

Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung*

Martin Baethge

Das Leben selbst ist der beste Lehrmeister. Wer wollte dieser alten Spruchweisheit auch heute ernsthaft widersprechen, zumal einem dieser Lehrmeister ein Leben lang begleitet, also der früheste Verfechter lebenslangen Lernens ist. Da ein Großteil des Lebens aus Arbeit besteht, ist die Spruchweisheit berechtigter Weise auf die Arbeit übertragen worden. Allein weder der Lehrmeister Leben noch der Lehrmeister Arbeit kommen heute zur Vermittlung ihrer Weisheit ohne wissenschaftliche Übersetzungshilfen aus. Nikolaus Kopernikus lehrte uns vor 450 Jahren mit der Erkenntnis, dass sich die Erde um die Sonne drehe: Unsere Sinnesorgane sind nicht in der Lage, die Welt und das Leben so zu erkennen, wie sie sind. Sie sind anders, als sie uns im alltäglichen Leben erscheinen. Beruht eine der schönsten und melancholischsten Erfahrungen der Menschen, an einem heiteren Sommerabend am Meer die Sonne fern in die Fluten versinken zu sehen, auf einer Sinnestäuschung? Physikalisch gesehen ist dies so, emotional bleibt die Erfahrung trotzdem schön!

Seit Kopernikus wissen wir, dass das Leben selbst nicht unverschlüsselt zu uns spricht, sondern dass wir einen Schlüssel zur Decodierung seiner Botschaften brauchen. Kopernikus und Galilei läuteten die Ära der modernen empirischen Wissenschaft ein, deren Organisation von der Lebens- und Arbeitspraxis getrennt war und in deren Gefolge auch die Institutionen des Lernens zunehmend in eigenen Einrichtungen separiert wurden – von der Grundschule bis zur Weiterbildung.

Warum erzähle ich Ihnen diese Geschichte? Ich erinnere Sie an diesen weiten historischen Bogen, um Ihnen die Reichweite und Grundsätzlichkeit unseres Themas „(Lebenslanges) Lernen und Arbeiten“ deutlich zu machen. Ich will dabei nicht zu hoch greifen, aber es könnte schon etwas mit den großen Zäsuren der Wirtschafts- und Sozialgeschichte, mit dem Übergang zur industriellen und heute zur digitalen Revolution zu tun haben (vgl. u. a. Castells 1996).

Die institutionelle Separierung von Arbeiten und Lernen bedeutete, dass sich die jeweiligen Organisationen weitgehend unabhängig voneinander nach eigenen regulativen Prinzipien entwickelten. In der Modernisierungstheorie bezeichnet man diesen Vorgang als „funktionale Differenzierung“, das heißt: die großen institutionellen Bereiche der Gesellschaft – in unserem Fall Bildung und Erwerbsarbeit – können ohne große Rücksicht aufeinander ihrer jeweiligen Funktionslogik folgen; die Institutionen der Erwerbsarbeit den Grundsätzen ökonomischer Effizienz und Rationalisierung, die Bildungsinstitutionen den Prinzipien der Wissensgenerierung und Persönlichkeitsentfaltung. Jedem von uns ist die Sinnmäßigkeit der Differenz unmittelbar einsichtig. Kinder unter das strenge Zeit-, Arbeitsteilungs- und Verhaltensregime eines Industriebetriebs zu stellen, würde der Entfaltung ihrer Persönlichkeit wenig zuträglich sein. Umgekehrt würde es die ökonomische Effizienz der Arbeit vermutlich nicht unbedingt erhöhen, wenn man den Beschäftigten die Irrtumstoleranz und Umwege zugestände, die wir Kindern und Jugendlichen geneigt sind, zu ihrer Selbstfindung einzuräumen.

* Eröffnungsvortrag auf dem 4. Zukunftsforum „Lernkultur für Morgen“, Berlin, 12. März 2003.

Die Steigerung funktionaler Effizienz ist die positive Seite der institutionellen Separierung, auf die auch heute niemand verzichten wird. Niemand, der heute dafür plädiert, Arbeiten und Lernen wieder stärker zu integrieren, will das Rad der Geschichte zurückdrehen und meint, dass heute jemand unberührt von institutionalisiertem Wissen auf den Acker, in die Fabrik oder in das Büro gehen und sich dort in der praktischen Tätigkeit das qualifikatorische Rüstzeug für sein weiteres Berufsleben aneignen könnte. Er weiß, es bleibt dabei: Im Zuge der stärkeren Durchdringung aller Lebensbereiche mit Wissen – in der öffentlichen Diskussion wird dieser Sachverhalt mit dem Kürzel „Weg in die Wissensgesellschaft“ apostrophiert – steigen die Lern- und Wissensvoraussetzungen für die Wahrnehmung einer dauerhaften Erwerbstätigkeit. (Sie können das an dem in den letzten beiden Jahrzehnten hohen Anstieg der Beschäftigten mit Hochschulabschluss schnell überprüfen).

Wer heute für eine stärkere Integration von Arbeiten und Lernen – wie weit wir diese auch immer fassen wollen – plädiert, hat die andere, die problematische Seite der funktionalen Differenzierung im Auge: Fortschreitende institutionelle Verselbständigung ist unweigerlich mit der Gefahr der Dissoziation zwischen den gesellschaftlichen Bereichen verbunden. Dissoziation heißt, dass die Abstimmungsprozesse zwischen den Bereichen – in unserem Fall Weiterbildung/Lebenslanges Lernen und Erwerbsarbeit – störungsanfälliger werden und immer weniger friktionslos klappen, weil die Umfeldbedingungen sich verändert haben. Die Dissoziation von Bildung/Lernen und Arbeit hat unvermeidlich die für die Industriegesellschaft typische Dialektik von bildungsferner Arbeit und arbeitsferner Bildung hervorgebracht, die heute zunehmend problematisch wird, weil die für die Industriegesellschaft typischen Markt- und Arbeitsstrukturen sich gewandelt haben. Um es am Beispiel zu verdeutlichen: solange wir in der Erwerbsarbeit relativ stabile Markt- und Tätigkeitsstrukturen mit überschaubaren Wandlungstendenzen hatten, konnte eine extern institutionalisierte, das heißt angebotsorientierte berufliche Weiterbildung halbwegs den Bedarf und die Bedürfnisse der Beschäftigten nach neuer Qualifizie-

rung decken. Diese Bedingungskonstellation hatten wir über die längste Zeit der Industriegesellschaft. In dem Moment, in dem sich der Strukturwandel der Tätigkeiten in Richtung auf wissensgeprägte Arbeit (im Gegensatz zu manuell geprägter) beschleunigt, die Märkte unsicherer und weniger kalkulierbar werden, das Innovationstempo steigt und dementsprechend erworbenes Berufswissen schneller veraltet, müssen auch die Abstimmungsprozesse zwischen Nachfrage und Angebot an beruflichen Qualifikationen dynamischer werden und an die Stelle der sehr weiten Kopplungen müssen enge zwischen Arbeiten und Lernen treten. Tatsächlich wird unter diesen benannten Bedingungen, die seit über einen Jahrzehnt die Realität in der Bundesrepublik abgeben, die Dissoziation zwischen Lernorganisation und Arbeitsorganisation prekärer, und zwar insbesondere im Bereich der Weiterbildung. Die Auflösung der prekärer gewordenen Dissoziation ist nicht eine Frage der institutionellen Veränderung nur des einen Bereichs, des der beruflichen Weiterbildung, sondern betrifft beide, also ebenso den der Erwerbsarbeit.

Es geht also um eine zunehmende Integration von Arbeiten und Lernen (enge Kopplungen), ohne dass damit die Eigenständigkeit beider aufgehoben würde. Das Spannungsverhältnis zwischen Lernen und Arbeiten ist nicht völlig auflösbar, und man sollte es auch nicht anstreben, weil damit auch die positiven Seiten institutioneller Separierung, die wechselseitige Kontrolle, verloren gehen könnten. Aber es ist abzumildern; beide Bereiche muss man enger zusammenbringen, durch

- lernintensive Arbeit und
- nachfrageorientierte Weiterbildung.

Die Auflösung prekärer Dissoziation ist nicht ohne ein verändertes Lernbewusstsein zu bewerkstelligen. Institutionelle Abschottungen bewirken mentale Fixierungen, in unserem Fall eine normative Vorstellung vom Lernen. „Lernen ist das, was in der Schule oder in schulähnlichen Arrangements inszeniert wird.“ Dieses Bewusstsein entsprach in der Vergangenheit vermutlich noch weniger der Realität als heute, wo wir auf den Höhepunkt organisierten Lernens stehen. Dieses Be-

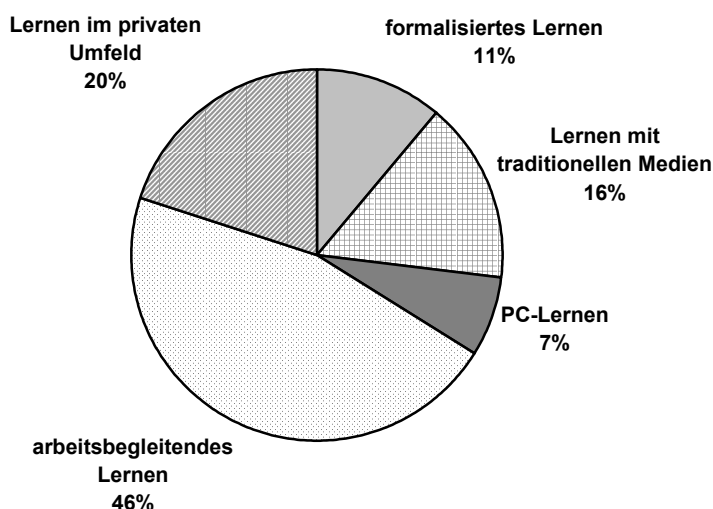
wusstsein wurzelt weniger in der Alltagserfahrung von Lernen in den Lebens- und Arbeitszusammenhängen als vielmehr in der Erfahrung der gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnisse bei der Besetzung von Stellen und in tariflichen Eingruppierungen; hier herrscht immer noch vordringlich Zertifikat und Berechtigungswesen, also das, was jemand an Bildungsabschlüssen vorzuweisen hat. Es ist diese institutionelle Definition von Lernen, die auf dem Arbeitsmarkt und in den Bildungseinrichtungen die Gestaltung des Bildungswesens bestimmt.

Fragt man danach, wo Menschen meinen, am meisten für ihre berufliche Entwicklung gelernt zu haben, entsteht ein anderes Bild. Dann sagt in unterschiedlichen Untersuchungen – so auch in unserer – die Mehrheit, sie habe am meisten in der Arbeit gelernt; die formalisierten Bildungsprozesse treten dann in den Hintergrund. (Abbildung 1) Das Problem dieser Aussage liegt darin, dass ihr Bezugspunkt offensichtlich nur die je konkrete Arbeit, nicht aber die für berufliche Entwicklung des Individuums wichtige Lernkompetenz ist. Denn es zeigt sich, dass „das meiste“, was Menschen in der Arbeit ge-

lernt haben, nicht unbedingt viel sein muss, in jedem Fall aber sehr unterschiedlich viel ist (Abbildung 2). An der Abbildung zum Zusammenhang zwischen den wichtigsten Lernkontexten wird das unmittelbar einsichtig. Diejenigen, die das Lernen in der Arbeit und das Lernen im privaten Umfeld, also die eher informellen Lernformen als ihren wichtigsten Lernkontext deklarieren, zeichnen sich eher durch eine niedrige Lernkompetenz aus, während diejenigen, die mediales oder formalisiertes Lernen als ihre wichtigsten Lernkontext sehen, eine deutlich höhere Lernkompetenz aufweisen.

Dies hat etwas mit Formen des Wissens zu tun, das in die alltägliche Arbeit eingeht und das für Lernkompetenz erforderlich ist. Bei der von uns gestellten Frage können auch alle, die auf Routinearbeitsplätzen beschäftigt sind, sagen, sie hätten am meisten in der Arbeit gelernt. (Dies entspricht den Ergebnissen der Livingston Untersuchung in Kanada, bei denen sich 94% der einfachen Arbeiter in dieser Richtung äußerten). Und sie haben damit auch recht, weil sie die vielfältigen Tricks und Einsichten im Auge haben, die ihnen die alltägliche Arbeit schneller von der Hand gehen lässt und ihnen ein sicheres Gespür dafür gibt, wie man sich Vorgesetzten

Abbildung 1: Verteilung der wichtigsten beruflichen Lernkontexte
("am meisten gelernt") (N=3746; Angaben in %)



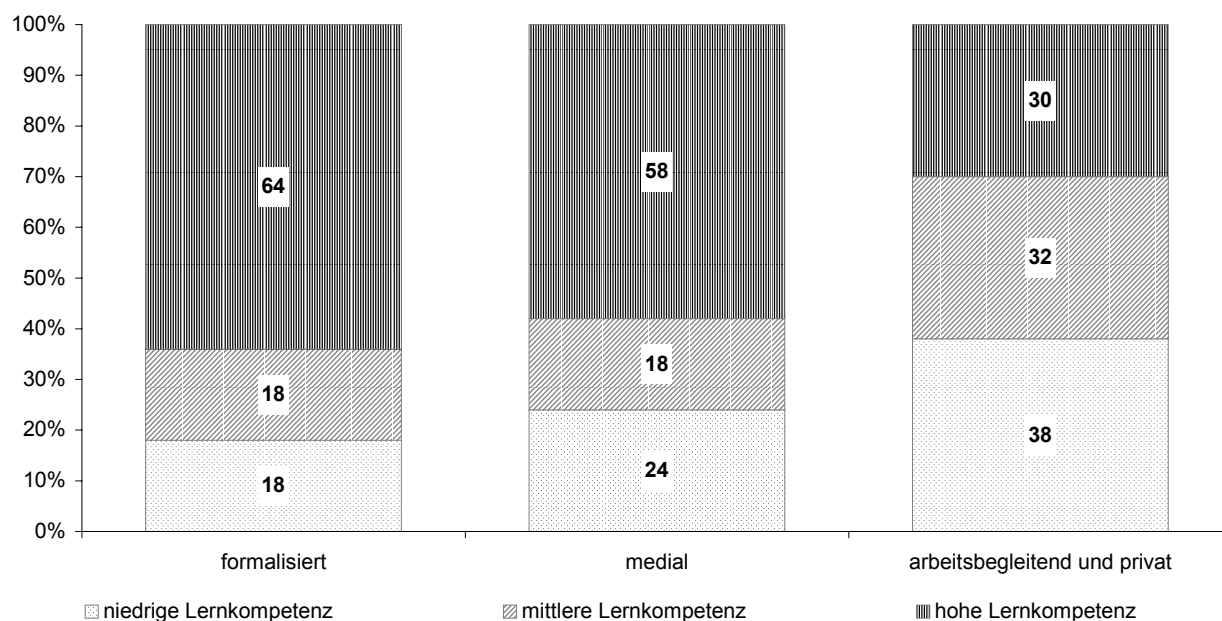
und Kollegen gegenüber verhält und Konflikten aus dem Weg geht. Damit hat man sich wichtige Kompetenzen für die Bewältigung der alltäglichen Arbeit, nicht aber die Kompetenzen angeeignet, die für ein eigenständiges Agieren am Arbeitsmarkt und für Lebenslanges Lernen erforderlich sind. Es macht also solange wenig Sinn, aus dem informellen Lernen in der Arbeit einen Mythos zu machen, solange wir die Syntax und die Unterschiedlichkeit dieses arbeitsintegrierten Lernens nicht präzisiert haben.

Spätestens an diesem Punkt stellt sich die Frage, wie denn die Zusammenhänge zwischen lebenslangem Lernen und Arbeiten bzw. Arbeitsorganisation überhaupt aussehen. Dies ist das Zentrum der Repräsentativstudie, die wir zusammen mit dem Berlin-Brandburger Institut für Sozialforschung, dem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Heidelberg, Infratest-Burke München und dem Methodenzentrum der Universität Göttingen in den letzten beiden Jahren durchgeführt haben und deren wichtigste Ergebnisse ich Ihnen im Folgenden skizzieren werde.

Vor den Ergebnissen drei kurze Zwischenbemerkungen:

- Ich muss Sie – was immer ein bisschen misslich ist – um den Vertrauensvorschuss bitten, dass wir die Untersuchung methodisch sorgfältig und den wissenschaftlichen Standards entsprechend durchgeführt haben (ist kontrollierbar für die Skeptiker unter Ihnen anhand unserer Veröffentlichung im Band „Kompetenzentwicklung 2002“ der ABWF).
- Ich verzichte auf regionale Differenzierungen zwischen alten und neuen Bundesländern. Was es an Unterschieden gibt, ist nicht so substantiell, dass es die Richtung der Ergebnisse in beiden Regionen wesentlich differenzierte. In diesem Punkt scheint es inzwischen eine weitgehende Einheit zwischen West und Ost zu geben. (Nachlesbar im Beitrag von Woderich/Ferchland und Koch im genannten Band).
- Drittens – und hier muss ich nun doch etwas Methodisches sagen – das Konzept für lebenslanges Lernen, das wir der Untersuchung zugrundegelegt

Abbildung 2: Niveau der Lernkompetenz nach den wichtigsten Lernkontexten



haben, meint nicht einfach Weiterbildung oder Weiterbildungsbereitschaft. Vielmehr haben wir im Rückgriff auf die intensive Debatte der letzten Jahre ein modernes Konzept „Kompetenz für lebenslanges Lernen“ entwickelt, in das mehrere Dimensionen eingehen, die für lebenslanges Lernen unter den geschilderten Bedingungen konstitutiv sind, d.h. es geht nicht im allgemeinen um Lernen, wie man es in der Vergangenheit in der Schule praktiziert hat – rezeptiv und passiv; es geht vielmehr um einen neuen Typus von stark selbstorganisiertem Lernen. Wir unterscheiden drei Dimensionen:

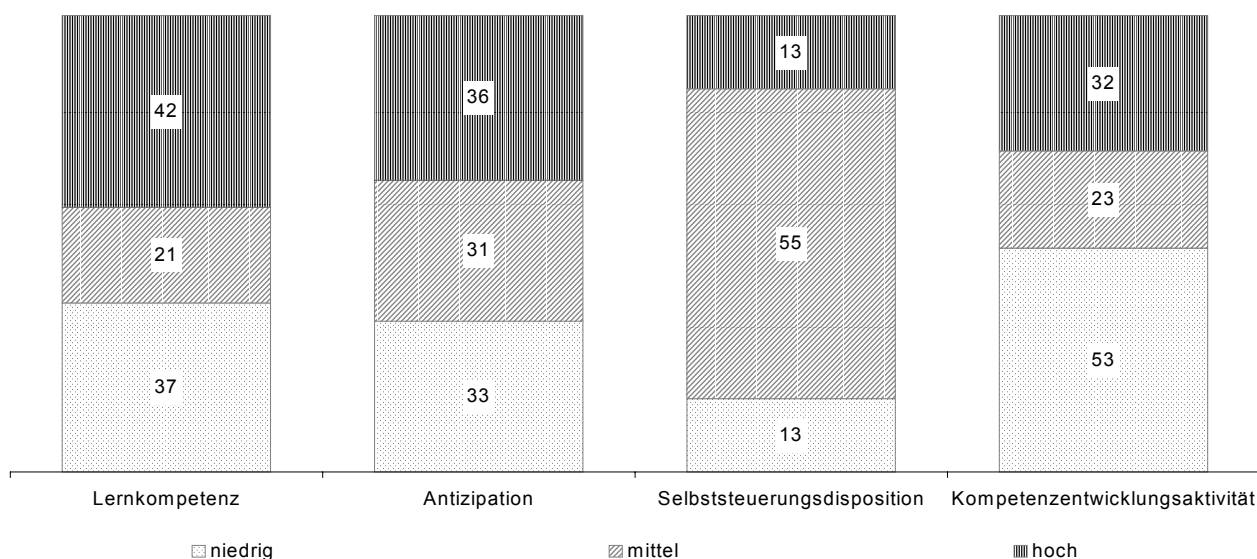
- *Antizipationsfähigkeit* als Kompetenz zur biographisch-strategischen Auseinandersetzung mit Veränderungen in Arbeit und Beruf (Kognitive Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit); es geht darum, seine eigenen Fähigkeiten in Bezug zu kommenden Anforderungen zu setzen; letztlich setzt dies ein hohes Maß an Reflexivität voraus.
- *Selbststeuerungsdisposition* als Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernen (Kombination kognitiver und mo-

tivationaler Faktoren); sie drückt das Maß intrinsischer Motivation, das Wissen, wo man was findet und die Fähigkeit, sein eigenes Lernen organisieren und kontrollieren zu können.

- *Kompetenzentwicklungsaktivität* als Initiative und Aktivität, sich den Zugang zu Lernprozessen zu verschaffen (Verhaltensdimension) und dabei auch Hindernisse zu überwinden.

Das Ergebnis unserer stufenförmigen Auswertungs- und Validierungsprozesse ist eher ernüchternd, was die Verbreitung der Lernkompetenzen in der erwerbsfähigen Bevölkerung anbelangt: Nur 36 % weisen ein hohes Antizipationsniveau, nur 32 % eine hohe Selbststeuerungsdisposition und gerade einmal 24 % eine hohe Kompetenzentwicklungsaktivität auf. Diese Ernüchterung wird nur geringfügig modifiziert, wenn man die drei Indikatoren zu einem komplexen Index für Lernkompetenz zusammenfasst und – bei geringerer Strenge der Zuordnungskriterien – eine Graduierung vornimmt: Wir finden dann nur bei gut zwei Fünftel der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland eine hohe Lernkompetenz¹, während immerhin 37 % eine niedrige Kompetenz aufweisen (Abbildung 3).

Abbildung 3: Ausprägungen der Lernkompetenz insgesamt und ihrer einzelnen Dimensionen (19- bis 64jährige Bevölkerung) (Angaben in %)



¹ Hoch, mittel oder niedrig drückt hier keine Bewertung, sondern Unterschiede in den Messniveaus aus.

Der Blick auf die Zusammenhänge zwischen biografischen Struktur- und VerlaufsvARIABLEN und den drei Kompetenzvariablen bestätigt zunächst die Annahme, dass die vorgängige Lern- und Erwerbsbiografie einen erheblichen Einfluss auf die Lernkompetenzen hat.

Es sind jedoch nicht die *Mobilitäts- und Arbeitsmarkterfahrungen*, die einen hohen Einfluss auf die Kompetenz für lebenslanges Lernen ausüben. Vor dem Hintergrund, dass die Berufs- und Arbeitsmarktmobilität der deutschen Erwerbsbevölkerung insgesamt nicht sehr ausgeprägt ist, weisen alle von uns geprüften Mobilitätsindikatoren wie Berufswechsel, Firmenwechsel, Wechsel des Wohnortes keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Gesamtindex „Kompetenz zu lebenslangem Lernen“ und mit dessen einzelnen Komponenten (Selbststeuerung, Antizipation, Aktivität) auf, lediglich bei mehrfacher Arbeitslosigkeitserfahrung zeigt sich ein negativer, wenngleich eher schwacher Zusammenhang.

Tatsächlich geht der höchste Einfluss von den erworbenen Schul- und beruflichen Ausbildungsabschlüssen aus; hier handelt es sich in jedem Fall um *stark ausgeprägte Zusammenhänge*: So finden wir ein hohes *Antizipationsniveau* insbesondere bei Personen mit fachgebundener oder allgemeiner Hochschulreife bzw. mit einem Berufsabschluss oberhalb des Levels qualifizierter (dualer) Ausbildung. Haupt- und Realschulabsolventen bzw. Personen ohne bzw. mit Berufsausbildung im dualen System zeigen hingegen überdurchschnittlich ein niedriges Antizipationsniveau. Ähnlich große und in der Tendenz gleiche Unterschiede zeigen sich sowohl in Bezug auf die *Selbststeuerungsdisposition* als auch auf die *Kompetenzentwicklungsaktivität*; in Bezug auf die Vermittlung von Kompetenzen für lebenslanges Lernen bekommt das duale Ausbildungssystem keine guten Noten: dagegen legen etwa Personen mit Abitur zu 42 % bzw. zu 45 % ebenso überdurchschnittlich eine hohe Aktivität an den Tag wie Meister, Techniker (45 %) und Hochschulabsolventen (58 %). Insbesondere Hauptschulabsolventen und Erwerbspersonen ohne qualifizierten Berufsabschluss weisen häufig eine niedrige bzw. keine Aktivität auf (zu 66 % bzw. 72 %).

Im Gegensatz zum geringen Einfluss, den die Mobilitäts- und Arbeitsmarkterfahrungen besitzen, stehen die *Arbeitserfahrungen*, die wir unter dem Aspekt möglicher *Lernförderlichkeit der Arbeit* detailliert erfasst haben. Die Lernförderlichkeit der Arbeit haben wir als einen komplexen Indikator konstruiert, in den folgende Dimensionen eingegangen sind:

- Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung und Handlungsspielraum;
- Kommunikativität;
- Partizipation an Entscheidungen;
- berufliche Entwicklungschancen im Betrieb

Es wird ein sehr hoher Zusammenhang zwischen der erfahrenen Lernförderlichkeit der Arbeit, in der jemand tätig ist, und der Kompetenz für lebenslanges Lernen deutlich. Beschäftigte, die in Arbeitsverhältnissen mit stark ausgeprägter Lernförderlichkeit tätig sind, weisen eine weit überdurchschnittliche Lernkompetenz (56 %) auf, Personen an Arbeitsplätzen mit schwach ausgeprägter Lernförderlichkeit zeichnen sich dagegen eher durch ein sehr niedriges Niveau der Lernkompetenz aus. (Abbildung 4)

Was für den Gesamtindex Kompetenz gilt, findet sich bei seinen einzelnen Komponenten unterschiedlich stark ausgeprägt wieder. Am stärksten ist der Zusammenhang zwischen positiven Arbeitserfahrungen und der Selbststeuerungsdisposition (Abbildung 5); wo die Lernförderlichkeit stark ist, ist auch die Selbststeuerungsdisposition hoch und vice versa. Einen besonders hohen Einfluss hat die Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgabe.

Besondere Aufmerksamkeit verdient auch der technologische Modernisierungsgrad des Arbeitsplatzes, den wir über das Merkmal Arbeit mit PC bzw. mit Informationstechnologie erfasst haben. Auch hier ist der Zusammenhang eindeutig. (Abbildung 6) Beschäftigte an technologisch modernen Arbeitsplätzen weisen sowohl eine höhere Gesamtkompetenz als auch die stärker ausgeprägte Selbststeuerungsdisposition auf als Arbeitskräfte an unmodernen Arbeitsplätzen. Im Modernisierungs-

grad drückt sich nicht – wie es zunächst den Anschein hat – eine technische Modernität aus; vielmehr spiegelt sich in ihm ein insgesamt moderner Zuschnitt von Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur.

Bis hierher wären die Ergebnisse nicht besonders erwähnenswert, wenn die positiven Arbeitserfahrungen vor allem auf einen hohen Bildungs- und Ausbildungs-

stand zurückzuführen wären. Dies wäre nur die Verlängerung der Bildungsprivilegierung in der Jugend und würde die geläufige These einer Aufwärtsspirale zwischen hohem Bildungsstand und positiver Arbeitserfahrung bestätigen. *Tatsächlich scheint es sich anders zu verhalten und die Arbeitsorganisation ein unabhängiger Faktor in der Kompetenzentwicklung der Individuen zu sein, und zwar ein gewichtiger, wenn nicht gar der entscheidende.*

Abbildung 4: Niveau der Lernkompetenz nach Lernförderlichkeit der Arbeit (Angaben in %) (N=2331)

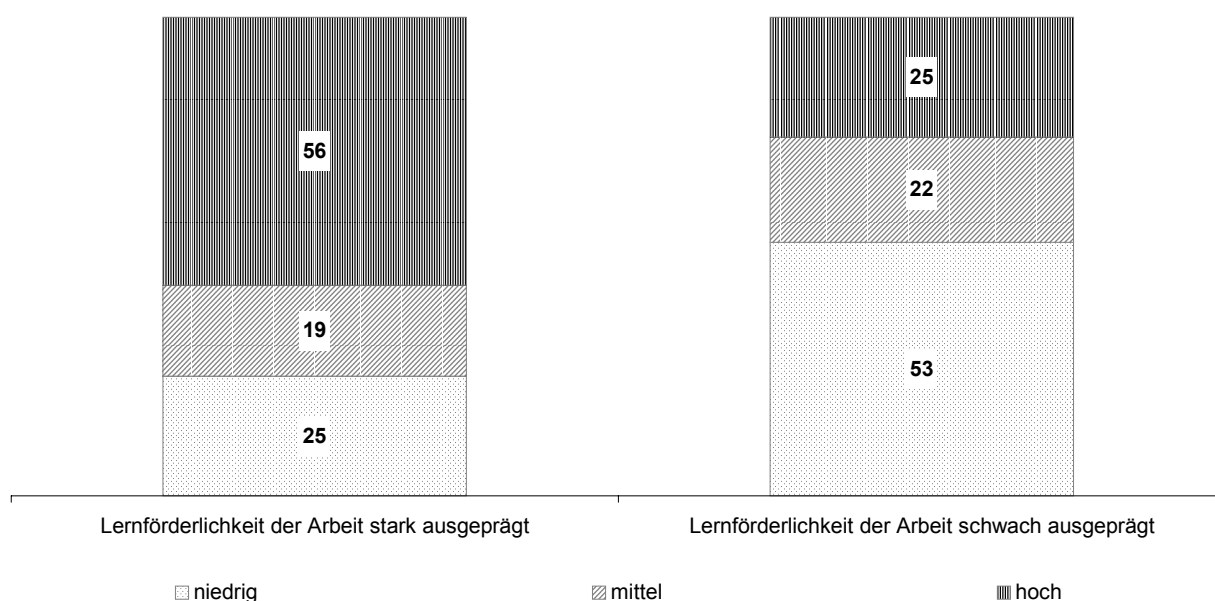


Abbildung 5: Selbststeuerungsdisposition nach Lernförderlichkeit der Arbeit und Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung

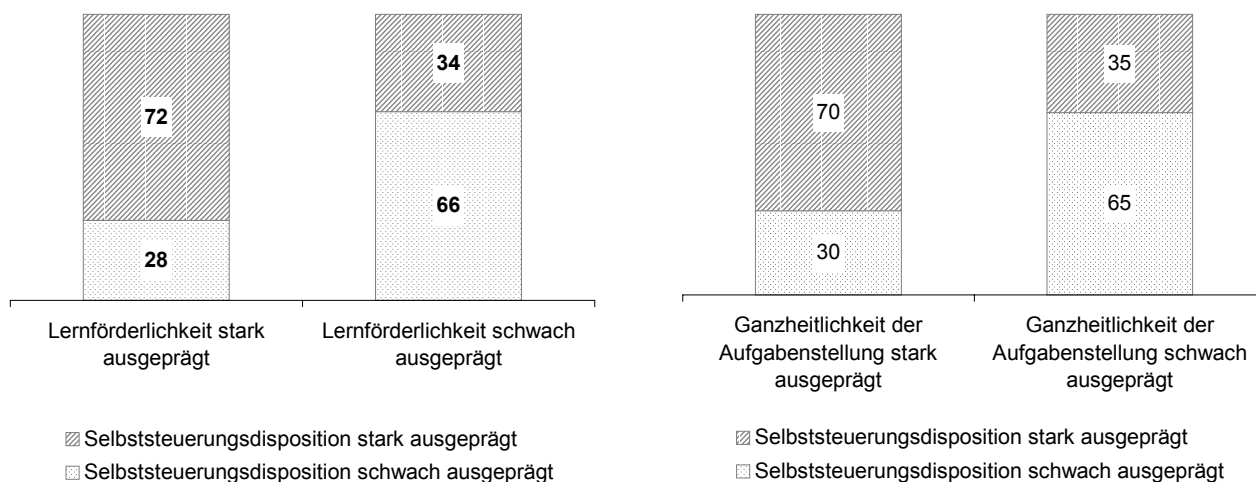
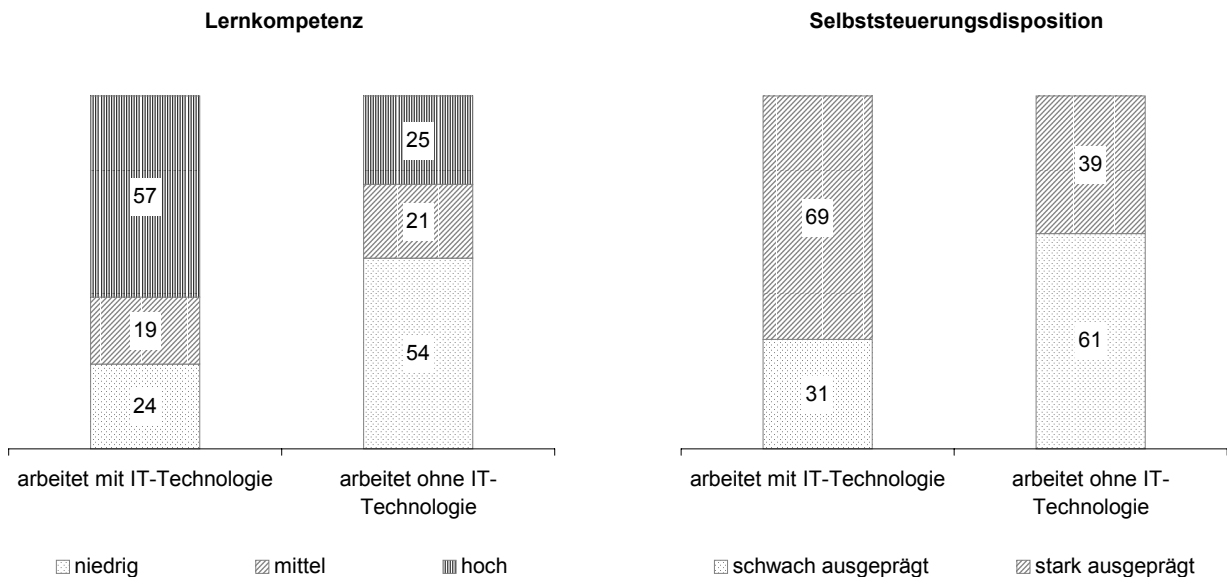


Abbildung 6: Lernkompetenz und Selbststeuerungsdisposition nach Modernisierungsgrad (IT-Bezug) der Arbeit



Mit Hilfe einer multiplen Regression haben wir die Stärke der Zusammenhänge untersucht, die zwischen Sozialisation/Bildung (Erfahrungen in Familie, Schule und Ausbildung), Arbeitserfahrungen und weiteren Faktoren (Aspirationen in Arbeit und Privatleben, erwerbsstrukturelle Merkmale wie Erwerbstatus und Tätigkeitsniveau) und den Kompetenzmerkmalen bestehen. Im Resultat zeigt sich nicht nur eine ausgeprägte Bestimmtheit der Lernkompetenz durch die von uns erfassten Dimensionen, sondern vor allem auch der größere Effekt, den die betriebliche Organisation der Arbeit im Vergleich mit allen anderen Faktorenbündeln (insbesondere mit den berufsbiografischen und sozialisatorischen Faktoren) auf sie hat (Abbildung 7). Dies gilt für den Gesamtindex und noch stärker für das Merkmal der Selbststeuerungsdisposition (Abbildung 8).²

Dieses Ergebnis bedeutet, dass die betriebliche Organisation der Arbeit offenbar eine relative Eigenständigkeit gegenüber anderen lernrelevanten personenbezogenen Merkmalen hat. Die darin enthaltene gute Nachricht besteht darin, dass die Kompetenzen für Lebenslanges Lernen eben nicht mit Abschluss der vorberuflichen Sozialisation in Familie und Schule determiniert sind, wie

uns dies Kognitionspsychologen vielfach versichern. Das heißt nicht, dass die vorberuflichen Sozialisationsfaktoren nicht eine hohe Bedeutung für Lebenslanges Lernen hätten und wir die Organisation schulischer Lernprozesse nicht auch mit Blick auf ihren Beitrag zur persönlichen Kompetenz für Lebenslanges Lernen überprüfen müssten. Aber es heißt, dass die Arbeit einen eigenständigen Prägefaktor zur Entfaltung von Lernkompetenz im Erwachsenenalter darstellt, dass sie gleichsam eine „zweite Chance“ für die Beschäftigten bietet, wenn die Betriebe die Arbeitsplätze organisatorisch und technisch lernförderlich gestalten – was nicht identisch sein muss damit, auch selbst viel Weiterbildung anzubieten.

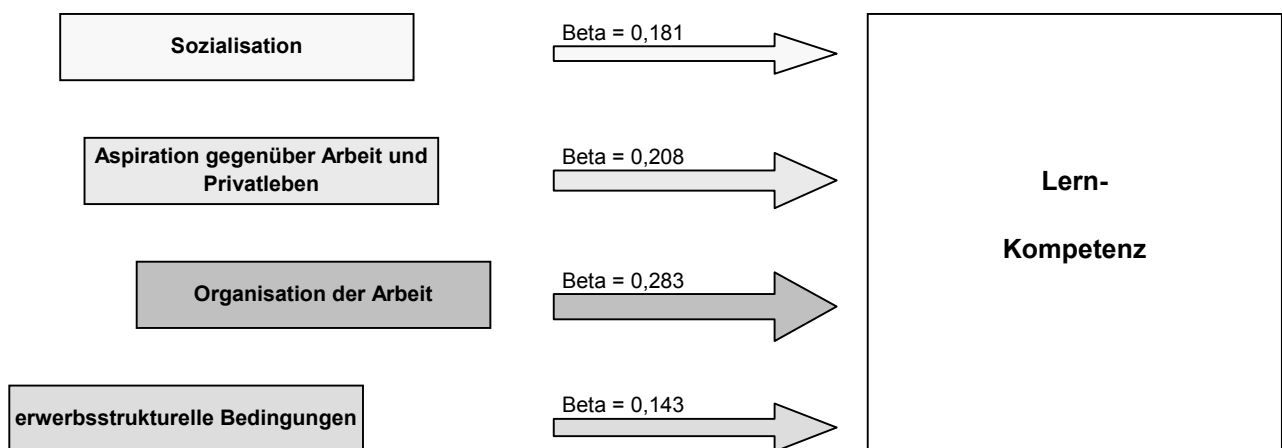
Damit wissen wir jetzt also, welche Bedeutung die Arbeit für die Lernkultur von heute hat. Diese Bedeutung wird sich für die „Lernkultur für Morgen“ noch steigern, da der Weg in eine noch stärker wissensintensive Wirtschaft mit noch höherem Tempo von Innovation und Wandel vorgezeichnet ist. Wir haben gesehen, dass die Arbeit für viele eine „zweite Chance“ der Kompetenzentwicklung darstellt. Aber wir wissen noch nicht, für wie viele und für welche Gruppen von Beschäftigten das gilt. In der Arbeit zu lernen, setzt voraus, dass man in der Arbeit auch lernen kann. Diese Bedingung kann

² Wir haben die Eigenständigkeit der Faktoren anhand von Kollinearitätsanalysen überprüft.

man nicht überall als selbstverständlich voraussetzen. Sie gilt sicherlich für die wissensintensiven Dienstleistungen von FuE bis zur Software-Produktion und –Anwendung, und es ist nicht zufällig, dass in den einschlägigen Debatten genau diese Bereiche immer wieder als

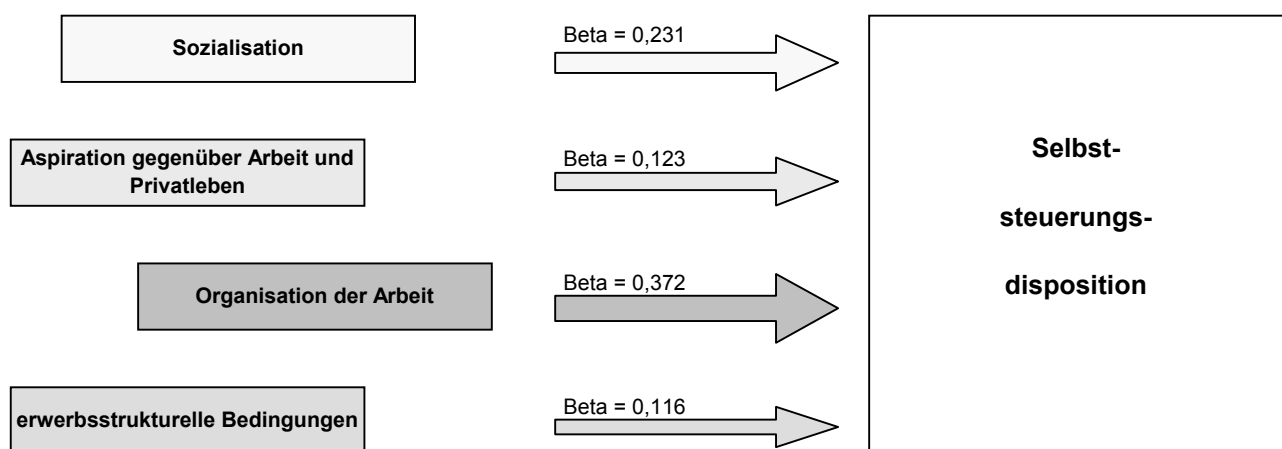
Beweisfelder erhalten müssen. Die Frage, die es noch zu beantworten gilt, lautet: Sind die Lernchancen in allen Arbeitsbereichen gleich groß, so dass man ohne Unterschied von Lernen in der Arbeit sprechen kann, oder gibt es gravierende Unterschiede?

Abbildung 7: Einfluss¹⁾ Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturelle Bedingungen auf die Lernkompetenz



1) nach relativer Effektstärke (Beta).

Abbildung 8: Einfluss¹⁾ nach Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturellen Bedingungen auf die Selbststeuerungsdisposition



1) nach relativer Effektstärke (Beta).

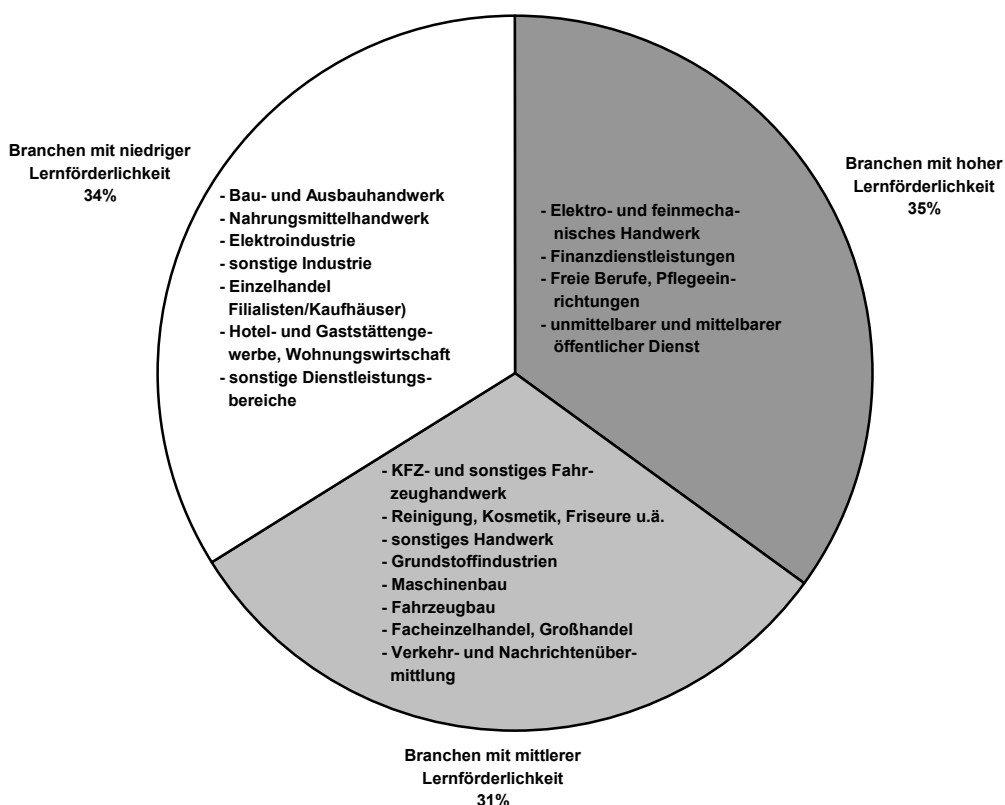
Natürlich gibt es gravierende Unterschiede, auch darüber muss man nicht lange streiten, man muss es insbesondere in der politischen Debatte zur Gestaltung lebenslangen Lernens nur im Auge behalten und ernstnehmen. Dazu ist es wichtig, das Ausmaß und die ökonomische Struktur der mehr oder weniger großer Lernförderlichkeit der Arbeit zu kennen. Ich will dies mit Hilfe einer Branchendifferenzierung einmal an dem sehr komplexen Indikator der Lernförderlichkeit der Arbeit, zum anderen an dem Merkmal „berufliche Entwicklungsmöglichkeiten“ im Betrieb verdeutlichen. Beide Merkmale zeigen eine ähnliche, wenn auch nicht deckungsgleiche Verteilung auf die Branchen. Zunächst die „Lernförderlichkeit“ (Abbildung 9):

Wenn man den empirischen Befund in drei Grade der Lernförderlichkeit untergliedert, dann erhalten wir drei etwa gleich große Segmente von Branchen: ein erstes Segment mit Arbeitsverhältnissen, die eine hohe Lernförderlichkeit aufweisen (35 %), ein zweites Segment,

das Branchen mit mittlerer (31 %) und ein drittes Segment, das Branchen mit überwiegend niedriger Lernförderlichkeit umfasst (34%). Da die Segmente nach den empirischen (nicht arithmetischen) Mittelwertdifferenzen gebildet sind, bedeutet die Zuordnung nicht, dass man in der jeweiligen Branche entweder nur Arbeitsplätze mit hoher, mittlerer oder niedriger Lernförderlichkeit findet. In allen drei Segmenten gibt es jeweils sowohl Arbeitsplätze mit hoher als auch solche mit niedriger Lernförderlichkeit. Aber die Chance, im ersten Segment eine Tätigkeit zu erlangen, die lernförderlich ist, ist ungleich größer als im zweiten und dritten Segment, wo es eher wahrscheinlich ist, dass der Arbeitsplatz nicht sehr lernintensiv ist.

Die Verteilung der Branchen auf die drei Segmente zeigt im ersten Segment im Schwerpunkt private wissensintensive Dienstleistungen und große Teile des öffentlichen Dienstes sowie das Elektro- und feinmechanische Handwerk. Auf der Gegenseite des Segments mit

Abbildung 9: Branchen nach Niveau der Lernförderlichkeit der Arbeit und Beschäftigtenanteil (N=2517)

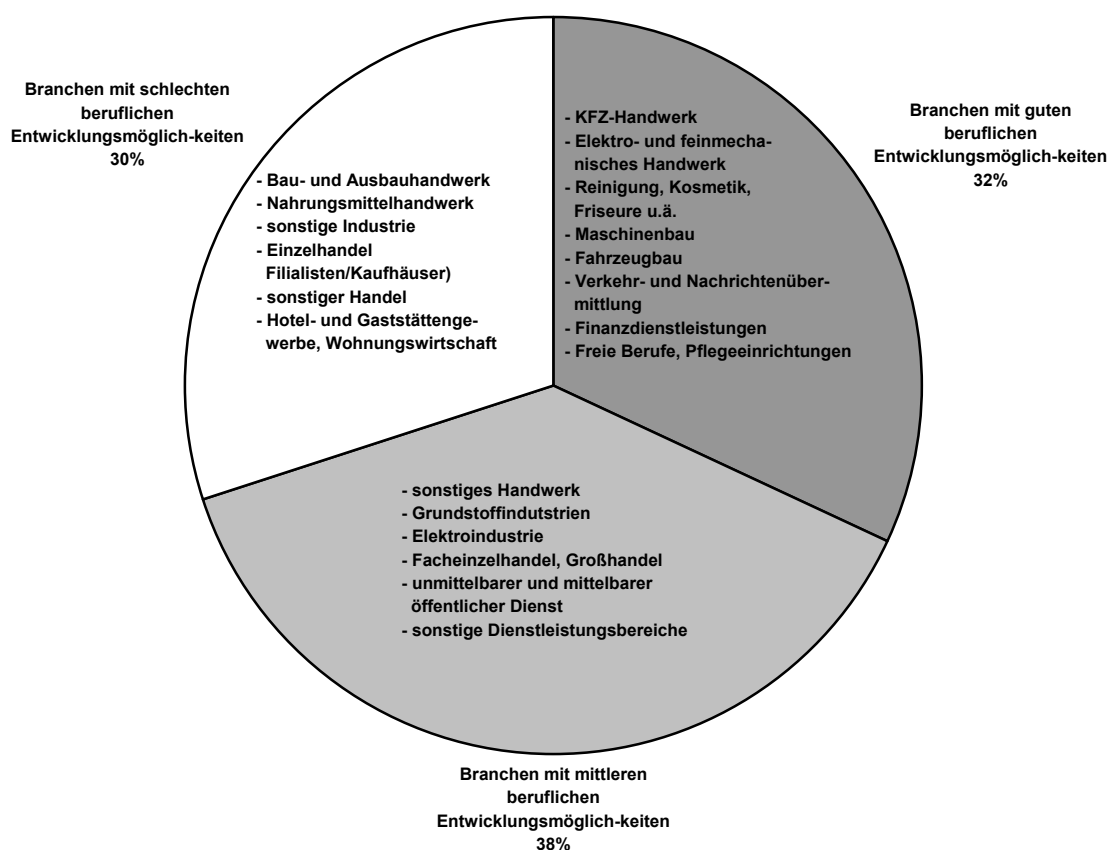


niedriger Lernförderlichkeit finden wir die beschäftigungsstarken Branchen des Handels und des Hotel- und Gaststättengewerbes, die Bauindustrie im weitesten Sinne und die kleineren Industrien (Textil u.a.), während wir im mittleren Segment die klassischen Industrien und das große und sehr heterogene Feld der sonstigen Dienstleistungen (Energie-, Wasserwirtschaft, Entsorgung; Sport, Freizeit; Gebäudereinigung; Sicherheitsdienste; Zeitungen, Medien) haben.

Stellt man die Frage direkt nach den beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten im Betrieb, so finden wir in der Tendenz die gleiche Branchenstruktur in den Antworten, nur mit einer insgesamt etwas kritischeren Sichtweise (Abbildung 10). 32% der Erwerbspersonen entfallen auf das Segment mit guten, 38% auf das mit mittleren sowie 30% auf das Segment mit schlechten beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten.

Die Analyse demonstriert sehr klar, dass wir eine Polarisierung unter den Beschäftigten haben zwischen solchen, die an lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind, und solchen, deren Arbeit ihnen keine oder allenfalls geringe Lernchancen bietet. Wir können unsere Branchenanalyse nicht auf die Gesamtheit der Beschäftigten hochrechnen. Aber unsere Schätzung auf der Basis der Repräsentativ-Studie geht dahin, dass zwischen den Polen ein Kontinuum liegt von etwa einer Hälfte, die der eher positiven, und der anderen Hälfte, die der negativen Seite der wenig lernförderlichen Arbeitsplätze zuzuordnen ist. Die Größenordnung deckt sich in etwa mit den Verteilungen zwischen Routinearbeitern und Nicht-Routinearbeitern bei der von Volkholz/Köchling vorgenommenen Sekundärauswertung der Berufsverlaufuntersuchungen von BiBB/IAB. Da diese eine Längsschnittperspektive erlauben, ließe sich der Befund, dass sich zwischen Mitte der 80er und Ende der 90er Jahre

Abbildung 10: Branchen nach Niveau beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten und Beschäftigtenanteil (N=N2447)



die Anteile von etwa 60 % Routine- und 40 % Nicht-Routearbeiter kaum verschoben haben, als Indiz dafür interpretieren, dass sich die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze in den letzten beiden Jahrzehnten nicht sehr stark verändert hat. (Die methodische Einschränkung dieser Aussage liegt in dem Sachverhalt, dass es sich um subjektive Daten handelt, die uns keine Auskunft darüber geben, ob sich in der Zwischenzeit die Beurteilungskriterien für Lernförderlichkeit von Arbeit verändert haben oder gleich geblieben sind.)

Fazit

Welche Schlüsse lassen sich aus den Ihnen vorgetragenen Befunden für die Debatte über das Verhältnis von Arbeit und Lebenslangem Lernen ziehen? Ich denke, an den beiden Grundthesen dieser Debatte, dass für die Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Individuen im Lebensverlauf ihre Fähigkeit und Bereitschaft zu kontinuierlichem Lernen eine zentrale Voraussetzung bleibt und dass eine enge Verbindung von Arbeiten und Lernen – in welchem institutionellen Arrangement auch immer – ein erfolgversprechendes Konzept darstellt, muss man keine Abstriche machen. Im Lichte dieser Prämissen ziehe ich folgende Lehren aus der ihnen vorgestellten Untersuchung.

1. Die relative Eigenständigkeit des Faktors Arbeitsorganisation in der Kompetenzentwicklung als Basis für die Sicherung der subjektiven Voraussetzungen von Beschäftigungsfähigkeit markiert sowohl Chancen als auch Grenzen für Subjekte und staatliche Politik und stellt Rückfragen an die aktive Arbeitsmarktpolitik, insbesondere an ihre Instrumente Fortbildung und Umschulung. Unsere Befunde zum Verhältnis von Weiterbildungsteilnahme und (noch mehr) von Arbeitslosigkeitsbetroffenheit und individueller Kompetenzentwicklung legen den Schluss nahe, dass die employability weniger von externen (Weiterbildungs-)Angeboten als von betriebsinternen Möglichkeiten des Lernens in und durch Arbeit abhängig ist. Diese Abhängigkeit wird – mit Blick auf die

Zukunft – noch einmal durch die technologische Entwicklung verstärkt.

Die aufgeführten Zusammenhänge sind aber nicht dahingehend zu interpretieren, dass formalisierte Weiterbildung keine Wirkungen zeitigte und man sich nur noch auf arbeitsintegrierte informelle Lernprozesse verlassen sollte. Unsere Befunde zeigen, dass die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung, insbesondere auch die an der vielgeschmähten der Bundesanstalt für Arbeit (vgl. Staudt und Kriegesmann 1999), sich mit einem sehr viel höheren Selbststeuerungs- und Antizipationsniveau verbindet, als der Verzicht auf eine solche Teilnahme – dies ist besonders stark in den neuen Bundesländern ausgeprägt. Dahinter steht der Sachverhalt, dass die Erfahrung lernförderlicher Arbeit oft auch mit formalisierter Weiterbildung verbunden ist und umgekehrt diejenigen, die nur informelle Lerngelegenheiten nutzen, oft an wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind (vgl. Baethge und Baethge-Kinsky 2002, S. 84 ff.).

2. Eine engere Kopplung von Arbeiten und Lernen ist – entgegen großen Hoffnungen der Diskussionen über die nachindustrielle Gesellschaft – kein automatisches Beiprodukt der Entwicklung zur Wissensgesellschaft, sondern muss in weiten Bereichen der Erwerbstätigkeit arbeits-, arbeitsmarkt- und weiterbildungspolitisch immer wieder hergestellt werden. Es bleiben auch in der Wissensgesellschaft offensichtlich große Areale unqualifizierter und wenig lernförderlicher Arbeit, welche die Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Lernen eher zerstören als befördern. Weil das so ist, kommen wir aus dem eingangs erwähnten Dilemma von lernferner Arbeit und arbeitsfernem Lernen nicht einfach heraus und deswegen behalten die betriebsexternen Institutionen des lebenslangen Lernens ihre Funktion. Effizient erfüllen freilich können sie diese nur, wenn es zu anderen Brücken zwischen Lern- und Arbeitsorganisation kommt und wenn in den Betrieben gezielt die Lernmöglichkeiten der Arbeit verbessert werden. Auf jeden Fall bleiben die politischen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen von Arbeitsmarkt, Arbeits- und Lernorganisation gefordert und in der Verantwortung.

3. Die dargestellten Abhängigkeiten zwischen Arbeit und Kompetenzen für lebenslanges Lernen lassen sich auch dahingehend interpretieren, dass dem Subjekt auch in einer mit dem Übergang zur Wissensgesellschaft zunehmend subjektivierten Arbeit in dieser Arbeit Grenzen für autonomes Handeln gesetzt sind. Das Individuum, dem für die Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit Autonomie, Kompetenz, Selbststeuerungsfähigkeit abverlangt wird, kann sich bei deren Erwerb und Aufrechterhaltung weniger von der Bindung an die betriebliche Arbeit emanzipieren, als die These von der zunehmenden Subjektivierung der Arbeit annehmen lässt. Die Hervorbringung eines neuen Arbeitskrafttypus, der die Organisation nicht nur seiner Arbeit, sondern auch seiner Erwerbsbiografie (einschließlich der dafür erforderlichen Lernprozesse) in die eigene Hand nimmt, hängt damit auch wesentlich mit von der betrieblichen Arbeitsorganisation ab.

4. Das ganze Problem des Zusammenhangs von Arbeiten und lebenslangem Lernen hat nicht zuletzt eine eminent sozialstrukturelle Seite. Wenn es nicht gelingt, die Lernförderlichkeit in den niedrig oder unqualifizierten Bereichen der Arbeit zu erhöhen und zugleich neue Formen eines engeren Zusammenhangs von Lernen und Arbeiten zu finden, droht eine Vertiefung und Verfestigung der gesellschaftlichen Spaltung. Wenn wir die „zweite Chance Arbeit“ im Segment gering qualifizierter Arbeit nicht systematisch ausbauen, werden die Beschäftigten dieses Segments stärker von Ausgrenzung bedroht sein als je zuvor. Unter den Bedingungen beschleunigten und wenig kalkulierbaren Strukturwandels und verstärkter Innovationsdynamik verläuft die Demarkationslinie zwischen beruflicher Privilegierung und

Depravierung auf dem Arbeitsmarkt nicht erst zwischen denen, die drin, und denen, die draußen sind, sondern bereits im Betrieb zwischen denen, die an lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind, und denen, die diesen Vorzug nicht genießen. Der Kampf gegen die Arbeitslosigkeit, insbesondere gegen die Langzeitarbeitslosigkeit beginnt nicht erst auf dem Arbeitsmarkt, sondern in der Arbeit, im Betrieb.

Sie sehen, wir haben im Feld Arbeiten und Lernen schwierige und große Aufgaben zu lösen und es bleibt viel zu tun.

Literatur

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. S. 69-140. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management ABWF (Hg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster/New York.
- Castells, M. (1996): The Rise of the Network Society. Oxford.
- Staudt, E.; Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. S. 17-59. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster/New York.
- Volkholz, V.; Köchling, A. (2001): Lernen und Arbeiten. S. 375-415. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster/New York.
- Woderich, R.; Koch, Th. u.a. (2002): Berufliche Weiterbildung und Lernkompetenzen im Ost-West-Vergleich. In: ABWF, a.a.O.