

## Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext

„Kompetenz“ ist nicht nur in Deutschland einer der meist diskutierten Zielbegriffe der Aus- und Weiterbildung. Auch auf internationaler Ebene bestimmt die Debatte um *competencies*, *compétences* oder *competencias* den aktuellen Stand der Auseinandersetzung um Qualifizierungsziele in der beruflichen Bildung. Dass die Diskutanten vor dem Hintergrund erheblicher nationaler Unterschiede argumentieren, wird zunächst kaum offenkundig, weil sich die verwandten Begriffe so stark ähneln: Auf internationaler Ebene gibt die gemeinsame Verwendung von Schlagworten wie Kompetenzentwicklung, *competency based training* oder *competencia laboral* Anlass zu der Vermutung, die Beteiligten sagten nicht nur, sondern meinten auch dasselbe.

Auch die je angeführten Definitionen von *Kompetenz* unterscheiden sich nicht wesentlich nach Sprachraum. Der Begriff hat ursprünglich eine zweifache Bedeutung und meint zum einen *zuständig*, *befugt* (z.B. im Zusammenhang von *Entscheidungskompetenz*) sowie zugleich *sachverständig*, *handlungsfähig*. Er versucht damit, dem Sachverhalt der *Befähigung* für eine bestimmte Aufgabe in seiner hohen Komplexität gerecht zu werden. Dies impliziert zugleich, dass die eigentliche Realisierung von *Kompetenz* in messbaren Leistungen immer auch abhängig von den je aktuellen Bedingungen der Umsetzung ist, d.h. Kompetenz wird erst in Handlungszusammenhängen und sozialen Kontexten sichtbar.

Außer dem deklarativen, auf Fakten bezogenen Wissen geht in den Kompetenzbegriff prozedurales Methodenwissen und konzeptuelles Zusammenhangwissen mit ein. Auch nicht-fachliche Anforderungen an Arbeitende z.B. im Bereich der sozialen Interaktivität, beim Planen unter Unsicherheitsbedingungen oder in Bezug auf Selbstmanagement finden im Zielbegriff Kompetenz Berücksichtigung. Zugleich wird der Begriff auch der Tatsache gerecht, dass Wissen und Können nicht nur in formalisierten Ausbildungssituationen erworben wird, sondern sich Menschen auch auf informellem Wege relevante Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen.

Trotz der Tendenz zur internationalen Vereinheitlichung des bildungstheoretischen Vokabulars, die im sich im Kompetenzbegriff – mindestens auf den ersten Blick – zu spiegeln scheint, sind freilich die *Inhalte* dessen, was mit Kompetenz in unterschiedlichen Regionen der Welt angesprochen wird, ausgesprochen divergent. Diese Differenzen werden häufig erst dann deutlich, wenn – etwa im Rahmen von Freizügigkeitsabkommen oder auch im Kontext von vergleichender Bildungsforschung oder von Entwicklungszusammenarbeit – Vergleichbarkeit zwischen Ausbildungsabschlüssen und

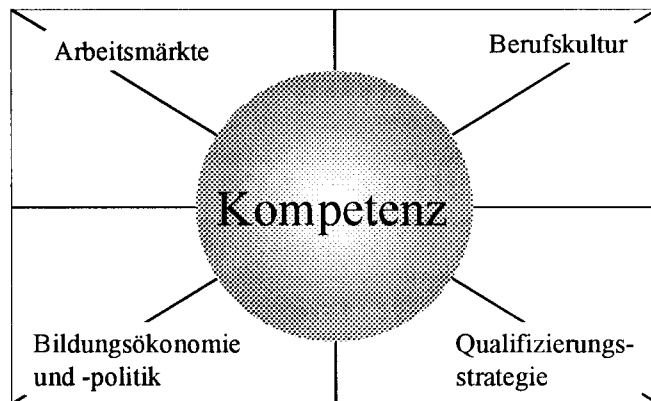
Ausbildungsangeboten gefordert ist. Dann wird es notwendig, genauer zu definieren, was jeweils unter *Kompetenz* verstanden wird und welche Konsequenzen aus einer solchen Definition gezogen werden.

Der Versuch, den Begriff auf seine spezifische Bedeutung in verschiedenen Ländern hin zu präzisieren und – etwa in der Art eines Thesaurus – einander gegenüber zu stellen, scheint wenig sinnvoll zu sein. Zu divers sind die Definitionen einzelner Akteure, zu abstrakt die zur Definition verwandten Parameter, die nicht selten in einer Unzahl von Komposita (Fach-, Sozial-, Individual-, Methoden-, Lern-, Qualitäts-, Innovations-, Kernkompetenz etc. pp.) münden, ohne dass eine klare Abgrenzung der zu Grunde gelegten Begrifflichkeiten erkennbar würde.

Statt die unterschiedliche inhaltliche Füllung des Kompetenzbegriffes für die jeweiligen Herkunftsländer durch zu deklinieren, möchte ich daher versuchen, das Bedingungsfeld zu skizzieren, in dem sich solche Interpretations- und Konkretisierungsprozesse abspielen. Auf diese Weise werden zwar konkrete inhaltliche Unterschiede im Verständnis von Kompetenz nicht benannt, wohl aber erklärlich und damit fassbarer. Vier Aspekte werden m.E. wirksam, wenn Kompetenzen inhaltlich bestimmt und in Ausbildungsplanung und –politik umgesetzt werden sollen:

- die vorherrschenden bildungsökonomischen und –politischen Strategien einer Gesellschaft,
- die in einer Kultur verankerte Tradition von *Beruf*,
- der Arbeitsmarkt, auf dem Kompetenzen vermarktet werden sollen, und schließlich
- die Qualifizierungsstrategien, die aus den genannten Parametern abgeleitet werden, die aber auch selbst Wirkungen auf die Bildungspolitik, Kultur und Arbeitsmärkte eines Landes zeitigen.

**Abbildung 1: Bedingungsfelder des Kompetenzbegriffs**



Jeder dieser Aspekte ist mit den anderen auf vielfältige Weise systemisch verbunden. Gleichwohl erweist sich jeder einzelne der angesprochenen Bereiche in gewisser Weise als widerständig und relativ robust gegenüber Interventionsversuchen von außen – auf die Ursachen solcher Phänomene hat insbesondere die Systemtheorie im Anschluss an Luhmann verwiesen.

## 1 Bildungsökonomische und -politische Aspekte

### 1.1 Bildung als Beitrag zur Modernisierung

Es war die Humankapitaltheorie, die nach Ende des Zweiten Weltkrieges die Bedeutung der Bildung für die ökonomische Entwicklung eines Landes herausarbeitete. Sie unterstellte eine komplementäre und wechselseitige Wirkung der Investition in Human- und Sachkapital und nahm an, die Produktion könne zwar ohne Sachkapitaleinsatz nicht über einen bestimmten Grenzwert hinaus gesteigert werden, doch sei gleichzeitig die Qualifizierung der Arbeitskräfte unumgänglich, um die Sachkapitalinvestition wirksam werden zu lassen. Keine Maschine könne produktiv werden ohne diejenigen, die sie herstellen, bedienen und warten.

Bei Nutzenberechnungen der Bildung seien aber nicht nur die direkte produktivitätssteigernde Wirkung von Aus- und Weiterbildung (*aktives Humankapital*), sondern auch sich selbst verstärkende Effekte des höheren Bildungsniveaus der Gesamtbevölkerung zu berücksichtigen. Damit sind Konsequenzen eines Allgemeinwissens, das bestimmte Grundkenntnisse und Fertigkeiten als selbstverständlich voraussetzen kann, wie z. B. die unproblematischere Verbreitung von zusätzlichem Wissen oder die leichtere Entwicklung neuer Kenntnisse und Technologien etc. angesprochen.

Gleichzeitig schwang jedoch in den bildungspolitischen Verlautbarungen ein (durch die Modernisierungstheorien strukturfunktional gewendetes) humanistisch geprägtes Bildungsverständnis mit. Armut und wirtschaftlicher Misserfolg galt aus dieser Sicht als das Ergebnis ineffizienter Arbeitsformen und unangemessenen Sozialverhaltens (z.B. mangelnde Arbeitsdisziplin, Aberglaube statt wissenschaftlich begründeter Erkenntnisse, mangelnde Hygiene und defizitäre Familienplanung, überkommene Sitten und Gebräuche etc.). Sozialer Fortschritt in Richtung auf eine moderne Industriegesellschaft schien nur über die Entwicklung ‚moderner‘ Verhaltenscluster denkbar.

Modernisierungstheoretiker wie Edding oder Laaser argumentierten, die Institutionalisierung von Handlungsabläufen sei ohne zeitplanendes, bedürf-

nisverschiebendes, durch abstrakte Regeln geleitetes Verhalten der Subjekte nicht möglich. Das Prinzip industrieller Arbeitsteilung lasse sich nur durchsetzen, wenn die Arbeitenden Bereitschaft zur Dauerleistung (sog. Fleiß) mitbrächten und die Verbindlichkeit neuer Status- und Belohnungssysteme allgemein akzeptiert werde (vgl. Edding 1963: 113; Laaser 1980: 19).

In ihrer klassischen Studie beschrieben Inkeles et al. (1974) den *modern man*<sup>1</sup> als die Verkörperung eines solchen *Modernitätssyndroms*. Für ihn sei ein universales Set miteinander verbundener und empirisch feststellbarer Charaktereigenschaften typisch, das ihn vom *traditionellen* Menschen unterscheide. Inkeles et al. identifizierten bestimmte Institutionen als der Kategorie *modern*<sup>2</sup> zugehörig, und man vermutete, die Verhaltensweisen und Einstellungen der ihnen zugehörigen Individuen würden sich weltweit immer mehr in Richtung auf den „*modern man*“ annähern (vgl. Hofstede 1989: 157ff.; Heidt 1989: 244ff.; Holsinger 1987: 109). Die Aufgabe der Schule, aber auch anderer *moderner* Institutionen sei es, individuelle Modernität sozialisatorisch zu erzeugen, um Entwicklungsprozesse initiieren und sozial absichern zu können.

Aus der Sicht der Humankapitaltheorie bestand die volkswirtschaftliche Funktion von Bildung in der Kultivierung industrietypischer Denkmuster, Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensdispositionen. Die Erhöhung des Standes der allgemeinen, i.e.: humanistischen Bildung schien für diese Zwecke den Königsweg zu bilden.

## 1.2 Qualifikation als individueller Marktvorteil

Obleich nach Ende des Zweiten Weltkriegs weltweit enorme Anstrengungen zur Ausweitung der Bildungssysteme geleistet wurden und die Bildungsexpansion in vielen Ländern der Erde einen rasanten Verlauf nahm, blieben die ökonomischen Erträge dieser Investitionen zumindest auf volkswirtschaftlicher Ebene meist aus: Die Kluft zwischen armen und reichen Ländern ließ sich auf dem Wege erhöhter Bildungsanstrengungen offensichtlich nicht schließen.

Die theoretischen Schlüsse, die aus dieser Tatsache gezogen wurden, waren zum einen entwicklungstheoretischer und volkswirtschaftlicher Art. Sie betrafen mittelbar aber auch bildungsökonomische und curriculare Aspekte. Es wurde nun in Frage gestellt, ob tatsächlich jedwede Investition

<sup>1</sup> „We proposed, then, to classify as *modern* those personal qualities which are likely to be inculcated by participation in large-scale modern productive enterprises such as the factory, and, perhaps more critical, which may be required of the workers and the staff if the factory is to operate efficiently and effectively“ (Inkeles et al. 1974: 19).

<sup>2</sup> Unter ihnen Schule, Fabrik, Massenmedien, landwirtschaftliche Kooperativen, nicht-industrielle städtische Beschäftigung und familiäre Sozialisation

in die Bildung von Menschen zielführend im Sinne einer Produktivitätssteigerung sei oder ob dies nicht erst dann der Fall sein könne, wenn die Ausbildungsinhalte auch dezidiert auf die Qualifikationsbedarfe der Wirtschaft zugeschnitten seien.

Neoliberale BildungsökonomInnen warnten in den Achtzigerjahren vor einer idealisierenden Überhöhung von Bildung und forderten, Subventionsentscheidungen auch im Bildungsbereich an privatwirtschaftlichen Kriterien auszurichten. Qualifizierung sei nicht nur eine Investition in die Zukunft der Gesamtgesellschaft, sondern viel unmittelbarer noch eine gewinnträchtige Kapitalanlage für das einzelne Individuum.

Auch aus inhaltlicher Sicht sei berufliche Bildung als Investition zu betrachten. Nur Lehrinhalte, die einen unmittelbaren Bezug zur Lebenspraxis und dem beruflichen Handeln der zukünftigen Absolventen stünden, wurden als legitim angesehen. Der Begriff der *Qualifikation* wurde nun zur Zielvorstellung beruflicher Bildung: Zusammengesetzt aus den Komponenten *qualis* (wofür geeignet?) und *facere* (machen, tun) legte man mit ihm die Betonung auf die Eignung einer Person für eine präzisierbare Aufgabe.

Die Bedarfsorientierung des Zielbegriffs kam auch in neuen Verfahren der Curriculumerstellung zum Ausdruck. Ausgehend von den Überlegungen Robinsohns (vgl. Robinsohn 1967/71) wurden verschiedene Methoden zur Identifizierung von potenziell curriculumrelevanten arbeitsbezogenen und lebenspraktischen Situationen entwickelt. Zu ihnen gehörten beispielsweise die Arbeitsbeschreibungen nach REFA, der Fragebogen zur Arbeitsanalyse nach Frieling oder das Tätigkeitsbewertungssystem von Hacker. Alle diese Verfahren basierten auf der Vorstellung, es sei möglich, Arbeitssituationen empirisch zu beschreiben und daraus Qualifikationsanforderungen abzuleiten.

## 1.3 Kompetenz als Fundament der Wissensgesellschaft

Abgesehen von den bekannten sozialen Folgen des neoliberalen Bildungskonzeptes ließen auch theoretische Überlegungen seit Beginn der Neunziger Jahre schrittweise eine neue Einschätzung der Potenziale von Bildung entstehen. Nach Auffassung moderner Wettbewerbstheorien – die sich in vielen Punkten auf die Überlegungen Porters (1990) stützen – stellt das in einer Region gebundene Erfahrungswissen sowie das formelle und informelle Zusammenspiel von Institutionen und Personen im Bereich der Aus- und Weiterbildung einen wichtigen Wettbewerbsfaktor innerhalb der Wissensgesellschaft dar.

Die Notwendigkeit hoher Selbstregulation der privaten und dezentralen Akteure wird dabei nicht in Frage gestellt. Marktelemente wie private Trägerschaft, Schulautonomie, Profilbildung und Wettbewerb zwischen Bil-

dungsanbietern sowie leistungsbezogene Vertragsbedingungen für Lehrer werden – in unterschiedlichen Ausprägungen – als sinnvoll erkannt und, wo die gesellschaftlichen Machtkonstellationen dies zulassen, auch implementiert.

Gleichzeitig wird jedoch die Aufgabe des Staates betont, eine qualitativ hohe Grundbildung möglichst allen Bürgerinnen und Bürgern zu ermöglichen, grundsätzliche Verfügungsrechte im Bildungsbereich zu regeln und allgemeine Wertorientierungen verbindlich zu machen. Die Verantwortung des Staates für die Durchsetzung von Prinzipien wie Chancengerechtigkeit, politische Partizipation oder die Weitergabe wichtiger ethischer Prinzipien von Generation zu Generation sei nicht hintergebar. Darüber hinaus habe der Staat auch für geeignete Rahmenbedingungen zu sorgen, welche die Transparenz des Bildungsmarktes und ein hohes qualitatives Niveau der Bildung sichern und innovative Forschung und Reformansätze systematisch unterstützen.

Ein Netz privater, halbstaatlicher und staatlicher Akteure, die untereinander sowohl konkurrieren als auch kooperieren, soll dazu führen, dass die *civil society* stärker und gezielter als bislang an bildungspolitischen Entscheidungen beteiligt wird. Ein gesamtgesellschaftlicher Prozess der Konsenssuche, staatlich veranlasst und koordiniert, soll bildungsplanerische Entscheidungen, wenn auch nicht völlig ersetzen, so doch legitimieren und steuern.

Dieses neue bildungsökonomische und –politische Verständnis der Rolle des Staates im Bildungswesen korrespondiert mit einer inhaltlichen Auffassung von beruflicher Bildung, die wieder stärker auf allgemeine Inhalte abhebt. *Situationen* als Kristallisationspunkt komplexer ökonomischer, technischer und sozialer Handlungsstränge werden zum zentralen Bezugspunkt curricularer und methodischer Debatten. Zu einem kompetenten Umgang mit ihnen gehören nun wieder auch überfachliche, allgemeinbildende Komponenten. Diese Allgemeinbildung jedoch wird heute nicht mehr als Beherrschung eines mehr oder minder statischen Bildungskanons begriffen, sondern sehr viel stärker als eine Stärkung sozialer, methodischer und persönlicher Fähigkeiten. Der Umfang inhaltlicher Referenzen für die berufliche Bildung wächst mit diesem neuen Zielbegriff, ohne dabei den Aspekt der Verwertbarkeit (in einem nunmehr umfassenderen Sinne) aus den Augen zu verlieren.

Bildungsökonomische Erkenntnisse und bildungspolitische Trends, soviel lässt sich diesen Ausführungen entnehmen, haben Konsequenzen für die inhaltliche Definition der durch berufliche Bildung angestrebten Kompetenzen. Insbesondere die Frage, wie spezifische das Wissen auf die jeweilige Bedarfssituationen zugeschnitten soll, bzw. umgekehrt: welcher volkswirtschaftliche Wert allgemeiner Bildung zugemessen wird, sind durch bildungsökonomische Renditeerwartungen mit geprägt. So wird der Einfluss,

den Bildungsökonomie und Bildungspolitik auf die Zieldebatte in der beruflichen Bildung ausüben, in der inhaltlichen Diskussion um die Spezifität der zu erwerbenden Kompetenzen bzw. (altmodischer formuliert) im Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Qualifikation spürbar.

## 2. Kulturelle Traditionen

*Kultur* als analytische Kategorie gilt häufig wegen der relativen Unverbindlichkeit des Begriffes als problematisch, da sie sich – trotz der allgemein anerkannten Anschaulichkeit – einer präzisen Definition bzw. Operationalisierung weitgehend entzieht (vgl. etwa Braun/Rösel 1993: 251; Georg 1997; Schubert 1992: 9).

Doch die Offenheit des Begriffes bietet auch Vorteile. Eine Sichtweise, die *Beruf* als *Kulturgut* interpretiert, umfasst potenziell auch etymologische Konnotationen und assoziative Verknüpfungen. Und sie ermöglicht den Konnex zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Arbeitsmarkt, Bildungssystem oder Weiterbildung. Im Gegensatz zur *Natur* betrifft *Kultur* denjenigen sozial definierten Bereich, in dem eine Notwendigkeit zur Koordination und Absprache besteht. So schreibt Hartmut von Hentig (1998):

„Kultur ist Verständigung. Man mache die Probe aufs Exempel: Gibt es unter den vielfältigen Hervorbringungen, die wir unter der Bezeichnung ‚Kultur‘ zusammenfassen, irgendeine, die nicht dem Sich-verständlich-Machen und also der Verständigung dienen? [...] Und, dies ist die Pointe: Über die Grenzen der Freiheit, über die Ordnungen der Gemeinschaft, über Notwendigkeit, Zweck und Form der Leistung – über ihr Maß – muss man sich verständigen.“ (Hentig 1998: 99)

Kultur entsteht diesem Verständnis zufolge immer dann, wenn Aspekte der Wirklichkeit für eine Gesellschaft Bedeutung erlangen bzw. wenn sozialer Sinn sich an ihnen auskristallisiert.<sup>3</sup> Für die hier verfolgte Argumentation kann daher *Kultur* zunächst sehr allgemein im Sinne Kleins (1995) gefasst werden als

„die raum-zeitlich eingrenzbare Gesamtheit gemeinsamer materieller und ideeller Hervorbringungen, internalisierter Werte und Sinndeutungen sowie institutionalisierter Lebensformen von Menschen.“ (Klein 1995: 174; ähnlich auch Braun/Rösel 1993<sup>4</sup>)

3 "Die empirische Wirklichkeit ist für uns ‚Kultur‘, weil und sofern wir sie mit Wertideen in Beziehung setzen, sie umfaßt diejenigen Bestandteile der Wirklichkeit, welche durch jene für uns bedeutsam werden, und nur diese." (Weber 1986: 175, zit.n. Schäfers 1998: 79)

4 Braun und Rösel verstehen Kultur „als Gesamtheit ideeller und materieller Lebensäußerungen (im Gegensatz zu Natur). So wird Kultur definiert als historisch abgeleitetes System von Lebensmustern (designs of living), das von den Mitgliedern einer ethnischen, religiösen oder gesellschaftlichen Gruppe geteilt wird.“ (Braun/Rösel 1993: 250).

In der deutschen Verwendung des Begriffes *Beruf* schwingen solche kulturell gewachsenen Werte, Sinndeutungen und Lebensformen unverkennbar mit und füllen die klassische Definition Max Webers von der „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (Weber 1972: 80) mit Leben und Inhalt.

Dem erlernten Beruf als Ensemble bestimmter Qualifikationen und normativen Orientierungen steht auf Seiten des Arbeitsmarktes ein Set von Erwartungsmustern entgegen, das durch gesellschaftliche Arbeitsteilung und arbeitsplatzspezifische Organisationsmuster geprägt ist. Charakteristisch für die üblicherweise an Berufsinhaber gestellten Erwartungen sind der umfassende Anspruch sowohl an seine Kompetenzen (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz) als auch an die Flexibilität seiner Arbeit.<sup>5</sup> Berufe sollen Arbeitende dazu befähigen, in neuen, bislang unbekannten Situationen dynamisch handlungsfähig zu bleiben, sowie an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eines bestimmten Betriebes einsatzfähig zu sein. Im Gegenzug sind mit dem Erwerb eines Berufes auch transparente Grenzen seiner Einsatzfähigkeit und –möglichkeit sowie der Einkommenschancen vordefiniert (vgl. Kloas 1997: 22f.).

Zu den zahlreichen Bedeutungsfacetten, die mit dem Beruf verbunden sind, gehören neben diesen formalen Aspekten auch historisch und kulturell verwurzelte Werthaltungen. Seit der Reformation wird an den *Beruf* mit seiner Konnotation von *Berufung* der Anspruch gerichtet, einerseits für die Gemeinschaft sinnvolle Aufgaben bereitzustellen (soziale Berufung) und gleichzeitig eine gewisse innere Erfüllung und Identifikation des Berufstätigen mit seiner Aufgabe zu ermöglichen (innere Berufung). Gemäß seines handwerklich-zünftlerischen Ursprungs soll der Beruf nicht nur in die Arbeits- sondern auch in die Lebenswelt des Erwachsenen einführen.

Der Beruf als Ordnungsschema bündelt Verhaltensmuster und bietet sozial-kulturelle Vorlagen für erwartbare Biografieverläufe, denn auch wenn die Gültigkeit einer ‚Normalbiografie‘ als einer linearen Abfolge aus Schulbildung, Ausbildung und ununterbrochener Berufstätigkeit im Vollzeitverhältnis inzwischen für viele Menschen nicht mehr gegeben ist (vgl. Osterland 1990), so bildet Beruflichkeit in Deutschland nach wie vor die Folie, auf der Biografien – so *patchwork*artig sie auch sein mögen – konstruiert werden.

Freilich war die Sinnkodierung Beruf von Beginn an auch umstritten (vgl. Lipsmeier 1998). Zunächst wandten sich die Kritiker vor allem gegen die – von ihnen als ideologisch kritisierte – Verbrämung des Berufs als *Berufung* und als uneingelöstem Versprechen von Bildung und Selbstentfaltung in realen Arbeitsverhältnissen, die im besten Fall Erwerb sichern

<sup>5</sup> Den rund 500 dual und schulisch vermittelten Ausbildungsberufen stehen ca. 30.000 Tätigkeitsberufe gegenüber (Kloas 1997: 22).

könnten, ansonsten jedoch vor allem die Vernutzung von Arbeitskraft zu Gunsten des Unternehmers bewirkten.

Heute entzündet sich die Kritik (vgl. Kutscha 1992; Geißler 1991; Georg/Arnold 1993; Lipsmeier 1998; Lisop 1996) vielfach an den Dysfunktionalitäten, die das Konzept vermeintlich oder real für eine Modernisierung von Arbeitsorganisation und Produktionstechnologie in sich birgt. Insbesondere die Einführung enthierarchisierter, team- und aufgabenorientierter Arbeitsorganisationsstrukturen scheint durch die berufliche Schneidung von Arbeitsaufgaben behindert zu sein. So urteilen Kern und Sabel (1994: 613)

„Immer erweist sich also [...] die Orientierung am Berufsmodell, als höchst ambivalenter Sachverhalt: Einerseits unterfüttert berufliche Kompetenz die Aufgabenintegration und macht sie dadurch erst praktisch möglich. Andererseits verfestigt berufliche Kompetenz ein Denken in Kategorien primärer Zuständigkeit, und es ist eben diese zweite Seite von Kompetenz, die heute die Implementation des Integrationsprinzips auf allen Ebenen der Organisation behindert.“ (Kern/Sabel 1994: 613)

Dennoch – oder eben deshalb – besteht in Deutschland ein wachsendes Bewusstsein für die durch den Beruf mit verursachten Friktionen auf dem Arbeitsmarkt und in der Ausbildungsorganisation. Insbesondere die Einbindung Deutschlands in die Europäische Union weckt die Befürchtung, es würden nunmehr Anpassungsleistungen auf Seiten des deutschen Arbeits- und Ausbildungsmarktes notwendig, die das Berufskonzept in seinem Kern gefährden (vgl. Lipsmeier 1999).

Festzuhalten ist jedenfalls: Wenn Deutsche *Beruf* sagen, so meinen sie ein Ordnungsmuster zur Regelung von Ausbildung und Arbeitsmarkt, welches umfassende sozialisatorische, biografische, qualifikatorische, statusbezogene und soziale Konsequenzen in sich birgt. Die Regelung dessen, was als Beruf bezeichnet werden kann und die Erwartungen, welche Arbeitnehmer und Arbeitgeber legitimerweise mit ihm verknüpfen, sind institutionell und sozial vorstrukturiert.

In anderen Sprachen hat der Begriff Beruf jedoch noch andere Konnotationen. Berufspädagogische Thesauri übersetzen ihn in der Regel mit ‚*occupation*‘ oder ‚*profession*‘ ins Englische (vgl. CEDEFOP 1986: 23; CEDEFOP 1992: 109) und differenzieren dann weiter aus. So dekliniert das ‚*Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms*‘ der European Training Foundation (1997: ohne Seitenangabe) den Begriff ‚*Profession*‘ wie folgt:

**“Regulated profession**

A profession where entry is formally controlled by certification of the appropriate skills, and sometimes by further regulation too. The further regulation sometimes relates to a period of pupillage [time spent as a trainee] or apprenticeship.

DE: reglementierte Berufe

### Learned profession

In English, a learned profession is one which requires academic qualifications and higher level skills and which has strict entry criteria controlled, at least in part, by an institution drawn from practitioners of the profession. The traditional learned professions were medicine, law and the church.

DE: akademischer /gehobener Beruf“

Der deutsche Begriff *Beruf* enthält offensichtlich zwei, separat zu übersetzende Bedeutungsanteile, nämlich zum einen die akademische Variante der Profession und zum anderen nicht-akademische Formen qualifizierter Arbeit. In vielen Ländern weisen – ähnlich wie bei uns – qualifiziert Arbeitende bestimmte Merkmale akademischer Professionen auf. Anders als bei uns ist dies aber in der Regel dort der Fall, wo die Arbeitenden an beruflichen Sekundarschulen in der Regel in vollzeitschulischer Form ausgebildet wurden. Diese Form der Ausbildung qualifiziert (jedenfalls als formale Möglichkeit) sowohl für den Zugang zur Hochschule als auch für so genannte Technikerpositionen im Arbeitsleben.

Doch dieser letztlich artifizielle Versuch, die Bildungsströme in Richtung Arbeitsmarkt umzulenken, knüpft nicht in ausreichendem Maße an die Vorstellungsmuster und Sinnorientierungen der Bildungsnachfrager an. Diese sehen in beruflichen Sekundarschulen nach wie vor eine *zweite Wahl* für solche Schüler, denen – aus welchen Gründen auch immer – der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen verschlossen blieb. Eine eigenständige *blue-collar*-Identität entsteht nicht. Erst solche Ausbildungsformen, die sich wie das Training (z.B. in betrieblichen Anlernverhältnissen oder relativ kurzen privat finanzierten Ausbildungsphasen) deutlich von der Logik des Bildungsaufstieges absetzen, tragen dezidiert zur Ausbildung von Arbeiteridentität im eigentlichen Sinne bei. Angelernte Kräfte jedoch verfügen über sehr viel engere Spielräume für eigene Entscheidungen. Sie arbeiten vielfach in prekären Arbeitsverhältnissen und haben durch entsprechende häufige Arbeitsplatzwechsel wenig Gelegenheit, sich ein umfassendes, prozessbezogenes Hintergrundwissen anzueignen.

Welche Arbeits- und Berufskultur sich in einer Gesellschaft ausprägt, hat erhebliche Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung des Kompetenzbegriffes, weil hier immer auch sein erster Teilaspekt, nämlich die Bedeutung von Kompetenz als ‚Zuständigkeit‘ mit verhandelt wird. Beruflichkeit impliziert stets auch einen relativ hohen Grad an Entscheidungsautonomie und die Möglichkeit, das Handeln durch eigene Überlegungen und nicht durch feststehende Handlungsvorgaben leiten zu lassen. Der Autonomiebereich, der dem Zielbegriff Kompetenz inhärent ist, wächst sozusagen mit dem Grad der Beruflichkeit des Aufgabenzuschnittes. Stützen eine kulturell gebundene berufliche Identität und standardisierte Qualitätserwartungen an das Handeln Berufstätiger individuelle Entscheidungskompetenzen,

so kann externe Kontrolle reduziert werden. Gelingt diese Übertragung von Kontrollinstanzen an die Individuen mittels kulturell gefestigter Beruflichkeitsnormen nicht, so müssen Kompetenzen sehr viel enger als Erfüllung vorgegebener Aufgaben gefasst werden.

## 3. Arbeitsmärkte

Auf welche Weise der Begriff ‚Kompetenz‘ inhaltlich ausgestaltet ist, wird natürlich auch und vor allem durch den Bedarf am Arbeitsmarkt bzw. die Marktchancen, die eine bestimmte Qualifikation verspricht, definiert. Wirtschafts- und Produktionsformen, Stand der Technik und Art der Arbeitsorganisation prägen den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und nehmen direkt oder indirekt Einfluss auf die Festlegung von Ausbildungszielen. Wie stark die Ansprüche des Arbeitsmarktes auf die inhaltliche Gestaltung von Ausbildung durchschlagen, wird – wie weiter oben beschrieben – durch bildungspolitische Strategien zwar moduliert. Doch die Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt bilden die materiale Grundlage, auf der Ausbildungsplanung stattfindet. Diese Verhältnisse freilich sind so heterogen wie das Wirtschaftsleben selbst.

### 3.1 Informeller Sektor

Für viele Menschen, und dies gilt längst auch für Industrienationen (vgl. Lipsmeier 1987: 79ff.), wird eine Tätigkeit im informellen Sektor zu Ausweg und Chance. Sich „*seinen Arbeitsplatz selbst zu schaffen*“, scheint nicht bloß den Einzelnen eine gangbare Alternative zu sein, sondern wird auch als beschäftigungspolitisches Instrument zur Minderung der Arbeitslosigkeit propagiert. Üblicherweise werden als Kriterien für die Unterscheidung zwischen formellem und informellem Sektor z.B. genannt:

- geringere Verdienstmöglichkeiten,
- instabile Beschäftigung und Mangel an vertraglicher Absicherung,
- niedrige Markteintrittsbarrieren,
- eher arbeits- als kapitalintensive Produktionsweise und Nutzung vor allem lokaler Ressourcen,
- Subsistenz als Unternehmensziel statt gewinnorientiertem Wirtschaften,
- Umgehung offizieller Registrierung und Missachtung gültiger Rechtsnormen wie z.B. der Steuergesetze.

Neuere Forschungsarbeiten (z.B. Fluitman 1993; Pries 1992; Singh 1993; de Soto 1992; Wohlmuth 1990) betonen jedoch die Verflechtungen und Gemeinsamkeiten der beiden Sektoren. Offenbar kann weder davon ausgegan-

gen werden, dass es den Menschen im informellen Sektor durchgängig schlechter geht als denen im formellen Wirtschaftsbereich, noch lässt sich die These von einer grundsätzlich differentiellen Wirtschaftslogik uneingeschränkt aufrechterhalten.

Häufig sind beide Bereiche miteinander vernetzt und gründen einen Teil ihrer Funktionsfähigkeit auf Austauschprozesse zwischen den Sektoren. Wirtschaftssektoren, in denen nur unregelmäßiger Bedarf an Arbeitskräften besteht (Tourismusbranche, Obst- und Gemüsebau, Bausektor) bietet der informelle Sektor mit seinem großen Potenzial an schnell verfügbaren, billigen und flexiblen Arbeitskräften Standortvorteile. Intersektoraler Austausch findet sich auch dort, wo Angehörige des formellen Sektors nach Feierabend informell tätig werden: solche parallelen Tätigkeiten finden sich z.B. im Autoreparaturbereich oder in den Bauberufen. Auch Rohmaterialien sowie Vor- und Hilfsprodukte des informellen Sektors stammen häufig aus industrieller Billigware oder Abfallprodukten der modernen Industriegesellschaft.

Gleichzeitig sind die Beschäftigungsverhältnisse im informellen Sektor durchaus nicht in allen Bereichen so prekär, wie zunächst vermutet. In vielen Ländern liegt der durchschnittliche Verdienst der Beschäftigten im informellen Sektor deutlich höher als der Mindestlohn (vgl. z.B. Betz 1995: 86; Wohlmuth 1990: 18). Es ist auch nicht für alle Betroffenen leichter, im informellen Sektor Arbeit zu finden. Teilweise behindern hohe Markteintrittsbarrieren bezüglich des Ausgangskapitals, der Qualifikationen oder Gruppenzugehörigkeit die Chancen des Bewerbers auf einen Arbeitsplatz. Der niedrige Anteil an Lohnempfängern (Wohlmuth 1990: 15) deutet auf die Bedeutung familiärer Bindung für die Beschäftigung in informellen Betrieben hin.

Schlüssiger als das Bild einer dichotomisierten Gesellschaft in einen formellen und einen informellen Sektor scheint daher die Annahme eines Kontinuums, bei dem sich die vielfältigen Formen der Benachteiligung nicht Sektoren, sondern Individuen und Gruppen zuordnen lassen. Zur Kennzeichnung dieses Kontinuums soll hier der beschränkte *Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen* als zentrales Merkmal vorgeschlagen werden.

Der informelle Sektor (wenn diese Kategorie zunächst dennoch beibehalten werden soll) beschäftigt weltweit nicht den größeren Teil der Menschheit – er bildet diese Menschen auch aus. Die Qualifizierung verläuft unsystematisch und ungeplant, weist aber doch Regelmäßigkeiten auf. In verschiedenen Studien (Singh 1993) ist in den letzten Jahren der Versuch gemacht worden, typische informelle Qualifizierungswege herauszufiltern und *Karriereverläufe* des informellen Sektors zu identifizieren.

Auch für Angehörige des informellen Sektors führen Investitionen in formale Schulbildung zu höheren Erträgen der Arbeitstätigkeit. Zwar sind, wie empirische Studien zeigen, die durchschnittlichen Ertragsraten von

Bildungsinvestitionen im informellen Sektor international ganz unterschiedlich hoch und trotz der hohen Variationsbreite in aller Regel niedriger als im formellen Wirtschaftssektor.<sup>6</sup> Doch auch die Beschäftigung im informellen Sektors ist hierarchisiert, und ihre Qualität korreliert mit dem Bildungsniveau der Arbeitenden. Schulisch nicht vorgebildete Arbeitskräfte werden in einem *inneren Marginalisierungsprozess* in die besonders instabilen, technisch anspruchslosen Arbeiten abgedrängt (vgl. Lenhart 1993: 88).

Von zentraler Bedeutung im informellen Sektor sind Kompetenzen, die sich auf Aktivitäten in der Organisation und dem Management der Gesamtorganisation beziehen. Kenntnisse über Finanzierung, Vermarktung, Infrastruktur, Materialbeschaffung und Technologie sowie eine gewisse allgemeine Grundbildung sind Grundvoraussetzungen für den Erfolg von Kleinunternehmern im informellen Sektor (Boehm 1997: 15ff.). Programme zur Ergänzung traditioneller Ausbildung streben daher pragmatisch die Verbesserung von Produktivität, Produktqualität und Sicherheit von Produzent und Konsument an. Es geht weniger um den Erwerb arbeitsmarktrelevanter Zertifikate als um eine vorsichtige Ausweitung der Lerninhalte durch ergänzende Theorieangebote außerhalb der Arbeitszeit und eine schrittweise Verbesserung der Lernmethoden durch Weiterbildung der ‚Lehrherren‘.

Ausbildungsprogramme zum *self-employment* verbinden die fachliche Qualifizierung mit der Vermittlung unternehmerischer Kenntnisse wie Buchhaltung, Qualitätskontrolle oder Marketing. Viele Programme versuchen gleichzeitig, allgemeine unternehmerische Fähigkeiten wie Initiative, Risikofreude oder Innovationsfähigkeit zu fördern. Parallel zur Ausbildung werden die Jugendlichen angehalten, eigene Projektideen zu verwirklichen, sie auf ihre Realisierungschancen hin zu überprüfen und notwendige Entscheidungen zu ihrer Umsetzung zu treffen. Zum Teil werden noch während der Ausbildung erste, einfache Marktanalysen durchgeführt und Rahmenbedingungen (Transportmöglichkeiten, Lagerprobleme etc.) abgeklärt. In vielen Fällen sind *self-employment*-Ausbildungsprogramme mit Starthilfen und Follow-up-Programmen verbunden.

### 3.2 Traditionelles Handwerk

So wie die Grenzen zwischen formalem und informellen Arbeitsmärkten weit weniger scharf sind als sich zunächst annehmen ließe, so ist auch innerhalb des formalen Arbeitsmarktes eine große Bandbreite an Produktionsformen und entsprechend auch an Qualifikationsbedarfen feststellbar. Das traditionelle Handwerk ist die älteste Form organisierter Produktionsarbeit. Arbeitsvollzüge im Handwerk gelten gemeinhin als ganzheitlich.

<sup>6</sup> 15-40% im informellen vs. 60% im formellen Sektor; vgl. Tueros 1994: 1677

Schon die normalerweise relativ kleine Zahl der Arbeitenden in einem Betrieb macht es sinnvoll, dass Arbeiten von der Kundenbetreuung bis zur Produktkontrolle durch möglichst viele Beschäftigten erledigt werden können. Eine segmentierte Arbeitsteilung ist dagegen angesichts der Notwendigkeit, möglichst viele Aufgabenbereiche abdecken zu können, weder wünschenswert noch machbar. Selbst fachfremde Tätigkeiten wie die Abwicklung von Bürotätigkeiten oder auch Reinigungs- und Hilfstätigkeiten werden von den wenigen Beschäftigten häufig selbst erledigt.

Es wäre nun jedoch zu kurz geschlossen, wollte man aus dieser Ganzheitlichkeit der Arbeitszuschnitte eine generell höhere Lernhaltigkeit und Entfaltungsmöglichkeiten der Arbeitsplätze im Handwerk ableiten. Zwei gewichtige Argumente stehen einer solchen, mitunter als „Renaissance des Handwerks“ gelobten Modellhaftigkeit der handwerklichen Arbeit entgegen:

Zum einen ist die Heterogenität der Betriebe, die in diese Kategorie fallen, zu groß, als das Verallgemeinerungen zulässig wären. Sehr häufig sind Handwerksbetriebe heute von großen Handelsketten oder Großkunden mit Monopolstellung abhängig. Ihre Produktpalette wird dadurch ebenso eingeschränkt wie ihre Handlungsautonomie: Die abnehmenden Betriebe fällen weitreichende Entscheidungen über die Art und Qualität der Produkte, aber auch über Lieferbedingungen, Produktionsweise und verwendete Grundstoffe. In solchen Betrieben kann es zu einer schleichenden Entwertung der Handwerkerexpertise und einer zum Teil erheblichen Einschränkung des Arbeitsfeldes kommen: Die arbeitsteilige Produktion der Industrie setzt sich dort, wo Klein- und Mittelbetriebe als Zulieferer eingebunden werden, in diesen abhängigen Unternehmen fort und setzt die traditionelle Komplexität der handwerklichen Arbeit außer Kraft.

Zum anderen sind die Ressourcen, welche Handwerksbetriebe zur Weiterbildung und Personalentwicklung bereitstellen können, häufig beschränkt. Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Angestellten zu finanzieren, ist für Handwerksbetriebe mit ihrer relativ kleinen Zahl an Arbeitsbereiche selten ökonomisch sinnvoll. Wenngleich Handwerker also über umfassendes Wissen in Bezug auf den gesamten Arbeitsprozess und das Geschehen in ihrem besonderen Betrieb erwerben, so bleiben doch die Chancen zur fachlichen Spezialisierung häufig begrenzt.

### 3.3 Industrielle Arbeit und Technikentwicklung

Seit den 80er Jahren zeichnen sich in den Industrieländern tief greifende Veränderungen im Bereich von Technik und Arbeitsorganisation ab, die von einigen Autoren als *Dritte Industrielle Revolution* bezeichnet werden. Die Ansatzpunkte dieser Rationalisierungswelle sind technischer und arbeitsorganisatorischer Art zugleich. Die Reorganisation in vielen Unternehmen

zielt nicht mehr so sehr darauf ab, die Qualität der Produkte sicher zu stellen bzw. zu verbessern; diese Fähigkeit wird vielmehr als selbstverständlich vorausgesetzt. Potenzielle Wettbewerbsvorteile versuchen die Betriebe vielmehr dadurch herzustellen, dass sie den „*Innovations- wie den Produktionsprozess entlang der gesamten Wertschöpfungskette (...) beschleunigen und (...) verstetigen und zugleich kostenoptimale, profitträchtige Lösungen (...) realisieren.*“ (Baethge-Kinsky 2001: 85)

In der Produktion führt dieser Trend gemeinsam mit der zunehmenden Prozessautomation dazu, dass durch Menschen geleistete Herstellungsarbeit tendenziell ab- und Gewährleistungsarbeit zunimmt. Die Arbeit an automatisierten Arbeitsplätzen wandelt sich und ist durch einen spezifischen Typus von Arbeitshandeln geprägt, den Kern/ Schumann unter bestimmten Bedingungen als „*Systemregulierer*“ bezeichnen (vgl. Kern/ Schumann 1984: 731ff.). Außerdem ermöglicht der massive Einsatz von EDV in der Produktion auch andere Veränderungen der Arbeitsorganisation: Im Sinne einer „*Prozessorientierung*“ (Baethge-Kinsky 2001) wird versucht, den gesamten Betrieb und alle Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter in die Verantwortung für einen effizienten Produktionsablauf sowie einen beschleunigten Innovationsprozess mit einzubeziehen (Baethge-Kinsky 2001: 86). Vormalig getrennte Aktivitäten oder Funktionsbereiche lassen sich so einfacher integrieren und als in sich geschlossene Arbeitsbereiche dezentralisieren.

Eine solche Reorganisation der Produktionsprozesse führt dazu, dass berufstypische Qualifikationen zu (noch) notwendigen, aber nicht hinreichenden Voraussetzungen kompetenter Facharbeit degenerieren. Durch dynamische Anpassungen der Leistungsprofile an je aktuelle Gegebenheiten, die stärkere Betonung fachlicher wie ökonomischer Eigenständigkeit von Teilgruppen sowie die Auflockerung berufstypischer Einsatzkonzepte werden Qualifikationsprofile neu geschnitten und bewertet (vgl. Baethge-Kinsky 2001: 88f.).

„Vom Qualifikationsprofil des ‚technischen Facharbeiters‘ bleibt in dessen zentralen Dimensionen – handwerklichem Geschick und beruflichem Erfahrungswissen – nicht mehr viel übrig. Allein die schon bei ihm vorhandene Bedeutung technischer Fachkenntnisse bleibt erhalten oder besser: nimmt sogar zu (...). Und auch das betriebliche Erfahrungswissen (...) tritt deutlicher in den Vordergrund. Ansonsten spielen Qualifikationselemente eine Rolle, die im traditionellen Facharbeiterprofil einen allenfalls nachrangigen Stellenwert hatten: Dies gilt für Analyse- und Interpretationsvermögen, für sozial-kommunikative Fähigkeiten sowie Kenntnisse über ökonomische und kulturelle Zusammenhänge.“ (Baethge-Kinsky 2001: 95)

Ohne dass die einzelnen Unternehmen diese Strategie explizit aufeinander abgestimmt hätten, bildete sich im Laufe der Jahre eine Art Modell heraus, das Kern/ Schumann (Kern/Schumann 1998: 7) heute als „*deutsches Produktionsmodell*“ bezeichnen und das dadurch gekennzeichnet ist, dass Produktionsintelligenz als besonders wichtige Produktivkraft erkannt und systematisch gefördert wird. Daraus ergeben sich drei Konsequenzen für das



deutsche „Hochqualitäts-, Hochqualifikations-, Hochlohnmodell“ (Kern/Schumann 1998: 8f.):

- eine Arbeitsgestaltung, die auf Aufgabenintegration und Selbstorganisation setzte, Einzelarbeit in Gruppenarbeit umwandelte und den Arbeitenden selbst Planungs- und Optimierungsaufgaben überließ,
- eine Reorganisation der Unternehmen unter den Vorzeichen der Dezentralisierung und der Enthierarchisierung sowie
- der so genannten Zielvereinbarung als Steuerungsinstrument, bei der Festpreise, Charakteristika von Produkten und Lieferzeiten verbindlich zwischen Meister und Gruppe ausgehandelt werden.

In jüngster Zeit beobachten die genannten Autoren allerdings auch Gegen Tendenzen zu einer solchen innovativen Arbeitspolitik: Unter dem Druck der Globalisierung des Wettbewerbs und im Zuge der Shareholder-Value-Debatte,<sup>7</sup> aber auch angesichts des verschobenen Kräfteverhältnisses auf dem Arbeitsmarkt wenden sich viele Unternehmen von diesem deutschen Modell ab. Sie orientieren sich nun stärker an dem US-amerikanischen „Niedriglohn-, Niedrigqualifikations- und Preiswettbewerbs- Modell“, welches durch eine Re-Etablierung konventioneller Produktionskonzepte gekennzeichnet ist (vgl. Kern/Schumann 1998 10f.):

- Renaissance des fordistischen Fließbandes und der taktgebundenen Fertigung, bei der zum Teil auch Autonomiespielräume in bereits etablierten Arbeitsgruppen zurückgenommen werden und durch Soll-Bindung an Benchmarking-Vorgaben ersetzt werden,
- die Verschiebung von Zumutbarkeitsgrenzen in Bezug auf Erholzeiten, Arbeits- und Schichtzeiten sowie Entlohnung nach unten und
- eine Tendenz der De-Technisierung, bei der die Komplexität der Produktionstechnologie deutlich zurückgefahren wird und die Betriebe wieder stärker auf die „Wegwerftechnik“ bei Typenwechsel setzen.

Kern/ Schumann halten die Entscheidung zwischen beiden Modellen für noch nicht gefallen. Sie geben jedoch zu bedenken:

Die Ironie der Situation ist, dass bei uns der Pfadwechsel auf amerikanische Modell in einer Zeit lebhaft betrieben wird, in der in den USA selbst schon das kritische Nachdenken begonnen hat.“ (Kern/Schumann 1998: 13)

### 3.4 Dienstleistungssektor

Technisierung und Informatisierung der Arbeitswelt sind nicht nur auf den gewerblich-technischen Bereich beschränkt, sondern auch für die Dienstlei-

<sup>7</sup> Einer Unternehmenspolitik, die stark auf kurzfristige Gewinnmaximierung bei den beteiligten Aktionären abzielt und langfristige Investitionen, welche sich nicht unmittelbar in Erträgen ausdrücken läßt daher tendenziell vernachlässigt.

stungsberufe strukturprägend. Im Verwaltungs-, Versicherungs- und Bankenbereich beispielsweise wurden inzwischen so viele Arbeitsplätze von Rationalisierungsmaßnahmen betroffen, dass die ursprüngliche Annahme einer zunehmenden *Tertiarisierung der Gesellschaft* im Zuge von Modernisierung in dieser Form kaum mehr aufrecht zu erhalten ist.

Nachdem sich im Laufe der Industrialisierung einzelne Bürotätigkeiten aus den einstmalig hierarchisch, aber ganzheitlich organisierten Kontoren herausdifferenziert hatten, spielten sich traditionell Veränderungen der Arbeitsorganisation im Dienstleistungsbereich vor allem im Zuständigkeitsbereich der einzelnen Funktionen oder Tätigkeiten ab: Die Dienstleister, denen dispositive Tätigkeiten (Planen, Anordnen, Beraten) zugeordnet sind, waren bislang von technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen nur insofern betroffen, als bestimmte Routinetätigkeiten aus ihrem Zuständigkeitsbereich ausgelagert wurden (vgl. Baethge/Oberbeck 1986: 21).

Doch Rationalisierungsmaßnahmen im Dienstleistungssektor betreffen heute nicht mehr einzelne Tätigkeiten aus dem operativen Bereich, sondern umfassen als systemische Rationalisierung den gesamten Betriebsablauf. Es kommt zu einem Prozess, den Baethge (2001: 32) als „*polarisierende Heterogenisierung der Belegschaftsstruktur*“ bezeichnet: Abläufe z.B. in Sparkassen und Banken werden in standardisiertes Mengengeschäft und beratungsintensives Beratungsgeschäft unterschieden. Ersteres lässt sich häufig durch fachfremdes, angelerntes Personal in einem „nach unten sich öffnenden und differenzierenden Tarifgefüge“ (ebda.) erledigen, während die Beratung von qualifizierten und gut bezahlten Angehörigen der Kernbelegschaft bewerkstelligt wird.

Der Stellenwert des bereichsspezifischen Erfahrungswissens nimmt bei solchen nach einzelnen Kunden und nicht nach Sachbereichen gegliederten Beratungsstrukturen tendenziell ab. Der Tätigkeitsbereich umfasst nun die Gesamtheit der bei einer Kundin oder einem Kunden anfallenden Aufgaben, und auf diese Weise gelangt – abgesehen von der gewachsenen Bequemlichkeit und der Möglichkeit, eine langfristiger angelegte, persönliche Beziehung zum Gegenüber aufbauen zu können – eine ganzheitliche Betrachtungsweise wieder stärker in den Blick. Andererseits verlangt die Kommunikation mit dem EDV-System einen Arbeitsstil, der durch „eine Verbindung von Reaktionsschnelligkeit, Abstraktionsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit gekennzeichnet ist“ (Baethge/Oberbeck 1986: 33).

Insgesamt gerät der Dienstleistungssektor unter verschärften Wettbewerbsdruck. Eine aggressive Preispolitik, die starke Konzentration von Marktanteilen und offensives Marketing erzeugen bei den Dienstleistern einen hohen Kostendruck, der allzu häufig durch geringere Personalaufwendungen kompensiert wird. Neben einer Verdichtung der geforderten Arbeitsleistung wirken sich solche Veränderungen auf die Qualifikationsstruktur der Belegschaften aus (vgl. Baethge 2001: 36).

In allen Sektoren des Arbeitsmarktes – so hat dieser kurze Einblick bereits gezeigt – wird zur Zeit eine lebhafte Diskussion darüber geführt, wie sich technologische und arbeitsorganisatorische Veränderungen auf den Zugschnitt von Arbeitsplätzen auswirken. Auf die inhaltliche Definition von ‚Kompetenz‘ wirkt sich diese Debatte vor allem in Bezug auf die Frage aus, wie stark Aspekte wie Selbstorganisation, Betriebsökonomie, Personalführung oder unternehmerische Initiative (kurz: Entrepreneurship) Teil der geforderten Kompetenzen sein sollen. Je nachdem, welche Unternehmensstrategien in einer Gesellschaft vorrangig verfolgt werden, kann die Antwort auf diese Frage, das wurde deutlich, sehr unterschiedlich ausfallen.

#### 4. Qualifizierungsstrategien

Die bis hier vorgestellten Einflussfaktoren (die bildungspolitischen Strategien, die kulturellen Muster von Beruflichkeit und die Anforderungen der Arbeitsmärkte) wirken sich nicht nur auf die Zielbildung in der beruflichen Bildung, sondern indirekt auch auf die Form der Institutionalisierung von Aus- und Weiterbildung in einer Gesellschaft aus. Gleichzeitig entwickeln diese Institutionen ihrerseits einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Zieldebatte.

International zeichnen sich derzeit vor allem zwei Strategien der staatlichen Regulierung von Aus- und Weiterbildung ab: Die tendenziell Input-orientierte Strategie setzt auf die staatliche Einflussnahme und Unterstützung der Ausbildung selbst. Der Staat bemüht sich in diesem Falle um die Optimierung der Rahmenbedingungen in Schule, Ausbildung und Unterricht, reguliert die Dozentenausbildung und standardisiert Ausbildungsinhalte. Eine eher Output-orientierte Strategie löst sich dagegen weitgehend von der Einflussnahme auf den eigentlichen Lehr-/Lernprozess. Sie betont das Argument, Kompetenzen könnten unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und häufig auch informell bzw. ohne das Zutun von Berufspädagogen erworben werden und konzentrieren ihre Aktivität daher auf die Feststellung der Performanz, d.h. darauf, zu ermitteln und zu zertifizieren, über welche Kompetenzen eine Person zu einem gegebenen Zeitpunkt tatsächlich verfügt. Im Vereinigten Königreich, Irland und den Niederlande z.B. werden solche Output-orientierten Modelle beruflicher Bildung seit Jahren verfolgt; aber auch Länder wie Frankreich oder Belgien arbeiten an der Entwicklung von Zertifizierungssystemen (Stichwort: bilans de compétence), welche Leistungsfähigkeiten unabhängig von der Art ihrer Ausbildung beschreiben sollen (vgl. Bjornavold 2000; Drexel 1997).

Die beiden Steuerungsmodi stellen nun freilich keine sich ausschließenden Alternativen dar, sondern Elemente beider sind in vielen Ländern

gleichzeitig auffindbar. Gleichwohl lassen sich strukturelle Unterschiede feststellen, die aus der stärkeren Orientierung am Prozess (Input) oder der Performanz (Output) rühren. So liegt die Vermutung nahe, dass in stark institutionalisierten Berufsbildungssystemen wie dem deutschen Dualen System, in dem korporativ formalisierte Ausbildungszertifikate nach wie vor eine hohe Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt genießen, die präzise Definition von Leistungskriterien durch den Staat weniger dringlich erscheint. In Ländern, die um eine solche Akzeptanz und Transparenz der erteilten Zertifikate erst noch ringen, ist eine objektivierte, für alle Beteiligten durchschaubare und das heißt auch: beobachtbare Bestimmung dessen, was zertifiziert wird, ungleich wichtiger.

Im Falle der Output-Orientierung ist das zentrale steuerungspolitische Instrument die Festlegung sog. *Kompetenzstandards*, d.h. präziser Beschreibungen der in einem Arbeitsbereich zu erbringenden Leistungen. Möglichst in allen Arbeitsfeldern werden typische bzw. besonders charakteristische Aufgaben erfasst, in beobachtbare Verhaltensweisen operationalisiert und dokumentiert. Auf diese Weise lässt sich relativ präzise bestimmen, welche Einzelaufgaben innerhalb eines Arbeitsfeldes von einer Person kompetent bewältigt werden können und an welchen Stellen noch Qualifikationsbedarf besteht.

In aller Regel orientieren sich Kompetenzstandards ausschließlich an empirisch ermittelten Erfordernissen der Arbeitswelt. Sie beschreiben nicht den Lernprozess, sondern dessen Ergebnis. Damit bilden sie zwar Hinweise für die Entwicklung von Lehrplänen oder Ausbildungsplanung, doch sie determinieren diese nicht. Im Vordergrund steht also die Feststellung der Performanz, das heißt die sichtbare und zertifizierbare Beobachtung, der oder die Auszubildende beherrsche diesen oder jenen Arbeitsvorgang bzw. entspreche einer bestimmten Arbeitsplatzanforderung. Auf welchem (individualisierten, erfahrungsbasierten, dezentralisierten) Wege Leistungsfähigkeit erworben wird und auf welchen inhaltlichen, persönlichen oder sozialen Grundlagen sie ruht, spielt keine Rolle mehr. Entscheidend ist die vollbrachte Leistung und das marktgängige Zertifikat über diese. Kompetenz meint dann nicht mehr ein Potenzial, über das eine Person zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen in komplexen und wechselnden Kontexten verfügt, sondern vielmehr ein sichtbares, messbares und damit auch zertifizierbares Verhalten, welches einer bestimmten Arbeitsanforderung entspricht.

Die Vermutung liegt nahe, dass sich diese angloamerikanische Auffassung von *Kompetenz* bzw. präziser: *Competency* in Deutschland bislang nicht hat durchsetzen können, weil unsere kulturell, historisch und institutionell verwurzelte Bildungsauffassung eine Reduktion staatlicher Verantwortung für Ausbildung auf die Feststellung einer bestimmten Performanz nicht zulässt. Der ‚unveräußerliche Rest‘ der Bildung und seine gesell-

schaftlichen und wirtschaftlichen Implikationen verhindern bei uns – noch jedenfalls – die Angleichung an internationale Begrifflichkeiten und Horizonte. Zugleich sind auch strukturelle Faktoren (wie etwa die Forderung nach Durchlässigkeit hin zum allgemeinbildenden Schulsystem oder die institutionelle Einbindung der beruflichen Schulen in das staatliche Bildungssystem) dafür verantwortlich, dass die Engführung des Kompetenzbegriffes auf die Feststellung überprüfbareren Verhaltens bei uns nicht stattgefunden hat.

Stattdessen wird in Deutschland die Debatte um Kompetenzen und Kompetenzentwicklung stärker prozessbezogen geführt: Diskutiert werden Zielbegriffe und der vielfältige Ausdifferenzierungen als solche (Human- oder Individualkompetenz, Ökologische Kompetenzen, Qualitätskompetenz etc.), aber auch methodisch-didaktische Überlegungen dazu, auf welchem Wege diese angestrebten Kompetenzen bei den Lernenden erzeugt werden können. Der Aspekt einer Zertifizierung informell erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse spielt dagegen in der deutschen Diskussion eine weniger große Rolle. Unter Umständen liegt der Grund für diese andere Strategie (wie Bjornavold 2000: 30 vermutet) darin, dass die Zertifikate des dualen Systems der beruflichen Bildung nach wie vor eine hohe Aussagekraft besitzen und viele Menschen auch über einen solchen Nachweis ihrer beruflichen Fähigkeiten verfügen. Gleichwohl werden – mit initiiert durch entsprechende Debatten in den europäischen Nachbarstaaten – auch bei uns Möglichkeiten der Zertifizierung informell erworbener Leistungen vermehrt diskutiert.

## 5. Ausblick

Wenn in internationalen Debatten der Begriff ‚Kompetenz‘ gebraucht wird, so meinen – dies habe ich auf den vorangegangenen Seiten darzustellen versucht – die Diskutanten aus unterschiedlichen Ländern nicht notwendig das Gleiche. Sowohl der inhaltliche Umfang als auch die Rahmenbedingungen des Erwerbs und der Zertifizierung von Kompetenzen unterscheiden sich vielmehr in wesentlichen Punkten. In einigen Ländern (wie z.B. der Bundesrepublik Deutschland) werden Kompetenzen vor allem als Potenzial verstanden, das es zu entwickeln und zu fördern gilt. Die berufspädagogischen Bemühungen richten sich entsprechend auf die systematische Analyse und die Unterstützung dieses Lehr-/Lernprozesses und seiner Randbedingungen. In anderen Ländern steht der Performanzaspekt stärker im Vordergrund. Die Ausbildung beruflicher Kompetenzen selbst ist weniger umfassend geregelt als bei uns, allerdings wird hier mehr Mühe auf die Zertifizierung auch informell erworbener Kompetenzen verwandt.

Das hier vertretene Argument lautet nun: Diese unterschiedliche Auffassung von Kompetenz ist mindestens teilweise durch strukturelle Bedingungen in einem Berufsbildungssystem determiniert. Bildungsökonomische und bildungspolitische Aspekte spielen hier ebenso eine Rolle wie kulturell tradierte Vorstellungen von Beruf bzw. qualifizierter Arbeit und die Anforderungen der in einer Gesellschaft vorhandenen Arbeitsmärkte. Dass solche externen Bedingungen mit dafür verantwortlich sind, welche Ausbildungsgänge bereitgestellt werden, für welche Technologien oder mit welchen thematischen Schwerpunkten ausgebildet wird, ist ohne weiteres plausibel. Ich habe hier aber die Auffassung vertreten, auch der inhaltliche Gehalt des Kompetenzbegriffes, die methodisch-didaktischen Konsequenzen, die daraus gezogen werden sowie die prüfungstechnischen Vorgaben zur Evaluation von Kompetenzen würden entscheidend durch die genannten externen Bedingungen beeinflusst:

Die bildungspolitische und bildungsökonomische Strategie, die ein Staat zu einem bestimmten Zeitpunkt verfolgt, entscheidet mit über die inhaltliche Breite des Kompetenzbegriffs. Wie spezifisch muss eine Kompetenz definiert sein? Wie hoch wird der Wert allgemeiner Bildung für die Handlungskompetenz am Arbeitsplatz geschätzt?

In den letzten fünfzig Jahren haben sich die Einschätzungen hier z.T. erheblich gewandelt: Während die Humankapitaltheorie der Nachkriegszeit unterstellte, jede Investition in Bildung zahle sich letztlich in Form erhöhter Leistungsfähigkeit und –bereitschaft auch aus, so werden diese Chancen inzwischen sehr viel kritischer beurteilt. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Frage, ob bzw. bis zu welchem Punkt Investitionen in unspezifische Formen der Bildung (Grundbildung, Allgemeinbildung) die Produktivität von Menschen erhöht und wann spezifische, bedarfsbezogene Ausbildung einen größeren Zuwachs an Rendite aus Bildungsinvestitionen erwarten lässt. Die Antwort auf die Frage, wie spezifisch ausgebildet werden soll, ist auch eine bildungspolitische und variiert im Laufe der Zeit sowie von Land zu Land.

Die zweite, in diesem Kontext angesprochene Dimension ist das kulturell vermittelte Verständnis von qualifizierter Arbeit in einer Gesellschaft. Kulturell gebundene Konzepte zu betrieblicher Arbeitsteilung und beruflicher Autonomie determinieren den Grad der Selbständigkeit, der Arbeitenden zugebilligt bzw. vorenthalten wird. Wo, wie bei uns, das kulturelle Muster eines ‚Berufs‘ (mit den bekannten Konsequenzen für das Selbstkonzept und die Ansprüche an die eigene Arbeit auf Seiten der Berufstätigen) dominiert, sinkt tendenziell die Notwendigkeit externer Leistungskontrolle. Professionalität mit seinem hohen Maße an Selbstverantwortung und Autonomie gewährleistet bis zu einem gewissen Grad adäquate Leistungserbringung auch dann, wenn die Arbeitenden über hohe Entscheidungsfreiräume verfügen. *Kompetenz* bedeutet dann nicht nur, eine vorgegebene Aufgabe

adäquat erfüllen zu können, sondern auch – im Sinne der zweiten Konnotation des Kompetenzbegriffes –, zu bestimmten Entscheidungen in ergebnisoffenen Situationen berechtigt zu sein (Entscheidungskompetenz zu besitzen). Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, ist freilich umfangreiches Hintergrund- und Zusammenhangwissen unerlässlich.

Die Anforderungen der Arbeitsmärkte gelten häufig als eigentliche Legitimationsquelle berufsbildungspolitischer Entscheidungen und berufspädagogischer Debatten. Doch – wie oben ausführlicher verhandelt – stellt sich hier die Situation ausgesprochen heterogen dar. In vielen Ländern sind Anforderungen ‚des Arbeitsmarktes‘ schon deswegen kaum präzise benennbar, weil es ‚den‘ Arbeitsmarkt in dieser Form nicht gibt. Qualifiziert Arbeitende bieten ihre Arbeitskraft nicht nur auf dem modernen, formal geregelten Markt, sondern auch im informellen Sektor an. Je nachdem, auf welchen Arbeitsplatz sie sich in welcher Firma bewerben, sind die Erwartungen und Arbeitsplatzanforderungen kaum vergleichbar. In Bezug auf das erwartete Kompetenzprofil unterscheiden sie sich vor allem hinsichtlich des Umfangs der Kompetenz: Sollen Arbeitende bestimmte, vorgängig definierbare Aufgaben effizient und fehlerfrei erfüllen oder geht es um weiter gesteckte, im Einzelnen nicht vorherbestimmbare Problemlösungen, ganzheitliche Arbeitsprozesse und die Berücksichtigung umfassender ökonomischer, sozialer und produktionsbezogener Zusammenhänge?

Und schließlich wirkt auch die Ausbildungsstruktur – selbst Ergebnissbildungspolitischer, kultureller und aus dem Bedarf resultierender Faktoren – auf die Definition von Kompetenzen. Je nachdem, ob Ausbildungsabschlüsse bekannt und weit verbreitet sind oder sie sich auf dem Arbeitsmarkt noch etablieren müssen, je nachdem wie stark die ausbildenden Institutionen mit dem staatlichen Schulwesen verflochten sind, je nachdem ob die Ausbildung modularisiert und kleinschrittig ‚on demand‘ erfolgt oder eine umfassendere Qualifizierung für einen ‚Ausbildungsberuf‘ intendiert, wird sich das Verständnis davon, was unter dem Zielbegriff ‚Kompetenz‘ verstanden werden soll, in seinem inhaltlichen Gehalt ändern.

Für welches Konzept sich eine Gesellschaft letztlich entscheidet ist – das sollte deutlich geworden sein – nicht zufällig und auch nicht unbedingt per Dekret verfügbar. Doch die wissenschaftliche Diskussion sollte die bestehenden Differenzen wahrnehmen und deutlich machen.

## Literatur

- Arnold, Rolf (1989): Die geteilte Berufsbildung in der Dritten Welt, in: ZBW 85(1989)2:99ff.
- Baethge-Kinsky, Volker (2001): Prozessorientierte Arbeitsorganisation und Facharbeiterzukunft, in: Dostal, Werner/ Kupka, Peter (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel, BeitrAB 240, Nürnberg, S. 81-97
- Baethge, M., H. Oberbeck (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt am Main/ New York
- Baethge, Martin (2001): Zwischen Individualisierung und Standardisierung: zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen, in: Dostal, Werner/ Kupka, Peter (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel, Nürnberg, S. 27-44
- Becker, Gary S. (1964): Human Capital. Theoretical and Empirical Analyses with Special References to Education, New York/ London
- Betz, Joachim (1995): Arbeitslosigkeit und Beschäftigungsstrategien in der Dritten Welt, in: Jahrbuch Dritte Welt 1996, Dt. Inst. für Übersee-Forschung, München
- Bjornavold, Jens (2000): Lernen sichtbar machen: Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen, in: Berufsbildung 22(2000): 27-36
- Böhm, Ullrich (1997): Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor, in: Boehm, Ullrich (Hg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor, Baden-Baden, S. 9-29
- Braun, Gerald/ Rösel, Jakob (1993): Kultur und Entwicklung, in: Nohlen, Dieter/ Nuscheler, Franz (Hg.): Handbuch der Dritten Welt. Bd. 1, Grundprobleme, Theorien, Strategien, Bonn
- CEDEFOP (1992): Mehrsprachiger Thesaurus der Berufsausbildung, Berlin
- CEDEFOP (1986): Thesaurus Berufsbildung, Berlin
- Clement, Ute (1999): Politische Steuerung beruflicher Bildung. Die Bedeutung unterschiedlicher Entwicklungslogiken für die Berufsbildungspolitik in Ländern der Dritten Welt am Beispiel Chile, Baden-Baden
- Clement, Ute/ Lipsmeier, Antonius (1999): Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung, in: Arnold, Rolf/ Gieseke, Wiltrud (Hg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2, Neuwied, S.214-233
- Drexel, Ingrid (1997): Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung '97, Münster/ New York/ München/ Berlin, S. 197-251
- Edding, Friedrich (1963): Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburger Studien zu Politik und Soziologie, hrsg. von Arnold Bergstraesser, Freiburg
- Edding, Friedrich (1964): Über den Gedanken der Bildungsinvestition und seine Anwendungen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 60(1964)3: 167-171

Edding, Friedrich (1970): Auf dem Wege zur Bildungsplanung, UNESCO, Braunschweig

European Training Foundation (1997): Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development, Turin

Fluitman, Fred (1993): Traditionelle Lehrlingsausbildung in Westafrika: Neue Ergebnisse und politische Optionen, in: Karcher/Overwien/Krause/Singh (1993): Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit, Lernen im informellen Sektor der „Dritten Welt“, Frankfurt am Main

Fuest, Winfried/ Kroker, Rolf (1981): Privatisierung öffentlicher Aufgaben, Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialpolitik 89, Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln

Geißler, Karlheinz. (1991): Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: BIBB (Hg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich, Berlin/Bonn: 101-110

Georg, Walter (1997): Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs, in: Greinert, Wolf-Dietrich/ Heitmann, Werner/ Stockmann, Rainer/ Vest, Brunhilde (Hg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt? Baden-Baden

Georg, Walter/ Arnold, Rolf (1993): Von der Berufskultur zur Unternehmenskultur . zwei Beiträge, Arbeitspapiere aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fernuniversität Hagen

Heidt, E.U. (1989): Westliche Bildungssysteme in nicht-westlichen Gesellschaften, in: Trommsdorf, Gisela (Hg.): Sozialisation im Kulturvergleich, Stuttgart

Hentig, Hartmut von (1998): Kultur als Verständigung?, in: Saubier, D./ Wagner, B./ Rübke, T. (Hg.): Kultur als intellektuelle Praxis, Essen, S. 99-109.

Herschbach, Dennis (1989): Training and the urban informal sector: Some issues and approaches, in: Fluitman, Fred (Hg.): Training for Work in the Informal Sector, Turin

Hinchliffe, K. (1994): Education and the Labor Market, in: Husén, Thorsten/ Postlethwaite, T. Neville (Hg.): The International Encyclopedia of Education, 2. Auflage, Oxford

Hofstede, Geert (1989): Sozialisation am Arbeitsplatz aus kulturvergleichender Sicht, in: Trommsdorf, Gisela (Hg.): Sozialisation im Kulturvergleich, Stuttgart

Holsinger, D.B. (1987): Modernization and Education, in: Psacharopoulos, George (Hg.): Economics of Education. Research and Studies. The World Bank, Washington D. C.

Inkeles, Alex/ Smith, David (1974): Becoming modern. Individual change in six developing countries, Cambridge, Massachussets

Kern, Horst/ Schumann, Michael (1998): Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg, in: SOFI-Mitteilungen (1998)26: 7-14

Kern, Horst/ Schumann, Michael (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung, München

Kern, Horst/Sabel, Charles (1994): Verblaßte Tugenden, In: Beckenbach, N./Treeck, W. van (Hrsg): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit (Sonderband 9 Soziale Welt). Göttingen 1994

Klein, Hans Joachim (1995): Kultur, in: Schäfers, B. (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie, Opladen, S. 174-176.

Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen?, Berlin/ Bonn

Kutscha, Günther (1992): 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit' - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88(1992)7: 534-564

Laaser, Ulrich (1980): Zum Verhältnis von Bildung und Entwicklung in den Ländern der 3. Welt, Insitut für Allgemeine Überseeforschung, Diskussionsbeiträge 23, München/ London

Lenhart, Voller (1993): Bildung für Alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt, Darmstadt

Lipsmeier, Antonius (1998): Vom verblässenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94(1998): 481-495.

Lipsmeier, Antonius (1999): Berufsbildung in Europa, in: Die berufsbildende Schule (BbSch) 51(1999): 1-4.

Lisop, Ingrid (1996): Neue Beruflichkeit - Berechtigte und unberechtigte Hoffnungen im Prozeß betrieblicher Veränderungen, in: Geißler, Harald (Hg.): Arbeit, Lernen und Organisation, Weinheim

Lith, Ulrich van (1985): Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung, München

Middleton, John/ Zideman, Adrian/ Adams, Arvil van (1993): Skills for Productivity. Vocational Education and Training in Developing Countries, A World Bank Book, New York

Müller, Walter, Shavit, Yossi (1998): Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1998)4: 502-535

Norton, R.E. (1985): DACUM Handbook, National Center for Research in Vocational Education, Columbus

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, Europäische Kulturpolitik 2/1966, Bearbeitung: Ernst Gehmacher, Wien/ Frankfurt am Main/ Zürich

Osterland, M. (1990): Normalbiographie und Normalarbeitsverhältnis, in: Berger, M./ Hradil, S. (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Göttingen, S.347-362.

Porter, Michael E. (1990): The Competitive Advantage of Nations, New York

Pries, Ludger (1992): Abhängige und selbständige Erwerbsarbeit in Lateinamerika, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.44, Heft 4, 1992:655-676

Recum, Hasso von (1966): Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Die Regionalpläne der UNESCO, Braunschweig

Robinson, S. (1967/ 1971): Bildungsreform als Revision des Curriculum, in: Robinson (Hg.) (1973): Erziehung als Wissenschaft, Stuttgart

- Schubert, Volker (1992): Die Inszenierung der Harmonie: Erziehung und Gesellschaft in Japan, Darmstadt
- Singh, Madhu (1993): Informelle Lernprozesse von Kleinunternehmern in Neu-Delhi/Indien, in: Karcher/Overwien/Krause/Singh (1993): Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit, Lernen im informellen Sektor der „Dritten Welt“, Frankfurt am Main
- Soto, Hernando de (1992): Marktwirtschaft von unten, Zürich/Köln
- Voß, Gerd Günter (2001): Der Arbeitskraftunternehmer und sein Beruf, in: Dostal, Werner/ Kupka, Peter (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel, BeitrAB 240, Nürnberg, S. 155-172
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen
- Werner, Michael (1995): Maßstab und Untersuchungsebene. Zu einem Grundproblem der vergleichenden Kulturtransfer-Forschung, in: Jordan, L./ Kortländer, B. (Hg.): Nationale Grenzen und Internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa, Tübingen, S. 20-33.
- Windham, Douglas (1982): The Dilemma of Educational Planning, in: Anderson, Lascelles/ Windham, Douglas (Hg.): Education and Development, Issues in the Analysis and Planning of Postcolonial Societies, Toronto
- Wohlmuth, Karl (1990): Strukturkrise und Entwicklung des informellen Sektors in Afrika - Alternativen der Förderungspolitik und der Strukturanpassung, in: Boehm, Ulrich/Kappel, Robert (Hg.): Kleinbetriebe des informellen Sektors und Ausbildung im sub-saharischen Afrika, Institut für Afrika-Kunde, Hamburg
- Woodhall, M. (1994): Human Capital Concepts, in: Husén, Thorsten/ Postlethwaite, T. Neville (Hg.): The International Encyclopedia of Education, 2. Auflage, Oxford
- World Bank (1990): Education and Development, by Haddad, W./ Carnoy, M./ Rinaldi, R./ Regel, O., World Bank Discussion Paper 95, Washington
- World Bank (1992): Vocational and Technical Education and Training, A World Bank Policy Paper, Washington
- World Bank (1998): World Development Report. Knowledge for Development, Washington