

Workshop-Reihe: Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus?



Dokumentation

Experten-Workshop I

Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?

Impressum

Herausgeber:
IG Metall-Vorstand
sfs-Sozialforschungsstelle/TU Dortmund

Redaktion:
Eva Kuda, IG Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik
Jürgen Strauß, sfs-Sozialforschungsstelle/TU Dortmund

Textgestaltung:
Gudrun Ladner, IG Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik

Titelgestaltung:
Werbeagentur Zimmermann GmbH, Frankfurt

März 2010

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorbemerkung..... | 3 |
| I. WORUM GEHT ES?..... | 5 |
| • Die Mängel der Rede vom Akademikermangel - Eine Einführung | |
| - <i>Eva Kuda, IG Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik</i> <i>Jürgen Strauß, sfs-Sozialforschungsstelle/TU Dortmund.....</i> | 7 |
| • Programmflyer..... | 17 |
| • Leitfragen zu den Präsentationen..... | 19 |
| II. AKADEMISIERUNG VON BETRIEBEN UND GESELLSCHAFT..... | 21 |
| Präsentationen | |
| • Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskaptalismus Betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellationen | |
| <i>PD Dr. Harald Wolf, SOFI-Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen.....</i> | 23 |
| • Echte oder „gefühlte“ Akademikerlücke? Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und Hochschulausbildung in Deutschland | |
| <i>Prof. Dr. Gerhard Bosch, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen.....</i> | 29 |
| • Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung | |
| <i>Dr. Ingrid Drexel, München.....</i> | 47 |
| • Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität? | |
| <i>Dr. Rainer Bremer, ITB-Institut Technik und Bildung/Universität Bremen.....</i> | 55 |
| Das Beispiel Japan | |
| <i>Prof. Dr. Walter Georg, Fernuniversität Hagen</i> | 71 |
| • Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen – und ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen | |
| <i>PD Dr. Sabine Pfeiffer, ISF – Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung, München.....</i> | 87 |

| | |
|--|------------|
| III. AUSBLICK | 107 |
| Gewerkschaftliche Bildungspolitik für Facharbeiter und Akademiker: | |
| – Wie geht das zusammen? | |
| • Leitfragen zur Abschlussdiskussion..... | 109 |
| • Statement - Dr. Stefanie Odenwald, GEW Hauptvorstand | 111 |
| • Flyer Workshop-Reihe Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft | |
| – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus?..... | 117 |
| | |
| IV. MATERIALIEN ZUM WORKSHOP | 119 |
| Präsentation | |
| • <i>Prof. Dr. Georg Spöttl, ITB-Institut Technik und Bildung/Universität Bremen</i> | |
| Die Entwicklung von offenen Evaluationsaufgaben zur Kompetenzerfassung | |
| im Kfz-Service..... | 121 |
| | |
| Gutachten | |
| • Auszug aus: <i>W. Kruse, J. Strauß, F. Braun, M. Müller</i> | |
| „Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems | |
| beruflicher Bildung“ | 130 |
| • Auszug aus: <i>G. Spöttl, R. Bremer, P. Grollmann, F. Musekamp</i> | |
| „Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsbildung“..... | 133 |
| • Auszug aus: <i>Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck</i> | |
| „Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs“..... | 135 |
| | |
| Teilnehmerliste..... | 138 |

Vorbemerkung

Wir dokumentieren im Folgenden den Experten-Workshop „Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell“, der vom IG Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik in Kooperation mit der sfs-Sozialforschungsstelle/TU Dortmund und dem ITB-Institut Technik und Bildung der Universität Bremen vorbereitet und durchgeführt wurde. Dieser Workshop ist der erste einer vierteiligen Veranstaltungsreihe zur Thematik „Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus?“.

Die Workshop-Reihe ist eine Nachfolgeaktivität zweier Gutachten zu Rahmenbedingungen und Gestaltungsoptionen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, die von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurden.¹ Sie greift eine zentrale Fragestellung der Gutachten auf: Welche Chancen hat die beruflich-betriebliche Bildung, so wie sie im Dualen System praktiziert wird, angesichts einer Entwicklung hin zur „Wissensgesellschaft“ und zur Zunahme und Aufwertung akademischer Qualifikationen?

In den Gutachten und in der Workshop-Reihe wird von „Bildungstypen“ gesprochen, von einem beruflich-betrieblichen und einem akademischem Bildungstyp. Und es wird Wert gelegt auf die Unterscheidung zwischen diesen Bildungstypen als „Produkt“ und den Institutionen, die sie „produzieren“, also Hochschule und Duales System.²

Die Workshop-Reihe versucht, zur Klärung der Zukunftsfähigkeit und des Stellenwerts beruflich-betrieblicher Bildung beizutragen. Sie tut dies (1) in kritischer Auseinandersetzung mit der Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft, wie sie zurzeit erfolgt und (2) mit der Propagierung einer raschen Expansion akademischer Bildung. Ein hoher Anteil akademischer Bildung, so unsere Prämisse, ist nicht umstandslos gleichzusetzen mit wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Modernität. Eine weitere These: Es kommt auf einen fruchtbaren Mix unterschiedlicher Bildungstypen an.³

Die in Deutschland historisch verwurzelte und immer noch vorhandene Spaltung zwischen beruflicher und akademischer Bildung stellt die Gewerkschaften vor schwierige Aufgaben: Es geht um die Überwindung der Grenzen zwischen dem akademischem Milieu und dem Milieu des Dualen Systems. Es geht darum, dass die Vertreter beider Milieus sich auf Augenhöhe, in Anerkennung der Gleichwertigkeit und Andersartigkeit beider Bildungstypen begegnen können.

Diese Spaltung bildet sich auch im wissenschaftlichen Bereich ab: hier die Experten für berufliche, dort die Experten für akademische Bildung. Die Workshop-Reihe versucht hier Brücken zu schlagen.

¹ Wilfried Kruse, Jürgen Strauß, Frank Braun, Matthias Müller, Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung, HBS Arbeitspapier 167, Düsseldorf 2009 (download: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_167.pdf); Georg Spöttl, Rainer Bremer, Philipp Grollmann, Frank Musekamp, Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung, HBS Arbeitspapier 168, Düsseldorf 2009 (download: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_168.pdf)

² siehe Einführungsbeitrag der Dokumentation

³ Ausführungen dazu im Einführungsbeitrag

Es gilt zu klären, was sich an beruflicher Bildung im Dualen System und an akademischer Bildung an der Hochschule ändern muss, damit beide Bildungstypen ihre Stärken entfalten können, eine bessere Kooperation möglich wird und überkommene Grenzen überwunden werden.

Die Workshops richten sich an Experten/Expertinnen und sind im Interesse einer intensiven Diskussion auf eine begrenzte Teilnehmerzahl hin ausgelegt. Im hier dokumentierten Workshop sollten betriebliche Aspekte von Akademisierung im Vordergrund stehen, gesellschaftliche Folgen dieser Akademisierung aber nicht ausgespart werden. Zudem sollte der Blick in vergleichender Perspektive über die Grenzen Deutschlands hinaus ausgeweitet werden. Wir dokumentieren die Folien-Präsentationen der Referenten/innen, ergänzt um kürzer oder länger gefasste schriftliche Ausführungen. Ergänzt werden die Präsentationen durch Materialien, die unsere Fragestellungen und ihren Kontext verdeutlichen.

Die Dokumentation ist als Erinnerungsstütze für die Teilnehmer/innen, als Information eines breiteren Interessentenkreises und als Anregung zum Weiterdenken und Handeln gedacht.

Eva Kuda, IG Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik
Jürgen Strauß, Sozialforschungsstelle/Technische Universität Dortmund

I. Worum geht es?

- ▶ **Die Mängel der Rede vom Akademikermangel**
 - *Eine Einführung*
Eva Kuda, IG Metall Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik
 - Jürgen Strauß, sfs-Sozialforschungsstelle/TU Dortmund*

- ▶ **Programmflyer**

- ▶ **Leitfragen zu den Präsentationen**

**Eva Kuda, IG Metall-Vorstand,
Jürgen Strauß, Sozialforschungsstelle/TU Dortmund**

Die Mängel der Rede vom Akademikermangel – Eine Einführung

Diese kurze Einführung in den Workshop will ein paar Orientierungsmarken setzen: Warum machen die Veranstalter überhaupt eine Workshop-Reihe zur Akademisierung? Von welchen Annahmen gehen sie aus? Halten sie „Akademikermangel“ für ein zentrales Problem? Welche Herausforderungen bedeutet die Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft für die Gewerkschaften? Wie gehen sie damit um und wie wollen sie in Zukunft damit umgehen?

1. Warum eine Workshop-Reihe zur Akademisierung?

Das Duale System beruflicher Bildung ist in die Defensive geraten. In seiner gegenwärtigen Form weist es einen erheblichen Teil von nach Ausbildung nachfragenden Jugendlichen ab. Viele Betriebe reduzieren ihre Ausbildung und tendieren dazu, für bestimmte Positionen eher Absolventen von (Fach-)Hochschulen einzustellen. Oft wird auch generell in Zweifel gezogen, ob die Ausbildung im Dualen System den Anforderungen der „Wissengesellschaft“ noch ausreichend gerecht wird. Die Gewerkschaften reagieren in dieser Situation einer grundsätzlichen Infragestellung häufig noch zu behäbig. Die zweifellos vorhandenen Stärken des Dualen Systems und sein Modernisierungspotential werden hervorgehoben und grundsätzlich richtige gewerkschaftliche Forderungen zu seiner Reform werden bekräftigt (Beispiel: Finanzierung). Aber die Musik spielt woanders. Konjunktur haben zurzeit Vorschläge zur Modularisierung der beruflichen Bildung (Euler/Severing¹) und zu einer raschen Steigerung von Hochschulabsolventen (Akademisierung), um den angeblichen Rückstand von Deutschland bei Hochqualifizierten aufzuholen.

Mit diesen vorherrschenden bzw. einflussreichen Ansätzen setzen sich zwei Gutachten zur Weiterentwicklung und zu Gestaltungsoptionen des Dualen Systems auseinander, die von wissenschaftlichen Instituten² in enger Zusammenarbeit mit der IG Metall verfasst und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurden.³

Die Workshop-Reihe zur Akademisierung ist eine Nachfolgeaktivität zu diesen Gutachten. Sie beabsichtigt Akademisierung (1) als reale Tendenz in Betrieben und Gesellschaft und (2) als bildungspolitische Strategie näher zu umreißen und gewerkschaftliche Antworten darauf zu klären.

Denn die erhebliche Veränderung von Belegschaften durch die Zunahme akademisch ausgebildeter Arbeitnehmer/innen stellt die betriebliche und gewerkschaftliche Interessenvertretung vor Herausforderungen, die bisher weder klar benannt noch – trotz guter

¹ Dieter Euler, Eckart Severing, Flexible Ausbildungswege in die Berufsbildung, Nürnberg/St. Gallen 2006

² sfs-Sozialforschungsstelle/Technische Universität Dortmund, ITB-Institut Technik und Bildung/Universität Bremen, DJI-Deutsches Jugendinstitut München

³ Bibliographische Angaben und download-Hinweise: siehe FN1 Vorbemerkung

Ansätze – zureichend beantwortet worden sind. Als Beispiele seien hier Folgen für die Belegschaftskooperation und für Einsatzchancen und Aufstiegswege in Betrieben genannt.⁴

Dass den Herausforderungen der „Wissensgesellschaft“ mit einem Mehr an wissenschaftlichem Wissen und folglich von Hochschulabsolventen zu begegnen sei, ist zwar eine auch in Gewerkschaftskreisen weit verbreitete, aber kurzschlüssige Annahme. Auch hier ist der Klärungsbedarf groß: im Gebrauch der Begriffe (z.B. Wissensgesellschaft, wissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen) und in der Auseinandersetzung mit den daraus folgenden Strategien.

Die genannten Gutachten schlagen analytisch einen neuen Weg ein. Sie fragen nach der Zukunftsfähigkeit von „Bildungstypen“ und erst dann nach der Zukunftsfähigkeit der Institutionen, die die Bildungstypen „produzieren“. Diesem Weg wollen wir in der Workshop-Reihe zur Akademisierung folgen.

2. Hypothesen zum beruflich-betrieblichen und zum akademischen Bildungstyp

Was verstehen wir unter „Bildungstypen“? Wir wollen im Folgenden von einem beruflich-betrieblichen Bildungstyp, der im Dualen System erzeugt wird und einem akademischen Bildungstyp, der in Hochschulen erzeugt wird, sprechen. In beiden Fällen geht es um eine gesellschaftlich verwurzelte typische Verbindung von Leitbildern, Lern- und Entwicklungsprozessen und Lernergebnissen. Eine inhaltliche Füllung der beiden Bildungstypen wollen wir an dieser Stelle nicht leisten, sie würde den Beiträgen der Workshops vorgreifen. Ein paar hinweisende Stichworte: Für den beruflich-betrieblichen Bildungstyp sind u.a. berufliche Einsatzfelder, betriebliche Arbeitsprozesse und -aufgaben und betriebliche Praxisgemeinschaften zentral. Für den akademischen Bildungstyp sind es fächerspezifische Begrifflichkeiten und Problemlösungen, Distanz zu/Abstraktion von unmittelbarer beruflicher Praxis, professionelle Standards und individuelle Durchsetzungsstrategien. Beide Bildungstypen sind nicht statisch, sondern in teils heftiger Entwicklung begriffen (siehe die neueren Entwicklungen der Hochschulen).⁵

Warum ist die Unterscheidung zwischen Bildungstypen und Bildungsinstitutionen so wichtig?

Sie macht den Weg frei für eine Differenzierung der Fragen, was am Dualen System bzw. am Hochschulsystem zu ändern ist und wie die jeweiligen Bildungstypen weiter zu entwickeln sind. Am Beispiel: Wir halten den beruflich-betrieblichen Bildungstyp mit den angedeuteten Charakteristika prinzipiell für zukunftsfähig, das Duale System in seiner gegenwärtigen Form der Steuerung und Finanzierung aber nicht. Damit sind wir bereits im Bereich der Hypothesen, von denen wir in dieser Workshopreihe ausgehen, ohne sie in dieser Einführung weiter ausführen und begründen zu können.

Eine weitere Annahme: Die beiden Bildungstypen haben jeweils Stärken und Schwächen. Der beruflich-betriebliche Bildungstyp weist in seinem Arbeitsprozess- und Erfahrungsbezug Stärken auf, Schwächen liegen in seiner einzelbetrieblichen Verengung

⁴ Ausführlicher: siehe Abschnitte 4 und 5 der Einführung

⁵ Dies wird im Workshop II „Universitäre und berufliche Bildung – Annäherung oder Entfernung?“ thematisiert.

und in Reflexionsdefiziten. Der akademische Bildungstyp weist in seiner Abstrahierung von unmittelbarer Praxis und seiner Problemlösungsorientierung Stärken auf, Schwächen liegen u.a. in mangelnder Erfahrungstiefe und in mangelnder sozialer Kooperation. Und eine dritte Annahme: Die beiden Bildungstypen können und sollten als andersartige, aber prinzipiell gleichwertige Typen, voneinander lernen, ohne miteinander zu verschmelzen.

Eigentlich wäre nach diesen starken Sätzen eine Atempause angebracht. Wir versuchen die Luft herauszunehmen und zu beschwichtigen: Wir haben im Rahmen der Workshop-Reihe noch genügend Zeit, diese starken Sätze zu zerpfücken oder, was uns lieber wäre, zu erhärten.

3. Ist Akademikermangel ein zentrales Problem?

Die bildungspolitische Strategie der Akademisierung (s.o.), wie sie z.B. von der OECD empfohlen wird, geht von einem Akademikermangel in Deutschland aus. Dass statistisch angelegte internationale Vergleiche, die den Anteil von Hochschulabsolventen als Maßstab für Modernität interpretieren, nicht ernst zu nehmen sind, hat sich mittlerweile herumgesprochen.⁶ Wir wissen auch, z.B. aus der Beschäftigung mit den Dauerklagen über Facharbeitermangel, dass von Betrieben annoncierter Akademikermangel jeweils kritisch zu hinterfragen ist (Für welche Arbeitsbereiche? Bei welchen Arbeitsbedingungen? usw.).

Von einem bedenklichen nationalen Rückstand an Hochschulabsolventen in Deutschland zu sprechen, gibt keinen Sinn, wenn der starke Ausbau des beruflichen Bildungssystems unberücksichtigt bleibt und die unterschiedliche Qualität der Hochschulabschlüsse in den einzelnen Ländern nicht beachtet wird. Jeder Praktiker weiß, dass es auf dem Arbeitsmarkt und in Unternehmen aufgrund der ausschlaggebenden Bedeutung von Kooperation auf die richtige Mischung von Qualifikationstypen ankommt.

Dass wir in einer „Wissensgesellschaft“ leben und dass diese vor allem wissenschaftliches Wissen und entsprechende Kompetenzen erfordere, ist zwar ein oft gehörter Allgemeinplatz, er wird aber durch Wiederholung nicht richtiger.⁷ Im „Wissenskapitalismus“ (Wolf) ist auf allen Ebenen der Unternehmen und Betriebe zur Bewältigung von Komplexität eine Kombination von theoretischem und praktischem Wissen, von Erfahrungs- und wissenschaftlichem Wissen, von „subjektivierendem“ und „objektivierendem“ Handeln (Böhle⁸) erforderlich.

Akademikermangel gibt es zweifellos in einzelnen Bereichen, z.B. einen Mangel an Ingenieuren in bestimmten Fachgebieten. Akademisierung als zentrale bildungspolitische Strategie der Vermehrung von Studenten und Hochschulabsolventen führt allerdings in die Irre. Es kommt vielmehr auf die Förderung von Qualität im akademischen *und* im beruflich-betrieblichen Bereich an, auf die Anerkennung von Gleichwertigkeit der Bildungstypen und auf die Förderung von Durchlässigkeit.

⁶ siehe die Beiträge von Bosch und Bremer in dieser Dokumentation

⁷ siehe dazu die Beiträge von Wolf und Pfeiffer in dieser Dokumentation

⁸ Fritz Böhle u.a.(Hg.), Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden 2004

4. Akademisierung als organisationspolitische Herausforderung der Gewerkschaften

Der Trend zur Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft enthält für Gewerkschaften einigen organisationspolitischen Zündstoff.

Wie ist das zu verstehen? Berufliche Bildung im Dualen System und der Typus des Facharbeiters/-angestellten galten lange Zeit als Stärke des „Produktionsmodells Deutschland“. Dieses Modell wird mit Entwicklung der „Wissensgesellschaft“ mit neuen globalen Geschäftsstrategien und Produktionskonzepten zunehmend in Frage gestellt. Eine bloße Vermehrung von Akademikern ist jedoch für sich genommen noch keine Garantie für Produktivität und Innovation. In Folge der Akademisierung entstehen neue Kooperationserfordernisse und auch Konfliktlinien. Hierarchische Beziehungen im Betrieb verändern sich. Es muss neu überdacht und entschieden werden, wie fachliche und soziale Qualifikationen und Kompetenzen der unterschiedlichen Beschäftigtengruppen zusammenpassen, wie diese Gruppen miteinander „klar kommen“.⁹

Hinzu kommen verstärkte Verdrängung und Konkurrenz zwischen Facharbeitern, mittleren Qualifikationsgruppen und Hochschulabsolventen. Zu rechnen ist mit weitreichenden Änderungen des betrieblichen Lohn- und Karrieregefüges. Aufstiegschancen von Facharbeitern werden eingeschränkt; berufliche Fortbildungsabschlüsse tendenziell entwertet.¹⁰

Damit entsteht Handlungsbedarf. Es stellen sich neue organisationspolitische Aufgaben. Ihre Herausforderung besteht vor allem darin, mit widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen umzugehen. Lösungen müssen mit den Betroffenen ausgehandelt und vermittelt werden.

Betriebsräte sind gewohnt, in kollektiven Regelungen zu denken. Eine zunehmende Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft erfordert eine Balance zwischen der Vertretung der zum Teil auseinanderweisenden Interessen von Facharbeitern und Hochschulabsolventen herzustellen. Oft fehlen in Betriebsräten und Gewerkschaften Arbeitsformen und Erfahrungen, wie solche Widersprüche bewältigt werden können. Dabei geht es auch um Überwindung von Milieugrenzen und mentalen Barrieren zwischen Facharbeitern und Akademikern innerhalb der gewerkschaftlichen Organisation.

5. Antworten der Gewerkschaften – Was wird getan? Was ist zu tun?

IG Metall, ver.di, andere Einzelgewerkschaften und der DGB haben als Antwort auf strukturelle Wandlungen zahlreiche Ansätze und Projekte entwickelt und auf den Weg gebracht. Einige Beispiele: In der IG Metall hat die Hochschul-, Studierenden- und Ingenieurarbeit inzwischen einen wichtigen Stellenwert. Internetforen und Netzwerke wurden gegründet, die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern systematisch verstärkt. In der beruflichen Bildung wurde im IT-Weiterbildungsbereich auf Drängen der Gewerk-

⁹ Vgl. dazu Beitrag Harald Wolf

¹⁰ Vgl. dazu Beitrag Ingrid Drexel

schaften ein Qualifizierungssystem geschaffen, das auf Berufstätigkeiten vorbereitet, die zuvor von Hochschulabsolventen eingenommen wurden. In bundesweiten Kampagnen und in der Arbeit vor Ort entwickelt die IG Metall neue Formen der Mitgliedergewinnung und Beteiligung (Organising).

Unsere Schlussfolgerungen knüpfen daran an:

1. Mit der Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft wird es offensichtlich, dass Bildungspolitik durch Arbeitspolitik ergänzt werden muss. „Mehr und bessere Bildung für alle“ reicht nicht aus, wenn erworbene Qualifikationen in den betrieblichen Arbeitsstrukturen nicht angewendet und/oder nicht bezahlt werden („gute Arbeit“). Das setzt voraus, dass Bildungs- und Qualifizierungspolitik besser als bisher mit qualitativer Arbeits- und Tarifpolitik verzahnt wird. Zusätzlich müssen betriebliche Entwicklungswege für Facharbeiter erhalten oder neu geschaffen werden. Für neue Qualifikationsprofile der Beschäftigten müssen auch entsprechende Aufgabenzuschnitte zur Verfügung stehen.

2. Wir brauchen ein gemeinsames „Leitbild“ für akademische und berufliche Bildung. Elemente eines solchen Leitbildes sind ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissen und Erfahrung. Es soll zur wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung gleichwertiger aber andersartiger Ergebnisse der Bildungsinstitutionen beitragen. Und es soll Durchlässigkeit, den Abbau von Barrieren zwischen schulischen, betrieblichen und gesellschaftlichen Hierarchien fördern.

3. Um die Herausforderungen der Akademisierung zu bewältigen ist es notwendig, überkommene Milieugrenzen zu überwinden und über den Zaun zu blicken. Das gilt für Schulen, Hochschulen und Betriebe ebenso wie für Gewerkschaften. Dafür eignen sich gemeinsame Projekte und Erfahrungen, in der Ausbildung von Studenten und Azubis, in unterschiedlich zusammengesetzten betrieblichen Teams usw. Dort, wo von- und miteinander gelernt und kooperiert wird, kommt es am ehesten zu gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung.

6. Beiträge des Workshops

Die Beiträge des Workshops beleuchten unser Thema der Akademisierung aus unterschiedlichen Perspektiven und sie setzen unterschiedliche Akzente. Im Vordergrund steht der betriebliche Einsatz von Facharbeitern/innen und akademisch ausgebildeten Fachkräften. Es werden exemplarische Beispiele vorgestellt und aus einer Makro-Perspektive vergleichende Analysen angestellt. Konsequenzen der Akademisierung für Gesellschaft und Politik werden kritisch beleuchtet. Unterschiede der Qualifizierung und des Einsatzes von Qualifikationsgruppen in verschiedenen europäischen Ländern und in Japan werden herausgearbeitet. Die Bedeutung des Erfahrungswissens für die unterschiedlichen Bildungstypen wird erläutert. Und schließlich werden auch direkt oder indirekt Konsequenzen der Analysen für gewerkschaftliche Bildungs- und Arbeitspolitik angedeutet oder benannt.



Die Mängel der Rede vom Akademikermangel

Eva Kuda

IG Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik

Jürgen Strauß

Sozialforschungsstelle/TU Dortmund

Workshop I – Akademisierung von Betrieben 8.12.2009 Frankfurt/M EKJS 1

sfs



Warum eine Workshopreihe zu Akademisierung?

- **Klärung:** Welche Bildungstypen sind zukunftsfähig?
 - Unterschied zwischen Dualem System (Produzent) und beruflich-betrieblichem Bildungstyp (Produkt)
 - siehe: sfs- und ITB-Gutachten
- **Auseinandersetzung** mit: Akademisierung als bildungspolitischer Strategie (OECD)
 - Ruf nach mehr Hochschulabsolventen verabsolutiert akademischen Bildungstyp
- Was ist ein **Bildungstyp**?
 - Eine gesellschaftlich eingelebte Verbindung von Leitbildern, Lern- und Entwicklungsprozessen und Lernergebnissen

Workshop I – Akademisierung von Betrieben 8.12.2009 Frankfurt/M EKJS 2

sfs



Hypothesen

- ◆ **Der beruflich-betriebliche Bildungstyp ist zukunftsfähig**
(gesellschaftlich, wirtschaftlich, individuell).
Seine Stärken (Arbeitsprozess- und Erfahrungsbezug) sollten erhalten und ausgebaut werden.
Seine Schwächen (einzelbetriebliche Bornierung, Reflexionsdefizite) sollten überwunden werden.

- ◆ **Beruflich-betrieblicher und akademischer Bildungstyp können/sollten voneinander lernen** (als prinzipiell gleichwertige, aber andersartige).
Beispiele für Lernfelder: Erfahrungsbasierung und Reflexivität – Individualität und Kooperation



Akademikermangel – Was ist gemeint?

- ◆ **Betrieblicher Bedarf?**
Von Betrieben angezeigter Bedarf sollte jeweils kritisch überprüft werden (analog sogenannter Facharbeitermangel).

- ◆ **Nationaler Rückstand an Hochschulabsolventen?**
Internationale Vergleiche sollten *Konstellationen* von Abschlüssen und Kompetenz-Typen im Visier haben.

- ◆ **Qualität des Bildungstyps?**
Kurzschluss: Wissensgesellschaft erfordert wissenschaftliches Wissen. Debatte über „erforderliche“ Fach-/Sozial-/Methoden-/Lernkompetenzen muss geführt werden.



Organisationspolitische Herausforderung

◆ Wandel der Belegschaft erfordert:

- Wahrnehmung und Organisation differenzierter Belegschaftsgruppen.
- Neue Formen der Mitgliederrekrutierung und Organisation von Interessen
- Sensibilisierung für neue Konflikte und Kooperationserfordernisse

◆ Gewerkschaftspolitische Ansätze

Beispiele:

Ausweitung der Hochschul- und Studierendenarbeit, Ingenieurprojekte, gemeinsame Entgelttarifverträge, Bildungskonzepte

◆ Probleme

Beispiele:

Mentale Barrieren und ambivalente Einstellungen gegenüber Akademikern



Folgen der Akademisierung

➤ Arbeits- und Personalpolitik

Beispiele: Rekrutierung, betriebliche Einsatzstrategien, Aufgabenzuschnitte, Aus- und Weiterbildung

➤ Betriebsräte und Belegschaftsgruppen als Akteure

Beispiele: Eingruppierung, Nachqualifizierung, Förderung fachlicher und sozialer Kooperation, Laufbahnberatung

➤ Gewerkschafter als Gestalter

Beispiele: Abbau von Bildungshierarchien, Gleichwertigkeit der Bildungstypen



Workshop - Aufbau

Perspektiven

1. National - Betriebe
2. Gesellschaft und Politik
3. Transnational
4. Wissensgesellschaft
5. Gewerkschaftliche Orientierung,
gewerkschaftliches Handeln

Workshop-Reihe

Dies ist der erste Workshop der Workshop-Reihe „Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus?“.

Der nächste Workshop im Frühjahr 2010 widmet sich der Frage „Universitäre und berufliche Bildung – Annäherung oder Entfernung?“

Veranstalter

IG Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik in Kooperation mit Sozialforschungsstelle (sfs)/TU Dortmund und Institut Technik und Bildung (ITB)/Universität Bremen

Veranstaltungsort

DGB-Haus (neben IG Metall Mainforum)
Willi-Richter-Saal
Wilhelm-Leuschner-Straße 69-77
60329 Frankfurt

Charakter des Workshops

Experten-Workshop mit begrenzter Teilnehmerzahl

Dokumentation

ist vorgesehen.

So geht's zum DGB-Haus

Von Frankfurt am Main Hauptbahnhof kann das DGB-Haus zu Fuß in 5 Minuten erreicht werden. Vom Haupteingang des Bahnhofs geradeaus bis zur Straße „Am Hauptbahnhof“, die Straße überqueren. Dann rechts entlang in die Baseler Straße. Sie führt bis zur Wilhelm-Leuschner-Straße. Dort links

einbiegen in die Wilhelm-Leuschner-Straße. Auf der rechten Seite ist das IG Metall-Gebäude und wenige Meter weiter das DGB-Haus.

Haltestelle Frankfurt Hauptbahnhof

S-Bahn: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8 und S9
U-Bahn: U4, U5
Straßenbahn: Linie 11, 16, 21

Haltestelle Baseler Platz

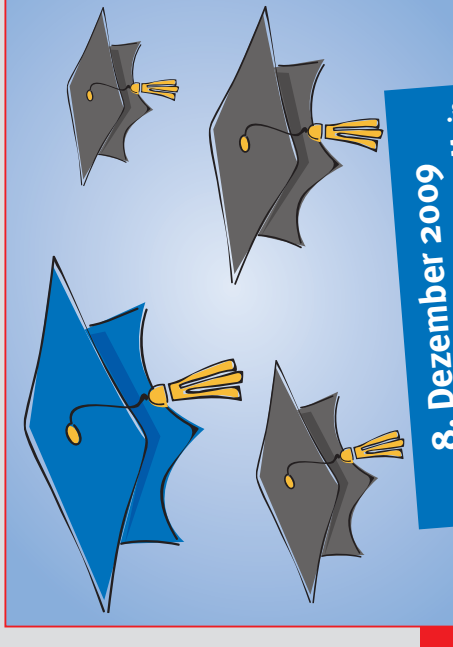
Straßenbahn: Linie 12, 16 und 21

Für Anreise mit dem PKW

Es bestehen Parkmöglichkeiten im Parkhaus Baseler Platz (gegenüber Veranstaltungsort)



Workshop-Reihe:
**Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft –
beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus?**



8. Dezember 2009

10.00 – 17.30 Uhr, Frankfurt am Main

Experten-Workshop I

Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?

Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?

Hintergrund

Berufliche Bildung im Dualen System und der Typus des Facharbeiters/-angestellten galten in der Vergangenheit als Stärke des „Produktionsmodells Deutschland“. Das Zusammenspiel von Ingenieuren und Facharbeitern mit ihren unterschiedlichen, sich ergänzenden Qualifikationen schien ein Motor für Produktivität, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit.

Mit Entwicklung der „Wissensgesellschaft“, mit neuen globalen Geschäftsstrategien und Produktionskonzepten hat dieses nationale Modell ein Stück seiner Überzeugungskraft eingebüßt. Der Königsweg scheint heute eine rasche Steigerung von Studenten und Hochschulabsolventen und eine ebenso rasche Akademisierung von Betrieben.

Fragen

Im Zentrum dieses Workshops stehen der wachsende Anteil von Hochschulabsolventen an den Belegschaften und die Akademisierung als bildungspolitische Strategie, wie sie z. B. von der OECD propagiert wird.

- Was bedeutet eine zunehmende Akademisierung von Betrieben und Unternehmen für die fachliche und soziale Kooperation von Beschäftigten?
- Welche gesellschaftlichen und politischen Folgen ergeben sich aus der Akademisierung?
- Wird in der „Wissensgesellschaft“ tendenziell nur noch ein, wissenschaftlich ausgerichteter, Bildungstyp gebraucht?
- Welche Anforderungen ergeben sich aus der zunehmenden Akademisierung für eine gewerkschaftliche Bildungspolitik?

Antworten werden aus einer nationalen Perspektive vorgestellt, aber auch aus transnationalen Vergleichen zwischen Deutschland, weiteren europäischen Ländern und Japan.

Programm

■ 10.00 Uhr

Begrüßung

- > Dr. Klaus Heimann, IG Metall-Vorstand

■ 10.15 Uhr

Die Mängel der Rede vom Akademikermangel

Einführung

- > Eva Kuda, IG Metall-Vorstand
- > Jürgen Strauß, Dortmund

■ 10.45 – 12.15 Uhr

Facharbeiter/-innen und Hochschulabsolventen in Betrieben: Kooperation, Konflikt, separate Welten?

Präsentationen, Diskussion

- > PD Dr. Harald Wolf, SOFI – Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen
- > Prof. Dr. Gerhard Bosch, Institut Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen

■ 12.15 – 13.15 Uhr

Mittagspause

■ 13.15 – 14.00 Uhr

Gesellschaftliche und politische Folgen der Akademisierung

- Präsentation, Diskussion
- > Dr. Ingrid Drexel, München

■ 14.00 – 15.30 Uhr

Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität?

Präsentationen, Diskussion

- > Prof. Dr. Georg Spöttl, PD Dr. Rainer Bremer, ITB, Universität Bremen
- > Prof. Dr. Walter Georg, Fernuniversität Hagen

■ 15.30 – 15.45 Uhr

Kaffee-/Teepause

■ 15.45 – 16.30 Uhr

Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen – Wissensgesellschaft und Personaleinsatz von Unternehmen

Präsentation, Diskussion

- > PD Dr. Sabine Pfeiffer, ISF – Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung München

■ 16.30 – 17.30 Uhr

Gewerkschaftliche Bildungspolitik für Facharbeiter und für Akademiker: Wie geht das zusammen?

Abschlussdiskussion

- > Dr. Wilfried Kruse, sfs/TU Dortmund (Einführung und Moderation)
- > Willy Heinzmann, John Deere Mannheim
- > Dr. Stephanie Odenwald, GEW-Hauptvorstand
- > Dr. Klaus Heimann, IG Metall-Vorstand
- > Hermann Nehls, DGB-Bundesvorstand

Experten-Workshop I

Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?

8. Dezember 2009 Frankfurt/M

Leitfragen zu den Präsentationen

I. Die Mängel der Rede vom Akademikermangel

1. Gibt es in Deutschland einen Akademikermangel und wie wird er bestimmt?
2. Welchen bildungspolitischen Stellenwert haben Diagnosen des Akademikermangels?
3. Was wird durch die Orientierung auf mehr Studenten und Hochschulabsolventen erhellt und was verdunkelt?

II. Facharbeiter/-innen und Hochschulabsolventen in Betrieben: Kooperation, Konflikt, separate Welten?

1. Was heißt „Akademisierung von Betrieben“, wie weit ist sie (generell, in Branchen, in ausgewählten Betrieben und Bereichen) gediehen und wie wird sie sich voraussichtlich weiter entwickeln?
2. Gibt es Auswirkungen auf die betriebliche Geschlechterhierarchie?
3. Welchen Stellenwert haben/hatten Facharbeiter/Fachangestellte und Hochschulabsolventen, ihre Qualifikationen/Kompetenzen, in der betrieblichen Personalpolitik – in der Vergangenheit, heute und in Zukunft?
4. Wie steht es um die fachliche und soziale Kooperation von Facharbeitern und Hochschulabsolventen? Kommen sie miteinander zurecht? Ergänzen sie sich? Behindern sie sich? Arbeiten sie aneinander vorbei? Welche Relevanz hat das?

III. Gesellschaftliche und politische Folgen der Akademisierung

1. Welche Bedeutung hat die Akademisierung für das Bildungswahlverhalten – von Eltern, Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen etc.?
2. Welche Auswirkungen hat die Akademisierung auf Konkurrenzverhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, auf betriebliche und gesellschaftliche Hierarchien, auf gesellschaftliche Ungleichheit?
3. Welche neuen Anforderungen ergeben sich aus der Akademisierung für betriebliche und gewerkschaftliche Interessenvertretungen?

IV. Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität?

1. Mit welchen Konstellationen von Qualifikationsgruppen/-typen werden vergleichbare Produkte/Dienstleistungen in unterschiedlichen Ländern erstellt?
2. Gibt es Vor- oder Nachteile der unterschiedlichen Konstellationen im Hinblick auf betriebliche und gesellschaftliche Ziele und Werte?
3. Lässt sich als Ergebnis von transnationalen Vergleichen ein „One Best Way“ ausmachen oder kann man von einer „gleichwertigen Pluralität“ sprechen? Nach welchen Kriterien?

V. Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen – Wissensgesellschaft und Personaleinsatz von Unternehmen

1. Benötigen tendenziell alle Qualifikationsgruppen in Betrieben/Unternehmen wissenschaftliches Wissen? Was bedeutet wissenschaftliches Wissen in unterschiedlichen betrieblichen Funktionen? In welchem Verhältnis steht es zu Erfahrungswissen?
2. In welcher Weise wird wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen beim Personaleinsatz von Unternehmen berücksichtigt? Gibt es hier Defizite?
3. Was kann man unter „wissensgesellschaftlichen Anforderungen“ verstehen?

VI. Gewerkschaftliche Bildungspolitik für Facharbeiter und für Akademiker: Wie geht das zusammen?

1. Was heißt Interessenvertretungsarbeit für Hochschulabsolventen im Betrieb und in der Gewerkschaft? Was lässt sich aus dieser Interessenvertretungsarbeit lernen?
2. In welcher Hinsicht gehen die Interessen von Facharbeitern/-innen und von Hochschulabsolventen zusammen, in welcher Hinsicht gehen sie auseinander?
3. Wie können Betriebsräte/Gewerkschafter beiden Gruppen gleichermaßen gerecht werden? Was heißt das für gewerkschaftliche Bildungspolitik?
4. Was steht dem entgegen? Was sind gewerkschaftspolitische Ansätze, um Hemmnisse/ Widersprüche zu überwinden?
5. Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang geschlechtsspezifische Gesichtspunkte?

(IG Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik
Sozialforschungsstelle (sfs)/TU Dortmund)

II. Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft

Präsentationen

- ▶ **Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus
Betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellationen**

*PD Dr. Harald Wolf, SOFI-Soziologisches
Forschungsinstitut an der Universität Göttingen*

- ▶ **Echte oder „gefühlte“ Akademikerlücke?
Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und
Hochschulausbildung in Deutschland**

*Prof. Dr. Gerhard Bosch, Institut Arbeit und Qualifikation,
Universität Duisburg-Essen*

- ▶ **Gesellschaftliche und politische Folgen von
Akademisierung**

Dr. Ingrid Drexel, München

- ▶ **Qualifikationsgruppen in Betrieben im
transnationalen Vergleich
– One Best Way oder gleichwertige Pluralität**

*Dr. Rainer Bremer, ITB-Institut Technik und Bildung/
Universität Bremen*

Beispiel Japan

Prof. Dr. Walter Georg, Fernuniversität Hagen

- ▶ **Wissenschaftliches Wissen und
Erfahrungswissen – und ihre Bedeutung in
innovativen Unternehmen**

*PD Dr. Sabine Pfeiffer, ISF – Institut für
Sozialwissenschaftliche Forschung, München*

PD Dr. Harald Wolf, SOFI-Soziologisches Forschungsinstitut an der
Universität Göttingen

Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus Betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellationen*

Dieser Beitrag über das Verhältnis von Akademikern und Nicht-Akademikern bezieht sich auf die *betriebliche Ebene* und auf einige ausgewählte Industrieunternehmen, in denen wir in letzter Zeit empirische Erhebungen durchgeführt haben. Er fokussiert Prozesse der *Produktinnovation* (F&E-Bereichen und -Abteilungen) und wirft Schlaglichter auf einige Aspekte der betrieblichen Personalpolitik für F&E, der Kooperationsformen zwischen Akademikern und Nicht-Akademikern und Ansatzpunkte für Interessenvertretung.

1. Das Wissen der Wissensgesellschaft

Wichtig ist - als Hintergrund und zum richtigen Verständnis, wenn von "Akademisierung" die Rede ist - , dass die in diesem Zusammenhang immer wieder bemühte These von der anbrechenden Wissensgesellschaft gerade nicht meint, *Wissenschaft* werde zentral (und damit: "Akademiker"), sondern: *Wissen jeglicher Art und Couleur* muss sich als verwertbar (im Sinne der Eingliederung in Wertschöpfungsketten, seiner Organisierbarkeit, seiner Nutzung in Rationalisierungsprozessen) erweisen und immer wieder neu rechtfertigen. Zugleich steht diese *Öffnung* und permanente Wissensmobilisierung sich andauernd auch selbst im Weg: Weil gleichzeitig Formen der *Schließung* bzw. des *Ausschlusses* (von Wissen bzw. seiner Träger) geschaffen oder reproduziert werden, die diese Eingliederung erschweren und behindern (z.B. Shareholder Value-Orientierung, Herrschaftsinteressen etc.). Diese Widersprüchlichkeit im Umgang mit Wissen ist Ausdruck eines *Wissenskapitalismus*.

2. Betriebliche Personalpolitik als Akademisierungspolitik? Rekrutierung, berufliche Bildung, Weiterbildung

Diese Widersprüchlichkeit im Zugriff auf und im Umgang mit Wissen prägt die betrieblichen Kooperations- und Interessenkonstellationen im Einsatzfeld akademischer und nicht-akademischer Qualifikationsprofile. Dem Zwang zur Mobilisierung von Wissen für Prozess- und Produktinnovationen steht zugleich eine forcierte "Ökonomisierung" auch von F&E-Bereichen gegenüber (Ressourcenverknappung, Standardisierung, Formalisierung, stärkeren Kontrolle). Es finden sich einerseits Unternehmen, die in dieser Zwickmühle im Begriff sind, Brücken zwischen akademischen und nicht-akademischen Bereichen abzubrechen bzw. alte Barrieren nicht zu beseitigen. Dabei bleibt oft

* Zusammenfassung eines Beitrags zum Workshop "Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?" am 8.12.2009 in Frankfurt am Main.

ausgeblendet: Es ist alles wie neues Erfahrungswissen weiterhin von entscheidender Bedeutung. Die These wäre: Der Bedarf an ihm nimmt sogar eher zu - je stärker der Innovationswettbewerb wird und betriebliche Strukturen ständig restrukturiert werden. Die Bedingungen seiner Bildung und Nutzung dagegen verschlechtern sich. Es finden sich aber auch Gegenbeispiele: Betriebe mit ausgebautem betrieblichem Ausbildungswesen, das auf Langfristaufbau von Qualifikationen, lange Betriebsbindung und Übergänge von Facharbeit in Techniker- und Ingenieurkompetenzen und -positionen setzt.

3. Kooperations- und Wissensformen zwischen F&E und Produktion

Abhängig von den jeweiligen Innovationsstrategien und der Personalpolitik finden sich unterschiedlich intensive und unterschiedlich hierarchische Konstellationen der Kooperation und des Wissenstransfers zwischen verschiedenen "Bildungstypen":

- *Wissenschaftslastige oder entkoppelte Konstellationen:* Verwissenschaftlichte Akademikertätigkeiten sind vorherrschend, bei ausgeprägt hierarchischer Kooperation mit nicht-akademischen Qualifikationstypen, jenseits oder unter Einbezug von Facharbeit (Chemie- und Pharmaindustrie, Biotechnologie; Teile des Maschinenbaus, Automobilindustrie, Elektro-/Elektronikindustrie). Das führt zur Negation von LaborantInnen- und Technikerwissen, zur Polarisierung von Arbeitsbedingungen und von Karrierechancen, und es gibt so gut wie keine Kooperation mit FacharbeiterInnen in der Produktion.
- *"Vermanagte" Konstellationen:* Vorherrschen von Akademikertätigkeiten bei hohen Anteilen von Outsourcing und Werkverträgen, d.h. "externalisierter" hierarchischer Kooperation mit akademischen und nicht-akademischen Qualifikationstypen (z.B. medizintechnische Geräteentwicklung und -fertigung; Teile der Elektro-/Elektronikindustrie). Das birgt die Gefahr von Wissensabfluss, der Vereinseitigung der Akademikertätigkeiten auf Projektleitungs- und Kontrollfunktionen, des Verlustes mittlerer und höherer fachlicher Kompetenzen.
- *Eingebettete Konstellationen:* Akademikertätigkeiten in F&E sind eingebettet in interne, tendenziell nicht-hierarchische Kooperationen mit nicht-akademischen Qualifikationstypen, unter Einbezug von Facharbeit (vor allem: Teile des Maschinenbaus). Hier ergeben sich gute Bedingungen für internen Wissenstransfer, gute Aufstiegsmöglichkeiten für Nicht-Akademiker, es besteht aber die Gefahr von hoher Betriebsspezifität des Wissens- und Kompetenzaufbaus.

4. Zwischen Sicherung und Gestaltung: Ansätze betrieblicher Interessenvertretung

Wie sind die skizzierten Konstellationen und Tendenzen interessenpolitisch zu beeinflussen? Gefragt ist zunächst eine *Sicherungspolitik* als Antwort auf "Ökonomisierung" und Ressourcenverknappung bei F&E. Hier machen Betriebsräte viel - mit hoher Akzeptanz sowohl von Akademikern als auch Nicht-

Akademikern. Gefragt ist außerdem *Gestaltungspolitik* als Antwort auf die spezifische Standardisierungs- und Kontrollproblematik im F&E-Bereich. Das ist schon schwieriger und seltener, aber es gibt Ansätze. Und gefragt ist schließlich eine *Anerkennungspolitik*. Die Antworten auf die Frage: "Wer erzeugt relevantes Wissen und *welcher Art* ist dieses Wissen?" oder "Welchen Einheiten oder Akteuren wird ein Wissensbeitrag zugeschrieben?" sind sozial konstruiert und interessengeleitet. Akademiker haben hier meist die besseren Karten. Hier sollte sich betriebliche Interessenvertretung noch stärker für die Anerkennung (durch symbolische, aber auch einkommensrelevante Belohnungen) bislang "unsichtbarer" Beiträge artikulierungsschwächerer Gruppen von Nicht-Akademikern (Laboranten, Techniker, Facharbeiter) einsetzen.¹

1 Ausführlicher zur Frage der betrieblichen Interessenvertretung: Hans Joachim Sperling/Harald Wolf, "Zwischen Sicherung und Gestaltung - Varianten mitbestimmter Innovation in der Industrie", *WSI-Mitteilungen*, 2/2010, S. 79-86.

Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskaptalismus

Betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellationen

Harald Wolf

Workshop „Akademisierung von Betrieben - Facharbeiter/-innen ein
Auslaufmodell?“, 8. Dezember 2009, Frankfurt am Main

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

Gliederung:

1. Das Wissen der „Wissensgesellschaft“
2. Betriebliche Personalpolitik als Akademisierungspolitik?
3. Kooperations- und Wissensformen zwischen F&E und Produktion
4. Zwischen Sicherung, Gestaltung und Anerkennung:
Ansätze betrieblicher Interessenvertretung

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

1. Das Wissen der „Wissensgesellschaft“

- „Wissensgesellschaft“ ≠ „Wissenschaftsgesellschaft“!
- Das Wissen der „Wissensgesellschaft“ = jegliches Wissen, das als „Fähigkeit zum sozialen Handeln“ (N. Stehr) bzw. als „lernbereite Erwartung“ (N. Luhmann) aufgefasst werden kann.
- Nicht diese oder jene Gesellschaft, sondern: *Wissenskaptalismus*.

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

1. Das Wissen der „Wissensgesellschaft“

- *Wissenskaptalismus*: jegliche Form des Wissens wird unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwertbar-, Organisierbar-, Rationalisierbarkeit betrachtet.
- ⇒ Tendenz generalisierter Wissensmobilisierung (Öffnung, Kooperation).
- *Wissenskaptalismus*: Ökonomisierung, Rationalisierung, Quantifizierung.
- ⇒ Tendenz restringierender Wissensnutzung (Schließung, Kooperationsblockaden).

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

Innovation und Mitbestimmung

Regulierungsbedarfe, Interessenorientierungen und die Entwicklung von Spielregeln für Innovationshandeln

Gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung (2007-2009)

Projektteam: Jürgen Kädler, Hans Joachim Sperling, Volker Wittke, Harald Wolf

4 Intensivfallstudien, 8 Kurzfallstudien; ca. 125 Interviews mit Beschäftigten, Betriebsrats-, Management-, Gewerkschaftsvertretern.

Chemisch-pharmazeutische Industrie, Maschinenbau, Elektro-/Elektronikindustrie, I+K-Technik

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

2. Betriebliche Personalpolitik als Akademisierungspolitik?

- Unternehmen zwischen *Innovationsdruck* (Wissensmobilisierung) und *Ökonomisierungsdruck* (Ressourcenverknappung, Rationalisierung).
- Beispiele von Akademisierungspolitik vor dem Hintergrund von Verwissenschaftlichung von Produkten/Prozessen.
- Blindstellen: Erfordernis alten wie neuen Erfahrungswissens.
- Beispiele von *Integrationspolitik* mit systematischer Ausbildungs- und Weiterbildungsorganisation zur Förderung von Übergängen und Betriebsbindung.
- Einsatzfelder von Akademikern als „Kaderschmiede“ für Managementpositionen: Überfliegersyndrom, „Konflikt zwischen Fach- und Führungskarriere“.

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

3. Kooperations- und Wissensformen zwischen F&E und Produktion

- **Kooperationskonstellationen** zwischen Akademikern und Nicht-Akademikern:
- **„Wissenschaftslastig“**: Verwissenschaftlichte Akademikertätigkeiten, hierarchische Kooperation mit nicht-akademischen Qualifikationstypen meist ohne Facharbeit (Chemisch-pharmazeutische Industrie)
- **„Entkoppelt“**: Ingenieurtechnische Akademikertätigkeiten, hierarchische Kooperation mit nicht-akademischen Qualifikationstypen unter Einbezug von Facharbeit (Maschinenbau, Elektro-/Elektronikindustrie, Automobilindustrie)
- **„Vernanagt“**: „Vernanagt“ Akademikertätigkeiten bei hohen Anteilen von Outsourcing und Werkverträgen, mit „externalisierter“ hierarchischer Kooperation mit akademischen und nicht-akademischen Qualifikationstypen (Pharmaindustrie, Maschinenbau)
- **„Eingebettet“**: Ingenieurtechnische Akademikertätigkeiten, tendenziell nicht-hierarchische Kooperation mit nicht-akademischen Qualifikationstypen unter Einbezug von Facharbeit (Maschinenbau)

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

3. Kooperations- und Wissensformen zwischen F&E und Produktion

- **Konsequenzen und Folgeprobleme** der Kooperationskonstellationen:
- **„Wissenschaftslastig“** + **„Entkoppelt“**: Negation von Techniker-/LaborantInnenwissen, Polarisierung von Arbeitsbedingungen und Karrierechancen; langsam wachsender Frauenanteil bei Akademikertätigkeiten.
- **„Vernanagt“**: Gefahr von Wissensabfluss, Vereinseitigung der Akademikertätigkeiten auf „Administratives“, Verlust fachlicher Kompetenzen
- **„Eingebettet“**: gute Bedingungen für internen Wissenstransfer, gute Aufsteigsmöglichkeiten für Nicht-Akademiker, Gefahr von hoher Betriebspezifität des Wissens- und Kompetenzaufbaus

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

4. Zwischen Sicherung, Gestaltung und Anerkennung: Ansätze betrieblicher Interessenvertretung

- **Sicherungspolitik** ist gefragt als Antwort auf Ressourcenverknappung: Ein Pfund mit dem man wuchern kann.
- **Gestaltungspolitik** ist gefragt als Antwort auf Standardisierungs- und Kontrollproblematik: Schwierig aber machbar.
- **Anerkennungspolitik** ist gefragt als Antwort auf Problematik der Schließung und Kooperationsblockaden: Es gibt auszubauende Ansätze.

SOFI

Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen

**Prof. Dr. Gerhard Bosch, Institut Arbeit und Qualifikation,
Universität Duisburg-Essen**

Echte oder eine „gefühlte“ Akademikerlücke? Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und der Hochschulaus- bildung in Deutschland

1. Vor 50 Jahren ähnelten sich die Bildungssysteme der entwickelten Industrieländer mehr als heute. In allen Ländern schloss nur eine kleine Minderheit eines jeden Jahrgangs ein akademisches Studium ab. Ein etwas größerer Teil absolvierte eine betriebliche oder schulische Ausbildung unterhalb der akademischen Ebene. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen hingegen trat ins Berufsleben ohne eine Ausbildung und wurde innerbetrieblich angelehrt. Trotz ähnlicher Ausgangsbedingungen entwickelten sich dann Bildungssysteme in ganz unterschiedliche Richtungen. In Deutschland sowie in den anderen deutschsprachigen Ländern wurde die Berufsausbildung ausgebaut und ins öffentliche Bildungssystem integriert. Die Reputation einer Berufsausbildung konnte nicht nur erhalten, sondern sogar verbessert werden. Wegen der engen Verknüpfung von Ausbildung mit dem Beschäftigungssystem sehen Eltern und Jugendliche in einer Berufsausbildung bis heute einen guten Zugang zu einer Beschäftigung mit Aufstiegsmöglichkeiten. Unternehmen schätzen die Vorteile einer betriebsnahen Ausbildung, die ihnen die Kosten einer mühsamen Integration von Schulabsolventen erspart. Berufliche Bildung hat nicht das Stigma eines Bildungsbereichs für lernschwache Jugendliche bekommen, den es mittlerweile in vielen anderen Ländern hat. Der Anteil der beruflich Qualifizierten (Fachhochschule, Meister, berufliche Ausbildung) an allen Beschäftigten ist in Deutschland so stark wie in kaum einem anderen Land von 29% 1964/5 auf 70% im Jahre 2000 gestiegen (Geißler 2002, 339). Damit wurden in Deutschland Tätigkeiten verberuflicht, die in vielen anderen Ländern entweder Anlerntätigkeiten sind oder eine akademische Ausbildung voraussetzen.

Ganz anders verlief die Entwicklung in anderen OECD-Ländern. In den angelsächsischen Ländern ist z.B. einstmals quantitativ und qualitativ bedeutsame betriebliche Berufsausbildung (siehe z.B. Marsden 1995) in den Konflikten zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften in die Schusslinie geraten. Da die Gewerkschaften nach Berufen organisiert waren und die Kontrolle über bestimmte Tätigkeiten über klar definierte Zuständigkeitsbereiche (demarcations) reklamierten, wurde die Berufsausbildung von den Unternehmen als Hindernis für Flexibilität und Teamarbeit gesehen und bekämpft. Durch die Deregulierung der Arbeitsmärkte, wozu auch eine Abschaffung oder Einschränkung des „Licensing“, also von beruflichen Mindestanforderungen für die Berufsausübung, gehörte, verlor die Berufsausbildung weiter an Bedeutung. Die Praxis des „Licensing“ überlebte nur in gefahrenengeneigten Berufen, wie z.B. bei Gasinstallateuren oder Elektrikern. In den romanischen Ländern, in denen autonome Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern eine geringere Rolle spielten als in Deutschland, sowie den angelsächsischen Ländern, wurde die berufliche Ausbildung verschult. In der direkten Konkurrenz zur allgemeinen Bildung blieb sie immer unterlegen. Gute Schüler wählten die allgemeinbildenden Fächer mit dem Ziel, ein Studium aufzunehmen. Die berufsbildenden Züge und Fächer galten als letzte Chance für die schwächeren Schüler. Auch erhebliche Investitionen in die Berufsausbildung, wie in Frankreich (Mehaut 2010), konnten ihre

Reputation nicht verbessern. Ein weiterer zentraler Grund für das geringe Prestige der Berufsbildung ist die schwache Anbindung an den Arbeitsmarkt. Die schulischen Zertifikate werden in den romanischen und angelsächsischen Ländern im Betrieb zumeist nicht anerkannt und eröffnen zunächst nur den Zugang zu Anlerntätigkeiten.

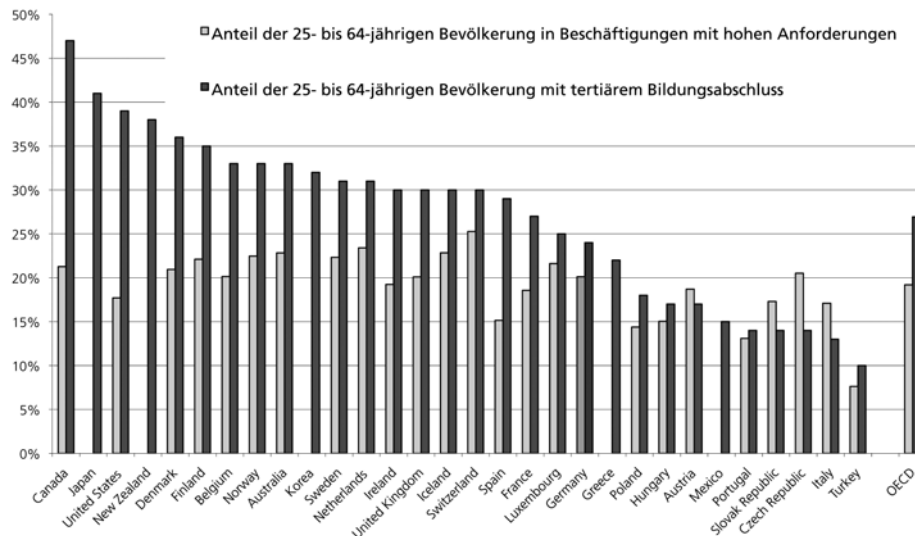
2. In Deutschland hingegen drang die Berufsausbildung auch in neue Felder vor, die in anderen Ländern eine tertiäre Qualifikation voraussetzen (z.B. im IT Bereich Steedman/Wagner 2008), und der Ausbau der Hochschulen blieb bescheiden. 2007 lag die Abschlussquote im Tertiärbereich A, also dem Hochschulstudium, in Deutschland bei 23% gegenüber 37% in den USA, 39% in Großbritannien, 39% im OECD-Durchschnitt. Zwar nahm die Abschlussquote in Deutschland zwischen 1995 und 2007 auf Kosten der beruflichen Ausbildung um 8% zu. Da diese Quote aber in anderen OECD-Ländern erheblich stärker wuchs, erhöhte sich der Abstand zum OECD-Durchschnitt von 6% 1995 auf 16% in 2007 (OECD 2009, 81, Table A 3.2). Wenn man die Abschlüsse des Tertiärbereichs B einbezieht, die praktischer orientiert sind und z.B. Meister und Techniker umfassen, dann schrumpft der Abstand zum OECD-Durchschnitt, bleibt aber weiterhin bestehen (Müller 2009).

Die offene Frage ist, ob der deutsche Sonderweg mit einem starken System betrieblicher Berufsausbildung und einem vergleichsweise gering dimensionierten tertiären Bildungssektor Bestand haben wird. Weitere Fragen sind, ob geringere Absolventenzahlen als im OECD-Durchschnitt die Wettbewerbsfähigkeit einschränken.

3. Die international vergleichsweise, geringe Akademikerquote in Deutschland wird unterschiedlich bewertet. Die einen – darunter die OECD und mittlerweile die meisten Bildungspolitiker in Deutschland – sehen die deutsche Wettbewerbsfähigkeit grundlegend gefährdet, wenn Deutschland nicht mindestens den OECD-Durchschnitt bei den Hochschulabsolventen erreicht. Andere sehen aus folgenden Gründen keine Nachteile:

- Erstens liegt in allen entwickelten OECD-Ländern der Anteil der Beschäftigungsverhältnisse mit hochqualifizierten Tätigkeiten zwischen 15 und maximal 25% (Abbildung 1). In Deutschland wird der Anteil hochqualifizierter Tätigkeiten, für die üblicherweise ein Hochschulabschluss verlangt wird, von 18,3% 2003 auf 23,6% im Jahre 2020 (Bonin u.a. 2007) wachsen. Entwicklungen am Arbeitsmarkt erfordern damit nur einen leichten Ausbau der Hochschulbildung. Bildet man mehr Akademiker aus, als von der Arbeitsplatzentwicklung gefordert, steigt das Risiko von Dequalifikation und unterwertiger Beschäftigung (z.B. Anderson 2009 oder Yoon/Lee 2010).

Abbildung 1: Beschäftigungsverhältnisse mit hohem Anforderungsprofil (ISCO 1-3) und tertiäre Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung zwischen 25 und 64



Quelle: OECD 2008: Grafik A1.1, S. 28

- Zweitens kommt der Druck zum Ausbau der Hochschulen in den meisten Ländern nicht vom Arbeitsmarkt, sondern von den Jugendlichen und ihren Eltern. Dieser Druck ist umso stärker, je mehr der Zugang zu interessanten und gutbezahlten Tätigkeiten akademisch Qualifizierten vorbehalten ist. Durch den Mangel an attraktiven beruflichen Ausbildungswegen kommt es zu künstlich aufgeblähten Akademikerzahlen.
- Drittens wird in Ländern mit abnehmender Bedeutung der Berufsausbildung das freiwerdende Bildungsterrain von der akademischen Ausbildung übernommen. Zum Teil wandert die klassische Berufsbildung in den tertiären Bereich, um attraktiv zu bleiben. Viele Bachelorstudiengänge etwa in Kanada, Australien oder den USA ähneln einer schulischen Berufsausbildung in Deutschland (z.B. Cooney/Long 2010; Charest/Critoph 2010; Bailey/Berg 2010). So findet man dort z.B. den Koch und andere duale Berufe mit Bachelorausbildung.
- Viertens folgt aus unterdurchschnittlichen Akademikeranteilen keine Kompetenzlücke. Ein Vergleich der Kompetenzniveaus Erwachsener zwischen 25 und 64 Jahren in den USA und in Deutschland auf der Basis der Ergebnisse des International Adult Literacy Survey (IALS) zeigt, dass die Kompetenzniveaus der beruflich qualifizierten Deutschen im Durchschnitt nahe an das der Akademiker in den USA reichen und dass der Anteil der Personen mit hohen Kompetenzen in beiden Ländern in etwa gleich ist (Anger/Plünnecke 2009).
- Fünftens wurde beim Kompetenzvergleich noch nicht berücksichtigt, dass die IALS nur Kenntnisse misst, nicht aber berufliche Handlungsfähigkeit, was ja als die zentrale Stärke dualer Berufsausbildung gilt. Es spricht einiges dafür, dass in der engen Kooperation von akademisch qualifizierten Entwicklern und Führungskräften mit

qualifizierten Machern das Geheimnis der deutschen Wettbewerbsfähigkeit liegt. In mehreren leider schon etwas älteren vergleichenden Untersuchungen zwischen deutschen, britischen und US-amerikanischen Unternehmen mit gleichen Produkten und Technologien wurden erhebliche Produktivitätsvorteile in deutschen Betrieben festgestellt (z.B. Wagner/Finegold 1997). In den Vergleichsländern USA und Großbritannien wird die mittlere Führungsebene mit Hochschulabsolventen besetzt, die für diese Funktionen durch ihre breite theoretische Ausbildung überqualifiziert und ihren Mangel an praktischem Umsetzungswissen gleichzeitig unterqualifiziert sind.

4. Gleichwohl stellt sich die Frage nach der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Barrieren zwischen dem Hochschulsystem und der beruflichen Bildung waren im deutschen Bildungssystem mit seiner hohen Stratifizierung (Shavit/Müller 2000) schwer überwindbar. Der übliche Weg der Gleichstellung, der in Ländern mit schulischer Berufsausbildung gegangen wurde, kann kein Vorbild sein. Denn wenn die allgemeinbildenden Teile der Berufsausbildung so stark ausgebaut werden, dass man mit jedem Abschluss auch die Berechtigung zum Besuch weiterführender Schulen erwirbt (Bivalenz beruflicher Abschlüsse), verringern sich die berufspraktischen Teile der Ausbildung so weit, dass ihre Akzeptanz in der Wirtschaft und auch das Hauptziel, die Handlungsfähigkeit in einem praktischen Beruf herzustellen, gefährdet sind (Bosch/Charest 2010).

- Einzelne Bundesländer haben bereits in der Vergangenheit die Hochschulen für Meister und Fachwirte geöffnet. Erst vor kurzem sind die anderen Bundesländer nachgezogen. Allerdings werden weiterhin beruflich erworbene Kompetenzen kaum auf das Studium angerechnet, sodass es zu einer zeitaufwändigen Addition der verschiedenen Ausbildungsgänge kommt. Nicht zu vernachlässigen sind unterschiedliche Lernkulturen. Die deutschen Hochschulen sind weitgehend jugendorientiert und bieten keine Weiterbildung für Berufspraktiker an. Für viele ambitionierte Meister oder Fachwirte sind daher berufliche Aufbaukurse der Kammern, wie etwa zum Betriebswirt mit einem Kammerabschluss in homogenen Lerngruppen mit ähnlich berufserfahrenen Teilnehmern, oft attraktiver als der langwierige Umweg über die Hochschule. Nur 0,6% aller Studenten kamen 2004/2005 aus einer Berufsausbildung ohne die Hochschulreife erworben zu haben (Handelsblatt vom 04.10.2007). Diese Erfahrungen sprechen dafür, parallele Bildungswege zur Hochschulausbildung für berufliche Qualifizierte aufrechtzuerhalten und auszubauen.
- Der zweite Weg ist der Erwerb der allgemeinen oder der fachbezogenen Hochschulreife in Verbindung und im Anschluss an die berufliche Bildung. Heute kann in vielen schulischen Berufsausbildungen mit dem Berufsabschluss die Fachhochschulreife oder die Hochschulreife für bestimmte Fächer erworben werden. Mittlerweile können auch die Absolventen des dualen Systems die Hochschulreife an den Berufsschulen erwerben, benötigen aber hierfür im Anschluss an die Ausbildung in der Regel ein weiteres Jahr an der Berufsschule. Sinnvoll wäre es, diese Abschlüsse durch einen Standard, ein Berufsabitur, bekannt zu machen.

- Schließlich ist durch den hohen Anteil der Abiturienten in einer Berufsausbildung die Überschneidungszone zwischen Berufs- und Hochschulausbildung gestiegen. Rund 5% der Hochschulabsolventen haben gleichzeitig einen Abschluss aus der dualen Berufsausbildung, den sie zumeist vor dem Studium erworben haben. In den letzten Jahren haben die Unternehmen zumeist in Kooperation mit Fachhochschulen duale oder kooperative Studiengänge entwickelt, in denen die künftigen mittleren Führungskräfte ausgebildet werden. Bundesweit nutzen 2009 knapp 49 000 junge Menschen diesen Erstausbildungsweg (ausbildungs- und praxisintegrierende Modelle (BiBB 2009b). Diese neuen Übergangszonen zwischen Berufsbildung und Studium werden in Zukunft vermutlich größer werden. Sie sind auf jeden Fall die bessere Alternative zu einer reinen Akademisierung, deren Nachteile (Dequalifikation von Hochschulabsolventen und Mangel an Fachkräften) in vielen anderen Ländern beobachtet werden können (Bosch/Charest 2008).

Neben der Verbesserung der Durchlässigkeit geht es auch um die Gleichstellung beruflicher Ausbildung. Die internationalen Kompetenzvergleiche haben gezeigt, dass ein Teil der beruflich Aus- und Weitergebildeten selbst in den allgemeinbildenden Kompetenzbereichen ähnliche Niveaus wie akademisch Qualifizierte erreichen (Anger/Plünnecke 2009). Der politische Rahmen für die Gleichstellungsdiskussion ist durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) vorgegeben, der gegenwärtig unter Beteiligung der Sozialpartner in einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) umgesetzt wird. Im Entwurf zum DQR werden acht Kompetenzniveaus unterschieden. Nach der vom EQR vorgegebenen Logik erfolgt die Zuordnung zu den Niveaus nach Kompetenzen und nicht nach Abschlüssen, so dass es – zu mindestens in der Theorie – ex ante keine Startvorteile für akademische Abschlüsse gibt (DBG 2009). Der Entwurf zum DQR ist einer der wenigen in Europa, der die drei oberen Niveaustufen nicht automatisch akademischen Abschlüssen vorbehält. Damit bietet sich die Chance zur Herstellung von Gleichwertigkeit, möglicherweise auch durch den heilsamen Druck in der Berufsausbildung sich die Gleichstellung durch Qualitätsverbesserung zu verdienen.

5. Es stellt sich die Frage, ob der deutsche Sonderweg mit einem starken System betrieblicher Berufsausbildung und einem vergleichsweise gering dimensionierten tertiären Bildungssektor Bestand haben wird und ob wir eine echte oder eine gefühlte Akademikerlücke haben. Beide Fragen hängen eng zusammen. Denn nur, wenn das Berufsbildungssystem die Gesellschaft mit qualifizierten und auf dem Arbeitsmarkt gefragten Arbeitskräften versorgt, kann die Berufsausbildung ihre starke Rolle im deutschen Bildungssystem behaupten. Für eine weiterhin hohe Bedeutung des dualen Systems spricht seine rasche Modernisierung in den letzten Jahren. Dabei zeigte sich, dass die Berufsausbildung in Deutschland vorrangig nicht ein sozialpolitisch motiviertes Auffangbecken für lernschwache Jugendliche ist, sondern Bestandteil des Innovationssystems einer modernen Wirtschaft. Die Reform der Berufsausbildung in Verbindung mit flexibleren Formen der Arbeitsorganisation ist einer der Gründe für die Wiedererstarkung der deutschen Wirtschaft seit Mitte der 90er Jahre. Diese Innovationsorientierung, die enge Anbindung der Ausbildung an den Arbeitsmarkt und die Aufstiegsmöglichkeiten über Fortbildung oder – neuerdings auch – über ein Studium machen das System weiterhin für Jugendliche sehr attraktiv. Allerdings wird das dreigliedrige Schulsystem zunehmend zum Problem für die Berufsausbildung. Es führt zu einer frühzeitigen Selektion

der Schüler, die die Lernmotivation beeinträchtigt. Ohne Schulreformen und eine Erhöhung des Ausbildungsplatzangebots ist eine deutliche Ausdehnung des Anteils der An- und Ungelernten nicht zu vermeiden. Die Kritik am dualen System ist oft falsch platziert, da sie meist weniger innere Probleme der Berufsausbildung als Folgeprobleme unterlassener Schulreformen und einer misslungenen Integrationspolitik für Zuwanderer anspricht.

Eine neue, bislang kaum beachtete Herausforderung für die Berufsbildung resultiert aus der Erosion der Tarifverträge auf dem Arbeitsmarkt. Die hohe Reputation der Berufsausbildung war immer eng mit ihrem späteren Arbeitsmarkterfolg verbunden, der mit Ausbreitung des Niedriglohnsektors immer weniger gewährleistet ist. In der Debatte um Mindestlöhne und allgemeinverbindliche Tarifverträge geht es also auch die Stabilisierung der Berufsausbildung.

6. Wenn diese beiden Probleme des dualen Bildungssystems, das dreigliedrige Schulsystem und die Erosion von Tariflöhnen, gelöst werden, spricht vieles dafür, dass in Zukunft die Akademikerquote in Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt bleiben wird. Die internationalen Kompetenzvergleiche, in denen noch nicht einmal die berufliche Handlungsfähigkeit geprüft worden ist, zeigen keinen Kompetenzmangel gegenüber den USA mit ihrem wesentlichen höheren Akademikeranteil. Das Ziel der deutschen Bildungspolitik, den Akademikerdurchschnitt der OECD zu erreichen, ist dürftig begründet. Kein Unternehmen orientiert sich im Wettbewerb am Durchschnitt. Eines der leistungsstärksten Länder der Welt darf sich nur mit den besten Bildungssystemen messen. Daher ist eine Abkehr von einer „Tonnenideologie“ in der Bildungspolitik zugunsten eigenständiger Ziele, die die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen, notwendig. Die Entwicklung der Arbeitsplatzstruktur rechtfertigt einen leichten Ausbau der Hochschulen, der sich auf Engpassbereiche, wie etwa in der Ingenieurausbildung, konzentrieren sollte. In diesen Engpassbereichen haben wir ohne Zweifel eine echte, insgesamt aber eher eine „gefühlte“ Akademikerlücke. Wenn man die Hochschulen gezielt „Bottom-up“ ausbaut, wird sich die Abschlussquote im tertiären Bereich unter Umständen auch auf Kosten des dualen Systems leicht erhöhen. Wenn in einigen Jahrzehnten nicht mehr zwei Drittel, sondern fünfzig Prozent eines Jahrgangs eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung absolvieren, signalisiert dies keine Krise des dualen Systems, sondern normale Strukturveränderungen des Bildungssystems. Gleichwohl müssen die Übergänge zwischen Berufsausbildung und Hochschulen verbessert werden. Vielleicht wird mit den dualen Studiengängen und später mit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen eine breite Übergangszone zwischen beruflicher und Hochschulausbildung entwickelt, sozusagen eine deutsche, dualisierte Variante der Akademisierung oder anders formuliert eine neue „Oberetage“ des dualen Systems. Wenn ausschließlich über Durchlässigkeit diskutiert wird, wird implizit die Höherrangigkeit akademischer Ausbildung unterstellt. Diese Unterstellung ist in Deutschland mit seinen hochwertigen beruflichen Fortbildungsmaßnahmen empirisch nicht haltbar. Deshalb ist die Debatte um Gleichstellung der beruflichen Bildung ebenso wichtig wie die zur Durchlässigkeit. Der EQR und der DQR bieten durch die strikte Kompetenzorientierung die Möglichkeit einer solchen Gleichstellung. Angesichts der vielen ungelösten Probleme bei der Einführung des DQR ist allerdings noch nicht sicher, ob das Schisma zwischen Allgemein- und Berufsausbildung aufgehoben wird oder

nur eine große Zertifizierungsbürokratie entsteht, die durch die Privilegierung von Hochschulabschlüssen die traditionelle Hierarchie zwischen Berufs- und Hochschulausbildung verfestigt.

7. Vor allem sollte nicht übersehen werden, dass es bei der Anerkennung von Abschlüssen nicht nur um Fachfragen geht. Die Hochschulen versuchen europaweit mit ihrer starken Lobby, die oft die Bildungsministerien einschließt, die oberen Niveaustufen der Hochschulausbildung zu monopolisieren. An dieser Frage wird sich entscheiden, ob es tatsächlich im neuen europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen um die Bewertung von Kompetenzen geht, oder ob es den Hochschulen gelingt, die obere Etage für ihre Abschlüsse zu reservieren. Die Erfahrungen mit Qualifikationsrahmen in anderen Ländern zeigen, dass sich hinter der Kompetenzrhetorik auf der akademischen Ebene machtvolle Interessen verbergen, die Curricula und Abschlüsse aus anderen Bereichen an sich ziehen wollen. Ein Teil des Terrains der deutschen Berufsbildung wird schlicht als künftiges 'Geschäftsfeld' der Hochschulbildung gesehen.

Literatur

- Anderson, Pauline, 2009: Intermediate occupations and the conceptual and empirical limitations of the hourglass economy thesis, in: *Work, employment and society*, A journal of the British Sociological Association, 23/1, 169-180
- Anger, Christina; Plünnecke, Axel, 2009: Signalisiert die Akademikerlücke eine Lücke bei den Hochqualifizierten? Deutschland und die USA im Vergleich, in: *Institut der Deutschen Wirtschaft, IW Trends (2009) 3*
- Bailey, Thomas; Berg, Peter, 2010: The Vocational Education and Training System in the United States. In: Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hrsg.): *Vocational Training – International Perspectives*, Routledge, London, 271 – 294
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), 2009a: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*, Bonn
- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), 2009b: *AusbildungPlus in Zahlen – Trends und Analysen 2008/09*, Internetdokument
- Bonin, Holger; Schneider, Marc; Quinke, Hermann; Arens, Tobias, 2007: *Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020*, in: *Institut zur Zukunft der Arbeit - IZA Research Report, 9*, Bonn
- Bosch, Gerhard; Charest, Jean, 2008: Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies, in: *Industrial Relations Journal*, 39/5, 428-447
- Bosch, Gerhard; Charest, Jean, 2010: *Vocational Training: International Perspectives*. In: Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hrsg.): *Vocational Training – International Perspectives*, Routledge, London, 1 – 26
- Charest, Jean; Critoph, Ursule, 2010: *Vocational Training in Canada: The Poor Second Cousin in a Well-Educated Family*. In: Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hrsg.): *Vocational Training – International Perspectives*, Routledge, London, 58 – 83
- Cooney, Richard; Long, Michael, 2010: *Vocational Education and Training in Australia: The Evolution of a Segmented Training System*. In: Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hrsg.): *Vocational Training – International Perspectives*, Routledge, London, 27 – 57

- DGB (2009): Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht, Berlin
- Geißler, Rainer, 2002: Die Sozialstruktur Deutschlands, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Marsden, David, 1995: A phoenix from the ashes of apprenticeship? Vocational training in Britain, in: (1995) International Contributions to Labour Studies (supplement to the Cambridge Journal of Economics), 5, 87-114
- Mehaut, Philippe, 2010: Vocational Training in France: Towards a New 'Vocationalism'? In: Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hrsg.): Vocational Training – International Perspectives, Routledge, London, 110 – 135
- Müller, Normann, 2009: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich, in: BIBB, BWP 2, 42 - 46
- OECD, 2008: Education at a glance: OECD Indicators, Paris
- OECD, 2009: Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren, Paris
- Shavit, Yossi; Müller, Walter, 2000: Vocational Secondary Education – Where diversion and where safety net?, in: European Societies 2/1(2000), 29-50
- Steedman, Hilary; Wagner, Karin, 2008: Nationale Ausbildungssysteme und ihr Einfluss auf das betriebliche Ausbildungs- und Rekrutierungsverhalten von Unternehmen – Ein deutsch-britischer Vergleich im IT-Bereich, in: Arbeit Heft 4 (2008)
- Wagner, Karin; Finegold, David, 1997: Der Einfluß der Aus- und Weiterbildung auf die Arbeitsorganisation – Eine Untersuchung in der Fertigung US-Amerikanischer Maschinenbauunternehmen. In: Clermont, Alois; Schmeisser, Wilhelm (Hrsg.): Internationales Personalmanagement, München, 147-164
- Yoon, Jin Ho; Lee, Byung-Hee, 2010: The Transformation of the Government-Led Vocational Training System in Korea. In: Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hrsg.): Vocational Training – International Perspectives, Routledge, London, 162 - 186

Gerhard Bosch

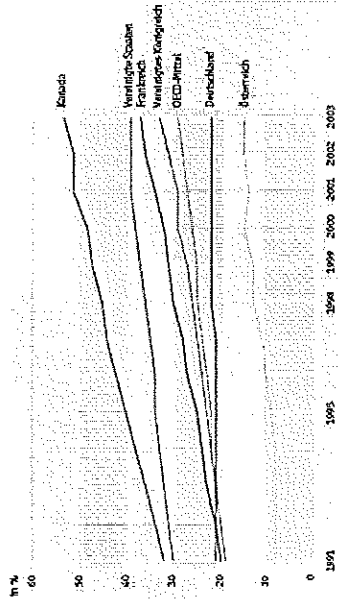
Facharbeiter und Hochschulabsolventen –
Internationale Unterschiede

Expertenworkshop „Akademisierung von Betrieben –
Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell“
IG Metall Frankfurt 8. Dezember 2009

Prof. Dr. Gerhard Bosch
Institut Arbeit und Qualifikation
Lotharstr. 65 47057 Duisburg
Tel.: +49 203 379-1827
Fax: +49 203 379-1869
email: gerhard.bosch@uni-due.de ; <http://www.iaq.uni-due.de/>

Zunehmende Akademisierung in der OECD seit
Anfang der 90er Jahre

Anteil der 25- bis unter 35-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich
in ausgewählten OECD-Staaten 1991 bis 2003 (in %)



Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland, S. 31

Gliederung

1. Meßprobleme
2. Struktur und Reputation von Berufsbildung
3. Rekrutierungsstrategien von Unternehmen
4. Kompetenzunterschiede
5. Entwicklung der Arbeitsplatzstrukturen
6. Dualisierung der Hochschulausbildung
7. Bildungspolitische Schlussfolgerungen

1.1 Meßprobleme

- Üblicherweise nur Vergleich von ISCED5a
- Deutschland stark bei ISCED 5b
- Addiert man beide Stufen 2006
- Absolventenquote von 32% gegenüber 46% der OECD
- Einrechnung sonstiger Fortbildung: Quote zwischen 36% und 40% gegenüber (Müller BWP 2/2009)
- Unterschiede geringer, aber sie bleiben

1.2 Meßprobleme

- Meßproblem nicht lösbar
- Müsste bei anderen Ländern Quoten abziehen, die bei uns im dualen System und dort nicht höherwertiger sind (z.B.: klassische Berufsausbildung in AU oder CA, berufliches Kurzstudium in FR – Bac+2)
- oder
- Bei uns zuzählen Berufsausbildungen, die dem fertiären Niveau in anderen Ländern entsprechen z.B. Berufsausbildung von Abiturienten bei Banken/Versicherungen oder in IT-Berufen

Gerhard Bosch

2.1 Reputation der Berufsausbildung

- Starker Verfall der Reputation der Berufsausbildung in meisten Ländern
- Gründe:
 - ohne anerkannte Zertifikate
 - ohne Beteiligung der Sozialpartner/Ohne privilegierten Arbeitsmarktzugang
 - unzureichende Aufstiegsweiterbildung
 - Zugang zu guten Arbeitsplätzen nur über akademische Ausbildung
 - nur für Schulversager/ Teil der Sozialpolitik

Gerhard Bosch

2.2 Reputation der Berufsausbildung

- Gründe für den Bedeutungsverlust
- Angelsächsische Länder:
 - Konfliktthema zwischen Gewerkschaften und Unternehmer
 - Keine staatliche Regulierung – Widerspruch zur Deregulierung des AM
- Skandinavische Länder:
 - Gleichstellung allg. und berufliche Bildung – hoher Preis: Verschulung
- Romanische Länder:
 - Verschulung ohne Gleichstellung
 - Akademisierung um Attraktivität zu erhalten

Gerhard Bosch

2.2 Reputation von Berufsausbildung

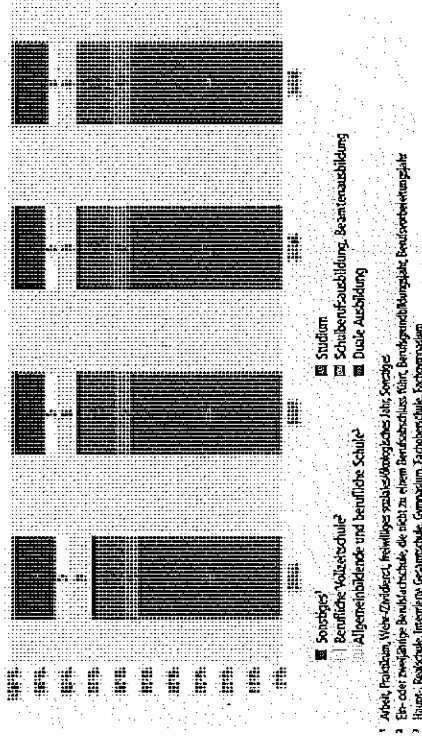
- „High Skill Equilibrium“ (Finegold/Soskice 1988) – Berufsbildung: Das Geheimnis der deutschen Wettbewerbsfähigkeit
- Berufsbildung keine Sozialpolitik für schwächere Jugendliche, sondern Ausbildung der Fachkräfte für eine moderne Wirtschaft
- Chance auf Ausbildungsplatz ist Motivator für Jugendliche in der Schule
- Entwicklung und Modernisierung von Berufsbildern durch Sozialpartner – Voraussetzung für Akzeptanz im Arbeitsmarkt
- Duales Lernen erleichtert Übergänge in den Arbeitsmarkt im Vergleich zu schulischer Berufsausbildung

Gerhard Bosch

2.3 Reputationszunahme

- Duale Berufsausbildung hat anders als in den meisten anderen Ländern in letzten 50 Jahren an Bedeutung und an Reputation gewonnen – Nicht letzte Chance für schwächere Schüler
- 1960 hatten weniger als Drittel der Beschäftigten eine Berufsausbildung, 2005 ca. zwei Drittel der Beschäftigten
- Nicht Zugang zu einfachen Tätigkeiten, sondern zu interessanten und gut bezahlten Mittelkassetätigkeiten – entscheidend Verknüpfung zu Tarifstrukturen

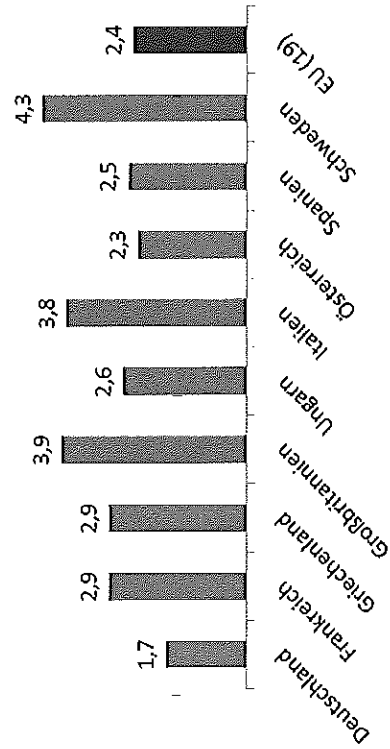
2.4 Duale Berufsbildung weiterhin der dominante gewünschte Pfad in den Arbeitsmarkt Berufliche Pläne von Schulabgängern und Schulabgängerinnen jeweils im Frühjahr (Jahresvergleich in %)



Source: Quelle: BIBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009,

2.5

Im internationalen Vergleich weiterhin gute Übergangsquoten:
Arbeitslosenquote der 15-24-jährigen im Vergleich zur Arbeitslosenquote der 25-54-jährigen



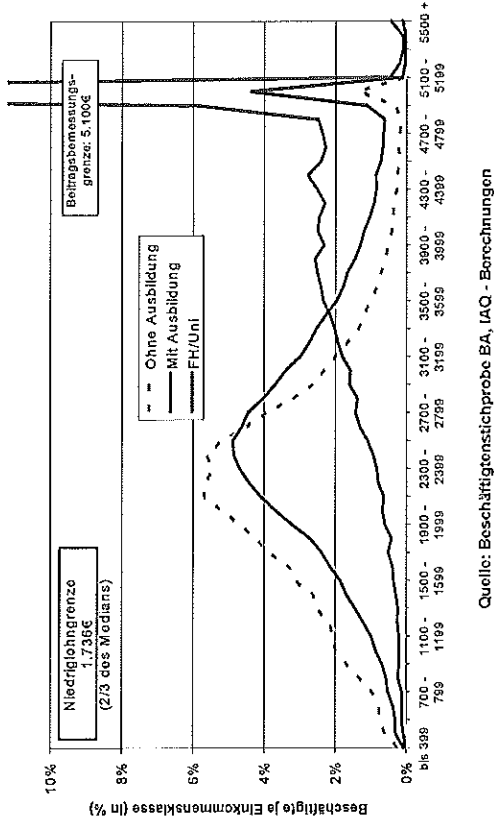
Quelle: OECD 2008b Table C, eigene Berechnung

3.1 Rekrutierungsstrategien von Unternehmen

International vergleichende Betriebsstudien (z.B. Wagner, Finegold u.a.):

- Hohe Handlungskompetenz auf dezentraler Ebene: erleichtert flache Hierarchien und fördert Diffusion neuer Technologien
- Mittlere Führungsebene kommt von unten (Techniker, Meister, Fachwirte) : Kommunikation zwischen beruflicher und akademischer Ebene auf Augenhöhe
- Bis zu 30 % Produktivitätsvorteil zwischen D, UK, USA bei gleichen Produktgruppen
- Berufsausbildung als Innovationsmotor: Spezialisierung auf Qualitätsprodukte

3.2 Entgeltverteilung nach Qualifikation, Westdeutschland 2003 (Sozialversicherungspflichtige Vollzeitbeschäftigte)



4. Kompetenzunterschiede

1. Vergleich D – USA
 - Hohe Unterschiede in formaler Qualifikation
 - Dennoch keine wesentlichen Kompetenzunterschiede
2. Vergleich Beruflich – Qualifizierte und Hochschulabsolventen in D
 - Keine Unterschiede in der Berufswertigkeit
 - Hochschulabsolventen lange Einarbeitungszeit

Kompetenzen und formale Qualifikationen der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung in Deutschland und den USA

Ausgaben für 1994 bis 1998 in IALS-Punkten (Skala von 0 bis 500)¹⁾

| | Prose Literacy | Document Literacy | Quantitative Literacy | Durchschnittliches Kompetenzniveau |
|---|----------------|-------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Hochqualifizierte Deutschland ²⁾ | 310 | 314 | 321 | 315 |
| Hochqualifizierte USA ²⁾ | 309 | 302 | 312 | 308 |
| Differenz Hochqualifizierte Deutschland-USA | 1 | 12 | 9 | 7 |
| Gering- und Mittelqualifizierte Deutschland ³⁾ | 269 | 280 | 289 | 279 |
| Gering- und Mittelqualifizierte USA ³⁾ | 253 | 246 | 254 | 251 |
| Differenz Gering- und Mittelqualifizierte Deutschland-USA | 16 | 34 | 35 | 28 |

¹⁾ Diese Berechnungen basieren auf dem IALS-Mikrodatenbank von Statistics Canada, der anonymisierte Daten aus den Jahren 1994 bis 1998 enthält. Alle Berechnungen mit diesen Mikrodaten wurden vom IW Köln vorgenommen und die Verzerrung für die Nutzung und die Interpretation dieser Daten liegt ausschließlich bei dem Autoren. ²⁾ Hochqualifizierte: BSCED (Abt. 5 bis 7) (Gering- und mittelqualifiziert: BSCED (Abt. 1) und 3). ³⁾ Gering- und Mittelqualifizierte: BSCED (Abt. 5 bis 7) (Gering- und mittelqualifiziert: BSCED (Abt. 1) und 3).

Quelle: IALS, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Beitragbemessungsgrenze

Quelle: IALS, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Beitragbemessungsgrenze

Kompetenzzuwachs in den USA und Deutschland

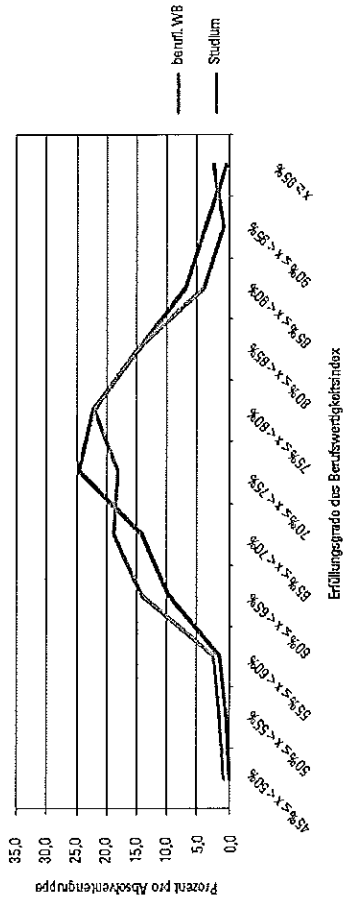
Anteil der Personen auf den beiden höchsten IALS-Stufen 4 und 5 in Prozent – Personen zwischen 15 und 19 Jahren sowie zwischen 25 und 34 Jahren, 1994 bis 1998

| | Deutschland | USA |
|--|-------------|------|
| Bevölkerung im Alter zwischen 15 und 19 Jahren | 10,9 | 9,8 |
| Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 34 Jahren | 25,9 | 20,9 |
| Darunter: Hochqualifizierte | 7,8 | 16,1 |
| Niedrige oder mittlere Qualifikation | 18,1 | 4,9 |

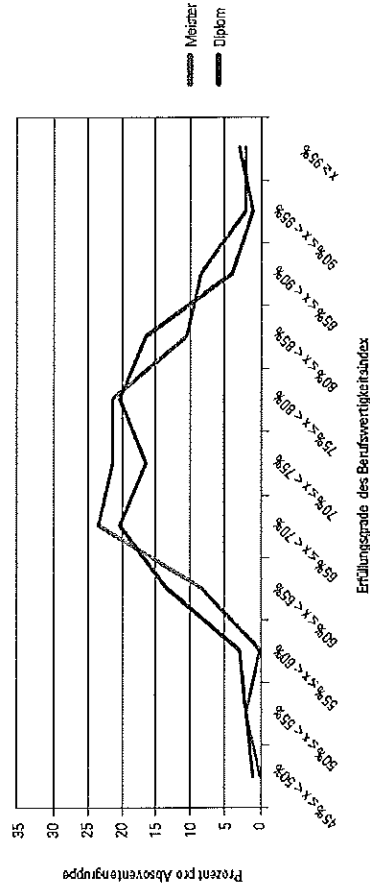
Beitragbemessungsgrenze

Quelle: IALS, Institut der deutschen Wirtschaft Köln

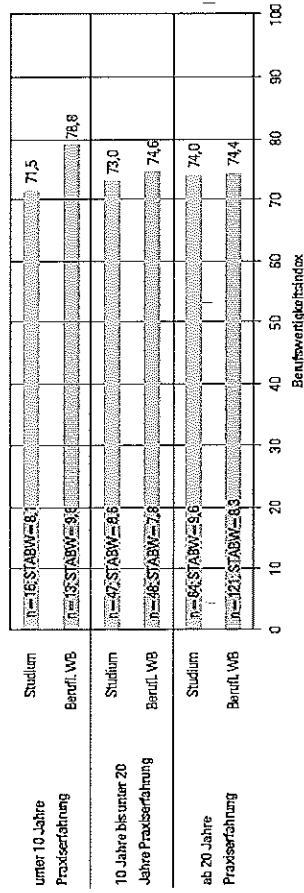
BW-Verteilung der Gruppen mit beruflicher Weiterbildung/mit Studium



BW-Verteilung der Gruppen mit Abschluss »Diplom«/mit Meisterabschluss



BW-Indizes der Gruppen mit beruflicher Weiterbildung/mit Studium nach Praxiserfahrung

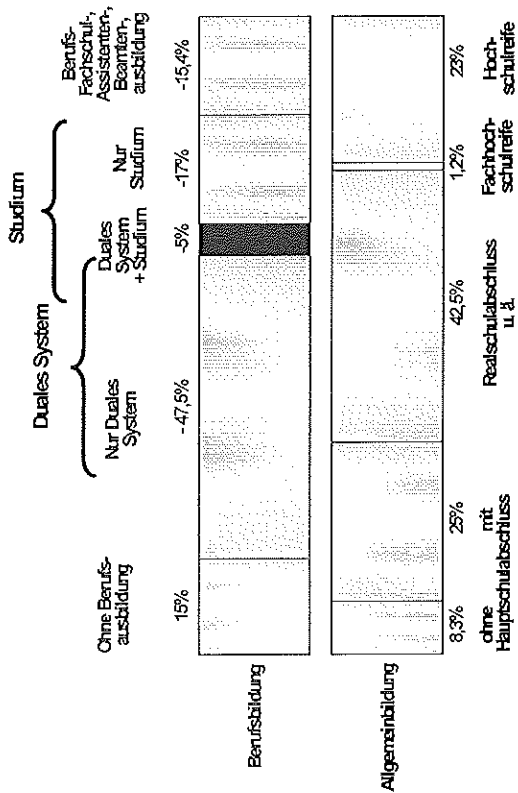


5.1 Entwicklung der Arbeitsplatzstrukturen

- Zuwachs an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte gering
- Starker Bedarf in der Mitte auch in Ländern mit hohen Akademikerquoten (P. Anderson, *Intermediate occupations and the conceptual and empirical limitations of the hourglass economy thesis*. *Work Employment Society, March 1, 2009*)
- Länder mit hohen Akademikeranteilen: Hoher Facharbeitermangel
- Trotz zunehmende Tendenz des unterqualifizierten Einsatzes Hochschulausbildung attraktiv, da andere Bildungsgänge in Sackgassen führen

6.1 Dualisierung der Hochschulausbildung

Bislang vorwiegend konsekutiv (2004)



Systematisierung der Modelle dualer Studiengänge

| Bildungsstufe | Duale Studiengänge | | | |
|------------------------|---|--|--|--|
| | ausbildungs-integrierend | praxis-integrierend | berufs-integrierend | berufs-begleitend |
| Erstausbildung | Erstausbildung | Erstausbildung | Weiterbildung | Weiterbildung |
| Zwangsqualifikation | Fach- bzw. Hochschulreife | Fach- bzw. Hochschulreife | Berufsausbildung oder berufliche Weiterbildung und Berufserfahrung | Fach- bzw. Hochschulreife, ggf. Berufsausbildung und Berufserfahrung |
| Berufliche Integration | Ausbildungsvertrag | Praktikanten-, Volontärs- oder Arbeitsvertrag | Arbeitsvertrag (Betrieb gewährt Freistellungen) | Arbeitsvertrag (Betrieb gewährt Freistellungen) |
| Curriculares Konzept | inhaltliche und zeitliche Verzahnung von Ausbildung und Studium | inhaltliche Bezüge zwischen betrieblicher Praxis und Studium | inhaltliche Bezüge zwischen betrieblicher Praxis und Studium | Hohe schulische Praxis und Studium |
| Bildungsabschluss | Ausbildungsbeurteilung und Bachelor | Bachelor | Bachelor | Bachelor oder Master |

Quelle: www.ausbildungsplus.de

7. Bildungspolitische Schlussfolgerungen

- Akademikerlücke ein „gefühltes“, kein echtes Qualifikationsproblem
- Arbeitsplatzstruktur rechtfertigt langsamen Ausbau der Hochschulen (bottom up, wo Bedarfe, z.B. Ingenieure)
- Deutscher Weg der Akademisierung: Duales Studium und Berufe für Abiturienten
- Durchlässigkeit verbessern: Aber Durchlässigkeit immer Anerkennung der Höherwertigkeit akademischer Bildung
- Neben Durchlässigkeit Gleichwertigkeit: Bachelor professionell
- Sinnvoll: Dualisierung der schulischen Berufe

Duale Studiengänge nach Bundesländern (Stand: April 2009)

| Bundesländer | Duale Studiengänge (ausbildungs- und praxisintegrierend) | Beteiligte Unternehmen | Auszubildende / Studierende |
|------------------------|--|------------------------|-----------------------------|
| Baden-Württemberg | 201 | 11.743 | 21.190 |
| Bayern | 82 | 467 | 1.045 |
| Berlin | 23 | 374 | 2.235 |
| Brandenburg | 4 | 74 | 182 |
| Bremen | 6 | 109 | 193 |
| Hamburg | 14 | 251 | 622 |
| Hessen | 74 | 869 | 1.713 |
| Mecklenburg-Vorpommern | 6 | 148 | 369 |
| Niedersachsen | 59 | 3.112 | 3.421 |
| Nordrhein-Westfalen | 113 | 1.625 | 6.306 |
| Rheinland-Fralz | 13 | 189 | 553 |
| Saarland | 9 | 1.415 | 1.667 |
| Sachsen | 71 | 2.943 | 5.981 |
| Sachsen-Anhalt | 10 | 153 | 347 |
| Schleswig-Holstein | 15 | 1.101 | 1.833 |
| Thüringen | 32 | 1.548 | 1.439 |
| Summe | 712 | 25.121 | 48.795 |

Quelle: www.ausbildungsplus.de

» Jeder Mensch wird
als Genie geboren
und als Idiot begraben. «

Charles Bukowski

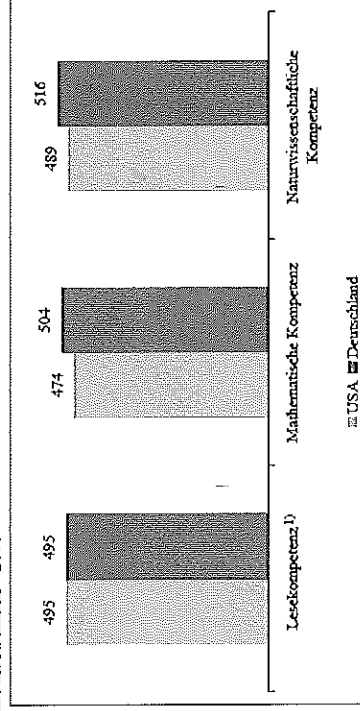
» G. Bosch, J. Charest (eds.)
Vocational Training. International
Perspectives
Routledge 2010 «

Akademikerlücke zwischen Deutschland und den USA
Angaben in Prozent

| | USA | Deutschland | Differenz in Prozentpunkten |
|---|-----|-------------|-----------------------------|
| Anteil der Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren mit tertiärem Abschluss im Jahr 2006 | 39 | 24 | 15 |
| Anteil der Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren mit Hochschulabschluss im Jahr 2006 | 35 | 15 | 20 |
| Studieneingangsquote im Jahr 2006 | 64 | 35 | 29 |

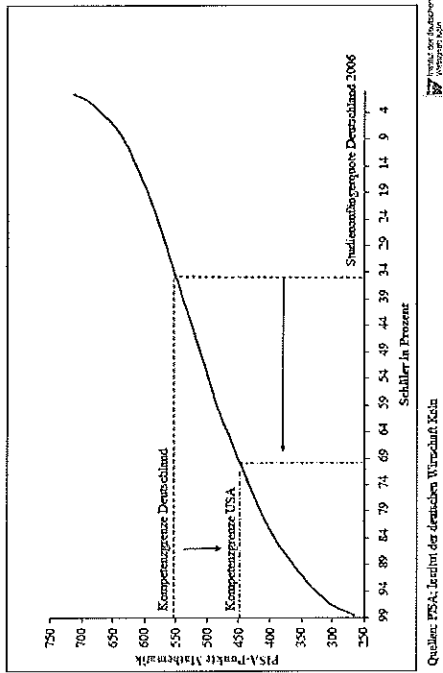
Quelle: OECD, 2008
Institut Arbeit und Qualifikation

Durchschnittliche Kompetenzen der 15-jährigen Schüler
in PISA-Punkten - 2006



1) Wert für die USA aus 2003.
Quelle: PISA-Konferenz, 2007
Institut Arbeit und Qualifikation

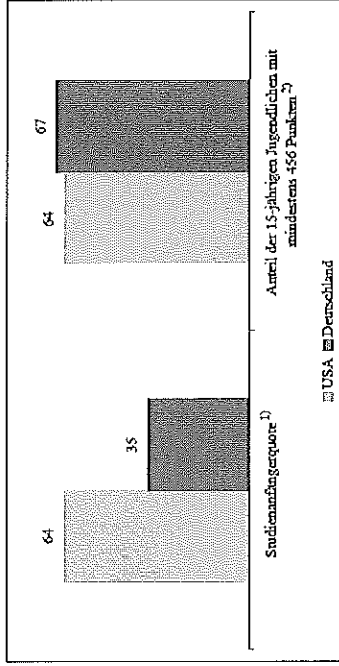
PISA-Kompetenzen und Studienanfängerquote in Deutschland
Anteil der 15-jährigen Schüler, die im Jahr 2003 eine bestimmte Punktzahl im Bereich Mathematik mindestens erreichten, in Prozent



Quelle: PISA; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

www.institut-der-deutschen-wirtschaft.de

Anteil der Hochqualifizierten nach PISA-Kompetenzen in Deutschland und den USA
Angaben in Prozent



1) Studienanfängerquote in 2006; 2) Durchschnittliche PISA-Punktzahl in den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.
Quelle: PISA; OECD, 2008; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

www.institut-der-deutschen-wirtschaft.de

Formale Qualifikationen und Lohnverteilung der erwerbstätigen Bevölkerung
Angaben in Prozent der vollzeiterwerbstätigen Personen zwischen 25 und 65 Jahren - 2005

| Bildungsstand | Unter 75 Prozent des Medianlohns eines Akademikers | | Über 75 Prozent des Medianlohns eines Akademikers | | Gesamt | |
|--|--|-----|---|-----|--------|-----|
| | D | USA | D | USA | D | USA |
| Formal Hochqualifizierte ¹⁾ | 8 | 17 | 20 | 40 | 28 | 57 |
| Formal Mittelqualifizierte ²⁾ | 33 | 19 | 30 | 15 | 63 | 34 |
| Formal Geringqualifizierte ³⁾ | 6 | 6 | 3 | 2 | 9 | 8 |
| Gesamt | 47 | 43 | 53 | 57 | 100 | 100 |

1) Hochqualifiziert = Abschluss über High School; 2) Mittelqualifiziert = High School; 3) Geringqualifiziert = Abschluss unter High School.
Quelle: COE; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

www.institut-der-deutschen-wirtschaft.de

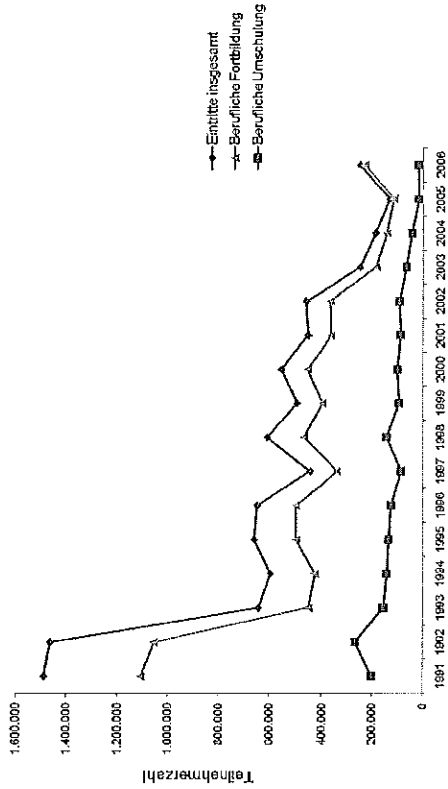
Anteil der Hochqualifizierten nach IALS-Kompetenzen in Deutschland und den USA
Angaben in Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren - 1994 bis 1998

| Formal Hochqualifizierte ¹⁾ | Anteil der Personen mit weniger als 297 Punkten | | Anteil der Personen mit mehr als 297 Punkten | | Gesamt | |
|--|---|-----|--|-----|--------|-----|
| | D | USA | D | USA | D | USA |
| Formal Hochqualifizierte ¹⁾ | 6 | 14 | 12 | 26 | 17 | 41 |
| Formal Gering- und Mittelqualifizierte ²⁾ | 55 | 45 | 28 | 15 | 83 | 59 |
| Gesamt | 61 | 59 | 39 | 41 | 100 | 100 |

Rundungsdifferenzen.
1) Hochqualifiziert: ISCED (0) 5 bis 7; 2) Gering- und mittelqualifiziert: ISCED (0) 1, 2 und 3.
Quelle: IALS; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

www.institut-der-deutschen-wirtschaft.de

Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, Deutschland gesamt



Ab 1997: Berufliche Umschulung inklusive betrieblicher Einarbeitung.

Quelle: BA, Berufliche Weiterbildung, verschiedene Jahrgänge BA, Arbeitsstatistik

7 Schlussfolgerungen

- Duales System schrumpft leicht, bleibt aber wichtigster Bildungspfad und zentraler Pfeiler unseres Innovationssystems
- Betriebliche Ausbildung durch praktisches Lernen und Verknüpfung zum Arbeitsmarkt Schulischer Ausbildung überlegen
- System wird sich weiter nach unten und oben ausdifferenzieren
- Modernisierung der Berufe bleibt Zukunftsthema
- 2-jährige Berufe nur in Ausnahmefällen für lernschwache Jugendliche sinnvoll
- Gleichwertig und Durchlässigkeit zur Hochschulausbildung zentrale Themen des nächsten Jahre

Ingrid Drexel, München

Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung

Die starke Zunahme von Absolventen des Tertiärsystems in betrieblichen Belegschaften, die hier unter dem Titel „Akademisierung“ verhandelt wird, kann nicht nur problematische Folgen haben für Kooperation, sondern auch problematische Folgen

- im Betrieb: für die Struktur betrieblicher Arbeitsorganisation und für typische Berufswege („Karrieremuster“),
- daraus resultierend in der Gesellschaft: für Bildungsverhalten, Bildungssystem und Arbeitsmarkt
- sowie für die Struktur der Arbeitnehmerinteressen, die in Betrieb und Gesellschaft zu vertreten sind.

Über diese eng zusammenhängenden, für die Positionierung der Gewerkschaften in dieser Frage zentralen Folgen von Akademisierung werde ich sprechen. Aus Zeitgründen konzentriere ich mich darauf, einige Zusammenhänge zwischen betrieblichen und gesellschaftlichen Veränderungen auf diesem Feld in dynamischer Perspektive zu skizzieren und sie anhand der Entwicklungen in der französischen und vor allem in der deutschen Industrie empirisch zu untermauern. Dort habe ich ja in den 80er und 90er Jahren das Schicksal des Meisters, des Technikers und verschiedener Typen dual qualifizierter Ingenieure untersucht.

1. Folgen von Akademisierung für betriebliche Arbeitsorganisation

Vorweg eine **Begriffsklärung**: Junge Hochschulabsolventen werden zu einem Teil rekrutiert, um ausscheidende ältere Akademiker zu ersetzen oder um Forschungsabteilungen auszuweiten – dieser Teil der Akademiker-Rekrutierung hat keine der problematischen Folgen, die uns hier beschäftigen; darauf gehe ich also nicht ein.

Mit „Akademisierung“ ist also im Folgenden gemeint die Rekrutierung von Absolventen des Tertiärsystems für Positionen, die bislang Absolventen des Dualen Systems und der darauf aufbauenden Weiterbildungsgänge (zum Techniker, zum Meister, zum Technischen Betriebswirt etc) innehatten. In diesen Fällen substituieren Akademiker also Arbeitnehmer, deren Qualifikation auf Ausbildung im Dualen System, Fortbildung und Erfahrungslernen im innerbetrieblichem Aufstieg basiert. Mit dieser Substitution gehen Aufstiegsmöglichkeiten für Absolventen des Dualen Systems verloren, in aller Regel dauerhaft: zunächst vor allem Aufstiegsmöglichkeiten für Techniker, Meister etc., dann Aufstiegsmöglichkeiten für Facharbeiter.

Betriebe verbinden mit solchen veränderten Rekrutierungspolitiken oft neue Positionsbezeichnungen und gewisse Veränderungen dieser Positionen selbst. Solche Umbenennungen und Profilveränderungen sollen natürlich die neue Rekrutierungspolitik legitimieren. Das ist aber nicht alles. Von vornherein, spätestens aber nach ersten Erfahrungen der Betriebe mit den Potentialen und den Defiziten der jungen Akademiker für die

Aufgaben dieser Positionen nimmt ihre Veränderung notwendigerweise eine spezifische Richtung: Die Betriebe wollen die typischen, in langen Schul- und Hochschulbiografien erworbenen Potentiale der Akademiker nutzen: abstraktes Denken, Planungsfähigkeit, IT-Kompetenz, spezifische Fähigkeiten, sich auszudrücken und aufzutreten, aber auch Kompetenz für Konkurrenzverhalten und die Fähigkeit, soziale Distinktionsmerkmale wahrzunehmen und auf sie zu reagieren. Und ebenso wollen die Betriebe auch verhindern, daß die spezifischen Defizite der jungen Akademiker- an konkretem Wissen und Vorstellungsvermögen, an Erfahrung mit den Arbeitsanforderungen und sozialen Gegebenheiten des Betriebs etc. - Schaden anrichten.

Beide Ziele – Potentiale zu nutzen und negative Folgen von Defiziten zu verhindern – führen zwangsläufig zu weiterreichender **Umstrukturierung der Arbeitsorganisation in Richtung (Re)Taylorisierung und ev. Polarisierung**. Ganz schematisch nachgezeichnet: Umgang mit abstraktem Wissen (Verarbeitung von Daten), Steuerungsaufgaben und Aufgaben der Außenkommunikation werden aus dem Aufgabenspektrum der mittleren Positionen ausgegliedert und neu gebündelt zu Positionen für Akademiker. Und die solchermaßen teilweise entleerten Positionen der mittleren Ebene werden entweder zu „einfacheren“ mittleren Positionen zusammengefaßt oder aber zergliedert und zur Anreicherung von Facharbeiter-Positionen genutzt ; im letzteren Fall verschwindet die mittlere Ebene (genauer: das „Mittelfeld“), das Ergebnis ist eine Polarisierung zwischen Akademiker- und Arbeiterebene.

Diese Entwicklungen waren in den 90er Jahren in unseren Betriebsfallstudien und einer (nicht repräsentativen) Umfrage in je ca. 30 größeren Betrieben des deutschen Maschinenbaus, der Chemischen und der Elektroindustrie bereits feststellbar. Zur aktuellen quantitativen Bedeutung dieser Entwicklung kann ich nichts sagen. Ich halte aber ihre breitere Durchsetzung aufgrund des skizzierten Mechanismus für zwingend.

In dieser Einschätzung bestärkt mich auch **die Entwicklung in Frankreich**, wo ja schon seit den 70er Jahren rasch wachsende Zahlen von Absolventen des Tertiärsystems in die Belegschaften integriert werden und wo die Arbeitsorganisation durch tayloristische Strukturen bestimmt ist: riesige Technische Büros für detaillierteste Arbeitsplanung und –programmierung, ausgebaute Kontrollabteilungen, überwiegend wenig anspruchsvolle Arbeitertätigkeiten etc. Viele der Tätigkeiten, die in deutschen Betrieben zu den Aufgaben von Facharbeitern gehören, werden von Technischen Angestellten wahrgenommen – und zwar rasch zunehmend von solchen mit einem Bildungsabschluß des Tertiärsystems: seien es sog. Höhere Techniker mit sehr gutem Abitur plus zwei Jahren anspruchsvoller schulischer Ausbildung, seien es Ingenieure. Zwar ist der Taylorismus in Frankreich auch durch andere Ursachen mitbedingt; aber der rasch zunehmende Einsatz von Höheren Technikern sowie Ingenieuren hat ihn (den Taylorismus) – auch gegen Versuche zur Enttaylorisierung – immer weiter stabilisiert. Zur Illustration der Dynamik solcher Substitutionsprozesse: 1985 hatten 16% der Inhaber mittlerer „Berufe“ (Positionen in Industrie und Dienstleistungssektor) einen Abschluß des Tertiärsystems, 2008 waren es schon 38%. Im selben Zeitraum stieg der Anteil der Meister mit Abschlüssen des Tertiärsystems von 8% auf 20% , der der vergleichbaren Techniker von 21% auf 38%.

2. Folgen der Akademisierung für Karrieremuster

Damit sind wir bei den Folgen für die beruflichen Entwicklungschancen von Facharbeitern, aber auch anderen Qualifikationsgruppen, die bei zunehmender Akademisierung auch in Deutschland abzusehen sind.

Es liegt auf der Hand, daß die Zunahme von „Seiteinstiegen“ in das Mittelfeld der Positionspyramide die **Aufstiegschancen für Absolventen des Dualen Systems mit Fortbildungsabschluß** (Meister, Technische Betriebswirte, Techniker etc) entsprechend reduziert. Das gilt unter sonst gleichbleibenden Bedingungen, d.h. vor allem immer dann, wenn die Betriebe nicht gleichzeitig den mittleren Bereich dieser Pyramide entsprechend der Zahl der neuen „Seiteinsteiger“ verbreitern - was wenig wahrscheinlich, aber natürlich auch nicht ausgeschlossen ist.

Zugleich mit dem sukzessiven Wegfall von Aufstiegschancen für traditionelle mittlere Qualifikationsgruppen verändert sich das **Gefüge der beruflichen Karrierewege insgesamt**: Fortbildungsabschlüsse bringen zwar immer seltener einen Aufstieg in Meister- oder Technikerpositionen – aber sie werden zunehmend zur Voraussetzung, einen anspruchsvolleren, besser bezahlten Facharbeiter-Arbeitsplatz zu bekommen. Die Honorierung mittlerer Abschlüsse wird also eine Ebene nach unten verlagert, sie werden tendenziell **entwertet**. Und dasselbe wiederholt sich eine Stufe tiefer: Für den „normalen“ Facharbeiter ohne Fortbildungsabschluß wird es immer schwieriger, eine gute Facharbeiterposition zu bekommen, zumindest muß er immer länger darauf warten. Die durch Akademisierung zunächst nur im Mittelfeld der Belegschaftsstruktur ausgelöste Entwertung reproduziert sich also auch auf der Ebene darunter. Auch diese Entwicklung begann sich schon in den 90er Jahren abzuzeichnen.

Damit aber nicht genug: Auch die Berufswege von jungen Akademikern entwerten sich bei unveränderter Positionspyramide notgedrungen: Sie setzen im Vergleich zu den Karrierewegen ihrer Vorläufer und derjenigen Altersgenossen, die es in die Forschungsabteilungen schaffen, tiefer an – vor allem in einer niedrigeren Lohngruppe, da sich Entlohnung ja nicht nach dem Bildungsabschluß, sondern nach dem Arbeitsplatz richtet. Und diese Karrieremuster verlaufen danach zwangsläufig weniger befriedigend: Berufswege werden diskontinuierlich, wie etwa bei projektgebundenen Karrierewegen; Aufstiege werden seltener, zumindest aber flacher; usw.

Und sind dann schließlich alle in Frage kommenden mittleren Positionen mit Akademikern besetzt, sind Tendenzen zu einem noch eindeutiger unterwertigen Einsatz von Akademikern zumindest wahrscheinlich. Zwar könnten die Betriebe dann natürlich die Rekrutierung weiterer Akademiker stoppen. Aber zum einen neigen sie dazu, die Höhe von Bildungsabschlüssen als generellen Indikator für Leistungspotentiale zu sehen. Zum anderen ist die Frage, wieweit sie (bzw. die Betriebsleitungen) das wirklich kontrollieren und steuern können. Meine Zweifel daran stammen nicht nur von der Beobachtung wachsender Prozentsätze von ingénieurs auf Arbeiterpositionen in Frankreich, sondern auch von Beobachtungen in großen deutschen Chemiebetrieben, wo mir wichtige Mikro-Mechanismen der Akademisierung klar wurden: Die Bereichs- und Abteilungsleiter, die ja den Personalabteilungen den Bedarf an neuem Personal und dessen Qualifikation melden müssen, haben ein vitales Interesse an möglichst vielen Akademikern mit möglichst hochwertigen Abschlüssen in ihrem Bereich, da davon ihre eigene Entlohnung abhängt. Zudem ist für die Pflege der Beziehungen mit der jeweiligen be-

nachbarten Hochschule, die man z. B. für Lehraufträge braucht, die gelegentliche Einstellung von deren Absolventen nützlich. Auch die Bedeutung solcher Mikromechanismen der Akademisierung kann ich natürlich mangels systematischer breitere Untersuchungen zu dieser Frage nicht gewichten – aber sie dürfte nicht nur in den wenigen Chemiebetrieben wirksam sein, in denen ich sie festgestellt habe.

Wie auch immer: Ob sich nun der Einsatz von Akademikern auf das Mittelfeld beschränkt oder über dieses hinaus nach unten hin ausweitet – die Karrieren der Akademiker verschlechtern sich; Verschlechterungen, die bei der Bewertung des Akademisierungsprozesses oft übersehen werden.

3. Folgen der Akademisierung für Bildungsverhalten, Bildungssystem und Arbeitsmarkt

Die skizzierten Veränderungen von Arbeitsplatzstruktur und Karrieremustern haben weitreichende Konsequenzen für das Bildungsverhalten der Arbeitnehmer und des Nachwuchses sowie damit verbundene Folgen für Bildungssystem und Arbeitsmarkt.

Zunächst einmal verliert natürlich mit der skizzierten Entwertung der Fortbildungsqualifikationen das Duale System deutlich an Attraktivität. Insbesondere leistungsstarke Jugendliche werden mit allen Mitteln versuchen, Abitur zu machen und dann – da Abitur plus Lehre keine besonderen Chancen mehr bringt - auf eine Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie zu gehen. Sie werden einen Bachelor machen, dann einen Master anstreben, möglichst einen Doktor oder aber – wie in Frankreich schon weit verbreitet – einen zweiten Hochschulabschluß, um ihre Chancen in den Betrieben zu verbessern. Zugleich aber wird eine zentrale Figur der deutschen Industrie zunehmend verschwinden: der Ingenieur vom 2. Bildungsweg mit Lehre, einigen Jahren Berufserfahrung und „Ochsentour“ zur Hochschule, von dem bislang ein besonderer Typ von Kooperation zwischen Entwicklung und Produktion wesentlich getragen wurde. Diesen Qualifikationstyp werden sowohl das Reservoir an Facharbeitern mit besonderem Qualifizierungspotential als auch das wachsende Mißverhältnis zwischen dem Aufwand dieses langen Weges und seinem Ertrag in bezug auf Arbeitsplatz und Entlohnung kaum noch hergeben.

Im **Bildungssystem** führen diese Entwicklungen zu einer massiven Ausweitung des Tertiärsystems, mit all den bekannten Folgeproblemen für das Funktionieren der Hochschulen. Da staatliche Bildungspolitik dagegen steuern muß und wird, ist auch eine zunehmende Ausdifferenzierung des Tertiärsystems in vertikaler und in horizontaler Richtung vorprogrammiert: zunehmende Spezialisierungen der Abschlüsse, Differenzierung ihrer Wertigkeit etc.

Verändern muß sich auch die Teilnahme an Fortbildungen für mittlere Positionen. Hier zeigen sich de facto seit längerem aufschlußreiche Tendenzen: Zum Beispiel hat die Entwertung der Meisterabschlüsse zunächst lange nicht zu einem Rückgang der Teilnehmer an Meisterfortbildung geführt, sondern – scheinbar paradoxerweise - zu ihrer Zunahme weit über den Ersatzbedarf hinaus. Hintergrund: Diese Fortbildung war ja, wie erwähnt, zunehmend zur Voraussetzung für bessere Facharbeiter-Positionen geworden; und außerdem war die Alternative – der Aufstieg zum Techniker - zunehmend blo-

kiert, da Techniker schon vorher vielfach durch Ingenieure substituiert worden waren. Nach einigen Jahren aber kam es dann doch zu einem massiven Einbruch der Meisterfortbildung. So hat etwa die Zahl der Meisterabschlüsse von 1980 bis 1990 von 3100 auf 11200 zugenommen (BRD-Zahlen); dann von 1992 bis 2006 von 17900 auf 9300 abgenommen (gesamtdeutsche Zahlen). Meine Einschätzung für die Zukunft ist, daß diese Tendenz anhält. Allenfalls können Fortbildungen in Zukunft eine bescheidene Rolle spielen als Zwischenstufe auf dem Weg zur Hochschule für Facharbeiter, für die der Weg über die FOS nicht gangbar ist.

Für den **Arbeitsmarkt** bedeuten die skizzierten Veränderungen von Bildungsverhalten und Bildungsströmen - wenn man von möglichen Gegentendenzen aufgrund der demografischen und der Wirtschaftsentwicklung absieht - zum einen ein Überangebot an Hochschulabsolventen, das natürlich „Akademisierung“ immer weiter begünstigen wird. Zum anderen wird es zu spezifischen Knappheiten an Arbeitskräften mit „Brückenqualifikationen“ zwischen Produktion und Entwicklung (Arbeitnehmern mit Fortbildungsabschluß, Ingenieuren vom 2. Bildungsweg) kommen. Und nicht zuletzt ist eine Verschärfung der schon heute aus anderen Gründen prognostizierten Knappheit an Facharbeitern mit besonderem Qualifizierungspotential absehbar.

Längerfristig aber scheint mir angesichts der Entwertung aller Abschlüsse ein Verlust des Vertrauens der nachwachsenden Generation in Bildung - generell oder zumindest in die Bildungsgänge, die für Tätigkeiten in der Industrie qualifizieren – und damit eine massive Umorientierung der Bildungsströme nicht ausgeschlossen.

4. Akademisierung und die Folgen für die Vertretung von Arbeitnehmerinteressen durch Betriebsräte und Gewerkschaften

Die skizzierten Folgen von Akademisierung konfrontieren Arbeitnehmervertretung in Betrieb und Gesellschaft mit Problemen, die – wenn nicht erfolgreich bewältigt – gefährliche politische Konsequenzen haben werden:

Zunächst bekommen die Betriebe mit der Entwertung von Bildungsabschlüssen natürlich politischen Spielraum, die an diese gebundenen **Ansprüche und Zumutbarkeitsgrenzen neu zu justieren**. Das abzuwehren ist eigentlich notwendig, aber schwierig.

Vor allem aber schafft Akademisierung **neue Konkurrenzen innerhalb der Arbeitnehmerschaft**: Konkurrenzen zwischen Hochschulabsolventen und mittleren Qualifikationsgruppen mit Fortbildung; und Konkurrenzen zwischen Facharbeitern mit Fortbildungsabschluß und solchen ohne. Auf zwei zentralen Ebenen der Belegschaften stehen also Arbeitnehmer-Interessen an guten Arbeits- und Lebensbedingungen direkt gegeneinander. Das hat politische Konsequenzen: Wenn Arbeitnehmervertretung nicht eine für alle involvierten Arbeitnehmergruppen befriedigende Lösung findet und möglichst auch durchsetzt, drohen Entsolidarisierung der traditionellen Gruppen und das Scheitern des Aufbaus der Mindestsolidarität, die auch in heterogen besetzten Abteilungen notwendig ist. Und es droht Legitimationsverlust der Arbeitnehmervertretung bei den traditionellen Gruppen mit der Folge eines Rückzugs (z. B. Gewerkschaftsaustritt) und/oder ein Scheitern des Aufbaus von Vertrauen bei den „Seiteinsteigern“ – ein Scheitern, das

auch zum Aufbau eigener organisatorischer Strukturen (von alternativen Listen bei BR-Wahlen bis hin zu gelben Gewerkschaften) führen kann.

Was können Betriebsräte und Gewerkschaften tun? Sie können natürlich die skizzierte Entwicklung mit dem Argument, sie sei unaufhaltsam, laufen lassen, das hat dann die genannten Konsequenzen. Sie können aber auch gegenzusteuern versuchen. Das beinhaltet einige ebenso dringliche wie schwierige Aufgaben. Sehr schematisch kann man unterscheiden zwischen Aufgaben, die vor allem auf die Betriebsräte zukommen, und Aufgaben, die schwergewichtig Sache der Gewerkschaften sind – wobei aber natürlich diese Aufgaben aufeinander bezogen sind und sein müssen.

(1) Eine erste **Aufgabe von Betriebsräten** besteht zunächst darin, die oft schleichend eingeführten neuen Einsatzpolitiken, die man angesichts veränderter Positionsbezeichnungen und Arbeitsplatzprofile leicht übersieht, gezielt zu registrieren und ihre längerfristige Bedeutung für Aufstiegswege möglichst genau abzuschätzen. Auf dieser Basis können sie (die Betriebsräte) die neuen Konkurrenzen mit eigenen Lösungsstrategien offensiv angehen. Diese Strategien sollten m. E. die Interessen der konkurrierenden Gruppen gleichermaßen, aber jeweils angemessen - d. h. nicht unbedingt gleichgewichtig - aufgreifen und gegenüber dem Betrieb vertreten.

Sollen durch solche personalpolitische Konzepte, die beiden Gruppen Chancen sichern, nicht die Chancen von Aufstiegsinteressenten reduziert werden, gibt es allerdings nur eine seriöse Lösung: die Ausweitung der Zahl der mittleren Positionen in etwa um die Zahl der neu einzusetzenden „Seiteinsteiger“. Dasselbe gilt für die Ebene darunter, auf der Verdrängungsprozesse zwischen Facharbeitern mit Fortbildungsabschluß und solchen ohne stattfinden. Die Forderung, durch eine Verbreiterung der Positionspyramide im mittleren Bereich die Konkurrenz zu entschärfen, ist m. E. **die** zentrale Antwort des Betriebsrats auf betriebliche Akademisierungspolitik. Im Betrieb lassen sich damit durchaus Lösungen, die die Interessen beider konkurrierender Gruppen sichern, denken und plausibel vertreten. Und sie lassen sich – angesichts der Probleme, die wachsende Konkurrenz zwischen Belegschaftsgruppen und das Verschwinden von Brückenqualifikationen ja auch für Betriebe verursachen – vielleicht auch durchsetzen.

Wichtig ist dabei aber, solche Lösungen nicht symmetrisch zu denken: Zu berücksichtigen ist, daß nicht nur die Absolventen des Dualen Systems und seiner Fortbildungen in der Konkurrenz oft die Schwächeren sind, sondern vor allem, daß das **Prinzip des innerbetrieblichen Facharbeiteraufstiegs selbst** gefährdet ist. Arbeitnehmervertretung kann das Prinzip Facharbeiteraufstieg nicht aufgeben, weder stillschweigend noch offiziell, und sollte es in der Alltagspraxis aktiv zu halten suchen. Für Betriebsräte, die solche wie die skizzierten personalpolitischen Konzepte durchsetzen, bedeutet das u. a., daß sie diese nicht nur als „Auslauflösung“ für ältere Beschäftigte mit Fortbildung sehen sollten, sondern als Dauerlösung.

(2) **Aufgabe der Gewerkschaften** in diesem Kontext ist es deshalb vor allem, daß sie innerhalb der Organisation und in der Öffentlichkeit offensiv die Diskussion um die Wertigkeit des Prinzips innerbetrieblicher Aufstieg führen - und zwar auch und gerade im Hinblick auf **soziale Gerechtigkeit**. Dazu abschließend sechs zugespitzte Thesen:

- **Erstens:** Die gängige Konkretisierung der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit in **Forderungen nach „gleichen Bildungschancen“ oder „gleicher Bildung“ für alle** ist letztlich eine **Täuschung**. Denn den Menschen geht es bei ihren Bildungsaktivitäten ja nicht primär um Bildung, sondern vor allem um gute Arbeits- und Lebens(v. a. Entlohnungs)bedingungen. Mehr/höhere Bildung ist dafür eine Voraussetzung neben anderen, aber diese Voraussetzung verliert – wie gezeigt – ihren Wert, je mehr Menschen höhere Bildung haben. (In Frankreich mit seiner schon weiter fortgeschrittenen Entwertung von Bildungsabschlüssen erfolgt die Rekrutierung für herausgehobene Positionen schon wieder stärker nach dem Kriterium sozialer Herkunft). Solange gute Arbeits- und Lebensbedingungen gleich knapp bleiben, kann „gleiche/höhere Bildung für alle“ nur zu einer Verschärfung der Konkurrenz um diese Bedingungen führen und in der Konsequenz zu einer Verschlechterung für fast alle – das ist wohl keine wünschenswerte Form von sozialer Gerechtigkeit.
- **Zweitens:** Vor dem Hintergrund ungleichwertiger Berufspositionen ist das Prinzip Aufstieg eine fast geniale Problemlösung: Es verteilt knappe gute Arbeits- und Lebensbedingungen, indem es allen Arbeitnehmern zunächst schlechtere Bedingungen zuweist und später, für die restliche Erwerbszeit, bessere Bedingungen sichert. Natürlich garantiert ein System gesicherter Aufstiege, wie hier modellhaft skizziert, für sich allein noch keine volle soziale Gerechtigkeit - es reduziert aber soziale Ungerechtigkeit sehr deutlich. Zudem führt es nicht zur Verschärfung der Konkurrenz und zur kontinuierlichen Entwertung von Qualifikationen.
- **Drittens:** Diesem Modell war das **deutsche Bildungs- und Beschäftigungssystem** etwa der 60 und 70er Jahre empirisch relativ nahe. Zwar gab es auch damals schon eine nicht unerhebliche Zahl von Akademikern und gar nicht wenige Ungelernte, für die beide aus unterschiedlichen Gründen Aufstieg nicht in Frage kam. Aber das gesamte große Feld dazwischen wurde vom Prinzip Aufstieg bestimmt, und dieses wurde durch staatliche Bildungspolitik (AFG, 2. Bildungsweg etc) und entsprechendes Bildungsverhalten großer Gruppen der Arbeiterschaft gestützt – in enger Wechselwirkung mit aufstiegsbezogenen Rekrutierungs- und Einsatzpolitiken der Betriebe.
- **Viertens:** Dieses System der Chancenverteilung hat später, zunächst unmerklich, dann immer deutlicher, **aufgehört sich zu reproduzieren** in Reaktion auf verschiedene Störgrößen aus der Bildungspolitik (u. a. die Propagierung von „Bildungschancen“ als **der** großen Lösung für das Problem sozialer Gerechtigkeit/Gleichheit, die Verschlechterung der finanziellen Unterstützung für Fortbildung und 2. Bildungsweg), aber natürlich auch in Reaktion auf veränderte betriebliche Politiken. Im Gefolge der Erosion des einst relativ tragfähigen Verteilungsmusters müssen sich heute betriebliche Rekrutierungs- und Einsatzpolitiken, Bildungsverhalten des Nachwuchses und nicht zuletzt die Selbsterhaltungsstrategien der Bildungsinstitutionen zwangsläufig immer schneller verändern – wie gezeigt, mit immer problematischeren Konsequenzen für fast alle Arbeitnehmer.
- **Fünftens:** Die Gewerkschaft - als zunehmend einziger glaubwürdiger Anwalt von allgemeinen Arbeitnehmerinteressen, der deshalb auch gewisse Chancen hat, Gehör

zu finden - kann (und sollte m. E.) **gegen diese Entwicklung gegensteuern**. Dafür ist es zum einen notwendig, die mit Akademisierung zwingend verbundenen problematischen Folgen für die übergroße Mehrheit der Arbeitnehmer offen zu thematisieren und damit die Verheißungen der aktuell dominierenden Forderungen (à la gleiche/höhere Bildung für alle) zu desillusionieren – eine politisch sehr schwierige Aufgabe, ich weiß. Aber es gibt wohl keine andere Möglichkeit, im Interesse der großen Mehrheit zu verhindern, daß immer unrealistischere Erwartungen das Bildungsverhalten bestimmen und daß sich dadurch die skizzierte Problemlage immer weiter verschärft. Die zweite Voraussetzung für ein Gegensteuern ist die Aufwertung des Prinzips des innerbetrieblichen Aufstiegs - in der öffentlichen Diskussion ebenso wie im Alltagsgeschäft der Berufsbildungspolitik – um Alternativen sichtbar zu machen. Dabei geht es um Aufstieg nicht nur in den traditionellen, sondern auch in neuen Formen. Konzepte wie die der IT-Fortbildungsberufe oder des Prozeßtechnologien sind dafür erste Beispiele; auch mein alter Vorschlag diagonalen Karrieremuster könnte hierfür relevant sein.

- **Sechstens und abschließend:** Es ist m. E. dringend geboten, parallel zur Aufklärung über die problematischen Folgen von Akademisierung (auch für die künftigen Akademiker selbst) **neue Fortbildungen zusammen mit attraktiven Aufstiegswegen zu konzipieren und auszuhandeln** – gerade in Zeiten der Restrukturierung von Einsatzmustern, in denen Interessenvertretung in Betrieb und Gesellschaft Kompromisse zwischen Gruppeninteressen finden muß. Lebenslanges Lernen also jetzt einmal nicht als Flickwerk, als vielmalige Ergänzung von Einzelkenntnissen, sondern **strukturbildend**, als Brücke nach oben, schräg nach oben, aus den für Aufstiegsqualifikationen nicht mehr zu haltenden Bereichen heraus in neue gleichwertige Bereiche usw. usf. – kurzum als Instrument des Zusammenhaltens divergierender Gruppeninteressen und als **Instrument, um die Einheit von Interessenvertretung zu sichern**.

Ingrid Drexel

Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung

I. Gliederung

1. Folgen von Akademisierung für betriebliche Arbeitsorganisation

2. Folgen von Akademisierung für Berufswege („Karrieremuster“)

3. Folgen von Akademisierung für Bildungsverhalten, Bildungssystem und Arbeitsmarkt

4. Folgen von Akademisierung für Interessenvertretung

Begriffsklärung vorab: „Akademisierung“ meint hier nicht die Rekrutierung von Akademikern, um ausscheidende Akademiker zu ersetzen oder um Forschungsabteilungen auszuweiten, sondern nur die Rekrutierung von Akademikern für Positionen bzw. Bereiche, die bislang von anderen Qualifikationsgruppen besetzt waren.

II. Die Folgen von Akademisierung für Karrieremuster

1. Substitutionsprozesse und ihre Dynamik

2. Die Entwertung von Abschlüssen auf mehrerer Ebenen

3. Veränderungen der typischen Berufswege mehrerer Qualifikationsgruppen

4. Anmerkung zu Mikromechanismen der Akademisierung

III. Gesellschaftliche Folgen von Akademisierung

1. Folgen für das Bildungsverhalten:

- immer höhere Bildungsziele,
- sich verschärfende Konkurrenz im Bildungssystem
- Austrocknen bestimmter Bildungsströme

2. Folgen für das Bildungssystem:

- Ausweitung und Ausdifferenzierung des Tertiärsystems,
- Verfall der Fortbildungen des Dualen Systems,
- weitere Schwächung des Dualen Systems

3. Folgen für den Arbeitsmarkt:

- Überangebote an Akademikern,
- Knappheiten an Brückenqualifikationen und längerfristig auch an industriebezogenen Qualifikationen

IV. Folgen von Akademisierung für Interessenvertretung

1. Betriebliche Politiken der Neujustierung von Zumutbarkeiten in Reaktion auf die Entwertung von Abschlüssen

2. Neue/verschärfte Konkurrenzen zwischen Gruppen und drohende politische Folgen:

- Entsolidarisierung bei den traditionellen Gruppen, kein Aufbau von Solidarität bei den Akademikern
- Interessenvertretung verliert Vertrauen der traditionellen Gruppen (Rückzug) und gewinnt kein Vertrauen bei den Akademikern (konkurrierende Organisationsstrukturen)

3. Aufgaben für Betriebsräte


4. Aufgaben für Gewerkschaften

Dr. Rainer Bremer, ITB-Institut Technik und Bildung/Universität Bremen


Akademisierung von Betrieben Facharbeiter und Facharbeiterinnen – ein Auslaufmodell?

Vortrag gehalten auf der IGM-Konferenz am 8.12.2009 in Frankfurt/Main

Die schriftliche Fassung meines Beitrags beruht auf Folien, die ich im Folgenden als Gliederung wiederverwende. Der Beitrag selbst besteht in Erläuterungen zu den auf den Folien gemachten Aussagen.



Universität Bremen



ITB INSTITUT
TECHNIK
UND
BILDUNG


2 Antworten auf 2 der Leitfragen

Ich werde mich zu folgenden 2 Fragen äußern:


- Die Mängel der Rede vom Akademikermangel!?
- Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität?

05.01.2010

1 Die Mängel der Rede vom Akademikermangel



Universität Bremen



Akademikermangel?

- Das Problem des richtigen beruflichen Bildungssystems kann man auch einmal von hinten aufziehen, indem man
 - nicht fragt, welches der verschiedenen, weltweit vorhandenen Systeme (z. B. Neuseeland, Kanada, Südkorea oder Elsaß, Südtirol, Liechtenstein, Luxemburg, Eupen...) das beste und deshalb beispielhaft ist;
 - sondern so fragt: Was muß ein berufliches Bildungssystem leisten und woran bemißt sich das eigentlich?

05.01.2010

Abbildung 1

Die Diagnose vom Akademikermangel hängt ursprünglich gar nicht mit der Kritik am Berufsbildungssystem zusammen, sondern traf das »ständische« Bildungssystem im Ganzen. G. Picht sprach 1966 von der »Bildungskatastrophe«. Die ständische Organisation der Bildung beruhte auf einer Volksschule, der Mittel- bzw. Realschule und dem Gymnasium. Der Monarchie musste man die Realschule schon abtrotzen, denn eigentlich war der Kaiser nicht bereit, seine Macht, die er mit den studierten Honoratioren wie Priestern, Ärzten, Pharmazeuten und Juristen schon teilen musste, mit anderen als Mitgliedern der bürgerlichen Elite noch weiter zu teilen. Die Kinder von Bauern und Arbeitern sollten nicht mehr als zu lesen und zu schreiben lernen, das auch nur am besten anhand des Katechismus'. Wer nicht von aristokratischem Stand war, sollte entweder kraft Studiums zur Elite des besitz- und bildungsbürgerlichen Standes zählen oder von Bildung generell ausgeschlossen sein. Die Realschulen wurden als eine Art Fremdkörper in das zweigliedrige Schulwesen eingeführt, das faktisch nur ein Unten und Oben kannte. Nach Pichts Klage über die Bildungskatastrophe wandelte sich die Struktur des Bildungswesens zur Dreigliedrigkeit: Die achtjährige Volksschule wurde geteilt, ihr Element als obligatorischer Schule für alle wurde auf die vierjährige Grundschule (Primarstufe) verlagert. Nach vier Jahren – wenn die Kinder zehn Jahre alt wurden – sollte ein Schulwechsel erzwungen werden, entweder zur Hauptschule – die den Charakter der Volksschule beerbte, eine Allgemeinbildung auf einem lebenspraktischen Niveau zu vermitteln – zu wechseln oder zur Realschule oder auf das Gymnasium.

Die Reformen der sechziger Jahre verfolgten das Ziel, die Bildungsbeteiligung sozusagen automatisch dadurch zu erhöhen, dass die schulischen Institutionen selbst bildungsnäher wurden. Es ging nicht um die Erhöhung von Anteilen und Übergangsquoten, sondern um eine Art Garantie für die Absolventen jeder Art von Schule, nicht bereits durch deren Typ von Bildung mehr oder weniger ausgeschlossen zu sein. Der Unterschied der Hauptschule zu den fünften bis achten Klassen der Volksschule sollte mehr zählen als die systemisch gesetzte Kluft zwischen Realschule und Gymnasium!

Diese Reformen sind gründlich misslungen. Was damals schon wie die Konzeption der Gesamtschule weiterreichte, ist insofern gescheitert, als mit der Dreigliedrigkeit des Regelschulsystems die Selektionsfunktion des ständischen Bildungssystems erhalten blieb. Das Recht auf Bildung für alle lässt sich mit drei hierarchisch auf einander bezogenen Schulformen nicht nur nicht einlösen, sondern wird durch die Selektivität verletzt – sie zielt auf die Privilegierung weniger zu Lasten der vielen, die das System von Bildung ausschließt.

Die Reformimpulse der sechziger Jahre haben sich dennoch in einer speziellen Form erhalten. Während Picht – und auch viele andere – die Qualität des durchschnittlichen Bildungsniveaus der Volksschüler als unzureichend kritisierte, geht es Vertretern der jüngeren Reformbestrebungen um die Reichweite der erworbenen Berechtigungen. Man kann verkürzt sagen, dass sich diejenigen, die gegenwärtig die Erhöhung der Zahl an Akademikern zum Kriterium einer modernen, gerechten und emanzipierten Bildungsgesellschaft predigen, sich genau die Funktion des Bildungssystems als Prüf- und Erfolgskriterium ausgesucht haben, an denen die frühen Reformen gescheitert sind: Es ist die Funktion der Auslese, der Selektion in der Form von hierarchisch gegliederten Zugangsberechtigungen. Statt also auf die Qualität der Bildungsabschlüsse Wert zu legen und damit die Frage der Berechtigungen und Zugänge zu weiterführenden Schulen und Universitäten neu zu stellen, haften sie sich an die letztlich repressiven, auf Ausgrenzung zielenden Formalien, und meinen so, mit der Klage über zu wenig Akademiker auch den Menschen zu helfen, die generationenweise in den Bildungsinstitutionen dieser Gesellschaft untergehen.


Der politische Fehler, die hehren Ziele der Bildungsreform an der Vermehrung von formalen Berechtigungen festzumachen, führt auf kürzestem Wege zu einem gravierenden sachlichen Fehler, wenn die Kritik an den Schwächen des dreigliedrigen Schulsystems implizit oder explizit das Berufsbildungssystem, insbesondere seinen Kern trifft, das duale System.

Wo nun keine bildungspolitischen Absichten hinter der Rede vom Akademikermangel zu vermuten wären, handelt es sich aber nicht weniger um – oder eher noch schlimmere – absurde Argumente. OECD-Zahlen, anhand derer die Absolventen von Hochschulen verglichen werden, sind wirklich absurd zu nennen, wenn z. B. Nationen mit nicht existierendem Berufsbildungssystem wegen ihres hohen Akademikeranteils gelobt und Länder mit solchen Systemen gescholten werden, weil sie nicht ebenso viele Akademiker hervorbrächten.


Selbst dem, der in statistischen Aussagesystemen verweilt, sollte auffallen, dass eine hohe Akademikerquote nicht mit Prosperität (außer für Akademiker) korreliert. Im Gegenteil, gerade in gemischten Ländern, wo nur regional dual organisierte Berufsbildungssysteme existieren, findet sich ein hoher Grad an Industrialisierung und vor allem internationale Wettbewerbsfähigkeit (vgl. die Beispiele aus Abbildung 1).

Verlässt man die Ebene statistisch vergleichender Argumentation, wird deren Unzulänglichkeit erfassbar. Das verabsolutierte Kriterium Zahl an akademischen Abschlüssen eines Absolventenjahrgangs ist blanker Komparatismus, das die Perspektive auf ein verlässliches, nicht nur in einem Vergleich gültigen Kriterium verbaut. Tatsächlich

kann man Berufsbildungssysteme in der Altersgruppe von 16 bis 19 Jahre alten Absolventen gehaltvoll nur vergleichen, wenn man das abnehmende System in Blick nimmt, also den Arbeitsmarkt und die Universitäten. Da aber letztlich auch Universitäten für den Arbeitsmarkt ausbilden, eignet sich nur der Arbeitsmarkt als Qualitätskriterium für die Systeme, die ihm zuliefern.



Universität Bremen



Worauf zielt Berufsbildung systematisch?

- Auf den Erhalt von Qualifikationen in den Belegschaften!
- Alle Qualifikationen existieren bereits — in den Belegschaften der Unternehmen und überall dort, wo bezahlte Arbeit geleistet wird.
- Wären diese Qualifikationen unzureichend, gäbe es erhebliche Störungen nicht im Berufsbildungssystem, sondern auf den Märkten, auf denen dann Waren gehandelt würden, die im Zweifelsfall fehler- und mangelhaft, unwirtschaftlich und nicht konkurrenzfähig wären.
- Dies ist ersichtlich nicht der Fall, es gibt keine Wirtschafts- oder Verwertungskrise, die von unzureichenden Qualifikationen auf der Facharbeitsebene ausgelöst worden wäre!
- Weitere Hinweise erspare ich mir...


05.01.2010

Abbildung 2


Nur mit Blick auf den nationalen Arbeitsmarkt kann kein Zusammenhang zwischen Qualifikationsmangel auf der einen Seite und einem Akademikermangel auf der anderen Seite festgestellt werden. Es gibt keine Qualifikations- oder Bildungskrisen auf dem Arbeitsmarkt! Geht man nun in Länder, die gar keine nicht-akademischen Berufsbildungssysteme aufweisen, dann wird man für Neuseeland z. B. feststellen, dass dort die Bachelor-Abschlüsse zwar auf dem Arbeitsmarkt vertreten sind, allerdings nicht in akademischen Berufen. In den achtziger Jahren gab es in Deutschland auch viele Germanisten, die Taxi gefahren sind. Der formal hohen Qualifikation steht im Regelfall keine realistische Verwertungsmöglichkeit gegenüber. Zwar wird immer wieder behauptet, Akademiker oder auch die, die ihr Studium abbrechen, seien flexibler als junge Menschen, die mit 15 oder 16 Jahren bis zum 19. Lebensjahr einen Beruf erlernt haben – aber dies ist eine Konsequenz aus Systemen, die tendenziell nur ein Abschlussniveau kennen. Man muss erst akademisch scheitern – sei es durch einen direkten Abbruch oder den Verzicht auf eine abschlussadäquate Beschäftigung –, ehe man an eine Integration in den nicht-akademischen Arbeitsmarkt versuchen darf. Systeme, die nur einen Abschluss kennen bzw. ihn als erstrebenswert für alle privilegieren,

sind als solche unflexibel. Flexibilität ergeht als Zumutung an die Individuen, die sich dem am besten durch eine Beteiligung an einem vielfältigen, arbeitsmarkt- und beschäftigungsorientierten Berufsbildungssystem entziehen könnten.

Ein funktionales Berufsbildungssystem garantiert zunächst den Erhalt vorhandener Qualifikationen! Dass wissenschaftliche, technologische, ökonomische und soziale Anforderungen künftig nicht mehr bewältigt werden können, weil es der nachkommen- den Generation in nennenswerten Teilen an Fähigkeiten fehlt, ist völlig undenkbar. Wie soll ein Niveau steigen, das nicht einmal gehalten werden kann?



Universität Bremen



IT+3
INSTITUT
TECHNIK
UND
BILDUNG

Worauf zielt Berufsbildung systematisch?

- Facharbeit beruht wie jede andere qualifizierte Erwerbsarbeit auf einer Spezialisierung, die die Bearbeitung von beruflichen Aufgaben auf einem Laien nicht zugänglichen Niveau ermöglicht.
- Gesellschaftliche Arbeitsteilung
 - erzwingt Spezialisierung,
 - Spezialisierung erzwingt Ausbildung und
 - Ausbildung setzt Bildung voraus.
- Am Ende eines organisierten Bildungswegs müssen einzelne Individuen in der Lage sein, berufliche Aufgaben auf einem bestimmten Niveau zu bewältigen.

05.01.2010

Abbildung 3

Es zählt zu den Mythen der Bildungspolitik, eine »Passung« zwischen »Angebot« an Qualifikationen und der »Nachfrage« nach denselben erreichen zu können. Es gibt sehr viele Gründe, die gegen diese Möglichkeit sprechen, jedoch keinen einzigen dafür.

Aber selbst dann, wenn es möglich wäre, sicher für jeden einzelnen nach Abschluss der Allgemeinbildung im Alter von ca. 15 bis 16 Jahren eine einkommens- und beschäftigungssichernde Entscheidung über den anstehenden beruflichen Bildungsweg zu treffen, für den einzelnen bedeutete dies immer, Fähigkeiten zu entwickeln, die im Prinzip knapp sind. Jeder berufliche Lernweg führt zu einem Ziel, das zu erreichen nicht trivial ist. In der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ist zur überkommenen Hierarchie von Oben und Unten in ihrem größten Segment eine horizontale Gliederung der Qualifikationen hinzutreten. War früher oben zu stehen, gleichbedeutend mit der Freiheit von Arbeit und unten zu stehen, gleichbedeutend mit dem Los zu schuffen, sich zu quälen und von den Früchten der eigenen Arbeit abgeschnitten zu sein, so hat die politisch-ökonomische Zeit der bürgerlichen Herrschaft Arbeit von der Form, die eine aka-

demische Ausbildung voraussetzt, bis zu der, die Handlanger ausführen, gesellschaftlich universalisiert. Im frühkapitalistischen England mussten auch die Kinder arbeiten. Die rein quantitative Vermehrung der Arbeit ist durch Industrialisierung gelungen, der planvollen, effizienten und vor allem auf Wachstum und Vermehrung begründeten Produktionsweise. In einigen Ländern und so auch in Deutschland war Industriearbeit bzw. das gesellschaftlich diktierte Schicksal, in Gruben, Hütten und Fabriken zu arbeiten, mit der Einführung des Berufsprinzips verbunden. Während es in allen entwickelten Gesellschaften selbstverständlich akademische und handwerkliche Berufe gibt, hat sich die Industrialisierung hauptsächlich in protestantischen Ländern West- und Nordeuropas mit der Ausbildung in industriell adaptierten Berufen vertragen. Wie die klassischen Handwerke und akademischen Professionen einander jeweils ebenbürtig zu sein beanspruchen, gilt das in manchen Ländern auch für die Industriebetriebe und für Techniker.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich qualifikationsfreie Anforderungen mit dem Anspruch, für bestimmte Tätigkeiten sei eine Ausbildung erforderlich, nicht vereinbaren lassen. Also ist ein beruflicher Bildungs- und Entwicklungsprozess nicht nur für akademische oder handwerkliche Berufe nötig, sondern auch für solche der Industrie. Mit Blick auf die subjektiven Bedürfnisse kommen als dominantes Interesse die biographischen Optionen auf eine Berufskarriere dazu. Ein intentional gerichtetes und in seinen Zielen und Standards rational abgesichertes Lernen in einem Berufsfeld eröffnet Entwicklungschancen über den in zwei, drei oder dreieinhalb Jahren erlernten Beruf hinaus. Individuelle Flexibilität ist an ein Potential gebunden, das nicht zu allem möglichen – und damit zu gar nichts – befähigt, sondern in einer Logik angelegt, die in benenn- und eingrenzbar beruflichen Tätigkeitsfeldern vorliegt und in einem initialen Bildungsprozess angeeignet werden muss.

Mit Blick auf Voraussetzungen, die für eine berufliche Ausbildung im Alter von 15 bis 16 Jahren als erfüllt vorliegen müssen, hat die letzte PISA-Untersuchung (2006) eine durch schulisches Lernen erzeugte Reife unterstellt, die in allen industrialisierten Ländern durch ein bestimmtes Niveau der Beherrschung muttersprachlicher, mathematischer und naturwissenschaftlicher Anforderungen beschrieben werden kann. Diese sog. literacies stellen ein Potential nicht nur für die Fortsetzung allgemeiner Bildung – z. B. auf der gymnasialen Oberstufe oder einer Fachoberschule – dar, sondern sind die Bedingung für ein auf Spezialisierung angelegtes Lernen anhand konkreter Anforderungen: Der maßgebliche Unterschied nun der Fortsetzung eines Bildungsweges Jugendlicher im Milieu der Berufsbildung zum Besuch weiterführender Schulen liegt in der Kontextualisierung dieses Lernens durch Arbeitsprozesse. Zugespitzt formuliert, besteht der Unterschied zwischen den Lernanforderungen der Berufsausbildung zur wissenschaftspropädeutischen Allgemeinbildung darin, dass sie an den Ernstcharakter der Arbeit gebunden sind. Ein wesentlicher Entwicklungsimpuls beruflicher Bildung geht von dem Zwang aus, das Gelernte auf einem bestimmten Niveau von Fachlichkeit auszuüben und solange dies nicht gelingt, in der Rolle des Lernenden zu verharren. Das Ergebnis beruflichen Lernens bemisst sich nicht an den Lernanforderungen, die die Lehrwerkstatt oder ein Prüfungsstück stellen, sondern an den Anforderungen realer Facharbeit.



Worauf zielt Berufsbildung systematisch?

- Dieses Niveau läßt sich anhand dreier Kriterien beschreiben:
 - Quantität;
 - Qualität;
 - Rentabilität.
- Dorthin führt nur ein organisierter Bildungsprozeß.
- Die alles entscheidende Frage ist nun: *Wie und wodurch wird die volle Berufsfähigkeit denen vermittelt, die eine Ausbildung machen, damit sie über die Fähigkeiten verfügen, die in der Unternehmensbelegschaft benötigt werden?*

05.01.2010

Abbildung 4

Der Gebrauchswert der Arbeitskraft entsteht in einem Bildungsprozess. Der generationsübergreifende Erhalt von beruflich verwertbaren und deshalb die individuelle Reproduktion sichernde Qualifikationen ist eine gesellschaftliche Aufgabe, bei der sich legitimerweise fragt, wie sie am besten erfüllt werden kann. Es ist das eine, Berufsbildung außerhalb vom Handwerk und unterhalb akademischer Professionen für notwendig zu erklären, und das andere, dies durch Institutionen wie Schulen, Bildungseinrichtungen oder Betriebe zu organisieren.

Wie funktioniert Berufsbildung systematisch?

- Man kann auf einen beruflichen Bildungsprozeß vorbereiten, durch z. B. eine gute Allgemeinbildung. Aber man kann sein erfolgreiches Ende nicht durch schul- oder studienförmiges Lehren ersetzen!
- Das lehrbare Wissen kann vorweg vermittelt werden, aber seine fachgerechte Anwendung kann man nur als Anwendung und in der Anwendung lernen — d. h. man kann es auch nur von denen lernen, die die Anwendung beherrschen.
- Wenn gilt, daß niemand lernt, Anforderungen zu meistern, ohne jemals ihnen ausgesetzt gewesen zu sein, dann gilt das auch überall.

05.01.2010

Abbildung 5

Der letzte Punkt ist der entscheidende, »Anforderungen zu meistern« steht für den Ernstfall des Einsatzes von Gelerntem, über das man eigentlich verfügt. In den letzten zehn Jahren ist vielfach von der Entwicklung vom Anfänger zum Experten bzw. vom Novizen zum Experten gesprochen worden. Die intuitive Zustimmung zu diesem Begriffspaar ist im Zusammenhang mit organisierter Berufsbildung durchaus erstaunlich, dann a) unter einem Anfänger im Beruf versteht man ebenso wenig einen Auszubildenden, der gerade die Realschule verlassen hat, wie b) unter einem Experten den Absolventen einer Berufsausbildung nach Abschluss der Kammerprüfung. Der nämlich ist der Berufsanfänger. Insofern wird in der zitierten Begriffspaarung ausgerechnet ein Anfänger zum Experten erklärt!

Worum es aber eigentlich geht, ist der Debütant. Er kennzeichnet die Erfahrungsbedürftigkeit, die eine Entwicklung zu Ende bringt, an die logischerweise in den Expertenstatus mündet – weil der es ist, den die älteren Beschäftigten ausüben und der in den von ihnen gebildeten Praxisgemeinschaften als normierter Standard von Quantität, Qualität und Rentabilität gilt. Dieser Standard kann lernend nur im Milieu der Facharbeit, also im Arbeitsprozess selbst erworben werden. Debütanten gelten als reif genug, diese Erfahrungen zu machen. Aber erst diese Erfahrungen erbringen den Expertenstatus.

Und wenn dies gilt, dann gilt das überall.



Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität?

- Wir haben das in einer Studie bestätigen können. In der europäischen Luft- und Raumfahrtindustrie (LuR) gibt es folgende Arbeitsteilung:

05.01.2010

Abbildung 6

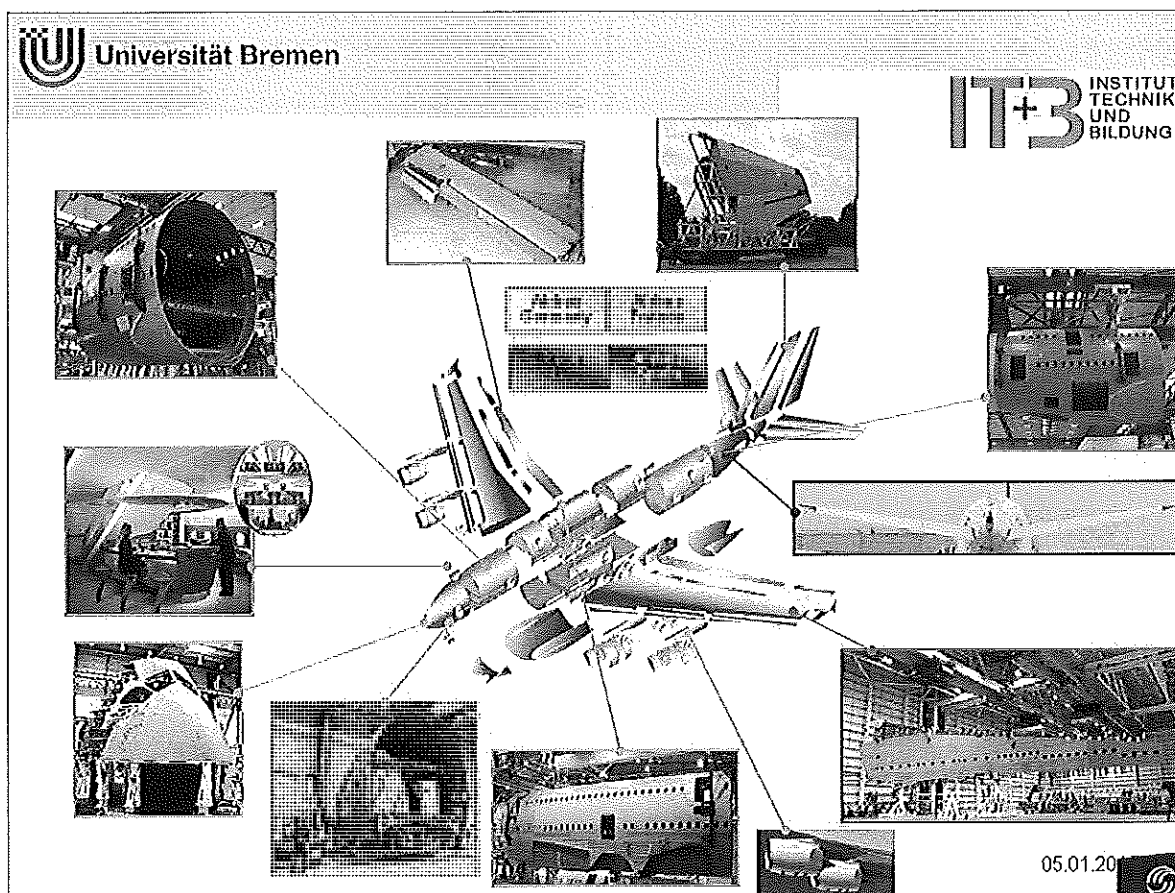


Abbildung 7

Es gibt keinen Airbus, der nicht aus Teilen bestünde, die arbeitsteilig in allen vier Ländern hergestellt wurden. Es müssen also die fachlichen Leistungen, die die britischen, deutschen, französischen und spanischen Belegschaften regelmäßig auf einem insgesamt weltmarktfähigen Niveau erbringen, einem bestimmten Standard entsprechen. Und der dürfte angesichts der Risiken der Luftfahrt und den sich damit ökonomisch verbindenden weiteren Risiken sehr hoch liegen. Ein modernes Passagierflugzeug ist von Haus aus ein globales Produkt, es kann überall hinfliegen und unterliegt deshalb internationalen Qualitätsstandards.

Um die Facharbeit, die britische, deutsche, französische und spanische Arbeiter leisten, tatsächlich nach ihren Anforderungen vergleichen zu können, haben wir sie nach den Aufgaben untersucht. Die Frage war: Sind die typischen beruflichen Arbeitsaufgaben (BAG) zur Herstellung des Produkts unter Einbeziehung der Kriterien von Quantität, Qualität und Rentabilität vergleichbar?

Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität?

- Die Beruflichen Arbeitsaufgaben in Broughton (Wales) und Bremen entsprechen sich nahezu vollständig (Struktur, Montage).
 - In Toulouse kommen auf Grund der Größe (Endmontage) des Standortes weitere Aufgaben hinzu.
 - In Getafe wird ein anderer Schwerpunkt gesetzt (Verbundwerkstoffe).
- Es lässt sich im Sektor der LuR eine gemeinsame transnationale Schnittmenge (Kernaufgaben) jeweils für die Berufe Mechaniker und Elektroniker finden.

05.01.2010

Abbildung 8

Dies ist der Fall, wir konnten für alle vier an der Airbus-Produktion beteiligten Länder einen Kern der Facharbeit in Form von dreizehn Aufgaben feststellen, die zusammen zwei europäische Kernberufe bilden, einen für die Metall- bzw. Strukturarbeiten und einen für die Elektrik bzw. Elektronik.



Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität?

- Aber es gilt auch: Die Berufsbildungssysteme der vier Länder könnten verschiedener nicht sein!
 - Deutschland: Duales System;
 - Frankreich: Schulberufe;
 - Großbritannien: Module;
 - Spanien: Nichts (auf der Facharbeitsebene).

05.01.2010

Abbildung 9

Wenn in einem Hochtechnologiesektor international konkurrenzfähige, den höchsten Sicherheitsstandards genügende Produkte mit einem gleichwohl hohen manuellen Fertigungsanteil vier Länder ebenbürtige Leistungen erbringen und sich trotzdem speziell in den Strukturen ihrer Berufsbildungssysteme grundlegend – und zwar in den überhaupt denkbaren vier Varianten – unterscheiden, dann wirft dies methodisch ein neues Licht auf die Frage, wie die Qualität der Berufsbildungssysteme angemessen zu untersuchen wäre.

Sicherlich wäre ein Weg, die Einhaltung der jeweils national geltenden Vorgaben im Ergebnis der wie auch immer systematischen Qualifizierung zu überprüfen. Man käme dann allerdings nur zu der Erkenntnis, dass es keinerlei Gemeinsamkeiten gibt. Britische Module haben keine Entsprechung in deutschen Ausbildungsrahmenplänen so wenig wie der französische, zum baccalauréat professionnel führende Unterricht etwas mit der spanischen Praxis des sechsmonatigen Trainings on the job zu tun hat.

Auf der Vergleichsebene von input und output bliebe das Rätsel des nach unabweisbaren empirischen Kriterien identischen outcomes ungelöst. In unserem Projekt Aeronet haben wir deshalb eine andere Methode des Vergleichs versucht.

Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – One Best Way oder gleichwertige Pluralität?

- Des Rätsels Lösung: In allen vier Ländern geschieht die Ausbildung oder das Training an realen Arbeitsplätzen!
- Die großen Unterschiede wirken bei Beginn der Phase der Arbeitsprozessorientierung, wenn nämlich die Auszubildenden oder Trainees von der (schulischen) Vorbereitung an die betrieblichen Arbeitsplätze kommen, um dort weiter ausgebildet zu werden.
- Ergebnisse von Evaluationsaufgaben, die wir im Projekt AERONET den Auszubildenden in den beteiligten Ländern gestellt haben, zeigen dieses Bild:

05.01.2010

Abbildung 10

Geht man nicht von den – zugegebenermaßen – evidenten Unterscheiden der Systeme, sondern von deren outcome aus, dann muss man statt der Systemmerkmale und -inhalte von ihrer Funktion ausgehen, Jugendliche zu befähigen, bestimmte Aufgaben zu beherrschen, deren Anforderungen in einem Produkt und den zu seiner Herstellung benötigten Verfahren liegen. Die von uns identifizierten BAGs eignen sich dazu sehr gut, ihr Anforderungscharakter lässt sich zu Testzwecken nutzen. Man kann die Beherrschung von BAG durch Aufgabenstellungen überprüfen, die spezielle Muster von Lösungeh erfordern. Welche Muster die Probanden dann zeigen, informiert über den Stand ihrer Kompetenzentwicklung.

Wir haben für alle vier Länder eine identische Aufgabe jeweils für die Metaller und Elektriker gestellt. Da ein hervorstechendes Unterscheidungsmerkmal der Bildungssysteme die typische Dauer einer Ausbildung ist, haben wir anstelle einer Vorgabe von Jahren oder Monaten lediglich das Kriterium des Beginns einer Ausbildung und deren Ende angewandt. Insofern standen sich das sechsmonatige Training in Spanien und die vierjährige Bacpro-Ausbildung in Frankreich gegenüber.

Die Ergebnisse waren außerordentlich erstaunlich, wenngleich – wie häufig bei empirischen Ergebnissen, so man sie versteht – man hinterher sich sagt, dass man mit einiger Überlegung auch selbst darauf hätte kommen können.

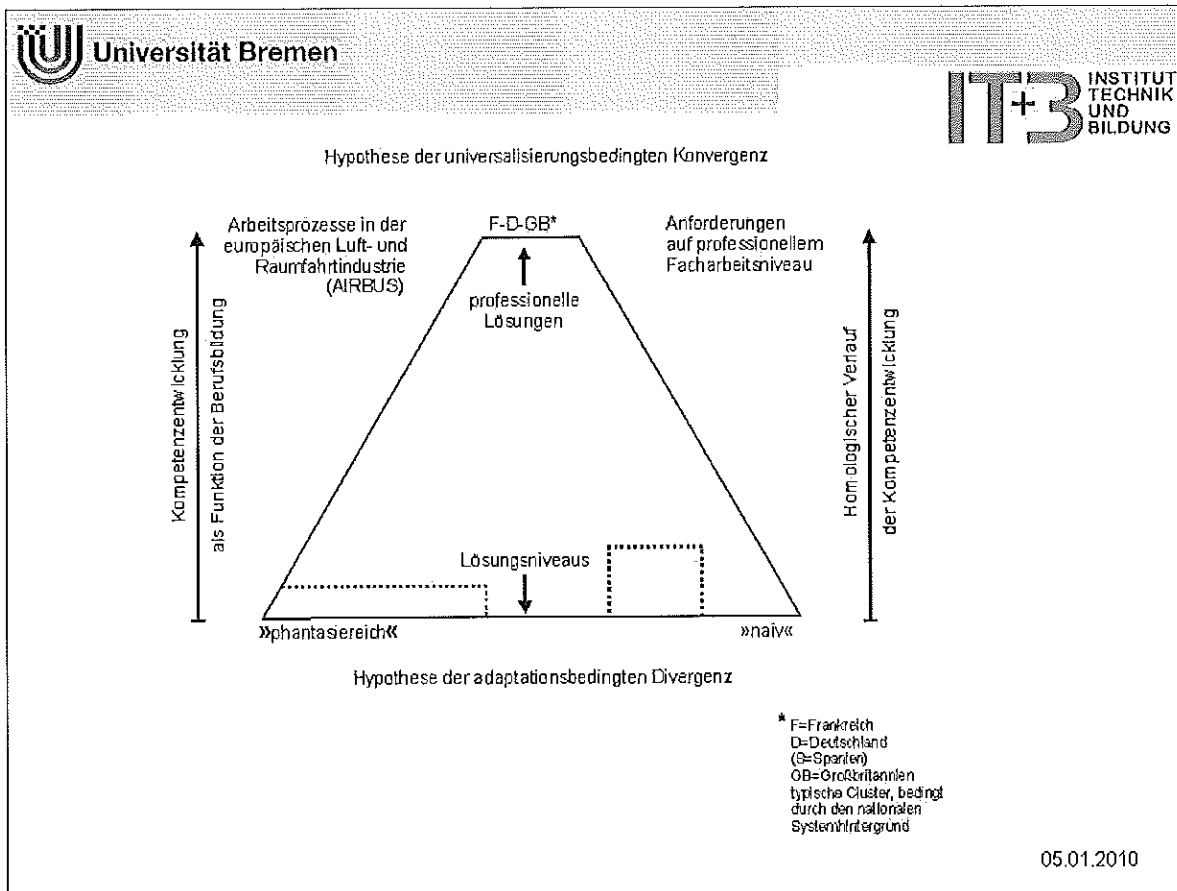



Abbildung 11


Die von der Systemdifferenz nahegelegten großen Unterschiede ereignen sich am Anfang, verringern sich aber im Verlauf der Ausbildung bis hin zu fast normierten Lösungen. D. h. zunächst für die kompetenten Lösungen, dass sie sich kaum danach unterscheiden, ob sie von französischen oder britischen oder deutschen Auszubildenden stammen. Hingegen gilt für die unzureichenden, nichttragfähigen oder sogar grob unsinnigen Lösungen, dass sich sehr wohl nationale Muster herausstellen:

- Die untauglichen »französischen« Lösungen sind vielfach kreativ. Die Aufgabe, eine Arbeitsanweisung für die Montage von Leitungshalterungen in einer fertigen Tragfläche zu verfassen, brachte einige auf die Idee, die beengten Platzverhältnisse zur Erleichterung der Montage durch einen großzügigen Ausschnitt aus der Tragflächenhülle zu beseitigen. Der Lösungsvorschlag bestand also darin, das Bauteil zwar auszurüsten, dabei aber unbrauchbar zu machen.
- Die mangelhaften »britischen« zeichneten sich durch eine dominante Orientierung an rezeptähnlichen Anweisungen aus. Da es bei Airbus für alles eine Anweisung gibt, wurde ein Lösungsansatz, der die Problemstellung beantwortet, bereits darin gesehen, eine vage passende Anweisung zu formulieren, auch wenn sie genau die falsche war. Während die erwähnten französischen Lösungen ein eigenes – untaugliches – Rezept verrieten, griffen die britischen Probanden in ihren schlechten Lösungsvarianten auf – nicht minder untaugliche – Rezepte zurück.

- Die unzureichenden Lösungen der deutschen Auszubildenden zeichneten sich durch Lücken aus, im Zweifelsfall wurden die als schwierig empfundenen Aufgabenteile ignoriert und statt dessen solche bearbeitet, für die man sich Teillösungen zu- traute.



Universität Bremen



Zusammenfassung


- Die Frage ist nicht, ob die Ausbildung entweder schulisch oder akademisch oder betrieblich sein soll, sondern *ob und wie der betriebliche Abschnitt ein Lernen in beruflichen Praxisgemeinschaften organisiert und institutionalisiert verantwortet wird.*
- »Gute« Berufsbildungssysteme schließen die Phase des Lernens in beruflichen Praxisgemeinschaften ein und bereiten darauf systematisch vor.

05.01.2010


Abbildung 12

An der Oberfläche der Berufsbildungssysteme in Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Spanien sind die Unterschiede gewaltig, jedoch methodisch sehr ähnlich. Dass in Broughton die College-Lehrer in der Airbus-Produktionshalle an bestimmten Arbeitsplätzen die Facharbeit vermittelt und dies in Frankreich ebenfalls in der direkten Fertigung geschieht, sieht man den Systemen nicht an. Die Berufsfähigkeit wird jedoch überall – auch in Spanien, wenn auch nur in einem ganz schmalen Qualifikationsprofil – als Lernen im Arbeitsprozess organisiert – ob man es Lehre, Ausbildung, apprenticeship oder apprentissage nennt, spielt keine Rolle. Spanien ist nur deshalb ein fragwürdiger Fall, weil hier nur für ein oder zwei BAG, nicht für einen ganzen, in seinen Aufgaben sinnvoll zugeschnittenen Beruf trainiert wird. Die Methode des training on the job ist mangelhaft, nicht weil sie am Arbeitsplatz ansetzt, sondern weil statt eines Berufs über einen mehrjährigen Zeitraum nur für einen job ausgebildet wird.

Der gleiche Zusammenhang zwischen organisiertem Lehren und Herstellung letztlich der Berufsfähigkeit zeigt sich auch in den vollakademischen Berufen. Preisen die Befürworter der Akademisierung der Berufsbildung die Abschaffung des betrieblichen Lernorts und die Vollzeitausbildung in schulförmigen Institutionen, so übersehen sie, dass das Studium nur der allererste Teil und Abschnitt eines langen Weges der Qualifizierung für die selbständige Berufsausübung darstellt:



Universität Bremen



Zusammenfassung

- Ein letztes: »Akademische« Berufe haben immer eine 2. oder 3. Phase, das Referendariat, die klinische Ausbildung oder die Facharztausbildung als Begleitung im medizinischen Vollberuf!
- Das Studium ist nur die Eintrittskarte für den »richtigen« Ausbildungsteil im Beruf selbst.

Danke für Eure Aufmerksamkeit!

05.01.2010

Abbildung 13

Es sind gerade die akademischen Berufe mit dem strukturierenden Element der Famulatur — des Lernens in der Gegenwart des Meisters —, die in der Anlage des dualen Systems kopiert werden. Der sichtbare Unterschied besteht lediglich in der Konsekutivität der traditionellen Ausbildung an einer Universität (mit 1., 2. und ggf. 3. Staatsexamen) gegenüber der Dualität. Vom Produkt her gedacht, entsteht die volle Berufsfähigkeit nur in der Kombination bzw. Zusammenführung der Beiträge zweier Lernorte, die sich beide nicht ersetzen können.

Eine akademische Berufsausbildung mit irgendeinem ersten Abschluss — z. B. foundation degree oder bachelor — kann eine duale Ausbildung mit Kammerprüfung schon deshalb nicht ersetzen, weil sie unvollständig, bestenfalls die Hälfte dessen ausmacht, was eine volle Berufsfähigkeit zeitlich und inhaltlich verlangt.

Prof. Dr. Walter Georg, Fernuniversität Hagen

Qualifikationsgruppen in Betrieben im transnationalen Vergleich – one best way oder gleichwertige Pluralität? Das Beispiel Japan

1 ONE BEST WAY?

Um die im Titel gestellte Frage vorab zu beantworten: Einen „one best way“ kann es bei der Suche nach einer angemessenen Konstellation unterschiedlicher Qualifikationsgruppen ebenso wenig geben wie bei der Gestaltung von Bildungsstrukturen oder der Organisation betrieblicher Arbeit. Selbst wenn es richtig ist, dass die im Zuge transnationaler Austauschprozesse entstehenden Herausforderungen identisch sind, so gilt das durchaus nicht für die daraus entstehenden Probleme und Problemwahrnehmungen, weil die Voraussetzungen zur Bewältigung der Herausforderungen höchst unterschiedlich sind. Die Effizienz von Organisationskonzepten hängt also nicht von deren prinzipieller Problemlösungskapazität ab, sondern vom jeweiligen institutionellen Kontext, auf den sich das Konzept bezieht. Bildungsstrukturen und Arbeitsorganisationskonzepte können ihre Legitimität, Funktionsfähigkeit und Stabilität nur gewinnen und aufrechterhalten, indem sie die normative Ordnung ihrer institutionellen Umwelt in ihre eigenen Strukturen einbeziehen. Das Ausmaß der Formalisierung, Standardisierung und Spezialisierung von Arbeitsaufgaben und der Zuschnitt von horizontalen und vertikalen Karrieren werden wesentlich vom bisherigen Entwicklungspfad bestimmt und bleiben immer auch an Regeln gebunden, die allgemeine gesellschaftliche Anerkennung finden. Beim Versuch der Übernahme eines Modells (one best way) unter Ausblendung der institutionellen Rahmenbedingungen bleiben die Folgen einschließlich der unerwünschten Nebeneffekte einer am Modell orientierten Reform unkalkulierbar.

Der Hinweis der Institutionenforschung, dass jeder Wandel nur im Rahmen der bisher bestehenden Institutionen erfolgen kann, meint natürlich nicht, Institutionen und Kulturen statische Gebilde sind. Vielmehr sind sie zur Sicherung ihres eigenen Überlebens immer auch angewiesen auf eine partielle Offenheit gegenüber der Verarbeitung „fremder“ Kultureindrücke und alternativer institutioneller Lösungen. Inwieweit eine Nation von anderen Ländern in Form eines Institutionentransfers lernen kann, hängt entscheidend von der Kompatibilität der neuen Organisationsmuster mit den bestehenden Strukturen ab, von den internen Kohärenzen und den Implikationen solcher Konzepte für das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung.

Wenn wir von Qualifikationsgruppen in japanischen Betrieben sprechen, setzt das ein gemeinsames Verständnis von „Qualifikation“ voraus. In der deutschen Wahrnehmung verweist der Qualifikationsbegriff auf den Zusammenhang zwischen den Arbeitsanforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes einerseits und den individuellen Arbeitsvoraussetzungen zur Besetzung bestimmter Arbeitsplätze andererseits. Beide Dimensionen finden sich im Konstrukt des „Berufs“, für das es in Japan keine Entsprechung gibt (Georg 1994). Weder das Bildungs- noch das Beschäftigungssystem sind an Berufen orientiert. Es wird nicht erwartet, dass jemand sein Fach beherrscht, sondern dass er sich in den konkreten Arbeitszusammenhang eines Unternehmens

produktiv einordnet (Deutschmann 1989, S. 420). Und die Vermittlung eben dieser (ja eher sozialen) Kompetenz macht auch die gesellschaftliche Erwartungshaltung an das Bildungssystem aus.

Vor dem Hintergrund des außergewöhnlichen Bucherfolgs der MIT-Studie über die „zweite Revolution in der Autoindustrie“ (Womack/ Jones/ Roos 1992) und der rasanten Karriere des Schlagwortes von der „lean production“ avancierten japanische Beschäftigungs- und Führungsmethoden zu einem weltweiten Exportschlager. Die „Japanisierung“ der Welt schien unvermeidlich, wollte man den Anschluss an die Moderne nicht verpassen. Über ein Jahrzehnt lang hat die naive These von der generellen Transferierbarkeit des „lean production“-Konzepts den Blick auf die Rahmenbedingungen und Realität japanischer Arbeits- und Qualifizierungspolitik eher vernebelt als zur Klärung beigetragen.

2 DIE BILDUNGSGANGGESELLSCHAFT (GAKUREKI SHAKAI)

Traditionell wird in Japan dem Bildungserfolg eine zentrale Bedeutung für den weiteren Verlauf der Erwerbsbiografie zugeschrieben. Das Schlagwort von der „Bildungsganggesellschaft“ (gakureki shakai) verweist darauf, dass die besuchten Bildungsgänge entscheidend für den Übergang in eine Beschäftigung und für die weitere Erwerbskarriere sind. Ungleiche Zugangschancen zum Arbeitsmarkt und zu den vertikal und horizontal gegliederten Positionen des Beschäftigungssystems werden also im Wesentlichen mit Unterschieden in den individuellen Bildungslaufbahnen legitimiert. Generell gilt die Regel: Je höher der Bildungsabschluss, umso günstiger sind die Beschäftigungsperspektiven und umso geringer ist das Risiko der Arbeitslosigkeit. Dieser meritokratische Zusammenhang ist ein Kennzeichen aller modernen Gesellschaften, aber in der Wirkungsweise dieses Zusammenhangs unterscheiden sich Japan und Deutschland erheblich.

Der enge Zusammenhang zwischen der Karriereperspektive und dem Niveau des allgemeinen (Hoch-) Schulabschlusses hat die ursprünglich im japanischen Schulsystem angelegten berufsbezogenen Organisationsformen und Inhalte marginalisiert (vgl. Georg 1993). Den Zertifikaten des Schulsystems wird zwar eine entscheidende Allokationsfunktion bezüglich vertikal abgestufter Einstiegs- und Karrierechancen zugeschrieben. Die curriculare Differenzierung des Schul- und Hochschulwesens und die daran geknüpften Titel und Zertifikate haben jedoch nur einen geringen Einfluss auf eine horizontale Differenzierung nach Tätigkeitsfeldern. Die an den Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen geknüpften Beschäftigungserwartungen richten sich nicht auf bestimmte Inhalte und Bedingungen beruflicher Arbeit, sondern auf den - vor allem nach der Größenordnung und damit der Beschäftigungssicherheit und Karriereperspektive definierten - Unternehmenstypus. Umgekehrt orientiert sich die betriebliche Personalrekrutierung nicht an der Einbringung beruflich-fachlicher Qualifikationen, sondern eher an den aus der spezifischen Bildungskarriere mitgebrachten Sozialisationseffekten.

Die weitgehende Offenheit zukünftiger Arbeitsrollen und die unternehmerische Erwartung an eine mit den Zielen und Werten der Organisation konforme Einstellung

geben den „Charaktereigenschaften“ des Bewerbers als Rekrutierungskriterium zentrale Relevanz. Bildungsabschlüsse erfüllen als „biographische Signale“ die Funktion, den Grad der Lern- und Leistungsfähigkeit, der Arbeitsorientierung und der Integrationsbereitschaft des Bewerbers anzuzeigen. Jeder Schüler bzw. Student kann vor dem Hintergrund der hierarchischen Einordnung seiner Bildungseinrichtung abschätzen, welche Übergangsmöglichkeiten ihm offen stehen und welche ihm auf Dauer verschlossen bleiben. Informationen über fachliche Kompetenzen werden von den Abschlüssen kaum erwartet. Für die Übergangschancen des einzelnen ist also weniger wichtig, was er gelernt hat, als vielmehr, wo er gelernt hat, also welche Institution er oder sie besucht hat. Auf die japanische Gesellschaft bezogen bedeutet die hohe Karriererelevanz des allgemeinen Bildungsabschlusses einen intensiven und früh einsetzenden Wettbewerb um Bildungserfolg (Kindergarten), eine sehr weitgehende Bildungsexpansion (in Form höherer Studierendenquoten) und eine relativ geringe Standardisierung betrieblicher Arbeitsplätze.

Ein Beschäftigungssystem wie das japanische, in dem betrieblich erworbene Qualifikationen einen hohen unternehmensbezogenen Gebrauchswert, kaum aber einen arbeitsmarktbezogenen Tauschwert haben, setzt weitgehend abgeschlossene betriebsinterne Arbeitsmärkte voraus, auf denen soziale Kompetenzen einen besonders hohen Stellenwert haben. Auf die Vermittlung eben solcher „Schlüsselkompetenzen“ richtet sich die Erwartungshaltung japanischer Unternehmen an die Funktion von Schule. Mit der Einübung von Leistungswettbewerb und Freizeitverzicht, von Einsatzbereitschaft und Belastungsfähigkeit übernimmt das Bildungssystem die wichtigste Vorbereitung auf den Übergang in das Beschäftigungssystem.

3 BILDUNGSEXPANSION UND ÜBERGÄNGE

Japan ist eine rasant alternde Gesellschaft. Das bedeutet eine rasche Abnahme des Arbeitskräfteangebots, eine Erhöhung des Durchschnittsalters der Belegschaften und indirekt in Kombination mit der Wirtschaftskrise eine tendenzielle Verlagerung der Beschäftigung auf „nichtreguläre“ Beschäftigungsverhältnisse (wie Leiharbeit, Teilzeitarbeit, befristete Vertragsarbeitsverhältnisse).

Zugleich verändert sich das Bildungsverhalten. Auf die sich seit langem verschlechternden Arbeitsmarktbedingungen reagieren viele Schüler und Studenten mit einem längeren Verbleib im Bildungssystem. Die individuellen Hoffnungen, mit einem höheren Bildungsabschluss die Chancen auf eine Einstellung und ein auf Dauer angelegtes Beschäftigungsverhältnis in einem attraktiven Unternehmen zu verbessern, haben der Bildungsexpansion einen neuen Schub verliehen. Seit Beginn der 1990er Jahre ist die Quote des Übergangs von der Oberschule zur Universität von rund 40 % auf etwa 56 % einer Jahrgangskohorte gestiegen. Einschließlich des Übergangs in eine der 2jährigen Kurzuniversitäten oder privaten Fachschulen wechseln heute rund 77 % der Oberschulabsolventen in eine Institution des tertiären Bildungsbereichs. Die Eintrittsrate in ein Beschäftigungsverhältnis beträgt bei den Oberschulabsolventen inzwischen weniger als 20 % (MEXT 2010).

Zugleich verlängert sich auch der Verbleib im Universitätsstudium. Immer mehr Studenten entscheiden sich, das Studium mit einem Kurs zum Master (*shushi*) bzw. Doktor (*hakushi*) fortzusetzen, statt es – wie früher üblich – mit dem Bachelor-Abschluss (*gakushi*) zu beenden. Die Zahl der Studierenden in diesen Graduiertenkursen hat sich seit 1990 mehr als verdoppelt. Besonders stark war der Anstieg in den Ingenieurstudiengängen, von deren Absolventen die Unternehmen noch am ehesten berufsfachliche Qualifikationen erwarten.

Mit der Bildungsexpansion ändert sich auch die qualitative Zusammensetzung der neu auf den Arbeitsmarkt strömenden Absolventen des Bildungssystems. Die Absolventen der tertiären Bildungsinstitutionen bilden mit über 75 % inzwischen die Mehrheit. Der häufigste Abschluss beim Erwerbseintritt ist seit 1997 nicht mehr der Oberschulabschluss, sondern der eines mindestens 4jährigen Universitätsstudiums (Terada/ Georg/ Demes 2004). Die von der Krise und der demografischen Entwicklung gleichermaßen begünstigte Bildungsexpansion wird langfristig dazu führen, dass sich ein Universitätsabschluss in Japan zur Regelvoraussetzung für den Zugang zu den internen Arbeitsmärkten entwickelt. Angesichts der stark fallenden Jahrgangsstärken nimmt der Wettbewerb um einen Studienplatz deutlich ab. Stattdessen verschärft sich allmählich der Wettbewerb der Bildungsinstitutionen um Studierende. Langfristig werden vor allem Institutionen aus dem unteren Segment der Hochschulen ausscheiden. Zugleich eröffnen sich Studienmöglichkeiten auch für die Absolventen solcher Oberschulen, die ihre Schüler traditionell eher auf den Erwerbseintritt und nicht auf ein akademisches Studium vorbereitet haben.

Traditionell sind die Übergänge der Oberschulabsolventen wie auch der Universitätsabsolventen in die Erwerbstätigkeit mit intensiven Vermittlungsaktivitäten der Bildungseinrichtungen verbunden. Das gilt insbesondere für die Ebene der Oberschulen. In den meisten Fällen bestehen langjährige Beziehungen zwischen einzelnen Schulen und Unternehmen (*jisseki kankei*), die den Schulabsolventen den Zugang zu den betriebsinternen Arbeitsmärkten erleichtern und den Unternehmen den kontinuierlichen Zugriff auf Nachwuchskräfte sichern. Je intensiver und länger die Beziehungen sind, umso größer ist die Bereitschaft des Unternehmens, die Auswahl der Kandidaten weitgehend den Schulen zu überlassen. Für die erfolgreiche Vermittlung der Absolventen durch die Oberschule spielen nicht nur die Schulleistungen eine Rolle, sondern mindestens ebenso wichtig sind die (vom Lehrer verbürgten) „sozialen Kompetenzen“ wie die Teilnahme an außercurricularen Aktivitäten, Schulsport, Integration in den Klassenverband etc.

Inzwischen scheitert rund ein Drittel aller Absolventen des Bildungssystems bei dem Versuch, direkt nach Beendigung ihres Schul- oder Hochschulbesuchs ein unbefristetes („reguläres“) Beschäftigungsverhältnis zu finden. Ein wachsender Anteil der Absolventen wechselt zunächst in zeitlich befristete, atypische Arbeitsverhältnisse oder in die Arbeitslosigkeit. Die Gefährdung eines friktionsarmen Übergangs gilt vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise nicht mehr nur für Oberschulabsolventen. Auch die Universitätsabsolventen sind (wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß) von steigender Arbeitslosigkeit betroffen; und auch unter ihnen nimmt der Anteil derjenigen zu, die nur ein befristetes Arbeitsverhältnis erhalten.

Angesichts veränderter Konjunktur- und Marktlagen sind heute die Verwertungsmöglichkeiten von Bildungsabschlüssen beim Übergang in den Arbeitsmarkt weniger kalkulierbar. Die Expansion akademischer Bildung und die Ausdifferenzierung der Arbeits- und Beschäftigungsformen durch die Zunahme nicht-regulärer Beschäftigung haben die traditionellen Beziehungen zwischen Bildungsabschluss, Erwerbseintritt und Karriereperspektiven nachhaltig verändert. Umwege, Neuanfänge, längere Suchphasen und Warteschleifen verlängern die Phase zwischen Bildungsabschluss und Erwerbseintritt und heben den traditionellen Schwellencharakter des Übergangs auf. Die Übergangsprozesse verlängern sich, werden unüberschaubarer und revisionsanfälliger. Parallel dazu werden für viele Tätigkeitsbereiche, für deren Besetzung vorher der Oberschulabschluss ausreichte, College- und Universitätsabsolventen rekrutiert. Die tendenzielle Verlängerung der Verbleibdauer im Bildungssystem hat die Verwertungschancen von Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt also deutlich verschoben.

4 ARBEITSORGANISATION UND KARRIERESTRUKTUREN

Stammbeschäftigte (regulär Beschäftigte) von Großunternehmen können noch immer davon ausgehen, dass sie dauerhaft im Unternehmen bleiben. Das gilt gleichermaßen für Arbeitskräfte in der Produktion wie auch für die white-collar Beschäftigten. In den Großunternehmen machen die Stammbeschäftigten knapp zwei Drittel der Beschäftigten aus. Der Rest besteht aus der sogenannten „nicht regulären“ Beschäftigung (Teilzeitkräfte, Gelegenheitsarbeiter, Zeitarbeit, Leiharbeit, Vertragsarbeitskräfte). Die Zunahme der Teilzeitarbeitskräfte und der Ausbau des Leihpersonalmarkts dienen vor allem der Kompensation für den in den letzten Jahren beschleunigten Stellenabbau bei den Vollzeitbeschäftigten.

Im Unterschied zu Deutschland wird in japanischen Unternehmen nicht zwischen Arbeitern und Angestellten oder zwischen Hand- und Kopfarbeit unterschieden. Die Kriterien des Aufstiegs sind im Prinzip für alle Stammbeschäftigten eines Unternehmens gleich. Die gängige Unterscheidung zwischen blue collar-Beschäftigten in der unmittelbaren Produktion (*giryōkei*) und white collar-Beschäftigten in der kaufmännischen oder technischen Verwaltung (*jimukei* bzw. *gijutsukei*) gilt nur informell. Zwar sind die Aufstiegsmöglichkeiten im white collar-Bereich (oder besser: für Universitätsabsolventen) im allgemeinen günstiger und auch transparenter, aber für manuelle Arbeiter sind Aufstiegswege und Vorgesetztenpositionen vorgesehen. Insgesamt entsprechen die Arbeitsverhältnisse sowie die Beförderungs- und Lohnsysteme der Stammbeschäftigten eher denen von Angestellten (im westlichen Sinne).

Die Tendenz zur Gleichbehandlung drückt sich auch in relativ geringen Einkommensdifferenzen zwischen den Inhabern unterschiedlicher Arbeitsplätze aus. Üblicherweise übernehmen die jüngsten Arbeitnehmer die Arbeitsplätze mit der geringsten Einstufung. Insofern besteht nur ein indirekter Zusammenhang zwischen höherem Einkommen und "besserem" Arbeitsplatz. Prinzipiell gilt der uns vertraute Grundsatz "gleicher Lohn für gleiche Arbeit" in Japan nicht. Die innerbetriebliche Einkommensverteilung steht kaum mit der Tätigkeitsstruktur in Zusammenhang.

Jeder Stammbeschäftigte kann davon ausgehen, dass Einkommen und Status mit der Dauer seiner Betriebszugehörigkeit steigen. Die Geschwindigkeit und die Reichweite dieses Aufstiegs hängen in erster Linie vom Ergebnis der Personalbewertung ab, die mindestens einmal jährlich für jeden Mitarbeiter unterhalb des Topmanagements vorgenommen wird. Annähernd alle großen und mittleren japanischen Betriebe verfügen über ein entsprechendes System der Personalbewertung (*satei* oder *kôka*). In ihren Grundzügen sind sich die Bewertungsverfahren ähnlich. Sie beeinflussen die Lohn- und Bonushöhe wie auch die Beförderung, und sie betreffen gleichermaßen Produktionsarbeiter wie auch Verwaltungskräfte. In Verbindung mit dem Bildungshintergrund und der Seniorität sorgt die Personalbewertung für die Einordnung des Einzelnen in die sehr feingliedrige betriebliche Statushierarchie.

Innerbetriebliche Funktionsdifferenzierung meint in Japan prinzipiell die Erweiterung vertikaler Strukturen, nicht selten durch die Einführung von „Phantompositionen“ und die Vergabe von Titeln ohne eigentlichen Bezug zur Arbeitsfunktion. Die innerbetriebliche Rangordnung ist deshalb weitaus differenzierter als die von der Arbeitsorganisation her funktional erforderliche Anzahl der Vorgesetztenpositionen. Die Verlagerung fachlicher Qualifizierung in den Arbeitsprozess selbst setzt eine feingliedrige Hierarchie betrieblicher Positionsstrukturen voraus, die zum ständigen Erwerb weiterer Kompetenzen motiviert. Die enge Verknüpfung von Statuskarriere und Lernkarriere sichert die Effizienz betriebsinterner Selektion und Allokation, den Wettbewerbscharakter innerbetrieblicher Aufstiegsprozesse und die Motivation der Beschäftigten, permanent an die Chance einer Beförderung zu glauben.

Das personalpolitische Dilemma einer solchen impliziten Aufstiegsgarantie unter Bedingungen des Senioritätsprinzips besteht darin, dass ein Unternehmen ohne ständige Expansion nicht allen Beschäftigten den Aufstieg in die mit jeder Hierarchiestufe knapper werdenden Karrierepositionen bieten kann, andererseits aber zur Loyalitäts- und Leistungssicherung für die Einhaltung der Beförderungsgarantie sorgen muss. Eine Möglichkeit zur Lösung dieses Dilemmas besteht darin, bereits zu Beschäftigungsbeginn die neu eingestellten Arbeitnehmer Laufbahnen zuzuordnen, die mit unterschiedlichen Karrierechancen und -reichweiten ausgestattet sind. Eine zweite Lösungsvariante ist die Entkoppelung des Aufstiegs innerhalb der Positionshierarchie von der Seniorität durch Einführung einer zweiten Hierarchiestruktur, um das Problem des internen Wettbewerbs um Aufstiegspositionen zu entschärfen.

Der eigentliche Vorgesetzte ist der *Kakarichô* oder *Shunin*, dessen Funktion am ehesten mit der des deutschen Meisters vergleichbar ist. Während der *Kakarichô* in Großunternehmen meist die unterste Beförderungsebene der Universitätsabsolventen darstellt, bezeichnet der *Shunin* den höchsten Rang des unteren Managements im blue-collar-Bereich. Der *Shunin* übernimmt die Dispositions- und Koordinierungsfunktionen zwischen den einzelnen Gruppen, bildet die Anlaufstelle bei Problemen und Konflikten und dient als eine Art Kommunikationsbrücke zwischen Fertigung, Planung und Steuerung. Im Vergleich zum deutschen Meister werden von ihm nicht in erster Linie fachliche Kompetenzen erwartet, sondern eher Führungsqualitäten; im japanischen Kontext bedeutet das nicht nur die Übernahme von Anweisungsfunktionen, sondern auch und vor allem die Herstellung von Vertrauen und Loyalität. Je nach Positionsstruktur im einzelnen Unternehmen können zwischen den Ebenen

Kakarichô/Shunin und *Hanchô* weitere Positionsebenen zwischengeschaltet sein, etwa die des *Kumichô* oder *Shokuchô*, eine Art "Vizemeister" oder Vorarbeiter, der für die Sicherstellung eines reibungslosen Produktions- und Arbeitsablaufs verantwortlich ist, für Arbeitssicherheit und Einhaltung der Produktivitätsvorgaben sorgt und sich auch um private Belange und Anliegen seiner Mitarbeiter kümmert. Häufig gibt es unterhalb dieser Ebene noch die des stellvertretenden Vorarbeiters, der dem *Shokuchô* zuarbeitet. Der Zugang zu den jeweiligen Positionen auf der Werkstattebene erfolgt ausschließlich über den betriebsinternen Arbeitsmarkt, er wird gesteuert über die Ergebnisse der internen Personalbewertung, und er ist nicht gebunden an den Nachweis formaler Qualifikationen oder Zertifikate. Betriebsextern erworbene Berufserfahrungen oder Qualifikationsnachweise sind ohnehin kein Bezugspunkt für unterschiedliche Karriereverläufe.

Alle Beschäftigten der meisten Großunternehmen, von den neu rekrutierten Mitarbeitern bis zur Ebene des "Meisters" (*Shunin*), sind Mitglieder der Betriebsgewerkschaft. Die Vorgesetztenpositionen oberhalb dieser Ebene beginnen mit dem *Kachô* (Unterabteilungs- oder auch Abteilungsleiter), der zum mittleren Management gerechnet wird und nicht mehr Mitglied der Gewerkschaft ist. Der *Kachô* bildet die Nahtstelle zwischen zentraler Disposition einerseits und Produktion andererseits. Die oberste Position im mittleren Management ist die des *Buchô* (Abteilungs- bzw. Hauptabteilungsleiters), der unmittelbar dem Topmanagement untersteht. Die Positionen des *Kachô* und *Buchô* sind im allgemeinen Universitätsabsolventen vorbehalten, auch wenn es keine entsprechende Zugangsbeschränkung im formellen Sinne gibt. Bis zur Beförderungsebene des *Kachô* verläuft die Karriere der Universitätsabsolventen relativ einheitlich; erst danach beginnt die eigentliche Selektion mit einem entsprechend intensiven Wettbewerb um Aufstieg. Insgesamt gilt, dass während der ersten 15 bis 20 Dienstjahre die Beförderung eines Einstellungsjahrgangs weitgehend gleichförmig erfolgt, mit nur sehr allmählich (etwa nach 10 bis 12 Jahren) erkennbaren Differenzierungen in der Aufstiegsgeschwindigkeit. Die dann folgende selektive Auswahl basiert vor allem auf den kumulativen Ergebnissen der Personalbewertung während der gesamten bis dahin absolvierten Dienstzeit (Endo 1994; Ernst 1998).

Im Zuge technischer und arbeitsorganisatorischer Innovationen übernehmen die in vielen Unternehmen gebildeten Projektteams konkrete Umsetzungsaufgaben bei der Umstellung der Produktionsorganisation. Sie sind aus Beschäftigten verschiedener Hierarchiestufen und Abteilungen zusammengesetzt und befördern dadurch gleichermaßen die Effektivität und Akzeptanz betrieblicher Innovationen. Im Rahmen dieser Projektteams werden Arbeiter mit Planungsaufgaben vertraut gemacht, während andererseits Ingenieure während der Anlaufphase der neuen Produktionsorganisation oft für längere Zeit in die direkte Produktion versetzt werden. Da die Grenzen zwischen Ingenieuren, Technikern, Gruppenleitern und Arbeitern ohnehin fließend sind, treten in solchen Teams wenig Statusprobleme und Reibungsverluste auf. Das gilt umso mehr, als das gemeinsame hohe (allgemeine) Vorbildungsniveau und die Identifikation auf allen Hierarchieebenen mit den Unternehmenszielen die wechselseitige Verständigung erleichtern.

5 PERSPEKTIVEN

Seit Beginn der bisher längsten und anhaltenden Wirtschaftskrise bemühen sich das japanische Arbeitsministerium und der Arbeitgeber-Dachverband NIKKEIREN um die Propagierung neuer Formen der Personalpolitik und um eine Deregulierung des Arbeitsmarkts. Dazu gehören

- Die Revision einer am Konzept der Lean Production orientierten Arbeitsorganisation zugunsten einer Art „Humanisierung der Arbeit“ (Nishiyama 2006);
- die Dezentralisierung und Enthierarchisierung der pyramidenförmigen Positions- und Rangstruktur;
- die Modularisierung der Produktionsorganisation, eine erweiterte Dezentralisierung der Arbeitsorganisation und die Entkoppelung der Arbeit vom Fließband;
- die Flexibilisierung der Arbeitsbedingungen, die Präzisierung der Aufgabenverteilungen mit vergrößerten Handlungsspielräumen für Projektteams und Einzelarbeitsplätze;
- die Umstellung auf leistungsbezogene Lohn- und Karrieresysteme zulasten der senioritätsorientierten Entlohnungskriterien;
- ein verstärktes Engagement beim Angebot betrieblicher Weiterbildung;
- die Förderung externer Arbeitsmärkte auf der Grundlage berufsbezogener Qualifikationszertifikate;

Seit Jahrzehnten wird immer wieder das Ende der dauerhaften Beschäftigung und des Senioritätsprinzips verkündet. Aber trotz aller Reformrhetorik haben sich selbst in den 1990er Krisenjahren die Beschäftigungsbedingungen nicht wesentlich verändert. Alter, Beschäftigungsdauer und Bildungshintergrund sind auch in der Ära der „Post Lean Production“ weiterhin die wichtigsten Karriere- und Entlohnungsdeterminanten der männlichen Stammbeschäftigten (Nomura 2004). Viele der propagierten Umstellungen wären auch nicht kompatibel mit anderen ungeschriebenen Regeln der japanischen Unternehmenskultur. Bisher erübrigte die gemeinsame, kooperative Realisierung von Produktionszielen den Einsatz von Arbeitsbewertungsverfahren, die Abgrenzung individueller Zuständigkeiten und Kompetenzen, die formale Definition von Über- und Unterordnungsverhältnissen und die Qualitäts- und Leistungskontrolle durch Dritte. Für eine konsequente Individualisierung der Leistungsbewertung fehlen auch wesentliche Voraussetzungen: Es fehlt an Standards in Form von Zertifikate, die eine Bewertung des individuellen Fachwissens erlauben, aber auch an Aufgabenbeschreibungen und Kriterien für die Formulierung von Zielen im Rahmen individueller Stellendefinitionen. Jede größere Veränderung im personalpolitischen Instrumentarium der Unternehmen wird immer auch die vorhandenen Strukturen und organisationskulturellen Barrieren berücksichtigen müssen.

Der Mangel an externen zertifikateorientierten fachlichen Arbeitsmärkten gilt unter japanischen Experten als eines der wichtigsten Innovationshemmnisse. Immerhin zeichnen sich erste Ansätze zur Entwicklung entsprechender Arbeitsmärkte ab. Viele Studenten und Hochschulabsolventen nehmen während oder nach der Studienzeit an berufsbezogenen Lehrgängen teil, um ihre Beschäftigungsaussichten zu verbessern. Staatliche Programme zur Förderung berufsorientierter Weiterbildung sorgen für eine

Intensivierung der Weiterbildungsnachfrage und die Ausweitung des Weiterbildungsangebots (GAL 2005).

6 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Der Glaube an einen „one best way“ betrieblicher Modernisierung, an die Übertragbarkeit arbeitsorganisatorischer Konzepte und an die sozialtechnologische Machbarkeit von Unternehmenskultur vernachlässigt, dass Unternehmen als soziale Systeme eingebunden sind in das institutionelle Geflecht einer Gesellschaft, d.h. in die in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale. Im Unterschied zur Situation in Japan sorgt die Verfassung des deutschen Berufsbildungs- und Hochschulsystems bisher für die Entwicklung von Identitäts- und Mitgliedschaftsentwürfen, die sich eher am Beruf als am Betrieb orientieren und insofern der Flexibilisierung, Partialisierung und Verdichtung betrieblicher Arbeit Grenzen setzen. Betriebliche Ausbildung nach überbetrieblichen „beruflichen“ Standards liefert das Fundament für eine Vielzahl inner- und zwischenbetrieblicher Weiterbildungs- und Aufstiegskarrieren, für eine gemeinsame Kommunikations- und Kooperationskultur zwischen den Hierarchieebenen und für eine Aufweichung der Segmentationsgrenzen zwischen Disposition und Produktion.

Ein Bruch mit der bisherigen Kontinuität des Einsatzes von Facharbeit und der darauf bezogenen Aufstiegswege hätte weitreichende Folgen für den Zuschnitt interner und externer Arbeitsmärkte, für die Gestaltung industrieller Beziehungen und für die Kooperationsformen zwischen Unternehmen, Berufs- und Hierarchiegruppen. Mit dem Verlust der Dimension des Berufs würde die Rückbindung betrieblichen Lernens an einen beruflichen, überbetrieblichen Gesamtzusammenhang verloren gehen und damit zugleich auch eine zentrale Voraussetzung für die bisherige Selbststeuerungsfähigkeit und bereichsübergreifende Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Beschäftigten. Ein Rückzug des Staates aus der Mitverantwortung für Berufsbildung und der Verzicht auf formalisierte, als „System“ strukturierte Berufsbildung und auf überbetriebliche Rahmenbedingungen und Interventionen übertragen dem Betrieb die alleinige Definitionsmacht für die Gestaltung arbeitsbezogener Qualifizierung.

LITERATUR

- Demes, Helmut/ Walter, Georg (Hg.) (1994): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan, Monografien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Sibold-Stiftung, Bd. 9
- Dirks, Daniel (1996): Japanisches Management am Scheideweg? Zur Transformation eines „Systems“. In: Deutsches Institut für Japanstudien (Hrsg.): Japanstudien 7. München: Iudicium, S. 323–365.
- Endo, Koshi (1994): Betriebliche Beförderungskriterien und Karrieremodelle. In: Georg, Walter/ Demes, Helmut (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufslaufbahn in Japan. München: Iudicium, 385-420.
- Ernst, Angelika (1998): Aufstieg – Anreiz – Auslese. Karrieremuster und Karriereverläufe von Akademikern in Japans Privatwirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.

- Fujimoto, Takahiro (1994): The Limits of Lean Production. On the Future of the Japanese Automotive Industry. In: Internationale Politik und Gesellschaft (IPO), 1, 40–46.
- GAL (Gesellschaft für Arbeit und Lernen) (2005): Weiterbildungsmarkt Japan. Hrsg.: iMOVE beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.
- Georg, Walter (1993): Berufliche Bildung des Auslands. Japan. Zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden: Nomos
- Georg, Walter (1994): Berufsausbildung ohne Beruf: Voraussetzungen und Konsequenzen "berufsloser" Qualifizierung in Japan. In: Bildung und Erziehung, 47. Jg., Heft 3, S. 343 – 362.
- Georg, Walter (2008): Studium und Beruf. Zum Wandel des Verhältnisses von Hochschule und Berufsausbildung. In: Jäger, W./ Schützeichel, R. (Hg.): Universität und Lebenswelt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 84-117.
- Hori, Yukie (2009): Changes in the Transition from High School to Work: Focus on High School Career Guidance. In: Japan Labor Review 6, 1, 91-104.
- Hori, Yukie (2007): Employment Behavior and Transition Process from School to Work in Japan. In: Japan Labor Review 4, 3, 141-164.
- JILPT (The Japan Institute for Labour Policy and Training) (2010): Labor Situation in Japan and Analysis: Detailed Exposition 2009/2010. Tokyo
- Jürgens, Ulrich (2007): Warum Toyota so lange so stark ist. Stuttgart: IG Metall (www.bw.igm.de)
- Kosugi, Reiko (2004): The Transition from School to Work in Japan: Understanding the Increase in Freeter and Jobless Youth. In: Japan Labor Review 1, 1, 52-67.
- Manzenreiter, Wolfram (2000): Neue Formen der Arbeitsorganisation in der "New Economy" - die japanische Perspektive. In: Jürgens, Ulrich/ Pascha, Werner/ Storz, Cornelia (Hg.): Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften. No. 34, 41-67.
- McCormick, Kevin/ Yoshiki, Kurata/ Katsuhiko, Tsuzaki (2007): Boosting Japan's IT Labour Force – From Shortage to Skill Standards. In: Asian Business & Management 6, 4, 409-430.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology) (2007): Statistical abstract, Tokyo.
- Nishiyama, Takahiro (2006): Betriebliche Weiterbildung in Japan - Entwicklung der Produktionsmodelle und Qualifikationsformen in der japanischen Automobil- und Elektroindustrie. In: Haak, R. (Hrsg.), Japanstudien. Jahrbuch 2006, Bd. 18, Tokyo, 181-219.
- Nomura, Masami (ed.) (2004): Japanese companies : theories and realities. Melbourne: Trans Pacific Press
- Okutsu, Mari (2007): Career Analysis of Today's Japanese from Different Angles: Dramatic Change of the Japanese Society and Workers' Way of Life. In: Japan Labor Review 4, 2, 121-138.
- Raidt, Tabea/ Barz, Heiner (2009): Die magische 40%-Quote. Bemerkungen zur Forderung nach einer Erhöhung des Akademiker-Anteils in der BRD. In: Bildung und Erziehung 62, 2, 135-152.
- Sasaki, Hitoshi/ Sakura, Kenichi (2005): Changes in the Demand for Skilled Labor within Japan's Manufacturing Sector: Effects of Skill-Biased Technological

- Change and Globalization. Bank of Japan Working Paper Series No.05-E-12 Tokyo.
- Sato, Hiroki/ Sano, Yoshihide (2005): Employment Category Diversification and Personnel Management Problems. In: Japan Labor Review 2, 2, 30-54.
- Terada, Moriki/ Georg, Walter/ Demes, Helmut (2004): Bildungsexpansion, demografischer Wandel und Übergänge in Japan. In: Bildung und Erziehung, 57, 2, 155 – 173.
- Womack, James-P./ Jones, David T./ Roos, Daniel (1991): Die Zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technology. Frankfurt a.M.: Campus.
- Yoshimoto, Keiichi (1994): Der Trend zu tertiären Bildungsabschlüssen und die Berufskarriere von Universitätsabsolventen. In: Georg, Walter/ Demes, Helmut (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufslaufbahn in Japan. München: iudicium, 319-349.
- Yoshimoto, Keiichi (1998): Die Expansion der Allgemeinbildung und ihre Folgen. Allgemeine und berufliche Bildung in japanischen Oberschulen. In: Bildung und Erziehung, 51, 4, 205-222.



Prof. Dr. Walter GEORG

Merkmale des Bildungssystems

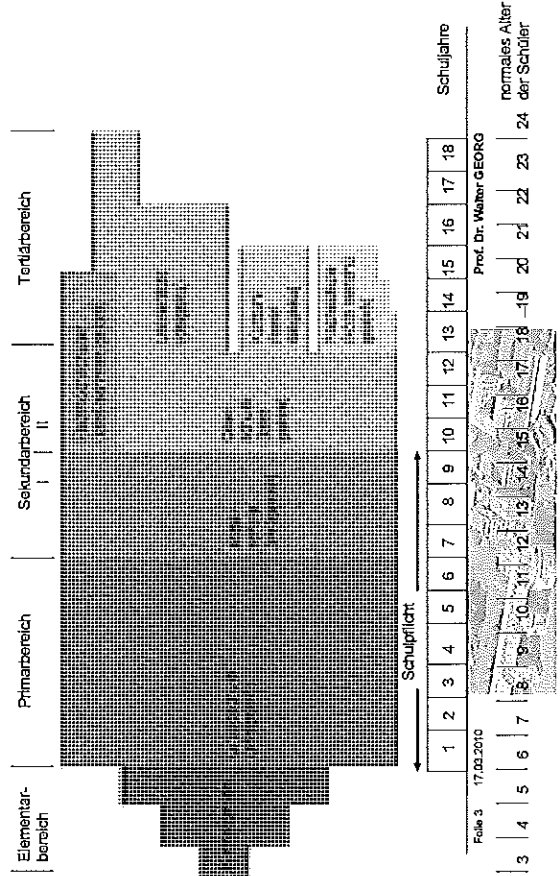
- Geringe horizontale Differenzierung
- Informelle Hierarchie
- Dominanz der Allgemeinbildung
- Marginalisierung beruflicher Bildung
- Bildungswettbewerb und -expansion
- „Inflation“ der Bildungsabschlüsse

Folie 2 17.09.2010 IGM Workshop



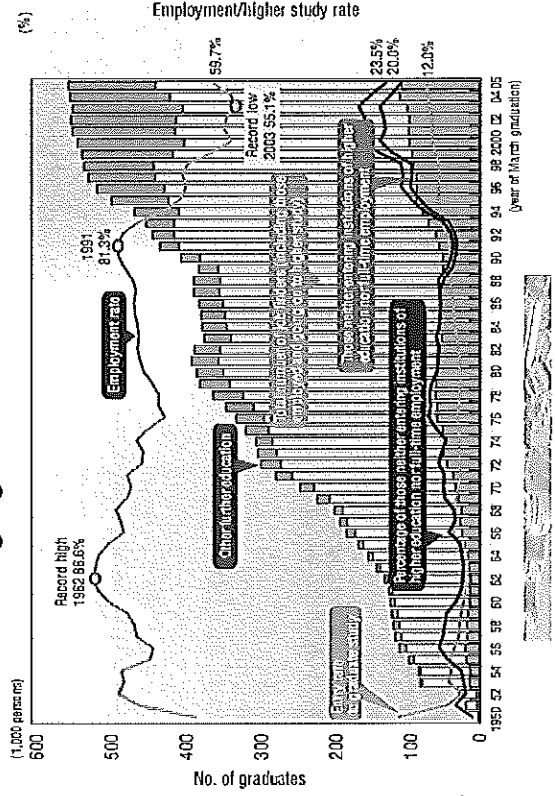
Prof. Dr. Walter GEORG

Bildungssystem Japan



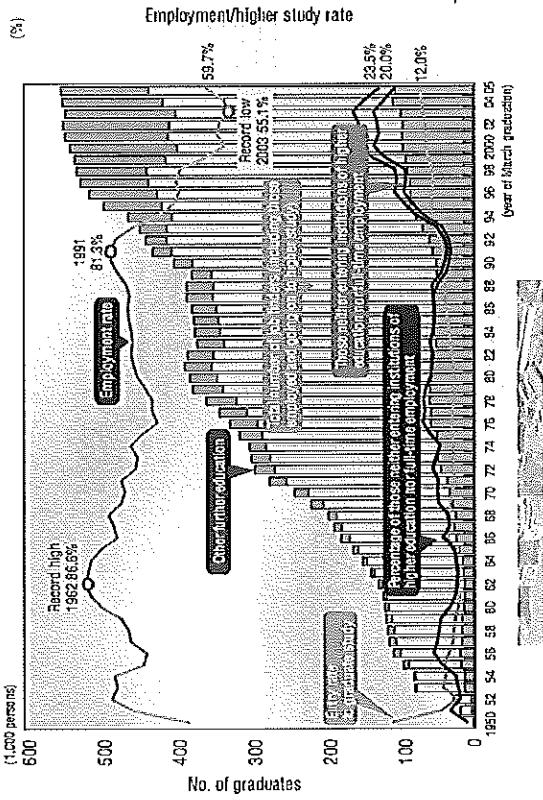
Folie 3 17.09.2010

Übergänge Oberschulabsolventen



Folie 4 17.09.2010

Übergänge Uni-Absolventen (BA)



Betriebliche Rahmenbedingungen

- Demographische Entwicklung (Rückgang der Absolventenjahrgänge)
- Anhaltende Wirtschaftskrise (mangelnde Inlandsnachfrage)
- Produktionsverlagerung ins Ausland
- Alterung der Belegschaften
- Massiv steigende Lohnkosten

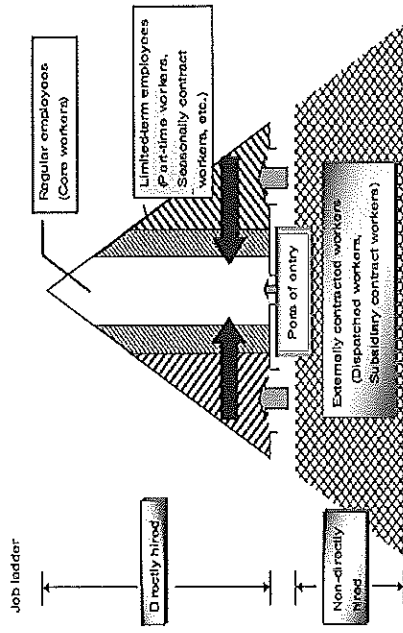
Personalpolitische Reaktionen

- Rückläufige Neueinstellungen
- Reorganisation der Arbeit
- Hierarchieabbau (Beschränkung der Aufstiegsmöglichkeiten)
- Nutzung temporärer Arbeitskräfte (Leiharbeit, Teilzeitarbeit, Vertragskräfte)
- Steigende Nachfrage nach Spezialisten („Professionalisten“)
- Veränderte Karriere- und Entlohnungsstrukturen (Leistungsorientierung)
- Aber adaptive, pfadabhängige Entwicklungsprozesse

Rekrutierung und Übergänge

- punktueller Übergang Schule – Betrieb
- nach bildungsmeritokratischen Kriterien
- Geringe Bedeutung fachlicher Kompetenzen
- Einstieg auf der untersten Stufe der betrieblichen Karriereleiter

Modell eines internen Arbeitsmarktes

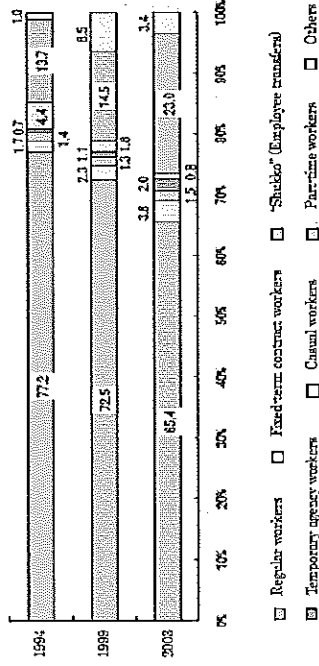


Folie 9 17.03.2010

Prof. Dr. Walter GEORG



Stammbeschäftigung und nicht-reguläre Arbeit

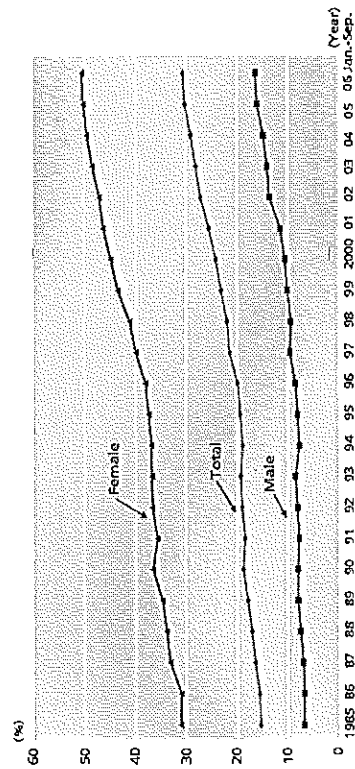


Folie 10 17.03.2010

Prof. Dr. Walter GEORG



Entwicklung der nicht-regulären Beschäftigung



Source: Ministry of Internal Affairs and Communications Statistics Bureau, "The Special Survey of the Labour Force Survey" (conducted in every February from 1985 to 2005), and "Labour Force Survey detailed tabulation" (Annual average from 2006 to 2008).
 Note 1: Non-regular staff/employees include part-time workers, dispatched workers, contract workers, entrusted workers and other non-regular workers. Their employment type is according to how they are called at their workplace.

Folie 11 17.03.2010

Prof. Dr. Walter GEORG



Perspektiven

- „Post Lean Production“
- Flexibilisierung durch Spezialisierung
- Abbau der Bindung an den Betrieb
- Bedeutungszunahme berufsfachlicher Qualifikation
- neuer Typus des Arbeitskraftunternehmers

Folie 12 17.03.2010



Entlohnung – Beförderung – Karriere

- > Traditionell nach Seniorität
- > Innerbetriebliche Rang- und Positionshierarchie
- > Nach Personalbewertung und betrieblichen Leistungskriterien
- > Geschlechtsspezifisch getrennte Laufbahnen

Folie 13 17.03.2010
IGM Workshop



Prof. Dr. Walter GEORG

Arbeitsmarkt

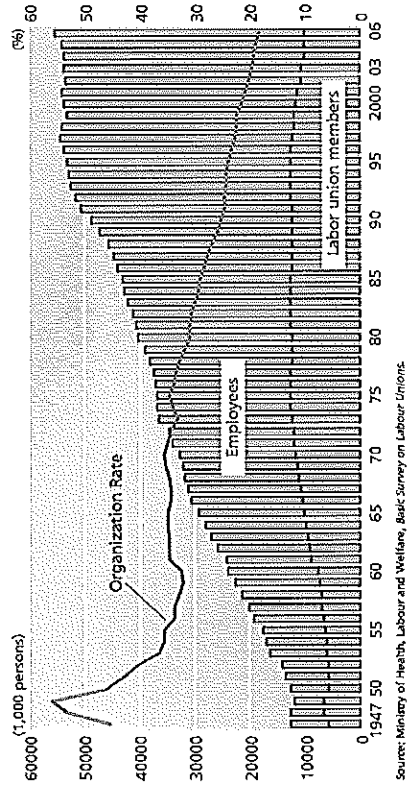
- > Dominanz interner Arbeitsmärkte
- > Duale Segmentation des Gesamtarbeitsmarktes
- > Geschlechtsspezifische Segmentation
- > geringe qualifikationsorientierte Mobilität
- > Ausweitung „nicht-regulärer“ Beschäftigung
- > Phänomen der „Freeter“ und „NEETS“

Folie 14 17.03.2010



Folie 2

Gewerkschaftsmitglieder und Organisationsrate



Source: Ministry of Health, Labour and Welfare, Basic Survey on Labour Unions.

Folie 15 17.03.2010



Prof. Dr. Walter GEORG

Zusammenhang zwischen Rang und Position (Bsp.)

| Grade | Title | Age | Minimum length of service required | Rough correspondence between grade and position |
|-----------|---------------------------|-----------|--|---|
| Executive | | | | |
| Counselor | | | | |
| Grade 10 | General manager | 47+ | 26th year or age of 47 | Division director |
| Grade 9 | Deputy general manager | 44+ | 23rd year or age of 44 | General manager |
| Grade 8 | Assistant general manager | 40+ | 19th year | Assistant (10) |
| Grade 7 | Manager | 36+ | 15th year | Acting general manager |
| Grade 6 | Deputy manager | 33+ | 12th year | Chief (1st division Officer) in charge of group |
| Grade 5 | Assistant manager | 30+ | 9th year | Chief of overseas office |
| Grade 4 | Chief | 26+ | 5th year | Director and branch manager |
| Grade 3 | | 22+ | Beginning class for college graduates | |
| Grade 2 | Staff | 18 and 21 | Beginning class for junior college graduates | |
| Grade 1 | | 18 and 19 | Beginning class for high school graduates | |

Folie 16 17.03.2010



Prof. Dr. Walter GEORG

Kompetenzbasiertes Rangsystem (Bsp.)

| Salary System | Grade | Corresponding Post | Entry Qualification | Stratum |
|---------------------------------|----------|--------------------|--|----------------------|
| Employees with annual salary | Grade 12 | Management | | Executive stratum |
| | Grade 11 | | | |
| | Grade 10 | | | |
| Employees with merit-based wage | Grade 9 | Ordinary employees | | Professional Stratum |
| | Grade 8 | | | |
| | Grade 7 | | | |
| | Grade 6 | | | |
| | Grade 5 | | | |
| | Grade 4 | | | |
| | Grade 3 | | | |
| | Grade 2 | | | |
| | Grade 1 | | | |
| | | | Masters degree | Basic stratum |
| | | | Bachelor degree | |
| | | | Junior college or specialist high school diploma | |
| | | | High school graduation | |

Folie 17 17.03.2010



Prof. Dr. Walter OERIG

**PD Dr. Sabine Pfeiffer, ISF – Institut für Sozialwissenschaftliche
Forschung, München**

Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen – und ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen.

Kurzfassung¹ zum Vortrag beim Expertenworkshop „Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?“ am 8. Dezember 2009.

Ende des Erfahrungswissens? Eine problematische Argumentationslinie

Für meinen Vortrag bin ich gebeten worden, mich kritisch mit den Thesen von Baethge u.a. (2007) zum „Ende des Erfahrungswissens?“ zu beschäftigen. Das habe ich gerne getan – nicht nur deshalb, weil ich sie in dieser Argumentationslinie für falsch und bildungspolitisch für fatal halte. Sondern auch, weil die in diesem Kapitel ausgeführte Argumentationslinie sich so oder ähnlich in vielen Debatten wiederfinden lässt. Es ist daher m.E. wichtig für die gewerkschaftliche Auseinandersetzung, dazu Gegenargumente parat zu haben.

Die zentralen Thesen des entsprechenden Kapitels von Baethge u.a. können folgendermaßen zusammengefasst werden (2007, S. 72 und 74 ff.): 1. Wir befinden uns in einem Wandel der dominanten Wissensbasis – vom Erfahrungswissen zum systematischen Wissen. 2. Erfahrungswissen ist personengebunden und schwer formalisierbar. Es wird unmittelbar in Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet. Sein Inbegriff ist handwerkliches Geschick. 3. Dem gegenüber steht systematisches Wissen, das vor allem ein theoretisches und wissenschaftliches Wissen darstellt und das daher sinnvollerweise in „praxisentobenen“ Institutionen unterrichtet wird. 4. Die Duale Berufsausbildung ist vor allem geprägt von der Vermittlung praktischen Erfahrungswissens. Wegen des unter (1) genannten Wandels nimmt daher ihre Bedeutung quantitativ ab und sie wird abgewertet. Die Duale Berufsausbildung behält nur Bedeutung dort, wo noch Nähe zu Material und Maschinen eine Rolle spielt. 5. Schließlich und gleichzeitig wird die zunehmende Anforderung an lebenslanges Lernen und Bildungsmobilität vor allem gesichert durch systematisches Wissen und kognitive Lernprozesse. Deshalb wird Hochschulbildung gesellschaftlich relevanter und aufgewertet.

In dieser hier verkürzten, aber inhaltlich dem Text von Baethge u.a. entsprechenden Argumentationslinie wird eine Reihe von Aussagen getroffen, die sowohl für sich genommen als auch (und umso mehr) in ihrer Verkettung problematisch sind. Sie sind letztlich nur an einer Stelle zu unterstützen, nämlich in der Aussage, dass Erfahrungswissen personengebunden und schwer formalisierbar ist und dass es unmittelbar in Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet wird. Aber zur Kritik der Reihe nach:

Erstens zur These von Baethge u.a., die dominante Wissensbasis der Industriegesellschaft sei Erfahrungswissen gewesen und dementsprechend sei auch die Berufsausbildung vor allem geprägt von der Vermittlung praktischen Erfahrungswissens, sie begründe sich vor allem darin. *Dem ist entgegenzuhalten:* Das Wesen der Industriegesellschaft ist gerade die Anwendung wissenschaftlichen und theoretischen Wissens auf die Produktionsprozesse und das Unabhängigmachen von nicht-formalisiertem Wissen/Können, also von Erfahrung. Das lässt sich nicht nur

bei Taylor und Ford nachlesen, das äußert sich paradigmatisch in der (nicht umsonst so genannten) „science based industry“, der chemischen Industrie – und es ist eine alt hergebrachte Sichtweise in der arbeits- und industriesoziologischen Forschung (vgl. etwa Hack 1988). Das – vor allem auch bildungspolitisch – Besondere der Dualen Berufsausbildung ist demnach gerade nicht ihr Anteil an praktischer Erfahrung – im Gegenteil: Ihre zentrale Errungenschaft war es, dem praktischen Aneignen und einem betriebsspezifischen „learning by doing“ eine generalisierte theoretische Wissensbasis zur Seite zu stellen.

Zweitens betonen Baethge u.a. (2007), die Duale Berufsausbildung nehme quantitativ ab und werde abgewertet, während umgekehrt die Hochschulbildung quantitativ zunehme und aufgewertet werde. Dieser Befund wird, vereinfacht gesagt, in den Erklärungszusammenhang gestellt: Berufsausbildung = Erfahrungswissen = Industriegesellschaft = Auslaufmodell vs. Hochschulbildung = systematisches Wissen = Wissensgesellschaft = Zukunft. *Dazu ist zu sagen:* Die quantitativen Bewegungen finden sich auch in den Massendatensätzen ohne Frage wieder – allerdings (was ja auch von vielen BildungspolitikerInnen beklagt wird) in Deutschland in weniger klaren Verschiebungen als in anderen Ländern. Aber: Vernachlässigt wird zum einen der Unterschied zwischen der diskursiven Einschätzung und den realen Prozessen – sprich: Damit, dass lauter werdende Stimmen auf der Debattenebene das eine auf- und das andere abwerten, ist nicht schon eine reale Auf- und Abwertung eingetreten. Es lohnt sich genauer hinzusehen und zu differenzieren: Wer wertet was auf und was ab, mit welchen Argumenten geschieht dies und mit welcher politischen Stoßrichtung bzw. interessen geleiteten Intention? Und: Die Beobachtungen von Auf- und Abwertungen sind unfraglich. Allerdings nicht in der von Baethge u.a. als eindeutig unterstellten Richtung. So hat allein die Forschung im SFB 536 gezeigt, dass es in vielen gesellschaftlichen Gestaltungsfeldern (Bildung, Wissensmanagement, Technik) zu einem Umbruch im Umgang mit Erfahrungswissen gekommen ist – tacit knowledge, implizites Wissen und das Informelle haben in den vergangenen Jahren geradezu einen Hype in der wissenschaftlichen und öffentlichen Wahrnehmung erfahren (etwa Böhle u.a. 2002). Das zeigen nicht nur unsere Forschungen, dafür gibt es viele Belege, auch und gerade im internationalen Diskurs, von der Debatte um „mode 2“ (Gibbons u.a. 1994; Nowotny u.a. 2001) über „communities of practice“ (Wenger 1998), von „epistemic cultures“ (Knorr-Cetina 1999, 2002) bis zum „reflective practitioner“ (Schön 1983) – um nur einige zu nennen. Wäre also die Argumentation von Baethge u.a. richtig, dass die Gleichsetzung von Berufsausbildung mit Erfahrung zu deren gesellschaftlicher Neubewertung führe, dann wäre eher eine Auf- als eine Abwertung naheliegend. Hier wird offensichtlich also ein Monokausalzusammenhang (oder eigentlich zwei) aufgemacht, der sich nicht halten lässt. Betrachtet man die gesellschaftlichen Debatten zur Auf- und Abwertung von Berufs- und Hochschulausbildung differenzierter, zeigt sich eher ein widersprüchliches und ungleichzeitiges Bewegungsbild statt des von Baethge u.a. gezeichneten, klar umrissenen Bildes: Die zunehmende Prekarisierung wissenschaftlicher Arbeit oder das viel zitierte Phänomen der „Generation Praktikum“ verweisen z.B. durchaus auf reale Abwertungsprozesse akademischer Ausbildung und Arbeit – trotz und neben dem unermüdlichen Ausrufen der Wissensgesellschaft. Nicht nur, dass die gesellschaftlichen Auf- und Abwertungsprozesse wesentlich uneindeutigere Bewegungen vollführen als behauptet (und zwar in Bezug sowohl auf die Berufsa- als auch auf die Hochschulbildung), es gibt für sie zudem vielfältige, gesamtgesellschaftlich bedingte und sich wechselseitig beeinflussende Gründe. Der behauptete (mono-)kausal erscheinende Zusammenhang, der eine eindeutige Abwertung der Berufsausbildung begründet mit ihrer Gleichsetzung mit Erfahrung (als Ausdruck einer obsoleten Industriegesellschaft), ist jedoch mit dem aktuellen und internatio-

nalen Stand der Forschung eindeutig nicht belegbar, schlimmer noch: Er ist eindeutig widerlegbar.

Drittens führen Baethge u.a. aus, dass lebenslanges Lernen zunehmend wichtiger wird und das dieses gelingt *vor allem* über systematisches Wissen und kognitives Lernen. Daher würden Teilhabechancen und Bildungsmobilität zunehmend über die Hochschulen und immer weniger über die Berufsausbildung gewährleistet. *Dem ist entgegenzuhalten* – und dies wird nachfolgend ausführlicher dargestellt –, dass diese Aussage auf einen verengten und statisch verstandenen, vor allem aber längst überholten Erfahrungsbegriff verweist. Zudem werden hier Wissensinhalte und Lernformen in nicht akzeptabler Weise gleichgesetzt – auch das, was Baethge u.a. systematisches Wissen nennen, kann durchaus mit nicht nur kognitiven Lernformen erlernt werden. Dazu gleich aber noch mehr. Wichtig ist an dieser Aussage des hier kritisch als Basis genommenen Textes, dass nicht nur der abgesicherte Forschungsstand der Arbeits- und Bildungsforschung über die Rolle und Bedeutung von Erfahrungswissen außer Acht gelassen wird. Es wird vielmehr auch unterstellt, den Anforderungen an lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Teilhabe sei quasi fast ausschließlich mit *einer* Wissensart und *einer* Lernform zu begegnen – hier sagt schon der gesunde Menschenverstand, dass einer komplexer werdenden Welt nicht nur durch kognitives Erfassen abstrakten Wissens begegnet werden kann. Erstaunlich ist übrigens auch – das sei an dieser Stelle nur kurz angemerkt –, dass eines in der von den AutorInnen aufgemachten Gegenüberstellung überhaupt nicht thematisiert wird: Offensichtlich zeigt die Duale Berufsausbildung eine faktisch wesentlich erfolgreichere Reformfähigkeit (etwa: schon zwei erfolgreiche Reformen der Metallberufe, Weiterbildungssystem IT, extrem schnelle Konzipierung und Umsetzung des Ausbildungsberufs des Produktionstechnologen usw. usf.) gegenüber dem aktuell gesamtgesellschaftlich evident gewordenen Reformdisaster der Hochschulbildung. Wenn es also um institutionelles (lebenslanges) Lernen geht (und wenn man überhaupt in der von Baethge u.a. zementierten Gegenüberstellung von Industrie- vs. Wissensgesellschaft verharren will), hat bislang die Institution Duale Berufsausbildung deutlich mehr Wissensgesellschafts„reife“ an den Tag gelegt als die Institution Hochschule.

Wer Wissenschaft betreibt und dabei – was heute leider viel zu selten passiert – in politisch und gesellschaftlich relevanten Fragen Position bezieht und sich in aktuelle Kontroversen einmischt, hat nicht immer zu jeder These einen empirisch abgesicherten Beleg parat. Im Text von Baethge u.a. (2007) ist aber nicht das das Problem. Es geht hier nicht darum, vermeintlich zu gewagte Thesen als unwissenschaftlich zu kritisieren oder akademische Wortklauberei zu betreiben. Mir ist nicht die Kritik an den KollegInnen Baethge und Solga wichtig, mir ist die Kritik an deren Argumentationslinie wichtig – denn diese findet sich in ähnlicher Art in vielen diskursiven Zusammenhängen. Das wäre an sich noch nicht weiter schlimm. Aber diese Argumentationslinie beansprucht eindeutige Veränderungen der Dualen Berufsausbildung aus ihren Beobachtungen abzuleiten; es geht also nicht nur um akademische Theoriemessung oder empirisch verbrämten Schlagabtausch – es geht um reale und konkrete bildungspolitische Konsequenzen. Spätestens dann, wenn sich wissenschaftliche Erkenntnissuche mit politischem Gestaltungswillen mischt, ist es wichtig zu prüfen, ob die angelegten Axiome tragen oder ob vielleicht vorschnell aus empirischen Phänomenen Kausalzusammenhänge konstruiert werden, die es so nicht gibt.

Die von Baethge u.a. (ebd.) vorgestellten und oben kurz und kritisch dargestellten Thesen sind m.E. gerade in dieser Hinsicht problematisch, denn sie setzen Aussagen in Beziehung, die nicht zusammengehören; sie ignorieren wesentliche Forschungsergebnisse zu den im Kern angesprochenen Themen und re-interpretieren teils auch

historische Zusammenhänge in nicht belastbarer Weise. Damit verstärken sie selbst den behaupteten Prozess der Abwertung der Berufsausbildung. Und sie negieren die – gesellschaftlich relevanter werdende – Aufwertung der in der Wissensgesellschaft zentraler gewordenen Ressource: Erfahrung. Und genau dies ist m.E. bildungspolitisch ein Desaster. Deswegen – und nur deswegen – kritisiere ich an dieser Stelle diese Thesen so vehement.

Statt Ende des Erfahrungswissens: Die Wissensgesellschaft braucht theoretisches Wissen und (noch viel mehr) Erfahrung

Ohne Frage: Unsere Gesellschaft stellt zunehmende Anforderungen an theoretisches und systematisches Wissen. Das erfordert natürlich vom Einzelnen mehr abstraktes Wissen, das wiederum klassischerweise (aber eben nicht notwendig ausschließlich) über kognitive Lernprozesse vermittelt wird. Unsere Gesellschaft erfordert aber gleichzeitig auch etwas anderes in ebenfalls zunehmender Qualität: nämlich die Fähigkeit zur Bewältigung immer komplexerer Lebens- und Arbeitswelten. Hierfür ist in besonderem Maße ein in dieser komplexen Praxis erworbenes Praxiswissen/-können von Nöten, das vor allem durch Erfahrung und durch Aneignungsprozesse generiert wird. In der Wissensgesellschaft sind aber die Anforderungen komplexer und leider nicht mehr in so eindeutigen Schubladen abzulegen, im Sinne von: Abstraktes in kognitiven Prozessen hier, Erfahrung in der Praxis dort. Was (auch in der Industriegesellschaft) faktisch nie zu trennen war, muss nun auch systematisch bildungspolitisch zusammen gedacht werden:

- Theoretisch-abstraktes Wissen braucht immer auch und gleichzeitig ein adäquates Praxiswissen/-können und entsprechende Prozesse der Erfahrungsgenese und Aneignung – nur so wird es lebendiges und konkret relevantes abstraktes Wissen mit der Fähigkeit einer Re-Kontextualisierung des Abstrakten. Und gleichzeitig gilt:
- Praktische Aneignung muss immer flankierbar sein durch abstraktes Wissen und kognitive Lernprozesse, Erfahrung braucht immer auch eine Fähigkeit zur Re-Abstrahierung.

Dieses Zusammendenken von scheinbar Widersprüchlichem gelingt nur, wenn man sich von einem alt hergebrachten und als rein handwerklich missverstandenen Erfahrungsbegriff, wie ihn Baethge u.a verwenden, verabschiedet. Es geht nicht darum, dass die akademisch Gebildete (z.B. Ingenieurin) viel Theoriewissen braucht und es daneben (gemeint ist meistens: darunter) das praktische Erfahrungswissen des Facharbeiters gibt. Auch die Arbeit mit abstraktestem Wissen trägt Erfahrungsqualitäten in sich – und funktioniert nur so. Ebenso wie auf der Facharbeiterebene nicht (und noch nie) nur praktische Erfahrung gezählt hat, sondern immer auch schon Theorie wichtig war. Es geht also nicht um Theorie hier, Erfahrung da. Sondern um die Frage, *welche* Theorie und *welche* Erfahrung braucht wer und *in welchen Formen* (kognitiv vs. informell-erfahrungsgeleitet) wird beides am besten erlernt – und welche lernförderlichen Environments sollte eigentlich eine sog. Wissensgesellschaft dafür bereitstellen können, von der Schule bis zur Ausbildung, von der Hochschule bis zum Arbeitsplatz. Zu einem in diesem Sinne „anderen“ Verständnis von Erfahrung möchte ich einiges zu unseren Forschungsergebnissen und Ansätzen nachfolgend kurz ausführen.

Der Mensch ist mit allen Sinnen bei der Arbeit. Nicht nur Verstand und Logik helfen uns, in kritischen Situationen die richtige Entscheidung zu treffen – auch Intuition, Bauchgefühl und Emotion können gute Berater sein. Wir sind nicht nur Kopf, sondern auch Körper. Und der Körper weiß und spürt, bemerkt und ertastet, merkt sich Abläufe. Diese Fähigkeiten bilden sich oft erst im Lauf der Zeit aus, man findet sie daher vor allem bei erfahrenen Beschäftigten.

Theoretisches Fachwissen und standardisierte Prozesse helfen bei gleich bleibenden, wiederkehrenden Anforderungen. Erfahrung aber versetzt uns in die Lage, auch das (noch) Unbekannte zu bewältigen. Erfahrung ist es, die einen souveränen Umgang mit Unwägbarkeiten erlaubt. Erfahrung ist nämlich mehr als nur eine Ansammlung von statischen Routinen. Erfahrung meint auch eine besondere Art des Umgangs mit Dingen, Menschen und Situationen in der Arbeit. Die wichtigsten Aspekte sind:

- eine ganzheitliche Wahrnehmung: Wir hören, sehen, fühlen, riechen gleichzeitig – alles kann wichtig sein, nichts ist eindeutig.
- ein exploratives Vorgehen: Wir tasten uns ran, Schritt für Schritt. Wir warten die Reaktion ab, wir ändern unser Verhalten so, wie es die Situation gerade erfordert.
- Intuition und Gespür: Wir haben oft gar keine Zeit, alles vorab zu durchdenken. Dann müssen wir intuitiv wissen, was das Richtige ist.
- eine empathische Beziehung: Maschinen, Technologien, Zahlen sind zwar tote Dinge, aber man muss ihre Mucken kennen lernen, wie man einen Menschen kennen lernt, man muss ein Gefühl für ihre Eigenarten entwickeln. Und man braucht und hat viel Gefühl im Umgang mit ihnen.

Was wir normalerweise unter Arbeit verstehen und was Erfahrung ausmacht – das sind zwei Seiten einer Medaille. Es geht nicht um ein Entweder-oder. Es geht um ein Sowohl-als-auch von Arbeit und Erfahrung. Auch und gerade in der Montage. Es ist diese Qualität menschlichen Arbeitshandelns, deretwegen der Mensch in komplexen Arbeitsumgebungen nie völlig ersetzbar ist: die Fähigkeit, sachlich *und* emotional zu agieren; intuitiv *und* analytisch vorzugehen; geplant *und* improvisierend zu handeln; zu denken *und* zu spüren. Und darüber hinaus zu wissen, in welcher Situation welche Art von Handlung und Wissen gefragt ist. Mit der Gegenüberstellung von subjektivierendem und objektivierendem Arbeitshandeln ist auch ein Drittes bereits eingeschlossen: nämlich das Wissen. Aus unserer Perspektive ist Wissen immer ein integraler Bestandteil von Handeln – und damit auch von Arbeit; Arbeit ohne Wissen ist schlicht nicht vorstellbar, Arbeit war immer auch Wissensarbeit, nicht erst, seitdem die Wissensgesellschaft ausgerufen worden ist. Während allerdings beim objektivierenden Arbeitshandeln das theoretische und formalisierte (Fach-)Wissen *vor* der jeweiligen Handlung zu Rate gezogen wird, sind (Erfahrungs-)Wissen und Handeln im subjektivierenden Modus untrennbar miteinander verschränkt.

Diese grundlegenden Dimensionen von Erfahrung – und ihre Bedeutung gerade in komplexen und stark automatisierten bzw. informatisierten Arbeitsumgebungen – sind keine neue Erkenntnis in der Arbeits- und Industriesoziologie. Schon Ende der 1980er Jahre wurde die Rolle von Erfahrung im „subjektivierenden“ Arbeitshandeln entdeckt, zunächst bei der Untersuchung von Arbeit im Übergang von konventionellen auf CNC-gesteuerte Werkzeugmaschinen (Böhle/Milkau 1988), kurz darauf auch bei der Steuerung komplexer Vorgänge in der Prozessindustrie (Böhle/Rose 1992). Diese Entdeckung blieb nicht in einer akademischen Nische stecken, sondern wurde schnell praxisrelevant: So spielten die subjektivierenden Qualitäten des Arbeitshandelns bei der Gestaltung von Produktionstechnik und bei der Entwicklung von Konzepten der Werkstattprogrammierung im Zuge der so genannten CeA-Ansätze (computergesteuerte erfahrungsgel leitete Arbeit) eine Rolle (vgl. Martin 1995; Schulze u.a. 2001). Und sie wurden – ausgehend von einem Modellversuch in der chemischen Industrie (vgl. Bauer u.a. 2006) – leitend für eine ganze Reihe von Umsetzungsmaßnahmen im Bereich beruflicher Bildung (vgl. Schemme 2006, S. 148 f.; Sevsay-Tegethoff 2007). Nach mittlerweile fast 20 Jahren Forschungs- und Umsetzungserfahrung zum Thema subjektivierendes Arbeitshandeln und Erfahrung können zwei resümierende Feststellungen getroffen werden:

Erstens sind diese Qualitäten des Arbeitshandelns in allen bislang untersuchten Bereichen zu finden, und noch mehr: Für ein erfolgreiches Arbeitshandeln sind sie von mindestens ebenso großer Bedeutung wie ihr Gegenpart, die objektivierenden Fähigkeiten. Das konnte in einer großen Zahl empirischer Studien nachgewiesen werden, unter anderem für die Arbeit in der spanenden Fertigung (Böhle/Milkau 1988), für die Arbeit in großtechnischen Anlagen der Prozessindustrie (Bauer u.a. 2006; Krenn/Flecker 2000) und im (Tele-) Service des Maschinen- und Anlagenbaus (Pfeiffer 2000 und 2004a). Zudem finden sich mittlerweile auch verstärkt Studien, die den Ansatz des subjektivierenden Arbeitshandelns nicht nur auf Arbeitstätigkeiten in oder nahe der Produktion anwenden, sondern beispielsweise auch auf personenbezogene Dienstleistungsarbeit (Böhle u.a. 2003), auf Interaktionsarbeit (Bolte 2006; Dunkel 2005 und 2006), auf Informationsarbeit (Pfeiffer 1999), auf Kooperations- und Kommunikationsarbeit im Bereich von Planungs- und Ingenieur-tätigkeiten (Bolte 1998; Bürgermeister/Schambach 2005; Porschen 2002), auf Wissensmanagement (Porschen 2008), auf eMobility (Pfeiffer 2002) und auf die Arbeitsorganisation in Gruppen- und Teamarbeit (Bolte/Porschen 2006) sowie im Projektmanagement (Böhle/Meil 2003).

Zweitens bestätigt sich in allen mit der Forschungsperspektive des subjektivierenden Arbeitshandelns bislang untersuchten empirischen Feldern: Die besondere Bedeutung dieser Handlungs- und Wissensqualitäten zeigt sich vor allem in komplexen Arbeitssituationen, Erfahrung ist sozusagen die „core competence“ im Umgang mit Unwägbarkeiten (vgl. Böhle u.a. 2004) und genau deshalb gerade auch im Bereich der Produktion ein Garant für Leistung (Böhle/Rose 1993). Es ist daher kaum überraschend, dass Erfahrungswissen (ob als „tacit knowledge“ oder implizites Wissen) in den letzten Jahren in vielen gesellschaftlichen Bereichen, vor allem aber in den Feldern Arbeit, berufliche Bildung und Technikgestaltung eine Renaissance erlebt und in bislang ungekannter Weise Anerkennung erfährt (vgl. Böhle u.a. 2004).

Dieser breiten und weiter zunehmenden Anerkennung auf gesellschaftlicher Ebene steht allerdings häufig eine Negierung, teilweise sogar Diskriminierung von Erfahrungsqualitäten im betrieblichen Alltag gegenüber. Das hat viele nahe liegende Gründe, die mit dem Wesen von Erfahrung zu tun haben, beispielsweise:

- Erfahrung „sieht“ man nicht. Solange alles läuft, wird gar nicht sichtbar, wie wichtig sie ist.
- Erfahrung ist das Wissen, das einem „in Fleisch und Blut“ übergegangen ist. Deswegen kann man Erfahrung so schwer „dingfest“ machen – z. B. in Datenbanken packen. Und deswegen vergisst man auch oft, sie zu erwähnen: beim Einlernen anderer Kollegen, beim Über-die-Schulter-Schauen während der Wartung usw.
- Erfahrung ist etwas Individuelles. Jeder hat andere Erfahrungen gemacht. Deswegen wäre es so wichtig, über die eigenen Erfahrungen zu reden und sich darüber auszutauschen; und andererseits passiert das gerade deshalb leider so selten.
- Erfahrung sehen vor allem Qualifizierte als quasi selbstverständlichen Bestandteil ihres Könnens, über den nicht weiter geredet werden muss. Und weniger Qualifizierte gehen oft davon aus, dass gerade ihre Erfahrung keine Relevanz hat – in den Unternehmen wird dieser Eindruck zudem oft genug vermittelt.

Die Nicht-Beachtung oder Nicht-Wertschätzung von Erfahrung hat aber noch zwei weitere Gründe: Zum einen findet sich in der Literatur wie in der Praxis häufig das Missverständnis eines „Erfahrungsschatzes“ im Sinne festgefahrener Routinen, die blind und unfähig machen für Neues und Unvorhergesehenes. Unser Verständnis von Erfahrung als subjektivierende Handlungs- und Wissensqualitäten meint aber gerade das

Gegenteil: Erfahrung als eine Methode des Tuns, als die Fähigkeit, neue Erfahrungen zu machen (und machen zu wollen) und alte Erfahrungen in neuer Art und Weise auf nicht vorhersehbare Herausforderungen und deren Bewältigung anzuwenden. Zum anderen wird die Wertschätzung von Erfahrung letztlich behindert durch unsere industrielle Historie: Viele Jahrzehnte lang haben tayloristische Formen der Arbeitsorganisation (und damit eng verknüpft auch die Gestaltungsprinzipien für Produktionstechnologien) Erfahrung nicht als Instanz zur Bewältigung des Unwägbareren gesehen, sondern eher als Quelle des Unwägbareren. Man strebte danach, Erfahrung als unberechenbares Element mit Hilfe von Formalisierung und Standardisierung möglichst aus dem Produktionsprozess herauszufiltern, ja zu eliminieren. Der austauschbare Arbeiter, der bei immer wiederkehrenden gleich bleibenden Anforderungen unverändert nach Schema F zu reagieren hat, braucht alles andere als individuell ausgeprägte und entlang persönlicher Erlebnisse entwickelte Erfahrung. Diese Sichtweise von Erfahrung als Störfaktor, zugespitzt formuliert: geradezu als „Feind“ von standardisierten Prozessen und formalisierten Verfahren, prägt als kulturelle Hintergrundfolie immer noch unsere Welt (nicht nur) der (industriellen) Arbeit. So beharrlich sich diese Sichtweise in den Köpfen vor allem auf der Entscheidungsebene der Unternehmen hält, so wenig passt sie in unsere heutigen Produktionserfordernisse: In komplexen, teilweise hoch automatisierten Abläufen ist es gerade die Erfahrung der Mitarbeiter, die es ermöglicht, sich anbahnende Störungen vorausschauend wahrzunehmen und eventuellen Auswirkungen – bis hin zum Stillstand der Arbeitsprozesse – durch frühzeitiges Eingreifen entgegenzuwirken. Im Zuge steigender Variantenvielfalt und sich immer dynamischer verändernder Markterfordernisse ist auch eine Montage mit standardisierten, an sich robusten Abläufen nicht vor Unwägbarkeiten gefeit – mit diesen ad hoc und situativ erfolgreich umzugehen ist eine erfahrungsbasierte Leistung. Und der Umgang mit Unwägbarkeiten ist nur das eine – Erfahrung ist in Ganzheitlichen Produktionssystemen vor allem auch nötig, um überhaupt sinnvolle Standardisierungen und Verbesserungen der Prozesse voranzutreiben.

Anknüpfend an das Konzept des subjektivierenden/objektivierenden Arbeitshandelns ist das Analysekonzept des Arbeitsvermögens eine gesellschaftskritische Fundierung dessen, was gemeinhin Erfahrung genannt wird (vgl. Pfeiffer 2004). Dieses Konzept bietet zum einen den Vorteil, dass es die oben skizzierten Qualitäten des subjektivierenden Arbeitshandelns (als Phänomenebene des menschlichen Arbeitsvermögens) aufnimmt. Gleichzeitig aber bezieht es diejenige Seite des Subjekts ein, die für Leistung, formale Qualifikation und objektivierendes Arbeitshandeln steht – also die Arbeitskraft. Das Konzept des Arbeitsvermögens wurde entwickelt zur Analyse der vielfältigen Auswirkungen von Informatisierung auf die Arbeit. Dabei gerät neben dem Arbeitsvermögen und der Arbeitskraft auch die Arbeitsorganisation in den Blickpunkt; diese wird als die relevante „Bühne“ verstanden, auf der sich das Arbeitsvermögen verausgibt und bildet. Mit diesem kritisch-integrativen Blick auf die Subjektseite und deren organisationale und stoffliche Rahmungen bietet das Konzept des Arbeitsvermögens mehr als nur eine rein phänomenologische Beschreibung dessen, was Erfahrung in der Montage ist und kann. Es macht sichtbar, welche immanenten Widersprüche die aktuellen Informatisierungstrends (Pfeiffer 2004; z.B. für die Montage Pfeiffer 2007, S. 47 ff.) in sich tragen und warum deshalb menschliches Arbeitsvermögen unverzichtbar bleibt. Und da die beiden „Subjektseiten“ Arbeitsvermögen und Arbeitskraft als dialektisches Verhältnis begriffen werden, können die Unterschiede und Widersprüche, aber auch die Durchlässigkeit und die möglichen Übergänge zwischen diesen beiden Seiten – anders ausgedrückt: zwischen der impliziten, nicht-formalisierbaren Kompetenz und der formalen Qualifikation – empirisch gefasst werden. Das ist eine Perspektive, die nicht nur angesichts der heißen bildungspolitischen Debatte um „ein-

fache Arbeit“ besonders relevant erscheint (vgl. dazu auch Pfeiffer 2007, S. 15 ff. und S. 207 ff.).

Arbeitsvermögen umfasst all die Fähigkeiten, die für eine Auseinandersetzung mit Welt – für Aneignungsprozesse im weitesten Sinne also – nötig sind und die sich in ihrem Verlauf neu bilden, umformen, transformieren: die umfassende Formung und Anwendung der Sinne, lebendiges Arbeitswissen mit seinen objektivierbaren (aber noch nicht objektivierten) und nicht-objektivierbaren Anteilen von Erfahrungswissen und schließlich Fähigkeiten der situativ konkretisierenden Anwendung von theoretisch fundiertem Wissen bzw. von theoretisch fundierten Verfahren und Methoden. Das subjektivierende Arbeitshandeln ist neben der Bestimmung der verwendeten Arbeitsmittel und der (eigentlichen) Gegenstände der Arbeit eine der entscheidenden (auch empirisch fassbaren) Phänomenebenen des Arbeitsvermögens.

So weit an dieser Stelle ein kurzer Einblick zu unseren weiterführenden Konzepten zum Verständnis von Erfahrung.² Unabhängig davon, welche der genannten aktuellen theoretischen Konzepte zu impliziten Fähigkeiten im Fokus stehen – wichtig ist: Erfahrung ist etwas, das in *allen* Arten von Arbeit eine Rolle spielt, mögen auch ihre sinnlichen, empathischen, assoziativen, leiblichen und emotionalen sowie habitualen Qualitäten im Umgang mit stofflichen Arbeitsgegenständen und Arbeitsmitteln evidenter sein als im Umgang mit virtuellen, abstrakten, organisationalen und sozialen Arbeitsdomänen. Erfahrung – das wird mit dem Konzept des Arbeitsvermögens besonders deutlich – ist der Modus von Weltaneignung und Handeln, der es uns überhaupt ermöglicht, in und trotz unsicheren, komplexen, unübersichtlichen und zeitkritischen Situationen richtig zu handeln. *Deswegen* wird sie in einer komplexen Wissensgesellschaft relevanter. Erfahrung ist eine umfassende menschliche Kompetenz, die sich nicht auf die Aneignungssphäre (Erwerbs-)Arbeitswelt beschränkt, sondern eine ebenso große Rolle in allen Arten lebensweltlicher Aneignungsprozesse spielt. *Deswegen* ist sie *die* Kernkompetenz für das, was wir heute als lebenslanges Lernen begreifen. Und deswegen gibt es nicht die Erfahrung der Industriegesellschaft oder der handwerklichen Arbeit vs. das systematische Wissen der Wissensgesellschaft und der Wissensarbeit, wie Baethge u.a. (2007, S. 72 ff.) argumentieren. *Jede* Form von Arbeit hat und braucht ihre Ausprägungen von Erfahrung – gerade in einer komplexen Wissensgesellschaft, die lebenslanges Lernen abfordert. Damit sollte an dieser Stelle auf der Ebene des aktuellen und internationalen Forschungsstands argumentiert werden, warum ein Abgesang auf die Duale Berufsbildung mit der Argumentation Berufsbildung = Erfahrung = Industriegesellschaft bildungspolitisch in die völlig falsche Richtung führt. Im nächsten Schritt möchte ich anhand unserer aktuellen empirischen Ergebnisse aus Projekten zur Innovationsarbeit im Maschinenbau die Relevanz von Erfahrung auch anhand der praktischen betrieblichen Anforderungen untermauern.

Akademisierung in den Betrieben und neue Anforderungen an Erfahrungswissen und -lernen

Denn relevanter als die zunächst theoretische Frage, was Erfahrung ist, wie sie sich bestimmt und wie sie erlernt wird, ist beim Thema der Akademisierung die reale Anforderungsperspektive. Deswegen noch ein paar Ausführungen zu dem, was momentan real an Akademisierung in den Unternehmen passiert. Das möchte ich anhand unserer aktuellen Empirie bei Entwicklungs-IngenieurInnen und Fachkräften im Maschinenbau in Kürze skizzieren.

Was passiert momentan in den Betrieben? Auf einen Nenner gebracht könnte man sagen, es werden alte Antworten auf neue Fragen gegeben, oder anders: Es wird mit den Methoden der Industriegesellschaft den Anforderungen der Wissensgesellschaft begegnet. Von Ganzheitlichen Produktionssystemen über Total Quality Management

bis zu Ansätzen wie StageGate für Innovationsprozesse: Wir finden momentan in unserer Empirie vor allem die erstaunliche Renaissance eines blinden Planbarkeits- und Beherrschungsdogmas, das Bürokratiemonster und Kennzahlenwahn erschafft statt Selbstorganisation. Prozessoptimierung führt zu einem Mehr an Prozessen – allerdings oft verbunden mit einem Mehraufwand ohne Mehrwert. Gleichzeitig findet sich oft durchaus auch eine Wahrnehmung der systemischen Grenzen dieses Ansatzes. Alle Beteiligten leiden letztlich unter den von ihnen geschaffenen Phänomenen. Deswegen kommt es ja durchaus auch betrieblich (und gesellschaftlich) zu vielfältigen Formen einer neuen Anerkennung von Erfahrungswissen (s.o.).

Akademisierung in den Unternehmen bedeutet aktuell vor allem eines: Unternehmen – und damit überwiegend die handelnden und entscheidenden Akteure in den Unternehmen, unterstützt von einem Heer von Consultants – „streamlinen“ ihre Prozesse. Jeder Prozess wird aufwändig definiert und dokumentiert. Daran ist an sich nichts Schlechtes, das Problem aber ist: Es wird nicht mehr differenziert zwischen Geschäftsprozessen und den realen *Arbeitsprozessen*. Definiert, strukturiert und meist auch IT-förmig abgebildet werden *Geschäftsprozesse*.

Die dahinter liegende Logik ist dabei letztlich eine – wenn man so will – der Industriegesellschaft: Komplexität soll nicht bewältigbar werden, sondern beherrschbar. Und dies wird versucht zu erreichen mit einem ebenfalls „alten“ Mittel: nämlich die Komplexität realer Arbeitsprozesse zu reduzieren, indem diese einer Standardisierung unterzogen werden. Oft genug passiert diese Standardisierung aber nur auf der Ebene der *Geschäftsprozesse*: denn turbulente Märkte und immer schnellere Innovationszyklen bei stärkerer Markt- und Kundennähe brauchen real komplexe *Arbeitsprozesse*. Arbeits- und Geschäftsprozess klaffen konkret daher oft auseinander: Was im Organigramm und im ERP-System (wie bspw. SAP R/3) oft schön klar standardisiert, sequenziell und eindeutig aussieht, ist auf der Arbeitsebene und damit im Arbeitsalltag vieler Beschäftigter oft alles andere, denn die real erforderliche Komplexität lässt sich eben nicht oder nur bedingt weg-standardisieren.

Die erste Folge: Wir finden auf der einen Seite ein Mehr an Prozessen, an Prozessdokumentation, an Standardisierung und – offenbar zwangsläufig damit verbunden – einen Anstieg und eine neue Qualität von Bürokratie (immer mehr Checklisten, immer mehr Dokumentations- und Reporting-Aufwände), und damit einher geht ein Anstieg dessen, was bei Baethge u.a. (2007) als systematisches Wissen bezeichnet wird: also formalisiertes, objektiviertes Wissen. Die realen Arbeitsprozesse aber bleiben komplex – schon wegen der Außenbedingungen, die gar nicht standardisierbar sind: also Kunden- und Marktanforderungen. Eine weitere Folge ist: Für viele Beschäftigte kommt zu diesen gestiegenen Komplexitätsanforderungen weitere Komplexität hinzu, denn die neue Bürokratie muss zusätzlich bedient werden. Und die dritte Folge: Dort, wo der festgelegte Standard der Geschäftsprozesse mit dem realen Arbeitsprozess nicht recht oder gar schlecht zusammenpasst, bleibt es dem einzigen wirklich elastischen Potenzial überlassen, diesen „Gap“ zu kompensieren: den Arbeitskräften.

Die strategisch angestrebte Minimierung der Komplexität führt also letztlich und sozusagen hinter dem Rücken der Akteure zu ihrem Gegenteil: zu einem Anstieg der Komplexität. Mit ihr umzugehen wird einerseits wichtiger, deswegen kommt es zu einer zunehmenden Bedeutung von Arbeitsvermögen und Re-Kontextualisierung auf der Arbeitsprozessebene. Genau das wird gleichzeitig aber erschwert statt erleichtert, denn die Prozessstandardisierung tut ja quasi so, als gäbe es das Unvorhergesehene, das Unwägbarere, die Komplexität eben, nicht mehr. Nicht dem Standard zu folgen wird damit zum nicht gewollten – suspekten bis subversiven – Ausnahmefall. Da nicht sein kann, was nicht sein darf, bedienen ganze Heerscharen von Arbeitskräften in einem zunehmenden Ausmaß den Standard und der erfordert scheinbar eines: akademi-

sches, systematisches, objektiviertes Wissen. Dass er unter der Hand auch und zunehmend genau das Gegenteil braucht, nämlich erfahrungsgeleitetes, improvisierendes Handeln, verschwindet aus der betrieblichen Wahrnehmung. Das Neue und übrigens auch interessenpolitisch Interessante an dieser Entwicklung ist: Die Auswirkungen von zu viel und falsch verstandener Standardisierung treffen ganz unterschiedliche Fachkraftgruppen in recht ähnlicher Weise. Der Facharbeiter in der Montage leidet unter ähnlichen Standardisierungsphänomenen wie der Maschinenbauingenieur in der FuE-Abteilung. Akademisierung in den Unternehmen bedeutet, es gibt zwei Welten. Aber nicht mehr die von Hochschulabsolvent/innen und Facharbeiter/innen, nicht die von „Theorie“ und „Praxis“, sondern die von standardisiertem Geschäftsprozess und realem Arbeitsprozess.

Was heißt das bildungspolitisch? Meines Erachtens eben nicht, wie von Heike Solga jüngst wiederholt eingefordert (Mitbestimmung 10/2009, S. 56), einen verstärkten theoretischen Teil in der beruflichen Ausbildung. Diese Forderung greift viel zu kurz. Wer nur für die akademisierte betriebliche Welt, für den standardisierten Geschäftsprozess ausbilden will (ob in Berufs- oder Hochschulausbildung), dem reicht die Vermittlung systematisch-theoretischen Wissens aus, der unterliegt aber gleichzeitig dem überholten Beherrschungsdogma der Industriegesellschaft. Und der wird beglückt mit „Moderations-Mechatronikern“ und einem „Engineering by Powerpoint“ – so und in diesen Worten beschreiben das unsere Interviewpartner in den Betrieben. Wer aber ausbilden will für die komplexen Anforderungen realer Arbeitsprozesse in der Wissensgesellschaft, der erkennt die neue Bedeutung von Aneignungsprozessen, Erfahrungslernen und Arbeitsvermögen und hat die neue Herausforderung an die Bewältigung von (statt Beherrschung der) Komplexität verstanden.

Nur mit solchen Kompetenzen bleiben Arbeitsplätze zukunfts- und innovationsfähig am Standort Deutschland und nur so wird auch im Bildungssystem nachhaltig Substanz geschaffen werden können für die viel zitierte Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit. Lernen für die Wissensgesellschaft geht nicht mit der Sichtweise und den (Lern- und Lehr-) Methoden der Industriegesellschaft. Lernen für die Wissensgesellschaft ist keine Frage von Facharbeiter/innen vs. Hochschulabsolvent/innen und erst recht keine Frage von Praxiskönnen vs. Theoriewissen. Wie Lernen für die Wissensgesellschaft geht, entscheidet sich auch nicht nur auf der Ebene des Pro und Contra zur Modularisierung, sondern auf der Ebene der Verknüpfung von *Lerninhalten* (systematisches *und* Erfahrungswissen) mit *Lernformen* (kognitives *und* erfahrungsorientiertes Lernen). Wenn Gewerkschaften für zukunftsfähige und innovationsfähige (Hochschul- und Berufs-) Bildung kämpfen wollen, dann geht es um eine neue Qualität dieser Verknüpfung von Lerninhalten und Lernprozessen – ein Thema, das übrigens nicht losgelöst von arbeitspolitischen Fragen behandelt werden kann. Oder anders: Es geht zunehmend auch um erfahrungsbasierte Lernprozesse in der Hochschulbildung *und* in der Dualen Berufsausbildung. Diese sind übrigens auch der erfolgversprechendste Weg, um die Wissensgesellschafts-„Verlierer“ bildungspolitisch „abzuholen“ und ihnen echte Teilhabe zu ermöglichen.

Gerade die Wissensgesellschaft braucht auch zukünftig eine nicht bis ins Letzte modularisierte Facharbeiterausbildung. Die Wertschöpfungsbasis unserer Wirtschaft braucht diese besondere Qualität der Verschränkung von „systematischem“ und Erfahrungswissen, denn nur so gelingt es, die Komplexität der realen Arbeitsprozesse und die Anforderungen an die Gestaltung von Arbeit und von komplexitätsentsprechenden agilen Prozessen (und Prozessstandards) zu bewältigen. Und um dies zu erlernen, braucht es Zeit und Gelegenheiten, wie sie in bester Form eine dreijährige Berufsausbildung bieten kann. Aus den gleichen Gründen braucht unser Produktions- und Innovationsstandort auch akademische Ausbildungen mit stärker erfahrungsorientierten

Lernprozessen. Und unsere Gesellschaft braucht offensichtlich auch und zunehmend Angebote für erfahrungsorientierte Lernprozesse, um allen die Teilhabe an Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Das kann für bestimmte Gruppen von Jugendlichen durchaus etwas anderes sein als eine dreijährige Ausbildung – es braucht aber auch hier ausreichend lange Zeiträume erfahrungsgeleiteten Lernens in realen Arbeitsprozessen (nicht in simulierten Maßnahmen).

Literatur

- Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bauer, Hans G.; Böhle, Fritz; Munz, Claudia; Pfeiffer, Sabine; Woicke, Peter (2006): High-tech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Aktualisierte und ergänzte Fassung der Erstauflage von 2002, Bielefeld: Bertelsmann.
- Böhle, Fritz; Bolte, Annegret; Drexel, Ingrid; Dunkel, Wolfgang; Pfeiffer, Sabine; Porschen, Stephanie (2002): Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen – Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven der Forschung. München: ISF Forschungsberichte.
- Böhle, Fritz; Brater, Michael; Maurus, Anna (1997): Pflegearbeit als situatives Handeln – ein realistisches Konzept zur Sicherung von Qualität und Effizienz in der Altenpflege. In: Pflege, Jg. 10, Heft 1, S. 18-22.
- Böhle, Fritz; Meil, Pamela (2003): Das Unplanbare bewältigen – Erfahrungsgeleitetes Handeln im Projektmanagement. In: Butz, Cornelia; Papesch, Gerti; Wilhelms, Gerhard (Hg.): Zweite Fachtagung Projektmanagement Universität Augsburg – Tagungsband, Augsburg, S. 36-46.
- Böhle, Fritz; Milkau, Brigitte (1988): Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozeß. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; Sevsay-Tegethoff, Nese (Hg.) (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.
- Böhle, Fritz; Rose, Helmuth (1993). Erfahrung als Leistungsfaktor der flexiblen Produktion. In: Technische Rundschau, 85, S. 6-9.
- Böhle, Fritz; Rose, Helmuth (1992): Technik und Erfahrung – Arbeit in hochautomatisierten Systemen. Frankfurt/ New York: Campus.
- Bolte, Annegret (2006): Interaktionsarbeit in der Softwareentwicklung. Produktmanager als Mittler zwischen Kunden und Entwicklern. München: ISF Forschungsbericht.
- Bolte, Annegret; Porschen, Stephanie (2006): Die Organisation des Informellen – Modelle zur Organisation von Kooperation im Arbeitsalltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dunkel, Wolfgang (2006): Interaktionsarbeit im Friseurhandwerk – Arbeit am Menschen und Arbeit am Gegenstand. In: Fritz Böhle; Jürgen Glaser (Hg.): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit – Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-234.
- Dunkel, Wolfgang (2005): Erfahrungswissen in der Pflege – Basis einer Professionalisierung jenseits von Verwissenschaftlichung? In: Bollinger, Heinrich; Gerlach, Anke; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Gesundheitsberufe im Wandel – Soziologische Beobachtungen und Interpretationen. Frankfurt/M.: Mabuse, S. 161-175.
- Fischer, Martin; Röben, Peter (2004): Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, Weinheim: Beltz, S. 182-201.
- Fischer, Martin; Röben, Peter (1997): Arbeitsprozesswissen im chemischen Labor – Die Arbeit von Chemielaboranten im Spannungsfeld von Arbeitserfahrung, Naturwissenschaft und Technik. In: Arbeit (Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik), Jg. 6, Heft 3, S. 247-266.
- Fischer, Martin; Rauner, Felix (2002) (Hg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden: Nomos.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzmann, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin (Hg.) (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London: Sage.
- Hack, Lothar (1988): Vor Vollendung der Tatsachen. Die Rolle von Wissenschaft und Technologie in der dritten Phase der industriellen Revolution. Frankfurt/M.: Fischer.
- Knorr Cetina, Karin (1999): Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge, Cambridge: Harvard University Press.

- Knorr Cetina, Karin (2002): *Wissenskulturen: ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Krenn, Manfred; Flecker, Jörg (2000): *Erfahrungsgelitetes Arbeiten in der automatisierten Produktion – Neue Anforderungen an die Personalpolitik, Ausbildung und Arbeitsgestaltung*. FORBA-Forschungsbericht Nr. 3, Wien.
- Martin, Hans (Hg.) (1995): *CeA – Computergestützte erfahrungsgelitete Arbeit*. Berlin u.a.: Springer.
- Nowotny, Helga; Scott, Peter; Gibbons, Michael (2001): *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Cambridge: Polity Press.
- Pfeiffer, Sabine (2007): *Montage und Erfahrung. Warum Ganzheitliche Produktionssysteme menschliches Arbeitsvermögen brauchen*. München, Mering: Hampp.
- Pfeiffer, Sabine (2004): *Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung*. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.
- Pfeiffer, Sabine (2004a): *Erfahrungsgelitetes Arbeiten im (Tele-)Service*. In: Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; Sevsay-Tegethoff, Nese (2004): *Die Bewältigung des Unplanbaren*. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften. S. 214-244.
- Pfeiffer, Sabine (2002): *mobileWork – Arbeit in Bewegung*. In: Alcatel SEL Stiftung für Kommunikationsforschung; Forum Soziale Technikgestaltung (Hg.): *Mobile Arbeitswelten: Soziale Gestaltung von „Electronic Mobility“*. Mössingen-Talheim: Talheimer, S. 121-131.
- Pfeiffer, Sabine (2000): *Teleservice im Werkzeugmaschinenbau – Innovationsparadoxien und Negation von Erfahrungswissen*. In: *Arbeit (Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik)*, Heft 4, S. 293-305.
- Pfeiffer, Sabine (1999): *Dem Spürsinn auf der Spur – Subjektivierendes Arbeitshandeln an Internet-Arbeitsplätzen am Beispiel Information-Broking*. München, Mering: Hampp.
- Porschen, Stephanie (2008): *Austausch impliziten Erfahrungswissens – Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.
- Schemme, Dorothea (2006): *Prozessorientierung und Wissensmanagement – Transfer- potenziale aus Modellversuchen*. In: Clement, Ute; Lacher, Michael (Hg.): *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 147-155.
- Schilcher, Christian (2006): *Implizite Dimensionen des Wissens und ihre Bedeutung für betriebliches Wissensmanagement*. Dissertation, TU Darmstadt.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulze, Hartmut; Witt, Harald; Rose, Helmuth (2001): *Erfahrungsförderlichkeit als ein Gestaltungsbild für Produktionstechnik und dessen Umsetzung*. In: Weber, Wolfgang G.; Wehner, Theo (Hg.): *Erfahrungsorientierte Handlungsorganisation. Arbeitswissenschaftliche Ergebnisse zur computergestützten Facharbeit im Diskurs*. Zürich: vdf, S. 215-252.
- Sevsay-Tegethoff, Nese (2007): *Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauß, Jürgen; Kuda, Eva (1999): *Organisatorisches und soziales Erfahrungswissen und Erfahrungslernen*. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß: Kieser, S. 226-242.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.

¹ Dies ist weder der schriftlich ausgearbeitete Vortrag (der Vortrag wurde frei entlang des Foliensatzes gehalten) noch ein ausführlich bearbeiteter und ausformulierter Artikel zum Vortrag, sondern ein – von den VeranstalterInnen gewünschter – Kommentar zum Vortrag. Ich habe versucht, die wesentlichen Punkte meines mündlichen Vortrags etwas weiter zu fassen, das jedoch in aller Kürze; einen geplanten ausführlicheren Artikel soll dieser Text nicht vorwegnehmen. Empirisch beziehen sich die Ausführungen neben Ergebnissen aus dem BMBF/PTKA-Projekt WAMO (Erfahrungsgelitete WissensArbeit in flexibler Montage; www.projekt-wamo.de) auf zwei weitere aktuelle Projekte: das BMBF/DLR-Projekt SINN – Smarte Innovation; www.smarte-innovation.de) und das BMBF/PTKA-Projekt matchING – Fachkräfte finden, binden und entwickeln; www.match-ing.org). Der konzeptuell-theoretische Hintergrund bezieht

sich vor allem auf die Arbeiten des ISF München im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 536 „Reflexive Modernisierung“ und auf meine Habilitationsschrift.

- ² Auch wenn ich hier ich überwiegend unsere eigenen Arbeiten am ISF München zum Thema Erfahrung zitiere – das muss man nicht: Es gibt eine ganze Reihe weiterer Kolleginnen und Kollegen aus der deutschsprachigen Arbeitsforschung, die sich mit ähnlichen Ansätzen befassen (und die im Einzelnen in den genannten Arbeiten aus unserem Haus auch zitiert und behandelt werden) und die Bedeutung von Erfahrung auch jenseits eines engeren, handwerklich verstandenen Erfahrungsbegriffs thematisieren. Nennen möchte ich hier nur exemplarisch die Ansätze des Arbeitsprozesswissens (Fischer/Rauner 2002; Fischer/Röben 1997 und 2004), des sozialen Erfahrungswissens (Strauß/Kuda 1999) und des Managements von Erfahrungswissen (Schilcher 2006).

Hinweis (die Redaktion): Die Reihenfolge der nachfolgenden Folien weicht von der Reihenfolge der vorhergehenden Beiträge ab. Die Folien werden hier von oben nach unten in Spalten gelesen. (Redaktion)

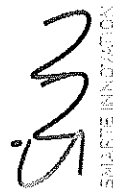
Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen – und ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen

Vortrag beim Expertenworkshop
„Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?“
am 8. Dezember 2009.

PD Dr. habil. Sabine Pfeiffer
Werkzeugmacherin und Soziologin
ISF München e.V.

ISFMÜNCHEN
Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V.

Aktueller Empirie-Hintergrund: Zwei Projekte zu Facharbeit und Ingenieur/innen



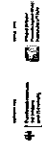
www.smarte-innovation.de

Innovationsprozesse im Maschinenbau



www.match-ing.org


Fachkräftemangel



Ende des Erfahrungswissens?

Eine verbreitete
Argumentationslinie.

**NETZWERK
-BILDUNG**



Berufsbildung im Umbruch
Signale eines
überälligen Aufbruchs

Marin Baehge
Hilke Schipf
Markus Wied

**FRIEDRICH
SCHLEGEL
STIFTUNG**

Die drei zentralen Thesen (S. 72 und 74 ff.)

- Wir befinden uns in einem Wandel der dominanten Wissensbasis: vom Erfahrungswissen zum systematischen Wissen.
 - Erfahrungswissen ist personengebunden und schwer formalisierbar. Es wird unmittelbar in Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet. Sein Inbegriff ist handwerkliches Geschick.
 - Systematisches Wissen ist theoretisches und wissenschaftliches Wissen. Es wird in praxisentbundenen Institutionen unterrichtet.
- Berufsausbildung ist vor allem geprägt von der Vermittlung von praktischem Erfahrungswissen. Wegen des o.g. Wandels nimmt daher ihre Bedeutung quantitativ ab und sie wird abgewertet. Die duale Berufsausbildung behält nur Bedeutung dort, wo noch Nähe zu Material und Maschinen eine Rolle spielt
- Die zunehmende Anforderung an lebenslanges Lernen und Bildungsmobilität wird vor allem gesichert durch systematisches Wissen und kognitive Lernprozesse. Deshalb wird Hochschulbildung gesellschaftlich relevanter und aufgewertet.

Aber der Reihe nach: **Drittens**

- Thesen Baethge u.a. (2007):
 - Lebenslanges Lernen wird zunehmend wichtiger und gelingt vor allem über systematisches Wissen und kognitives Lernen.
 - Teilhabechancen und Bildungsmobilität gewährleisten daher zunehmend die Hochschulen, immer weniger die Berufsausbildung.
- **Aber:**
 - Engführender, statischer Erfahrungsbegriff.
 - Gleichsetzung von Wissensinhalten und Lernprozessen.
 - Ignoriert Erkenntnisse der Arbeits- und Bildungsforschung über die Rolle und Bedeutung von Erfahrungswissen.
 - ...und übrigens auch die faktisch erfolgreichere Reformfähigkeit der Dualen Berufsbildung.

Die Antwort in der Wissensgesellschaft ist komplexer

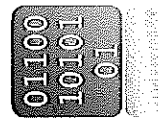
- theoretisches und abstraktes Wissen.
- und die Bewältigung komplexer Lebens- und Arbeitswelten.



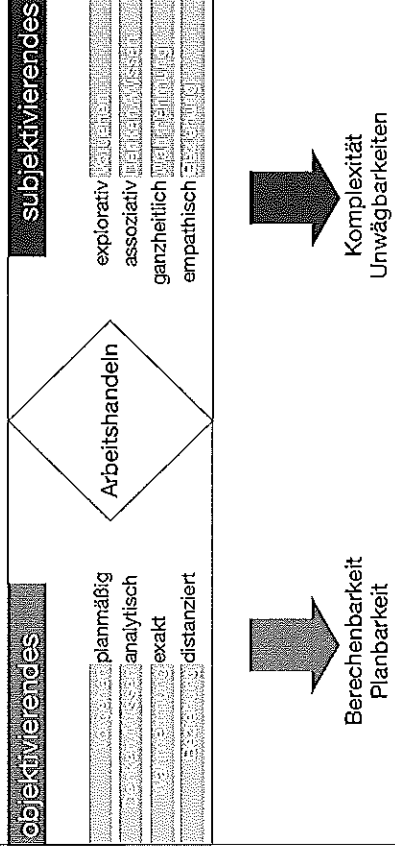
- Das erfordert darüber hinaus:
 - und Praxiswissen/-können
 - und Erfahrung/Aneignung
 - und die Fähigkeit der Re-Kontextualisierung
- und abstraktes Wissen
- und kognitive Lernprozesse
- und die Fähigkeit der Re-Abstrahierung

Anforderungen nehmen zu

- Unsere Gesellschaft stellt ohne Frage zunehmende Anforderungen an:
 - theoretisches und abstraktes Wissen.
 - aber auch an die Bewältigung komplexer Lebens- und Arbeitswelten.
- Das erfordert natürlich:
 - Abstraktes Wissen
 - über kognitive Lernprozesse
 - Praxiswissen /-können
 - durch Erfahrung/Aneignung



Keine neue Erkenntnis – Jenseits von Kopf- vs. Handarbeit (bspw. Böhle u.a. seit 1989)



Zunehmende Bedeutung von subjektivierendem Arbeitshandeln / Erfahrungswissen

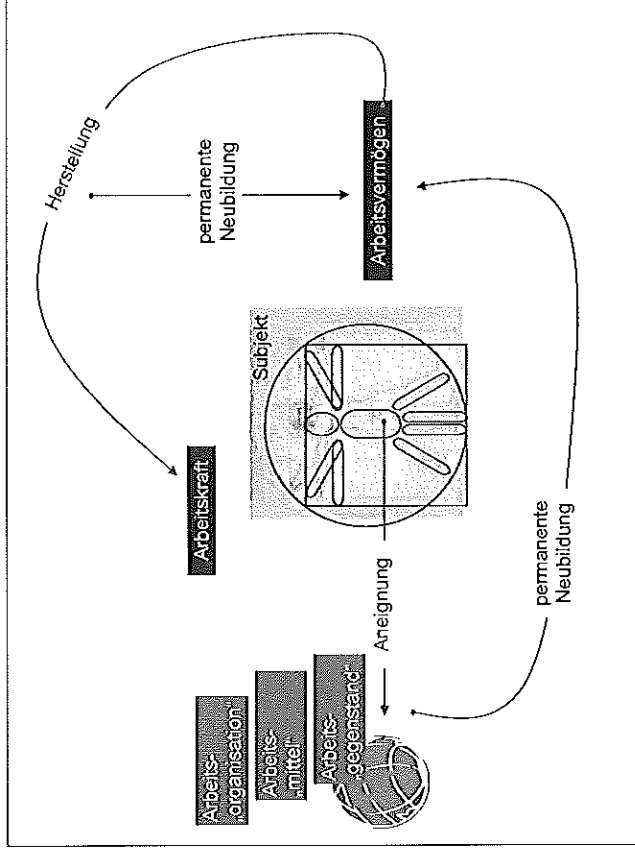
- Tätigkeiten
- Metallfacharbeiter/innen
- Chemiefacharbeiter/innen
- Friseur/innen
- Pflegefachkräfte
- Servicetechniker/innen
- Ingenieur/innen
- Informatiker/innen
- Informationsbroker/innen
- Montagearbeiter/innen
- Langzeitarbeitslose
- Softwareentwickler/innen
- Controller/innen
- Branchen
- Luft- und Raumfahrt
- Lebensmittelherstellung
- Prozesschemie
- Investitionsgüterindustrie
- Automatisierungs- und Antriebstechnik
- Anlagen-/Maschinenbau
- Automotive
- Friseurhandwerk
- Altenpflege
- IT-Branche

...genauso wie woanders (sog. „einfache“ Arbeit, personenbezogene Dienstleistung, lebensweltlich...)

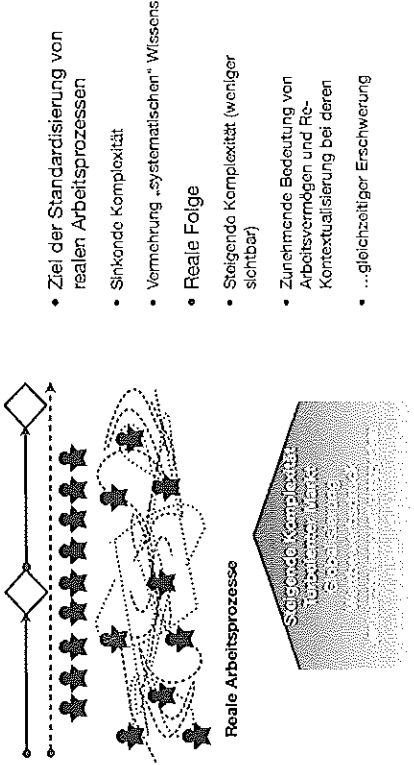
- Tätigkeiten
- Metallfacharbeiter/innen
- Chemiefacharbeiter/innen
- Friseur/innen
- Pflegefachkräfte
- Servicetechniker/innen
- Ingenieur/innen
- Informatiker/innen
- Informationsbroker/innen
- Montagearbeiter/innen
- Langzeitarbeitslose
- Softwareentwickler/innen
- Controller/innen
- Branchen
- Luft- und Raumfahrt
- Lebensmittelherstellung
- Prozesschemie
- Investitionsgüterindustrie
- Automatisierungs- und Antriebstechnik
- Anlagen-/Maschinenbau
- Automotive
- Friseurhandwerk
- Altenpflege
- IT-Branche

...bei Wissens- und Innovationsarbeit in Hightech- Bereichen

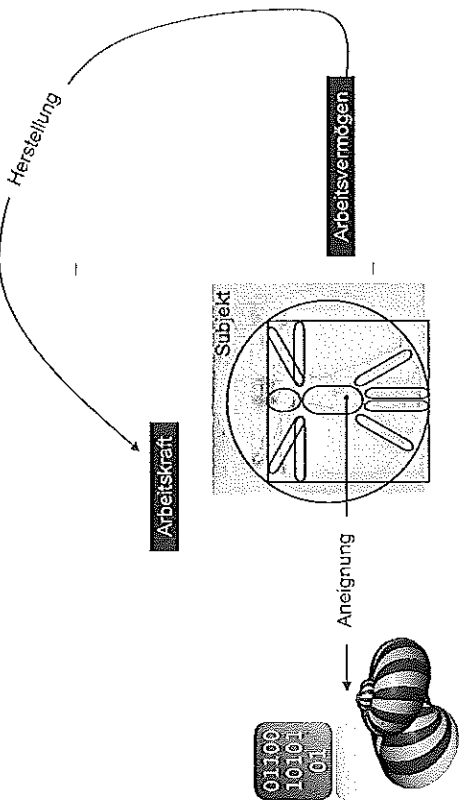
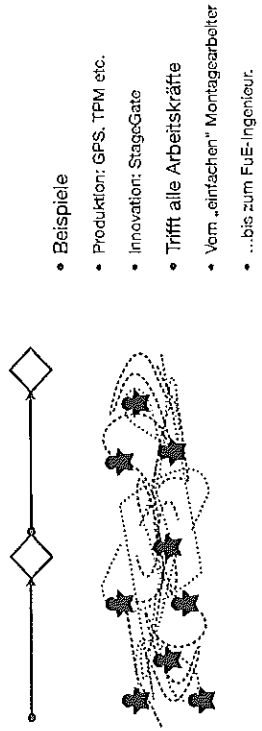
- Tätigkeiten
- Metallfacharbeiter/innen
- Chemiefacharbeiter/innen
- Friseur/innen
- Pflegefachkräfte
- Servicetechniker/innen
- Ingenieur/innen
- Informatiker/innen
- Informationsbroker/innen
- Montagearbeiter/innen
- Langzeitarbeitslose
- Softwareentwickler/innen
- Controller/innen
- Branchen
- Luft- und Raumfahrt
- Lebensmittelherstellung
- Prozesschemie
- Investitionsgüterindustrie
- Automatisierungs- und Antriebstechnik
- Anlagen-/Maschinenbau
- Automotive
- Friseurhandwerk
- Altenpflege
- IT-Branche



Akademisierung in den Unternehmen: Die „alte“ Logik dahinter



Akademisierung in den Unternehmen: Trifft alle überall.



Anforderungsperspektive: Akademisierung in den Unternehmen (ein Blick in unsere Empire)

- Eine alte Antwort auf neue Herausforderungen oder anders: mit den Methoden der Industriegesellschaft den Anforderungen der Wissensgesellschaft begegnen:
- Renaissance des Planbarkeits- und Beherrschungsdogma.
- Bürokratiemonster und Kennzahlenwahn statt Selbstorganisation.
- Ein Mehr an Prozessen: Mehraufwand ohne Mehrwert.
- Gleichzeitig: Wahrnehmung der systemischen Grenzen dieses Ansatzes
- Führt betrieblich (und gesellschaftlich) zu vielfältigen Formen einer neuen Anerkennung von Erfahrungswissen (vgl. auch SFB 536).
- Bsp. Technikgestaltung, Bsp. Wissensmanagement, Bsp. OpenInnovation. Aber nicht im selben Ausmaß im Bereich der Bildungspolitik.

Akademisierung in den Unternehmen: Zwei Welten.



- Zwei Welten ≠
- Facharbeiter/innen vs. Hochschulabsolvent/innen
- „Theorie“ vs. „Praxis“
- Zwei Welten =
- Standardisierter Prozess vs. realer Arbeitsprozess.



21

Ausbildung für die Wissensgesellschaft!



- Wer nur hierfür ausbilden will
- ...dem reicht die Vermittlung systematisch-theoretischen Wissens
- ...der erliegt dem Beherrschungsdogma der Industriegesellschaft
- der wird beglückt mit „Migrations-Mechatronikern“ oder „Engineering by Powerpoint“
- Nur wer **auch** hierfür ausbilden will
- ...erkennt die neue Bedeutung von Aneignungsprozessen, Erfahrungslernen und Arbeitsvermögen
- ...hat die neue Herausforderung der Komplexitätsbewältigung verstanden.
- ...bleibt zukunfts- und innovationstüchtig am Standort Deutschland.
- ...schafft Substanz für Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit

22

Ausbildung für die Wissensgesellschaft?



*Heiko Selge plädiert für einen verstärkten
theoretischen Teil der Ausbildung.*

Mitbestimmung 10/2009, S. 56

22

Lernen für die Wissensgesellschaft.

- ...geht nicht mit der Sichtweise und den (Lern-/Lehr-)Methoden der Industriegesellschaft.
- ...ist keine Frage von Facharbeiter/innen vs. Hochschulabsolvent/innen.
- ...ist keine Frage von Theoriewissen vs. Praxiskönnen.
- ...entscheidet sich nicht nur auf der Ebene des pro/contra Modularisierung, Lernprozessen.
- ...entscheidet sich auch auf der Ebene der Verknüpfung von Lerninhalten und von Lernprozessen.
- Wenn Gewerkschaften für zukunftsfähige und innovationsfähige (Hochschul- und Berufs-)Bildung kämpfen wollen, dann geht es um eine **neue Qualität** dieser Verknüpfung.
- Oder anders: es geht zunehmend auch um erfahrungsbasierte Lernprozesse in der Hochschulbildung und in der Dualen Berufsausbildung. Diese sind übrigens auch der erfolgversprechendste Weg um die Wissensgesellschafts-„verlierer“ bildungspolitisch „abzuholen“ und ihnen echte Teilhabe zu ermöglichen.

Gerade die Wissensgesellschaft...

- ...braucht auch zukünftig eine dreijährige Facharbeiterausbildung. **Denn:**
- Die Wertschöpfungsbasis unserer Wirtschaft braucht diese besondere Qualität der Verschränkung von „systematischem“ und Erfahrungswissen, denn nur so gelingt es, ...
- ...die Komplexität der realen Arbeitsprozesse
- und die Anforderungen an die Gestaltung von Arbeit und von komplexitätsentsprechenden agilen Prozess(standards) zu bewältigen.
- Aus den gleichen Gründen braucht unser Produktions- und Innovationsstandort auch akademische Ausbildungen mit stärker erfahrungsorientierten Lernprozessen.
- ...braucht offensichtlich zunehmend erfahrungsorientierte Lernprozesse, um allen die Teilhabe an Erwerbsarbeit zu ermöglichen.

Lasst uns darüber konstruktiv
streiten und diskutieren –
ich freu mich auf Eure
Fragen und Anmerkungen!



ISFMÜNCHEN

sabine.pfeiffer@isf-muenchen.de
www.isf-muenchen.de
www.sabine-pfeiffer.de



follow us on
<http://twitter.com/sinprojekt>

III. Ausblick

Gewerkschaftliche Bildungspolitik für Facharbeiter und Akademiker: – Wie geht das zusammen?

- ▶ **Leitfragen zur Abschlussdiskussion**

- ▶ **Statement**

Dr. Stephanie Odenwald, GEW Hauptvorstand

- ▶ **Flyer Workshop-Reihe**

Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft –
beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus?

Leitfragen zur Abschlussdiskussion

Gewerkschaftliche Bildungspolitik für Facharbeiter und für Akademiker: Wie geht das zusammen?

1. Was heißt Interessenvertretungsarbeit für Hochschulabsolventen im Betrieb und in der Gewerkschaft? Was lässt sich aus dieser Interessenvertretungsarbeit lernen?
2. In welcher Hinsicht gehen die Interessen von Facharbeitern/-innen und von Hochschulabsolventen zusammen, in welcher Hinsicht gehen sie auseinander?
3. Wie können Betriebsräte/Gewerkschafter beiden Gruppen gleichermaßen gerecht werden? Was heißt das für gewerkschaftliche Bildungspolitik?
4. Was steht dem entgegen? Was sind gewerkschaftspolitische Ansätze, um Hemmnisse/ Widersprüche zu überwinden?
5. Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang geschlechtsspezifische Gesichtspunkte?



IGM-Workshop am 8. Dezember 2009

Akademisierung von Betrieben – FacharbeiterInnen ein Auslaufmodell?

Podiumsdiskussion/Statement von Dr. Stephanie Odenwald

Gewerkschaftliche Bildungspolitik für Facharbeiter und Akademiker – wie geht das zusammen?

Diese Frage zielt auf das Zusammenbringen und Berücksichtigen verschiedener sozialer Milieus in einer Gewerkschaft, speziell im Feld der gewerkschaftlichen Bildungspolitik. Dazu folgende Ausführungen.

1. Gewerkschaftliche Vertretung von akademisch Ausgebildeten als Aktionsfeld der GEW

So wie die IGM als „Facharbeitergewerkschaft“ gilt, bzw. sich überwiegend aus dem Facharbeitermilieu rekrutiert, ist die Organisierung von akademisch Ausgebildeten kennzeichnend für die GEW, nämlich LehrerInnen in allgemein- und berufsbildenden Schulen, Lehrende an Hochschulen, Sozialpädagoginnen, ErzieherInnen, Lehrkräfte in der Weiterbildung. Also das gesamte Spektrum der Beschäftigten im Bildungsbereich. In berufsbildenden Schulen gibt es hier und da auch Meister, bzw. FachlehrerInnen, die nicht akademisch ausgebildet wurden, auch bei ErzieherInnen war das in der Vergangenheit nicht der Fall, was sich zur Zeit ändert. Ein wichtiger Schritt, akademisch Ausgebildete an die Gewerkschaftsbewegung zu binden und die verschiedenen Milieus unter einem Dach zu vereinigen, war die DGB-Gründung 1945, als die GEW integrierter Teil der allgemeinen Gewerkschaftsbewegung wurde. Wie bei der IGM die „Facharbeiterschaft“ in sich differenziert

ist, so ist auch für die GEW zu berücksichtigen, dass die Lehrerschaft kulturell durchaus heterogen ist. Die größte Nähe zum „betrieblichen Milieu“ haben die BerufsschullehrerInnen, erstens, weil sie oft selbst eine duale Ausbildung gemacht haben, zweitens, weil ihre Schülerinnen aus diesem Milieu kommen, drittens – zum Teil – wegen ihrer überproportionalen Herkunft aus dem Arbeitermilieu. Allerdings gibt es auch bei den Berufsschullehrern starke Standesverbände, die zum Beamtenbund gehören (BLBS und VLW), nur in wenigen Bundesländern hat die GEW eine Mehrheit in den Personalräten, was auf ein gewisses Standesbewusstsein hindeutet. Für die Bindung an die GEW spielen der Zusammenhalt im DGB und progressive gesellschaftliche Ziele eine Rolle, sowie die Bildungs- und tarifpolitische Kompetenz der GEW. Auch für die GEW ist es eine Herausforderung, neben ihrer „Hauptgruppe“, den LehrerInnen in allgemeinbildenden Schulen, die anderen im Bildungsbereich Beschäftigten adäquat anzusprechen.

2. Soziale Milieus und Bildung

Soziale Milieus sind heute weniger stabil und geschlossen als in der Zeit des industriellen Kapitalismus, sie haben sich inzwischen stark ausdifferenziert, wobei der Zugang zur Bildung und der damit zusammenhängende Prozess der Individualisierung eine wichtige Rolle spielten. Am Anfang des 20. Jahrhunderts hat nur ein sehr geringer Teil eines Jahrgangs eine Universität besucht, für Arbeiterkinder nahezu eine Unmöglichkeit. Laut dem Historiker Hobsbawm ist der veränderte Zugang zur Bildung im Laufe des 20. Jahrhunderts als eine „soziale Revolution“ zu betrachten, die die Gesellschaft maßgeblich verändert hat und damit auch die Voraussetzungen für gewerkschaftliche Organisation. Der Zugang zur Bildung ist jedoch nach wie vor klassenmäßig beschränkt, da immer noch ausgeprägte Barrieren zwischen beruflicher Bildung und akademischer Bildung existieren. Der im internationalen Vergleich geringe Anteil von 35 % Studierenden pro Altersjahrgang ist allerdings relativ, weil in anderen Ländern berufliche Ausbildung, die bei uns im dualen System stattfindet, in hochschulischen Bildungsgängen angesiedelt ist. Das Milieu beruflicher Ausbildung ist wiederum in sich ausdifferenziert, es gibt die von der Qualifikation her hoch angesehenen Berufe (z.B. Mechatroniker) zu denen fast nur

noch Abiturienten Zugang haben, und die Berufe, die im wesentlichen Hauptschüler und Realschüler aufnehmen (z.B. Friseurin) und deren Ansehen und auch Bezahlung gering ist (ebenso der gewerkschaftliche Organisationsgrad), bis hin zu den Menschen ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung (immerhin 15 % der unter 29 jährigen). Das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem trägt einen stark selektiven Charakter mit gravierenden negativen Folgen für die Heranwachsenden und deren soziale Integration. Deutschland ist bekanntermaßen Weltmeister in der Bildungsbenachteiligung. Es gibt die „Königswege“, zum einen das Gymnasium, zum anderen die duale Ausbildung. Die anderen Wege sind demnach die „Schlechteren“. Aber auch auf den Königswegen werden viele degradiert, weil sie zum Beispiel im Gymnasium versagen und abgeschoben werden oder weil sie die berufliche Ausbildung abbrechen. Unser Bildungs- und Ausbildungssystem produziert massenweise Erfahrungen des Scheiterns und Versagens, erlebt als individuelles Scheitern und Versagen. Dieser Erfahrungshintergrund ist natürlich wichtig für die gewerkschaftliche Arbeit, denn selbstverständlich hat dies Auswirkungen auf soziale Beziehungen und Einsortierung in „soziale Milieus“ mit den bekannten Abgrenzungsverhaltensweisen untereinander. Wenn Abgrenzung, Aversionen, Unverträglichkeit, Vorurteile zwischen Personen vorherrschen, dann wird es schwierig mit der Solidarität.

3. Die Kluft zwischen akademischem und Facharbeitermilieu – kein speziell deutsches Problem

Welche persönlichen psychischen Auswirkungen die Kluft zwischen akademischem und Facharbeitermilieu hat, zeigen die amerikanischen Wissenschaftler Richard Sennett und Jonathan Cobb in einer Untersuchung, 1972 in den USA publiziert und leider nie ins Deutsche übersetzt. „The hidden injuries of class“ (auf deutsch „Die versteckten Verletzungen der Klasse“, worauf sich auch der 1998 erschienene Text „Der flexible Mensch“ bezieht). Die interviewten Arbeiter bringen ihr Gefühl zum Ausdruck, weniger Wert zu sein als die akademisch Gebildeten, weil sie laut ihren Äußerungen es nicht geschafft haben, „etwas aus sich zu machen.“, ein „Nobody“ zu sein. Eine Aussage war: „Wenn ich der körperlichen Arbeit nicht entrinnen kann, dann deswegen weil ich meine inneren Kräfte nicht entwickelt

habe.“ Auffällig ist die Selbstzuschreibung, die soziale Unterschiede als bloße Folge von Charakter, Willen, Persönlichkeit und Kompetenz aufzufassen. Damit einhergehend wird ein Gefühl von Beschämung und Degradierung als Befehlsempfänger der akademisch Gebildeten geäußert. Die untere soziale Position in der Hierarchie der Arbeitswelt verbindet sich in dieser Empfindung mit einem Mangel an Würde. Der Ausgleich dafür bietet das private Leben, wo man es „zu was bringt“ (Familie, Haus, besserer Stadtteil, Auto, Investitionen in die Bildung der Kinder, etc). Diese Untersuchung ist ganz und gar nicht veraltet, auch wenn die Kinder dieser Arbeiter inzwischen sozial aufgestiegen und selbst Akademiker sind. Das Paradoxe ist: Wenn immer mehr den sozialen Aufstieg machen, dann ist das „Zurückbleiben“ immer schwieriger zu verdauen, weil sich dann erst recht das Gefühl einstellt „Ich habe versagt. Ich habe nichts aus mir gemacht.“ Dieses grundlegende Problem ist zu lösen, damit sich die Menschen aus diesem Dilemma befreien können (siehe dazu auch die Untersuchungen von Pierre Bourdieu z.B. in „Das Elend der Welt“ oder „Die feinen Unterschiede“).

4. Away with beshaming

Die von Sennett/Cobb geäußerte Schlussfolgerung ist: Es kommt darauf an, „Diversity“, also Unterschiedlichkeit anzuerkennen statt an der Hierarchie der Talente festzuhalten. Und „Away with Beshaming“, also „Hinweg mit der Beschämung“. Wertschätzung und Respekt müssen für körperliche, handwerkliche Arbeit genauso gewährt werden wie für andere, eher geistige Arbeit. Ohnehin gehört zur körperlichen industriellen oder handwerklichen Arbeit das know-how, das fachliche Wissen, außerdem ist „der Arbeiter“ oder „der Handwerker“ genauso Staatsbürger, oder kulturell sich betätigender Mensch wie der Akademiker. Sennett/Cobb meinen, es sei nicht länger nötig, einige zu den Besten zu machen und die anderen als undifferenzierte Masse, als Nobodys, gelten zu lassen. Das heißt: Statt auf die Förderung von Elite zu setzen eine gute Bildung für alle! Auf der Tagesordnung steht eine Änderung der Mentalitäten in Richtung Respekt und Wertschätzung untereinander und nicht zu vergessen auch für das eigene Selbst, unabhängig von akademischem oder beruflichem Bildungsweg. Ein wichtiger Anforderung auch an die gewerkschaftliche Kultur des Miteinander Umgehens. Für die Bildung

muss gefordert werden: Um die Kluft zwischen akademischer und traditioneller beruflicher Ausbildung zu überwinden, muss sich sowohl die berufliche wie auch die akademische Ausbildung merklich ändern. Für die berufliche Ausbildung gilt: Berufliches fachliches Können und kulturelle, soziale, gesellschaftspolitische Kompetenzen gehören zusammen und müssen in der beruflichen Ausbildung ihren Platz haben. Eine berufliche Ausbildung sollte auch dazu befähigen, zu studieren, lebensbegleitend weiter zu lernen. Generell sollte die Öffnung von Bildungswegen auch denjenigen eine Chance geben, die aus diversen Gründen als junge Menschen das Lernen versäumt haben. Für die Hochschulen gilt: auch hier muss für die Praxis gelernt werden, mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit und der Aneignung kritischer Urteilskraft. Universitäten und berufliche Ausbildung und Weiterbildung dürfen nicht mehr zwei krass unterschiedliche Welten sein, nämlich eine Welt der Elite kontra Welt der Nicht-Elite, der Masse. Gemeint ist nicht Gleichmacherei, sondern Anerkennung der Unterschiedlichkeit.

5.

Eine Überwindung der Kluft zwischen akademischer und beruflicher Bildung beinhaltet die Auseinandersetzung mit einer elitären und antidemokratischen Haltung und damit die Stärkung des sozialen Zusammenhalts. „Jedes Unten braucht ein Oben“ verkündete ein Gegner der Schulreform in Hamburg anlässlich einer Demonstration auf dem Rathausmarkt (siehe Bild im Anhang). Die unten sollen unten bleiben und sollen selbst davon überzeugt sein, dass es gar nichts anderes gibt. Dafür wird das selektive Bildungssystem gebraucht. Der Widerstand gegen diese Bildungspolitik wächst und muss von den Gewerkschaften unterstützt werden. Die gewerkschaftliche Alternative zur Elitebildung ist Chancengleichheit im Bildungssystem, konsequentes Öffnen der Bildungswege, Stärkung der Menschen durch Bildung.





Zwei Themen im Mittelpunkt:

- Das **Handlungs-** und das **Kompetenzentwicklungsmodell**, das betrieblich-beruflicher Bildung zugrunde liegt. Es geht um die Verzahnung von Theorie und Praxis, von Wissen und Erfahrung, von objektivierendem und subjektivierendem Handeln.
- Das **Sozialisationsmodell**, das für den Bildungstyp charakteristisch ist. In welchem Verhältnis stehen das Hineinwachsen in eine Praxisgemeinschaft, die Individualisierung und Einübung in betriebliche Herrschaft?

Experten-Workshop IV: Focus Bildungstyp

Jahresende 2010

„Beruflich-betriebliche Bildung – prägend für Arbeit und Gesellschaft?“

Zur Debatte steht:

Die Bedeutung des beruflich-betrieblichen Bildungstyps für Arbeit und Gesellschaft.

Fragen:

- Entspricht diesem Bildungstyp auch heute noch ein bestimmter **Arbeitstyp** – ein charakteristisches Bündel von Arbeitsfähigkeiten, Motivationen und Normen?
- Was bedeutet ein solcher Arbeitstyp für Produktivität, Innovation, betriebliche Sozialordnung und Beteiligung?
- Entspricht dem Bildungs- und Arbeitstyp heute noch ein bestimmter **Sozialtyp**, eine gesellschaftlich prägende Figur wie der „männliche Facharbeiter“?

Hinweise

Veranstalter der Workshop-Reihe:

IG Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik in Kooperation mit der Sozialforschungsstelle Dortmund und dem Institut Technik und Bildung Bremen

Charakter:

Experten-Workshops mit begrenzter Teilnehmerzahl

Adressaten:

Gewerkschafter/-innen, Betriebsräte, Wissenschaftler/-innen und Experten/Expertinnen der jeweiligen Praxisfelder

Dokumentation:

Die Beiträge der Workshop-Reihe werden im Internet, auf den Webseiten der Veranstalter und in Printform dokumentiert.

Ansprechpartner:

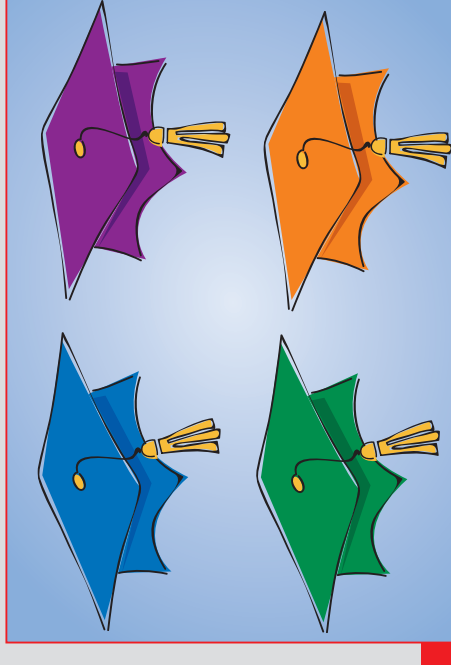
- Eva Kuda, IG Metall-Vorstand, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik, E-Mail: eva.kuda@igmetall.de
- Jürgen Strauß, c/o Sozialforschungsstelle/TU Dortmund, E-Mail: strauss@sfs-dortmund.de

Veranstaltungsort:

Frankfurt am Main

Vier Experten-Workshops

Dezember 2009 – 2010, Frankfurt am Main



Workshop-Reihe:

Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus?

Hochschulabschluss als neuer Standard der Wissensgesellschaft?

Worum geht es?

Von internationalen Organisationen (OECD) und Expertengremien wird ein Rückstand Deutschlands bei den Studenten und Hochschulabsolventen beklagt – befürchtet wird vor allem ein Verlust an internationaler Wettbewerbsfähigkeit. Die Wissensgesellschaft erfordert, die akademische, wissenschaftsorientierte Bildung auszubauen, die Zahl der Studenten- und Hochschulabsolventen in kurzer Frist deutlich zu erhöhen.

Was bedeutet das?

- Wird der Ruf nach mehr akademisch ausgebildetem Personal dem Bildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland gerecht?
- Entspricht er dem aktuellen Stand der international vergleichenden Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung?
- Wird – angesichts der Herausforderungen der „Wissensgesellschaft und Wissensökonomie“ – die beruflich-betriebliche Bildung zur Restgröße?

Zu dieser Thematik führt die IG Metall in Zusammenarbeit mit der Sozialforschungsstelle/TU Dortmund und dem Institut Technik und Bildung, Universität Bremen vier Expertenworkshops durch.

Ziele der Workshop-Reihe:

- Gewerkschaftliche Perspektiven zum Umgang mit Akademisierung als Trend und Zukunftsstrategie konkretisieren
- Perspektiven gewerkschaftlicher Betriebs- und Bildungspolitik für Facharbeiter und Akademiker bestimmen

Experten-Workshop I: Focus Betriebe und Gesellschaft 8. Dezember 2009

„Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?“

Hintergrund:

Berufliche Bildung im Dualen System und der Typus des Facharbeiters/-angestellten galten in der Vergangenheit als Stärke des „Produktionsmodells Deutschland“. Das Zusammenspiel von Ingenieuren und Facharbeitern mit ihren unterschiedlichen, sich ergänzenden Qualifikationen schien ein Motor für Produktivität, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit.

Mit Entwicklung der „Wissensgesellschaft“, mit neuen globalen Geschäftsstrategien und Produktionskonzepten hat dieses nationale Modell ein Stück seiner Überzeugungskraft eingebüßt. Der Königsweg scheint heute eine rasche Steigerung von Studenten und Hochschulabsolventen und eine ebenso rasche Akademisierung von Betrieben.

Fragen:

Im Zentrum dieses Workshops stehen der wachsende Anteil von Hochschulabsolventen an den Belegschaften und die Akademisierung als bildungspolitische Strategie, wie sie z. B. von der OECD propagiert wird.

- Was bedeutet eine zunehmende Akademisierung von Betrieben und Unternehmen für die fachliche und soziale Kooperation von Beschäftigten?
- Welche gesellschaftlichen und politischen Folgen ergeben sich aus der Akademisierung?
- Wird in der „Wissensgesellschaft“ tendenziell nur noch ein, wissenschaftlich ausgerichteter, Bildungstyp gebraucht?

Experten-Workshop II: Focus Bildungsinstitution 22. April 2010

„Universitäre und berufliche Bildung – Annäherung oder Entfernung?“

Zur Debatte steht:

- Wie und wohin entwickeln sich berufliche und akademische Bildung angesichts der Herausforderungen von Wissensgesellschaft und Europäisierung (Bologna-, Kopenhagen-Prozess)?
- Bewegen sich beide Bildungstypen aufeinander zu – oder werden hierarchische Abgrenzungen/Privilegien verfestigt?

Akzente des Workshops:

- Die Förderung von Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung
- Die Wertigkeit beruflicher und akademischer Qualifikationen im Europäischen und in den Nationalen Qualifikationsrahmen

Experten-Workshop III: Focus Bildungstyp Spätsommer 2010

„Beruflich-betriebliche Bildung – ist das Handlungs- und Sozialisationsmodell noch tauglich?“

Zur Debatte steht:

- Die Zukunftsfähigkeit des beruflich-betrieblichen Bildungstyps im Rahmen der Weiterentwicklung des Dualen Systems.

IV. Materialien zum Workshop

Präsentation

- ▶ *Prof. Dr. Georg Spöttl, ITB-Institut Technik und Bildung/
Universität Bremen*
**Die Entwicklung von offenen Evaluations-
aufgaben zur Kompetenzerfassung im Kfz-
Service**

Gutachten

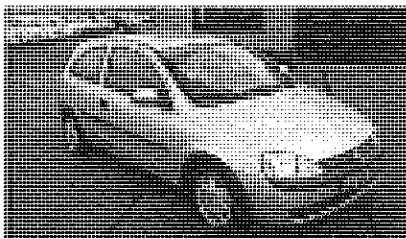
- ▶ Auszug aus: *W. Kruse, J. Strauß, F. Braun, M. Müller*
**„Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung
des Dualen Systems beruflicher Bildung“**
- ▶ Auszug aus: *G. Spöttl, R. Bremer, P. Grollmann,
F. Musekamp*
**„Gestaltungsoptionen für die duale
Organisation der Berufsbildung“**
- ▶ Auszug aus: *Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck*
**„Berufsbildung im Umbruch: Signale eines
überfälligen Aufbruchs“**

Teilnehmerliste

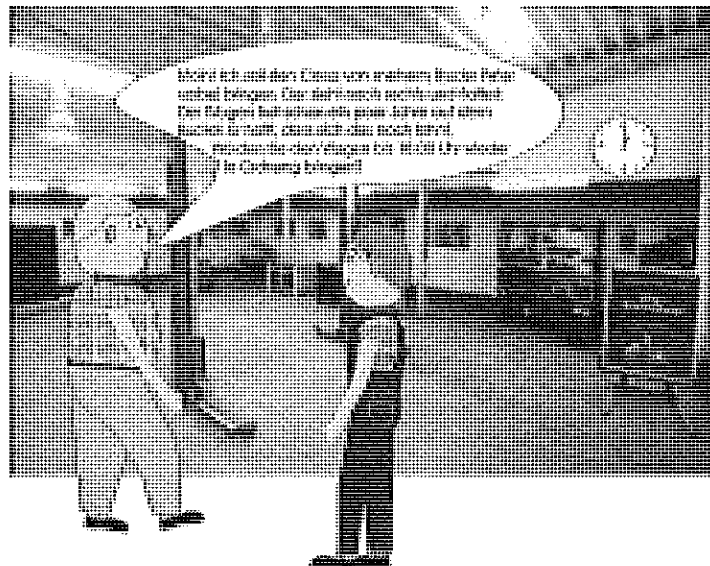
Die Entwicklung von offenen Evaluationsaufgaben zur Kompetenzerfassung im Kfz-Service



Entwicklung einer offenen Arbeitsaufgabe



- + detaillierte
Fotos
- + Ersatzteillisten
- + Aufforderung
genau zu do-
kumentieren



Kompetenzbegriff

- Berufliche Handlungskompetenz zeigt sich nicht nur darin, dass Personen exakt definierte Teilaufgaben richtig ausführen, sondern vor allem dadurch, dass sie die zur Lösung einer ganzheitlichen Aufgabe notwendigen Anforderungen zunächst erkennen und sich diese dann als ihre Aufgaben aneignen.

Thesen

- Berufliche Handlungskompetenzen lassen sich nicht allein durch Tests erfassen, die Kompetenzdimensionen durch einzelne Items und geschlossene Antwortformate abfragen.
- Tests zur Erfassung von Kompetenzen müssen möglichst nah an den betrieblichen Alltag angelehnt sein, um einen prognostischen Wert für zukünftige Performanz zu haben.

4

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die Frage nach den Unterschieden zwischen den Aufgabenlösungen von Personen verschiedener Kompetenzniveaus in den Mittelpunkt gestellt, um so Hinweise zu erhalten, inwieweit sich das Kompetenzniveau bzw. worin sich die Kompetenzstruktur von Novizen und Experten im Kfz-Service unterscheiden.

Ausgangspunkt der Methodenentwicklung war die zentrale Hypothese, dass sich berufliche Kompetenzen kaum vollständig formal modellieren lassen dürften (siehe auch Nikolaus/Gschwendtner/Knöll 2006, S. 210). Weiterhin wurden die drei folgenden Annahmen zugrunde gelegt:

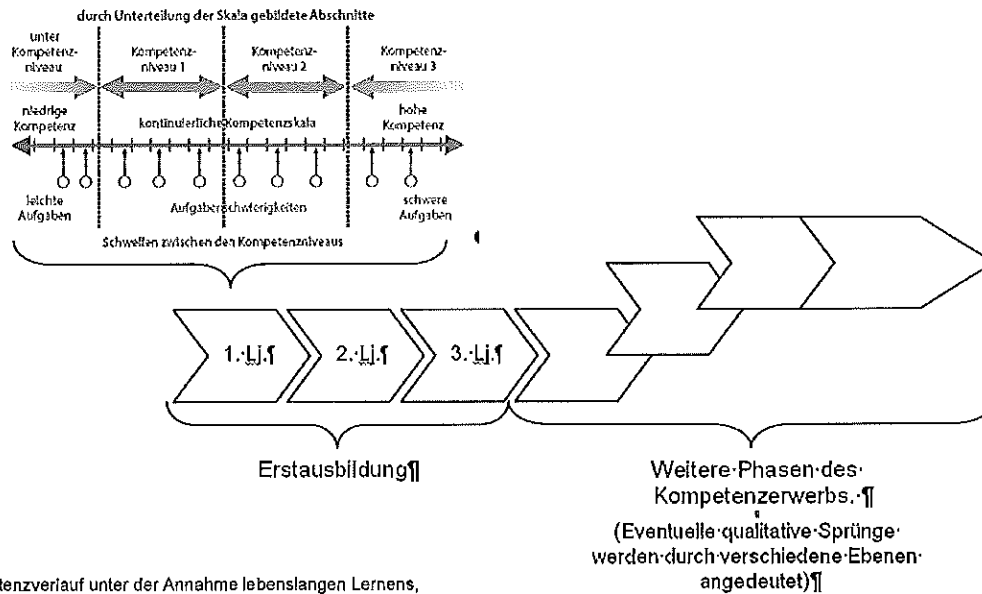
Berufliche Kompetenzen äußern sich nicht nur darin, dass Personen exakt definierte Teilaufgaben richtig ausführen, sondern vor allem dadurch, dass sie die zur Lösung einer beruflichen Aufgabe notwendigen Anforderungen zunächst erkennen und sich diese dann als ihre Aufgaben aneignen. Deshalb wurden offene Antwortformate für die Kompetenzerfassung genutzt, denn wenn in einem Kompetenzfeststellungsverfahren eine geschlossene Frage gestellt wird, kann die Leistung, sich selbst die richtigen Fragen zu stellen, nicht mehr erfasst werden.

Offene Erhebungsinstrumente haben überdies den Vorteil, dass Probanden ihre Leistungen in der Form äußern können, wie es ihrem Kompetenzniveau entspricht. Dies verringert die Gefahr, dass durch ex ante festgelegte Formate und Inhalte des Erhebungsverfahrens diejenigen Aspekte von Kompetenz nicht gezeigt werden können, die für außergewöhnliche Leistungen notwendig sind. Dies unterstreicht den explorativen Charakter der hier gewählten Vorgehensweise. Eine vollkommen „theoriefreie“ Datenerhebung ist jedoch nicht möglich, da Annahmen natürlich auch in die Gestaltung offener Aufgaben und vor allem in die Wahl der Auswertungsstrategien und –kategorien eingehen.

Wenn es richtig ist, dass sich Kompetenzen nicht nur in ihrem Niveau, sondern vor allem in ihrer Qualität über die Zeit ändern, und wenn der erfahrene Facharbeiter den Zielzustand einer entwickelten Kompetenz am ehesten verkörpert, so muss der Facharbeiter bei Untersuchungen zur Natur von Kompetenzen (ontologischer Aspekt) einbezogen werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass ein Verfahren zur Kompetenzerhebung, das nur unter Einbezug von Auszubildenden entwickelt wurde, blind für die Kompetenzqualität von Facharbeitern ist, deren spezifische Ausprägung gerade das Ziel der beruflichen Bildung darstellt.

Annahmen: Verlauf der Kompetenzentwicklung

Kompetenzniveaumodell, z.B. für Auszubildende im ersten Lehrjahr



Kompetenzverlauf unter der Annahme lebenslangen Lernens, Kompetenzniveaumodell entnommen aus Harlig (2007, S. 83, erweitert durch die Autoren)

Entwicklung des Bewertungsrasters

- Anforderungsanalyse im Rahmen der Neuordnung des Berufes Kfz-Mechatroniker
- Entwicklung von Kriterien guter Facharbeit (ca. 40) mittels heuristischer Dimensionen:
 - Gegenstandsbezug
 - Werkzeuge, Organisation, Methoden der Arbeit
 - Anforderungen von Staat, Gesellschaft, Betrieb, Individuum
- Bewertung der Aufgaben durch Facharbeiter mit mehrjähriger Werkstatterfahrung

6

Zur einheitlichen Bewertung wurde anhand der heuristischen Dimensionen „Gegenstandsbezug“, „Werkzeuge, Organisation und Methoden der Arbeit“ sowie „Anforderungen von Staat, Gesellschaft und Individuum an Facharbeit“ ein Analyseraster entwickelt^[1]. Es enthielt 31 Indikatoren, die bei Beachtung durch einen Werkstattmitarbeiter im Arbeitsprozess zu einem Resultat im Sinne „guter Facharbeit“ führen würden. Ziel war es, die Arbeit – dargestellt in schriftlicher Form – im Sinne objektiver Handlungsergebnisse zu interpretieren und die Güte des Arbeitsergebnisses anhand der Indikatoren zu bewerten. Demnach handelt es sich nicht um ein Kompetenzmodell in dem „(kognitive) Voraussetzungen“ von Personen normativ und schon gar nicht deskriptiv formuliert werden (vgl. Schecker/Parchmann 2006), sondern um eine Beschreibung der objektiven Anforderungen, die für eine gute Facharbeit erfüllt sein müssen. Straka spricht von externen Bedingungen oder von Sachstruktur (Straka/Macke 2008).

Die Bewertung der Aufgaben erfolgte durch Berufspädagogen der Fachrichtung Fahrzeugtechnik, die ebenfalls über langjährige Erfahrungen im Werkstattalltag verfügten, sowie durch erfahrene Facharbeiter (Kfz-Meister). Wurden zu bestimmten Indikatoren keine Angaben gemacht, wurde der Indikator als „nicht zutreffend“ bewertet.

[1] Die Bedeutung dieser Dimensionen können bei Spöttl und Gerds (1999) nachgelesen werden, die diese im Rahmen der Entwicklung eines europäischen Berufsbildes „Kfz-Mechatroniker“ ausführlich beschrieben haben.

Stichprobenübersicht

| Nummer der EA | | Häufigkeit | Prozent | |
|-----------------------|---------|--------------|---------|-------|
| Erste EA (Inspektion) | Gültig | Kfz-Sm | 82 | 48,0 |
| | | Kfz-M | 48 | 28,1 |
| | | BGJ | 20 | 11,7 |
| | | Facharbeiter | 21 | 12,3 |
| | | Gesamt | 171 | 100,0 |
| Zweite EA (Fahrwerk) | Gültig | Kfz-Sm | 41 | 36,6 |
| | | Kfz-M | 64 | 57,1 |
| | | Gesamt | 105 | 93,8 |
| | Fehlend | System | 7 | 6,3 |
| | | Gesamt | 112 | 100,0 |

7

Zusätzlich zur dargestellten Eingangssituation wurden den Probanden ohne weitere Hinweise zahlreiche Informationen zum Fahrzeug zur Verfügung gestellt (z. B. Fahrzeugpapiere, technische Detailaufnahmen, Auszüge aus Reparaturleitfäden und Ersatzteillisten, Prüfplaketten usw.). Ohne weitere Hinweise deshalb, weil auch in der Werkstatt und an einem Fahrzeug eine nahezu unbegrenzte Menge an Informationen zur Verfügung steht, aus der die jeweils relevante Menge herausgegriffen werden muss.

Der erste schriftliche Arbeitsauftrag befasste sich mit einem Inspektionsauftrag in einer Kfz-Werkstatt. Er wurde im Dezember 2005 an sechs nordrhein-westfälischen Berufskollegs und einer schleswig-holsteinischen Berufsschule vorgelegt. Zielgruppe waren Kfz-Servicemechaniker (Kfz-Sm) der Einstellungskohorte 2005, sowie in vergleichbarer Anzahl Kfz-Mechatroniker (Kfz-M) desselben Einstellungsjahrgangs. Damit lag der Zeitpunkt der Aufgabenbearbeitung für beide Gruppen innerhalb der jeweils ersten fünf Ausbildungsmonate. Zusätzlich wurde der erste Arbeitsauftrag auch mit 21 erfahrenen Facharbeitern (Kfz-Mechanikern) sowie 20 nicht betrieblich eingebundenen Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) durchgeführt. Der zweite Auftrag wurde an denselben Berufskollegs im März 2007 vorgelegt. Inhaltlich ging es dort um das Finden eines Fehlers am Fahrwerk eines Kundenfahrzeugs, wobei sich die Form des Arbeitsauftrages nicht von dem ersten unterschied. Aus forschungspraktischen Gründen konnten für den zweiten Arbeitsauftrag weder Facharbeiter noch Teilnehmer eines Berufsgrundbildungsjahres gewonnen werden.

Resultat für AA I+II

| Items (Bewertungskriterien) | Komponente | | |
|--|------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1 technische Aufgaben werden erkannt | ,767 | ,358 | ,078 |
| 2 Technikbezogene Aufgabenfelder werden benannt | ,675 | ,048 | ,045 |
| 3 Konsequenzen für den Arbeitsprozess werden erkannt | ,755 | -,034 | ,190 |
| 4 Arbeitsprozess wird organisiert | ,720 | ,399 | ,227 |
| 5 Die richtige Methode zur Bearbeitung wird ausgewählt | ,744 | ,432 | ,144 |
| 6 Fachsprache wird richtig genutzt | ,807 | ,270 | ,055 |
| 7 Aufgabenbearbeitung ist transparent | ,802 | ,391 | ,169 |
| 8 Orientierung an Vorgaben wird beachtet | ,479 | ,625 | -,095 |
| 9 Umweltverträglichkeit wird sichergestellt | ,172 | ,117 | -,017 |
| 10 Gesetze usw. werden eingehalten | ,287 | ,411 | -,230 |
| 11 Sicherheit des Produkts wird gewährleistet | ,284 | ,785 | ,050 |
| 12 Auftragsverlängerungen werden bedacht | -,087 | ,650 | ,335 |
| 13 Kunde wird erfasst | ,135 | -,138 | ,775 |
| 14 Kundenfeedback wird eingeholt | ,436 | ,023 | ,600 |
| 15 Maßnahmen der Kundenpflege werden angewandt | ,053 | ,156 | ,720 |

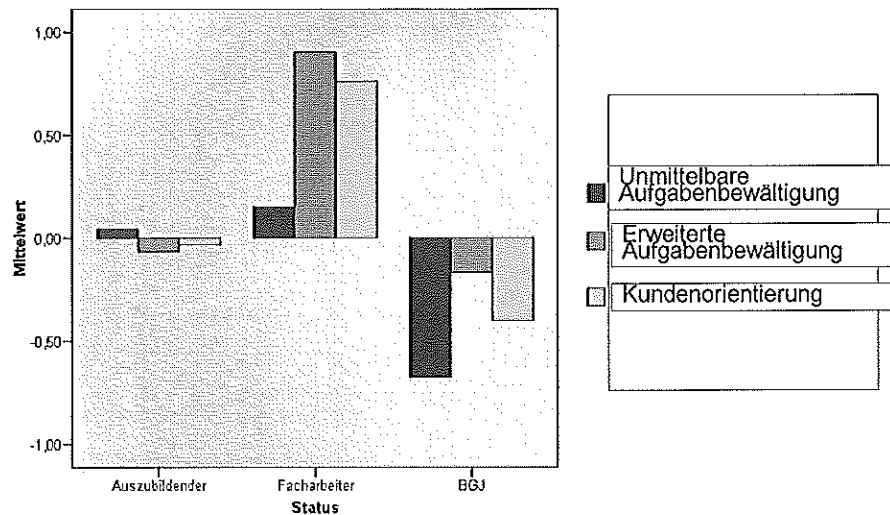
1. Faktor:
**unmittelbare
Aufgabenbewältigung**
2. Faktor:
**Erweiterte
Aufgabenbewältigung**
3. Faktor:
Kundenorientierung

8

Unter Einbezug aller Fälle beider Erhebungszeitpunkte konnten mithilfe einer Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation aus den insgesamt 31 Bewertungskriterien des Analyserasters 15 Items selektiert werden, die mit einer Stärke zwischen 0,6 und 0,8 auf drei Faktoren laden.

Die restlichen 16 Items wurden durch die Aufgabenstellung offensichtlich nicht stimuliert. Es gab kaum Äußerungen der Probanden, welche unter den aufgestellten Indikatoren hätten subsumiert werden können. Darunter sind Formulierungen wie „Werkzeuge werden fachgerecht genutzt“ oder „Arbeitssicherheit wird gewährleistet“. Als Ursachen sind mindestens zwei Erklärungen denkbar. Möglich ist, dass die Aspekte von den Probanden zwar im wirklichen Handlungsvollzug berücksichtigt worden wären, diese jedoch in der Testsituation nicht verbal expliziert werden können (implizites Wissen). Alternativ ist vorstellbar, dass den Probanden, die mit den entsprechenden Indikatoren zu bewertenden Sachverhalte bekannt und auch bewusst waren, ihnen jedoch das detaillierte Aufschreiben als zu aufwändig oder unwichtig erschien. Da diese Indikatoren theoretisch jedoch nicht als unwichtig einzustufen sind, muss davon ausgegangen werden, dass die offene Datenerhebungsmethode „schriftlicher Arbeitsauftrag“ in verschiedener Hinsicht blind ist. Dies muss als Schwäche der Erhebungsmethode „offene schriftliche Arbeitsaufträge“ gewertet werden.

Dreifaktorielle Lösung bei EA I+II



9

Vergleicht man nun die verschiedenen Statusgruppen BGJ-Teilnehmer, Auszubildende und Facharbeiter hinsichtlich der Faktorenwerte, so ergeben sich große Unterschiede, die sich entlang der drei Faktoren verschieden stark ausprägen.

Erwartungskonform weisen die Facharbeiter tendenziell die höchsten und die BGJ-Teilnehmer die niedrigsten Faktorwerte auf, während die Auszubildenden zum Kfz-Sm und Kfz-M zwischen diesen beiden Gruppen liegen. Deutlich wird, dass der starke Unterschied zwischen dual ausgebildeten und außerbetrieblichen Auszubildenden insbesondere auf den Faktor der unmittelbaren Aufgabenbewältigung zurückgeht, obwohl beide Gruppen eine identische Ausbildungsdauer aufweisen. Andererseits unterscheiden sich die beiden Gruppen mit Erfahrungen im Betrieb (Facharbeiter und Auszubildende) nicht so sehr hinsichtlich dieses ersten Faktors. Langjährige Facharbeiter zeichnen sich gegenüber jungen betrieblichen Auszubildenden jedoch dadurch aus, dass sie über die eigentliche Kernaufgabe hinaus auch die erweiterten Punkte guter Facharbeit mit in den Blick nehmen. Außerdem sind sie sehr viel stärker kundenorientiert als der Nachwuchs, der bisher sein Augenmerk noch sehr stark auf die Technik legt.

Ergebnisse

Die vorgenommene Untersuchung mithilfe schriftlicher Arbeitsaufträge zeigt auf, dass die Unterschiede in den Lösungsprofilen von Facharbeitern, Auszubildenden und BGJ-Teilnehmern nicht nur quantitativer, sondern vor allem qualitativer Natur sind. Facharbeiter achten bei der Aufgabenbearbeitung nicht so sehr auf mehr, sondern auf andere Aspekte als Auszubildende. Die besondere Leistung der Erfahrenen macht es scheinbar aus, an fachrelevante Aspekte zu denken, die nicht unmittelbar mit dem Auftrag oder einer Testaufgabe zu tun haben (Faktor „erweiterte Aufgabenbewältigung“). Diese Aspekte stellen an sich oft keine besondere fachliche Herausforderung dar. So zeichnet sich z. B. ein guter Facharbeiter dadurch aus, dass er bei der Abarbeitung eines Auftrages versucht, ein Zusatzgeschäft zu realisieren oder den Kunden an den Betrieb zu binden: „Die Reifen haben die Verschleißgrenze erreicht. Das wurde dem Kunden mitgeteilt und der Auftrag daraufhin erweitert. Der Kunde wurde beraten, sich einen Satz Sommer- und Winterreifen zuzulegen. Daraufhin wollte der Kunde die Winterreifen aufgezogen haben und die Sommerreifen bei mir einlagern“ (Facharbeiter, Fall 143).

10

Fazit

- Gezeigte Performanz als Indikator für Kompetenz unterscheidet sich qualitativ zwischen Experten und Novizen.
- Offene EAs können diese Unterschiede offen legen und so Experten von Novizen differenzieren.
- Einbeziehung von Fachkräften in die Instrumentenentwicklung als Probanden ist sinnvoll.
- Ob auch die Differenzierung kleinerer Kompetenzabstufungen möglich ist (z.B. nach Lehrjahren), ist noch offen.

11

Wilfried Kruse/Jürgen Strauß

1 Einleitung: Aufgabe dieser Expertise

Zurzeit werden in schneller Folge Gutachten von Wissenschaftlern (Euler/Severing 2006, Baethge/Solga/Wieck 2007) und Stellungnahmen von Verbänden veröffentlicht, die mehr oder weniger einschneidende Veränderungen des Dualen Systems beruflicher Bildung anzielen oder nahe legen. Häufig spielen dabei Modularisierungskonzepte eine prominente Rolle. Die vorgeschlagenen Veränderungen würden nicht allein das System Beruflicher Bildung, sondern das Bildungssystem insgesamt betreffen. Sie wären auch sozial- und gesellschaftspolitisch folgenreich.

Die Gutachten und Stellungnahmen stehen im Zusammenhang mit neuen Herausforderungen der Beruflichen Bildung durch Globalisierung und Europäisierung und schwerwiegenden, Funktionsmängeln des Dualen Systems, z.B. bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Jugendliche. Sie sind z.T. in einem unmittelbaren politischen Kontext entstanden und zielen z.T. direkt auf politische Maßnahmen.

Sie sind dadurch charakterisiert, dass sie in bündiger und zugespitzter Form Veränderungen anregen und damit wichtige Impulse setzen; andererseits aber Annahmen über veränderte Rahmenbedingungen Beruflicher Bildung beinhalten, die nur cursorisch expliziert und begründet werden. Sie arbeiten auch mit Leitideen von Bildungsprozessen – z.B. im Hinblick auf Funktionen Beruflicher Bildung, erwünschte Prozessqualitäten und Ergebnisse – die ebenfalls wenig entfaltet werden.

Die vorliegende, von der Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und Jürgen Strauß erstellte Expertise will einen Beitrag zur Klärung zentraler Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems Beruflicher Bildung leisten. Ihr Beitrag besteht vor allem darin, die aktuellen Debatten und ihre mainstreams mit kritischen Argumenten und Fragestellungen zu konfrontieren, um damit implizit und explizit auf offene und zu klärende Fragen hinzuweisen.


Drei Rahmenbedingungen der aktuellen Kontroversen um die Zukunft der „Dualen Berufsbildung“ werden aufgenommen, auch dies eine Auswahl, die sich an den Schwerpunkten des Diskurses orientiert: Es sind dies erstens Europäisierungstendenzen, die mit der Zielperspektive eines europäischen Bildungsraums als „Treiber“ für Vergleichbarkeit, Anerkennung und Anrechenbarkeit von Qualifikationen (und für eine gewisse Angleichung von Bildungsgängen oder sogar -systemen) gesehen werden. Zum Zweiten geht es um neue Produktionskonzepte, die als Begründung für veränderte Qualifikationsprofile und -anforderungen und für zu ändernde Bildungsgänge herangezogen werden. Schließlich werden die nicht mehr zu übersehenden Zugangsbarrieren des Dualen Systems thematisiert, die die berufliche und soziale Integration eines erheblichen Teils der Jugendlichen und jungen Erwachsenen empfindlich behindern und als Begründung für bestimmte Formen der Modularisierung von Bildungsgängen dienen.

Diese genannten Rahmenbedingungen werden in der wissenschaftlichen und politischen Fachöffentlichkeit sämtlich im Hinblick auf ihre Zwangsläufigkeit und politische Gestaltbarkeit, im Hinblick auf ihre Voraussetzungen und Konsequenzen kontrovers diskutiert. Dies soll in der hier vorgeschlagenen Expertise transparent und einer politischen Wertung zugänglich gemacht werden, und zwar anhand einer Aufbereitung von wichtigen Diskursen zu den genannten Rahmenbedingungen auf der Basis von Literaturstudien und Forschungsergebnissen. Die Expertise trägt insofern zu den Grundlagen für nachfolgende Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Dualen Systems bei.

Komplementär zu dieser Expertise ist vom Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen eine Expertise erstellt worden, die sich aus einer berufspädagogischen Sichtweise mit den Aspekten der Modularisierung Beruflicher Bildung und der zunehmend geforderten Akademisierung von Bildungssystemen und

Lernverläufen auseinandersetzt. Ansatzpunkte und Überlegungen aus beiden Expertisen wurden wiederholt gemeinsam diskutiert.

Viele der Argumente und Hinweise unserer Expertise beziehen sich direkt oder indirekt auf die Frage nach dem Zukunfts-Potenzial des berufspraktisch fundierten oder auch beruflich-betrieblichen Bildungstyps, der gewöhnlich mit dem „Dualen System“ in Verbindung gebracht wird, der dem Betrieb als Lernort zentrale Aufgaben der Beruflichen und persönlichen Entwicklung zuweist und auf Facharbeiter und Facharbeiterinnen bzw. Fach-Dienstleister und Fachdienstleisterinnen-Niveau angesiedelt ist.



Bildungstyp & Berufsbildungssystem

Expertise: Weiterentwicklung des dualen Systems

Bildungstyp
= vereinigt regelmäßig ein bestimmtes Bündel an Kompetenzen in einer bestimmten Qualität
= ist Produkt von (Teil-) Bildungssystem
= stellt gesellschaftlich diesen Typ her

Betrieblich-beruflicher Bildungstyp
= bestimmt durch gesellschaftliche Erwartungen & Anforderungen an ein bestimmtes Kompetenzbündel in einer bestimmten Qualität

Duales Berufsbildungs-System
= Leistungsfähigkeit misst sich an der Herstellung des Bildungstyps entsprechend der gesellschaftlichen Erwartungen & Anforderungen

Bildungstyp und Berufsbildungs-System nicht identisch, sondern im Verhältnis von Produkt und Produzent

Verortung: Bildungstyp - mittleres Niveau von Fachtätigkeiten & Studierfähigkeit & Fähigkeit zu LLL

Verortung: Berufsbildungs-System - Erstausbildung parallel zu Sek 2

Dieser Bildungstyp ist in Deutschland nach wie vor sehr bedeutend und koexistiert mit einem akademisch orientierten Bildungstyp, ohne dass eine wechselseitige Durchlässigkeit in wünschenswerter Weise gewährleistet ist. Dieser berufspraktisch basierte Bildungs-Typ ist tief in die spezifischen wirtschaftlichen und sozialen Traditionen Deutschlands eingelassen und gehörte über lange Perioden geradezu zu den zentralen Erklärungs-Mustern der spezifischen deutschen Wirtschaftskraft.

Im europäischen Kontext befindet sich dieser berufliche Bildungs-Typ mit wenigen anderen Ländern (wie z.B. Österreich, die Schweiz, aber auch Dänemark) in der Minderheit gegenüber anderen, meist mehr schulisch – akademisch geprägten beruflichen Bildungstypen. In vielen europäischen Ländern haben zwar der Lernort Betrieb und eine gewisse „Dualisierung“ an Bedeutung gewonnen, ohne dass damit eine im „Dualen System“ in Deutschland vergleichbare Etablierung eines eigenständigen, betriebsbasierten und arbeitsmarktnahen Bildungs-Systems verbunden gewesen wäre.

In Deutschland selbst wird die Leistungsfähigkeit dieses Bildungstyps in der letzten Zeit erneut hinterfragt und es wird mit zunehmender Heftigkeit – wie an anderer Stelle ausgeführt - auf eine Modernisierung der Beruflichen Bildung gedrungen¹.

In der vorliegenden Expertise wird – in umgekehrter Perspektive – danach gefragt, ob und unter welchen Bedingungen dieser deutsche berufspraktisch fundierte berufliche Bildungs-Typ als ein Zugang zu wissenschaftsgesellschaftlicher Bildung refundiert, sein Leistungs-Potenzial entfaltet werden und er auch europäisch Attraktivität erlangen könnte und ob hierfür europäische Gestaltungs-Chancen bestünden.

Denn der beruflich-betrieblich basierte Qualifikationstyp mit Facharbeiterprofil ist ein wichtiges „Erbe“ deutscher Berufsbildungs-Tradition. Es ist zu prüfen, ob und wie diese „Figur“ und die ihr zugrunde liegende besondere Form der beruflich-betrieblichen Bildung so weiter entwickelt werden kann, dass sie zukunftsreich ist. Hierzu ist es methodisch sinnvoll – wie im vorstehenden Schaubild erfolgt, zwischen dem Bildungstyp, seinem Profil und seiner Charakteristika – als Produkt – und dem System Beruflicher Bildung – als Produzent – zu unterscheiden, weil dies eine kritische Perspektive auf das den Bildungstyp produzieren sollende System und über System-Änderungen erlaubt, ohne damit den Bildungstyp selbst infrage zu stellen. Man entgeht damit der nahe liegenden Gefahr, Qualifikationstyp und ein diesen hervorbringendes System unentwirrbar wechselseitig miteinander zu identifizieren – und damit historische Konstellationen unkritisch fortzuschreiben, obwohl deren Voraussetzungen möglicherweise nicht mehr gegeben sind. Die Frage ist somit dann, ob das bestehende Berufsbildungs-System in der Lage ist bzw. in absehbarer Zukunft in der Lage sein wird, den gewünschten Bildungstyp in der gesellschaftlich erforderlichen Menge und Qualität zu erzeugen.

Es muss eingeräumt werden, dass – angesichts der Begrenztheit dieser kleinen Expertise – dieser gewählte Zugang hier weder ausreichend theoretisch fundiert noch durchgehend erörtert worden ist. Er fungiert mehr oder weniger als Hintergrund der vorgestellten Argumentations-Gänge.

1 Als Beispiel von vielen: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess vgl. Jahresgutachten 2008, Wiesbaden.

4 Zusammenfassende Schlussfolgerungen und berufsbildungspolitische Handlungsoptionen

In diesem Kapitel werden einerseits die Hauptbefunde der Expertise verdichtet und andererseits die Ergebnisse in Form einiger Felder umrissen, in denen u. E. berufsbildungspolitischer Handlungsbedarf vorliegt. Überdies werden offene Fragen formuliert, die aufgrund der vorliegenden Befunde in Zukunft durch die Berufsbildungsforschung aufzugreifen wären.

4.1 Der akademische und der betrieblich-berufliche Bildungstyp

Im ersten Kapitel dieser Expertise wurden zunächst verschiedene einschlägige Positionen in der Diskussion um die deutsche Berufsbildung vorgestellt und zentrale Dimensionen und Problemstellungen charakterisiert. Dabei wurde deutlich, dass zurzeit in der Diskussion zwei grundlegende Reformstrategien dominieren, die wir als Modularisierung und Akademisierung gekennzeichnet haben (Tabelle 3).

| Modularisierung | Akademisierung |
|--|--|
| Der Vielfalt der Bedürfnisse, die von Seiten der Lerner und von Seiten der Anbieter beruflichen Lernens (Betriebe, Schulen, Bildungsanbieter) vorliegen, kann nur durch ein System Rechnung getragen werden, das die zeitliche und inhaltliche Gliederung von individuellen Ausbildungsgängen vollständig flexibilisiert. Ein möglicher Lösungsansatz ist eine Modularisierung beruflicher Ausbildung. | Den wissenschaftlichen Herausforderungen in einer „Wissensgesellschaft und Wissensökonomie“ kann nur durch schulisch- und wissenschaftsorientierte Ausbildungsgänge und ein möglichst hohes formales Qualifikationsniveau begegnet werden. |

Tabelle 3: Dominante Reformstrategien

Diese beiden aktuellen (berufsbildungs-)politischen Ausrichtungen von Reformstrategien sind aus unserer Sicht in jedem Falle um die Orientierung an einem betrieblich-beruflichen Bildungstyp zu ergänzen. Dieser stellt ein historisches Kapital dar, dessen Zukunftsfähigkeit es aufgrund vielfältiger potenzieller Vorteile herauszuarbeiten gilt. Dabei ist der betrieblich-berufliche Bildungstyp als Idealtypus vom deutschen dualen Berufsbildungssystem als Realtypus zu unterscheiden.

Mit der Profilierung des betrieblich-beruflichen Bildungstyps ist beabsichtigt, einen Beitrag zur Weiterung der Debatte um die Zukunft des deutschen (Berufs-) Bildungssystems zu leisten und zu zeigen, dass eine mit der betrieblichen Praxis vernetzte Berufsausbildung nach wie vor erhebliche Chancen in sich birgt. Gleichzeitig soll dabei auf die zahlreichen Potenziale einer dualen Berufsbildung aufmerksam gemacht werden. Der Ausbau der Stärken des betrieblich-beruflichen Bildungstypus erscheint uns mindestens gleichwertig und ebenbürtig zu den Motiven, die den anderen beiden skizzierten Reformstrategien Modularisierung und Akademisierung zu Grunde liegen.

Die Merkmale nach Tabelle 4 stellen den Kern eines zukunftsfähigen betrieblich-beruflichen Bildungstyps dar.

Mit Dualität wird darauf verwiesen, dass der betrieblich-berufliche Bildungstyp sich durch eine enge Verzahnung von schulischer und betrieblicher Ausbildung auszeichnet. Kern ist dabei eine anwendungsbezogene Reflexion über die unterschiedlichen, berufsrelevanten Sachverhalte. Bei akademischen Studiengängen findet auch bei den Bachelor- und Masterstrukturen keine Verzahnung statt, sondern ein sequentieller Ablauf, wobei „praktische“ Phasen in der Regel kurz und wenig auf die theoretischen Inhalte abgestimmt sind. Bei der Kompetenzentwicklung dominiert im einen Falle der an Arbeitsprozesse angelegte Aufbau von reflek-

tiertem Erfahrungswissen, während im anderen Fall schulische und akademische Lehr- und Lernprozesse Vorrang haben. Das entspricht der jeweiligen Zielsetzung, die beim betrieblich-beruflichen Bildungstyp auf die Herausbildung von beruflicher Handlungskompetenz setzt und beim akademischen Bildungstyp auf die Entwicklung wissenschaftlichen Wissens. Damit verbunden sind unterschiedliche Berechtigungen. Beispielsweise werden von einem Maurer erstellte Pläne zum Bau eines Hochhauses nicht genehmigt, während bei einem akademisch qualifizierten Architekten dieses keine Hürde darstellt. Im Rekrutierungsprozess (Übergangsmodus) gibt es weiterhin einen erheblichen Unterschied zwischen den beiden Bildungstypen: der betrieblich-berufliche Bildungstyp wächst sozusagen – unabhängig vom spezifischen Unternehmen – vom Auszubildenden in professionelle berufliche Aufgaben hinein, wohingegen der akademische Bildungstyp in der Regel nach einer institutionell von Betrieben getrennten Ausbildung in das Arbeitsleben wechselt und dort erhebliche Anpassungsprozesse erfährt. Ursache dafür sind die sehr unterschiedlichen Bezugssysteme, die von den beiden Bildungstypen im Rahmen ihrer Qualifizierung durchlaufen werden. Im einen Falle steht die berufliche Praxis mit eindeutigen Arbeitsprozessbezügen im Zentrum, im anderen Falle sind es die wissenschaftlichen Disziplinen mit dem entsprechenden wissenschaftlichen Wissen. Diese beiden Dimensionen dominieren auch die Steuerung der Kompetenzentwicklung bei den beiden Bildungstypen.

4.2 Kritische Analyse gängiger Argumentationsmuster

Im zweiten Kapitel wurden empirische und theoretische Befunde zum betrieblich-beruflichen Bildungstyp, zur Empirie dualer Berufsausbildung und zu den beiden dominanten Reformstrategien zusammen getragen. Dies ist auf der einen Seite der Begründungszusammenhang, auf dessen Grundlage die Forderung nach einer Bildungssystemarchitektur erarbeitet wurde, die dem betrieblich-beruflichen Bildungstyp Rechnung trägt aber auch zeigt, dass noch ein erheblicher Forschungsbedarf besteht.

| | Betrieblich-beruflicher Bildungstyp | Akademischer Bildungstyp |
|----------------------|---|---|
| Dualität | Synchrone Dualität | Sequentielle Dualität |
| Kompetenzentwicklung | Erfahrungsbasierte Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit schulischen Lehr- und Lernprozessen | Schulische/akademische Lehr-Lernprozesse getrennt von betrieblichen Erfahrungen |
| Ziel | Berufsfähigkeit/berufliche Handlungskompetenz als Integration persönlicher, sozialer und fachlicher Fähigkeiten und Einstellungen | Wissenschaftliches Wissen und Orientierung an akademischen Disziplinen auch bei Einstieg in die berufliche Praxis |
| Berechtigung | Beruflich (und akademisch) | Akademisch |
| Übergangsmodus | Inkrementeller, begleiteter Rollenwechsel vom Auszubildenden zur Erwerbsperson | Betriebliche Rekrutierung und Einarbeitung oder institutionalisierte, arbeitsmarktbezogene Nachqualifizierung |
| Bezugssystem | Berufliche Praxis, Arbeitsprozesse, Arbeitssysteme | Wissenschaft, wissenschaftlich anerkannte Disziplinen und wissenschaftliches Wissen |
| Steuerung | Sozialpartnerschaftliche Verantwortung für Kompetenzentwicklung | Betriebliche und individuelle Verantwortung für Kompetenzentwicklung |

Tabelle 4: Betrieblich-beruflicher und akademischer Bildungstyp

6.2. Zum Wandel der Wissensbasis: Von Erfahrungs- zu systematischem Wissen

Die Rückläufigkeit der Ausbildungsleistungen des dualen Systems und die Unfähigkeit des Schulberufssystems, diese zu kompensieren, liegen – neben den bereits im Text genannten Gründen – im Kern darin begründet, dass sich die Wissensbasis in der nachindustriellen Gesellschaft gegenüber der Ausgangssituation des Berufsbildungssystems in der Industriegesellschaft grundlegend gewandelt hat.

Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft lässt sich – bezogen auf die dominanten Wissenstypen – als Wandel von Erfahrungswissen zu systematischem (theoretischem) Wissen beschreiben. Es existiert kaum ein Theoretiker, der nicht als das wesentliche Merkmal nachindustrieller Gesellschaften die Zentralität des systematischen (theoretischen, wissenschaftlichen) Wissens herausstellte.

Worin besteht der Unterschied der Wissenstypen und warum ist er so wichtig? Erfahrungswissen (Polanyi 1985, Nonaka/Takeuchi 1995) zeichnet sich dadurch aus, dass es in unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhängen angeeignet wird, an die Person gebunden und schwer verallgemeinbar und übertragbar ist. Handwerkliches Geschick und Wissen können in unserem Zusammenhang als Inbegriff des Erfahrungswissens gelten. Auf der anderen Seite umfasst

systematisches Wissen alle Formen kodifizierten (expliziten) Wissens, das in Schulen und Hochschulen als praxisentobenen Einrichtungen vermittelt wird.

Die Dinge werden dadurch kompliziert, dass beide Wissenstypen nicht als praktische Gegensätze in dem Sinne anzusehen sind, dass der eine einfach durch den anderen ersetzt wurde oder werden könnte. Es handelt sich in der Realität immer um Mischungsverhältnisse. In Arbeitszusammenhängen kommt heute Erfahrungswissen selten ohne systematisches Wissen als Grundlage seines Verständnisses aus, ohne dass Erfahrungswissen in praktischen Zusammenhängen unwichtig würde; das zeigen die umfangreichen arbeitssoziologischen Studien des SOFI in den 1990er Jahren unmissverständlich (vgl. Schumann u. a. 1994; Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Baethge/Wilkens 2001). Auf der anderen Seite kann systematisches Wissen in praktischen Zusammenhängen auf Erfahrung nicht verzichten, z. B. bei der Beratung von Kunden, der Pflege von Patienten oder der Unterrichtung von Kindern. Aber die Dominanz in den Mischungsverhältnissen von Erfahrungs- und systematischem Wissen hat gewechselt. Für nachindustrielle Gesellschaften ist systematisches Wissen strukturbestimmend, es wird auch durch die zunehmende Globalisierung von Wirtschafts- und Arbeitsbeziehungen verstärkt. Daran geht kein Weg vorbei (vgl. Dostal 2001), und das hat für Bildungssystem und Gesellschaftsstruktur weit reichende Konsequenzen. K.U. Mayer (2003, S. 581) bringt diesen Sachverhalt zugespitzt auf den Punkt: »Für die Gesellschaft, die sich zunehmend als eine »Wissens«-Gesellschaft versteht, bilden die Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten Arbeitskräften«.

Wenn diese Aussage in der Tendenz richtig ist, besagt sie für unser Thema: Die Berufsausbildung, die als arbeitsintegrierte ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerät gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen, verliert – wie die Rekrutierungspraxis von Unternehmen zeigt, die heute für Positionen, auf denen sie früher dual ausgebildete Fachkräfte einsetzten, zunehmend Hoch- und Fachhochschulabsolventen einstellen – an Attraktivität und entspricht auch nur noch einem geringer werdenden Bedarf der Wirtschaft. Und nicht nur das: Ohne Verstärkung der Anteile systematischen Wissens in der Berufsbildung müssten ihre Schüler/Auszubildenden wegen Defiziten in berufsübergreifenden kognitiven Kompetenzen gegenüber der Klientel der höheren Allgemeinbildung auch in einen kaum wieder aufzuholenden Nachteil in Bezug auf ihre Chancen auf eine autonome Gestaltung ihres Lebens und ihrer Berufsbiographie geraten.

Auch dies hängt mit der Dominanz des systematischen Wissens zusammen, das alle Lebensbereiche innerhalb und außerhalb der Erwerbsarbeit durchdringt. Soweit es sich um fachliches Wissen handelt, unterliegt es einem beschleunigten Veraltungsprozess. Niemand kann sich z. B. in seinem Beruf auf seinem, wo auch immer erworbenen Wissen – ob in Berufs- oder Hochschulbildung – heute noch ausruhen. Die Abstände zur Erneuerung von Qualifikation werden kürzer. Da zugleich aufgrund der Geschwindigkeit des ökonomischen und technologischen Wandels die Unsicherheit über künftige Qualifikations- und Wissensanforderungen gestiegen ist, lässt sich die Erneuerung der jeweils individuellen Wissensbestände immer weniger durch institutionell

abgepackte Weiterbildungsangebote regulieren. Sie bedarf der Selbstorganisation der Individuen. Dies begründet den fundamentalen Stellenwert der Lernkompetenz für die individuelle Biographiegestaltung; hierauf zielt die Rede vom lebenslangen Lernen.

Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen setzen hohe affektive und kognitive Lernkompetenzen voraus, nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern insbesondere auf das »Wie« des Lernens (Metakognition, Antizipations-, Organisationsfähigkeit der eigenen Lernprozesse). In der Vermittlung dieser Kompetenzen scheinen die Hauptschulen und auch große Teile der Berufsbildung schwach, jedenfalls deutlich schwächer als die Einrichtungen der höheren Bildung. Überprüfen kann man diese Annahme an der Teilnahme an formalisierten und informellen Lernaktivitäten im Erwachsenenalter, die bei Personen mit höheren Bildungsabschlüssen um ein Mehrfaches größer ist als bei den unteren Bildungsschichten, wie wir in der Bildungsberichterstattung zeigen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; auch Baethge/Baethge-Kinsky 2004).

Man kann davon ausgehen, dass der Wandel der Wissensbasis hin zum systematischen Wissen, dem in den letzten beiden Jahrhunderten schon der Ausbau des allgemeinen Bildungswesens gefolgt ist, zwei irreversible und in unserem Zusammenhang höchst folgenreiche Konsequenzen haben bzw. behalten wird: zum einen die weiter zunehmende *Entwertung der unteren Bildungsabschlüsse*, zum anderen die *Aufwertung der höheren Allgemein- und Hochschulausbildung* – nicht zuletzt im Rekrutierungs- und Ausbildungsverhalten der Unternehmen, das immer mehr »bildungsmeritokratischen Mustern« folgt. Sollen die Absolventen des mittleren Berufsbildungssystems die unvermeidlich stärker werdende Konkur-

renz mit den Absolventen von Fachhochschulen und der neu geordneten Hochschulstudiengänge (BA) bestehen können, müssen duale Ausbildung und Schulberufssystem stärker berufsübergreifendes systematisches Wissen aufnehmen. Zugleich kann man sich davon auch eine Verbesserung der Bildungsmobilität der Auszubildenden erhoffen, die mit zunehmender Internationalisierung der Arbeitsmärkte zusätzlich wichtig wird. Die Bundesrepublik sollte die ohnehin im Zuge der Europäisierung anstehende Reorganisation der beruflichen Bildung und des Hochschulwesens dazu nutzen, die vielfältigen Funktionsmängel beider Bereiche – mittleres und höheres Bildungswesen – zu verringern, ohne ihre Stärken preiszugeben. Dass dieses möglich, wenn auch schwierig ist, soll im folgenden Abschnitt erörtert werden.

**Teilnehmer/-innen des Experten-Workshops I:
 Akademisierung von Betrieben - Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell?
 am 08.12.2009**

| Name | Institut | mail-Adressen |
|------------------------|--|-------------------------------------|
| Bosch, Gerhard | Institut Arbeit und Qualifikation Uni Duisburg-Essen | gerhard.bosch@uni-due.de |
| Bremer, Rainer | ITB Uni Bremen | rainer.bremer@uni-bremen.de |
| Drexel, Ingrid | München | ingriddrexel@arcor.de |
| Fischell, Marcel | Uni Duisburg-Essen | marcel.fischell@uni-due.de |
| Georg, Walter | Fernuni Hagen | walter.georg@fernuni-hagen.de |
| Grollmann, Phillip | BIBB, Bonn | grollmann@bibb.de |
| Haase-Schönbeck, Anita | ver.di, Berlin | anita.haase-schoenbeck@verdi.de |
| Hageni, Karl-Heinz | Regiestelle ESF DGB-Bildungswerk | khageni@yahoo.de |
| Heimann, Klaus | IG Metall, Bildungs- und Qualifizierungspolitik | klaus.heimann@igmetall.de |
| Heinzmann, Willy | John Deere, Werk Mannheim | heinzmannwilly@johndeere.com |
| Heitmann, Günter | TU Berlin | guenter.heitmann@web.de |
| Hilbert, Sonja | John Deere, Werk Mannheim | hilbertsonja@johndeere.com |
| Jentgens, Barbara | IG Metall, Tarifpolitik | barbara.jentgens@igmetall.de |
| Kiesecker, Diana | IG Metall, Bildungs- und Qualifizierungspolitik | diana.kiesecker@igmetall.de |
| Konrad, Rainer | Daimler AG, Stuttgart | rainer.k.konrad@daimler.com |
| Kruse, Wilfried | Sozialforschungsstelle TU Dortmund | kruse@sfs-dortmund.de |
| Kuda, Eva | IG Metall, Bildungs- und Qualifizierungspolitik | eva.kuda@igmetall.de |
| Kurz, Constanze | IG Metall, Wirtschaft, Technologie, Umwelt | constanze.kurz@igmetall.de |
| Lichte, Rainer | Sozialforschungsstelle TU Dortmund | lichte@sfs-dortmund.de |
| Nakhosten, C. Benjamin | TU Dortmund | benjamin.nakhosten@tu-dortmund.de |
| Nehls, Hermann | DGB Bundesvorstand | hermann.nehls@bundesvorstand.dgb.de |
| Odenwald, Stephanie | GEW - Hauptvorstand | stephanie.odenwald@gew.de |
| Pfeiffer, Sabine | ISF München | Sabine.Pfeiffer@isf-muenchen.de |
| Puhlmann, Angelika | BIBB, Bonn | puhlmann@bibb.de |
| Ressel, Thomas | IG Metall, Bildungs- und Qualifizierungspolitik | thomas.ressel@igmetall.de |
| Rosendahl, Anna | Uni Duisburg-Essen | anna.rosendahl@uni-due.de |
| Schmoldt-Ritter, Ute | Hauni-Maschinenbau AG, Hamburg | ute.schmoldt-ritter@hauni.de |
| Schröder, Ulrike | IG Metall, Gewerkschaftliche Bildungsarbeit | ulrike.schroeder@igmetall.de |
| Seehars, Ingrid | AUDI AG Ingolstadt | ingrid.seehars@audi.de |
| Spöttl, Georg | ITB Uni Bremen | spoettl@uni-bremen.de |
| Strauß, Jürgen | Sozialforschungsstelle TU Dortmund | stftrauss@sfs-dortmund.de |
| Ulbrich, Gabriele | IG Metall, Frauen- und Gleichstellungspolitik | gabriele.ulbrich@igmetall.de |
| Voss-Dahm, Dorothea | Uni Duisburg-Essen | dorothea.voss-dahm@uni-due.de |
| Wolf, Harald | SOFI Uni Göttingen | harald.wolf@sofi.uni-goettingen.de |