

Elke Gruber

Modularisierung als Grundprinzip eines Strukturmodells künftiger beruflicher Bildung – dargestellt am Beispiel der Kompetenzentwicklung im Bühnen- und Veranstaltungstechnischen Bereich

Modularisierung – eine erste Annäherung

Was hat der Begriff des Moduls, der aus der Technik und Architektur entlehnt ist, mit dem geisteswissenschaftlich geprägten Begriff der Bildung zu tun? Was die Modularisierung mit der Reform unseres Berufsbildungswesens? Auf den ersten Blick wenig, bei genauer Betrachtung sehr viel.

Eine erste Annäherung zur Beantwortung dieser Fragen finden wir in den zahlreichen Begründungen, warum unser Bildungssystem in Zukunft nicht mehr bleiben kann, wie es bisher war. „Die immer rascheren Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft verlangen nach adäquaten Angeboten im Bildungsbereich. Die fulminante technologische Entwicklung macht eine laufende Anpassung der Qualifikationsprofile notwendig. Auf dem Arbeitsmarkt ist heute ‘berufliche Kompetenz’ gefragt. Auch auf der individuellen Ebene verlangt die wirtschaftliche Entwicklung den Menschen immer mehr Mobilität ab, nicht nur räumlich, sondern auch geistig. Die Berufs- und Bildungsbiographien Erwachsener sind vielfältig und sehr unterschiedlich. Die Antwort darauf ist ein flexibles und dynamisches Weiterbildungssystem, das sowohl auf die Bedürfnisse der Arbeitswelt rascher reagieren kann, als auch den individuellen Bedürfnissen der Weiterbildungswilligen besser entspricht.“ (Widmer 1999, 8)

Gezählte zehn Begriffe der Modernisierungsdebatte finden sich in dieser Textpassage. Sie zeigen auf, in welche Richtung sich nicht nur das Weiterbildungssystem (wie im oben angeführten Zitat), sondern das Bildungssystem allgemein wandeln soll: Es soll flexibler, transparenter, multifunktionaler, kundenorientierter und vor allem effizienter werden. All das sind normative Zielsetzungen, die mittlerweile für fast alle Lebensbereiche gefordert werden. Sie stammen großteils aus der Begriffswelt der Betriebswirtschaftslehre und eignen sich gut als Zauberwörter, um alles und nichts zu erklären. Sie fordern unsere Zustimmung, was man daran erkennt, wenn man das jeweilige Gegenteil formuliert. Denn wer will schon als unflexibel, eindimensional und ineffizient gelten?

Bildungsverantwortliche, -träger und auch -wissenschaftlerInnen haben auf diesen Druck reagiert und bieten seit einiger Zeit Konzeptvorstellungen an, die trotz unterschiedlicher (berufs-)bildungspolitischer Interessen und Ziele sowie zum Teil stark divergierender Meinungen über die Intensität der Flexibilisierung in einem modernen Begriff fokussieren: *der Modularisierung*. Auch wenn bis heute weder Einigkeit über den Modulbegriff noch über die Modularisierung als solche herrscht, gilt doch prinzipiell: In etwa ist klar, was bei der Modularisierung der beruflichen Bildung gemeint ist: die Portionierung von Bildungsgängen und Lernphasen in abschlussorientierte Lerneinheiten. Module werden dabei als einzeln zertifizierbare Qualifikationen verstanden, die zumeist Teil eines Ganzen – eines Gesamtcurriculums – bleiben.

Zum besseren Verständnis hilft der Modularisierungsbegriff aus der technischen Fachsprache: „Jedes System besteht aus einer Vielzahl von Modulen ..., wovon jedes Einzelne zum Funktionieren des gesamten Systems beiträgt oder gar unerlässlich ist.“ (Sellin 1994, 2) Umgelegt auf die pädagogische Situation gilt: die

Summe der Module ist mehr als die Gesamtheit eines Lehrganges. In diesem Sinne gehören Module – auch wenn sie nicht immer als solche bezeichnet wurden – seit langem zur pädagogischen Praxis. Denn wie längere Bildungsgänge in sinnvolle, überschaubare Einheiten gegliedert, wie Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Lehrganges gefördert und gemeinsame Inhalte für verschiedene Berufs- oder Zielgruppen genutzt werden können – dies gehört seit längerem zu den Grundüberlegungen einer didaktischen Binnendifferenzierung von Lernprozessen – insbesondere in der Weiterbildung.

Die didaktische Sequenzierung und Strukturierung kann es also nicht sein, die die „Gemüter“ erhitzt. Auch wenn diese in letzter Zeit intensiver als je zuvor betrieben wird, sind es vielmehr die bildungsökonomischen und ordnungspolitischen Zielsetzungen der Modularisierung, die zu heftigen Debatten führen. Ähnlich wie bei den Schlüsselqualifikationen verbirgt sich hinter der Modularisierung kein neues Bildungskonzept, Modularisierung unter ordnungspolitischen Prämissen soll vielmehr als Instrument einer Neuordnung von Beruflichkeit unter modernisierten Bedingungen dienen – so ihre BefürworterInnen, oder als Instrument der Fragmentierung von geordneten und berufsförmigen Ausbildungen im Sinne eines Gegenmodells zum Berufesystem angewandt werden – so ihre GegnerInnen.

„Geordnet“ und „Berufsförmigkeit“ sind zwei Begriffe, die den grundlegenden Charakter der bisherigen Berufsausbildung in Österreich und Deutschland kennzeichnen. Der erste Begriff weist auf den normierenden Einfluss des Staates hin, der im Konsens mit den Sozialpartnern sowohl die Qualität als auch die Vollständigkeit einer Berufsausbildung in Form definierter Curricula und Abschlussprüfungen vorgibt. Der zweite Begriff bezeichnet die Grundphilosophie, dem das gesamte Berufsausbildungssystem folgt. Der Berufsbegriff, der dem

zugrunde liegt, unterscheidet sich bekanntlich deutlich von der Tätigkeits- oder Joborientierung - wie das beispielsweise in Großbritannien der Fall ist. Er ist historisch gewachsen und bestimmt in seiner idealtypischen Ausrichtung auf gesellschaftliche Integration sowie Stellung und Status in der Berufswelt bis heute unsere Vorstellungen einer (sinnvollen) Arbeitsform. Bei Berufen handelt es sich um gesellschaftliche Konstrukte, die laut Beck, Brater, Daheim (1980, 19f.) „tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft“ widerspiegeln, die jedoch durch ihre „unternehmensübergreifende Normierung der Berufsausbildung“ (Kutscha 1992, 539) tätigkeitsunabhängig, das heißt: betriebs- und arbeitsplatzunabhängig einsetzbar sind.

Die Modularisierung hingegen findet ihre pädagogische Verankerung nicht im traditionell linearen Aneignungsprozess einer auf Berufsförmigkeit basierenden „geordneten“ Berufsausbildung. Die durch sie initiierten Lernprozesse und –beziehungen zirkulieren vielmehr in Raum und Zeit. Idealerweise können Lerninhalte in Form von Modulen unabhängig von Ort und Zeit, das heißt, unabhängig von den fixen Abläufen einer Lehrgangsstruktur und vorgegebenen Lernorten, flexibel und individuell angeeignet werden. Dabei können auch Teilqualifikationen erworben und informelles Wissen anerkannt werden. Ein Berufsabschluss ist nicht mehr zwingend vorgegeben, durch die erhöhte Flexibilität und Anrechenbarkeit verschiedener Lernleistungen ist er für manche aber eher möglich als auf dem traditionellen Weg. *Damit wird das Konzept der Modularisierung zu einem wichtigen Motor der Modernisierung von Bildungsprozessen, mehr noch: es gehört selbst zu jenen Mechanismen, die über eine „Entbettung von Raum und Zeit“ (Beck, Giddens, Lash 1996) die gesellschaftliche Modernisierung vorantreiben.*

Gründe für die Modularisierung

Woher kommt nun das aktuelle Interesse an Modularisierung? Es speist sich aus verschiedenen Richtungen: Zum einen resultiert es aus *Reformbestrebungen* „von oben“ zur Verbesserung von Berufs(aus)bildungssystemen ganzer Staaten.

Bekannteste Beispiele, und in der deutschsprachigen Literatur immer wieder rezipiert, sind die Niederlande und Großbritannien. Das Vereinigte Königreich hat seit 1986 mit hohem ökonomischen und politischen Aufwand die so genannten NVQ's (National Vocational Qualifications) als Kernelemente eines modularisierten Ausbildungssystems eingeführt. Den Ausgangspunkt dafür bildete die Tatsache, dass weniger als die Hälfte der englischen Erwerbsbevölkerung über eine national anerkannte Berufsqualifikation verfügte. Hinzu kam, dass sich diese national anerkannten Berufsqualifikationen entweder auf das (deutsch/österreichische) Niveau von Anlerntätigkeiten oder auf Hoch- oder Fachhochschulniveau konzentrierten, der breite mittlere Bereich der Facharbeiterqualifikationen hingegen fehlte (vgl. Department for Education and Employment in: Reuling 1998, 265).

Ein weiterer Grund liegt in der *fortschreitenden europäischen Integration*. Zwar wird in den Maastrichter Verträgen den einzelnen Ländern der Europäischen Union Bildungshoheit zugesichert, der Druck auf das in Europa ziemlich einzigartige System der dualen Ausbildung steigt jedoch. Dem Anpassungsdruck von außen korrespondiert eine seit längerem geäußerte *Kritik* „von innen“ *am dualen System der Berufsausbildung*. Als mangelhaft am System werden Defizite hinsichtlich der Verwertbarkeit, der Aktualität und der Praxisrelevanz der zu vermittelnden Qualifikationen angeführt, ebenso werden die zu lange Dauer, die zu hohen Kosten und die „aufgeblähten“ Curricula kritisiert. Darüber hinaus wird eine individuelle

Beachtung der Fähigkeiten der/des Einzelnen unter den Bedingungen des aktuellen Ausbildungssystems sowie die Anschlussfähigkeit des Systems für einen lebenslangen Lernprozess in Frage gestellt, kurz: es stehen die vermeintlich starren Strukturen und unflexiblen Abläufe zur Disposition. Modularisierung wird in vielen Schriften und Aussagen der Europäischen Union als eine Art „Königsweg“ zur Reformierung und Modernisierung der europäischen Berufsbildungssysteme propagiert (vgl. u.a. Europäische Kommission 1995; Tessaring, Wannan 2004). Und auch der in den nächsten Jahren von den einzelnen Mitgliedsländern zu füllende Europäische Qualifikationsrahmen legt eindeutig Weichen in Richtung Modularisierung. Derzeit ist folgende Situation zu beobachten: In Großbritannien wurden die NVQ's eingeführt, weil es kein entwickeltes System der Berufsausbildung gab. Sharp (in: Deißinger 1996, 194) spricht sogar von einem „Qualifikationenschwungel“, der damit beseitigt werden sollte. In Österreich und Deutschland verfügen wir zwar über ein gut ausgebautes System der beruflichen Aus- und Weiterbildung, aber wir beginnen, unter dem Druck der Angleichung der europäischen Ausbildungsgänge, dieses sukzessive zu entstrukturieren und zu entstandardisieren. Und zwar unter Berufung auf die Auswirkungen der Modernisierung, bei der „die Tätigkeitsgefüge und die dazugehörigen Qualifikationsanforderungen permanenten Veränderungen unterworfen sind“ (Lisop 2002, 26) und in der „statt fester Umrissenheit (wie dies im klassischen Berufskonstrukt der Fall ist, Anm. E.G.) Dynamik konstitutiv geworden ist“ (ebd.). Die in der Folge weniger normierten Lebensläufe und Berufskarrieren erfordern demnach auch ein weniger normiertes und geregeltes Bildungssystem. Folgt man diesem Argumentationsstrang, dann bedingt eine persönliche Biographie, die selbst nach dem Baukasten-Prinzip erfolgt, und eine Arbeitstätigkeit, die nicht den klassischen Berufsmerkmalen entspricht, geradezu eine Ausbildung im

Baukastensystem. In diesem Sinne wird die Modularisierung als eine Art *universelles Strukturkonzept* gesehen, das den Zugang der Individuen bei heterogenen biographischen Lebenslagen und beruflicher Mobilität und Flexibilität zum Bildungswesen verspricht.

Schließlich – und das dürfte derzeit am häufigsten der Fall sein – erwächst die Modularisierung aus *träger-, branchen- und zielgruppenspezifischen sowie regionalen Erfordernissen* nach einer flexibleren und effizienteren Lernorganisation. Auf diese didaktische Binnendifferenzierung wurde schon zu Beginn des Artikels verwiesen. Quasi „von unten“ wurden in den letzten Jahren nach und nach in vielen europäischen Ländern Lehrgänge, Kurse und Ausbildungen (vor allem im Bereich der Nachqualifizierung und der Umschulung) bis hin zu Teilbereichen des Bildungswesens (insbesondere die Weiterbildung, im Zuge des „Bologna-Prozesses“ verstärkt auch die hochschulischen Curricula) modularisiert.

Positive und negative Aspekte der Modularisierung

Die „Hoheit“ über das Thema Modularisierung hält derzeit das interessierte (berufs)pädagogische Fachpublikum aus Wissenschaft und Forschung. Hier wird die Modularisierung großteils wohlwollend diskutiert. Als Vorteile des modularen Systems werden angeführt (vgl. u.a. Kloas 1997a, 15ff.; Kloas 1997b, 44ff.; Rützel 1997, 6ff.; Herz, Jäger 1998, 14ff.):

- Differenziertes Eingehen auf unterschiedliche Lerninteressen und Bildungsvoraussetzungen (unter anderem durch das Eröffnen individueller Lernwege und Schwerpunktsetzungen infolge der Wahlfreiheit der örtlichen und zeitlichen Abfolge des Curriculums ...)

- Anknüpfen an vorhandene Erfahrungen, Qualifikationen und Interessen (unter anderem durch Anerkennung von Berufserfahrung und/oder bereits absolvierter und zertifizierter Qualifizierungen ...)
- Flexiblere Reaktion auf neue Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems (unter anderem durch die Aufnahme von regional-, branchen- oder betriebsspezifischen Modulen ...)
- Risikoloses Erproben neuer Qualifikationen (unter anderem durch Einführung neuer Module, ohne dass gleich das Berufsbild geändert werden müsste ...)
- Horizontale und vertikale Verknüpfung von Bildungsgängen (unter anderem durch: die Nutzung von Zusatzmodulen sowohl für die Aus- als auch für die Weiterbildung, Erleichtern der Übergänge von einem Beruf in den anderen durch ein Angebot von Grundmodulen für mehrere Berufe ...)
- Stärkung der Autonomie und Regionalisierung der beruflichen Bildung (unter anderem durch flexible Kooperation verschiedener Lernorte ...)
- Stärkung der Qualitätssicherung und der Transparenz von Bildungsgängen (unter anderem durch die Entwicklung von Standards, ohne die eine Transparenz und Vergleichbarkeit der Module nicht denkbar ist ...)
- Einführung von Organisationsentwicklungsprozessen (unter anderem durch die Notwendigkeit zur Veränderung der alten institutionellen Strukturen, die zumeist nicht mehr den neuen Aufgaben, wie beispielsweise einer verstärkten Kooperation, gewachsen sind ...)

- Ökonomischer Nutzen (unter anderem durch Sharing, das heißt, die Mehrfachverwendbarkeit einzelner Module für verschiedene Bildungsgänge ...)
- Weiterentwicklung der europäischen Dimension der Berufsbildung (unter anderem durch transnationale Modulentwicklung ...)
- Förderung individueller Lernprozesse und arbeitsplatznahen Lernens (unter anderem dadurch, dass sich die Modulkonzepte stark an der Realität der betrieblichen Abläufe orientieren ...)

Wenn Kritik an der Modularisierung laut wird, dann bezieht sie sich im wesentlichen auf zwei Aspekte: Zum einen wird vor einer weiteren Verbetriebswirtschaftlichung der Berufs(aus)bildung gewarnt (Stichworte: Zeit- und Kostenersparnis durch Kurzeitbildungen, Flexibilisierung und Privatisierung von Bildung, Verlagerung der Verantwortung der Qualitätssicherung auf das Individuum), zum anderen wird Modularisierung als eine Art „Kampfansage an das System der Ausbildungsberufe, letztlich an Beruflichkeit als Sozialisations- und Beschäftigungsmodell“ verstanden (Ehrke 2003, 2). In diesem Zusammenhang werden vier Hauptkritikpunkte geäußert (vgl. u.a. Geißler, Orthey 1998, 220ff.; Rützel 1997, 9):

- *Abschied vom Zusammenhang und Verlust des Überblicks.* An die Stelle des Langfristigen, Systematischen und Festen, verkörpert im Berufskonzept, tritt die Unvollständigkeit und Beliebigkeit der Qualifikationscollage. Daraus folgt: An die Stelle des geschlossenen Bildungskonzeptes, das auf eine dauerhafte Berufsarbeit und ein breites Berufsprofil ausgerichtet ist, tritt die fraktale Modularisierung, die kurzfristige Verwertbarkeit und höchste Flexibilität verspricht.

- *Weniger Bildung – mehr Qualifikation.* Die Modularisierung schöpft ihren Erfolg aus der Tatsache, dass sie sich hervorragend an die Modernisierungsprozesse anpassen kann. Der Preis dafür ist hoch. Unter dem Druck permanenter Verwertungsinteressen droht alles, was nicht eindeutig zur Qualifizierung beiträgt – das Subjektive, Sinn-stiftende ebenso wie das nicht Messbare, Besondere – verloren zu gehen.
- *Qualifizierung wird auf Dauer gestellt.* Die Modernisierungsdynamik gibt den Rhythmus des Lernens vor, das heißt, in immer kürzerer Zeit muss Neues gelernt und Altes verlernt werden. Dabei kommt es zur permanenten Entwertung der angeeigneten Qualifikationen. In der Folge entwickelt sich der Mensch – laut Geißler, Orthey (1998, 222ff.) – zu einem „qualifikatorischen Ersatzteillager“, er/sie wird zur „wandernden Baustelle, die ein Leben lang aufs Leben vorbereitet“. Anfang und Ende von Qualifizierungsprozessen sind so nicht mehr auszumachen.
- *Die Stärkung der Starken und die Schwächung der Schwachen.* Durch Modularisierungsprozesse nimmt die Vielfalt individueller Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu. Anschluss findet jedoch nur, wer dazu in der Lage ist. Wer sein Leben nicht – wie Beck es einmal ausdrückte – im Sinne eines Planungsbüros führen kann, findet keinen Zugang oder scheitert. Polarisierungen und Ausgrenzungen sind die Folge; sie lassen die Vermutung zu, dass es sich bei der Modularisierung nicht wirklich um einen Fortschritt, sondern nur um einen „gut kaschierten Rückschritt“ handelt (ebd., 220).

Neben der Kritik aus fachwissenschaftlichen Kreisen gibt es auch solche von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite. In all ihren unterschiedlichen Aspekten und

Interessen eint sie – zumindest in Österreich – das Festhalten am klassischen Berufsprinzip und die Aufrechterhaltung der korporatistischen Regelung des Berufszuganges als Grundlage der dualen Berufsausbildung. Während sich die Kritik von Arbeitnehmer- und -geberseite vor allem auf die Modularisierung der dualen Berufsausbildung richtet, werden gegen eine Modularisierung der Weiterbildung keine Einwände vorgebracht. Das deutet darauf hin, dass die beiden Interessensgruppen dort, wo sie Einfluss nehmen können (und das ist in Österreich vor allem im dualen System der Berufsausbildung der Fall und weniger in der Weiterbildung, die hierzulande kaum einer gesetzlichen Regelung unterliegt) durch eine Modularisierung ihre Gestaltungs- und Machtposition in Gefahr sehen. Immerhin stellt die duale Berufsausbildung eines der größten Segmente des österreichischen Bildungswesens dar. In diesem Sinne erfolgen Überlegungen zur Modularisierung – wenn sie denn von den Sozialpartnern geäußert werden – weniger in ordnungspolitischer Absicht als vielmehr im Sinne einer didaktischen Neuordnung und Binnendifferenzierung der Berufsausbildung (vgl. u.a. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit 2005).

Kompetenzansatz als Grundlage der Modularisierung

Während die klassischen Ausbildungen den Weg des Lernens vorgeben, zielt Modularisierung auf dessen Flexibilisierung ab. Ausschlaggebend ist letztendlich das Ziel, das erreicht werden soll und das heißt im Falle der beruflichen (Aus)Bildung: berufliche Kompetenz. Der diesem Gedankengang zugrundeliegende Kompetenzansatz ist dabei durchaus unterschiedlich. Der Ansatz, der beispielsweise dem britischen NVQ-Modell zugrunde liegt, ist strikt behavioristisch; es werden lediglich beobachtbare Kompetenzen als sogenannter outcome-approach bewertet. „Der Grundgedanke des NVQ-Ansatzes besteht darin,

daß eine Person 'Kompetenzen' (competences) nachweist, die sie in die Lage versetzen, 'einen Job gut auszuüben'." (Deißinger 1996, 195) Mit der Zuerkennung einer NVQ (die übrigens auf fünf verschiedenen Levels erworben werden kann) weist die jeweilige Person aus, dass sie bestimmte Aufgaben in einer beruflichen Umgebung erfüllen kann. *Wo* und *wie* die Aneignung der dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt, ob in Bildungsinstitutionen, in Kursen, im Selbststudium oder im Arbeitsprozess, bleibt dem/der Einzelnen selbst überlassen – auch die Dauer der Vorbereitung auf die Prüfung ist individuell verschieden. Wichtig ist nur, dass die Kompetenz-Einheiten (Units of competence) zertifiziert und die Dokumente in einer Mappe (Portfolio of evidence) gesammelt werden. Die angesammelten Zertifikate können ebenso wie früher und informell erworbene, berufliche Fähigkeiten in einem Verfahren akkreditiert und auf den Erwerb einer NVQ angerechnet werden. Private Firmen unter staatlicher Kontrolle überwachen die Zertifizierung (vgl. Brand 1997, 22ff., Reuling 1998, 265ff.). Neben Deregulierungsprozessen haben wir es hier auch mit Privatisierungsprozessen zu tun.

In dieser Job- oder Tätigkeitsorientierung liegt auch die häufigste Kritik, insbesondere der ausländischen ExpertInnen, am britischen System der NVQ's. Dem entspricht ein Kompetenzbegriff, der sich auf das Ausbilden eng umgrenzter Verhaltensweisen für die Praxis bezieht: „'Kompetenz' bezeichnet die Fähigkeit, eine Arbeitsaufgabe oder eine berufliche Situation eigenständig zu bewältigen. Die Anforderungsprofile der NVQ bzw. der Systeme zur 'Anrechnung und Anerkennung' führen daher eine *Reihe von Situationen* auf, die für den betreffenden Beruf bzw. das betreffende Fachgebiet als repräsentativ angesehen werden. Ist eine Person beispielsweise in der Lage, die Vergasung eines Viertaktmotors einzustellen, so ist unnötig zu überprüfen, ob sie die

Funktionsweise der Vergaser- bzw. Einspritzanlage erklären oder die Toleranzwerte für den CO₂-Gehalt der Auspuffgase nennen kann.“ (Merle 1997, 48) (Hervorhebungen i.O.)

Anders wird der Kompetenzbegriff im deutschen und österreichischen Modell der beruflichen Bildung gefasst. Basierend auf dem Berufskonzept, das nie auf reine (einzel-)betriebliche Verwertbarkeit, sondern immer auf breite Anwendbarkeit und Persönlichkeitsbezug ausgerichtet war, steht der auszuübende Beruf – als Bündel verschiedener komplexer Anforderungen – im Blickfeld einer umfassenden Kompetenzentwicklung. Diese wird demgemäss viel stärker im Kontext der gesamten Arbeitsorganisation gesehen. „Grundsätzlich kann man sagen, sie (die Kompetenzen, Anmerkung E.G.) definieren einen bestimmten Platz innerhalb eines Prozessablaufs im Produktions- oder Dienstleistungsbereich und stellen den Versuch dar, ein kohärentes Ensemble von Kenntnissen und Fertigkeiten herauszuarbeiten, die benötigt werden, um diesen Platz wirksam zu besetzen.“ (Ebd., 49)

Dieser Unterschied verweist auf eine Debatte, die auch international in der berufspädagogischen Theorie geführt wird (vgl. u.a. Rey in: Merle 1997, 49). Während auf der einen Seite Kompetenzen (wie im angelsächsischen Bereich) vor allem als eine Reihe von bestimmten, eng umrissenen Verhaltensweisen beschrieben werden, definiert das andere Konzept (unter anderem Deutschland, Österreich, Schweiz, Frankreich) eher generelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Während das eine Konzept sich stark an der zu erbringenden Leistung in einer bestimmten Arbeitssituation orientiert, nimmt das andere den gesamten Arbeitsprozess mit möglichen neuen, zum Zeitpunkt der Ausbildung unvorhersehbaren beruflichen Situationen in den Blick. Damit eng verbunden sind auch Fragen der Gestaltung der Lernorganisation sowie der Akkreditierung.

Während die Aneignung eng umgrenzter Verhaltensweisen punktuell möglich ist (insofern finden wir in Großbritannien nahezu ideale Ausgangsbedingungen für eine vollständige Modularisierung des Ausbildungsbereiches vor), bedarf es zur Ausbildung antizipativer und generativer Fähigkeiten prozessorientierten Lernens. Und schließlich: Während der outcome-approach einer Zertifizierung leichter zugänglich ist, tut man sich mit der Bewertung prozessualen Geschehens wesentlich schwerer.

Folgt man der bekannten Argumentation, dass es in Zukunft einen wachsenden Bedarf an Arbeitskräften gibt, die ihre Arbeit eigenständig planen, ausführen und überprüfen müssen und die mit ständig neuen Arbeitssituationen konfrontiert sein werden, erscheint mir – schnell gesagt – der umfassendere Kompetenzbegriff als Grundlage innovativer Ausbildungs- und Qualifizierungspolitik zielführender zu sein. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass sich durch die Erosionen des „berufsfachlichen Arbeitsmarktes“ massive Polarisierungen in höher- und niederqualifizierte Erwerbstätige abzeichnen. Aus dieser Sicht wird der Wunsch mancher BerufspädagogInnen verständlich, die durch ein Festhalten am einheitsstiftenden Berufsprinzip einem „dualen Arbeitsmarkt“ mit ausgeprägten Polaritäten entgegensteuern wollen (vgl. u.a. Georg, Sattel 1995, 132ff.).

Hier drängen sich zwei Fragen auf. Erstens: Ist der Ganzheitsanspruch des Berufsprinzips heute wirklich noch so stark, dass er Zusammenhalt und Sinnstiftung ermöglicht? Zweitens: Was kann eine Berufsidee noch leisten, der ihre Grundlage – der Industriekapitalismus – abhanden zu kommen droht? Auch wenn an dieser Stelle keine Antworten auf diese Fragen gegeben werden können, eines scheint sicher: Wir sollten verstärkt darüber nachdenken, wie wir unser Qualifizierungssystem dahingehend organisieren, dass ein Mehr an prozessorientiertem und selbstorganisierten Lernen möglich wird.

Varianten der Modularisierung

Im nachfolgenden werden noch einmal die Varianten der Modularisierung zusammenfassend dargestellt. Sie bilden die Grundlage für die weiteren Ausführungen zu dem von mir entwickelten Strukturkonzept zur Kompetenzentwicklung im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich.

Schon ein flüchtiger Blick in die pädagogische Praxis und über die nationalen Grenzen hinweg zeigt uns, dass Modularisierung nicht gleich Modularisierung ist. Grundsätzlich werden in der berufspädagogischen Diskussion drei Formen von Modularisierung unterschieden (vgl. Kloas 1997a, 11f., Rützel 1997, 5f.).

Variante 1:

Der Lernprozess wird in einzelne Lerneinheiten, Lernsequenzen, Lernorte, Lernformen, Lernprojekte etc. zerlegt. Dabei werden die Standards des Berufskonzepts in Form der bereits bestehenden Bildungsgänge mit ihren Lehrplänen, Prüfungsordnungen, Ausbildungsstätten, Ausbildungspersonal und ähnlichem grundsätzlich beibehalten. In diesem Verständnis könnten auch Kurse an Höheren Schulen, Fachhochschulen und Universitäten oder Projektarbeiten im Rahmen einer grundständigen Ausbildung als Module bezeichnet werden. Eine Zertifizierung einzelner Module ist zwar möglich, ergibt aber wenig Sinn, da die einzelnen Bausteine am Arbeitsmarkt als Teilqualifizierungen zumeist nicht anerkannt werden. Bei dieser Art der Modularisierung sollte man deshalb besser von Lerneinheiten als von Modulen sprechen. Denn primär geht es hier um eine didaktisch-curriculare Zergliederung des Lernprozesses *ohne* grundsätzliche Neuordnung der Anerkennung von Qualifikationen.

Variante 2:

Module können einzeln absolviert, geprüft und zertifiziert werden. Sie bilden in sich abgeschlossene Teilqualifikationen, die einzeln oder in Kombination mit anderen Modulen am Arbeitsmarkt verwertbar sind. Voraussetzung für diese Anerkennung ist die Erstellung von Kompetenzkatalogen, in dem die einzelnen Lernleistungen beschrieben werden. Sie bilden die Grundlage für Prüfung und Zertifizierung. Die Module können – idealerweise – unabhängig von Lernort und -zeit individuell absolviert werden, sie müssen lediglich bestimmten Kombinationsvorgaben folgen. Beispiele sind das NVQ-System in Großbritannien und das System „Modules of Employable Skills“, das seit Beginn der siebziger Jahre vom Internationalen Arbeitsamt (ILO) in Ländern der sogenannten Dritten Welt propagiert wird. Gerade das britische Modell zeigt die Besonderheit dieser Modularisierungsvariante: Es stellt wesentliche Standards des (deutschen) Berufskonzeptes in Frage, indem es beispielsweise nicht auf ein breites Feld von beruflichen Tätigkeiten vorbereitet, sondern vor allem den innerbetrieblichen Verwertungszusammenhang im Blick hat. Aufgrund der Orientierung auf skills statt beruflicher Handlungskompetenz ist dieser Zerlegungsansatz – vor allem in Deutschland – umstritten und wenig konsensfähig für eine Modernisierung der Berufsausbildung.

Variante 3:

Bei dieser Variante handelt es sich um eine Erweiterung und Kombination der ersten beiden Varianten. Module werden zwar einzeln zertifiziert, sie bleiben aber *immer* Teil eines Ganzen, das heißt, sie beziehen sich auf einen vorweg definierten

Kompetenz- und Tätigkeitszusammenhang. Sie werden also auf einen bestehenden oder zu entwickelnden Berufsabschluss oder Bildungsgang hin konzipiert.

Funktionierende Beispiele finden wir vor allem in der Umschulung Erwachsener oder in der Nachqualifizierung Un- und Angelernter. Man kann diese Zergliederungsart auch als *Modularisierung im Rahmen des Berufskonzeptes* bezeichnen, wobei das Berufskonzept in diesem Zusammenhang jedoch gewissen inneren Veränderungen unterliegt: es wird flexibilisiert und differenziert. Wie bei den beiden anderen Varianten hat diese Art der Modularisierung unterschiedliche Formen und Ausprägungen. Wichtig ist, dass die Module auch einzeln absolviert und zertifiziert werden können und dass sie damit Bestandteil mehrerer Berufe oder Bildungsgänge sein können.

Das von mir entwickelte Qualifizierungsmodell für den bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich, das im zweiten Teil des Artikels vorgestellt wird, ist der dritten Variante der Modularisierung zuzurechnen. Diese eignet sich besonders als Qualifizierungsmodell für Berufsfelder, die in kleine, differenzierte und hochspezialisierte Berufe aufgegliedert sind. Das Berufsfeld der Bühnentechnik ist derzeit in circa zehn Berufe (Bühnentechnik, Beleuchtung, Elektroakustik/Tontechnik, Schnürboden, Maschinisten/Versenkungsschlosser, Bühnentapezierer, Requisite, Maske, Kostümabteilung/Garderobe) aufgesplittet, wovon allerdings bisher keiner auf einer speziellen, grundständigen Ausbildung basiert. Im Rahmen eines vorgegebenen (in meinem Falle eines neu zu konzipierenden) Berufsfeldes bühnen- und veranstaltungstechnischer Bereich wird eine Palette an Modulen zur Basisqualifizierung und zur Schlüsselqualifizierung vorgeschlagen, die für mehrere Berufe in diesem Bereich anrechenbar sind. Daneben sind Module zur Fachqualifikation vorgesehen, die speziell auf einen bestimmten Beruf zugeschnitten sind. Alle genannten Module sollten in einer

bestimmten Anzahl absolviert werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten individuell und arbeitsplatzbezogen zu vertiefen. Dafür gibt es sogenannte Wahlmodule. Diese können sowohl in einer grundständigen Ausbildung als auch in Form beruflicher Fortbildung für noch zu konzipierende Weiterbildungsberufe beziehungsweise für bestehende Weiterbildungsgänge wie Meister- oder andere Weiterbildungen genutzt werden.

In diesem Sinne kommt das von mir entwickelte Strukturkonzept dem berufspädagogischen Trend einer *horizontalen* (zwischen einzelnen Berufen) wie einer *vertikalen* Verknüpfung (zwischen Aus- und Weiterbildung) von Bildungsgängen entgegen. Außerdem trägt es der Tatsache Rechnung, dass es für den Bereich der Bühnen- und Veranstaltungstechnik sinnvoll ist, einerseits Jugendliche in einem regulären Lehrverhältnis auszubilden, andererseits aber vor allem im Berufsfeld Tätige nachzuqualifizieren. Letzterem kommt große Bedeutung zu, da die Mehrzahl der bisher in diesem Bereich Tätigen zwar über einen fachlich einschlägigen Beruf verfügt (wie zum Beispiel FriseurIn bei den MaskenbildnerInnen), dieser aber über die Zeit einer längerfristigen Berufstätigkeit auf der Bühne oder im Veranstaltungsbereich „entwertet“ wurde. So gesehen brauchen diese ArbeitnehmerInnen dringend einen einschlägigen Facharbeiterabschluss im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich, um nach den Ausgliederungen von Kulturbetrieben aus der Hoheitsverwaltung des Bundes nun auch am „freien“ Arbeitsmarkt reüssieren zu können.

Das Qualifizierungsmodell für den bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich

Am Beispiel eines ausgewählten Berufsfeldes soll aufgezeigt werden, wie berufliche Bildung – unter bestimmten Bedingungen – künftig strukturiert, aufgebaut und umgesetzt werden kann. So gesehen trägt das entwickelte Strukturkonzept zur Kompetenzentwicklung im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich Modellcharakter. Es nimmt Bezug auf die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Aus- und Weiterbildung im bühnentechnischen Bereich (Gruber 2001) sowie auf die Entwicklungen, die im Rahmen der Modernisierungsprozesse in Gesellschaft, Arbeit und Bildung zu beobachten sind (vgl. u.a. ebd.).

Der dabei auftretende Konflikt, den modernisierten Ansprüchen an eine qualitätvolle Ausbildung über flexibilisierte Angebote zwar einerseits nachkommen zu müssen, gleichzeitig aber das Erosionspotential für das bisherige System der Aus- und Weiterbildung sowie für die Bildungsbiographie des/der Einzelnen in Kauf zu nehmen, kann auch durch das Strukturkonzept nicht gelöst werden. Vielmehr wird versucht, dieses Spannungsverhältnis „fruchtbar“ zu machen. In diesem Sinne versteht sich das vorliegende Strukturkonzept als eine Art *pragmatisches Reformkonzept*, das zwischen individuellen und betrieblichen Bildungsansprüchen zu vermitteln sucht. Es stellt einen Kompromiss dar zwischen der Notwendigkeit einer möglichst effizienten Aneignung moderner beruflicher Qualifikationen und der Möglichkeit des Erwerbs von humanen Kompetenzen, ganz im Sinne einer subjektorientierten Bildung.

Gründe für die Einführung eines integrierten Qualifizierungsmodells

Eine Reihe von Gründen spricht dafür, im veranstaltungstechnischen Bereich ein integriertes Qualifizierungsmodell einzuführen. Dieses sollte sowohl die Erstausbildung und die Vorbereitung auf einen Berufsabschluss auf dem Zweiten Bildungsweg (Fortbildungsberufe) als auch die berufliche Weiterbildung in einem flexiblen System vernetzen.

Der Bühnen- und veranstaltungstechnische Bereich steht vor folgenden veränderten Qualifikationsanforderungen:

- Neue Berufsfelder in den Bereichen Film, Fernsehen, Neue Medien, Messe-, Kongress- und Ausstellungstechnik sind entstanden; die traditionelle Arbeitsteilung sowohl zwischen den Sparten als auch zwischen den Tätigkeitsfeldern überschneidet sich im Theater- und Bühnenbetrieb immer mehr. Das macht neue, breitere Qualifikationen im Bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich erforderlich.
- Durch den Einsatz neuer Technologien in mittlerweile fast allen Arbeitsbereichen sowie eine allgemeine Internationalisierung sollten die Bereiche EDV und Sprachen forciert werden. Sie gehören mittlerweile zu den Basisqualifikationen in allen Berufssparten.
- Gleichzeitig müssen alte Handwerkstechniken gepflegt und vermittelt werden.
- Da sich die Arbeitsweise und -tätigkeit von verschiedenen Arbeitsgruppen in den letzten Jahren grundsätzlich gewandelt hat, ist die Vermittlung neuer, fachlicher Spezialqualifikationen notwendig.

- Ein verstärktes wirtschaftliches Denken im Kulturbetrieb erfordert Kenntnisse im Umgang mit Kalkulationen, Rechnungswesen, Marketing et cetera nicht nur für Führungskräfte.
- Neue Funktionsabläufe, verstärkte Kooperationen und Kommunikation erfordern prozesshaftes Denken und Handeln, soziale und personale Kompetenzen. Fachliche Qualifikationen allein reichen hier nicht mehr aus. Vielmehr sind fachübergreifende Kompetenzen, sogenannte Schlüsselqualifikationen, nicht nur im Bühnen- und Veranstaltungstechnischen Bereich, sondern in der gesamten modernen Arbeitswelt gefragt.
- Im Sinne einer Qualitäts- und Standortsicherung sollte der Bühnen- und Veranstaltungstechnische Bereich unbedingt Anschluss an moderne, internationale Qualifikationsentwicklungen finden.
- In der gesamten Arbeitswelt ist eine allgemeine Tendenz zur Höherqualifikation zu beobachten.
- Der Trend zum lebenslangen Lernen setzt sich durch. Danach wird man in Zukunft möglicherweise mehrere Berufe im Leben ausüben. Auf das damit verbundene lebensbegleitende, selbstorganisierte Lernen sollten die Menschen jedoch vorbereitet werden (Stichwort: Lernen lernen). Dazu müssen entsprechende berufliche Weiterbildungsangebote geschaffen werden.
- In Europa findet derzeit eine Modernisierung der beruflichen Bildung statt. Es werden neue Strukturkonzepte zur Aus- und Weiterbildung entwickelt, die ein flexibles Reagieren auf die wirtschaftliche und betriebliche Veränderungsdynamik ermöglichen (vgl. u.a. Reetz 1994;

Europäische Kommission 1995; Dehnbostel, Holz, Novak 1996; van Cleve 1997; Lennartz 1997; Davids 1998; Kloas 1997a u. b).

Kennzeichen dieser neuen Konzepte sind:

1. Modularisierung,
 2. Prozessorientierung,
 3. Kunden- und Dienstleistungsorientierung,
 4. Verbindung von Aus- und Weiterbildung,
 5. Verkoppelung bisher getrennter Tätigkeitsbereiche (zum Beispiel Handwerk und Marketing),
 6. Orientierung auf eine breite Basisausbildung bei gleichzeitiger fachlicher Spezialisierung.
- Die Vermittlung neuer Kompetenzen erfordert neue Lehr- und Lernformen wie Projektarbeit, selbstorganisierte Lernformen, Einsatz neuer Medien und Selbststudienphasen.
 - In den Ländern der Europäischen Union, vor allem im deutschsprachigen Raum, gibt es ein vermehrtes Angebot von Ausbildungen im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich, die auch den Arbeitsmarkt in Österreich beeinflussen.
 - Bedingt durch die jüngste Lehrstellenmisere ist man auf der Suche nach neuen Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche (vgl. u.a. Gruber 2004). Der Bereich Bühne, Veranstaltungen, Events, Film und Fernsehen bietet sich hierfür an.

- Die meisten MitarbeiterInnen im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich verfügen über eine handwerkliche Ausbildung, einen darüber hinaus gehenden bühnen- beziehungsweise veranstaltungstechnischen Berufsabschluss auf Facharbeiterniveau können sie nicht vorweisen. Eines der wichtigsten Ergebnisse der Studie zur Aus- und Weiterbildung im bühnentechnischen Bereich (Gruber 2001) zeigt auf, dass bei den MitarbeiterInnen ein überaus großer Bedarf nach eigenen Berufsabschlüssen im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich besteht und dass – vorausgesetzt, es gäbe dementsprechende Berufsabschlüsse – diese von mehr als zwei Drittel der MitarbeiterInnen angestrebt würden.
- Ein großes Interesse besteht außerdem am Erwerb zusätzlicher Qualifikationen, die ein verstärktes Weiterbildungsangebot erfordern (Meisterkurse, berufsspezifische Weiterbildung, fachübergreifende Weiterbildung wie EDV und Sprachen).

Den vielfältigen Gründen, die für ein integriertes Qualifizierungsmodell im veranstaltungstechnischen Bereich sprechen, stehen Probleme gegenüber, die vor allem im Zusammenhang mit der gesetzlich zu regelnden Einführung von Berufsabschlüssen in diesem Bereich zu sehen sind. Dazu gehören:

- Es gibt zumeist keine ausformulierten Berufsbilder.
- Das Berufsfeld der Fachkräfte im bühnentechnischen Bereich ist insgesamt sehr klein; manche Sparten weisen österreichweit nur einige wenige MitarbeiterInnen auf.
- Die Arbeitsbereiche sind sehr differenziert und heterogen.

- Das Beschäftigungsfeld weist keine Ausbildungstradition auf. Davon ausgenommen sind lediglich die Berufe, die in den Theaterwerkstätten nach regulären Berufsbildern (wie beispielsweise TischlerIn) ausgebildet werden sowie die Meisterausbildungen für Bühnentechnik, Beleuchtung und Kostümschneiderei.
- Im Unterschied zu Deutschland, wo über sogenannte Fortbildungsberufe staatlich anerkannte Berufsabschlüsse berufsbegleitend auf dem Zweiten Bildungsweg erworben werden können, gibt es in Österreich diese Tradition nicht. Zwar besteht in Österreich laut Berufsausbildungsgesetz (§23/5) die Möglichkeit, unter bestimmten Bedingungen als ExternistIn eine Lehrabschlussprüfung abzulegen, dementsprechende Vorbereitungslehrgänge sind jedoch selten.
- Im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich existiert bisher ein relativ geringes Problembewusstsein für Fragen der Qualifikation, Aus- und Weiterbildung.

Ziehen wir all diese Argumente und Probleme in Betracht, dann erscheint für die spezielle Berufsgruppe des bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereiches die Orientierung am herkömmlichen Modell der beruflichen Erstausbildung, wie wir sie für die klassischen großen Berufsgruppen der FriseurInnen, KFZ-MechanikerInnen und ähnliche kennen, für die Zukunft nicht zielführend zu sein.

Strukturmodell für eine integrierte Aus- und Weiterbildung

Nachfolgend wird anhand von drei Abbildungen das integrierte Strukturmodell für die Qualifizierung im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich vorgestellt.

Abbildung 1 zeigt die allgemeine Struktur des Modells, Abbildung 2 den inneren Aufbau und Abbildung 3 geht auf die Bedingungen des konkreten Berufsfeldes der Bühne/Veranstaltungstechnik ein.

Strukturmerkmale

Mit dem vorliegenden Qualifizierungsmodell wird die strukturelle Verknüpfung von Erstausbildung, Vorbereitung auf einen Berufsabschluss auf dem Zweiten Bildungsweg (Fortbildungsberufe) und beruflicher Weiterbildung angestrebt. Es will die traditionelle Versäulung des Berufsbildungssystems in Ausbildung auf der einen Seite und Fort- und Weiterbildung auf der anderen Seite überwinden und stattdessen ein flexibles, modulares Qualifizierungssystem einführen, das neuesten berufspädagogischen Erkenntnissen entspricht. Kennzeichnend dafür sind:

- Eine breite Grundqualifizierung mit darauf aufbauender, differenzierter und spezialisierter Fachqualifikation;
- Die Differenzierung der Ausbildung nach Berufssparten;
- Die Verbindung von fachlicher Qualifizierung, Persönlichkeitsentwicklung und Vorbereitung auf ein lebensbegleitendes, selbstorganisiertes Lernen;
- Das Wechseln von Fachkräften in angrenzende Tätigkeitsfelder.

Um den Zielvorstellungen gerecht zu werden, wird folgende Strukturierung des Modells vorgeschlagen:

- Gemeinsame Basis- und Schlüsselqualifikationen für alle Sparten;
- Differenzierte Fachqualifikationen für die einzelnen Berufsfelder;

- Integrierte Vermittlung von Basis-, Schlüssel- und Fachqualifikationen über die gesamte Ausbildungszeit hinweg;
- Differenzierung und Flexibilisierung der Ausbildungsinhalte durch Wahlmodule (Zuschnitt auf das jeweilige Qualifikationsniveau des/der einzelnen und auf die spezielle Situation im Betrieb);
- Bestimmte Lernfelder und Qualifikationseinheiten können auch als Weiterbildungsmodule eingesetzt werden;
- Die für eine breit gefächerte Tätigkeitspalette erforderlichen Qualifikationen werden durch einen staatlich anerkannten Berufsabschluss sichergestellt.

Aufbau

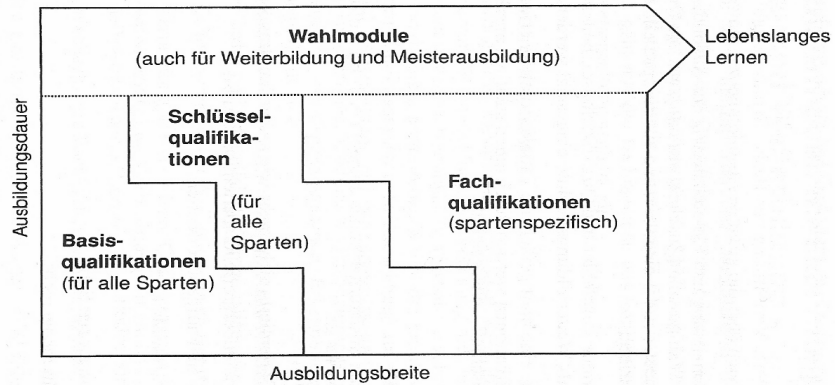
Die angeführten Strukturmerkmale spiegeln sich im Aufbau des Modells wider.

Dieser ist:

- modular,
- prozessorientiert (nicht mehr wie bisher funktionsorientiert),
- berufsfeldübergreifend/spartenübergreifend,
- praxis- und aufgabenorientiert,
- flexibel/variabel,
- projektorientiert,
- teilnehmerorientiert,
- erwachsenengerecht.

Strukturmodell für eine integrierte Aus- und Weiterbildung im bühnen- und veranstaltungstechnischen Bereich

Abbildung 1: Struktur



Ziele:

- Die strukturelle Verknüpfung von Erstausbildung, Vorbereitung auf einen Berufsabschluß auf dem 2. Bildungsweg und Weiterbildung ermöglicht:
- eine breite Grundqualifizierung mit darauf aufbauender differenzierter und spezialisierter Fachqualifikation
 - die Differenzierung der Ausbildung nach Berufssparten
 - die Verbindung von fachlicher Qualifizierung, Persönlichkeitsentwicklung und Vorbereitung auf ein lebensbegleitendes, selbstorganisiertes Lernen
 - das Wechseln von Fachkräften in angrenzende Tätigkeitsfelder.

Abbildung 1: Struktur (Quelle: Gruber 2001, 380)

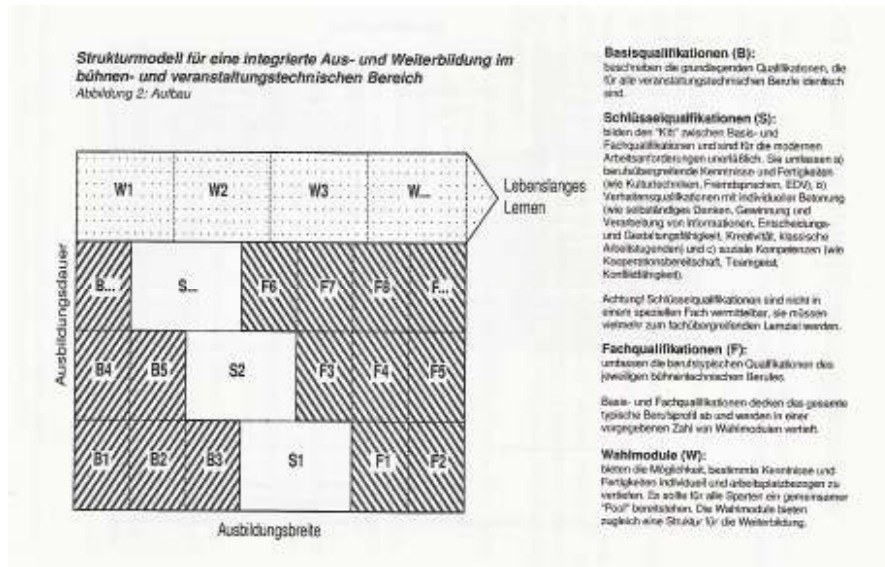


Abbildung 2: Aufbau (Quelle: Gruber 2001, 381)

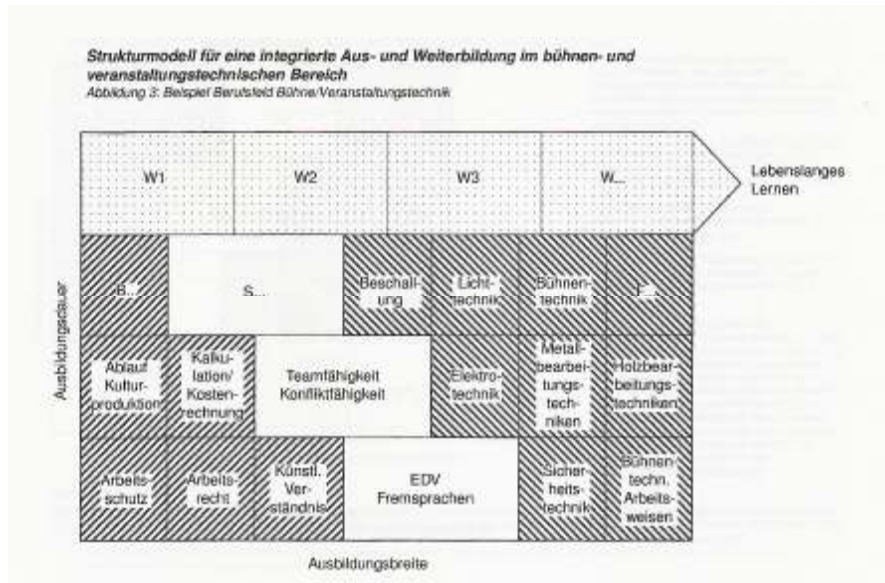


Abbildung 3: Beispiel Berufsfeld Bühne/Veranstaltungstechnik (Quelle: Gruber 2001, 382)

Langfristige Strategie

Langfristig sollte es zu einer Verankerung von Fortbildungsberufen im österreichischen Berufsbildungsrecht kommen. Damit erhielten Berufstätige die Möglichkeit, relativ rasch, berufsbegleitend und unter Anrechnung ihrer bisher erworbenen beruflichen Kompetenzen und Dienstzeiten einen staatlich anerkannten Berufsabschluss im Bühnen- und Veranstaltungstechnischen Bereich (und nicht nur dort!) zu erwerben. Dies sollte vor allem für solche Berufsfelder gelten, die, wie der Bühnen- und Veranstaltungstechnische Bereich, klein, differenziert und heterogen sind. Insgesamt kann man jedoch von einem wachsenden Bedarf an neuen Mustern zur Spezialisierung in der gesamten Arbeitswelt ausgehen.

Wenn Menschen in Zukunft möglicherweise mehrere Berufe im Leben werden ausüben müssen, dann erscheint es dringend erforderlich, einen Weg dahin zu ermöglichen. Das heißt, es sind rechtliche Grundlagen dafür zu schaffen, dass relativ problemlos, in einer vertretbaren Zeit und unter bestimmten Bedingungen (zum Beispiel Anrechenbarkeit von bisher erworbenen Qualifikationen und Dienstzeiten) die Möglichkeit besteht, einen anerkannten Berufsabschluss auf dem Zweiten Bildungsweg zu erwerben, und das nicht einmal im Leben, sondern bei Bedarf mehrmals. Damit käme man den im Weißbuch der Europäischen Union (1995) geforderten neuen Formen einer Berufsausbildung, in denen früher und/oder informell erworbene Qualifikationen bei weiteren Berufsabschlüssen verstärkt Anerkennung finden sollten, nahe.

Wenig zukunftsweisend wäre es, diese Entwicklung zu ignorieren und auf dem bisherigen System der Anerkennung von Berufen über eine berufliche Erstausbildung zu beharren. Es könnte nämlich folgendes geschehen: Durch die wirtschaftliche und betriebliche Veränderungsdynamik müssen zwar viele

ArbeitnehmerInnen im Laufe ihres Lebens mehrfach den Beruf und ihre Tätigkeiten wechseln, es besteht jedoch kaum die Möglichkeit, die erforderlichen neuen Qualifikationen durch einen anerkannten Berufsabschluss „sicherzustellen“. Ohne anerkannte Qualifikationen aber werden diese Menschen zu Verlierern am Arbeitsmarkt, sie können sich zwar weiterbilden und dafür diverse Zertifikate sammeln, eine berufsmäßige Anerkennung für ihre Qualifizierungsbemühungen wird ihnen jedoch verwehrt.

Das oben ausführlich beschriebene Strukturmodell einer integrierten Aus- und Weiterbildung im bühnentechnischen Bereich sollte deshalb schrittweise eingeführt werden. Längerfristig erscheint es nicht sinnvoll, die MitarbeiterInnen der einzelnen Sparten durch getrennte Ausbildungen zu qualifizieren. In einem nächsten Schritt sollten deshalb die einzelnen Ausbildungen (zum Beispiel zum Veranstaltungstechniker, zur Maskenbildnerin, zum Requisiteur et cetera), wieder zusammengeführt werden. Bei der Umsetzung sind folgende Rahmenbedingungen zu beachten:

- Wie könnte eine solche Nachqualifikation finanziert werden? (In Deutschland besteht beispielsweise die Möglichkeit eines Meister-BaföG.)
- Wie sieht es mit der europaweiten Vergleichbarkeit der Berufsabschlüsse aus? Wie könnte diese herbeigeführt werden?

Wie können andere Betriebe gewonnen werden, die solche Ausbildungsgebiete abdecken, zu deren Vermittlungen die Bühnen- und Veranstaltungsbetriebe nicht in der Lage sind? (Neue Lehr- und Lernformen erfordern neue Kooperationen im Verbund.)

Literatur

Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Berufsausbildungsgesetz (BAG)

Brand, Werner (1997): Modularisierung in Großbritannien. In: Berufsbildung, 43/1997, S. 22-24.

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2005): Modularisierung der Lehrlingsausbildung. Zusammenfassung der Studienergebnisse. Wien.

Davids, Sabine (Hrsg.) (1998): Modul für Modul zum Berufsabschluß. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Berichte zur Beruflichen Bildung Heft 216, Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Dehnbostel, Peter; Holz, Heinz; Novak, Hermann (Hrsg.) (1992): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung 149. Berlin, Bonn: BBJ Verlag.

Deißinger, Thomas (1996): Modularisierung der Berufsausbildung. – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“? In: Beck, Klaus; Müller, Wolfgang; Deißinger, Thomas; Zimmermann, Matthias (Hrsg.) (1996): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 189-207.

Ehrke, Michael: Modularisierung contra Beruflichkeit. Internet-Ausdruck.
Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel.

Geißler, Karlheinz A.; Orthey, Frank M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß. Stuttgart: Hirzel Verlag.

Georg, Walter; Sattel, Ulrike (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antoinius (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske & Budrich Verlag, S. 123-141.

Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck Wien München: Studien-Verlag.

Gruber, Elke (2004): Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: Verzetnitsch, Fritz; Schlögl, Peter; Prischl, Alexander; Wieser, Regine (Hrsg.) (2004): Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrlingsausbildung in Österreich, Innovationen und Herausforderungen. Wien: ÖGB-Verlag, S. 17-38.

Herz, Gerhard; Jäger, Angelika (1998): Module in der Berufsbildung oder des Kaisers neue Kleider? In: BWP, 27. Jg., 1/1998, S. 14-20.

Kloas, Peter-Werner (1997a): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsfragen? (Berichte zur beruflichen Bildung) Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.

Kloas, Peter-Werner (1997b): Modulare Ausbildung: Bedingungen für ein tragfähiges Konzept. In: Berufsbildung, 48/1997b, S. 44-47.

Kutscha, Günter (1992): „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88. Jg., 7/1992, S. 535-548.

Lisop, Ingrid (2002): Die neue Beruflichkeit und das Qualifizierungsproblem. Oder: Von der Beruflichkeit zur Professionalität. In: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (Hrsg.) (2002): Qualifikationsbedarf Personalentwicklung und Bildungsplanung (Studien). Frankfurt am Main: Verlag zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 17-45.

Lennartz, Dagmar (1997): Neue Strukturmodelle für berufliches Aus- und Weiterbilden. In: BWP, 26. Jg., 6/1997, S. 13-19.

Merle, Vincent (1997): Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme. Welche Modelle sind vorstellbar, und welche

Herausforderungen birgt dieser Bereich für Frankreich? In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, 12/September-Dezember 1997/III, S. 40-55.

Reetz, Lothar: (Hrsg.) (1994): Schlüsselqualifikation, Selbstorganisation, Lernorganisation. Hamburg: Feldhaus Verlag

Reuling, Jochen (1998): Modularisierung im englischen NVQ-System – ein Instrument zur Nachqualifizierung? In: Davids, Sabine (Hrsg.) (1998): Modul für Modul zum Berufsabschluß. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Berlin: Burkart Verlag, S. 265-277.

Rützel, Josef (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modernisierung. In: Berufsbildung, 43/1997, S. 5-9.

Sellin, Burkart (1994): Berufsbildung in Europa: Auf dem Weg ihrer Modularisierung? CEDEFOP Panorama 1994, S. 2.

Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer (2004): Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie. Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften).

Van Cleve, Bernd (1997): Vor einem „Paradigmenwechsel“ in der Berufsbildung? Modularstrukturierte Curricula im Spannungsverhältnis pädagogischer und ökonomischer Rationalität. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 1/1997, S. 12ff.

Widmer, Josef (1999): Baukastensystem. Erfahrungen aus der Pilotphase und Vorstellungen für die Realisierung des Systems. In: Education permanente. Panorama, 3/1999, S. 4-9.

Elke Gruber, Univ.-Prof. Dr.; geb. 1959; Ausbildung zur Diplom-Krankenschwester; Studium der Medizin-Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin; von 1989-2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin später Universitätsassistentin an der Universität Graz; seit September 2002 Inhaberin des Lehrstuhles für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen Adria Universität Klagenfurt.

Adresse: Universität Klagenfurt, Universitätstrasse 65-67; Tel. 0463/2700-1202, homepage: [www:uni-klu.ifeb/eb](http://www.uni-klu.ifeb/eb); email: elke.gruber@uni-klu.ac.at