

CEDEFOP

Nr. 5 Mai – August 1995/II

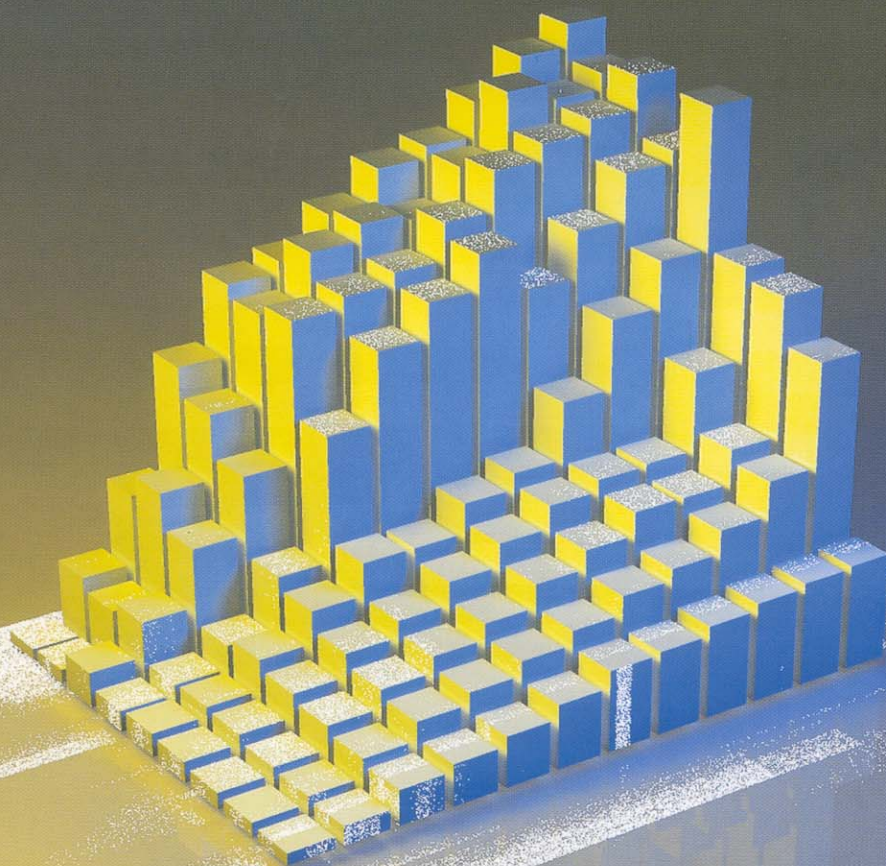
ISSN 0378-5106

BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



Die Erzeugung von Kompetenzen im Unternehmen





Editorial

In den meisten europäischen Ländern wird seit vielen Jahren sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der Politik den Betrieben im Bereich der Berufsbildung eine bedeutende Rolle zugemessen.

Die Gründe für die wachsende Bedeutung der Betriebe wurden schon oft analysiert und sind wohlbekannt, sei es der technologische Wandel, der Wandel der Arbeitsorganisation, der Anstieg der Arbeitslosigkeit oder seien es die erhofften günstigen Auswirkungen der beruflichen Bildung auf die Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaften.

Die Betriebe werden jedoch auf sehr vielfältige Weise in der beruflichen Bildung tätig, was unter anderem auch mit den jeweiligen Besonderheiten der verschiedenen nationalen Berufsbildungssysteme zusammenhängt.

So war und ist die Mitsprache der Unternehmen und im weiteren Sinne der Berufsverbände bei der Definition der Ziele und Inhalte der beruflichen Bildung in mehreren Ländern ein zentrales Thema. Ein Aspekt dieser Frage ist die Steuerung der beruflichen Bildung auf der Grundlage einer effizienten Abstimmung zwischen den Akteuren in der Wirtschaft und jenen im Bereich der beruflichen Bildung. Dies gilt insbesondere für Länder wie Frankreich, dessen Berufsbildungssystem weitgehend auf einem formellen Bildungsangebot beruht, welches in staatlich verwalteten schulischen Einrichtungen vermittelt wird. Großbritannien hat sich für eine andere Lösung entschieden und von der Ausbildungsvermittlung unabhängige Verfahren der Kodifizierung von Kompetenzen und der Zertifizierung eingeführt, bei denen die Betriebe eine zentrale Rolle spielen. Auf diese Weise sollen den Akteuren im Bereich der beruflichen Bildung - den Betrieben und den Ausbildungseinrichtungen - Ansatzpunkte dafür geliefert werden, wie die Effizienz des Arbeitsmarktes verbessert werden kann und wie die Ausbildungseinrichtungen ihre Programme und Ausbildungsgänge anpassen können.

Eine weitere zentrale Frage ist natürlich, welche Rolle die Betriebe im Ausbildungsprozeß selbst spielen. Der **Betrieb als Ausbildungsstätte** ist das Thema dieser Ausgabe der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung". Es handelt sich hier um ein sehr "klassisches" Thema, welches häufig unter dem Aspekt der Effizienz der alternierenden Ausbildung im Vergleich zu ausschließlich schulischen Ausbildungsformen untersucht wird. An dieser Stelle soll die Rolle der Betriebe in der beruflichen Bildung jedoch aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden.

Eine Fragestellung zieht sich durch fast alle Beiträge: Wodurch können im Betrieb die Kenntnisse und das Know-how der Mitarbeiter effektiv weiterentwickelt werden? Mit anderen Worten: Welche betriebsinternen Voraussetzungen können gewährleisten, daß die Ausbildung am Arbeitsplatz, die informelle Ausbildung und die auf Initiative des Betriebs vermittelten formellen Ausbildungsmaßnahmen tatsächlich zum Erwerb von Kompetenzen führen, die für das Unternehmen von Nutzen sind? Ein Betrieb besteht nicht nur aus Arbeitsplätzen und Ausbildungsmaßnahmen. Er stellt ebenso eine Organisationsstruktur dar, eine Ansammlung von Managementinstrumenten, ein Mobilitätssystem, eine Reihe von Rekrutierungsverfahren usw. Die verschiedenen Dimensionen des Betriebs können also alle einen Einfluß auf die Lernprozesse der Arbeitnehmer und damit auf die Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeiter haben. Ein Betrieb ist demnach, wie jede andere Organisationsstruktur, nicht nur einfach ein Koordinierungsverfahren für die Aktivitäten seiner Mitarbeiter. Er ist auch eine Organisationsform für die Lernprozesse jedes einzelnen Betriebsangehörigen, und das gilt für Organisationsstrukturen, die nach dem Taylor-System aufgebaut sind, ebenso wie für neue Organisationsformen. Der Betrieb ist auch ein Ort des Erwerbs von Know-how und Kenntnissen, die über das Know-how und die Kenntnisse des einzelnen hinausreichen: Man spricht daher vom Know-how des Betriebs, von seiner fachlichen Erfahrung.



Diese Überlegungen zur Rolle der Unternehmen in den Lern- und Ausbildungsprozessen sind keine Ausnahme, sondern in den meisten Ländern anzutreffen. Die Franzosen sprechen von "organisation qualifiante", die Engländer von "learning company". Wir stoßen hier auf ein Thema aus dem Bereich der Betriebswirtschaft und der Entwicklung der Humanressourcen. Die Aufmerksamkeit gilt hier nicht mehr nur den formellen Ausbildungsmaßnahmen, sondern auch weniger klar eingegrenzten, schwerer greifbaren Lernprozessen, die jedoch für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen ebenso wichtig sind. Die durchgeführten Analysen befassen sich in erster Linie mit den vielfältigen Bedingungen individueller und kollektiver Arbeit, die Lernprozesse fördern, behindern und strukturieren oder im Gegenteil zur Ausgrenzung führen: Mobilität, Einstufung, Selbständigkeit der Arbeit, Anreize.

Es handelt sich hier um ein neues Thema, welches sich von einer Sichtweise abhebt, die Lernprozesse von der Existenz genau definierter Berufe abhängig macht, um die herum sich formelle und informelle Ausbildungsmaßnahmen entwickeln. So beschreibt der Beitrag von U. Teichler die Rolle der Betriebe und der Berufszweige bei der Organisation der beruflichen Bildung in Deutschland und Japan.

Außerdem wurden in dieser Ausgabe vielfältige Konzeptionen des Betriebs und seiner Rolle im Bereich der beruflichen Bildung vorgestellt:

- Der Betrieb als Ausbildungsakteur, der Ziele definiert und spezielle Ausbildungsmaßnahmen durchführt, was hier am Beispiel der Kraftfahrzeugreparaturgewerbes (G. Spöttl) und der Firma Rover (J. Berkeley) beschrieben wird;
- Der Betrieb als Ort des Lernens, insbesondere in den Beiträgen von J. Onstenk und G. Dybowski;
- Der lernende Betrieb, insbesondere in den Beiträgen der französischen Autoren P. Zarifian, L. Mallet, M. Campinos-Dubernet, T. Collin und B. Grasser.

Bei der Lektüre dieser Beiträge wird eine neue Sicht der Lernprozesse als Resultat der Arbeitsaktivität im Unternehmen erkennbar. Das Lernen am Arbeitsplatz darf nicht mehr nur als das Ergebnis der individuellen, möglicherweise betreuten Arbeitsaktivität betrachtet werden. Die Entstehung von Kompetenzen ist nicht mehr nur als das Resultat von Ausbildungsmaßnahmen zu sehen, sondern auch als ein Organisationsphänomen, als das Ergebnis einer Zusammenarbeit von Individuen.

Jean-François Germe



Die Erzeugung von Kompetenzen im Unternehmen

Ein Einblick in die Debatte in Frankreich

Die qualifizierende Organisation und das Modell der Kompetenz: Gründe und Lernprozesse 5

Philippe Zarifian

Was Form und Inhalt der Lernprozesse anbelangt, so wird heute vieles in Frage gestellt; die qualifizierenden Organisationen sind entstanden, indem sie versucht haben, darauf Antworten zu finden

Qualifizierende Organisation, Koordinierung und Anreize 11

Louis Mallet

Sind "neue Lernprozesse" nicht auch in Organisationen möglich, die stark durch Vorschriften geprägt sind? Ist die qualifizierende Organisation nicht einfach eine neue Form der Kontrolle und des Anreizes?

Qualifizierende Organisation und Mobilität. Die Betriebstechniker in der chemischen Industrie 19

Myriam Campinos-Dubernet

Die französischen Unternehmen stehen im Spannungsfeld zwischen der Erzeugung "neuer" interner Normen und einer Gesellschaftsstruktur, die auf dem Bildungswesen aufbaut; laufen die qualifizierenden Organisationen daher nicht Gefahr, lediglich ein Diskussionsthema zu bleiben?

Berufsklassifikationen und neue Formen der Arbeitsorganisation: Welche Verbindungen sind möglich? 30

Thierry Colin/Benoît Grasser

Die Verhandlungen über Klassifikationssysteme zwischen Innovation und Sachzwängen

Eine neue Sicht des Lernprozesses

Lernen am Arbeitsplatz bei der Neuorganisation in der Prozeßindustrie... 37

Jeroen Onstenk

Nicht nur fortschrittliche High-tech-Unternehmen, sondern auch Betriebe, in denen die Prozeßbleittechnik von relativ geringer Bedeutung ist, können auf dem Weg zu einer qualifizierenden Organisation Fortschritte erzielen

Berufliches Lernen im Kontext betrieblicher Innovationsprozesse - Implikationen für die berufliche Bildung 45

Gisela Dybowski

Die Veränderungen der Arbeit und der Qualifikationen erfordern ein Umdenken und eine Neustrukturierung der Lernprozesse und der Rolle der Ausbilder



Innovation der Ausbildungsmodelle am Beispiel des Automobil-Service-Sektors

Innovative Weiterbildungskonzepte als Antwort auf die Herausforderungen des europäischen Automobil-Service-Sektors 50

Georg Spöttl

Der Wandel in der Kfz-Reparaturbranche geht einher mit einer besonders innovativen Entwicklung der Weiterbildung

Betriebliche Ausbildung und Ausbildungssystem am Beispiel von Rover im Vereinigten Königreich

Das Streben nach lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit: Schwerpunkte der beruflichen Erstausbildung 58

John Berkeley

Die Schulen benötigen lehrplanbezogene Ausbildungsplätze, die speziell darauf abgestimmt sind, die geplanten Bildungsziele zu erreichen

Systeme der beruflichen Qualifikation und Eingliederung: ein Vergleich zwischen Deutschland und Japan

Bildung und Berufsstart in Japan - Impressionen aus einem japanisch-deutschen Vergleich 67

Ulrich Teichler

Die Systeme der beruflichen Qualifikation und Eingliederung der beiden Länder unterscheiden sich nicht so stark durch die konkreten Qualifikationsbedürfnisse, sondern vielmehr durch die Grundbegriffe, auf denen sie beruhen: der Beruf in Deutschland, das Unternehmen in Japan

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 75

Kürzlich erschienen 91



Die qualifizierende Organisation und das Modell der Kompetenz: Gründe und Lernprozesse

Es soll hier nicht der Versuch unternommen werden zu erklären, was eine qualifizierende Organisation ist oder sein könnte; das haben wir bereits an anderer Stelle getan¹. Wir wollen vielmehr einen Schritt früher ansetzen und uns noch einmal mit den Fragen beschäftigen, die dieser Thematik zugrunde liegen.

Die qualifizierende Organisation läßt sich am einfachsten als eine Organisation definieren, die allein schon durch ihren Aufbau die beruflichen Lernprozesse fördert; eine Organisation, die es ermöglicht zu lernen. Diese Definition reicht aber ganz offensichtlich nicht aus, das zu definieren, worum es heute geht. Seit langem erwartete man nämlich von der Organisation, sie solle das hervorbringen, was in der Ökonomie als "Lerneffekte" bezeichnet wird. Bereits bei Adam Smith entstand die Vorstellung von einer einheitlichen Reihe unablässig wiederholter Handgriffe, die ihm zufolge den Erwerb einer großen Geschicklichkeit in dem betreffenden Bereich fördern sollte. Adam Smith war sogar der Ansicht, daß diese Wiederholung und Spezialisierung der Handgriffe den Arbeiter in seinem Bestreben, die Handlungsreihe recht bequem und effizient ausführen zu können, dazu bringen könnte, bedeutende technische Verbesserungen in der Durchführung zu ersinnen.

Die neue Frage - soweit eine Frage überhaupt neu sein kann - stellt sich also nicht im Zusammenhang mit der Suche nach Lerneffekten oder der Schaffung einer lediglich als "Lernorganisation"² zu verstehenden Organisation, sondern mit der Erhellung der Gründe für das Wiederauftauchen dieser Frage und der neuartigen Beschaffenheit der Lernprozesse.

Gründe für das Wiederauftauchen der Organisationsfragen

Die Segnungen der Kooperation

Wer heute Untersuchungen in den Betrieben durchführt, zumindest in denjenigen, die Neuerungen in ihren Organisations- und Managementformen einzuführen gedenken, ist überrascht von der Bedeutung, die der Kooperation beigemessen wird.

Gewiß wird dieser Begriff als solcher kaum noch verwendet, und es ist fast, als zögere man, ihn zu benutzen. Über subtile sprachliche Umwege läßt sich aber verdeutlichen, daß es genau darum geht - es ist hier die Rede vom "gemeinsamen Agieren". Konkrete Beispiele sind zahlreich vorhanden:

- Man ist des Lobes voll über die Vorzüge der Gemeinschaftsarbeit im Betrieb, der autonomen, gemeinhin für das Erreichen ihrer Ziele selbst verantwortlichen Teams, die sich, um diese Verantwortung übernehmen zu können, in eigener Regie der Steuerungs- und Koordinationsaufgaben annehmen.
- Man spricht von einer Aufhebung der Trennung zwischen den Funktionen, von Interaktion, vom Dialog zwischen Abteilungen, die einander zuvor nicht kannten. Das Paradigma der "horizontalen Koordination" gewinnt an Boden und erschüttert nun die mit der funktionellen Gliederung des Unternehmens verbundenen Schemata.
- Es werden projektbezogene Organisationsformen oder, bescheidener ausgedr.

Philippe Zarifian

derzeit Professor für Soziologie an der Université de Marne la Vallée, dienstältester Professor im Professorenkollegium der Sozialwissenschaften und Forschungsleiter des LATTs, einem mit der Forschungsleitung der ENPC verbundenen und dem CNRS angeschlossenen Labor.

In diesem Artikel untersucht der Autor, aus welchen Gründen die qualifizierende Ausbildung mit ihren theoretischen und praktischen Aspekten auf die Tagesordnung gesetzt wurde. Für ihn gibt es drei Kategorien von Gründen: die Bedeutung, die der Kooperation bei der Arbeit beigemessen wird; die Probleme, die durch die Tendenzen zur Ausgrenzung eines Teils der erwerbstätigen Bevölkerung und der jungen Leute entstehen; und die Instabilität der gewählten Organisationsformen. Er zeigt auf, daß sich die qualifizierende Organisation nicht damit begnügen kann, lediglich eine "Lernorganisation" zu sein. Es empfiehlt sich, neue Lerninstrumentarien zu entwickeln, die die Berufserfahrung und Schulbildung einbeziehen, jedoch über sie hinausgehen.

(1) Siehe Zarifian, Philippe, "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", in: Revue Education Permanente, Nr. 112, Paris, Oktober 1992.

(2) Daher die Doppeldeutigkeit des Ausdrucks "learning organisation".



“Die neue Frage - soweit eine Frage überhaupt neu sein kann - stellt sich also nicht im Zusammenhang mit der Suche nach Lerneffekten oder der Schaffung einer lediglich als ‘Lernorganisation’ zu verstehenden Organisation, sondern mit der Erhellung der Gründe für das Wiederauftauchen dieser Frage und der neuartigen Beschaffenheit der Lernprozesse.”

“Wer heute Untersuchungen in den Betrieben durchführt, (...) ist überrascht von der Bedeutung, die der Kooperation beigemessen wird.”

“Freilich läßt sich die Kehrseite dieser Kooperationsformen, die neuen Trennungen nämlich, die durchaus durch sie entstehen können, nicht immer leicht einschätzen (...)”

“Die Gründe für die ‘Einführung von Kooperation’ sind heute ebenso stichhaltig, wie es gestern die Gründe für ‘Trennung und Isolierung’ waren.”

drückt, berufsübergreifende Entwicklungsgruppen gebildet, die es den verschiedenen Berufen und den verschiedenen Trägern von Expertenwissen ermöglichen, parallel, gleichzeitig und konvergierend zu arbeiten.

□ Man ist bestrebt, die transversalen Prozesse (zum Beispiel den Vorgang vom Auftragseingang bis zur Lieferung) zu rationalisieren und stellt fest, daß Produktivitätszuwachs im wesentlichen von einer Verbesserung (und Verringerung) der Schnittstellen zwischen den verschiedenen Elementen des Prozesses herrührt.

□ Man erprobt einen Wechsel von der Auftragsvergabe an Zulieferfirmen zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit - auch hier auf der Grundlage einer Intensivierung der Austauschprozesse und der gemeinsamen Ausführung von Arbeiten - mit dem Ziel, dauerhafte, von Vertrauen geprägte Geschäftsbeziehungen zu schaffen.

□ Es werden neue Hierarchieprofile entworfen, in denen Zuhörenkönnen, gruppenspezifische Führungsqualitäten und Dialogfähigkeit einen besonderen Stellenwert besitzen.

□ Von Fachleuten als Spezialisten auf einem bestimmten Gebiet wird künftig erwartet, daß sie in der Lage sind, die Probleme der anderen zu begreifen, Hilfe zu leisten, auszubilden, ja daß sie erfassen, was eine wirkliche Dienstleistung ist.

□ Man stellt die Kunden-Lieferanten-Beziehung in den Mittelpunkt, d. h. zu wissen, was der Kunde von den erbrachten Leistungen erwartet und wie er sie aufnimmt.

Kurzum hat es also den Anschein, als trete beim konkreten Aufbau der neuen Organisationsformen in theoretischer und zumindest teilweise auch in praktischer Hinsicht ein “gemeinsames Agieren” auf allen Gebieten hervor. Freilich wird die Kehrseite dieser Kooperationsformen, die neuen Trennungen nämlich, die durchaus durch sie entstehen können, nicht immer richtig eingeschätzt:

□ Wird bei der Schaffung autonomer Arbeitsgruppen in Betracht gezogen, daß sich diese Gruppen abkapseln und eine

zuvor in den Betrieben implizit vorhandene Solidarität in Frage stellen könnten?

□ Denkt man bei der Aufhebung der Trennung zwischen den Funktionen an die Berufsidentitäten und die mit relativer Autonomie ausgestatteten Stellen, die auf diese Weise destabilisiert werden? Bietet die horizontale Kooperation jedem die Möglichkeit, einen von ihm für gut befundenen Arbeitsplatz zu finden? Diese Frage sei beispielsweise an das Instandhaltungspersonal gerichtet, über dessen “Widerstandshaltung” man oft erstaunt ist.

□ Wenn man, wie in der Automobilindustrie, projektbezogene Organisationsformen einführt und die gewählten Optionen und wichtigsten Entscheidungen in den dem Projektstart vorgelagerten Bereichen überprüft, kann man dann sicher sein, daß man das Personal in den nachgelagerten Bereichen nicht in eine Situation noch stärkerer Abhängigkeit bringt? Mag die projektbezogene Organisation die Akteure der Produkt- und der Verfahrensentwicklung einander näherbringen, werden aber die Akteure in den Fabriken wirklich in diese Kooperation einbezogen?

Trotz der zahlreichen Vorbehalte, die ein aufmerksamer Betrachter äußern könnte, steht es unserer Ansicht nach jedoch außer Zweifel, daß das Paradigma der “Einführung von Kooperation” an Boden gewinnt und für die Organisationsfachleute zu einem neuen kulturellen Bezugspunkt wird, der - zumindest was seine Dominanz angeht - an die Stelle des Paradigmas der Teilung von Aufgaben- und Verantwortungsbereichen tritt.

Die Gründe für die “Einführung von Kooperation” sind heute ebenso stichhaltig, wie es gestern die Gründe für “Trennung und Isolierung” waren. Sie besitzen mittlerweile einen gewissen Grad von Banalität, wobei diese Banalität gleichsam ihre Stichhaltigkeit ausmacht, häufig jedoch ein Hindernis darstellt, wenn es darum geht, bei der Analyse der Kooperationsprozesse weiter in die Tiefe zu gehen. Es seien hier zwei der auf diese Weise banalisierten Gründe angeführt.

Reaktionsfähigkeit: Eine reaktionsfähige Organisation ist eine Organisation, die imstande ist, schnell und gut in angemessener Form auf eine Veränderung des



wirtschaftlichen Umfeldes zu reagieren, und diese Eigenschaft erscheint in diesen Zeiten der Instabilität und Unsicherheit, die den derzeitigen Wachstumsformen ihren Stempel aufdrücken, besonders wertvoll. Schnell und gut zu reagieren heißt, die Information rasch in den horizontalen Netzen fließen zu lassen, die Analyse der Probleme der Entscheidungsebene und der Aktionsebene anzunähern, dafür zu sorgen, daß die (Re-)Aktionen der verschiedenen Akteure des Unternehmens konvergent verlaufen - all dies gute Gründe für Dezentralisierung und Kooperation.

Integration: Die Integration - ob sie nun von der Konfiguration der technischen Systeme herrührt oder auf Rationalisierung und Just-in-time-Verfahren zurückzuführen ist - bewirkt objektiv eine größere Interdependenz der verschiedenen Tätigkeitsbereiche des Unternehmens und führt gewissermaßen zu einer Intensivierung der Austauschprozesse zwischen denjenigen, die diese Tätigkeiten ausüben. Man stelle sich zum Beispiel vor, was eine Just-in-time-Organisation in einem Unternehmen wie der Firma SNECMA bedeutet, die bestrebt ist, den Fertigungszyklus in ihren Werken wie auch innerhalb des gesamten Netzes der Zulieferfirmen zu verkürzen. Auch hier hat man allen Grund, für die Konvergenz der Aktionen zu sorgen, das Eintreffen der einzelnen Komponenten der Motoren örtlich und zeitlich zu strukturieren und bei einer großen Anzahl von Akteuren das Gefühl für die Interdependenz zu entwickeln.

Kann man aber in vollem Umfang ermes- sen, was Kooperation beinhaltet? Hier bekommt das Thema "qualifizierende Organisation" allmählich einen ersten Sinn: Es geht um die Herstellung von Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensbereichen, Vorstellungen und Interessen, die sich getrennt, in der überkommenen Organisation sogar konträr herausgebildet haben, wobei sich diese Wissensbereiche fortan in Verbindung, in Kommunikation miteinander und nicht mehr in Isolation, strikter Spezialisierung und Selbstzentriertheit entwickeln sollen.

Die Organisation wird insofern qualifizierend, als sie diese Herstellung von Verbindungen zuläßt und fördert, es jedem Teilnehmer gestattet, seine Kompetenz im

sozialen Kontakt mit anderen Berufen und/oder anderen Sozialkategorien auszubauen, und zwar in Abhängigkeit von Notwendigkeiten, die direkt die Leistungen des Produktionsbetriebs betreffen.

Die Gefahr der Ausgrenzung

Eine der größten Gefahren der "neuen Organisationsformen" und insbesondere derjenigen, die besonderen Nachdruck auf Kooperation und Ausbau der Kompetenzen legen, besteht darin, daß sie sich als gefährliche Selektions- und Ausgrenzungsmaschinen erweisen.

Einem Arbeiter, der 20 oder 30 Jahre lang "zu gebrauchen" war, kann es passieren, daß er plötzlich für "inkompetent" erklärt und zum Ausscheiden aus dem Betrieb gedrängt wird oder - etwas weniger hart, vom Ergebnis her aber ebenso sicher - daß er in der Arbeitsorganisation an den Rand gedrückt wird, sich an einem Platz außerhalb der Formen und Kreisläufe der Modernisierung wiederfindet. Nicht nur erwerbstätige Erwachsene können Opfer dieser Ausgrenzung werden; sie kann nach demselben Prinzip auch junge Leute treffen, die das Bildungssystem ohne Abschluß verlassen oder deren Abschluß von den Arbeitgebern als unzureichend angesehen wird: sie werden gesellschaftlich für "inkompetent" erklärt, ohne daß sie überhaupt hätten beweisen können, wozu sie fähig sind. Dies ist also das Paradoxe an den "neuen Organisationen": Man kann sie loben, weil sie den Zugang zu höheren Qualifikationen eröffnen, aber sie können die Lage eines beträchtlichen Teils der Individuen durchaus verschlechtern.

Wenn man dieser Frage Bedeutung beimißt, muß man sich von einer rein "wirtschaftswissenschaftlichen" Vorstellung von der qualifizierenden Organisation freimachen und sich sagen, daß sie es gestatten muß, auf folgende Herausforderung zu reagieren: Wie kann man die Kompetenzen der Arbeitnehmer neugestalten - ausgehend von dem, was sie sind, in der Vielgestaltigkeit ihrer Werdegänge und der erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen - damit sie in großem Maße am Aufbau und an der Entwicklung der "Organisationen auf Kooperationsbasis" teilnehmen können?

"Kann man (...) in vollem Umfang ermes- sen, was Kooperation beinhaltet? Hier bekommt das Thema 'qualifizierende Organisation' allmählich einen ersten Sinn."

"Eine der größten Gefahren der 'neuen Organisationsformen' und insbesondere derjenigen, die besonderen Nachdruck auf Kooperation und Ausbau der Kompetenzen legen, besteht darin, daß sie sich als gefährliche Selektions- und Ausgrenzungsmaschinen erweisen."

"Das Bild, das sich die Führungskräfte der Unternehmen in den vom Taylorismus dominierten Zeiten von der Organisation gemacht haben, beruht auf dem Postulat, daß es möglich sei, eine dauerhafte Struktur einzuführen (...). Diese Vorstellung hat heute noch Bestand. (...) Die Grundannahmen (...) sind jedoch höchst strittig."

(3) Eines der großen Verdienste des in Frankreich vergebenen Forschungsauftrags "Nouvelles qualifications" liegt darin, daß dieses Problem in Angriff genommen wird und neue Lösungen sowohl für junge Menschen als auch für Erwachsene erprobt werden.



“Die qualifizierende Organisation befindet sich mit ihrer Eigenschaft, gleichzeitig den Erwerb von Kompetenzen innerhalb der Organisation und über die Organisation zu fördern, in einer ganz besonderen, in diesem Sinne sehr neuen Dialektik. Sie soll in ihrem Innern die Lernprozesse über sich selbst ermöglichen!”

“Die Routine (...) ist weiterhin vorhanden, wird unserer Ansicht nach bei den Lernprozessen künftig aber keine führende Rolle spielen können.”

“Die Vorschrift war auf ihre Weise eine zweite große Form des Lernens. (...) Aber (...) die auf diese Weise definierten Methoden, Verfahren und Programme weisen eine immer größere Diskrepanz auf.”

Wir kommen damit auf die ursprüngliche Definition der qualifizierenden Organisation zurück: Erwerb von Kompetenzen **innerhalb** der Organisation, jedoch in einer ganz besonderen Art und Weise, die es größtenteils zu erfinden gilt³, weil die gestellte Frage selbst neu ist.

Die Instabilität der gewählten Organisationsformen

Das Bild, das sich die Führungskräfte der Unternehmen in den vom Taylorismus dominierten Zeiten von der Organisation gemacht haben, beruht auf dem Postulat, daß es möglich sei, eine dauerhafte Struktur einzuführen, die sich Einflüssen wie Zeit, Abnutzung und Veränderungen des Umfelds gegenüber als unempfindlich erweist. Darauf ließ in gewisser Weise die Idee der “wissenschaftlichen Betriebsführung” schließen, die sich auf relativ unveränderliche Gesetze gründete.

Diese Vorstellung hat heute noch Bestand. So glauben zahlreiche Führungskräfte in großen Unternehmen, unterstützt von entsprechend spezialisierten Beratern, sie könnten auf 3 oder 5 Jahre angelegte “organisatorische Zielvorgaben” definieren und daraus den Weg ableiten, der den Übergang von der derzeitigen Organisation zur neuen Konfiguration ermöglicht, von der man annimmt, daß sie wieder stabil sein wird. Die Grundannahmen, auf denen eine solche Vorgehensweise basiert, sind jedoch höchst strittig:

□ Wer sagt, daß die (wirtschaftliche, technische, soziale) Situation in 3 bis 5 Jahren mit dem übereinstimmt, was man heute glaubt antizipieren zu können? Indem man die Zielsetzung und den Weg für den organisatorischen Wechsel starr an diese Zielvorgabe knüpft, setzt man sich der enormen Gefahr aus, daß man die festgelegten Zielsetzungen vor Erreichen des Ziels aufgeben muß und die oft beträchtlichen Anstrengungen, die man unternommen hat, zunichte macht.

□ Indem man den Wechsel - ausgehend von einer von einigen Fachleuten erarbeiteten Zielvorgabe - “durchsetzen” will, versetzt man die große Mehrheit der Arbeitnehmer in eine von Grund auf passive Situation: es wird von ihnen verlangt, sich in einen Prozeß einzugliedern, um

den sie nicht gebeten haben, dessen Sinn und Ausmaß sie nur schwer erfassen, den man ihnen ohne echte Wahlmöglichkeit auferlegt. Das Ergebnis wird eine Aufsplitterung der Verhaltensweisen sein (oder ist es bereits): Einige Arbeitnehmer werden das Spiel mitspielen, werden versuchen, die neuen Gelegenheiten zu ergreifen, die sich ihnen durch diesen (wenn auch auferlegten) Wechsel eröffnen, andere dagegen werden bremsen, Widerstand leisten oder die Karawane vorbeiziehen lassen und auf bessere Tage warten.

Da der in Richtung Zielvorgabe “durchgesetzte” Wechsel die beteiligten Personen in eine Position bringt, in der sie folgen oder Widerstand leisten können, fördert er in keinem Fall das Begreifen dieses wesentlichen Gegenstands, der die Organisation selbst ist. Man steckt die Arbeitnehmer in eine neue Organisation (oder bringt sie auf den Weg dorthin), gestattet es ihnen jedoch nicht, wirklich zu begreifen, was eine gewählte Organisationsform ist.

Erst wenn man auf die Fiktion einer stabilen Organisationsstruktur verzichtet und bereit ist, ein zu sehr an festen Strukturen festhaltendes Schema in Frage zu stellen, erkennt man allmählich die ganze Bedeutung

□ einer Definition der Organisation, die nicht in erster Linie auf die Struktur, sondern auf das Entwicklungspotential abhebt,

□ einer Einbeziehung der Arbeitnehmer beim Entwurf eines Wechsels, dessen Hauptbezugspunkt nicht eine Zielvorgabe, sondern die Analyse wechselnder Situationen ist.

Dies impliziert, daß die Arbeitnehmer eine Kompetenz **über** die Organisation, eine wirkliche “Organisationskultur” erwerben - als Hintergrund für ihre Fähigkeit, die erwähnten Analysen und Entwicklungen gut zu bewältigen.

Die qualifizierende Organisation befindet sich mit ihrer Eigenschaft, gleichzeitig den Erwerb von Kompetenzen **innerhalb** der Organisation und **über** die Organisation zu fördern, in einer ganz besonderen, in diesem Sinne sehr neuen Dialektik. Sie



soll in ihrem Innern die Lernprozesse über sich selbst ermöglichen!

Dies führt gewiß nicht zu einem empiristischen Ansatz. Ganz im Gegenteil: eine derartige Vorstellung von der Organisation setzt feste Prinzipien voraus, die sich aber viel mehr auf die Modalitäten eines gemeinsamen organisatorischen Lernens als auf die neuen Strukturschemata beziehen. Es ist beispielsweise viel wichtiger zu definieren, was eine Vorgehensweise zum Erwerb von Autonomie impliziert, als festzulegen, was ein autonomes Team sein soll.

Wie sind die Lernprozesse beschaffen?

Wir haben uns nun nacheinander mit drei Kategorien von Gründen für die Einführung qualifizierender Organisationsformen beschäftigt und dabei implizit bereits von der Art der Lernprozesse gesprochen.

Die Routine, d. h. die auf Erfahrung beruhende Aufnahme reproduktionsfähiger Handlungsschemata, hat im industriellen Betriebsablauf eine erhebliche Rolle gespielt. Sie ist weiterhin vorhanden, wird unserer Ansicht nach bei den Lernprozessen künftig aber keine führende Rolle spielen können. Dafür gibt es zahlreiche Gründe: Routinehandlungen werden zunehmend in automatisierte technische Systeme und Softwareprogramme eingegliedert und der menschlichen Arbeit entzogen; die Arbeitssituationen gestatten es in einem sehr instabilen und in jeder Hinsicht im Wandel befindlichen Umfeld immer weniger, sich auf Routinehandlungen auszuruhen; die Routine selbst wird unter dem Blickwinkel des "kontinuierlichen Fortschritts" in Frage gestellt. Dadurch wird die von den Arbeitnehmern gesammelte Erfahrung keineswegs in Mißkredit gebracht. Es entsteht daraus vielmehr die Verpflichtung, ihren Aufbau zu überdenken.

Die Vorschrift war auf ihre Weise eine zweite große Form des Lernens. Sie gestattete es, den Aufbau von Wissen über die Arbeit und die Produktion in den Konstruktions- und Methodikabteilungen zu organisieren und zu formalisieren. Aber diese Art der Kapitalisierung ist in die Krise geraten: Die auf diese Weise definierten Methoden, Verfahren und Programme weisen eine immer größere Dis-

krepanz auf - nicht nur im Verhältnis zu den in den realen Produktionshandlungen effektiv mobilisierten Arten von Wissen, sondern auch im Verhältnis zu dem immer mehr "ereignisbezogenen", komplexen und teilweise unvorhersehbaren Charakter der in der konkreten Tätigkeit zu lösenden Probleme. Die Probleme tauchen bei den unmittelbar handelnden Akteuren auf, und es ist in erster Linie ihre Sache, mit ihnen fertigzuwerden. Die Konstruktions- und Methodikabteilungen bilden hier keine Ausnahme: Ihre eigene Tätigkeit wird zu einer Produktion von Wissen, die Fragen und Problemen ausgesetzt ist, die die neuen Projekte (Produkte, Ausrüstungen, Verfahren usw.) mit sich bringen und für die Lösungen nur teilweise bekannt sind.

Die nach Fächern gegliederte **Schulbildung** schließlich wird beim Aufbau der verschiedenen Arten von Grundwissen nach wie vor eine Rolle spielen. Allerdings werden auch folgende Probleme immer deutlicher:

□ Die positivistische Grundannahme, von der die meisten Ausbildungen implizit geleitet werden, hält der Konfrontation mit den realen Fragen der Produktion nicht stand. Die Wissenschaften sind nicht "exakt": Sie sind Komplexe von Sätzen, die Anspruch auf Validität erheben, aber strittig sind, und genau deshalb können sie sich auch weiterentwickeln. Dies bedeutet, daß die Erprobung in der Praxis und die Konfrontation mit anderen wissenschaftlichen Ausbildung selbst enthalten sein müssen (und dies unabhängig von der Ausbildungsstufe).

□ Der Begriff "Grundwissen" ist furchtbar verschwommen. Worum handelt es sich dabei? Wie soll man es definieren und unterrichten? Was ist beispielsweise ein Grundwissen bezüglich eines von Autonomie und Verantwortungsbewußtsein geprägten Verhaltens? Hat das Schulsystem etwas dazu zu sagen und damit zu tun und wenn ja, was? Bereits die Frage zu stellen heißt zu erkennen, wie schlecht das Schulsystem mit seiner derzeitigen Funktionsweise die Antwort darauf vorbereitet.

□ Und schließlich ist allseits bekannt, daß die Produktionssituationen ein gan-

"Die Schulbildung (...) wird beim Aufbau der verschiedenen Arten von Grundwissen nach wie vor eine Rolle spielen." Sie sieht sich gleichwohl mit dem Problem konfrontiert, daß bei ihr vielerlei in Frage gestellt wird.

"Die Kompetenz läßt sich (...) definieren als das individuelle und kollektive Verständnis der Produktionssituationen in der ganzen Komplexität der durch ihre Entwicklung aufgeworfenen Probleme."

"Mit einem solchen Denkansatz für die Kompetenz und die in den Vordergrund gestellten Modalitäten ihres Erlernens entfernen wir uns (...) erheblich von den Klassifizierungssystemen, die auf dem 'Innehaben' einer Arbeitsstelle, ja sogar einer Beschäftigung im weitesten Sinne des Wortes beruhen. Auf diesem Gebiet muß alles oder doch fast alles noch erfunden werden."

(4) Wir waren an der Einführung solcher Instrumentarien in den Werken der Firma Danone France beteiligt.



zes Knäuel von Wissen aus verschiedenen Fachgebieten mobilisieren. Verflechtungen gibt es dabei nicht nur zwischen Fachgebieten aus den sogenannten "harten" Wissenschaften (Mechanik, Elektrik, Elektronik, Informatik usw.), sondern auch zwischen "harten" Wissenschaften und Sozial- und Humanwissenschaften. Wie kann man von diesem Knäuel, dieser Verflechtung von Wissen lernen? Sind die traditionellen Schulformen wirklich für diese Art des Lernens geeignet?

Wie man sieht, werden wir damit konfrontiert, daß sowohl hinsichtlich der Form als auch des Inhalts der Lernprozesse vielerlei in Frage gestellt wird, und als man anfing, darauf zu reagieren, entstanden die qualifizierenden Organisationen.

Diese stoßen jedoch auf ein doppeltes Hindernis: Die Definition ihres eigenen Gegenstands (was ist die "Kompetenz", die man dadurch erlernen soll?) und die Arten der gesellschaftlichen Anerkennung dessen, was man sich dadurch angeeignet hat. Es ist in unseren Ausführungen wohl deutlich geworden, daß die Kompetenz untrennbar mit den Produktionssituationen verbunden und gleichzeitig nicht auf das durch Erfahrung erworbene "Know-how" zu reduzieren ist.

Die Kompetenz läßt sich einerseits definieren als **das individuelle und kollektive Verständnis der Produktionssituationen** in der ganzen Komplexität der durch ihre Entwicklung aufgewor-

fenen Probleme. Der Erwerb eines solchen Verständnisses setzt andererseits die Stabilisierung von Aktionsrahmen voraus, die eine wirkliche Anhäufung der Kenntnisse gewährleisten. Diese Rahmen sind eher mit einem Experimentierinstrument als mit der Erfahrung gleichzusetzen, wobei sich dieses Experimentieren aber mitten aus den realen Produktionssituationen heraus gestaltet. Hinweise darauf ergeben sich - in allerdings noch sehr beschränkter Form - beim Aufbau von Instrumentarien zur Untersuchung der Produktionssituationen, die es gestatten, die Produktionsereignisse zum Gegenstand von Überlegungen zu machen (Risiken, Innovationen), ihren Ablauf zu analysieren und die Voraussetzungen für ihr Eintreten zu optimieren⁴. Die es außerdem den Arbeitnehmern ermöglichen, gleichzeitig ihre Erfahrung in bezug auf die Ereignisse und ihre Induktionsfähigkeiten aufzuwerten und von ihrer ersten Auffassung von den Ursachen und Gründen dieser Ereignisse Abstand zu nehmen und damit eine kritische Betrachtung der ursprünglichen Bewertung der ursprünglichen Situation zu gestatten.

Mit einem solchen Denkansatz für die Kompetenz und die in den Vordergrund gestellten Modalitäten ihres Erlernens entfernen wir uns aber erheblich von den Klassifizierungssystemen, die auf dem "Innehaben" einer Arbeitsstelle, ja sogar einer Beschäftigung im weitesten Sinne des Wortes beruhen. Auf diesem Gebiet muß alles oder doch fast alles noch erfunden werden.



Qualifizierende Organisation, Koordinierung und Anreize

Der Begriff der qualifizierenden Organisation ist seit einigen Jahren Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. Die Untersuchungen setzten an unterschiedlichen Punkten an, was mit der Unschärfe des Begriffs selbst zusammenhängt: In manchen Fällen geht man bei den Arbeiten und Untersuchungen von den Bedürfnissen aus, die bei den Führungskräften von Unternehmen bestehen, die sich aus unterschiedlichen Gründen der Notwendigkeit gegenüber sehen, die Leistungsfähigkeit der Arbeitsorganisation zu verbessern¹. In anderen Fällen wiederum werden Untersuchungen ausgehend von Fragestellungen durchgeführt, die den Fachgebieten Arbeitspsychologie, Arbeits- und Organisationssoziologie, Wissenschaftsmanagement und Wirtschaft entstammen.

Im Bereich Wirtschaft gibt es wiederum unterschiedliche Ansätze: zunächst ein Ansatz, der sich auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen für Wettbewerbsfähigkeit konzentriert und zu ermitteln versucht, in welcher Weise die aktuellen wirtschaftlichen (Internationalisierung der Wettbewerbsbedingungen ...) und soziologischen Gegebenheiten (Verhalten und Einstellungen in der Berufswelt, Entwicklungen im Bildungsbereich ...) zum Wandel der Organisationsstrukturen beitragen. Man untersucht, welche Leitgedanken vor diesem neuen Hintergrund bei der Schaffung leistungsfähiger Formen der Arbeitsorganisation zugrunde gelegt werden können². Ein anderer, stark von angelsächsischen Autoren geprägter Ansatz beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Formen der Arbeitsorganisation und Ausbildung. Seit den Arbeiten von Argyris und Schön über Ausbildung im Rahmen arbeitsorganisatorischer Strukturen bildeten sich in der Forschung verschiedene Strömungen heraus. In Frankreich sind hier beispielsweise die Arbeiten über projektorientierte Formen der Arbeitsorganisation³ zu nennen sowie die Arbeiten, die

speziell in den qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation das Kernelement bei einer Veränderung der organisatorischen Strukturen sehen⁴. Diesem Ansatz sind auch die Entwicklungen im Überschneidungsbereich von Wirtschaft und kognitiven Wissenschaften zuzurechnen. Schließlich bemühen sich die neuen formalen Beschreibungen der Verhaltensweisen der Akteure auf betrieblicher Ebene, sofern sie sich aus den Arbeiten „neo-klassischer“ Wirtschaftswissenschaftler ergeben, mittels Untersuchung von Mechanismen der Zusammenarbeit zunehmend, die gemeinschaftlichen Aspekte der Arbeit einzubeziehen sowie die Auswirkung gemeinschaftlicher Kenntnisse oder der Unternehmenskultur auf die Leistungsfähigkeit der Arbeitsorganisation zu berücksichtigen⁵.

Der vorliegende Beitrag basiert auf den im Rahmen des Projekts „Erzeugung von Qualifikationen“⁶ im Auftrag des CEDEFOP durchgeführten Arbeiten und berührt die drei dargelegten Ansätze im wirtschaftlichen Bereich⁶. Er befaßt sich mit der zentralen Frage der Leistungsfähigkeit qualifizierender Formen der Arbeitsorganisation anhand zweier klassischer Ansätze: Werden die Probleme der Koordinierung im Rahmen derartiger Formen der Arbeitsorganisation wirksam aufgegriffen? Gibt es Lösungen für die Probleme, die sich in Verbindung mit der Schaffung von Anreizen ergeben?

Natürlich können diese Fragen nicht aufgeworfen werden, ohne dabei die Ziele der Arbeitsorganisation zu berücksichtigen, die wiederum mit dem Umfeld des Unternehmens in Zusammenhang stehen. Die Leistungsfähigkeit der Arbeitsorganisation kann nicht losgelöst vom Gesamtzusammenhang bewertet werden. Sie hängt mit den erwarteten Ergebnissen zusammen. Die Beschaffenheit der Arbeitsorganisation muß folglich mit den angestrebten Zielen abgestimmt werden⁷.



Louis Mallet
Forschungsdirektor
am CNRS und
Direktor des LIRHE

In diesem Artikel widerlegen wir, ein wenig überspitzt formuliert, zwei weitverbreitete Hypothesen und schlagen zwei andere Denkansätze vor. Wir lehnen den Grundgedanken ab, daß eigenverantwortliches Arbeiten eine notwendige Voraussetzung ist für eine leistungsfähigere Koordinierung im Rahmen einer komplexen Arbeitsorganisation. Die alten Vorschriften werden durch neuartige Vorgaben ersetzt. Zudem lehnen wir den Grundgedanken ab, daß eigenverantwortliches Arbeiten Voraussetzung dafür ist, daß eine Arbeitsorganisation Ausbildungsprozesse ermöglicht. Es gibt effiziente Ausbildungsprozesse, die streng vorgegeben sind. Demgegenüber vertreten wir die Auffassung, daß eigenverantwortliches Arbeiten eine entscheidende Funktion bei der Schaffung interner Anreize hat und es daher erforderlich ist, selbständiges Arbeiten zu fördern, wenn man Ausbildung als internen Anreiz einsetzen will. Schließlich bleibt zu klären, in welchem Maß diese Debatte eine 'spezifisch französische' Diskussion darstellt, und festzustellen, in welcher Form sie in anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union geführt werden kann.



„Wir betrachten eine Form der Arbeitsorganisation als qualifizierend, wenn diese für alle oder einen Teil der Individuen, die sie betrifft, Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen bietet.“

„Die hier in Rede stehende ‘ausbildungswirksame Beschaffenheit’ nimmt nicht Bezug auf eine von der Produktionstätigkeit losgelöste Ausbildungstätigkeit an der Arbeitsstätte, sondern auf eine Gestaltung des Produktionsprozesses, die ausbildungswirksame Elemente einbezieht.“

„Die Ausbildungsmöglichkeiten können im Rahmen einer Arbeitsorganisation sehr ungleichmäßig verteilt sein.“

* Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (Interdisziplinäre Forschungsgruppe im Bereich Humanressourcen und Beschäftigung), angeschlossen an das CNRS, Sozialwissenschaftliche Hochschule, Toulouse I

** Anmerkung der Redaktion: eine Reihe von Länderuntersuchungen über „Die Rolle des Unternehmens bei der Erzeugung von Qualifikationen: Ausbildungseffekte der Arbeitsorganisation“, die derzeit veröffentlicht werden.

Unter diesem Gesichtspunkt können Überlegungen über qualifizierende Formen der Arbeitsorganisation nur unter Berücksichtigung der Veränderungen im wirtschaftlichen und sozialen Umfeld der Unternehmens angestellt werden. Die oben genannte grundsätzliche Fragestellung muß somit folgendermaßen umformuliert werden: Sind die qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation in der Lage, Lösungen für die neuen Anforderungen zu liefern, die für das Unternehmen bestehen?

Der umfassende Anspruch der formulierten Fragen ist offensichtlich. Wir wollen an dieser Stelle nur zwei Punkte erörtern, nämlich die Themen Koordinierung und Anreize.

Bevor wir uns diesen Themen zuwenden, geben wir, um das häufig nur vage umrissene Gebiet so klar wie möglich einzugrenzen, unsere Definition des Begriffs der qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation. Anschließend sollen die Zusammenhänge von qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation und der Arbeit nach engen Vorgaben betrachtet werden.

Qualifizierende Organisation

Die qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation sollen an dieser Stelle präzise und restriktiv definiert werden. Wir beziehen uns dabei auf die Organisationsstrukturen auf Ebene der Werkstätten oder Arbeitsteams. Wir befassen uns nicht mit Makrostrukturen im Sinne der Organisation auf Unternehmensebene, sondern mit Mikrostrukturen, d. h. mit der Arbeitsgestaltung, mit der Verteilung der Arbeit zwischen Einzelpersonen und mit der Koordinierung dieser Einzelpersonen.

Wir werden einen ganz bestimmten Aspekt erörtern, der Teil eines wesentlich umfassenderen Gesamtzusammenhangs ist. Die bereits genannte CEDEFOP-Studie war akkurat auf die Ausbildungseffekte der Arbeitsorganisation ausgerichtet; dies stellt ein enger gefaßtes Untersuchungsgebiet dar als die Schaffung von qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation. Diese Begrenzung trägt auch den einzelstaatlichen Besonderheiten Rech-

nung: Es scheint, als sei die ‘typisch französische’, tayloristische Arbeitsorganisation zum einen von einer stark hierarchisch strukturierten Form der Arbeitsteilung und zum anderen von einem niedrigen Ausbildungsniveau der meisten Arbeitnehmer geprägt gewesen⁸. Zudem ist Frankreich ein Land, in dem formelle betriebliche Ausbildungsmaßnahmen geringe Tradition haben. Die Einbindung von informellen Ausbildungsprozessen in die Arbeitsorganisation ist aus diesen unterschiedlichen Gründen für Frankreich eine Frage von besonderer Bedeutung.

Wir betrachten eine Form der Arbeitsorganisation als qualifizierend, wenn diese für alle oder einen Teil der Individuen, die sie betrifft, Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen bietet. Dies soll in verschiedener Hinsicht näher erläutert werden.

□ Die hier in Rede stehende ausbildungswirksame Beschaffenheit nimmt nicht Bezug auf eine von der Produktionstätigkeit losgelöste Ausbildungstätigkeit an der Arbeitsstätte, sondern auf eine Gestaltung des Produktionsprozesses, die ausbildungswirksame Elemente einbezieht. Der Erwerb oder die Freisetzung neuer Kompetenzen ist ein mit der produzierenden Tätigkeit verbundener Prozeß und kann außerhalb dieser Tätigkeit nicht stattfinden. Der Erwerb von Wissen findet nicht in Verbindung mit einer zu Ausbildungszwecken formell organisierten Maßnahme statt. Die Ausbildung ist informell, was jedoch nicht bedeutet, daß sie unbeabsichtigt oder nicht erwünscht ist. Der Wissenserwerb findet nicht anhand herkömmlicher Ausbildungsformen statt, sondern ist eingebunden in die Arbeitstätigkeit.

□ Diese Charakteristika einer Arbeitsorganisation entstehen nicht zufällig. Uns interessiert das Vorgehen der Akteure, die aus unterschiedlichen Gründen, auf die wir noch zurückkommen werden, auf die Organisationsstrukturen einwirken, damit diese Ausbildungsmöglichkeiten einschließen.

□ Die Ausbildungsmöglichkeiten können im Rahmen einer Arbeitsorganisation sehr ungleichmäßig verteilt sein. Mehrere von uns untersuchte Beispiele für den Wandel von Organisationsstrukturen zeigen, daß die Veränderungen in den allermeisten Fällen für einen Teil der Personen



Möglichkeiten eröffnen, anderen jedoch Möglichkeiten verschließen. Ein Wandel der Organisationsstrukturen bleibt nicht ohne Folgen; häufig gibt es Gewinner und Verlierer. Dies gilt, wenn die Arbeitsorganisation bei gleichbleibendem Mitarbeiterstab verändert wird. Dies gilt, auch wenn es manchmal verschwiegen wird, auf jeden Fall immer dann, wenn der Wandel mit personellen Veränderungen einhergeht, diese bewirkt oder sogar daraufhin angelegt ist, diese zu bewirken.

□ Eine Form der Arbeitsorganisation zu entwerfen, die unbegrenzt und kontinuierlich Qualifizierung erlaubt, scheint eine schwierige Aufgabe. Die Aufgabenverteilung muß zumindest zu einem gewissen Teil dauerhaft geregelt sein; dies ist eine Bedingung für Leistungsfähigkeit. Die Ausbildungsprozesse selbst verlaufen nicht zusammenhängend. Man kann folglich annehmen, daß die Ausbildungsgelegenheiten nicht nur zwischen Personen, sondern auch auf der Zeitachse ungleichmäßig verteilt sind.

□ Unserer Auffassung nach ist es nicht erforderlich, qualifizierende Formen der Arbeitsorganisation und die Spezialisierung des einzelnen als Gegensätze zu betrachten. Es zeugte von einer sehr extremen Einstellung, wenn man davon ausgehen würde, daß die Spezialisierung keinen Nutzen mehr bringt. Die aktuellen Arbeiten geben in keiner Weise Anlaß zu einer solchen Auffassung. Die informellen Ausbildungsprozesse erscheinen auch im Rahmen der CEDEFOP-Arbeiten als ein Mittel zur Diversifizierung der Arbeitnehmer. Sie können einen Beitrag zur Spezialisierung leisten.

Es gibt nicht nur die Zusammenhänge zwischen Spezialisierung und einem Lernen durch Wiederholung im Rahmen festgeschriebener Strukturen der Arbeitsorganisation. Durch flexibel gestaltete Arbeitsplatzprofile können auch neue Formen der Spezialisierung entstehen. Zum einen sind Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der einzelnen Arbeitnehmer unterschiedlich, zum anderen können die Vielschichtigkeit der Prozesse und die Vielfalt der benötigten Kompetenzen verstärkt zur Spezialisierung anregen.

Auch scheint es keinen offensichtlichen Zusammenhang zwischen der Möglichkeit zum Erwerb von Kompetenzen und ei-

genverantwortlichem Arbeiten zu geben. Der Erwerb von Wissen muß nicht notwendigerweise mit der Freiheit zu eigenen Entscheidungen verbunden sein. Informelle Ausbildungsprozesse erfordern nicht automatisch eine auf Eigenverantwortung basierende Arbeitssituation.

Eine Abkehr von hierarchisch koordinierten Organisationsstrukturen, die die Arbeit durch Vorschriften eindeutig regeln, scheint nicht unbedingt erforderlich, damit im Rahmen der Arbeitsgestaltung eine Qualifizierung möglich ist. In zahlreichen aktuellen Untersuchungen werden derartige Formen der Arbeitsorganisation, die durch ein geringes Maß an Entscheidungsfreiheit der Arbeitnehmer gekennzeichnet sind, denjenigen Formen der Arbeitsorganisation gegenübergestellt, die dem einzelnen Spielraum für Entscheidungen lassen⁹. Erstere werden als Formen betrachtet, die nur wenig Raum für informelle Ausbildungsprozesse bieten, letztere als Formen, die auf dem Weg über eine Flexibilisierung der Arbeitssituationen neue Möglichkeiten eröffnen.

Eine solche Auffassung ist schwerlich mit den zahlreichen Untersuchungsergebnissen zu vereinbaren, die zeigen, daß in Frankreich eigenverantwortliches Arbeiten bei der Arbeitsgestaltung selbst zu Hochzeiten des Taylorismus noch eine gewisse Rolle spielte¹⁰. Diese Form des Arbeitens existierte zwar nur informell, war jedoch notwendig und wurde geduldet. Die Tatsache, daß die Organisationsstrukturen nur infolge dieser Unschärfbereiche funktionsfähig waren, durch die echte informelle Ausbildungsprozesse möglich wurden, wurde bereits an anderer Stelle ausreichend abgehandelt. Nicht in der Verknüpfung von eigenverantwortlichem Arbeiten und Ausbildung liegt der neue Grundgedanke, sondern darin, daß in den formalen Organisationsstrukturen Bereiche erscheinen, die nicht vorschriftsmäßig geregelt sind.

Ferner scheint es, daß die Ausbildungsmöglichkeiten nicht in erster Linie dadurch beschränkt werden, daß eine Arbeitsorganisation auf strengen Vorgaben beruht, sondern durch eine anspruchslöse, eingefahrene und ständig gleichbleibende Arbeitsgestaltung. Organisationsstrukturen bieten kaum Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung, wenn sie dazu

„Eine Form der Arbeitsorganisation zu entwerfen, die unbegrenzt und kontinuierlich Qualifizierung erlaubt, scheint eine schwierige Aufgabe.“

„Unserer Auffassung nach ist es nicht erforderlich, qualifizierende Formen der Arbeitsorganisation und die Spezialisierung des einzelnen als Gegensätze zu betrachten.“

„Es scheint keinen offensichtlichen Zusammenhang zwischen der Möglichkeit zum Erwerb von Kompetenzen und eigenverantwortlichem Arbeiten zu geben.“



„In Frankreich spielte eigenverantwortliches Arbeiten bei der Arbeitsgestaltung selbst zu Hochzeiten des Taylorismus noch eine gewisse Rolle.“

„Nicht in der Verknüpfung von eigenverantwortlichem Arbeiten und Ausbildung liegt der neue Grundgedanke, sondern darin, daß in den formalen Organisationsstrukturen Bereiche erscheinen, die nicht vorschriftsmäßig geregelt sind.“

„Es scheint, daß die Ausbildungsmöglichkeiten nicht in erster Linie dadurch beschränkt werden, daß eine Arbeitsorganisation auf strengen Vorgaben beruht, sondern durch eine anspruchslose, eingefahrene und ständig gleichbleibende Arbeitsgestaltung.“

zwingen, ständig dieselbe anspruchslose und monotone Tätigkeit zu verrichten. Im Gegensatz dazu kann eine auf präzisen Arbeitsanweisungen beruhende Form der Organisation, die den Arbeitnehmer veranlaßt, zeitlich strukturierte und komplexe Operationen durchzuführen, die Kompetenzentwicklung oder den Erwerb neuer Kompetenzen fördern. Eine Arbeitsorganisation, die keinen Raum für eigenverantwortliches Arbeiten bietet, kann dennoch durch komplexe, vielschichtige Arbeitsvorgaben zu Lernprozessen zwingen.

Die Art dieser Zwänge und die Kontrollverfahren sind andere als in einem tayloristisch gestalteten System herkömmlicher Art, sie lenken jedoch die berufliche Weiterentwicklung der Arbeitnehmer. Ist der einzelne zu einer solchen Weiterentwicklung nicht bereit oder in der Lage, so drohen ihm dieselben Konsequenzen wie denjenigen, die nicht fähig sind, die Leistungsanforderungen zu erfüllen, so z. B. der Ausschluß aus dem System.

Betrachtet man die Vorschriften in Verbindung mit Qualitätsvereinbarungen, mit den ISO-Normen und mit Lastenheften für Auftragnehmer, so finden sich zahlreiche Beispiele für diese „neuartigen Arbeitsvorgaben“. In diesen Praktiken zeigt sich kein offensichtlicher Zusammenhang zwischen dem Ausbau von Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens und der Kompetenzentwicklung. Es hat den Anschein, daß die Unternehmensführung sich bemüht, normative Systeme zu finden, die zu beruflicher Perfektionierung zwingen. Diese Normen müssen selbstverständlich eine rechtliche Grundlage haben und vertraglich geregelt sein.

Auch wenn die Kontrolle der Arbeitsprozesse in herkömmlicher Form durch die neuen Technologien und durch komplexe Organisationsstrukturen immer schwieriger und kostenintensiver wird, so kann daraus nur schwerlich abgeleitet werden, daß einzig anhand von größerem Vertrauen und stärker selbstbestimmter Arbeitsgestaltung Lösungen für die Unternehmen möglich sind. Eine mögliche Antwort ist auch das Bemühen um Organisationsstrukturen, die neuartige Arbeitsvorgaben liefern, die die komplexen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Beispiele dafür sind insbesondere die Entwicklungen im Bereich Management der Produktionsprozesse¹¹.

Qualifizierende Organisation und Koordinierung

Die Koordinierung der einzelnen Arbeitnehmer ist für die Leistungsfähigkeit der Organisationsstrukturen von zentraler Bedeutung. Die Kohärenz des Produktionsprozesses hängt von der Verlässlichkeit der Beziehungen zwischen den einzelnen Personen ab. Die Herstellungsfristen sind von der Geschwindigkeit des Informationsflusses abhängig.

Im Rahmen der neuen Wettbewerbsbedingungen stehen insbesondere folgende Faktoren im Vordergrund:

□ **Flexibilität der Produktion.** Mit Blick auf eine hochwertige Produktion und die Art der Produkte entwickelt sich die Fähigkeit einer Arbeitsorganisation zur Anpassung an die sich ständig wandelnde Nachfrage zu einem entscheidenden Faktor für Wettbewerbsfähigkeit.

□ **Qualität der Produkte.** Ein weiterer entscheidender Faktor ist die Fähigkeit zur beständigen Produktion gemäß immer präziser festgelegter Qualitätsnormen.

Diese beiden Anforderungen führen zu einem Bedarf an neuartigen Kompetenzen: Durch die Veränderung der Produkte und Prozesse, die Verkürzung der Fristen und die Verringerung der Lagerbestände werden neuartige Konstellationen von fachlichen und organisatorischen Kompetenzen erforderlich. Die Art und Weise der Koordinierung ist in Verbindung mit diesen Konstellationen von zentraler Bedeutung. Das frühere Modell der langfristig angelegten und auf die Fertigung von Großserien ausgerichteten Produktion bezog seine Leistungsfähigkeit aus den in hohem Maß standardisierten Beschäftigungsprofilen und aus einem durch hierarchische Strukturen vorgegebenen Verfahren der Koordinierung. Der Trend zur Vereinfachung durch Vereinheitlichung war eine annehmbare organisatorische Lösung. Die Abkehr von diesem Denkansatz zeigt sich nicht nur darin, daß man Diversifizierung akzeptiert, sondern vor allem darin, daß die Diversifizierung gefördert wird, damit man in der Lage ist, auf vielgestaltige und wenig vorhersehbare Situationen zu reagieren.

Auch die Verschärfung des Wettbewerbs, verbunden mit einer Internationalisierung



der Märkte, fördert eine Entwicklung in diesem Sinne. Selbst wenn die Produktionsbedingungen einigermaßen stabil bleiben, scheint der im Rahmen tayloristisch gestalteter Verfahren mögliche Produktivitätszuwachs seine Grenzen erreicht zu haben. Eine Diversifizierung wird zudem durch die Überlegung gefördert, daß eine optimale Nutzung der Humanressourcen Wettbewerbsvorteile bringt. Durch diese Überlegung wird eine Arbeitsorganisation in Frage gestellt, die (im Rahmen eines auf Konformität basierenden Ansatzes) jedem Arbeitnehmer dasselbe abverlangt. Sie führt dazu, daß die bislang ungenutzten und zumeist in Abrede gestellten oder verborgenen individuellen Fähigkeiten der Arbeitnehmer ausgeschöpft werden. Strukturen, die normierte, bekannte und erfassbare Kompetenzen nutzen und anhand von klar definierten Elementen einen apriorischen Entwurf der Organisation nach dem 'Baukastenprinzip' erlauben, dürften von einer Arbeitsorganisation verdrängt werden, die imstande ist, verborgene Fähigkeiten offenzulegen¹². Es wird folglich immer schwieriger, bereits im Vorfeld ein klares Bild der Arbeitsorganisation zu entwerfen, da man nun davon ausgehen muß, daß nicht alle Eigenschaften der Personen bekannt sind und man es wagt, unbekannte Charakteristika freizulegen, anstatt ein solches Risiko mittels Normierung zu umgehen. Bei diesem auf Diversifizierung ausgerichteten Ansatz ist die Beschaffenheit der einzelnen 'Bausteine' nicht von vornherein bekannt, sie wird erst mit Errichtung der Strukturen offenkundig.

Natürlich muß der Arbeitgeber sicherstellen, daß das fertig errichtete 'Gebäude' - um bei dieser Metapher zu bleiben - die gewünschten Eigenschaften aufweist; aus diesem Grund ist die Koordinierung im Zusammenhang dieser neuen Formen der Arbeitsorganisation von zentraler Bedeutung. Die größten Schwierigkeiten entstehen in Verbindung damit, daß Koordinierung nicht mehr bedeutet, statische und klar markierte Grenzen zwischen bestimmten, homogen strukturierten und in großen Gruppen zusammengefaßten Größen (Beschäftigungsprofilen) zu verwalten. Bei einer solchen Konstellation war die Verwaltung mittels festgelegter Verfahren möglich. Koordinierung bedeutet nun die Verwaltung dynamischer Grenzen zwischen Größen, die zur Diversifizierung

angeregt werden. Es besteht in diesem Zusammenhang die Gefahr, daß das System durch den umfangreichen und vielschichtigen Informationsaustausch sehr schwerfällig und kostenintensiv wird. Zudem kann die Symmetrie des Informationsflusses (die Verhältnisse von Abhängigkeit und Zuständigkeit) schrittweise verändert werden.

* * *

Welches Bild bieten die sogenannten qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation mit Blick auf diese Charakteristika oder Erfordernisse?

Zum einen bietet eine Arbeitsorganisation nur dann Ausbildungsmöglichkeiten, wenn sie entwicklungsfähig ist. Die Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten kann nicht unwiderruflich festgelegt werden. Die Grenzen der Beschäftigungsprofile müssen flexibel gestaltet sein, damit den erworbenen beruflichen Kenntnissen Rechnung getragen werden kann. Eine solche Entwicklungsfähigkeit darf jedoch nicht einen Zustand permanenter Instabilität bedeuten. Die Entwicklung muß geordnet, beschränkt und zeitlich strukturiert verlaufen. Vor allem ist es für eine kohärente Arbeitsorganisation unerlässlich, daß jeder einzelne bestimmte Informationen darüber besitzt, was die anderen tun. Gerät dieser Informationsfluß ins Ungleichgewicht, so entstehen schwerwiegende Probleme.

Weiterhin ist zu klären, wer über die Verschiebung der Grenzen entscheidet. In welchem Umfang ist zu erwarten, daß diese Grenzen sich gegenseitig selbst regulieren?

Zum zweiten führen diese Formen der Arbeitsorganisation insbesondere aufgrund der individuellen Lernrhythmen zu einer Diversifizierung der Beschäftigungsprofile. Es ist davon auszugehen, daß zwei Arbeitnehmer in identischen Ausgangssituationen sich unterschiedlich entwickeln. Durch die Individualisierung entstehen Koordinierungsprobleme, die mit denjenigen vergleichbar sind, die in Verbindung mit der Entwicklungsfähigkeit der Arbeitsorganisation entstehen.

Zum dritten erfordern Lernprozesse andersartige Kontakte zu den übrigen Personen als ein System, das auf reinen Arbeitsanweisungen beruht. Voraussetzung für ein Verstehen sind Erklärungen und damit Zeit und der Austausch von

„Durch die Veränderung der Produkte und Prozesse, die Verkürzung der Fristen und die Verringerung der Lagerbestände werden neuartige Konstellationen von fachlichen und organisatorischen Kompetenzen erforderlich. Die Art und Weise der Koordinierung ist in Verbindung mit diesen Konstellationen von zentraler Bedeutung.“

„Koordinierung bedeutet nicht mehr, statische und klar markierte Grenzen zwischen bestimmten, homogen strukturierten und in großen Gruppen zusammengefaßten Größen (Beschäftigungsprofilen) zu verwalten. (...) Koordinierung bedeutet nun die Verwaltung dynamischer Grenzen zwischen Größen, die zur Diversifizierung angeregt werden.“

„Eine Arbeitsorganisation bietet nur dann Ausbildungsmöglichkeiten, wenn sie entwicklungsfähig ist.“



Qualifizierende Formen der Arbeitsorganisation „(...) führen insbesondere aufgrund der individuellen Lernrhythmen zu einer Diversifizierung der Beschäftigungsprofile.“

„Lernprozesse erfordern andersartige Kontakte zu den übrigen Personen als ein System, das auf reinen Arbeitsanweisungen beruht.“

„Im Zusammenhang mit der Frage, ob eine Arbeitsorganisation Raum für ein bestimmtes Maß an persönlicher Eigeninitiative bieten oder allein auf komplexen Arbeitsanweisungen basieren soll, müssen die Strukturen zur Schaffung von Anreizen neu überdacht werden.“

Es sind zwei Formen von Anreizen zu unterscheiden:
 – externe Anreize, die nicht unmittelbar Bestandteil der Arbeitstätigkeit sind (Gehaltszulagen, Prämien usw.);
 – interne Anreize, die unmittelbar mit der Ausübung der Arbeitstätigkeit zusammenhängen (die Befriedigung durch die Tätigkeit selbst, durch den Erwerb von Kenntnissen, usw.).

Informationen. Eine Form der Organisation, in der unter permanentem Zeitdruck gearbeitet wird und die folglich dazu zwingt, die Verteilung der Arbeitsaufgaben immer unter dem Gesichtspunkt vorzunehmen, wer gegenwärtig über die besten Kapazitäten verfügt (d.h. es wird derjenige ausgewählt, der über das beste Know-how verfügt und die Arbeit am schnellsten bewältigen kann), bietet kaum Ausbildungsmöglichkeiten an¹³.

Insgesamt betrachtet weisen alle diese Elemente in dieselbe Richtung: Umfang und Komplexität der Informationen, die im Rahmen einer Arbeitsorganisation verwaltet werden müssen, haben beträchtlich zugenommen. Festzustellen ist, daß bestimmte Eigenschaften der qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation den Anforderungen Rechnung tragen, die durch neue Formen des Wettbewerbs entstehen; festzustellen ist jedoch auch, daß die Koordinierung um ein Vielfaches komplexer wird, sobald Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Es ist daher verständlich, daß die Unternehmer dringend gewisse „Spielregeln“ benötigen, um sich dieser Herausforderung zu stellen. Angesichts des übernommenen Risikos sind Regeln, die die Koordinierungsmodalitäten betreffen, sicherlich nicht ausreichend. Zu mehr Sicherheit müssen auch die Strukturen zur Schaffung von Anreizen beitragen. Im Zusammenhang mit der Frage, ob eine Arbeitsorganisation Raum für ein bestimmtes Maß an persönlicher Eigeninitiative bieten oder allein auf komplexen Arbeitsanweisungen basieren soll, müssen die Strukturen zur Schaffung von Anreizen neu überdacht werden. Eine Kontrolle erfolgt nicht mehr nur über die Koordinierung, sondern auch über das Bemühen, sicherzustellen, daß sich der einzelne im Sinne der Arbeitsorganisation betätigt. Gelingt es nicht, ein angemessenes System von Anreizen zu schaffen, so sehen sich die Unternehmen wahrscheinlich gezwungen, Formen der Arbeitsorganisation beizubehalten, die auf strengen Arbeitsanweisungen beruhen.

Qualifizierende Organisation und Anreize

Anreize könne auf zweierlei Art geschaffen werden. Zum einen gibt es Anreize,

die nicht unmittelbar Bestandteil der Arbeitstätigkeit sind. Externe Anreize dieser Art bieten eine Gegenleistung für aufgewendete Zeit und Arbeit in Form von Gehaltszulagen, Prämien und Vergünstigungen unterschiedlicher Art, die mit der Arbeitstätigkeit an sich nichts zu tun haben. Die Anreize wirken nicht auf die Form der Arbeitsorganisation ein. Ein Beispiel dafür ist das streng nach tayloristischen Grundsätzen strukturierte System. Der Anspruch auf Gegenleistungen wird dadurch erworben, daß man eine bestimmte Norm erfüllt, die mehr oder weniger für alle Arbeitnehmer verbindlich ist. Dieser Norm muß entsprechen werden.

Zum anderen gibt es Anreize, die unmittelbar mit der Ausübung der Arbeitstätigkeit zusammenhängen. Diese internen Anreize wirken bei der Durchführung der Arbeit auf dem Weg über persönliche Befriedigung durch die Tätigkeit selbst und den Erwerb von Kenntnissen, über Mechanismen der Identifizierung und über Wettbewerb. Will man solche Anreize nutzen, so muß diese Absicht bei der Gestaltung der Arbeit selbst berücksichtigt werden. Die „post-tayloristischen“ Systeme sind aus mehreren, ähnlich gelagerten Gründen in entsprechender Weise strukturiert.

Einige dieser Gründe hängen mit dem Bedarf des einzelnen zusammen. Die Arbeitnehmer, besser ausgebildet und in hohem Maß den Zwängen einer institutionell streng geregelten Lohn- und Gehaltspolitik unterworfen, betrachten die Arbeitstätigkeit an sich als einen wesentlichen Faktor zur Schaffung von Anreizen. Häufig wird in diesem Zusammenhang eigenverantwortliches Arbeiten einem Arbeiten nach Vorschrift vorgezogen.

Andere Gründe hängen mit den Veränderungen auf Unternehmensebene zusammen. Der aus den oben dargelegten Gründen gewählte, auf eine Diversifizierung der Arbeitskräfte ausgerichtete Ansatz hat eine Politik der Anreize zur Folge, die nicht mehr auf die Erfüllung von Normen angelegt ist, sondern es im Gegenteil dem einzelnen erlaubt, sich im Unterschied zu anderen zu entwickeln.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, in welchem Maß Ausbildungsmöglichkeiten interne oder externe Anreize darstellen.



Als externe Form des Anreizes können sie insofern betrachtet werden, als sie mit Investitionen des einzelnen innerhalb oder außerhalb des Unternehmens verbunden sind, die mit Blick auf eine Anerkennung derselben durch Gehaltsverbesserungen unternommen werden. Aus dieser Sicht ist der einzelne wahrscheinlich an einer möglichst effizienten Investition interessiert. Er wird eine auf Vorschriften beruhende Form der Arbeitsorganisation vorziehen, wenn diese die effizienteste Lösung bietet.

Als interne Form des Anreizes kann sie mit Blick auf die Befriedigung durch den Erwerb von Wissen und die Verrichtung einer abwechslungsreichen Tätigkeit betrachtet werden. Sind aus dieser Sicht Anreize mit strengen Arbeitsvorgaben zu vereinbaren? Ist es nicht ein Widerspruch, einerseits nach strengen Vorgaben arbeiten zu müssen und andererseits die Nutzung von „Ausbildungsangeboten“ als sinnvoll zu betrachten?

Eigenverantwortliches Arbeiten ist nicht unabdingbare Voraussetzung für Ausbildungsprozesse und stellt diese auch nicht sicher. Sollen jedoch Ausbildungsmöglichkeiten als interne Anreize fungieren, so muß für den einzelnen ein gewisses Maß an Entscheidungsfreiheit bestehen. Anreize entstehen durch die Möglichkeit, Entscheidungen treffen zu können und die damit verbundene Verantwortung übernehmen zu müssen. Das Treffen von Entscheidungen zwingt dazu, die betreffenden Gründe darzulegen, Stellung zu beziehen und zweckmäßig zu denken. Der einzelne, der über Entscheidungsfreiheit verfügt, ist in höherem Maß involviert als derjenige, der nur Anweisungen ausführt.

Die grundsätzliche Entscheidung für eine bestimmte Form der Arbeitsorganisation kann davon abhängen, welche Alternative man wählt. Überspitzt formuliert könnte man sagen, daß die Form der Koordinierung in Abhängigkeit von der Art von Anreizen gewählt wird, für die man sich entschieden hat. In welchem Maß die Arbeit durch Vorschriften geregelt ist, hängt in letzter Konsequenz viel eher von der Form der Anreize ab als von der Form der Koordinierung. Dies entspricht der ein wenig trivialen Auffassung - die jedoch ihre Anhänger hat - derzufolge der Ar-

beitsorganisation als einem System formaler Regeln und Verfahrensweisen und als Grundlage einer bestimmten Form der Koordinierung nur geringe Bedeutung zukommt. Wenn die Arbeitnehmer motiviert sind, dann sind sie leistungsfähig. Sie werden die erforderlichen Mittel und Wege finden. Die Form der Arbeitsorganisation wird sie nicht hindern. Einziges Ziel arbeitsorganisatorischer Entscheidungen ist folglich die Motivierung. Was die Erwartungen der Personen betrifft, sind sie völlig irrelevant. Im Hinblick auf die Ziele der Arbeitsorganisation ist die eine Struktur nicht besser als die andere. Nützlich ist diejenige Struktur, die ein Beteiligtsein fördert.

Eine eingehende Prüfung der empirischen Studie, die vom CEDEFOP im Rahmen des bereits genannten Projekts durchgeführt wurde, bestätigt Thesen dieser Art anhand konkreter Fälle. Nicht eingestandenes Ziel bestimmter organisatorischer Veränderungen sind tatsächlich einzig Veränderungen im System der Anreize: Durch ein Auswechseln der Verantwortlichen, durch die Aufhebung stabiler, oft jedoch suboptimaler Beziehungsstrukturen zwischen den Beschäftigten und durch äußere Anstöße, die den einzelnen zu neuen Absprachen mit den anderen zwingen, erhofft man sich einen erhöhten Einsatz seitens der einzelnen Personen. In anderen Fällen können durch organisatorische Veränderungen einem bestimmten Personenkreis, der in strategischer Hinsicht für die Zukunft wichtig ist, Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg eröffnet werden. Die Leistungsfähigkeit des Systems wird auf dem Weg über die Neumotivierung einer bestimmten Gruppe verbessert und nicht in erster Linie durch die neue Aufgabenverteilung¹⁴.

An diesem Punkt wird es erforderlich, sich mit den Ausbildungseffekten der Arbeitsorganisation unter dem Gesichtspunkt der Motivierung zu befassen und nicht mehr mit Blick auf die Leistungsfähigkeit der Arbeitsorganisation als Struktur zur Koordinierung.

* * *

Die Frage kann sicherlich in beide Richtungen gestellt werden: Sind es die Ausbildungsmöglichkeiten, die einen Anreiz darstellen oder aber ist ein spezielles System von Anreizen erforderlich, damit

„An diesem Punkt stellt sich die Frage, in welchem Maß Ausbildungsmöglichkeiten interne oder externe Anreize darstellen.“

„Sind es die Ausbildungsmöglichkeiten, die einen Anreiz darstellen, oder aber ist ein spezielles System von Anreizen erforderlich, damit die Personen zum Lernen angeregt werden?“

„Für ein Arbeiten, das in sich selbst Anreize bergen soll, ist Entscheidungsfreiheit wahrscheinlich grundlegend.“



die Personen zum Lernen angeregt werden? Führt das Unternehmen qualifizierende Formen der Arbeitsorganisation ein, um die Personen zu motivieren, oder aber ist es für das Unternehmen aus anderen Gründen notwendig, daß gelernt wird, und sucht es aus diesen Gründen nach Anreizen, die in diesem Sinne wirken? Vermutlich gibt es beiderlei Situationen. Die Entwicklung eigenverantwortlicher Arbeitsformen und die Abkehr von streng vorgegebenen Arbeitsverfahren stehen jedoch teilweise damit in Zusammenhang. Externe Anreize können mit vorschriftsmäßig geregelten Arbeitsverfahren kombiniert werden, während für ein Arbeiten, das in sich selbst Anreize bergen soll, Entscheidungsfreiheit wahrscheinlich grundlegend ist. So gesehen ist eigenverantwortliche Arbeit nicht zwangsläufig kennzeichnend für qualifizierende Formen der Organisation, sie ist für die Schaffung von Anreizen von wesentlich größerer Bedeutung als für Koordinierungsstrukturen.

Wir widerlegen, kurz gesagt und ein wenig überspitzt formuliert, zwei weitver-

breitete Hypothesen und schlagen zwei andere Denkansätze vor. Wir lehnen den Grundgedanken ab, daß eigenverantwortliches Arbeiten eine notwendige Voraussetzung ist für eine leistungsfähigere Koordinierung im Rahmen einer komplexen Arbeitsorganisation. Die alten Vorschriften werden durch neuartige Vorgaben ersetzt. Zudem lehnen wir den Grundgedanken ab, daß eigenverantwortliches Arbeiten Voraussetzung dafür ist, daß eine Arbeitsorganisation Ausbildungsprozesse ermöglicht. Es gibt effiziente Ausbildungsprozesse, die streng vorgegeben sind.

Demgegenüber vertreten wir die Auffassung, daß eigenverantwortliches Arbeiten eine entscheidende Funktion bei der Schaffung interner Anreize hat und es daher erforderlich ist, selbständiges Arbeiten zu fördern, wenn man Ausbildung als internen Anreiz einsetzen will. Schließlich bleibt zu klären, in welchem Maß diese Debatte eine 'spezifisch französische' Diskussion darstellt, und festzustellen, in welcher Form sie in anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union geführt werden kann.

Anmerkungen/bibliographische Hinweise

1 Zahlreiche Beispiele finden sich in den großen französischen Konzernen; vgl. die Untersuchungen von C. Midler bei Renault, „Emergence et développement de la gestion par projet chez Renault de 1970 à 1985“ (Entstehung und Entwicklung des projektorientierten Managements bei Renault von 1970 bis 1985); vgl. „Cahiers du Centre de recherche en gestion“ (Akten des Forschungszentrums im Bereich Management), Nr.3, Juni 1989; vgl. auch die von der Unternehmensgruppe Rhône-Poulenc im Juni 1993 in Clergy veranstaltete Konferenz zum Thema „Réussir le changement“ (Erfolgreicher Wandel)...

2 A. d'Iribarne, „La compétitivité, défi social, enjeu éducatif“ (Wettbewerbsfähigkeit - soziale Herausforderung, Herausforderung im Bildungsbereich), Paris: Ed. Presses du CNRS, 1989.

3 R. J. Benghozi, „Innovation et gestion de projets“ (Innovation und Projektmanagement), Paris: Ed. Eyrolles, 1990.

4 P. Zarifian, „La compétence, mythe, construction ou réalité“ (Die Kompetenz - Mythos, Konstrukt oder Wirklichkeit), Paris: Ed. L'Harmattan, 1994.

5 Vgl. z.B. die Arbeiten von M. Aoki, „Economie japonaise. Informations. Motivations. Marchandage“ (Die Wirtschaft Japans - Information, Motivation, Handel), Ed. Economica, 1991; vgl. auch die Arbeiten von J. Cremer, „Corporate Culture and Shared

Knowledge“ (Unternehmenskultur und gemeinschaftliche Kenntnisse), in: *Industrial and Corporate Change* 2, Nr. 3, 1993.

6 Beitrag zu drei Fallstudien im Rahmen des französischen Projektteils. Monographie über ein Chemiewerk sowie über zwei Direktionen eines Flugzeugherstellers (F. Allard, L. Mallet, M. Pouget); beim CEDEFOP erhältlich. Vgl. auch den Länderbericht über Frankreich (M.C. Villeval) und den Schlußbericht (J. Delcourt und P. Méhaut), die derzeit vom CEDEFOP veröffentlicht werden.

7 M. Mintzberg, „Structures et Dynamique des organisations“ (Strukturen und Dynamik von Formen der Arbeitsorganisation), Paris: Ed. Organisation, 1982.

8 Die Ergebnisse des von LEST durchgeführten französisch-deutschen Vergleichs sind in dieser Hinsicht recht eindeutig. Vgl. M. Maurice, F. Sellier, J. J. Sylvestre, „Production de la hiérarchie dans l'entreprise, Allemagne-France“ (Schaffung hierarchischer Strukturen im Unternehmen, Deutschland-Frankreich), Aix-en-Provence: LEST, 1977.

9 P. Zarifian, „Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie“ (Zusammenarbeit, Kompetenz und Managementstrukturen in der Industrie), Beitrag zum 5. AGRH-Kolloquium am 18. November 1994 in Montpellier; die Sitzungsakten wurden von der FNGE ediert.

10 D. Brochier, A. d'Iribarne, J. P. Froment, „La formation en alternance intégrée à la production“ (Die alternierende Ausbildung als Bestandteil des Produktionsprozesses), in: *Revue Formation-Emploi*, Nr. 30, 1990; vgl. auch die Arbeit von D. Brochier, „L'entreprise formatrice“ (Das ausbildende Unternehmen), Aix-en-Provence: LEST, 1993.

11 Vgl. insbesondere die genannten Monographien über die Flugzeugindustrie im Rahmen der CEDEFOP-Studie (F. Allard und M. Pouget).

12 Derartige Formen der Arbeitsorganisation wären eine mögliche Lösung für das Problem der von den Theoretikern so genannten „sélection adverse“ (gegensätzliche Selektion); vgl. z.B. B. Gazier, „Economie du travail et de l'emploi“ (Arbeits- und Beschäftigungswirtschaft), S.235, Paris: Ed. Dalloz, 1992.

13 C. Riveline, „De l'urgence en gestion, Gérer et comprendre“ (Von der Dringlichkeit im Management - managen und verstehen), Nr. 22, 1991.

14 L. Mallet, Fallstudie Nr. 1: Frankreich - Region von Toulouse. Vgl. auch Mitteilung des CEJEE Nr. 118: „Investissement et Organisation, Leçons d'un chantier“ (Investition und Organisation. Informationen über einen Bereich im Wandel), Universität von Toulouse 1, 1992.



Qualifizierende Organisation und Mobilität

Die Betriebstechniker in der chemischen Industrie

Die qualifizierende Organisation stellt eine besondere Gestaltung der Arbeitsteilung sowie der Koordinierung und Reproduzierung von Kompetenzen dar. Sie wird von verschiedenen Autoren (1), unter anderem von Philippe Zarifian, als die im Rahmen einer sog. Mehrproduktionswirtschaft (2) leistungsfähigste Arbeitsorganisation beschrieben. Diese Organisationsweise wird als das beste Mittel betrachtet, mit dem die Unternehmen Unwägbarkeiten begegnen können, da sie in der Lage ist, sich an die verschiedenen dem Zufall unterworfenen Ereignisse kontinuierlich anzupassen. Die qualifizierende Organisation ermöglicht es, auf die zunehmende Heterogenität der zu mobilisierenden Kompetenzen sowie auf die Entwicklung hin zu den zwischen den verschiedenen Arbeitsplatzkategorien und den verschiedenen Unternehmensbereichen aufgeteilten Kompetenzen angemessen zu reagieren. Genauer gesagt ermöglicht diese Organisationsform eine kontinuierliche Anpassung der Kompetenzen und stellt gleichzeitig die Produktion immer neuer Kompetenzen sicher.

Dem Nachdenken über die qualifizierende Organisation ist es zuzurechnen, daß nach ARGYRIS und SCHÖN (1978) der Schwerpunkt auf die Handlungskompetenz, die Kompetenz zum Handeln, gelegt wurde, was in einem Land wie Frankreich mit seinem stark schullastigen Ausbildungsmodell nicht gerade wenig ist; der Betrieb wurde hier nämlich erst recht spät als legitimer Ausbildungsort anerkannt (BARBIER, 1992; BROCHIER et alii, 1990; JOBERT, 1991).

Es gibt allerdings im Rahmen der Diskussionen, die in den verschiedenen Disziplinen (Soziologie, Volks- und Betriebswirtschaft) über diesen Begriff geführt werden, eine Dimension, auf die unserer Meinung nach wenig eingegangen wird.

Es handelt sich um das Verhältnis zwischen der Produktion von Kompetenzen im Unternehmen und der Form und den Regeln für die Mobilität im weiteren Sinne (Regeln für den Zugang zu den Stellen und Rangfolge dieser Stellen). Die so definierten qualifizierenden Organisationsformen entwickeln sich nämlich hauptsächlich in den großen Unternehmen oder in Unternehmen, die zu großen Konzernen gehören und im wesentlichen nach dem sogenannten "internen-Markt-Modell" funktionieren. Dieses Modell ist in Frankreich im Laufe der 80er Jahre ganz klar in eine strukturelle Krise geraten, die noch längst nicht überwunden ist. Dieses Modell funktionierte durch das Zusammenspiel zwischen einer starken Zunahme der Arbeitskräfte und einer schwach ausgebauten beruflichen Erstausbildung. Es wurde im Unterschied zu den internen Märkten in Deutschland und Japan (SILVESTRE, 1986) durch eine Reihe von Faktoren stark in Mitleidenschaft gezogen: Abbau der Beschäftigtenzahl in der Industrie, beträchtliche Zunahme der Erstausbildungsangebote, Wettbewerb zwischen Erstausbildung und Weiterbildung und schließlich die geringere Neigung der (dank der Schule) besser ausgebildeten Frauen, sich in Phasen der Konjunkturabschwächung vom Arbeitsmarkt zurückzuziehen. Die in Frankreich aufgetretenen Umwälzungen der Funktionsweise des internen Marktes erscheinen uns im Hinblick auf die Entwicklung der qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation keineswegs unerheblich. Man kann tatsächlich mit HATCHUEL und WEIL (1992) auf der Grundlage ihrer Analyse der Expertensysteme davon ausgehen, daß die Prozesse, durch die sich die Kompetenzen im Handeln herausbilden und ausgetauscht werden, auf jeden Fall von größter Bedeutung sind, was bedeute, daß man begreifen müsse, wie die bürokratischen, institutionellen oder politischen Prozesse



Myriam Campinos-Dubernet

ist derzeit stellvertretende Direktorin bei der Forschungseinheit

des CNRS zum industriellen Wandel (GIP 0002). Sie war Leiterin der Abteilung Arbeit und Ausbildung am Studien- und Forschungszentrum für Qualifikationsentwicklung (CEREQ).

Der Artikel untersucht die Frage nach der Herstellung einer Kohärenz zwischen den zur Bewältigung der Herausforderungen einer sog. Mehrproduktionswirtschaft erforderlichen neuen Formen der Arbeitsorganisation und den Mobilitätsregeln. Die Autorin stellt die These auf, daß eine solche Kohärenz für die Effizienz und Stabilisierung dieser neuen Organisationsformen unverzichtbar sei. Dieses Problem ist im derzeitigen Kontext des "internen Marktes" in Frankreich von entscheidender Bedeutung. Auf der einen Seite sind die früher geltenden Regeln aufgrund der automatischen Verringerung der Aufstiegsmöglichkeiten, die sich durch den Arbeitskräfteabbau und die Verkürzung der Hierarchien ergeben hat, instabil geworden. Auf der anderen Seite greifen die Unternehmen aufgrund des immer größeren Angebots an beruflicher Erstausbildung für alle Ebenen der Stellenhierarchie verstärkt auf den "externen Markt" zurück. Die vorliegende Analyse bezieht sich in erster Linie auf die Berufsgruppe der Betriebstechniker. Anhand entsprechender statistischer Daten werden darauf aufbauend Aussagen über die gesamte Industrie in Frankreich gemacht.



“Man muß (...) beobachten, in welcher Weise sich die veränderten Regelungen über den Zugang zu den Stellen und über den Verlauf der beruflichen Laufbahnen auf die Entwicklung dieser neuen Organisationsform, der qualifizierenden Organisation, auswirken können.”

“Die systematische Gestaltung der Handlungskompetenzen setzt die vorherige Anerkennung der Legitimität dieser Kompetenzen voraus, somit auch die Legitimität derer, die sie produzieren, an diesem Prozeß direkt teilzuhaben.”

1) Vgl. “L’organisation qualifiante”, Sondernummer der Zeitschrift Education Permanente, Nr. 112, Oktober 1992.

2) Darunter sind Produktionsweisen zu verstehen, die zum einen die Herstellung von stark innovativen Produkten und zum anderen eine Verkürzung der Serien erfordern.

3) Es handelt sich genauer gesagt um die Erstausbildung oder Weiterbildung, die berufliche oder allgemeine Bildung, um den Wechsel des Unternehmens oder eine Rotation der Aufgaben, das Durchlaufen verschiedener Aufgaben oder die Anerkennung der Stellungen.

4) Diese Studie der Forschungseinheit CEREG-GIP “Mutations Industrielles” wurde im Laufe des Jahres 1994 von BLAIN, C., CAMPINOS-DUBERNET, M. und MARQUETTE, C. an drei Feinchemie-Standorten und bei zwei aluminiumverarbeitenden Unternehmen durchgeführt. Die Ergebnisse werden im Laufe dieses Jahres veröffentlicht werden.

eine Dynamik und eine den jeweils aktuellen wirtschaftlichen Erfordernissen angemessene Verteilung der Kompetenzen hemmen, verzerren oder fördern können.

Außerdem bilden sich diese Kenntnisse nicht einfach beim Handeln heraus, sondern gehen aus der Neuarbeitung von Wissensbestandteilen in einem Handlungskontext hervor (HATCHUEL und WEIL, op.cit.). In diesem Sinne sind die Produktion der Handlungskompetenz und das Verfahren zur ständigen Legitimierung der neu erzeugten Kompetenzen engstens miteinander verbunden. Sie hängen nicht nur von der jeweils angewandten Arbeitsteilung ab, sondern auch von der Konfiguration der “Mobilitätsräume”, durch die die konkreten Formen der Koordination und sogar der Kooperation gestaltet und organisiert werden. Diese Räume seien durch die Gesamtheit der (schriftlich fixierten oder sonstigen) Regeln definiert, durch deren fortgesetzte Anwendung die Hauptlinien dessen, was als Berufsbildungs- oder Qualifikationsraum definiert werden kann, deutlich werden (SILVESTRE, op.cit.) (3). Diese Regeln strukturieren gleichzeitig sowohl die Kohärenz der Tätigkeitsinhalte und der Stellenprofile als auch die Schichtungen und Hierarchien der Arbeitswelt. Sie stützen sich auf eine bestimmte Darstellung der Hierarchie der erforderlichen Kompetenzen. Man muß folglich beobachten, in welcher Weise sich die veränderten Regelungen über den Zugang zu den Stellen und über den Verlauf der beruflichen Laufbahnen auf die Entwicklung dieser neuen Organisationsform, der qualifizierenden Organisation, auswirken können. Diese neuen Regelungen selbst werden auch bestimmte Wirkungen nach sich ziehen, die sich mit dem eingeleiteten organisatorischen Wandel als nicht unbedingt kohärent erweisen. Wir stellen die Hypothese auf, daß die Weiterentwicklung der neuen Formen der Arbeitsteilung stark in Frage gestellt ist, wenn eine solche Kohärenz mit den Formen der innerbetrieblichen Mobilität nicht hergestellt wird.

Wir werden diesen Gesichtspunkt anhand jüngster Untersuchungen im Bereich der Qualitätssicherungsstrategien erläutern und versuchen zu zeigen, in welcher Weise die Herausbildung der Qualifikationsräume mehr oder weniger förderlich ist, nicht so sehr für die Erarbeitung der

Handlungskompetenzen selbst, sondern für ihre “theoretische Durchsetzung”, d.h. ihre organisierte, systematische und kommunizierbare Gestaltung.

Handlungskompetenzen und Qualifizierungsräume

Neu in der heutigen Arbeitsumgebung ist nicht so sehr, daß es “Handlungskompetenzen” gibt, die lange Zeit bereits im verborgenen vorhanden waren und von der Führung und den Chefs stillschweigend anerkannt wurden (JONES und WOOD, 1984), sondern daß sie in jüngster Zeit als unverzichtbarer Beitrag zur Leistung des Unternehmens gesehen werden. Diese Art von Kompetenzen werden künftig nicht nur aufgespürt und angestrebt, sondern in einer theoretischen Form erarbeitet bzw. organisiert, die tendenziell ein richtiggehendes Handlungsmodell darstellt. Sie strukturieren eine Handlung, die heute unter Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Kompetenzen als kollektiv bezeichnet wird.

Die systematische Gestaltung der Handlungskompetenzen setzt die vorherige Anerkennung der Legitimität dieser Kompetenzen voraus, somit auch die Legitimität derer, die sie produzieren, an diesem Prozeß direkt teilzuhaben. Das läuft in gewisser Weise darauf hinaus, ihnen einen “Expertenstatus” zuzuerkennen. Doch wird sich diese Legitimität aufgrund der früheren Situation nicht von selbst herstellen, da sie in bezug auf die bisherige Lage eine bestimmte “Verlagerung” bedeutet. Um dies zu veranschaulichen, greifen wir auf ein Beispiel zurück: die Lage an zwei Feinchemie-Standorten, die zum selben Konzern gehören.

Im ersten Fall konnte man das Nebeneinanderbestehen von zwei Systemen der Erarbeitung der Prozeßqualität beobachten, die von verschiedenen Akteuren getragen wurden, ohne daß zum Zeitpunkt der Untersuchung wirkliche Kompromisse erarbeitet werden konnten. Das erste System erfaßt den Fortschritt und die sich daraus ergebende neue Arbeitsorganisation ausgehend vom Primat einer modellhaften Darstellung, die sich auf die Mathematik stützt und dank der Datenverar-



beitung automatisch erhobene Prozeßdaten erfaßt. Der zweite betrachtet die Qualitätssicherung als Mittel, durch das vor allem größere Funktionsstörungen behoben werden können, auch wenn man sich mit lokal suboptimalen Lösungen zufrieden geben muß, indem einer "Politik der kleinen Schritte", in Japan als KAISEN'sche Vorgehensweise bezeichnet, der Vorzug gegeben wird. Die Beschäftigten im Bereich Verfahrenstechnik, die

Ingenieure und Techniker, bevorzugen das erste Modell. Sie sind der Ansicht, daß dieses naturwissenschaftlich ausgerichtete Modell dem derzeitigen Stand des verfügbaren Wissens entspricht, während Teillösungen und lokale Verbesserungen, die ausgehend von einem eher induktiven Ansatz, der sich aus den vom Bedienpersonal eingebrachten Kompetenzen im Bereich der Handhabung von Verfahren ergibt, in ihren Augen wenig stich-

Im ersten Fall besteht jede Gruppe von Akteuren auf ihrem Repräsentationssystem und mobilisiert die durch ihre eigenen Kenntnisse gespeisten Ressourcen zur Verteidigung ihres Standpunkts. Jede Gruppe verweist auf die Grenzen der Kenntnisse der anderen, ohne daß ein wirklicher "Bereich des Austauschs" entstehen kann.

Kasten Nr. 1

Das französische Bildungswesen: Strukturen und Zuständigkeiten

Das Bildungswesen, das dem Unterrichtsministerium und dem Ministerium für Hochschule und Forschung untersteht, gliedert sich in drei Abschnitte.

Der erste Abschnitt entspricht der Vorschule und der Primarstufe (1. - 5. Klasse).

Der zweite Abschnitt umfaßt die Sekundarstufe I und II. Die Sekundarstufe I umfaßt die 6. und 7. Klasse, die allgemeinbildenden und technischen 8. Klassen, die allgemeinbildenden und technischen 9. Klassen, die berufsvorbereitenden Klassen (CPPN) und die auf eine Lehre hinführenden Vorbereitungsklassen (CPA). Die Ausbildung in der Sekundarstufe I findet überwiegend in den Collèges (Mittelschulzentren) statt, mit Ausnahme der 8. und 9. technischen Klassen, die meistens in berufsorientierte Oberschulen eingebunden sind. Einige wenige auf eine Lehre hinführende Vorbereitungsklassen sind in Lehrlingsausbildungszentren integriert (ihre Schüler werden bei der Zahl der Lehrlinge der Ausbildungszentren mitgezählt, aber es sind keine Lehrlinge). Die berufliche Sekundarstufe II (die in den berufsorientierten Oberschulen stattfindet) umfaßt die Klassen, die das CAP (Berufsbefähigungszeugnis) in 3 Jahren, das CAP in 2 Jahren und das BEP (Berufsbildungszeugnis) vorbereiten sowie zum berufsorientierten Abitur führen. Die allgemeinbildende und technische Sekundarstufe II umfaßt die 10., 11. und 12. Klasse des Gymnasiums.

Die Ausbildung auf Hochschulniveau wird zum einen in den Gymnasien (für die Höheren Techniker, BTS), zum anderen in bestimmten spezialisierten Schulen oder Grandes Ecoles sowie an den Universitäten (Vorbereitungsklassen auf die Grandes Ecoles, CPGE) erteilt.

Die Spezialausbildung untersteht zum Teil dem Unterrichtsministerium: die Spezialklassen der Einrichtungen der Sekundarstufe I und II und die Spezialeinrichtungen. Die übrigen (sozialpädagogisch, medizinisch-pädagogisch und medizinisch ausgerichteten) Einrichtungen unterstehen dem Ministerium für Gesundheit, Soziales und Stadterneuerung.

Die Lehre ist ein Berufsbildungsweg mit alternierender Ausbildung und wird in den Lehrlingsausbildungszentren (CFA) erteilt. Das Unterrichtsministerium oder (für Zentren, in denen Landwirtschaftslehrlinge ausgebildet werden) das Landwirtschaftsministerium üben hier die pädagogische Aufsicht aus.

Die landwirtschaftliche Ausbildung unter der Aufsicht des Landwirtschaftsministeriums umfaßt eine Reihe von Berufsbildungsgängen, die vom landwirtschaftlichen Befähigungsnachweis (CAPA) bis zum Höheren Technikerbrief in der Landwirtschaft (BTSA) reichen.

Das Ministerium für Gesundheit, Soziales und Stadterneuerung übt die Aufsicht über die Schulen aus, die Ausbildungsgänge für Berufe im Gesundheitswesen und im sozialen Bereich anbieten.

Quelle: Economie et statistique Nr. 277-278, 1994 - 7/8

**Kasten Nr. 2****Der Tarifvertrag der Union der chemischen Industrie**

Der Tarifvertrag enthält drei Berufsgruppen für die Einteilung der Stellen:

Berufsgruppe I geht von Koeffizient 130 bis Koeffizient 205, umfaßt im wesentlichen Arbeiter und Angestellte

Berufsgruppe II geht von Koeffizient 225 bis Koeffizient 360, betrifft Meister und Techniker

Berufsgruppe III geht von Koeffizient 350 bis Koeffizient 880, betrifft Ingenieure und leitende Angestellte

Zwar stellt der Übergang von einer Gruppe zur nächsthöheren Gruppe rein theoretisch kein Problem dar, doch erweist sich in der praktischen Stellenpolitik der Unternehmen die Grenze zwischen den drei Berufsgruppen als ziemlich undurchlässig.

Im zweiten Fall "erscheint die Situation, da hier gemeinsame Kompetenzen vorliegen, sowohl aufgrund der Legitimität der verschiedenen Kompetenzen als auch aufgrund der durch die Organisation der Mobilität hergestellten "Schnittstellen" in ihrer Gestaltung kohärent; aber sie erscheint auch nach einer achtjährigen Erfahrung als nicht dauerhaft verankert."

haltig sind. Sie sind nicht legitimiert und werden als Beitrag zu einer besseren Beherrschung des Verfahrens nicht zugelassen. Die punktuellen Feststellungen, Bemerkungen, Beobachtungen des Bedienpersonals sind in ihrer Sicht von vornherein wenig glaubwürdig, ihre Ansichten mit Vorsicht zu genießen. Eine Gestaltung der Bedingungen für eine konsequente Erhebung und Verarbeitung dieser Informationen, einschließlich der Informationen über Abschnitte des jeweiligen Verfahrens, die als unzureichend beherrscht betrachtet werden, erscheint ihnen überflüssig.

Bei den Bemühungen der Betriebsleitung um eine Einbeziehung des Bedienpersonals auf freiwilliger Basis in die Qualitätssicherungsgruppen treten die gleichen Widersprüche auf. Ihre Erwartungen in bezug auf das Bedienpersonal stehen ganz im Gegensatz zu dessen Status und der nicht vorhandenen Legitimität ihrer Kompetenzen. Aus dieser Lage ergeben sich reale Schwierigkeiten. Jede Gruppe von Akteuren besteht auf ihrem Repräsentationssystem und mobilisiert die durch ihre eigenen Kenntnisse gespeisten Ressourcen zur Verteidigung ihres Standpunkts. Jede Gruppe verweist auf die Grenzen der Kenntnisse der anderen, ohne daß ein wirklicher "Bereich des Austauschs" entstehen kann, der gestaltet werden könnte, indem eine bestimmte Überlappung der von beiden Gruppen als ergänzend betrachteten Kompetenzbereiche zugrunde gelegt würde. Diese Trennung wird durch die derzeitigen

Stellenprofile und die entsprechenden Zugangsregeln weitgehend aufrechterhalten.

Wir gehen hier näher auf den Fall des "Werkstatt-Technikers" oder Betriebs-technikers ein, dessen berufliche Merkmale nicht an die des Bedienpersonals anknüpfen, da er nur über begrenzte Erfahrungen in der Anlagenbedienung verfügt, die er erst nach seiner Einstellung erworben hat. Als Inhaber eines Brevet de Technicien Supérieur (BTS; "Höherer Technikerbrief" (Abschluß eines berufsspezifisch ausgerichteten universitären Kurzstudiengangs))[Kasten Nr. 1] wurde er unmittelbar in die Berufsgruppe II nach der Tarifvereinbarung [Kasten Nr. 2] eingeordnet. Da er aufgrund seiner Ausbildung und seiner Tätigkeit, aber auch seiner Stellung den Verfahrens-Technikern und Ingenieuren nahesteht, arbeitet er spontan mit ihnen zusammen, während er die Zusammenarbeit mit dem Bedienpersonal als schwierig beschreibt, was die Bedienpersonen bestätigen. Trotz des Versuchs der Betriebsleitung, die Qualitätssicherungsgruppen dazu anzuregen, die Ergebnisse und die Kundenreklamationen grundsätzlich in den Werkstätten auszuhängen, beklagt er die zunehmende Nicht-Beteiligung des Bedienpersonals, durch die wiederum die mangelnde Beachtung durch die Verfahrensabteilung noch verstärkt wird. Die fehlende Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen erweist sich als besonders ausgeprägt.



Die Lage in der zweiten Werkstatt in einer anderen Niederlassung desselben Konzerns, die ebenfalls Feinchemikalien herstellt, stellt sich im Vergleich zu der eben beschriebenen ganz anders dar.

Der Betriebstechniker ist hier ein ehemaliger Bediener. Er wurde als Arbeiter (Berufsgruppe I) eingestellt und hat eine Technikerstelle erhalten, nachdem er im Unternehmen eine Weiterbildung durchlaufen hat. Diese weit von einem schulischen Ausbildungsmodell entfernte Weiterbildung baute auf der Erweiterung der Beherrschung der Verfahrenshandhabung auf. Die Bewältigung der technischen und naturwissenschaftlichen Dimensionen wurde auf der Grundlage eines stark inter-funktional (Wartung und Analyse) ausgerichteten Problemlösungsansatzes organisiert. In diesem Fall ist der Betriebstechniker für die mit der Fertigung in Verbindung stehenden Arbeitsbereiche ein legitimer Ansprechpartner, da er sich auf dieselbe Art von wissenschaftlichen und theoretischen Kenntnissen beziehen kann. Als ehemaliger Anlagenbediener ist er jedoch ebenso in der Lage, die erfahrungsgeliebten Kompetenzen der Bediener zu verstehen und zu "übersetzen". Somit kann er die Aufgabe einer Schnittstelle zwischen diesen separaten Bereichen einnehmen und dazu beitragen, daß sich die Kenntnisse der beteiligten Gruppen wirklich ergänzen und gegenseitig bereichern. Diese Kenntnisse können dann in einem neuen Kontext reaktiviert werden und so dem entgegenwirken, daß angesichts gleicher Problemstellungen immer wieder neue Lösungen gefunden werden müssen. Daraus ergibt sich gewissermaßen eine Vorgehensweise, die nicht nur aus dem inter-funktionalen Vorgehen der verschiedenen beteiligten Gruppen (Betrieb, Verfahrenstechnik, Forschung und Wartung) resultiert, sondern über die Gruppe der Initiatoren hinausweist und zu einer vom Gesamtbetrieb angeeigneten Vorgehensweise wird.

Im übrigen hat auch der Werdegang des Betriebsingenieurs dieser Werkstatt zu dieser Annäherung zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen beigetragen. Er war zunächst in einer Forschungsabteilung des Unternehmens tätig und hatte die Durchführung eines umfangreichen Investitionsvorhabens an einem anderen Standort zu leiten, wodurch er

eng mit der technischen Abteilung und der Wartungsabteilung zusammenarbeiten mußte. Seine Ernennung zum Betriebsleiter einer Reihe von Werkstätten erfolgte also erst nach diesen vielfältigen Erfahrungen, auf die er sich weitgehend stützen konnte, um die dortigen organisatorischen Veränderungen zu entwickeln und zu verankern.

Dennoch erscheint es in diesem zweiten Fall als nicht gerechtfertigt, die Lage - obwohl sie vom Standpunkt der Zusammenarbeit und der daraus entstandenen Zugangsregeln zu den Stellen die günstigste war - als ganz und gar ideal zu betrachten. Da hier gemeinsame Kompetenzen vorliegen, erscheint diese Situation sowohl aufgrund der Legitimität der verschiedenen Kompetenzen als auch aufgrund der durch die Organisation der Mobilität hergestellten "Schnittstellen" in ihrer Gestaltung kohärent; aber sie erscheint auch nach einer achtjährigen Erfahrung als nicht dauerhaft verankert. Zum Zeitpunkt der Untersuchung zeichneten sich bereits Rückentwicklungen ab. Eine solche Anfälligkeit hängt vor allem mit dem neuen Berufsprofil des Betriebstechnikers zusammen: Auf der einen Seite ist seine Beförderung nunmehr an die Absolvierung einer klassischen schulischen Ausbildung (BTS) geknüpft, da das Unternehmen die frühere interne Ausbildung aufgegeben hat; auf der anderen Seite sind die Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung seiner beruflichen Laufbahn derzeit nicht wirklich ausgestaltet. Dieses Problem betrifft nicht so sehr die älteren Techniker (die über 40jährigen), die mit ihrer jüngsten Beförderung nach mehr als 15 oder sogar 20 Jahren Tätigkeit als Bedienpersonen in einer technischen Umgebung, die sich durch die Umstellung auf EDV stark gewandelt hat, zufrieden sind. Es betrifft vielmehr die jüngeren Techniker, die nach etwa fünf bis sieben Jahren Tätigkeit als Bedienpersonen zum Betriebstechniker befördert wurden. Sie streben eine Laufbahntwicklung an, die dem Vorwärtsschreiten entspricht, das sie aufgrund der Meisterrung des Prozesses, an dem sie mit den Bedienleuten und den Vertretern der anderen Abteilungen teilgenommen haben, erreicht haben.

Angesichts dieser Unsicherheit und weil ein klar festgelegtes Bezugsmodell fehlt,

“Die Schwierigkeiten bei der Verankerung der Legitimität der Kompetenzen der Bedienpersonen hängen untrennbar mit der Mittelmäßigkeit des Arbeiterstatus zusammen, während sich das Primat der allgemeinen und wissenschaftlichen Bildung vor den Handlungskompetenzen unmittelbar in dem Platz widerspiegelt, der der allgemeinen Bildung im Gegensatz zur abgewerteten technischen und in noch stärkerem Maße unterbewerteten beruflichen Bildung eingeräumt wird (...).”

**Kasten Nr. 3****Die 1989er Umfrage zu beruflicher Laufbahn und Mobilität**

Die Umfrage zu beruflicher Laufbahn und Mobilität ist eine Umfrage, die die Beschäftigungsumfrage ergänzt. Befragt wurde ein Personenkreis, der sich allein aus Personen zusammensetzt, die zwischen 1930 und 1959 geboren wurden und erwerbstätig bzw. ehemals erwerbstätig waren; Beschäftigte in der Landwirtschaft wurden nicht befragt. 19.600 Personen wurden angeschrieben, 18.400 haben auf die Fragen geantwortet.

Die vorliegende Untersuchung betrifft vor allem die Erwerbstätigen aus dem Jahre 1989, die ihre berufliche Laufbahn vor 1960 aufgenommen haben, unabhängig davon, ob sie beschäftigt oder arbeitslos waren. Bei den Personen, die 1989 nicht mehr arbeiteten, wurde nach den Umständen gefragt, die zur Unterbrechung ihrer Laufbahn geführt haben. Schließlich wurden eine Reihe von Vergleichen angestellt mit den Personen, die später - zu Beginn der 70er Jahre - ins Arbeitsleben eingetreten sind: hier konnte natürlich nur der Beginn der beruflichen Laufbahn verglichen werden.

Der Fragebogen betraf drei Fragenkreise:

- die Ereignisse, die die berufliche Laufbahn beeinflusst haben: Eheschließungen, Geburten (nur bei Frauen), Krankheiten und Unfälle, Ereignisse, die den Ehepartner oder Familienangehörige betrafen, auf der einen Seite, Praktika und berufliche Weiterbildung auf der anderen Seite. Hier wurde nach den Veränderungen der Situation unmittelbar nach diesen Ereignissen gefragt: Arbeitslosigkeit, Aufnahme oder Wiederaufnahme einer Beschäftigung, Arbeitsplatzwechsel, Beendigung der Berufstätigkeit, Veränderung der Arbeitszeit (Teilzeit/Vollzeit);
- die berufliche Situation zu festen Terminen (März 1960, März 1967, März 1974, März 1981 und März 1989) und am ersten Arbeitsplatz sowie die Wohnsitz-Mobilität (zwischen denselben Terminen). Unter dem ersten Arbeitsplatz war ein "wirklicher" Arbeitsplatz zu verstehen, "Jobs" wurden nicht berücksichtigt;
- die berufliche Zukunft: Sicherheit des Arbeitsplatzes im Unternehmen, Veränderung der Arbeitszeit, mögliche Wiederaufnahme einer Berufstätigkeit.

Quelle: Economie et statistiques, Nr. 249 (1991)

"(...) die Gelegenheit, im Zuge der neuen Technologien Intelligenz, Kompetenzen und Entscheidungsspielräume zumindest teilweise wieder von den Büros in die Werkstätten zurückzuverlagern, wurde nicht durch eine "stärkere Professionalisierung der Arbeiter in der Produktion bewerkstelligt, sondern durch den Rückgriff auf Arbeitskräfte mit einem völlig anderen Bildungs- und Ausbildungsniveau".

neigen sie im Gegensatz zu ihren Vorgängern dazu, sich dem Modell des herkömmlichen Technikers der Wartungs- und Verfahrensabteilungen anzunähern. Es wird deutlich, daß die Leitung der Niederlassung unbedingt die Reihenfolge der Möglichkeiten in diesem Bereich deutlich machen muß, wenn sie die gewählten organisatorischen Lösungen bestätigen will.

Veränderung der Mobilitätsformen und Beibehaltung der Stellenhierarchie

Die Beziehungen zwischen Mobilität und Organisation, die hier in bezug auf Tätigkeiten im Bereich der Feinchemie eines Industriekonzerns dargestellt wurden,

verdienen es, vor dem Hintergrund einer Reihe von Merkmalen der französischen Gesellschaft zu Beginn der 90er Jahre betrachtet zu werden. Die Schwierigkeiten bei der Verankerung der Legitimität der Kompetenzen der Bedienpersonen hängen untrennbar mit der Mittelmäßigkeit des Arbeiterstatus zusammen, während sich das Primat der allgemeinen und wissenschaftlichen Bildung vor den Handlungskompetenzen unmittelbar in dem Platz widerspiegelt, der der allgemeinen Bildung im Gegensatz zur abgewerteten technischen und in noch stärkerem Maße unterbewerteten beruflichen Bildung eingeräumt wird (vgl. MAURICE, SELIER, SILVESTRE, 1982).

Nun haben sich aber die Bedingungen für das Funktionieren des internen Marktes



in Frankreich im Laufe der 80er Jahre tiefgreifend gewandelt, wohingegen bestimmte Strukturen unverändert geblieben sind und den angestrebten organisatorischen Lösungen hinterherzuhinken scheinen (5).

Verringerung der Aufstiegs- mobilitäts- möglichkeiten

Die Dynamik des internen Marktes in Frankreich hat sich nach den von den amerikanischen Vertretern der Segmentierungstheorie beschriebenen Merkmalen herausgebildet (PIORE und DORINGER, 1971). Während der "dreißig glorreichen" Wachstumsjahre herrschte demnach weitgehend ein Modell der Ausbildung am Arbeitsplatz vor; die Mobilität war durch die Verkettung nicht sehr weit auseinanderliegender Arbeitsplätze organisiert, während die Arbeitsorganisation besonders spezialisiert und stark hierarchisch gegliedert war (vgl. MAURICE et alii, op. cit.). Die Abgrenzung zwischen ungelerten Arbeitern und Facharbeitern war wenig ausgeprägt, und es war möglich, von einem Arbeiterarbeitsplatz aus eine höhere Ebene der Stellenhierarchie zu erreichen. 1970 besaßen in Frankreich nur 31% der Arbeiter in der Industrie ein Certificat d'Aptitude Professionnel (Befähigungszeugnis); eine Erhebung des LEST (Laboratoire d'Economie et Sociologie du Travail; Laboratorium für Wirtschaft und Arbeitssoziologie) ergab, daß zur selben Zeit in Deutschland 59% derselben Berufsgruppe einen Facharbeiterbrief besaßen (MAURICE et alii, opus cit.).

Seit Beginn der 80er Jahre haben verschiedene Entwicklungen dazu beigetragen, daß die Aufstiegsmöglichkeiten abnahmen. Großen Einfluß hatte hier der starke Arbeitskräfteabbau; hinzu kam in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts noch die Verschlankung der Hierarchien.

Zu diesen zwei Faktoren gesellte sich noch ein drittes Element, nämlich die Zunahme des Angebots an technischer und beruflicher Ausbildung auf allen Hierarchiestufen der Arbeitsplätze. So wurde neben den Ausbildungsgängen, die zum BTS und DUT (6) ("Höherer Technikerbrief" mit schulischer bzw. universitärer Ausbildung) führen, die in den 70er Jahren starken Zulauf verzeichneten, ein

berufsorientiertes Abitur der (französischen) Stufe IV eingerichtet. Dieser Ausbildungsgang war zu Beginn für Facharbeiterbereiche geschaffen worden, die besonders stark durch Automatisierung betroffen waren, wurde aber, als die Entscheidung fiel, daß bis zum Jahr 2000 80% einer Altersklasse das Abitur erreichen sollten, auf fast alle Facharbeits- und Angestelltenbereiche ausgedehnt.

Die Bildungsbehörden und die Lehrerschaft haben diese Veränderungen sicherlich weitgehend unterstützt. Sie entsprechen aber auch dem ausdrücklichen Wunsch der Arbeitgeberschaft in der Metallindustrie (Union des Industries Métallurgiques et Minières), der mächtigsten Arbeitgeberorganisation: Um den technologischen Wandel zu bewältigen, sollte lieber die Erstausbildung gestärkt werden, als daß die Arbeiter durch Weiterbildung stärker professionalisiert würden. Diese Strategie einer allgemeinen Anhebung des Einstellungsniveaus wurde weitgehend durch die Diagnose der Wissenschaftler gestützt, die die Auswirkungen des technologischen Wandels auf Arbeitertätigkeiten mit dem Begriff des Bruchs beschrieben haben. Somit wurde im Laufe der 80er Jahre die Entwicklung der technischen Dienste in der französischen Industrie privilegiert. Umgesetzt wurde dies durch die Neueinstellung von jungen BTS-Inhabern.

So wurde die Gelegenheit, im Zuge der neuen Technologien Intelligenz, Kompetenzen und Entscheidungsspielräume zumindest teilweise wieder von den Büros in die Werkstätten zurückzuverlagern, nicht durch eine stärkere Professionalisierung der Arbeiter in der Produktion bewerkstelligt, sondern durch den Rückgriff auf Arbeitskräfte mit einem völlig anderen Bildungs- und Ausbildungsniveau, die den Berufsgruppen, die Rationalisierungsmodelle entwerfen und durchsetzen, näher stehen (LUTZ und HIRSH-KREINSEN, 1988). Diese Autoren führen weiter aus, daß ein solches Szenario, das im Fall Deutschlands nicht unumstritten ist, im Falle Frankreichs realistischer erscheine, da dieses Land bei den technisch-industriellen Kompetenzen weitestgehend auf das staatliche Bildungswesen mit seinen leistungsorientierten Werten und den dort vorherrschenden Auswahlkriterien zurückgreife.

"In Frankreich bietet sich (...) das besondere Bild, daß für jede Stufe der Stellenhierarchie eine Erstausbildung angeboten wird, außer für die Stufe der Meister, die in den seltensten Fällen auf dem externen Arbeitsmarkt rekrutiert werden."

"(...) eine Verringerung der Beförderungsmöglichkeiten und der vorrangige Einsatz von auf dem externen Arbeitsmarkt rekrutierten Fachkräften dürfte Diskontinuitäten bei den Handlungskompetenzen und den Bedingungen für die Entwicklung "gemeinsamer Kompetenzen" zur Folge haben."

5) Wir erheben mit diesem Artikel nicht den Anspruch, alle eingetretenen Veränderungen zu beschreiben, sondern beschränken uns auf diejenigen, die sich am deutlichsten auf die genannten Aspekte ausgewirkt haben.

6) BTS: Brevet de Technicien Supérieur ("Höherer Technikerbrief" mit schulischer Ausbildung)
DUT: Diplôme Universitaire de Technologie ("Höherer Technikerbrief" mit universitärer Ausbildung)
Vgl. Kasten Nr. 1



“(...) die eingesetzten Beschäftigungs- und Ausbildungsstrategien führen dazu, daß sich die vorhandene Heterogenität der Kompetenzen verstärkt und in den verschiedenen Bereichen Diskontinuitäten hervorgerufen werden, wodurch das organisatorische Lernen gehemmt wird und unserer Meinung nach die Möglichkeiten für das Raumgreifen einer qualifizierenden Organisation beschnitten werden.”

“Die neuen Formen der Arbeitsorganisation erfordern eine Enthierarchisierung der Kompetenzen. Dies scheint mit großen Abständen in der beruflichen Rangfolge schwer vereinbar zu sein.”

** Anmerkung der Redaktion: Im französischen Bildungswesen wird als "Niveau IV" die Gruppe derjenigen bezeichnet, die das Abitur erworben, das "Niveau III" jedoch nicht erreicht haben, weil sie kein Studium aufgenommen oder das Studium während der ersten beiden Hochschuljahre abgebrochen haben. (Das "Niveau III" erreichen diejenigen, die nach Abschluß der ersten beiden Hochschuljahre das Vordiplom bestehen.)*

Die Entscheidung für eine solche Ausrichtung führte dazu, daß die früheren Arbeiterlaufbahnen zugunsten der technischen Dienste blockiert wurden (EYRAUD, d'IRIBARNE, MAURICE, RYCHENER, 1984). Die berufliche Weiterentwicklung der "Höheren Techniker" (Inhaber eines BTS) wiederum wurde durch die Einstellung von jungen Ingenieuren beschränkt. In jüngerer Zeit haben sich vor allem die Entwicklungsmöglichkeiten der Absolventen des neuen berufsorientierten Abiturs durch die Einstellung von "Höheren Technikern" weitgehend als "begrenzt" herausgestellt (VENEAU und MOUY, 1995).

In Frankreich bietet sich also das besondere Bild, daß für jede Stufe der Stellenhierarchie eine Erstausbildung angeboten wird, außer für die Stufe der Meister, die in den seltensten Fällen auf dem externen Arbeitsmarkt rekrutiert werden.

Aus den nationalen Statistiken geht ganz klar hervor, daß sich die Laufbahnchancen verringert haben. Die Ergebnisse der Laufbahnfrage von 1989 (Kasten Nr. 3) zeigen, daß seit 1974 Beförderungen in allen Berufsgruppen abgenommen haben, und daß es für ungelernete Beschäftigte immer schwieriger wird, befördert zu werden. 1974 waren von den Männern, die vor 1960 ins Arbeitsleben eingetreten sind, drei von fünf und bei den Frauen mehr als eine von drei bereits einmal befördert worden. 1989 hatten nach 15 Berufsjahren 47% der Männer eine Beförderung erreicht. Ab 1975 werden die Beförderungen für diejenigen, die zu diesem Zeitpunkt 15 Berufsjahre hinter sich haben, seltener. Von 100 Männern, die ihre Berufslaufbahn als Facharbeiter begonnen haben, wurden vor 1974 45 befördert, zwischen 1974 und 1989 18, von denen zwei bereits 1974 einmal befördert worden waren. Zwar waren 28% der ungelerneten Arbeiter, die zu Beginn der 50er Jahre ins Berufsleben eingetreten sind, 15 Jahre später befördert worden (bei den Facharbeitern waren es 37%), aber nur 10% der ungelerneten Arbeiter, die zu Beginn der 60er Jahre ins Berufsleben eingetreten sind, hatten 15 Jahre später eine Beförderung erreicht (bei den Facharbeitern waren es 31%).

Die Chancen sind um so geringer, je geringer die Beschäftigten qualifiziert sind.

Je weniger Qualifikationen jemand erworben hat, desto geringer sind auch die Beförderungsmöglichkeiten und desto weniger kommt man in den Genuß von Weiterbildungsmaßnahmen, die sich hauptsächlich an die Qualifiziertesten richten.

Die Auswirkungen dieser Entwicklung wurden ausgiebiger im Hinblick auf den dadurch ausgelösten Motivationsschwund der Beschäftigten analysiert als im Hinblick auf die Folgen für die Arten von mobilisierten Kompetenzen. Man kann jedoch sicher sagen, daß eine Verringerung der Beförderungsmöglichkeiten und der vorrangige Einsatz von auf dem externen Arbeitsmarkt rekrutierten Fachkräften Diskontinuitäten bei den Kompetenzen und den Bedingungen für die Entwicklung "gemeinsamer Kompetenzen" zur Folge haben. Die Inhaber dieser Technikerstellen verfügen immer weniger über Erfahrungen in bezug auf die untergeordneten Tätigkeiten. Die neu eingestellten Techniker sind von der Vorgehensweise und der Art der Kompetenz her in der Nähe der Ingenieure anzusiedeln, zwischen ihnen und den Arbeitern besteht jedoch eine deutliche Kluft. Diese Kluft erklärt unserer Meinung nach die Schwierigkeiten, die im arbeitsorganisatorischen Bereich auftreten und zuweilen zu Rückschritten führen, nachdem bereits offensichtliche Fortschritte erzielt worden waren.

Die Tatsache, daß immer weniger Arbeiter in den technischen Dienst aufsteigen, in dem die "Höheren Techniker" sehr stark vertreten sind, wirft Schwierigkeiten auf, besonders in bestimmten Branchen. Dazu gehören insbesondere der Maschinenbau und der Kesselbau, wo die durch das schulische Modell hoch bewerteten deduktiven Ansätze nicht ausreichen, im Unterschied zur Elektrik, der Elektromechanik und der Elektronik. Dasselbe gilt für die Verfahrenstechnik. Durch die gewählten Lösungen konnte zwar schnell auf die Technisierung der Ausrüstung und die Automatisierung der Tätigkeiten reagiert werden, die Erarbeitung von durchaus als strategisch zu betrachtender Handlungskompetenz wurde dadurch jedoch problematischer.

Gleichzeitig wurde die berufliche Weiterentwicklung der Höheren Techniker durch



die Ingenieure begrenzt. Die kürzliche Schaffung eines Zugangs zum Ingenieursdiplom über die Weiterbildung scheint derzeit keine wirkliche Tendenzwende zu ermöglichen.

Aus all dem ergibt sich, daß die eingesetzten Beschäftigungs- und Ausbildungsstrategien dazu führen, die vorhandene Heterogenität der Kompetenzen zu verstärken und in den verschiedenen Bereichen Diskontinuitäten hervorzurufen, wodurch das organisatorische Lernen gehemmt wird und unserer Meinung nach die Möglichkeiten für das Raumgreifen einer qualifizierenden Organisation beschnitten werden.

Man könnte sich Berufslaufbahntwicklungen nicht nur in vertikaler, sondern auch in horizontaler Richtung vorstellen, was zu einer Neuorganisation der Arbeit auf einem bestimmten Tätigkeitsniveau führen würde. Solche Verlagerungen sind bereits eingetreten, insbesondere an Arbeitsplätzen von Bedienpersonen, indem die erste Stufe von Wartung und Qualitätssicherung in den Tätigkeitsbereich integriert wurde. Die Verwaltung der Beschaffungsströme und die Leistungsüberwachung wurden seltener integriert. Doch diese Tätigkeitserweiterungen werden auf der Ebene der Klassifizierungen sowie auf der Ebene der horizontalen Verlagerungen zwischen den Arbeitsstellen noch recht wenig anerkannt. Die bestehende Lohn- und Gehaltshierarchie bewirkt nach wie vor, daß verständlicherweise eine vertikale Mobilität angestrebt wird.

Beibehaltung einer umfangreichen Hierarchie der Kompetenzen und der Stellen

Die neuen Formen der Arbeitsorganisation erfordern eine Enthierarchisierung der Kompetenzen. Dies scheint mit großen Abständen in der beruflichen Rangfolge schwer vereinbar zu sein. Die Stellenhierarchie veranschaulicht in der Tat den Wert, den eine Gesellschaft bestimmten Tätigkeiten und Kenntnissen zuschreibt. Wie kann man die Vorstellung einer zunehmenden Synergie zwischen verschiedenen Arten von Kompetenzen einführen, wenn man zuläßt, daß die Träger dieser Kompetenzen auf der Stellenleiter auf

ganz verschiedenen Hierarchiestufen stehen?

Die Mittelmäßigkeit der Stellung der Arbeiter in Frankreich, hauptsächlich der Facharbeiter, ist eines der Ergebnisse, zu dem komparative Studien gelangt sind.

Sie zeigt sich in einem großen Abstand der Berufsgruppen in der Gehälterhierarchie. Der Lohnstrukturuntersuchung von 1986 (Kasten Nr. 4) zufolge lag der Lohn eines überdurchschnittlich qualifizierten Arbeiters Ende der 80er Jahre 33,7% über dem eines ungelernten Arbeiters, doch ein überdurchschnittlich qualifizierter Angestellter verdiente 36,6% und ein Höherer Techniker 65,7% mehr. Der Verdienst eines Ingenieurs oder eines leitenden Angestellten auf der obersten Gehaltsstufe lag zur selben Zeit um 247,6% über dem eines ungelernten Arbeiters und um 213,9% über dem eines Facharbeiters. In Deutschland ist der Gehaltsabstand zwischen Arbeitern und leitenden Angestellten wesentlich geringer. Der Abstand zwischen einem Facharbeiter und einem leitenden Angestellten ist um 15% geringer als der entsprechende Abstand in Frankreich, wenn man die Möglichkeit miteinbezieht, daß sehr hohe Gehälter nicht angegeben werden, die in beiden Ländern auf einem vergleichbaren Niveau angesetzt werden und was in Frankreich zu 4% im Vergleich zu 20% in Deutschland genutzt wird. Obwohl die Spannweite der Löhne und Gehälter von Frauen ebenfalls kleiner ist als in Frankreich, sind doch in Deutschland im Vergleich zu den Löhnen der Männer größere Abstände festzustellen.

In Japan liegt bezeichnenderweise der Verdienst eines älteren erfahrenen Arbeiters um 40% über dem eines Ingenieurs, der Berufsanfänger ist (NOHARA, 1994).

In Frankreich hängt die Mittelmäßigkeit der Stellung der Arbeiter mit der Gering-schätzung ihrer Ausbildung zusammen. Man schlägt eine technische oder gar eine berufsbezogene Ausbildung nur deswegen ein, weil man in der allgemeinen Schulbildung scheitert. Das Primat der allgemeinen Bildung ist immer noch weitgehend ungebrochen.

Die jüngste Anbindung der beruflichen Bildung der Stufe V durch die Schaffung

“In Frankreich hängt die Mittelmäßigkeit der Stellung der Arbeiter mit der Abwertung ihrer Ausbildung zusammen. Man schlägt eine technische oder gar eine berufsbezogene Ausbildung nur deswegen ein, weil man in der allgemeinen Schulbildung scheitert. Das Primat der allgemeinen Bildung ist immer noch weitgehend ungebrochen.”

“Da die internen Aufstiegsmöglichkeiten erheblich abgenommen haben, gleichzeitig die Unterschiede in der sozialen Stellung aber bestehen blieben, gewinnt die Erstausbildung sowie die Einstufung nach Abschluß derselben immer mehr an Bedeutung.”



des berufsorientierten Abiturs scheint an dieser Lage nichts geändert zu haben. Die Zunahme der Zugangsquote zur Stufe IV* ist beeindruckend (Kasten Nr. 1), doch hat hierzu die Zahl der Schüler, die das berufsorientierte Abitur ablegen, nur geringfügig beigetragen. Die Niveauverschiebung ist vor allem dem allgemeinen Bildungswesen zugute gekommen, wo die Zunahme der zum allgemeinen Abitur Zugelassenen in absoluten Zahlen im Zeitraum vom 1987 bis 1993 doppelt so hoch war wie die Zahl der zum berufsorientierten Abitur Zugelassenen. Dieses Ergebnis entspricht der Logik der strukturellen Funktion sowohl des Bildungswesens als auch des Mobilitätssystems und der sozialen Hierarchie innerhalb der Unternehmen.

Wenn man das allgemeine Bildungswesen möglichst weit durchläuft, eröffnet das die besten Chancen, möglichst hohe Positionen zu erreichen. Je früher die Schüler das allgemeinbildende System verlassen, um so schwieriger erweist sich häufig die Fortsetzung der Ausbildung. Durch die Anbindung der Berufsbildungsgänge an das allgemeinbildende Bildungswesen wird die Gesamtlogik des Systems, das auf dem Primat des allgemeinen Bildungswesens aufbaut, nicht verändert.

Da die internen Aufstiegsmöglichkeiten erheblich abgenommen haben, gleichzeitig die Unterschiede in der sozialen Stellung aber bestehen blieben, gewinnt die Erstausbildung sowie die Einstufung nach Abschluß derselben immer mehr an Bedeutung. Das führt logischerweise zu einer gewaltigen Flucht nach vorne. Jeder versucht, die eigenen Kinder in diesem Rennen so weit wie möglich nach vorne zu bringen. Sie sollen in der Warteschlange am Ende der schulischen Bildung die besten Plätze einnehmen. Da ein Abschlußzeugnis und das Erreichen eines höheren Niveaus größere Chancen bieten, setzt die ganze Gesellschaft auf ein höheres Niveau. In dem Maße, wie ausgemacht ist, daß es keinen Platz für alle geben kann, kann man das, was die Wirtschaftswissenschaftler "jobs queue" nennen, prosaischer als das Spiel bezeichnen, in dem es darum geht, den schwarzen Peter den anderen zuzuschieben.

Zwar ist die Weiterbildung stark institutionalisiert (GEHIN, MEHAUT, 1993),

aber sie ist trotz der jüngsten Neuerungen weitgehend von der Erstausbildung abgeschnitten und steht sogar in Konkurrenz zu ihr. Dennoch scheinen sich die auf dem Gebiet der Erstausbildung gewählten Lösungen bei den verschiedenen Akteuren durchzusetzen, und es hat sich ein sehr weitgehender Konsens herausgebildet (CAMPINOS-DUBERNET, 1995).

Im wirtschaftlichen Bereich führen die als Fortführung der vorangegangenen Reformen gewählten Optionen derzeit dazu, daß sich Frankreich in zahlreichen Spitzensektoren der Industrie eine beneidenswert gute Position sichern konnte (TGV, Minitel, Luftfahrt, Telekommunikation, Rüstung usw.; vgl. Made in France, TADEI, CORIAT, 1993). Daneben hat Frankreich aber seinen Werkzeugmaschinen Sektor beinahe vollständig eingebüßt und ist bei der Herstellung von Industrieanlagen nur noch schwach vertreten. Die Unternehmen im Maschinenbau Sektor haben mit Schwierigkeiten zu kämpfen (THENARD, 1994), während die Probleme in den Bereichen Elektromechanik und Elektronik offensichtlich leichter zu lösen sind. Die Ausbildung in Tätigkeitsbereichen der Veredelung, im Ingenieurwesen, im Maschinenbau, in der Verfahrenstechnik findet sich schlecht mit den Schwierigkeiten ab, die unser Bildungswesen mit der Einbeziehung von experimentellen Ansätzen hat. Die Wirklichkeit ist nicht lediglich die Anwendung von Theorien. Diese Tendenz zeigt sich in dem in diesen Bereichen festgestellten Rückstand. Sie wirkt sich im Bereich der Qualitätssicherung, insbesondere in der anhand von experimentellen Ansätzen zentral erarbeiteten Prozeßqualitätssicherung (wissenschaftliche Auswertung von empirischen Daten) negativ aus.

Die soziale Lage ist unsicher. Die jüngsten Streiks bei Pechiney-Dunkerque und bei GEC Alstom (7) stellen Signale dar, deren Mißachtung wahrscheinlich gefährlich wäre. Eine neue Generation von Arbeitern mit Maschinenbedienaufgaben, die besser ausgebildet und sich ihres professionellen Potentials sowie des Beitrags ihrer Tätigkeit zur Unternehmensleistung bewußt sind, stellen in der Tat im Hintergrund dieser Bewegungen die Frage nach ihrer sozialen Stellung und der Diskrepanz zwischen ihrer Position und der der übr-

7) Vgl. "Les "apaches" de GEC-Alstom", D. ROUARD, Le Monde, 28. Dezember 1994.



gen Arbeitnehmer, mit denen sie zusammenarbeiten. Angesichts dessen stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, qualifizierende Organisationen ins Leben zu rufen, die Zusammenarbeit zwischen

den verschiedenen Funktionen und Berufsgruppen immer stärker auszubauen und dabei gleichzeitig die großen Hierarchieunterschiede zwischen diesen Berufsgruppen beizubehalten.

Literaturangaben

Argyris, C. und Schön, D., (1978) *Organisational Learning: a Theory of Action Perspective*, Addison Wesley, Reading, März.

Barbier, J.M., (1992) La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail, in: *Education Permanente* Nr. 112.

Brochier, D., Froment, J.P., D'Iribarne, A., (1990) La formation en alternance intégrée à la production, in: *Formation Emploi* Nr. 30, April-Juni, Documentation Française, Paris.

Brochier, D. (1992), Entre formation et production: le rôle clef des acteurs d'interface, in: *Organisation qualifiante, Education Permanente* Nr. 112, Oktober.

Campinos-Dubernet, M. (1995), Le Baccalauréat professionnel: vous avez dit innovation?, in *Formation Emploi, Janvier-Mars, La Documentation Française*.

Charue, F. (1982), L'organisation fait-elle apprendre?, in: *Organisation qualifiante, Education Permanente* Nr. 112, Oktober.

Eyraud, F., Maurice, M., D'Iribarne, A., Rychener, F., (1984), Développement des qualifications et apprentissage par l'entreprise des nouvelles technologies, in: *Sociologie du Travail* Nr.4.

Goux, D. (1991), Coup de frein sur les carrières, in: *Economie et Statistiques* Nr. 249, Dezember.

Hatchuel, A., Weil, B. (1992), L'expert et le système, *Economica*, Paris.

Jobert, G. (1991), La place de l'expérience dans l'entreprise, in *Courtois, B., Pineau, G. (Koord.)*,

La formation expérientielle des adultes, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Documentation Française, Paris.

Jones, B. und Woods, S. (1984), Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies, in: *Sociologie du Travail* Nr. 4.

Lheritier, J.L. (1992), Les déterminants du salaire, in: *Economie et Statistiques* Nr. 257, September.

Lutz, B., Hirsch-Kreinsen, H. (1988), Thèses provisoires sur les tendances actuelles et futures de la rationalisation du travail industriel, in: *Cohendet et alii, L'après taylorisme, Economica*, Paris.

Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.J. (1982), Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale, PUF.

Mehaut, Ph., Gehin, J.P. (1993), Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France, Paris, L'Harmattan.

Tadei, D., Coriat, B. (1993), *Made in France*, Livre de poche, Collection Biblio-Essais, 470 p.

Thenard, J.C. (1993), Les mécaniciens de la fonction maintenance industrielle, *Les Etudes de l'Observatoire des Métiers*, Renault.

Veneau, P., Mouy, P. (1995), Les bacheliers professionnels: des objectifs à la réalité, in: *Formation Emploi* Nr. 49, Documentation Française.

Zarifian, Ph. (1992), Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante, *Education Permanente* Nr. 112, Oktober.



**Thierry
Colin**



**Benoît
Grasser**



Berufsklassifikationen und neue Formen der Arbeitsorganisation: Welche Verbindungen sind möglich?

Forschungsbeauftragte der Forschungsgruppe Ausbildung und Beschäftigung der Universität Nancy II in Frankreich; diese Forschungsabteilung ist mit dem Nationalen Zentrum für wissenschaftliche Forschung (CNRS 1167) verbunden.

Die neuen Formen der Arbeitsorganisation, die eingeführt wurden, um eine effiziente Bewältigung der heutigen Qualitäts- und Flexibilitätsanforderungen zu ermöglichen, stehen notwendigerweise in Verbindung mit den Strategien zur Mobilisierung und Verwaltung der "Humanressourcen". Wir haben uns vorgenommen, in diesem Artikel die Frage der Aufstellung von Klassifikationstabellen und ihre Beziehung mit den Formen der Anforderung und Produktion von Kompetenzen eingehender zu untersuchen. Dabei haben wir uns auf die Untersuchung von acht Unternehmen gestützt, die derzeit einen technischen oder organisatorischen Wandel durchlaufen.

Es besteht eine Verbindung zwischen den neuen Organisationsformen, die in der Industrie eingeführt wurden, um die Qualitäts- und Flexibilitätsanforderungen in ihren vielfältigen Formen effizient zu bewältigen, und den Strategien zur Mobilisierung und Verwaltung der Humanressourcen. Als Argumente für das Vorhandensein einer solchen Verbindung können unter anderem die folgenden drei Elemente angeführt werden. Erstens stellen diese neuen Organisationsformen die heutige Aufgabeneinteilung und -verteilung und die Art der hierarchischen Beziehungen mehr oder weniger stark in Frage. Zweitens ist die Frage nach den Kompetenzen häufig eine essentielle Frage, und zumindest in den Reden wird ihre Rolle in der Gesamtleistung neu überdacht. Und drittens ist festzustellen, daß in einem sich ständig wandelnden Kontext den Lernprozessen eine wachsende Bedeutung eingeräumt wird, wodurch der Schwerpunkt auf die Entwicklungsdynamik dieser neuen Organisationsformen gelegt wird.

Somit muß die Frage nach den neuen Organisationsformen in Verbindung mit der Frage nach der Verwaltung der Arbeitskräfte analysiert werden. In dieser Perspektive kommt der Frage der Klassifikationen, die im engeren Sinn dazu da sind, Arbeitsplätze zusammenzufassen, zu organisieren und sie im Verhältnis zu anderen Arbeitsplätzen einzustufen, ihnen einen Koeffizienten zuzuweisen, der von der Qualifikation der Beschäftigten abhängt, zentrale Bedeutung zu. Diese Fragestellung ermöglicht es nämlich, auf der einen Seite die Probleme der Einstufung der Beschäftigten und damit hierarchische

Zusammenhänge als statische Elemente zu betrachten und auf der anderen Seite die Fragen der internen Mobilität sowie die Formen der lohn- und gehaltsbezogenen Bewertung der Kompetenzen in ihrer Dynamik zu berücksichtigen.

Dennoch verdient diese Verbindung zwischen den Klassifikationen und den neuen Organisationsformen eine eingehendere Betrachtung. Insbesondere ist der Begriff des Kompetenzmodells zu relativieren, da sich alle Unternehmen, selbst die noch am stärksten tayloristisch ausgerichteten, notwendigerweise auf die Kompetenzen aller ihrer Angehörigen stützen, auf Kompetenzen, die in der Erstausbildung und Weiterbildung sowie durch Ausbildung am Arbeitsplatz erworben werden. Es erscheint fruchtbarer zu untersuchen, welchen Status diese Kompetenzen in der kognitiven Dynamik des Gesamtbetriebs einnehmen. Aus diesem Blickwinkel sind zwei Strategien zu unterscheiden. Bei der ersten zählen die Kompetenzen vor allem aufgrund des Ergebnisses, das man mit ihnen erzielen kann: Man erwartet folglich vom einzelnen, daß er ein bestimmtes Ergebnis erzielt, das im voraus bekannt ist. Die Ausbildung besteht folglich darin, immer effizientere und verlässlichere Verfahrensweisen zu entwickeln. Bei der zweiten Strategie zählen die Kompetenzen in erster Linie aufgrund der Kenntnisse über den Produktionsprozeß, über die der einzelne in spezifischer und individueller Weise verfügt, und die Ausbildung setzt dort an, wo es um die Entwicklung eines Potentials geht, durch das diese Kenntnisse ausgebaut, analysiert und mitgeteilt werden können. In diesem Fall muß auch



untersucht werden, ob diese Strategie für alle gilt, oder ob sie Einzelpersonen vorbehalten ist, entweder Beschäftigten in leitenden Funktionen oder Beschäftigten, die ausdrücklich mit der Entwicklung und Verbesserung von Verfahren und Methoden betraut sind.

Wir möchten den Gedanken weiter verfolgen, daß **die Strategien zur Aufstellung der Klassifikationstabellen von den vielfältigen Strategien zur Anforderung und Produktion der Kompetenzen abhängen** und daß die Klassifikationen nicht nur die Entwicklungen im Bereich der Kompetenzen widerspiegeln, sondern auch "aktiv" am Wandel beteiligt sein können.

Diese Frage wurde in der Literatur bereits untersucht. In diesem Artikel behandeln wir sie unter Verwendung der Ergebnisse einer neueren Studie¹, die sich auf eine Stichprobe aus vier Unternehmenspaaren stützt (zwei Möbelhersteller, zwei Autoindustriearbeiter, zwei Papierhersteller und zwei Unternehmen mit "starker Stellung", das eine in der Nahrungsmittelindustrie und das andere in der Eisen- und Stahlindustrie), und somit verschiedene Formen der Personalführung insbesondere hinsichtlich tarifvertraglicher Vorgaben miteinbezieht. Bei jedem Fall war das erste Kriterium für die Auswahl das Vorhandensein eines "Ereignisses", in dessen Folge Umstrukturierungsschritte eingeleitet wurden, um eine Arbeitsorganisation zu erreichen, die angesichts einer mehr oder weniger dauerhaft veränderten Lage sinnvoll war. In der folgenden Übersicht werden die untersuchten Unternehmen kurz vorgestellt (siehe Kasten).

In den oben angeführten Fällen haben wir uns bemüht zu verstehen, welche verschiedenen Strategien den Klassifikationstabellen zugrundeliegen, um dann zu untersuchen, wie sie mit den verschiedenen Formen der Kompetenz-Anforderungen zusammenhängen.

Klassifikation als Abbild

Ein negativ definiertes Verhältnis

In dieser Strategie werden die Klassifikationen nur als Spiegelung, als Abbild der Qualifikationen zu einem bestimmten

Zeitpunkt gesehen. In dieser Kategorie sind die tarifvertraglich festgelegten Klassifikationen der Branchen zu finden, die von den Unternehmen nicht angepaßt werden und deren Inhalt so allgemein definiert bleibt (insbesondere auf der Ebene der Beschreibung der Qualifikationen, die für die einzelnen Qualifikationsstufen erforderlich sind), daß sie keine strenge Vorgabe darstellen. Der Hauptzweck dieser Qualifikationen besteht nämlich darin, die Rangfolge der verschiedenen Arbeitsplätze festzulegen und damit die Hierarchie der Qualifikationen widerzugeben.

Dieser Klassifikationstyp, der letztlich durch ein Mindestniveau an Normierung

"Somit muß die Frage nach den neuen Organisationsformen in Verbindung mit der Frage nach der Verwaltung der Arbeitskräfte analysiert werden. In dieser Perspektive kommt der Frage der Klassifikationen (...) zentrale Bedeutung zu."

Name	Aktivität	Personalbestand	Hauptsächliche Veränderungen
MEUB1	Spülunterschranke	100	Neuorganisation der Abläufe, Zentralisierung der Ablauf- und Arbeitsplanung, Ersetzen einer Funktionslogik durch eine Produktlogik
MEUB2	Möbel	1020	Einsatz von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen auf allen Produktionslinien
EQUIP1	Stabilisatoren	80	Einbeziehung der Qualitätsnormen und der Just-in-time-Regeln der Automobilhersteller
EQUIP2	Armaturenbrötter und Meßinstrumente	315	Umwandlung der Produktionseinheiten in autonome Fertigungsinseln
PAP1	Packpapiere	160	Technische Modernisierung der Papiermaschinen, um einen verstärkten Einsatz von Recyclingpapier als Rohstoff zu ermöglichen
PAP2	Spitzenpapiere	250	Technische Modernisierung der Papiermaschinen, um Marktnischen zu besetzen
SIDE	Automobil-Schmiedeteile	550	Einrichtung einer Wartungs-Insel
BRASS	Biere	390	Tiefgreifende Umstellung des Herstellungsverfahrens durch Einsatz von <i>Out Door Tanks</i> und Automatisierung der Flaschenabfüllung.



“(...) Wir haben uns bemüht zu verstehen, welche verschiedenen Strategien den Klassifikationstabellen zugrundeliegen, um dann zu untersuchen, wie sie mit den verschiedenen Formen der Kompetenz-Anforderungen zusammenhängen.”

Klassifikation als Abbild: “In dieser Kategorie sind die tarifvertraglich festgelegten Klassifikationen der Branchen zu finden, die von den Unternehmen nicht angepaßt werden und deren Inhalt so allgemein definiert bleibt, (...) daß sie keine strenge Vorgabe darstellen.”

“Dieser Klassifikationstyp (...) ermöglicht eine Einzelbehandlung von Personen oder Gruppen (...), ohne daß eine allgemeine Weiterentwicklung der Kompetenzen verzeichnet würde.”

1) P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Mehaut, C. Zygmunt, (1995) : Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs; Forschungsbericht, der im Rahmen der Ausschreibung der Aktion “Beschäftigung, Regeln, Signale und Kontrollen” des Ministeriums für Forschung und Hochschulwesen erstellt wurde; Forschungsgruppe zu Ausbildung und Beschäftigung (G.R.E.E.), Nancy, Frankreich.

der Anerkennung der Qualifikationen gekennzeichnet ist, ermöglicht eine Einzelbehandlung von Personen oder Gruppen; die Möglichkeit bleibt offen, punktuelle Entwicklungen bei “strategischen” Personen oder Gruppen - insbesondere bei sogenannten “Schlüsselpersonen” - zu berücksichtigen, ohne daß eine allgemeine Weiterentwicklung der Kompetenzen verzeichnet würde.

Der Fall der Möbelhersteller

Bei den beiden Möbelherstellern wird die Klassifikation in der für die gesamte Branche definierten Form angewandt. Die beiden Unternehmen haben die tarifvertraglich festgelegte Klassifizierung in keiner Weise an ihre technischen oder organisatorischen Besonderheiten angepaßt. Dies ist um so erstaunlicher, als die beiden Unternehmen sehr verschiedene Produktionsbedingungen aufweisen: Das eine ist ein KMU, das in einer Marktnische und mit wenig differenzierten Produkten arbeitet, das andere ist eines der größten Unternehmen der Branche, das den gesamten Einrichtungsmarkt abdeckt und sowohl auf Größenvorteile als auch auf seine Produktinnovationskapazität setzt.

Bei MEUB1 wird die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Beschäftigten nicht als Notwendigkeit angesehen. Die technischen und organisatorischen Innovationen werden von einigen wenigen Arbeitern getragen, die ausgewählt wurden, um an den modernsten Maschinen zu arbeiten, und vom Meister, der die Aufgabe einer Schnittstelle wahrnimmt, indem er dafür sorgt, daß die Veränderungen, die von der Leitung ausgedacht wurden, in der Werkstatt effektiv umgesetzt werden.

Der Fall von MEUB2 ist recht eigenartig. Das Unternehmen treibt den Zuwachs der Kompetenzen seiner Beschäftigten voran, indem es die Ausbildung als eine Voraussetzung des Wandels fördert. Man könnte versucht sein, hier eine Kompetenz-Strategie am Werk zu sehen, doch ist festzustellen, daß die Kompetenzen nur mit dem Ziel mobilisiert werden, eine Anpassung an organisatorische und technische Umwälzungen zu erreichen, die aufgrund der starken Zentralisierung der Entscheidungsprozesse und ihrer sehr geringen Autonomie am Arbeitsplatz völlig außerhalb des Einflusses der Beschäftig-

ten liegen. Man kann in diesem Fall nicht von einer “strategischen” Mobilisierung der Kompetenzen sprechen, und das erklärt auch, warum keine Anpassung der tarifvertraglichen Klassifikation erforderlich ist.

Klassifikation als Instrument

Ein Management-Verhältnis

In dieser Kategorie sind Klassifikationen zu finden, die von Anfang an im Zusammenhang mit der Ausbildungsdynamik des Unternehmens aufgestellt wurden, und zwar hinsichtlich zwei Hauptzielen.

Hierbei werden zunächst Kategorien geschaffen, die den neu entstehenden Funktionen oder Qualifikationen entsprechen. Unter diesem Blickwinkel ist das hervorzuhebende Element der Wille, die Schaffung neuer Kategorien deutlich zu bekunden. Dann kommt die Formalisierung der Übergänge von einer Kategorie zur nächsten, wodurch der Beschäftigte theoretisch in die Lage versetzt wird, einen Plan für eine berufliche Laufbahn zu entwerfen und diesen Weg mit einer Ausbildungsstrategie zu verknüpfen.

In einer Strategie dieser Art sind die Klassifikationen nicht mehr nur ein vager Bezugspunkt zur Aufstellung einer Hierarchie, sondern sie ermöglichen es, innerhalb einer schriftlich fixierten, auf alle anwendbare und vergleichbare Norm, ein Verhältnis zwischen den tatsächlichen Qualifikationen und einer Position in der Klassifikationstabelle herzustellen. Das ist um so wichtiger, als die Einführung eines neuen Modells in einem Kontext des Wandels oder der Umstellung glaubwürdig sein muß.

Dennoch gibt es bei dieser Strategie ein gewisses Paradoxon: Die Aufstellung neuer Klassifikationen soll es ermöglichen, Produktion und Reproduktion der Qualifikationen zu begleiten und zu vereinheitlichen. Kurz gesagt, sie ist am Management der Kompetenzen beteiligt. Nun können aber diese Kompetenzen, gerade weil sie das Ergebnis eines Ausbildungsprozesses sind, nicht ex ante bestimmt werden. Somit kann die Strategie der



Instrumentalisierung der Klassifikationen als Werkzeug zum Management der Kompetenzen nicht befriedigen, da sie im Verhältnis zu den konkreten Veränderungen des Produktionsprozesses und der Arbeitsbeziehungen autonom bleibt und diese nur von außen, aus einer statischen Perspektive, berücksichtigt.

Der Fall der Ausrüster

Die beiden Ausrüster der Automobilindustrie haben die Klassifikation der Metallindustrie, in deren Bereich sie gehören, für ihre Zwecke angepaßt. Doch obwohl dieser Ansatz unter Berücksichtigung der technischen und organisatorischen Veränderungen im Unternehmen aufgestellt wurde, entstammen die neuen Klassifikationen einem "a priori"-Ansatz der Leitung und beziehen die ständig am Arbeitsplatz produzierten Kompetenzen nicht mit ein.

Bei EQUIP1 ging die Anpassung der Klassifikationen von zwei Impulsen aus: Zum einen von seiten der Hersteller durch ihren Qualitätsansatz und zum anderen von seiten des Konzerns, zu dem das Unternehmen gehört. Damit wird deutlich, daß diese Anpassung nicht wirklich in den strategischen Prioritäten des Unternehmens verankert ist. Das Unternehmen hat ein Consulting-Team herangezogen, um ein Audit des vorhandenen sowie des künftig erforderlichen Know-hows vorzunehmen. Auf der Grundlage dieses Audits wurden die Arbeitsplätze neu definiert und innerhalb des Konzerns bewertet. Die Anwendung der neuen Klassifikationstabelle stößt jedoch auf reale Schwierigkeiten: Die auf Konzernebene definierten Arbeitsplätze entsprechen nicht immer den Praktiken des Unternehmens, das eine ziemlich spezifische Produktion betreibt; die Einführung dieser Tabelle war durch Mittelengpässe, durch die Zahl der möglichen Aufstiegsqualifizierungen und durch die Nicht-Fortsetzung der Bewertungsgespräche beschränkt. Und schließlich scheint die formelle Ausbildung in der Entwicklung der Kompetenzen der Beschäftigten nur eine Nebenrolle zu spielen. Man gewinnt den Eindruck, daß sich das Unternehmen nicht die erforderlichen Mittel gibt, um seine Klassifikation zu einem Instrument zur Weiterentwicklung der Kompetenzen zu machen, und das scheint durch die Tatsache bestätigt zu

werden, daß, wie bei MEUB1, die Veränderungen im Unternehmen von einer "Schlüsselperson", dem Werkstatttechniker, getragen werden, der als einziger in der Lage ist, die Verbindung zwischen der Arbeit und den konkreten Bedingungen ihrer Ausführung und der Art, wie sie von der Leitung konzipiert wird, zu leisten.

Bei EQUIP2 wurde die Produktion in autonome Fertigungseinheiten umstrukturiert. Durch diese Stärkung der Eigenständigkeit der Basiseinheiten des Unternehmens soll in erster Linie Hierarchie abgebaut werden. Zu diesem Zweck hat die Leitung die Funktionen Gruppenleiter, Vorarbeiter und Werkstattleiter abgeschafft und durch drei Stellen derselben Klassifikationsstufe, d.h. die Abteilungsleiter innerhalb einer Einheit², ersetzt. Diese drei Personen haben eine doppelte Zugehörigkeit: Sie sind mitverantwortlich für das Funktionieren der Einheit und sie repräsentieren jeweils eine der drei Abteilungen innerhalb dieser Einheit. Diese Neuorganisation sieht jedoch praktisch keine Aufgabe für die Arbeiterinnen vor, die Dezentralisierung hört auf der Ebene des Meisters auf. Die Leiter der Einheiten waren aufgrund der geringen Dezentralisierung schnell überlastet, und die Geschäftsleitung mußte Zwischenposten für Assistenten schaffen, was auf eine Wiedereinführung der hierarchischen Stufen hinauslief.

Da die neue Klassifikation eine Veränderung formalisierte, die von der Arbeitswirklichkeit abgekoppelt war, konnte es nicht ausbleiben, daß durch die Wiedereinführung der Stellen der mittleren Hierarchieebene nur das Scheitern dieser Neuorganisation bestätigt wurde.

Klassifikation als Gestaltung

Die Klassifikation ist selbst das Ergebnis eines Lernprozesses.

Beim dritten Ansatz wurde mit der Klassifikationstabelle nicht nur der Zweck verfolgt, der Entwicklung der Qualifikationsinhalte Rechnung zu tragen, sondern auch in der Arbeitsumgebung die Entwicklung eines kognitiven Potentials zu fördern, das die Ausbildungsdynamik des

Klassifikation als Instrument:

"In dieser Kategorie sind Klassifikationen zu finden, die von Anfang an im Zusammenhang mit der Ausbildungsdynamik des Unternehmens aufgestellt wurden (...)."

"(...) die Strategie der Instrumentalisierung der Klassifikationen kann als Werkzeug zum Management der Kompetenzen nicht befriedigen, da sie im Verhältnis zu den konkreten Veränderungen des Produktionsprozesses und der Arbeitsbeziehungen autonom bleibt und diese nur von außen, aus einer statischen Perspektive, berücksichtigt."

² ein Logistiker der Marketing-Abteilung, ein Arbeitsvorbereiter der technischen Abteilung und ein Manager der Personalverwaltung



***Klassifikation als Gestaltung:
“(...) mit der
Klassifikationstabelle
wurde nicht nur der
Zweck verfolgt, der Ent-
wicklung der
Qualifikationsinhalte
Rechnung zu tragen,
sondern auch in der
Arbeitsumgebung die
Entwicklung eines kogniti-
ven Potentials zu fördern,
das die Ausbildungs-
dynamik des gesamten
Unternehmens vollständig
miteinbezieht.”***

***“Um diese Einbeziehung
des individuellen Lernens
zu erreichen, müssen die
Klassifikationen als
legitim betrachtet werden,
Objektivität gewährleisten
und ein bestimmtes
Entwicklungspotential
beinhalten.”***

gesamten Unternehmens vollständig mit-
einbezieht. In den betreffenden Unter-
nehmen hat man sich dafür entschieden
anzuerkennen, daß die Kenntnisse der
Beschäftigten, ihre Fähigkeit, “Experten”
für ihren Teil des Produktionsprozesses
zu sein, berücksichtigt werden müssen,
zum einen, um die Effizienz der Arbeits-
abläufe innerhalb einer gegebenen
Produktionskonfiguration zu verbessern,
und zum anderen, um technische und
organisatorische Verbesserungen des
Produktionsprozesses voranzutreiben.

Um diese Einbeziehung des individuellen
Lernens zu erreichen, müssen die Klas-
sifikationen als legitim betrachtet werden,
Objektivität gewährleisten und ein be-
stimmtes Entwicklungspotential beinhal-
ten.

Die Legitimität der Klassifikationstabelle
ist Voraussetzung für ihre Glaubwürdig-
keit und bestimmt ihre Fähigkeit, in den
Augen der Beschäftigten eine Entspre-
chung zwischen ihren Kompetenzen und
deren Bewertung innerhalb der Tabelle
zu gewährleisten. Um diese Bedingung zu
erfüllen, müssen die Bewertung der Stel-
len, ihre Hierarchie und ihre formalisier-
ten Inhalte aus einem Kooperationsprozeß
hervorgehen, an dem sowohl die Perso-
nen, die mit der Aufstellung der Tabelle
betraut sind, als auch die Beschäftigten,
die allein die konkreten und detaillierten
Inhalte der jeweiligen Stellen kennen,
beteiligt sind.

Die Klassifikation erhält ihre Legitimität
auch durch den Einsatz von Aufstellungs-
verfahren, die eine bestimmte Objektivität
gewährleisten, insbesondere durch
sogenannte “Blind-Methoden”, durch die
die Bewertungskoeffizienten nach Krite-
rien zugeteilt werden, die nach ihrer Be-
wertung durch die Unternehmensleitung
und die Beschäftigten durch eine “Black-
Box” laufen.

Schließlich müssen die Klassifikationen
künftigen Entwicklungen der Qualifika-
tionen Rechnung tragen, insbesondere
durch die Formalisierung der Übergänge
zwischen den verschiedenen Stufen und
durch die Verwendung von übergreifenden
Kriterien (wie beispielsweise das be-
arbeitete Informationsvolumen oder die
Anrechnung von Werteinheiten) und nicht
mehr durch beschreibende Kriterien von

operationellen Fähigkeiten, die jeweils
spezifisch an bestimmte Stellen gebunden
sind und notwendigerweise zeitlich und
räumlich festgelegt sein müssen.

In dem Maße, wie die Klassifikation zum
Ergebnis eines Gestaltungsprozesses wird,
kann man sagen, daß sie durch einen
Lernvorgang erarbeitet wird.

Der Fall der Papierfabri- ken und der Unternehmen “mit starker Stellung”

Der Fall der Papierfabriken

Bei den Papierfabriken war ein neuer
Branchentarifvertrag Anlaß für eine Neu-
bestimmung der Rolle der einzelnen Be-
schäftigten im Unternehmen. Das Klassi-
fizierungssystem, das durch diesen Tarif-
abschluß vorgesehen ist, berücksichtigt
die Art der Tätigkeit, was ergänzt wird
durch Kriterien der Eigenständigkeit/In-
itiative, Verantwortung, Ausbildung/
Kenntnisstand. In den beiden Unterneh-
men haben die Beschäftigten an den Ar-
beiten zur Vorbereitung der Stellenbe-
schreibung teilgenommen und konnten in
die Bewertungsphase eingreifen. Die Hier-
archie der Stellen, die aus der neuen Klas-
sifikation hervorgegangen ist, unterschei-
det sich stark von der früheren; außer-
dem ist sie in den beiden Unternehmen
unterschiedlich, und man kann sagen, daß
sie die dem jeweiligen Unternehmen ei-
genen technischen und organisatorischen
Umwälzungen wiedergibt. Es ist übrigens
besonders interessant, daß sich in den
beiden untersuchten Fällen entsprechend
den jeweiligen technischen und geschäft-
lichen Entscheidungen des Unternehmens
eine Stelle ganz verschieden entwickeln
kann. Die Stelle des Papierbreiherstellers,
der die Aufgabe hat, die Papiermasse vor-
zubereiten, war bei PAP1 einer der am
stärksten aufgewerteten Posten, bei PAP2
einer der am stärksten abgewerteten.

Bei PAP1 wird die Vorbereitung der Pa-
piermasse durch die Verwendung eines
größeren Anteils an Altpapier schwieriger,
während die Bandbreite der Her-
stellungsmöglichkeiten des Papiers durch
die Standardisierung der Produktion ein-
geschränkt ist. Umgekehrt kommt der



Herstellung und Verarbeitung des Papiers bei PAP2 aufgrund der Entscheidung für qualitativ besonders hochwertige Produkte große strategische Bedeutung zu, wohingegen die Stelle des Papierbreiherstellers keinerlei technische Weiterentwicklung erfahren hat. Hier ist besonders interessant zu sehen, wie verschiedene Anpassungen an die Marktsignale zu den jeweiligen Berufsentwicklungen in den beiden Unternehmen geführt haben: Im einen Fall verlagert sich das strategische Know-how an den Beginn des Produktionsprozesses (Einsatz von Altpapier bei PAP1), im anderen auf ein späteres Stadium (Aufwertung der Verarbeitung bei PAP2). Diese beiden entgegengesetzten Entwicklungen des gleichen Berufes führten auch dazu, daß sich die Qualifikation dieser Stelle in den beiden Klassifikationstabellen entgegengesetzt entwickelt haben. Diese unterschiedliche Entwicklung der Klassifikation der gleichen Stelle macht deutlich, wie mangelhaft die Anwendung ein und derselben tarifvertraglichen Klassifikation von Unternehmen, die sich in Größe, Märkten und Produktionsbedingungen so stark unterscheiden wie MEUB1 und MEUB2, ohne Anpassungen sein kann.

Wo der Wille besteht, eine neue tarifvertragliche Klassifikation anzupassen, wird auch dem Know-how der Beschäftigten eine grundlegende Rolle zuerkannt. So wurde die Umstellung der Papiermaschinensteuerung auf EDV in sehr enger Zusammenarbeit mit den Beschäftigten vorgenommen und damit ihr Wissen über das konkrete Funktionieren der Maschinen genutzt, um diese zu verbessern und um dafür zu sorgen, daß im Gegenzug diese technischen Weiterentwicklungen von den Bedienern einfach und schnell angenommen werden konnten.

Der Fall der Unternehmen "mit starker Stellung"

Bei BRASS und SIDE wurde anders verfahren, da von Anfang an eine Strategie des Beschäftigungsmanagements als Schwerpunkt der Unternehmensstrategie zugrunde gelegt wurde. Der Kompetenzansatz von SIDE, der aus der Anwendung der A.CAP-2000-Vereinbarungen hervorgegangen ist, und der ähnliche Ansatz von

A.CAP-2000: Vereinbarung über die Ausübung von Berufen in den Unternehmen der Eisen- und Stahlindustrie

Mit dieser Vereinbarung, die von GESIM (Verband der Unternehmen der Eisen- und Stahlindustrie und der Bergbauindustrie) und allen Gewerkschaften außer der CGT unterzeichnet wurde, werden drei Ziele verfolgt:

- Förderung einer Qualifikationsstrategie, die die Kompetenzen des einzelnen anerkennt;
- Festlegung der Bedingungen für den Verlauf der beruflichen Laufbahn, durch die jeder einzelne entsprechend seiner Kompetenzen vorankommen kann;
- Einrichtung eines Systems, durch das jeder Beschäftigte sich zu jedem Zeitpunkt seiner beruflichen Laufbahn einstufen kann."

Die Vereinbarung soll es ermöglichen, von der "Stellenbeschreibungs-Strategie" der herkömmlichen Tabelle der Metallindustrie zu einer Strategie der Bewertung der Kompetenzen überzugehen. Die Kompetenzen werden hier definiert als ein "operationelles, bewertetes Know-how", das jedem Beschäftigten eigen ist, und nicht der Stelle, die er innehat. A.CAP-2000 ist eine Rahmenvereinbarung, die die Einführung einer Kompetenzstrategie, die an jeden Betrieb angepaßt wird, ermöglichen soll. Für eine eingehendere Analyse sei verwiesen auf C. GAVINI 1993, "La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences: de la norme aux pratiques. Le cas de la sidérurgie", in: Travail et emploi, Nr. 57 bis, Seite 49 - 66.

BRASS räumen der Ausbildung und ihrer Anerkennung am Arbeitsplatz von vornherein einen wichtigen Platz ein. In diesen beiden Unternehmen wurden die Klassifikationen in Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern erstellt.

Bei SIDE handelt es sich unmittelbar um eine Verpflichtung, die von den A.CAP-2000-Vereinbarungen vorgesehene Kompetenzstrategie umzusetzen; aber mehr noch als um die einfache Anwendung der auf Branchenebene ausgehandelten Regeln handelt es sich hier um eine spezifische Anpassung an die Unternehmensbedingungen. Einer der Eckpfeiler des infolge der A.CAP-2000-Vereinbarungen eingeführten Kompetenzmanagements sind die Einzelgespräche. Die Bewertung der Kompetenzen der Beschäftigten und das Gespräch mit dem Vorgesetzten sollen die Weiterentwicklung des Beschäftigten in seinem Beruf und die dafür möglicherweise erforderlichen Ausbildungsmaßnahmen bestimmen. Es geht hier darum, mit der Strategie "gleiche Qualifikation für gleichen Arbeitsplatz" zu brechen³. Die Qualifikation hängt von den Kompetenzen ab, ganz gleich an welchem Arbeitsplatz.

Bei BRASS war der Anstoß zur Neuorganisation der Klassifikationstabellen die

3) oder den mit der Klassifikation der Metallindustrie 1975 (hier wurde der Begriff der klassifizierenden Kriterien eingeführt) eingeleiteten Bruch fortzuführen.



“(...) in den Fällen, die der Einführung eines Kompetenz-Modells am nächsten kommen, (...) werden Klassifikationstabellen benutzt, die eine lohnbezogene Bewertung der Kompetenzen auf ‘normierter’ (...) Grundlage ermöglichen. Dieser Klassifikationstyp bietet Übergangsmöglichkeiten von einer Kategorie zur anderen, legt Regeln für die Anerkennung erworbener Kompetenzen fest, ist von vornherein auf Dauer angelegt und ermöglicht somit eine Relativierung des Begriffs der beruflichen Laufbahn.”

Literaturangaben

P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt, 1995, *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs* (Organisationsdynamiken und kognitive Prinzipien), Forschungsbericht im Rahmen der Ausschreibung zur Aktion “Emploi, règles, signaux, contrôles” (Arbeitsplatz, Regeln, Signale, Überwachung) des Ministeriums für Forschung und Hochschule, Forschungsgruppe Bildung und Beschäftigung (G.R.E.E.), Nancy, Frankreich.

G. Donnandieu, P. Denimal, 1993, *Classification-qualification: de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences* (Klassifikation - Qualifikation: von der Bewertung der Arbeitsplätze zur Verwaltung der Kompetenzen). Editions liaisons, Paris.

B. Grasser, 1994, *Organization and Work Situations: which Sources for Learning Process?* European Association of Labour Economists (EALE), Sixth Annual Conference, Warschau, 22. - 25. September 1994.

Integration in eine andere Tochtergesellschaft der Gruppe. Die Neubestimmung der Arbeitsplätze und ihre Bewertung wurden auf der Grundlage einer Befragung über die Entwicklung der Arbeit im Unternehmen vorgenommen. Auch hier stehen Ausbildung und Einzelgespräche an zentraler Stelle, da den Beschäftigten qualifizierende Weiterbildungsangebote gemacht werden, deren Wahrnehmung die Voraussetzung für bestimmte Stellen sind.

Beispielsweise hat das Unternehmen an der Einführung von zwei CAP (certificat d'aptitude professionnelle; Berufsbefähigungsnachweis) für Bediener von automatisierten Anlagen der Nahrungsmittelindustrie mitgewirkt; diese CAP sind für die Stelle eines Produktionslinienführers Bedingung. BRASS hat eine Arbeitsplatz-Strategie beibehalten, da eine Veränderung der Qualifikation an einen Arbeitsplatzwechsel geknüpft ist. Dennoch wurde ein Schritt in Richtung einer Kompetenz-Strategie getan, da Anreize zur Weiterbildung geboten und die neu erworbenen Kompetenzen im Unternehmen anerkannt werden. Dieses System ist natürlich nur deshalb aufrechtzuerhalten, weil die Weiterentwicklung der Kompetenzen, die durch die neue Klassifikationstabelle angeregt wird, der tatsächlichen Fortentwicklung der Arbeit im Betrieb Rechnung trägt. Tatsächlich führt die Automatisierung und die rechnergestützte Überwachung der Produktion dazu, daß die am wenigsten qualifizierten Arbeitsplätze tendenziell zugunsten von Arbeitsplätzen, für die mehr Kompetenzen erforderlich sind, abgebaut werden.

Schlußfolgerung

Dieser kurze Überblick erlaubt keine allgemeinen Schlußfolgerungen, vor allem nicht hinsichtlich branchenspezifischer Besonderheiten, wie man aufgrund der von uns vorgenommenen Einteilung glauben könnte. Dennoch sind sehr wohl verschiedene Strategien zur Erstellung der

Klassifikationstabellen festzustellen. Wir konnten erkennen, daß in den Fällen, die der Einführung eines Kompetenz-Modells am nächsten kommen - d. h. einem Modell, das ausdrücklich auf die *allgemeine* Anhebung des Kompetenzniveaus abzielt - Klassifikationstabellen benutzt werden, die eine lohnbezogene Bewertung der Kompetenzen auf “normierter” (d.h. schriftlich festgelegter) Grundlage ermöglichen. Dieser Klassifikationstyp bietet Übergangsmöglichkeiten von einer Kategorie zur anderen, legt Regeln für die Anerkennung erworbener Kompetenzen fest, ist von vornherein auf Dauer angelegt und ermöglicht somit eine Relativierung des Begriffs der beruflichen Laufbahn. Diese erste Strategie verweist auf die Klassifikationen, die wir “Klassifikation als Gestaltung” genannt haben, da sie nicht aus der starren Anwendung von ex post festgelegten Regeln hervorgingen, sondern sich aus einem Gestaltungsprozeß ergaben, in dem die betroffenen Beschäftigten und die Entscheidungsträger sehr weitgehend zusammenarbeiteten. Im Gegensatz dazu liegt bei den Klassifikationen, die wir “Klassifikation als Instrument” genannt haben, eine mangelnde Übereinstimmung vor zwischen den bekundeten Absichten, die sich aus den neuen Regeln des Personalmanagements ergeben, und einer Realität in der Produktion und den Arbeitsbeziehungen, die keine Ablösung der Hierarchie-Strategie durch eine Kompetenz-Strategie sichtbar werden läßt. Daher kann man über die auf dieser Strategie beruhenden Klassifikations-Tabellen sagen, daß sie höchstens eine formale, aber keine inhaltliche Veränderung des Personalmanagements darstellen. Und schließlich gibt es Unternehmen, in denen die Qualitäts- und Flexibilitätserfordernisse erfolgreich erfüllt werden können, ohne daß eine Kompetenzstrategie benötigt würde. In diesem Fall braucht den Klassifikationen in der Dynamik der Veränderung des Unternehmens keine aktive Rolle zuzukommen, da sich ihre Rolle darauf beschränkt, die Hierarchie der verschiedenen Arbeitsplatzgruppen *widerzuspiegeln*.



Lernen am Arbeitsplatz bei der Neuorganisation in der Prozeßindustrie

Im Zuge der Qualifizierung von Arbeitnehmern in neuen und für neue Organisationsformen spielt das Lernen am Arbeitsplatz eine zunehmend wichtige Rolle. Arbeitnehmer unterziehen sich, in engem Zusammenhang mit ihren (künftigen) Arbeitsaktivitäten, informellen und zielgerichteten Lernaktivitäten am Arbeitsplatz.

Moderne Technologie, gestiegene Anforderungen des Marktes und das Bestreben, Effizienz und Qualitätssicherung miteinander in Einklang zu bringen, führen zur Entstehung neuer Formen der Produktionsorganisation. Wichtige Kennzeichen des neuen Paradigmas sind die Arbeitsgruppe (statt der Einzelfunktion) als Basiseinheit sowie eine prinzipielle Unvorhersagbarkeit der spezifischen Handlungsabläufe (mit der Folge einer erhöhten Notwendigkeit zur Problemlösung am Arbeitsplatz). Diese Organisationsform hat weitreichende Folgen für die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen. Neben einem vielfach höheren Bedarf an eher deklarativen und verfahrenstechnischen Fachkenntnissen gewinnen Schlüsselqualifikationen, Systemverständnis und breit anwendbare berufliche Fertigkeiten an Bedeutung (Onstenk, 1992). Darüber hinaus benötigen Arbeitnehmer, mit Blick auf die gestiegenen Anforderungen an die Flexibilität, Fertigkeiten in den Bereichen Transfer und Laufbahn. In der Praxis gibt es verschiedene, weniger weitreichende Optionen, darunter neue Formen des Taylorismus und der "lean production" (van Hoof, 1991). Doch auch hier wird in vielen Fällen auf die zunehmende Komplexität der Funktionen hingewiesen, wenngleich diese regelmäßig mit abnehmender Autonomie einhergeht (Steijn & de Witte, 1992).

Methodische, sozial-kommunikative und strategische Schlüsselqualifikationen,

neue Formen des problemlösenden beruflichen Handelns und die Fähigkeit, eigenständig zu lernen, bilden wichtige Anforderungen an die Fertigkeiten des "neuen" Arbeitnehmers. Solche Fertigkeiten können nicht ausschließlich in der Schule oder in der beruflichen Erstausbildung vermittelt werden - in der beruflichen Laufbahn von Arbeitnehmern geraten mehr und mehr die Unternehmen selbst ins Blickfeld. Arbeitnehmer besuchen mit zunehmender Regelmäßigkeit Weiterbildungsveranstaltungen, müssen jedoch auch durch die Arbeit und während der Arbeit lernen. Organisationsreformen eröffnen neue Möglichkeiten des Qualifikationserwerbs am Arbeitsplatz. Der Eingriff in den technischen und organisatorischen Ablauf des Produktionsprozesses ist zugleich ein Eingriff in die Lernchancen, die der Arbeitsplatz bietet. Die Herausforderung besteht darin, mit Hilfe eines Ansatzes, der sich als eine Art Qualifikationsentwicklungsforschung umschreiben ließe, die persönliche Entwicklung in die Organisationsentwicklung zu integrieren (vgl. Engeström, 1987, 1994).

Lernen am Arbeitsplatz

Lernen am Arbeitsplatz ist kein unstrukturiertes Lernen. Es findet nur nicht in einem pädagogischen Umfeld (Schule, Kurs), sondern in der realen Arbeitssituation als dem Lernumfeld statt. Es wird strukturiert durch die Merkmale sowie die Struktur der Arbeitspraxis, in der gelernt wird.

Eine Begriffsbestimmung

In jüngster Zeit sind diverse brauchbare Ansätze und Konzepte zur Analyse informeller und integrierter Lernprozesse entwickelt worden. Sowohl die Handlungspsychologie als auch die moderne



Jeroen Onstenk

ist Wissenschaftler im Forschungsbereich Kultur, Gleichstellung, Beruf und Bildung

(Cultuur, Ongelijkheid en Onderwijs; COBO) des SCO-Kohnstamm-Instituts der Universität Amsterdam

Arbeitnehmer besuchen mit zunehmender Regelmäßigkeit Weiterbildungsveranstaltungen, müssen jedoch auch durch die Arbeit und während der Arbeit lernen. Organisationsreformen eröffnen neue Möglichkeiten des Qualifikationserwerbs am Arbeitsplatz. Der Eingriff in den technischen und organisatorischen Ablauf des Produktionsprozesses ist zugleich ein Eingriff in die Lernchancen, die der Arbeitsplatz bietet. Die Herausforderung besteht darin, die persönliche Entwicklung in die Organisationsentwicklung zu integrieren.

"Lernen am Arbeitsplatz ist kein unstrukturiertes Lernen."



“Bei der Analyse der Möglichkeiten zum Lernen am Arbeitsplatz muß also darauf geachtet werden, inwieweit die verschiedenen Dimensionen der Arbeitssituation (...) Lernprozesse befördern, hervorrufen, ermöglichen und steuern. In diesem Zusammenhang läßt sich von einem Lehrangebot als Bestandteil des Lernpotentials der Arbeitsplätze sprechen (...).”

Kognitionswissenschaft betonen, indem sie sich auf eine zunehmende Zahl an Forschungsergebnissen stützen, die Wichtigkeit kontextuellen Lernens in “echten” Praxissituationen. Beim Lernen am Arbeitsplatz bildet die Arbeitssituation selbst (Arbeitsauftrag, Auftragsmanagement, Arbeitsorganisation und Arbeitsumgebung) das Lernumfeld. Es wird durch die Merkmale und die Struktur der Arbeitspraxis selbst strukturiert, innerhalb derer Arbeitnehmer lernen. Lernen am Arbeitsplatz muß von der Ausbildung am Arbeitsplatz unterschieden werden, da letztere durch eine explizite pädagogische Strukturierung gekennzeichnet ist, beispielsweise über explizit formulierte Ausbildungsziele und -ordnungen, die aktive Einbeziehung eines Ausbilders oder die Verwendung von Schulungsmaterialien (auf Papier, PC, Video, usw.), bzw. über Lernaufträge und Prüfungen (de Jong, 1991; Onstenk, 1994). Lernen am Arbeitsplatz ist ein multidimensionaler Prozeß, der sich nach den verschiedenen Dimensionen der Arbeitsaktivität und der Arbeitssituation näher unterscheiden läßt. Die soziale Organisation des Arbeitsprozesses (Zusammenarbeit und Koordination) hat eine wichtige Unterstützungs- und Förderfunktion beim Erwerb von Kompetenzen. Arbeit selbst kann als ein Lernprozeß betrachtet werden: Lernen durch die und während der Ausführung von Arbeitshandlungen und Arbeitsaktivitäten sowie durch die Bewältigung (“mastering”) von Problemen, die bei der Arbeit auftreten (Frei, Duell & Baitsch, 1984; Engeström, 1994). Kompetenz wird nicht nur durch die Ausführung von Arbeit erworben, sondern ist mit der Entwicklung der Arbeitsaktivität selbst verbunden (Engeström, 1987; 1994); Fertigkeiten, Kenntnisse, Motive und Ziele sind dabei integrierte Bestandteile der Arbeitsaktivität. Der Ansatz des situativen Lernens (Raizen, 1994; Lave & Wenger, 1991) betont die “cognitive apprenticeship” (Brown, Collins & Duguid, 1989) sowie das Lernen im Kontext des physischen, symbolischen und sozialen Arbeitsumfeldes (Ressourcen, soziale Kontakte zu Kollegen und Vorgesetzten). Lernen findet während der Durchführung der Aufgabe statt, beruht jedoch vor allem auf dem spezifischen physischen oder symbolischen (Arbeits-) Umfeld. Das soziale Umfeld des Arbeitsplatzes ist ebenfalls von Bedeutung. Hierbei läßt sich insbesondere an die Übertragung situations-

spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Wege der Kommunikation mit Kollegen und Vorgesetzten denken.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzustellen, daß die Durchführung der Aufgabe eng mit der Kultur der Gruppe verbunden ist, in der man arbeitet. Dies erfordert den richtigen “Habitus” (Windolf, 1981) bei den Beschäftigten, d.h. die Inkorporation der Kultur sowie der Normen und Werte der Berufsgruppe, des Unternehmens und der eigenen Arbeitsgruppe. Doch es bedeutet auch, daß Beschäftigte lernen müssen, in einer Organisation zu funktionieren und - unter Berücksichtigung der Hierarchie und der Machtverhältnisse - mit den unterschiedlichen Gruppen im Betrieb zu interagieren. Diese Art des Lernens ist nicht nur wichtig beim Eintritt in eine bestehende Organisation (oder wenn man, wie Auszubildende, im Rahmen der beruflichen Erstausbildung arbeitet), sondern sie ist es auch bei tiefgreifenden Veränderungen in den Funktionen oder der Organisation, in denen bzw. in der man arbeitet.

Lernen beschränkt sich nicht auf die Anpassung an (neue) Arbeitsanforderungen, sondern muß auch auf Verbesserung und Innovation abzielen (Engeström, 1994). Dies gilt nicht nur für die Manager, sondern wird zunehmend auch von den Beschäftigten am Arbeitsplatz erwartet (Nyhän, 1991; Onstenk, 1992). Kritisch-reflektierendes Lernen von der eigenen Arbeit - Hintergründe, Annahmen, Handlungsziele - erfordert eine Verbesserung der Lernfähigkeit von Arbeitnehmern, ihrer Offenheit für Reflexion und Feedback sowie ihrer Bereitschaft, über Probleme nachzudenken, auf die sie bei ihrer Arbeit stoßen, Normen zur Diskussion zu stellen und Lernen zu lernen.

Das Lernpotential von Arbeitssituationen

Bei der Analyse der Möglichkeiten zum Lernen am Arbeitsplatz muß also darauf geachtet werden, inwieweit die verschiedenen Dimensionen der Arbeitssituation (Arbeitsauftrag, Auftragsmanagement, Arbeitsorganisation, soziales Arbeitsumfeld) Lernprozesse fördern, hervorrufen, ermöglichen und steuern. In diesem Zusammenhang läßt sich von einem Lehrangebot als Bestandteil des Lernpotentials der Ar-



beitsplätze sprechen (Baitsch & Frei, 1980; Onstenk, 1994).

Das Lernpotential (siehe Schaubild 1) bezieht sich auf die Chance, daß in einer bestimmten Arbeitssituation Lernprozesse stattfinden. Diese Chance ist das Resultat der Wechselwirkung zwischen Merkmalen des Beschäftigten (die vorhandenen Qualifikationen, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft) sowie den Lernmöglichkeiten, die der Arbeitsplatz bietet. Mit anderen Worten: Lernen am Arbeitsplatz erfordert Arbeitnehmer, die lernen können (d.h. ausreichende Vorbildung, Erfahrung und Lernfertigkeiten besitzen), lernen wollen (Motivation und Bereitschaft) und eine Arbeitssituation vorfinden, die Lernmöglichkeiten bietet. Eine Steuerung des Lernprozesses am Arbeitsplatz geschieht teilweise durch den Lernenden selbst, der Lernmomente erkennen, auswählen und ausnutzen muß (Simons, 1990), teilweise durch das Arbeitsumfeld. Im Mittelpunkt steht eine Verbesserung des Lernens durch die Stärkung des Lernumfelds. Die Formulierung konkreter und detaillierter Lernziele ist meist nicht möglich. Darin liegt ein deutlicher Unterschied zum Angebot einer Ausbildung, bei der präzise Ziele gesteckt und ihr Erreichen evaluiert werden kann (Kruijd, 1991). Dies bedeutet jedoch nicht, daß eine globalere Beurteilung von Effekten auf der Ebene des Arbeitnehmers (Verbesserung des beruflichen Funktionierens) oder des Unternehmens (wie Produktivität, Anzahl der unterlaufenen Fehler und Flexibilität) nicht möglich wäre oder daß konkrete Lernprozesse nicht analysiert werden könnten.

Beim Lernen, das direkt an die Merkmale des Aufgaben- und Arbeitsumfeldes gekoppelt ist, sind die Lernmöglichkeiten abhängig vom Inhalt und von der Komplexität der Arbeit sowie vom Ausmaß, in dem man einen eigenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum bzw. die sozialen Kontaktmöglichkeiten hat. Die Förderung des Lernens am Arbeitsplatz durch die inhaltliche Erweiterung des Arbeitsauftrags und die Vergrößerung des Handlungsspielraums stellt einen wesentlichen Gesichtspunkt bei der Reform der Arbeitsorganisation und der Verbesserung der Arbeitsqualität dar (WEBA, 1989). Doch auch die Lernkultur des Unternehmens (das Maß, in dem ein Betrieb eine

Schaubild 1:

Das Lernpotential der Arbeitssituation

A. Qualifikationen und Lernfähigkeit des Arbeitnehmers

- Ausbildung
- Erfahrung
- Lernfertigkeiten

B. Lernbereitschaft des Arbeitnehmers

- Lernmotivation
- Aktive und passive Lernbereitschaft
- Lernwiderstände

C. Lehrangebot am Arbeitsplatz

- Funktionsmerkmale
 - Inhaltliche Breite und fachliche Vollständigkeit
 - Neue Probleme, Methoden, Techniken, Produkte, usw.
 - Interne und externe Regelungsmöglichkeiten
 - Ausreichende Kontaktmöglichkeiten
 - Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum
- Arbeitsumfeld
 - Feedback und Erläuterung durch Kollegen und Vorgesetzte
 - Information, Handeln, interaktive Computersimulation
 - Materielle Arbeitsplatzmerkmale

D. Ausbildungsangebot am Arbeitsplatz

- Strukturierung der Lernchancen
- Partizipation an der Innovation
- Strukturiertes Ausbilden am Arbeitsplatz

Quelle: Onstenk, 1994

lernende Organisation oder eine Organisation von Lernenden ist) ist von Bedeutung (Stahl u.a., 1993). Lernen wird durch das Angebot von Unterstützung und Feedback, die Betonung der Reflexion sowie durch die Schaffung eines Raumes zum selbständigen Experimentieren und Lösen von Problemen verstärkt. Dies kann organisiert in Arbeitsbesprechungen oder Qualitätszirkeln geschehen, in denen Arbeitnehmer und Vorgesetzte miteinander über Probleme bei der täglichen Aufgabendurchführung sprechen und dabei nach Lösungen und Verbesserungen suchen, es kann aber auch eher informell geschehen, wie im Fall der Reparaturmonteure von Kopierautomaten, die sich "Kriegsberichte" über die Eigentümlichkeiten bestimmter Apparate und Kunden erzählen (Raizen, 1994). So "schulen" sie sich gegenseitig in der Lösung komplexer und spezifischer Probleme. Ein derartiger Austausch ist unter anderem auch deshalb notwendig, weil die "richtige" Durchführung der Aufgabe technisch häu-

"Das Lernpotential (siehe Schaubild 1) betrifft die Chance, daß in einer bestimmten Arbeitssituation Lernprozesse stattfinden. Diese Chance ist das Resultat der Wechselwirkung zwischen Merkmalen des Arbeitnehmers (die vorhandenen Qualifikationen, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft) sowie den Lernmöglichkeiten, die der Arbeitsplatz bietet."

"Im Mittelpunkt steht eine Verbesserung des Lernens durch die Stärkung des Lernumfelds."



“Lernen wird durch das Angebot von Unterstützung und Feedback, die Betonung der Reflexion sowie durch die Schaffung eines Raumes zum selbständigen Experimentieren und Lösen von Problemen verstärkt.”

fig nicht eindeutig oder zwingend festgelegt ist, sondern von der jeweiligen Situation abhängt und von den im Beruf oder im Unternehmen herrschenden Normen beeinflusst werden kann (Lave & Wenger, 1991), beispielsweise was Schnelligkeit, Qualität oder Service betrifft.

Lerneffekte der Arbeitsorganisation in der Prozeßindustrie

Im Jahre 1992 hat das SCO im Auftrag des CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) die niederländische Teilstudie des EU-Forschungsprojektes “Die Rolle von Unternehmen bei der Qualifizierung: Weiterbildung und Ausbildungseffekte der Arbeitsorganisation im Unternehmen” durchgeführt (Onstenk & Voncken, 1993). Die wichtigste Forschungsfrage bezog sich auf die Wechselwirkung zwischen dem nationalen Qualifizierungssystem (Berufsbildung und Erwachsenenbildung) und der Entwicklung neuer Formen der Produktionsorganisation. Auf einer spezifischeren Ebene richtete sich das Interesse auf den Beitrag des einzelnen Unternehmens zur Qualifizierung sowie auf den Erwerb von Qualifikationen im Zuge der Berufslaufbahn im Verhältnis zu den im Unterricht erworbenen Qualifikationen. Dabei wurden nicht nur betriebliche Ausbildungen betrachtet, sondern auch das Lernen während der Arbeit bzw. die Lerneffekte der Arbeitsorganisation. Im Rahmen der niederländischen Untersuchung wurden zwei Fallstudien in der Prozeßindustrie durchgeführt, die sich eine gründliche Analyse der Arbeitsorganisation, unter besonderer Berücksichtigung der innerbetrieblichen Ausbildungen und des Lernens am Arbeitsplatz, in einer ausführenden Abteilung zum Ziel gesteckt hatten. Die Fallstudien beziehen sich auf Betriebe, in denen in jüngster Vergangenheit neue Organisationsformen, kombiniert mit neuer Technologie und Computerisierung, eingeführt worden waren. In der Prozeßindustrie finden rasche technologische Entwicklungen statt, wobei die Investitionen pro Arbeitsplatz stark zunehmen. Der Charakter der Arbeit verändert sich in hohem Maße: bearbeitungsbezogene Produktionsprozesse, gekennzeichnet durch - häufig un- und angelernte - Arbeit mit einem stark physischen und psy-

chischen Charakter, werden durch automatisierte Produktionsprozesse ersetzt, wobei die Arbeit immer mehr aus abstrakter Prozeßleittechnik besteht, verbunden mit einer hohen Verantwortung im Hinblick auf Abbruchrisiken und die Kosten eines Stillstands. Diese - im übrigen sehr ungleichmäßig verlaufende - Entwicklung wird, außer durch die Einführung neuer Technologien, durch zunehmend schärfere Umweltschutzaufgaben und Arbeitsschutzbestimmungen gesteuert, wobei auch die sich verändernde Marktstruktur, mit einer starken Vorliebe für Qualitätsprodukte, eine wichtige Rolle spielt (Bilderbeek u.a., 1992). Außerdem handelt es sich hier um Branchen mit einem traditionell hohen Bestand an un- und angelerntem Personal und einem negativen Image auf dem Arbeitsmarkt, letzteres verursacht vor allem durch das Arbeiten im Schichtdienst und die niedrige Qualität der Arbeit.

Die Arbeit der Verfahrensmechaniker (operators) beruht traditionell vor allem auf Routine. Vielfach hatten sie bei Antritt der Arbeit ein niedriges Ausbildungsniveau und erwarben sich über einen langwierigen Prozeß des allmählichen Aufstiegs die für den Prozeß notwendigen Kenntnisse. Man könnte sagen, daß für die Prozeßindustrie die Ausgangsposition für das Lernen am Arbeitsplatz auf einem niedrigen Niveau liegt. Dieses Muster wandelt sich unter dem Einfluß von Automatisierung und Computerisierung: Know-how und Prozeßverständnis in bezug auf das Produkt, den Markt/Konsumenten, die Apparatur und die Maschinen sowie die Organisation erhalten großes Gewicht. Die neue Arbeitsorganisation zeichnet sich durch eine gruppenzentrierte Arbeitsorganisation, vollständigeren Funktionen (Vorbereitung, Ausführung, Kontrolle) sowie die Integration einfacher Instandhaltung und Qualitätssicherung in den ausführenden Aufgaben aus. Das Hauptgewicht liegt auf Lernprozessen am Arbeitsplatz vor dem Hintergrund der Innovation der Organisation.

Die Penizillin-Fabrik

Die erste Fallstudie bezieht sich auf eine pharmazeutische Fabrik, in der über eine weitgehende Computerisierung das Produktionssystem der Massenproduktion von (Grundstoffen für) Penizillin wesent-



lich verändert wurde. Die Innovation kann in zwei Hauptaspekte unterteilt werden: Automatisierung/Computerisierung und Qualitätssicherung.

Die Prozeßleittechnik hat sich von der Mechanik in Richtung Automation, einschließlich der Einführung der Prozeßsteuerung auf Distanz, d.h. vom Leitstand aus, entwickelt. Die Tätigkeit des Verfahrensmechanikers hat sich, ausgehend von einer verhältnismäßig einfachen, ausführenden Funktion zu einem erweiterten Aufgabenkatalog (all-round) ausgewachsen, gefolgt von einer Phase, die sowohl Erweiterung als auch Spezialisierung beinhaltet. Zum Tätigkeitspektrum des Verfahrensmechanikers kamen kontrollierende und planerische Aufgaben hinzu: das Interpretieren von Sachstandsanzeigen, Bestellungen aufgeben, die Überwachung der Grundstoffzufuhr. Die komplexeren Aufgaben werden von den Verfahrensmechanikern als eine interessante Herausforderung und eine willkommene Erweiterung ihrer Funktion empfunden. Während zuvor Routine und Prozeßverständnis durch die Arbeit selbst, durch ihre routinemäßiger Ausführung, erworben wurden, gilt nun das Umgekehrte: Zunächst muß das Verständnis vorhanden sein, warum etwas auf eine bestimmte Art und Weise funktioniert, bevor man eingreifen kann, man muß um die Folgen seiner Handlungen wissen. Die Kenntnis des Prozesses hat damit stark an Bedeutung gewonnen. Das erforderliche Qualifikationsniveau steigt auf ein mittleres Niveau. Auf dieser Grundlage finden anschließend in der Praxis Lernprozesse auf einem höheren Niveau statt. In zunehmendem Maße kommt es zur Inbetriebnahme neuer Fabriken oder Verfahren, bei denen die (mögliche) Ursache-Wirkungs-Kette dann noch relativ unbekannt ist. Dies erfordert einen Lernprozeß: es muß noch experimentiert und es müssen Erfahrungen gewonnen werden. Durch die Arbeit an Bildschirmen bleiben Veränderungen in gewissem Sinne unsichtbar: in den meisten Fällen wird nur die Software angepaßt. Früher waren Veränderungen deutlich sichtbar: durch das Anbringen eines neuen Knopfes oder die Installation einer neuen Meßapparatur auf dem Schaltbrett. Inzwischen ist es schwieriger geworden, über den gesamten Prozeß die Übersicht zu behalten. Aus diesem Grund bevorzu-

gen manche Verfahrensmechaniker die Arbeit an zwei parallelen Bildschirmen statt an einem, während andere noch stets lieber einen Blick auf das vertraute Wand-schema werfen. Da die Prozeßsteuerung vom Leitstand aus erfolgt, entfällt die wichtige Möglichkeit der Kontrolle durch den direkten Kontakt (Schwingungen, Stampfen, Geräusche) zur Produktion. Dies macht die Kommunikation zwischen dem Prozeßleitstand und den Beschäftigten, die sich in der Fabrik aufhalten, unverzichtbar.

Ein zweiter wichtiger Strang ist die Qualitätssicherung. Teils als Antwort auf die veränderten Qualifikationsanforderungen in der Produktion, teils als Antwort auf die Ansprüche des Marktes sind in den vergangenen Jahren Qualitätsprojekte zur Verbesserung des Produktionsprozesses durchgeführt worden. Zum Wesen umfassender Qualitätsprogramme gehört die Neubegutachtung jedes einzelnen Schalters innerhalb der Organisation, wobei die Produkt- und Produktionsqualität, die interne Kundenorientierung und die Qualitätsfrage in bezug auf das Personal im Mittelpunkt stehen. Angestrebt wird eine ergebnisorientierte Form des Arbeitens, bei der konkrete Zielvorgaben je Produkt-Markt-Kombination und die von den Teams selbst festgelegten Meßergebnisse als Handlungsindikatoren fungieren. Großes Gewicht wird dem individuellen und kollektiven Beitrag von Mitarbeitern an der Qualitätssicherung - und damit ihrer Verantwortung für die Qualitätsproduktion - beigemessen. Dies macht die wechselseitigen Kommunikationsprozesse um so wichtiger.

Wo früher hauptsächlich Ad-hoc-Schulungen stattfanden, läßt sich nun von vorab geplanter, strategischer Schulung sprechen, wobei auch das Lernen und Ausbilden "on the job" einen zunehmend wichtigeren Platz einnehmen. Dabei findet sowohl angewandtes Lernen unter Leitung eines betrieblichen Ausbilders als auch Lernen voneinander und vom Gruppenleiter statt. Die Verfahrensmechaniker der von uns untersuchten Abteilung sind mündiger und kritischer geworden. Indem man größere Verantwortung für die Arbeit besitzt, entwickelt sich eine Art "logistische Kontrolle" über vorangegangene und spätere Phasen des Prozesses. Man blickt über die Grenzen seiner eigenen

“Man hat gelernt, vormals als selbstverständlich empfundene Handlungen zu hinterfragen, ist daran interessiert, ein Problem auf die bestmögliche Art zu lösen, und bereit, (voneinander) zu lernen. ‘Lernen’ ist zu einem natürlichen Teil der Arbeit geworden.”



“Der Weg vom Lehrling zum Allround-Mitarbeiter stellt einen informellen, aber organisierten Lernpfad dar (...).”

“Für die Anerkennung als ISO-qualifiziertes Unternehmen ist eine detaillierte Beschreibung der Aufgaben und Funktionen erforderlich, wobei auch Risiken und Problembereiche inventarisiert werden. Diese Beschreibungen sind ein guter Ausgangspunkt für Diskussionen in den Produktionsgruppen und die Entwicklung arbeitsplatzspezifischer Ausbildungen.”

Aufgabe hinaus und spricht sich gegenseitig auf die Qualität der gelieferten Arbeit an. Man hat gelernt, vormalig als selbstverständlich empfundene Handlungen zu hinterfragen, ist daran interessiert, ein Problem auf die bestmögliche Art zu lösen, und bereit, (voneinander) zu lernen. “Lernen” ist zu einem natürlichen Teil der Arbeit geworden. Verfahrensmechaniker ergreifen häufiger selbst die Initiative und bitten einen Ausbilder, Vorgesetzten oder Kollegen um genaue Erläuterung eines Sachverhalts. Auch können sie sich spezialisieren und zu einem “Kummerkasten” für fachliche Fragen der Kollegen werden. Die Aneignung von Kompetenzen und Fertigkeiten erhält somit einen starken Impuls. In der Personalentwicklungspolitik wird dies, durch die Förderung von Allround- und Spezialfunktionen, aufgegriffen - für den Verfahrensmechaniker sind so Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen worden. Früher konnte ein Verfahrensmechaniker höchstens das Niveau eines Allround-Mechanikers erreichen, jetzt steht ihm die Möglichkeit offen, über eine Kombination von Ausbildung und Erfahrung zum Spezialisten aufzusteigen.

Die Fabrik für Klebstoffe und Bindemittel

Obwohl sich ein allgemeiner Bedeutungsverlust des Erwerbs von Routine bei der Maschinenbedienung in der Prozeßindustrie abzeichnet, spielt er in dem von Veränderungen nur in verhältnismäßig geringem Ausmaß betroffenen Arbeitsprozeß im zweiten von uns untersuchten Fall immer noch eine wichtige Rolle. In der direkt für den Konsumentenmarkt produzierenden Klebstoff- und Bindemittelfabrik hatte es eine umfassende Veränderung der Funktionsstrukturen sowie eine Reform der Qualität gegeben, ohne daß allerdings eine weitgehende Umstrukturierung des Produktionsprozesses selbst stattgefunden hätte. Obwohl einige Abschnitte des Prozesses automatisiert wurden, gibt es noch immer verschiedene hochgradig bearbeitungsorientierte Produktionsschritte sowie eine direkt handgesteuerte Produktion. Innovation bezieht sich vor allem auf Qualitätssicherung und -verbesserung. Die wesentlichen Gründe für die Veränderungen ergaben sich über die Erfordernisse des Marktes sowie aus verschärften Gesetzesauflagen. Im Um-

strukturierungsprozeß lassen sich zwei Phasen unterscheiden. Die Entscheidung zugunsten einer neuen Organisationspolitik in einer frühen Phase erwies sich dabei als eine wichtige Voraussetzung, um adäquat auf neuartige Probleme reagieren zu können, mit denen sich das Unternehmen konfrontiert sah. Ursprünglich hatte man sich aufgrund von Personalproblemen für die neue Organisationsform (Arbeitsgruppen) entschieden; als dann die Erhöhung der Qualitätsnorm (ISO-Norm) anstand, erwies sich die neue Produktgruppenstruktur als eine gute Ausgangsposition.

In der ersten Phase des Umstrukturierungsprozesses wurde das Arbeitsgruppenkonzept eingeführt, das eine Erweiterung der ausführenden Produktionsfunktionen um einfache Instandhaltung und Qualitätskontrolle miteinschloß. Auch die tägliche Produktionsplanung findet in der neuen Struktur am Arbeitsplatz statt. Diese Arbeitsorganisation führt zu mehr Abwechslung in der Arbeit, komplexeren und breiter gefaßten Aufgabengebieten sowie zu mehr Autonomie und Spielraum. Dies hat zur Folge, daß die Anforderungen an Prozeßverständnis und Qualitäts- bzw. Sicherheitsaspekte steigen. Die Veränderung in der Arbeitsorganisation geht mit einer Veränderung der Funktionseinteilung einher. Es wurden Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen, bei denen es Beschäftigte vom Lehrling zum Allround-Produktionsmitarbeiter bringen können - mit (prinzipiellen) Aufstiegsmöglichkeiten zu unteren Managementfunktionen. Im Mittelpunkt steht die Ausbildung am Arbeitsplatz unter Leitung eines Vorgesetzten oder erfahrenen Kollegen, verbunden mit einem turnusmäßigen Wechsel des Arbeitsplatzes. In die Personalbeurteilungssystematik wurden sowohl der Besuch von Schulungskursen und das Lernen am Arbeitsplatz (vornehmlich über turnusmäßigen Aufgaben- und Funktionswechsel) als auch der Beitrag zu Lernprozessen anderer explizit einbezogen. Auf diese Weise wird, hauptsächlich über die Funktionsstruktur und die Beurteilungssystematik, das erworbene Wissen auch evaluiert, schriftlich festgehalten und belohnt. Der Weg vom Lehrling zum Allround-Mitarbeiter stellt einen informellen, aber organisierten Lernpfad dar, auf dem die Beschäftigten verschiedene Aufgaben im Produktionsprozeß mit



Hilfe der Unterweisung und Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen auszuführen lernen und dabei zugleich Prozeßverständnis, ein Gefühl für Qualitätssicherung bzw. ein Qualitätsbewußtsein sowie Planungskompetenz entwickeln. Neben dem Lernen durch turnusmäßigen Wechsel erhält die Arbeitsbesprechung in der Aufgabengruppe eine wichtige Funktion zugewiesen. Durch sie werden der Austausch von Erfahrungen und die Besprechung von Problemen stimuliert.

In der folgenden Phase, bei der die Anerkennung nach den ISO-9000-Normen angestrebt wird und Umweltschutz- sowie Sicherheitsaspekten größere Aufmerksamkeit geschenkt wird, liegt der Akzent verstärkt auf formalen Schulungsmaßnahmen. Das Streben nach ISO-Normen stellte einen wichtigen Stimulus dar, Wissen zu formalisieren. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen der Formalisierung des Produktionsprozesses und der der Ausbildung. Für die Anerkennung als ISO-qualifiziertes Unternehmen ist eine detaillierte Beschreibung der Aufgaben und Funktionen erforderlich, wobei auch Risiken und Problembereiche inventarisiert werden. Diese Beschreibungen sind ein guter Ausgangspunkt für Diskussionen in den Aufgabengruppen und die Entwicklung arbeitsplatzspezifischer Ausbildungen. Basisqualifikationen (Muttersprache, Mathematik) sind notwendig, um das Funktionieren der Produktgruppen zu verbessern, die Produktions- und Sicherheitsvorschriften anwenden zu können, sowie als Einstieg in die für die Sicherung des angestrebten Qualitätsstandards erforderliche Fachausbildung. Die Ausbildungen orientieren sich speziell an der unmittelbaren innerbetrieblichen Praxis und finden am oder in der Umgebung des Arbeitsplatzes statt. Es wurden spezielle Kurse sowohl für Basisqualifikationen als auch für die Fachausbildungen entwickelt, wobei man auf Beispiele und Aufträge aus der unmittelbaren Arbeitspraxis im Betrieb zurückgriff. So erhalten Kursteilnehmer den Auftrag, Sicherheitsaspekte ihres eigenen Arbeitsplatzes anhand verschiedener Gesichtspunkte und Kriterien aus dem Schulungsmaterial zu erkunden. Auch regt man sie an, ihre Vorgesetzten zu den Kursinhalten zu befragen. Die Vorgesetzten ihrerseits werden darin geschult, solche Fragen beantworten zu können.

Erhöhung des Lernpotentials

Die Fallstudien liefern einen guten Einblick in die Möglichkeiten und Probleme bei der Erhöhung des Lernpotentials von Arbeitsplätzen sowie der Integration von Lernen und Ausbilden am Arbeitsplatz. Die Beispiele lassen ebenfalls erkennen, daß nicht nur die zukunftsweisenden High-Tech-Unternehmen (Fall 1), sondern auch Betriebe, in denen die Prozeßleittechnik von relativ geringer Bedeutung ist (Fall 2), Schritte zu einer qualifizierenden Organisation unternehmen können. In der Prozeßindustrie ist gegenwärtig eine Entwicklung hin zu einem neuen Typus Ausbildungspolitik im Gange, die strategischer vorgeht, stärker in die Unternehmenspolitik integriert ist und sich durch eine Wechselwirkung zwischen Ausbilden und Lernen am Arbeitsplatz auszeichnet. Angestrebt wird ein vielseitig einsetzbarer Arbeitnehmer mit einem breiten Spektrum an Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Beschäftigten müssen vermehrt abstrakte Systemkenntnisse besitzen, müssen kommunikative, planerische und organisatorische Fertigkeiten entwickeln und tragen mehr Verantwortung für ihre eigene, komplexer gewordene Arbeit.

Aus der Untersuchung ergibt sich deutlich, daß Unternehmen verschiedene Dimensionen des Lernpotentials beeinflussen können. Die Lernfähigkeit bei Arbeitnehmern erhöht sich durch ein höheres Ausbildungsniveau und die Entwicklung aktiver Lernformen: etwa Fragen zu stellen oder Aufträge im Zusammenhang mit der eigenen Arbeitssituation auszuführen. Für die Lernbereitschaft ist es förderlich, wenn Lernprozesse belohnt und Anregungen gegeben werden, um Fragen zu stellen, bzw. wenn die Produktionslinienmanager in die Ausbildung eingeschaltet werden und dafür Sorge getragen wird, daß diese qualifiziert sind, um die Betreuungsfunktion wahrzunehmen, Feedback zu geben und Fragen zu beantworten. Dadurch vergrößert sich auch das Lehrangebot selbst.

Wir haben verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie ein Arbeitsumfeld geschaffen werden kann, das Lernprozesse durch das Konzipieren breit angelegter und umfassender Aufgabenbereiche zu stimulieren vermag, die Chance bietet, Erfahrun-

“Die Lernfähigkeit bei Arbeitnehmern erhöht sich durch ein höheres Ausbildungsniveau und die Entwicklung aktiver Lernformen (...).”

“Für die Lernbereitschaft ist es förderlich, wenn Lernprozesse belohnt und Anregungen gegeben werden, um Fragen zu stellen, bzw. wenn die Produktionslinienmanager (...) eingeschaltet werden (...).”



“Die Bestrebungen müssen zu einer Zunahme lernfördernder und -unterstützender Aktivitäten und Hilfsmittel am Arbeitsplatz, die soweit wie möglich in die tägliche Arbeitspraxis integriert sind, führen.”

“Möglicherweise noch wichtiger ist eine Ausweitung der Lernmöglichkeiten in der Arbeit selbst (Funktionserweiterung, Problemlösung) sowie der Lernmomente in der wechselseitigen Kommunikation zwischen den Mitarbeitern (Vorgesetzten und Kollegen).”

gen mit neuen Problemen, Produkten, Materialien und anderen Herausforderungen zu sammeln und sich durch interne wie externe Regelungsmöglichkeiten sowie durch soziale Kontakte auszeichnet. Wir haben auch verschiedene Formen einer Organisationskultur analysiert, deren Ausgangspunkte eine stärkere Autonomie und Partizipation der Arbeitnehmer, eine Personalentwicklung und ein positives Lernklima bilden. Die neuen Qualifikationsanforderungen führen zu einer Ausweitung der Ausbildungsbemühungen, aber auch zur Verstärkung eines neuen Typus von Lernprozessen am Arbeitsplatz sowie (über den turnusmäßigen Wechsel der einzelnen Aufgaben) des Lernens während der Durchführung einer Aufgabe selbst. Wichtig ist dabei die Wechselwirkung zwischen der Ausbildung und den individuellen sowie kollektiven Lernprozessen am Arbeitsplatz selbst. Wegen des nicht zufälligen Charakters der Veränderung steht eine Kombination von Schulungskursen (die soweit wie möglich auf den Arbeitsplatz zugeschnitten sind) und Lernprozessen am Arbeitsplatz im Mittelpunkt des Interesses. Die Bestrebungen müssen zu einer Zunahme lernfördernder und -unterstützender Aktivitäten und Hilfsmittel

am Arbeitsplatz, die soweit wie möglich in die tägliche Arbeitspraxis integriert sind, führen. Dabei geht es nicht allein darum, daß das Ausbildungsmaterial (Unterrichtsstoff, Beispiele, Praxisaufträge) einen engen Bezug zum Arbeitsplatz aufweist. Möglicherweise noch wichtiger ist eine Ausweitung der Lernmöglichkeiten in der Arbeit selbst (Funktionserweiterung, Problemlösung) sowie der Lernmomente in der wechselseitigen Kommunikation zwischen den Mitarbeitern (Vorgesetzten und Kollegen). Der Gruppenmanager ist, im Rahmen der vom Unternehmen gesteckten Grenzen und Ziele, verantwortlich für die Grundbedingungen und die globale Organisation. Damit nehmen die Koordinations-, Motivations-, Stimulations- und Ausbildungsaufgaben in der Leitungsfunktion zu, die über die Zuweisung von Tätigkeiten eine wichtige Rolle bei der Strukturierung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz spielt. Die Aufgabengruppe und die integrierten Aufgabenbereiche fördern Lernmöglichkeiten, wobei die Funktion des Vorgesetzten als Ausbilder sowie ein turnusmäßiger Aufgabenwechsel in Verbindung mit kollegialer Betreuung und Unterweisung wichtige Lehrmethoden darstellen.

Literatur

- Baitsch, C. & Frei, F.** (1980). *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bilderbeek, R.H., Alders, B.C.M. & Buitelaar, W.L.** (1992). *Procesgericht produceren. Vernieuwing in organisatie, functies en kwalificaties*. Den Haag: COB/SER.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Engeström, Y.** (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y.** (1994). *Learning for change: new approach to learning and training in companies*. Geneva: ILO.
- Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C.** (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hoof, J. van** (1991). Balanceren tussen prestaties en tegenprestaties. Een bijdrage aan de discussie over de veranderende rol van het personeelsbeleid. *Tijdschrift voor Arbeidsmarktvaagstukken*, 7, 3, 56-63.
- Jong, J.A. de** (1991). Vormen van opleiding op de werkplek. Peters, J.J., Ommeren, R.J.J.M., Schramade, P.W.J. & Thijssen, J.G.L. (Hrsg.). *Gids voor de Opleidingspraktijk*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, Bd. 6.20 Jon, 1-15.
- Matthews, D., Oates, T., Levy, M. & Work Based Learning Project Team** (1992). *Work based learning - Strategies for structuring learning opportunities in the workplace and implementing work based learning*. Bristol: The Staff College.
- Méhaut, Ph. & Delcourt, J.** (1993). *The role of the enterprise in generating qualifications. The training impact of work organization*. Vorläufiger Bericht. Berlin: CEDEFOP.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Nyhan, B.** (1991). *Developing People's Ability to Learn*. Brüssel: Eurotecnet/EIP.
- Onstenk, J.H.A.M.** (1992). Skills needed in the work place. Tuijnman, A. & Kamp, M. van der. *Learning across the lifespan*. London: Pergamon Press, 137-156.
- Onstenk, J.H.A.M. & Voncken, E.** (1993). *Kwalificatieverwerving in de onderneming. Samenvatting en conclusies van de Nederlandse macrostudie en casestudies*. Interner Bericht. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.
- Onstenk, J.H.A.M.** (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Bunnik: A&O/MGK.
- Raizen, S.** (1994). Learning and Work: The Research Base. In: OECD (Hrsg.). *Vocational Education and Training for Youth: Towards coherent Policy and Practice*. Paris: OECD, 69-114.
- Scribner, S.** (1984). Studying work intelligence. Lave, J. & Rogoff, B. (Hrsg.). *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 9-40.
- Simons, P.R.J.** (1990). *Transfervermogen*. Vortrag. Nimwegen: KUN.
- Stahl, T., Nyhan, B. & D'Aloja, P.** (1993). *The Learning Organization. A Vision for Human Resource Development*. Brüssel: Eurotecnet Technical Assistance Office.
- Steijn, A.J. & Witte, M.C. de** (1992). *De Januskop van de industriële samenleving. Technologie, arbeid en klassen aan het begin van de jaren negentig*. Alphen a.d. Rijn: Samson Bedrijfsinformatie.
- WEBA** (1989). *Functieverbetering en organisatie van de arbeid. Welzijn bij de arbeid (WEBA) gelet op de stand van de arbeids- en bedrijfskunde*. Voorburg: Directoraat van de Arbeid van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.
- Windolf, P.** (1981). *Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus*. Stuttgart: F. Enke Verlag.



Berufliches Lernen im Kontext betrieblicher Innovationsprozesse

- Implikationen für die berufliche Bildung.

Veränderte Rahmenbedingungen

Es gibt eine Reihe von Anzeichen, die darauf hindeuten, daß das System der Erwerbsarbeit dabei ist, seine Strukturen zu verändern. Damit ist nicht allein der fortschreitende Wandel von der Industrie zur Dienstleistungsgesellschaft angesprochen. Gemeint ist vielmehr auch eine veränderte Dynamik der Organisation in Produktion und Verwaltung, die auf der Grundlage der neuen Informations-, Kommunikations- und Steuerungstechniken einen qualifikatorisch folgenreichen Wandel in der unternehmerischen Nutzungsstrategie der Arbeitskraft ankündigt (vgl. Baethge, 1988). Dies ist sicherlich keine durchgängige Tendenz; mehr oder weniger alle neueren Untersuchungen, die diese Entwicklung thematisieren, sprechen deshalb auch eher vorsichtig von einem sich anbahnenden Richtungswandel in der Arbeitsorganisation von tayloristisch ausgelegten Rationalisierungskonzepten zu stärker ganzheitlichen und integrierten Arbeitsformen. Behauptet wird damit nicht, daß von heute auf morgen alle unqualifizierte, eintönige und restriktive Arbeit abgeschafft würde, doch zumindest in der Tendenz kann man von einem Umbruch der Rationalisierung sprechen, da neuere Konzepte verstärkt auf das Flexibilitätspotential menschlicher Arbeit setzen und die Qualifikation der Beschäftigten bewußt zu nutzen suchen.

Gefördert werden solche Umbruchtendenzen

(1) durch das im vergangenen Jahrzehnt deutlich gestiegene Angebot an qualifi-

zierten Arbeitskräften für beinahe alle Bereiche der Erwerbsarbeit, mit dem Unternehmen bewußt kalkulieren;

(2) durch die Erkenntnis, daß die Behauptung am Markt für eine Industrienation wie Deutschland am ehesten durch qualitativ hochwertige Produkte, durch Produktdiversifizierung und individuellen Produktzuschnitt erfolgen kann, nicht jedoch durch Massenfertigung;

(3) schließlich durch die für Produktions- und noch mehr für Verwaltungsbereiche um sich greifende Einsicht, daß man Kundenbedürfnissen am Markt am besten mit qualifizierten Arbeitskräften gerecht wird, eingesetzt in einer für Innovationen offenen Arbeitsorganisation.

Mit diesen Entwicklungen verbunden sind neue qualifikatorische Anforderungen an die Arbeitnehmer. Für den Produktionsbereich in der Weise, daß der neue Typus von Arbeit nur noch wenig mit der traditionellen, direkt produktionsbezogenen Herstellungsarbeit gemein hat, sondern im wesentlichen auf indirekte, planende, steuernde und kontrollierende Arbeiten zielt, deren wichtigste Anforderung darin besteht, die Funktionsfähigkeit und den kontinuierlichen Ablauf maschineller Systeme sicherzustellen und den Nutzungsgrad der neuen Anlagen zu erhöhen. Den hierfür benötigten Arbeitskräften wird ein beträchtliches Maß an theoretischem Wissen abgefordert werden. Gefordert werden darüber hinaus gute Produkt- und Prozeßkenntnisse, aber auch ein gehöriges Maß an Erfahrungswissen und manuellem Geschick zum schnellen und zielsicheren Eingreifen bei Produktionsstörungen. Erwartet wird schließlich ein hohes Maß an Flexibilität,



Gisela Dybowski

Stellvertretende Leiterin der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ im Bundesinstitut für

Berufsbildung (BIBB) Berlin. Zuvor langjährige Arbeiten in Projekten zur 'Humanisierung des Arbeitslebens', hier insbesondere auf den Gebieten Personal- und Organisationsentwicklung, Qualifizierung.

In der Diskussion über zukunftsbezogene Formen beruflicher Bildung werden heute nicht nur auf der inhaltlichen Ebene vermehrte Anforderungen an die Generalisierbarkeit von Qualifikationselementen und ihre Transferierbarkeit thematisiert. Mit derartigen Anforderungen gerät vielmehr auch die Organisation von Lernprozessen und damit die Frage nach den Methoden beruflicher Bildung in ein neues Licht. Diese veränderten Anforderungen sollen schwerpunktmäßig im Kontext von Prozessen betrieblicher Organisations- und Personalentwicklung beleuchtet werden.



“Es gibt eine Reihe von Anzeichen, die darauf hindeuten, daß das System der Erwerbsarbeit dabei ist, seine Strukturen zu verändern.”

Dies kündigt “(...) einen qualifikatorisch folgenreichen Wandel in der unternehmerischen Nutzungsstrategie der Arbeitskraft(...)” an.

“Mit diesen Entwicklungen verbunden sind neue qualifikatorische Anforderungen an die Arbeitnehmer für den Produktionsbereich (...). Für den Verwaltungsbereich kommen Untersuchungen (...) zu ähnlichen Resultaten (...).”

“Die skizzierten Umbrüche in Produktion und Verwaltung stellen die eine Seite wachsender Veränderungen beruflicher Qualifikationen dar (...).”

“Die andere Seite berührt die Frage, ob und inwieweit die berufliche Bildung mit diesem Niveau von Veränderungen Schritt hält.”

Kreativität, Kooperationsfähigkeit und Lernbereitschaft, um mit den immer rascheren Umstrukturierungen in der Produktion und den Verschiebungen und dem Zusammenwachsen von Funktions- und Aufgabenbereichen zwischen Fertigung und Verwaltung mühelos Schritt zu halten.

Für den Verwaltungsbereich kommen Untersuchungen (Baethge/Oberbeck, 1986) zu ähnlichen Resultaten, wenn auch von einem anderen Ausgangspunkt her, da hier eine tayloristische Arbeitsteilung nur in den Randzonen jene Tiefe erlangt hat, die für die Produktion lange Zeit typisch war. Soweit Rationalisierungsprozesse in der Verwaltung vor allem darauf zielen, eine höhere Transparenz über betriebliche Abläufe zu gewinnen und durch Verknüpfung von Informationsströmen schneller und flexibler reagieren zu können, beginnt sich auch hier eine neue Arbeitsorganisation bei den markt- und kundenbezogenen kaufmännischen Tätigkeiten einzuspielen, die gekennzeichnet ist durch:

- Erhöhung der inhaltlichen Komplexität und Erweiterung der Arbeitsaufgaben;
- Verdichtung der Arbeit und Konzentration auf komplizierte Sachverhalte;
- Einengung von Zeitstrukturen beim Treffen relevanter Entscheidungen.

Konsequenzen für die Organisation und Gestaltung beruflicher Bildung

Die skizzierten Umbrüche in Produktion und Verwaltung stellen die eine Seite wachsender Veränderungen beruflicher Qualifikationen dar, die heute am ehesten mit Anforderungen an

- vernetztes Denken, also das Denken und Handeln in Zusammenhängen, das Sich-Zurechtfinden in komplexen Systemen und das Begreifen wechselseitiger Zusammenhänge,
 - wachsende Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit,
 - Innovationskraft, schöpferische Phantasie und Gestaltungsfähigkeit
- beschrieben werden können.

Die andere Seite berührt die Frage, ob und inwieweit die berufliche Bildung mit diesem Niveau von Veränderungen Schritt hält. Denn diese Anforderungen verweisen auf Qualifikationen, die nicht ohne weiteres durch Arbeits- und Berufserfahrungen angeeignet, aber auch nicht allein wissenschaftlich in Seminaren und Lehrgängen erworben werden können. Sie bedingen vielmehr

- eine stärkere Verzahnung von Arbeiten und Lernen innerhalb der Aus- und Weiterbildung sowie der Förderung von Selbstlernkompetenzen in der Gruppe,
- eine systematischere Verbindung intentionalen Lernens mit Lernprozessen, die durch Erfahrungen im praktischen Arbeitshandeln geprägt sind,
- die Integration von Theorie- und Praxislernen sowie eine Erweiterung fachspezifischer Inhalte um fachübergreifende und persönlichkeitsfördernde Momente,
- das selbstorganisierte, kooperative Lernen in Gruppen,
- eine aktive Teilnahme der Beteiligten an der Gestaltung von Lernprozessen.

Fragen der Berufsbildungsforschung und Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsbildungspraxis konzentrieren sich deshalb in den letzten Jahren insbesondere auf drei Aspekte:

- (1) Auf die Modernisierung und Erweiterung der fachlichen Inhalte beruflicher Bildung, die - orientiert an den eben genannten Prinzipien - vor allem auf die systematische Integration moderner informationsverarbeitender Technologien in die berufliche Aus- und Weiterbildung zielen. Mehr als nur auf die Ausbildung von Qualifikationen zur technischen Beherrschung bestimmter Arbeitsmittel, also von Spezialqualifikationen, liegt jedoch das Schwergewicht solcher Vorhaben auf dem Verstehen komplexer technischer Systeme und Zusammenhänge, problemlösender Fähigkeiten und der Förderung vernetzten Denkens. Entsprechend galt es, sowohl im gewerblich-technischen wie im kaufmännischen Bereich Lernarrangements zu entwickeln, die Lernmöglichkeiten in Orientierungssituationen, in simulierten Umwelten und in wissensbasier-



ten Systemen eröffnen. Wesentliche Bestandteile dieser Lernarrangements sind Planspiele und Fallstudien. Mit ihrer Hilfe wird versucht, komplexe betriebliche und arbeitsmäßige Zusammenhänge zu erschließen sowie die Entscheidungsfähigkeit zu fördern. Mittels der Simulation von komplexen technischen Anlagen und Abläufen soll darüber hinaus das systematisch-analytische Vorgehen (z.B. bei der Diagnose von Störungen und ihrer Behebung) und erfahrungsgeleitetes Arbeiten gefördert werden. Ähnlich wie bei der Ausbildung von Piloten im Flugverkehr sind gegenwärtig bereits in einzelnen Betrieben der Prozeßindustrie Simulatoren komplexer Produktionsanlagen für Ausbildungszwecke im Einsatz (vgl. Dehnbostel u.a. 1992).

Folge des wachsenden Einsatzes neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sind zugleich neue Arbeits- und Aufgabenzuschnitte, die breitere Qualifikationsprofile und entsprechende berufsfeldübergreifende Angebote (Zusatzqualifikationen) in der Aus- und Weiterbildung erfordern. In neueren Modellversuchen und praktischen Vorhaben werden daher z.Zt. auch Inhalte und methodisch-didaktische Ansätze erprobt, die neben der Beherrschung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten vor allem auf Kompetenzen zum bereichsübergreifenden Denken und Arbeiten zielen.

(2) Im Vordergrund weiterer praktischer Vorhaben und Modellversuche steht zum zweiten das Lernen am Arbeitsplatz (vgl. Dehnbostel/Holz/Novak 1992). Nachdem Groß- und Mittelbetriebe seit Jahrzehnten die Ausbildung im unmittelbaren Arbeitsprozeß kontinuierlich zugunsten ausgelagerter, zentraler Ausbildungsanteile reduziert haben, zeigt sich nunmehr der umgekehrte Trend: Ausbildungszeiten am Arbeitsplatz oder in dessen unmittelbarer Nähe werden erhöht. Ausdruck dieser Neuorientierung ist die Schaffung von „Lernstationen“ und „Lerninseln“ innerhalb betrieblicher Produktionseinheiten, die durch zahlreiche Modellversuche unterstützt wird. In diesen Modellversuchen, die 1990 im Bundesinstitut für Berufsbildung initiiert wurden, werden neue, integrative Verbindungen von Lernen und Arbeiten sowie neue Lernortkombinationen entwickelt und erprobt. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und pädagogisch

systematisches Lernen werden in diesen „Lerninseln“ oder „Lernstationen“ integriert. Das meint nicht mehr das traditionelle Konzept des „learning by doing“. Arbeitsaufträge werden vielmehr unter dem Aspekt des Lernens systematisch geplant, durchgeführt und evaluiert.

Die typische Lernform in den „Lerninseln/Lernstationen“ ist das Lernen und Arbeiten im Team. Für diese Arbeits- und Lernform sprechen vor allem zwei Gründe: zum einen verstehen sich „Lerninseln“ und „Lernstationen“ als Pilot- und Experimentierfelder für neue Konzepte der Arbeits- und Technikgestaltung, wo der Gruppenarbeit (Teamwork) Priorität zukommt. Zum anderen wird das Lernen in Gruppen aus pädagogischen Gründen favorisiert, um selbstorganisiertes Lernen zu ermöglichen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu fördern.

Ein wesentliches Moment dieser Modellversuche ist es, für die Arbeit in den Lerninseln Lernzielkataloge zu entwickeln, die fachliche, methodische und soziale Inhalte und Ziele ausweisen. Dazu gehören auch berufsübergreifende, betriebswirtschaftliche sowie arbeit- und technikgestaltende Ziele. Die Arbeit wird im Team geplant, durchgeführt und im Hinblick auf Prozeßabläufe, Fehler und Verbesserungen reflektiert. Dem Ausbilder in den Lerninseln kommt vorrangig die Rolle eines Prozeßbegleiters und Moderators der Gruppe zu. Zugleich ist er ein qualifizierter Facharbeiter in der jeweiligen Betriebsabteilung.

Die Mehrzahl der Modellversuche läuft zur Zeit noch, so daß keine endgültigen Ergebnisse vorliegen und der Transfer und die Evaluation dieser Organisationsform von beruflicher Bildung noch am Anfang stehen. Die bisherigen Entwicklungen bestätigen jedoch die Annahme, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen möglich und notwendig geworden sind.

(3) Ein dritter Innovationsansatz in der beruflichen Bildung betrifft die Weiterentwicklung der Methoden des Lehrens und Lernens. Gefordert ist eine stärkere Methodenvielfalt in der Aus- und Weiterbildung, denn es kommt nicht mehr allein darauf an, Kenntnisse und Fertigkeiten in der beruflichen Bildung zu vermit-

“Fragen der Berufsbildungsforschung und Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsbildungspraxis konzentrieren sich deshalb in den letzten Jahren insbesondere auf drei Aspekte: (...)
– die Modernisierung und Erweiterung der fachlichen Inhalte beruflicher Bildung,
– das Lernen am Arbeitsplatz
– die Weiterentwicklung der Methoden des Lehrens und Lernens.”

“(…) der Transfer und die Evaluation dieser Organisationsform von beruflicher Bildung (Lernen am Arbeitsplatz) stehen noch am Anfang.”

“(…) es kommt nicht mehr allein darauf an, Kenntnisse und Fertigkeiten in der beruflichen Bildung zu vermitteln, sondern Kompetenzen zu fördern.”



“Die beschriebenen Tendenzen einer Modernisierung und Erweiterung beruflicher Inhalte, der Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten im Prozeß der Arbeit und der Differenzierung von Lehr- und Lernmethoden erfordern allerdings auch Wandlungsprozesse in den Aufgabenstellungen und dem Rollenverständnis des ‘Qualifizierungspersonals’. (...) Sie geraten vielmehr in die Rolle von Trainern, die als ‘Prozeßberater’ die Qualifizierung und Organisationsentwicklung vor Ort unterstützen (...).”

teln, sondern Kompetenzen zu fördern. Kompetenzen bedeuten heute, in einer Situation so handeln zu können, daß die Situation und Anforderungen selbständig bewältigt werden. Dazu braucht man nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit in Systemen und Zusammenhängen denken und handeln zu können. Verantwortung zu übernehmen und Kreativität zu entfalten, sind gefragt. Solche Kompetenzen lassen sich jedoch nicht mehr mit der herkömmlichen „Vier-Stufen-Methode“ (Erklären, Vorführen, Nachmachen, Üben) oder in Seminaren vermitteln. Sie sind vielmehr angewiesen auf Lernmöglichkeiten und Methoden, die das selbständige Arbeiten alleine und in Gruppen, das Erfahrungslernen durch Fehlersuche, die Problemlösung in Projekten und das selbstentdeckende und situative Lernen fördern.

Initiiert durch zahlreiche Modellversuche, die das Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert hat, sind in den letzten Jahren vielfältige methodische Neuerungen in die Praxis beruflicher Bildung eingegangen. Weite Verbreitung haben vor allem erfahren:

□ Die **Leittextmethode**:

Sie versucht aufgrund von ausgearbeiteten Fragestellungen die Lernenden zur selbständigen Bewältigung einer Aufgabe zu befähigen und zwar nicht durch direkte Anweisungen, sondern durch bestimmte Fragen und Texte, die eine selbständige Lösung der Aufgabe zulassen.

□ Die **Projektmethode**:

Hierbei handelt es sich eigentlich um eine relativ alte Methode, die bereits in den 80er Jahren in der gewerblich-technischen Ausbildung praktiziert wurde. Sie ist aber neu im kaufmännischen Bereich und sie wird heute oft angewandt, um Auszubildende gemeinsam an eine komplexere Aufgabe heranzuführen.

□ Das **situative und selbständig entdeckende Lernen**:

Ausgangspunkt ist dabei, daß die Jugendlichen auch Neugier haben und Neugier die Grundlage ist, um Neues aufzunehmen und zu begreifen. Neben fachlich Neuem zielt diese Methode vor allem darauf ab, die Jugendlichen in ihre Eigenständigkeit und Persönlichkeit zu fördern.

□ Das **Lernen in Gruppen**:

auch diese Form des Lernens ist als eigenständige Ausbildungsmethode anzusehen, die in vielen Betrieben und Schulen eingeführt wurde, bevor die Gruppenarbeit im Arbeitsprozeß starke Verbreitung erfahren hat. Die genaue Planung, Durchführung und Prüfung von Aufgaben gehört ebenso zum Gruppenlernen wie interne Abstimmungen und die Vertretung der Gruppe durch einen Sprecher. Für Jugendliche werden durch diese Kooperations- und Selbstorganisationsform arbeits- und lebensweltliche Erfahrungen ermöglicht, die das Gesellschaftsbild des einzelnen sowie soziale und demokratische Regeln und Umgangsformen nachhaltiger prägen als abstrakt vermittelte Wertennormen.

Erste Versuche gibt es darüber hinaus, Erfahrungen aus der künstlerischen Praxis und „ästhetischen Erziehung“ in die berufliche Bildung zu integrieren (vgl. Brater u.a.1984). Es wurden hierzu in der Vergangenheit in einzelnen Betrieben ebenso wie im Rahmen öffentlicher Einrichtungen Modellversuche durchgeführt, doch wurden solche Ansätze in der Praxis kaum systematisch aufgegriffen und weiterentwickelt. Ein Grund dafür liegt darin, daß diese Ansätze vorwiegend auf die Entwicklung der Persönlichkeitsbildung ausgerichtet waren. Demgegenüber käme es gerade darauf an, solche Erfahrungen aus der künstlerischen Praxis sehr viel umfassender als integrale Bestandteile sowohl der Persönlichkeitsentwicklung wie auch der konkreten Arbeitstätigkeit zu begreifen und damit auch die vorherrschende Trennung zwischen kognitiv-rationalem und sinnlich-erfahrungsbezogenem Handeln aufzubrechen.

Neue Anforderungen an das Aus- und Weiterbildungspersonal

Die beschriebenen Tendenzen einer Modernisierung und Erweiterung beruflicher Inhalte, der Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten im Prozeß der Arbeit und der Differenzierung von Lehr- und Lernmethoden erfordern allerdings auch Wandlungsprozesse in den Aufgabenstellungen und dem Rollenverständnis des „Qualifizierungspersonals“. Denn ihre Funktionen liegen zukünftig weniger in



der Seminarleitung und in Aufgaben des Unterrichtens. Sie geraten vielmehr in die Rolle von Trainern, die als „Prozeßberater“ die Qualifizierung und Organisationsentwicklung vor Ort unterstützen und aus der konkreten Arbeitssituation heraus den spezifischen Handlungsbedarf ermitteln, um diesen in geeignete Qualifizierungsmaßnahmen zu übersetzen. Derartige Konzepte bereichsnaher Betreuung und dezentraler Qualifizierung vor Ort setzen allerdings ein hohes Maß an Aufgeschlossenheit und Kooperationsbereitschaft auf Seiten des Personal- und Bildungswesens, wie auf Seiten der jeweiligen Fachabteilungen voraus. Denn unabhängig davon, wo letztlich die Verantwortlichkeit für das Qualifizierungspersonal angesiedelt ist, muß das Personal- und Bildungswesen die Betreuung und Qualifizierung vor Ort konzeptionell und methodisch unterstützen - wie umgekehrt die Führungskräfte in den Fachabteilungen durch fachliche Beratung, Planung und Koordination diesen Prozeß organisatorisch und institutionell abzusichern haben.

Berufliche Bildung als zentrales Moment der Organisations- und Personalentwicklung beinhaltet somit neuartige und sehr komplexe Anforderungen an die Organisation betrieblicher Qualifizierung

(vgl. Dybowski/Haase/Rauner/Schmidt 1993). Denn um Innovationen nicht allein technisch zu forcieren, sondern diese auch von der qualifikatorischen und personellen Seite her zu gestalten, müssen Lernprozesse auf die Schaffung von Kompetenzen für Techniknutzung, Beteiligung und Gestaltung ausgerichtet, also neben der fachlichen Qualifizierung gleichermaßen auf fachübergreifende Qualifizierungsbestandteile hin angelegt sein. Eine solche Integration beinhaltet jedoch mehr als eine Erweiterung des inhaltlichen Spektrums von Maßnahmen beruflicher Bildung. Sie setzt vielmehr eine methodische Neuorientierung voraus. Statt einseitiger Wissensvermittlung von oben wird der Arbeits- und damit auch der Lernprozeß durch die Betroffenen selbst gestaltet, die ihre Erfahrungen und Probleme in der Arbeit in die Lernsituation einbringen und dadurch unmittelbaren Qualifizierungsbedarf artikulieren. Daraus resultiert nicht nur ein veränderter Praxisbezug der Qualifizierung, sondern methodisch konstituiert diese Vorgehensweise auch Lernsituationen, die anstelle tradierter Formen des An- und Unterweizens eher auf einen gleichgerichteten Dialog zwischen den Trainern als Fachexperten und den Betroffenen als den Experten ihrer Arbeit gerichtet sind.

“(...) um Innovationen nicht allein technisch zu forcieren, sondern diese auch von der qualifikatorischen und personellen Seite her zu gestalten, müssen Lernprozesse (...) neben der fachlichen Qualifizierung gleichermaßen auf fachübergreifende Qualifizierungsbestandteile hin angelegt sein.”

Eine solche Integration “(...) setzt vielmehr eine methodische Neuorientierung voraus. Statt einseitiger Wissensvermittlung von oben wird der Arbeits- und damit auch der Lernprozeß durch die Betroffenen selbst gestaltet, (...) methodisch konstituiert diese Vorgehensweise auch Lernsituationen (...)”

Literatur

Baethge, M., 1988: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis: Herausforderung an die Bildung. In: DGB (Hg.): Gesellschaft und Betrieb für die Menschen gestalten: Umfassende Bildung für alle! 5. Bildungspolitische Konferenz des DGB, 19./20.11.87, Düsseldorf, S. 31-43

Baethge, M. / Oberbeck, H., 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/New York

Brater, M. u.a.: Kunst in der beruflichen Bildung. München 1984.

Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und

theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 151. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992.

Dehnbostel, P. / Holz, H. / Novak, H. (Hg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 149. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992.

Dybowski, G. / Haase, P. / Rauner, F. / Schmidt, H. (Hg.) Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung. Bremen 1993



Georg Spöttl

*Berufstätigkeit als
Versuchingenieur,*

Lehrer,

Lehrbeauftragter und

Dozent. Ab 1985

Projektleiter eines

Berufsbildungszentrums in

Al-Tauf/Saudi Arabien und

ab 1987 Regierungsberater

und Berufsbildungsplaner in

Riyadh/Saudi Arabien. Seit

1992 am Institut Technik

und Bildung der Universität

Bremen tätig. Forschung in

Fachdidaktik, verantwortlich

für Forschungsprojekte im

Kfz-Sektor.



Innovative Weiterbildungskonzepte als Antwort auf die Herausforderungen des europäischen Automobil-Service-Sektors

Die Herausforderungen an die Beschäftigten im Automobil-Reparatursektor waren bis Ende der 70er Jahre weitgehend stabil. Seit dieser Zeit findet jedoch ein erheblicher Wandel statt, der sich im Trend hin zur Qualitätsservice-Station manifestiert. Diese muß im internationalen Wettbewerb bestehen. Daraus resultieren zahlreiche Forderungen, wie z.B. die Herausbildung eines universell qualifizierten Kfz-Mechatronikers und ein ständig zunehmender Weiterbildungsbedarf. Von den unterschiedlichen Strategien zur Deckung des Weiterbildungsumfanges scheint die Entwicklung computergestützter tutorieller Arbeitssysteme mit „lernhaltiger“ Software große Chancen in sich zu bergen, weil sie Lernen und Arbeiten vereint.

1) Womack/Jones/Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie, Frankfurt/New York, 1993

2) Rauner/Spöttl/Olesen/Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen Kfz-Handwerk. CEDEFOP 1994

Einleitung

Die westliche Automobilindustrie hat inzwischen auf die Überlegenheit des japanischen Konzepts der schlanken Produktion erfolgreich reagiert. Zusehends ist die „Gestaltung eines erfolgreichen Vertriebs- und Servicekonzepts“, von der MIT-Studie¹⁾ als eines der Schlüsselprobleme bezeichnet, in das Blickfeld gerückt. Hier entscheidet sich letzten Endes, welches Auto ein Kunde kauft und ob er mit der Serviceleistung „seiner“ Werkstatt bzw. seines Händlers zufrieden ist.

Die Automobilhersteller sind heute weltweit in der Lage, Fahrzeuge vergleichbar hoher Qualität anzubieten. Der Wettbewerbserfolg ist immer weniger von der Beschaffenheit des Fahrzeugs selbst abhängig. Die Servicequalität der Händler und ihrer Werkstätten hat wesentlichen Anteil daran, wer im Wettbewerb den größeren Erfolg erzielen wird.

In der Automobilbranche ist die Wettbewerbsfähigkeit unmittelbar von der beruflichen Qualifikation im Servicebereich abhängig. Zunehmend entscheidet die Art und der Umfang des Services über das Überleben von Automobilmarken auf dem Weltmarkt.

Die Herausforderungen an die Qualitätsservice-Station im internationalen Wettbewerb

Qualitätswettbewerb und Qualitätsservice

Die europäische Automobilindustrie ist ohne Serviceleistungen auf höchstem Niveau weder innerhalb Europas noch auf dritten Märkten wettbewerbsfähig. Die FORCE-Studien²⁾ zeigen, daß der Strukturwandel im Kraftfahrzeuggewerbe hin zum Qualitätsservice in vollem Gange ist. In den europäischen Ländern hat er jedoch ein sehr unterschiedliches Niveau erreicht, und auch ist sein Ende noch gar nicht absehbar.

Im Gegensatz zu Europa, wo der Übergang von der handwerklich geprägten Kfz-Werkstatt zum modernen Kfz-Dienstleistungszentrum noch in den Anfängen steckt, ist die Entwicklung in den Vereinigten Staaten von Amerika nahezu abgeschlossen. Kfz-Betriebe in den USA sind mehr denn je Dienstleistungszentren. Mega-Dealer und Multi-Franchiser prägen die Betriebsform. Der Kfz-Service will den Kunden zufrieden machen. Die Mechaniker und das Servicepersonal haben Höchstleistungen zu erbringen. Schriftliche und mündliche Befragungen dienen dazu, die Zufriedenheit des Kunden zu ermitteln. Sie wird zum Maßstab für den



Verbleib und die Karriere der Mitarbeiter und gilt für Anfänger ebenso wie für den General Manager. Die Leistungsbereitschaft und Qualifikation der Beschäftigten speist sich aus einem prinzipiell unsicheren Beschäftigungsverhältnis sowie aus den individuell realisierbaren hohen Verdienstmöglichkeiten bei einem allerdings außerordentlich geringen Grundlohn.

Die Kundenzufriedenheit ist jedoch nicht nur zum Gradmesser für den Erfolg der Service-Station, sondern auch für die internationale Wettbewerbsfähigkeit eines Fahrzeugherstellers geworden. Hersteller und Händler sind in besonderer Weise gehalten, den vielfältigen, in **Tabelle 1** zusammengetragenen Anforderungen Rechnung zu tragen. Diese hängen aufs engste damit zusammen, die Wünsche des Kunden zu erfüllen und die Beziehung zwischen Hersteller und Händler zu verbessern. Zugleich sind jene Bedingungen und Vorschriften zu beachten, die sich unter anderem daraus ergeben, europäische Servicekonzepte auf dritten Märkten wettbewerbsfähig zu machen.

Aufgabenwandel führt zu veränderten Aufgabenzuschnitten

Der Trend zu einer kaum übersehbaren Vielfalt von Autos, die als High-Tech-Produkte über eine hochintegrierte und modulare Technik verfügen, geht einher mit einer Abnahme der Reparaturhäufigkeit. Verlängerte Serviceintervalle und die Ausweitung der Garantiezeiten weisen zusätzlich auf einen grundlegenden Wandel in den Kfz-Betrieben hin:

- Die klassischen mechanischen Reparaturen verlieren an Bedeutung zugunsten des Austausches von Aggregaten (Motor, Getriebe, Steuergeräte etc.);
- Fertigkeiten im Umgang mit Diagnosesystemen werden immer wichtiger und notwendiger;
- Der Reparaturanteil im Bereich der computer- und mikro-elektronisch gesteuerten Aggregate ist minimal.
- Im Reparaturfall erfolgt ein Aggregate-tausch; Die karosserie- und unfallbezogenen Reparaturen nehmen zu;
- Hauptaufgabe der Werkstatt ist die Diagnose und der Standardservice.

Die Beherrschung dieser Aufgaben setzt ein ausgeprägtes Kfz-Systemwissen - soweit es service- und reparaturrelevant ist - voraus sowie vor allem methodische Kompetenz:

- Mit welchen Werkzeugen und Medien mache ich mir das Fahrzeug und seinen Zustand transparent?
- Wie erkenne ich mit oder ohne Diagnosegeräte möglichst schnell einen Fehler?

Die moderne Kfz-Werkstatt spiegelt klar den Aufgabenwandel wider. Sie ist vor allem auf Service, Wartung und Erfassen von Fehlern mit modernsten Diagnose- und Expertensystemen ausgerichtet und sieht darin eine Stützfunktion für den Autohandel.

Neben der fachlichen Eignung kommt es in Zukunft in besonderer Weise auf ein hohes Qualitätsbewußtsein an und auf die Fähigkeit, eine Reparatur - auch ohne Kontrolle durch Vorgesetzte - schnell und korrekt auszuführen.

Weltweit zeichnet sich der Kfz-Sektor in seiner technologischen Dimension durch ein hohes Maß an **Konvergenz** aus. Überall gibt es nahezu dieselben Autos. Daher sind alle auf das Produkt Auto zielenden Fragen praktisch unproblematisch. Richtet sich das Interesse dagegen auf die Kfz-Betriebe sowie auf die Organisation und Inhalte der Kfz-Arbeit, oder gar auf die berufliche Qualifizierung der Beschäftigten und die nationalen Systeme und Institutionen der beruflichen Weiterbildung, dann zeigen sich erhebliche Unterschiede. Dies vor allem dann, wenn man die berufliche Bildung im Kontext der betrieblichen Entwicklung (Organisation, Aufgabenwandel) untersucht oder auf den technischen Wandel bezieht.

Innovative Arbeitsorganisationsformen und Qualifizierung

Vielfältige Anforderungen verringern die Chance, Aufgaben in Teiltätigkeiten aufzusplitten. Wer in einem Kfz-Betrieb mit kundennaher Organisationsform arbeitet, muß mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen. Flexibilität ist gefragt. Sonst ist mit dem raschen Aufgabenwandel nicht Schritt zu halten.

***“Der Wettbewerbserfolg ist immer weniger von der Beschaffenheit des Fahrzeugs selbst abhängig. Die Servicequalität der Händler und ihrer Werkstätten hat wesentlichen Anteil daran, wer im Wettbewerb den größeren Erfolg erzielen wird.*”**

***“Im Gegensatz zu Europa (...) Kfz-Betriebe in den USA sind mehr denn je Dienstleistungszentren.”*”**

***“Weltweit zeichnet sich der Kfz-Sektor in seiner technologischen Dimension durch ein hohes Maß an Konvergenz aus. (...) Richtet sich das Interesse dagegen auf die Kfz-Betriebe sowie auf die Organisation und Inhalte der Kfz-Arbeit, oder gar auf die berufliche Qualifizierung der Beschäftigten und die nationalen Systeme und Institutionen der beruflichen Weiterbildung, dann zeigen sich erhebliche Unterschiede.”*”**



Tabelle 1: Übergreifende Anforderungen an den Qualitätsservice im Kfz-Betrieb aus der Perspektive des Betriebes, des Kunden, des Herstellers sowie von Gesellschaft und Staat

Subjektive Anforderungen an und durch den Betrieb	Anforderungen durch den Kunden	Anforderungen aufgrund der Beziehung Händler und Hersteller	Anforderungen von Gesellschaft und Staat
<ul style="list-style-type: none"> - Herstellerunterstützung für Produkt und Vertrieb - Produkt gut verkäuflich - Wartungs- und reparaturfreundliches Fahrzeug - Gestaltung der Service- und Arbeitsorganisation - Gestaltung der Arbeit (human, sicher, abwechslungsreich) - Gestaltung der Kundenbeziehung - Sichern von Kundenloyalität - Lernchancen im Arbeitsprozeß 	<ul style="list-style-type: none"> - Hoher Fahrkomfort mit Fahrzeug - Fahrzeug: Höchste Wartungsarmut bei langen Serviceintervallen - Servicefreundliches Fahrzeug - Qualitätsservice - Persönliche Beratung und Betreuung - Hohe Verkehrs- und Transportsicherheit des Fahrzeuges - Niedrige Betriebskosten 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung der Kooperation Händler-Hersteller: Unabhängigkeit der Werkstatt und Einflußnahme des Herstellers - ein Widerspruch - Werkstatt: optimaler Qualitätsservice - Hersteller: höchster Qualitätsservice und Einhalten von Qualitätsnormen 	<ul style="list-style-type: none"> - Straßenverkehrszulassungsordnung - Sicherheitsvorschriften - Umweltgesetze - Ökologischer und ökonomischer Betrieb des Fahrzeuges - Abgasarmut und Umweltfreundlichkeit - Technische Vorschriften (z.B. TÜV) - Regelungen durch Normen (DIN/ISO/ECE/SAE/FM-VSS) - Hohe Transport- und Verkehrssicherheit

“Die Arbeitsteilung nach dem Spezialistenmodell (...) ist in Europa trotz des Trends zur Qualitäts-Service-Station weit verbreitet. Die Angebote beruflicher Weiterbildung sind auch ein Reflex auf diese Spezialisierung (...)”

“Innovative Konzepte wie das „Allround-Modell“ (...) sind an ein hohes Qualifikationsniveau in der Werkstatt gebunden. (...) Dieses Modell ist in den USA weit verbreitet.”

Daraus folgt eine neue Definition der Aufgabenfelder. Werkstätten, die einer hochgradigen Spezialisierung keine Zukunft mehr einräumen, gestalten die Aufgaben so, daß die Flexibilität der Mitarbeiter zwischen den einzelnen Bereichen sehr hoch ist. Allround-Aufgaben in kleineren Werkstätten oder die Arbeitsorganisation nach dem Teamkonzept werden diesen Anforderungen gerecht.

Die Arbeitsteilung nach dem Spezialistenmodell - ein Spezialist führt eine besondere Aufgabe aus - ist in Europa trotz des Trends zur Qualitäts-Service-Station weit verbreitet. Die Angebote beruflicher Weiterbildung sind auch ein Reflex auf diese Spezialisierung: Spezialisten besuchen in der Kundendienstschule „ihre“ Spezialkurse.

Innovative Konzepte wie das „Allround-Modell“ - ein Facharbeiter nimmt ein breites Aufgabenspektrum wahr - sind an ein

hohes Qualifikationsniveau in der Werkstatt gebunden. Sie erhöhen die Flexibilität der Betriebs- und Arbeitsorganisation, ebenso die Motivation der Mitarbeiter. Ihre Zufriedenheit an der Arbeit nimmt zu. Dieses Modell ist in den USA weit verbreitet. Dort erledigt ein Mechaniker alle Arbeiten am Auto und verantwortet deren korrekte Ausführung. Das „Allround-Modell“ entspricht unter technischen Aspekten der zunehmenden Integration von Systemen. Unter dem Gesichtspunkt „Qualitätsservice“ gibt es dem Kunden die Chance, direkt mit seinem „eigenen“ Mechaniker zu sprechen. Das sichert eine gute Kundenbeziehung.

Das Teamkonzept als eine Form bester Praxis verspricht beachtliche organisatorische und qualifikatorische Neuerungen. Es erleichtert eine stärkere Kundenorientierung im Servicebereich und die Integration von älteren oder niedriger qualifizierten Arbeitskräften. Bei diesem Mo-



dell sind überaus qualifizierte Mechaniker mit breitgefächerten Fähigkeiten erforderlich. Es wendet sich dagegen, Qualifikationen gegeneinander auszuspielen, zu polarisieren. Die Teams umfassen 5 bis 7 Personen, verfügen über einen großen Dispositionsspielraum und wickeln einen Auftrag von der Annahme bis zur Endkontrolle und Fahrzeugübergabe an den Kunden ab.

Die berufliche Qualifizierung im Kfz-Sektor ist beeinflusst vom Aufgabenwandel, der durch zahlreiche Parameter bestimmt wird, und von der Arbeitsorganisation in einem Betrieb. Vom jeweiligen Aufgabenzuschnitt hängt es ab, welche Fähigkeiten gefragt sind. Die Qualifikationsentwicklung ist kein Automatismus, der aus der Herausbildung von High-Tech Auto abzuleiten ist. Entscheidend ist als Vermittlungsgröße das Organisationskonzept der Betriebe. Teamgeist und Lean Service, verbunden mit reduzierter horizontaler und vertikaler Arbeitsteilung (flache Hierarchie) und einer hohen und breiten Qualifikation im direkten produktiven Bereich (Service und Verkauf), erfordern in der Werkstatt einen Facharbeiter, der seine Befähigung auf vielen Feldern beweist.

Wie ist auf die skizzierten globalen Herausforderungen zu reagieren? Als berufspädagogisch und arbeitsmarktpolitisch sinnvolle Antwort bietet sich die Herausbildung eines zukunftsorientierten europäischen Berufsprofils an, für das wir die Bezeichnung **Kfz-Mechatroniker** vorschlagen. Im wesentlichen muß seine Qualifikation umfassen³⁾:

□ **Orientierungs- und Überblickswissen:** Worauf es im Beruf in der Hauptsache ankommt.

□ **Zusammenhangswissen:** Wie und warum Dinge so und nicht anders zusammenhängen.

□ **Detail- und Funktionswissen:** Worauf es in der (Fach-)Arbeit im einzelnen ankommt und wie die Dinge funktionieren.

□ **Fachsystematisches Vertiefungswissen:** Wie sich die Dinge (fach-) systematisch erklären und entwickeln lassen.

Ziel einer solchen Qualifizierung muß sein, daß das Auto als Gesamtes und der Um-

gang mit modernsten Werkzeugen Gegenstand ist, die Beratung des und die Kommunikation mit dem Kunden vorbereitet wird und die Mitgestaltung der Arbeitsorganisation im Blickfeld ist. Die Strukturierung der Inhalte geht von Arbeitsaufgaben aus. Die Abstraktion von allein technischen Inhalten wird damit überwunden.

Ein Blick in unsere Studien zum Kfz-Sektor der USA zeigt, daß dort bereits etabliert ist, was sich bei uns gerade entwickelt. Die Kfz-Handwerker sind jeweils für das ganze Auto zuständig. Eine Unterteilung in Kfz-Mechanik und Kfz-Elektronik ist in den Werkstätten nicht anzutreffen. Eine Ausnahme bilden Spezialisten, die für besonders schwierige Reparaturen zuständig sind.

Zwischen beruflicher Kompetenz und Weiterbildung

Divergierende Weiterbildungsmodelle von Herstellern

Das Weiterbildungsangebot der Hersteller ist ein Reflex auf die Aufgabenzuschnitte, die in den Betrieben vorherrschen. Hinzu treten berufliche Weiterbildungskurse. Während die japanischen Hersteller eine durchweg stärkere Produktausrichtung mit dem Ziel enger fachlicher Qualifizierung anstreben, weisen die Studien in den USA und in Europa drei Modelle auf:

Das Spezialisationsmodell

Es orientiert sich an einem hohen Spezialisierungsgrad und einer weitgehenden Aufgabenteilung, ignoriert aber den Wandel im Kfz-Sektor.

Das Multiplikatoren- und Kaskadenmodell

Es ist eine Antwort auf die neue Situation in den Werkstätten und strebt Wettbewerbsfähigkeit und größere Kundenzufriedenheit an.

Das Modell beinhaltet eine Weiterbildungsorganisation, in der ein Ausbilder - der selbst an einer Kundendienstschule des Herstellers geschult wurde - sein Wis-

“Die Qualifikationsentwicklung ist kein Automatismus, der aus der Herausbildung von High-Tech Auto abzuleiten ist. Entscheidend ist als Vermittlungsgröße das Organisationskonzept der Betriebe.”

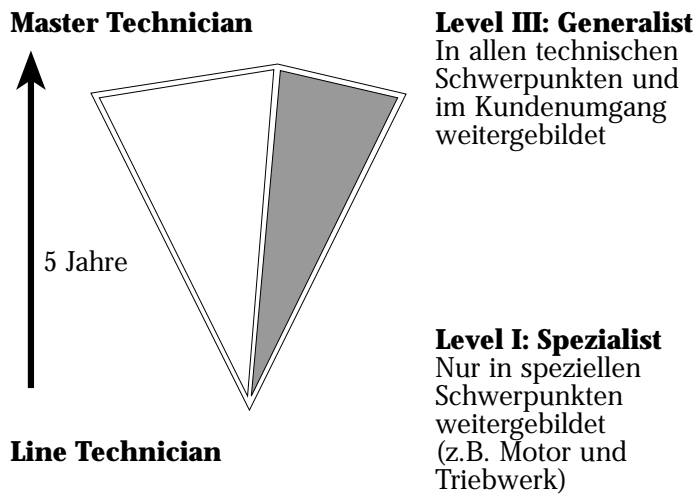
“Als berufspädagogisch und arbeitsmarktpolitisch sinnvolle Antwort bietet sich die Herausbildung eines zukunftsorientierten europäischen Berufsprofils an, für das wir die Bezeichnung Kfz-Mechatroniker vorschlagen.”

“Während die japanischen Hersteller eine durchweg stärkere Produktausrichtung mit dem Ziel enger fachlicher Qualifizierung anstreben, weisen die Studien in den USA und in Europa drei Modelle auf (...). Keines der Modelle löst allerdings ein Hauptproblem, nämlich den Bedarf an Weiterbildung zu reduzieren.”

³⁾ Ein ausführliches Konzept zum Kfz-Mechatroniker kann beim Autor angefordert werden.



Bild 1: Rücknahme der Spezialisierung durch Weiterbildung



der Mechaniker und langjährige Firmenbindung verbessern. Das sind in der Regel die Vertreter des umfassenden Modells.

Hersteller, die sich für dieses Konzept entscheiden, organisieren die Weiterbildung so, daß ein Kfz-Mechaniker mit einem durchschnittlichen beruflichen Eingangsniveau nach etwa 3 Jahren über eine umfassende Qualifikation verfügt. Mit der klassischen europäischen Tradition gestufter Qualifizierung, wo die Fachbildung erst nach der Grundbildung beginnt, hat dieses Konzept nichts zu tun. Es läßt sich mit dem Motto umschreiben: vom Spezialisten zum Generalisten mit weitreichender beruflicher Kompetenz, entwickelt unter den harten Konkurrenzbedingungen des US-Marktes und von TOYOTA - und ähnlich bei FORD - praktiziert. Formal zerfällt es in drei Qualifizierungsstufen, wobei die dritte Stufe - der Master Technician - nach fünf Jahren Betriebszugehörigkeit erreichbar ist und zuvor das gesamte Weiterbildungsspektrum absolviert sein muß. Graphisch läßt sich die Rücknahme der Spezialisierung als Pyramide darstellen (**Bild 1**). Weiterbildung und innerbetriebliche Karriere sind bei diesem Modell eng miteinander gekoppelt.

Demgegenüber steht das noch mehr am Spezialistentum ausgerichtete Konzept (**Bild 2**). Dieses orientiert sich stärker an der eingegengten Aufgabenwahrnehmung der Mechaniker und bestimmt erst danach den unmittelbaren Weiterbildungsbedarf.

Keines der Modelle löst allerdings ein Hauptproblem, nämlich den Bedarf an Weiterbildung zu reduzieren. Nach wie vor sehen sich Betriebe und Hersteller zwei gegenläufigen Polen gegenübergestellt:

- es ist notwendig, die berufliche Weiterbildung zu verbessern;
- zugleich hat sich aber der Rationalisierungsdruck infolge des Wettbewerbs verstärkt.

Ob solch widerstreitende Kräfte sich harmonisieren lassen, mag fraglich erscheinen. Bislang sind folgende Wege beschritten worden:

sen im Rahmen innerbetrieblicher Veranstaltungen weitergibt. Fernlehrgänge und Selbststudienmaterialien (Multimedia) unterstützen diese Kurse.

Das umfassende Modell

Das Modell zielt darauf, daß jeder Beschäftigte den Anforderungen gewachsen ist, die sich aus einem breiten Aufgabenspektrum ergeben. Die Flexibilität der Mitarbeiter soll gesteigert werden. Zugleich sieht das Konzept vor, sie auf Allround-Aufgaben oder neue Formen der Zusammenarbeit vorzubereiten, wie z.B. Teamarbeit oder aktives Einbeziehen der gesamten Belegschaft in eine allgemeine Arbeitsplatzkultur. Besondere Varianten dieses Modells, z.B. EUROSTEP von NISSAN, sollen die europäische Mobilität für jeden Beschäftigten sichern.

Jede Weiterbildung baut auf der beruflichen (Erst-)Qualifizierung auf. Hersteller und andere Firmen haben daher bei der Gestaltung von Weiterbildungskonzepten und -angeboten vielfältige Aspekte zu berücksichtigen. Das gilt auch für den Umfang und die Reichweite der Maßnahmen. Die Anhänger des Spezialisten- und Kaskadenmodells orientieren sich in ihren Konzepten ausschließlich an Produktinnovationen und stellen die Qualitätsanforderungen, denen sich die Werkstatt ausgesetzt sieht, in den Vordergrund. Andere verfolgen ein längerfristiges Qualifizierungskonzept und wollen den Service durch hohes Kompetenzniveau



□ Die Weiterbildung wird dezentralisiert und auf eine mittlere oder die Werkstatt-ebene verlagert. Als mittlere Ebene kristallisierten sich vor allem in Europa Importeure, Vertriebszentren und Niederlassungen heraus. In den USA übernehmen diese Funktion in der Regel die Colleges.

Werkstätten akzeptieren diesen Prozeß aus Wirtschaftlichkeitsgründen allerdings nur sehr begrenzt. Sie verstehen sich als Servicestation und nicht als Weiterbildungseinrichtungen.

□ In einem weiteren Schritt der Dezentralisierung haben viele Automobilhersteller Lehr- und Lernmaterialien (programmierte Instruktionen, Computer-Based-Learning, Multi-Media-Unterweisungen, Interaktives Lernen, elektronische Experimentiersets etc.) für das innerbetriebliche Training und Selbststudium entwickelt. Allerdings scheint es nur in Ausnahmefällen zu gelingen, die Kosten durch eine Rationalisierung der Weiterbildung oder durch ein Multiplikatoren- bzw. Kaskadenmodell zu verringern.

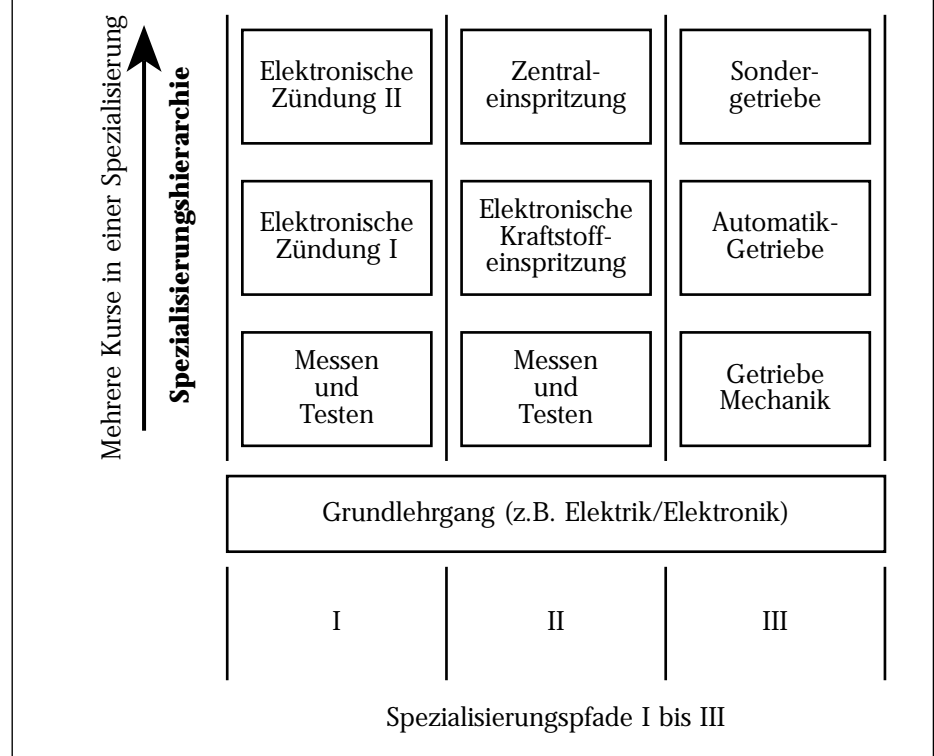
Neue Wege des Lernens im Kfz-Service-Sektor

In kaum einem anderen Wirtschaftszweig existieren so weitgehende Weiterbildungskonzepte wie im Kfz-Sektor. Modulare Kurssysteme arbeiten mit modernsten Medien und Methoden. All das, von den Automobilherstellern selbst entwickelt, wird ständig aktualisiert - einzig zu dem Zweck, die Mitarbeiter der Kfz-Betriebe des jeweiligen Händler- und Werkstätten-netzes so gut wie möglich zu qualifizieren.

Die Methoden, um in der Weiterbildung erfolgreich zu lernen, ohne daß die Kosten ins Unermeßliche steigen, unterscheiden sich erheblich. Einzelne Unternehmen suchen erfolgreiches Lernen und finanzierbare Investitionen in Human-Ressourcen zu realisieren.

Der bisher beschrittene Weg, Lernen und Arbeiten als zwei getrennte und nur äußerlich aufeinander bezogene Aufgabenbereiche der Automobilbranche bzw. als getrennte Tätigkeiten der Beschäftigten zu verstehen und zu organisieren, führt in die Sackgasse; zumindest die Computerisierung des Autos und dessen vielfälti-

Bild 2: Weiterbildung nach dem Spezialistenkonzept



ge Einbindung in computergestützte Verkehrs- und Verkehrsleitsysteme ist so kaum zu bewältigen. Eine Bewertung von Medienkonzepten, wie sie in der Kfz-Weiterbildung vorherrschen, soll dies noch verdeutlichen (vgl. **Bild 3**).

Selbstlehrende Materialien und computergestütztes Lernen (AV-Medien und CBL⁴)

Bewertung:

Sie fußen auf einer konsequenten Trennung von Arbeit und Lernen. Konsumieren von „theoretischem Wissen“ ist das Hauptanliegen.

Die in großem Umfang entwickelten und eingesetzten AV-Medien und CBL-Programme dienen in erster Linie dazu, das quantitative Problem, nämlich die Befriedigung des zunehmenden Weiterbildungsbedarfs, zu lösen. Sie sollen die Strategie der Dezentralisierung und Verlagerung der Weiterbildung auf die Werkstattebene und in die Freizeit stützen.

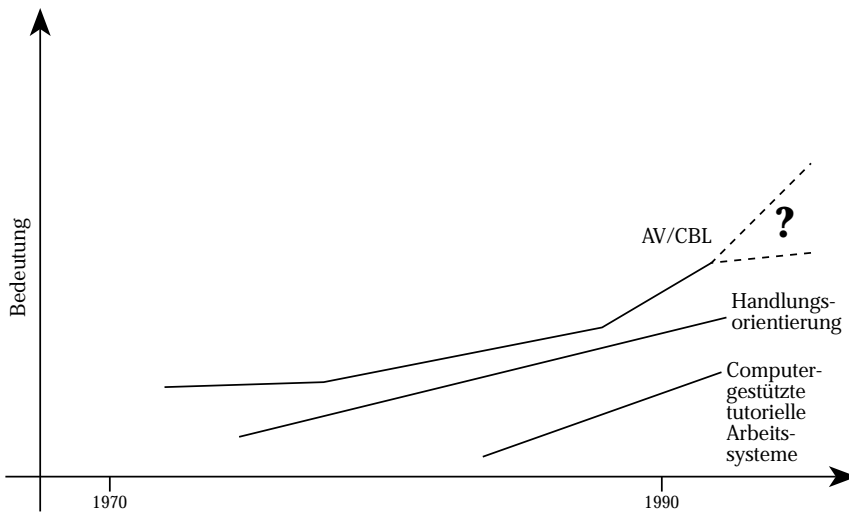
“In kaum einem anderen Wirtschaftszweig existieren so weitgehende Weiterbildungskonzepte wie im Kfz-Sektor.”

“Der bisher beschrittene Weg, Lernen und Arbeiten als zwei getrennte und nur äußerlich aufeinander bezogene Aufgabenbereiche der Automobilbranche bzw. als getrennte Tätigkeiten der Beschäftigten zu verstehen und zu organisieren, führt in die Sackgasse (...).”

4) AV = Audiovisuelle Medien; CBL = Computer-Based-Learning.



Bild 3: Medienkonzepte und deren Bedeutung für die Weiterbildung in der Automobilbranche



„Zunehmend strebt man daher an, computergestützte, tutorielle Arbeits- und Lernsysteme, welche zugleich Informationssysteme integrieren, zu verwirklichen und einzuführen. Solche intelligenten Maintenance- und Servicesysteme bieten die Chance, Weiterbildung als permanentes implizites Lernen in den Arbeitsprozeß einzugliedern.“

Handlungsorientiertes Lernen

Bewertung:

Es geht vom ganzheitlichen Ansatz beruflicher Qualifizierung aus. Grundlegend ist die Einsicht, daß bedeutungsvolles Wissen durch konkretes, gegenständliches Handeln und sinnliche Erfahrung erworben werden kann.

Kundendienstschulen bilden auf diese Weise weiter, was sich aber aus Kostengründen nicht beliebig ausdehnen läßt.

Reintegration von Arbeiten und Lernen durch tutorielles, computergestütztes Lernen

Bewertung:

Der Arbeitsprozeß selbst soll genutzt und als „Lernfall“ begriffen werden.

Die Überlegungen dazu stehen im Kfz-Servicesektor noch am Anfang⁵.

AV-Medien und CBL-Programme wird man auch künftig in der Weiterbildung einsetzen. Zur Überwindung von Kapazitätsengpässen tragen sie aber aufgrund des anwachsenden Weiterbildungsbedarfs nicht bei. Auch werden sie den heutigen Anforderungen des Arbeitsprozesses nicht gerecht.

Zunehmend strebt man daher an, computergestützte, tutorielle Arbeits- und Lernsysteme, welche zugleich Informationssysteme integrieren, zu verwirklichen und einzuführen. Solche intelligenten Maintenance- und Servicesysteme bieten die Chance, Weiterbildung als permanentes implizites Lernen in den Arbeitsprozeß einzugliedern.⁶ Die Realisierung dieser neuen Generation computergestützter Arbeitssysteme kann auf zwei Ebenen erfolgen. Die erste Möglichkeit soll als Weg der computergestützten programmierten Werkstatt bezeichnet werden, der den Monteur zum dequalifizierten Anhängsel und (Be-) Diener eines Informationssystems macht. Die zweite sei als Weg der computergestützten qualifizierten Facharbeit charakterisiert. Von den Entwicklern dieser Systeme wird heute herausgestellt, daß sich auf diese Weise eine größere Arbeitsflexibilität und Anpassung an die Qualifikation und Erfahrung des Mechanikers erreichen ließe. Hingegen verfügen die zur Zeit eingesetzten Tester oft nur über starre Diagnoseverfahren, und gerade ihnen fehlt daher eine technische und arbeitsorganisatorische Flexibilität. Die Entwickler legen sich nicht auf einen der beiden Pfade fest. Der Leiter eines solchen Projektes betont: „Der Monteur kann sich einmal von dem Computer total führen lassen, bis zum Ergebnis ... Es gibt aber auch das andere Extrem, das nennen wir Expertensystem, da will ich nur von meiner Maschine wissen, liegt mein Problem nach meiner Vermutung dort oder dort, liege ich mit meiner Vermutung richtig. Also führt der Mechaniker das System und nicht das System den Mechaniker.“

Dieser Weg der Entwicklung von computergestützten Arbeitssystemen, eingebettet in Verbund-Datenmanagement-Systeme und mit Expertensystem-Qualität ausgestattet, erlaubt es, das Lernen in den Arbeitsprozeß zu integrieren. Die Dialogstruktur der Expertensysteme und ihre Selbsterklärungsfähigkeit ermöglichen es, die Arbeitssysteme gleichzeitig immer auch als Informations- und Lernsysteme zu gestalten. Das System kann als „Tutor“ und Trainingsprogramm genutzt werden und determiniert daher nicht die Qualifikationsanforderungen. Eine hohe Qualifikation der Benutzer betont jene Entwicklungslinie, die den Werkzeugcharakter der Diagnostik erhält bzw. wieder

5) Konkrete Ansätze zur Reintegration von „Lernen im Arbeitsprozeß“ wurden für die Automobilproduktion bereits entwickelt. Es ist bisher nicht geklärt, inwieweit diese Ansätze für den Servicesektor geeignet sind.

6) Das Anfang 1994 von BMW vorgestellte Diagnosesystem mit den drei Komponenten
- DIS (Diagnose- und Informationssystem),
- TIS (Technisches Informationssystem) und
- ETK (Elektronischer Teilekatalog)
ist ein Schritt in diese Richtung.



stärkt. Ein niedriges Niveau allgemeiner und beruflicher Erstausbildung dagegen provoziert, daß die Maschine ihren Bediener führt.

Der Weg der computergestützten qualifizierten Facharbeit bedingt softwaregesteuerte Diagnosesysteme und „lernhaltige“ Software. Letztere kann als ein marktentscheidendes Kriterium bei der Einführung computergestützter Arbeitssysteme betrachtet werden. Angesichts immer kürzerer Innovationszyklen in der Automobilbranche erhöht sich der Weiterbildungsbedarf derart stark, daß er in Form einer getrennten Organisation von Lernen und Arbeiten nicht mehr zu bewältigen ist. Die Gestaltung lernfördernder Arbeitssysteme und die Organisation des Lernens im Arbeitsprozeß selbst könnten dazu beitragen, die Kapazitätsprobleme in der Weiterbildung zu lindern.

Es ist eine europäische Aufgabe, computergestützte tutorielle Arbeitssysteme mit integrierter „Lernhaltigkeit“ zu entwickeln. Dadurch ließe sich der Trend zur „Qualitätsservice-Station“ in ein kostengünstigeres Fahrwasser leiten. Geht dieser Prozeß einher mit einer Reduktion des „Bedienerswissens“ und einer Vereinheitlichung der Systeme und deren Schnittstellen, dann besteht die Chance, auf dem europäischen Service- und Reparaturmarkt international wettbewerbsfähige Diagnosezentren ver-

füßbar zu haben, die den Abbau von „Scheinqualifikationen“ bewirken und somit die Mobilität der Arbeitskräfte enorm erhöhen könnten. Der Service- und Reparaturmarkt etablierte sich zudem international als leistungsstarker Softwarehersteller.

Ausblick

Der europäische Kfz-Reparatur- und Verkaufssektor ist in Bewegung geraten. Qualitätsservice-Stationen sind notwendig, um im Wettbewerb bestehen zu können. Zahlreiche Forderungen gehen damit einher, wie beispielsweise der Ruf nach einem **universell qualifizierten Kfz-Mechatroniker** und nach permanenter Weiterbildung. Der Kfz-Mechatroniker bietet sich als ein europäisches Berufsbild an. Die Automobilhersteller reagieren unterschiedlich. Längst hat das Weiterbildungsangebot seine Grenzen erreicht. AV-Medien, CBL-Programme und die Dezentralisierung der Weiterbildung (Verlagerung in Werkstätten und in die Freizeit) sind allenfalls in der Lage, den großen Bedarf aufzufangen. Die Entwicklung computergestützter tutorieller Arbeitssysteme mit „lernhaltiger“ Software steckt zwar noch in den Kinderschuhen, bietet aber viele Chancen, den europäischen Service- und Reparaturmarkt international wettbewerbsfähig zu machen.

“Angesichts immer kürzerer Innovationszyklen in der Automobilbranche erhöht sich der Weiterbildungsbedarf derart stark, daß er in Form einer getrennten Organisation von Lernen und Arbeiten nicht mehr zu bewältigen ist.”

“Es ist eine europäische Aufgabe, computergestützte tutorielle Arbeitssysteme mit integrierter ‘Lernhaltigkeit’ zu entwickeln. Dadurch ließe sich der Trend zur ‘Qualitätsservice-Station’ in ein kostengünstigeres Fahrwasser leiten.”

Literatur

B. Clark; T. Fujimoto: Automobilentwicklung mit System. Frankfurt/Main / New York, 1992.

Jetro (Japan External Trade Organization): The Japanese Automobile Industry - An Overview. Tokyo, 1992.

J.C. Meister: Corporate Quality Universities. Lessons in Building a World-Class Work Force. New York, 1994.

F. Rauner; G. Spöttl; K. Olesen; B. Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im euro-

päischen Kfz-Handwerk. CEDEFOP 1994, (in deutscher, englischer und französischer Sprache).

G. Spöttl; F. Rauner; E.F. Moritz: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im US-amerikanischen Kfz-Handwerk. ITB 1994.

J.P. Womack; D.T. Jones; D. Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie. Frankfurt/Main / New York, 1992 (4. Aufl.).



John Berkeley OBE

Manager der
Abteilung
Ausbildung und
Personalentwicklung
in der Rover Group,
Birmingham, und Dozent im
Centre for Education &
Industry und in der
Abteilung für Weiterbildung
an der Universität Warwick.



Das Streben nach lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit: Schwerpunkte der beruflichen Erstausbildung

Lebenslange Beschäftigungsfähigkeit läßt sich nur erreichen, wenn sich sowohl die Einstellung zum Lernen und zur Weiterbildung als auch das allgemeine und berufliche Bildungssystem radikal verändern. Erforderlich ist erstens eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft bei der Entwicklung und Vermittlung der schulischen Curricula. Wichtigstes Ziel dabei ist die Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Arbeitsleben. Zweitens sollte die Erstausbildung nicht nur ein solides Fundament zur ständigen Weiterentwicklung bieten, sondern den einzelnen auch nachhaltig zu eigenständigem Lernen ermuntern. Drittens und letztens muß jeder einzelne die Möglichkeit erhalten, seine Erfolge und Erfahrungen zu überdenken, seine Fortschritte und Leistungen kritisch zu überprüfen und seinen künftigen Werdegang auch ohne Hilfestellung von außen zu planen.

Voraussetzung für lebenslange Beschäftigungsfähigkeit ist eine Arbeitnehmer-schaft, für die Lernen und Weiterbildung selbstverständlich sind, eine normale und ständige Begleiterscheinung des Alltags. Menschen mit dieser Einstellung sind sich darüber im klaren, daß **jegliches** Lernen, wo immer es auch stattfindet, ihnen die Chance gibt, den Wert der eigenen Leistung zu steigern und ihre Position als wirtschaftlich aktives Mitglied der Gesellschaft zu verbessern. In der allgemeinen und beruflichen Bildung haben sich nur allzu oft die Trennungslinien der Gesellschaft manifestiert, und die gemeinsamen Ziele wurden außer acht gelassen. Immer noch werden Unterschiede betont, zum Beispiel zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, zwischen akademischer und beruflicher Bildung, zwischen Pflichtschule, weiterführender Schule und Studium, zwischen Vollzeit- und Teilzeitunterricht usw. Jede Form der Ausbildung hat ihren eigenen spezifischen Status innerhalb einer klar abgegrenzten Hierarchie von akademischer, beruflicher und betrieblicher Ausbildung.

In der heutigen Zeit ist es dringend und zwingend erforderlich, diese Abgrenzungen zu überwinden. Die Arbeitnehmerschaft wird sich in Zukunft in mehrfacher Hinsicht ganz erheblich von der der Vergangenheit unterscheiden. Die Menschen werden sehr viel flexibler sein müssen und in der Lage sein, sich auf rapide Veränderungen und neue Anforderungen einzustellen und dadurch ihren eigenen Beitrag zum Erfolg des Unternehmens zu steigern. Wer langfristig seine Beschäftigungsfähigkeit sichern will, muß in eigener Verantwortung für seine Weiterbildung und persönliche Entwicklung sorgen. Das

wird sich allerdings nicht nebenbei und zufällig ergeben, sondern es erfordert rechtzeitiges und effektives Eingreifen aller Beteiligten aus Schule, Wirtschaft und Politik.

Drei Faktoren sind dabei besonders wichtig. Erste Voraussetzung ist ein effektives Zusammenwirken von Wirtschaft und Schule bei der Entwicklung und Vermittlung schulischer Curricula mit dem Ziel, junge Menschen auf das Erwachsenen- und Arbeitsleben vorzubereiten. Erforderlich sind zweitens geeignete Formen der beruflichen Erstausbildung, die dem einzelnen nicht nur eine effektive Grundlage zur Weiterentwicklung vermitteln, sondern ihn darüber hinaus zu selbständigem Lernen ermuntern. Drittens und letztens müssen all diejenigen, die sich auf das Erwerbsleben vorbereiten, die Möglichkeit erhalten, ihre Erfolge und Erfahrungen kritisch zu überdenken, ihre Fortschritte und Leistungen in der Praxis zu überprüfen und die eigene Zukunft zu planen, ohne auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein.

Bildung ist unser Anliegen

Wenn man Erwachsene zu einem nahtlosen und ständigen Prozeß des Lernens motivieren will, dann muß man in der Schule damit beginnen. Eine Alternative gibt es nicht. Aus wirtschaftlichen, sozialen und politischen Gründen ist es zwingend geboten, daß Schulen und Unternehmen zusammenarbeiten, damit die Menschen eine andere Einstellung zum Lernen und eine ständige Lernbereitschaft entwickeln. Auf jeden Fall sind Bildungswesen und Wirtschaft aufeinander ange-



wiesen, denn allein und unabhängig voneinander sind sie nicht in der Lage, die ihnen von der Gesellschaft zugewiesenen wichtigen Aufgaben zu erfüllen. Die Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft wird zwar nicht automatisch dazu führen, ungleiche Chancen und Lebensumstände zu kompensieren, aber sie wird sicherlich dazu beitragen, ein kulturelles Klima zu schaffen, das die Menschen motiviert, ihre eigenen Möglichkeiten zu erkennen und auszuschöpfen.

Die Einstellung der Menschen zum Lernen und Geldverdienen wird meist schon relativ früh im Leben geprägt und erweist sich danach als bemerkenswert resistent gegenüber Veränderungen. Wenn man also wünscht, daß die Arbeitnehmerschaft der Zukunft wirklich anders als die der Vergangenheit sein soll, dann ist das nur zu erreichen, wenn Schule und Wirtschaft zusammenarbeiten. Anders geht es nicht.

Bildungspartnerschaft sollte für Unternehmer nicht länger eine Option sein, sondern sie ist eine wirtschaftliche Notwendigkeit erster Ordnung, die dem eigenen wohlverstandenen Interesse dient. Für Industrie und Handel bietet sie darüber hinaus vorzügliche Möglichkeiten, der nachwachsenden Generation unternehmerische Visionen, Werte und Prioritäten zu vermitteln. Ein Unternehmen, das sich für Bildungspartnerschaft und lebenslanges Lernen engagiert, hat nicht nur in den Augen seiner Kunden, Lieferanten, Angestellten und Anteilseigner ein positives Image, sondern es ist auch ein Unternehmen, in das die Menschen lieber eintreten wollen als es zu verlassen.

Seit Ende der 80er Jahre ist die Rover Group zum Vorreiter einer neuen Vision von Bildungspartnerschaft im Vereinigten Königreich geworden. Damit will sie sicherstellen, daß in den Schulen die wesentlichen Grundlagen für lebenslanges Lernen vermittelt werden und die Lehrpläne sich an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientieren. Auf diese Weise will man erreichen, daß die Jugendlichen sich stärker als bisher für das eigene Fortkommen verantwortlich fühlen und ihre Talente besser nutzen.

Für die Rover Group ist Bildungspartnerschaft ebenso eine Investition in die Zukunft wie die vielen Milliarden

Pfund, die sie für moderne Technologie und die Entwicklung neuer Produkte aufwendet. Das Partnerschaftsprogramm ist Ausdruck einer seit langem etablierten Zusammenarbeit mit den Schulen, die dazu beitragen soll, die Lehrpläne zu verbessern und zu bereichern. Durch dieses Engagement will Rover helfen, die Jugendlichen besser auf die Chancen, Pflichten und Erfahrungen der Arbeitswelt vorzubereiten und das Niveau ihrer Wünsche, Erwartungen und Leistungen anzuheben.

Die möglicherweise wichtigste Bildungsinitiative der Rover Group war die Einrichtung von Partnerschaftszentren in allen größeren Niederlassungen des Unternehmens. Der industrielle/gewerbliche Arbeitsplatz bietet nicht immer ein ideales Lernumfeld, das zur Unterstützung der schulischen Ausbildungsgänge beitragen könnte. Wenn die Schulen also einen breitgefächerten, ausgewogenen, relevanten und am Arbeitsleben orientierten Unterricht für alle Jugendlichen anbieten wollen, dann brauchen sie einen "unterrichtsbezogenen Arbeitsplatz", der auf die pädagogischen Ziele des Lehrplanes zugeschnitten ist.

Mit dem Konzept der Partnerschaftszentren versucht Rover, diesen Anforderungen gerecht zu werden. In allen größeren Niederlassungen hat das Unternehmen entsprechende Einrichtungen geschaffen, die in Zusammenarbeit mit den örtlichen Schulen betrieben werden. Die Arbeit der einzelnen Partnerschaftszentren orientiert sich an den unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten, d.h. am Bedarf der örtlichen Schulen und an den operativen Aktivitäten der betreffenden Niederlassung. Beim Aufbau der Zentren galt es, die vorhandenen Möglichkeiten auszuschöpfen. Jedes Zentrum bietet eine Reihe von Lernmodulen für Schüler im Alter von 5 bis 19 Jahren an, die den nationalen Ausbildungsstandards für die einzelnen Altersstufen entsprechen. An diesen Aktivitäten sind Rover-Mitarbeiter ebenso beteiligt wie Lehrer und Mitarbeiter der Partnerschaftszentren.

Die Partnerschaftszentren gelten sowohl in der Belegschaft als auch in der Kommune als machtvolle Symbole für das Engagement des Unternehmens auf dem Bildungssektor. Sie sind ein selbstverständlicher Treffpunkt für Mitarbeiter,

"In der allgemeinen und beruflichen Bildung haben sich nur allzu oft die Trennungslinien der Gesellschaft manifestiert, und die gemeinsamen Ziele wurden außer acht gelassen."

"Seit Ende der 80er Jahre ist die Rover Group zum Vorreiter einer neuen Vision von Bildungspartnerschaft im Vereinigten Königreich geworden."

"Die möglicherweise wichtigste Bildungsinitiative der Rover Group war die Einrichtung von Partnerschaftszentren in allen größeren Niederlassungen des Unternehmens."

"Dennoch bleibt festzustellen: Obwohl die Maßnahmen der Unternehmer zweifelsohne dazu beitragen, die Schüler mit der Arbeitswelt vertraut zu machen, spielen sie in der Ausbildung nur eine marginale Rolle."



Abb. 1

Wege ins Arbeitsleben Ein Rahmenprogramm für Lehrer und Lernende

1 Die eigene Entwicklung und persönliche Fähigkeiten erkennen und verstehen lernen:

- 1.1 Der Lernende erkennt die eigenen Stärken und Schwächen;
- 1.2 Der Lernende entwickelt Selbstachtung und Achtung für andere;
- 1.3 Der Lernende erkennt den persönlichen Ausbildungsbedarf, beschafft sich die erforderlichen Ressourcen und plant seine Ausbildung;
- 1.4 Der Lernende plant und bestimmt seine eigenen Leistungs- und Entwicklungskriterien;
- 1.5 Der Lernende löst ihm gestellte Aufgaben selbständig und effektiv;
- 1.6 Der Lernende kennt die Bedeutung von Gesundheit und Sicherheit;
- 1.7 Der Lernende ist in der Lage, seine persönlichen Finanzen vernünftig zu handhaben und zu überblicken.

2 Die eigenen Chancen, Optionen, Pflichten und Rechte erkennen und verstehen lernen:

- 2.1 Der Lernende verfügt über die Fähigkeit, entsprechend den Gegebenheiten die richtigen Beziehungen zu anderen aufzubauen;
- 2.2 Der Lernende ist fähig, mit anderen vernünftig zusammenzuarbeiten;
- 2.3 Der Lernende ist sich darüber im klaren, daß externe Parameter Einfluß auf seine Rolle als Staatsbürger haben;
- 2.4 Der Lernende weiß die Informations- und Hilfsmöglichkeiten zu nutzen, die ihm von den verschiedenen Einrichtungen der Bildungs- und Berufsberatung angeboten werden;
- 2.5 Der Lernende kennt seine beruflichen Möglichkeiten und das für ihn in Frage kommende Stellenangebot;
- 2.6 Der Lernende ist in der Lage, sich Informationen über Stellenangebote zu beschaffen und an andere weiterzuleiten;
- 2.7 Der Lernende erkennt den für das Arbeitsleben erforderlichen Ausbildungsbedarf.

3 Das Arbeits- und Geschäftsleben kennen und verstehen lernen:

- 3.1 Der Lernende erkennt und begreift, daß Unternehmen Wohlstand schaffen;
- 3.2 Der Lernende weiß, auf welche Weise in den einzelnen Bereichen der Gesellschaft Dienstleistungen erbracht werden;
- 3.3 Der Lernende kennt die Bedeutung und den Wert von Arbeit und Unternehmenstätigkeit;
- 3.4 Der Lernende weiß Bescheid über die Rechte und Pflichten von Arbeitgebern und Arbeitnehmern;
- 3.5 Der Lernende ist über politische Systeme und Abläufe informiert und sieht die Wahrnehmung seiner Pflichten und Rechte im Arbeitsleben als positiv an;
- 3.6 Der Lernende begreift, daß er in einer pluralistischen Gesellschaft lebt;
- 3.7 Der Lernende ist in der Lage, das, was er über das Arbeitsleben gelernt hat, schriftlich aufzuzeichnen und kritisch zu überprüfen.

4 Erkennen und verstehen lernen, auf welche Weise Wirtschaft und Umwelt unser Leben beeinflussen:

- 4.1 Der Lernende ist informiert über die Wechselwirkungen zwischen Wirtschaft und Umwelt und ist in der Lage, seine Kenntnisse auf diesem Gebiet zu vertiefen;
- 4.2 Der Lernende ist in der Lage, Informationen über Wirtschaft und Umwelt zu analysieren und zu interpretieren.

Lehrer, Schüler und Studenten, von dem alle profitieren können. Dadurch, daß auch die allerjüngsten Schüler Gelegenheit erhalten, im Zentrum einer effizienten und hochtechnisierten Automobilfabrik Lernerfahrungen zu sammeln, tragen die Partnerschaftszentren aktiv dazu bei, daß die Schüler ihre Haltung zur Arbeitswelt überprüfen und gegebenenfalls revidieren. Außerdem werden die Schüler motiviert, eine positive Einstellung zur eigenen Weiterbildung nach Beendigung der Schulzeit zu entwickeln. In krassm Gegensatz zu den Schulen, die den praktischen Teil der Ausbildung eher als nachrangig ansehen, wird den Jugendlichen in den Partnerschaftszentren klargemacht, daß ein Teil ihrer Ausbildung selbstverständlich im Betrieb und nicht im Klassenzimmer stattfinden sollte. Immer mehr Schüler machen davon Gebrauch. Die Nutzung der Zentren hat sich zwischen 1991 und 1994 von 13 300 Ausbildungstagen auf 16 380 erhöht.

Die Rover Group nimmt pro Jahr ca. tausend Schüler auf. Die Vermittlung von Arbeitserfahrung spielt nach wie vor eine wichtige Rolle im Rahmen der Bildungspartnerschaft. Aber auch in diesem Programm hat das Unternehmen deutlich andere Schwerpunkte gesetzt: Qualität rangiert vor Quantität. Die Erfahrung bei Rover soll die Schüler zu eigenverantwortlichem Lernen ermuntern. So ist man zum Beispiel dazu übergegangen, im Rahmen von Ausbildungsverträgen festzulegen, was jeder Schüler nach Abschluß der Ausbildung wissen, verstehen und können soll. Die Festlegung der Ausbildungsziele erfolgt in Abstimmung mit der Schule und als Ergebnis von Gesprächen mit jedem einzelnen Schüler.

Dennoch bleibt festzustellen: Obwohl derartige Maßnahmen der Unternehmer zweifelsohne dazu beitragen, die Schüler mit der Arbeitswelt vertraut zu machen, spielen sie in der Ausbildung nur eine marginale Rolle. Die Chance, betriebliche Lernerfahrung in den Mittelpunkt der Ausbildung zu stellen und als Grundlage für lebenslange Beschäftigungsfähigkeit zu nutzen, wird vertan. Allenthalben bleibt es den Auszubildenden überlassen, welche Erkenntnisse sie aus der vielfältigen und unzusammenhängenden Mixtur sogenannter betrieblicher Aktivitäten gewinnen. Und das kann man kaum als effekti-



ve Vorbereitung aufs Arbeitsleben bezeichnen. Selten wird den Jugendlichen die Zielsetzung deutlich gemacht; selten erfolgt eine gezielte Ausbildungsplanung; und selten findet eine förmliche Bewertung der betrieblichen Lernerfolge, die auch nach Abschluß der Pflichtschulzeit noch Gültigkeit hat, statt.

Um hier gegenzusteuern, hat man jetzt im Vereinigten Königreich ein neues Rahmenprogramm zur Vorbereitung auf das Arbeitsleben aufgelegt. Statt des Versuchs, dem Fachunterricht in den Schulen mehr Relevanz zu verleihen, verfolgt dieses Programm das Ziel, die spezifischen persönlichen Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln, die im Arbeitsleben gebraucht werden (London Enterprise Agency, 1994). Die vier Komponenten des Rahmenprogramms sind aufeinander abgestimmt. Mit jeder einzelnen Komponente werden Lernziele formuliert, die sich an den nationalen Ausbildungsstandards für die Altersstufen von 5 bis 16 Jahren orientieren (Abb. 1). Dieser Ansatz wird das Ausbildungswesen voraussichtlich nachhaltig verändern und den Jugendlichen eine bessere Grundlage für lebenslange Beschäftigungsfähigkeit verschaffen.

Effektive Partnerschaften zwischen Schule und Arbeitswelt sind die erste unabdingbare Voraussetzung zur Schaffung einer lebenslangen Lernkultur, in der individuelle Leistung und persönliche Entwicklung nachdrücklich gefördert werden. Zweite Voraussetzung ist ein logisch zusammenhängendes und integriertes Bildungssystem, das Erstausbildung, Weiterbildung und Berufsbildung umfaßt und in dem die betrieblichen Ausbildung die gleiche Anerkennung, Wertschätzung und den gleichen Status wie akademische und sonstige Ausbildungsgänge genießt.

Entwicklung von integrierten Ausbildungsgängen

In der britischen Maschinenbau-Industrie hat man erkannt, daß die Ingenieurausbildung grundlegend umstrukturiert werden muß, wenn man für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gerüstet sein will. Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, daß der Trend zu flacheren Organisationsstrukturen weiter anhalten wird. Das wiederum wird Aus-

wirkungen auf die Funktion des einzelnen im Betrieb und auf seine Aufstiegschancen haben (Engineering Council, 1995).

Die Unternehmenshierarchien haben sich schon jetzt dramatisch verändert und werden sich in Zukunft noch stärker verwischen, sobald Teamarbeit, Statusangleichung und flachere Strukturen zur Norm werden. Das starre Festhalten an einem "Klassensystem" von Arbeitern, Technikern und Ingenieuren entspricht nicht mehr dem Zeitgeist; diese Unterteilung wird zunehmend unbrauchbar. "Reale" Jobs sind in jedem Fall weitaus vielseitiger als die Summe einzelner Qualifikationsmerkmale und durch berufliche Klassifizierungen nicht zu erfassen. Kompetenz muß als ganzheitlicher Begriff gesehen werden. Wenn die Verbindungsstränge zwischen Schule, Weiterbildung, Studium und Personalentwicklung fehlerhaft sind oder in die falsche Richtung führen, dann gibt es keine Kontinuität und auch keine Möglichkeit zum autonomen Lernen.

Großbritannien hat wahrscheinlich zum ersten Mal eine wirkliche Chance, ein Modell der nahtlosen Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zu entwickeln. Man sollte schon bei den allerjüngsten Schülern beginnen und ihnen im Rahmen ihres Unterrichts Praxiserfahrung vermitteln, lange bevor sich Vorurteile über Arbeit und Beruf verfestigen können. Dieses Integrationsmodell muß weitergeführt werden in der Phase der beruflichen Qualifizierung: Die Jugendlichen müssen die Möglichkeit erhalten, das Tempo ihrer Ausbildung und die Fächerkombination für die einzelnen Bildungsabschnitte nach eigenem Bedarf zu bestimmen. Diese Modell ermöglicht einen nahtlosen Übergang zum Studium, wobei in den einzelnen Studiengängen ein fest umrissenes Leistungsprofil erreicht werden muß, und anschließend zur beruflichen und persönlichen Weiterbildung, d.h. zum lebenslangen Lernen.

Um diese Vision zu verwirklichen, müssen Arbeitgeber und Pädagogen sich jedoch zu einer aktiven Partnerschaft zusammenschließen und sich gemeinsam ins Zeug legen wie nie zuvor. Sie müssen neue Formen der Zusammenarbeit entwickeln und die Gleichwertigkeit sogenann-

"Das von der Rover Group entwickelte Integrierte Ausbildungsprogramm für den Maschinenbau (IEDS) ist ein integriertes Ausbildungsmodell für Jugendliche ab 14 Jahren."

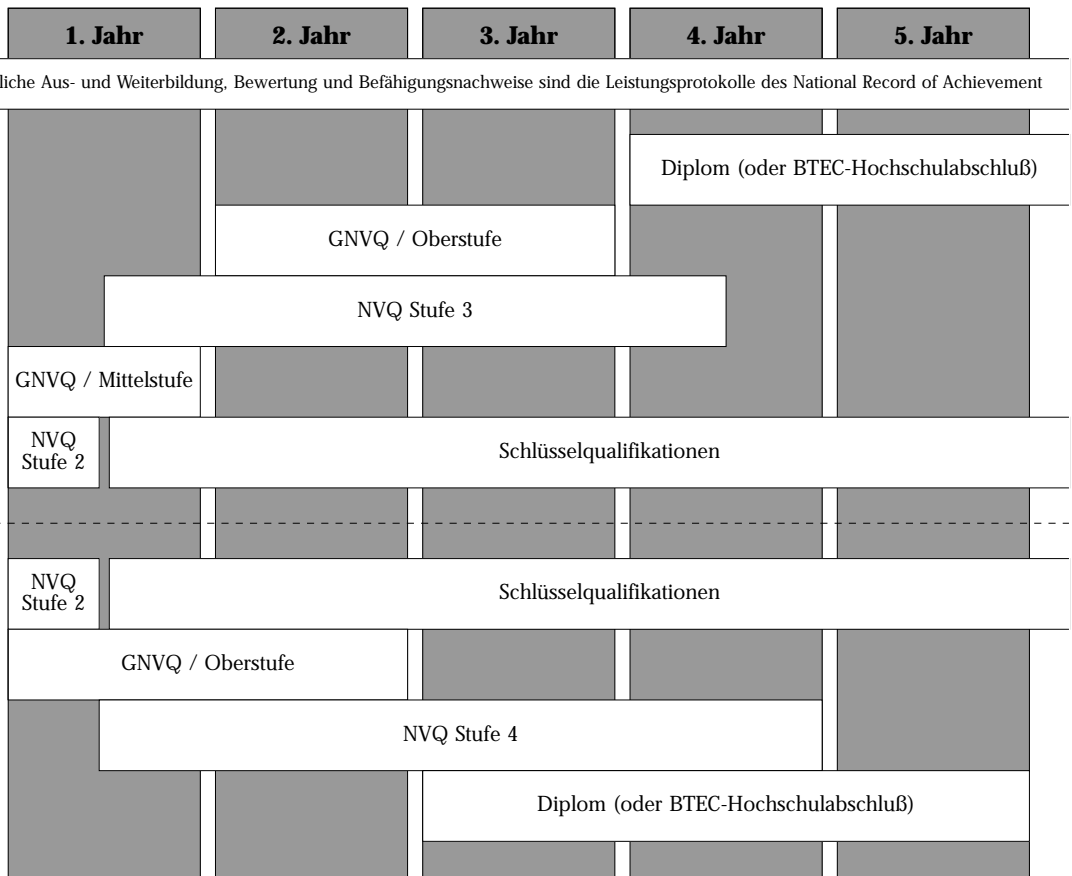


Abb. 2

Integriertes Ausbildungsprogramm der Rover Group Qualifikationskomponenten für die Ausbildungsgänge 3 und 4

Nationale Ausbildungsstandard-
ordnung, Stufe 4
Altersgruppe 14-16

**Bildungspartnerschafts-
programm der Rover Group**



J P Berkeley - Rover Group 1.2.95

* Anmerkung der Redaktion:

National Vocational Qualifications (NVQ's) wurden als Leistungsnachweise für bestimmte Berufe eingeführt und orientieren sich an den Anforderungen des Arbeitsplatzes. Sie sind Teil eines umfassenden nationalen Bewertungssystems, das sich in fünf Qualifikationsstufen gliedert und jedem eine Prüfungsmöglichkeit bietet. Zielgruppe sind die Menschen, die bereits im Arbeitsleben stehen: ihnen will man eine Hilfestellung zum lebenslangen Lernen geben.

General National Vocational Qualifications (GNVQs) sind Leistungsnachweise über beruflich relevante Kenntnisse und Fähigkeiten in den allgemeinbildenden Fächern, die zum Einstieg ins Arbeitsleben befähigen oder die Zulassung zum Studium ermöglichen. Anwendungsbereich der GNVQs sind vor allem die berufsbildenden Ausbildungsgänge der Schulen oder Colleges.

ter "akademischer" und "beruflicher" Bildungsabschlüsse anerkennen. Die Pädagogen müssen darüber hinaus bereit sein, den Arbeitsplatz als legitimes Lernumfeld zu akzeptieren.

Betriebliche Ausbildungsprogramme zur beruflichen Qualifizierung, zur Ergänzung der schulischen Berufsbildung und zum Erwerb praktischer Fähigkeiten existieren schon seit vielen Jahren. Allerdings fehlte in diesen Programmen oft das integrative Element, und nur selten boten sie die Möglichkeit zu einem kontinuierlichen Fortschritt. Die Rover Group hat jetzt eine neue Initiative gestartet, um die betriebliche Ausbildung in der Maschinenbau-Industrie zu fördern.

In den Unternehmen des Vereinigten Königreiches wird die berufliche Erstausbildung ganz unterschiedlich gehandhabt. In einigen Branchen gibt es seit langem Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche ab 16 Jahren, aber in vielen Bereichen fehlen die strukturellen Voraussetzungen für ein integriertes Ausbildungswesen. Oft

treffen Jugendliche im Alter von 14, 16 oder 18 Jahren wichtige Entscheidungen über Ausbildung und Qualifizierung, die ihren beruflichen Werdegang mitunter auf Dauer bestimmen, ihre Flexibilität einengen und ihnen den Zugang zu anderen Ausbildungs- und/oder Beschäftigungsmöglichkeiten erschweren.

Deshalb ist die Ankündigung der Regierung des Vereinigten Königreiches im Haushaltsbericht vom November 1993, mit der sie sich zur Förderung einer "zeitgemäßen Lehrlingsausbildung" verpflichtet, genau zur rechten Zeit gekommen. Sie gibt Anlaß, darüber nachzudenken, auf welche Weise man sicherstellen kann, daß junge Menschen in einer Vielzahl von Berufsfeldern eine optimale Vorbereitung auf die Zukunft und auf lebenslange Beschäftigungsfähigkeit erhalten.

Als Prototyp einer "zeitgemäßen Lehrlingsausbildung" kann man das von der Rover Group entwickelte "Integrierte Ausbildungsprogramm für den Maschinenbau" (IEDS) bezeichnen, das im September



1994 eingeführt wurde. Dieses integrierte Ausbildungsmodell für Jugendliche ab 14 Jahren ist in mehrfacher Hinsicht anders als andere Programme:

□ Erstens soll es dazu beitragen, die traditionellen Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen für Facharbeiter, Techniker und Ingenieure zu überwinden. Der Lernprozeß wird so gestaltet, daß er den Bedürfnissen des einzelnen entspricht, und orientiert sich an den Leistungsanforderungen der National Vocational Qualifications* (NVQ's), der General National Vocational Qualifications* (GNVQ's) und der Hochschulbildung. Das Rover-Programm bietet den Auszubildenden bei entsprechender Eignung eine "Komplett-Qualifikation", läßt ihnen aber auch die Möglichkeit, sich für bestimmte Teilbereiche zu qualifizieren und diese miteinander zu kombinieren. Diese Ausbildungsstruktur ermöglicht eine kohärente Vorbereitung auf den Beruf. Statt schon zu Beginn der Ausbildung eine willkürliche Ziellinie festzusetzen und dadurch die Aufstiegsmöglichkeiten des einzelnen zu begrenzen, weist man ihm gleich zu Anfang gezielt den Weg zur Höherqualifizierung. Davon profitieren alle, die über die erforderliche Eignung und Motivation verfügen.

□ Zweitens kombiniert das Rover-Programm, wo immer dies möglich ist, die Leistungsanforderungen der NVQ-Stufen 2, 3 und 4 (siehe Abb. 3) mit den neuen Vorgaben der GNVQs auf mittlerem und höherem Niveau und mit denen der Hochschulausbildung und ermöglicht den Auszubildenden bzw. Studierenden den Erwerb entsprechender Leistungsnachweise. Auf diese Weise versucht Rover, zwei Lernziele zusammenzufassen: den Erwerb einschlägiger theoretischer Kenntnisse und die Entwicklung von praxisbezogener beruflicher Kompetenz. Durch die Integration von schulischer und betrieblicher Ausbildung vermittelt dieses Programm eine weitaus bessere Grundlage für lebenslanges Lernen und lebenslange Beschäftigungsfähigkeit als das unkoordinierte Ausbildungssystem, das zur Zeit in England und Wales für Jugendliche ab 16 Jahren zur Verfügung steht. Jetzt, da die GNVQs bereits für die Altersgruppe ab 14 Jahren angeboten werden, können Bildungspartnerschaften in der Tat dazu beitragen, die nahtlose Kontinuität des

Abb. 3 System der beruflichen Qualifizierung

- Stufe 1** Erwerb von Kompetenz, die zur Ausführung unterschiedlicher Tätigkeiten - in der Regel Routine-Arbeiten und vorhersehbare Aufgaben - befähigt.
- Stufe 2** Erwerb von Kompetenz, die in einer Vielzahl von Bereichen zur Ausführung unterschiedlicher Tätigkeiten befähigt, und zwar unter unterschiedlichen Voraussetzungen. Einige dieser Tätigkeiten sind komplexer Natur und zählen nicht zu den Routine-Arbeiten. Außerdem setzen sie eine gewisse Eigenverantwortlichkeit und Autonomie voraus. Zu den Anforderungen gehört häufig auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen, z.B. als Mitglied einer Arbeitsgruppe oder eines Teams.
- Stufe 3** Erwerb von Kompetenz, die auf breiter Ebene zur Ausführung von komplexen Tätigkeiten unterschiedlichster Art, die nicht der Routine unterliegen, befähigt. Eigenverantwortlichkeit und Autonomie sind wesentliche Faktoren. Vielfach ist die Fähigkeit zur Kontrolle und Führung von Mitarbeitern erforderlich.
- Stufe 4** Erwerb von Kompetenz, die auf breiter Ebene zur Ausführung komplexer technischer oder fachspezifischer Arbeiten befähigt, verbunden mit einem erheblichen Maß an persönlicher Verantwortung und Autonomie, u.a. auf dem Gebiet der Personalführung und der Materialzuweisung.
- Stufe 5** Erwerb von Kompetenz, die zur Wahrnehmung fundamentaler Aufgaben unter völlig unterschiedlichen und oft auch unvorhersehbaren Voraussetzungen befähigt, verbunden mit einem überdurchschnittlichen Maß an persönlicher Autonomie. Zu den hervorragenden Merkmalen gehört in der Regel auch ein erhebliches Maß an Verantwortung für die Arbeit anderer und für den Einsatz wichtiger Betriebsmittel, ergänzt durch persönliche Zuständigkeiten auf den Gebieten Analyse und Diagnose, Design, Planung, Ausführung und Evaluation.

Lernens zu fördern, weil Jugendliche die Möglichkeit erhalten, Leistungsnachweise für ihre Aktivitäten in den Partnerschaftszentren und für ihre betrieblichen Praktika zu erwerben.

□ Drittens will man mit diesem Programm eine Abkehr von den bisherigen Zuständigkeiten im Bildungswesen erreichen. Denn Tatsache ist doch, daß bestimmte Komponenten der bei den Schulen angesiedelten beruflichen Ausbildungsprogramme am besten auf die Betriebe übertragen werden sollten, daß jedoch auch Colleges und Universitäten "Arbeitsplätze" sind, die beachtliche Möglichkeiten zum experimentellen Lernen und zur Kompetenzentwicklung bieten.

□ Viertens und letztens wird schon in den ersten Wochen der Ausbildung darauf geachtet, daß der Lernprozeß den Bedürfnissen des einzelnen entspricht. Die

Zuständig für das neue System der beruflichen Qualifikationsnachweise ist das **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ), das 1986 gegründet wurde und die Aufgabe hat, das System der beruflichen Qualifikationsnachweise in England, Wales und Nordirland zu reformieren. Mit Hilfe der NVQs und GNVQs will man sichergehen, daß alle, die im Arbeitsleben stehen oder künftig stehen werden, landesweit nach einheitlichen und anerkannten Standards geprüft und bewertet werden.

Quelle: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, NCVQ, London, 1994

**Abb. 4**

Ausbildungsmodulare zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen (Ausbildungselemente der Stufe 3)

Kommunikation

- 3.1 Teilnahme an Diskussionen mit unterschiedlichem Personenkreis und zu unterschiedlichen Themen.
- 3.2 Erstellung schriftlicher Materialien zu unterschiedlichen Themen.
- 3.3 Verwendung von Bildmaterial zur Illustration bestimmter schriftlich fixierter oder mündlich erörterter Sachverhalte.
- 3.4 Lesen und Beantworten von Schriftstücken und Interpretation von Bildmaterial unterschiedlichen Inhalts.

Informationstechnologie

- 3.1 Systemauswahl, Einrichtung von Speichersystemen und Informationseingabe.
- 3.2 Bearbeitung, Organisation und Integration von komplexen Informationen aus unterschiedlichen Quellen.
- 3.3 Auswahl und Anwendung der Formate zur Präsentation komplexer Informationen.
- 3.4 Evaluation der im System bereits vorhandenen Anwendungsmöglichkeiten.
- 3.5 Fehlerbeseitigung entsprechend Qualifikationsstufe 3.

Numerische Anwendung

- 3.1 Zusammenstellung und Verarbeitung von Daten entsprechend Qualifikationsstufe 3.
- 3.2 Darstellung und Lösung von Problemen entsprechend Qualifikationsstufe 3.
- 3.3 Interpretation und Präsentation mathematischer Daten entsprechend Qualifikationsstufe 3.

Zusammenarbeit mit anderen

- 3.1 Erledigung kollektiver Arbeitsaufgaben; aktive Teilnahme bei der Arbeitsorganisation der Gruppe.
- 3.2 Kollektive Festlegung der Arbeitsmethoden und entsprechende Anwendung; andere über die eigenen Arbeitsfortschritte informieren.

Persönliche Weiterbildung und Leistungsverbesserung

- 3.1 Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen; aktive Mitwirkung bei der Festlegung der kurzfristigen Lernziele.
- 3.2 Kontrollmechanismen erkennen und nutzen; von den vorhandenen Angeboten zum Lernen und zur Leistungsverbesserung Gebrauch machen.

Problemlösung

- 3.1 Auswahl der richtigen Verfahrensweise zur Klärung von Problemen, für die mehrere Lösungen möglich sind.
- 3.2 Alternative Lösungsmöglichkeiten erkennen und die richtige auswählen.

Schon vor dem Start der Initiative zur Förderung einer "zeitgemäßen Lehrlingsausbildung" hat die Rover Group ein umfassendes Programm zum Erwerb des Ingenieur-Diploms für Jugendliche ab 16 Jahren entwickelt und eingeführt, das überwiegend praxis- und ergebnisorientiert ist. Im Hinblick auf dieses Ziel hat man auf der Basis einer Funktionsanalyse ein Qualifikationssystem entwickelt, in dem nach dem üblichen Gliederungsschema die einzelnen Komponenten für Kompetenz, die Leistungskriterien, die Reichweiten und die Prüfungsanforderungen festgelegt sind. Alle Ausbildungsziele, die für den Erwerb des Diploms relevant sind, sind durch dieses Rahmenwerk abgedeckt. Derzeit dient es als Grundlage für die Ausbildung von Diplomingenieuren bei Rover.

Leistungsprotokolle

Dritte Voraussetzung für autonomes Lernen in einem für lebenslange Weiterbildung offenen Umfeld sind effektive Mechanismen zur Kontrolle des Lernfortschritts, z.B. Leistungsnachweise und individuelle Entwicklungsplanung.

Ursprünglich waren Leistungsnachweise an den Schulen des Vereinigten Königreiches in ein öffentliches Prüfungssystem eingebunden, das nur für eine Minderheit der Schüler geeignet war. In den 60er und 70er Jahren stellte man jedoch mit wachsender Sorge fest, daß immer mehr Jugendliche die Schule ohne Abschluszeugnis verließen und nach zehn oder elf Jahren Pflichtschulzeit wenig oder nichts vorzuweisen hatten. Trotz der Tatsache, daß diese Schulabgänger doch offensichtlich eine Menge gelernt haben müssen, was ihnen im Erwachsenen- und Arbeitsleben von Nutzen sein könnte, war das öffentliche Prüfungssystem nicht geeignet, diese Leistungen und Erfahrungen zu erfassen, so daß viele Jugendliche unterbewertet und potentiell benachteiligt blieben.

Dies führte zur Gründung mehrerer unabhängiger Initiativen, die es sich zur Aufgabe machten, "neben den regulären Prüfungen auch andere Formen des Leistungsnachweises einzuführen, die geeignet sind, die Lernerfolge und Erfahrungen der Schüler zu dokumentieren" (Ministerium für Bildung und Wissenschaft, 1984).

"Das öffentliche Prüfungssystem war nicht geeignet, die Leistungen und Erfahrungen (der Schulabgänger) zu erfassen, so daß viele Jugendliche unterbewertet und potentiell benachteiligt blieben."

Auszubildenden werden für eine gewisse Zeit in einer externen Schulungseinrichtung untergebracht, wo sie gemeinsam mit anderen Lernerfahrungen sammeln können. Sie lernen, ihre persönlichen Portefeuilles sinnvoll zu nutzen, und eignen sich auf der Basis dieses Entwicklungsplanes die erforderlichen Schlüsselqualifikationen an. Ihre Leistungen müssen sie anschließend in einer Prüfung nachweisen (s. Abb. 4).



Aber erst 1990 wurde das Problem im Arbeitsministerium diskutiert. Daraufhin kam es im Februar 1991 endlich zur Einführung eines nationalen Leistungsprotokolls, des National Record of Achievement (NRA). Damit wurde ein Prozeß eingeleitet, der wie kein anderer dazu beitragen kann, das Lernverhalten positiv zu beeinflussen, die Bereitschaft zur Weiterbildung zu fördern und den einzelnen zu eigenverantwortlichem Lernen zu motivieren. Allerdings wird das nur unter bestimmten Voraussetzungen gelingen.

Großbritannien braucht dringend eine neue Generation von Menschen, die zu eigenständigem Lernen bereit und motiviert sind und außerdem den Willen haben, die eigene Weiterentwicklung selbst in die Hand zu nehmen und sich nicht auf andere zu verlassen. Die Erfahrungen in der Rover Group, wo bereits mehr als die Hälfte der erwachsenen Mitarbeiter die Gelegenheit zum Erwerb eines Leistungsprotokolls und eines persönlichen Entwicklungsplanes genutzt hat, haben gezeigt, daß für derartige Initiativen Vorbilder benötigt werden.

In den Schulen herrscht noch immer erhebliche Verwirrung über die richtige Handhabung der Leistungsprotokolle. Auf jeden Fall sollte man sich zumindest darüber im klaren sein, daß die NRA-Nachweise nur dann eine Hilfe zur Selbsthilfe sein können, wenn sie nicht als offizielles Schulzeugnis, das den Eltern zur Kenntnis gebracht werden muß, mißverstanden werden. Diese Protokolle sollen schließlich nicht den Eltern dienen, sondern den Betroffenen. Anders als ein herkömmliches Schulzeugnis mit seinem abgestuften Notensystem sollen die NRA-Nachweise den Schülern aufgrund gemeinsamer Anstrengungen zu einer persönlichen Aufwertung verhelfen. Ziel ist es, sie zu lebenslangem Lernen zu motivieren.

Es ist keineswegs selbstverständlich, daß die Jugendlichen nach Abschluß der Schule in ein aufgeschlossenes und lernorientiertes Unternehmen eintreten werden, das die Weiterbildung seiner Mitarbeiter fördert und sie zu lebenslangem Lernen ermuntert. Man sollte im Gegenteil davon ausgehen, daß in absehbarer Zukunft nur eine Minderheit das Glück haben wird, sich in solch einem Umfeld wiederzufinden.

Der Schwerpunkt muß deshalb auf Unabhängigkeit statt Abhängigkeit gelegt werden. Man muß Modelle zur Leistungserfassung und persönlichen Entwicklungsplanung einführen, die der einzelne eigenständig und ohne Hilfestellung von außen effektiv nutzen kann, wobei derartige Hilfen, sofern sie zur Verfügung stehen, durchaus sinnvoll sind.

Erstes und unverzichtbares Element eines jeden individuellen Entwicklungsplanes ist seine Ausrichtung auf die Zukunft. Die Vergangenheit spielt nur eine untergeordnete Rolle, denn wenn die Mehrheit der jungen Erwachsenen in diesem Plan lediglich einen glorifizierten Lebenslauf sieht, werden sie glauben, daß er den gleichen Zweck erfüllen soll. Wenn das Konzept der Leistungsprotokolle für Erwachsene überhaupt Aussicht auf Erfolg haben soll, dann muß für den einzelnen der Nutzen erkennbar sein. Es dient in erster Linie als Orientierungshilfe bei der Identifikation der individuellen Zielvorstellungen und bei der Ausarbeitung der individuellen Entwicklungspläne.

Beim zur Zeit laufenden Projekt des "Europäischen Portefeuille" muß es das Ziel sein, die Menschen vom Wert der Leistungsprotokolle und Entwicklungspläne zu überzeugen. Man muß ihnen klar machen, daß vor allem sie selbst die Nutznießer sind. Erst in in zweiter Linie kann man ihnen vermitteln, wie wichtig diese Protokolle und Pläne für künftige Beschäftigungsverhältnisse sind und wie sehr sie ihre persönlichen Weiterbildungs- und Entwicklungschancen beeinflussen. Einzige Konstante in diesem Prozeß ist das Individuum, das über die Voraussetzungen zum eigenverantwortlichen Lernen verfügt und seine Weiterbildung selbst in die Hand nimmt. Unter diesen Umständen spielt es keine Rolle, ob das unmittelbare Umfeld aktive Hilfestellung gibt, ob es sich ablehnend verhält oder ob es der Verfolgung dieser Ziele einfach nur gleichgültig gegenübersteht. Ob sich der einzelne diese Autonomie während der Schulzeit oder erst als Erwachsener beim "Wiedereinstieg in den Lernprozeß" angeeignet hat, ist dabei ohne Bedeutung. Wichtig ist vielmehr, daß ihm einfache, praktische und leicht zugängliche Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Auch dieses Instrumentarium könnte und sollte in seinem Portefeuille vermerkt werden, denn

"(...) erst 1990 wurde das Problem im Arbeitsministerium diskutiert. Daraufhin kam es im Februar 1991 endlich zur Einführung des National Record of Achievement (NRA)."

"Wenn das Konzept der Leistungsprotokolle für Erwachsene überhaupt Aussicht auf Erfolg haben soll, dann muß für den einzelnen der Nutzen erkennbar sein. Es dient in erster Linie als Orientierungshilfe bei der Identifikation der individuellen Zielvorstellungen und bei der Ausarbeitung der individuellen Entwicklungspläne."

"Beim zur Zeit laufenden Projekt des 'Europäischen Portefeuille' muß das Ziel sein, die Menschen vom Wert der Leistungsprotokolle und Entwicklungspläne zu überzeugen. Man muß ihnen klar machen, daß vor allem sie selbst die Nutznießer sind."



“Die Entwicklung der Leistungsprotokolle und individuellen Entwicklungspläne hat eine kritische Phase erreicht (...)”

“Die Arbeitnehmer werden den Arbeitsplatz nur dann als ein geeignetes Umfeld für lebenslanges Lernen akzeptieren, wenn er ihnen die gleichen oder sogar noch bessere Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Talente bietet wie die institutionellen Bildungseinrichtungen.”

Literaturhinweise

Confederation of British Industry (1994), **Flexible Labour Markets: Who pays for training?**, London.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft (1984), **Records of Achievement: A Statement of Policy**, London.

Engineering Council (1995), **Competence and Commitment**, London.

London Enterprise Agency (1994), **Pathways Toward Working Life**, London.

andernfalls ist dieses Dokument wenig hilfreich oder sogar nutzlos.

Bis zu diesem Punkt sollte vor allem verdeutlicht werden, daß es in erster Linie darauf ankommt, autonomes Lernen und individuelle Entwicklungsplanung zu fördern und zu unterstützen. Man darf allerdings nicht außer acht lassen, daß an diesem Prozeß des Lernens, der Leistungsbewertung und der Entwicklungsplanung auch andere unmittelbar beteiligt sind. Und es ist offensichtlich, daß viele dieser “Lernpartner” selbst Unterstützung benötigen. Für die Altersgruppe ab 16 Jahren zählen zu diesen Partnern u.a. die Führungskräfte und Aufsichtspersonen am Arbeitsplatz, die Ausbilder, die Tutoren an den weiterführenden Schulen und Universitäten usw. Jeder von ihnen leistet einen eigenständigen Beitrag zum Lernerfolg. Auch diesen Lernpartnern muß man Hilfsmaterialien an die Hand geben, damit sie den Lernenden in der richtigen Weise beistehen können. Außerdem zeigt sich immer deutlicher, daß die Kompetenzen, die zur Unterstützung des Lernprozesses anderer Menschen erforderlich sind, auch formal anerkannt werden sollten. Weil die Lernpartner selbst ebenfalls Lernende sind, kommt der Prozeß der gemeinsamen Bewertung und Planung auch ihrer eigenen Entwicklung zugute. Insofern schließt sich der Kreis.

Die Entwicklung der Leistungsprotokolle und individuellen Entwicklungspläne hat eine kritische Phase erreicht, in der es nur noch zwei Alternativen gibt: Entweder wird diese Initiative zu einem wertvollen Instrumentarium, durch das die Einstellung zum Lernen und zur persönlichen Weiterentwicklung nachhaltig beeinflusst wird, oder sie wird zu einem marginalen Ereignis ohne bleibenden Wert.

Präsident Clinton hat zu diesem Thema gesagt: “Wir leben in einer Welt, in der die Höhe des Einkommens abhängt von dem, was wir lernen; in der die heute 18jährigen im Laufe ihres Lebens durchschnittlich siebenmal den Job wechseln; und in der es keine Trennung zwischen praktischer und akademischer Ausbildung mehr geben darf.” Europa wird nur dann sein wirtschaftliches und soziales Potential voll ausschöpfen können, wenn es gelingt, die Fähigkeiten aller Erwerbsfähigen zu mobilisieren. Und die Arbeitnehmer werden

den Arbeitsplatz nur dann als ein geeignetes Umfeld für lebenslanges Lernen akzeptieren, wenn er ihnen die gleichen oder sogar noch bessere Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Talente bietet wie die institutionellen Bildungseinrichtungen.

Auf dem Arbeitsmarkt werden ebenso wie im Schulwesen dringend neue Partnerschaftsmodelle gebraucht. “Die Ausbildung durch die Arbeitgeber orientiert sich an den wirtschaftlichen Erfordernissen des Unternehmens. Falls der Markt versagt, intervenieren die Regierungen. Beide sind jedoch daran interessiert, die Menschen zu eigenverantwortlichem Handeln zu ermuntern. Für die Arbeitgeber ist es unmöglich, mit einer passiven Belegschaft die eigenen Ausbildungs- und Entwicklungsziele zu verwirklichen.” (Confederation of British Industry, 1994). Die Arbeitgeber und die gesamte Wirtschaft sind die ersten, die von einer flexiblen und kompetenten Arbeitnehmerschaft profitieren. Andererseits sind die Arbeitnehmer traditionell eher daran interessiert, eine formale Anerkennung ihrer Kompetenz zu erhalten, durch die sie anderen gegenüber ihre Qualifikation beweisen können. Bei künftigen Finanzierungsmodellen für Ausbildung und Weiterbildung sollte man darauf achten, daß dieses Gleichgewicht erhalten bleibt und beide Seiten Vorteile daraus ziehen. Steuerliche Anreize können durchaus dazu beitragen, daß sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer das Lernen als sinnvolle Investition ansehen. Auf diese Weise kann man eines der gravierendsten Hindernisse für berufliche Aus- und Weiterbildung aus dem Weg räumen. Damit wirklich optimale Ergebnisse erzielt werden, müssen diese Anreize allerdings auch für kleinere Ausbildungseinheiten gelten, weil sich nur so wirkliche Flexibilität erreichen läßt. Es reicht nicht aus, nur “komplette” Ausbildungsprogramme zu fördern.

Der Präsident von Toyota, Dr. Soichiro Toyoda, hat den Blick auf die großen Herausforderungen gelenkt, als er sagte: “Ziel nationaler Wirtschaftspolitik ist es, jedem Bürger die Möglichkeit zu geben, seine Fähigkeiten uneingeschränkt in eine Arbeit einzubringen, für die er geeignet ist.” Zweifelsohne sollte genau dies wirklich ein zentrales Anliegen der Wirtschaftspolitik sein. Zweifelsfrei steht aber auch fest, daß wir noch einen langen Weg zu gehen haben, bevor diese Vision Wirklichkeit wird.



Bildung und Berufstart in Japan

- Impressionen aus einem japanisch- deutschen Vergleich

Einleitung

Japan gehört wie Deutschland zu den wenigen Ländern, in denen die Arbeitslosenquote von Jugendlichen nicht so viel die in der Erwerbsbevölkerung insgesamt übersteigt wie in vielen anderen Industriegesellschaften. Da beide Länder generell als wirtschaftlich relativ erfolgreich gelten, besteht international ein großes Interesse an detaillierten Informationen über die letzten Stadien der Erstqualifizierung und die ersten Stadien des Berufsweges in diesen beiden Ländern.

In Deutschland wird das Phänomen der relativ geringen Jugendarbeitslosigkeit gerne dem hohen Stellenwert zugeschrieben, den die berufliche Ausbildung hat. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen nehmen an einer sogenannten beruflichen Ausbildung im dualen System teil. Sie sind von Unternehmen als Auszubildende beschäftigt und verbringen den größeren Teil ihrer Zeit mit Üben unter Anleitung oder ersten normalen beruflichen Aufgaben und besuchen ergänzend eine Berufsschule. Sie erwerben eine öffentlich anerkannte Qualifikation, und die Mehrheit von ihnen wird danach in dem Unternehmen, in dem sie ausgebildet wurden, regulär beschäftigt. Deutschland gilt als das Paradebeispiel eines Landes, in dem auf Berufsstolz gesetzt wird und in dem eine spezielle berufliche Ausbildung in einem bestimmten Beruf auch für die beste Vorbereitung auf den Berufsweg gehalten wird, obwohl mehr als ein Viertel der so Qualifizierten in völlig anderen Bereichen tätig wird und obwohl die meisten von ihnen das Unternehmen, in dem sie sich beruflich qualifizierten, innerhalb weniger Jahre verlassen.

Japan scheint auf den ersten Blick das völlige Gegenstück zu sein. Die Mehrzahl der Schulkinder kennen nur den Namen des Unternehmens, in dem ihr Vater oder möglicherweise ihre Mutter tätig sind, aber nicht deren Beruf. Auch die Beschäftigungswünsche der Jugendlichen sind im Hinblick auf das Unternehmen ausgeprägter als im Hinblick auf die Tätigkeit selbst. Die Wahl fachlicher Spezialisierungen in Schule und Hochschule scheint weniger als anderswo die spätere berufliche Tätigkeit vorzuzeichnen. Die anfängliche Qualifizierung im Unternehmen ist weniger formalisiert und endet in der Regel nicht mit Zertifikaten und Titeln.

In vergleichender Perspektive drängt sich aber immer wieder die Frage auf, ob die Industriegesellschaften sich tatsächlich in erheblichem Maße danach unterscheiden, welche Kompetenzen für die berufliche Arbeit gewünscht bzw. für notwendig gehalten, oder ob ähnliche Kompetenzen nur in unterschiedlichen Institutionen, zu unterschiedlichen Stadien der Lern- und Berufsbiographie und mit unterschiedlichen Benennungen und Zertifikaten herangebildet werden. Nicht auszuschließen ist, daß Ausbildung und Beruf der beiden Extremfälle Japan und Deutschland sich eher in der Konzeption von "Betrieblichkeit" und "Beruflichkeit" als in der Realität von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen unterscheiden. Die Frage - das muß vorab festgestellt werden - wird hier nicht abschließend beantwortet. Aber einige dafür bedeutsame Informationen zu Bildung, Beschäftigungssuche und Einstellung, Berufsstart und Erstqualifizierung in Japan seien hier im Vergleich zu Deutschland zusammengetragen (vgl. dazu vor allem Demes/Georg 1994).



**Ulrich
Teichler**

Professor und Geschäftsführender Direktor des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs-

und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.

Zur Zeit Koordinator eines von der Volkswagenstiftung geförderten Forschungsverbundes über "Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan in vergleichender Perspektive".

In Japan wie in Deutschland wird auf Sozialisation für die Arbeit großer Wert gelegt, wobei diese in Japan stärker betriebsorientiert und in Deutschland stärker berufsorientiert ist. In Japan werden neue Mitarbeiter von den Unternehmen als "Rohmaterial" betrachtet, wenn sie auch überwiegend zuvor eine berufsorientierte Bildungsphase durchlaufen haben. Die Rekrutierungskriterien und auch die Ziele der betrieblichen Erstqualifizierung unterscheiden sich zwischen technischen und kaufmännisch-administrativen Aufgaben und auch nach Bildungsabschlüssen geringer als erwartet. Die größte Erweiterung der Kompetenzen wird zwischen Ende der Einführungszeit und der ersten Beförderung erwartet. In letzter Zeit scheint sich der Unterschied in der beruflichen Qualifizierung zwischen Japan und Deutschland etwas verringert zu haben.



“Japan gehört wie Deutschland zu den wenigen Ländern, in denen die Arbeitslosenquote von Jugendlichen nicht so viel die in der Erwerbsbevölkerung insgesamt übersteigt wie in vielen anderen Industriegesellschaften.”
Deshalb “(...) besteht international ein großes Interesse an detaillierten Informationen über die letzten Stadien der Erstqualifizierung und die ersten Stadien des Berufsweges in diesen beiden Ländern.”

Es ist nicht auszuschließen, daß die “(...) Extremfälle Japan und Deutschland sich eher in der Konzeption von ‘Betrieblichkeit’ und ‘Beruflichkeit’ als in der Realität von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen unterscheiden.”

Schulische Vorbildung in Japan

In Japan hatten 1993 drei Prozent der Berufsanfänger lediglich den Pflichtschulbesuch (sechs Jahre Grund- und drei Jahre Mittelschule) abgeschlossen. Fast die Hälfte hatte ergänzend die dreijährige Oberschule absolviert. Die Zahl der Berufsanfänger, die eine postsekundäre Institution besucht hatten, überschritt in diesem Jahre erstmals die Zahl der Berufsanfänger mit Oberschulabschluß (siehe Tabelle 1).

Es ist weithin bekannt, daß einerseits die Wahl bestimmter Fächer in der Schule und an der Hochschule für die zukünftigen Aufgaben von begrenzter Bedeutung ist; andererseits gilt der Stellenwert des erreichten Bildungsgrades - im Sinne der Selektivität und der Reputation der besuchten Bildungsinstitution - für den späteren Berufsstand und den sozio-ökonomischen Status als sehr hoch. Dabei wird leicht übersehen, daß berufliche Bildung vor dem Berufsstart auch in Japan keine völlige Ausnahme ist:

□ Unter den Berufsanfängern mit zwölfjähriger Schulbildung im Jahre 1993 hatten 55 Prozent einen berufsorientierten Oberschulkurs besucht.

□ Der Versuch, neben die Universitäten ein fachlich orientiertes kürzeres Studium zu setzen, war nicht sonderlich erfolgreich. Weniger als ein Prozent des jeweiligen Jahrganges besuchen die Fachhochschulen (koto senman gakko), die die dreijährige Oberschulphase und ein zweijähriges Hochschulstudium curricular und organisatorisch integrieren.

□ Der Abschluß eines zweijährigen Studiums an einer Kurzstudienhochschule (tanki daigaku) wird in der Regel nicht als spezielle Berufsvorbereitung interpretiert, der Abschluß eines vierjährigen universitären Studiums jedoch in manchen - vor allem in naturwissenschaftlich-technischen - Fächern.

□ Etwa 10 Prozent eines Jahrganges besuchen höhere Fachschulen (senshu gakko) oder verschiedenartige Schulen (kakushu gakko), die in ein- bis dreijährigen Teilzeit- oder Vollzeitkursen fachlich zu qualifizieren beabsichtigen. Aus den vorhandenen Bildungs- und Berufsstatistiken ist nicht genau zu erkennen, was der vorangehende schulische Abschluß ist und in welchem Umfange diese Institutionen parallel zu einem Studium an einer Hochschule besucht werden.

Die meisten Japaner haben somit eine beruflich orientierte Bildung bzw. ein fachlich orientiertes Studium vor ihrem Berufsstart absolviert. Allerdings ist dies selten mit direkten beruflichen Erfahrungen verbunden, und zudem wird das Ergebnis in der Regel nicht als Ausbildung oder als fachliche Qualifizierung interpretiert.

In Deutschland wird dagegen erwartet, daß über 80 Prozent eines Jahrgangs in den Beruf nach Abschluß eines fachlich spezialisierten Studiums (fast 20 Prozent) oder einer beruflichen Ausbildung (über 60 Prozent) eintreten. Mehr als die Hälfte eines Jahrgangs schließen eine öffentlich anerkannte Ausbildung im sogenannten dualen System ab: d.h. sie sind meistens einige Jahre in Unternehmen als Auszubildende beschäftigt und besuchen daneben eine Berufsschule oder eine ähnliche Institution. Wer zum Beispiel die Sekundarschule mit der Berechtigung zur Hochschule abschließt, ohne danach erfolgreich zu studieren oder ohne eine berufliche Ausbildung zu durchlaufen, erscheint in der Statistik genauso in der

Tabelle 1
Verteilung der Berufsanfänger nach Bildungsabschluß (in Prozent*)

Jahr	Abschlußart				Insgesamt
	Mittelschule	Oberschule	Kurzstudienhochschule	Universität (4Jahre)	
1960	50	42	1	7	100
1970	20	60	6	24	100
1980	6	56	12	26	100
1990	4	54	14	28	100
1993	3	48	18	31	100

Quelle: Statistiken des japanischen Erziehungsministeriums

* Bezieht nur Personen ein, die einen der vier häufigsten Abschlüsse erwerben (nicht Absolventen von Fachhochschulen oder von höheren Abschlüssen an Universitäten) und unmittelbar nach Bildungsabschluß (nicht später) erwerbstätig werden.



Rubrik "ohne Ausbildung" wie eine Person, der es nicht gelingt, neun Schuljahre erfolgreich abzuschließen.

Beschäftigungssuche und Einstellung

Für unterschiedliche Arten von Bildungsabschlüssen gibt es in Japan jeweils völlig andersartige Verfahren der Beschäftigungssuche bzw. der Einstellung seitens der beschäftigenden Organisation. Vereinfachend kann man **vier Bereiche bzw. Verfahrenstypen der Rekrutierung** unterscheiden (Teicher/Teichler 1994)

(a) **Ein geschlossenes Verfahren** herrscht beim Übergang von der Oberschule in den Beruf vor (siehe Kariya 1994). Die Unternehmen teilen den Schulen - nach vorheriger Prüfung durch die Arbeitsverwaltung - die Stellenangebote mehr als ein halbes Jahr vor dem Abschluß des Schuljahres mit. Die Schulen informieren über die Angebote und geben jedem Schüler schließlich nur die Empfehlung für eine einzige Stelle. Die Unternehmen laden die empfohlenen Schüler zu einem Besuch ein, richten sich dann aber in ihrer Einstellungsentscheidung fast immer nach der Empfehlung der Schule. Weitere Empfehlungen und Firmenbesuche erfolgen nur in der Minderheit der Fälle, in denen zunächst etwas schiefgelaufen ist.

(b) **Ein halboffenes Verfahren** ist für die höheren Positionen im technischen Bereich sowie für die darunterliegenden Karrierestufen auch im kaufmännisch-administrativen Bereich in der Privatwirtschaft üblich. Die Stellen werden über Handbücher und Postsendungen an die Studierenden wie durch Angebote an die Hochschulen bekanntgegeben. In jedem Falle erwarten die Unternehmen zunächst Empfehlungen seitens der Hochschulen; sie fordern - im Gegensatz zu dem geschlossenen Verfahren - die meisten Universitäten zu einer größeren Zahl von Empfehlungen auf, als sie dann einstellen. Im Durchschnitt wird die Relation auf 2:1 geschätzt. Die Unternehmen wählen in einem zweiten Schritt aus einem begrenzten Bewerberkreis aus.

(c) **Ein offenes Verfahren** etablierte sich seit Mitte der siebziger Jahre für die hö-

heren Positionen im kaufmännisch-administrativen Bereich privater Unternehmen; dies betrifft primär die Universitätsabsolventen. Die Studierenden erfahren vor allem über Handbücher, die ihnen über ein Jahr vor Studienabschluß kostenlos zugesandt werden, die Stellenangebote. Mit Hilfe von beiliegenden Antwortpostkarten nehmen sie Kontakt zu mehreren Unternehmen auf. Sehr verbreitet ist die Praxis, daß junge Mitarbeiter der Unternehmen (sog. "recruiters") mit den Interessenten aus ihrer eigenen Alma mater Gespräche führen und der Personalabteilung die ihrer Ansicht nach geeignetsten Bewerber empfehlen. Die Personalabteilung trifft dann nach einem Bewerbungsgespräch und der Prüfung der Unterlagen die abschließende Entscheidung. Die Zusage der Beschäftigung erfolgt - wie bei den anderen Verfahren - etwa ein halbes Jahr vor Studienabschluß.

(d) **Bewerber für den öffentlichen Dienst** durchlaufen zunächst besondere Qualifizierungsprüfungen. Mit dem Bestehen dieser Prüfungen ist nicht a priori die Einstellung verbunden, jedoch gelten die Prüfungsergebnisse als das wichtigste Einstellungskriterium. Die Schulen und Hochschulen leisten orientierende Hilfe, spielen aber bei der Vermittlung kaum eine Rolle.

Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem ist in Japan für alle Beteiligten mit relativ hohem Aufwand für Information, Orientierung und Kontaktpflege verbunden. Den Unternehmen ist es dabei, wie noch später auszuführen ist, sehr wichtig, daß sie ein gutes Potential von Beschäftigten erhalten. Soweit sie selbst Interviews und schriftliche Prüfungen durchführen, geht es eher um allgemeines Wissen als um die Prüfung fachlicher Kenntnisse.

Im Vergleich dazu sind die Schulen und Hochschulen in Deutschland kaum an dem Vermittlungsprozeß beteiligt. Verbreitet ist die Bekanntgabe von Stellenangeboten in Zeitungsannoncen oder auch über das Arbeitsamt. Für die Jugendlichen, die nicht studieren, gilt der Übergang von der Schule zur beruflichen Ausbildung als der wichtigste Moment der Entscheidung über den Berufsweg, wenn auch sehr viele nach dem Ausbildungsabschluß wieder - freiwillig oder unfreiwillig - mobil sind.

"Die meisten Japaner haben (...) eine beruflich orientierte Bildung bzw. ein fachlich orientiertes Studium vor ihrem Berufsstart absolviert. Allerdings ist dies selten mit direkten beruflichen Erfahrungen verbunden, und zudem wird das Ergebnis in der Regel nicht als Ausbildung oder als fachliche Qualifizierung interpretiert."

"In Deutschland wird dagegen erwartet, daß über 80 Prozent eines Jahrgangs in den Beruf nach Abschluß eines fachlich spezialisierten Studiums (fast 20 Prozent) oder einer beruflichen Ausbildung (über 60 Prozent) eintreten."

"Für unterschiedliche Arten von Bildungsabschlüssen gibt es in Japan jeweils völlig andersartige Verfahren der Beschäftigungssuche bzw. der Einstellung seitens der beschäftigenden Organisation (...)" aber alle in enger Zusammenarbeit der Schulen mit den Unternehmen.

"Im Vergleich dazu sind die Schulen und Hochschulen in Deutschland kaum an dem Vermittlungsprozeß beteiligt."



In Japan ist "(...)der Zugang zu einer bestimmten Eingangsstufe (...) nicht fest an einen bestimmten Bildungsabschluß gebunden."

"In manchen japanischen Unternehmen werden die Gehalts- und Karriere-stufen als ein integriertes System dargestellt.(...) In Deutschland haben viele Unternehmen vier oder sogar noch mehr Stufen von Karrieren. (...)"

In Japan ist "(...) die Mobilität der jüngeren Beschäftigten (...) nicht viel geringer als die Mobilität junger Beschäftigter in Deutschland (...)"

Zum Verhältnis von Bildungsabschlüssen und Karrieren

Die japanischen Unternehmen betonen, daß sie ihre Kriterien und Verfahren zur Rekrutierung neuer Mitarbeiter in erster Linie nach Karriere-Eingangsstufen im Unternehmen unterscheiden. Zwar erfolge die Suche geeigneter Kandidaten für jede Stufe primär bei Absolventen einer jeweils naheliegenden Bildungsstufe; aber der Zugang zu einer bestimmten Eingangsstufe sei nicht fest an einen bestimmten Bildungsabschluß gebunden. Auch seien die Karriereleitern im Laufe der Berufstätigkeit durchlässig. Die Eingangsstufen variieren in ihren Bezeichnungen und sind in manchen Unternehmen im technischen Bereich anders gestaltet als im kaufmännisch-administrativen. Zumeist lassen sich **drei Karrieren** benennen:

(1) Für die Einstellung im Bereich **einer höheren Karriere**, die oft als *sogo shoku* bezeichnet und als *comprehensive career* übersetzt wird, ist der Abschluß eines Universitätsstudiums Voraussetzung. Diese Anfängerpositionen werden in japanischen Unternehmen mit Männern besetzt.

(2) **Die gehobene Karriere**, zumeist als *ippan shoku* bezeichnet und als *general career* übersetzt, ist vor allem für Frauen im kaufmännisch-administrativen Bereich vorgesehen. Typischerweise wird der Abschluß an einer Kurzstudienhochschule, also eine 14jährige Vorbildung, als Eingangsvoraussetzung verstanden. Aber vielen Frauen mit Universitätsabschluß wird geraten, sich in diesem Bereich zu bewerben. Manche Betriebe haben analoge Karrieren auch im technischen Bereich.

(3) **Für manuelle Produktionsaufgaben**, einfache Verkaufsaufgaben u.ä. ist in den meisten Unternehmen der Abschluß der Oberschule inzwischen Eingangsvoraussetzung.

In manchen japanischen Unternehmen werden die Gehalts- und Karrierestufen als ein integriertes System dargestellt. Die Berufsanfänger mit Universitätsabschluß mögen dann so eingestuft sein wie Oberschulabsolventen in ihrem fünften oder sechsten Berufsjahr. Tatsächlich gibt

es jedoch in der Regel typische Karrieren je nach Bildungsabschluß mit einem fallweise unterschiedlichen Maß begrenzter Durchlässigkeit.

In Deutschland haben viele Unternehmen vier oder sogar noch mehr Stufen von Karrieren. Traditionell wird die Stufe, die unmittelbar über der der Facharbeiter liegt, nicht durch Anfänger von einer bestimmten Bildungsstufe besetzt, sondern die meisten Beschäftigten erwerben solche mittleren Qualifikationen erst berufsbegleitend. In Deutschland wird noch stärker als in Japan betont, daß "Praktiker", d.h. Personen ohne höhere Bildungsabschlüsse, gute Aufstiegschancen hätten. Ob in dieser Hinsicht die Unterschiede so groß sind, wie sie gerne betont werden, läßt sich nach den vorliegenden Informationen nicht eindeutig erkennen.

In Japan wird in den letzten Jahren stark betont, daß die Mobilität der jüngeren Beschäftigten zunähme. Tatsächlich wechselten um 1980 etwa 40 Prozent der Oberschulabsolventen innerhalb der ersten drei Jahre der Berufstätigkeit die beschäftigte Organisation; diese Quote stieg auf etwa 50 Prozent zu Beginn der neunziger Jahre (Ernst u.a. 1993, S. 276). Sie ist nicht viel geringer als die Mobilität junger Beschäftigter in Deutschland (Schöngen und Westhoff 1992).

Kompetenzentwicklung in der Berufsstartphase

Im Sommer 1993 gaben 80 große japanische Unternehmen, die Mitglieder des japanischen Arbeitgeberverbandes *Nikkeiren* sind, in einer schriftlichen Befragung Auskunft über die Kompetenzen, die sie von ihren Mitarbeitern

- zum Zeitpunkt der Einstellung (also Rekrutierungskriterien),
- nach einer ersten Phase des Lernens im Unternehmen und
- zum Zeitpunkt der ersten großen Beförderung

erwarten. Die Antworten sind in den Schaubildern 1 und 2 zusammengefaßt. Die Erhebung wurde vom Projektverbund



“Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan in vergleichender Perspektive” durchgeführt, der von der Volkswagenstiftung gefördert wird und dessen Koordinator der Autor dieses Beitrages ist (siehe dazu Demes/Georg 1994).

(a) Die japanischen Großunternehmen legen bei der Einstellung neuer Bewerber mit universitärem Abschluß nach eigenen Aussagen am stärksten Wert auf

- Fleiß und Einsatzbereitschaft,
- Kommunikationsbereitschaft,
- Teamfähigkeit und
- Lernfähigkeit.

Generelle kognitive Kompetenzen, soziale Qualifikationen und Arbeitstugenden haben bei den Einstellungen im technischen Bereich fast das gleiche Gewicht wie im kaufmännisch-administrativen. Fachliche Grund- und Spezialkenntnisse sowie mathematisches Verständnis treten im ersten Bereich oft ergänzend hinzu.

(b) Für mittlere Berufskarrieren und für manuelle Berufstätigkeiten zeigt sich ein ähnliches Bild. Es ergibt sich eine fast gleiche Rangfolge der erwünschten Kompetenzen, nur sind die Erwartungen etwas moderater.

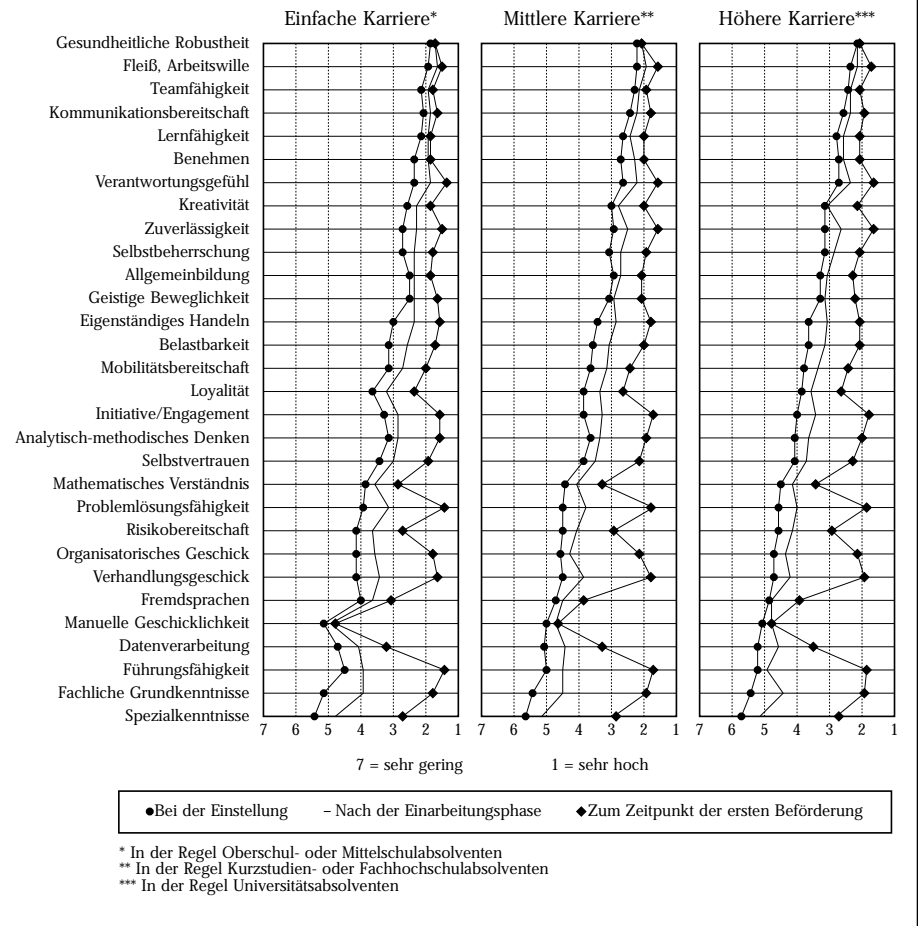
Diese Befunde unterstreichen, daß beim Berufsstart vor allem - wie oft in nachfolgenden Interviews betont - auf “Rohmaterial” Wert gelegt wird. In der Phase der ersten beruflichen Qualifizierung erfolgt eine gewisse Korrektur.

(c) Universitätsabsolventen sollen in den ersten Monaten ihre fachlichen Grundlagenkenntnisse und ihre Problemlösungsfähigkeit deutlich erweitern. Das Ausmaß der erwarteten Veränderung ist für Personen im technischen und im kaufmännisch-administrativen Bereich ähnlich. Fachliche Spezialkenntnisse werden ergänzend genannt, und deutlich werden auch weitere affektiv-motivationale Entwicklungen (z.B. Risikobereitschaft, Loyalität, Belastbarkeit und Verhandlungsgeschick) erwartet.

(d) Bei den Beschäftigten auf Positionen, für die gewöhnlich ein Kurzstudienabschluß oder ein Oberschulabschluß erwartet wird, sollen in der Berufsstartphase ähnliche Veränderungen eintreten.

Schaubild 1:

Erwartete Kompetenzen von Beschäftigten im kaufmännisch-administrativen Bereich japanischer Unternehmen (arithmetischer Mittelwert)



In der Zeit nach Abschluß zwischen der Berufsstartphase und der ersten größeren Beförderung werden größere Steigerungen der Kompetenz erwartet:

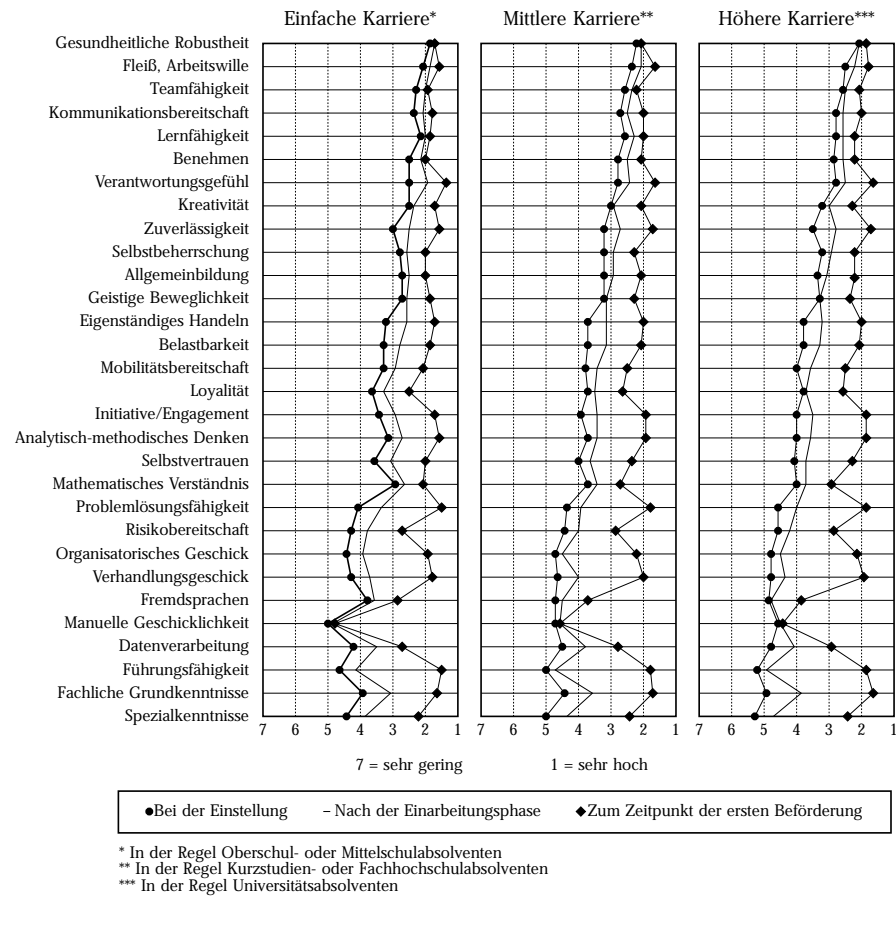
(e) Bis zur ersten größeren Beförderung sollen vor allem Führungsfähigkeiten zur Entfaltung kommen. Dies gilt in fast gleichem Maße für alle Karrieren. Bei allen anderen angesprochenen Aspekten der fachlichen Kompetenzen, der sozialen Qualifikationen und der Persönlichkeitsentwicklung zeigt sich ebenfalls, daß man in dieser Zeit weitaus größere Steigerungen als in der Berufsstartphase erwartet.

(f) Bis zur ersten großen Beförderung wird auch von Beschäftigten im kaufmännisch-administrativen Bereich erwartet, daß sie in erheblichem Maße fachliche Grundlagenkenntnisse erwerben. In zwei Bereichen werden jedoch besondere Erwartungen an Beschäftigte im technischen Be-

In japanischen Großunternehmen wird “(...) beim Berufsstart vor allem (...) auf “Rohmaterial” Wert gelegt (...). Die Aussagen bestätigen jedoch den Eindruck, daß die betriebliche Qualifizierung nicht in der Eingangsphase konzentriert ist, sondern als ein fast gleichmäßiger Prozeß verstanden wird.”

**Schaubild 2**

Erwartete Kompetenzen von Beschäftigten im technischen Bereich japanischer Unternehmen (arithmetischer Mittelwert)



“In Deutschland liegt keine Studie vor, die erwartete Kompetenzen nach den Stadien des Lernens und Arbeitens ähnlich abtrennt (...). Eindeutig ist jedoch, daß zu einem weitaus früheren Stadium ein hohes Maß an fachlichen Kompetenzen erwartet wird.”

In Japan besteht “(...) eine öffentliche Koordination und Zertifizierung der beruflichen Ausbildung nur in wenigen Bereichen (...).

reich gerichtet: sie sollen mehr Spezialkenntnisse erwerben und ein größeres mathematisches Verständnis entwickeln.

Daß in der letztgenannten Phase mehr Kompetenzsteigerungen erwartet werden, hängt mit deren zumeist längerer Dauer als der betrieblichen Erstqualifizierung zusammen. Die Aussagen bestätigen jedoch den Eindruck, daß die betriebliche Qualifizierung nicht in der Eingangsphase konzentriert ist, sondern als ein fast gleichmäßiger Prozeß verstanden wird. Dem entspricht auch, daß unsere Frage in Interviews, wie lange die Zeit des Einarbeitens bis zu überwiegend normaler Arbeitstätigkeit dauere, verwunderte Rückfragen oder zumeist sehr weiche Schätzungen auslöste.

In Deutschland liegt keine Studie vor, die erwartete Kompetenzen nach den Stadien des Lernens und Arbeitens ähnlich

abtrennt wie die zitierte Studie über Japan. Eindeutig ist jedoch, daß zu einem weitaus früheren Stadium ein hohes Maß an fachlichen Kompetenzen erwartet wird.

Betriebliche Erstqualifizierung

Die betriebliche Einführung und Erstausbildung in Japan (vgl. den Überblick in Muta 1994) variiert nach Wirtschaftsbe-
 reich, Unternehmensgröße, Funktionsbereich und Bildungsabschluß in starkem Maße. Die Variationen sind besonders groß, weil eine öffentliche Koordination und Zertifizierung der beruflichen Ausbildung nur in wenigen Bereichen besteht. In manchen Unternehmen gibt es mehrjährige Vollzeitschulen, die vom Arbeitsministerium anerkannt sind; auch haben einige Unternehmen ähnliche Formen einer vollen Facharbeiterqualifizierung, wie sie in Deutschland üblich ist und zumeist zwei bis drei Jahre dauert. Zumeist ist die betriebliche Erstqualifizierung in Japan deutlich kürzer. Unter fast 300 zu Beginn der neunziger Jahre nach der Dauer der Erstausbildung befragten japanischen Unternehmen nannten

□ 29 Prozent eine durchschnittliche Dauer von bis zu drei Monaten,

□ 16 Prozent eine Dauer von bis zu einem halben Jahr,

□ 42 Prozent eine bis zu einjährige Erstausbildungszeit und

□ 12 Prozent eine Dauer von durchschnittlich mehr als einem Jahr.

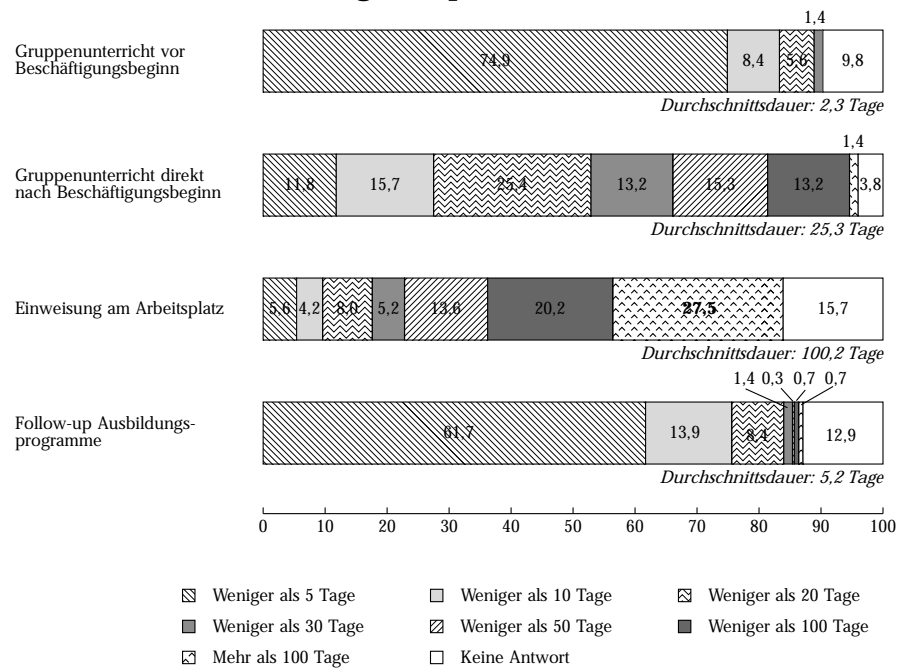
Eine andere - Ende der achtziger Jahre durchgeführte - Studie zeigt die Dauer der typischen Phasen der Erstausbildung auf:

□ Ein Viertel der Unternehmen lädt ihre Beschäftigten zu einer ersten Qualifizierung bereits vor Beginn der Berufstätigkeit ein. Diese mögen bis zu einem Monat dauern (im Durchschnitt sämtlicher befragter Unternehmen 2,3 Tage).

□ Die betriebliche Einführung, die zumeist unmittelbar nach dem Berufsstart als off-the-job-Training angeboten wird, umfaßt im Durchschnitt 25,3 Tage. Am stärk-



**Schaubild 3:
Dauer der Erstausbildung in Japan**



sten verbreitet sind zwei- bis dreiwöchige Seminare - oft in Ausbildungsstätten der Unternehmen.

□ Die Erstqualifizierung am Arbeitsplatz dauert nach den Ergebnissen dieser Befragung im Durchschnitt 100,2 Tage.

□ Weniger als ein Drittel der Unternehmen sehen Follow-up Ausbildungsprogramme off-the-job vor. Deren Dauer beträgt im Durchschnitt 5,2 Tage (siehe Schaubild 3).

Das on-the-job-Training (OJT) ist in der Mehrzahl der Fälle nicht klar strukturiert und vorprogrammiert. Statt dessen wird jeweils eine erfahrene Person als Betreuer des einzelnen Berufsanfängers benannt. In dieser Person-zu-Person-Qualifizierung hat sie einen Lernprozeß zu organisieren, der den Voraussetzungen des Neulings und den Arbeitsanforderungen in den ersten Jahren der Berufstätigkeit entspricht. Dieses informelle Lernen in enger Betreuung dauert in der Regel ein halbes bis ein ganzes Jahr. Daß damit oft noch nicht die volle Qualifizierung erreicht ist, wird in vielen Unternehmen dadurch unterstrichen, daß eine Personalbeurteilung erst nach zwei oder drei Jahren einsetzt.

Das OJT wird als Herzstück der Ausbildung in der beruflichen Startphase in ja-

panischen Unternehmen betrachtet. Dem Off-JT wird ergänzende Funktion zugeschrieben. Als ein dritter Bereich werden die selbständigen Lernaktivitäten (jiko-keihatsu) genannt. Hier mögen Angebote seitens des Unternehmens bereitgestellt werden, oder die Aktivitäten gehen auf die Initiative einzelner Beschäftigter zurück. Einige Unternehmen mit besonders elaborierten Bildungskonzepten erwarten von ihren Beschäftigten mit Hochschulabschluß, daß sie innerhalb der ersten fünf Jahre der Berufstätigkeit eine bestimmte Menge von Kursen - ähnlich einem Teilzeitstudium mit einer Bewertung in Credits - besuchen. Dabei ist zu meist nur ein Teil der Kurse inhaltlich fixiert; die Beschäftigten haben daneben eine große Auswahl von Kursen, die z.T. auch außerhalb des Unternehmens angeboten werden.

Neue Entwicklungen

Japan und Deutschland haben Gemeinsamkeiten darin, daß erfolgreiche Erwerbstätigkeit nicht allein und vielleicht nicht einmal primär durch Lohn und damit zusammenhängende Anreize gesichert werden soll. Vielmehr hat das System der beruflichen Qualifizierung und Sozialisation eine dauerhafte Basis zu schaffen. In

In Japan ist "(...) das on-the-job-Training (OJT) (...) in der Mehrzahl der Fälle nicht klar strukturiert und vorprogrammiert (...) wird (aber) als Herzstück der Ausbildung in der beruflichen Startphase in japanischen Unternehmen betrachtet."

"Japan und Deutschland haben Gemeinsamkeiten darin, daß (...) das System der beruflichen Qualifizierung und Sozialisation eine dauerhafte Basis zu schaffen (hat). In Deutschland steht dabei der "Beruf" im Mittelpunkt (...) wobei das Unternehmen austauschbar ist. In Japan dagegen (gilt) die Sozialisation in den Betrieb als wichtigste Grundlage für eine erfolgreiche Tätigkeit (...)."



“In den letzten Jahren gibt es jedoch eine Fülle von Anzeichen dafür, daß dieser Kontrast zwischen den beiden Ländern sich verringert.”

Deutschland steht dabei der “Beruf” im Mittelpunkt, d.h. der Stolz auf den Charakter der Arbeit und der Qualifikation, wobei das Unternehmen austauschbar ist. In Japan dagegen erfolgt die Qualifizierung zumeist allmählich und in Abstimmung mit den jeweiligen funktionalen Erfordernissen am Arbeitsplatz, während die Sozialisation in den Betrieb als wichtigste Grundlage für eine erfolgreiche Tätigkeit gilt.

In den letzten Jahren gibt es jedoch eine Fülle von Anzeichen dafür, daß dieser Kontrast zwischen den beiden Ländern sich verringert. In Deutschland werden bei der Einstellung und bei der beruflichen Ausbildung stärker als zuvor Flexibilität im Hinblick auf fachliche und soziale

Qualifikationen sowie betriebliche Loyalität betont.

In Japan wird in vielen Berufsbereichen ein höherer Wert fachlicher Qualifikation betont. Karrierechancen verbessern sich für Personen, die ihr Gebiet gut beherrschen, aber nicht bereit sind, sich jederzeit im Unternehmen - örtlich und in den Aufgaben - umsetzen zu lassen. Manche Unternehmen haben neue Karrieren für Fachleute eingeführt.

Dadurch werden die vorherrschenden Verständnisse von Arbeit, Betrieb und Beruf weder in Japan noch in Deutschland in Frage gestellt. Sie werden jedoch ergänzt und somit im Ergebnis weniger gegensätzlich.

Literatur

Demes, H. und Georg, W., Hg., 1994. Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. München: Judicium.

Dore, R.P. und Sako, M., 1989. How the Japanese Learn to Work. London and New York: Routledge.

Ernst, a. u.a., 1993. Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan 1970 bis 1991 - Eine Datensammlung. München: Ifo Institut für Wirtschaftsforschung/Deutsches Institut für Japanstudien.

Kariya, T., 1994. “Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit”. In: Gelernte Karriere, a.a.O., 65-91.

Ministry of Education, Science and Culture, 1994a. Education in Japan, 1994. A Graphic Presentation. Tokyo.

Ministry of Education, Science and Culture, 1994b. Statistical Abstract of Education, Science and Culture, 1994 Edition. Tokyo.

Muta, H., 1994. “Zur Situation und Problematik betrieblicher Erstausbildung in Japan”. In: Gelernte Karrieren, a.a.O., 191-215.

Schöngen, K. und Westhoff, G., 1992. Berufswegenach der Ausbildung. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Teicher, K. und Teichler, U., 1994. Vom Studium in den Beruf. Die japanische Situation in vergleichender Perspektive. Berlin: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin, vervielf. Manuskript.

Europa - International

Informationen, Untersuchungen und vergleichende Forschung

Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail. Rapport de synthèse (Die Rolle des Unternehmens bei der Erzeugung von Qualifikationen: Lerneffekte der Arbeitsorganisation. Synthesebericht)

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
P. Mehaut/J. Delcourt
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 130 S.
ISBN 92-827-4052-8 (fr)
FR, EN (erscheint demnächst)

CEDEFOP hat eine Reihe nationaler Studien über neun Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführt, um die Rolle des Unternehmens bei der Erzeugung von Qualifikation genauer einschätzen zu können. Auf der Grundlage dieser vorbereitenden Untersuchungen sollen mit diesem Synthesebericht aus vergleichender Sicht auf europäischer Ebene einige Herausforderungen aufgezeigt werden, die sich durch die neuen Formen der Arbeitsorganisation für die Qualifikation und Ausbildung ergeben. Ausgehend von den aufgezeigten Tendenzen nehmen die Autoren eine qualitative Analyse der Veränderung der Herausforderungen und Praktiken vor und ziehen grundlegende Schlußfolgerungen für politische Maßnahmen auf einzelstaatlicher und gemeinschaftlicher Ebene.

Le financement de la formation continue: quelles leçons pour la comparaison internationale?

Drake, K. Germe, J.-F.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP Panorama, Nr. 5050, 1994, 178 S.
EN, FR

Die berufliche Weiterbildung soll eine wesentliche Rolle bei der Bewältigung der wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen spielen, mit denen sich Europa auseinandersetzen muß. Die Umsetzung politischer Maßnahmen in diesem Bereich, die Beurteilung ihrer Wirksamkeit und vor allem die Aufteilung der Zuständigkeiten und der Finanzierung zwischen den verschiedenen Akteuren werfen in einem Europa, das sich weiterhin durch unabänderliche nationale Eigenheiten auszeichnet, viele Fragen auf. Vor diesem Hintergrund ist es wichtiger denn je, mehr Erkenntnisse über die Bedingungen und Entwicklungen in den einzelnen Staaten zu gewinnen und diese miteinander zu vergleichen. Dem oben genannten Bericht liegt eine Untersuchung zugrunde, die Ende der achtziger Jahre vom CEDEFOP durchgeführt wurde und sich mit der Finanzierung der Weiterbildung in mehreren Ländern der Europäischen Union befaßt. Diese Untersuchung hat verschiedene Fragen bezüglich der Verfügbarkeit und Vergleichbarkeit von Informationen aufgeworfen, auf welche diese Synthese einige grundsätzliche Antworten gibt: So werden zum einen zwei Raster für die Prüfung und die vergleichende Auswertung von Daten angeboten und zum anderen Themen und Strategien vorgeschlagen, die im Hinblick auf die Sammlung vergleichender Informationen zu erproben wären.

Die Antwort der Berufsbildungssysteme auf den Ausbildungsbedarf - Beiträge zum CEDEFOP-FORUM 1993

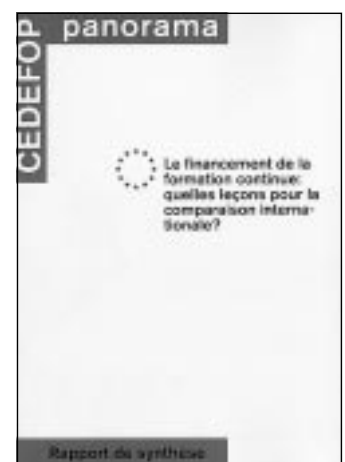
Clarke, F.A.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP Panorama, Nr. 5029, 1994, 178 S.
DE, EN, FR

Diese Publikation enthält die Dokumente, welche Grundlage für die Beiträge zum CEDEFOP-FORUM 1993 waren, und umfaßt eine Reihe von nationalen Berichten, die von den teilnehmenden Forschungseinrichtungen vorgelegt wurden. Diese Beiträge legen die verschiedenen Metho-

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von **Maryse Peschel** und dem Dokumentationsdienst des CEDEFOP mit Unterstützung der nationalen Partner des Dokumentationsnetzes (s. letzte Seite der Rubrik) erstellt.

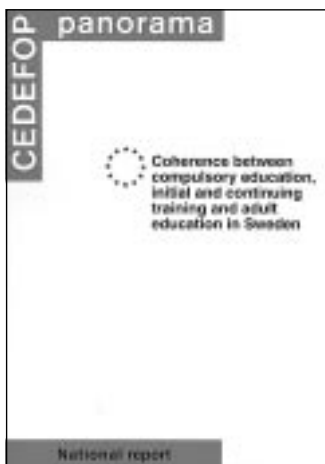
Die Rubrik "Literaturhinweise" enthält eine Sammlung jüngster einschlägiger Veröffentlichungen zum Thema Ausbildung und Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene. Berücksichtigt wurden in erster Linie vergleichende Untersuchungen, aber auch nationale Studien, sofern sie im Rahmen europäischer oder internationaler Programme realisiert wurden, Analysen über die Wirkung von Gemeinschaftsaktionen in den Mitgliedstaaten und Berichte über ein bestimmtes Land aus der Sicht Dritter. Der Abschnitt "Aus den Mitgliedstaaten" enthält eine Auswahl wichtiger nationaler Veröffentlichungen.





den und Verfahren dar, welche von den Mitgliedstaaten eingesetzt werden, um den Bedarf an Kompetenzen zu ermitteln mit dem Ziel, daraufhin angemessene Ausbildungsmaßnahmen anbieten zu können. Unter diesen Dokumenten befindet sich außerdem ein Beitrag, der den Aufbau und die Funktionsweise eines Forschungsnetzes im Bereich der Berufsbildung beschreibt, das unlängst in Deutschland geschaffen wurde.

fert der Bericht eine vergleichende Analyse der wichtigsten Trends, die sich im Bankensektor abzeichnen. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei Faktoren, die Einfluß auf Beschäftigung, Qualifikationen und Mitarbeiterschulungen in diesem Sektor haben, und auf die von den Bankinstituten durchgeführten Maßnahmen, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Aus dieser Analyse ergaben sich mehrere Schlüsselfragen für Entscheidungsträger auf nationaler und europäischer Ebene.



Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Schwedisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft
Berlin, CEDEFOP Panorama, Nr. 5053, 1995, 48 S.
EN

Dieses Dokument soll die Verbindungen zwischen Pflichtschulbildung, höherer Sekundarschulbildung - die in Schweden sowohl die berufliche als auch die allgemeine Bildung umfaßt - der Hochschulbildung und den verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung (Maßnahmenausbildung usw.) erläutern. Besonders betont wird dabei der Aspekt der Vorbereitung auf das Leben in einer im Wandel begriffenen Gesellschaft sowie auf einen fortwährend in Veränderung befindlichen Arbeitsmarkt.

Diese Publikation wurde auch vom Schwedischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft veröffentlicht (ISBN 91-38-137848-4).

From administrative to customer-oriented banking. Re-designing strategy, organization, qualifications and training in European banks

Bertrand, O.; Grootings, P.; Rombouts, J.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP Panorama, Nr. 5052, 1994, 58 S.
EN

Auf der Grundlage einer Reihe von Studien und Entwicklungstendenzen im Bankensektor sowie Gesprächen, die mit Führungskräften von Bankinstituten aus mehreren EU-Staaten geführt wurden, lie-

Etude sur l'évaluation et la reconnaissance des qualifications dans le domaine de la restauration et de la réhabilitation du patrimoine architectural. Rapport de synthèse; rapports nationaux: République Fédérale d'Allemagne; Belgique région néerlandophone; France; Italie, Royaume-Uni

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP Panorama, Nr. 5049, 1994, 91 S.
FR

Auf der Grundlage von Studien über die Berufsprofile im Bereich der Restauration und Sanierung des architektonischen Erbes - Deutschland, Belgien, Frankreich, Italien, Vereinigtes Königreich -, die im Jahre 1992 veröffentlicht wurden, führte das CEDEFOP Untersuchungen über die Anerkennung von Qualifikationen durch. Dabei wurden die Mechanismen aufgezeigt, nach denen die staatlichen Stellen und die Sozialpartner intervenieren, sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Aufwertung dieser Berufe auf den nationalen und internationalen Arbeitsmärkten dargelegt.

Hairdresser and beautician training in the EU Member States

Ni Cheallaigh, M.
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP Panorama, Nr. 5051, 1994, 132 S.
EN

Dieses Dossier soll präzise und praktische Informationen über die Ausbildungswege von Friseuren/Friseurinnen und Kosmetikern/Kosmetikerinnen in den elf



Mitgliedstaaten der EU liefern: Die Informationen sind unter folgenden Überschriften gegliedert: Definition der beruflichen Funktion; Art/Struktur der Ausbildung; Zulassungsbedingungen; Dauer der Ausbildung; Ausbildungsebene; Prüfung(en) am Ende der Ausbildung; Name der ausstellenden Einrichtung; Ausbildungsanbieter; Status der Auszubildenden; Berufs- und Karriereaussichten; Schätzung der Zahl der Ausbildungsanfänger pro Jahr; berufliche Weiter- und Fortbildung sowie Informationsquellen.

Les chiffres clés en éducation dans l'Union européenne

Europäische Kommission: Generaldirektion XXII - Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1995, 110 S.
ISBN 92-826-9143-8
FR

Auf der Basis der statistischen Angaben von Eurostat und der qualitativen Angaben, die den Studien des Eurydice-Netzes entnommen wurden, beleuchtet dieser Bericht die Vielfalt der Bildungssysteme und liefert, nach Bildungsniveau gegliedert, die Bildungsindikatoren sowie Statistiken über Lehrkräfte, Bildungseinrichtungen, Kosten usw. Ein zweiter Teil befaßt sich mit dem Fremdsprachenunterricht in der Europäischen Union.

Die Lehrerfortbildung in der Europäischen Union und in den EFTA/EWR-Staaten

Das Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Union und in den EFTA/EWR-Ländern (EURYDICE)
Brüssel, EURYDICE, 1995, 206 S.
ISBN 2-87116-223-9
DE, EN, FR

Diese Studie befaßt sich mit den fünfzehn Mitgliedstaaten der Union sowie den EFTA-Ländern, die am EURYDICE-Netz beteiligt sind. Sie beschreibt die Organisation der beruflichen Weiterbildung von Lehrern (Gesetzgebung, Strukturen, Finanzierung, Teilnahme der Lehrer an den Ausbildungsmaßnahmen), die qualifizierenden Ausbildungsgänge sowie die Inhalte der beruflichen Weiterbildung von

Lehrern und die dabei angewendeten Methoden.

Tableau de Bord

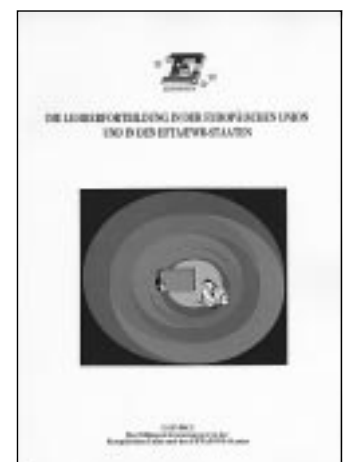
Europäische Kommission - Generaldirektion V - Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten
Brüssel, Beschäftigungsobservatorium - Allgemeiner Rahmen für Beschäftigung, Nr. 2,
1994, 112 S.
DE, EN, FR, NL
*Europäische Kommission - GD V,
Abt. V.A.2,
rue de la Loi, 200
B-1049 Brüssel*

Auf der Grundlage von Informationen mehrerer Observatorien, die unter der Leitung der Dienststellen der Europäischen Kommission stehen - wie das Beschäftigungsobservatorium (MISEP und SYSDM) für die Beschäftigungspolitik, MISSOC für die soziale Absicherung und EURI für die Industriebeziehungen - liefern diese synoptischen Tabellen die wichtigsten Angaben zur Beschäftigungspolitik und die in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführten Maßnahmen. Die gesamten Datenbanken dieser Observatorien sind auch auf CD-ROM verfügbar.

Les formations en alternance: quel avenir?

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)
Paris, OECD, 1994, 172 S.
ISBN 92-64-24294-5 (fr)
EN, FR

Diese Schrift gehört zu einer Reihe von Arbeiten, die die OECD der neuen Rolle der gewerblich-technischen Bildung und der Berufsbildung gewidmet hat. Sie gibt die Diskussionen während eines internationalen Seminars wieder, das gemeinsam von OECD und CEREQ (Zentrum für Studien und Forschung über Qualifikationen) im April 1994 in Marseille veranstaltet wurde, beleuchtet die "alternierende" Ausbildung im internationalen Vergleich und untersucht parallel ihre verschiedenen Aspekte - den pädagogischen, den wirtschaftlichen sowie den institutionel-





len. Die Darstellung hebt die unterschiedlichen Schwerpunkte hervor, die in den verschiedenen Ländern der OECD gesetzt werden, sowie die Vielfalt der angewendeten Methoden; gleichzeitig zeigt sie jedoch auch gemeinsame Tendenzen auf. Es werden Fragen zur Durchführung und zu den Kosten dieser Ausbildungsform gestellt, die ein immer breiteres Interesse findet.

Alternative schemes of financing training

Grasskov, V.

Internationales Arbeitsamt (IAA)

Genf, IAA, 1994, 151 S.

ISBN 92-2-109188-0

EN

Sowohl in den Industrie- als auch den Entwicklungsländern ist ein wachsendes Interesse an einer Überprüfung und Reform der nationalen Systeme zur Finanzierung der technischen und beruflichen Bildung und Ausbildung (TVET) zu beobachten. Anhand des Beispiels bestimmter Länder und Industriezweige, die innovative Lösungen entwickelt haben, untersucht dieses Buch die TVET betreffenden Fragen, einschließlich der Kofinanzierung durch Regierungen, Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Es existieren viele verschiedene Finanzierungsmechanismen für die TVET, und jede spricht bestimmte Personenkreise an. Diese Studie untersucht sowohl erfolgreiche als auch fehlgeschlagene neue Finanzierungsansätze, darunter Programme zur Finanzierung der öffentlichen Bildungs- und Berufsbildungsangebote, der betrieblichen Lehre, verschiedene beitragsfinanzierte Programme sowie Anreize durch Steuernachlässe. Am Ende des Buches findet sich eine Checkliste zur Evaluierung der Systeme zur Finanzierung der TVET.

Unemployment and labour market flexibility: Italy

De Luca, L.; Bruni, M.

Internationales Arbeitsamt (IAA)

Genf, IAO, 1993, 214 S.

ISBN 92-2-108266-0

EN

Italien weist verglichen mit vielen anderen Industrienationen traditionell eine hohe Arbeitslosenquote auf, und seit Mitte

der siebziger Jahre ist diese besonders rasch angestiegen. Da dem italienischen Arbeitsmarkt im allgemeinen starre Strukturen zugeschrieben werden, ist man versucht, einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Phänomenen herzustellen. In der Realität ist die Situation jedoch weitaus komplexer. Die italienischen Strukturen gleichen insofern einem "Leopardenfell", als neben hochkompetitiven und dynamischen Wirtschaftsbereichen auch geschützte, ineffiziente Branchen existieren und Prozesse am Werk sind, die großen Einfluß auf das Funktionieren des Arbeitsmarktes haben. Diese Studie liefert Anhaltspunkte zum Verständnis dieser widersprüchlichen Gegebenheiten und erhellt, warum ihre Wechselwirkung zu einer enttäuschenden Beschäftigungslage geführt hat. Die mangelnde Funktionsfähigkeit wesentlicher Institutionen legte Italien beinahe lahm und erschütterte die Glaubwürdigkeit der öffentlichen Organe Mitte 1992. Die Studie zeigt jedoch, daß diese Notsituation für die Regierung auch zum Antrieb wurde, grundlegende Reformen durchzuführen, durch die das System effizienter und gerechter werden sollte.

World employment 1995.

An ILO report

Internationale Arbeitsorganisation

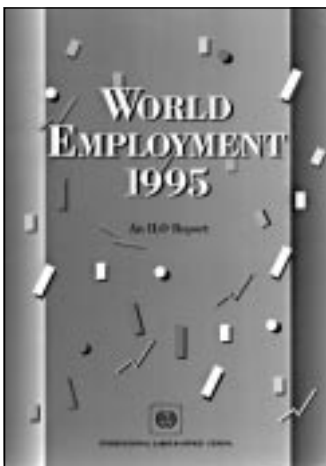
Genf, IAO, 1995, 200 S.

ISBN 92-2-109448-0

ISSN 1020-3079

EN

Die Schaffung einer ausreichenden Zahl neuer Arbeitsplätze ist in den meisten Ländern der Welt zur wichtigsten wirtschafts- und sozialpolitischen Herausforderung geworden. Vor diesem Hintergrund liefert "World Employment 1995" einen umfassenden Überblick über die weltweite Beschäftigungskrise. Der Bericht untersucht die globalen Beschäftigungstendenzen, überprüft unterschiedliche Erklärungsansätze für die Entstehung der Beschäftigungskrise und erörtert wichtige politische Optionen zu ihrer Lösung. Ein besonderes Charakteristikum des Berichts liegt darin, daß er den zunehmenden Wechselwirkungen zwischen den Beschäftigungsproblemen in den einzelnen Ländern, die das Resultat einer immer stärker verflochtenen Weltwirtschaft sind, besondere Aufmerksamkeit widmet.





Eine Verbesserung der internationalen Kooperation, so argumentiert der Bericht, sei daher eine wichtige Voraussetzung für die Lösung der gegenwärtigen Beschäftigungsprobleme. Ebenso wird ein erneutes weltweites Bekenntnis zur Vollbeschäftigung als wesentlich erachtet. Dieser Bericht ist der erste einer neuen Reihe von IAO-Publikationen, die regelmäßig aus internationaler Perspektive Beschäftigungsfragen untersuchen werden.

Year book of labour statistics - 1994

Internationales Arbeitsamt (IAA)
Genf, International Labour Office Publications, 53. Ausgabe, 1994, 1149 S.
ISBN 92-2-009469-X
ISSN 0084-3857
EN, ES, FR

Das Jahrbuch enthält systematisch gegliedert eine große Menge Daten, die von einem weitgespannten Netzwerk maßgebender Quellen in rund 180 Ländern geliefert wurden. Die 53. Ausgabe bietet 42 Schautafeln, die neun großen Kapiteln entsprechen, welche sich mit folgenden Themen befassen: Zahl der Gesamtbevölkerung und der Erwerbsbevölkerung, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Arbeitszeit, Löhne und Gehälter, Arbeitskosten, Verbraucherpreise, berufsbedingte Verletzungen, Streiks und Aussperrungen. In dieser neuesten Ausgabe werden in den Bereichen Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Arbeitszeit sowie Löhne und Gehälter nach Geschlechtern separierte Daten geboten. Die Zeitreihen umfassen meist die vorangegangenen zehn Jahre.

Producing and certifying vocational qualifications

Mäkinen, R.; Taalas, M.
University of Jyväskylä - Institute for educational research
Jyväskylä, Publication series B: Theory into Practice, n° 83, Kasvatustieteiden Tutkimuslaitos, 1993, 180 S.
ISBN 951-34-0165-0
ISSN 0782-9817
EN

Die Publikation besteht aus ausgewählten Beiträgen zu einem internationalen Workshop über die Probleme der Entwicklung beruflicher Kompetenzen auf

Facharbeiterebene einerseits und der Kontrolle und Zertifizierung dieser Kompetenzen andererseits sowie über die Beziehungen zwischen Entwicklung, Kontrolle und Zertifizierung. Teil I umreißt den Entstehungsverlauf und den Arbeitsmarkthintergrund von Berufsbildungsmaßnahmen und ihrer Zertifizierung und erörtert einige der Schwierigkeiten, die sich in einer Zeit der Rezession und der Forderungen nach beruflicher Flexibilität für die gegenseitige Abstimmung von Bildung und Beschäftigung ergeben. Teil II enthält Darstellungen und Analysen des gegenwärtigen Status sowie der Entwicklung und Zertifizierung der beruflichen Bildung in Finnland, Deutschland, den Niederlanden, England und Wales, Schottland und den Vereinigten Staaten von Amerika. In Teil III werden einige allgemeine und berufsspezifische Probleme einer kompetenzorientierten Prüfung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen diskutiert. Teil IV enthält abschließende Bemerkungen in finnischer Sprache über die Themen des Workshops.

Ausbildungen für Unternehmer in kleinen und mittleren Unternehmen: Vergleich Bundesrepublik Deutschland - Niederlande

van Hattem, R.
s'Hertogenbosch, CIBB-studies, Nr. 4, Zentrum für Innovation der Berufsausbildung im Wirtschaftsbereich (CIBB), 1995, 76 S.
ISBN 90-5463-048-5
NL

Diese Publikation beginnt mit einer kurzen Beschreibung und Begründung der für diese Untersuchung gewählten Herangehensweise. Es folgt eine Typisierung der kleinen und mittleren Unternehmen in Deutschland und in den Niederlanden. Die nächsten beiden Kapitel befassen sich ausführlich mit den Ausbildungssystemen in beiden Ländern. In den übrigen Teilen wird anhand dreier Berufe aus verschiedenen Wirtschaftsbereichen (Elektriker, Maurer und Einzelhändler) im einzelnen auf den Inhalt der Ausbildungen für Unternehmer eingegangen.





Le grand chantier de la formation professionnelle: l'expérience des autres pays

Paris, in: *L'enseignement technique*, n° 161, 1994, S. 36-39
ISSN 0184-6906
FR

Dieser Artikel enthält die Beiträge eines Studientages, der von der Gesellschaft "Alerte aux réalités internationales" veranstaltet wurde. Untersucht und verglichen werden Frankreich, Deutschland und Japan einerseits und das amerikanische und britische System andererseits. Ergänzt wird die Darstellung durch die Ausführungen von J.P. Jallade über Spanien und Italien und die Berichte von Schülern und Auszubildenden über ihre Praktika im Ausland.

Education - Formation - Insertion en France et en Europe: dossier

Bogard, G.; Lazar, A.; Thierry, D.
Paris, in: *Actualité de la formation permanente*, n° 129, 1994, S. 25-103
ISSN 0397-331X
FR

Dieses Dossier befaßt sich mit der Berufsbildung als Mittel zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung in Frankreich und Europa. Es enthält einen Beitrag von G. Bogard, der im Rahmen des Projekts Erwachsenenbildung und sozialer Wandel verfaßt wurde, das von 1988 bis 1993 vom Europarat durchgeführt wurde; ein Beitrag zu einer Diskussion während der Europäischen Bildungsmesse (Salon européen de l'Education - SCOLA 1993), der den Begriff der Allgemeinbildung behandelt; Beiträge, die während eines Studientages, der 1994 von "Développement et Emploi" zum Thema Betriebe und Eingliederung veranstaltet wurde; einen Artikel, der eine von der französischen Regierungsstelle für Beschäftigung (Délégation à la formation professionnelle) in Auftrag gegebene Studie vorstellt, die sich mit den Partnerschaften zwischen den Bildungseinrichtungen und den Strukturen der Eingliederung durch die Betriebe befaßt; der Beitrag eines "ressortübergreifenden Regierungsbeauftragten für den Mindestlohn zur Wiedereingliederung" (RMI), der die Bedeutung dieses Instruments für die berufliche und soziale Eingliederung einschätzt. Vervollständigt

wird das Dossier durch Beispiele von Maßnahmen, mit denen in den Niederlanden, in Irland, in Großbritannien und in Portugal gegen die Ausgrenzung vorgegangen wird.

Labour market and skill trends 1995/96

Skills and Enterprise Network
Sheffield, Employment Department, 1995
96 S.
EN
Skills and Enterprise Network, PO Box 12, West PDO, Lean Gate, Lenton, UK-Nottingham NG7 2GB

"Labour Market and Skill Trends" ist der jährliche Überblick des Arbeitsministeriums über die aktuellen nationalen Arbeitsmarkttrends und ihre Auswirkungen. Die Darstellung wendet sich an alle, die Pläne zur Entwicklung jener Kompetenzen erarbeiten, an denen in Großbritannien Ende des Jahrzehnts und darüber hinaus ein Bedarf bestehen wird. Der Bericht liefert einen sinnvollen Ansatzpunkt für ausführliche lokale und sektorale Einschätzungen, die den Planern die von ihnen benötigten Informationen liefern. Diese Publikation beleuchtet einige der aktuellen nationalen und internationalen Trends, die wahrscheinlich in den nächsten Jahren erheblichen Einfluß auf den Arbeitsmarkt und die Kompetenzen haben werden.

Le système de formation en Finlande

Quenolle, M.; Perker, H.
Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)
INFFO-Flash n° 427, April 1995, S. 10-13
ISSN 0397-3301
FR

Nach einigen Angaben zu den sozio-politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Finnland beschreibt dieses Dokument die Erstausbildung, wobei der Schwerpunkt auf die berufliche Bildung und ihre jüngste Entwicklung gelegt wird. Ein zweiter Teil befaßt sich mit der beruflichen Bildung von Erwachsenen, von Arbeitssuchenden ebenso wie von den Beschäftigten in den Unternehmen.





La formation continue en Grande-Bretagne

Rainbird, H.

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

Paris, in: Formation emploi, n° 48, La Documentation française, 1994, S. 65-79
ISSN 0759-6340

FR

Das britische System der beruflichen Weiterbildung basiert auf der Eigeninitiative der einzelnen Arbeitnehmer und der Unternehmen und ist nur in geringem Maße reglementiert. Nachdem die Verfasserin auf diesen politischen und institutionellen Hintergrund der beruflichen Weiterbildung verwiesen hat, analysiert sie mittels fünf Fallstudien die Verfahrensweisen der Unternehmen. Abschließend unterzieht sie diese Verfahrensweisen einer umfassenderen Bewertung, die sich auf Untersuchungen über die Unternehmen und den einzelnen Arbeitnehmer stützt. Die berufliche Weiterbildung beschränkt sich weitgehend auf Führungskräfte, Facharbeiter sowie sonstiges Fachpersonal und dient vornehmlich kurzfristigen Zielen, wobei die Entwicklung zertifizierter und im Betrieb anerkannter Qualifikationen vernachlässigt wird. Dieses Weiterbildungsmodell, das auf die Bedürfnisse des Marktes ausgerichtet ist, spiegelt die bestehenden beruflichen Ungleichheiten wider.

Die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Spezifika und Dynamik des dualen Systems aus französischer Sicht

Lasserre, R.; Lattard, A.; Rothe, G.

Villingen-Schwenningen, in: Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik, Nekkar-

Verlag, Band 11, 1994, 84 S.,

ISBN 3-7883-0878-8

ISSN 0177-4018

DE

Die Bundesrepublik wird vom Ausland vielfach als eines der Länder angesehen, das in bezug auf die Eingliederung Jugendlicher ins Berufsleben und der Deckung des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft als leistungsfähig gilt. Nach einem kurzen historischen Rückblick und einer Darstellung des institutionellen Rahmens

der Berufsbildung untersuchen die Verfasser die Ausbildungsqualität, den Kostenaufwand für die Unternehmen und z.T. auch das Kriterium der Effizienz. Die Verfasser bestätigen die in Frankreich oft vertretene Meinung, daß die Ausbildungsbetriebe einen entscheidenden Beitrag zur erfolgreich eingeschätzten Erstausbildung leisten. Die Verfasser aus dem französischen Forschungszentrum CIRAC machen aber auch deutlich, daß die zukünftigen Anforderungen nicht ohne innovative Anstrengungen bewältigt werden können.

Quality in Norwegian education and training, from slogans to goals

Confederation of Norwegian Business and Industry (NHO)

Oslo, Naeringslivets Forlag A/S,

1995, 40 S.

ISBN 82-90878-34-6

EN

Dieser Bericht soll das Ressourcen- und Qualitätsmanagement im norwegischen Bildungswesen beleuchten. Er wendet sich an Pädagogen und Verwaltungsfachleute und vertritt die Auffassung, daß die Entwicklung und die Qualität des norwegischen Bildungssektors nicht ausreichend kontrolliert werden. Mittels Beschreibung der gegenwärtigen Situation wird die wachsende Bedeutung der Kompetenz für die berufliche Laufbahn aufgezeigt und verdeutlicht, welcher Druck und welche fortgesetzten Anforderungen dadurch auf dem Bildungssystem und den Unternehmen lasten. Dann befaßt sich der Bericht mit dem zukünftigen Bildungsbedarf, der neue, zielorientierte Managementstrukturen und ein unterstützendes Kontroll- und Bewertungssystem sowie eine Qualitätssicherung auf allen Ebenen erfordert, die die Verwaltung, die Organisationsstrukturen, die Lehrpläne und die Evaluierung der Lernenden einschließt. Einzelne Akteure allein können hier keinen Wandel bewirken. Die NHO möchte an den diesbezüglichen Entscheidungsprozessen beteiligt werden, und dieses Dokument ist einer ihrer Beiträge zur Ermittlung entscheidender, für eine Reform bedeutsame Werte.



Hotel, restaurant and tourism training. An international objective

Perker, H.; Rolland, S.; Sorand, N.
Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)
Paris, Ministerium für Arbeit, Arbeitsmarktfragen und Berufsbildung, 1994,
215 S.
ISBN 2-908940-77-9 (en)
EN, FR

Dieser Leitfaden, der vom Centre INFFO in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Infrastruktur, Verkehr und Fremdenverkehr erarbeitet wurde, bietet alle verfügbaren Informationen über das Ausbildungsangebot im Hotel- und Gaststättengewerbe sowie im Tourismusbereich. Es werden die spezialisierten Institutionen verzeichnet, die ausländischen Praktikanten Ausbildungsmaßnahmen anbieten und internationale Aktivitäten organisieren. Jede Institution wird detailliert auf einem eigenen Bogen behandelt.

Europäische Union: Politiken, Programme, Akteure

Entschliebung des Rates vom 5. Dezember 1994 zur Qualität und Attraktivität beruflicher Bildung

Rat der Europäischen Union
Luxemburg, in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, C 374, 1994,
S. 1-4
ISSN 0378-6986 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

In dieser Entschliebung stellt der Rat fest, daß nationale Institutionen und Gemeinschaftsbehörden ihre Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität und Attraktivität beruflicher Bildung erhöhen müssen; dabei sollten sie sich insbesondere bemühen, die Beteiligung der Unternehmen an Ausbildungsangeboten für Jugendliche sicherzustellen, denn diese sind den Herausforderungen der technologischen Entwicklung und dem raschen Wandel des Arbeitsmarktes nur gewachsen, wenn sie hochqualifiziert sind. Auf dem Europäischen Binnenmarkt wird ein qualitativ hochstehendes praktisches und theoretisches Können wie auch der Fremdspracherwerb die Chance der Arbeit-

nehmer verbessern, die innerhalb der Union bestehende Freizügigkeit zu nutzen. All diese Faktoren sollten bei der Erarbeitung von Programmen und Projekten für Jugendliche berücksichtigt werden.

Entschliebung des Rates vom 5. Dezember 1994 zur Förderung der Bildungsstatistik in der Europäischen Union

Rat der Europäischen Union
Luxemburg, in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, C 374, 1994, S. 4-6
ISSN 0378-6989 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

In dieser Entschliebung fordert der Rat eine Zusammenarbeit der nationalen Statistikämter, um vergleichende Bildungs- und Ausbildungsstatistiken zu entwickeln. Außerdem sollen Eurostat und die Arbeitsgruppe für Bildungsstatistik die erforderliche Entwicklungsarbeit vorantreiben, um die Beschaffung qualitativ hochwertiger Daten zu sichern, die unionsweit vergleichbar und möglichst aktuell sind. Schließlich sollte auch der Einsatz von EU-Programmen wie TES (Training of European Statisticians - Aus- und Weiterbildung für europäische Statistiker) und ARION gefördert werden, um die technische Ausbildung und die Fortbildung im Bereich der Bildungs- und Ausbildungsstatistik zu gewährleisten.

Mitteilung der Kommission an den Rat, an das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen - Das neue Ziel 4 des Europäischen Sozialfonds

Europäische Kommission
KOM (94) 510 endg., 16.11.94, 14 S.
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
ISBN 92-77-82437-9 (en)
ISSN 0254-1491 (en)
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Die Kommission informiert die Institutionen der EU über die Bestrebungen des neuen Zieles 4 im Zusammenhang mit Beschäftigung, Strukturwandel und Berufsbildungspolitik. Die beiden Hauptziele dieser Maßnahme sind die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirt-



schaft, was durch eine erhöhte Anpassungsfähigkeit der Unternehmen an den industriellen Wandel erreicht werden soll, und die Verbesserung der Beschäftigungssituation, indem die Anpassung der Arbeitnehmer an den Strukturwandel in den Unternehmen gefördert wird.

Entscheidung des Rates vom 15. Dezember 1994 zur Annahme eines spezifischen Programms für Forschung und technologische Entwicklung im Bereich der Ausbildung und Mobilität von Wissenschaftlern (1994-1998)

Rat der Europäischen Union

Luxemburg, in: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, L 361, 1994, S. 90-100

ISSN 0378-6978 (en)

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Auf der Grundlage des Vierten Rahmenprogramms im Bereich der Forschung, technologischen Entwicklung und FTE soll dieses Programm durch Anreize für die Ausbildung und die Mobilität von Wissenschaftlern eine quantitative und qualitative Weiterentwicklung des Humankapitals in der Gemeinschaft und den assoziierten Staaten fördern.

Das Vierte Rahmenprogramm der Europäischen Union im Bereich der Forschung, technologischen Entwicklung und Demonstration (1994-1998) wurde im Amtsblatt L126/1 vom 18.5.94 veröffentlicht.

Mitteilung der Kommission an den Rat über Folgearbeiten zur Beschäftigungsinitiative des Europäischen Rates von Essen

Europäische Kommission

KOM(95) 74 endg., 08.03.95, 5 S.

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

ISBN 92-77-86631-4 (fr)

ISSN 0254-1491 (fr)

DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

Die vorliegende Mitteilung enthält die Leitlinien für die Beschäftigungs- und Wachstumspolitik, die die schrittweise Einführung eines Verfahrens zur Beobachtung des Beschäftigungssystems ermöglichen sollen, wie es im Weißbuch "Wach-

tum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung" definiert ist.

Leitlinien des Weißbuchs "Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung" im Bereich allgemeine und berufliche Bildung und Antworten aus den "gemeinsamen Stellungnahmen"

Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas (UNICE)

Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft (CEEP)

Europäischer Gewerkschaftsbund (EGB)

Brüssel, UNICE, CEEP, EGB, 1995, 86 S.

DE, EN, FR

- UNICE, rue Joseph II 40/bte 15,

B-1040 Brüssel

- CEEP, rue de la Charité 15/bte 12,

B-1040 Brüssel

- CES (EGB), boulevard E. Jacqmain 155,

B-1210 Brüssel

Diese Analyse soll folgenden Zielen dienen: Die Ermittlung derjenigen Punkte des Weißbuchs, auf die die Sozialpartner bereits durch Zitieren der entsprechenden Auszüge aus den gemeinsamen Stellungnahmen geantwortet haben; Die Auflistung derjenigen Punkte im Weißbuch, die bisher noch nicht von den Sozialpartnern erörtert wurden; Die Hervorhebung der von den Sozialpartnern in ihren gemeinsamen Stellungnahmen formulierten Argumente und vor allem der Aufforderungen und Empfehlungen an die Europäischen Institutionen, die nicht explizit in das Weißbuch aufgenommen wurden.

Die Lehrerbildung in Europa

Europäisches Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft (EGBW)

Brüssel, CSEE (EGBW), 1995, 104 S.

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

CSEE (EGBW), boulevard E. Jacqmain 155,

B-1210 Brüssel

Dieses Dokument faßt die wichtigsten Empfehlungen des EGBW zur Verbesserung der Lehrerbildung zusammen und formuliert damit die Grundsätze, die es bei künftigen Diskussionen sowohl auf Gemeinschaftsebene als auch auf nationaler und lokaler Ebene zu beachten gilt.



Frauen und Berufsbildung in Europa. 50 Projekte, die eingefahrene Gewohnheiten in Frage stellen

Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas (UNICE)
Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft (CEEP)
Europäischer Gewerkschaftsbund (EGB)
Brüssel, CES (EGB), 1995, 72 S.
DE, EN, FR
CES (EGB), boulevard E. Jacqmain 155, B-1210 Brüssel

Diese Sammlung bewährter Praktiken, die von der Arbeitsgruppe "Sozialer Dialog" zusammengestellt wurde, welche aus Vertretern von UNICE, CEEP und EGB besteht, entspricht direkt einer der Empfehlungen der gemeinsamen Stellungnahme der Arbeitsgruppe vom November 1993. Diese Empfehlung wird anhand einer breiten Palette möglicher Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung von Frauen erläutert und soll alle Sozialpartner dazu anregen, Mittel zu erarbeiten und bekannt zu machen, die eine bessere Vorbereitung von Frauen auf einen durch wachsende Konkurrenz geprägten Arbeitsmarkt ermöglichen.

Europa-Mittler für Bildung und Wissenschaft

Bruns-Vohs, U.; Cofalka, K.
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)
Bonn, BMBW, 1994, 67 S.
DE
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstr. 2, D-53170 Bonn

Die Steigerung der Europafähigkeit und Internationalität unseres Bildungswesens und die Verstärkung des europäischen Bewußtseins durch Erfahrung und Unterricht sind zentrale Aufgaben der 90er Jahre zur Verwirklichung der Europäischen Union. Zahlreiche europäische Bildungsprogramme sollen das Zusammenwachsen leichter machen und die europäische Dimension des Bildungswesens ausbauen. Die Broschüre stellt Informationen über die mit der Realisierung von EG-Bildungsprogrammen befaßten Einrichtungen und Organisationen in der Bundesrepublik Deutschland dar und erläutert ihre Hauptaufgaben.

Achieving Quality in Training. European guide for collaborative training projects

Wouter Van den Berghe
Wetteren, Tilkon, 1995, 308 S.
ISBN 90-75427-01-8
EN

Die Idee zu diesem Handbuch entstand in der Folge der COMETT-Tagung über die Qualität der beruflichen Weiterbildung, die im Dezember 1993 in Antwerpen abgehalten wurde. Dieses methodische Handbuch erläutert zunächst die unterschiedlichen Qualitätskonzepte und liefert dann Instrumente und Leitlinien zur Durchführung erfolgreicher Ausbildungspartnerschaften.

FORCE. Kompendium. Projekte 1993/1994

Europäische Kommission, Generaldirektion XXII - Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994, 398 S.
ISBN 92-826-7968-3
DE

Dieses Kompendium führt die 299 Projekte auf, die nach der 1993 ergangenen Aufforderung zur Unterbreitung von Vorschlägen ausgewählt und finanziert wurden. Die Projekte sind auf ein Jahr ausgelegt und weisen den in Artikel 127 des Vertrags von Maastricht geforderten grenzübergreifenden Charakter auf, um eine qualitativ hochwertige Berufsbildung zu gewährleisten. Die Projekte betreffen den Wandel der Arbeitsorganisation und die berufliche Weiterbildung in einzelnen Branchen - Einzelhandel, KFZ-Handwerk, Nahrungsmittelindustrie - sowie die Tarifpolitik.

La formazione continua in Italia. Situazione attuale e misure di promozione del suo sviluppo.

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori - Strumenti e ricerche (ISFOL)
Roma, FrancoAngeli, 1994, 202 S.
ISBN 88-204-8499-4
IT

Diese Studie wurde im Rahmen des FORCE-Programms erstellt und liefert eine



zusammenfassende Darstellung der Gesetze und Bestimmungen, die die berufliche Weiterbildung in Italien regeln. Sie präsentiert Pilotprojekte, die von den Unternehmen und Regionen durchgeführt wurden, und vermittelt einen Überblick über die Entwicklung des Systems.

Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa. Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften

Heidemann, W.; Kruse, W.; Paul-Kohlhoff, A.; Zeuner, C.,
Berlin, Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.),
1994, 159 S.
ISBN 3-89404-384-9
DE, EN, FR

Der im Rahmen des FORCE-Programms erschienene Bericht referiert die Ergebnisse einer Untersuchung, die von der Hans-Böckler-Stiftung zur Frage der Diskussion in den europäischen Gewerkschaften über den sozialen Dialog und die kollektiven Vereinbarungen über die Weiterbildung im Auftrag der EU-Kommission durchgeführt wurde. Die Ergebnisse werden in zwölf länderspezifischen Berichten dargestellt. Den Einzeldarstellungen folgt eine Darstellung über den sozialen Dialog und Kollektivvereinbarungen auf europäischer Ebene, denen eine ausführliche Darstellung von Handlungsfeldern und Handlungsorientierungen der Gewerkschaften im Bereich der Weiterbildung in einer europäisch vergleichenden Perspektive. Der Bericht wird durch Quellenhinweise zur Literatur und ein Verzeichnis einschlägiger Dokumente abgeschlossen.

Un nouveau métier. Le conseiller en formation, conseil d'entreprise

Formation continue en Europe (FORCE)
Institut de formation permanente pour les PME (IFPME)
Paris, AGEFOS PME Ile de France, 1994,
233 S.
FR

AGEFOS PME, 11 rue Hélène,
F-75017 Paris

Dieser Bericht ist das Ergebnis eines grenzübergreifenden Projekts, das im Rahmen des europäischen FORCE-Programms von Frankreich, Belgien und Griechenland durchgeführt wurde. Das Projekt sollte

eine Profilanalyse des Beraters für berufliche Weiterbildung in seiner Funktion als betrieblicher Berater sowie der erforderlichen Qualifikationen und des Ausbildungsbedarfs dieser Berater erstellen. Er sollte auch Instrumente und Maßnahmen für die Klein- und Mittelbetriebe (KMU) vorschlagen. Die ersten drei Teile des Berichts enthalten die Methodik der Ausbildung, den Ausbildungsplan und die praktischen Modalitäten der Ausbildung des Beraters für betriebliche Weiterbildung. Die drei anschließenden Teile befassen sich mit den Instrumenten zur Diagnose der Situation der KMU und den Modalitäten der Anwendung und Verbreitung dieser Instrumente. Es folgen die Bewertungen von drei Experten sowie länderspezifische Studien über das Umfeld der KMU und die Bedürfnisse und Motive der Unternehmensleiter von KMU.

Berufliche Weiterbildung in den einzelnen Erwerbszweigen:

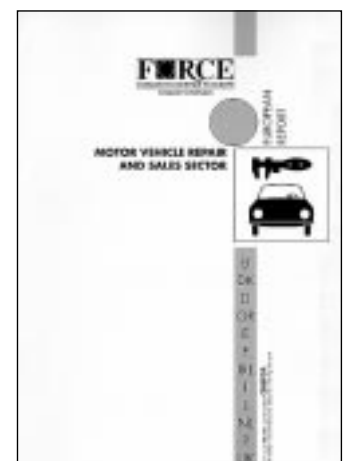
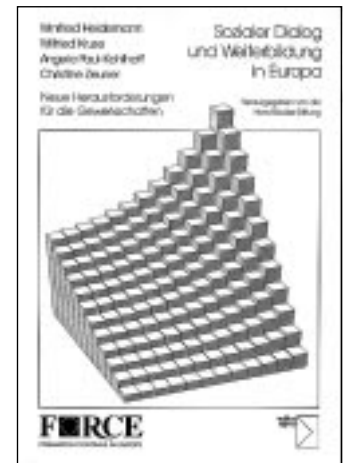
- **Weiterbildung im KFZ-Handwerk: nationale Berichte**
 - > **Belgium report**
 - > **Germany report**
 - > **Greece report**
 - > **Netherlands report**
 - > **Spain report**

Europäische Kommission, FORCE
Koordination durch das CEDEFOP
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994
EN

Diese Berichte, die vom CEDEFOP in englischer Sprache veröffentlicht wurden, gehören zu einer Reihe nationaler Studien, die im Rahmen des FORCE-Programms über die Praktiken beruflichen Weiterbildung im KFZ-Handwerk erarbeitet wurden.

Die nationalen Berichte sind in der Originalsprache in den nationalen Dienststellen von FORCE erhältlich.

- **Weiterbildung im KFZ-Handwerk. Eine Studie im Rahmen des FORCE-Programms. Europäischer Bericht**
Rauner, F.; Spöttl, G.; Olesen K. et al.
Veröffentlicht vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)





Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994, 95 S.

ISBN 92-826-8911-5 (dt)

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Der vorliegende Bericht stützt sich auf zwölf nationale Berichte, die von Forscherteams erstellt wurden, welche an der FORCE-Untersuchung über die berufliche Weiterbildung im KFZ-Handwerk teilnahmen. Der Bericht verdeutlicht die Gemeinsamkeiten und wichtigsten Entwicklungstendenzen bei der Organisation und Weiterbildung in den Niederlassungen, Vertretungen und Reparaturwerkstätten. Der Sektor, der fortwährend um die Steigerung seiner Wettbewerbsfähigkeit bemüht ist, weist eine breite Palette von Organisations- und Weiterbildungspraktiken auf, die von ganz traditionellen zu bemerkenswert innovativen Verfahren reicht.

□ **La formation dans les industries alimentaire et des boissons. Une étude pour le Programme FORCE. Rapport européen**

Burns, J.; King, R.; Delay, F.; et al.

Veröffentlicht vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994, 116 S.

ISBN 92-826-9192-6 (fr)

FR

Auf der Grundlage von zwölf nationalen Berichten erläutert diese Darstellung den Sektor und seine Entwicklung sowie die von den Betrieben durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen und beleuchtet die Tendenzen und Perspektiven des Marktes einerseits und den Qualifikationsbedarf andererseits.

□ **Vocational training in the retail sector. Guide to training in the retail trade**

Kruse, W.; Vallvé Cid, C.; Salvat Jofresa, R.; et al.

Veröffentlicht vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994, 148 S.

ISBN 92-826-9433-X (en)

EN

Dieser Leitfaden beginnt mit einer kurzen Darstellung der Hauptschlusfolgerungen der im Rahmen von FORCE durchgeführten sektoralen Untersuchung der Weiterbildung im Einzelhandel. Der erste Teil des Leitfadens enthält eine ausführliche Beschreibung der Weiterbildungsprogramme, die von zehn Einzelhandelsunternehmen entwickelt wurden, welche aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit ausgewählt wurden sowie aufgrund der von ihnen erarbeiteten Lösungen für spezifische Weiterbildungsprobleme. Der zweite Teil ist als methodologisches Werkzeug für Weiterbildungsleiter gedacht, das ihnen bei der Planung, Entwicklung und Organisation der Weiterbildungsmaßnahmen helfen soll. Zu diesem Zweck werden Modelle dargelegt, die in drei verschiedene Ebenen gegliedert sind.

Fremdsprachen - Audits und Bedarfsanalyse. Akten des Symposiums

Europäische Kommission - Generaldirektion XXII - Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend - LINGUA

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1994, 152 S.

ISBN 92-826-8711-2

DE

Diese Tagung offenbart die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter von Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Um diesen Mangel zu beseitigen, gilt es die Hilfe spezieller "Sprachberater" in Anspruch zu nehmen. Deren Aufgabe besteht darin, den diesbezüglichen Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter zu ermitteln und Strategien für den Fremdspracherwerb zu entwickeln, um die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe zu erhöhen.

Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung durch europäische Kooperation. Dokumentation der PETRA-Jahrestagung 1993 in Frankfurt/Oder und Kompendium der deutschen Projekte im europäischen Netz von Ausbildungspartnerschaften (1988-1994)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Berlin, BIBB, 1994, 160 S.



CEDEFOP



ISBN 3-8855-568-9
DE

Die vorliegende Publikation dokumentiert die Jahrestagung der deutschen PETRA-Projekte und bietet zugleich eine Zusammenstellung der Ziele, Aktivitäten und Resultate der Projekte am Ende des Jahres 1993. An der Tagung nahmen neben den deutschen Mitgliedern im Beratenden Ausschuß - Kultusministerkonferenz, Arbeitgeber und Arbeitnehmer - vor allem die Berichte aus den Arbeitsgruppen der Tagung. Darüber hinaus wird einer fast vollständigen Darstellung eines "Kompendiums der deutschen Projekte im europäischen Netz von Ausbildungspartnerschaften (1988-1994)" ausführlich Raum gegeben. Eine Gesamtübersicht der Projekte der Bundesrepublik Deutschland vervollständigt die Publikation.

ESF-Evaluierungs-Berichte: Irland

Die "ESF Evaluation Unit" wurde im Januar 1992 gemeinsam mit dem Ministerium für Unternehmen und Beschäftigung und der Europäischen Kommission gegründet, um die Effizienz aller von der ESF unterstützten Maßnahmen zur Entwicklung der Humanressourcen in Irland zu beurteilen. Seit ihrer Gründung hat die

"ESF Evaluation Unit" folgende Berichte veröffentlicht:

- ❑ **An evaluation of the systems used to record and report ESF eligible activity in Ireland**, 1994
- ❑ **Enterprise Measures**, Juni 1993
- ❑ **Industrial restructuring programme, evaluation report**, Dezember 1992
- ❑ **Industrial restructuring training programme, follow-up evaluation report**, Dezember 1993
- ❑ **Middle level technician/higher technical business skills**, Juni 1993
- ❑ **Specific skills training, evaluation report**, Dezember 1992
- ❑ **Specific skills training, follow-up evaluation report**, Dezember 1993
- ❑ **Survey of employers**, Dezember 1993
- ❑ **Survey of Micro Enterprise**, Juli 1994
- ❑ **Vocational preparation and training programme, evaluation report**, August 1994
- ❑ **Women's training provision, evaluation report**, April 1994

Erhältlich bei:

*ESF Programme Evaluation Unit
Department of Enterprise and Employment,
Davitt House,
65A Adelaide Road,
IRL-Dublin 2*



Aus den Mitgliedstaaten

B Tableaux de bord de l'enseignement: premiers éléments - 1994

Roucloux, J.C

Service des statistiques du Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation de la Communauté française Brüssel, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, 1994, 33 S.

Diese Broschüre ist der erste Teil einer neuen Reihe und soll einen Überblick über die Schulsysteme in den OECD-Ländern ermöglichen. Die Broschüre enthält eine Übersicht über die wichtigsten Indikatoren des Bildungssystems der französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

Le fonds pour l'emploi: une occasion manquée pour les groupes à risque

van Meensel, R.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA)

Katholiek Universiteit Leuven (KUL)

Leuven, HIVA, 1994, 38 S.

ISBN 90-5550-051-8

FR

HIVA, E. Van Evenstraat 2 e,

B-3000 Leuven

Der Autor dieser Monographie beurteilt die Tätigkeit des 1989 geschaffenen "Fonds national pour l'Emploi" im Rahmen der sektoral erhobenen Abgaben auf die Lohn- und Gehaltssumme der Arbeitnehmer. Das angestrebte Ziel ist die Eingliederung von Problemgruppen in den Arbeitsmarkt, das heißt von Jugendlichen und Personen mit geringer Schulbildung sowie von Langzeitarbeitslosen. Der Verfasser untersucht, ob diese Ziele erreicht worden sind oder ob sie überprüft und neue Prioritäten gesetzt werden müssen.

DK Skolepraktik, Rapport om erfaringer 1993-94. Debat om fremtidige muligheder paa praktikomraadet

Undervisningsministeriet

Kopenhagen, Undervisningsministeriet,

1994, 201 S.

ISBN 87-603-0483-9

DA

Aufgrunds des Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen im dualen System Dänemarks wurden 1992 neue Gesetze verabschiedet, welche die Möglichkeit schufen, zum Ausgleich für nicht vorhandene betriebliche Ausbildungsplätze mehr Plätze in Schulen mit praktischen Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen. Diese befristeten Maßnahmen liefen 1995 aus, weshalb nun künftige Möglichkeiten eines praktischen Ausbildungsangebots in Schulen erörtert werden. Der vorliegende Bericht ist der Beitrag des Bildungsministeriums zu diesem Thema und befaßt sich mit folgenden Punkten: die Erfahrungen mit dem Programm eines praktischen schulischen Ausbildungsangebots als Ersatz für betriebliche Ausbildungsplätze, Vorschläge für künftige Optionen in diesem Bereich sowie mehrere Anhänge, die eine Fülle von Material über das Programm enthalten.

D Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit

Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (Hrsg.)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)

Nürnberg, IAB, 1994, 400 p.

ISSN 0173-6574

DE

Die hier dokumentierte Fachtagung zur Zukunft der dualen Berufsausbildung basiert auf dem Wunsch der Mitglieder der Selbstverwaltung der BA, vor dem Hintergrund der im IAB erarbeiteten Befunde zu Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven der dualen Ausbildung diese Probleme in einem breiteren Kreis von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis zu diskutieren. Dabei sollten vor allem auch die Themenbereiche, wie z.B. Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Modernisierung der Ausbildungsinhalte und -formen, betriebliche und arbeitsorgani-





satorische Veränderungen sowie der berufliche Wertewandel einbezogen werden. Die hier vorgelegte Dokumentation zeugt von dem breiten Spektrum an Fakten und Einschätzungen, die auf der Fachtagung präsentiert wurden.

E Informe sobre los resultados de la encuesta de requerimientos de empleo y formación profesional de las empresas

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social,
in: Coyuntura Laboral, n° 39,
Madrid, Dezember 1994, 43 S.
ES

*Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social,
calle Agustín de Bethencourt, 11, E-28071 MADRID*

Dieser Bericht enthält die Ergebnisse der dritten Studie über den Beschäftigungs- und Berufsbildungsbedarf der Unternehmen, die (1993) vom spanischen Ministerium für Arbeit und soziale Sicherheit durchgeführt wurde und deren Hauptziel darin besteht, aus der Untersuchung von Unternehmen den Beschäftigungs- und Qualifikationsbedarf abzuleiten, festzustellen, welche Ausbildungsmaßnahmen ergriffen werden, um diesen Bedarf zu decken, die Ausbildungs- und Beschäftigungsaussichten zu erkennen und die Probleme aufzuzeigen, die sich daraus ergeben.

FIN Erwachsenenbildung in Finnland

Ministry of Education
National Board of Education
Helsinki, Ministry of Education, 1993, 32 S.
ISBN 951-47-8627-0
DE, EN, FI, FR

Diese Broschüre soll einen Überblick über das System der Erwachsenenbildung in Finnland, seine Struktur und Organisation sowie seine Rechtsgrundlagen liefern. Die berufliche Bildung Erwachsener hat sich in Finnland, ausgehend von der Tätigkeit nicht-öffentlicher Ausbildungseinrichtungen, relativ autonom entwickelt. Dies erklärt die Vielfalt des Bildungsangebots und seiner Träger. Ebenso weisen die verschiedenen Bildungsangebote sehr unterschiedliche Organisationsstrukturen

auf. Die berufliche Bildung Erwachsener hat in den letzten zwanzig Jahren in der staatlichen Bildungsplanung und -politik vergleichsweise stark an Bedeutung gewonnen und wurde insbesondere im vergangenen Jahrzehnt intensiv vorangetrieben.

F Die Berufsausbildung in Frankreich

Ministerium für Arbeit, Beschäftigung und berufliche Bildung - Regierungsstelle für die berufliche Bildung
Paris, Centre INFFO, 1995, 32 S.
DE, EN, ES, FR, IT

*Centre INFFO, Tour Europe,
F-92049 Paris-La Défense cedex*

Diese Broschüre wurde während der französischen EU-Präsidentschaft im ersten Halbjahr 1995 erarbeitet. Sie stellt die Eigenheiten des französischen Berufsbildungssystems dar. Im ersten Teil werden die wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten in Frankreich dargestellt, im zweiten die Aufgaben der Zukunft erläutert: die Entwicklung der alternierenden Ausbildung und der Lehre, die Vorausplanung des künftigen industriellen Wandels, die Verbesserung und Kontrolle der Qualität des Ausbildungsangebots, die europäische Dimension. Die beiden letzten Teile beschreiben das System der beruflichen Bildung, seine Funktionsweise, die Rolle des Staates, der Unternehmen und der Regionen, die Finanzierungsverfahren und den Weiterbildungsmarkt.

L'entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité

Mallet, J.
Aix-en-Provence, Omega formation conseil, 1994, 176 S.
ISBN 2-910747-00-X
FR

Die Unternehmen des öffentlichen und privaten Sektors sehen sich der gewaltigen Herausforderung eines immer rascheren technologischen und wirtschaftlichen Wandels gegenüber. Dieses Werk liefert eine Deutung dieses strukturellen und kulturellen Wandels, wobei es Modelle benutzt, die sich an biologischen Vorgän-





gen orientieren und auf Phänomenen der Selbstorganisation und auf Komplexitätstheorien beruhen. Es wendet sich an Führungskräfte und schlägt in drei Kapiteln drei Arten von Hilfsmitteln vor: Artikel aus Fachzeitschriften, die sich mit Problemen befassen, denen Unternehmer häufig begegnen; theoretisch ausgerichtete Beiträge; Grundsätze für eine angemessene Organisation des Wandels, die den kollektiven Lernprozeß des gesamten Unternehmens einleiten und fördern, um eine "lernende Organisation" zu schaffen.

Formation: la fin d'un mythe?

Hassoun, M.

Paris, Panoramiques n° 19, I. Quartal 1995, 191 S.

ISBN 2-85480-873-8

ISSN 1255-0620

FR

Der Mythos von der beruflichen Bildung als Raum der Entfaltung und Chance für den sozialen Aufstieg ist tot. Gleichwohl wird dem, der heute vor den Toren der Unternehmen steht, ohne eintreten zu können, die berufliche Bildung immer noch als Sesam-öffne-dich empfohlen. Der Mythos existiert also noch, aber er hat sich gewandelt. Dieser Überblick über die berufliche Bildung im Jahre 1995 besteht aus acht Teilen mit über dreißig Beiträgen zu folgenden Themen: Das Recht auf berufliche Bildung und seine Geschichte; der Ausbildungsmarkt; die neuen Spielregeln in den Unternehmen; die Erfahrungen von Arbeitnehmern, die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen; Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitssuchende; die Akteure im Bereich der beruflichen Eingliederung; Kenntnisse und Kompetenzen und die Rolle des nationalen Bildungswesens im Bereich der beruflichen Weiterbildung.

NL **Beleidsagenda educatie en beroepsonderwijs 1995-1999: een strategie papier: mis-sie, beleidstrajecten, middelen** ("Politischer Zeitplan für die allgemeine und berufliche Bildung 1995-1999. **Strategiepapier: Aufgabe, politische Ansätze, Mittel**")

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft

Zoetermeer, Ministerium für Bildung, Kul-

tur und Wissenschaft - Abteilung Berufs- und Erwachsenenbildung, 1995, 33 S.

In diesem Strategiepapier wird die staatliche Politik im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung für den Zeitraum 1995 - 1999 festgelegt. Anhand einer für diesen Sektor formulierten Aufgabenstellung werden in diesem Text eine Reihe politischer Ansätze genannt, die einen Veränderungsprozeß bei den Institutionen unterstützen. Gleichzeitig dient dieses Aktionsprogramm dazu, einen Dialog des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft sowohl mit den Einrichtungen der Berufs- und Erwachsenenbildung als auch mit ihren Kooperationspartnern in Gang zu bringen.

P **Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa** ("Straßen der Freiheit - Überlegungen zur Bildungspolitik")

Azevedo, J.

Lissabon, Edições ASA, 1994, 303 S.

ISBN 972-41-1536-4

PT

Dieses Werk ist ein persönliches Zeugnis und nach Angaben des Autors all denen gewidmet, die daran glauben, daß sich Schüler, Lehrer, Eltern, wirtschaftliche und soziale Akteure, lokale Gebietskörperschaften und Bildungseinrichtungen zusammenschließen müssen, um das Bildungswesen sinnvoll zu gestalten. Die Überlegungen des Verfassers zur Bildungspolitik reichen von den Trends des Bildungswesens in den letzten zwanzig Jahren bis in dessen nahe Zukunft. Dabei befaßt er sich mit der Grundschule, der Sekundarschule, dem künstlerischen Unterricht, den Lehrern, der Rolle des Staates, der Qualität in den Schulen und dem Bewertungssystem.

UK **The National Development Agenda 1995: developing the national vocational education and training systems**

Employment Department
Sheffield, Employment Department, 1995, 61 S.

EN

Employment Department,





*W715, Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4PQ*

Dieses Dokument legt die Pläne des Beschäftigungsministeriums für eine Zusammenarbeit mit anderen Stellen dar mit dem Ziel, die berufliche Bildung und Ausbildung zu verbessern, um die in einer modernen, wettbewerbsfähigen Wirtschaft geforderten Kenntnisse und Kom-

petenzen mehr Menschen vermitteln zu können. Es erläutert die jüngsten Initiativen, an denen das Ministerium beteiligt ist, einschließlich derjenigen, die in dem 1994 veröffentlichten Weißbuch "Competitiveness: Helping Business to Win" vorgesehen sind. Das Dokument liefert eine kurze Beschreibung der Programme und führt die relevanten Kontaktpersonen und -adressen auf.

Le système éducatif

Vasconcellos, M.
Paris, Editions La Découverte,
1993, 126 S.
ISBN 2-7071-2266-1
FR

Entre Lineas. Apuntes para la educación popular

Federación Española de Universidades Populares (FEUP)
Madrid, FEUP, 1994, 189 S.
ES
*FEUP, Los Madrazo, 3, 1º
E-28014 Madrid*

Kürzlich erschienen



Mitglieder des CEDEFOP Dokumentationsnetzwerkes

<p>B</p> <p>VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) ICODOC (Intercommunautair Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding) Frédéric Geers FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi) CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle) Jean-Pierre Grandjean Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles Tél. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74</p>	<p>F</p>  <p>Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) Christine Merllié Tour Europe Cédex 07 F-92049 Paris la Défense Tél. 331+41252222 Fax 331+47737420</p>	<p>L</p> <p>Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg 2, Circuit de la Foire internationale Ted Mathgen B.P. 1604 (Kirchberg) L-1016 Luxembourg Tél. 352+4267671 Fax 352+426787</p>
<p>D</p>  <p>BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) Referat K4 Bernd Christopher Klaus-Detlef R. Breuer Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin Tél. 4930+864 32 230 (B. Christopher) 4930+864 32 445 (K.-D. Breuer) Fax 4930+864 32 607</p>	<p>GR</p>  <p>OEK (Organization for Vocational Education and Training) Catherine Georgopoulou 1, Ilioupoleos Street 17236 Ymittos GR-Athens Tél. 301+925 05 93 Fax 301+925 44 84</p>	<p>NL</p>  <p>C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps- onderwijs Bedrijfsleven) Gerry Spronk Postbus 1585 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch Tél. 3173+124011 Fax 3173+123425</p>
<p>DK</p>  <p>SEL (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse) Søren Nielsen Merete Heins Rigensgade 13, DK-1316 København K Tél. 4533+144114 ext. 317/301 Fax 4533+144214</p>	<p>I</p>  <p>ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) Alfredo Tamborlini Colombo Conti Via Morgagni 33, I-00161 Roma Tél. 396+445901 Fax 396+8845883</p>	<p>P</p>  <p>SICT (Serviço de Informação Científica e Técnica) Maria Odete Lopes dos Santos Fatima Hora Praça de Londres, 2-1º Andar P-1091 Lisboa Codex Tél. 3511+8496628, Fax 3511+806171</p>
<p>E</p>  <p>INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Isaias Largo María Luz de las Cuevas Condesa de Venadito, 9 E-28027 Madrid Tél. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87</p>	<p>IRL</p>  <p>FAS - The Training and Employment Authority Margaret Carey P.O. Box 456 27-33, Upper Baggot Street IRL-Dublin 4 Tél. 3531+6685777; Fax 3531+6609093</p>	<p>UK</p>  <p>IPD (Institute of Personnel and Development) Simon Rex IPD House, Camp Road UK-London SW19 4UX Tél. 44181+946 91 00 Fax 44181+947 25 70</p>