildungsmarkt sind Betriebe trotz ihres inzwischen gesunkenen Weiterbildungsengagements nach wie vor die stärksten Anbieter (vgl. IAB 2003; BÜCHTER/GRAMLINGER 2005).

In der berufsbildungspolitischen Auseinandersetzung werden dem Lernort Betrieb gegenüber den schulischen Lernorten einige Vorzüge nachgesagt. Insbesondere würden die ökonomischen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen eine stärkere Orientierung beruflicher Bildung am Ort der Verwertung von Qualifikationen erforderlich machen. Jenseits solcher sachlogischen Argumente lässt sich historisch belegen, dass die Favorisierung des Lernorts Betrieb kein Novum darstellt. Der Ausbau betrieblicher Aus- und Weiterbildung im Zuge der Etablierung interner Arbeitsmärkte in der Weimarer Republik, die „Betriebszentrierung“ im Kontext der „Perfektionierung“ der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Nationalsozialismus, die propagierte Bildungsleistung des Betriebs seitens der Wirtschaft und ihrer Vertreter in den 1950er/60er Jahren belegen die kontinuierliche Präferenz für betriebsgebundene Bildungsprozesse. Seit der in den 1970er Jahren massiv zu Tage getretenen Diskrepanz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und der intensiver geführten Diskussion um die Krise des Dualen Systems der Berufsausbildung hat sich die Favorisierung des Lernorts Betrieb gegenüber der schulischen bzw. betriebsexternen Aus- und Weiterbildung noch weiter verstärkt. Dies belegen beispielsweise auch die Dokumente der großen Reformkommissionen seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Enquête-Kommission Bildung 2000, Reformprojekt Berufliche Bildung, Bündnis für Arbeit und Ausbildung, Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland), die Handreichungen der KMK ebenso wie die aktuelle berufs- und wirtschaftspädagogische Literatur, die eine arbeits- und geschäftsprozessorientierte Wende des berufsschulischen Unterrichts postulieren und dem Lernort Arbeitsplatz gegenüber der Berufsschule den Vorzug geben.

¹ Stichtag 30. September.

Erst in jüngerer Zeit fokussiert auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich ihrer Tradition gemäß lange auf den schulischen Teil des Dualen Systems der Berufsausbildung konzentriert hat, stärker auf Strukturen und Prozesse betrieblicher Bildung.

Die Beiträge:

Um einen Einblick in Fragen, Perspektiven, Positionen und Ergebnisse dieser Diskussion zu geben, haben wir für die vorliegende Ausgabe Beiträge durchaus unterschiedlicher Reichweite im Hinblick auf theoretische Fundierung, analytisch-diskursive Durchdringung und praktische Relevanz aufgenommen.

Teil I: Komparative und historiographische Perspektiven

Dietmar FROMMBERGER: Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive

Karin BÜCHTER/Martin KIPP: Betriebliche Bildung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus

Michael HOFFSCHROER: Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts

Teil II: Theoretische Zugänge und Diskurse

Volker BANK: Der Betrieb im erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Andreas DIETRICH/ Julia GILLEN: Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential?

Annette OSTENDORF: Betriebliche Bildungsarbeit und das Wissen der Unternehmung – eine sozialkonstruktionistische Untersuchung

Katrin KRAUS: Zur berufspädagogischen Bedeutung des Betriebs als Lernort – oder: Warum ein Krankenhaus kein Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses ist

Dietmar TREDOP: Analytische Erkundungen zur inneren Logik des Weiterbildungscontrolling

Rita MEYER: Betriebliche Bildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken

Johannes MÜLLER: Die Entdeckung der Praxis

Teil III: Praktische Anforderungen und empirische Befunde

Dietmar HEISLER: Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse

Ursula KRINGS: Der Lernort Betrieb als Prüfungsort

Detlef BUSCHFELD: Betriebliches Praktikum als Paradies?

Michael GESSLER, Jürgen RADEL: Der „Return on Investment“ von betrieblicher Weiterbildung

Michael BRÜCKEN, Markus Th. EICKHOFF, Uwe SCHAUMANN, Christoph SCHWEERS: Pädagogische Professionalisierung zur Qualitätssicherung betrieblicher Bildung im Handwerk

Uwe ELSHOLZ, Gabriele MOLZBERGER: Neue betriebliche Lernorte – Gestaltungsaufgabe für die Berufs- und Betriebspädagogik

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern von bwp@ viele Anregungen bei der Lektüre dieser Beiträge – insbesondere auch für die Diskussion in unserem Forum.

Den Autorinnen und Autoren möchten wir an dieser Stelle recht herzlich für ihre Beiträge und damit für die inhaltliche Unterstützung von bwp@ danken.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2005): Berufsbildungsbericht. Berlin

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB) (2003): IAB Materialien. Ausgabe 1. Nürnberg

BÜCHTER, Karin/ GRAMLINGER Franz (2005): The System of Continuing Education in Germany VET. In: bwp@ Ausgabe 7.

http://www.bwpat.de/7eu/buechter_gramlinger_de_bwpat7.shtml

Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive

1 Eingrenzung der Betrachtung

Das Thema der 9. Ausgabe der Zeitschrift *bwp@ online* lautet „Der Betrieb als Lernort“. Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt der Betrachtung in der Kennzeichnung und Analyse der Betriebe als Lernorte im Rahmen der deutschen Berufsausbildung in Gegenüberstellung zur Rolle der Betriebe als Lernorte der Berufsausbildung in anderen Ländern Europas sowie im Kontext der Europäischen Berufsbildungspolitik.¹ Die Ausführungen behandeln das Thema primär für den Bereich der beruflichen Erstausbildung („initial VET“). Mit Blick auf die Berufsbildung in Europa kann diese Abgrenzung vom Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung jedoch nicht ohne Differenzierungen durchgehalten werden; wo erforderlich, wird darauf hingewiesen.

In der Konzeption der Thematik der 9. Ausgabe der Zeitschrift *bwp@ online* wird der Begriff „Betrieb als Lernort“ nicht näher bestimmt. Es ist davon auszugehen, dass der Begriff in generalisierender Absicht den Betrieb, mithin eine Organisationseinheit zum Zwecke privat- und gemeinwirtschaftlicher Produktion und Dienstleistung, als Ort bezeichnet, wo – in der einen oder anderen Form und mehr oder weniger systematisch und institutionell eingebunden – Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen neben und in ihrer Arbeit lernen, um berufsbezogene Kompetenzen zu erwerben.

Streng genommen schließt dieser Begriff damit jegliche Praxis und Theorie der einzelbetrieblichen Personalentwicklung ein, die ebenfalls das Lernen und Lehren im betrieblichen Kontext umfasst und thematisiert. Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags liegt jedoch in der Darlegung und im Vergleich der Rolle der Betriebe als Teil einer Form der Personalentwicklung in den Betrieben, die tendenziell überbetrieblichen Standards folgt und damit Teil der Berufsausbildung ist.²

¹ Der Begriff „Berufsausbildung“ mit Blick auf Europa bzw. verschiedene Länder in Europa ist sehr ungenau. „Berufsbildung“ bzw. „Berufsausbildung“ sind deutsche Begriffe, die eng an die deutschsprachigen Traditionen und Konnotationen gebunden sind. Im internationalen Diskurs über „Berufsbildung“ werden in Europa mehrheitlich die englischsprachigen Bezeichnungen „Technical and Vocational Education and Training“ oder „Vocational Education and Training“ (VET) genutzt (vgl. LAUTERBACH 2005). Im vorliegenden deutschsprachigen Beitrag wird aus Gründen der Lesbarkeit die deutschsprachige Bezeichnung verwendet. Streng genommen kann nur unter Vorbehalt von einer „Europäischen Berufsbildungspolitik“ gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um die diversen Maßnahmen der Organe der Europäischen Union zum Zwecke einer transnationalen Transparenz und Anerkennung im Bereich der beruflichen Bildung. Zur präzisen Kennzeichnung „Europäischer Berufsbildungspolitik“ vgl. MÜNK 2001; FROMMBERGER 2005.

² In der Einordnung der Gegenstandsbereiche und Fragestellungen der Personalentwicklung in der deutschen Personalwirtschaftslehre wird die berufliche Erstausbildung auch der „Personalentwicklung into the job“ subsumiert (vgl. HOLTBRÜGGE/ BERG 2005).

Insofern knüpft der vorliegende Beitrag an den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs zu den Lernorten in der Berufsbildung an, der wiederum auf den „Lernortbegriff“ des Deutschen Bildungsrates von 1974, dort in den Empfehlung der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II, zurückgeht (vgl. PÄTZOLD/WALDEN 1995). Mit Blick auf die Darstellung und Analyse werden daher im vorliegenden Beitrag auch nicht die wissenschaftlichen Arbeiten und Befunde aus dem Feld des Human Resource Management/Development (HRM/HRD) berücksichtigt, wozu in Hinsicht auf ein komparatives Erkenntnisinteresse jedoch interessante Publikationen vorliegen (vgl. z. B. BREWSTER/TYSON 1991; HOLLINSHEAD/LEAT 1995; INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT 2003).

Entgegen der üblichen und vorschnellen Inanspruchnahme des internationalen Vergleichs für inländische Reformansprüche zielt der vorliegende Beitrag primär auf die Deskription und – in Ansätzen – auf die Explikation markanter Unterschiede und Ähnlichkeiten. In diesem Feld der Erkenntnisinteressen liegen auch die „idiographische“ sowie die „evolutionistische“ Funktion des internationalen Vergleichs (vgl. HÖRNER 1993; LAUTERBACH 2003). Gleichwohl zielen die Ausführungen auch auf ein neues Verständnis der Ausgangssituationen im Inland und auf die Reformulierung von Problemdefinitionen (vgl. GEORG 1997), hier mit Blick auf die speziellen Charakteristika der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein instrumentelles bzw. prognostisches Erkenntnisinteresse, das auf Aussagen wie „besser“ oder „schlechter“ zielt und dem in der komparativen Forschung die „melioristische“ Funktion zugerechnet wird, kann mit dem vorliegenden Beitrag nicht befriedigt werden. Für ein derartiges Erkenntnisziel müssen international oder mindestens bilateral tragfähige und valide Kriterien entwickelt werden („tertium comparationis“, vgl. dazu ausführlich LAUTERBACH 2003), die – streng genommen – für den Bereich der Berufsbildung bislang nicht vorliegen.

In der gebotenen Kürze wird im nachfolgenden Abschnitt 2 die Rolle der Betriebe als Lernorte in der Berufsausbildung in Europa skizziert. Vor diesem sehr allgemeinen Hintergrund erfolgt in Abschnitt 3 eine fokussierte Kennzeichnung der speziellen deutschen Situation. In der internationalen Gegenüberstellung wird deutlich, dass die Berufsausbildung in Deutschland durch eine sehr spezielle Tradition und Entwicklung geprägt ist. Ein besonderes Merkmal liegt in der Einbindung der Betriebe als Lernorte in eine öffentlich-rechtlich standardisierte Form der Berufsausbildung. In Abschnitt 4 erfolgt eine komparative Betrachtung im engeren Sinne, das heißt es werden Erklärungsansätze zu den Gründen der nationalen Unterschiede präsentiert. Einige weiterführende Überlegungen in Abschnitt 5 schließen den Beitrag ab.³

2 Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Europa

In der Mehrzahl der Länder in Europa dominiert, anders als in Deutschland, der Lernort Berufsbildende Schule das öffentlich-rechtlich standardisierte Angebot für den Bereich der

³ Aus Platzgründen sind die Ausführungen im vorliegenden Beitrag sehr knapp bemessen. Umfangreiche Erläuterungen und Nachweise zur Thematik sind zu finden in FROMMBERGER 2005b.

berufsbezogenen Grund- und Erstausbildung. Dies betrifft insbesondere die osteuropäischen, skandinavischen (Ausnahme Dänemark), romanischen und BeNeLux-Staaten (außer Luxemburg). Die vollzeitschulische Berufsfachschule stellt dort traditionell und in der Gegenwart die typische Vorbereitung für den anschließenden Übergang in die qualifizierten Facharbeiter- und Angestelltentätigkeiten, innerbetrieblichen Qualifizierungsphasen oder in weiterführende, meist hochschulische Bildungsgänge dar.⁴

Zwar dienen in allen Ländern in Europa immer auch die Betriebe als Lernorte der beruflichen Erstausbildung, vorzugsweise in den klassischen handwerklichen Ausbildungsrichtungen; gleichwohl besitzt der Lernort Betrieb weitgehend eine untergeordnete bzw. inferiore Bedeutung für die landesweit und öffentlich-rechtlich anerkannten Abschlüsse der beruflichen Erstausbildung. Der Einstieg in eine betriebliche oder betrieblich-duale Form der Qualifizierung und Berufsausbildung an der 1. Schwelle ist in der Mehrzahl der europäischen Länder unattraktiv. Die Aufstiegschancen, die Einkommenserwartungen sowie das Sozialprestige sind gering. Meist wechseln diejenigen jungen Erwachsenen in eine solche Form der Berufsausbildung, die im Rahmen der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit keine Schulabschlüsse erwerben oder nur unterdurchschnittliche Schulleistungen erbringen konnten.

Die Dominanz schulischer Formen der Berufsausbildung in Europa und die geringe Ausprägung und Akzeptanz der „apprenticeships“ als Teil eines öffentlich-rechtlich regulierten Systems haben maßgeblich dazu beigetragen, dass in den Konzepten der Europäischen Kommission zur Transparenz und Entsprechung der berufsbezogenen Abschlüsse das Ausmaß schulischer Anteile in der Berufsbildung gegenüber den Lernprozessen im Betrieb höher bewertet wird. Das heißt entsprechend, dass im Kontext supranationaler Vergleichsschemata der Abschlüsse zum Zwecke der Unterscheidung berufsbezogener Leistungsdispositionen die schulischen Berufsbildungsabschlüsse höherwertig eingruppiert werden.⁵ In Abschnitt 3 des vorliegenden Beitrags wird dieser Aspekt mit Blick auf die deutsche Situation erneut aufgegriffen.

Traditionell gehört es in den meisten Unternehmen in Europa, anders als in vielen Unternehmen in Deutschland, nicht zur „Unternehmenskultur“, im Rahmen einer prinzipiell einzelbetrieblich organisierten Personalentwicklung und Personalplanung für den Bereich der Erstausbildung nach überbetrieblichen und funktionsübergreifenden und bundes- oder landesrechtlich verankerten Standards auszubilden.

⁴ Neben der dominierenden (und damit typischen) Form des Übergangs in die Berufsausbildung an der 1. Schwelle existiert in den verschiedenen Ländern, und bekanntermaßen auch in Deutschland, eine Vielzahl alternativer Varianten, die hier nicht genauer betrachtet werden können.

⁵ Vgl. dazu die „Entscheidung des Rates der Europäischen Gemeinschaften zur Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften“, (85/368/EWG), Abl. L 199 vom 31.07.1985. Bestandteil dieser Entscheidung ist ein fünfstufiger Rahmen zur Verortung und Inbeziehungsetzung der verschiedenen Abschlüsse in Europa. Als Bezugsrahmen zur Unterscheidung der Qualifikationsstufen diente das fünfstufige *Europäische System für die Übermittlung von Stellen- und Bewerberangeboten im internationalen Ausgleich* (SEDOC). Dieses System verknüpft erworbene *Abschlüsse allgemeiner und beruflicher Bildung* mit den erwarteten beruflichen und betrieblichen Tätigkeitsanforderungen und reicht von den ‚Anlernberufen‘ bis zur Stufe der Hochschulabsolventen (vgl. ausführlich WESTERHUIS 2001 und weiterführend PETERSEN 2005).

Seit den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts allerdings wird der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildungspolitik in einer zunehmenden Anzahl europäischer Länder sowie im Rahmen der europäischen Berufsbildungspolitik systematisch aufgewertet. Unter anderem diente das deutsche Modell, das von einer ausgeprägten Einbindung der Unternehmen (bzw. deren Verbände) in die Organisation, Durchführung und Verantwortung geprägt ist, dieser Entwicklung als Vorbild und Beispiel (vgl. die Beiträge in DEIßINGER 2001). Aus Gründen der Realisierungschancen,⁶ aber ebenso aus konzeptionellen Erwägungen, folgte die Umsetzung der Einbindung der betrieblichen Lernorte und damit die Aufwertung der betrieblichen Berufsausbildung in Europa dem Prinzip der „alternierenden Berufsbildung“.⁷

Gemäß dem Prinzip der „alternierenden Berufsbildung“ sollen junge Erwachsene an der 1. Schwelle von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung für einen eher betrieblichen oder eher schulischen Berufsbildungsgang votieren können, denen ein gemeinsames bzw. identisches Curriculum zugrunde liegt und deren Abschlüsse gleichwertig sind. Damit soll der traditionell inferiore Lernort Betrieb aufgewertet werden. Dem betrieblichen und erfahrungsbasierten Lernen werden somit – dort gar nicht selbstverständlich – im wachsenden Maße berufsbildende Potentiale zugesprochen. Insbesondere die unmittelbaren berufsqualifizierenden Effekte einer Berufsausbildung, welche im hohen Maße unter betrieblicher Beteiligung erfolgt, erscheinen für die Gewinnung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses und die Integration der jungen Erwachsenen zunehmend attraktiv.

Grundsätzlich verbreitet und verfestigt sich damit auch die Auffassung, dass in der alternierenden Berücksichtigung der eher primären (Betrieb) und der eher sekundären (Schule) Lernumgebungen die intendierten Lernzielsetzungen in der Berufsbildung besser erreicht werden können als auf der Basis eines einzelnen Lernortes. Zugleich sind prinzipiell an den verschiedenen institutionell eingebundenen „Lernorten“ jeweils diverse Lernumgebungen (Lehrwerkstatt, Arbeitsplatz, Lernbüro, Übungsfirma etc.) zu finden, so dass die traditionellen Zuschreibungen zunehmend obsolet werden.

Mittels der Gleichwertigkeit schulischer und betrieblicher Berufsausbildungsanteile und dem damit verknüpften gleichwertigen Angebot an der 1. Schwelle, das nach dem Prinzip der kommunizierenden Röhren konzipiert ist, soll eine relative Unabhängigkeit der Ausbildungsplatzangebote von regionalen, demographischen und konjunkturellen Bedingungen zur Ver-

⁶ Naturgemäß ist es schwierig, allein aus berufsbildungspolitischen Erwägungen die Unternehmen kurz- bis mittelfristig in ein System der Berufsbildung einzubinden, das mit Kosten verbunden ist. Dies ist umso schwieriger, sofern die traditionell geprägten Überzeugungen und Erfahrungen in Hinsicht auf die langfristigen Nutzeneffekte nicht kulturell verankert sind.

⁷ Vgl. „Entscheidung des Rates vom 21. Dezember 1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung“, Amtsblatt der Europäischen Kommission L 017/45 vom 22.01.1999. Diese Entscheidung ist gerichtet auf die seinerzeit noch geplanten und mittlerweile abgeschlossene Einführung des EUROPASS. Diese Entscheidung ist notwendig gewesen, weil in den meisten europäischen Ländern - im Gegensatz zur Situation in Deutschland - der Betrieb als Lernort im Rahmen öffentlich-rechtlich standardisierter beruflicher Erstausbildung nicht selbstverständlich ist. Hierzu gab es bereits 1979 - noch vor dem Hintergrund einer europäischen Berufsbildungspolitik mit Harmonisierungsanspruch - eine Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaften (vom 18.12.1979), welche auf Leitlinien für die Mitgliedstaaten zur alternierenden Berufsbildung zielt (vgl. ausführlich ROTHE 2003; 2004).

fügung gestellt werden. Die gleichwertigen schulischen (schoolbased-route) und betrieblich-dualen (workbased-route) Angebote der Berufsausbildung, die auf dieselben Kenntnisse und Kompetenzen zielen, erzeugen eine höhere Elastizität zwischen Angebot und Nachfrage. Auch die Anteile schulischen und/oder betrieblichen Lernens in der Ausbildung sind variabel und zwar innerhalb einer speziellen Ausbildungsrichtung sowie zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen. Es existiert keine generelle Festlegung, wie viel Ausbildungszeit in der Schule und im Betrieb für die verschiedenen Ausbildungsrichtungen erfolgen soll. Vielmehr hängt die Praxis der Lernortkombination von den lokalen Ausbildungs- und Rahmenbedingungen ab. Die erworbenen Abschlüsse, ob primär schulisch oder betrieblich-dual, sind formal gleichwertig hinsichtlich der berufsqualifizierenden und weiterführenden schulischen Tauschwerte.

Die Erfahrungen zeigen jedoch, so zum Beispiel in England, den Niederlanden, Frankreich, Spanien, dass die Gewinnung der einzelnen Betriebe als Lernorte für eine landesweite und national regulierte Berufsausbildung ausgesprochen schwierig ist. In der Regel gelingt die systematische Einbindung der Einzelbetriebe nur mittels staatlich gelenkter direkter oder indirekter finanzieller Anreize und/oder tarifvertraglich vereinbarter Umlagesysteme.

3 Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland

In der Form der beruflichen Erstausbildung nach Berufsbildungsgesetz, welche das Bild der Berufsbildung in Deutschland prägt, besitzt der Lernort Betrieb die zentrale Bedeutung.⁸ In keinem anderen Land in Europa, abgesehen von einigen Kantonen in der Schweiz, Österreich, Luxemburg und Dänemark, besitzt der Lernort Betrieb und das erfahrungsbasierte und berufsqualifizierende Lernen und Arbeiten sowie die betriebliche Sozialisation traditionell und bis in die Gegenwart eine derart hohe Relevanz und Reputation für die öffentlich-rechtlich standardisierte Form der Berufsausbildung, wie dies in Deutschland der Fall ist.⁹

In der deutschen Berufsbildungsforschung liegen sehr gediegene Ergebnisse zur Geschichte der betrieblichen Berufsbildung in Deutschland vor, die nicht nur die Entwicklung des Lernortes Betrieb als Teil der Berufsausbildung aufzeigen, sondern diese auch mit verschiedenen Erklärungsansätzen für die unterschiedlichen Branchen und Berufsfelder verknüpfen (vgl. etwa GREINERT u. a. 1987; STRATMANN 1991; STRATMANN/SCHLÖSSER 1990;

⁸ Zwar kann nach § 2 und § 5 Berufsbildungsgesetz der Lernort Betrieb auch durch andere Lernorte ersetzt werden; so gewinnen überbetriebliche Bildungseinrichtungen und Ausbildungsverbände insbesondere dort an Bedeutung, wo etwa aus konjunkturellen oder strukturellen Gründen nicht genügend Betriebe ausbilden. Prinzipiell jedoch überwiegt in Deutschland die klassische Variante, nach der die Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb abschließen und damit der Betrieb den zentralen Lernort im Rahmen der Berufsausbildung darstellt. Auch in den nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen, die überwiegend landesrechtlichen Rahmenbedingungen folgen, dominiert der Betrieb als Lernort. Nur in den diversen vollzeitschulischen Formen in den Berufsbildenden Schulen sowie in den diversen Ergänzungsangeboten im Rahmen von Sonderprogrammen besitzt der Betrieb als Lernort eine untergeordnete Bedeutung.

⁹ Freilich besitzt der Betrieb als ein Ort, der Lernmöglichkeiten im Rahmen der Maßnahmen der Personalentwicklung offeriert, in allen Ländern eine zentrale Bedeutung. Der Unterschied – das wurde bereits angedeutet – liegt im Grad der Einbindung der Maßnahmen der beruflichen Erstausbildung in ein Gesamtsystem beruflicher Bildung, das betriebsübergreifenden und landes- bzw. bundesweiten Standards folgt.

PÄTZOLD 1991; KIPP/MILLER-KIPP 1995; BÜCHTER 1997; 2003). Es ist das markante Kennzeichen der Entwicklung der Berufsausbildung in Deutschland, dass der Betrieb als Lernort und mit ihm die dortigen Formen und Prinzipien der Ausbildung der jungen Erwachsenen nicht nur in den handwerklichen, sondern auch in den gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungsrichtungen ein Ausmaß der Standardisierung und Einbindung in ein System der Berufsausbildung gewinnen konnten, das in der komparativen Perspektive als ungewöhnlich und ausgesprochen hoch zu beurteilen ist. Was für den deutschen Betrachter selbstverständlich erscheint, wird durch den Blick in das Ausland in seiner Bedeutung schärfer hervorgehoben:

- Die außerschulischen Formen der Berufsausbildung am Lernort Betrieb werden seit 1969 in einem Bundesgesetz, dem Berufsbildungsgesetz, geregelt.
- Für die betriebliche Berufsausbildung gilt nach Berufsbildungsgesetz der „Ausschließlichkeitsgrundsatz“ (vgl. § 4 BBiG Abs. 2 und 3). Danach darf für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach Ausbildungsordnung ausgebildet werden, so dass es keine verschiedenen Ausbildungswege für den Erwerb eines beruflichen Abschlusses geben kann. Jugendliche unter achtzehn Jahren dürfen nicht in anderen als anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Ausnahmen von dieser Regel sind nur möglich, wenn die Berufsausbildung auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet. Damit schränkt der Ausschließlichkeitsgrundsatz die Berufswahlfreiheit (Artikel 12 GG) und die Vertragsfreiheit (Artikel 2 GG) ein.
- In der deutschen Tradition der Berufsausbildung stößt der Ausschließlichkeitsgrundsatz auf einen breiten Konsens, weil er der Qualitätssicherung der betrieblichen Berufsbildung und des intendierten Berufsprinzips dienen soll (vgl. KREMER 2005). Gleichwohl ist damit – streng genommen – eine hohe legislative Standardisierung eines wesentlichen Teils der inner- und einzelbetrieblichen Personalentwicklung verknüpft. Hinzu kommen andere Normierungen durch das Berufsbildungsgesetz, die einerseits der Qualitätssicherung dienen sollen und andererseits die einzelbetrieblichen Handlungsfreiheiten beschränken. Diese Form der Normierung innerbetrieblicher Qualifizierungsabsichten ist mit Blick auf das Ausland ungewöhnlich.
- Der bei weitem größte Anteil derjenigen, die für eine Berufsausbildung votieren, absolviert eine Form der Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz. Diese Form der Berufsausbildung, die das Bild in Deutschland bestimmt, erfolgt primär am Lernort Betrieb (vgl. § 2 BBiG). Auch wenn der Lernort Betrieb unter bestimmten Umständen durch alternative Lernorte (vgl. § 5 Abs. 2 BBiG) substituiert werden kann, werden – bundesweit – etwa 90 Prozent der Angebote beruflicher Erstausbildung nach Berufsbildungsgesetz in der klassischen Variante durchgeführt, das heißt auf der Basis eines Ausbildungsvertrages zwischen ausbildendem Betrieb und den Auszubildenden (vgl. BMBF 2005). Zudem findet die überwiegende Ausbildungszeit am Lernort Betrieb statt. Daneben, jedoch in einem deutlich geringeren zeitlichen Umfang, besuchen die Auszubildenden die Berufsschule. In keinem anderen Land in Europa und darüber

hinaus besitzt der Lernort Betrieb – wohlgerne innerhalb eines öffentlich-rechtlich standardisierten Systems der Berufsbildung – ein derart hohe quantitative Bedeutung. Ein betriebliches Ausbildungsplatzangebot, wie es in Deutschland quantitativ und qualitativ zur Verfügung gestellt wird, ist in anderen Ländern allenfalls in einigen Regionen oder in bestimmten Branchen zu beobachten. Die Rate der ausbildenden Betriebe ist in der inländischen deutschen Betrachtung zunehmend beklagenswert, in Hinsicht auf das Engagement im Ausland jedoch als ausgesprochen hoch einzuordnen.

- Die betriebliche Berufsausbildung ist curricular weitgehend standardisiert. Die Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenlehrpläne normieren den inhaltlichen und zeitlichen Aufbau und Ablauf der Berufsausbildung. Zudem wird die Berufsausbildung mit hohen berufspädagogischen Zielsetzungen verknüpft, etwa in Hinsicht auf die Erzielung einer mehrdimensionalen beruflichen Handlungsfähigkeit, die sehr weitgehenden pädagogischen und didaktischen Ansprüchen an die Entwicklungsfähigkeit und -notwendigkeit junger Erwachsener entspricht. Auch das Verfahren der Entwicklung der Ausbildungsordnungen ist in einem hohen Maße standardisiert.
- In relativ vielen Unternehmen in Deutschland ist traditionell ein ausgeprägtes Interesse an der beruflichen Erstausbildung vorhanden. Zugleich werden die Unternehmen systematisch in die Verpflichtungen für die Organisation der beruflichen Erstausbildung im Bereich der Sekundarstufe II eingebunden. Es erscheint selbstverständlich, so zeigt die öffentliche und berufsbildungspolitische Diskussion, dass die Betriebe für die Berufsausbildung in Deutschland in einem sehr weitgehenden Maße verantwortlich sind. So zeigt auch das Beispiel der Auseinandersetzung um die Finanzierung der Berufsausbildung, die in Zeiten eines Ausbildungsplatzmangels regelmäßig geführt wird, die Tradition und die damit gewonnene Selbstverständlichkeit, dass die Unternehmen – und nicht der Staat – für eine Form der Ausbildung junger Erwachsener verantwortlich zeichnen (sollen), die in der Sekundarstufe II liegt. Diesen Verpflichtungen gegenüber zeigen sich Unternehmen in anderen Ländern abstinenter oder sie lösen die einzelbetrieblichen Belastungen über branchenorientierte Umlagesysteme.

Die skizzierten Aspekte zum Ausmaß der Einbindung der außerschulischen und vorwiegend betrieblichen Formen der Berufsausbildung in einen ordnungspolitischen Rahmen dienen hier der pointierten Kennzeichnung der spezifischen Situation in Deutschland. Indes ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass vor dem Hintergrund dieser Form der ordnungspolitischen Rahmensetzung in der Praxis der Planung, Durchführung und Kontrolle der Berufsausbildung die Sozialpartner, Kammerorganisationen und ebenso die Ausbildungsbetriebe selbst ein ausgeprägtes Maß der ausbildungsberufsspezifischen, regionalen und lokalen Steuerungs- und Gestaltungskompetenzen besitzen.

Mit Blick auf die Entwicklungen in Europa ist hervorzuheben, dass die Dominanz der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland mit einer subalternen Stellung des schulischen Teils der Berufsausbildung einhergeht und zwar nicht nur hinsichtlich des Verhältnisses von

betrieblichen und schulischen Berufsbildungsabschlüssen, sondern auch in Hinsicht auf das „Innenverhältnis“ betrieblichen und schulischen Lernens im System der Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz: Die Berufsschule als obligatorischer Teil der Berufsausbildung ist in formaler und faktischer Hinsicht ein inferiorer Ausbildungsort. Der deutsche Diskurs zur Lernortkooperation hat diesen Stellenwert hinlänglich aufgezeigt (vgl. EULER 2004). Gleichwohl werden die neuen Regelungen im Berufsbildungsgesetz zur Aufwertung der berufsschulischen Ausbildungsleistungen (vgl. BMBF 2005b) die Relation der schulischen und außerschulischen Lernorte verändern.¹⁰

Hinsichtlich der formalen Anerkennung der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz erfolgt eine – aus deutscher Sicht – unangemessene Einstufung beruflicher Erstausbildungsabschlüsse in Relation zu Abschlüssen in anderen europäischen Ländern (vgl. Abschnitt 2). Die erworbenen betrieblich-dualen Abschlüsse auf der Facharbeiter-, Gesellen- und Angestellten-ebene werden im „Entsprechungssystem“ sowie im Rahmen der Arbeiten zur Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (vgl. HANF/ HIPACH-SCHNEIDER 2005) in ein Niveau eingestuft, das für eine große Anzahl der Abschlüsse hinsichtlich der mit der Einstufung verbundenen beruflichen Anforderungen, schulischen Voraussetzungen und weiterführenden Zugangsoptionen unter dem Niveau der meisten (meist schulisch organisierten) außerakademischen Berufsbildungsabschlüsse in Europa liegt (vgl. dazu FULST-BLEI 2003).

Aus der Tradition der Berufsbildung in der Mehrheit der Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist diese Einteilung plausibel. Dort votieren traditionell diejenigen jungen Erwachsenen für die betriebliche Qualifizierung und Berufsbildung, die im allgemeinbildenden Schulsystem und mit Blick auf die Bewältigung des schulischen Lernens relativ erfolglos gewesen sind. Die Einordnung deutscher Ausbildungsberufe in ein niedriges Niveau, im Rahmen des europäischen Entsprechungssystems etwa in die Stufe 2, stößt jedoch von deutscher Seite – bis heute – auf scharfe Kritik. Offenbar erfolgt keine angemessene Bewertung und Einschätzung der im „Dualen System“ erworbenen Kompetenzen für die zukünftigen betrieblichen und beruflichen Tätigkeiten der Auszubildenden. Die deutsche Kritik zielt insbesondere darauf, dass mit dem europäischen Entsprechungsrahmen von 1985 und den nachfolgenden Rahmen eine Äquivalenz der formalen Schul- und Hochschulbildung mit der anschließenden Tätigkeit angenommen wird, die nur in seltenen Fällen der Wirklichkeit auf den europäischen Arbeitsmärkten entspricht.

Denn grundsätzlich stellen die Abschlüsse dieser klassischen Berufsausbildung in Deutschland eine „harte Währung“ auf dem Arbeitsmarkt dar. Absolventen und Absolventinnen befinden sich als Angestellte und Facharbeiter/innen in relativ stabilen Beschäftigungsverhält-

¹⁰ Nach novelliertem Berufsbildungsgesetz (vgl. § 7 und § 43 BBiG) können Schüler/innen vollzeitschulischer Berufsbildungsgänge künftig auch ohne Ausbildungsvertrag eine Abschlussprüfung der zuständigen Stellen ablegen oder Teile ihrer Ausbildung anrechnen lassen, wenn die jeweilige Landesregierung dies durch Rechtsverordnung beschließt. Diese Möglichkeit ist zunächst befristet. Die Bildungsgänge müssen nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang einer Ausbildungsordnung gleichwertig sein und über einen angemessenen Anteil an fachpraktischer Ausbildung verfügen. Zudem kann der Prüfungsausschuss „gutachterliche Stellungnahmen Dritter“ (§ 39 Abs. 2 BBiG) einholen, das heißt die unmittelbaren betrieblichen und schulischen Ausbildungsleistungen können Teil der Abschlussprüfung darstellen.

nissen in betrieblichen Aufgaben- und Funktionsbereichen, die in anderen Staaten nicht selten von Hochschulabsolventen und -absolventinnen ausgeübt werden und besetzt sind (vgl. dazu HARNEY/ KISSMANN 2000 und die dort aufgeführten Nachweise). Zugleich bringen viele der deutschen Auszubildenden der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz hohe schulische Eingangsvoraussetzungen mit, ein Großteil sogar - und das ist mit Blick auf andere Länder in Europa ebenfalls eine Ausnahmeerscheinung – die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

Gleichwohl werden für die deutschen Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz – formal betrachtet für sämtliche Varianten – Mindestanforderungen formuliert, die an einen Hauptschulabschluss anknüpfen, das heißt an einen relativ geringwertigen Abschluss der Sekundarstufe I, der auch im Inland nur mit begrenzten weiterführenden Berechtigungen verknüpft ist. Zudem ist evident, dass es – gemessen an den kognitiven Differenzierungskriterien, die in den europäischen Ländern zur Unterscheidung der Level angewandt werden – deutliche Unterschiede auch in den Mindeststandards der verschiedenen deutschen Ausbildungsberufe gibt. Insofern ist zu konstatieren, dass die Kritik an der zu niedrigen Einstufung der deutschen Abschlüsse nicht für sämtliche Ausbildungsgänge und Abschlüsse zutreffend erscheint. Auch in Deutschland führen nicht alle Ausbildungsberufe zu solchen Kompetenzen und Tätigkeiten, die – streng genommen – dem Level 3 der europäischen Entsprechungssysteme zuzuordnen wären. Für einige Ausbildungsberufe trifft die Einordnung in die Stufe 2 also durchaus zu. In der Gesamtbetrachtung besteht das Problem vielmehr darin, die stark nivellierte berufliche Erstausbildung in Deutschland angemessen in dem europäischen Qualifikationsrahmen zu verorten. Gerade weil die verschiedenen Ausbildungsberufe in Deutschland – historisch bedingt – auf das gleiche Abschlussniveau rekurren, ist eine differenzierte Einstufung nicht möglich.

Zudem ist anzumerken, dass selbst in Deutschland mit den Abschlüssen gemäß Berufsbildungsgesetz in formaler Hinsicht keine flächendeckend und systematisch verankerten allgemeinbildenden Berechtigungen für die weiterführenden Schul- und Hochschulbildungsgänge verknüpft sind.¹¹ Das heißt schließlich, der hohe berufsqualifizierende Wert dieser Form der Berufsbildung ist auch in Deutschland mit einem vergleichsweise geringen Tauschwert im Bildungssystem verbunden.

Eine erfolgreiche Strategie – in Hinsicht auf eine angemessene Einstufung im europäischen Vergleich – könnte in der Differenzierung der deutschen Abschlussniveaus liegen, wobei die Eingangsbedingungen explizit zu formulieren wären. In diesem Falle allerdings sind die erworbenen Schulabschlüsse Maßstab für den Einstieg in die Berufsbildung. Dem widerspricht eine deutsche Berufsbildungstradition, die in formaler Hinsicht den Einstieg in das Berufsbildungssystem nicht an allgemeinbildende Abschlüsse bindet. Gleichwohl erfolgt die Auswahl

¹¹ Im Rahmen der berufsbildungspolitischen Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts wurden in Deutschland allerdings landesrechtliche Verordnungen erlassen, nach denen der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz bzw. unter der Bedingung zusätzlicher berufsschulischer Leistungsnachweise, die in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich sind, einen bis dahin nicht erreichten allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I substituieren kann.

der Auszubildenden faktisch in den meisten Fällen nach den Maßstäben schulischer Leistungen.

Die Einordnung der deutschen Ausbildungsberufe in die höherwertige Stufe, analog zur außerakademischen Berufsbildung in der überwiegenden Anzahl europäischer Länder, konnte zwischen den Verhandlungspartnern in Europa bislang nicht einvernehmlich beschlossen werden, da der hohe betriebliche Ausbildungsanteil aus Sicht vieler anderer Mitgliedstaaten nicht die notwendigen theoretischen Kenntnisse gewährleiste. In der deutschen Tradition ist diese Sichtweise auch deswegen unangemessen, weil hier traditionell der Lernort Betrieb nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ in einem hohen Maße an der Ausbildung der Kompetenzen der jungen Erwachsenen beteiligt ist. Am Lernort Betrieb können Kompetenzen vermittelt und erworben werden, die im Rahmen schulischer Lernprozesse nicht oder nur unter schwierigen Bedingungen erzielt werden können. Es ist ja gerade ein Kennzeichen der Befunde aktueller Lehr-Lernforschung, dass die Situierung der Lerngegenstände höhere Lernerfolge verspricht.

Grundsätzlich ist aber festzuhalten, dass sowohl mit Blick auf die inländische deutsche Betrachtung als auch mit Blick auf die Situation in anderen Ländern der Anteil des schulischen Lernens – prinzipiell – die (formale) Wertigkeit der beruflichen Abschlüsse erhöht. In Hinsicht auf die Bedingungen der Professionalisierung besteht also weiterhin eine große Differenz zwischen der Bewertung schulischen Wissens und beruflich und erfahrungsbezogener Kompetenzen - und dies im Besonderen mit Blick auf die verschiedenen Traditionen in Europa.

4 Komparative Erklärungsansätze

Dass der Lernort Betrieb und mit ihm das Apprenticeship-System für die Breite der beruflichen Erstausbildung in den Ländern Europas eine inferiore Bedeutung besitzt, wurde in der gebotenen Kürze erörtert. Warum indes in Europa auf der Basis einer alteuropäischen Ausgangssituation, deren einheitliches Kennzeichen ein am Prinzip der *Imitatio Majorum* ausgerichtetes traditionelles Verständnis der ständischen Berufserziehung war (vgl. STRATMANN 1967), mit dem Merkantilismus, dem Verfall der feudalistischen Ordnung sowie der Infragestellung und/oder Beseitigung der berufsständischen Ordnungen in den Handwerkszünften und Handelsgilden derart vielfältige Strukturen und Formen handwerklicher, gewerblich-technischer und kaufmännischer Berufsausbildung und Qualifizierung in den diversen Ländern entstanden sind und warum sich in Deutschland – im Unterschied zur Mehrzahl der europäischen Länder – diese Form der Berufsausbildung auch für den gewerblich-technischen und kaufmännisch-verwaltenden Sektor durchsetzen konnte und mit einem ungewöhnlich hohen Sozialprestige verbunden ist, diese historisch-vergleichende Fragestellung mit erklärendem Erkenntnisinteresse ist nur bruchstückhaft beantwortet und für die Berufsbildung

respektive für die international-vergleichende Berufsbildungsforschung zugleich von hoher Relevanz.¹²

Folgende wichtige Hinweise und Ansatzpunkte zur Erklärung der unterschiedlichen Entwicklungen der Berufsbildung in verschiedenen Ländern können hier zusammenfassend skizziert werden:

- Die verschiedenen Zeitpunkte und Ausbreitungsformen der Gewerbefreiheit in den diversen Nationalstaaten und Territorien in Europa führen zu unterschiedlichen Ausprägungen der Bewahrung, Übertragung oder Abschaffung der Regulierung der Zuständigkeiten für den betrieblichen Fachkräftenachwuchs. Die frühe Einführung der Gewerbefreiheit in Frankreich und Großbritannien steht der Entwicklung in Deutschland gegenüber (vgl. MÜLLER/STEINMANN/SCHNEIDER 1997), wo – abgesehen von Preußen – die Gewerbefreiheit erst in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts durchgesetzt wird.
- Im Kontext der Ausprägungsformen der Gewerbefreiheit entwickeln sich die berufsständischen Vereinigungen, ausgehend von den Zunftverfassungen und verknüpft mit den Pflichtmitgliedschaften in bestimmten Branchen und Sektoren, sehr unterschiedlich. Die politischen Einfluss- und vor allem die ordnungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten divergieren. Der weitgehende Erhalt bzw. die Reetablierung der „intermediären Instanzen“ (SCHRIEWER 1986) in Deutschland führen auch zu einer starken ordnungspolitischen Regulierungsmöglichkeit der einzelbetrieblichen Qualifizierungsbemühungen. In anderen Ländern, z. B. in Frankreich und den Niederlanden, verlieren die berufsständischen Vereinigungen ihre Bedeutung oder sie gewinnen keinen nachhaltigen Einfluss auf die Gestaltung der Berufsbildung.
- Eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung der Berufsausbildung besitzen die Zeitpunkte und das Ausmaß der Stufen der Industrialisierung in den verschiedenen Nationalstaaten und Regionen (vgl. GREINERT 1999). Die ökonomischen, sozioökonomischen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Konsequenzen wirken auf die Formen und Prinzipien der Qualifizierung und sozialen Integration der jungen Arbeitskräfte. Die frühzeitige Industrialisierung in England etwa, die im Dunstkreis einer starken klassisch-liberalen Geistesströmung voranschreitet und den „Wirtschaftsliberalismus“ einschließt, führt ungleich frühzeitig und nachhaltig zur Ablehnung und Abschaffung staatlicher und/oder ordnungspolitischer Interventionen (vgl. DEIBINGER 1992).

¹² Erste Antworten dazu liegen bis dato allerdings nur sehr wenige vor. So etwa in KRAAYVANGER/ ONNA/ STRAUB 1988; DEIBINGER 1992; GREINERT 1999; FROMMBERGER 1999; HARNEY/ SCHRIEWER 2000; FROMMBERGER/ REINISCH/ SANTEMA 2001; vgl. jüngst auch die Sonderausgabe der *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* (2004); für die nationale historische Entwicklung der betrieblichen Berufsbildung in anderen Ländern liegen dort diverse Ergebnisse vor (vgl. etwa LANE 1996; SCHRIEWER 1995; GOUDSWAARD 1981; CHARLOT/FIGEAT 1985; PELPEL/TROGER 1993; GREGSON 1995; FEALY (im Erscheinen)). Für wiederum andere Länder stehen hierzu noch Studien aus, insbesondere dort, wo die Berufsbildung als Forschungsgegenstand eine geringe Bedeutung besitzt. Historisch-vergleichende Studien sind jedoch weitgehend darauf angewiesen, dass ausreichende Befunde zur Entwicklung in den einzelnen Ländern vorliegen.

- Im Kontext der Industrialisierung formieren sich die gewerkschaftlichen Bewegungen, die eine besondere Bedeutung für die Ausgestaltung der betrieblichen industriefachlichen Arbeiterschulung besitzen. Es ist davon auszugehen, dass eine starke Verankerung der Gewerkschaften in diversen Branchen zu einer „Verberuflichung“ der betrieblichen Qualifizierung beigetragen hat. Inwieweit die Gewerkschaften jedoch das Thema Nachwuchskräftequalifizierung und Berufsbildung in ihren Interessenkatalogen aufgenommen und politisch vertreten und inwieweit unterschiedliche Konstellationen zur Entwicklung der Berufsbildung beigetragen haben, dazu liegen aus der international-vergleichenden Sicht keine Befunde vor.
- Es können keine zuverlässigen historisch-vergleichenden Aussagen zu den unterschiedlichen einzelbetrieblichen Strategien der Personalplanung und -entwicklung gemacht werden. Es ist aber davon auszugehen, dass die innerbetrieblichen Personalstrategien unterschiedlich gewesen sind und damit mehr oder weniger zu einer „Verberuflichung“ der betrieblichen Qualifizierung geführt haben können.
- Ebenso ist die Varianz der Etablierung der allgemeinen und weiterführenden Schul- und Hochschulbildung für die divergente strukturelle und inhaltliche Entwicklung der Berufsbildung in den verschiedenen Nationalstaaten von großer Bedeutung. Insbesondere vor dem Hintergrund der Verknüpfung von erworbenen Abschlüssen im Bildungssystem und den weiterführenden Zugangs- und Einstiegsberechtigungen gewinnen die inhaltlichen Standards der Allgemeinbildung für die Entwicklung der Schul- und Bildungssysteme in Europa eine besondere Bedeutung und ein hohes Sozialprestige. Dieser „Sog der Allgemeinbildung“ wirkt auf die Formen der „Professionalisierung“ der Angebote der Berufsbildung und damit auf die Rolle der Betriebe als Teil der Berufsausbildung.
- In Hinsicht auf die konkurrierende Entwicklung der betrieblich-dualen und vollzeitschulischen Formen der Berufsbildung formuliert STRATMANN für Deutschland und vor dem Hintergrund der Erklärungsfindung internationaler Divergenzen, „daß [für Deutschland; D. F.] der Ausbildungssektor, trotz allen staatlichen Rechts einzugreifen, von Anfang an unter dem Prärogativ der Selbstverwaltung stand“ und „(m)it Hinweis darauf ... alle Versuche, die Berufsbildung schulisch zu organisieren, erfolgreich abgewehrt worden (sind)“ (1988, 22). In den meisten Ländern konnte sich die berufsfachschulische Qualifizierung und Berufsbildung durchsetzen und etablieren. Damit blieb dort der Lernort Betrieb in seiner Bedeutung für die Erstausbildung auf bestimmte Sektoren, Branchen und Regionen begrenzt. Es ist davon auszugehen, dass das Ausmaß der bildungs- und sozialpolitischen Stärkung der Berufsfachschulen zur Durchsetzung dieser Berufsbildungsform und zu einer Marginalisierung der betrieblichen und betrieblich-dualen Varianten führte. So erfolgte etwa in den Niederlanden eine massive staatliche Intervention zur Finanzierung und Regulierung der beruflichen Bildung im Zuge einer „verspäteten Industrialisierung“, um den akuten Fachkräftebedarf zu lösen. Für die Unternehmen erwies es sich zunehmend funktional, junge Arbeitskräfte einzustellen, die etwa in einer Handwerksschule eine Ausbildung abge-

schlossen hatten. Zudem überzeugten dort die berufsqualifizierenden Leistungen der Berufsfachschulen (vgl. die Hinweise in FROMMBERGER 1999). Später, für die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, kommt für die Niederlande hinzu, dass auch für die Berufsbildung die bildungspolitische Maxime dominiert, junge Erwachsene möglichst lange vor einer „betrieblichen Einbindung“ zu „schützen“. Bekanntlich waren diese Stimmen auch in Deutschland populär, nur konnten sie sich vor dem Hintergrund der Tradition und Kultur der Berufsbildung hierzulande nicht durchsetzen (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990).

Insgesamt reichen die Hinweise über den Status der bruchstückhaften Hypothesenbildung kaum hinaus, es können plausible Erklärungsansätze geliefert werden, historisch-vergleichende und systematisch erarbeitete Befunde, vor allem in Verbindung mit vorliegenden nationalen oder international-vergleichenden wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Ergebnissen, liegen nicht vor.

Neben den historisch-vergleichenden Erklärungsansätzen zur Entwicklung der Berufsbildung in den Nationalstaaten Europas, die – vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik – vor allem auf eine Analyse und Erklärung der Unterschiede in der Entwicklung der Einbindung der Betriebe als Lernorte zielen, können auch die gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen in einen aufschlussreichen theoretischen Bezugsrahmen eingebunden werden. Denn in Hinsicht auf die angedeuteten gewachsenen divergenten Konstitutions- und Handlungslogiken der Berufsbildung in den Nationalstaaten Europas sind für die gegenwärtigen Entwicklungen durchaus Konvergenzlinien zu beobachten.¹³ In den Ausführungen in Abschnitt 2 ist eine markante Konvergenzlinie der Gestaltung der Berufsbildung in Europa erörtert worden, und zwar das Prinzip der „alternierenden Berufsbildung“ und damit – aus Sicht der meisten Länder – die Förderung der Betriebe als systematisch eingebundene Lernorte für den Bereich der beruflichen Erstausbildung.¹⁴ Mit Blick auf den Betrieb als Lernort als Teil der Berufsausbildung sind insbesondere in den angelsächsischen Ländern und über Europa hinaus in Australien, Kanada und den USA Entwicklungen zu beobachten, die auch als ein „revival of apprenticeship“ (vgl. SUTLIFF 1995; GOSPEL 1998; AINLEY/RAINBIRD 1999) bezeichnet werden. Das Lernen, insbesondere das berufsbezogene Lernen, erscheint im Kontext der Kombination verschiedenartiger Lernsettings und Lernorte relativ erfolgversprechend.

Es ist die Analyse der Entwicklungen im Ausland zur Einbindung des Betriebes in ein System der Berufsbildung fortzusetzen. Aus der berufspädagogischen Sicht sind die Formen und Bedingungen von Interesse, die diese Einbindung prägen, so etwa das Ausmaß der Schaffung überbetrieblicher Steuerungsmodalitäten und die Einbindung der relevanten sozialen Akteure

¹³ Damit erfolgt hier eine Anbindung an vorliegende Theorien zum Vergleich des sozialen Wandels in Europa. Internationalisierung und Europäisierung werden in der soziologischen Sozialstrukturanalyse als externe Größen definiert, die - unter Berücksichtigung zeitlicher und räumlicher Varianzen - zu Konvergenzen hinsichtlich nationalstaatlicher Strukturen und Prämissen führen. Zur Verwendung des „Modernisierungstheorem“ und der „Konvergenzthese“ im Zusammenhang mit der Entwicklung der Berufsbildung in Europa vgl. die Ausführungen und Hinweise in MÜNK 2001.

¹⁴ Zu weiteren ausgesuchten Merkmalen der konvergenten Entwicklung der Berufsbildung in Europa vgl. FROMMBERGER 2005b.

und Institutionen. Ebenso aufschlussreich sind aber auch die Mechanismen und Varianten der Kooperation der Lernorte, das heißt vor allem der organisatorischen und inhaltlichen Abstimmungsmodalitäten von Schule und Betrieb zur Vermittlung der berufsbezogenen Kompetenzen.

5 Abschlussbemerkungen

Der Betrieb ist als Lernort in den verschiedenen Ländern quantitativ und qualitativ sehr unterschiedlich in die öffentlich-rechtlich standardisierte Form der beruflichen Erstausbildung eingebunden. Trotz der vielen öffentlichen Klagen gegenüber der schrumpfenden Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen in Deutschland ist festzuhalten, dass das besondere Kennzeichen der hiesigen Situation in der hohen Bedeutung des „Lernortes Betrieb“ für die Planung und Durchführung der Berufsausbildung liegt.

Diese deutsche Tradition steht ehemals und vor dem Hintergrund neuer Einflüsse vor schwierigen Herausforderungen, die nicht nur das Angebot, sondern auch die Nachfrage nach betrieblich-dualen Berufsbildungsformen tangieren. So gewinnen zum Beispiel die folgenden Entwicklungen eine besondere Bedeutung für die quantitative und qualitative betriebliche Ausbildungsplatzsituation:

- Im Kontext grenzüberschreitender Unternehmenszusammenschlüsse und veränderter Managementstrategien wirft das einzelbetriebliche Controlling vermehrt die Frage auf, warum die Kosten für eine Form der „Investition in die Humanressourcen“ (berufliche Erstausbildung) übernommen werden sollen, in der die individuellen und gesellschaftlichen „Nutzeneffekte“ die einzelbetrieblichen returns on investment mindestens kurz- und mittelfristig übertreffen. Für die Berufsbildung ist diese Entwicklung hochrelevant, weil mit ihr an den Grundfesten der deutschen Form der Berufsbildung im „Dualen System“ gerüttelt wird. So ist in diversen Branchen ein merkbarer Rückzug der Unternehmen aus der Verantwortung für die berufliche Erstausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz zu beobachten. Nicht wenige Personal- und Ausbildungsleiter sind zunehmend und in Hinsicht auf das Engagement für die Berufsausbildung einem wachsenden innerbetrieblichen Legitimationsdruck ausgesetzt.
- Gleichzeitig werden die Absolventen und Absolventinnen der Berufsbildung vermehrt mit den neuen Bachelor-Abschlüssen aus den Hochschulen konkurrieren. Vor allem internationale, aber auch mittelständische Unternehmen rekrutieren ihr Fachpersonal zunehmend aus Hochschulabsolventen und -absolventinnen und knüpfen die betrieblichen Einstiegsphasen an kurzzeitige Trainee-Programme.
- Im europäischen Vergleich werden die deutschen Abschlüsse gemäß Berufsbildungsgesetz nicht angemessen eingestuft. In den romanischen, angelsächsischen, osteuropäischen und skandinavischen Ländern sowie in den BeNeLux-Staaten (außer Luxemburg) dominieren außerhalb der innerbetrieblichen Personalentwicklungsstrategien die vollzeitschulischen Varianten das Angebot und die Nachfrage nach Berufsbildung. Im Kontext der Ent-

sprechungs- und Anerkennungsverfahren beruflicher Abschlüsse durch die Organe der Europäischen Union (aktuell: European Qualification Framework, EQF; European Credit Transfer System für die berufliche Bildung, ECVET), die der Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität dienen sollen, werden die schulischen gegenüber den betrieblichen beruflichen Abschlüsse höher eingestuft. Dies führt zu deutlichen Nachteilen deutscher Absolventen und Absolventinnen auf dem europäischen Arbeitsmarkt.

- Auch in Anbetracht der demographischen und strukturellen Veränderungen steht das deutsche System der Berufsausbildung vor großen Herausforderungen. Mit dem novellierten Berufsbildungsgesetz wird ansatzweise auf die sichtbaren Entwicklungen reagiert. Doch die Folgen für den „Lernort Betrieb“ sind schwierig einzuschätzen. So ist es durchaus denkbar, dass die (im Prinzip sehr wünschenswerte) Möglichkeit der gleichwertigen Anerkennung schulischer Berufsbildungsvarianten dazu führen wird, dass die Betriebe die Aufgaben der beruflichen Erstausbildung im wachsenden Maße an die Berufsbildenden Schulen und andere Berufsbildungsstätten abgeben und sich verstärkt und ausschließlich den innerbetrieblichen Weiterbildungsaktivitäten zuwenden werden. In diesem Fall, so zeigen die Entwicklungen in den anderen europäischen Ländern, bleibt das betriebliche Ausbildungsstellenangebot vorwiegend dort erhalten, wo zugleich die Nettokosten für die Berufsausbildung relativ gering sind, das heißt im Handwerkssektor, dem klassischen Bereich der betrieblichen Berufsausbildung.

Literatur

AINLEY, P / RAINBIRD, H (ed.) (1999): Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning. London.

BERUFSBILDUNG. Europäische Zeitschrift 32 (2004) (Sonderausgabe).

BMBF (2005): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn.

BMBF (2005b): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn.

BREWSTER, C. / TYSON, S. (ed.) (1991): International Comparisons in Human Resource Management. London.

BÜCHTER, K. (1997): Betriebliche Weiterbildung – anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe. München/Mering.

BÜCHTER, K. (2003): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb 1919-1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. Habilitationsschrift, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

CHARLOT, B. / FIGEAT, M. (1985): Histoire de la Formation des Ouvriers 1789-1984. Paris.

DEISSINGER, T. (1992) Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg.

DEISSINGER, Th. (Hrsg.) (2001): Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung - Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden.

FEALY, G. M. (im Erscheinen): A history of Apprenticeship Nurse Training in Ireland. London.

FROMMBERGER, D. (1999): Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben.

FROMMBERGER, D: (2005): Europa: Europäische Berufsbildungspolitik (1). In: LAUTERBACH, U. u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Bielefeld, im Druck.

FROMMBERGER, D: (2005b): Berufliche Bildung in Europa. Entwicklungen – Komparative Erkenntnisse – Ausgewählte Forschungsdesiderate. In: Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A: Kleine Schriften, Heft 32.

FROMMBERGER, D. / REINISCH, H./ SANTEMA, M. (Hrsg.) (2001) Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Markt Schwaben.

FULST-BLEI, S. (2003): Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test. München und Mering.

GEORG, W. (1997): Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: ARNOLD, R. / DOBISCHAT, R. / OTT, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik: Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart, 153-166.

GOSPEL, H. (1998): "The Revival of Apprenticeship Training in Britain?" In: British Journal of Industrial Relations, Vol. 36, No. 3, September 1998, 435-457.

GOUDSWAARD, N. B. (1981): Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs. Assen.

GREGSON, J. A. (1995): The School-to-Work Movement and Youth Apprenticeship in the U.S.: Educational Reform or Democratic Renewal? In: Journal of Industrial Teacher Education 32, No. 3, 7-29.

GREINERT, W.-D. (1999) Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden.

GREINERT, W.-D./ HANF, G./ SCHMIDT, H./ STRATMANN, K. (Hrsg.) (1987): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin.

HANF, G. / HIPBACH-SCHNEIDER, U. (2005) Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34 (2005) 1, 9-14.

HARNEY, K. / KISSMANN, G. (2000): Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. In: FORSCHUNGSINSTITUT FÜR ARBEITERBILDUNG (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur; Bd. 18. Recklinghausen, 43-68.

HARNEY, K. / SCHRIEWER, J. (2000): Beruflichkeit versus *culture technique*: Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik. In: WAGNER, P. / DIDRY, C. / ZIMMERMANN, B. (Hrsg.): Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive. Frankfurt / New York, 128-168.

HOLLINSHEAT, G. / LEAT, M. (1995): Human Resource Management. An International and Comparative Perspective on the Employment Relationship. London.

HOLTBRÜGGE, D. / BERG, N. (2005): Personalentwicklung. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 34. Jg., 3, 134-138.

INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT (2003): Special Issue: Developments in Comparative Human Resource Management. Vol. 14, No. 8.

KIPP, M. / MILLER-KIPP, G. (Hrsg.) (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.

KRAAYVANGER, G. / ONNA, B. van / STRAUSS, J. (Hrsg.) (1988) Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden. Nijmegen.

KREMER (2005): Kommentar: Berufsprinzip sichert Qualitätsanspruch der Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 4, 3-6.

KUTSCHA, G. (1999): Modularisierung in der beruflichen Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Qualifizierungskonzepte für die Zukunft - Welche neuen Lernortkombinationen sind notwendig? Bielefeld, 49-68.

LANE, J. (1996): Apprenticeship in England, 1600-1914. London.

LAUTERBACH, U. (2005): Die Schritte zu einer internationalen und international vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 44-51.

MÜLLER, W. / STEINEMANN, S. / SCHNEIDER, R.: Bildung in Europa. In: HRADIL, S. / IMMERFALL, S. (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997, 177-245.

MÜNK, D. (2001): Tendenzen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der europäischen Integrationspolitik. In: REINISCH, H. /BADER, R. /STRAKA, G. A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Opladen, 155-164.

PÄTZOLD, G. (1991): Die betriebliche Berufsbildung. 1945-1990. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. 2 Bände. Köln/Wien.

PÄTZOLD, G. / WALDEN, G. (1995): Anspruch und Wirklichkeit des Lernortkonzepts. In: PÄTZOLD, G. / WALDEN, G. (Hg.): Lernorte im dualen System der Berufsausbildung. Bielefeld, 11-22.

PELPEL, P. / TROGER, V. (1993): Historie de l'enseignement technique. Paris.

PETERSEN, W. (2005): Berufe und Berufsfelder: Systematisierungen aus internationaler und nationaler Sicht. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 68-76.

ROTHER, G. (2003): Alternanz - das EU-Konzept für die Berufsausbildung (Teil 1: Grundlagen der alternierenden Vorgehensweisen). In: Die berufsbildende Schule 55 (BbSch) 11/12, 327-333.

ROTHER, G. (2004): Alternanz - das EU-Konzept für die Berufsausbildung (Teil 2: Vergleich Dualsystem - Alternanz). In: Die berufsbildende Schule 56 (BbSch) 1, 17-27.

SCHRIEWER, J. (1986): Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, 69-80.

SCHRIEWER, J. (1995): Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: BLANKERTZ, H. u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1., Stuttgart, 250-285.

STRATMANN, K. (1988): Sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung - Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland. In: KRAAYVANGER, G. / ONNA, B. van / STRAUSS, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden. Nijmegen, 13-30.

STRATMANN, K. (1991): Betriebliche Berufsausbildung. In: BERG, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV (1870-1918). München, 371-379.

STRATMANN, K. / SCHLÖSSER, M. (1990): Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.

SUTLIFF, R. I. (1995): Revival of Apprenticeship Education in America. In: ATEA Journal 22, No. 4, 7-10.

WESTERHUIS, A. (2001): European structures of qualification levels. A synthesis based on reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and United Kingdom (England and Wales). Luxembourg (CEDEFOP).

Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik

1 Anstöße für die Ausdifferenzierung betrieblicher Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung in den 1920er und 1930er Jahren war das Ergebnis eines längeren kontinuierlichen historischen Prozesses, in dessen Verlauf sich das betriebliche Interesse an einer weitgehenden Selbstversorgung mit Qualifikationen der Mitarbeiter und an einem Medium umfassender betriebsinterner arbeitskräftepolitischer Strategien durchgesetzt hat (vgl. BÜCHTER 2002).

Verschiedene Impulse wirkten seit Ende des 19. Jahrhunderts auf die allmähliche industriebetriebliche Ausgestaltung von solchen Erziehungs- und Bildungsformen, die von betriebsexternen Zugriffen weitgehend abgeschirmt, unbürokratisch gestaltet, ausschließlich von Betrieben gesteuert werden konnten und auf den betrieblichen Bedarf zugeschnitten waren:

- sozialpolitische und bildungsökonomische Erwägungen und Initiativen der Industrie sowie ihre Aufmerksamkeit gegenüber Erziehung und Bildung von Beschäftigten als Medium zur Sicherung ihres politischen und ökonomischen Einflusses (vgl. BAETHGE 1970; GÖRS 1999);
- die Funktionalisierung von an Industriearbeit geknüpfter Erziehung und Bildung als Symbolform, um die Verbindung zwischen dem autonomen industriellen Agieren, dem Volkswohl und der „Volksgemeinschaft“ zu legitimieren und zu unterstreichen;
- ein industriespezifischer Qualifikationsbedarf; dieser hat einerseits die Anfänge industrieller Ausbildung im 19. Jahrhundert begründet, andererseits suchten Betriebe – angesichts des Kosten- und bürokratischen Aufwandes bei der Erstausbildung (vgl. TOLLKÜHN 1926, 6) – nach unaufwendigen Modi der Qualifikationsversorgung;
- die Ausdifferenzierung betriebsspezifischer Tätigkeiten und Positionen infolge komplexer, hierarchisch gegliederter Organisationsstrukturen, von Lohndifferenzierungen nach Anforderung und Leistung und die „vertikale Beweglichkeit der Arbeitskraft“ im Betrieb (SCHUMPETER 1916, 67); zudem war die industrielle Nutzung unterschiedlicher Optionen beim Technikeinsatz und bei der Gestaltung von Arbeitsorganisationen ein entscheidender Auslöser für die Heterogenität in der Qualifikationsstruktur im industriellen Vergleich, die nur durch betriebsspezifische Qualifizierungsprozesse (re-)produziert werden konnte;
- der Ausbau betriebsinterner Arbeitsmärkte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. LUTZ 1984, 64f.), in dessen Kontext betriebliche Weiterbildung neben der Leistungswirtschaft, der Entlohnung und Sozialpolitik zu einem Instrument der nach außen hin relativ abgeschirmten, unter betrieblicher Eigenregie verfolgten Strategie

der Arbeitskräftepolitik wurde. Aus dieser Sicht trug (und trägt) betriebliche Weiterbildung zur Sicherung betrieblicher Autonomie und Bindung bestimmter, in der Regel schwer ersetzbarer Belegschaftsgruppen an den Betrieb bei;

- die Sozialpolitik und die Vergemeinschaftungsstrategien (vgl. KRELL 1994) der Industrie, in die betriebliche Weiterbildung als ausbildungsübergreifende Form der Interessenharmonisierung und der Erziehung zur „Werks-“ und „Volksgemeinschaft“ einbezogen wurde.

In diesem Beitrag soll ein Einblick in die Praxis betrieblicher Weiterbildung zur Zeit der Weimarer Republik gegeben werden. Dabei stehen die Aspekte Betriebsorganisation, Arbeitsteilung und Qualifikationsbedarf, Weiterbildung im Kontext betrieblicher Personalpolitik und vor dem Hintergrund der „Verschulung Deutschlands“ im Vordergrund, bevor im Einzelnen auf Funktionen und Formen betrieblicher Weiterbildung eingegangen wird.

2 Betriebsorganisation, Arbeitsteilung und Qualifikationsbedarf

Im Innern der Industriebetriebe fanden in mehr oder minder systematisierter Form unterschiedliche fachliche Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte aus dem kaufmännischen und technischen Bereich statt.

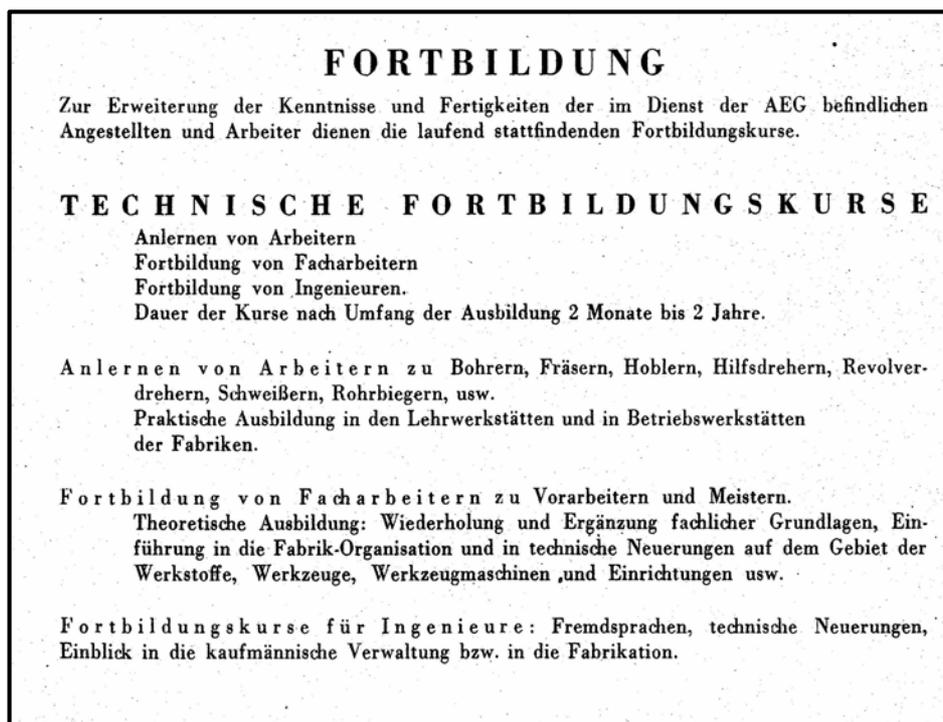


Abb. 1: Technische Fortbildungskurse bei AEG 1928

Seit der Industrialisierung hat sich in den Betrieben eine Reihe an organisatorischen Veränderungsprozessen vollzogen, denen eine Auffächerung von Positionen und Tätigkeiten folgte. Mit dem Wachstum der betrieblichen Organisationen, dem Ausbau der Bürokratien, der Arbeitsteilung und den veränderten Kooperationsformen in der Hierarchie trat quer zur

skalaren Ordnung (Lehrling-Geselle-Meister) von Positionen die „funktionale Differenzierung“ (DAHRENDORF 1965), die durch wissenschaftliche Vorschläge zur Rationalisierung von industrieller Arbeit und Verwaltung zu Beginn des 20. Jahrhunderts forciert wurde. Kennzeichnend für die funktionale Differenzierung war eine zunehmende Vielfalt an Positionen (z. B. Ingenieure, Betriebsbeamter, Werkmeister, Facharbeiter, Vorarbeiter, Werkhelfer, u.ä.), deren Ausübung nicht durch eine einfache Übernahme der Tätigkeit nach Eintritt in den Betrieb und durch eine einmal abgeschlossene Berufsausbildung gewährleistet werden konnte. Das für die Großindustrie der Weimarer Republik charakteristisch werdende „aufgaben-diskontinuierliche Status-System“ (OFFE 1970, 24) war gekennzeichnet durch eine Heterogenität von Arbeitsfunktionen und Qualifikationen in horizontaler und vertikaler Rangfolge. Für die Industrie hatten die funktionale Differenzierung und die aufgaben-diskontinuierliche Status-Organisation nicht nur den Effekt, betriebliche Abläufe und Kommunikationsprozesse im Zuge des Wachstum der Betriebe zu rationalisieren, sondern die Differenzierung von Positionen und Funktionen förderte zudem den Prozess der „Re-Individualisierung bzw. Vereinzelung sozialer Beziehungen und Strukturen, um dem Problem der Vermassung der Arbeiterschaft in Fabrikhallen, Mietskasernen und politischen Versammlungen, die als Nährboden für soziale Unruhen angesehen werden, zu begegnen“ (STAEHLE 1989, 15).

Besonders im Produktionsbereich haben sich unterschiedliche Aufgabenfelder und Qualifikationen mit enger Bindung an den Betrieb herauskristallisiert. Dies zeigt sich am Beispiel einzelner Industriezweige (vgl. SCHUDLICH 1994), besonders in der Hütten- und Metallindustrie, die über zahlreiche „Spezialarbeiter“ verfügten. Konnten beispielsweise noch die Metallgrundberufe in einer handwerksmäßigen Lehre gelernt werden, so konnte die Ausbildung für die qualifizierten Spezialberufe nur an den Maschinen selbst stattfinden und war damit auf den Industriebetrieb beschränkt (vgl. HOMBURG 1991, 97).

Die Betriebsspezifität der Qualifikationsstruktur und die damit einhergehende „Illiquidität von individuellem Arbeitsvermögen“ (OFFE 1970, 22) spezialisierter Arbeiter waren Ausdruck von unterschiedlichen Produktionsanforderungen und -bedingungen, verschiedenen technischen Möglichkeiten und arbeitspolitischen Strategien im zwischenindustriellen Vergleich. Dies führte dazu, dass die Zahl und der Grad qualifizierter Arbeit, die quantitative Relation zwischen gelernter, spezialisierter, angelernter und ungelernter Tätigkeit zwischen unterschiedlichen Industriezweigen variierten. Waren in bestimmten Industriebereichen überwiegend Strategien der Arbeitserlegung und Dequalifizierung, wie z. B. die in der Textil- und Chemieindustrie, anzutreffen, setzten andere Industriezweige auch darauf, durch den Einsatz einer größeren Anzahl gelernter und spezialisierter Beschäftigter „Qualitätsarbeit“ zu leisten und hierdurch am Markt zu bestehen. Selbst innerhalb einer Branche, im zwischenbetrieblichen Vergleich, fielen Qualifikationsdifferenzierungen unterschiedlich aus (vgl. HOMBURG 1991, 142). Auch innerhalb eines Industriebetriebes existierten verschiedene technische Reifegrade, Formen der Produktion und Arbeitsorganisation nebeneinander. So trat die industrielle Fertigung zwar immer massiver neben die handwerksmäßige, die Maschinenarbeit ersetzte diese in einigen Bereichen, eliminierte sie jedoch nicht zwangsläufig. Anders: Veränderte Arbeitstechniken und Arbeitsorganisationen führten zwar in der Regel zu Verän-

derungen in der Qualifikationsstruktur der Belegschaften, jedoch betrafen diese Entwicklungen nicht jeden Arbeitsbereich bzw. -platz zur gleichen Zeit und in gleicher Weise, und deren Ergebnisse ließen sich nicht auf einen Nenner bringen. In unterschiedlichen Betriebsbereichen und Abteilungen gab es innerhalb der Gruppen der Gelernten und Un- und Angelernten eine Vielzahl an Abstufungen der Qualifikationen.

Die komplexe industriebetriebliche Qualifikationsstruktur wurde dadurch begünstigt, dass in vielen Großbetrieben neben der Hauptproduktion einige Subabteilungen bzw. „Nebenbetriebe“ mit Beschäftigten unterschiedlicher Aufgabenbereiche und Qualifikationen zu finden waren. Deutlich wird dies am Beispiel der Farbenfabriken Bayer Leverkusen, die neben der chemischen Produktion ein Konglomerat verschiedener, der chemischen Herstellung zuarbeitender Satellitenindustrien umfassten. So gab es hier eigene Kaianlagen, eine eigene Fabrikbahn, Wasserwerk, Gasfabrik und elektrische Gaszentrale. Ferner eine eigene Buchdruckerei und -binderei, eine Kartonagenfabrik, Bücherfabrik, Käferei und Holzbearbeitungswerkstätten, in denen die benötigten Behälter produziert wurden. Zudem gab es noch Metallbearbeitungswerkstätten, in denen die chemischen Anlagen installiert und repariert wurden (vgl. STOLLE 1980, 26). Neben den Chemikern waren dort „Hafen- und Kranarbeiter, Lokomotivführer, Rangierer, Heizer, Maschinisten, Buchdrucker und -binder, alle Arten von Holzarbeitern und Zimmerern, Anstreicher, Schlosser, Dreher, Fräser, Zuschläger, Bleilöter, Installateure und Transportarbeiter der Ladekolonnen, Lagerarbeiter der Farben- und technischen Läger [beschäftigt]. Zusätzlich gab es noch Kehler, Boten, Kaffeestubenwärter, Sicherheitsdienstler und Feuerwehrleute, die als Werkschutz fungierten“ (ebd.). In den unterschiedlichen Abteilungen der eigentlichen Chemieindustrie, der Anorganischen Abteilung, der Zwischenprodukte-, Farben- und Pharmaabteilung, waren jedoch überwiegend un- und angelernte Arbeiter beschäftigt, die sich aber auch nicht einfach in diese zwei Untergruppen unterteilen ließen, sondern innerhalb dieser Gruppe existierte eine breit gefächerte Differenzierung: „So entstanden z. B. in den ‚kontinuierenden‘, großchemischen Betrieben der Anorganischen Abteilung, auf Grund der dort weit fortgeschrittenen Mechanisierung, neben niedrigen auch anspruchsvollere Qualifikationsanforderungen als z. B. in den Farbenbetrieben. In den Farbenbetrieben können Arbeiter kaum nach verschiedenen Funktionen unterschieden werden, sondern höchstens, und auch das ist recht problematisch, nach dem Grad der Einarbeitung in identische Funktionen“ (27). Deutlich wird hieran, dass selbst in der chemischen Industrie, die in der Weimarer Republik zu den Industriezweigen mit hohem Anteil Geringqualifizierter gehörte, eine überaus komplexe Qualifikationsstruktur anzutreffen war, mit der betriebsspezifische Qualifizierungsprozesse verbunden waren.

Aufgrund der funktionalen Differenzierung und der betriebseigenen Produktionsökonomie und -gestaltung, Aufgaben- und Qualifikationsschneidung gab es kaum qualifizierte Tätigkeiten, für die ausschließlich betriebsextern, etwa in Anlernungsprozessen in anderen Betrieben, in einer Erstausbildung oder im Ingenieurstudium erworbene Qualifikationen genügten. Unterschiedliche Formen betrieblicher Weiterbildung erfüllten vor diesem Hintergrund die Funktion eines betrieblich gesteuerten Regulativs bzw. Scharniers zwischen dem individu-

ellen Qualifikationsvermögen der Beschäftigten und den betriebsspezifischen Qualifikationsanforderungen (vgl. BÜCHTER 1999, 45).

Die Arbeitgeber waren auf die betriebsspezifische kontinuierliche Qualifizierung von Beschäftigten angewiesen, förderten daher die breitere, geschweige denn überbetriebliche Anwendbarkeit der Qualifikationen nicht, sondern offerierten ausgewählten, betrieblich qualifizierten und erfahrenen Arbeitern innerbetriebliche Karrieremöglichkeiten.

3 Weiterbildung als personalpolitische Strategie

3.1 Rekrutierung und Selektion

Die Strategie der Rekrutierung von Personal für höhere Positionen über betriebliche Weiterbildung bzw. der Steuerung von betriebsinternen Karriereleitern, die wesentlich von der Entscheidungsmacht der Vorgesetzten abhing, war in den 1920er Jahren ein zentraler Bestandteil der Werksgemeinschaftspolitik. Dank der Kombination – arbeits- und betriebsspezifische Qualifizierung und Aufstieg über betriebsinterne Karriereleiter - konnte in einigen Industriezweigen die regulierte Ausbildung für Facharbeiterberufe umschifft, in Betrieben, in denen die industrielle Ausbildung bereits zu einem festen Bestandteil betrieblicher Qualifizierungspolitik gehörte - wie im Maschinenbau, der Metall- und Elektroindustrie (vgl. GREINERT 1998, 65) - wesentlich ergänzt werden. Ein Vorteil dieser Äquivalenzlösung lag aus der Sicht der Industrie nicht nur in der raschen, unbürokratischen und kostengünstigen Form der Qualifikationsbeschaffung, gleichzeitig konnte damit die Bezahlung nach Facharbeiter-Lohn umgangen werden, ohne dass Betriebe auf fachlich qualifizierte Beschäftigte verzichten mussten. Zudem „bewahrten sich die Unternehmungen die Kontrolle über ihre Arbeiter. Denn nur eine offiziell anerkannte, abgeschlossene Ausbildung konnte der Arbeiter als erworbenen Anspruch behaupten“ (ZOLLITSCH 1990, 60). Auch war es möglich, dass Arbeiter aufgrund von Anlernung und daran anschließender umfassenderer Weiterbildung und von Erfahrungen in, bezogen auf Anforderungen und Qualifikationsniveau, dem Facharbeiterstatus vergleichbare betriebsgebundene Funktionsgruppen hineinwuchsen. So konnte – wie in der Chemieindustrie – mit einer äußerst geringen Zahl an Arbeitern mit regulärer Ausbildung eine qualifizierte Stammebelegschaft entstehen (vgl. 47).

Solche spezialisierten Qualifikationsgruppen mit quasi Gelerntenstatus fanden sich auch in anderen Industriezweigen (vgl. MUTH 1985; HACHTMANN 1989; SCHUDLICH 1994). Dieser Politik des Arbeitereinsatzes und der betriebsspezifischen Qualifizierung entsprach es, dass die industrielle Beteiligung an der Erstausbildung insgesamt betrachtet schleppend verlief. Die Lehrlingsbildung bildete nur einen kleinen Teil im Gesamt der betrieblichen Personal- und Qualifizierungspolitik. Selbst am Ende der Weimarer Republik hatte die industrielle Lehrlingsausbildung nicht das Niveau erreicht, was die Arbeitgeber einige Jahre zuvor in Aussicht gestellt hatten (vgl. SCHÜTTE 1992, 61f.). Hingegen gab es Qualifizierungsprozesse für unterschiedlich Vorqualifizierte, sei es in Form von Anlernkursen, Aufbaukursen, Lehrgängen, Vorträgen, Arbeitsgemeinschaften bis hin zu „Studiengängen“ an Werkfachoder -hochschulen.

Aufgrund der Auswahl von Teilnehmern durch Vorgesetzte und die Zuweisung von Karriere- und Statuschancen reproduzierte betriebliche Weiterbildung die Beschäftigtensegmentierung. Sie war ein wesentliches Instrument betrieblicher Stammarbeiterpolitik.

3.2 Stammarbeiterpolitik

Seit der Hochindustrialisierung bestand ein besonderes Ziel betrieblicher Sozialpolitik darin, die erfahrenen, qualifizierten und loyalen Arbeiter im Betrieb sesshaft zu machen (vgl. KAELBLE 1983, 84). ALFRED KRUPP legte aus diesem Grund Wert darauf, dass das Eintrittsalter der ersten Generation nicht zu niedrig ausfiel und damit die Neigung zum Betriebswechsel gering war. Die darauf folgende Generation sollte frühzeitig durch sozialpolitische Maßnahmen an den Betrieb gebunden werden (vgl. SCHMIEDE 1994, 78f.).

Die Bedeutung eines Arbeiterstammes wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den unterschiedlichen Industriezweigen häufiger betont (vgl. SCHUDLICH 1994, 90ff.) und fand ihren praktischen Ausdruck „in dem außerordentlich hohen Durchschnittsalter und der starken Besetzung der höheren Altersgruppen“ (90). Die betriebliche Relevanz des längerfristig beschäftigten Arbeiterstammes lag nicht nur in seiner sozialen Betriebsverbundenheit, sondern auch darin, dass seine Mitglieder über jene Qualifikationen verfügten, die auf dem externen Arbeitsmarkt selten oder nicht zur Verfügung standen.

Die Mitglieder der Stammebelegschaft bildeten eine wichtige Zielgruppe in der betrieblichen Weiterbildung. So handelte es sich bei der betrieblichen Weiterbildung bei Siemens „um ein Maßnahmebündel, das auf berufserfahrene, beständige bzw. ‚sesshafte‘ Arbeitskräfte [...] zugeschnitten war. Die Leistungen waren zwar als generelles Angebot formuliert, blieben aber durch besondere Zugangsvoraussetzungen und/oder interne, meist mehrstufige Selektion des Empfängerkreises letztlich auf eine relativ kleine Gruppe von Beschäftigten beschränkt. Sie zielten aufgrund ihres spezifischen Charakters insbesondere auf die Herausbildung und Förderung einer betriebsbezogenen, leistungsmotivierten und hochqualifizierten Stammarbeiterschaft“ (HOMBURG 1991, 594).

Aufgrund der personalpolitischen Strategie, bestimmte Beschäftigte, die über jene für die Betriebe unverzichtbaren Verhaltens-, Wissens- und Erfahrungsressourcen verfügten, an sich zu binden, wurde es den Bewerbern auf dem externen Arbeitsmarkt, der großen Gruppe der Arbeitslosen, erschwert, Eingang in das reguläre Beschäftigungssystem zu bekommen, es sei denn, sie besaßen aufgrund ihrer Ausbildung und beruflichen Erfahrungen jene speziellen Qualifikationen, die ein Betrieb gerade suchte. Oder aber sie konnten aufgrund eines betrieblichen Bedarfs an Ungelernten vorübergehend auf nicht anspruchsvolle, instabile Arbeitsplätze gelangen. Vielmehr trachteten Betriebe aber danach, sich personalpolitisch weitgehend selber zu versorgen und anhand ihrer Definitionsmacht über Selektions- und Rekrutierungskriterien auf dem internen Arbeitsmarkt nach außen hin abzuschirmen. Arbeitslose wurden so lange wie möglich von der betriebsinternen Arbeitsmarktpolitik und Schließungsstrategie ausgegrenzt.

Das Interesse der Wirtschaft, d.h. der Einzelbetriebe sowie ihrer Verbände und Körperschaften, daran, ihre Position „gegenüber den Ansprüchen eines sich zunehmend ausprägenden Interventionsstaates und in Auseinandersetzung mit den sozial- und bildungspolitischen Forderungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen“ (GLADEN 1979, 57) zu behaupten, fand seinen Ausdruck in Bemühungen um die weitgehende Selbststeuerung in der Personal-, Sozial- und Berufsbildungsverwaltung und -organisation, der Weiterbildungsangelegenheiten subordiniert waren.

3.3 Ausbau betrieblicher Personal- und Bildungsabteilungen

Die staatlichen Anstrengungen zur Regulierung des Arbeitsmarktgeschehens, staatliche Appelle an die industrielle Unterstützung bei der Beseitigung des Arbeitslosigkeitsproblems und die Anforderungen an die Gestaltung beruflicher Bildung sowie die arbeits- und lohnpolitischen Forderungen der Gewerkschaften waren Herausforderungen für die Autonomie der Unternehmer im Hinblick auf die freie Verfügung über den Produktionsfaktor Arbeit.

Die Industrie reagierte auf diese Herausforderungen auch mit Neuansätzen und Umstrukturierungen der Personalarbeit und -verwaltung. Die ersten wirtschaftlichen Betriebslehren (vgl. z. B. DIETRICH 1914; NICKLISCH 1922; SEYFFERT 1922), die sich mit dem „Mensch im Betrieb“ und Fragen der „Menschenwirtschaft“ auseinandersetzten, gaben der betrieblichen Personalpraxis weitere Impulse. Konsens bestand darin, dass die Personalarbeit der wichtigste Kern der Gemeinschaftsbildung im Betrieb wäre, und dass diese mit ihren unterschiedlichen Aufgabenfeldern dafür zu sorgen hätte, die Leistung der Arbeitskräfte aufrechtzuerhalten und zu fördern, Konfliktpotential in der Belegschaft auszuschalten und die betriebliche Ordnung zu sichern.

Die Betriebe der Kernindustrie besaßen bereits in der Weimarer Republik institutionalisierte Personalabteilungen mit hauptamtlichen Beschäftigten. Zu den zentralen Aufgaben gehörten personalrechtliche, lohnpolitische und andere Verwaltungsaufgaben. In zusätzlichen, meist angegliederten sozial- oder wohlfahrtspolitischen Abteilungen wurden Fragen der Pensionierung, Gesundheitsfürsorge, Wohnungsfürsorge, Spareinrichtungen, Kinderfürsorge, des Vorschlagswesens und der Freizeitgestaltung behandelt. In unmittelbarer Nähe gab es gesonderte Bildungsabteilungen, die zuständig für das Lehrlingswesen, die Begabtenförderungen, die Weiterbildung, das Werkzeugzeugwesen und die Werkbibliotheken waren.

4 Schulkritik und betriebsinterne Verschulung

Zu den Anstößen für den Ausbau betrieblicher Personal-, Sozial- und Bildungsarbeit gehörte nicht zuletzt auch die Kritik der Industrie und ihrer Vertreter an der staatlichen Bildungs- und Schulpolitik, der ein Aufbau betriebsinterner Schulen folgte. Besonders kritisiert wurde die Leistungsfähigkeit der Volksschule, die den betrieblichen Anforderungen nicht gerecht würde. Ende der 1920er Jahre wurden einige Untersuchungen (vgl. ARNHOLD/SENFT 1929; HEILANDT 1929) durchgeführt, die die Unzufriedenheit der Wirtschaft mit den Kenntnissen der Jugendlichen bestätigen sollten.

Insbesondere die Berufsschule geriet in die Kritik der Wirtschaft. Sie wäre eine Störung für den Betriebsablauf. Der Ausdehnung der Berufsschulpflicht auf alle Volksschulclassen Jugendlichen unter 18 Jahren stand die Wirtschaft ablehnend gegenüber. Befürchtet wurde zudem der Einfluss der Berufsschullehrerschaft und eine damit verbundene Entfremdung der Schule von der Wirtschaft. Anfang der 1930er Jahre kam in Industriekreisen die Idee auf, die Verwaltung der Berufsschulen den Kammern zu übertragen, mit dem Argument, „daß durch die Fehlentwicklungen der Vergangenheit eine Gefahr für den Bestand des gesamten Berufsschulwesens entstanden wäre, der nur durch die Übernahme der für die Arbeitgeber interessanten Teile durch die Wirtschaft selbst begegnet werden könnte“ (MUTH 1985, S. 520). Dieser Vorschlag wurde von Seiten der Kammern abgelehnt, da seine Realisierung den Aufbau eines Verwaltungsapparates bedeutet hätte, der aufgrund fehlender Kapazitäten als unmöglich eingeschätzt wurde (vgl. ebd.). Schließlich hat die zu dieser Zeit sukzessiv erfolgte Einschränkung an Ressourcen im Berufsschulwesen auch dazu geführt, dass diese weniger als Bedrohung für den wirtschaftlichen Einfluss auf die Jugendlichen angesehen wurden.

Der Schulkritik folgte in der Weimarer Republik der großindustrielle Ausbau von betriebsinternen Stätten und Schulen für die Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten.

4.1 Werkschulen, Werkfachschulen, Werkhochschulen und Weiterbildung

Um die Lehrlingsausbildung weitgehend selbst steuern zu können, begannen Großbetriebe bereits im 19. Jahrhundert, verstärkt seit Beginn des 20. Jahrhunderts, Lehrwerkstätten und Werkschulen einzurichten. Die Zahl der Lehrwerkstätten, an die die Hoffnung geknüpft wurde, dass sie die „Mängel und Hemmungen bisher üblicher Systeme zu beseitigen und geeignetere Voraussetzungen für eine sorgfältige Ausbildung zu schaffen“ (TOLLKÜHN 1926, 82) vermöchten, nahm in der Weimarer Republik zu.

Gleichzeitig stieg die Zahl der Werkschulen. Auch für ihre Einrichtung war Betriebsnähe ein zentraler Grund. In der Werkschule wäre eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis (in der Lehrwerkstatt) und eine stärkere Berücksichtigung betriebsspezifischer technischer und arbeitsorganisatorischer Entwicklungen im Unterricht gewährleistet. Das werkseigene Lehrpersonal verfüge über Kenntnisse über die Besonderheiten des Werkes und der Produktion. In den Werkschulklassen wäre die Schülerschaft hinsichtlich ihres Ausbildungsziels weniger unterschiedlich, sondern hier wären Lehrlinge gleicher oder ähnlicher Berufe vereint. Der theoretische Unterricht, der in der öffentlichen Berufsschule nur drei Jahre betrug, könnte mit der Werkschule viel besser an die praktische Lehrzeit (vier Jahre) angepasst werden. Im Vergleich zu den öffentlichen Berufsschulen wären die Werkschulen technisch weitaus besser ausgestattet. Zudem könnte ein Zeitersparnis durch den Wegfall längerer Schulwege erfolgen, ebenso wie die Anpassung der Unterrichtszeit an die Werksbedürfnisse. Nicht zuletzt ständen die Lehrlinge unter der permanenten Aufsicht der Betriebe. Äußerer erzieherischer Einfluss könnte reduziert und damit die Integration der Schüler in die Werksgemeinschaft begünstigt werden (vgl. TOLLKÜHN 1926, 102f.; MUTH 1985, 551f.).

Von Beginn an waren die Lehrlinge nicht die ausschließliche Adressatengruppe der Werk-
schulen. In den meisten Betrieben waren sie auch Stätten der Weiterbildung anderer Beschäf-
tigtengruppen. Ein vorrangiges Ziel dabei war es, „möglichst die gelernten, hochwertigen
Facharbeiter zu fördern, um geeigneten Nachwuchs für Qualitätsarbeit heranzubilden“
(STOLZENBERG 1929, 189).

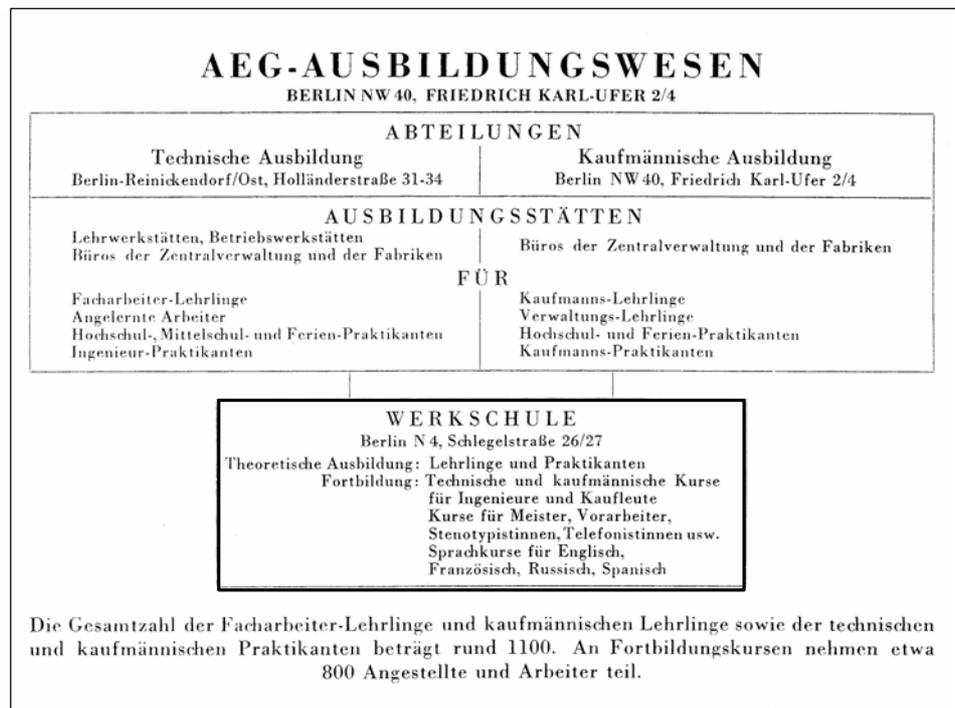


Abb. 2: Werkschule für Aus- und Weiterbildung

Die erfolgreiche Werkschularbeit führte in der Weimarer Republik nicht nur dazu, dass die
Zahl der Betriebe, die Werkschulen einrichteten, zunahm, sondern auch, dass „einzelne Fir-
men [...] auf Grund dieser Erfahrungen sogar dazu übergegangen [sind], besondere Ausbil-
dungsmöglichkeiten für vorwärtsstrebende, nicht mehr schulpflichtige Facharbeiter zu schaf-
fen“ (STOLZENBERG 1929, 195). Aufgrund des Mangels an öffentlichen Fachschulen, ins-
besondere im mechanischen Bereich, haben größere Firmen in den ersten Jahrzehnten des 20.
Jahrhunderts besondere Werkfachschulen zur Weiterbildung vor allem in speziellen Berufen
eingerrichtet. So gründete die ROBERT-BOSCH AG 1924 eine „auf ihre Erfordernisse zuge-
schnittene“ (OTTMANN 1926, 149) eigene Werkfachschule, „deren Aufgabe es ist, unter
möglichster Beschränkung auf praktische Bedürfnisse, aus geeigneten Angehörigen unserer
Firma, Technikern, Meistern, Kalkulatoren, Arbeitsstudienleuten, aber auch befähigten Fach-
arbeitern, ausgesuchte tüchtige Betriebsbeamte für die besonderen Erfordernisse unserer fein-
mechanischen und elektrotechnischen Massenfabrikation heranzubilden“ (ebd.).

Zu den Werkfachschulen zählten auch die in einigen Großbetrieben eingerichteten Verkaufs-
und Serviceschulen, wie die Verkäuferschule der ROBERT-BOSCH AG oder die Service-
schule der ADAM-OPEL AG. Die im März 1931 von Opel gegründete Service-Schule war
Bestandteil des Kundendienst-Programms. Begründet wurde ihr Aufbau mit dem Hinweis auf

die Produktion und den Verkauf neuer Automobilmodelle, die Anwendung neuer Spezialwerkzeuge bei der Reparatur und die Bedeutung einer systematischen Organisation des Ablaufs von Reparaturarbeiten. Da weder die fachliche Vorbildung noch die praktischen Erfahrungen der leitenden Personen in den Automobil-Reparatur-Werkstätten ausreichten, wurden insbesondere Meister von Reparaturwerkstätten in zweiwöchigen Kursen theoretisch und praktisch unterwiesen.



Abb. 3: Kursus in der Serviceschule

Wie eine betriebsinterne Variante der Volkshochschule mutet die von der ADAM-OPEL AG im Jahre 1931 gegründete „Werkhochschule“ an. In der Zielformulierung spiegelt sich die Diktion der damaligen Volksbildungsbewegung wider: „[...] unseren Werkangehörigen über die engen Grenzen ihrer Berufstätigkeit hinaus Wege zu weisen zur persönlichen Lebensgestaltung, zum klaren Erfassen der Grundlagen von Beruf und Arbeit, zur Mitarbeit an der Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft, und zur Erkenntnis der schicksalhaften Verbundenheit mit Heimat, Volk und seiner Kultur“ (DER OPEL-GEIST 1931, 2). Neben dem Fachwissen sollte die Werkhochschule „auch Verständnis und Freude an den Schätzen der Kunst und Literatur vermitteln. So verstanden, sei die Gründung ein Bekenntnis zu einem festen Lebenswillen, so dunkel auch die Zukunft vor uns liege, ein Ausdruck der Zuversicht, aber auch des Glaubens an die eigene Kraft“ (ebd.).

5 Formen und Funktionen betrieblicher Weiterbildung¹

Anpassung an den Arbeitsplatz / Aufbaukurse		Betriebszusammenhangsschulung/ Führungskräftequalifizierung		Sozialpolitik/ „Volksbildung“	
tätigkeits-/ arbeitsplatz-bezogene	berufs- und positions-bezogene Qualifizierung	Aneignung von Werkswissen / Produktions- und Rationalisierungswissen	Vorgesetzten-schulung	„Lebenshilfe“/ „Fürsorge“	Freizeitkurse
„Einlernen“, psychotechnische Anlernung (Fähigkeitsschulung / Fertigkeitsschulung)	Anlernung und Anpassung nach Stellenwechsel	Vorträge (z. B. Bürokratisierung / Techniken /Produkt / Arbeitsschutz / Unfallverhütung/ Betriebsrätegesetz)	Anlernung der Anlerner	„Entsorgung des Arbeiters daheim“ (z. B. Haushaltsführungs-/ Erziehungskurse für Arbeiterfrauen) (DINTA)	Reim- / Mal- / Photo / Gesangskurse/Astronomie / Landeskunde / Reiseberichte (Volksbildung)
Berufsumleitung und Einarbeitung Arbeitsloser (nach dem AVAVG)	technische, kaufmännische, betriebswissenschaftliche (Aufbau-)Kurse für Arbeiter und Angestellte	Betriebsbesichtigungen (z. B. Produktionsweise/ technische Vorrichtungen/Organisationsablauf)	Vorgesetzten-/ Betriebsbeamten-/ Ingenieurkurse (z.B. Betriebsführung / Psychotechnik/„Menschenökonomie	Gesundheits-/ Hygienekurse/ Ernährungsunterricht	Schreibkurse / „Fremdwörterunterricht“/Sprachkurse
„Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ (nach dem Schwerbehindertengesetz)	Studium in Werkfach- und Werkhochschulen	Filmvorführungen (z.B. Funktionsweise neuer Techniken / Rationalisierung / Psychotechnik / Zeitstudien)	„Frauenwalterinnenkurse“ (z.B. Arbeitsschutz für Arbeiterinnen)	Gartenpflege-/ Tierzuchtkurse	„Selbstbildungsmaterial“: Werkzeugzei- tungen / Werkbibliotheken / Filme
	Serviceschulung für die Angestellten im Kundendienst	Erfahrungsaustausch (Transparenz von Wissen und Anhörung von Arbeitern und Führungskräften)	Weiterbildung für Betriebsräte	Bau-/ Sparkurse	

5.1 Anlernung

In der Spannweite zwischen planloser arbeitsplatzbezogener Einweisung von Arbeitskräften in neue Tätigkeiten und systematisierter Qualifizierung für betriebliche Spezialarbeiten gehörte die Anlernung zu einem wesentlichen Bestandteil betrieblicher Arbeitskräftepolitik, die täglich im Kontext von Neueinstellungen, Tätigkeitsveränderungen oder Stellenwechseln stattfand. Mit der Arbeit war sie in zweierlei Hinsicht eng verzahnt: einmal aufgrund der inhaltlichen und prozessualen Nähe, andererseits als sozialer Integrationsmodus, an dem auch „Arbeitsethos“ und „Arbeitswille“ der Anzulernenden abgelesen werden konnten. Als betriebspezifische Form der Qualifizierung war die Anlernung nicht unwesentlich für Positionsverbesserungen auf dem internen Arbeitsmarkt: Je nach Intensität der Anlernung und kombiniert

¹ Die Tabelle ist das Ergebnis einer Auswertung von Archivmaterialien großer Industriebetriebe und deren Werkzeugzei- tungen aus den Jahren 1919-1933: „Der Bosch-Zünder. Zeitschrift für alle Angehörigen der Robert-Bosch A.G.“, „Werkzeitung der Badischen Anilin- & Soda-Fabrik Ludwigshafen“, „Borsig-Zeitung“, „Zeiss-Werkzeitung“, „Der Opel-Geist“, „Osram-Nachrichten. Mitteilungsblatt für die Angehörigen der Osram G.m.b.H.“, „Siemens-Mitteilungen“, „AEG-Zeitung“, „Kruppsche Mitteilungen mit der Beilage, Nach der Schicht“, „DEMAG-Werkzeitung“, „Telefunken-Zeitung“ und „Daimler-Werkzeitung“.

mit Erfahrungen konnten Un- und Angelernte hierdurch auf Angelernten- bzw. Spezialarbeiter- und in Ausnahmen auf facharbeiteräquivalente Positionen gelangen, (vor-)qualifizierte Belegschaftsmitglieder konnten anspruchsvollere Tätigkeiten übernehmen oder aufsteigen.

Als betriebliches Rekrutierungsmedium wurde die Anlernung in der damaligen Theorie nicht diskutiert. Die Berufsbildungstheorie hatte solche Qualifizierungsformen aus ihrer Diskussion ausgeklammert, weil sie keine Vorbereitung auf den „eigentlichen“ Beruf waren. Der DATSCH war bemüht, die Anlernung zu systematisieren und von der Ausbildung abzugrenzen. Die Arbeitspädagogik und -psychologie betrachteten Anlernung unter den Aspekten der Psychotechnik und Erziehung.

Das DINTA sah in der Anlernung ein wesentliches Instrument der „Bewirtschaftung der Ungelernten“ (BÄUMER 1930, 75). Arbeitspädagogen und -psychologen waren um die Erstellung von wissenschaftlichen Regeln für die Anlernung bemüht. So wurde eine länger dauernde Beobachtungsphase vorgeschlagen, die die Mängel der kürzeren Einweisung in der Produktion ausgleichen sollte und in der Lage war, „das ‚beste‘ Verfahren mit allen Einzelheiten einzudrillen“ (RIEDEL 1925, 93). Ein „Lehrarbeiter“ sollte darauf achten, dass der Arbeiter jeden einzelnen Griff „nach der besten und praktischsten Methode“ ausführt. In einem sich abseits vom Produktionsprozess befindenden besonderen Vorschulungs- oder Einübungsraum sollte der Arbeiter sich nach einem auf arbeitspsychologischer Grundlage aufgebauten Übungsplan Griff für Griff auf seine Tätigkeit vorbereiten. Ziel dieser „vorbereitenden Anlernung“ sollte es sein, bei den Lernenden eine Fertigkeit zu erreichen, die der „mittleren Leistung“ im Betrieb entspricht, die durch einen Vergleich von errechneten Zeitwerten mit den Registrierungen aus dem Betrieb ermittelt wurde (ebd.).

Innerhalb der Diskussion um die Systematisierung und Rationalisierung der Anlernung ist ferner zwischen zwei psychotechnischen Schulungstypen unterschieden worden: der „Fertigkeits-“ und der „Fähigkeitsschulung“. Unter Fertigkeitsschulung wurde das Einüben von mechanisiertem und routinisiertem Handeln verstanden. Auch bei der Fähigkeitsschulung ging es um Leistungsoptimierung. Hierbei sollte das Wesentliche der Berufsausübung nachgeahmt werden, so dass der Übende möglichst die gleiche „innere Einstellung wie bei der wirklichen Arbeit hat“ (ebd.). Das Besondere an dieser Schulung war, dass bestimmte Schwachstellen beim Arbeitsvollzug so lange geübt werden mussten, bis die höchste Leistungsfähigkeit erreicht war. Neben den Beschäftigten der unteren betrieblichen Hierarchieebene wurden auch Lehrlinge wurden in kurzen Anlernkursen für zusätzliche Bereiche qualifiziert, ebenso wie Facharbeiter im Sinne einer „Nachschulung“ für spezielle Tätigkeiten.

5.2 Berufliche Anpassung, Aufbaukurse und Selbstschulung

Betriebliche Weiterbildung in Form von institutionalisierter Qualifizierung war in Kreisen der Großindustrie und ihrer Vertreter in den 1920er Jahren keine Besonderheit mehr.

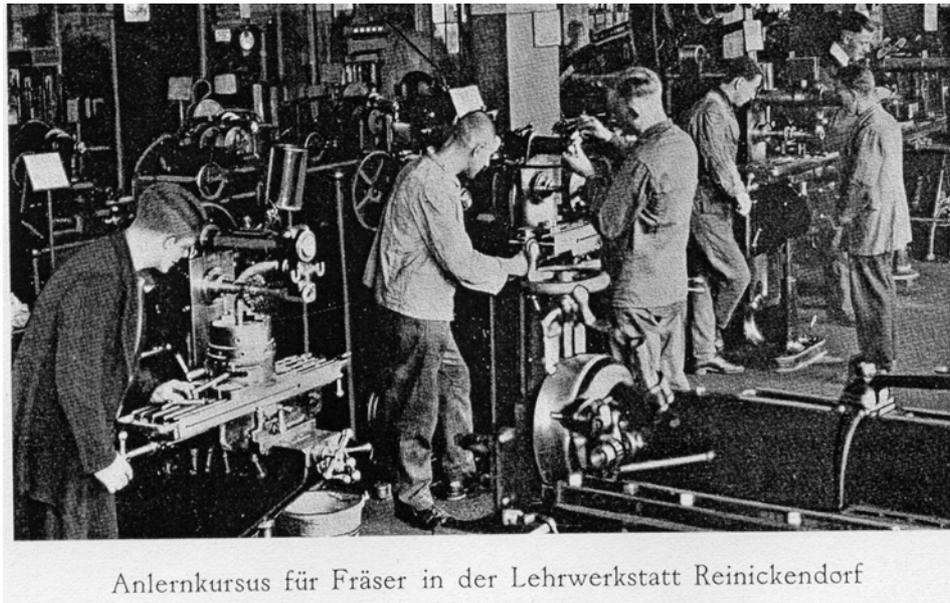


Abb. 4: Anlernkurs bei AEG 1928

Bereits in den Vorschlägen des DATSCH, dessen Konzeptionen sich in erster Linie auf das technische Schul- und Hochschulwesen und auf die Lehrlingsausbildung in der mechanischen Industrie konzentrierten, war auch von beruflicher Weiterbildung für technische Berufe, die möglichst betriebsnah ausgerichtet werden sollte, die Rede.. So heißt es in der Abhandlung des DATSCH (1912) über die „Weiterbildung des industriellen Facharbeiters“: „Was wir wollen, ist die Heranziehung einer Klasse besonders guter Arbeiter, die sich leichter dem heutigen Zuge unserer Werkstatttechnik: schärfste Ausnutzung der vorhandenen menschlichen und maschinellen Kräfte anpasst“ (74). Die Weiterbildung sollte in Kursen „ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit“ stattfinden, also in Sonntags- und Abendkursen, die „jede den jeweiligen Bedürfnissen entsprechende Entwicklung ohne Schwierigkeiten und mit verhältnismäßig geringen Kosten [ermöglichen]“ (71), sowie in Kursen „mit Unterbrechung der Berufstätigkeit“ (74), d.h. in Maschinenbauschulen, Werkmeisterschulen o.ä.. In den Ausführungen des Fabrikbesitzers Gustav Wagner (1919) für den DATSCH über „die Weiterbildung der Facharbeiter im Maschinenbau“ heißt es: „Die richtige Durchführung der Weiterbildung der Facharbeiter hätte ferner den Vorteil, daß, wie dies schon seit Jahren in Amerika der Fall ist, ein gewisser Wettbewerb zwischen den Arbeitern in Höchstleistung stattfinden und die Freude am Beruf gehoben werden müßte“ (114). Die Weiterbildung hätte durch besonders tüchtige Fachleute in Fortbildungswerkstätten zu geschehen, welche größeren Betrieben oder Maschinenschulen angegliedert sind und im ersten Fall der Kontrolle der Betriebsleiter, andernfalls der Aufsicht besonders bewährter Fachleute unterstellt sind. Der theoretische Unterricht hätte sich dabei nur auf technische Weiterbildung zu beschränken, auch wäre der Selbstunterricht durch Stellung guter Lehrbücher und Freilassung der Abendstunden zu unterstützen, überhaupt durch möglichst wenige gesetzliche Vorschriften dem Tüchtigen freie Bahn zu lassen“ (113).

Berufliche Anpassungs- und Aufbaukurse fanden neben der Arbeit in den meisten Großbetrieben statt. Hierbei handelte es sich um einzelne Vorträge, Vortragsreihen, Unterrichtskurse bis hin zu längerfristigen Lehrgängen. Sie wurden entweder durch die Personalabteilung, die Vorgesetzten oder mitunter auch durch die Beschäftigten selbst angeregt. Eine besondere Bedeutung hatte das betriebliche Vortragswesen, das der Ergänzung von beruflichem Wissen dienen sollte. Hier hatten sie die Möglichkeit, nach der Arbeit Unterricht in Fachkunde für Metallarbeiter, Rechenschieberechnen und technische Zeichenkurse zu besuchen.

Außer den in den meisten Großbetrieben durchgeführten technischen Kursen wurden vor allem auch kaufmännische Weiterbildungsmaßnahmen angeboten sowie Sprach-, Stenographie- und Schreibmaschinenkurse. So spielten beispielsweise die „Ertüchtigungsmaßnahmen für Stenotypistinnen und Maschinenschreiberinnen, deren Arbeiten in jedem Wirtschaftsbetriebe für das Buchungs- und Nachrichtenübermittlungsverfahren von Bedeutung sind“ (ELBEL 1930, 28), bei SIEMENS und AEG eine bedeutende Rolle.

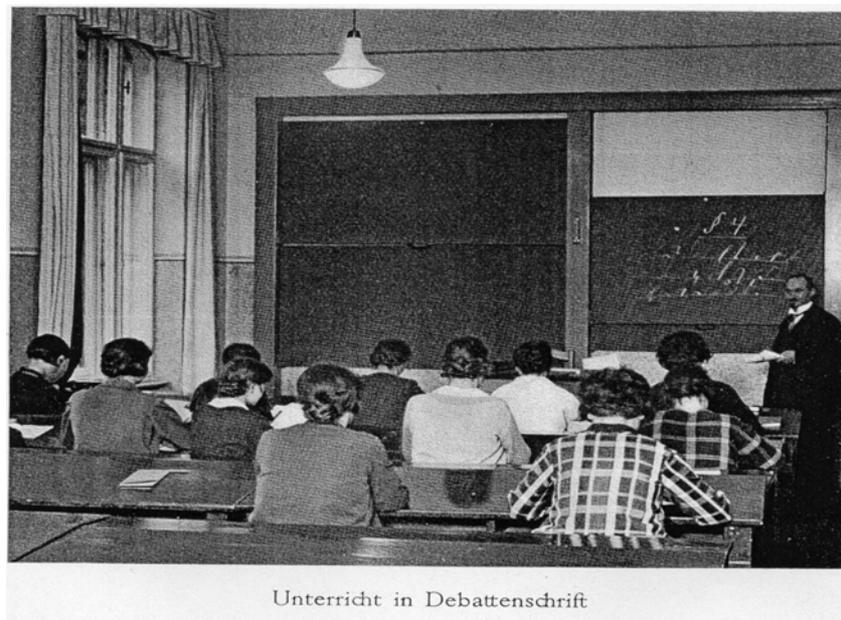


Abb. 5: Stenokurs bei AEG 1928

Auch die Sprachkurse für die kaufmännischen Angestellten nahmen an Bedeutung zu. Die lässt sich auch aus den betrieblichen Aufforderungen an die Belegschaft, an Englisch- und Französischkursen teilzunehmen, die seit Mitte der 1920er Jahre immer häufiger in den Werkzeitungen zu lesen waren, schließen.



Abb. 6: Sprachkurs bei AEG 1928

Die technischen und kaufmännischen Anpassungs- und Aufbaukurse waren karriererelevant, auch wenn ihnen nicht in jedem Fall ein Aufstieg folgte. Sie waren in Relation zur arbeitsbezogenen Anlernung auch weit stärker berufsspezifisch ausgerichtet und damit überbetrieblich transferierbar. Die Amortisierung der Weiterbildungsinvestition war aber oftmals dadurch gesichert, dass die ohnehin betriebsgebundene und loyale Stammebelegschaft Zielgruppe solcher Maßnahmen war.

Neben der Förderung technischer und kaufmännischer Vorträge, den Unterrichtskursen und Lehrgängen hatte die „Selbstschulung“ und „Selbstbildung“ der Beschäftigten eine nicht wesentliche Bedeutung. Vor allem, so der betriebliche Tenor, wäre es wichtig, wenn sich die Beschäftigten selber um die Erweiterung ihrer Fachkenntnisse kümmerten: „Aber auch der Industrieangestellte und -arbeiter steht in einem Beruf, der es von jedem einzelnen immer mehr erfordert, sich das beste berufliche Rüstzeug zu schaffen und zu erhalten. Dieses Rüstzeug ist neben der persönlichen Tüchtigkeit das berufliche Wissen, das sich keiner heute ohne stetige Selbstschulung erhalten kann [...]. Der Strebsame wird sich durch Selbststudium immer fördern können“ (WEISSER 1928, 217f.). Die durch die Betriebe zur Verfügung gestellten Selbstbildungsmedien waren Werkzeitungen mit ihren fachlichen Berichten sowie Bücher aus den Werkbibliotheken. Gerade den Werkzeitungen wurde ein hoher Fortbildungs- und Erziehungswert beigemessen.

5.3 Förderung von Zusammenhangswissen und Erfahrungsaustausch

Eine besondere Aufmerksamkeit erfuhr im Laufe der 1920er Jahre jene betriebsspezifische Weiterbildung, in der den Beschäftigten „Zusammenhangswissen“ über betriebliche Bereiche

und Prozesse vermittelt und Einblicke in den „Gesamtorganismus“ Betrieb gegeben werden sollten. Die Belegschaft sollte „im Ganzen“ denken, Werkstreue, Firmenstolz und die Überzeugung von der Richtigkeit und Bedeutsamkeit der Betriebspolitik sollten hierdurch gefördert werden (vgl. BORST 1925, 258): „Durch Werkschulen, Vorträge und Führungen sind die viel verzweigten Zusammenhänge zu zeigen. Es muss Verständnis dafür geweckt werden, warum die heutige Arbeitsweise notwendig ist, warum jeder einzelne, auch der kleinste Teil der fertigen Ware, gut, genau und auswechselbar gefertigt sein muss, und wie sehr das Schicksal des Betriebes davon abhängt, dass jeder einzelne auch im Kleinsten treu seine Pflicht tut“ (ebd.). Hieraus sollte sich „ein besonderes Verhältnis zur Gesamtaufgabe, zu dem großen Betriebskörper“ entwickeln (ebd.).

Diese Schulung konzentrierte sich auf bestimmte Beschäftigtengruppen. Der Bedarf an Zusammenhangswissen, so die Vorstellung des Siemens Konzerns, erfordere vor allem die betriebliche Weiterbildung der Werkmeister, Ingenieure und Facharbeiter sowie der Angestellten im kaufmännischen und Verwaltungs- und Sekretärinnenbereich (vgl. ELBEL 1930, 27).

Zur Schaffung von Transparenz in Werksgeschehnisse wurde auch der Erfahrungsaustausch gefördert, der nach dem Ersten Weltkrieg zunächst die Funktion der industriellen Selbsthilfe erfüllte. So forderte beispielsweise der Berliner Bezirksverein des VDI, der BBVDI, in dem die Großbetriebe der Berliner Metallindustrie, wie Borsig, AEG, SIEMENS-SCHUCKERT, LUDWIG-LOEWE & CO., vertreten waren, gegen Ende des Ersten Weltkrieges einen „Erfahrungsaustausch unter den Betrieben“, um die unverzügliche qualifikatorische Anpassung der Arbeiter an die aus der Rationalisierung der Fertigung und der Arbeitsvorgänge resultierenden veränderten Arbeitsanforderungen voranzutreiben. Diskussionsabende wurden eingerichtet, um Ratschläge, Anregungen, Berichte über Erfolge und Misserfolge zur Anlernung von Facharbeitern auszutauschen, mit dem Ziel, die heraus gewonnenen Erkenntnisse zu verallgemeinern. Nach dem Krieg institutionalisierte der BBVDI den „Erfahrungsaustausch“, und es kam zur Gründung verschiedener Ausschüsse, die neben dem „Ausschuß für das Anlernen von Facharbeitern“ existierten (vgl. HOMBURG 1991, 258f.). Diese Ausschüsse boten für Meister und Ingenieure der Berliner Werke Möglichkeiten der Weiterbildung, wie die „technischen Sonderkurse“ (260), an.

Neben dem Austausch von Wissen sollte der Erfahrungsaustausch auch der Pflege sozialer Beziehungen und der Gemeinschaftsförderung dienen, wie bei KRUPP, wo er als „Arbeitsgemeinschaft“ konzipiert war, bei der die „Förderung der Erkenntnis, nicht Anhäufung von trockenem Wissensstoff, sondern [...] warmes Erleben wahren Menschentums in unermüdlicher kameradschaftlich geistiger Arbeit“ (KRUPPSCHE-MITTEILUNGEN 1920, 200) im Mittelpunkt stehen sollte.

Für den „laufenden Erfahrungsaustausch“ als Bestandteil betrieblicher Weiterbildung plädierte RIEDEL (1925), um dem „Zustand des Mißtrauens aller gegen alle ein Ende zu machen“ (337). Der Erfahrungsaustausch habe einen „unmittelbar wirtschaftlichen Wert“. Als noch wichtiger schätzte er den sozialpflegerischen Wert ein, denn durch ihn würden „selbständige

und selbstbewußte Mitarbeiter an Stelle ausführender Organe erzogen werden. Es wird vielfach gerade in den Kreisen der geistig hochstehenden und deshalb wertvollsten Arbeiter darüber geklagt, daß ihre Anregungen unbeachtet bleiben und ihr Wirkungsstreben künstlich beschränkt wird“ (ebd.). Im Hinblick auf die „Organisation des Erfahrungsaustauschs“ schlug Riedel zwei Stufen vor: Erfahrungssammlung (Motivieren der Arbeiter zur Preisgabe ihrer Erfahrungen, Sammeln von Beamtenberichten etc.) und Erfahrungsverwertung (z. B. schriftliche Aufzeichnungen für Anlernung und Fähigkeitsschulung) zur Optimierung von Arbeitsprozessen und „Vervollkommnung der Leistungsfähigkeit der im Betrieb Tätigen“ (339).

In den meisten Werkzeitungen der Großbetriebe wurde über Erfahrungsaustausche, die mehr oder weniger längerfristig institutionalisiert waren, berichtet. Beispielsweise hat Mitte 1931 die ROBERT-BOSCH AG den so genannten „Technischen Erfahrungsaustausch“ ins Leben gerufen, um Möglichkeiten zur „regelmäßigen Aussprache“ (HUBER 1931, 270) zu schaffen: „Diese Zusammenkünfte, in denen von Werksangehörigen Vorträge mit Themen aus ihrem Arbeitsgebiet gehalten werden, dienen hauptsächlich dazu, die Erfahrungen einzelner Stellen den anderen zu übermitteln. Sie sind von dem Grundsatz getragen: Fehler dürfen nur einmal gemacht werden, besondere Erfahrungen einzelner Stellen sollen allen zugute kommen. Diese Zusammenkünfte sollen auch das Zusammengehörigkeitsgefühl wecken und die Gemeinschaftsarbeit fördern“ (270f.).

5.4 Vorgesetzten- und Führerschulung

Von zunehmender Bedeutung war auch die Vorgesetztenschulung, die Betriebsorganisations- und Führungsfähigkeiten fördern sollte. Die Schwerpunkte der Vorgesetztenschulung lagen auf unterschiedlichen Ebenen: Zum einen gehörten hierzu solche Kurse und Lehrgänge, in denen mittleren und höheren Führungskräften das zur Einhaltung von Standards rationalisierter Betriebsorganisation notwendige Wissen vermittelt wurde. In Kooperation mit der ARBEITSGEMEINSCHAFT DEUTSCHER BETRIEBSINGENIEURE (ADB) und dem REICHAUSSCHUSS FÜR ARBEITSZEITVERMITTLUNG (REFA), die um die „Bestgestaltung“ von Arbeiten und Lernen bemüht waren, organisierte die Industrie Kurse für Betriebsbeamte, Ingenieure, Meister und Vorarbeiter. Zu den Hauptthemen gehörten Zeitstudien, Differentiallohn, Auslese, Eignungsprüfung und Anlernung von Personal. An den REFA-Kursen bei Siemens sollten vorrangig jene Arbeiter teilnehmen, „die gleichsam die Rationalisierung insgesamt und der Maschinenprozesse im besonderen durch ihr fachliches Wissen, ihre Arbeits Erfahrung, ihre Flexibilität und Lernbereitschaft mit- und vorantrugen [...]. Dabei überwogen die (gelernten und hochwertigen angelernten) Metallfacharbeiter bei weitem“ (HOMBURG 1991, 555).

Einen weiteren Schwerpunkt bildeten die „Werkmeister-Fortbildungskurse“, deren „Zweck und Ziel“ es war, „die persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten unserer Werkmeister zu erweitern, damit sie den Anforderungen ihrer Stellung voll und ganz gerecht werden können, und mit der Entwicklung der Industrie Schritt zu halten vermögen“ (DER OPEL-GEIST 1931a, 5).



Abb. 7: Vorarbeiterkurs bei AEG 1928

Zu einem wichtigen Bestandteil der Vorgesetztenschulung avancierte in der Weimarer Republik die Unfallverhütung. Unfälle während des Produktionsablaufes bedeuteten für die Betriebe unter Umständen nicht nur Personalausfall, Zeit- und Materialverluste, sondern angesichts der Arbeiterschutzregelungen waren sie auch zur Fürsorge und zum Unterhalt der am Arbeitsplatz Verletzten verpflichtet.

Ein weiteres Gewicht in der Vorgesetztenschulung bildete die Anlernung der Anlerner. Sie gehörte zu einem festen Bestandteil betrieblicher Weiterbildung. Anstöße hierfür waren die Häufigkeit von Anlernprozessen in Betrieben sowie der gestiegene Bedarf nach Systematisierung von Anlernung. Hinzu kam, dass die Anlernertätigkeit zunehmend auch als Erziehungsaufgabe im Kontext der Werksgemeinschaft gesehen wurde (vgl. KORN 1932, 113). Denn die „erste Aufgabe“ des Lehrenden ist es, „einen Menschen dahin zu bringen, daß er später Produktion liefern kann. Das bedeutet eine so wesentliche Umstellung des durch jahrelange Arbeit auf Materialbehandlung eingestellten Menschen, daß er häufig zur Menschenbehandlung nur schwer findet“ (117).

Sowohl in der Theorie der Arbeitspädagogik als auch in der Praxis wurde die Vorgesetztenschulung immer mehr auch als „Führerschulung“ und Instrument der „Menschenökonomie“ gesehen. In den Werkzeituren setzte man sich seit der zweiten Hälfte der 1920er Jahre zunehmend mit Fragen der „Menschenführung“ im Betrieb auseinander. Hier finden sich häufig auch Ankündigungen von Vorträgen zum „Umgang mit den Menschen im Betrieb“. Das DINTA war bemüht, das „Führertum in der Industrie“ (vgl. ARNHOLD 1930) zu fördern und lieferte Argumente für die Ausweitung der Führerbildung in Betrieben: „Die größte und

schwierigste Aufgabe aber besteht darin, das Verständnis für industrielles Führertum auch in die weitesten Kreise der im Betrieb tätigen Ingenieure hineinzutragen. Eine tiefe Tragik ist darin zu erblicken, daß ein großer Teil dieser Ingenieure zwar die tote Materie bis in alle Feinheiten beherrscht, dagegen es gar nicht oder nur unvollkommen versteht, den wichtigsten Faktor des Betriebes, den Menschen, zu führen“ (8).

Überlegungen und Initiativen zur „Menschenbewirtschaftung“ und „Führerschulung“ wurden in den Betrieben flankiert von Angeboten an Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, die in die Lebenswelt der Arbeiter hineinreichten und darauf zielten, sie als „ganze“ Personen zu erfassen. Solche Angebote blühten vor dem Hintergrund anthropozentrischer und werksgemeinschaftsideologischer Konzepte und Programmatiken auf.

Literaturverzeichnis

AEG (1928): Ausbildungswesen. Broschüre. Berlin (Deutsches Technikmuseum Berlin/AEG-Archiv).

ARNHOLD, C. (1930): Führertum in der Industrie. In: Arbeitsschulung, 1, H. 2, 6-9.

ARNHOLD, C./SENF, F. (1929): Schulische Voraussetzungen beruflicher Ausbildung. In: Arbeitsschulung, 1, H. 3, 4-10.

BAETHGE, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a.M.

BÄUMER, P.C. (1930): Das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta). München.

BORST, H. (1925): Mechanisierte Industriearbeit. In: Der Bosch-Zünder, 7, H. 11, 257-259.

BÜCHTER, K. (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung. In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K. (Hrsg.): Politikfeld Weiterbildung. München, 32-51.

BÜCHTER, K. (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 3, 336-355.

DAHRENDORF, R. (1965): Industrie- und Betriebssoziologie. 3. Auflage. Berlin

DEUTSCHER AUSCHUSS FÜR TECHNISCHES SCHULWESEN (DATSCH) (1912): Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen. Band III. Leipzig.

DER OPEL GEIST (1931): Opel-Service-Schule, 2, Nr. 4, 1-5.

DER OPEL-GEIST (1931a): Über die Abteilung Arbeiter und soziale Angelegenheiten, 2, Nr. 4, 5.

DIETRICH, R. (1914): Betriebs-Wissenschaft. München

- ELBEL, K. (1930): Rationalisierung und Personalausbildung. In: Technische Erziehung, 5, Nr. 3, 26-28.
- GLADEN, A. (1979): Die berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft 1918-1945. In: POHL, H. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung in der Deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert. Wiesbaden, 53-73.
- GÖRS, D. (1999): Wem nützt die betrieblich-berufliche Weiterbildung? In: HENDRICH, W./BÜCHTER, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München, 52-71.
- GREINERT, W.-D. (1998): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Baden-Baden.
- HACHTMANN, R. (1989): Industriearbeit im „Dritten Reich“. Göttingen.
- HEILANDT, A. (1929): Berufsanforderungen und Volksbildung. Deutsch und Rechnen in der Volksschule. In: Technische Erziehung, 4, 88-102.
- HOMBURG, H. (1991): Rationalisierung und Industriearbeit. Arbeitsmarkt, Management, Arbeiterschaft im Siemens-Konzern Berlin 1900-1939. Berlin.
- HUBER, F. (1931): Wirtschaftliches Arbeiten. In: Der Bosch-Zünder, 13, H. 12, 269-271.
- KAELBLE, H. (1983): Industrialisierung und soziale Ungleichheit. Europa im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- KORN, R. (1932): Richtlinien für die Anlernung im Betrieb. In: Arbeitsschulung, 3, H. 4, 110-117.
- KRELL, G. (1994): Vergemeinschaftende Personalpolitik. Normative Personallehren, Werks-gemeinschaft, NS-Betriebsgemeinschaft, Betriebliche Partnerschaft, Japan, Unternehmens-kultur. München.
- LUTZ, B. (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt a.M.
- MUTH, W. (1985): Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Stuttgart.
- NICKLISCH, H. (1922): Wirtschaftliche Betriebslehre. Stuttgart.
- OFFE, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Berlin
- OTTMANN, A. (1926): Unsere Werkfachschnule. In: Der Bosch-Zünder, 8, H. 7, 149-151.
- RIEDEL, A. (1925): Betriebserziehung. In: Ders. (Hrsg.): Arbeitskunde. Grundlagen, Bedin-gungen und Ziele der Wirtschaftlichen Arbeit. Leipzig.
- SCHMIEDE, R. (1994): Die Verfestigung betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland vom Ersten Weltkrieg bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Gelsenkirchen.

SCHUDLICH, E. (1994): Von der externen zur internen Arbeitsmarktpolitik. Zur arbeitsmarktpolitischen Rationalisierung des Produktionsprozesses um die Jahrhundertwende. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Gelsenkirchen.

SCHUMPETER, J. (1916): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: eine Untersuchung über Unternehmerrgewinn, Kapital, Kredit, Zins und Konjunkturzyklus. München.

SCHÜTTE, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte in der Weimarer Republik. Weinheim.

SEYFFERT, R. (1922): Der Mensch als Betriebsfaktor. Stuttgart.

STAEHLE, W. (1989): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 4. Auflage. München.

STOLLE, U. (1980): Arbeitsmarktpolitik im Betrieb. Frauen und Männer. Reformisten und Radikale (1900-1933). Frankfurt a. M.

STOLZENBERG, O. (1929): Werkschulen. In: KÜHNE, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Berlin, 185-195.

TOLLKÜHN, G. (1926): Die planmäßige Ausbildung des gewerblichen Fabriklehrlings in den metall- und holzverarbeitenden Industrien. Jena.

WAGNER, G. (1919): Die Weiterbildung der Facharbeiter im Maschinenbau. In: DATSCH (Hrsg.): Abhandlungen und Berichte. Band VI. Leipzig, 113-114.

WEISSER, D. (1928): Wer rastet, der rostet. In: Der Bosch-Zünder, 10, H. 10, 217-219.

ZOLLITSCH, W. (1990): Arbeiter zwischen Weltwirtschaftskrise und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Jahre 1928 bis 1936. Göttingen.

Ganzheitliche Facharbeiterausbildung im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig – Best Practice-Beispiel der Deutschen Arbeitsfront

Vorbemerkung

Dieser Beitrag setzt sich mit einem exponierten Beispiel „ganzheitlicher“ Facharbeiterausbildung in der Zeit des Nationalsozialismus auseinander; das geschieht auf mehreren Ebenen und in verschiedenen Schritten – und zwar so, dass zunächst das lokale Umfeld – die niedersächsische Stadt Braunschweig – als „Stätte nationalsozialistischer Erziehungsarbeit“ skizziert wird, bevor zur weiteren Kontextualisierung das Ziel der VW-Facharbeiterausbildung beschrieben und anhand der Sprachformel „Soldat der Arbeit“ erläutert wird. Diese stammt aus dem von Karl ARNHOLD geleiteten DINTA, so dass sich bereits bei dieser Ziel-Analyse andeutet, was im nächsten Kapitel vollends deutlich wird, dass nämlich das VW-Vorwerk ARNHOLD „ganzheitliches“ berufs- und betriebspädagogisches Programm in die Praxis umgesetzt hat. Damit konnte ein seinerzeit viel beachtetes und viel besuchtes Prestige-Projekt der Deutschen Arbeitsfront (DAF) inszeniert werden – ein Vorzeige-Projekt mustergültiger nationalsozialistischer Berufserziehung. Als solches eignet es sich vorzüglich zu Studienzwecken, die in diesem Beitrag schrittweise entfaltet werden: Beachtliche Ausbildungsqualität paart sich mit beruflichen Aufstiegsversprechen: „Freie Bahn dem Tüchtigen!“ Dass diese Aufstiegsorientierung bereits den Lehrlingen immer wieder nahe gebracht wurde, lässt sich als – freilich durchsichtige – bildungspolitische Modernität dieses berufspädagogischen Experiments deuten, das die Notwendigkeit lebenslangen Lernens nicht nur lange vor anderen erkannt und proklamiert, sondern auch umgesetzt hat.

Desgleichen kann der überregionale Ausgleich des Lehrstellenmarktes als modernes Steuerungsinstrument an diesem Beispiel studiert werden – er wurde erforderlich, weil das VW-Vorwerk als eine der größten Ausbildungsstätten Deutschlands seine Auszubildenden nicht in der näheren Umgebung des Standortes Braunschweig rekrutieren konnte: Herkunft und Auswahl der VW-Lehrlinge werden detailliert erörtert, bevor die Formationserziehung im HJ-Lager dargestellt wird, die der eigentlichen Ausbildung im VW-Werk vorgeschaltet war – ähnliche Outward-bound-Aktivitäten sind von vielen größeren Betrieben übernommen worden und gehören bis in die Gegenwart (freilich ohne die HJ-spezifische Formationserziehung) zum bewährten sozialpädagogischen Instrumentarium der Lerngruppen-Einstimmung auf berufspädagogische Lernerfordernisse. Von besonderem Interesse ist allerdings die praktische Lehrwerkstattausbildung auf der einen sowie die damit abgestimmte theoretische Ausbildung in der Werkberufsschule – beides Lernorte, deren personelle und sächliche Ausstattung bis heute Maßstäbe gesetzt haben und die deshalb als „Gestaltungsorientierte Berufserziehung im Nationalsozialismus“ (KIPP 1998) bezeichnet wurden.

Eine der VW-Facharbeiterausbildung vergleichbare „Ganzheitserziehung“ im Bereich der industriellen Facharbeiterausbildung gab es – soweit bis heute herausgefunden – nur noch in der Schiffbauindustrie, soweit sie in den SA-Berufsschulen stattfand (KIPP 1980a) und in der Luftwaffenrüstungsindustrie (KIPP 1980b und 2001).

Gemeinsam ist diesen drei Berufserziehungspraxen, dass sie in technologisch innovativen industriellen Sektoren angesiedelt waren, die besonders geeignet erschienen, die positive Einstellung des NS-Regimes zu technologischen Innovationen zu unterstreichen – Volksmotorisierung und moderner Massentourismus erforderten ebenso wie die moderne Kriegsführung forcierten Automobil-, Flugzeug- und Schiffbau. Gemeinsam ist den drei Berufserziehungspraxen außerdem, dass sie in Berufserziehungseinrichtungen stattfanden, die in der NS-Zeit neu geschaffen wurden. An ihnen lassen sich mehrere industrietypische Modernisierungseffekte studieren, die mit der Verlagerung der beruflichen Ausbildung aus der betrieblichen Produktion in spezielle Ausbildungseinrichtungen, nämlich in Lehrwerkstätten und Werkberufsschulen, einhergehen; zugleich werden aber auch anti-moderne Effekte sichtbar, die mit der in diesen Ausbildungseinrichtungen praktizierten kasernierten Unterbringung der männlichen Lehrlinge, der komplementär zur Berufsausbildung von der Hitler-Jugend respektive der SA betriebenen soldatischen Erziehung und der „Militarisierung des Lehrlingsalltags“ (KIPP 1993, 216) einhergehen, einer Sozialisation in „kasernierter Vergesellschaftung“ (TREIBER 1973).

Unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Gestaltung des Raumes, in diesem Falle der Lehrwerkstatt, lassen sich dabei mit den Wochensprüchen Gestaltungselemente studieren, die inzwischen aus der Mode gekommen sind, denen indessen lange Zeit ein erhebliches pädagogisches Potenzial zugeschrieben wurde (vgl. KIPP 1997; BÜCHTER/ KIPP/ WEISE 2000; KIPP 2003). Diese Wochensprüche übernehmen im Best-Practice-Beispiel der „ganzheitlichen“ Facharbeiterausbildung eine Komplementärfunktion zum reglementierenden Lehrgang „Eisen erzieht“, indem sie das Lehr-Lern-Arrangement gleichsam „ganzheitlich“ erscheinen lassen: Das streng reglementierte Lernen nach der Lehrgangsmethode (vgl. WIE-MANN 2002; PLOGHAUS 2003) ist ja gekennzeichnet durch sachlogisch und zeitlich gegliederte Lernverläufe in sequenzieller Organisation von Lernschritten, die von den Lernenden konsekutiv durchschritten werden müssen – dazu passt die reglementierende Pädagogisierung des Raumes in Form belehrender bzw. ermahnender Wochensprüche, deren wöchentliche Erneuerung bzw. Auswechslung besondere Aufmerksamkeit erregt, weil der Wechsel des Spruchbandes ja nicht kommentarlos erfolgte, sondern als Konformierungsakt inszeniert wurde; die Bedeutung des „Wochenspruchs“ wurde zu Beginn der Woche von einem Lehrer oder Ausbilder erläutert, während mehrere hundert Lehrlinge in der Lehrwerkstatt standen und dem Redner auf der „Kommandobrücke“ zuhörten – zweifellos eine „starke Lernumgebung“, die den Spruch ins Bewusstsein der beteiligten Akteure hob; und dieser Bewusstseinsakt wiederholte sich, wenn die Lehrlinge den „Sinnspruch“ über dem jeweiligen „Wochenbericht“ in ihr „Werkstattheft“ eintrugen und wenn die Lehrer und Ausbilder die Wochenberichte prüften und abzeichneten.

Als zeittypische Besonderheit darf der ausgiebig vorgesehene und praktizierte Sportunterricht gelten, der die körperliche Entwicklung der Lehrlinge unterstützen und ihr Leistungsvermögen fördern sollte – auch diese Aktivierungsangebote waren verknüpft mit der durch die HJ im Bann 468 gewährleistete Formationserziehung, die den Lehrlingsalltag in diesem Musterbetrieb in auffälliger Weise militarisierte – angesichts der Zielvorstellung vom „Soldaten der Arbeit“ eine geradezu perfekte und konsequente Organisation dieser „ganzheitlichen“ Facharbeiterausbildung.

Unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung lassen sich die Instrumente der kontinuierlichen Leistungsbeurteilung der VW-Lehrlinge und deren Zusammenstellung zu „Leistungsgemeinschaften“ studieren, die vermutlich auch zur Herausbildung und Festigung des Elite-Bewusstseins der VW-Vorwerker beigetragen haben. Und schließlich kann unter dem Qualitätssicherungsaspekt auch der Niedergang der Ausbildungsqualität studiert werden, der nachweislich eintrat, als die Lehrwerkstatt im Laufe des Krieges immer mehr den Charakter einer Produktionsabteilung annahm und die VW-Lehrlinge immer stärker zur serienmäßigen Kriegsproduktion herangezogen wurden. Die beigefügten Photos freilich geben Eindrücke aus der Anfangsphase der „Ordensburg der Arbeit“ wieder, in der die anspruchsvolle „ganzheitliche“ Facharbeiterausbildung noch praktiziert wurde.

1 Braunschweig als Stätte nationalsozialistischer Erziehungsarbeit

Braunschweig wurde in der NS-Zeit gelegentlich als „Stadt der deutschen Jugend“ (SCHUCHARDT 1939) bezeichnet, weil in seinen Mauern die SS-Führerschule, die Reichsakademie für deutsche Jugendführung und die Reichsführerinnenschule des BDM untergebracht waren. Außerdem waren mit der Reichshandwerkerschule, der Führerschule des Reichsarbeitsdienstes, der Gausportschule des Deutschen Reichsbundes für Leibesübungen und der Bernhard-Rust-Hochschule für Lehrerbildung weitere Erziehungseinrichtungen vorhanden, die Braunschweigs besonderen Ruf als „Stätte nationalsozialistischer Erziehungsarbeit“ (SCHUCHARDT 1939) begründeten.

Dieser Ruf wurde durch die im Herbst 1938 in Betrieb genommene „Ordensburg der Arbeit“ bestätigt und gefestigt: Mit der Errichtung und Inbetriebnahme des VW-Vorwerkes¹ erweiterte sich die Palette der Braunschweiger Ausbildungsstätten, die während der NS-Zeit mit besonders elitären Ansprüchen auftraten. Diese Ansprüche dokumentieren nicht zuletzt die begeistertsten bis überschwänglichen Berichte in der Braunschweiger Tagespresse:

Die Braunschweiger Tageszeitung vom 15. September 1938 berichtet auf Seite 4 unter der Überschrift „Erziehungsstätten in der Werkstatt“, dass die größte Lehrwerkstatt „zur Zeit im Braunschweiger Vorwerk der DAF-Wagenfabrik Fallersleben im Entstehen sei, wie überhaupt das KdF-Wagenwerk die größte und beste Arbeitsschulung nicht nur des Reiches, sondern der ganzen Welt sein wird“.



Abb. 1: Modell des Volkswagen-Vorwerkes

Der Braunschweiger Allgemeine Anzeiger vom 15./16. Oktober 1938 charakterisiert das VW-Vorwerk als „eine Berufsausbildungsstätte, die ihresgleichen weder in Deutschland noch in der Welt hat“ (MOES 1938, 7).

Die Braunschweiger Neuesten Nachrichten/Braunschweiger Landeszeitung vom 16. September 1938 heben auf S. 9 unter der Überschrift „Lehrlinge ziehen heute ins Vorwerk“ hervor, dass zur Herausbildung des „neuen Types des deutschen Facharbeiters“ im VW-Vorwerk „auf einzigartige und vorbildliche Weise in engstem Zusammenwirken vom Männern der unmittelbaren Praxis, von technischen Lehrkräften und Wissenschaftlern ein Höchstmaß an Menschenführung und Betreuung erreicht wird“.



Abb. 2: Einmarsch der VW-Lehrlinge ins VW-Vorwerk nach Beendigung des HJ-Lagers

Die vorstehend zitierten drei Berichte aus der Braunschweiger Tagespresse belegen, dass mit der Errichtung und Inbetriebnahme des VW-Vorwerks eine Ausbildungsstätte mit besonders elitärem Anspruch sich den bereits bestehenden Braunschweiger Ausbildungsstätten hinzugesellt hatte. Aber nicht nur in der Braunschweiger Tagespresse, sondern auch in der überregionalen zeitgenössischen Propaganda wurde das VW-Vorwerk Braunschweig als Paradebeispiel für die Facharbeiterausbildung nach den Grundsätzen der Deutschen Arbeitsfront herausgestellt.

2 Das Ziel der VW- Facharbeiterausbildung: Der „neue“ deutsche Facharbeiter, der „Soldat der Arbeit“

Die Facharbeiterausbildung im Volkswagenvorwerk Braunschweig verknüpfte fachliche Qualifizierung mit soldatischer Erziehung, um auf diese Weise den „neuen deutschen Facharbeitertyp“ zu formen: Die relativ anspruchsvolle werkberufsschulische und lehrwerkstattmäßige Metall-Facharbeiterausbildung nach anerkannten Berufsbildern und anhand verbindlicher Ausbildungsrichtlinien war verknüpft mit weltanschaulicher Schulung nach nationalsozialistischen Grundsätzen, mit ausgiebigem sportlichen Training und soldatischem Gelände- und Ordnungsdienst in den von der Hitler-Jugend (HJ) betreuten Lehrlingsunterkünften.

Der gesamte Lebens- und Ausbildungsbereich der Jugendlichen war gegen die Umwelt kasernenmäßig abgeschlossen und nach rigiden Dienstplänen organisiert: Das totalitäre System bediente sich zur Zurichtung des Facharbeiternachwuchses „totaler Institutionen“.

Auf dem Wege so genannter „kameradschaftlicher Gemeinschaftserziehung“ sollten „junge Männer zu hochwertigsten Facharbeitern, ja man kann schon sagen, zu ‚Facharbeiterführern‘“ (ADAM 1939, 6) herangebildet werden.

In der neuen Wortschöpfung „Facharbeiterführer“ deutete sich eine Perspektive an, die als bald Realität werden sollte, nämlich, „dass die heutigen Lehrlinge in Braunschweig nach abgeschlossener Ausbildung im Hauptwerk Fallersleben als Facharbeiter zur Führung der noch anzulernenden Arbeitskräfte eingesetzt werden“ (ADAM 1939, 6). Das VW-Werk hat die „Facharbeiterführer“ als deutsche Stammebelegschaft, als „Träger seines Produktionssystems“ herangezogen².

Unter den restriktiven Bedingungen der Kriegswirtschaft, die eine Beschaffung qualifizierter Arbeitskräfte nahezu unmöglich machte, bildete die Verfügbarkeit der „Facharbeiterführer“ bzw. „Unterführer“ die Voraussetzung dafür, ausländische Zivilarbeiter, Kriegsgefangene und KZ-Häftlinge einzusetzen. Wie, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen das im Volkswagenwerk zwischen 1939 und 1945 geschah, ist von Klaus-Jörg SIEGFRIED sowie von Hans MOMMSEN und Manfred GRIEGER beschrieben und dokumentiert worden (SIEGFRIED 1987 und 1988; MOMMSEN / GRIEGER 1996).

Die tonangebenden Ausbilder im VW-Vorwerk waren davon überzeugt, ein „perfektes“, auf „Ganzheitserziehung des Lehrlings“ und Formung eines „neuen deutschen Facharbeitertyps“ ausgerichteten Ausbildungswesen zu betreiben:

„Besonders wichtig ist der Tagesplan für die einheitliche Ausrichtung der Erziehungsarbeit im Ausbildungswesen. Und hier liegt der ganz besondere Vorzug, den ein Heimbetrieb mit seinen Möglichkeiten für eine Ganzheitserziehung des Lehrlings gegenüber allen Ausbildungsbetrieben mit reiner Lehrwerkstattausbildung bietet. Die gesamte Freizeitbeschäftigung des Lehrlings kann planmäßig der beruflichen Weiterbildung wie auch der Gemeinschaftsarbeit dienstbar gemacht werden. Allwöchentliche Besprechungen zwischen dem zuständigen HJ-Führer, der zugleich Heimführer ist und dem Ausbildungsleiter dienen der Festlegung des Wochendienstplanes. In enger Gemeinschaftsarbeit werden so alle weltanschaulichen, erzieherischen und beruflichen Gesichtspunkte ausgerichtet auf das große Ziel: den neuen deutschen Facharbeitertyp zu formen“ (MÜLLER 1939b, 12).

Über das, was den „neuen“ deutschen Facharbeiter vom herkömmlichen Facharbeiter unterschied, wird im Folgenden noch mancherlei mitgeteilt. Eine augenfällige Differenz zeigt sich, wenn man das Lehrvertragsmuster der VW-Lehrlinge vergleicht mit den in der gewerblichen Wirtschaft seinerzeit gebräuchlichen Lehrvertragsmustern: Während deren erste Seite neutral gehalten war, zierte den VW-Lehrvertrag das folgende Merkwort:

„Leistung ist Kampf und Kampf ist das Leben.
Dein Leben gehört Deutschland.“

Dieses Merkwort auf dem VW-Lehrvertrag artikuliert ohne Umschweife den Verfügungsanspruch des Nazi-Regimes über den einzelnen VW-Lehrling. Der zweite Satz ist Ausdruck der

nationalsozialistischen Maßlosigkeit, die über den Einzelnen, seine Individualität, sein Leben und Werk verfügt. Der Satz erinnert an die Nazi-Parole: „Du bist nichts - Dein Volk ist alles!“ Der erste Satz fasst den Kern der nationalsozialistischen Weltanschauung zusammen, der besagt: Das Leben ist Kampf! HITLERs Bekenntnis- und Programmschrift „Mein Kampf“ – gewissermaßen die nationalsozialistische Bibel und mit nahezu 10 Millionen Exemplaren zur damaligen Zeit das nach der Bibel am weitesten verbreitete Werk der Weltliteratur – verrät schon im Titel, worauf es ankommt: eine militante, kämpferische Haltung einzunehmen. Originalton HITLER: „Wer leben will, der kämpfe also, und wer nicht kämpfen will in dieser Welt des ewigen Ringens, verdient das Leben nicht!“ Den VW-Lehrlingen wurde mit dem Merkwort die Grundthese nationalsozialistischer Weltanschauung vor Augen geführt, wonach der Kampf der Vater aller Dinge sein sollte.

Der Präambel des VW-Lehrvertrags – Lehrvertrag für gewerbliche Lehrlinge der Gesellschaft zur Vorbereitung des deutschen Volkswagens mbH, Vorwerk Braunschweig, S. 2 – zufolge hatte der Betriebsführer als Lehrherr „den Jugendlichen nicht nur für den Beruf fachlich auszubilden, sondern ihn im Geiste nationalsozialistischer Arbeitsauffassung zur rückhaltlosen Dienst- und Einsatzbereitschaft für die Volksgemeinschaft zu erziehen“.

Außer in dieser markanten Floskel in der Präambel weicht der VW-Lehrvertrag auch noch im Vertragstext von den seinerzeit gebräuchlichen Vertragsmustern ab: als besondere Pflicht wurde dem Lehrherrn auferlegt, „den Jugendlichen im Geiste der nationalsozialistischen Weltanschauung zu erziehen“, während der Lehrling sich vertraglich verpflichtete, „zu seinen Kameraden ein kameradschaftliches Verhältnis zu pflegen“.

Der „neue“ deutsche Facharbeiter sollte in sich die Qualitäten des „Arbeitskämpfers“ und des „politischen Soldaten“ vereinigen. Dr. Robert LEY, der Führer der DAF, hatte dafür die Formel vom „Soldaten der Arbeit“ (LEY 1938; ARNHOLD 1942c) ausgegeben. Diese Formel wurde im VW-Werk häufig benutzt – bei den ritualisierten Einschreibungs- und Freisprechungsfeiern bekam sie geradezu Gelöbnischarakter; bei der Einschreibung rief der Sprecher:

„Soldaten der Arbeit, Soldaten der Wende.
Wir nehmen das Schicksal in unsere Hände.
Wir spannen die Feder, wir treiben die Räder,
ein jeder ist Kämpfer - ein Bruder ist jeder.
Und jeder ein Kerl und ein Kamerad:
so wächst die Nation - und so wächst die Tat“ (HUPPERTZ 1943, 7).

Und bei der Freisprechung lautete der Appell des HJ-Bannführers und Betriebsjugendwalters:

„Durch Leistung, Arbeit und Disziplin wollen wir
uns das Recht erwerben, froh und glücklich den
stolzen Ehrentitel zu tragen: Soldaten der Arbeit
im Großdeutschen Reich!“ (O. Verf. 1941, 19).

In der Formel vom „Soldaten der Arbeit“ ist gewissermaßen das betriebspädagogische Ziel des DINTA (Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung) zusammengefasst, das 1925 auf Anregung und mit finanzieller Unterstützung der Schwerindustrie gegründet und von Karl ARNHOLD geleitet wurde. ARNHOLD hatte der NSDAP seit 1930 beratend zur Seite gestanden und 1931 und 1932 in Gesprächen mit HITLER die Strategie der späteren Eingliederung abgesprochen; nach der Eingliederung des DINTA in das „Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der Deutschen Arbeitsfront“ konnte ARNHOLD als dessen Leiter seine militaristische Berufs- und Betriebspädagogik konsequent weiter entfalten und HITLERS Leitbild des völkischen Kämpfers berufspädagogisch umsetzen, so dass daraus der „Arbeitskämpfer“, der „Soldat der Arbeit“ wurde.

ARNHOLD und seine Mitarbeiter haben während der NS-Zeit massenhaft Sprachhülsen reproduziert, die Parallelen

zwischen *soldatischer* und *beruflicher* Ausbildung,
zwischen *Kaserne* und *Betrieb*,
zwischen *Truppenteilen* und *Arbeitsgruppen*,
zwischen *Kampfverbänden* und *Betriebsbelegschaften*,
zwischen *Waffenkampf* und *Arbeitskampf*,
zwischen *Waffen-Soldaten* und *Arbeits-Soldaten* zogen.

Karl ARNHOLD war zweifellos der einflussreichste Berufspädagoge der NS-Zeit, der zugleich die ausgeprägteste Affinität zum Militärischen hatte. Er sah in der Schlosserei die „Infanterieschule des Lebens“ und bezeichnete die Lehrwerkstatt als „Exerzierplatz des praktischen Lebens“ (ARNHOLD 1937b).

Das VW-Vorwerk Braunschweig führte, wie noch zu zeigen sein wird, ARNHOLDS berufs- und betriebspädagogisches Programm weitgehend aus. Danach durfte sich Berufserziehung nicht auf die Vermittlung fachlich-technischer Kenntnisse und Fertigkeiten beschränken, sondern sollte den „ganzen Menschen“ erfassen.

Weltanschauliche Schulung, sportliche Ertüchtigung und militärischer Drill gehörten ebenso dazu wie „Charakterschulung“ unter gezielter Indienstnahme der Emotionen und permanenter Disziplinierungsforderungen. Der „Faktor Mensch“ sollte durch „organische Betriebsgestaltung“ und „richtige Menschenführung“ dazu gebracht werden, bereitwillig alle Kraftreserven zu mobilisieren und in den Dienst der „Betriebsgemeinschaft“ bzw. „Volksgemeinschaft“ zu stellen.

Das VW-Werk, von HITLER bereits bei der Grundsteinlegung als „ein Symbol der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft“³ ausgegeben, eignete sich wie kaum ein anderer Betrieb dazu, mustergültige nationalsozialistische Berufserziehung in der Praxis vorzuführen.

3 VW-Werk als Beispiel mustergültiger nationalsozialistischer Berufserziehung

Als Besitz der Deutschen Arbeitsfront war das VW-Werk geradezu prädestiniert, der Öffentlichkeit zu demonstrieren, wie der „neue“ deutsche Facharbeiter zu formen sei. Karl ARNHOLD, der Leiter des Amts für Berufserziehung und Betriebsführung in der Deutschen Arbeitsfront, hat im Herbst 1937 ein Handbuch veröffentlicht, in dem Anregungen und Empfehlungen zur Planung, Errichtung und Führung von Lehrwerkstätten enthalten sind (ARNHOLD 1937a).

Bei genauem Hinsehen zeigt sich, dass die meisten Anregungen und die am weitesten gehenden Empfehlungen in der Facharbeiterausbildung des VW-Vorwerkes berücksichtigt wurden; auf einzelne besonders erwähnenswerte Beispiele wird noch hinzuweisen sein.

Die „Erziehung neuer deutscher Menschen in den Betriebsgemeinschaften“ wurde als „eine lebenswichtige Grundlage für die Zukunft des nationalsozialistischen Deutschland“ (FELD 1936, 3) verstanden.

Zahllose Initiativen der DAF zur Mitgestaltung der Berufserziehungsverhältnisse endeten in fruchtlosen Kompetenzstreitigkeiten, da der Führungsanspruch der DAF auf angestammte Kompetenzen der „Wirtschaft“ und des Reichswirtschaftsministeriums stieß (vgl. SEUBERT 1977; WOLSING 1977; WOLSING 1980).

Insofern bot das VW-Werk der DAF die willkommene Gelegenheit, selbst als Lehrherr aufzutreten und seine berufserzieherischen Überzeugungen praktisch zu erproben (vgl. EICHENSEHER 1939; ARBEITSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT DER DEUTSCHEN ARBEITSFRONT 1943). Der Anspruch der DAF war auch in dieser Hinsicht keineswegs bescheiden. Drei Passagen aus verschiedenen Zeitschriften sollen das belegen. Die Zeitschriften ihrerseits stehen für die wachsende publizistische Reichweite der Berichterstattung über die VW-Facharbeiterausbildung:

a) In einem Geleitwort, das die im Dezember 1938 erstmals erscheinende VW-Hauszeitschrift *Elternbriefe* einleitet, unterstreichen der Betriebsführer Friedrich HOYLER und der Ausbildungsleiter Karl Friedrich MÜLLER „die große nationale Aufgabe, eine neue deutsche Facharbeiterschaft heranzubilden, die einmal in der ganzen Welt führend sein soll“ und stellen den elitären Anspruch der VW-Facharbeiterausbildung offensiv zur Schau: „Aber eins wird unseren jungen Lehrlingen vom ersten Tage an klar geworden sein: dass sie hier in einem Werk Einzug halten durften, das nach seiner Fertigstellung alle bisherigen berufserzieherischen Einrichtungen und Möglichkeiten übertreffen wird“ (Elternbriefe 1 [1938], H. 1,1).



Abb. 3: Titelseite des ersten Heftes der Elternbriefe

b) In der im Mai 1939 erstmals erscheinenden *Volkswagenwerk-Werkzeitschrift* erläuterte der Ausbildungsleiter Karl Friedrich MÜLLER die neuartige Berufserziehungsarbeit im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig, für die er höchste Qualitätsansprüche reklamierte: Das VW-Werk sei mit modernsten Fabrikationsmitteln eingerichtet worden, „um den Erfordernissen der Zuverlässigkeit und der Billigkeit des Wagens gerecht zu werden. Diese Forderung bedingt nicht nur die besten Maschinen, die beste Organisation, das beste Material, sondern vor allen Dingen auch den Einsatz der besten Facharbeiter und der höchstqualifizierten Menschen“ (MÜLLER 1939a, 13).

c) Im Juni 1939 veröffentlichte Erich ADAM in der Zeitschrift *Arbeitertum* (dem amtlichen Organ der deutschen Arbeitsfront) eine Bildreportage mit dem Titel „Ordensburg der Arbeit“.

Die Reportage beschwört die „Pionierarbeit“ des VW-Werkes bei der Heranbildung „hochwertiger Facharbeiter“ und formuliert den daran geknüpften berufsbildungspolitischen Anspruch der Deutschen Arbeitsfront: „Es soll der freien Wirtschaft hier beispielhaft gezeigt werden, dass die von der DAF vertretenen Ansichten über wirklich zweckmäßige Berufsausbildungsmethoden nicht nur graue Theorie sind, sondern mustergültig in die Praxis umgesetzt, große Erfolge zeitigen“ (ADAM 1939, 7).

Soviel zu den berufsbildungspolitischen Ansprüchen. Wie stand es nun um die Einlösung dieser vollmundigen Programmatik? Dieser Frage wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen.

Zunächst ein Faktum: Die Ergebnisse der Facharbeiterprüfungen von Lehrlingen aus dem VW-Vorwerk fielen im Bezirk der zuständigen Industrie- und Handelskammer (IHK) Braunschweig positiv auf. Aus den verfügbaren Unterlagen geht hervor, dass sämtliche VW-Lehrlinge, die an Facharbeiterprüfungen teilnahmen, diese auch bestanden. Doch damit nicht genug: Von insgesamt 30 Lehrlingen, die im Frühjahr 1941 ihre Facharbeiterprüfungen vor der IHK Braunschweig „mit Auszeichnung“ bestanden haben, waren 22 im VW-Vorwerk ausgebildet worden. Diese beachtliche Zahl der Auszeichnungen kann als Indikator für hohe Ausbildungsqualität gelten.

Facharbeiterbrief

(Vor- und Zuname)

geboren am 28.3.1923 in [REDACTED]

hat bei der Firma Volkswagenwerk G.m.b.H.

Vorwerk Braunschweig

als Feinschleifer gelernt

und gemäß den von der Reichsgruppe Industrie und der Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammern in der Reichswirtschaftskammer gemeinsam herausgegebenen Prüfungsanforderungen die

Facharbeiterprüfung mit Theorieprüfung

bestanden. Auf Grund des Ergebnisses der Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer wird dieser Facharbeiterbrief erteilt.

Braunschweig, den 31. März 1941



Die Industrie- und Handelskammer

Hilgermann & Franke

Vorsitzender des Prüfungsausschusses Vorsitzender des Prüfungsausschusses

In den Folgejahren - darauf ist später noch näher einzugehen - sank die Ausbildungsqualität und folgerichtig ging die Zahl der ausgezeichneten VW-Facharbeiterprüflinge zurück: 1942 auf 10, 1943 auf 6. Erwähnenswert ist, dass die „Facharbeiterprüfung mit Auszeichnung“ mit einer Sparkarte für einen KdF.-Wagen belohnt wurde.



Abb. 5: Anerkennung für ausgezeichnete Facharbeiterprüfung

Die alljährlichen Freisprechungsfeiern in der KDF-Halle des VW-Vorwerks gaben der DAF Gelegenheit, die Vorzüge der VW-Facharbeiterausbildung öffentlich herauszustellen. Zu den Festrednern zählten regelmäßig der stellvertretende Betriebsführer, der Ausbildungsleiter sowie der HJ-Bannführer und Betriebsjugendwalter, die unisono die in der Tat beachtlichen Ausbildungserfolge auf das Zusammenwirken der drei Faktoren „Lehrwerkstatt, Werkberufsschule und Hitler-Jugend“ zurückführten.

Beweiskräftiger als dieses hausinterne Lob für die Ausbildungsqualität ist freilich die öffentliche Anerkennung durch die IHK Braunschweig. Sie resultierte aus dem Umstand, dass das VW-Vorwerk die besten Ausbildungsergebnisse im IHK-Bezirk vorweisen konnte. Nicht auf bloße Ansprüche hin also trat der Geschäftsführer oder der stellvertretende Präsident der IHK alljährlich bei der Freisprechungsfeier als Festredner auf und überreichte den ausgezeichneten Prüflingen Buchgeschenke.



Abb. 6: Freisprechungsfeier in der Lehrwerkstatt

Das öffentliche Lob führender IHK-Repräsentanten war gleichsam das von der VW-Ausbildungsleitung erstrebte berufspädagogische Gütesiegel – und dieses konnte sich sehen lassen.

Bei der zweiten Lehrabschlussfeier, am 9. Mai 1942, hob der Vertreter der IHK Braunschweig, Parteigenosse OEDING, in seiner Ansprache u. a. hervor: „Wieder hat es sich gezeigt, wie sehr der im Vorwerk verwirklichte Dreiklang von Lehrwerkstatt, Werkberufsschule

und Lehrlingsheim geeignet ist, den jungen Menschen eine ideale Ausbildung zu geben“ (o. Verf. 1942, 34).

Und erläuternd führte er aus: „Das Geheimnis der Erfolge, die im Vorwerk erzielt werden, liegt unter anderem auch in der hier in vollkommener Weise durchgeführten Gestaltung der Freizeit durch die Hitlerjugend. Der Junge lernt den Geist der Kameradschaft kennen und wird selbst zum Kameraden, denn wir wollen keine Einzelgänger, sondern Gemeinschaftsmenschen, die sich einordnen. Auch Spitzenkünstler sind nichts ohne die anderen und erst dann können sie als ganze Kerle gelten, wenn sie es verstehen, ihre Kameraden mit empor zu reißen zu höherer Leistung. Behaltet Braunschweig, behaltet das Vorwerk in guter Erinnerung! Ein Facharbeiterbrief vom Volkswagen-Werk hat einen vortrefflichen Ruf. Der berufliche Weg ist euch daher in bester Weise geebnet“ (o. Verf. 1942, 35).

4 Aufstiegsmöglichkeiten für VW-Lehrlinge: „Freie Bahn dem Tüchtigen!“

Dass der berufliche Weg der VW-Facharbeiter auch manche Aufstiegsmöglichkeit eröffnete, wurde von den DAF-Propagandisten beflissen herausposaunt. Aufstiegsziele waren: Vorarbeiter oder Hilfsmeister, Meister, Techniker, Ingenieur, Ausbildungsleiter und Gewerbelehrer.

Das Volkswagen-Vorwerk selbst offerierte vielfältige Aufstiegshilfen, die zum Teil schon von Lehrlingen wahrgenommen werden konnten: Die Teilnahme an kostenlosen freiwilligen Abendkursen zur Vorbereitung auf die Ingenieurschul-Aufnahmeprüfung war VW-Lehrlingen gestattet, wenn sie gute Leistungen im normalen Unterricht der Werkberufsschule erbrachten. Zum Start auf die anderen Aufstiegsziele war allerdings Bedingung, dass zunächst die Facharbeiterprüfung abgelegt wurde.

In diesem Zusammenhang sind die Einrichtungen zu erwähnen, die eine qualifizierte Berufsausbildung begünstigten. Dazu gehörte vor allem die der Werkberufsschule angegliederte Werkbücherei. Die Ausbildungsleitung des VW-Vorwerks verzeichnete „einen sehr hohen Benutzungsgrad“ (HUPPERTZ 1942, 42) der Werkbücherei, die alles biete, „was einem vorwärts strebenden Jungen wertvolles Rüstzeug sein kann“ (LÜTHGE 1941b, 42). Sie gliederte sich in Lehrlingsbücherei, Gefolgschaftsbücherei, Lehrerhandbücherei und Zeitschriften-Abteilung.

Die Lehrlingsbücherei enthielt ihrerseits zwei Abteilungen, die für die damaligen Verhältnisse geradezu einmalig ausgestattet waren: Die Lehrlings-Fachbücherei umfasste 2.230 Bände, die Lehrlingsunterhaltungsbücherei enthielt 1.320 Bände. Die Werkbücherei sollte die „Leistungsertüchtigung“ der Gefolgschaft unterstützen. Diesem Ziel diente auch das im VW-Vorwerk eingerichtete „Leistungsertüchtigungswerk der DAF“ sowie das „Begabtenförderungswerk der DAF“ (LÜTHGE 1943).

Das „Begabtenförderungswerk der DAF“ veranstaltete zum Zwecke der Bestenauslese Gau- und Reichsausleselager, die dem tüchtigen Lehrling die Möglichkeit eröffnen sollten, „durch

seine Leistungen über seinen erlernten Beruf hinaus auch wirklich zu dem Arbeitsplatz aufzusteigen, der ihm kraft seines Könnens und seiner menschlichen Werte zu erreichen möglich ist“ (SCHRÖTER 1942, 8).

Am „Gauvorausleselager“ nahmen alle VW-Lehrlinge teil, die ihre Facharbeiterprüfung „mit Auszeichnung“ bestanden hatten. Wer den Anforderungen des eintägigen Gauvorausleselagers genügte, durfte an einem zehntägigen „Reichsausleselager“ in der „Reichsschulungsburg“ Erwitte bei Lippstadt teilnehmen und konnte auf eine vergleichsweise großzügige Förderung seiner weiteren Entwicklung rechnen. In den VW-Werkszeitschriften ist mehrfach auf diese beruflichen Förderungs- und Aufstiegsmöglichkeiten hingewiesen worden - die Berichte sparen nicht mit Eigenlob für das VW-Vorwerk; ein Beispiel mag genügen:

„Vorwerk-Lehrlinge haben also viele Möglichkeiten zum Lernen und die großen Erfolge unserer ersten Lehrabschlussprüfung sowie die erfolgreiche Teilnahme am Gau- und Reichsausleselager der DAF haben gezeigt, dass unsere Jungen es verstehen, die Möglichkeiten weitgehend auszunutzen“ (LÜTHGE 1941a, 6).

 **Die Deutsche Arbeitsfront**
Gaubauamt Süd-Hannover-Braunschweig

Der Gaubmann
Abt. Reichsberufswettkampf
- Begabtenförderung -

Hannover, den 26. Februar 1942
Hohelstraße 7
Telefon: Bureau 1221, 1222

Ihr Schreiben: Jg. _____
Braunschweig

Ihr Schreiben vom: _____
Mein Schreiben: Ra/Fa

Betreff: Vorauslese

Von dem Volkswagenvorwerk wirst Du uns auf Grund des Ergebnisses der Facharbeiterprüfung im Frühjahr 1941 für eine Vorauslese vorgeschlagen.

Wir bitten Dich, die beiliegenden Personalbogen ausgefüllt und mit Lichtbildern versehen zurückzusenden. Ferner benötigen wir folgende Zeugnisabschriften in doppelter Ausfertigung:

- Schulabgangszeugnis
- Berufschulzeugnis
- Lehrzeugnis
- Facharbeiterprüfungszeugnis

gegebenenfalls Bestätigung über Teilnahme an zusätzlichem Unterricht.

Wir erbitten baldmögliche Erledigung.

H e i l H i t l e r !
Der Gaubauauftragte für den RBNK
m.d.F.d.G.b. *[Handwritten Signature]*

Anlagen

Abb. 7: DAF-Begabtenförderung/Vorauslese

Das „Begabtenförderungswerk der DAF“ brachte sich den VW-Lehrlingen täglich in Erinnerung – über dem Hauptausgang der Lehrwerkstatt, unter der als Blickfang dienenden großen Uhr, war folgender Spruch angebracht:

„Steig auf, so hoch Du kannst, es führen Sprossen weiter; aus allem was Du sannst – wir halten Dir die Leiter!“ (Elternbriefe 2 [1939], H. 2, 7; SCHRÖTER 1942, 9).

Diese ständige Ermutigung zum beruflichen Aufstieg wurde durch wöchentlich erneuerte Sinnsprüche⁴ ergänzt, die gut sichtbar an der so genannten „Kommandobrücke“ der Lehrwerkstatt befestigt waren; auch hier eine Kostprobe:

„Trau dir was zu, dann wirst du auch etwas werden“ (Elternbriefe 2 [1939], H. 2, 7).



Abb. 8: Die „Kommandobrücke“ in der Lehrwerkstatt mit dem Sinnspruch für die Zeit vom 14.08.1939 bis 19.08.1939

Die Empfehlung, wöchentlich wechselnde Sinnsprüche zu verwenden - und damit eine pseudo-sakrale Sinnstiftung bzw. Überhöhung der werktätigen Arbeit zu inszenieren – geht auf Karl ARNHOLD zurück. Dieser hatte empfohlen, in den Berichtsheften wöchentlich wechselnde „Sinnsprüche“ von den Lehrlingen in Normschrift anbringen zu lassen. Auch diese Empfehlung wurde im VW-Vorwerk aufgegriffen; in einem Beitrag, der den Lehrlingen die Bedeutung der wöchentlichen Berichte im Werkbuch erläutert, ist ein Wochenbericht mit dem Sinnspruch „Nicht müssen, - sondern wollen“ abgebildet (SCHMIDT 1942). In ARNHOLDs Handbuch „Die Lehrwerkstätte“ trägt das mustergültige Werkstattheft folgenden Sinnspruch:

„Es gibt nur eine Parole, die uns der Führer gab,
Es gibt nur eine Parole, der folgen wir bis ins Grab:
,Gehorsam und Treue‘“ (ARNHOLD 1937a, 123).

5 Herkunft und Auswahl der VW-Lehrlinge

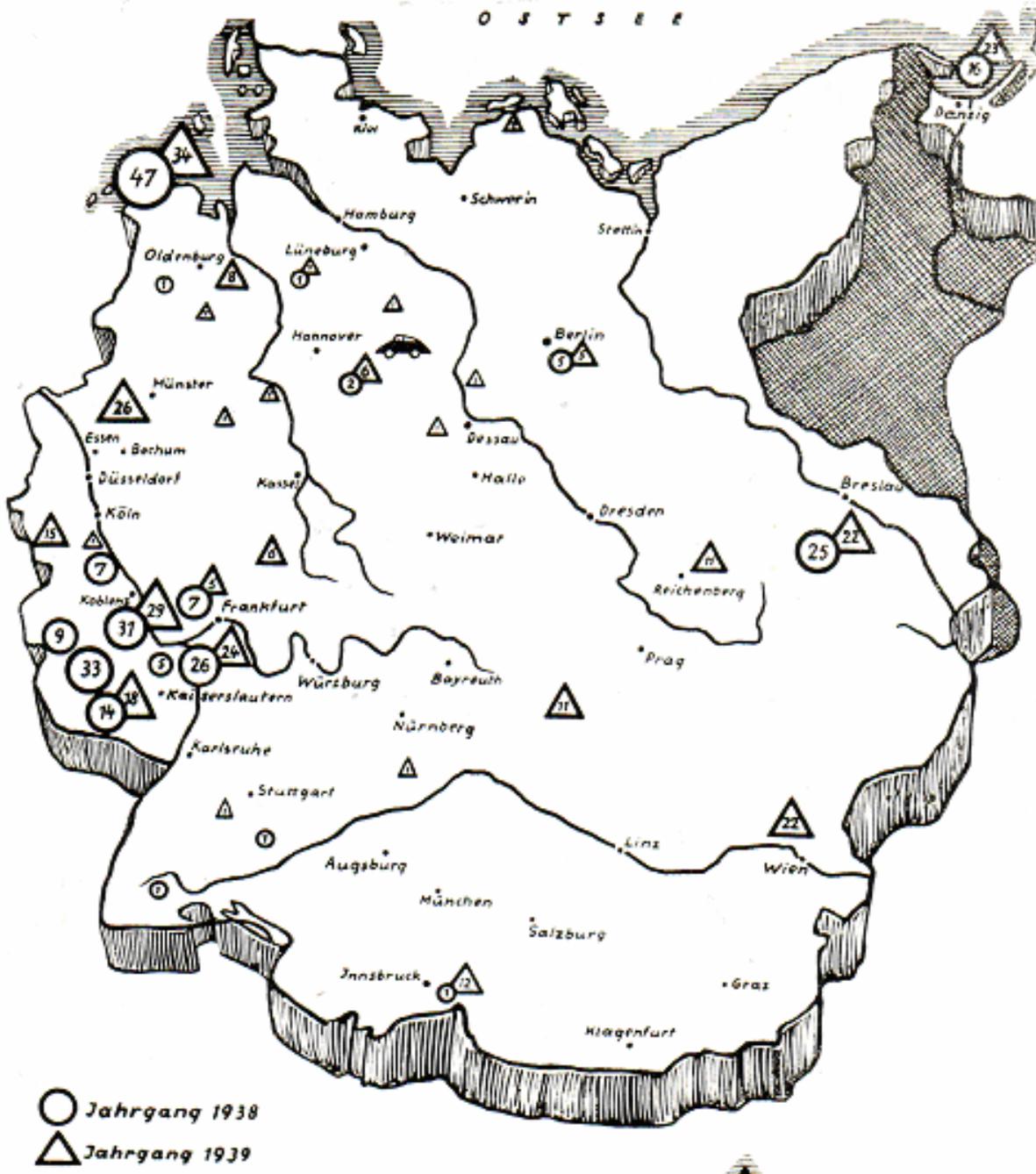
Das VW-Vorwerk als eine der größten Ausbildungsstätten Deutschlands konnte seine Lehrlinge nicht in der näheren Umgebung des Standortes Braunschweig rekrutieren, sondern war von vornherein darauf angewiesen, den Lehrstellenmarkt überregional auszugleichen und Lehrlinge aus so genannten „Überschussgebieten“ abzu ziehen. Die Lehrlingswerbung des VW-Vorwerkes erstreckte sich auf das ganze Reichsgebiet; darüber berichtet der Ausbildungsleiter:

„Wo wir später auch unsere Werbetrommel rührten, in Ostfriesland oder Westfalen, in Oberschlesien oder im Rheinland, in Baden oder in der Ostmark – überall hatten wir den gewünschten Erfolg. Weit über die geforderte Zahl hinaus liefen Anmeldungen bei den Arbeitsämtern ein, so dass unter den Bewerbern eine sorgfältige Auslese getroffen werden konnte. Denn es kam ja darauf an, eine Jungmannschaft auszumustern, die nicht nur fachlich, sondern auch charakterlich den Anforderungen eines späteren 'Richtwerkes' gewachsen sein würde“ (MÜLLER 1941, 20).

Die Auswahl der Lehrlinge erfolgte nach besonderen Grundsätzen, die im Einvernehmen mit dem Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der DAF in Zusammenarbeit mit der Reichsjugendführung, dem Arbeitsministerium und dem Jugendamt der DAF aufgestellt worden waren. Das Auswahlverfahren glich demjenigen zu den Ordensburgen und den Adolf-Hitler-Schulen (vgl. ADAM 1939, 7).

Die landsmannschaftliche Herkunft der VW-Lehrlinge wurde in hausinternen Berichten detailliert ausgewiesen.

Landmannschaftliche Herkunft der V.W. Lehrlinge



Auslandsdeutsche :

Vereinigte Staaten von Nordamerika	: 7
Holland	: 5
je 3 • Südwesafrika, Argentinien, Palastina	: 9
je 2 • Brasilien, Schweiz, Luxemburg	: 6
je 1 • Ostafrika, Chile, Dänemark, Polen U.d. SSR	: 5

Abb. 9: Landmannschaftliche Herkunft der VW-Lehrlinge

Der Rekrutierungsbereich für die VW-Lehrlinge erstreckte sich auf alle Gaue des Deutschen Reiches und dehnte sich mit dessen Gebietsweiterungen aus. So waren beim Lehrlingsjahrgang 1939, die „Grenzgebiete Aachen-Eschweiler, die Ostmark mit Tirol, die Bayerische Ostmark und der Sudetengau“ hinzugekommen – „ziemlich alle Grenzgaue [wurden] zu ‚Lieferanten für Volkswagen-Lehrlinge““ (TRAPHAGEN 1939, 15).

Außerdem enthielt jeder Lehrlingsjahrgang ein Sonderkontingent von Auslandsdeutschen (1938: 13; 1939: 19; 1941: 8; 1943: 7). Beim Lehrlingsjahrgang 1941 waren sogar 8 Norweger als VW-Lehrlinge rekrutiert worden.

Das Auswahlverfahren der zukünftigen VW-Lehrlinge gestaltete sich folgendermaßen: Der Lehrlingsanwärter hatte sich beim Vorwerk Braunschweig durch Ausfüllen eines Fragebogens zu bewerben. Die Fragebogen selbst wurden von den Berufsberatungs- und Lehrstellenvermittlungsstellen der regionalen Arbeitsämter, die für den Wohnort der Bewerber zuständig waren, ausgegeben. In der Regel wurde auch bei dem örtlichen Arbeitsamt eine Eignungsbeurteilung durchgeführt. Dass der Lehrlingsanwärter der Hitlerjugend angehörte, galt als selbstverständliche Voraussetzung.

Mehrere Lehrlingsberichte lassen den Schluss zu, dass das Auswahlverfahren sehr streng war: Alfred GREIF, Werker Nr. 159 (Lehrlingsjahrgang 1938) berichtet: „Wir waren 2 von 80 Prüflingen aus Heidelberg, die die Aufnahme schafften“ (Oldie-Treffen bei VW mit 180 Männern der ‚ersten Stunde‘, Neue Presse, 5./6.3.1988).

Ihno DETMERS (ebenfalls Lehrlingsjahrgang 1938), Werker Nr. 34, erinnert sich: „250 ostfriesische Jungs wollten bei VW Braunschweig lernen. 48 haben sie genommen. Ich war dabei“ (VORSTAND UND GESAMTBETRIEBSRAT DER VOLKSWAGEN AG 1988, 82).

Für die in der sozialhistorischen Forschung umstrittene Frage, ob die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland eher restaurative oder eher sozialrevolutionäre Wirkungen gehabt habe, liefert die Facharbeiterausbildung im Volkswagenvorwerk Braunschweig, insbesondere die Rekrutierung und Auswahl der Lehrlinge, interessantes Argumentationsmaterial.

Die Namensverzeichnisse der beiden ersten Lehrjahre (1938 und 1939) liegen mir komplett vor; sie weisen auffallend viele Kinder aus besonders kinderreichen Familien aus. Freilich hat es auch Einzelkinder unter den Volkswagen-Vorwerk-Lehrlingen gegeben und solche Jugendliche, die aus Familien mit 2, 3, 4 oder 5 Kindern stammten. Das Namensverzeichnis des Lehrjahres 1938 umfasst 272 Namen: aus Familien mit 6 Kindern stammten dieser Liste zufolge 25 VW-Lehrlinge; aus Familien mit 7 Kindern waren es 14, aus Familien mit 8 Kindern 11, aus Familien mit 9 Kindern 7 Jugendliche. Jeweils 4 VW-Lehrlinge entstammten Familien mit 10 Kindern und 11 Kindern, 2 Jugendliche entstammten Familien mit 12 Kindern und 1 VW-Lehrling des Jahrgangs 38 entstammte einer Familie, die 13 Kinder hatte.

Das kurz zuvor erläuterte Auswahlverfahren war der reguläre Rekrutierungsweg. Daneben hat es offensichtlich in Ausnahmefällen die Möglichkeit des so genannten Quer-Einstiegs

gegeben; zumindest ist ein Fall bekannt, der hier erwähnt werden muss. Dieser Fall ist dokumentiert in den von Reinhard BEIN herausgegebenen Materialien zur Landesgeschichte: Juden in Braunschweig 1900-1945.

Es ist unmöglich, die abenteuerliche Lebensgeschichte des Salomon PEREL an dieser Stelle zu erzählen – Interessierte mögen sie selbst nachlesen. Ein paar Stichworte müssen hier genügen: Am 21. April 1925 in Peine geboren, wurde er als Jude 1935 von der Schule verwiesen. Das elterliche Schuhgeschäft in der Breiten Straße wurde demoliert und 1936 zog Salomon PEREL mit seinen Eltern nach Lodz, wo die Familie bis Kriegsbeginn 1939 zusammenblieb. Danach wurde die Familie getrennt: Salomon PEREL schlug sich weiter nach Osten durch und fand für 2 Jahre Aufnahme in einem sowjetischen Waisenhaus in Grodno. Von dort floh er im Juni 1941 vor deutschen Truppen bis in die Gegend von Minsk, wurde gefangen genommen und entkam der Exekution, weil er sich als Volksdeutscher ausgab und damit eine Masken-Identität annahm, mit der er auch in Momenten höchster Gefahr geistesgegenwärtig und geschickt umzugehen verstand: Er hatte seine Ausweispapiere auf freiem Feld vergraben und gab sich als Josef Perjell aus Grodno aus.

Als Josef, genannt „Jupp“ Perjell wurde er mit 16 Jahren Dolmetscher in der Stabskompanie der Panzerjägerabteilung der 12. Panzerdivision und zog mit dieser Einheit weiter auf dem Vormarsch nach Osten. Der Kompaniechef, Hauptmann von Münchhof, war von seiner vorbildlichen Führung und Kampfmoral angetan und wollte Jupp Perjell adoptieren; er veranlasste die Freistellung des Minderjährigen von der Wehrmacht und seine Einweisung in das VW-Vorwerk. Weil er schon fast ein Jahr an der Front war, wurde Jupp Perjell im VW-Vorwerk sogleich HJ-Scharführer.

Diese außergewöhnliche Biographie gewährt zahlreiche Einblicke in die Praxis nationalsozialistischer Herrschaftstechnik und zeigt exemplarisch die Probleme gespaltener Identität. Jupp Perjell war in der tragischen Situation, zwei Identitäten ausbilden und gegeneinander ausbalancieren zu müssen: mal war er sich bewusst, Jude zu sein, meist musste er diese Identität hinter der Masken-Identität verstecken, die ihn als begeisterten Nationalsozialisten erscheinen ließ. Mitunter verwuchs er mit seiner Masken-Identität und verlor jede Distanz zum Nationalsozialismus, der ihn ja beständig gefährdete und den er deshalb eigentlich hassen musste.

Als Lehrling in der „Ordensburg der Arbeit“ war er ständig gezwungen, seine jüdische Identität zu verbergen - er musste sich zweimal im Jahr mit Ausreden von den ärztlichen Voll-Untersuchungen befreien lassen und musste im Waschraum spezielle Techniken entwickeln, damit sein Beschnittensein nicht erkannt wurde.

Aber nicht nur dieses eher äußerliche Management seiner verletzlichen und vielfach auch beschädigten Identität war eine ständige Belastung - auch die inneren Identitätskonflikte mussten verborgen werden: Wer vermag zu ermessen, was es heißt, als Jude die Uniform eines HJ-Scharführers zu tragen, „Heil Hitler!“ zu brüllen und zu grölen „Wenn das Judenblut vom Messer spritzt...“?

Salomon PEREL wanderte 1948 nach Israel aus; die hier stichwortartig referierten Notizen – inzwischen ist die abenteuerliche Geschichte des „Hitlerjungen Salomon“ sowohl verfilmt worden (Jugendfilm-Verleih GmbH, Berlin) als auch als Autobiographie in Buchform publiziert worden: PEREL 1992 – wurden im März 1988 verfasst. Zwei Sätze daraus sind hier zu zitieren, die die Überleitung zum nächsten Abschnitt bilden sollen: „Diese Hitlerjungenzeit hat bis heute tiefe Spuren in mir hinterlassen. So etwas hinterlässt Spuren, die nie mehr ganz gelöscht werden können“ (PEREL 1988, 163).

Dass die Lehrzeit bei VW auch bei nichtjüdischen Lehrlingen Spuren hinterlassen hat, die bis in die Gegenwart wirksam sind, ist zu vermuten. Ich habe mit mehreren ehemaligen VW-Lehrlingen ausführliche Gespräche darüber geführt, deren Ergebnisse aber im Rahmen dieses Beitrags nicht ausgebreitet werden sollen. Stattdessen mag eine nähere Betrachtung der „Formationserziehung“ zeigen, wie die Spuren im wahrsten Sinne des Wortes „eingeschliffen“ wurden.

6 Formationserziehung 1. Teil: HJ-Lager

Um die Lehrlinge auf die spätere Gemeinschaft einzuschwören und sie auf das zukünftige Ausbildungsprogramm in der „Ordensburg der Arbeit“ vorzubereiten, wurden sie vor ihrer Eingliederung in die Lehrwerkstatt für 4 bis 6 Wochen in HJ-Lagern zusammengefasst. Während dieses Lageraufenthaltes hatten sie sich der *Robinson-Einfachstschulung* für Holz und Eisen zu unterziehen⁵. Auch regelmäßige theoretische Unterweisungen gehörten zum Tagesprogramm des Lagers.

Der Lageraufenthalt des ersten VW-Lehrlingsjahrgangs dauerte mehrere Monate, weil die Bauarbeiten im VW-Vorwerk sich verzögert und die termingerechte Indienstnahme vereitelt hatten. Die Chronologie des ersten Lageraufenthalts in Stichworten:

Die Lehrzeit des ersten Jahrgangs begann am 1. Juni 1938 und endete am 31. Mai 1941. Anfang bzw. Mitte Juni 1938 erfolgte die „Einberufung“ der ausgewählten Lehrlinge in drei „Zwischenlager“:

- die Gebietsführerschule „Erich Niejahr“ in Calmuth bei Remagen,
- die Jugendherberge in Ruhla in Thüringen,
- die Jugendherberge in Bad Zwischenahn in Oldenburg.



Abb. 10: Die 1. Gruppe in Remagen (Rhein)



Abb. 11: Bilder aus den „Zwischenlagern“: Antreten zum „Essenfassen“

Ende Juli wurde das Lager Remagen als „Vorkommando“ auf die Insel Norderney verlegt, um das Zeltlager „Am Erlenbusch“ aufzubauen. Am 1. August waren alle Ausbilder und Betreuer sowie sämtliche 250 Lehrlinge im Zeltlager eingetroffen.



Abb. 12: In den Dünen auf Norderney



Abb. 13: Vor Norderney - „alle in einem Boot“



Abb. 14: „Dünen-Schule“



Abb. 15: HJ-Lager auf Norderney

„Hier galt es, bei jedem einzelnen zu prüfen, ob er sich für das Leben in einer so engen Gemeinschaft, das in hohem Maße kameradschaftliches Denken und Einfühlungsvermögen voraussetzt, eignet“ (ADAM 1939, 7).

Das der Ausbildung im VW-Werk vorgeschaltete Lagerleben, das den jugendlichen Abenteuer- und Erlebnishunger stillte und wahrnehmungs- und verhaltensprägende Natur- und Kameradschaftserlebnisse bereithielt, ja mitunter gezielt inszenierte, hat die Verschmelzung der VW-Lehrling zu einer „Leistungsgemeinschaft“ begünstigt:

„Der Hauptzweck des Zeltlagers auf der Insel Norderney lag darin, unsere Lehrlinge, die aus dem ganzen Reich mit seinen so mannigfaltigen Volksstämmen kommen, zu einer kameradschaftlichen Einheit zusammenzuführen und jeden einzelnen daraufhin zu prüfen, ob er fähig ist, sich in diese Gemeinschaft einzugliedern, ob er die notwendigen Voraussetzungen mitbringt, auf denen Charakter und Wille weiter entwickelt werden können. Daneben hatte die Aufgabe der theoretischen Schulung vorerst zurückzutreten. Außerdem ist bei dem Leben im Zelt und im Sand der Dünen das Erleben der herrlichen Küstenlandschaft und des in Ebbe und Flut atmenden Meeres für die Weitung des Geistes auch unbewusst so einschneidend, daß kein staatsbürgerkundlicher Unterricht in der Lage wäre, dieses Erleben irgendwie zu ersetzen“ (Elternbriefe 1 [1938], H. 1, 15).

Die Übersiedlung ins VW-Vorwerk Braunschweig fand am 16. September 1938 statt.



Abb. 16: Einmarsch der VW-Lehrlinge in Braunschweig

Die Ankunft der VW-Lehrlinge in Braunschweig am Freitagabend, 16. September 1938, war in den 3 Braunschweiger Tageszeitungen rechtzeitig angekündigt worden⁶, damit die Bevölkerung an der Begrüßungsfeier auf dem Burgplatz teilnehmen konnte.

Über die Begrüßungsfeier selbst, an der neben dem Gaujugendwaller der Deutschen Arbeitsfront HJ-Stammführer Wetting, Kreisleiter Krebs und Stadtrat Kuhls als Vertreter des Oberbürgermeisters auch Ministerpräsident Klagges teilnahm, wurde ebenfalls in allen drei Tageszeitungen in 3 Spalten mit Bild berichtet⁷.

7 Praktische Werkstattausbildung

Zunächst durchliefen alle Lehrlinge in der Lehrwerkstatt den Grundlehrgang des Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung „Eisen erzieht“.



Abb. 17: Das berühmt-berüchtigte U-Eisen aus dem bekannten Grundlehrgang „Eisen erzieht“

Dieser von der Lehrmittelzentrale der DAF vertriebene Grundlehrgang stellte eine in sich geschlossene Reihe von 28 Übungsarbeiten dar, die nach steigendem Schwierigkeitsgrad gestuft waren. Der Grundlehrgang „Eisen erzieht“ genoss in der NS-Zeit besondere Aufmerksamkeit, weil die Eisenbearbeitung für die angestrebte Förderung kämpferischer Qualitäten und die Erzeugung von Arbeitsdisziplin von unübertrefflichem Wert zu sein schien (vgl. SEUBERT 1977; WOLSING 1977; KIPP 1978; PÄTZOLD 1980; KUNZE 1981; PÄTZOLD 1987; KIPP 1987). Die Tugenden, die mit dem disziplinierenden Grundlehrgang angestrebt bzw. gefördert werden sollten, waren: Exaktheit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit, Härte, Zähigkeit, Willensstärke, Hingabebereitschaft, Opferwilligkeit und Einsatzbereitschaft.

Wie wurde in der „Ordensburg der Arbeit“ mit dem Grundlehrgang „Eisen erzieht“ umgegangen?

„Die Bewertung der Arbeiten geschieht aufs allersorgfältigste. Da ist einmal die Sauberkeit des angefertigten Stückes, dann die Maßhaltigkeit usw. zu beurteilen. Selbstverständlich ist ja, dass sämtliche Übungsarbeiten genau nach Zeichnungen herzustellen sind. Aus diesem Grund erhält natürlich auch jeder Junge eine Zeichnung von dem anzufertigenden Arbeitsstück, damit er einmal die in der Zeichnung geforderten Arbeitsvorgänge und Maße berücksichtigt, zum anderen aber auch, dass er so früh wie möglich eine normgerechte Zeichnung zu lesen versteht. Ebenfalls eine Beurteilung erfährt die von den Jungen auf ihre Arbeitsstücke angewendete Zeit, wobei allerdings gesagt werden muss, dass uns diese in der ersten Zeit gar nicht so sehr interessiert. Wichtiger und wertvoller ist unbedingt die Erziehung der Jungen zur Qualitätsarbeit. Erst dann, wenn diese für jeden eine Selbstverständlichkeit geworden ist, wird zum Schnellarbeiten angehalten. Entsprechend werden auch unsere Bewertungen durchgeführt. Die Beurteilungsergebnisse der bisher gefertigten Arbeitsstücke sind teilweise sehr gut. Überhaupt, es ist eine Freude, zu sehen, mit welchem Eifer und mit welcher Begeisterung von den Jungen geschafft wird“ (o. Verf. 1938, 13).



Abb. 18: Feilübungen in der Lehrwerkstatt



Abb. 19: Der Maschinensaal der Lehrwerkstatt

Alle Lehrlinge, ganz gleich, in welchen Beruf sie später eingegliedert werden sollten, erhielten also eine Grundausbildung. Danach, also normalerweise etwa ein halbes Jahr nach Antritt der Lehre, wurde für jeden einzelnen Lehrling anhand seiner bis dahin erreichten Leistungen in Werkstatt und Berufsschule – und soweit möglich unter Berücksichtigung seines Berufswunsches – der endgültige Beruf festgelegt.

An Lehrberufen waren vorgesehen: Maschinenschlosser, Werkzeugmacher, Dreher, Schmied, Elektro-Installateur, Feinblechner, Schweißer, Universalfräser, Feinschleifer, Härter und Tischler.

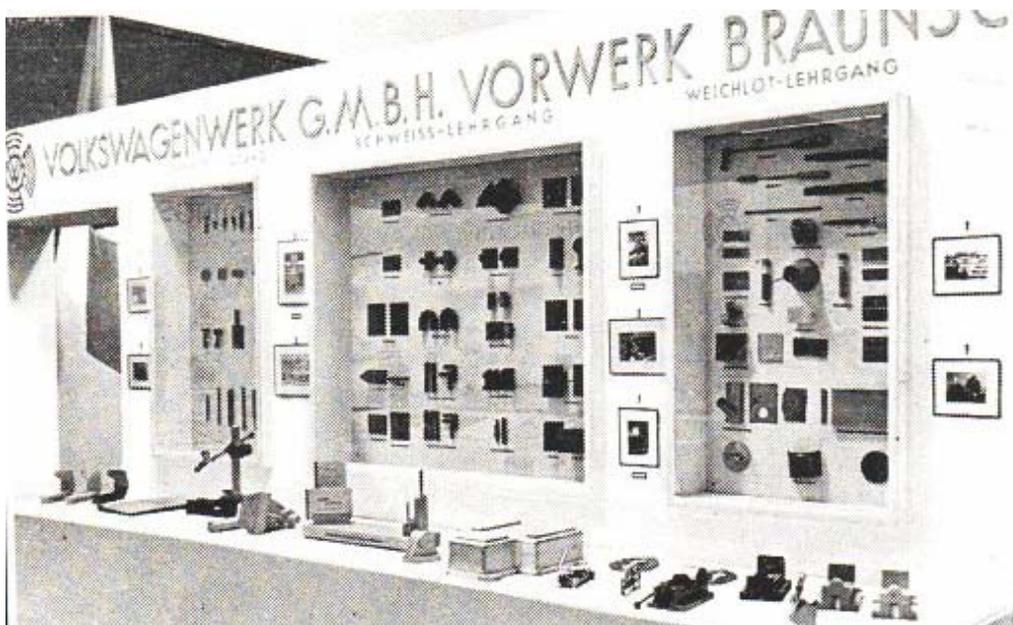


Abb. 20: Lehrgänge: Schmiede-Lehrgang, Schweiß-Lehrgang, Weichlöt-Lehrgang

Die Lehrzeit war laut Lehrvertrag auf drei Jahre festgelegt. Davon dienten die ersten zwei Jahre der reinen Werkstattausbildung im Vorwerk, während die Lehrlinge im 3. Lehrjahr in den Fertigungsbetrieben des Hauptwerkes Fallersleben die Ausbildung in der eigentlichen Fertigungsarbeit erhielten. Obwohl die Lehrlinge im 3. Lehrjahr zwar tagsüber im Hauptwerk arbeiteten, sollten sie im übrigen aber in der Lehrlingsgemeinschaft des Vorwerkes bleiben, d. h. wie vorher in den Heimen wohnen, die Werkberufsschule besuchen, und in ihrer Freizeit „betreut“ werden. Das Ausbildungspersonal der Werkstatt umfasste

1940	1941
1 Obermeister	1 Obermeister
12 Meister	14 Meister
45 Lehrgesellen	43 Lehrgesellen

Im Geschäftsbericht 1943 wird beklagt, dass durch Einberufungen des Ausbildungspersonals die Ausbildung zu leiden begann.

Neben der Braunschweiger Lehrwerkstatt unterhielt die Deutsche Arbeitsfront noch zwei weitere „Paten“-Lehrwerkstätten in Koblenz und Freisen (Kreis Birkenfeld/Baumholder), in denen Jugendliche aus der „Westmark“ ihr erstes Lehrjahr absolvieren konnten, bevor sie dann ins VW-Vorwerk übersiedelten.

Die Unterlagen über diese „Paten“-Lehrwerkstätten sind sehr spärlich – beabsichtigt war, dass diese beiden Lehrwerkstätten jährlich 100 Lehrlinge für das VW-Vorwerk stellen sollten. Einem Bericht der Braunschweiger Tageszeitung zufolge hatte am 15. Oktober 1938 „in den beiden DAF-Lehrwerkstätten ein neuer Lehrgang mit je 25 Schlosserlehrlingen begonnen“.

Bereits am 2. Mai 1938 – also zu Beginn der VW-Facharbeiterausbildung in den „Zwischenlagern“ – waren aus diesen beiden Lehrwerkstätten 100 Jugendliche von der Gesellschaft zur Vorbereitung des deutschen Volkswagens GmbH übernommen worden.

Die Eltern- und Feldpostbriefe 1/1940 berichten: „Nachdem zum 1. Mai 1940 weitere 211 Lehrlinge in das Volkswagen-Vorwerk aufgenommen wurden, sind insgesamt 800 Lehrlinge in unserem Werk tätig. Dazu kommt die Belegschaft der Paten-Lehrwerkstatt in Freisen mit 82 Lehrlingen“. Ungeklärt ist, warum die Koblenzer Lehrwerkstatt im Sommer 1940 nicht mehr erwähnt wurde.

8 Theoretische Werkberufsschulbildung

Die Werkberufsschule des Volkswagenvorwerks war ausschließlich für VW-Lehrlinge eingerichtet worden. Nach anfänglichen Aufbauschwierigkeiten gestaltete sich der weitere personelle Ausbau zügig:

Der Geschäftsbericht 1940 des VW-Vorwerkes Braunschweig weist einen Schulleiter und 8 Lehrer aus. Im Jahre 1941 standen sogar

- 1 Werkberufsschulleiter
- 9 Werkberufsschullehrer
- 1 Volksschullehrer
- 7 Hilfskräfte
- 2 Fachlehrer mit vorläufiger Genehmigung; davon
- 1 Schulmechaniker und
- 1 Foto-Laborant zur Verfügung.

Der Unterricht konnte im Jahre 1941 „ohne wesentliche Störung planmäßig mit 8 Wochenstunden durchgeführt werden. Darüber hinaus erhielten Lehrlinge des auslernenden Jahrgangs 1938 zusätzlich 2 Stunden wöchentlich Unterricht, z. T. in einem Begabtenförderungskursus, z. T. als Nachhilfekurs“ (GB 1941, 7).

Trotz mehrerer Kriegseinberufungen konnte noch im Jahre 1943 der Werkberufsschulunterricht im Umfang von 8 Wochenstunden erteilt werden: im Sommer 1943 bestanden „25 Klassen mit einer durchschnittlichen Klassenbesetzung von 23 Lehrlingen“ (GB 1943, 5).

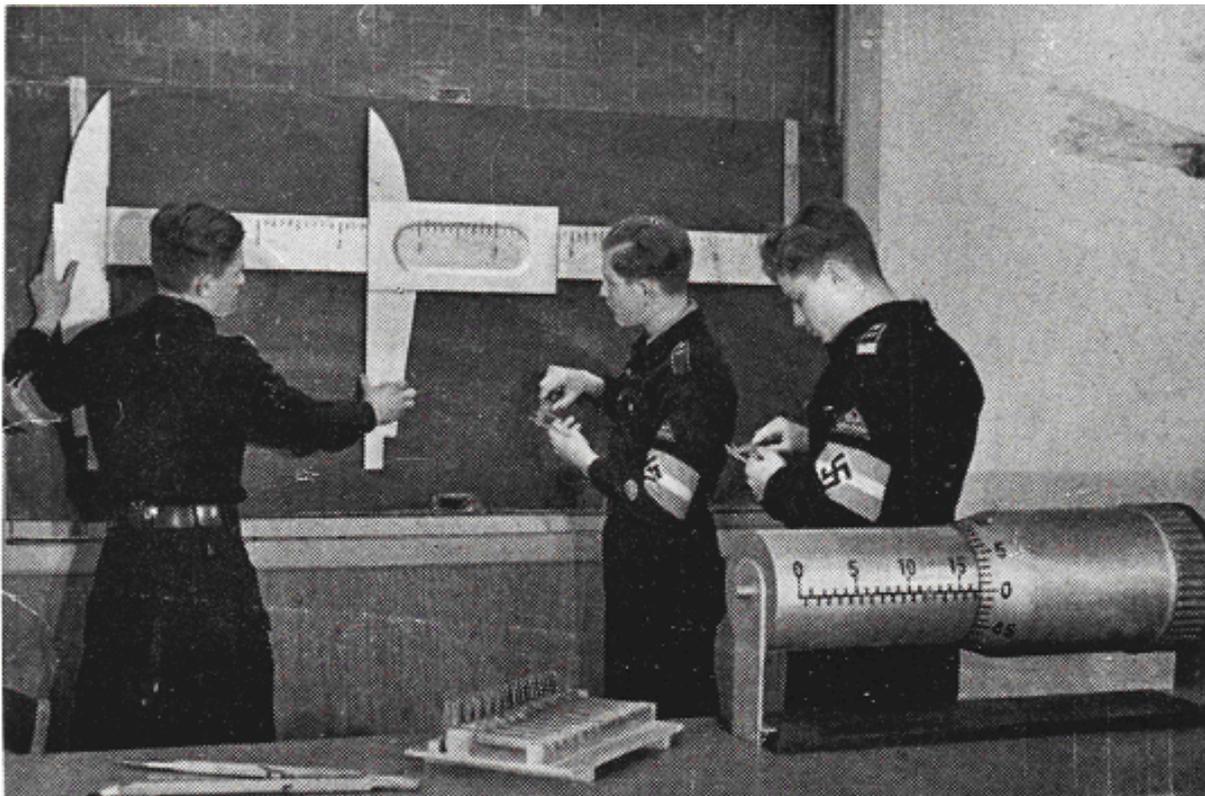


Abb. 21: Berufsschulunterricht in der Werkberufsschule

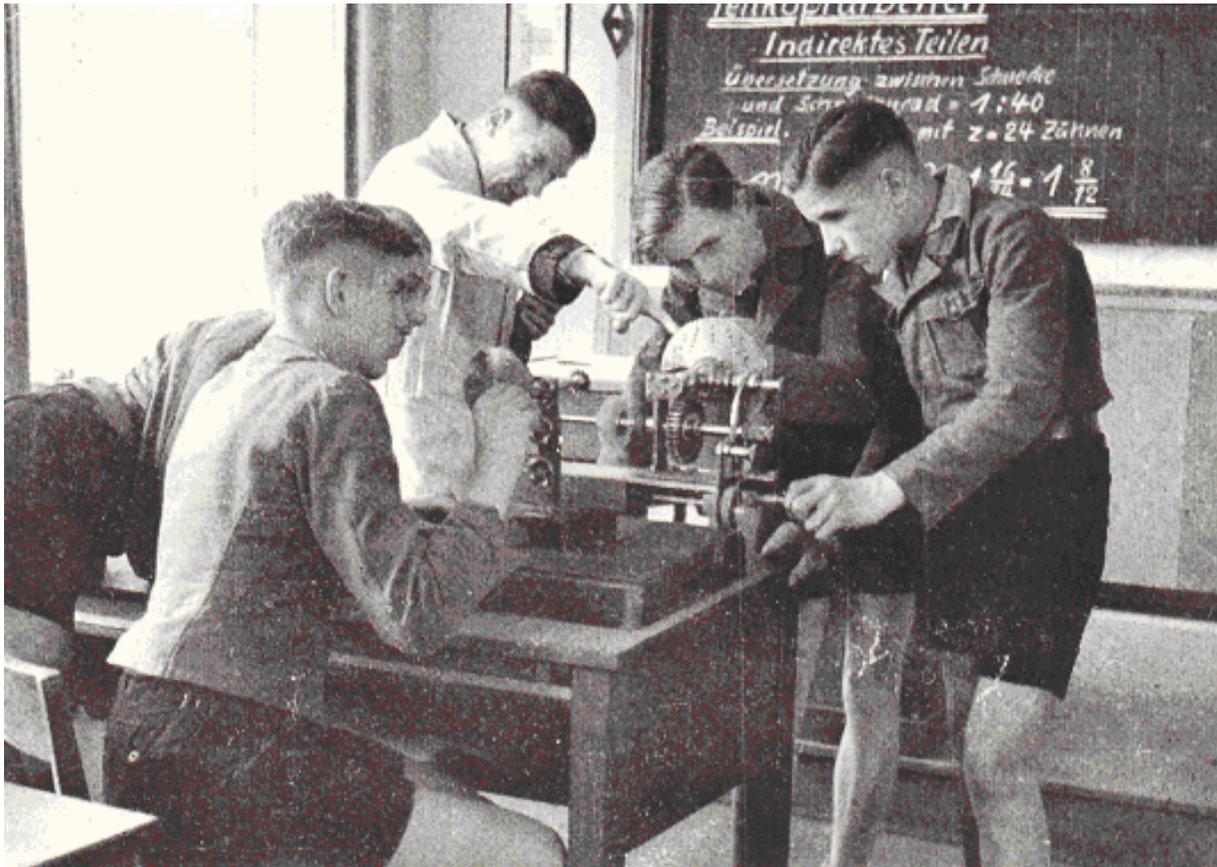


Abb. 22: Berufsschulunterricht: Modell eines Teilkopfes

Daneben wurden noch 8 Begabtenförderungskurse mit jeweils 20 bis 25 Teilnehmern durchgeführt. Diesem privilegierten Unterrichtsangebot der VW-Werkberufsschule stand im öffentlichen Berufsschulwesen des Reiches ein geradezu katastrophaler Mangel gegenüber: Dort waren, wie die geheimen Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS bereits am 15. Januar 1940 berichteten, „Klassenstärken von 100 Schülern, die durch Zusammenlegung entstanden, keine Seltenheit“ (BOBERACH 1984, 697). Die Situation der öffentlichen Berufsschulen war schon zu Beginn des Zweiten Weltkrieges kläglich: Aus dem gesamten Reichsgebiet wurden dramatische Beschränkungen gemeldet, so dass die mit dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 eingeführte allgemeine Berufsschulpflicht vielfach nur noch auf dem Papier bestand. „Viele Berufsschulen wurden geschlossen, weil die Gebäude zur Unterbringung von Soldaten zweckentfremdet wurden“ (WOLSING 1977, 684). Im Vergleich zu dieser Schulraumnot im öffentlichen Berufsschulwesen nimmt sich die – an sich keineswegs spärliche – räumliche Ausstattung der VW-Werkberufsschule besonders großzügig aus:

„Da gibt es nicht nur Klassenräume, da gibt es einen Raum für Versuchsvorführungen, einen Vortragssaal und einen Experimentierraum, mehrere Lehrerzimmer und ein Schulbüro, ein Zeichenbüro, eine Bücherei und einen Lehrmittelverkaufsraum, ferner einen Lehrmittel- und Ausstellungsraum, einen Fotoarbeits- und -unterrichtsraum und eine Schulwerkstatt. Es ist also an alles und jedes gedacht und Raumfragen spielen hier keine Rolle“ (LÜTHGE 1941b, 41).

9 Sport – Körpererziehung – Entwicklungslenkung – Leistungssteigerung

Der ausgiebige Sport im HJ-Lager und die vielfältigen Angebote für Leibesübungen im VW-Vorwerk sollten der körperlichen Entwicklung der Lehrlinge und nicht zuletzt der Förderung ihres Leistungsvermögens dienen.

Nicht allein die Kompensation einseitiger Belastungen wurde erstrebt, sondern eine gezielte Entwicklungslenkung durch Körpererziehung. Zu diesem Zwecke wurden für jeden Lehrling Konstitutionsbilder angefertigt, die den Körperzustand und die funktionelle Leistungsfähigkeit karteimäßig erfassten und spätere Kontrollen der körperlichen Entwicklung zuließen. Leibesübungen wurden gezielt auf die Berufserziehung bezogen: „Die Leibeserziehung im Volkswagen-Vorwerk geht völlig neue Wege. Nicht die körperliche Ertüchtigung ist ihr Ziel, sondern genau betrachtet sind die Leibesübungen unserer Lehrlinge eine auf den Beruf ausgerichtete notwendige Ergänzung unseres Gesamterziehungsplanes. [...] Wenn der Lehrling mit seinen 14 oder 15 Jahren zu uns kommt, versuchen wir zu ermitteln, welche Möglichkeiten (Erbanlagen) der Lehrling hinsichtlich seiner Konstitution mitbringt. Neben eingehenden Größen-Muskelumfangmessungen und Leistungsermittlungen werden die Prüfungen über die charakterliche Haltung bei Mut- und Entschlossenheitsleistungen und über das Verhalten in der sportlichen Gemeinschaft vorgenommen.

Alle Lehrlinge durchlaufen zunächst die Grundschule der Leibeserziehung. In verschiedenen Leibesübungsarten (allgemeine Körperschule, Lauf-Sprung-Schule, Bodenturnen, Ball- und Kampfspielschule, Geräteturnen, Schwimmen, Boxen, Rudern und Fechten) erwirbt der Lehrling die Fertigkeiten, die nach angemessener Zeit in einer Grundprüfung unter Beweis gestellt werden müssen. Einheitliche Grundausbildung und Beherrschung dieses Stoffes sind Voraussetzung für die Leistungsausbildung in einer dem Lehrling besonders liegenden Sportart. Der Lehrling findet zur Leistungsausbildung 8 verschiedene Wettkampfgruppen vor“ (MÜLLER 1939b, 8).

Der enorme verwaltungstechnische Aufwand, der mit der karteimäßigen Erfassung der sportlichen Leistungsdaten wie der körperlichen Konstitutionsdaten betrieben wurde, verweist auf die Bedeutung, die der Leibeserziehung der VW-Lehrlinge beigemessen wurde. Dies spiegelt sich dann auch in ihrem vergleichsweise hohen Zeitbudget: Neben dem täglichen Frühsport und der nach Sonderplan erteilten Leistungsausbildung am Spätnachmittag wurden den VW-Lehrlingen am Berufsschultag und am Samstag jeweils zwei Stunden Leibeserziehung erteilt.

2218
DER KDF  WAGEN

ELTERN- UND FELDPOSTBRIEFE · 4. JAHRGANG · 3. HEFT 1941
VOLKSWAGENWERK G·M·B·H VORWERK BRAUNSCHWEIG



Abb. 23: Leibeserziehung



Abb. 24: Leibeserziehung

Schließlich wird die besondere Bedeutung der Körpererziehung an den großzügigen Sportanlagen ablesbar, die nahezu ein Fünftel des gesamten Vorwerkgeländes beanspruchten: Große Sportanlage mit 400 m-Bahn und Anlagen für Sprung, Lauf und Wurf, ein offenes Schwimmbad mit Sprungturm und ein „Haus für Leibeserziehung“. Dieses enthielt neben einer großen Turnhalle und Geräteräumen Dusch- und Umkleideräume, einen besonderen Box- und Fechtraum, ein Lehrer- und Untersuchungszimmer sowie einen Arbeitsraum für Biologieunterricht.

10 Formationserziehung 2. Teil: HJ-Bann 468

Eine bebilderte Reportage, die am 1. Juni 1939 in der DAF-Zeitschrift *Arbeitertum* veröffentlicht wurde, entdeckt im Braunschweiger Volkswagenwerk „an allen Ecken und Enden Parallelen, die einen immer wieder an den Dienstbetrieb auf den Ordensburgen erinnern“ (ADAM 1939, 6).

Die Besonderheit der Facharbeiterausbildung im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig bestand darin, dass sie die zuvor beschriebene lehrwerkstattmäßige und werkberufsschulische Ausbildung eng verknüpfte mit weltanschaulicher Schulung nach nationalsozialistischen Grundsätzen - sie wurde von der HJ durchgeführt. Die Lehrlingsunterkünfte unterstanden ebenfalls der HJ.



Abb. 25: Heimordnung



Abb. 26: HJ-Heime mit Schwimmbad

Auf dem Vorwerksgelände gab es 8 Lehrlingsheime für jeweils 60 Jungen. Jedes Heim wurde von einem Heimleiter und einem Heimhelfer aus der HJ überwacht. Die Belegschaft aller Heime bildete einen Stamm, die Belegschaft jedes Heimes (60 Jungen) eine Gefolgschaft der HJ, von der je 20 Jungen eine Schar, jede Stubenbelegschaft (4 Jungen) eine Rotte bildeten.

Als Scharführer und Rottenführer wurden Jungen eingesetzt, die sich sowohl im Formationsdienst und im Heimdienst als auch in der Werkstatt und in der Werkberufsschule ausgezeichnet hatten.

Im Frühjahr 1940 wurde der HJ-Stamm des VW-Vorwerks Braunschweig von der Reichsjugendführung zum HJ-Bann 468 erhoben. Er bestand aus einer Streifendienst-Gefolgschaft, zwei Motor-Gefolgschaften, zwei Flieger-Gefolgschaften, einer Marine-Gefolgschaft, einer Feuerwehr-Gefolgschaft und dem Bann-Musikzug.



Abb. 27: NSKK-Gruppenführer Wagner zu Besuch. (Übergabe von 15 Leichtmotorrädern an die Motor-HJ)

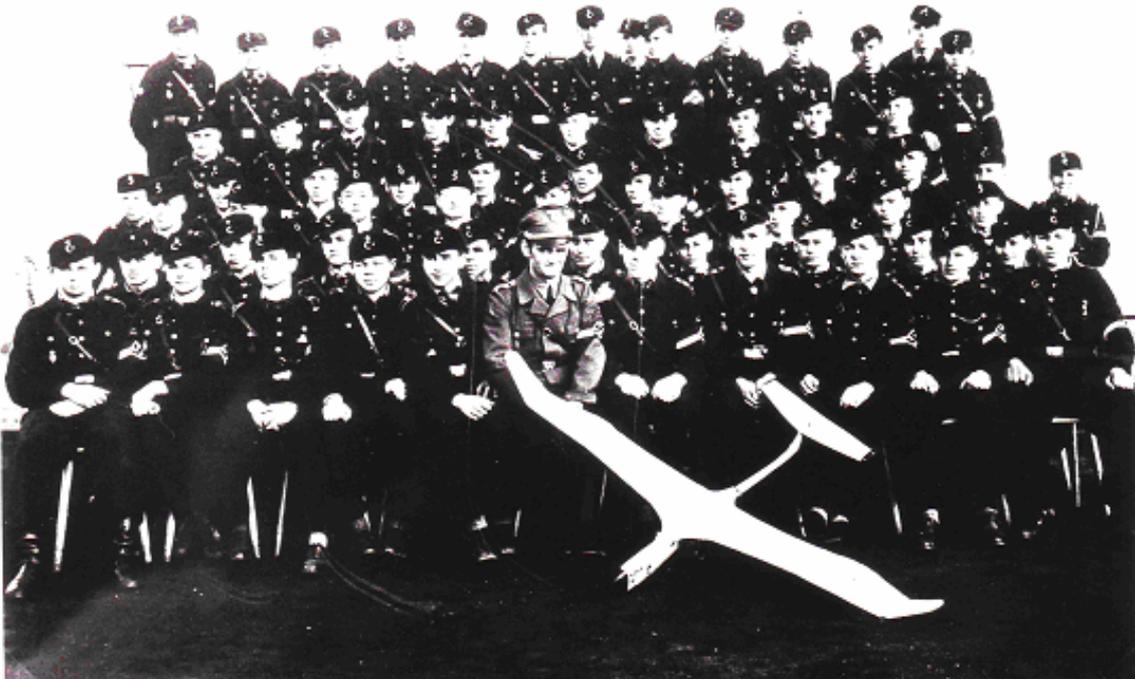


Abb. 28: Flieger-HJ

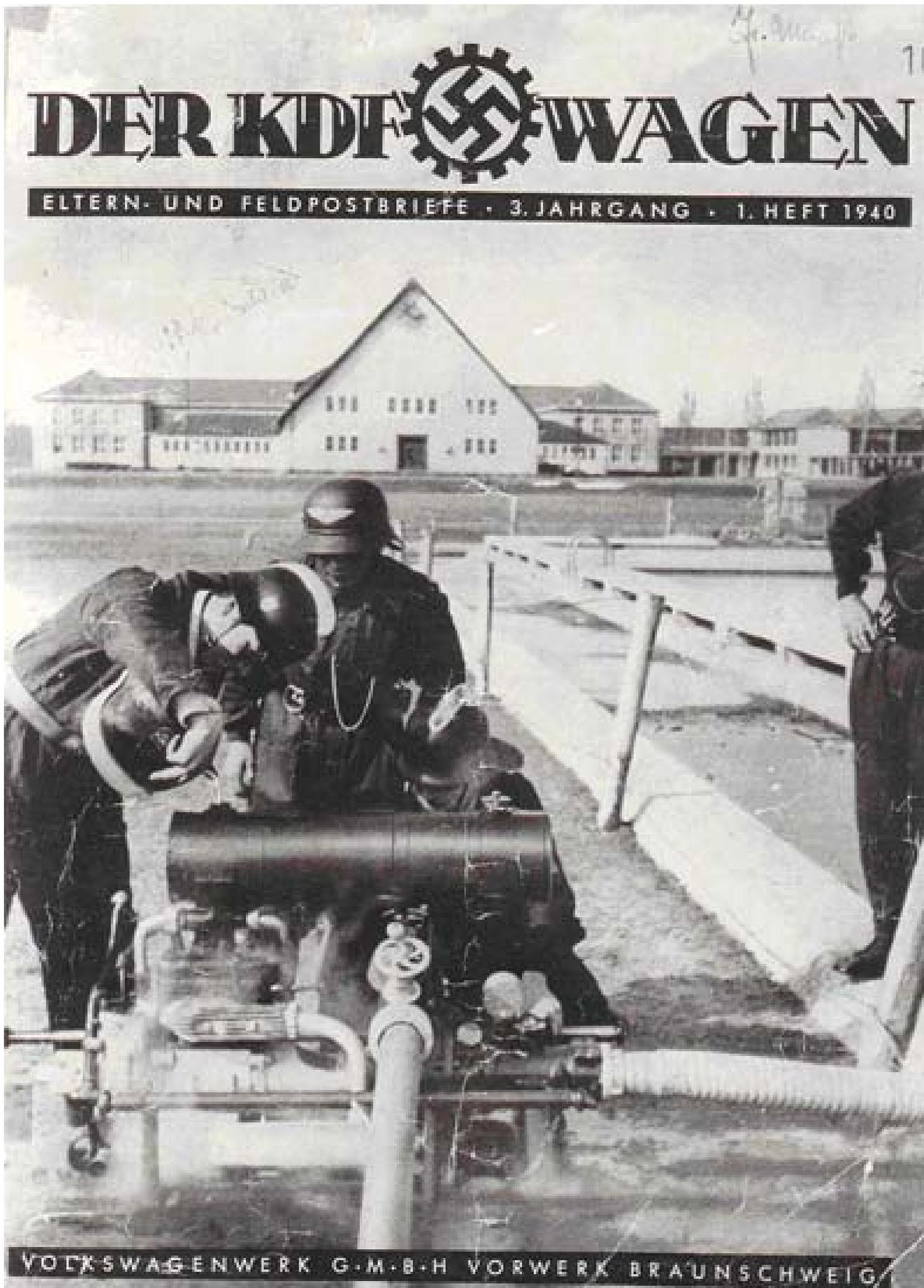


Abb. 29: Feuerwehr-HJ



Abb. 30: Der HJ-Bannmusikzug im VW-Werk

Kennzeichnend für das Leben in der „Ordensburg der Arbeit“ war die beinahe lückenlose Regelung des Tagesablaufes durch einen minutiösen „Dienstplan“, der dem einzelnen VW-Lehrling kaum frei verfügbare Zeit gewährte. Der Leiter des Ausbildungswesens begründete die Notwendigkeit des „Dienstplanes“ unmissverständlich: „Ordnung lässt sich in einer solch größeren Lebensgemeinschaft natürlich nur bei strengster Zeiteinteilung und straffer soldatischer Führung aufrecht erhalten. So wird das ganze Leben in den Heimen beherrscht durch den jeweiligen Dienstplan“ (MÜLLER 1939b, 10).

Zur Illustration dieses „Dienstplanes“ genügen wenige Stichworte: Wochenappell der Gesamtbelegschaft mit Verkündung des Wochensinnspruchs und kurzer Morgenfeier, allmorgendliches Flaggenhissen, Formationsdienst und Heimdienst, Antreten vor dem Marsch zur Werkstatt und zum Essen: abends und an Wochenenden gab es Ausmärsche, Gelände- und Schießübungen, Sportveranstaltungen, Theaterbesuche, Filmvorführungen, Heimabende und Schulungen.



Abb. 31: Appell

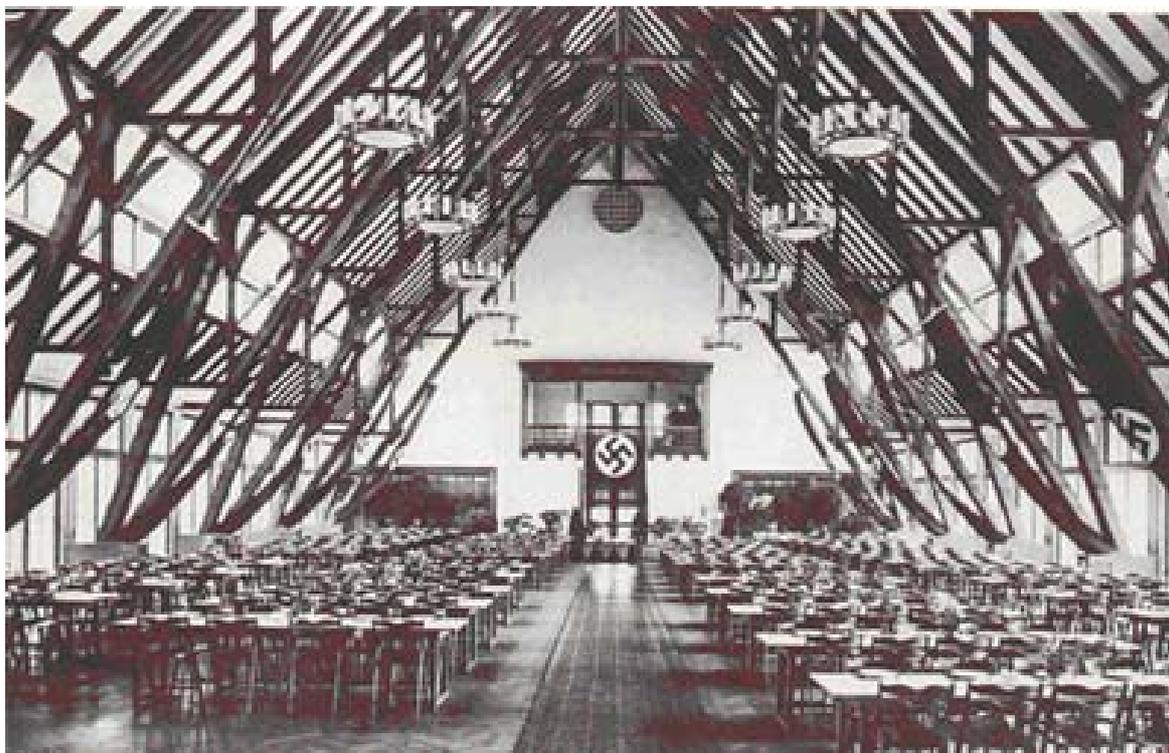


Abb. 32: Innenraum der KdF-Halle

Vom Wecken um 5.30 Uhr bis zum Zapfenstreich um 21.00 Uhr konnte der VW-Lehrling über ganze 1½ Stunden Freizeit verfügen, die ihm in drei halbstündigen Portionen nach dem Mittagessen, Kaffeetrinken und Abendessen gewährt wurden. Zwei Sonntage im Monat waren dienstfrei.

Dieser institutionell vorgegebene und rigide kontrollierte Zeitplan schloss Möglichkeiten individueller Lebensgestaltung nahezu vollständig aus. Die von der HJ inszenierten Formen jugendlichen Gemeinschaftslebens wirkten ungebrochen auf die aus ihren familiären Bezügen heraus gelösten und kasernierten VW-Lehrlinge. Das Sozialisationsklima in der „Ordensburg der Arbeit“ war gegen äußere Einflüsse, die die „Formationserziehung“ hätten konterkarieren können, abgeschirmt. Es fehlte jedes Korrektiv, das individuelle Gestaltungswünsche gegen den vom „Dienstplan“ festgeschriebenen und durch den Konformitätsdruck der Gruppe vervielfachten Gehorsamsanspruch hätte verteidigen können.

Andererseits dürfte die auf vollständige Einfügung des VW-Lehrlings in das Gemeinschaftsleben zielende, von der HJ betriebene „Formationserziehung“ bei vielen auf große Begeisterungsbereitschaft gestoßen sein. Das jugendgemäße Arrangement der „Formationserziehung“ mag latente Bedürfnisse vieler Jugendlicher getroffen haben – zumindest legen viele Erlebnisberichte der VW-Lehrlinge diese Einschätzung nahe: Die in den *Elternbriefen* abgedruckten Erlebnisberichte der VW-Lehrlinge strotzen vor Begeisterung und bekunden eine permanente „Einsatzbereitschaft“, die sich den Anforderungen der „Ordensburg“ widerspruchslos fügt.

Besondere Gelegenheit zur rituellen Beschwörung der nationalsozialistischen Betriebsgemeinschaftsidee boten die alljährlich stattfindenden Einschreibungs- und Freisprechungsfeiern der ins VW-Werk aufgenommenen und daraus scheidenden Lehrlinge:

„Es herrschte eine feierliche Stille als der Betriebsjugendwalter, beauftragt durch den Betriebsobmann Trautewig, den Vertreter aller neuen Lehrlinge mit Handschlag über der Fahne auf die Betriebsgemeinschaft Volkswagen-Vorwerk verpflichtete. In eindringlichen Worten wusste der Betriebsobmann die Aufgaben der neuen Lehrlinge zu schildern und freudig erklärte der neue Jahrgang seine Bereitschaft zum Einsatz für Werk, Führer und Vaterland“ (HUPPERTZ 1943, 7).

Der rituelle Vollzug der Aufnahme und der Freisprechung der VW-Lehrlinge war zweifellos eine Besonderheit dieses „nationalsozialistischen Musterbetriebes“, die den „Ordensburg“-Charakter illustriert.

Als Beleg dafür, dass die nationalsozialistisch überformte Gehorsamserzeugung „perfekt“ gelang, kann eine Bild-Überschrift über einem Foto herhalten, das - wie so viele aus dieser Zeit - fröhliche Gesichter zeigt: „Beim Marsch zur Arbeit oder auch zum Essen wird angetreten. Es ist ein Zeichen für den guten Geist, der hier herrscht, dass dies sowohl zum einen als auch zum anderen Zwecke mit gleich froher Freude und schneller Bereitschaft geschieht“ (ADAM 1939, 5).

11 Militarisierung des Lehrlingsalltags im VW-Vorwerk

Es gibt eine Fülle von Hinweisen, die die Allgegenwart soldatischer Formen und damit eine durchgängige Militarisierung des Lehrlingsalltags im VW-Vorwerk bestätigen: In einem Merkblatt für die Eltern der zukünftigen VW-Lehrlinge hatte die Gesellschaft zur Vorbereitung des deutschen Volkswagens, Vorwerk Braunschweig, niedergelegt, dass für die VW-Lehrlinge *einheitlich nur die Uniform der Hitlerjugend* in Frage komme: „Damit ist auch für das Verhalten außerhalb der Werkstätten die soldatische Form gegeben. Zivilanzüge werden nicht getragen“.

Im VW-Vorwerk war es üblich, Beginn und Ende der Arbeitszeit und der Pausen durch Trompetensignale anzukündigen. Die Anregung zu dieser symbolisch aufgeladenen Form der Trompetensignal-Kommunikation, die ihren militärischen Charakter lautstark zu erkennen gibt, geht ebenfalls auf Karl ARNHOLD (1937a, 111) zurück.

Während des Krieges verstärkte sich die Militarisierung des Lehrlingsalltags. Dies dokumentiert die Umbenennung der *Elternbriefe* in *Eltern- und Feldpostbriefe* und schließlich in *Die Vorwerk-Fanfare*⁸.

Die Umbenennung, bei deren Erläuterung der stellvertretende Betriebsführer und SSStandartenführer Felix SCHMIDT von „Eltern- und Frontbriefen“ schreibt, sollte dem Informationsaustausch zwischen Front und Heimat Rechnung tragen und bot Gelegenheit, den Sinn und Zweck dieser Werkszeitschrift in Erinnerung zu rufen; nämlich „die Einsatzkraft für unsere Kriegsaufgabe, auf die wir allesamt stolz sind, vollauf zu erhalten“ (SCHMIDT 1940a, 3).

Im Neujahrsgruß 1941 schreibt Prof. Dr. PORSCHE vom „Arbeitsplatz an der Heimatfront“ (PORSCHE 1941, 3) und ein Jahr später bestätigen Prof. Dr. PORSCHE, Dr. LAFFERENTZ und Dr. PIECH, dass auch die VW-Lehrlinge „heute an der Front im Kampf um Deutschlands Zukunft“ stünden (PORSCHE / LAFFERENTZ / PIECH 1942, 3).

Neben diesen eher formelhaften Bewaffnungen der Sprache, die die zunehmende Militarisierung der Werkszeitschrift belegen, stehen ganz eindeutige Beiträge, wie etwa der von Karl ARNHOLD, „Männer und Waffen“ (ARNHOLD 1942d), aber auch unverdächtig erscheinende Beiträge, wie der des stellvertretenden Betriebsführers und SS-Standartenführers Felix SCHMIDT, „Die Braut des Lehrlings“ (SCHMIDT 1940b), die dafür sorgten, dass die Militarisierung der VW-Vorwerkzeitschrift nicht zu kurz kam. Die Militarisierung des Lehrlingsalltags im VW-Vorwerk, die sich in der kasernenmäßigen Abgeschlossenheit des Vorwerkgeländes und der rigiden Dienstplanwirtschaft des Tagesablaufes niederschlug, wurde ergänzt durch *zahlreiche Besuche von Militärs*.



Abb. 33: Besuch im VW-Vorwerk: General der Infanterie Muff mit Verbindungsoffizieren

Dies alles scheint noch nicht genügt zu haben, denn im Frühjahr 1941 schlug der Heimleiter des Heimes Nr. 7 vor, den Stuben der Lehrlingsheime die *Namen von Ritterkreuzträgern* zu geben. Im Novemberheft 1941 der *Eltern- und Feldpostbriefe* steht zu lesen: „Die Idee begeisterte unsere Jungen. Der Name eines Ritterkreuzträgers sollte über ihrer Stube stehen, der Name eines heldenhaften Mannes, der ihnen Vorbild sein sollte für die Lehre und fürs Leben.“ Im gleichen Heft wurde berichtet, dass bereits zwanzig Ritterkreuzträger sich bereit gefunden hatten, Patenschaften für die Stuben der Lehrlingsheime zu übernehmen: „Wir freuen uns ganz besonders, über diese Unternehmung unserer Jungen berichten zu können, zeigt sie doch, wie stark das soldatische Ideal in unserer Jugend verankert ist“ (Heim 7, General-Dietl-Stube. In: *Eltern- und Feldpostbriefe* 4 [1941] 50f.).

12 Leistungskontrolle und Leistungsbewertung: „Mannschaft leistet“ – landsmannschaftliche Leistungsgemeinschaften

Die Parole „Mannschaft leistet!“ gehörte zum Kernbestand des Berufserziehungsrepertoires der Deutschen Arbeitsfront (vgl. ARNHOLD 1938; ARNHOLD 1942a; ARNHOLD 1942b; KIPP 1978, 68 u. 141). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sie in der Facharbeiterausbildung des VW-Vorwerks allenthalben bemüht wurde. Die Berufserziehungsarbeit im VW-

Werk sollte höchsten Leistungsanforderungen genügen. Deshalb war es nur konsequent, dass die Ausbildungsleitung um eine kontinuierliche Leistungsbeurteilung der VW-Lehrlinge bemüht war. Beurteilungsunterlagen konnten während der Lehrzeit aus den Ergebnissen der insgesamt 28 Lehrarbeiten des fünfmonatigen Grundlehrgangs „Eisen erzieht“ und aus den in dreimonatigen Abständen durchgeführten „Zwischenlehrarbeiten“ (vgl. HEROLD 1941) sowie aus der Auswertung des „Werkbuchs“ (vgl. SCHMIDT 1942) gewonnen werden. Durch die systematische Auswertung dieser Beurteilungsunterlagen konnte sich die VW-Ausbildungsleitung ein relativ zuverlässiges Bild von den Fortschritten und Ausbildungslücken ihrer Lehrlinge verschaffen. Dabei ist bemerkenswert, dass die Leistungskontrollen nicht von den Ausbildern, sondern von einer unmittelbar der Ausbildungsleitung unterstellten Revisionsabteilung durchgeführt wurden. Auf diese Weise sollte eine Beeinflussung des Prüfergebnisses durch einzelne Ausbilder ausgeschlossen werden. Die Revisionsabteilung wertete jede einzelne Lehrarbeit nach einem Punkte-System aus und legte einen Bewertungsbogen an, der die Grundlage für die arbeitscharakterologische Beurteilung des Lehrlings bildete. So wurde eine kontinuierliche Leistungsbeurteilung der VW-Lehrlinge möglich (vgl. HESSE 1939).

Bemerkenswerterweise wurden die Prüfungsergebnisse zwar bei den einzelnen Lehrlingen erhoben, aber in der betrieblichen Öffentlichkeit nur als Gruppenleistungen ausgewiesen. Das Aushängen der Bewertungskarten in der Lehrwerkstatt sollte anspornend wirken, aber nicht den einzelnen Lehrling herausstellen, sondern die Gruppenleistung. Der Ausbildungsleiter begründete dieses Vorgehen:

„Damit nun aber in unseren Jungen kein falscher Ehrgeiz geweckt wird, haben wir sie in Leistungsgemeinschaften unterteilt und bringen nicht Einzelleistungen, sondern nur die Leistungsergebnisse dieser Gruppen auf Kurventafeln in der Lehrwerkstatt zum Aushang. So wird verhindert, dass der einzelne Lehrling nur aus selbstsüchtigen Gründen strebt; er tritt zurück hinter der Gemeinschaft, wobei der Kameradschaftsgeist der jeweiligen Gruppe dafür sorgt, dass keiner aus dem Rahmen fällt“ (MÜLLER 1939b, 5).

Komplementär zur „Formationserziehung“ außerhalb des betrieblichen Lern- und Arbeitszusammenhangs wurde in der betrieblichen Berufsausbildung die nationalsozialistische Betriebsgemeinschaftsidee beschworen und durch die Bildung von „Leistungsgemeinschaften“ realisiert. Durch die Verschmelzung dieser außer- und innerbetrieblichen Erziehungseinflüsse sollte „eine Ganzheitserziehung des Lehrlings“ (MÜLLER 1939b, 12) gewährleistet werden.

Nach dem heutigem Kenntnisstand finden sich nirgendwo sonst in der betrieblichen Berufserziehungspraxis der NS-Zeit „Leistungsgemeinschaften“ wie im VW-Vorwerk, das auch in dieser Hinsicht die „Grundsätze nationalsozialistischer Berufserziehung“ (ARNHOLD 1938; ARNHOLD 1942b) vorbildlich einzulösen versuchte.

Dass die „Leistungsgemeinschaften“ nach der landsmannschaftlichen Herkunft der VW-Lehrlinge zusammengestellt wurden, ist eine Besonderheit, die der Ausbildungsleiter folgendermaßen erläuterte:

„Die Aufstellung der *Leistungsgemeinschaften* (die übrigens mit der Klasseneinteilung für unsere Berufsschule zusammenfällt) haben wir nicht nach den üblichen, meist äußerlichen Gegebenheiten (Körpergröße, Alphabet) vorgenommen, sondern nach der *landsmannschaftlichen Zugehörigkeit* der Lehrlinge. Dieser Einteilung liegt die Absicht zugrunde, die zwischen den rassischen Voraussetzungen einerseits und den einzelnen handwerklichen, sportlichen und schulischen Fähigkeiten andererseits bestehenden Zusammenhänge aufzuzeigen. Soweit das bisher überhaupt geschehen ist, konnte man sich nur auf Einzeluntersuchungen stützen. Hier im Vorwerk ist die einzigartige Möglichkeit gegeben, an größeren Gruppen aus den verschiedensten Gauen unseres Landes unter völlig gleichen Bedingungen entsprechende Erhebungen anzustellen“ (MÜLLER 1939b, 5f.).

Die Ausbildungsleitung des VW-Vorwerks war von einem schier unstillbaren Datenhunger besessen und verwandte auf die „Verwaltungstechnische Erfassung“ (KÖRTING 1939) der Lehrlinge besondere Sorgfalt: Neben der Anmeldung bei der Ortspolizeibehörde und Ortskrankenkasse wurde der VW-Lehrling im Vorwerk selbst „noch einmal karteimäßig erfasst. Diese Lehrlingskartei sagt uns alles, sie begleitet sozusagen den Jungen bis zur Beendigung seiner Lehrzeit. In ihr sind u. a. enthalten: die Zensuren des letzten Schulzeugnisses, die Daten der HJ-Formationen, das Ergebnis der Eignungsprüfung usw. Selbstverständlich fehlen da nicht die laufenden Eintragungen über den Ausbildungsgang in Werkstatt und Schule, über die körperliche und geistige Entwicklung des Jugendlichen, sowie seine Leistungen im Sport. Weiterhin sind verzeichnet: die Anwesenheit in Betrieb und Schule, außerdem Krankheiten, Urlaub, Sonder-Lehrgänge, Auszeichnungen und Strafen. Jede Kartei wird gewissenhaft geführt und ist somit ein Spiegelbild des Lehrlings“ (KÖRTING 1939, 13).

Über das, was die Ausbildungsleitung des VW-Vorwerks mit diesen immensen Datenbeständen anfang, welche praktischen Folgerungen aus den zum Teil obskuren Erhebungen gezogen wurden, liegen keine Berichte vor.

Das pragmatische Anliegen, die landsmannschaftliche Verschiedenheit der VW-Lehrlinge zu differenzierten beruflichen Fähigkeiten zu entfalten und damit eine „rassische“ Optimierung der Ausbildungsergebnisse in der „Ordensburg der Arbeit“ zu betreiben, ergänzte das ideologische Anliegen, die einzelnen VW-Lehrlinge in der „Betriebsgemeinschaft“ zu einer „Leistungsgemeinschaft“ zu verschmelzen.

13 Herausbildung und Festigung des Elite-Bewusstseins der VW-Vorwerker

Das VW-Vorwerk Braunschweig als mustergültige Berufserziehungsstätte hat nicht nur in der damaligen Presse erhebliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen, sondern war zeitweise geradezu eine Pilgerstätte für Interessierte, die sich über die dortige Berufserziehungsarbeit informieren wollten. Die *Elternbriefe* bzw. ihre Nachfolgezeitschriften dokumentieren zahlreiche Besuche; dabei werden die Besucher häufig auch auf Fotos abgebildet, ihre Funktion wird dem Leser erläutert, die Bedeutung des VW-Vorwerks und der dort praktizierten „ganzheitlichen“ Facharbeiterausbildung wird immer wieder herausgestellt.

Es dürfte für die Herausbildung und Festigung des Elite-Bewusstseins der VW-Lehrlinge und ihrer Ausbilder nicht ohne Folgen gewesen sein, wenn beispielsweise die *Berliner Illustrierte* einen Bericht mit der Schlagzeile „Das wird Elite“ veröffentlichte. Oder wenn namhafte Persönlichkeiten aus Partei und Staat, Wehrmacht und Wissenschaft das VW-Vorwerk durch ihren Besuch aufwerteten⁹.



Abb. 34: Dr. Robert Ley, Leiter der Deutschen Arbeitsfront, zu Besuch im VW-Vorwerk; im Gespräch mit Ausbildungsleiter K. F. Müller



Abb. 35: Der Gauleiter von Süd-Hannover-Braunschweig, Reichserziehungsminister Rust, Ministerpräsident Klagges und Gäste der TH Braunschweig besichtigen die Anlagen des VW-Vorwerkes

Oder wenn im *Angriff* vom 24. April 1942 zu lesen war, was sinngemäß auch in anderen Presseorganen¹⁰ und im Rundfunk verbreitet wurde: „Zwischen 14 und 15 Jahren, vom Dreikäsehoch bis zum lang geschossenen Kerl, blond-, braun- und schwarzschofzig, aus allen Gauen und Volksschichten Deutschlands stammend, sind sie zum ersten Male fern dem Elternhaus einer größeren Gemeinschaft eingereiht. Auch volksdeutsche Jungen, Jungen aus den neuen Reichsgebieten und junge Norweger stehen in Reih und Glied, um in Lehrlingsheim und Lehrwerkstatt des Volkswagenwerkes von deutscher Jugenderziehung und Werkmannslehre den ersten und unvergesslichen Eindruck zu erfahren. Diese Jungen, für die das Werk alle Bekleidungsgegenstände mit Ausnahme der Leibwäsche stellt, die es beköstigt und vom Haarschnitt bis zur Stiefelsohle versorgt, erhalten eine allgemeine und berufliche Ausbildung, wie sie nur noch wenigen ihrer Altersgenossen zuteil wird. Die Ergebnisse der Prüfungen sind für die Güte dieser Ausbildung ein guter Wertmesser.“

Die VW-Lehrlinge wurden mehrfach abkommandiert, um bei in Braunschweig stattfindenden Veranstaltungen der NSDAP bzw. HJ als „Ehrenkompanie“ zu fungieren.

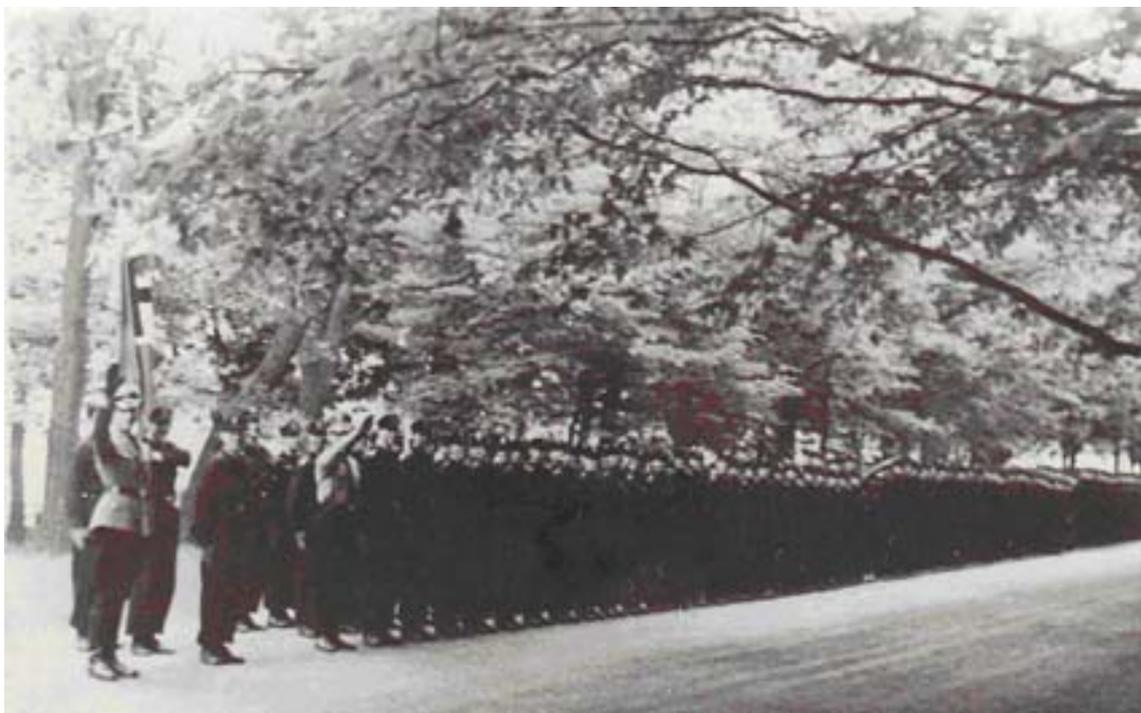


Abb. 36: Der HJ-Bann 468 als „Ehrenkompanie“ angetreten



Abb. 37: „Ehrenkompanie“ für den Chef der Reichskanzlei, Lammers



Abb. 38: „Ehrenkompanie“ für NSKK-Korpsführer Hühnlein

Schließlich ist zu erwähnen, dass das VW-Vorwerk wegen seiner als vorbildlich anerkannten Lehrlingsheime gelegentlich auch als Tagungsstätte für die Ausbildung von Heimleitern genutzt wurde.

14 Ausbildungsqualität und Kriegsproduktion

Der elitäre Anspruch der VW-Facharbeiterausbildung, den die DAF-Propagandisten lautstark reklamierten, wurde in der realen Ausbildungspraxis nur kurzzeitig eingelöst. Mit zunehmender Dauer des Krieges sank die Ausbildungsqualität: Bereits das Geschäftsjahr 1940, „das allgemein im Zeichen der Kriegsproduktion stand, brachte für das Vorwerk eine gewisse Umstellung vom Ausbildungsbetrieb zum Produktionsbetrieb (GB 1940, 1). Diese Umstellung, die das Volkswagenwerk in den Dienst der Luftwaffenrüstungsindustrie stellte und zur „Nachbaufirma für das Junkers-Fertigungsprogramm“ (GB 1940, 1) werden ließ, führte u. a. dazu, dass die Lehrwerkstatt immer stärker in die Produktion einbezogen wurde. Die teilweise erheblichen Schwankungen im Personalbestand sowie die Schwankungen der Auftragslage und der Ausnutzung der Kapazitäten schlugen bis in die Lehrwerkstatt durch und ließen es immer weniger zu, eine von der Produktion unabhängige, hochwertige Facharbeiterausbildung zu praktizieren.

Der Konflikt zwischen qualifikatorischen und produktiven Ansprüchen verschärfte sich, was bereits der Geschäftsbericht des Vorwerks für das Jahr 1940 erkennen lässt: „Die Hereinnahme von Aufträgen für die Lehrwerkstatt hat sich bis heute immer sehr schwierig gestaltet, da nicht jede Arbeit für die Lehrwerkstatt geeignet ist und der Ausbildung der Lehrlinge jederzeit Rechnung getragen werden muß“ (GB 1940, 2). Der Geschäftsbericht für das Jahr 1941 stellt fest: „Äußerst schwierig war auch in diesem Jahr die Heranschaffung von geeigneten Aufträgen für die einzelnen Berufsgruppen der Lehrlingsausbildung“ (GB 1941, 3).

Gleichwohl zieht der Geschäftsbericht eine positive Gesamtbilanz: „Das Geschäftsjahr 1941 brachte für das Vorwerk die erwartete günstige Entwicklung sowohl im Sinne der Lehrlingsausbildung wie auch im Hinblick auf die Produktionsleistung“ (GB 1941, 1). Und weiter: Die Ausbringung an Produktionsstunden im Jahre 1941 durch Facharbeiter mit einer anteiligen Leistung der Lehrlinge des 2. und 3. Lehrjahres betrug rund 1 Million Stunden. [...] Zusammen ergaben sich rund 580.000 Produktionsstunden der Facharbeiter, zu denen noch rund 420.000 Stunden der Lehrlinge kamen. Die Lehrwerkstatt erledigte in diesem Jahre 2.092 Aufträge, das entspricht einer monatlichen Ausbringung von durchschnittlich 174 Aufträgen“ (GB 1941, 4).

Die Produktionsleistung der Lehrwerkstatt höhnte jedoch zugleich ihre Qualifikationsleistung aus. Der Einsatz der Lehrlinge zu kriegswichtigen Produktionsarbeiten führte zur Erweiterung des Maschinenparks in der Lehrwerkstatt und zur Einführung der Serienproduktion. Da aber die serienmäßige Kriegsproduktion für Ausbildungszwecke wenig brauchbar ist, sank die Ausbildungsqualität alsbald deutlich ab.

Wie sehr der Krieg das Ausbildungsgeschehen in der „Ordensburg der Arbeit“ beeinträchtigte, belegt eine Feststellung im Geschäftsbericht für das Jahr 1943: „Es ist nicht zu verkennen, dass die gute Ausbildung, welche wir früher, und so weit wie möglich bis in die jüngste Zeit unseren Lehrlingen zu geben gewohnt waren, unter dem Druck der Kriegsverhältnisse (Einberufungen des Ausbildungspersonals) zu leiden begann“ (GB 1943, 4).

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse der VW-Facharbeiterprüfungen aus dem Jahre 1941 und 1943 macht das Absinken der Ausbildungsqualität augenfällig:

	1941		1943	
mit <i>Auszeichnung</i> best.	27 Lehlr.	= 10,3 %	6 Lehlr.	= 2,55 %
mit <i>sehr gut</i> best.	22 Lehlr.	= 8,4 %	22 Lehlr.	= 9,40 %
mit <i>gut</i> best.	138 Lehlr.	= 52,4 %	84 Lehlr.	= 35,90 %
mit <i>befriedigend</i> best.	72 Lehlr.	= 27,4 %	106 Lehlr.	= 45,30 %
mit <i>ausreichend</i> best.	4 Lehlr.	= 1,5 %	14 Lehlr.	= 6,00 %
mit <i>mangelhaft</i> best.	<u>0 Lehlr.</u>	= <u>0 %</u>	<u>2 Lehlr.</u>	= <u>0,85 %</u>
	263 Lehlr.	= 100 %	234 Lehlr.	= 100 %

(Quelle: Geschäftsbericht 1941, 5 und Geschäftsbericht 1943, 3)

Nach der Frühjahrsprüfung 1943 - nachdem das VW-Vorwerk insgesamt 736 Facharbeiterprüfungen vorweisen konnte - zeichnete der Zentralausbildungsleiter ein umfassendes Leistungsbild und erläuterte die sinkenden Prüfungsergebnisse: „Wenn die praktischen Ergebnisse nicht mehr den Höchststand haben, so ist das lediglich als Folge der Kriegsnotwendigkeiten anzusehen, wobei sich insbesondere die Einberufung einer großen Zahl unserer Meister und Lehrgesellen nachteilig auswirkt“ (SCHRÖTER 1943, 9).

Immerhin lag das Prüfungsdurchschnittsergebnis der VW-Lehrlinge im Frühjahr 1943 bei der Note 2,6, während der Reichsdurchschnitt der Facharbeiterprüfungen „über eine Note tiefer“ lag (SCHRÖTER 1943, 9).

Indessen nahm die Lehrwerkstatt im VW-Vorwerk Braunschweig im Laufe des Krieges immer mehr den Charakter einer Produktionsabteilung an: Mit der Erweiterung des Maschinenparks und der Heranziehung der VW-Lehrlinge zur serienmäßigen Kriegsproduktion war die ursprünglich angestrebte und anfangs auch praktizierte anspruchsvolle Facharbeiterausbildung ausgehöhlt worden. An die Stelle umfassender Fachausbildung trat kurzfristige Anlernung – folgerichtig sank die Ausbildungsqualität.

Nicht nur die Ausbildung, auch die Prüfungen wurden während des Krieges des Öfteren durch Kriegseinwirkungen gestört und unterbrochen: So musste bereits die erste schriftliche Facharbeiterprüfung, die für den Vormittag des 11. Februar 1941 angesetzt war, wegen Fliegeralarms auf den Nachmittag verschoben werden. Kaum hatten die Prüflinge eine halbe Stunde über ihren schriftlichen Aufgaben gebrütet, gab es wieder Fliegeralarm und alle stürmten in den Luftschutzbunker.

Mit der militärischen Niederlage des Nationalsozialismus kam auch die Facharbeiterausbildung im VW-Vorwerk Braunschweig zum Erliegen.

Anmerkungen:

¹Der Name „Volkswagenvorwerk“ ist von doppelter Bedeutung: Das „Vorwerk“ Braunschweig besorgte „Auswahl, Erziehung und Ausrichtung der künftigen Gefolgschaftsmitglieder“, hatte also durch systematische Berufserziehung für den Facharbeiternachwuchs des Hauptwerkes zu sorgen. Es diente außerdem zur Herstellung von Spezialwerkzeugen und Einrichtungsgegenständen für das Hauptwerk in Fallersleben. Das Volkswagenwerk selbst erstreckte sich über ein riesiges Gebiet von insgesamt 28 Gemeinden, die am 1. 7. 1938, wenige Monate nach der Grundsteinlegung des VW-Werkes, unter dem Namen Wolfsburg zusammengefasst wurden.

²Allerdings wurde ein erheblicher Teil der im VW-Vorwerk ausgebildeten Facharbeiter unmittelbar nach der Facharbeiterprüfung zum Kriegsdienst eingezogen, so dass die Werksleitung dazu überging, durch innerbetriebliche Werbung, z. B. in der Werkszeitschrift, aus der Belegschaft neue „Unterführer“ zu rekrutieren: „Mehr denn je brauchen wir heute im Betrieb gute Unterführer, die fachlich, politisch und charakterlich stark genug sind, um die kriegsbedingten Aufgaben zu lösen. Wir sind durch die heutige Lage gezwungen, die erhöhten Programme mit ausländischen Arbeitern durchzuführen. Da sich diese ausländischen Arbeitskräfte nun aus verschiedenen Nationen zusammensetzen, ist es natürlicherweise für die Führung nicht immer leicht, diese verschiedenartigen Menschen zu einer geschlossenen Arbeitsleistung zu bringen. Verschiedene Sprachen, Lebensweisen, Gewohnheiten erschweren die Arbeit. Alle diese Schwierigkeiten verlangen von Führer und Unterführer viel Geduld, Willenskraft, Pflichtbewusstsein und unermüdlichen Einsatz“ (MAYR 1943, 3).

Zum Bedarf an „Unterführern“ während des Krieges und zur Mitwirkung der DAF bei der „psychologisch-charakterologischen Auslese“ vgl. GEUTER 1987, 92f.

Das Bestreben, „kurz- wie langfristig einen neuen loyalen Arbeitertypus zu schaffen, quasi einen Stamarbeiter aus der Retorte“ (ROTH 1987, 67) kennzeichnete nicht nur das VW-Management; die entsprechende Belegschaftspolitik der Daimler-Benz AG beispielsweise rekonstruiert und interpretiert Karl-Heinz ROTH als „Aufstieg und Eindämmung der Arbeiterbewegung“ (ROTH 1987, 55-70).

Zu den Querverbindungen zwischen Daimler-Benz und VW und zum „Anteil der Daimler-Benz AG an der Entstehung des ‚Kdf-Wagens‘“ vgl. ROTH 1987, 193-206.

³Die Grundsteinlegung zur Volkswagenfabrik in Fallersleben am 26. Mai 1938 war als propagandaträchtige Massenveranstaltung organisiert worden. Zeitungsberichten zufolge waren 60.000 Menschen versammelt, „die in 30 Sonderzügen aus allen deutschen Gauen gekommen waren“ (Kurhessische Landeszeitung, Jg. 9, Nr. 122 [27. Mai 1938], 1). In seiner Rede bei der Grundsteinlegung hat Hitler mehrfach die Vorbildfunktion des Volkswagenwerkes hervorgehoben: „Wenn wir dieses gewaltigste deutsche Automobilwerk errichten, dann soll mit ihm zugleich auch eine vorbildliche deutsche Arbeiterstadt entstehen. Sie soll eine Lehrstätte sowohl der Stadtbaukunst, wie der sozialen Siedlung werden. Wir wollen damit zeigen, wie der Nationalsozialismus solche Probleme sieht, wie er sie anpackt und wie er sie löst“

(DOMARUS 1973, I, 2, 868). Im Schlusssatz seiner Rede gab Hitler das VW-Werk als „ein Symbol der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft“ aus. Eine gewisse Einlösung der von Hitler bei der Grundsteinlegung vollzogenen propagandistischen Weihe kann man in den verschiedenen Auszeichnungen der Deutschen Arbeitsfront erblicken, die dem VW-Werk im Rahmen des jährlichen „Leistungswettkampfes der deutschen Betriebe“ zuerkannt wurden:

1942 „Gaudiplom für hervorragende Leistungen“

1943 „Leistungsabzeichen in Silber für vorbildliche Berufserziehung“

1943 „Auszeichnung in Silber für vorbildliche Heimstätten und Wohnungen“

1943 „Kriegsmusterbetrieb“

1944 „Nationalsozialistischer Musterbetrieb“

(vgl. Das Volkswagenwerk und wir 2 [1943], Folge 3, 2; Das Volkswagenwerk und wir 2 [1943], Folge 5, 3; Das Volkswagenwerk und wir 3 [1944], Folge 2, 3; SIEGFRIED, 1987, 14, 17, 27 u. 217).

⁴ Aus den beiden ersten Ausbildungsjahren sind die wöchentlich erneuerten „Sinnsprüche“ durch Tagebuchaufzeichnungen von Hans MAASS, Lehrlingsjahrgang 1938, Werker-Nr. 113, überliefert. Dankenswerterweise hat mir Herr MAASS seine Aufzeichnungen zur Verfügung gestellt; sie dokumentieren für die Zeit vom 3. Oktober 1938 bis 23. November 1940 die folgenden Sinnsprüche:

03.10.-08.10.38 Lerne Opfer bringen für dein Vaterland

10.10.-15.10.38 Gemeinnutz geht vor Eigennutz

05.12.-10.12.38 Der Meister belehrt dich, machen musst du es selber

12.12.-17.12.38 Meister und Gesellen sind deine Helfer, folge Ihnen

19.12.-24.12.38 Was du heute nicht kannst, morgen wirst du es schaffen

16.01.-21.01.39 Ein schlechter Rekrut wird kein guter Soldat

06.02.-11.02.39 Auch Arbeit hat Mucken. Beiß die Zähne zusammen

12.02.-18.02.39 Der Tätigste unter den Kameraden sei dir Vorbild

20.02.-25.02.39 Mache die nächste Arbeit noch besser als die zuvor

03.07.-08.07.39 Arbeit verpflichtet zur Leistung

10.07.-15.07.39 Lehrzeit ist Lernzeit - nutze die Jahre

17.07.-22.07.39 Was du heute versäumst, wird morgen zur Last

23.07.-24.07.39 Das Werkzeug in eigener Hand ist anvertrautes Gut

14.08.-19.08.39 Trau dir was zu, dann wirst du auch etwas werden

28.08.-02.09.39 Nicht dem Leben aus dem Wege gehen, keinen Tag, keiner Frage

04.09.-09.09.39 Lieber entzwei, als einmal untreu

11.09.-16.09.39 Unsere Kraft liegt in unserer Disziplin

18.09.-23.09.39 An sich selbst muss das Böse zugrunde gehen

25.09.-30.09.39 Gelobt sei, was hart macht

18.10.-21.10.39 Du musst Amboss oder Hammer sein

23.10.-28.10.39 Anfang ist leicht, Beharren ist Kunst

06.11.-11.11.39 Acht nicht gering das kleinste Ding

20.11.-25.11.39 Die Freiheit bewahren keine Feigen

04.09.-09.12.39 Ideen lassen sich nur durch die Tat verwirklichen
11.12.-16.12.39 Der Glaube eint, es siegt der Wille
29.01.-03.02.40 Zucht und Ordnung
05.02.-10.02.40 Dein Eifer bei der Arbeit sei so groß wie beim Spiel
12.02.-17.02.40 Was heut nicht gelang, morgen wirst du es schaffen
26.02.-02.03.40 Sei immer Vorbild
04.03.-09.03.40 Gelobt sei, was hart macht
11.03.-16.03.40 Einigkeit macht stark
29.04.-04.05.40 Ohne Mut kein Erfolg
13.05.-18.05.40 Arbeit heißt Kultur schaffen
20.05.-25.05.40 Ein schlechter Rekrut wird kein guter Soldat
03.06.-08.06.40 Der Wille ist alles
12.08.-17.08.40 Kampf ist überall, ohne Kampf kein Leben
02.09.-07.09.40 Nur gesunde Völker können leben
09.09.-14.09.40 Das größte Heil, das letzte, liegt im Schwerte
23.09.-28.09.40 Der Sache ergeben sein, nicht den Menschen
30.09.-05.10.40 Keinen Fehler macht nur der, der nichts tut
21.10.-26.10.40 Sei treu und wahr
28.10.-02.11.40 Der Wille des Führers ist uns Befehl
04.11.-09.11.40 Besser in Ehren sterben, als in Schmach leben
11.11.-16.11.40 Die Faulen und die Dreisten schreien am meisten
18.11.-23.11.40 Deine Kraft deinem Volke

⁵Die Robinson-Kurse zur Einfachstschulung handwerklicher Fähigkeiten waren in den dreißiger Jahren von den DINTA-Mitarbeitern POPPELREUTER und MATHIEU entwickelt worden. Sie wurden zur Arbeitsschulung erwerbsloser Jugendlicher verwendet und erforderten nur sehr einfache und vor allem billige Hilfsmittel, Werkstoffe und Werkzeuge. Hinsichtlich ihrer Zielvorstellungen und ihrer kämpferischen Sprache waren diese Kurse ganz und gar den sonstigen DINTA-Erzeugnissen ebenbürtig. Drei Sätze aus der Schrift: „Robinson erzieht“ (1935) mögen das belegen:

S. 7: „Die Einfachstschulung soll zu zäher und kämpferischer Auseinandersetzung mit den Werkstoffen erziehen“,

S. 12: „Die Einfachstschulung macht sich die Vorzüge der Gruppenarbeit zu nutze, besonders den gesunden Wettkampf“,

S. 15: „Die Einfachstschulung ist für die Handfertigkeit das, was das erste Exerzieren für die militärische Ausbildung ist.“

⁶Braunschweiger Tageszeitung 16.9.1938, 5: Heute kommen die Vorwerkslehrlinge. Kurze Feier auf dem Burgplatz - Eingliederung in das Gebiet der HJ.

Braunschweiger Allgemeiner Anzeiger 16.9.1938, 6: Heute kommen die Lehrlinge des KdF-Wagen-Vorwerkes.

Braunschweiger Neueste Nachrichten/Braunschweigische Landeszeitung 16.9.1938, 9: Vom Zeltlager auf Norderney nach Braunschweig. Lehrlinge ziehen heute ins Vorwerk.

⁷Braunschweiger Tageszeitung, 23.9.1938 , 5: 250 Lehrlinge im Vorwerk eingetroffen. Begrüßung durch Partei, Staat und Stadt. Ankunft am Freitagabend in Braunschweig – Feierliche Eingliederung in das Gebiet Niedersachsen der HJ.

Braunschweiger Allgemeiner Anzeiger, 17./18.9.1938, 6: 250 Volkswagenlehrlinge eingetroffen. Braunschweig hieß sie aufs Herzlichste willkommen.

Braunschweiger Neueste Nachrichten/Braunschweiger Landeszeitung. 17./18.9.1938, 9: Braunschweig wird ihnen zur neuen Heimat. Am Freitagabend trafen die Lehrlinge für das Vorwerk ein.

⁸Zur Funktion der *Elternbriefe*, der VW-Werkzeitschrift, die vom dritten Jahrgang an *Eltern- und Feldpostbriefe*, vom fünften Jahrgang an *Die Vorwerk-Fanfare* hieß, sind einige Erläuterungen zu geben:

Allein die Tatsache, dass es ein solches Organ gab, in dem die Eltern über die Berufserziehungsarbeit und die politisch-militärische Ausrichtung ihrer Söhne informiert wurden, ist bemerkenswert. Die *Elternbriefe* bildeten ein Forum zur Selbstdarstellung der Mitarbeiter des Ausbildungswesens sowie zur namentlichen Vorstellung der besten Lehrlinge in Werkstatt und Werkberufsschule. Sie dienten zum Abdruck von begeisterten Lehrlingsberichten, die dazu angetan waren, die weitere Nachwuchswerbung zu unterstützen und wurden auch dazu benutzt, elterliche Bedenken zu zerstreuen, die sich des Öfteren an dem Gerücht entzündeten, den VW-Lehrlingen würde verboten, sonntags zur Kirche zu gehen.

Bei den Eltern, denen diese *Elternbriefe* zugeschickt wurden, dürfte zumindest der Eindruck erweckt worden sein, über das, was ihren Söhnen in der Fremde widerfuhr, laufend informiert zu werden. Ziele der „ganzheitlichen“ Erziehung wurden unverblümt herausgestellt. So schreibt Ausbilder Kurt DAVIDI den „lieben Eltern“, womit er in erster Linie die besorgten Mütter meinte: „Fern vom Elternhaus zu lernen, ist gewiss für den jungen Menschen eine harte Schule. Aber er lernt frühzeitig seinen Mann zu stehen, und um das geht es uns. Denn wir wollen aus ihm einen gesunden, anständigen und tüchtigen Kerl machen. Deutschland braucht ganze Kerle“ (Elternbriefe 2 [1939], Heft 1, 35).

Im Archiv der Volkswagen AG, Abteilung Firmengeschichte und Auto Museum Wolfsburg befinden sich insgesamt 14 Ausgaben dieser Werkzeitschrift; die genauen bibliographischen Angaben lauten: *Elternbriefe, Mitteilungen des Ausbildungswesens an die Eltern unserer Lehrlinge* 1 (1938), H. 1; 2 (1939), H. 1 und H. 2; *Der Kdf-Wagen, Eltern- und Feldpostbriefe* 3 (1940), H. 1 u. H. 2; 4 (1941), H. 1 bis H. 4. *Die Vorwerk-Fanfare, Werkzeitschrift der Volkswagenwerk GmbH, Volkswagenwerk Braunschweig* 5 (1942), H. 1 bis H. 3; 6 (1943), H. 1 u. H. 2.

⁹Eine Auswahl der Gäste: Reichsminister Rust, Ministerpräsident Klagges (Elternbriefe, April 1939); der Stabschef der italienischen Miliz, Oberst Bodini, der stellvertretende Reichs-

jugendführer Lauterbacher, Ministerpräsident Klagges, Kreisleiter Krebs, eine Kommission der Regegerung des Protektorats Böhmen und Mähren (Eltern- und Feldpostbriefe, Juni 1940); SS-Oberführer Wolkersdörfer, der Reichstreuhänder der Arbeit, Dr. von Maercken, der Leiter des Arbeitsamtes Braunschweig, Oberregierungsrat Dr. Gerber, Ministerpräsident Klagges und Rektoren deutscher Hochschulen, namhafte Persönlichkeiten aus Partei, Wehrmacht und Staat, Gauberufswalter Gerloff (Eltern- und Feldpostbriefe, Oktober 1940). Führer der volksdeutschen Jugend der Slowakei, norwegische Jugendführer, Jugendführer der dänischen Jugendbewegung, Ritterkreuzträger Kapitänleutnant Kaden (Eltern- und Feldpostbriefe, Heft 1, 1941); der Leiter des sozialen Amtes der Reichsjugendführung und des Jugendamtes der deutschen Arbeitsfront, Oberbannführer Schröder, der Führer des Gebietes Niedersachsen der Hitlerjugend, Gebietsführer Conrad, der Hauptschulungsleiter der NSDAP, Hauptbefehlsleiter Schmidt, Betriebsführer, Betriebsobmänner und Betriebsberufswalter des Gaus Südhannover-Braunschweig (Eltern- und Feldpostbriefe, August 1941). Besichtigung der Heime und Lehrwerkstätten durch Unteroffiziere der Offiziersvorschule Hannover, Besichtigung des Werkes durch den Leiter der Hauptabteilung Presse der deutschen Arbeitsfront, Parteigenosse Werner Scheunemann, fünfzehn HJ-Führer vom Gebiet Westruhr/Niederrhein unter Führung des Oberbannführers Hinigenhofen. Besichtigung der HJ-Heime und Lehrwerkstätten durch Werkschulleiter und Ausbildungsmeister der Junkers-Werke Magdeburg. Besichtigung des VW-Vorwerkes durch den General der Infanterie Muff mit zahlreichen Verbindungsoffizieren (Eltern- und Feldpostbriefe, November 1941). Landesobermedizinalrat Gerstenberg und Landesbauoberinspektor Schaber, Bannführer Eggert, Kreisleiter Hiestermann (Die Vorwerk-Fanfare, Januar 1942); der italienische Unterstabschef Dott. Fernando Feliciani, Hauptamtschef Dott. Cardona und Demonte, Gebietsführer Conrad, der norwegische Jugendführer Staatsminister Stang, Kreisleiter Beier, General von Dewitz, Gebietsführer Petter, Ritterkreuzträger Budäus, NSKK-Obersturmführer Lüddecke, Marine-sonderführer Arthur Werner-Emden, eine Gruppe italienischer Jugendführer, HJ-Bannführer Eggert, Ritterkreuzträger Unteroffizier Pape, vierzig rumänische Jugendführer unter Führung von Major Roncra und Professor Stau, Gebietsführer Conrad, der ungarische Staatsjugendführer Feldmarschall-Leutnant Delby in Begleitung von Gebietsführer Conrad (Vorwerk-Fanfare, Mai 1942). Eine Abordnung der Berliner Presse, leitende Persönlichkeiten der italienischen Großindustrie unter Führung von Dr. Ciro Prgarto, Ritterkreuzträger Oberfähnrich Kempf, General Kwaternik (Kroatien), Reichsjugendführer Axmann, der Ausbildungsleiter der Sudetendeutschen Treibstoff AG Brück, Bernhardt, eine Abordnung der Akademie für Jugendführer, eine Abordnung der schwedischen Jugend (Lindholm-Bewegung), zwei spanische Jugendführer und Oberbannführer Kilian, sowie Oberbannführer Lemmer, Ritterkreuzträger Oberleutnant Kirchner, Abordnung der Firma Wolff & Co., Bommilitz, Gauberufswalter Löscher, Professor Hische vom Arbeitsamt Hannover (Die Vorwerk-Fanfare, September 1942).

¹⁰Außer den in den Anm. 6 und 7 aufgeführten Berichten finden sich in der Braunschweiger Tagespresse in den Monaten September und Oktober 1938 folgende z. T. bebilderte Berichte über das VW-Vorwerk:

Braunschweiger Tageszeitung, 23.9.1938, 5: Die Spanier im Vorwerk. Eingehende Besichtigung der Werksanlagen und Sozialeinrichtungen.

Braunschweiger Tageszeitung, 24./25.9.1938, 5: Hier wohnen die Vorwerk-Lehrlinge. In acht schönen Kameradschaftshäusern sind sie untergebracht.

Braunschweiger Tageszeitung, 5.10.1938, 5: Dr. Ley wieder in Braunschweig. Besichtigung des Vorwerkes und der Südstadtsiedlung Mascherode.

Braunschweiger Allgemeiner Anzeiger, 24./25.9.1938, 12: Spanier besuchen das Vorwerk. Bewunderung für die vorbildlichen sozialen Einrichtungen und die körperliche Ertüchtigung.

Braunschweiger Allgemeiner Anzeiger, 5.10.1938, 5: Dr. Ley besuchte das Vorwerk.

Braunschweiger Neueste Nachrichten/Braunschweiger Landeszeitung, 27.9.1938, 9: Wo sie wohnen - wie sie arbeiten. Inmitten von Grünanlagen liegen die Heime für die Lehrlinge des Vorwerks.

Braunschweiger Neueste Nachrichten/Braunschweiger Landeszeitung, 5.10.1938, 9: Von Fallersleben nach Braunschweig. Dr. Ley besuchte überraschend die KdF-Wagen-Stadt.

Literatur

ADAM, E. (1939): Ordensburg der Arbeit. Das Volkswagenvorwerk Braunschweig weist neue Wege der Lehrlingsausbildung. In: Arbeitertum 9, Folge 5, 6f.

ARBEITSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT DER DEUTSCHEN ARBEITSFRONT (1943) (Hrsg.): Die deutsche Arbeitsfront. Wesen – Ziel – Wege. Berlin.

ARNHOLD, K. (1942c): Wehrhafte Arbeit. Eine Betrachtung über den Einsatz der Soldaten der Arbeit. Leipzig.

ARNHOLD, K. (1937a): Die Lehrwerkstätte. Planung, Errichtung und Führung. Berlin.

ARNHOLD, K. (1937b): Die Lehrwerkstatt als Exerzierplatz des praktischen Lebens. In: Arbeitsschulung 8, 24-27.

ARNHOLD, K. (1938): Grundsätze nationalsozialistischer Berufserziehung. Berlin o. J.

ARNHOLD, K. (1942a): Leistungsgemeinschaft. In: Arbeit und Betrieb 13, 42-45.

ARNHOLD, K. (1942b): Drei Grundsätze der Berufserziehung. In: Berufsausbildung in Handel und Gewerbe 17, 104f.

ARNHOLD, K. (1942d): Männer und Waffen. In: Die Vorwerk-Fanfare 5, H. 1, 4.

BOBERACH, H. (1984): Meldungen aus dem Reich 1938-1945. Die geheimen Lagerberichte des Sicherheitsdienstes der SS. Herrsching.

- BRUNNER, W. (1942): Unser Weg zur Fliegerei. In: Die Vorwerk-Fanfare 5, H. 3, 38f.
- BÜCHTER, K./KIPP, M./WEISE, G. (2000): Zur Vereinbarkeit von kritischem Anspruch und sozialhistorischer Rekonstruktion in der berufspädagogisch-historischen Forschung – dargestellt am Beispiel des „Wochenspruchs“ und der Untersuchung berufskundlicher Filme. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96, H. 4, 512-523.
- DOMARUS, M. (1973): Hitler. Reden und Proklamationen 1932-1945. Bd. I, Zweiter Halbband 1935-1938, Wiesbaden.
- EICHENSEHER, F. X. (1939): Erziehungsprogramm und Erziehungsmaßnahmen der Deutschen Arbeitsfront. Diss. phil. Universität Erlangen.
- FELD, F. (1936): Betriebsgemeinschaft und Erziehung. Langensalza/Berlin/Leipzig.
- GB (1940): Geschäftsbericht 1940 der Volkswagenwerk GmbH. Vorwerk Braunschweig.
- GB (1941): Geschäftsbericht 1941 der Volkswagenwerk GmbH. Vorwerk Braunschweig.
- GB (1942-1945): Vorwerk Braunschweig. Geschäftsberichte für die Jahre 1942-1945.
- GB (1943): Geschäftsbericht 1943 der Volkswagenwerk GmbH. Vorwerk Braunschweig.
- GEORG, W./KUNZE, A. (1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München.
- GEUTER, U. (1987): Das Institut für Arbeitspsychologie und Arbeitspädagogik der Deutschen Arbeitsfront. In: 1999. Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts 2, H. 1, 87-95.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.) (1980): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 4.1). Stuttgart.
- HEROLD, G. (1941): Zwischenlehrarbeit – ihr Sinn, ihre Bedeutung. In: Eltern- und Feldpostbriefe 4, H. 1, 10.
- HESSE, F. (1939): Die Auswertung der Lehrarbeiten. In: Elternbriefe 2, H. 2, 9.
- HUPPERTZ, A. (1942): Sie bringen Dich voran. In: Die Vorwerk-Fanfare 5, H. 3, 42f.
- HUPPERTZ, A. (1943): Ein neuer Lehrlingsjahrgang löst den alten ab. In: Die Vorwerk-Fanfare 6, H. 2, 7.
- KIPP, M. (1978): Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der beruflichen Ausbildung. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin.
- KIPP, M. (1980a): Privilegien für „alte Kämpfer“ – Zur Geschichte der SA-Berufsschulen. In: HEINEMANN, 289-300.

KIPP, M. (1980b): Zentrale Steuerung und planmäßige Durchführung der Berufserziehung in der Luftwaffenrüstungsindustrie des Dritten Reiches. In: HEINEMANN, 310-333.

KIPP, M. (1987): „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich. In: GREINERT, W.-D./HANF, G./STRATMANN, K./SCHMIDT; H. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin.

KIPP, M. (1993): Militarisierung der Lehrlingsausbildung in der „Ordensburg der Arbeit“. In: HERRMANN, U./NASSEN, U. (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Beiheft 31 der Zeitschrift für Pädagogik, 209-219.

KIPP, M. (1997): Der Wochenspruch als Element ganzheitlicher Berufserziehung und Indikator betriebspädagogischer Modernisierung. In: ARNOLD, R./DOBISCHAT, R./OTT, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur Internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag. Stuttgart, 114-123.

KIPP, M. (1998): Gestaltungsorientierte Berufserziehung im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Modernisierungsgeschichte der technisch-industriellen Berufserziehung. In: SCHÜTTE, F./UHE, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufserziehung zwischen Krise und Akzeptanz. Festschrift für Wolf-Dietrich Greinert zum 60. Geburtstag. Berlin, 449-464.

KIPP, M. (2001): Die Perfektionierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Luftwaffenrüstungsindustrie des Deutschen Reiches. In: EHNERT, J. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung im Junkerswerk Magdeburg. (= Schriften des Vereins Junkerswerk Magdeburg). Magdeburg, 9-26.

KIPP, M. (2003): Wandsprüche in industriellen Lehrwerkstätten. In: JELICH, F.-J./ KEMNITZ, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/Obb., 373-390.

KÖRTING, G. (1939): Die verwaltungstechnische Erfassung unserer Lehrlinge. In: Elternbriefe 2, H. 2, 13-15.

KÜMMEL, K. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918-1945 (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Reihe A, Bd. 2). Köln/Wien.

KUNZE, A. (Hrsg.) (1981): die Arbeiterjugend und die Entstehung der unternehmerischen Arbeiterausbildung. Fünf Schriften 1877-1944 (Quellenschriften zur Arbeiterausbildung in der Reihe Paedagogica, Bd. 3). Vaduz.

LEY, R. (1938): Soldaten der Arbeit, München.

LÜTHGE, W. (1941a): Aufstiegsmöglichkeiten für unsere Lehrlinge. In: Eltern- und Feldpostbriefe 4, H. 1, 6f.

- LÜTHGE, W. (1941b): Unsere Werkberufsschule – eine Schule für lebendiges Berufswissen. In: Eltern- und Feldpostbriefe 4, H. 3, 40-42.
- LÜTHGE, W. (1943): Die Leistungsertüchtigung im Volkswagen-Vorwerk. In: Die Vorwerk-Fanfare 6, H. 2, 3f.
- MAYR, H. (1943): Der Betrieb braucht Unterführer! In: Das Volkswagenwerk und wir 2, Folge 3, 3.
- MOES, E. (1938): Die schönste Stadt – das größte Werk. In: Braunschweiger Allgemeiner Anzeiger, 15./16. Oktober 1938, 7.
- MOMMSEN, H./GRIEGER, M. (1996): Das Volkswagenwerk und seine Arbeiter im Dritten Reich. Düsseldorf.
- MÜLLER, K. F. (1939a): Die Berufserziehungsarbeit im Volkswagen-Vorwerk Braunschweig. In: Volkswagenwerk-Werkzeitschrift 1, 1. Folge, 12-14.
- MÜLLER, K. F. (1939b): Unsere Berufserziehungsarbeit. In: Elternbriefe. Mitteilungen des Ausbildungswesens an die Eltern unserer Lehrlinge 2, H. 1, 1-12.
- MÜLLER, K. F. (1941): Über Remagen und Norderney nach Braunschweig. In: Eltern- und Feldpostbriefe 4, H. 2, 20f.
- O. VERF. (1938): Einiges von unserer bisherigen praktischen Berufsausbildung! In: Elternbriefe 1, H. 1, 11-14.
- O. VERF. (1941): 220 Lehrlinge gingen durchs Ziel. Die erste Lehrabschlußfeier im Vorwerk. In: Eltern- und Feldpostbriefe 4, H. 2, 18f.
- O. VERF. (1942): Das Vorwerk in der Bewährung. Unsere zweite Lehrabschlußfeier. In: Die Vorwerk-Fanfare 5, H. 3, 34f.
- O. VERF. (1943): Motor-HJ im Volkswagen-Vorwerk. In: Die Vorwerk-Fanfare 6, H. 1, 9.
- PÄTZOLD, G. (1987): Zur industriellen Berufserziehung im Nationalsozialismus – „Die Lehrwerkstatt als Exerzierplatz des praktischen Lebens“. In: FLESSAU, K.-I./NYSSSEN, E./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. Köln/Wien, 83-100.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (1980): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918-1945 (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. Reihe A, Bd. 1). Köln/Wien.
- PEREL, S. (1988): Ein jüdischer Hitlerjunge. In: BEIN, R. (Hrsg.): Juden in Braunschweig 1900-1945. Materialien zur Landesgeschichte. 2. geänderte und erweiterte Auflage. Braunschweig, 155-163.
- PEREL, S. (1992): Ich war Hitlerjunge Salomon. Berlin.

PLOGHAUS, G. (2003): Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Gene-
se, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbil-
dung (BIBB).

PORSCHKE, F. (1941): Neujahrsgruß 1941. In: Eltern- und Feldpostbriefe 4, H. 1, 3.

PORSCHKE /LAFFERENTZ /PIECH (1942): Kameraden! In: die Vorwerk-Fanfare 5, H. 1, 3.

ROTH, K.-H. (1987): Der Weg zum guten Stern des „Dritten Reiches“. Schlaglichter auf die
Geschichte der Daimler-Benz AG und ihrer Vorläufer (1890-1945). In: Hamburger Stiftung
für Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts (Hrsg.): Das Daimler-Benz-Buch. Ein Rüstungs-
konzern im „Tausendjährigen Reich“ (Schriften der Hamburger Stiftung für Sozialgeschichte
des 20. Jahrhunderts, Bd. 3). Nördlingen, 27-373.

SCHMIDT, F. (1940a): Warum wir mitten im Krieg „Zeitung“ machen. In: Eltern- und Feld-
postbriefe 3, H. 1, 3.

SCHMIDT, F. (1940b): Die Braut des Lehrlings. In: Eltern- und Feldpostbriefe 3, H. 2, 19.

SCHMIDT, H. (1942): Warum führen wir ein Werkbuch? In: Die Vorwerk-Fanfare 5, H. 2,
20.

SCHRÖTER, W. (1942): Was bedeutet das Reichsausleselager für Dich? In: Die Vorwerk-
Fanfare 5, H. 11, 8f.

SCHRÖTER, W. (1943): Die Facharbeiterprüfungsergebnisse als Spiegel geleisteter Ausbil-
dungsarbeit. In: Die Vorwerk-Fanfare 6, H. 2, 8f.

SCHUCHARDT, G. W. (1939): Braunschweig als Stätte nationalsozialistischer Erziehungs-
arbeit. In: Braunschweiger Kalender 1939. Braunschweig 38.

SEUBERT, R. (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische
Erbe und seine Betreuer (Berufsbildung und Berufsbildungspolitik, Bd. 1). Weinheim.

SIEGFRIED, K.-J. (1987): Rüstungsproduktion und Zwangsarbeit im Volkswagenwerk 1939-
1945. Eine Dokumentation. Frankfurt/New York 2. Aufl.

SIEGFRIED, K.-J. (1988): Das Leben der Zwangsarbeiter im Volkswagenwerk 1939-1945.
Frankfurt/New York.

TRAPHAGEN (1939): Der neue Lehrlingsjahrgang. In: Elternbriefe 2, H. 2, 15-17.

TREIBER, H. (1973): Wie man Soldaten macht. Sozialisation in „Kasernierter Vergesell-
schaftung“. Düsseldorf.

VORSTAND UND GESAMTBETRIEBSRAT DER VOLKSWAGEN AG (Hrsg.) (1988):
Das Buch. Von Volkswagen. 1938-1988. Wolfsburg.

WIEMANN, G. (2002): Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel. Vom Lehrgang zur kunden- und produktionsorientierten Lernorganisation. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

WOLSING, T. (1977): Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich (Schriftenreihe zur Geschichte und Politischen Bildung. Bd. 24). Kastellaun/Düsseldorf.

WOLSING, T. (1980): Die Berufsausbildung im Dritten Reich im Spannungsfeld der Beziehungen von Industrie und Handwerk zu Partei und Staat. In: HEINEMANN, 301-309.

Die historische Entwicklung der überbetrieblichen Berufsausbildung bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts – Erkenntnisse für die Weiterentwicklung überbetrieblicher Berufsausbildung aus regierungspolitischer, parteipolitischer, wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektive

1 Einleitung

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland befasst sich in weiten Teilen mit der Anpassung des Bildungssystems und seiner Subsysteme an aktuelle wirtschaftliche und gesellschaftliche Trends.

In diesem Artikel stellt sich daher die Aufgabe, in der gebotenen Kürze Erkenntnisse aus der historischen Entwicklung der überbetrieblichen Berufsbildung für die berufspädagogische Weiterentwicklung dieser Institution zu gewinnen. Hierzu erscheint die Untersuchung der Entwicklung von Interessenslagen gesellschaftlich relevanter Anspruchsgruppen sinnvoll. Zumal so Argumente aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft für die Deutung und Bewertung der aktuellen Situation nutzbar gemacht werden.

2 Wissenswertes bis 1969

Vor in Kraft treten des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 stand die Entwicklung der Überbetrieblichen Bildungszentren und ihrer Aufgaben in einem sehr engen Verhältnis zu den Innungsfachschulen und Ergänzungslehrwerkstätten. Die historische Wurzel der Überbetrieblichen Berufsbildungszentren liegt somit im 19. und 20. Jahrhundert (IBH 1953). Auf dieser Grundlage entwickelte sich die bildungspolitische Lernortdiskussion um die Konkurrenzbeziehung zwischen Berufsschule und überbetrieblichem Bildungszentrum.

Ende der 1950er Jahre begann die Standardisierung des überbetrieblichen Lehrgangswesens. Gleichzeitig setzte die öffentliche Förderung der Maßnahmen und Träger ein. Die Kritik an der massiven Förderung der subsidiären überbetrieblichen Berufsausbildung, ohne ausreichende staatliche Kontrolle der handelnden Organisationen und ihrer Standards, hat sich in Teilen bis zum heutigen Tage gehalten (IBH 1953, 42ff, RASPE/ SCHUBERT 1971).

Überbetriebliche Unterweisungsmaßnahmen wurden zum damaligen Zeitpunkt vorrangig „(...) zur Anpassung an den technischen Fortschritt, zur Förderung der Grundausbildung, zur Ergänzung des Berufsschulbesuchs und zur Einführung in die Lehre durchgeführt“ (DEUTSCHER BUNDESTAG o. J., 9).

Mitte der 1960er Jahre kann somit auf eine gewachsene Struktur einer überbetrieblichen Berufsausbildung im dualen System rekurriert werden, die ihren Stellenwert in der bildungspolitischen Diskussion rechtfertigt und sie damit auch als Gegenstand bildungspolitischer Auseinandersetzungen platziert.

3 Entwicklungen in der Ära Brandt (SPD/FDP)

3.1 Regierungs- und parteipolitische Diskussionen von 1969-1974

In der regierungs- und parteipolitischen Diskussion überwogen zunächst Fragen der Finanzierung und Förderung der überbetrieblichen Berufsausbildung. Als Grundlage für die Förderpolitik der Bundesregierung dienten dabei die „Grundsätze für die Förderung der überbetrieblichen Berufsausbildung (Lehrlingsunterweisung) zur Anpassung an die technische Entwicklung im Handwerk“ des Bundesministers für Wirtschaft vom 01. Juni 1970 (Vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 1972). Im September 1973 wurden schließlich die „Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungszentren“ vom Bundeskabinett beschlossen, die mit den Angaben zu den Förderzielen auch eine grundsätzliche berufs- und wirtschaftspädagogische Positionierung aufweisen (BMBW 1973, 7).

So sollten die ÜBS zur Systematisierung und Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung sowie zur Ergänzung und Verbesserung der betriebsbedingten unterschiedlichen Ausbildungsleistungen der Ausbildungsbetriebe beitragen. Darüber hinaus sollten die ÜBS die curriculare Abstimmung der Ausbildung zwischen der Berufsschule und der betrieblichen Ausbildung verbessern, das Ausbildungsangebot in strukturschwachen Regionen und im Zonenrandgebiet erweitern und die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung durch Abstimmung, Verzahnung und Verflechtung der Bildungsgänge in einem Bildungssystem fördern.

Die Frage nach dem Stellenwert der überbetrieblichen Berufsausbildung im dualen System oder der Nutzung von Überbetrieblichen Bildungsstätten bei unzureichender Ausbildungsplatzstruktur im Zusammenhang mit einer beruflichen Vollausbildung setzte sich in den nächsten Jahren fort.

3.2 Wissenschaftliche Diskussionen von 1969-1974

In den ersten Jahren nach Erlass des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 beschränkte sich die wissenschaftliche Diskussion der überbetrieblichen Berufsbildungszentren vor allem auf eine Bestandsaufnahme, eine Begründung und Einordnung der überbetrieblichen Bildungsmaßnahmen und die effiziente Planung und Gestaltung der Berufsbildungszentren, die für diese Maßnahmen genutzt wurden (O.V. 1969, O.V. 1970, BLÜMER 1969, KLEIN-SCHMIDT 1974).

Die 1969 bereits vorliegenden Erfahrungen ließen den Schluss zu, dass diese Art der Weiterentwicklung der handwerklichen Berufsausbildung sich zur dritten tragenden Säule im dualen

Bildungssystem entwickeln könnte. Der Nutzen solcher Ausbildungsformen hatte bis dahin schon in zahlreichen Gesprächen sowohl für den Lehrling als auch für den Lehrbetrieb festgestellt werden können (O.V. 1969, 8).

Ein weiterer Schwerpunkt der wissenschaftlichen Arbeit war Ende der 1960er Jahre die Überprüfung und Anpassung der Lehrpläne an die aktuellen technischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen. Hierzu wurden Kriterien festgelegt. Die Lehrpläne sollten

- praxisnah sowie gut durchführbar und
- auf die betrieblichen Ausbildungslücken abgestimmt sein,
- sich inhaltlich auf ein Kernthema konzentrieren sowie
- die Berücksichtigung regionaler Unterschiede erlauben (O.V. 1969, 9).

Fragestellungen zu Lehrkräften und Lehrunterlagen wurde schon damals wissenschaftlich diskutiert. Ziel war es, den Ausbildern zusätzliche pädagogische und didaktische Hilfen zu geben und einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Teilweise wurden zur Erreichung überregionaler Einheitlichkeit detaillierte Lehrgangunterlagen erarbeitet.

3.3 Gesellschaftspolitische Diskussionen von 1969-1974

An der gesellschaftspolitischen Diskussion der überbetrieblichen Berufsbildung beteiligten sich zu dieser Zeit sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer (ZDH 1969, 27, RASPE/SCHUBERT 1971, ZDH 1974, DGB 1971, 265-266).

Die umfangreichen Bemühungen um den Ausbau der überbetrieblichen Berufsausbildung sowie ihre Beachtung durch die öffentliche Bildungsplanung und -politik sollten nach Auffassung des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH) und des Deutschen Handwerkskammertages (DHKT) nicht den Anschein erwecken, der Entwicklung eines selbständigen Lernortes, einer dritten Säule im dualen System, Vorschub zu leisten. Vielmehr wurde die überbetriebliche Bildung als Teil des betrieblichen Lernortes aufgefasst (DHKT 1973, 15ff).

Trotz einer anderen Meinung in der Lernortdiskussion wurde der Bedeutungsgewinn der überbetrieblichen Berufsausbildung in der Berufsbildungspolitik Anfang der 1970er Jahre grundsätzlich auch von den Gewerkschaften begrüßt (O.V. 1971, 39).

4 Entwicklungen in der Ära Schmidt (SPD/FDP)

4.1 Regierungs- und parteipolitische Diskussionen von 1974-1982

Die regierungs- und parteipolitischen Diskussionen im Deutschen Bundestag nahmen Ende der 1970er Jahre vor allem die Frage nach dem Stellenwert der überbetrieblichen Berufsausbildung im dualen System in den Blick (ZDH 1974, MUSHAKE 1976, BADER 1975, DAMM-RÜGER 1977).

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) grenzte zur Klarstellung überbetriebliche Ausbildungsstätten von anderen Einrichtungen der Berufsbildung wie folgt ab:

„Von betriebseigenen Lehrwerkstätten und Ausbildungsstätten unterscheiden sich überbetriebliche Ausbildungsstätten darin, dass sie nicht an ein bestimmtes Unternehmen gebunden sind. Schulwerkstätten und andere entsprechende Einrichtungen gelten unbeschadet ihrer Trägerschaftsform (Schulträger) als überbetriebliche Ausbildungsstätten, soweit sie von den Trägern der Berufsausbildung (Betriebe, Innungen, Kammern) aufgrund einer Vereinbarung (Nutzungsvertrag) mitgenutzt werden“ (BMBW 1974, 156).

Zur Vorbereitung der Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) verfasste der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft darüber hinaus die sog. ‘Markierungspunkte’ (ZDH 1974a, 13), die im Folgenden zum Bezugspunkt der reformpolitischen Auseinandersetzungen wurden. In diesen Markierungspunkten ist die überbetriebliche Berufsausbildung im Zusammenhang mit der Erhöhung der Qualität der Berufsausbildung, der Lastenverteilung und der Funktionsbestimmung im dualen System positioniert.

Die CDU/CSU-Fraktion bekannte sich in ihrem Antrag an den Bundestag ‘betr. weitere Reform der beruflichen Bildung’ ebenfalls zur überbetrieblichen Berufsausbildung (DEUTSCHER BUNDESTAG 1975, 3f).

Das BMBW nahm im Jahre 1975, bedingt durch massive Einwände der organisierten Arbeitgeber, die im Jahre 1973 festgelegten Entscheidungs- und Kontrollkompetenzen des drittelparitätischen Ausschusses für Entscheidungen im Rahmen der Durchführung der überbetrieblichen Ausbildung vor Ort zurück und reduzierte damit den Einfluss dieses Ausschusses auf ein reines Anhörungsrecht (DAMM-RÜGER 1977, 14).

In der Forcierung der ÜBS-Förderpolitik durch die Regierung sahen allerdings Abgeordnete der CDU/CSU die Gefahr einer Aufwertung der überbetrieblichen Bildungsstätte zum dritten Lernort mit strukturverändernder Wirkung für das duale System (DEUTSCHER BUNDESTAG 1978, 7910).

4.2 Wissenschaftliche Diskussionen von 1974-1982

Die Entwicklung des Netzes überbetrieblicher Bildungsstätten wurde von den Institutionen der Berufsbildungsforschung sowie den berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachmedien ab dem Jahr 1975 verstärkt aufgenommen (SCHÜTT 1975, GERDS/ HOLZ 1975, 11-14, DAN-NEMANN 1976, 274-279).

Neben der Begleitforschung (DELVENTAHL/ HÖLZL 1976, HPI 1978, HPI 1983, BIBB 1979) standen dabei die Reflexion der überbetrieblichen Ausbildung im Zusammenhang der Lernortproblematik (MÜNCH, 1976; DAUENHAUER, 1981) und die kritische Begleitung der Entwicklung überbetrieblicher Bildungsstätten (BADER 1979, SPÖTTL 1981) sowie die Auseinandersetzungen mit dem Begründungszusammenhang der überbetrieblichen Berufs-

ausbildung vor dem Hintergrund der Frage, ob die weitere Förderung und Ausweitung überbetrieblicher Bildungsstätten auch in Zukunft gerechtfertigt ist (SCHÜTT 1975, 500ff), im Mittelpunkt.

Bei seiner Reflexion der Leistungsfähigkeit vorhandener überbetrieblicher Bildungsstätten kommt Schütt zu dem Schluss, dass gerade auf Grund der begrenzten überbetrieblichen Ausbildungsdauer sowie der mit den Lernorten des dualen Systems unzureichend vorgenommenen Abstimmung der überbetrieblichen Ausbildungsphasen der mit überbetrieblichen Bildungsstätten einhergehende Anspruch verfehlt werden müsse, zur Leistungssteigerung des dualen Ausbildungssystems beizutragen.

Ursache für die nur begrenzte pädagogische Qualität seien vor allem die kommerziellen Überlegungen der Kostendeckung und Gewinnerbringung sowie die verbandsgebundene Interessenpolitik der Träger bzw. der Wirtschaftsorganisationen (SCHÜTT 1975, 502).

4.3 Gesellschaftspolitische Diskussionen von 1974 -1982

Die gesellschaftspolitische Diskussion wurde in dieser Zeit vor allem von Seiten der Arbeitgebervertreter vorangetrieben. Zentrales Thema war die Lernortproblematik im dualen System der Berufsbildung und eine entsprechende Einordnung der überbetrieblichen Bildungszentren (ZDH 1974a, ZDH 1974b, DUNKEL 1976, DIHT 1977, BRINK 1981, KWB 1981).

Der ZDH kritisierte die Markierungspunkte des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft insbesondere hinsichtlich einer unterstellten Geringschätzung der Anliegen der Berufsbildungspraxis (ZDH 1974a, 13ff). In seinem Jahresbericht 1974 unterstrich der ZDH den Charakter der überbetrieblichen Berufsausbildung als Bestandteil der betrieblichen Ausbildung und damit als nicht-selbständiger Lernort (ZDH 1974b, 203). Vertreter der gewerblichen Ausbildung in der Industrie betonten ebenfalls die Wichtigkeit der überbetrieblichen Bildungsstätten für die Bewältigung des bundesweiten Ausbildungsproblems (DUNKEL 1976, 282).

Im Jahre 1977 positionierte sich der Deutsche Industrie- und Handelstag zu den überbetrieblichen Bildungsstätten wie folgt:

„Überbetriebliche Ausbildungsstätten haben die Aufgabe, die Grund- und Fachbildung im Betrieb zu ergänzen, wenn Struktur oder Organisation das erfordern. Sie bilden deshalb unter ähnlichen Bedingungen wie Betriebe aus und unterliegen grundsätzlich den gleichen Anforderungen. Der DIHT unterstützt grundsätzlich alle Bemühungen zum Ausbau des Netzes überbetrieblicher Ausbildungsstätten, wenn damit einem aufgetretenen Bedarf Rechnung getragen werden soll. Eine selbständige Vollausbildung auf Grund von bestehenden Ausbildungsordnungen verbietet sich in aller Regel, weil die erforderlichen Berufserfahrungen nicht erworben werden können. Trotzdem können überbetriebliche Ausbildungsstätten dazu beitragen, das Ausbildungsplatzangebot auszuweiten, weil sie nämlich vor allem Klein- und Mittelbetrieben, die infolge ihrer Produktionsstruktur den Anforderungen der geltenden Ausbildungsordnungen nicht entsprechen können, eine funktionale Ergänzung der betrieblichen

Ausbildung anbieten. Aus dieser Ergänzungsfunktion ergibt sich, dass überbetriebliche Ausbildungsstätten nur in enger Anlehnung an die regionale Wirtschaftsstruktur errichtet werden können“ (DIHT 1977).

5 Entwicklungen in der Ära Kohl (CDU/CSU/FDP) in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit der deutschen Teilung

5.1 Regierungs- und parteipolitische Diskussionen von 1982-1990

Nach Übernahme der Regierung durch die CDU/CSU-FDP-Koalition im Jahre 1982 wurde die regierungs- und parteipolitische Diskussion um die angemessene Förderpolitik im DEUTSCHEN BUNDESTAG fortgesetzt (DEUTSCHER BUNDESTAG 1984, DEUTSCHER BUNDESTAG 1986, BADER 1985, DEUTSCHER BUNDESTAG 1988a, DEUTSCHER BUNDESTAG 1988b).

Die damals amtierende Bundesregierung machte dabei deutlich, dass sie einerseits den Ausbau der Infrastruktur für überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen bei einem Stand von 70.000 Ausbildungsplätzen nicht weiterführen möchte, andererseits die Notwendigkeit der weiteren finanziellen Unterstützung der überbetrieblichen Bildungszentren durch die öffentliche Hand bejaht (DEUTSCHER BUNDESTAG 1982).

In den Jahren 1984/85 wurde die Förderung überbetrieblicher und außerbetrieblicher Berufsbildung im Zusammenhang von Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit bzw. zur Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation diskutiert (DEUTSCHER BUNDESTAG 1984, 3f). Darüber hinaus wurde eine Erweiterung der Aufgaben der überbetrieblichen Bildungsstätten in die Vollausbildung von Jugendlichen, die bei der Ausbildungsplatzsuche erfolglos bleiben, erneut angestoßen (DEUTSCHER BUNDESTAG 1985, 44f).

In einer Sitzung des Deutschen Bundestages im Juni 1987 äußerte sich der zuständige Bundesminister Möllemann im Rahmen einer Aussprache zur Bildungspolitik zur Zukunft überbetrieblicher Bildungsstätten wie folgt:

„(...) Gerade für die mittelständischen Unternehmen wird die Modernisierung und der Ausbau der überbetrieblichen Ausbildungsstätten zu Technologietransferzentren von zunehmender Dringlichkeit. (...) Den überbetrieblichen Bildungsstätten kommt in den nächsten Jahren nämlich auch mit Blick auf die Weiterbildung wachsende Bedeutung zu. (...)“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1987, 1254).

Die Fraktion der GRÜNEN legte am 07. Oktober 1988 ebenfalls einen Antrag an den Deutschen Bundestag vor, der den didaktisch-programmatischen Titel „Kooperation der Lernorte in der über- und außerbetrieblichen Berufsbildung beim Lernen mit neuen Technologien“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1988c) trägt. Als besonderes Anliegen der GRÜNEN wird die gleichberechtigte Förderung der Lernorte im Rahmen eines geforderten ausgewogenen berufsbildungspolitischen und berufspädagogischen Konzeptes ausgewiesen.

Nachdem der Aufbau eines flächendeckenden Netzes fast abgeschlossen werden konnte, drängten die Fragen des Erhaltes und der Modernisierung der Einrichtungen in den Vordergrund der politischen Diskussion um die Finanzierung der überbetrieblichen Berufsbildung.

5.2 Wissenschaftliche Diskussionen von 1982-1990

In diesem Zeitraum waren die Bedarfs- und Planungsgrößen für die überbetrieblichen Bildungszentren definiert und die Erfahrungen im Aufbau der Institutionen aufgearbeitet. Darüber hinaus hatten sich die ÜBZ auch aufgrund der wissenschaftlichen Begründungen als fester Bestandteil des dualen Ausbildungssystems etablieren können. So traten eher Einzelfragen und Darstellungen des „status-quo“ ins Blickfeld der wissenschaftlichen Untersuchungen, bis die Neuordnung vieler Berufe auch eine Überarbeitung der Ansätze der überbetrieblichen Berufsbildung erforderte (SCHÖPKE 1984, BADER 1984, FRIEDHELM 1987, BIBB 1988).

So ging SCHÖPKE 1984 davon aus, dass sich die Bedeutung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten in Zukunft noch verstärken würde. Dabei würden sie Aufgaben in der Berufsvorbereitung, der Ergänzung betrieblicher Ausbildung, der Gesellen- und Meisterweiterbildung, der Meistervorbereitung und ggf. des Technologietransfers übernehmen. Um eine zweckmäßige, kostenangemessene und wirtschaftliche Planung sicherstellen zu können, seien Planungskennwerte und Kostenorientierungsdaten heranzuziehen (SCHÖPKE 1984, 66ff).

Im Zuge der historischen Entwicklung von überbetrieblicher Unterweisung und außerbetrieblicher Ausbildung erörterte KORMANN Mitte der 1980er Jahre zunächst prinzipiell die Probleme an der Grenze von Bildungswesen und Wirtschaft (KORMANN 1985).

5.3 Gesellschaftspolitische Diskussionen von 1982-1990

Das Thema „überbetriebliche Unterweisung“ oder „überbetriebliche Bildungsstätten“ nahm in diesem Zeitabschnitt, gemessen an der Vergangenheit, eher eine geringe Bedeutung in der gesellschaftspolitischen Diskussion ein (BADER 1985, ZDH 1986).

Der ZDH appellierte 1985 an die Bundesregierung, die Förderung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten im Zuge der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe sowie in Zukunftsvisionen unter dem Stichwort „Technologie-Transfer-Zentren“ aufrechtzuerhalten. Nach dem Aufbau eines flächendeckenden Netzes müsse nun die Erhaltung und Modernisierung der Einrichtungen unterstützt werden, da ansonsten die hohe Qualität der Berufsbildung im Handwerk in Zukunft nicht gewährleistet werden könne, sagte SCHNITKER auf dem Deutschen Handwerkstag in Aachen. BADER verwies in seiner Kritik an den Aussagen SCHNITKERS auf die fehlende Erwähnung der Berufsschulen in der Diskussion über die finanzielle Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung und betonte, dass er die Bundesmittel als ungerechtfertigte Subventionen ansehen würde (1985).

Ein Rechtsgutachten im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung (O.V. 1987) erörterte die rechts- und bildungspolitischen Probleme außerbetrieblicher Ausbildungsstätten vor dem Hinter-

grund dreier empirischer Formen der Institutionen, in denen außerbetriebliche Ausbildung stattfindet:

1. die außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen mit eigener Lehrwerkstatt,
2. Lernortverbünde von außerbetrieblichen Einrichtungen und Betrieben, wobei die außerbetriebliche Einrichtung Vertragspartner der Auszubildenden ist und
3. „Auszubildenden-Überlassung“ – in diesem Fall wird der Auszubildende zwar in einem Betrieb ausgebildet, jedoch ist sein Vertragspartner eine Gesellschaft oder ein Verein.

Ende der 1980er Jahre veröffentlichte der ZDH in seiner Schriftenreihe ein Heft zu den überbetrieblichen Berufsbildungszentren des Handwerks. Hier betonten Präsident Schnitker und Generalsekretär Kübler drei Entwicklungstendenzen der Überbetrieblichen Bildungszentren (ZDH 1986):

1. Weiterentwicklung zu Technologie-Transferzentren,
2. Verlagerung der Schwerpunktaufgaben von der Ausbildung zur Weiterbildung,
3. Übernahme einer zusätzlichen Rolle als arbeitsmarktpolitischer Integrationshelfer.

6 Entwicklungen in der Ära Kohl (CDU/CSU/FDP) im vereinten Deutschland

6.1 Regierungs- und parteipolitische Diskussionen von 1990-1998

Zunächst ging die Debatte um die große Bedeutung der überbetrieblichen Bildungsstätten für die Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen auch zu Beginn der 1990er Jahre weiter (KIELWEIN 1990, ZEDLER 1990, BURKHARDT/KIELWEIN 1992).

Im Bundestag wurde 1988/89 beschlossen, zukünftig Maßnahmen zur Modernisierung der ÜBS dauerhaft zu fördern. Die Investitionen für Ausstattungsanpassung, Umbau und Substanzerhaltung seien oft aufgrund des technischen und wirtschaftlichen Wandels notwendig.

Durch eine Kleine Anfrage vom 02. Januar 1990 an die Bundesregierung (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990a, 1) leitete die Regierungskoalition mit ihrer Antwort am 05. Februar 1990 eine grundsätzliche Stellungnahme der Bundesregierung zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung ein. Diese betrifft die überbetrieblichen Bildungsstätten in der Frage nach der Stärkung der Ausbildungsqualität sowie nach einer zu diesem Zweck gestalteten, angemessenen Lernortkooperation (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990b, 20ff).

In einer Aktuellen Stunde des Deutschen Bundestages am 27. Februar 1991 nahm das Thema „Berufsbildung“ insbesondere unter dem Aspekt der Integration der fünf neuen Bundesländer einen breiten Raum ein (DEUTSCHER BUNDESTAG 1991, 508). Im Austausch der Positionen durch die im Bundestag vertretenen Parteien war ein breiter Konsens bezüglich der großen Bedeutung überbetrieblicher Bildungszentren zur Lösung von Berufsbildungsproblemen in den neuen Bundesländern festzustellen. In der politischen Auseinandersetzung wurde auf-

grund der schlechten Ausbildungsplatzsituation nun verstärkt über die außerbetriebliche Ausbildung neben der Stellung der überbetrieblichen Ausbildung diskutiert.

Im Minderheitenvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1996 wurde schon damals ein Finanzierungssystem für die berufliche Ausbildung mit einem Lastenausgleich zwischen ausbildenden und nicht-ausbildenden Betrieben gefordert (DEUTSCHER BUNDESTAG 1996a, 18).

Im Gegensatz zu den Rahmenbedingungen der Förderung überbetrieblicher Bildungsstätten in den alten Ländern verweist der Berufsbildungsbericht 1992 (BMBF 1992, 83) auf die unterschiedliche Situation in den neuen Bundesländern und stellt hierbei die Bedeutung der ÜBS für die gesamte berufliche Ausbildung heraus

Der Entschließungsantrag der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN im Oktober 1996 nimmt die Forderung der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer aus dem Berufsbildungsbericht 1996 auf, ein neues Finanzierungssystem in der beruflichen Ausbildung einzuführen und für die Übergangszeit eine stärkere Verknüpfung von betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildung anzustreben (DEUTSCHER BUNDESTAG 1996b, 2f).

6.2 Wissenschaftliche Diskussionen von 1990-1998

Bis Ende der 1980er Jahre konnte ein flächendeckendes Netz von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten in der Bundesrepublik Deutschland aufgebaut werden. Das ausgewiesene Ziel von 77.100 Werkstattplätzen wurde annähernd erreicht und der Erhalt und die Modernisierung der bestehenden Einrichtungen traten verstärkt in den Vordergrund. Dieses eher politische Problem beeinflusste auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung, insbesondere im BIBB (KIELWEIN 1990, BIBB 1990, HPI 1990, ZEDLER 1990, BURKHARTD/ KIELWEIN 1992, KUTSCHA 1992, PÄTZOLD/ DREES/ THIELE 1993, AUTSCH/ BERGER/ BRANDES/ WALDEN 1993, BERGER 1994, KATH 1995, KIELWEIN 1996).

Mindestens ebenso zentral waren die Vereinigung der beiden Deutschen Staaten und ihre Auswirkung auf die berufliche Bildung. Nicht nur die systemorientierten Fragestellungen sondern auch statistische Erhebungen zum Bestand und zum Bedarf an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten wurden zu Beginn der 1990er Jahre von wissenschaftlichen Institutionen aufgegriffen (KIELWEIN 1990, 7ff).

Ein vom BIBB dokumentiertes Forschungsprojekt identifizierte und untersuchte die weitreichenden Auswirkungen auf Kostenstruktur, Organisation und Personal, die Anfang der 1990er Jahre mit dem Einsatz Neuer Technologien in den überbetrieblichen Bildungsstätten einhergingen (BIBB 1990).

ZEDLER vergleicht 1990(IVff) verschiedene Aspekte der beruflichen Bildungssysteme in den beiden deutschen Staaten. Vor allem stellt er die Ausbildung im Betrieb, die Organisation der Berufsschulen, die schulische Vorbildung der Lehrlinge, die rechtliche Regelung der Aus-

bildungsberufe und der Berufswahl, Aspekte der Weiterbildung, Mängel in der Ausbildung und Angebote zur Qualifizierung gegenüber.

PÄTZOLD, DREES und THIELE (1993, 24ff) stellen fest, dass die Entwicklungen in der beruflichen Bildung dazu geführt hätten, dass das Thema Kooperation von Berufsschule, Ausbildungsbetrieb und überbetrieblicher Ausbildungsstätte sowie die Zusammenarbeit von Ausbilder und Berufsschullehrer an Relevanz gewonnen hätten. Eine Erhebung aus dem Jahr 1993 zu diesem Thema zeige, dass ein sehr großer Teil der Berufsschullehrer und der Ausbilder die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit erkannt hätten.

KATH (1995) stellt in einer Veröffentlichung die Situation der überbetrieblichen Ausbildung im dualen System dar und geht auf das sich ständig erweiternde Aufgabenspektrum der ÜBS ein, schließlich konstatiert er, dass die Akzeptanz von ÜBS durch ausbildende Betriebe gerade durch ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen der Ausbilder erhalten bleiben müsse. Denn die überbetrieblichen Ausbildungsstätten seien eine wichtige Ergänzung der betrieblichen Ausbildung im Hinblick auf sich ständig verändernde Herausforderungen, vor die das duale System gestellt wäre.

6.3 Gesellschaftspolitische Diskussionen von 1990-1998

Kurz nach der Vereinigung der beiden Deutschen Staaten und im Vorfeld der Bundestagswahlen positionierte sich der ZDH wie folgt:

„(...)die Umwandlung der Polytechnischen Oberschulen in ein gegliedertes Schulwesen, das den differenzierten Begabungen der Kinder weit mehr entspricht, steht dabei im Forderungskatalog des Handwerks ganz oben an. Der polytechnische Unterricht sollte – richtig angewendet – durchaus in den neuen Schulformen berücksichtigt werden.

Was die berufliche Bildung anbelangt, so ist sie nicht nur für die wirtschaftliche Gesundung, sondern auch für den persönlichen Erfolg des einzelnen von ausschlaggebender Bedeutung. Erfreulicherweise kann hier von einer guten Grundlage aus aufgebaut werden. Gerade im Handwerk sind weitgehend duale Strukturen bewahrt worden, die nunmehr weiterentwickelt werden müssen. Die Übertragung des Aus- und Weiterbildungssystems auf das Gebiet der früheren DDR erfordert jedoch eine umfangreiche Hilfestellung, für die ausreichende öffentliche Fördermittel bereitstehen müssen. (...)

Neben dem Aufbau eines flächendeckenden Netzes von überbetrieblichen Berufsbildungszentren in handwerklicher Trägerschaft in der früheren DDR ist die langfristige bedarfsorientierte Förderung der Berufsbildungszentren insgesamt eine der Voraussetzungen, um die Qualität beruflicher Bildung zu unterstützen. (...)

Auch bei sinkenden Lehrlingszahlen sind die Bildungseinrichtungen des Handwerks mit einem großen Spektrum an Maßnahmen weiterhin zu fördern. Die Berufsbildungszentren des Handwerks müssen verstärkt zur Technologievermittlung nutzbar gemacht werden. (...)

Die Teilnahme an überbetrieblichen Lehrgängen muss entsprechend den gestiegenen Kosten von Bund und Ländern gefördert werden. Gleiches gilt für die Modernisierung der Berufsbildungszentren, deren Angebot nicht nur dem Handwerk sondern auch der gesamten Wirtschaft zugute kommt. (...)“ (SPELBERG 1990, If).

Etwa im gleichen Zeitraum stellt auch die Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) ihre Standpunkte zu den überbetrieblichen Ausbildungsstätten im Handwerk dar (IG-METALL 1990/91).

Zunächst betonte die IG Metall die Einigkeit aller Beteiligten im grundsätzlichen Bildungsauftrag dieser Einrichtungen, der ergänzenden Ausbildung im Bereich der Grund- und Fachbildung. Sie wies auch darauf hin, dass mit Hilfe der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten eine möglichst gleichmäßig hohe Ausbildungsqualität herbeigeführt bzw. erhalten werden könne.

Der inhaltliche Konsens habe allerdings dazu geführt, dass die Unzulänglichkeiten und Probleme der ÜBS nicht mehr thematisiert worden seien. So würde die akute zeitliche Dauer der überbetrieblichen Unterweisung eher zu einer Verstärkung der Chancenungleichheiten innerhalb der Berufe führen und die Nutzung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten im eklatanten Gegensatz zum beschlossenen Bildungsauftrag stehen.

Die IG Metall forderte daher eine zeitliche Verlängerung der überbetrieblichen Maßnahmen in allen Gewerken und entsprechende tarifvertragliche Regelungen. Die finanzielle Unterstützung der Lehrgänge solle an die Einhaltung der Vereinbarungen zur Ausbildung geknüpft werden. Darüber hinaus sollten die öffentlichen Mittelgeber inhaltliche und organisatorische Vorgaben geben und deren Einhaltung – neben der fiskalischen und rechtlichen Kontrolle – überwachen.

7 Entwicklungen in der Ära Schröder (SPD/GRÜNE)

7.1 Regierungs- und parteipolitische Diskussionen von 1998-2004

Mit Beginn des neuen Jahrtausends verlagerte sich die regierungs- und parteipolitische Diskussion (DEUTSCHER BUNDESTAG 1999, DEUTSCHER BUNDESTAG 2001, DEUTSCHER BUNDESTAG 2002).

Die Stellung der überbetrieblichen Ausbildung im Handwerk unter der neuen Bundesregierung zeigt sich am folgenden Sachverhalt. Auf die Frage des Abgeordneten Hofbauer der CDU/CSU-Fraktion, ob die Bundesregierung beabsichtige, in die früher übliche Drittelfinanzierung (Bund, Länder, Ausbildungsbetriebe) der überbetrieblichen Unterweisungsmaßnahmen im Rahmen der Ausbildungskosten wieder einzusteigen und so zu einer Entlastung der Ausbildungsbetriebe beizutragen, womit eine Steigerung des Ausbildungsplatzangebotes der Betriebe erreicht werden könnte (DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 27f), antwortete der zuständige Parlamentarische Staatssekretär Mosdorf im März 2000:

„Die Zuschüsse von Bund und Ländern sollen die Lehrgangsgebühren in den Betrieben verbilligen und jeweils bis zu einem Drittel der Kosten betragen. Diese Bundesregierung hat die Zuschüsse für die überbetriebliche Lehrlingsunterweisung im Handwerk deutlich angehoben. Mit dem Anstieg von 72 Mio. DM in 1998 auf 80,5 Mio. DM in 1999 zeigt die Bundesregierung, dass sie der Ausbildungsförderung trotz knapper Haushaltsmittel auch für die Zukunft eine vorrangige politische Bedeutung beimisst. Sie wird ihre Aktivitäten fortsetzen, um die hohe Ausbildungsbereitschaft des Handwerks nicht nur zu erhalten, sondern nach Möglichkeit noch weiter zu steigern. Für das Jahr 2000 ist im Haushalt ein Ansatz von 90 Mio. DM vorgesehen“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 28).

Die Bundesregierung bezog in der Beratung des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgeabschätzung im Jahre 2001 hingegen die Stellung, dass in Zukunft überbetriebliche Ausbildungsplätze leicht abgebaut werden müssten, um die Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft zu fördern (DEUTSCHER BUNDESTAG 2001, 6).

Aufgrund der großen Resonanz auf den Ideenwettbewerb „Entwicklung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren“, der in den Jahren 1998 und 1999 vom BIBB (im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie) durchgeführt wurde, sah sich das BMBF ermutigt, neben der Modernisierung von ÜBS auch deren Entwicklung zu Kompetenzzentren schwerpunktmäßig zu fördern (DEUTSCHER BUNDESTAG 2002, 154f). Jedoch sollten nur geeignete ÜBS zu Kompetenzzentren weiterentwickelt werden, während ein Grundbestand an konventionellen ÜBS bestehen bleiben sollte. So sollte weiterhin die Kernaufgabe dieser Institutionen, die Durchführung intensiver Aus- und Weiterbildung, erfüllt werden, während die spezialisierten Kompetenzzentren zusätzlich die Rolle eines modernen Bildungsdienstleisters übernehmen könnten. Aufgabe der Kompetenzzentren sei zum Beispiel die Informations- und Beratungstätigkeit gerade für kleine oder mittlere Unternehmen oder die Präsentation von und Einführung in neue Verfahren und Technologien.

7.2 Wissenschaftliche Diskussionen von 1998-2004

Nachdem auch in den neuen Bundesländern ein ausreichend dichtes Netz an ÜBZ aufgebaut werden konnte, verlagerte sich der Forschungsschwerpunkt noch mehr auf die Entwicklung von Kompetenzzentren (BIBB 2000, BMBF 1999, ASSELBORN 2002, HOFFSCHROER 2003).

In Bemerkungen zur ersten Fachtagung des BIBB und des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen zu den überbetrieblichen Bildungsstätten im Jahre 1999 wird festgestellt, dass der Übergang von der Industrie- zur Wissens- und Kommunikationsgesellschaft auch Auswirkungen auf die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten habe. In einem Tagungsband werden die aktuellen Diskussionen rund um die überbetriebliche Ausbildung umfassend dokumentiert (BIBB 2000, BMBF 2000).

Die Anpassungsprozesse würden von der Neupositionierung der Überbetrieblichen Bildungsstätten als Bildungsdienstleister über die Anwendung von Qualitätsmanagementsystemen bis

zur Umsetzung moderner Ausbildungsmethoden in enger Kooperation mit Betrieben und Berufsschulen reichen. Weiterhin seien die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten als Partner im dualen System zur Unterstützung der Ausbildungsanstrengungen der Betriebe wichtig. Sie würden hier eine Verbindung zwischen den hohen Anforderungen der Ausbildungsordnungen und den Ausbildungsmöglichkeiten gerade von Klein- und Mittelbetrieben darstellen.

Am Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) wurden in diesen Jahren Arbeiten von ASSELBORN (2002) zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption überbetrieblichen Lehrgänge in den Berufsbildungsstätten des Handwerks und von HOFFSCHROER (2003) zur Entwicklung eines organisationsbezogenen Kompetenzprofils überbetrieblicher Bildungsstätten erstellt.

7.3 Gesellschaftspolitische Diskussionen von 1998-2004

Im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung und insbesondere der überbetrieblichen Unterweisung forderte der ZDH dazu auf, die Bildung zum zentralen gesellschaftlichen Handlungsfeld zu machen (ZDH 1999).

Die überbetriebliche Unterweisung habe als Eckpfeiler der Berufsbildung des Handwerks im dualen System die Aufgabe, zu gewährleisten, dass die Ausbildung sich bei ändernden Ausbildungsanforderungen rasch und reibungslos anpassen könne. Hierfür sei eine angemessene Förderung seitens der Öffentlichen Hand erforderlich.

Das Netz der ca. 450 Berufsbildungszentren der Handwerksorganisation sei ein wichtiger Bestandteil für die Qualifizierungsmaßnahmen zur Ergänzung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Die stärkere Differenzierung der Ausbildung wurde als Kernelement der „Aus- und Weiterbildung nach Maß“ identifiziert. Sie würde es ermöglichen, die Lehre entsprechend den Erfordernissen der Betriebe und den unterschiedlichen Begabungen der Jugendlichen zu strukturieren. Die Differenzierung müsse dabei zeitliche und inhaltliche Komponenten enthalten, stellt der ZDH in seinem Konzept 1999 fest.

Die Verbesserung des Prüfungswesens in Verantwortung von Kammern und Innungen sei eine weitere wichtige Zielvorgabe für das Handwerk. Ebenso sei die Kooperation zwischen Betrieb, überbetrieblichem Berufsbildungszentrum und Berufsschule auszubauen. Allerdings sei es auch erforderlich, die Vermittlung bestimmter Inhalte ausschließlich in einem Betrieb sowie ausschließlich in einer überbetrieblichen Bildungsstätte vermehrt vorzusehen.

Das Handwerk werde den Berufsschullehrern für die fachpraktische Fortbildung mehr Praktika in den Betrieben und die Teilnahme an den Maßnahmen in den überbetrieblichen Berufsbildungsstätten anbieten, merkt der ZDH an. Die Ausbildung und Weiterbildung sei auch mit Hilfe der ÜBS im Sinne eines Berufslaufbahnkonzeptes miteinander zu verzahnen, um die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe und die Karrieremöglichkeiten der Mitarbeiter zu verbessern.

Im Jahre 2000 legte der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildungssituation und zur Neugliederung der Ausbildungsförderung in den neuen Bundesländern unter dem Titel TRABI Plus vor (STEEGMANN 2000).

Nach Ansicht des DGB stellt die triale Ausbildungsinitiative ein kostengünstiges und schnell-wirksames Instrument zur Stabilisierung der betrieblichen Berufsausbildung in Ostdeutschland und zur Senkung von außerbetrieblichen und vollzeitschulischen Auffangmaßnahmen dar. Gleichzeitig werde durch die geförderte Kooperation zwischen Betrieben, Berufsbildenden Schulen und Maßnahmeträgern die Ausbildungsqualität verbessert.

Die GEW befasste sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts schwerpunktmäßig mit der Weiterentwicklung der beruflichen Schulen. In diesem Zusammenhang spielt das Verhältnis zu den überbetrieblichen Bildungsstätten eine wesentliche Rolle, was auch in den vier Thesen von HERDT (2001, 15ff) zu den Problemen der Berufsschulen zum Ausdruck kommt.

Die über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten wurden von der Gewerkschaft hauptsächlich als Anbieter von nichtbetrieblichen Ausbildungsangeboten wahrgenommen (GEW 2000, 24).

In den Eckpunkten des DGB zur Bildungspolitik wird (berufliche) Bildung als zentrale Zukunftsaufgabe definiert. Darüber hinaus erklärt der DGB, die Bildung zur gesellschaftlichen Aufgabe mit öffentlicher Verantwortung. Private Angebote sollten die öffentlichen ergänzen, könnten sie jedoch keinesfalls ersetzen (DGB 2001, 10ff). Die berufliche Ausbildung als Basis lebensbegleitenden Lernens müsse durch eine Umlagefinanzierung quantitativ und qualitativ gesichert werden. Neben dem dualen Ausbildungssystem seien aber weitere gleichwertige und qualifizierte Ausbildungsgänge anzubieten. Die Verbundausbildung sei besonders zu fördern und die Berufsvorbereitung neu zu gestalten. Die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung sei endlich sicherzustellen und das Berufskonzept weiter zu verfolgen. Hierzu bedürfe es einer breiten Grundbildung, moderner Ausbildungsordnungen und Berufsbilder, integrierter Qualifikationsprüfungen und einer gleichberechtigten Berufsschule.

„Die Lernortkooperation sollte sich endlich auch in der gegenseitigen Nutzung der technischen Infrastruktur von Ausbildungsbetrieben, überbetrieblichen Lehrwerkstätten sowie Berufsschulen niederschlagen“ (DGB 2001, 10ff).

8 Aktuelle Diskussionen

Die überbetriebliche Ausbildung hat einen festen Platz im deutschen Berufsbildungssystem und hat jenseits aller operativen Fragen zum „guten Ruf“ des deutschen, dualen Berufsbildungssystems beigetragen. Dabei ist sie oftmals Spielball unterschiedlichster Interessen gewesen. Dies kommt vor allem in politischen Kompetenz- und Finanzierungsfragen zum Ausdruck.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung treten diese unterschiedlichen Ansätze eher in den Hintergrund, obwohl diese durch die teilweise politisch motivierten Forschungsfragen auch hier erkennbar bleiben.

Die Weiterentwicklung der überbetrieblichen Bildungsstätten dürfte in Zukunft vor allem durch eine berufsbildungsbezogene Annäherung der europäischen Staaten geprägt sein. Daneben werden Wirtschaftlichkeits- und Finanzierungsfragen eine differenzierte Positionierung einzelner Bildungsstätten erfordern, so dass zu hoffen ist, dass Qualität sich im Wettbewerb durchsetzen kann.

Hier ist auch weiterhin die Wissenschaft gefordert. Zum einen wird es darum gehen, möglichst objektive und fundierte Qualitätskriterien festzulegen, zum anderen gilt es, Konzepte zu entwickeln, die jenseits aller statistischen Fragen Ansätze liefern, wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen überbetriebliche Berufsbildung in der geforderten Qualität auch in Zukunft angeboten werden kann.

Literatur

ASSELBORN (2002): Neue Ausbildungsformen in überbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen – Perspektiven für die Ausbildung in Kompetenzzentren des Handwerks. Köln.

AUTSCH/ BERGER/ BRANDES/ WALDEN (1993): Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22, H. 2, 32-40.

BADER (1979): Überbetriebliche Ausbildung als Teil der Berufsbildungspolitik der Bundesregierung. In: Die berufsbildende Schule, 31, H. 6, 389-390.

BADER (1984): Schulungsquoten und Unterweisungsintensitäten in der überbetrieblichen Ausbildung. In: Die berufsbildende Schule, 36, H. 8, 468-470.

BADER (1985): Fass ohne Boden? Subventionen für überbetriebliche Ausbildung. In: Die berufsbildende Schule, 37, H. 8, 475-477.

BERGER (1994): Einschätzung überbetrieblicher Ergänzungslehrgänge im Handwerk. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23, H. 4, 27-33.

BIBB (1979): Bundesinstitut für Berufsbildung, Hauptausschuss: Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrgängen für überbetriebliche Ausbildung. Berlin.

BIBB (1988): Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär: Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstitutes für Berufliche Bildung zu Bildungsauftrag, Kapazitäten, Kosten und Finanzierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten vom 5. Februar 1988. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 17, H. 2, 60-62.

BIBB (1990): Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär: Auswirkungen Neuer Technologie auf Strukturen überbetrieblicher Berufsbildungsstätten des Handwerks. Bonn.

BIBB (2000): Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär und Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. (Hrsg.): Überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS): Partner für moderne Berufsausbildung; Dokumentation der Fachtagung des Bundesinstitutes für Berufsbildung und des Ministeriums für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie vom 3. und 4. November 1999 in Münster.

BMBF (1992): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1992.

BMBF (1999): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1999.

BMBF (2000): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000.

BMBW (1973): Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten, Bonn.

BMBW (1974): Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bericht über die Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten, vorgelegt in: Informationen – Bildung und Wissenschaft (ibw), Nr. 11.

BRINK (1981): Die überbetriebliche Unterweisung im System der dualen Ausbildung im Handwerk. In: Bildung und Erziehung, 34, H. 3, 272-281.

BURKHARDT/ KIELWEIN (1992): Entwicklung und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern. Bonn.

DAMM-RÜGER (1977): Überbetriebliche Ausbildungsstätten im dualen System – Informationen zum Lernort überbetrieblicher Ausbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, H. 5, 11-15.

DANNENMANN (1976): Probleme der überbetrieblichen Lehrwerkstatt aus der Sicht freier Träger. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72, H. 4, 274-279.

DAUENHAUER (1981): Überbetriebliche Ausbildungsstätten. In: Berufsbildungspolitik, Berlin. u. a., 121-126

DELVENTHAL/ HÖLZL (1976): Die überbetriebliche Ausbildung im Handwerk. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72, H. 4, 283-293.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1975): Drucksache 7/3746.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1978), 8. Wahlperiode, 99. Sitzung, 7910

DEUTSCHER BUNDESTAG (1982): Drucksache 9/1927.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1984): Drucksache 10/1155.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1985): Drucksache10/3329.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1986): Drucksache 10/5864.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1987): 11. Wahlperiode, 20. Sitzung, 1254.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1988a): Drucksache 11/2032.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1988b): Drucksache 11/2824.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1988c): Drucksache 11/3075.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1990a): Drucksache 11/6182.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1990b): Drucksache 11/6353.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1991): 12. Wahlperiode, 11. Sitzung, 502-514.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1996a): Drucksache 13/4555.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1996b): Drucksache 13/5817.

DEUTSCHER BUNDESTAG (1999): Drucksache 14/335.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2000): Drucksache 14/3083.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2001): 14. Wahlperiode: Drucksache 14/7910 am 18.12.2001 – Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (19. Ausschuss). Online im WWW:
<http://dip.bundestag.de/btd/14/079/1407910.pdf> (05.03.2004).

DEUTSCHER BUNDESTAG (2002): 14. Wahlperiode: Drucksache 14/8950 am 26.04.2002 – Berufsbildungsbericht 2002. Online im WWW:
<http://dip.bundestag.de/btd/14/089/1408950.pdf> (05.03.2004), 154-155.

DEUTSCHER BUNDESTAG (o.J.): Drucksache V/1162.

DGB (1971): Deutscher Gewerkschaftsbund – Bundesausschuss für Berufsbildung: Zur Förderung überbetrieblicher Bildungsmaßnahmen. In: Berufliche Bildung, 22, H. 11, 265-266.

DGB (2001): Deutscher Gewerkschaftsbund: Impulse für die Zukunft. Bildungspolitische Eckpunkte des Deutschen Gewerkschaftsbundes DGB. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 52, H. 11/12, 10-15.

DHKT (1973): Deutscher Handwerkskammertag: Stellungnahme des Handwerks zur Diskussion über Reformen der Beruflichen Bildung. In: Deutsches Handwerksblatt, 25, H. 12, 15-16.

DIHT (1977): Deutscher Industrie- und Handelstag: Berufsbildung 1976/77, Bonn.

DUNKEL (1976): Überbetriebliche Ausbildung zum Ausgleich von Niveauunterschieden in der betrieblichen Ausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72, H. 4, 279-282.

FRIEDHELM (1987): Berufliche Neuordnung – Herausforderung für die überbetrieblichen Ausbildungszentren. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 39, H.11, 331-336.

GERDS/HOLZ (1975): Informationen über die Durchführung von Modellversuchen zum Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, H. 2, 11-14.

GEW (2000) Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft: Perspektiven für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland. Kurzfassung des Positionspapiers der GEW – (Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 25.3.2000). In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 51, H. 7/8, 24-29.

HERDT (2001): Weiterentwicklung der beruflichen Schulen. Regionale Zentren für berufliche Ausbildung und Weiterbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 52, H. 3/4, 15-20.

HOFFSCHROER (2003): Genese Überbetrieblicher Bildungsstätten zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Entwicklungsprozess zum Kompetenzzentrum am Beispiel des Innovationsbereichs E-Learning. Köln.

HPI (1978): Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik. Ausgewählte Fragen der Führung überbetrieblicher beruflicher Bildungsstätten. Hannover.

HPI (1983) : Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik. Beispiele überbetrieblicher Berufsbildungsstätten des Handwerks. Hannover.

HPI (1990) : Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik. Entwicklung des EG-Binnenmarktes und Auswirkungen auf die Arbeit der Berufsbildungszentren. Kontaktstudium XX. Hannover 1990.

IBH (1953): Institut für Berufserziehung im Handwerk an der Universität zu Köln: Die überbetrieblichen Unterweisungsstätten im Handwerk, Berufserziehung im Handwerk, H. 4.

IG METALL (1990/1991): Positionsbeschreibung zu den überbetrieblichen Ausbildungsstätten im Handwerk.

KATH (1995): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. In: CRAMER/ SCHMIDT/ WITTEWER (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, 6. Erg.-Lieferung, Köln.

KIELWEIN (1990): Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 19, H. 3, 7-10.

KIELWEIN (1996) (Hrsg.):ÜBS – Leitfaden für die Planung und Förderung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. 2. akt. Auflage. Bonn.

KORMANN (1985): Überbetriebliche Unterweisung und außerbetriebliche Ausbildung. Alfeld.

KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (1981) (Hrsg.): Zur Zukunft der beruflichen Bildung, Grundaussagen der Wirtschaft. Bonn.

KUTSCHA (1992): Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell? In: Die berufsbildende Schule, 44, H. 3, 145-156.

MÜNCH (1976) (Hrsg.): Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie –. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72, H. 4, 243-251.

O.V. (1969): Dritte Säule der Handwerksausbildung. Einige Hinweise zur überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung. In: Der Lehrlingswart, 17, H. 12, 8-10.

O.V. (1971): Zum „Aktionsprogramm Berufliche Bildung“ der Bundesregierung. In: Berufliche Bildung, 22, H. 5, 114-116.

O.V. (1987): Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 38, Nr. 11, Beilage: Außerbetriebliche Ausbildungsstätten.

PÄTZOLD/ DREES/ THIELE (1993): Lernortkooperation – Begründung, Einstellung, Perspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 22, H. 2, 24-32.

RASPE/SCHUBERT (1971): Handbuch Überbetriebliche Unterweisung im Handwerk, 1. Aufl., Bad Wörishofen.

SCHÖPKE (1984): Planungs- und Kostendaten für überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 13, H. 2, 66-70.

SCHÜTT (1975): Überbetriebliche Ausbildungsstätten. In: Die berufsbildende Schule, 27, H. 9, 500-503.

SPELBERG (1990): Bildungspolitische Forderungen des Handwerks. In: Beruf und Bildung, H. 11, I-II.

SPÖTTL (1981): Überbetriebliche Ausbildungsstätten – Eine kostenintensive Einrichtung mit geringer Effektivität? In: Die berufsbildende Schule, 33, H. 2, 115-116.

STEEGMANN (2000): TRABI Plus – Triale Ausbildungsinitiative. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 51, H. 5/6, 23-24.

ZDH (1969): Wünsche und Forderungen des Handwerks, Schriftenreihe, H. 13.

ZDH (1974a): Zentralverband des Deutsche Handwerks: Berufliche Bildung im Widerstreit der Meinungen. Das Handwerk zu den Markierungspunkten des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe, H. 19.

ZDH (1974b) Zentralverband des Deutsche Handwerks: Handwerk 1974.

ZDH (1986): Handwerkspolitische Wünsche und Forderungen zum XI. Deutschen Bundestag. Schriftenreihe, H. 39.

ZDH (1999): Zentralverband des Deutsche Handwerks: Aus- und Weiterbildung nach Maß – Das Konzept des Handwerks. Online im WWW: www.zdh.de (03.02.2004).

ZEDLER (1990): Bundesrepublik Deutschland und DDR. Vergleich der beiden Bildungssysteme. In: Handwerksmagazin/ Beruf und Bildung, H. 5, IV-VI.

Der Betrieb im erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Zusammenfassung: Ausgehend von der Konzeption einer Betriebspädagogik im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Karl ABRAHAM in den fünfziger Jahren wird in diesem Beitrag versucht, die Möglichkeiten einer verstärkt erfahrungswissenschaftlichen Sichtweise auf den Betrieb herauszuarbeiten. Für die Erarbeitung der Möglichkeiten und Probleme eines erfahrungswissenschaftlichen Zugangs wird exemplarisch das diagnostische Problem der betrieblichen Bildungsbedarfsanalyse einer näheren Betrachtung unterzogen.

1 Betriebspädagogik als Teildisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Auch wenn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch ihre Geschichte hindurch und gerade auch im Rahmen der Reformdebatten mindestens der letzten zwanzig Jahre ihr besonderes Augenmerk auf die schulische Berufsbildung gerichtet hat, bleibt die Untersuchung des Betriebs eines ihrer zentralen, wenn nicht sogar konstitutiven Themenfelder. Als Subsystem des sozialen Funktionssystems „Wirtschaft“ lässt sich der Betrieb disziplinär aus dem Verhältnis der strukturellen Größe „Wirtschaft“ zum Vorgang des „Erziehens“ fassen. Zugleich kann der Betrieb auch dahingehend gestaltet werden, dass eine in einer spezifischen Form gestaltete „Erziehung“ (mit-)bestimmend für die im Betrieb ablaufenden Prozesse des „Wirtschaftens“ aufgefasst werden kann (vgl. zur Diskussion der fachlichen (Re-)Konstitution der Berufs- und Wirtschaftspädagogik BANK 2004, Kap. 2.1).

Die prägende Figur schlechthin ist im Themenfeld der Verhältnisse von „Wirtschaft“, „erziehen“, „wirtschaften“ und „Erziehung“ ursprünglich Karl ABRAHAMs gewesen. Er hat als einer der Protagonisten unter jenen Berufs- und Wirtschaftspädagogen gewirkt, welche den Betrieb aus der Perspektive ihres Faches in den Blick genommen haben.¹ Aus diesem Grunde sollen von ihm vorgelegte Texte und die von ihm angestoßene Diskussion zur Betriebspädagogik zum Ausgangspunkt der Untersuchung gemacht werden, um dann in einem weiteren Schritt zu überlegen, welche Entwicklungslinien für eine Betriebspädagogik aufzuzeigen sind, die dem hier explizit formulierten erfahrungswissenschaftlichen Anspruch genügen können. Eine Annäherung an diese Fragestellung soll erfolgen, indem exemplarisch ein relevantes Problem der Betriebspädagogik herausgegriffen wird.

Dieses Vorgehen ist nicht zuletzt dadurch begründet, dass ein genereller Beitrag zum *state-of-the-art* bei der in jüngerer Zeit durchaus zu konstatierenden Zerfaserung der „Betriebspädagogik“ kaum im vorgegebenen Rahmen zu leisten ist: Die kontemporäre Betriebspädagogik zerfällt nach Beiträgen zur „Betriebspädagogik *eo ipso*“, zur „Personalentwicklung“, zur „be-

¹ Dies gilt bei allen Bedenken, die man gegen ihn sonst völlig zu Recht hegen mag. So fand SEUBERT hinreichend Anlass zur Feststellung, ABRAHAM sei ein „Lobredner der nationalsozialistischen Ordnung“ gewesen (1977, 184 ff., hier 186). Auch andere Berufs- und Wirtschaftspädagogen sind zu ABRAHAM auf Distanz gegangen.

trieblichen Weiterbildung“ und neuerdings zur „lernenden Organisation“ nebst weiteren wechselnden metaphysischen Modeformeln. Angesichts dieser Polyvalenz nimmt es nicht Wunder, wenn es zu kritischen Einwänden gegen den subdisziplinären Anspruch der Betriebspädagogik kommt, etwa indem HUISINGA & LISOP feststellen, dass „keine in sich geschlossene Teildisziplin“ vorläge (1999, 104), und ARNOLD in seinem Lehrwerk 1997 beklagt, dass es, „immer schwieriger [werde] ..., eine einheitliche Theorie betrieblicher Bildungsarbeit vorzulegen“ (8).

2 Von einer geisteswissenschaftlichen zu einer erfahrungswissenschaftlichen Betrachtungsweise des „Betriebs“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Bei einer Begrenzung auf eine textimmanente Betrachtung sind ABRAHAMs Schriften wie das Pionierwerk „Der Betrieb als Erziehungsfaktor“ von 1953 wohl auch heute noch mit Gewinn zu lesen. Dies betrifft vor allem anderen den Gedanken, den Betrieb nicht bloß von seinen pagatorisch-betriebswirtschaftlichen Kategorien ausgehend wissenschaftlich zu betrachten. Damit ist er wohl der erste, der die von GECK formulierte Perspektive der „Bildung in einer Wirtschaftssphäre“ (1932, 17) in der Betrachtung des Betriebes über die wenig konkreten Vorstellungen der SPRANGERschen Kulturpädagogik hinausgehend formuliert hat.

Eine fruchtbare Relektüre betrifft namentlich auch jene Kernaussagen einer nunmehr für das betriebliche Geschehen aufgeschlossenen Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dass die für den Betrieb typische funktionale Erziehung gleichfalls einem dezidierten, wenn auch nicht notwendig deklarierten erzieherischem Anspruch folgen kann. Zur Würdigung dieser Leistung ist es vielleicht nicht überflüssig darauf hinzuweisen, dass international die fachliche Diskussion einer *informal education* heute, ein halbes Jahrhundert später, auf ihren Höhepunkt noch hinstrebt.

ABRAHAM würdigt die Erziehungsleistung des Betriebes in diachroner Hinsicht auf ein Geschichtsbild, in synchroner Hinsicht jene auf ein Ordnungsbild (1953, 28). Mit ihrer in diesem Sinne sozusagen naturbelassenen Ganzheitlichkeit könne dies ausdrücklich auch in affektiven und nicht nur ausschließlich psychomotorischen oder exklusiv kognitiven Lernkategorien im Sinne BLOOMs geschehen. In diesen Punkten zumindest überschreiten ABRAHAM und später 1971 noch deutlicher Alfons DÖRSCHEL in weitaus weniger mißverständlicher Form als Eduard SPRANGER (und mit ihm andere) jene Grenze, welche die Neuhumanisten HUMBOLDTscher Prägung bewusst und ausdrücklich für das Feld der bildungsbewussten Erziehung abgesteckt hatten. Sie hatten jegliche ‚Brotbildung‘ ausdrücklich geächtet. Selbstverständlich muss im hermeneutischen Zugriff auf die Texte ABRAHAMs auch unter dem Primat einer textimmanenten Betrachtung namentlich die historisch-kontextuelle Gebundenheit berücksichtigt und auf kontemporäre Problemstellungen und zeitgemäße Terminologie hin befragt werden. Dies kann man sich etwa so wie hier eben angedeutet vorstellen, denn der Begriffsapparat der BLOOMschen Lernzieltaxonomien und Lernzielbereiche (BLOOM 1956, BLOOM et al. 1964) stand ABRAHAM ja noch nicht zu Gebot.

Legt man die Tatsache zugrunde, dass institutionale Bildung Ausdruck einer fortschreitenden funktionalen Differenzierung der Gesellschaft ist, so kann man mit der Ausdifferenzierung

der Betriebspädagogik von einer Wiederentdeckung des Betriebs als Lernort sprechen – denn vor der Ausbildung spezialisierter Subsysteme, die ganz und ausschließlich der Erziehung gewidmet sind, war berufliches und weitgehend auch ökonomisches Lernen ja ohnehin Sache des Betriebes. Nunmehr aber kann man wissenschaftssoziologisch wohl mit Recht von einer „differentiellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ sprechen, die den Namen „Betriebspädagogik“ führt. Formal betrachtet macht sich deren Gründung auf die Verhältnisse von „Betrieb“ und „erziehen“ eben mindestens zwei Relationen des für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik konstitutiven Verhältnisfeldes zu eigen – in beiden Richtungen zu lesen als „Erziehen *durch* den Betrieb“ und „Erziehen *für* den Betrieb“ (vgl. oben; vgl. auch noch einmal GECK 1932). Es genügt dann, für diese Verortung den Betrieb als wirtschaftlich handelndes System oder Subsystem zu bestimmen – sicher keine sehr gewagte Annahme.

3 Bedarfsdiagnostik als Beispiel einer erfahrungswissenschaftlichen Problemstellung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik des Betriebes

Nach der Wiederbegründung eines disziplinär geschlossenen Erkenntnisinteresses vermittelt der schon von GECK begründeten Relationalitäten von Bildung (respektive Erziehung) und Wirtschaft (respektive Betrieb) soll nun aber der Betrieb ausdrücklich in einer erfahrungswissenschaftlichen Perspektive berufs- und wirtschaftspädagogisch untersucht werden.

Die Betrachtungsweise ABRAHAMs, DÖRSCHELs und letztlich auch ARNOLDs zu diesem Ende zunächst einmal wieder aufgegeben werden. Eine analoge Aufforderung zu einem solchen Schritt findet sich etwa in den Schriften zur methodologischen Erneuerung der Pädagogik bei Wolfgang BREZINKA, zunächst 1968 in einem Beitrag zur „Zeitschrift für Pädagogik“, dann in seiner folgenreichen Monographie von 1971. Er bringt dies nach außen zum Ausdruck, indem er einen terminologischen Übergang vom Begriff der „Pädagogik“ auf den der „Erziehungswissenschaft“ vorschlägt, um die praktische Ausübung ebenso wie die spekulative Mutmaßung aus der Disziplin zu verbannen. ABRAHAMs Betriebspädagogik – obzwar keineswegs ohne eigene Anschauung – hätte nach diesen Bestimmungen ihren Platz vermutlich nur als eine metaphysische, als eine spezielle Philosophie der Erziehung beanspruchen können.

Um den Betrieb im erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zu betrachten, sollen die Möglichkeiten eines solchen Zugriffs anhand eines Beispiels entworfen werden, welches im Zusammenhang eines Forschungsprogramms implementiert zu werden vermöchte. Dafür soll hier das diagnostische Problem der Betriebspädagogik in der Bildungsbedarfsanalyse gewählt werden.

3.1 Zur betriebswirtschaftlichen Perspektive einer betrieblichen Bedarfsdiagnostik

Eine der unbezweifelbar zentralen Aufgaben, der sich die betriebliche Bildung zu widmen hat, ist die Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen, mithin die gezielte Aufhebung der funktionalen Ganzheitlichkeit der betrieblichen Abläufe (vgl. MÜLLER 1975, 170 u. 175²). Diese temporäre Reinstitutionalisierung der Lernzusammenhänge ent-

² Zitiert nach HUSINGA & LISOP 1999, 106 (Beleg nicht rekonstruierbar).

spricht der Einführung eines didaktischen Schutzraumes, den der Lernort „Betrieb“ sonst nicht gewähren kann. Die Verlagerung der individuellen Weiterentwicklung durch Institutionalisierung der Lehr- und Lernvorgänge macht indessen eine Legitimierung gegenüber dem im allgemeinen ausschließlich ökonomisch begründeten Oberziel eines Unternehmens notwendig, denn dieses wird direkt oder mittelbar an der Finanzierung dieser Bildungsmaßnahme beteiligt. Dem versucht die Betriebspädagogik mittels einer Bedarfsanalyse nachzukommen.

Im Interesse der Verfolgung des ökonomischen Gewinnziels, der Betriebserhaltung oder vergleichbarer Vorgaben ergeben sich zwingend die folgenden Grundfragen der Bedarfsermittlung (vgl. so zuerst in BANK 2003, 155):

- *Welche Beschäftigten erfüllen ihre Aufgaben infolge von Ausbildungsmängeln nur unzureichend? Also: Worin bestehen die Handlungsdefizite jetzt?*
- *Welche Beschäftigte sollen woanders eingesetzt werden, werden mit neuen organisatorischen Verfahren oder technischen Gerätschaften konfrontiert und werden infolge dieser Veränderungen in Zukunft ihre Aufgaben nicht mehr zufriedenstellend ausfüllen können? Worin werden mithin die Handlungsdefizite zukünftig bestehen?*

Während die erste Fragestellung die bereits eingetretenen Defizite ergründet und damit Weiterbildungsmaßnahmen auslöst, die unbezweifelbar den ökonomischen Vorgaben genügen, ergibt sich aus der zweiten Fragestellung ein Weiterbildungsbedarf, der in der Literatur mit Prädikaten von „avantgardistisch“ über „antizipativ“ bis „proaktiv“ bedacht wird (vgl. DÖRING 1988, 40; ARNOLD 1997, 49). Dies ist sicher etwas übertrieben, doch kann man nicht bezweifeln, dass auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht eine vorausschauende Analyse zu befürworten ist. Allerdings verschärfen sich für die proaktive Bedarfsanalyse die methodologischen Probleme erheblich.

In der Literatur zur Organisationspsychologie und zum Bildungsmanagement werden eine Reihe von diagnostischen Verfahren angeboten, um Antworten auf die Fragen der Bedarfsanalyse zu finden. Dazu gehören zum einen Verfahren der Prognose über Entwicklungen der Zuordnung von Beschäftigten und Stellen (z.B. Portfolioanalysen, vgl. PAPMEHL 1990; Skill-Board-Analysen, vgl. IBM/ HOFMANN 1992), und zum anderen die Erstellung von Soll-Ist-Profilen (vgl. dazu ausführlich BANK 1997, 77 ff. sowie die dort verarbeitete Literatur).

Portfolioanalysen können überhaupt nur insoweit Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben, als die Form der graphischen Darstellung betroffen ist – denn die strenge graphische Transformation verschleiert eher die Form der mehr oder weniger intuitiven Datengewinnung. Die Profilanalysen arbeiten vor allem mit der Gegenüberstellung von Messgrößen einerseits des Stellenprofils und andererseits des Stelleninhabers. Alle Verfahren weisen indes einen gemeinsamen Pferdefuß auf: Die Festlegung der Merkmale wie der Merkmalsausprägungen sowohl für die Stellen als auch für die Beschäftigten sind rein subjektgebunden möglich. Ferner ist bezüglich eines Merkmals das Skalenniveau der Ordinalskala nur selten einmal zu überschreiten. Zusätzlich geht es fast immer um die Bestimmung latenter Größen, jedenfalls soweit die betroffenen Menschen Gegenstand der Diagnostik sind. Diese Überlegungen

deuten darauf hin, dass eine erfahrungswissenschaftliche Umorientierung nicht nur zwei methodologischen Problemen gegenübersteht (Messvorgang, Messmodellierung), sondern auch einem weitreichenden epistemologischen Problem hinsichtlich der Objektivität des Erkannten.

3.2 Zur ‚pädagogischen‘ Perspektive einer betrieblichen Bedarfsdiagnostik

Für den Pädagogen kann sich das Legitimitätsproblem betrieblicher Bildungsentscheidungen nicht in einer Antwort erschöpfen, die nur auf ein allenfalls nominal skaliertes Merkmal „rentabel“/ „nicht rentabel“ reagiert. In systemtheoretischer Hinsicht ist völlig klar, dass ein Beschäftigter nicht einfach ein hierarchisch eingegliedertes Subsystem des Systems „Betrieb“ ist, und damit eine Identität der Ziele bestünde – dafür brauchte man noch nicht einmal so weit zu gehen wie LUHMANN, und die Menschen ganz aus dem sozialen System „Betrieb“ herauszudefinieren (vgl. 1984, 76 f.).

Der Pädagoge denkt vom Individuum ausgehend. Legitim ist in dieser Sicht eine Weiterbildungsmaßnahme genau dann, wenn sie – je nach wissenschaftstheoretischem Bekenntnis –

- einen Beitrag zu seiner individuellen Persönlichkeit leistet,
- seine Handlungsmöglichkeiten als mündiges Glied der Gesellschaft ausweitet oder
- seine Fähigkeiten stärkt, sich aus fremdbestimmten Abhängigkeiten zu befreien.

Die Frage des wirtschaftlichen Erfolges mag langfristig Bedingung sein – für die Entscheidung über die Anregung einer Bildungsmaßnahme ist sie jedoch auf dieser Ebene im Grundsatz gerade so irrelevant, wie es die pädagogischen Zielkategorien für die Weiterbildungsmanager in den Betrieben heute faktisch sind. Wollte man aber die Weiterbildungsbedarfsanalyse pädagogisch formulieren, dann müsste man fragen:

Welche Beschäftigten können ihre durchaus befriedigenden Leistungen zum Nutzen des Betriebes oder auch zu ihrem eigenen Frommen noch weiter ausbauen? Worin bestehen ihre Entwicklungschancen?

Schließlich mögen die pädagogische wie die betriebswirtschaftliche Sichtweise den betroffenen Beschäftigten völlig egal sein: ein solches zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die Motivationstheorie (wie etwa von HECKHAUSEN 1980 dargestellt). Die Motive der Beschäftigten können intrinsisch von sachlichem Interesse und thematischer Neugierde zum Bedürfnis reichen, die eigene Leistungsfähigkeit in den Produkten der Erwerbsarbeit zu entwickeln; sie können aber auch einfach extrinsischen Motiven wie Vermeidung von Arbeit, Vermeidung von Sanktionen, betrieblichem Aufstieg und ähnlichem folgen.

Diesbezüglich ist nüchtern festzustellen, dass eine sogenannte empirische „Bedürfnisanalyse“, die der Ermittlung der Weiterbildungsinteressen der einzelnen Beschäftigten eines Betriebes gelten, ebenso einfach in Form einer Befragung durchzuführen ist, wie die Qualität der Befragungsergebnisse vom Ausmaß der sozial erwünschten Antworten abhängt (vgl. auch hier BANK 1997, 186 ff. und die dort verarbeitete Literatur).

3.3 Zur ‚erziehungswissenschaftlichen‘ Perspektive einer betrieblichen Bedarfsdiagnostik

Es ist jedoch unbestreitbar, dass niemand anderes als der Inhaber einer Stelle besser darüber Auskunft geben kann, welche Weiterbildungsnotwendigkeiten sich für seine Arbeit ergeben. Und so nimmt es schon Wunder, dass nach meiner Kenntnis nur ein einziges Mal in der einschlägigen Literatur ein Versuch dargestellt wird, die möglicherweise stark interessenbedingte Verzerrung einer direkten Abfrage der Variablen zu vermeiden. Dies war 1982 im „Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung“ bei Reinhard LEITER et al. Die von den genannten Autoren eingesetzte Fragetechnik lehnt sich nicht ausdrücklich, doch offenbar an das von Rensis LIKERT vorgeschlagene Messkonzept zur Ermittlung von Einstellungen an. Ihr Verfahren bezeichnen LEITER et al. als „personenbezogene Soll-Ist-Analyse“ mit „Problemvorgabelisten“ (30 ff.; vgl. die sog. „Likert-Skalen“ aus dem Jahre 1932 bei SCHNELL et al. 1995, 179, oder ANDERSON 1990).

Das Verfahren der Soll-Ist-Analyse mit Problemvorgabelisten sei kurz vorgestellt: Potentielle ‚Weiterzubildende‘ werden aufgefordert, bestimmte Aspekte ihres betrieblichen Handelns auf einer Ratingskala einzuschätzen, die fünfgeteilt zwischen ‚immer erfüllt‘ und ‚im allgemeinen (!) nie erfüllt‘ ist. Hierzu einige Beispiele aus entsprechenden Fragebögen:

Aus einer ‚einfachen Problemvorgabeliste‘:

- | |
|--|
| „2. Sind Sie sich bei der Einstellung eines neuen Mitarbeiters relativ (!) sicher, was seine spätere Leistung und sein Verhalten betrifft? [...] |
| 8. Kennen Sie die (!) Möglichkeiten der Mikroelektronik?“ (LEITER et al. 1982, 30) |

Aus einer ‚detaillierten Problemvorgabeliste‘:

- | |
|---|
| „1. Definieren Sie Ihre Ziele und den Grad Ihrer Zielerreichung in allen (!) Details exakt schriftlich? |
| 2. Prüfen Sie, ob Ihre Zieldefinitionen Ihrer Meinung nach vollständig sind? [...] |
| 5. Schöpfen Sie alle (!) Ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten aus, um das Ziel zu erreichen? |
| 6. Kennen Sie nach Ihrem jetzigen Wissensstand alle (!) Gründe für die derzeitige Abweichung?“ (LEITER et al. 1982, 31) |

Ein solcher, mehr oder weniger ‚handgestrickter‘ Fragebogen kann vor dem Begriff BREZINKAs von erfahrungswissenschaftlicher Erziehungswissenschaft nicht bestehen, dessen Maßgeblichkeit für berufs- und wirtschaftspädagogische Probleme hier unterstellt wurde.

Weder lassen die Fragen eine operable Aussage über tatsächliche Handlungsdefizite zu, noch kann man davon ausgehen, dass die Bögen nicht im sozial erwünschten Sinne ausgefüllt werden. Die steten Aufweichungen der zu bewertenden Propositionen wie auch der Skala an sich durch Attribute wie ‚relativ‘, oder ‚im allgemeinen‘ erzwingen von dem Befragten die Setzung eines nicht zu offenbarenden subjektiven Referenzrahmens. Im Gegensatz dazu stehen sprachliche Verhärtungen wie ‚alle‘ oder ‚vollständig‘, die zu einer links- oder rechtsverschobenen Datenverteilung führen müssen. Inhaltlich ist zu kritisieren, dass die Betroffenen bei einigen Fragen das Ausmaß ihrer eigenen Unkenntnis zu beurteilen verstehen müssen:

Taxonomisch betrachtet wird hier das Lernzielniveau der „Stufe der Evaluation“ als erreicht unterstellt, was es aber gerade doch herauszufinden gilt.

Nichtsdestoweniger sei LEITERS Versuch einer Annäherung als Anregung aufgenommen, sich mit erziehungswissenschaftlichem Anspruch der Bedarfsanalyse erneut zu stellen: Die LIKERT-Skala ist geeignet für die Untersuchung latenter Variablen, sie ist hinsichtlich eines Items kostengünstig einzusetzen, wenn auch die Abarbeitung der zur Messung einer oder gar mehrerer latenter Variablen notwendigen Fragebatterie insgesamt wiederum aufwendig ist.

Ziel einer solchen Befragung sei es, einen konkreten Weiterbildungsbedarf zu ermitteln, z.B. in Folge einer Unternehmensfusion. Dafür bedarf es zunächst der Erzeugung und operationalisierten Ausformulierung einer entsprechenden Hypothese, die dann zu prüfen wäre. Es wird etwa vermutet, dass bei einer bestimmten Mitarbeitergruppe wie den mittleren Führungskräften oder in einer bestimmten Abteilung Handlungsdefizite aufgetreten sind, welche die Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme bei den Betroffenen nahelegen. Diese Vermutungen mögen auf der Grundlage bestimmter Controllingdaten erwachsen sein, wie dem Ansteigen des Krankenstandes als Ausdruck einer Verweigerungshaltung, einem ‚aus-dem-Feld-gehen‘ nach einer Fusion. Das Abfallen des Gewinnbeitrages wird auch als naheliegender Indikator genommen.

Ohne eine erziehungswissenschaftlich verstandene Betriebsdiagnostik würden diese Daten allein schon aufgrund eines intuitiv positivistischen Weltbildes handlungsauslösend wirken – was heutzutage wohl den Normalfall in der betrieblichen Praxis darstellt. Da bei den „kritischen Rationalisten“, bei welchen die Erziehungswissenschaft paradigmatisch anknüpft, die Hypothesenbildung eigentümlich unbestimmt bleibt, würde gemäß der Konzeption der hypothesenbildenden Abduktion nach PEIRCE zu formulieren sein (vgl. dazu 1878, § 623):

[Regel] Alle Mitarbeiter mit Weiterbildungsbedarf sind ‚krank‘ (gehen ‚aus dem Feld‘)

[Ergbn.] Diese Mitarbeiter sind ‚krank‘ (statisch)
(dynamisch: ‚Der Krankenstand ist überraschend gestiegen‘)

[Beob.] Diese Mitarbeiter weisen einen Weiterbildungsbedarf aus.

Das Resultat wäre hypothetisch und bedürfte der Überprüfung. Nun müssen zwei weitere Schritte hinzukommen: Zum einen ist die Feststellung über das Vorliegen eines Weiterbildungsbedarfs auf eine bestimmte Person hin zu treffen, zum anderen ist der Forschungsauftrag durch Transformation auf der sprachlichen Ebene so zu operationalisieren, dass die Hypothese falsifizierbar wird. Als sogenannte Nullhypothese liest sich das als:

[H₀] Herr Ixx (Organisationsabteilung) hat Vorbehalte gegen die Fusion. Es besteht für ihn in diesem Punkt Weiterbildungsbedarf in affektiven Lernzieldimensionen.

Die Formulierung in dieser Weise hat zwei Gründe: (1) Hinsichtlich der Ermittlung des α -Fehlers ist es wahrscheinlicher, dass die Hypothese verworfen wird, als ihre Negation. Der α -Fehler hieße hier: H₀ trifft in Wahrheit zu (d.h. es gibt Weiterbildungsbedarf), wird aber aufgrund der Messung abgelehnt (d.h. es wird trotz Bedarfs keine Weiterbildung durchgeführt). (2) Es gilt, das Falsifikationsprinzip methodisch einzuhalten. Damit gibt es nur einen Bereich des ‚Nicht-Verwerfens‘, wobei in der negierenden Formulierung (Vorbehalte = keine Unter-

stützung) somit nicht klar wird, was zu tun ist. Wird sie nicht verworfen ist „Weiterbildung“ jedoch legitimiert, muss indes nicht zwingend durchgeführt werden.

Natürlich hätte man auf die Tatsache reflektieren können, dass im gewählten Beispiel einer Unternehmensfusion ein Weiterbildungsbedarf allein schon dadurch zu erwarten ist, dass z.B. in der neu gebildeten Organisationsabteilung für die eine Hälfte der Beschäftigten ein völlig anderes Verwaltungsprogramm zu bedienen sein wird. Bei diesen und ähnlichen Aufgabenstellungen jedoch ist in theoretischer wie praktischer Hinsicht klar, dass im Prinzip alle Betroffenen weiterqualifiziert werden müssen – die wenigen, die beispielsweise aus einem früheren Beschäftigungsverhältnis heraus mit dem neuen Programm vertraut sind, werden sich schon melden ... Wie für diesen kognitiven Fall sind auch die Lösungen für psychomotorischen Lernbedarf bei dem untersuchten Fusionsproblem nicht selten ähnlich offensichtlich und für den Praktiker handhabbar.

Im Gegensatz dazu sind die affektiven Komponenten des betrieblichen Handelns weder direkt zu beobachten, noch manifestieren sich etwaige Defizite unmittelbar. Zugleich weist die Fusionsforschung nach, dass ein wesentlicher Scheiterungsgrund von Fusionen gerade im Auftreten des sogenannten (Post-)Merger-Syndroms verborgen liegt (vgl. zur Fusionsproblematik PICOT 2005; vgl. für die Merkmale des Post-Merger Syndroms JAEGER 2001, 52 ff, bes. 54, sowie BROCKDORFF & KERNSTOCK 2001, 56). Das Merger-Syndrom zeigt sich in fusionsbedingtem Identitätsverlust, Autonomieschwund und Orientierungslosigkeit. Es ist damit naheliegend, eine Menge von Items zu formulieren, die auf der Grundlage eines Parametermodells die Nullhypothese testen.

Beispielsweise müssten die Items wie folgt formuliert sein, wobei die Anker (d.h. die vorgegebenen Antworttexte) – wie es LIKERT vorgesehen hat – auf einer fünfgliedrigen Rating-skala von „trifft vollständig zu“ über „trifft eher zu“, „trifft teilweise zu“, „trifft eher nicht zu“ bis „trifft gar nicht zu“ reichen.

Tabelle 1: Itembeispiele

[P ₁]	Ich bin mit der Fusion zufrieden.
[P ₂]	Mein Arbeitsplatz ist durch die Fusion sicherer geworden.
[P ₃]	Meine kollegiale Stellung ist seit der Fusion unverändert gut oder besser.
[P ₄]	Das neue Organisationsverwaltungsprogramm ist funktionaler als das alte, welches es ersetzt hat.
[P ₅]	Die neuen funktionalen Möglichkeiten des Verwaltungsprogramms erleichtern mir meine Arbeit.
[P ₆]	Ich habe den Eindruck, dass mich meine neuen Kollegen mit allen für meine Funktion wichtigen Informationen versorgen.
[P ₇]	Ich habe den Eindruck, dass mich mein neuer Vorstand mit allen wichtigen Informationen über die Gründe der Fusion ([P ₇ ']: über die weitere Entwicklung nach der Fusion; etc.) versorgt. ³
[P ₈]	Die Ausarbeitung der neuen gemeinsamen Organisationsstrukturen fesselt mich.
[P ₉]	Ich kann meine Arbeitsergebnisse jederzeit auf die Bedürfnisse meiner neuen Kollegen ausrichten.
[P ₁₀]	Die andere Sichtweise der neuen Kollegen öffnet mir für die Schwächen der alten Organisation die Augen.
[P ₁₁]	Meine neuen Aufgaben erledige ich mittlerweile routiniert.
[P ₁₂]	Es ist mir klar, wie mein Aufgabenfeld jetzt neu zugeschnitten ist.

Bevor „Herr Ixx“ als Person untersucht werden könnte, müsste der Fragebogen methodisch überprüft werden. Die Items werden auf ihre Trennschärfe untersucht, indem der Trennschärfekoeffizient als das Maß der Korrelation zwischen Itembeantwortung und Gesamtttestwert bestimmt wird. Damit würden letztlich nur die Items aufgenommen, die eine hohe Trennschärfe aufweisen.⁴

Es wird aber auch vorgeschlagen, mit einem t-Test zu prüfen, ob die Mittelwerte der Punktschichten der Probanden im oberen und im unteren Quartil signifikant verschieden sind. Obwohl die dafür nötige Annahme einer Student- oder Normalverteilung für die Grundgesamtheit nicht unplausibel ist, bleibt jedoch die bloß ordinale Datenstruktur inpraktikabel (es ist z.B. erforderlich, arithmetische Mittel zu errechnen). Möglicherweise kann man für die Datenstruktur eine Binomialverteilung unterstellen, die dann aber bei einer genügend feingliedrigten Unterteilung eine Annäherung an eine normalverteilte Datenstruktur erlaubt. Diese Approximation ist möglich, wenn Stichprobengröße $n \theta (1 - \theta) \geq 9$ (d.h. bei $\theta = .5$ ab $n = 36$; bei $\theta = .9$ ab $n = 100$), wobei θ die Ereigniswahrscheinlichkeit eines bestimmten Ereignisses und n die Stichprobengröße darstellt (vgl. BLEYMÜLLER et al. 1998, 65). Hier aber ist die Wahrscheinlichkeit für Weiterbildungsbedarf und für keinen Bedarf ungleich verteilt – nach einer Fusion zugunsten der Weiterbildung, sonst zuungunsten der Weiterbildung.

Abschließend ist noch der Summenwert zu ermitteln, ab dem die Nullhypothese zu verwerfen wäre. Wird sie nicht verworfen, bedeutet dies, dass die Durchführung einer Weiterbildungs-

³ Die Auswertung eines solchen Items setzt natürlich voraus, dass die Informationspolitik tatsächlich offensiv gestaltet ist.

⁴ Es ist darauf hinzuweisen, dass der Abschneidewert für die Entscheidung, was noch eben als „trennscharf“ gilt, nur subjektiv festzulegen ist.

maßnahme angezeigt ist. Die unterschiedlich beantworteten Items können bei der Lernzielformulierung für diese Maßnahme herangezogen werden.

Je nach Formulierung des Items kann jedoch noch eine weitergehende Spezifikation erforderlich werden. Wird zum Beispiel die Proposition [P₅] (Die neuen funktionalen Möglichkeiten des Verwaltungsprogramms erleichtern mir meine Arbeit.) mit der Antwort „trifft eher nicht zu“ oder mit „trifft teilweise zu“ bedacht, wäre noch zusätzlich herauszufinden, welche Programmteile lediglich auf kognitiver Ebene nicht hinreichend bekannt sind, oder welche davon konkret emotional abgelehnt werden. Allerdings besteht die Gefahr, dass durch diese doppelte Stoßrichtung in der Formulierung der Proposition das Item durch den Trennschärfetest fällt, nämlich dann, wenn ein kognitives, aber kein affektives Lernziel noch uneingelöst wäre.

4 Grenzen des Verfahrens

Soweit die Skizze eines denkbaren erfahrungswissenschaftlichen Zugriffs auf den „Betrieb“ als berufs- und wirtschaftspädagogisches Erkenntnisinteresse. Eine mögliche nähere Bestimmung des Erkenntnisinteresses bestünde exemplarisch somit darin, Itembanken zur Bestimmung des Bedarfs an betrieblicher Bildung zu entwerfen und zu validieren. Auf der Grundlage der erzielten Ergebnisse wäre dann eine weitere Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die entsprechenden curricularen Entwürfe für betriebliche Weiterbildung durchzuführen.

Ein erfahrungswissenschaftlicher Zugriff auf das Erkenntnisobjekt „Betrieb“ erfordert nach der hier vorgestellten Auffassung mithin (1) eine kontrollierte Hypothesenbildung – auch unter Nutzung der im Sinne BREZINKAs als ‚spekulativ‘ apostrophierten Ergebnisse der Betriebspädagogik. Es bedarf (2) eines sorgfältig ausgearbeiteten methodischen Zugriffs auf das empirische Relativ. Es ist (3) die Begrenztheit der Methoden der empirischen Sozialforschung anzuerkennen, um die Validität der Interpretation der Ergebnisse nicht zu gefährden.

Die wesentlichen Kritikpunkte, die ich an den Konzepten des Bildungscontrollings geübt habe (vgl. BANK 1997 u.ö.), bleiben dem Grunde nach auch hier bestehen: Die Rationalität der Entscheidung im Sinne einer Reduktion subjektiver Willkür wird nicht substantiell hergestellt, sondern nur graduell angenähert. Dieses ist durch eine Vergrößerung des Aufwandes, hier eine Ausdifferenzierung der inhaltlichen Bezüge der Propositionen, sicher zu verbessern (vgl. dazu CRONBACH & GLESER 1965 unter dem Stichwort des *bandwidth-fidelity-dilemma*). Zu vermuten ist indessen auch hierfür die Gültigkeit des GOSSENSchen Gesetzes vom abnehmenden Grenznutzen (vgl. GOSSEN 1854, 4 f.): Mit zunehmender Menge an erhobenen Daten nimmt deren jeweiliger Grenznutzen ab. Das Bemühen um eine detailgenaue Erfassung bedroht folglich die Ökonomität des Messvorgangs (vgl. JONGEBLOED 2005, 350).

Ein solches aber hat wiederum BREZINKA der Wissenschaft erlaubt: Mit der fachlichen Trennung von der Praxis, in anderen Worten mit dem Verzicht, sogleich und unmittelbar der Praxis dienlich sein zu müssen, können in der Forschung auch Lösungsansätze untersucht werden, die zumindest *prima vista* allenfalls zu unökonomischen Ergebnissen führen. Dergestalt wird eine erfahrungswissenschaftliche Betrachtung des Betriebes die bisher weitge-

hend geisteswissenschaftlich betriebene Betriebspädagogik im doppelten Sinne überwinden⁵ können.

In jedem Fall muss für die Interpretation der Ergebnisse der Mensch das Maß aller Dinge bleiben – und in diesem Punkte ist die kritisch-rationale Ablehnung des Normativen nicht zu teilen, die nach der paradigmatischen Schrift BREZINKAs auch für die kritisch-rational betriebene Wissenschaft zu gelten habe:

„Werturteilsfreiheit ... erleichtert es, wissenschaftliche Satzsysteme von weltanschaulichen Bekenntnissen freizuhalten. Sei hat jedoch nichts mit einer Geringschätzung von Wertungen, Normen und Weltanschauungen zu tun. [...] Sie dient nur dazu, die Wissenschaft gegenüber den zwangsläufig weltanschaulichen Satzsystemen, die aus solchen Versuchen hervorgehen, abzugrenzen.“ (BREZINKA 1978, 77).

Auch sie bedarf des von ihr als ‚vorwissenschaftlich‘ bezeichneten Zugriffs auf Normen – wenn schon nicht bezüglich des Erkenntnisobjektes, so doch bezüglich des verfolgten wissenschaftlichen Interesses. Eines ist in jedem Falle zu bedenken zu geben: Die LIKERT-Skala – wird sie nur hinreichend kryptisch angewandt – eignet sich vorzüglich nicht nur zum Aufspüren von Weiterbildungsbedarf, sondern auch als Instrument der innerbetrieblichen ‚Gedankenpolizei‘:

„Eine ... [erfahrungswissenschaftlich; Erg. aus dem voranstehenden Absatz] verstandene Betriebspädagogik wird zur Sozialtechnologie (oder exakter: zur Sozialtechnokratie), die über Objektivierung der betriebswirtschaftlichen Entscheidungsprozesse, über die damit verbundene Instrumentalisierung der Vernunft die technische Verfügungsgewalt derjenigen erhöht, die auf der Basis dieser Informationen ... in diese Entscheidungsprozesse steuernd ... einzugreifen trachten.“ (MÜLLER 1973, 181; im Original mit Hervorhebungen).

Technokratischen oder totalitaristischen Konzepten in betrieblichen oder auch anderen Kontexten Handreichungen zu bieten, stellt fraglos ein schwerwiegendes Verantwortungsproblem für alle Wissenschaft dar. Dieses sollte stets bewusst gehalten werden.

Literatur

ABRAHAM, K. (1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb (Wirtschaftspädagogische Schriften, Band 3). Freiburg i.Br.

ABRAHAM, K. (1978): Betriebspädagogik. Grundfragen der Bildungsarbeit der Betriebe und der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft. Berlin.

ANDERSON, L.W. (1990). Likert-Scales. In: WALBERG, H.J. & HAERTEL, G.D. (Hg.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford u.a., 334-335.

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik (Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung, Band 31). Berlin.

⁵ Überwinden: i.S.v. besiegen; vor allem aber i.S. des Erreichens eines höheren Niveaus, indem man etwas hinter sich oder unter sich lässt.

BANK, V. (1997): Controlling in der betrieblichen Weiterbildung. Über die freiwillige Selbstbeschränkung auf ein zweckrationales Management quasi-deterministischer Strukturen (Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 27). Köln.

BANK, V. (2003): Problems of Planning and Control in Educational Processes. In: OELKERS, J. (Hg.): Futures of Education II, Essays from an Interdisciplinary Symposium. Frankfurt a.M. u.a., 151-175.

BANK, V. (2004): Von der Organisationsentwicklung zum „systemischen Change Management“. Der Umgang mit Innovationen als didaktisches Problem der Führung in sozialen Systemen (Moderne der Tradition, Band 2). Kiel u. Norderstedt.

BLEYMÜLLER, J., GEHLERT, G. & GÜLICHER, H. (¹1998): Statistik für Wirtschaftswissenschaftler. München: Vahlen.

BLOOM, B.S. (Hg.; 1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York.

BLOOM, B.S., KRATHWOHL, D.R. & MASIA, B.B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain. New York.

BREZINKA, W. (1968): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968), Nr. 5, 435-475.

BREZINKA, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim u.a.

BROCKDORFF, B. & KERNSTOCK, J. (2001): Brand Integration Management – Erfolgreiche Markeneinführung bei Mergers & Acquisitions. In: Thexis 4/ 2001, 54-59.

CRONBACH, L.J. & GLESER, G.C. (²1965): Psychological Tests and Personnel Decisions. Urbana u.a.

DÖRING, K. (1988): Weiterbildung im System. Zur Professionalisierung des quartären Bildungssektors (Neuausgabe). Weinheim.

DÖRSCHER, A. (1975): Betriebspädagogik (Ausbildung und Fortbildung, Band 11). Berlin.

GECK, L.H.A. (1932/ 1967): Zur Grundlegung der Wirtschaftspädagogik. In: RÖHRS, H. (Hg.): Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? (org. in: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik 4 (1932), 145-158 u. 220-231). Frankfurt a.M., 16-35.

GOSSEN, H.H. (1854/ 1967): Entwicklung der Gesetze des menschlichen Verkehrs, und der daraus fließenden Regeln für menschliches Handeln (Reproduktion des Originals: Braunschweig 1854). Amsterdam.

HECKHAUSEN, H. (1980): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie Berlin u.a.

HOFMANN, L. (1992): Qualifikationsplanung in der IBM Deutschland – Schlüssel einer erfolgreichen Personalentwicklung. In: VON LANDSBERG, G. & WEIß, R. (Hg.): Bildungs-Controlling. Stuttgart, 77-93.

HUISINGA, R. & LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

JAEGER, M. (2001): Personalmanagement bei Mergers & Acquisitions. Neuwied und Kriftel.

JONGEBLOED, H.-C. (2005): Die Messung schulischer und betrieblicher Leistungen in bildungsökonomisch-modellhafter Sicht. In: BANK, V. (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern u.a., 331-353.

LEITER, R., RUNGE, Th., BURSCHIK, R. & GRAUSAM, R. (1982): Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen. Methoden der Ermittlung, (Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Band 2), München.

MÜLLER, K.R. (1973): Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik. Die Erforschung von Erziehungsproblemen in Betrieben. München u. Basel.

PAPMEHL, A. (1990): Personal-Controlling. Human-Ressourcen effektiv entwickeln, (Arbeitshefte Personalwesen, Band 19), Heidelberg

PEIRCE, Ch. S. (1878/ 1932): Element of Logic (Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Vol. 2.). Cambridge/ MA: Harvard University Press.

PICOT, G. (Hg.; ³2005): Handbuch Mergers & Acquisitions. Planung –Durchführung – Integration. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

PREYER, K. (1978): Berufs- und Betriebspädagogik. Einführung und Grundlegung. München u. Basel.

SCHNELL, R., HILL, P.& ESSER, E. (⁵1995). Methoden der empirischen Sozialforschung. München u. Wien.

SEUBERT, ROLF (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer (Berufliche Bildung und Berufsbildungspolitik, Band 1). Weinheim u. Basel: Beltz.

Lernprozesse im Betrieb zwischen Subjektivierung und Kollektivierung – Dilemmasituation oder Potential ?

1 Problemstellung

Die Veränderung der modernen Arbeitswelt und der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft wird mindestens seit zwanzig Jahren beschrieben und diskutiert. Zu ihren für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zentralen Folgeerscheinungen gehören z.B. die Veränderung der arbeitsorganisatorischen Bedingungen, die Entgrenzung des Beruflichen oder diskontinuierliche Erwerbsbiographien der Beschäftigten und somit auch ein Wandel der Rahmenbedingungen für betriebspädagogisches Handeln. Dies hat dazu geführt, dass der Gegenstandsbereich der Betriebspädagogik entsprechend weiter gefasst werden muss. So sind nach TILCH (1998, 210 ff.) neben dem angestammten Bereich des betrieblichen Bildungswesens die Bereiche der Implementierung und des Einsatzes neuer Technologien, der Arbeitsorganisation und der betrieblichen Restrukturierung und der sozialen Beziehungen im Betrieb in den Blick der Betriebspädagogik zu nehmen.

Deutlich zeigt sich jedoch in der dahinter liegenden Debatte, dass sich die Ambivalenz des betrieblichen Wandels zwischen ökonomischer Zweckorientierung und individueller Entwicklung immer weiter verschärft und somit das Spannungsfeld zwischen betrieblichen und individuellen Beweggründen, Interessen und Bedarfen ständig neu ausgelotet und reflektiert werden muss (DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004b, 19). Zwar wurde in den vergangenen Jahren die Beziehung von pädagogischer und ökonomischer Vernunft immer wieder thematisiert (HARTEIS/ HEID/ BAUER/ FESTNER 2001; HEID/ HARTEIS 2004; ACHTENHAGEN 1990), allerdings erfolgte diese Auseinandersetzung in der Regel auf einer übergeordneten Ebene der unterschiedlichen Grundauffassungen bzw. der Kulminationspunkte pädagogischen und ökonomischen Denkens und führte zu einer Gegenüberstellung von Subjekt- und Unternehmensorientierung. Es liegt jedoch derzeit u.E. nur in Ansätzen eine konstruktive Verknüpfung dieser Diskussion mit Fragen der konkreten Gestaltung betrieblicher Lernformen und -methoden, d. h. einer untergeordneten, eher anwendungsorientierten Ebene im Lernort Betrieb vor. Somit ist zwar die grundsätzliche Problematik der Beziehung zwischen Pädagogik und Ökonomie Gegenstand der Diskussion, nicht aber ein konstruktiver Umgang damit bezüglich des Lern- und Arbeitsortes Betrieb. Analysiert man diesbezüglich die derzeit relevanten Praxisphänomene der betrieblichen Bildungsarbeit, so stellt man fest, dass sich sowohl aus der betrieblichen bzw. ökonomischen Perspektive als auch aus der subjektorientierten bzw. pädagogischen Perspektive heraus gemeinsame Begriffe identifizieren lassen, die sich im Wesentlichen an den Kategorien des Lernens und des Wissens orientieren. Diese Schlüsselbegriffe (vgl. Abschnitt 2) entstammen dem Sprachgebrauch der (Betriebs-)Pädagogik *und* der Personal- und Organisationsentwicklung und suggerieren u. U. ein gemeinsa-

mes Verständnis bzw. eine ‚stillschweigende Übereinkunft‘ beider Perspektiven und vielleicht etwas vorschnell eine neue Harmonisierungswelle (vgl. zum „Harmoniemo­dell“ kritisch ARNOLD 1997, 164 ff.), zumindest aber eine komplementäre Beziehung zwischen Pädagogik und Ökonomie. Auf den zweiten Blick allerdings zeigt sich, dass sich trotz semantischer Übereinstimmung in Abhängigkeit der Perspektive zwei unterschiedliche Deutungen nachweisen lassen: Neue Trends der betrieblichen Weiterbildung zielen einerseits auf eine Individualisierung des Lernens und des Wissenserwerbs ab und führen so zu stärkerer Subjektivierung, andererseits findet sich auch die Tendenz zur Verbindung individueller und organisatorischer Entwicklungen und damit zur Kollektivierung von Lernprozessen im Betrieb.

Deshalb werden im Abschnitt 3 anhand ausgewählter zentraler Begriffe diese unterschiedlichen Positionen und Zielsetzungen herausgearbeitet und sowohl Konfliktlinien als auch Gemeinsamkeiten verdeutlicht. Dazu werden die Begriffe aus individueller sowie aus betrieblicher Perspektive diskutiert. Im Abschnitt 4 können dann die unterschiedlichen Perspektiven auf die Begriffe aufeinander bezogen werden und sich widersprechende Aspekte sowie mögliche gemeinsame Anknüpfungspunkte herausgearbeitet und konstruktiv in Form konkreter Ansätze für die betriebliche Bildungsarbeit gewendet werden. Ziel des Beitrags ist es also, die Ambivalenz des betrieblichen Wandels aufzugreifen und für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und damit auch für den Lernort Betrieb und seine betriebspädagogische Gestaltung eine erste Analyse zu erarbeiten, mit der diese Ambivalenz und der Gesamtkontext des Lernens im Betrieb differenziert betrachtet werden kann. Somit ist unser Anliegen eine begriffsorientierte Klärung und konstruktive Bearbeitung des Verhältnisses von betrieblicher Arbeit und betrieblichem Lernen, ein Verhältnis „das zwischen den Polen einer reinen Anpassung an die technische und organisatorische Entwicklung im Betrieb und einer distanzierten Bewertung der sozialen betrieblichen Verhältnisse aus einem kritischen Bildungsverständnis anzusiedeln ist“ (TILCH 1999, 141).

2 Trends und zentrale Begriffe der betrieblichen Weiterbildung

Ausgehend von der zentralen Zielsetzung des vorliegenden Beitrags erscheint es zunächst sinnvoll, das Verhältnis zwischen betrieblichen und individuellen Interessen im Unternehmen und insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung zu beleuchten und somit das ambivalente Verhältnis auf einer allgemeinen Ebene zu umreißen: Wie bereits angedeutet, scheint der Trend zur Überschneidung individueller und betrieblicher Interessen vorzuherrschen, der sich zum Beispiel in der Förderung sozialer Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung oder größeren Handlungsspielräumen für den Einzelnen (GONON 2002; HARTEIS 2000, 213) dokumentiert. Es ist jedoch zugleich davon auszugehen, dass z. B. erweiterte Handlungsspielräume im Rahmen veränderter Arbeitsprozesse nicht automatisch eine Beseitigung bestehender Konfliktlinien zwischen den ökonomischen Zielen und den Interessen der Beschäftigten bewirken. So wird z. B. der Zerfall sozialer Bindungen und eine Abnahme von Identifikationsmöglichkeiten in der Arbeit konstatiert (vgl. RÜTZEL 1998, 33). Unter dem Begriff der „Landnahme des Selbst“ (HARNEY 1992) wird die zunehmende Vereinnahmung des Subjekts in modernen Arbeitsverhältnissen proble-

matisiert. Die Problematik ist dabei insbesondere in der Besitzstandskontrolle des Subjektes und seiner arbeitsbezogenen Sozialbeziehungen, Lebensgewohnheiten, Erfahrungen und Aneignungsformen durch das Management und damit auch durch die betriebliche Weiterbildung zu sehen. Sie verschleiert HARNEY zufolge, dass „die Diffusion der Humanwissenschaften in das betriebliche Rationalisierungswissen nicht notwendigerweise auf mehr Humanität hinauslaufen“ (HARNEY 1992, 324) muss. Dieses Argument weist darauf hin, dass auch dem Anschein nach zunächst an der Entwicklung der Persönlichkeit orientierte betriebliche Prozesse nicht unbedingt den tatsächlichen individuellen Interessen dienlich sein müssen, weil Persönlichkeitsentwicklung durch Arbeit immer einem ökonomischen Kalkül technologischer und ökonomischer Rationalisierung verhaftet bleibt. Auf der Handlungsebene äußert sich diese Diskrepanz z. B. darin, dass die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung unter den gegenwärtigen Arbeitsmarktbedingungen kein Angebot, sondern ein Gebot für die Beschäftigten darstellt und damit als Weiterbildungsdruck empfunden werden kann, der wohl nicht im Sinne einer pädagogisch intendierten Persönlichkeitsentwicklung wirken kann.

Eine weitere Problematik des Verhältnisses betrieblicher und individueller Interessen in der betrieblichen Weiterbildung ist darin zu sehen, dass Unternehmen nicht alle Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten befriedigen können, weil betriebliche Weiterbildung durch personalwirtschaftliche Zielsetzungen bzw. den betrieblich notwendigen und finanzierbaren Qualifikationsbedarf determiniert wird. Eine mögliche Bearbeitung dieser Problematik wird in der Einführung einer „adressatengerechten Weiterbildung“ (BECKER 1997, 9) gesehen, die es ermöglicht, „ausgehend von der individuellen Bildungsbiographie der persönlichen Weiterbildungs- und Berufsplanung Qualifizierungsmaßnahmen nach individueller Breite und Tiefe zu planen und zu realisieren“ (BECKER 1997, 9). Diese Neuorientierung der Weiterbildung müsste ökonomische und individuelle Bedarfe in der Weiterbildung gleichermaßen berücksichtigen, um eine Verknüpfung beider Interessenlagen zu ermöglichen. Allerdings ist zuerst einmal zu konstatieren, dass sich der oben angedeutete Dissens zwischen Pädagogik und Ökonomie auch hinsichtlich der Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung bzw. betrieblicher Bildungsarbeit zeigt, d.h. es existieren aufgrund unterschiedlicher Ausgangspunkte und Ziele (weiterhin) unterschiedliche individuelle und betriebliche Interessenlagen bei Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung:

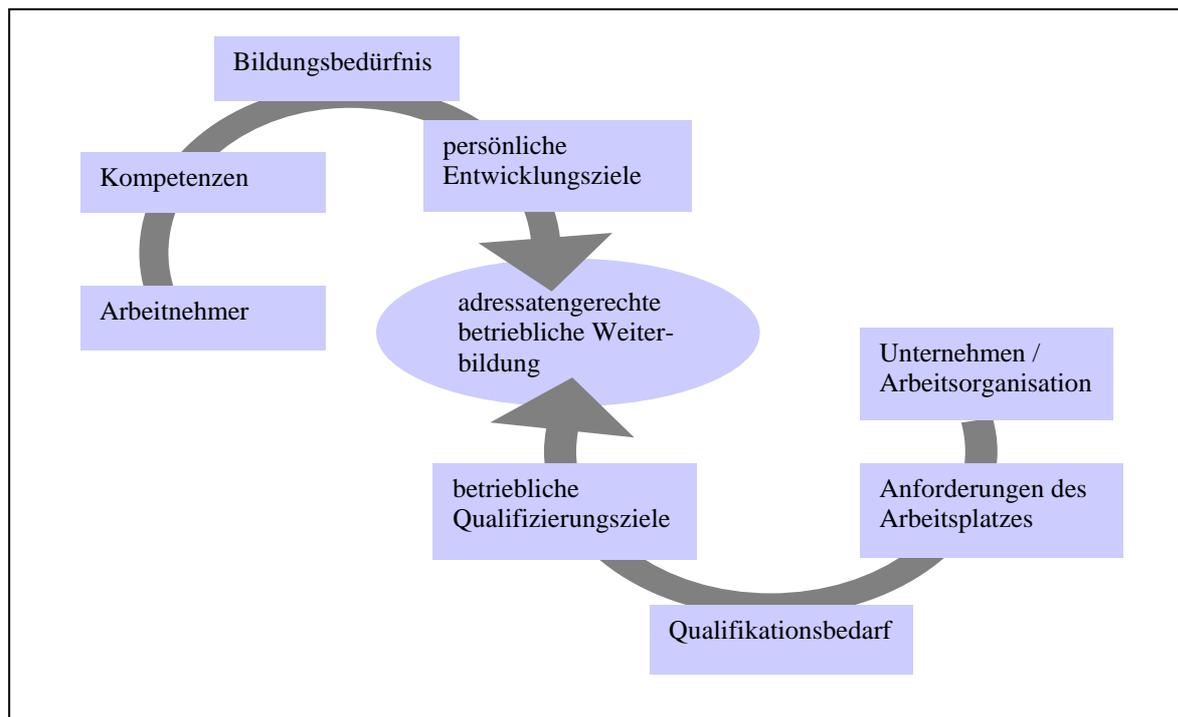


Abb. 1: Individuelle und betriebliche Interessenlagen bei Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung

Vor diesem Hintergrund wird in der Diskussion beruflich-betrieblicher Bildung die Thematik des Lernens – und korrespondierend des Wissenserwerbs – im Betrieb zur Zeit unter verschiedenen Schwerpunkten und Perspektiven thematisiert. Auffällig ist dabei, dass einige zentrale Begriffe und Diskussionsaspekte diese inhaltliche Debatte bestimmen und zugleich die Folgen des oben skizzierten Wandels für das betriebliche Lernen charakterisieren. Als solche zentrale Begriffe in der derzeitigen Debatte der Betriebspädagogik und ihrer Nachbardisziplinen (z. B. AG QUEM 2001, ARNOLD 1995, DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004a, GEIßLER 2000, WITTHAUS/ WITTWER 1997) lassen sich u. a. nennen:

- Kompetenzentwicklung
- die Verbindung von Arbeiten und Lernen
- Selbststeuerung und Selbstorganisation
- implizites und explizites Erfahrungswissen
- Organisationslernen und Lernende Organisation
- Vernetzung bzw. Netzwerke

Diese Begriffe haben in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung eine Akzentuierung sowohl auf der individuellen Ebene und korrelieren so im Wesentlichen mit der pädagogischen Perspektive als auch auf der betrieblichen Ebene und stehen somit im Kontext der ökonomischen bzw. betriebswirtschaftlichen Perspektive. Zudem verfügen alle Begriffe derzeit über ein erhebliches gesellschaftliches und damit auch bildungspolitisches Potential, das sich z. B. anhand des Netzwerkbegriffs in der Vorstellung einer ‚Netzwerkgesellschaft‘ (CASTELLS 2001) und entsprechend umfassender öffentlicher Förderprogramme für die Implementation

von Netzwerken in der Berufsbildung und Regionalentwicklung (vgl. z. B. DIETRICH/ JÄGER 2002) dokumentiert. Allerdings soll die Ebene gesellschaftlicher Implikationen in den folgenden Ausführungen nicht weiter berücksichtigt werden, da der Fokus hier auf der betrieblichen Weiterbildung und dem Lernort Betrieb liegt.

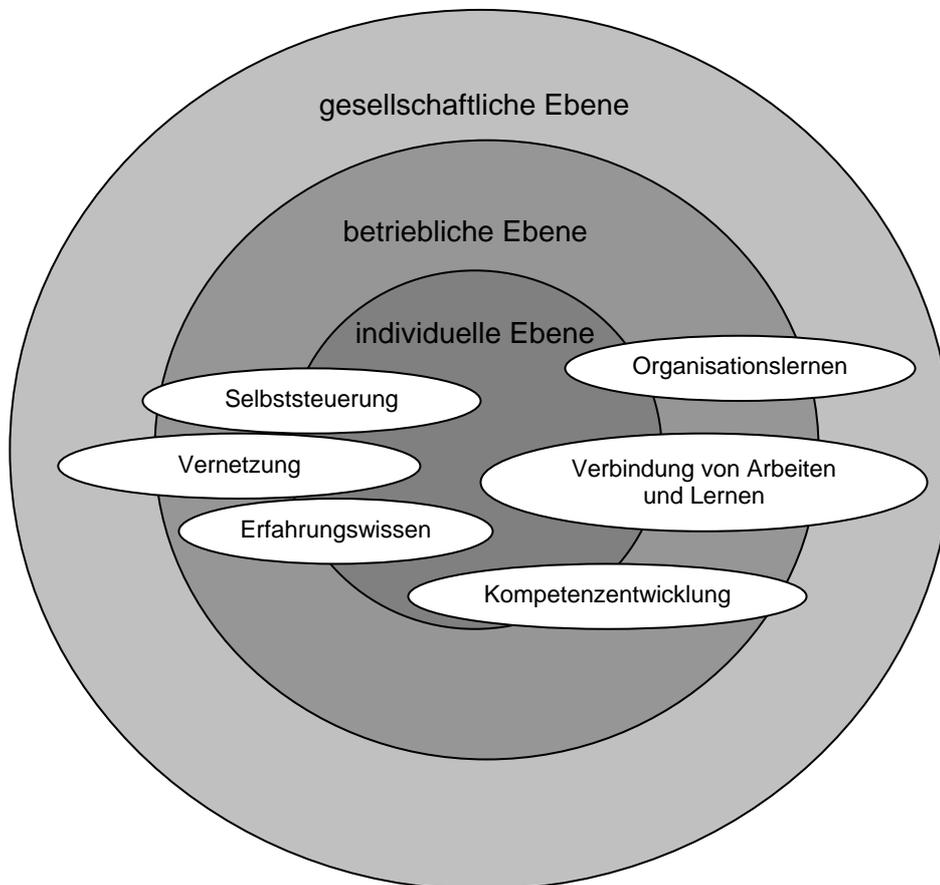


Abb. 2: Zentrale Begriffe und Dimensionen der betrieblichen Weiterbildung

Auch wenn die hier aufgrund von Relevanzüberlegungen der Verfasser, also ohne Anspruch auf Vollständigkeit bzw. wissenschaftliche Stringenz, exemplarisch ausgewählten zentralen Begriffe nicht alle drei genannten Ebenen in gleicher Intensität betreffen, stehen sie doch im Zentrum der betrieblichen Weiterbildung bzw. sind von elementarer Bedeutung für den Lernort Betrieb, sowohl aus einer anwendungs- und gestaltungsorientierten Perspektive heraus als auch im Rahmen wissenschaftlicher Analyse und Theoriebildung. Demzufolge werden im folgenden Abschnitt 3 diese Begriffe zuerst aus einer individuums- bzw. subjektorientierten Perspektive erläutert und kurz analysiert, anschließend erfolgt jeweils eine Analyse und Einordnung aus einer betrieblichen Perspektive, um danach entsprechende Konfliktlinien als auch Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können.

3 Die individuelle und die betriebliche Perspektive auf das Lernen im Betrieb

3.1 Kompetenzentwicklung

Der Begriff der Kompetenz ist einer der populärsten Begriffe der jüngeren berufspädagogischen Diskussion. Auch wenn er bereits in den 1970er Jahren vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (vgl. 1974) eingeführt wurde, werden besonders in den letzten Jahren vielfältige Definitionsversuche unternommen und Konnotationen herausgearbeitet, die den Kompetenzbegriff zu klären suchen. Die Konjunktur der Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung in der aktuellen Diskussion geht auf einen grundlegenden Wandel im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem zurück, der auch zu einer Erweiterung und Veränderung der betrieblichen Weiterbildung geführt hat, und zwar hin zur Orientierung an offenen Zielsituationen und zur Begründung im Individuum. Beide Begriffe stellen deswegen ein wesentliches Charakteristikum moderner betrieblicher Weiterbildung dar. Kompetenzentwicklung – so lässt sich der Begriff fassen (vgl. GILLEN 2004, 82) – ist als lebensbegleitender Prozess anzusehen. Sie findet im beruflichen Kontext durch die Auseinandersetzung mit Arbeit und die Arbeitsaufgaben statt und wird durch sie veranlasst. Reflexion kann als ein wesentliches Medium der Kompetenzentwicklung angesehen werden. Kompetenz stellt die zentrale Kategorie von Kompetenzentwicklung dar. Sie ist an das Individuum gebunden und kann nur von ihm selbst entwickelt werden.

Aus der Subjektperspektive wird die grundsätzliche Bedeutung eines an der Kompetenzentwicklung orientierten betrieblichen Lernens im Wesentlichen darin gesehen, dass Kompetenzorientierung betrieblicher Weiterbildung zu subjektorientierten Lernansätzen und Lernformen führt (vgl. DEHNBOSTEL 2001, 77). GEIBLER/ ORTHEY (2002) sehen in der Kompetenzentwicklung einen Ansatz biographischer Weiterentwicklung und verweisen darauf, dass die Biographie des Lerners zum Referenzpunkt beruflicher Weiterbildung gemacht wird. Diesen Ansatz halten sie für anschlussfähig an den Kompetenzbegriff der Berufspädagogik der 1970er Jahre, da er das Subjekt und seine Persönlichkeitsentwicklung ins Zentrum rückt. Zudem bietet er die Möglichkeit zur Förderung von Reflexionsfähigkeit, deren ökonomische Akzeptanz sie allerdings in Frage stellen (vgl. GEIBLER/ ORTHEY 2002, 76). Auch WITTEWER schlägt über den Begriff der „biographieorientierten Kompetenzentwicklung“ einen Bogen zur verstärkten Anerkennung biographischer Entwicklungsprozesse durch die betriebliche Weiterbildung. Er formuliert: „Sie muss diesen [den Beschäftigten] helfen, ihre individuellen Kompetenzen zu entdecken und zu entwickeln, die neuerworbenen Qualifikationen in der Berufsbiographie zu integrieren und Wechsel und Veränderungen (berufs-)biographisch zu verarbeiten“ (2002, 118). Mit einer auf die Kompetenzentwicklung ausgerichteten betrieblichen Weiterbildung ist somit eine stärkere Subjektorientierung verbunden.

Aus der betrieblichen Perspektive ist die Konjunktur von Kompetenzentwicklung auf Grund neuer Unternehmenskonzepte und Lern- und Arbeitsformen entstanden. In diesen neuen Lern- und Arbeitsformen finden sowohl Prozesse der Kompetenzentwicklung als auch Ver-

besserungs- und Innovationsprozesse statt, für die die Unternehmen erhebliche finanzielle Mittel bereitstellen. Das Beispiel der wöchentlichen Gruppensitzungen in mittleren und großen Unternehmen zeigt dies deutlich. Die in diesen Lern- und Arbeitsformen ablaufenden – zumeist kontinuierlichen – Kompetenzentwicklungsprozesse unterscheiden sich erheblich vom überkommenen betrieblichen Lernen, das hauptsächlich auf eine enge Anpassungsqualifizierung gerichtet ist. Im Mittelpunkt dieser neuen Arbeits- und Lernformen steht der gleichwertige Erwerb von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen. Die betriebliche Orientierung am Begriff der Kompetenz bzw. der Kompetenzentwicklung setzt also daran an, dass die „alte Qualifizierungslogik“ (WITTEW 2002, 114) betrieblicher Weiterbildung nur noch bedingt angemessen ist. Vielmehr erweist es sich als notwendig, betriebliche Prozesse durch eine Orientierung an offenen Zielsituationen zu erweitern. Andererseits impliziert eine Orientierung am Kompetenzbegriff aber auch, dass die Beschäftigten nicht nur als Arbeitnehmer i. e. S., sondern als „ganze Person“ eingebunden werden. Damit können, sollen oder müssen gar die Kompetenzen, die im privaten Kontext oder im Rahmen informellen Lernens erworben wurden, in den Arbeitsprozess integriert werden – ohne jedoch z. B. in einem betrieblichen oder tariflichen Entgeltsystem vergütet zu werden.

Diesbezüglich werden zunehmend Verfahren und Instrumente zur Kompetenzerfassung in Betrieben eingeführt. Ihr betrieblicher Nutzen wird darin gesehen, dass nachvollziehbare und innerbetrieblich legitimierte Entscheidungen ermöglicht werden, dass die Eignung von Personen zur Erfüllung aktueller oder zukünftiger Aufgaben eingeschätzt werden kann und dass die Personalentwicklung Informationen über den aktuellen und zukünftigen Bildungsbedarf erhält (vgl. JUNG 2000, 200). Das Interesse der Unternehmen zielt dabei allerdings stärker auf die Erfassung von Kompetenzen zur Einbeziehung in betriebliche Prozesse und insofern auf die Erfassung der „ganzen Person“ ab als auf eine Zertifizierung oder Anerkennung der Kompetenzen, was für die Beschäftigten auch über die betrieblichen Grenzen hinaus eine Arbeitsmarktrelevanz hätte.

3.2 Verbindung von Arbeiten und Lernen

Die Verbindung von Arbeiten und Lernen ist ein weiterer zentraler Diskussionsaspekt der jüngeren betriebspädagogischen Debatte. Er geht auf die zunehmende Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten zurück. Die Verbindung von Arbeiten und Lernen und ihre jeweilige Schwerpunktsetzung in einzelnen Situationen des betrieblichen Alltags ist ein stetiger Abwägungsprozess. Dabei zeigt ein genauerer Blick auf die Formen der Verbindung zwischen Arbeiten und Lernen, dass prinzipiell zwischen „Lernformen“ und „Arbeitsformen“ zu unterscheiden ist (vgl. DEHNBOSTEL/ GILLEN 2005): *Lernformen* wie z. B. Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninsel und Lernstationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie gezielt formelles bzw. organisiertes Lernen einbeziehen und mit Erfahrungslernen in der Arbeit verbinden. Ihnen ist gemeinsam, dass Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse unter lernsystematischen und arbeitspädagogischen Gesichtspunkten erweitert und angereichert werden. Es wird ein bewusster Rahmen geschaffen, der das Lernen – unter organisationalen, personalen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten – unterstützt, ver-

netzt, fordert und fördert. Moderne betriebliche *Arbeitsformen* wie Gruppenarbeit, Rotation, Projektarbeit und strategische Netzwerke stellen demgegenüber einen anderen Typus betrieblichen Lernens dar. Lernen erfolgt vor allem als Erfahrungslernen, ein formelles, organisiertes Lernen findet in diesen Arbeitsformen nur in Ausnahmefällen statt. Das Lernen über und mit Erfahrungen erfolgt u. a. in der Aufgabenbearbeitung, in der Kommunikation am Arbeitsplatz, in der Qualitätssicherung und dem Qualitätsmanagement sowie bei kontinuierlichen Verbesserungs- und Optimierungsprozessen. Dieses Lernen kann zwar als informell bezeichnet werden, es wird in seinen Wirkungen jedoch eingeplant, und zwar vorwiegend aus Gründen betriebswirtschaftlicher Effizienz und Optimierung, weil es mit formalisierten Formen betrieblicher Weiterbildung nicht erreicht werden kann und diese insofern in ihrer Bedeutung schmälert.

Aus der Subjektperspektive ist die Bedeutung der Verbindung von Arbeiten und Lernen insbesondere darin zu sehen, dass betrieblichen Arbeitshandlungen eine neue Qualität zukommt, wie sie mit bisherigen Formen der betrieblichen Bildungsarbeit nicht realisiert werden konnte. „Lernen ist Handeln in der betrieblichen Wirklichkeit“ (DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004b, 26) und damit eingebunden in soziale Systeme bzw. Praxisgemeinschaften und „mit dem Prozess der Identitätsentwicklung verbunden“ (ebd.). Diese Qualität ermöglicht es, dass subjektive Interessen aufgenommen werden können und eine Differenzierung von Lebensmustern und Bildungswegen ermöglicht wird. Zudem besteht infolge der zunehmenden Verbindung von Arbeiten und Lernen die Möglichkeit, die Programmatik lebenslangen Lernens auch im betrieblichen Kontext zu realisieren. Das setzt allerdings voraus, dass die durch neue Lern- und Arbeitsformen erworbenen Kompetenzen erfasst und selbstgesteuerte Lernprozesse unterstützt werden.

Die Bedeutung, die der Verbindung von Arbeiten und Lernen aus betrieblicher Perspektive zukommt, ist darin zu sehen, dass sie eine Möglichkeit darstellt, Wertschöpfungsprozesse nicht oder nur in geringem Maß aufgrund von Lernprozessen unterbrechen zu müssen und zudem eine direkte Verwertbarkeit des Lernens für die Arbeit zu gewährleisten. Insofern orientiert sich aus betrieblicher Perspektive die Verbindung von Arbeiten und Lernen zum einen an einer Verlagerung von notwendigen Lernprozessen in den betrieblichen Ablauf auf Grund von Rationalisierung und Ökonomisierung. Zum anderen werden durch die neuen Lern- und Arbeitsformen Lernprozesse initiiert, wie sie durch bisherige Formen betrieblicher Bildungsarbeit jenseits des betrieblichen Arbeitsalltags nicht stattfinden können. Allerdings erfolgt die Weiterbildung „just in time“, d. h. sie folgt streng der Rationalität betrieblicher Arbeitsprozesse und orientiert sich weniger an individuellen Entwicklungs- und Bildungszielen.

3.3 Selbststeuerung und Selbstorganisation

Die Begriffe der Selbststeuerung und Selbstorganisation werden z. T. synonym verwendet, es werden aber auch Unterscheidungen bzw. Hierarchisierungen zwischen den Begriffen vorgenommen. Grundsätzlich geht es darum, einer Fremdsteuerung des Lernprozesses bzw. der Rahmenbedingungen des Lernens entgegenzuwirken und dem Lernenden mehr Autonomie bei der Gestaltung des Lernprozesses zu ermöglichen. Somit können die Lernenden selbstbe-

stimmt entscheiden, was und wie sie lernen – didaktisch gewendet bedeutet dies, dass die Lernenden Intention, Inhalte, Methoden und Medien autonom festlegen, ebenso Lernzeiten und Lernorte. Nach der Terminologie von GREIF/ KURTZ (1996, 27), die den Begriff des selbstorganisierten Lernens verwenden, betrifft dies im Einzelnen Lernaufgaben und Lernschritte, Regeln der Aufgabenbearbeitung (Individuum und Gruppe), Lernmittel, Lernmethoden oder Lernwerkzeuge, zeitliche Investitionen und Wiederholungen bei der Bearbeitung der Aufgaben, die Form des Feedbacks und der Expertenhilfe sowie die soziale Unterstützung durch Kollegen und Lernpartner. Nach KNOWLES (1975, 18) beschreibt selbstgesteuertes Lernen einen Prozess, in dem der Lernende Maßnahmen ergreift, um mit oder ohne Hilfe Wissensdefizite zu diagnostizieren, eigene Lernziele zu formulieren, benötigte Ressourcen (materiell oder personell) zu beschaffen, Lernstrategien auszuwählen und den Lernerfolg zu evaluieren.

Damit wird deutlich, dass neben metakognitiven und kognitiven Fähigkeiten auch motivationalen und emotionalen Aspekten eine entscheidende Bedeutung zukommt: Der Lernende darf und muss selbst aktiv werden, sich zur Weiterentwicklung motivieren, auf entsprechende Bewältigungs- und kognitive Verarbeitungsstrategien zurückgreifen können und über ein entsprechendes Selbstvertrauen sowie Ausdauerbereitschaft verfügen. Somit setzt selbstgesteuertes Lernen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in allen lernrelevanten Fragen voraus (NEBER 1978, 22). Bezüglich der betrieblichen Weiterbildung ist die Förderung des selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens bzw. die damit verbundene Individualisierung des Lernens eine Antwort auf die zunehmende Heterogenität und kurzfristige Veränderung von Arbeitsorganisationsformen, Arbeitsplätzen und -anforderungen, d. h. eine Dezentralisierungs- und Individualisierungsstrategie betrieblichen Lernens.

Aus der Subjektperspektive wirken die Begriffe der Autonomie und Selbststeuerung zuerst einmal positiv. Die Möglichkeit, die Determinanten der Lernorganisation (wie z. B. Zeit, Ort), der didaktischen Strukturierung (z. B. Sequenzierung, Reduktion) oder der sozialen Situation eigenständig festlegen zu können, befördert Weiterbildungsstrategien, die den subjektiv empfundenen Bedürfnissen und der Leistungsfähigkeit entsprechen. Somit entspricht die „Motivierung und Befähigung der Menschen zu selbstgesteuertem Lernen [...] humanistischen Zielvorstellungen der Bildung zu mündigen, verantwortungsbewussten und aktiven Bürgerinnen und Bürgern. Für die persönliche Weiterentwicklung des Einzelnen und für die Zukunft unseres Landes gehören deshalb die Unterstützung des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens zu den gesamtgesellschaftlichen Schwerpunktaufgaben“ (DOHMEN 1999, 3). Im betrieblichen Kontext besteht die Chance, sich für den eigenen Tätigkeitsbereich bzw. entsprechend eigener Präferenzen weiterzubilden und entsprechende Zeitkorridore zu nutzen bzw. Arbeiten und Lernen miteinander zu verbinden. Somit ist der Lernende nicht an standardisierte und formalisierte Weiterbildungsangebote und -programme gebunden und hat die Möglichkeit weitgehender Selbstbestimmung.

Allerdings gibt es zwei bedeutsame Einschränkungen: Zum einen ist es in der Regel mit einer ökonomischen Entscheidungslogik im betrieblichen Kontext nur begrenzt vereinbar, dass der Lernende die Lernziele autonom setzen kann. Die Einbindung des Einzelnen in eine unter

ökonomisch-technologischen Kriterien gestaltete Arbeitsorganisation bedingt zumindest häufig eine Fremdbestimmung von Lern- und Bildungszielen, d. h. hier reduziert sich die Entscheidungsfreiheit maximal auf die Aspekte der Inhalte bzw. vor allem auf die Methoden und Medien (vgl. zur Taxonomie selbstgesteuerten Lernens SCHWEETZ 1997, 165 ff.). Dies gilt insbesondere dann, wenn das Lernen am Arbeitsplatz und somit – in der Terminologie von MÜNCH – an einem sekundären Lernort (die vorrangige Funktion des Lernorts ist außerpädagogisch bestimmt; Lernen ist jedoch möglich) erfolgt (SEVERING 1994, 24). Zwar verfügen insbesondere Großbetriebe heutzutage über entsprechende Selbstlernzentren im Sinne primärer Lernorte, ihre Nutzung dürfte jedoch im Wesentlichen außerhalb der Arbeitszeit und fern von konkreten Arbeitszusammenhängen erfolgen, so dass die Rationalität der Arbeitsprozesse nicht „gestört“ wird.

Zum anderen müssen die Lernenden über eine entsprechende Motivation zum selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernen verfügen – eine diesbezügliche soziale Erwünschtheit und (oberflächliche) Kontrolle findet im Gegensatz zu eher fremdorganisierten, formalisierten Weiterbildungsangeboten (z. B. in Seminarform) nicht statt. Zudem müssen die Lernenden in der Lage sein, Lerndefizite zu erkennen, eigene Lernziele zu bestimmen, Lernmedien, Lernzeit und Lernorte selbst festzulegen, über geeignete Lernstrategien zu verfügen, den eigenen Lernweg kritisch zu reflektieren und letztendlich das Ergebnis des Lernprozesses im Hinblick auf die eingangs gesetzten Ziele evaluieren zu können. Dies stellt erhebliche Anforderungen an die Lernenden, denen in der Regel nur lernerfahrene und -gewohnte Individuen entsprechen können. Somit kann eine sehr starke Akzentuierung selbstorganisierten Lernens – analog zur Einführung anderer neuer Lernformen – im Betrieb auch zu verstärkter Polarisierung der Belegschaft führen (vgl. DIETRICH/ ELSHOLZ 2005).

Demzufolge sind Unterstützungsstrategien seitens des Betriebes bzw. seitens des Weiterbildungspersonals notwendig, z.B. hinsichtlich der Bereitstellung von Lernmaterialien und Medien oder der gemeinsamen Identifikation von Lernbedürfnissen und -zielen im Rahmen von Kompetenzanalysen (vgl. GILLEN 2004). Weiterbildner erfüllen im Rahmen eines solchen Lernprozesses Beratungs- und Unterstützungsfunktionen in ihrer Rolle als Coach oder Lernberater mit dem Ziel, die Selbstbestimmungsfähigkeit zu fördern, d.h. es „geht um ein sukzessives Abbauen der Anleitung, da gleichzeitig die Selbstständigkeit der Lernenden erreicht wird, mit einem höheren Niveau an Selbstanalyse, -planung, -organisation und -kontrolle“ (DEITERING 1995, 20). Somit ist das Lernen im Betrieb entsprechend der Eingrenzung von DEITERING „meistens sowohl fremd- als auch selbstgesteuert“ (ebd., 19).

Aus betrieblicher Perspektive soll selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen auch dazu beitragen, benötigte Qualifikationen schneller und effektiver bereitzustellen, indem die Verantwortung für den Lernprozess und die Lernorganisation an den Einzelnen delegiert wird, d.h. die Beschäftigten fungieren nicht nur als Experten ihres Arbeitsplatzes sondern auch als Experten für die Organisation korrespondierender Lernerfordernisse. Dies bedeutet ein stärker ergänzendes, nachfrageorientiertes Weiterbildungsprogramm, das individualisierte Lernwege unterstützt und fördert, eine neue Rolle von Trainern und Weiterbildern und letztendlich eine Didaktisierung des Betriebes (DIETRICH 2000, 292 ff.; s. u.), d.h. die konzeptio-

nelle Schaffung von Anreizen und Möglichkeiten für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen – der Betrieb wird zur Lernumgebung.

3.4 Implizites und explizites Erfahrungswissen

Der Prozess der Entformalisierung bisheriger Weiterbildungsformen und der Anerkennung informeller Lernformen macht eine Bedeutungszunahme informellen Lernens innerhalb des beruflich-betrieblichen Lernens deutlich. Die Formen non-formalen und informellen Lernens gelten dabei „als besonders geeignet, nicht objektivierbares Wissen zu vermitteln, ergebnisoffenes Suchhandeln, Eigeninitiative und damit jene nicht-fachlichen Kompetenzen zu stärken, denen große Bedeutung für die Bewältigung der Anforderungen im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt beigemessen wird“ (BAETHGE/ BAETHGE-KINSKY/ HOLM/ TULLIUS 2003, 11). Über die Bedeutungszunahme informellen Lernens wird auch die Kategorie der Erfahrung bzw. des Erfahrungswissens in die Betrachtung betrieblichen Lernens eingebunden. Dieser Bedeutungszuwachs liegt in den zu engen Grenzen organisierter und intentionaler Lernprozesse begründet. Über pädagogisch organisierte Lernprozesse kann nur ein Teil beruflicher Handlungskompetenz erworben werden. Untersuchungen zeigen, dass die Lern- und Entwicklungsprozesse, die dem tatsächlichen Arbeits- und Berufswissen von Fachkräften zugrunde liegen, überwiegend durch informelle Lernprozesse in der Arbeit bestimmt sind (GRÜNEWALD/ MORAAL 2001).

Die Bedeutungszunahme informeller Lernprozesse ist jedoch auch von kritischen Stimmen begleitet. So sieht KÜHNLEIN es als problematisch an, „das gesamte betriebliche Arbeitshandeln als einen Beitrag zur beruflichen Kompetenzentwicklung zu interpretieren“ (1997, 277) und den Begriff der betrieblichen Weiterbildung so inflationär zu verwenden, da damit zwar nicht generell aber partiell das ursprünglich umfassende Bildungsverständnis besonders in Lernformen jenseits des organisierten Lernens verengt werde. Diese Kritik setzt daran an, dass sich mit einer Erweiterung des Gegenstandsbereichs auch die betriebliche Weiterbildung als ein eigenständiger Teilbereich von Bildung verändert und dabei möglicherweise auf die innerbetriebliche Funktion reduziert und die gesellschaftliche Funktion ausgeblendet wird. Dieser Kritik kann zugestanden werden, dass eine begriffliche Entgrenzung betrieblicher Weiterbildung in Bezug auf informelles Lernen zwar durchaus sinnvoll ist, aber nur insoweit sie die inhaltliche Dimension und die Zielsetzung des Begriffes *Weiterbildung* nicht unterwandert.

Die Differenzierung zwischen implizitem und explizitem Erfahrungswissens wurde z.B. im Rahmen eines Modellversuchs zur „Ausbildung der Kompetenzen für erfahrungsgelitetes Arbeiten in der Chemischen Industrie“ bearbeitet und dabei das Konzept zum „subjektivierenden Arbeitshandeln“ (vgl. BAUER 2002) bearbeitet. Die Grundlagen für das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns sind Ende der 1980er Jahre entstanden, als deutlich wurde, dass trotz fortschreitender Technisierung der Arbeit die Fähigkeiten kompetenter und qualifizierter Fachkräfte unverzichtbar sind. Insbesondere die Erkenntnis der Grenzen von Automatisierbarkeit führte zu einer zunehmenden Wertschätzung qualifizierter Fachkräfte. So wurde deutlich, dass das Erfahrungswissen der Facharbeiter in der Produktion neben wissen-

schaftlich begründetem Fachwissen unersetzlich ist und nicht, wie angenommen, im Sinne eines sachgerechten Umgangs mit technischen Systemen ersetzt werden kann oder sogar muss. Die dort getroffene Unterscheidung von subjektivierendem und objektivierendem Arbeitshandeln verdeutlicht den Unterschied zwischen implizitem (subjektivierendem) und explizierbarem (objektivierendem) Erfahrungswissen. Objektivierendes Handeln beruht demnach auf vorher erworbenem und anderweitig bereitgestelltem Wissen und wird „durch logisch-rationales Denken unter weitgehender Ausschaltung von Gefühl und subjektivem Empfinden“ (BAUER 2002, 41) geplant und reguliert und kann expliziert werden. Als konstitutiv für subjektivierendes Arbeitshandeln wird demgegenüber das Erfahrungswissen angesehen, das sich als Intuition bzw. Gefühl für technische Anlagen beschreiben lässt und in dieser Form nicht explizierbar ist. Diese Wissensform kann nicht ohne Substanzverlust expliziert und in ein objektivierendes Wissen transformiert werden.

Die Bedeutung von implizitem und explizitem Erfahrungswissen ist aus der individuellen Perspektive zum einen darin zu sehen, dass es eine zur Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit notwendige Ergänzung zu Theoriewissen darstellt (vgl. DEHNBOSTEL 2001, 59). Die Integration von theoretisch erworbenem Wissen einerseits mit informell erworbenem Erfahrungswissen andererseits bilden die beiden wesentlichen Faktoren für Arbeitshandeln. Relevanz erhalten Erfahrung und Erfahrungswissen auch durch ihre orientierende Wirkung. Durch Erfahrung werden vom Subjekt orientierende Zusammenhänge generiert und damit wird der Fragmentierung von Arbeitsabläufen entgegen gewirkt. Insbesondere explizites Erfahrungswissen ist auf der individuellen Ebene jedoch auch mit der Frage der Individualität von Wissensbeständen und einem vertraulichen Umgang damit verbunden. So wurde festgestellt, dass Wissen als unternehmerischer Faktor von Beschäftigten in interaktions- und lernförderlichen Systemen als Innovation begriffen und entsprechend eingebracht wird, in restriktiven und kontrollorientierten Unternehmenskulturen hingegen, nutzen Beschäftigte ihr Wissen, um ihre eigene Entscheidungssicherheit zu garantieren und ihrerseits Machtpositionen auf- und auszubauen (WILKESMANN/ RASCHER 2004, 147).

Ein anderer Fokus auf das Erfahrungswissen ergibt sich aus der betrieblichen Perspektive. Nachdem in tayloristisch organisierten Arbeitsprozessen durch eine extreme Teilung von Arbeitsvorgängen das individuelle Erfahrungswissen von Beschäftigten weitgehend ausgeschlossen war, verstärken moderne Arbeitsvorgänge und die damit verbundene Komplexität die Bedeutung von Erfahrungswissen. Damit rückt die Person als Ganzes ins unternehmerische Blickfeld, da Erfahrungswissen und Eigeninitiative in komplexen Arbeitsabläufen besondere Bedeutung erhalten. Es zeigt sich, dass es in betriebswirtschaftlich ausgerichteten, evolutischen Konzepten der Lernenden Organisation vor allem um die Objektivierung und Transparenz von Wissen und die ‚Loslösung‘ vom wissensgenerierenden Individuum, die Erhaltung bzw. Speicherung und Vernetzung von Wissen und dessen Anwendung und die Regelung des Zugriffs geht. Insofern haben betriebliche Wissensmanagement- und Dokumentationssysteme in den letzten Jahren eine besondere Konjunktur erfahren (vgl. GÜLDENBERG 1997; REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H. 2000).

3.5 Organisationslernen und Lernende Organisation

Die Begriffe Organisationslernen und Lernende Organisation gehen auf eine Vielzahl von unterschiedlichen Theorieansätzen aus unterschiedlichen Bezugswissenschaften und interdisziplinären Entwürfen, aber auch auf stark anwendungsorientierte Konzepte z.B. aus der Management- und Beratungsliteratur zurück. Obwohl mit dem Begriff des „Lernens“ eine primär pädagogische Kategorie im Zentrum des Organisationslernens steht, wird der Begriff recht wenig von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik adaptiert. Eine Ausnahme ist hier H. GEIBLER, der dem Organisationslernen den Status eines betriebspädagogischen Grundbegriffs zuordnet (GEIBLER 1995, 45). Unter Rückgriff auf drei zentrale Ansätze zeichnet sich nach OSTENDORF (1997, 24 f.) eine Lernende Organisation durch

- eine evolutionäre Ausrichtung des Gesamtunternehmens,
- Änderungen in den Denkweisen der Beschäftigten, von Gruppen und in der Organisationskultur in Richtung Selbstverantwortung und Offenheit für kontinuierliche Veränderungsprozesse als Ausdruck einer verinnerlichten Lernkultur,
- eine besondere Bedeutung der Generierung und Transformation von Wissen sowie
- eine Fokussierung ganzheitlichen-systemischen Denkens auf allen Ebenen der Organisation (Individuen, Kollektive, Systemebene)

aus. Im Ansatz der Lernenden Organisation wird der Dualismus von pädagogischer und ökonomischer Perspektive „zugespitzt“, d. h. es stellt sich Frage, durch welche (pädagogischen) Interventionen eine systematische, gewollte Veränderung von Organisationen herbeigeführt werden kann – der Betrieb wird in diesem Verständnis als durch betriebspädagogische Interventionen zu gestaltendes Objekt betrachtet (vgl. TILCH 1998).

Die Frage der Gestaltung von Lernenden Organisationen kann auch als ein didaktisches Verhältnis interpretiert werden. Dies impliziert zwei Perspektiven, und zwar zum einen die Veränderung des Subjekts durch Lernen und zum anderen die Veränderung der Organisation. Dabei stehen die Maßstäbe des sozialökonomischen Systems neben denen des pädagogischen Systems. Diese Betrachtung der Lernenden Organisation aus didaktischer Perspektive führt zur konzeptionellen Entwicklung des Zusammenhangs „zwischen der Anpassungsfähigkeit des Unternehmens an externe Veränderungen und dem individuellen Lernen von Menschen im Betrieb“ (SLOANE 1997, 107) vor dem Fokus, wie, d. h. durch welche organisatorischen Bedingungen und Regelungen bzw. individuellen Verhaltensweisen, Lernprozesse so initiiert werden können, dass sowohl ein ökonomisches als auch ein pädagogisches Interesse berücksichtigt wird. SLOANE verweist darauf, dass man in einer pädagogischen Perspektive der Lernenden Organisation fragt, „ob und in welchem Umfang betriebliche Umwelten die menschliche Persönlichkeit prägen und ob diese Prägung i. S. einer bildungstheoretischen Konzeption gewollt ist (Sicht auf das Erziehungssubjekt), [dagegen] geht man in einer ökonomischen Betrachtung davon aus, dass das Lernen von Menschen im Betrieb sich in ökonomischen Erfolgen manifestieren soll (Sicht auf das Wirtschaftssubjekt)“ (ebd., 108).

Der didaktische Anspruch zielt „auf die Frage des Entstehens und Stabilisierens der Handlungsfähigkeit des Subjekts“ (ebd., 112) ab. Zentrale Ziele einer Lernenden Organisation aus

einer erweiterten didaktischen Perspektive (DIETRICH 2000, 292 ff.) sind somit die Förderung des individuellen Lernens (Lernen in der Organisation), die Fortentwicklung betrieblicher Strukturen (Lernen der Organisation) und eine Förderung des Lernens in Netzwerken (interorganisationales Lernen). Vor diesem Hintergrund sind die Umsetzung der Vorstellung eines didaktisch organisierten Betriebes, die Sicherung eines pädagogischen Konzepts jedes Beschäftigten als potentiell „Lehrendem“ und der Aufbau nutzerorientierter, handlungsrelevanter Wissensstrukturen die zentralen Aufgabenbereiche. Somit steht die Lernende Organisation für eine besondere Qualität der Lernumwelt, die „Organisation muß ein System sein, das zum Lernen befähigt, motiviert bzw. das Lernen fördert“ (WITTWER 1995, 74), d. h. aus Sicht des Individuums bietet die Lernende Organisation besonders günstige Bedingungen für das Lernen und die persönliche Weiterentwicklung. Besondere Bedeutung kommt in diesem Verständnis der Didaktisierung der Führungsfunktion zu. Führungskräfte haben als Fach- und Machtpromotoren bei der Gestaltung Lernender Organisationen, insbesondere bei der lernförderlichen Arbeitsgestaltung und der Implementierung eines Wissensmanagements eine zentrale Rolle und müssen sich (auch) als Berater und Weiterbildner wahrnehmen (ARNOLD 1997, 95 f.).

Aus betrieblicher Perspektive geht es allerdings eher um Fragen der Optimierung von Arbeitsstrukturen und -prozessen, d.h. eine schnelle Anpassung an sich wandelnde Umweltbedingungen und das Hervorbringen kreativer Strategien. Zudem kann die Lernende Organisation auch als Instrument der betrieblichen Rationalisierung und der Loslösung des Lernens und Wissens vom Subjekt interpretiert werden (vgl. z. B. WITTWER 1995), d.h. das (lernende) Individuum wird lediglich zum Instrument der Organisation. So stellen GEIBLER/ORTHEY heraus: „Wenn Organisationen mehr Subjektivität zulassen, dann nicht, um sie zu entwickeln (das kann als Beiprodukt anfallen), sondern um sie stärker für die Unternehmensziele zu nutzen“ (GEIBLER/ORTHEY 1997, 13).

3.6 Vernetzung bzw. Netzwerke

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels werden soziale Netzwerke als gesellschaftliche Organisationsform bezeichnet, die sich zwischen den klassischen Polen ‚Regulierung über Märkte‘ und ‚Regulierung durch Bürokratie‘, verorten lässt. Netzwerke bestehen „aus Interaktionen und Kooperationen zwischen Personen, Gruppen und Organisationen. Anlass und Ziel von Netzwerkarbeit sind es, gemeinsame Interessen zu verfolgen und gemeinsame Aufgaben zu bearbeiten“ (DEHNBOSTEL 2003, 184). Das Vorliegen interdependenter Beziehungen zwischen den Akteuren, keine alleinige Entscheidungs- und Kontrollfunktion, lose Kopplung der Akteure mit geringer Formalisierung, relative Autonomie der Akteure, das Vorhandensein eines Regelungssystems sowie die Existenz einer thematischen Ausrichtung gelten als konstituierende Merkmale für Netzwerke (vgl. GRAMLINGER 2002).

Für die berufliche Bildung und Weiterbildung ist zu unterscheiden zwischen Netzwerken mit dem vorrangigen Zweck der Kompetenzentwicklung und Qualifizierung sowie Netzwerken mit überwiegend sozialer und ökonomischer Zielsetzung (vgl. DEHNBOSTEL 2001). Nach

diesem Verständnis sind „Qualifizierungsnetzwerke durch ihre Lern-, Qualifizierungs- und Bildungsausrichtung geprägt. Die Qualität des Lernens wird wesentlich durch neue Lernarrangements und Lernkulturen gestützt“ (DEHNBOSTEL u. a. 2003, 49). WILBERS dagegen vertritt eine eher institutionsbezogene Abgrenzung und orientiert sich am Begriff des Berufsbildungsnetzwerks, das „aus einer Menge von Institutionen aus der Region, die mit Bildung befasst sind und zwischen denen eine Reihe von Relationen wie z. B. politischer Einfluss, Austausch von Wissen, Freundschaft oder informationstechnische Beziehungen, besteht“ (WILLBERS 2002, 55).

In Abhängigkeit vom jeweiligen Netzwerktyp kann und wird in Netzwerken gelernt, z. T. informell im Rahmen von Interaktionsprozessen, z. T. ergänzt durch formalisierte Angebote. Die Organisation beruflicher bzw. betrieblicher Bildungsprozesse in Form von internen oder betriebsübergreifenden Netzwerken ermöglicht Lernortpluralität und institutionsübergreifende Zusammenarbeit, die Erstellung neuer und attraktiver Lernangebote (hinsichtlich Flexibilität, Effizienz, Differenzierung) sowie die Individualisierung von Lernen (hinsichtlich Zeit, Ort, Tempo) und Kommunikation. Darüber hinaus liegt ein wesentlicher Vorteil von Netzwerken in der „kreativen Zusammenarbeit“ der Akteure, aber auch in der Arbeitsteilung und Spezialisierung, d. h. Netzwerke sind geeignete Instrumente für die Initiierung von Lernprozessen, für die Verbesserung von Rahmenbedingungen für das Lernen und für die Ermöglichung neuer Lern- und Kommunikationsformen (vgl. DIETRICH 2004).

Aus individueller Sicht bieten Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsnetzwerke (vgl. z. B. ELSHOLZ/ DEHNBOSTEL 2004) eine Vielzahl von Kommunikations- und Kooperationsgelegenheiten und damit Ansatzpunkte für informelles, aber auch für selbstgesteuertes respektive selbstorganisiertes Lernen. So ermöglicht z. B. ein strukturierter Erfahrungsaustausch im Netzwerk die Reflexion eigenen Verhaltens und die Entwicklung und Erprobung neuer Verhaltensmodelle. Allerdings müssen auch hier die Individuen über entsprechende Dispositionen bzw. sozial-kommunikative Kompetenzen verfügen, um die zur Verfügung stehenden Lernangebote tatsächlich nutzen zu können – die Gefahr der Polarisierung bleibt immanent (DIETRICH/ ELSHOLZ 2005).

Aus betrieblicher Perspektive führt die Verlagerung von Bildungsarbeit in Netzwerke zuerst einmal zu einem Komplexitätszuwachs, da die Weiterbildungsfunktion sowohl innerbetrieblich als auch außerbetrieblich verortet ist und entsprechende Schnittstellen existieren (DIETRICH 2004). Betriebliche Akteure sind in langfristige Netzwerkkontexte eingebunden und können einerseits vom Know-how der Netzwerkpartner profitieren und anschließend z. B. innerbetriebliche Multiplikatorenfunktionen übernehmen. Andererseits führen Netzwerke aber auch zu einem Autonomieverlust bzw. zu einer Verbreitung spezifischen Wissens. Somit werden Betriebe – im Gegensatz zur Intention vieler Förderprogramme – auch weniger allein Lernen bzw. Weiterbildung ihrer Beschäftigten institutionalisieren, sondern im Sinne von Berufsbildungsnetzwerken zur Schaffung eines effizienten kooperativen Weiterbildungsangebots unter Ausnutzung komparativer Kostenvorteile, z. B. im Rahmen von Weiterbildungsverbänden oder strategischen Allianzen beitragen.

4 Zusammenführung und Ausblick

Der Blick auf die Trends betrieblichen Lernens und die damit verbundenen Begriffe zeigt zusammenfassend folgendes Spannungsfeld auf: Aus der individuellen Perspektive lässt sich die übergreifende Logik der Veränderungen betrieblichen Lernens darin charakterisieren, dass der Einzelne zunehmend mehr Verantwortung und Handlungsspielraum bezüglich seiner Arbeits- und Lernprozesse im Betrieb erfährt. Es zeigt sich die Tendenz einer Abkehr von formalisierten Ausbildungen und generalisierten Mitarbeiterschulungen im Sinne klassischer Arrangements und Situationen. Abgelöst wird die Form des betrieblichen Lernens von der Organisation spezifischer, individualisierter Lernprozesse und Lernwege, die Orientierung an einer individuellen Kompetenzentwicklung und Begünstigung spezifischer Bildungswege und Lernmuster. Somit kann aus dieser Blickrichtung betrachtet von einer *Subjektivierung* betrieblicher Lernprozesse ausgegangen werden.

Aus betrieblicher Perspektive steht demgegenüber die Tendenz zur *Kollektivierung* betrieblichen Lernens. Das Bestreben der Objektivierung und Transparenz individueller Wissensbestände, die Initiierung von Netzwerken und das Leitbild der Lernenden Organisation stützen diesen Trend. „Aus betrieblicher Sicht geht es vorrangig darum, Verbesserungen und Optimierungen von Arbeitsstrukturen und Arbeitsergebnissen zu fördern und voranzutreiben. Lernen steht dabei im Kontext betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse, von Innovation, Wettbewerbsfähigkeit und einer zunehmend kundenorientierten und globalisierten Ökonomie“ (DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004b, 19). Die übergreifende Logik der Veränderungen betrieblichen Lernens aus dieser Perspektive lässt sich darin charakterisieren, dass eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen werden muss und Wissen entpersonalisiert werden muss, um es im Unternehmen zu halten und um damit im Wertschöpfungsprozess auch personenunabhängig arbeiten zu können. Aus Sicht des Unternehmens muss somit Wissen und Lernen getrennt werden, so dass zunehmend angestrebt wird, Wissen von einzelnen Personen zu lösen und zu kollektivieren.

Der wesentliche Konflikt, der sich aus diesem Spannungsfeld ergibt, ist darin zu sehen, dass sich die beiden Trends der Individualisierung und Kollektivierung unvereinbar gegenüber stehen, was in der betrieblichen Praxis z. B. zu Auseinandersetzungen zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite bei der Einführung von Wissensmanagementsystemen führt oder sich darin dokumentiert, dass Beschäftigte ihr Erfahrungswissen nicht in diese Systeme einspeisen. Neben anderen Faktoren ist die Frage des Besitzes von Erfahrungswissen und damit der Individualität von Wissen einer der größten Scheiterfaktoren für diese Systeme (WILKESMANN/ RASCHER 2004). Zudem liegt ein Konfliktpunkt darin, dass Individualität in betrieblichen Lernprozessen – wie beschrieben – zunächst gefördert und angestrebt wird und später durch andere betriebliche Maßnahmen wie Netzwerke oder Wissensdatenbanken wieder aufgelöst werden soll, was der Logik betrieblicher Zweckorientierung entspricht, nicht aber zwangsläufig auch individuellen Entwicklungsbedürfnissen.

Ausgehend von diesen Konfliktlinien müssen gemeinsame Anknüpfungspunkte im Spannungsfeld zwischen der individuellen und der betrieblichen Perspektive in einer Anerkennung

der Nicht-Austauschbarkeit des Einzelnen und seines Erfahrungs- und Wissensschatzes liegen sowie in der Erkenntnis, dass Erfahrungswissen und seine individuelle Bindung auch konstruktiv durch betriebliche Lernprozesse erschlossen werden können. Eine konstruktive Wendung der beschriebenen Konfliktsituation liegt somit in der Veränderung des Fokus, womit die beschriebenen Widersprüche nicht aufgelöst werden können, aber gestaltbar werden.

Erste Ansätze einer solchen Perspektivveränderung stellen neue, betriebspädagogisch relevante Konzepte z. B. des innerbetrieblichen generationenübergreifenden Lernens, der individuellen Förderung in Lerntandems, des Lernens in Netzwerken und Communities of Practice oder zu einer Neubestimmung zwischen den Rollen von ‚Lernenden‘ und ‚Lehrenden‘ durch Mentoring- oder Coachingkonzepte im Lernort Betrieb dar. Diese Konzepte bearbeiten die beschriebenen Konfliktlinien einerseits dadurch, dass sie die Weitergabe von Wissen auf der operativen Ebene fördern und den Einzelnen und sein Erfahrungswissen anerkennen. Andererseits setzt ihr Einsatz lernförderliche Rahmenbedingungen voraus, die den Erfolg dieser Konzepte bestimmen und auf diese Weise eine Verbindung individueller und betrieblicher Zielsetzungen ermöglichen. So ist diesen Lern- und Arbeitskonzepten gemein, dass sie einen vertrauensvollen und partnerschaftlichen Kontext erfordern, dass sie ein gemeinsames Interesse und eine intrinsische Motivation für Aufgabenbearbeitung und -lösung voraussetzen und auf ein stark selbstbestimmtes Vorgehen aufbauen. Durch die individuellen und kollektiven Lernprozesse innerhalb dieser Konzepte entsteht ein Wissens- und Erfahrungsbestand, der den Beteiligten eine gemeinsame Aufgabenbearbeitung ermöglicht. Die intensive Kommunikation und das gemeinsame Interesse innerhalb dieser Konzepte fördern zudem die Entstehung eines identitätsstiftenden Beziehungsgeflechts. Diese Aspekte werden z. B. für Communities of Practice ausgewiesen (vgl. WENGER 2002, NORTH/ FRANZ/ LEMBKE 2004), sie gelten aber auch für Coachingkonzepte (vgl. GEBNER 2000) oder Mentoringprogramme (vgl. DIETRICH/ KOCH 2005; KRAM 1985). Neben diesen Ansätzen wäre das beschriebene Spannungsfeld auch dadurch konstruktiv zu wenden, dass eine betrieblich anerkannte Form der Kompetenzerfassung erfolgt, mit der Lernprozesse dieser neuen Konzepte sichtbar gemacht werden und mit der sich Beschäftigte auch jenseits betrieblicher Grenzen im Bildungs- und Beschäftigungssystem bewegen können.

Somit ermöglichen die genannten Ansätze für die subjektorientierte Perspektive eine Förderung von beruflicher Handlungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsstiftung und für die betriebliche Perspektive, die Realisierung von Verbesserungs- und Innovationsprozessen. Durch diese Verfasstheit können Konfliktlinien, die zwischen subjektiven und betrieblichen Perspektiven und Zielsetzungen auf der allgemeinen Ebene bestehen und nicht lösbar scheinen, auf der operativen Ebene gestaltet werden. Auch wenn noch weiter empirisch zu belegen ist, welchen Grenzen auch diese Konzepte unterliegen und von welchen neuen oder bisher nicht genannten Spannungsfeldern sie abhängig sind, da auch sie sich dem Gegensatz zwischen subjektiven und betrieblichen Zielsetzungen nicht gänzlich entziehen, können sie als Ansätze einer konstruktiven Bearbeitung des Gegensatzes gelten und die hier

herausgearbeiteten ersten Strukturierungen und gemeinsamen Aspekte einen möglichen Ausgangspunkt für ihre weiter wissenschaftliche Untersuchung darstellen.

Insofern ist die im Titel dieses Beitrags formulierte Frage, ob das Spannungsfeld zwischen Subjektivierung und Kollektivierung als Dilemmasituation oder Potential anzusehen ist, dahingehend zu beantworten, dass sich das Spannungsfeld betrieblicher und individueller Perspektive am Lernort Betrieb auf Konfliktlinien gründet, die ihrerseits aufgrund unterschiedlicher Perspektiven und Zielsetzungen nicht aufzulösen sind, wohl aber konstruktiv zu bearbeiten sind und auf der Ebene der betrieblichen Umsetzung zu verbindenden Konzepten betrieblichen Lernens führen.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1990): Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.

AG QUEM (Hrsg.) (2001): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u.a.

ARNOLD, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation, Unternehmenskultur, Schlüsselqualifikationen, 2. Auflage. Baltmannsweiler.

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. 2., überarb. und erw. Auflage. Berlin.

BAETHGE, M. BAETHGE-KINSKY, V./ HOLM, R./ TULLIUS, K. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 76. Düsseldorf.

BAUER, H. (2002): Hightech-Gespür : erfahrungsgelitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen – Ergebnisse eines Modellversuchs beruflicher Bildung in der chemischen Industrie. Bielefeld.

BECKER, M. (1997): Vom Objektbezug zur Subjektorientierung in der betrieblichen Weiterbildung. Betriebswirtschaftliche Diskussionsbeiträge Nr. 97/ 16. Halle.

CASTELLS, M. (2001): Das Informationszeitalter. Band 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen.

DEHNBOSTEL, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u. a., 53-93.

DEHNBOSTEL, P. (2003): Verbände und Netzwerke als Organisations- und Lernformen für die Ausbildung in modernen Berufen – zur Entwicklung der Lernortfrage in der beruflichen Bildung. In: PAHL, J.-P. / SCHÜTTE, F. / VERMEHR, B. (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld, 175-190.

DEHNBOSTEL, P./ GILLEN, J. (2005): Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld, 27-42.

DEHNBOSTEL, P./ MOLZBERGER, G./ OVERWIEN, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2004a): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (2004b): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, 19-30.

DEITERING, F. G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.

DIETRICH, A. (2000): Der Kleinbetrieb als Lernende Organisation – Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien. Eine betriebspädagogische Analyse. Markt Schwaben.

DIETRICH, A. (2004): Externalisierung betrieblicher Bildungsarbeit und Kompetenzentwicklung in Netzwerke und Verbünde – Konsequenzen für die Betriebspädagogik. In: DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, 31-42.

DIETRICH, A./ ELSHOLZ, U. (2005): Teilhabe ermöglichen: Lernen in Netzwerken zwischen Selbstorganisation und pädagogisch-didaktischer Gestaltung, unveröffentlichtes Arbeitspapier. Jena.

DIETRICH, A./ JÄGER, A. (2002): Lernen in regionalen Netzwerken – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Erfahrungen. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Heft 33, 45-70.

DIETRICH, A./ KOCH, M. (2005): Unterstützung formellen und informellen beruflichen Lernens durch die Bestimmung von Lerntypen und Lernstilen, erscheint in Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A, Heft 34. Jena.

DOHMEN, G. (1999): Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Lernen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn.

ELSHOLZ, U./ DEHNBOSTEL, P. (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklungsnetzwerke. Konzepte aus gewerkschaftlicher, berufsbildender und sozialer Sicht. Berlin.

GEIßLER, H. (1995): Organisationslernen – zur Bestimmung eines betriebspädagogischen Grundbegriffs. In: ARNOLD, R./ WEBER, H. (1995) (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, 45-73.

GEIßLER, H. (2000): Organisationspädagogik : Umrisse einer neuen Herausforderung. München.

GEIßLER, K./ ORTHEY, F. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49, 69-79.

GEIßLER, K. A./ ORTHEY, F. M. (1997): Wer lernt da eigentlich? Von der lernenden Organisation: Mythen, systemische Rationalisierung und schwindlige Etiketten. In: KWP, Heft 22, 5-16.

GEßNER, A. (2000): Coaching – Modelle zur Diffusion einer sozialen Innovation in der Personalentwicklung. Frankfurt am Main u. a.

GILLEN, J. (2004): Kompetenzanalysen in der betrieblichen Bildung - betriebspädagogische Bezüge und Gestaltungsaspekte. In: DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, 76-85.

GONON, P. (2002): Der Betrieb als Erzieher – Knappheit als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 3, 317-335.

GRAMLINGER, F. (2002): Lernen in Netzen – Chancen, Probleme, Potenziale. In: bwp@, Nr. 2a. http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/gramlinger/texte/gramlinger_bwpat2a.pdf

GREIF, S./ KURTZ, H.-J. (1996) (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen u. a.

GRÜNEWALD, U./ MORAAL, D. (2001): Weiterbildung in deutschen Unternehmen – Reaktionen und Strategien vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen. Bonn.

GÜLDENBERG, S. (1997): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Ein systemtheoretischer Ansatz. Wiesbaden.

HARNEY, K. (1992): Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4, 318-325.

HARTEIS, CH. (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: HARTEIS, CH./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, 209-217.

HARTEIS, CH./ HEID, H./ BAUER, J./ FESTNER, D. (2001): Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 97, Heft 2, 222-246.

HEID, H./ HARTEIS, CH. (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, 222-231.

JUNG, H. (2000): Potenzialbeurteilung als Grundlage der Personalentwicklung. In: Zeitschrift Grundlagen der Weiterbildung, Jg. 11, Heft 2, 198-200.

KNOWLES, M. (1975): Self-directed learning. Chicago.

KRAM, K. A. (1985): Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life. Lanham, New York, London, 22-43.

KÜHNLEIN, G. (1997): „Verbetrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend. In: Zeitschrift Arbeit, Jg. 6, Heft 3, 267-281.

NEBER, H. (1978): Selbstgesteuertes Lernen (lern- und handlungspsychologische Aspekte). In: NEBER, H. u. a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim, Basel. Zitiert nach DEITERING (1995).

NORTH, K./ FRANZ, M./ LEMBKE, G.(2004): Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften : communities of practice. In: AG QUEM (Hrsg.): QUEM-Report, Heft 85. Berlin.

OSTENDORF, A. (1997): Berufliche Erstqualifizierung und das Lernen von Organisationen. In: KWP, Heft 22/1997, 17-42.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H. (2000): Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. Bern.

RÜTZEL, J. (1998): Integration und Ausgrenzung durch neue Formen der Arbeit. In: Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt/ M. u. a., 27-51.

SCHWEETZ, U. (1997): Selbstgesteuerte Weiterbildung von Ausbildern. Eine betriebspädagogische Studie. Pfaffenweiler.

SEVERING, E. (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien, Neuwied.

SLOANE, P. F. E. (1997): Klein- und Mittelbetriebe als lernende Organisationen – Konzeptionelle Strukturierung und empirische Exploration. In: WITTHAUS, U./ WITTWER, W. (Hrsg.): Vision einer lernenden Organisation: Herausforderung für die betriebliche Bildung. Bielefeld, 107-127.

TILCH, H. (1998): Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2/1998, 204-214.

TILCH, H. (1999): Betriebspädagogik. In: KAISER, F.-J./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn; Hamburg, 141-142.

WENGER, E. (2002): Communities of practice : learning, meaning and identity. Cambridge u. a.

WILBERS, K. (2002): Die Potenzialität regionaler Netzwerke und ihre Bedeutung für die Gestaltung berufsbildender Schulen. In: FAULSTICH, P./ WILBERS, K. (Hrsg.): Wissensnetzwerke. Bielefeld, 55-69.

WILKESMANN, U./ RASCHER, I. (2004): Wissensmanagement. Theorie und Praxis der motivationalen und strukturellen Voraussetzungen. München u. a.

WITTHAUS, U./ WITTWER, W. (Hrsg.) (1997): Vision einer lernenden Organisation: Herausforderung für die betriebliche Bildung. Bielefeld.

WITTWER, W. (1995): Opfert Organisationslernen das Subjekt? In: ARNOLD, R./ WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin, 74-83.

WITTWER, W. (2002): Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: NUISSL, E./ SCHIERSMANN, Ch./ SIEBERT, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema: Betriebliche Weiterbildung, Nr. 48, 109-127.

Betriebliche Bildungsarbeit und das Wissen der Unternehmung – eine sozialkonstruktivistische Untersuchung

1 Ausgangspunkte

Seit Beginn der 1990er Jahre wird das Thema ‚Wissen der Unternehmen‘ in Wissenschaft und Unternehmenspraxis verstärkt diskutiert. Die Diskussion hatte im Verlauf dieser letzten 15 Jahre unterschiedliche Schwerpunkte: von Überlegungen zur Verwirklichung eines ‚Lernens‘ von Organisationen über managementprozessorientierte Wissensmanagementkonzepte bis hin zu informationstechnischen Umsetzungsformen und Tools. Die Beschäftigung mit diesen Themen in Führungsetagen und Beratung kumulierte in einer Flut von Publikationen unterschiedlichster Art und Güte. Heute hat sich die Euphorie über die Thematik zwar durchaus abgekühlt, die Beschäftigung mit dem Thema ‚Wissen der Unternehmung‘ scheint jedoch trotzdem auf dem Weg eine nachhaltige Wirkung zu entfalten.

Im Verlaufe der Diskussionen um das Wissen der Unternehmung, die hauptsächlich in der Organisationstheorie, der Theorie des strategischen Managements, in der Psychologie, der Unternehmensberatungsszene und Unternehmenspraxis geführt wurden, haben sich immer wieder, teils auch sehr kritische Stimmen aus dem Bereich der Betriebspädagogik Gehör verschafft (exemplarisch GEISLER/ORTHEY 1997). Betriebspädagogen/innen fühlen sich bei den Themen ‚Wissensmanagement‘ oder ‚organisationales Lernen‘ schon dadurch angesprochen und herausgefordert, dass die Konzepte ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘, die dort in den Vordergrund treten, zu den Grundkonstanten ihres Forschungsfeldes zählen.

Eine methodisch abgesicherte und umfangreichere Analyse des Zusammenhangs zwischen betrieblicher Bildungsarbeit und dem Management des Wissens der Unternehmung erscheint jedoch schwierig. Es stellen sich Probleme der Abgrenzung und qualitativen Zuordnung der zahlreichen Themen und Publikationen im Kontext der Diskussionen um das ‚Wissen der Unternehmung‘, die noch dazu in unterschiedlichen Bezugsrahmen verankert sind. Hier wird im Folgenden deshalb versucht, den bislang in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch relativ ungewöhnlichen Weg einer Diskursanalyse zu beschreiten, um den Zusammenhang zwischen dem Wissensdiskurs und der betrieblichen Bildungsarbeit genauer zu untersuchen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, die als Ausweis der Erkenntnisbasis im Folgenden kurz umrissen wird (zur genaueren Darstellung OSTENDORF 2004).

2 Der sozialkonstruktivistische Bezugsrahmen

Sozialkonstruktivistische Perspektiven zählen zu den postmodernen Varianten des Konstruktivismus (vgl. PRAWAT 1996). Sie verweisen auf eine große Bandbreite unterschiedlicher wissenschaftlicher Theorien. Insbesondere gelten sie als Gegenentwürfe zur traditionel-

len individualistischen Psychologie und zu den individuumzentrierten Ansätzen des Konstruktivismus wie z.B. dem sog. kognitiven oder dem radikalen Konstruktivismus.

Die verschiedenen Varianten des Sozialkonstruktivismus lassen sich auf einige Grundannahmen zurückführen (vgl. GERGEN 1985 und 2002, 66 ff.), die für alle Varianten ähnlich gelten:

- Es besteht ein fundamentaler Zweifel an der Erkennbarkeit von ‚Welt‘ im Sinne von Realität. Menschliche Erfahrung repräsentiert nicht eine objektive Realität. Hier zeigt sich die Nähe des Sozialen Konstruktivismus zu anderen konstruktivistischen Ansätzen. Allerdings lehnt der Soziale Konstruktivismus den Dualismus von Geist und Welt (sowohl im materiellen Sinne von ‚Realität‘ als auch im kognitiv-symbolischen Sinne von ‚Wirklichkeit‘) grundsätzlich ab.
- Wirklichkeitskonstruktionen unterstützen bestimmte Muster sozialen Handelns und grenzen andere aus et vice versa. Sie sind an Machtbeziehungen gebunden.
- Aussagen sind soziale Artefakte, Produkte eines historisch gebundenen Austausches zwischen Subjekten. Jegliches Weltverständnis, also auch das wissenschaftliche, ist historisch und kulturell relativ.
- Wissen entsteht zwischen den Individuen in Interaktionsbeziehungen. Beziehungen sind „(...) die Grundlage für alles, was verstehbar ist.“ (GERGEN 2002, 67) Eine besondere Bedeutung nimmt hierbei die Sprache ein, die kontrovers zur radikal-konstruktivistischen Theorie gedeutet wird. VON GLASERSFELD (1996, 344) führt gerade zu diesem Konfliktpunkt aus: „Die *social constructionists* tun so, als sei dieses Wissen zwischen den Leuten. Und die sagen wörtlich, Sprache und Wissen liege zwischen den Individuen. Das ist der Punkt, den ich nicht verstehe.“ Hier zeigt sich die poststrukturalistische Verankerung des Sozialkonstruktivismus recht deutlich (zum Poststrukturalismus vgl. näher MÜNKER/ROESLER 2000, insb. 28 ff.). Sprache ist im Nachgang des sog. ‚linguistic turn‘ für den Sozialkonstruktivismus *das* grundlegende Erklärungsmuster. Sie geht einer individuellen Sinnstiftung und Bedeutungszuschreibung voraus. Sprache ist also prinzipiell unhintergebar. In Abgrenzung zur strukturalistischen Position vertritt der Poststrukturalismus jedoch die These von der Unabgeschlossenheit und Offenheit der sprachlichen Strukturen.
- Wenn die Sprache kein Zentrum aufweist, Sinn keinen Halt mehr hat im System der Sprache, dann fällt aber auch die traditionelle Rolle des Subjektes als Kontrolleur von Sinneffekten weg. Dies bedeutet eine radikal vollzogene Dezentrierung des Subjekts, das nicht mehr im voluntaristischen Sinne als Weltgestalter und alleiniger Wissenskonstrukteur, wie dies etwa in der Figur des selbstreferentiellen Individuums im radikalen Konstruktivismus angelegt ist, betrachtet werden kann.

Es können innerhalb des sozialen Konstruktivismus grob zwei Varianten unterschieden werden (vgl. BURR 2003, 21f.):

Mikrosozialkonstruktivistische Perspektiven: hierzu zählt auch der sehr prominente Ansatz von Kenneth GERGEN. Im Fokus stehen hier Alltagsdiskurse zwischen interagierenden Personen. GERGEN interessiert sich beispielsweise speziell für die relationale Einbettung individuellen Denkens und Handelns in soziale Interaktionen.

Makrosozialkonstruktivistische Perspektiven: Diese als dekonstruktivistisch zu bezeichnenden Ansätze fokussieren vor allem auf den Machtaspekt von Sprache und wählen als Ausgangsbasis die Arbeiten von Michel FOUCAULT und Jaques DERRIDA. „Deconstructionism emphasises the constructive power of language as a system of signs rather than the constructive work of the individual person. It is concerned with how the human subject becomes constructed through the structures of language and through ideology. The central concept here is the ‘text’“ (BURR 2003, 17). Eine spezielle Variante der Analyse von Texten unter diesem Aspekt ist die sog. ‚Foucauldian Discourse Analysis‘, die sich derzeit gerade in verschiedenen Disziplinen auch in Deutschland zu etablieren versucht (vgl. KELLER 2001).

Die nachfolgende Abbildung gibt nochmals einen Überblick über die erkenntnistheoretischen Stränge und ihre Verzweigungen. Es handelt sich um eine sehr grobe Einteilung. In den schraffierten Feldern wurden auch einige Wurzeln der jeweiligen Denkrichtungen angegeben.

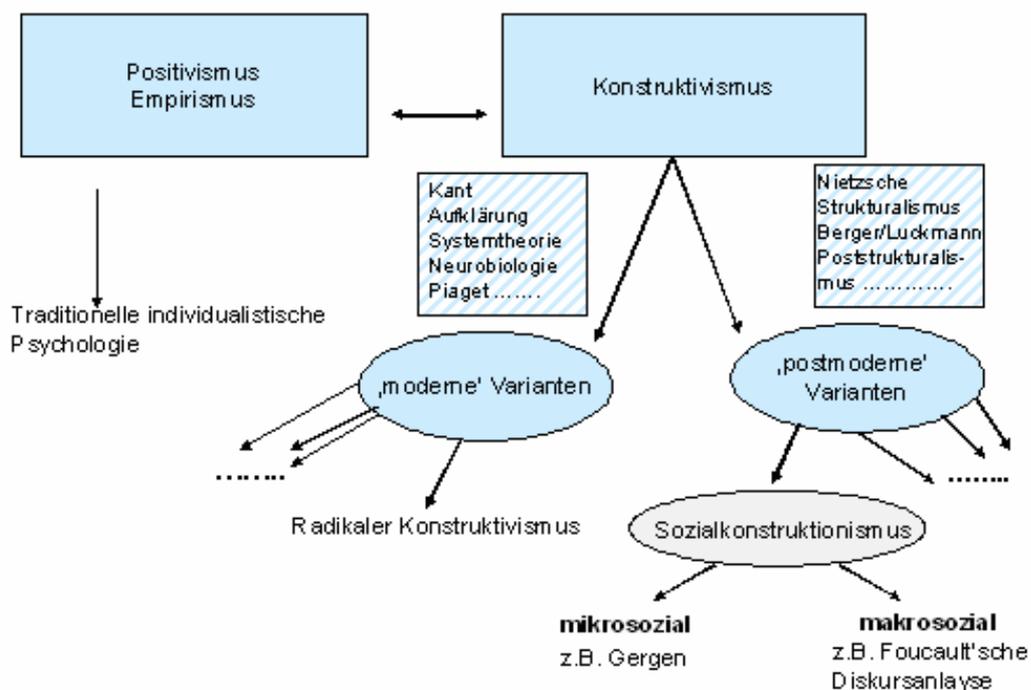


Abb. 1: Wissenschaftstheoretische Einordnung der Foucault'schen Diskursanalyse

Die nachfolgend skizzierte Analyse des betrieblichen Wissensdiskurses versteht sich als makrosozialkonstruktivistische Arbeit, die sich der Diskurstheorie Foucaults verpflichtet sieht, gleichzeitig aber nicht als methodische Nachahmung der Arbeiten Foucaults betrachtet wer-

den darf. Die Foucault'sche Diskurstheorie stellt nur den Ausgangspunkt und die Interpretationsfolie der Analyse dar.

3 Die Foucault'sche Diskurstheorie als Interpretationsfolie der Diskursanalyse

Diskurstheorien sind allgemeine theoretische Grundlagenperspektiven. *Diskursanalysen* hingegen versuchen, Diskurse empirisch erfassbar zu machen. Beide betrachten die Welt als sprachförmig konstituiert (vgl. KELLER 2004, 8).

Ausgangspunkt der hier betrachteten diskurstheoretisch fundierten Theoriebildung und Diskursanalyse ist die poststrukturalistische Perspektive von Michel Foucault. Die Foucault'sche Diskurstheorie unterscheidet sich fundamental von der Habermas'schen *Diskursethik*. Es geht bei Foucault nicht um die Bedingungen für die Idealfigur eines herrschaftsfreien Diskurses und nicht um Argumentation oder Debatte. Diskurse in diesem Sinne stellen eine eigene Materialität sui generis dar. Es geht also nicht um die Bedingungen des Zustandekommens oder die moralische Begründbarkeit von Diskursen. Diese werden zunächst als gegeben wahrgenommen und daraufhin untersucht, welche Machtentfaltungen sie in Bezug auf Subjekte und deren soziales Handeln haben.

Diskurse können somit als Aussagesysteme definiert werden, die einer bestimmten Formation angehören und die eine über die Wort- und Satzgrenzen hinausreichende Machtwirkung entfalten.

Welche Rolle spielt nun das *Subjekt* in diesen Diskursformationen und Machtentfaltungen? Dies ist – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – die zentrale Frage in der Auseinandersetzung mit der Foucault'schen Diskurstheorie. Gerade an diesem Punkt ist Foucault auch am meisten angegriffen worden. Ihm wurde eine Abkehr vom Leitbild der Humanität vorgeworfen, wobei die meisten Kritiker insbesondere auf den Schluss in seinem Werk ‚Die Ordnung der Dinge‘ Bezug nahmen. Er behauptet darin, dass der Mensch eine Erfindung sei, „(...) deren junges Datum die Archäologie unseres Denken ganz offen zeigt. Vielleicht auch sein baldiges Ende“ und er prophezeit ein Verschwinden des Menschen „(...) wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (FOUCAULT 1971, 462). Oftmals wurde hieraus abgeleitet, dass er damit die Freiheit und Souveränität des Menschen bestreite. Mittlerweile ist man jedoch zu der Überzeugung gelangt, dass diese Interpretation nicht sehr stichhaltig ist. Foucault leugnet nicht die Freiheit des Subjekts an sich. Er wehrt sich lediglich gegen Allmachtsphantasien in Bezug auf das Subjekt und verweist auf die Doppelbedeutung des ursprünglich lateinischen Ausdrucks ‚subiectum‘, der sowohl das mit Bewusstsein ausgestattete erkennende Ich als auch das „Unterworfene“ bezeichnet (vgl. FOUCAULT 1987, 246 f.).

Der Foucault'sche Subjektbegriff betont den Aspekt der Heteronomität des Menschen und bricht somit in der Tradition Nietzsches mit der aufklärerischen, modernen und in der Kant'schen Philosophie verankerten Vorstellung vom Menschen als autonomes Individuum und Souverän. Der Mensch ist eingebunden in diskursive Formationen. Er ist kein souveränes

Erkenntnissubjekt, aber er kann sich zu einem Diskurs ‚verhalten‘ und gewinnt somit u. U. Einfluss auf dessen Fortentwicklung. Heraussteigen kann er aber nicht.

Über Diskurse findet Machtentfaltung statt. Der Machtbegriff bei Foucault unterscheidet sich fundamental von dem der Herrschaftsmacht. *Macht* ist nach ihm weder Besitz noch Aneignung. Subjekte nehmen sie weder an noch auf. Sie wird weder vom Subjekt besessen noch nicht besessen, auch wenn Subjekte Voraussetzungen und Effekte von Macht sind.

Diskursive Macht ist eine disziplinierende, aber auch produktive Macht. Diskurse sorgen dafür, dass bestimmte Dinge gesehen werden und andere nicht. Sie beinhalten Ausschließungsmechanismen. FOUCAULT (1987, 243) selbst wendet sich aber gegen die Vorstellung, bei ihm gehe es nur um Macht. „Nicht die Macht, sondern das Subjekt ist (...) das allgemeine Thema meiner Forschung. Aber die Analyse der Macht ist selbstverständlich unumgänglich. Denn wenn das menschliche Subjekt innerhalb von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, dann steht es zugleich auch in sehr komplexen Machtverhältnissen.“ Macht wird nicht nur über sprachliche Erzeugnisse, sondern auch über sog. diskursive Praktiken, das sind Materialisierungen unterschiedlichster Art oder Verhaltensmodi, ausgeübt.

Ein Beispiel zur Illustration (dem allerdings keine methodisch gesicherte Diskursanalyse i.e.S. zugrunde liegt): Der aktuelle Mediendiskurs zeigt sich in den sozialen Praktiken des Umgangs mit dem Handy. Er entfaltet diskursive Macht über die Subjekte, indem er dazu zwingt sich gegenüber dem Gebrauch von Handys zu ‚verhalten‘. Selbstverständlich kann ein Subjekt ablehnen, ein Handy zu kaufen oder zu benutzen. Über die mittlerweile stark entwickelte soziale Praktik der Handynutzung hat der Mediendiskurs aber trotzdem Einfluss auf dieses Subjekt. Die Mäntel und Handtaschen, die es kauft, haben Handytuis, bei Verabredungen wird erwartet, dass man ein Handy hat, man fühlt sich sogar gezwungen sich für ein Nichtvorhandensein oder das Ausschalten des Handys zu entschuldigen, Kommunikationsbeziehungen werden durch neue Formen wie SMS geprägt, von denen man bei Nichtnutzung des Handys ausgeschlossen ist, als antiquiert gilt, etc.. Man könnte also sagen, der Mediendiskurs entfalte seine disziplinierende Macht, indem er ein stets erreichbares, damit auch kontrollierbares, zu ökonomischem Handeln (im Umgang mit Telefonkosten) gezwungenes, kommunizierendes, aber auch flexibles Subjekt hervorbringt.

Vor diesem Hintergrund wurde nun der betriebliche Wissensdiskurs untersucht. Die Diskussion um das Wissen der Unternehmung, die sich in vielen Texten und auch sozialen Praktiken (wie etwa Datenbanken) manifestiert, wird als Diskurs im Foucault’schen Sinne interpretiert und vor diesem Hintergrund auf Subjektkonstitutionen und diskursive Machtentfaltung im Hinblick auf betriebliche Bildungsarbeit unter Zuhilfenahme qualitativ-empirischer Methoden untersucht.

4 Die methodische Vorgehensweise der Diskursanalyse

Die methodischen Vorgehensweisen bei Diskursanalysen bewegen sich nach Foucault abseits von hermeneutischer Exegese oder strukturalistischer linguistischer Formalisierung. Es geht

also bei Diskursanalysen weder um das Aufdecken der Intentionen des Autors oder Verstehensprozesse im Sinne des Auffindens einer Sinnstruktur noch um die Untersuchung syntaktischer Strukturen (vgl. KOLLER/LÜDERS 2004, 68). Gerade die für poststrukturalistisches Denken charakteristische Ablehnung hermeneutischer Verfahren, die Texte als Quellen von Wahrheit, Wissen und Erfahrung betrachten (vgl. BOGDAL 1999, 11), bringt aber für die Diskursanalyse spezifische methodische Probleme mit sich.

Die Methodik der betriebspädagogischen Diskursanalyse orientiert sich weder an der Reinform einer Archäologie, wie sie im älteren Werk von Foucault umgesetzt wurde, noch an einer in seinem Spätwerk angewandten Genealogie, da aus beiden kein konkreter methodischer Umsetzungsvorschlag ableitbar ist (vgl. auch KELLER 2004, 51). Insofern ist es notwendig, für Diskursanalysen eigenständige, begründete, auch interessensgeleitete Forschungsdesigns zu entwickeln. Dies geschah in Auseinandersetzung mit den Modellen der kritischen Diskursanalyse (Vertreter: JAEGER, VAN DIJK, FAIRCLOUGH) und weiteren Konzepten von BUSSE/TEUBERT (1994), JUNG (2001), DIAZ-BONE (1999) und KELLER (2001). Das Design setzte sich aus drei Teilen zusammen (vgl. OSTENDORF 2004): einer markrostrukturellen Diskursanalyse, in der der Diskurs, seine Geschichte, Konstitution und Entwicklung genauer erfasst wurden, einer mikrostrukturell-konzeptionelle Diskursanalyse, in der Schlüsseltexte des Diskurses inhaltsanalytisch ausgewertet wurden und eine ergänzende Delphi-Studie unter Beteiligung von Bildungs- und Wissensmanagementexperten aus den Bereichen Automobilindustrie, Banken und Versicherungen.

Obwohl die Diskursanalyse somit breiter angelegt war, sollen im Folgenden nur die Ergebnisse der sog. mikrostrukturellen Diskursanalyse vorgestellt werden, da sich hier (abgesehen von der notwendigen Begrenzung in diesem Beitrag) bereits die wesentlichen Aspekte recht gut zeigen.

In der mikroanalytisch-konzeptionellen Diskursanalyse wurde mit Schlüsseltexten gearbeitet, die nach betriebspädagogisch motivierten Kategorien qualitativ-inhaltsanalytisch bearbeitet wurden. Die Kategorien bezogen sich dabei, gründend auf einer betriebspädagogischen Perspektive, die Lernen und Lehren in Betrieben in den Mittelpunkt stellt, auf:

- die Konstitution des Subjekts
- das Konzept des Wissens, Lernens und Lehrens
- die Wahrnehmung der Aus- und Weiterbildungsarbeit

Die Entscheidung für eine Arbeit mit Schlüsseltexten begründet sich in der Vorstellung, dass über Schlüsseltexte Macht-Wissens-Formationen entfaltet werden. WALDSCHMIDT (2003, 153) verweist darauf, dass „aus den sprachlichen Äußerungen, die aufgezeichnet und schriftlich fixiert, die immer wieder gelesen, zitiert, kommentiert und interpretiert werden, (...) (sich, A.O.) die Macht-Wissens-Formationen, die den Gegenstand der Foucaultschen Diskursanalyse darstellen“ ergeben. Ferner wird mit FOUCAULT (2001, 18) davon ausgegangen, dass ein Gefälle zwischen verschiedenen Diskursen zu Lasten der Diskurse des Alltags und

zu Gunsten von Diskursen „(...) die über ihr Ausgesprochen werden hinaus gesagt sind, gesagt bleiben, und noch zu sagen sind“ besteht. Zu Letzteren gehören auch bis zu einem gewissen Grade wissenschaftliche Texte, insbesondere solche, die wiederum Ausgangspunkt von weiteren Sprechakten sind.

Die Schlüsseltexte wurden entsprechend dieser Funktion nach den Kriterien: Bedeutsamkeit im Diskursstrang, Rezeptionshäufigkeit, Impulspotenzial für die wissenschaftliche Theoriebildung und Rezeption und Umsetzung in der Managementpraxis ausgewählt. Jeder Schlüsseltext steht stellvertretend für einen der zuvor im Rahmen der makrostrukturellen Diskursanalyse identifizierten Diskursstränge.

Die *ressourcenorientierte Unternehmenstheorie* als deren Begründerin Edith T. PENROSE gilt und die sich in verschiedene Richtungen weiterentwickelt hat, ist einer der Diskursstränge, die als bedeutsam für die Konstitution des gesamten Wissensdiskurses identifiziert wurde. Vor dem Hintergrund der sog. ‚resource-based view of the firm‘ wurden Ansätze entwickelt, die sich speziell mit ‚core competencies‘ und ‚capabilities‘ beschäftigen. Aus diesem Kontext wurde der vielfach rezipierte und in der Managementtheorie als bahnbrechend zu bezeichnende Beitrag von PRAHALD/ HAMEL (1991) ausgewählt.

Ein weiterer Diskursstrang wurde zum einen in *managementprozessorientierten*, zum anderen in *informationstechnischen Beiträgen zum Wissensmanagement* identifiziert. Dieser Diskursstrang befasst sich schwerpunktmäßig mit der Planung, Durchführung und Organisation der Wissensprozesse der Unternehmen incl. deren Unterstützung durch Informations- und Kommunikationstechnik. Hier wurde das sehr prominente und beratungsnaher Werk von PROBST et al (2003) ausgewählt, das vor allem das Wissensmanagement der Unternehmen im deutschsprachigen Raum besonders stark geprägt hat.

Der dritte Diskursstrang, der untersucht wurde, ist gekennzeichnet durch Konzepte, die das *organisationalen Lernen* fokussieren. Als Schlüsseltext wurde hier die Publikation von NONAKA/ TAKEUCHI (1997) ausgewählt, die sowohl in Wissenschaft als auch in der Unternehmenspraxis intensiv rezipiert wurde.

5 Ergebnisse der mikrostrukturell-konzeptionellen Diskursanalyse

Es geht bei der mikrostrukturell-konzeptionellen Analyse um quer zu den Texten liegende Aussagesysteme. Ziel ist eine verdichtete, strukturierende Zusammenschau, die den Kern der Macht-Wissens-Formation des Wissensdiskurses deutlich macht. Die nachfolgend grob zusammengefassten Ergebnisse resultieren aus einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an das von MAYRING (2003) beschriebene Verfahren.

5.1 Die Konstitution des Subjekts im Wissensdiskurs

In allen Diskursfragmenten werden Mitarbeiter/innen in ihrer Funktion als Wissensträger besonders hervorgehoben. Die Mitarbeiter/innen werden als etwa als ‚Schatzkammern‘, ‚Kopferker‘, ‚kritische Ressource‘, ‚Konstrukteur‘ etc. bezeichnet. Eine besondere Wertschätzung

für das Individuum als Person oder gleichsam aller Mitarbeiter/innen unterschiedlicher Hierarchiestufen lässt sich aus dieser Semantik jedoch nicht ableiten. Betrachtet man nochmals die beiden Deutungshorizonte des Begriffs ‚Subjekt‘ so ist doch deutlich festzustellen, dass der Aspekt der ‚Unterwerfung‘ des Subjektes im Wissensdiskurs stark betont wird. Im ressourcenorientierten Diskursstrang werden die Mitarbeiter/innen – hier interessieren nur Schlüsselsubjekte, also besonders leistungsfähige, innovative Menschen – als eine Art Verfügungsmasse betrachtet. Sie sind Investitionsobjekte, wertvolle Aktivposten und leibhaftige Kernkompetenzen. Eine ähnliche Subjektconstitution ist auch im managementprozessorientierten Konzept von PROBST et al. zu sehen. Obwohl vor allem der Begriff des Individuums genutzt wird, der auf den Menschen als Einzelwesen, als Ungeteiltes, als Wesen von besonderer Einmaligkeit abstellt (vgl. HALDER/ MÜLLER 1993, 145), überwiegen hier die Merkmale des ‚Subiectum‘, des unterworfenen Selbst. Mitarbeiter/innen sind eingebunden in Teamstrukturen, Kaufobjekte auf Wissensmärkten, zur Eigenvermarktung gezwungene Wesen. Auch in diesem Ansatz zeigt sich die elitäre Note des Wissensdiskurses in Bezug auf die Wahrnehmung der Mitarbeiter/innen. Es geht vorwiegend um den Aufbau kreativen, innovativen Wissens. Alle Mitarbeiter/innen, die wenig spezialisiert sind und über wenig exklusives Wissen verfügen, stehen nicht im Fokus des Wissensmanagements. Das Konzept ist stark fixiert auf High Potentials, Schlüsselmitarbeiter, Experten, was sich vor allem in der Wahl der Beispiele, welche die Entwicklung des Konzeptes getragen haben, zeigt: Schlüsselmitarbeiter bei Saatchi & Saatchi war der Firmengründer, im Volkswagen-Fall geht es um den Einkaufschef, bei 3M geht es um den Forschungs- und Entwicklungsbereich, bei Hoffmann-LaRoche steht das Wissensmanagement von Wissenschaftlern der Entwicklungsabteilung im Mittelpunkt, bei Holcim wird der Produktentwicklungsbereich betrachtet, bei Bertelsmann geht es um das Rekrutieren hochbegabter und belastbarer Nachwuchskräfte.

Auch im untersuchten Diskursfragment des Diskursstranges ‚organisationales Lernen‘ zeigt sich der Aspekt des ‚subiectum‘ deutlich. Leitbild des Konzeptes ist das sich selbst erneuernde und einem kontinuierlichen Veränderungsdruck ausgesetzte Subjekt. Verstärkt wird dieser Eindruck durch eine teils offene Favorisierung der Entmündigung des Subjektes. Um diese weitgehende Einschätzung zu illustrieren, sei folgende Aussage zitiert: „Um das Engagement der Mitarbeiter zu fördern, sollten Unternehmen eine Intention formulieren und sie ihnen vorstellen. Führungskräfte und Mittelmanager können die Bedeutung des Engagements für grundlegende Werte betonen, wenn sie sich zu Fragen wie den folgenden äußern: Was ist Wahrheit? Was ist der Mensch? Was ist das Leben? Statt sich einfach auf das Denken und Verhalten einzelner zu verlassen, kann das Unternehmen seinen Mitarbeitern so durch kollektives Engagement die Möglichkeit zu Neuorientierung und Entwicklung bieten“ (NONAKA/ TAKEUCHI 1997, 89 f.). Ferner wird ein stark kollektivistisches Motiv in diesem Konzept deutlich, in dem es im wesentlichen darum geht, implizites Wissen des Einzelnen für die ganze Unternehmung nutzbar zu machen. Besonders bedeutsam sind in diesem Konzept Mittelmanager als sog. Brückensubjekte. Insgesamt dominiert das kognitive Subjekt.

Blickt man aus einer reflektierten Distanz auf die untersuchten Diskursfragmente, so zieht sich quer durch die Aussagensysteme die Vorstellung des flexiblen Wissensträgers, des

flexiblen Menschen wie ihn SENNETT (1998) ähnlich beschrieben hat, ständig bereit und gezwungen zu Anpassungsleistungen. Hier verschränkt sich der Wissensdiskurs auch mit anderen aktuell dominanten Diskursen wie dem Flexibilisierungs- und Beschleunigungsdiskursen, die sich etwa im Umbau der sozialen Sicherungssysteme in der Kürzung der gymnasialen Schulzeiten oder der Verkürzung und Modularisierung von Studiengängen an Hochschulen zeigen. Im Wissensdiskurs wird eine spezifische Art von Subjekt, nämlich ein kognitiv sehr leistungsfähiges, selbstorganisationsfähiges ‚Innovationssubjekt‘ hervorgebracht. Wer diesem Muster nicht entspricht, steht in Gefahr exkludiert zu werden.

5.2 Das Konzept des Wissens, Lehrens und Lernens

Der betriebliche Wissensdiskurs propagiert vor allem den Gedanken, dass Wissen, das in den Köpfen der Individuen vorhanden ist, in eine organisationale Wissensbasis überführt werden muss. Das von SCHNEIDER (vgl. 1996, 17 ff.) beschriebene ‚Paketmodell‘ des Wissens, das Wissen als ‚transportabel‘ von einem Nutzer zum anderen erscheinen lässt, ist in den Diskursfragmenten eindeutig verwoben, auch wenn z.B. NONAKA/ TAKEUCHI (1997) gerade das implizite Wissen betonen. Durch relativ einfach dargestellte Mechanismen lässt sich auch diese Kategorie von Wissen ‚transportieren‘. Die Konstruktionsleistungen der Subjekte werden hier als weniger zentral angesehen. Wissen wird insgesamt stark auf seine Aktualität, auf sein ‚Verwirklichtsein‘ hin gedacht, weniger auf seine Potenzialität hin, also als Ausgangspunkt von Lernprozessen.

Die Sprache selbst verwässert sehr stark, wenn es um das Lernen von Subjekten geht. Im Fragment des ressourcenorientierten Diskursstrang wird der Fertigkeitserwerb im Kontext einer metaphorischen Sprache (Baum-Metapher) beispielsweise als ‚Gedeihen‘ bezeichnet.

Der Aspekte der Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter/innen ist in den Konzepten sehr zentral. Insofern kommt auch das Lehren selbst als Teil eines Wissenstransformationsprozesses kaum zur Sprache.

5.3 Die Wahrnehmung der Aus- und Weiterbildungsarbeit

Die Formen der betrieblichen Bildungsarbeit werden aus sozialkonstruktionistischer Sicht diskursiv hervorgebracht. Der Wissensdiskurs orientiert sich grundsätzlich am Modell einer globalisierten größeren Unternehmung ohne regionale Eigenheiten. Er ist ein internationales Phänomen. Leitend scheint eine Art ‚Konvergenz-Hypothese‘, die historische und kulturelle Unterschiede, wie sie sich in den verschiedenen Ausprägungen nationaler Berufsbildungssysteme erkennen lassen, einebnet. Damit werden aber auch die charakteristischen Eigenschaften eines nationalstaatlich geprägten Berufsausbildungssystems ausgeklammert. Im betrieblichen Wissensdiskurs wird daher weder nach der Spezifik der Berufsausbildungssysteme, die berufliche Kompetenzen fördern, gefragt noch werden diese überhaupt erwähnt. Leitbild für die Entwicklung beruflicher individueller Kompetenzen ist eher eine universalistische Form der Personalentwicklung unter Betonung informeller selbstorganisierter Lernprozesse.

Verstärkt werden die Ausschlussmechanismen bezüglich der betrieblichen Berufsausbildung vor allem auch durch die Etablierung des Leitbildes eines elitären Innovationssubjektes. Konkret einbezogen werden in die Konzepte fast nur die Personalentwicklung/Weiterbildung. Selbst der Begriff der ‚Berufsausbildung‘ wird im (deutschsprachigen Original) des managementprozessorientierten Ansatzes nicht in seiner Breite des Konzeptes gedacht. Berufsausbildung wird konkret mit Anpassungsqualifizierung gleichgesetzt. Der Erwerb beruflicher Basiskompetenzen wird völlig ausgeblendet und mit Geringschätzung belegt. Hierzu ein Zitat aus PROBST et al. (2003, 117): „Lernt ein Lehrling in der Produktion, wie man ein Metallstück entgratet, so hat er neues Wissen erworben – für die Organisation als Ganzes hat allerdings in der Regel keine Innovation stattgefunden, da die Fähigkeit des Entgratens bereits an mehreren Orten der Organisation vorhanden ist. Wir interessieren uns an dieser Stelle mehr für Lernprozesse von Individuen, welche für die Gesamtorganisation eine Innovation darstellen.“

6 Ausblick

Die hier zusammengefassten Ergebnisse der Diskursanalyse zum betrieblichen Wissensdiskurs zeigen, dass der auf den ersten Blick nahe liegende Gedanke, dass betriebliches Wissen und beruflich-betriebliche Bildungsarbeit einen engeren Zusammenhang aufgrund der Nähe beider Phänomene zu ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ aufweisen müssten, nicht bestätigt werden kann. Es finden sich im Gegenteil starke Ausgrenzungsmechanismen, die sich im betrieblichen Wissensdiskurs gegen längerfristig angelegte formalisierte berufliche Lernprozesse wie sie beispielsweise in der beruflichen Erstausbildung in Deutschland etabliert sind, wenden. Dies kann insbesondere für die berufliche Ausbildung und die Struktur der Belegschaften in größeren Unternehmungen erhebliche Konsequenzen haben.

Für die Betriebspädagogik ergeben sich hieraus Impulse für eine kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit den Diskurswirkungen. Auch die betrieblichen Bildungskonzepte sind eingebunden in den Wissensdiskurs. Sie können sich ihm nicht entziehen, sich aber zu ihm ‚verhalten‘, indem sie Gestaltungspotenziale im Diskurs nutzen und die beruflichen Qualifizierungssysteme weiterentwickeln. Zu diskutieren wären hier z.B. eine deutliche Modularisierung, eine Flexibilisierung, die Orientierung am Konzept der Employability und Personalentwicklungsperspektiven, die sich auf die gesamte berufliche Lebensspanne beziehen. Die Grundkonstanten des Diskurses, die in einer Flexibilisierung und Dynamisierung zu sehen sind, wären hierbei zu berücksichtigen.

Diskursanalysen können somit für die wissenschaftliche und praxisorientierte betriebspädagogische Theorieentwicklung wichtige Impulse geben, indem sie Unhinterfragtes in Frage stellen, auf Macht-Wissens-Komplexe aufmerksam machen und eine Möglichkeit für die genauere Betrachtung des Rahmens beruflicher Bildung bereitstellen.

In der Betriebspädagogik wird das pädagogische Handeln in der Arbeitswelt traditionell als beeinflusst durch einen ökonomischen Rahmen betrachtet, der z.B. von ARNOLD (vgl. 1997: 25) als ‚ärgerliche Tatsache‘ bezeichnet wurde, aber meistens findet keine Differenzierung

oder genauere Analyse statt. Denn letztlich wird der ökonomische Rahmen meist nur reduziert auf die betriebliche Gewinnorientierung und als nicht beeinflussbare Determinante wahrgenommen. Eine sozialkonstruktivistisch inspirierte betriebspädagogische Perspektive kann die Hervorbringung bestimmter pädagogischer Praktiken in Diskursen verorten und gewinnt hierüber kritische Distanz und die Möglichkeit sich Gestaltungsoptionen im Diskurs zu erarbeiten.

Literatur

ARNOLD, R. (1997): Betriebspädagogik. 2. überarb. und erw. Aufl., Berlin.

BOGDAL, K.-M. (1999): Historische Diskursanalyse der Literatur. Theorie, Arbeitsfelder, Analysen, Vermittlung. Opladen: Wiesbaden.

BURR, V. (2003): Social Constructionism. 2. Aufl., London, New York.

BUSSE, D./ TEUBERT, W. (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfragen der historischen Semantik. In: BUSSE, D./ HERMANN, F./ TEUBERT, W. (Hrsg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen, 10-28.

DIAZ-BONE, R. (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluss an Michel Foucault. In: BUBLITZ, H./ BÜHRMANN, A. D./ HANKE, C./ SEIER, A. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main, 119-135.

FOUCAULT, M. (1971): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main.

FOUCAULT, M. (1987): Warum ich die Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: DREYFUS, H. L./ RABINOW, P.: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt am Main, 243-261.

FOUCAULT, M. (2001): Die Ordnung des Diskurses. 8. Aufl., Frankfurt am Main.

GEISSLER, KH. A./ ORTHEY F. M. (1997): Wer lernt da eigentlich? Von der lernenden Organisation: Mythen, systemische Rationalisierung und schwindelige Etiketten. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 12. Jg., Heft 22, 5-16.

GERGEN, K. J. (1985): Social Constructionist Inquiry: Context and Implication. In: GERGEN, K. J./ DAVIS, K. E. (Eds.): The social construction of the person. New York u.a., 3-18.

GERGEN, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart.

HALDER, A., MÜLLER, M. (1993): Philosophisches Wörterbuch. Erweiterte Neuauflage. Freiburg, u.a..

JUNG, M. (2001): Diskurshistorische Analyse – eine linguistische Perspektive. In: KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. 1, Theorien und Methoden. Opladen, 29-51.

KELLER, R. (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse. Bd. 1, Theorien und Methoden. Opladen, 113-143.

KELLER, R. (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, Opladen.

KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. Opladen.

KOLLER, H.-C./ LÜDERS, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: RICKEN, N./ RIEGER-LADICH, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 57-76.

MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim, Basel.

MÜNKER, S./ ROESLER, A. (2000): Poststrukturalismus, Stuttgart, Weimar.

NONAKA, I./ TAKEUCHI, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt am Main.

OSTENDORF, A. (2004): Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs – eine betriebspädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen, Habilitationsschrift LMU München.

PRAHALAD, C. K./ HAMEL, G. (1991): Nur Kernkompetenzen sichern das Überleben. In: Harvardmanager, 13. Jg., II. Quartal, 66-78.

PRAWAT, R. S. (1996): Constructivisms, Modern and Postmodern. In: Educational Psychologist, 31 (3/4), 215-225.

PROBST, G./ RAUB, S./ ROMHARDT, K. (2003). Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 4. überarbeitete Auflage, Wiesbaden.

SCHNEIDER, U. (1996): Management in der wissensbasierten Unternehmung. Das Wissensnetz in und zwischen Unternehmen knüpfen. In: SCHNEIDER, U. (Hrsg.): Wissensmanagement. Die Aktivierung intellektuellen Kapitals. Frankfurt am Main, 13-48.

SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

VEYNE, P. (2003): Michel Foucaults Denken. In: HONNETH, A./ SAAR, M. (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001, Frankfurt am Main, 27-51.

VON GLASERSFELD, E. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, 1. Aufl., Frankfurt am Main.

WALDSCHMIDT, A. (2003): Der Humangenetik-Diskurs der Experten: Erfahrungen mit dem Werkzeugkasten der Diskursanalyse. In: KELLER, R./ HIRSELAND, A./ SCHNEIDER, W./ VIEHÖVER, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis. Opladen, 147-168.

Zur berufspädagogischen Bedeutung des Betriebs als Lernort – oder: Warum ein Krankenhaus kein Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses ist

Die Frage nach der berufspädagogischen Bedeutung des „Betriebs als Lernort“ muss vor dem Hintergrund der Transformation der Ausbildung im Kontext der Industrialisierung und ihrer spezifischen Bedingungen in Deutschland gesehen werden: die handwerklich geprägte und kooperativ regulierte Ausbildung im *Betrieb* wurde zum Gegenstand staatlicher Regulierung, wengleich sie weiterhin weitgehend in Selbstverwaltung der Wirtschaft blieb; der *Staat* – das heißt vor allem das Deutsche Reich in den ersten Jahren nach seiner Gründung sowie zu Beginn des 20. Jahrhunderts – schuf mit den (beruflichen) Fortbildungsschulen eigene Institutionen in Ergänzung der betrieblichen Ausbildung; und nicht zuletzt legte die *Berufsbildungstheorie* in dieser Zeit die Grundlage für die bildungstheoretische Verknüpfung von schulischem und praktischem bzw. betrieblichem Lernen in der Form des Berufs. Der „Betrieb als Lernort“ in Kombination mit der Schule hat in diesem Kontext als „symbolhafte Mitte“ der Berufsbildung quasi das „Erbe“ des Handwerks - und damit der Figur des klassischen Lehrmeisters - angetreten. Der „Betrieb als Lernort“ steht daher bis heute auch als Chiffre für die Besonderheit des „Dualen Systems“, das sich einerseits in der Funktion des Betriebs als Lernort im Kern von schulbasierten Ausbildungsgängen und -systemen unterscheidet, diesen Lernort aber auch systematisch in ein System beruflicher Bildung einbindet und sich hierüber von rein betriebsbasierten Ausbildungsformen abhebt.

Aufgrund dieser, über die einfache Tatsache, dass in Betrieben etwas Ausbildungsrelevantes gelernt wird, hinausgehenden Bedeutung des „Betriebs als Lernort“ für die Berufsbildung stellt sich die Frage, wie dieser Lernort innerhalb anderer, nicht-dualer Ausbildungen wahrgenommen wird. Im Rahmen des Beitrags soll dies entlang der Leitfrage diskutiert werden, ob das Krankenhaus im Sinne des berufspädagogischen Diskurses ein „betrieblicher Lernort“ ist. De facto kommt ihm zwar in der Ausbildung in verschiedenen Gesundheitsberufen eine wichtige Bedeutung zu, doch gibt es sowohl in seiner historischen Entwicklung und Bedeutung für die Herausbildung der Berufe und ihrer Ausbildungsformen als auch in seiner aktuellen Stellung in der Berufsbildung Unterschiede zu der Rolle des Betriebs für dual ausgebildete Berufe. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der Bedeutung des „Betriebs als Lernort“ im aktuellen berufspädagogischen Diskurs werden daher zur Beantwortung der Frage, ob es sich beim Krankenhaus um einen solchen Lernort handelt, eine historische und eine aktuelle Perspektive auf die Bedeutung dieses Lernorts für die Krankenpflege-Ausbildung eingenommen.

1 Was wird unter „Lernorten“ im berufspädagogischen Diskurs verstanden?

Die Phase intensiver Bildungsreformen in den 1960/70er Jahren – maßgeblich geprägt durch den Deutschen Ausschuss und den Bildungsrat – hat auch zu einer Reihe von Wortschöpfungen geführt, die zwar keineswegs von Beginn an auf breite Zustimmung stießen, aber mittlerweile im allgemeinen pädagogischen Wortschatz fest etabliert sind: Weiterbildung sollte Er-

wachsenbildung ablösen, die Ausbildung wurde als „duales System“ bezeichnet (PÄTZOLD/WAHLE 2003, 471 f.) und der Begriff des Lernortes im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung eingeführt (DEHNBOSTEL 2002, 356 ff). Bei der bildungspolitischen Bestimmung dieser Begriffe wird der starke Akzent auf dem organisierten Lernen deutlich: wurde doch Weiterbildung definiert als „Wiederaufnahme organisierten Lernens“ und der Lernort als eine Einrichtung, die Bildungsangebote organisiert und im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannt ist (ebd., 358). Im Bezug auf Duales System und Lernorte zeigt sich der Fokus auf organisierte Lehr-Lern-Prozesse bis heute, wenngleich beim Lernort ähnlich wie bei der Weiterbildung im Zuge der Aufwertung von informellem Lernen und der Aufmerksamkeit für Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen die Bezugnahme auf Orte des organisierten Lernens an Ausschließlichkeit verloren hat.

Die enge Verbindung zwischen den organisierten und anerkannten Lernorten und der Identität des Dualen Systems ist allerdings bis heute erhalten geblieben. Dieser Zusammenhang ergibt sich aber nicht nur vor ihrem gemeinsamen Hintergrund in der bildungsreformerischen Phase der 1970er Jahre, sondern auch aus der systematischen Bedeutung von klar bestimmten Lernorten und ihrer Zusammenarbeit im Rahmen des Ausbildungssystems. Es verwundert daher nicht, dass sowohl DEHNBOSTEL (2002) wie auch GONON (2004) in einer rückblickenden Betrachtung der Lernortdiskussion und -forschung darauf hinweisen, dass sich das Themenfeld „Lernort Betrieb“ und „Lernortkooperation“ zwar innerhalb der Berufspädagogik als wichtiges Thema etabliert hat, dort allerdings eindeutig in der Ausbildung verankert ist und in der Weiterbildungsdebatte deutlich schwerer Fuß zu fassen scheint. In der betrieblichen Politik und Praxis spielt zwar die Weiterbildung – und damit auch der Betrieb als Lernort – ebenfalls bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle (vgl. BÜCHTER 2002), da aber dieser Bildungsbereich nicht in gleicher Weise institutionalisierte Formen eines Teilbereichs des Bildungssystems angenommen hat wie die Ausbildung, konnte auch die Definition und Zusammenarbeit unterschiedlicher Lernorte hier dennoch kein vordringliches Thema werden. Die Lernortforschung richtet folglich ihren „Fokus auf die Zusammenarbeit bzw. Kooperation von Berufsschule und Betrieb“ (GONON 2004, 251) und widmet sich nur gelegentlich der Kooperation anderer Lernorte, beispielsweise mit Blick auf die überbetrieblichen Ausbildungsstätten, in Form der Verbundausbildung oder im Rahmen vernetzter Lernortstrukturen (DEHNBOSTEL 2002, 357 ff.).

Die Verankerung der Lernortdiskussion in der Ausbildung gilt auch umgekehrt: Das Duale System der Ausbildung wird über das „Zusammenwirken“ (SCHELTEN 2004, 65 und PÄTZOLD 2001, 195) der beiden Lernorte Betrieb und Schule identifiziert und hieran die Feststellung zur Besonderheit des Dualen System angeschlossen, dass es „sowohl in das Bildungs- als auch in das Beschäftigungssystem eingebunden“ (PÄTZOLD 2001, 195) ist. Diese Verbindungsfunktion zeichnet auch das dem Dualen System zugrunde liegende Berufskonzept aus, als dessen Hauptkennzeichen die Betonung seiner Funktionalität in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen sowie insbesondere ihre Verknüpfung miteinander hervorgehoben wird (vgl. KRAUS 2006). Die strukturelle Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem durch die Berufsbildung nimmt somit sowohl konzeptionell wie pragmatisch eine wichtige Stellung ein, die für das Duale System grundlegend ist, da diese Beziehung es von anderen Systemen beruflicher Bildung unterscheidet: Qualifizierung ist zwar *auch* – aber

nicht ausschließlich – Aufgabe der Wirtschaft und berufliches Lernen findet *auch* – aber nicht ausschließlich – in der Schule statt. Gerade in der Kombination beider wird vielmehr die spezifische Stärke des Dualen Systems der Berufsbildung ausgemacht (PÄTZOLD/WAHLE 2004, 479). Die positiv hervorgehobene Spezifität des Dualen Systems ist konzeptionell im Berufskonzept verankert und wird in den beiden miteinander verbundenen Lernorten Schule und Betrieb sichtbar. Dass die Kooperation der Lernorte als pragmatischer Ausdruck für das Duale System gesehen werden kann, liegt darin begründet, dass beide Orte jeweils prototypisch für einen gesellschaftlichen Teilbereich stehen: die Schule für das Bildungssystem und der Betrieb für die Privatwirtschaft. Das Duale System ist als Bindeglied zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem konzipiert, was sich in der Frage der Kooperation der beiden prototypischen Lernorte Schule und Betrieb konkretisiert. Die intensive Beschäftigung mit der Lernortkooperation kann somit auch als eine symbolische Auseinandersetzung mit der strukturellen Funktion des Dualen System gesehen werden.

Der Lernortfrage kommt somit für den berufspädagogischen Diskurs eine zentrale Bedeutung in Hinblick auf die Identifizierung des Systems als „dual“ zu, die sowohl in der spezifischen Ausgestaltung der beiden Lernorte sowie in ihrer Kooperation zu suchen ist: Mit Blick auf die Berufsschule wird vor allem ihre „Eigenständigkeit“ (SCHANZ 2001, 158) als Lernort im Rahmen der Ausbildung betont, sowie gleichzeitig ihre Nachrangigkeit im Dualen System problematisiert (PÄTZOLD 2001, PÄTZOLD/WAHLE 2004). Hier steht also die Stärkung desjenigen Lernortes, der die Einbindung ins Bildungssystem repräsentiert, im Mittelpunkt. Mit Blick auf den Betrieb wird einerseits die Frage nach den Bedingungen von Lernen am Arbeitsplatz (vgl. DEHNBOSTEL 2003) bzw. nach dem „Lernpotential im Betrieb“ (GONON 2004, 251) gestellt sowie andererseits seine über die privatwirtschaftliche Grundfunktion hinausgehende Einbindung über das Berufsbildungsgesetz (SCHELTEN 2004) bzw. sogar seine pädagogische Funktionalisierung (vgl. HARNEY 1998) thematisiert. Beim beschäftigungsseitigen Lernort steht somit die Identifizierung als *Lernort* im Vordergrund, die sich über die ökonomische Funktion hinaus als „pädagogische Doppelfunktion“ darstellt.

Die Kooperation auf der Ebene der prototypischen Lernorte steht im berufspädagogischen Diskurs insgesamt als Ausdruck dafür, dass die duale Berufsbildung ihre Funktion in der Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem (weiterhin) erfüllt. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die Beobachtung, dass „die Zusammenarbeit der Lernorte in der beruflichen Bildung (...) in der Diskussion zur Modernisierung der dualen Berufsausbildung eine zentrale Stellung“ (BAU/MEERTEN 2005, 3) einnimmt und in der Verbesserung des „Zusammenwirkens“ beider Lernorte eine wichtige Reformperspektive gesehen wird. GONON formuliert hier als Beobachtung, dass in der Frage der Lernorte eine Kooperation generell als „wünschbar und effizienter“ erscheint (2004, 252). PÄTZOLD/WAHLE heben sogar als „Kulminationspunkt dieses Modernisierungsprozesses (...) die innovative Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieb“ (2003, 480) hervor und betonen zugleich die Notwendigkeit von Autonomie und Stärkung der Berufsschule (ebd., 479). DEHNBOSTEL wiederum stellt die Forderung ins Zentrum, den „Arbeitsplatz als Lernort (zu) erschliessen und (zu) gestalten“ (2003, 5). Feller hingegen formuliert den Anspruch einer inhaltlichen Vernetzung von „fachtheoretische(m) Wissen in der Berufsschule mit der fachpraktischen Arbeit im Betrieb“ (1998, 376) als Reformperspektive. Die Perspektive einer Kooperation der Lernorte, die den Betrieb

in das Bildungssystem einbezieht und die Bildungsinstitution Schule nicht untergehen lässt, wird somit übergreifend als zentraler Aspekt für die Weiterentwicklung des Dualen Ausbildungssystems gesehen. Dies sieht man nicht zuletzt auch daran, dass die Lernorte nicht nur im Berufsbildungsgesetz weit vorne platziert sind, sondern die „Lernortkooperation“ in das neue Berufsbildungsgesetz explizit Eingang gefunden hat. Die berufspädagogische Diskussion um den Lernort Betrieb thematisiert also mehr, als nur die Frage nach geeigneten Orten für das berufliche Lernen: Lernortkooperation wird hier zum pragmatischen Indikator für das Duale System: Gelingt es, den Betrieb strukturell als Lernort einzubinden, die Schule in ihrer Eigenständigkeit zur Geltung zu bringen und kooperieren schließlich diese beiden prototypischen (Lern)-Orte des Bildungs- und Beschäftigungssystems, dann lässt sich dies auch als Zeichen dafür lesen, dass es dem Dualen System der Ausbildung gelingt, sein konzeptionelles Versprechen einer Vermittlung von Bildungs- und Beschäftigungssystem einzulösen.

Die Bedeutung der Lernort-Diskussion ergibt sich also aus dem Zusammenhang von konzeptioneller Grundlage (Beruf), strukturellem Rahmen (Duales System) und pragmatischer Zusammenarbeit, die alle auf der Spezifität der Verbindung von Bildungs- und Beschäftigungssystem basieren. In der Auseinandersetzung mit der konkretesten Ebene, d.h. der pragmatischen Zusammenarbeit der Lernorte, werden daher stets auch die anderen beiden Aspekte implizit mit-thematisiert. Die große Aufmerksamkeit für die Kooperation zwischen diesen beiden Orten des Lernens, der Berufsschule und dem Betrieb, kann somit auch symbolisch als Zeichen der Sorge um das Fortbestehen des Dualen Systems in seiner Spezifität der „doppelten Verankerung“ verstanden werden und geht damit in ihrer Bedeutung über die Frage der Bedingungen von beruflichen Lernprozessen weit hinaus.

2 Zur historischen Entwicklung und aktuellen Struktur der Krankenpflege-Ausbildung

Die Krankenpflege hat sich in Deutschland ab dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts als Tätigkeitsfeld entwickelt, ein markantes Datum ist hier die Gründung der Bildungsanstalt für Diakonissen in Kaiserswerth im Jahr 1836 (KRUSE 1995, 32). Vorläufer dieser Entwicklung war das so genannte „Wartsystem“ unqualifizierter Krankenpflege und die konfessionelle Fürsorge (vgl. SCHAPER 1987). Für die Entstehung der modernen Krankenpflege als „bürgerlicher Frauenberuf“ (DARMANN u. a. 1998) im Laufe des 19. Jahrhunderts war ein Zusammentreffen von verschiedenen Bedarfslagen und sozial-strategischen Interessen an der Krankenpflege ausschlaggebend (vgl. KRAUS u. a. 2004, 31 ff.), denn „noch in den ersten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts war die Krankenpflege kein Beruf, geschweige denn ein Frauenberuf“ (BISCHOFF-WANNER 2000, 24). Dies änderte sich zum einen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen – beginnende Industrialisierung, Bedarf an gesunden Arbeitskräften und Rekruten, Verstädterung, Bevölkerungswachstum, Aufstieg des Bürgertums, Verarmung – und zum anderen als Folgeentwicklung einer Professionalisierung, Akademisierung und Spezialisierung der Medizin (vgl. WOLFF/WOLFF 1994, 10).

Im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wandelte sich auch die Funktion der Krankenhäuser von „Verwahranstalten“ für Randfiguren der Gesellschaft, die von den in einfachen Lohnarbeitsverhältnissen stehenden „Wärter/innen“ versorgt wurden, zu Krankenhäusern mit einem medizinisch-pflegerischen Auftrag. Es ent-

standen damit sowohl ein allgemeiner gesellschaftlicher Bedarf an medizinisch-pflegerischer Versorgung wie auch ein spezifischer Personalbedarf an qualifizierten Pflegekräften in den Krankenhäusern. Damit eröffnete sich für die Frauen des Bürgertums ein respektables außerhäusliches Betätigungsfeld, das ihnen ausgehend von der ehrenamtlichen Betätigung in der Fürsorge auch als Erwerbsquelle und alternatives Lebensmodell neue Möglichkeiten bot (vgl. FRITSCHI 1990). Am Ende des 19. Jahrhunderts konnte sich im Ringen um das Betätigungsfeld der Krankenpflege zwischen proletarischem Wartsystem, traditioneller Ordenspflege und bürgerlicher Krankenpflege (vgl. DARMANN u. a. 1998) letztere sowohl hinsichtlich der ideellen Berufskonstitution sowie in Bezug auf die Besetzung und soziale Schließung dieses Tätigkeitsfeldes durchsetzen (vgl. KRAUS u. a. 2004 31 ff.).

Vor diesem Hintergrund entstand die moderne Krankenpflege als „unvollständiges Lohnarbeitsverhältnis“ (VOGES 2002, 27), da sie sich zunächst in den „Schwesternschaften“ und ihren „Mutterhäusern“ entfaltete und vor dort den Weg der Verberuflichung nahm. Das Prinzip der „Mutterhäuser“ für die Pflegekräfte stammt aus der Tradition der Ordensgemeinschaften und wurde für Deutschland zunächst zum hauptsächlichen Modell für die Organisation der Pflegekräfte, das zugleich eine streng geregelte „Lebens- und Arbeitsform der weiblichen Arbeitskräfte“ darstellte (SCHAPER 1987, 123). Der Titel der „Schwester“ hängt mit dem Mutterhausprinzip aufs Engste zusammen, da diese Bezeichnung zunächst nicht auf der Ausbildung basierte, sondern die Mitgliedschaft in einer Schwesterschaft, d.h. die Zugehörigkeit zu einem Mutterhaus, anzeigte (DARMANN u. a. 1998, 89 f.). Ausgangspunkt für die Verbreitung des Mutterhauses in der Krankenpflege war die Gründung der Kaiserswerther Diakonissenanstalt durch den Pastor Theodor Flieder (1836), der dieses Prinzip als Grundlage seiner Institution für die Ausbildung der Pflegekräfte übernahm. Die Kaiserswerther Anstalt erreichte aufgrund ihrer erfolgreichen Arbeit bald Modellcharakter für die Krankenpflegeausbildung in Deutschland und ebnete dem Mutterhausprinzip als Organisationsform für die Qualifizierung und Rekrutierung von Arbeitkräften in der Pflege damit den Weg.

Die Mutterhäuser entschieden nach strengen Regeln über die Aufnahme und bestimmten das Leben der Schwestern in hohem Masse. Diese waren nach ihrem Eintritt einem Mutterhaus zugeordnet und daher nicht selbstständig, sondern in der Qualifizierung und dem Zugang zum „Arbeitsmarkt“ von diesem abhängig. Qualifizierte Pflegerinnen, die ihre Tätigkeit selbstständig ausüben wollten, wurden gleichzeitig als „wilde Schwestern“ (RÜBENSTAHL 2003) diffamiert. Denn das Mutterhaus bildete nicht nur aus, sondern entsandte bei Bedarf „seine Schwestern“ gegen Entgelt in andere Krankenhäuser, es organisierte damit nicht nur die Ausbildung, sondern auch den Zugang zum Betätigungsfeld der Pflege. Die Diakonissen erhielten somit durch die Mutterhäuser nicht nur den Zugang zum einem anerkannten Betätigungsfeld, sondern - ebenfalls durch Fliedner mit nachhaltiger Wirkung begründet - auch eine qualifizierte Ausbildung, eine einheitliche Tracht und die privilegierte Anrede als „Schwester“ (vgl. KRUSE 1995, 35), die auch für die verberuflichte Krankenpflege ihre Bedeutung behielten.

Die Krankenpflege entwickelte sich im 19. Jahrhundert im Spannungsverhältnis von religiös-klerikaler Tradition, gesellschaftlicher und ökonomischer Modernisierung, medizinischer Professionalisierung und bürgerlichem Geschlechtermodell. Die Schaffung eines bürgerlichen Berufsbilds der Krankenschwester vereinte dabei eine Allianz verschiedener Interessen: zum

einen die *Frauen des Bürgertums* selbst: im Kontext von Frauenbewegung, Frauenerwerbs- und -bildungsvereinen sahen sie hierin eine Möglichkeit, ihren Tätigkeitskreis über die Sphäre des Haushaltes hinaus auszudehnen; zum zweiten die *Ärztenschaft*, die sich von dieser Gruppe zum einen eine qualifizierte Arbeit in der Pflege erwartete, sich hier aber zum anderen auch einer klar dienenden Einstellung zu dieser Tätigkeit sicher sein konnte, die sie vor unliebsamer Konkurrenz schützte; zum dritten die *Krankenhäuser* mit ihrem Bedarf an kostengünstigen, qualifizierten und einsatzbereiten Arbeitskräften wie auch die *Mutterhäuser*, die für den eigenen Bedarf Schwestern ausbildeten, aber über die Entsendung in andere Krankenhäuser auch eine lukrative Einnahme erzielen konnten.

Das im Kontext dieser Interessenallianz herausgebildete Berufsbild vereint daher qualifizierte und dienende Tätigkeit und wurde maßgeblich von den ausbildenden Institutionen des Gesundheitswesens geprägt, die auch die soziale Schließung durchsetzten, sowie den Pflegeberuf in Abgrenzung zur Akademisierung der Ärzteschaft profilierten. Die Krankenhäuser spielten daher nicht nur als Einsatz- und „Lernorte“ für die angehenden Schwestern eine wichtige Rolle, sondern waren auch bei der Konstitution und Etablierung des Berufs sowie als Träger der Ausbildungsinstitutionen beteiligt. Man kann also in der Entstehungsphase des Krankenpflegeberufs von einer hohen Einflussnahme der Krankenhäuser ausgehen: in der Schaffung des Berufsbildes und den Ausbildungsmöglichkeiten sowie in der Ausweitung und zugleich Regulierung der Beschäftigung in der Pflege.

Dieser starke Einfluss zeigt sich teilweise noch heute in den Strukturen der Pflegeausbildung. Ein deutlicher Ausdruck davon ist die etablierte Verankerung der Berufsbildung in der Pflege im Praxisfeld der Gesundheit und damit weitgehend außerhalb des (Berufs)Bildungssystems. Die Ausbildungsinstitutionen sind als so genannte „Schulen des Gesundheitswesens“ häufig an eine große Institution des Gesundheitswesens, in der Regel an ein Krankenhaus, angegliedert. Sie gehören zum selben Träger und gewährleisten den praktischen Anteil der Ausbildung indem sie die Schüler/innen mit einem Ausbildungsvertrag beschäftigten. Obwohl die Ausbildung an den „Schulen des Gesundheitswesens“ als eine schulbasierte Ausbildung gilt, werden 55 % der Ausbildungszeit in der praktischen Ausbildung und 45% in der Schule absolviert (vgl. KRAUS u. a. 2004, 126 ff.). Trotz der Bedeutung des Krankenhauses in der Entstehung des Berufes und im Rahmen der heutigen Ausbildung stellt sich allerdings die Frage, ob es sich beim Krankenhaus um einen Lernort im Sinne der zuvor beschriebenen berufspädagogischen Diskussion handelt.

3 Das Krankenhaus: Ein Lernort im Sinne der berufspädagogischen Lernortdiskussion?

Das Krankenhaus kann trotz seiner wichtigen Bedeutung für die Entstehung des Krankenpflegeberufs und seiner heutigen Funktion im Rahmen der Pflegeausbildung nicht als Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses bezeichnet werden. Die Gründe dafür liegen sowohl in der dominierenden Form der „Schulen des Gesundheitswesens“ als auch in der spezifischen Einbindung des „Lernortes Krankenhaus“ in die Ausbildung.

Der Beruf der Gesundheits- und Krankenpfleger/in ist zwar in einigen Bundesländern an (Berufs-)fachschulen angesiedelt, allerdings wird er überwiegend an eigenen „Schulen des Ge-

sundheitswesens“ ausgebildet, die einer Institution des Gesundheitswesens angegliedert sind (meistens einem Krankenhaus) und sich mit dieser in der gleichen Trägerschaft befinden. Die „Schulen des Gesundheitswesens“ sind damit strukturell direkt im Gesundheitssystem verankert, nicht im Bildungssystem. Sie unterstehen in der Regel der Fachaufsicht der Gesundheitsministerien der Länder – nicht der Kultushoheit und Schulaufsicht der Bildungsministerien –, was nicht nur zu einer „Regelungslücke“ (vgl. BALS 2002) führt, sondern auch zu Problemen bei der Anschlussfähigkeit der Abschlüsse im Bildungssystem (vgl. bspw. MEIFORT 1999, BRENDEL/DIELMANN 2000, BECKER 2002). Der Lernort Schule in Form der am häufigsten anzutreffenden „Schule des Gesundheitswesens“ kann trotz seiner Bedeutung in der Pflegeausbildung also der prototypischen Funktion für das Bildungssystem nicht nachkommen, da er selbst – im Gegensatz zur Berufsschule des Dualen Systems – *außerhalb* des Bildungssystems liegt.

Der zweite Grund für die Feststellung, dass es sich beim Krankenhaus nicht um einen betrieblichen Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses handelt, liegt in der Funktion, die die Praxis als Lernort hier einnimmt. Zwar ist sie wie die betriebliche Ausbildung auf der Grundlage des Dualen Systems eindeutig dem Beschäftigungssystem zuzuordnen, wenngleich die meisten Krankenhäuser nicht der Privatwirtschaft zuzurechnen sind. Auch verfügen die Auszubildenden über einen Arbeitsvertrag mit dem Krankenhaus bzw. der Institution, in der sie ausgebildet werden und absolvieren einen großen Anteil ihrer Ausbildung im realen Arbeitsalltag auf den Stationen. Der Unterschied in der Funktion dieses Lernortes zum Lernort, wie er in der berufspädagogischen Diskussion vorherrscht, besteht damit nicht in der Frage, wie und was dort von den Auszubildenden gelernt wird, sondern in seiner spezifischen Einbindung. Denn in der Krankenpflege ist es die Schule, die beim Nachweis bestimmter Voraussetzungen durch die Gesundheitsministerien der Länder eine Anerkennung für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege erhält: Sie muss unter anderem ein Curriculum einreichen, das die Vorgaben des Berufszulassungsgesetzes erfüllt und nachweisen, dass die praktische Ausbildung durch Angliederung oder Kooperation mit einem Krankenhaus gewährleistet ist. Weder das Bildungs- noch das Gesundheitsministerium haben also einen direkten regulierenden Zugriff auf den Lernort Praxis in der Pflegeausbildung, dieser wird vielmehr mittelbar durch die Fachaufsicht über die „Schulen des Gesundheitswesens“ realisiert.

Das Krankenhaus ist zwar Teil des Beschäftigungssystems und stellt als solches Lernmöglichkeiten für Auszubildende zur Verfügung, es ist aber nicht direkt regulativ in das Ausbildungssystem eingebunden. Da die Ausbildung der Krankenpflege nicht auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes, sondern basierend auf einem Berufszulassungsgesetz geregelt ist und eigene Schulformen jenseits der Kultushoheit der Länder ausgebildet hat, fehlt trotz der Kombination von Lernort Schule und Lernort Praxis *beiden Lernorten* die Einbindung ins Bildungssystem. Diese Einbindung ist aber gerade für das berufspädagogische Verständnis sowohl für den Lernort Betrieb als auch für die Lernortkooperation von Betrieb und Berufsschule im Dualen System ausschlaggebend, da nur so die Verknüpfungsfunktion von Bildungs- und Beschäftigungssystem realisiert werden kann. Wenngleich für die Krankenpflege ebenfalls die Abstimmung von theoretischem und praktischem Lernen eine wichtige Frage darstellt, ist sie strukturell doch zu eindeutig im Gesundheitssystem verankert, um die Lernortfrage in gleicher Weise thematisieren zu können wie die berufspädagogische Diskussion um

die Lernorte der Dualen Ausbildung. Daher ist die Praxis im Krankenhausbetrieb zwar ein Ort, an dem im Rahmen einer Ausbildung gelernt wird, aber kein betrieblicher Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses.

4 Fazit

Das Krankenhaus nimmt nicht nur aktuell im Rahmen der Ausbildung eine bedeutende Funktion ein, sondern war auch für die Konzeption des Berufs und den Aufbau der Ausbildungsstrukturen in der Krankenpflege ein wichtiger Einflussfaktor. Dem „Betrieb Krankenhaus“ kann also zunächst eine hohe Relevanz für die Berufsbildung im Pflegebereich zugesprochen werden. Dennoch handelt es sich hierbei nicht um einen Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses. Denn nicht Tatsache, dass im Betrieb gelernt wird - dass der Betrieb also ein Lernort ist und auch ansonsten einflussreich für die Ausbildung - ist für das Duale System entscheidend, sondern die dualen unterscheiden sich von anderen Ausbildungen in der Frage der Einbindung dieses Lernortes und seiner Kombination mit der Schule als Institution des Bildungssystems. Funktioniert die Zusammenarbeit der beiden Lernorte, wird dies als ein sicheres Zeichen genommen für die Legitimation und das Funktionieren des Dualen Systems. Diese „Indikator-Funktion“ kommt der Frage nach den Lernorten im Kontext anderer Ausbildungen nicht zu. Bei der Frage nach dem „Lernort“ muss somit zunächst unterschieden werden zwischen dem Betrieb als *Lernort in seiner pädagogischen Funktion* - d. h. als Ort, an dem etwas Ausbildungsrelevantes gelernt wird - und der Thematisierung dieses Lernortes und seiner Kooperation mit der Schule als *Chiffre für die strukturelle Besonderheit und das Funktionieren des Dualen Systems*.

Eine pädagogische Funktion übernimmt der jeweilige Lernort auch im Rahmen von nicht-dualen Ausbildungen, wie am Beispiel der Krankenpflege aufgezeigt wurde, bei der über die Hälfte der Ausbildungszeit in der Praxis absolviert wird. Seine Bedeutung sollte jedoch nicht auf diese Funktion reduziert werden. Denn auch wenn er hier nicht die Funktion der Chiffre erfüllt, hat das Beispiel Krankenhaus doch gezeigt, dass dieser Lernort nicht nur eine pädagogische Funktion übernimmt, sondern auch einen erheblichen strukturierenden Einfluss auf die historische Entwicklung des Berufs, die Strukturen sowie die aktuelle Form der Ausbildung ausübt, ohne dass er in den Rahmen des Dualen Systems eingebunden ist. Bezieht man die Frage der Lernorte entweder nur auf ihre pädagogische Funktion oder thematisiert sie als Chiffre des Dualen Systems gerät dieser Aspekt jedoch aus dem Blick.

5 Ausblick: Beruflichkeit und Entgrenzung: Chancen für neue Lernorte?

Das klassische Berufskonzept – orientiert am Handwerks-Modell des beruflichen Lernens – löste die vorherige Vorstellung der Berufung ab. Es wurde zu einer Zeit berufspädagogisch konzipiert, in der die Industrie im Zuge war, das Handwerk auch in Deutschland als führenden Produktionssektor abzulösen, d. h. am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert. Das klassische Berufskonzept wird später im Kontext der wirtschaftlichen Prosperität nach dem zweiten Weltkrieg zum „industriellen Berufskonzept“ – orientiert am Facharbeitertum der industriellen Produktion und dem Betrieb als Lernort – modifiziert und gerät mit der Diskussion um die Krise der Arbeitsgesellschaft ab den 1980er Jahren ebenfalls in die Kritik.

In Weiterentwicklung des Berufskonzepts liegt mit der „Beruflichkeit“ heute eine konzeptionelle Reaktion auf Tendenzen der Entgrenzung von Erwerbsarbeit und Flexibilisierungsanforderungen gegenüber der beruflichen Qualifizierung vor. Der Übergang vom „industriellen Berufskonzept“ zur „post-industriellen Beruflichkeit“ findet in einer Zeit statt, in der die Industrie ihre Rolle als Leitsektor eingebüsst hat und vor allem Dienstleistungen – speziell sekundäre Dienstleistungen – zum führenden Wirtschaftssektor geworden sind.

Beruflichkeit als konzeptionelle Weiterentwicklung ist zur Zeit noch nicht stringent ausformuliert, es herrschen vielmehr innerhalb des berufspädagogischen Diskurses verschiedene Annahmen dessen vor, was den Kern des Beruflichen ausmacht und für ein „post-industrielles“ Verständnis von Beruflichkeit ausschlaggebend sein sollte. Gemeinsam ist diesen Positionen jedoch die Reaktion auf veränderte ökonomische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die auch eine stärkere Berücksichtigung von Flexibilität und der Schaffung von Optionenvielfalt erfordern. Damit geraten neben dem Betrieb (und der Berufsschule) auch andere Lernorte stärker in den Blick, wie die (Vollzeit)Schule beispielsweise durch die Aufwertung der schulischen Bildungsgänge im neuen Berufsbildungsgesetz. Darüber hinaus ist insgesamt eine deutliche Ausweitung des institutionell fokussierten Blicks der 1970er Jahre um informelle Aspekte zu beobachten. Dies ist in der Weiterbildung sehr deutlich, aber auch die Diskussion um Beruflichkeit, Anerkennung von Kompetenzen und dezentrale Lernorte lässt sich in dieser Richtung verstehen.

Angesichts einer „Entgrenzung des Pädagogischen“ (LÜDERS u .a. 2000) verliert vielleicht der Aspekt der Lernorte insgesamt an Gewicht, es bleibt aber die Frage nach der pädagogischen Bedeutung und strukturierenden Funktion von Orten des Lernens auf die jeweiligen Lernprozesse. Diese Perspektive sollte einer „Entgrenzung“, die sowohl zeitlich wie auch örtlich zu verstehen ist, nicht „geopfert“ werden, da sie zu den wichtigen Grundbedingungen beruflicher Lernprozesse gehört, in welcher Form auch immer sie strukturiert sind.

Literatur

BALS, T. (2002): Schulsystem. In: STÖCKER, G. (Hrsg.): Bildung und Pflege. Hannover, 136-141.

BAU, H. / MEERTEN, E. (2005): Vorwort. In: dies. (Hrsg.): Lernortkooperation – neue Ergebnisse aus Modellversuchen. Bielefeld, 3-6.

BECKER, W. (2002): Pflegeausbildung – quo vadis? In: BIBB (Hrsg.): Personenbezogene Dienstleistungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Gesellschaft. Bonn, 29-45.

BISCHOFF-WANNER, C. (2000): Pflege im historischen Vergleich. In: RENNEN-ALLHOFF, B./SCHAEFFER, D. (Hrsg.): Handbuch Pflegewissenschaft. Weinheim/München, 17-34.

BRENDEL, S. / DIELMANN, G. (2000): Zur Reform der Ausbildung in den Pflegeberufen. Standortbestimmung im Bildungssystem und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, 79-101.

BÜCHTER, K. (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 3, 336-355.

DARMANN, I. / MAYER, CH. / WITTNEBEN, K. (1998): Krankenpflege als bürgerlicher Frauenberuf. Entwicklungslinien unter dem Einfluss von Wohltätigkeits- und Frauenerwerbsvereinen sowie der Freien Gewerkschaft. In: SEIDL, E. / WALTER, I. (Hrsg.): Rückblick für die Zukunft. Beiträge zur historischen Pflegeforschung. Wien u. a., 70-97.

DEHNBOSTEL, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 3, 356-377.

DEHNBOSTEL, P. (2003): Den Arbeitsplatz als Lernort erschließen und gestalten. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift H. 1, 5-9.

FELLER, G. (1998): Lernorte im Rückblick der Absolventen: Wofür waren sie gut? In: EULER, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg, 370-380.

FRITSCHI, A. (1990): Schwesterntum. Zur Sozialgeschichte der weiblichen Berufskrankenpflege in der Schweiz. Zürich.

GONON, Ph. (2002): Das Konzept des Lernorts – Ein evaluativer Blick auf die Lernortforschung. In: GONON, Ph.: Arbeit, Beruf und Bildung. Bern, 245-252.

HARNEY, K. (1998): Betrieb. In: KRÜGER, H.-H. / HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, 187-194.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden (im Erscheinen).

KRAUS, K. / MÜLLER, S. / GONON, Ph. (2004): Gesundheitsberufe in der Grenzregion. Eine international-vergleichende Regionalstudie zur beruflichen Bildung. Frankfurt a. M.

KRUSE, A.-P. (1995²): Krankenpflegeausbildung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Stuttgart u. a.

LÜDERS, CH. / KADE, J. / HORNSTEIN, W. (2000): Entgrenzung des Pädagogischen. In: KRÜGER, H.-H. / HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, 207-215.

MEIFORT, B. (1999): Berufsbildung im Gesundheitswesen. In: BUNDESVEREINIGUNG FÜR GESUNDHEIT E.V. (Hrsg.): Gesundheit: Strukturen und Handlungsfelder. Neuwied /Kriftel (Loseblattsammlung).

PÄTZOLD, G. (2001): Lernorte und Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, 195-214.

PÄTZOLD, G. / WAHLE, M. (2003): Das duale System der Berufsbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen. In: BREDOW, A. / DOBISCHAT, R. / ROTTMANN, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A - Z. Baltmannsweiler, 471-489.

RÜBENSTAHL, M. (2003²): „Wilde Schwestern“. Krankenpflegereform um 1900. Frankfurt a. M.

SCHANZ, H. (2001): Berufliches Bildungswesen. In: ders. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, 148-184.

SCHAPER, H.-P. (1987): Krankenwartung und Krankenpflege. Tendenzen der Verberuflichung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Opladen.

SHELTON, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart.

VOGES, W. (2002): Pflege alter Menschen als Berufs. Soziologie eines Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden.

WOLFF, H.-P./WOLFF, J. (1994): Geschichte der Krankenpflege. Basel/Eberswalde.

Analytische Erkundungen zur inneren Logik des Weiterbildungs-Controlling

1 Einleitung

Seit den 1980er Jahren zeigt sich bei den Management-Konzeptionen ein veränderter Blick auf den Mitarbeiter. Der postulierte stete Wandel und die damit veränderten Arbeitsanforderungen können demnach nur mit Mitarbeitern bewältigt werden, denen Entscheidungsbefugnis eingeräumt wird und insofern gleichsam als Intrapreneure agieren. Da Controlling als Zwillingsfunktion des Management gilt, sind diese Entwicklungen auch bei einer Vielzahl von so genannten „Bindestrich-Controlling-Ansätzen“ erkennbar, wie z. B. beim Weiterbildungs-Controlling (im Folgenden: WBC). Durch die explizite Berücksichtigung einer Kategorie „Lernen bzw. Wissen der Mitarbeiter“ wird auch hier die Relevanz der Mitarbeiter als einer der wichtigsten Unternehmensressourcen (zumindest formal) betont.

Ziel des Artikels ist eine analytische Herangehensweise an das Konstrukt „WBC“, um die innere Konstruktionslogik des WBC herauszuarbeiten. D. h. es werden die in der WBC-Diskussion verwendeten Begriffe und dahinter liegenden Konzepte herausgearbeitet, um insbesondere sprachlich bedingte Denkfallen, Schein-Begründungen und programmatische Aussagen aufzudecken.

Ein inhaltlich-substantieller Beitrag zum WBC erfolgt demzufolge nicht, sondern gleichsam eine Selbstanwendung des Controlling auf den Bereich des WBC, indem mittels analytischer Klärungen eine qualitätssichernde Aufgabe wahrgenommen wird. Dies erscheint dringend geboten, da bei der WBC-Diskussion (vor)schnelle Lösungen präferiert werden, z. B. in Form von Rezepten (vgl. als Beispiele LANG 2000; BETHKE 2003; SCHARNWEBER 2004). Alternativ wird sich auf Weiterbildungsmaßnahmen im Vertriebsbereich beschränkt, deren Beitrag zum Unternehmenserfolg vermeintlich relativ leicht zu messen ist. Die damit verbundenen voraussetzungsvollen Grundlagen werden zu selten hinterfragt: „Fragen werden oft gar nicht gestellt; Antworten sind vielfach zu schnell parat“ (DIENSBERG 1997, 141).

Im Gegensatz dazu ebnet die hier vorgeschlagene Vorgehensweise prinzipiell den Weg, das betriebswirtschaftlich gefärbte WBC auch aus Sicht des Systems „Pädagogik“ zu betrachten, das sich mit den Bedingungen der Verwertung individueller Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter in einem Unternehmen beschäftigt. D. h. es wird auch berücksichtigt, dass die Mitarbeiter eines Unternehmens Teil des Systems „Wirtschaft“ sind.

2 Status-quo des Weiterbildungs-Controlling

Das WBC orientiert sich in der Regel am betriebswirtschaftlichen Controlling und den dahinter liegenden theoretischen Konzeptionen. Deutlich sichtbar wird dies bei den Definitionen

zum WBC, die sich durchweg an einer betriebswirtschaftlichen Controlling-Definition orientieren und diese in modifizierter Form für den Kontext „betriebliche Weiterbildung“ überträgt (vgl. z. B. bei AUGATH 1999; KREKEL/ SEUSING 1999; VON LANDSBERG/ WEIß 1995). Andere WBC-Ansätze adaptieren darüber hinaus betriebswirtschaftliche Controlling-Konzeptionen für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung. So orientiert sich PIELER (2000) an der koordinationsbezogenen Controlling-Sicht von HORVÁTH, während BRETTEL (1999) der rationalitätsorientierten Controllingkonzeption WEBERS (1999) folgt.

Dennoch wird betont, dass ein WBC neben der ökonomischen Perspektive gleichberechtigt die pädagogisch-psychologische Perspektive treten sollte (vgl. z. B. VON LANDSBERG 1995, 16 f.; PIELER 2000), die die Besonderheiten der Bildungsstruktur und des Bildungsprozesses erfassen. Die enge Beziehung zwischen betriebswirtschaftlicher und pädagogisch-psychologischer Sichtweise weist dem WBC einen so genannten bimentalen Charakter zu (vgl. VON LANDSBERG 1995, 17), so dass als zentrale Bezugsebenen des WBC Controlling und Evaluation gelten (vgl. Kapitel 5).

Das Fundament das WBC bildet eine so genannte proaktive betriebliche Weiterbildung, bei der die betriebliche Weiterbildung strategisch auszurichten und nicht nur einflussloser Umsetzungsgehilfe der Unternehmensstrategie ist.

Die Relevanz einer solchen Sichtweise auf die betriebliche Weiterbildung ergibt sich aus drei Gründen:

1. Ohne strategische Ausrichtung der betrieblichen Weiterbildung an der Unternehmensstrategie und damit Ausrichtung auf zukünftige Anforderungen werden Weiterbildungsmaßnahmen chronologisch verspätet sein, wodurch eine angestrebte Unternehmensplanung nicht rechtzeitig erfüllt wird. Langfristig gerät so das Unternehmen in existentielle Gefahr (vgl. STAUDT 1990, 40 ff.).
2. Ein fehlender Bezug der Weiterbildungs- zur Unternehmensstrategie kann zu einer Überbetonung kurzfristiger Ziele führen (vgl. EINSIEDLER 1996, 172), wodurch die betriebliche Weiterbildung in die Rolle des reinen Erfüllungsgehilfen gedrängt wird (vgl. BRANDT 1994, 81).
3. Nicht zuletzt ist ein strategischer Bezug auch eine wesentliche Voraussetzung, um die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen zu überprüfen, da die betriebliche Weiterbildung nur durch die Orientierung an der Unternehmensstrategie einen Beitrag zum Unternehmenserfolg erbringen kann (vgl. PAULI 1997, 92). Verliefe sie lediglich losgelöst von unternehmensstrategischen Entscheidungen, bestünde die Gefahr des „Seminartourismus“, d.h. Weiterbildungsmaßnahmen werden lediglich als Anerkennung für erbrachte gute Leistungen verstanden (vgl. WEBER 1991, 39).

Indem diese Aspekte Berücksichtigung erfahren, wandelt sich die betriebliche Weiterbildung von einer reaktiven, strategieerfüllenden Konzeption zu einem potenzialorientierten, stra-

tegiegestaltenden, proaktiven Konzept (vgl. auch DIENSBERG 1997; PAWLOWSKI/ BÄUMER 1996, 41).

Eine proaktive Weiterbildung lässt sich demzufolge durch einen dreiphasigen sequenziellen Prozess beschreiben. Den Ausgangspunkt bildet die Umwelt, die durch das Management mittels einer Unternehmensstrategie abgebildet wird. Die daraus abgeleiteten strategischen Ziele bilden den Orientierungsrahmen für die Formulierung der Unternehmens- und Weiterbildungsplanung, die aufeinander abgestimmt werden. Dies stellt wiederum die Basis für die Durchführung der Weiterbildungsmaßnahmen und daraus ableitend für die korrespondierenden Controllingphasen dar und damit für das WBC auf der Mikroebene.

2.1 Weiterbildungs-Controlling auf der Mikroebene

Die Controlling-Aktivitäten können auf den gesamten Funktionszyklus betrieblicher Weiterbildungsarbeit ausgedehnt werden, der sich analytisch in die folgenden Funktionen einteilen lässt (vgl. z. B. bei BÖTEL/ HERGET/ SEUSING 1999, 18):

- Bedarfsanalyse,
- Weiterbildungsziele,
- Planung und
- Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen,
- Erfolgskontrolle und
- Transferförderung in das Anwendungsfeld.

Diese Funktionen können wiederum einzelnen Teil-Controlling-Prozessen zugeordnet werden, d. h. in jeder Phase des Weiterbildungsprozesses finden sich Anknüpfungspunkte für Controlling-Aktivitäten, wie Tabelle 1 zeigt.

Tabelle 1: **Zuordnung von Controlling-Prozessen zu einzelnen Weiterbildungsfunktionen.**

	Weiterbildungsfunktionen	WBC-Prozesse
Vorbereitungsphase	- Bedarfsanalyse - Weiterbildungsziele - Planung - Transferförderung	- Inputcontrolling - Zielcontrolling - Ressourcencontrolling - Transfercontrolling
Durchführungsphase	- Durchführung - Transferförderung - Erfolgskontrolle auf Investitionserfolgs-, Anwendungs- und Lernerfolgsebene	- Prozesscontrolling - Transfercontrolling - Outputcontrolling
Nachbereitungsphase	- Transferförderung am Arbeitsplatz	- Transfercontrolling

Die spezifische Zuordnung einzelner Weiterbildungsfunktionen zu Controlling-Prozessen variiert zwar zuweilen von Autor zu Autor, jedoch ist allen formal ein prozessorientierter Weiterbildungs-Controlling-Gedanke gemein.

Die genannten Funktionen greifen ineinander, so dass dynamisierte Weiterbildungs- und WBC-Phasen entstehen. Die Phasen schließen sich, indem eine Verbindung zwischen dem WBC auf der Mikroebene und der gleichsam vorgelagerten, proaktiven betrieblichen Weiterbildung und damit der Unternehmensstrategie hergestellt wird. Beides zusammen ergibt sodann das WBC auf der Makroebene.

2.2 Weiterbildungs-Controlling auf der Makroebene

Damit das WBC nicht allein auf der Mikroebene verbleibt und damit „nur“ einzelne Weiterbildungsmaßnahmen in den Blick nimmt, erscheinen rückkoppelnde Maßnahmen notwendig zu sein. Bei einem WBC auf der Mikroebene wäre z. B. nicht unmittelbar sichergestellt, dass die durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen auch die in der Unternehmensstrategie formulierten strategischen Ziele berücksichtigen und insofern helfen, diese auch umzusetzen. Beim WBC auf der Makroebene dienen deshalb die gewonnenen Erkenntnisse aus einer Weiterbildungsmaßnahme einerseits als Standard für die nachfolgenden Maßnahmen und andererseits als Abgleich mit der Unternehmensstrategie und der vorangestellten Bedarfsanalyse.

Wie zu erkennen ist, bildet der klassische Regelkreismechanismus den Kern des herkömmlichen WBC. Indem dieser kybernetische Regelkreisansatz gleichsam das Scharnier zwischen proaktiver betrieblicher Weiterbildung und dem WBC auf der Mikroebene bildet, entsteht das WBC auf der Makroebene.

Der Regelkreis sorgt so für einen zweifachen Soll-Ist-Abgleich. Dies erfolgt zum einen über eine Feedback-Steuerung (rückwärtsbezogene Kontrolle), die versucht, im Nachhinein Änderungen auf der Output-Seite zu erzielen. Andererseits – und dies wird präferiert – soll eine Feedforward-Steuerung erfolgen, d. h. eine vorwärtsgerichtete Vorsteuerung der Input-Seite, die versucht, eine antizipierende Systemanpassung vorzunehmen (vgl. DÖRING/ RITTER-MAMCZEK 1998, 113). Auf Basis eines kybernetischen Steuerungsmodells sollen so z. B. Weiterbildungskosten (Input-Seite) optimiert werden, *bevor* sie entstehen (vgl. BUCHHES-TER 2003, 3). Die Regelkreisidee bzw. der „control-cycle“ wird nicht zuletzt deshalb als (vor-)theoretisches Fundament gewählt, weil es „die Grundfunktionen eines modernen Bildungs-Controlling [...] erfasst“ (DÖRING/ RITTER-MAMCZEK 1998, 112).

Dieser vorläufige Referenzansatz wirkt auf den ersten Blick in sich relativ schlüssig. Die Kritik an diesem WBC-Ansatz gilt insofern auch nicht einzelnen Aspekten, sondern zielt ab auf das Sichtbarmachen eines strukturellen Problems.

3 Zum strukturellem Problem des Weiterbildungs-Controlling

Betrachtet man diesen vorläufigen Referenzansatz genauer, zeigt sich, dass das WBC „außen determiniert“ ist und somit gleichsam ein „behavioristischer Wind“ durch das WBC weht.

Dieser behavioristische Charakter zeigt sich sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene.

Während es auf der Mikroebene des WBC Weiterentwicklungen gab und gibt, die mit einem trivialen Lerntransferverständnis aufräumen (vgl. z. B. RANK/ WAKENHUT 1996, 1998; GÖTZ 1999; SCHARPF 1999; PIEZZI 2002), zeigen sich beim WBC auf der Makroebene kaum erkennbare Fortschritte. Eine ausschließliche Fokussierung auf die Mikroebene würde jedoch zu kurz greifen, da so die vorhandene Argumentationslogik und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für ein WBC auf der Makroebene unangetastet bleiben (können); Mikro- und Makroebene würden unvermittelt nebeneinander stehen.

Auf der Makroebene lässt sich das strukturelle Problem des WBC durch das Schlagwort „Struktur folgt Strategie“ (CHANDLER 1962) charakterisieren. Die Unternehmensstrategie bildet hiernach den Ausgangspunkt und die restlichen Phasen und Aufgaben des WBC sind ihr nachgelagert, nehmen gleichsam eine reine Erfüllungsfunktion wahr. Es wird von einem trivialen, „außen determinierten“ (Implementierungs-)Prozess ausgegangen, die internen Abläufe, Prozesse und Mitarbeiter werden ausgeblendet, sind Mittel zum Zweck der Erfüllung der aus der Unternehmensstrategie abgeleiteten Planung.

Vergegenwärtigt man sich das WBC auf der Makroebene, bildet die Unternehmensstrategie den zentralen Handlungsentwurf, an dem alles Weitere ausgerichtet wird. Dies ermöglicht es von einem kausalen Zusammenhang zwischen Unternehmens-(und Weiterbildungs-)planung und Unternehmenserfolg auszugehen, d. h. je besser die Unternehmensplanung ist, desto größer muss der Unternehmenserfolg sein (vgl. allgemein BECKER 1996, 79 ff.). Stellt sich dieser kausale Zusammenhang nicht ein, müsste – der inhärenten WBC-Logik folgend – lediglich die Planungsphase technologisch-instrumentell weiterentwickelt werden.

Als Ergebnis ist eine „blackbox-Mentalität“ beim Management festzustellen: Das Unternehmen wird als fremd geregeltes und technisches System betrachtet mit dem Manager als „Technik-Genie“ (HEJL/ STAHL 2000, 101) und damit externen Regler im Zentrum.

Die Umkehrung „Strategie folgt Struktur“ und die auf diese Weise explizite Berücksichtigung des Unternehmens als eigendynamisches System wären nicht möglich, da in diesem Fall dann die Prozesse, Abläufe und vor allem die aktive Rolle der Mitarbeiter zu thematisieren wären. Eine solche Berücksichtigung kann allenfalls postuliert werden, eine konzeptionelle Anschlussfähigkeit und Integration an das vorhandene WBC ist hingegen kaum gegeben (vgl. Kapitel 4). So wundert es dann auch nicht, dass das Controlling, welches dem WBC als wesentlicher Bezugspunkt dient, weitgehend die Problemstellungen der theoretischen Behandlung des sozialen und organisationalen Kontextes, in dem sich Controllingprozesse vollziehen, ausblendet (vgl. KAPPLER/ SCHEYTT 1999, 225). Die Controlling-Theorie bleibt insofern weit hinter den Erkenntnissen ihrer Bezugsebene, dem Management, zurück (eine erste Abkehr von dieser Logik zeigt sich im Controlling-Sammelband von SCHERM/ PIETSCH 2004)

Um die skizzierte Konzeption des WBC erklären zu können, erscheint es hilfreich zu sein, die beiden zugrunde liegenden zentralen Argumentationsfiguren der aufgeführten Kritikpunkte auf struktureller Ebene zu erörtern: „Planungsrationalität“ und „Technik-Genie“. Fundament für beide bildet der klassisch-funktionale Managementprozess, der sowohl dem WBC als auch dem Controlling zugrunde liegt.

4 Klassisch-funktionaler Managementprozess als Ausgangsbasis des WBC

Betrachtet man den Managementprozess näher, werden die klassischen Managementfunktionen Planung, Durchführung und Kontrolle in dynamisierte Phasen eingeteilt, die sich an der klassischen Regelkreisidee orientieren (vgl. BECKER 2003).

Obwohl darauf verwiesen wird, dass sich die einzelnen Phasen überlappen und/oder gegenseitige Abhängigkeiten zwischen ihnen bestehen, wird an der *prinzipiellen* Bedeutung der linearen Prozessabfolge nicht gezweifelt. Die Planungsphase soll die Brücke schlagen zwischen der Gegenwart und der gewünschten Zukunft, indem im *Voraus* bestimmt wird, „*was* erreicht werden soll, *wie* und *wann* es erreicht werden soll und *wer* die dafür notwendigen Handlungen ergreifen soll“ (SCHREYÖGG 1991, 258). Damit dominiert die Planungsphase, so dass auch von einer plandeterminierten Sicht gesprochen werden kann.

4.1 Plandeterminierte Sicht

Plandeterminierte Sicht meint, dass bei einer umfassenden, detaillierten Planung die nachfolgenden Phasen lediglich logische Abfolgen bilden, die gleichsam automatisch, linear-kausal ablaufen – unabhängig davon, wer davon betroffen ist. Sie sind Mittel zum Zweck der Planerfüllung.

Dieses normative Modell plandeterminierter Unternehmensführung strahlt sowohl aus auf die betriebliche Weiterbildung als Gegenstandsobjekt des WBC als auch auf das WBC selbst, bestimmt in dem Sinne sogar die Idee der Steuerung und Regelung durch das WBC. Die plandeterminierte Sicht wird bereits bei den Definitionen zum WBC sichtbar, die, wie oben beschrieben, in aller Regel Controlling-Definition und/oder Controlling-Konzeption für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung adaptieren. Das Controlling wiederum folgt mit seinen zurzeit noch dominierenden koordinations- und rationalitätsbezogenen Konzeptionen der oben beschriebenen plandeterminierten Logik (vgl. hierzu BECKER 2003; WIMMER/NEUBERGER 1998): „Der Controller ist Planverkäufer.“ (VON LANDSBERG 1996, 33).

Die plandeterminierte Sicht zeigt sich weiterhin in der expliziten Orientierung des (prozessorientierten Weiterbildungs-)Controlling am funktionalen Managementprozess (vgl. Kapitel 2.1), dem, wie beschrieben, selbst eine synoptische Planungsrationalität zugrunde liegt (vgl. ferner HILSE 2000 und seine Kritik dieser Adaption auf den Bereich des Wissensmanagement). Hinsichtlich der inhaltlichen Ausformung der einzelnen Phasen ergeben sich wegen

des unterschiedlichen Kontextes (Management vs. Weiterbildung) zwar Differenzen, das Prinzip der plandeterminierten Logik bleibt hingegen erhalten.

Das Primat der Planung zeigt sich weiterhin bei der Inputcontrolling-Phase, die eine herausragende Bedeutung in den vorhandenen Ansätzen zum WBC einnimmt (vgl. z. B. bei HUMMEL 1999, 49 ff.; KREKEL/ SEUSING 1999). Bedarfsanalysen als zentraler Bestandteil dieser Phase orientieren sich hierbei vorzugsweise nach dem „job-man-fit“-Modell, d. h. der Mitarbeiter hat sich der Aufgabe funktional anzupassen (vgl. NEUBERGER 1994, 163 f.).

Diese funktionale Vorgehensweise wird durch die plandeterminierte Sicht erklärbar, da die aus der Unternehmensstrategie abgeleitete Unternehmens- und Weiterbildungsplanung den zentralen Bezugspunkt für alle weiteren Tätigkeiten bildet. Insoweit ist es unmittelbar einleuchtend, Mitarbeiter im Rahmen der Weiterbildungsplanungsphase als Objekte zu behandeln. Wenn überhaupt, sind lediglich andere, bessere Instrumente notwendig, um die Planungsphase instrumentell-technisch zu verbessern. Diese Vorgehensweise folgt der Logik des Systems „Wirtschaft“, erzeugt jedoch in dieser Form kaum anschlussfähige Kommunikationen und Handlungen im System „Pädagogik“ (vgl. hierzu auch Kapitel 5).

Obgleich bei einer plandeterminierten Sicht die Phase der Planung im Zentrum steht, sind dennoch Akteure notwendig, die einen Plan erstellen. Diese Akteure müssen gleichsam als „Technik-Genie“ agieren, damit eine Anschlussfähigkeit an die Planungsrationalität gesichert ist. Diese Rollenzuweisung erhält hierbei das Management.

4.2 Technik-Genie

Der Begriff der (Unternehmens-)Strategie weist auf die Bedeutung des Management hin und der dahinter stehenden Prämisse des Rationalitätspostulates und einer für alle Unternehmen gleichermaßen zugänglichen objektiven Umwelt: Das Top-Management ist der Ort, an dem sich das gesamte, d. h. „vollständige und objektiv richtige Wissen“ bündelt, so dass alle Entscheidungsalternativen (synoptisch) über die Umwelt vorliegen und bewertet werden können (vgl. WIMMER/ NEUBERGER 1998, 39; 48).

Die These vom „Technik-Genie“ meint konkret, dass durch das Management als „Technik-Genie“ eine „top-down-Wirklichkeitserzeugung“ vorgenommen wird. Das Management konstruiert die Unternehmenswirklichkeit, trifft auf Basis „objektiver“ Beobachtungen „richtige“ Entscheidungen, die mittels Kommunikation mitgeteilt und vom restlichen Unternehmen umgesetzt werden (vgl. HEJL/ STAHL 2000, 101 f.).

Obwohl es einleuchtend erscheint, dass das Management als „Technik-Genie“ bereits bei relativ geringer Unternehmensdynamik und Unternehmensgröße relativ schnell überfordert ist, wenn es alleine das Unternehmen mittels kaskadenförmigen top-down-Entscheidungen leiten will, halten sich diese Vorstellungen weiterhin. Der Ruf nach dem „Technik-Genie“ kommt vor allem dann, wenn Unternehmen in eine wirtschaftliche Schieflage geraten.

Die Installierung von Stäben oder Arbeitsgruppen zur Komplexitätssteigerung des Reglers „Management“ wird als weitere Möglichkeit gesehen, um die Komplexitätsüberforderung zu kompensieren (vgl. HEJL/ STAHL 2000, 105). Dies würde jedoch voraussetzen, dass die eingesetzten Stäbe und Arbeitsgruppen gleichsam als „neutrale Filter“ agieren, d. h. getrennt von ihren je eigenen Wahrnehmungen dem „Technik-Genie“ Daten bereitstellen.

Eine vergleichbare, sogar institutionell verankerte Rolle wird dem Controlling zugewiesen, indem das Controlling als verlängerter Arm/ (neutraler) Entscheidungsvorbereiter des Management interpretiert wird und insofern eine führungsunterstützende Funktion einnimmt (vgl. z. B. bei WEBER 1999).¹

Analog zum Controlling wird auch dem WBC die Rolle einer Komplexitätserhöhung der Weiterbildungs-Führung zugewiesen. Bedingt durch die postulierte Turbulenz der Unternehmensumwelt ist der Weiterbildungs-Führungsprozess zu komplex geworden, so dass durch das WBC auf Basis von Plänen eine Rationalitätssicherung der Führung notwendig wird (vgl. z. B. BRETTEL 1999).

Der theoretische Hintergrund für das Festhalten an der Denkfigur des „Technik-Genies“ bilden vor allem zwei Aspekte (vgl. im Folgenden HEJL 2003; HEJL/ STAHL 2000, 103 ff.):

1. Das „Gesetz der erforderlichen Vielfalt“ von ASHBY, das die Bedingungen für den erfolgreichen Umgang eines Systems mit seiner Umwelt beschreibt. Kernaussage ist, dass nur das Komplexere das weniger Komplexere regeln kann. Damit muss das System (hier: Technik-Genie) mindestens genauso komplex sein wie die Umwelt selbst. Dies erfordert vollständiges (Umwelt-)Wissen, um die Umwelt steuern zu können. Das ist bereits aus formal-logischen Gründen nicht möglich.
2. Das „adaptionistische Missverständnis“ (HEJL 2003), das von der objektiven Abbildung der Unternehmensumwelt (z. B. mittels (Controlling-)Stäben für das Management) und daher von einer passiven Anpassung ausgeht. Es gilt ein Abbild der Realität im Management als Regler herzustellen. Umwelt existiert jedoch nicht unabhängig vom Beobachter, vielmehr liegt eine Ko-Evolution vor: Bei einer Änderung des wahrnehmenden Systems ändert sich auch die Wahrnehmung von der Umwelt. D. h. die Umwelt ändert sich mit der Wahrnehmungsmöglichkeit des jeweiligen Beobachters.

Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass eine Orientierung an der wahrgenommenen Umwelt oder der Einsatz von Stäben sinnlos ist. Diese Vorgehensweise wird nur dann problematisch, wenn die Systemabhängigkeit der Umweltkonstrukte vernachlässigt wird und es zur Dominanz der (hier kritisierten passiven) Anpassungsvorstellung kommt.

¹ Insofern wundert es kaum, dass es zwischen Weiterbildungs-*Controlling* und Weiterbildungs-*Management* Abgrenzungsschwierigkeiten gibt (vgl. hierzu insbesondere die Ausführungen bei BRAUKMANN/ DITTMAR 1994). Ausgangspunkt hierfür ist die substantielle Nähe der Begriffe „strategisches Controlling“ und „Management“ und die damit verbundene Schnittmenge hinsichtlich Funktionen und Aufgaben. Das Abgrenzungsdilemma ist zudem auf die in den 1960er Jahren vorzufindende Gleichsetzung der beiden Termini zurückzuführen (vgl. ULLRICH 1997, 14).

Durch die These des Managers als „Technik-Genie“ zeigt sich insgesamt eine Selbstüberforderung des Management bei gleichzeitiger Unterforderung des Unternehmens. Es werden weder die kognitiven und kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeiter genutzt, noch wird die Eigendynamik des Unternehmens explizit berücksichtigt und damit die Wahrnehmung der im Unternehmen vorhandenen Selbstorganisation und -regelung als „Ressource“.²

Folgt man dem so genannten „Regensburger Konvergenz-Konzept“ (HARTEIS 2002) müssten betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen jedoch einerseits den entstehenden Aufwand durch einen zu erwartenden Nutzen rechtfertigen, so dass die Vernachlässigung ökonomischer Prinzipien ein Erreichen (betriebs-)pädagogischer Ziele verhindern würde. Andererseits würde bei nicht optimalen Bedingungen der Kompetenzentwicklung und -erschließung das Prinzip des ressourcenschonenden Umgangs verletzt, so dass die Vernachlässigung pädagogischer Ziele aus ökonomischer Sicht zu suboptimalen Ergebnissen führt.

Bezugspunkte für diesen Konvergenz-Entwurf bilden demzufolge ökonomische und pädagogische Grundkonzepte, die in einem reflexiven Verhältnis zueinander stehen; es enthält mithin einen *theoretisch* begründeten bimentalen Charakter. Kern des Konzeptes ist, dass eine Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien eine Nutzenoptimierung durch gezielte Kompetenzerschließung erlaubt, die auf einer individuellen Kompetenzentwicklung beruht (vgl. hierzu detailliert HARTEIS 2002, 123 ff.).

Reflektiert man hingegen die theoretischen Bezugspunkte des WBC vor dem Hintergrund des Regensburger Konvergenz-Konzeptes und transferiert es auf eine allgemeinere, systemische Ebene, zeigt sich eine Überbetonung ökonomischer Sinnstrukturen, so dass der bimentale Charakter des WBC allenfalls auf programmatischer Ebene zu verorten ist.

Ein WBC ist – sofern ein bimentaler Charakter angestrebt wird – angehalten, sowohl die Sinnstrukturen des ökonomischen als auch des pädagogischen Systems zu berücksichtigen. Beide stehen gleichsam in einem zirkulären Wechselspiel. Dies erfolgt jedoch nicht, vielmehr wird vorzugsweise einer Strategie der Entproblematisierung gefolgt, die eine analytische Herangehensweise im Hinblick auf mögliche gegenseitige anschlussfähige Kommunikationen und Handlungen erschwert.

5 Weiterbildungs-Controlling im Schnittpunkt mehrerer Systeme

Die vorhandene WBC-Konzeption kann gerade wegen ihrer konzeptionellen Konstruktionshindernisse auf der Makroebene allenfalls auf programmatischer Ebene Lösungsvorschläge in Bezug auf den proklamierten bimentalen Charakter anbieten. Im Laufe der Zeit wurden auf formaler Ebene äußerliche Verzierungen an das genuin betriebswirtschaftlich geprägte WBC angebracht. Diese nachträglich hinzugefügten Modellkomponenten stehen wegen ihrer je

² Klarerweise ist stets von einer Eigengesetzlichkeit des Unternehmens auszugehen, ob dies nun gewollt wird oder nicht. Sie entsteht, wenn Interaktionsnetzwerke mit zeitlicher Dauer entstehen. Dies verhindert eine vollständige Planung und Kontrolle, da stets von einer gewissen Selbstregelung bei den Mitarbeitern des Unternehmens auszugehen ist. Die Eigendynamik führt dann auch zur so genannten Emergenz, die mehr als die Summe der Einzelteile ist (vgl. auch HEJL/ STAHL 2000, 109).

eigenen Logik unversöhnlich nebeneinander, bilden gleichsam eigene Parallelstrukturen aus. Verschärft wird dieses Problem dadurch, dass sich das WBC primär aus einem praktischen Diskurs generiert hat, insofern auf theoretische Bausteine kaum zugegriffen werden kann; nachvollziehbare Begründungskontexte fehlen.

Die inkompatible Bausteinkonzeption des WBC zeigt sich vorzugsweise bei der Diskussion um die Wurzeln des WBC: Controlling und Evaluation. Beide entstammen unterschiedlichen Kontexten, Controlling dem System „Wirtschaft“ und Evaluation vornehmlich dem System „Pädagogik“. Damit verbunden sind je eigene (anschlussfähige) Kommunikationen und Handlungen. Indem sich das WBC zu Beginn seiner Entwicklung aus dem betriebswirtschaftlichen Bezugssystem „Controlling“ entwickelt hat, wurde es nach und nach mit pädagogisch-psychologischen Evaluationsaspekten auf der Mikroebene angereichert, ohne im gleichen Zuge die inhärente Konstruktionslogik des WBC vor allem auf der Makroebene zu überdenken. Pädagogisch-psychologische Aspekte orientieren sich ausschließlich auf die Optimierung des Lerntransfers und damit auf die Mikroebene des WBC. Hierdurch wird zum einen die Makroebene des WBC vernachlässigt. Zum anderen folgt die Interpretation der auf der Mikroebene erzielten Ergebnisse zwangsläufig nur ökonomischen Sprachcodes, wodurch Bruchstellen im WBC unvermeidlich sind. Die pädagogischen Ergänzungen stellen lediglich kompensatorische Ergänzungen im vorhandenen WBC-Rahmen dar, sind kein integraler Bestandteil und geraten insofern zu einem Appendix.

Während auf der Makroebene des WBC das Controllingfundament vollständig unangetastet bleibt, erfolgen auf der Mikroebene in der Regel arbeitsteilige und damit in aller Regel unverbundene Controlling- und Evaluationsschritte innerhalb der einzelnen WBC-Phasen. Controlling wird hierbei die Aufgabe der Analyse von quantitativen bzw. monetären und Evaluation die von qualitativen bzw. nicht-monetären Wirkfaktoren zugeordnet (vgl. zu dieser kategorialen Einteilung z. B. PECH 2000). Zudem findet noch eine Diskussion darüber statt, welche von beiden unter den jeweils anderen Begriff zu subsumieren ist. Dies wird in der Literatur mit kontroversen Diskussionen begleitet. Je nach Denktradition wird der Versuch unternommen, Evaluation dem Weiterbildungs-Controlling unterzuordnen (vgl. VON LANDSBERG 1995; HUMMEL 1999, 23) oder umgekehrt (vgl. GÜLPEN 1996, 18; BLIESENER 1997).

Weiterhin gibt es Autoren, für die es keine Rolle spielt, ob der Terminus „Evaluation“ oder „Weiterbildungs-Controlling“ Anwendung findet, da beides dasselbe meint (vgl. RIEDEL 1992, 10; WÖLTJE/ EGENBERGER 1996, 209; THOM 2003). GERLICH (1999, 71) schlägt wiederum vor, die Synergie- und Kompensationsmöglichkeiten des Controlling und der Evaluation für die betriebliche Weiterbildung zu nutzen, da Weiterbildungs-Controlling der Tradition der Evaluation und des Controlling entspringt (vgl. GERLICH 1999; 16), mithin keine eigene Ursprungstradition besitzt (übereinstimmend PIELER 1998, 151; RIEDEL 1992, 9). Diese Entproblematisierung verwischt jedoch die Grenzen und verschließt die Möglichkeit einer analytischen Betrachtungsweise im Hinblick auf potenzielle Konvergenzmöglichkeiten.

Die Sinnverwirklichung des WBC bedingt jedoch das Vorhandensein beider Systeme. Wenn Mitarbeiter ausschließlich als Produktionsfaktor interpretiert werden, dann bestimmen die Kriterien des ökonomischen Systems die Sinnzuweisung; bezogen auf das WBC: Wie schnell konvergiert Kompetenz in Geld. Im System „Pädagogik“ benötigen Weiterbildungsmaßnahmen jedoch Zeit und lassen sich nicht auf eine kurzfristige Zeitdimension zurückführen. Ebenfalls nicht vereinbar mit pädagogischen Sprachcodes ist der Kausalitätsgedanke, z. B. zwischen Planung und Erfolg, der eingebettet ist in einen funktionalen, plandeterminierten Managementprozess. Genauso wenig ist durch die Analogie „Mitarbeiter = Produktionsfaktor“ Wissen von der Person zu trennen, die es erworben hat. Dies mündet im System „Wirtschaft“ dann – aus Sicht des Systems „Pädagogik“ – in das Paradoxon, dass gemäß der Formel des traditionellen Management „if you can't measure it, you can't manage ist“ Stellvertreter-Konstrukte von Wissen kausalanalytisch gemessen werden, d. h. es wird etwas anderes gemessen und dies wird dann Wissen genannt (vgl. auch HILSE 2000, 208 f.; HARNEY 1998, 158 f.). Erst so erlangt Wissen eine Wertschätzung und Sinnzuweisung im System „Wirtschaft“. Dies führt jedoch nicht zu den erhofften Ergebnissen, wie die Ergebnisse der BIBB-Untersuchung zur Umsetzung des WBC anzeigen (vgl. KREKEL/ SEUSING 1999). In einer solchen ausschließlichen ökonomischen Sicht würde das System „Pädagogik“ allerdings seine Bedeutung und damit Identität verlieren.

Reflexartig das System „Pädagogik“ als Ausgangspunkt zu wählen und insofern ein ausschließlich pädagogisch legitimes WBC im Sinne einer Protesthaltung einzufordern (vgl. z. B. ARNOLD/ KRÄMER-STÜRZL 1997), erzeugt im pädagogischen System zunächst Sympathien; nicht zuletzt, weil so im WBC-Diskurs pädagogisch-anschlussfähige Semantiken identifiziert werden können. Durch eine solche höchst selektive, pädagogisch-filternde Rezeption erfolgt jedoch eine Marginalisierung und Verengung des WBC-Diskurses und führt letztendlich zu einer abgekoppelten pädagogischen Insellösung. Relevante Strukturen und Prozesse des Systems „Wirtschaft“ bleiben ausgeblendet, so dass sich der Analyserahmen insgesamt als unzureichend erweist. Relevant ist nicht eine Dichotomisierung beider Kontexte, sondern eine Prüfung, inwiefern gegenseitig anschlussfähige Kommunikationen und Handlungen möglich sind, da beide Kontexte prinzipiell zirkulär miteinander verwoben sind.

Problematisch ist auch ein Herauslösen des WBC aus seinem systemspezifischen Bedeutungskontext und die bloße Adaption auf andere Kontexte (vgl. z. B. SEEBER 2005; VAN BUER 2005; HENSE/ MANDL/ SCHRATZENSTALLER 2005), da dies nicht unwesentlich zu einer weiteren Verwässerung bzw. Entproblematisierung beiträgt; ein unzureichender Analyserahmen ist die Folge.

Auch wenn die filternde Suche nach anschlussfähigen pädagogischen Semantiken nicht unüblich ist (vgl. hierzu die Kritik von KUPER 2000; 2001 in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Reflexion der Organisationstheorie und der betrieblichen Weiterbildung; vgl. ferner die didaktische Rekonstruktion der Personalentwicklung durch DITTMAR 2001; allgemein SAILER 2002, 96 ff.), wird WBC durch diese rein pädagogische Perspektive zu einem geschützten pädagogischen Raum deklariert und wird aus dieser Sicht sodann als defizitär

bestimmt. Es erfolgt gleichsam eine Pädagogisierung innerbetrieblicher (Weiterbildungs-) Prozesse. Ergänzend bzw. relativierend muss hinzugefügt werden, dass diese Form der Reflexion nicht nur im System „Pädagogik“ erfolgt, sondern gleichermaßen für das System „Wirtschaft“ gilt (vgl. z. B. die Kritik von HILSE 2000 und KLUGE/ SCHILLING 2000 bzw. REBMANN/ TREDOP 2005 im Hinblick auf die ökonomische Diskussion um Wissensmanagement bzw. Balanced Scorecard und den darin enthaltenen pädagogischen Kategorien).

Die Suche nach einem gemeinsamen sozialen Bereich im Sinne einer differenzierten, analytischen Auseinandersetzung bleibt aus. Ergebnis der einseitigen Reflexion sind strukturell bedingte Konstruktionshindernisse, die eine fehlende Passung zwischen den zwei Systemen, in denen das WBC agiert, aufweisen. Es fehlt mithin ein Referenzrahmen im Sinne einer interpretativen Argumentationsfolie, der es ermöglicht, die in den WBC-Ansätzen enthaltenen Komponenten auf einer darüber liegenden, (meta-)theoretischen Ebene dahingehend zu diskutieren, inwiefern jenseits oberflächlicher Konvergenzen gegenseitige anschlussfähige Kommunikationen und Handlungen ausgelöst werden können. Relevant ist demzufolge eine Passfähigkeit von zwei prinzipiell verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen der Systeme „Wirtschaft“ und „Pädagogik“ und den sich daraus ergebenden Kontextmarkierungen.³

Dies bedingt eine differenzierte Beschreibung des Systembegriffs, da nur so jenseits oberflächlicher Erklärungen begreifbar wird, wie die zwei Bezugssysteme des WBC operieren, sich zueinander verhalten und wie ggf. gestaltend in diese Systeme eingegriffen werden kann (vgl. allgemein zum zugrunde gelegten Systemverständnis REBMANN/ TENFELDE/ UHE 2003, 63 ff.; HEJL 1996). Erst durch eine systemische Sichtweise kann der postulierte bimentale Charakter des WBC jenseits analogisierender Adaptionen herausgearbeitet werden, da so einerseits Grenzen und demzufolge Differenzen zwischen den beiden Systemen erkennbar werden. Andererseits lassen sich so ggf. sinnvolle Bedeutungsüberschneidungen zwischen den Systemen aufzeigen. Da ein WBC nicht losgelöst von diesen beiden Bedeutungssystemen zu denken ist, ist ein Controlling im Bereich der betrieblichen Weiterbildung stets im Hinblick auf ihre ökonomischen und pädagogischen Bedeutungen zu analysieren und zu reflektieren.

D. h. es muss notwendigerweise ein Schritt zurückgetreten werden, indem nicht losgelöst vom Kontext ein zumeist pragmatisches Optimierungsinstrument formuliert wird, sondern vielmehr sein voraussetzungsvolles Bedingungs- und Begründungsgefüge reflektiert wird. Mit dieser Sicht weiten sich zugleich die Steuerungs- und Optimierungsprobleme aus, da rein

³ Wie schwer dies sein kann, zeigen bspw. die Ergebnisse zur Lernortkooperation im dualen System. Dort treffen Berufsschulen (System „Pädagogik“) und Ausbildungsbetriebe (System „Wirtschaft“) aufeinander, deren gemeinsamer Bezugspunkt die Berufsschüler bzw. Auszubildenden sind. Obwohl sogar auf politischer und administrativer Ebene Lernortkooperation gleichsam verankert wurde, zeigen die empirischen Studien ein ernüchterndes Ergebnis. In der Regel besteht ein koordiniertes Nebeneinander, von einer „echten“ Lernortkooperation zwischen den Beteiligten auf personaler Ebene ist man noch immer sehr weit entfernt. Dies liegt allerdings nicht an einer Kooperationsunwilligkeit der Betroffenen, sondern ist vielmehr auf das Vorhandensein zweier Systeme mit je eigenen systemspezifisch ausgebildeten Sinnstrukturen zurückzuführen; es liegen mithin verschiedene Systemidentitäten und -grenzen vor (vgl. auch KÖSEL 2005).

instrumentelle Lösungen versagen; WBC ist nicht auf ein bloßes Messproblem zu reduzieren. Ginge man dennoch diesen Weg, würde mittels oberflächlicher Begriffe eine Übereinstimmung generiert, die spätestens in der Praxisumsetzung wegen der zugrunde liegenden differnten Denk- und Handlungslogiken brüchig wird und ein Scheitern des WBC beinhaltet.

Erst diese Vorgehensweise ebnet sodann den Weg, das WBC auch aus Sicht des Systems „Pädagogik“ zu betrachten, das sich mit den voraussetzungsvollen Bedingungen der Verwertung individueller Kompetenzentwicklung beschäftigt – ohne zu vernachlässigen, dass die Mitarbeiter eines Unternehmens auch Teil des Systems „Wirtschaft“ sind.

6 Schlussbetrachtung

Die Orientierung an den individuellen Kompetenzen der Mitarbeiter stellt eine wesentliche Neuerung im Rahmen vorhandener Controlling-Konzeptionen dar, durch die der Mitarbeiter als strategischer Erfolgsfaktor für-wahr-genommen werden soll. Diese Wahrnehmung entpuppt sich bei näherer Betrachtung jedoch als eindimensional. Es offenbart sich eine Bruchstelle zwischen der Mikro- und Makroebene des WBC. Theoretischer Bezugspunkt für das WBC auf der Makroebene bilden Definitionen und Konzepte des betriebswirtschaftlichen Controllings, die zum einen einer plandeterminierten Sicht folgen und sich zum anderen am „Technik-Genie“ orientieren. Beide folgen wiederum ausschließlich der Logik des Systems „Wirtschaft“, so dass kaum anschlussfähige Kommunikationen und Handlungen im System „Pädagogik“ erzeugt werden können. Dies bestimmt insgesamt den Denk- und Handlungsrahmen des WBC, insofern das WBC auf der Mikroebene, wo es anschlussfähige Sinnstrukturen für das System „Pädagogik“ gibt, in der WBC-Konzeption gleichsam nachrangig angeordnet ist.

Ergebnis der einseitigen Reflexion sind demzufolge strukturell bedingte Konstruktionshindernisse, die eine fehlende Passung zwischen den zwei Systemen, in denen das WBC agiert, aufweisen.

Die Suche nach einem gemeinsamen sozialen Bereich auf Basis einer differenzierten, analytischen Auseinandersetzung wäre jedoch relevant, insofern das Sichtbarmachen von relevanten Unternehmensaspekten *jenseits* der Finanzperspektive durch eine unreflektierte Anwendung traditioneller Erfassungs-, Steuerungs- und Bewertungskonzepte nicht „controlled“ werden können. Ebenso wenig hilft eine reflektierte Anwendung im *vorhandenen* Denk- und Handlungsrahmen. Es erscheint eher zweifelhaft, ob die so genannte Intangibles-Debatte, in die auch das WBC eingebettet ist, „überhaupt kommensurabel ist mit dem vorherrschenden Paradigma des 'cost und value reporting/accounting'“ (HABERSAM/ PIBER 2003, 190). WBC orientiert sich derzeit jedoch noch dieser ökonomischen Perspektive; es werden die zu wertenden Lernerfolge der Mitarbeiter auf Basis einer „restringierten Lernfähigkeit“ (DIENSBURG 2001) betrachtet, die einer *strategiegestaltenden* betrieblichen Weiterbildung im Wege steht. Unhinterfragt bleibt das hierfür voraussetzungsvolle Bedingungsgefüge, so dass sowohl die individuelle Kompetenz der Mitarbeiter als auch die Lerninfrastruktur und damit anschlussfähige Sinnstrukturen an das System „Pädagogik“ vernachlässigt werden.

Literatur

ARNOLD, R./ KRÄMER-STÜRZL, A. (1997): Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung. In: ARNOLD, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, 133-150.

AUGATH, B. (1999): Neue Ansätze zum Weiterbildungs-Controlling im Führungskräftebereich von Kreditinstituten – eine Analyse der deutschsprachigen Literatur. Hannover.

BECKER, A. (1996): Rationalität strategischer Entscheidungsprozesse. Wiesbaden.

BECKER, A. (2003): Controlling als reflexive Steuerung von Organisationen. Stuttgart.

BLIESENER, T. (1997): Evaluation betrieblicher Weiterbildung. In: Jahrbuch Weiterbildung 1997, 163-166.

BÖTEL, C./ HERGET, H./ SEUSING, B. (1999): Bildungscontrolling in der betrieblichen Weiterbildung. In: BWP, H. 4, 17-21.

BRAUKMANN, U./ DITTMAR, J. (1994): Bildungscontrolling – Versuch der Deskription und Klassifikation eines „appellativen Modeworts“. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, H. 17, 7-38.

BRETTEL, M. (1999): Bildungscontrolling – Inhaltliche Darstellung auf Basis einer umfassenden Controllingdefinition. In: krp, H. 5, 267-276.

BUCHHESTER, S. (2003): Bildungscontrolling. Hamburg.

DIENSBERG, C. (1997): Bildungscontrolling: Verbesserung betrieblicher Bildungsarbeit zur Integration von Mitarbeiter- und Unternehmensentwicklung. In: DIENSBERG, C. (Hrsg.): Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development. Rostock, 135-167.

DITTMAR, J. (2001): Personalentwicklung als wirtschaftspädagogische Fragestellung. Paderborn.

DÖRING, K. W./ RITTER-MAMCZEK, B. (1998): Praxis der Weiterbildung. Weinheim.

GÖTZ, K. (1999): Zur Evaluation betrieblicher Weiterbildung. Band 1. Weinheim.

GÜLPEN, B. (1996): Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings. München und Mering.

HABERSAM, M./ PIBER, M. (2003): Controlling intellektuellen Kapitals. In WEBER, J./ HIRSCH, B. (Hrsg.): Zur Zukunft der Controllingforschung. Wiesbaden, 185-218.

HARNEY, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart.

HARTEIS, C. (2002): Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Wiesbaden.

HEJL, P. M./ STAHL, H. K. (2000): Management und Selbstregelung. In HEJL, P. M./ STAHL, H. K. (Hrsg.): Management und Wirklichkeit. Heidelberg, 100-138.

HEJL, P. M. (1996): Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M., 303-339.

HEJL, P. M. (2003): Das adaptionistische Missverständnis. In: BERGMANN, G./ MEURERIU, G. (Hrsg.): Best Patterns Marketing. Neuwied, 98-126.

HENSE, J. U./ MANDL, H./ SCHRATZENSTALLER, A. (2005): Bildungscontrolling in der Schule? In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, 334-358.

HILSE, H. (2000): Kognitive Wende im Management. Wiesbaden.

HUMMEL, T. R. (1999): Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven. Heidelberg.

KAPPLER/ SCHEYTT, E./ SCHEYTT, T. (1999): Auf dem Weg nach Jenachdem: Controlling postmodern organisieren. In: SCHREYÖGG, G. (Hrsg.): Organisation und Postmoderne. Wiesbaden, 209-234.

KLUGE, A./ SCHILLING, J. (2000): Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 4, 179-191.

KÖSEL, S. (2005). Ist die Berufsschule noch zukunftsfähig? : Eine systemtheoretische Analyse der Dualen Lernorte in der Wissensgesellschaft. Bielefeld.

KREKEL, E. M./ SEUSING, B. (Hrsg.) (1999): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bielefeld.

KUPER, H. (2000): Weiterbildung im sozialen System Betrieb. Frankfurt a. M.

KUPER, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, 83-106.

LANG, K. (2000): Bildungs-Controlling. Wien.

NEUBERGER, O. (1994): Personalentwicklung. Stuttgart.

PAULI, C. (1997): Qualitativer Veränderungsprozeß in der Weiterbildung und der Weiterbildungssteuerung. In: DIENSBERG, C. (Hrsg.): Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development. Rostock, 79-99.

PAWLOWSKY, P./ BÄUMER, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München.

- PECH, U. (2000): Bildungscontrolling. Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten. Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- PIELER, D. (1998): Weiterbildungs-Controlling – eine neue Perspektive. Von der Prozeß- zur Systemorientierung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, H. 2, 15-161.
- PIELER, D. (2000): Weiterbildungscontrolling. Wiesbaden.
- PIEZZI, D. (2002): Die Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung. Brühl.
- RANK, B./ WAKENHUT, R. (Hrsg.) (1996): Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. München und Mering.
- RANK, B./ WAKENHUT, R. (Hrsg.) (1998): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräftetraining. München und Mering.
- REBMANN, K./ TENFELDE, W./ UHE, E. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden.
- REBMANN, K./ TREDOP, D. (2005): Mitarbeiter als „Leistungstreiber“ im Konzept der Balanced Scorecard - Eine wirtschaftspädagogische Betrachtung. In: MÜLLER, S./ JÖHNK, T./ BRUNS, A. (Hrsg.): Beiträge zum Finanz-, Rechnungs- und Bankwesen: Stand und Perspektiven. Wiesbaden, 500-522.
- RIEDEL, M. (1992): Evaluationsmanagement betrieblicher Weiterbildung – am Beispiel der Fachausbildung für Zeitoffiziere. München und Mering.
- SAILER, M. (2002): Pädagogische Grundlagen betrieblichen Lernens. München.
- SCHARNWEBER, H. (2004): Instrumente des personal- und Bildungscontrolling. Marbach.
- SCHARPF, R. (1999): Training und Transfer. München und Mering.
- SCHERM, E./ PIETSCH, G. (Hrsg.) (2004): Controlling. Theorien und Konzeptionen. München.
- SCHREYÖGG, G. (1991): Der Managementprozeß - neu gesehen. In STAEHLE, W. H./ SYDOW, J. (Hrsg.): Managementforschung 1. Berlin, 255-289.
- SEEBER, S. (2005): Input-Controlling in der beruflichen Bildung. In: Unterrichtswissenschaft, H. 4, 314-333.
- BETHKE, F. S. (2003): Controlling, Evaluation und Reporting. Bremen.
- STAUDT, E. (1990): Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In: SCHLAFFKE, W./ WEIß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln, 36-78.
- THOM, (2003): Evaluation der betrieblichen Bildungsarbeit. In: GAUGLER, E. et al. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, 734-742.

ULLRICH, K. (1997): Konzeption eines computergestützten Informationssystems für das Weiterbildungs-Controlling. Bovenden.

VAN BUER, J. (2005): BILDUNGSCONTROLLING UND SCHULENTWICKLUNG. IN: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT, H. 4, 290-313.

VON LANDSBERG, G. (1995): Bildungs-Controlling: „What is likely to go wrong?“ In: VON LANDSBERG, G./ WEIß, R. (Hrsg.) (1995): Bildungs-Controlling. Stuttgart, 11-33.

VON LANDSBERG, G. (1996): Anforderungsprofil des Controllers. In: In SCHULTE, C. (Hrsg.): Lexikon des Controlling. München, 32-36.

VON LANDSBERG, G./ WEIß, R. (Hrsg.) (1995): Bildungs-Controlling. Stuttgart.

WEBER, J. (1999). Einführung in das Controlling. Stuttgart.

WEBER, W. (1991): Strategischer Erfolgsfaktor Weiterbildung. In: Jahrbuch Weiterbildung 1991, 39-41.

WIMMER, P./ NEUBERGER, O. (1998): Personalwesen 2. Stuttgart.

WÖLTJE, J./ EGENBERGER, U. (1996): Zukunftssicherung durch systematische Weiterbildung. München.

Betriebliche Berufsbildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken

Der Betrieb als Lernort unterliegt jenseits der beruflichen Erstausbildung nicht der öffentlichen Kontrolle, d.h. dass sowohl die Festlegung der Qualifizierungsziele als auch die Wahl der Methoden den Unternehmen überlassen bleiben. Die Qualifizierung erfolgt damit in erster Linie verwertungsorientiert, und die Gestaltung der Maßnahmen unterliegt der Rationalität und Funktionalität des Betriebes (vgl. HENDRICH 1999). Dies hat zur Folge, dass hier – vor allem dann, wenn es um Weiterbildung geht – Schutzmechanismen *nicht* greifen, die mit staatlichen Regulierungsformen verbunden sind. Im Bereich der beruflichen Erstausbildung, der demgegenüber in hohem Maß rechtlich geregelt ist, gehört dazu z.B. das Recht auf Qualifizierung, die Tariffähigkeit von Abschlüssen, die Mitbestimmung durch die betriebliche Interessenvertretung. Insofern müssen die unterschiedlichen Interessenorientierungen, die im Hinblick auf Fragen betrieblicher Qualifizierungserfordernisse einerseits und individueller Kompetenzentwicklung andererseits bestehen, am Arbeits- und Lernort Betrieb von den Akteuren ausgehandelt werden. Dabei stehen die Qualifizierungsinteressen der Unternehmen den individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Beschäftigten zum Teil sogar entgegen, zumindest sind sie aber nicht deckungsgleich. Im Zuge neuer Formen der Arbeitsorganisation, die auf eine verstärkte Partizipation der Mitarbeiter setzen, können sich diese Interessen annähern. Darin liegt die Chance, über eine lernorganisatorische Gestaltung von Arbeit auch die betriebliche und die pädagogische Handlungslogik miteinander zu vermitteln. Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht ist insofern danach zu fragen, wie berufliches Lernen im Betrieb so gestaltet werden kann, dass Arbeiten und Lernen sinnvoll miteinander verbunden werden.

Hier wird das Beispiel der betrieblichen Weiterbildung fokussiert und zunächst die politische Auseinandersetzung um ihre Regulierung dargestellt, die in den 1980er Jahren in Deutschland geführt wurde. Diese Auseinandersetzung hinterließ auch Spuren im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs dieser Zeit. Die Frage nach dem Umgang mit unterschiedlichen Interessen im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung wird dann am Beispiel der besonderen Situation von kleinen und mittleren Betrieben (KMU) thematisiert. Abschließend wird ein Umsetzungsbeispiel arbeitsprozessorientierten Lernens in der IT-Weiterbildung präsentiert, in dem eine Annäherung von betrieblicher und pädagogischer Handlungslogik erreicht wurde und die Qualifizierungsinteressen des Unternehmens wie die subjektiven Lerninteressen der Arbeitnehmer gleichermaßen Berücksichtigung finden.

1 Positionen zur Regulierung betrieblichen Lernens im politischen Diskurs

Grundsätzlich zeichnet sich Berufsbildungspolitik dadurch aus, dass unterschiedliche Gruppen versuchen, ihre spezifischen Interessen in Bezug auf die soziale, und in Deutschland insbesondere bezogen auf die *berufsförmige*, Organisation von Arbeit durchzusetzen. Im Vergleich zur allgemeinen Bildungspolitik erhält die Berufsbildungspolitik dadurch einen besonderen Stellenwert, dass das Prinzip der Subsidiarität und das Prinzip sozialpartnerschaftlicher Aushandlungsprozesse aufeinander treffen. Insofern ist hier die starke Einflussnahme der Interessenverbände – d.h. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände – kennzeichnend. Berufsbildung ist damit auch ein Politikfeld, das eine deutliche Überschneidung zu anderen Politikarenen, wie z.B. zur Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wie auch zur Tarifpolitik und zum Arbeits- und Betriebsverfassungsrecht, aufweist (vgl. MÜLLER-JENTSCH 1999). Weil diese Wechselwirkungen und Abhängigkeiten auch in der *betrieblichen* Bildungspolitik wirksam werden, entsteht eine gegenseitige Verschränkung von betrieblichem und staatlichem Handeln, die wiederum Auswirkungen auf die Interessenorientierung der Akteure und ihre Verbände hat.

Der Betrieb und der Arbeitsplatz sind im Rahmen einer Mitte der 1980er Jahre unter der konservativ-liberalen Regierung durchgeführten „Qualifizierungsoffensive“ als Lernorte in der Berufsbildung aufgewertet worden. Allerdings wird im Zuge der bildungspolitischen Diskussion, die in dieser Zeit geführt wurde, kritisiert, dass im Rahmen der betrieblich finanzierten Qualifizierung die Qualifikationsbedarfe und Interessen der Unternehmen unmittelbar in Qualifikationsziele und Bildungsmaßnahmen umgesetzt und dass Arbeitskräfte so funktional in entsprechende Anforderungsprofile potenzieller Arbeitsplätze eingepasst würden (DOBISCHAT/ NEUMANN 1987). Damit dient betriebliche Bildung neben der Qualifikationsanpassung als Instrument der innerbetrieblichen Arbeitskräfte- und Personalpolitik auch zur Loyalitätssicherung der Arbeitskräfte. Der Beteiligungsverzicht auf Regulierung von staatlicher Seite führt nach DOBISCHAT und NEUMANN in der Konsequenz dazu, dass sich so „das Postulat der Bedarfsorientierung [...] mit der weitreichenden bildungspolitischen Abstinenz des Bundes zu einer gemeinsamen Strategie verdichtet“ (ebd., 601). In der Konsequenz wird in der betrieblichen Bildung das Leitmotiv der Subsidiarität damit zu einem Hebel für die Durchsetzung der partikularen betrieblichen Interessen.

Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass in der beruflichen und betrieblichen Bildungsbeteiligung ein Muster wirkt, das die Sozialstruktur der Teilnahme an Weiterbildung als ein Selektions- und Segmentationsproblem immer wieder neu reproduziert und das nur schwer zu durchbrechen ist. Sozialwissenschaftliche Forschungen belegen, dass die Beteiligung an Weiterbildung stark nach Berufsposition, Bildungs- und Qualifikationsniveau, Berufsgruppen- und Branchenzugehörigkeit sowie nach Alter und Geschlecht differiert (vgl. BAETHGE 1992). Die langjährige Forderung der Gewerkschaften nach einem Weiterbildungsgesetz hatte zum Ziel, genau diese Situation zu verändern. Im Gegensatz zum Bereich der Erstausbildung, wo sich die Gewerkschaften immer intensiv an der Gestaltung beteiligt haben, war die

betriebliche Weiterbildung bis dahin nach MAHNKOPF (1990) „stets ein Geschäft, das sie ohne viele Bedenken der Arbeitgeberseite überantworteten“ (82).

Zwar wurde auch schon in den 1970er Jahren verstärkt eine öffentliche Verantwortung für Weiterbildung gefordert und mit dem Bildungsgesamtplan von 1970 wurde Weiterbildung auch als tertiärer Bereich im Bildungssystem in der Absicht definiert, diesen Bereich zu einem festen Bestandteil des Bildungssystems zu machen. Der marktwirtschaftlich organisierte Anbieterpluralismus und die Intransparenz der Weiterbildung wurden zu diesem Zeitpunkt in der bildungspolitischen Debatte jedoch noch nicht infrage gestellt (vgl. ZIMMER 1996). In den 1980er Jahren ging es dann darum, den Weiterbildungsmarkt mit dem Ziel einer bedarfsgerechten Versorgung und qualitativ anspruchsvollen Weiterbildungsangeboten auszubauen. Vorbild war die Organisation der Weiterbildung, wie sie die Wirtschaftsverbände mit einem bundesweit anerkannten Zertifikatsystem entwickelt hatten (vgl. ebd.). In dieser Zeit hat sich die betriebliche Weiterbildung in erheblichem Maß entwickelt. Staatliche Aktivitäten konzentrierten sich dagegen vorrangig auf die Wiedereingliederung von Arbeitslosen und Problemgruppen. Damals ging man noch davon aus, dass durch den Bedeutungszuwachs, den die Weiterbildung in der Eigenregie der Betriebe erfuhr, die Zertifikate des öffentlichen Bildungssystems relativ entwertet würden und dass es so zu einer Schwächung der gesellschaftlichen Kontrolle von Qualifizierungsprozessen käme. Auch eine sukzessive Entwertung der beruflichen Erstausbildung wurde in diesem Zusammenhang prognostiziert (vgl. MAHNKOPF 1990).

Erst in den 1990er Jahren kam es dann aus arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Gründen – auch bedingt durch die deutsche Wiedervereinigung – zur Ausweitung der beruflichen Weiterbildung als öffentlich geförderter Weiterbildung. Mit dem Ziel der Unterstützung des Transformationsprozesses in den neuen Bundesländern wurden zu diesem Zeitpunkt auch umfangreiche Förderprogramme seitens des Bundes bereitgestellt, die zum Teil bis heute die Entwicklung und Gestaltung regionaler und betrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen unterstützen.

Anfang der 1990er Jahre war in Deutschland eine berufsbildungspolitische Diskussion zu verzeichnen, in der die Gewerkschaften eine auf dem Berufskonzept basierende, staatlich gesteuerte Weiterbildungspolitik forderten. Den Arbeitnehmerverbänden ging es dabei zum einen um gewerkschaftliche Mitbestimmung in Fragen betrieblicher Qualifizierung und zum anderen um die generelle Durchsetzung der Lebens-, Arbeits- und Qualifizierungsinteressen von Beschäftigten und Arbeitslosen und zwar unabhängig von der jeweiligen einzelbetrieblichen Interessenkonstellation oder gerade aktuell vorherrschenden Arbeitsmarktbedingungen. Durch eine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung sollte die berufliche Weiterbildung ein immanenter Bestandteil des allgemeinen und Berufsbildungssystems werden. Allgemein anerkannte Bildungsabschlüsse nach festzulegenden Qualitätsstandards sollten dafür sorgen, dass Weiterbildung nicht zum Zweck instrumentellen Arbeitshandelns, sondern stattdessen zur Entwicklung beruflicher und sozialer Gestaltungskompetenz in Arbeitssituationen dienen könnte (vgl. DOBISCHAT/ NEUMANN 1987; MAHNKOPF 1990; HEIMANN 1992).

Den Arbeitgebern und ihren Verbänden ging es dagegen darum, die betriebliche Weiterbildung in privater Kontrolle zu erhalten. Die konservativ-liberale Bundesregierung hielt eine Regulierung und Kontrolle der betrieblichen Bildung ebenfalls nicht für notwendig. Den Forderungen der Gewerkschaften und der sozialdemokratischen Opposition hielt sie entgegen, dass Mindestanforderungen für die Qualität beruflicher und betrieblicher Weiterbildung verzichtbar seien, da die bestehende Regulierung über den marktwirtschaftlichen Wettbewerb ausreiche (vgl. SEYD 1994). Auch die Spitzenverbände der Wirtschaft verneinten jeden gesetzlichen oder tarifvertraglichen Regelungsbedarf mit dem Verweis, dass die Arbeitnehmer selbst mehr Zeit und Geld in ihre Weiterbildung investieren sollten. Begründet wurde diese kategorische Ablehnung damit, „daß es schließlich in der Macht der Gewerkschaften – und/oder der betrieblichen Interessenvertretungen – stehe, die Beschäftigten von der Notwendigkeit zu überzeugen, einen Teil der durch Arbeitszeitverkürzung erzielten (Zeit-)Ersparnisse in Höher- oder Umqualifizierung zu ‚re-investieren‘“ (MAHNKOPF 1990, 81).

Als ein Ausdruck für die stark divergierenden politischen Positionen in Bezug auf den Bereich der betrieblichen Bildung kann nicht zuletzt die Tatsache gelten, dass Ende der 1980er Jahre der damalige Bundesminister *zwei* Gutachten zum Forschungsstand und zu Forschungsperspektiven im Bereich der betrieblichen Weiterbildung in Auftrag gab. Diese Gutachten wurden aus der Perspektive der Arbeitgeber vom Institut der deutschen Wirtschaft und aus der Sicht der Arbeitnehmer vom Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) in Göttingen erstellt (vgl. BMBW 1990).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die berufliche und betriebliche Weiterbildung bis heute nicht bundeseinheitlich staatlich reguliert ist. Davon gibt es bisher nur wenige branchenspezifische Ausnahmen wie z.B. die Einführung des IT-Weiterbildungssystems, auf das hier an späterer Stelle noch eingegangen wird. In der „großen Politik“ auf der Makroebene konnten die Interessen der Lernenden in der Berufsbildung – dazu gehören Beschäftigte und Arbeitssuchende gleichermaßen – also bisher keine angemessene Berücksichtigung finden. Allerdings sind über die Regulierung des Betriebsverfassungsgesetzes im Jahr 2001 neue und erweiterte gesetzliche Möglichkeiten zur Mitbestimmung des Betriebsrates bei der Weiterbildung geschaffen worden (vgl. KOCH/ KRAAK/ HEIDEMANN 2002). Auch oder vielleicht gerade weil die Forderung nach einer gesetzlichen Regulierung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung nicht realisiert werden konnte, erfolgte ein Interessenausgleich zunehmend innerbetrieblich über Betriebsvereinbarungen (KRUSE/ TECH/ ULLENBOOM 2003). In der Metallindustrie ist es darüber hinaus zu einer flächendeckenden Regelung im Tarifgebiet Baden-Württemberg gekommen, und auch in der Chemieindustrie ist ein Qualifizierungstarifvertrag geschlossen worden (vgl. FAULSTICH 2002).

Im Rahmen eines jüngeren Gutachtens zu dem aktuellen Stand und den Problemen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung haben BAETHGE u. a. 2003) neue Anforderungen an die kollektive Interessenregulierung formuliert. Dabei haben sie die Möglichkeiten und die Grenzen gesetzlicher, tarifvertraglicher und betrieblicher Regelungen im Hinblick auf die Lösung der o.g. Selektivitätsproblematik und Fragen der Zertifizierung und Finanzierung ausgelotet. An der Differenziertheit der Darstel-

lung wird in diesem Gutachten deutlich, wie komplex die Problematik um die Regulierung betrieblicher Bildungsfragen ist. Dies liegt zum einen an der eingangs schon erwähnten Verschränkung mit anderen Politikbereichen und zum anderen an der hohen Interessengeleitetheit dieses Themas. Darin begründet sich vermutlich auch die Tatsache, dass Vertreter der Soziologie und *nicht* der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dieser Expertise beauftragt wurden. Als erziehungswissenschaftliche Disziplin mit einer engen Ausrichtung an Schule und Erstausbildung ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik heute in der Thematisierung berufsbildungspolitischer Fragestellungen zurückhaltend. Dagegen unterlag der berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs in den 1980er Jahren mit der Thematisierung unterschiedlicher Interessen in der betrieblichen Bildung und der Forderung nach der Entwicklung konkreter politischer Handlungsperspektiven deutlich einer *politischen* Dimension.

2 Berufspädagogische Rezeption betrieblichen Lernens in der Interessensperspektive

Obwohl der Betrieb historisch gesehen schon immer ein Ort war, an dem sich berufliches Lernen vollzogen hat, ist die betriebliche Weiterbildung erst in der jüngeren Vergangenheit explizit Gegenstand der universitären berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung geworden (vgl. GONON/ STOLZ 2004; DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004).¹ Im Rahmen ihrer historischen Forschungen konstatiert BÜCHTER (2004), dass es betriebliche Weiterbildung schon lange vor der Rezeption durch die Erziehungswissenschaft gegeben hat und dass die Thematisierung der betrieblichen Bildung deutlich hinter ihrer realen Entwicklung zurückbleibt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik folgt als eine Disziplin, die historisch ihren Ausgangspunkt in der Lehrerausbildung hat, in ihrem Blick auf die betrieblichen Strukturen und Prozesse beruflichen Lernens in erster Linie einer *pädagogischen* Betrachtungslogik. Aus dieser Logik heraus fokussiert sie vor allem auf die mikrodidaktische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Der Betrieb als Ort des beruflichen Lernens ist jedoch im Wesentlichen durch die *ökonomische* Handlungslogik der Unternehmen bestimmt. Daraus ergibt sich für die Berufsbildungsforschung ein Spannungsfeld, in dem es darum geht, die markt- und profitorientierten Qualifizierungsinteressen des Betriebes mit den individuellen und subjektiven Lernbedürfnissen der Beschäftigten zu vermitteln.

Nimmt man eine Analyse der Beiträge in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Bereich der betrieblichen Bildung seit den 1980er Jahren vor, so zeigt sich, dass die Arbeiten, die sich auf den Lernort Betrieb beziehen, in den 1990er Jahren quantitativ deutlich abnehmen. Zudem ist inhaltlich gegenüber den 1980er Jahren eine Entkoppelung von gewerkschaftlichen Positionen in der Thematisierung der betrieblichen Weiterbildung zu verzeichnen. Während in den 1980er Jahren noch auf die Herausforderungen für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (vgl. BAYER 1980; FAULSTICH 1984) und die Konsequenzen für die betriebliche Mitbestimmung hingewiesen wurde (SATTEL 1985), spielt *dieser* Aspekt später im Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum noch eine Rolle. Diese Ent-

¹ Für den Bereich der Erstausbildung liegen dagegen schon seit längerem Erfahrungen aus umfangreichen Modellversuchsreihen zum betrieblichen Lernen vor (vgl. DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK 1996)

wicklung kann in ihrer Tendenz geradezu als eine Entpolitisierung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses bewertet werden. Zwar wird vereinzelt auch in jüngeren Beiträgen noch kritisch auf die divergierenden Interessen in der betrieblichen Weiterbildung verwiesen (vgl. PETERS 1990; HENDRICH 1996; GRÜNER 1998), insgesamt werden aber aus diesen Entwicklungen keine konkreten Handlungsoptionen für eine individuelle oder kollektive Interessenvertretung abgeleitet. Eine bildungspolitische Perspektive, in der die gesetzliche, tarifliche und betriebliche Regulierung thematisiert wird und auch die Interessen der jeweiligen Akteure hinterfragt werden, spielt in Veröffentlichungen zum betrieblichen Lernen insgesamt eine eher untergeordnete Rolle.

Die unterschiedlichen Interessenorientierungen, die in der betrieblichen Weiterbildung vorherrschen, arbeitet z.B. zusammenfassend LUKIE (1984) heraus. Interne Weiterbildung, so sein Fazit, diene in erster Linie der Aufrechterhaltung betrieblicher Kooperation und der Stabilisierung der Loyalitätsstrukturen. Dabei gehe es darum, „bei den Beschäftigten eine Arbeitsmotivation zu erzeugen und/oder zu bekräftigen und die betrieblichen Entscheidungen über Statusverteilung und Leistungsanforderungen zu legitimieren und [...] die hierarchische Struktur aufrechtzuerhalten“ (ebd., 428). Die durch die betriebliche Weiterbildung erzeugten Qualifikationen rechtfertigen und stabilisieren so die hierarchischen Strukturen und die innerbetriebliche Herrschaft in den Unternehmen. Daran anknüpfend unterstreicht auch FAULSTICH (1984) die Berechtigung skeptischer Positionen gegenüber den damaligen Rationalisierungsprozessen und leitet daraus Konsequenzen für die *gewerkschaftliche* Bildungsarbeit ab, die er ausdrücklich als Teil der betrieblichen Bildungsarbeit versteht. Dabei geht es ihm darum, Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten und diese im Hinblick auf ihre realistische Umsetzung zu bewerten.

Im Gegensatz zu der Diskussion in den 1980er Jahren, die deutlich durch Interessengegensätze zwischen den Unternehmen und den Beschäftigten bzw. ihren Verbandsvertretern geprägt war, lässt sich in den letzten Jahren unter dem Stichwort „Konvergenz“ (vgl. HARTEIS 2000; GONON/ STOLZ 2004) eine Diskussion verfolgen, die eine Annäherung von ökonomischen und pädagogischen Interessen unterstellt. Diese Annäherung, die allerdings empirisch nicht nachgewiesen ist, stellt aus berufspädagogischer Perspektive zwar einerseits ein wünschenswertes Ziel dar, andererseits ist sie jedoch auch kritisch zu bewerten. So haben die Unternehmen zwar erkannt, dass die Potenziale der Mitarbeiter verstärkt zu nutzen sind, dies führt jedoch in der Folge weder zu nachweislich erhöhten Bildungsaktivitäten in den Betrieben noch zu erweiterten Mit- oder gar Selbstbestimmungsrechten der Beschäftigten in Bezug auf ihre Qualifizierung. Die Einführung neuer Arbeitsformen, die durch Flexibilisierung, Intensivierung und Entgrenzung bei gleichzeitiger Reduzierung der institutionell und kollektivvertraglich geregelten Schutzfunktionen gekennzeichnet sind, geht stattdessen mit neuen Zumutungen für die Beschäftigten und nicht selten mit gesundheitlichen Belastungen einher. Dabei besteht nach jüngsten empirischen Befunden auch ein enger Zusammenhang zwischen psychischen Belastungen und mangelnden Handlungsspielräumen in der Arbeit (vgl. LENHARDT/ PRIESTER 2005).

Im Rahmen einer kritischen Rezeption des Konzeptes der Selbstorganisation in der betrieblichen Weiterbildung vertritt z.B. HENDRICH (1996) die These, dass, entgegen des erziehungswissenschaftlichen Trends, eine Konvergenz betrieblicher und individueller Interessen zu vermuten, stattdessen eine zunehmende *Divergenz* der betrieblichen Rationalisierungsmuster zu verzeichnen ist. Diese Einschätzung wird in einer empirischen Untersuchung bestätigt, in der das selbstorganisierte Lernen im Kontext moderner betrieblicher Arbeitsformen untersucht wurde: DIESLER und NITTEL (2001) stellen als Ergebnis ihrer Befragung fest, dass die vielbeschworene Interessenskongruenz zwischen Betrieben und Mitarbeitern nicht auszumachen ist und dass insbesondere das selbstorganisierte betriebliche Lernen von den Mitarbeitern „keineswegs unter dem Etikett Lernen, sondern entweder aus dem der Arbeit oder anderer Sinnhorizonte wahrgenommen“ wird (ebd., 81). Die Autoren ziehen daraus – nicht unmittelbar nachvollziehbar – den Schluss, dass im Sinne eines „berufspolitischen Selbstschutzes“ nur das organisierte Lernen in die Zuständigkeit von Pädagogen fallen sollte, um sie vor dem „Vorwurf der Allzuständigkeit und der Diskrepanz zwischen einem umfangreichen Mandat (Auftrag) und begrenzter Lizenz (Macht) [zu] schützen“ (ebd.).

Zu diesem Vorschlag ist kritisch anzumerken, dass eine derartige Beschränkung erziehungswissenschaftlicher Disziplinen auf organisierte Lernformen eine inhaltliche Verengung und damit einen deutlichen Rückschritt bedeuten würde. Angesichts der Tatsache, dass im Kontext prozessorientierter Formen der Arbeitsorganisation und der Diskussion um Lebenslanges Lernen auch informelles Lernen, Erfahrungslernen und das Lernen im Prozess der Arbeit zunehmend in das Blickfeld berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung gerückt sind, ist stattdessen eher die Möglichkeit zu prüfen, wie Lernen in der Arbeit so organisiert werden kann, dass die Interessen der Beschäftigten eine angemessene Berücksichtigung erfahren und sie betriebliche Qualifizierungsprozesse auch tatsächlich als eine Chance zu individueller Kompetenzentwicklung wahrnehmen. So könnte der Lernort Betrieb auch im Kontext des Lebenslangen Lernens eine Aufwertung erfahren.

3 Vermittlung von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung

In dem Maß, in dem das Lernen in der Arbeit im Zuge prozessorientierter Formen der Arbeitsorganisation an Bedeutung gewinnt (vgl. BAETGHE/ SCHIERSMANN 1998), rückt der Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung zunehmend auf den Lernort Betrieb. Es ergeben sich allerdings erhebliche Schwierigkeiten bei dem Versuch, die arbeitsplatznahen Formen der Berufsbildung, in denen die Trennung zwischen Arbeiten und Lernen nicht ganz eindeutig zu vollziehen ist, empirisch zu erheben. GRÜNWALD (1999) bezeichnet in diesem Zusammenhang als das wichtigste Ergebnis einer gemeinsamen Studie des BIBB, des Instituts der deutschen Wirtschaft und des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, „die Erkenntnis, dass sich arbeitsintegriertes Lernen derzeit statistisch nicht erfassen lässt, weil die Definitionsprobleme unüberwindbar sind“ (ebd., 146).

Auch wenn aufgrund methodischer Erhebungsprobleme ein quantitativ bedeutsamer Zusammenhang von individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Organisationsentwicklung empirisch kaum nachzuweisen ist, so kommt es doch im Rahmen betrieblicher Weiterbildung zu einer wechselseitigen Beeinflussung. Nach HARNEY (1998) findet z.B. im Zuge von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen gleichzeitig eine Reproduktion von Person und Organisation statt. Dabei zielt die Reproduktionsleistung der Organisation darauf, betriebliche Anpassungsleistungen zu erbringen, während die der Person demgegenüber eigene Autonomiebestrebungen verfolgt, die sie vor einer Vereinnahmung für betriebliche Zwecke schützen. Insofern wird in diesem Prozess immer auch eine Integrationsleistung von Organisation und Person erbracht. Dies gilt vor allem dann, wenn betriebliche Organisationsprozesse auch explizit mit individuellen Lernprozessen gekoppelt werden (vgl. GEIBLER/ ORTHEY 1997). Berufsbildung am Lernort Betrieb wird damit selbst zu einem integralen Bestandteil der betrieblichen Organisationsentwicklung (vgl. KÜHNLEIN 1997; NOVAK 2001). Einerseits tragen die Maßnahmen der betrieblichen Bildung so auch zur Personalentwicklung und Organisationsentwicklung bei, andererseits können aber auch betriebliche Reorganisationsmaßnahmen Auswirkungen auf die Qualifikation der Mitarbeiter haben, ohne dass sie explizit als Maßnahme einer internen Qualifizierung ausgewiesen sind.

In der „Interessenperspektive“ bleibt also festzustellen, dass die Unternehmen in modernen Arbeitsformen betriebliche Bildungsmaßnahmen zur Bewältigung des Strukturwandels einsetzen und sie damit der ökonomischen Handlungslogik unterwerfen. Für die Beschäftigten hat das zur Folge, dass die betriebliche Weiterbildungspolitik auch individuelle Formen des Lernens steuert und im Zuge der Verschränkung von Arbeiten und Lernen mit der zunehmenden „Subjektivierung der Arbeit“ (MOLDASCHL/ VOß 2002) ein erweiterter Zugriff auf persönliche Lebensbereiche erfolgt. Konfliktpotenzial liegt vor allem darin, dass die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf der einen Seite bis hin zur Selbstrationalisierung ihr gesamtes Potenzial und ihre Persönlichkeit in das Unternehmen einbringen sollen. Auf der anderen Seite werden aber zugleich die kollektiven Schutz- und Sicherungsmechanismen immer weiter reduziert. Die Ansprüche der Beschäftigten auf Anerkennung ihrer Leistung, z.B. über eine angemessene, tariflich abgesicherte Vergütung oder über Zertifikate, die ihre Mobilitätschance auf dem Arbeitsmarkt erhöhen, finden in flexiblen Formen der Arbeitsorganisation nur marginal Berücksichtigung.

Hier besteht auf unterschiedlichen Ebenen die Herausforderung an die Berufsbildung darin, zwischen ökonomischen Marktzwängen und individuellen Lernchancen zu vermitteln (vgl. RÖDER/ DÖRRE 2002): auf der Ebene der *Berufsbildungspolitik* durch die Schaffung von institutionellen Rahmenbedingungen und auf der Ebene der *betrieblichen Umsetzung* durch die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsformen. Dies gilt besonders in kleinen und mittleren Unternehmen, in denen die Beschäftigten aufgrund des Fehlens institutionalisierter Interessenvertretungen der ökonomischen Funktionslogik des Betriebes unmittelbarer ausgesetzt sind als in Großbetrieben. Auf der Ebene der *Berufsbildungsforschung* gilt es, die Prozesse und Strukturen zu erheben, sie zu analysieren und in die Theorieentwicklung einzubeziehen.

3.1 Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) als betrieblicher Lernort

Obwohl gegenüber Großunternehmen in KMU die betriebliche Weiterbildung hinsichtlich ihrer institutionellen Ausdifferenzierung eine eher untergeordnete Rolle spielt, können diese dennoch als dominante Lernorte in der beruflichen Bildung gelten. Im Vergleich zu Großunternehmen weisen KMU einige Besonderheiten auf, die in erster Linie durch ihre Unternehmensgröße bedingt sind. Es ist bekannt, dass die Größe von Unternehmen deutlichen Einfluss auf die betriebliche Weiterbildungsaktivität hat: die Bildungsaktivitäten von KMU sind gegenüber Großunternehmen eher gering (vgl. MARTIN/ BEHRENDTS 1999; REINEMANN 1999). In der Regel verbleibt betriebliche Weiterbildung gerade in KMU auf dem minimalen Niveau der punktuellen, kurzfristigen und unsystematischen Anpassungsqualifizierung. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Qualifikationsbedarfsermittlung dort größtenteils als unmittelbare Reaktion auf das Offenbarwerden von Qualifikationsdefiziten erfolgt, wobei Untersuchungen ergeben haben, dass die Betriebe versuchen „solche Fragen mit internen und geringstmöglichen organisatorischen und finanziellen Mitteln und womöglich ohne besonderen Sachverstand zu lösen“ (HUSEMANN 1999, 123). Demgegenüber ergaben die Ergebnisse einer Studie zur betrieblichen Weiterbildung in Schweizer KMU, dass diese durchaus weiterbildungsaktiv sind und dass sie – wider Erwarten – auch über differenzierte Bildungsstrategien verfügen (GONON u.a. 2004). Inwiefern dieser Befund länderspezifischen Besonderheiten geschuldet ist, wäre zu prüfen.

Es sind vor allem *qualitative* Merkmale von KMU, die bei der Gestaltung betrieblicher Qualifizierungskonzepte eine Rolle spielen und die sich als fördernde bzw. als hemmende Faktoren auf Prozesse der Weiterbildung in den Unternehmen auswirken:

Gegenüber Großunternehmen zeichnet sich die Unternehmensstruktur in KMU in der Regel durch kurze, direkte Entscheidungswege und einen eher geringen Formalisierungsgrad aus, wodurch sie prinzipiell flexibler und wandlungsfähiger sind. Innovationen können schnell umgesetzt werden und durch den intensiven persönlichen Kontakt zwischen den Beschäftigten wird ein vergleichsweise positives Arbeitsklima konstatiert (vgl. GRÜNER 2000). Die Häufigkeit und Intensität der Kontakte zwischen allen Personen führt zu sozialen Bindungen, die lernförderliche Auswirkungen haben können. Die oftmals informellen Kommunikationswege tragen dazu bei, dass Informationen im direkten Dialog schnell weitergegeben und verarbeitet werden (vgl. JUTZI/ DELBROUCK 2000).

Durch die geringe Zahl der Hierarchieebenen sind allerdings die Aufstiegs- und Karriereoptionen in KMU grundsätzlich begrenzt, was sich hemmend auf die Weiterbildungsbereitschaft der Beschäftigten auswirken kann. Auch die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen werden dadurch beschränkt, denn es liegt nicht in ihrem Interesse, Mitarbeiter über den konkreten Bedarf hinaus für Aufstiegspositionen zu qualifizieren, die im Unternehmen dann nicht zu besetzen sind. Sie müssen befürchten „mit Weiterbildungsdienstleistungen Fluktuationbewegungen der dann qualifizierten Mitarbeiter auszulösen“ (SEVERING 1993, 171).

Aus der Unternehmenssicht erscheint es demnach funktional, eher wenig in die Weiterbildung der Mitarbeiter zu investieren. Für eine hohe Weiterbildungsbeteiligung in KMU spricht

dagegen der Aspekt, dass die externe Beschaffung von qualifiziertem Personal hohe Kosten verursacht und außerdem das Risiko von Fehlbesetzungen erhöht. Betriebliche Weiterbildung kann sich insofern auch in KMU als eine sinnvolle Alternative zur externen Personalbeschaffung erweisen. Die kostenintensive Neueinstellung von Fachkräften kann so vermieden werden, wenn berufliche Kompetenzen durch kontinuierliche – im Idealfall arbeitsplatzbezogene – Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt werden. Eine Befragung von Personalverantwortlichen, Betriebsräten und Beschäftigten hat ergeben, dass KMU zwar aus der Sicht der Führungskräfte Maßnahmen zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten am Arbeitsplatz durchführen, es stellte sich allerdings heraus, dass diese in der Wahrnehmung der Beschäftigten nicht immer als Lernprozesse bewertet wurden (vgl. ILLER 1999). Die Autoren der Studie erklären dies mit dem Zusammenhang der Wahrnehmung und der gängigen Weiterbildungspraxis des Unternehmens, in dem einige Maßnahmen explizit als „Schulung“ oder „Weiterbildung“ deklariert werden, während gerade die (An-)Lernprozesse in der Produktion nicht als Lernformen deklariert werden. Diese Ergebnisse legen nahe, dass es Sinn macht, auch sogenannte „kleine Lernformen“ (vgl. ELSHOLZ/ PROß 2005) als solche zu definieren und gegenüber den Beschäftigten Transparenz bezogen auf alle Qualifizierungsaktivitäten zu schaffen. Dabei ist davon auszugehen, dass *informierte* Mitarbeiter aufgeschlossener gegenüber betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten sind. Je mehr Arbeiten auch als ein Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung und damit als Lernen *wahrgenommen* wird, desto größer dürfte auch die Bereitschaft zur Mitgestaltung an Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung sein.

Unter dem Aspekt von Mitgestaltung und Mitbestimmung ist auch relevant, dass KMU häufig inhabergeführt sind und damit die Einheit von Eigentum und Leitung als ein konstitutives Element gelten kann. Diese Bündelung betrieblicher Funktionen führt dazu, dass nur eine Person, der Inhaber oder Geschäftsführer, unmittelbaren Zugriff auf alle Funktionsbereiche hat und die wichtigsten personellen, strategischen und organisatorischen Entscheidungen von ihm ausgehen (vgl. DELBROUK 2000). Da somit sein Kompetenz- und Persönlichkeitsprofil die Unternehmenskultur maßgeblich prägt, können auch die persönlichen Stärken und Schwächen des Unternehmers berufsbildungsrelevante Konsequenzen haben und als lernfördernde bzw. lernbehindernde Faktoren in KMU wirksam werden (vgl. DIETRICH 2000). In der o.g. Untersuchung äußerten dementsprechend Betriebsräte die Ansicht, die Weiterbildungsaktivitäten der Beschäftigten würden in hohem Maß durch die fehlende Förderung und die mangelnde Anerkennung seitens der Geschäftsleitung beeinflusst (ILLER 1999). Eine besondere Rolle kommt in Fragen der betrieblichen Bildung der Interessenvertretung zu, denn in Unternehmen mit Interessenvertretung finden in der Regel deutlich mehr Weiterbildungsveranstaltungen statt (vgl. REINEMANN 1999). KMU haben aber häufig keinen Betriebsrat, von dem im Rahmen seiner Mitbestimmungsrechte positive Effekte auf die betriebliche Bildung zu erwarten wären. Insofern „fehlt in KMU häufig ein wesentlicher Promoter für betriebliche Weiterbildung“ (ebd., 55).

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Einflussnahme der Beschäftigten auf das Weiterbildungsgeschehen in KMU begrenzt ist. Unter den o.a. Rahmenbedingungen

ist es für Beschäftigte in KMU erheblicher schwieriger, ihre Interessen in Bezug auf ihre individuellen Lernbedürfnisse zu artikulieren. Ihre Beteiligung erfolgt im Wesentlichen über die Entscheidung zur Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen.

Aus berufspädagogischer Perspektive bilden KMU ein interessantes Gestaltungs- und Forschungsfeld, weil sich aufgrund ihrer hier beschriebenen besonderen Situation dort ökonomische und pädagogische Handlungslogiken auf eine spezifische Weise miteinander verknüpfen lassen. Das Wechselverhältnis zwischen individueller Kompetenzentwicklung und betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung wird hier unmittelbarer wirksam als in Großunternehmen. Durch Formen arbeitsprozessorientierten Lernens können dort auch ohne die Existenz von Personal- und Bildungsabteilungen Lernprozesse effektiv gestaltet werden.

Dies kann am Beispiel der arbeitsprozessbezogenen Weiterbildung im IT-Sektor verdeutlicht werden. Der IT-Sektor bietet sich als Beispiel an, weil die Erwerbstätigkeit in diesem Bereich zum einen als „Prototyp“ für moderne Arbeit gelten kann und weil das neue IT-Weiterbildungssystem derzeit als „Best-practice“ für die Organisation moderner Weiterbildungsstrukturen steht.

3.2 IT-Weiterbildung und arbeitsprozessorientiertes Lernen in KMU

Im Mai 2002 hat die Bundesregierung die „Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung)“ erlassen, die in ein komplexes System zur Weiterbildung in der IT-Branche eingebettet ist.

Bei den bildungspolitischen Regulierungen, die mit dem IT-Weiterbildungssystem getroffen wurden, ist der Versuch unternommen worden, eine Balance zwischen Institutionalisierung einerseits und größtmöglicher Offenheit und Flexibilität andererseits herzustellen. Hier wurde die beruflich-betriebliche Weiterbildung zwischen Markt und Staat und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen politischen Interessenlagen reguliert. Mit der Empfehlung eines didaktisch-methodischen Konzeptes zum arbeitsprozessorientierten Lernen (APO-IT) wurde zudem versucht, informelle Lernprozesse und Erfahrungslernen mit formalen Lernprozessen so zu verbinden, dass die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden befördert und die berufliche Handlungsfähigkeit der Arbeitnehmer gesteigert wird.

Als ein Beispiel für eine konkrete Qualifizierung kann die arbeitsprozessorientierte Weiterbildung von IT-Spezialisten in KMU in Hamburg gelten, in der die individuellen Lernvoraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmer und die betrieblichen Qualifizierungsanforderungen beim Lernen in der Arbeit zusammengeführt werden.² Die Kompetenzentwicklung findet dort im Rahmen eines ausgearbeiteten Qualifizierungskonzeptes (vgl. DEHNBOSTEL/ HARDER/ MEYER 2004) an unterschiedlichen Lernorten statt, wobei der dominante Lernort der betriebliche Arbeitsplatz ist. An seinem betrieblichen Arbeitsplatz lernt der Weiterbildungs-

² Das Projekt „Arbeitsprozessbezogene Weiterbildung für IT-Spezialisten in vernetzten KMU“ (www.itaqu.de) wird gefördert durch die „Behörde für Wirtschaft und Arbeit“ des Hamburger Senats sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). Es hat eine Laufzeit von Juni 2003 bis Mai 2006 und wird durch die Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg wissenschaftlich begleitet.

teilnehmer auf der Basis eines individuellen Bildungsplanes weitgehend selbstorganisiert. Er bearbeitet und dokumentiert fortlaufend einzelne Lern- und Arbeitsaufgaben oder auch umfassendere Projektaufgaben und wird dabei von einem betrieblichen Fachberater und in regelmäßigen Abständen von einem Lernprozessbegleiter unterstützt. Es können bei Bedarf Seminare und Workshops besucht werden, wobei dieses Angebot nicht unbedingt von jedem Teilnehmer wahrgenommen werden muss. Die Teilnahme hängt jeweils von den individuellen Bildungsvoraussetzungen und den betrieblichen Qualifizierungsmöglichkeiten ab. Eine zentrale Funktion nimmt in dieser Qualifizierungsmaßnahme ein Bildungsträger ein, der als „Lernagentur“ fungiert, wobei dieser Begriff für eine strategische Neuausrichtung der Institution steht (vgl. DEHNBOSTEL/ HARDER 2004). Intendiert ist damit ein Wandel vom traditionell seminaristisch- und angebotsorientierten Bildungsträger zu einer Dienstleistungsorientierung mit engem Bezug zu den Betrieben der Region. Gerade für KMU hat sich die Rolle von Bildungsträgern in der Beratung und Begleitung sowie in der Steuerung regionaler Netzwerke als elementar nützlich erwiesen.

Dieses Beispiel legt nahe, dass es in KMU nicht nur möglich ist, die betrieblichen Qualifizierungsinteressen und die individuellen Lernbedürfnisse von Beschäftigten zu vermitteln, sondern die unterschiedlichen Interessen darüber hinaus auch in lernorganisatorische Konzepte zu überführen. Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer werden so in die Lage versetzt, technische und organisationsbezogene betriebliche Veränderungsprozesse nicht nur zu bewältigen, sondern sie auch mitzugestalten. Damit tragen die Qualifizierungsmaßnahmen, die vor allem an betrieblichen Lernorten stattfinden, zur betrieblichen Organisationsentwicklung bei und sichern auch die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen.

4 Ausblick

Die Berufsbildungsforschung steht inhaltlich vor der Herausforderung, die gesellschaftlichen und die betrieblichen Anforderungen an Berufsbildung mit den individuellen Bildungsansprüchen der Lernenden zu vermitteln. Sie ist also zum einen gefordert, Konzepte des arbeitsorientierten Lernens weiter zu entwickeln und sie methodisch-didaktisch zu handhabbaren Lernformen aufzubereiten. Sie müsste aber zum anderen im Sinne einer „angewandten (politiknahen) Forschung“ (vgl. BAETHGE u. a. 2003, 52) auch verstärkt bildungspolitischen Einfluss nehmen und sich an der Analyse, Kritik und auch der Gestaltung der gesellschaftlichen und betrieblichen Rahmenbedingungen beruflichen Lernens beteiligen. Wissenschaftler könnten durch wissenschaftliche Begleitung und durch Politikberatung zur konkreten Gestaltung und Verbesserung von Berufsbildungspraxis beitragen. Dies gilt aktuell z.B. im Hinblick auf Fragen der Leistungsmessung und Zertifizierung beruflichen und betrieblichen Lernens einschließlich des informellen Lernens und des Erfahrungslernens. Eine subjektorientierte Betriebspädagogik könnte darüber hinaus Zumutungen in der Arbeitswelt aufdecken und die Arbeitnehmer dabei unterstützen, eigene Lernansprüche zu reflektieren und zu formulieren. Die Unternehmen hätten davon den Vorteil, durch die direkte Beteiligung der Beschäftigten individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung tatsächlich verknüpfen zu können.

Der Staat befördert mit seiner ordnungspolitischen Zurückhaltung eine Privatisierung beruflicher Qualifizierungsprozesse. Je weniger Gestaltung auf der politischen Ebene seitens des Bundes und der Länder stattfindet, desto mehr wird der Betrieb zum Raum sozialer und politischer Aushandlungsprozesse. In diesem Zusammenhang bleibt abzuwarten, ob sich angesichts des gesellschaftlichen Trends von Entgrenzung und Subjektivierung der Arbeit neue Formen der Interessenorganisation herausbilden werden. Für den IT-Sektor ist bereits untersucht worden, dass mit dem veränderten Regulationsmodus der Arbeit auch die „Basisstandards traditioneller Formen des Interessenausgleichs“ (BOES/ BAUKROWITZ 2002, 82) erodieren und die Bedingungen für das Interessenhandeln der Beschäftigten sich verändern. Diese Entwicklung stellt neue Herausforderung an die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung könnte auch mit Blick auf *diese* Problematik eine Öffnung und Perspektivenerweiterung vornehmen und den Betrieb als Lernort unter Berücksichtigung der jeweiligen Interessenlagen verstärkt thematisieren.

Literatur

BAETHGE, M. (1992): Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 6/1992, 313-321.

BAETHGE, M. u.a. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 76, Düsseldorf.

BAETHGE, M./SCHIERSMANN, C. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung. Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 98. Münster/New York, 15-87.

BAYER, M. (1980): Formen innerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung. Ihre Auswirkungen und Konsequenzen für die Betroffenen sowie ihr Verhältnis zur öffentlichen Weiterbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 76, 7, 500-513.

BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) (Hrsg.) (1990): Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn.

BOES, A./ BAUKROWITZ, A. (2002): Arbeitsbeziehungen in der IT-Industrie. Erosion oder Innovation der Mitbestimmung. Berlin.

BÜCHTER, K. (2004): Betriebliche Qualifizierungspolitik, Arbeitsorganisation und interne Arbeitsmärkte – Auslöser für unternehmerische Weiterbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: GONON, P./ STOLZ, S., a.a.O., 133-149.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (2004): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Sonderdruck, Beiheft 18 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

DEHNBOSTEL, P./HARDER, D. (2004): Vom Bildungsträger zur Lernagentur – beispielhaft dargestellt für Dienstleistungen in der IT-Branche. In: MEYER, R. et al. (eds.): Kompe-

tenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten – Schwerpunkt IT-Weiterbildung. Münster/New York.

DEHNBOSTEL, P./ HARDER, D./ MEYER, R. (2004): Das Projekt ITAQU – Arbeitsbezogene Qualifizierung im IT-Weiterbildungssystem durch Vernetzung von Klein- und Mittelbetrieben“. In: MEYER, R. u.a. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Schwerpunkt: IT-Weiterbildung. Münster/New York 2004, 155-166.

DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (1996): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld.

DELBROUCK, I. (2000): Besonderheiten von KMU. In: JUTZI, K. u.a. (Hrsg.): Lernen kleine Unternehmen anders? Berlin, 17-19.

DIESLER, P./ NITTEL, D. (2001): Spuren des selbstorganisierten Lernens im Kontext betrieblicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 97, 1, 56-83.

DIETRICH, A. (2000): Der Kleinbetrieb als lernende Organisation – Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien. Markt Schwaben.

DOBISCHAT, R./ NEUMANN, G. (1987): Betriebliche Weiterbildung und staatliche Qualifizierungsoffensive – Qualifizierungsstrategien zwischen privatwirtschaftlicher Modernisierung und staatlichem Krisenmanagement. In: WSI-Mitteilungen 10/1987, 599-607.

ELSHOLZ, U./ PROß, G. (2005): Annäherungen an ‚Kleine Lernformen‘. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg.

FAULSTICH, P. (1984): Informationstechnik in den Büros als Gegenstand der Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 80, 1, 28-35.

FAULSTICH, P. (2000): Lernzeiten. Hamburg.

GONON, P. u.a. (2004): Berufsbildung. Weiterbildung und KMU in der Schweiz. In: GONON, P./STOLZ, S., a.a.O., 35-50.

GONON, P./ STOLZ, S. (2004): Betriebliche Weiterbildung – Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. Bern.

GRÜNER H. (2000): Bildungsmanagement. Herne/Berlin.

GRÜNER, H. (1998): Die Bedeutung betrieblicher Bildung in Unternehmenskonzepten und die Implikation zur Betriebspädagogik als Feld wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Bildungswesen. Bd. 94, 2, 215-226.

GRÜNEWALD, U. (1999): Arbeitsintegriertes Lernen – das Ende der betrieblichen Weiterbildung? In: HENDRICH, W./BÜCHTER, K., a.a.O., 139-150.

HARNEY, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung, Stuttgart.

HARTEIS, C. (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: HARTEIS, C. u.a. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, 209-218.

HEIDEMANN, W. (1997): Berufsbildung in Europa. Düsseldorf.

HEIMANN, K. (1992): Gewerkschaftliche Reformpolitik in einer Qualifikationsgesellschaft – Kritische Zwischenbilanz und Perspektiven im Feld der beruflichen Weiterbildung, in: WSI Mitteilungen 6/1992, S. 321-329.

HENDRICH, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitspolitik – ein unzeitgemäßer Ansatz? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K., a.a.O., 11-31.

HENDRICH, W./ BÜCHTER, K. (1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung, München, Mering.

HENDRICH, W. (1996): Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des Betrieblichen Alltags. Ein Exempel für die Ökonomie des Sehens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 92, 5, 451-466.

HUSEMANN, R. (1999): Qualifikationsbedarfsermittlung als Aushandlungsprozess. In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K., a.a.O., 116-138.

ILLER, C. (1999): Gestaltung der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben im Interesse der Beschäftigten? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K., a.a.O., 230-249.

JUTZI, K./ DELBROUCK, I. (2000): Theoretisches Konzept zum organisationalen Lernen von KMU. In: JUTZI, K. u.a. (Hrsg.): Lernen kleine Unternehmen anders? Berlin, 131-151.

KOCH, J./ KRAAK, R./ HEIDEMANN, W. (2002): Mitbestimmung bei betrieblicher Weiterbildung, Edition der Hans-Böckler-Stiftung Bd. 3, Düsseldorf.

KRUSE, W./ TECH, D./ ULLENBOOM, D. (2003): Betriebliche Kompetenzentwicklung. 10 Fallstudien zu betrieblichen Vereinbarungen, Edition der Hans-Böckler-Stiftung Bd. 81, Düsseldorf.

KÜHNLEIN, G. (1997): „Verbetrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend? Anmerkungen zum Bedeutungswandel von beruflicher Weiterbildung und Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Arbeit, Jg.6, Heft 3, 267-281.

LENHARDT, U./ PRIESTER, K. (2005): Flexibilisierung – Intensivierung – Entgrenzung: Wandel der Arbeitsbedingungen und Gesundheit. In: WSI-Mitteilungen 09/2005, 491-497.

LUKIE, M. (1984): Betriebliche Weiterbildung als Instanz sozialer Integration. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 80, 5, 423-430.

MAHNKOPF, B. (1990): Betriebliche Weiterbildung – Zwischen Effizienzorientierung und Gleichheitspostulat. In: Soziale Welt 1/1990, 70-96.

MARTIN, A./ BEHRENDT, T. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Lichte theoretischer und empirischer Forschung. In: MARTIN, A. u.a. (Hrsg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? München, Mering, 59ff.

MOLDASCHL, M./ VOß, G.(2002): Subjektivierung von Arbeit, Band 2, München.

MÜLLER-JENTSCH, W. (1999): Berufsbildung – eine Arena der industriellen Beziehungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft, 233-248.

NOVAK, H. (2001²): Zur Re-Formulierung und Erweiterung der Aufgaben in der betrieblichen Berufsbildung im lernenden Unternehmen. In: DEHNBOSTEL, P./ ERBE, H./ NOVAK, H.: Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. 95-110.

PETERS, S. u.a. (1990): Qualifizieren – Beteiligen – Gestalten: Interessenperspektiven der Beschäftigten in einer betrieblichen Lernstatt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 86, 4, 345-354.

REINEMANN, H. (2002): Betriebliche Weiterbildung in mittelständischen Unternehmen, Trierer Schriften zur Mittelstandsökonomie. Münster.

RÖDER, W.J./ DÖRRE, K. (2002): Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster.

SATTEL, U. (1985): Rationalisierung. Zur begrifflichen Klärung einer zentralen Einflußgröße berufspädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 81, 522-536.

SEVERING, E. (1993): Bildungsmarketing in KMU. In: PAULSEN, B./ WORSCHECH, F. (Hrsg.): Arbeitsorientierte Weiterbildung in KMU. Brüssel, 167-186.

SEYD, W. (1994): Betriebliche Weiterbildung im Lichte neuerer Befunde und Konzepte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Bd. 3, 238-252.

ZIMMER, G. (1996): Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 25,3, 35-40.

Die Entdeckung der Praxis

1 Einleitung

„Karriere mit Lehre“ – das ist ein Slogan, der unter anderem vom österreichischen Ministerium für Wirtschaft und Arbeit verwendet wird. „Die Lehre“, das heißt in einem dualen Ausbildungssystem einen von ca. 270 industriell-, gewerblich- und dienstleistungsorientierten Berufen zu erlernen (siehe www.lehrling.at). Die Lehrzeit beträgt zwischen zwei und vier Jahren. Üblicherweise beginnt die Ausbildung nach Abschluss der neun Pflichtschuljahre mit ca. 15 Jahren. Innerhalb der Lehrzeit besteht ein gesetzlich geregeltes Lehrverhältnis zwischen einem ausbildenden Betrieb und dem Lehrling. Es gilt Berufsschulpflicht, entweder ca. 2 Tage pro Woche oder in Form von lehrgangsmäßigen Blockveranstaltungen. Die Berufsschule umfasst neben fachspezifischen auch allgemein bildende Fächer.

Nun stellt sich die Frage, wie ein solches duales System beurteilt und gestaltet werden soll? Wozu diese Zweiteilung in betriebliches und schulisches Lernen? Und, inwiefern soll und kann dem Ruf nach praxisrelevanter Ausbildung auch außerhalb der Lehre gefolgt werden? Wer fordert überhaupt diese Praxisrelevanz ein? Die Praxis oder die Theorie?

Im Folgenden soll das Konzept der Dualen Ausbildung nicht aus inhaltlich-didaktischer Sicht, sondern fokussiert auf die Verknüpfung zweier verschiedener Welten, der der schulischen Bildung und der der praktischen, betrieblichen Bildung, betrachtet werden. Zentral sind zwei Gedanken: erstens, wie mit Dualismen umgegangen werden kann, und zweitens, welche Funktion duale Elemente für einander entwickeln können. Reißerische Statements sind von so einem Text nicht zu erwarten, vielmehr können bestimmte Motive der Abgrenzung zu einem Bild zusammengefügt werden, um neue Perspektiven gewinnen zu können.

1.1 Methode

Ein Dualismus wie der des Dualen Ausbildungssystems lädt zum Partei ergreifen ein. Besonders wenn es sich um einen Dualismus handelt, der im politischen Gestaltungsfeld angesiedelt ist. Für eine sozialwissenschaftliche Untersuchung ist es fruchtbar, sich dieser dualen Sichtweise zu entledigen, und vielmehr die Grenzziehung, den Dualismus selbst zum Untersuchungsobjekt zu machen. Im systemischen Denken wäre dies die Beobachtung 2. Ordnung, allerdings gibt es auch in anderen Zweigen der Philosophie unterschiedlichste Zugänge, um Dualismen fruchtbar zu machen, statt sie als Gegenpole gegeneinander auszuspielen. Bei Emanuel LEVINAs (1995) wird das Andere zum einzigen Bezugspunkt, Poststrukturalisten finden im re-entry einer Unterscheidung ein scheinbar paradoxes Phänomen. Vorerst kann festgehalten werden, dass die Trennungen, wie beispielsweise Theorie - Praxis oder Individuum - Kollektiv als konstruierte, und somit letztendlich sprachliche Trennungen anzusehen

sind. Sprachlich deshalb, weil die Unterscheidung nur durch ihre Benennung besteht und nicht in der Sache an sich angelegt ist. Dass Unterscheidungen denknotwendig, also für die Aufrechterhaltung des eigenen Systems notwendig sind, soll hier nicht näher diskutiert werden.

Eine offensichtliche aber folgenreiche Eigenschaft getrennten Denkens ist, dass immer nur eine Seite der Unterscheidung „gesehen“ werden kann. Selbst das Wissen um den dualistischen Charakter ermöglicht einem reflektierten Betrachter nicht, beide Seiten gleichzeitig zu sehen, er kann die Perspektiven wechseln, aber nie beides sehen.



Abbildung 1 – "Ehefrau und Schwiegermutter", W.E.Hill,1915

Dieses bildliche Beispiel führt eine Eigenschaft von Dualismen vor Augen. Ohne die Trennung ist nichts zu erkennen, mit der Trennung sieht man immer eine Seite, und nur eine Seite klar – entweder eine Frau mit Hut, oder das Profil einer älteren Frau mit Kopftuch. Wenn nun im Folgenden über Schule und Betrieb geschrieben wird, dann kann das auch immer nur hintereinander, analog, erfolgen. Das Abgetrennte muss zwar mitgedacht, kann aber nur in Form von Verweisen auf das andere angezeigt werden. Dieser Verweis auf das Andere kann, je nach Denkschule, auch als Verweis auf das Ganze oder gar auf das Totale verstanden werden. Systemisch könnte dieser Verweis auf Kontingenz, also auf alle anderen, momentan nicht gewählten Möglichkeiten gelesen werden. Diese Denkmodelle für den Verweis aus dem Getrennten heraus behandeln, je nach Schule, die Sinnfrage, die Frage der Veränderung oder die Frage nach dem richtigen Leben. Der ausgeschlossene Teil einer dualen Unterscheidung bzw. der Verweis auf diese Unterscheidung hat, wie ich in den vorhergehenden Zeilen andeuten wollte, in der Philosophie und somit auch in der Erkenntnistheorie eine wichtige Rolle.

Somit soll das Thema Duale Ausbildung an Hand seiner internen Dualismen und der Bezüge auf das jeweils Ausgeschlossene hin untersucht werden.

2 Duale Ausbildung als Heterotopie

Michel FOUCAULT bietet mit seinen „anderen Räumen“ eine Denklandschaft, die das Verhältnis von Unterscheidung und Getrenntem, zwischen Welt und Gegenwelt räumlich formuliert. Als Beispiele für Heterotopien zählt FOUCAULT in „Andere Räume“ unter anderem Gefängnisse, Psychiatrische Krankenhäuser (beides Abweichungsheterotopien), Wehrpflicht, Internate, Hochzeitsreise (alle drei sind Krisenheterotopien) auf. Der jesuitische Sonnenstaat als Kompensationsheterotopie und Hollywood Filme als Illusionsheterotopie. Kurz, und das sollen diese Beispiele zeigen, FOUCAULTs Zugang ermöglicht die Betrachtung von Grenzziehungen (gesund/krank, gut/böse, richtig/falsch) an Hand jener Räume, auf die sich die Grenzziehungen beziehen, indem diese die Grenzziehungen verkehren und verschieben. Um über die Grenze psychischer Gesund- oder Krankheit sprechen zu können widmet sich FOUCAULT den Krankenanstalten, Asylen und Heimen, in denen Abweichung und deren Kompensation verwaltet werden.

2.1 FOUCAULTs Heterotopie

Im Folgenden sollen die Grundsätze von Heterotopien FOUCAULTs (1999) folgend kurz aufgezeichnet werden:

- Jede Kultur hat Heterotopien entwickelt – diese sind allerdings unterschiedlich ausgeformt.
- Die Funktion von Heterotopien kann sich mit der Zeit ändern und bei Vielseitigkeit einer Gesellschaft somit auch verschiedene Funktionen haben.
- Eine Heterotopie legt an einem Ort mehrere, scheinbar unvereinbare Orte zusammen.
- Heterotopien sind häufig an Zeitabschnitte von Menschen gekoppelt.
- Heterotopien haben Öffnungs- und Schließmechanismen. Der Zu- und Abgang ist nicht ohne weiteres möglich.
- Die Funktion einer Heterotopie liegt zwischen den Polen Illusions- und Kompensationsheterotopie.

2.2 Schule und Betrieb als Heterotopien

Nach dem bisher Geschriebenen wird klar, dass auch Schulen und Betriebe im Kontext der Dualen Ausbildung als Heterotopien gesehen werden können. Beide sind an Zeitabschnitte gekoppelt, besitzen Öffnungs- und Schließmechanismen und verbinden aus Sicht der Realwelt Unvereinbares (z. B. allgemeine Schulpflicht).

Schule im berufsbildenden Kontext kann folglich auch als Gegenraum zum Arbeitsplatz gesehen werden – und umgekehrt.

Welcher Raum als Welt und welcher als Gegenwelt angesehen wird, ist eine Frage der Perspektive. Spätestens seit dem Deutschen Idealismus, der unser Bildungssystem immer noch

prägt, gibt es im gesellschaftlich wichtigen Bereich der formalen Bildung eine Vorrangstellung der geistigen, theoretischen Bildung gegenüber der körperlich-praktischen. Somit sei für unser Ausbildungssystem das betriebliche Lernen die Heterotopie, das schulische die Normalwelt.

Wie wird die Arbeitswelt als Heterotopie zur Schule gesehen? Was sagt uns betriebliches Lernen und der immer wiederkehrende Trend zum betrieblichen Lernen über unser Verständnis von Bildung, über unsere Gesellschaft?

Die Arbeitswelt hat in der Zeitfolge und abhängig von der Geisteswelt unterschiedliche Bedeutungsänderungen durchgemacht. Teilweise hatte und hat sie mehrere, auch gegenläufige Bedeutungen gleichzeitig. Im Folgenden seien einige Motive ausgeführt, die zum freien, spielerischen Interpretieren einladen sollen. Wofür steht Arbeit, oder bestimmte Formen der Arbeit aus Sicht der Schüler, der Lehrer, der Studenten, der Professoren, der Volkshilfner, der Bildungspolitikern und nicht zu vergessen, der „Bildungsbürger“? Und, was sagen uns diese zugewiesenen Bilder der Arbeit über schulische Ausbildung?

Arbeitswelt als rohe Welt

Mit der Aufklärung, in Österreich mit dem aufgeklärten Absolutismus, bekommt schulische Bildung von den gebildeten, bürgerlichen und adligen Eliten eine befreiende Funktion zugeschrieben. Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Befreit sollen auch Bauern, Handwerker und Lohnarbeiter werden. Das Instrument ist die allgemeine Schulpflicht. Diese Befreiung heißt aber Subjektivierung. Denken wir an FOUCAULTs berühmtes Werk „Überwachen und Strafen“ oder an Abraham DE SWAANs „Der sorgende Staat“. Als zentral anzusehen sind einerseits die Loslösung des Einzelnen aus dem Familienverband und andererseits die Disziplinierung, deren Ziel die Selbstdisziplinierung ist. Das Ergebnis dieses Prozesses ist dann, um einem weiteren Figurationstheoretiker zu folgen, die Zivilisation. Die Verhöflichung, wie sie Norbert ELIAS (1989) beschreibt. Zuerst ist die Schule eine Kompensationsheterotopie, mit wachsender Verbreitung der Bildungswerte wird die Arbeit, vor allem die landwirtschaftliche Arbeit eine Heterotopie für die disziplinierten Bürger als Ort des Animalisch-Wilden. Dies gipfelt in den Bemerkungen Adornos über die Rohheit der Landbevölkerung und dem Schluss genau hier bildend eingreifen zu müssen, um die Barbarei und den Rückfall in diese auszuschließen.

Arbeitswelt als emotionale Welt

Die moralische Minderschätzung der körperlichen Arbeit und die Höherschätzung geistiger Bildung, die zumindest implizit heute noch gilt, ist stark mit feudalen Gesellschaftsstrukturen des Mittelalters und noch mehr, wie zuvor angemerkt mit dem Absolutismus verbunden. Besonders in der letzteren Epoche wird körperliche Arbeit, genau genommen Landwirtschaft zu einer Projektionsfläche diverser kollektiver Sehnsüchte und Ängste des Adels und des aufkommenden Bürgertums. Exemplarisch dafür ist der „Bauernhof“ im Park des Schlosses zu Versailles. Diese Arbeitswelt wird zu einem Schauplatz für sexuelle Phantasien des französi-

schen Adels – der Park an sich ist schon eine Heterotopie, dieser Bauernhof in Versailles ein Paradebeispiel. Hier wird die wirkliche Welt des Sonnenkönigs verkehrt. Arbeit als Heterotopie voll von Körperlichkeit, in diesem Fall Sexualität, für eine disponible Klasse die in einem engen Korsett aus (Schein-)Moral und Hofetikette lebt. Ein moralisch abgewerteter Ort, der gleichzeitig gerade deswegen zur reizvollen Gegenwelt wird. Diese Ebene existiert zweifelsohne heute noch (man denke an die TV Werbung eines bekannten Herstellers koffeinhaltiger Soft-Drinks für sein Diet Produkt in dem ein Bauarbeiter genau diese Projektion präsentiert), und hat auch in der bildungspolitischen Debatte hohe Relevanz. Ich möchte hierzu auf eine Arbeit von Paul WILLIS mit dem Titel „Learning to Labour“ (1982) verweisen. Dieser Text zeigt in Form einer partizipativen Untersuchung sehr genau die Besetzung der Arbeitswelt als Ort der Körperlichkeit, Maskulinität und Härte. Die schulische Ausbildung steht hier für Rationalität, Konformität, Disziplin, Lustfeindlichkeit und der Betrieb wird zur Projektionsfläche der im schulischen abgetrennten Gefühlsebene.

Arbeitswelt als Ort des vergessenen Wissens

Die Werkbank als Ausbildungsort ist auch auf einer anderen Ebene eine Heterotopie zur Welt der schulischen Bildung. Auf der Ebene der Fähigkeiten. So findet sich beispielsweise im frühen 20. Jahrhundert die Bauhausbewegung (siehe www.bauhaus-dessau.de). Eine Hochschule für Kunsthandwerk und Architektur, die sich schon auf den ersten Blick sichtbar an mittelalterlichen Formen der gemeinschaftlichen Ausbildung orientiert. Lehrling, Geselle, Meister lernen und lehren vor allem in Werkstätten. Arbeitspraxis wird zum zentralen pädagogischen Motiv. Auch der theoretische Unterricht ist an sensorische und motorische Erfahrungen gekoppelt. Die Bauhausbewegung ist ein Paradebeispiel einer Heterotopie im Bildungswesen. Eine Heterotopie, die tradiertem Wissen, dem Wissen des Handwerks, Raum gibt in einer Welt, die von industrieller Produktion geprägt ist. Eine Heterotopie die sich durch Riten, ja sogar durch eine eigene Tracht von der rational-uniformen Welt der Moderne abgrenzt. James C. SCOTT (1998) folgend wird hier die Werkstätte zu einem Raum der Metis, ein Raum für jenes Wissen, das von der Übung, vom physischen Erlernen lebt, jenes Wissen, das in der Moderne keinen Platz hat.

3 Funktionalität

Spätestens hier ist die Frage nach der Funktionalität gerechtfertigt. Welche Funktion haben diese vorher nachgezeichneten Bilder? Funktion soll in diesem Zusammenhang Weiterbestehen eines Systems bedeuten. In diesem Fall beispielsweise das Weiterbestehen der schulischen Ausbildung innerhalb des dualen Lehrlingsausbildungssystems in Österreich in einer Zeit, die betriebliche Ausbildung zu präferieren scheint. Eine Heterotopie verkörpert die Kontingenz, um einen etablierten Begriff (so auch bei LUHMANN) anzuwenden. Die Heterotopie bei FOUCAULT als Gegenwelt, die scheinbar unvereinbare Orte vereint, hat damit die Aufgabe, ein Anders-möglich-sein, also die Kontingenz, zu repräsentieren. Dieser Verweis darauf, dass das Hier und Jetzt auch ganz anders sein könnte, ist sowohl in FOUCAULTs Denken, als auch in den kommunikations- und auch steuerungsorientierten Sys-

temwissenschaften DER zentrale Mechanismus, der ein Funktionieren im Sinne eines Weiterbestehens ermöglicht. Die Unterscheidung zwischen dem Gewählten und allen nicht gewählten Möglichkeiten ist eine konstitutive Differenz. Frei nach LUHMANN kann zusammengefasst gesagt werden: Die Urdifferenz bei Sinnsystemen ist die Differenz zwischen Gegebenem und Möglichem - diese Differenz wird durchgehend reproduziert. Sinn ermöglicht Prozessieren von Information nach Maßgabe von Differenzen, von Differenzen, die nicht an den Dingen haften, sondern autopoetisch aus Sinn selbst produziert werden (nach LUHMANN, 1984).

Die zuvor vorgeschlagenen Bilder der Welt der Arbeit, aus Sicht der schulischen als Heterotopie, liefern genau solche „Urentscheidungen“, auf die sich alles Weitere bezieht. Der Wunsch nach Praxis und nach praxisorientierter Ausbildung, nach Internships und Soft Skills in der Managementlehre ist auf das Selbstbild und die dazu gehörige Gegenwelt der Theoretiker gerichtet. Hier ist es die Suche nach dem verlorenen Wissen in der Arbeitswelt, oder anders ausgedrückt, das Bewusstsein, dass die eigene Welt, die schulische, bestimmte Fähigkeiten nur begrenzt vermitteln kann. Umgekehrt ist der oben formulierte Wunsch von Seiten der Praxis selbst zu hören. Hier spielt die Selbstsicht und die dazu gehörige Heterotopie der betrieblichen Praxis eine Rolle. Das Bewusstsein, in Usancen und einfachen Zweckrationalitäten gefangen zu sein, konstruiert die schulische Welt zu einer Heterotopie, die die eigene konterkariert und auch bedroht. Hier liegt der Kern der teilweise sehr starken Theorieablehnung und -resistenz im betrieblichen Kontext.

4 Fazit

Hier liegt das für die Bildungspolitik fruchtbare Element des Heterotopiekonzepts: Die (politische und wissenschaftliche) Betrachtung „des Ganzen“, also beispielsweise „des Dualen Ausbildungssystems“ gaukelt dem Betrachter eine uniforme, lineare Funktion vor. Das Duale Ausbildungssystem „Lehre“ wirkt für einen Betrachter als ein Curriculum, das schulisches und betriebliches Lernen beinhaltet und das einem Lehrling definierte Ausbildungsziele näher bringt und diese durch die Abschlussprüfung zertifiziert. Die Übergänge zwischen schulischem und betrieblichem Lernen werden zu einer Nahtstellenproblematik, die optimiert wird. Beide Ausbildungsformen sind aber eigenständig, getrennt und auf(gegen)einander bezogen. Beide Seiten konstruieren sich durch Ein- und Ausschlüsse und, und hier kommt die Heterotopie, entwickeln die andere Seite zu gegenseitigen Projektionsräumen, in denen eine andere Ordnung, entweder eine abweichende oder eine perfektere, platziert ist. Was bedeutet nun der Trend zur Praxis in der Ausbildung? Der Trend zu praxisorientierter Ausbildung und betrieblichem Lernen wird von Projektionen aus dem Milieu der formalen, theoretischen Bildung gespeist und ist kein Sachzwang von Seiten der Wirtschaft (für diese These spricht auch der Mangel an Lehrlingsstellen trotz hoher finanzieller Förderungen in Österreich). Diese Öffnung des formal-schulischen Bereichs hin zu betrieblichen Ausbildungsmodellen ist, in diesem Setting betrachtet, Ausdruck für die verstärkte Sinnsuche des schulischen Bereichs und wirft die Frage auf, was denn von „der Praxis“ erwartet wird. Ist es wirklich die Suche nach dem verlorenen Wissen, der Metis, wie es SCOTT (1998) vermutet?

Diese verstärkte Einverleibung der eigenen Gegenwelt, das sich Öffnen zur Kontingenz, wird üblicherweise in Zeiten drastischer Veränderung beobachtet. Dieser Prozess verändert die Bezugspunkte, die Urentscheidung und ist somit ein Kalibrierungsvorgang. Damit ändert sich das System auch als Heterotopie für die Welt des Betriebes. Die Grenzziehung beider Seiten ändert sich. Wir können versuchen die Funktionen der Gegenwelten zu verstehen, und somit Unterschiede, Gräben und Unvereinbares als konstitutiv notwendig, als formgebend, als kreativ ansehen, statt dieses anders Sein als pathologisch anzusehen. Die Reibungsverluste, die Mühe, die Verständigungsschwierigkeiten zwischen der Welt der schulischen und der betrieblichen Ausbildung, zwischen abstrakter Theorie und praktisch Erlerntem können als Kosten für die Strukturhaltung gesehen werden. Das Aufrechterhalten der Ordnung kostet Energie (siehe BERTALANFFY, 1950) lehrt die Systemwissenschaft – diese Sichtweise fehlt oftmals im Diskurs über Dualismen und in den Idealisierungen des Reinen.

Literatur

BERTALANFFY, Ludwig von (1950): The Theory of Open Systems in Physics and Biology, Science Vol. 111.

FOUCAULT, Michel (1999): Botschaften der Macht, Stuttgart.

ELIAS, Norbert (1989): Die höfische Gesellschaft, Frankfurt am Main.

LEVINAS, Emanuel (1995): Die Zeit und der Andere, Hamburg.

LUHMANN, Niklas (1984): Soziale Systeme, Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main.

SCOTT, James C. (1998): Seeing like a state: how certain schemes to improve the human condition have failed, New Haven, Londo.

WILLIS, Paul (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt am Main.

Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen

1 Einleitung

Angesichts der prekären Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt drohen viele Jugendliche auf dem Weg in die Berufswelt zu scheitern. Vor diesem Hintergrund hat sich seit 1970 ein umfassendes Angebot an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) entwickelt, welches Jugendlichen diesen Weg erleichtern soll. Dafür stehen verschiedene außerbetriebliche und schulische berufsvorbereitende Angebote den Jugendlichen zur Verfügung. Sie binden den Lernort Betrieb über berufsorientierende Praktika in ihr Maßnahmekonzept ein. Diese Betriebspraktika ermöglichen es, eine möglichst realitätsnahe Berufsorientierung und Erprobung durchzuführen. Im Rahmen des 2003 geschlossenen Ausbildungspaktes zwischen Bundesregierung und Wirtschaft wurden ergänzend Einstiegsqualifizierungen für Jugendliche (EQJ) als ein Instrument der Berufsvorbereitung am Lernort Betrieb neu eingeführt.

Augenscheinlich greifen in erster Linie die als benachteiligt geltenden Zielgruppen sowie Jugendliche, die noch keine Ausbildungsstelle bekommen haben, auf die unterschiedlichen BvB-Angebote zurück. Es wird angenommen, dass diese Zielgruppen in dieser Lebenslage am Übergang Schule - Beruf einer besonderen Unterstützung und Förderung bedürfen, z.B. im Hinblick auf die Berufswahl, die Bewältigung schulischer Defizite oder die Bearbeitung sozialer Problemlagen. Insofern unterstützt die Berufsvorbereitung die Jugendlichen bei der Bewältigung verschiedener Probleme, die durchaus auch als Entwicklungsaufgaben beschrieben werden können (CASPER/ MANNHAUPT/ IVANKOVIC 2001). Dabei wird vermutet, dass außerbetriebliche und betriebliche Lernorte jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen, Chancen und Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben bieten. Diese werden im Folgenden zunächst gegenüber gestellt. Abschließend soll anhand von Untersuchungsergebnissen aus dem BQF-Forschungsprojekt: "Praxisfeld Sozialpädagogik"¹ dargestellt werden, wie am Lernort Betrieb im Rahmen von Betriebspraktika Berufsvorbereitung gestaltet wird. Vor diesem Hintergrund versucht dieser Beitrag eine Zusammenfassung der aktuellen Diskussionen zur Berufs(ausbildungs)vorbereitung an außerbetrieblichen und betrieblichen Lernorten.

¹ Das Projekt "Praxisfeld Sozialpädagogik in der Benachteiligtenförderung und Berufsvorbereitung" fand im Zeitraum März 2004 bis November 2005 an der Universität Erfurt, unter der Leitung von Prof. Eckert und in Zusammenarbeit mit "Dr. Vock Conlogos" statt. Das Projekt wurde im Rahmen des BQF-Programmes des BMBF mit ESF-Mitteln gefördert. Im Text wird der Projekttitle auf die Kurzform "Praxisfeld Sozialpädagogik" reduziert.

2 Berufsausbildungsvorbereitung als pädagogische Herausforderung

Die Berufsausbildungsvorbereitung hat in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Dies wird zum einen daran deutlich, dass sie seit 2003 im Berufsbildungsgesetz fest verankert ist, zum anderen zeigt sich dies auch in der quantitativen Ausweitung dieses Bildungsbereiches. So verzeichnet der Berufsbildungsbericht für 1998 insgesamt 163.020 Zugänge in das schulische BVJ und andere BvB-Maßnahmen, 2003 waren dies 199.601 (BMBF 1999 u. 2005a). Insgesamt erscheint das System der BvB sehr ausdifferenziert und beinahe unüberschaubar in Bezug auf Maßnahmeformen, Akteure, Träger, Finanzierungsmodelle, Gesetzesgrundlagen und Verwaltungszuständigkeit. Als ein Versuch die angedeutete Komplexität der BvB zu reduzieren, kann die Einführung des Neuen Fachkonzeptes durch die Agentur für Arbeit bewertet werden.

Insgesamt handelt es sich bei den Angeboten der Berufsvorbereitung um Hilfestellungen und Maßnahmen, die den Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung erleichtern sollen. Die Meinungen über dieses Instrument der beruflichen Bildung gehen sehr weit auseinander. In den Medien² wird eine eher kritische öffentliche Meinung dargestellt. So werden die Maßnahmen von den betroffenen Jugendlichen als Warteschleifen oder verschenkte Lebenszeit auf dem Weg in den Beruf bewertet (VON HOLLANDER/ GROßPIETSCH 2005). Zudem wird der BvB vorgeworfen, dass sie mittlerweile verstärkt eine Kompensationsfunktion für den Ausbildungsstellenmarkt übernommen hat und einer Versorgungslogik nach dem Motto „Hauptsache weg von der Straße“ folgt (ALLESPACH/ NOVAK 2005, 12). Aus einer beschäftigungs-, bildungs- und sozialpolitischen Sichtweise heraus erscheint dieses Bild positiver. In diesem Sinne sichert BvB die Übergänge vor allem „benachteiligter Jugendlicher“ in den Beruf und verhindert so ein Abrutschen dieser Jugendlichen in die Arbeitslosigkeit. BvB soll nicht nur Ausbildungslosigkeit entgegenwirken, sondern auch Ausbildungsabbrüche bereits im Vorfeld, durch eine gezielte Berufswahlunterstützung verhindern und die Jugendlichen abfangen, die eine Ausbildung vorzeitig abgebrochen haben (BMBF 2005b, 33).

Aus pädagogischer Sicht geht es also in allen BvB-Maßnahmen in erster Linie darum, eine Sozialisationslücke zwischen Schule und Berufsausbildung zu schließen. Damit wird gleichzeitig eine institutionelle Lücke im Bildungswesen ausgefüllt, die durch eine prekäre Situation auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt entstanden ist und in der Jugendliche zu scheitern drohen. Darüber hinaus werden hier Bildungsangebote unterbreitet, die auf eine Berufsausbildung vorbereiten und die den Rahmen für eine sorgfältige Berufswahl abstecken. Zugleich sind sie als Bestandteil der Jugendphase zu sehen. Sie vermitteln allgemeinbildende Inhalte und bieten die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen. Allerdings darf hierbei die arbeitsmarktpolitische Integrationszielstellung der gesamten Förderstruktur nicht aus dem Blick verloren werden. Vor diesem Hintergrund werden „hochgesteckte Bildungs- und Entwicklungsziele“ relativiert. Insofern stehen die arbeitsmarktpolitischen Zielstellungen der Integration in Ausbildung oder Arbeit sowie die bildungspolitischen Zielstellungen der Quali-

² Dieses kritische Bild wurde beispielsweise in der Fernsehsendung „Panorama“ am 06. Oktober 2005 sehr deutlich dargestellt.

fizierung für den ersten Arbeitsmarkt und die Vermittlung von Ausbildungsfähigkeit im Vordergrund.

Vor allem die Fähigkeit zur Bewältigung ausbildungsbezogener Anforderungen wird gegenwärtig vielen Ausbildungsplatzbewerbern von den Unternehmen abgesprochen. Somit liegen die Ursachen der gegenwärtigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt offenbar im „Matching-Prozess“ der Bewerberauswahl durch die Unternehmen. Hier wird mit der Formulierung, die Voraussetzungen der Bewerber stimmen nicht mit den Anforderungen der Betriebe überein, eine vermutlich weitaus umfassendere Problemlage verkürzt. Aus einem Arbeitsmarktproblem wird so ein Bildungs- bzw. Qualifikationsproblem, wodurch die Ursachen der Ausbildungsmarktsituation offenbar nicht mehr in der Wirtschaft, sondern im Bildungswesen bzw. bei einem defizitären Individuum zu suchen sind. Vor diesem Hintergrund attestierten knapp 68 % der an einer Umfrage des DIHK teilnehmenden Unternehmen Jugendlichen mangelhafte Fähigkeiten im Bereich des mündlichen und schriftlichen Ausdrucksvermögens sowie in den rechnerischen Fähigkeiten (DIHK 2005, 10).

Mit dieser Einschätzung bestätigen die Unternehmen die Ergebnisse von PISA (ALLES-PACH/ NOVAK 2005, 13) und verschärfen sogar die kritische Sicht auf das deutsche, hochselektive Schulsystem. In Anbetracht dessen würde BvB eine Institution darstellen, die am Übergang Schule – Beruf notwendig geworden ist und zwischen schulischen und beruflichen Anforderungen vermitteln soll. Hier deutet sich eine individuelle Benachteiligung infolge von Ausbildungslosigkeit an. So wird Benachteiligung offenbar in erster Linie als Folge individuellen Versagens deklariert. Aus diesem Grund sollen durch Nachqualifizierungen bestehende Defizite des Jugendlichen bearbeitet werden. Dies stellt allerdings keine Garantie dafür dar, dass eine erfolgreiche Integration in den ersten Arbeitsmarkt erfolgen kann. Von daher vermischen sich hier strukturelle und individuelle Benachteiligungen (BOHLINGER/SCHRÖTER 2004, 42 f.). Aus diesem Grund vermerken die eben benannten Autoren zu recht, dass häufig völlig unklar sei, „ob Jugendliche per se nicht vermittelbar sind oder ob sie unter anderen gesellschaftlichen und konjunkturellen Bedingungen in eine reguläre betriebliche Ausbildung hätten einmünden können“ (ebd., 43). Vor diesem Hintergrund verschwimmen gegenwärtig wohl auch die Ansätze der individuellen Förderbedarfe der Jugendlichen, die in betriebliche oder außerbetriebliche BvB einmünden.

Damit BvB durch die Behebung individueller Defizite integrativ wirksam werden kann, muss sie demnach in erster Linie den Anforderungen der Unternehmen an potenzielle Auszubildende entsprechen. Das bedeutet, BvB sollte zum einen individuelle Defizite beheben, zum anderen betrieblichen Leistungserwartungen nachkommen. Dies stellt in Anbetracht der beschriebenen aktuellen Situation auf dem Arbeitsmarkt gegenwärtig die einzige Möglichkeit dar, die Ausgangslage der Jugendlichen auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu verbessern. Genau an diesem Punkt werden jedoch der beruflichen Integrationsförderung marktbezogene Grenzen aufgezeigt. So kann BvB die Voraussetzungen der Jugendlichen zwar qualitativ verbessern, hat aber keinen Einfluss auf die quantitativen und strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes, wie sie sich im Verhältnis von vorhandenen Ausbildungsplätzen und nachfragenden Jugendlichen zeigen (GEßNER 2003, 9). Dennoch entsteht aus dieser restriktiven

Sicht heraus die Forderung nach einer stärkeren Praxisorientierung der Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung, zur Verbesserung betrieblicher Einmündungschancen.

3 Vermittlung von Erfahrungen der „Arbeitswirklichkeit“ – Berufsausbildungsvorbereitung als didaktische Herausforderung

In Anbetracht der Zielstellung, Jugendliche in Ausbildung oder Beschäftigung zu integrieren, ergeben sich spezifische Anforderungen an eine Didaktik der Berufsausbildungsvorbereitung. Inhaltlich resultieren daraus drei Anforderungen, die sie bewältigen muss. Sie muss einerseits gewährleisten, dass Jugendliche eine Berufswahl treffen oder ihre Neigungen und Eignung für einen Beruf überprüfen können. Andererseits muss Berufsvorbereitung eine „Ausbildungsfähigkeit“ vermitteln, d.h. dem Jugendlichen sollen Sekundärtugenden sowie erste grundlegende berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Zudem werden allgemeinbildende schulische Kenntnisse, welche die Grundlage für eine Berufsausbildung darstellen, gefestigt. Über diese Zielstellungen hinaus geht es der Berufsvorbereitung auch darum, die Jugendlichen als Individuen innerhalb ihres sozialen Raumes zu stabilisieren und Inhalte zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, Lebensführung und -gestaltung selbsttätig und selbstständig zu bewältigen (GREINERT 1992, 9). Im Hinblick auf das angedeutete komplexe Zielsystem sowie auf die besondere Spezifik der als benachteiligt geltenden Zielgruppen haben sich unterschiedliche methodisch-didaktische Vorgehensweisen in diesen Maßnahmen herausgebildet. Sie berücksichtigen zunächst die Besonderheit des individuellen (Maßnahme-)Zuganges und der individuellen Voraussetzungen des Jugendlichen. Des Weiteren stellen sie ganzheitliche, integrative Konzepte dar, „die die Persönlichkeitsbildung in einem umfassenden Sinne zum Gegenstand haben“ (BIERMANN 1999, 31). In diesem Kontext kommen zum Beispiel im Neuen Fachkonzept individualisierte, modularisierte Ausbildungsmodelle zum Einsatz, die eine inhaltliche und zeitliche Niveau- und Komplexitätsdifferenzierung ermöglichen (ebd.).

Insbesondere die schulischen und außerbetrieblichen Angebote unterlagen trotz des formulierten didaktischen Anspruches immer der Kritik, dass sie als pädagogischer Entwicklungs- und Schonraum Gefahr laufen, an der wirtschaftlichen Realität, an der Realität der Arbeitswelt und den tatsächlichen Anforderungen von Unternehmen vorbeizugehen. Darüber hinaus wird das Risiko gesehen, dass die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung stigmatisierende Wirkungen auf die Jugendlichen entfalten, wodurch Benachteiligungen verstärkt und Zugangschancen zu Ausbildung und Arbeit nur bedingt verbessert werden. Aufgrund dessen versuchen unterschiedliche Akteure der Benachteiligtenförderung, die Berufsvorbereitung enger an die betriebliche Realität anzubinden und Betriebe zunehmend für die berufliche Qualifizierung von Benachteiligten zurück zu gewinnen (GERICKE 2003).

Vor diesem Hintergrund werden gegenwärtig zwei Entwicklungslinien in BvB erkennbar, die der Forderung nach einer Orientierung der BvB-Angebote an den Anforderungen der Wirtschaft sowie des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes nachkommen:

- 1.) die Einführung von Qualifizierungsbausteinen, die der Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufes entlehnt sind und somit auf dem Berufsprinzip aufbauen. Von daher fließen hier bereits bestimmte Qualifizierungsanforderungen der Wirtschaft in die Berufsvorbereitung ein. Sie sollen erste berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die den Jugendlichen den Einstieg in die Berufswelt erleichtern können. Diese Bausteine können mit einem Zertifikat abgeschlossen werden, wodurch Jugendlichen nicht nur der Einstieg in die Berufsausbildung, sondern auch in Arbeit ermöglicht werden kann. Insgesamt stellen Qualifizierungsbausteine somit eine Modularisierungsform beruflicher Bildung dar (KLOAS 2002). Insbesondere für die Jugendlichen, die zu den benachteiligten Zielgruppen gezählt werden, birgt dies jedoch einige kritische Aspekte. Zu befürchten ist, dass den Jugendlichen hier Bildungs- und Entwicklungschancen vorenthalten werden. Diese Befürchtung wird damit begründet, dass in der Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen einerseits die stringente Ausrichtung der BvB auf Integration in Arbeit, auf Qualifizierung und wirtschaftliche Brauchbarmachung gesehen wird. Andererseits wird die Möglichkeit zur Einmündung in Arbeit ohne beruflichen Abschluss eröffnet.
- 2.) Durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes und durch den 2003 geschlossenen Ausbildungspakt wurde es auch Betrieben ermöglicht, berufsvorbereitende Maßnahmen anzubieten und zwar in Form von „Einstiegsqualifizierungen“ (EQJ). Ziel war es, mehr Betriebe in die vorberufliche Qualifizierung einzubinden, die Chancen Jugendlicher auf eine duale Berufsausbildung zu erhöhen und den Lernort Betrieb auch für benachteiligte Jugendliche zurück zu gewinnen. EQJ soll eine Chance für Jugendliche darstellen, die für eine Berufsausbildung noch nicht geeignet sind. Erklärtes Ziel ist es, „Potenziale zu erschließen durch den Einstieg in Ausbildung und Arbeit“ (IHK 2005). Das besondere an diesem Modell ist, dass ein berufsvorbereitender Lernprozess, der bisher überwiegend in außerbetrieblichen oder schulischen Lernorten stattgefunden hat, in den Betrieb verlagert wird, also an einen traditionellen beruflichen Lernort, wo auch die Verwertung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erfolgt. In den bisher verfügbaren Maßnahmenformen fand diese betriebliche Einbindung durch Praktika statt.

Grundsätzlich stellen die Qualifizierungsbausteine momentan die inhaltliche Grundlage sowohl von EQJ-Maßnahmen als auch vieler anderer BvB-Angebote dar. Insofern sind sie als didaktischer Grundbaustein und als inhaltliches Ordnungselement für BvB zu sehen, an dem sich das fachliche Lernen orientieren kann.

Resümierend geht es in BvB darum, als ausbildungsunfähig geltende Jugendliche an betriebliche, ausbildungsrelevante Leistungsanforderungen und betriebliche Leistungsprozesse heranzuführen. Ziel ist es dabei, Jugendliche auf berufliches Lernen vorzubereiten. Trotz der unterschiedlichen Lernorte von BvB-Angeboten, stellt das Lernen im Arbeitsprozess ein grundlegendes didaktisches Konzept der BvB und insbesondere von EQJ dar. So erfahren sowohl EQJ-Maßnahmen als auch außerbetriebliche BvB eine Ausrichtung an den Grundsätzen von Arbeiten und Lernen. Sie weisen dadurch einen hohen Bezug zur Lebens- und Arbeitsrealität der Ungelernten auf. Das didaktische Prinzip, das hierbei zum Tragen kommt, ist die „Produktions- und Arbeitsorientierung“, die diesen Bezug herstellt. Insbesondere der Be-

griff der „Produktion“ erfährt innerhalb der Berufsvorbereitung eine doppelte Bestimmung. So stellt sie einerseits den didaktischen und methodischen Rahmen der Berufsausbildung dar. In diesem Sinne dienen Produktionsprozesse also als Rahmen und Gegenstand individueller Lernerfahrungen und sollten so angelegt werden, dass theoretische Reflexion, Transferprozesse sowie ganzheitliche Lernprozesse möglich werden. Andererseits stellt die „Produktion“ jedoch die Hauptfunktion von Unternehmen dar. Dieser betriebliche Leistungsprozess unterliegt demnach in erster Linie den Bedingungen und den Anforderungen von Märkten und Kunden (WÖHE 2002, 329).

In diesem Kontext sind die Konzepte des „Lernens in der Produktion“ oder des „Lernens im Arbeitsprozess“ zu sehen. Beide Konzepte beinhalten den Grundgedanken, dass im Rahmen von Arbeits- oder Produktionsprozessen, anhand der Bearbeitung eines Auftrages, einer Aufgabe o.ä., Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten an Jugendliche vermittelt werden. In Anbetracht dieser Zielstellung wurden neben dem „klassischen“ Vormachen/Nachmachen im betrieblichen Kontext Ausbildungsmethoden entwickelt, die sowohl in betrieblichen als auch außerbetrieblichen Qualifizierungen angewendet werden. PÄTZOLD (1996, 70) führt hier u.a. die Teamausbildung, die Projektmethode, die Leittextmethode und das auftragsbezogene Lernen auf. Was an dieser Stelle deutlich wird ist, dass „Vormachen/Nachmachen“ nach wie vor die höchste Bedeutung für die betriebliche Berufsausbildung hat (PÄTZOLD 1996, 76).

Eine andere Systematik verwendet GREINERT (1992, 12). Er unterscheidet hier zwischen unterschiedlichen Lernmustern und weist diesen Mustern entsprechende Lernarrangements zu. Innerhalb der Lernmuster: „Lernen in und an realen Umwelten“, „in und an simulierten Umwelten“ sowie „in und an symbolischen Umwelten“, lassen sich verschiedene Lernformen zuweisen. Dementsprechend werden außerbetriebliche BvB dem „Lernen in und an simulierten Umwelten“ zugeordnet. Das Lernen in EQJ-Maßnahmen zählt somit vielmehr zum „Lernen in und an realen Umwelten“. Offen bleibt, inwieweit in dieser betrieblichen realen Umwelt, unter Berücksichtigung ökonomischer, marktbezogener Zwänge und Anforderungen, denen die Unternehmen unterliegen, Ressourcen für organisierte Lernprozesse vorhanden sind. So besitzt dem gegenüber die außerbetriebliche Einrichtung „eine pädagogische Freiheit, wie sie für keinen Betrieb in Frage kommt“ (STARKE/ VOGELSANG 1988, 40).

4 Bewältigung pädagogischer Anforderungen am Lernort Betrieb

Nun stellt sich die Frage, inwieweit die bisher benannten Aspekte insbesondere in der betrieblichen Berufsvorbereitung zum Tragen kommen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt stehen für EQJ-Maßnahmen keine empirischen Daten zur Verfügung, die Aufschluss darüber geben könnten, wie diese betriebliche Form der Berufsvorbereitung unter Berücksichtigung formulierter Ansprüche umgesetzt wird. Für die weitere Betrachtung werden aus diesem Grund Daten einbezogen, die im Rahmen des BQF-Projektes: „Praxisfeld Sozialpädagogik“ an der Universität Erfurt erhoben wurden. In diesem Projekt wurden bundesweit 140 Interviews mit Akteuren der Benachteiligtenförderung und Berufsvorbereitung geführt. Darunter waren auch 12 Betriebsmitarbeiter, die in die Betreuung von Praktikanten eingebunden sind. Die Betriebe

wurden u.a. auch dazu befragt, wie sie Praktika, die im Rahmen von SGB III geförderten BvB-Maßnahmen angeboten werden, inhaltlich gestalten. Aufgrund der geringen Zahl an Interviews besitzen die Ergebnisse an dieser Stelle zunächst keine Repräsentativität. Sie deuten aber auf einige Tendenzen hin, die unter Berücksichtigung der Beschreibungen und Ergebnisse anderer Autoren durchaus zu allgemeiner Gültigkeit gelangen (z.B. STARKE/ VOGELSANG 1988; ZIELKE/ LEMKE 1988; ECKERT/ HÖFKES/ KUTSCHA 1993, GERICKE 2003).

In erster Linie dienen die Praktika der BvB wohl dazu, den Jugendlichen erstmalig mit der betrieblichen Realität in seinem gewünschten Ausbildungsberuf zu konfrontieren. So erscheint es wichtig, die Jugendlichen beruflichen Ernstsituationen auszusetzen, in denen sie die Anforderungen der Arbeitswelt kennen lernen. Diesbezüglich betonen die Betriebe und Einrichtungen, dass die Praktikanten entweder in den jeweils leistungserbringenden Bereichen der Unternehmen – Produktion, Verkauf, Beratung oder Betreuung – eingesetzt werden oder in bestimmten Funktionsbereichen, wie z.B. der Verwaltung. Ebenso wird hervorgehoben, dass den Jugendlichen Tätigkeiten zugewiesen werden, die entsprechend ihren Voraussetzungen von ihnen allein bewältigt werden können. In den meisten Fällen nehmen die Jugendlichen dabei wohl „Handlanger-“ bzw. einfache Anlerntätigkeiten wahr. Die Mitarbeiter beschreiben hier, dass die Jugendlichen „mitlaufen“ und den Mitarbeitern über die Schultern schauen, „um zu sehen wie das funktioniert“. In einem Betrieb wurden die Praktikanten für die Arbeiten eingesetzt, die sonst aufgrund von Personalmangel oder zu wenig Zeit nicht gemacht werden könnten.

Insgesamt zeigen die befragten Mitarbeiter zwar Verständnis für die Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen, weisen jedoch auch darauf hin, dass in erster Linie die tägliche Arbeit zu bewältigen sei, wodurch häufig die Zeit dafür fehle, sich mit den Problemen der Jugendlichen auseinander zu setzen sowie deren Lernanforderungen zu entsprechen. So wird darauf verwiesen, dass die Betreuung der Praktikanten eine zusätzliche Aufgabe darstelle. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen ECKERT, HÖFKES und KUTSCHA (1993). Sie gehen davon aus, dass der Anleitungsbedarf des Jugendlichen mit den Arbeitsbelastungen des Facharbeiters, der mit der Unterweisung des Jugendlichen beauftragt wird, kollidiert und so dessen Arbeitsmöglichkeiten einschränkt. Sie vermuten weiterhin, dass es dadurch zu einer „organisatorischen Sonderbehandlung“ des Jugendlichen kommt, wodurch die Gefahr bestehe, dass dem Jugendlichen infolge dessen überwiegend Hilfsarbeiten oder sogar ausbildungsfremde Arbeiten aufgetragen werden. D. h., den Jugendlichen wird häufig aufgrund ihrer fehlenden Erfahrungen, womöglich auch aufgrund ihrer Einstellung gegenüber dem Beruf, nicht zuge-
traut, dass sie die übertragenen Aufgaben in der erforderlichen Qualität erbringen. Die Kollegen bzw. Ausbilder vermuten demnach, dass hier möglicherweise Kontrollen und Nachbesserungen notwendig werden könnten, die Zeit in Anspruch nehmen. Im Ergebnis erfüllen die Ausbilder die Aufgabe vermutlich selber, um Zeit zu sparen. Für den Praktikanten oder Auszubildenden kann dieses fehlende Vertrauen in sein Können und seine Fähigkeiten eine frustrierende Erfahrung darstellen. Wie bereits dargelegt, traf dies auch in den Interviews des BQF-Projektes zu (s.o.). Speziell in Handwerksbetrieben wurde diese Situation dadurch er-

schwert, dass den Praktikanten notwendige Unterweisungen und Qualifikationsnachweise für die Arbeit mit Werkzeugen und besonderen Maschinen fehlten. Dies lässt vermuten, dass der Einsatz von Praktikanten in technologieintensiven Handwerksbetrieben wohl nicht ohne weiteres möglich ist und der Praktikant hier wiederum verstärkt Gefahr läuft, für ausbildungsfremde Arbeiten eingesetzt zu werden, um überhaupt beschäftigt zu sein.

Zu den Problemlagen der Jugendlichen zählen die Mitarbeiter in den befragten Unternehmen die Unzuverlässigkeit der Jugendlichen, hinter der sie z.T. jedoch weitere Probleme als Ursachen vermuten. Darüber hinaus bemängeln die Betriebsmitarbeiter, dass sich die Jugendlichen unter dem Beruf, den sie erlernen wollen bzw. für den sie ein Praktikum absolvieren, nichts vorstellen können, d.h. sie kommen teilweise mit völlig falschen Vorstellungen und Erwartungen in den Betrieb. Hierzu zählt auch, dass die Jugendlichen keinen „Zugang zum Werkstoff bzw. Werkstück“ finden, worin für die zuständigen Ausbilder eine fehlende Eignung für den Beruf zum Ausdruck kommt. Weitere Defizite, die gesehen werden, sind fehlende Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Motivation. Darüber hinaus mangelhafte Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit sowie eine fehlende Ernsthaftigkeit, was heißen soll, dass Jugendliche ihre schlechte Ausgangslage auf dem Ausbildungsstellenmarkt offenbar nicht wahrnehmen.

Es wurde dargelegt, dass sich aufgrund der Ausrichtung von BvB verschiedene inhaltliche und pädagogische Anforderungen an Praktika formulieren lassen. Diese Anforderungen werden in Form von Vorgaben und Qualifizierungsplänen von den außerbetrieblichen Einrichtungen zwar an die Betriebe weitergegeben, offenbar erzeugen diese jedoch nur begrenzt Verbindlichkeiten für die Unternehmen gegenüber den außerbetrieblichen Einrichtungen bzw. den Praktikanten. Die Betriebe beanspruchen demnach wohl auch hier ihre unternehmerische Autonomie. Andererseits haben die meisten Betriebe keine eigenen Qualifizierungspläne für die Berufsvorbereitung. In dieser Hinsicht wird durch die Qualifizierungsbausteine offenbar eine höhere Verbindlichkeit bei den Betrieben erzeugt, da es nun um die Vermittlung zertifizierbarer Kenntnisse und Fertigkeiten geht. Insbesondere diese Zertifikate können nicht nur Aussagen über die erworbenen Fähigkeiten der Jugendlichen treffen sondern indirekt auch über die Ausbildungsqualität der Unternehmen.

Die Gründe dafür, Praktika anzubieten sind bei den befragten Betrieben sehr ähnlich gewesen. In erster Linie möchten die Unternehmen dadurch ihrer sozialen Verantwortung nachkommen. Dies wurde von den Mitarbeitern damit begründet, dass entweder der Geschäftsführer oder Firmeninhaber eine „soziale Ader“ habe oder dadurch, dass der Betrieb nicht ausbildet, möchte er auf diese Weise seiner gesellschaftlichen Verpflichtung nachkommen. Als quantitativ zweithäufigster Grund für die Durchführung von Praktika wurde die Gewinnung von Nachwuchskräften oder Auszubildenden benannt. Dem schließen sich Motive an wie: Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, das Berufsleben kennen zu lernen oder Nachwuchskräfte und Arbeiter in der Region zu halten. Eine zusammenfassende eindeutig positive oder negative Einschätzung der Praktika durch die Mitarbeiter wird in den Interviews nicht deutlich. In den Beschreibungen lässt sich jedoch eine eher positive Resonanz feststellen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In Bezug auf die pädagogischen und didaktischen Anforderungen an eine Berufsvorbereitung lässt sich zumindest für Praktika die Aussage treffen, dass Betriebe hier nur bedingt Rahmenbedingungen schaffen und über Ressourcen verfügen, die aus (sozial-)pädagogischer Sicht den Anforderungen einer individuellen Förderung entsprechen. Dies betrifft z.B. die Frage, wie Betriebe mit den benannten Problemlagen von Jugendlichen, wie beispielsweise einer fehlenden Berufseignung oder -neigung, umgehen werden. Hier wird es Betriebe geben, die pädagogisch verantwortungsvoll mit dem Jugendlichen umgehen und das Praktikum beenden, um es den Jugendlichen zu ermöglichen, sich in anderen Bereichen auszutesten. Diese positive Wendung eines Abbruches setzt jedoch voraus, dass einerseits die Betriebe dazu in der Lage sind, dies richtig einzuschätzen. Andererseits erfordert dies auch, dass die beteiligten Akteure, insbesondere Sozialpädagogen, dies richtig wahrnehmen und zum Ausgangspunkt ihres Handelns machen können. Diesbezüglich weisen die Ergebnisse des angesprochenen BQF-Projektes darauf hin, dass Abbrüche von Praktika durchaus auch als individuelles Scheitern der Jugendlichen dargestellt werden. Dies wiederum kann in mangelnde Ausbildungsreife oder fehlendes Interesse des Jugendlichen am Beruf übersetzt werden. Dem gegenüber lassen sich Betriebe finden, die den Jugendlichen in diesem Fall wohl eher im Praktikum behalten und möglicherweise Hilfsarbeiten und ausbildungsfremde Arbeiten ausführen lassen. Dieses Bedingungsgefüge kann unter anderem auch zu Konflikten zwischen Praktikanten und Ausbildern oder sogar zu Maßnahmeabbrüchen führen.

Speziell im Hinblick auf die Bewältigung individueller Probleme von sozial benachteiligten Jugendlichen, ist auch für EQJ der Einsatz von Sozialpädagogen vorgesehen. Fraglich ist jedoch, ob die vorliegenden Ergebnisse des BQF-Projektes erwarten lassen, dass Betriebe diese Akteure tatsächlich einbinden werden. So hat sich in den Interviews mit den Betrieben auch gezeigt, dass häufig versucht wird, die Konflikte und Probleme mit den Jugendlichen ohne die Einbeziehung von Sozialpädagogen oder anderen Akteuren der beruflichen Integrationsförderung zu klären. Damit ist zu befürchten, dass in Zukunft die pädagogische Arbeit von Ausbildern oder Sozialpädagogen in EQJ weniger in den Vordergrund rücken wird. Stattdessen soll speziell in betrieblichen Berufsvorbereitungen der „Realitätscharakter“ des Lernortes Arbeitsplatz seine pädagogische Wirkung entfalten. In diesem Kontext stellt sich nun die Frage danach, welche Anforderungen der Berufswelt es sind, die den „Realitätscharakter“ bzw. die „Arbeitswirklichkeit“ in betrieblichen und außerbetrieblichen BvB-Angeboten ausmachen: Welche Faktoren sollen hier ihre Wirkung auf den Jugendlichen entfalten? Anders formuliert stellt sich die Frage, welche „Arbeitswirklichkeit“ den Jugendlichen hier vermittelt werden soll bzw. für welche „Arbeitswirklichkeit“ sie vorbereitet werden sollen.

Hier weisen STARKE und VOGELSANG bereits 1988 anhand eines Beispiels auf zwei mögliche Ausprägungen hin: So gibt es die Form der Arbeitsrealität, in der anhand interessanter Arbeiten unterschiedliche Arbeitstechniken erprobt und eingeübt werden können, in denen sich die Freude am Beruf und die Identifikation des Inhabers mit diesem Beruf entfalten kann. Dem gegenüber gibt es eine „entmenschlichte“ Form beruflicher Arbeit, die in einer

monotonen, stereotypen Arbeitswirklichkeit zum Ausdruck kommt, die Arbeitsstress und persönliches Risiko beinhaltet (STARKE/ VOGELSANG 1988, 37).

Wie bereits dargestellt, wird speziell in der Realitätsnähe das entscheidende Potenzial betrieblicher Berufsvorbereitung gesehen. So konfrontiert der Betrieb den Jugendlichen hier mit der „Ernstsituation“ betrieblicher Arbeit „fernab jeglicher Pädagogisierung des Lernens“ (ECKERT/ HÖFKES/ KUTSCHA 1993, 84). Aufgrund dessen wird der Erfolg der Berufsvorbereitung im Betrieb, ähnlich wie in der Berufsausbildung, von der Gestaltung des Lernortes Arbeitsplatz abhängig sein.

Im Fazit ist damit abschließend folgende Befürchtung festzuhalten: Während bei außerbetrieblichen BvB-Angeboten aufgrund ihrer starken pädagogischen Steuerung und Einflussnahme das Risiko einer Entfremdung von betrieblichen Realbedingungen zu befürchten ist, wird im Betrieb eben diese pädagogische Komponente bei der Gestaltung beruflichen Lernens am Arbeitsplatz in EQJ möglicherweise zu kurz kommen.

Literatur

BMBF (1999): Berufsbildungsbericht 1999. Berlin.

BMBF (2005a): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin.

BMBF (2005b): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Berlin.

BIERMANN, H. (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

BREMER, R. (2005): Fördern statt Ausgrenzen – Die Bedeutung des Themas unter den Gesichtspunkten Gesellschaft, Jugend, Berufsbildung und Arbeitsmarkt. In: ALLESPACH, M./ NOVAK, H. (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg, 87-116.

BOHLINGER, S./ SCHRÖTER, D. (2004): Perspektiven und Potenziale der Berufsbildungsförderung. Erfahrungen mit einem Konzept zur Förderung von „benachteiligten“ Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung. In: BOJANOWSKI, A./ ECKERT, M./ STACH, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – Innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld, 41-51.

CASPER, T./ MANNHAUPT, G./ IVANKOVIC, P. (2001): Ausbildungsabbruch. Entwicklungsaufgaben in der Berufsausbildung: Ein Modell zur Erklärung und Vorhersage von ungeklärten Abbrüchen in Maßnahmen der Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen (BaE). In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste, Nr. 46 vom 14. November 2001.

DIHK (2005a): Lernen für das Leben – Vorbereitung auf den Beruf. Schule in Deutschland muss alle Leistungspotenziale erschließen. Berlin.

DIHK (2005b): Ausbildung 2005. Ergebnisse der Online-Unternehmensbefragung im Mai 2005. Berlin.

ECKERT, M./ HÖFKES, U./ KUTSCHA, G. (1993): Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in gewerblich-technischen Berufen. Berlin und Bonn.

GERICKE, T. (2003): Duale Berufsausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. Wiesbaden.

GEBNER, T. (2003): „Die letzten beißen die Hunde“ – Die Gegenwart des Turbokapitalismus und die Zukunft der Benachteiligtenförderung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 5/6 2003.

GREINERT, W.-D. (1992): Von der Produktionsschule zum „Production Training Concept“ – Stufen eines Entwicklungspolitischen Modells. In: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach/Bergstraße, 8-32.

KLOAS, P.-W. (2002): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: FÜLBIER, P./ MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Band 2. Münster, 946-959.

PÄTZOLD, G. (1996): Methoden betrieblicher Berufsbildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart.

STARKE, H./ VOGELSANG, S. (1988): Anmerkungen zum Verhältnis von Ausbildungsbetrieben zur betrieblichen Wirklichkeit. In: COLLINGRO, P./ LEMKE, I./ ZIELKE, D. (Hrsg.): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Wetzlar.

VON HOLLANDER, N./ GROßPIETSCH, T. (2005): Panorama Nr. 659 vom 06.10.2005: Aufbewahrt statt ausgebildet – Jugendliche in der Warteschleife. Online im WWW: www.ndrtv.de/panorama/data/panorama_20051006_arbeitsagentur.pdf (19.10.2005).

ZIELKE, D./ LEMKE, I. (1988): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. Bonn.

WÖHE, G. (2002): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München.

Der Lernort Betrieb als Prüfungsort

1 Einleitung

Der Betrieb ist in der beruflichen Ausbildung der wichtigste Lernort, folglich ist es nur konsequent, ihn stärker in die Abschlussprüfung einzubeziehen als dies in der Vergangenheit üblich war. Betriebsnahe Prüfungen haben sich bei verschiedenen Berufsbildern bereits bewährt, daher ist es bei der Neuordnung von Berufen ein Dauerthema, dass sich die Prüfungen an der betrieblichen Praxis orientieren sollen. Doch die praktische Umsetzung gestaltet sich nicht immer reibungslos, da der Betrieb von seiner eigentlichen Zielstellung her nicht als Prüfungsort eingerichtet ist. Für die betrieblichen Akteure stellen die Prüfungen im Betrieb neue Aufgaben dar, die erst einmal in die normalen Abläufe integriert werden müssen, wenn etwa Teile der Abschlussprüfung im realen Arbeitsprozess vorbereitet und durchgeführt werden sollen. In diesem Beitrag geht es im Wesentlichen darum, wie sich diese Prüfungspraxis für Betriebe darstellt und welche Anforderungen für sie daraus erwachsen. Methodische oder prüfungstheoretische Fragestellungen werden dabei nur gestreift, hier sei auf andere Publikationen verwiesen (vgl. beispielsweise EBBINGHAUS 2005).

2 Betriebliche Anforderungen an Prüfungen

Lange Zeit wurde seitens der Unternehmen kritisiert, dass sich die Prüfungen in der Ausbildung nur ungenügend an den betrieblichen Belangen orientieren. Bemängelt wurde insbesondere, dass die Auszubildenden viel Aufwand für die Prüfungsvorbereitung unabhängig von den betrieblichen Arbeitsaufgaben betreiben müssen. Gegen Ende der Ausbildungszeit sollte jedoch, im Interesse einer kontinuierlichen Personalentwicklung, der Übergang vom Auszubildenden in seine Funktion als Fachkraft im Vordergrund stehen und nicht eine separate Prüfungsvorbereitung. Zudem trägt der Auszubildende im letzten Ausbildungsjahr bereits zu einem hohen Grad zur Wertschöpfung im Unternehmen bei, daher ist auch aus ökonomischer Sicht eine aufwändige Prüfungsvorbereitung jenseits der betrieblichen Aufgabenstellungen problematisch.

3 Neue Prüfungsformen

Im Zuge der Neuordnung von Ausbildungsberufen sind oft neue Prüfungsformen vorgesehen. Es gibt Prüfungen als Projektarbeit in der IT Branche, als betrieblichen Auftrag in der Elektroindustrie, als Kundenberatungsgespräch in der Versicherungswirtschaft oder als gastorientiertes Gespräch in der Gastronomie. Ein Überblick über die verschiedenen Prüfungsformen findet sich in EBBINGHAUS 1999.

The slide features a blue header bar on the left with the text 'Forschungsinstitut Betriebliche Bildung'. In the top right corner is the logo for 'f-bb Forschungsinstitut Betriebliche Bildung'. The main content is a white box with a blue border containing the title 'Neue Prüfungsformen, orientiert an der betrieblichen Praxis' and a list of five items, each preceded by a red arrow icon: 'Projektarbeit in der IT Branche', 'Betrieblicher Auftrag in der Elektroindustrie', 'Kundenberatungsgespräch in der Versicherungswirtschaft', 'Gastorientiertes Gespräch in der Gastronomie', and 'weitere...'. The bottom right corner of the slide contains the text '© F-bb gGmbH Folie 1'.

Abb. 1: Überblick über neue Prüfungsformen

Allen diesen Prüfungsformen ist gemeinsam, dass sich die Prüfung stark an der betrieblichen Praxis orientiert und den Betrieb in das Prüfungsgeschehen einbindet. Dies eröffnet den Betrieben die Möglichkeit, Prüfungen unmittelbar an die betrieblichen Anforderungen anzupassen. Bei dieser Form der Prüfung kommen auf die Betriebe neue Aufgaben zu, so müssen sie beispielsweise unter den Aufträgen ihres Betriebs geeignete Projekte identifizieren, die alle prüfungsrelevanten Inhalte abdecken, teilweise muss auch die Durchführung der Prüfung im Betrieb organisiert werden.

4 Neue Aufgaben für Ausbildungsbetriebe

Im Folgenden werden am Beispiel der Prüfungsform „Betrieblicher Auftrag“ die Anforderungen, die auf Betriebe zukommen, beschrieben.

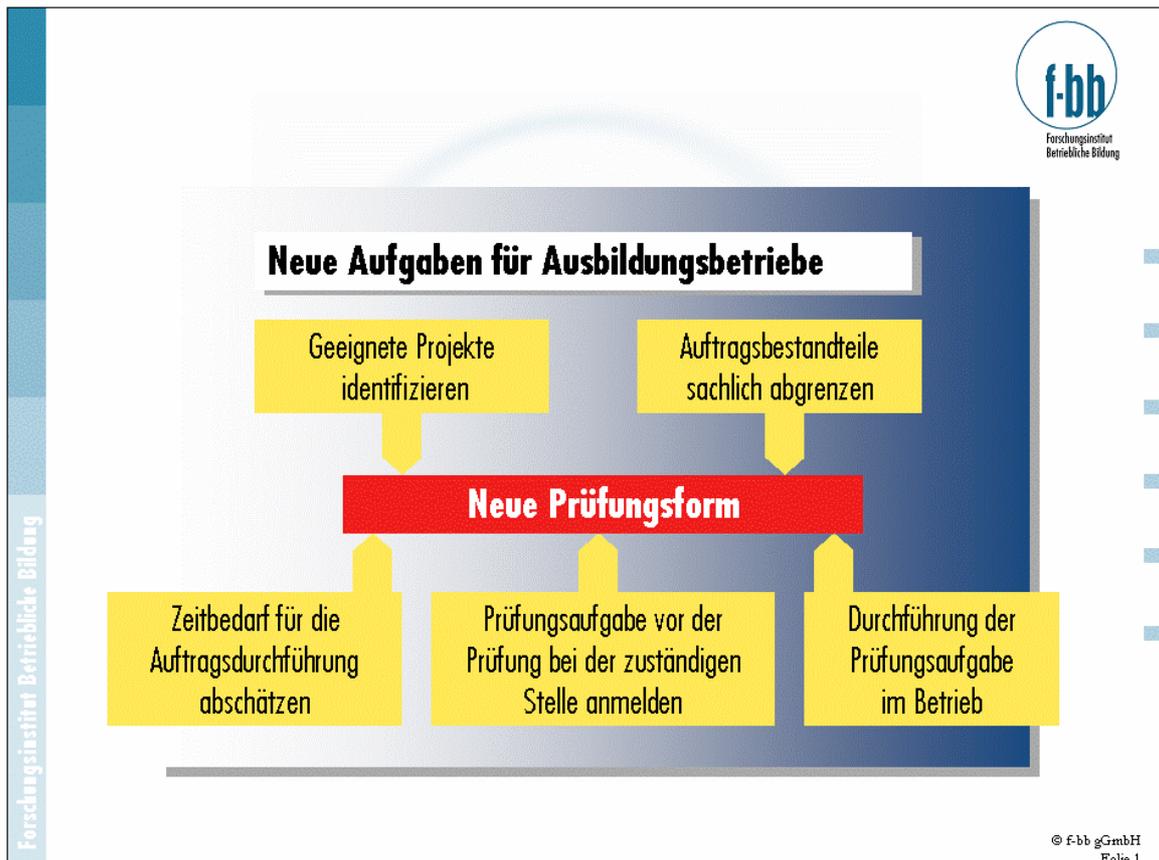


Abb. 2: Aufgaben für Ausbildungsbetriebe

Dem Ausbildungsbetrieb kommt die Aufgabe zu, aus den Betriebsabläufen einen Auftrag als Prüfungsaufgabe auszuwählen. Die Prüfung am betrieblichen Auftrag hat ein hohes Potenzial, berufliche Handlungskompetenz sichtbar zu machen. Entsprechend hoch sind die Anforderungen, die an die Auswahl des betrieblichen Auftrags gestellt werden: Die Aufgabe soll einen möglichst großen Bereich der erforderlichen beruflichen Handlungskompetenz abdecken und sich durch einen angemessenen Schwierigkeitsgrad auszeichnen. Die für die Ausbildung Verantwortlichen müssen einen geeigneten betrieblichen Auftrag identifizieren und definieren. Dabei müssen Auftragsbestandteile sachlich abgegrenzt werden und der Zeitbedarf für die Auftragsdurchführung abgeschätzt werden. Für den Betrieb kann es oft sinnvoll sein, den betrieblichen Auftrag dem Aufgabenbereich oder der Abteilung zu entnehmen, in der der Auszubildende nach Abschluss der Ausbildung eingesetzt werden soll, weil dadurch eine spätere Übernahme gezielt vorbereitet und der fließende Übergang zur Tätigkeit als Fachkraft unterstützt wird.

Für manchen Betrieb mag es sich auf den ersten Blick so darstellen, als würde es ihm jetzt noch schwerer gemacht, überhaupt auszubilden: Die ausgewählte Prüfungsaufgabe muss vor der Prüfung bei der zuständigen Stelle angemeldet werden, wobei bestimmte Formalien und Fristen einzuhalten sind. Falls die Aufgabe den inhaltlichen Anforderungen nicht genügt, muss der erste Vorschlag nachgebessert oder eine neue Aufgabe ausgewählt werden. Dass

zwischen Beantragung und Durchführung der Prüfung einige Monate liegen, erschwert es zusätzlich, eine angemessene betriebliche Aufgabe auszuwählen. Häufig gibt es im Unternehmen gar keinen so langfristigen Planungshorizont für die Aufträge – der Vorlauf ist zu groß.

Die skizzierten Aufgaben stellen gerade kleine Betriebe, die in der Regel keinen hauptamtlichen Ausbilder beschäftigen und über kein pädagogisch geschultes Fachpersonal verfügen, vor Schwierigkeiten. Bisweilen fehlt schlichtweg die Zeit sich mit der Vorbereitung und Durchführung der Prüfung zu befassen. Oft fehlen auch Informationen über die formalen und inhaltlichen Anforderungen an die Prüfungen. Nicht selten haben die zuständigen Mitarbeiter, insbesondere bei den ersten Prüfungsdurchläufen, Unsicherheiten bei der Aufgabenstellung.

Auf der anderen Seite liegen die Vorteile der neuen Prüfungsformen gerade auch für KMU auf der Hand: Sie können entlang ihrer Aufträge prüfen und den Auszubildenden auch während der Prüfungsvorbereitung im Betrieb einsetzen. Nicht mehr ein Lernen und Üben für die Prüfung, sondern das Lernen und Üben für den Berufsalltag ist für die Auszubildenden der Schlüssel zum Prüfungserfolg, weil die Prüfungen aus dem realen Arbeitsalltag abgeleitet werden und in diesen eingebettet sind. Die neuen Prüfungen bieten die Chance, Ausbildung stärker als bisher mit den betrieblichen Gegebenheiten in Übereinstimmung zu bringen. Sie können so einen Beitrag zur Erhöhung der Attraktivität von Ausbildung leisten. Der Rückgriff auf standardisierte Prüfungen ist darum in der Regel die schlechtere Alternative. Daher gilt es, die Betriebe bei der Wahrnehmung der Chance mit flankierenden Maßnahmen zu unterstützen.

5 Ansätze, um Betriebe in dieser Situation zu unterstützen

Im Folgenden werden Ansätze zur Unterstützung von Betrieben beschrieben, wie sie im Rahmen des Projekts „Unterstützung von Klein- und Mittelbetrieben bei der Umsetzung neuer Prüfungsformen in neu geordneten Berufen“ entwickelt werden. Das Projekt wird vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft, Infrastruktur, Verkehr und Technologie gefördert.

Um auch kleine und sehr kleine Betriebe ansprechen zu können, ist die Entwicklung von zielgruppenadäquaten Zugangswegen von großer Bedeutung, da sie mit konventionellen Informationsveranstaltungen alleine kaum zu erreichen sind. Auch Internetangebote sind nicht ausreichend, um beispielsweise Kleinstbetriebe im Hotel- und Gaststättenbereich anzusprechen. Es zeichnet sich ab, dass ein Mix aus persönlicher, schriftlicher und netzgestützter Information eine große Reichweite hat.

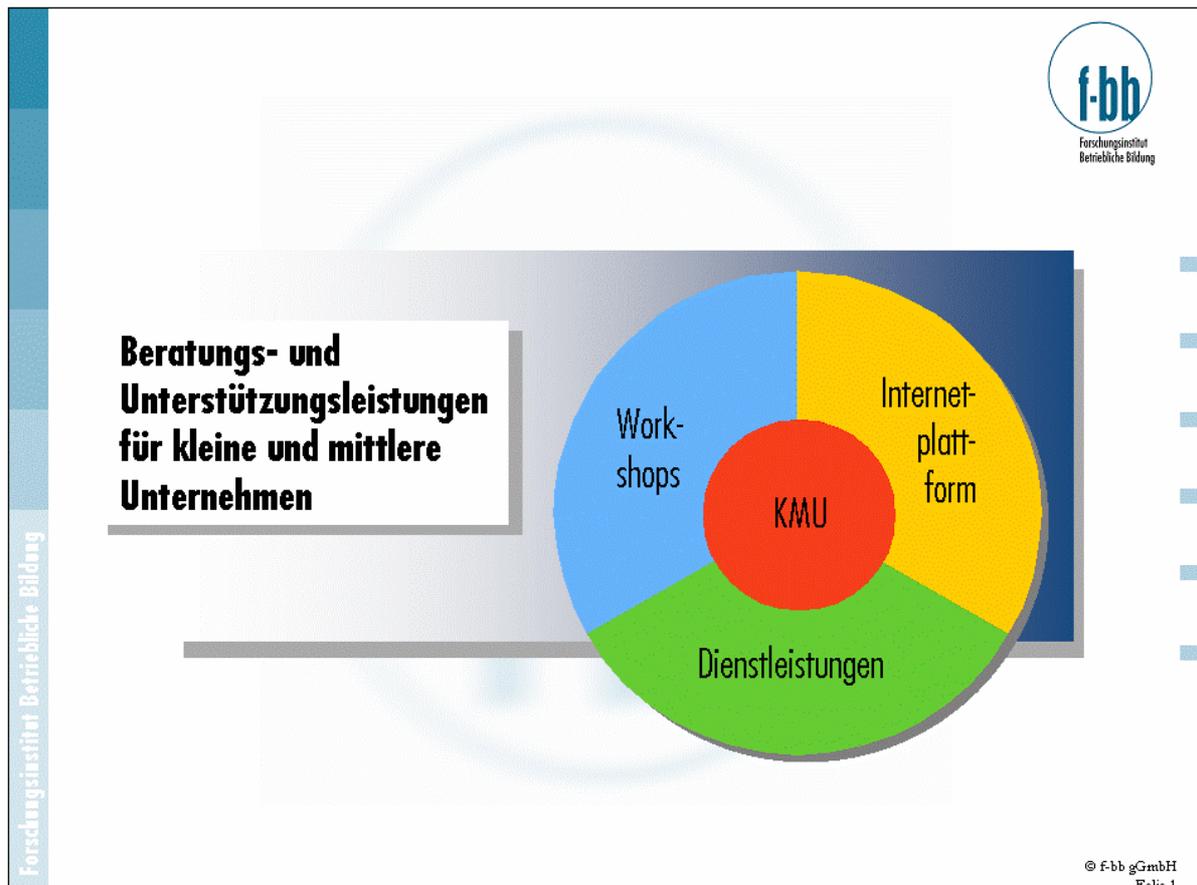


Abb. 3: Beratungs- und Unterstützungsleistungen für KMU

So werden **Workshops** konzipiert und durchgeführt, in denen Betriebe fundierte Informationen über die Neuordnungen und die neuen Prüfungsmodalitäten erhalten. Die Workshops werden in verschiedenen bayerischen Regionen angeboten, so dass eine Vielzahl von Unternehmen erreicht werden kann. Die offene und interaktive Gestaltung ermöglicht den teilnehmenden Betrieben, ihre aktuellen Fragestellungen im Bereich der Ausbildung einzubringen und Lösungsstrategien zu diskutieren.

Auf einer **Internetplattform:**

(http://www.ausbildungsoffensive-bayern.de/m_e_aktuell/faq.php) werden die zentralen Fragestellungen und Ergebnisse aus den Workshops aufbereitet. Die wichtigsten Fragen, die Ausbilder bei der Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen, insbesondere im Hinblick auf die Prüfungen haben, werden auf dieser Plattform zusammengefasst und beantwortet. Dieses Medium ermöglicht es den Verantwortlichen in den Betrieben, schnell und mit geringem Aufwand Unterstützung abzurufen. Best Practice Beispiele und ein Diskussionsforum runden das Angebot ab.

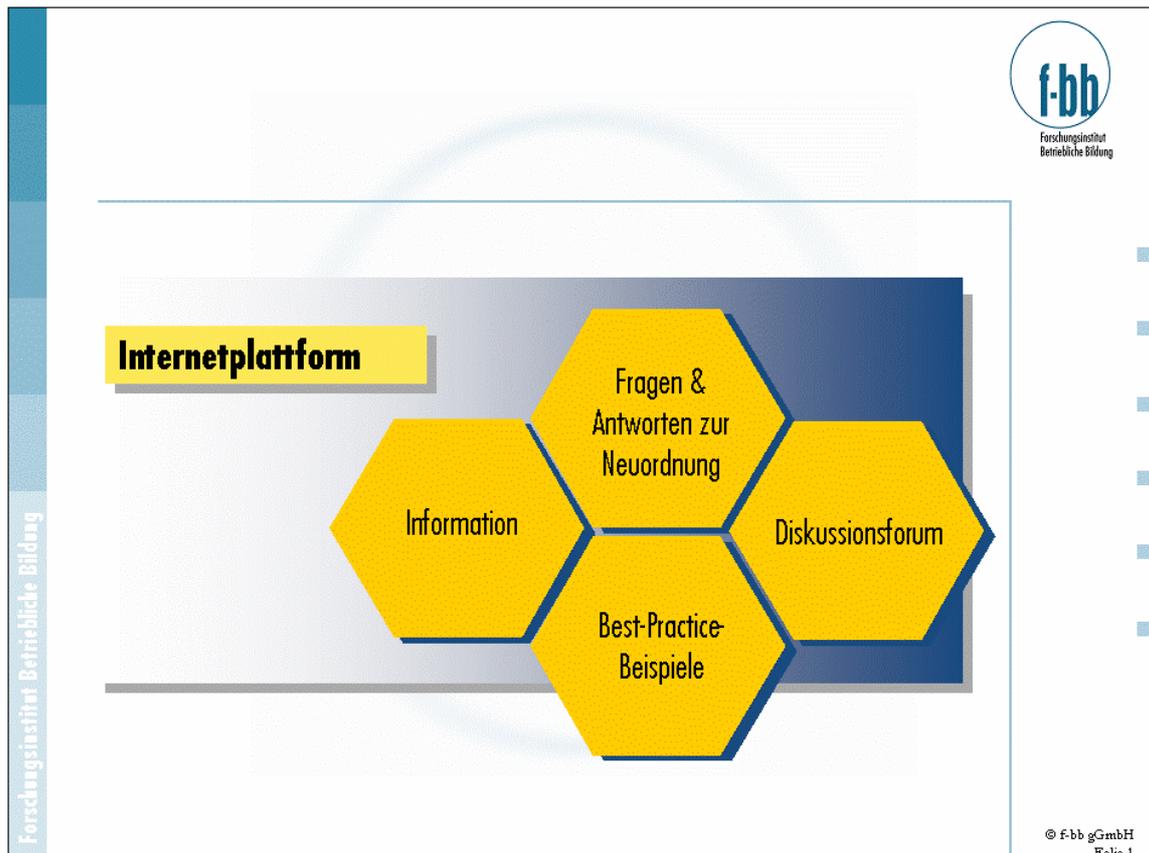


Abb. 4: Die Abbildung zeigt Bestandteile der Internetplattform

Schließlich werden **Dienstleistungen** entwickelt, die für Betriebe Aufgaben im Umfeld der Prüfungen übernehmen wie z.B. Unterstützung bei der Auswahl von Prüfungsaufgaben und Mitarbeit bei der Organisation von Prüfungen. Im Rahmen von Erhebungen wird ermittelt, welche spezifischen Probleme Betriebe haben und welche Anforderungen sie an Unterstützungsleistungen stellen. Auf dieser Grundlage werden bedarfsorientierte Beratungsleistungen und schriftliche Handreichungen entwickelt.

6 Perspektiven für den Betrieb als Prüfungsort

Die neue betriebsorientierte Prüfungskonzeption kann eine Katalysatorwirkung für die gesamte Ausbildung haben. Da sie keine punktuellen Fertigkeiten abfragt, sondern einen vollständigen Arbeitsprozess zur Grundlage hat, kommt sie der zunehmenden Prozessorientierung und der steigenden Bedeutung eigenverantwortlichen Handelns entgegen und erleichtert den Rollenwechsel vom Auszubildenden zum selbstständig agierenden Facharbeiter. Die Einbindung des Betriebs in das Geschehen der Abschlussprüfung fördert die Praxisrelevanz der dualen Ausbildung, dabei ist jedoch unabdingbar, dass der Aufwand für Betriebe einen vertretbaren, ökonomisch sinnvollen Umfang nicht übersteigt. Bei der Umsetzung kann hier gerade für kleine und mittlere Betriebe, denen spezifische eigene Ressourcen fehlen, eine externe Unterstützung hilfreich sein. Betriebsnahe Prüfungen können dann einen Beitrag leisten,

dass Ausbildung auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten für Betriebe attraktiv bleibt, womit schließlich auch die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben erhalten bzw. erhöht werden kann.

Literatur

EBBINGHAUS, M. (1999): Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär (Hrsg). Bielefeld.

EBBINGHAUS, M. (2005): Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen – Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Heft 8.

Praktikum als Paradies?

Die Bedeutung betrieblicher Praktika in der beruflichen Bildung ist vielschichtiger geworden. Im Sinne einer Erkundung der Arbeits- und Berufswelt sind sie üblicher Bestandteil der vorberuflichen Bildung. Aktuell stehen sie aber auch als Instrument von Qualifizierung in der bildungspolitischen Diskussion, prominent über zwei Einsatzbereiche:

- Praktika gelten als eine Möglichkeit, „Erfahrungswissen“ als Element beruflicher Handlungskompetenz nachweisen zu können. Dabei wird auf die Handlungssituationen vertraut, in denen erworbenes Wissen angewendet werden kann und sich dadurch weiter ausprägt. Dieses Argument gilt etwa für „Auslandspraktika“ im Rahmen des Spracherwerbs, aber etwa auch für den Beleg der Vergleichbarkeit der Zulassungsvoraussetzungen von Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge zu Abschlussprüfungen der Kammern in anerkannten Ausbildungsberufen.
- Praktika sind zudem eine Möglichkeit, die „Eingliederung“ in das Berufs- oder Erwerbsleben als Übergänge zu gestalten. In Zeiten, in denen Ausbildungs- und Arbeitsstellen knapp sind, kann dies nicht nur für den Übergang Schule-Ausbildung, sondern auch für den Übergang Hochschule-Erwerbsberuf oder den Ausstieg aus der Arbeitslosigkeit gelten, wenn beispielsweise Hartz-IV-Empfänger über Langzeitpraktika wieder an die Erwerbstätigkeit herangeführt werden sollen.

Sofern der Übergang Hauptschule-Berufsleben aufgrund unzureichender oder nur schwacher Schulnoten, tatsächlich gegebener oder nur behaupteter fehlender Ausbildungsreife, wenigen Ausbildungsstellen, hohen Leistungsansprüchen der Ausbildung oder anderen Gründen zu einer schier unüberwindbaren Hürde zu werden droht, drängt es sich auf, die beiden oben genannten Effekte miteinander zu verbinden. Praktika können für marktbenachteiligte Jugendliche (ENGRUBER 2003, 14) in diesem Sinne zweifachen Nutzen entfalten. In und durch Praktika (als Ergänzung zu anderen Bildungsmaßnahmen) können „kleine Handlungskompetenzen“ aufgebaut und nachgewiesen werden. Dies ist eine schlichte und bildungspolitisch vermutlich inkorrekte Darstellung des Instrumentes der Qualifizierungsbausteine als zentrales Element der Berufsausbildungsvorbereitung, die im „neuen“ § 1 des BBiG den Betrieben zugeordnet werden (SEYFRIED 2003, 22). In und durch Praktika kann zweitens die Befähigung zur Ausbildung oder Erwerbsarbeit „vor Ort“ nachgewiesen und aufgebaut werden, was zu einem sogenannten erwünschten „Klebeffekt“ führen kann. Der Klebeffekt ist eingetreten, wenn der Praktikumsbetrieb anschließend „echter Arbeitgeber“ für den Praktikanten wird oder durch das Praktikum ein anderer Betrieb als Arbeitgeber bzw. Ausbildender gefunden wurde.

Beide Effekte haben – falls Sie eintreten und je nach Sichtweise – unerwünschte Nebenwirkungen. Dies sind unter anderem die Erosion der Ausbildung und des daran geknüpften Facharbeiterstatus durch zertifizierte und bündelbare Teilqualifikationen, damit verbunden die An-

rechnungsfragen auf die Ausbildungszeiten, der Austausch und ggf. die Verlagerung von Ausbildungsplätzen zu Praktikumsplätzen, die stillschweigende Verlängerung von Probezeiten und einhergehenden Missbrauchsmöglichkeiten, die Etablierung von ersten, zweiten und weiteren Schattenmärkten der beruflichen Grundbildung u. a.. Die Nebenwirkungen relativieren die bildungspolitische Attraktivität betrieblicher Praktika als ein kostengünstiges und organisatorisch weitgehend flexibles Instrument der Qualifizierung als gewünschte Ergänzung oder aber mögliches Substitut dualer Ausbildung. Betriebliche Praktika stehen damit im doppelt spannungsreichen Kontext, der sich einerseits über die Formen des Lernens zwischen intendiert-gesteuerten und sozialisatorisch-ermöglichenden Lerneffekten aufspannt, andererseits über die Formen der Lehrorte als Organisation bzw. Einflussbereiche zwischen öffentlichen Schulen und privaten Betrieben (van BUER/TROITSCHANAKAJA/HÖPPNER 2004, 431 f.). Dieser doppelte Kontext der Lernorte prägt die Lernortdebatte, er kann aber auch in der Debatte von der Gleich- oder Besonderheit beruflicher und allgemeiner Bildung aufgezeigt werden. In anderen Worten: Betriebliche Praktika sind in spezifischer Weise ein Beispiel für den „Lernort Betrieb“ und machen zugleich deutlich, dass es den „Lernort Betrieb“ eben nur mit Kontext, und zwar mindestens doppeltem Kontext gibt (BECK 1984, BUSCHFELD 1994, EULER 2004).

Intention

Diesen Umstand führe ich mit als einen Grund an, warum eine Auseinandersetzung mit dem Lernort Betrieb im Bereich der marktbenachteiligten Jugendlichen auf Ausbildungsplatzsuche so widersprüchlich, so irritierend und auch so wechselhaft geführt wird. Der Lernort Betrieb hat „immer ein `aber´ bereit“ (hier zitiere ich einen Liedtext von Klaus Hoffmann, dessen Titel ich leider vergessen habe). Deshalb ist der Vorspann zur Darstellung der eigentlichen Absicht dieses Beitrages auch etwas länger ausgefallen. Es geht in diesem Beitrag um Einschätzungen und gemachte Erfahrungen von Jugendlichen mit dem Praktikumsort Betrieb, die „in der Warteschleife“ oder eben „im Übergang“ (HURRELMANN 1989) verhaftet bleiben. Sie erleben die Zeit, die sie im Betrieb verbringen als

- eine Zeit, die sie relativ zu anderen Alternativen bewerten, also im Verhältnis zu ihrer Vorstellung davon, wie es wäre „einfach Geld zu verdienen“, „rumzuhängen“, „nur zur Schule gehen“, „weiter zur Schule zu gehen“ oder eben „eine Ausbildung zu machen“;
- eine Zeit, die immer als Hoffnung oder Versprechen auf eine künftige Zeit der Ausbildung oder Beschäftigung gedeutet wird und das Misstrauen beinhaltet, weiter hingehalten, verdrängt oder aussortiert zu werden;
- eine Zeit, in der man sich sowohl bewähren als auch „etwas Neues“ erfahren möchte, ohne dabei der „Ausbeutung“ anheim zu fallen (Quelle: eigene Interviews).

Die Argumentation stützt sich auf Einschätzungen von Jugendlichen in zwei typischen Modellprojekten (ähnlich etwa auch: BUCHHOLZ 2005 und eine Reihe weiterer Vorläufer), die durch Einstiegsqualifikationen bzw. Qualifizierungsbausteine, die oben geschilderten Effekte

unterstützen wollen (und dabei die o. g. Nebeneffekte vermeiden möchten). Im TANJA-Projekt (Teilqualifikationen als Angebot für jugendliche Arbeitslose zum Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung), einer Initiative der Industrie- und Handelskammern im Rahmen des Ausbildungskonsenses NRW, sollten Qualifizierungsangebote für nicht ausbildungsreife Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung entwickelt werden, die – aus unterschiedlichen Gründen – als „lern- bzw. leistungsschwach“ einzustufen sind und daher besonderer Förderung bedürfen. Aus zwei Befragungen fließen hier gut 200 Einschätzungen von Jugendlichen aus NRW aus den Jahren 2004 und 2005 ein. Aus Mitteln des BQF-Programms unterstützt wird das Projekt „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“ des Landes Nordrhein-Westfalen, aus dem ebenfalls zwei Befragungen mit je etwa 150 Einschätzungen von Jugendlichen aus den Jahren 2004 und 2005 vorliegen. In dem Projekt erproben 14 Berufskollegs in NRW neue Angebote für Jugendliche, die ansonsten in Berufsschulklassen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag „gesteckt“ worden wären. Der Grundgedanke bei beiden Projekten ist soweit vergleichbar: Die Jugendlichen sollen überwiegend (ca. 60%) der Grundzeit einer Ausbildungsmaßnahme im Betrieb als Praktikant verbringen. Im BQF-Projekt bedeutet dies: Die Schüler besuchen in einem einjährigen Bildungsgang 2 Tage pro Woche das Berufskolleg und sind 3 Tage im Praktikum (BUSCHFELD/KORENY 2004). Für das TANJA-Modell teilen sich Träger und Schule (bei Schulpflicht) die verbleibenden 40% „Qualifizierungsanteil“. Die Dauer des Praktikums beträgt in der Regel 6-10 Monate des Schuljahres.

Der Titel des Beitrags entspringt dabei einer – bei aller Vorsicht – doch m. E. spürbar hohen Wertschätzung der Jugendlichen gegenüber den im Betrieb gemachten Erfahrungen mit Menschen und Arbeitsleistungen, und zwar selbst dann, wenn das bereitgehaltene „aber“ ganz offensichtlich wird. Einige summarische Beispiele aus geführten Interviews mit den Jugendlichen sollen diese Stimmung unterstreichen. Jugendliche drücken ihre Zufriedenheit mit dem Modell (2 Tage Schule, 3 Tage Betrieb) und den gemachten Erfahrungen im Betrieb auch dann aus,

- wenn sie selbst den Eindruck haben, wie ein Auszubildender im ersten Lehrjahr im Betrieb produktiv mitzuwirken, aber aus „betrieblichen Gründen“ keinen der drei zu vergebenden Ausbildungsplätze erhalten,
- wenn sie am Rosenmontag alleine im Geschäft „den Laden schmeißen“ und dankbar sind, dafür zehn Euro „geschenkt“ zu bekommen,
- wenn sie im Saisongeschäft mit zehnstündigen Arbeitstagen „für umsonst“ mitarbeiten und anschließend wegen des Konfliktes, ob eine Cola-Dose nun erlaubt oder unerlaubt aus dem Automaten genommen wurde, das Praktikum abbrechen.

Gerade in ambivalenten Feldern ist die Darstellung von „Einzelfällen“ problematisch (OSWALD 1997, 72). Es könnte auch in drei Schilderungen belegt werden, wie „Zoff“ mit dem Chef, ständiges Hinhalten und die Vertagung von Entscheidungen über Ausbildungsplätze, eine „verlorene Zeit“ mit stupiden Arbeitsbedingungen zu Wechseln der Praktikumsstellen oder Aufgaben von Berufswünschen geführt haben.

Dennoch bleibt die Einschätzung, dass ein betriebliches Praktikum (selbst wenn es ein zweites oder drittes ist) in der Warteschleife eher als „Glücksfall“ oder „Gewinn“ gewertet wird, selbst wenn die Ausbildung eigentlich der „Hauptgewinn“ wäre. Im Vergleich zu einer rein schulischen Warteschleife erscheint es geradezu als ein paradiesischer Zustand des sinnvollen Daseins mit Perspektive. Das wäre im nächsten Abschnitt zu belegen. Und was durch ein Fragezeichen als Einschätzung zu bezweifeln wäre, sofern daraus bildungspolitische Konsequenzen nach verstärktem Einsatz von betrieblichen Praktika gefolgert würden, im Abschnitt „über den schönen Schein“.

Einschätzung der Jugendlichen: Der Lernort Betrieb im Praktikum

Zunächst wird die Zufriedenheit der Jugendlichen mit den Betrieben als Indiz für die These vom „Glücksfall“ angeführt. Die Ergebnisse der Abfrage zur Verteilung von Schulnoten für den Betrieb zeigt folgendes Bild:

Tabelle 1: Welche Schulnote wird für den Betrieb vergeben?

	Betrieb		
	Mittelwert	Standardabweichung	n
BQF 2004	2,05	0,985	148
BQF 2005	2,16	0,952	142
TANJA 2004/2005	2,00	1,033	208

Quelle: Eigene Schülerbefragungen BQF 2004 und 2005, TANJA 2004/2005

Angesichts des Umstandes, dass der Klebe- oder Übergangseffekt in den Projekten um etwa 25% schwankte und dies zum Zeitpunkt der Befragung auch meist schon absehbar war, kann sich die Zufriedenheit allein auch nicht mit der Wirkung des Erfolges des Praktikums begründen lassen, sondern eher mit den erinnerten, dann eher positiven Eindrücken. Eine differenzierte Analyse für die Gruppen, in der die Frage nach der Übernahme mit der Bewertung des Betriebes in Schulnoten kreuztabellarisch gegenübergestellt wird, zeigt:

Tabelle 2: Schulnoten und weiterer Verbleib

Ich werde übernommen ...	Bewertung des Betriebes in Schulnoten (Mittelwerte)		
	BQF 2004	BQF 2005	TANJA 2004/2005
ja	1,7	1,9	1,88
nein	2,5	2,4	2,19
unbekannt	1,9	2,2	-
insgesamt	2,1	2,2	-
n	134	136	194

Quelle: Eigene Schülerbefragungen BQF 2004 und 2005, TANJA 2004/2005

Die Einschätzung der Schulnote für den Betrieb bei Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten hatten, liegt somit immer noch besser als der Mittelwert der Einschätzung der Schulnoten für den Lernort Schule für alle Jugendlichen.

Ein weiteres Indiz sind Angaben zur Einschätzung des Modells (2 Tage Schule, 3 Tage Betrieb, was überwiegend als angemessenes Verhältnis bewertet wurde) und die Empfehlung des Modells an Freunde:

Tabelle 3: **Weiterempfehlung des Modells an Freunde**

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	n
BQF 2004	29,5	35,6	13,0	21,9	146
BQF 2005	56,6	24,8	10,3	8,3	145
TANJA 2004/2005	53,0	33,3	7,8	5,9	219

Quelle: Eigene Schülerbefragungen BQF 2004 und 2005, TANJA 2004/2005, Angaben in Prozent

Nun können solche Zufriedenheitswertungen oder Empfehlungen auch mangels alternativer Vorstellungen oder bisheriger noch schlechterer Erfahrungen zu Stande kommen. Inhaltlich richtet sich daher auch ein Fragenkomplex auf die Gestaltung der Arbeitstage im Betrieb.

Tabelle 4: **Betriebliche Aufgaben und deren Bewertung aus Teilnehmersicht (n=219)**

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
• Ich habe neue Arbeitsabläufe kennen gelernt.	73,8	20,6	3,3	2,3
• Ich durfte auch schwierige Aufgaben durchführen.	54,7	28,0	9,8	7,5
• Ich durfte eigenständig arbeiten.	64,0	23,7	8,5	3,8
• Ich musste immer dasselbe machen.	10,3	27,0	40,2	22,5
• Es gab für mich nicht viel zu tun.	5,8	11,7	32,0	50,5
Ich fand es gut, dass...	ja		nein	
• ich neue Arbeitsabläufe kennen gelernt habe.	95,8		4,2	
• ich auch schwierige Aufgaben durchführen durfte.	88,1		11,9	
• ich eigenständig arbeiten durfte.	92,9		7,1	

Quelle: Eigene Schülerbefragungen TANJA 2004/2005, Angaben in Prozent

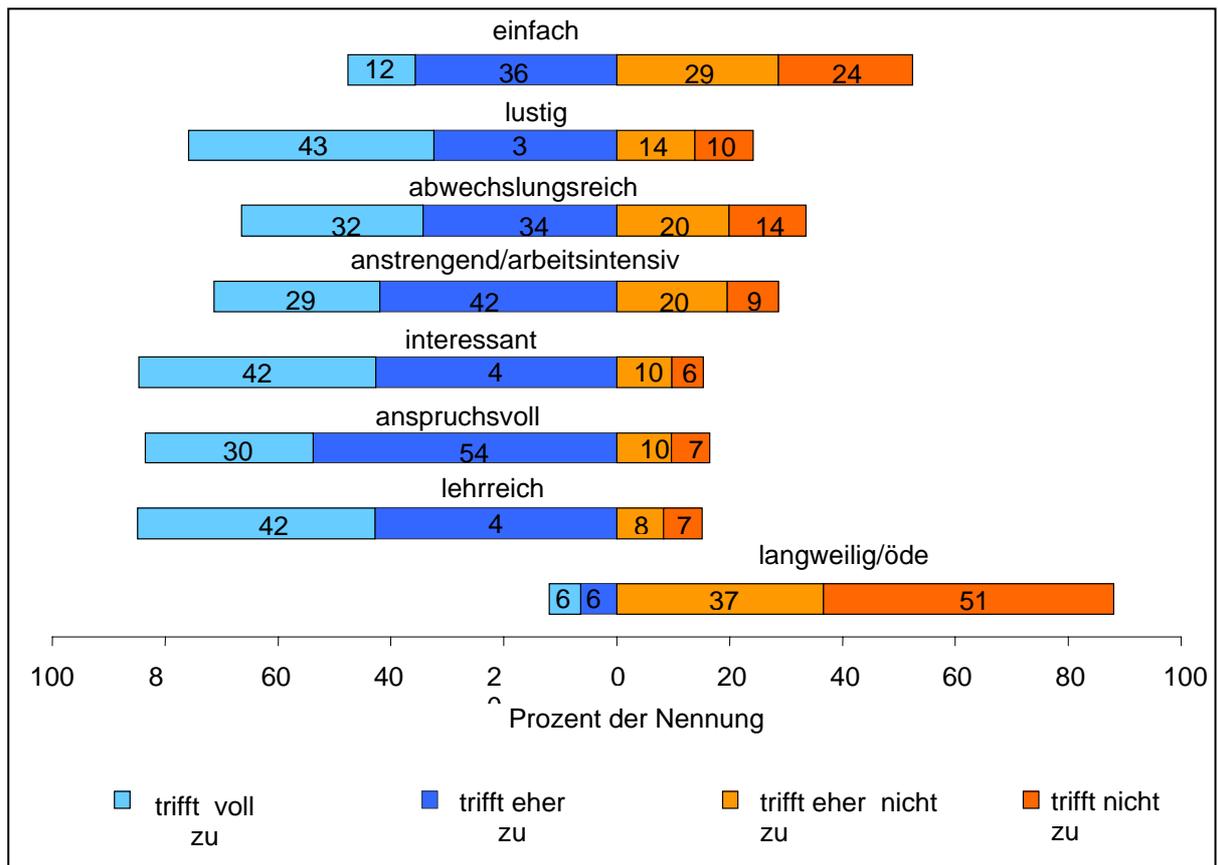
Weil die jeweilige Auslegung von „neu“, „schwierig“ und „eigenständig“ der Jugendlichen nur subjektiv sein kann, beziehe ich in folgender Tabelle die Eindrücke der Betriebe (n= 50) als Stützung der Argumentation hinzu:

Tabelle 5: **Bewertung betrieblicher Aufgaben**

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
• Dem Praktikanten wurden regelmäßig neue Arbeitsabläufe gezeigt.	40,0	48,6	11,4	0
• Für den Praktikanten gab es nicht immer geeignete Aufgaben.	3,0	24,2	48,5	24,2
• Der Praktikant durfte auch schwierige Aufgaben durchführen.	15,6	46,9	31,3	6,3

Quelle: Eigene Betriebsbefragung BQF 2005

Im Rahmen der Befragungen zum Projekt „Schulische Dualisierung der Berufsvorbereitung“ wurde versucht, über verschiedene Adjektive einen „normalen Arbeitstag“ zu charakterisieren.



Quelle: Eigene Schülerbefragung BQF 2004

Auch hier belegen die Angaben die Gültigkeit der Zufriedenheitseinschätzung, weil ein Zusammenhang von Übernahme und Arbeitstätigkeit angenommen werden kann, hier dargestellt an zwei ausgewählten Items.

Tabelle 6:

Ich werde übernommen...	Einen normalen Arbeitsalltag im Betrieb empfinde ich als anspruchsvoll			
	BQF 2004		BQF 2005	
	ja	nein	ja	nein
ja	67	15	76	28
nein	41	8	18	18
insgesamt	108	23	94	46

Quelle: Eigene Schülerbefragungen BQF 2004 und 2005

Tabelle 7:

Ich werde übernommen ...	Einen normalen Arbeitsalltag im Betrieb empfinde ich als langweilig			
	BQF 2004		BQF 2005	
	ja	nein	ja	nein
ja	6	84	18	83
nein	11	37	16	19
insgesamt	17	121	34	102

Quelle: Eigene Schülerbefragungen BQF 2004 und 2005

Auch die Bewertung der Frage, wie sich die Jugendlichen in Betrieben betreut fühlten und an wen sie sich bei Problemen wenden konnten, gibt keinen Anlass, an einem hinreichenden Grad an Beteiligung der Betriebe zu zweifeln:

Tabelle 8:

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen:	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich werde vom Betrieb gut betreut.	58,0	35,0	4,2	2,8
Ich fühle mich im Betrieb wohl.	65,5	22,8	6,2	5,5
Ich fühle mich vom Betrieb ausgenutzt.	11,8	13,9	24,3	50,0

Quelle: Eigene Schülerbefragungen TANJA 2004/2005

Insgesamt interpretiere ich die Angaben der Jugendlichen im folgenden Sinn: Ein betriebliches Praktikum genießt auch bei einem Zeitraum zwischen 6 und 10 Monaten einen hohen Stellenwert bei den Jugendlichen. Jugendliche zeigen im Praktikum, dass sie mithalten können, den Alltag bewältigen können, sich normal und akzeptiert fühlen können. Betriebliche Praktika sind die Attraktoren der genannten Qualifizierungsmodelle.

Soweit ist eine erste Deutung der Daten erfolgt. Ist es deshalb jedoch geboten, betriebliche Praktika als Qualifizierungsinstrument zu unterstützen, ihren didaktischen Mehrwert zu fördern, ihren Anteil in formalen Qualifizierungsmaßnahmen auszubauen oder als Bestandteil formaler Qualifizierungsmaßnahmen einzufordern?

Über den schönen Schein

Ein Einwand gegen die Aussage, das betriebliche Praktikum sei der Attraktor der Qualifizierungsmodelle, besteht in einer Relativierung. Generiert nicht der Kontext der wohl tendenziell als problematisch einzuschätzenden bisherigen schulischen Lernerfahrungen die doch zufrieden stimmenden Aussagen? Kann „eigenständig arbeiten“ nicht bedeuten, dass sonst keiner im Raum war und sie trotzdem – anders als vielleicht in der Schule – keinen „Unsinn angestellt“ haben? Im Betrieb wird im Vergleich zur Schule doch wahrscheinlich stets eigenständiger gearbeitet, wenn die Bedingung von Schule eine Klasse von Schülern ist. Ist es nicht selbstverständlich, dass „neue Arbeitsabläufe“ wahrgenommen werden, wenn diese unstrukturiert, ungeordnet, überraschend, wechselnd, vielfältig sind, weil sie eben ungefächert und ohne Stundenplan und ohne Lehrabsicht auftauchen? Es ist keine Überraschung, als Betrieb gut da zu stehen, wenn man aus einem ungeliebten System dort aufgenommen wird. Und weiter: Dann müssen sich „die Betriebe“ weder absichtsvoll noch unter Anstrengung in dieser Hinsicht etwas leisten – denn es reicht, „echter Betrieb“ zu sein.

Praktika können in diesem Sinne als Qualifizierungsinstrument i. S. von informellen Lernprozessen (DOHMEN 2001, 18 ff.) (und informellen Bewerbungs- und Bewährungsprozessen) verstanden werden. Es ist die alte Frage der Lernortdiskussion, ob sich durch die didaktische Gestaltung der Lernprozesse nun eine Steigerung des Wirkungsgrades hinsichtlich Effizienz und Effektivität erreichen ließen. Aber damit wird die Grenze markiert und überschritten, wa-

rum das informelle Lernen informell genannt wird. Ein „informelles Instrument“ zu formalisieren, also mit Absicht, Verfahren und möglicher Weise sogar mit Erfolgskontrollen zu versehen, ist eben die Umkehrung der ursprünglichen Absicht.

Der Nachweis, was im Praktikum intentional gelernt bzw. vermittelt wurde oder ob die Praktikanten den Anforderungen der spezifischen Arbeitstätigkeiten im Praktikumsbetrieb nachkommen konnten, sind zweierlei Paar Schuhe. In der Praxis wird leicht aus jedem Paar eins zusammen getragen. Die Absicht zählt, auch ohne Erfolg und der Erfolg kann (und soll) sich auch ohne Absicht einstellen. Faktisch wird kein Praktikumsbetrieb in der Lage sein, hier zu differenzieren, somit wird das Lehren eben informell. Einen „informellen Lehrort“ bildungspolitisch zu fördern, führt zur Aufgabe des Anspruchs an Gestaltbarkeit und Einflussnahme. Im BQF-Versuch zeigt sich etwa, wie sehr sich formale Qualifizierungsleistung, ausgedrückt in Qualifizierungsbausteinen, und Wertschätzung der informellen Anteile unterscheiden. Die oben genannten Einschätzungen sind unabhängig von (nicht besonders zahlreich) vergebenen formalen Zertifikaten über Qualifizierungsbausteine.

Der Status „Praktikantin“ oder „Praktikant“ dürfte dabei großen Einfluss auf diese Chance informellen Lernens haben. Schließlich ist „eine Praktikantin“ oder „ein Praktikant“ an sich eine Aufforderung, entweder jemandem etwas zu zeigen oder aber zu beschäftigen und zugleich keine Verpflichtung, es auch zu müssen oder gar den Erfolg zu belegen (Dies wäre bei der nächsten Stufe, den Auszubildenden dann eher möglich). Zugleich kommen die jugendlichen Praktikanten nach den Befragungsergebnissen aber gut mit dieser Unverbindlichkeit zurecht bzw. könnte die Unverbindlichkeit ein Grund für positive Stimmung sein. Ein Beispiel mag dies unterstreichen: Ein junger Mann benennt in einem Interview, was ihm am Praktikum besonders gefallen hat. Er betont, dass ihn besonders beeindruckt hat, wie sein Chef mit ihm „Mathe“ gemacht hat. „Der hat gesagt, dass sei im Beruf wichtig und hat mir Aufgaben aus dem Buch erklärt und die mit mir durchgerechnet“ (Interview D 31, 2004). Zugleich hat der junge Mann zu schlechte Schulnoten in Mathematik für den Hauptschulabschluss und seine Lehrer haben ihm ähnliche Lernangebote auch gemacht – wobei die Schule in seiner Bewertung eher schlecht wegkommt. In diesem Beispiel drehen sich Argumente der Lernortdiskussion einmal um sich selbst – was aber bleibt, ist der positive Eindruck des Praktikums.

Die Praktikumszeit läuft insofern ab, während die Ausbildungszeit eher wegläuft (wegen der Prüfung), die Praktikumszeit bedeutet weder richtig (formell) lernen, noch richtig (gegen Lohn) arbeiten im Betrieb. Dann könnte sich die positive Grundstimmung als Artefakt herausstellen: Das informelle Lernen in Betrieben bestätigt sich selbst – wenn es subjektiv erfolgreich war oder aber unverbindlich. Der paradiesische Zustand dokumentiert sich in erlebter Wirkung oder empfundener Freiheit vom Lernen und Arbeiten. Beides ist nicht knapp, sondern es bietet sich reichlich Gelegenheit. Dagegen stellen Stundenpläne und Lernpflichten, selbst handlungsorientierte Lehr-Lernarrangements und Erfolgsprüfungen vergleichsweise eine Vertreibung aus dem Paradies dar.

Literatur

BECK, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann. 247-262.

BUCHHOLZ, C. (2005): Schulische Berufsvorbereitung und kooperative duale Ausbildung – Das Modell BAVKA. In: BOJANOWSKI, A./RATSCHINSKI, G./STRAßER, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann. 175-188.

BUER, J. van/TROITSCHANSKAJA, O./HÖPPNER, Y (2004): Das Praktikum in der dreijährigen Berufsfachschule – Lernortkooperation oder Lernortkoordination? In: Handbuch der Lernortkooperation, hrsg. von D. EULER, Band 1, Bielefeld: Bertelsmann, 428-445.

BUSCHFELD, D. (1994): Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine wirtschaftspädagogische Studie. Köln: Botermann & Botermann.

BUSCHFELD, D./KORENY, K. (2004): Zwei plus drei macht einen Qualifizierungsbaustein? Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt an Berufskollegs. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 6.
<http://www.bwpat.de/ausgabe6/buschfeld-koreny-bwpat6.shtml>. ISSN: 1618-8543. Rev. 18.01.2006.

DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn: BMBF.

ENGGRUBER, R. (2003): Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch. In: BUSIAN, A. et al: Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten – wirksame Unterstützung vor Ort? Dokumentation der Dortmunder Forschungstage. Dortmund: Sozialforschungsstelle Dortmund, 9-27.

EULER, D. (2004): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: Handbuch der Lernortkooperation, hrsg. von D. EULER, Band 1, Bielefeld: Bertelsmann, 12-24.

HURRELMANN, K. (1989): Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim und Basel: Beltz.

OSWALD, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, hrsg. B. FRIEBERTSHÄUSER; A. PRENGEL, Weinheim: Juventa. 71-87.

SEYFRIED, B. (2003): Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine. In: Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Sonderausgabe 2003. 21-23.

Gestaltungsorientierte Evaluation und der Return on Investment von Weiterbildungsprogrammen

1 Einführung

Problemstellung und Zielsetzung

Evaluation von Weiterbildung diente in den 1970er Jahren dem Auf- und Ausbau der Weiterbildungspraxis. In den 1980er Jahren sank aufgrund enttäuschter politischer Hoffnungen zunächst das Interesse an Evaluation. Seit den 1990er Jahren gewinnt das Thema wieder an Bedeutung. „Antreiber“ ist diesmal allerdings keine gesellschaftliche Aufbruchsstimmung wie in den 1970er Jahren. Evaluation übernimmt heute zunehmend Funktionen des (Bildungs-) Controllings. Das Ziel von Evaluation scheint weniger die Qualitätsverbesserung von Weiterbildungsprogrammen oder die Bereitstellung von Daten, um eine Entscheidungshilfe für Investitionen zu leisten, als vielmehr die Qualitätskontrolle und die Legitimation bzw. Abwehr von Budgetkürzungen.¹ Zwei Interessen treffen hier aufeinander: Qualitätsentwicklung (pädagogisch motiviert) und Controlling (ökonomisch orientiert). „Rhetorisch ließen sich solche Gegensätze schnell glätten – etwa durch den Hinweis, dass auch das Controlling auf pädagogische Qualitätskriterien verpflichtet werden könne bzw. die Pädagogik Lernerfolge kontrollieren würde. Dennoch bleiben potentielle Konfliktpunkte, die daraus resultieren, dass jeweils eigene Handlungsgewohnheiten durch Prämissen, Denkweisen und Werthaltungen herausgefordert werden.“ (EULER 2005, 19)

Dieses Spannungsverhältnis ist charakteristisch für die betriebliche Weiterbildungs-evaluation. Sinnvoll ist weder eine einseitige Parteinahme noch eine Nivellierung der Interessen. Betriebliche Weiterbildung und betriebliche Weiterbildungs-evaluation *ist* vielmehr die Einheit der Differenz. Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildung erfordern eine Bewertung der Ausgangssituation, der Prozesse sowie der Ergebnisse. Bewertung sollte wiederum darauf ausgerichtet sein, Gestaltungsbereiche zu identifizieren und Daten für Entscheidungen zur Verfügung zu stellen. Modelle, die dieses Spannungsverhältnis aufgreifen, liegen bislang nur in Ansätzen vor. Andere Autoren kritisieren grundsätzlich die fehlende Modellbildung in der Evaluation betrieblicher Weiterbildung.²

¹ KUHLENKAMP fasst die aktuelle Finanzsituation in der Weiterbildung wie folgt zusammen: „Die öffentliche Hand vermindert ihre Anteile an der Weiterbildungs-Finanzierung, die Bundesagentur für Arbeit zieht sich massiv aus der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung zurück, die Betriebe vermindern ihre finanziellen Aufwendungen für die Weiterbildung, gesellschaftliche Großorganisationen vermindern ihre finanziellen Aufwendungen für die Weiterbildung, die Finanzierungsanteile der Teilnehmenden an der Weiterbildung steigen und die Europäischen Sozialfonds übernehmen mit den Kofinanzierungen der Länder zunehmend in der Weiterbildung sozialpolitische Funktionen.“ (KUHLENKAMP 2005, Vortrag auf der Sektions-tagung Erwachsenenbildung in Potsdam am 22.09.05).

² „Außer regelmäßig wiederkehrenden Bekräftigungen über die Bedeutung der Evaluation wurden im Kontext der betrieblichen Weiterbildung keine adäquaten praxistauglichen Modelle entwickelt“ (GÜLPEN 1996, 2).

Nachfolgend wird die Entwicklung eines Gestaltungsorientierten Modells zur Evaluation betrieblicher Weiterbildung vorgestellt, das einem wertpriorisierenden Ansatz folgt (vgl. BEYWL et al. 2004, 88). Qualitätsentwicklung und Qualitätskontrolle sollen gleichermaßen Zielsetzungen der Evaluation sein. Die Leitfragen der Modellierung lauten: (1) Wie sollten Weiterbildungsprogramme gestaltet werden? (2) Wie sollten Weiterbildungsprogramme bewertet werden? Evaluation soll hierbei der Verbesserung des Weiterbildungsprogramms dienen: *„the most important purpose of evaluation is not to prove, but to improve”* (STUFFLEBEAM 2002, 283).

Es bestehen weitere Spannungsverhältnisse: Die Gestaltung von Weiterbildung und die Ermittlung von Prozess- und Ergebnisdaten (u.a. Lernerfolg, Return on Investment) erfordern es, Wirkungszusammenhänge, Bedingungen und Ursachen zu identifizieren. Zwischen den Pfaden „Begründungsdiskurs“, der die Interessen des Lernsubjekts in den Blick nimmt und dem „Bedingtheitsdiskurs“, der die Gestaltungsparameter der Lernumgebung und das didaktische Handeln der Lehrenden fokussiert, scheint es wenig Spielraum zugeben.³ M.E ergänzen sich diese „Diskurse“: Mit dem Gestaltungsansatz bewegen wir uns in der Planung vom Lernenden ausgehend („Begründungsdiskurs“) in Richtung Gestaltung und Entscheidung des Lehr-/Lerndesigns („Bedingtheitsdiskurs“), während wir im Evaluationsansatz vom Lehr-/Lerndesign ausgehend („Bedingtheitsdiskurs“) u.a. die Erfahrungen der Teilnehmenden erfragen („Begründungsdiskurs“). Für die Modellbildung bedeutet dies, dass beide Betrachtungsweisen zu berücksichtigen sind.

Training „on-the-job“ bzw. „near-the-job“ und Training „off-the-job“ werden oftmals als gegensätzliche Formen diskutiert und mit Attributen wie „traditionell“ und „modern“ bzw. „wissensorientiert“ und „erfahrungsorientiert“ belegt. Eine Gestaltungsorientierte Evaluation orientiert sich an Problemlagen im Betrieb und deren Auflösung. Weiterbildungsprogramme, die Elemente verschiedener Weiterbildungsformen miteinander verbinden und in einem System integrieren, können auf vielfältige Problemstellungen reagieren. Reflexion und neue Deutungen sind dann ebenso möglich wie Erfahrung und veränderte Handlungsmuster. Für die Modellbildung bedeutet dies, dass eine Anschlussfähigkeit für verschiedene Trainingsformen und weitere Formen der betrieblichen Weiterbildung gewährleistet sein muss.

Der gestaltungsorientierte Evaluationsansatz integriert in einem Modell verschiedene Aktivitäten (vgl. Kapitel 3). Werden die „Stakeholder“ (engl. to have a stake in = Interesse haben an; Stakeholder sind alle an einem Weiterbildungsprogramm interessierte, potentiell interessierte, beteiligte und/oder betroffene Personen bzw. Personengruppen) nicht frühzeitig an dem Prozess beteiligt, bestehen unausbalancierte Interessen und das Modell wird ein Instrument zur Durchsetzung der betrieblichen Disziplin. Entwicklung erfordert Dialog, Auseinandersetzung und Herausforderung bestehender Deutungs- und Handlungsmuster. In diesem

³ „Wir haben aufzuweisen versucht, dass menschliches Handeln generell im Medium eines „Begründungsdiskurses“ geschieht und dass dementsprechend die Vorstellungen der traditionellen Psychologie, sie analysiere „Bedingungen“ oder „Ursachen“ von Handlungen ein folgenschweres Selbstmißverständnis darstellt.“ (HOLZKAMP 1996, S. 30).

Sinne könnte durch die frühzeitige Einbindung der Stakeholder das System Organisation in einen expansiven Lernprozess eintreten. (vgl. ENGESTRÖM 1999)

Aufbau des Artikels

Im zweiten Kapitel werden drei einschlägige Evaluationsmodelle vorgestellt: KIRKPATRICK (Kapitel 2.1), PHILLIPS (Kapitel 2.2) sowie STUFFLEBEAM (Kapitel 2.3). Im dritten Kapitel werden die drei Modelle im Gestaltungsorientierten Evaluationsmodell verbunden (Kapitel 3.1) und an einem Anwendungsbeispiel illustriert (Kapitel 3.2). Das Kapitel und der Artikel schließen mit einem Ausblick (Kapitel 3.3) und einer kurzen Schlussbemerkung (Kapitel 4). Die Ermittlung des Return on Investment (ROI) von Weiterbildungsprogrammen wird besprochen in den Kapiteln 2.2 & 3.1 (Modellbildung) sowie im Kapitel 3.3 (Anwendungsbeispiel).

2 Modellierung von Weiterbildungsévaluation

Auf der Basis des Vier-Ebenen-Modells von DONALD L. KIRKPATRICK (Kapitel 2.1), das JACK J. PHILLIPS um eine fünfte Ebene erweiterte, werden auf Seite der Ergebnisse verschiedene Parameter erfasst, die u.a. für die Ermittlung des Return on Investment von Weiterbildungsprogrammen erforderlich sind (Kapitel 2.2). Diese Output-Orientierung ist für einen Gestaltungsansatz in ein umfassenderes Verständnis von Evaluation einzubetten. DANIEL L. STUFFLEBEAM hat bereits vor 40 Jahren (STUFFLEBEAM 1966) seinen Ansatz veröffentlicht und seitdem fortlaufend weiterentwickelt. Im CIPP-Modell wird der Kontext (Context), der Input, der Prozess und das Ergebnis (Product) bewertet (Kapitel 2.3). Die drei Modelle bilden den Referenzrahmen des Gestaltungsorientierten Evaluationsmodells (Kapitel 3).

2.1 Das Vier-Ebenen-Modell von Donald Kirkpatrick

KIRKPATRICK entwickelte 1954 die Grundlagen des Vier-Ebenen-Modells, das er 1959 in vier Artikeln publizierte.⁴ Die Evaluation von Weiterbildung auf Basis des „Kirkpatrick Modells“ birgt Unwägbarkeiten: Was soll mit welchen Methoden auf welcher Ebene von wem, mit welcher Güte und wann gemessen werden? Kann das Ergebnis (Output) bzw. die Wirkung (Outcome) auf die Weiterbildung zurückgeführt werden (Ebene 1 = Reaction/Zufriedenheit der Teilnehmer, Ebene 2 = Learning/Lernerfolg, Ebene 3 = Behavior/ Lerntransfer und Ebene 4 = Results/Unternehmenserfolg)? Von Ebene 1 bis 4 steigt der Schwierigkeitsgrad, Belege für den Zusammenhang von Training (Prozess) und Zufriedenheit/Lernerfolg/ Lerntransfer/Unternehmenserfolg (Produkt) zu finden.

⁴ „In 1954, at the University of Wisconsin in Madison, I (Don) completed my PhD dissertation entitled 'Evaluation a Human Relations Training Program for Supervisors'. Based on the dissertation, I wrote a series of four articles for the T&D on the American Society for Training and Development (ASTD): 'Evaluating Reactions', 'Evaluation Learning', 'Evaluating Behavior,' and 'Evaluating Results.'” (KIRKPATRICK/ KIRKPATRICK 2005, 4).

Die Daten der Ebenen 1 und 2 werden häufig erhoben und bilden den Normalfall der Weiterbildungsevaluation. Dies gilt insbesondere, wenn (1) die Weiterbildungseinrichtung oder -einheit den Forderungen der DIN EN ISO 9001 folgt und die Kundenzufriedenheit misst (Ebene 1) und wenn (2) die Teilnehmer das Training mit einer Zertifizierung abschließen (Ebene 2). Die Zufriedenheit der Teilnehmer (Reaction), die im Anschluss an einen Lehrgang erhoben wird (Ebene 1), hat vermutlich keine signifikante Auswirkung auf die Ergebnisse der anderen Ebenen. Zumindest konnten ALLINGER und JANAK einen entsprechenden Zusammenhang nicht nachweisen (ALLINGER/ JANAK 1989, 334). Auch wenn Zufriedenheit den Erfolg nicht wahrscheinlicher macht, so könnte Unzufriedenheit jedoch den Erfolg auf den nächsten Ebenen verhindern. Die Reaktion der Teilnehmenden ist aus weiteren Gründen von Bedeutung: „In a situation where they pay, their reaction determines whether they attend again or recommend the training to others from their institution. [...] Reactions of participants should be measured on all programs for two reasons: to let the participants know value their reaction, and to measure their reactions and obtain suggestions for improvement.” (KIRKPATRICK/ KIRKPATRICK 2005, 5).⁵

Auf der zweiten Ebene betrachtet KIRKPATRICK den Lernerfolg der Teilnehmer (learning): „Three things can be accomplished in a training program: (1) Understand the concepts, principles, and techniques being taught. (2) Develop and/or improve skills. (3) Change attitudes.“ (ebd.). KIRKPATRICK definiert fünf „Guidelines“ für diese Ebene: (1) Messe Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen vor und nach dem Training. (2) Verwende einen Papier-und-Bleistift-Test für die Messung von Kenntnissen und Einstellung. (3) Verwende einen Performanz-Test für die Messung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. (4) Strebe eine 100 % Antwortquote an. (5) Wenn möglich, verwende eine Kontrollgruppe (vgl. ebd., 6).

Auf der dritten Ebene wird untersucht, in welcher Weise sich das Verhalten am Arbeitsplatz aufgrund des Trainings verändert (behavior). Falls das Gelernte am Arbeitsplatz nicht angewendet wird, obwohl auf der zweiten Ebene ein guter Lernerfolg nachgewiesen werden konnte, gilt das Trainingsprogramm als gescheitert. „Therefore, measuring behavior change is necessary, not only to see if behavior has changed, but also to determine the reasons why change has not occurred” (vgl. ebd., 6). Auch für diese Ebene bestehen „Guidelines“: (1) Wenn möglich, dann evaluiere vor und nach dem Training. Da dies in der Praxis meist unmöglich ist, so bewerte nach dem Training und stelle fest, welches Verhalten sich in welcher Weise verändert hat. (2) Verhaltensänderung und die Entwicklung neuer Verhaltensweisen benötigt Zeit. (3) Befrage einen oder mehrere der folgenden Personenkreise: Teilnehmende, Vorgesetzte, Mitarbeiter von Teilnehmenden und andere, die das Verhalten der Teilnehmer bewerten können. (4) Wiederhole die Bewertung in einer angemessenen Zeit. (5) Wäge die Kosten der Evaluation mit dem möglichen Nutzen ab. (vgl. ebd., 6 f.)

⁵ Die Zitate entstammen dem Buch KIRKPATRICK/KIRKPATRICK (2005) von Vater (Donald) und Sohn (James). Die zitierten Textstellen verfasste Donald Kirkpatrick.

Auf der vierten Ebene werden die Geschäftsergebnisse erhoben (results). Die Fragestellung lautet: In welcher Weise haben sich die Geschäftsergebnisse aufgrund des Trainings verändert? KIRKPATRICK nennt verschiedene Beispiele, die als Parameter den Erfolg des Trainings belegen können: „Results could be determined by many factors including less turn over, improved quantity of work, improved quality, reduction of waste, reduction in wasted time, increased sales, reduction in costs, increase in profits, and return on investment (ROI).“ (vgl. ebd., 7) Diese Ergebnismessung ist für soziale Themen besonders schwierig: “it is difficult if not impossible to measure final results for programs on such topics as leadership, communication, motivation, time management, empowerment” (KIRKPATRICK 1998, 23). Hinzu kommt die Wirkung weiterer Variablen (Störvariablen) wie z.B. andere Programme im Unternehmen, Performanzentwicklung der Konkurrenz oder konjunkturelle Entwicklungen, die das Ergebnis beeinflussen. Um den Effekt des Trainings bestimmen zu können, müssten diese Effekte isoliert werden.

Das Vier-Ebenen-Modell kann mit seiner Perspektive auf die Ergebnisse des Trainings zudem für die Bedarfsanalyse verwendet werden und einen Beitrag zur Kalibrierung von Weiterbildungsprogrammen leisten: „Start with Level 4 (results) and determine with the line-of business managers what needs to happen. Then, work backward with the question, ‘What behaviors (Level 3) need to be put into practice to achieve the desired results?’ Then, ask, ‘What knowledge, skills and attitudes (Level 2) will the targeted employees need to have to behave appropriately?’ Follow by, ‘How will we get them to come to training and be receptive to these changes (Level 1)?’” (KIRKPATRICK/ KIRKPATRICK 2005, 9). In Tabelle 1 wurden die Merkmale der vier Ebenen zusammengefasst.

Tabelle 1: Charakteristika des Vier-Ebenen-Modells von KIRKPATRICK

	Reaction	Learning	Behavior	Results
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> Um die Selbstbewertung der Teilnehmenden und deren Reaktion zu erfassen Um Informationen über ggf. negative Einstellung zu erhalten Um Informationen zur Verbesserung des Trainings zu erhalten Um die Teilnehmenden als Experten zu würdigen 	<ul style="list-style-type: none"> Um den Lernerfolg der Teilnehmenden zu messen Um den Output des Trainings zu messen Um eine Bewertungsgrundlage zur Entwicklung des Trainings zu erhalten Um die Erfolgsaussicht des Lerntransfers einschätzen zu können 	<ul style="list-style-type: none"> Um Veränderungen des Verhaltens am Arbeitsplatz zu erfassen und den Transfer des Gelernten zu bewerten Um Zusammenhänge zwischen Reaction, Learning und Behavior zu identifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> Um die Auswirkungen des Trainings auf den Geschäftserfolg zu erfassen und zu bewerten
Fragestellung	<ul style="list-style-type: none"> Wie zufrieden sind die Teilnehmenden mit dem absolvierten Training? Erfragt wird z.B. Kompetenz und Verhalten des Trainers, Relevanz der Inhalte, Lernformen, Medieneinsatz, Organisation und Zeitstruktur, Räumlichkeiten Welche Pläne haben die Teilnehmenden hinsichtlich der Umsetzung des Gelernten? Erfragt wird z.B. Was wird sich wann wie ändern? Welche Schwierigkeiten nehmen die Teilnehmenden wahr? Welche Unterstützung bräuchten sie? 	<ul style="list-style-type: none"> Haben die Teilnehmenden die Ziele des Workshops erreicht? Untersucht wird, inwiefern sich Einstellungen verändert haben, Wissen erworben und Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt wurden. Was haben die Teilnehmenden wie gut gelernt? Was haben die Teilnehmenden nicht gelernt? 	<ul style="list-style-type: none"> Wenden die Teilnehmenden das Gelernte am Arbeitsplatz an? 	<ul style="list-style-type: none"> Inwiefern hat das Training Auswirkung auf z.B. die Kundenzufriedenheit, Kosten, Qualität der Arbeit, Qualität der Ergebnisse, Lieferzeiten, Anzahl an Beschwerden, Krankheitsstand
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> Selbsteinschätzung der Teilnehmenden Fragebogen oder Interview 	<ul style="list-style-type: none"> Pre-/Post-Test, Beobachtung, Interview, Rollenspiele oder Simulationen 	<ul style="list-style-type: none"> Interview, Beobachtung, 360-Grad-Feedback (von internen und externen Kunden, Mitarbeitern & Vorgesetzten) 	<ul style="list-style-type: none"> Datenanalyse, Kennzahlen
Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> Direkt zum Abschluss des Trainings 	<ul style="list-style-type: none"> Während des Trainings, zum Abschluss des Trainings oder zeitnah im Anschluss an das Training 	<ul style="list-style-type: none"> 3 bis 6 Monate nach dem Training 	<ul style="list-style-type: none"> 6 bis 12 Monate nach dem Training

2.2 Die Ebene des Return on Investment (ROI) von Jack PHILLIPS

PHILLIPS erweitert das Modell von KIRKPATRICK um eine fünfte Ebene (vgl. PHILLIPS 1994). Er isoliert den Return on Investment von den anderen Ergebnissen der vierten Ebene. Der Return on Investment (ROI) bildet das Verhältnis ab zwischen dem betrieblichen Aufwand von Weiterbildung (Programmkosten) und dessen Ertrag (Programmleistung bzw. Programmnutzen) entsprechend folgender Formel:

$$ROI(\%) = \frac{\text{Programmnutzen} - \text{Programmkosten}}{\text{Programmkosten}} \times 100$$

Ein ROI von z.B. 130% bedeutet, dass für jeden investierten Euro ein Return in Höhe von 1,30 €(netto) erzielt wurde. Entsprechend gibt ein ROI < 100 an, dass die Investition höher als der Return ist. (vgl. PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 31)

Die Definition der Aufwandsgröße (Programmkosten) beeinflusst erheblich den ROI. Dieser kann, je nachdem, welcher Aufwand als Basis verwendet wird, positiv oder negativ ausfallen. Werden nur die tatsächlich anfallenden Kosten des Weiterbildungsprogramms eingerechnet (wie z.B. Raumkosten, Materialkosten, Trainerhonorar) oder auch Aufwände, die z.B. durch die Planung, den Arbeitsausfall oder die Nachbereitung entstehen? Die Bewertung des Ertrags (Programmnutzen) ist gleichermaßen sensibel: Wird nur der finanzielle Ertrag gemessen, der z.B. durch einen erhöhten Umsatz möglich wurde oder auch die Veränderung immaterieller Werte wie z.B. Arbeitszufriedenheit, Arbeitsplatzsicherheit oder Mündigkeit?

Aufwand und Ertrag kumulieren in der Frage, ob ein z.B. positiver ROI (Ertrag > Aufwand) tatsächlich auf das Weiterbildungsprogramm zurück zu führen ist oder ob nicht vielmehr andere Faktoren, wie z.B. eine veränderte Preisgestaltung, eine gestiegene Nachfrage oder sonstige Veränderungen im Umfeld des Unternehmens für den wirtschaftlichen Erfolg verantwortlich sind? Hier kommt der Faktor Zeit zum Tragen:

- (1) Innerhalb welchen Zeitraums ist der ROI zu betrachten? Je größer der Zeitabstand zwischen Weiterbildung und Ergebnismessung ist, desto spekulativer ist die Bewertung des Zusammenhangs aufgrund der Einwirkung von Störvariablen.
- (2) MARTENS hat darauf hingewiesen, dass sich die Verlaufskurven von „Verhaltenstrainings“ mit dem Ziel der Einstellungsänderung von „Lehrtrainings“ mit dem Ziel des Wissenszuwachses unterscheiden. Während kognitive Lernziele schneller zu erreichen sind und die Vergessenrate anschließend höher ist, stellen sich Einstellungsänderungen langsam ein und nehmen dafür im Zeitverlauf nur langsam ab (MARTENS 1987, 101).

Der Aufwand zur Ermittlung des ROI sollte aufgrund der zusätzlichen Kosten nicht für alle Programme betrieben werden, sondern nur für 5 % bis 10 % der Programmaktivitäten. PHILLIPS und SCHIRMER schlagen folgende Schwerpunktsetzung vor:

Tabelle 2: **Evaluationsziel je Stufe (vgl. PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 32)**

Evaluationsstufe		Evaluationsziel
		Prozent aller Programme
Stufe 5	ROI	5 - 10 %
Stufe 4	Auswirkungen auf das Geschäft	10 - 20 %
Stufe 3	Anwendungen am Arbeitsplatz	ca. 30 %
Stufe 2	Lernen	40 - 60 %
Stufe 1	Reaktion, Zufriedenheit, geplante Aktionen der Teilnehmer	90 - 100 %

Die Isolierung von Effekten ist für die Aussagekraft des ROI ebenso entscheidend, wie das Bewusstsein, dass es keinen Sinn macht, alle immateriellen Werte für die Berechnung des ROI in monetäre Größen zu konvertieren. Dies bedeutet nicht, dass immaterielle Werte nicht erfasst, nicht konvertierbar und deren Entwicklung und Veränderung nicht bewertet wird. Ihre Qualität bleibt oftmals allerdings nur erhalten, wenn sie monetär nicht quantifiziert werden.

Die Schritte zu Ermittlung des ROI stellen PHILLIPS und SCHIRMER in einem Prozessdiagramm dar (vgl. Abbildung 1).

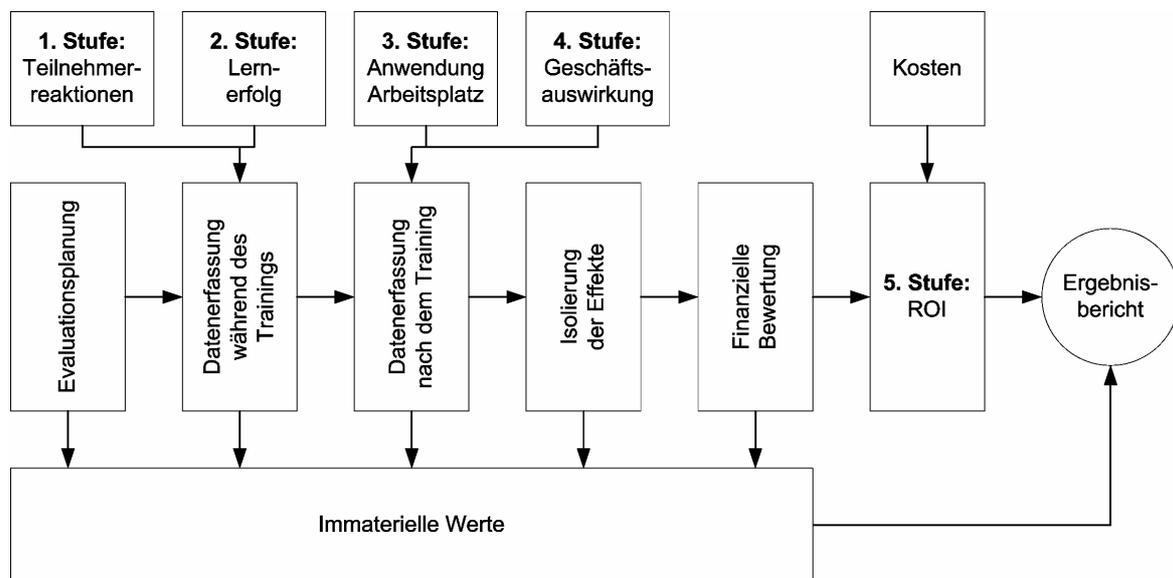


Abb. 1: Der ROI-Prozess nach PHILLIPS (in Anlehnung an PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 23 sowie 125)

PHILLIPS knüpft explizit an das KIRKPATRICK-Modell an (vgl. Abb. 1: 1. bis 4. Stufe). Nachfolgend werden deshalb nur die weiterführenden Prozessschritte „Evaluationsplanung“, „Isolierung der Effekte“, „Finanzielle Bewertung und immaterielle Werte“ sowie „Kosten“ erläutert. Auf den Gesichtspunkt Evaluationsplanung wird zum Abschluss des Teilkapitels eingegangen, da dieser das Verständnis der anderen Prozessschritte voraussetzt.

Isolierung der Effekte

Zur Isolierung der Effekte stellen PHILLIPS und SCHIRMER neun Methoden vor: (1) Kontrollgruppen, (2) Trendlinien-Analyse, (3) Prognose-Methoden, (4) Bewertung/ Einschätzungen durch Teilnehmer, (5) Bewertung/Einschätzungen durch Vorgesetzte, (6) Bewertung/ Einschätzungen durch Management, (7) Bewertung/Einschätzungen durch Experten, (8) Bewertung/Einschätzungen anderer Faktoren, (9) Kunden bewerten die Auswirkungen (vgl. ebd., 79 ff.).

Von Interesse sind insbesondere die zwei zuerst genannten Methoden, da diese nicht auf subjektiven Bewertungen basieren, sondern auf (relativ) objektiven Daten. Überraschend ist allerdings der Vorschlag, dass „Kontroll- und Experimentalgruppe nicht notwendigerweise vor Programmbeginn gemessen [werden]. Die Messungen erfolgen nach Programmende. Der Leistungsunterschied der beiden Gruppen belegt die Auswirkungen des Trainings.“ (PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 85). Dieser Vorschlag wird nicht weiter begründet.

Interessant ist hingegen der Hinweis, dass Kontrollgruppen in der praktischen Durchführung relativ einfach zu bilden sind, indem verschiedene Teilnehmergruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Programm beginnen. Durch diese Ungleichzeitigkeit entstehen Vergleichsmöglichkeiten.

Die zweite Methode ist die Trendlinien-Analyse: „Diese Methode verlängert auf Basis früherer Daten eine Trendlinie in die Zukunft. Nach Abschluss des Trainings wird die tatsächliche Leistung mit der projizierten Trendlinie verglichen. Jede Verbesserung der Leistung über die Trendlinie hinaus wird dem Training zugerechnet.“ (PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 89)

Voraussetzung hierfür ist, dass die Daten und eine realistische Tendaussage bereits vor dem Training vorliegen und dass keine neuen (!) Variablen außer dem Training in den Prozess eindringen.

Finanzielle Bewertung und immaterielle Werte

Die Autoren unterscheiden „harte“ und „weiche“ Daten. Die harten Daten gliedern sie in vier Gruppen (P:Produktivität, Z:Zeit, K:Kosten und Q:Qualität) und nennen insgesamt 46 Parameter (z.B. P: Verkaufte Artikel, Z: Zeiten für Meetings, K: Fixkosten, Q: Abweichungen vom Standard).

Die weichen Daten untergliedern die Autoren in sechs Gruppen (A:Arbeitsgewohnheiten, K: Kundenzufriedenheit, AK: Arbeitsklima, EF: Entwicklung/Förderung, E: Einstellung zur Arbeit und I:Initiative) mit insgesamt 32 Parametern (z.B. A: Arbeitstempo, K: Kundenloyalität, AK: Konflikte, EF: Leistungsbeurteilungen, E: Zuversicht in die Zukunft, I: Umsetzung neuer Ideen). (vgl. PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 106 f.)

Für die Konvertierung schlagen die Autoren einen Fünf-Stufen-Prozess vor (vgl. Tab. 3):

Tabelle 3: **Datenkonvertierung (vgl. PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 107 f.)**

Schritt	Beschreibung	Beispiel
1	Einen Parameter auswählen	Anzahl an Beschwerden
2	Basiswert bestimmen	Interne Experten schätzen, dass eine Beschwerde Kosten in Höhe von A € verursachen
3	Veränderung des Parameters ermitteln	6 Monate nach dem Training wird die durchschnittliche Zahl der Beschwerden / Monat ermittelt. Diese liegt 70 % unter der Vergleichszahl des Vorjahres (VV). Nach Isolierung weiterer Effekte (Störvariablen) werden 50 % des Nutzens dem Training zugerechnet ($\frac{1}{2}$ VV).
4	Veränderung auf das vorausgehende Jahr beziehen	Die Veränderung wird als gleich bleibend für das Jahr angenommen ($\frac{1}{2}$ VV x 12).
5	Gesamtwert der Veränderung berechnen	Wert der Veränderung = $A \times \frac{1}{2} \text{ VV} \times 12$

Im Zweifelsfall werden immaterielle Werte nicht konvertiert. Dies gilt insbesondere, wenn keine Methode zur Konvertierung vorliegt. Liegt eine Methode vor, die allerdings aufwendig ist, wird auf eine Konvertierung verzichtet. „Immaterielle Daten sind Daten, die absichtlich nicht in materielle Werte umgewandelt werden.“ (ebd., 24)

Kosten

Auf Seiten der Kosten gilt es zu unterscheiden zwischen Investitionen, die sich zu 100 % „aufbrauchen“ (z.B. Kosten für Räumlichkeiten) und Investitionen, die nach Ablauf des Programms einen Restwert behalten ($0 < x < 100 \%$), da z.B. Daten, Erkenntnisse, implementierte Maßnahmen im nächsten Programmzyklus verwendbar sind. Beispielsweise sind Investitionen in die Bedarfsanalyse, in die Entwicklung eines Programms und in die Evaluation bereits Eingangswerte für den nächsten Programmzyklus (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: **Kostenarten einer ROI-Vollkostenrechnung**

Kostenart	Aufgeteilt	Direkte Kosten
Bedarfsanalyse	✓	
Programmentwicklung	✓	
Programmdurchführung		✓
• Gehälter, Bonus der Trainer		✓
• Programmunterlagen und Lizenzen		✓
• Reisen, Übernachtung und Verpflegung		✓
• Räumlichkeiten		✓
• Gehälter, Boni der Teilnehmer		✓
○ Vorbereitungs- und Durchführungszeit		✓
○ Reisezeit		✓
Evaluation	✓	
Overhead für Training/Entwicklung	✓	

Die Kosten werden grundsätzlich auf einer Vollkostenbasis erfasst. Hierzu gehören variable und anteilige Kosten für die (1) Bedarfsanalyse, (2) Programmentwicklung, (3) Programmimplementation und (4) Evaluation/Ergebnisbericht sowie anteilig (5) die Fixkosten (z.B. Kosten für die Verwaltung) (vgl. PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 143).

Evaluationsplanung

Die Evaluationsplanung umfasst (1) die Bedarfsanalyse, (2) den Datenerfassungsplan, (3) den ROI-Analyseplan sowie (4) den Projektplan. Die Bedarfsanalyse wurde im Teilkapitel 2.1 „Das Vier-Ebenen-Modell“ bereits angesprochen. PHILLIPS und SCHIRMER greifen den Vorschlag von KIRKPATRICK auf: „Start with Level 4 (results) and determine with the line-of business managers what needs to happen. Then, work backward“ (KIRKPATRICK/ KIRKPATRICK 2005, 9). Auf Basis der Daten der Bedarfsanalyse werden Programmziele und Evaluationsziele abgeleitet. Das von den Autoren vorgeschlagene Verfahren startet mit der Bestimmung der „Potenziellen Erlöse“. Die weiteren Schritte werden hiervon abgeleitet (vgl. Abb. 2). Unklar ist, wie immaterielle Werte bei diesem Ansatz Ausgangs- und Zielpunkte der Weiterbildung sein können.

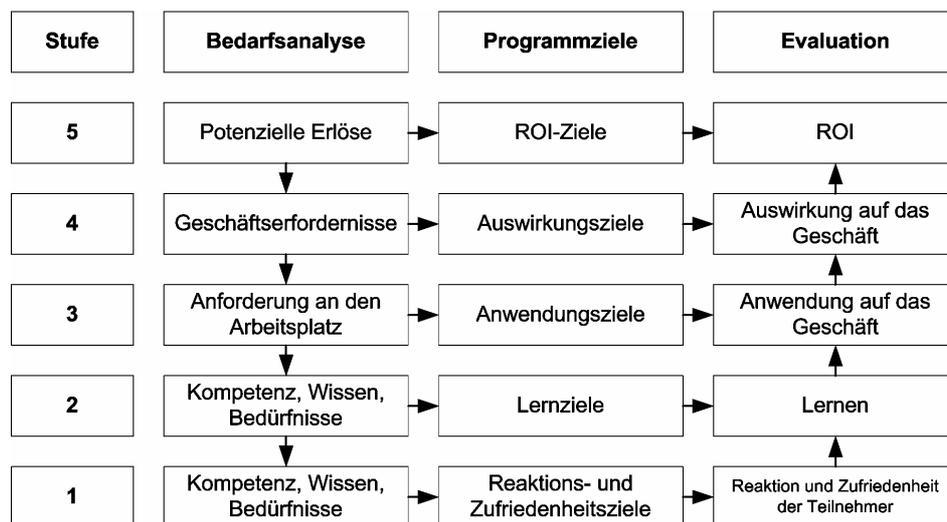


Abb. 2: Bedarfsanalyse, Programmziele und Evaluation (vgl. PHILLIPS/ SCHIRMER 2005, 37)

Im Datenerfassungsplan sind (1) die zu erhebenden Messdaten („harte“ und „weiche“ Daten) jeder Evaluationsebene zu bestimmen und auf die Ziele des Weiterbildungsprogramms zu beziehen. Des Weiteren sind (2) die Ergebnisziele je Ebene zu definieren, (3) die Datenquellen sowie die (4) Methoden zur Datenerfassung je Ebene festzulegen und schließlich (5) der Zeitpunkt bzw. die Zeitpunkte der Datenerhebung zu bestimmen. Im ROI-Analyseplan wird pro (1) Messdatum festgelegt, (2) mit welcher Methode die Effekte isoliert werden und (3) mit welcher Methode die Daten in monetäre Werte konvertiert werden bzw. (4) welches die immateriellen Werte sind, die nicht konvertiert werden. Zudem werden (5) die zu erfassenden Kostenkategorien bestimmt und (6) mögliche Einflussfaktoren (Störvariablen) bzw. notwendige Rahmenbedingungen für die Durchführung identifiziert.

2.3 Das CIPP-Modell von Daniel STUFFLEBEAM

STUFFLEBEAM (2002) unterscheidet vier Formen von Evaluation: Context Evaluation, Input Evaluation, Process Evaluation und Product Evaluation. Die vier Formen ordnet er sachlogisch in einem Flussdiagramm (vgl. Abbildung 3).

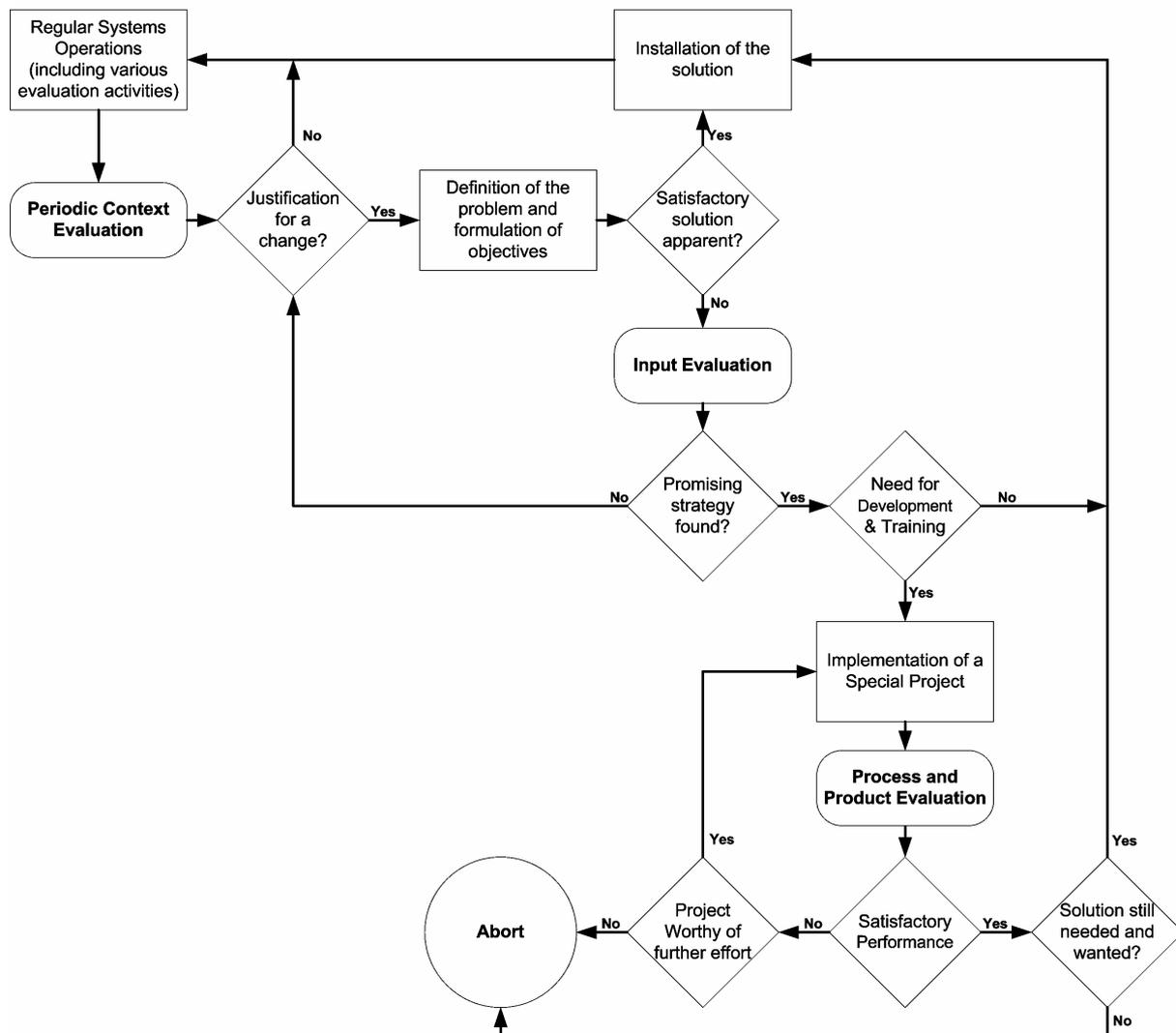


Abb. 3: CIPP-Modell von STUFFLEBEAM als Flussdiagramm
(vgl. STUFFLEBEAM 2002, 284)

Das Flussdiagramm stellt die CIPP-Evaluationen in einer logisch-sachlichen Anordnungsbeziehung dar. Eine Institution (oben links) operiert zunächst auf Basis ihrer regulären Prozesse, wozu auch verschiedene Evaluationen gehören können. In periodischen Abständen findet eine Kontext Evaluation statt. Es werden Bedürfnisse der Stakeholder (Interessengruppen) identifiziert sowie Möglichkeiten definiert, wie auf diese Bedürfnisse zu reagieren ist. „A key concept used in the model is that of the stakeholders. They are those persons who are intended to use the findings, persons who may otherwise be affected by the evaluation, and those expected to contribute to the evaluation.“ (STUFFLEBEAM 2002, 280). Die den Bedürfnis-

sen zugrunde liegenden Probleme werden diagnostiziert und die Justierung der bestehenden Ziele überprüft. Eine solche Kontext-Evaluation dient der Erhebung des Ist-Zustandes der Institution mittels einer Selbst- oder Fremdbewertung, um Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken und Stakeholder zu identifizieren. Die Bewertung führt zu einer Entscheidung, ob eine Veränderung notwendig ist. Insofern eine Änderung notwendig ist, werden das zu lösende Problem und das Ziel bestimmt. Liegt eine gangbare Lösung vor, wird die Umsetzung angegangen, andernfalls werden in einer Input Evaluation auf Basis der Ziele und Bedürfnisse alternative Lösungsansätze hinsichtlich deren Machbarkeit und Kostenwirksamkeit geprüft. Die Input-Evaluation dient der Identifikation und Bewertung der Kapazitäten der Einrichtung und der Untersuchung der geplanten Prozeduren, Budgets und Zeitpläne. Ziel der Input-Evaluation ist es, eine „Landkarte“ zur Steuerung der Projektimplementation⁶ zu erhalten. Insofern eine geeignete Strategie gefunden ist und ein Entwicklungsbedarf besteht, wird ein Veränderungsprojekt installiert. Die Einrichtung eines solchen Projektes führt direkt zum nächsten Schritt - der Prozess- und Produkt-Evaluation.

Aufgabe der Prozess-Evaluation ist es, Fehler im Evaluationsdesign zu identifizieren, Informationen für Entscheidungen im Prozess bereit zu stellen und Daten des laufenden Prozesses für die spätere Aus- und Bewertung zu sammeln. Es wird das Ziel verfolgt, den Prozess der Implementation zu steuern und zu kontrollieren. Ein weiteres Ziel der Prozess-Evaluation ist die zyklische Messung der Akzeptanz der eingeleiteten Maßnahme bei den Akteuren und anderen Stakeholdern. Veränderungen bei einer Zielgruppe erfordern die zumindest teilweise Übereinstimmung der Ziele der Beteiligten mit den Zielen des Programms (Akzeptanz) und die systematische Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Ressourcen in der Prozessgestaltung. Insofern handelt es sich bei Stakeholdern weniger um Kunden als um aktiv Mitgestaltende. Der Einbezug der verschiedenen Stakeholder ermöglicht zudem, dass bestehende Interessenkonflikte identifizierbar und Entscheidungen verhandelbar sind.

Die Prozess-Evaluation mündet in die Produkt-Evaluation. Deren Ziel ist die methodische Erfassung und Bewertung der erzielten Ergebnisse. Betrachtet werden beabsichtigte und unbeabsichtigte wie auch kurz- und langfristige Ergebnisse. Die Ergebnisse werden mit den definierten Zielen und den Daten der Kontext, Input und Prozess Evaluation verglichen, um über die Fortführung, Beendigung, Modifikation oder Redefinition der Maßnahme entscheiden zu können.

BEYWL unterscheidet wertdistanzierte, wertrelativistische, wertpositionierende und wertpriorisierende Modelle der Evaluation und ordnet das CIPP-Modell in die letzte Gruppe ein. „Für dieses Modell sind individuelle, organisatorische und soziale Werte/Interessen von zentraler Bedeutung. Sie verfahren in Anerkenntnis eines politischen/ökonomischen Kontexts, in dem Programme durchgeführt werden und Evaluationen stattfinden“ (BEYWL et al. 2004,

⁶ Entsprechend des Kriteriums „Umfang“ können Maßnahmen, Projekte und Programme unterschieden werden. Projekte beinhalten Maßnahmen und Programme umfassen Projekte. Abweichend zu diesem gängigen Begriffsverständnis verwenden wir durchgängig den Begriff „Weiterbildungsprogramm“, da sich der Aspekt der Integration (vgl. Kapitel 3, Rahmung 1) in diesem Begriff am deutlichsten verkörpert. Programme sind wie Projekte zeitlich befristete Vorhaben mit einem definierten Anfangs- und Endzeitpunkt sowie mitlaufenden Restriktionen als gegebene Rahmenbedingungen (z.B. Ressourcen).

88). Die bereits eingangs zitierte Aussage unterstreicht diese Bewertung: „*the most important purpose of evaluation is not to prove, but to improve*” (STUFFLEBEAM 2002, 283). In Tabelle 5 wurden die Merkmale der vier Evaluationsformen zusammengefasst.

Tabelle 5: **Charakteristika des CIPP-Modells (vgl. STUFFLEBEAM 2002, 302)**

	Context Evaluation	Input Evaluation	Process Evaluation	Product Evaluation
Objective	<ul style="list-style-type: none"> To define the institutional / service context To identify the target population and assess its needs To identify pertinent area assets and resource opportunities for addressing the needs To diagnose problems underlying the needs To judge whether goals are sufficiently responsive to the assessed needs 	<ul style="list-style-type: none"> To identify and assess system capabilities and alternative service strategies To closely examine planned procedures, budgets and schedules for implementing the chosen strategy 	<ul style="list-style-type: none"> For identify or predict defects in the procedural design or its implementation To provide information for the programmed decisions To record procedural events and activities for later analysis and judgment 	<ul style="list-style-type: none"> To collect descriptions and judgments of outcomes To relate outcomes to goals and to context; input and process information To interpret the effort's merit and worth
Method	<ul style="list-style-type: none"> By using such methods as survey, document review, secondary data analysis, hearings, interviews, diagnostic tests, system analysis and Delphi technique 	<ul style="list-style-type: none"> By inventorying and analyzing available human and material resources By using such methods as literature search, visits to exemplary programs, advocate teams and pilot trials to identify and examine promising solution strategies By critiquing procedural designs for relevance, feasibility, cost and economy 	<ul style="list-style-type: none"> By monitoring the activity's potential procedural barriers and remaining alert to unanticipated ones By obtaining specified information for programmed decisions By interviewing beneficiaries, describing the actual process, maintaining a photographic record and continually interacting with and observing the activities of staff and beneficiaries 	<ul style="list-style-type: none"> By operationally defining and measuring outcomes By collecting judgments of outcomes from stakeholders By performing both qualitative and quantitative analyses By comparing outcomes to assessed needs, goals, and other pertinent standards
Relation to decision making in the change process	<ul style="list-style-type: none"> For deciding on the setting to be served For defining goals and setting priorities For surfacing and addressing potential barriers to success For providing assessed needs as a basis for judging outcomes 	<ul style="list-style-type: none"> For selecting sources of support and solution strategies For explicating a sound procedural design, including a budget, schedule and staffing plan For providing a basis for monitoring and judging implementation 	<ul style="list-style-type: none"> For implementing and refining the program design and procedures, i.e., for effecting process control For logging the actual process to provide a basis for judging implementation and interpreting outcomes 	<ul style="list-style-type: none"> For deciding to continue, terminate, modify or refocus a change activity For presenting a clear record of effects (intended and unintended, positive and negative) For judging the effort's merit and worth

3 Gestaltungsorientierte Evaluation von Weiterbildungsprogrammen

In Kapitel 3.1 wird das Gestaltungsorientierte Evaluationsmodell vorgestellt. Es basiert auf den Modellen von KIRKPATRICK, PHILLIPS und STUFFLEBEAM (vgl. Kapitel 2). Der Aspekt „Gestaltung“ bezieht sich auf die Konfiguration des Weiterbildungsprogramms und nicht auf die mikro-didaktische Gestaltung einzelner Einheiten (z.B. eines Trainings). In Kapitel 3.2 wird ein Anwendungsbeispiel aus dem Bankensektor vorgestellt. Einen Ausblick auf die Fortsetzung des Forschungsprogramms gibt Kapitel 3.3.

3.1 Gestaltungsorientiertes Evaluationsmodell

Fünf (normative) Rahmungen prägen den Gestaltungsorientierten Evaluationsansatz:

Rahmung 1: Vision und Integration

Weiterbildung kann wirksam werden, wenn Maßnahmen und Weiterbildungsformen aufeinander abgestimmt und in einem Programm integriert sind. Hierfür ist eine gemeinsame Vision als Bezugs- und Integrationspunkt erforderlich.

Rahmung 2: Ziele und Stakeholder

Von der Vision ausgehend werden Ziele abgeleitet, die von den Stakeholdern getragen werden und das Weiterbildungsprogramm steuern. Die Stakeholder sind bereits frühzeitig (möglichst bereits während der Visionsbildung) in den Prozess einzubeziehen.

Rahmung 3: Kontextualisierung und Change Management

Weiterbildung kann wirksam werden, wenn die integrierten Maßnahmen kontextualisiert sind und die Prozesse der Organisation auf die Lern- und Arbeitsprozesse der beteiligten Stakeholder abgestimmt sind. Weiterbildungsprogramme erfordern auf betrieblicher Seite oftmals ein begleitendes Change Management.

Rahmung 4: Commitment

Weiterbildung kann wirksam werden, wenn sich die verantwortlichen, beteiligten und betroffenen Parteien und Personen dem Programm verpflichtet fühlen. Hierfür ist die Selbstverpflichtung der Leitungsebene ebenso erforderlich wie die Selbstverpflichtung der Teilnehmenden.⁷

⁷ REICHERTS und KRUMKAMP benennen vergleichbare Maßnahmen zur Verbesserung des Trainingserfolgs: (1) Operationalisierte Weiterbildungsziele, die u.a. in beobachtbarem Verhalten konkretisiert sind. (2) Begleitende Organisationsentwicklung als Ergänzung zur Weiterbildung sowie die Vermittlung des „Wollens“: „Der Mensch muss den unbedingten Willen haben, die im Lernfeld erworbenen Dispositionen als Mitarbeiter im Funktionsfeld wirklich zu realisieren“ (REICHERTS/ KRUMKAMP 1987, 269).

Rahmung 5: Gestaltung und Evaluation

Gestaltung erfordert Evaluation und Evaluation erfordert Gestaltung. Die Evaluationsplanung ist Bestandteil der Gestaltungsarbeit vor Beginn der Implementation des Weiterbildungsprogramms. Bedarfsanalyse und Zielsetzung zu Beginn unterstützen die anschließende Durchführung und helfen bei der Implementation des Programms und der Bewertung. Wenn die zu erzielende Verbesserung der Performanz definierbar ist (Evaluation), dann sind auch Wege bestimmbar, diese zu erreichen (Gestaltung).

In Anlehnung an STUFFLEBEAM und WITTMANN kann eine Programmevaluation einzelne oder mehrere der folgenden Komponenten umfassen: Kontext, Input, Prozess und/oder Produkt (vgl. Abb. 3: Das CIPP-Modell von STUFFLEBEAM als Flussdiagramm) bzw. Programmträger, Handlung, Klientel, Hilfsmittel, Ziele, Annahmen bzw. Theorien und/ oder Unterstützungsfunktionen (vgl. WITTMANN 1985, 22 f.).

Programmevaluation dient im Gestaltungsorientierten Modell der methodischen Erfassung, Dokumentation und Bewertung des Kontextes, des Inputs, des Prozesses sowie der Produkte von Weiterbildungsprogrammen zur Gestaltung und Entwicklung des Programms durch fortlaufende Ergebnis- und Wirkungskontrolle sowie reflexive Steuerung auf Ebene des Kontextes, des Inputs, des Prozesses sowie der Ergebnisse.

Das Vier-Ebenen-Modell von KIRKPATRICK (vgl. Kap. 2.1) sowie das ROI-Modell von PHILLIPS (vgl. Kap. 2.2) wurden im Gestaltungsorientierten Evaluationsmodell (vgl. Abb. 4) eingebettet in das CIPP-Modell von STUFFLEBEAM (vgl. Kap. 2.3).

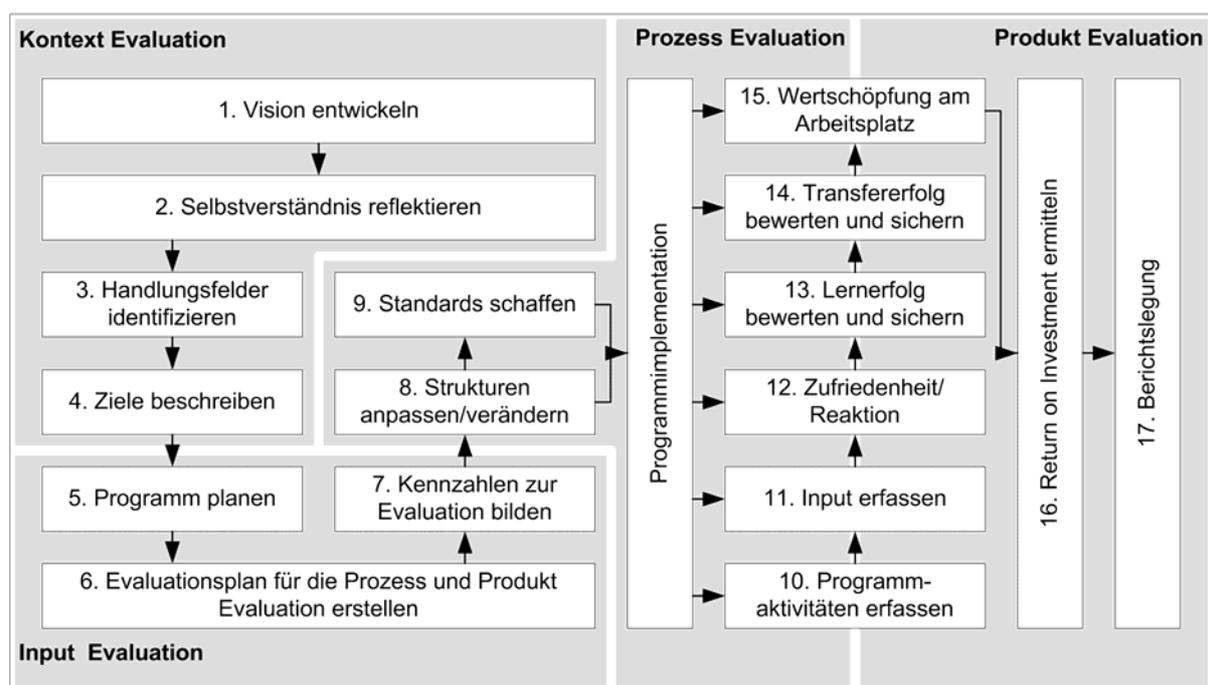


Abb. 4: Gestaltungsorientiertes Evaluationsmodell

Das Gestaltungsorientierte Evaluationsmodell gliedert sich in die vier Evaluationsformen von STUFFLEBEAM (vgl. Kapitel 2.3) sowie insgesamt 17 Prozessschritte. Die der Prozess- und Produkt-Evaluation zugehörigen Schritte 12 bis 15 entstammen dem Modell von KIRKPATRICK (vgl. Kapitel 2.1) und der Prozessschritt 16 basiert auf dem ROI-Modell von PHILLIPS (vgl. Kapitel 2.2). Die Prozessschritte werden nun erläutert.

Zu Beginn wird eine **(1) Vision** für den Geschäftsbereich entwickelt, welche die zukünftige Ausrichtung der Organisation oder Organisationseinheit zum Gegenstand hat. Entscheidend für den Erfolg des Weiterbildungsprogramms ist die Teilhabe der Stakeholder an diesem Prozessschritt. Die Vision (lat. visio = Anblick, Erscheinung, Vorstellung, Idee) ist in einem allgemeinen Verständnis zunächst einmal das Bild einer möglichen Zukunft. Die Unternehmensvision ist das Wunschbild einer zukünftigen Unternehmensidentität. Dieser erwünschten Zukunft wird eine imaginäre Anziehungskraft zugeschrieben. Die Vision vermittelt zudem eine gemeinschaftliche Orientierung, die divergente Ideen zu integrieren vermag. Der Anfang der Unternehmensvision liegt in der Entwicklung persönlicher Visionen. „Eine Organisation, die gemeinsame Visionen aufbauen will, ermutigt ihre Mitglieder dazu, ihre persönlichen Visionen zu entwickeln. Wenn Menschen keine eigene Vision haben, können sie sich nur für die Vision eines anderen ‚vertraglich verpflichten‘. Das Ergebnis ist lediglich eine Einwilligung, nicht Engagement“ (SENGE 1996, 258).

Anschließend wird das **(2) Selbstverständnis** der Mitarbeiter reflektiert, das sich auf Basis der *Konstanz der Erwartungen* gebildet hat und welches die Mitglieder der Organisation oder der Organisationseinheit auf sich selbst beziehen (Selbstbild) bzw. welches von anderen Personen (z.B. Kunden, Gesellschaft) auf die Organisation oder Organisationseinheit bezogen wird (Fremdbild). Von der Vision wird ein Selbstverständnis abgeleitet und mit dem aktuellen Selbstverständnis kontrastiert. Auf Basis der Differenzwerte werden **(3) Handlungsfelder** identifiziert.

Die Handlungsfelder werden in messbare **(4) Zieldefinitionen** „übersetzt“. Aus einer oftmals abstrakten Vision werden nun konkrete Ziele. Das Erreichen dieser Ziele führt zu einer Auflösung der Handlungsfelder in Form einer veränderten Praxis. Ausgerichtet auf die Ziele werden die **(5) Maßnahmen des Weiterbildungsprogramms** geplant. Verantwortlichkeiten, Ressourcen, Zeitpunkte oder -räume sowie Schnittstellen zu anderen Bereichen oder Personen (Stakeholdern) werden ermittelt. Auf Basis dieses Programms wird der **(6) Evaluationsplan** für die Prozess- und Produkt-Evaluation festgelegt. In einem vorerst letzten Schritt werden auf Basis der Ziele und der Programmmaßnahmen **(7) Kennzahlen** (Key Performance Indicator – KPI) gebildet, anhand derer der Erfüllungsgrad der Ziele und der Fortschrittsgrad der Maßnahmen bewertbar ist.

Im Übergang von der Kontext-/Input-Evaluation zur Prozess-/Produkt-Evaluation findet eine Entscheidungsklausur statt. Diese Klausur ist bereits Teil der **(8) Anpassung der Strukturen**, da die Akzeptanz des Programms und die Selbstverpflichtung der Stakeholder erst eine Veränderung und Anpassung der Strukturen ermöglicht. Werden die Ergebnisse der Prozessschritte 1 bis 7 akzeptiert, können **(9) Standards** für die Programmaktivitäten festgelegt wer-

den. Die für die Schritte 8 und 9 erforderliche Akzeptanz und die notwendige Selbstverpflichtung (Commitment) sind abhängig von der Beteiligung der Stakeholder an den Prozessschritten 1 bis 7. Die Beteiligung sichert sowohl die richtige Justierung des Programms als auch die spätere Identifikation mit dem Programm. Wird der Plan abgewiesen, ist eine Neuausrichtung zu verhandeln. Die Prozessschritte 8 und 9, „Anpassung der Strukturen“ sowie „Festlegung von Standards“, sind bereits Teil der **Programmimplementation**.

Die weiteren Schritte der Prozess- und Produktevaluation folgen weitgehend den beschriebenen Modellen von KIKRPATRICK und PHILLIPS.

(10) Programmaktivitäten: Es wird erhoben, wie oft eine Maßnahme angeboten wird (Auflagenhöhe), wie stark sie nachgefragt wird (Teilnehmeranzahl) und welcher Art der Abschluss ist (Zertifikat). Diese Daten haben statistischen Charakter und dienen dem Geschäftsbereich Personal zur internen Steuerung.

Auf der gleichen Stufe (Ebene 0) wird fortlaufend der **(11) Input** bewertet. Hierzu gehören u.a. Geldeinsatz, Personaleinsatz und als erhebliche Kostengröße der entstandene Arbeitsausfall während der Weiterbildung. Die Inputgrößen werden für alle Maßnahmen erhoben. Die Werte gehen in die Berechnung des ROI ein.

Die erste Ebene erfasst die **(12) Zufriedenheit der Teilnehmer (Output I)**. Die Daten werden in der Evaluation berücksichtigt, obwohl ihre Aussagekraft vermutlich gering ist (siehe Kap. 2.1).

Zwei bis vier Wochen nach dem Seminar findet ein Gespräch zwischen dem Mitarbeiter, der am Training teilnahm, und dem jeweiligen Vorgesetzten statt. In diesem Gespräch wird einerseits der **(13) Lernerfolg (Output II)** besprochen und bewertet und andererseits bietet das Gespräch dem Vorgesetzten die Möglichkeit, Transferhindernisse zu identifizieren und notwendige Unterstützungsleistungen zu identifizieren und zu vereinbaren.

Weitere drei bis vier Monate später findet ein erneutes Treffen zwischen dem Mitarbeiter und dem Vorgesetzten statt. Ziel des Treffens ist die gemeinsame Bewertung der bisherigen Umsetzung und die Sicherung und Entwicklung des **(14) Lerntransfers (Outcome I)**. Ein Beispiel hierfür sind die Doppelbesuche⁸ im Pharmabereich. Durch gezieltes Feedback unterstützt der Vorgesetzte den Mitarbeiter beim Lerntransfer. Auf der vierten Ebene wird der konkrete Beitrag zur **(15) Wertschöpfung am Arbeitsplatz (Outcome II)** gemessen. Alle Daten werden im Vergleich zu einem Vorjahres- oder Vormonatswert betrachtet. Etwa sechs bis zwölf Monate nach Abschluss des Trainings wird der **(16) Return on Investment** ermittelt. Hierfür müssen die Effekte isoliert und der finanzielle Wert der Veränderung (Nutzen) ermittelt werden. Abschließend wird der **(17) Ergebnisbericht** verfasst. Das Modell wird nun an einem Anwendungsbeispiel verdeutlicht.

⁸ Ein in der Pharmabranche übliches Vorgehen, bei dem Regionalleiter ihre Mitarbeiter beim Besuch der zu betreuenden Ärzte begleiten und nach den Verkaufs-/ Beratungsgesprächen direktes Feedback geben können, welches beim nächsten Besuch direkt umgesetzt werden kann. Ein ähnliches Vorgehen ist in einer Bank möglich, indem die direkte Führungskraft den Mitarbeiter bei Beratungsgesprächen unterstützt.

3.2 Anwendungsbeispiel

Das Anwendungsbeispiel entstammt dem Bankensektor. Im internationalen Vergleich besitzt Deutschland eine hohe Banken- und Filialdichte und die Produktpalette im Endkundengeschäft ist bei allen Voll-Banken nahezu identisch. Unterschiede bestehen hingegen in der Beratung, im Kundenkontakt bzw. in der Servicequalität. Ziel des Weiterbildungsprogramms war die Verbesserung der Servicequalität. Der Betrachtungszeitraum umfasst die Jahre 2001 bis 2004.⁹ An dem Weiterbildungsprogramm waren Mitarbeiter von über 40 Bankfilialen beteiligt. Mit der Konzeption und Durchführung des Weiterbildungsprogramms wurden externe Organisationsberater beauftragt.

In einem ersten Schritt (Dezember 2000) wurde unter Beteiligung der Regionalverantwortlichen Nord und Süd sowie der Filialverbundleiter in einem eintägigen moderierten Workshop die Vision für das Jahr 2005 formuliert. Die Teilnahme war für die Filialverbundleiter freiwillig und die Hälfte der Führungskräfte nahm an diesem Prozessschritt teil. Filialverbundleiter sind Vorgesetzte von ca. 2 bis 5 Filialleitern. In einem zweiten Schritt (Januar 2001) wurde in einem ebenfalls eintägigen und moderierten Workshop die Vision konkretisiert und ihre Erreichbarkeit wurde mit Unterstützung von Experten aus den Zentralbereichen Marketing, Personal sowie Controlling bewertet. Außer den Experten waren die Regionalverantwortlichen sowie drei Filialverbundleiter, die selbst Filialen leiten, beteiligt. Im Mai 2001 fand ein Koordinierungstreffen zwischen den Regionalverantwortlichen und dem externen Berater statt, um den weiteren Zeitplan zu vereinbaren. In der Zeit zwischen Mai und November 2001 wurden das Verhaltenstraining „Service und Beratung“ sowie das Führungskräfte-Training, beide sollten noch 2001 starten, vorbereitet.

Operationalisierung der Strategie und Implementation des Weiterbildungsprogramms:

Im November 2001 startete das erste dreitägige Training „Service und Beratung“. Dieses Training wurde jeweils für die Filialleiter und Filialmitarbeiter einer Filiale durchgeführt. Das Training fand anschließend zeitversetzt in den beteiligten Filialen statt. Gegenstand des Trainings waren die Teilschritte (1) Vision, (2) eigenes Selbstverständnis, (3) Aktionsfelder identifizieren, (4) Ziele definieren, (5) Maßnahmenplanung, (6) Entwicklung von Kennzahlen und (7) Evaluationsplan vereinbaren. Dem Workshop folgte im Dezember 2001 ein zweitägiges Führungskräfte-Training für die Filialleiter und deren Stellvertreter. Dieses Training hatte den Zweck, die notwendigen betrieblichen Rahmenbedingungen für den Transfer der Ergebnisse des Trainings „Service und Beratung“ zu schaffen. Gegenstand des Trainings waren: (8) Anpassung der Strukturen (inkl. Entscheidungsklausur) und schließlich (9) Definition von Standards für die Programmaktivitäten. Parallel wurden bereits Daten der Evaluationsstufen Ebene 0 (Programmaktivitäten und Input), Ebene 1 (reaction: zum Abschluss des Trainings), Ebene 2 (learning: Rollenspiele im Training sowie 3 Wochen nach Abschluss des Trainings im Gespräch mit dem Vorgesetzten), Ebene 3 (behavior: Mitarbeitercoachings 3 bis 4 Monate nach Abschluss des Trainings) und Ebene 4 (results: monatliche Bewertung des Umsatzes).

⁹ Die Kapitel 3.2 und 3.3 sind unter Mitwirkung von Jürgen Radel M.A. entstanden. Herr Radel promoviert zu dem Thema „Gestaltung und Evaluation von Weiterbildungsprogrammen“ an der Universität Bremen.

Der Return on Investment wurde erstmals nach einem Jahr für das Weiterbildungsprogramm ermittelt.

Die Ergebnisse des Führungskräfte-Training wurden leicht modifiziert erhoben und bewertet. Die Daten der Ebene 0 wurden fortlaufend erhoben. Die Ebenen 1 und 2 wurden während des Trainings bewertet und die Ergebnisse der Ebene 3 waren ab 2003 Gegenstand des Coachings der Filialleiter (Coach: externe Beratung). Die Ebene 4 wurde erst im Rahmen der Reifegradbestimmung der Filialen gegen Ende des Weiterbildungsprogramms bewertet (ab 2004). Hierbei wurden sowohl Marktdaten betrachtet, als auch Mitarbeiterinterviews durchgeführt. Von zentraler Bedeutung war hierbei die Kompetenzentwicklung und Performanz der Filialleiter.

Einen Überblick über den Ablauf des Programms gibt Tabelle 6.

Tabelle 6: **Ablauf des Weiterbildungsprogramms**

Evaluation	Zeitraum	Prozessschritt
Kontext	Dezember 2000	Entwicklung der (1) Vision für die Strategiefelder „Markt/Kunde“, „Investor“, „Produkte/ Prozesse“ und „Mitarbeiter“
	Januar 2001 Mai 2001 Mai bis November 2001 ab November 2001	Konkretisierung der Vision mit Beteiligung von Experten Koordinierungstag zur Abstimmung des weiteren Vorgehens Vorbereitung der Trainings Training „Beratung und Service“ (BS) für die Mitarbeiter und den Leiter einer Filiale. Gegenstand der Trainings waren folgende Prozessschritte: (1) Vision und (2) eigenes Selbstverständnis (3) Handlungsfelder identifizieren und (4) Ziele definieren (5) Maßnahmenplanung (6) Entwicklung von Kennzahlen (7) Evaluationsplan (12) Zufriedenheit (Output I) (zum Abschluss des Trainings) (13) Lernerfolg (Output II) (während und zum Abschluss des Trainings)
Input		Begleitend zu den Trainings wurden ab November 2001 (10) die Programmaktivitäten sowie (11) der Input erfasst.
	Dezember 2001	Führungskräfte-Training „Leadership 1“ (8) Anpassung der Strukturen (inkl. Entscheidungsklausur) (9) Definition von Standards für die Pgm-Implementation (12) Zufriedenheit der Teilnehmenden (Output I) (13) Lernerfolg der Teilnehmenden (Output II)
Prozess und Produkt	ab Januar 2002	Fortsetzung der Programmaktivitäten. Teilnehmende des Trainings „Beratung und Service“ wurden von ihren Vorgesetzten begleitet und gecoacht hinsichtlich (14) des Lerntransfers (Outcome I) sowie der (15) Wertschöpfung.
	November 2002 ab Januar 2003	Führungskräfte-Training „Leadership 2“ Fortsetzung der Programmaktivitäten und zusätzlich

		Ermittlung des
		(16) Return on Investment sowie
		(17) Erstellung von Zwischenberichten
	ab Juni 2003	Beginn des Coachings für Führungskräfte (Filialleiter)
Produkt	ab Mai 2004	Ermittlung des Reifegrads der Filialen (insbesondere Kompetenz und Performanz der Filialleiter)
		(14) Lerntransfer der Mitarbeiter (Outcome I)
		(15) Wertschöpfung der Mitarbeiter am Arbeitsplatz
		(16) Return on Investment des Weiterbildungsprogramms
		(17) Abschlussbericht

3.3 Ausblick

Das Weiterbildungsprogramm hat zu einer nachweisbaren Verbesserung der Geschäftsergebnisse geführt, wobei sich der Umsatz in Filialen (Filiale 1 und 2) mit kombinierten Trainings („Service und Beratung (SB)“ sowie Führungskräfte-Training) besser entwickelte als in Filialen (Filiale 3) mit einfachen Trainings (nur Führungskräfte-Training) (vgl. Abb. 5):

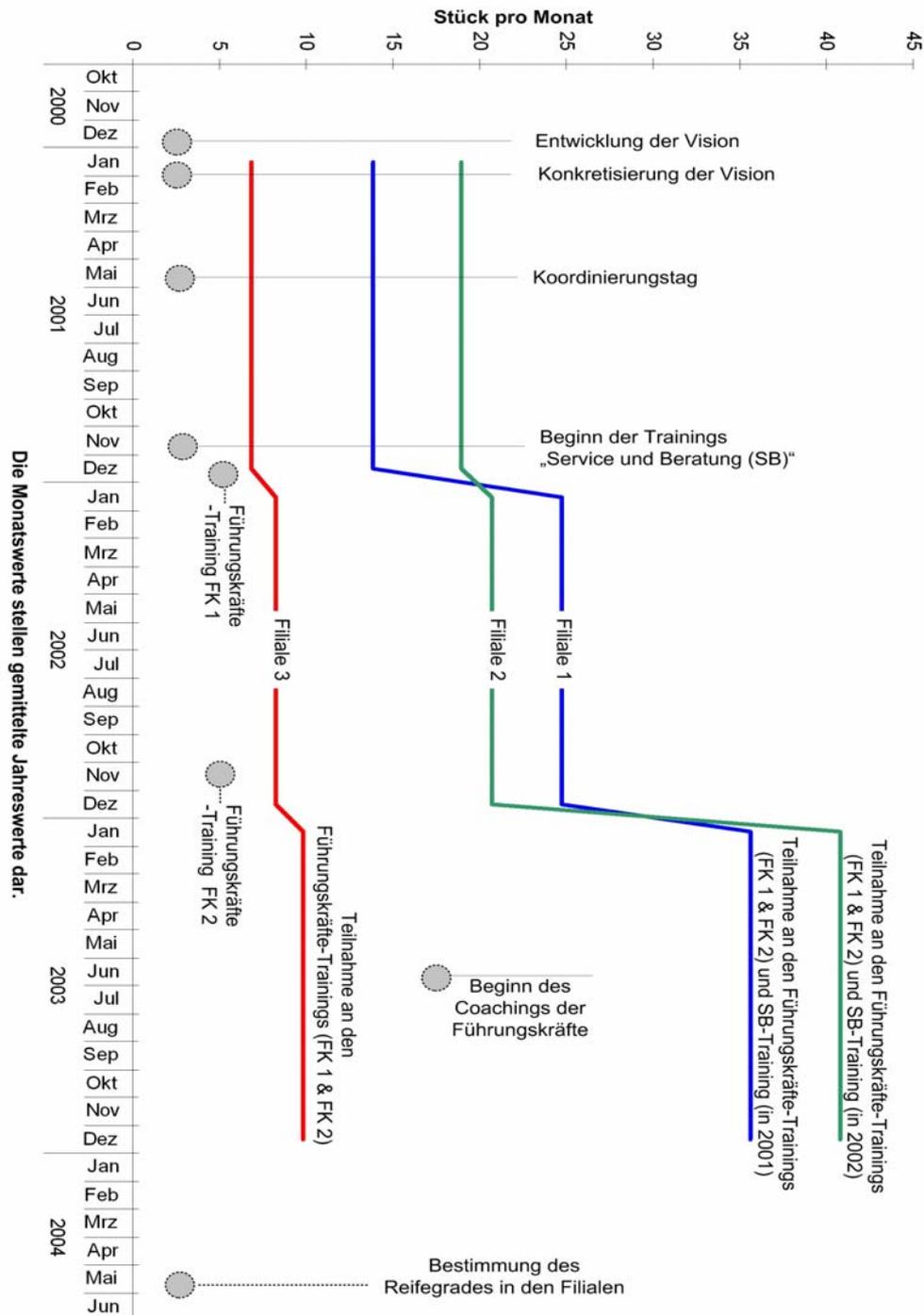


Abb. 5: Geschäftsergebnisse dreier Filialen im Vergleich

Der Return on Investment wurde auf Basis folgender Kostenarten ermittelt:

Tabelle 7: **Kostenarten der ROI-Vollkostenrechnung**

Kostenart	Aufgeteilt	Direkte Kosten
Analyse der Ausgangssituation		✓
Programmentwicklung		✓
Programmdurchführung		✓
• Gehälter der Trainer		✓
• Programmunterlagen		✓
• Reisen, Übernachtung und Tagungspauschale Trainer und Teilnehmer		✓
• Räumlichkeiten und Technik		✓
• Gehälter und Reisezeit der Teilnehmer		✓
○ Regionalleiter		✓
○ Filialverbundleiter		✓
○ Filialleiter		✓
○ Mitarbeiter in die Filialen		✓
○ Experten (Marketing, Personal, Controlling)		✓
Evaluation		✓
Abzinsung (Inflation pro Jahr) mit 1,7 %		✓
Opportunitätskosten		✓

Die Kostenarten stimmen weitgehend mit dem Vorschlag von PHILLIPS überein (vgl. Tab. 4). Ergänzt wurden ein Abzinsfaktor auf das direkt eingesetzte Kapitel sowie Opportunitätskosten. Diese Kosten entstanden, da durch die Teilnahme am Training Möglichkeiten (Opportunitäten) zur Wertsteigerung am Arbeitsplatz entgangen sind. Zudem wurden einzelne Kosten (z.B. für die Evaluation) nicht aufgeteilt, sondern direkt zugerechnet. Diese Berechnung verschlechtert den ROI. Da der verbleibende Wert nicht zu quantifizieren war, wurde dieser Weg gewählt. Nicht erfasst wurden Overheadkosten, da Kosten, die hier zu berücksichtigen wären, weitgehend direkt erfasst wurden (z.B. Kosten der Experten). Auf der Nutzenseite wurde die Verbesserung des Geschäftsergebnisses über alle Filialen erfasst. Die Veränderung immaterieller Werte wurde monetär nicht bewertet.

Der ROI wurde auf Basis dieser Aufwands- und Nutzengrößen entsprechend der Formel von PHILLIPS (Kapitel 2.2) ermittelt und betrug $ROI > 350\%$. Der eigentliche ROI lag vermutlich höher, da z.B. Kosten nicht aufgeteilt und immaterielle Wertentwicklungen nicht berücksichtigt wurden.

Die Gestaltungsorientierte Programmevaluation wird derzeit in einer weiteren Branche (Produktion) erprobt. Für das Jahr 2007 ist eine umfassende Publikation der hier skizzierten Daten sowie der Daten der zweiten Programmevaluation aus dem Produktionssektor geplant.

4 Schlußbemerkung

Aufgrund der langen Laufzeit von Weiterbildungsprogrammen ist die Bewertung von Wirkungszusammenhängen kritisch. Dies gilt insbesondere für die Ermittlung des Return on Investment. Selbst konservative Berechnungsverfahren bergen Unsicherheiten. Andererseits ermöglichen gerade Programme in ihrer Summe synergetische Transfereffekte. Der Beitrag der einzelnen Wirkungsfaktoren (u.a. Workshop, Training, Coaching, Besprechung und Beratung) ist jedoch noch unklar. Unklar ist auch, wie immaterielle Werte angemessen berücksichtigt, erfasst und bewertet werden können.

Der vorgestellte Ansatz und die skizzierten Ergebnisse bilden nicht den Abschluss, sondern den Beginn des Forschungsprogramms „Gestaltungsorientierte Evaluation von Weiterbildungsprogrammen“.

Literatur

ALLINGER, G.M./ JANAK, E.A. (1989). Kirpatrick's Levels of Training Criteria. Thirty years later. In: Personnel Psychology, 42, 331-342.

BEYWL, W./ SPEER, S./ KEHR, J. (2004): Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Perspektivstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS). Online im WWW: <http://www.univation.org/index.php?class=seite&id=9031> (22.12.05)

BORTZ, J (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin u.a.

CAMPBELL, D.T. (1983): Reforms as Experiments. In: STUENING, E.L./ BREWER, M.L. (Hrsg.): Handbook of Evaluation Research. Beverly Hills, 107-137.

ENGESTRÖM, Y. (1999): Lernen durch Expansion. Marburg.

EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 127. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn. Online im WWW: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf> (22.12.05)

GÜLPEN, B. (1996): Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens. München und Mering.

HOLZKAMP, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In: FAULSTICH, P. / Ludwig, J. (Hrsg., 2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, 29-38.

KIRKPATRICK, D. L. (1998): Evaluating Training Programs. The Four Levels. San Francisco.

KIRKPATRICK, J. D./ KIRKPATRICK, D. L. (2005): Transferring Learning to Behavior. Using the Four Levels to Improve Performance. San Francisco.

KUHLENKAMP, D. (2005): Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. Vortrag auf der Sektionstagung Erwachsenenbildung in Potsdam am 22.09.05.

MARTENS, J.-U. (1987). Empirische Erprobung „objektiver Lehrsysteme“. In: WILL, H./ WINTELER, A./ KRAPP, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Heidelberg, 89-107.

PHILLIPS, J./ SCHIRMER (2005): Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess. Berlin, Heidelberg.

PHILLIPS, J.J. (1994): In Action: Measuring Return on Investment - Volume 1. Alexandria.

REICHERTS, H.-J. & KRUMKAMP, J. (1987): Praktische Ansätze betrieblicher Weiterbildungskontrolle. In: BLOMBERG, P.v. et al. (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel. Konzeptionelle und methodische Innovationen. Hamburg, 263-281.

SENGE, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 3. Aufl., Stuttgart.

STUFFLEBEAM, D.L. (1966): A depth study of the evaluation requirement. Theory Into Practice, 5(3), 121-133.

STUFFLEBEAM, D.L. (2002): The CIPP Model for Evaluation. In: STUFFLEBEAM, D.L./ MADAUS, G.F./ KELLAGHAN, T.: Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Second Edition. eBook. New York u.a., 290-317.

WITTMANN, W. (1985): Evaluationsforschung. Aufgaben, Probleme und Anwendungen. Berlin, Heidelberg, New York u.a.

Pädagogische Professionalisierung zur Qualitätssicherung betrieblicher Bildung im Handwerk

1 Zur Problemstellung und Konzeption dieses Beitrags

Die Aus- und Weiterbildung im Handwerk ist in den letzten Jahren in vielen Lehrgängen und Prüfungen sowohl in ordnungspolitischer als auch in curricularer Hinsicht reformiert worden (vgl. EICKHOFF/ SCHAUMANN/ SCHWEERS 2005, 7f. sowie ESSER/ TWARDY 2000, 3ff.). Zentrales Anliegen sämtlicher Reformaktivitäten ist dabei eine verstärkte Berücksichtigung der vielfältigen, komplexen Anforderungen der beruflichen Wirklichkeit – so unterschiedlich sie im Einzelfall auch sein mag – in Lehrgängen und Prüfungen. Dieser Aspekt wird oftmals mit dem Begriff „Praxisnähe“ umschrieben und aus Sicht der Handwerksforschung vor allem mit dem Ansatz der Handlungsorientierung verbunden (vgl. ESSER/ TWARDY 2000, 5). Gerade auf der betrieblichen Seite im Handwerk hat nach Erfahrung der Autoren dieser Ansatz viele Befürworter gefunden. Dies dürfte sicherlich damit zusammenhängen, dass die Betriebe ihre Stellung als die maßgeblich handelnden Akteure im Kontext von Aus- und Weiterbildung als besonders hervorgehoben sehen. Die Beachtung von „Praxisnähe“ und die Berücksichtigung des Ansatzes der Handlungsorientierung hat auch die pädagogische Professionalisierung im Handwerk maßgeblich beeinflusst (siehe ebenda).

Unter pädagogischer Professionalisierung sollen alle Prozesse und Aktivitäten verstanden werden, die geeignet sind, die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Akteure im Handwerk (z. B. Auszubildende und Ausbilder, aber auch Beratungsinstanzen) zu erhöhen. Für den Auf- und Ausbau pädagogischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen ist es nach Auffassung der Autoren vor allem notwendig, ein zielgerichtetes und reflexives Analysieren und Beurteilen von pädagogisch gehaltvollen Situationen der betrieblichen und beruflichen Wirklichkeit vornehmen zu können. Eine qualitative Verbesserung der pädagogischen Professionalisierung muss letztlich bei den Akteuren, die maßgebliche pädagogische Aufgaben wahrnehmen, ansetzen. Die zentralen Akteure, die i. w. S. pädagogisch professionalisiert sind, sind vor allem die Auszubildenden in den Betrieben und die Ausbildungsberater in den Kammern. Beide Akteursgruppen verfügen i. d. R. über Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie vor allem in Vorbereitungslehrgängen zum berufs- und arbeitspädagogischen Teil der handwerksbezogenen Meisterprüfung erworben haben. Während die Auszubildenden unmittelbar mit der Ausbildung im Betrieb betraut sind, sind die Ausbildungsberater der Handwerkskammern mit der Beratung und Unterstützung der Betriebe sowie mit der Überwachung der betrieblichen Ausbildung betraut. Diese Aufgabe kommt berufsbezogen auch i. w. S. den Lehrlingswarten zu.

Als Forschungsaufgaben wurden im Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (im Folgenden kurz: FBH) im Rahmen des Programms „Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung“ (BQF-Programm) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (siehe BMBF 2002) zunächst zwei Untersuchungen angestellt, die sich beide mit dem grundsätzlichen Auffinden von Verbesserungen der pädagogischen Professionalisierung des handwerksbezogenen Berufsbildungssystems im Sinne einer Qualitätsoptimierung befassten. Allerdings wurde relativ bald deutlich, dass keine ausreichenden aktuellen Daten über die pädagogische Professionalisierung der Auszubildenden vorlagen. Die Frage nach einer Verbesserung der Qualität von etwas ist nach Auffassung der Autoren immer damit verbunden, wer mit welchen Maßstäben festlegt, anhand welcher Kriterien Qualität bestimmt werden soll. Deshalb wurde im Sinne der Ermittlung einer Art „Ist-Zustand ausgewählter Aspekte zur pädagogischen Professionalisierung“ im Projektteam bestimmt, die Datenlage zu verbessern. Einerseits wurde die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung angehender Handwerksmeister analysiert, andererseits wurden die beiden Teilsysteme „Ausbildungsberatung“ und „Lehrlingswart“ analysiert.

Die berufs- und arbeitspädagogische Qualifizierung wurde im Rahmen des Projekts „Kontinuierliche Verbesserung pädagogischer Prozesse“ (kurz: KVPP) aufgearbeitet. Dieses im Jahr 2003 gestartete Projekt setzt bei der Qualifizierung handwerklicher Führungskräfte, insbesondere Ausbilder, an und stellt somit einen mittelbaren Ansatz zur Förderung Jugendlicher mit schlechteren Startchancen dar. Im Projekt standen und stehen drei zentrale Aufgabenpakete zur Steigerung der Qualität betrieblicher Bildung im Handwerk im Fokus:

1. die Optimierung bestehender Qualifizierungsmaßnahmen, vor allem des arbeits- und berufspädagogischen Teils der Meisterqualifizierung,
2. die Entwicklung neuer Seminarangebote zur Ergänzung der bisher üblichen Ausbilderqualifizierung sowie
3. die Entwicklung und der Einsatz einer themenspezifischen Internetplattform zum individuellen und problemnahen Coaching der angehenden und erfahrenen Ausbilder.

Die ausführliche Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung erfolgt im Rahmen einer gesonderten Veröffentlichung (vgl. EICKHOFF/ SCHAUMANN/ SCHWEERS 2005).

Zunächst stehen in diesem Beitrag aber die Konzeption und Ergebnisse der Umfrage bei Ausbildungsberatern und Lehrlingswarten im Jahre 2004 im Mittelpunkt. Die Ergebnisse sind in umfassender Form in einer gesonderten Veröffentlichung dokumentiert (vgl. BRÜCKEN/ HOFFSCHROER/ SCHAUMANN 2005) und sollen nun insbesondere im Hinblick auf den o.g. Fokus eingehender betrachtet werden. Während für die empirische Untersuchung im Rahmen von KVPP vor allem Kriterien aus dem Bereich der Didaktik und Methodik zur Analyse herangezogen wurden, wurde für die Analyse der beiden Teilsysteme eine andere Herangehensweise gewählt. Hier lieferten gewissermaßen die maßgeblich beteiligten Akteure der

Ausbildungsberatung und des Lehrlingswartesystems wesentliche Grundlagen für die Analyse.

Ausgehend von den aufgeführten Ergebnissen sollen diese zusammengefasst und u.E. notwendige Maßnahmen bzw. Konsequenzen aufgearbeitet werden.

2 Zur Analyse des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems

Im nachfolgenden Kapitel werden die institutionellen Strukturen zur Unterstützung der Qualitätssicherung der betrieblichen Bildung im Handwerk am Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems beschrieben. Dabei werden zunächst der Ausgangspunkt der Studie und danach das Untersuchungsdesign vorgestellt. Darauf folgt die Wiedergabe der – für die Fragestellung dieses Artikels wesentlichen – Ergebnisse der Studie.

Der Begriff „Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystem“ darf dabei nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich hierbei durchaus auch um zwei (Teil-)Systeme „Ausbildungsberatung“ und „Lehrlingswart“ handeln kann. Ein begriffliches Pendant zur „Ausbildungsberatung“, mit dem gleichermaßen durch die Endung „-ung“ der Status und Prozesscharakter des Systems verdeutlicht werden kann, existiert auf Seiten des Systems „Lehrlingswart“ unseres Wissens nicht. Deshalb bleibt somit die Aufforderung an den Leser, den Begriff „Lehrlingswart“ nicht nur mit einer - im Handwerk zumeist männlichen Person – zu assoziieren, sondern immer auch das System „Lehrlingswart“ mitzudenken.

2.1 Ausgangspunkt der Studie

Dem Ausbildungsberatungs- und dem Lehrlingswartesystem kommt bei der Qualitätssicherung der betrieblichen Ausbildung im Handwerk eine besondere Rolle zu. So ist die Aufgabe des Ausbildungsberatungssystems nach §76 BBiG sowie dem §41 a der HwO geregelt und beinhaltet die Überwachung und Förderung von Berufsausbildung sowie die Überwachung der Berufsvorbereitung.

Der Lehrlingswart wird von der Innungsversammlung eingesetzt und nimmt die Aufgaben der Innung nach §54 (1) HwO wahr.

„(1) Aufgabe der Handwerksinnung ist, die gemeinsamen gewerblichen Interessen ihrer Mitglieder zu fördern. Insbesondere hat sie
[...]
3. entsprechend den Vorschriften der Handwerkskammer die Lehrlingsausbildung zu regeln und zu überwachen sowie für die berufliche Ausbildung der Lehrlinge zu sorgen und ihre charakterliche Entwicklung zu fördern,
[...].“

Zusammengefasst ergeben die Rahmenbedingungen für die Lehrlingswarte und Ausbildungsberater folgendes Bild:

Tabelle 1: **Gegenüberstellung Ausbildungsberater und Lehrlingswart**

Differenzierungsmerkmal	Ausbildungsberater	Lehrlingswart
Hauptaufgaben	gemäß §76 BBiG gemäß §41a HwO	gemäß §54 (1) HwO
Zugang zur Position	Bestellung durch Handwerkskammer	Einsetzung durch Innungsversammlung
Zeitverteilung/ Zeitressourcen	hauptamtlich	ehrenamtlich
Integration	zur Neutralität verpflichtet	Berufsinsider
Ausbildung	keine rechtlichen Vorschriften	als Innungsmitglied, Geselle oder Meister im jeweiligen Gewerk ausgebildet
Qualifikation (Schwerpunkt)	Experte in Ausbildungsfragen	Experte in seinem Handwerk
Weisungsbefugnisse/ Rechtliche Befugnisse	mit Sanktionsmöglichkeiten ausgestattet (§111 HwO)	ohne Sanktionsmöglichkeiten ausgestattet

Doch trotz der verschiedenen Rahmenbedingungen, die die beiden Teilsysteme Ausbildungsberatung und Lehrlingswart von einander unterscheiden, nehmen beide Gruppen ähnliche Aufgaben wahr. Diese Gemeinsamkeiten verdeutlicht die folgende Abbildung:

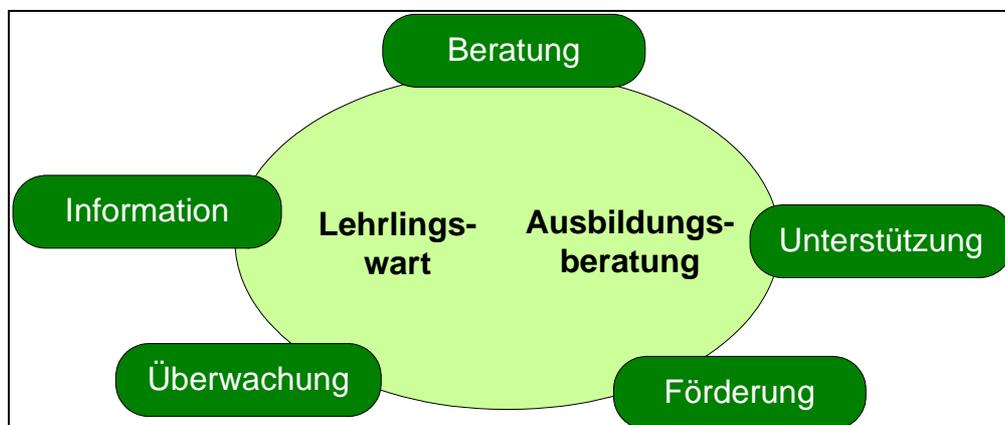


Abb. 1: Gemeinsamkeiten der Teilsysteme „Ausbildungsberatung“ und „Lehrlingswart“

Die in der Abbildung aufgeführten fünf Arbeitsbereiche können u.E. alle als Beiträge zur Qualitätssicherung der betrieblichen Bildung verstanden werden. Die Qualität der Ausbildung soll in diesem Kontext in erster Linie durch Aufklärung mittels Informationen, Unterstützung sowie durch konkrete, beratende Hilfestellungen bei Problemen und weniger durch Überwachung und Kontrolle durch die im System agierenden Personen sichergestellt werden.

Nachdem nun die Bedeutung des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems für den Bereich der Qualitätssicherung auf Basis der rechtlichen Grundlagen und institutionellen Rahmenbedingungen skizziert wurde, wird im Folgenden kurz die methodische Herangehensweise an die empirische Untersuchung beschrieben. Diese Ergebnisse wiederum lassen Rückschlüsse auf das faktische Agieren der Akteure sowie ihre Wahrnehmung des institutionellen Kontextes zu.

2.2 Skizze des Untersuchungsdesigns

Die gesamte Studie lässt sich in fünf Phasen unterteilen. Die ersten Phasen umfassen die Literaturrecherche, eine Gesprächsphase in Form von Interviews im Rahmen von Seminaren und die Anwendung der QFD-Methode („Quality Function Deployment“; vgl. KIEDROWSKI 2001, insb. 197 ff.). Auf Basis dieser drei explorativen Phasen wurden Fragebögen erarbeitet. So bilden eine quantitative Befragung sowie deren anschließende Auswertung die abschließenden Phasen der Untersuchung.

Im Folgenden sollen dabei hauptsächlich die Ergebnisse der quantitativen Befragung im Mittelpunkt stehen. Bei der Befragung wurden zwei aufeinander abgestimmte Fragebögen entwickelt, die trotz der oben thematisierten Gemeinsamkeiten von Ausbildungsberatern und Lehrlingswarten im Rahmen ihrer Beratungs-, Unterstützungs- und Förderungsfunktion auch die Differenzierungsmerkmale der Teilsysteme „Ausbildungsberatung“ und „Lehrlingswart“ berücksichtigen. Hierzu wurden bei den Ausbildungsberatern alle Handwerkskammern angeschrieben (Vollerhebung). Die Stichprobe der Lehrlingswarte wurde in einem zweistufigen Auswahlverfahren (vgl. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999, 264 f.) ermittelt. Als erstes ist eine Klumpenstichprobe aus den deutschen Kreishandwerkerschaften gezogen worden. Innerhalb der so ermittelten Kreishandwerkerschaften wurden dann nach einem vorher festgelegten Schlüssel die einzelnen Gewerke ausgewählt, deren Lehrlingswarte angeschrieben wurden. Die Auswahl erfolgte in Anlehnung an das Random-Walk-Verfahren (vgl. SCHNELL/ HILL/ ESSER 1999 267) und die Grundgesamtheit der Lehrlingswarte bestand aus Innungen von fünf Gewerken.

Dabei kann schon jetzt festgehalten werden, dass durch die vergleichsweise hohe Rücklaufquote von 46,4% (bei den Ausbildungsberatern) bzw. 29,3% (bei den Lehrlingswarten) die Studie durchaus als repräsentativ und aussagekräftig bewertet werden kann.

2.3 Markante Ergebnisse bzgl. des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems

Im Verlauf der Vorbereitungen für die Erstellung der Fragebögen wurden durch die Erfahrungen der Experten in der beruflichen Praxis während der QFD-Workshops die schon beschriebenen Aufgabenschwerpunkte (vgl. Abb. 1) in sechs Tätigkeitsschwerpunkte des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems transferiert. Es ergab sich in der Befragung, dass „Konflikte managen“ sowie die „Verbesserung der Ausbildungsqualität“ eine vergleichsweise hohe zukünftige Bedeutung beigemessen wird. Dies ist im Hinblick auf „Kooperation

im Netzwerk fördern“ eher nicht der Fall. Diese Einschätzung teilen sowohl die Ausbildungsberater als auch die Lehrlingswarte. Bei den Ausbildungsberatern wurde für die zukünftige Bedeutung der Tätigkeitsschwerpunkte folgende Rangfolge gebildet:

1. Konflikte managen,
2. Ausbildungsqualität verbessern,
3. Marketing für die Berufsausbildung betreiben,
4. Aufbau von Know-How unterstützen,
5. Informationen Adressatengerecht zugänglich machen,
6. Kooperation im Netzwerk fördern.

Lediglich bei der Zuordnung der ersten beiden Ränge gibt es zwischen den beiden Gruppen einen Positionswechsel. Hier stellen die Lehrlingswarte den Punkt „Ausbildungsqualität verbessern“ an die erste Stelle und „Konflikte managen“ an die zweite. Somit kann festgestellt werden, dass auch zukünftig in beiden Systemen die Qualitätssicherung der Ausbildung als zentrale Aufgabe gesehen wird. Wenn nun die faktischen Anlässe der Besuche vor Ort durch die Ausbildungsberater und Lehrlingswarte in den Blick genommen werden, so ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 2: **Besuche bei Auszubildenden vor Ort (Ausbildungsberater)**

Frage 23: Wie oft besuchen Sie jeden Auszubildenden vor Ort in seinem Betrieb pro Jahr? (Mehrfachnennungen möglich)			
	N	% der Nennungen	% der Fälle
Ich besuche Auszubildende/ Betriebe nur, wenn ich gerufen werde.	105	31%	71%
Für Besuche von Betrieben ohne direkten Anlass habe ich keine Zeit.	88	26%	59%
Ich besuche die Betriebe nur, wenn sie das erste Mal ausbilden.	78	23%	52%
Ich besuche jeden Auszubildenden mind. einmal pro Jahr in den Betrieben, in denen schon häufiger Probleme waren.	29	9%	20%
Sonstiges	19	6%	13%
Ich besuche jeden Auszubildenden einmal im Verlauf seiner Ausbildung.	13	4%	9%
Ich besuche jeden Auszubildenden mind. einmal pro Jahr im Betrieb.	3	1%	2%
Ich besuche jeden Auszubildenden öfter als einmal pro Jahr im Betrieb.	1	0%	1%
Gesamt	336	100%	

Die Betreuung der Auszubildenden in den Betrieben erfolgt in der Regel nur, wenn es akute Anlässe gibt. So geben gut 2/3 der Befragten an, dass sie die Auszubildenden nur besuchen,

wenn sie gerufen werden. Eine kontinuierliche Betreuung vor Ort, die auch unabhängig von konkreten Anlässen durchgeführt wird, wird von den Ausbildungsberatern nur mit vier Nennungen angegeben. Einen weiteren Einblick in die Maßnahmen, die im Rahmen der Qualitätssicherung während der Ausbildung von Ausbildungsberatern ergriffen werden, gibt die nächste Tabelle:

Tabelle 3: **Sicherstellung/ Überwachung der Berufsausbildung (Ausbildungsberater)**

Frage 24: Wie führen Sie die Sicherstellung / Überwachung der Berufsausbildung durch? (Mehrfachnennungen möglich)			
	N	% der Nennungen	% der Fälle
Ich erhalte wichtige Informationen aus der Handwerks-/ Lehrlingsrolle.	113	21%	75%
Ich handele nur, wenn es ein Beteiligter der Ausbildung (Betrieb, Ausbilder, Azubi, Eltern, Lehrer u.s.w.) einfordert.	98	18%	65%
Ich unterhalte gute Kontakte zu den Kreishandwerkerschaften.	86	16%	57%
Ich werde nur aktiv, wenn ich gerufen werde.	70	13%	46%
Ich besuche öfter die <u>kritischen</u> Betriebe.	68	12%	45%
Ich nutze die Berichtshefte der Auszubildenden für meine Arbeit.	56	10%	37%
Ich gehe aktiv auf die Lehrlinge und Betriebe zu und versuche, frühzeitig zu handeln.	39	7%	26%
Sonstiges	13	2%	9%
Ich besuche häufig zusammen mit dem Lehrlingswart die Betriebe.	3	1%	2%
Ich besuche jeden Auszubildenden im Betrieb und sehe nach dem Rechten.	1	0%	1%
Gesamt	547	100%	

Auch hier wird deutlich, dass im Wesentlichen der Ausbildungsberater seine Arbeit auf eine reaktiv-beratende Funktion beschränkt. Er tritt zumeist als Berater auf, der weiterhilft wenn er gerufen wird. Das Auftreten der Ausbildungsberater kann demnach nicht als das eines aggressiv auftretenden ungebetenen Kontrolleurs beschrieben werden, sondern er arbeitet eher im Hintergrund und wird nur in Problemfällen aktiv.

Ein vergleichbares Bild wie bei den Ausbildungsberatern zeichnet sich bei der Analyse der Antworten der Lehrlingswarte ab (vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4: **Sicherstellung/Überwachung der Berufsausbildung durch den Lehrlingswart**

Frage 37: Wie führen Sie die Sicherstellung/ Überwachung der Berufsausbildung durch? (Mehrfachnennungen möglich)			
	N	% der Nennungen	% der Fälle
Ich werde nur aktiv, wenn ich gerufen werde.	60	30,6%	71,4%
Ich handle nur, wenn es die Lehrlinge wünschen.	52	26,5%	61,9%
Ich gehe aktiv auf die Lehrlinge zu und versuche, frühzeitig zu handeln.	31	15,8%	36,9%
Die Kontrolle meiner Kollegen bei der Ausbildung betrachte ich nicht als meine Aufgabe.	30	15,3%	35,7%
Sonstiges	11	5,6%	13,1%
Ich besuche die Auszubildenden in ihren Betrieben und sehe nach dem Rechten.	8	4,1%	9,5%
Ich besuche zusammen mit dem Ausbildungsberater die Betriebe.	4	2,0%	4,8%
Gesamt	196	100%	

Die überwiegende Mehrheit der Lehrlingswarte greift auch nur auf Wunsch der Beteiligten ein. Einige Lehrlingswarte sehen es sogar nicht als ihre Aufgabe an, Berufskollegen bei der Ausbildung zu kontrollieren.

Immerhin knapp die Hälfte der Lehrlingswarte geht dennoch aktiv und frühzeitig auf die Lehrlinge zu und besucht diese in den Betrieben, um pro-aktiv handeln zu können. Die Zusammenarbeit bzw. Kooperation mit den Ausbildungsberatern spielt dabei sowohl nach Angaben der Ausbildungsberater als auch aus Sicht der Lehrlingswarte fast keine Rolle.

Um den Aufwand bei der Überwachung der Ausbildung ein wenig besser einschätzen zu können, wurde nach der Zahl der zu betreuenden Betriebe gefragt. So kommen rechnerisch (arithmetisches Mittel) auf einen Ausbildungsberater 2066 Betriebe, die mindestens einen Auszubildenden beschäftigen. Dies ergibt einen Durchschnitt von annähernd 4.000 Auszubildenden pro Ausbildungsberater. Darüber hinaus soll ein Ausbildungsberater noch einmal zusätzlich rund 3800 Betriebe betreuen, die zurzeit nicht ausbilden (Lehrstellenakquise).

Bei den Lehrlingswarten, die ihre Aufgaben im Rahmen eines Ehrenamtes erfüllen, ist die Zahl der zu betreuenden Auszubildenden (durchschnittlich 165 pro Lehrlingswart) deutlich geringer, da es sich immer nur um die Auszubildenden handelt, deren Betriebe innerhalb einer Innung organisiert sind. Dennoch kann festgestellt werden, dass Lehrlingswarte durchschnittlich ca. 7,8 Stunden in der Woche auf ihr Ehrenamt verwenden. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass Lehrlingswarte recht lange im Amt bleiben. So waren die befragten Lehrlingswarte im Schnitt schon 11 Jahre im Amt. Eine Tendenz der Befragten in nächster Zeit ihr Amt niederzulegen (innerhalb der nächsten 2 Jahre) konnte nur bei 10 der 94 befragten Lehrlingswarte festgestellt werden. Somit kann überzeugend dargestellt werden, dass aufgrund der langen Amtszeit und des hohen zeitlichen Aufwands in der Arbeit der Lehrlings-

warte ein erhebliches Potential zur Sicherstellung der Qualität in der betrieblichen Ausbildung gesehen werden kann. So ist es erstaunlich, dass es nicht in einem ausreichenden Maße Materialien und Hilfestellungen gibt, um die Lehrlingswarte gut auf ihr Amt vorzubereiten (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5: **Vorbereitung der Lehrlingswarte bei Amtsantritt**

Frage 11: Wie gut waren Sie bei Amtsübernahme aus heutiger Sicht auf die Anforderungen eines Lehrlingswartes vorbereitet?							
	Sehr gut Vorbereitet		< >		Gar nicht vorbereitet		Gesamt
	+++	++	+	-	--	---	
N	2	17	28	7	12	23	89
Prozent	2,2%	19,1%	31,5%	7,9%	13,5%	25,8%	100,0

Über 45% der befragten Lehrlingswarte schätzen Ihre Vorbereitung auf die Anforderungen auf das Amt im negativen Bereich ein. Hier liegt u.E. ein Ansatzpunkt vor, um weitere Verbesserungen im Hinblick auf die pädagogische Professionalisierung dieser relevanten Beratungs- und Unterstützungssysteme zu erreichen.

3 Empirische Ergebnisse aus dem KVPP-Projekt

Um Aussagen über den Status quo der Ausbilderqualifizierung im Handwerk (arbeits-/berufspädagogischer Teil der Meisterqualifizierung, entspricht in etwa der Ausbildung der Ausbilder) treffen zu können, wurde im KVPP-Projekt eine weit reichende empirische Untersuchung der Lehrgangspraxis unternommen. Hierbei handelte es sich um eine Fragebogenerhebung zu den didaktischen Kategorien Zielgruppe, Lehrgangsententionen der Dozenten, Lehrgangsthematik, -methodik und Lehr-/Lernerfolgskontrolle sowie zu sozio-demografischen Daten der Dozenten (zur Fragebogengestaltung vgl. FBH 2004). In die Befragung wurden sämtliche Dozenten der ökonomisch-rechtlichen und arbeits-/berufspädagogischen Teile der Meisterqualifizierung aller Handwerkskammern und Kreishandwerkerschaften des Bundesgebiets einbezogen (Vollerhebung). Von den 1.165 Befragten antworteten 284, was einer Rücklaufquote von fast 25% entspricht. Mit Ausnahme der Wiedergabe sozio-demografischer Daten der Dozenten (vgl. Abschnitt 3.6), bei der alle Dozenten, also die des ökonomisch-rechtlichen sowie die des arbeits-/berufspädagogischen Teils der Meisterqualifizierung, zusammengefasst wurden, beziehen sich die im Folgenden wiedergegebenen Befragungsergebnisse vor allem auf die 143 antwortenden Dozenten des arbeits- und berufspädagogischen Teils der Meisterqualifizierung. Gerade in diesem Lehrgang sind Ansätze der pädagogischen Professionalisierung zur Qualitätssicherung betrieblicher Bildung im Handwerk zu erwarten und zu erkennen.

Der folgende Abschnitt gliedert sich – in Analogie zum KVPP-Fragebogen – in die didaktischen Kategorien Zielgruppe, Lehrgangsententionen der Dozenten, Lehrgangsthematik, -me-

thodik sowie Lehr-/Lernerfolgskontrolle. Ergänzt werden diese didaktischen Kategorien um die sozio-demografischen Daten der Dozenten.

3.1 Zielgruppe

Die in der KVPP-Befragung antwortenden Dozenten sehen in der Altersgruppe 25 bis 29 Jahre die im Teilnehmerfeld am stärksten vertretene Gruppe. Auch nach der Handwerksrechts-Novelle mit Wirkung zum 01.01.2004, in welcher u.a. die bis dahin als Voraussetzung zum Ablegen der Meisterprüfung geltende Gesellenzeit aufgehoben wurde, kann davon ausgegangen werden, dass die Meisteranwärter i. d. R. vor Absolvierung der Vorbereitungslehrgänge sowohl eine handwerkliche Berufsausbildung als auch einige Jahre praktische Tätigkeit als Geselle absolviert haben.

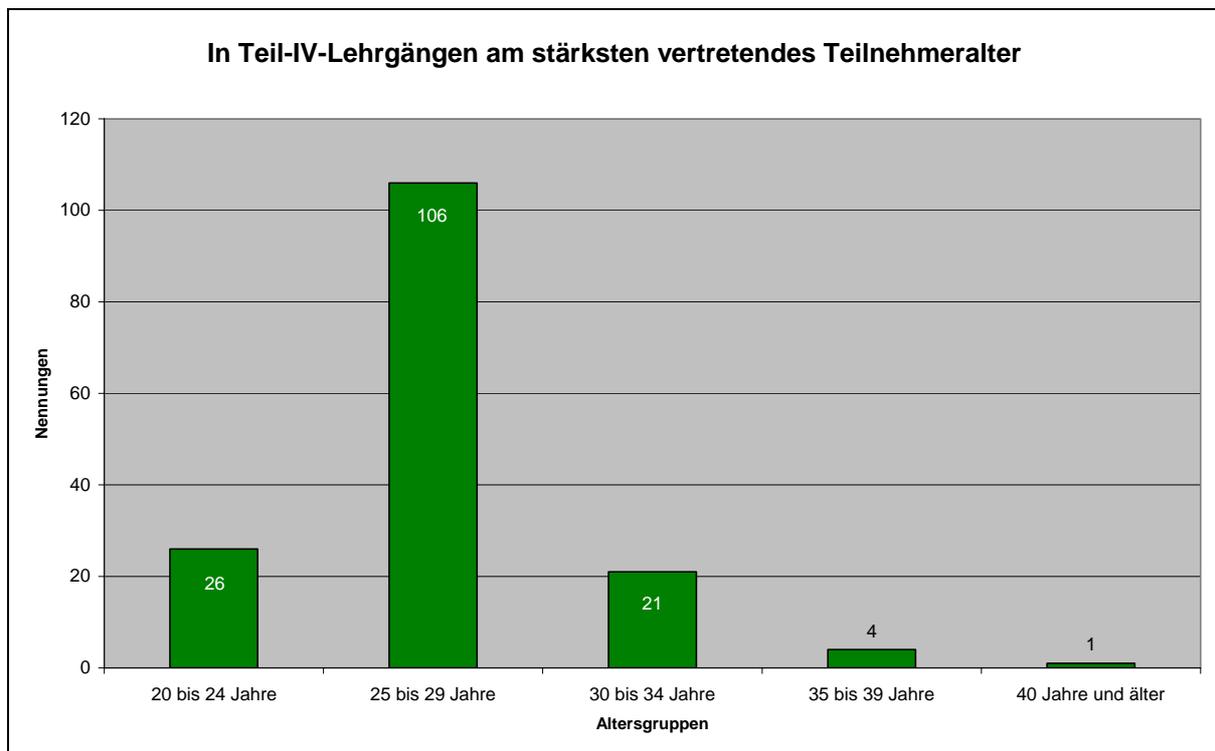


Abb. 2: Teilnehmeralter in den Teil-IV-Lehrgängen

Während die fachpraktischen (Teil I) sowie fachtheoretischen (Teil II) Teile der Meisterqualifizierung auf die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Handwerksberufe ausgerichtet sind (gewerkspezifische Lehrgangsstruktur), können die ökonomisch-rechtlichen (Teil III) sowie die arbeits-/berufspädagogischen (Teil IV) Teile gewerkübergreifend angeboten werden.

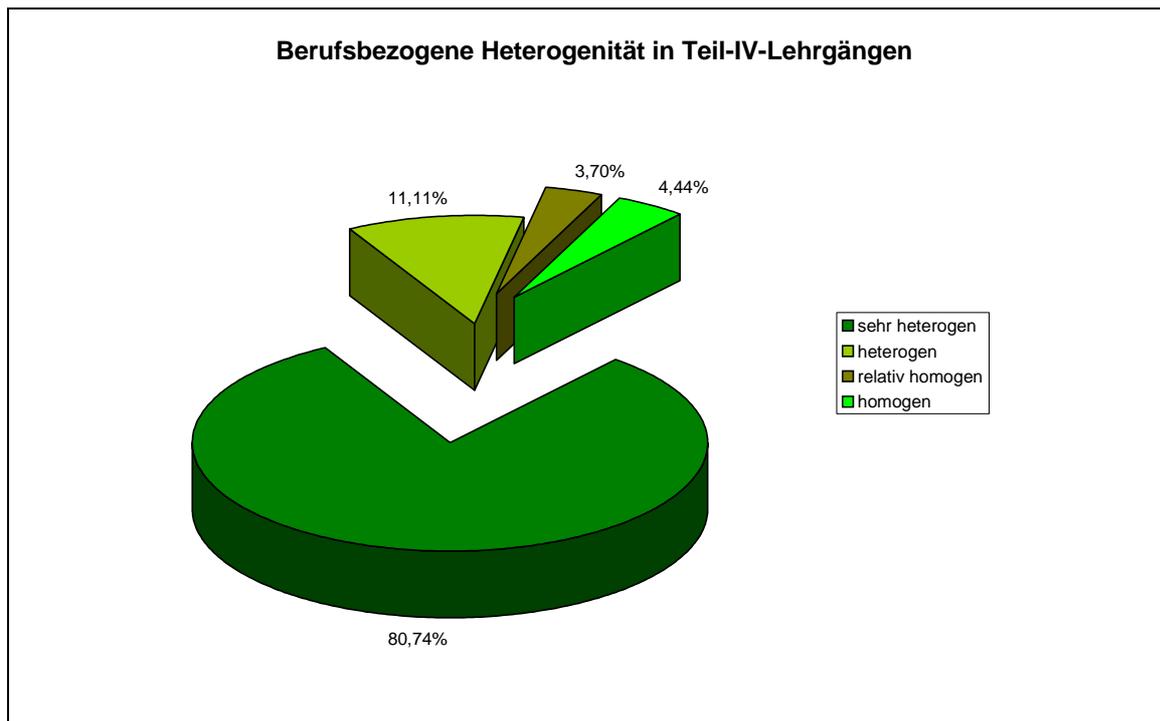


Abb. 3: Heterogenität der Teil-IV-Lehrgänge

Von dieser Möglichkeit machen die handwerklichen Bildungszentren offenbar regen Gebrauch. Die im KVPP-Projekt antwortenden Teil-IV-Dozenten geben an, dass in über 80% ihrer Lehrgänge mehr als fünf Gewerke vertreten sind und zumindest in diesem Punkt eine Heterogenität im Teilnehmerfeld festzustellen ist.

3.2 Lehrgangsimpentionen der Dozenten

Im KVPP-Fragebogen wurden den Dozenten einige exemplarische Lehrgangsimpentionen zur Auswahl aufgelistet. Die Dozenten waren aufgerufen, die in ihren Augen wichtigsten drei Lehrgangsimpentionen in eine Rangordnung zu überführen. Anschließend wurden die Rangzuordnungen mit fünf (Nennung auf Rang 1), drei Punkten (Rang 2) sowie einem Punkt (Rang 3) gewichtet. Die folgende Abbildung gibt die Ergebnisse wieder.

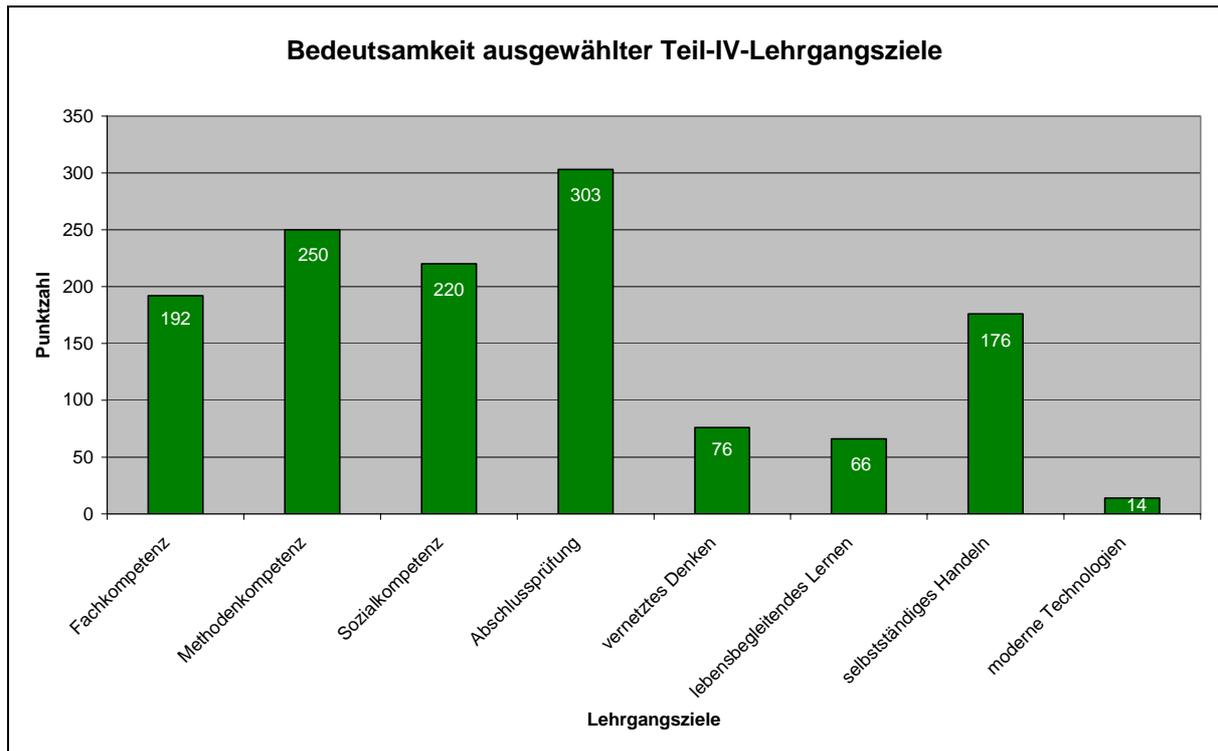


Abb. 4: Bedeutsamkeit ausgewählter Teil-IV-Lehrgangsziele

In Vorbereitungslehrgängen auf den Teil IV der Meisterqualifizierung messen die Dozenten dem Bestehen der Abschlussprüfung (303 Punkte) durch die Teilnehmer die höchste Bedeutung bei. Auf den folgenden Plätzen liegen die Förderung der Methodenkompetenz (250 Punkte), der Sozialkompetenz (220 Punkte) sowie der Fachkompetenz (192 Punkte).

3.3 Lehrgangsthematik

Die inhaltliche und zeitliche Lehrgangsstruktur des arbeits-/berufspädagogischen Teils der Meisterqualifizierung ist durch den Rahmenstoffplan (vgl. ESSER/ TWARDY 2000) determiniert. Demnach gliedert sich der insgesamt 120 Unterrichtsstunden (U-Std.) umfassende Lehrgang in die folgenden sieben Lernfelder:

1. Allgemeine Grundlagen der Ausbildung (24 U-Std.),
2. Planung der Ausbildung (16 U-Std.),
3. Einstellung von Auszubildenden (12 U-Std.),
4. Ausbildung am Arbeitsplatz (28 U-Std.),
5. Förderung des Lernprozesses (20 U-Std.),
6. Ausbildung in der Gruppe (12 U-Std.) sowie
7. Abschluss der Ausbildung (8 U-Std.).

Im Rahmen der KVPP-Befragung wurde nun überprüft, wie die Dozenten die Vorgaben des Rahmenstoffplans in der konkreten Lehrgangspraxis ausgestalten.

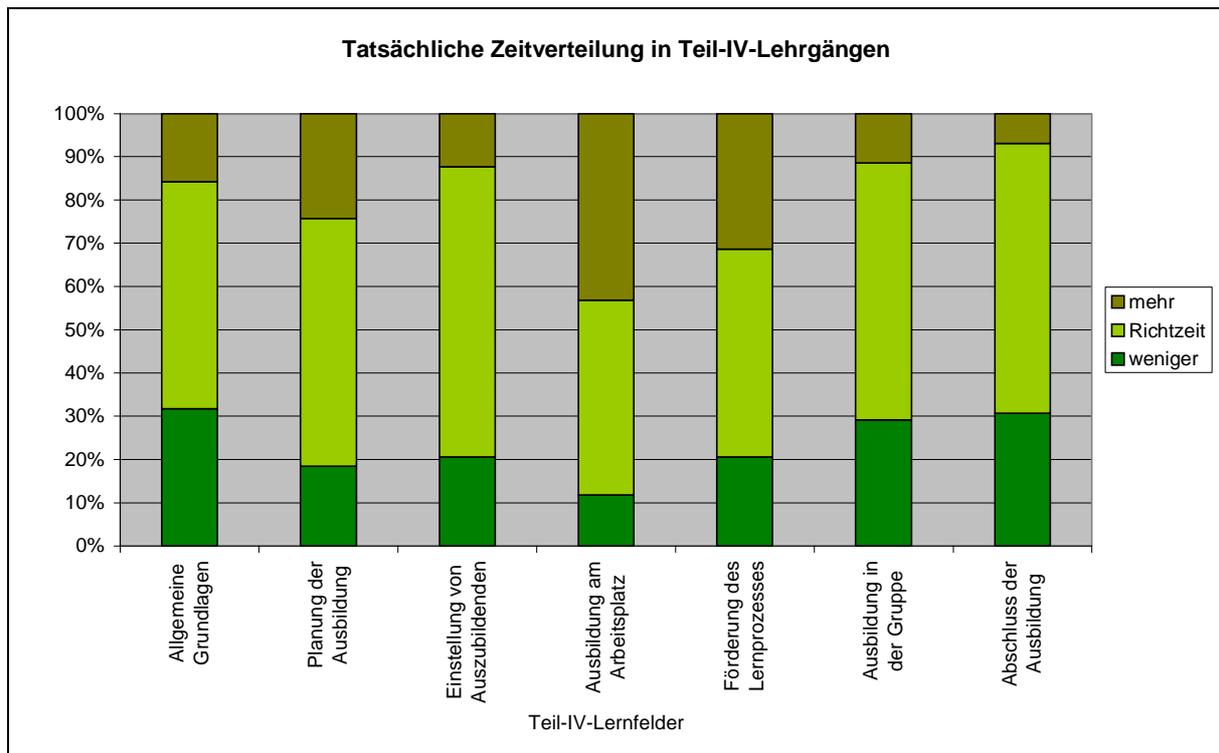


Abb. 5: Zeitverteilung der Teil-IV-Lehrgänge

Abweichungen von den Richtzeiten nach oben und unten in Höhe von 30% der Dozenten werden von Bildungszentrenleitern als akzeptabel und durchaus üblich bewertet. Von diesen Toleranzgrenzen ausgehend kann festgehalten werden, dass die obere Grenze in den Lernfeldern „Allgemeine Grundlagen der Ausbildung“ sowie „Abschluss der Ausbildung“ und die untere Grenze in den Lernfeldern „Ausbildung am Arbeitsplatz“ sowie „Förderung des Lernprozesses“ überschritten wird.

Die strikte Trennung der Meisterqualifizierung in die oben genannten vier Teile widerspricht im Grunde der Komplexität und Kompliziertheit des Berufsalltags handwerklicher Führungskräfte. Nachhaltige Qualifizierungsmaßnahmen zeichnen sich gerade durch einen erhöhten Praxis-/Anwendungsbezug aus. Daher wurden die Dozenten in der KVPP-Befragung gefragt, ob – und wenn ja: wie – sie die handwerkstechnischen Teile I und II der Meisterqualifizierung mit dem arbeits-/berufspädagogischen Teil kombinieren. 111 der 143 Teil-IV-Dozenten setzen zu diesem Zweck Praxisbeispiele ein. Weiter reichende methodische Ansätze, wie bspw. Pro-Contra-Debatten, Fallstudien, Planspiele und Projekte, finden offenbar nur in geringem Umfang Verwendung.

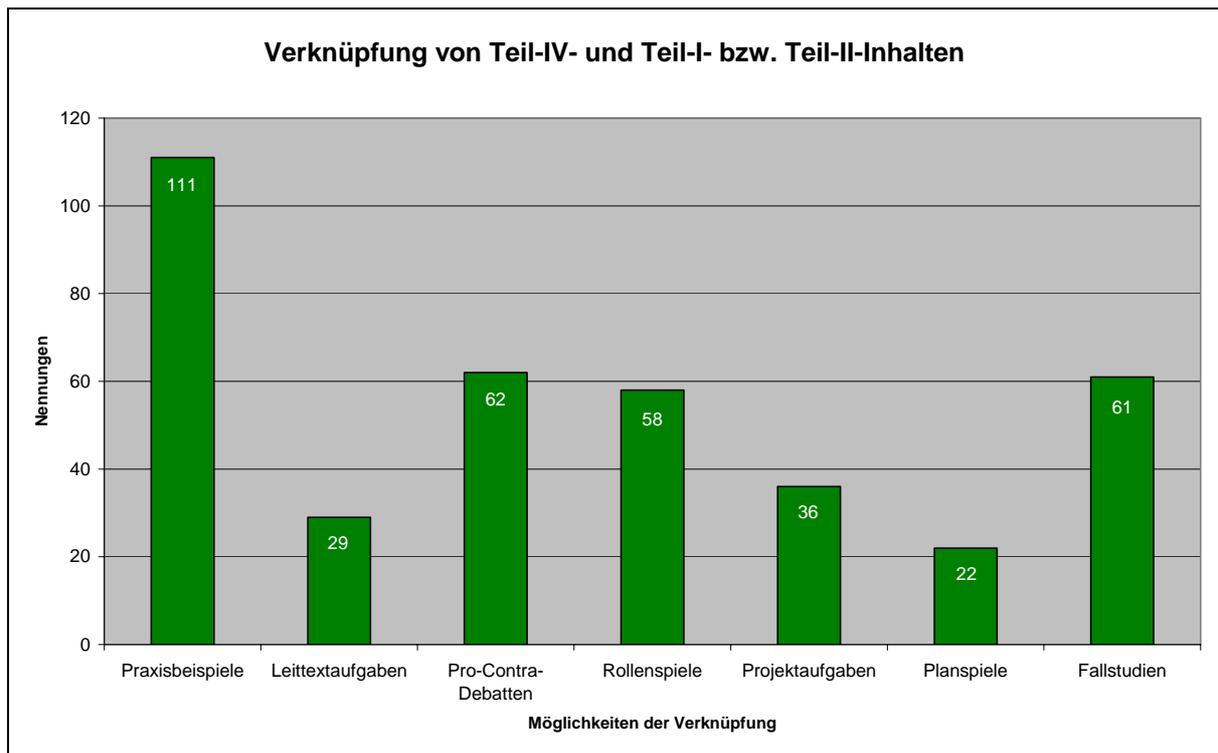


Abb. 6: Inhaltliche Verknüpfung

3.4 Lehrgangsmethodik

Betrachtet man die in Vorbereitungslehrgängen auf den arbeits-/berufspädagogischen Teil eingesetzten Methoden, so wird deutlich, dass die eher dozentenorientierten die eher teilnehmerorientierten Methoden dominieren. Als eher dozentenorientierte Methoden gelten der Dozentenvortrag, die Unterrichtsdiskussion sowie die Gruppenarbeit. Die Zuordnung der letztgenannten Methode zu den dozentenorientierten Methoden mag im ersten Moment problematisch erscheinen, gibt jedoch den faktischen Einsatz der Gruppenarbeit im organisatorischen Kontext der Vorbereitungslehrgängen wider, welcher weniger explorativ, als vielmehr wiederholend und stark gesteuert durch den jeweiligen Dozenten erfolgt. Im Gegensatz dazu zählen Leittexte, Fallstudien, Simulationen (Plan- und Rollenspiele) sowie Projekte zu den teilnehmerorientierten Methoden (vgl. AFF 1999).

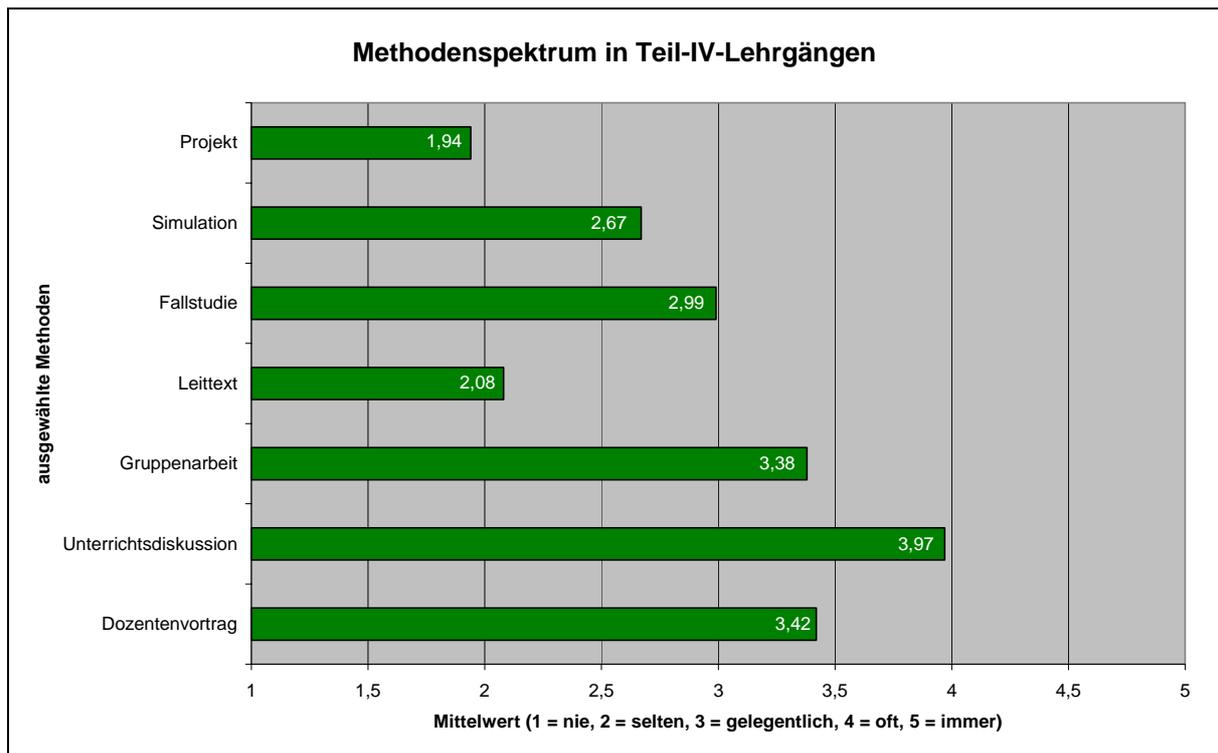


Abb. 7: Methodenspektrum

So setzen die Dozenten die Unterrichtsdiskussion sowie den Dozentenvortrag am häufigsten ein. Am seltensten wird auf Leittexte und Projekte zurückgegriffen.

Eng mit den Methoden verbunden sollen die zur Vorbereitung und Durchführung der Lehrgänge verwendeten Grundlagenmedien näher untersucht werden. Als mögliche Medien wurden im KVPP-Fragebogen eigene Skripte, Skripte der Bildungszentren, Fachbücher und Fachzeitschriften vorgegeben. Auch bei der Frage nach dem Medieneinsatz (vgl. die Ausführungen zu den Lehrgangsententionen der Dozenten) wurden die Dozenten gebeten, die exemplarisch vorgegebenen Medien in eine Rangordnung zu bringen.

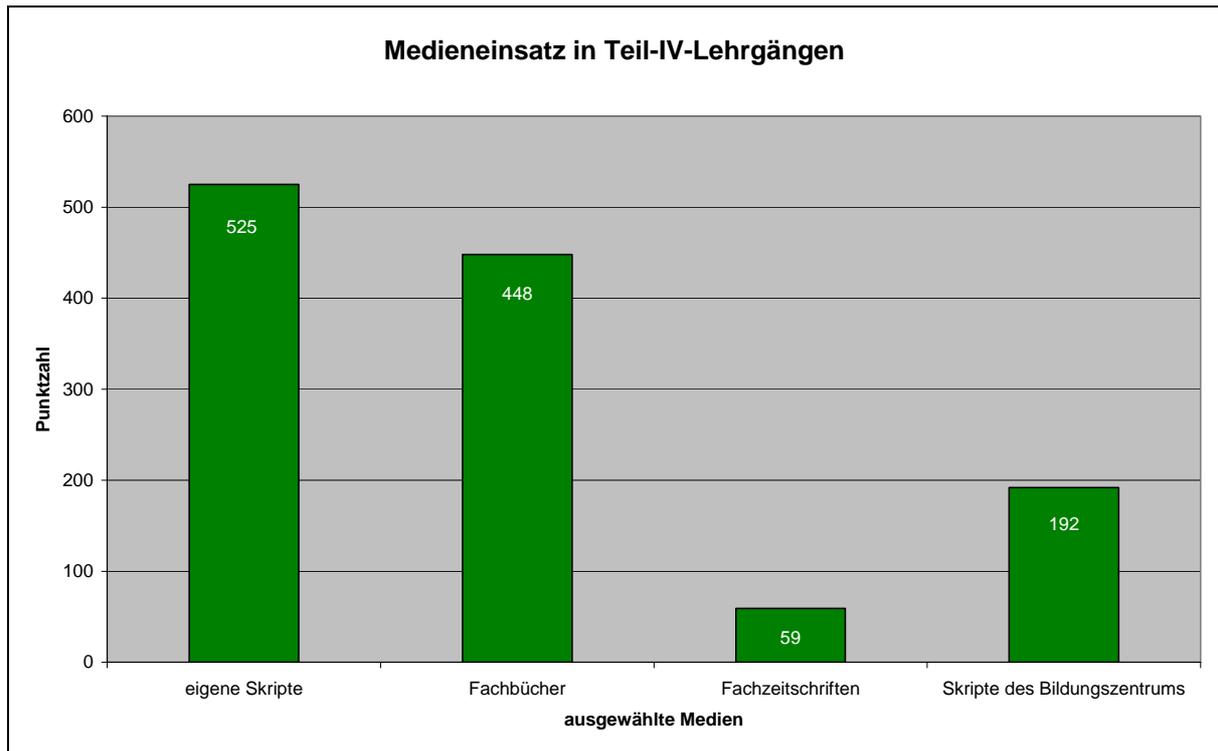


Abb. 8: Medieneinsatz

Nach den mit Punkten (zur Errechnung siehe S. 11) gewichteten Rangzuordnungen liegen die eigenen Skripte auf Platz 1 (525 Punkte). Es folgen auf den Plätzen 2 und 3 Fachbücher (448 Punkte) und Skripte der Bildungszentren (192 Punkte).

3.5 Lehr-/Lernerfolgskontrolle

Als Lehr-/Lernerfolgskontrolle wurden im KVPP-Fragebogen alle lehrgangsinernen Methoden der Lernfortschrittsfeststellung definiert. Die Dozenten sollten angeben, wie häufig sie dabei auf die vorgegebenen Formulierungen zurückgreifen.

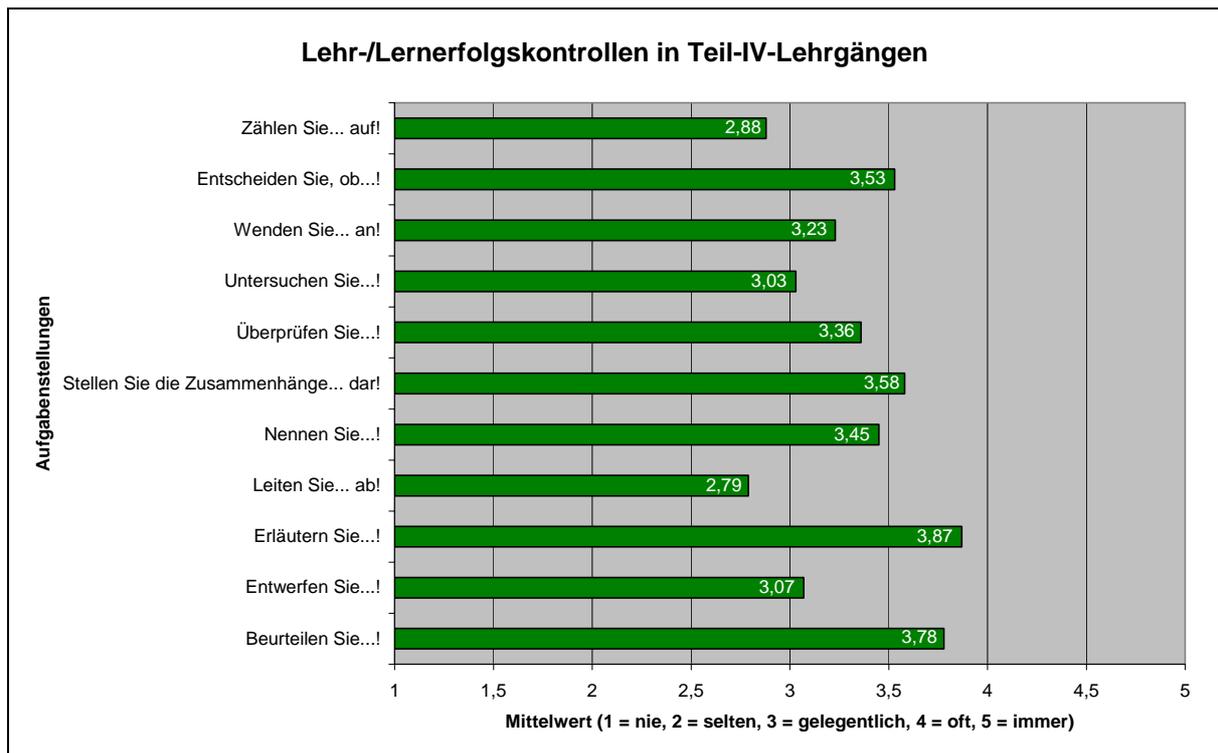


Abb. 9: Lehr-/Lernerfolgskontrollen

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass alle vorgegebenen Formulierungen gelegentlich bzw. oft eingesetzt werden. Da die ausgewählten Formulierungen unterschiedliche Taxonomiestufen (vgl. JONGEBLOED/ TWARDY 1983) repräsentieren, kann festgehalten werden, dass die Dozenten bei ihrer Lehr-/Lernerfolgskontrolle unterschiedlichste Schwierigkeitsgrade berücksichtigen. Die hier berücksichtigten Taxonomiestufen beziehen sich auf kognitive Lernziele. So werden bspw. Aufgabenformulierungen wie bspw. „Nennen Sie...“ oder „Zählen Sie auf...“ einer niedrigen Taxonomiestufe/ einem unteren Schwierigkeitsgrad zugeordnet. Formulierungen wie bspw. „Entscheiden Sie, ob...“ oder „Beurteilen Sie...“ gehören dagegen einer hohen Taxonomiestufe/ einem oberen Schwierigkeitsgrad. Hierbei handelt es sich um Formulierungshilfen, wie sie für die Beschreibung der Verhaltenskomponente in der kognitiven Dimension Eingang gefunden haben. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass diese Vorgehensweise nicht beabsichtigt, messtheoretisch verwertbare Aussagen über die Lernzieloperationalisierung seitens der befragten Dozenten zu erhalten. Dass systematische Lernzieloperationalisierung von einer Mehrzahl der Dozenten vorgenommen wird, mag durchaus bezweifelt werden. Wesentlicher für die Ermittlung einer Art Status quo aus didaktischer Sicht sind für die Autoren dieses Beitrags Feststellungen der Dozenten, auf welchem grundsätzlichen taxonomischen Niveau Aufgabenstellungen, die als Lehr-/ Lernerfolgskontrolle i.w.S. Geltung haben, formuliert werden. Dass letztlich die Heranziehung einer bestimmten Formulierung nicht mit einer zugeordneten Taxonomiestufe verwechselt werden darf (vgl. JONGEBLOED/ TWARDY 1983, 334), bleibt unbestritten.

3.6 Sozio-demografische Daten der Dozenten

Einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Ausbildungsqualifizierung und damit auf die Qualität betrieblicher Ausbildung wird den Dozenten beigemessen. Deshalb sollen die in der KVPP-Befragung antwortenden Dozenten im Folgenden näher charakterisiert werden, wobei dies bspw. auch die Angaben der Dozenten, die ausschließlich im ökonomisch-rechtlichen Teil der Meisterqualifizierung tätig sind, mit einschließt.

Im Durchschnitt sind die antwortenden Dozenten gut 48 Jahre alt. Die Dozenten, die ausschließlich im arbeits-/berufspädagogischen Teil der Meisterqualifizierung tätig sind, weisen ein höheres Durchschnittsalter (49,88 Jahre) auf, als die Dozenten der ökonomisch-rechtlichen Vorbereitungslehrgänge (46,64 Jahre).

Mehr als zwei Drittel der 284 antwortenden Dozenten sind für eine Handwerkskammer tätig. Da bei dieser Frage Mehrfachantworten möglich waren, wurden neben Handwerkskammern und Kreishandwerkerschaften von gut 5% der Dozenten auch weitere Institutionen (bspw. Schulen) genannt.

Als ein weiteres Qualitätskriterium der Ausbilderqualifizierung soll das Vertragsverhältnis zwischen den Bildungsträgern/Institutionen und den Dozenten betrachtet werden. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die Institutionen auf hauptberufliche Dozenten (Festangestellte) einen direkteren Einfluss haben.

Hinsichtlich der vertraglichen Bindung der Dozenten an die jeweiligen Institutionen ist festzuhalten, dass über 80% der antwortenden Dozenten auf Honorarbasis und lediglich 17,92% der Dozenten als Festangestellte beschäftigt werden.

Spezialisten, also Dozenten, die sich auf einen Lehrgang oder wenige Lehrgänge konzentrieren können, tragen maßgeblich zur Qualitätssicherung/-steigerung der Ausbilderqualifizierung bei. Sie haben mehr Möglichkeiten, die arbeits-/berufspädagogischen Themen in ihrer gesamten Tiefe und Breite aufzuarbeiten.

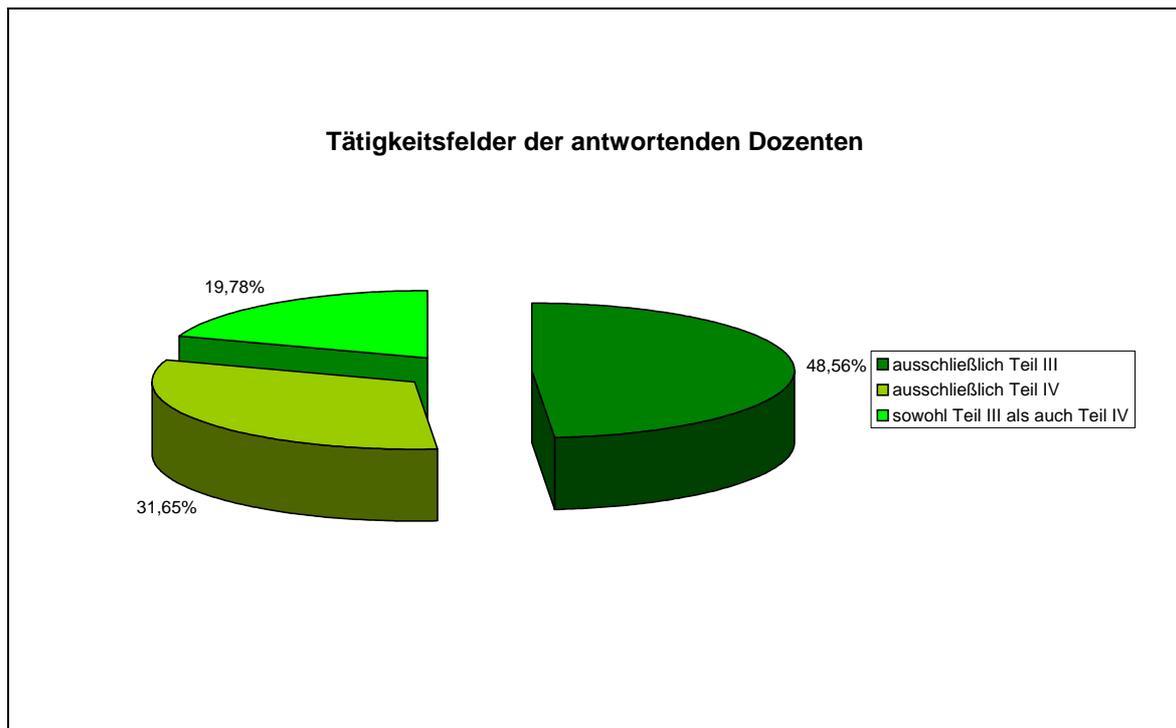


Abb. 10: Tätigkeitsfelder

55 der 284 in der KVPP-Befragung antwortenden Dozenten unterrichten sowohl im ökonomisch-rechtlichen als auch im arbeits-/berufspädagogischen Teil der Meisterqualifizierung. Sie sind quasi als Generalisten anzusehen. 88 der Dozenten sind Spezialisten im arbeits-/berufspädagogischen Teil der Meisterqualifizierung.

4 Fazit

Ausgehend von den in den Studien gesammelten Daten ergibt sich eine Reihe von Ansatzpunkten, die zur weiteren Verbesserung der pädagogischen Professionalisierung der beteiligten Akteure genutzt werden können.

So weisen bei der Analyse des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems beide Bereiche unterschiedliche Problemstellungen auf. Während die Ausbildungsberater zwar ihre Qualifikation auch zu Beginn ihrer Tätigkeit hoch einschätzten, scheinen sie aufgrund der enormen Zahl der zu betreuenden Betriebe bzw. Auszubildenden überbelastet. Dagegen sieht sich ein Großteil der Lehrlingswarte einer deutlich geringeren Anzahl an Lehrlingen gegenüber. Gleichzeitig bezeichnen die Lehrlingswarte die Vorbereitung auf ihre Tätigkeit als unzureichend. Hier ist zu prüfen, in welcher Form bestimmte Maßnahmen (z. B. Seminare) zur Einführung in das Amt des Lehrlingswartes entwickelt und angeboten werden können. Es kann angenommen werden, dass aufgrund der vergleichsweise langen Verweildauer der Lehrlingswarte in ihrem Amt eine solche Bildungsinvestition sich als „lohnend“ herausstellen wird. Im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen könnten regelmäßig Schulungen für Lehrlingswarte durchgeführt werden. Zusätzlich könnte in diesem Rahmen auch die Wertschät-

zung und Anerkennung der geleisteten Arbeit durch offizielle Stellen, bspw. Kammern, zum Ausdruck gebracht werden.

Die Erfordernisse einer Netzwerkarbeit gerade durch Ausbildungsberater und Lehrlingswarte sollten deutlich verstärkt werden. Problematisch ist dabei, dass diesem Aspekt von diesen Akteuren zukünftig ein vergleichsweise geringer Stellenwert zugeschrieben wird. Dabei muss gerade für die Kooperation zwischen den beiden untersuchten Teilsystemen festgehalten werden, dass diese bis dato eher schwach ausgeprägt ist. Bei einer gezielten Vernetzung und Bündelung der vorhandenen Ressourcen sind u.E. erhebliche Synergieeffekte wahrscheinlich. Hierbei sind nicht nur die Lehrlingswarte und Ausbildungsberater gemeint, sondern auch andere, im und am System der betriebliche Ausbildung beteiligte Akteure mit einzubeziehen. Hierzu zählen bspw. Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen und der Berufskollegs oder die Berufsberater der Arbeitsagenturen.

Wird die betriebliche Bildung im Handwerk in Augenschein genommen, so ist für deren Qualität insbesondere die pädagogische Professionalisierung der Auszubildenden ausschlaggebend. Im Rahmen des KVPP-Projekts wurden auf Basis der hier dargestellten empirischen Untersuchung einige Ansatzpunkte zur Steigerung dieser pädagogischen Professionalisierung und damit der Qualität der betrieblichen Ausbildung aufgezeigt. Hierzu gehören...

1. die Optimierung des arbeits-/berufspädagogischen Teils der Meisterqualifizierung. Die Teilnehmer sollten bei Lehrgangsbeginn eine gewisse Reife aufweisen. Besonders wertvoll erscheint es hierbei, einige Jahre Berufspraxis als Geselle – nach Möglichkeit auch schon als Ausbildungsbeauftragter – aufzuweisen. Die Teil-IV-Lehrgänge selbst sollten noch praxis- und anwendungsorientierter sein als bisher. Hierzu zählen ggf. auch eine gewerkspezifische Ausrichtung und eine stärkere Verknüpfung mit den fachpraktischen, -theoretischen sowie ökonomisch-rechtlichen Teilen der Meisterqualifizierung. Darüber hinaus sollten verstärkt handlungsorientierte Methoden, wie bspw. Fallstudien, eingesetzt werden. Von diesen Methoden kann eine höhere Nachhaltigkeit und eine Verbesserung des Kompetenztransfers zwischen Lehrgang und betrieblicher Ausbildungspraxis erwartet werden. Des Weiteren kann es hilfreich sein, wenn die Dozenten Spezialisten ihres Faches sind und dieses in der gesamten Bandbreite aufarbeiten sowie im Lehrgang präsentieren.
2. die Ergänzung der bestehenden Ausbilderqualifizierung um themenspezifische Seminarangebote. Oftmals werden die Meisteranwärter, also die Teilnehmer an Lehrgängen des arbeits-/berufspädagogischen Teils der Meisterqualifizierung, in ihrem Berufsalltag noch nicht mit Ausbildungsfragen konfrontiert. In solchen Fällen ist es schwierig, den Teilnehmern dieses Thema nahe zu bringen. Später, wenn die Meister auf Problemfälle der Ausbildung treffen, fehlt es ihnen häufig an Qualifizierungsangeboten. Hier sollten kurze Seminare, bspw. zum betrieblichen Konfliktmanagement, angeboten werden.
3. das Angebot einer themenspezifischen Internetplattform. Auch im Handwerk gewinnt das Internet an Bedeutung. Für das Thema betriebliche Bildungsarbeit wurde im

KVPP-Projekt ein internetgestütztes Informations- und Kommunikationsangebot (sog. KVPP-Community, vgl. URL: <http://www.ausbildung-meistern.de>) entwickelt und erprobt. Ziel der KVPP-Community ist es, angehenden und erfahrenen Meistern ein möglichst individuelles Coachingangebot zu offerieren.

Mit dem hier vorliegenden Artikel sind zwei der wesentlichsten „Stellschrauben“ zur Sicherstellung der Qualität in der beruflichen Bildung skizziert und zukünftige Handlungsfelder angedeutet worden. Die Autoren sehen, ausgehend von den dargestellten Ist-Zuständen, weitreichenden Handlungsbedarf auf pädagogischer bzw. didaktischer Ebene zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildung. Hierzu sollten in Zukunft weitere Modelle und Konzepte entwickelt werden, um die maßgeblichen Akteure weiter zu professionalisieren und zu unterstützen. Dabei sind zum einen die handelnden Organisationen und Personen gefragt, wie zum Beispiel die Handwerkskammern, Ausbildungsberater und Lehrlingswarte, zum anderen aber auch die politisch Handelnden. So stellt die bereits vielfach kritisierte Aussetzung der Ausbildungsereignungsverordnung (AEVO) sicherlich nicht das geeignete Signal und Mittel zur nachhaltigen Verbesserung der Qualität der Ausbildung bzw. der pädagogischen Professionalisierung der beteiligten Akteure in der handwerklichen Berufsausbildung dar.

Literatur

AFF, J.: Überlegungen zur Wirtschaftsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Konzepts einer kritisch-handlungsorientierten ökonomischen Fachdidaktik. In: AFF, J. (Hrsg.): Reader Wirtschaftsdidaktik: Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik (2. Auflage). Sofia; Wien; Köln: 1999, 41-76.

BRÜCKEN, M.; HOFFSCHROER, M.; SCHAUMANN, U.: Analyse des Ausbildungsberatungs- und Lehrlingswartesystems. Köln: 2005.

BMBF 2002: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn: 2002.

EICKHOFF, M.T.; SCHAUMANN, U.; SCHWEERS, C.: Lehrgangsstrukturen bei der Vorbereitung auf die Meisterprüfung. Ergebnisse einer bundesweiten Studie in Teil III- und Teil IV-Lehrgängen. Voraussichtlich (zurzeit in abschließender Bearbeitung) Paderborn: 2005.

ESSER, F.H.; TWARDY, M.: Rahmenstoffplan für handlungsorientierte Vorbereitungslehrgänge auf Teil IV der Meisterprüfung im Handwerk. Markt Schwaben: 2000.

FBH 2004: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (Hrsg.): Aufbau und Vertiefung von Kompetenzen handwerklicher Führungskräfte zur Unterstützung von Personen mit besonderem Förderbedarf in der beruflichen Bildung Kontinuierliche Verbesserung Pädagogischer Prozesse (KVPP-Projekt). Sachstandsbericht 2003. Köln: 2004.

JONGEBLOED, H.-C.; TWARDY, M.: Lernzielformulierung und -präzisierung. In: TWARDY, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Düsseldorf: 1983.

KIEDROWSKI, J. v: Lernplattform für e-Learning-Prozesse beruflicher Weiterbildungsträger – Bewertung und Auswahl mit Methoden des Total Quality Managements. Köln: 2001.

SCHNELL, R.; HILL, P. B.; ESSER, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung (6. Auflage). München; Wien: 1999.

Neue betriebliche Lernorte – Gestaltungsaufgabe für die Berufs- und Betriebspädagogik?!

1 Einleitung

Befunde einer empirischen Untersuchung deuten darauf hin, dass die betriebliche Realität in ihren Gestaltungsformen von Lern- und Weiterbildungsprozessen den begrifflichen Präzisierungen, theoretischen, empirischen und konzeptionellen Entwürfen der Berufspädagogik voraus eilt. Darin besteht der Ausgangspunkt des Beitrags, der in Erweiterung einer Beschreibung betrieblicher Wirklichkeit(en) konzeptionelle Überlegungen anschließt. Der Hintergrund sind Erhebungen, bei denen Lernformen in der Weiterbildung gefunden wurden, die auf neue Lernorte in Betrieben verweisen. Die Lernformen werden arbeitsnah ein- und umgesetzt und sind wenig formalisiert. Die Orte, an denen diese Lernformen stattfinden, finden sich jenseits des eigenen Arbeitsplatzes in anderen Abteilungen und Bereichen im Betrieb. Diese anderen Betriebsteile, z.B. die Nachbarabteilung, werden damit zu Lernorten (Abschnitt 2).

Diese empirischen Beobachtungen aufgreifend, fragen wir danach, inwieweit der in der Berufspädagogik eingeführte Lernortbegriff und die damit verbundene Lernorttheorie Anschlussmöglichkeiten bieten, um die im Wandel befindlichen betrieblichen Lern- und Weiterbildungsformen theoretisch zu erfassen bzw. ob diese eine Erweiterung und Ausdifferenzierung erfahren könnten (Abschnitt 3).

Das Lernen in diesen Lernformen erfolgt nah am Arbeitsplatz, aber meistens nicht direkt in der routinemäßigen Arbeit. Als Lehrende sind oft keine hauptamtlichen Weiterbildner tätig, sondern vielfach Kollegen, Vorgesetzte oder betriebliche Experten, die ggf. von professionellen Weiterbildnern unterstützt werden. In der Empirie deutet sich damit ein auch in der Theorie diskutierter Aspekt an, nämlich dass pädagogisches Handeln nicht zwingend an pädagogische Professionalität gebunden ist (Abschnitt 4).

Die Berufs- und Betriebspädagogik ist gefordert, die neuen Lernorte zu erschließen und in Konzepte einzubinden. Es stellen sich Fragen im Bezug auf die Strukturierung solcher bisher wenig formalisierten und damit vielfach eher zufälligen Lernformen. Dabei deutet sich zudem eine erweiterte Aufgabe für Betriebspädagogen dergestalt an, dass diese hier als eine Art „LEHRprozessbegleiter“ agieren, um das wenig bewusste didaktische Handeln der betrieblichen Experten zu unterstützen (Abschnitt 5).

2 Empirische Befunde

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen sind Befunde im Rahmen von Untersuchungen in der betrieblichen Weiterbildung. Empirischer Hintergrund sind Erhebungen, bei denen – im Rahmen einer Evaluation einer betrieblichen „Qualifizierungsoffensive“ in der chemischen Industrie – neue Lernformen in der Weiterbildung sichtbar wurden (ELSHOLZ/PROSS 2005). Zur näheren Beschreibung sollen nachfolgend zwei konkrete Beispiele vorgestellt werden. Initiiert und angeregt wurden die beschriebenen Formen des Lernens jeweils von den betrieblichen Weiterbildnern, die vornehmlich die Rahmenbedingungen (Zeiten, Inhalte, Lehrende) gestalten und vereinbaren, ohne notwendigerweise selbst daran teilzunehmen.

Beispiel A: Exkursion ins Klärwerk

Ein erstes Beispiel bezieht sich auf die Exkursion in ein Klärwerk in einem chemischen Unternehmen. Störfälle, aber auch kleinere Abweichungen im Produktionsbetrieb, können in der chemischen Industrie an anderer Stelle der Prozesskette schädliche Folgen haben, ohne dass dies den Bediennschaften unmittelbar bewusst wird. Ein solches Beispiel ist die Belastung von Abwasser mit Schadstoffen und die damit zusammenhängenden Probleme, die im Klärwerk des Unternehmens auftreten können. Eine Exkursion in das Klärwerk kann dazu beitragen, dass die Produktionsmitarbeiter ein größeres Verständnis für die Auswirkungen ihres Arbeitshandelns entwickeln. Der Fachexperte des Klärwerks erläutert ihnen dann, welche Verunreinigungen des Abwassers welche Folgen für eine Klärung besitzen und wann besondere Maßnahmen ergriffen werden müssen. Die Mitarbeiter erhalten so Hintergrundwissen darüber, welche Folgen ihr Arbeitshandeln haben kann. Die Exkursion, die aus einem betrieblichen Anlass (oder Problem) entstanden ist, bietet die Möglichkeit, konkrete Vereinbarungen für zukünftige problematische Situationen zu treffen. Im hier dargestellten Fall der Abwasserbelastung wurde beispielsweise eine zügige Information des Klärwerks vereinbart, sofern bestimmte Abwasserbelastungen zu befürchten sind.

Beispiel B: Tag des offenen Labors

Ein zweites Beispiel stammt ebenfalls aus einem Unternehmen der Chemieindustrie und ist die Folge aus Mitarbeitergesprächen zur Weiterbildung und Kompetenzentwicklung. Für die Beschäftigten besteht die Möglichkeit in einem vereinbarten Zeitraum – z.B. an einem Nachmittag –, sich in einem Labor über die Aufgaben und Arbeitsweisen der Kollegen zu informieren, mit denen sie normalerweise wenig direkten Kontakt haben, deren Arbeit sich aber auch auf ihre Tätigkeiten auswirkt. Die dort Beschäftigten gehen weiter ihrer Arbeit nach, nehmen sich aber die Zeit, die eigenen Tätigkeiten und typische Probleme zu erläutern. Die beteiligten Mitarbeiter erarbeiten sich geeignete Präsentationsmöglichkeiten und reflektieren in der Vorbereitung auf den Tag des offenen Labors auch ihre eigene Tätigkeit. Durch Gespräche, die ggf. durch Präsentationen oder Demonstrationen ergänzt werden, werden gleichermaßen fachliche Aspekte der Tätigkeiten als auch Kooperationsnotwendigkeiten über

Abteilungsgrenzen hinweg besprochen. Dadurch wird innerbetrieblich Transparenz geschaffen und das Verständnis für die Arbeitsabläufe des anderen gestärkt.

Solche und ähnliche Lernformen an neuen Lernorten sind – darauf deuten Gespräche mit Personalverantwortlichen und Betriebsräten anderer Unternehmen hin – in vielen Betrieben verbreitet; allerdings erfolgen sie in der Regel unsystematisch und zufällig. In einer ersten Annäherung lassen sich diese Formen des Lernens durch folgende Merkmale beschreiben:

- Das Lernen bezieht sich auf die Arbeit und Arbeitsprozesse. Lernort und realer Arbeitsplatz sind in der Regel nicht identisch. Der Lernort, also z.B. das Klärwerk oder das Labor, befindet sich aber im Betrieb. Ein Arbeitsort wird dabei *temporär* zum Lernort.
- Im Unterschied zu informellem Lernen, bei dem die Handlungsintention auf das Arbeiten gerichtet ist und nicht gezielt gelernt wird, steht ausdrücklich Lernzeit zur Verfügung. Die Lernformen benötigen im Gegensatz zu Arbeitsformen einen gewissen Grad der Strukturierung, der aber keinesfalls soweit geht, dass eine strukturierte Lernumgebung kontinuierlich und dauerhaft zur Verfügung steht.
- Die Lerninhalte entstehen aus den Anforderungen, die an die Beschäftigten gestellt werden und den Lernbedürfnissen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Die Lerninhalte ergeben sich aus den Prozessen und Arbeitsabläufen und erweitern die Perspektive der Mitarbeiter auf die Zusammenhänge, in die ihre Tätigkeit eingebunden ist. Kenntnisse über vor- und nachgelagerte Arbeitsschritte, der Blick über Schnittstellen hinweg, interne und externe Kundenanforderungen ordnen die eigenen Aufgaben in größere Abläufe entlang der Prozesskette ein.
- Als „Lehrende“ fungieren nicht in erster Linie professionelle Pädagogen, sondern betriebliche Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzte – und zwar abhängig davon, wer jeweils Experte für ein bestimmtes Thema oder den spezifischen Arbeitsablauf ist. Es wird ein angemessener Ausschnitt aus den komplexen betrieblichen Abläufen abgebildet.
- Die berufliche Praxis der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wird mit Hintergrundwissen verbunden. Damit wird ihre berufliche Handlungskompetenz dergestalt erweitert, als dass sie – wie in den beschriebenen Fällen – ihre Arbeitstätigkeit in der Gesamtunternehmung besser einzuschätzen lernen.

Mit dieser Beschreibung lassen sich die in Rede stehenden Lernformen abgrenzen gegenüber Arbeitsformen sowie gegenüber betriebspädagogischen Lernorganisationsformen wie etwa Lerninseln oder Qualitätszirkeln. Sie sind nichts prinzipiell Neues; es hat sie in ähnlicher Weise schon immer gegeben, doch bleiben sie im betrieblichen Alltag meist situativ und zufällig. Um sie jedoch gezielt, verlässlich und nachhaltig umzusetzen und damit das Kompetenz- bzw. Qualifikationsniveau einer langfristigen Belegschaft zu erhöhen, scheint eine Analyse und Systematisierung dieser Lernformen notwendig.

Zwei Aspekte erscheinen unter berufspädagogischen Gesichtspunkten von besonderer Relevanz und werden nachfolgend weiter in den Blick genommen. Zum einen findet das Lernen

an neuen Lernorten innerhalb des Betriebs statt; und zwar an solchen Orten, die bisher nicht für das Lernen vorgesehen und damit nicht im Fokus berufspädagogischer Betrachtung sind. Zum anderen treten „neue“ Lehrende auf den Plan, indem nicht professionelle Pädagogen, sondern Kollegen und betriebliche Fachexperten ihr Wissen gezielt weitergeben. Damit stellen sich Fragen nach einer Erweiterung oder Spezifizierung pädagogischen und didaktischen Handelns.

3 Der Betrieb als Träger differenzierter Arbeits- und Lernorte

Historisch haben sich in der beruflichen Bildung lernorttheoretisch die komplementären Lernorte „Betrieb“ und „Schule“ des dualen Systems der Erstausbildung herausgebildet und in ihren Erscheinungsformen differenziert und pluralisiert. Die Lernorttheorie nimmt die lokale organisatorische Rahmung von Lernprozessen zum Ausgangspunkt berufspädagogischer Theoriebildung und Praxisentwicklung (DEHNBOSTEL 1996; EULER 1998; HEIDACK 1987; MÜNCH/ KATH 1973).

Der ‚Lernort‘ als Begriff und berufspädagogisches Konzept, welches Lernen nicht nur zeitlich, sondern auch lokal gliedert, wurde durch den Deutschen Bildungsrat als „eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung, die Lernangebote organisiert“ eingeführt (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 69). Als in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte wurden die vier Lernorte Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt und Studio gefasst. Im Anschluss an diese Bestimmung wurde in verschiedenen Arbeiten der Arbeitsplatz als Lernort unter pädagogischen Merkmalen und didaktischen Funktionen weiter systematisiert (DEHNBOSTEL 1996).

Ausgangspunkt der Grundsatzkritik an der Lernorttheorie, die von Anfang an in fundamentaler Weise geäußert wurde, bildet die Adäquatheit der Raummetapher (BECK 1984). Demnach sind Lernort und Lernbedingungen auseinander zu halten. Der Lernortbegriff sei für die berufspädagogische Theoriebildung untauglich, weil der einzige Ort, an den Lernen gebunden ist, der menschliche Körper sei (BECK 1984, 257).

Die ‚klassische‘ Lernorttheorie mag einerseits mit guten Gründen kritisiert worden sein, weil mit ihr „Kriterien und Analysen zur Qualität, Lernergiebigkeit und Güte von Lernorten zu wenig entwickelt und fundiert wurden“ (DEHNBOSTEL 2002, 361); andererseits bietet eine weiter entwickelte Theorie betrieblichen Lernens unter lernorttheoretischer Perspektive Anknüpfungspunkte, den veränderten Produktions- und Arbeitsbedingungen Rechnung zu tragen und neue betriebliche Lernorte konzeptionell zu erschließen.

Anfang der 1990er Jahre wurden mit dem Konzept des dezentralen Lernens neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens sowie integrative Verbindungen von Lernen und Arbeiten im Rahmen beruflicher Erstausbildung entwickelt (DEHNBOSTEL 1996). ARNOLD/ MÜNCH weisen denn auch darauf hin, „dass der Betrieb als Lernortträger sehr viele unterschiedliche Lernorte umfassen kann, von denen lediglich einer der Arbeitsplatz ist“ (ARNOLD/ MÜNCH 1996, 45). Bei der systematischen Unterscheidung zwischen arbeitsgebundenem, arbeitsver-

bundenem und arbeitsorientiertem Lernen werden entsprechende Lernorte ausgewiesen (DEHNBOSTEL 2001, 55ff.). Differenzierungskriterium ist dabei das Verhältnis der organisatorischen Einheiten (Lernort – Arbeitsort) und die entsprechende Zuordnung informellen oder formellen Lernens (DEHNBOSTEL/ PÄTZOLD 2004, 28).

Unter Hinzunahme weiterer Kriterien lassen sich Lernorte nicht nur für die Ausbildung, sondern auch im Feld der Weiterbildung beschreiben und systematisieren. Die räumlich-organisatorische Rahmung ist dabei *ein* Kriterium zur Beschreibung der spezifischen pädagogischen Prozesse. Dies mag mit der folgenden Definition betriebspädagogischer Lernformen deutlich werden:

Betriebspädagogische Lernformen sind demnach „organisatorisch eigenständige zu Lernzwecken initiierte und mit einer ausgewiesenen pädagogischen Lehr-Lernintention geschaffene Lernkontexte, in denen anhand von möglichst realen Arbeitsaufgaben unter didaktisch-methodisch geplanten Strukturen“ und unter Beachtung pädagogischer Grundprinzipien reflektiert gelernt werden kann (KOHL/ MOLZBERGER 2005, 359). Einschlägige Beispiele für arbeitsbezogene Lernformen sind Lerninseln, Lernstatt oder Qualitätszirkel. Die betrieblichen Lernorganisationsformen sind darauf gerichtet, Freiräume für und Orientierungen auf Lernen und Kompetenzentwicklung herzustellen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie informelle Lernprozesse, die in unterschiedlichsten Arbeitsorganisationsformen stattfinden, mit formellen Lernanteilen anreichern. Dafür spricht die explizite Lehr-Lernintention, ein methodisches Vorgehen und eine pädagogische Professionalität, die wiederum eine pädagogische Orientierung am berufspädagogischen Leitziel der Kompetenzentwicklung impliziert. Die Lernintentionen müssen allerdings bewusst gemacht oder vereinbart werden. In institutionalisierten und formalisierten pädagogischen Kontexten werden sie zumeist stillschweigend vorausgesetzt oder zu Beginn von Veranstaltungen durch entsprechende Methoden sichtbar gemacht.

In Abgrenzung zu den in der Regel dauerhaft „eingerrichteten“ betrieblichen Lernorganisationsformen, die durch die genannten Merkmale gekennzeichnet sind, verweisen die von uns in Abschnitt 2 beschriebenen Lernformen darauf, dass es innerhalb des Lernortträgers Betrieb auch *temporäre* Lernorte gibt. Die dargestellten Lernformen „Tag der offenen Tür“ und „Exkursion“ lassen sich einerseits kennzeichnen durch eine objektiv-räumliche Struktur und andererseits durch eine Lehr-Lernintention. D.h. der reale Ort – hier die Kläranlage – wird von den Beteiligten durch die bewusste Lehr- und Lernintention als Lernort konstituiert. Aber eben nur temporär. Die Zuschreibung als Lernort erfolgt nicht allein aufgrund materialisiert-räumlicher Aspekte, sondern aufgrund eines ‚Raumes‘, den Individuen in Interaktion und Kommunikation für sich gemeinsam erschaffen. In der pädagogischen Theoriebildung findet man dies auch bezeichnet als „Erfahrungsraum“. Diesen beschreibt WITTWER als die Möglichkeit, in sozialen Situationen innerhalb und außerhalb des Betriebs informell zu lernen. Erfahrungsräume sind demnach „strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch so angelegt [...], dass dort neues Wissen sowie neue Fertigkeiten und Fähigkeiten in fachlicher und sozialer Hinsicht erworben werden können (WITTWER 2003, 34).

Die Lernorttheorie verweist darauf, dass Lernen *auch* durch seine räumliche Verfasstheit bestimmt wird. Die fokussierten neuen Lernorte im Betrieb werden *temporär* zu Lernorten. Ein Raum bzw. Ort – der üblicherweise Arbeitsort ist – wird durch die Vereinbarung von Lernenden und Lehrenden zu einem Lernort.

4 Neue „Lehrende“ im Betrieb – Universalisierung der Weiterbildung / des Pädagogischen?

Ein wesentlicher Aspekt der neuen Lernformen – der auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive anschlussfähig erscheint und Konsequenzen für die Berufs- und Betriebspädagogik nach sich zieht – ist der Befund, dass in diesen neuen temporären Lernformen vielfach keine professionellen Pädagogen als Lehrende agieren. Es gibt zwar – im angesprochenen Klärwerk – eine eindeutig zugeschriebene Rolle eines Lehrenden; doch dieser Lehrende ist kein Betriebspädagoge, sondern der Mitarbeiter des Klärwerks als ein betrieblicher Experte für den in Rede stehenden Lerngegenstand. Ähnlich gestaltet sich dieses beim „Tag des offenen Labors“, bei dem ein Laborbeschäftigter als Experte für seinen eigenen Arbeitsprozess und damit als „Lehrender“ auftritt.

Findet hier also entgrenzte pädagogische Vermittlungsarbeit ohne professionell pädagogische Begleitung statt? Oder handelt es sich um einfache Wissens- und Informationsweitergabe im Rahmen alltäglicher Arbeitskommunikation? Nach KADE/ SEITTER lässt sich pädagogische Vermittlungsarbeit von einfacher Wissensvermittlung dadurch unterscheiden, dass „man sich auf der Seite der Wissensvermittlung für die Aneignung interessiert, diese in jene reflektiert ist“ (2003, 609). Die pädagogische Kommunikation vollzieht sich demnach als eine Folgehandlung aus pädagogischer Absicht, Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen. Insofern handelt es sich bei den beschriebenen Lernformen tatsächlich um – wenn auch „unprofessionelle“ – pädagogische Vermittlungsarbeit.

Um die spezifischen Kommunikations- und Interaktionsweisen zu untersuchen, in denen aneignungsbezogene Kommunikationsarbeit von betrieblichen Akteuren geleistet wird, sind die beschriebenen Lernformen weiter zu untersuchen. Darüber hinaus ist unseres Erachtens die Beschreibung solcher Handlungsformen im Rahmen des jeweiligen betrieblich-organisationalen Gefüges erforderlich. Denn zweifelsohne ist der Betrieb keine Bildungsinstitution und der Umgang mit Wissen von mikropolitischen Aspekten seitens aller beteiligten Akteure beeinflusst. In der Gestaltung betrieblicher Lernformen konkretisieren sich die Normen, Werte, Potenziale und Motivationen der betrieblichen Akteure sowie das strukturelle Machtgefüge innerhalb des Betriebs.

Weitergehend stellt sich die Frage, ob die Berufs- und Betriebspädagogen überflüssig sind, wenn die Beschäftigten als Experten für die Arbeitsprozesse voneinander lernen. In den beschriebenen Beispielen zeigt sich, dass sie in der konkreten Durchführung zwar ohne Betriebspädagogen stattfinden, aber andererseits die betrieblichen Weiterbildner vornehmlich den Rahmen (Zeiten, Inhalte, Lehrende) der Lernarrangements festlegen. Denn ohne eine solche Strukturierung würden diese Formen des Lehrens in der Regel gar nicht stattfinden.

Hier deuten sich veränderte Aufgaben für die Betriebspädagogik an, die im nächsten Abschnitt weiter fokussiert werden.

5 Theoretische und praktische Herausforderungen für die Berufs- und Betriebspädagogik

Aus den Beschreibungen im Zusammenhang mit neuen Lernorten im Betrieb (die als solche bisher keine Lernorte waren) und mit den neuen „Lehrenden“ im Betrieb ergeben sich theoretische und praktische Aufgaben und Herausforderungen.

Für die Berufs- und Betriebspädagogik stellt sich eine Vielzahl von Fragen:

- Welche Lerninhalte und welches Hintergrundwissen werden über diese Lernformen erschlossen und abgebildet?
- Inwiefern bestimmt der Ort, d.h. die lokale organisatorische Rahmung durch den Betrieb, den Lerninhalt mit?

Neben diesen stärker wissenschaftlich akzentuierten Fragestellungen stellen sich auch für die Weiterbildner und Betriebspädagogen in den Unternehmen konkrete Herausforderungen, die ihr Tätigkeitsfeld und Professionsverständnis beeinflussen. Dabei deutet sich eine veränderte Rolle dergestalt an, dass Betriebspädagogen hier als „LEHRprozessbegleiter“ fungieren, um das wenig bewusste didaktische Handeln der betrieblichen Akteure zu unterstützen:

- Wie können geeignete Lernorte im Betrieb identifiziert werden?
- Wie können die neuen Lehrenden – als die betrieblichen Experten, Vorgesetzten und Kollegen – angemessen unterstützt werden?
- Wie kann eine systematische Einbindung dieser Lernformen in die betriebliche Bildungsarbeit erfolgen, hinsichtlich der Lernzeiten und hinsichtlich der Verbindung „informellen“ und „formellen“ Lernens?

Ein Ansatz, der ähnlichen Fragestellungen nachgeht, wird neuerdings im Rahmen des Programmbereichs „Lernen im Prozess der Arbeit“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. verfolgt. Dazu werden Ergebnisse wissenschaftlicher Projektbegleitungen aus den vergangenen Jahren zusammengetragen und die in den Praxisprojekten entwickelten Formen betrieblichen Lernens systematisiert. Diese vorwiegend in kleinen und mittleren Unternehmen gefundenen Lernformen werden mittels einer Matrix abgebildet. Als die beiden Dimensionen aus denen sich eine Neun-Felder Tafel ergibt, wurden der ‚Arbeitsbezug des Lernens‘ und die ‚Gestaltung des Lernens‘ gewählt (PFEIFFER et al. 2005). In der Dimension ‚Arbeitsbezug des Lernens‘ wird Lernen in seinem inhaltlichen Bezug zum Arbeitsprozess als arbeitsimmanent, arbeitsgebunden und arbeitsbezogen unterschieden. In der Dimension ‚Gestaltung des Lernens‘ wird Lernen über die maßgebliche Verantwortlichkeit für die Gestaltung des Lernprozesses als individuelles, angeleitetes oder kooperatives Lernen unterschieden. Die von PFEIFFER et al. (2005) gewählten Dimensionen erscheinen allerdings

noch nicht ausreichend systematisch theoretisch begründet und hergeleitet. Ihre Dimensionierung in arbeitsimmanentes, -gebundenes und -bezogenes Lernen tritt neben die bereits vor Jahren entwickelte Systematisierung in arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen (DEHNBOSTEL 2001).

Ebenso wichtig wie eine begriffliche Schärfung der theoretischen Konzepte erscheint die These, dass gerade eine bestimmte Kombination von Lernorganisationsformen in einem Unternehmen zu einer spezifischen Wirkung führt. Auf der Grundlage von typischen Kombinationsmustern von betrieblichen Lernorganisationsformen ließen sich möglicherweise Aussagen über erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse in Unternehmen treffen.

Übergreifend stellt sich dabei die analytische Frage, wie stark informelles Lernen organisiert und strukturiert werden sollte (BAUER ET AL. 2004). Es stellt sich die Herausforderung, einerseits den „informellen“ Charakter der Lernformen zu wahren, ihre Erschließung und Durchführung aber andererseits systematisch und mit einer sichergestellten Qualität zu verfolgen.

Hier ist die Berufs- und Betriebspädagogik gefordert, Ansätze und Konzepte zur Erschließung und Gestaltung des Lernens in der Arbeit weiter zu entwickeln und damit die Weiterbildungler im Betrieb zu unterstützen. Eine solche Begleitfunktion der betrieblichen Experten scheint zur Qualitätssicherung unabdingbar (JOHNSON/ LEACH 2001). Zwar gibt es einige Diskussionen über einen Rollenwechsel etwa des Ausbildungspersonals zum Lernprozessbegleiter (FLÜGGE/ VORMROCK 2004) sowie zur Rolle eines Lernberaters (WENZIG 2004), doch die hier angedeutete veränderte Aufgabe der Betriebspädagogen als „LEHRprozessbegleiter“ ist bisher nicht beschrieben und sollte weiter fokussiert werden.

6 Fazit

Beruflich-betriebliche Weiterbildungsforschung ist aufgefordert, die aufgezeigten innovativen Entwicklungen und neuen Lernformen zu analysieren und konzeptionell umzusetzen. Lernorttheoretische Überlegungen können zum Ausgangspunkt genommen werden, um das innovative Feld betrieblicher Weiterbildung zu erschließen. Der Betrieb rückt als Institution mit differenzierten Lernorten und Lernkontexten in den Fokus.

Ob dabei das Lernortkonzept theoretisch tragfähig ist, wird die weitere Theoriebildung zeigen müssen. Betrachtet man das gesamte Bildungssystem unter lokalen Gesichtspunkten, verwischt die Lernortmetapher begriffsstrategisch die Differenz von Kern- und Randbereichen des Lernens (SEITTER 2001). Jedoch ist sie derzeit in der Betriebspädagogik aufgrund ihres Praxisfeldes zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem ein relativ gut ausgearbeiteter Ausgangspunkt um die Veränderungen, die sich in den Unternehmen im Umgang mit Lern- und Weiterbildungsformen abzeichnen, pädagogisch beschreibbar und konzeptionell erschließbar zu machen.

Die empirischen Beobachtungen und theoretischen Überlegungen zum Betrieb als differenziertem Metalernort führen sowohl praktisch als auch theoretisch zum Theorem der Entgrenzung bzw. Universalisierung des Pädagogischen. Durch die Entwicklung von Konzepten zur Erschließung neuer Lernorte in Betrieben, die von Prozessorientierung und offenen Entwicklungsverläufen geprägt sind, reagiert die Betriebspädagogik auf die Differenzierung und befördert die Entgrenzung des Pädagogischen in ihrem Praxisfeld mit. Allerdings sehen wir nur eine „begrenzte Entgrenzung“, d.h. es gibt zwar eine Entgrenzung des Pädagogischen, aber eben keine Beliebigkeit und vollkommene Universalisierung. Die Disziplin sehen wir gefordert, ihren Fokus zu erweitern und zugleich weiter zu spezifizieren.

Literatur

ARNOLD, R./ MÜNCH, J. (1996): Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 38, 39-49.

BAUER, H./ BRATER, M./ BÜCHELE, U./ DAHLEM, H./ MAURUS, A./ MUNZ, C. (2004): Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. Bielefeld.

BECK, K. (1984): Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld, 247-262.

DEHNBOSTEL, P. (2002): Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 3, 356-377.

DEHNBOSTEL, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG E.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001 – Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, 53-93.

DEHNBOSTEL, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung – Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld, 9-23.

DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: DEHNBOSTEL, P./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Stuttgart, 19-30.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1974): Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart.

ELSHOLZ, U./ PROSS, G. (2005): Die Evaluation einer Qualifizierungsoffensive in einem Betrieb der Chemieindustrie. Unveröff. Manuskript. Hamburg.

EULER, D. (Hrsg.) (1998): Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg.

FLÜGGE, D./ VORMBROCK, U. (2004): Vom Ausbilder zum Lernprozessbegleiter. In: ROHS, M./ KÄPPLINGER, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster, 47-66.

HEIDACK, C. (1987): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung. In: HEIDACK, C. (Hrsg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung. Berlin, 9-28.

JOHNSON, S. D./ LEACH, J. A. (2001): Using Expert Employees to Train on the Job. In: Advances in Developing Human Resources. Ausgabe Planned Training on the Job, 3, H. 4, 425-434.

KADE, J./ SEITTER, W. (2003): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, H. 4, 602-617.

KOHL, M./ MOLZBERGER, G. (2005): Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 349-363.

MÜNCH, J./ KATH, F.M. (1973): Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, 2, H. 1, 19-30.

PFEIFFER, I./ KERLEN, CH./ JÄKEL, L./ WESSELS, J. (2005): Betriebliches Lernen und Lernkulturen in kleinen und mittleren Unternehmen. In: QUEM-Bulletin (Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management), H. 4, 5-10.

SEITTER, W. (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, H. 2, 225-238.

WENZIG, A. (2004): Auf dem Weg zum Lernberater. In: ROHS, M./ KÄPPLINGER, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster, 47-66.

Ausbilder im lernenden Unternehmen – Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt

In den gewerblich-technischen Berufsschulen hat in den letzten Jahren eine „arbeitsorientierte Wende“ stattgefunden, wie RAUNER in dem einleitenden Kapitel des Buches „Qualifikationsforschung und Curriculum“ (2004) herausstellt. Diese Wende bezieht sich auf die Neuausrichtung an den inhaltlichen Anforderungen beruflicher Arbeit als Bezugspunkt der Curriculumentwicklung und eine damit einhergehende Abkehr von der bisher verfolgten Fachsystematik mit ihrer Ausrichtung an den korrespondierenden Ingenieurwissenschaften. Diese Wende ist für die Berufsschulen inzwischen breit diskutiert worden, aber wenig beachtet wurde bisher, dass von einer solchen Wende auch dort gesprochen werden kann, wo die Ausrichtung an den Inhalten beruflicher Arbeit eigentlich selbstverständlich sein sollte. Die Rede ist hier von der Ausbildungsabteilung eines großen Unternehmens, das von der Anzahl der Auszubildenden und Ausbilder her gesehen, es durchaus mit großen Berufsschulzentren aufnehmen kann.

Im Folgenden werden empirische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt (FISCHER/ RÖBEN 2004, 2002, 2001) vorgestellt, das sich mit der Fragestellung auseinandersetzt, was Unternehmen auf der Organisationsebene von Facharbeitern und Fachkräften machen, wenn sie sich zum einem lernenden Unternehmen entwickeln. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf Maßnahmen auf der operativen Ebene gelegt. In der deutschen Teilstudie wurden dazu nicht nur zwei Betriebe eines international agierenden großen Chemiekonzern untersucht, sondern auch dessen Ausbildungsabteilung. Diese hatte kurz vor Beginn der Untersuchung eine tief greifende Organisationsentwicklungsphase durchgemacht, die neben einem massiven Personalabbau auch bedeutende Veränderungen in den beruflichen Aufgaben der Ausbilder mit sich brachte. Die Fragestellung, die im Forschungsprojekt untersucht wurde, war: Inwieweit lassen sich die organisationalen Innovationen als organisationales Lernen interpretieren? Oder anders gefragt: Ist die Ausbildungsabteilung eine lernende Organisation?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird im Folgenden gezeigt, wie sich die Ausbildungsabteilung in Hinblick auf das pädagogische Handeln bei ihrer Ausrichtung auf die Inhalte beruflicher Arbeit verändert hat und wie sich daraus Schlüsse über den Stand des organisationalen Lernens der Ausbildungsabteilung ziehen lassen.

1 Die Ausbildungsabteilung des untersuchten Unternehmens

Das Bildungswesen des untersuchten Unternehmens, eines sehr großen Chemieunternehmens, besteht aus den beiden großen Abteilungen Aus- und Weiterbildung und zwei weiteren Abteilungen, die mit Personal- und Serviceaufgaben für das Bildungswesen befasst sind.

Die Unterabteilung Ausbildung ist mit sieben weiteren Untereinheiten die größte Organisationseinheit des Bildungswesens. Insgesamt waren in fünf nach Berufen strukturierten Untereinheiten im Jahre 2000 2536 Auszubildende beschäftigt, von denen ca. 845 jedes Jahr ihre Berufsausbildung abschließen. In weiten Teilen trifft auf diese Ausbildungsabteilung der Strukturierungstyp ‚B‘ von PÄTZOLD, DREES und THIELE zu (1998, 39 f und 201f). Allerdings sind die nebenberuflichen Ausbilder (bzw. die betrieblichen Ausbildungsbeauftragten) nicht als weitere Hierarchieebene unterhalb der Ausbilder angesiedelt, sondern betriebliche Kooperationspartner außerhalb der Linienorganisation.

1.1 Organisationales Lernen

Zur Analyse der Ausbildungsabteilung wurde die Theorie von ARGYRIS und SCHÖN zugrunde gelegt (1999, 29). Nach dieser Theorie kommt es zu problematischen Situationen, wenn die Differenz zwischen handlungsleitender und handlungsrechtfertigender Theorie zu groß wird (ARGYRIS/SCHÖN 1999, 26). Solch eine Situation kann dann Gegenstand einer organisationalen Untersuchung werden. Eine organisationale Untersuchung besteht darin, dass beispielsweise Organisationsmitglieder diese Diskrepanz im Namen der Organisation untersuchen, Vorstellungen über die Organisation korrigieren und auch Korrekturen innerhalb der Organisation und ihrer Verfahren vornehmen. Gelingt es nun im Gefolge dieser Untersuchung, die handlungsleitenden Theorien der restlichen Organisationsmitglieder ebenfalls zu korrigieren, das individuelle Lernergebnis in der Organisation zu verankern, dann hat die Organisation gelernt. Das Lernen der Organisation besteht in diesem Sinne also darin, dass die Verfahren und Prozeduren der Organisation permanent in Hinblick auf das Lernen der Organisationsmitglieder und das Sichern der Lernresultate für die Organisation evaluiert werden.

Diese Lernprozesse können sich in der Reichweite ihrer Wirkungen deutlich unterscheiden. Die folgende Abbildung soll dies verdeutlichen:

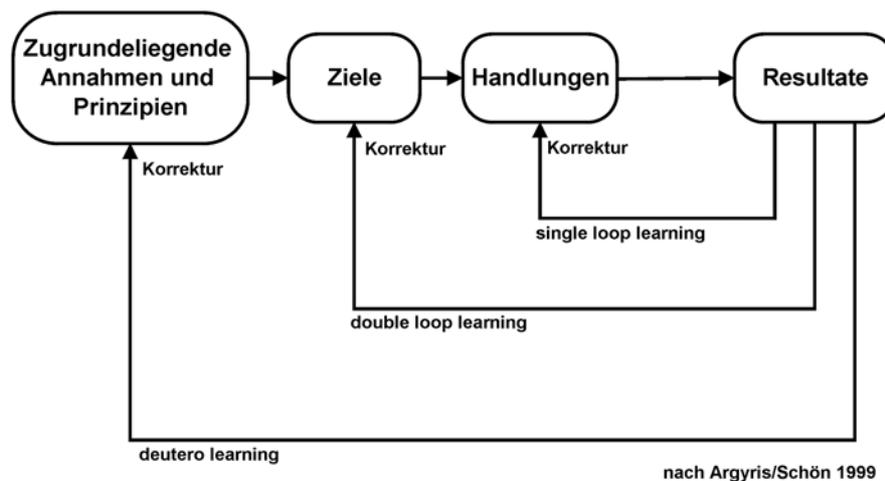


Abb. 1: Drei Formen des organisationalen Lernens

Kommt es durch den Lernprozess lediglich zu einer Korrektur der Handlungen, sprechen ARGYRIS und SCHÖN vom single loop learning (Einschleifen-Lernen). Werden aber auch die Ziele innerhalb der Organisation korrigiert, so sprechen sie vom double-loop-learning. Beim deutero-learning, der am weitesten reichenden Lernform, kommt es zu einer Reflexion über die zugrunde liegenden Annahmen und die in der Organisation wirksamen Prinzipien, die auch die Lernprozesse der Mitglieder der Organisation und der Organisation selbst einschließt.

1.2 Rückkopplungsschleifen im Bildungswesen

Um dieses theoretische Konstrukt auf die hier betrachtete Organisation eines Bildungswesens anzuwenden, müssen die Rückkopplungsschleifen identifiziert werden.

Die Rückkopplungsschleifen (loops) zwischen Ausbildungseinheit und Auszubildenden und zwischen Ausbildungseinheit und den Einheiten des Unternehmens, die die fertig ausgebildeten Fachkräfte einstellen, werden im Folgenden „primäre Rückkopplungsschleifen (primary loops)“ genannt. Die vorgenommene Benennung erfolgt zur Unterscheidung der Rückkopplungsschleifen, die sich auf die Ausbildungseinheit selbst beziehen und die „sekundäre Rückkopplungsschleifen (secondary loops)“ genannt werden sollen.

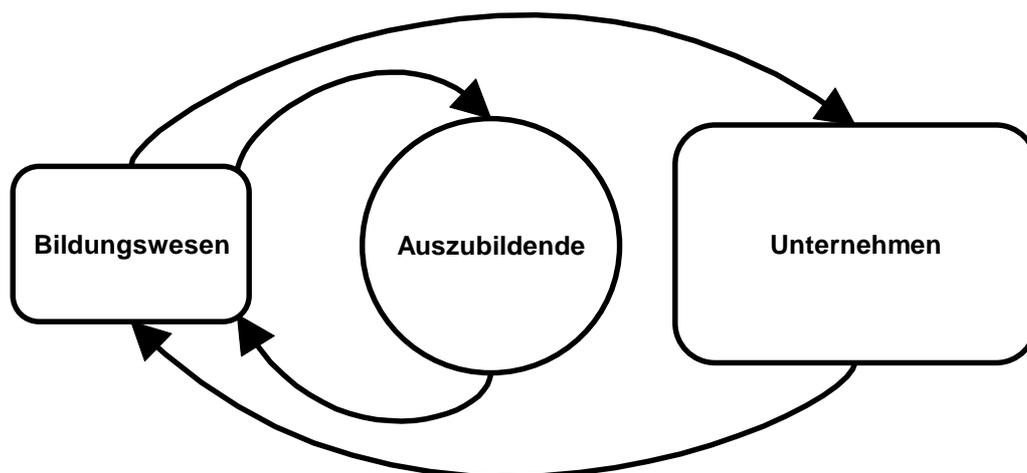


Abb. 2: Primäre Schleifen des organisationalen Lernens im Bildungswesen

Durch die Perspektive der primary loops wird der Maßstab, an dem die internen Veränderungen der Organisation gemessen werden, durch die äußeren Beziehungen der Abteilung bestimmt. Dadurch erscheinen die internen Rückkopplungsschleifen als sekundär. Allerdings soll diese Betrachtung nicht dazu verleiten, alle Aktivitäten des Bildungswesens aus Bedürfnissen seiner Kunden abzuleiten. Das Bildungswesen nimmt die Kundenbedürfnisse nämlich keinesfalls absolut, sondern interpretiert sie, und dabei spielt einerseits der zentrale Auftrag des Bildungswesens eine Rolle, aber andererseits auch Kostenüberlegungen. Das Resultat dieser Betrachtung ist eine Gewichtung der Kundenbedürfnisse und erst dieses Resultat spielt als Richtschnur des Handelns im Bildungswesen eine große Rolle.

1.3 Der Ausbilder als zentraler Akteur des betrieblichen Bildungswesens¹

Der zentrale Akteur der Ausbildungseinheit ist der Ausbilder². Dies ergibt sich aus seiner Stellung innerhalb der Organisation: Nur er ist im direkten, dauerhaften Kontakt mit den Auszubildenden und ist daher der wichtigste Organisator und Ausführende der betrieblichen Ausbildung. Kein anderer Akteur des Berufsbildungssystems verbringt so viel Zeit zusammen mit den Auszubildenden wie der Ausbilder und es steht zu vermuten, dass kein anderer Akteur so viel Einfluss auf den Auszubildenden hat. Schon aus diesem Grund liegt es nahe, dass er am Feedback von Auszubildenden und Organisationseinheiten des Unternehmens intensiv beteiligt sein sollte.

Auch für die Ausbilder unseres Untersuchungsbetriebes galt über lange Zeit, was PÄTZOLD, DREES und THIELE folgendermaßen charakterisiert haben:

„Das Ausbildungshandeln wird geleitet von berufspädagogischen Vorstellungen, die die zuständigen Ausbilder als Synthese biographisch erworbener Denkmuster und Handlungsorientierungen und einer subjektiven Interpretation betrieblicher (Ausbildungs-) Ziele, bei Berücksichtigung formalrechtlicher Vorgaben, ihren Tätigkeiten selbst unterlegen“ (1998, 38).

Das pädagogische Handeln des Ausbilders wird demnach bestimmt durch zwei wesentliche Einflussfaktoren:

- organisationale Randbedingungen und
- ihre subjektive Interpretation durch den Ausbilder.

Zu beiden Faktoren wurde in unserer empirischen Untersuchung Material erhoben.

1.3.1 Was ist die Aufgabe des Ausbilders und welche organisationalen Randbedingungen sind durch ihn zu interpretieren?

Der Ausbilder muss ausbilden. Was sich zunächst trivial anhört, ist aber doch das *Resultat* einer sich vertiefenden Arbeitsteilung innerhalb der Ausbildungsorganisation³. Durch eine

¹ Die grammatikalisch männliche Form bezeichnet hier und im Folgenden Ausbilderinnen und Ausbilder. Die Frauenquote in der Ausbildungsabteilung ist übrigens gering: Nach dem Stand aus dem Jahre 2000 gab es unter den gewerblich-technischen Ausbildern lediglich 4 Ausbilderinnen und nur eine erreichte die unmittelbar über dem Ausbilder liegende Hierarchiestufe des Teamleiters. Deutlich andere Verhältnisse dagegen in der kaufmännischen Ausbildung: von 13 Mitarbeitern war nur einer keine Frau und dies war der Ausbildungsleiter.

² Mit Ausbilder ist im Folgenden der hauptberufliche Ausbilder in der Bildungsabteilung gemeint. Im untersuchten Unternehmen sind dies in der Regel berufliche Fachkräfte auf Meister- und Technikerniveau.

³ Dass Ausbilder auch tatsächlich ausbilden, ist so selbstverständlich wohl nicht: In der BIBB/IAB-Erhebung gaben nur 31% aller Ausbilder (also auch nebenberufliche Ausbilder) an, dass „Erziehen, lehren, ausbilden, beratend helfen“ auch nur zu ihrer Arbeit dazugehört. Den Befragten wurden die Tätigkeitsbeschreibungen ein weiteres Mal vorgelegt und nur 6% der Ausbilder gaben an, dass „Erziehen, lehren, ausbilden, beratend helfen“ ihre Haupttätigkeit war. Auch von den hauptberuflichen Ausbildern gab lediglich jeder Vierte an, dass „Erziehen ...“ zu seinen Haupttätigkeiten gehört (BAUSCH 1997, 57f). Weitere Tätigkeitsbeschreibungen in der Erhebung, die von vielen Ausbildern als zutreffend für ihre Tätigkeit beurteilt wurden, sind z.B. „Gesetze/Vorschriften anwenden, auslegen, beurkunden“ oder „Personal einstellen, Mitarbeiter anleiten, kontrollieren, beurteilen“ (BAUSCH 1997, 58).

Umstrukturierung wurden dem Ausbilder viele Aufgaben genommen und in einer neu geschaffenen Organisationseinheit gebündelt. In den Worten des ehemaligen Leiters des Bildungswesens:

„Wir bilden das Bildungswesen in zwei Hauptprozessen ab. Der eine Hauptprozess ist die Ausbildung und der zweite Hauptprozess, den Ihr zu betreiben habt, ist die Fort- und Weiterbildung. Und alles andere, was Personalmanagement angeht, was Betriebsbetreuung angeht, Service angeht, sind Unterstützungsprozesse, und die werden auch als solches so deklariert und auch so organisiert. In der Vergangenheit war es eben so, dass Hauptprozess als auch Unterstützungsprozesse in einer organisatorischen Einheit vermergt waren.“ (Interview BWI 203-209).

Das damit verfolgte Ziel war Kostentransparenz und natürlich Kostensenkung. Auf der Ebene der Ausbilder schlägt sich das wie folgt durch:

„Die Ausbilder mussten wirklich überdenken: Was ist jetzt mein Job in der Zukunft? Nämlich Ausbildung!! Und von welchen Jobs muss ich mich verabschieden? D. h. also Planung der Fachräume, Planung der zeitlichen Durchläufe, Planung der EDV-Organisation in ihrem Bereich, Planung von administrativen Vorgängen, vom Nachwuchsmarketing über Auswahl und, und, und.... Das haben sie konsequent an die Unterstützungsprozesse abgeben müssen. Die haben sich richtig freischaufeln müssen, auch von lieb gewordenen Tätigkeiten und haben wirklich im Focus nur noch die Ausbildung zu haben. Mein Job ist auszubilden und alle anderen Funktionen bitte konsequent in die Unterstützungsprozesse abgeben.“ (BWI 799-812).

Das Ziel der Umstrukturierung war aber nicht nur die Reduktion der Kosten, sondern auch die Verbesserung der Qualität der Ausbildung. Dies sollte durch eine verstärkte Orientierung an den beiden Hauptkunden des Bildungswesens – Betriebe und Auszubildende – geschehen. Die stärkere Orientierung an den betrieblichen Kunden hatte im Bildungswesen bereits in den letzten Jahren zu bedeutenden Veränderungen in der Ausbildung geführt, die im Folgenden kurz nachgezeichnet werden sollen.

1.4 Neue und alte Formen der Ausbildung

Um die beruflicher Handlungskompetenz der Auszubildenden zu entwickeln, wurden zwei große Projekte aufgelegt, die sich von der bisherigen Form der Vermittlung von Ausbildungsinhalten deutlich unterscheiden. Bislang durchlief der Auszubildende in der zentralen Ausbildungsstätte typischerweise eine Reihe von Lehrgängen, wie sie in der industriellen Ausbildung üblich sind.

Die beiden Projekte, die von dieser Praxis abgehen und Kompetenzen vermitteln sollen, die in der Produktion tatsächlich benötigt werden, heißen „Industrielandschaften“ und „Technikum 2000“.

1.4.1 Industrielandschaften

Das Projekt „Industrielandschaften“ findet während 6 Wochen in einem eigens dafür eingerichteten Technikum statt. Hier stehen Anlagen, die sich von denen in den Betrieben möglichst wenig unterscheiden sollen. Im Technikum gelten auch alle Arbeitsverfahren und Vorschriften, die in den Betrieben gelten. Die Auszubildenden müssen z.B. ihren Helm ebenso selbstverständlich tragen, wie sie für ihre Arbeit Meldekarten und Arbeitserlaubnisscheine benötigen. Wenn Reparaturen in der Anlage von ihnen durchgeführt werden, besorgen sich die Auszubildenden die Ersatzteile auf dieselbe Weise, wie dies der Instandhalter eines Betriebes auch tun würde.

Eine der Aufgaben, die von den Auszubildenden in der „Industrielandschaft“ bearbeitet werden, sieht z.B. den Umbau der Anlage vor. Doch statt eines detaillierten Planes, bekommen die Auszubildenden nur eine Problembeschreibung und müssen sich zunächst einmal mit der Anlage so vertraut machen, dass sie selbst einen Umbau planen können. Die Projektphasen

- Erfassen der Funktion und Bedienung einer Chemieanlage
- Planung
- Montagevorbereitung
- Montage
- Prüfen der Anlage
- Inbetriebnahme der Anlage

sollen so gehalten werden, dass sie sich möglichst wenig von entsprechenden Arbeitsaufgaben in der betrieblichen Praxis unterscheiden. Die Auszubildenden werden nicht Schritt für Schritt angeleitet und die Vier-Stufen-Methode verbietet sich von selbst, da der Umbau oder eine Neuinstallation von den Ausbildern ja nicht erst vorgemacht werden kann, um dann von den Auszubildenden nachgemacht werden zu können. Die Organisation des Technikums schließt die Anwendung dieser Methode aus und der Ausbilder gerät quasi von selbst in die Rolle des Coaches.

1.5 Interpretation im Sinne organisationalen Lernens

Durch die neuen Technika sind einige Ziele der Ausbildungspraxis korrigiert worden und nicht nur die Ausbildungspraxis selbst (vgl. Abbildung 1). Während früher die Vermittlung (isolierten) Fachwissens im Vordergrund stand, rückt in beiden neuen Technika die Handlungskompetenz der Auszubildenden in den Vordergrund. Im Sinne von AGYRIS und SCHÖN fand also mit der Einrichtung der neuen Art von Technika zumindest double loop learning statt.

Die Korrektur des Ziels der Ausbildung ist auch eine Korrektur an grundlegenden Leitvorstellungen über die Ausbildung in den großbetrieblichen Ausbildungsabteilungen. Seinen Ausgangspunkt nahm das Ausbildungszentrum in den siebziger Jahren, als Labore, Werkstät-

ten und Technika für die Ausbildung zusammengefasst oder erstmals eingerichtet wurden⁴. Der Grund für die Schaffung dieser zentralen Ausbildungsstätten war die Ausweitung der Ausbildung des Facharbeiternachwuchses in der chemischen Industrie. Durch den Aufbau von Zentren für die betriebliche Berufsausbildung sollte die Durchführung dieser Ausbildung unter ökonomischen Gesichtspunkten effektiv durchgeführt werden und den erforderlichen Facharbeiternachwuchs im gewünschten Umfang liefern. Allerdings führten die Maßnahmen, die die Ausbildung effektivierten, zu Nebenwirkungen, die man erst relativ spät erkannt hat. Durch die Praxisferne wurde der Bezug der Ausbildung zu den Arbeitsprozessen tendenziell vernachlässigt, und als sich in den achtziger und neunziger Jahren die Arbeitsprozesse veränderten und vor allem in anspruchsvolle Organisationskonzepte eingebettet wurden, waren die zentralen Ausbildungsstätten wenig darauf vorbereitet, sich den geänderten Anforderungen anzupassen.

Parallel zu dieser Entwicklung fand in den Betrieben ein Personalabbau statt. Die Aufgaben für die verbliebene Belegschaft wurden angereichert und die Arbeitsbelastung stieg. Da die Ausbildung der Auszubildenden zur Aufgabe einer eigens dafür geschaffenen Organisationseinheit geworden war, verkümmerte in den Betrieben das Verantwortungsbewusstsein für sie. Dies führte dazu, dass der Ausbildungsort `Betrieb´ Mängel der zentralen Ausbildung (insbesondere die Distanz zu den Arbeitsprozessen, wenig Bezug zur Arbeitsorganisation) kaum kompensierte.

Die Ausbilder, die viele Jahre in Lehrgängen unterrichteten, hatten sich z.T. auf nur wenige Segmente der gesamten Ausbildung spezialisiert. Die Effektivität ihrer Arbeit bemaßen sie an ihrer Fähigkeit, die Auszubildenden auf dem von ihnen beherrschten Segment der Ausbildung zu belehren und auf möglichst jede Frage eine prompte Antwort parat zu haben. Das Ideal ihrer pädagogischen Tätigkeit erinnert stark an das Ideal von Lehrern, die im Frontalunterricht ihr Fach beherrschen und durch keine Frage der Schüler in ihrer überlegenen Position erschüttert werden wollen (vgl. auch PÄTZOLD/ DREES/ THIELE 1998, 52ff). Allerdings wurden einige dieser Segmente, auf die sich Ausbilder spezialisiert hatten, durch den raschen Fortschritt der Technik obsolet. Da der Wechsel zu anderen Feldern der Ausbildung von den Ausbildern nicht regelmäßig gepflegt wurde, hatten einige Ausbilder ihre Fähigkeit, sich in neue Arbeitsgebiete einzuarbeiten, zum Teil verkümmern lassen⁵.

⁴ Natürlich gab es in anderen Branchen bereits sehr viel früher zentrale Lehrwerkstätten (z.B. 1890 Schuckert & Co, 1892 M.A.N., 1898 Borsig (vgl. VON BEHR 1981, 41) und in der chemischen Industrie wurde auch schon um die Jahrhundertwende mit der Ausbildung begonnen. Hier interessiert aber der Facharbeiterbereich für die chemische Produktion, und der Umschwung von der Un- und Angelerntenbranche (im produktiven Bereich) hin zu einer Branche mit großem Facharbeiteranteil in der Produktion ereignete sich erst in den siebziger Jahren (DREXEL/ NUBER 1979). Seit dieser Zeit wurde die chemische Industrie übrigens auch zu einem bevorzugten Studienobjekt der Produktionsautomatisierung (KERN/ SCHUMANN 1970, 1984; MICKLER 1975, 1984). Auch soll hier keinesfalls die These vertreten werden, dass die Lehrwerkstatt an sich die Isolierung vom Arbeitsprozess fördert.

⁵ Diese Aussage muss berufsfeldspezifisch differenziert werden: Für die Ausbilder der Metall- und Elektrobereife trifft diese Aussage am weitestgehenden zu. Sie sind es auch, die nach einem Wechsel ins Bildungswesen üblicherweise nicht mehr in die Betriebe und Werkstätten zurückkehren wollen. Die Ausbilder in der Labortechnik tauschen dagegen schon häufiger mal das Lehlabor wieder gegen das Betriebs- oder Forschungs-

Mit der Einrichtung der neuen Technika wurde in gewisser Weise die letzte traditionelle Antwort des Bildungswesens auf die neuen Herausforderungen gegeben. *Traditionell*, weil die Idee des Lehrgangswesens nicht fallengelassen wurde, sondern die neuen Ausbildungsziele mit dem Nachbau der betrieblichen Wirklichkeit im Bildungswesen verfolgt wurden. Die *letzte* Antwort, weil mehr Simulation betrieblicher Wirklichkeit kaum noch geht und jeder weitere Schritt in Richtung einer größeren Realitätsnähe zu den Betrieben selbst führen müsste und damit aus dem Bildungswesen heraus.⁶

Bei der Abkehr von den traditionellen Reaktionen des Bildungswesens auf wechselnde äußere Anforderungen – der Wechsel der Lehrgangsthemen z.B. reichte nicht mehr aus, stattdessen wurden die Lehrgänge selbst in Frage gestellt – kamen externe und interne Gründe zum Tragen. Die äußeren Gründe betreffen die Umstrukturierung der Konkurrenzunternehmen in Deutschland (vgl. KÄDTLER 2000, BRIKEN 1999). Vor allem die Umwandlung eines sehr ähnlich organisierten Konkurrenten in eine Holding unter deren Dach die früheren Abteilungen zu rechtlich selbständigen Firmen wurden, hat für Aufsehen im untersuchten Unternehmen gesorgt. Das frühere Bildungswesen des Konkurrenten hat heute als selbständiges Unternehmen viele verschiedene Chemieunternehmen als Kunden, bildet für diese aus und bietet alle Leistungen eines Bildungswesens als Dienstleistung auf dem freien Markt an. Dadurch wurden die Kosten für die Ausbildung von beruflichen Fachkräften auf transparente Marktpreisen abgebildet, die im Folgenden für viele Chemieunternehmen zum Maßstab der eigenen Bildungsabteilung wurden.

Der interne Grund lag in der Berufung eines neuen Abteilungsdirektors des Bildungswesens 1998. Dieser kam aus dem Personalwesen des Unternehmens und zeichnete sich durch Erfahrungen im Personalabbau aus. Unter ihm wurde das Bildungswesen einer Analyse von externen Unternehmensberatern unterzogen, die erhebliche Einsparpotentiale durch eine Abkehr von der funktionsorientierten Organisation und durch eine Neuorientierung an den Geschäftsprozessen des Bildungswesens aufzeigten. Zusammen mit dieser Unternehmensberatung wurde 1998 das Projekt Focus aufgelegt, das die Neuorganisation des Bildungswesens von einer funktionsorientierten zu einer prozessorientierten Organisation zum Ziel hatte.

Im Rahmen des Focusprojektes stand zwar der Kostengesichtspunkt deutlich im Vordergrund, die Kosten waren jedoch keineswegs allein ausschlaggebend. Denn im Zuge der Hinwendung zum zahlenden Kunden wurden die Dienstleistungen des Bildungswesens hinsichtlich ihres Nutzens für den Kunden analysiert. Diese Kundenorientierung brachte es mit sich, dass man die Kosten für Dienstleistungen des Bildungswesens zu der Bereitschaft des Kunden, für diesen Nutzen zu zahlen, in ein Verhältnis setzte. Auf dieser Grundlage kam man beispielsweise zu dem Schluss, dass kostenintensive Einrichtungen wie das „Technikum

labor (im Schnitt der letzten Jahre gibt es eine Wechselquote von 5-10%). In der kaufmännischen Ausbildung ist der Wechsel der Ausbildungsreferentinnen zurück in die Büros hingegen fast schon die Regel.

⁶ In der Tat wurde nach Abschluss der empirischen Untersuchung von der Ausbildungsabteilung ein Modellversuch mit dem Titel „Lernort Betrieb“ begonnen. Bedeutende Teile der Ausbildung in der zentralen Ausbildung wurden in die Betriebe zurückverlegt.

2000“ und die „Industrielandchaft“ durchaus dem Interesse des Kunden entsprechen, da sie dem Auszubildenden Kompetenzen vermitteln, die vom Kunden gewünscht werden.

Der Kostengesichtspunkt machte sich für die Ausbilder hauptsächlich in den Aktivitäten einer neu geschaffenen Planungsabteilung bemerkbar, die dafür sorgte, dass die Auslastung der Technika sowie der übrigen Seminargebäude hinsichtlich der Kosten optimiert wurde. Die Ausbilder – als Kosten betrachtet – wurden auf ihre Kerntätigkeit verpflichtet, da viele ihrer Nebentätigkeiten von neuen Organisationseinheiten übernommen wurden, von denen man annimmt, dass sie diese Aufgaben kostengünstiger erledigen können.

Die Qualität der Ausbildung sollte durch die Arbeitsprozessorientierung gesteigert werden.

1.6 Arbeitsprozessorientierung in der Ausbildung

Das einfachste Herstellen einer Beziehung zum Arbeitsprozess ist sicherlich das Arbeiten selbst. Es liegt also eigentlich auf der Hand, dass man Auszubildende möglichst mitarbeiten lässt, damit diese in der Arbeit lernen und die Fähigkeit erwerben, den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden. So einfach dieser Gedanke ist, so schwierig war seine Umsetzung in dem betrachteten Unternehmen. Der im vorherigen Abschnitt beschriebene Umzug der Ausbildung aus den Betrieben in die zentrale Ausbildungsorganisation mit ihren von den Betrieben und Werkstätten getrennten Technika, Laboren und Seminarräumen hat auf Seiten der Betriebe dazu geführt, dass man sich der Verantwortung für die Ausbildung der Auszubildenden weitgehend enthoben sah. Da die Betriebspraxis in den letzten Jahren ohnehin durch Personalabbau, Verdichtung des Arbeitstages der übrig gebliebenen Beschäftigten und durch die Delegation zahlreicher Aufgaben und Zuständigkeiten aus den höheren Ebenen der Hierarchie an die Basis gekennzeichnet ist, nimmt es nicht wunder, dass das Engagement der Betriebe, sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für Auszubildende zu etablieren, ziemlich gering ist.

„In den Betrieben geht das Erfahrungspotential verloren. Gerade die Älteren werden in Vorruhestand geschickt und damit gehen auch gerade die Leute verloren, die sich früher besonders intensiv um die Auszubildenden gekümmert haben. So etwas wie Ehrenwochenlöhner gibt es ja nicht mehr. Das sind Leute, die lange im Akkord gearbeitet haben und den Akkordsatz nach einer gewissen Zeit dann unabhängig von ihrer Arbeitsleistung bekommen. Hing auch mit der Altersstufe zusammen. Die hatten dann mehr Zeit als die anderen und damit dann auch Zeit sich um Auszubildende zu kümmern. Wir haben immer weniger Leute in den Betrieben, die Zeit für die Auszubildenden übrig haben.“ (BSC 60-71)

Gab es also früher Personengruppen in den Betrieben, die für solche Aufgaben, wie die Betreuung der Auszubildenden prädestiniert waren, so bedarf es heute der expliziten Verankerung der Ausbildung in den organisatorischen Verfahren der Betriebe. Für das Bildungswesen ist es daher wichtig, Ansprechpartner in den Betrieben zu haben, denen ein gewisses Zeitkontingent für Ausbildungszwecke zugestanden wird. Diese Ansprechpartner nennt man im untersuchten Unternehmen Ausbildungsbeauftragte (zur Begriffsvielfalt siehe SCHMIDT-HACKENBERG u.a. 1999, 78).

Ein Ausbildungsleiter schildert die Situation für den Bereich der Ausbildung im Produktionsberuf:

„Wir sind bemüht, die betrieblichen Ausbildungsphasen der Azubis auf ein vergleichbares Level zu heben. Wir stellen fest, dass die kleinen Betriebe, (...) davon nehmen etwa 200 tatsächlich Azubis in die Ausbildung, 100 können nicht, wollen nicht oder sonst etwas, und wir stellen bei den 200, mit denen wir zusammenarbeiten, stellen wir fest, dass ein relativ großes Qualitätsgefälle in der im Betrieb stattfindenden Ausbildung vorliegt. Wir wollen jetzt in diesem Jahr 2001 konzentriert an die Betriebe herangehen und halbwegs standardisierte Ausbildungspläne in den Betrieben erstellen und dann auch umsetzen.“ (BSM 128/134).

Die Kenntnis über die betriebliche Situation erlangt das Bildungswesen durch mehrere organisationale Untersuchungen:

1. Durch die Betriebs hospitationen⁷ der Ausbilder, die für einen Zeitraum von ein bis fünf oder sechs Wochen in den Betrieben mitarbeiten und während dieser Zeit auch Möglichkeiten ausloten sollen, wie der Betriebseinsatz der Auszubildenden optimiert werden kann.
2. Durch die Befragung von Ansprechpartnern in den Betrieben. Dies sind häufig die Betriebsleiter, die zum einen bei sog. Kundenbesuchen befragt werden, zum anderen in Arbeitskreisen des Bildungswesens mitarbeiten, z.B. dem „Arbeitskreis Produktionsberufe“.
3. Durch die Befragung der Auszubildenden.

Diese Feedbackinstrumente unterliegen der Evaluation:

„Ich muss sagen, nach meiner Einschätzung liegen wir mit den Betriebsleitern als Ansprechpartnern in der Betriebshierarchie schon viel zu hoch. Wir sind einfach nicht mehr dicht genug dran. Und wir wollen deswegen einen neuen Kreis ins Leben rufen, in dem die Meister drin sitzen, einfach weil die dichter am Geschehen dran sind.“(BSM 310/318).

Geplant ist die systematische Verlagerung von Ausbildungsinhalten aus der zentralen Ausbildung zurück in die Betriebe.

Die Befragung der Auszubildenden und betrieblichen Ansprechpartner ist nicht das einzige Instrument für die Analyse der betrieblichen Verhältnisse.

„Um an die Information zu kommen, was im Betrieb tatsächlich gebraucht wird, haben wir ausgeklügelte Systeme eingerichtet. Zunächst einmal die betrieblichen Durchläufe [der Auszubildenden] wurden zeitlich verlängert. 43 Wochen im Betrieb, 42 Wochen in der Schule und 65 Wochen in der zentralen Ausbildungsstätte. In einigen Jahren soll der

⁷ Diese Betriebs hospitationen sind eine der Innovationen, die weiter unten als wichtiges Element des lernenden Bildungswesens diskutiert werden.

Betriebsanteil noch einmal um 10 Wochen vergrößert werden. In den Betrieben haben wir betriebliche Ausbildungsbeauftragte. Die organisieren die Ausbildung im Betrieb. Die eigentliche Ausbildung im Betrieb findet in Zusammenarbeit mit einem Paten statt, der möglichst die Funktion innehat, die der Auszubildende auch einmal haben wird, und der noch nicht all zu lange mit der Ausbildung fertig ist. Nicht mehr als 5 bis 10 Jahre sollte die Ausbildung zurückliegen. Die Paten wurden im Bildungswesen vorbereitet. Der Vorgesetzte des Paten ist der Meister. Die Ausbildung [der Paten] erfolgt im Bereich Sicherheit, Pädagogik. Z.B. Ein-Tages-Seminare, die wir mit 400 Paten durchgeführt haben. Info über Ausbildung, damit die Paten wissen, was die Auszubildenden in welchem Jahr gelernt haben.“ (BGR 71/91).

Durch unsere Untersuchung kann die Bedeutung, die der ausbildenden Fachkraft in der Untersuchung von SCHMIDT-HACKENBERG u.a. 1999 beigemessen wurde, nur bekräftigt werden.

Die Herstellung eines Arbeitsbezuges innerhalb der Ausbildung macht also nicht einfach bloß Rückkopplungsschleifen zwischen dem zentralen Bildungswesen und den Betrieben notwendig. Da die arbeitsnahe Ausbildung aus der zentralen Ausbildung in die Betriebe verlagert werden soll, ist eine neue Art der Zusammenarbeit zwischen diesen Organisationseinheiten notwendig. Da dies erkannt wurde und die Bestrebungen auch tatsächlich darauf gerichtet sind, Teile der zentralen Ausbildung abzubauen, kann man dies als eine durch die Rückkopplung induzierte Veränderung der die Ausbildung leitenden Ideen und Vorstellungen interpretieren. Damit kann von einem Prozess des *deutero learnings* gesprochen werden: Das grundsätzliche Überdenken der Ausbildung führt nicht nur dazu, dass die Handlungen im Bildungswesen auf andere Ziele gerichtet werden – wie es bei der Einrichtung der Technika bereits der Fall war – sondern es ist eine Bereitschaft vorhanden, aufgrund einer Reflexion der Grundsätze und zugrunde liegenden Ideen Korrekturen an der Entwicklung der eigenen Organisation voranzutreiben. Die Belege für diesen Wandel im Denken findet man allerdings eher in der Managementebene des Bildungswesens und es muss untersucht werden, inwieweit es den Managern gelingt, durch organisationale Maßnahmen auch die anderen Mitarbeiter in der Organisation von ihren Visionen zu überzeugen.

1.6.1 Ganzheitliche Ausbildung

Einen wesentlichen Ansatz, die Ausbilder von der Notwendigkeit der Veränderungen im Bildungswesen zu überzeugen, stellt das Konzept der ganzheitlichen Ausbildung dar. Die Grundidee besteht darin, dass Ausbilder für die ganze Ausbildung des Auszubildenden verantwortlich gemacht werden und nicht nur für den Teil, den sie als Fachausbilder betreuen.

„[...] das verlangen wir von dir, dass du deinen ganzen Beruf abbildest in der Ausbildungstätigkeit und dafür sorgst, dass du wieder so breit wirst [d.h. fähig in der ganzen Breite des Berufsbildes auszubilden, P.R.] wie du mal warst, das bitte schön auch in der

Ausbildung abdecken und da kann man sich natürlich vorstellen, dass das in den Köpfen einiger für erhebliche Probleme gesorgt hat. (...)

Und auf der anderen Seite ist das gleichermaßen wichtig – wie sagt man heute so schön im Norddeutschen –, dass die Employability erhalten bleibt oder auch weiter gefördert wird, indem sie tatsächlich über die gesamte Breite auch ihres einmal erlernten und fortgebildeten Berufes auch verwerten können, dass sie ihren Marktwert erhalten und nicht abhängig sind von dem, wie umfangreich oder weniger umfangreich mal eines Tages die Ausbildung sein wird. (...) und wir haben leider feststellen müssen bei der Untersuchung dieses Punktes, dass etliche Ausbilder 20/25 Jahre keinen Betrieb mehr von innen gesehen haben. Und wenn man jetzt sagt, Transfer vom Betrieb in die Ausbildung, dann kommen einem schon Bedenken zu sagen: Lernt denn tatsächlich der Auszubildende das, was ihn morgen in der Arbeitswelt erwartet? Oder ist es eben nur das stringente Vorgehen nach der Ausbildungsordnung, dass bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, eingeübt werden, und dann muss der Betreffende sehen, wie er das dann in der betrieblichen Welt umsetzen kann.“(BWI 440/469)

An diesem Zitat erkennt man die zwei Seiten des Konzeptes der ganzheitlichen Ausbildung, denn es ist einerseits auf die Ausbildung der *Auszubildenden* bezogen und soll dem Ausbilder zu einer Sichtweise auf die ganze Ausbildung des Auszubildenden verhelfen und ihn aus seiner Verhaftung mit einem nur schmalen Segment der gesamten Ausbildung lösen. Andererseits wird mit dem Konzept auch verbunden, dass der *Ausbilder* selbst weiterqualifiziert wird und durch die ganzheitliche Betreuung der Auszubildenden sich für den internen Arbeitsmarkt des Unternehmens interessant macht⁸. Damit die Spezialisierungs- und Festsetzungseffekte in Zukunft vermieden werden können, hat man organisatorische Maßnahmen festgelegt, die vor allem bei den jüngeren Ausbildern dazu führen sollen, dass sie flexibel einsetzbar bleiben. Zu diesen Maßnahmen zählen die Rotation zwischen verschiedenen Fachbereichen der Ausbildungsorganisation, der Wechsel zwischen Fachausbildung⁹ und Betreuungsausbildung, die dazu führen soll, dass möglichst beides von jedem Ausbilder beherrscht wird und die Festlegung einer maximalen Verweildauer des Ausbilders im Bildungswesen.

1.6.2 Der Betreuungsausbilder

Die im Rahmen des Projektes Focus erfolgte Aufwertung der Funktion des Betreuungsausbilders wird vom Management als Paradigmenwechsel gehandelt:

„Und wir haben dann Paradigmawechsel im Prozess der Ausbildung gehabt: Weg vom tayloristischen Ausbilderlabor mehr hin zum Ganzheitlichen. Ein Betreuungsausbilder be-

⁸ Inwieweit dies tatsächlich gelingt, sei an dieser Stelle dahingestellt. Anzumerken ist hier allerdings, dass die ganzheitliche Ausbildung dem Ausbilder zunächst einmal innerhalb des Bildungswesens eine größere Flexibilität verschafft. Die Attraktivität der Qualifikation des Ausbilders für Abteilungen außerhalb des Bildungswesens ist damit allein sicherlich noch nicht gegeben.

⁹ Mit Fachausbildung ist die Stationierung des Ausbilders in einem bestimmten Technikum oder Labor oder einer bestimmten Werkstatt gemeint. Hier ist er fachlich gefordert. Im Gegensatz dazu ist die Betreuungsausbildung nicht an Lokalitäten und Fachinhalte gebunden, sondern an eine Klasse von Auszubildenden, die idealerweise während ihrer gesamten Ausbildung von ihm betreut wird.

treut eine Ausbildungsgruppe von der Auswahl bis zur Prüfung durch alle Phasen der Ausbildung und ist damit Ansprechpartner für den Klassenlehrer der berufsbildenden Schule, ist damit Ansprechpartner für den betrieblichen Ausbilder draußen in der Produktion und macht die größten Anteile der Zentralausbildung selber.“ (BWI 317/326).

Ausbilder sind häufig gleichzeitig Fach- und Betreuungsausbilder. Durch diese „Ämterhäufung“ kommt es allerdings zu Konflikten zwischen den Aufgaben der Betreuungsausbildung und der Fachausbildung:

„Meine Gruppe ist jetzt bei einem Fachausbilder. Das erste Jahr war ich komplett bei der Gruppe, Tag für Tag. Im zweiten Jahr bin ich [nur] zeitweise bei ihnen, [bin] aber immer noch der Betreuungsausbilder. Es ist heute stellenweise schwierig, alles mit den Auszubildenden zusammen zu machen, vor allem in der berufsübergreifenden Ausbildung.“ (BPO 53/65).

Da sich die Ausbildungsinhalte der jetzigen Auszubildenden sehr von denen unterscheiden, die die Ausbilder selbst in ihrer Ausbildung erworben haben (ein Beispiel ist die berufsfeldübergreifende Ausbildung in den Industrielandschaften), müssen sie, um ihre Auszubildenden ganzheitlich betreuen zu können, selbst noch einiges dazulernen. Die Fähigkeit, die ganze Breite des Berufes auszubilden, sollten sich die Ausbilder im Zuge der Betreuungsausbildung aneignen. Doch zeitgleich mit der Betreuungsausbildung wird von allen interviewten Ausbildern verlangt, dass sie auch als Fachausbilder tätig sein sollen. Aufgrund der zeitlichen Konflikte in dieser Doppelrolle beschränkt sich die Betreuungsausbildung in der Praxis häufig nur auf den ersten Teil der Ausbildung.

Der Betreuungsausbilder, der nach dem Konzept der Ausbildungsleitung nicht nur Auszubildende betreut, sondern auch den Kontakt zur Berufsschule und zum Betrieb hält, ist zumindest zum Zeitpunkt der Untersuchung eher eine Vision des Managements gewesen als überprüfbare Realität. Der Ausbilder ist verpflichtet, 30 Wochen im Jahr Auszubildende unmittelbar zu unterrichten. Diese Verpflichtung repräsentiert die harte ökonomische Seite des Focusprojektes. Laut Zeitkontingent hat er 10 Wochen, in denen er in die Schule fahren und die Betriebe besuchen soll. Dafür darf allerdings kein Unterricht und keine Betreuung ausfallen. Durch Einsparung von Personal kommt es nach Einschätzung der Ausbilder dazu, dass die Verpflichtungen des Fachausbilders die des Betreuungsausbilders zumindest zeitweise konkurrenzieren.

Das Konzept des Betreuungsausbilders kann als Maßnahme des organisationalen Lernens interpretiert werden, denn durch den Betreuungsausbilder ist eine neuartige Instanz in die Organisation implementiert, die die Auswirkung aller pädagogischen Einzelmaßnahmen evaluieren kann. Neben der fachlichen Systematik in der Ausbildung wird der Handlungskompetenz der Auszubildenden und ihren Lernprozessen zumindest gleiches Gewicht eingeräumt. Allerdings ist der Erfolg dieser Maßnahme an zeitliche Kapazitäten der Ausbilder gebunden, die zumindest teilweise während der Untersuchung nicht ausreichend gegeben waren.

1.6.3 Aufenthaltsdauer der Ausbilder im Bildungswesen

Bislang war es zumindest in den gewerblich-technischen Berufsfeldern üblich, dass ein Ausbilder, wenn er erst einmal im Bildungswesen angelangt war, bis zu seiner Pensionierung auch dort blieb. Viele Interviewpartner aus dem Bildungswesen haben bereits viele Jahre dort verbracht, einige sogar Jahrzehnte. Dies war in der Vergangenheit kein Problem und ist auch innerhalb anderer Abteilungen des Unternehmens nicht ungewöhnlich. Als der Personalabbau im Bildungswesen durchgeführt werden sollte, ergab sich allerdings das Problem für das Management, dass viele Ausbilder nicht wieder in Abteilungen außerhalb des Bildungswesens versetzt werden konnten. Die Ausbildungsleitung begründet die Schwierigkeit, Ausbilder in andere Teile des Unternehmens zu versetzen, mit der Spezialisierung des Ausbilders auf ein schmales Segment der Ausbildung.

Dies wird auch von einigen Ausbildern bestätigt:

„Ich bin zwanzig Jahre Ausbilder. Mich möchte da draußen keiner mehr haben. Ich habe zwar didaktische und methodische Fähigkeiten, aber von der fachlichen Seite her gesehen, ist mein Wissen heute nicht mehr relevant.“ (BBA 107/131).

Gegen eine Beschränkung der Aufenthaltsdauer aber werden auch Einwände ins Feld geführt, die mit Befürchtungen eines Karriereknicks begründet werden. Damit ist gemeint, dass jemand, der aus einem Betrieb für sieben bis acht Jahre ins Bildungswesen wechselt, nach dieser Zeit nicht so ohne weiteres den Anschluss an das Niveau finden kann, das jemand erreicht hat, der sieben bis acht Jahre im Betrieb geblieben ist.

Fast alle Ausbilder weisen auf die Bedeutung der pädagogischen Expertise hin, die man sich erst im Laufe der Jahre erarbeitet.

„Bis jemand soweit ist, dass er eine Gruppe führen kann, vergeht ein dreiviertel Jahr und dann beherrscht er nur einen Bereich [der gesamten Ausbildung]. In sieben bis acht Jahren ist er vielleicht einmal in allen Bereichen gewesen.“

Diese Maßnahme wird von mir negativ beurteilt, ganz anders als die Hospitation und die Rotation. Mir scheint auch eine Unterschätzung des Pädagogischen vorzuliegen. Das Fachwissen ist sicherlich ein hoher Prozentsatz [der Qualifikation des Ausbilders], aber dazu kommen eben noch weitere wichtige Fertigkeiten im Umgang mit den Auszubildenden.“ (BPO 123/133).

Der Wechsel von Ausbildern zurück in die Betriebe und betrieblichen Labors oder Werkstätten ist angesichts des schnellen Veränderungstempos in den Betrieben sicherlich ein Problem. Wenn es mehr als drei Jahre dauert, bis ein Ausbilder seinen letzten Schliff bekommen hat und alle Bereiche der Ausbildung beherrscht, gibt es sicherlich gute Gründe einen solchermaßen qualifizierten Ausbilder weiter im Bildungswesen zu halten, statt seine erworbene Ausbildungskompetenzen durch die Versetzung in einen anderen Unternehmensteil wieder zu entwerten. Da die Organisation durch den Austausch mit neuem Personal auch neues Wissen aufnimmt, der Begrenzung der Aufenthaltsdauer also durchaus ein guter Grund zukommt,

wird die Lösung in einer Mischung von Dauerausbildern und temporären Ausbildern gesehen.

1.6.4 Der Ausbilder als Coach

In den Augen des Managements befindet sich der Ausbilder bezüglich seiner Ausbildungsmethoden mitten in einem Paradigmenwechsel. Statt Frontalunterricht und 4-Stufen-Methode einzusetzen, soll er sich zum Coach der Auszubildenden entwickeln. Aus der Perspektive der Ausbilder fällt der Wandel im Verständnis ihrer Tätigkeit eher nüchtern aus:

„Ich bin für einen gesunden Mix an Methoden. Wenn ich dem Auszubildenden beibringen will, wie er den Bohrer schleifen muss, dann ist die Vier-Stufen-Methode o.k., aber wenn es um Teamfähigkeit geht, dann kann man das mit dieser Methode sicherlich nicht machen, und der Ausbilder als Coach in einem Projekt ist dann die richtige Methode.“ (BSC 135/140).

Die Ausbilder betrachten es also als eine von mehreren Methoden, ihre Auszubildenden zu coachen, und nicht als einen Paradigmenwechsel, der ihre grundsätzliche Einstellung zu den Auszubildenden berührt. Die Rotation der Ausbilder innerhalb der Ausbildungsorganisation und die Betreuungsausbildung sollen nach Auffassung der Ausbildungsleitung dem Coaching den Weg ebnen, weil durch diese Maßnahmen der fachliche Vorsprung des Ausbilders gegenüber den Auszubildenden verringert wird und immer häufiger Situationen entstehen, in denen der Ausbilder kaum mehr situativ verwertbares Wissen hat als die Auszubildenden und sich darum neues Wissen mit ihnen gemeinsam aneignen muss. Nach den Interviews zu urteilen, ist ein solches Bewusstsein unter den Ausbildern bislang noch kaum entwickelt.

1.6.5 Die Betriebshospitation

Die Betriebshospitation gehört zu den Maßnahmen, die die Ausbilder wieder dichter an die Arbeitsprozesse in den Betrieben und Werkstätten heranführen sollen. In den verschiedenen Berufsfeldern ist die Dauer der Betriebshospitation unterschiedlich. In der Abteilung Produktionstechnik beispielsweise hält man vier Wochen für angemessen, während andere Abteilungen auch eine Woche schon für ausreichend erachten.

„Von 10 Kollegen in unserem Team waren in diesem Jahr 2 für vier Wochen auf Wechselschicht. Ca. 10 bis 20 % der Ausbilder eines Jahres sind also mal draußen. Ich bin auch selbst draußen gewesen. Ich finde es gar nicht so schlecht, auch mal die Wechselschicht kennen zu lernen. Ich bin in den Betrieb gegangen, in dem ich zehn Jahre gearbeitet habe. Von der Mannschaft ist fast keiner mehr da. Die, die noch da sind, sind in der Führungshierarchie drin.“

Interviewer: Haben Sie den Eindruck, dass das Wissen über die Verhältnisse draußen in den Betrieben in ihrem Ausbildungsteam angewachsen ist?

Nein, den Eindruck habe ich nicht. Eher ist es so, dass eine Grundhaltung befördert wird, ein Verständnis für den Beruf, ein Verständnis für das, was die Auszubildenden,

die von draußen in das Bildungswesen zurückkommen, berichtet wird und ein Verständnis für das, was die Umschüler aus ihren Betrieben berichten. Das direkte Wissen von draußen kann man nicht mit hier reinbringen.“ (BBA 78/105).

Die Unterscheidung zwischen dem Wissen um die Verhältnisse in den Betrieben und der „Grundhaltung“ der Ausbilder ist von großer Bedeutung bei der Bewertung der Hospitation. Das Wissen, das man durch eine Hospitation in einem Betrieb gewinnt, ist sicherlich kaum repräsentativ für die Verhältnisse des Gesamtunternehmens. Allerdings verändert sich durch die Erfahrung während der Hospitation bereits die Haltung des Ausbilders gegenüber den Auszubildenden und gegenüber den Ausbildungsinhalten: Die Bedeutung und Relevanz einzelner Positionen im Ausbildungsplan wird durch die eigene Erfahrung gebrochen und der Ausbilder kommt zu einer veränderten Wertung der Themen und Inhalte, die in der Ausbildung vermittelt werden.

„Meine eigene Erfahrung: Ich wollte die Situation eines Handwerkers kennen lernen und bin in einen Blaumann geschlüpft und habe jemanden gefunden, der mich mitnehmen wollte. Aber ich konnte fast nichts machen. Überall wo ich war, war es zu gefährlich. Meine Betriebskenntnisse waren zu dürftig. Die Woche hat nicht einmal gelangt, um mich anzulernen.“ (BGR 113/156).

Auch Ausbildungsleiter sammeln durch Hospitationen recht nachhaltige Erfahrungen:

„Bei mir war es so, dass ich absoluter Neuling in dem Betrieb war, wo ich hingekommen bin, und dort Auszubildende von mir getroffen habe, die sich schon recht gut auskannten. Ich war hilflos wie ein Baby, aber ich hatte kein Problem damit und habe mir von ihnen alles Nötige zeigen lassen. Jeder akzeptiert, dass der Ausbildungsleiter ziemlich weit weg von der handwerklichen Arbeit ist und jeden Tag in seinem Büro sitzt und ganz andere Dinge [macht].“ (BGR 113/156).

Damit die Hospitation zum organisationalen Lernen der Ausbildungsabteilung wird, muss es in ihr zu einem Zuwachs an Wissen kommen. Doch wie soll das geschehen, wenn die Erfahrungen doch eher persönlicher Natur sind? Die Hospitanten eines Jahres machen einen Workshop, in dem die Erlebnisse ausgewertet werden. In dieser Reflexion der persönlichen Erfahrung werden auch Maßnahmen für die Ausbildung abgeleitet, die sehr konkret sind. Beispielsweise wurde den Ausbildern deutlich, wie wichtig es ist, dass die Auszubildenden lernen, selbständig zu arbeiten und auch komplexe Aufgaben zu bearbeiten, dass sie lernen, Teilaufgaben nach Wichtigkeit und Machbarkeit zu gewichten, und auch lernen, die Zeit einzuteilen. Dies sind zwar alles Themen, die jedem, der sich mit moderner Arbeitsorganisation beschäftigt, geläufig sind. Aber wie bedeutsam ist dieses Wissen im Handeln der Ausbilder? In den Interviews haben wir den Eindruck gewonnen, dass die Ausbilder durch die persönliche Erfahrung moderner Arbeitsorganisation tief beeindruckt waren und darum neuen Formen in der Ausbildung aufgeschlossener gegenüberstanden als vorher.

Wenn für die Organisation relevantes Wissen durch die Hospitation gewonnen werden soll, dann brauchen die Hospitanten einen Untersuchungsauftrag, d.h. konkrete Fragen aus dem

Bildungswesen, die während der Hospitation beantwortet werden sollen. Dies kann am Beispiel der metalltechnischen Grundausbildung vorgeführt werden:

„Wir haben z.B. immer wieder die Diskussion über die reinen handwerklichen Tätigkeiten. Welche Maschinen werden eingesetzt, was wird noch handwerklich gemacht. Früher hatten die Auszubildenden den Eindruck, dass das erste Ausbildungsjahr fast nur aus Feilen besteht. Das war zwar überdramatisiert, aber wenn man sich das mal genauer angeschaut hat, dann war schon ziemlich viel Feilen dabei. Draußen wurde, außer zum Entgraten, aber die Feile kaum noch benutzt. Dafür wurde draußen viel mit dem Winkelschleifer gearbeitet, was in der Ausbildung nicht vorkam. Wir hatten zwar immer die ABB's gefragt, also die Meister, die in den Betrieben für die Ausbildung zuständig sind. Aber die hatten uns darin bestärkt, den Anteil des Feilens im ersten Ausbildungsjahr nicht zu reduzieren.

Vor allem bei den älteren Meistern existiert noch ein Ideal des Berufs, das sehr stark von der unmittelbaren handwerklichen Tätigkeit geprägt ist, und auch die Prüfungen sind genau auf diese handwerklichen Tätigkeiten fokussiert. Es ist nicht so einfach, die Ausbilder von diesem Ideal abzubringen und ihnen klar zu machen, dass die Selbständigkeit eine mindestens ebenso große Rolle spielt.“ (BKO 69/172).

Eine Untersuchungsfrage, die durch die Hospitationen und die Diskussion der Ergebnisse geklärt werden soll, wäre also die nach der Bedeutung, die die Handarbeit heutzutage noch in der metalltechnischen Arbeit spielt. Eine wichtige Funktion der Betriebshospitation besteht darin, dass sich die Ausbilder ein eigenes Urteil von der Arbeit in den Werkstätten und Betrieben bilden. Gerade die starke Ausprägung von Traditionen im Beruf kann dazu führen, dass z.B. die Meister, die die handwerkliche Arbeit nicht mehr selbst ausführen, sondern organisieren und vorbereiten, mehr Wert auf die Tradition, hier das Feilen, legen als auf die Vermittlung der aktuell benötigten Fähigkeiten. Nutzt das Bildungswesen nur den Meistern als Rückkopplungsinstanz, dann kann es dazu kommen, dass Ausbildungsinhalte Bestand haben, die sich der Tradition verdanken, aber mit modernen Arbeitsinhalten nicht mehr viel zu tun haben. Dies spricht erstens für die Nutzung mehrerer Rückkopplungsschleifen und zweitens für eine inhaltliche Bewertung der Rückkopplungsergebnisse. Welche Bedeutung dieses Phänomen der Tradierung von Ausbildungsinhalten hat, zeigt die Situation in den neuen Berufen, die noch über keine Tradition verfügen:

„Maßnahmen zur Beförderung der Selbständigkeit sind besonders da erfolgreich, wo wir einen ganz neuen Beruf kreiert haben, in dem es noch keine alten Traditionen gibt, die man überwinden muss: den Mechatroniker. Hier wird praktisch vom ersten Tage an ein Projekt (Förderband) durchgeführt, von dem auch die Ausbilder noch nicht wissen, wie das Resultat aussehen wird. An diesem Projekt haben sie Planen und Beschaffen gelernt. In den Zusammenhang der Umsetzung dessen, was sie sich ausgedacht haben, wurden die Tätigkeiten eingebettet, die sie lernen mussten und diese Tätigkeiten haben sie relativ rasch gelernt, weil eine hohe Motivation da war.

In den bestehenden Berufen haben wir das inzwischen auch umgesetzt, aber dort hat es viel länger gedauert. Die Ausbilder, die ihre bisherige Arbeit nach dem Prinzip vom Einfachen zum Schweren organisiert hatten, konnten sich nur schwer damit anfreunden, dass man dieses Prinzip auf den Kopf stellt und an den Anfang der Ausbildung etwas sehr Komplexes stellt und ein komplexes Projekt plant, noch bevor man alle Tätigkeiten beherrscht, die darin benötigt werden.“ (BKO 69/172).

Der Anstoß für solche Veränderungen der Lehrmethoden kommt kaum aus der Ausbildungsorganisation selbst, sondern verdankt sich der Rückkopplung mit den Betrieben und Werkstätten, in denen selbständiges Arbeiten zu den selbstverständlichen Kompetenzen zählt. Haben die Ausbilder die Erfahrung gemacht, welche Bedeutung die Selbständigkeit in modernen Arbeitsprozessen hat, dann ist der Entwicklung neuer Lehrmethoden eine beträchtliche Hürde genommen.

2 Fazit: Organisationales Lernen und Kompetenzentwicklung der Ausbilder

Fassen wir die ausführlichen Befunde der untersuchten Organisation zusammen, so zeichnet sich folgendes Bild ab. Durch eine Reihe organisationaler Maßnahmen wurde ein Lernprozess in der Organisation etabliert, der unabhängig von den Individuen existiert: Es ist dem Ausbilder nicht freigestellt, eine Hospitation zu machen oder sie auch sein zu lassen, sondern es gibt Regelungen, die ihm die regelmäßige Hospitation vorschreiben. Es ist auch nicht beliebig, was während der Hospitation gemacht wird, sondern die Organisationsteile des Bildungswesens, die Mitarbeiter in die Betriebe oder Werkstätten schicken, geben ihnen einen Untersuchungsauftrag mit. Das Resultat wird in einem Workshop reflektiert, die Resultate in einer Datenbank der Organisation für alle zugänglich abgelegt. Auf diese Weise lernt das Bildungswesen regelmäßig etwas über die reale Außenwelt, für die ausgebildet werden soll, hinzu und berufliche Facharbeit als Bezugspunkt des pädagogischen Handelns der Ausbilder erhält schärfere Konturen.

Aus der Erfahrung, dass Ausbilder sich zu sehr auf ein kleines Segment der Ausbildung spezialisierten, wurde eine organisatorische Regelung getroffen, die jedenfalls für den größten Teil der Ausbilder sicherstellt, dass sie das Ganze der Ausbildung im Auge behalten (Ganzheitliche Ausbildung und Betreuungsausbilder). Diese Maßnahme verbindet allerdings zwei Ziele, die auch mehr oder weniger offen vom Management benannt werden: Der Ausbilder soll nicht nur ein Bewusstsein für das Ganze der Ausbildung entwickeln, sondern auch flexibel innerhalb des Bildungswesens eingesetzt werden können. Das letzte Ziel ist weniger der Ausbildung geschuldet als dem Personalabbau.

Und auch die Beschränkung der Zeit, die zumindest ein Teil der Ausbilder im Bildungswesen verbringen wird, dient nicht nur dem Input mit Mitarbeitern, die noch ganz frische Erfahrungen aus der aktuellen Arbeitspraxis der Betriebe haben, sondern mindestens ebenso sehr dem Output nicht mehr benötigter Ausbilder.

Die Kompetenzentwicklung der Ausbilder wird schließlich eingespannt in eine ausdifferenzierte Hierarchie, in der ein großer Teil der Zeit mit Bewertungen und Kontrolle der jeweils darunter liegenden Hierarchieebene verbracht wird. Hier besteht meiner Ansicht nach eine Gefahr für den Kontakt des Bildungswesens zur Realität und für den Übergang in ein „autistisches“ Organisationsverhalten, da der Maßstab an dem die Kompetenz der Ausbilder gemessen wird, relativ abstrakt ist. Wie viel Verantwortungsbereitschaft zeigt beispielsweise ein Ausbilder, der dem zeitlichen Druck unter dem er steht, nachgibt und sich mehr um die Fachausbildung kümmert als um die Betreuungsausbildung? Oder wie viel fachliche Kompetenz weist ein Ausbilder auf, der das Konzept der Betreuungsausbildung ernst nimmt und mit seinen Auszubildenden in Bereiche der Ausbildung vorstößt, die auch ihn fordern und in denen er noch kaum aktuelle Fachkenntnisse besitzt? Weitere Fragen dieser Art, die die Bewertung der Kompetenz des Ausbilders zu einer Interpretation seiner Vorgesetzten macht, die sich im Spannungsfeld betrieblicher Effizienzüberlegungen und alltagsferner Kompetenzraster bewegt, kann man ebenso für die anderen Kompetenzfacetten aufstellen, wie z.B. Ergebnisorientierung, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Kundenorientierung.

Organisationales Lernen ist notwendig auf individuelles Lernen und individuelles Verständnis angewiesen. Ohne die Bereitschaft des Ausbilders, beispielsweise im Betrieb zu lernen, was die aktuellen Anforderungen an die beruflichen Fachkräfte sind, scheitert das organisationale Verfahren der Hospitation und damit auch das organisationale Lernen. Dieses individuelle Lernen sieht sich allerdings einem Spannungsfeld ausgesetzt: Einerseits ist der Ausbilder aufgerufen, sich weitgehend eigenständig um die Beziehung der Ausbildungsprozesse auf die Arbeitsprozesse zu kümmern. Aber in der Bewertung seiner Kompetenz durch seinen Vorgesetzten spürt er das Wirken eines Kompetenzrasters, dass von den Zwängen in denen er sich bewähren muss, abstrahiert. Dieses Einspannen in eine Hierarchie kann leicht dazu führen, dass sich die Ausbilder mehr um die Maßstäbe kümmern, nach denen sie in der Hierarchie bemessen werden, als um die Sinnhaftigkeit ihrer pädagogischen Handlungen. Auch im untersuchten Bildungswesen ist die Ankündigung des „Dienstes nach Vorschrift“ immer noch als eine Drohung gemeint.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Maßnahmen organisationalen Lernens im Bildungswesen klar identifizierbar sind, aber der Versuch durch eine strenge Hierarchie widersprüchliche Ziele zu realisieren – sowohl den Ausbau einer guten Ausbildung als auch den Abbau des Ausbildungspersonals – droht die Resultate dieses Lernprozesses zu hintertreiben.

Wie treibt das untersuchte Bildungswesen die Curriculumentwicklung weiter? Nach Abschluss der Untersuchung wurde ein Projekt aufgelegt, das sich „Lernort Betrieb“ nennt. Die Hospitationen der Ausbilder wurden weiter entwickelt. Statt eines „Abenteuerurlaubs“ im Betrieb, wie die Hospitation spöttisch genannt wurde, entwickeln die Ausbilder während ihres Aufenthalts in den Betrieben nun betriebliche Curricula in Zusammenarbeit mit den Fachkräften vor Ort. Die Dauer der Ausbildungszeiten in den zentralen Werkstätten und Lehlaboren wurden weiter zugunsten der betrieblichen Ausbildungszeiten reduziert.

Lässt sich abschließend festhalten, dass das untersuchte Bildungswesen ein lernendes Bildungswesen ist? Die Frage ist nicht einfach nur positiv zu beantworten, da sich im Detail zeigt, dass zwar vieles auf der einen Seite durchaus dem theoretischen Konstrukt des organisationalen Lernens entspricht und man z.B. in Bezug auf die Rückkopplungsschleifen des Bildungswesen durchaus von deuterio learning sprechen kann, aber auf der anderen Seite drohen Effekte des organisationalen Lernens durch ökonomische Maßnahmen konterkariert zu werden (z.B. beim Betreuungsausbilder, der in einem systematischen Konflikt zwischen der Realisierung ökonomischer Kennziffern und der Realisierung wesentlicher Bestandteile des Betreuungskonzepts befangen ist). Dieser Widerspruch ist uns allerdings auch in den anderen Fällen organisationalen Lernens immer wieder begegnet und ist daher keine Besonderheit des Bildungswesens.

Literatur

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A.(1999): Die lernende Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BAUSCH, T. (1997): Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- BEHR, M. VON (1981): Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt. Materialien und Analysen zur beruflichen Bildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Campus.
- BRIKEN, K. (1999): Nicht nur die Chemie muß stimmen. In: Mitteilungen / Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI), Nr. 27, 83-96.
- DREXEL, I./ NUBER, C. (1979).: Qualifizierung für Industriearbeit im Umbruch: Die Ablösung von Anlernung durch Ausbildung in Großbetrieben von Stahl und Chemie. Frankfurt a. Main: Campus.
- FISCHER, M. and RÖBEN, P. (2001) (eds.) Ways of Organisational Learning in the Chemical Industry and their Impact on Vocational Education and Training. A Literature Review, ITB-Arbeitspapiere Nr. 29. Bremen: Institut Technik & Bildung der Universität.
- FISCHER, M. and RÖBEN, P. (2002) (eds.) Cases of Organisational Learning in European Chemical Companies. An Empirical Study, ITB-Arbeitspapiere Nr. 35. Bremen: Institut Technik & Bildung der Universität.
- FISCHER, M. and RÖBEN, P. (2004) (eds.) Organisational Learning and Vocational Education. An empirical Investigation in the European Chemical Industry, ITB-Arbeitspapiere Nr. 47. Bremen: Institut Technik & Bildung der Universität.
- KÄDTLER, J. (2000): Die Großen werfen ihre Netze aus – Zum Verhältnis von Zentralisierung und Netzwerkkonfigurationen in der deutschen Chemieindustrie. In: MINNSEN, H. (Hrsg.): Begrenzte Entgrenzungen. Berlin: edition sigma, 47-70.

KERN, H. (1991): Der Betrieb als Erziehungsinstitution. In: PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (Band A/3/2). Köln, Wien: Böhlau, 603-607.

KERN, H.; SCHUMANN, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung. München: C.H. Beck.

KERN, H.; SCHUMANN, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

MICKLER, O. (1975): Technik, Arbeitsorganisation und Arbeit. Göttingen, 1975.

MICKLER, O. (1981): Facharbeit im Wandel, Campus, Frankfurt/NewYork 1981.

PÄTZOLD, G.; DREES, G.; THIELE, H. (1998): Kooperation in der beruflichen Bildung. Hohengehren: Schneider.

RAUNER, F. (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld: W. Bertelsmann.

SCHMIDT-HACKENBERG, B.; NEUBERT, R.; NEUMANN, K.-H.; STEINBORN, H.-C. (1999): Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter. Bielefeld: Bertelsmann.