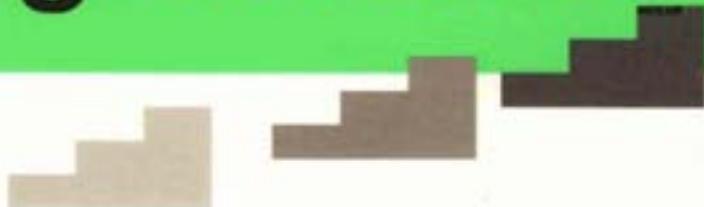


Hans Böckler
Stiftung

FORSCHUNG

Rolf Dobischat
Hartmut Seifert
(Hg.)

Lernzeiten neu organisieren



Lebenslanges Lernen
durch Integration von
Bildung und Arbeit

edition
sigma



Rolf Dobischat
Hartmut Seifert (Hg.)

Lernzeiten neu organisieren

Lebenslanges Lernen durch
Integration von Bildung und Arbeit

Inhalt

<p><i>Rolf Dobischat</i> <i>Hartmut Seifert</i> „Lernzeiten neu organisieren“ – Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit – 7</p> <p><i>Edgar Sauter</i> Lernzeiten in der Weiterbildung 19</p> <p><i>Peter Faulstich</i> Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme 33</p> <p><i>Reinhold Weiß</i> Zeitmanagement betrieblicher Weiterbildung 61</p> <p><i>Lutz Bellmann</i> <i>Herbert Düll</i> „Die zeitliche Lage und Kostenaufteilung von Weiterbildungsmaßnahmen“ – Empirische Ergebnisse auf der Grundlage des IAB-Betriebspansels 81</p> <p><i>Gerhard Bosch</i> Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation 129</p> <p><i>Reinhard Bispinck</i> Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen – Bisherige Entwicklung und Perspektiven – 153</p> <p><i>Günther Schmid</i> Übergangsarbeitsmärkte Eine investive Form der Arbeitszeitverkürzung 181</p> <p><i>Hartmut Seifert</i> Job-Rotation – Baustein für ein Konzept des lebenslangen Lernens 201</p> <p><i>Dieter Gnahn</i> Selbstgesteuertes Lernen und Zeitpolitik 223</p>

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Lernzeiten neu organisieren : lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit / [hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf]. Rolf Dobischat ; Hartmut Seifert (Hg.). – Berlin : Ed. Sigma, 2001
 (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung ; 32)
 ISBN 3-89404-892-1

© Copyright 2001 by edition sigma, Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Umschlaggestaltung: Neumann Kommunikationsdesign, Wuppertal

Druck: Rosch-Buch, Scheßlitz

Printed in Germany

<i>Hans-Werner Franz</i>	
Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark	245
<i>Hans-Peter Füssel</i>	
Neue Formen der Weiterbildung und deren Verhältnis zu bildungsrechtlichen Rahmenbestimmungen	273
<i>Katja Käufer</i>	
Weiterbildung im Arbeitsverhältnis	291
Die Autoren der Beiträge	321

Rolf Dobischat
Hartmut Seifert

**„Lernzeiten neu organisieren“
– Lebenslanges Lernen durch Integration
von Bildung und Arbeit –**

Einleitung

Die Arbeitsgesellschaft befindet sich in einem Prozess tief greifender Reorganisation. Der sich rasch vollziehende Strukturwandel von der Industriegesellschaft mit ihren das Normalarbeitsverhältnis prägenden institutionell-organisatorischen Strukturen hin zu der höhere Flexibilität erfordern Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft bringt krisenhafte Symptome hervor. Dies betrifft u.a. auch das Beziehungsgeflecht zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. das Verhältnis von Bildung und Arbeit. In der individuellen Erwerbsbiografie sind der späteren Erwerbstätigkeit zwar nach wie vor mehr oder minder lange formale Ausbildungsgänge mit unterschiedlichen Zeitvolumina und Qualifikationsniveaus vorgeschaltet. Dennoch hat die Bedeutung des lebenslangen Lernens, der permanenten Qualifikationsanpassung und Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen. Erhöhte Beteiligungsquoten der Erwerbstätigen an der Weiterbildung und steigende Investitionen der Betriebe in die Humankapitalausstattung ihrer Belegschaften sind Belege für diese Entwicklung, deren Triebfedern in den dynamischen Veränderungen liegen, die vom technisch-organisatorischen Wandel sowie den neuen Markt- und Kundenanforderungen ausgehen. Diese dynamischen Prozesse konfrontieren die Beschäftigten mit einem höheren Maß an beruflicher, betrieblicher und regionaler Mobilität als Voraussetzung ihrer „Beschäftigungsfähigkeit“. Doch selbst wenn es gelingt, den veränderten Mobilitätsanforderungen nachzukommen, eine erweiterte individuelle beruflich-betriebliche Karriereoption im Sinne einer Statusverbesserung ist zwingend damit nicht verknüpft. Dies betrifft auch die Weiterbildung, also die ständige Bewältigung von neuen Lernanforderungen im Betrieb und zunehmend auch in der Freizeit, die ebenfalls zum unverzichtbarer Bestandteil von Mobilität und Adaptionsfähigkeit avanciert ist, ohne dass automatisch mit ihr Gratifikationen und Aufstiegschancen verbunden sind. Sie ist letztlich Bringschuld und zugleich unabdingbare Voraussetzung im Wettbewerb um langfristige Beschäftigungssicherung.

Mit dem Begriff der „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ wird seit einiger Zeit beschrieben, dass sich die institutionellen Formen der Erwerbsarbeit insofern verändern, als die prägende Kraft des tradierten Normalarbeitsverhältnisses an Bedeutung verliert. Eingebunden ist dieser Diskurs in die übergreifende Debatte der „Erosion traditioneller Lebensverläufe“, in deren Konsequenz die Destabilisierung biografischer Kontinuität von Bildung, Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Familienleben auftreten kann und in der Argumentationslogik der Individualisierungsthese die Tendenz zur „Selbstökonomie“ (u.a. Selbstlernen) als Prozess der Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft gefördert wird. Vornehmlich entstehen gerade bei Statuspassagen im Beschäftigungssystem bzw. bei Übergängen individuelle Risikobelastungen, die zur dauerhaften Destabilisierung des Erwerbslebens führen können. Die arbeitsmarktpolitische Diskussion um präventive Politikansätze hat hierauf mit dem Konzept der „Übergangsarbeitsmärkte“ reagiert, das u.a. den Wechsel bzw. die Kombination zwischen Arbeits- und Lernphasen zwecks (Wieder)Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit als einen zentralen Pfeiler thematisiert.

Betriebe, die die Umsetzung neuer Unternehmensphilosophien betreiben, sind zudem in ihren Reorganisationsmustern darauf angewiesen, dass insbesondere die Belegschaftsmitglieder in den mittleren und unteren Hierarchiegruppen die Veränderungsprozesse aktiv mittragen. Nicht nur, dass dies permanente Investitionen in die Qualifizierung verlangt, vielmehr formuliert das „change management“, also das Wechselspiel zwischen ständiger Neukonturierung von Stabilität und Struktur, zwangsläufig die Erwartung kontinuierlicher Adaption, die weit in die individuelle Persönlichkeit eingreift und neue Kompetenzprofile wie z.B. das „Selbstmanagement“ entstehen lässt. Für das betriebliche Lernen als dem quantitativ bedeutsamsten Lernort für den beruflichen Kompetenzerwerb ist feststellbar, dass die Konturen und Grenzen der Verortung von Lernprozessen verschwimmen und die Markierungslinien zwischen formalisiertem und nicht-formalisiertem Lernen flüssiger werden. Damit verbunden ist die Neudeinition zwischen individueller Lern-, Arbeits- und Freizeit. Zugleich deutet sich hier ein neues Konfliktfeld in der betrieblichen Gestaltungspolitik an. So mag zwar die Feststellung, dass Weiterbildung Zeit benötigt, im ersten Moment trivial klingen. Sie gewinnt aber schnell an Brisanz, wenn die Frage beantwortet werden soll, wie benötigte Zeitkontingente geschaffen werden sollen und wer diese Zeitressourcen zur Verfügung stellt. Sind die notwendigen Zeitressourcen für betrieblich veranlasste Qualifizierungsprozesse aus der Arbeitszeit allein zu bestreiten, oder müssen die Beschäftigten für das beruflich-betriebliche Lernen zukünftig verstärkt auch ihre Freizeit einbringen? Empirische Untersuchungen zeigen, dass die traditionellen Grenzziehungen des Lernens in der Arbeitszeit und in der Freizeit erodieren und neue Zeitmuster in der Organisation des Lernens im entstehen sind.

Unter der Prämisse, dass zukünftig die gesamte Erwerbsbiografie durch immer wiederkehrende formalisierte bzw. nicht-formalisierte Lernprozesse gekennzeichnet sein wird, stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Arbeits- und Lernzeiten neu formiert werden muss. Als besonders dringlich zu lösen erscheint dabei das bekannte Problem der Selektionswirkungen betrieblicher Weiterbildung und Qualifizierung, das zu stabilen Partizipations- und Polarisierungsmustern zwischen hoch- und geringqualifizierten Belegschaftsmitgliedern geführt hat. Gerade der Ausschluss geringqualifizierter Un- und Angelernter von betrieblichen Lernprozessen verletzt das Postulat des lebenslangen Lernens nachhaltig und führt zu prekären Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. Die Einlösung des Konzeptes des lebenslangen Lernens fokussiert somit auf die Grundsatzfrage, wie im Zuge von veränderten gesellschaftlichen Zeit- und individuellen Biografiestrukturen eine hierauf bezogene Weiterbildung dazu beitragen kann, „Biografizität“ als Kompetenz zur Gestaltung des eigenen Erwerbslebens- und Lebenslaufs zu entwickeln, wobei geklärt werden muss, welche institutionellen, programm- und zertifikatsbezogene Strukturen dazu geschaffen werden müssen und wie diese finanziell und rechtlich abzusichern sind.

Für das erwünschte und geforderte lebenslange Lernen fehlt gegenwärtig offenbar der Orientierungsrahmen, der für alle Beteiligten als eine Handlungs- und Verhandlungsgrundlage akzeptiert wird. Da offensichtlich ein solcher Orientierungsrahmen nicht ohne Ressourcen auskommen kann, bietet sich angesichts fiskalischer Ressourcenknappheit an, hier über „Zeit“ als Ressource und als strukturierenden Faktor nachzudenken. Die bisherige Arbeitszeitdiskussion hat die Ressource „Zeit“ vor allem unter „konsumptiven“ Gesichtspunkten verarbeitet, und zwar im Hinblick auf die Dualität von Arbeitszeit und Freizeit. Dagegen betrachtet die Diskussion um Bildungszeiten Zeit als investive Ressource. Bezüge zwischen Zeitpolitiken in den verschiedenen gesellschaftlichen Handlungssystemen sind bisher noch kaum unter dem Aspekt der Organisation von Lernzeiten diskutiert worden. Die Vorstellungen von einer fest strukturierten vorberuflichen Ausbildung einerseits und der „Privatisierung“ der beruflichen Weiterbildung andererseits sind von einer derart starken Prägkraft, dass sie Konzepte der Verknüpfung von Arbeits-, Lern- und Freizeiten schnell aus dem Feld werfen oder ideologisieren.

Mit der Verbindung von „Zeitpolitik und Lernchancen“ als Themenstellung für ein interdisziplinäres Forschungsprojekt¹ startete eine Gruppe von Wis-

¹ Das Projekt wurde vom Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand, Verkehr und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen in den Jahren 1999 bis 2001 finanziell gefördert. Der Projektverbund setzte sich aus folgenden Institutionen und Personen zusammen: Universität Duisburg (Gesamtprojektleitung: Rolf Dobischat, Eva Ahlene, Sabine Schmidt-Lauff, Claudia Heise), Universität Hamburg (Peter Faulstich), Universität Erfurt (Rudolf Husemann, Matthias Vonken), Universität Bremen (Hans-Peter Füssel), Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) in der Hans-Böckler Stiftung (Hartmut Seifert).

senschaftlern den Versuch, die Rahmenbedingungen für solche Konzepte auszuloten und politikfähig zu machen. In diesem Projekt ging es zunächst darum zu ermitteln, in welchem Umfang in der Organisation von Wirtschaftsprozessen (ökonomische Ebene) und Berufsbiographien (individuelle Ebene), in der Organisation von Weiterbildung (institutionelle Ebene) und hinsichtlich von rechtlichen und finanziellen Aspekten sich schon ein empirischer Bestand an derartigen Problemlösungsmustern erkennen lässt und in welchen Kategorien und Dimensionen er beschreibbar ist. Auf dieser Basis wurden Konzepte entwickelt, die in betriebliche und tarifliche Arbeitszeitpolitiken und in entsprechende Regelungssysteme eingebettet werden können.

Wie angedeutet verfügt das Thema Lern- und Arbeitszeiten über vielschichtige bildungs-, arbeitsmarkt- und arbeitszeitpolitische, sowie über erwachsenenpädagogische, rechtliche, finanzielle, curriculare wie auch didaktisch-methodische Facetten. Dieser Sammelband soll mit seinen unterschiedlich akzentuierten Beiträgen Erkenntnislücken schließen, Eckpunkte für einen notwendigen Orientierungsrahmen für den wissenschaftlichen Diskurs eröffnen und gleichzeitig weiteren Forschungsbedarf markieren. Die Beiträge der Autoren basieren auf wissenschaftlichen Expertisen, die für das o.g. Forschungsprojekt angefertigt wurden.

Die Genese des gegenwärtigen Zusammenhangs von Zeitstrukturen und Bildungsprozessen wird von *Sauter* und *Faulstich* aufbereitet. *Sauter* zeigt auf, dass historisch betrachtet die Diskussion um Lern- und Arbeitszeiten in Ansätzen seit etwa drei Jahrzehnten geführt wird, wobei sich allerdings die Verwendung des Begriffs „Lernzeiten“ grundlegend geändert hat. Wurden Lernzeiten ehemals als ein Zeitabschnitt außerhalb der Erwerbszeit bezeichnet, so wird zunehmend unter Lernzeit ein integraler Bestandteil der Arbeitszeit verstanden. Bestehende Förderinstrumente zur Verzahnung von Arbeits- und Lernzeiten, wie bspw. Bildungsurlaubsgesetze, Betriebsvereinbarungen oder das Arbeitsförderungsgesetz (SGB III), weisen bisher nur eine begrenzte Reichweite auf, da sie sich vorwiegend auf formelles Lernen beschränken und den veränderten Anforderungen an Qualifizierungsprozesse nicht mehr genüge leisten. Eine variantenreiche Vermehrung von Bezugspunkten für betriebliches Lernen ist in den letzten Jahrzehnten feststellbar, die ehemals ausschließlich berufs- und funktionsbezogene Weiterbildung wird um prozessorientierte Strukturen erweitert. Um die Frage nach Lage und Verteilung von betrieblichen Bildungszeiten beantworten zu können, scheinen für *Sauter* zwei Aspekte zentral: Zum einen handelt es sich um die Verbindung von Lernen und Arbeiten und zum anderen um das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung. Dass sich beide Phänomene verschwommener, flexibler und gleichzeitig facettenreicher zeigen, wird von *Sauter* als Hinweis gedeutet, dass künftige Entwicklungen von Weiterbildung mit zunehmenden Unsicherheiten behaftet sind. Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des

Lernens erscheinen als konzeptionelle Markierungspunkte für das Bildungssystem und besonders für die berufliche Bildung.

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Erwachsenenbildung analysiert *Faulstich* Zeitstrukturen in unterschiedlichen Lern- und Bildungsprozessen. Nach einer Bestandsaufnahme und Reflexion des Verhältnisses von Zeit und Bildungsprozessen stellt der Beitrag fest, dass der Aspekt Zeit in diversen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft erst spät und gleichzeitig nicht hinreichend bearbeitet wurde. Besonders bei Theoriefragen der Erwachsenenbildung erweist sich dieser Umstand als defizitär; anders allerdings in der Praxis der Erwachsenenbildung. Als eine besondere Lernform der Erwachsenenbildung findet der Zeitaspekt Relevanz in Zeitwerkstätten. Seit der Hinwendung der Erwachsenenbildung zum biographischen Paradigma zeigt sich eine Bearbeitung der Zeitfrage in dem Rückzug auf die eigene Lebenszeit und in diesbezüglichen Interpretationen. Ansprüche auf Lernzeit im Kontext von Erwerbsarbeit werden auf zwei Ebenen verhandelt. Einerseits in den seit den 70er Jahren umgesetzten Bildungsurlaubsregelungen, die gesetzlich auf Landesebene verankert sind, und andererseits in betrieblich veranlasster Weiterbildung, deren Anwendung auf tariflicher oder betrieblicher Ebene gründet. Neben diesen Lernfeldern zeigt sich die Bedeutsamkeit der Beachtung von Zeit auch in dem längsten Lernkonzept, dem lebenslangen Lernen. Hier befinden sich die temporalen Strukturen gegenwärtig in einem Umbruch, der die traditionellen Lern- und Lebensphasen in einer noch nicht absehbaren Weise auflösen wird.

Weiß, Bellmann/Düll, Bosch und Bispinck widmen sich dezidiert quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchungen zu Lernzeiten und deren Regelungszusammenhängen. Während *Weiß* zeitliche Strukturen des Weiterbildungsvolumens analysiert und Probleme der Freistellung für Weiterbildung klassifiziert und bewertet, untersuchen *Bellmann/Düll* verstärkt die zeitliche Lage von Qualifizierung und die Verbindung zu Arbeitszeitkonten. *Bosch* analysiert unterschiedliche Sekundärstatistiken, die qualitativen und quantitativen Charakter aufweisen, im Hinblick auf Arbeitsmarktchancen, Arbeitsumverteilung und Arbeitsorganisation im Verhältnis zu Arbeitszeit und Qualifikation. *Bispinck* verfährt hingegen ausschließlich qualitativ und entwickelt im Rückgriff auf bestehende Umsetzungen tariflicher Qualifizierungspolitik Ansatzpunkte tariflicher Regelungen von Weiterbildung.

Ausgehend von der Feststellung, dass die fortschreitende Flexibilisierung von Arbeitszeiten eine generelle Abstimmung von Lern- und Arbeitsprozessen im Rahmen betrieblicher Weiterbildung erfordere, versucht *Weiß* in seinem Beitrag, die zeitlichen Strukturen betrieblicher Weiterbildung anhand ausgewählter Ergebnisse der Weiterbildungserhebungen der Wirtschaft näher zu beleuchten. Er stützt sich dabei auf die Ergebnisse mehrerer im Laufe der letzten Jahre organisierter empirischer Erhebungen. Im Ergebnis konstatiert *Weiß* einen

zunehmenden Stellenwert betrieblicher Weiterbildung in den vergangenen Jahren. Hinweise für ein abnehmendes Weiterbildungsengagement seitens der Betriebe, eine Tendenz zur Verlagerung betrieblicher Weiterbildung in die Freizeit, Segmentierungstendenzen im Zugang betrieblicher Weiterbildung kann er anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigen. Mit Verweis auf die mangelnde Aussagekraft bestehender qualitativer Studien zu den Ursachen derartiger Entwicklungstendenzen verweist er auf die Bedeutung zusätzlicher qualitativer Forschungsinstrumente. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuell geführten Debatte zur Erosion des Normalarbeitsverhältnisses fordert Weiß neue Modelle des „Cost-sharing“ in Verbindung mit einer veränderten Zeitorganisation betrieblicher Weiterbildung und reklamiert angesichts einer defizitären Datenlage zu dieser Thematik erheblichen Forschungsbedarf.

Dem weit gehenden Konsens über die zunehmende Bedeutung betrieblicher Weiterbildung steht die Frage nach der Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung auf Seiten der Betriebe gegenüber. Vor diesem Hintergrund analysieren *Bellmann/Düll* in ihrem Beitrag auf Grundlage der empirischen Daten des IAB-Betriebspanels die Kostenbeteiligung von Arbeitnehmern an betrieblicher Weiterbildung sowie die instrumentelle Verknüpfung mit Arbeitszeitkonten. Mit Verweis auf zentrale Ergebnisse anderer empirischer Studien und die jüngst wieder belebte Debatte über eine investive Arbeitszeitpolitik in Verbindung mit betrieblicher Weiterbildung richten *Bellmann/Düll* den Blick auf die Tatsache, dass weder die Arbeitzeitforschung noch die Bildungsforschung die Fragestellung der Zeitverteilung betrieblicher Weiterbildung differenziert aufgegriffen haben. Als Resultat belegen *Bellmann/Düll* zunehmende Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe bei gleich bleibender Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten. Qualifizierungszeiten liegen überwiegend in der Arbeitszeit. Tendenzen, Weiterbildung in die Freizeit zu verlagern, lassen sich mit vorliegenden Daten nicht bestätigen. Hingegen bestehen statistische Anhaltspunkte für einen kausalen Zusammenhang zwischen der Verbreitung von Arbeitszeitkonten und zunehmender Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten. Zur Frage der Verwendung von Zeitguthaben für betriebliche Weiterbildungszwecke können weder auf Datenbasis des IAB-Betriebspanels noch aus anderen empirischen Studien relevante Ergebnisse abgeleitet werden. Insofern gilt es, diese „Forschungslücke“ auf dem Gebiet der empirischen Arbeitszeit- und Weiterbildungsforschung zu schließen.

Im Rückgriff auf vorhandene qualitative und quantitative empirische Studien untersucht *Bosch* die wechselseitigen Beziehungen zwischen Arbeitszeit und Qualifizierung. Zunächst analysiert er die Differenzierung der Arbeitsmarktchancen nach Qualifikationen. Als Ergebnis ist festzustellen, dass nicht nur die Erwerbsquoten, sondern auch die Arbeitszeiten der Beschäftigten mit unterschiedlichem Bildungsniveau auseinander driften. Anschließend richtet

sich die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen Qualifizierung und Arbeitsumverteilung, wobei die Differenzierung von Qualifikationen weit reichende Auswirkungen für Strategien der Arbeitsumverteilung hat. Feststellbar ist die Tendenz, dass einfache Arbeiten – aufgezeigt am Beispiel der Einzelhandelsbranche – zunehmend in kleinere Zeitportionen verteilt werden, im Gegensatz zu Arbeitszeiten von hoch Qualifizierten, bei denen eine Ausweitung in den letzten Dekaden zu finden ist. Bei der Beleuchtung des Verhältnisses von Arbeitsorganisation, Arbeitszeit und Qualifikation fällt generell der Trend einer Retaylorisierung der Arbeit auf – besonders ausgeprägt in vielen wachsenden Dienstleistungssektoren. Einerseits zeigt sich mit zunehmendem Qualifikationsniveau der Beschäftigten eine arbeitsorganisatorische Hinwendung zu posttayloristischen Formen der Arbeit, andererseits werden über die zeitliche Verfügbarkeit der Arbeitskräfte diesem Prozess eindeutige Grenzen vorgegeben. Der Antagonismus zwischen einem gestiegenen Qualifikationsniveau und einer wachsenden Begrenzung der zeitlichen Verfügbarkeit kann nach *Bosch* in einer Arbeitsorganisation aufgelöst werden, deren Orientierungspunkte Partizipation und Posttaylorismus mit zeitlichen Grenzen sind.

Vor dem Hintergrund der jüngsten Debatte um tarifpolitische Konzepte zur Qualifizierung und Weiterbildung gibt *Bispinck* in seinem Beitrag, gestützt auf die umfangreiche Datenbasis des WSI-Tarifarchivs, einen Überblick über ver einbare tarifliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung und deren inhaltliche Schwerpunkte. Vor diesem Hintergrund skizziert er dann mögliche Entwicklungsperspektiven künftiger Tarifpolitik. Im Ergebnis zeigt sich, dass eine Vielzahl von Tarifverträgen Regelungen zur Qualifizierung und Weiterbildung beinhalten, die in ihrer formalen und inhaltlichen Ausgestaltung eine große Spannweite aufweisen. Während Fragen der Finanzierung bzw. Kostenübernahme Gegenstand nahezu aller tariflichen Qualifizierungsregelungen sind, besteht nach *Bispinck* offenbar nur ein begrenztes Interesse an der tariflichen Regelung von allgemeinen beruflichen Qualifizierungsansprüchen, die über die Freistellungsregelungen für Bildungsurlaubszwecke hinausgehen. Gestützt durch die aktuelle weiterbildungspolitische Diskussion im Rahmen des Bündnisses für Arbeit sieht *Bispinck* Ansatzpunkte künftiger tariflicher Qualifizierungspolitik auf der Regelungsebene von Firmen tarifverträgen. Vereinbarungen umfassender und eigenständiger Weiterbildungstarifverträge erscheinen in der kurzfristigen Perspektive eher unrealistisch; vielmehr sollten Potenziale in der Weiterentwicklung bestehender tariflicher Regelungen, die Qualifizierungsfragen an inhaltliche Schwerpunkte wie bspw. die Arbeitszeitpolitik anknüpfen, genutzt werden. Nach Auffassung von *Bispinck* bieten sich bislang keinesfalls ausgeschöpfte Gestaltungs- und Handlungsspielräume für eine zukünftige tarifliche Qualifizierungspolitik, wenngleich eine Beseitigung aller erkennbaren Defizite beruflicher Weiterbildung durch die Tarifpolitik nicht geleistet werden kann.

Wird das Konzept des lebenslangen Lernens ernst genommen, so scheint sich ein „Dominoeffekt“ für Subkonzepte bzgl. Qualifizierungs- und Beschäftigungsfragen zu ergeben, wie unterschiedlichste Personengruppen möglichst effektiv und effizient an Weiterbildung beteiligt werden können und eine Beschäftigungsgarantie sichergestellt werden kann. *Schmid* und *Seifert* zeigen beispielhaft die gelungene Verknüpfung von arbeitsmarkt- und qualifizierungspolitischen Zielen anhand von Jobrotation-Modellen, wobei auf die positiven Erfahrungen mit diesem in Dänemark entwickelten und mittlerweile in zahlreichen europäischen Ländern eingeführten Instrumentarium zurückgegriffen wird.

Ausgehend von der kulturell-historischen Konfiguration des Normalarbeitsverhältnisses, als Leitbild einer Industriegesellschaft, stellt *Schmid* dessen zunehmende Erosion fest. Ursachen sieht er in einem Konglomerat von Einflüssen, die als technischer und gleichzeitig auch sozialer Strukturwandel zu bezeichnen sind. Synchron zur Veränderung des Normalarbeitsverhältnisse sind zunehmend netzwerkförmige Strukturen der Koordination und Kooperation auszumachen. *Schmid* gibt in seinem Beitrag Anstöße zur Konstruktion eines neuen beschäftigungspolitischen Leitbildes. Merkmale bzgl. Bildungsstand, Erwerbsstrukturen und sozialen Absicherungen des zukünftigen Leitbildes finden sich schon gegenwärtig im Arbeitsmarkt von Künstlern und Publizisten. Der Autor geht dann der Frage nach, mit welchen institutionellen Arrangements zukünftig soziale Segmentationsprozesse verhindert werden können, wenn die im Erwerbs-, Arbeits- und Sozialsystem vom gegenwärtigen Forschungstream prognostizierten Veränderungen in Richtung zunehmender Flexibilisierung, Privatisierung und Individualisierung tatsächlich eintreten. *Schmid* schlägt als eine Lösung Übergangsarbeitsmärkte vor, deren Prinzipien mithilfe des Jobrotation-Konzepts am Beispiel Dänemark veranschaulicht werden.

Seifert widmet sich in seinem Beitrag der Fragestellung, ob und unter welchen Bedingungen sich Jobrotation-Modelle als Element für ein Konzept des lebenslangen Lernens nutzen lassen. Ausgehend von der Darstellung des konzeptionellen Ansatzes von Jobrotation skizziert er europäische Erfahrungen, die in Dänemark ihren Ursprung haben und mittlerweile in den meisten Ländern der EU Nachahmung gefunden haben, jedoch im Hinblick auf die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen unterschiedlich ausgestaltet sind. Wenngleich nach *Seifert* ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe der Förderkonditionen und dem Grad der Jobrotation-Aktivitäten festzustellen ist, so fehlen doch weitere Hinweise zu Mitnahmeeffekten, Teilnehmerstrukturen, Freigestellten sowie deren Stellvertretern.

Im Gegensatz zum europäischen Ausland ist Jobrotation in der BRD ein recht junges arbeitsmarktpolitisches Konzept, welches erst seit 1996 in einigen Bundesländern modellhaft eingeführt worden ist. *Seifert* kommt zu dem Fazit, dass eine erfolgreiche Implementierung des Jobrotation-Ansatzes verschiedenen

Voraussetzungen und Bedingungen genügen muss. Neben der Klärung des Verhältnisses zwischen öffentlichen und betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten ist die Frage der Anspruchsrechte auf Weiterbildung sowie der institutionellen und organisatorischen Strukturen dieses Modells festzulegen.

Gnahn und *Franz* richten die Perspektive in ihren Beiträgen auf zwei sehr unterschiedliche Schwerpunkte, denen gemeinsam ist, dass sie in beispielhafter Weise Erfahrungen, einerseits theoretische Überlegungen zur Praxis des Lernens und andererseits die praktische Umsetzung von Reformbestrebungen, replizieren.

Der in den letzten Jahrzehnten häufig – wissenschaftlich als auch vermehrt populärwissenschaftlich – propagierte Ansatz des selbst gesteuerten Lernens wird von *Gnahn* dargestellt und mit Tendenzen bzgl. der Zeitorganisation von Weiterbildung konfrontiert. Ausgehend von einer problemorientierten Begriffsbildung des selbst gesteuerten Lernens werden Ursachen für den entstandenen Bedeutungszuwachs dieses Ansatzes aufgezeigt. Mit Blick auf betriebliche Weiterbildung konstatiert *Gnahn*, dass eine Flexibilisierung von Arbeitszeiten in einer Flexibilisierung von Lernzeiten ihre Entsprechung findet. Die Disponibilität von Arbeits- und Lernzeiten ist nach unterschiedlicher Interessenlage in der Dichotomie zwischen Freiheit und Zwang anzusiedeln. Der Favorisierung eines Königsweges bei lerntheoretischen Entscheidungen sei deshalb Einhalt geboten. Dass sich Lern- und Arbeitszeiten in einem gegenseitigen Wechselspiel befinden, zeigen auch die genannten außerbetrieblichen Beispiele – besonders die Überlegungen über Konsequenzen der Arbeitszeitflexibilisierung für pädagogisches Personal.

Für anstehende Reformbestrebungen zur Umsetzung des lebenslangen Lernens können sich Erfahrungen aus dem Ausland als nützlich erweisen. *Franz* richtet den Blick auf die europäischen Nachbarländer Spanien, Frankreich und Dänemark, um das Verständnis und die Realisierung des lebenslangen Lernens in den letzten Jahren darzustellen. Alle drei Länder weisen in jüngster Vergangenheit Strukturen einer Reformierung des Bildungswesens an unterschiedlichen Stellen auf. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den differierenden Ausprägungen des Kompetenzbegriffs, der Systematisierung und der Zertifizierung von nicht-formalen Qualifikationen gewidmet. Ungeachtet einer unterschiedlichen kulturellen und historischen Gewachsenheit zeigt *Franz* an Beispielen, wie auf Reformbedarf in Qualifizierungszusammenhängen reagiert werden kann.

Dass die Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens verstärkt rechtlicher Regelungszusammenhänge bedarf, die gegenwärtig noch nicht erkennbar sind, scheint aktuell ein dringender werdendes Erfordernis zu sein. *Füssel* und *Käufer* nähern sich der größtenteils rechtsfreien Zone mit ihren Überlegungen und Vorschlägen aus juristischer Perspektive. *Füssel* verfolgt in seinem Beitrag die Frage, wie sich allgemeine Bildung und Erstausbildung mit Weiterbildung verzähnen lassen und wie Zertifizierungsfragen zu regeln sind. *Käufer* hingegen

entwickelt Kriterien, die einen Anspruch auf betriebliche Weiterbildung begründen sollen.

Wird das Bildungssystem in Deutschland nach den vorherrschenden Steuerungskriterien untersucht, so fällt auf, dass der Bereich der Weiterbildung von allen anderen Bildungssegmenten insoweit abgegrenzt werden kann, als eine Steuerung in diesem Bereich als outputorientiert zu bezeichnen ist; im Gegensatz zum allgemein bildenden- und berufsbildenden Sektor, bei dem Inputsteuerung dominiert. Die Möglichkeit einer verbindlichen Bezugnahme zwischen diesen Sektoren ist bisher nicht gegeben. Zu dieser Position gelangt *Füssel* nach einer Sichtung und Bewertung unterschiedlicher Rechtsverordnungen. Ausgehend von diesem Tatbestand im Kontext der gegenwärtigen Modernisierungs- und Globalisierungstendenzen und der Forderung nach lebenslangem Lernen sieht *Füssel* in der outputorientierten Zertifizierung des Weiterbildungssektors einen entscheidenden Vorsprung, da der geforderten Flexibilität mit einem Ansatz des individuellen Wissenserwerbs besser entsprochen werden kann. Für eine schließliche Konvergenz der beiden genannten Regelungssysteme, mit dem Ziel einer Modularisierung – mit einer EU-weiten Transparenz – kommt dem Recht ein mittelbarer Beitrag zur Integration der Weiterbildung in das Gesamtbildungssystem zu. Dieser Argumentation folgend wartet die Frage nach einer Gesamtverteilung von Lernzeiten und ihrer rechtlichen Rahmenbedingungen im Lebenslauf noch auf klärende Antworten.

Die Rolle von Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens, das als Voraussetzung des Wechselspiels zwischen individueller Selbstbehauptung und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit verstanden werden kann, scheint immer deutlicher erkennbar. Dass der Bereich der Weiterbildung im Vergleich zu anderen Bildungssektoren weitgehend unstrukturiert ist und sich durch Regelungslücken auszeichnet, ist für *Käufer* Anlass, aus der rechtswissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen, wo und wie eine Berücksichtigung von betrieblichen Weiterbildungsbedürfnissen juristisch zu manifestieren ist. Obwohl keine individual- und arbeitsrechtlichen Bestimmungen über den betrieblichen Umgang mit Weiterbildung zu finden sind, ist festzustellen, dass Weiterbildung stattfindet – und zwar offensichtlich aus einem Konsens zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer heraus. *Käufers* Vorschlag ist es, in Anlehnung an bestehende Nebenpflichten des Arbeitgebers, wie die Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen, die dem Schutz und der Förderung des Arbeitnehmers dienen, eine Nebenpflicht des Arbeitgebers zur Weiterbildung zu begründen. Da gegenwärtig Arbeitsprozesse durch rasant zunehmende technische Entwicklungen und Neuerungen geprägt sind, gewinnt die Argumentation, dass auch Weiterbildung eine Schutz- und Förderungsfunktion des Arbeitnehmers erfüllt, an Plausibilität.

Die breite Palette der in dem vorliegenden Band thematisierten Fragen und Probleme liefert zahlreiche Mosaiksteine, die dazu beitragen können, das noch

ausstehende Konzept des Lebenslangen Lernens ein Stück weiter voranzubringen. Diese Aufgabe ist angesichts der unisono formulierten Forderungen längst überfällig. Gleichwohl erscheinen die bisherigen konzeptionellen Ansätze noch vage und rudimentär. Insofern versteht sich der vorliegende Band als ein möglicher Wegweiser.

Lernzeiten in der Weiterbildung

In den letzten dreißig Jahren hat sich das, was unter „Lernzeit“ in der Weiterbildung verstanden wird, grundlegend geändert. Wurde in der Vergangenheit primär die erwerbsarbeitsfreie Zeit als Lernzeit gesehen, wird heute umgekehrt ein Lernen in der Erwerbsarbeit unverzichtbar: Weder fachliche noch fachübergreifende Kompetenzen können außerhalb der Arbeit, in arbeitsplatzfernen Bildungseinrichtungen, angemessen erhalten und entwickelt werden. Neue Lernkulturen verlangen deshalb die Verknüpfung und Vernetzung von unterschiedlichen Lernformen und -orten. Formelles, nicht-formelles und informelles Lernen in Bildungseinrichtungen, in der Arbeit und im sozialen Umfeld erhalten dabei im Laufe der Lernbiographie – in der Schule, in der beruflichen Erstausbildung, in der Hochschule und in der Weiterbildung – ein unterschiedliches Gewicht. Wenn derzeit das arbeitsintegrierte Lernen bevorzugt wird, so hat das vor allem mit dem rasch entstehenden Wissen in innovativen Betrieben zu tun, das auf der Erfahrungsebene angeeignet werden muss. Zugleich verweist dieser Wandel aber auch auf veränderte Ziele und Nutzenvorstellungen von Lernzeiten – und zwar im Rahmen eines veränderten Verhältnisses zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

1. Konzepte des lebensbegleitenden Lernens

Aussagen über Lernzeiten und ihre Verteilung auf die Lebenszeit gehören zu den Kernbeständen der Weiterbildung. Sie finden sich vor allem in den bildungsoökonomisch fundierten Konzepten des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens, die der Praxis weit vorausseilen, obwohl sie nicht zuletzt aus der Kritik an dieser „schlechten“ Praxis entwickelt wurden. Dazu ist auf zwei Beispiele zu verweisen, die auch heute noch von Bedeutung sind: Vor 30 Jahren wurde im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates (1970) von einer künftigen Neuverteilung der Bildungszeiten über den gesamten aktiven Lebenszeitraum von (Erwerbs-)Personen ausgegangen. Die wichtigsten Merkmale der dieser Absicht zugrundeliegenden Konzepte bezogen sich auf die folgenden Punkte:

- Weiterbildung wurde als selbstverständlicher Teil der Berufsausübung gesehen, für den Erwerbstätige zwei bis drei Wochen pro Jahr freigestellt wer-

den sollten; dieser Anspruch auf „Freistellung von anderer Arbeit“ sollte gesetzlich oder tarifvertraglich gesichert werden, wobei der gesetzlichen Alternative der Vorrang eingeräumt wurde, um neue Bildungsprivilegien in prosperierenden Branchen zu vermeiden.

- Weiterbildung wurde dabei in erster Linie als organisiertes Lernen im Rahmen des Bildungssystems verstanden.
- Angestrebt wurde ein wechselseitiger Bezug von Phasen der Erwerbstätigkeit mit Phasen des organisierten Lernens auf der Grundlage eines nach dem Baukastensystem konstruierten Kurssystems.
- In der Konsequenz dieser Absicht lag eine Zertifizierung von Teilqualifikationen und der sukzessive Erwerb von Bildungsabschlüssen, einschließlich des ersten beruflichen Abschlusses.
- Es wurde von einer Neubestimmung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung ausgegangen. In diesem Rahmen sollten auch die Lernzeiten berücksichtigt werden, wobei jedoch nicht so sehr die Verkürzung der Erstausbildungszeiten im Vordergrund stand, sondern eher die Begrenzung der seinerzeit sich ausweitenden Ausbildungszeiten.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Recurrent-Education-Konzept der OECD aus dem Jahre 1973. Ebenso wie das Strukturplan-Konzept ist es eine Antwort auf die Probleme, die sich seinerzeit mit einer sich ständig ausweitenden Schul- und Studienzeit stellten. Die Befürworter des Recurrent-Education-Konzepts, zu denen seinerzeit in Deutschland vor allem Friedrich Edding gehörte, sahen in der quantitativen Bildungsexpansion sowohl die Verletzung von Gleichheit als auch Effizienz. Das herkömmliche Bildungswesen

- konzentrierte z.B. das organisierte Lernen zu stark auf die Jugendzeit; mangelnde Motivation verbunden mit wenig gesichertem Lernerfolg führt dann zu abnehmenden Grenzerträgen der Bildung;
- verletzte Chancengleichheit, weil es Bildungsabrechern oder Personen, die frühzeitig aus dem Bildungssystem gehen, keine angemessenen zweiten Chancen einräumen;
- vernachlässigte Lernbedürfnisse, die aus der Berufspraxis herrührten;
- begünstigte zu einseitig das organisierte Lernen am Lernort Schule/Hochschule, das starke selbstreferentielle Tendenzen habe und andere Formen des Lernens vernachlässige.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik macht das Recurrent-Education-Konzept ernst mit dem lebenslangen Anspruch auf Bildung und der Kontinuität der Lernprozesse. Aus- und Weiterbildung werden nicht mehr als isolierte Einheiten aufgefasst, Recurrent-Education versteht sich vielmehr als ein integratives Gesamtbildungskonzept für Erwachsene nach Abschluss der Pflichtschulzeit

(vgl. Bergner 1988). Unter Betonung des offenen Lernens geht es vor allem um Integration auf folgenden Ebenen:

- Indem jedem lebenslang ein Zugang zu organisierten Lernprozessen eröffnet wird, werden die Phasen der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten einerseits und deren Anwendung im Arbeitsprozess andererseits systematisch und wechselseitig miteinander verbunden; d.h. organisiertes Lernen ist nicht länger eine Sache der Jugendzeit;
- es werden die verschiedenen Lebensbereiche verbunden; d.h. durch das alternierende Lernen werden unstrukturierte Lernerfahrungen mit strukturierten Lernerfahrungen in Verbindung gebracht. Es geht also nicht um eine „Entschulung“ in größerem Umfang, wohl aber um Ergänzung und Bereicherung des organisierten Lernens;
- schließlich sollen auch die bisher weitgehend nebeneinander bestehenden Teilbereiche der (nachschulischen) beruflichen Bildung miteinander verbunden werden: Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschule sind als Teile eines Gesamtbereichs anzusehen.

In einem revidierten Recurrent-Education-Konzept von 1995 wird der naheliegende Gedanke eines zusammenhängenden Netzwerkes betont, in dem sich informelle und formelle Lernmöglichkeiten wechselseitig verstärken.

Unter dem Aspekt Lage und Verteilung von Lern- und Bildungszeiten enthalten die skizzierten Konzepte – trotz ihres beachtlichen Alters – immer noch eine erhebliche innovative Substanz. Das gilt insbesondere dann, wenn man sie mit den bestehenden Ansätzen konfrontiert, in denen Lern- und (Erwerbs-)Arbeitszeiten miteinander verbunden werden.

2. Zur Verbindung von Lernzeit und Arbeitszeit: Ansätze und Modelle

Kern der Verbindung von Lern- und Arbeitszeit sind die vielfältigen Freistellungsregelungen. Über die Inanspruchnahme von Freistellungsregelungen gibt es nur lückenhafte Informationen. Einen groben Überblick liefert seit 1988 das Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2000):

- Insgesamt haben im Jahre 1997 bundesweit 12% der erwerbstätigen Deutschen zwischen 19 und 64 Jahren (rd. 5,6 Mio. Personen) eine Freistellung von Arbeit für Bildungszwecke in Anspruch genommen.
- Gegenüber 1994 nahmen die Freistellungen erheblich zu (um rund 1,9 Mio. Personen).
- Bei den Freistellungen ergaben sich ähnliche gruppenspezifische Unterschiede wie bei der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt: Jüngere Arbeitnehmer (unter 50), höher Qualifizierte (24% mit Hochschulabschluss) und

- Beschäftigte in Großbetrieben (19%) nahmen eine Freistellung häufiger in Anspruch als ältere Arbeitnehmer, gering Qualifizierte (7% ohne Berufsabschluss) und Beschäftigte in Kleinbetrieben (12%).
- Beamte nahmen mit 29% Freistellungsquote deutlich häufiger eine Freistellung für Weiterbildung in Anspruch als Arbeiter (11%) oder Angestellte (22%).
 - Auch bei den Branchen gab es deutliche Unterschiede: über dem Durchschnitt rangierten z.B. Banken/Versicherungen, Elektrotechnik und Verkehr/Transport (jeweils 21%), unterdurchschnittlich wurden die Beschäftigten im Baugewerbe (11%) oder bei Holz, Papier, Druck (7%) freigestellt.
 - Bei der rechtlichen Grundlage für die Freistellungen dominierten 1997 Betriebsvereinbarungen (29%) und die Bildungsurlaubsgesetze der Länder (21%).

Übersicht: Rechtliche Grundlage der Freistellungen für Weiterbildung 1994 und 1997 (in %)

	1994	1997
- Betriebsvereinbarung	29	29
- Ländergesetz (z.B. Bildungsurlaubsgesetz, Bildungsfreistellungsgesetz, Arbeitnehmer-Weiterbildungsgesetz)	26	21
- Tarifvertragliche Regelung	12	12
- Sonstige Regelung (z.B. individuelle Bildungsfreistellungsregelung)	11	15
- Betriebsverfassungsgesetz, Bundespersonalvertretungsgesetz	7	5
- Sonstige bundesgesetzliche Regelung	5	4
- Weiß nicht/Keine Angabe	10	14

Quelle: BSW

Zum einen zeigt sich, dass es bereits heute eine breite Palette von Möglichkeiten gibt, Zeiten der Erwerbstätigkeit und des Lernens miteinander zu verbinden; zum anderen macht die insgesamt geringe Inanspruchnahme deutlich, dass es bisher nicht gelungen ist, diese Formen zu einer attraktiven Alternative des Lernens zu machen; jede Form weist spezifische Probleme der Durchsetzung auf:

- Die bekannteste Form der Freistellung für Bildungszwecke, die *Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze* haben sich zwar inzwischen (seit den 70er Jahren) in elf Ländern mit weitgehend übereinstimmenden

Konditionen durchgesetzt; die quantitative Inanspruchnahme stagniert jedoch nach wie vor auf einem äußerst geringen Niveau. Auch der sich durchsetzende Trend zu mehr beruflicher Weiterbildung hat bisher nichts daran geändert, dass der Bildungsurlaub mit einer Teilnehmerquote von ca. 1,5% im Bundesdurchschnitt bei eher sinkender Tendenz, keine wirksame Förderung der Weiterbildungsbeteiligung darstellt (Arbeit und Leben, CESEP, CESOS, Culture et Liberté 1999). Von Seiten der Betriebe wird – neben den Kosten – vor allem auf die Probleme der Freistellung verwiesen, die sich unter Bedingungen „schlanker Arbeitsorganisationen“ noch verstärken. Die bildungspolitische Einschätzung des Bildungsurlaubs dürfte heute auf einem Tiefpunkt sein: Während er von Seiten der Arbeitgeber immer schon als Störfaktor gesehen wurde, der die Entwicklung von besseren Lösungen gehemmt bzw. verhindert hat, wird er heute auch von Seiten der Arbeitnehmer zunehmend als „überholtes“ und „irreparables“ Instrument eingestuft. *Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen* mit weiterbildungsrelevanten Regelungen weisen ein breites Spektrum an Möglichkeiten auf, Lernzeiten und Arbeitszeiten zu verbinden. Neben den älteren Formen von Regelungen, den sogenannten Rationalisierungsschutzabkommen, die vor allem „Qualifizieren statt entlassen“ praktizieren, gab es Ende der 80er die mit großen Erwartungen durchgesetzten „Qualifizierungstarifverträge“ (Beispiel: Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I für die Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden). Anders als bei den Freistellungen auf der Grundlage der Bildungsurlaubsgesetze bot sich hier die Chance, Weiterbildung und Personalentwicklung im betrieblichen Rahmen zu verbinden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Möglichkeiten der Verträge in der Regel weder von Seiten des Managements noch des Betriebsrates ausgeschöpft werden. Auf Seiten des Managements fehlte es vor allem in Klein- und Mittelbetrieben an inhaltlichen und strategischen Kapazitäten der betrieblichen Personalpolitik; auf Seiten der Betriebsräte war weder die Zeit noch die fachliche Kompetenz vorhanden, um die Tarifverträge mit Leben zu füllen und angemessen umzusetzen. Gut die Hälfte der Betriebsräte und knapp zwei Drittel der Befragten des Managements sind sich darin einig, dass von den Tarifregelungen keinerlei Impulse ausgegangen seien (vgl. Bispinck, R./WSI-Tarifarchiv 2000, S. 21). Aber nicht nur Unfähigkeit und Hilflosigkeit auf beiden Seiten dürften zuletzt dazu geführt haben, dass die Qualifizierungstarifverträge in den 90er Jahren nur noch Nachfolger in der Form unternehmensspezifischer Ergänzungstarifverträge (Beispiel: Debis-Tarifvertrag) hatten. Vielmehr dürfte auch die zu enge organisatorische Verknüpfung von Weiterbildung und Honorierung (Entlohnung/Aufstieg) zu problematischen Wirkungen geführt haben: Weiterbildung wurde auf Aufstiegsfortbildung verkürzt und musste folglich unterbleiben, wenn die

Aufstiegsperspektive entfiel. Wurde die Qualifizierung trotzdem durchgeführt, so gab es zwar einen befristeten finanziellen Zuschlag für die erworbene Qualifikation auf Seiten des Beschäftigten, aber die Qualifikation konnte im Rahmen des Betriebs nicht angemessen verwertet werden und wirkte somit nur noch als Strafklausel für betriebliche Fehlplanung (vgl. Bahnmüller 1999, S. 425). Die Lehren, die aus den Erfahrungen mit tarifvertraglichen Qualifizierungsregelungen gezogen werden, sind wenig ermutigend für die Zukunft. Nur in jenen Branchen, wie z.B. die Telekommunikation, in denen bereits heute die Weiterbildung zum normalen Arbeitsvollzug gehört, gibt es ein zunehmendes Interesse an kollektiven Regelungen von Weiterbildungsansprüchen.

- Eine weitere Möglichkeit, Lernzeit und Erwerbszeit zu verbinden, ist im *Instrument des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)* zu sehen. Im Unterschied zu Gesetz und Tarifvertrag erfordert die Freistellung für Weiterbildung jedoch in der Regel individuelle Vereinbarungen zwischen dem Beschäftigten und dem Arbeitgeber. Bei dem aus der AFG-Aufstiegsförderung entwickelten Instrument des „Meister-BAföG“ steht zwar die finanzielle Förderung im Vordergrund, diese richtet sich jedoch, wie auch die bereits skizzierten Instrumente, auf organisiertes Lernen außerhalb der Arbeitszeit. Förderungsfähig ist eine Fortbildung, die auf öffentlich-rechtliche und staatliche Weiterbildungsabschlüsse vorbereitet und mindestens 400 Stunden umfasst. Die finanzielle Förderung ist damit auf formelles Lernen im Rahmen von Lehrgängen beschränkt, obwohl die Prüfungsregelungen für die Weiterbildungsabschlüsse eine verbindliche Vorbereitung mit Hilfe von Lehrgängen nicht zwingend vorsehen. Die Förderungsbestimmungen folgen insofern einem traditionellen Verständnis der Trennung von Arbeiten und Lernen. Dem Erfahrungslernen wird nur insoweit Bedeutung eingeräumt als eine einschlägige Berufspraxis zu den Zulassungsvoraussetzungen für die Weiterbildungsprüfungen gehört. Obwohl die Förderung mit einem Rechtsanspruch ausgestattet ist, blieb der Erfolg bisher hinter den Erwartungen zurück: Nur knapp zwei Drittel der erwarteten 90.000 Teilnehmerfälle im Jahresdurchschnitt wurden 1998 erreicht (BMBF 2000a, S. 181). Die geringe Inanspruchnahme dürfte nicht nur auf die wenig attraktive finanzielle Ausstattung zurückzuführen sein, sondern auch auf den verminderten Nutzen, der in reduzierten Aufstiegschancen auf der Grundlage von Weiterbildungsabschlüssen gesehen wird (Sauter 1997, S. 129).

Insgesamt zeigt dieser vorläufige Blick auf die quantitativ wichtigsten Instrumente für eine Verbindung von Weiterbildung und Erwerbsarbeit, dass es nicht an interessanten Förderungsinstrumenten fehlt. Gemeinsam ist den Instrumenten jedoch ihre „begrenzte Reichweite“. Aus unterschiedlichen Gründen bleiben die

Ansätze im marginalen Bereich; gemessen an den Zielen und Erwartungen, die in den Konzepten des lebenslangen Lernens mit der Kombination von Lern- und (Erwerbs-)Arbeitszeit verbunden werden, sind bisher kaum nennenswerte Erträge festzustellen. Freistellungsregelungen für organisiertes Lernen reichen offensichtlich nicht aus, um lebensbegleitendes Lernen in großem Umfang zu initiieren und in Gang zu halten. Bildungsurlaub, tarifvertragliche Regelungen und die Förderungsbestimmungen des AFBG sind einseitig an formellen Lernprozessen in arbeitsplatzfernen Bildungseinrichtungen orientiert, Impulse für neue Lernkulturen, in denen unterschiedliche Lernformen und -orte vernetzt werden, kommen zu kurz. Es kann deshalb auch nicht verwundern, dass es mit den vorhandenen Instrumenten nicht gelungen ist, wesentliche Beiträge zu den anderen Zielen zu leisten, die in den oben skizzierten Konzepten des lebensbegleitenden Lernens genannt werden, wie z.B. die Neubestimmung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung, die Integration von Teilbereichen des Bildungssystems zu einem Gesamtbereich berufliche Bildung oder die Integration von informellen Lernerfahrungen mit Ergebnissen aus strukturierten Lernprozessen. (Im Übrigen ist darauf zu verweisen, dass bisher kaum Evaluierungen der bisher praktizierten Instrumente zur Freistellung für Bildungszwecke vorliegen. Es gibt hier einen erheblichen Nachholbedarf in der Forschung.)

3. Neue Konturen der beruflichen Weiterbildung

Vor dem Hintergrund der bisher wenig erfolgreichen Ansätze für eine Verbindung von Lern- und Arbeitszeit sind neue Konturen für die Gestaltung der Weiterbildung im Kontext der Trends in der Erwerbsarbeit und ihrer Lernanforderungen zu suchen. Im Unterschied zur traditionellen Weiterbildungsorganisation, die vom Beruf und seinen fachlichen Qualifikationen, dem Normalarbeitsverhältnis, kontinuierlichen Erwerbsbiographien und dem organisierten Lernen in Kursen und Seminaren bestimmt wird, sind die neuen Bezugspunkte eher in der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, diskontinuierlichen Erwerbsbiographien und Lernformen zu sehen, die arbeitsintegriert und selbst gesteuert sind. Unter diesem Trend von einer mehr „berufs- und funktionsbezogenen“ Weiterbildung“ zu einer eher „prozessorientierten Weiterbildung“ (Baethge/Schiersmann 1998) ist kein radikaler Paradigmenwechsel zu verstehen, sondern eher eine ergänzende Entwicklung.

Für die Frage der Lage und der Verteilung von Bildungszeiten konzentrieren sich die Veränderungen vor allem auf zwei zentrale Punkte: Zum einen auf die Verbindung von Arbeiten und Lernen und zum anderen auf die Neubestimmung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung.

3.1 Arbeiten und Lernen

Ausgangspunkt für das wachsende Interesse am Lernort Betrieb und das Lernen im Prozess der Arbeit ist, dass die Betriebe 1997 mit knapp 50% der Teilnahmefälle und knapp einem Drittel des Weiterbildungsvolumens die quantitativ bedeutendsten Träger von beruflicher Weiterbildung sind. Alle Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung in den letzten Jahren zeigen, dass sich jenseits der klassischen Weiterbildung in Form von Seminaren und Kursen ein weites Feld von Lernarrangements öffnet, in denen Arbeiten und Lernen unterschiedlich stark integriert sind. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Versuchen – sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene – die Formen des Lernens in der Arbeit zu beschreiben und zu kategorisieren. Noch gibt es keine allgemein anerkannte Typologie dieser Lernarrangements bzw. -formen. Nach wie vor stellen sich erhebliche Definitionsprobleme, den Bereich des arbeitsintegrierten Lernens eindeutig von der klassischen Weiterbildung einerseits und von dem Bereich des Lernens in der bzw. durch Arbeit andererseits abzugrenzen (BIBB/IES/IW 1998). Trotz aller Schwierigkeiten gibt es jedoch eine weit gehende Übereinstimmung in der – durch Erfahrung gestützten – Auffassung, dass innovative Formen der Erwerbsarbeit Kompetenzen erfordern, die außerhalb der Arbeit nicht mehr angemessen erreicht werden können. In der Tat sind die Argumente für das arbeitsintegrierte Lernen plausibel:

- Das Transferproblem entfällt weitgehend.
- es entstehen geringere Kosten durch Reduzierung der Freistellung,
- die Barrieren für eine Weiterbildungsteilnahme sind niedriger als bei externer Weiterbildung, was möglicherweise Geringqualifizierten zugute kommt (z.B. bei Jobrotation).

Ebenso plausibel sind jedoch auch die Risiken, dass in schlanken Organisationsformen Lernchancen in der Arbeit nicht angemessen wahrgenommen werden können:

- Hohe Arbeitsintensität kürzt Lernzeiten,
- Auslagerung von Arbeitsaufgaben erschwert Informationen und Kooperation zwischen den Beschäftigten und
- die Konzentration auf Stammbelegschaften erschwert den Lernzugang für Randbelegschaften.

Trotz aller Risiken, nicht die Rückkehr zu Kursen und Seminaren wird als Ausweg angesehen, sondern die Entwicklung neuer Lernkulturen, die auf einer Vernetzung unterschiedlicher Lernformen und -orte beruht. Zugleich stellen sich damit eine Reihe von Fragen, deren Beantwortung immer dringlicher wird (vgl. Sauter 1994, S. 15ff.).

- Lernchancen in der Arbeit hängen wesentlich davon ab, ob Arbeitsplätze lernförderlich gestaltet sind. Auch ein Lernen en passant am Arbeitsplatz ist erst dann möglich, wenn – wie z.B. bei der Einführung von Gruppenarbeit – arbeitsorganisatorische Maßnahmen getroffen werden, die auch flexible Lernzeiten einschließen.
- Welchen Beitrag leisten die unterschiedlichen Lernformen zur Kompetenzentwicklung und zum Erwerb von Qualifikationen? Neben der Aufgabe, neues Wissen laufend im Rahmen der Ordnungsarbeit in Berufsbildern und Abschlüssen zu kodifizieren, stellt sich auch die Frage, wie nicht-formell erworbene Kompetenzen gemessen und zertifiziert werden können.
- Welchen Beitrag können individuelle Lern- bzw. Weiterbildungskonten zu einer Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahnen, von Erwerbstätigkeit und Freizeit in der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens leisten?

3.2 Neustrukturierung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung

Es gehört zu den selbstverständlichen Aufgaben jeder Erstausbildung, dass sie auf die Weiterbildung vorbereitet und das Weiterlernen initiiert. Dies entspricht der traditionellen Aufgabenverteilung von Erstausbildung und Weiterbildung: letztere baut auf ersterer auf, aktualisiert, ergänzt und erweitert sie.

Die Notwendigkeit einer Neubestimmung von Erstausbildung und Weiterbildung ergibt sich erst in neuerer Zeit unter doppeltem Aspekt, sowohl von Seiten der Erstausbildung wie auch von Seiten der Weiterbildung:

- Vor dem Hintergrund einer zunehmend integrativen Aufgabenwahrnehmung in vielen Arbeitsbereichen (z.B. Kombination von Produktion und Kundenserviceleistungen) entwickeln sich Handlungskonstellationen, die auf eine Anreicherung und zugleich auf eine Flexibilisierung von Qualifikations- bzw. Berufsprofilen hinauslaufen; d.h. es werden technische mit kaufmännischen bzw. kommunikativen Qualifikationen verbunden.
- Die neuen, prozessorientierten Formen der Arbeitsorganisation, die Reduzierung der Hierarchien und die Einführung der Gruppenarbeit wirken sich auf das betriebliche Statusgefüge aus. Betroffen sind vor allem die mittleren Positionen, die traditionell über die Aufstiegsweiterbildung erreicht werden. Das bedeutet, dass sich neben dem klassischen hierarchischen Aufstieg weitere Karrieremuster und Mobilitätspfade (z.B. Fachkarrieren ohne Leistungsfunktion) entwickeln, die den Zusammenhang von Aus- und Weiterbildung berühren.

Für die Neustrukturierung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung lassen sich vor dem Hintergrund dieser Problemkonstellationen vor allem zwei Ant-

worten beobachten, die jeweils unterschiedliche Folgen für die Verteilung von Lernzeiten haben.

- Die erste Antwort konzentriert die Flexibilisierung und Differenzierung auf den Bereich der Erstausbildung. Wichtigstes Instrument sind dabei die so genannten Zusatzqualifikationen. Sie werden als zertifizierbare Teilqualifikationen verstanden, die über die Anforderungen der Ausbildungsordnungen hinausgehen, aber in der Regel im zeitlichen Rahmen der Erstausbildung erworben werden. Dabei können Zusatzqualifikationen auch Bestandteile einer abschlussbezogenen Aufstiegsfortbildung umfassen, so dass am Ende der Ausbildungszeit neben dem Ausbildungsabschluss bereits Fortbildungsprüfungen abgelegt werden können (z.B. zum Betriebsassistent im Handwerk). Eine weitere Variante dieser Flexibilisierungsstrategie ist auch in den sich ausbreitenden dualen (Fach-)Hochschulstudiengängen zu sehen, bei denen ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf in eine Fachhochschulausbildung integriert ist (Sauter 1999a).
- In der zweiten Antwort wird die Flexibilisierung in die Weiterbildung verlagert und die Erstausbildung erhält weitgehend eine Sockelfunktion. Das bedeutet, dass der erste berufliche Abschluss weiterhin berufliche Einsatzfähigkeit zum Ziel hat; im Rahmen der Weiterbildung muss diese Handlungsfähigkeit aber immer wieder hergestellt und ausgebaut werden, ohne dass Aufstieg ein vorrangiges Ziel wäre. Im Kontext dieser Flexibilisierungsstrategie sind Zusatzqualifikationen auch eine bildungökonomische Antwort auf den laufend sich verändernden Qualifikationsbedarf.

Auch für die Lernzeitenfrage haben die Antworten unterschiedliche Konsequenzen. Im ersten Fall wird durch Vorverlegung von Weiterbildung eine Art „Lernen auf Halde“ betrieben, und der – wahrscheinlich untaugliche – Versuch unternommen, den „Lebensberuf“ für die Gruppe der Leistungsstarken zu retten. Die sich abzeichnenden Selektionswirkungen dürften vermutlich dazu führen, dass für diese Leistungsstarken die Ausbildungsabschlüsse durch die anspruchsvolleren Weiterbildungsabschlüsse ersetzt werden; nicht zuletzt werden dadurch Lernzeiten und Kosten eingespart. Im zweiten Fall würden Lernzeiten in die Weiterbildung verlagert. Inwieweit Erstausbildung durch Weiterbildung ersetzt werden könnte, ist eine empirisch zu beantwortende Frage; vermutlich ist zum einen nach Ausbildungsbereichen und/oder Berufen zu differenzieren, zum anderen nach dem Eingangsqualifikationsniveau. Vermutlich wird es vor allem in den neuen Dienstleistungsbereichen (z.B. Direkt-Banken) zu einer Substitution von Ausbildung durch Weiterbildung kommen, weil keine passenden Ausbildungsberufe vorhanden sind und/oder die Branche auf so genannte Seiten-einsteiger mit hohem allgemeinem Qualifikationsniveau (z.B. Studienabbrecher) setzt.

Für die betriebliche Praxis dürfte sich abzeichnen, dass beide Flexibilisierungsstrategien nicht nur alternativ, sondern auch als Mix beider Vorgehensweisen angewendet werden. Kombinationen, die Erstausbildung und Weiterbildung unter Verwendung von Wahlqualifikationsbausteinen verzahnen, werden in einer Reihe von neuen Ausbildungsberufen (z.B. Laborberufe) bereits angewendet. In den neuen Strukturmodellen der Ausbildung schlägt sich der Trend nieder, der bereits bei den die Ausbildung ergänzenden Zusatzqualifikationen zu beobachten ist: In beiden Fällen geht es um die Verbindung von Berufskonzept und Employability (Sauter 2000, S. 4).

4. Selbststeuerung und Lernzeiten in der Weiterbildung

Die zuletzt diskutierten Punkte „Arbeiten und Lernen“ einerseits und die „Neustrukturierung von Aus- und Weiterbildung“ andererseits zeigen die große Unsicherheit über die künftige Entwicklung der Weiterbildung. Verschwimmende Grenzen zwischen Arbeiten und Lernen sowie zwischen Aus- und Weiterbildung berühren insbesondere die Lernzeiten in der Weiterbildung, ihre Lage und zeitliche Dimensionierung. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass ein auf Selbststeuerung und Eigenverantwortung für Lernprozesse angelegtes Konzept für das Bildungssystem und die berufliche Bildung, wie es der Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998) kürzlich vorgelegt hat, auf konkrete Angaben über Lage und Umfang von Lernzeiten in der Weiterbildung nahezu verzichtet. „Der Einzelne selbst muss vielmehr mit dem offenen Prozess umgehen und lernen, Unsicherheiten zu bewältigen und den eigenen Qualifizierungsweg von Fall zu Fall zu gestalten“. Konsequenterweise bedeutet das auch, dass „die Gestaltung und die Organisation von Bildungs- und Lernphasen ... nach individuellen Präferenzen (erfolgt)“. Der Einzelne muss selbst entscheiden, wo, wann und was gelernt wird. Bei dieser *individuellen Verteilung von Bildungszeiten* ist allerdings vorauszusehen, dass künftig verstärkt auch in der Freizeit gelernt wird, die durch Individualisierung der Jahres- und Wochenarbeitszeit gewonnen wird. Dies wird nicht zuletzt deshalb für legitim gehalten, weil der Nutzen des selbst gesteuerten Lernens nicht auf das enge Betriebsinteresse zu reduzieren ist. Der individuelle Nutzen des selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernens erscheint so stark, dass darauf verzichtet werden kann, dessen Nutzen für Arbeit dem Betrieb im einzelnen in Rechnung zu stellen; in der Arbeit wird schließlich auch für die persönliche Lebensführung außerhalb des Betriebes gelernt. Nicht nur die Grenzen zwischen Beschäftigung und Weiterbildung werden fließend, tendenziell gilt dies auch für den Übergang zur Freizeit und dem Lernen in der Freizeit.

Insgesamt setzt sich damit eine prozessorientierte Auffassung von Weiterbildung durch, in der es nicht mehr nur um die Ermöglichung von organisiertem

Lernen außerhalb der Arbeit geht, sondern um „die Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahn, von Studier-, Erwerbs- und Familientätigkeit“ (Sachverständigenrat Bildung 1998, S. 42). Damit dieser selbstverantwortliche Prozess in Gang kommen und aufrechterhalten werden kann, bedarf es allerdings – nach Auffassung des Sachverständigenrats – einer Reihe von grundsätzlichen Veränderungen, die sich vor allem auf die Modularisierung des Angebots, die Pluralität der Lernorte und Anbieter, die Dualität als Prinzip des Lernens und die Berücksichtigung der informell erworbenen Kompetenzen bezieht. Für die Erwerbstätigen geht es also primär nicht mehr um die Organisation von Lernphasen außerhalb der Erwerbstätigkeit, sondern um *Arbeits- und Erwerbsbedingungen mit Lernchancen*, die in unterschiedlicher Weise genutzt werden können. Neben einer lernförderlichen Arbeit sind es vor allem Arbeitszeitmodelle (Zeitkonten, Sabbatjahre), die Lernzeiten einräumen können.

Die enge Verknüpfung von Erwerbstätigkeit und Lernen bedeutet, dass vor allem die Arbeitslosen vom Zugang zum Erfahrungslernen im Rahmen der Weiterbildung ausgeschlossen werden. Arbeitslosigkeit bedeutet zwar weiterhin auch Lernzeit, aber ohne Erwerbstätigkeit kann nicht mehr alles – insbesondere das was arbeitsmarktverwertbar wäre – gelernt werden. Erwerbsbrücken für Arbeitslose sind nicht zuletzt wegen ihrer Lernchancen und -zeiten erforderlich. Die enge Verbindung von Arbeit und Lernen verstärkt den Druck für eine integrierte Arbeitsmarktpolitik.

In diesem Zusammenhang ist auf das Instrument „Jobrotation“ zu verweisen, dessen Attraktivität nicht nur auf seine Doppelfunktion für Arbeiten und Lernen zurückzuführen ist (60% Arbeiten/40% Lernen); als arbeitsmarktpolitisches Instrument, das Qualifizierungsmaßnahmen für Beschäftigte mit dem Einsatz von arbeitslosen Stellvertretern verbindet, wird es häufig als „Ei des Columbus“ für die Arbeitsmarktpolitik gefeiert. Bei allen positiven Erfahrungen (z.B. in Dänemark und auch in deutschen Projekten) ist auch dieses Instrument in seiner Reichweite eng begrenzt und sein erfolgreicher Einsatz an zahlreiche Bedingungen geknüpft (z.B. Freiwilligkeit, „kunstvolles“ Management, Finanzierungsmix).

5. Resümee und Perspektiven

- Für die Lernzeiten im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens gibt es keinen Königsweg: Es geht immer um eine Vielzahl und Vielfalt teilnehmer- und zielgruppenorientierter Lösungen, orientiert an individuellen Qualifizierungswegen mit betrieblichen Verwertungsmöglichkeiten.
- Rückblick und aktuelle Bestandsanalyse zeigen, dass lebensbegleitendes Lernen sich nicht allein auf ein System organisierter Lernphasen außerhalb der Erwerbsarbeit stützen kann. Das traditionelle Konzept der Freistellung

für Bildungszwecke, insbesondere mit Hilfe des Bildungsurlaubs, ist deshalb längst revisionsbedürftig.

- Angesichts der Veränderungen der Erwerbsarbeit und ihren Lernanforderungen sind für ein Lernzeitenkonzept unterschiedliche Lernarrangements zu nutzen und zu verbinden: Neben den klassischen Formen des organisierten Lernens sind vor allem das arbeitsintegrierte Lernen und das Lernen in Bildungseinrichtungen durch Arbeit bzw. das informelle Lernen zu berücksichtigen.
- Wachsende Lernanforderungen in neuen, schlanken Arbeitsorganisationen bedeuten jedoch noch nicht, dass damit auch in jedem Falle entsprechende Lernprozesse und -zeiten ermöglicht werden. Im Gegenteil: Es gibt Indizien, dass Lernprozesse durch erhöhte Arbeitsintensität (und das heißt weniger Lernzeit und reduzierte Belegschaften) erschwert werden. Mögliche Hindernisse sind z.B. zu sehen in Outsourcing von Arbeitsaufgaben, Just-in-time Qualifizierung, oder auch Telearbeit. Daraus ergibt sich, dass auch bei arbeitsintegriertem Lernen explizit Lernzeiten vorgesehen werden müssen. Grundvoraussetzung ist jedoch, dass die Arbeit Lernchancen einräumt, d.h., lernförderlich organisiert ist.
- Ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial für Lernzeiten ergibt sich aus der Neustrukturierung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung. Auch hier gibt es keine pauschalen Lösungen: Bei einem möglichen Ersatz von Erstausbildungs (zeit) durch Weiterbildungs (zeit) ist nicht nur nach Ausbildungsbereichen und Berufen, sondern auch nach individuellen Qualifikationsvoraussetzungen und Lernchancen und -zeiten in der Arbeit zu differenzieren.
- Bei einem an Selbststeuerung und Eigenverantwortung für die Lernprozesse orientierten Bildungssystems werden auch die Lernzeiten individualisiert. Kollektive Regelungen des Zugangs und der Organisation von Lernzeiten konzentrieren sich dagegen auf die Adressatengruppen, für die die Selbststeuerung der Lernprozesse zumindest zunächst eine Überforderung wäre.
- Zum Kern der Organisation von Lernzeiten gehört die Finanzierung. Neben den bereits vorhandenen Finanzierungsinstrumenten und -modellen sowie deren Ausbau (z.B. Tariffonds) dürften künftige Lernzeiten und ihre Finanzierung vor allem im Zusammenhang mit neuen Arbeitszeitmodellen (z.B. Arbeitszeitkonten, Weiterbildungs- bzw. Lernkonten, Sabbatjahre) entstehen. Der finanziell gesicherte Einstieg in die Weiterbildung sollte im Zusammenhang mit der Neustrukturierung von Aus- und Weiterbildung möglichst individuell und betriebsnah geregelt werden.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass Lernzeiten für die Weiterbildung künftig im Rahmen der Arbeitszeitpolitik geregelt werden (vgl. Arbeitsgruppe „Aus- und

Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Beschluss vom 5. Februar 2001). Die Einrichtung von Langzeitarbeitskonten bietet dann z.B. auch die Möglichkeit, individuelle Lernzeiten für die Qualifizierung zur Verfügung zu stellen, für die Arbeitszeit und Freizeit investiert werden können. Mit Arbeitszeitkonten bzw. Weiterbildungskonten könnten somit wesentliche Rahmenbedingungen für ein lebensbegleitendes Lernen geschaffen werden.

Literatur

- Arbeit und Leben/CESEP/CESOS/Culture et Liberté (1999): Bildungsfreistellung in Europa. Eine Strategie zur Förderung lebenslangen Lernens? Düsseldorf
- Baethge, M./Schiessmann, Ch. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Münster, S. 15-87
- Bahnmüller, R. (1999): Weiterbildung nach Tarifvertrag. Ein Beispiel aus Baden-Württemberg. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, S. 401-432
- Bergner, S. (1988): Bildungsökonomische Implikationen der Organisation und Finanzierung eines Recurrent-Education-Konzepts für die Bundesrepublik Deutschland. Bochum
- Bispinck, R./WSI-Tarifarchiv (2000): Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen – Bisherige Entwicklung und Perspektiven – Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf
- BIBB/IES/IW (1998): Lernen im Prozeß der Arbeit – Ende der betrieblichen Weiterbildung? Dokumentation der Fachtagung am 15. Juni 1998 im Leibnizhaus. Hannover
- BMBF (2000): Berufsbildungsbericht 2000. Bonn
- BMBF (2000a): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. In: Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn, S. 15-88
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998): ein neues Leitbild für das Bildungssystem. Elemente einer künftigen Berufsbildung. Düsseldorf
- Sauter, E. (1997): Aufstiegswiederbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung. In: Dobischat, R./Husermann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin, S. 121-138
- Sauter, E. (1999): Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozeß. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung 17(1999)2, S. 15-25
- Sauter, E. (1999a): Welches Berufsbildungssystem braucht die Dienstleistungsgesellschaft? In: Dienstleistung und Qualifikation. Entwicklung, Bedarf, Perspektiven. Berlin/Bonn, S. 15-21
- Sauter, E. (2000): Berufskonzept und Employability. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 29(2000)1, S. 3-4

Peter Faulstich

Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme

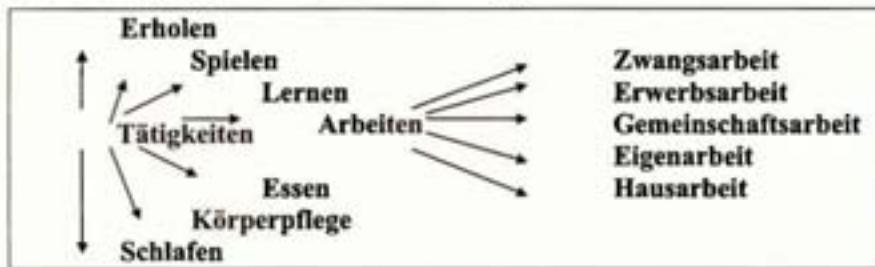
Alle Tätigkeiten, also auch alles Lernen, verlaufen in temporären Mustern. Zeit legt die Anfänge fest und bestimmt das Ende. Zwischen Beginn und Schluss sind die Ereignisse – auch Lernereignisse – eingebettet. Zeit synchronisiert Abläufe und segmentiert Dauer. Sie koordiniert das Lerngeschehen zwischen Personen und in Institutionen.

Mit der Diskussion um die „Erosion“ der Erwerbsarbeitszeit kommen andere Tätigkeitsformen und ihre Zeitansprüche deutlicher in den Blick. Damit werden Zeitanteile verschiedener Tätigkeitsformen grundsätzlich kontingen. Welche Alternativen der Zeitverwendung gibt es, wenn Erwerbsarbeit als Zentrum der temporalen Strukturen erodiert und was bedeutet dies für *Lernzeiten*?

1. Tätigkeitsprofile, Zeitmuster und Lernen

Unterscheidbar wird eine Inhaltsdimension von Zeitpolitik bezogen auf Typen von Tätigkeiten. Es wird deutlich, dass differenziert werden muss bezogen auf Zeitkontingente für unterschiedliche Tätigkeitsprofile:

Abb. I: Tätigkeitsformen und Zeitverwendung



Arbeit kann abstrakt begriffen werden als eine Tätigkeit bei der materielle oder informationelle Gegenstände bezogen auf eine Zweck-Mittel-Rationalität des Gebrauchs oder des Tauschs verändert werden. *Lernen* meint demgegenüber primär eine Erhöhung der Kompetenz des handelnden Individuums selbst. *Spielen* ist gekennzeichnet durch seine Zweckfreiheit. In konkreten Handlungen vermischen sich oft solche Perspektiven.

Im Kontext anderer Tätigkeitsformen wird die Temporalität allen Lernens deutlich. Lernen ist eine spezifische Tätigkeit als Form von Zeitverwendung. Es ist einbezogen in die Praxis menschlicher Gemeinschaften. Lernen findet statt in Bedeutungszusammenhängen (Holzkamp 1993). Es wird ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen entstehen zwischen Handlungsproblematischen und Lösungspotential. Zum Lernen kommt es dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen. Handlungsproblematischen, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu Lernproblematischen. Gelernt wird perspektivisch – damit anschließend bessere Voraussetzungen der Problembewältigung bestehen. Aus Tätigkeitsverläufen werden Lernhandlungen ausgegliedert, eine Lernschleifen eingebaut, um im primären Handlungsverlauf nicht überwindbaren Schwierigkeiten beizukommen.

1.1 Zeit als Problem der Bildung

Eine solche Vorstellung von Lernen, die zentral auf die Bedeutsamkeit für die Lernenden abstellt, schließt an die historische Humanperspektive an, wie sie im Begriff Bildung artikuliert wurde. Gegenwärtig ist dies ein hochbelasteter und hoch fragwürdiger Begriff. Zu den wenigen Ausnahmen hartnäckigen Widerstandes gegen den Niedergang bildungstheoretischen Problembewusstseins gehört das Denken Heinz-Joachim Heydorns. In seiner Sicht der Dialektik von Vernunft und Wirklichkeit intendiert der Begriff der Bildung die Überwindung aller Verhältnisse, die den Menschen unterdrücken, entmündigen und verstümmeln.

Fragestellung ist, wie sich die Menschen im Lebensverlauf entfalten können angesichts einer einschränkenden Wirklichkeit. Zielsetzung und zentrale Kategorie ist Mündigkeit als Zukunftsentwurf, als Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen. In diesem Zusammenhang ist Bildung die individuelle Voraussetzung der Befreiung. Sie intendiert einen im Zeitverlauf unabsliebbaren Prozess. Wenn also „Bildung“ nicht verkommen soll zu einer abstrakten und wirkungslosen Idee oder gar zur Legitimationsfloskel, muss sie bezogen werden auf den historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven. Heydorn verklammert die Bildungsidee mit dem realen Geschichtsprozess und den tatsächlichen Prämissen, als Verwirklichungsvoraussetzungen von Entfaltungsmöglichkeiten.

Der Erwerb von Bildung ist ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen und zu sichern. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. Aus diesem Prozess entstehen individuelle Biographien. Bildung in diesem Sinn kann es nur geben in modernen Gesellschaften, in denen der gesellschaftliche Ort, die Stellung und

der Lebenslauf des Einzelnen nicht festgelegt ist. Am deutlichsten hat Wolfgang Klafki versucht, den Begriff Bildung zu aktualisieren, um ihn als zentrale Kategorie angesichts anstehender Zukunftsaufgaben zu begründen: „Bildung muss in diesem Sinn zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki 1985, S. 17).

Die Inhalte einer solchen Aneignung von Bildung bestimmen sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern historisch konkret angesichts der sich in einer bestimmten Zeit stellenden Probleme. Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, das heißt von Lernchancen innerhalb von Zeitstrukturen.

Allerdings gab es lange Zeit eine Zeitvergessenheit der Bildungsdiskussion. Verblüfft stellt man, wenn man erst einmal darauf gestoßen ist, fest, wie wenig Zeitfragen beachtet worden sind. Ausgerechnet die *Bildungstheorie* unterschlägt die Tatsache, dass alle Entwicklung und Bildung in der Zeit stattfindet. Zu den Ausnahmen gehören – nachdem die existentialistische Pädagogik, die ausgehend von der Existenzialontologie Heideggers eine „ursprüngliche Zeitlichkeit“ unterstellt (Ballauff 1958), kaum Einfluss gewonnen hat – in neuerer Zeit die Aufsätze von Josef Dolch 1964, von Jürgen Oelkers 1980 und von Klaus Mollenhauer von 1981 über „Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen“. Michael Winkler hat seinen Habilitationsvortrag 1986 zu „Zeit und Pädagogik“ gehalten. Erst in letzter Zeit sind die Arbeit von Manfred Lüders über „Zeit, Subjektivität und Bildung“ (1995), die Monographie von Gerhard de Haan über die „Zeit in der Pädagogik“ (1996) und zuletzt ein Band aus Sicht der pädagogischen Anthropologie über „Chronotopologie“ (Bilstein u.a. 1999) hinzugekommen (vgl. unten 1.2).

Als erziehungswissenschaftliche Partialdisziplin hat die *Freizeitpädagogik* sich selbstverständlich schon länger mit Zeitfragen befasst (Nahrstedt 1974, Opaschowski 1976, Überblick bei Freericks 1996). Allerdings werden auch hier spät erst Grundfragen aufgeworfen (Opaschowski 1998).

Selbst die in Mode gekommene *Biographieforschung* beschäftigt sich, obwohl dies doch zwingend erscheint, kaum explizit mit Zeitstrukturen (zum Überblick: Krüger/Marotzki 1999). Eine Ausnahme sind Naschhi/Weber, die explizit hervorheben: „Biographie und Lebenslauf thematisieren das Problem der Temporalität menschlichen Lebens“ (diess. 1990, S. 153).

Daneben gibt es vielfältige Veröffentlichungen von Karlheinz A. Geißler (1985, 1996 und 1999). Geißler führt ein ins Reich der Zeit mit dem Beleg, dass nicht alle Zeiten gleich sind. Vielmehr erfolgt soziale Konstruktion von Wirklichkeit durch Zeit. Ein instrumentelles Modell von Zeit spitzt sich zu in Zeit-

atomen als Gewinnelementen (1985, S. 91). Nebenbei verweist Geißler auch auf Marx mit der Überlegung, „dass alle Ökonomie sich schließlich in der Ökonomie der Zeit auflöst“ (1985, S. 107). Bildungsfragen sind bei Geißler ein Partialaspekt der Diskussion. „Der Siegeszug der ökonomischen Rationalität macht auch vor dem Bildungsbereich nicht halt“ (1985, S. 113). Die Zeit der „Großen Industrie“ überlagert die Bildungszeit. Geißler belegt einige Zeitordnungen der Erziehung, die den Unterschied zwischen Arbeitsprozess und Lernprozess nivellieren. „Schule wurde zur Lernmaschine, Effektivität zum Organisationsprinzip“ (S. 127). Im Takt der Produktion wird der Unterricht bis ins Detail kalkuliert. Es gibt keine Zeit mehr, irgendetwas zu lernen, und das wäre Voraussetzung dafür, etwas zu lernen. Geißler führt die Diskussion bis in solche Paradoxien ohne einfache Lösungen anzubieten. „Was tun? – Das ist eine Frage für Prediger, Gurus und selbst ernannte Weltverbesserer“ (1985, S. 147). Nichtsdestoweniger wird ein Prinzip benannt: „Es ist die Akzeptanz der Nicht-Linearität unseres Lebens und seiner Äußerungsformen“ (1985, S. 155). Statt dem immer Vorwärts gilt die Wiederholung als Wiederfinden. „Die Entdeckung der Langsamkeit“ wird so zum Schlüsselroman neuer Zeitstrategie stilisiert. Allerdings bleiben außer der Kritik an instrumentalisierter Freizeit, die Gegenbegriffe merkwürdig blass. Langeweile (S. 114) und Faulheit (S. 106) sind es wohl nicht, und über Muße schreibt Karlheinz Geißler erstaunlicherweise nicht. Seine Arbeiten fügen sich eher in anregende Collage, als in stringente Systematik.

1.2 Zeitforschung und Zeitprobleme in der Bildungstheorie

Die Zeitvergessenheit der Bildungswissenschaft ist auch deshalb bemerkenswert, weil in anderen Disziplinen eine ausgeführte „Zeitforschung“ existiert. Dies gilt selbstverständlich für die Geschichtswissenschaft, wo Reinhart Koselleck 1979 mit der Studie „Vergangen Zukunft – Zur Semantik geschichtlicher Zeiten“ einen Klassiker vorgelegt hat; es gilt aber auch für die Soziologie, wo das Verhältnis von Zeit und Gesellschaft bezogen auf temporale Konstruktion sozialer Strukturen breit diskutiert wird (Bergmann 1983, Dux 1992) und nahe liegenderweise für die Ökonomik mit dem Fokus auf das Verhältnis von Arbeit und Zeit. Dass sich auch die Philosophie mit Grundfragen von Zeit beschäftigt, ist sowieso klar (Zimmerli/Sandbothe 1993). Seit Jahren gibt es die Kongresse der „International Society for the Study of Time“.

Für die Bildungswissenschaft kommt es darauf an, die Konsequenzen zeittheoretischer Grundlagendebatten für Lernzeiten zu prüfen. Es geht um Offenheit und Grenzen der Gestaltbarkeit von Zeitstrukturen für Lernchancen. Die prinzipielle soziale Konstruktivität von Zeitmustern schließt eine Rückbindung an phylogenetisch und historisch verfestigte Traditionen, die zu humanspezifischen Formen der Zeitverwendung und -gestaltung geführt haben, nicht aus –

im Gegenteil: es kann – wie bei Karlheinz Geißler angeregt – mit Recht gefragt werden, ob Anpassung an ökonomisch induzierte Beschleunigung Bildung überhaupt noch zulässt?

Spät erst allerdings hat – wie gesagt – die Bildungstheorie sich diesem Grundproblem genähert. Eine erste Systematik über „Die Erziehung und die Zeit“ findet sich 1964 bei Josef Dolch in einem Aufsatz in der Zeitschrift für Pädagogik (S. 361-372). Dolch arbeitet (mit anderer Begrifflichkeit und in anderer Reihenfolge) vier Aspekte zwischen Zeit und Lernen heraus:

1. Erstens geht es um die *Geschichtlichkeit* der Konzepte von Erziehung, Bildung und Lernen. Es gibt immer schon eine Zeitgebundenheit von Zielen, Inhalten und Verfahren. Häusliche Familienerziehung, bäuerliche Arbeitsvorbereitung, handwerkliche Meisterlehre, industrielle Aus- und Weiterbildung und Kompetenzentwicklung sind offensichtlich dem Wandel des „Zeitgeistes“ unterworfen.
2. Unterstellt wird auch eine Zeitfolge von Erziehung und Lernen. Es wird eine innere *Phasenstruktur* von Erziehungsmaßnahmen oder Lernschritten unterstellt, welche sinnvolle Abläufe begründet. Unterrichtsverfahren oder Instruktionsmethoden bauen darauf oder knüpfen zumindest daran an. „Ein geschichtlich bedeutsam gewordenes Beispiel für den Versuch für unterrichtliche Maßnahmen die Abfolge in der Zeit sozusagen optimal festzulegen, ist die Lehre von den Lehr- oder Unterrichtsstufen, etwa den bekannten Formalstufen der Nachfolger Herbart“ (ebd. S. 363).
3. Solche „Maßnahmen“ sind dann auch eingebunden in die *Lebenszeit* der Lernenden. „Eine dritte Überlegungsreihe muss davon ausgehen, dass der Mensch wie jedes andere Lebewesen eine gewisse Zeitspanne lebt, d.h. dass sein Leben einmal beginnt und auch einmal endet“ (ebd. S. 366). Risikant ist – gerade aus Sicht der Erwachsenenbildung – eine starre Zuordnung von Lernmöglichkeiten zu Entwicklungsstufen oder Lebensphasen. Dolch redet in diesem Zusammenhang von Optimalzeiten. Dies kann leicht zu rigiden Phasenstrukturen bezogen auf „Empfänglichkeit oder Leistungsfähigkeit“ (ebd. S. 367) führen. Nichtsdestoweniger gibt es immer eine individuellen Zeitstrukturen folgende Lernbiographie. So gibt es „fruchtbare Momente im Bildungsprozess“, die aber keineswegs instrumentell erzeugt werden können.
4. Lernen findet immer zu einem Zeitpunkt von Geschichte und Lebenslauf statt und erstreckt sich in der Zeit. Insofern muss man den *Zeitverbrauch für Lernen* mitdenken. Dolch verweist auf Rousseau, der mahnte Kindheit und Jugend nicht nur als Vorbereitungszeit für ein künftiges Erwachsenenleben anzusehen. Schleiermacher hat dann gewarnt vor der „Aufopferung des Moments“, nämlich eines Zeitabschnittes zugunsten späterer Lebenszeit von

der nie feststeht, ob sich wirklich wird, und gefordert: „Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbar Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein“ (zit. ebd. S. 371).

Zeitprobleme wurden nach diesem Anstoß in der Bildungstheorie aber nicht kontinuierlich weiterbearbeitet. Oelkers konnte deshalb 1980, als er das Thema unter dem Titel „Der Gebildete, der Narziß und die Zeit“ (Oelkers 1980) wieder aufgriff, immer noch feststellen: „Zeit ist eine fast vergessene Größe in der Theorie der Pädagogik und der Theorie der Politik, obwohl sie die Praxis beider Bereiche (nicht zuletzt auch die Praxis der Theorie) mehr und mehr dominiert“ (ebd. S. 424). Oelkers verweist auf die Kopplung zwischen der Entwicklung von gegenüber Antike und Mittelalter gänzlich anderen Zeitauffassungen und dem modernen Bildungsbegriff, dessen Tragfähigkeit in „postmodernen“ Konstellationen er untersucht. „Bildung“ ergibt als Vorstellung nur Sinn, wenn darunter fortschreitende Verbesserung verstanden wird“ (ebd. S. 428). Lernen ist immer schon auf Zukunft bezogen. „Offenbar setzt dieses Konzept von ‘Bildung’ die neuzeitliche Fortschrittstheorie voraus, also die größer werdende Differenz zwischen Erfahrungen und Erwartungshorizont“ (ebd. S. 429). Zeit wird in historisch relevanter Weise zum Thema als Symptom steigender Kontingenz von Zukunft, welche durch den Begriff Fortschritt geschlossen wurde. Zerfall der Fortschrittsidee provoziert dann auch Krisen der Bildungstheorie. Wenn eine Kontinuität des Vorwärts nicht gesichert und Identität der Lernenden unwahrscheinlich sind, wird Bildung unabschließbar. Der Zukunftshorizont von Bildung ist im Unterschied zu anderen Zeitaspekten ein durchaus öfters diskutiertes Thema (Hesse u.a. 1988, Dauber 1989, Heipke 1989, Faulstich 1990). Bildung impliziert die Antizipation gelungener Entwicklung. Zukunftsentwürfe von Person und System dienen der Orientierungshilfe und der Sicherungskonstruktion bei der Überbrückung von Kontingenzen. Zeit und Biographie sind Momente der Selbstkonstitution und der Identitätsfindung gerade angesichts lebenslanger Diskontinuitäten und Kontingenzen.

„Jeder Moment im Bildungsprozeß und also auch jede pädagogischen Handlung enthält, als eines ihrer konstitutiven Elemente, den prinzipiell risikanten Vorgriff auf Künftiges“ (Mollenhauer 1981, S. 68). So lautet der Ausgangspunkt der Annäherung an die bildungstheoretische Fragestellung mit der Klaus Mollenhauer „Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen“ systematisch untersucht. Dies betrifft unterschiedliche Zeithorizonte: „die Ereignisfolgen einzelner erinnerter Handlungen bzw. Interaktionen, die dabei erlebt innere Dauer, die Gleichzeitigkeit unähnlicher und die Ungleichzeitigkeit ähnlicher Situationen, ihre chronologische Staffelung, die erworbenen und auferlegten Zeitschemata der historischen Lage, die Erinnerungsdistanzen über den Lebenslauf usw.“ (ebd. S. 77).

In der Diskussion um „Postmoderne“ und Zeitfragen (Oelkers 1980, Mollenhauer 1981, Sahmel 1988) ist der Zerfall der Zukunft und das Auseinandertreten verschiedener Zeitvorstellungen pointiert worden. Mollenhauer präzisiert das resultierende Problem, wenn er fragt: „Gibt es eine praktisch aussichtsreiche und für die gesellschaftliche Zukunft relevante Möglichkeit, die auseinanderstehenden Zeitkonzepte, ihre heterogene Thematik, ihre als Oppositionen erscheinenden Komponenten in einem Begriff von ‘Bildungsstruktur’ zu integrieren?“ (Mollenhauer 1986).

Die zentralen Fragen greift Lüders (1995) auf. Er nennt als Grundprobleme:

- Gegenwart oder Zukunft
- Knaptheit der Zeit
- Gegensatz von objektiver und subjektiver Zeit.

Aufgrund einer Kritik an existentialistischen Auflösungen des Subjekts plädiert er für eine pragmatische Behandlung des Zeitproblems in der Bildungstheorie und für ein Festhalten an der Tradition humanistischen Bildungsdenkens (ebd. S. 162).

Eine umfassende und anspruchsvolle Monographie zur „Zeit in der Pädagogik“ hat Gerhard de Haan vorgelegt (1996). Er geht aus von der Wahrnehmung der Knaptheit (S. 9) und dem „Dualismus von Uhr-Zeit und Ich-Zeit“ (S. 19). Dies wird dramatisiert im Verhältnis von Ich und Welt. „Der einzelne gerät in eine problematische Situation. Er kann die Welt nicht mehr als einheitliche Lebenserfahrung und vor allem nicht mehr als erfahrbar in einem Leben begreifen“ (S. 34). So gerät die Bildungsfrage mit dem „Auffälligwerden der Befristetheit des Lebens“ von fünf Seiten her unter Druck: Komplexität der Gegenwart, Fragilität der Aufklärung, Unterrichten der nachwachsenden Generation, Verstetigung des Progresses sowie die Lücke zwischen Eigenrecht des Nachwuchses und der Vision vom Fortschritt (S. 36-38). Elf Überschriften markieren prägnant die Themen: Anschluß an die Ewigkeit, Verewigung des Gegenwärtigen, Einsicht in die Evolution als Lernverdruss, Imaginationen von Geschichte, Schrecken der Erziehung für eine offene Zukunft, transformatorisches Lernen am Ende der Zukunft, Bürde der Kontinuität, Verfallsgewissheiten und wiederkehrende Anflüge, Augenblicke des Neubeginns, Langsamkeit beschleunigter Weltbemächtigung und Wartezeiten. In dieser phänomenologischen Studie wird ein Spektrum von Zeitfragen ausgebrettet. Dabei tauchen vielfältig ungelöste Grundfragen auf: Es werden Implikationen über den Prozess des Lernens gemacht. Abläufe von Lernschritten werden unterstellt und Sequenzen festgelegt. Eine *Synchronisation* von kollektiven Lernarrangements und -institutionen findet statt. Als theoretische Basis greift de Haan zum einen auf die sozial-historischen Antworten von Norbert Elias und Günther Dux zurück, zum andern bezieht er lebensphilosophische (Bergson) und phänomenologische (Husserl) Standpunkte

mit ein. Auf die selbstgestellte Frage, was denn „Zeit“ als in Sozietäten entwickeltes Medium zum Ausgleich von Geschehnisabläufen näherhin sei (in Bilstein 1999, S. 33) gibt de Haan die Antwort: „Zeit“ ist Begriff für einen Prozess der Synthese, in dem menschliche Gemeinschaften Geschehnisabläufe mehr (im Hinblick auf die Etablierung von Uhren) oder weniger (im Hinblick auf den Vergleich von Naturabläufen) standardisieren. Zeit ist ein Mittel zur Orientierung in und zwischen Geschehnissen, um sie in ihrer Reihenfolge und ihrer Dauer ordnen zu können“ (ebd. S. 33). Im Anschluss an Bergson und dessen Unterscheidung zwischen „Temps“ und „Durée“ betont de Haan den Unterschied zwischen gemessener und erlebter Zeit und – Blumenberg folgend – zwischen Lebenszeit und Weltzeit. Die zweite Differenz ist für ihn die Ursache für die aktuelle Erfahrung von Beschleunigung und Zeitdruck. „Nicht alles erfahren und erkennen zu können und nicht lange genug zu leben, und der besseren Zukunft nur ansichtig zu werden, macht die Bedrängnis in der endlichen Lebenszeit spürbar“ (ebd. S. 46). Diese Diskrepanz zwischen der Fülle der Welt und Kürze des Lebens ermöglicht es, einige Aufgeregtheiten der gegenwärtigen Zeitdebatte einzuordnen. Es bleibt aber unaufgeklärt, weshalb gerade jetzt, im gegenwärtigen Stadium des Kapitalismus, die Diskussion um Zeit so brisant wird.

Erst nachdem dies zum Modethema geworden ist und alle Welt über „Zeit“ redet, kümmert sich auch die Erziehungswissenschaft verstärkt – wenn auch ver-spätet – unter dem Titel: „Transformationen der Zeit – erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie“ (Bilstein u.a. 1999) explizit um dieses Problem. Eine „Zeitvergessenheit“ der Bildungstheorie dauerte lange an, obwohl doch – wie Hartmut Meyer-Wolters zu Recht feststellt – Zeit nicht auftaucht als etwas, „das irgendwie in pädagogischen Zusammenhängen vorkommt, sondern als etwas, das der Pädagogik wesentlich immanent ist, als etwas, ohne das es überhaupt keine Pädagogik gäbe.“ (ebd. S. 199).

Den meisten Beiträgen gemeinsam ist ein impliziter Begriff von Zeit, der aus der hermeneutisch-phänomenologischen Tradition stammt. Obwohl aber immer wieder auf die Konstruktivität und Historizität von Zeit hinwiesen wird, bleibt der Bezug zum aktuellen Problemtypus des Umgangs mit Zeit merkwürdig abstrakt. Auf die gegenwärtige Zeit, in der spezifischen Gesellschaftsform des Kapitalismus und die aktuellen Beschleunigungen durch Informations- und Kommunikationstechnologien lassen sich die erziehungswissenschaftlichen Beiträge kaum ein. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Problem der Zeit für eine Theorie der Bildung steht noch aus.

1.3 Zeitfragen in der Erwachsenenbildung

Erstaunlich ist nun, dass der für die Bildungstheorie schon rudimentäre Diskussionsstand sich in der Erwachsenenbildung noch defizitärer vorfindet. Eigentlich

müssten doch gerade hier Grundfragen der Zeitverwendung unvermeidbar sein. Das Verhältnis von Lebenszeit und Weltzeit schärft sich in der Mitte des Lebens zu.

Nichtsdestoweniger gibt es auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine Zeitvergessenheit. Zeitfragen werden als solche theoretisch nicht explizit, sondern eher implizit behandelt. Es gibt allerdings im Gegensatz zur Theorie-diskussion in der Praxis der Erwachsenenbildung zunehmend auch Programmangebote die „Zeit“ als Thema aufgreifen.

In der Erwachsenenbildung ist die besondere Lernform *Zeitwerkstätten* (2.) entwickelt worden, um solche Themen zu bearbeiten. Grundlegend für alles Lerngeschehen ist die Art und Weise des Umgangs mit Geschichte und Zukunft.

Gegenwart ist im Spannungsverhältnis von Vergangenem und Zukünftigem der erlebte Moment der Biographie, in dem das Individuum seine Identität erfährt. Darüber hinaus wird der Verlauf der Biographie auf Normalität bezogen. Lebensläufe als institutionalisierte Normalbiographien folgten dem Muster von Kindheit zum Alter als auf- und absteigender Bogen. Wo dies heute nicht mehr gilt, redet man von Bastelbiographien oder von Existenzcollagen. „Biographizität“, d.h. die Fähigkeit, das eigene Leben im Umgang mit der Lebenszeit zu gestalten, ist deshalb Intention „*Biographischen Lernens*“ (3.).

Um dies individuell zu realisieren braucht man Zeit zum Lernen. Insofern geht es besonders auch im Zusammenhang von Erwerbszeitverkürzungen darum, *Lernzeitansprüche* (4.) geltend zu machen. Dies ist unter den Stichwörtern Bildungsurteil oder Freistellung zunächst als unabhängig und außerhalb der Unternehmen aufgegriffen worden.

Entscheidend für die zukünftigen Perspektiven bleiben auf absehbare Zeit die Lernchancen im Verhältnis zu den Zeitarrangements für die Erwerbsarbeit. Allen Erosionstendenzen zum Trotz liegt hier weiterhin das Zentrum gesellschaftlicher Zeitordnungen. Zwar gibt es auch hier Auflösungerscheinungen. Die Verbetrreibung gesellschaftlicher Arbeit, die auch nur Resultat einer zweihundert Jahr kurzen Form industrieller Produktion ist, bleibt angesichts der Entkörperlichung von Arbeitstätigkeiten nicht mehr die scheinbar sachlich erzwungene, an räumliche Präsenz gebundene Erwerbsform. Der steigende Anteil von informationeller Arbeit, die jederzeit und überall stattfinden kann, durchbricht die räumlichen wie zeitlichen Grenzen von Erwerbszeit. Dies könnte auch Entwicklungen befördern, bei denen zukünftig Einkommen und damit Konsumchancen nicht mehr an kontrollierte Erwerbszeit, sondern an definierte Arbeitsergebnisse gekoppelt werden.

Nichtsdestoweniger ist mittelfristig die Entwicklung von Lernchancen strukturell von den Perspektiven im betrieblichen Kontext dominiert (5.). Dies gilt zunächst für die jeweiligen Belegschaften, dann aber auch für ihre Familien und für andere gesellschaftliche Gruppen. *Betriebliche Zeitarrangements* strahlen

aus auf *Lernchancen* und auf Lebensqualität (Hielscher/Hildebrand 1999, Faulstich/Schmidt-Lauff 2000).

Dies ist einbezogen in das Konzept *Lebenslangen Lernens* (6.), das der Tatsache Rechnung trägt, dass Lernen nicht zum Abschluss kommt, sondern dass beschleunigter Wandel „*recurrent education*“ benötigt, aber auch ermöglicht.

2. Zeitwerkstätten

Die historische Dimension von Zeit, das Verhältnis von Lebenszeit und Weltzeit, ist selbst eine Bildungsfrage (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 162-170). Intention von Zeitwerkstätten ist die Bearbeitung von Konsequenzen der Vergangenheit und Horizonten der Zukunft. Damit werden der Blick zurück und nach vorwärts in eine gemeinsame Problemperspektive gestellt. Es geht darum, sich der erlebten und der kommenden Zeit zu vergewissern. „*Zeitsouveränität*“ als Fähigkeit über die eigenen Zeitverwendung zu entscheiden, setzt Verständnis über das Vergangene und das Zukünftige voraus.

Springender Punkt ist die Reflexion der eigenen kulturellen, sozialen, ökonomischen und politischen Situation, d.h. die Verortung in der Gegenwart bezogen auf Deutung der Vergangenheit und Gestaltung von Zukunft. Dies kann immer weniger erfolgen durch vorgegebene Interpretationen nach den Mustern der „großen Erzählungen“ über Geschichte oder gemessen an einem einlinigen Gedanken von Fortschritt.

Angesichts von kontroversen Interpretationen der Vergangenheit und Offenheit der Zukunft ist Eigentätigkeit statt „Verkündung“ von Lehren angesagt. Eine angemessene Form hat dies gefunden in „Werkstätten“, in denen die aktive Lernarbeit des Teilnehmenden im Zentrum steht, beispielsweise in Schreib-, Mal-, Video-, Medien- und anderen -werkstätten. In „Zeitwerkstätten“ geht es darum, Probleme in ihren geschichtlichen Wurzeln und zukünftigen Möglichkeiten zu begreifen, um handlungsfähig zu werden. In Geschichtswerkstätten können die eigenen Lebenserfahrungen reflektiert werden in Bezug auf gesellschaftliche Entstehungsbedingungen. In Zukunftswerkstätten können globale Probleme aber auch konkrete Kontexte auf Handlungsmöglichkeiten untersucht werden.

2.1 Geschichtswerkstätten

Etwa seit Anfang der achtziger Jahre entstanden in Vereinen, Kirchengemeinden, Frauengruppen, Bürgergruppen, bei Stadt- oder Verkehrsplanungsfragen, in „neuen sozialen Bewegungen“, aber auch in Gewerkschaften und Parteien Initiativen, die sich mit der Geschichte des Stadtteils, der Gemeinde, des jeweiligen Berufsstandes, einzelner Betriebe, den Lebensverhältnissen von Frauen, dem

antifaschistischen Widerstand vor Ort und dem Alltag in noch erlebten historischen Perioden wie dem Nationalsozialismus oder der Nachkriegszeit auseinander setzen. Dabei wird versucht, Geschichte nicht als Aufeinanderfolge von Jahreszahlen und großen Ereignissen oder als Ergebnis des Handelns mächtiger und berühmter Personen zu sehen, sondern im Lebenszusammenhang von Leiden und Freuden, von Arbeit und Freizeit, von Festen und Trauerfällen. Alltagsgeschichte, Spurensicherung, Geschichte von unten, „oral history“ sind die leitenden Begrifflichkeiten.

Anstoß sind meist aktuelle Konflikte. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte soll Perspektiven aus der Vergangenheit entwickeln. Geschichte wird zum Mittel der Gegenwartsbewältigung. Dabei lassen sich „Lehren aus der Geschichte“ sicherlich nicht bruchlos auf „Entscheidungen für morgen“ übertragen. Allerdings stimmt auch nicht die vom Skeptizismus getragene Behauptung, die einzige Lehre aus der Geschichte sei, dass aus ihr keine Lehre abzuleiten sei. Vermitteln von Wissen in der Form historischer Überlieferung und Aufarbeitung dient der Selbstvergewisserung und schützt vor Verdrängung (Faulstich 1995a, S. 12ff.).

Versuche der Spurensicherung sind auch eine Gegenbewegung gegen die – mittlerweile zwar teilweise überwundene – sozialhistorische Ignoranz der lange vorherrschenden Geschichtswissenschaft. Durch Situations-, Problem- und Regionsorientierung können Identifikationschancen gefunden werden. Gegen die Großgeschichte der Institutionen, Organisationen und der „nicht-alltäglichen“ Personen wird die Lebenswelt des „Normalen“ gestellt. Alltag hat dann etwas zu tun mit Arbeit, Wohnen, Spielen, Essen und Trinken, Lieben und Kinderaufziehen. Beispiele sind:

- „Kohle war nicht alles“ (Stadtteilgeschichte Hochlamark),
- Norden unterm Hakenkreuz,
- Matrosenaufstand in Kiel,
- Geschichte der Brühler SPD,
- Industriegeschichte Delmenhorst-Ost,
- Stadtteil Philippinenhof Kassel,
- Wahlhausen – Alltag in einem lippischen Dorf 1900-1950,
- Duisburger Siedlungen in den 20er Jahren,
- Alltag in Hattingen 1933-1945,
- Nachkriegszeit Münden 1945-1955.

Fixierte Interpretationen durch vorgegebene Muster von Geschichte können Erfahrungen und Deutungen nicht vollständig aufnehmen. So kann die „Alltagsgeschichte“ vorgegebene historische Schemata korrigieren und sie konfrontieren mit der Realität in den Köpfen der Menschen. Es wäre aber sicherlich problematisch, wenn eine solche Bezugnahme auf Erfahrungen überbewertet würde.

Immer schon fließen vorgegebene, wissenschaftliche Deutungen in Erlebnisse mit ein. Es müssen Bezüge zu ökonomischen, politisch-ideologischen und organisatorischen Bedingungen hergestellt werden, welche die strukturellen Verhältnisse ausmachen, in denen individuelles Handeln stattfindet. Berücksichtigt werden müssen also die vereinheitlichenden Verhältnisse, welche als Einflussgrößen den Handelnden oft gar nicht bekannt sind, aber trotzdem wirksam werden. Die Darlegung der unmittelbaren Lebenslagen und Alltagserfahrungen ist zu beziehen auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Die „Vermittlung“ zwischen der kleinen Welt des Alltags, der großen Welt der Politik und der sozial-ökonomischen Struktur ist eine sich jeweils sehr konkret und sehr komplex stellende Aufgabe. Insofern kann auch die Arbeit in den Geschichtswerkstätten eine systematische und theoretische Auseinandersetzung mit der Historie und den Tendenzen der gegenwärtigen Gesellschaft nicht ersetzen. Erst im Zusammenhang von lokalen Ereignissen und globalen Entwicklungen ist ein reflektiertes Handeln möglich.

2.2 Zukunftswerkstätten

Optionen für alternative „Zukünfte“ setzen Bewusstseins- und Einstellungswandel voraus. Die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten ist Ansatzpunkt der ursprünglich von Robert Jungk initiierten Zukunftswerkstätten (Jungk/Müllert 1989). Dabei geht es darum, Eingriffsmöglichkeiten zu identifizieren, um Alternativen zu entwickeln.

Markenzeichen der Zukunftswerkstätten ist eine Doppelspirale von intuitiv-emotionalem und rational-analytischem Lernen als Entwicklungsmodell. Zukunftswerkstätten gliedern sich in drei Hauptphasen:

- *Kritik*: Es geht darum, möglichst breit Schwierigkeiten, Ängste und Probleme auszuforschen und darzulegen. Zukunftswerkstätten knüpfen an gesellschaftliche Krisensymptome an. Immer wieder diskutierte Beispiele sind Ökologiekrise, Verkehrsplanung, Energieprobleme, Bildungsfragen, technische Katastrophen.
- *Utopie und Phantasie*: Die kritisierten Probleme werden durch möglichst phantasievolle Vorschläge zu lösen versucht. Dabei wird die Frage nach der Machbarkeit zurückgestellt und nach Möglichkeiten gesucht. Eingesetzt werden verschiedene „brainstorming“-Techniken. So gibt es z.B. die angeleitete Phantasiereise oder auch das Entwerfen von Zukunftsszenarien. Es sollen möglichst provokante Anstöße für ein Neudenken und Umdenken geben werden.
- *Synthese und Umsetzung*: Es geht darum, die Zukunftsentwürfe und Sozialphantasien auf die gegenwärtige Wirklichkeit zurück zu beziehen und Wege

und Strategien zu entwickeln. Es werden Ansatzpunkte für Handlungsmöglichkeiten gesucht und gemeinsame Projekte bzw. Aktionen geplant.

Da Zukunftswerkstätten dazu beitragen sollen, sozial-ökologische Zukunftsentwürfe realistisch werden zu lassen, verlassen sie den internen Raum von Lernsituationen und versuchen Handlungschancen deutlich zu machen und zu ergreifen.

- Bürger einer Kleinstadt entwickeln Recyclingideen, um den Bau einer Müllverbrennungsanlage abzuwenden,
- Gewerkschaftsmitglieder aus dem kaufmännischen Bereich denken sich ein „humanes Büro“ aus, um bei Rationalisierungsprozessen Alternativen aufzeigen zu können,
- Lagerarbeiter entwerfen einen Rotationsprozess, um Arbeitsanreicherung möglich zu machen,
- Familien mit Kindern entwerfen zusammen mit alten Menschen Ideen für Bau- und Lebensformen usw.

Mittlerweile wird das Konzept Zukunftswerkstätten in der Gemeinwesenarbeit, bei Planungsverfahren, aber auch von bestehenden Organisationen, wie zum Beispiel Gewerkschaften, Parteien usw., oder Institutionen, wie Stadtverwaltungen und ähnliches genutzt, um alternative Entwicklungspfade zu überprüfen und durchaus konkrete Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Es geht dabei immer auch um biographische Entwürfe der Beteiligten.

3. Biographisches Lernen

Im Konzept „biographisches Lernen“ wird die Zeitfrage für die Lernenden reflexiv. Es geht um den Rückbezug auf die eigene Lebenszeit und deren Interpretation. Besonders in einer „reflexiven Wende“ seit den achtziger Jahren haben sich Programme und Kurse in der Erwachsenenbildung dem „biographischen Paradigma“ zugewendet. So findet man in vielen Programmen von den Kirchen bis zu den Gewerkschaften Ausschreibungstexte für Weiterbildungskurse mit Themen wie „Lebensgeschichte“, „Selbsterfahrung einer Generation“, „erlebte Geschichte“ oder Veranstaltungen, welche geschichtliche Daten mit biographischen Erfahrungen zusammenbringen: „Frauen nach 1945“, „Leben vor der Währungsreform“, „Ideen der 68er“ usw. Intention ist individuelle Lebenslinien und Geschichtslinien zu reflektieren.

„Biographie“ kann für die Erwachsenenbildung in zweierlei Weise zum Gegenstand werden: zum einen als Analyse des Stellenwerts von Bildung in biographischen Prozessen; zum anderen als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß. Im Nachvollzug der Biographien anderer spiegelt

sich immer die eigene Erfahrung und wird von scheinbarer Selbstverständlichkeit befreit. Bei der autobiographischen Reflexion geht es darum, die eigene Position zu finden und sich selbst zu verorten.

Spätestens hier wird deutlich, dass die Ablaufmuster der „Normalbiographie“ in Unordnung geraten sind. Angesichts des Plausibilitätsdrucks der Individualisierungsthese werden eingefahrene Lebensentwürfe zur Seltenheit. Die Ausbreitung von Patchwork-Existenzen, „Bastelbiographien“ und „Landstreicher-Moral“ (Beck u.a. 1994, S. 13) wird in vielfältigen Alltagserfahrungen bestätigt. Besonders bei kritischen Lebensereignissen und riskanten Statuspassagen wird deutlich, dass das Konzept „Biographie“ selber fragwürdig geworden ist.

Pierre Bourdieu hat unter dem Titel „biographische Illusion“ (Bourdieu 1990, S. 76-81) unterschieden zwischen „Lebensgeschichte“ und „Laufbahn“. Er provoziert Misstrauen gegenüber der vertrauten Alltagsvorstellung „Lebensgeschichte“ (ebd. S. 76) und kennzeichnet sie als „Konstruktion des perfekten sozialen Artefakts“ (ebd. S. 80). Seine Kritik führt ihn dazu, „.... den Begriff der Laufbahn (*trajectoire*) als eine Abfolge von einander durch denselben Akteur (oder eine bestimmte Gruppe) besetzten Positionen zu konstruieren, in einem 'sozialen' Raum, der sich selbstständig entwickelt und der nicht endenden Transformationen unterworfen ist“ (ebd. S. 80). Biographische Ereignisse definieren sich demgemäß als Platzierungen im sozialen Raum. Diese Verortungsstrategien sind im wesentlichen Konstruktionsleistungen von Individuen beim Herstellen sozialer Wirklichkeiten.

Genau dies macht das Konzept Biographie für die politische Erwachsenenbildung spannend. Dabei wird zum Hauptlernziel, Problemsituationen und Biographien zu bearbeiten sowie Handlungsmöglichkeiten herzustellen. Ein Ansatz, der besonders Erfolg versprechend zu sein scheint, ist das Konzept der „critical life events“ (Filipp 1981). Zum Beispiel beim Verlassen des Elternhauses, beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, beim Wiedereintritt in den Beruf ergeben sich Risikolagen aufgrund des Statuswechsels. Solche risikanten Prozessstrukturen im Lebensablauf sind gekennzeichnet durch große Handlungsautonomie bei gleichzeitig drohenden Kontrollverlusten. Herausforderungen sind dabei nicht die Ereignisse selbst, sondern das Entscheidende ist die Biographie, auf die sie treffen.

Um das „critical-life-event“-Konzept andragogisch umzusetzen, bedarf es sowohl breiter gesellschaftswissenschaftlicher Kenntnisse als auch tief greifender Erfahrungen mit biographischen Prozessen bestimmter Adressaten (vgl. Filipp 1981). Mader hat die „guided autobiography“ vorgeschlagen. Ausgehend von „generativen“ Themen (z.B. Familie, Tod, Krankheit, Verlust u.ä.) werden autobiographische Erfahrungen erinnert, ausgetauscht und aufgearbeitet (Mader 1989, S. 148ff.). Peter Alheit weist darauf hin, dass auch in Problemsituationen biographisches Lernen nicht notwendig „therapeutisch“ zu organisieren ist (Al-

heit 1990, S. 33). *Biographizität* als Kompetenz ist die Fähigkeit, in sozialen Situationen eine personale Sinngebung von eigenen Lebensentwürfen vorzunehmen.

Das Konzept hat sich als fruchtbar erwiesen. „Die TeilnehmerInnen bringen den Stoff für die Veranstaltung selbst mit, nämlich ihre Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen, Ansichten; sie stehen als Person im Mittelpunkt, sozusagen Teilnehmerorientierung in vereinter Form; und die Kursleitenden sind nicht belehrend, sondern verstehend, moderierend, zusammenfassend, organisierend tätig“ (Fuchs-Bruninghoff u.a. 1994, S. 23). Die Ansätze sind vielfältig:

- Gespräche mit Zeitzeugen,
- Schreibwerkstätten zu biographischen Themen,
- Erarbeiten der eigenen Biographie anhand von Texten, Diagrammen und Collagen; Gesprächskreise zu zeitgeschichtlichen Ereignissen,
- Dialog-Seminare als geteilte Erfahrungen u.a.

Damit ergibt sich ein Bezug von biographischen Erfahrungen und politischen Verhältnissen. Die eigene Biographie wird unter ihren historischen, politischen, sozialen und kulturellen Konstitutionsbedingungen gesehen. Es geht darum, die eigene Lebenszeit in der Weltzeit zu verorten.

4. Lernzeitansprüche in Bildungsfreistellungsgesetzen

Verfügung über die eigene Zeit ist einer der wichtigsten Aspekte von Biographizität. Mit der Durchsetzung von verfügbaren Lernzeiten ist die Chance auf eine erweiterte Gestaltung als Souveränität über die eigene Lebenszeit verbunden. Dies tritt in Konkurrenz zur Erwerbszeit.

Die Idee, für Lernen aufgewendete Zeit in die Erwerbszeit einzurechnen, geht zurück auf Diskussionen der Internationalen Arbeitsorganisation in den dreißiger Jahren (zit. in Görs 1978, S. 40). Aufgegriffen und propagiert wurde dieser Gedanke in der Bundesrepublik Deutschland 1960 auf der Mitgliederversammlung des Arbeitskreises „Arbeit und Leben“. Gefordert wurde „.... einen bezahlten Bildungsurteil zu garantieren, der in jeweils fünf Jahren insgesamt acht Wochen umfassen soll“ (zit. ebd. S. 31).

Niederschlag hat dies in den Bildungsfreistellungsgesetzen gefunden. In den 70er Jahren wurden zahlreiche gesetzliche Regelungen durchgesetzt und gleichzeitig eine Vielzahl von entsprechenden Passagen in tariflichen Bestimmungen übernommen. Es gibt allerdings immer noch keine einheitliche Bildungsurlaubregelung, obwohl das Abkommen der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) von 1964 die beteiligten Staaten verpflichtet, einen Bildungsurteil mit Lohnfortzahlung durchzuführen. 1992 hat die Kommission der Europäischen Union

Empfehlungen formuliert und dabei eine einheitliche Regelung eines „paid educational leave“ vorgeschlagen.

Bildungsurlaubs- bzw. Freistellungsgesetze bestehen – außer in Bayern und in Baden-Württemberg – in allen „alten“ Bundesländern. In den „neuen“ Ländern ist in Brandenburg im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes der Anspruch auf Freistellung zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen verankert. Darüber hinaus ist Bildungsurlaubsanspruch in zahlreichen Tarifverträgen vorgesehen.

Bildungsfreistellung erfolgt für anerkannte Veranstaltungen, die als „beruflich“ oder „politisch“ oder „allgemein“ kategorisiert werden. Der jährliche Anspruch umfasst meist fünf bezahlte Arbeitstage. Die Arbeitnehmer können Zeitpunkt und Inhalt der Weiterbildungsveranstaltung frei wählen. Die Arbeitgeber müssen rechtzeitig informiert werden und können nur ablehnen, wenn zwingende betriebliche Belange entgegenstehen. Für Kleinbetriebe gibt es z.T. Sonderbestimmungen. Die zuständigen Landesbehörden haben auf der Ebene von Rechtsverordnungen Anerkennungsvoraussetzungen festgelegt.

Trotz fixierter Ansprüche ließen 1995 jedoch fast 99 von 100 Berechtigten ihren Bildungsurlaub verfallen. „Ging der Bildungsgesamtplan 1973 noch von einer Quote der Inanspruchnahme von 15% aus, liegt die Teilnahme im Bundesdurchschnitt wahrscheinlich bei weniger als 1,5% der Anspruchsberechtigten. Dabei variieren die Teilnahmehäufigkeiten zwischen 0,8% in Nordrhein-Westfalen und 5% in Bremen“ (Wagner 1995, S. 5f.). Diese Quoten sind langfristig gleich bleibend.

Als Verstärkung der Ungleichheit der Beteiligung wirken sozialstrukturelle Differenzen (vgl. Wagner 1995):

- Mehr Personen mit höherem Bildungsabschluss nehmen teil;
- Frauen sind weit unterrepräsentiert; ihr Anteil steigt aber bei höherer Erwerbsquote;
- Der Arbeiteranteil sinkt, überrepräsentiert sind Beschäftigte aus dem öffentlichen Dienst und den Bereichen Handel und Dienstleistung;
- der Ausländeranteil ist gering;
- Beschäftigte aus Großbetrieben nehmen stärker teil.

Der Bildungsurlaub hat sich aber trotz dieser Einschränkungen zu einem unverzichtbaren Feld der Erwachsenenbildung entwickelt. Nichtsdestoweniger ist gemessen an den hoch gesteckten Erwartungen die Nutzung von Ansprüchen zur Bildungsfreistellung marginal geblieben. Gleichzeitig ist dieses Thema deshalb so konfliktreich, weil es um die gesellschaftliche Verteilung disponibler Zeit geht. Gesetzliche oder tarifliche Lernzeitansprüche belegen grundlegende Offenheit der Zeitverwendung.

8. Lernstrategien im betrieblichen Kontext

Die Unternehmen sind bei der Realisierung von Lernzeitansprüchen durch Freistellungen immer schon involviert. Während die Bildungsfreistellung prinzipiell von einer Inanspruchnahme außerhalb der Erwerbszeit und außerhalb des Unternehmens ausgeht, geht es zusätzlich um die Beteiligung an von den Unternehmen selbst veranlasster Weiterbildung. Die weitreichendsten Folgen haben Konzepte der Verbindung von Arbeitszeitmodellen und Lernzeitkonzepten.

Im Rahmen personalorientierter Unternehmensentwicklung (Faulstich 1998) geraten Lernzeiten in den Fokus betrieblicher Strategien. Dies ist gleichzeitig eine neue Arena gesellschaftlicher Erwerbszeitverkürzung und -umverteilung. In zahlreichen Unternehmen werden neue Arbeitszeitmodelle erprobt und Lernzeitkonzepte verwirklicht.

Im Rahmen dieser Diskussionen kommt dem Weiterbildungsbereich eine zentrale Rolle zu, weil im Gedanken lebensbegleitenden Lernens ein Wechsel zwischen Arbeiten und Lernen von Anfang an angelegt ist. Es verschieben sich aber auch die Zeitformen des Arbeitseinsatzes und insgesamt der Tätigkeiten (u.a.: Garhammer 1994, Klenner/Seifert 1998, Rinderspacher 1999, Senatsverwaltung 1995).

Ebenso spaltet sich die Betriebszeit von der Erwerbszeit ab. Bisher waren Betriebszeiten immer beschränkt durch Rückbindung an außerbetriebliche Lebensbereiche und deren zeitlich Struktur. In einer neuen Phase lösen sich die Laufzeiten der Maschinen und Systeme von anderen sozialen Arrangements von Zeit und auch von den individuellen Erwerbszeiten ab. Dies war immer schon angelegt in den kontinuierlichen Prozessen z.B. in der Chemieindustrie und wird in der Telekommunikation potenziert. Die Zeitzonen zerbrechen angesichts der weltweiten informationstechnischen Vernetzung und der damit entstandenen globalen Gleichzeitigkeit.

Es gibt eine durchgängige *Flexibilisierung* sowohl hinsichtlich der betrieblichen Reichweite als auch bezogen auf Gestaltung für die einzelnen Beschäftigten. Gegenüber den kollektiven Regelungen, wie sie tarifvertraglich für ganze Beschäftigengruppen festgelegt und besonders in Großbetrieben einheitlich verbindlich waren, greift zunehmend eine *Individualisierung* auch der Arbeitsverhältnisse. An die Stelle kollektiver Standards treten einzelne Aushandlungen, mit allen Problemen für die Beschäftigten. Ergebnis ist eine bereits weit fortgeschrittene *Differenzierung* der betrieblichen Reglements, welche universelle Normen ersetzen. Resultat ist eine Entkollektivierung und Entstandardisierung der Arbeitsverhältnisse mit durchaus widersprüchlichen Konsequenzen für die Beschäftigten. So steigt einerseits die Souveränität der individuellen Zeitgestaltung, gleichzeitig findet aber eine Desintegration und Desynchronisation sozialer Zusammenhänge statt.

Dies gilt vor allem auch für Zeitverwendung für Lerntätigkeit. Lernen ist nicht bloß in der Arbeitszeit zu verorten. Es dient auch der Entfaltung der Individuen. Ebenso wenig ist es nur Teil von Freizeit. Es nutzt auch der Unternehmensentwicklung. Damit werden differenzierte Interessenstrukturen deutlich, von denen ausgehend die zeitlichen Ordnungen im Betrieb gestaltbar sind. Mittlerweile gibt es eine große Zahl unterschiedlicher Regelungen, welche arbeitspolitische Zeitstrategien fixieren. In diesen Regelungen werden Interessenkonstellationen institutionalisiert und für die betrieblichen und tariflichen Akteure überschaubar und verlässlich gemacht. Sie geraten damit in das arbeitspolitische Konflikt- bzw. Konsensfeld um Flexibilisierung versus Standardisierung. So stellt das Institut der deutschen Wirtschaft fest, dass „flexible Arbeitszeitsysteme zunehmend Mehrfachqualifikationen und damit höhere Humankapitalinvestitionen als starre Systeme“ (Dichmann 1998, 47) erforderlich machen. Gleichzeitig sind die Risiken einer zunehmenden „Intensivierung der Arbeit“ (vgl. Bosch 1989) und Verdichtung der Arbeitszeit zu beobachten.

Die Zahl der Arbeitszeit- und Lernzeitmodelle ist kaum überschaubar (Beispiele u.a. in Baillod u.a. 1997, Linnenkohl/Rauschenberg 1996, Wagner 1995). Bereits 1977 belegte eine Auswertung 204 Tarifverträge, die eine Regelung zur Freistellung für Bildungszwecke enthalten (WSI-Tarifarchiv: Tarifvertragliche Regelungen über Bildungsurlaub. Düsseldorf 1977). Diese Größenordnung wird auch für 1998 noch als gültig unterstellt (Grinewald/Mooral 1998, S. 99). Für die Ebene der *Betriebsvereinbarungen* erfasst eine Dokumentation der Hans-Böckler-Stiftung 287 betriebliche Vereinbarungen, in denen auch Weiterbildung geregelt ist (Heidemann 1999). Davon sind allerdings nur 73 originäre, spezifisch für Weiterbildung abgeschlossene Vereinbarungen (ebd. S. 87).

Betrachtet man rückblickend die Regelungsanlässe, so lassen sich vier Phasen mit jeweils dominanten Impulsen unterscheiden: Rationalisierungsschutz, Humanisierung, Arbeitsplatzsicherung und – als neue Tendenz – Kompetenzentwicklung. In frühen Regelungen der 60er Jahre wurde – erstens – Weiterbildung im Kontext des technischen Wandels gesehen. Rationalisierungsschutzabkommen sollten den von Umstellungsmaßnahmen bzw. Entlassung betroffenen Arbeitnehmern Arbeitsplätze erhalten. In den 70er Jahren wurden – zweitens – Projekte der Humanisierung gleichzeitig zum Anstoß für Weiterbildungskonzepte. Drittens ging es in den achtziger Jahren unter der Devise „Qualifizieren statt Entlassen“ (zusammenfassend Bosch 1990) vorrangig um notwendige Anpassungsqualifizierungen und in Beschäftigungsgesellschaften. Nichtsdestoweniger spielt Qualifikation immer noch nicht die Rolle, welche ihr postulatorisch zugeschrieben wird.

Bei der Suche nach vorzeigbaren Modellen der Erwerbszeit-Lernzeit-Kombination stößt man immer noch auf Dinosaurier der Tarifpolitik wie die Vereinbarung für ein „Programm zur Weiterqualifizierung der Mitarbeiter der Deut-

schen Shell“ vom Februar 1988 und den Lohn- und Gehaltsrahmen-Tarifvertrag in Nordwürttemberg-Nordbaden. Mittlerweile ist aber einiges in Bewegung gekommen. Heute lassen sich – in einer vierten Phase – Neuerungen in den Qualifizierungsregelungen zeigen, die v.a. mit der Tendenz zu einer umfassenderen Personal- und Kompetenzentwicklung einhergehen. Wo sich Vereinbarungen zur Qualifikation finden, sind Lernzeitansprüche meist Thema unter anderen.

Abb. 2: Regelungszusammenhänge für Lernzeiten

Bildungsplanung, Bedarfsermittlung, Personalausgleich, Information/Beratung, Lernzeitumfang, Lernzeitlage, Zugänge (auch für bestimmte Personengruppen), Kostenträgerschaft, Durchführungsformen, Berechtigungen, Nachteilsausgleich bei Betriebs- oder Unternehmensänderungen

Dabei sind die zunehmend wichtiger werdenden Formen arbeitsintegrierter Weiterbildung partiell regelungsresistent soweit es um ihre Zeittypik geht. Tätigkeitsformen durchdringen und überschneiden sich. Je mehr aber das Formalisierungsniveau steigt, desto deutlicher kann auch der Regulierungs- und Zertifizierungsgrad zunehmen.

Beim Versuch einen Überblick über Lernzeit-Regelungen zu erhalten, sieht man sich einem vielfältigen und heterogenen Feld tariflicher und betrieblicher Vereinbarungen gegenüber (Faulstich/Schmidt-Lauff 2000). Insbesondere als Reaktion auf die Untätigkeit des Gesetzgebers wurden angesichts der unzureichenden Qualität und Systematik betrieblicher Weiterbildung von Gewerkschaftsseite Tarifinitiativen entfaltet (Breisig 1997, S. 139). Dabei sind einige Grundstrukturen tariflich reguliert worden, die seit mehr als zehn Jahren gelten. Immer noch folgen Tarifverträge meist der Faustformel, nach der betrieblich veranlasste Weiterbildung als Arbeitszeit gilt. „*Die Zeit der Qualifizierungsmaßnahme sowie die innerhalb der vereinbarten individuellen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit; das Monatsentgeld wird fortgezahlt*“ (z.B. §3.3.7 der Metall- und Elektroindustrie Südwürttemberg-Hohenzollern und §3.3.6 Metallindustrie Nordwürttemberg/Nordbaden, beide im: Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag „Qualifizierung der Beschäftigten“) (vgl. Bahnmüller u.a. 1991, 1993). Im „Tarifvertrag für die Fortbildung und Umschulung in der Druckindustrie“ vom 7. Mai 1990 lautet die entsprechende Formel: *Die Zeit der Fortbildungmaßnahmen sowie die innerhalb der vereinbarten regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit.*“

Eine frühe Ausnahme ist der Tarifvertrag zur Weiterqualifizierung zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik von 1988, in dem Freizeiten der Beschäftigten aus der tariflich damals anstehenden Arbeitszeit-

verkürzung, aus Zusatzfreischichten, abzufeiern den Überstunden oder Gleitzeiten verrechnet werden (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991).

Wirksamkeit und Reichweite dieser Tarifverträge werden unterschiedlich eingeschätzt (Bahnmüller u.a. 1991, 1993, 1999, Seitz 1997). Durchsetzung und Umsetzung treffen auf die Differenz zwischen betrieblicher und tariflicher Handlungsebene. Flexibilitätsstrategien in den Unternehmen stoßen sich an der Problematik starrer Regelung und Einengung von Lernzeit als Arbeitszeit. Dies veranlasst zusätzliche *Betriebsvereinbarungen* zur Qualifizierung abzuschließen.

Betriebsvereinbarungen sollen einen offeneren Rahmen und flexiblere Handhabungsmöglichkeiten bieten als die meisten vorliegenden Tarifverträge. Sie können die Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen mit ihren unterschiedlichsten Zielsetzungen, Kostenanteilen und Zeitaufwendungen besser berücksichtigen. *Regelungsaspekte* können breit streuen bezogen auf: Ziele, zu beteiligende Akteure oder Instanzen, Bedarfe, Ansprüche, Information und Transparenz, Anmeldeformen, Teilnehmerauswahl, Zeitliche Lage, Zeitanteile, Kosten, Ansprüche, Verknüpfung mit Entlohnung oder Weiterbeschäftigung. Allerdings wird auch vor einer Deregulierung von Tarifverträgen durch Betriebsvereinbarungen gewarnt.

Lange schien klar: Lernen fand während der Arbeit statt und wurde bezahlt oder aber man war danach frei zu lernen, was man will auf eigene Kosten. Dies wird nun komplexer: In der Realität der betrieblichen Qualifizierung haben sich Mischformen herausgebildet, welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufzuteilen, neue Interessenkonstellationen anerkennen und neue Konsenschancen ausloten. Es entwickeln sich Formen des *Time-Sharing* und der *Co-Finanzierung*. Als ein Beispiel für eine derartige Differenzierung kann die Betriebsvereinbarung der Stahlwerke Bremen gelten:

„Die Qualifizierungsmaßnahmen werden in drei verschiedene Kategorien eingeteilt:

- 1.) Maßnahmen, die durch die Betriebe/Abteilungen konzipiert, organisiert und in Eigenregie durchgeführt werden.
- 2.) Maßnahmen, die aufgrund der Bedarfsmeldungen durch die Abteilung WB angeboten und durchgeführt werden (...) und die a.) betriebsnotwendig oder b.) teilweise betriebsnotwendig sind.
- 3.) Maßnahmen, die dem beruflichen Aufstieg dienen (z.B. Meisterausbildung, Vorbereitungen auf Führungsaufgaben).“ (Stahlwerke Bremen, 1.12.1998; vgl. dazu auch den Tarifvertrag bei debis).

Lernzeiten werden also im Spektrum der Interessenkonstellation zwischen Unternehmen und Beschäftigten in drei Anrechnungstypen kategorisiert. Entsprechend ergeben sich verschiedenen Aufteilungen von Zeiten und Kosten. Eine Beteiligung durch Zeitanteile wird z.B. möglich über Freizeit, durch Abbau von

Arbeitszeitkonten, Überstundenabbau oder Arbeitszeitverkürzung bzw. Beschäftigungssicherungszeit.

Die Existenz und der Grad von Lernzeitregelungen, betrieblich oder tariflich, erhöht formal zunächst die Wahrscheinlichkeit der Inanspruchnahme durch die Beschäftigten. Je höher der Regelungsgrad ist und je konkreter Ansprüche der Beschäftigten für die eigene Qualifizierung formuliert sind, desto eher können diese eingefordert werden. Individualisierte Zeitkonflikte, indem die Aushandlungen auf die Ebene des einzelnen Beschäftigten und seines Vorgesetzten verlagert werden, erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Reibungsverlusten bei der Wahrnehmung von Weiterbildung.

Insgesamt sind Lernzeitansprüche nicht eindimensional reguliert. Es ergibt sich ein Bargaining-Spektrum zwischen Verbänden, Unternehmensleitungen, Vorgesetzten, Beschäftigten, Betriebsräten und Gewerkschaften. Dabei liefern die fixierten Regelungen Handlungsprämissen bezogen auf Konflikt- bzw. Konsenschancen, Anrechnung von Lernzwecken, Zeit- und Kostenanteile, Zugänge sowie Zertifizierung. Ihre konkret Umsetzung wird aber jeweils neu ausgehandelt. Dies ist bedeutsam für die betriebliche Interessenkonstellation und die verschiedenen Kriterien der Beteiligten:

Effizienzsteigerung, Motivationsförderung, Kompetenzerhöhung, Arbeitsplatzsicherung, Gesundheitssicherung, Partizipationssteigerung, Partnerschaftsförderung.

Es ergeben sich bezogen auf die breit akzeptierte und zunehmende Bedeutung des Lernens und der Kompetenz breite Interessenüberschneidungen. Vorliegende Unternehmensbefragungen (Faulstich/Schmidt-Lauff 2000) zeigen die Vielfalt möglicher Lösungswege. Dabei kann es kein Standardmodell mehr geben, dass als Schnittmuster für Unternehmen unterschiedlichster Größe, Branchen und Gewinnlage gleichzeitig gelten könnte. Vielmehr belegen die Interviews eine hohe Relevanz von Unternehmenskultur, Beteiligungstradition und Lernkultur.

6. Lebenslanges Lernen – Lernchancen und alternative Zeitstrukturen im Bildungssystem

Mit dem Stichwort „Lernkultur“ ist eine Herausforderung an das Bildungssystem benannt. Betrachtet man die Zeitreglements, denen die Menschen unterworfen sind und die meistens als unveränderlich unterstellt werden, genauer, kann man feststellen, dass sie nicht so selbstverständlich sind, wie sie erscheinen. Dies gilt für Schulbeginn, Schulzeitdauer, Abschlussalter, Ausbildungszeiten, Studienzeiten, Volljährigkeit und Rentenalter. Sie sind vielmehr Resultat sozialer Konstruktionen und damit veränderbar. Zeitreglements sind entscheid-

bar, da sie kollektiv gestaltete, machtbesetzte Resultate menschlicher Koordination und Strukturen von Arbeitsteilung sind.

Die vorhandenen temporalen Strukturen sind in einem Umbruch. Die traditionelle phasenorientierte Abgrenzung zwischen Lernzeiten und Erwerbszeiten gehört der Vergangenheit an. Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiographie – Lernen, Arbeiten, Ruhestand – wird flexibilisiert. Dies gilt zunächst durch Formen der Verschränkung zwischen Arbeiten und Lernen wie in der Erwachsenenbildung sowie durch neue zeitliche Arrangements hinsichtlich der Ausgliederung aus Altersgründen. Die Linien aus der Schule oder Hochschule in die Erwerbstätigkeit sind zunehmend gebrochen. Dabei entstehen vielfältige Übergänge und gleichzeitig Beschäftigungs- und bildungspolitische Herausforderungen:

- zwischen vollzeitiger und verkürzter Beschäftigung,
- zwischen abhängiger und selbständiger Erwerbsarbeit,
- zwischen Erwerbslosigkeit und Beschäftigung,
- zwischen Bildung und Beschäftigung,
- zwischen unbezahlter und bezahlter Tätigkeit,
- zwischen Erwerbsarbeit und Freizeit.

Diese Tätigkeitsübergänge können ausgeweitet werden zu einer umfassenden, verschiedene Tätigkeitsformen einbeziehenden *Zeitpolitik*. Grundgedanke ist es, Zeitbrücken herzustellen zwischen Erwerbsarbeit, Bürgerarbeit, Eigenarbeit, Familienarbeit, Lernen, Freizeit und Ruhestand.

Ein Konzept in diese Richtung ist die Durchsetzung von „*Erwerbs-Lernzeit-Kontingenten*“. Auf der Grundlage von Jahresarbeitszeiten werden Erwerbsarbeits- und Lernzeiten kombiniert und Ansprüche festgelegt. Dabei gilt es, die Schutzfunktion von Normalarbeitszeiten zu erhalten und gleichzeitig individuelle Gestaltungsalternativen für Zeitsouveränität zu nutzen.

Alternative Zeitstrukturen der Lernbiographien werden reflektiert in der Diskussion über „*Lebenslanges Lernen*“. In Ansätzen entstehen Grundzüge eines neuen, sich langsam herausbildenden Modells, das zunehmende Dynamisierung im Beschäftigungssystem durch verstärkte Flexibilisierung und Modularisierung im Bildungssystem aufnimmt. Der Gedanke des „*Lebenslangen Lernens*“ richtet sich auf grundlegende Strukturen des gesamten Bildungswesens (Überblick bei Dohmen 1996). Er bezieht sich als Prinzip nicht nur auf die Erwachsenenbildung, sondern er fordert eine andere Verteilung von *Lernzeiten* über die Lebenszeit und im Verhältnis zu Erwerbszeiten.

Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass eine weitere Expansion der Bildungseinrichtungen auf den alten Linien zu Fehlentwicklungen führt. Dies regte umfassende bildungspolitische Konzeptentwürfe an, angestoßen durch internationale Organisationen, von denen als erster das Kompendium des „Councils of Europe“ „*Permanent Education*“ (Strasbourg 1970) breit diskutiert wurde und

der Bericht, der von der UNESCO eingesetzten Faure-Kommission, zu einem zentralen Dokument wurde. Die Positionen der Faure-Kommission beziehen sich auf die Entfaltung umfassender Kompetenzen, die Verbindung von institutionellem und situativem Lernen, den Rückbezug von Lernen auf Lebenswelt, die Permanenz von Lernen (Faure u.a. 1973). Damit sind Grundlinien eines strukturell veränderten Bildungswesens vorgegeben, in dem individuelle Lernwege eröffnet werden.

Angesichts der Dynamik der Arbeitswelt verstärken sich Diskontinuitäten, erzwungene Mobilität, Arbeitsplatzwechsel oder -verlust. Das Bildungssystem gerät in eine Spannung von sinnvoller Flexibilität und notwendiger Stabilität. Gleichzeitig schließt solche strukturelle Offenheit individuelle Zwänge nicht aus. Vielmehr erfordern ökonomische Anpassungsnotwendigkeiten eine permanente Umstellungsbereitschaft. Lebenslanges Lernen wird zur individuellen Obligation. Dies hat die Kritik provoziert, es gehe nur noch um Anpassung als „*lebenslängliche*“ Zumutung. „*Längst ist lebenslanges Lernen kein Bildungskonzept mehr, sondern nurmehr die realistische Beschreibung der leidvollen Notwendigkeit, immer schneller verfallender eigener Brauchbarkeit hinterherzuhetzen*“ (Geißler, K. in FR 11.2.1986).

Diese Vorwürfe sind oft wiederholt worden. Zwar wird zu Recht der lebenslängliche Stress einer „*Aufholjagd*“ mit den technisch-ökonomischen Innovationen beklagt. Dies ist aber nur die halbe Wahrheit. Es gibt in der Erwachsenenbildung gelungenen Kompetenzerwerb, biographische Neuorientierung und individuelle Arbeitsplatzsicherung. Zweifellos ist die Individualisierung der Lebenswahlen eine Last und kaum zu bewältigen. Gleichzeitig wächst die Gestaltungsoffenheit gegenüber der eigenen Lebenszeit.

Die Leitvorstellung des lebensbegleitenden Lernens setzt voraus, dass bereits in der Schule grundlegende Kompetenzen erworben werden. Eine verantwortliche Auseinandersetzung mit den „*Schlüsselfragen*“ der technischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung ist nur möglich, wenn Teilhabe am Wissen gesichert und entsprechende Lernfähigkeit entwickelt werden. Dies betrifft die Fragen wie und was gelernt werden soll. Schulorganisation und Themenauswahl müssen Kernwissen und Basiskompetenzen für die Teilhabe an der kulturellen Entwicklung der Gesellschaft sichern.

Eine Neubestimmung der Strukturen des Lernsystems geschieht vor dem Hintergrund einer Neuverteilung der Erwerbszeiten und einer Neugewinnung von Lernzeiten. Eine Strategie der Erwerbszeitverkürzung macht eine Lernzeitverteilung über die Lebensspanne möglich und nötig. Eine Reformstrategie jenseits von „*Reformillusionen*“ muss deshalb Konsequenzen im Bildungs- wie im Beschäftigungssystem gleichzeitig berücksichtigen. Die wichtigsten Strategieelemente setzen am Verhältnis von Lernen und Arbeiten an. In der Konsequenz erhalten damit sowohl Arbeitszeitpolitik als auch Bildungspolitik größere Reich-

weite. Bildungsfragen werden einbezogen in *Strategien kompetenzorientierter Erwerbszeitverkürzung*.

Eine solche Strategie verlagert einerseits Lernabschnitte aus der Erstausbildung in die Weiterbildung. Die Vorstellung, man könne Wissensvorräte im Bildungsbereich vorab ansammeln und speichern und später dann in der Arbeitswelt anwenden, hat zum einen zu einer immer stärkeren Ausweitung und Verlängerung der vorgelagerten Bildungsgänge geführt und hat sich zum andern spätestens aufgrund des rapiden Innovationstemos von Wissensbeständen als obsolet erwiesen.

Andererseits werden Lernabschnitte in kürzere Bausteine gegliedert und neu verbunden. Eine solche *Modularisierungstrategie* muss gleichzeitig sichern, dass typische Profile stabilisiert und zertifiziert werden können. Die mittlerweile breit geführte Diskussion um Modularisierung der Organisation, der Curricula und der Zertifikate kann genutzt werden, um Bewegung in verharschten Strukturen zu erzeugen. Der Ausbau von Modulen – als auf einen Arbeitszusammenhang bezogene Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss – ist ein strategisches Instrument zur Reorganisation des Bildungswesens. Entscheidend für die alternativen Modul-Konzepte ist es, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Es geht nicht nur um abgeschlossene Teilqualifikationen oder um die Zerlegung von Lernprofilen. Vielmehr ist eine umfassende Variante orientiert an vollständigen Tätigkeitsprofilen, wie sie durch ein offenes Berufskonzept formuliert werden können (vgl. Rützel 1997, S. 6).

Es geht darum, Formen der Zertifizierung von Lernerfolgen zu finden, welche die zeitliche Flexibilisierung der Erwerbstätigkeiten berücksichtigen und gleichzeitig auffangen. In einem solchen Kontext könnte statt dem vorgelagerten dem lebensbegleitenden Lernen zunehmendes Gewicht zukommen. Dies verändert grundsätzlich den Stellenwert von Weiterbildung, da sie aufgrund ihrer Offenheit und Differenziertheit der Bildungsbereich ist, der am schnellsten auf veränderte Anforderungen reagieren kann.

In einem Reformkonzept, das zentral auf Flexibilisierungsstrategien setzt, kommen dann die Verteilungen von Erst- und Weiterbildungszeiten, ebenso wie von Lern- und Erwerbszeiten ins Schwingen. Damit wird auch der Weg frei für Durchlässigkeit zwischen Erstausbildung und Weiterbildung und zur Hochschule. Ein Kerngedanke dabei ist, das laufbahnbezogene Kohortensystem zu überführen in ein gestaltungsbezogenes personorientiertes System. Dabei geht es nicht um eine Verkürzung der gesamten Lernzeit, sondern um Umverteilung und Verlagerung in spätere Lebensabschnitte. Der Anteil der Lernzeiten am gesamten Zeitbudget muss zusätzlich gegenüber unmittelbarer Erwerbszeit gesteigert werden. Ein solcher Horizont des Zusammenhangs von Zeitpolitik und Lernchancen bietet konkrete Perspektiven für Reformen in der Berufsbildung, das

Studium sowie für die Weiterbildung in Richtung auf eine Verwirklichung lebensbegleitender Bildung.

Literatur

- Alheit, P. (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Bremen
- Bahnmüller, R. (1999): Weiterbildung nach Tarifvertrag. In: AG QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster, S. 401-430
- Bahnmüller, R. u.a. (1991): Weiterbildung durch Tarifvertrag. In: WSI Mitteilungen 42 (1991) 3, S. 171-179
- Bahnmüller, R. u.a. (1993): Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. München
- Baillod, J. u.a. (1997): Zeitenwende Arbeitszeit. Zürich
- Ballauf, T. (1958): Erwachsenenbildung. Heidelberg
- Beck, U. u.a. (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M.
- Bergmann, W. (1983): Das Problem der Zeit in der Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 35 (1983) 3, S. 462-504
- Bergson, H. (1949): Zeit und Freiheit. Meisenheim
- Bilstein, J. u.a. (1999): Transformationen der Zeit – erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim
- Bosch, G. (1989): Wettslauf rund um die Uhr? Bonn
- Bosch, G. (1990): Qualifizieren statt entlassen. Opladen
- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History (Bios) 3 (1990) 1, S. 75-81
- Breisig, Th. (1997): Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates. Baden-Baden
- Dauber, H. (1989): Bildung und Zukunft. Weinheim
- Dichmann, W. (1998): Arbeitszeitpolitik als Instrument der Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik im Strukturwandel. Erkrath
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn
- Dolch, J. (1964): Die Erziehung und die Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 10(1964)4, S. 361-372
- Dux, G. (1992): Die Zeit in der Geschichte. Frankfurt/M.
- Faulstich, P. (1990): Lernkultur 2006. München
- Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München
- Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S. (2000): Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 4, S. 18-22
- Faulstich, P./Zeuner, Chr. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim
- Faulstich-Wieland, H. (1995): Nachkriegszeit. Hann. Münden
- Faure, E. u.a. (1973): Wie wir leben lernen. Hamburg
- Filipp, H. (1981): Kritische Lebensereignisse. München
- Freericks, R. (1996): Zeitkompetenz. Hohengehren

- Garhammer, M. (1994): Balanceakt Zeit. Berlin
- Geißler, K. A. (1985): Zeit leben. Vom Hasten und Rasten. Arbeiten und Lernen. Leben und Sterben (6. Auflage). Weinheim
- Geißler, K. A. (1996): Zeit „Verweile doch, du bist so schön!“ (2. Auflage). Weinheim
- Geißler, K. A. (1999): Vom Tempo der Welt. Freiburg
- Görs, D. (1978): Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurklaus. Köln
- Grünewald, U./Moraal, D. (1998): Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser. Bielefeld
- Haan, de G. (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Weinheim
- Heidemann, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung. Düsseldorf
- Heipke, K. (1989): Hat Bildung noch Zukunft? Weinheim
- Hesse, J. J. u.a. (1988): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. Baden-Baden
- Hielscher, V./Hildebrand, E. (1999): Zeit für Lebensqualität. Berlin
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Frankfurt/M.
- Husserl, E. (1966): Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. The Hague
- Jungk, R./Müller, N. (1989): Zukunftswerkstätten. München
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Klenner, Chr./Seifert, H. (1998): Zeitkonten – Arbeit à la carte? Hamburg
- Koselleck, R. (1979): Vergangene Zukunft – Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/M.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (1999): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen
- Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A. (1991): Bildungschancen im Betrieb. Untersuchungen zur Weiterbildung in der chemischen Industrie. Berlin
- Linnenkohl, K./Rauschenberg, H. J. (1996): Arbeitszeitflexibilisierung. 140 Unternehmen und ihre Modelle. Heidelberg
- Lüders, M. (1995): Zeit, Subjektivität und Bildung. Weinheim
- Mader, W. (1989): Autobiographie und Bildung. In: Hoerning, E. u.a. (Hg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 145-154
- Mollenhauer, K. (1981): Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen – Annäherung an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule 73 (1981) 2, S. 68-78
- Mollenhauer, K. (1986): Umwege. Weinheim
- Nahrstedt, W. (1974): Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft, 2. Band. Neuwied
- Nassehi A./Weber, G. (1990): Zu einer Theorie biographischer Identität. In: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History (Bios) 3 (1990) 2, S. 153-187
- Oelkers, J. (1980): Der Gebildete, der Narziß und die Zeit. In: Neue politische Literatur 25 (1980) 4, S. 423-442
- Opaschowski, H. (1976): Pädagogik der Freizeit. Bad Heilbrunn
- Opaschowski, H. (1998): Feierabend? Opladen
- Rinderspacher, J. P. (1999): Zeitverwendung – zur Weiterbildung. In: Projektgruppe Lernzeiten (Hg.): Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“. Duisburg, S. 59-76

- Rützel, J. (1997): Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: Berufsbildung 51 (1997) 43, S. 5-9
- Sahmel, K.-H. (1988): Momo oder: Pädagogisch relevante Aspekte des Problems der Zeit. In: Pädagogische Rundschau (PR) 42 (1988) 4, S. 403-419
- Seitz, B. (1997): Tarifierung von Weiterbildung. Opladen
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (1995): Arbeitspolitik 2000. Berlin
- Wagner, A. (1995): Teilnahme am Bildungsurklaus. Düsseldorf
- Wagner, D. (1995): Arbeitszeitmodelle. Göttingen
- Winkler, M. (1986): Zeit und Pädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrendschau 9 (1986) 13, S. 92-102
- Zimmerli, W. Ch./Sandbothe, M. (1993): Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt

Zeitmanagement betrieblicher Weiterbildung

1. Flexibilisierung von Arbeits- und Lernzeiten

Das Informationszeitalter beinhaltet ein großes und vielfach noch unausgeschöpf tes Potenzial an neuen (zeit-)flexiblen Beschäftigungsformen (vgl. Zimmermann 1999, S. 37). Die künftige Arbeitslandschaft wird gekennzeichnet sein durch eine Vielfalt unterschiedlicher Modelle der Kombination von Freizeit, Arbeitszeit und Lernzeit. Bezahlte Arbeit wird zunehmend dann und dort geleistet, wo auch Arbeitsleistungen zu erbringen sind. Flexible Wochen- und Jahresarbeitszeiten, Teilzeitarbeit, Gleitzeit und andere betriebliche Zeitmodelle haben bereits zu einer weitgehenden Auflockerung einstmals starrer betrieblicher Arbeitszeiten geführt (vgl. Bauer/Groß/Schilling 1997; Bellmann u.a. 1996, S. 17ff.). Bezieht man die Überstunden mit ein, dann haben 1999 bereits 85% der abhängig Beschäftigten in irgendeiner Form der flexiblen Arbeitszeit gearbeitet (vgl. Groß/Munz 1999). Beispielsweise arbeiten 35% regelmäßig an Samstagen, 18% haben Schicht- und Nachtarbeit, 20% sind Teilzeitbeschäftigte und 17% arbeiten in verschiedenen Formen der Gleitzeit.

Für die Betriebe eröffnet die Flexibilisierung neue Chancen, das Arbeitsvolumen besser auf den Arbeitsbedarf abzustimmen und kurzfristig auf Nachfrage- und Produktionsschwankungen zu reagieren (vgl. Dichmann 1998, S. 35f.). Dadurch können Lieferzeiten verringert, Überstunden vermieden, Leerlaufzeiten und Lagerhaltungskosten gesenkt und die Produktivität gesteigert werden. Zugleich jedoch ergeben sich größere Probleme der Koordination betrieblicher Anforderungen und individueller Zeitpräferenzen. Über Arbeitszeitkonten wird deshalb versucht, den betrieblichen Arbeitsbedarf mit den Arbeitszeitwünschen der Mitarbeiter in Einklang zu bringen.

Für den Einzelnen bedeutet die Arbeitszeitflexibilisierung auf der einen Seite eine Abkehr von festen und damit auch verlässlichen Zeitmustern. Auf der anderen Seite werden dadurch neue Möglichkeiten geschaffen, Arbeit, Freizeit und Lernen nach individuellen Präferenzen neu zu verteilen. Dies bedeutet ein Mehr an Zeitsouveränität, die von den Erwerbstätigen größtenteils positiv eingeschätzt wird (vgl. Groß/Munz 1999).

All dies hat nicht zuletzt auch Auswirkungen auf die Organisation der betrieblichen Weiterbildung. Auf der einen Seite steht der betriebliche Anspruch, Weiterbildung möglichst „just in time“, also immer dann zu organisieren, wenn

der Bedarf akut wird. Zugleich erwarten die internen Kunden, dass die vereinbarten Ziele in kürzerer Zeit erreicht werden. Auf der anderen Seite bereitet es angesichts der Verkürzung und gleichzeitigen Flexibilisierung von Arbeitszeiten zunehmend Schwierigkeiten, gemeinsame Lernzeiten zu organisieren und die dadurch bedingten Abwesenheiten zu überbrücken. Für Betriebe wie auch für externe Bildungsanbieter besteht daher in zunehmendem Maße das Problem der zeitlichen Koordination von Arbeits- und Bildungszeiten sowie der Integration von Bildungszeiten in den Lebensrhythmus (vgl. Brinkmann 1997).

In der Vergangenheit konzentrierte sich die Problematik der Koordination von Lern- und Arbeitszeiten vor allem auf die Gruppe der Schichtarbeiter (vgl. Brödel 1982). Angesichts der fortschreitenden Flexibilisierung von Arbeitszeiten ist die Abstimmung auf unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen jedoch zu einem generellen Problem der Weiterbildung und Arbeitsorganisation geworden. Es liegen bislang erst wenig Daten vor, inwieweit dies Problem bereits erkannt worden ist und mit welchen Modellen darauf reagiert wird.

2. Zeitorganisation betrieblicher Weiterbildung – Ergebnisse der Weiterbildungserhebungen der Wirtschaft

Die verfügbaren empirischen Daten geben bislang erst wenig Einblick in die zeitlichen Organisationsmuster der betrieblichen Weiterbildung. Auch lassen sie kaum Einblicke zu, welche Strukturveränderungen sich im Laufe der Zeit ergeben haben oder noch ergeben werden. Dies liegt zum einen daran, dass Fragen der zeitlichen Organisation kaum thematisiert werden. Es liegt zum anderen aber auch darin begründet, dass die Erhebungen größtenteils zeitpunktbezogen erfolgen und zeitliche Veränderungsprozesse kaum abgebildet werden.

Die Weiterbildungserhebung der Wirtschaft verfolgt das Ziel, grundlegende Strukturdaten zur betrieblichen Weiterbildung zu erheben und damit zur Transparenz dieses Weiterbildungsbereichs beizutragen. Durchgeführt wird die Erhebung vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) in Zusammenarbeit mit den im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) zusammengeschlossenen Spitzenverbänden der Wirtschaft. Grundlage der Erhebung ist eine schriftliche Befragung, die in einem dreijährigen Turnus mit einem im wesentlichen gleichen Instrumentarium durchgeführt wird. Dies ermöglicht über die Analyse der aktuellen Daten hinaus die Ableitung von Entwicklungstrends.

Den Weiterbildungserhebungen der Wirtschaft liegt eine repräsentative Stichprobe von Unternehmen aus dem Bereich der Industrie- und Handelskammern, der Handwerkskammern sowie der Landwirtschaft zugrunde. Während sich an der Erhebung für das Jahr 1992 noch 1.450 Unternehmen beteiligt haben, waren es 1995 1389 und 1998 nur noch 1.048. Entsprechend hat sich die Rücklaufquote von 29,6% im Jahr 1992 auf 17,9% im Jahr 1998 verringert. Dennoch

weisen die drei Erhebungen in ihren Strukturen hinreichende Ähnlichkeiten auf, so dass die Ergebnisse gegenübergestellt und miteinander verglichen werden können (vgl. Weiß 2000).

2.1 Weiterbildungsvolumen und Zeitstrukturen

Eine erste Information über die zeitliche Organisation der betrieblichen Weiterbildung liefert die Charakteristik der Lehrveranstaltungen. Den Angaben der Unternehmen zufolge haben 79,0% interne Lehrveranstaltungen durchgeführt; 88,5% haben ihre Mitarbeiter zu externen Lehrveranstaltungen entsandt. In ihren zeitlichen Strukturen unterscheiden sich beide Veranstaltungsformen durchaus. Im allgemeinen zeichnen sich interne Lehrveranstaltungen eher durch eine vergleichsweise kürzere Dauer aus. Dies wird vor allem daran deutlich, dass mehrtägige Seminare und Vollzeitlehrgänge mit einer Dauer von mehr als einer Woche eher extern stattfinden (Tabelle 1).

Tab. 1: Zeitliche Strukturen von Lehrveranstaltungen

Lernformen	Anteil der Unternehmen in %	
	interne Seminare und Lehrgänge	externe Seminare und Lehrgänge
Ein-Tages-Seminare	71,0	82,0
Mehr-Tages-Seminare (2 bis 5 Tage)	57,3	72,2
Teilzeitlehrgänge (berufsbegleitend, hauptsächlich in der Freizeit)	24,0	38,8
Teilzeitlehrgänge (berufsbegleitend, hauptsächlich in der Arbeitszeit)	29,3	28,2
Vollzeitlehrgänge (ab 6 Tage)	16,3	30,9

Insgesamt 70% haben eintägige Maßnahmen intern organisiert; 82% haben ihre Mitarbeiter zu offenen Tagesseminaren bei externen Anbietern entsandt. Dies sind deutlich mehr als in der 95er Weiterbildungserhebung. Im Vordergrund stehen ein- oder mehrtägige Seminare oder berufsbegleitende Lehrgänge. Gefragt sind mit anderen Worten Maßnahmen, die beruflich relevante Kompetenzen innerhalb kurzer Zeit vermitteln oder à jour halten und mit geringen Abwesenheiten vom Arbeitsplatz verbunden sind. Längerfristigen Maßnahmen kommt demgegenüber eine deutlich geringere Bedeutung zu. Dies gilt besonders für Vollzeitlehrgänge mit einer Dauer von mehr als sechs Tagen, die vor allem in Zusammenarbeit mit externen Bildungsanbietern durchgeführt werden.

Diese Daten sagen allerdings noch nichts über die zeitlichen Volumina aus. Notwendig sind hierzu Angaben über die Teilnehmer und die Teilnehmerstun-

den. Auf der Basis der 98er Erhebung ergibt sich insgesamt ein Volumen von rund 880.000 Teilnehmer(fällen) und von 17,7 Mio. Teilnehmerstunden. Um die einzelbetrieblichen Daten miteinander vergleichen zu können, ist eine Aufbereitung in Form von Kennziffern erforderlich. Aus der Weiterbildungserhebung lassen sich insbesondere drei zentrale Kennziffern ableiten: Teilnehmer(fälle) je 100 Beschäftigte, Teilnehmerstunden je Teilnehmer und Teilnehmerstunden je Beschäftigtem.

Rechnet man alle Weiterbildungsformen zusammen, ergibt sich in den befragten Unternehmen ein Wert von 100,0 Teilnehmer(fälle) je 100 Beschäftigte. Damit erreicht die Teilnehmerzahl erstmals die Zahl der Beschäftigten. Dies ist zugleich die höchste bislang im Rahmen der Weiterbildungserhebungen der Wirtschaft gemessene Weiterbildungsquote (Tabelle 2).

Tab. 2: Teilnehmer(fälle) je 100 Beschäftigte

Weiterbildungsformen	Basisjahr der Erhebung		
	1992	1995	1998
Interne Lehrveranstaltungen	42,8	52,7	75,9
Externe Lehrveranstaltungen	11,0	10,3	9,9
Informationsveranstaltungen	12,3	12,2	13,8
Umschulungsmaßnahmen	0,5	0,2	0,4
Insgesamt	66,6	75,4	100,0

Bei der Kennziffer Teilnehmer(fälle) je 100 Mitarbeiter wird jede einzelne Teilnahme gezählt. Folglich sind darin Mehrfachteilnahmen enthalten. Erfahrungsgemäß nimmt jeder Teilnehmer im Durchschnitt an etwa zwei Veranstaltungen pro Jahr teil (vgl. Schmidt 1995, S. 868). Legt man diesen Wert zugrunde, bedeutet dies, dass etwa jeder zweite Mitarbeiter an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen hat. Weiterbildung ist damit längst kein Privileg mehr für wenige Fach- und Führungskräfte, sondern Notwendigkeit für einen großen Teil der Mitarbeiter.

Die Daten machen ferner deutlich, dass sich betriebliche Weiterbildung zunehmend in Form interner, firmenspezifischer Lehrveranstaltungen vollzieht. Sie sind passgenau auf den Bedarf einzelner Mitarbeiter oder Mitarbeitergruppen hin ausgerichtet. 1998 haben insgesamt 75,9 Teilnehmer je 100 Beschäftigte an derartigen Seminaren und Lehrgängen teilgenommen. Das waren ein Drittel mehr als noch 1995. Die starke Zunahme bei den Teilnehmerfällen geht damit fast ausschließlich auf interne Lehrveranstaltungen zurück. Die Häufigkeiten bei den anderen Maßnahmarten sind demgegenüber weitgehend gleich geblieben.

Tab. 3: Teilnehmerstunden je Mitarbeiter

Weiterbildungsformen	Basisjahr der Erhebung		
	1992	1995	1998
Interne Lehrveranstaltungen	12,9	7,7	13,6
Externe Lehrveranstaltungen	4,9	4,9	4,7
Informationsveranstaltungen	1,0	1,0	0,9
Umschulungsmaßnahmen	1,0	0,4	0,8
Insgesamt	19,8	14,0	20,0

Eine Kennziffer, die Auskunft über das Volumen der Weiterbildung gibt, sind die Teilnehmerstunden je Mitarbeiter oder Teilnehmer. Im Durchschnitt aller Betriebe entfielen 1998 rund 20 Stunden Weiterbildung auf jeden Mitarbeiter. Verglichen mit 1995 hat sich das Stundenvolumen der Weiterbildung deutlich erhöht. Dies ist vor allem auf einen Anstieg des Stundenvolumens bei den internen Lehrveranstaltungen zurückzuführen. Der Rückgang, der sich in den Jahren zuvor vollzogen hatte, ist damit ausgeglichen (Tabelle 3).

In dieser Zunahme kommen vor allem die gestiegenen Teilnehmer(fälle) zum Ausdruck. Die durchschnittliche Dauer der Maßnahmen hingegen hat sich dadurch nur in geringem Maße verändert. Sie ist von durchschnittlich 14,0 auf 20,0 Stunden je Mitarbeiter angestiegen. Dies ist Ausdruck des Bemühens, Weiterbildung möglichst kurzzeitig, das heißt mit geringen Abwesenheiten vom Arbeitsplatz zu organisieren.

Umgerechnet je Teilnehmer betrug die durchschnittliche Dauer der Weiterbildung 20,1 Stunden. Hinter diesem Durchschnittswert verborgen sich zugleich große zeitliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Lernformen (Tabelle 4). Kurzzeitige Informationsveranstaltungen mit einer Dauer von wenigen Stunden stehen Umschulungsmaßnahmen mit einer Laufzeit von mehreren Monaten gegenüber. Externe Lehrveranstaltungen sind mit einem durchschnittlichen Stundenvolumen von 48,3 Stunden je Teilnehmer fast drei mal so lang wie interne Lehrveranstaltungen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass längerfristige Maßnahmen, vor allem im Bereich der Aufstiegsweiterbildung, zumeist berufsbegleitend in Zusammenarbeit mit externen Anbietern durchgeführt werden.

Der Umfang und die Dauer der Weiterbildung schwanken erheblich zwischen den Betrieben. Hohe Teilnehmerzahlen im Vergleich zu den Beschäftigtenzahlen sind festzustellen in Klein- und Kleinstbetrieben, IHK-Betrieben, Dienstleistungsbetrieben und in westdeutschen Betrieben. Hohe Stundanteile und damit eine vergleichsweise längere Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen sind demgegenüber charakteristisch für IHK-Betriebe, Betriebe im Dienstleistungsgewerbe sowie Betriebe in den alten Bundesländern. Diese unterschiedli-

Tab. 4: Teilnehmerstunden je Teilnehmer

Weiterbildungsformen	Basisjahr der Erhebung		
	1992	1995	1998
Interne Lehrveranstaltungen	30,2	14,7	18,0
Externe Lehrveranstaltungen	44,2	48,1	48,3
Informationsveranstaltungen	7,8	7,8	6,5
Umschulungsmaßnahmen	205,8	151,1	184,8
Insgesamt	29,6	18,5	20,1

chen Weiterbildungsintensitäten sind unter anderem Ausdruck von Unterschieden im Weiterbildungsbefragt, der wirtschaftlichen Situation, der Art der Produkte und Produktionsprozesse, aber auch der Wertschätzung von Weiterbildung als Innovationsstrategie.

2.2 Freistellungsprobleme durch die Arbeitszeitverkürzung

In den letzten Jahrzehnten haben die Gewerkschaften deutliche Arbeitszeitverkürzungen durchsetzen können. Inzwischen liegt die durchschnittliche tarifliche Wochenarbeitszeit bei 37,5 Stunden in den alten Bundesländern und bei 39,2 Stunden in den neuen Bundesländern (IW 2000, S. 30). Die Betriebe haben darauf unter anderem mit einer Politik der Produktivitätssteigerung reagiert. Für die Arbeitnehmer hat sich dies in einer Verdichtung ihrer Arbeit niedergeschlagen. Für Betriebe dürfte es deshalb schwieriger geworden sein, Mitarbeiter für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen freizustellen. In der Weiterbildungserhebung wurden die Betriebe deshalb um eine Einschätzung zu diesem Punkt gebeten. Die in allen drei Erhebungen unveränderte Formulierung des Items lautete: „Durch die Arbeitszeitverkürzung ist es schwieriger geworden, Mitarbeiter für die Weiterbildung freizustellen“. Die Antworten der Befragten bestätigen diese Einschätzung, denn in der 98er Erhebung hat jeder zweite der Aussage des Items zugestimmt (Tabelle 5).

Die Freistellung hat offenkundig an Brisanz für die Betriebe zugenommen, denn von Erhebung zu Erhebung ist ein Anstieg in den zustimmenden Antworten festzustellen. Lag der Anteil der zustimmenden Antworten im Jahr 1992 erst bei rund 41%, waren es 1998 bereits rund 51% und damit zehn Prozentpunkte mehr. Dies korrespondiert mit der weiteren Verkürzung sowohl der tariflichen wie auch der effektiven Wochen- und Jahresarbeitszeit in den neunziger Jahren.

Aufschlussreich ist ein Vergleich der Erhebungsergebnisse mit der tatsächlichen Entwicklung der Arbeitszeit in verschiedenen Branchen. Die Ergebnisse

Tab. 5: Freistellungsprobleme aufgrund der Arbeitszeitverkürzung
(Häufigkeiten in %)

Antwortalternativen	Basisjahr der Erhebung		
	1992	1995	1998
Trifft zu	40,6	45,1	50,6
Unentschieden	29,0	22,6	27,2
Trifft nicht zu	23,8	26,0	17,2
Ohne Angaben	6,6	6,3	5,1
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

sind insofern bemerkenswert, als Betriebe aus solchen Branchen, in denen es in den neunziger Jahren deutliche Rückgänge der Arbeitszeit gegeben hat (z.B. im Verarbeitenden Gewerbe oder bei den sonstigen Dienstleistungen) kaum häufiger über Freistellungsprobleme infolge von Arbeitszeitverkürzung klagen als solche Unternehmen, in denen die tatsächliche jährliche Arbeitszeit kaum gesunken ist oder sogar konstant geblieben ist. An zwei Beispielen soll dies illustriert werden:

- Im Einzelhandel ist die tatsächliche jährliche Arbeitszeit zwischen 1990 und 1998 nur geringfügig von 1.591 auf 1.584 Stunden zurückgegangen (vgl. IAB 1999). Dennoch sind zwei Drittel der befragten Betriebe der Auffassung, die Arbeitszeitverkürzung hätte die Freistellung erschwert.
- Im Bereich der sonstigen Dienstleistungen hingegen ist die durchschnittliche jährliche Arbeitszeit im gleichen Zeitraum um fast 100 Stunden auf 1.519 Stunden gesunken (vgl. IAB 1999). Dennoch sehen lediglich 45,3% der Betriebe in der Arbeitszeitverkürzung ein Freistellungsproblem.

Offenbar kann der tatsächliche Umfang der Arbeitszeitverkürzung die Antworttendenzen nicht ausreichend erklären. Die Betroffenheit durch Arbeitszeitverkürzungen ist vermutlich von einer Reihe anderer struktureller Faktoren abhängig. Relevant dürften in diesem Zusammenhang nicht zuletzt der Anteil der Teilzeitarbeit sein, die Art der Produkte und Dienstleistungen, die Größenstruktur der Betriebe oder auch die Art der Arbeitsorganisation. Darüber hinaus spiegeln die Aussagen subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und Bewertungen wider.

2.3 Freistellungsprobleme durch den Personalabbau

Die Beschäftigungsentwicklung der vergangenen Jahre ist durch einen Personalabbau in weiten Teilen der Wirtschaft gekennzeichnet. Wurden im Juni 1994 noch 28,2 Mio. Beschäftigte gezählt, waren es im Juni 1998 rund 1 Mio. Beschäftigte weniger (vgl. Statistisches Bundesamt 2000, S. 19). Angesichts des

gestiegenen Sozialprodukts ist dies mit einer gestiegenen Produktivität, aber auch mit erhöhten Leistungsanforderungen für die Mitarbeiter verbunden. Für die Betriebe dürfte es deshalb schwieriger geworden sein, Mitarbeiter für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen freizustellen. Erstmals wurde deshalb im Jahre 1998 zusätzlich das Item aufgenommen „durch den Personalabbau ist es schwieriger geworden, Mitarbeiter freizustellen“. Die Auswertung bestätigt die hohe Relevanz dieses Faktors für die Organisation von Weiterbildung. Insgesamt 54,8% und damit mehr als bei dem entsprechenden Item für die Arbeitszeitverkürzung stimmen dieser Aussage zu (Tabelle 6).

Tab. 6: Freistellungsprobleme aufgrund von Personalabbau

Antwortalternativen	Häufigkeiten	
	Häufigkeiten in %	Valide Häufigkeiten in %
Trifft zu	54,8	57,7
Unentschieden	25,9	27,3
Trifft nicht zu	14,2	15,0
Ohne Angaben	5,2	—
Insgesamt	100,0	100,0

Die Unternehmensentwicklung in den größeren Betrieben stand in den vergangenen Jahren unter den Schlagworten „Reengineering“ und „Lean Production“. Dies war begleitet von einem teilweise drastischen Abbau von Personal. Auch aufgrund der allgemeinen Beschäftigungsentwicklung waren Freistellungsprobleme durch Personalabbau am ehesten in den mittleren und größeren Betrieben zu erwarten (vgl. Lenske/Werner 1999, S. 28). Die Daten bestätigen diese Erwartung aber nur zum Teil.

Großbetriebe mit mehr als 1.000 Mitarbeitern weisen zwar den höchsten Wert der Zustimmung zu dem vorgegebenen Item mit einem Anteil von 60,9% auf. Die Unterschiede zwischen den Größenklassen sind insgesamt gesehen aber nicht sehr ausgeprägt, ein eindeutiger und konsistenter Zusammenhang ist nicht zu erkennen. Auch die Unterschiede zwischen den Kammerbereichen und Branchen sind vergleichsweise gering. Offenbar wird die Knaptheit an Personal und die Arbeitsverdichtung in mehr oder weniger allen Betrieben als ein arbeitsorganisatorisches Problem empfunden.

2.4 Nutzung der Freizeit

Angesichts der zunehmenden Freistellungsprobleme war zu erwarten, dass die Betriebe Weiterbildung verstärkt aus der Arbeitszeit in den Freizeitbereich der

Mitarbeiter verlagern (siehe auch Littig 1996, S. 109; Reuther/Weiß/Winkels 1996, S. 64). Erstmals ist deshalb 1995 das Item „Die Weiterbildung erfolgt zunehmend in der Freizeit der Mitarbeiter“ in den Fragebogen aufgenommen worden. Von den Befragten war eine Einschätzung abzugeben, inwieweit diese Aussage aus Ihrer Sicht zutrifft. In der 98er Erhebung wurde das Item unverändert übernommen.

Die Erwartung, dass die Betriebe Weiterbildung zunehmend in die Freizeit der Mitarbeiter verlagern, wird durch die Erhebung nur bedingt bestätigt. Zwar stimmen 35,2% dem Item „Die Weiterbildung erfolgt zunehmend in der Freizeit der Mitarbeiter“ zu, zwei Drittel der Befragten weisen die Aussage jedoch als unzutreffend zurück oder sind in ihrer Einschätzung unsicher. Alles in allem ergibt sich aus Sicht der Befragten nur ein leichter Trend zur Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit. Während ein gutes Drittel dem Item zustimmt, ist etwa ein Viertel der Auffassung, dass die Aussage nicht zutrifft (Tabelle 7).

Tab. 7: Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit (Häufigkeiten in %)

Antwortalternativen	Basisjahr der Erhebung		
	1992	1995	1998
Trifft zu	—	33,8	35,2
Unentschieden	—	30,0	36,7
Trifft nicht zu	—	29,2	23,7
Ohne Angaben	—	6,9	4,4
Insgesamt	—	100,0	100,0

Auch im Vergleich mit der 95er Erhebung zeigt sich nur ein leichter Anstieg der zustimmenden Äußerungen. Insofern kann die Erwartung nur bedingt bestätigt werden, dass Mitarbeiter eine zunehmende Verantwortung für ihre Weiterbildung übernehmen müssen und/oder Betriebe bestrebt sind, Teile der Weiterbildung in die Freizeit zu verlagern. Zwar gibt es offensichtlich Betriebe, in denen diese Tendenz besteht, sie trifft jedoch keineswegs auf die Gesamtheit der Unternehmen zu.

Im Rahmen der Befragung wurde darüber hinaus erhoben, wie hoch der Anteil der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit nach Einschätzung der Befragten tatsächlich gewesen ist. Den Ergebnissen zufolge liegt der Anteil der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit bei 79,0%. Über diesem Durchschnittswert liegen die internen Lehrveranstaltungen, darunter die Informationsveranstaltungen (Tabelle 8). Eine ähnliche Rangfolge hatte bereits die 92er wie auch die 95er

Tab. 8: Entwicklung der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit
(Anteil der Teilnehmerstunden in %)

Weiterbildungsformen	Basisjahr der Erhebung		
	1992	1995	1998
Interne Lehrveranstaltungen	84,1	84,3	80,5
Externe Lehrveranstaltungen	79,7	75,8	79,8
Informationsveranstaltungen	74,5	73,1	76,7
Insgesamt	80,5	78,2	79,0

Erhebung erbracht. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Weiterbildungsformen nicht besonders ausgeprägt. Die Distanz zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Wert liegt jeweils bei wenigen Prozentpunkten.

Die Daten bestätigen somit, dass die betriebliche Weiterbildung nach wie vor größtenteils innerhalb der Arbeitszeit stattfindet. Bestätigt wird dieser Befund auch von den Daten der europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS). Danach haben im Jahre 1993 15% der internen Lehrveranstaltungen und 16% der externen Lehrveranstaltungen in der Freizeit der Mitarbeiter stattgefunden (vgl. Schmidt 1995, S. 877). Die geringeren Werte in der Weiterbildungserhebung lassen nicht unbedingt auf eine Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit schließen. Sie sind weit eher Ausdruck unterschiedlicher Erhebungsverfahren und Stichproben.

Generell lässt sich anhand der erhobenen Daten für den Zeitraum von 1992 bis 1998 die Verlagerungsthese nicht bestätigen (Tabelle 8). Die Werte der einzelnen Erhebungen weichen im allgemeinen nur geringfügig von einander ab. Ein einheitlicher Trend ist nicht zu erkennen. Allenfalls mit Blick auf die 87er Erhebung, die mit etwas anderen Fragestellungen deutlich höhere Werte für die Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit erbracht hat (vgl. Weiß 1990, S. 146f.), lässt sich die These aufrecht erhalten. Bestätigt wird der erwartete Trend lediglich durch die Entwicklung bei den internen Lehrveranstaltungen. Der Rückgang des Anteils der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit von 84,3% auf 80,5% ist durchaus bemerkenswert, reicht als Beleg aber noch keineswegs aus.

Die zeitliche Organisation der Weiterbildung ist, wie die vergangenen Erhebungen ergeben haben (vgl. Weiß 1994, S. 99f.; Weiß 1990, S. 146f.), in hohem Maße abhängig von der Betriebsgröße. Die 98er Erhebung bestätigt diesen Befund: Je größer die Betriebe sind, desto höher ist tendenziell auch der Anteil der Weiterbildung, der innerhalb der Arbeitszeit stattfindet. In den Kleinbetrieben mit weniger als 20 Mitarbeitern liegt der Anteil der Stunden innerhalb der Arbeitszeit bei 65,2%, in den Großbetrieben mit mehr als 5.000 Mitarbeitern hin-

gegen bei 89,7%. Dementsprechend liegen die Werte in den IHK-Betrieben mit 82,9% deutlich über den Werten für das Handwerk mit 66,1%. Verschiedene Gründe kommen hierfür in Betracht.

- In größeren Betrieben werden Weiterbildungsfragen auf der Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes mit dem Betriebsrat besprochen. Dabei bestehen sowohl Informations- und Beratungsrechte als auch Initiativ- und Mitbestimmungsrechte. So hat der Betriebsrat nach § 98 Abs. 1 BetrVG das Recht, bei der Aufstellung allgemeiner Regeln für die Durchführung betrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen mitzustimmen. Dies schließt die zeitliche Lage der Maßnahmen ein (vgl. Stege/Weinspach 1994, S. 750). Da Weiterbildung von den Betriebsräten als eine betriebliche Aufgabe verstanden wird, wenden sie sich gegen Verlagerungstendenzen. Ihre Mitbestimmungsrechte wie auch ihre Verhandlungsstärke haben aus dieser Sicht zur Folge, dass Weiterbildung größtenteils innerhalb der Arbeitszeit stattfindet. In kleineren Betrieben hingegen, in denen es oftmals keine Interessenvertretung der Mitarbeiter gibt, fehlt diese Gegenmacht. Unternehmensleitungen können eine Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit daher leichter durchsetzen.
- Größere Betriebe können den Arbeitsausfall durch Freistellungen während der Arbeitszeit organisatorisch leichter ausgleichen. In kleineren Betrieben führen die Abwesenheiten einzelner Mitarbeiter unmittelbar zu einer Einbuße an Produktivität, die nur begrenzt, z.B. durch Mehrarbeit der Kollegen, ausgeglichen werden kann.
- Größere Betriebe organisieren Weiterbildung vor allem in Form interner Maßnahmen. Kleinere Betriebe hingegen sind auf das Angebot externer Anbieter angewiesen, das zum Teil berufsbegleitend in der Freizeit stattfindet. Als Grund für die weitgehend ausgebliebene Verschiebung von Weiterbildung in die Freizeit muss deshalb zunächst eine Verschiebung in der Stichprobenstruktur in Betracht gezogen werden. Dagegen spricht jedoch die weitgehend unveränderte Größenstruktur in der 98er Erhebung. Die Ursachen müssen deshalb auf anderem Gebiet gesucht werden. Verschiedene Interpretationsmuster bieten sich an.
- Wenn Verlagerungstendenzen weitgehend ausgeblieben sind, könnte dies zunächst bedeuten, dass der wirtschaftliche Druck seitens der internen Kunden nicht ausreichend stark war, um Weiterbildung verstärkt unter Nutzung der Freizeit zu organisieren. Diese Interpretation kann durch folgenden Befund gestützt werden: Hatten in der 95er Erhebung noch 64,9% dem Item zugesagt, „die Wirtschaftlichkeit der Weiterbildung muss verbessert werden“, waren es in der 98er Erhebung „nur“ noch 45,7%. In die gleiche Richtung weisen die erhöhten Teilnehmerzahlen, das gestiegene Zeitvolumen sowie die gestiegenen Aufwendungen (vgl. Weiß 2000).

- Das Ergebnis könnte aber ebenso bedeuten, dass die Betriebe das proklamierte Ziel aus personalpolitischen Gründen oder wegen des Widerstands der Betriebsräte nicht durchsetzen konnten oder wollten. Diese Ursache wäre vor allem in den größeren Betrieben zu vermuten.
- Möglich wäre indessen auch, dass in den Betrieben bereits eine Verlagerung in die Freizeit vollzogen worden ist und ein Teil der Weiterbildung, der früher in der Regie bzw. mit Förderung durch die Betriebe durchgeführt worden ist, mittlerweile von den Mitarbeitern auf eigene Initiative und eigene Kosten realisiert wird. Derartige Tendenzen wären vor allem bei solchen Kursen zu vermuten, bei denen allgemeine, betriebsunspezifische Kompetenzen oder Grundlagenkenntnisse vermittelt werden.

Es bleibt somit zunächst offen, ob die Antworten als Zustimmung zu einem in Zukunft zu realisierenden Ziel zu verstehen sind oder ob dieses Ziel bereits realisiert worden ist. Im weiteren Verlauf der Analyse wird diese Frage nochmals aufgegriffen werden.

2.5 Bewertung von Freistellungsansprüchen

Nach wie vor höchst umstritten sind in der weiterbildungspolitischen Diskussion Freistellungsansprüche auf gesetzlicher Grundlage. Dies gilt weniger für die Regelungen des Betriebsverfassungs- oder Personalvertretungsgesetzes als vielmehr für Bildungsurlaubsregelungen in Landesgesetzen oder gar einem Bundesrahmen gesetz. Aufgrund der bestehenden Gesetze in den Bundesländern besteht in der Regel ein Anspruch auf bezahlte Freistellung im Umfang von fünf Arbeitstagen pro Jahr. Die Inanspruchnahme ist durchweg gering geblieben. Sie schwankt zwischen 0,5% und maximal 4% der Anspruchsberechtigten (vgl. BMBF 1996, S. 355).

Große Hoffnungen wurden in der Vergangenheit darüber hinaus in tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung gesetzt. Angestoßen durch Pilotabschlüsse in einzelnen Betrieben (z.B. Shell) und einzelnen Branchen (z.B. Metall- und Elektroindustrie Nordwürttemberg-Nordbaden) entstand die Vorstellung, auf diesem Wege zu einer größeren Systematisierung und einer breiteren Verankerung der Weiterbildung in den Unternehmensstrategien zu gelangen. Inzwischen wurden Regelungen zur Weiterbildung in zahlreiche Tarifverträge aufgenommen. Sie beziehen sich meist aber nur auf einzelne Arbeitnehmer unter genau spezifizierten Bedingungen oder gelten nur für einzelne, überwiegend kleine Branchen. Außerdem verfolgen sie vielfach eine eher reaktive Schutzkonzeption.

In allen drei Erhebungen wurden die Betriebe um eine Bewertung zu gesetzlichen und tarifvertraglichen Freistellungsansprüchen gebeten. Die Formulierungen der Items wurden jedoch in den einzelnen Weiterbildungserhebungen

verändert, so dass die Ergebnisse nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Dessen ungeachtet ergibt sich aus allen drei Erhebungen eine weitgehend ablehnende Haltung gegenüber derartigen kollektiven Regelungen. Nach Einschätzung der Befragten in der 98er Erhebung leisten sie weder einen Beitrag zur Weiterbildung der Mitarbeiter noch tragen sie den Anforderungen einer gezielten Personalentwicklung Rechnung. Nur eine Minderheit von etwa 10% kann Freistellungsregelungen positive Seiten abgewinnen (Tabelle 9). Etwa jeder Zweite weist die beiden Items als unzutreffend zurück.

Tab. 9: Bewertung von kollektiven Freistellungsregelungen

Antwortalternativen	Häufigkeiten in %	
	Item: „der gesetzliche Anspruch auf Bildungsurlaub leistet einen wichtigen Beitrag zur Weiterbildung der Mitarbeiter“	Item: „Tarifvertragliche Vereinbarungen zur Freistellung der Mitarbeiter tragen zur gezielten Personalentwicklung bei“
Stimme zu	9,5	10,4
Unentschieden	31,5	34,2
Stimme nicht zu	53,4	49,4
Ohne Angaben	5,5	6,0
Insgesamt	100,0	100,0

Trotz der Veränderungen in der Formulierung der Fragen, fallen die Antworten sehr ähnlich aus wie in den vorangegangenen Erhebungen. In allen Erhebungen ergibt sich eine deutliche Ablehnung der Befragten sowohl von gesetzlichen als auch von tarifvertraglichen Freistellungsregelungen. Die Skepsis gegenüber derartigen Regelungen ist – verglichen mit den Werten der vorangegangenen Erhebungen – keineswegs geringer geworden (Tabelle 10).

Tab. 10: Bewertung von kumulativen Freistellungsansprüchen in der Weiterbildung (Häufigkeiten in %)

Antwortalternativen	Item: „Kumulative Freistellungsansprüche erschweren die (betriebliche) Weiterbildung“	
	1992	1995
Stimme zu	20,7	31,2
Unentschieden	24,6	26,4
Stimme nicht zu	45,3	35,2
Ohne Angaben	9,4	7,2
Insgesamt	100,0	100,0

Angesichts dieser Wertungen wird verständlich, warum tarifvertragliche Regelungen bislang keine große Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung erlangt haben (vgl. Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993). Auch in den Gewerkschaften ist inzwischen eine Ermüchterung über die Rolle von Tarifverträgen festzustellen. Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Weiterbildung in den Betrieben kommt Heimann zu folgendem Fazit: „Es war auch nicht so, dass durch eine gewerkschaftliche Offensive, z.B. durch tarifvertragliche Regelungen der Weiterbildung oder durch eine Gestaltungsoffensive der Interessenvertretungen dieser Bedeutungszuwachs zustande gekommen wäre. Nüchtern gilt es festzustellen, dass die Neupositionierung der Unternehmen in der Weltwirtschaft und die damit verbundenen Veränderungen der Märkte die Karriere der Weiterbildung ermöglicht haben“ (Heimann 1999, S. 5f.).

Angesichts der verbreiteten Kritik an den Flächentarifverträgen und ihrer normierenden Wirkung unabhängig von betrieblichen Bedingungen muss die Rolle der Tarifpolitik generell neu bewertet werden. Von Arbeits- und Tarifrechtlern, von Unternehmen und Wirtschaftsorganisationen wird daher die Forderung erhoben, in Tarifverträgen künftig nur noch Rahmenbedingungen zu vereinbaren, die durch betriebliche Regelungen ausgefüllt und präzisiert werden können (vgl. Franz 1995; Henssler 1998).

Offen bleibt jedoch, inwieweit die Betriebe bereit sind, Weiterbildungsfragen künftig verstärkt im Rahmen von Betriebsvereinbarungen zu regeln. Der Umstand, dass die Betriebe Weiterbildung vor allem ad hoc planen und zielgruppenspezifisch auf den Bedarf bei einzelnen Mitarbeitern oder Mitarbeitergruppen ausrichten, lässt vermuten, dass die Mehrzahl der Betriebe daran kein nachhaltiges Interesse hat. Soweit es bereits schriftliche Vereinbarungen gibt, sind sie zumeist auf größere Betriebe beschränkt (vgl. Heidemann 1999, S. 53). Von einer Öffnung der Weiterbildung für alle Mitarbeiter kann bislang keine Rede sein.

2.6 Betriebliche Handlungskonsequenzen

Abschließend stellt sich die Frage, inwieweit die von den Betrieben artikulierten Probleme mit der Freistellung von Mitarbeitern sich im Umfang und in der zeitlichen Organisation der betrieblichen Weiterbildung niederschlagen. Es geht mit anderen Worten um die Frage, ob und inwieweit die Betriebe daraus bereits Handlungskonsequenzen gezogen haben. Drei Hypothesen können in diesem Zusammenhang formuliert und anhand der Daten überprüft werden.

Hypothese 1: Betriebe mit einem hohen Anteil von Weiterbildung in der Arbeitszeit müssten bestrebt sein, einen Teil der Weiterbildung in die Freizeit zu verlagern. Es ist deshalb zu erwarten, dass Betriebe, die die Weiterbildung in die

Freizeit verlagern wollen, sich durch einen hohen Anteil von Weiterbildung in der Arbeitszeit auszeichnen.

Die Daten der Weiterbildungserhebung stützen diese Hypothese nicht (Tabelle 11). Betriebe, die angegeben haben, Weiterbildung in die Freizeit verlagern zu wollen, zeichnen sich im Gegenteil bereits durch einen vergleichsweise geringen Anteil der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit aus und umgekehrt. Dies lässt eigentlich nur einen Schluss zu: Betriebe, die einen entsprechenden Problemdruck wahrnehmen, haben größtenteils bereits gehandelt und die Weiterbildung in den Freizeitbereich verlagert. In den anderen Betrieben, die sich in dieser Frage entweder unsicher sind, die Aussage zurückweisen oder gar keine Antwort gegeben haben, zeichnet sich eine Veränderung in Richtung Freizeit nicht ab. Dies erklärt zugleich den Widerspruch, warum die befragten Unternehmen – entgegen der von ihnen selbst gegebenen Einschätzung – Weiterbildung nicht in größerem Umfang in den Freizeitbereich verlagert haben.

Tab. 11: Zusammenhänge zwischen den Teilnehmerstunden innerhalb der Arbeitszeit und der Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit

Aussage „die Weiterbildung erfolgt zunehmend in der Freizeit“	Anteil der Weiterbildung in der Arbeitszeit in %			
	Interne Lehrveranstaltungen	Externe Lehrveranstaltungen	Informationsveranstaltungen	Insgesamt*
Stimme zu	77,1	75,9	74,6	75,9
Unentschieden	79,7	80,1	75,1	78,4
Stimme nicht zu	84,7	81,8	79,6	82,0
Ohne Angaben	96,7	86,0	81,6	88,3
Insgesamt	80,1	79,1	76,1	78,5

* Aufgrund von Antwortausfällen weichen diese Werte geringfügig vom Durchschnitt ab.

Hypothese 2: Es ist zu erwarten, dass Betriebe, die über Freistellungsprobleme aufgrund der Arbeitszeitverkürzung berichten, die Weiterbildung noch in deutlich höherem Maße innerhalb der Arbeitszeit durchführen.

Die Auswertung bestätigt auch diese Erwartung nicht. Im Gegenteil: Betriebe, die sich durch die Arbeitszeitverkürzung in ihrer Weiterbildung behindert sehen, zeichnen sich durch einen relativ geringen Anteil der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit aus (Tabelle 12). Sie sind also vergleichsweise weniger betroffen. Gleiches gilt für Unternehmen, die im Personalabbau ein Freistellungsproblem sehen.

Verständlich wird dieses Antwortverhalten, wenn man auch davon ausgeht, dass die Betriebe auf die Arbeitszeitverkürzung bereits reagiert haben. Die

Tab. 12: Zusammenhänge zwischen den Teilnehmerstunden innerhalb der Arbeitszeit und Freistellungsproblemen aufgrund der Arbeitszeitverkürzung

Aussage „durch die Arbeitszeitverkürzung ist es schwieriger geworden, Mitarbeiter für die Weiterbildung freizustellen“	Anteil der Weiterbildung in der Arbeitszeit in %			
	Interne Lehrveranstaltungen	Externe Lehrveranstaltungen	Informationsveranstaltungen	Insgesamt*
Stimme zu	79,4	75,3	74,1	76,2
Unentschieden	79,0	82,0	75,3	78,9
Stimme nicht zu	83,2	84,2	81,4	83,0
Ohne Angaben	82,9	88,5	88,3	86,4
Insgesamt	80,1	79,1	76,1	78,5

* Aufgrund von Antwortausfällen weichen diese Werte geringfügig vom Durchschnitt ab.

Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit war für sie eine Möglichkeit, die Auswirkungen auf das Unternehmen zu reduzieren. Angesichts der zeitlichen Volumina von Arbeitszeitverkürzungen einerseits, der Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit andererseits ist damit jedoch nur ein geringer zeitlicher Ausgleich für das Unternehmen verbunden. Die Arbeitszeitverkürzung wird deshalb von den Unternehmen immer noch als eine Belastung empfunden.

Hypothese 3: Es ist anzunehmen, dass Betriebe, die einen hohen Weiterbildungsbedarf haben, der Weiterbildung aufgeschlossen gegenüber stehen und vergleichsweise viel Weiterbildung betreiben, die Weiterbildung auch innerhalb der Arbeitszeit organisieren. Denkbar wäre jedoch auch das Gegenteil und Betrieben die Weiterbildung in dem Maße erleichtert wird, in dem sie Teile davon in die Freizeit verlagern.

Auskunft über die Relevanz dieser konträren Hypothesen liefert eine korrelative Gegenüberstellung der beiden Zahlenreihen. Anhand der Auswertungsergebnisse kann weder die eine noch die andere These zurückgewiesen oder bestätigt werden. Die Korrelationskoeffizienten lassen, von zwei Ausnahmen abgesehen, keine signifikanten Zusammenhänge erkennen. Statistisch hinreichend gesichert ist lediglich ein negativer Zusammenhang bei den Informationsveranstaltungen zwischen den Teilnehmer(fällen) je 100 Beschäftigten bzw. den Teilnehmerstunden je Beschäftigtem und dem Anteil der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit. Mit anderen Worten: Je höher die durchschnittliche Dauer einer Informationsmaßnahme ist und je mehr Mitarbeiter pro Betrieb daran teilnehmen, desto höher ist auch der Anteil der Maßnahme, der außerhalb der Arbeitszeit stattfindet. Dies ist nahe liegend, denn längerfristige und somit zeitintensive Maßnah-

men finden traditionell eher berufsbegleitend und somit zumindest teilweise innerhalb der Freizeit statt. Die Stärke des Zusammenhangs ist allerdings in beiden Fällen nicht sehr ausgeprägt. Generell kann deshalb festgestellt werden: Eine Verlagerung von Weiterbildung in die Freizeit wirkt – statistisch gesehen – nicht unbedingt als Anreiz, vermehrt Weiterbildung zu betreiben.

1. Forschungsperspektiven

Betriebliche Weiterbildung hat in den vergangenen Jahren einen wachsenden Stellenwert in den Unternehmen erhalten. Im Jahre 1998 hat etwa jeder zweite Mitarbeiter an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teilgenommen. Hinweise darauf, dass sich die Betriebe aus der Weiterbildung zurückziehen, Weiterbildung massiv in die Freizeit verlagern oder nur noch auf „Knowledge Worker“ oder Kernbelegschaften konzentrieren, finden sich in den Daten der Weiterbildungserhebung nicht.

Angesichts der prognostizierten Erosion des Normarbeitsarbeitsverhältnisses (vgl. Dostal u.a. 1998, S. 183; Sattelberger 1999, S. 132) stellt sich indessen die Frage, wie betriebliche und individuelle Interessen künftig austariert werden können. Bildungsökonomisch gesehen rentieren sich betriebsunspezifische Qualifizierungsmaßnahmen für das Unternehmen nur unter bestimmten Bedingungen. Entweder müssen die Mitarbeiter längere Zeit an das Unternehmen gebunden werden, sich an den Kosten beteiligen oder aber zu einem (relativen) Einkommensverzicht bereit sein. Mit anderen Worten: In dem Maße, in dem eine dauerhafte Bindung zwischen Unternehmen und einem Teil der Belegschaft in Frage gestellt wird, bedarf es neuer Modelle eines Kosten-sharing und/oder einer veränderten Zeitorganisation.

Mit Hilfe der Weiterbildungserhebungen der Wirtschaft können Strukturen der betrieblichen Weiterbildung analysiert und Veränderungstendenzen deutlich gemacht werden. Über die Ursachen indessen können größtenteils nur Vermutungen angestellt werden. Offen bleiben vor allem die Motive der Akteure, die Einbindung in betriebliche Handlungsstrategien und organisatorische Konstellationen. Ebenso wenig kann mit Hilfe der aggregierten Daten eine differenzierte Analyse der Zeitstrukturen im Hinblick auf Themenfelder oder Mitarbeitergruppen vorgenommen werden. Insofern bleibt ein erheblicher Forschungsbedarf bestehen.

Die vorliegenden Daten belegen eine erhebliche Variationsbreite sowohl im Umfang der Weiterbildung als auch deren Verteilung auf die Arbeitszeit und Freizeit. Notwendig wären daher Informationen über die individuellen und betrieblichen Entscheidungskalküle, Motive und Strategien. Aufschluss hierüber vermögen vor allem Fallstudien und qualitative Analysen zu geben. Vermutlich lassen sich die in den Betrieben praktizierten Modelle nicht allein mit sachlogischen Faktoren erklären oder aus bestehenden betrieblichen Regelungen ablei-

ten. Eine große Bedeutung dürfte individuellen und kollektiven Aushandlungsprozessen zwischen Mitarbeitern, Betriebsrat und Unternehmen zukommen. Sie zu erforschen, wäre eine zwar schwierige, aber sehr wohl lohnende Aufgabe.

Ein noch weitgehend unerforschtes Gebiet betrifft die Rolle neuer Medien im Hinblick auf das betriebliche Zeitmanagement. Arbeit und Lernen sind durch die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechniken nicht nur zeit- und ortsunabhängig möglich geworden, erstmals kann zudem der Anspruch an eine weitgehende Autonomie der Lernenden realisiert werden. Was dies für die Verzahnung von Lern- und Arbeitszeiten zur Folge hat, welche Nutzungsformen sich durchsetzen werden und wie individuelle und betriebliche Interessen dabei zum Ausgleich kommen, ist eine noch weitgehend offene Frage.

Literatur

- Bahnmüller, R./Bispinck, R./Schmidt, W. (1993): Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Eine Studie über Probleme qualitativer Tarifpolitik in der Metallindustrie. München, Mering
- Bauer, F./Groß, H./Schilling, G. (1997): Stand, Entwicklung und Perspektiven der Arbeitszeitflexibilisierung in West- und Ostdeutschland. In: Gutmann, J. (Hg.): Flexibilisierung der Arbeit, Chancen und Modelle für eine Mobilisierung der Arbeitsgesellschaft. Stuttgart, S. 91-108
- Bellmann, L./Düll, H./Kühl, J./Lahner, M./Lehmann, U. (1996): Flexibilität von Betrieben in Deutschland. Ergebnisse des IAB-Betriebspansels 1993-1995. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 200. Nürnberg
- BMBF (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Brinkmann, D. (1997): Kompakt, flexibel oder just in time. Zwischenergebnisse des Projektes „Neue Zeitfenster für Weiterbildung“. In: Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Kadel, V. (Hg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Arbeitszeitflexibilisierung und temporale Muster der Angebotsgestaltung. Bielefeld, S. 75-112
- Brödel, R. (1982): Strukturfragen des Bildungsgesetzes. In: WSI Mitteilungen 35 (1982) 6, S. 360-368
- Dichmann, W. (1998): Arbeitszeitpolitik als Instrument der Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik im Strukturwandel. In: Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Arbeitszeit und Strukturwandel. Düsseldorf, S. 9-109
- Dostal, W. (1998): Berufs- und Qualifikationsstrukturen in offenen Arbeitsformen. In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg, S. 172-187
- Franz, W. (1995): Möglichkeiten und Grenzen von Innovationen im Tarifvertragssystem. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.): Flächentarif kontrovers. Wie groß ist der Modernisierungsbedarf bei den Flächentarifverträgen? Köln, S. 42-56
- Groß, H./Munz, E. (1999): Erste Ergebnisse einer 1999 durchgeföhrten repräsentativen Belegschaftsbefragung zu Arbeitszeitformen und -wünschen. ISO-Institut zur Erforschung sozialer Chancen. Köln
- Heidemann, W. (1999): Betriebs- und Dienstvereinbarungen: Betriebliche Weiterbildung. Analyse und Handlungsempfehlungen. Düsseldorf
- Heimann, H. (1999): Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung für Betriebsräte. Eine Beschreibung von Arbeitnehmerinteressen für die Aufgaben von Betriebsräten in der betrieblichen Weiterbildungspolitik. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) in Berlin (Hg.). Frankfurt/M.
- Hessler, M. (1998): Firmenarbeitsverträge und unternehmensbezogene Verbandstarifverträge als Instrumente einer „flexiblen“ betriebsnahen Tarifpolitik. In: Zeitschrift für Arbeitsrecht 29 (1998) 4, S. 517-542
- IAB (1999): Arbeitsvolumenberechnung für Erwerbstätige. Nürnberg (nicht veröffentlichte IAB-Berechnungen auf der Grundlage amtlicher Statistiken)
- IW (2000): Zahlen zur wirtschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2000. Köln
- Lenske, W./Werner, D. (1999): Die Entwicklung von Ausbildung, Beschäftigung und Qualifikationsbedarf. Ergebnisse einer bundesweiten Unternehmensumfrage im Frühjahr 1998. Beiträge zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. Nr. 224. Köln
- Littig, P. (1996): Die Klugen fressen die Dummen. Das Lernende Unternehmen. Ergebnisse der Marktstudie. Bielefeld
- Reuther, U./Weiß, R./Winkels, S. (1996): Kundenorientierung in der Weiterbildung – neue Formen der Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsanbietern. In: Kölner Texte & Thesen (1996) 30
- Sattelberger, T. (1999): Qualifizierungspolitik als Beitrag zum Schutz des Wissenkapitals: für Unternehmen und „Neue Unternehmer“. In: Sattelberger, T./Weiß, R. (Hg.): Human-Kapital schafft Shareholder Value, Personalpolitik in wissensbasierten Unternehmen. Köln, S. 125-173 (Kölner Texte & Thesen 54/1999, S. 125-173)
- Schmidt, B. (1995): Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. Ergebnisse der Haupterhebung. In: Wirtschaft und Statistik (1995) 12, S. 867-879
- Statistisches Bundesamt (2000): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Struktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Fachserie 1, Reihe 4.2.1, 31.12.98. Wiesbaden
- Stege, D./Weinsbach, F. K. (1994): Betriebsverfassungsgesetz. Handbuch für die betriebliche Praxis (7. überarbeitete und erweiterte Auflage). Köln
- Weiß, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen der betrieblichen Weiterbildung. In: Göbel, U./Schlaffke, W. (Hg.): Berichte zur Bildungspolitik 1990. Köln
- Weiß, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: Kölner Texte & Thesen 21/1994
- Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.): Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 242. Köln
- Zimmermann, K. F. (1999): Arbeit im nächsten Jahrtausend. Alte Zöpfe müssen abgeschnitten werden. In: Arbeitgeber 51 (1999) 12, S. 36-38

**Die zeitliche Lage und Kostenaufteilung von
Weiterbildungsmaßnahmen – Empirische
Ergebnisse auf der Grundlage des IAB-Betriebspanels**

**I. Zur Funktion und Bedeutung der zeitlichen Beteiligung von
Arbeitnehmern bei Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung**

In einer Wirtschaft mit zunehmender Bedeutung wissensbasierter Produktion von Gütern und Dienstleistungen wächst die Bedeutung der *betrieblichen* Weiterbildung. Die Aufwendungen für die Weiterbildung nach ihrer Finanzierungsquelle können zwar nur geschätzt werden, jedoch lässt sich festhalten, dass Mitte der neunziger Jahre die Aufwendungen von privatwirtschaftlichen Unternehmen die öffentlichen Investitionen in tertiäre Bildung (Bundesanstalt für Arbeit, Staat) übersteigen (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000, S. 275f.). Allerdings gibt es beträchtliche Unterschiede im Weiterbildungsengagement der Betriebe, und auch was die Beteiligung einzelner Belegschaftsgruppen hinsichtlich Teilnahmehäufigkeit und Umfang der betrieblich veranlassten Maßnahmen anbelangt, so sind die Bildungschancen von Beschäftigten ungleich verteilt. Trotz vielfältiger methodischer Erfassungsprobleme ist dies in der empirischen Forschung hinreichend belegt, so auch mit den Daten des IAB-Betriebspanels (vgl. Düll/Bellmann 1998 und 1999), auf die wir auch in der folgenden Untersuchung zurückgreifen.

Trotz eines allgemeinen Bedeutungszuwachses bleibt die Weiterbildung ein knappes ökonomisches Gut. Bei den betrieblichen Aufwendungen der Weiterbildung werden i.d.R. direkte und indirekte Kosten unterschieden. Während die *direkten Kosten* z.B. Honorare für Lehrkräfte, Reisekosten oder Bereitstellungskosten für Räume und Lehrmaterialien beinhalten, entstehen die *indirekten Kosten* durch Freistellung von Mitarbeitern für Bildungsaufgaben. Die für diese Zeit anfallenden Lohn- und Gehaltskosten übersteigen in aller Regel die direkten Kosten. In Verlautbarungen der Sozialpartner, zuletzt etwa in der gemeinsamen Erklärung zum Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom 10. Juli 2000, wird betont, „dass es grundsätzlich Aufgabe der Betriebe bleibt,

die Kosten für die Weiterbildung der bisher Beschäftigten zu tragen, d.h. sowohl Entgelt als auch Kosten für die Qualifizierung".¹

Dennoch gewinnen Überlegungen, von diesem Prinzip abzuweichen, an Boden. Dies gilt sowohl im Verhältnis Unternehmen – öffentliche Hand als auch für die Aufteilung der Weiterbildungskosten zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Den letztgenannten Aspekt wollen wir im Folgenden nachgehen, indem wir die *Kostenbeteiligung von Arbeitnehmern an betrieblicher Weiterbildung* näher darstellen. Anhand der empirischen Daten soll auch untersucht werden, ob sich das Vorhandensein von Guthaben aus *Arbeitszeitkonten* in einer veränderten Weiterbildungsbeteiligung im Betrieb niederschlägt.

Folgt man der ökonomischen – i.d.R. humankapitaltheoretischen – Betrachtungsweise², so sind das Ausmaß und die Selektivität betrieblicher Qualifizierung vor allem darin begründet, dass die *Erträge* der betrieblichen Weiterbildung erst eher mittel- und langfristig wirksam werden. Zudem stellt sich ein holdup-Problem, denn der Nutzen von *betriebsspezifischen* Bildungsinvestitionen ist aufgrund von Fluktuation für den Arbeitgeber nicht sicher. Zu berücksichtigen ist eben, dass – je nach Inhalt der durchgeföhrten Maßnahme – der geförderte Arbeitnehmer auch für andere Arbeitgeber interessant wird. Diese Überlegungen sind zwar keine hinreichenden Argumente gegen Weiterbildung, werfen jedoch verschiedene Fragen auf: nach der Verwertbarkeit im Arbeitsprozess, nach der Kostenwirtschaftlichkeit von Weiterbildung oder hinsichtlich der Absicherung der vom Arbeitgeber unterstützten Bildungsinvestitionen. Hier bieten sich verschiedene „Finanzierungsarrangements“ zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer an³:

- Naheliegend ist zunächst die *Beteiligung der Arbeitnehmer* an den Kosten der Weiterbildung. Einmal können Arbeitnehmer an den Kosten der Weiterbildung *direkt beteiligt werden*, zum anderen auch auf *indirekte* Art und Weise, indem Qualifizierungsmaßnahmen zumindest teilweise von der Arbeitszeit in die Freizeit der Mitarbeiter verlagert oder auf die Inanspruchnahme von Freizeit angerechnet werden. Der Arbeitnehmer trägt mit der „*entgangenen Freizeit*“ also einen Teil der indirekten Weiterbildungskosten, während der Arbeitgeber die Entgeltfortzahlung bei Freistellung verringern kann. Es

1 Vgl. www.buendnis.de. Diese Aussage ist im Zusammenhang mit *Jobrotation* gemacht worden, bei der während der Qualifizierung von Beschäftigten Erwerbslose als Stellvertreter eingesetzt werden; siehe hierzu den Beitrag von Seifert in diesem Band.

2 Und lässt an dieser Stelle andere sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze außer Betracht, vgl. hierzu Martin/Düll 2000, S. 83ff.

3 Die ökonomische Literatur erörtert noch weitere Instrumente zur Absicherung: Durch verlängerte Kündigungsfristen, Zahlung überdurchschnittlicher Löhne oder das Gewähren von Sonderzuwendungen könnte die potenzielle Fluktuation ebenfalls gesenkt werden.

kommt in diesem Fall also zu einer „Verlagerung in die Freizeit“. Zu einer indirekten Kostenbeteiligung kommt es aber auch, wenn bei außer- oder innerbetrieblichen Maßnahmen vorhandene Zeitguthaben des Arbeitnehmers angerechnet werden. In diesem Fall wird also ein schon erworberner Freizeitanspruch wieder in Arbeitszeit umgewandelt („Umwandlung von Freizeit“).

- Im Falle von *Rückzahlungsklauseln* verpflichten sich die Weiterbildungsteilnehmer, einen Teil der vom Arbeitgeber übernommenen Kosten für den Fall zurückzuzahlen, dass sie den Betrieb vor Ablauf einer festgelegten Frist aus durch sie zu vertretende Gründe verlassen. Rückzahlungsklauseln erhöhen die „*Abwanderungshürden*“, und tragen zudem zu einer „Risikoauflösung“ in Bezug auf die Erträge von Bildungsmaßnahmen bei. Nach Auswertungen des Betriebspansels 1999 ist deren Bedeutung im Vergleich zu früheren Erhebungen jedenfalls gestiegen.

Die Idee, *Arbeitszeitelemente* zur Unterstützung der betrieblichen Qualifizierung zu verwenden, ist erstmals breiter anlässlich der tariflichen Arbeitszeitverkürzungen Anfang der achtziger Jahre diskutiert worden. Diese Möglichkeit ist in der Tarifpolitik bis auf wenige Ausnahmen nicht weiter verfolgt worden⁴, da sich die Gewerkschaften (v.a. die Industriegewerkschaft Metall) gegen eine Verrechnung von Guthaben aus der Arbeitszeitverkürzung, Überstunden oder Gleitzeitguthaben gewandt haben („*Qualifikationszeit ist Arbeitszeit und kein Ersatz für Arbeitszeitverkürzung*“). Mitte der neunziger Jahre ist im Zuge der Diskussion um Beschäftigungssicherung die Verknüpfung von betrieblicher Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik wieder ins Blickfeld geraten – auch der empirischen Forschung. Eine einschlägige Studie hierzu haben Seifert und Ochs (1994) vorgelegt. Im Rahmen einer Untersuchung für das Arbeitsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen sind betriebliche Regelungen bzw. formelle Betriebsvereinbarungen danach ausgewertet worden, wie dort die „*Zeitbeteiligung*“ bei Weiterbildung zwischen Arbeitgebern und Beschäftigten aufgeteilt worden ist. Aufgrund der nur geringen Fallzahl konnte die Untersuchung nur ein „Schlaglicht“ auf die betriebliche Weiterbildungspraxis Anfang der neunziger Jahre werfen. Die empirische Evidenz war aber – noch? – eindeutig:

4 In den neunziger Jahren hat es eine umstrittene Ausnahme gegeben: In einem zweijährigen Haustarifvertrag zwischen der Deutschen Shell AG und der Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik vom Februar 1998 ist für „zusätzliche“, allgemeine Qualifizierungsmaßnahmen („ohne für den derzeitigen Arbeitseinsatz unmittelbar erforderlich zu sein“) eine Verrechnung mit Zeitguthaben vereinbart worden (vgl. Sadowski/Decker 1993). Zum aktuellen Stand der Qualifizierung in Tarifverträgen vgl. auch den Beitrag von Bisping in diesem Band.

„Weiterbildungszeit ist, sofern sie den Betrieben unmittelbar zugute kommt und betriebliche Bedarfe abdeckt, überwiegend bezahlte Arbeitszeit. Betrieblich veranlasste Weiterbildungsmaßnahmen, insbesondere Anpassungsqualifizierungen, aber auch zum Beispiel betriebliche Maßnahmen zur Förderung des Führungskräftenachwuchses, liegen normalerweise in der regulären, bezahlten Arbeitszeit, die Fortzahlung des Entgelts und sonstige Maßnahmekosten tragen die Betriebe. Demgegenüber fällt die Teilnahme an externen berufsqualifizierenden und aufstiegsorientierten Fortbildungen gewöhnlich in die Freizeit der Beschäftigten. Sie übernehmen grundsätzlich auch die Maßnahmekosten und sonstige finanzielle Aufwendungen der Weiterbildung“ (Ochs 1995, S. 142).

Im Kontext einer verbreiteten Auslagerung von betrieblichen Bildungseinrichtungen größerer Unternehmen stellen die Autoren allerdings „verstärkte Tendenzen (fest), Weiterbildungsmaßnahmen aus der Arbeitszeit in die Freizeit zu verlagern – zum Beispiel durch Verschiebung von Tageskursen in die Abendstunden (Sprachkurse) oder durch das generelle Einfordern von mehr Eigenbeteiligung der Beschäftigten“ (Ochs 1995, S. 142). Auch in neueren Fallstudien finden sich Hinweise auf eine zunehmende Verlagerung der beruflichen Weiterbildung in die Eigenverantwortung der Beschäftigten (vgl. Hochmuth/ Mangold 2000) – und somit ist auch das Verhältnis von Arbeitszeit und Freizeit in der betrieblichen Weiterbildung angesprochen. Inwieweit sich solche Anforderungen bereits auch in institutionellen Regelungen niedergeschlagen haben, wird jedoch nicht berichtet.

In der aktuellen tarif- und bildungspolitischen Debatte gewinnen die skizzierten Überlegungen erneut an Bedeutung. Dieses Mal wird die „investive Arbeitszeitpolitik“ diskutiert, welche für die Qualifizierung der Beschäftigten nutzbar gemacht werden soll. In einem Bericht der Benchmarking-Gruppe im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit wird vorgeschlagen, „eine Institutionalisierung des ‚lebenslangen Lernens‘ durch die Arbeitszeitpolitik“ zu flankieren. – „Die Reservierung von Arbeits- und Freizeit für bestimmte Elemente der beruflichen Weiterbildung könnte in einem tarifvertraglichen Rahmen vereinbart und durch Betriebsvereinbarungen unter Nutzung von Arbeitszeitkonten umgesetzt werden. Denkbar wäre beispielsweise die Vereinbarung einer um eine Stunde verkürzten Wochenarbeitszeit bei einer gleichzeitigen arbeitnehmerseitigen Umwidmung einer Freizeitstunde. Auf diese Weise könnten wöchentlich zwei Stunden für Bildungszeit angespart und zu größeren Zeitblöcken kumuliert werden“ (Fels u.a. 2000, S. 8).

Ob der Vorschlag, der hinsichtlich der Kostenbeteiligung einen deutlichen Kompromisscharakter trägt, der betrieblichen Praxis voraus gedacht oder aber ihr nach empfunden ist, darüber lässt sich angesichts der spärlichen empirischen Erkenntnisse trefflich spekulieren. Dies gilt, obwohl zwei etablierte Forschungsfelder – die Arbeitszeitforschung und die Bildungsforschung – immer wieder die

Zeitverteilung der betrieblichen Weiterbildung tangieren. Dennoch hat die empirische Arbeitszeitforschung diese Fragestellung noch nicht differenziert aufgegriffen. Auch aus der empirischen Bildungsforschung liegen keine eindeutig interpretierbaren Erkenntnisse vor. Das Berichtssystem Weiterbildung VII bietet auf der Grundlage einer repräsentativen *Individualbefragung* einige Anhaltpunkte (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000, S. 260ff.): Demnach haben 1997 etwa zwei von drei *Teilnahmefällen* an *beruflicher* Weiterbildung während der Arbeitszeit stattgefunden. Diese Relation ist auch bereits in 1994 ermittelt worden (vgl. Kuwan u.a. 1996, S. 295). Bezogen auf die Teilnehmerstunden wird jedoch 60% des Weiterbildungsvolumens „in der von Erwerbsarbeit freien Zeit“ abgewickelt. 1994 lag hier der Anteil noch um vier Prozentpunkte niedriger (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000, S. 261; Kuwan u.a. 1996, S. 296). Bei diesen Angaben werden Erwerbstätige und Erwerbslose gemeinsam berücksichtigt. Auf die *betriebliche* Weiterbildung im engeren Sinne⁵ bezogen haben sich die Anteilsraten von Teilnahmefällen ganz oder teilweise außerhalb der Arbeitszeit von 1994 auf 1997 praktisch nicht verändert.

Bei dieser Individualbefragung lässt sich also keine eindeutige Tendenz hin zu einer Verlagerung der Qualifizierung in die Freizeit belegen, wie sie sich in den Weiterbildungserhebungen des Instituts der deutschen Wirtschaft (iw) andeutet.⁶ Zur weiteren Frage, ob es zur Umwandlung von Zeitguthaben in Qualifikationszeiten kommt, kann weder aus Individual- noch aus Betriebsbefragungen Verlässliches berichtet werden. Die nachfolgende Untersuchung kann das „empirische Puzzle“ insoweit ergänzen, als hier repräsentative Daten aus der größten jährlichen Arbeitgeberbefragung zur Beschäftigungs- und Personalpolitik in Deutschland ausgewertet werden. Dabei werden wir im Anschluss an frühere Arbeiten auf wesentliche Faktoren eingehen, die zum *Angebot betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten* sowie zur Differenzierung in der *Weiterbildungsteilnahme* beitragen. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen dann die Fragen, inwieweit eine *Zeitbeteiligung* der Mitarbeiter an den betrieblichen Weiterbildungsaufwendungen

- die Wahrscheinlichkeit des betrieblichen Weiterbildungsangebots erhöht sowie
- die Teilnahmekoten verschiedener Mitarbeitergruppen beeinflusst.

Ausgehend von den Grundstrukturen der betrieblichen Weiterbildung werden im deskriptiven Teil verschiedene Daten zur zeitlichen Lage von betrieblichen Wei-

5 Bei diesen im Berichtssystem Weiterbildung präsentierten Angaben werden die Betriebe nur dann als Träger der Maßnahme angesehen, wenn die Maßnahme im Betrieb oder in einer betrieblichen Bildungsstätte stattgefunden hat (enge Definition der betrieblichen Weiterbildung).

6 Vgl. hierzu den Beitrag von Weiß in diesem Band.

terbildungsmaßnahmen im Befragungsjahr 1999 präsentiert. Zugleich wird über die betriebliche Verbreitung von *Arbeitszeitkonten* berichtet und deren Verbindung zu Qualifizierung untersucht. Die im Abschnitt 2 an ausgewählten Punkten unternommenen bivariaten Analysen werden im nächsten Abschnitt weiter geführt. Mit multivariaten Ansätzen wird untersucht, ob eine zeitliche Beteiligung der Mitarbeiter unter der Berücksichtigung von Arbeitszeitkonten im Betrieb heute schon das Ausmaß der Qualifizierungsaktivitäten beeinflusst. Beides, das Einbringen von Zeitelementen und die Verwendung von Guthaben aus Arbeitszeitkonten für Qualifizierung, müsste nach den oben angestellten Überlegungen dem betrieblichen Qualifizierungsniveau zuträglich sein. Dieser einzelwirtschaftlich plausible Zusammenhang stellt sich nur für Teilbereiche der betrieblichen Weiterbildung, und hier auch nur im Wesentlichen für westdeutsche Betriebe, ein. Das empirische Bild bleibt – noch? – uneindeutig. Es bleibt also Gestaltungsbedarf für die tarifliche und betriebliche Praxis – noch viel zu tun in der Arbeitszeit- und Weiterbildungsforschung.

2. Betriebliche Weiterbildung während Arbeitszeit oder Freizeit – unter Berücksichtigung von Arbeitszeitkonten

2.1 IAB-Betriebspanel: Datengrundlage, Befragungsprogramm und Auswertungsmöglichkeiten

Beim Betriebspanel handelt es sich um eine jährlich wiederholte Arbeitgeberbefragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die seit 1993 in den alten und seit 1996 in den neuen Bundesländern durchgeführt wird. Zur Grundgesamtheit zählen alle Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Ein hoher Rücklauf und vor allem die sehr zufriedenstellende Wiederholungsrate bei den befragten Betrieben ist die Gewähr dafür, dass ein verlässliches empirisches Bild der Betriebslandschaft in Deutschland gezeichnet werden kann. Die Stichprobenangaben können anhand der Betriebsdatei aus der Beschäftigtenstatistik hochgerechnet werden (vgl. Bellmann/Kölling/Kistler 1999).

Der Fragebogen enthält neben Standardthemen in jeder Welle periodisch wechselnde Schwerpunkte. Die *betriebliche Weiterbildung* war 1999, wie schon zuvor 1997, ein solches Thema. Als Ausgangspunkt wird ermittelt, ob der Arbeitgeber eigene betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen anbietet oder die Teilnahme an externen Bildungsangeboten zumindest teilweise unterstützt. Das *Weiterbildungsangebot* wird also relativ breit definiert. Zur Abschätzung der *Weiterbildungsnutzung* und -intensität wird danach gefragt, wie viele Beschäfti-

tigte während eines Halbjahrs an der Qualifizierung teilgenommen haben⁷. Die Teilnahme an der Weiterbildung kann in zweifacher Weise dargestellt werden: einmal bezogen auf alle jeweils betrachteten Betriebe, zum anderen auf die *weiterbildungsaktiven Betriebe*. Im letzten Falle ist dies Ausdruck für die *Weiterbildungsintensität* des jeweiligen Betriebes. Neben diesen Grunddaten werden weitere Aspekte erfasst: Welche Qualifizierungsformen kommen im Betrieb zur Anwendung? Was sind die Gründe, wenn der Betrieb keine Weiterbildung unterstützt? In der Panelwelle 1999 wird – in Absprache mit dem Projektverbund „Zeitpolitik und Lernchancen“ – speziell nach der *direkten und indirekten Kostenbeteiligung der Mitarbeiter* an der Weiterbildung sowie nach *Rückzahlungsklauseln* gefragt. Den Arbeitgebern wurden folgende drei Fragen vorgelegt:

- „Wenn Sie an die wichtigsten Weiterbildungsmaßnahmen denken: Finden die Maßnahmen normalerweise während der Arbeitszeit statt? Oder ganz oder teilweise in der Freizeit der Beschäftigten?“
- „Werden die Beschäftigten normalerweise ganz oder teilweise an den direkten Kosten der Weiterbildungsmaßnahmen beteiligt, also z.B. den Kursgebühren oder den Reisekosten?“
- „Gibt es Rückzahlungsvereinbarungen für den Fall, dass ein Weiterbildungsteilnehmer nach Abschluss einer von Ihnen finanzierten Maßnahme den Betrieb verlässt?“

Die betriebliche *Arbeitszeitgestaltung* ist ebenfalls ein periodisch wiederholtes Befragungsthema. In 1999 ist der Schwerpunkt auf die betriebliche Ausgestaltung von *Arbeitszeitkonten* (Grundformen, Ausgleichszeiträume, zulässige Zeitguthaben oder -schulden) gelegt worden. Dies ist nicht interessant für den potentiellen Überstundenabbau im Betrieb, sondern durchaus im Kontext mit anderen personalwirtschaftlichen Gestaltungsfeldern, wie z.B. der Qualifizierung, zu sehen. Mit der Verbreitung von (Lang-) Zeitkonten in den Betrieben ist deren Verwendung für weitere Zwecke zu erwarten: Sabbaticals, vorzeitiger Ruhestand – und nicht zuletzt die Übertragung von Zeitguthaben auf „Qualifikationszeiten“. Allerdings wird nicht explizit nach den Zwecken einer Verwendung von ggf. vorhandenen Zeitguthaben gefragt.⁸ Dies begrenzt die Interpretationsmögl-

7 Abgefragt wird die Teilnahme von Frauen und Männern sowie verschiedener Qualifikationsgruppen. – Das Betriebspanel folgt dabei dem in der deutschen FORCE-Ubersuchung verwendeten Konzept, zur Vermeidung von Item-Non-Response den befragten Arbeitgebern die Wahl zwischen Teilnehmern und Teilnehmerfällen zu überlassen. Die Teilnehmerfälle werden dann auf Teilnehmer nach dem „Personenkonzept“ umgerechnet; siehe hierzu auch Grünewald/Moraal (1996) und Schmidt (1996).

8 Der Einsatz von Zeitguthaben als „Input“ für Qualifikationszeiten ist unserem Kenntnisstand nach bisher weder in Individualbefragungen noch bei Unternehmens- oder Betriebserhebungen explizites Thema.

lichkeit der folgenden empirischen Analyse: Wenn etwa die Zusammenhänge zwischen Arbeitszeitkonten und der Nutzung von Zeitelementen zur Weiterbildung untersucht werden, können diese nicht kausal interpretiert, sondern nur auf der Ebene der statistischen Korrelation nachgezeichnet werden.

2.2 Ein Blick auf die betriebliche Weiterbildungslandschaft

In der folgenden deskriptiven Darstellung werden ausgewählte Ergebnisse zum betrieblichen Angebot an Weiterbildung und zur Teilnahme an solchen Maßnahmen aus dem Betriebspanel 1999 präsentiert. Um zu zeigen, wie sich die Bedeutung der Weiterbildung entwickelt hat, werden die betrieblichen Angaben für 1999, so weit es geht, mit dem Jahr 1997 verglichen.⁹ Gegenüber diesem Vergleichszeitraum ist der Anteil der Betriebe, die Weiterbildung fördern, leicht angestiegen, während die Teilnahme an den Maßnahmen sich im Durchschnitt nicht verändert hat.

(a) Mehr Betriebe unterstützen Weiterbildung

Im ersten Halbjahr 1999 führten 38% der westdeutschen und 42% der ostdeutschen Betriebe überhaupt Weiterbildungsmaßnahmen durch oder beteiligten sich an der Qualifizierung der Mitarbeiter durch Freistellung und/oder zumindest teilweise Übernahme der Maßnahmekosten (siehe Tabelle 1). Die entsprechenden Vergleichswerte für 1997 liegen im Westen bei 37%, im Osten bei 39% (vgl. Düll/Bellmann 1998, S. 212ff.). Während in den alten Ländern der Anteil der weiterbildungsaktiven Betriebe also praktisch unverändert geblieben ist, haben in den neuen Bundesländern die Betriebe mit Qualifizierungsaktivitäten um immerhin drei Prozentpunkte zugelegt.

Die Gesamtentwicklung wird stark von den Weiterbildungsaktivitäten der Kleinbetriebe geprägt: Von der Größenklasse ab 500 Beschäftigten an sind bereits über 90% der Betriebe weiterbildungsaktiv, was aber nur heißen soll, dass irgendeine Qualifizierungsmaßnahme für mindestens einen Mitarbeiter durchgeführt wird. Ein genauer Vergleich mit den Angaben des Betriebspansels 1997 zeigt, dass sich insbesondere von den kleineren und mittleren Betrieben mehr Arbeitgeber dazu entschlossen haben, Weiterbildung zu unterstützen (vgl. Bellmann/Leber 2000). Nach Wirtschaftsbranchen weisen sowohl in den alten als auch in den neuen Ländern der öffentliche Dienst, das Bildungs- und Verlags-

⁹ Üblicherweise werden in den Tabellen Einzelwerte mit einer Nachkommastelle ausgewiesen. Die/der Leserin/Leser sollte jedoch beachten, dass die Angaben wegen des Stichprobenfehlers stets einen gewissen Vertrauensintervall aufweisen. Kleinere Unterschiede oder Veränderungen sollten daher nicht (über-)interpretiert werden.

Tab. 1: Verbreitung der betrieblichen Weiterbildung im I. Halbjahr 1999 (zum Vergleich I. Halbjahr 1997) nach Qualifizierungsformen und Betriebsgrößenklassen – Anteile von weiterbildungsaktiven Betrieben in %

Angebot von mind. einer der folgenden Maßnahmen ... Beschäftigte	Verände- rung in %-Pkt. 1997-99	darunter (Mehrfachnennungen) ...				Teilnahme an Fachtagungen, Messen mit u.a.	sonstige Weiterbil- dungsmaßnah- men	
		externe Lehrveranstaltungen	interne Lehrveranstaltungen	Arbeitsplatzwechsel (Job Rotation)	Qualitätszirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppen			
Westdeutschland								
1 bis 19	32,6	0,2	25,5	11,8	14,0	0,9	1,7	15,5
20 bis 199	73,0	5,5	61,8	45,6	40,4	6,8	11,1	41,2
200 bis 499	87,1	-1,2	80,2	72,5	64,6	12,6	22,3	63,9
500 u. mehr	92,2	-0,9	88,0	87,9	74,7	22,7	36,2	77,9
Insgesamt	37,9	0,7	30,4	16,4	17,7	1,8	3,1	19,1
Ostdeutschland								
1 bis 19	37,8	3,7	26,1	10,5	16,6	0,9	0,8	17,0
20 bis 199	70,0	0,2	55,3	35,2	39,1	4,7	6,3	37,2
200 bis 499	93,0	0,1	83,9	70,5	69,4	10,4	14,4	71,9
500 u. mehr	95,8	0,6	88,1	87,9	70,0	19,7	17,5	76,4
Insgesamt	42,0	3,0	30,0	13,8	19,6	1,4	1,6	19,8

wesen sowie das Gesundheitswesen überdurchschnittliche Werte auf. Unter durchschnittlich aktiv sind die Betriebe in der Verbrauchsgüterindustrie oder in der Gastronomie und im Beherbergungsgewerbe. Im Zeitvergleich fällt auf, dass im westdeutschen Kredit- und Versicherungsgewerbe ein deutlicher Rückgang der Weiterbildungsaktivitäten festzustellen ist. Der Rückgang kann Ausdruck der dort anstehenden Rationalisierung sein. Ein ähnlicher ausgeprägter Rückgang hat auch im westdeutschen Baugewerbe stattgefunden, das im betrachteten Zeitraum von Personalabbau gekennzeichnet ist.

Keine deutliche Akzentverschiebung ist bei den Formen der betrieblichen Weiterbildung zu sehen. Auch im ersten Halbjahr 1999 dominieren – wie im entsprechenden Zeitraum 1997 (vgl. Düll/Bellmann 1998, S. 212f.) – die „klassischen“ Formen: Lehrveranstaltungen, Kurse oder Seminaren bei externen Veranstaltern werden mit einem Anteil von ca. 30% unterstützt. Fast 16% der Betriebe bieten Inhouse-Maßnahmen an (siehe Tabelle 1). Nach den Weiterbildungsmaßnahmen im engeren Sinne folgen die Teilnahme an Vorträgen, Fachtagungen, Messeveranstaltungen – als typische Qualifizierungsform für das Führungspersonal – sowie erst dann die „Weiterbildung am Arbeitsplatz“ durch Unterweisung und Einarbeitung. Deren geringe Gesamtbedeutung ist wohl auch von der Eingangsfrage im Betriebspanel abhängig, bei der ausdrücklich auf institutionalisierte Weiterbildung abgestellt wird. Die Erfassung von arbeitsplatzintegrierten Lernformen – die per se nur während der Arbeitszeit stattfinden können – ist bei standardisierten Befragungen ohnehin nicht befriedigend zu lösen (vgl. Grünewald u.a. 1998).

Damit ist auch ein wesentlicher Unterschied zum „weiten Begriff“ der Weiterbildung in den *iw-Untersuchungen* benannt. Deren deutlich höhere Anteile des betrieblichen Weiterbildungsgagements sind – neben dem Problem der Selbstselektion in der verwendeten Stichprobe – eindeutig auf die Erfassung des „Lernens in der Arbeitssituation“ zurückzuführen. In der Reihenfolge der in der *iw*-Befragung von 1998 am häufigsten genannten Maßnahmen stehen Unterweisungs- und Schulungsmaßnahmen am Arbeitsplatz, die Lektüre von Fachliteratur und die Teilnahme an Fachvorträgen vorne (vgl. Weiß 2000, S. 17 und den Beitrag in diesem Band). Das im Betriebspanel ermittelte Aktivitätsniveau liegt gerade für die letztgenannten „neuen“ Lernformen viel niedriger. Zwar hat auch hier z.B. das „selbstgesteuerte Lernen mit Hilfe von Medien (z.B. computergestützte Selbstlernprogramme, Fachbücher)“ gegenüber 1997 an Bedeutung gewonnen, aber das von den befragten Arbeitgebern benannte Angebot bewegt sich mit einem Gesamtanteil von ca. 7% noch auf einem überraschend niedrigen Niveau.

Dieses Ergebnis steht auch im Widerspruch zum *Berichtssystem Weiterbildung VII* (vgl. Kuwan 1999, S. 55ff.) und zu betriebssoziologischen Studien (vgl. Hochmuth/Mangold 2000), die von einem Zuwachs der eher informellen

Form von Lernen gerade bei qualifizierten Tätigkeiten berichten. Die statistische Erfassung in Betriebserhebungen ist hier also ebenso wie beim arbeitsplatzintegrierten Lernen nicht befriedigend. Dies wirkt sich unmittelbar auf unsere Fragestellung aus, wie die Anteile zwischen Arbeitszeit oder Freizeit bei der Weiterbildung verteilt sind. Gerade bei den genannten Formen ist eine höhere „Freizeitbeteiligung“ der Mitarbeiter anzunehmen, was aber mit einer Befragung *aus Sicht von Arbeitgebern* nicht hinreichend belegbar ist.

- (b) Die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ist im Durchschnitt gleich geblieben

Die weiterbildungsaktiven Arbeitgeber werden nach dem Ausmaß der Weiterbildungsteilnahme gefragt. Im Durchschnitt aller Betriebe hat im ersten Halbjahr 1999 etwa jeder fünfte Arbeitnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen; die Teilnahmequote in den neuen Bundesländern lag mit fast 23% deutlich über den 18% in den alten Bundesländern (siehe Tabelle 2). Die öffentliche Förderung von Qualifizierung z.B. durch ESF- oder Landesmittel schlägt sich ganz offensichtlich in den betrieblichen Angaben nieder.

Auch im ersten Halbjahr 1997 hatte durchschnittlich fast jeder fünfte Beschäftigte an Maßnahmen teilgenommen – wiederum im Durchschnitt der neuen Bundesländer häufiger (22%) als in Westdeutschland (18%) (vgl. Düll/Bellmann 1999, S. 75f.). Letztlich ist also aus der Beschäftigtenperspektive die Weiterbildungsbeteiligung unseren Daten nach praktisch unverändert geblieben. Am Gesamtbild ändert sich auch nichts, wenn nur die Teilnahmequote in „aktiven“ Betrieben als Indikator für die Weiterbildungsintensität betrachtet wird: Durchschnittlich jeder Vierte (West) bzw. fast jeder Dritte (Ost) hat zumindest einmal jeweils im ersten Halbjahr 1997 oder 1999 an einer betrieblich angebotenen oder unterstützten Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen.

Die Teilnahmewahrscheinlichkeit ist erwartungsgemäß um so höher, je weniger Beschäftigte im Betrieb angestellt sind. Die Teilnehmerquoten sind – übereinstimmend mit 1997 – in den alten und neuen Bundesländer jeweils im Kredit- und Versicherungsgewerbe am höchsten, wobei doch starke Niveauunterschiede zwischen Ost (40%) und West (26%) bestehen. Allerdings ist die Teilnahmequote in dieser Branche gegenüber 1997 deutlich zurückgegangen. So lagen die Quoten im ersten Halbjahr 1997 im Westen um sieben Prozentpunkte und im Osten sogar um 11 Prozentpunkte über denen des Jahres 1999. Weit überdurchschnittliche Teilnahmequoten weisen im Westen weiterhin die Organisationen ohne Erwerbszweck sowie die Betriebe im Bergbau/Energie/Wasserversorgung und im öffentlichen Dienst auf. In den neuen Bundesländern gilt dies für das Gesundheitswesen, den öffentlichen Dienst sowie für den heterogenen Bereich der sonstigen Dienstleistungen. Die geringsten Teilnehmerquoten weisen in West- und Ostdeutschland die Verbrauchsgüterindustrie und das Baugewerbe auf.

Tab. 2: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach ausgewählten Qualifikationsgruppen und nach Betriebsgrößenklassen im 1. Halbjahr 1999*

Beschäftigte	Facharbeiter	qual. Angestellte/ Beamte	alle Beschäftigten	
	Teilnahmequoten in WB-Betrieben	Teilnahmequoten in WB-Betrieben	Teilnahmequoten in WB-Betrieben	für alle Betriebe
Westdeutschland				
1 bis 19	57,5	69,1	42,8	17,2
20 bis 199	26,0	37,8	25,2	19,5
200 bis 499	19,4	39,0	20,1	17,7
500 u. mehr	24,5	33,2	19,3	18,4
Insgesamt	30,0	42,1	25,7	18,4
Ostdeutschland				
1 bis 19	52,8	79,0	49,4	22,0
20 bis 199	27,3	43,2	28,7	21,9
200 bis 499	28,0	38,0	25,0	23,3
500 u. mehr	27,5	39,3	26,3	25,4
Insgesamt	33,2	47,9	31,9	22,6

* Teilnahmequoten (Anteil der Weiterbildungsteilnehmer an den Beschäftigten der jeweiligen Gruppe; Personenkonzept)

** keine Angaben aufgrund zu geringer Fallzahlen

Quelle: IAB-Betriebspanel 1997 und 1999, 5./7. Welle West sowie 2./4. Welle Ost

Eine Stagnation bei der Bildungsteilnahme stimmt nicht mit den Erkenntnissen der letzten Weiterbildungsumfrage der deutschen Wirtschaft von 1998 überein. In der iw-Studie wird ein Drittel mehr Teilnehmer als 1995 festgestellt, und damit „die höchste bislang in Weiterbildungserhebungen der Wirtschaft gemessene Weiterbildungsquote“ (Weiß 2000, S. 18). Dies beruht fast ausschließlich auf dem Zuwachs der *internen Maßnahmen*. Der Anstieg gilt auch für die Teilnehmerstunden je Mitarbeiter: Nach einem Rückgang von 1992 auf 1995 ist es der deutliche Anstieg von 7,7 h (1995) auf 13,6 h (1998) bei den internen Lehrveranstaltungen, der zu einem Gesamtdurchschnitt von 20,0 h je Mitarbeiter führt. Für das iw ist dies „Ausdruck des Bemühens, Weiterbildung möglichst zeiteffizient, das heißt mit geringen Abwesenheiten vom Arbeitsplatz zu organisieren“ (Weiß 2000, S. 19). Somit wird in der iw-Untersuchung von 1998 die Bedeutung von Lernzeiten im Betrieb stark hervorgehoben. Es stellen sich jedoch auch für diese Studie (Interpretations-)Fragen: So hat 1992 der Durchschnittswert für Teilnehmerstunden je Teilnehmer bei internen Lehrveranstaltungen noch 30,2 h betragen. Deren Halbierung auf 14,7 h bis 1995 ist ebenfalls als Ausdruck für

„mehr Wirtschaftlichkeit“ und für eine Verlagerung in die Freizeit angesehen worden (vgl. Weiß 1997, S. 13ff.).

Insgesamt ist das empirische Bild alles andere als eindeutig. Ein deutlicher Zuwachs bei der betrieblichen Weiterbildung ist jedenfalls anhand der Teilnahmequoten im Betriebspanel nicht nachzuvollziehen. Falls sich die Verschiebung zugunsten interner Maßnahmen als richtig herausstellen würde, so würde dies die zeitliche Beteiligung der Mitarbeiter durch Verlagerung in die Freizeit oder durch „Informalisierung“ noch mehr zu einem Thema für Praxis und Forschung machen, als dies ohnehin der Fall ist.

(c) Die Weiterbildungsteilnahme ist qualifikationsspezifisch stark unterschiedlich

Übereinstimmend mit früheren Ergebnissen fällt die Teilnahme der einzelnen Qualifikationsgruppen im Betrieb stark unterschiedlich aus. Besonders augenscheinlich ist der – aus vielen Untersuchungen bekannte – geringere Zugang von Arbeitskräften ohne formalem Berufsabschluss zur betrieblichen Weiterbildung: Nur etwa 8% (West) bzw. 14% (Ost) der un- und angelernten Arbeiter haben im ersten Halbjahr 1999 an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Dabei ist in den neuen Bundesländern ein Zuwachs gegenüber der Teilnahmequote von nur 9% im ersten Halbjahr 1997 festzustellen. Unterdurchschnittliche Teilnahmequoten haben auch die einfachen Angestellten (17% im Westen, 19% im Osten) sowie die Facharbeiter (17% im Westen, 20% im Osten). Ein Vergleich mit den entsprechenden Angaben für 1997 zeigt, dass sich die Quoten dieser beiden Gruppen einander angenähert haben. Qualifizierte Angestellte nehmen nach wie vor am häufigsten an der betrieblichen Weiterbildung teil: 32% (West) bzw. 38% (Ost). Deren Weiterbildungsteilnahme hat sich gegenüber 1997 sogar nochmals erhöht.

An den Relationen hat sich wenig geändert: Die Teilnahmequote von Facharbeitern liegt in etwa doppelt so hoch wie diejenige der un- und angelernten Arbeiter, diejenige der qualifizierten Angestellten/Beamten fast vier Mal höher.

Die qualifikationsspezifische Differenzierung der Weiterbildungsteilnahme bleibt auch erhalten, wenn die Teilnahmequoten ausschließlich in weiterbildungsaktiven Betrieben betrachtet werden (siehe Tabelle 2). Bei diesen haben durchschnittlich rund 30% (zum Vergleich 1. Halbjahr 1997: 26%) bzw. 33% (1. Halbjahr 1997: 31%) der Facharbeiter (West- bzw. Ostdeutschland) teilgenommen. Die Weiterbildungsquoten der qualifizierten Angestellten/Beamten liegen mit 42% (1. Halbjahr 1997: 35%) im Westen bzw. mit 48% (1. Halbjahr 1997: 42%) in den neuen Bundesländern im Durchschnitt erheblich darüber. Der deutliche Zuwachs bei den zuletzt genannten Mitarbeitergruppen deutet auf eine Konzentration der betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten im Zeitvergleich hin,

denn die Weiterbildungsintensität im Durchschnitt aller Beschäftigten ist praktisch unverändert geblieben.

Zwischenfazit: Anhand des Betriebspansels lässt sich zeigen, dass die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung zugenommen hat – so weit es um das Angebot an Qualifizierung insbesondere bei den kleineren und mittleren Betrieben geht. Dies ist aber auf das Ganze gesehen nicht von einer steigenden Weiterbildungsteilnahme begleitet. Jenseits dieser Durchschnittswerte bestehen für einzelne Qualifikationsgruppen ausgeprägte Unterschiede im Weiterbildungszugang, die sich sogar noch weiter zugunsten der qualifizierten Beschäftigten verstärkt haben. Eine nach Wirtschaftszweigen differenzierte Auswertung würde die z.T. beträchtlichen Unterschiede in der Nutzung der Weiterbildung nach Qualifikation bestätigen. Bei der ökonometrischen Analyse in Abschnitt 3 werden wir daher die qualifizierten Angestellten und die Facharbeiter als die beiden „Leitgruppen“ für die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung gesondert berücksichtigen.

2.3 Die zeitliche Lage der betrieblichen Weiterbildung

Im Folgenden wenden wir uns ausschließlich den weiterbildungsaktiven Betrieben zu. Es wurde bereits gezeigt, dass die „klassischen“ Lehrveranstaltungen nach wie vor die wichtigsten Qualifizierungsformen im betrieblichen Angebot sind. Insofern können wir auch davon ausgehen, dass es vor allem diese sind, wenn die Antworten zur Lage in der Arbeitszeit oder in der Freizeit präsentiert werden.¹⁰ Eine Kreuztabellierung zwischen den oben dargestellten Lernformen und der zeitlichen Verteilung der Maßnahmen ist aufgrund der Fragenführung allerdings nicht möglich. Auf den statistischen Zusammenhang zwischen Angebot und Intensität der Weiterbildung auf der einen Seite und der zeitlichen Beteiligung der Mitarbeiter gehen wir ein, nachdem die deskriptiven Angaben zur zeitlichen Lage selbst erläutert worden sind.

- (a) Die wichtigsten Weiterbildungsmaßnahmen finden überwiegend während der Arbeitszeit statt – im Westen mehr als in den neuen Bundesländern

Bei der Verteilung der zeitlichen Lage der wichtigsten Weiterbildungsmaßnahmen bestehen bemerkenswerte Unterschiede zwischen den west- und ostdeutschen Betrieben (siehe Tabelle 3). Während in Westdeutschland sechs von zehn

10 Die entsprechende Frage wird folgendermaßen eingeleitet: „Wenn Sie an die wichtigsten Weiterbildungsmaßnahmen denken: ...“ – Die Antwortkategorien zur Frage – „Teilweise in der Arbeitszeit, teilweise in der Freizeit“ sowie „kann ich nicht sagen, ist von Fall zu Fall unterschiedlich“ werden im Folgenden zusammengefasst, da der letzte Fall nur selten auftritt.

Tab. 3: *Verteilung der Weiterbildung, zeitliche Lage der wichtigsten Maßnahmen und direkte/indirekte Beteiligung von Mitarbeitern an den Aufwendungen im 1. Halbjahr 1999 nach Betriebegrößenklassen – Anteile von Betrieben in %*

Beschäftigte	nachchl.: Angebot von Weiterbildung im Betrieb	davon ...			nachchl.: Betriebe mit Rückzahlungsklauseln für arbeitgeberfinanzierte Weiterbildung
		zeitliche Lage der wichtigsten Maßnahmen	teilweise oder ganz in der Freizeit von Fall zu Fall in der Freizeit	ganz in der Freizeit	
Westdeutschland					
1 bis 19	19,0	56,7	37,3	5,9	55,0
20 bis 199	89,6	70,4	27,6	2,0	44,0
200 bis 499	39,7	68,7	30,6	0,7	48,8
500 u. mehr	49,8	73,9	25,3	0,8	44,5
Insgesamt	37,9	60,1	34,9	4,9	52,4
Ostdeutschland					
1 bis 19	25,6	46,6	44,5	8,9	62,7
20 bis 199	77,8	50,7	46,2	3,1	59,1
200 bis 499	40,0	51,5	48,3	0,2	61,5
500 u. mehr	53,4	53,4	46,6	0,0	60,2
Insgesamt	42,0	47,5	44,9	7,7	62,0

Weiterbildungsbetrieben die Maßnahmen „normalerweise während der Arbeitszeit“ stattfinden lassen, sind es in Ostdeutschland nicht einmal die Hälfte aller weiterbildungsaktiven Betriebe. Eine teil- oder fallweise „Zeitbeteiligung“ kommt in ca. 35% der west-, aber in 45% der ostdeutschen Betriebe vor. Die Antwort „ganz in der Freizeit der Beschäftigten“ besitzt insgesamt nur geringe Bedeutung, allerdings fällt auch hier der Durchschnittsanteil der ostdeutschen Betriebe mit fast 8% höher aus als der von 5% bei den westdeutschen Arbeitgebern.

Je mehr Beschäftigte ein Betrieb hat, desto eher steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die angebotenen Maßnahmen auch vollständig in der Arbeitszeit stattfinden, während bei den kleineren und mittleren Betrieben eher Freizeitannteile eingebracht bzw. die Maßnahmen in die Freizeit verlagert werden. Es stehen wohl beide Aspekte hinter diesen Angaben: Während für kleinere Betriebe aufgrund der Freistellungs- und Vertretungsprobleme die Beteiligung über Freizeitelemente eher informell erfolgt, könnte dies bei Großbetrieben eher aufgrund formeller Übereinkünfte sein. Letzteres könnte einhergehen mit Rückzahlungsklauseln im Falle eines vorzeitigen Ausscheidens nach Weiterbildungsmaßnahmen. Unter den Weiterbildungsbetrieben des ersten Halbjahrs 1999 verwenden ca. 15% der westdeutschen und 14% der ostdeutschen Betriebe Rückzahlungsklauseln. Diese Absicherungsform nimmt ganz deutlich mit größerer Beschäftigungszahl im Betrieb zu (siehe Tabelle 3; vgl. auch Leber 2000, S. 235f.).

Insgesamt kommt es in über der Hälfte der westdeutschen und in über 60% der ostdeutschen Betriebe zu einer Kostenaufteilung bei den Weiterbildungsaufwendungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, indem die Teilnehmer entweder zumindest teilweise über die Freizeit oder direkt an den Veranstaltungskosten beteiligt werden. Die meisten Betriebe verwenden Zeit- und Kostenbeteiligung zusammen (siehe auch Abschnitt 3.3). Im Falle des Falles etabliert sich offenbar eine ökonomische Sicht auf die Weiterbildung als Ganzes, und nicht nur bezüglich einzelner Aspekte. Die Unterschiede zwischen den Branchen und im regionalen West-Ost-Vergleich deuten sowohl auf den Einfluss der jeweiligen Prosperität als auch auf typische Branchengepflogenheiten hin (siehe Tabelle 4).

Interne Lehrveranstaltungen werden eher weniger angeboten, wenn im Betrieb eine vollständige Freizeitanrechnung üblich ist. Dies gilt für die Betriebe in den alten Bundesländern auch dann, wenn eine nur teilweise Beteiligung über Freizeitelemente erfolgt. In den Klein- und Mittelbetrieben Ostdeutschlands (unter 200 Beschäftigte) hingegen liegt das Angebot von Inhouse-Maßnahmen dann signifikant höher, wenn diese zumindest teilweise außerhalb der Arbeitszeit stattfinden.

Tab. 4: Verbreitung der Weiterbildung, zeitliche Lage der wichtigsten Maßnahmen und direkte/indirekte Beteiligung von Mitarbeitern an den Aufwendungen im 1. Halbjahr 1999 nach Wirtschaftszweigen – Anteile von Betrieben in %

Wirtschaftszweig	nachrichtl.: Angebot von Weiterbildung im Betrieb	davon ...			nachrichtl. Betriebe	
		normalerweise während der Arbeitszeit	teilweise oder von Fall zu Fall in der Freizeit	ganz in der Freizeit	mit zumindest teilweiser Zeit- oder Kostenbeteiligung	mit Rückzahlungsklauseln für arbeitgeberfinanzierte Weiterbildung
Westdeutschland						
Landwirtschaft u.a.	19,0	65,8	34,2	0,0	47,7	14,3
Bergbau/Energie/Wasser	89,6	96,6	3,4	0,0	6,1	11,4
Grundstoffverarbeitung	39,7	66,9	27,4	5,8	42,7	25,7
Investitionsgüter	49,8	61,2	35,2	3,6	51,2	15,5
Verbrauchsgüter	22,3	46,0	39,3	14,7	62,3	12,4
Baugewerbe	25,6	62,5	33,6	3,9	43,8	11,5
Handel	38,2	65,5	30,3	4,2	49,1	14,0
Verkehr/Nachrichtenübermittlung	28,7	58,0	26,1	16,0	58,1	14,5
Kredit/Versicherung	52,1	71,1	28,9	0,0	50,3	30,9
Gaststätten/Beherbergg./Reinigg.	20,8	43,6	50,1	6,3	67,6	18,1
Bildungsstätten/Verlage	63,8	50,1	42,7	7,2	72,3	7,1
Gesundheitswesen	57,1	37,8	54,5	7,7	69,3	16,6
sonstige Dienstleistungen	41,0	68,8	30,0	1,2	40,3	15,0
Organ. o. Erwerbszweck	35,6	69,1	25,3	5,8	56,2	10,2
öffentlicher Dienst	81,7	92,6	7,3	0,1	17,1	16,6
Durchschnitt	37,9	60,1	34,9	4,9	52,4	15,1
Ostdeutschland						
Landwirtschaft u.a.	25,6	46,9	50,7	2,3	60,6	12,1
Bergbau/Energie/Wasser	77,8	48,9	49,8	1,3	58,7	26,4
Grundstoffverarbeitung	40,0	54,7	39,8	5,5	51,8	19,8
Investitionsgüter	53,4	51,6	43,2	5,2	56,4	9,8
Verbrauchsgüter	27,8	44,8	53,4	1,8	67,7	7,9
Baugewerbe	36,2	41,8	48,2	10,0	74,3	14,2
Handel	40,4	50,0	36,3	4,7	48,2	9,1
Verkehr/Nachrichtenübermittlung	32,8	54,0	39,4	6,6	63,0	13,5
Kredit/Versicherung	50,8	53,4	40,1	6,5	48,5	30,4
Gaststätten/Beherbergg./Reinigg.	29,1	38,3	37,9	23,8	72,0	9,7
Bildungsstätten/Verlage	53,4	27,5	57,0	15,5	78,7	18,8
Gesundheitswesen	64,5	27,2	60,0	12,8	76,9	23,1
sonstige Dienstleistungen	45,7	53,7	42,7	3,6	54,2	14,8
Organ. o. Erwerbszweck	45,0	50,2	48,6	1,1	72,0	6,4
öffentlicher Dienst	66,0	61,7	37,6	0,6	51,9	18,2
Durchschnitt	42,0	47,5	44,9	7,7	62,0	13,9

Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 7. Welle West/4. Welle Ost

Ebenfalls eher positiv beeinflusst durch eine zeitliche Beteiligung der Mitarbeiter wird das Angebot zur Teilnahme an *Fachtagungen* u.ä. Auch die Institutionalisierung von *selbstgesteuertem Lernen* mittels Medien kommt tendenziell häufiger in Betrieben vor, bei denen für die wichtigsten Weiterbildungsmaßnahmen eine Zeitbeteiligung gebräuchlich ist.¹¹

b) Die umgekehrte U-Kurve der Weiterbildungsintensität bei zeitlicher Beteiligung

Wie wirkt sich nun die Praxis der zeitlichen Beteiligung der Mitarbeiter an den betrieblichen Weiterbildungsaufwendungen darauf aus, welches *Ausmaß* der Teilnahme an den Maßnahmen realisiert wird? Auch hier ist nur die Überprüfung eines statistischen Zusammenhangs möglich, der aber für die praktische Durchsetzbarkeit einer Verlagerung der Weiterbildung in die Freizeit der Beschäftigten aufschlussreich sein kann. Aus Gründen der Fallzahlen wird auf eine nach jeder Lernform differenzierten Darstellung verzichtet. In der Tabelle 5 werden die Betriebe danach unterschieden, ob sie ausschließlich intern/externe Lehrveranstaltungen oder die Teilnahme an Fachtagungen, Messen u.a.m. (nur „klassische“ Weiterbildung) unterstützen *oder* ob sie ausschließlich arbeitsplatzintegriertes Lernen und/oder „selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien“ fördern *oder* beides zugleich.

Die Angaben in Tabelle 5 unterscheiden sich von den zuvor präsentierten Zahlenwerten, da nur die Betriebe berücksichtigt werden, bei denen die Arbeitgeber die Fragen zu „Lernformen“, zur „Zeitbeteiligung“ und nicht zuletzt zur „Teilnahmequote“ vollständig beantwortet haben.¹² Wiederum treten interessante Unterschiede zwischen den west- und ostdeutschen Betrieben auf. Zunächst betrachten wir die große Teilgruppe der Weiterbildungsbetriebe, in der neben den klassischen Lehrveranstaltungen auch andere Qualifizierungsformen angeboten oder unterstützt werden:

- Für Westdeutschland lassen sich keine ausgeprägten Unterschiede in den durchschnittlichen Teilnahmequoten ausmachen (28% im Falle der Weiterbildung in der Arbeitszeit vs. 29% im Falle „ganz in der Freizeit“). Allerdings bei den Kleinbetrieben (1-19 Besch.) führt eine teilweise Zeitbeteili-

11 Die statistische Signifikanz ist aufgrund der nur geringen Zahl der Betriebe mit dieser spezifischen Lernform in der Stichprobe nur gering. Zudem ist ein kausaler Zusammenhang mit der „wichtigsten“ Maßnahme praktisch nicht mehr gegeben.

12 Die durchschnittliche Teilnahmequote in den westdeutschen Weiterbildungsbetrieben ist mit 27% über ein Prozentpunkt höher als die in Abschnitt 2.1 dargestellte Teilnehmerquote. Der ostdeutsche Referenzwert liegt mit durchschnittlich 46% beträchtlich über der für die Grundgesamtheit aller Weiterbildungsbetriebe gültigen Teilnahmequote von 32%.

gung zu mehr Teilnehmern, eine – eher seltene – völlige Freizeitbeteiligung hingegen zu einer niedrigeren Teilnahmequote.

- In den ostdeutschen Betrieben, wo eine teilweise Beteiligung auf Seiten der Betriebe ohnehin gebräuchlicher als im Westen ist, werden bei einer teilweisen „Zeitbeteiligung“ mehr Beschäftigte (51%) in die Maßnahmen einbezogen – im Gegensatz zur Weiterbildung nur während der Arbeitszeit (47%). Die Verlagerung der wichtigsten Maßnahmen ganz in die Freizeit lässt dagegen die Teilnahmequote ganz deutlich auf 19% absinken. Dies gilt im übrigen für die Betriebe aller Größenklassen.

Tab. 5: Zusammenhang von zeitlicher Lage der Weiterbildung und der Intensität nach Betriebsgrößenklassen (1. Halbjahr 1999) in Westdeutschland*

(Betriebsgrößen) Betriebe, die für betriebliche Weiterbildung als hauptsächliche zeitliche Lage angeben ...	Teilnahmequoten in Betrieben mit folgenden Weiterbildungsformen ...			
	nur Lehr- veranstaltungen	arbeitsplat- nahes Lernen / Selbstlernen	beides	Durchschnitt
Westdeutschland				
Alle Betriebe				
nur in Arbeitszeit	22,9	21,4	28,3	26,9
tw. oder fallweise in der Freizeit	27,9	9,9	28,0	27,5
nur in der Freizeit	17,7	29,2	29,3	22,3
Durchschnitt	23,8	17,3	28,2	27,0
nachrichtlich:				
Betriebe mit 1-19 Besch.				
nur in Arbeitszeit	37,5	30,2	46,7	42,1
tw. oder fallweise in der Freizeit	39,0	38,2	53,3	46,8
nur in der Freizeit	32,0	29,2	42,9	35,4
Durchschnitt	37,6	31,5	46,9	43,2
Ostdeutschland				
Alle Betriebe				
nur in Arbeitszeit	64,1	29,7	46,6	50,0
tw. oder fallweise in der Freizeit	77,8	37,7	51,0	44,5
nur in der Freizeit	78,1	21,1	18,9	16,1
Durchschnitt	71,3	32,6	46,5	46,4
nachrichtlich:				
Betriebe mit 1-19 Besch.				
nur in Arbeitszeit	60,0	24,7	44,5	47,2
tw. oder fallweise in der Freizeit	76,9	32,5	48,5	40,8
nur in der Freizeit	78,3	18,8	17,6	16,6
Durchschnitt	69,2	27,6	43,9	43,0

* Teilnahmequoten (%) in Weiterbildungsbetrieben nach verschiedenen Teilgruppen
Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 7. Welle West und 4. Welle Ost

Auch beim kleineren Teil der Betriebe, die ausschließlich die „klassischen“ Weiterbildungsformen institutionalisiert haben, führt im Westen die teilweise zeitliche Beteiligung zu höheren Teilnahmequoten, während eine vollständige Anrechnung der Maßnahme auf die Freizeit eine deutlich niedrige Weiterbildungsintensität nach sich zieht. Dies gilt für die ostdeutschen Betriebe wiederum nicht: Auch bei einer Lage der wichtigsten Weiterbildungsmaßnahme vollständig in der Freizeit kommt es tendenziell zu höheren Teilnehmerzahlen. Dieser „Effekt“ ist besonders in den kleinen und mittleren Betrieben zu finden.

Der Zusammenhang zwischen Zeitbeteiligung und Weiterbildungsintensität lässt sich also als umgekehrte U-Kurve beschreiben: Werden Freizeitelemente verwendet, so steigt die Weiterbildungsbeteiligung, die vollständige Verlagerung in die Freizeit führt dagegen wieder zum Rückgang der Teilnahmequoten. Ausnahmen von dieser Regel sind natürlich möglich – und finden sich vor allem bei ostdeutschen Betrieben.

Zwischenfazit: Gemäß den Ergebnissen des Betriebspanels 1999 findet die betriebliche Weiterbildung überwiegend während der Arbeitszeit statt, auch wenn in den neuen Bundesländern und in den kleineren Betrieben die Mitarbeiter häufiger in ihrer Freizeit an der Qualifizierung teilnehmen. Dieses Ergebnis stimmt im übrigen mit den Erkenntnissen aus der *Weiterbildungsumfrage des iw* von 1998 überein: Fast acht Zehntel des gesamten Zeitvolumens der Weiterbildung liegen innerhalb der Arbeitszeit oder werden im Zeitausgleich auf die Arbeitszeit angerechnet. Etwas höher liegt dieser Anteil bei *internalen* Lehrveranstaltungen, bei *externen* Maßnahmen liegt der Durchschnitt aufgrund berufsbegleitender Abend- oder Wochenendveranstaltungen etwas niedriger (vgl. Weiß 2000, S. 20). Gegenüber den früheren iw-Untersuchungen ist bei den internen Lehrveranstaltungen ein Rückgang der Weiterbildung in der Arbeitszeit festzustellen, die externen Kursen und Informationsveranstaltungen „finden wieder verstärkt innerhalb der Arbeitszeit statt“ (ebd.). Somit ist auch hier wieder kein eindeutiger „Trend zur Verlagerung von Weiterbildung in den Freizeitbereich“ festzustellen (vgl. auch Hochmuth/Mangold 2000, S. 13). Dieses uneindeutige empirische Bild ist mit einer ökonomischen Argumentation kaum vereinbar. Unterstellt man nämlich, dass externe Maßnahmen eher allgemeine Humankapitalinvestitionen umfassen, so müsste gerade hier Freizeit angerechnet werden.¹³ Eine – auch in Individualbefragungen berichteter – Trend zur „informellen“ Verlagerung in die Freizeit der Beschäftigten kann also anhand nachfrageseitiger Befragungen nicht

13 Weiß kommentiert dies folgendermaßen: „Alles in allem hat sich der Anteil der Weiterbildung innerhalb der Arbeitszeit (...) kaum verändert. Dies ist umso bemerkenswerter als die Betriebe gleichzeitig über zunehmende Freistellungsschwierigkeiten berichten. (...) Offenbar hat der Druck auf die Weiterbildner nachgelassen, die Wirtschaftlichkeit der Weiterbildung zu erhöhen“ (Weiß 2000, S. 20).

belegt werden. Dafür passen die verschiedenen Teile des empirischen Puzzles noch nicht zusammen.

2.4 Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten im Betrieb

Die zeitliche Beteiligung der Mitarbeiter über Freizeitelemente beeinflusst offenbar das Angebot und das Ausmaß der betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten, auch wenn die bivariaten Zusammenhänge nicht immer deutlich sind. Im Folgenden ermitteln wir, ob das Vorhandensein von Arbeitszeitkonten im Betrieb einen Effekt auf die betriebliche Weiterbildung hat. Erneut geht es zunächst um einfache statistische Zusammenhänge, bevor wir kurz darauf eingehen, was über die Nutzung von Guthaben aus Arbeitszeitkonten bekannt ist.

- (a) Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten kommen zusammen vor – besonders in größeren Betrieben

Gemäß Betriebspanel gab es 1999 in 17% der westdeutschen und fast 21% der ostdeutschen Betriebe Arbeitszeitkonten. 35% der Beschäftigten in Westdeutschland besitzen bereits irgendein Arbeitszeitkonto; in Ostdeutschland liegt der Anteil der Beschäftigten mit Arbeitszeitkonto mit 33% kaum niedriger (vgl. Bellmann/Ludewig 2000). Einen ähnlichen Abdeckungsgrad haben Bundesmann/Groß/Munz (2000, S. 115ff.) anhand einer 1999 durchgeföhrten Beschäftigtenbefragung ermittelt. Sowohl das Angebot von institutionalisierter Weiterbildung als auch die betriebliche Nutzung von Arbeitszeitkonten sind deutlich von der Betriebsgröße abhängig. Beides steht für ein ausgebauts Personalmanagement im Betrieb. So ist es nicht verwunderlich, dass die Wahrscheinlichkeit für Weiterbildungsaktivitäten nochmals höher ausfällt, wenn auch Arbeitszeitkonten im Betrieb vorhanden sind (siehe Tabelle 6).

Bezogen auf verschiedene Betriebsgrößenklassen stellt sich – bis auf eine Ausnahme – dieser positive Zusammenhang ein. Bei einer Branchenbetrachtung kommt der Größeneffekt noch hinzu, so dass gilt: Es sind jeweils die größeren Betriebe, die Qualifizierung anbieten oder unterstützen und in ihrem Arbeitszeitmanagement Konten mit der Möglichkeit, Zeitguthaben zu bilden, verwenden.

- (b) In Betrieben mit Arbeitszeitkonten ist die Weiterbildungsintensität höher als in denen ohne Zeitkonten

Der zuvor ermittelte Zusammenhang ist allerdings noch kein hinreichender Beweis dafür, dass bei Verwendung von Arbeitszeitkonten tatsächlich die betriebliche Qualifizierung begünstigt wird. Einen Hinweis darauf kann aber der Vergleich der Weiterbildungsintensität in Betrieben mit und ohne Arbeitszeitkonten liefern. In Tabelle 7 werden die jeweiligen Teilnahmequoten einander gegenübergestellt.

Tab. 6: Zusammenhang von Weiterbildungsangebot und der Nutzung von Arbeitszeitkonten im 1. Halbjahr 1999 nach Betriebsklassen – Anteile von Betrieben in %

	Angebot von Weiterbildung, falls Arbeitszeitkonten im Betrieb ...	
	vorhanden	nicht vorhanden sind ...
Westdeutschland		
1 bis 19 Besch.	52,9	29,4
20 bis 199 Besch.	77,8	69,9
200 bis 499 Besch.	86,8	87,7
500 u.m. Besch.	99,2	77,0
Insgesamt	61,2	33,1
Ostdeutschland		
1 bis 19 Besch.	53,7	34,5
20 bis 199 Besch.	74,7	66,0
200 bis 499 Besch.	97,9	86,6
500 u.m. Besch.	99,7	89,4
Insgesamt	60,0	37,2

Achtung: Nur Betriebe mit vollständigen Angaben zu beiden Themenkomplexen werden berücksichtigt!

Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 7. Welle West/4. Welle Ost

Der zeilenweise Vergleich nach Größenklassen in Tabelle 7 ergibt, dass – bis auf eine Ausnahme – Betriebe mit Arbeitszeitkonten höhere Teilnahmekoten in der Weiterbildung aufweisen als solche, bei denen keine Zeitguthaben aus Arbeitszeitkonten vorhanden sein können. Das genau umgekehrte Ergebnis beim Vergleich der durchschnittlichen Teilnahmekoten zwischen „Arbeitszeitkonten-Betrieben“ (25% West bzw. 31% Ost) und solchen ohne Zeitkonten (27% West bzw. 33% Ost) ist schlicht ein Effekt der extrem schießen Größenverteilungen der Betriebe. Es sind vor allem die kleinen und mittleren Betriebe, die keine Arbeitzeitkonten institutionalisiert haben. Gleichzeitig weisen die kleineren Betriebe, wenn sie Weiterbildung unterstützen, recht hohe Teilnahmekoten auf. Dieser Effekt der Größenverteilung schlägt sich im übrigen bei einem Vergleich nach Wirtschaftszweigen stark nieder; auf eine Datenpräsentation wird an dieser Stelle deshalb verzichtet.

Tab. 7: Zusammenhang von Weiterbildungsintensität und der Nutzung von Arbeitszeitkonten im 1. Halbjahr 1999 nach Betriebsgrößenklassen – Teilnahmequoten in Weiterbildungsbetrieben in %

	Teilnahmequoten, falls Arbeitszeitkonten im Betrieb ...	
	vorhanden	geplant / nicht vorhanden sind ...
Westdeutschland		
1 bis 19 Besch.	48,2	40,9
20 bis 199 Besch.	23,6	26,7
200 bis 499 Besch.	22,6	15,9
500 u.m. Besch.	21,3	12,6
Insgesamt	24,5	27,2
Ostdeutschland		
1 bis 19 Besch.	51,8	48,5
20 bis 199 Besch.	29,2	28,1
200 bis 499 Besch.	25,7	23,8
500 u.m. Besch.	28,2	22,1
Insgesamt	30,9	33,1

Achtung: Nur Betriebe mit vollständigen Angaben zu beiden Themenkomplexen werden berücksichtigt!

Quelle: IAB-Betriebspanel 1999, 7. Welle West/4. Welle Ost

(c) Werden Zeitguthaben aus Arbeitszeitkonten für die betriebliche Weiterbildung genutzt?

Als Zwischenfazit der bisherigen bivariaten Datenanalyse lässt sich festhalten, dass auf der „Aggregatebene Betrieb“ das Vorhandensein von Arbeitszeitkonten sowohl in einem positiven Zusammenhang mit einem betrieblichen Weiterbildungsangebot als auch mit den jeweiligen Teilnahmequoten steht. Aber dies sagt natürlich immer noch hinreichend etwas über den kausalen Zusammenhang zwischen den beiden personalwirtschaftlichen Merkmalen aus. Aus einer institutionalistischen Perspektive treten zwar beide Instrumente als Ausfluss der Personalpolitik zusammen, müssen aber weder für Mitarbeitergruppen noch auf der individuellen Ebene tatsächlich miteinander verknüpft sein.

Zur endgültigen Beantwortung müssten also betriebliche Informationen über den Einsatz von Guthaben aus Arbeitszeitkonten vorliegen. Diese sind aber im Betriebsp panel nicht erhoben worden, und es liegt bis jetzt auch noch keine andere Quelle auf der Grundlage von repräsentativen Unternehmens- oder Betriebs-

befragungen vor. Hinweise geben allenfalls Individualdaten und Erkenntnisse aus Betriebsfallstudien.

Bei der ISO-Beschäftigtenbefragung von 1999 sind Beschäftigte mit Arbeitszeitkonto danach gefragt worden, worin sie den hauptsächlichen Zweck in der Kontenführung sehen. „Qualifizierung“ war dabei nicht als standardisierte Antwortvorgabe im Katalog verschiedener Zwecke enthalten. Im Ergebnis steht die Anpassung an betriebliche Erfordernisse bei fast der Hälfte der Befragten im Vordergrund (vgl. Bundesmann-Jansen/Groß/Munz 2000, S. 138ff.). Auf den nächsten Stellen rangieren persönliche Bedürfnisse (Erholung, Hobbys, kulturelle und politische Aktivitäten) und außerberufliche Anforderungen (Kinderbetreuung, Behörden- oder Arztgänge), die zusammengefasst ebenfalls von über der Hälfte der Befragten genannt werden. Von rund einem Fünftel aller Befragten wird „längerfristiges Ansparen“ (Arbeitszeitkonten für „längere Freistellung/Beurlaubung (Sabbatical)“ oder „für ein früheres Ausscheiden aus dem Erwerbsleben“) als hauptsächlicher Zweck genannt. Nach der Formulierung der Antwortvorgabe wird der Anlass für die längere Freistellung nicht weiter beschrieben, darunter könnte aber durchaus auch eine Freistellung für eine Teilnahme an Weiterbildung verstanden werden. Eigene oder betriebliche Qualifizierungsinteressen könnten sich zudem ebenso hinter dem „sonstigen Zweck“ verborgen. Einer von acht Beschäftigten mit Arbeitszeitkonto in der ISO-Befragung entschied sich für „sonstigen Zweck“/oder ... für diese Antwortvorgabe.

In einem Gutachten zur Rolle der Arbeitszeitgestaltung für die Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik berichtet Dichmann (1998) aus zehn Fallstudien bei Unternehmen der chemischen Industrie, der Metallindustrie, von Banken und Sparkassen sowie des Einzelhandels. Die Unternehmen wurden danach gefragt, ob Arbeitnehmerqualifizierung in der verwirklichten oder angestrebten Arbeitszeitorganisation eine eigenständige Rolle einnehmen würde. Dichmann unterscheidet drei Gruppen von Unternehmen (vgl. Dichmann 1998, S. 80f.):

- (a) Unternehmen, für die Qualifizierung explizit keine Aufgabe der Arbeitszeitorganisation ist,
- (b) solche, die eine Verbindung für wünschenswert halten sowie
- (c) Unternehmen mit einer Arbeitszeitorganisation, die eine Qualifizierung erleichtert.

Aus der ersten Gruppe werden Äußerungen zitiert, wonach Weiterbildung „sowieso“ nur immer dann vermittelt werde, wenn sie notwendig sei, dann aber vom Arbeitgeber auch finanziert werde, somit innerhalb der Arbeitszeit stattfinde oder auf diese angerechnet werde. Für die zweite Gruppe steht ein Unternehmen der Metallindustrie, das bisher die Weiterbildung in der Arbeitszeit ver-

mittelt und vollständig finanziert hat, in Zukunft aber die Beschäftigten daran beteiligen will. Zur dritten Gruppe zählen offenbar Großunternehmen mit relativ hohem Niveau an Qualifizierungsaktivitäten. Hier wirkt aber die Flexibilität der Arbeitszeitsysteme eher indirekt, da durch flexiblen Personaleinsatz der Freirum für Vertretungen bei Weiterbildungsfreistellungen vergrößert wird (vgl. Dichmann 1998, S. 81). Die Nutzung von Zeitguthaben für Qualifizierung ist aber nirgendwo Praxis gewesen: „Kein Unternehmen setzt (Kurz-)Sabbaticals gezielt als betriebliches Instrument der Beschäftigungssicherung und/oder der Qualifizierung ein“ (ebd. 1998, S. 87).

Aus anderen Fallstudien wird von einer informellen Verlagerung der Qualifizierung in die Freizeit berichtet, die durch die höhere zeitliche Disponibilität der Arbeitnehmer mit Zeitkonten zwar begünstigt wird, aber nicht Gegenstand formeller betrieblicher Regelungen ist (vgl. Hochmuth/Mangold 2000). So berichten Hielscher/Hildebrandt (1999, S. 119) in ihrer Studie über die Auswirkungen der neuen Personal- und Arbeitszeitpolitik bei der Volkswagen AG in Wolfsburg von einer „stillen“ Verlagerung von ehemals betrieblichen Ansprüchen. Arbeitszeitkonten führen zu einer „begrenzten Arbeitszeitoptionalität“ für die Beschäftigten. Das Ansparen von Zeitguthaben ermöglicht ihnen die „Bildung einer Zeitreserve, die für besondere Aktivitäten, etwa einem Kurzurlaub oder nicht vorhersehbare Anlässe“, eingesetzt werden kann (vgl. Hielscher/Hildebrandt 1999, S. 77). Bei Facharbeitern werden Zeitguthaben auch für ihre Weiterqualifizierung zum Meister genutzt. Bei der Volkswagen AG ist Anfang der neunziger Jahre die Fortbildung auf die eigenständige Tochter VW-Coaching übertragen worden. War zuvor die Teilnahme an der Fortbildung über den Betrieb organisiert und finanziert, aber auch der Zugang für die Beschäftigten beschränkt, so stehen nun die Maßnahmen der VW-Coaching – unter bestimmten Voraussetzungen – jedem Werksangehörigen offen. Allerdings muss die Teilnahme selbst finanziert und in der Freizeit absolviert werden, genauer: über eine unbezahlte Freistellung oder die Entnahme von Freizeitguthaben. Hielscher/Hildebrandt ziehen dies als Beispiel für eine „Externalisierungsstrategie des Unternehmens“ heran, „bei der Teile der innerbetrieblichen Weiterbildung in die Freizeit und in die finanzielle Verantwortung der Beschäftigten ausgelagert werden“ (ebd. 1999, S. 119).

Zwischenfazit: Für einen statistischen Zusammenhang zwischen Arbeitszeitkonten und Weiterbildung sprechen die Daten aus dem IAB-Betriebspanel 1999, hinreichende Belege für die Verwendung von Zeitguthaben zum Zwecke der Qualifizierung liefert leider noch keine empirische Quelle. Auch scheint das „Potenzial“ hierfür quantitativ gesehen noch nicht bedeutend zu sein. Wenn etwa die Daten der ISO-Befragung 1999 auf alle Beschäftigten hochgerechnet werden, so sparen ca. 8% der Beschäftigten in den alten Bundesländern über ein

„Langzeitkonto“ Sabbaticals – unabhängig zu welchem Zweck – an, bei den ostdeutschen Beschäftigten sind dies nur 6%. Je nach Perspektive sind dies Hinweise auf den geringen Zusammenhang von Arbeitszeitkonten und „Qualifikationszeiten“ – oder eben auf das noch große Gestaltungspotenzial für die tariflichen und betrieblichen Akteure.¹⁴

3. Ökonometrische Analysen zum Einfluss der zeitlichen Lage und der Kostenaufteilung bei betrieblicher Weiterbildung sowie von Arbeitszeitkonten auf die Teilnahme an Qualifizierung

3.1 Ein Bezugsrahmen für die multivariate Analyse

Die Weiterbildungsstrukturen, die zeitliche Lage der Qualifizierung und die Verbindung zu Arbeitszeitkonten im Betrieb sind bisher anhand zweiseitiger Verteilungen untersucht worden. Bei der Interpretation der Ergebnisse besonders mit Blick auf Weiterbildungsteilnahme tritt jedoch das Problem auf, dass von der Betriebsgröße, der Branchenzugehörigkeit und anderen Faktoren sich überlagernde Effekte ausgehen können. Deshalb werden im Folgenden Regressionsmodelle verwendet, bei denen die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen verschiedener Belegschaftsgruppen als endogene Variable angesehen wird und in die eine ganze Reihe von weiteren „erklärenden“ Variablen eingehen. In früheren Arbeiten haben wir bereits einen Bezugsrahmen für die Analyse des betrieblichen *Weiterbildungsangebots* und der -teilnahme ausführlicher diskutiert (vgl. Düll/Bellmann 1998 und 1999). Dabei haben wir auf Überlegungen der Humankapitaltheorie von Gary S. Becker (1962) zurückgegriffen. In mehr heuristischer Sicht haben wir weitere Faktoren ergänzt, die an der externen Umwelt und am internen Kontext für betriebliche Qualifizierung ansetzen.

Den Anteil *qualifizierter Arbeitskräfte* (Facharbeiter und Angestellte mit abgeschlossener Berufsausbildung oder entsprechender Berufserfahrung) ist ein für die Weiterbildungaktivitäten prägendes Merkmal. Der Anteil qualifizierter Arbeitskräfte bestimmt wesentlich den Umfang betrieblicher Maßnahmen zur Erhaltung und Weiterentwicklung vorhandener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Hohe Anteile dieser Beschäftigtengruppen können z.B. als Ausmaß der allgemeinen Humankapitalorientierung des jeweiligen Betriebs angesehen werden. Mit dem Anteil *gewerblicher Arbeitskräfte* wird ein Faktor berücksichtigt, der sowohl Unterschiede in der Qualifikationsnutzung ausdrückt („Personalstrukturreffekt“) als auch ein Kennzeichen des spezifischen Leistungserstellungsprozesses darstellt („Firmenstrukturreffekt“). Ein hoher Anteil an Angestell-

14 In forschungspragmatischer Hinsicht deuten sich hier auch Grenzen der Erfassbarkeit und der Ausdifferenzierung bei Repräsentativbefragungen an.

tentätigkeiten wäre dagegen ein Indikator dafür, dass die Produkte eher mit beratungsintensiven und i.d.R. wissensbasierten Dienstleistungen verbunden sind (vgl. Martin/Behrends 1999, S. 66f.). Der Einfluss des *Frauenanteils* im Betrieb wird im Folgenden kontrolliert, dessen Richtung erscheint aber nicht eindeutig. Dies gilt auch für das betriebliche Engagement in der beruflichen Erstausbildung. Einerseits ist ein hoher *Anteil der Auszubildenden* als ein Hinweis für die Humankapitalorientierung eines Betriebes anzusehen, andererseits könnte die berufliche Erstausbildung die Bereitschaft zur Weiterbildung dann verringern, wenn der Betrieb seinen Qualifikationsbedarf durch die Erstausbildung weitgehend abdecken kann. Dies könnte vor allem bei Klein- und Mittelbetrieben der Fall sein (vgl. Büchter 1997).

Der von der Personalstruktur ausgehende Einfluss auf die Weiterbildungsinensität kann durch weitere Faktoren ergänzt werden, die Indikatoren für die externen Umwelt- und internen Kontextbedingungen der betrieblichen Qualifizierung darstellen. So wächst mit steigender *Mitarbeiterzahl* auch die Wahrscheinlichkeit einer betrieblich institutionalisierten Weiterbildung. Die Betriebsgröße ist zudem ein Kontextfaktor, der für die Komplexität des betrieblichen Produktionsprogramms steht, aber auch im Zusammenhang mit der Herausbildung eines betriebsinternen Arbeitsmarktes gesehen werden kann. Nicht zuletzt stellen sich mit steigender Beschäftigtenzahl Größendegressionseffekte bei der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen ein. Eine eigenständige Möglichkeit, fehlende Größenvorteile zu kompensieren, ist die Zugehörigkeit zu einem größeren Unternehmen oder gar zu einem Verbund mehrerer Unternehmen. Bei einem *Firmenverbund* ist daher auch für kleinere Betriebe anzunehmen, dass eigene Weiterbildungsaktivitäten vorhanden sind oder dass die Beschäftigten an Weiterbildungseinrichtungen im Unternehmen teilnehmen können. Umgekehrt müsste gelten, dass Einzelbetriebe aufgrund der fehlenden Ressourcen ceteris paribus weniger stark in der Weiterbildung engagiert sind (vgl. auch Gerlach/Jirjahn 1998).

Sowohl in der theoretischen als auch in der empirischen Weiterbildungsfor- schung spielen *technisch-organisatorische Änderungen* eine wichtige Rolle. So wird argumentiert, dass technische Neuerungen sowie arbeitsorganisatorische Änderungen entsprechende Qualifikationserfordernisse und infolgedessen verstärkten Weiterbildungsbedarf induzieren (vgl. Dobisch/Lipsmeier 1991). Insbesondere die Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechniken wird als Auslöser und Triebfeder für die Expansion der betrieblichen Weiterbildung angesehen. Dementsprechend sollen auch in der folgenden empirischen Analyse Indikatoren der technisch-organisatorischen Ausstattung berücksichtigt werden. Dies ist zum einen die *Selbsteinschätzung des Arbeitgebers* zum „*technischen Stand*“, zum anderen wird auch der Aspekt einbezogen, ob der Betrieb im vorangegangenen Geschäftsjahr *Investitionen in Kommunikationstechnik* bzw.

Datenverarbeitung getätigt hat. Für diese Variablen wird ein positiver Zusammenhang zum betrieblichen Angebot an Weiterbildung vermutet. Derartige technisch-organisatorische Variablen zur Beschreibung können gewiss nur als „Annäherungen“ an ein sicherlich komplexes Wirkungsgefüge aufgefasst werden.

Ähnliches gilt auch für Einflussgrößen, welche die betriebsspezifische *Arbeitsnachfrage* und die Besonderheiten der *betrieblichen Rekrutierung* repräsentieren. Das betriebliche Bildungsangebot und folglich dessen Nutzungsintensität wird auch davon beeinflusst werden, ob mit Rekrutierungen auf den externen (Teil-)Arbeitsmärkten funktionale Äquivalente für die Deckung des betrieblichen Qualifikationsbedarfs zur Verfügung stehen. Es ist anzunehmen, dass Betriebe vor allem dann Weiterbildung durchführen, wenn es in bestimmten Bereichen zu Qualifikationsengpässen kommt. Ein Indikator für qualifikatorischen mismatch ist die betriebliche Selbsteinschätzung, dass „Schwierigkeiten, benötigte Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen“ bestehen. Eine Diskrepanz zwischen Qualifikationsbedarf und -angebot kann zudem angenommen werden, wenn ein Betrieb im gleichen Zeitraum Arbeitskräfte eingestellt und zugleich andere entlässt („churning“). Von beiden Faktoren wird ein positiver Einfluss auf die betriebliche Weiterbildungsaktivität erwartet.

Zwei Einflussgrößen aus dem Bereich der *Arbeitsbeziehungen* werden berücksichtigt, die hinsichtlich der qualifikations- und geschlechtsspezifischen Weiterbildungsteilnahme „mehr Chancengleichheit“ bewirken könnten. Dies ist zum einen die *Tarifbindung* und zum anderen das Vorhandensein eines *Betriebsrats*. In verschiedenen Tarifverträgen werden nämlich Weiterbildungsansprüche formuliert. Der betrieblichen Interessenvertretung stehen gesetzliche und möglicherweise auch tarifvertragliche Rechte bei der grundsätzlichen Ausgestaltung von Maßnahmen und bei der Teilnehmerauswahl zu, was ceteris paribus zu einer insgesamt stärkeren Weiterbildungsteilnahme aller Mitarbeitergruppen führen könnte.

Zentral für die Überlegungen der Humankapitaltheorie ist die Finanzierung der beruflichen Weiterbildungsmaßnahme bzw. die Aufteilung der Kosten zwischen Betrieb und Weiterbildungsteilnehmer. Dabei werden die Unterschiede hinsichtlich der Transferierbarkeit des Humankapitals in den Mittelpunkt gerückt. Transferierbares Humankapital kann nicht nur in einem Betrieb produktiv genutzt werden. Insofern besteht die Gefahr, dass Unternehmen, die selbst keine Weiterbildungsmaßnahmen durchführen und insofern Kosten sparen, Weiterbildungsteilnehmer mit höheren Lohnforderungen abwerben. Daraus kann ein geringeres Interesse der Betriebe, selbst Weiterbildung finanziell oder durch Freistellungen zu fördern, resultieren. Dies hätte nicht nur einzelwirtschaftlich, sondern auch gesamtwirtschaftlich negative Auswirkungen auf das betriebliche Weiterbildungsangebot. Die Arbeitgeber können jedoch auch die Abwerbung von qualifizierten Beschäftigten verhindern. Mögliche Instrumente dabei können die

Vereinbarung von Rückzahlungsklauseln sein, bei denen sich Weiterbildungsteilnehmer verpflichten, einen bestimmten Teil der vom Betrieb übernommenen Kosten für den Fall zurückzuzahlen, dass er den Betrieb vor Ablauf einer Frist vorzeitig aus einem durch ihn zu vertretenden Grund verlässt. Aus mikroökonomischer Sicht müsste eher angenommen werden, dass es Substitute sind, also dass etwa Wahrscheinlichkeit für das Vorliegen von Rückzahlungsklauseln abnimmt, wenn ein Betrieb den Arbeitnehmer zeitlich oder finanziell an den Weiterbildungskosten beteiligt (vgl. Leber 2000, S. 233). Allein schon aus juristischen Gründen könnten jedoch die Betriebe nicht auf die Wirksamkeit von Rückzahlungsklauseln vertrauen. Doppelt genährt, hält besser – somit könnten Rückzahlungsklauseln und direkte bzw. indirekte Kostenbeteiligung sich als Methoden ergänzen. In diesem Fall ist also ein positiver Zusammenhang zwischen diesen Variablen zu erwarten. Auch die institutionalistische Perspektive auf die betriebliche Weiterbildung (vgl. Martin/Düll 2000, S. 92) würde es nahe legen, dass gerade solche Betriebe sich absichern wollen, die sich Gedanken über die Kosten der Weiterbildung und deren Aufteilung auf Arbeitnehmer und Arbeitgeber machen. Ist einmal die „Ökonomisierung“ der Weiterbildung etabliert, gehen die *indirekte Zeitbeteiligung* und die *direkte Kostenbeteiligung* sowie *Rückzahlungsklauseln* miteinander einher.

Die zuvor diskutierten empirischen Belege sind zwar nicht hinreichend, aber plausibel bleibt es weiterhin, dass *Arbeitszeitkonten* nicht nur zur Verminderung von bezahlten Überstunden, sondern auch als Langzeitkonten für Freistellungen zur Weiterbildung genutzt werden. Für die multivariate Analyse wird deshalb eine Variable *Langzeitkonto* berücksichtigt, von der ein positiver Effekt auf die Teilnahmequoten in den Weiterbildungsbetrieben erwartet wird. Etwas abweichend zu den sonstigen Geprägtheiten wird das Vorhandensein eines Langzeitkontos bereits dann angenommen, wenn Abweichungen von der vereinbarten Solarbeitszeit innerhalb eines halben Jahres oder mehr ausgeglichen werden müssen. Für den Einsatz von Zeitguthaben erscheint dies uns ein ausreichender Ausgleichszeitraum zu sein.¹⁵ In gleicher Weise wie (Langzeit-)Arbeitszeitkonten könnte der Umstand wirken, dass im Betrieb für angefallene Überstunden ein Zeitausgleich vereinbart ist. Es wird bei einigen der folgenden Schätzmodelle auch der *Überstundenausgleich* als Variable aufgenommen – ebenfalls mit der Hypothese, dass die Weiterbildungsbeteiligung positiv beeinflusst wird.

Es werden eine ganze Reihe von Schätzungen vorgenommen. Neben der Weiterbildungsintensität als Ganzes ist besonders die Teilnahme von qualifizierten Angestellten und von Facharbeitern interessant. Zunächst weisen diese Mitarbeitergruppen höhere Teilnahmequoten auf. Weiterhin kann angenommen

15 Im Übrigen erbringen Schätzungen unter Verwendung der zusätzlichen Information über Höchstgrenzen für die Bildung von Zeitguthaben oder -schulden kein anderes Bild.

werden, dass die finanziellen Aufwendungen hier relativ hoch ausfallen, daher die Frage besonders bedeutsam sein kann, ob es zu einer direkten oder indirekten Kostenbeteiligung der Mitarbeiter kommt.

Wenn im Folgenden alle Betriebe mit institutionalisierter Weiterbildung sowie mit Beschäftigten der jeweiligen Qualifikationsgruppe in die multivariaten Analysen aufgenommen werden, so können die jeweiligen Teilnahmequoten als die abhängigen Variablen durchaus den Wert Null annehmen, aber häufiger natürlich den Wert Eins im Falle einer vollständigen Teilnahme (z.B. bei qualifizierten Angestellten). Deshalb werden links- und rechtszensierte TOBIT-Modelle als Schätzverfahren gewählt (vgl. Ronning 1991, S. 136ff. und Baltagi 1998, S. 348ff.). Wie in einer früheren Untersuchung beschränken wir die verwendete Stichprobe auf Betriebe mit zehn und mehr Beschäftigten (vgl. Bellmann/Düll 1999), für Kleinstbetriebe könnte die abhängige Variable ohnehin nur Null oder sehr hohe Werte annehmen. Die Analysen erfolgen jeweils getrennt für die alten und neuen Bundesländer, um nach wie vor bestehenden regionalen Unterschiede bei der betrieblichen Qualifizierung zu berücksichtigen. Alle Regressionsmodelle für die Teilgruppen werden zudem für das Verarbeitende Gewerbe (ohne Bau- gewerbe) und den privaten Dienstleistungsbereich¹⁶ getrennt geschätzt, um den unterschiedlichen Bedingungskonstellationen bei der jeweiligen Leistungserstellung Rechnung zu tragen.

Im ersten Schritt werden die Schätzmodelle analog zu bisherigen Analysen gerechnet. Diese Modelle finden sich im Tabellenanhang mit den Spaltenbezeichnungen 1a bis 2b. Damit werden die früheren Studien repliziert und auch deren Ergebnisse bestätigt. Bei den Schätzungen für qualifizierte Angestellte bzw. für Facharbeiter werden jeweils als „Modell 1“ zunächst ebenfalls nur diese Einflussgrößen herangezogen (siehe Spalten a in den jeweiligen Tabellen). Es wird dann jeweils ein weiteres „Modell 2“ geschätzt, um den spezifischen Einfluss der *zeitlichen Lage der Weiterbildung*, von *Arbeitszeitkonten* und der Existenz eines *Zeitausgleichs für Überstunden* zu überprüfen. Es ist aber auch zu prüfen, ob möglicherweise enge Beziehungen zwischen der zeitlichen Lage der Weiterbildung und den anderen Formen der Beteiligung an den Weiterbildungsaufwendungen bestehen. Über das inhaltliche Interesse hinaus würde sich dies nämlich auch auf die Spezifikation der Regressionsmodelle zur Weiterbildungssintensität auswirken. Deshalb werden vor den Schätzungen zur Weiterbildungsteilnahme die möglichen Einflüsse auf die Verwendung von zeitlicher Beteiligung überprüft.

16 Die Landwirtschaft und das Baugewerbe (jeweils unterdurchschnittliche Weiterbildungssintensität) sowie Bergbau/Energie/Wasserversorgung (hohe Teilnahmequoten) sind von der Betrachtung ausgeschlossen. Weiterhin fehlen die Organisationen ohne Erwerbszweck, Privathaushalte als Arbeitgeber sowie Betriebe und Verwaltungen der öffentlichen Hand (Gebietskörperschaften, Sozialversicherung).

3.2 Empirische Ergebnisse

- (a) Die zeitliche Beteiligung und die Kostenbeteiligung der Mitarbeiter an der Weiterbildung sowie Rückzahlungsklauseln hängen stark zusammen

Die engen Beziehungen zwischen der zeitlichen Lage von Weiterbildungsmaßnahmen und der direkten Kostenbeteiligung sowie von Rückzahlungsklauseln werden mittels der Schätzung von ordinalen Probitmodellen kontrolliert. Die im Folgenden auch für die weiteren Schätzungen verwendete Variable (dort als unabhängige, hier zunächst als abhängige Größe) kann nämlich als Ordinalskala mit zunehmender „Zeitbeteiligung“ der Mitarbeiter konstruiert werden. Die endogene Variable weist dabei die Ausprägungen „1 = Weiterbildung nur in der Arbeitszeit“, „2 = teilweise auch in der Freizeit“ und „3 = ganz in der Freizeit“ auf. Die erhaltenen Ergebnisse zeigen signifikante positive Einflüsse der Kostenbeteiligung der Weiterbildungsteilnehmer in allen Modellen und der Verwendung von Rückzahlungsklauseln bis auf die Ausnahme des ostdeutschen Verarbeitenden Gewerbes. Die gefundenen positiven Korrelationen zwischen diesen Variablen drücken die gemeinsame Verwendung von Rückzahlungsklauseln sowie kosten- und zeitlicher Beteiligungen an den Weiterbildungsaufwendungen im Sinne einer „doppelten Versicherungsstrategie“ oder eines „ökonomischen Blicks“ der Arbeitgeber auf die Weiterbildung aus.

Hingegen ist der Einfluss von *Langzeitkonten* und des *Überstundenausgleichs* auf die Zeitbeteiligung der Mitarbeiter in keinem Fall signifikant. Auch die übrigen einbezogenen betrieblichen Kontextvariablen sind nur in insgesamt drei Fällen signifikant. Dies trifft für die Tarifbindung in beiden untersuchten westdeutschen Wirtschaftsbereichen und den Anteil der gewerblichen Arbeitnehmer im westdeutschen Dienstleistungsbereich zu. Insgesamt enthalten die Modelle nur wenig Hinweise darauf, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die betrieblich initiierten oder unterstützten Maßnahmen teilweise oder gar ganz in die Freizeit der Arbeitnehmer verlagert werden. Insbesondere kann kein Einfluss des Qualifikationsniveaus, ausgedrückt im Anteil formal Qualifizierter, auf die Zeitbeteiligung nachgewiesen werden.¹⁷

Diese Schätzergebnisse sind für die folgenden Analysen bedeutsam. Um dort stabile Ergebnisse zu erhalten, wird bei den Regressionsmodellen für die Weiterbildungssintensität (TOBIT-Schätzungen) lediglich die zeitliche Lage von Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen, und nicht auch die Kostenbeteiligung oder die Rückzahlungsklauseln. In die Regressionsmodelle werden aber die Variablen für

17 Zum ähnlichen Ergebnis kommt im Übrigen Leber (2000, S. 239) in Bezug auf die Verwendung von Rückzahlungsklauseln. Auch hier besitzt das Qualifikationsniveau (gemessen an den Weiterbildungsteilnehmern) nur einen schwach ausgeprägten positiven Zusammenhang.

die Existenz von Langzeitkonten und für einen Überstundenausgleich aufgenommen, weil diese Variablen in den ordinalen Probitmodellen nicht mit der zeitlichen Lage der Weiterbildungsmaßnahmen korreliert sind.

(b) Die zeitliche Beteiligung und die Verwendung erhöhen die Weiterbildungsteilnahme – zumindest in westdeutschen Betrieben

Wie schon in den deskriptiven Analysen zuvor, zeigen sich auch bei den multivariaten Analysen Unterschiede zwischen den west- und ostdeutschen Betrieben. Betrachten wir zunächst die Weiterbildungsbetriebe in Westdeutschland¹⁸: In den Regressionsmodellen für die Weiterbildungsteilnahme von qualifizierten Angestellten und Facharbeitern erweist sich die *Beteiligung der Weiterbildungsteilnehmer durch Zeitelemente* als durchaus einflussreiche Variable. In aller Regel haben auch die Existenz von *Langzeitkonten* im Betrieb in Westdeutschland einen signifikanten Einfluss, weniger jedoch die Möglichkeit eines *Überstundenausgleichs*.¹⁹

Signifikant ist die Variable für die zeitliche Beteiligung im Falle der Weiterbildungsbeteiligung von qualifizierten Angestellten und Facharbeitern in Westdeutschland (siehe die jeweiligen Spalten b bei den verschiedenen Tabellenanhängen). Dabei bedeutet das durchgängig negative Vorzeichen des Regressionskoeffizienten zur zeitlichen Beteiligung, dass es bei deren Anwendung im Betrieb *ceteris paribus* zu einer im Durchschnitt geringeren Weiterbildungsteilnahme vor allem bei den qualifizierten Angestellten führt. Trotz der an sich besseren Absicherung der Humankapitalinvestitionen könnten also Betriebe, die Weiterbildung auch für diese Mitarbeitergruppe zumindest teilweise in die Freizeit verlagern, ein insgesamt etwas niedrigeres Weiterbildungsengagement aufweisen. Eine Erklärung hierfür ist, dass das Erfordernis zur Zeitbeteiligung auf der individuellen Ebene die Neigung tendenziell verringert, an der betrieblich institutionalisierten Weiterbildung teilzunehmen.

Einen signifikant positiven Einfluss besitzen Langzeitkonten für die Weiterbildungsteilnahme der qualifizierten Angestellten in beiden westdeutschen Wirtschaftssektoren. Im Falle solcher Zeitkonten im Betrieb sind also die Teilnehmerquoten höher als ohne diese. Auch wenn hiermit natürlich kein eindeutiger

18 Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die Untersuchungsergebnisse der verschiedenen TOBIT-Regressions hinsichtlich aller erklärender Faktoren zu diskutieren. Die vollständigen Tabellen zu den ökonometrischen Analysen finden sich im Anhang. Für die Schätzungen gilt, dass die im Pseudo-R² nach McFadden jeweils ausgedrückte Güte der Schätzungen mit 0,10 bis 0,20 noch als befriedigend und mit 0,20 bis 0,40 als gut angesehen werden kann.

19 Dies gilt nicht für die jeweiligen signifikanten Effekte, sondern auch mit Blick auf die übrigen Regressionskoeffizienten. Deutlich wird dies aus dem Vergleich mit den Regressionsmodellen, die ohne die „Zeitvariablen“ geschätzt worden sind.

kausaler Zusammenhang hergestellt werden soll, so fördert doch Betriebe mit Langzeitkonten die Weiterbildung der qualifizierten Angestellten noch stärker als sonst. Für das Verarbeitende Gewerbe gilt, dass auch der Überstundenausgleich mit einer höheren Teilnahmequote einhergeht. Solche signifikanten „Kontexteffekte“, die sich auch auf der betrieblichen Ebene niederschlagen, können dagegen nicht für die Gruppe der Facharbeiter ermittelt werden.

Während also für die westdeutschen Weiterbildungsbetriebe die zeitliche Lage der Qualifizierung und Elemente der Arbeitszeitorganisation auf das Ausmaß der Teilnahme auswirken, stellt sich auf das Ganze gesehen ein solcher Zusammenhang für die Weiterbeteiligung in den *ostdeutschen Betrieben* gerade nicht ein.

Signifikante Effekte besitzen allenfalls die Langzeitkonten bei den qualifizierten Angestellten und Facharbeitern im ostdeutschen Dienstleistungsbereich. Zu beachten ist die an sich höhere Weiterbildungsteilnahme der betrachteten Gruppen gegenüber den westdeutschen Betrieben. Arbeitszeitkonten, deren Verbreitung und Verwendungsgrad wie schon erwähnt nicht niedriger ist als in Westdeutschland, oder der Zeitausgleich für Überstunden entfalten hier keine zusätzliche, eigenständige Wirkung auf die Weiterbildungsbeteiligung. Zum un-eindeutigen Bild trägt bei, dass die Richtung des allerdings insignifikanten Einflusses der zeitlichen Beteiligung in Ostdeutschland fast durchgängig positiv ist – mit der Ausnahme der qualifizierten Angestellten im ostdeutschen Dienstleistungsbereich.

Die für die Modelle 1 und 2 jeweils erhaltenen Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund der weiteren Variablen aus dem Bezugsrahmen gesehen werden. Wie schon in den Schätzungen auf der Basis des Betriebspansels 1997 ist der signifikant negative Einfluss des *Qualifiziertenanteils* bemerkenswert. Der negative Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und dem Gesamtanteil an der Belegschaft gilt aber nur für die Weiterbildungsbetriebe, das betriebliche Qualifikationsniveau ist ansonsten natürlich eine ganz wesentliche Determinante für die Teilnahmequoten an der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Düll/Bellmann 1999, S. 80f.). Ebenso wie anhand der Daten von 1997 zeigt sich auch im Betriebspansel 1999 für West- und Ostdeutschland sowie für beide Wirtschaftsbereiche fast durchgängig ein signifikanter positiver Einfluss von Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung.²⁰ Von den technischen Neuerungen und arbeitsorganisatorischen Änderungen gehen also positive Einflüsse auf den Qualifikationsbedarf und die Teilnahme an Weiterbildung für die betrachteten Gruppen aus.

20 Ausnahmen hiervon gelten für die Weiterbildungsintensität von Facharbeitern im westdeutschen Dienstleistungsbereich sowie für qualifizierte Angestellten im ostdeutschen Verarbeitenden Gewerbe und Dienstleistungsbereich.

4. Eine neue Arbeitszeit- und Weiterbildungspolitik im Betrieb?

Eingangs haben wir z.B. die Frage gestellt, welche Verbreitung eine Beteiligung von Mitarbeitern über Zeitelemente an den betrieblichen Weiterbildungsaufwendungen schon heute besitzt. Unseren Daten nach unterstützen mehr Betriebe die betriebliche Weiterbildung, jedoch ist die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten im Wesentlichen gleich geblieben. Wenn die Arbeitgeber nach der Lage der wichtigsten Weiterbildungsmaßnahmen gefragt werden, so ist „Qualifikationszeit“ überwiegend noch „Arbeitszeit“, auch wenn es etwa in den ostdeutschen Betrieben schon häufiger dazu kommt, dass die Maßnahmen zumindest teilweise außerhalb der Arbeitszeit stattfinden. Eine Tendenz hin zu einer Verlagerung der Qualifizierung in die Freizeit lässt sich anhand des Betriebspansels nicht belegen, aber auch die Erkenntnisse aus anderen empirischen Quellen sind hier nicht eindeutig. Allerdings sollte beachtet werden, dass auf Repräsentativität angelegte Befragungen die in der Bildungsforschung diskutierte „Informalisierung“ der Weiterbildung nicht genügend erfassen können.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags standen die Fragen, ob eine *Zeitbeteiligung* der Mitarbeiter an den betrieblichen Weiterbildungsaufwendungen die Wahrscheinlichkeit des betrieblichen Angebots sowie die Weiterbildungsbeteiligung erhöht, und ob dies durch *Arbeitszeitkonten* unterstützt wird. Die bivariaten und multivariaten Analysen geben durchaus statistische Anhaltspunkte dafür, dass ein „Einbringen“ von Zeitelementen, aber auch die Existenz von Arbeitszeitkonten im Betrieb die Bildungsbeteiligung verbessert. In aller Regel folgt der Zusammenhang zwischen Zeitbeteiligung und Weiterbildungsintensität einer umgekehrten U-Kurve: Werden Freizeitelemente verwendet, so steigt die Weiterbildungsbeteiligung, die vollständige Verlagerung in die Freizeit führt dagegen wieder zum Rückgang der Teilnahmequoten.

Zur weiteren Frage, ob es zur direkten Umwandlung von Zeitguthaben in Qualifikationszeiten kommt, kann leider weder anhand des Betriebspansels noch aus anderen Individual- oder Betriebsbefragungen eine verlässliche Antwort gegeben werden. Hier ist noch eine „Forschungslücke“ sowohl in der empirischen Arbeitszeit- wie in der Weiterbildungsforschung zu schließen. Dies um so mehr, als eine Unterstützung des „lebenslangen Lernens“ durch eine „investive Arbeitszeitpolitik“ Konsens im Bündnis für Arbeit ist.

Literatur

- Baltagi, B. H. (1998): *Econometrics*. Berlin u.a.O.
- Becker, G. S. (1962): *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*. In: *Journal of Political Economy*. Supplement (1962) 70, S. 9-49
- Bellmann, L./Düll, H. (1999): Die Bedeutung des beruflichen Bildungsabschlusses in der betrieblichen Weiterbildung – Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspansels 1997 für West- und Ostdeutschland. In: Bellmann, L./Steiner, V. (Hg.): *Panelanalysen zu Lohnstruktur, Qualifikation und Beschäftigungsdynamik*. Nürnberg. BeitrAB 229, S. 317-347
- Bellmann, L./Kölling, A./Kistler, E. (1999): *Codebook zum IAB-Betriebspansel*. Nürnberg/Stadtbergen
- Bellmann, L./Leber, U. (2000): Der Trend zu mehr Weiterbildung. Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspansel 1999. Manuskript. Nürnberg
- Bellmann, L./Ludewig, O. (2000): Verbreitung von Arbeitszeitkonten in Deutschland. In: *Arbeit und Beruf* 5 (2000) 50, S. 137-139
- Büchter, K. (1997): Klein- und Mittelbetriebe: Träger des Strukturwandels? Relativierungen zu Prosperität und Qualifizierungsbedarf. In: *Arbeit* 6 (1997) 4, S. 412-428
- Bundesmann-Jansen, J./Groß, H./Munz, E. (2000): *Arbeitszeit '99. Ergebnisse einer repräsentativen Beschäftigtenbefragung zu traditionellen und neuen Arbeitszeitformen in der Bundesrepublik Deutschland*, hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln/Düsseldorf
- Dichmann, W. (1998): *Arbeitszeitpolitik als Instrument der Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik im Strukturwandel*. Gutachten (hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung). Düsseldorf, S. 11-109
- Dobischat, R./Lipsmeier, A. (1991): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikwendung, Qualifikationsanwendung und Personaleinsatz. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 24 (1991) 2, S. 344-350
- Düll, H./Bellmann, L. (1998): Betriebliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspansels 1997. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (1998) 2, S. 205-225
- Düll, H./Bellmann, L. (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspansels 1997 für West- und Ostdeutschland. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 32 (1999) 1, S. 70-84
- Fels, G./Heinze, R. G./Pfarr, H./Streeck, W. (2000): *Arbeitszeitpolitik. Bericht der Benchmarking Gruppe des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit*. Manuskript vom 21.02.2000, Berlin.
- Gerlach, K./Jirjahn, U. (1998): Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten: Eine empirische Untersuchung mit Daten des Hannoveraner Firmenpanels. In: Pfeiffer, F./Pohlmeier, W. (Hg.): *Qualifikation, Weiterbildung und Arbeitsmarkterfolg*. Baden-Baden, S. 311-337
- Grünewald, U./Moraal, D. (1996): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht: Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE*. Bielefeld
- Grünewald, U./Moraal, D./Draus, F./Weiß, R./Gnabs, D. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. *Quer-Report*. Heft 53. Berlin
- Hielscher, V./Hildebrandt, E. (1999): *Zeit für Lebensqualität. Auswirkungen verkürzter und flexibilisierter Arbeitszeiten auf die Lebensführung*. Berlin
- Hochmuth, U./Mangold, M. (2000): Berufliche Bildung als Investition privater Haushalte oder Verlagerung der Kosten beruflicher Bildung in die privaten Haushalte. Vortrag bei der Tagung der ARGE Wirtschaftsforschungsinstitute am 11. Mai. Berlin

- Kuhan, H. (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn
- Kuhan, H./Gnabs, D./Kretschmer, L./Seidel, S. (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn
- Kuhan, H./Gnabs, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn
- Leber, U. (2000): Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung und die Absicherung ihrer Erträge. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspans 1999. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33 (2000) 2, S. 229-241
- Martin, A./Behrends, T. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Lichte der theoretischen und empirischen Forschung. In: Martin, A./Mayrhofer, W./Nienhäuser, W. (Hg.): Die Bildungsgesellschaft im Unternehmen? München, Mering, S. 49-82
- Martin, A./Düll, H. (2000): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitsmarktsituation – Qualifizierungsmaßnahmen im Lichte organisationstheoretischer Ansätze und empirischer Datenanalyse. In: Matiaske, W./Mellewigt, T./Stein, F. A. (Hg.): Empirische Organisations- und Entscheidungsforschung. Ansätze, Befunde, Methoden. Festschrift zum 60. Geburtstag von Herrn Professor Dr. Rolf Bronner. Heidelberg, S. 81-123
- Ochs, C. (1995): Weiterbildungszeit – Arbeitszeit oder Freizeit? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1995) 7/8, S. 139-142
- Ronning, G. (1991): Mikroökonomie. Berlin u.a.O.
- Sadowski, D./Decker, S. (1993): Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Berlin, Bonn
- Schmidt, B. (1996): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Erhebungen nach § 7 BStatG – Projektbericht. Wiesbaden
- Seifert, H./Ochs, C. (1994): Weiterbildungszeit: Arbeitszeit oder Freizeit? Eine Untersuchung im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Weiß, R. (1997): Betriebliche Weiterbildung 1995. Mehr Teilnehmer – größere Wirtschaftlichkeit. Köln
- Weiß, R. (2000): Betriebliche Weiterbildung als Investition in das Humankapital: Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. In: Wirtschaft und Berufserziehung 52 (2000) 2, S. 17-21

Tabellenanhang: Ergebnisse der multivariaten Analysen

1. Ergebnisse der TOBIT-Schätzungen mit der abhängigen Variablen Anteil der Beschäftigten in Weiterbildungsmaßnahmen

Berücksichtigt werden ausschließlich Betriebe mit 10 und mehr Beschäftigten sowie mit Weiterbildungsmaßnahmen im 1. Halbjahr 1999.

Westdeutschland 1999

	Verarbeitendes Gewerbe		Dienstleistungen	
	1a	1b		
Qualifiziertenanteil	-0.091**	1.93	0.122***	3.10
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.251***	4.71	-0.100***	2.68
Frauenanteil	-0.059	1.10	0.124***	2.83
Auszubildende im Betrieb	-0.078	0.35	0.074	0.58
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.058***	2.66	0.073***	3.67
technischer Stand	0.023*	1.79	0.032**	2.55
Fachkräftemangel	0.045**	2.52	0.009	0.48
Arbeitgeberseitiger Personal-Austausch	0.0004	0.02	0.0014	0.07
Betriebs- oder Personalrat	0.031	1.06	0.053**	2.00
Tarifbindung	0.060**	2.42	-0.014	0.55
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.071***	3.61	0.037**	2.03
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		ja	
Dummies für Betriebsgröße	ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	779		938	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.422		0.263	
χ^2	127.60		135.81	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha = 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspansel, 7. Welle (Westdeutschland)

Ostdeutschland 1999

	Verarbeitendes Gewerbe		Dienstleistungen	
	2a		2b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	0.113	1.51	0.122**	2.41
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.167**	2.08	-0.092**	2.13
Frauenanteil	0.040	0.58	0.115**	2.08
Auszubildende im Betrieb	-0.244	1.09	0.072	0.79
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.106***	3.49	0.065**	2.51
technischer Stand	0.031	1.60	0.040**	2.39
Fachkräftemangel	0.040	1.43	-0.004	0.15
Arbeitgeberseitiger Personal-Austausch	0.022	0.74	-0.042	1.52
Betriebs- oder Personalrat	0.027	0.73	0.005	0.15
Tarifbindung	0.083***	2.62	0.012	0.42
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.058*	1.73	0.067***	2.78
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		ja	
Dummies für Betriebsgröße	ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	581		818	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.138		0.131	
χ^2	77.49		96.13	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha=0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 4. Welle (Ostdeutschland)

2. Ergebnisse der TOBIT-Schätzungen mit der abhängigen Variablen
Anteil der qualifizierten Angestellten in Weiterbildungsmaßnahmen

Es werden ausschließlich Betriebe mit 10 und mehr Beschäftigten, mit qualifizierten Angestellten sowie mit Weiterbildungsteilnehmern im 1. Halbjahr 1999 berücksichtigt.

Verarbeitendes Gewerbe – Westdeutschland

	Modell 1 3a		Modell 2 3b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	-2.314**	2.31	-0.074	0.86
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.193**	1.99	0.033	0.35
Frauenanteil	-0.065	0.68	-0.005	0.05
Auszubildende im Betrieb	-0.420	1.01	-0.433	1.07
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.113***	2.93	0.077**	2.02
technischer Stand	0.051**	2.23	0.044**	2.02
Fachkräftemangel	0.069**	2.16	0.052	1.67
Arbeitgeberseitiger Personal-Austausch	0.056	1.46	0.042	1.15
Betriebs- oder Personalrat	0.107**	2.04	0.003	0.05
Tarifbindung	0.035	0.80	-0.035	0.79
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.053	1.55	0.024	0.75
zeitliche Beteiligung			-0.061**	2.10
Langzeitkonto			0.105***	2.63
Überstundenausgleich			0.147***	3.50
Dummies für Wirtschaftszweige	Ja		ja	
Dummies für Betriebsgröße	Ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	703		579	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.098		0.075	
χ^2	93.72		47.32	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha=0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 7. Welle (Westdeutschland)

Private Dienstleistungen – Westdeutschland

	Modell 1 4a		Modell 2 4b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	-0.036	0.48	-0.151**	2.12
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.103	1.46	0.022	0.33
Frauenanteil	0.100	1.30	0.045	0.61
Auszubildende im Betrieb	0.088	0.35	-0.151	0.64
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.112***	3.23	0.060*	1.84
technischer Stand	0.060***	2.71	0.055***	2.66
Fachkräftemangel	0.020	0.64	-0.003	0.10
Arbeitgeberseitiger Personalaustausch	0.0013	0.04	-0.0052	0.15
Betriebs- oder Personalrat	0.081*	1.80	-0.018	0.42
Tarifbindung	0.005	0.13	-0.042	1.00
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.058*	1.83	0.011	0.38
zeitliche Beteiligung			-0.070**	2.38
Langzeitkonto			0.051*	1.68
Überstundenausgleich			0.004	1.27
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		Ja	
Dummies für Betriebsgröße	ja		Ja	
Fallzahl (= Betriebe)	862		709	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.067		0.096	
χ^2	84.25		80.78	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha = 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
 Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 7. Welle (Westdeutschland)

Verarbeitendes Gewerbe – Ostdeutschland

	Modell 1 5a		Modell 2 5b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	-0.073	0.48	-0.303	0.47
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.314**	1.97	-0.127	1.59
Frauenanteil	-0.103	0.71	0.058	1.25
Auszubildende im Betrieb	-0.569	1.20	-0.079**	2.01
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.263***	4.28	0.215	0.88
technischer Stand	0.019	0.50	-0.024	0.42
Fachkräftemangel	0.095*	1.69	0.030	0.16
Arbeitgeberseitiger Personalaustausch	-0.020	0.33	-0.054***	3.78
Betriebs- oder Personalrat	0.077	1.07	-0.0060	0.69
Tarifbindung	0.134**	2.11	0.011	0.59
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.093	1.41	0.060	0.99
zeitliche Beteiligung			0.022	0.47
Langzeitkonto			0.090	1.59
Überstundenausgleich			0.075	1.26
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		Ja	
Dummies für Betriebsgröße	ja		Ja	
Fallzahl (= Betriebe)	534		399	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.084		0.067	
χ^2	82.07		43.71	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha = 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
 Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 4. Welle (Ostdeutschland)

Private Dienstleistungen – Ostdeutschland

	Modell 1 6a		Modell 2 6b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	0.072	0.80	-0.026	0.28
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.033	0.44	0.042	0.58
Frauenanteil	0.131	1.42	0.089	0.98
Auszubildende im Betrieb	0.448***	3.01	0.210	1.44
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.041	0.97	0.002	0.06
technischer Stand	0.055**	2.03	0.051*	1.95
Fachkräftemangel	-0.010	0.25	-0.010	0.25
Arbeitgeberseitiger Personal-Austausch	-0.031	0.69	-0.035	0.80
Betriebs- oder Personalrat	0.102**	2.06	0.026	0.53
Tarifbindung	-0.035	0.77	-0.040	0.90
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.107***	2.73	0.052	1.37
zeitliche Beteiligung			-0.004	0.12
Langzeitkonto			0.104***	2.75
Überstundenausgleich			-0.053	1.41
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		ja	
Dummies für Betriebsgröße	ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	729		614	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.047		0.043	
χ^2	56.32		39.09	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha=0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 4. Welle (Ostdeutschland)

**3. Ergebnisse der TOBIT-Schätzungen mit der abhängigen Variablen
Anteil der Facharbeiter in Weiterbildungmaßnahmen**

Es werden ausschließlich Betriebe mit 10 und mehr Beschäftigten, mit Facharbeitern sowie mit Weiterbildungsteilnehmern im 1. Halbjahr 1999 berücksichtigt.

Verarbeitendes Gewerbe – Westdeutschland

	Modell 1 7a		Modell 2 7b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	-0.337***	3.87	-0.292***	3.38
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.060	0.55	0.091	0.87
Frauenanteil	-0.080	0.82	-0.052	0.53
Auszubildende im Betrieb	0.980**	2.54	0.914**	2.30
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.126***	3.25	0.081**	2.10
technischer Stand	0.040*	1.77	0.017	0.80
Fachkräftemangel	0.043	1.34	0.041	1.34
Arbeitgeberseitiger Personal-Austausch	0.017	0.45	0.011	0.31
Betriebs- oder Personalrat	-0.003	0.06	-0.099*	1.84
Tarifbindung	0.113***	2.59	0.049	1.10
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.100***	2.92	0.078**	2.38
zeitliche Beteiligung			-0.070**	2.38
Langzeitkonto			0.053	1.33
Überstundenausgleich			0.048	1.13
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		ja	
Dummies für Betriebsgröße	ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	686		551	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.117		0.135	
χ^2	106.39		82.93	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha=0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 7. Welle (Westdeutschland)

Private Dienstleistungen – Westdeutschland

	Modell 1 8a		Modell 2 8b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	0.248*	1.64	0.137	0.88
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	0.323**	2.21	0.420***	2.85
Frauenanteil	0.189	1.00	0.200	1.05
Auszubildende im Betrieb	1.148***	2.64	0.626	1.47
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.095	1.24	0.078	1.02
technischer Stand	0.047	1.01	0.004	0.08
Fachkräftemangel	0.047	0.71	0.067	1.00
Arbeitgeberseitiger Personalaustausch	-0.058	0.68	-0.034	0.39
Betriebs- oder Personalrat	0.119	1.16	-0.082	0.77
Tarifbindung	0.149	1.52	0.129	1.21
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.107	1.58	0.074	1.10
zeitliche Beteiligung			-0.122	1.75
Langzeitkonto			0.032	0.45
Überstundenausgleich			0.088	1.00
Dummies für Wirtschaftszweige	Ja		ja	
Dummies für Betriebsgröße	Ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	447		352	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.056		0.055	
χ^2	42.38		33.45	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha= 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 7. Welle (Westdeutschland)

Verarbeitendes Gewerbe – Ostdeutschland

	Modell 1 9a		Modell 2 9b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	-0.156	1.42	-0.197*	1.87
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	-0.033	0.25	0.168	1.40
Frauenanteil	0.010	0.10	0.100	1.02
Auszubildende im Betrieb	-0.229	0.73	0.635*	1.84
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.120***	2.85	0.079**	1.96
technischer Stand	0.039	1.43	0.011	0.45
Fachkräftemangel	0.037	0.94	-0.019	0.52
Arbeitgeberseitiger Personalaustausch	0.027	0.67	-0.010	0.25
Betriebs- oder Personalrat	0.019	0.38	-0.002	0.05
Tarifbindung	0.127***	2.89	0.040	0.96
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.043	0.90	0.012	0.28
zeitliche Beteiligung			0.003	0.10
Langzeitkonto			-0.011	0.27
Überstundenausgleich			0.045	1.04
Dummies für Wirtschaftszweige		ja		ja
Dummies für Betriebsgröße		ja		ja
Fallzahl (= Betriebe)		552		409
Mc Fadden Pseudo R ²		0.065		0.092
χ^2		50.36		40.78

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha= 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 4. Welle (Ostdeutschland)

Private Dienstleistungen – Ostdeutschland

	Modell 1 10a		Modell 2 10b	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
Qualifiziertenanteil	0.122	0.87	-0.098	0.69
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	0.322***	2.67	0.449***	4.02
Frauenanteil	0.126	0.87	0.086	0.63
Auszubildende im Betrieb	0.353	1.22	-0.044	0.16
Investitionen in Kommunikationstechnik bzw. Datenverarbeitung	0.171***	2.65	0.133**	2.18
technischer Stand	0.090**	2.12	0.065*	1.63
Fachkräftemangel	-0.053	0.82	-0.039	0.63
Arbeitgeberseitiger Personalaustausch	-0.077	1.10	-0.063	0.95
Betriebs- oder Personalrat	-0.126*	1.67	-0.232***	3.25
Tarifbindung	0.129*	1.86	0.116*	1.75
Zugehörigkeit zu Firmenverbund	0.061	0.98	0.001	0.02
zeitliche Beteiligung			0.075	1.46
Langzeitkonto			0.130**	2.31
Überstundenausgleich			-0.129**	2.26
Dummies für Wirtschaftszweige	Ja		ja	
Dummies für Betriebsgröße	Ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	535		431	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.047		0.115	
χ^2	44.95		89.67	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha = 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 4. Welle (Ostdeutschland)

4. Ergebnisse der Schätzungen von ordinalen Probitmodellen zur zeitlichen Beteiligung der Beschäftigten an Weiterbildungsmaßnahmen

Es werden ausschließlich Betriebe mit 10 und mehr Beschäftigten und mit Weiterbildungsteilnehmern im 1. Halbjahr 1999 berücksichtigt.

Westdeutschland 1999

	Verarbeitendes Gewerbe		Dienstleistungen	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
kostenmäßige Beteiligung	0.313***	3.05	0.502***	4.77
Rückzahlungsklausel	0.375***	3.69	0.254**	2.30
Langzeitkonto	-0.041	0.35	-0.082	0.80
Überstundenausgleich	0.088	0.73	0.113	1.04
Qualifiziertenanteil an den Weiterbildungsteilnehmern	0.245	1.15	-0.102	0.58
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	0.121	0.51	0.443**	2.37
Frauenanteil	0.091	0.33	-0.098	0.45
Betriebs- oder Personalrat	-0.079	0.52	-0.134	1.02
Tarifbindung	-0.261**	2.10	-0.293**	2.30
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		ja	
Dummies für Betriebsgrößenklassen	ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	716		819	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.036		0.070	
χ^2	38.14		75.00	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha = 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebspanel, 7. Welle (Westdeutschland)

	Verarbeitendes Gewerbe		Dienstleistungen	
	Koeffizienten	t	Koeffizienten	t
kostenmäßige Beteiligung	0.243**	2.09	0.551***	5.48
Rückzahlungsklausel	0.080	0.71	0.206**	2.02
Langzeitkonto	-0.029	0.27	-0.130	1.42
Überstundenausgleich	-0.069	0.62	0.014	0.15
Qualifiziertenanteil an den Weiterbildungsteilnehmern	0.011	0.04	0.275	1.46
Anteil gewerblicher Arbeitnehmer	0.415	1.58	0.106	0.69
Frauenanteil	0.339	1.38	-0.011	0.06
Betriebs- oder Personalrat	0.103	0.80	0.056	0.50
Tarifbindung	-0.071	0.66	0.041	0.39
Dummies für Wirtschaftszweige	ja		ja	
Dummies für Betriebsgrößenkl.	ja		ja	
Fallzahl (= Betriebe)	636		827	
Mc Fadden Pseudo R ²	0.017		0.060	
χ^2	16.76		78.49	

Anmerkung: ***, **, * zeigt Signifikanz auf einem Niveau von $\alpha = 0.01, 0.05$ bzw. 0.10 an.
Die Modelle enthalten auch eine Konstante.

Quelle: IAB-Betriebsp panel, 4. Welle (Ostdeutschland)

Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation

I. Einleitung

Die Arbeitszeiten in Deutschland haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Diese Veränderungen gingen in vier Richtungen:

- (1) Die tariflichen Arbeitszeiten wurden verkürzt.
- (2) Die Dauer der tatsächlichen Arbeitszeiten hat sich bezogen auf unterschiedliche Personengruppen differenziert.
- (3) Die Lage der Arbeitszeit wurde flexibilisiert.
- (4) Die Arbeitsorganisation wurde in vielen Betrieben infolge der Verkürzung, Flexibilisierung und Differenzierung der Arbeitszeiten geändert.

Parallel zu diesen Veränderungen der Arbeitszeit hat sich die Qualifikation der Beschäftigten erhöht. Dies war nicht allein Folge der steigenden Nachfrage nach wissensintensiven Dienstleistungen und Produkten und entsprechend qualifizierten Arbeitskräften, sondern auch Ergebnis einer eigenständigen Expansion des Bildungswesens, also angebotsgetrieben. In der „zertifizierten“ deutschen Gesellschaft ist der Zugang zu attraktiven Arbeitsplätzen und damit auch zu einem angemessenen Einkommen und gesellschaftlicher Teilhabe heute weitgehend an eine gute Ausbildung gebunden. Im Bemühen, die Startchancen des eigenen Nachwuchses zu verbessern, schickt ein weiter wachsender Teil der Eltern seine Kinder auf weiterführende Schulen. Viele Beschäftigte bilden sich ohne unmittelbaren betrieblichen Bedarf, sozusagen auf Vorrat weiter, um langfristig ihre Beschäftigungschancen zu verbessern. Durch diese Bildungsexpansion verschärft sich die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und das Bildungsniveau wird zunehmend zum Auswahlkriterium. Beide genannten Entwicklungen verlaufen nicht unabhängig voneinander, sondern sind eng verschränkt. Wir sehen vor allem folgende Verknüpfungen:

- Wenn sich die Arbeitsmarktchancen zunehmend nach Bildungsabschluss unterscheiden, wird sich dies auch in den Arbeitszeiten ausdrücken. Die Arbeitszeiten differenzieren sich zunehmend nach den verschiedenen Bildungsniveaus aus. Arbeitszeit kann in einer Wissensgesellschaft nur noch umverteilt werden, wenn auf dem Arbeitsmarkt hinreichende Reserven qualifizierter Arbeitskräfte zur Verfügung stehen. Eine Politik der Arbeitszeitverkürzungen muss durch aktive Qualifizierungsmaßnahmen ergänzt werden. Kürzere und flexiblere Arbeitszeiten sind ein wichtiger Grund für die Einführung neuer Formen der Ar-

- beitsorganisation in den Betrieben. In posttayloristischen Formen der Arbeitsorganisation wachsen die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten.
- Die Potenziale der neuen Formen der Arbeitsorganisation können sich nur entfalten, wenn die Beschäftigten umfassender qualifiziert sind. Neben der Rekrutierung qualifizierter Arbeitskräfte vom Arbeitsmarkt und der Verstärkung der Erstausbildung sind Weiterbildung und Eröffnung von Lernchancen am Arbeitsplatz notwendig. Eine der Fragen ist, ob gesonderte Lernzeiten innerhalb der Arbeitszeit oder zumindest mit „Zuschüssen“ bezahlter Arbeitszeit eingeräumt werden.

Neben solchen wechselseitigen Verstärkungen von Veränderungen der Arbeitszeit und der Qualifikationsveränderungen lassen sich jedoch auch gegenteilige Entwicklungen beobachten. Vor allem in Dienstleistungsbetrieben beruht eine Retaylorisierung der Arbeitsorganisation auf dem Einsatz kleiner austauschbarer Arbeitseinheiten. Hier findet eine Umverteilung von Arbeit in Form der Aufspaltung von Vollzeit- in Teilzeittätigkeiten statt, die vor allem im Bereich einfacher Qualifikationen funktioniert. Voraussetzung für diese Form der Arbeitsumverteilung ist nicht mehr Qualifizierung, sondern die Erhöhung der Austauschbarkeit der Arbeitskräfte durch eine Standardisierung von Tätigkeiten.

Thema dieses Beitrags sind die angedeuteten Wechselbeziehungen zwischen Arbeitszeit und Qualifikation. Dabei sollen folgende drei Aspekte behandelt werden:

- Die Differenzierung der Arbeitsmarktchancen nach Qualifikation (Kapitel 2).
- Der Zusammenhang zwischen Qualifizierung und Arbeitsumverteilung (Kapitel 3).
- Die wechselseitigen Beziehungen zwischen Arbeitsorganisation, Arbeitszeit und Qualifikation (Kapitel 4).

Die Datenlage zu den einzelnen Themenbereichen ist unbefriedigend. Der Beitrag hat explorativen Charakter und soll vorhandene Daten und Informationen zusammentragen. Dabei wurde auf vorhandene Statistiken zurückgegriffen, sowie das sozioökonomische Panel und quantitative und qualitative Studien vor allem aus dem Institut Arbeit und Technik (sekundäranalytisch) ausgewertet.

2. Qualifikation und Arbeitsmarktchancen

Eine gute allgemeine und berufliche Bildung wird zunehmend zum Eintrittsbillet in den Arbeitsmarkt: Die Erwerbsbeteiligung differenziert sich in allen Industrieländern zunehmend nach dem Qualifikationsniveau. Dies gilt insbesondere für die Frauen. Während 81,1 Prozent der Frauen in der EU zwischen 25 und 54 Jahren mit einem höheren Bildungsabschluss erwerbstätig waren, lag die Erwerbsquote der Frauen mit einem niedrigerem Bildungsabschluss bei 48,0 Prozent (Tabelle 1). Mittlerweile liegt die Erwerbsquote von Frauen mit einem Hochschulabschluss

(hohe Qualifikation in Tabelle 1) in den meisten entwickelten Industrieländern über der Erwerbsquote von gering qualifizierten Männern. Im Bereich der Höherqualifizierten ist inzwischen der Einfluss des Bildungsniveaus auf die Erwerbstätigkeit größer als die Geschlechtszugehörigkeit.

Tab. 1: Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen (25-54 Jahre) nach Bildungspotenzial in der EU (1997)

Land	Niedrig		Mittel		Hoch	
	M	F	M	F	M	F
Dänemark	78,9	62,5	89,3	77,0	93,0	87,9
Deutschland	73,3	49,8	84,8	68,7	92,4	80,7
Frankreich	78,9	56,0	88,4	71,1	90,2	80,9
Schweden	76,0	65,5	81,8	78,8	86,3	87,1
Großbritannien	78,3	63,0	86,7	74,0	93,1	85,9
EU 15	79,0	48,0	86,3	68,3	91,2	81,1

Quelle: Europäische Kommission, 1998

Die Erwerbsquoten unterzeichnen die Ausdifferenzierung der Erwerbsbeteiligung, da sie nur die Erwerbstätigkeit an sich, nicht aber das Volumen der geleisteten Arbeitsstunden erfassen. Das Volumen der Erwerbstätigkeit lässt sich über die geleistete Arbeitszeit ermitteln. Hier zeigt sich seit 1984 eine deutliche Auseinanderentwicklung der tatsächlichen Arbeitszeiten. Während an- und ungelernte Beschäftigte 1984 noch 7,5 Wochenstunden kürzer arbeiteten als höherqualifizierte Beschäftigte, ist diese Differenz bis 1997 auf 13,3 Wochenstunden gestiegen. Die Arbeitszeit der Geringerqualifizierten hat in den letzten 15 Jahren abgenommen, die der Höherqualifizierten nimmt hingegen zu (Tabelle 2).

Bei den Geringerqualifizierten ist vor allem der Anteil der Teilzeitbeschäftigten deutlich gestiegen (Tabelle 3). Bei den Höherqualifizierten nimmt der Unterschied zwischen der vertraglich vereinbarten und der tatsächlichen Arbeitszeit immer mehr zu. Man kann von einer Informalisierung der Arbeitszeit dieser Beschäftigengruppen sprechen, die immer weniger durch tarifliche oder gesetzliche Regelungen sondern durch de facto Standards in neuen betrieblichen Überstundenkulturen geprägt wird.

Ein Teil des starken Zuwachses der Teilzeitarbeit von Un- und Angelernten ist auf die wachsende Anzahl von Schülern und Studenten zurückzuführen, die vor Abschluss ihrer Ausbildung „jobben“. In Deutschland ist der Prozentsatz der Jugendlichen zwischen 15 und 29 Jahren, die Teilzeitarbeit und Bildung miteinander verbinden, zwischen 1987 und 1995 von 15% auf 26% gewachsen (Tabelle 4). Für diese Gruppe ist Teilzeitarbeit ein Durchgangsstadium, zumeist auf dem Weg zu einer Vollzeittätigkeit.

Tab. 2: Durchschnittliche tatsächliche Wochenarbeitszeit in Stunden
(1984 und 1997, Westdeutschland)

	ALLE		Vollzeit		Teilzeit	
	1984	1997	1984	1997	1984	1997
Un- und Angelernte	35,9	31,4	41,1	41,5	25,1	16,3
Facharbeiter/Ang. m. Ausb./Beamte einf. D.	39,2	37,3	42,0	41,3	25,9	21,4
Vorarbeiter/Qualifiz. Ang./Beamte mittl. D.	39,9	37,1	42,7	42,2	25,6	22,7
Meister	43,2	44,7	44,0	44,8	23,2	38,4
Hochqualif. Angest./Beamte geh./höh. D.	43,4	44,7	45,9	47,0	28,7	30,3
Insgesamt	39,4	37,7	42,8	43,1	26,0	21,2
Frauen	33,8	31,7	41,6	41,4	25,5	21,1
Männer	42,8	42,2	43,2	43,9	30,8	21,5

Quelle: Sonderauswertung Sozioökonomisches Panel

Tab. 3: Anteil der Teilzeitbeschäftigte in v.H. an allen Erwerbstägigen ohne Auszubildende (1984 und 1997, Westdeutschland)

	1984	1997	Differenz
Un- und Angelernte	18,9	40,4	+21,5
Facharbeiter/Ang. m. Ausb./Beamte einf. D.	11,6	20,1	+8,5
Vorarbeiter/Qualifiz. Ang./Beamte mittl. D.	12,8	26,6	+13,8
Meister	1,5	1,8	+0,3
Hochqualif. Angest./Beamte geh./höh. D.	12,7	14,3	+1,6
Insgesamt	13,6	25,0	+12,4

Quelle: Sonderauswertung Sozioökonomisches Panel

Es wird erkennbar, dass sich in der künftigen Wissensgesellschaft die Erwerbschancen zunehmend nach dem Bildungsniveau differenzieren und Bildung mehr und mehr zum Eintrittsbillet in den Arbeitsmarkt wird. Der hier festgestellte Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbsquote hat mehrere Gründe, die auf der Mikro- und Makroebene liegen:

- Personen mit höherem Bildungsniveau haben Zugang zu interessanteren und besser bezahlten Tätigkeiten, so dass ihre durch hohe Bildungsinvestitionen ohnehin schon hohe Arbeitsmotivation durch ihre Berufserfahrungen noch gestärkt wird.

Tab. 4: Personen, die Teilzeit arbeiten, um an einer Aus- oder Weiterbildung teilzunehmen (in % der jeweiligen Altersgruppe, 1987-1995)

Alter	Jahr		Deutschland	EU 15
	1987	1995	15	22
15-29 Jahre	1987	5	2	
	1995	4	2	
30-59 Jahre	1987	6	8	
	1995	8	10	

Quelle: European Commission 1997

- Der Verbleib auf diesen höherqualifizierten Tätigkeiten, die zumeist in beruflichen oder betriebsinternen Arbeitsmärkten eingeordnet sind, erfordert kontinuierliche Erwerbsbiographien und kontinuierliches Lernen. Anders als bei unqualifizierten Tätigkeiten, aus denen man jederzeit ohne Verluste aus- und wieder einsteigen kann, büßt man hier Karrierechancen ein.
- Die Unternehmen versuchen ihre Investitionen in die Qualifikation der Beschäftigten durch möglichst lange „Gehirnlaufzeiten“ schneller zu amortisieren. Insbesondere wenn Weiterbildung von den Unternehmen finanziert wird und durch die Informalisierung der Arbeitszeit Überstunden nicht nur zuschlagsfrei, sondern sogar gratis erhältlich sind, entsteht dieses „Fixkostenproblem“.
- Die Beschäftigten arbeiten zunehmend in strategischen Projekten mit Terminvorgaben, die sich nur mit längeren Arbeitszeiten realisieren lassen.
- Höherqualifizierte Beschäftigte haben im Strukturwandel mehr Chancen, sich erfolgreich neu zu orientieren. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang ist die Fähigkeit, sich weiterbilden zu können. Dieser Zusammenhang zwischen Bildung und Strukturwandel ist schon in der Frühpensionierungspolitik deutlich geworden. Vor allem ältere unqualifizierte Beschäftigte schieden vorzeitig aus dem Erwerbsleben aus.¹
- Bei hoher Arbeitslosigkeit wählen die Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt die bestqualifizierten Arbeitskräfte aus, so dass sich Arbeitslosigkeit immer auf die Geringerqualifizierten konzentriert.

Eine Bildungsexpansion kann also einen sich selbst verstärkenden Kreislauf zwischen steigendem Arbeitskräfteangebot und steigender Arbeitskräftenachfrage hervorbringen. Das Angebot schafft sich seine Nachfrage; dafür spricht der enge Zu-

¹ So liegt die Erwerbsquote der Männer zwischen 55 und 64 Jahren mit niedriger Qualifikation bei nur 41,6% gegenüber einer Erwerbsquote von 63,1% der Höherqualifizierten (EU 1998).

sammenhang zwischen der Höhe des Bruttonsozialprodukts und dem Humankapitalbestand (Schumacher 1997).²

3. Qualifizierung und Arbeitsumverteilung

Die Differenzierung der Qualifikationen hat weitreichende Auswirkungen für alle Strategien der Arbeitsumverteilung. Vor allem einfache Arbeit wird immer mehr in kleinen Zeiteinheiten eingesetzt, während komplexere Arbeit sogar ausgedehnt wird. Während bei einfacher Arbeit eher Untergrenzen für die Zerstückelung festgelegt werden³, geht es bei komplexerer Arbeit um die Definition von Höchstgrenzen. Dies lässt sich an zwei Extrembeispielen, nämlich der Beschäftigungsstruktur im Einzelhandel und der Arbeitszeit Hochqualifizierter, zeigen.

Die Beschäftigtenstruktur im Einzelhandel hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Die Branche ist zunehmend zu einer „Zuverdienerbranche“ mit Teilzeitjobs geworden. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigen hat abgenommen und der der Teilzeitbeschäftigten und insbesondere der der geringfügig Teilzeitbeschäftigten, die nicht sozialversicherungspflichtig sind, hat zugenommen (Tabelle 5).

Tab. 5: Längerfristige Veränderung der Beschäftigungsstruktur im deutschen Einzelhandel (1986-1994 Westdeutschland; 1994-1998 Deutschland)

	Beschäftigungsstruktur		
	1986-1994	1994-1998	1998
Beschäftigte insgesamt	+5,4%	-2,9%	-
Vollzeit	-5,2%	-13,2%	49,7%
Teilzeit	+24,6%	+10,3%	50,3%

Quelle: Kirsch u.a. 1999

Während die Männer im Einzelhandel vorwiegend vollzeitbeschäftigt sind, ist der überwiegende Teil der Frauen teilzeitbeschäftigt (Tabelle 6).

Der wichtigste Grund für diese Entwicklung ist der verschärzte Kostenwettbewerb im Einzelhandel, auf den die Unternehmen mit einer zunehmenden Aufspaltung der Arbeitszeiten in kleine Einheiten, die sie je nach Bedarf und Kundenströmen einsetzen, reagieren. Ein zweiter Grund ist, dass in Deutschland viele

2 Der Humankapitalbestand misst die öffentlichen Bildungsinvestitionen abzüglich Abschreibungen.

3 Z.B. über die Begrenzung positiver Anreize für geringfügige Beschäftigungsverhältnisse oder die Festlegung täglicher Mindestarbeitszeit von Teilzeitbeschäftigten im Beschäftigungsförderungsgesetz.

Tab. 6: Beschäftigung im deutschen Einzelhandel nach Geschlecht (1998)

	Frauen	Männer
Vollzeit	38,2%	74,4%
Sozialversicherungspflichtige Teilzeit	36,4%	7,5%
Geringfügige Beschäftigung	19,7%	9,4%
Auszubildende, Sonstige	5,7%	8,7%

Quelle: Jacobson/Hilf 1998

Frauen nur Teilzeitbeschäftigung wünschen, da längere Arbeitszeiten wegen der unzureichenden öffentlichen Kinderversorgung nicht möglich sind und sich durch die negativen Anreize des deutschen Steuer- und Finanzsystems nicht auszahlen. In Frankreich ist trotz ähnlicher Wettbewerbsbedingungen der Trend zur Teilzeitarbeit nicht so stark, da die Unternehmen wegen der Vollzeitorientierung der französischen Frauen nicht auf ein entsprechendes Arbeitsangebot zurückgreifen können (Tabelle 7).

*Tab. 7: Personalstruktur in französischen und deutschen Supermärkten und SB-Warenhäusern (Vollzeit- und Teilzeit-Anteile an den Belegschaften; Frankreich 1989 und 1996, Deutschland 1990 und 1997)**

	Supermärkte		SB-Warenhäuser/Hypermärkte	
	Frankreich	Deutschland	Frankreich	Deutschland
Vollzeit (1989/1990)	76,8%	52,2%	67,8%	47,3%
Vollzeit (1996/1997)	ca. 67%	29,2%	ca. 67%	38,4%
Teilzeit (1989/1990)	23,2%	47,8%	32,2%	52,7%
anteilig: unter 15 Std./Woche	k.A.	13,1%	k.A.	10,9%
Teilzeit (1996/1997)	ca. 33%	70,8%	ca. 33%	61,6%
anteilig: unter 15 Std./Woche	k.A.	29,2%	k.A.	24,4%

* Durchschnittswerte; Frankreich ohne Befristete, Deutschland mit Aushilfen.
Die Grundmengen der Angaben zu Deutschland in 1990 und 1997 sind nicht identisch.
Quelle: Kirsch et al. (1999)

Auf der anderen Seite hat trotz tariflicher Arbeitszeitverkürzungen die Arbeitszeit hochqualifizierter Beschäftigter⁴ nicht abgenommen (Schaubild 1). Die Differenz

4 Die Definitionen von Hoch- und Höherqualifizierten in Tabelle 2 und Schaubild 1 weichen voneinander ab, was die Zahlenunterschiede erklärt. Schaubild 1 erhält z.B. keine Beamten.

zwischen vereinbarer und tatsächlicher Wochenarbeitszeit ist von 4,9 Wochenstunden 1994 auf 8,8 Wochenstunden 1996 gestiegen. Das Hauptthema in der Arbeitszeitdiskussion dieser Beschäftigtengruppen ist die Frage, inwieweit man die zumeist unbezahlten Überstunden verringern oder zumindest kalkulierbar halten kann.

Schaubild 1: Arbeitszeiten von hochqualifizierten Beschäftigten in Westdeutschland

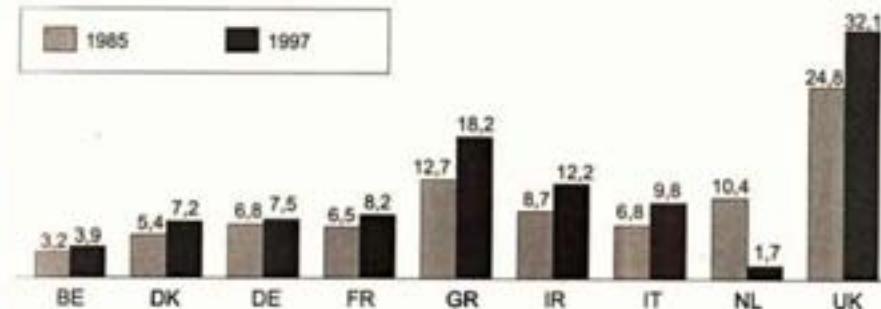


Der Anteil der Beschäftigten mit sehr langen Wochenarbeitszeiten hat in Deutschland im letzten Jahrzehnt im Unterschied zu anderen Ländern zum Teil nur leicht zugenommen (Schaubild 2).

Dies mag zum einen daran liegen, dass sich die deutsche Wirtschaft 1995 in einer starken Krise befand und die Arbeitskapazitäten vielfach nicht ausgelastet waren. Dieser Grund allein reicht zur Erklärung nicht aus, da gerade die höher qualifizierten Beschäftigten eher antizyklisch arbeiten, d.h. in der Wirtschaftskrise verstärkte Anstrengungen zur Überwindung der Krise unternehmen müssen. Ein zweiter und wahrscheinlich wichtigerer Grund ist das hohe Ausbildungsniveau der Erwerbstätigen. Die Expansion des Bildungswesens hat Schritt gehalten mit der verstärkten Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften, so dass es nicht zu Qualifikationsengpässen kam.

Mit solchen Engpässen war in den 80er Jahren gerechnet worden, als nicht nur die tarifliche Arbeitszeit stark verkürzt wurde, sondern auch ein langanhaltender wirtschaftlicher Aufschwung begann. Die Zahl der Überstunden ging sogar von 80,2 Stunden pro Beschäftigten im Jahre 1980 auf 65 Stunden im Jahre 1992 zurück.

Schaubild 2: Anteil der Vollzeit-Beschäftigten, die 1985 und 1997 gewöhnlich länger als 45 Wochenstunden arbeiteten (in %)



Dies ist für eine Boomphase einmalig. Die wichtigste Ursache für diese Entwicklung ist die Expansion der beruflichen Erstaus- und Weiterbildung in den 80er Jahren. Damals haben sich aufgrund des politischen Drucks viele Unternehmen zu besonderen Ausbildungsanstrengungen bereit erklärt, um die Integration der geburtenstarken Jahrgänge ins Erwerbsleben zu fördern. Es erwies sich weiterhin als ein Glücksfall, dass in diesem Zeitraum vermehrt Arbeitslose durch Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik weitergebildet wurden. Der vielfach befürchtete Facharbeitermangel trat nicht ein. Selbst im Boomjahr 1990 gaben nur 10 v.H. der Unternehmen an, sie würden durch Arbeitskräftemangel in ihrer Produktion behindert. Das waren deutlich weniger Unternehmen als in den Krisenjahren 1981-83 (Schaubild 3).

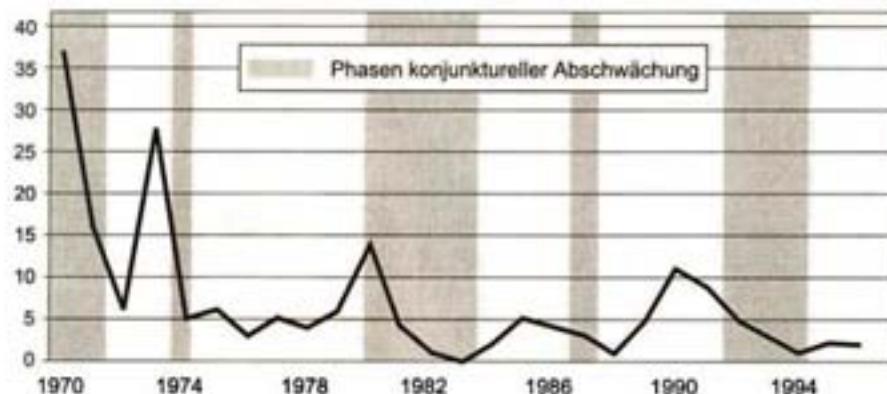
Ganz anders ist die Situation in Großbritannien. 64 v.H. der Beschäftigten sind dort ohne eine formelle Berufsausbildung im Vergleich zu 26 v.H. in Deutschland (Tabelle 8).

Ein Grund für die eindrucksvolle Überstundenbilanz in Großbritannien liegt sicherlich auch in der Unterversorgung der britischen Wirtschaft mit Facharbeitern. Ein britischer Gewerkschafter sagte dem Autor in einem Gespräch: „Wir haben keine Qualifikationsengpässe, wir nennen dies Überstunden“. Eine aktive Qualifizierungspolitik ist in einer Wissensgesellschaft also eine unumgängliche Ergänzung der Arbeitszeitpolitik. Nur durch sie kann die Expansion der Arbeitszeit qualifizierter Beschäftigter gebremst oder die Arbeitszeit dieser Arbeitskräfte verringert werden.

4. Arbeitsorganisation, Arbeitszeit und Qualifikation

Weithin wird heute das Ende der Massenproduktion und der mit ihm verbundenen arbeitsteiligen und hierarchischen Form der Arbeitsorganisation, des Fordismus oder des Taylorismus, diagnostiziert (z.B. Womack u.a 1990). Für Voss folgt daraus eine

Schaubild 3: Beeinträchtigung der Produktionstätigkeit durch Arbeitskräftemangel* – Verarbeitendes Gewerbe



* Anteil in Prozent der befragten Unternehmen in Westdeutschland

Tab. 8: Berufsausbildung in Großbritannien, Frankreich und Deutschland (Aufteilung der berufsbildenden Abschlüsse auf die Erwerbsbevölkerung, %)

	Großbritannien (1989)	Frankreich (1988)	Deutschland (1988)
Hoch-/Fachhochschule	11	7	11
Techniker(in)	7	7	7
Facharbeiter(in)	18	33	56
Ohne Berufsbildung	64	53	26

Quelle: OECD 1995: 53

Auflösung „jahrzehntelang bewährter sozialer Formierung der gesellschaftlichen Arbeit“ (Voss 1998, S. 474). Mit der Abflachung der Hierarchien und der Einführung eigenverantwortlich gesteuerter Teamarbeit würden die betrieblichen Strukturierungs vorgaben systematisch ausgedünnt. An die Stelle konkreter Handlungsvorgaben würden diffuse Anforderungen treten, die die Beschäftigten eigenverantwortlich ausführen müssten. Weder Arbeitszeit noch Qualifikationsanforderungen seien vorgegeben, sondern würden ständig neu verhandelt. In flexibler Teamarbeit lösten sich vormals feste Berufsrollen ebenso auf wie die Trennung zwischen Arbeits- und Privatzeit. Die Menschen würden nicht mehr ausschnitthaft sondern potentiell „total“ erfasst. Der Beschäftigte müsste in einer sich ständig weiterentwickelnden

Arbeitsumgebung seine Kompetenz permanent ausbauen und werde zum „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft“.

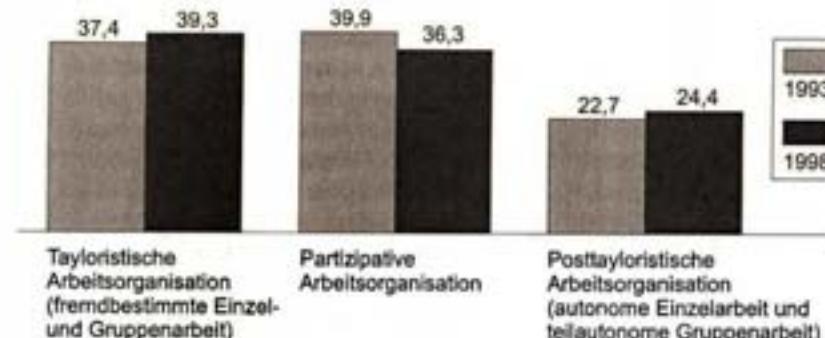
Zur Verbreitung von neuen Arbeitsformen und zu den Arbeitszeitstrukturen liegen empirische Ergebnisse vor, die ein differenzierteres Bild zeigen. Das Institut Arbeit und Technik hat im Jahr 1993 und 1998 eine repräsentative Beschäftigtenbefragung in Deutschland zur Arbeitsorganisation in den Betrieben durchgeführt. Es sollte festgestellt werden, wie unterschiedliche Formen der Arbeitsorganisation, die in Einzelfallstudien gut beschrieben sind, in der Gesamtwirtschaft verbreitet sind. Die Beschäftigten wurden an Hand elf unterschiedlicher Indikatoren nach dem Grad der Autonomie bei der Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben (selbständige Arbeitsverteilung und Qualitätskontrolle), nach der Partizipation bei der Festlegung der Rahmenbedingungen ihrer Arbeit (Einführung neuer Technik, Veränderung der Arbeitsabläufe etc.) und dem Niveau der Kooperation mit anderen (Besprechungen, wechselnde Arbeitsverteilung etc.) gefragt. Auf dieser Basis lassen sich Typen von Einzel- und Gruppenarbeit bilden, in denen jeweils Autonomie, Kooperation und Partizipation unterschiedlich ausgeprägt sind. Der Einfachheit halber sollen hier in unserer Sekundäranalyse nur drei Typen gebildet werden.⁵ In Typ I, der tayloristischen Arbeitsform, ist das Niveau an Partizipation und Autonomie gering und die Kooperation einflusslos. Man ist zwar auf die Kollegen angewiesen, gestaltet den Arbeitsprozess aber nicht mit. In Typ II, der partizipativen Arbeitsform, ist die Autonomie gering, die Partizipation und Kooperation erreichen aber zum Teil hohe Werte. In Typ III schließlich, der posttayloristischen Arbeitsorganisation, sind Partizipation und Autonomie stark ausgeprägt und bei Gruppenarbeit erreicht auch die Kooperation sehr hohe Werte. Es gibt aber auch einen hohen Prozentsatz von autonomer Einzelarbeit.

Die Ergebnisse widerlegen die in vielen Managementbüchern verbreitete These vom Ende des Taylorismus. Sowohl der Anteil der Beschäftigten in tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation als auch der in posttayloristischen Formen der Arbeit ist gestiegen und die Mittelgruppe ist geschrumpft. Vor allem aber ist der Anteil der Beschäftigten, die fremdbestimmt arbeiten, erheblich größer als der derjenigen, die selbstbestimmt arbeiten (Schaubild 4). Die Entwicklung der Arbeitsorganisation weist eher auf eine Vielfalt als auf die Herausbildung eines verallgemeinerbaren neuen Typus hin.

Die Retaylorisierung der Arbeitsorganisation umfasst beschäftigungsstarke alte und neue Bereiche. Zu den neuen Bereichen zählen etwa die schon erwähnten Call Center, die zumindest im Massengeschäft häufig mit Studenten arbeiten. Zu den alten Bereichen gehört der Einzelhandel, der mit rund 2,1 Mio. Beschäftigten einer

5 In der ausführlichen Analyse der Ergebnisse ist die Typenbildung differenzierter. Insgesamt wurden acht Typen unterschieden (Nordhause-Janz/Pekruhl 2000).

Schaubild 4: Tayloristische und posttayloristische Formen der Arbeitsorganisation in Deutschland (1993 und 1998 in %)



der größten Arbeitgeber in der Bundesrepublik Deutschland ist. In dieser Branche hat, nach Studien des Instituts Arbeit und Technik, die Bedeutung tayloristischer Arbeitsformen in den letzten Jahren zugenommen. In ihrem Minutenmanagement nutzen die Unternehmen zunehmend Lohndifferentiale zwischen geringfügig Beschäftigten und anderen Teilzeitbeschäftigen sowie zwischen gelernten und ungelerten Kräften zur Kostensenkung. Dies gelingt ihnen nur bei einer zunehmenden Aufspaltung vorher ganzheitlich angebotener Tätigkeiten, wie Kassieren, Beraten, Bedienen und Regalauffüllen. Im Unterschied zum traditionellen Taylorismus wird die Arbeitsleistung allerdings nicht in festgelegten Zeitfenstern abgeleistet, sondern es wird eine hohe Disponibilität beim Arbeitseinsatz abverlangt. Die Vollzeitkräfte werden in dieser Form der Arbeitsorganisation zum oft hoffnungslos überlasteten Rettungsanker, an dem alle Koordinierungsaufgaben hängen. Diese Retaylorisierung wurde durch das steigende Angebot an Teilzeitkräften, die Vollzeitarbeitsplätze verdrängten, ermöglicht. Teile der Branche bieten nur noch Jobs für Arbeitskräfte mit einer Nebenerwerbsperspektive (Kirsch u.a. 1999).

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Arbeitsangebot in Deutschland in zweierlei Richtung geändert. Zum einen hat das Angebot an gut und besonders an hochqualifizierten Beschäftigten zugenommen. Zum zweiten steigt der Anteil an zeitlich begrenzt verfügbaren Arbeitskräften. Die Auswirkungen beider Entwicklungen auf die betriebliche Arbeitsorganisation sind höchst unterschiedlich und sollen kurz gekennzeichnet werden. Bis zum Jahre 2010 wird der Anteil der Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss in Westdeutschland von 16,7% im Jahre 1995 auf 11,4% zurückgehen, der Anteil der Hochqualifizierten mit Hochschulreife von 14,1% im Jahre 1995 auf 17,0% im Jahre 2010 steigen. Das breite mittlere Segment der Erwerbstätigen mit einer beruflichen Ausbildung wird seinen Anteil von jetzt schon 69,1% auf 71,6% ausweiten (IAB 1999). Die wachsende Anzahl gut qualifizierter jüngerer

Beschäftigter mit mehr Mitspracheansprüchen als die vorangegangene Generation gibt Unternehmen die Chance oder zwingt sie geradezu dazu, wenn sie Motivationsverluste oder Abwanderung ihrer Beschäftigten verhindern wollen, eine aktiver Beteiligung dieser Beschäftigten in der Arbeitsorganisation vorzusehen. Vor allem gegenüber den hochqualifizierten Beschäftigten und einem wachsenden Teil der Mittelqualifizierten werden die traditionellen betrieblichen Herrschaftsformen der persönlichen, technischen oder bürokratischen Kontrolle (Edwards 1981) obsolet, da diese alle direkt in den Arbeitsvollzug eingreifen und die Handlungsautonomie begrenzen. Sie werden durch ergebnisorientierte Kontrollmechanismen abgelöst. Kontrollen des Arbeitsvollzugs werden bei solchen Beschäftigten oft nur noch in Form betrieblichen Lernens oder des individuellen Coachings akzeptiert, was vermutlich auch einer der Gründe der Bedeutungszunahme des informellen Lernens, also des Lernens außerhalb des herkömmlichen Seminarbetriebes etwa über Qualitätszirkel, der gezielten Job-Rotation, des Lernens im Arbeitsprozess mit Hilfe der Kollegen oder der Vorgesetzten, des Vergleichs mit anderen Abteilungen etc., ist (bmb+f 1996).⁶ Dass Betriebe sich zunehmend als lernende Organisationen definieren hat nicht zuletzt damit zu tun, dass man bei wachsender Handlungsautonomie der Beschäftigten über neue Mechanismen die Verbesserung des Arbeitsprozesses sicherstellen und eine Abschottung von Arbeitsgruppen und eine Konservierung ihrer Arbeitsmethoden verhindern möchte.

Solche Entwicklungen werden auch in das mittlere Qualifikationssegment hinreichend, umso mehr sich auch Leitbilder und Praxis der Ausbildung in der dualen Berufsausbildung ändern. Die Grenzen zwischen den Berufen werden durch Zusammenlegung von Berufen und die teamorientierte Ausbildung fließend und schon in der Ausbildung selbst wird die selbstständige Bewältigung von Projekten zunehmend zum Ausbildungsmittel und -ziel (vgl. Bosch 1999; Jenewein 1999). Der heute noch stark verbreitete betriebliche Taylorismus wird damit angebotsseitig in vielen Bereichen unterspült. Es ist allerdings davon auszugehen, dass wie auch bislang das mittlere Qualifikationssegment in sich differenziert bleibt. Die Ausbildung wird weitgehend von den Betrieben beeinflusst, womit viele Betriebe die Chance haben, ihren arbeitsorganisatorischen Konservatismus auch bei der Nachwuchsgestaltung fortzuschreiben.⁷ Zudem werden in den nächsten Jahrzehnten durch die Zuwanderung von Arbeitskräften wieder neue Wellen von Jugendlichen mit schlechteren schulischen Ausgangsvoraussetzungen durch das Ausbildungssystem gehen, die eher traditionell ausgebildet werden.

6 Die Beteiligung „informeller“ Weiterbildung liegt inzwischen doppelt so hoch wie die Teilnahme an berufsbezogenen Lehrgängen (Bmb+f 1996, S. 51).

7 Hier wird viel davon abhängen, inwieweit es gelingt durch Kooperation bei der Ausbildung vor allem von kleineren und mittleren Betrieben diesen Konservativismus zu überwinden.

Neben der Qualifikation ist die zeitliche Verfügbarkeit der Arbeitskräfte für die Arbeitsorganisation der Unternehmen von Bedeutung. Hier haben sich die Angebotsbedingungen deutlich verändert. Der Anteil der Teilzeitbeschäftigten an allen Erwerbstägigen hat in Westdeutschland von 10,0% 1976 auf 24,8% 1998 zugenommen. In absoluten Zahlen bedeutet dies einen Zuwachs von 2,575 Mio. auf 7,279 Mio. Erwerbstägige. Die meisten arbeiten auf eigenen Wunsch Teilzeit. Weiterhin möchte ein nicht unbeträchtlicher Teil der Vollzeitbeschäftigten die Arbeitszeit reduzieren (Tabelle 9).

Tab. 9: Arbeitszeitwünsche 1995

	Alleinstehende			Verheiratet, Zusammenlebend ohne Kind			Verheiratet, Zusammenlebend mit Kind			Beschäftigte Gesamt	
	Allein- Erziehende			m	w	Gesamt	m	w	Gesamt		
	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt		
Tatsächliche Wochen- Arbeitszeit	41,0	37,5	39,4	34,3	42,5	34,9	39,4	42,8	31,1	38,4	38,7
Gewünschte Wochen- Arbeitszeit	36,5	33,3	35,0	31,2	37,2	31,3	34,7	37,8	26,9	33,6	34,7
Differenz	-4,5	-4,2	-4,4	-3,1	-5,3	-3,6	-4,7	-5,0	-4,2	-4,8	-4,0

Fragen:

- 1) Wie viele Stunden beträgt im Durchschnitt Ihre tatsächliche wöchentliche Arbeitszeit?
- 2) Wenn Sie die Wahl hätten, wie viele Stunden Sie arbeiten wollen: Wie viele Stunden würden Sie dann gerne in der Woche arbeiten?

Quelle: Bauer/Groß/Schilling 1996, S. 166

Es gibt also offensichtlich Grenzen des Zugriffs auf den gesamten Menschen, die vor allem drei Gründe haben:

- *Der erste und wichtigste Grund* ist die wachsende Erwerbstätigkeit von Frauen, vor allem der Frauen mit Kindern. Wie sehr sich hier die Arbeitsmarktbedingungen verändert haben, zeigt die Langzeitentwicklung. 1882 waren erst rund 10% der verheirateten Frauen erwerbstätig; 1990 waren es bereits 60% und im Jahre 2010 werden es nach Schätzungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 73-82% sein. Durch die Kombination von Erwerbs- mit Haus- bzw. Familienarbeit sind vor allem Frauen mit Kindern auf dem Arbeitsmarkt in der Dauer und Lage der Erwerbsarbeit eingeschränkt. Der Rahmen für Erwerbsarbeit von Müttern ist durch Schul- und Kinderbetreuungszeiten vorgeformt. Die meisten Mütter in Westdeutschland können nur vormittags und gelegentlich auch abends und am Wochenende, also zu Schul- und Kindergartenzeiten oder

spiegelbildlich zu den Arbeitszeiten des Partners, arbeiten. Es ist kaum nachzuvollziehen, wie sich angesichts dieser Wirklichkeit in der politischen Debatte hartnäckig der Mythos fortplantiert, Teilzeitarbeit gehöre zu den flexiblen Beschäftigungsformen.

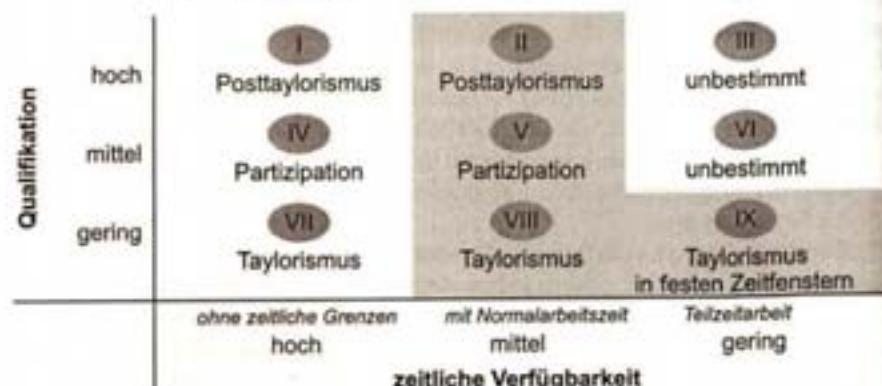
- *Der zweite Grund* ist die Vermischung von Bildung und Arbeit. Von den rund 2 Mio. Studenten in Deutschland verdienen heute zwei Drittel durch Teilzeitarbeit ihr Studium, während von den 230.000 Studenten im Jahr 1960 nur wenige erwerbstätig waren. Sie konzentrieren ihre Arbeitszeit auf Zeitblöcke außerhalb des Vorlesungsbetriebs, also auf einzelne Wochentage, aufs Wochenende und die Semesterferien.

- *Der dritte Grund* ist die Individualisierung von Lebensstilen. Viele Beschäftigte gehen nicht mehr fest gefügte Lebenswege, sondern suchen eine Erhöhung ihrer Lebensqualität in einer flexibleren Gestaltung der Lebensarbeitszeit. Ein Motiv hierfür ist auch, sich den Anforderungen von Unternehmen nach unbegrenztem Arbeitseinsatz zu entziehen. Die Interessen reichen hier von einer Verkürzung der Wochenarbeitszeit bis hin zu längeren Sabbaticals. Gerade wenn in den Paarhaushalten zwei Personen verdienen und das Budget nicht durch feste Normen, wie etwa das obligatorische Häuslebauen, vorverplant ist, dann steigen auch die Möglichkeiten, neue Lebensentwürfe zu realisieren.

Zwar nimmt Teilzeitarbeit in allen Bildungsschichten zu. Allerdings können wir auch hier beobachten, dass die An- und Ungelernten fast dreimal so viel Teilzeit arbeiten wie die Höherqualifizierten. Ursache hierfür sind nicht nur die schlechteren Arbeitsmarkttchancen dieser Gruppe, sondern auch die hohe Anzahl von Schülern und Studenten, die ihre Ausbildung noch nicht beendet haben und daher zu den An- und Ungelernten gezählt werden. Teilzeitarbeit sieht bei den Höherqualifizierten anders aus als bei den An- und Ungelernten. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit betrug bei ihnen 1997 30,3 Stunden und ist gegenüber 1984 gestiegen. Bei den An- und Ungelernten ist die Stundenzahl der Teilzeitkräfte hingegen im gleichen Zeitraum von 25,1 auf 16,3 gesunken (vgl. Tabelle 2). Es gibt eben Teilzeitbeschäftigte mit einer freiwilligen oder auch durch die Situation erzwungenen Nebenerwerbsperspektive und andere, die zwischen Phasen der Vollzeitbeschäftigung ein Standbein im Erwerbsleben halten wollen und auch können.

Die Entwicklung des Arbeitsangebots ergibt also für unsere Analyse eine un durchsichtige Gemengelage. Die steigende Qualifikation der Beschäftigten ermöglicht eine weitgehende Abkehr vom Taylorismus, der aber durch die eingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit Grenzen gesetzt sind. Je nach Ausprägung dieser beiden Ausgangsbedingungen kommt es zu unterschiedlichen Formen der Arbeitsorganisation (Schaubild 5), die im übrigen in größeren Unternehmen gleichzeitig in verschiedenen Abteilungen und für verschiedene Personengruppen nebeneinander existieren können.

Schaubild 5: Arbeitsorganisation, Qualifikation und zeitliche Verfügbarkeit der Beschäftigten



Bei der Arbeitsorganisation wurden hier drei unterschiedliche Typen unterschieden, die den oben genannten (siehe Erläuterungen zu Schaubild 4) entsprechen sollen. Orientierungspunkt bei der Differenzierung der zeitlichen Verfügbarkeit waren die Teilzeitbeschäftigte, die Beschäftigten in der Normalarbeitszeit und die Beschäftigten ohne zeitliche Grenzen.

Der von Voss beschriebene Fall des „Unternehmers der eigenen Arbeitskraft“ ist nur im Feld I und mit Abstrichen im Feld IV zu finden. In einigen Feldern ist die Arbeitsorganisation unbestimmt. Dies gilt für die mittel- und hochqualifizierten Beschäftigten, die das „Handicap“ geringer zeitlicher Verfügbarkeit haben. Sie können ebenso gut wichtige Teilaufgaben in Teams übernehmen, wie in hierarchische Strukturen eingeordnet werden. Interessant sind die Felder II und V, in denen sehr viele Beschäftigte arbeiten. Der Posttaylorismus und die partizipativen Formen der Arbeitsorganisation werden sich nicht nur jenseits der Grenzen der Normalarbeitszeit entfalten. Wahrscheinlich muss man – anders als Voss – auch die Möglichkeit neuer innovativer Formen der Arbeitsorganisation bedenken, die sich auf hohes Engagement und (unterschiedliche hohe Niveaus der) Beteiligung der Beschäftigten stützen, aber in flexibel gestaltete Normalarbeitszeit eingebettet sind (Bosch 1996). Partizipation und Posttaylorismus mit zeitlichen Grenzen sind jedenfalls eine Möglichkeit, die beiden hier realisierten Trends der Erhöhung des Qualifikationsniveaus und der wachsenden Begrenzung der zeitlichen Verfügbarkeit miteinander zu versöhnen.

Es konnte gezeigt werden, dass es entgegen vielen Annahmen keine grundlegende Abkehr vom Taylorismus gibt, sondern dass er in neuen Formen wieder entsteht. Die unterschiedliche zeitliche Verfügbarkeit der Arbeitskräfte ist eine wichtige Triebkraft dieser Entwicklung. Dies lässt erwarten, dass es weiterhin auch beim

Übergang in die Wissensgesellschaft zahlreiche Arbeitsplätze gibt, die nicht lernförderlich gestaltet werden und deren Besetzung auch nicht mit besonderen Qualifikationsmaßnahmen verbunden ist. Im Unterschied zum alten Taylorismus sind die Anforderungen an die qualifikatorischen Mindestanforderungen der Arbeitskräfte teilweise aber sehr stark gestiegen. In vielen taylorisierten Dienstleistungstätigkeiten werden hohe Anforderungen an die Allgemeinbildung und das sprachliche Ausdrucksvermögen gestellt. Einfache Arbeit ist nicht mehr nur „einfache Muskelarbeit“, sondern hier müssen verschiedene Niveaus unterschieden werden. Es ist weiterhin zu vermuten, dass besondere Lernzeiten für kontinuierliche Weiterbildung vor allem bei posttayloristischer Form der Arbeitsorganisation (Typen I und II) zu finden sind. In den Typen IV und V erwarten wir eher punktuelle Weiterbildung und in den restlichen Typen wird der Akzent auf der Auswahl hinreichend qualifizierter Arbeitskräfte bei der Einstellung und einer Einstiegsqualifizierung bei der Arbeitsaufnahme liegen.

Wir wollen nun eine Form der Arbeitsorganisation, die Gruppenarbeit, näher beleuchten. Einer der wesentlichen Gründe für die Einführung von Gruppenarbeit in den Unternehmen ist die wachsende Komplexität des betrieblichen Arbeitszeitmanagements. Die Erstellung kundenspezifischer Produkte und Dienstleistungen bei stark schwankendem Auftragsanfall und hohem Termindruck vermehrte die Zahl der Arbeitszeitentscheidungen in einem Betrieb, die kaum noch dirigistisch zu bewältigen sind. Die Delegation dieser Entscheidungen nach unten und die Entlastung des Managements von der Vielzahl dieser Entscheidungen ist einer der Hauptgründe für die Einführung von Gruppenarbeit.

In der Strukturberichterstattung des Instituts Arbeit und Technik, einer repräsentativen Befragung von Beschäftigten⁸, wurde erstmalig genauer nach dem Zusammenhang von Arbeitszeit und Arbeitsorganisation gefragt. Insbesondere ging es darum, näher zu erforschen, welche Dimensionen die Schwankungen der wöchentlichen Arbeitszeit haben, inwieweit die Beschäftigten ein Mitspracherecht bei der Gestaltung der flexiblen Arbeitszeiten haben und in welche Arbeitsorganisation diese eingebettet sind. Uns interessieren hier vor allem die Ergebnisse, die sich auf die qualifikatorischen Voraussetzungen für die Organisation von Gruppenarbeit und ihre Umsetzung beziehen.

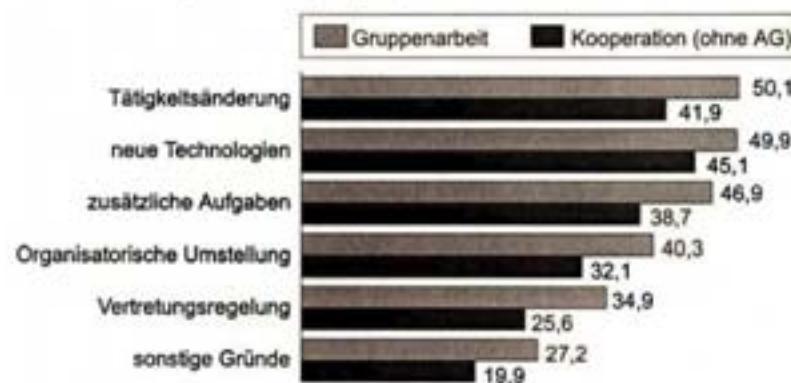
Für die Vertretungsmöglichkeiten bei Gruppenarbeit müssen entsprechende qualifikatorische Voraussetzungen vorhanden sein, die sich nicht nur auf die eigentliche Tätigkeit, sondern auch auf das arbeitsorganisatorische Know-how erstrecken. Gehört die wechselseitige Ersetzbarkeit zum Konzept, dann – so unsere Annahme – müssten die Beschäftigten darauf vorbereitet und dafür qualifiziert werden. Deshalb fragten wir nach möglicherweise erfahrener Weiterbildung: „Im Rahmen seiner

⁸ Es wurden Ende 1997/Anfang 1998 3.311 Personen mündlich an Hand eines standardisierten Fragebogens befragt (Nordhause-Janz/Pekruhl 2000, S. 16).

Tätigkeiten muss man ja gelegentlich auch Dinge tun, für die man Neues dazulernen muss. Wenn Sie einmal an die letzten Jahre denken, wann und aus welchen Gründen haben Sie im Zusammenhang mit Ihrer Tätigkeit an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen?"

Die Antworten auf die Frage nach den Inhalten von in den letzten Jahren durchlaufener beruflicher Weiterbildung (Schaubild 6) zeigen, dass Beschäftigte in Gruppenarbeit über alle Weiterbildungsinhalte hinweg deutlich häufiger weitergebildet worden sind als die Beschäftigten außerhalb von Gruppenarbeit. 47% der in Gruppenarbeit Beschäftigten wurden wegen der Übernahme zusätzlicher Aufgaben, 40% wegen organisatorischer Umstellungen und 35% wegen Vertretungsregelungen weitergebildet. Außerdem lagen die Weiterbildungsmaßnahmen in der Tendenz weniger lange zurück als bei den anderen Beschäftigten.

Schaubild 6: Gründe für die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen (in % der Befragten)



In anderen Ländern mit einem erheblichen höheren Teilzeitanteil, wie in den Niederlanden und in Schweden, sind dezentrale Formen der Arbeitsorganisation stärker als in Deutschland verbreitet. Dies zeigt eine europäische Befragung von 5.786 Unternehmen in zehn EU-Ländern von 1997 der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen in Dublin. In dieser EPOC-Studie (*Employee direct Participation in Organisational Change*) wurde gefragt, ob das Unternehmen formelle Arbeitsgruppen mit eigenen Entscheidungskompetenzen gebildet hat. In Deutschland haben 55,9% der befragten Unternehmen formelle Gruppen mit eigenen Entscheidungskompetenzen gebildet. Das liegt sogar noch unter dem europäischen Durchschnitt. In den Niederlanden lag diese Quote hingegen bei 68,0% und in Schweden sogar bei 100%. Wenn ein Unternehmen mit ja antwortete, heißt das allerdings nicht, dass alle Beschäftigte dieses Unternehmens in

Gruppen arbeiten. Deshalb kann man die Ergebnisse auch nicht mit den Resultaten der Strukturberichterstattung des Instituts Arbeit und Technik vergleichen.

Den Kenner deutscher, niederländischer und schwedischer Betriebe dürften die Ergebnisse nicht überraschen. Unbestreitbar ist das Qualifikationsniveau der deutschen Arbeitskräfte mit am höchsten in Europa. Die hohe fachliche Kompetenz ist jedoch vielfach durch starre Organisationsformen gefesselt. Deutsche Betriebe sind hierarchisch und Statusdenken wiegt oft stärker als Fachkönnen. Es fehlt das Vertrauen, Entscheidungen den Mitarbeitern zu überlassen. Wenn Gruppenarbeit eingeführt wird, geschieht dies oft auch nur halbherzig. Wenn die Beschäftigten mehr Verantwortung und mehr Aufgaben übernehmen sollen, müssen sie auch durch Qualifizierungsmaßnahmen darauf vorbereitet werden. Die Niederländer und Schweden legen erheblich mehr Wert auf die Qualifizierung ihrer Beschäftigten in Gruppenarbeit als die Deutschen. Mehr als 30% der deutschen Betriebe investieren nur einen Tag und weniger Qualifikationszeit in Gruppenarbeit; in den Niederlanden sind es 8% und in Schweden 16,6% (Tabelle 10).

Tab. 10: Zeitaufwendung für Schulungen pro Mitarbeiter

Frage: Wieviel Zeit wurde ungefähr im letzten Jahr für Schulungen zur Unterstützung von Gruppenberatung pro Mitarbeiter aufgewendet?

% aller Betriebe mit Delegation von Entscheidungen an Arbeitsgruppen mit Schulungen					
	Dänemark	Deutschland	Niederlande	Schweden	Durchschnitt von 10 EU-Ländern
weniger als 1 Tag	1,3	11,1	1,6	3,4	6,7
etwa 1 Tag	12,3	20,2	6,4	13,2	13,2
zwischen 1 und 5 Tage	39,6	41,8	52,6	41,5	39,2
mehr als 5 Tage	37,4	11,5	27,1	33,7	16,4
keine Antwort	9,4	15,4	12,0	8,3	24,6

Quelle: Sonderauswertung der EPOC-Studie

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Untersucht wurden die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen Arbeitszeit und Qualifikation. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die individuellen Erwerbschancen auf dem Arbeitsmarkt unterscheiden sich zunehmend nach dem Qualifikationsniveau. Dies gilt insbesondere für Frauen. Frauen mit einem höheren Bildungsabschluss haben inzwischen in den meisten EU-Ländern eine höhere Erwerbsquote als Männer mit niedrigem Bildungsabschluss.

Nicht nur die Erwerbsquoten sondern auch die Arbeitszeiten der Beschäftigten mit unterschiedlichem Bildungsniveau driften auseinander. Dies ist vor allem Folge des hohen Teilzeitanteils bei an- und ungelerten Beschäftigten und dem hohen Anteil überlanger, nicht regulierter Arbeitszeiten bei den Höherqualifizierten, deren Humankapital sich bei langer Nutzung schneller amortisiert. In Stunden gerechnet hat der Bedarf an einfachen Tätigkeiten noch viel stärker abgenommen als nach Köpfen gerechnet.

Viele der un- und angelernten Teilzeitaktivitäten werden allerdings von Jugendlichen ausgeübt, die sich noch in der Ausbildung befinden. Der hohe Teilzeitanteil bei den an- und ungelerten Beschäftigten ist zum Teil Folge der Vermischung von Erstausbildung und Arbeit sowie der begrenzten zeitlichen Verfügbarkeit von Frauen mit Kindern und somit Ergebnis eines veränderten Arbeitsangebots, nicht aber allein neuer Unternehmensstrategien.

Die Differenzierung der Erwerbsbeteiligung der Beschäftigten (in Quoten und in Stunden gerechnet) hat weitreichende Folgen für die Möglichkeiten und Wege der Umverteilung der Arbeit. Auf der einen Seite wird einfache Arbeit – sowohl angebots- als auch nachfragegesteuert – in immer kleineren Zeiteinheiten eingesetzt. Basis der Umverteilung der Arbeit ist die leichte Ersetzbarkeit der Arbeitskräfte in tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation. Die Mehrheit der Beschäftigten ist wegen ihrer höheren Qualifikationen weniger leicht zu ersetzen. Eine Umverteilung der Arbeit ist in einer mit chronischem Fachkräftemangel kämpfenden Wissensgesellschaft nur durch eine aktive Qualifizierungspolitik möglich.

Wegen des hohen Ausbildungsniveaus der Beschäftigten ist in Deutschland eine Umverteilung der Arbeit leichter durchsetzbar als in Ländern mit deregulierten Arbeitsmärkten, in denen tendenziell zu wenig in Aus- und Weiterbildung investiert wird, wie zum Beispiel in Großbritannien oder den USA. Eine Ausdehnung der Arbeitszeit im Bereich der Höherqualifizierten konnte allerdings nicht verhindert werden.

Ein Ende des Taylorismus ist nicht zu beobachten. Auch der Anteil der Beschäftigten in posttayloristischen Formen der Arbeitsorganisation ist in Deutschland in den letzten Jahren gewachsen. Zwar ermöglicht die steigende Qualifikation der Beschäftigten eine weitgehende Abkehr vom Taylorismus. Wegen der begrenzten zeitlichen Verfügbarkeit eines Teils der Arbeitskräfte (vor allem Jüngere in Ausbildung und Frauen) ist eine Verfügung über den ganzen Menschen jedoch nur eingeschränkt möglich. Es kommt zu ganz unterschiedlichen Formen der Arbeitsorganisation, von denen einige lernintensiv und lernförderlich sind.

In vielen wachsenden Dienstleistungssektoren lebt der Taylorismus wieder auf. Allerdings verändert sich die Struktur „einfacher“ Arbeit, die auf den neuen Jeder-mann/-frau-tätigkeiten eingesetzt wird. Es handelt sich nicht mehr um „einfache Muskelarbeit“, sondern um „einfache Kommunikationstätigkeiten“, die oft ganz

erhebliche Anforderungen an das Allgemeinwissen und die sozialen Verhaltenspotenziale stellen. Der Einstieg erfolgt über enge Rekrutierungsfilter.

Eine der wesentlichen Triebkräfte zur Einführung von Gruppenarbeit ist die Delegation zunehmend komplexerer Arbeitszeitentscheidungen an Arbeitsgruppen. Wir finden Gruppenarbeit insbesondere an Arbeitsplätzen, auf denen der Arbeitsanfall sehr stark schwankt. Die Entscheidung über die Verteilung der Arbeit an die Beschäftigten, ihren zeitlichen Arbeitseinsatz und die Kontrolle von Terminen sowie von Ab- und Anwesenheit der Beschäftigten macht einen wesentlichen Teil der autonomen Aufgaben der Gruppen aus.

Flexibler Einsatz in einer Arbeitsgruppe ist nur möglich, wenn sich die Beschäftigten gegenseitig vertreten können. In Arbeitsgruppen sind gegenseitige Vertretungen häufiger üblich als auf traditionellen Arbeitsplätzen. Diese gegenseitigen Vertretungspotenziale mindern die Zeitzwinge für den einzelnen und sind wahrscheinlich die wichtigste Ursache dafür, dass in Gruppenarbeit in Deutschland die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit trotz starker schwankenden Arbeitsanfalls nicht höher ist als auf anderen Arbeitsplätzen.

Um die Multifunktionalität der Beschäftigten in Gruppenarbeit zu erhöhen, sind Weiterbildungsmaßnahmen notwendig. Ein signifikant höherer Anteil von Beschäftigten in Gruppenarbeit als auf anderen Arbeitsplätzen wird weitergebildet.

Im Vergleich zu den Ländern mit der modernsten Arbeitsorganisation in Europa (Niederlande, Schweden, Dänemark) gibt es in Deutschland einen deutlichen Rückstand bei der Dezentralisierung von Entscheidungen in Unternehmen an einzelne Personen oder an Arbeitsgruppen. Dort wo Entscheidungen dezentralisiert wurden, werden im Unterschied zu den genannten Ländern weniger Qualifizierungsmaßnahmen angeboten. Das gesamte Bezahlungssystem ist in Deutschland stärker als in anderen Ländern an dem beruflichen Qualifikationsniveau orientiert, wodurch sowohl die Individuen auf eine individuelle berufliche Qualifikation als auch die Betriebe auf die Beruflichkeit als Schnittmuster der Arbeitsorganisation orientiert werden.

Das erstaunlichste Ergebnis unserer Studie ist, dass trotz steigender Qualifikation der Beschäftigten die Zunahme lern- und weiterbildungsintensiver Formen der Arbeitsorganisation begrenzt bleibt. Die Festlegung eines Mindestkontingents von Lernzeiten ist bislang die Ausnahme. In unseren Schlussfolgerungen wollen wir eine Reihe von Gründen für dieses Ergebnis nennen, das quer zur üblichen Rhetorik vom Ende des Taylorismus, der wachsenden Bedeutung lebenslangen Lernens und unternehmerischer Beteuerungen, dass die Mitarbeiter ihr wichtigstes Kapital seien, liegt. Folgende Gründe erscheinen uns relevant:

Der Wandel der betrieblichen Arbeitsorganisation ist vor allem Folge des Ausbaus des Bildungssystems. Den Unternehmen stehen heute besser und breiter qualifizierte Arbeitskräfte als jemals zur Verfügung. Dieses wachsende Angebot gut qualifizierter Beschäftigter verbessert die Chancen der Unternehmen, durch eine ge-

schickte Personalauswahl die Besten abzuschöpfen. Personalauswahl ersetzt zu einem gewissem Grad innerbetriebliche Weiterbildung. Dies gilt selbst für die kommunikationsintensiven einfachen Arbeitsplätze, die heute im Dienstleistungsbereich entstehen. Sie werden vorübergehend von Arbeitskräften besetzt, die sich noch im Bildungssystem befinden und solche Tätigkeiten als ein Durchgangsstadium auf dem Weg zu einer höherwertigen Tätigkeit sehen. Ihre breite Qualifikation bringen sie sozusagen „gratis“ ein.

Die langen und darüber hinaus flexiblen Arbeitszeiten bei den Hochqualifizierten deuten an, dass die Extensivierung der Arbeit ein wesentlicher Flexibilitätspuffer für die Unternehmen ist, der Weiterbildung bzw. Neueinstellungen erspart.

Die Einführung neuer posttayloristischer Formen der Arbeitsorganisation befindet sich in Deutschland im Vergleich zu einigen fortgeschrittenen Ländern erst am Anfang. Zudem wird eine neue Arbeitsorganisation häufig nur halbherzig eingeführt und vor allem an der Qualifizierung gespart. Die Diskussion über Lean-Production und die heftige Wirtschaftskrise in den letzten Jahren hat in den Betrieben eher den Blick auf Kosteneinsparungen als auf Zukunftssicherung gerichtet.

In einigen Betrieben verändern sich die Qualifikationsanforderungen bei der Einführung neuer Formen der Arbeitsorganisation nicht sehr stark, da die neuen Organisationsformen zumindest hinsichtlich der gegenseitigen Vertretung der neuen Aufgaben nur eine Formalisierung der zuvor schon üblichen informellen Praxis darstellen. Der Wandel ist damit oft graduell und nicht so sprunghaft, wie er erscheint.

Weiterbildung wird in Deutschland mit der starken Berufsorientierung der Beschäftigten und der betrieblichen Arbeitsorganisation offenbar stärker als in anderen Ländern als Beitrag zum Ausbau der individuellen beruflichen Kompetenz und weniger als Beitrag zur besseren Funktionsfähigkeit neuer Formen der Arbeitsorganisation durchgeführt und legitimiert. In der Praxis jedoch kann das unter unterschiedlichen Etiketten auf das Gleiche hinauslaufen.

Den Unternehmen ist zu einem beachtlichen Maß gelungen, die Weiterbildungsnotwendigkeiten in eine private Angelegenheit der Beschäftigten umzuwandeln. Ein beachtlicher Teil der Weiterbildung findet außerhalb der Arbeitszeit statt. Immerhin 4% der deutschen Teilzeitbeschäftigte zwischen 30 und 59 Jahren arbeiteten 1995 Teilzeit, um an einer Aus- oder Weiterbildung teilzunehmen. Dieser Prozentsatz ist doppelt so hoch wie in der EU der 15-Mitgliedsstaaten. Hinzu kommen noch die Weiterbildungsmaßnahmen der Vollzeitbeschäftigte in ihrer Privatzeit.

Die genannten Gründe laufen teilweise auf konträre Interpretationen der geringen Lernintensität neuer Formen der Arbeitsorganisation in Deutschland hinaus. Sie können aber unterschiedliche Entwicklungen in verschiedenen Betrieben, die nebeneinander existieren, charakterisieren.

Literatur

- Bauer, F./Groß, H./Schilling, G. (1996): Arbeitszeit '95. Arbeitszeitstrukturen, Arbeitszeitwünsche und Zeitverwendung der abhängig Beschäftigten in West- und Ostdeutschland. Resultate einer aktuellen Repräsentativbefragung bei abhängig Beschäftigten in West- und Ostdeutschland im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Bmb+f (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn
- Bosch, G. (1996): Jahresarbeitszeiten – Flexibilität auch für Stammbelegschaften. In: Journal für Sozialforschung 36 (1996) 1, S. 3-22
- Bosch, G. (1999): The Dual System of vocational training in Germany – Is it still a Model? Association d'Économie politique. Colloque 1999: Vers de nouveaux modes de régulation de la formation professionnelle, 12/13.11.1999. Montréal, Canada
- Edwards, R. (1981): Herrschaft im modernen Produktionsprozess. Frankfurt/M., New York
- EPOC (1997): New forms of work organisation – Can Europe realise its potential? Results of a survey of direct employee participation in Europe. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Hg.), Dublin
- Europäische Kommission (1998): Beschäftigungsleistung in den Mitgliedstaaten. Bericht über die Entwicklung der Beschäftigungsquoten 1998. Luxemburg
- IAB (1999): Ungebrochener Trend in die Wissengesellschaft. Entwicklung der Tätigkeiten und Qualifikationen. Arbeitslandschaft 2010 Teil 2. In: IAB-Kurzbericht Nr. 10, 27.08.1999
- Jacobson, H./Hilf, E. (1998): Beschäftigung im Einzelhandel. Erste Ergebnisse einer Studie zu den Auswirkungen der neuen Ladenöffnungszeiten im Einzelhandel. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. In: Sozialforschungsstelle (Hg.): Beiträge aus der Forschung. Band 107. Dortmund
- Jenewein, K. (1999): Lernen und Arbeiten in der dualen Berufsbildung. Berlin
- Kirsch, J./Klein, M./Lehndorff, S./Voss-Dahm, D. (1999): „Darf's etwas weniger sein?“ Arbeitszeiten und Beschäftigungsbedingungen im Lebensmittel-Einzelhandel. Ein europäischer Vergleich. Berlin
- Nordhause-Janz J./Pekruhl, U. (2000): Managementkonzepte oder Zukunftskonzepte? Zur Entwicklung von Arbeitsstrukturen und von Gruppenarbeit in Deutschland. In: Nordhause-Janz J./Pekruhl, U. (Hg.): Arbeiten in neuen Strukturen. Partizipation, Kooperation, Autonomie und Gruppenarbeit in Deutschland. München, Mehring, S. 13-68
- OECD (1995): Economic Surveys – United Kingdom. Paris
- Schuhmacher, D. (1997): Immaterielle Investitionen in Deutschland und im internationalen Vergleich. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 66 (1997) 2, S. 243-257
- Voss, G. G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 3, S. 473-487
- Womack, J. P./Jones, D. T./Roos, D. (1990): The Machine that changed the world. New York

Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen – Bisherige Entwicklung und Perspektiven –

I. Problemaufriss

Qualifizierungsrisiken und Qualifizierungsnotwendigkeiten sind tarifpolitisch betrachtet ein relativ junges Regelungsgebiet. Während Löhne, Arbeits- und Leistungsbedingungen und Arbeitszeit seit Anbeginn im Mittelpunkt der gewerkschaftlichen Tarifpolitik standen, spielen Fragen der beruflichen Qualifizierung in nennenswertem Umfang seit Mitte der 60er Jahre eine wachsende Rolle. Dabei erfuhr dieses Thema immer nur phasenweise und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung eine größere Beachtung und Bedeutung in der Tarifpolitik. So zum Beispiel in den Rationalisierungsschutzabkommen der 60er und 70er Jahre, in den folgenden Jahren dann stärker als Element vorausschauender Qualifizierungspolitik, in den 90er Jahren als Mittel der Beschäftigungssicherung und in jüngster Zeit vornehmlich im Zusammenhang mit dem hohen Qualifizierungsbedarf im IT-Sektor. Seit Mitte der 90er Jahre spielen Sicherung und Ausbau der beruflichen Erstausbildung tarifpolitisch eine wichtige Rolle.

Dass die Qualifizierung und Weiterbildung in der Tarifpolitik bislang keinen dauerhaft hohen und eigenständigen Stellenwert erlangt hat, hängt vor allem damit zusammen, dass der gesamte Komplex der Aus- und Weiterbildung Gegenstand eines eigenen, vielschichtigen und institutionell ausdifferenzierten Politikfeldes ist (Müller-Jentsch 1999). Die Weiterbildungsgesetze der Länder, das Arbeitsförderungsrecht (SGB III), das Aufstiegsfortbildungsgesetz, das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung stecken im Wesentlichen den gesetzlichen Rahmen ab, der die persönlichen Ansprüche, die Gestaltung von Inhalten, die Zertifizierung sowie die individuelle und institutionelle Förderung von Fort- und Weiterbildung regelt. An der Ausfüllung und Umsetzung dieses Rahmens sind die Gewerkschaften als Akteure in den verschiedenen Selbstverwaltungsgesetzten beteiligt.

Grundsätzlich betrachten die Gewerkschaften die Regulierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. Ihre Ansprüche auf die Gestaltung und Weiterentwicklung von Qualifizierung und Weiterbildung richten sich denn auch in erster Linie an den Staat bzw. die korporativen Akteure auf diesem Feld (vgl. IG Metall 1999). Berufliche Weiterbildung wird deshalb nicht

bzw. zumindest nicht in erster Linie als Aufgabe der gewerkschaftlichen Tarifpolitik angesehen.

Die *betriebliche* Weiterbildung stellt insofern eine Ausnahme dar, als sie einen weitgehend autonomen und von gesetzlichen Regelungen nur wenig betroffenen Ausschnitt des gesamten Weiterbildungsgeschehens darstellt. Zwar stellt das Betriebsverfassungsgesetz den betrieblichen Interessenvertretungen eine Reihe von Mitbestimmungsrechten zur Verfügung, doch engen diese die betriebliche und unternehmensbezogene Entscheidungsfreiheit in der Praxis nicht wesentlich ein. Hier liegen also Ansatzpunkte und Möglichkeiten für eine aktive tarifliche Regulierungspolitik. Ein Blick zurück lässt erkennen, dass die Gewerkschaften weder in der Lage noch bereit waren, neben den beiden Hauptreglungsfeldern „Entgelt“ und „Arbeitszeit“ mit der Weiterbildung einen weiteren zentralen tarifpolitischen Schwerpunkt auf Dauer zu etablieren. Wenn nun in der jüngsten Vergangenheit erneut verstärkt über tarifpolitische Konzepte zur Qualifizierung und Weiterbildung diskutiert wird, so ist vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklung zu prüfen, welche Rolle die Tarifpolitik bei der Regulierung von Weiterbildung überhaupt spielen kann. Zu diesem Zweck sollen in der vorliegenden Analyse folgende Aspekte aufgegriffen werden:

Hauptentwicklungslien und Schwerpunkte der Tarifpolitik zur Qualifizierung und Weiterbildung

Skizziert werden sollen die wichtigsten Schwerpunkte und Stationen der tarifpolitischen Regulierung sowie die zentralen inhaltlichen Regelungsbereiche. Dabei zeigt sich, dass es keine durchgehende und inhaltlich systematische Abfolge von Entwicklungsetappen der weiterbildungsbezogenen Tarifpolitik gegeben hat, vielmehr lassen sich verschiedene, thematisch teilweise nur lose miteinander verbundene Schwerpunkte identifizieren, die in einzelnen Wirtschaftszweigen und Tarifbereichen verfolgt wurden (vgl. Punkt 2).

Inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den wichtigsten Regelungsbereichen

Bei aller Unterschiedlichkeit der inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich doch Grundregelungsfragen benennen, die mehr oder minder in allen Tarifverträgen bzw. Tarifbestimmungen eine Rolle spielen. Dazu gehören u.a. der Anspruch auf Qualifizierung und Weiterbildung, die Anlässe und Zielsetzung, die Bedarfsermittlung, die Durchführung, die Finanzierung und Kostenübernahme, die Beteiligung der betrieblichen Interessenvertretung und die Verknüpfung mit dem Entgelt (vgl. Punkt 3).

Mögliche Entwicklungsperspektiven für die künftige Tarifpolitik angesichts der bisherigen Ergebnisse und Erfahrungen

Die aktuelle Debatte zeigt ein wiederbelebtes Interesse an der tariflichen Regulierung von Qualifizierung und Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen aber auch unter Berücksichtigung der aktuellen tarifpolitischen Gesamtsituation soll analysiert werden, wie die Chancen und die möglichen Schwierigkeiten für eine aktive Weiterbildungspolitik durch Tarifpolitik aussiehen (vgl. Punkt 4).

2. Schwerpunkte der tarifpolitischen Entwicklung

Qualifikationsrisiken und Qualifizierungsnotwendigkeiten können in unterschiedlichen betrieblichen Konstellationen und Situationen des individuellen Berufsverlaufs und Erwerbslebens auftreten, auf die sich dann die tarifpolitischen Regelungen beziehen müssen. Grob zusammengefasst können folgende Typen von Qualifikationsrisiken und Qualifizierungsnotwendigkeiten auftreten:

- *Beim Eintritt in das Erwerbsleben:* Das grundlegende Problem besteht darin, überhaupt allen Jugendlichen die Möglichkeit zu einer qualifizierten beruflichen (Erst-)Ausbildung zu geben. Wenn dies gelingt, können weitere Risiken auftreten. So etwa, wenn der Übergang in das Beschäftigungssystem überhaupt misslingt oder wenn es zu einem ausbildungsinadäquaten Einsatz kommt.
- *Bei betrieblichen Änderungen und Umstrukturierungen:* können eine Vielzahl von Problemen auftreten. Unternehmensaufteilungen oder –zusammenschlüsse, betriebliche Rationalisierungsprozesse, neue Personaleinsatzkonzepte u.v.m. können erworbene Qualifikation und Berufserfahrung entwerten sowie Anpassungs- und Neuqualifizierungen der Beschäftigten erforderlich machen.
- *Infolge von Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit:* Freiwillige bzw. erzwungene Pausen im Erwerbsleben, etwa durch das vorübergehende Ausscheiden von Frauen (und gelegentlich Männern) in der sog. Familienphase und durch Arbeitslosigkeit, bringen Dequalifizierungsrisiken mit sich, bieten aber auch die Chance (und die Notwendigkeit) für den Neuerwerb von Qualifikationen.
- *Beim Ausschluss von Weiterbildungsmöglichkeiten:* Die ungleich verteilte Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen benachteiligt ohnehin gering qualifizierte Beschäftigtengruppen und führt zur Verfestigung qualifikationsbezogener Segmentierungen.

Die tariflichen Regelungen und Vereinbarungen zur Qualifizierung und Weiterbildung folgen in der Regel nicht dieser Systematik, sondern beziehen sich inhaltlich und im Zeitablauf in unterschiedlicher Form auf diese Typen von Qualifizierungsrisiken und -notwendigkeiten. Thematisch zusammengefasst, lassen sich im Wesentlichen folgende Schwerpunkte unterscheiden:

- (1) Förderung der beruflichen (Erst-)Ausbildung,
- (2) Qualifizierung als Mittel der allgemeinen beruflichen Förderung,
- (3) Qualifizierung und technisch-organisatorischer Wandel (Rationalisierung),
- (4) Qualifizierung als Mittel der Beschäftigungssicherung.

Bei der Analyse wurde Wert auf die Einbeziehung einer großen Zahl von Verbands- und Firmentarifverträgen mit einem breiten Spektrum von Regelungsinhalten gelegt, um die real existierende Vielfalt der Qualifizierungsbestimmungen abzubilden. Die praktische Bedeutung vieler Bestimmungen ist bereits dadurch begrenzt, dass sie – vor allem bei Firmentarifverträgen – lediglich für eine kleine Zahl von Beschäftigten Gültigkeit haben.

2.1 Förderung der beruflichen (Erst-)Ausbildung

Die Förderung der beruflichen Erstausbildung ist die jüngste Entwicklungslinie der tariflichen Qualifizierungspolitik und spielt erst seit Mitte der 90er Jahre eine größere Rolle (Bispinck/WSI-Tarifarchiv 1996-2000). Sie war eine Reaktion sowohl auf den strukturellen Rückgang der Zahl der Ausbildungsplätze in vielen Wirtschaftszweigen als auch auf die wachsenden Probleme vieler Jugendlicher an der „2. Schwelle“, das heißt beim Übergang vom Ausbildungs- in das Erwerbssystem. Die tariflichen Vereinbarungen zu diesem Problembereich sahen daher im Wesentlichen zwei Maßnahmen vor: Die Festschreibung einer Übernahmepflicht der Betriebe für ausgebildete Jugendliche und die Sicherung bzw. Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze in den Betrieben bzw. Tarifbereichen. Im Laufe der Jahre gewannen auch Regelungen an Bedeutung, die eine Koppelung der Höhe der Ausbildungsvergütung mit beiden Maßnahmen beinhalteten. Generell ist dabei anzumerken, dass einige Regelungen keinen tarifrechtlichen Status haben, es handelte sich oftmals um Appelle, Erklärungen und sonstige Vereinbarungen, die aber zumindest als Hinweise auf die ernst gemeinten Intentionen der Tarifparteien anzusehen sind.

Es gibt auch einzelne tarifliche Regelungen zur Heranführung der Jugendlichen an die berufliche Erstausbildung. So sieht der Tarifvertrag über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für Jugendliche in der Metallindustrie Pfalz vor, Jugendliche durch fachpraktische und fachtheoretische Unterweisungen sowie durch sozialpädagogische Betreuung auf eine Berufsausbildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes vorzubereiten oder an eine berufliche Tätigkeit her-

anzuführen. Der Tarifvertrag zur Förderung der Integration von Jugendlichen für die chemische Industrie sieht ähnliche Bestimmungen vor.

2.1.1 Sicherung bestehender und Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze

Aussagen und Vereinbarungen zum Erhalt bzw. zum Ausbau der Ausbildungskapazität fanden sich beispielsweise im Jahr 1999 in 55 Wirtschaftszweigen/Tarifbereichen mit 9,6 Mio. Beschäftigten. Form und Verbindlichkeit fielen im Einzelfall allerdings sehr unterschiedlich aus. Quantifizierte Festlegungen mit verbindlichem Charakter gab es vor allem auf Unternehmensebene. In einer Reihe von Tarifbereichen wurden die Ausbildungsvergütungen mit der Erhöhung der Zahl der Ausbildungsplätze verknüpft. Zum Teil wurde auf eine Erhöhung der Ausbildungsvergütungen verzichtet, ohne dass konkrete Zusagen gegeben wurden. In einigen Bereichen gab es konditionierte Regelungen: Wenn bestimmte Steigerungen der Ausbildungskapazität erreicht wurden, dann blieben die Ausbildungsvergütungen unverändert bzw. konnten abgesenkt werden. In einigen Tarifbereichen haben die Tarifparteien Kontrollverfahren vereinbart. Industrie- und Handelskammern, Tarifparteien, Verbandsgeschäftsstellen sollten die Einhaltung gegebener Zusagen überprüfen. Gesprächs- und Verhandlungsverpflichtungen dienten in einigen Bereichen der weiteren Behandlung offener Fragen, etwa der Ausbildungsbereitschaft und -qualität, der Schaffung von Voraussetzungen für Berufsausbildung u.a.m.

2.1.2 Übernahme nach der Ausbildung

Im vergangenen Jahr bestanden in 62 Wirtschaftszweigen/Tarifbereichen mit knapp 10 Mio. Beschäftigten Regelungen zur Übernahme der Auszubildenden nach Abschluss ihrer Ausbildung. Sie unterscheiden sich vor allem in der Frage, ob die Übernahme befristet oder unbefristet erfolgt. In den meisten dieser tariflichen Vereinbarungen ist eine befristete Übernahme vorgesehen. Die Frist reicht dabei von 3 bis 12 Monaten. In der Tarifrunde 2000 konnte in einigen großen Branchen, darunter die Metall- und Elektroindustrie, eine Übernahme für 12 Monate durchgesetzt werden. Eine Reihe von Tarifabschlüssen sieht allerdings auch eine Kombination mehrerer der genannten Varianten vor, insbesondere der befristeten und unbefristeten Übernahme bzw. der voll- und teilzeitigen Übernahme.

2.1.3 Einstiegsvergütung nach der Ausbildung

In der überwiegenden Mehrzahl der Tarifbereiche gibt es keine besonderen, abgesenkten, d.h. Eingangsvergütungen für Berufsanfänger nach abgeschlossener Ausbildung. In einigen Bereichen wurden allerdings die tariflichen Grundlöhne

bzw. -gehälter für einen festgelegten Zeitraum um einen bestimmten Prozentsatz herabgesetzt. Zu den ersten größeren Branchen, in denen dies vereinbart wurde, gehörte 1996 die chemische Industrie. Dort erhalten Berufsanfänger im ersten Berufsjahr bei einer unbefristeten Einstellung 95% der üblichen tariflichen Sätze. Eine ähnliche Regelung besteht in der westdeutschen Papier erzeugenden Industrie und in anderen kleineren Tarifbereichen.

Über die Wirkungen der tariflichen Regelungen zur Ausbildungsförderung lassen sich keine zuverlässigen Angaben machen, weil es in den meisten Fällen keine verlässlichen Informationen über deren praktische Umsetzung gibt. Dies gilt sowohl für die Regelungen zum Erhalt bzw. zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze wie auch für die (befristete) Übernahme nach abgeschlossener Ausbildung. Eine systematische Erfolgskontrolle ist nur in den wenigsten Tarifvereinbarungen vorgesehen. Auch wenn sich in einer Reihe von Tarifbereichen interessante und zweifellos wirksame Vereinbarungen finden, so legt die Art und Weise der Vereinbarungen, Erklärungen und Absprachen, die häufig keinen (tarif-)rechtlich verbindlichen Charakter haben und vielfach nur betriebliche Optionen eröffnen, insgesamt nahe, die quantitativen Effekte nicht allzu hoch anzusetzen.

2.2 Qualifizierung und allgemeine berufliche Förderung

Es gibt eine große Zahl von tariflichen Regelungen, die in eher allgemeiner Form die berufliche Weiterbildung zum Gegenstand haben. Oftmals sind sie Bestandteil von tarifvertraglichen Freistellungen für (sehr weit definierte) Bildungszwecke, die z.B. auch politischer, staatsbürgerlicher oder gewerkschaftlicher Natur sein können. Sie stammen zum größten Teil aus den 60er/70er Jahren. In den vergangenen Jahren wurden aber auch einige Tarifvereinbarungen abgeschlossen, die sich allein oder überwiegend auf die *berufliche* Fort- und Weiterbildung konzentrieren. Die Bestimmungen reichen von eher allgemeinen Rahmenregelungen bis zu differenzierten Vereinbarungen über Weiterbildungsansprüche und Verfahren. Dies hängt nicht zuletzt von der grundsätzlichen Zielsetzung des jeweiligen Tarifvertrags ab.

2.2.1 Allgemeine berufliche Fort- und Weiterbildung

Ein klassisches Beispiel für weitgefassste tarifliche Regelungen zur allgemeinen beruflichen Weiterbildung bilden Bestimmungen in vielen öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Beim *Mitteldeutschen Rundfunk* sind beispielsweise unter der Überschrift „Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Qualifikation“ drei Elemente vorgesehen: Förderung der beruflichen Qualifikation, Fortbildungsprogramm sowie sonstige Bildungsmaßnahmen. Im Manteltarifvertrag (1993) heißt es, dass der MDR die berufliche Bildung seiner ArbeitnehmerInnen „ge-

gebenenfalls durch Freizeitgewährung und Kostenbeteiligung“ unterstützt und ihnen die Ergänzung und Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglicht. Jeder Beschäftigte kann die Förderung von Fortbildungsmaßnahmen beantragen. Der MDR verpflichtet sich zur Aufstellung eines jährlichen Fortbildungsprogramms, das frühzeitig mit dem Personalrat zu beraten ist. Zur Förderung sonstiger Bildungsmaßnahmen gehört die bezahlte Freistellung zur Teilnahme an staatsbürgerlichen und politischen Bildungsmaßnahmen.

Ebenfalls breit angelegt sind die Bestimmungen in verschiedenen Manteltarifverträgen des *Buchhandels*. Hier ist festgelegt, dass die ArbeitnehmerInnen „zur Erweiterung der beruflichen Qualifikation“ einen Anspruch auf Freistellung unter Fortzahlung der Bezüge haben. „Die Freistellung kann in zwei Jahren bis zu zwei Wochen betragen.“ Voraussetzung ist, dass die Kurse, die die Beschäftigten besuchen wollen, von den vertragsschließenden Organisationen veranstaltet bzw. anerkannt werden. Alle fünf Jahre besteht ein Anspruch auf die Freistellung „bis zur Dauer von sechs Monaten ohne Fortzahlung der Bezüge ... für länger dauernde Speziallehrgänge“, z.B. für den Besuch der Fachschule des Deutschen Buchhandels. Diese Regelungen sind an bestimmte Beschäftigungszeiten geknüpft und gelten u.a. für den bayerischen Buchhandel sowie den herstellenden Buchhandel in Baden-Württemberg und Berlin.

Einen allgemeinen Weiterbildungsanspruch – wenn auch in deutlich beseidenerem Umfang – regelt der Tarifvertrag zur berufsbezogenen Weiterbildung für das Berliner *Klempner- und Installateurhandwerk* von 1995. Er verpflichtet die Arbeitgeber, den ArbeitnehmerInnen berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen im Volumen von 8 Stunden pro Kalenderjahr und Beschäftigten anzubieten. Der Arbeitgeber hat jährlich einen Weiterbildungsplan zu erstellen und den ArbeitnehmerInnen in geeigneter Weise bis zum 15.01. bzw. durch Ergänzungen und Änderungen bis zum 30.09. jedes Jahres bekannt zu geben und dem Betriebsrat einen Nachweis über die durchgeführten Maßnahmen vorzulegen. Diese Regelung ist keineswegs Branchenstandard, im nordrhein-westfälischen Tarifvertrag für das Heizungs-, Klima- und Sanitärhandwerk heißt es beispielsweise: „Für die berufliche Weiterbildung ist der Arbeitnehmer selbst verantwortlich. Der Arbeitgeber trägt die Kosten für die Weiterbildungsmaßnahmen, soweit diese den Arbeitsplatz sichern und für den Betrieb notwendig sind“. Im *Abbruch- und Abwrackhandwerk* sieht der Manteltarifvertrag vor, dass die Beschäftigten, die im Einvernehmen mit dem Arbeitgeber an beruflicher Aus- oder Fortbildung teilnehmen, Anspruch auf Entgeltfortzahlung haben, wenn sie keine anderweitige Vergütung erhalten. Eine ähnliche Vorschrift gilt im *Maler- und Lackiererhandwerk*, wo bei berufsbezogenen Lehrgängen das Entgelt bis zu zwei Wochen weitergezahlt wird. In manchen Branchen und Tarifbereichen wird eine Freistellung lediglich *ohne* Lohn- oder Gehaltsfortzahlung zugestanden: So ist im *Friseurhandwerk* in einigen Tarifbereichen den

Beschäftigten bei beruflichen Fortbildungsmaßnahmen eine Freistellung bis zu sechs Wochen ohne Entgeltfortzahlung zu gewähren.

Ein umfassendes Regelwerk aus jüngster Zeit ist der „Tarifvertrag zur Förderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung“ für die *Textil- und Bekleidungsindustrie* von 1997. Der Vertrag sieht eine Förderung von Maßnahmen zu einer breiten Themenpalette vor, die von neuen Technologien und Arbeitsformen, über Qualitätsmanagement, Umwelt- und Gesundheitsschutz, Personalwesen und soziale Kompetenzen, Rechts- und Steuerfragen bis zu Europäisierung und Globalisierung u.a.m. reichen. Die Beschäftigten können bei Zustimmung des Arbeitgebers bis zu einer Woche pro Jahr ohne Verdienstminderung freigestellt werden. Eine paritätisch besetzte Kommission der Tarifparteien legt die Förderbedingungen fest, trifft die Auswahl der Maßnahmen und entscheidet über die Zuschusszahlungen. Zur Finanzierung zahlen die Arbeitgeber für jeden Beschäftigten jährlich einen Bildungsbeitrag von 10,00 DM (1998). Dieser Betrag wird den Arbeitnehmern vom Urlaubsgeld abgezogen. Die Mittelverwaltung und technische Durchführung wird über einen eigens gegründeten Verein abgewickelt.

Auch in den Unternehmen Deutsche Bahn AG und Deutsche Telekom AG wurden in den vergangenen Jahren allgemeine Tarifverträge zur Weiterbildung vereinbart. Der Tarifvertrag zur beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung der *Deutschen Bahn AG* von 1994 regelt im Zusammenhang mit der Fortbildung u.a. die allgemeinen Ziele, Bedarfsermittlung, Fortbildungspflicht, Träger, Leistungsnachweise und Teilnahme, Unterstützung und Kostenerstattung. Für die *Deutsche Telekom AG* gilt der „Tarifvertrag über die betriebliche Weiterbildung“ von 1998, der zwischen betrieblich-fachlicher Weiterbildung, allgemeiner beruflicher Weiterbildung und freiwilliger Weiterbildung unterscheidet. Das Unternehmen bietet alle diese Formen an, ermittelt jährlich den betrieblichen Weiterbildungsbedarf und legt das Budget fest. Die Beschäftigten werden „im erforderlichen Umfang“ freigestellt. Die unmittelbaren Kosten übernimmt das Unternehmen. In paritätisch besetzten dezentralen Weiterbildungsausschüssen, der abwechselnd von Betriebsrats- und Arbeitgebervertretern geleitet wird, werden die erforderlichen Maßnahmen festgelegt und die in Frage kommenden Beschäftigtengruppen ausgewählt. Außerdem besteht ein zentraler Weiterbildungsausschuss.

Auch in anderen Firmen tarifverträgen für kleinere Unternehmen finden sich durchaus breit angelegte Regelungen. So räumt der Manteltarifvertrag für das *Datenverarbeitungszentrum Suhl* allen Beschäftigten zur Sicherung, Anpassung und Entwicklung ihrer beruflichen Qualifikation einen Anspruch auf Teilnahme an betrieblichen und/oder außerbetrieblichen Maßnahmen der beruflichen Fortbildung während der regelmäßigen Arbeitszeit unter Fortzahlung der Vergütung ein. Maßgabe dafür ist ein im MTV vorgeschriebener Qualifizierungsplan.

2.2.2 Berufsgruppen- und tätigkeitsbezogene Qualifizierung und Weiterbildung

In einer Reihe von Tarifbereichen bestehen tarifvertragliche Regelungen, die nicht in allgemeiner Form den gesamten Komplex der Fort- und Weiterbildung regeln, sondern speziell auf bestimmte Berufsgruppen bzw. Tätigkeiten zugeschnitten sind. Das Spektrum reicht von hoch ausdifferenzierten Regelungswerken, die alle Details der Fortbildung festlegen, bis hin zu schlichten Freistellungsregelungen zur Teilnahme an Prüfungen. Auch dazu einige Beispiele:

In der *Bauwirtschaft* haben Arbeitgeber und IG BAU auf tarifvertraglicher Basis verschiedene Fortbildungsregelungen vereinbart. Sie beziehen sich auf spezifische Fachqualifikationen, die von besonderen Prüfkommissionen der Tarifvertragsparteien anerkannt werden und auch nur in der Bauwirtschaft Gültigkeit haben. Es handelt sich dabei um die Weiterbildung zum Baumaschinisten und Baumaschinenfachmeister sowie zum Werkspolier. Im Bereich des (bayerischen) *Zimmerer- und Holzbaugewerbes* regelt ebenfalls ein Tarifvertrag die berufsspezifischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen u.a. für Werkspoliere im Zimmererhandwerk. Im Bereich des *Gerüstbaus* sieht der Tarifvertrag zur Berufsbildung u.a. Weiterbildungsbestimmungen zum geprüften Gerüstbau-Konnenführer bzw. zum Obermonteur vor.

Auch im Bereich der *Sozialversicherung* gibt es eine Reihe von Tarifverträgen, die die Aus- und Fortbildung der dort beschäftigten Angestellten regeln. Ein Tarifvertrag mit dem AOK-Landesverband Hamburg regelt die Aus- und Fortbildung der Angestellten. Er sieht u.a. vor, dass Angestellten, die sich zu Aus- oder Fortbildungsmaßnahmen bereit erklärt haben, vorrangig bereits vorübergehend Tätigkeiten nach der nächsthöheren Vergütungsgruppe übertragen werden. Dafür erhalten sie eine entsprechende Zulage. Die tarifvertragliche Regelung zwischen dem Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften und der ÖTV über die Fortbildungs- und Prüfungsordnung regelt im Detail Ziele, Personenkreis und Zulassung, Dauer, Grundsätze, Fortbildungsrahmenplan, Durchführung, Beurteilung und Prüfung in diesem Bereich. Zu nennen sind weiterhin der Tarifvertrag über die Fortbildung der Angestellten bei der Bundesknappschaft und verschiedene Tarifvereinbarungen mit dem Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften über Ausbildungslehrgänge und Laufbahnrichtlinien.

Im *Versicherungsvermittlergewerbe* werden die Betriebe verpflichtet, sowohl inner- als auch über-/außerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen zu fördern. Wenn sie Kenntnisse vermitteln, „die für die derzeitige oder evtl. später auszuübenden Tätigkeiten des Beschäftigten ... von Bedeutung sein können“, sind die Beschäftigten unter Fortzahlung ihres Entgeltes freizustellen. In einer Protokollnotiz sind einzelnen Maßnahmen, wie z.B. Kurse zum Versicherungs-

fachwirt, aufgelistet. Für Kleinbetriebe mit weniger als zehn Beschäftigten gibt es eine Begrenzung („Härteklausel“).

In verschiedenen Tarifbereichen des *privaten Verkehrsgewerbes* haben die ArbeitnehmerInnen Anspruch auf Freistellung für die Teilnahme an einem Lehrgang zur Vorbereitung auf die Berufskraftfahrerprüfung (oder eine andere berufliche Qualifizierung), teils mit und teils ohne Fortzahlung der Vergütung.

Im *Bewachungsgewerbe Baden-Württemberg* erhalten Beschäftigte, die auf Wunsch des Arbeitgebers Kurse zur Vorbereitung auf die Prüfung zur IHK-geprüften Werkschutzfachkraft absolvieren, die Fortzahlung der Lohnkosten und die Übernahme der Fortbildungskosten. Die Beschäftigten erhalten die Freistellung – allerdings ohne Lohnfortzahlung – auch dann, wenn die Fortbildung nicht auf Arbeitgeberwunsch stattfindet.

Bei der *Deutschen Postbank* sieht ein Tarifvertrag zur Teamarbeit von 1995 vor, dass die Teammitglieder Gelegenheit erhalten, an fachlichen/teamspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, die sie in die Lage versetzen, den im Team gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Dabei stellt das Team für jedes Kalenderjahr einen Qualifizierungsplan auf, in dem die Teilnahme der Teammitglieder festgelegt wird. Der Plan wird ggf. fortgeschrieben und mit der Abteilungsleitung abgestimmt. Die Beschäftigten werden für die Maßnahmen bei Entgeltfortzahlung freigestellt, die Kosten werden vom Unternehmen übernommen.

2.2.3 Frauenförderung, Chancengleichheit, Familie und Beruf

In einer wachsenden Zahl von Tarifbereichen wurden seit Ende der 80er Jahre tarifliche Weiterbildungsregelungen vereinbart, die auf die betriebliche Frauenförderung zielen (vgl. Weiler 1998). Zum einen handelt es sich um allgemeine Bestimmungen mit dem Ziel der Frauenförderung und Chancengleichheit, zum andern gibt es Regelungen, die im Zusammenhang mit dem Elternurlaub und der Familienphase durch Kontakthalten und Qualifizierungsmaßnahmen die Wiedereingliederung erleichtern sollen.

Der bereits genannte Fortbildungs- und Umschulungstarifvertrag für die *Druckindustrie* schreibt ausdrücklich eine besondere Frauenförderung vor. Ein Teil der jährlichen Aufwendungen für die berufliche Fortbildung soll der spezifischen Qualifizierung von Frauen gelten. „Dieser Teil muss entsprechend dem Frauenanteil an der Belegschaft in einem angemessenen Verhältnis zur Gesamtsumme stehen.“ Welche Maßnahmen der gezielten Förderung ergriffen werden, wird zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat vereinbart.

Beim *Mitteldeutschen Rundfunk* ist „auch besonderes Augenmerk auf die Förderung des beruflichen Fortkommens von Frauen zu richten“. Bei der Festlegung der Anforderungen und bei der Gestaltung der Fortbildungsmaßnahmen ist

darauf zu achten, dass auch ArbeitnehmerInnen mit familiären Pflichten, ältere ArbeitnehmerInnen und Teilzeitbeschäftigte an diesen Maßnahmen teilnehmen können.

Ein Abkommen, das die Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten (NGG) 1990 für die *Zigarettenindustrie* vereinbart hat, zielt generell auf die „Chancengleichheit von Frauen und Männern“. Darin verpflichten sich die Unternehmen, nach einer Ist-Analyse mit dem Betriebsrat mittelfristige Fördermaßnahmen für die Frauen abzusprechen und gemeinsam mit ihm umzusetzen. Spezielle Regelungen sind zur Realisierung der Chancengleichheit bei der Personalentwicklung (Beförderung/Fort- und Weiterbildung) vorgesehen. So sollen die Frauen in Bereichen, in denen sie sich bisher gar nicht bzw. geringfügig beteiligt haben, gezielt angesprochen und verstärkt beteiligt werden. Dies gilt auch für an- und ungelernte Frauen. Die Maßnahmen sollen hinsichtlich zeitlicher Lage, Dauer und Ort so gestaltet werden, dass auch Frauen teilnehmen können.

Bei der *Deutschen Bahn AG* enthält der bereits genannte Tarifvertrag zur Aus-, Fort- und Weiterbildung in § 3 die ausdrückliche Bestimmung, dass „Frauen in Bereichen, in denen sie unterrepräsentiert sind, besonders gefördert“ werden.

Im *Bankgewerbe* enthält der Manteltarifvertrag von 1989 einen Abschnitt „Chancengleichheit, Familie und Beruf“, der u.a. Bestimmungen zur Förderung der beruflichen Entwicklung insbesondere von Frauen vorsieht. „Dazu sollen unter Einbeziehung der Arbeitnehmervertretung konkrete betriebliche Vorgehensweisen erarbeitet werden, die die erforderliche Information und Motivation aller MitarbeiterInnen und der Führungskräfte ermöglichen.“ Speziell während der Familienphase „sollen in beiderseitigem Interesse Möglichkeiten der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualifikation geprüft und genutzt werden“.

Im *Groß- und Außenhandel Baden-Württemberg* ist festgelegt, dass die berufliche Entwicklung und Qualifikation von Frauen und Männern in gleicher Weise gefordert und gefördert werden soll. Die berufliche Leistung soll sich ausschließlich an den Arbeitsplatzanforderungen sowie den betrieblichen und persönlichen Möglichkeiten orientieren. Vergleichbare Regelungen gibt es in anderen regionalen Tarifbereichen sowie bei der *Postbank AG*.

Die vorhandenen tarifvertraglichen Regelungen zum (verlängerten) *Elternurlaub* sehen fast alle in irgendeiner Form Maßnahmen zum Erhalt der beruflichen Qualifikation vor. Dazu gehören Aushilfs- und Vertretungseinsätze sowie Weiterbildungsmaßnahmen. Solche Regelungen gibt es u.a. in folgenden Branchen/Tarifbereichen: Bank- und Versicherungsgewerbe, Groß- und Einzelhandel, Metallindustrie, Reisebürogewerbe, Deutsche Bahn AG, einzelne Energieversorger.

2.3.1 Gering Qualifizierte

Tarifliche Qualifizierungsbestimmungen, die auf eine kompensatorische, nachholende Qualifizierung gerichtet sind, sich z.B. ausdrücklich auf die Gruppe der sog. Un- und Angelernten beziehen, finden sich nur äußerst selten. Ein seltenes und herausragendes Beispiel bietet der Fortbildungstarifvertrag der *Druckindustrie*. Er schreibt vor, dass Arbeitgeber und Betriebsrat jährlich die betrieblichen Möglichkeiten beraten, ArbeitnehmerInnen ohne Berufsausbildung oder ohne einschlägige Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf der Druckindustrie auszubilden.

In der *chemischen Industrie* sieht der Tarifvertrag über den Unterstützungsverein vor, dass gering entlohnte Betriebsangehörige eines tarifgebundenen Arbeitgebers der chemischen Industrie, die an einem Ausbildungsförderungsprogramm mit dem Ziel teilnehmen, die Eignung für die Aufnahme einer Ausbildung zu erlangen oder in das Berufsleben eingegliedert zu werden, durch Hilfen zum Lebensunterhalt unterstützt werden.

2.3 Qualifizierung und technisch-organisatorischer Wandel

2.3.1 Rationalisierungsschutzabkommen

Ein zweiter Entwicklungsstrang von Qualifizierungsbestimmungen hat seinen Ursprung in den Rationalisierungsschutzabkommen. Seit Mitte der sechziger Jahre bemühten sich die Gewerkschaften vor dem Hintergrund von abnehmendem Wachstum und verstärktem technisch-organisatorischem Wandel um den Abschluss von Rationalisierungsschutzabkommen. Sie sollten vor den negativen Auswirkungen von Betriebsänderungen (neue Produktionstechniken, Änderung von Produktions- und Arbeitsabläufen u.a.) schützen, d.h. auch vor Qualifikationsentwertung und ihren Folgen. Die Qualifizierungsbestimmungen fügen sich regelmäßig in die typische Stufenfolge der Schutzbestimmungen von Rationalisierungsschutzabkommen ein:

(1) *Kündigungsschutz/Arbeitsplatzsicherung*: Durch verlängerte Kündigungsfristen bzw. durch Kündigungsverbote für ältere ArbeitnehmerInnen mit einer bestimmten Betriebszugehörigkeit (meist Lebensalter zwischen 50 und 55 Jahren und Dauer der Betriebszugehörigkeit von zehn Jahren) soll nach Möglichkeit eine Entlassung der von Rationalisierungsmaßnahmen betroffenen Beschäftigten verhindert bzw. erschwert werden. In Einzelfällen ist es gelungen, ein absolutes Entlassungsverbot durchzusetzen (z.B. im sog. Technik-Tarifvertrag VW).

(2) *Qualifikationssicherung*: Die Arbeitgeber werden in unterschiedlicher Form verpflichtet, beim Wegfall von Arbeitsplätzen nach Möglichkeit gleichwertige

und zumutbare Arbeitsplätze bereitzustellen. Gegebenenfalls haben die betroffenen Beschäftigten einen Anspruch auf Einarbeitung bzw. Umschulung. Die Arbeitgeber sind zur Verdienstsicherung und Kostenübernahme verpflichtet, in älteren Tarifverträgen bis zu sechs Monaten, in neueren bis zu zwölf Monaten (Öffentlicher Dienst) oder unbegrenzt (Banken und Versicherungen).

(3) *Verdienstsicherung*: Gelingt es nicht, den betroffenen ArbeitnehmerInnen einen gleichwertigen Ersatzarbeitsplatz anzubieten, der auch das alte Einkommen sichert, sehen die Tarifverträge in der Regel eine befristete Entgeltsicherung vor.

In allen traditionellen Rationalisierungsschutztarifverträgen war und ist die Qualifizierungskomponente Bestandteil einer defensiven, letztlich reaktiven Schutzkonzeption, die von der Annahme ausgeht, dass Rationalisierungsmaßnahmen durchgeführt werden und der bisherige Arbeitsplatz in seinem Bestand gefährdet ist. Umschulung ist nach diesem Konzept „zumutbar“, wenn anders ein gleichwertiger Arbeitsplatz nicht bereit gestellt werden kann. Eine offensive, präventive Qualifizierungsperspektive eröffnet sich hier nicht.

Eine Fortentwicklung setzte allmählich erst seit Mitte der siebziger Jahre ein, als erkennbar wurde, dass der sich abzeichnende tief greifende technologische Umbruch auch grundlegend neue Anforderungen sowohl hinsichtlich der Gestaltung des technischen Wandels wie auch der Qualifizierungspolitik erforderte. In den Rationalisierungsschutztarifverträgen der „2. Generation“ wurde die Umschulung als Absicherungsmaßnahme nach Möglichkeit ausgebaut. In diesem Zusammenhang sah beispielsweise der Tarifvertrag über rechnergesteuerte Textsysteme (RTS-Tarifvertrag) für die Druckindustrie von 1978 vor, dass die Tarifvertragsparteien auch Gespräche mit der Bundesanstalt für Arbeit führen, um Umschulungsmöglichkeiten in andere Fachberufe für die bedrohten Schriftsetzer zu eruiieren. Die Arbeitgeber sollten Zuschüsse zur möglichen AFG-Förderung für die Beschäftigten zahlen, um das Unterhaltsgehalt aufzustocken. Ähnliche Bestimmungen finden sich auch im Rationalisierungsschutztarifvertrag für die Textilindustrie von 1988.

2.3.2 Vorausschauende Qualifizierung durch tarifliche Weiterbildungsabkommen und -regelungen

Es lag in der Konsequenz dieser tarifpolitischen Entwicklung, die Forderungen zur Qualifizierung weiterzuentwickeln und dem wachsenden Stellenwert der beruflichen Weiterbildung zur Bewältigung der neuen Anforderungen anzupassen, die sich aus der tief greifenden technisch-organisatorischen Umstrukturierung der Wirtschaft ergeben. Im Folgenden werden vier tarifliche Abkommen skizziert, die allerdings hinsichtlich ihrer Inhalte unterschiedliche Akzente setzen.

Tarifvertrag zur sozialen Sicherung bei technischen und arbeitsorganisatorischen Änderungen bei VW von 1987

Beim sog. Technik-Tarifvertrag bei VW von 1987 wird anders als bei den herkömmlichen Rationalisierungsschutzabkommen auch die Gestaltung der Rationalisierungsmaßnahmen selbst Gegenstand verhältnismäßig detaillierter Tarifbestimmungen. So ist festgelegt, dass bei der Einführung neuer und Änderung bestehender Techniken sowie der Änderung der Arbeitsorganisation folgende Grundsätze zu beachten sind:

- (1) menschengerechte Gestaltung der Arbeit,
- (2) Sicherung und Erweiterung der Qualifikation,
- (3) keine Kündigung von betroffenen Beschäftigten.

Daran anschließend werden Verfahrens- und Mitbestimmungsregelungen festgelegt. Der Betriebsrat muss so rechtzeitig informiert werden, dass er seine Vorstellungen noch rechtzeitig in den Planungsprozess des Betriebs einbringen kann. Die Unterrichtung des Betriebsrats muss u.a. „die sich aus dem Planungsvorhaben ergebenden Auswirkungen auf die Art der Arbeit und Arbeitsumgebung sowie auf den Personalbedarf einschließlich der Qualifikationsanforderungen“ enthalten. Auf der Grundlage der betrieblichen Personalplanung sind mit dem Betriebsrat „bedarfsgerechte Qualifizierungsprogramme“ rechtzeitig zu vereinbaren. Weiter ist vorgeschrieben, dass in dem Qualifizierungsprogramm die Maßnahmen nach Ziel, Art, Dauer, Inhalt und Methode zu regeln sind, die Auswahl der für das Qualifizierungsprogramm vorgesehenen Werksangehörigen im Einvernehmen mit dem Betriebsrat erfolgt und die ausgewählten Werksangehörigen rechtzeitig über die Qualifizierungsmaßnahmen zu unterrichten sind.

Vereinbarung zur Weiterqualifizierung mit der Deutschen Shell AG von 1988

In dieser Vereinbarung über ein „Programm zur Weiterqualifizierung der Mitarbeiter“ wird eingangs Bezug genommen auf die „fortlaufende technologische und organisatorische Entwicklung“, die zu sich ständig verändernden Arbeitsinhalten und -abläufen führt und es mehr denn je erforderlich macht, dass sich die Mitarbeiter rechtzeitig auf die neuen Anforderungen einstellen und vorbereiten. Der Arbeitgeber verpflichtet sich, Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten, „die – ohne unmittelbar für den derzeitigen Arbeitsplatz erforderlich zu sein – der Erweiterung der fachlichen und persönlichen Kompetenz der Mitarbeiter dienen und damit die Einsatzmöglichkeiten in der Zukunft erhöhen“. Thematik und Dauer der Kurse werden zwischen Gesamtbetriebsrat und Unternehmensleitung abgestimmt. Die Kosten trägt das Unternehmen, die Veranstaltungen finden innerhalb der Arbeitszeit statt. Aber anders als im Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I der IG Metall findet eine ausdrückliche Verkopplung von Wei-

terbildung und Arbeitszeitverkürzung statt. In der Vereinbarung ist vorgesehen, dass die Maßnahmen mit Freizeiten der Beschäftigten verrechnet werden, „die sie aufgrund der anstehenden Arbeitszeitverkürzung (AZV-Tage) oder infolge von Zusatzfreischichten (ZFS) haben“. Wenn notwendig, werden auch abzuseiende Überstunden und Gleitzeitguthaben verrechnet.

Qualifizierungsbestimmungen im Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I für die Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden von 1988

Dieser Tarifvertrag hat für die Entwicklung der Qualifizierungstarifpolitik Ende der 80er Jahre eine große Bedeutung entwickelt. Denn erstmals gelang es den Gewerkschaften in einem Verbandstarifvertrag für eine große Industriebranche Qualifizierungsbestimmungen durchzusetzen, die in ihrer Zielsetzung und Ausgestaltung deutlich über die engen Ansätze der Rationalisierungsschutzabkommen hinausgingen. In einer Reihe von nachfolgenden Tarifabkommen wurden Bestimmungen des LGRTV I aufgegriffen. Die Qualifizierungsproblematik wird in diesem Abkommen auf zwei Ebenen aufgegriffen: in der allgemeinen Zielbestimmung des Vertrages und in einem eigenen Abschnitt mit detaillierten Einzelregelungen. Im § 2 heißt es, dass der Tarifvertrag dazu beitragen soll, „einen vielseitigen Arbeitseinsatz zu ermöglichen sowie den Erhalt und die Erweiterung der Qualifikation der Beschäftigten zu fördern“. Im § 3 wird der Arbeitgeber dazu verpflichtet, den Qualifikationsbedarf, der sich aus den gegenwärtigen und künftigen Anforderungen im Gefolge technischer und organisatorischer Veränderungen für die Beschäftigten ergibt, regelmäßig zu ermitteln und einmal jährlich mit dem Betriebsrat zu beraten. Dieser kann seinerseits den Qualifikationsbedarf aus Sicht der ArbeitnehmerInnen ermitteln und in die Beratungen einbringen. Auf der Grundlage der Beratungen mit dem Betriebsrat muss der Arbeitgeber in einem Qualifikationsplan den ermittelten Qualifikationsbedarf festschreiben.

Die Qualifizierungsmaßnahmen sind zum einen abgegrenzt von Maßnahmen der allgemeinen Weiterbildung und beruflichen Fortbildung, die für die Arbeitsaufgabe nicht erforderlich sind, und Führungsseminaren, zum anderen von der ständig notwendigen Qualifikationsanpassung, wie z.B. durch Erfahrung und betriebliche Unterweisung. Ziel von Qualifizierungsmaßnahmen soll sein, dass die Beschäftigten „bezogen auf ihre bisherige Tätigkeit eine andere, gleichwertige Arbeitsaufgabe, eine zusätzliche gleichwertige Arbeitsaufgabe oder eine höherwertige Arbeitsaufgabe ausführen können“. Qualifizierung und Entlohnung sind eng miteinander verknüpft: Beschäftigte, die erfolgreich an einer Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen haben und dann eine entsprechend höherwertige Aufgabe ausfüllen, werden entsprechend (ggf. höher) eingruppiert. Andernfalls erhalten sie zeitlich befristet einen Zuschlag in Höhe von 3% auf ihren bisherigen Verdienst. Die Zeit für die Weiterbildungsmaßnahmen gelten als Arbeits-

zeit, die Kosten der Qualifizierung werden vom Arbeitgeber getragen. Zentrale Regelungskomponenten dieses Tarifvertrages haben auch für Tarifabkommen in anderen Bereichen Pate gestanden. Dies gilt z.B. für die holz- und kunststoffverarbeitende Industrie in Baden-Württemberg oder auch für die westdeutsche Leder erzeugende Industrie.

Tarifvertrag zur Fortbildung und Umschulung in der Druckindustrie von 1990

Dieser Vertrag greift zum einen die Erfahrungen mit der technologischen Umwälzung in der Druckindustrie auf und nimmt zugleich inhaltliche Bestandteile des LGRTV I auf. Er sieht vor, dass die ArbeitnehmerInnen rechtzeitig auf die Anforderungen vorbereitet werden, die sich aus der laufenden oder künftigen technischen Entwicklung ergeben. Arbeitgeber und Betriebsrat haben einmal jährlich gemeinsam den Weiterbildungsbedarf zu ermitteln. In den von Rationalisierungsmaßnahmen betroffenen Arbeitsbereichen haben alle Beschäftigten Anspruch auf Teilnahme an den vorgesehenen Fortbildungsmaßnahmen. Außerdem bestehen spezielle Regelungen zur Qualifizierung von Frauen und Un- bzw. Angelernten (vgl. Punkt 2.2.4).

Weitere firmentarifliche Vereinbarungen

In Anlehnung an den Lohn- und Gehaltsrahmen I wurden in den vergangenen Jahren in unternehmensspezifischen Ergänzungstarifverträgen vornehmlich im Informationstechnologiektor einige bemerkenswerte Änderungen bzw. Ergänzungen vereinbart. Im sog. *Debis*-Tarifvertrag wird in der Präambel die Bedeutung der „Anpassung“ der beruflichen Qualifikation an die „schnell fortschreitende technologische und innovative Entwicklung“ betont. Das Unternehmen erstellt einmal jährlich auf der Grundlage der strategischen und operativen Planung eine Bildungsplanung, deren konkrete Ausgestaltung mit dem Betriebsrat vereinbart wird. Mindestens einmal jährlich führt der Vorgesetzte mit dem Mitarbeiter „ein Gespräch über mögliche Qualifizierungsmaßnahmen“. Während Kosten und Zeitaufwand von aktuellen und aufgabenbezogenen Maßnahmen vom Arbeitgeber getragen werden, wird bei „sonstigen“ Maßnahmen der Zeitaufwand zur Hälfte vom Beschäftigten selbst getragen. Für diese Maßnahmen haben die Beschäftigten einen jährlichen Mindestanspruch von fünf Arbeitstagen, der auf fünf Jahre gebündelt werden kann.

Im Anerkennungstarifvertrag der IG Metall mit *Compaq/Digital* wurde ein Zeitkonto für die Qualifizierung der Beschäftigten eingeführt. Für Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen können danach bis zu 44 Stunden aus diesem Konto entnommen werden. Ab der 22. Stunde der Qualifizierungsmaßnahme je Kalenderjahr bringt der Arbeitgeber bis zur 44. Stunde für jede von den Beschäftigten eingebrachte Stunde seinerseits ebenfalls eine Stunde Freistellung ein. Werden keine Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt, dann werden am Jahresende die

Stunden als Freizeitausgleich gewährt. Eine ähnliche Regelung besteht bei der Firma *Sinitec*. Allerdings werden hier Restguthaben am Jahresende auf das nächste Jahr übertragen. Der Übertrag darf jedoch 65 Stunden nicht überschreiten.

2.3.3 Bildschirmarbeit

Noch immer bestehen eine ganze Reihe von Tarifverträgen, die aus den 80er Jahren stammen und die Einführung von „Bildschirmarbeit“ regeln. Sie enthalten neben mehr oder minder umfangreichen ergonomischen Ausrüstungs- und Gestaltungsanforderungen an die EDV-Systeme und speziell die Bildschirmarbeitsplätze zumeist auch Vorschriften zur hinreichenden Einarbeitung und Qualifizierung der Beschäftigten. Auch wenn manche dieser Vorschriften heute überholt erscheinen mögen, so ist doch zu berücksichtigen, dass sie auf inhaltlich verbreiterter Basis, etwa im Zusammenhang mit dem Boom der Call-Center, wieder an Bedeutung gewinnen könnten.

2.4 Qualifizierung und Beschäftigungssicherung

Unter dem Motto „Qualifizieren statt entlassen“ wurden in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre in der alten Bundesrepublik in einigen von Strukturwandel und Krisenprozessen betroffenen Betrieben sog. Beschäftigungspläne entwickelt und durchgeführt, die u.a. durch systematische Qualifizierungsmaßnahmen das Entlassungsrisiko der Beschäftigten zu mindern bzw. zu beseitigen suchten. Eine tarifvertragliche Verallgemeinerung dieses Instruments erfolgte nicht. Nach der deutsch-deutschen Einigung wurden jedoch in einigen Branchen der neuen Bundesländer Tarifverträge abgeschlossen, die an die westdeutschen betrieblichen Erfahrungen anknüpfen und diese weiterentwickeln.

In der *Metallindustrie* schloss die IG Metall 1990 einen Tarifvertrag über Kündigungsschutz und Qualifizierung bei Umstrukturierungsmaßnahmen ab, der u.a. vorsah: Bis zum 30.6.1991 bestand ein Kündigungsverbot, stattdessen wurden die Arbeitgeber verpflichtet, Kurzarbeit in Verbindung mit betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen einzuführen. In diesen Fällen sollten paritätisch besetzte Kommissionen für berufliche Qualifizierung in den Betrieben sowie auf Branchenebene eingerichtet werden, die sich mit der Planung, Vorbereitung und Durchführung der Maßnahmen befassen. Der Vertrag ist zum 30.6.1991 ausgelaufen, eine Verlängerung haben die Arbeitgeber abgelehnt.

Für den Bereich des *Einzelhandels* hatte die Gewerkschaft HBV im Zusammenhang mit der Privatisierung der HO-Betriebe (Handelsorganisation) Anfang 1991 einen Qualifizierungstarifvertrag abgeschlossen, der für alle Beschäftigten, die nicht von den neuen Arbeitgebern übernommen wurden, Qualifizierungsmaßnahmen vorsah, die nach den AFG-Bestimmungen förderungsfähig waren.

Dabei sollte das Unterhaltsgeld um 17% aufgestockt werden. Die für die HO-Privatisierung zuständige Treuhandtochtergesellschaft verpflichtete sich in diesem Vertrag zur sachlichen, finanziellen und organisatorischen Unterstützung der flächendeckenden Bildungsmaßnahmen.

Die Gewerkschaft Gartenbau, Land- und Forstwirtschaft schloss 1991 für die neuen Bundesländer einen Tarifvertrag über einen Qualifizierungsfonds *Land- und Forstwirtschaft* ab, der durch Verträge von 1994 und 1995 modifiziert auf das ganze Bundesgebiet übertragen wurde. Er regelt Förderungszweck und Maßnahmen eines von den Tarifvertragsparteien gemeinsam getragenen Qualifizierungsfonds. Zweck des Fonds ist die Erschließung und Sicherung wettbewerbsfähiger Voll- oder Teilzeitarbeitsplätze in der Land- und Forstwirtschaft durch Qualifizierung. Der Fonds finanziert sich durch Beiträge der Arbeitgeber und ArbeitnehmerInnen (7 bzw. 3 DM monatlich). Für Einzelmaßnahmen sind mindestens 60% aufzuwenden, für die Förderung von Qualifizierungseinrichtungen, Gutachten sowie ergänzende arbeitsmarktbezogene Aufklärung und Unterstützung können höchstens 40% der Mittel verwendet werden (vgl. Dobischat/Falk 1997).

In der *Metallindustrie* wurden im Bezirk Küste überdies in den vergangenen Jahren einige betriebliche Ergänzungsbekommen abgeschlossen, die z.T. auch der Regelung von Qualifizierungsmaßnahmen bei Betriebsänderungen dienten. Neben dem klassischen Interessenausgleich und Sozialplan nach den Vorschriften der §§ 111 und 112 Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) wurden damit Bestimmungen über Rechtsansprüche, Dauer und Finanzierung von Qualifizierungsmaßnahmen für sämtliche betroffene ArbeitnehmerInnen vereinbart. Ihre besondere Qualität bestand im Einzelfall darin, dass die Regelungen mit Leistungen nach dem SGB III wie z.B. Zuzahlungen zum Kurzarbeitergeld sowie sonstige Eingliederungsmaßnahmen nach Betriebsstilllegung in zulässiger Weise kombiniert werden konnten (vgl. IG Metall 1998; Zabel 1998). Das tarifpolitisch Interessante an diesen Verträgen ist, dass sie parallel zu geltenden Verbandstarifverträgen (notfalls auch kampfweise) durchgesetzt werden können.

Eine interessante Kombination aus Rationalisierungsschutz und Beschäftigungssicherung stellt der Tarifvertrag der AOK zur Förderung der Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungssicherung dar, der bei Personalanpassungsmaßnahmen unterschiedlichster Art und bei Rationalisierungsmaßnahmen gilt. Er sieht Maßnahmen der Arbeitsplatzsicherung, der individuellen Arbeitszeitverkürzung, der unbezahlten Freistellung sowie ggf. der kollektiven Arbeitszeitverkürzung vor. Im Rahmen der Arbeitsplatzsicherung sind auch Qualifizierungsmaßnahmen „so rechtzeitig anzubieten, dass diese der Arbeitsplatzsicherung effektiv dienen“. Die Maßnahmen können vom Arbeitgeber veranlasst wie auch vom Beschäftigten beantragt werden. Werden die Maßnahmen vom Arbeitgeber veranlasst, sind die Beschäftigten zur Teilnahme verpflichtet. Auch neue Arbeits-

formen, wie z.B. Qualitätszirkel und Projektarbeit, sollen durch begleitende Maßnahmen unterstützt und gefördert werden.

3. Tarifliche Regelungen – eine Zwischenbilanz

Zwar hat sich gezeigt, dass in einer Vielzahl von Tarifverträgen Regelungen zur Qualifizierung und Weiterbildung existieren, doch macht es angesichts ihrer sehr unterschiedlichen Qualität und Ausgestaltung keinen Sinn, quantifizierte Angaben über die Verbreitung dieser Tarifbestimmungen zu machen. Eine Zwischenbilanz kann sich aber auf die zentralen Regelungsbereiche und die Erfahrungen mit der betrieblichen Anwendung beziehen.

3.1 Zentrale Regelungsbereiche

Der bunte Flickenteppich der heterogenen Regelungen lässt sich nur sehr schwer einem einheitlichen Analyse- und Bewertungsraster zuordnen lassen. Versucht man die Regelungsvielfalt der qualifizierungsbezogenen Tarifverträge unter systematischen Gesichtspunkten zusammenzufassen, lassen sich folgende übergreifende Aspekte nennen:

- Die tariflichen Regelungen weisen *eine große Spannweite* auf: Die Skala reicht *formal* von (relativ unverbindlichen) Absichtserklärungen auf Unternehmens- und Verbandsebene über Firmenarifverträge bis hin zu Flächentarifverträgen für große Tarifgebiete und *inhaltlich* von wenig konkretisierten Förderbestimmungen bis hin zu ausdifferenzierten inhaltlichen, verfahrens- und kostenbezogenen Regelungen. Die Tarifverträge bieten dabei die Möglichkeit, im Einzelfall sehr differenziert auf branchenspezifische Bedingungen und Besonderheiten einzugehen. In wenigen Fällen gibt es Verknüpfungen mit gesetzlichen Regelungen (SGB III/AFG). Durchgängig ist festzustellen, dass kaum (besondere) Bestimmungen für qualifikatorisch benachteiligte Gruppen wie gering qualifizierte Beschäftigte existieren.
- Eine *großflächige Erfassung* der ArbeitnehmerInnen erfolgt lediglich durch die Tarifverträge zum Rationalisierungsschutz. Auch wenn für eine Reihe von Branchen mittlerweile modernisierte Rationalisierungsschutzabkommen der „2. Generation“ existieren, so sind sie doch zugeschnitten auf den speziellen qualifikatorischen Anpassungsbedarf, der sich aus den technisch- und/oder betriebsorganisatorischen Veränderungsprozessen ergibt. Inhaltliche und/oder verfahrenstechnische Neuerungen sind in jüngster Zeit über (ergänzende) Firmenarifverträge zustande gekommen.
- Tarifverträge zur *allgemeinen beruflichen Qualifizierung*, die über Freistellungsregelungen für Bildungsurlaubszwecke hinausgehen, bestehen nur für einen kleinen Teil der Beschäftigten. Das deutet nicht nur darauf hin, dass

- der Prozess der tarifpolitischen „Durchdringung“ sehr lange Zeit benötigt, es ist auch ein Beleg dafür, dass offenkundig beide Tarifparteien bislang nur ein begrenztes Interesse an solchen allgemeinen Regelungswerken entwickelt haben. Dies scheint, wenn überhaupt, dann gegeben zu sein, wenn die Branche bzw. der Tarifbereich unter erheblichem ökonomischem Wettbewerbs- und Modernisierungsdruck steht und Qualifizierungsanstrengungen als ein wirkungsvoller Beitrag zur Bewältigung dieser Probleme angesehen werden.
- Die *berufsgruppen- und tätigkeitsbezogenen* Regelungen zeichnen sich erwartungsgemäß durch sehr spezifische Inhalte aus, die weder in quantitativer (Umfang) noch in qualitativer Hinsicht (Qualifizierungsinhalte) miteinander vergleichbar sind. Die Regelungen sind überdies bereits über längere Zeit stabil. Ein größeres Innovationspotential lässt sich zumindest für die jüngere Zeit nicht erkennen. In jedem Fall zeigt sich bei diesem Regelungstyp, dass – die entsprechende Bereitschaft der Tarifparteien vorausgesetzt – Fragen der Qualifizierung in hohem Detailliertheitsgrad geregelt werden können.
 - Von großer Bedeutung sind in einigen Tarifverträgen *prozedurale Fragen*. Sie beziehen sich auf Fragen der Bedarfsermittlung, die endgültige Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen, die Auswahl der TeilnehmerInnen u.a.m. Teilweise werden zeitliche Vorgaben gemacht (z.B. jährlicher Turnus), teilweise werden Beteiligung und Mitsprachemöglichkeiten der betrieblichen Interessenvertretung geregelt. Insbesondere die firmentariflichen Regelungen sehen hier detaillierte Lösungen vor, die auch dezentrale Umsetzungs- und Beteiligungsformen einschließen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Mitbestimmungsregelungen nicht über die im Betriebsverfassungsgesetz vorgesehenen Rechte hinausgehen.
 - Ein zentraler Punkt nahezu aller tariflicher Qualifizierungsregelungen ist die Frage der *Finanzierung bzw. Kostenübernahme*. Dabei wird zwischen der Entgeltfortzahlung während der Qualifizierungsmaßnahme und der Finanzierung der zusätzlich anfallenden Kosten unterschieden. Generell lässt sich feststellen: Je betriebsspezifischer, zeitaktueller und unmittelbar anwendungsbezogener die Maßnahme, um so eher erfolgt neben der Freistellung mit Entgeltfortzahlung auch eine Übernahme der Qualifizierungskosten. Und umgekehrt: je betriebsferner und allgemeiner die Weiterbildung maßnahme ausfällt, um so restriktiver die Finanzierungsbestimmungen. Über die Verrechnung mit Arbeitszeitguthaben ergeben sich flexible Formen des Finanzierungssplittings. Selbst wenn weder der Zeitaufwand bezahlt noch die sonstigen Kosten vom Arbeitgeber getragen werden, bieten Freistellungsansprüche während der Arbeitszeit immerhin noch die Möglichkeit, überhaupt individuelle Fortbildungsmaßnahmen (auf eigene Kosten) zu realisieren.

- Einige Tarifverträge entwickeln auch besondere *institutionelle Lösungen*. Sie bestehen zum einen in überbetrieblichen Einrichtungen (Vereine, Fonds), die immer dann zum Tragen kommen, wenn die Tarifparteien brancheneinheitliche Strukturen entwickeln oder nutzen wollen. Im Kern geht es dabei in der Regel um die Erhebung und tarifvertragsadäquate Verwendung kollektiv bereit gestellter finanzieller Mittel. Zum anderen haben die Tarifparteien auch dauerhaft arbeitende gemeinsame Ausschüsse oder Räte eingerichtet, die vor allem dazu dienen, den Informationsaustausch zu verbessern, offene Fragen und Probleme zu diskutieren und ggf. gemeinsame Lösungsvorschläge zu erarbeiten.
- Die Tarifbestimmungen zur Qualifizierung begründen keineswegs nur *Rechte*, sondern auch *Pflichten* der Beschäftigten. Diese reichen von der Teilnahmepflicht an bestimmten Qualifizierungsmaßnahmen bis zur Rückzahlungsverpflichtung von erhaltenen finanziellen Mitteln, wenn die Beschäftigten den Betrieb vor Ablauf bestimmter Fristen nach erfolgter Qualifizierung verlassen.

3.2 Betriebliche Umsetzung

Die *sozialwissenschaftliche Forschung* hat sich bislang nur am Rande mit der qualifizierungsbezogenen Tarifpolitik beschäftigt (vgl. Mahnkopf 1989; Seitz 1995; Bahnmüller 1999). Weder zu den Regelungen der allgemeinen beruflichen Förderung noch zu den Bestimmungen im Zusammenhang mit den Rationalisierungsschutzabkommen, die ja die Masse der Vereinbarungen darstellen, liegen breite, systematische Erkenntnisse vor, die etwa Art und Umfang der Inanspruchnahme und/oder die Aktivitäten der betrieblichen Interessenvertretungen näher beleuchten. Nur einzelne herausragende Tarifverträge, wie zum Beispiel der Lohn- und Gehaltsrahmen I der baden-württembergischen Metallindustrie (vgl. Bahnmüller/Bispinck/Schmidt 1993) oder der Tarifvertrag über den Qualifizierungsfonds in der Land- und Forstwirtschaft (Dobischat/Falk 1997) wurden hinsichtlich ihrer (betrieblichen) Umsetzung empirisch untersucht.

Im Folgenden sollen in knappster Form einige wesentliche Daten und Ergebnisse der Metall-Studie skizziert werden, weil die dortigen tariflichen Regelungen noch am ehesten den Anspruch haben, prophylaktische und nicht nur anpassungsbezogene Qualifizierung zu fördern. Die Aussagen dürfen zwar nur begrenzt verallgemeinert werden, gleichwohl bieten sie Hinweise, die für die zukünftigen Entwicklungsperspektiven tarifvertraglicher Qualifizierungspolitik zu berücksichtigen sind.

Zunächst ist festzuhalten, dass beide Betriebsparteien ganz unterschiedliche Formen des Umgangs mit den Tarifbestimmungen entwickelten. Beim Management reichten sie von freundlicher Gleichgültigkeit über die defensiv-formale

Handhabung bis zur engagierten Umsetzung. Bei den Betriebsräten lassen sich gemessen am Aktivitäts- und Wirkungsgrad drei unterschiedliche Typen feststellen: Es gab die enthaltsamen Vertreter, die keine eigenständigen Aktivitäten entfalteten, des Weiteren die erfolglos Engagierten, die aus unterschiedlichen Gründen ihre Ziele nicht erreichten, und schließlich die flexiblen Strategen, die die Tarifbestimmungen erfolgreich im Rahmen der betrieblichen Gegebenheiten anzuwenden wussten.

Unbeschadet der unterschiedlichen Umsetzungskonzepte fiel die Beurteilung der Umsetzung der Tarifbestimmungen durch die Betriebsparteien insgesamt sehr ernüchternd aus. Auf die Frage, wie sie die Art der Umsetzung der Tarifbestimmungen in ihrem Betrieb beurteilten, erklärten rund die Hälfte der Betriebsräte, die Qualifizierungsbestimmungen würden weder formal noch sinngemäß erfüllt. Umgekehrt waren lediglich 3% der Auffassung, die Vorschriften würden formal und inhaltlich voll erfüllt. Ein knappes Viertel (22%) schätzte die Situation so ein, dass der Tarifvertrag „zwar nicht wörtlich, aber sinngemäß“ erfüllt wird und 15% schließlich meinten, die Bestimmungen würden zwar formal erfüllt, aber die Qualifizierungs- und Weiterbildungspraxis habe sich nicht verbessert. Offenkundig fiel die Umsetzungspraxis stark defizitär aus.

Auch die Frage nach den *Impulsen* für die betriebliche Weiterbildungspolitik erbrachte keine wesentlich besseren Ergebnisse. Von starken positiven Impulsen für die betriebliche Weiterbildungspolitik wagten nur 4% der Betriebsräte zu sprechen, immerhin ein gutes Drittel (37%) verzeichnete „gewisse“ Impulse, doch gut die Hälfte (52%) gab an, dass von den Regelungen keinerlei Impulse ausgegangen seien. Auf Seiten des Managements war die Zurückhaltung noch deutlich stärker ausgeprägt. Knapp zwei Drittel (63%) konnten keinerlei Impulse feststellen, 4% sahen sogar gewisse negative Impulse und lediglich ein Viertel (26%) der Befragten konstatierte gewisse positive Impulse. Die positiven Impulse sahen beide Seiten hauptsächlich „in einer gewachsenen Sensibilisierung für das gesamte Themenfeld und erst in zweiter Linie in einer Ausweitung der Qualifizierungsmaßnahmen und einer Verbesserung des betrieblichen Planungsprozesses“ (Bahnmüller 1999, S. 15).

Wichtige Ursachen für die mangelnde betriebliche Umsetzung waren den Ergebnissen dieser Studie zufolge auf Managementseite die gerade in Klein- und Mittelbetrieben unzureichend vorhandenen inhaltlichen und strategischen Kapazitäten der betrieblichen Personalpolitik und auf Seiten der betrieblichen Interessenvertretung ein doppeltes Überforderungssyndrom: Die Entwicklung einer geeigneten betrieblichen Reformstrategie, die die Interessen der Belegschaft einschließt und auch Teile des Managements überzeugt, stellte die Betriebsräte vor kaum überwindbare Schwierigkeiten. Dies um so mehr, als die Zahl der Aufgaben, mit denen sie durch eine stärker verbetriebliche Tarifpolitik konfrontiert sind, deutlich zugenommen hat. Es fehlte also gleichermaßen an Zeit und fachli-

cher Kompetenz, um dem Tarifvertrag in vollem Umfang gerecht zu werden (vgl. auch Seitz 1995). Aber auch die Regelungen des Tarifvertrages selbst wiesen Defizite bzw. kontraproduktive Elemente auf. So werden die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Betriebsräte letztlich nicht über den durch das Betriebsverfassungsgesetz gezogenen Rahmen hinaus erweitert. Die am Jahresrhythmus orientierten verfahrensbezogenen Elemente der Bedarfsermittlung und ihrer Umsetzung sind relativ starr und decken flexiblere, kurzfristigere und auf Abteilungs- oder Gruppenebene bezogene Qualifizierungsmaßnahmen nicht ab. Die unterhalb der Ebene von zentralem Personalmanagement und Betriebsrat realisierte Qualifizierungspolitik, die tendenziell an Bedeutung gewinnt, entzieht sich deshalb dem bereitgestellten tariflichen Instrumentarium. Fragwürdig ist auch die Verknüpfung der Qualifizierung mit dem Entgelt. Der befristete Zuschlag für erworbene Qualifikation, die aber nicht zu einer entsprechend höher bezahlten Tätigkeit führt, führte weder zur erwünschten Motivationswirkung bei den Beschäftigten noch zu einem Druck auf die Arbeitsgestaltung. Er fungierte dort, wo er praktiziert wurde, „faktisch als Strafe für betriebliche Fehlplanung“ (Bahnmüller 1999). Die letztlich geringen betrieblichen Wirkungen, die von diesem nach seiner Vereinbarung zunächst hochgelobten Tarifvertrag ausgingen, hängen auch damit zusammen, dass seine Umsetzung von der Gewerkschaft nur unzureichend vorbereitet und begleitet wurde und dass in der Folgezeit die Tarif- und Betriebspolitik insgesamt andere thematische Schwerpunkte setzte.

4. Ansatzpunkte künftiger tariflicher Qualifizierungspolitik

Die künftigen Perspektiven tariflicher Qualifizierungspolitik hängen von mehreren Faktoren ab:

- (1) Die Entwicklungen im Feld der allgemeinen (Weiter-)Bildungspolitik definieren schließlich den fachpolitischen Rahmen, den auch die Tarifpolitik nicht ignorieren kann.
- (2) Die tarifpolitische „Großwetterlage“ bestimmt die allgemeinen Rahmenbedingungen und übt insofern nachhaltigen Einfluss auf die Durchsetzungschancen von tarifpolitischen Initiativen jedweder Art aus.
- (3) Die thematischen Schwerpunkte der Tarifpolitik, die von den Tarifparteien vor dem jeweiligen sozialökonomischen und politischen Hintergrund gesetzt werden, weisen implizit auch den Qualifizierungs- und Weiterbildungsaspekten einen bestimmten Stellenwert zu.
- (4) Schließlich kann die Tarifpolitik auch auf die betrieblichen Entwicklungen und Regelungsbeispiele zurückgreifen.

(1) Die allgemeine qualifizierungs- und weiterbildungspolitische Diskussion ist in den vergangenen eineinhalb Jahren stark von den Aktivitäten im Rahmen des Bündnisses für Arbeit bestimmt worden (Bündnis für Arbeit 1999). In der entsprechenden Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ wurden eine Reihe von gemeinsamen Positionen zu verschiedenen Problemkomplexen erarbeitet, die von den beteiligten Verbänden und Gewerkschaften durchaus positiv beurteilt wurden. Diese beziehen sich u.a. auf die Unterstützung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit (Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung), eine Offensive zum Abbau des IT-Fachkräftemangels, die strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung sowie ein Konzept zum Ausbau und zur qualitativen Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung. In dem Weiterbildungskonzept wird zunächst als Ziel betont, dass die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung deutlich gesteigert werden soll und zwar für alle Erwerbstätigen, insbesondere für Erwachsene ohne Berufsabschluss sowie für Menschen, für die Bildung im Beruf bisher unüblich oder ungewohnt ist. Auch die Chancen für Arbeitslose und Personen, die aus anderen Gründen nicht erwerbstätig sind, wie z.B. Frauen und Männer im Erziehungsurteil, sollen erhöht werden, um leichter Anschluss an die Entwicklungen der Arbeitswelt zu finden. Die Bündnisparteien wollen sich offensiv dafür einsetzen, dass Betriebe und Beschäftigte die Lernmöglichkeiten bei der Arbeit und im Arbeitsablauf systematischer und intensiver nutzen. Die Betriebe, so heißt es, sollen berufliche Weiterbildung und arbeitsbegleitendes Lernen auf allen Qualifikationsebenen konsequent als notwendige Personalentwicklungsmaßnahme und lohnende Investition in die eigene Wettbewerbsfähigkeit verstehen. Solche programmatischen Aussagen sind zweifellos leichter formuliert als in die (betriebliche) Praxis umgesetzt. Gleichwohl beschreiben sie einen Grundkonsens, der auch tarifpolitisch genutzt werden könnte.

(2) Die tarifpolitischen Rahmenbedingungen sind nach den turbulenten 90er Jahren durch eine komplexe Gemengelage gekennzeichnet. Insgesamt betrachtet steckt das gesamte Regulierungssystem der Tarifpolitik in Deutschland in einer (Legitimations-)Krise, denn der über lange Jahrzehnte stabile gesellschaftliche Konsens über Sinn und Nutzen einer Regulierung der Arbeits- und Einkommensbedingungen durch einheitliche branchenbezogene Verbands- und Flächentarifverträge wird längst nicht mehr von allen relevanten gesellschaftlichen Gruppen mitgetragen. Innerhalb der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände gibt es eine wachsende, wenngleich noch deutlich minoritäre Gruppe, die sich eine grundsätzliche Abkehr vom bisherigen Tarifmodell wünscht. Auch diejenigen, die prinzipiell an den tradierten Grundstrukturen festhalten wollen, streben eine stärker dezentrale Tarifstruktur an, bei der branchenbezogene Rahmenregelungen weitgehend modifiziert und an die betrieblichen Bedingungen angepasst

werden können. Eine Forderung, der die real betriebene Tarifpolitik in den vergangenen 10-15 Jahren bereits in erheblichem Umfang Rechnung getragen hat. Heute sind die Verbandstarifverträge in zentralen inhaltlichen Regelungsfeldern in starkem Maße durch Öffnungsklauseln geprägt. Dies gilt in erster Linie für die Arbeitszeitgestaltung, aber auch für Fragen der Lohngestaltung (Bispinck/WSI-Tarifarchiv 1999). Auch wenn die branchenbezogenen Flächentarifverträge nach wie vor den strukturbestimmenden Tarifvertragstyp darstellen, so ist doch nicht zu erkennen, dass die Firmentarifverträge insgesamt, vor allem aber in den Dienstleistungsbereichen, an Bedeutung gewinnen. Diese Ausgangslage macht Qualifizierungstarifpolitik gleichermaßen schwieriger und einfacher. *Schwieriger*, weil die Arbeitgeber(verbände) sich der zusätzlichen bzw. weitergehenden Regulierung von inhaltlichen Aspekten der Arbeitsbedingungen grundsätzlich widersetzen; ihr Bestreben geht ja vielmehr in die Richtung der Reduzierung verbindlicher Tarifbestimmungen auf wenige Eckpunkte, ergänzt um eine „lockere“ Beschreibung von Rahmenbedingungen sowie Empfehlungen für die betriebliche Praxis. Dazu passt die Tarifierung von (neuen) Ansprüchen etwa auf berufliche Weiterbildung und Qualifizierung nicht. Eine umstandslose Durchsetzung von tariflichen Weiterbildungsregelungen in wichtigen Industrie- und Dienstleistungsbranchen dürfte daher wenig wahrscheinlich sein. *Einfacher* könnte die Qualifizierungstarifpolitik aber deshalb werden, weil der (vermehrte) Abschluss von Firmentarifverträgen die Vereinbarung von spezifischen Regelungen zulässt, deren Tragweite und Auswirkungen von den Unternehmen im vorhinein verhältnismäßig genau kalkuliert werden können. Dies dürfte auch der Grund sein, warum Neuerungen auf diesem Gebiet in den vergangenen Jahren vor allem in Firmentarifverträgen zustande gekommen sind.

(3) Wenn schon die Vereinbarung umfassender und eigenständiger Weiterbildungstarifverträge nicht als kurzfristig realistische Perspektive erscheint, dann können aber doch die Möglichkeiten genutzt werden, die bestehenden tariflichen Regelungen weiterzuentwickeln und die Qualifizierungsfrage in die allgemeine Tarifpolitik einzubetten. Die inhaltlichen Schwerpunkte der aktuellen Tarifpolitik bieten durchaus Anknüpfungspunkte.

Dies betrifft vor allem den Komplex der *Arbeitszeitpolitik*. Zwar haben sich die Gewerkschaften in jüngster Zeit schwerpunktmaßig auf spezielle beschäftigungspolitische Aspekte der Arbeitszeitpolitik wie den vorzeitigen Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand („Rente mit 60“/Altersteilzeit) konzentriert, aber andere Problemstellungen stehen ebenfalls relativ weit oben auf der tarifpolitischen Tagesordnung. Dazu gehört die Frage nach der Fortführung der generellen Arbeitszeitverkürzung wie auch die Ausgestaltung von flexiblen Arbeitszeitmodellen. Bei beiden Punkten lassen sich Weiterbildungsfragen „andocken“ oder integrieren. So wäre denkbar, dass weitere Schritte der Arbeits-

zeitverkürzung teilweise für Qualifizierungs- und Weiterbildungszwecke reserviert werden (vgl. Lang 2000), wie dies ja auch in einigen Firmenarifverträgen geregelt ist. Möglich wäre auch, das bestimmte Zeitguthaben, die auf Zeitkonten bestehen, für Qualifizierungs- und Weiterbildungszwecke genutzt werden.

Enge inhaltliche Verknüpfungen bestehen auch zwischen der *Arbeitsgestaltung/Arbeits- und Produktionsorganisation* einerseits und dem Weiterbildungsbeford. Die tariflichen Anstrengungen auf diesem Feld sind allerdings zur Zeit sehr begrenzt, nachdem die IG Metall mit ihrem anspruchsvollen Konzept „Tarifreform 2000“ nicht erfolgreich war. Einzelne Initiativen, wie der Vorschlag von Volkswagen für das Konzept „Benchmark Production 5000x5000“¹, könnten neue Bewegung bringen, denn hier ist im Kern ein neues Modell der Industriearbeit vorgesehen, das nur auf der Basis einer umfassenden Qualifizierung der Beschäftigten realisierbar ist. Die Gespräche bzw. Verhandlungen über die gesonderten tariflichen Regelungen, die dieses Konzept erfordern, stehen noch ganz am Anfang.

Auch im Bereich der tariflichen *Entgeltgestaltung* bestehen Anknüpfungspunkte. Die in vielen Branchen (u.a. in der Metallindustrie) anstehende Reform der überkommenen Entgeltstrukturen könnten auch dazu genutzt werden, Qualifizierungsaspekte zu integrieren, etwa um Entgeltstrukturen durchlässiger zu machen und um flexiblere und anspruchsvollere Arbeitseinsatzkonzepte zu ermöglichen.

Neue Perspektiven lassen sich möglicherweise auch mit Blick auf *branchenspezifische* Probleme entwickeln. So haben die Gewerkschaften die Diskussion um die Einführung der Greencard dazu genutzt, die tarifliche Vereinbarung von Weiterbildungsansprüchen für die Beschäftigten zu fordern. Es bleibt abzuwarten, ob sich der IT-Sektor, für den ja auch eine Reihe von Firmenarifverträgen besteht, zum Ideengeber für die Qualifizierungstarifpolitik insgesamt entwickelt.

Schließlich ist davon auszugehen, dass die Tarifpolitik stärker als in der Vergangenheit auf die besonderen Anforderungen in bestimmten *Arbeits- und Lebenssituationen* eingeht (z.B. Vereinbarkeit Familie und Beruf) und dabei auch Weiterbildungsfragen stärker thematisiert.

(4) Auch die betrieblichen Erfahrungen legen nahe, die tarifliche Qualifizierungspolitik mit anderen inhaltlichen Themenfeldern zu verknüpfen. Neuere Auswertungen betrieblicher Vereinbarungen zeigen nämlich, dass neben eigenständigen Weiterbildungsvereinbarungen vor allem solche Vereinbarungen dominieren, in denen die Weiterbildung in anderen Handlungsfeldern geregelt wird (vgl. Heidemann 1999). Dazu zählen u.a. die Bereiche (Arbeits-)Organisation,

¹ Es sieht vor, dass mit einem neuen Arbeitsmodell 5.000 neue Arbeitsplätze mit einem einheitlichen Monatentgelt von 5.000 DM entstehen. Produziert werden soll ab September 2002 ein neuer Minivan in Wolfsburg.

Arbeits- und Umweltschutz, Personalpolitik (darunter Frauenförderung), öffentliche Verwaltungs- und Strukturreform und Arbeitszeit. Neben den klassischen Themen der betrieblichen Weiterbildung wie Bildungsplanung, Weiterbildungsbeford., Qualifizierungsansprüche, Kostenübernahme treten neue Fragestellungen wie z.B. Personal- und Kompetenzentwicklung. Ungelöst bleiben aber auch in den Betriebsvereinbarungen so wichtige Fragen wie die Sicherung des Zugangs zur betrieblichen Weiterbildung sowie die Anerkennung und Übertragbarkeit der neuen Kompetenzen der informellen Weiterbildung bzw. ihre Verbindung mit den formalen Qualifikationen.

Zusammenfassend betrachtet ergibt sich aus diesen politisch-institutionellen Rahmenbedingungen, dass für eine wirkungsvolle tarifliche Qualifizierungspolitik durchaus Gestaltungs- und Handlungsspielraum besteht, den sie bislang keinesfalls ausschöpft. Bei allen betriebs- und berufsspezifischen Differenzierungen bezieht er sich auf übergreifende Aspekte, die sich einer Regelung in Brancheartifverträgen keineswegs entziehen. Es bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass die ohnehin auf zahlreichen Handlungsfeldern stark gefragte Tarifpolitik überfordert wäre, wenn man von ihr die Beseitigung aller erkennbaren Defizite der betrieblichen und beruflichen Qualifizierungs- und Weiterbildungspolitik erwartete.

Literatur

- Bahnmüller, R./Bispinck, R./Schmidt, W. (1993): Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Eine Studie über Probleme qualitativer Tarifpolitik in der Metallindustrie. München, Mering
- Bahnmüller, R. (1999): Weiterbildung durch Tarifvertrag. Erfahrungen und Perspektiven der Regulierung von Weiterbildung am Beispiel der Qualifizierungsbestimmungen des Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrages I für die Metallindustrie Baden-Württembergs. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '99, Berlin u.a.O.
- Bispinck, R./WSI-Tarifarchiv (1999): Das Märchen vom starren Flächentarifvertrag. Eine Analyse von tariflichen Öffnungsklauseln aus über 100 Tarifbereichen. In: Elemente qualitativer Tarifpolitik, Nr. 37. Düsseldorf
- Bispinck, R./WSI-Tarifarchiv (1996-2000): Förderung der Ausbildung durch Tarifvertrag (jährliche Berichte). In: WSI-Informationen zur Tarifpolitik
- Bündnis für Arbeit (1999): Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“. Berlin
- Dobischat, R./Falk, R. (1997): Teilgutachten zur Umsetzung des Qualifizierungsfonds in der Land- und Forstwirtschaft. Gutachten im Auftrag des Bundesverbandes der Land- und Forstwirtschaftlichen Arbeitgeberverbände und der Industriegewerkschaft Bauern-Agrar-Umwelt. Duisburg, Ludwigshafen
- Heidemann, W. (1999): Betriebsvereinbarungen „Betriebliche Weiterbildung“. Analyse und Handlungsempfehlungen. In: Edition der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf
- IG Metall Bezirk Küste (1998): Qualifizieren statt Entlassen. Hamburg

- IG Metall (1999): Entschließung 8. In: Zukunftsfrage Bildung. 19. ordentlicher Gewerkschaftstag
- Lang, K. (2000): Gewerkschaftspolitik als Zeitpolitik? – Thesen zur Diskussion. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 51 (2000) 4, S. 208-217
- Mahnkopf, B. (1989): Gewerkschaftspolitik und Weiterbildung. Chancen und Risiken einer qualifikationsorientierten Modernisierung gewerkschaftlicher (Tarif-)Politik. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), discussion paper FS I 89-11
- Müller-Jentsch, W. (1999): Berufsbildung – eine Arena der industriellen Beziehungen? In: Harvey, K./Tenorth, H.-E. (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Beiheft 40. In: Zeitschrift für Pädagogik (1999). Weinheim, S. 233-248
- Seitz, B. (1995): Tarifierung von Weiterbildung. Eine Problemanalyse in der deutschen Metallindustrie. Opladen
- Weiler, A. (1998): Gleichstellung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen – Analyse und Dokumentation. In: DGB-Bundesvorstand (Hg.). Düsseldorf
- Zabel, U. (1998): Tarifvertrag Qualifizierungsmaßnahmen bei Betriebsänderungen. In: Arbeitsrecht im Betrieb (1998) 11, S. 615ff.

Günther Schmid

Übergangsarbeitsmärkte Eine investive Form der Arbeitszeitverkürzung

Einleitung

In den europäischen Industriegesellschaften hat sich eine bestimmte Konfiguration des Beschäftigungsverhältnisses herauskristallisiert, die als 'Normalarbeitsvertrag' bezeichnet wird und folgende Elemente enthält: Erstens, abhängige, vollzeitige und unbefristete Arbeitsverträge für die Männer als 'Ernährer' der Familie; zweitens stabile Entlohnung der Arbeitsleistung nach Arbeitszeit, beruflichem Status und familiärer Stellung; drittens betriebsförmige Organisation der Arbeit und häufig lebenslange Anstellung in einem Betrieb; und viertens weit gehende Unkündbarkeit sowie generöse soziale Absicherung im Falle der Arbeitslosigkeit oder vorzeitigen Verrentung.

Dass dieser Idealtyp des Normalarbeitsverhältnisses der historischen Realität mit wechselnder Intensität nur teilweise entsprach, steht auf einem anderen Blatt. Für die Regulierung der industriellen Arbeitsverhältnisse war dieses Leitbild jedoch lange prägend. Insbesondere die Arbeitszeit unterlag der rechtlichen Rahmengestaltung und dem Verhandlungsprozess der Sozialpartner. Dem Leitbild des Normalarbeitsverhältnisses entsprechend war Arbeitszeitverkürzung immer Verkürzung der Arbeitszeit im vollzeitigen Beschäftigungsverhältnis. Es begann mit dem historischen Kampf um den Achtstundentag, dann um die Fünftageweche und schließlich um die 35-Stundenwoche.

Seit Anfang der siebziger Jahre ist jedoch ein deutlicher Schub im Auflösungsprozess dieses Arbeitsverhältnisses zu beobachten, und seit Mitte der achtziger Jahre entfernt sich auch die Arbeitszeitpolitik immer stärker von einer linearen Verkürzungsstrategie. Die Perspektive der Lebensarbeitszeitverkürzung rückt in den Vordergrund. Ihre lineare Form, die Frühverrentung, wurde in extenso ausgeschöpft, ist aber nicht mehr finanziert und verliert auch an Attraktivität. Die Zukunft liegt in der kontingenten Lebensarbeitszeitverkürzung. Die Arbeitszeiten müssen den biographischen Lebensumständen, den wechselnden Präferenzen und den zunehmend wechselhaften Konjunkturen, die im übrigen auch die Dienstleistungen erfassen, angepasst werden. Daraus wachsen Probleme der Arbeitszeitkoordination nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Generationen. Dieser zunehmende Koordinationsbedarf wird noch durch Veränderungen in der Arbeitsverteilung zwischen den Geschlechtern überlagert,

so dass gleichzeitig ein neuer Generationenvertrag wie ein neuer Geschlechtervertrag zur Debatte stehen.

Vier Fragen stellen sich: Wie weit ist der Prozess der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses gediehen? Welches sind die treibenden Kräfte dieser Veränderungen? Lässt sich schon die Konfiguration eines neuen Normalarbeitsverhältnisses ausmachen? Welcher Handlungsbedarf folgt daraus?

1. Die Veränderung des „Normalarbeitsverhältnisses“

Wie weit ist die Erosion des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘ schon fortgeschritten? Wenn wir zum Normalarbeitsverhältnis rechnen:

- *Arbeiter oder Angestellte* (ohne Auszubildende, Beamte, Soldaten, Selbstständige, mithelfende Familienangehörige), die
- *Vollzeit beschäftigt sind* (d.h. mit einer Wochenarbeitszeit von normalerweise 36 Stunden oder mehr) und
- *einen unbefristeten Arbeitsvertrag* (nicht in Arbeitnehmerüberlassung) haben,

dann befanden sich in der Bundesrepublik Deutschland 1985 noch 54%, 1999 dagegen nur noch die Hälfte (50%) aller Erwerbspersonen – einschließlich der Teilnehmer in Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik – in einem solchen Beschäftigungsverhältnis.¹ Männer sind noch mit etwa 60% und Frauen mit etwa 40% in einem so definierten „Normalarbeitsverhältnis“.² Der Trend zeigt – entgegen dem Eindruck, den die Zukunftskommission der Freistaaten Bayern und Sachsen (Kommission 1996, S. 64) hinterlassen hat – nur langsam nach unten. Gleichwohl wird das Bild bunter. Das betrifft in erster Linie den Anstieg der *Teilzeitarbeit*, vor allem aber die sich verändernde Struktur der Teilzeitarbeit. Im Jahr 1985 waren nur 10,4% aller Erwerbspersonen in Teilzeit beschäftigt, 1999 waren es schon 15,4%. Unter den Teilzeitbeschäftigen nahmen die geringfügig Beschäftigten drastisch zu, wobei deren genaue Zahl freilich weder bekannt ist, noch ganz klar ist, inwieweit es sich um ein statistisches Artefakt

handelt.³ Einen Aufwärtstrend zeigen *befristete Beschäftigungsverhältnisse*, *Zeitarbeit* und – etwas undeutlicher – *Selbstständige*⁴ (Tabelle 1).

Tab. 1: Wandel der Erwerbsformen in Deutschland in Prozent der erweiterten Erwerbsquote¹⁾

Frauen und Männer	1985	1997	1999	Tendenz
(1) „Normalarbeitsverhältnis“	54,4	51,2	50,0	–
(2) Beamte und Soldaten	7,6	4,5	4,3	–
(3) Auszubildende	5,3	3,7	3,9	-/+
(4) Befristete Arbeitsverhältnisse	2,9	3,4	4,8	++
(5) Leih- bzw. Zeitarbeit	0,1	0,5	0,7	++
(6) Teilzeitarbeit (> 15 h pro Woche)	8,2	11,3	9,8	+/-
(7) Teilzeitarbeit (< 15 h pro Woche)	2,2	4,2	5,6	++
(8) Selbstständige (Vollzeit)	7,4	7,6	7,9	+
(9) Selbstständige (Teilzeit)	3,4	0,9	1,5	-/+
(10) Teilnehmer in Maßnahmen ²⁾	0,4	2,0	1,5	+/-
(11) Arbeitslose	7,9	10,7	10,0	+/-
Gesamt	100	100	100	
Erweiterte Erwerbsquote ³⁾	68,0	73,7	73,4	+/-

1) 1985 nur Westdeutschland.

2) Die Teilnehmer in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen enthalten nicht Teilnehmer, die zu anderen Kategorien gehören, beispielsweise mit Hilfe von Lohnsubventionen eingegliederte Arbeitslose oder Teilnehmer in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, die zu den entsprechenden Kategorien der Erwerbstätigen zählen.

3) Erwerbstätige, Arbeitslose und Teilnehmer in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen in Prozent der erwerbsfähigen Wohnbevölkerung (15-65 Jahre).

Quelle: Mikrozensus und eigene Berechnungen (© WZB-AB/Gues).

Wird das „Normalarbeitsverhältnis“ noch mit dem Standard der „Normalarbeitszeit“ verknüpft, d.h. unbefristete Vollzeitbeschäftigung mit einer wöchentlichen Arbeitszeit zwischen 35 und 40 Stunden, die sich auf fünf Tage verteilt, in der Lage nicht variiert und montags bis freitags tagtüber ausgeübt wird, dann arbei-

1) Die prozentualen Anteile werden hier auf alle Erwerbspersonen bezogen und nicht nur, wie sonst üblich, auf die aktuell Erwerbstätigen, um der sich über die Zeit verändernden Erwerbsbeteiligung gerecht zu werden. In den Erwerbspersonen sind auch die Teilnehmer in Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik einbezogen, die sonst arbeitslos oder erwerbstätig wären.

2) Zur Differenzierung der Tabelle 1 nach Frauen und Männern sowie zu theoretischen Erörterungen über die Rationalität des Normalarbeitsverhältnisses aus der Sicht von „Arbeitnehmern“ und „Arbeitgebern“ vgl. Schmid/Oschmiansky 2000.

3) Schätzungen der geringfügig Beschäftigten schwanken zwischen 3 und 6 Millionen. Das mögliche statistische Artefakt resultiert daraus, dass die geringfügige Beschäftigung, der früher statistisch wenig Beachtung geschenkt wurde, nun auch im Mikrozensus immer präziser erfasst wird.

4) Bei Selbstständigen sind gegenläufige Tendenzen zu beobachten; weitere Abnahme in traditionellen Selbstständigenberufen (Landwirtschaft, Handwerk), Zunahme bei den „neuen“ Selbstständigen in der „Neuen Ökonomie“, meist ohne weitere Angestellte, oft auch Scheinselbstständige (vgl. dazu u.a. Dietrich 1999).

ten nur noch 15% der aktuell Erwerbstätigen unter solchen Bedingungen, in Ostdeutschland 18%, in Westdeutschland 14% (Groß und Munz 2000). Allerdings ist die Erosion von „Normalarbeitsverhältnissen“ überwiegend ein Phänomen an den Rändern der Altersstufen und der Frauen. Diskontinuierliche Erwerbsverläufe, Betriebs- und Berufswechsel nehmen insbesondere bei den jüngeren Erwerbspersonen zu, und bei Frauen war die Patch-Work Biographie schon immer eher die Regel als die Ausnahme.

Die Erosion des Normalarbeitsvertrags ist also kein bloßes soziales Konstrukt, sondern ein objektives Faktum. Das trifft besonders auf das Phänomen der *Leiharbeit* oder *Zeitarbeit* zu, das tatsächlich neu ist. Deren Zahl ist in der Bundesrepublik Deutschland zwar noch gering (knapp 300.000 oder 0,7% der Erwerbstätigen), weist aber Zuwachsrate von 20 bis 25% auf (Klöss 2000). In den Niederlanden, das zunehmend als Trendsetter gilt (Schmid 1997; Visser/Hemerijck 1997), sind schon über 4% der Beschäftigten in Zeitarbeitsfirmen tätig, die sich ihrerseits zunehmend international oder global kommerziell betätigen. Weltweiten Bekanntheitsgrad besitzt etwa die niederländische Firma *Randstad*, die mit ihren Niederlassungen in vielen Metropolen der Welt (auch in Berlin) vertreten ist und beispielsweise das Personalmanagement der Olympischen Spiele in Atlanta übernommen hatte.

Ein funktionales Äquivalent für Zeitarbeit sind befristete Vollzeitverträge, deren Zahl zunimmt und, international vergleichend, in einem Austauschverhältnis zur Leiharbeit oder zum Arbeitskräfteumschlag steht. Dort, wo strenge Kündigungsfristen gelten, wie in den Niederlanden oder Spanien, greifen die Unternehmen zunehmend zu befristeten Arbeitsverträgen oder zur Leiharbeit; dort, wo liberale Kündigungsregeln gelten oder gar keine vorhanden sind, wie in Dänemark oder den USA, sind formell befristete Arbeitsverträge kaum bekannt und Leiharbeit erst seit jüngster Zeit im Auftrieb (Schömann/Rogowski/Kruppe 1998; Schmid/Oschmiansky 2000).

Wird das „Normalarbeitsverhältnis“ noch enger definiert, nämlich als Lebenslange Vollzeiterwerbstätigkeit der Männer (inklusive Beamte und Selbstständige), zeigt sich, dass mittlerweile in mehreren Ländern der Europäischen Union die Häufigkeit dieses Normalarbeitsverhältnisses sogar unter 50 Prozent gesunken ist und im Trend weiter sinkt. Dabei gleichen sich Männer und Frauen immer mehr an, d.h., Frauen gewinnen im Bereich der vollzeitigen Beschäftigungsverhältnisse, während die Männer in diesem Bereich verlieren und zunehmend „weibliche“ Beschäftigungsverhältnisse in Kauf nehmen müssen (Rubery/Smith/Fagan 1996).

Die erste Frage kann, zusammengefasst, wie folgt beantwortet werden: Die Grenzen im Beschäftigungsstatus werden in der Tat fließender. Das „Normalarbeitsverhältnis“ erodierte in den letzten Dekaden, aber in einem langsameren Tempo als oft suggeriert wird, und zum Teil mit gegenläufigen Tendenzen (z.B.

qualifizierten Frauen). Offen ist, ob der Trend weiter gebremst oder gar umgekehrt wird, wenn sich die Arbeitsmarktlage nachhaltig bessert. So hat sich in einigen Ländern der Trend zur Teilzeitbeschäftigung umgekehrt (Schweden, Dänemark) und Zeitarbeit stagniert in den boomenden Niederlanden. Aber auch das „Normalarbeitsverhältnis“ könnte, wie die Veränderungen der Arbeitszeitlage andeuten, einem Wandel unterliegen. So paradox es klingen mag, die Statistik führt uns nicht weiter, wenn wir für die Beurteilung zukünftiger Erwerbsformen festeren Boden unter die Füße bekommen wollen.⁵ Wir brauchen mehr Verständnis für die Prozesse, die vor sich gehen.

2. Was steckt hinter der Trendwende?

Ich komme daher zur zweiten Frage. Welche Kräfte erklären die noch schemenhaften Veränderungen? Auf der Seite der ArbeitskräfteNachfrage sind folgende Entwicklungen erkennbar: Erstens wandelt sich die Struktur der Güter und Dienstleistungen. Der Trend zur Dienstleistungsgesellschaft geht zwar weiter, aber wir beobachten auch eine zunehmende Industrialisierung des Dienstleistungsbereichs. Deshalb ist das Schlagwort von der postindustriellen Gesellschaft irreführend. Die Bereiche mit der stärksten Wachstumsdynamik sind die produktionsnahen Dienstleistungen und die Humandienstleistungen (Gesundheit, Soziales, Bildung und Kultur). Die produktionsnahen Dienstleistungen, bisher eng mit der industriellen Fertigung gekoppelt, werden zunehmend zu handelbaren und exportfähigen Gütern (z.B. Betriebssysteme, Logistiksysteme, Diagnosesysteme). Bei den Humandienstleistungen weisen die nicht erwerbsmäßigen Dienstleistungen, also Tätigkeiten im „Dritten Sektor“, die stärksten Wachstumsraten auf (Priller u.a. 1999). Auch die *Produktpalette* verändert sich. Industrielle Massengüter weichen kundenspezifischen Einzel- oder Kleinserien. Die Firmen stehen unter steigendem Druck, die Produktpaletten zu erneuern und die Entwicklungszeiten zu verringern.

Zweitens wandelt sich die *Produktionsweise*. Standardisierte Massenproduktion wird zunehmend automatisiert oder in Länder verlagert, wo die Arbeitskräfte billiger und die Absatzmärkte näher sind. Es wird immer weniger auf Lager oder für anonyme Märkte produziert. Komplexe Güter oder Dienstleistungen werden zunehmend räumlich übergreifend und „just in time“ koordiniert. Sinkende Transport- und Transaktionskosten machen die Produktion generell unabhängiger von der Örtlichkeit. Fachwissen, das an verschiedenen Orten vorhanden ist, kann durch die neue Informationstechnologie einerseits an einem Ort und zu einem Zeitpunkt gebündelt werden, andererseits ermöglichen Com-

5 Fest steht, dass präzisere Informationen erforderlich sind; die Statistik zur Dynamik der Arbeitsverhältnisse im Lebenszyklus ist noch unzureichend.

puternetze den Unternehmen, eine Produktionsentwicklung rund um die Uhr über den ganzen Erdball zu verteilen.

Computernetze entrümmern die Arbeitsmärkte und ermöglichen so die Inklusion global verfügbarer Potenziale, insbesondere das Potenzial hoch qualifizierter Arbeitskräfte. Darüber hinaus wächst dieses Potenzial auch aus anderen Gründen, etwa der erfolgreichen Bildungspolitik der Entwicklungs- oder Schwellenländer. Damit wird auch hoch qualifiziertes Humankapital billig, der Konkurrenzdruck senkt zumindest die Kosten. Galt für die hoch entwickelten Industrieländer bisher das Produktionsprinzip des „high skill, high cost, high tech“, gilt darum für die Zukunft zunehmend das Prinzip des „high skill, low cost, high tech“ (Dierkes 1998).

Selbst personenbezogene Dienstleistungen, die bisher eine räumlich und zeitlich enge Interaktion zwischen Produzenten und Konsumenten voraussetzen, können teilweise ‚entrückt‘ und über das Internet transportiert werden. Studenten in Berlin können via Internet Vorlesungen in Harvard, Paris oder Tokio mithören. Den etablierten Campus-Universitäten werden reine Online-Universitäten Konkurrenz machen. Aufsätze oder Bücher, die nur an bestimmten Orten vorhanden sind, können über Internet am Heimcomputer „heruntergeladen“ werden. Die Medizin ist ein typisches Beispiel für örtlich weit verstreutes Spezialistentum. Die örtliche Verfügbarkeit spielt bald keine Rolle mehr. So sind zum Beispiel gute Pathologen rar. Nur große Kliniken verfügen über diese Fachleute. Telepathologie ermöglicht heute schon die raum-zeitliche Koordination von Krebschirurgen und Pathologen, und im Fernsehen können wir spektakuläre Herzoperationen über Fernsteuerung miterleben.

Das von William Baumol (1967) formulierte Prinzip der Kostenkrankheit im Dienstleistungssektor trifft offensichtlich für einen wichtigen Teil der neuen Dienstleistungen nicht (mehr) zu. Vielmehr scheint hier das Verdoornsche Gesetz (wieder) zu gelten, nämlich steigender Absatz, steigende Produktivität über Skaleneffekte, sinkende Preise, weiter expandierender Absatz und entsprechend steigende Beschäftigung (Erber 1994). Der jüngste „World Development Report“ der Weltbank (1999) weist auf das zentrale Problem der ungleichen Verteilung des kontextfreien Wissens in der Welt hin. Trifft das zu, dann besteht hier mit den neuen Informationstechnologien auch eine Exportchance, die wir hier in der Bundesrepublik bisher möglicherweise verschlafen haben.⁶

Beide Trends, die Entzeitlichung der Produkte und die Entrücktung der Produktion, stellen das Prinzip der lebenslangen Anstellung in ein und demselben Betrieb in Frage. Aus Gründen des Vertrauensschutzes oder der Ertragssi-

6 Dieser Export würde aus zwei Komponenten bestehen: In der „weichen“ Ausbildung von Jugendlichen aus Entwicklungs- oder Schwellenländern hier im Lande oder vor Ort sowie im „harten“ Export von Wissensgütern wie Software, diagnostische oder therapeutische Geräte etc.

cherung langfristiger Investitionen wird das Konstrukt des unbefristeten Arbeitsvertrages zwar noch weiter Geltung haben, aber auch stärker mit individueller Risikohaftung aufgeladen werden. Denkbar sind auch Risikogemeinschaften, etwa in Form von Beschäftigungsverhältnissen mit mehreren Betrieben. Die Notwendigkeit auf Außenveränderungen rascher reagieren zu müssen, zwingt die Betriebe, sich auf ihre Kernkompetenzen zu konzentrieren und Kompetenzen auf dem Markt gegebenenfalls hinzukaufen anstatt selber darin zu investieren. Die internen Arbeitsmärkte erodieren. Im Extremfall wandelt sich die Institution des Betriebs mit allen ihren fixen Investitionen in Anlagen, Maschinen und spezialisierten Arbeitskräften in eine *virtuelle Organisation*. Ressourcen werden nicht vorgehalten, sondern erst dann zusammengebracht und kombiniert, wenn sie gebraucht werden. Fixe Investitionen in Strukturen werden soweit wie möglich vermieden (Cappelli u.a. 1997, S. 51; Warnecke 1992).

Futuristen ziehen aus den erkennbaren Entwicklungen radikale Konsequenzen für die Organisation der Arbeit. Einige gehen sogar soweit zu behaupten, in Zukunft werde es keine Betriebe und somit keine abhängige Beschäftigte mehr geben, sondern nur noch Kapitalisten und Arbeitskraftunternehmer oder Unternehmer bzw. Unternehmerinnen in ihr Humankapital (z.B. Davidson/David 1991, S. 158). Von solchen spekulativen Visionen abgesehen bestätigen aber auch seriöse empirische Fallstudien, dass sich selbst dort, wo formell unbefristete Vollzeitarbeitsverhältnisse existieren, deren Qualität ändert. Die großen *internen Arbeitsmärkte* der multinationalen Unternehmen oder der staatlichen Bürokratien mögen nach außen hin noch Bestand haben, aber im Binnenverhältnis finden dramatische Veränderungen statt. Insbesondere im mittleren und höheren Qualifikationsbereich müssen die Beschäftigten zunehmend selbst auch Risiken mit übernehmen und neue Formen „*interner Flexibilität*“ wie Arbeit in wechselnden Teams oder variablen Arbeitszeiten akzeptieren. Marktkräfte außerhalb der Firma beeinflussen mehr und mehr die Personalpolitik auch gegenüber unbefristet Angestellten. Das theoretische Konstrukt des klassischen „*internen Arbeitsmarkts*“, der die „Stammbelegschaften“ vom Außendruck des Marktes abschirmte (Doeringer/Piore 1971), trifft immer weniger die Realität (Cappelli 1995). Beispielsweise werden Kostenbeteiligung am lebenslangen Lernen und Risikobeteiligung am Ertrag von der Ausnahme zur Norm. Die Hierarchien werden flacher. Qualifizierte Arbeitskräfte übernehmen zunehmend auch einfache Aufgaben oder deren Erledigung wird „just in time“ hinzugekauft. Netzwerkbeziehungen und virtuelle Beschäftigungspools zwischen großbetrieblichen Organisationen entstehen. Einstellungen erfolgen, wenn überhaupt noch, quer von außen, was bedeutet, dass die Einstiegspforten für die noch wenig berufserfahrenen Jugendlichen immer weniger werden. Die Bindung an den Betrieb sinkt, während die Bindung an den Beruf steigt. Die „neue Beruflichkeit“ hat aber wenig mit der alten zu tun. Sie basiert zwar auf einer breiten Basis-

qualifikation, zum Beispiel auf einer Ausbildung als Jurist, Bauingenieur oder Politologe, ist aber durch akkumuliertes Expertentum gekennzeichnet (vgl. z.B. Cappelli u.a. 1997).

Auch außerhalb der großbetrieblichen Organisation der Arbeit sind Entwicklungen zu beobachten, die auf elastischere Formen der Erwerbsarbeit hindeuten. Ein äußeres Kennzeichen ist die größere Beschäftigungsdynamik im Bereich der kleinen und mittleren Betriebe, in denen ein Großteil der neuen Beschäftigungsverhältnisse geschaffen wird (Bellmann 1999). Darüber hinaus entsteht eine neue *Selbstständigkeit*, deren Status zwischen abhängiger und unternehmerischer Tätigkeit unklar ist, wie die derzeit heiße Debatte um die Scheinselbstständigkeit deutlich macht. Eindeutig ist auch der Trend des neuen *Qualifikationsbedarfs*: Dort wo neue Arbeitsplätze entstehen oder alte ersetzt werden, sind meist spezifische Fachqualifikationen oder akademische Ausbildungen gefragt. Die Entwicklung der Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten nach der beruflichen Qualifikation für das Bundesgebiet West für den Zeitraum 1983-1996 zeigt, dass die Anzahl der beschäftigten Akademiker um 82% zunahm, während die Anzahl der Arbeiter ohne Berufsausbildung um 17% sank (Bellmann 1999, S. 73ff.).

Auch auf der Seite des *Arbeitsangebots* sind Entwicklungen festzustellen, die das klassische Normalarbeitsverhältnis unterminieren. An erster Stelle steht der Wunsch der Frauen nach größerer ökonomischer Unabhängigkeit von den Männern, der sich in unaufhaltsam steigenden Erwerbsquoten ausdrückt. Zweitens wird die aktive Erwerbsbevölkerung im Durchschnitt immer älter, so dass sich in Verbindung mit den veränderten Nachfragebedingungen ein wachsender Bedarf an Weiterbildung für die älteren Erwerbstätigen ergibt. An dritter Stelle sind wechselnde Berufswünsche im Laufe einer Erwerbsbiographie zu erwähnen, wobei der Übergang von der einen zur anderen Berufstätigkeit meistens kein glatter sondern ein krisenhafter Prozess ist. Viertens wachsen die Anforderungen an den Arbeitsplatz, beispielsweise Wünsche bezogen auf das Arbeitsklima, die Arbeitszeit, die gesundheitlichen Belastungen bis hin auf eine angenehme örtliche Umgebung, um Freizeit oder Hausarbeit mit Erwerbsarbeit besser verknüpfen zu können. Die Durchsetzbarkeit dieser Anforderungen hängt natürlich von der eigenen Marktmacht sowie von der sachlichen, zeitlichen oder räumlichen Disponibilität des 'Arbeitsplatzes' ab. Hersteller von Computern, Computerteilen, Laserdruckern oder Software brauchen keine Umgebung mit natürlichen Rohstoffen; aber sie brauchen beispielsweise eine Umgebung mit unverbrauchter oder sportlich nutzbarer Natur und guter Verkehrsanbindung ohne Staus, um den Konsum- und Lebensbedürfnissen der zur Produktion erforderlich hoch qualifizierten Belegschaft entgegenzukommen. Sowohl das Angebot als auch die Nachfrage forcieren den Trend zu einer Urbanisierung des Raumes. Die Zentren verlieren an Beschäftigung, die Ränder und das Umland

gewinnen. Fünftens werden im Zuge der Individualisierung die Berufswünsche immer ungerichtet. Der Popkünstler Andy Warhol hat dieses Phänomen überspitzt formuliert: „Der Beruf der Zukunft ist nicht Autoschlosser, sondern einmal berühmt zu werden.“ Da dieses Ziel bekanntlich selten erreicht wird, und da Berühmtheit nach Fred Hirsch (1977) ein typisches positionelles Gut ist, steigen die Frustrationen und damit der Antrieb, den Beruf oder besser die Stellung zu wechseln.

Diese 'tour de force' macht schließlich verständlich, dass die *Koordination von Angebot und Nachfrage* immer schwieriger wird. Da Bildungsmotivationen und Bildungsinvestitionen einen langen Vorlauf brauchen, wundert es nicht, dass wir trotz Massenarbeitslosigkeit in Europa einen zunehmend ungedeckten Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften haben. Die Europäische Kommission schätzt beispielsweise den ungedeckten Bedarf an Fachkräften im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien auf eine halbe Million, der im Jahre 2002 auf 1,2 Millionen steigen wird (Europäische Kommission 1998). Aber es ist nicht nur das *Qualifikationsmismatch*, das Sorgen und Probleme bereitet. Die '24 Stunden-Ökonomie' und der zunehmende Wunsch, verschiedene produktive Tätigkeiten miteinander zu kombinieren, erfordert ein komplexes Zeitmanagement; somit steigt auch die Wahrscheinlichkeit von *Arbeitszeitmismatch*. Ausdruck dafür sind beispielsweise die in der Arbeitszeitforschung immer wieder aufgedeckten Diskrepanzen zwischen realisierten und gewünschten Arbeitszeiten; im Saldo würde die Lösung dieser Diskrepanzen eindeutig mehr Beschäftigung schaffen.

Zusammenfassend lässt sich die Frage nach den Kräften, von denen die Veränderungen der Arbeitswelt vorangetrieben werden, wie folgt beantworten: Sowohl der technologische als auch der soziale Strukturwandel – unzureichend mit den Stichworten Globalisierung und Individualisierung gekennzeichnet – entziehen dem traditionellen Normalarbeitsverhältnis die Grundlagen. Vor allem der an einen Ort gebundene hierarchische Großbetrieb ist im Verschwinden begriffen, und die individuellen Erwerbswünsche werden zeitlich, räumlich, sachlich und sozial anspruchsvoller. Als Reaktion darauf nehmen netzwerkförmige Strukturen der Koordination oder Kooperation zu, gleichzeitig aber auch die Risiken. Obwohl sich dieser Prozess weniger dramatisch und vor allem weniger schnell vollzieht als die Zukunftsvisionäre suggerieren, ist es an der Zeit, die Umrisse eines neuen beschäftigungspolitischen Leitbildes zu formulieren, um rechtzeitig die richtigen institutionellen Weichen zur strategischen Neuorientierung zu stellen.

3. Arbeitsmärkte für Künstler und Publizisten

Und damit komme ich zur dritten Frage: Kristallisiert sich ein neues Normalarbeitsverhältnis heraus, an dem sich Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik orientieren können? Nach dem bisher Gesagten ist klar, dass wir uns hier im Bereich der Spekulation bewegen. Die Wirklichkeit bietet aber genügend Anschauungsmaterial, den Grad des Spekulativen durch Beispiele und konzeptionelle Strukturierung zu mindern. So sehe ich beispielsweise im Arbeitsmarkt der Künstler und Publizisten wichtige Elemente, die für die Gestaltung der Arbeitswelt zukunftsweisend sind.

Künstler und Publizisten sind zunächst im überdurchschnittlichen Maße selbstständig, häufig ohne weitere Mitarbeiter. Die Selbstständigenquote beträgt 35% gegenüber 9% bei allen Erwerbstätigen (Haak/Schmid 1999). Sie arbeiten meistens nicht betriebsförmig, sondern zu Hause oder in Netzwerken. Verhältnismäßig wenige Künstler sind in permanenten, vollzeitigen abhängigen Arbeitsverhältnissen beschäftigt, und diese sind, wie in den großen städtischen Orchestern und Bühnen in der Regel hoch subventioniert. Viele Beschäftigungsverhältnisse sind befristet und verhältnismäßig kurzfristig. Sie enthalten spezifische Leistungsanforderungen, bei deren Erfüllung die Künstler in der Regel sehr selbstbestimmt vorgehen können. Häufig sind Künstler oder Publizisten zur selben Zeit in mehrfachen Beschäftigungsverhältnissen mit jeweils wenigen Stunden engagiert, oder sie gehen viele Beschäftigungsverhältnisse kurz nacheinander ein, oder sie bewegen sich als 'free lancer', also als freie Mitarbeiter, die sich systematisch ein Netz potenter Nachfrager aufbauen.

Frauen sind auf Künstlerarbeitsmärkten mit steigender Tendenz stärker vertreten als auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Nach Ergebnissen des Mikrozensus des Jahres 1991 lag der Frauenerwerbsanteil im Künstler- und Publizistensektor mit 46,2% deutlich höher als bei den Erwerbstätigen insgesamt mit nur 41,6%. Künstler und Publizisten haben auch einen deutlich höheren formalen Bildungsgrad als die Erwerbstätigen im Durchschnitt: Gegenüber etwa 15% im Durchschnitt sind gut ein Drittel der Künstler und Publizisten akademisch gebildet. Frauen stechen hier die Männer schon aus: Bei den selbstständigen Künstlern und Publizisten sind 47,6% der Frauen Akademikerinnen gegenüber 34,5% der Männer; bei den abhängig beschäftigten Künstlern und Publizisten sind 35,2% der Frauen Akademikerinnen gegenüber nur 32,9% der Männer. Die Kehrseite ist, dass in beiden Fällen (Selbstständige und Abhängige) mehr Frauen als Männer ohne Berufsausbildung sind (Haak/Schmid 1999).

Der Künstlerarbeitsmarkt ist in starkem Maße ein *Netzwerkarbeitsmarkt*. Das hat Gründe, die in der Struktur der Nachfrage als auch in der Struktur des Angebots liegen. Die Nachfrage ist schwankend, an Moden orientiert und auf klar begrenzte Projekte bezogen. Sie bevorzugt immer das Originelle, das Neu-

artige und das Besondere. Künstler arbeiten deswegen häufig projektbezogen und in Teams. Ist das Projekt zu Ende, zerstreut sich das Team in alle Winde, und für ein neues Projekt müssen neue Teams aufgebaut werden. Kunstunternehmer und Kunstunternehmerinnen brauchen daher immer ein großes Reservoir an Künstlern, weshalb Künstlerarbeitsmärkte typischerweise auch stark regional konzentriert sind.

Auch auf der Seite des Angebots ist der Hang zu lockeren Beschäftigungsbeziehungen groß. Routine wird von Künstlern als langweilig empfunden, Außerdem mindert sie die Wettbewerbsfähigkeit. Wie im berufsfachlichen Arbeitsmarkt sind es die immer wieder neuen Aufgaben, in einem neuen Umfeld, mit neuen Partnern und für neue Kunden, die zur Meisterschaft und zum guten Ruf führen. Aber in einem Punkt unterscheiden sich Künstlerarbeitsmärkte von klassischen berufsfachlichen Arbeitsmärkten. Da es keine Standardisierungsmöglichkeiten gibt für das, was professionell gut oder schlecht ist, sind Künstler auf Referenzen, auf Netzwerke, auf Weiterempfehlung, kurz: auf Reputation angewiesen. Das Festhalten an einer einzigen Beschäftigungsbeziehung ist daher in der Regel reputationsschädigend. In Wissenschaft und Forschung gelten übrigens zum Teil ähnliche 'Regeln'.

Welche institutionellen Arrangements ermöglichen es nun den Anbietern wie Nachfragern auf Künstlerarbeitsmärkten, die großen Unsicherheiten auf sich zu nehmen? Zum Teil sind die Bedingungen schon genannt worden, etwa der Aufbau von Netzwerken als funktionales Äquivalent für vertragliche oder gesetzliche Absicherungen. Andere Mechanismen sind höhere Stundenlöhne bzw. Lohnprämien, um die Unsicherheit zu kompensieren. Das gilt allerdings effektiv nur für die Erfolgreichen, denn Arbeitsmärkte für Künstler und Publizisten sind, wie etwa auch für Sportler, in starkem Maße 'Winner-Take-All' Märkte (Frank and Cook 1995). Deshalb gibt es, im Gegensatz zur Normalverteilung bei den meisten anderen Einkommensgruppen, viel mehr arme Künstler, weniger durchschnittlich verdienende Künstler, und ganz Wenige sahnen ab (Haak/Schmid 1999). Darüber hinaus sind Kombinationen mit festen abhängigen Lohnarbeitsverhältnissen (meist auf Teilzeitbasis) üblich, um die Unsicherheit der Einnahmen aus dem Künstlerverhältnis auszugleichen. Unterstützung durch Familie, Freunde und Nachbarn sind weitere Einkommensquellen, und schließlich dient recht häufig die Lehrtätigkeit im entsprechenden künstlerischen Fach als Einkommensausgleich.

Von besonderem Interesse ist das spezielle soziale Sicherungssystem für Künstler in Frankreich. Dort werden Phasen der Nichtbeschäftigung durch Lohnersatzleistungen überbrückt, wobei das französische System überaus stark durch das allgemeine System der Arbeitslosenversicherung subventioniert wird. Schätzungen gehen sogar soweit, dass die Hälfte der Einkommen im Künstlerbereich auf Transferleistungen der Arbeitslosenversicherung beruht. Untersu-

chungen zeigen auch, dass diese spezielle Arbeitslosenversicherung sowohl die Zahl der Beschäftigten in diesem Teilarbeitsmarkt als auch die Zahl kurzfristiger Engagements bzw. der transitorischen beschäftigungslosen Zeiten erhöht hat (Menger 1994).

Offen bleibt freilich, ob es für die Gesellschaft nicht 'billiger' wäre, die vergleichsweise generöse Subvention fallen zu lassen und statt dessen nur noch den sozialen Mindestschutz zu gewährleisten, wenn Künstler und Künstlerinnen beruflich den Anschluss verlieren. Die Folge wäre jedoch, dass der Pool, aus dem Unternehmer im Künstlerbereich schöpfen könnten, geringer und das Schicksal der arbeitslosen Künstler härter würde. Speziell für den Künstlerarbeitsmarkt lässt sich argumentieren, dass der Prozess der professionellen Selbstfindung langwieriger, schwieriger und riskanter ist als auf anderen Teilarbeitsmärkten, so dass eine Unterstützung durch Dritte zu rechtfertigen ist. Aus der Perspektive sozialer Produktivität erscheint deswegen die Rolle der französischen Sozialversicherung als Kofinanzier des Künstlerarbeitsmarkts gar nicht so abwegig. Eine andere Möglichkeit wäre, die Kunstkonsumenten in die Risikogemeinschaft der Künstler stärker einzubinden. Eine steuerliche Begünstigung von Kunstspendering wäre ebenfalls ein Weg. Steuerkredite nach dem Vorbild des amerikanischen EITC (Earned Income Tax Credit) wären eine noch radikalere Lösung, um das Risiko der geringen oder schwankenden Einkommen von Künstlern zu mindern. Eine weitere Möglichkeit wäre, das solidarische Element der Risikogemeinschaft innerhalb der Künstlerproduzenten zu verstärken. Wenn auf Künstlerarbeitsmärkten das Gesetz des 'Winner-Take-All' herrscht, dann sollten auch die hohen (und zum Teil spekulativen) Einkommen progressiv stärker besteuert werden als bisher oder als Beiträge in die Sozialkasse der Künstler fließen. Schließlich wäre eine aus Steuermitteln garantierte Grundsicherung im Alter eine Form des Risikomanagements, welche die Bereitschaft zur Wahl risikanter Beschäftigungsverhältnisse erhöhen würde.

Damit soll beileibe nicht behauptet werden, dass die Zukunft des Arbeitsmarkts nur noch in Künstlerarbeitsmärkten liegt. In zwei wichtigen Punkten sind die Strukturmerkmale von Künstlerarbeitsmärkten mit Sicherheit nicht repräsentativ für die Arbeitsplätze der Zukunft oder sollten es nicht sein. Der Steuerungsmechanismus Reputation versagt dort oder sollte dort eingeschränkt werden, wo die Qualität der Arbeit objektivierbaren funktionalen Standards gehorchen muss. Bei Zahnärzten, Herzchirurgen, Ingenieuren oder Erziehern (um nur ein paar wenige Beispiele zu nennen), die zwar Reputation haben, aber in Wirklichkeit Quacksalber sind, würden Defizite in der Professionalität hohe und nicht reparable Schäden anrichten. Und dort wo Professionalität abhängig ist von der Bereitschaft des ständigen Dazulernens und der Bereitwilligkeit der

Weitergabe von kontextgebundenem oder lokalem Wissen ('tacit knowledge') sind kompetitive und unsichere Beschäftigungsverhältnisse eher schädlich.⁷

Die Antwort auf die dritte Frage nach der Konfiguration eines möglicherweise neuen „Normalarbeitsverhältnisses“ lautet: Auch in Zukunft wird ein Großteil der beruflichen Tätigkeiten sich nur in professionell institutionalisierten und langfristig gesicherten Beschäftigungsverhältnissen entfalten können. Aber auch diese werden wegen der raschen Veränderungen der technologischen Anforderungen oder der kundenspezifischen Wünsche flexible Elemente der Organisation aufnehmen müssen. In Verbindung mit den oben ausgeführten Trends erscheint die Prognose deshalb nicht allzu gewagt, dass die Arbeitsplätze der Zukunft zunehmend „künstlerisch“ geprägt sein werden: mehr selbstbestimmt, kompetitiv, wechselhaft in Art und Umfang des Beschäftigungsverhältnisses, in stärkerem Maße projekt- oder teamorientiert, zunehmend in Netzwerken und weniger in Betrieben integriert, mit vielfältigeren und wechselnden Arbeitsaufgaben, schwankender Entlohnung oder Vergütung und kombiniert mit anderen Einkommensquellen oder unbezahlter Eigenarbeit.

4. Die Folgen, ein Lösungsansatz und ein Beispiel

Der Boden zur Beantwortung der vierten Frage ist nun vorbereitet. Lassen sich die singulären Beobachtungen verallgemeinern und welche institutionellen Arrangements sind den Arbeitsplätzen der Zukunft angemessen? Ich fasse zunächst die Ergebnisse zusammen und bündle die daraus resultierenden Probleme für die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik der Zukunft:

- Erstens steigt die *Erwerbsorientierung*, insbesondere die der Frauen, und damit das Arbeitsangebot; die derzeit stagnierende Nachfrage wird sich zwar durch einen nachhaltigen Wirtschaftsaufschwung wieder in einer positiven Beschäftigungsdynamik äußern (die These vom „jobless growth“ trifft nur teilweise zu), aber das steigende Arbeitsangebot unter Bedingungen des traditionellen Normalarbeitsverhältnisses nicht absorbieren können. Die *offene und versteckte Arbeitslosigkeit* ist gestiegen und wird auch im günstigsten Falle nicht mehr auf das traditionelle Vollbeschäftigungsniveau der sechziger oder frühen siebziger Jahre zu reduzieren sein.
- Zweitens werden die verbleibenden *Vollzeitbeschäftigungsverhältnisse* subjektiv wie objektiv *unsicherer*; darüber hinaus wandeln sich auch diese Beschäftigungsverhältnisse und entsprechen nicht mehr dem ursprünglichen „normalen“ abhängigen Lohnarbeitsverhältnis. Das Normalarbeitsverhältnis wird, um in Kategorien von Max Weber zu sprechen, zunehmend von zuge-

⁷ Deshalb müssen die Erkenntnisse der Effizienzlohntheorie nicht über Bord geschmissen werden (vgl. u.a. Akerloff und Yellen 1986).

- schriebenen (askriptiven) Statuselementen (wie Alter, Geschlecht, familiäre Position, formaler Bildungsgrad) abgespeckt und mit flexiblen und aushandelbaren Vertragselementen angereichert, wie Jahresarbeitszeitkonten, Zielvereinbarungen und erfolgsorientierte Lohnbestandteile.
- Drittens nehmen die prekären und atypischen Beschäftigungsverhältnisse schneller zu als die traditionellen Normalarbeitsverhältnisse. Diskontinuierliche Erwerbsverläufe, bisher nur typisch für Frauen, werden auch für Männer zunehmen (Mutz u.a. 1995). Das deutet darauf hin, dass – soweit diese Beschäftigungsverhältnisse freiwillig sind – die Zentrierung auf abhängige Erwerbsarbeit sinkt und die Zentrierung auf andere bezahlte oder unbezahlte produktive Tätigkeiten (Selbstständigkeit, Eigenarbeit, Bürgerarbeit) steigt. Die Menschen, insbesondere die Jugendlichen, möchten zunehmend mehr Freiheit in der Wahl der produktiven Tätigkeiten, die ihnen Anerkennung verschaffen, und abhängige Erwerbsarbeit ist immer weniger die zentrale Quelle der Reputation.
 - Viertens ist aber die Mobilität zwischen den neuen freien aber unsichereren Beschäftigungsverhältnissen und unbefristeter Vollzeitbeschäftigung gering und *asymmetrisch*. Die Ströme von prekären in vollwertige Beschäftigungsverhältnisse sind zwar erheblich aber doch zu gering, um einer *neuen Spaltung des Arbeitsmarktes* entgegenzuwirken; die Ströme in die andere Richtung, also von Vollzeit zu Teilzeit sind fast unerheblich, was bedeutet, dass sich die neue Segmentation des Arbeitsmarkts zu ungünsten von geringfügig qualifizierten Frauen, Jugendlichen und Älteren auswirkt.

Damit drängt sich die Frage auf: Welche institutionellen Arrangements können die wachsenden Unsicherheiten und Risiken in den Beschäftigungsverhältnissen so regeln, dass sie nicht zu neuen Formen der sozialen Ausschließung führen? Gibt es eine neue Form der Solidarität, die mehr Beweglichkeit und Wahlfreiheit gewährleistet und trotzdem dem starken Bedürfnis nach Einkommens- und Vertragssicherheit entgegenkommt? Wie lassen sich diese scheinbar widersprüchlichen Anforderungen von Flexibilität und sozialer Sicherheit unter einen Hut bringen? Meine Antwort darauf lautet: In Analogie zu den Lösungsprinzipien auf Künstlerarbeitsmärkten, die in wesentlichen Zügen einem wachsenden Segment der zukünftigen Arbeitswelt entsprechen, ist die Strategie von Übergangsarbeitsmärkten ein Weg, diese widersprüchlichen Anforderungen aufzulösen. Übergangsarbeitsmärkte zeichnen sich aus (Schmid 1997, 1999):

- Erstens durch die Kombination bezahlter mit unbezahlter Arbeit, die gleichwohl nützliche Werte schafft wie Eigenarbeit, Weiterbildung, Erziehen, Pflegen, kulturelles Gestalten, politische Betätigung und soziales Engagement (*Koordinationsprinzip*);

- zweitens durch die Kombination von Löhnen mit Transferzahlungen aus solidarischen Beiträgen oder Steuermitteln, oder mit Einkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen (*Kofinanzierungsprinzip*);
- drittens durch Bürgerrechte auf einen (zeitweisen) Wechsel in den Beschäftigungsverhältnissen unter Bedingungen, die durch Betriebsvereinbarungen, Tarifverträge oder Gesetz festgelegt und daher verhandelbar und einklagbar sind (*sozialstaatliches Prinzip*);
- viertens durch die Finanzierung von Beschäftigung oder nützlichen Aktivitäten statt der Finanzierung von Arbeitslosigkeit mit Geldern, die sonst für Lohnersatzleistungen genutzt werden müssten (*fiskalpolitisches Prinzip*).

Übergangsarbeitsmärkte sind also gesetzlich garantierte oder (kollektiv-) vertraglich abgesicherte Brücken zwischen verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen bei angemessener sozialer Absicherung. Übergangsarbeitsmärkte erhöhen insbesondere die Wahlmöglichkeiten zwischen Arbeitszeiten und Beschäftigungsformen und ermöglichen es, die weiter erforderlichen Arbeitszeitverkürzungen für eine neue Vollbeschäftigung weniger konsumtiv sondern mehr investiv zu gestalten. Das Konzept der Jobrotation kann diesen Gedanken besonders gut verdeutlichen.

Jobrotation schlägt drei beschäftigungspolitische Fliegen mit einem Streich: Erstens, präventive Qualifizierung der Beschäftigten und Verbesserung der betrieblichen Wettbewerbsfähigkeit, zweitens Wiedereingliederung der Arbeitslosen und damit ein Ende der Erosion ihrer Beschäftigungsfähigkeit und Perspektivlosigkeit; drittens eine geringere Abgabenlast und damit die Erhöhung der gesamtwirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit. Jobrotation kombiniert also Weiterbilden und Einstellen. Sie ist damit ein Prototyp für eine nicht lineare, sondern kollaterale Form der Arbeitszeitverkürzung, die direkte und überprüfbare Beschäftigungswirkung hat. Diese arbeitsmarktpolitische Innovation ist ein wesentlicher Bestandteil des dänischen 'Jobwunders', nämlich die Halbierung der Arbeitslosigkeit binnen einer Regierungsperiode (Madsen 1998; Schmid/Schömann 1999).

Jobrotation ist auch Prototyp für eine kooperative „interaktive“ Arbeitsmarktpolitik, im Gegensatz zur eher interventionistischen „aktiven“ Arbeitsmarktpolitik. Der dänische Staat finanziert die Kosten der Weiterbildung außerhalb des Betriebs, der Betrieb zahlt den Lohn weiter, erhält aber einen Weiterbildungszuschuss in Höhe des maximalen Arbeitslosengeldes. Das zuständige Arbeitsamt bildet Arbeitslose weiter, damit diese in die Lage versetzt werden, die Arbeiten der Weiterzubildenden wahrzunehmen. Während der Stellvertretung erhalten die Arbeitslosen den Status als befristet Beschäftigte und einen (vom Betrieb zu zahlenden) regulären Lohn, der unter bestimmten Bedingungen (z.B. Elemente von Weiterbildung, Versprechen auf Übernahme nach der Maßnahme) vom Staat oder der Arbeitsverwaltung noch subventioniert werden kann.

Mit Wirkung von 1994 wurde Jobrotation ein wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Reform der dänischen Arbeitsmarktpolitik. Neben der Jobrotation wurde das Recht auf einen Bildungsurlaub bis zu einem Jahr etabliert. Nach Absprache mit den Arbeitgebern können sich Beschäftigte bis zu einem Jahr für Weiterbildung freistellen lassen. Während dieser Zeit erhalten sie volles Arbeitslosengeld. Stellt die Firma während dieser Zeit einen Arbeitslosen ein, erhält sie zusätzlich einen Lohnkostenzuschuss; das ist in etwa 60 Prozent der beantragten Bildungsurlaube der Fall. Diese großzügige Bildungsurlaubsregelung hat der Umsetzung des Grundgedankens der Jobrotation wesentlichen Antrieb gegeben, da sie beiden Arbeitsmarktseiten (Angebot und Nachfrage) einen langfristigen Planungshorizont gibt (Schömann/Mytzen/Gülker 1998).

Das dänische Beispiel zeigt, dass es möglich ist, mit „Weiterbilden und Einstellen“ eine Qualifikationsspirale in Bewegung zu setzen, die allen zugute kommt. In der praktischen Umsetzung ist diese Erwerbsbrücke jedoch sehr voraussetzungsvoll, und die anfänglich hohen Investitionskosten zahlen sich erst langfristig aus. Es bedarf daher komplexer institutioneller Arrangements und eingespielter regionaler Netzwerke. Kosten-Nutzen-Analysen zeigen aber, dass sich eine solche Investition nicht nur wirtschaftlich auszahlt, sondern auch günstige Umverteilungswirkungen hat. Eine Erfolg versprechende Umsetzung setzt – neben der Kofinanzierung durch Arbeitslosenversicherung und Gebietskörperschaften – auch eine Beteiligung der Beschäftigten an den Kosten voraus. Da viele weiterbildungsbedürftige Beschäftigte diese Investitionskosten zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht tragen können, bedarf es einer solidarischen Umverteilung. Diese könnte unter deutschen Verhältnissen zum Beispiel in Form von Tariffonds geschehen, und solche Tariffonds könnten ein Angebot der Gewerkschaften für ein langfristig tragfähiges Bündnis für Arbeit sein. Es könnte folgende Gestalt annehmen:

Erstens: Die zuständige Landesregierung stellt einen Fonds zur Verfügung, der Qualifizierungsgutscheine für Weiterbildungsfreistellungen ausgibt an alle Betriebe (ob öffentlich oder privat; groß oder klein), die das Prinzip Weiterbilden und Einstellen praktizieren. Diese Gutscheine können (wie es in Dänemark nun praktiziert wird) wie ein Taximeter nach der Dringlichkeit der Weiterbildungsbedürftigen gestaffelt werden. Für Freistellung von Ungelernten gibt es mehr als für Freistellung von Facharbeitern, und für diese wiederum mehr als für Beschäftigte mit Hochschulabschluss. Gleichzeitig gibt es eine Gewichtung je nach Zahl der eingestellten arbeitslosen Stellvertreter. Dieser Fonds wird in besonders bedürftigen Regionen zur Hälfte aus Mitteln des Europäischen Strukturfonds kofinanziert.

Zweitens: Die Tarifpartner vereinbaren Tariffonds für Weiterbildungsfreistellungen, aus denen zum Teil die Kosten der Weiterbildung und die Einkommens-

verluste während der Weiterbildungszeit kompensiert werden. Die Tariffonds speisen sich aus einem Prozentpunkt nicht ausbezahler Lohnerhöhung, der anteilig von Arbeitgebern wie Arbeitnehmern getragen wird; dieser Fondsbeitrag kann wiederum nach dem Prinzip der Taximeterfinanzierung gestaffelt sein, z.B. für Geringverdiener nur 0,5%, für besser Verdienende 1,2%. Die konkrete Ausgestaltung solcher Tariffonds bleibt natürlich den autonomen Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern überlassen.

Drittens: Landesarbeitsamt und Arbeitsämter begleiten diese Initiative durch eine qualifizierungsorientierte Vermittlungsoffensive. Diese Offensive garantiert jugendlichen Arbeitslosen, dass sie spätestens nach einem halben Jahr Arbeitslosigkeit einen qualifizierenden Arbeits- oder Ausbildungsplatz erhalten; erwachsene Arbeitslose sollen ein solches Angebot spätestens nach einem Jahr erhalten und diese Angebote sind so weit wie möglich auf Stellvertreterplätze auszurichten. Diese Forderungen entsprechen im übrigen auch den beschäftigungspolitischen Leitlinien der Europäischen Kommission.

Möglicherweise eignen sich auch Arbeitskräftepools aus Arbeitslosen, die nach einem Profilierungs- und Assessmentverfahren von Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften zur Weitervermittlung betreut werden. Zur Umsetzung bilden die Arbeitsämter und Landesregierungen mit Kammern und Weiterbildungsinstituten Netzwerke, die Koordinationsfunktionen übernehmen. Diese Netzwerke könnten von Europäischen Sozialfonds kofinanziert werden. Der Beitrag der Arbeitslosen bestünde ihrerseits darin, dass sie die Vermittlungsbestrebungen der Arbeitsämter durch Beteiligung und Einverständnis an konkreten Eingliederungsverträgen unterstützen; finden sie durch Eigeninitiative einen Stellvertreterplatz, sollten sie ihre Ansprüche auf Arbeitslosengeld als Qualifizierungsgutschein mitnehmen können; lehnen sie zumutbare Qualifizierungsangebote oder qualifizierende Arbeitsplätze ab, werden sie mit einer Reduzierung des Arbeitslosengeldes oder der Arbeitslosenhilfe sanktioniert.

Ich fasse zusammen: Ein Bündnis für Arbeit „Weiterbilden und Einstellen“ würde, ganz im Sinne des Konzepts der Übergangsarbeitsmärkte, eine Beschäftigungsbrücke institutionalisieren, die es den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern erlaubt, in Zukunft in eigener Verantwortung mehr Risiken, in gewissem Sinne auch unternehmerische Risiken zu übernehmen. Jobrotation wäre eine Beschäftigungsbrücke, die mehr Flexibilität für Beschäftigte in Beschäftigungschancen für Nichtbeschäftigte umwandelt. Da sie eine investive Form der Arbeitszeitverkürzung ist, wird gleichzeitig auch noch die Wettbewerbsfähigkeit erhöht. Jobrotation ist ein positives Summenspiel. Bei diesem Spiel müssen allerdings Betriebe wie Arbeitslose Spar- und Investitionsleistungen erbringen; das Problem der zeitlichen Inkongruenz zwischen Investitionsleistungen und

zurückfließenden Nutzen muss insbesondere für die Beschäftigten durch Solidaritätsbeiträge der Sozialpartner gelöst werden; Tariffonds könnten eine Lösung darstellen. Arbeitsverwaltung und Staat können ihren Teil dazu beitragen. Da die anfallenden Nutzen und Kosten je nach den individuellen, betrieblichen und lokalen Umständen ganz unterschiedlich ausfallen und in der Regel auch nur an Ort und Stelle beobachtbar und sanktionierbar sind, müssen die Details solcher Bündnisse in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen ausgehandelt werden (Schmid 2000).

Das dänische Modell der Jobrotation, das übrigens zunehmend auch in anderen Ländern der EU, insbesondere in den anderen skandinavischen Ländern und in Österreich zunehmend praktiziert wird, lässt sich auch den deutschen Verhältnissen anpassen. Nimmt man die Entwicklung in Dänemark als Maßstab, dann wäre durch Jobrotation und Bildungsurlaub mittelfristig ein Arbeitsmarktentlastungseffekt von 300.000 – das heißt eine entsprechende Reduzierung der Arbeitslosigkeit – möglich, die etwa einem Prozent der Erwerbspersonen bzw. einem Prozentpunkt der Arbeitslosigkeit entspräche.

Diese nüchterne Kalkulation zeigt, dass auch Jobrotation als investive Arbeitszeitverkürzung keine beschäftigungspolitischen Bäume ausreißen kann und durch weitere beschäftigungspolitische Anstrengungen ergänzt werden muss. Es besteht jedoch kein Zweifel, dass investive Arbeitszeitverkürzung – in welcher Form auch immer – eine zeitgemäße Antwort auf die neuen Herausforderungen unseres Beschäftigungssystems ist. Langfristig, dessen bin ich mir sicher, könnte der Beschäftigungseffekt von „Weiterbilden und Einstellen“ noch wesentlich höher ausfallen.

Literatur

- Akerlof, G. A./Yellen, J. L. (1986): Efficiency Wage Models of the Labor Market. Cambridge
- Baumol, W. J. (1967): Macroeconomics of Unbalanced Growth. The Anatomy of Urban Crisis. In: *The American Economic Review* 57 (1967), S. 415-426
- Bellmann, L. (1999): Die Entwicklung der betrieblichen Nachfrage. In: Schmähl, W./Rische, H. (Hg.): *Wandel der Arbeitswelt – Folgerungen für die Sozialpolitik*. Baden-Baden, S. 61-81
- Cappelli, P. (1995): Rethinking Employment. In: *British Journal of Industrial Relations* 33 (1995) 4, S. 563-602
- Cappelli, P./Bassie, L./Katz, H./Knoke, D./Osterman, P./Useem, M. (1997): Change in Work. New York, Oxford
- Davidson, W. H./David, S. M. (1991): 2020 Vision: Transform Your Business Today to Succeed in Tomorrow's Economy. London
- Dierkes, M. (1998): No Future? Der Orientierungsverlust der Wirtschaft und seine Bewältigung. In: *NNZ* vom 28./29. März 1998, S. 83

- Dietrich, H. (1999): Empirische Befunde zur selbständigen Erwerbstätigkeit unter besonderer Berücksichtigung scheinselbständiger Erwerbsverhältnisse. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 32 (1999) 1, S. 85-101
- Doeringer, P./Piore, M. (1971): Internal Labour Markets and Manpower Analysis. Lexington
- Erber, G. (1994): Verdoorn's or Okun's Law? Employment and Growth Experiences in OECD Countries 1960-1993. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hg.): *Discussion Paper Nr. 98*. Berlin
- Europäische Kommission (1998): Beschäftigungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft. Luxemburg
- Frank, R. H./Cook, P. J. (1995): *The Winner-Take-All Society*. New York u.a.O.
- Groß, H./Munz, E. (2000): *Arbeitszeit '99. Arbeitszeitformen und -wünsche der Beschäftigten*. Düsseldorf
- Haak, C./Schmid, G. (1999): Arbeitsmärkte für Künstler und Publizisten. Modelle einer zukünftigen Arbeitswelt? Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), discussion paper FS 199-203
- Hirsch, F. (1977): *Social Limits to Growth*. London, Henley
- International Bank for Reconstruction and Development/World Bank (1999): *World Development Report 1998/99. Knowledge for Development*. Oxford University Press. New York
- Klöss, H.-P. (2000): Zeitarbeit – Entwicklungstrends und arbeitsmarktpolitische Bedeutung. In: *IW-Trends* 27 (2000) 1, S. 5-21
- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1996): *Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen*. Teil I. Bonn
- Madsen, P. (1998): A Transitional Labour Market: The Danish Paid Leave Arrangements. In: European Academy of the Urban Environment (Hg.): *New Institutional Arrangements in the Labour Market*. Berlin, S. 68-73
- Menger, P.-M. (1994): Être artiste par intermittence. La flexibilité du travail et le risque professionnel dans les arts du spectacle. In: *Travail et Emploi* (1994) 60, S. 4-22
- Mutz, G./Ludwig-Mayerhofer, W./Koenen, E. J./Eder, K./Bonß, W. (1995): *Diskontinuierliche Erwerbsverläufe. Analysen zur postindustriellen Arbeitslosigkeit*. Opladen
- Priller, E./Zimmer, A./Anheier, H. K. (1999): Der Dritte Sektor in Deutschland. Entwicklungen, Potentiale, Erwartungen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B9/99, S. 12-21
- Rubery, J./Smith, M./Fagan, C. (1996): Trends and Prospects for Women's Employment in the European Union in the 1990s. In: European Commission. Brüssel, DGV [V/2002/96-EN]
- Schmid, G. (1997): Beschäftigungswunder Niederlande? Ein Vergleich der Beschäftigungssysteme in den Niederlanden und in Deutschland. In: *Leviathan* 25 (1997) 3, S. 302-337
- Schmid, G. (1999): Übergangsarbeitsmärkte im kooperativen Sozialstaat: Entwicklungstendenzen der Arbeitsmarktpolitik in Europa. In: Schmähl, W./Rische, H. (Hg.): *Wandel der Arbeitswelt – Folgerungen für die Sozialpolitik*. Baden-Baden, S. 123-150
- Schmid, G. (2000): Beispiel für eine ex-ante Policy-Evaluation: Kosten und Nutzen der Jobrotation. In: Lassnigg, L. u.a.: *Evaluationschema für Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Wien*. Wien, S. 222-231

- Schmid, G./Schömann, K. (1999): Von Dänemark lernen – Learnig from Denmark. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB): discussion paper FS I 99-201
- Schmid, G./Oschmiansky, H. (2000): Wandel der Erwerbsformen. Vom Arbeitsvertrag zum Kaufvertrag? In: Ryll, S./Yenal, A. (Hg.): Politik und Ökonomie. Problemsicht aus klassischer, neo- und neuklassischer Perspektive. Festschrift für Gerhard Huber. Marburg, S. 243-268
- Schömann, K./Mytzek, R./Gülker, S. (1998): Institutional and Financial Framework for Job Rotation in Nine European Countries. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), discussion paper FS I 98-207
- Schömann, K./Rogowski, R./Kruppe, T. (1998): Labour Market Efficiency in the European Union. A Legal and Economic Evaluation of Employment Protection and Fixed-Term Contracts. London
- Visser, J./Hemerijck, A. (1997): 'A Dutch Miracle' – Job Growth, Welfare Reform and Corporatism in the Netherlands. Amsterdam
- Warnecke, H.-J. (1992): Die Fraktale Fabrik. Revolution der Unternehmenskultur. Berlin u.a.O.

Hartmut Seifert

Job-Rotation – Baustein für ein Konzept des lebenslangen Lernens

1. Problemstellung

Der besondere Charme von Jobrotationsmodellen (JRM) liegt in der gelungenen Verknüpfung von arbeitsmarkt- und qualifizierungspolitischen Zielen. Betriebe erhalten die Möglichkeit, Beschäftigte für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen freizustellen, ohne dabei die Produktions- oder Dienstleistungsaktivitäten einschränken zu müssen. Arbeitslose erhalten während dieser Zeit befristete Beschäftigung und neue Chancen der beruflichen Reintegration. Die Arbeitsverwaltungen subventionieren die Beschäftigung der Stellvertreter kostenneutral in Höhe der ansonsten zu leistenden Lohnersatzleistungen. Diese investive Umwidmung einer konsumtiven Mittelverwendung erscheint ideal, und es stellt sich deshalb die Frage, warum dieses vor allem in Dänemark und Schweden erfolgreich eingeführte Instrument nicht auch in Deutschland schon längst in der arbeitsmarktpolitischen Regelförderung verankert ist. Hoffnung kommt angesichts der verschiedenen Modellprojekte auf. Deren Erfahrungen sowie die in den europäischen Ländern gewonnenen Erkenntnisse sollen nachfolgend kurz präsentiert werden, um abschließend der Frage nachzugehen, inwieweit sich die in den Modellversuchen gewonnenen Einsichten verallgemeinern lassen. Zunächst ist das Grundkonzept von JRM zu umreißen.

2. Der konzeptionelle Ansatz von Jobrotation

Der Grundgedanke von JRM erscheint einfach und überzeugend zugleich. Beschäftigte Arbeitnehmer erhalten die Möglichkeit, an außerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Während deren Abwesenheit springen Arbeitslose ein, um Arbeitsausfälle zu vermeiden. Das Konzept vereint zwei arbeitsmarktpolitische Aufgaben. Qualifikationspolitisch bietet das Konzept beschäftigten Arbeitnehmern die Möglichkeit, für eine bestimmte Zeit an außerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen, dadurch die beruflichen Einsatzmöglichkeiten sowohl im Betrieb als auch auf dem externen Arbeitsmarkt zu verbessern. Gleichzeitig können Betriebe aufgestaute Qualifikationsbedarfe decken, ohne dabei einen Arbeitsausfall hinnehmen zu müssen. Der arbeits-

marktpolitische Ansatz zielt darauf ab, (Langzeit-)Arbeitslose als Vertreter für die betrieblichen Bildungsteilnehmer für einen befristeten Zeitraum in Arbeit zu vermitteln und diese auch betrieblich einzuarbeiten (Arbejdsmarkedsstyrelsen 1997). Die Stellvertretungsregel bricht mit der bisherigen strikten Trennung von betrieblicher Weiterbildung und öffentlicher Förderung, wie sie im Arbeitsförderungsrecht verankert ist.

In idealtypischer Hinsicht lassen sich die Maßnahmen im Rahmen von JRM in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht flexibel variieren und auf die spezifischen betrieblichen Qualifikationsbedarfe ebenso abstimmen wie auf die Anforderungen des externen Arbeitsmarktes; sie sind in Kleinbetrieben ebenso praktizierbar wie in großen betrieblichen Einheiten. Es gibt keinerlei Einschränkungen im Hinblick auf einzelne Wirtschaftszweige oder Berufe bzw. Tätigkeiten. Je nach Bedarf können Betriebe JRM auf bestimmte berufliche Engpassbereiche konzentrieren, in denen spürbare Qualifikationsdefizite deren Anpassungs- und Wachstumspotentiale behindern. Je nach betrieblichen Qualifikationsanforderungen lassen sich maßgeschneiderte Lösungen entwickeln und umsetzen (EU-Jobrotation 1996). Die Arbeitsmarktpolitik kann je nach spezifischer Strukturierung des Arbeitsmarktes bestimmte Zielgruppen besonders fördern und gezielt als Stellvertreter vermitteln. Die Weiterbildungszeiten können je nach Inhalten und Lernzielen variieren. Auch das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Arbeitslosen, die als Stellvertreter befristet Beschäftigung finden, und beschäftigten Bildungsteilnehmern ist keineswegs in einer starren Relation fixiert, sondern kann variabel im Rahmen von Gruppenorganisationen verteilt werden. Selbst die einzelne betriebliche Einheit bildet dabei keinen organisatorisch abgeschlossenen Bezugsraum. Die Stellvertretung kann auch indirekt organisiert sein, indem z.B. die extern vom Arbeitsmarkt befristet eingestellten Arbeitskräfte (zunächst) weniger anspruchsvolle Eingangsarbeitsplätze übernehmen und die Stellvertretung der Bildungsteilnehmer von betriebsinternen Arbeitskräften übernommen wird, die bereits bei anderen Gelegenheiten als Stellvertreter Erfahrungen an den jeweiligen Arbeitsplätzen gesammelt haben und mit den dort zu leistenden Arbeitsaufgaben vertraut sind. Insofern eignen sich JRM auch für anspruchsvolle Tätigkeiten. Möglich sind ferner Netzwerkprojekte, bei denen sich mehrere kleinere Betriebe zu einem gemeinsamen Rotationsprojekt zusammenschließen (EU-Kommission 1997). Kurzum: Das Funktionsprinzip von JRM lässt im Idealfall zu, den Einsatz sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht flexibel je nach arbeitsmarktpolitischem Bedarf zu steuern. Restriktionen bilden letztlich nur die jeweiligen Finanzierungsgrundlagen, von denen die konkreten Anspruchsmodalitäten abhängen, sowie die infrastrukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

JRM können verschiedene Funktionen erfüllen. Während die Bildungsteilnehmer ihre Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen erneuern und erwei-

tern, finden die vom Arbeitsmarkt ausgeschlossenen Erwerbspersonen wieder Anschluss an die Arbeitswelt, an die dort abgefragten Anforderungen an berufliche Kompetenzen. Sie können ihre Leistungsbereitschaft und -fähigkeit unter Beweis stellen und trainieren. Sie sind für eine bestimmte Zeit in betriebliche Abläufe integriert, haben betriebliche Leistungsstandards zu erbringen und können so nachweisen, dass sie diese auch entgegen mancher Vorurteile zu erfüllen in der Lage sind. Für die Betriebe besteht der Vorteil von JRM vor allem darin, dass sie betriebliche Qualifizierungsdefizite aufarbeiten, dabei aber Personalengpässe bei Produktion oder Dienstleistung vermeiden und zugleich Kosten sparen, die aufgrund von personalpolitischen Ausweichreaktionen in Überstundenarbeit oder befristete Einstellungen ansonsten entstehen würden. Beteiligt sich die Arbeitsmarktpolitik an den Kosten von JRM, so erfolgt dies weitgehend kostenneutral durch Umwandlung passiver Lohnersatzleistungen in aktive Beschäftigungsförderung. Langfristig ist mit kostenmindernden Effekten zu rechnen, da die Verbesserung der „employability“ von Arbeitslosen deren Risiko auf Langfristarbeitslosigkeit mindert.

3. Europäische Erfahrungen

3.1 Eine europäische Initiative

Die in Dänemark geborene und dort phasenweise mit großem Erfolg praktizierte Idee der Jobrotation (Madsen 1998) hat mittlerweile in den meisten Mitgliedsländern der EU Nachahmung gefunden. Teils wird noch experimentiert, teils gehören JRM zur arbeitsmarkt- und weiterbildungspolitischen Alltagspraxis. Dementsprechend unterschiedlich sind auch ihre Verbreitung und Bedeutung. Die europaweite Ausbreitung geht auf die EU-Gemeinschaftsinitiative ADAPT von 1995 zurück, die 30 Partnerorganisationen in 14 Ländern umfasste (WZB 1999). Sie zielt darauf ab, Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik innovativ zu verknüpfen. Die im Rahmen des ADAPT-Programms zur Verfügung gestellten Mittel sollen, ergänzt durch weitere nationale Mittel, dazu beitragen, einerseits Defizite in der Qualifikationsstruktur der Unternehmen – und hier vor allem der kleinen und mittleren Unternehmen – zu beheben und deren Anpassungsfähigkeit an den Strukturwandel zu steigern („adaptability“) und andererseits die Beschäftigungschancen von Arbeitslosen oder bislang Nichtbeschäftigten zu verbessern („employability“).

Als ein neues, erst in der zweiten Hälfte der 80er Jahre aufgekommenes und sich nach und nach in den europäischen Ländern ausbreitendes Instrument mussten JRM in die jeweiligen bestehenden nationalen rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Strukturen eingepasst werden, die von Land zu Land unterschiedlich geprägt sind. Außerdem musste eine Finanzierungsbasis gefun-

den werden, die nicht nur die Förderung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung abdeckt, sondern auch die Finanzierung einer organisatorischen Infrastruktur ermöglicht. Da diese Rahmenbedingungen wesentlich die Entwicklung von JRM beeinflussen, sollen sie kurz umrissen werden. Dabei wird hauptsächlich auf den vergleichenden Überblick von Schömann/Mytzek/Gülker (1999) zurückgegriffen. Allerdings kann auch dieser Bericht nur einen ersten groben Überblick liefern, dessen Informationsdichte nicht für alle Länder ein vergleichbares Niveau zeigt. Ferner fehlen systematische Evaluierungen der einzelnen Länderprogramme. Gleichwohl können die noch lückenhaften Erfahrungsberichte wichtige Anhaltspunkte für die weitere Debatte über die engere Integration von JR-Ansätzen in das Konzept der aktiven Arbeitsmarktpolitik sowie die dadurch möglichen Verbesserungen der arbeitsmarktpolitischen Leistungsfähigkeit liefern.

3.2 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die rechtlichen Ausgangsbedingungen für JRM unterscheiden sich in den einzelnen europäischen Ländern erheblich. Auf günstige Bedingungen trifft die Einführung von JRM überall dort, wo im Rahmen einer entwickelten öffentlichen Arbeitsmarktpolitik generelle Anspruchsrechte auf berufliche Weiterbildung existieren oder zumindest ein umfassendes Fördersystem eingeführt ist, das auch die betriebliche Sphäre einbezieht. Bei einer strikten Trennung der Weiterbildungsförderung zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Sphäre, wie dies im deutschen Arbeitsförderungsrecht der Fall ist, bleiben ansonsten nur noch komplizierte Hilfskonstruktionen übrig, die eher prohibitiv wirken und einer flächendeckenden Einführung im Wege stehen.

In den neun europäischen Ländern¹, für die systematische Vergleiche vorliegen, lassen sich für den institutionellen Rahmen folgende Muster unterscheiden:

(1) Generelle Rechte auf berufliche Weiterbildung sowie öffentliche Förderleistungen findet man in einer Gruppe von vorrangig skandinavischen Ländern (Dänemark, Finnland, Schweden sowie Österreich), die sich auf jeweils ausgebauten Systemen einer aktiven Arbeitsmarktpolitik stützen können. Die einzelnen Ansätze sind aber keineswegs einheitlich. In Dänemark basieren die JRM wesentlich auf den verschiedenen Regelungen zur Freistellung von Beschäftigten. Hierzu gehören:

- (1) der allgemeine Bildungsurlaub mit einer Förderdauer bis zu einem Jahr für sämtliche Personen, die bei einer Arbeitslosenkasse registriert sind;
- (2) der Bildungsurlaub für gering qualifizierte Arbeitskräfte mit einer Förderdauer bis zu maximal 40 Wochen,
- (3) der Sabbaturlaub als Langzeiturlaub für einen Zeitraum von 13-52 Wochen für unselbstständig Beschäftigte älter als 25 Jahre mit Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung,
- (4) der Erziehungsurlaub, der sich an den Mutterschaftsurlaub von 6 Monaten anschließt und für beide Elternteile einen Anspruch von 13-52 Wochen vorsieht.

Auch in Finnland bilden Freistellungsregelungen die Grundlage für JRM. Die Freistellungszeit, während der das Arbeitsverhältnis ruht, sollte zwischen 90 und 359 Kalendertagen betragen (inforMISEP 1998, S. 28). Während dieser Zeit sind die Arbeitgeber verpflichtet, arbeitslose Stellvertreter einzustellen. JR-Regelungen sollen zukünftig auch auf Teilzeitbeschäftigte mit einer Arbeitszeit von mindestens drei Vierteln der normalen Vollzeitarbeit ausgedehnt werden.

Ebenfalls eng mit der öffentlichen Arbeitsmarktpolitik verknüpft sind die JR-Regelungen in Schweden. Allerdings gilt hier das Förderinteresse vorrangig der Sicherung von bedrohten Arbeitsverhältnissen (Schömann et al. 1999, S. 26).

In Österreich hat das Arbeits- und Sozialrechtsänderungsgesetz von 1997 die rechtlichen Rahmenbedingungen für Freistellungsmodelle geschaffen (Moser-Simill/Neubauer 1999). Die Inanspruchnahme an die Bildungskarenz setzt Einvernehmen zwischen Beschäftigten und Betrieb voraus. Die Freistellungszeit beträgt mindestens sechs und maximal zwölf Monate. Während dieser Zeit erhalten die freigestellten Beschäftigten von der Arbeitsverwaltung ein Weiterbildungsgeld. Eine Besonderheit der Freistellungszeit liegt darin, dass sie nicht zweckgebunden ist. Wird die freigestellte Zeit nicht für Weiterbildung genutzt, besteht allerdings nur dann ein Anspruch auf Weiterbildungsgeld, wenn der Betrieb eine arbeitslose Person als Ersatz einstellt (Moser-Simill/Neubauer 1999, S. 5).

- (2) Zu einer zweiten Gruppe lassen sich Länder mit eingeschränkten oder rudimentären gesetzlichen Grundlagen zusammenfassen, in denen die öffentliche finanzielle Förderung der beruflichen Weiterbildung entweder stark restriktiv ist oder völlig fehlt. Hierzu zählt die Bundesrepublik Deutschland, wo JRM nur unter sehr spezifischen Bedingungen gefördert werden und nicht als Regelinstrument in die Arbeitsmarktpolitik integriert sind.
- (3) Eine weitere Gruppe bilden Länder ohne gesetzliche Grundlagen für JR. Hierzu gehören Frankreich, Portugal, Italien und Großbritannien. In Frankreich bieten sich jedoch die Weiterbildungsfonds und in Portugal die Weiterbildungsfonds

¹ Es handelt sich im Einzelnen um: Dänemark, Finnland, Schweden, Frankreich, Vereiniges Königreich, Italien, Portugal, Österreich und Deutschland.

gesellschaften als institutionelle Ausgangspunkte für JR an. In Großbritannien erschwert das nur geringe Niveau öffentlicher Aktivitäten im Bereich der Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik die Einrichtung von JR. Über Anreize wird versucht, die Weiterbildungsbereitschaft von Beschäftigten wie auch von Betrieben zu fördern.

3.3 Finanzielle Rahmenbedingungen

Die finanziellen Förderkonditionen unterscheiden sich sowohl im Hinblick auf die Finanzierungsmodelle als auch im Hinblick auf die Höhe der Fördersätze, wobei der zweite Aspekt mit dem ersten zusammenhängt. Unterschiede bestehen bei der Komposition der verschiedenen Finanzierungsquellen. Vor dem Hintergrund der bisher vorliegenden Informationen lässt sich zwischen dem Anteil der nationalen Förderprogramme und dem der eingesetzten EU-Mittel unterscheiden.

- (1) Eine vorrangige Finanzierung im Rahmen des bestehenden arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumentariums findet man in Dänemark, Schweden und Norwegen. Das Finanzierungsprinzip sieht vor, Mittel der Arbeitsmarktpolitik, die für die finanzielle Alimentierung von Arbeitslosen aufgewendet werden müssen, in aktive Maßnahmen der Arbeitsförderung umzuwandeln und produktiv für die Beschäftigung und Qualifizierung von Stellvertretermodellen einzusetzen.
- (2) Kontrastierend hierzu lassen sich diejenigen Länder zu einer Gruppe zusammenfassen, bei denen der Rückgriff auf nationale arbeitsmarktpolitische Fördermittel stark eingeschränkt ist und nur einen kleinen Anteil der Gesamtfinanzierung trägt. Die Finanzierung von JRM erfolgt überwiegend aus anderen öffentlichen Finanzierungsquellen. In Finnland und Italien stammt der überwiegende Anteil aus EU-Mitteln. In Großbritannien, Österreich und Italien tragen die Unternehmen mehr als ein Drittel der Gesamtfinanzierung.
- (3) Eine weitere Finanzierungsvariante stellen Fondsmodelle dar, die z.B. in Frankreich oder in Norwegen eine Kofinanzierung von JRM erlauben. Der Weiterbildungsfonds in Frankreich speist sich aus Beitragsleistungen der Unternehmen; im grafischen Gewerbe Norwegens handelt es sich um eine paritätisch von Arbeitgebern und Arbeitnehmern finanzierte und verwaltete Institution (Flottorp et al. 1999, S. 72).

Erhebliche Unterschiede zeigen sich in den Kompensationszahlungen, die die Stellvertreter und die freigestellten Bildungsteilnehmer erhalten (vgl. Tabelle 1). Ein vergleichsweise großzügiges Entgelt erhalten die Freigestellten in Dänemark während des Bildungsurlaubs. Es beträgt 100% der Arbeitslosenunterstützung (Julkunen/Natti 1999, S. 128) und ist auf maximal 1.500 Euro pro Monat begrenzt. Ebenfalls starke Anreize dürften von den in Schweden gezahlten Kom-

pensationsleistungen ausgehen, die 35% über den Lohnersatzleistungen liegen (Schömann et al. 1999, S. 24). Hier übernehmen die Unternehmen den vergleichsweise (unter den betrachteten neun Ländern) größten Anteil der Finanzierung. Auch in Norwegen kommen die Freigestellten mit durchschnittlich 80% auf einen hohen Satz der Lohnkompensation. Ebenfalls relativ komfortabel erscheinen die in Österreich gezahlten Kompensationsleistungen für Stellvertreter, die deutlich das Niveau der Lohnersatzleistungen übertreffen und auf rund drei Viertel des Lohnes von Beschäftigten kommen. In Finnland erhalten die Bildungsteilnehmer mit monatlich 550 Euro deutlich weniger. Noch geringer ist das Weiterbildungsgeld in Österreich. Die für Bildungsmaßnahmen freigestellten Beschäftigten beziehen einen einheitlichen Betrag von 400 Euro pro Monat. Dieser Betrag dürfte kaum Anreize zur beruflichen Weiterbildung wecken und eher prohibitiv wirken. Die vergleichsweise lange Mindestdauer der Freistellung von sechs Monaten dürfte diesen Effekt noch verstärken. Vor allem gering qualifizierte Beschäftigte, die nur niedrige Einkommen beziehen, dürften kaum in der Lage sein, eine längere Zeitphase weitgehend über die Entnahme von Ersparnissen zu finanzieren. Außerdem dürften längere Bildungszeiten bei Personen mit fehlender Weiterbildungserfahrung keine allzu große Anziehungskraft ausüben, möglicherweise bestehende Bildungsbarrieren zu überwinden.

Tab. 1: Finanzielle Leistungen bei Jobrotation

	Lohnhöhe für die Stellvertretung ¹⁾	
	in % der Lohnhöhe des Beschäftigten	Differenz zwischen Lohn des StV und Lohnersatzleistungen
Vereinigtes Königreich	100	70
Schweden	96	35
Dänemark	100	10
Frankreich	75	34
Portugal	72	16
Italien	40	6
Finnland	42	15
Österreich	76	64
Deutschland	45 ²⁾	0

1) Den Berechnungen zugrunde gelegt wurden die nationalen Modellrechnungen in EU-Jobrotation (1998).

2) In Deutschland ist ein Zuschuss des Betriebes für den Stellvertreter von bis zu DM 310,- möglich.

Quelle: Schömann et al. 1999.

Als wenig attraktiv gelten auch die Kompensationsleistungen in Italien. Stellvertreter erhalten ein Entgelt, das nur knapp um 6% über dem Niveau der ohnehin schon extrem niedrigen Lohnersatzleistungen liegt.

Vergleichsstudien legen einen engen Zusammenhang zwischen der Höhe der Kompensationsleistungen und der Inanspruchnahme von Freistellungen für JRM nahe (Julkunen/Nätti 1999, S. 130). So bewegen sich die Teilnehmerzahlen in Finnland² oder in Österreich auf einem deutlich niedrigeren Niveau als in Dänemark oder auch in Belgien, wo die Kompensationsleistungen erheblich üppiger ausfallen.

Attraktiv erscheint den vorliegenden Informationen zufolge auch die öffentliche Förderung von JRM in Portugal. Sie sieht für die Stellvertreter einen Lohnkostenzuschuss in Höhe des nationalen Mindestlohns vor. Außerdem besteht die Möglichkeit, zur Betreuung der Ersatzarbeitskräfte einen Tutor einzustellen, für den eine finanzielle Unterstützung bis zu 20% des nationalen Mindestlohns öffentlich refinanziert wird. Schließlich übernimmt die öffentliche Förderung noch den Arbeitgeberanteil der Sozialversicherungsbeiträge für die eingestellten Ersatzkräfte. In Norwegen teilen sich Arbeitsverwaltung, Arbeitgeberbände und Gewerkschaften drittelparitätisch die Finanzierung von Projektkoordinatoren.

3.4 Implementationsstrukturen

JR-Aktivitäten sind kein organisatorischer Selbstläufer. Es bedarf eines umfassenden Managements für Entwicklung, Akquisition und Durchführung der einzelnen Maßnahmen. Verschiedene Akteure sind zu motivieren und zu koordinieren, Finanzmittel aus unterschiedlichen Quellen zu akquirieren und zusammenzuführen, Qualifizierungskonzepte zu entwickeln usw. Bislang jedenfalls ist es nicht gelungen, diese verschiedenen Aufgaben allein auf dem Wege von marktvermittelten Interaktionen ohne Rückgriff auf zwischengeschaltete Akteure mit „Makler- und Monitoringfunktionen“ zu organisieren. Je nach den vorhandenen organisatorisch-infrastrukturellen Voraussetzungen schlagen die europäischen Länder unterschiedliche Wege ein.

(1) Die Regie kann bei den Arbeitsverwaltungen liegen und ein integriertes Element der öffentlichen Arbeitsmarktpolitik darstellen. Dieses Organisationsmodell spielt vor allem in den Ländern mit ausgebauten Systemen der aktiven Arbeitsmarktpolitik eine zentrale Rolle, wie in Dänemark, Finnland oder Schweden. Vorteilhaft ist ihre dezentral organisierte Netzwerkstruktur in Kombination mit dem drittelparitätischen Selbstverwaltungsprinzip. Die Arbeitsämter kennen die lokalen Arbeitsmarktprofile, besitzen Kontakte zu

2 So wurden 1997 in Dänemark insgesamt 77.400 Teilnehmer an Bildungsfreistellungen gezählt, während es in Finnland nur 6.700 waren (Julkunen/Nätti 1999, S. 129).

den ortsansässigen Betrieben und können auf überregionale Informationssysteme zurückgreifen. Diese Elemente zusammen stellen günstige Ausgangsbedingungen für die Implementation von JRM dar und versprechen, eine hohe Akzeptanz der Maßnahmen auf beiden Seiten der Sozialpartner.

- (2) Bei einer anderen Variante übernimmt externes, privates oder öffentliches Projektmanagement die Organisation von JRM. Dies ist in mehreren Ländern wie in Deutschland, Großbritannien oder Portugal der Fall. In Großbritannien liegt die Organisation von JRM in den Händen privatwirtschaftlich organisierter Training and Enterprise Councils (TEC), in Deutschland sind es intermediäre Organisationen, teilweise mit Non-profit-Charakter, teilweise Bildungsträger (vgl. hierzu detaillierter Kap. 4.2). Die privatwirtschaftlichen TECs in England erhalten von den staatlichen Behörden über den Weg der öffentlichen Ausschreibung Aufträge, um die sie sich nach einer bestimmten Periode von neuem bewerben müssen. Die Frage ist, inwieweit diese nach Effizienzkriterien organisierten Institutionen auch langfristigen sozialpolitischen Zielkriterien gerecht werden (Schömann et al. 1999, S. 28). In Portugal liegt die Organisierung von JRM in den Händen des staatlichen Instituts für Beschäftigung und Berufliche Bildung (inforMISEP 1999), das technische Hilfe leistet bei der Erstellung von Bildungsplänen, der Festlegung der Profile der einzustellenden Arbeitslosen sowie der Auswahl der Bewerber für Weiterbildungsmaßnahmen.

3.5 Zwischenfazit

Auch wenn es bislang noch an systematischen Analysen über den Einfluss der institutionell-organisatorischen sowie finanziellen Strukturen von JRM auf deren quantitative und qualitative Inanspruchnahme fehlt, so lassen sich dennoch erste Schlussfolgerungen ziehen. Erstens ist in allen Ländern die Implementierung von JRM auf zusätzliche organisatorische Hilfestellungen angewiesen. JRM sind organisatorisch kein Selbstläufer. Hierfür sind entsprechende Ressourcen aufzubringen, die bislang nicht näher quantifiziert sind. Ebenso fehlt es an Gegenrechnungen, die Auskunft über die durch erfolgreiche Jobrotation eingesparten langfristigen Kosten der Arbeitsmarktpolitik geben (Kosten-Nutzen-Analysen). Ferner lässt sich angesichts fehlender empirischer Untersuchungen bislang nicht sagen, ob das Management von JRM in Händen der öffentlichen Arbeitsmarktpolitik effizienter und effektiver wirkt als in der Regie externer intermediärer Institutionen. Zweitens zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe der Förderkonditionen und dem Grad der JRM-Aktivitäten.

Es fehlen ferner Hinweise über Mitnahmeeffekte, über Teilnehmerstrukturen sowohl der Freigestellten als auch der Stellvertreter sowie über den Verbleib dieser Zielgruppen und letztlich auch über die wirtschaftliche Entwicklung der

Betriebe, die mit Hilfe von JRM betriebliche Qualifizierungsdefizite behoben haben. Hilfreich wären schließlich auch Erfahrungen, die Aufschluss geben, wie und mit welchen Ergebnissen die jeweiligen Bildungsbedarfe ermittelt werden.

4. Deutsche Erfahrungen

Jobrotation gehört in der Bundesrepublik Deutschland im Unterschied zu einigen anderen europäischen Ländern bislang nicht zu dem arbeitsmarktpolitischen Standardrepertoire. Seit 1996 sind jedoch in sämtlichen Bundesländern Modellversuche in Gang gekommen, die berechtigten Anlass geben, dass JRM zukünftig als arbeitsmarktpolitisches Förderinstrument flächendeckend eingeführt werden könnten. Nachfolgend sollen nun die bisherigen Erfahrungen mit JRM rekapituliert werden, bevor der Frage nachgegangen wird, ob und unter welchen Bedingungen sich JRM als Element für ein Konzept des lebenslangen Lernens nutzen lassen. Empirische Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen bilden die verschiedenen bisherigen Evaluierungen, deren Befunde hier zusammengefasst werden (Behringer 1998; NU ADAPT 2000).

4.1 Finanzierung: Voraussetzungen und Praxis

Da JRM bislang nicht im Förderkanon der Arbeitsmarktpolitik verankert sind, müssen sich die bisherigen Modellversuche mit Behelfskonstruktionen begnügen, die aus unterschiedlichen Finanzierungsbausteinen bestehen. Es handelt sich in aller Regel um Mischfinanzierungen. Sie basieren hauptsächlich auf der Nutzung des SGB III-Förderinstrumentariums, wobei die finanziellen Mittel je nach Verwendungszweck unterschiedlich komponiert sind. Das Projektmanagement finanziert sich, wie die Erhebung unter den JR-Projekten (NU ADAPT 2000) ergab, hauptsächlich über ESF-Mittel und hier wiederum zu fast 60% aus dem ADAPT-Programm. Weitere Finanzierungsquellen stellen neben Landesmitteln auch die Instrumente des SGB III sowie Eigenmittel dar.

Etwa die Hälfte der insgesamt eingesetzten Mittel entfällt auf die Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahmen, das Projektmanagement bindet ein knappes Viertel. Bei den Kosten für das Projektmanagement ist allerdings zu berücksichtigen, dass die fast ausschließlich auf Kleinbetriebe zielenden JRM sicherlich einen überaus hohen durchschnittlichen Organisationsaufwand erfordern, der bei einer flächendeckenden Einführung von JRM sicherlich reduziert werden kann, wenn sich nicht nur Routine bei allen Beteiligten Akteuren eingespielt hat, sondern wenn auch die durchschnittliche Größe der Betriebseinheiten steigt. Vorrangig handelt es sich um Weiterbildungsförderung (§ 89 SGB III) oder Trainingsmaßnahmen (§ 48 SGB III) oder die Finanzierung von Praktika im Rah-

men einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (§ 265 SGB III). Einige Projekte nutzen auch Mittel aus § 10 SGB III (Freie Förderung) oder SAM Ost oder setzen Mittel aus dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) ein.

Der Einsatz der unterschiedlichen Finanzierungsquellen bestimmt nicht nur die Höhe der Fördermittel, sondern hat auch Auswirkungen auf die rechtliche Stellung der Teilnehmer, auf die Qualifizierungsinhalte sowie auf die maximale Dauer der Maßnahmen. Während Trainingsmaßnahmen nur bis maximal acht Wochen gefördert werden, können sich Praktika auf bis zu maximal ein und unter besonderen Bedingungen sogar bis zu eineinhalb Jahren erstrecken. Die Definition der besonderen Bedingungen zielt auf JRM ab³, bei denen der Arbeitsplatz eines Beschäftigten, der an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnimmt, für die Qualifikation eines anderen genutzt wird. Praktika im Rahmen von ABM sollten nicht 40 vH der gesamten Zuweisungsdauer überschreiten, die maximal (unter besonderen Bedingungen) bis zu 36 Monaten betragen kann. Auch die Höhe der Förderzuschüsse variiert. Während das Unterhaltsgeld im Rahmen der Weiterbildung nur 67 vH bzw. 60 vH und bei den Empfängern von Arbeitslosenhilfe sogar nur 57% vH bzw. 50 vH des pauschalierten Nettoentgelts beträgt, sind es bei ABM 90 vH.

Stellvertreter, die über Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des SGB III gefördert werden, bleiben im rechtlichen Status „Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme“ und schließen keine Arbeitsverträge mit den Betrieben ab, in denen sie tätig sind.

Die freigestellten Beschäftigten erhalten in sämtlichen der bislang durchgeföhrten Fälle eine Lohnfortzahlung von ihren Arbeitgebern. Die Kosten der Weiterbildung werden hingegen nur in 20% aller Fälle von den Betrieben allein getragen. Hier stammt der überwiegende Teil aus Mitteln des ESF (speziell ADAPT) und teilweise auch aus Mitteln der KMU. Nur für einen Fall weist die Erhebung Mittel nach § 10 SGB III aus. Anders sieht die Finanzierung der Stellvertreter aus. Etwa 70% stammen aus Mitteln des SGB III, davon 42% aus der Förderung der beruflichen Weiterbildung, gefolgt von Trainingsmaßnahmen. Auf ESF-Mittel entfallen nur 14% des gesamten Finanzierungsvolumens. In dieser Größenordnung fließen auch Mittel des Bundessozialhilfegesetzes ein. Wie der Evaluierungsbericht zeigt, beteiligen sich die Arbeitgeber nur in seltenen Ausnahmen an den Weiterbildungskosten der Stellvertreter (NU ADAPT 2000, S. 16).

3 In § 89 Abs. 1 Satz 3 heißt es: „Bei einer Maßnahme, die einem besonderen arbeitsmarktpolitischen Interesse an der überwiegenden Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten entspricht oder die der beruflichen Weiterbildung auf einem Arbeitsplatz dient, der infolge einer Weiterbildung des auf diesem Arbeitsplatz beschäftigten Arbeitnehmers vorübergehend freigeworden ist, dürfen die Praktika drei Viertel der Dauer der Maßnahme nicht übersteigen“.

Betriebe, die mit Hilfe von JRM betriebliche Qualifizierungsdefizite behoben haben. Hilfreich wären schließlich auch Erfahrungen, die Aufschluss geben, wie und mit welchen Ergebnissen die jeweiligen Bildungsbedarfe ermittelt werden.

4. Deutsche Erfahrungen

Jobrotation gehört in der Bundesrepublik Deutschland im Unterschied zu einigen anderen europäischen Ländern bislang nicht zu dem arbeitsmarktpolitischen Standardrepertoire. Seit 1996 sind jedoch in sämtlichen Bundesländern Modellversuche in Gang gekommen, die berechtigten Anlass geben, dass JRM zukünftig als arbeitsmarktpolitisches Förderinstrument flächendeckend eingeführt werden könnten. Nachfolgend sollen nun die bisherigen Erfahrungen mit JRM rekapituliert werden, bevor der Frage nachgegangen wird, ob und unter welchen Bedingungen sich JRM als Element für ein Konzept des lebenslangen Lernens nutzen lassen. Empirische Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen bilden die verschiedenen bisherigen Evaluierungen, deren Befunde hier zusammengefasst werden (Behringer 1998; NU ADAPT 2000).

4.1 Finanzierung: Voraussetzungen und Praxis

Da JRM bislang nicht im Förderkanon der Arbeitsmarktpolitik verankert sind, müssen sich die bisherigen Modellversuche mit Behelfskonstruktionen begnügen, die aus unterschiedlichen Finanzierungsbausteinen bestehen. Es handelt sich in aller Regel um Mischfinanzierungen. Sie basieren hauptsächlich auf der Nutzung des SGB III-Förderinstrumentariums, wobei die finanziellen Mittel je nach Verwendungszweck unterschiedlich komponiert sind. Das Projektmanagement finanziert sich, wie die Erhebung unter den JR-Projekten (NU ADAPT 2000) ergab, hauptsächlich über ESF-Mittel und hier wiederum zu fast 60% aus dem ADAPT-Programm. Weitere Finanzierungsquellen stellen neben Landesmitteln auch die Instrumente des SGB III sowie Eigenmittel dar.

Etwa die Hälfte der insgesamt eingesetzten Mittel entfällt auf die Finanzierung der Weiterbildungsmaßnahmen, das Projektmanagement bindet ein knappes Viertel. Bei den Kosten für das Projektmanagement ist allerdings zu berücksichtigen, dass die fast ausschließlich auf Kleinbetriebe zielenden JRM sicherlich einen überaus hohen durchschnittlichen Organisationsaufwand erfordern, der bei einer flächendeckenden Einführung von JRM sicherlich reduziert werden kann, wenn sich nicht nur Routine bei allen Beteiligten Akteuren eingespielt hat, sondern wenn auch die durchschnittliche Größe der Betriebseinheiten steigt. Vorrangig handelt es sich um Weiterbildungsförderung (§ 89 SGB III) oder Trainingsmaßnahmen (§ 48 SGB III) oder die Finanzierung von Praktika im Rah-

men einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (§ 265 SGB III). Einige Projekte nutzen auch Mittel aus § 10 SGB III (Freie Förderung) oder SAM Ost oder setzen Mittel aus dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) ein.

Der Einsatz der unterschiedlichen Finanzierungsquellen bestimmt nicht nur die Höhe der Fördermittel, sondern hat auch Auswirkungen auf die rechtliche Stellung der Teilnehmer, auf die Qualifizierungsinhalte sowie auf die maximale Dauer der Maßnahmen. Während Trainingsmaßnahmen nur bis maximal acht Wochen gefördert werden, können sich Praktika auf bis zu maximal ein und unter besonderen Bedingungen sogar bis zu eineinhalb Jahren erstrecken. Die Definition der besonderen Bedingungen zielt auf JRM ab³, bei denen der Arbeitsplatz eines Beschäftigten, der an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnimmt, für die Qualifikation eines anderen genutzt wird. Praktika im Rahmen von ABM sollten nicht 40 vH der gesamten Zuweisungsdauer überschreiten, die maximal (unter besonderen Bedingungen) bis zu 36 Monaten betragen kann. Auch die Höhe der Förderzuschüsse variiert. Während das Unterhaltsgeld im Rahmen der Weiterbildung nur 67 vH bzw. 60 vH und bei den Empfängern von Arbeitslosenhilfe sogar nur 57% vH bzw. 50 vH des pauschalierten Nettoentgelts beträgt, sind es bei ABM 90 vH.

Stellvertreter, die über Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des SGB III gefördert werden, bleiben im rechtlichen Status „Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme“ und schließen keine Arbeitsverträge mit den Betrieben ab, in denen sie tätig sind.

Die freigestellten Beschäftigten erhalten in sämtlichen der bislang durchgeführten Fälle eine Lohnfortzahlung von ihren Arbeitgebern. Die Kosten der Weiterbildung werden hingegen nur in 20% aller Fälle von den Betrieben allein getragen. Hier stammt der überwiegende Teil aus Mitteln des ESF (speziell ADAPT) und teilweise auch aus Mitteln der KMU. Nur für einen Fall weist die Erhebung Mittel nach § 10 SGB III aus. Anders sieht die Finanzierung der Stellvertreter aus. Etwa 70% stammen aus Mitteln des SGB III, davon 42% aus der Förderung der beruflichen Weiterbildung, gefolgt von Trainingsmaßnahmen. Auf ESF-Mittel entfallen nur 14% des gesamten Finanzierungsvolumens. In dieser Größenordnung fließen auch Mittel des Bundessozialhilfegesetzes ein. Wie der Evaluierungsbericht zeigt, beteiligen sich die Arbeitgeber nur in seltenen Ausnahmen an den Weiterbildungskosten der Stellvertreter (NU ADAPT 2000, S. 16).

3 In § 89 Abs. 1 Satz 3 heißt es: „Bei einer Maßnahme, die einem besonderen arbeitsmarktpolitischen Interesse an der überwiegenden Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten entspricht oder die der beruflichen Weiterbildung auf einem Arbeitsplatz dient, der infolge einer Weiterbildung des auf diesem Arbeitsplatz beschäftigten Arbeitnehmers vorübergehend freigeworden ist, dürfen die Praktika drei Viertel der Dauer der Maßnahme nicht übersteigen“.

Eine Förderung aus einer Hand existiert bei den JRM bislang noch nicht. Der Rückgriff auf verschiedene Förderprogramme erhöht den organisatorischen Aufwand, setzt breite förderrechtliche Kenntnisse voraus, die den Rahmen der einzelnen beteiligten Förderinstitutionen zunächst meist übersteigen und den Erwerb zusätzlichen Know-hows erfordern. Da die verschiedenen Förderprogramme in aller Regel spezifische Förderkonditionen vorsehen, können bei ihrer Verknüpfung zu mischfinanzierten Projekten die gemeinsamen förderrechtlichen Teilmengen auf bestimmte Zielgruppen, Zielbetriebe oder andere Fördertatbestände schrumpfen und dadurch den Handlungsspielraum für JRM-Einsatz einengen. Hier liegt ein Nadelöhr, das nicht nur den Einsatzbereich von JRM erheblich einschränken, sondern auch hohen organisatorischen Aufwand verursachen kann.

4.2 Organisation/Infrastruktur

Der Erfolg von JRM hängt in starkem Maße von den organisatorischen Vorbereiungen ab. Wie die bisherigen Erfahrungen auch im Ausland zeigen, kommt das Instrument JRM selbst dann nicht an organisatorischen Hilfestellungen vorbei, wenn die Experimentierphasen beendet sind, die beteiligten Akteure Routinen entwickelt haben und JRM in die Regelförderung der Arbeitsmarkt- oder Strukturpolitik integriert sind. Organisatorische Hilfestellung ist also nicht nur in der Anschubphase gefragt, sondern dauerhafte Voraussetzung, wobei allerdings damit zu rechnen ist, dass der organisatorische Aufwand nach der Einführungsphase abnimmt. Zu den organisatorischen Säulen gehören die Projektträger sowie das Projektmanagement

Nach den bisherigen Erfahrungen lassen sich folgende Trägervarianten unterscheiden (NU ADAPT 2000):

- *Koordinierungsstellen* führen selbst keine Bildungs- bzw. Beschäftigungsmaßnahmen durch, sondern koordinieren und moderieren die beteiligten Institutionen.
- *Bildungs- bzw. Beschäftigungsträger* führen selbst Maßnahmen durch und greifen dabei auf einen Stellvertreter-Pool zurück.
- *Kombinierte Einrichtungen* aus Koordinierungsstellen und Beschäftigungsträgern führen Bildungsmaßnahmen sowohl in Eigenregie als auch in Kooperation mit externen Bildungsträgern durch, da sie nicht die gesamte Palette der Qualifizierungsmaßnahmen selbst abdecken.
- Zu *Verbundprojekten* haben sich verschiedene Träger zusammengeschlossen, die kooperativ JRM auf regionaler Ebene umsetzen.

Das Projektmanagement der verschiedenen Träger umfasst eine breite Palette an Aufgaben, zu denen die Öffentlichkeitsarbeit ebenso gehört wie das Organisie-

ren von Veranstaltungen, die Kooperation mit verschiedenen regionalen Akteuren und potentiellen Finanziers auf der nationalen oder auch internationalen Ebene oder die Dokumentation und das Controlling. Zentrale Aktivitäten liegen bei der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs, der Konzeption der Bildungsangebote sowie der Durchführung von Maßnahmen. Hierzu gehören ferner Kontakt- und Akquisitionsaktivitäten zu den verschiedenen regionalen Akteuren, vor allem zu den potentiellen JRM-Betrieben.

4.3 Zielgruppenorientierung

JRM können auf drei Zielgruppen orientiert sein:

- (1) Betriebe,
- (2) freigestellte Beschäftigte und
- (3) Stellvertreter.

(1) *Betriebe*: Da die Finanzierung von JRM in hohem Maße aus ADAPT-Mitteln erfolgt, überrascht es nicht, dass 95% der Betriebe auf den Bereich von KMU mit weniger als 250 Beschäftigten entfallen. Beteiligt sind auch Handwerksbetriebe in der Größenordnung mit weniger als zehn Mitarbeitern. Die Struktur der beteiligten Betriebe streut weit über nahezu sämtliche Wirtschaftszweige und zeigt folgende Muster mit allerdings einem eindeutigen Schwerpunkt im Verarbeitenden Gewerbe. Die Dienstleistungssektoren sind unterrepräsentiert. Gründe für dieses schiefe Partizipationsmuster nennt der Bericht nicht. Denkbar ist, dass sich die Akquisitionsaktivitäten der Koordinierungsstellen vorrangig auf das Verarbeitende Gewerbe bezogen, da sie zu diesem Bereich engere Kontakte unterhielten. Dies aber ist eine spekulative Vermutung, die in empirischen Untersuchungen zu verifizieren wäre.

Für die in Berlin durchgeführten Modellversuche liegen auch Informationen über die wirtschaftliche Situation der beteiligten Betriebe vor. Wie die Evaluierung ausweist haben sich neben prosperierenden Betrieben mit expansiver Beschäftigungsentwicklung aber auch Betriebe mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten und erwarteter rückläufiger Personalentwicklung beteiligt (Behringer 1998, S. 332). Leider ist nichts über die spezifischen Motive der Betriebe bekannt, die diese in unterschiedlichen wirtschaftlichen Situationen zur Beteiligung an JRM veranlasst haben.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Betriebsstrukturen ergeben sich unterschiedliche Bedingungen für die Initiierung, Implementierung sowie die Zielerreichung von JRM. So stellen Betriebsgröße und wirtschaftliche Lage zentrale Kriterien für z.B. die Weiterbeschäftigungsmöglichkeiten von Stellvertretern dar. Ebenso kann, je nach wirtschaftlicher Lage, eine unterschiedliche Notwendigkeit bestehen, Teilnehmer an externen Bildungsmaßnahmen durch externe

Arbeitskräfte ersetzen zu müssen. Bei unterausgelasteten Kapazitäten besteht in aller Regel zumindest phasenweise ein Personalüberhang, der sich, ähnlich wie bei der Kombination von Kurzarbeit und Weiterbildung, als ideale Brücke für eine investive Nutzung anbietet. Die Notwendigkeit der Stellvertretung stellt sich weniger dringlich als in Betrieben in der umgekehrten Situation. Bei guter Auftragslage und Vollauslastung der Kapazitäten dürfte es den Betrieben schwerfallen, Arbeitskräfte für einen längeren Zeitraum für Weiterbildung freizustellen. Stellvertreter erleichtern oder ermöglichen sogar erst Bildungsfreistellungen.

(2) *Freigestellte Beschäftigte*: Während die Branchenzugehörigkeit der freigestellten Beschäftigten von einer Überrepräsentanz des Verarbeitenden Gewerbes gekennzeichnet ist, zeigt die Tätigkeitsstruktur ein anderes, deutlich zugunsten des kaufmännischen Bereiches, gefärbtes Bild (57%). Demgegenüber entfallen auf den gewerblich-technischen Bereich nur 27% und auf die Dienstleistungstätigkeiten sogar nur 16% der Freistellungen.

Auffallend ist ferner, dass die Teilnehmerstrukturen bei JRM ein ähnlich ausgeprägtes Selektionsmuster zeigen wie die gesamten betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten (Düll/Bellmann 1998). Hilfskräfte stellen nur 8% aller für Bildungsaktivitäten Freigestellten, hingegen sind mehr als drei Viertel (77%) Fachkräfte und 14% Führungskräfte. Bei dem Einsatz von JRM ist es bislang nicht gelungen, die starke Abhängigkeit der Weiterbildungsteilnahme von der Qualifikation bzw. der beruflichen Stellung zu durchbrechen. Da die vorliegenden Untersuchungsberichte keine Hinweise über die Gründe dieser Selektion liefern, bleiben nur Spekulationen. Möglicherweise stellt die Frage der Teilnehmerselektion ein zentrales Kriterium für die grundsätzliche Entscheidung der Betriebe dar, an den JR-Projekten zu beteiligen, bei der sie vorrangig nach betrieblichen Anforderungen und weniger nach den Interessen der Beschäftigten vorgehen. Denkbar ist aber auch, dass mögliche Bildungsangebote bei der Gruppe der Un- und Angelernten auf eine vergleichsweise hohe Weiterbildungsresistenz stoßen.

(3) *Stellvertreter*: Die sozio-demographische Struktur der Stellvertreter zeigt folgendes Muster. Mit 39% sind Frauen, gemessen an ihrem Erwerbstätigkeitsanteil in der Gesamtwirtschaft, leicht und bezogen auf ihren Anteil an allen Arbeitslosen sogar deutlich unterrepräsentiert. Unbekannt ist jedoch die geschlechtsspezifische Verteilung der Beschäftigten in den teilnehmenden Betrieben, so dass sich keine speziellen Quoten errechnen lassen. Da Betriebe aus dem Verarbeitenden Gewerbe und dem Handwerk dominieren, in denen weibliche Beschäftigte im gesamtwirtschaftlichen Durchschnitt unterrepräsentiert sind, erscheint der vorgefundene Anteil weiblicher Stellvertreterinnen keineswegs als niedrig.

Bei der Altersstruktur dominieren die mittleren Klassen zwischen 26 und 39 Jahren, auf die gut 44% aller Teilnehmer entfallen, gefolgt von der Gruppe zwischen 40 und 49 Jahren mit gut 29%. Die darüber liegende Altersgruppe ist nur

noch schwach bei den Weiterbildungsmaßnahmen vertreten. Dieses Muster deckt sich tendenziell mit dem der beruflichen Weiterbildung insgesamt (Kuwan et al. 2000). Auch den JR-Aktivitäten ist es nicht gelungen, die Weiterbildungsaktivitäten älterer Beschäftigter zu forcieren.

Arbeitsmarktpolitisch erfolgreicher sieht die Bilanz im Hinblick auf die Dauer der Arbeitslosigkeit der Stellvertreter aus. Knapp 43% sind als langzeitarbeitslos (länger als ein Jahr) gemeldet. Dieser, im Vergleich zu den insgesamt auf Grundlage des SGB III geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, hohe Anteil an Langzeitarbeitslosen⁴, geht wesentlich auf die Auswahl der Arbeitsämter zurück. Deren an arbeitsmarktpolitischen Reintegrationszielen orientierte Stellvertreterauswahl muss sich jedoch nicht mit den betrieblichen Rekrutierungsstrategien decken. Hieraus können Probleme bei der Selektion von Stellvertretern entstehen. So hat es bei den in Berlin organisierten JR-Projekten trotz der hohen Arbeitslosigkeit Schwierigkeiten bereitet, Arbeitslose zu finden, die den von den Betrieben spezifizierten Anforderungsprofilen an die Stellvertretertätigkeiten entsprachen (Behringer 1998, S. 334). Divergierende Anforderungsprofile von Betrieben einerseits und Arbeitsämtern andererseits können eine Restriktion für JR-Aktivitäten darstellen. Die Bereitschaft der Betriebe, sich an JRM zu beteiligen, hängt auch von der Auswahl der Stellvertreter bzw. den Möglichkeiten ab, hierauf Einfluss zu nehmen.

Resümierend lässt sich sagen, dass es im Rahmen der bisherigen Modellversuche nicht gelungen ist, die selektive Wirkung betrieblicher Weiterbildung zu korrigieren. Die im Kontext der JR-Aktivitäten organisierten Weiterbildungen reproduzieren vielmehr die traditionellen Selektionsstrukturen. Die arbeitsmarktpolitisch intendierte Zielgruppenförderung stößt offensichtlich an Grenzen, wenn mit Hilfe eines Instrumentes verschiedene Zielgruppen gleichzeitig erreicht werden sollen. Der hohe Vermittlungsanteil von Langzeitarbeitslosen ist als ein Erfolg anzusehen, der möglicherweise nur unter Hinnahme der Weiterbildungsselektivität zu erzielen ist.

4.4 Qualifizierungsaktivitäten

Über die inhaltliche Gestaltung der bislang durchgeführten Weiterbildungsaktivitäten ist Folgendes bekannt.

(1) Bei den *freigestellten Beschäftigten* liegt das Schwergewicht der Weiterbildung bei Kursen über Führung und Organisation, gefolgt von kaufmännischen und gewerblich-technischen Inhalten. An diesen Kursen nehmen überwiegend

4 In Westdeutschland entfielen 1998 19% aller Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung auf Langzeitarbeitslose (BA 1999, S. 83).

Führungskräfte teil. Offensichtlich dienen die Maßnahmen dazu, aufgestauten Weiterbildungsbedarf gerade bei Beschäftigten zu erfüllen, die als unersetzbare gelten und nicht problemlos für längere Zeit die Arbeit unterbrechen können. Besonders dürfte dieses Problem für den hohen Anteil an Kleinbetrieben und sogar Kleinstbetrieben gelten, bei denen längere Absenzzeiten einzelner Beschäftigter das vorhandene Arbeitskräftepotential spürbar schwächen und entsprechende Personalreserven aus Kostengründen nicht vorgehalten werden.

Die Projektträger haben starken Einfluss auf die Auswahl der Bildungsmaßnahmen genommen und versucht, sie möglichst JR-adäquat zu gestalten. Einen Teil der Maßnahmen haben sie speziell für JRM entwickelt oder in Eigenregie durchgeführt oder im Rahmen von Ausschreibungsverfahren an geeignete Bildungsträger vergeben (NU ADAPT 2000, S. 31). Dabei ließen sich in hohem Maße die spezifischen Qualifizierungsanforderungen der Betriebe berücksichtigen. In dieser engen Abstimmung zwischen Betrieben, Bildungsteilnehmern und Bildungsträgern, die in systematischer Form kaum ohne das gezielte Management der JR-Trägereinrichtungen zu leisten ist, liegt sicherlich eine wichtige Voraussetzung für die generelle Beteiligung der Betriebe.

Auffallend ist ferner die durchschnittliche Dauer der Bildungsmaßnahmen. Mit durchschnittlich 6,7 Wochen geht sie um ein Mehrfaches über das ansonsten betriebsübliche Maß von durchschnittlich 20 Stunden pro Jahr (Weiß 1999, S. 5) hinaus. Sie liegt aber deutlich unter den Durchschnittswerten öffentlich geförderter Weiterbildung, die auf knapp neun Monate kommen und bei Umschulungen sogar gut zwanzig Monate betragen (Bundesanstalt 1997, S. 25). Immerhin dauert ein knappes Drittel der Maßnahmen sogar länger als zwölf Wochen. Offensichtlich hat die Möglichkeit, die durch Bildungsmaßnahmen ausfallende Arbeit durch Stellvertreter ersetzen zu können, umfassendere Qualifizierungen ermöglicht, die nicht nur auf kurzfristige Einweisungen usw. abzielen, sondern teilweise zu Aufstiegsqualifizierungen mit anerkannten Abschlüssen führen. Ein gutes Viertel der Teilnehmer hat entsprechende Abschlüsse erreicht.

(2) Die *Stellvertreter* haben ebenfalls zu einem hohen Anteil ihre Beschäftigung im Rahmen von JR-Aktivitäten für berufliche Weiterbildung genutzt und diese zu gut einem Viertel mit einem anerkannten Abschluss beendet. Die durchschnittliche Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen ist bei ihnen mit gut 14 Wochen sogar doppelt so lange, wie die der beschäftigten Bildungsteilnehmer. Über die Gründe für diese ins Auge springende Differenz lässt sich nur spekulieren. So könnten speziell bei Langzeitarbeitslosen zunächst Motivations- und Trainingskurse vorgeschaltet worden sein.

Über die Verfahren und Modi, den Qualifizierungsbedarf zu ermitteln, liegen relativ wenige Informationen vor. Die in Berlin organisierten Modellprojekte stützen sich in erster Linie auf die Angaben der beteiligten Betriebe (Käselau

1998, S. 17). Sie greifen darüber hinaus auch auf die Ergebnisse von Recherchen zurück, die in Gesprächszirkeln mit Vertretern aus mehreren Betrieben, aus Verbänden, Innungen und mit externen Betriebsberatern zustande gekommen sind. Eine dritte Informationsquelle stellen arbeitsmarktrelevante Studien dar, die von den Trägereinrichtungen als Grundlage hinzugezogen und ausgewertet werden. Schließlich wird der so ermittelte Qualifizierungsbedarf noch mit der lokalen Arbeitsverwaltung abgestimmt.

4.5 Betriebliche Organisation der Stellvertretung

Mit der Durchführung von JRM betreten die beteiligten Betriebe organisatorisches Neuland. Sie müssen erfahrene Arbeitskräfte, die sie für eine gewisse Zeit für Weiterbildungsmaßnahmen freistellen, durch externe Arbeitskräfte ersetzen, die weder mit den betrieblichen Abläufen vertraut, noch in die kooperativen Bezüge der Belegschaften integriert sind. Zudem können die Betriebe die spezifischen Qualifikationen sowie die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Stellvertreter, die zuvor arbeitslos und teilweise sogar längerfristig ohne Beschäftigung waren, nur grob einschätzen. Angesichts beschränkter Informationen ist es keine ganz leichte Aufgabe, die Stellvertretung so zu organisieren, dass möglichst keine Reibungen oder gar umsatzbeeinträchtigenden Behinderungen im Ablauf von Produktion oder Dienstleistung entstehen. In der betrieblichen Praxis findet man vor allem bei zeitaufwendigen Weiterbildungsmaßnahmen folgende Varianten, die Stellvertretung zu organisieren:

- Eine direkte vollständige Vertretung der Bildungsteilnehmer durch externe Arbeitskräfte findet nur bei einer Minderheit statt.
- Eine nur teilweise Übernahme der Arbeiten der Bildungsteilnehmer durch die stellvertretenden Arbeitskräfte wurde in Berlin in der Hälfte der Fälle beobachtet (Behringer 1998, S. 337). Teilweise setzen die Bildungsteilnehmer auf reduzierter Arbeitszeitbasis ihre Arbeiten fort und übernehmen im Anschluss an den Unterricht noch Arbeiten im Betrieb. Sie kombinieren Teilzeitarbeit mit Teilzeitweiterbildung.
- Stellvertretungsketten befreien von der Notwendigkeit, für die Bildungsteilnehmer Ersatzkräfte mit möglichst identischen Qualifikationsprofilen zu finden (Behringer 1998, S. 335). Die Arbeitsaufgaben der Bildungsteilnehmer werden von eingearbeiteten Betriebsangehörigen übernommen, die häufig bereits bei früheren Anlässen Stellvertreterfunktionen übernommen haben und mit den Stellvertretertätigkeiten bzw. -arbeitsplätzen vertraut sind. Die externen Stellvertreter übernehmen Arbeiten an betrieblichen Einstiegsarbeitsplätzen. Für dieses Vorgehen sprechen erstens der relativ geringe Einarbeitungsaufwand und zweitens das vergleichsweise geringe Risiko von be-

trieblichen Störungen im Arbeitsablauf, die sich aufgrund mangelnder Vertrautheit mit betriebsinternen Abläufen sowie speziellen betriebsexternen Anforderungen (vor allem Kundenkontakte) bei externen Stellvertretern ergeben können. Vor allem eignen sich Stellvertretungsketten, wenn die im Rahmen von JR-Aktivitäten verfolgten Zielgruppen von Bildungsteilnehmern einerseits und Stellvertretern andererseits divergieren.

Für welches organisatorische Stellvertretermodell sich die Betriebe letztlich entscheiden, hängt zum einen von den Qualifikationsprofilen der Stellvertreter, den vorgesetzten Qualifizierungsaktivitäten der Arbeitsverwaltungen sowie dem Aufgabenprofil der zu übernehmenden Arbeiten ab. Je größer die Schnittmengen zwischen den Angebots- und Nachfrageprofilen ausfallen, desto direkter kann die Stellvertretung erfolgen und umgekehrt bieten sich indirekte Wege der Stellvertretung im Rahmen von Stellvertretungsketten dort an, wo die potentiellen Stellvertreter nicht über geeignete Qualifikationsprofile verfügen. Dies dürfte vor allem bei Langfristarbeitslosen der Fall sein, bei denen die Betriebe fehlende praktische Berufserfahrung beklagen (Behringer 1998, S. 336). Weitere Schwächen werden bei der Integrationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Flexibilität und Motivation gesehen. Angesichts der verschiedenen Organisationsmodelle besteht Spielraum für maßgeschneiderte Lösungen. Sie setzen allerdings Erfahrungen bei der Implementierung voraus, über die die Betriebe nur in den seltensten Fällen verfügen dürften. Professionelle externe Beratung erscheint deshalb als unverzichtbar.

5. Aspekte der Verallgemeinerbarkeit

Eine flächendeckende Einführung von JRM als arbeitsmarkt- und qualifizierungspolitisches Regulierungsinstrument würde einen umfassenden Umbau des bestehenden Systems der beruflichen Weiterbildung einleiten. Sollen Fehlkonstruktionen vermieden werden, müssten zuvor einige grundsätzliche Fragen geklärt werden, die zentrale Prinzipien der bestehenden Strukturen beruflicher Weiterbildung berühren. Hierzu gehört das Verhältnis zwischen der öffentlichen Weiterbildungsförderung und betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten und hierbei nehmen Finanzierungsfragen eine prominente Stellung ein. Zu klären ist ferner die Frage der Anspruchsrechte auf Weiterbildung. Schließlich sind die jeweiligen institutionellen und organisatorischen Strukturen festzulegen, die das Handlungsfundament für eine möglichst reibungslose Implementierung von JRM bilden. Da die Beantwortung dieser Fragen den Rahmen des vorliegenden Beitrages übersteigt, können hier nur einige Aspekte kurz angeschnitten werden.

(1) Ein genereller Anspruch der Betriebe auf Teilnahme an öffentlich geförderten JR-Programmen bricht mit dem bisherigen Prinzip, betriebliche Weiterbil-

dung von öffentlicher Förderung auszuschließen. JRM bedeuten aber eine indirekte (Teil)Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten. Eine Modifikation dieses Prinzips erscheint überdenkenswert, wenn durch eine veränderte Kompetenzverteilung zwischen öffentlichen und betrieblichen Aktivitäten arbeitsmarkt- und weiterbildungspolitische Ziele besser realisiert werden könnten. Unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten sollte die öffentliche Förderung von JRM an bestimmte Kriterien gebunden werden. In Frage kommen: Zielgruppenorientierung sowohl im Hinblick auf die freigestellten Bildungsteilnehmer (Geschlecht, Alter, Qualifikationsniveau usw.) als auch die Stellvertreter (Dauer der Arbeitslosigkeit, Geschlecht, Alter usw.) sowie die Betriebe selbst (z.B. Betriebsgröße, bestimmte Branchenzugehörigkeit, bisheriges Niveau an Weiterbildungsaktivitäten, wirtschaftliche Lage usw.). Im Gegenzug müssten dann aber auch Anspruchsrechte zumindest für bestimmte Personengruppen verankert werden, die bislang von öffentlichen wie auch betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen weitgehend ausgeklammert bleiben.

(2) JRM bieten Chancen, aufgestaute Qualifizierungsdefizite zu beheben und bisherige Weiterbildungsresistenzen sowohl bei Betrieben als auch bei Beschäftigten abzubauen. Bei einem generellen Anspruch von Betrieben auf Teilnahme an JRM ist in Abhängigkeit von vor allem den finanziellen Bedingungen mit einer erheblichen Inanspruchnahme zu rechnen, bei der Mitnahmeeffekte und Substitutionseffekte nicht auszuschließen sind. Dieses Problem ließe sich ebenfalls durch die unter (1) genannten Kriterien mindern.

(3) Aus betrieblicher Sicht hängt die Attraktivität von JRM auch von den Möglichkeiten ab, sowohl die Bildungsteilnehmer als auch deren Stellvertreter möglichst autonom bestimmen zu können. Diese Autonomie in der Personalselektion kann jedoch mit arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen konfigurieren. So kann speziell die Vermittlung von Langfristarbeitslosen das betriebliche Engagement an JRM dämpfen. Lösungen bieten die beschriebenen (vgl. 4.4) indirekt oder kettenartig organisierten Stellvertretermodelle. Externe Beratungen sollten für Betriebe mit mangelndem personalpolitischen Einrichtungen und Kenntnissen angeboten werden.

(4) Im Grundsatz bietet das Organisationsprinzip der Arbeitsmarktpolitik vergleichsweise günstige Voraussetzungen für die Implementation von JRM. Die dezentrale Organisation auf Basis der lokalen Arbeitsämter gestattet eine flächendeckende Präsenz. Gleichzeitig sind die notwendige Nähe und Kenntnis zu den lokal ansässigen Betrieben sowie dem im lokalen Raum vorhandenen Arbeitskräftepotential gegeben. Deren Profile mit ihren Stärken und Schwächen sind bekannt. Bestehende Kontaktnetze lassen sich auf kurzem Wege auch informell nutzen. In enger Kooperation mit den regionalen/lokalen Akteuren ließen

sich zielgenaue Programme entwerfen und kooperativ umsetzen. Gezielte Unterstützung könnten die drittelparitätischen Selbstverwaltungsorgane liefern. Diesen positiven Implementationsbedingungen stehen einige Handikaps gegenüber. Die Arbeitsverwaltungen verfügen bislang nur über eingeschränkte Fördermöglichkeiten von JRM. Dies könnte sich mit einer Reform des SGB III ändern. Dann müssten allerdings auch die entsprechenden personellen Ressourcen bei den Arbeitsämtern etabliert werden, die die Arbeitsverwaltungen befähigen, sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht JR-Projekte erfolgreich zu organisieren. Wenn bislang die Organisierung von JRM häufig in den Händen spezieller Trägereinrichtungen und nicht in der Regie der Arbeitsverwaltungen lag, dann hat dies sicherlich mit den hierfür fehlenden innerorganisatorischen Strukturen, den vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen der Arbeitsämter zu tun. Es sind bislang keine fundierten Erkenntnisse bekannt, die eine systematische Überlegenheit von gesonderten Trägereinrichtungen nahe legen würden.

(5) Anforderungen an ein zielgerichtetes Beratungsangebot im Vorfeld von JRM erscheinen umganglich, wenn das neue Instrument effektiv und effizient funktionieren soll. In inhaltlicher Hinsicht müsste sich die Beratung sowohl auf regional ansässige Betriebe und deren spezifische Anforderungen als auch auf überbetriebliche langfristige Tendenzen in den Anforderungen der beruflichen Weiterbildung erstrecken. Ein zweites wichtiges Kriterium betrifft die Zielgruppenorientierung. Beratung ist nicht nur für bildungfernere Personengruppen, sondern auch für Frauen notwendig, die aus Gründen der Kinderbetreuung die Erwerbstätigkeit unterbrechen und ihre Karriereplanungen unter erschwerten Vorzeichen organisieren müssen. Beratung daher sollte darauf hinauslaufen, die Selbstorganisationsfähigkeit der Beschäftigten zu fördern.

6. Schlussbemerkungen

Die hier angeschnittenen Fragen betreffen nur einen Ausschnitt der im Kontext mit der Einführung von JRM verbundenen Probleme. Die nicht unbedeutsame Frage der Ermittlung des Qualifikationsbedarfs wurde nur kurz thematisiert, da die vorliegende Literatur hierzu nur wenige Aussagen zulässt. Hier ist auf Erfahrungen und Überlegungen zurückzugreifen, die sich auf den Kontext regionaler Lösungsstrategien beziehen (Dobischat/Husemann 2000), aber durchaus auch auf das Instrument JRM übertragbar sind. Vor allem für das Weiterbildungsmanagement von Kleinbetrieben bieten sich regionale Netzwerke an (Dobischat 1999).

Wenig Erfahrungen liegen bislang über die zyklischen Grenzen von JRM vor. Erste Hinweise aus Dänemark deuten auf Engpässe hin, angesichts des verknüpften Arbeitskräfteangebots geeignete Stellvertreter zu mobilisieren (FR

2000). Zwar ist in Deutschland eine vergleichbar niedrige Arbeitslosenquote noch längst nicht in Sicht, es könnte aber angesichts starker regionaler Unterschiede in den Angebots-Nachfrage-Relationen, zumindest auf lokaler Ebene, zu vergleichbaren Engpässen kommen. Vor diesem Hintergrund setzen JRM regionale Mobilität voraus.

Literatur

- Arbejdsmarksstyrelsen (1997): Jobrotation – en introduktion. Kopenhagen
Behringer, F. (1998): Jobrotation eine „Patentlösung“ für die Probleme auf dem europäischen Arbeitsmarkt? In: DIW-Vierteljahreshefte 67 (1998) 4, S. 326-342
Bundesanstalt für Arbeit (1997): Berufliche Weiterbildung. Nürnberg
Bundesanstalt für Arbeit (1999): Arbeitsmarkt 1998. Nürnberg
Dobischat, R. (1999): Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – eine Allianz mit Zukunft? In: Hendrich, W./Büchter, K. (Hg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München/Mering, S. 89-115
Dobischat, R./Husemann, R. (2000): Jobrotation und regionale Netze. Zur Relevanz regionaler Steuerung und Kooperation bei der Umsetzung eines neuen Förderinstruments im Schnittfeld von Arbeitsmarktpolitik und Weiterbildungsförderung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 50 (2000) 2, S. 117-129
Düll, H./Bellmann, L. (1998): Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in West- und Ostdeutschland. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspansels 1997. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 2, S. 205-225
EU-Jobrotation (1996): 9 Recommendations. Silkeborg
EU-Kommission/Generaldirektion V. (1997): Die Job-Rotation in Dänemark – Zusammengefasste Erfahrungen. DTI Wirtschafts-Analyse
Flottorp, K./Sterner, B./Uhlig, B. (1999): Jobrotation und Weiterbildung in Norwegen und Deutschland. In: Personalführung 32 (1999) 11, S. 68-77
Frankfurter Rundschau (2000): Lebenslanges Lernen als Staatsaufgaben. 28.12.2000
InforMISEP (1998): Employment Observatory. In: European Commission (Hg.), No. 66, Berlin
InforMISEP (1999): Employment Observatory. In: European Commission (Hg.), No. 66, Berlin
Käselau, M. (1998): Evaluierung und Entwicklung von Modulkonzepten für Jobrotation-Maßnahmen. Berlin (Mimeo)
Kuwan, H./Gnabs, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn
Julkunen, R./Nanti, J. (1999): The Modernization of Working Times. Jyväskylä
Madsen, P. K. (1998): Arbeitszeitpolitik und Vereinbarungen über bezahlte Freistellungen – Die dänischen Erfahrungen in den 90er Jahren. In: WSI Mitteilungen 51 (1998) 9, S. 614-624
Moser-Simill, M./Neubauer, U. (1999): Bildungskarenz. In: ÖSB-Unternehmensberatung Gesellschaft m.b.H. (Hg.), Wien (Mimeo)

- Nationale Unterstützungsstelle ADAPT der Bundesanstalt für Arbeit (2000): Jobrotation in Deutschland. Berlin
- Schömann, K./Mytzek, R./Gülker, S. (1999): Institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen für Jobrotation in neun europäischen Ländern. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Band 36. Berlin
- Weiß, R. (1999): Betriebliche Weiterbildung als Investition in das Humankapital – Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Bonn (Mimeo)
- WZB-Mitteilungen (1999): Jobrotation wie in Dänemark. Nr. 84

Dieter Gnahs

Selbstgesteuertes Lernen und Zeitpolitik

I. Entwicklungstrends beim selbstgesteuerten Lernen

Folgt man den neuesten Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung, so hat zwischen den Berichtsjahren 1994 und 1997 eine Art „Selbstlernboom“ stattgefunden. Der Anteil der Erwerbstätigen, der „Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren“ als Lernaktivität angibt, ist von 23 auf 50% gestiegen. Einen ähnlichen Bedeutungszuwachs verzeichnetet das „Lesen berufsbezogener Fach- und Sachbücher bzw. -zeitschriften“ (von 33 auf 52%). Schließlich hat sich auch der Anteil der Erwerbstätigen, die selbstgesteuert mit Hilfe von Medien lernen, mehr als verdoppelt (von 11 auf 24%) (vgl. Kuwan 1999, S. 56-57).

In der Tendenz zu ähnlichen Aussagen kommt auch die jüngste Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft zur betrieblichen Weiterbildung. Danach haben 1998 95,5% der befragten Unternehmen „selbstgesteuertes Lernen durch Medien“ als Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt (zum Vergleich: 1992 waren es 84%, 1995 87%). Bei einer Aufschlüsselung der Selbstlernaktivitäten erweist sich die „Lektüre von Fachzeitschriften und Fachbüchern“ mit 84,4% der Nennungen nach wie vor als „Königsweg“ (1992: 81,5%, 1995: 84,8%). Computerunterstütztes Lernen und das Lernen mit Multi-Media-Systemen werden im Bezugsjahr von 27,9% der befragten Unternehmen eingesetzt, was gegenüber 1995 eine deutliche Steigerung bedeutet. Damals nutzten nur 8,8% der Unternehmen Computer Based Training (CBT) und Multimedia-Systeme (vgl. Weiß 1995, S. 7-10; Weiß 1999, S. 2-4; IWD 1999, S. 6).

Erstmals für 1998 wurde danach gefragt, inwieweit Lernen über die Informations- und Kommunikationsnetze (Internet/Intranet) in den Unternehmen verbreitet ist. Fast 10% greifen auf diesen Lernweg zurück. Hervorgehoben wird indes, dass diese und die anderen genannten multimedialen Lernformen nur einen kleinen Teil des betrieblichen Qualifizierungsbedarfs abdecken (vgl. Weiß 1999, S. 2-4).

Methodenkritisch ist zu diesen Befunden anzumerken, dass sie den Trend zu mehr selbstbestimmtem Lernen wohl richtig erfassen, nicht jedoch das Volumen. „Quantensprünge“ von 23 bzw. 19 Prozentpunkten bei den im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung erfassten Formen des selbstbestimmten Lernens, innerhalb von drei Jahren, erscheinen wenig plausibel. Vermutlich hat die Publizität, die diese Lernform in den letzten Jahren aufgrund der bildungspolitischen

Diskussion erfahren hat, dazu beigetragen, dass sie in das Bewusstsein weiter Teile der Bevölkerung gedrungen ist. Lernaktivitäten, die es der Art nach auch vorher schon gab, aber nicht angegeben wurden, werden im Lichte der erweiterten Wahrnehmung nunmehr genannt. Bei der Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Weiterbildungsverhalten haben sich dann Wachstums- und Erfassungseffekte addiert.

2. Definition des selbstgesteuerten Lernens

Selbstgesteuertes Lernen ist – wie schon erwähnt – zur Zeit Gegenstand vielfältiger und kontroverser Diskussionen im wissenschaftlichen und im bildungspolitischen Raum. Es werden konkurrierende Begriffe verwendet (selbstorganisiert, selbstbestimmt, autonom, individualisiert, autodidaktisch), es werden unterschiedliche Inhalte damit verbunden, es werden unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Dieser Diskussionsstand erschwert natürlich einen unbefangenen Zugang zum Thema und erfordert eigentlich eine gründliche einleitende begriffliche Klärung. Diese kann hier schon aus Platzgründen nicht erfolgen. Die nachfolgenden Aussagen verstehen sich von daher als pragmatische Annäherung an den Gegenstand der Betrachtung.

Lernen ist zuerst einmal ein alltäglicher Vorgang: Erfahrungen werden gemacht, verarbeitet, reflektiert und gedeutet auf der Folie vorgängiger Erfahrungen und Kenntnisse, in Verhalten und Verhaltensdispositionen transformiert. Lernen geschieht vielfach beiläufig und unbewußt. Dieses allgemeine Lernen ist in seinen Ursachen und Rahmenbedingungen Gegenstand von lerntheoretischen Erklärungsansätzen wie der traditionellen Lernpsychologie („Stimulus-Responde-Ansatz“), der kognitivistischen Lerntheorie oder der konstruktivistischen Lerntheorie (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 25-32).

In diesem „weiten Feld“ des Lernens gibt es allerdings auch besondere Lernsituationen, die im engeren Sinne als „Lernen“ bezeichnet werden. Es handelt sich um Vorgänge, bei denen bewusst Vorkehrungen getroffen werden, um das Spektrum von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie das Spektrum der Deutungen und Einstellungen zu erweitern bzw. zu modifizieren. Bei diesen „organisierten“ Lernprozessen sind sich die Teilnehmenden ihrer Rolle als Lerner bewusst, und im Regelfall wollen sie auch etwas lernen. Die Organisation des Lernprozesses kann dabei von Dritten (z.B. einer Weiterbildungseinrichtung oder einer Schule), in Kooperation von Lernenden und Dritten oder durch die Lernenden selbst getroffen werden.

Das, was gemeinhin unter selbstgesteuertem Lernen verstanden wird, bewegt sich im Bereich des organisierten Lernens. Der folgende Eingrenzungsversuch klammert die oben als „beiläufiges Lernen“ bezeichneten Prozesse aus.

Der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ wird sehr uneinheitlich verwendet. Es gibt sehr enge Begriffsauflösungen und sehr weite. So findet nach Straka (1998, S. 18) motiviertes selbstgesteuertes Lernen dann statt, „wenn ein Individuum Interesse hat, Lernstrategien einsetzt, diese kontrolliert und das erreichte Ergebnis evaluiert“. Bei Dohmen (1999, S. 16) ist selbstgesteuertes Lernen „ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen, bei dem die Lernenden diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im wesentlichen selbst lenken“. Beide Beispieldefinitionen erlauben es nicht, Lernhandlungen eindeutig als „selbstgesteuert“ zu klassifizieren. Was sind z.B. „Lernstrategien“? Wann lenkt der Lernende „im Wesentlichen“ seine Verstehens- und Deutungsprozesse? Wann liegt ein „Jernendes Verarbeiten von Information“ vor?

Diese begriffliche Unschärfe mag vor allem darauf zurückzuführen sein, dass im Prinzip jede Form des Lernens Elemente von Selbst- und Fremdsteuerung enthält. Völlige Selbststeuerung und völlige Fremdsteuerung sind Extremwerte auf einem Kontinuum, die in der Realität nicht vorkommen. Der Begriff des „selbstgesteuerten Lernens“ ist insofern auch problematisch, als jedes Lernen im Prinzip selbstgesteuert ist, so dass die spezifische Qualität des „selbstgesteuerten“ in Abgrenzung zum „fremdgesteuerten“ Lernen nicht angebar ist.

Um dieses definitorische Dilemma zu lösen, bietet es sich an auf das Lernarrangement abzustellen, also auf die Rahmenbedingungen des eigentlichen Lernens (vgl. Gnabs/Griesbach/Seidel 1997, S. 4-5; Gnabs 1999, S. 247). Dieses kann mehr oder weniger lernförderlich sein. Hinzuweisen ist darauf, dass starke Fremdsteuerung, z.B. in Form der „wilhelminischen Pauschule“, keinesfalls lernverhindernd wirkt genauso wenig wie starke Selbststeuerung – z.B. in Form des autodidaktischen Lernens – von vornherein lernfördernd sein muss. Der Grad der Lernförderlichkeit eines Lernarrangements hängt u.a. davon ab, welche Lerninhalte behandelt werden und welche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen die Lernenden haben.

Zur Kennzeichnung von Lernarrangements lassen sich acht Kategorien benennen:

- Orientierung des Lerngeschehens (Lerner- vs. Lehrerorientierung)
- Förderung der Eigenaktivität des Lernenden (agierender vs. konsumierender Lerner)
- zeitliche Flexibilität des Lernenden (flexible vs. gebundene Lernzeiten)
- räumliche Flexibilität des Lernenden (variable vs. feste Lernorte)
- Entscheidungsfreiheit über Lernziele (Lernzielautonomie vs. vorgegebene Lernziele)
- Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte (Wahlfreiheit über Lerninhalte vs. vorgegebene Lerninhalte)

- Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle)
- Einsatz von Lernmedien (medienungestütztes vs. mediengestütztes Lernen).

3. Ursachen für den Bedeutungszuwachs des selbstgesteuerten Lernens

Auch wenn, wie im ersten Kapitel betont, der Zuwachs beim selbstgesteuerten Lernen nicht den statistisch ausgewiesenen Umfang haben dürfte, so ist dennoch unbestreitbar, dass diese Lernform in mehrfacher Weise an Bedeutung zugenommen hat:

- Erstens finden *bildungspraktisch* verstärkt Lernprozesse in selbstgesteuerter Form statt.
- Zweitens ist das selbstgesteuerte Lernen *bildungspolitisch* leitend als zukunftsweisendes Lernkonzept.
- Drittens wird die Aufmerksamkeit auch *bildungstheoretisch* auf diesen Aspekt gelenkt.

Worauf ist nun dieser Bedeutungszuwachs zurückzuführen, welche Faktoren sind maßgeblich für die „Konjunktur“ dieses Konzepts?

Das Vordringen des selbstgesteuerten Lernens ist zum einen das Resultat eines Individualisierungstrends in unserer Gesellschaft, wobei Individualisierung in diesem Zusammenhang in dreifacher Weise verstanden werden soll: als Prozess zur Mündigkeit bzw. zur Lockerung und Abschaffung traditioneller Bindungen, als Prozess der Entinstitutionalisierung und als Prozess der Privatisierung.

Neben der beschriebenen Individualisierungstendenz sind zum anderen auch neue technische Entwicklungen maßgebend für das Vordringen des selbstgesteuerten Lernens. Der hohe Verbreitungsgrad von PCs, das Vorhandensein von Lernsoftware, die Entwicklung von Multimedia-Anwendungen haben das selbstgesteuerte Lernen forcierter und vielfach weitreichende Erwartungen geweckt bis hin zum Heraufziehen eines neuen Lernzeitalters.

Gleichzeitig mit den erweiterten technischen Möglichkeiten werden die bestehenden Lernformen und Bildungseinrichtungen einer scharfen Kritik unterzogen. Das traditionelle Lernarrangement wird als ineffizient und ineffektiv angesehen. Derartige Einsichten sind zum Teil über die Qualitätsdiskussion in die Weiterbildung transportiert worden, teilweise aber auch politische Versuche, neoliberalen Ansichten zu etablieren.

Beflügelt wird das selbstgesteuerte Lernen schließlich auch durch den Blickwinkel der Lerntheorie, die sich zunehmend konstruktivistisch versteht und von daher einen stark subjektorientierten Akzent aufweist. „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar (Siebert 1996, S. 23). Lernen wird nicht als Wider- spiegelung von Lehre (Lehr-Lern-Kurzschluss) oder als Aneignung von Realität

verstanden, sondern als „selbsttätiger, strukturdeterminierter Prozess der Bedeutungszuschreibung (vgl. Siebert 1999, S. 19). Als Prototyp einer konstruktivistisch gefärbten Lerndefinition mag die von Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997, S. 366) gelten:

„Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess, der stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ sowie multidimensional und systemisch erfolgt. Die Ergebnisse des Lernens sind infolge individueller und situationsspezifischer Konstruktionsvorgänge nicht vorhersehbar.“

Die genannten Gründe verdeutlichen, dass die Konjunktur des selbstgesteuerten Lernens fast unvermeidlich gewesen ist. Es „passt“ zu den Individualisierungstendenzen, zu den lerntheoretischen Implikationen, zu den anti-institutionellen Reflexen, zu den Vorbehalten gegen Lehre und findet zudem seine „Lernwelt“ im Computer. Hinzu tritt ein weiteres Element: Das Zeitmuster des selbstgesteuerten Lernens entspricht den aktuellen Zeittrends im Arbeits- und Alltagsleben.

4. Flexibilisierung und „Privatisierung“ der Lernzeiten

Der amerikanische Soziologe Richard Sennett benennt als Strukturprinzip und Handlungsorientierung des modernen globalen Kapitalismus die Flexibilität. Wirtschaften erfolgt kurzfristig, elastisch, experimentierfreudig und ergebnisbezogen. „Starre Formen der Bürokratie stehen unter Beschuss, ebenso die Übel blinder Routine“ (Sennett 1998, S. 10).

Der flexible Kapitalismus benötigt, so Sennetts Annahme, auch einen neuen Typus von Akteur, eben den titelgebenden „flexiblen Menschen“. Von ihm wird verlangt, „sich flexibler zu verhalten, offen für kurzfristige Veränderungen zu sein, ständig Risiken einzugehen und weniger abhängig von Regeln und förmlichen Prozeduren zu werden“ (ebenda). Traditionelle Eigenschaften wie Treue, Loyalität, Pflichtbewusstsein, Zielgerichtetheit, Entschlossenheit verlieren an Wert zugunsten von Innovationsbereitschaft, Konkurrenzbereitschaft, Kreativität sowie Entscheidungs- und Experimentierfreudigkeit.

Die benannte Flexibilität schließt auch die zeitliche Flexibilität ein: Die Arbeitszeitorganisation ist in den letzten Jahren gründlich verändert worden.

„Flexible Organisationen experimentieren heute mit variablen Zeitplänen – der so genannten <Flex-Zeit>. Statt fester Schichten, die von Monat zu Monat konstant bleiben, ist der Arbeitstag ein Mosaik von Menschen, die nach verschiedenen individuellen Zeitplänen arbeiten ...“ (Sennett 1998, S. 72).

Der traditionelle Arbeitstag mit festem Arbeitszeitbeginn und -ende ist abgelöst durch ein breites Spektrum von Arbeitszeitmodellen wie Gleitzeit, Arbeitszeit-

konten, Teilzeit, kapazitätsorientierte Arbeitszeit usw., die Lage und Umfang der Arbeitszeit variabilisiert haben.

Feste Zeitmuster sind nicht nur einengend und bevormundend, sie sind auch strukturgebend, verleihen Sicherheit und sind Orientierungsmarken für die Menschen bei ihrer Zeitverwendung. So spricht Sennett denn auch von der „Desorganisation der Zeit“ und beklagt die neue Zeitordnung fast poetisch wehmütig:

„Der Pfeil der Zeit ist zerbrochen; er hat keine Flugbahn mehr in einer sich ständig umstrukturierenden, routinlosen, kurzfristigen Ökonomie“ (Sennett, S. 131).

Noch deutlicher streicht Karlheinz Geißler (1999, S. 111) die Ambivalenz der neuen Dispositionsfreiheit über die Zeit heraus:

„Nicht mehr länger sind es Rhythmen, an denen wir uns zeitlich zu orientieren haben, wir müssen uns von nun an selbst in der Zeit und mit der Zeit zurechtfinden, eben flexibel müssen wir sein ... Nie zuvor in der Geschichte hatte in den entwickelten Industrieländern eine so große Anzahl von Menschen soviel Entscheidungsfreiheit über die Zeit und deren Ordnung, aber nie zuvor hatten diese Menschen auch eine solche Menge Entscheidungsprobleme damit.“

Die Vor- und Nachteile der neuen Zeitordnung führt er an anderer Stelle aus:

„Größere Entscheidungsfreiheiten der Einzelnen und die Zunahme von Mobilitätsmöglichkeiten, das sind die attraktiven Seiten der sich abzeichnenden postmodernen Zeitordnung. Die Ablösung von entlastenden (traditionellen, naturnahen und sozialen) zeitlichen Orientierungsmarken sowie das Anwachsen des Entscheidungstresses sind der Preis dafür“ (Geißler, S. 115)

Die Saldierung beider Komplexe führt eher zu einer resignierenden Feststellung:

„Die Hoffnungen der Moderne, durch die Beschleunigung der Beschleunigung endlich der Zeitnot zu entkommen, hat sich als trügerisch herausgestellt“ (Geißler, S. 114).

In dieses „Zeitszenario“ passt sich das selbstgesteuerte Lernen „nahtlos“ ein, es ist das Lernmodell, welches den postmodernen Zeiterfordernissen am besten entspricht.

Es löst die starren Lernzeiten mit fixierten Anfangs- und Endzeiten und vorgegebenen Stundenkontingenten ab. Der Lerner/die Lernerin kann im Prinzip dann lernen, wenn er bzw. sie es für *passend* hält. Lernzeiten können dann genommen werden, wenn zeitliche Spielräume bestehen oder wenn die Lernmotivation hoch ist. Das kann in den späten Abendstunden sein, wenn die Kinder schlafen, oder im Zug auf dem Weg zur Arbeit, im Stau oder am Strand.

Das selbstgesteuerte Lernen ermöglicht die Realisierung des eigenen Lernrhythmus, es gibt nicht mehr die Rücksicht auf die anderen Lerner und Lernerin-

nen. Das Individuum wählt die Lerngeschwindigkeit, die es persönlich für optimal hält und erzielt auf diesem Wege oft ein besseres Lernergebnis.

Dadurch, dass keine festen Zeiten zu beachten sind, erhält das lernende Individuum Freiräume zur Koordination der Lernzeiten mit den übrigen terminlichen Anforderungen. Es ist aber auch verantwortlich für diese Entscheidungen. Lernzeiten sind zu disponieren, mit konkurrierenden Zeitverwendungen abzuwegen. Derartige Abwägungsprozesse können natürlich auch in Zeitkonflikten münden.

Die zeitliche Dispositionsfreiheit führt zu einer Privatisierung des Lernens, das öffentlich organisierte Lernen wird verdrängt zugunsten der privaten Lernorganisation. Neben dem zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung und Durchführung der Lernprozesse sind im Regelfall auch die Kosten individuell zu tragen.

Wenn neben das individuelle Lernen das gemeinsame Lernen mit anderen treten soll, ist ein oft erheblicher Aufwand zu leisten, um die Beteiligten terminlich zu koordinieren. Jeder hat ja einen eigenen Zeithhythmus, der im Regelfall nicht deckungsgleich mit dem des potentiellen Lernpartners ist.

So finden sich im selbstgesteuerten Lernen jene Charakteristika wieder, die auch die übrigen Lebensbereiche, im besonderen das Arbeitsleben, auszeichnen und prägen.

5. Betriebliche Weiterbildung im Kontext der Arbeitszeitpolitik

Die Auflösung des starren Arbeitszeitregimes hat neue Spielräume, aber auch neue Zwänge geschaffen. Die Wünsche nach mehr Zeitsouveränität bei den Beschäftigten stoßen auf die Zielsetzung der Betriebe, mehr zeitliche Disponibilität zu erreichen. Konflikte um die Lage und Länge der Arbeitszeit sind an der Tagesordnung und gipfeln in der Frage „Wem gehört die Zeit?“ (vgl. Mai/Groner-Weber 2000). Zudem werden auch die Trennungslinien zwischen der Zeit für Erwerbsarbeit und Freizeit immer fließender, Tendenzen, die auch die Arbeitszeitpolitik vor neue Herausforderungen stellen und z.B. den Gewerkschaften als Anstoß gelten, über ein grundlegend neues Zeitregime für die Dienstleistungsgesellschaft nachzudenken (vgl. ebenda).

Die betriebliche Weiterbildung findet, was die zeitliche Lage und Dauer anbelangt, ihre Entsprechung in der jeweils prägenden Arbeitszeitpolitik. Sie fand im Regelfall während der Arbeitszeit statt und umfasste feste Zeitblöcke. Noch 1989 entfallen auf Maßnahmen innerhalb der Arbeitszeit rund 90 % der Teilnehmer und der Teilnehmerstunden (vgl. Weiß 1990, S. 147).

In den sich seit den achtziger Jahren durchsetzenden Managementphilosophien erhalten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mehr Gestaltungsspielräume, die über arbeitsorganisatorische Konzepte wie Gruppenarbeit zum Tra-

gen kommen (vgl. auch BIBB/IW/IES 1998, S. 13-17). In diesem Kontext orientiert sich auch die Betriebspädagogik neu.

„Professionell“ ist nicht länger eine betriebliche Bildungsabteilung, die Seminare „vorhält“ und organisiert und dabei auch den Methodeneinsatz evaluiert. „professionell“ ist vielmehr eine betriebliche Bildungsabteilung, die die Lernpotentiale in den Abteilungen fördert und auch die Lernmethoden „vor Ort“ und das Lernen am Arbeitsplatz stärkt“ (Arnold 1995, S. 305).

Die hohe Akzeptanz des selbstgesteuerten Lernens in der betrieblichen Weiterbildung wird nicht zuletzt darauf zurückgeführt, dass diese Lernform auch in besonderer Weise geeignet ist, die finanziellen Aufwendungen für Bildung zu senken.

„Die Aufwendungen für die Bildungsinfrastruktur (Weiterbildungspersonal, Räumlichkeiten) können niedrig gehalten werden. Durch Verlagerung der Lernprozesse in die Freizeit der Beschäftigten entfallen die Aufwendungen zur Abdeckung möglicher Personalausfallkosten“ (BIBB/IW/IES 1998, S. 59).

In welch unterschiedlichen Formen das selbstgesteuerte Lernen in der betrieblichen Praxis zu finden ist, zeigen die folgenden Beispiele (vgl. dazu Gnabs/Griesbach/Seidel 1997 und Konzertierte Aktion Weiterbildung 1998).

Erstes Beispiel: Selbstlernzentrum bei VW

Seit September 1992 gibt es bei Volkswagen in Wolfsburg ein Selbstlernzentrum, welches allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kostenlos zur Verfügung steht. Mit seinem Angebot an Lernprogrammen ist es in das Qualifizierungsprogramm der Volkswagen AG eingebunden. Die freiwillige Weiterbildung im Selbstlernzentrum findet ohne Einflussnahme von Vorgesetzten eigenverantwortlich statt.

Das Selbstlernzentrum wird von den Nutzerinnen und Nutzern sowohl zur Vor- oder Nachbereitung eines herkömmlichen Seminars als auch als eigenständige Lernform in Anspruch genommen. Daneben gibt es auch Seminare (z.B. im Bereich EDV), bei denen eine Selbstlernphase im Selbstlernzentrum verpflichtender Bestandteil ist.

Der Lernplatz im Selbstlernzentrum muss vorher gebucht werden. Die Nutzung kann vor oder nach der Arbeitszeit erfolgen und mit Zustimmung des oder der Vorgesetzten sogar während der Arbeitszeit. Die Lerndauer ist pro Lerneinheit auf maximal zwei Stunden begrenzt.

Die zur Verfügung stehenden Lernprogramme (z.B. „PC-Grundlagen“, „Effizient Zeit nutzen“ oder „Englisch Express“) ermöglichen die Bearbeitung bestimmter Stoffgebiete im Dialog mit dem PC. Der/die Lernende bestimmt dabei Lerntempo und -intensität. Durch Beratungskräfte ist eine Unterstützung der

Lernenden zu jeder Zeit gewährleistet. Nach der Bearbeitung des Lernprogramms erhalten Lernerinnen und Lerner eine Bescheinigung, die in ihrer Wertigkeit einer Teilnahmebescheinigung für ein Seminar entspricht.

Praxis und Konzeption des Selbstlernzentrums räumen dem eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einen hohen Stellenwert ein. Als Ziel des eingeleiteten Prozesses wird der bildungsbewusste Mitarbeiter gesehen, der sich auch außerhalb des Arbeitsprozesses qualifiziert. Zusätzlich verspricht man sich eine Effektivierung herkömmlicher Schulungen, indem diese mit Selbstlernphasen verzahnt werden. Dies kann nicht einfach additiv erfolgen, sondern setzt die Entwicklung neuartiger integrierter Konzepte voraus. Durch die Vernetzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird auch verstärkt ein Selbstlernen zuhause ermöglicht.

Zweites Beispiel: Change-Master-Programm der Continental AG

Gegenstand des Programms sind Kooperationsprojekte mit strategischer Bedeutung für das Unternehmen wie z.B. die Vorbereitung von Joint Ventures oder strategischen Allianzen. In drei dreitägigen Seminaren erhalten die Beteiligten für ihre „Ernstfall-Projekte“ einschlägiges Wissen und instrumentelle Hinweise zur Bewältigung ihrer Aufgabe. Zwischen den Seminaren führen die Projektbeteiligten u.a. Feldstudien und Benchmarkingprozesse durch, um das jeweilige Kooperationsprojekt optimal zu gestalten. Während der sechs- bis achtmonatigen Laufzeit besteht auf Wunsch die Möglichkeit zur externen und internen Beratung. Die Zwischenstände der Planung und Durchführung werden auf den Seminaren überprüft bzw. zwischenzeitlich in Zusammenarbeit mit den internen Beratern reflektiert.

Das Programm ist eine Kombination von Seminararbeit, selbstgesteuertem Lernen und Beratungstätigkeit. Die Projektbeteiligten definieren selbst, wann sie z.B. auf interne Beratung zurückgreifen wollen und welche Probleme sie in den Seminaren zur Sprache bringen. Anhand des jeweiligen Beispiels werden Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die auch ganz oder teilweise übertragbar auf Folgeprojekte sind.

Drittes Beispiel: Fachlehrgang bei den Sparkassen

Früher wurde der Sparkassenfachlehrgang ausschließlich über Präsenzveranstaltungen der Sparkassenakademien angeboten, heute gibt es einen Verbund von Fernlehrgängen und Präsenzveranstaltungen. In beiden Blöcken wird in hohem Maße selbstgesteuertes Lernen abgefordert.

Die Bearbeitung der modular aufbereiteten Studienbriefe findet in der Freizeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter statt. Das Studium ist curricular fest strukturiert, die zeitliche Abfolge der Studienbriefe kann von den Studierenden

allerdings flexibel gehandhabt werden. Die Erfolgskontrolle des Weiterbildungsstudiums findet in Form von Tests und Prüfungen statt. Weiterhin steht ein Mentor, der jeweilige Leiter der Aus- und Weiterbildung, für Unterstützung und Beratung zur Verfügung. Der Abschluss des Studiums wird mit einem deutschlandweit einheitlichen Zertifikat honoriert.

Die Studienmaterialien sind in der Hauptsache Printmedien, sie werden aber durch Übungsdisketten und EDV-Lernprogramme ergänzt.

Die Kosten des Weiterbildungsstudiums werden von der jeweiligen Sparkasse und der Mitarbeiterin/dem Mitarbeiter gemeinsam getragen. So übernimmt die Sparkasse ca. ein Drittel der Kosten der Seminare an der Sparkassenakademie.

Mit der Neustrukturierung des Fachlehrgangs sind vor allem zwei wesentliche Ziele verfolgt worden: Zum einen können die Weiterbildungskosten der Sparkassen zu einem erheblichen Teil dadurch gesenkt werden, dass ein großer Teil der Studienzeit in die Freizeit der Studierenden gelegt worden ist, zum anderen führt der höhere Selbststeuerungsanteil zu einer stärkeren Teilnahmemotivation und zu einer erhöhten Handlungs- und Sozialkompetenz der beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Die Praxisbeispiele zeigen, dass neben der Flexibilisierung der Arbeitszeit auch eine Flexibilisierung der Lernzeiten stattgefunden hat. Selbstgesteuertes Lernen wird zwar nicht zur Verdrängung des herkömmlichen Seminars führen, es aber verkürzen helfen oder es ergänzen.

Im besonderen die Möglichkeit, über selbstgesteuertes Lernen Lernprozesse zu privatisieren, also aus dem Sektor bezahlter Arbeitszeit zu drängen, ist für viele Betriebe wohl eine attraktive Chance, Kosten zu senken. Auch in den genannten Beispielen ist dies zumindest in drei Fällen ein Hauptmotiv zur Einführung des selbstgesteuerten Lernens:

- Das Selbstlernzentrum von VW ist ein Angebot zum Lernen in der Freizeit, wenn auch Lernen während der Arbeit nicht ausgeschlossen ist.
- Beim Sparkassenfachlehrgang werden eindeutig zur Arbeitszeit gehörende Präsenzphasen in die Freizeit der Teilnehmenden verlegt.

In der schon zitierten Studie von BIBB, IW und IES (1998, S. 69) wird bestätigt, dass Maßnahmen des selbstgesteuerten Lernens häufig in der Freizeit der Lernenden stattfinden. Neben dem Hinweis auf die Kostensenkungspotenziale wird noch ein anderer Aspekt erwähnt: Die Betriebe haben Schwierigkeiten, bei den insgesamt verkürzten und verdichteten Arbeitszeiten Phasen der Weiterbildung unterzubringen.

Die in dieser Studie befragten Betriebsräte stehen der beschriebenen Entwicklung zwiespältig gegenüber: Obwohl die Verlagerung in die Freizeit prinzipiell abgelehnt wird, akzeptieren sie diese dennoch. Maßgeblich für diese Hal-

tung sind vor allem Wettbewerbsgründe, aber auch die wahrgenommene Bereitschaft der Betroffenen, aus persönlichem Interesse (z.B. Sicherung des Arbeitsplatzes, Aufstieg) Freizeit in die Wahrnehmung betrieblicher Weiterbildung einzubringen (vgl. BIBB/IW/IES 1998, S. 69-70).

Die Arbeitszeitpolitik ist in den letzten Jahren immer auch ein Instrument gewesen zur Verdichtung der Arbeit. Die Arbeitszeiten werden so gelegt, dass sie von den Beschäftigten die höchstmögliche Arbeitsmenge abverlangen. Das selbstgesteuerte Lernen ist das Korrelat zu dieser Arbeitsintensivierung, wie auch die Beispiele zeigen.

Arbeitszeitflexibilisierung und -autonomie verlangen einen anderen Arbeitnehmertypus als das traditionelle Zeitregiment mit relativ starren Vorgaben. Selbstgesteuertes Lernen unterstützt die Entwicklung von Eigenverantwortung, von Flexibilität, von Selbstmanagementfähigkeiten, von Handlungskompetenz. Dies wird auch bei allen vier vorgestellten Beispielen von den Initiatoren zum Ausdruck gebracht.

Selbstgesteuertes Lernen passt mithin aus mehreren Gründen in die betriebliche Zeitpolitik: Es stützt den Trend zur Flexibilisierung, es bietet Potenziale zur Kostensenkung und es dürfte die Lernform sein, die dem angestrebten Beschäftigtentypus am besten entspricht. Es bleibt allerdings auch ein Rest an Zweifel, ob die betrieblichen Strategien zur Flexibilisierung der Lernzeiten über selbstgesteuertes Lernen letztlich den erwünschten Erfolg haben werden. Längst sind die anfänglich erwarteten Einsparpotenziale und die Substitutionsmöglichkeiten herkömmlicher Weiterbildung nach unten korrigiert worden. Erkannt worden ist, dass selbstgesteuertes Lernen im betrieblichen Kontext nicht ausnahmslos positive Effekte zeitigt. Zumal die einseitige Ausrichtung auf computergestütztes Lernen das Vermitteln der immer wichtiger werdenden Sozialkompetenzen behindern kann, und auch die didaktischen Möglichkeiten der neuen Medien vielfach überschätzt worden sind.

6. Außerbetriebliche Weiterbildung und neue Zeitmuster durch selbstgesteuertes Lernen

Auch die außerbetriebliche Weiterbildung wird in ihrer zeitlichen Organisation durch die betriebliche Zeitpolitik beeinflusst. In der Periode relativ starrer Arbeitszeiten haben sich die Weiterbildungsanbieter auf diese Ausgangssituation eingestellt und die Weiterbildungszeiten so gelegt, dass die potenziellen Teilnehmenden nach der Arbeit Gelegenheit hatten, den Lernort zu erreichen. Prototypisch passt zum Normalarbeitstag der traditionelle Abendkurs, wie er z.B. an Volkshochschulen angeboten wird.

Die Änderungen in der betrieblichen Arbeitszeitpolitik haben folglich auch Änderungen in der Zeitorganisation von Weiterbildungsveranstaltungen zur Fol-

ge gehabt. So lässt sich in der Volkshochschulstatistik aufzeigen, dass der Abendkurs deutlich an Bedeutung verloren hat zugunsten von kompakteren Veranstaltungsformen wie Tages- und Wochenendveranstaltungen. Der Rückgang macht innerhalb von knapp zehn Jahren rund 10 Prozentpunkte aus (vgl. DIE 1999, S. 30; DVV 1991, S. 18).

Inwieweit das Vordringen von Lernformen mit höherem Selbststeuerungsanteil bei den Weiterbildungsanbietern zu geänderten Zeitstrukturen führt, kann anhand von empirischen Untersuchungen oder Statistiken noch nicht abgelesen werden. Die im folgenden präsentierten Beispiele zeigen allerdings auf, in welche Richtung die Entwicklung gehen könnte (vgl. dazu Gnabs/Griesbach/Seidel 1997 und Konzertierte Aktion Weiterbildung 1998).

Erstes Beispiel: EDV-Selbstlernzentrum der Volkshochschule Papenburg

Das EDV-Selbstlernzentrum bietet allen Interessierten über Selbstlernprogramme eine Einstiegsmöglichkeit in die Arbeit am PC. Die Lernsoftware bezieht sich im wesentlichen auf Einführungen in das Betriebssystem Windows und darauf bezogene Anwenderpakete wie Word und Excel sowie auf Fremdsprachen.

Je Nutzer/Nutzerin und Tag sollten zwei Stunden Lernzeit gewährleistet sein, wobei für Einzellernende die Zeit von 17.00 bis 21.00 Uhr reserviert ist, für Lernende aus Projekten der Volkshochschule die Vormittage und für Firmenschulungen die Nachmitte.

Da jeder Interessierte unabhängig von seinen Vorkenntnissen einsteigen kann, erfolgt eine Zielgruppeneingrenzung nur über die verfügbaren Selbstlernprogramme. Neben dem PC werden auch EDV-Handbücher, Lehrbücher, Lexika, Wörter- und Grammatikbücher als Lernmedien zum Einsatz gebracht. Zentral ist das Angebot einer kompetenten Beratung für alle Lernerinnen und Lerner.

Die Hauptaufgabe des Selbstlernzentrums wird darin gesehen, dass Teilnehmende aus den üblichen Präsenzveranstaltungen die Möglichkeit erhalten, den dargebotenen Stoff zu vertiefen. Sie können dabei gezielt inhaltliche Schwerpunkte setzen und bestimmen die Lernzeit, den Lernrhythmus und das Lerntempo weitgehend selbst.

Zweites Beispiel: EUROPOOL – integrierte Lernberatung

Die Organisation und didaktische Umsetzung von Individualisierung und Flexibilisierung in Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung war Ziel des Projekts EUROPOOL (vgl. auch Kemper/Klein 1999, S. 81-95), welches sich an Berufsrückkehrerinnen und an Frauen ohne abgeschlossene Berufsausbildung richtete. Lernberatung nach dem Projektverständnis setzt dabei nicht bei den Defiziten der Teilnehmerinnen an, sondern bei deren Kompetenzen und Fähigkeiten.

Integrierte Lernberatung bedeutet, dass die Lernenden ihren Lernprozess eigenverantwortlich steuern und dass die Lehrenden diesen Lernprozess beratend und moderierend begleiten. Sie ist als interaktiver Vorgang zwischen Lernenden und Lehrenden angelegt.

Mit der Herausarbeitung individueller Qualifikationsprofile und Berufszielorientierungen im biographischen Kontext wird die Grundlage geschaffen, um individuelle Lernziele zu entwickeln. Auf dieser Grundlage werden dann die Lehrgänge gestaltet, die spezifische Voraussetzungen erfüllen müssen: Die Lernangebote sind teilloffen, der Unterricht ist differenzierbar, aktivierende Lehrmethoden werden eingesetzt, es wird mit multimedialer Lernsoftware gearbeitet, es steht ein Lernquellenpool zur Verfügung.

Ergänzt wird das eigentliche Lehrangebot durch eine Reihe von Besonderheiten, die sich als hilfreich bei der Umsetzung der Zielsetzung erwiesen haben. So werden die Lernerfahrungen in einer Art Lembiographie festgehalten, der Lernfortschritt wird in Form eines Lerntagebuches dokumentiert. Des Weiteren wird das Lehrgangsgeschehen über wöchentlich stattfindende Lernkonferenzen und in Fachkonferenzen reflektiert.

Drittes Beispiel: Tu was – Modell für eine politisch-ökologische Erwachsenenbildung

In dem TU-WAS-Modell werden neue Formen der Umweltbildung erprobt. Es wird kein Unterricht im üblichen Sinne erteilt, sondern ein Arbeitskreis aus Interessierten gebildet. Dieser wird nicht von einer Person geleitet, sondern erhält von der Einrichtung einen Moderator/eine Moderatorin, der/die beratende und koordinierende Funktionen ausfüllt.

Die Teilnehmenden eines TU-WAS-Arbeitskreises sind gleichberechtigte Partner, die selbst über ihre Ziele, die zu bearbeitenden Themen, die Handlungsfelder, Aktionsformen und Zeitraster bestimmen. So können sie sich selbst Expertenwissen verschaffen, sie können externen Sachverstand heranziehen, Öffentlichkeitsarbeit betreiben und politisch aktiv werden.

Die Einrichtung unterstützt diese Arbeit nicht nur durch die Bereitstellung eines Moderators/einer Moderatorin, sondern auch durch Sachmittel wie Bürokapazitäten, Telefon, Fax usw. Sie hilft auch im Bereich des Informationsmanagements und bei der Akquise zusätzlicher Mittel für nach außen gerichtete Aktivitäten des Arbeitskreises.

Die Beispiele zeigen, dass durch selbstgesteuertes Lernen die Zeitmuster einer Einrichtung in sehr unterschiedlicher Weise betroffen sein können:

- Bei EUROPOOL ist der äußere Zeitrahmen relativ starr und im Prinzip unverändert gegenüber einer herkömmlichen Lehrgangsgestaltung.

- Bei der Volkshochschule Papenburg führt das Selbstlernzentrum zu geänderten bzw. verlängerten Öffnungszeiten und zu einer im Tagesablauf reglementierten Nutzung des Selbstlernzentrums.
- Beim TU-WAS-Projekt dagegen ist der übliche Zeitrahmen vollständig abgeschafft. Die Teilnehmenden legen autonom fest, wann sie tagen.

Typisch für das selbstgesteuerte Lernen scheint das Alternieren von festen und flexiblen Lernzeiten zu sein. So wird in Papenburg der klassische Seminarbetrieb mit Selbstlernphasen gekoppelt. Auch bei den anderen Beispielen wechseln gruppenbezogenes Lernen mit festen Lernzeiten und individuelles Lernen mit flexiblen Lernzeiten. Zeitlich limitierend wirkt dabei der Zugang zu bestimmten Lernmitteln wie Computern, soweit sie nicht in der individuellen Verfügbarkeit stehen.

Das Vordringen des selbstgesteuerten Lernens bedingt, dass die bisher dominierende angebotsorientierte Zeitstruktur durch eine nachfrageorientierte abgelöst wird. Beim Selbstlernzentrum und bei EUROPOOL findet vor allem eine Binndifferenzierung der Zeitstrukturen statt, indem die Teilnehmenden – wenn auch in unterschiedlichem Maße – ihren Lernrhythmus und ihr Lerntempo durchsetzen. Beim TU-WAS-Projekt ist dagegen außer der Eröffnungsveranstaltung alles folgende in die zeitliche Disponibilität der Arbeitskreismitglieder gestellt.

Die erhöhte zeitliche Flexibilität macht die Programmankündigungen schwieriger, erfordert des weiteren sowohl von der Einrichtung als auch von den Teilnehmenden die Bereitschaft zu ad-hoc-Planungen, zu Umdispositionen und zu Kompromissen mit Blick auf die eigenen Zeitpräferenzen. Dies ist besonders dann gegeben, wenn der öffentliche Raum mit einbezogen wird wie beim TU-WAS-Projekt.

Das selbstgesteuerte Lernen führt auch dazu, dass die Ressourcen einer Einrichtung zeitlich anders und meist auch stärker in Anspruch genommen werden. Dies betrifft das Equipment wie Computer und Bücher, die Räumlichkeit und vor allem auch das Personal. Besonders auf den letzten Aspekt wird im achten Kapitel ausführlich eingegangen.

7. Selbstgesteuertes Lernen zwischen mehr Zeitsouveränität und erhöhtem Lernzwang

Beim selbstgesteuerten Lernen wird dem Individuum eine größere Verantwortung zugewiesen, es kann seine Lernprozesse eigenverantwortlich steuern. Die zeitliche Disponibilität ist dabei von besonderer Relevanz. Die folgenden Beispiele zeigen allerdings, dass gerade die zeitliche Flexibilität individuell nicht

grundsätzlich positiv bewertet werden kann und dass zeitliche Vorgaben auch entlastend sein können.

Erstes Beispiel: Bildungsurlaubsseminar zur Geschichte der Arbeiterbewegung

Karl F. arbeitet in einem großen Automobilbetrieb als Schichtarbeiter. Die üblichen Lernangebote, die auf festen Zeiten basieren (Kurssystem), sind für ihn schwer erreichbar bzw. mit extrem hohen Belastungen verbunden. Für Karl F. ist die Möglichkeit, Bildungsurlaub zu nehmen, quasi der einzige Weg um seinen Horizont über veranstaltete Bildung zu erweitern.

Karl F. scheidet für eine Woche aus dem üblichen Arbeitsrhythmus eines Drei-Schicht-Wechselbetriebes aus und fährt in eine nahegelegene Heimvolkshochschule, um dort fünf Tage lang an einer Veranstaltung der politischen Bildung teilzunehmen. Er lernt nicht nur neue Inhalte, sondern auch ein neues Zeitgefühl kennen. Er hat einen geregelten Tagesablauf, der sich wiederholt mit festen Essens- und Unterrichtszeiten. Neben dem eigentlichen Unterrichtsinhalt, der von Dozentinnen und Dozenten dargeboten wird, eröffnet ihm die Unterbringung in der Heimvolkshochschule gleichzeitig die Chance, mit anderen Kolleginnen und Kollegen in Kontakt zu treten, sich auszutauschen, private und berufliche Erfahrungen zu reflektieren. Der Bildungsurlaub wird so in einem besonderen Sinne zu einem Eintauchen in eine andere Welt, in eine Lernwelt, die nicht nur inhaltlich Neues birgt.

Karl F. kommt tatsächlich aus der täglichen Routine heraus, findet überhaupt erst Muße über anderes nachzudenken, als ihm seine Arbeitsaufgabe und seine privaten Verpflichtungen auferlegen. Karl F. erfährt sowohl zeitlich als auch räumlich eine Rückzugsmöglichkeit zum Lernen, einen Freiraum und eine Freizeit, seine eigene Rolle in seinem Betrieb, in seiner Familie und in dieser Gesellschaft zu überdenken.

Die vorgegebene Lernzeit dieser einwöchigen Bildungsurlaubsvoranstaltung ist ein „festes Korsett“, das gleichsam nötig ist, um überhaupt so etwas wie Muße zum Lernen zu ermöglichen. Natürlich findet auch weitgehend selbstgesteuertes Lernen statt, vielleicht sogar im Hinblick auf die entscheidenden Aspekte. In diesem Wochenseminar finden Selbststeuerungsprozesse in der Freizeit statt, bei der Wahl der Gesprächspartner, bei der Wahrnehmung alternativer Angebote, bei der Wahl der Arbeitsgruppen, bei der Wahl der Themen, mit denen man sich näher beschäftigt.

Zweites Beispiel: Daniela D. erweitert ihren Horizont

Daniela D. ist Sekretärin in einem mittleren Industriebetrieb. Sie hat dort ihren Job in den letzten Jahren gut erfüllt, hat sich auf technische Neuerungen eingestellt und hat auch den einen oder anderen Computer- oder Sprachkurs belegt.

Nun verlangen ihre Vorgesetzten von ihr, dass sie sich in der Handhabung des Internets kundig macht. Zu diesem Zwecke hat die Firma für Daniela D. und ihre Kolleginnen aus den anderen Abteilungen eine eintägige Schulung anberaumt, die während der Arbeitszeit stattfindet.

Daniela D. nimmt an einem Tag, anstatt ihrer üblichen Arbeit nachzugehen, an einer Weiterbildungsveranstaltung teil, die der Betrieb finanziert und ausrichtet. Die Inhalte und Lernziele der Veranstaltung genauso wie die Auswahl der Dozenten oder der veranstaltenden Einrichtung erfolgen durch die Firma. Daniela D. und ihre Kolleginnen sollen im Rahmen dieses Seminars eine Fähigkeit erlernen, die unmittelbar am Arbeitsplatz eingesetzt werden kann und bei effektiver Anwendung, dem Betrieb zugute käme. Es ist deshalb von vornherein klar, dass der Betrieb eine derartige Veranstaltung in die Arbeitszeit legt und die Teilnehmenden verpflichtet, an dieser Veranstaltung teilzunehmen.

Für die Teilnehmerinnen geht es in diesem Seminar darum, innerhalb der vorgegebenen Zeit die von der Firma festgelegten Lernziele zu erreichen. Bei einem Nichterreichen der Lernziele wird erwartet, dass mindestens Unannehmlichkeiten, wenn nicht sogar betriebliche Sanktionen drohen. Zumindest wird perzipiert, dass der Betrieb das Seminar nur deshalb anbietet, weil er ein eindeutiges betriebliches Interesse damit verbindet. Die Teilnehmenden können in einer solchen Lernkonfiguration nur relativ wenig Selbststeuerung einbringen. Die Selbststeuerung besteht eigentlich vor allem darin, den dargebotenen Lernstoff so aufzubereiten, dass er für die eigenen „Lernkanäle“ und „Lernrezeptoren“ möglichst gut verarbeitbar ist. Es findet eine Optimierung der eigenen Lernleistung unter den vorgegebenen Bedingungen statt.

Die Teilnehmenden haben praktisch keine andere Wahl als teilzunehmen. Zu deutlich ist die betriebliche Erwartung, als das alternative Lernüberlegungen angestellt werden können. Gleichwohl ist diese Lernvorgabe des Betriebes auch entlastend, weil nämlich den Teilnehmenden die Entscheidung abgenommen wird, sich um ihren eigenen Lernfortschritt zu kümmern. Sie erhalten Sicherheit, dass das, was dort in dem Seminar angeboten wird, auch tatsächlich den Wünschen der Arbeitgeberseite entspricht. Sie verbinden mit der Erfüllung dieser Lernerwartung ihrerseits die Erwartung, dass der Betrieb diese Anstrengungen in irgend einer Weise honoriert, z.B. durch ein höheres Gehalt oder die Sicherung des Arbeitsplatzes.

Drittes Beispiel: Patrick K. im Stress

Patrick K. ist Jungmanager in einem Industriebetrieb, der aufgrund seiner Ausgangsposition eine große Karriere vor sich sieht. Die Betriebsphilosophie ist, dass jeder Beschäftigte und jede Beschäftigte in Selbstverantwortung entscheiden muss, welche Qualifikationen benötigt werden und welche nicht. Der Be-

trieb unterstützt die Lernanstrengungen seiner Beschäftigten damit, dass er Lernsoftware zur Verfügung stellt und ggf. auf solche hinweist. Alles Übrige ist Sach der Beschäftigten.

Patrick K. ist aufgrund dieser Ausgangssituation zu jeder Zeit lernbereit. Er nutzt jede freie Minute, jede sonst nicht anderweitig nutzbare Zeit zum Lernen. So wird im Stau auf der Autobahn eine Sprachenlernkassette in den Recorder geschoben, und jede freie Minute zu Hause werden Lernprogramme genutzt. Patrick K. ist für „sein“ Lernen selbst verantwortlich, sowohl inhaltlich, zeitlich und auch finanziell.

Patrick K. steuert sein Lernen im hohen Maße selbst, ist aber gleichsam Lernzwänge ausgesetzt, die der Treibsatz für seine Aktivitäten sind. Ihm fehlt die Muße zum Lernen, der Freiraum, in dem Reflexion gelingt. Er versucht Lernstoff zu kumulieren, anstatt über sein Lernen und seine Lernziele nachzudenken.

In ähnlicher Weise wie in den präsentierten Beispielen entfaltet Carmen Stadelhofer (1999) Lernszenarien, bei denen im Besonderen die neuen Technologien als Lernhelfer eingesetzt werden. Die beschriebenen Individuen nutzen die neuen Technologien virtuos und idealtypisch:

- So kommt die Hausfrau und Mutter von drei Kindern übers Internet zu weltweiten Lernerlebnissen, schließt Lernpartnerschaften und durchbricht so ihre häusliche Isolation. Betont wird, dass sie ihre Zeit frei einteilen sowie Arbeits- und Betreuungspausen „nahtlos“ für ihre Recherchen und Lernanstrengungen nutzen kann.
- Auch das Ehepaar M., beide um die 60 Jahre alt, nutzen Internet und Computer als Lern- und Orientierungshilfe. Frau M. beginnt ein Seniorenstudium im Fach Kunst auf einem virtuellen College, während Herr M. im Rahmen einer internationalen Newsgroup historische Studien betreibt. Sie machen Lernerfahrungen, die ohne neue Medien gar nicht oder nur mit sehr großem Zeitaufwand möglich wären.
- Der Zimmermann Hans L. frischt sein berufliches Wissen per Telelearning auf. Durch die freie Einteilung seiner Lernzeiten und Lernorte werden seine sonstigen Verpflichtungen nicht beeinträchtigt.
- Schließlich nutzt eine Art Bürgerinitiative die neuen Medien für Nachforschungen und Kontakte zur Verbesserung der Lebenssituation im Stadtteil.

Die Beispiele zeigen die Ambivalenz der zeitlichen Flexibilisierung auf. Tatsächlich eröffnen Lernarrangements mit erhöhter Selbststeuerung neue Möglichkeiten:

- Verschiedene Zielgruppen bekommen die Gelegenheit zur besseren Teilnahme am Lerngeschehen. Als Beispiele können Mütter mit kleinen Kindern,

Personen aus abgelegenen Regionen, mobilitätseingeschränkte oder extrem mobile Personen (z.B. Fernfahrer) angeführt werden, die zeitlich gar nicht oder nur mit hohem Aufwand an herkömmlichen Lehrveranstaltungen teilnehmen können.

- Praktisch alle Lernerinnen und Lerner profitieren prinzipiell von der erhöhten zeitlichen Disponibilität durch Lernarrangements mit hoher Selbststeuerung. Die Vereinbarkeit mit anderen Aktivitäten wächst und die Lerneffizienz kann steigen.
- Im Besonderen die selbstgesteuerten Lernprozesse unter Nutzung der neuen Technologien eröffnen zeitsparende Möglichkeiten zum Erschließen neuer Lernwelten und Lernpartner, Chancen, die die Lernmotivation und das Lernergebnis positiv beeinflussen dürften.

Dagegen stehen aber auch Gefahren, die mit einer Verstärkung der Selbststeuerungstendenz einhergehen:

- Wenn Lernzeiten nicht mehr fixiert sind, so ist jeder Moment potentielle Lernzeit, was die Lernerinnen und Lerner unter „Zugzwang“ setzen kann.
- Lernzeiten, die „Lückenfüller“ sind, sind vielleicht noch geeignet, sich kognitive oder manuelle Fähigkeiten anzueignen, nicht jedoch für Reflexions- und Besinnungsphasen.
- Schließlich kann die Notwendigkeit, eigenverantwortlich über die Lernzeit zu disponieren, überfordernd sein, statt zu mehr Lernmöglichkeiten und mehr Lernen zu führen, gibt es nur mehr verlorene Lernchancen.

8. Selbstgesteuertes Lernen und seine Auswirkungen auf die Arbeitszeit der Lernberater/Moderatoren

Untersuchungen über die Arbeitssituation der in der Weiterbildung Beschäftigten sind eher selten. Mitte der neunziger Jahre wurde ein solcher Versuch am Beispiel des Frankfurter Sprachschulmarktes unternommen (vgl. Dröll 1994a). Der Autor stellt in einem Artikel das sogenannte Normalarbeitsverhältnis in diesem Sektor als „exotisches Relikt“ dar.

„Die typische Lehrkraft im Sprachschulmarkt ist weiblich, Muttersprachlerin, 32 Jahre alt, hat einen Hochschulabschluss, arbeitet als freie Mitarbeiterin und erhält pro Unterrichtsstunde ein Honorar von 30,33 DM, von dem sie sämtliche Vorsorgeleistungen bestreiten muss“ (Dröll 1994b, S. 28).

Auch zur Arbeitszeit der Unterrichtenden werden Aussagen gemacht: Samstags- und Sonntagsarbeit, Unterrichtszeiten zwischen 7 und 22 Uhr, täglich wechselnde Stundenpläne, bei großen Schulen auch Verfügungszeiten, zu denen die Lehrkräfte sich – teilweise unbezahlt – für Unterricht bereithalten müssen, ohne dass

sie vorher wissen, ob sie auch tatsächlich eingesetzt werden (vgl. Dröll 1994b, S. 28).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die beschriebenen Zustände im Zeichen größer werdenden Kostendrucks nicht besser geworden sein dürfen und auch für andere Teilelemente dieses Bildungssektors gelten. Im Besonderen die Arbeitsbedingungen der „hauptberuflich Nebenberuflichen“ (schlechte Bezahlung, hohe Stundenzahl, schlechte oder sogar keine soziale Absicherung) sind immer wieder Gegenstand von Erörterungen (vgl. z.B. Gnabs 1997, S. 1-3). Es ist nun zu fragen, ob eine Verstärkung des selbstgesteuerten Lernens dabei eher zu einer Entspannung oder einer Verschärfung der Lage führt.

Eine stärkere Akzentuierung des Lehr-Lern-Verhaltens in Richtung mehr Selbststeuerung bedeutet tendenziell:

- eine stärkere Orientierung des Unterrichts an den Interessen der Lernenden,
- eine Aktivierung der Lernenden,
- mehr zeitliche und räumliche Flexibilität zum Lernen,
- mehr Spielraum bei der Formulierung der Lernziele und der Entscheidung über Inhalte durch die Lernenden,
- mehr Selbstkontrolle bei der Überprüfung des Lernfortschritts,
- mehr Einsatz von neuen Medien.

Es können nunmehr Vermutungen angestellt werden, in welcher Weise sich das geänderte Aufgabenspektrum auf die Arbeitszeiten des pädagogischen Personals auswirkt. Zum einen dürfen alle Tätigkeiten, die aus der Sicht der Lehrpersonen fremdbestimmt sind, zu einer Flexibilisierung und auch Ausweitung der Arbeitszeiten führen (z.B. Beratungsleistungen, Bedienung einer Hotline). Zum anderen können auch zusätzliche Flexibilitätspotenziale entstehen, weil Tätigkeiten anfallen, über die zeitlich die Lehrperson disponieren kann (z.B. Curriculumentwicklung, Entwicklung von Lernsoftware).

Im Regelfall ist allerdings davon auszugehen, dass die Einführung oder Ausweitung von Lernarrangements mit erhöhter Selbststeuerungsmöglichkeit in den meisten Weiterbildungseinrichtungen eine Pioniersituation darstellt, die zusätzlichen Zeitaufwand nach sich ziehen dürfte. Vor diesem Hintergrund erscheint die folgende Bemerkung ihre Berechtigung zu haben:

„In den Anfangszeiten altruistischer Begeisterung mag manche/r Kollege/in Mehrarbeit nicht in Rechnung stellen. Dies wird nicht für alle Zeiten gelten. Für die irgendwann einsetzende <Normalisierung> müssen neue Honorierungsmodelle entwickelt werden“ (Handt 1999, S. 207).

Literatur

- Arnold, R. (1995): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen
- BIBB/IW/IES (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Schriften zur beruflichen Weiterbildung (QUEM-Report). Heft 53. Berlin
- DIE (1999): Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 1998. Frankfurt/M.
- Dohmen, G. (1999): Einleitung: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten – Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wirtschaft). Bonn, S. 16-38
- Dröll, H. (1994a): Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M.
- Dröll, H. (1994b): Das Normalarbeitsverhältnis als exotisches Relikt. In: Erziehung und Wissenschaft (1994) 5. Niedersachsen, S. 28
- DVV (1991): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1990, zusammengestellt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Geißler, K. A. (1999): Vom Tempo der Welt. Am Ende der Uhrzeit. Freiburg, Basel, Wien
- Gnabs, D. (1997): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Band 2 der Reihe „Berufliche Bildung & Weiterbildung“ (2. Auflage). Frankfurt/M.
- Gnabs, D. (1999): Probleme mit dem selbstorganisierten Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 49 (1999) 3, S. 246-253
- Gnabs, D./Griesbach, K./Seidel, S. (1997): „Selbstgesteuertes Lernen“ – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. IES-Bericht 107.97. Hannover
- Handt, von der G. (1999): Vom Methodiker zum Didaktiker. Änderungen in den Aufgaben der Unterrichtenden. In: Konzertierte Aktion Weiterbildung, Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 205-209
- IWD (1999): Betriebliche Weiterbildung. Milliarden für mehr Wissen (Nr. 50/99)
- Kemper, M./Klein, R. (1999): Lernberatung als eine Antwort auf die Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen (EUROPOOL). In: Konzertierte Aktion Weiterbildung, Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 81-95
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn
- Kuhan, H. (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Mai, H./Groner-Weber, S. (2000): Wem gehört die Zeit? In: Frankfurter Rundschau Nr. 43 vom 21.02.2000, S. 11
- Reissmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus (6. Auflage). Berlin
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel
- Stadelhofer, C. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn, S. 147-208
- Straka, G. A. (1998): Auf dem Wege zu einer mehrdimensionalen Theorie selbstgesteuerten Lernens. In: Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS (Hg.), Band 1. Bremen
- Weiß, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln
- Weiß, R. (1999): Betriebliche Weiterbildung als Investition in das Humankapital – Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln (veröffentlichtes Manuskript)

Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark

1. Einleitung

In vielen Ländern der Europäischen Union werden z.T. massive Anstrengungen unternommen, um den lange Zeit nur postulierten, aber nicht wirklich ernst genommenen Anspruch des lebenslangen Lernens einer Realisierung näher zu bringen und den Bürgerinnen und Bürgern bzw. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern überhaupt erst zu ermöglichen. Dabei verfolgen sie sehr unterschiedliche Pfade. Je nach Struktur und Zustand der nationalen Bildungs- und insbesondere Berufsbildungssysteme ist es in dem einen Land nur ein weiterer „Flicken“ wie Bildungsurlaub, in einem anderen eine Fortentwicklung und Modernisierung vorhandener Strukturen, in wieder anderen eine grundlegende Reform des Bildungs- und/oder Berufsbildungswesens.

Durchgängig wird dabei eine kompetenz- statt qualifikationsorientierte Route eingeschlagen und verfolgt. Der Kompetenzbegriff, wie er heute in der europaweiten Diskussion verstanden wird, hebt auf das jenseits formaler (zertifizierter) Qualifikation vorhandene reale Können der arbeitenden Menschen ab. Ohne das hier ausführlich diskutieren zu können, fasse ich Kompetenz als: *gut entscheiden, machen und lernen können*. Wichtig wurde diese Orientierung vor allem in Ländern mit weniger formalisierten Berufsbildungssystemen. Dort sah man sich zunehmend mit der Frage konfrontiert: Wonach soll man das Wissen und Können von werktätigen Menschen beurteilen: nach dem, was sie irgendwann mal gelernt oder – formal gesehen – nie gelernt haben, oder nach dem, was sie machen können und täglich gut machen? Qualifizierung mit dem Ziel entscheidungs-, handlungs- und lernfähige Menschen zu bilden, verlangt ein grundsätzlich anderes Verständnis und somit auch eine andere Form und Organisation des Lernens und damit der methodisch-didaktischen Herangehensweise. In der beruflichen Bildung in Deutschland findet diese Orientierung Berücksichtigung in den reformierten oder neuen Berufsbildern. Damit werden jedoch die vielen Menschen nicht erfasst, die während ihres Arbeitslebens viele Dinge gelernt haben, ohne jemals wieder eine Prüfung abgelegt zu haben. Daran ist eine Reihe von Fragen der Bewertung (Validierung) und Zertifizierung von effektiv vorhandener Qualifikation/Kompetenz geknüpft, die von großer Bedeutung sind für die Planung von Weiterbildung im Betrieb und für die Schaffung von Transpa-

renz und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt in einer Gesellschaft, in der Arbeits-, Platz- und Berufswechsel zunehmen und „berufliche“ Bildung immer stärker über Einkommen, Karrieren, Lebenswege und gesellschaftliche Stellung mitentscheidet.

Aus der Vielfalt von Maßnahmen und Reformen, die in den letzten Jahren in Angriff genommen worden sind, wird hier auf drei unterschiedliche Systemfälle und ihre aktuelle Entwicklung eingegangen:

1. *Der Fall Spaniens*, konkret das Beispiel des spanischen Baskenlandes: Hier war nach dem Ende des Franco-Regimes (ab 1975) der seltene Fall eingetreten, dass eine ganze Gesellschaft sich schrittweise eine neue Verfassung für alle wichtigen Lebensbereiche geben konnte. Diese Chance ist, was die berufliche Bildung im weitesten Sinne anbelangt, in eindrucksvoller Weise genutzt worden. Das dort entstandene Modell wird in vielfacher Hinsicht zum Referenzmodell für andere Länder werden. Es wird hier insbesondere im Hinblick auf seine institutionelle Systematik vorgestellt.
2. *Der Fall Frankreichs*: Hier wird ein hochformalisiertes Bildungssystem schrittweise zu einer stärkeren Praxisorientierung und Flexibilisierung hingeführt, wo allerdings nicht von ungefähr die interessantesten Praxisfälle aus einzelnen Unternehmen und Wirtschaftsbereichen zu berichten sind. Davon werden zwei als Fallstudien vorgestellt.
3. *Und den Fall Dänemarks*: Hier wird mit ganz überwiegend öffentlichen Mitteln berufliche Aus- und Weiterbildung als zentrales Vehikel zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und zur Bewältigung von Strukturwandel eingesetzt und zugleich mit einer systemischen Perspektive des kompetenzbasierten, lebensbegleitenden Lernens versehen. In diesem Abschnitt steht die konzeptionelle Systematik des Reformverständnisses aus eben dieser Perspektive im Vordergrund.

2. Das System der beruflichen Qualifikationen im (spanischen) Baskenland

In Spanien wurden nach dem Ende des Franco-Regimes viele gesellschaftliche Teilsysteme neu definiert. Seit Mitte der achtziger Jahre gibt es eine intensive Diskussion darüber, wie und mit welcher Priorität die berufliche Bildung in Spanien voran zu treiben sei. Dabei gab es von Anfang an einen Konsens zwischen den Sozialpartnern und allen politischen Kräften, dass die Qualifikationsfrage für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung von nicht zu überschätzender Bedeutung sei. Diese Diskussion fand einen ersten Höhepunkt mit dem Organgesetz zur allgemeinen Ordnung des Bildungssystems (Logse: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) vom 3. Oktober 1990.

Deren Artikel 30 gibt der beruflichen Bildung, der Erstausbildung wie der Weiterbildung ihren Auftrag, Menschen für die qualifizierte Ausübung der verschiedenen Berufe zu befähigen. Artikel 34 schreibt für Entwurf und Planung der beruflichen Bildung die Beteiligung der Sozialpartner fest (Lanbidez 1998, S. 15). Die berufliche Bildung ist in den folgenden Jahren zielpstrebig ausgebaut worden und Gegenstand einer anhaltend konstruktiven Diskussion und Vertragspolitik zwischen Sozialpartnern und Politik/Staat geblieben, die ihren institutionellen Ausdruck zunächst im Allgemeinen Rat für Berufliche Bildung (Consejo General de Formación Profesional) gefunden hat.

Zu dessen Unterstützung ist 1999 (per Erlass Nr. 375/99 vom 5. März 1999) das Nationale Institut für Qualifikationen gegründet worden. Damit wurde erstmals eine Institution geschaffen, deren Aufgabe es ist, die Zertifizierungsverfahren und Kompetenznachweise der drei unterschiedlichen Teilsysteme der Berufsbildung zu koordinieren. Diese sind:

- die Erstausbildung (Formación Profesional Reglada), die dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft untersteht;
- die außerschulische Aus- und Weiterbildung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind (Formación Ocupacional oder no reglada), für die die Arbeitsverwaltung zuständig ist; und
- die berufliche Weiterbildung (Formación Continua), die von den Sozialpartnern in von ihnen geführten Einrichtungen organisiert wird.

Mit besonderer Klarheit und Stringenz ist die darauf folgende Entwicklung und Ausprägung eines hochmodernen, zwar den gesamten spanischen Staat umfassenden, aber in den autonomen Regionen teilweise unterschiedlich ausgeprägten Systems der beruflichen Bildung im Baskenland voran getrieben worden. Die folgende Beschreibung dieser Anstrengungen basieren auf den Darstellungen zweier Informationsschriften der baskischen Regierung, die als INFORMATION sowie als IVAC-KEI 1999 zitiert werden. IVAC ist die Abkürzung für das Baskische Institut für Qualifikationen und Berufliche Bildung. KEI die Abkürzung der baskischen Bezeichnung des Instituts. IVAC-KEI ist eine von drei Institutionen, welche die baskische Regierung im Rahmen ihres Berufsbildungsplans (vom 22. April 1997) geschaffen hat bzw. schaffen wird: neben dem IVAC-KEI ein Observatorium der Berufsqualifikationen und eine für Agentur für Evaluation und Qualität (gegründet im Frühjahr 2000).

2.1 Ziele des baskischen Systems der beruflichen Qualifikationen

Für das baskische System der beruflichen Qualifikationen, das in seiner Gesamtheit von einer Philosophie der umfassenden Qualität (TQM) geprägt ist, gelten die folgenden fünf Zielsetzungen:

- Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit von Wirtschaft und Unternehmen durch die Identifizierung der Kompetenzen als wirksame Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen, die sich aus Entwicklung und Verbesserung der Produktionsprozesse ergeben.
- Vermittlung einer höheren Motivation der Einzelnen, ihre berufliche Kompetenz zu entwickeln und sich ein Leben lang weiter zu bilden, durch die Verbesserung des Zugangs zur beruflichen Qualifizierung. Diese Verbesserung wird erreicht durch die Anerkennung der Kompetenzen, gleich ob sie durch berufliche Bildung, Lernen oder Arbeitserfahrung erworben wurden.
- Verbesserung der Transparenz des Arbeitsmarkts durch eine Kodifizierung der für die Produktionsprozesse erforderlichen Kompetenzen und effektiven Zugang zu den verschiedenen Zertifikaten, die das System bietet.
- Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung in allen ihren Ausprägungen durch einen Bezugsrahmen von beruflichen Kompetenzen als Orientierung für Programme und Aktionen der verschiedenen öffentlichen und privaten Berufsbildungs-Organisationen sowie für die Unternehmen.
- Orientierung für die berufliche Entwicklung der Einzelnen durch klare Hinweise auf die wichtigsten Wege der individuellen Fortentwicklung im Rahmen der Strukturen der beruflichen Qualifikationen.

2.2 Kompetenz: Begriff und Referenzstrukturen

Das baskische System der beruflichen Qualifikationen versteht sich ausdrücklich als „kompetenzbasiertes System“.

„Berufliche Kompetenz ist die Gesamtheit der Fähigkeiten, Haltungen und Kenntnisse, die erforderlich sind, um Arbeitstätigkeiten im Rahmen einer Beschäftigung mit der verlangten Qualität und Effizienz auszuführen.“

Diese Definition, der ein Modell der Beschäftigungskompetenz (*competencia ocupacional*) für einen bestimmten Beschäftigungsbereich (im Unterschied zum Arbeitsplatz) zugrunde liegt, schließt folgende Bestandteile von Kompetenz ein:

- technische Kompetenz;
- organisatorische und ökonomische Kompetenz;
- Kompetenz zur Zusammenarbeit und dazu, sich auf seine Umwelt zu beziehen;
- Kompetenz zur Reaktion auf Kontingenzen, womit Probleme, Havarien und sonstige Anomalien im Produktions- und Arbeitsprozess gemeint sind.

Auf der Basis dieser Definition werden die Anforderungen für konkrete Beschäftigungsbereiche (*áreas de competencia*) wie „Elektro-Elektronik“ oder „Bauen“ oder „Hotellerie und Tourismus“ konkretisiert als „Kompetenzeinheiten und -bereiche“ (*unidades y ámbitos de competencia*).

Diese Definition von Kompetenz ist im Wesentlichen identisch mit der des spanienweit gültigen „Titel-Katalogs der Beruflichen Qualifikationen“ und des „Repertoires von Berufszeugnissen“, in denen die Kompetenzeinheiten niedergelegt sind. Im Baskenland werden sie zusammengefasst im „Katalog der beruflichen Qualifikationen“, der unterscheidet nach Kompetenzbereichen und fünf Qualifikationsniveaus, die sich bewusst anlehnern an die fünf Niveaus, die Gegenstand der europäischen Diskussion sind.

2.3 Das System der Qualifizierung, Anerkennung und Zertifizierung

Kompetenzen und Qualifikationen können in jeder möglichen Form erworben werden bzw. erworben worden sein. Es kommt nicht darauf an, wie und wo man sie erworben hat, sondern dass man es nachweislich kann. Darum ist auch nicht von einem Berufsbildungssystem die Rede, sondern von einem System der beruflichen Qualifikationen (vgl. Abb. 1).

Soweit die formale berufliche Bildung angesprochen ist, findet sie in (überwiegend) öffentlichen Berufsbildungszentren statt, die mit Betrieben der Region Ausbildungs-Kooperationsverträge abschließen und auf diese Weise den grundsätzlich verfolgten Ansatz der lernort-alternierenden Berufsbildung umsetzen. Diese Ausbildung findet gemäß den für die jeweiligen Qualifikationen formulierten Kompetenzstandards statt. Obgleich nicht formaler Bestandteil des Systems beruflicher Qualifikationen, ist hier der integrierte Modul-Katalog (*Catálogo Modular Integrado*) zu erwähnen, in dem alle formalen Berufsbildungsgänge zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Nach den gleichen Standards werden auch Zertifizierungen von informell erworbenen Kompetenzen vorgenommen. Qualifikationen können also neben dem formalen Weg auch über informelles Lernen oder Arbeitserfahrung oder über jede denkbare Kombination dieser Elemente erworben werden. Entscheidend ist, dass sie, ob formal oder nicht formal erworben, der Evaluation durch die dafür geschaffene Agentur standhalten, die nach einem einheitlichen Schema der Kompetenz-Evaluation und -Zertifizierung vorgeht. Jede Person erhält eine persönliche Kompetenzkarte, in die alle erworbenen Kompetenzeinheiten, -bereiche oder Berufsqualifikationen eingetragen werden. Die gleichen Informationen werden in einem allgemeinen Register der Qualifikationen und Kompetenzen aufgenommen und können dort eingesehen werden. Dieser letzte Teil ist noch im Planungsstadium.

Der Planungs- und Umsetzungsprozess wird mit hohem Tempo fortgesetzt. Wenn man bedenkt, dass der Generalplan dazu erst im April 1997 verabschiedet wurde, sind die Fortschritte erstaunlich.

Abb. 1: Das System der beruflichen Qualifikationen des Baskenlandes



2.4 Qualität der beruflichen Bildung

Das Thema Qualität spielt eine große Rolle bei der Entwicklung und Implementierung des Systems. Über die TQM-basierte Grundphilosophie des Systems hinaus wird auch eine stringente Qualitätspolitik in der Praxis verfolgt. Die im Frühjahr 2000 gegründete Agentur für Qualität und Evaluation der beruflichen Bildung (Agencia para la Calidad y la Evaluación de la Formación Profesional) soll sich bei ihrer Tätigkeit eng an das Europäische Qualitätsmodell der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM) anlehnen. Schon betreibt die für die berufliche Bildung zuständige Abteilung des baskischen Bildungs- und Forschungsministeriums einen Total Quality Plan (Plan de Calidad Total). Bislang (Januar 2000) sind fünf Berufsbildungszentren nach ISO 9002 zertifiziert, zwölf weitere haben sich das für das Jahr 2000 zum Ziel gesetzt. Vier weitere Zentren stehen bei annähernd 400 Punkten der 1000-Punkte-Skala des EFQM-

Modells, was ein guter Stand ist; 30 weitere Zentren arbeiten schon mit bislang geringeren Ergebnissen nach dem EFQM-Verbesserungsmodell. Per Erlass 3120 vom 25. April 2000 wurde zudem verfügt, dass alle Berufsbildungseinrichtungen bis zum 1.1.2002 entweder nach der ISO-Qualitätsnorm zertifiziert sein müssen oder (bei externer Evaluation) 300 Punkte nach dem EFQM-Modell erreicht haben müssen. Bis zum 1.1.2004 müssen es (ebenfalls bei externer Evaluation) 400 Punkte sein.

3. Kompetenzanerkennung in Frankreich

Auch in Frankreich sind umfangreiche Bemühungen im Gange, lebensbegleitendes, kompetenzbasiertes Lernen zu erleichtern und zu einem integralen Bestandteil des offiziellen Bildungs- und Berufsbildungswesens zu machen, das im Wesentlichen auf den Gesetzen von 1971 fußt, stark staatlich bestimmt und hochgradig reguliert und komplex ist. Im Rahmen der geplanten Berufsbildungsreform sollen folgende Ziele und Maßnahmen in Angriff genommen werden:

- die schrittweise Einführung eines persönlichen Rechts auf Ausbildung;
- eine stärkere Berücksichtigung der Berufserfahrung für die berufliche Laufbahn;
- eine umfassende Ausschöpfung der Möglichkeiten der alternierenden Ausbildung, also der Kombination theoretischen und praktischen Lernens an unterschiedlichen Lernorten; und
- eine klare Aufgabenverteilung und Transparenz unter den beteiligten Akteuren bei Verfahren, Modalitäten, Anerkennung und Zertifizierung sowie Finanzierung.

Ein Weissbuch (1999), herausgegeben von der Staatssekretärin (beigeordnete Ministerin) für Frauenrechte und berufliche Bildung, Nicole Péry, präsentiert eine kritische Bestandsaufnahme und entwickelt Zielkoordinaten für den sozialen Dialog mit allen Akteuren zur Vorbereitung einer Berufsbildungsreform, für die lebenslanges Lernen und „Kompetenzmanagement“ zentrale Begriffe sein sollen. Hierzu sollen regionale Modellversuche eingeleitet werden. (Die angehängte Bibliographie bietet einen sehr guten Zugang zur französischen Berufsbildungsdiskussion.)

Schon jetzt ist es in Frankreich möglich, Abschlüsse ganz oder teilweise durch eine Anerkennung der erworbenen beruflichen Fähigkeiten nachzuholen (Erlassen von 1985 und 1992/93). Doch greifen die geltenden Regelungen in der Praxis kaum. Sie gelten nur für bestimmte Bereiche, sind langwierig und hochkomplex. Zahlreiche meist branchenspezifische Formen der Zertifizierung haben sich entwickelt, die nicht immer den tatsächlichen Anforderungen entsprechen (Weissbuch 1999, S. 236ff.).

Berufliche Kompetenz wird definiert als

„Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten, Erfahrungen und Verhaltensweisen, die in einem konkreten Kontext zur Anwendung kommen. Sie realisiert sich somit in einer beruflichen Situation und muss von hier aus auch bewertet werden, d.h. sie muss im Rahmen des Unternehmens festgestellt, evaluiert, validiert und entwickelt werden“ (Weissbuch 1999, S. 239 Fn).

Auf diese Ebene verweisen auch die beiden Fallstudien, die im Folgenden vorgestellt werden. Um sie verstehen zu können, muss jedoch noch eine kurze Einführung in die Denkweise des französischen Systems von Qualifikation und Klassifikation gegeben werden.

3.1 Qualifikation und Klassifikation

Qualifikation wird in Frankreich verstanden als dauerhafte soziale Verbindung zwischen Berufsbildung, Beschäftigung und Individuum und zugleich als Bindeglied zu der damit verbundenen Gehaltseinstufung (Klassifikation).

Bei dieser Klassifikation handelt sich um landesweit festgelegte Tabellen (*grille de classification*), die bei den seit Mitte der siebziger Jahre gültigen PARODI-Tabellen branchenspezifisch variierten und ausdrücklich auf Diplome und Ausbildungsniveaus des nationalen Bildungssystems bezogen waren. Seit Anfang der neunziger Jahre werden gemischte Kriterien herangezogen, die auch die spezifischen „Profileigenschaften“ des Einzelnen und seine seit der Erstausbildung erworbene Kompetenz einbeziehen, obwohl die Bindung an das Diplom geblieben ist (Homs/Bruna/Caillaud 1999). Je nach Kriterium und dessen Gewichtung verändert sich der Koeffizient, mit dem das von den Sozialpartnern ausgehandelte Grundgehalt bzw. Grundlohn multipliziert wird. Die seit Anfang der neunziger Jahre zunehmende „Kompetenzbewegung“ hat sich mit wenigen Ausnahmen (siehe unten zwei davon in den Fallstudien) davor gehütet, Kompetenz allzu eng mit diesen Lohn- und Gehalts-Klassifikationen zu verknüpfen.

Auch bei der Festlegung der Qualifikationsstandards, den so genannten *référentiels*, kommen sehr komplexe Bedingungsfaktoren zum Tragen. Der Grundbezug geht auch hier auf die allgemeinen Bildungsabschlüsse. Darüber hinaus hat das Bildungsministerium in den achtziger Jahren Verfahren für die Standardisierung von Berufsbildungsgängen aufgestellt, auf die sich die meisten, auch die branchenspezifischen Curricula beziehen. Dazu gehören detaillierte Festlegungen des mit der Qualifikation verbundenen Betätigungsfeldes, der Zertifizierung (Befähigungsnachweis) und der Prüfungsregularien.

3.2 SOLLAC: A. CAP 2000

Die ehemals staatliche französische Stahlindustrie verfolgt seit den späten siebziger Jahren eine Strategie der Qualité Totale. Implementiert wurde diese Strategie zunächst quasi als Probelauf im qualitätsempfindlichsten Stahlbereich, bei den Fein- und Feinstblechen, das heißt bei SOLLAC, der Flachstahldivision des staatlichen Stahlkonzerns USINOR-SACILOR, mit einer Vielzahl von Betrieben quer durch ganz Frankreich. Mit massivem Rückenwind des Konzernvorsitzenden Francis Mer (seit Ende der achtziger Jahre) und mit reichlich Geld versehen – 8 Prozent der Lohnsumme ohne staatliche Zusätze konnten für Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt werden –, wurde die gesamte Arbeitsorganisation der Flachstahldivision umgekämpft, wobei die dafür zuständige Stabsabteilung bei sich selbst damit begann. Unter Beteiligung der jeweiligen Beschäftigten und der Gewerkschaften (außer der CGT, die sich abseits hielt) wurde eine umfassende Analyse der Arbeitsplatz- und Qualifikationsanforderungen erstellt und, beraten von dem amerikanischen „Qualitätsgeist“ Juran, ein völlig neues Arbeitsorganisations- und Aufstiegsmuster entworfen und eingeführt. Es wurde am 17. Dezember 1990 auf Initiative des (Stahl- und Bergbau-)Arbeitgeberverbandes GESIM als Manteltarifvertrag für die französische Stahlindustrie ausgehandelt und von allen Gewerkschaften außer der CGT unterzeichnet. Das Abkommen gibt allen Beschäftigten ein einklagbares Recht auf Kompetenzentwicklung, verbunden mit dem anerkannten Anspruch, unter bestimmten Voraussetzungen auch die erworbene Kompetenz bezahlt zu bekommen.

Die „Vereinbarung über die Ausführung der Berufstätigkeit in den Unternehmen der Eisen- und Stahlindustrie“ (A. Cap 2000) ist der vorläufige Höhepunkt eines umfassenden Prozesses der bewussten und erklärten Abkehr von tayloristischen Organisationsprinzipien (alle folgenden Seitenangaben nach einer Kopie des Originaldokuments; die Fallstudie entstammt dem Buch von Franz u.a. 1993).

Das Abkommen folgt der „Kompetenzlogik“. Man kann also nicht von einem „Lohnrahmentarifvertrag“ sprechen, sondern im Grunde von einem „Personalentwicklungs-Rahmenabkommen“, das eng mit Fragen der Eingruppierung und des Aufstiegs und daher auch des Lohns verbunden ist. Die Kompetenzlogik „ersetzt die Logik des beruflichen Aufstiegs auf dem Wege der Einnahme von verfügbaren Stellen innerhalb eines vorgegebenen Organigramms.“ (A. Cap 2000, S. 8) In der Präambel heißt es, „die Leistung eines Stahlunternehmens ergibt sich zunehmend aus der Kompetenz seiner Beschäftigten“.

„Die Entfaltung der beruflichen Erfahrung der Beschäftigten, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, immer qualifiziertere Tätigkeiten auszuüben, erweist sich daher als Grundvoraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit und den Fort-

schrift des Unternehmens ... Die individuellen und kollektiven Interessen der Beschäftigten ebenso wie die Bedürfnisse des Unternehmens verlangen daher:

- eine qualifizierende Ausbildung,
- eine sie nutzende Organisation.“ (*une organisation valorisante*) (S. 2)

Qualifikation, Eingruppierung und Entlohnung werden in diesem Abkommen als drei eng miteinander verknüpfte Bereiche gesehen. Dabei verpflichtet sich das Unternehmen, allen Beschäftigten gleiche Chancen und die Mittel anzubieten, sich die für den Verfolg einer beruflichen Karriere erforderlichen Kenntnisse anzueignen, und alle Beschäftigte haben das Recht, dies vom Unternehmen zu verlangen. Gleichzeitig hat das Unternehmen die Pflicht, den Arbeitskräfteeinsatz so zu planen, dass die Beschäftigten ihre erworbenen beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen zur Geltung bringen und neue erwerben können. Aus- und Weiterbildung einerseits und Arbeitsorganisation andererseits werden in einem Verhältnis der „permanenten Wechselwirkung“ gesehen, wobei dieses wechselseitige Verhältnis als „Hauptachse“ der Kompetenzlogik anzusehen sei (S. 41). Dabei wird jedoch kein Organisationsmodell festgeschrieben. Es müsse lediglich „vorrangig sichergestellt sein, dass die Arbeit sicher und unter Einhaltung des erforderlichen Qualitätsniveaus ausgeführt werden kann.“ (S. 7) Darüber hinaus sei es wichtig, die Beschäftigten und die Entwicklung ihrer Berufstätigkeit im Rahmen von Organisationsformen zu sehen, „die die Beschäftigten um eine Anlage, ein Produkt, eine Aufgabe zusammenfassen“, so dass jeder seine Kenntnisse und Fertigkeiten am besten und zum Besten einbringen könne. Dabei wird von jedem einzelnen Beschäftigten erwartet, dass er über seinen Grundberuf hinaus auch andere Tätigkeitsaspekte zu berücksichtigen imstande ist (S. 7):

- die Prozesssteuerung,
- die Übernahme von Instandhaltungstätigkeiten,
- die Beachtung und Wertschätzung von Qualitätsaspekten,
- die Beachtung von zahlreichen Analyse- und Kontrollverfahren.

Kompetenz wird definiert als „validiertes operationelles Können“ (*savoir-faire opérationnel valide*):

- Können = Kenntnisse und Erfahrungen eines Mitarbeiters,
- operationell = die in einer angepassten Organisation anwendbar sind
- validiert = bestätigt durch das entsprechende Bildungsniveau und anschließend durch die gute Erfüllung (maîtrise) der nacheinander übernommenen Funktionen.

Diese Kompetenzdefinition wird mit der von Qualifikation in eins gesetzt, was sehr wichtig ist, denn „die Qualifikation eines Beschäftigten, definiert als seine Kenntnisse, seine Erfahrung und somit die Funktionen, die er nacheinander aus-

geübt hat, bestimmt seine Eingruppierung. Sie ist unabhängig von der ausgeübten Funktion“ Diese Eingruppierung „wird in allen Betrieben anerkannt, wo sein Beruf ausgeübt wird.“ (S. 21) Die Eingruppierung erfolgt nach Niveaus (die in einem nationalen Abkommen von 1975 festgelegt sind), innerhalb derer es Stufen gibt, die in sich wieder durch unterschiedliche Tätigkeiten charakterisiert sind. Die Einstufung in ein Niveau richtet sich nach der Art der Qualifikation, wobei vier zentrale Kriterien zur Anwendung kommen: „Selbständigkeit (Autonomie), Verantwortung, Tätigkeitsart und erforderliche Kenntnisse“ (S. 5). Die Stufen innerhalb eines Niveaus sind bestimmt nach dem Grad der Qualifikation, der erforderlich ist, um die diesem Niveau zugeordneten Funktionen jeweils auszuüben. Hierbei kommen zwei Kriterien zur Geltung: Komplexität und Schwierigkeitsgrad der auszuführenden Arbeit. Der Berufsverlauf eines Beschäftigten innerhalb eines Niveaus ist somit an die wachsende Komplexität von Tätigkeiten geknüpft.

Beim Wechsel auf ein höheres Niveau hingegen muss eine andere Art der Qualifikation erforderlich sein und erworben werden. Sozialen Kompetenzen wird eine hohe Bedeutung beigemessen, wobei hier so genannte „kollektive Kompetenzen“ hinzugefügt werden, worunter auch ausdrücklich gewerkschaftliche oder Interessenvertretungsfunktionen (*mandat syndicale*) fallen, die bei der Bewertung von Qualifikationen als Plus verzeichnet werden müssen (S. 32f.).

Es wird detailliert beschrieben, wie die erworbenen Kompetenzen identifiziert, analysiert, evaluiert, bewertet und dann eingestuft werden. Dabei geht es nicht nur um eine passive Hinnahme von Ansprüchen der Beschäftigten auf Anerkennung von Kompetenzen, sondern um deren aktive Entwicklung. Zentrales Instrument der Qualifikationsentwicklung sind Fachgespräche mit den unmittelbaren Vorgesetzten. Dazu darf niemand gezwungen werden, Nichtteilnahme darf auch nicht zum Nachteil ausgelegt werden. Hingegen hat jeder mindestens einmal im Verlauf von zwei Jahren das Recht, ein Fachgespräch zu verlangen.

Führungskräften, die eine Beschneidung ihrer Anweisungsfunktionen befürchten, wird in dem Rahmenabkommen eine neue Merkmalsbestimmung von Führung angeboten. Ihre Autorität wird darauf gerichtet, es den Beschäftigten und Teams zu ermöglichen, „die ihnen übertragenen Aufgaben gewissenhaft auszuführen“, ihre Verantwortung liege bei der „Organisation der Bedingungen für die Ausführung der Arbeit“ und sei von vier Aspekten geprägt:

- fachliche Unterstützung, was vor allem ständige Weiterbildung bedeute, damit sie auf der Höhe der technischen Entwicklung seien;
- die Beschäftigten dazu anzuhalten, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur Anwendung zu bringen und ständig zu erweitern;
- Entscheidungen zu fällen, wobei alle betroffenen Seiten einzubeziehen seien; und
- die Weitergabe von Informationen in beide Richtungen (S. 11).

Die Umsetzung des Rahmenabkommens ist (war) im Verlauf von drei Jahren unter Beteiligung der Gewerkschaftsvertreter in den Unternehmen und Betrieben zu verwirklichen. Dazu werden genaue Instrumente und Einzelfristen vorgegeben. Zudem werden Garantien abgegeben, dass erworbene Rechte nicht angetastet werden dürfen. Gegen die Veränderung von Eingruppierungen kann z.B. Einspruch erhoben werden.

In der französischen Stahlindustrie wurden mit diesem Abkommen die Weichen für eine grundlegend neue Bestimmung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung, Aufstieg und Entgelt gestellt. Damit wurde branchenweit die Hochqualifikations- und Enttaylorisierungspolitik der Flachstahlseite von USI-NOR-SACILOR festgeschrieben. Dabei hat sich gezeigt, dass dies nicht ohne Weiterungen für die Organisation des Ausbildungssystems bleibt. SOLLAC, die Flachstahl-Division, hatte seit Mitte der achtziger Jahre Einstellungen, auch für Produktionsarbeitsplätze, nicht mehr unter Fachabitur plus zwei Jahre berufliche Bildung (Bac plus 2) plus etwa zwei weitere Jahre der betrieblichen Einarbeitung eingestellt. Die zwei Jahre betriebliche Einarbeitung wurden als Problem angesehen, das mit der schulischen Organisation der beruflichen Bildung zusammenhing. Zudem stellte sich heraus, dass junge Leute mit einem derart hohen Qualifikationsniveau nicht mehr in die noch so attraktiv organisierte Stahlindustrie wollten, sobald der regionale Arbeitsmarkt sich entspannt hatte und subjektiv bessere Beschäftigungsmöglichkeiten bot.

Ein anderes – vermutlich grundsätzliches – Problem, das der Leiter Personalentwicklung bei Sollac, Daniel Atlan, auf der Europäischen Stahlkonferenz 1995 beschrieb (Atlan 1996), hängt mit der Anbindung von Qualifikation an die Eingruppierungstabellen (*classification*) zusammen. Die dort festgeschriebenen Bezüge zu den Abschlüssen der allgemeinen Bildung scheinen nicht durchhaltbar zu sein, weil die Kompetenzlogik völlig neue Weiterbildungsdimensionen auslöst, deren Bewertungskriterien mit den „Schulnoten“ nichts mehr zu tun haben. Die „grille de classification“ könnte sich als in das französische Berufsbildungssystem eingeschriebene Flexibilitätsbarriere erweisen.

3.3 CNAM: das Nationale Konservatorium der Künste und Berufe – Conservatoire National des Arts et Métiers

Das CNAM wurde 1794 gegründet und ist eine Einrichtung für Wissenschaft, Kultur und Beruf unter der Fachaufsicht des Ministeriums für Bildung und Universitäten. Zu seinen Hauptzielen gehört die Förderung von Arbeit und Weiterbildung. Zu seinen Aufgaben gehört die Aufsicht über die Bildung, technische Unterstützung, Koordination und Steuerung der Aktivitäten der 55 ihm angeschlossenen Institute. Das CNAM hat 395 Beschäftigte und betreibt berufliche Weiterbildung für abhängig beschäftigte und beschäftigungslose Menschen so-

wie Erstausbildung für Jugendliche. Die Weiterbildung findet außerhalb der Arbeitszeit statt und kann zu einer Zertifizierung im Ingenieursbereich führen. Um die berufliche Erfahrung von Studierenden in die Zertifizierung einbeziehen zu können, hat das CNAM ein Verfahren zu dessen Validierung entwickelt, das im Folgenden geschildert wird.

Die Fallstudie ist weitgehend unverändert dem Bericht des LEONARDO-Projekt VALID (Validation and Recognition of Competences and Qualifications) entnommen. Sie wurde unter Beteiligung zahlreicher in- und ausländischer Partner von der Hans-Böckler-Stiftung (Winfried Heidemann) und der Sozialforschungsstelle Dortmund (Winfried Kruse) durchgeführt und ist auf der website der Hans-Böckler-Stiftung einzusehen bzw. kann von dort herunter geladen werden.

Validierung beruflicher Erfahrung durch das CNAM

Die Validierung beruflicher Erfahrung durch das CNAM durchläuft die folgenden Schritte:

(1) *Antrag*: Personen, die an einer vom CNAM organisierten Weiterbildung teilnehmen wollen, welche unter das Gesetz vom 20. Juli 1992 fällt und die den Validierungsprozess des CNAM für ihre berufliche Erfahrung in Anspruch nehmen wollen, formulieren einen Antrag. Er kann als Brief, Anruf oder persönliche Vorsprache eingebracht werden. Das Nationale Amt für Validierung beruflicher Erfahrungen (oder eines der dem CNAM angeschlossenen Institute) nimmt auf der Grundlage der im Gesetz formulierten Bedingungen eine erste Selektion vor.

(2) *Ein einstündiges Einzelgespräch*: Im Verlauf dieses Gesprächs gibt ein Fachberater Auskunft über die rechtlichen Bedingungen und prüft zusammen mit dem Antragsteller, ob die gewünschte Weiterbildung von ihrem Inhalt her der Fachrichtung des Antragstellers entspricht. Grundlage des Gesprächs ist der Lebenslauf des Antragstellers und eine erste Darlegung seinerseits, über welche Erfahrung er verfügt und von welcher Weiterbildung oder Weiterbildungsteilen zur Erlangung eines Titels er demzufolge ausgenommen werden möchte.

(3) *Individuelle Arbeit von zwei Stunden Dauer*: In dieser Zeit eröffnen der Fachberater und der Antragsteller gemeinsam die Antragsakte zur Validierung der beruflichen Erfahrung. Dieser und der vorige Schritt werden normalerweise in den Abendstunden oder am Samstag gemacht. Im Schnitt dauert das pro Antragsteller acht Stunden.

(4) *Unterstützung*: Der Antragsteller erhält weitere Unterstützung per Telefon oder Fax bis zum Abschluss der Antragsakte zur Validierung der beruflichen Erfahrung. Insgesamt dauert dieser Prozess durchschnittlich ca. sechs Wochen.

(5) *Registrierung der Antragsakte zur Validierung der beruflichen Erfahrung und deren Prüfung*: Die Prüfung der Akte erfolgt durch den für den Titel, den der Antragsteller erwerben will, zuständigen Dozenten. Der Dozent soll eine vorläufige begründete Stellungnahme abgeben.

(6) *Vorstellung der Akte vor der Jury zur Validierung der beruflichen Erfahrung und Entscheidung*: Bei dieser Sitzung der Jury werden die Erfahrungen des Antragstellers validiert. Dieser nimmt normalerweise nicht an dieser Sitzung teil, es sei denn, er wäre ausdrücklich dazu eingeladen worden. Das trifft auch für den zuständigen Dozenten zu. Die Jury-Sitzung dauert in der Regel zwei Tage.

3.3.1 Probleme

Vorrangiges Ziel des Prozesses zur Validierung der beruflichen Erfahrung beim CNAM ist es, die beiden Postulate des Gesetzes vom 20. Juli 1992 umzusetzen:

- Jede Arbeitssituation wird als Lernsituation verstanden, da die Arbeit und ihre Organisation sich entwickeln.
- Jede Person kann die eigene Berufserfahrung analysieren und sie so darstellen, dass sie von einer Prüfung zur Erlangung eines nationalen Grads oder Titels der technischen oder beruflichen Bildung auf schulischer oder hochschulischer Ebene befreit werden kann.

Das CNAM entwickelte die Methode und das Verfahren zur Validierung der beruflichen Erfahrung auf der Grundlage des zweiten Postulats. Die zum Einsatz kommende Methode gründet auf einer Fragestrategie:

- Wo haben Sie das gelernt?
- Wann haben Sie das gelernt?
- In welchem Zusammenhang haben Sie das gelernt?
- Haben Sie das alleine gelernt?
- Wie konnten Sie das lernen, ohne an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben? usw.

3.3.2 Erwartete, vorweggenommene und beobachtete Ergebnisse

Die Verfahren zur Validierung der beruflichen Erfahrung der Jahre 1996 und 1997 hatten die folgenden Ergebnisse (vgl. Tab. 1):

Tab. 1: Ergebnisse der Verfahren zur Validierung der beruflichen Erfahrung der Jahre 1996 und 1997

Gegenstand	Ergebnis
Gesamtzahl der Anträge zur Validierung der beruflichen Erfahrung	296, davon 182 vom CNAM selbst, 114 von angeschlossenen Instituten
Gesamtzahl der Anträge zur Validierung der beruflichen Erfahrung nach der Entscheidung durch die Jury:	250, davon 174 für den gesamten Antrag, 76 für Teile des Antrags
Fachgebiete:	All CNAM-Fachgebiete waren in den Anträgen vertreten. Häufigkeiten gab es bei den folgenden: <ul style="list-style-type: none">- Informatik,- Arbeitspsychologie- Erwachsenenbildung- Personalmanagement
Alter der Antragsteller:	<ul style="list-style-type: none">- Über die Hälfte älter als 30-40- 26 älter als 40-50
Dauer der beruflichen Erfahrung:	<ul style="list-style-type: none">- 35 Antragsteller konnten 10-15 Jahre Berufserfahrung belegen,- 27 20 und mehr Jahre
Niveau der Erstausbildung: 15 applicants had a "CAP" (certificate of technical education), 23 had an A-level	<ul style="list-style-type: none">- 15 Antragsteller hatten CAP (Abschluss technische Bildung),- 23 Abitur,- 25 einen „technicien supérieur“-Grad oder technischen Hochschulabschluss
Geschlecht:	In der Mehrzahl Männer (66 in 1996)
Anzahl der Bildungseinheiten, von denen die Antragsteller befreit werden wollten	50% beantragten eine Freistellung von einer halben bis zu einer halben Kurseinheiten. Eine Einheit entspricht etwa einem Jahr Weiterbildungszeit
Art und Größe der Herkunftsfirmen:	Stark gestreut

3.3.3 Folgen der Zertifizierung und Anerkennung von Graden für die Löhne und Gehälter in den Unternehmen bzw. die Einstufungen (nach dem Klassifikationssystem)

Bislang hat es keine qualitative Untersuchung von CNAM mit dieser Fragestellung gegeben.

Das CNAM legt jedoch Wert auf die Feststellung, dass das System der Validierung von beruflichen Erfahrungen nicht ohne Auswirkungen auf die berufliche Mobilität der erfolgreichen Antragsteller bleibt, da Titel noch immer eine wichtige Rolle spielen.

Zum Verfahren sagt das CNAM, die intensive Beteiligung der Antragsteller am Verfahren zwinge diese dazu, über Fortschritte, Wissen und Können sowie über die mit dem Verfahren verbundenen Ziele nachzudenken. Gleichzeitig würden dadurch die Analysefähigkeit und der Reifegrad des Antragstellers verbessert, was zu ihrer Vorbereitung auf solche beruflichen Anforderungen wie Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein im Beruf und Wirtschaftsleben beiträgt.

4. Berufsbildungsreform in Dänemark

In Dänemark ist in den beiden letzten Jahren eine umfassende Reform des Systems der beruflichen Bildung eingeleitet worden, das 1999 den Carl Bertelsmann Preis für das weltbeste System der beruflichen Bildung erhielt (vgl. <http://preis.bertelsmann.de>).

Die berufliche Erstausbildung untersteht in Dänemark dem Bildungsministerium, die berufliche Weiterbildung hingegen dem Arbeitsministerium. Alle Bildungsangebote werden in den Bildungszentren beider Zweige angeboten: den 24 unabhängigen Berufsbildungszentren (AMU) mit den ihnen angeschlossenen Zentren, die dem Arbeitsministerium unterstehen, und den technischen und Handelsschulen (business schools), die in der Verantwortung des Bildungsministeriums stehen. Daneben gibt es in begrenztem Umfang private Angebote. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass dieses öffentliche Berufsweiterbildungswesen für beschäftigte wie für unbeschäftigte ArbeitnehmerInnen zuständig ist und weit über 60 Prozent der Beschäftigten sich in diesem Zusammenhang weiterbilden. Bildung wird als laufender, lebenslanger Prozess verstanden, bei dem es darum geht, die Bedürfnisse der Unternehmen, des Arbeitsmarkts und der Individuen jederzeit angemessen zu befriedigen. Die Ministerien führen per Zielvorgabe und müssen die Vorschläge des drittelparitätisch besetzten Berufsbildungs-Rats berücksichtigen. Neben diesem Rat gibt es 53 branchenspezifische Weiterbildungsausschüsse. Sie sind das Rückgrat des Systems, u.a. prüfen sie, wer ausbilden darf, legen die Bedingungen der Ausbildungsgänge fest und entwickeln Weiterbildungsprogramme. Darüber hinaus gibt es lokale drittelparitätische Berufsbildungs-Beiräte, die die Brücke zu den lokalen Bedingungen herstellen und die Berufsbildungszentren beraten.

Seit 1995 arbeitet Dänemark nach einem „Strategischen Plan“ zur systematischen Qualitätsentwicklung in berufsbildenden Schulen. Ausgangspunkt dieses Programms sind die Ergebnisse innovativer Praxisprojekte, die sich nachweislich als erfolgreich erwiesen haben. Der Plan baut auf dem Prinzip der Selbst-einschätzung auf allen Ebenen auf. Jeder Akteur muss für sich selbst Qualitätskriterien und -indikatoren festlegen. Die nachfolgenden Ergebnisse werden durch die jeweils zuständigen Schulbeiräte evaluiert und beurteilt.

Im Rahmen der beruflichen Erwachsenenbildung gibt es vier Programmstrände:

- Berufsbildungskurse, in der Regel für Beschäftigte, die zu formalen Kompetenz-Krediten führen und normalerweise theoretische und praktische Anteile enthalten;
- integrierte Berufsbildungsprogramme, die zielgruppenspezifisch für Beschäftigte oder Unbeschäftigte, jüngere oder ältere Menschen, Flüchtlinge oder Immigranten zentral oder dezentral mit allgemeinen oder speziellen Inhalten angeboten werden;
- individuelle Kompetenzfeststellung, die der Identifizierung der gegebenen allgemeinen und speziellen Kompetenzen dienen und auf die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen vorbereiten sollen;
- unternehmensorientierte Kurse, die aufgabenspezifische Weiterbildungen in konkreten Unternehmen anbieten, wenn die öffentlich angebotenen Programme den betrieblichen Bedürfnissen nicht oder nur teilweise entsprechen. Sie können auf öffentlich angebotenen Programmen aufbauen oder maßgeschneidert sein. Auch Teilnehmer an solchen Kursen erhalten Zertifikate.

Alle diese Angebote sind kostenlos für die Teilnehmer, an den unternehmensbezogenen Kursen müssen sich die Unternehmen in gewissem Umfang beteiligen. Teilnehmer erhalten grundsätzlich ein (zu besteuern) Tagegeld von DK 525 (1997), das sind ca. DM 140-, sowie evtl. Fahr- und Verpflegungsgeld. Bei unternehmensbezogenen Kursen ist es die Hälfte, und bei maßgeschneiderten Kursen nichts.

Die Berufsbildungsreform steht unter zwei großen Hauptüberschriften: die eine lautet Effizienzverbesserung des Systems unter allen relevanten Gesichtspunkten, die andere Statusverbesserung mit einem klaren Fokus auf die Vereinfachung lebenslangen Lernens. Bis 2005 sollen 90-95 Prozent der Jugendlichen eines Altersjahrgangs einen Bildungsgang im Sekundarbereich II bzw. eine Berufsausbildung und 50 Prozent ein Hochschulstudium absolvieren. (Die folgenden Angaben dazu stammen überwiegend aus einem Aufsatz von Hanne Shapiro 1999 vom Centre for Competence & IT am Dansk Teknologisk Institut, das u.a. mit der Entwicklung des operationellen Bezugsrahmens der Reform und mit der Evaluation der Pilotversuche betraut ist, deren Ergebnisse allerdings noch nicht vorliegen; der Beitrag wurde im Rahmen des vom 5. Rahmenprogramm für Forschung und Technologie der EU geförderten VET FORUM-Netzwerks vorgelegt und ist bislang unveröffentlicht.)

Das Gesamtpaket stellt im Grunde eine Generalreform der beruflichen Erstausbildung dar. Bislang in 90 verschiedene Eingangsprogramme aufgesplittet, werden nun im Rahmen der Grundausbildung nur noch sechs „Berufsfamilien“ angeboten, die sich nach dem Grundkurs in durchschnittlich 13 Routen zu ver-

schiedenen Fachabschlüssen aufgliedern. Dazu gehört auch, dass der 20 bis 60 Wochen umfassende Eingangsbereich (Grundkurs) entsprechend den mitgebrachten Voraussetzungen in Breite, Tiefe und Dauer individuell variiert werden kann. Dazu wird ein persönliches Programm, ein Routenplan, entworfen und ein individuelles Logbuch eingeführt, das es dem Einzelnen erleichtern soll, Kurs zu halten. Darüber hinaus wird (ähnlich wie in Österreich) die Möglichkeit eröffnet, den Sekundarstufe II-Abschluss von einer beruflichen Bildungsseite aus zu erwerben und den Zugang zu akademischen Bildungsgängen zu öffnen. Gleichzeitig wird überlegt, die Option von „Teilqualifikationen“ einzuführen, um den relativ vielen Ausbildungsabrechern den weiteren Berufsweg nicht allzu sehr zu erschweren – nach einer Studie des dänischen Gewerkschaftsbundes LO ist das etwa ein Viertel in den technischen Berufen und jeder Siebente in den kaufmännischen Berufen (vgl. CEDEFOP 1999). Schließlich sollen Angebote der beruflichen Erstausbildung auch für Weiterbildungsprogramme der Arbeitsverwaltung geöffnet werden.

1999 sind in fünf Regionen und 26 Schulen mit allen sechs „Berufsfamilien“ Modellversuche gefahren worden, die Ende des Jahres evaluiert werden sollten. Die sechs Berufsfamilien sind:

- Technologie und Kommunikation,
- Bauen und Konstruieren,
- Fachhandwerk und Techniken,
- Aus dem Boden auf den Tisch,
- Transport und Logistik und
- Dienstleistungen.

4.1 Beruf im Wandel

Zu jedem Bildungsplan, der in Dänemark erstellt wird, muss ein pädagogisches Handbuch erstellt werden. Das gilt auch für die Reform insgesamt. Anhand des Shapiro-Aufsatzes können wir das theoretische, didaktisch-methodische und operationelle Gebäude nachzeichnen, das die dänische Reform trägt. Unter den beiden programmatischen Überschriften: „Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft“ (vgl. Tab. 2) und „Vom Lehren zum Lernen“ (vgl. Tab. 3) wurden zunächst holzschnittartig die Lerninhalte und dann die Umrisse des „didaktischen Raums“ heraus gearbeitet.

4.2 Eine neue Systematik

In der Auseinandersetzung mit herkömmlichen Begriffsapparaten wurde deutlich, dass diese für die Philosophie der Reform nicht geeignet erschienen, so

Tab. 2: „Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft“

	Vorher	Zukunft
Weltbild	Beruht auf einer stabilen Umwelt mit bekannten Berufsstrukturen (trades) und Arbeitsplätzen (jobs)	Instabile Umwelt, Konvergenz von Berufen (trades), gleitende Arbeitsplatzbeschreibungen (job descriptions)
Verantwortung	Zentrale Entscheidungen	Zunehmende Delegation von Entscheidungskompetenzen, Kooperation, persönliche Kompetenzen
Wissen	Berufsbezogene und (handwerks-)berufliche (trades) Spezialqualifikationen	Berufliches und systematisches Wissen, Lernkompetenzen
Technologie	Automatisierte Funktionen, begrenzte Information, Zerlegung von Arbeit	Neue Interaktions- und Organisationsformen, zunehmende Informationsmengen
Kompetenzen/Qualifikationen	Konkrete Kompetenzen mit Bezug zu Spezianforderungen an Qualifikationen und Fertigkeiten	Zusammenhängende Strukturen. Schöpferisches Problemlösen für unbekannte Situationen
Beruflichkeit	Geschlossenes Berufskonzept. Lerner eines spezifischen Berufs (im Englischen mit dem deutschen Wort).	Individuelle und persönliche Berufsprofile. Ständige Entwicklung und Veränderung von Aufgaben, Branchenkonvergenz, und technische Entwicklung

dass eine eigene Taxonomie entworfen wurde, die zudem für alle Berufsgruppen, die sich mit Bildungsplanung beschäftigen (Politiker, Juristen, Ökonomen, Computerexperten, Bildungsplaner und Lehrer), einheitlich geeignet erscheinen musste/sollte. Dabei ging es nicht um die Erfindung oder Definition neuer Begriffe, sondern um eine neue Systematik traditionell durchaus benutzter Begrifflichkeiten. Dies soll anhand des Kompetenzbegriffs deutlich gemacht werden. Drei Fachebenen werden beschrieben: Spezialfächer, bereichsspezifische Fächer und Grundfächer.

Qualifikation bedeutet, dass eine Person etwas (der Möglichkeit nach „kann“, das als etwas Äußerliches beschrieben wird, ein Wissensbereich, eine situations-, organisations- oder systembezogene Fähigkeit.

Kompetenz wird verstanden als menschliches und soziales Potential auf anthropologischer Grundlage, wobei man sich darüber im Klaren ist, dass das gängige Verständnis bei Handlungs-Kompetenz liegt. Kompetenzen werden als dynamisch, prozessorientiert und praxis- oder kontextbezogen bezeichnet.

Tab. 3: „Vom Lehren zum Lernen“

	Industriegesellschaft	Wissengesellschaft
Bildungsstruktur	Lernen von praktischen Fertigkeiten und Faktenwissen Trennung von beruflichen und praktischen Fertigkeiten Ausbildungsproblem Schule/Praxis	Überdenken des Praxiskonzepts für wechselnde Beziehungen. Integration von allgemeinen und beruflichen Kompetenzen
Bildungsziel	Gebildet/ausgebildet für einen konkreten Arbeitsplatz/Geschäftsfeld Berufsbegriff	Hilfe bei der Entwicklung vertiefter und breiterer Kompetenzen mit Fokus auf „employability“ für einen ständig sich verändernden Arbeitsmarkt
Lehrformen	Unterricht, praktische Ausbildung, Unterricht in Klassen	Konstruktion, Entdeckung, Simulation, Analyse, Evaluation von verschiedenen Problemen und Realitäten
Organisation von Lehren/Lernen	Klassen, Stoff und Strukturen sind organisierende Elemente	Gruppe und Individuum. Fokus auf Lerner. Lerner schafft Organisation auf Grundlage von Angeboten
Lehrerrolle	Berufsautorität. Wissensübertragung	Supervisor, Tutor, Anleitung zum Lernen für größere Autonomie
Didaktischer Raum	Lehrerverantwortung: Motivieren und Aktivieren des Lerners	Fokus auf Lernprozess. Lerner teilt Verantwortung für die Entwicklung des didaktischen Raums durch Planung der eigenen Entwicklung, Bildung und Ausbildung
Lernkonzept	Fokus auf Lehren als Kommunikation extern vorgegebener Ziele. Lernen als individueller Prozess zum Erlernen von Fertigkeiten und Kenntnissen	Lernen vollzieht sich in einem Kontext, schafft Identität durch reflektierte Praxis (Praxisgemeinschaft)
Lernprozesse	Lehrer ist verantwortlich für Erreichen der gesetzten Ziele. Ziele von außen vorgegeben. Ergebnisausrichtung	Lerner und Lehrer kooperieren bei Zieldefinition und Erreichung. Lernen lernen ist zentrales Prozessziel

Die nun folgende Auflistung von Kompetenzkategorien soll nicht nur als Bezugsrahmen für Lernfähigkeiten und -haltungen gesehen werden, sondern gleichzeitig als Priorisierung des Entwicklungspotentials der Lerner. Zugleich müssen

sie einen ganzheitlichen didaktischen Ansatz und berufsspezifisch bzw. technisch bedingte Innovation ermöglichen, ohne dauernder Revision durch politisch-administrative Eingriffe zu bedürfen. Es liegt auf der Hand, dass es sich bei diesen Kompetenzen nicht um einander wechselseitig ausschließende, sondern einander ergänzende handelt, die sich zudem teilweise überschneiden. Schließlich stellen sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern müssen so offen formuliert sein, dass sie unter Einhaltung der Systematik ergänzbar bleiben.

4.2.1 Kompetenzkategorien

Folgende drei Kompetenzkategorien werden vorgeschlagen und spezifiziert:

1. Technische Berufskompetenzen/Qualifikationen,
2. Arbeitsbereitschaft (work readiness – gemeint ist vermutlich das, was neu-deutsch unter dem Begriff „employability“ verhandelt wird),
3. allgemeine und persönliche Kompetenzen.

1. *Technische Berufskompetenzen/Qualifikationen:* Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, die sich auf bereichsspezifische oder Spezialfächler beziehen. Sie sollen relativ breit und allgemein beschrieben werden.

2. *Arbeitsbereitschaft (work readiness):* Hierbei handelt es sich um allgemeine berufliche Kompetenzen mit Bezug zu Spezial-, bereichsspezifischen oder Grundfächern in einem oder über mehrere Bereiche hinweg. Sie sollen relativ breit und allgemein beschrieben werden.

- *Manuelle Funktionen und Wahrnehmung:* Fähigkeit, Werkzeuge und Arbeitsmethoden richtig auszuwählen und zu benutzen; Fähigkeit, Rohstoffe/-daten mit angemessenen Techniken und Methoden zu bearbeiten; Fähigkeit, die Qualität von Rohstoffen und Endprodukten zu sehen, hören, fühlen (und schmecken); Fähigkeit, Menschen, Daten usw. in gleicher Weise aufzunehmen.
- *Ressourcenbewusstheit:* Fähigkeit, einen Auftrag zu planen und einzuschätzen und die erforderlichen Hilfsmittel im Hinblick auf Zeit, Geld, Stoffe, Ausrüstung, Räume und Menschen zuzuordnen. Qualitätsaspekt.
- *Kooperation:* Fähigkeit, in Teams zu arbeiten, Kollegen, Kunden und anderen Interessierten zu dienen und für sie Dienstleistungen zu erbringen (*serve and service*); Fähigkeit, mit Menschen, die einen anderen sozialen oder kulturellen Hintergrund haben, zu verhandeln, zu arbeiten und sie zu verstehen.
- *Information:* Fähigkeit, Information aufzunehmen und auszuwerten, verschiedene Typen von Daten zu organisieren und zu pflegen; Fähigkeit, Daten zu interpretieren und mitzuteilen, Computer zu nutzen usw.; Fähigkeit,

Daten in Verbindung mit einem konkreten Auftrag oder Problem zu finden und zu behandeln.

- **Systeme:** Fähigkeit, soziale, organisationale und technische Systeme zu verstehen; Fähigkeit, Systeme zu beobachten und anzupassen; Fähigkeit, bei unerwarteten Schwierigkeiten „Feuerwehr“ zu spielen (*troubleshooting*); Fähigkeit, zur Verbesserung von Systemen beizutragen.
- **Technik und Werkzeuge:** Fähigkeit, für konkrete Aufgaben die angemessenen Werkzeuge/Technik/Methoden auszuwählen und dabei Umwelt- und Arbeitssicherheitsaspekte, Qualifikationen, Zeit, Finanzen und Qualität zu berücksichtigen; Fähigkeit, Maschinen und Systeme zu pflegen und Abweichungen und Fehler von Apparaten, Maschinen, Werkzeugen usw. zu diagnostizieren.

3. Allgemeine und persönliche Kompetenzen: Kompetenzen, d.h. ein handlungs- und situationsorientiertes Potential. Sie sollen relativ breit und allgemein beschrieben werden, einen ganzheitlichen Ansatz und mögliche berufliche Aufbereitung unterstützen.

- **Sprachliche, mathematische und räumliche Kompetenzen:** Fähigkeit zu strukturieren; Fähigkeit, Aussagen und Daten zu bewerten; Fähigkeit, mündliche und schriftliche Ideen und Standpunkte zum Ausdruck zu bringen, zu bewerten und zu verstehen, ganzheitliches Verständnis, etc.
- **Soziale und personale Kompetenzen:** Fähigkeit zur Zusammenarbeit; Fähigkeit, zur Entwicklung einer Arbeit beizutragen, kreativ zu sein, neue Dinge zu lernen und Verantwortung zu übernehmen und dies alles auch zu wollen.
- **Kognitive Kompetenzen:** Fähigkeit, Probleme und Problemzusammenhänge zu diagnostizieren und zu lösen; Fähigkeit zu verstehen, wo und wie der Einzelne zu einem Arbeitsprozess beiträgt; Fähigkeit, unerwartete Probleme alleine oder als Teil eines Teams zu analysieren und zu lösen; Lernen gelernt haben.

4.2.2 Der Studien- oder Lernplan

Der Studien- oder Lernplan bestimmt, wie das Institut vorhat, Lernmöglichkeiten anzubieten. Dazu gehören neben der Beschreibung der Lernmöglichkeiten, Annahmen und Inhalte und die Gesamtorganisation des Angebots, zudem eine Evaluationsmethodik, die eine Evaluation der Lernergebnisse (Lerner-Leistungen) einbezieht.

Mit den Lernzielen als Ausgangspunkte werden die Lernangebote im Hinblick auf Situationsarrangements und konkrete Module beschrieben. Dazu gehört die Beschreibung der kritischen Faktoren/Kompetenzen, die erforderlich sind, um die Handlung in gewohnten wie ungewohnten Situationen, alleine oder

mit anderen zusammen, erfolgreich (Qualitätsindikatoren) auszuführen. Das ist die Voraussetzung dafür, um für jedes Modul die nötigen Differenzierungen vornehmen und Fortschritte der Lernerfahrung beschreiben zu können.

4.2.3 Organisation der Lernerfahrung

Das Bildungsangebot wird modular angeboten und organisiert. Die angebotenen Module stellen die Bildungs- und Ausbildungsziele dar. Die modulare Struktur muss folgende Kriterien berücksichtigen bzw. deren Berücksichtigung erlauben:

- verschiedene Ebenen;
- verschiedene Arbeitsformen;
- verschiedene Fächer/Disziplinen und, falls erforderlich, curriculum-übergreifende Aktivitäten;
- Transparenz der erreichbaren Kredite (Abschlüsse).

Ein Fach besteht aus einer bestimmten Anzahl von Modulen, von denen einige Pflicht, einige alternativ und einige optional sind. Ein Modul besteht aus Aktivitäten, diese sind die Grundlage für das Erreichen des Abschlusses (Kredits).

Module werden in einem Lern-/Situationsarrangement angeboten. Im Verlauf von Kurs oder Programm wählen die Lerner eine bestimmte Anzahl von Modulen in dem festgelegten oder angebotenen Rahmen.

Aktivitäten = Kredite: Hier soll beschrieben werden, was die Lerninstitution vom Lerner als Ergebnis der Lernerfahrung erwartet:

- was der Lerner können soll;
- welche Kompetenzen er erworben hat; oder
- welche Entwicklung er nach Durchlaufen der Lernerfahrung und Erledigung der Aufgabe/Aktivitäten durchgemacht hat.

4.2.4 Leistungsstandards

Leistungsstandards sollen einen Bezugsrahmen formulieren zur Beschreibung, Dokumentation und Demonstration von Niveau und Fortschritt in einem Kurs, bezogen auf eine konkrete Aktivität oder Aufgabe. Drei Leistungsebenen werden vorgeschlagen:

- **Anfängerebene:** Der Lerner kann ein Problem oder eine Aufgabe im Rahmen eines vorformulierten Auftrages oder einer bekannten Situation oder einer bekannten Problematik unter Anleitung lösen.
- **Routineebene:** Der Lerner kann eine Aufgabe bzw. ein Problem in einer Routine- und/oder vertrauten Situation und Umgebung allein oder in Zusammenarbeit mit anderen planen und umsetzen bzw. lösen.

- **Fortgeschrittenenebene:** Der Lerner kann auch in Nicht-Routine-Situationen alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen und unter Berücksichtigung der Eigenart der Aufgabe ein Problem bewerten, eine Aufgabe planen, lösen und ausführen oder ein Problem lösen.

4.2.5 Die Beschreibung von Lernmöglichkeiten im lokalen Studienplan bzw. die eigentliche Planung

Vorgeschlagen wird, dass die Methode einen Raum beschreiben soll, Lernen soll unter Bezug auf Situationsarrangements und/oder Projekte begriffen werden. Ein Situationsarrangement wird bestimmt durch:

- Rahmen und Bezüge der Aufgabe bzw. des Situationsarrangements;
- Kriterien/Ziele für die gute Ausführung einer Handlung. Bedingungen/Kontext, Qualität.
- Wie die Handlung evaluiert werden soll (Beobachtung, Test, Demonstration, Arbeitsmappe, Produktbewertung usw.)
- Begründungszusammenhang und Ursachen der Situation (in dynamischer, problemorientierter Beschreibung und unter Bezug auf den übergeordneten Zusammenhang).

5. Ende, kein Schluss

Beispiele beweisen nichts, daher lässt sich daraus nicht schließen. Aber sie können Vermutungen stützen oder in Frage stellen. Die Vermutung, die sich meines Erachtens mit diesen Beispielen stützen lässt, ist die, dass alle Länder ihre Berufsbildungssysteme – wie sehr auch immer sie gewolltes System oder Ergebnis mehr oder minder wildwüchsiger historischer Entwicklungen sein mögen – unter dem Eindruck der sich gegenwärtig vollziehenden Veränderungen (grob: Informatisierung, Ökologisierung, Globalisierung) gegen den Strich gebürstet, völlig neu gedacht und, je nach Ergebnis, auch völlig neu gemacht werden müssen.

Der spanische Fall zeigt eindrucksvoll, dass ein umfassendes Qualitätsverständnis die konzeptionelle Grundlage für ein berufs- und kompetenzorientiertes Berufsbildungssystem abgeben kann, wobei die Qualität der Bildung ebenso gemeint ist wie die der Bildungsorganisationen und des Gesamtsystems. Die deutsche Diskussion ist von einem solchen umfassenden Ansatz noch weit entfernt. Hier wird jede der drei Ebenen nach wie vor gesondert gesehen und debattiert.

Dabei zeigt das französische Beispiel, dass ein noch weitaus starker verfasstes Berufsbildungssystem als das deutsche durch schrittweise Anpassungen doch sehr weit reichende Öffnungen zu produzieren im Stande ist. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass die durchbürokratisierte Verfasstheit des französi-

schen Berufsbildungssystems eine, wie ich meine, hochproblematische Allianz mit der, zumindest der Möglichkeit nach, nicht minder bürokratischen Denkweise der ISO 9000-Normenfamilie eingeht. Die Total Quality-Philosophie von EFQM spielt in der französischen Berufsbildung kaum eine Rolle, sehr wohl aber in den Unternehmen, die sich der „Kompetenzlogik“ geöffnet haben, so z.B. bei Sollac, die 1999 European Award Winner waren. Der Fortgang dieser Entwicklung scheint mir völlig offen.

Das dänische Beispiel, von den strukturellen Ausgangsbedingungen den deutschen Gegebenheiten durchaus vergleichbar, zeigt, wie es möglich ist, ein vorhandenes und insgesamt nicht als schlecht verworfenes System gegen den Strich zu denken und schrittweise einer kompetenzorientierten Reorientierung zu unterwerfen.

Auch hier könnte man mit Fug und Recht behaupten, dass viele der deutschen Bemühungen (neue und modernisierte Berufsbilder z.B.) in die gleiche Richtung gehen. Eine wirkliche Systemdebatte mit Widerhall bei den systemtragenden Säulen der beruflichen Bildung ist jedoch weit und breit nicht erkennbar. Ein gutes Beispiel dafür, dass Erfolg der Feind des Erfolges sein/werden kann. Bleibt zu hoffen, dass Beispiele wie die hier gezeigten, im Stande sind, die Möglichkeit von mehr Offenheit ohne Gefährdung des Bewährten zu demonstrieren.

Literatur

- Arnold, R. (1995): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen
 BIBB/IW/IES (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit. Heft 53 der „Schriften zur beruflichen Weiterbildung“ (QUEM-report; hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management). Berlin
 DIE (Hg.) (1999): Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 1998. Frankfurt/M.
 Dohmen, G. (1999): Einführung: Das selbstgesteuerte Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In: Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten – Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). Bonn, S. 16-38
 Dröll, H. (1994a): Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt/M.
 Dröll, H. (1994b): Das Normalarbeitsverhältnis als exotisches Relikt. In: E&W 5/1994, S. 28
 DVV (1991): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1990, zusammengestellt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt/M.
 Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München
 Geißler, K. A. (1999): Vom Tempo der Welt. Am Ende der Uhrzeit. Freiburg, Basel, Wien

- Gnabs, D. (1997): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Bd. 2 der Reihe „Berufliche Bildung & Weiterbildung“ (hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2. Aufl.). Frankfurt/M.
- Gnabs, D. (1999): Probleme mit dem selbstorganisierten Lernen. In: Hess. Blätter für Volksbildung 3/1999, S. 246-253
- Gnabs, D./Griesbach, K./Seidel, S. (1997): „Selbstgesteuertes Lernen“ – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. IES-Bericht 107.97. Hannover
- Grünewald, U./Moraal, D. (1996): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland (Gesamtbericht). Bielefeld
- Handt, G. von der (1999): Vom Methodiker zum Didaktiker. Änderungen in den Aufgaben der Unterrichtenden. In: Konzertierte Aktion Weiterbildung, Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 205-209
- IWD (1999): Betriebliche Weiterbildung. Milliarden für mehr Wissen (Nr. 50/99)
- Kemper, M./Klein, R. (1999): Lernberatung als eine Antwort auf die Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen (EUROPOOL). In: Konzertierte Aktion Weiterbildung, Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 81-95
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie). Bonn
- Kuwan, H. (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn
- Kuwan, H./Gnabs, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn
- Mai, H./Groner-Weber, S. (2000): Wem gehört die Zeit? In: Frankfurter Rundschau, Nr. 43 vom 21.2.2000, S. 11
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus (6. Aufl.). Berlin
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied, Kritzel, Berlin
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kritzel
- Stadelhofer, C. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn, S. 147-208
- Straka, G. A. (1998): Auf dem Wege zu einer mehrdimensionalen Theorie selbstgesteuerten Lernens. Bd. 1 der Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS. Bremen
- Weiß, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln
- Weiß, R. (1997): Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer – Größere Wirtschaftlichkeit (hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft), Köln

- Weiß, R. (1999): Betriebliche Weiterbildung als Investition in das Humankapital – Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln (vervielfältigtes Manuskript)
- Weiß, R. (2000): Betriebliche Weiterbildung als Investition in das Humankapital. In: FORUM AKTUELL 02/2000, S. 68-72

Neue Formen der Weiterbildung und deren Verhältnis zu bildungsrechtlichen Rahmenbestimmungen

1. Einleitung

Modern muten die Aussagen der nachfolgenden Textauszüge an, obwohl sie mittlerweile dreißig Jahre alt sind:

„Schule und berufliche Ausbildung werden künftig für immer mehr Menschen nur die erste Phase im Bildungsgang sein. Denn schon heute zeigt sich, dass die in dieser ersten Bildungsphase erworbene Bildung den später an den Einzelnen herantretenden Anforderungen selbst dann nicht genügen kann, wenn diese Bildung auf Tiefe, Breite und die Erfüllung erwarteter Bedürfnisse angelegt ist. Der Einzelne, der sich auf den Zuwachs an unsystematischer, häufig unreflektierter Erfahrung beschränken würde, könnte mit der Entwicklung nicht mehr Schritt halten. Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, dass das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und dass sich die Bildungsmentalität ändert“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51).

Und an anderer Stelle wurden bereits damals von Seiten des Deutschen Bildungsrats Zielvorstellungen formuliert, deren Umsetzung heute erst in Ansätzen realisiert worden ist:

„Die Qualifikationen der ersten Bildungsphase sind auch in der Weiterbildung erwerbar; in dem Maße, wie die Bildungslaufbahn korrigierbar wird, verlieren die frühen Abschlüsse und Zulassungen ihren lebensentscheidenden Charakter. (...) In der Weiterbildung treten Zeiten der Erwerbstätigkeit mit Phasen des organisierten Lernens in einen engen wechselseitigen Bezug“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 202).

Und weiterhin:

„Die Lernprogramme eines solchen Kurssystems werden zweckmäßigerweise nach dem Prinzip eines Baukastensystems entworfen, in dem jeder Baustein, das heißt jede Kurseinheit, einen relativ abgeschlossenen Bildungsabschnitt darstellt. Zugleich sollte die Kurseinheit so angelegt sein, dass sie auch die Grundlage für eine weitere sein kann“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 203; ebenso auch Bund-Länder-Kommission 1973, S. 63f.).

Schließlich finden sich im „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates Vorschläge, die – wenn auch ihrerseits deutlich auf einen längeren Entwicklungszeitraum hin angelegt – auch bereits sehr klare Erwartungen im Hinblick auf geeignete Formen der Zertifizierung von Weiterbildungsabschlüssen formulierten:

„Jede durch eine Kurseinheit erworbene Qualifikation wird durch ein Zertifikat belegt und besitzt eigenen Wert. Diese Zertifikate können auch Kombinationen von Qualifikationen bezeichnen, die die herkömmlichen Abschlüsse der ersten Bildungsphase ergänzen. Neue Typen von Abschlüssen (Kombinationen von Qualifikationen beziehungsweise Zertifikaten) können entstehen, neue Berufsbilder sich abzeichnen. Die Zertifikate der Weiterbildung müssen zuverlässig Aufschluss über die erworbenen Qualifikationen geben, sie sollten die fachlichen und allgemeinen Lernziele des betreffenden Kurses oder der Lerneinheit angeben und das erreichte Leistungsniveau kennzeichnen. Vergleichbarkeit der bescheinigten Leistungen muss durch standardisierte Leistungskontrollen gewährleistet werden. Weiterhin muss es möglich sein, auf dem Weg über die Kombination von Kurseinheiten und Zertifikaten auch Qualifikationen und Abschlüsse der ersten Bildungsphase zu erwerben; die Bereitschaft, Weiterbildungsanstrengungen auf sich zu nehmen, wird sich dadurch erhöhen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 203).

Da zugleich der Deutsche Bildungsrat – trotz der klaren Betonung einer inhaltlichen Verschränkung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 53) – von einem Weiterbildungsbegriff ausging, der „sowohl eine primär beruflich orientierte Fortbildung und Umschulung als auch die nicht primär unter beruflichen Vorzeichen stehende Erweiterung der Grundbildung sowie die politische Bildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 53) umfasst, war bereits damals das Spektrum der Fragestellungen aufgeworfen, das bis heute Geltung besitzt und zunehmend dringender einer Lösung harrt.

2. Zur Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung

Trotz der Betonung auch schon durch den Deutschen Bildungsrat, dass eine Aufteilung von Weiterbildung in die „Bildungssphären“ von Freizeit und von Arbeitszeit nicht möglich sei (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 53), hat sich die Unterscheidung in eine allgemeine – einschließlich der politischen – Bildung und in eine berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung breit durchgesetzt und auch letztlich rechtlich abgebildet. Deutlich wird dies an den entsprechenden Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) ebenso wie an denjenigen des Sozialgesetzbuches (SGB). Während das BBiG im §1 Abs. 3 und 4 zwischen „beruflicher Fortbildung“ und „beruflicher Umschulung“ unterscheidet und die „berufliche Fortbildung“ über das angestrebte Ziel beschreibt, nämlich „die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, der techni-

schen Entwicklung anzupassen oder beruflich aufzusteigen“, bezieht sich das im Ersten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB I) benannte „Soziale Recht“ von Personen, die am Arbeitsleben teilnehmen oder teilnehmen wollen, „auf individuelle Förderung (der) beruflichen Weiterbildung“ (so §3 Abs. 2 Nr. 2 SGB I); seine Konkretisierung findet dieser Anspruch dann im Dritten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB III).

Rechtliche Probleme entstanden in der Vergangenheit und entstehen nach wie vor, wenn versucht wird, die Grenzen von allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden, wie dies etwa in den Bildungslaubsgesetzen der Länder angelegt ist: der Streit um die Zuordnung bestimmter Weiterbildungsangebote unter die Bildungslaubregelungen fallend oder nicht wird schließlich dann auf rechtlichen Felde ausgetragen und beschäftigte in zahlreichen Prozessen die Gerichte bis hin zum Bundesarbeitsgericht (Urteile vom 16. März 1999-1999a und vom 18. Mai 1999-1999b) und bezüglich der grundsätzlichen Fragestellungen von Bildungslaub auch das Bundesverfassungsgericht (Beschluss vom 15. Dezember 1987). Eine rechtliche und zugleich die praktische Umsetzung betreffende Lösung wurde schließlich – um das Beispiel des nordrhein-westfälischen Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz zu wählen – nicht durch eine entsprechende Gesetzesbestimmung gefunden, sondern durch eine Vereinbarung zwischen den von der Anwendung des Gesetzes primär betroffenen Verbänden der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer: diese definierten einvernehmlich die beiden streitigen Begriffe der „Beruflichen Weiterbildung“ und der „Politischen Weiterbildung“ und entschieden, diese ihrer weiteren Anwendungspraxis zugrunde zu legen (vgl. DGB-Landesbezirk NRW 1990). Damit trat sowohl eine Entschärfung bei den rechtlichen Auseinandersetzungen ein und zugleich fand ein Konfliktlösungsmodell außerhalb des bisher beschrittenen gerichtlichen Entscheidungsweges Anwendung, dem eine neue und veränderte Qualität zuzumessen ist.

3. Verrechtlichung der Weiterbildung

Die deutliche Unterscheidung und Trennung in eine „allgemeine“ und in eine „berufliche“ Weiterbildung bildet sich dann auch bei den bestehenden rechtlichen Regelungen ab, die sich auf die Inhalte von entsprechenden Weiterbildungsveranstaltungen beziehen; es gilt aber in gleicher Weise auch für das bestehende rechtliche System von Abschlüssen und Zertifizierungen aufgrund von Weiterbildungsmaßnahmen. Dabei ist auffällig, dass insoweit eine unterschiedliche rechtliche Regelungsdichte besteht abhängig vom Inhalt der jeweiligen Weiterbildungsveranstaltung; es bietet sich an, auch hierfür den in anderem Zusammenhang für die Weiterbildung entwickelten Begriff eines „mittleren Systematisierungsgrades“ (Faulstich 1992, S. 156) zu verwenden.

Im Gegensatz zu anderen Bildungssektoren ist der Weiterbildungsbereich darüber hinaus grundsätzlich in nur relativ geringerem Maße von rechtlichen Regelungen überzogen. Insgesamt gilt für ihn deutlich ein System outputorientierter Steuerung mit Hilfe von rechtlichen Bestimmungen. Insoweit unterscheidet sich der Weiterbildungssektor deutlich von den anderen Bildungsbereichen.

In dem Bereich der schulischen Primar- und Sekundarbildung, d.h. im Schulbereich, findet nach klassischem Verständnis eine inputorientierte Steuerung statt: über Vorgaben für die Inhalte und Organisation von Unterricht¹, die in Form von Rechtsnormen den an Schule Beteiligten vorgegeben werden², wird versucht, staatlicherseits auf die Ergebnisse von Bildungsprozessen an der Schule regulierend einzutreten. Abgeleitet wird diese staatliche Kompetenz aus einem umfassenden Verständnis des in Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes niedergelegten Begriffes der staatlichen Schulaufsicht, nach der Formel der Rechtsprechung der „Inbegriff der staatlichen Herrschaftsrechte über die Schule, nämlich die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“ (Bundesverfassungsgericht, Beschluss vom 24. Juni 1969). Eine neuere Entwicklung im Schulbereich, die sowohl an Zweifeln an der Wirksamkeit der bisherigen, inputorientierten Steuerungsmodelle anknüpft (dazu schon früh Hopf u.a. 1985, S. 293ff.) als auch in Verbindung mit einer stärkeren Verselbständigung der Einzelschule steht (vgl. Richter 1994, S. 5ff., sowie Avenarius/Heckel 2000, S. 111ff.), versucht nun, neben den bisherigen Verfahren auch solche outputorientierter Steuerung einzuführen; Instrumente der (internen und externen) Evaluation der Schulen werden entwickelt und auch rechtlich fixiert.³ Nach der gegenwärtigen Rechtsstruktur in den betreffenden Bundesländern bleiben aber die bisherigen inputorientierten Verfahren daneben erhalten; deren Verhältnis zu den neuen Instrumenten einer outputorientierten Steuerung ist noch ungeklärt⁴, aber man wird nicht fehlgehen in der Erwartung, dass mit einer breiteren Akzeptanz outputorientierter Steuerungsverfahren die Bedeutung der bisherigen, inputorientierten Verfahren im Schulbereich abnehmen wird.

Für den tertiären Bereich des Bildungswesens, den Hochschulsektor, besteht ebenso ein System von sowohl input- als auch outputorientierter Steuerung – allerdings, im Gegensatz zum Schulbereich, mit einem deutlichen Übergewicht der

1 Herkömmlich in der Form von (Rahmen-) Lehrplänen und Studententafeln.

2 Zutreffenderweise in Form von Rechtsverordnungen, wie etwa nach § 4 Absatz 3 des Hessischen Schulgesetzes; in anderen Ländern nur als Verwaltungsvorschriften, etwa in Rheinland-Pfalz nach § 84 Absatz 3 des Schulgesetzes.

3 Vgl. etwa § 51 Absatz 3 und § 85 Absatz 3 des Hamburgischen Schulgesetzes sowie § 13 Absatz 1 Sätze 1 und 3 des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes.

4 Schon 1993 sprach Rolff davon, dass es sich um eine „sehr kritische“ Frage handele (S. 198); zumindest in dieser Form ist diese Aussage bis heute zutreffend.

outputorientierten Steuerungsregelungen. Während die outputbezogene Steuerung über Prüfungsordnungen⁵ im Hochschulbereich von entscheidender Bedeutung ist, kommt den von den Hochschulen selbst beschlossenen Studienordnungen⁶, die Inhalte von Studiengängen beschreiben und präzisieren, eine vergleichsweise geringere Steuerungswirkung zu; nicht zuletzt aufgrund der den Hochschulen über Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes verbürgten Autonomie vermag die staatliche Seite lediglich über die Genehmigung bzw. Festlegung von Prüfungsinhalten⁷ eine Steuerungsfunktion wahrzunehmen.

Der Weiterbildungsbereich kennt demgegenüber lediglich Formen der outputorientierten Steuerung mit Hilfe von rechtlichen Regelungen. Bei der „allgemeinen“ Weiterbildung besteht ein Regelungsinstrumentarium i.d.R. nur dann, wenn die entsprechende Weiterbildungsveranstaltung auf eine ihrerseits rechtlich geregelte Prüfung hin orientiert ist; dies gilt namentlich für das Feld der nachzuholenden Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulsystems. Hier beschränken sich die entsprechenden landes-(schul-)rechtlichen Bestimmungen auf die Benennung von Anforderungsprofilen, die Voraussetzung für das Bestehen entsprechender Prüfungen sind; Vorgaben inhaltlicher oder organisatorisch/zeitlicher Art etwa für Weiterbildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf diese sog. Externenprüfungen enthalten die entsprechenden landesrechtlichen Bestimmungen nicht.⁸ Vorgaben lassen sich zwar in einer eher groben Zuordnung aus den Zulassungs- und Prüfungsbedingungen mittelbar entwickeln und ableiten, ein rechtlich verbindlicher Rahmen allerdings besteht im Gegensatz zum Schulbereich, in dem ja eben diese Prüfungen auch durchgeführt werden, nicht. Von daher ist der Grad der Steuerung über rechtliche Regelungen für die Inhalte entsprechender, „allgemeiner“ Weiterbildungsmaßnahmen gegenüber dem Schulbereich entsprechend geringer.

Das Hochschulsystem stellt bei der Zulassung auf das Vorhandensein einer entsprechenden Zulassungsberechtigung ab.⁹ Dabei wird aufgrund des Bundesrahmenrechts eine Öffnung insoweit ermöglicht, als es den Bundesländern obliegt festzulegen, ob eine in der beruflichen Bildung erworbene Qualifikation in

5 Die entsprechend den Vorgaben in § 16 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) der staatlichen Genehmigung bedürfen.

6 Vgl. § 4 Absatz 3 Satz 2 und Absatz 4 des Hochschulrahmengesetzes.

7 Dort, wo anstelle einer Hochschulprüfung eine staatliche Prüfung den Abschluss bildet, etwa im Bereich der Medizin-, der Lehrer- und der juristischen Berufe.

8 Dazu etwa die Regelung im § 24 des Niedersächsischen Schulgesetzes: „Durch Prüfung können Nichtschülerinnen und Nichtschüler die Abschlüsse aller allgemeinbildenden Schulen und, soweit die Prüfungsvoraussetzungen dies zulassen, auch die Abschlüsse der berufsbildenden Schulen erwerben. Bei der Zulassung und der Prüfung sind die Lebens- und die Berufserfahrungen angemessen zu berücksichtigen.“

9 Vgl. § 27 Absatz 1 des Hochschulrahmengesetzes.

gleicher Weise wie eine schulische Hochschulzugangsberechtigung Anerkennung finden soll.¹⁰ Auch insoweit werden lediglich Anforderungen aufgrund von outputorientierten rechtlichen Regelungen aufgestellt.

Aber nicht nur im Bereich der „allgemeinen“ Weiterbildung, sondern auch bei der abschlussbezogenen „beruflichen“ Weiterbildung finden derartige outputorientierte rechtliche Regelungen Anwendung – deutlich im Gegensatz zum sonstigen System der beruflichen Bildung. Während für die berufliche Ausbildung im dualen System sowohl die Ausbildungsinhalte – über die Festlegung von sog. Ausbildungsberufsbildern¹¹ – als auch die Prüfungsanforderungen rechtlich vorgegeben sind¹², gilt dies für durch berufliche Fortbildung (zum Begriff nur Bengelsdorf 2000, Randnr. 91) erworbene und in einer Fortbildungsprüfung nachgewiesene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in einer Reihe von Fällen nicht¹³: entsprechend werden in diesen Fällen in den Prüfungsordnungen zwar Zulassungsvoraussetzungen, wie notwendige Vorqualifikationen, benannt, im übrigen aber umfangreich verschiedene, durch Prüfung nachzuweisende Qualifikationen in diesen jeweiligen Fortbildungssordnungen beschrieben.

Die gesetzliche Ausgangsbestimmung für den Erlass von Fortbildungssordnungen¹⁴ erlaubt es aber auch, durch Rechtsverordnung Vorgaben für die Inhalte von entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen, die zu einer Prüfung hinführen, zugleich festzulegen; hiervon war etwa bei der beruflichen Fortbildung im Bereich der Sozialberatung für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien¹⁵ Gebrauch gemacht worden, indem in der entsprechenden Rechtsverordnung Inhalte und Dauer des entsprechenden Fortbildungsganges ebenso fixiert wurden wie Ablauf und Inhalte der Prüfung. Insoweit wurden für diesen spezifischen Berufsweg in der beruflichen Fortbildung input- und outputorientierte rechtliche Steuerungsinstrumente miteinander verbunden.

Erwähnenswert schließlich ist in diesem Zusammenhang auch die im Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung vorgesehene Möglichkeit, durch Rechtsverordnung die Gleichwertigkeit von anderweitig erworbenen Qualifikationen festzustellen¹⁶, wobei sich die erforderliche Gleichwertigkeit auf die je nachzuweisenden Fertigkeiten und Kenntnisse erstreckt; auch hier werden über

10 So § 27 Absatz 1 Satz 2 des Hochschulrahmengesetzes.

11 Nach § 25 Absatz 2 Nr. 3 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und § 25 Absatz 2 Nr. 3 der Handwerksordnung (HwO).

12 Nach § 25 Absatz 2 Nr. 5 und § 41 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) sowie nach § 25 Absatz 2 Nr. 4 und § 38 der Handwerksordnung (HwO).

13 § 46 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und § 42 der Handwerksordnung (HwO).

14 § 46 Absatz 2 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und § 42 Absatz 2 der Handwerksordnung (HwO).

15 Vom 23.Juli 1982.

16 Nach § 43 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und § 40 der Handwerksordnung (HwO).

die Gleichwertigkeitserklärung von Qualifikationen lediglich outputorientiert rechtliche Vorgaben als Steuerungsinstrumente für die entsprechenden Aus- bzw. Fort-/Weiterbildungsgänge eingesetzt.

Festzuhalten bleibt damit, dass bei der Verwendung der jeweiligen rechtlichen Vorgaben für den Weiterbildungsbereich primär eine Steuerung über die Bestimmung der Anforderungen von Prüfungen stattfindet. Damit steht jedoch dieser Bildungsbereich nicht im völligen Gegensatz zum Schul- und zum Hochschulbereich, auch wenn dort – mit unterschiedlicher Intensität – neben dem Steuerungsinstrument der Outputorientierung über Prüfungen auch eine Steuerung über Vorgaben für die Inhalte von Lehrveranstaltungen und Kursen nach wie vor Anwendung findet.

4. Veränderte Formen von Weiterbildung und das Problem der Zertifizierung

Bekanntermaßen unterfällt aber nur ein geringer Anteil aller Weiterbildungsveranstaltungen, sei es im Bereich der „allgemeinen“, sei es im Bereich der „beruflichen“ Weiterbildung, dem vorstehend beschriebenen Regelungswerk. So wird etwa für den großen Sektor der im Rahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB III) förderungsfähigen Weiterbildungsmaßnahmen lediglich verlangt, dass Dauer und Teilnahmebedingungen der Maßnahme „angemessen“¹⁷ sind, der Träger geeignet ist¹⁸ und schließlich „die Maßnahme mit einem Zeugnis abschließt, das Auskunft über den Inhalt des vermittelten Lehrstoffs gibt“¹⁹; dass hierunter auch ein nachgeholter beruflicher Abschluss fallen kann, ist nicht ausgeschlossen²⁰, aber deutlich nicht das primäre Ziel entsprechender, von der Bundesanstalt für Arbeit geförderter Weiterbildungsmaßnahmen.²¹

Die Mehrzahl der Weiterbildungsmaßnahmen ist herkömmlich dadurch gekennzeichnet, dass ein im allgemeinen oder im beruflichen Bildungswesen anerkannter Abschluss nicht erworben werden kann. Weitergehende rechtliche Rahmenbestimmungen außerhalb derjenigen des allgemeinen Gewerbe- bzw. des Verbraucherschutzrechts bestehen jedenfalls insoweit nicht (übereinstimmend Richter 1993, S. 188; Götz 1992, S. 115; Gilles u.a. 1988, S. 184ff., sowie jüngst bezogen auf Österreich Stock 1999, S. 223ff.) – in freundlicher Formulierung ist

17 § 86 Absatz 1 Nr. 2 und 5 SGB III.

18 § 86 Absatz 1 Nr. 3 und 4 SGB III; vgl. zu der damit verbundenen Frage nach der Qualität der Maßnahme schon Dobischat 1998, S. 36.

19 § 86 Absatz 1 Nr. 6 SGB III.

20 Vgl. § 87 Absatz 1 Nr. 2 SGB III; dazu auch insgesamt Bengelsdorf 2000, Randnr. 287.

21 Vgl. § 87 Absatz 1 Nr. 1 und 3 SGB III.

insoweit der Weiterbildungssektor als ein „weiches“ System bezogen auf die strukturierenden „Regulationsmechanismen“ beschrieben worden (Faulstich 1998a, S. 21). Damit stellt sich das Problem einer möglichen Zertifizierung und damit einhergehend auch das der weitergehenden Anerkennung entsprechender, mit einer jeweiligen Zertifizierung nachgewiesener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, etwa unter dem Aspekt eines beruflichen Aufstiegs aufgrund erweiterter Qualifikationen.²²

Bisher wurde mit diesem Problem dergestalt umgegangen, dass bei Maßnahmen betriebsinterner Weiterbildung in der Regel informelle Formen der Dokumentation und gegebenenfalls auch der Zertifizierung Verwendung gefunden haben (vgl. Collingro u.a. 1997, S. 20). Externe Weiterbildungsträger haben demgegenüber herkömmlicherweise auf selbst geschaffene, eigene Formen der Dokumentation und Zertifizierung zurückgegriffen; eine Anerkennung durch Dritte, etwa staatliche oder staatlich autorisierte Stellen, ist nach der jetzigen Rechtslage nicht vorgesehen, was dann notwendig zur Folge hat, dass zum Beispiel etwaige Qualitätsunsicherheiten zu Lasten des Teilnehmers oder der Teilnehmerin gehen (vgl. Bayer 1998, S. 20). In Anbetracht dessen wird versucht, über Hilfskriterien den „Wert“ entsprechender Weiterbildungszertifikate zu messen; etwa Arbeitgeber stellen auf eine möglichst exakte Beschreibung der Inhalte von nachgewiesenen Weiterbildungmaßnahmen und entscheidend auch auf das „Ansehen“ des jeweiligen Weiterbildungsträgers ab. Dieses „Ansehen“ zu stärken und auch nach außen hin wirksam werden zu lassen, dienen namentlich jene in der jüngsten Vergangenheit immer stärker zu beobachtenden Bemühungen hin zu Qualitätsnachweissystemen für Weiterbildungsträger, etwa über ISO-Zertifizierungen oder über Qualitätsverbände (vgl. Faulstich 1998b, S. 207, und 1999, S. 162ff.; v. Küchler 2000, S. 162). Verbunden damit ist auch die Erwartung, dass über derartige, primär den Organisationsprozess innerhalb eines Weiterbildungsträgers bewertende Verfahren auch mittelbar anerkennungswürdige Kriterien für die von diesen Trägern durchgeführte Weiterbildungmaßnahmen gewonnen werden könnten.

Gleichwohl bleibt die relative Loslösung des Weiterbildungsbereichs von den anderweitig anerkannten Zertifizierungen des Bildungsbereichs erhalten. Eine Bezugnahme der je eigenen, selbst geschaffenen Zertifizierungen von Weiterbildungsträgern auf solche des allgemeinen bzw. beruflichen Bildungssystems, etwa im Sinne eines Baukastenmodells, ist gegenwärtig (noch) nicht verbreitet (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 240).

22 Und dies nicht nur, wenn – wie im Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I für die Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden vom 11. Februar 1988 vorgesehen – damit Einkommensverbesserungen für die betroffenen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen vorgesehen sind; dazu ausführlich Bahnmüller 1999, S. 408, auch Heidemann 1999, S. 11.

Die Gründe hierfür sind sicherlich auch in den spezifischen Formen der Vermittlung innerhalb von Weiterbildung begründet (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 40ff.) und haben bisher offenbar auch hinreichende Akzeptanz sowohl unter den Teilnehmer/innen bei Weiterbildungsmaßnahmen als auch bei den Abnehmern gefunden (ähnlich Weinberg 1992, S. 151) – wobei: der Zustand ist wahrscheinlich bisher eher als unabänderlich hingenommen und deshalb akzeptiert worden.

Das festzustellende Fehlen entsprechender Zertifizierungssysteme in der Weiterbildung wird sich aber in dem Augenblick zu einem Problem entwickeln, in dem neue Formen von Weiterbildung noch stärkere Verbreitung finden und die seit über 30 Jahren angemahnte²³ Umsetzung des Konzepts vom „lebenslangen Lernen“ stärker Realität werden wird. Namentlich berufliche Anforderungen nach einer ständigen Anpassung erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten an die Veränderung der technischen Entwicklung und der jeweiligen Arbeitsorganisation (dazu nur Seifert 2000, S. 155) sowie die damit einhergehenden Forderungen nach der Anpassung früher erworbener Wissens bedingen notwendig auch eine entsprechende Anpassungsbereitschaft von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen. Der Forderung an die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, individuell Flexibilität zu zeigen, müsste an sich auf der anderen Seite zugleich auch ein ebenso flexibles System gegenüberstehen, mit dem Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen ihre bereits erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachweisen und auch ausbauen bzw. ergänzen können müssten (vgl. Harney u.a. 1999, S. 287). In Anbetracht der Beschleunigung der technischen Entwicklung und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer Anpassung von vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen gewinnt das Konzept des „lebenslangen Lernens“ eine neue Bedeutung: lebenslang gültiges Vorratswissen wird nicht mehr erlernbar sein, Lernen lernen als spezifische methodische Kompetenz des oder der Einzelnen wird ebenso wie der Erwerb sozialer Kompetenzen eine erheblich größere Bedeutung erlangen. Schon 1987 formulierte das Bundesverfassungsgericht (Beschluss vom 15. Dezember 1987):

„Unter den Bedingungen fortwährenden und sich beschleunigenden technischen und sozialen Wandels wird lebenslanges Lernen zur Voraussetzung individueller Selbstbehauptung und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit im Wechsel der Verhältnisse. Dem Einzelnen hilft die Weiterbildung, die Folgen des Wandels beruflich und sozial besser zu bewältigen. Wirtschaft und Gesellschaft erhält sie die erforderliche Flexibilität, sich auf veränderte Lagen einzustellen.“

23 Bereits für 1996 hatte die Europäische Kommission das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ ausgerufen, vgl. dazu nur Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996.

In institutioneller Hinsicht bedeutet diese Entwicklung, dass der individuellen Form des Wissenserwerbs ein erhöhtes Gewicht beigemessen werden wird. Demgegenüber wird die Bedeutung der institutionalisierten Formen des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in faktischer und in zeitlicher Hinsicht abnehmen. Wie schon jetzt erkennbar, gewinnen neue Formen informellen Lernens, etwa am Lernort Arbeitsplatz (vgl. dazu nur Bundesinstitut für Berufsbildung 1998), zunehmend Bedeutung. Bezuglich der Lernform ist insgesamt eine Tendenz zu einer verstärkten Individualisierung erkennbar, die dem oder der Einzelnen zwar Freiräume, aber damit zugleich auch eine verstärkte Selbstverantwortung für selbst gesteuertes Lernen einräumt, wie dies die Kultusministerkonferenz jüngst bestätigte (vgl. Kultusministerkonferenz 2000; vgl. auch Kraft 1999, S. 834f. sowie Schmidt-Lauff 1999, S. 10f.).

Das Konzept des lebenslangen Lernens bedingt dann notwendig auch ein Nachdenken über die Gesamtverteilung von Lernzeiten im Lebensverlauf des oder der Einzelnen (vgl. Faulstich 2000, S. 104). Wenn der in institutionalisierter Form durch Schule vermittelten Grundqualifikation (vgl. Sellin 1998, S. 12f.) in zeitlicher Hinsicht eine abnehmende Bedeutung zukommen wird, Formen des Weiterlernens aber eine zunehmende, ist die Frage zu klären (und zu entscheiden), wie dem oder der Einzelnen Möglichkeiten des Erwerbs von neuen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeräumt werden können und sollen. Wie mit der Schulpflicht auch ein Recht auf schulische Bildung korrespondiert (dazu Avenarius/Heckel 2000, S. 29f.), müssten dann ebenso entsprechende Lernzeitansprüche im Rahmen des Konzepts vom lebenslangen Lernen entwickelt werden; dabei sei nur darauf verwiesen, dass bereits im Jahre 1975 Edding im Rahmen des „Recurrent-Education-Konzepts“ derartige Ansprüche eingefordert hatte (vgl. Edding 2000, S. 149ff.). In verfassungsrechtlicher Hinsicht hatte das Bundesverfassungsgericht derartige Ansprüche als durchaus begründet angesehen, indem es ausführte:

„Da bei Arbeitnehmern die Bereitschaft zur Weiterbildung schon wegen der begrenzten Verfügung über ihre Zeit und des meist engeren finanziellen Rahmens nicht durchweg vorausgesetzt werden kann, liegt es im Interesse der Allgemeinheit, die Bildungsbereitschaft dieser Gruppe zu verbessern. Unter dem Gesichtspunkt des Gemeinwohls begegnet es auch keinen Bedenken, dass Bildungsurlaub nicht nur für berufsbildende, sondern auch für politisch bildende Veranstaltungen vorgesehen ist. Der technische und soziale Wandel bleibt in seinen Auswirkungen nicht auf die Arbeits- und Berufssphäre beschränkt. Er ergreift vielmehr auch Familie, Gesellschaft und Politik und führt zu vielfältigen Verflechtungen zwischen diesen Bereichen. Daraus ergeben sich zwangsläufig Verbindungen zwischen beruflicher und politischer Bildung, die der Gesetzgeber bei der Verfolgung seines Ziels berücksichtigen durfte. Es liegt daher im Gemeinwohl, neben dem erforderlichen Sachwissen für die Berufsausübung auch

das Verständnis der Arbeitnehmer für gesellschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge zu verbessern, um damit die in einem demokratischen Gemeinwesen anzustrebende Mitsprache und Mitverantwortung in Staat, Gesellschaft und Beruf zu fördern“ (Beschluss vom 15. Dezember 1987, zur verfassungsrechtlichen Ableitung auch Bubenzier 1983, S. 429).

Die mögliche rechtliche Begründung entsprechender Lernzeitansprüche geschieht gegenwärtig in erheblichem Maße auf der Grundlage von arbeitsrechtlichen Kollektivvereinbarungen oder aufgrund gesetzlicher Ansprüche (vgl. Sauter 1999, S. 17; Schmidt-Lauff 2000, S. 138). Ein Gesamtkonzept der Realisierung von Lernzeitansprüchen fehlt trotz aller verbalen Bekenntnisse zum Ansatz des lebenslangen Lernens nach wie vor, ist aber dringlich einzufordern.

5. Perspektiven

Einhergehen wird mit einer verstärkten Realisierung des Konzepts vom lebenslangen Lernen eine Aufwertung aller Ansätze zur Modularisierung des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Sellin 1996a, S. 18), verbunden mit nachdrücklich gestellten Anfragen nach einer angemessenen Form der Zertifizierung und Anerkennung von erreichten Abschlussqualifikationen. Notwendigerweise hat dann ein solcher Ansatz auch Auswirkungen auf das bestehende System der bildungsrechtlichen Regelungen. Die bisherigen, namentlich das allgemeine und das berufliche Schulsystem prägenden rechtlichen Bestimmungen zur Input-Steuerung werden zwangsläufig an Bedeutung verlieren: nicht mehr die Festlegung der Art und Weise des Wissenserwerbs wird im Vordergrund stehen, sondern das Erreichen einer entsprechenden Qualifikation, die letztlich durch das Bestehen von Prüfungen nachgewiesen werden wird. Gleichzeitig wird dabei die Wichtigkeit outputorientierter Steuerungsinstrumente erheblich zunehmen, rechtliche Regelungen werden sich sehr viel stärker als gegenwärtig auf die Beschreibung von erwarteten Abschlussqualifikationen und Prüfungsanforderungen konzentrieren. Letztlich wird damit auch der Staat gefordert sein, wegen der Grundrechtsrelevanz der entsprechenden Prüfungsbestimmungen die entsprechenden gesetzlichen (Rahmen-) Regelungen zu schaffen und insoweit seine Kompetenzen auch in diesem Bildungsbereich verstärkt wahrzunehmen (vgl. Richter 1993, S. 14).

Mit dem zu erwartenden Bedeutungszuwachs outputorientierter rechtlicher Regelungen wird der Weiterbildungsbereich insofern einen Vorteil genießen, als hier inputorientierte rechtliche Vorgaben kaum existieren. Von daher vermag dieser Bereich des Bildungssystems im Zweifel erheblich flexibler auf Veränderungen zu reagieren, etwa auch deshalb, weil es einer Abklärung der Relevanz und Bedeutung von inputorientierten im Verhältnis zu outputorientierten Rege-

lungen nicht bedarf.²⁴ Durch Konzentration auf die Beschreibung von Anforderungsprofilen, deren Umsetzung in adäquate Prüfungsbedingungen und Prüfungsformen bei gleichzeitigem Verzicht auf alle Regelungen über die Formen und Wege zum Erwerb entsprechender, in Prüfungen festzustellender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten könnte der Weiterbildungsbereich seine gegenwärtig schon bestehenden Strukturen als wichtige Voraussetzungen für ein angemessenes Handeln in der Zukunft zu seinen Gunsten nutzen und insofern einen Vorsprung gegenüber den anderen Bildungsbereichen geltend machen.

Offen bleibt aber dennoch die Frage, wie ein System entsprechender, im gesamten Bildungs- (und zugleich auch im Beschäftigungssystem) breit anerkannter Zertifizierungen geschaffen werden kann, das sowohl auf bereits bestehende Bestimmungen Bezug nimmt und gleichzeitig auch den unübersichtlichen Bestand selbstgeschaffener Zertifizierungen des Weiterbildungsbereiches überwindet, um letztlich beide Regelungssysteme in ein Einheitliches zusammenzubinden. Dabei handelt es sich zweifelsohne im „Zertifizierungshochland“ Deutschland (Collingro u.a. 1997, S. 29) um ein besonders schwieriges Unterfangen.

Gleichwohl ist davon auszugehen, dass trotz der innerhalb Deutschlands bestehenden Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines solchen Systems aufgrund von Anstößen von außen in der nächsten Zeit ein Anpassungsdruck entstehen wird, der sich auch auf den deutschen innerstaatlichen Regelungsbestand auswirken wird. Eine solche Perspektive leitet sich ab aus Aktivitäten, die auf der Ebene der Europäischen Union entwickelt werden und Wirkungen dann in den Mitgliedsstaaten entfalten. Dabei wird seitens der Europäischen Organe darauf Bezug genommen, dass sowohl dem im Rahmen des EG-Vertrages verankerten Grundsatz des freien Personenverkehrs (Artikel 3 Absatz 1 Buchstabe c, Artikel 39ff.) als auch dem Ziel einer „qualitativ hochstehenden (...) beruflichen Bildung“ (Artikel 3 Absatz 1 Buchstabe q, Artikel 150) Rechnung getragen werden soll. Seitens der EU-Kommission werden diese beiden Ziele miteinander verknüpft und gerade in dem Problem der gegenseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen wird ein zentrales Mobilitätsproblem erblickt, dem besondere Aufmerksamkeit gilt (vgl. Oppermann 1999, S. 831). Der Überwindung dieser Schwierigkeiten sollte schließlich auch die „Entschließung zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikationen“ vom 3. Dezember 1992 (vgl. Rat der Europäischen Kommission 1992) dienen; hierin wurde die Kommission aufgefordert, ein System zu schaffen, mit dem in einsichtiger Form ein Überblick über er-

24 Und dabei darf nicht vergessen werden, dass es sich nicht nur um eine Abstimmung von zwei rechtlichen Regelungssystemen mit unterschiedlicher Orientierung handelt, sondern es muss auch bedacht werden, dass hinter jedem der in den rechtlichen Vorgaben beschriebenen Regelungssysteme eigene Institutionen stehen, deren Legitimation und möglicherweise sogar deren Fortbestand in Frage stehen könnten und die deshalb durchaus entsprechende Beharrungskräfte entwickeln könnten.

reichte Qualifikationen von Arbeitnehmern ermöglicht würde, so dass aufgrund dessen Arbeitgeber prüfen könnten, ob einem Arbeitnehmer aus einem anderen Mitgliedsstaat ein spezifischer Arbeitsplatz angeboten werden könnte; schließlich sollte auch geprüft werden, ob und inwieweit es im Rahmen der notwendigen Herstellung von Transparenz zwischen den Mitgliedstaaten sinnvoll sein könnte, die Zusammenfassung aller schulischen und beruflichen Qualifikationen eines Arbeitnehmers in einem Portofolio/Qualifikationsbuch vorzusehen (dazu Bjørnåvold 1997, S. 35ff.; Scheerer 1998, S. 2).

Im Rahmen ihrer Kompetenzen versucht die Kommission unter Nutzung der verschiedenen Austauschmaßnahmen (dazu Bengelsdorf 2000, Randnr. 8ff.) und auch unter Einschluss der Möglichkeiten des Europäischen Sozialfonds (dazu Oppermann 1999, S. 834, auch schon Falke 1992, S. 521) einen Beitrag zur Erhöhung der Mobilität der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen innerhalb der Gemeinschaft zu leisten. Dabei spielt auch die Kompetenz der Gemeinschaft, „Richtlinien für die gegenseitige Anerkennung von Diplomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen“ zu erlassen, eine Rolle; allerdings bedürfen Richtlinien der Umsetzung in nationales Recht, so dass insoweit erst einmal keine unmittelbare Wirkung dieses EG-Rechts für die Bürger und Bürgerinnen in den Mitgliedsstaaten eintritt (Scheerer 1998, S. 23ff.). Schwerpunkt der Überlegungen in der Europäischen Kommission sind daher faktische Maßnahmen, in diesem Falle Schritte zur Erhöhung der Transparenz von Qualifikationen und Zertifizierungen zwischen den Mitgliedsstaaten (vgl. isoplan 1996, S. 33; Sellin 1996b, S. 13). War im Rahmen eines EU-weiten Transparenznetzes zunächst an den Aufbau eines umfanglichen Datenbanksystems gedacht worden (vgl. Scheerer 1998, S. 48ff.), so ist nunmehr ein „realitätsnäheres Modell“ (vgl. Scheerer 1998, S. 61) entwickelt worden, das zwar ebenfalls auf die Nutzung entsprechender Informationssysteme abstellt, zugleich aber mit anderen Quellen der Information gekoppelt wird, wie etwa multilingualen Zertifizierungen, die dann ihrerseits auf der Definition von spezifischen und zwischen den Mitgliedsstaaten möglichst vergleichbaren Ausbildungsprofilen beruhen (Scheerer 1998, S. 59ff.). Letztlich sollen alle Informationen über vorhandene Qualifikationen eines Arbeitnehmers oder einer Arbeitnehmerin in einem europaweit einheitlichen „Bildungspass“ festgehalten werden. Ein erster Schritt hin auf eine umfassende Dokumentation ist mit der Einführung des „Europasses-Berufsbildung“ bereits geschehen, in dem in anderen Mitgliedsstaaten absolvierte Ausbildungsaufnahmen dokumentiert werden sollen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 20). Von Bedeutung im hier beschriebenen Zusammenhang ist diese seit dem Jahre 2000 geltende europäische Regelung auch deshalb, weil hierin die Mitgliedsstaaten verpflichtet werden, Schritte einzuleiten, um „eine Bewertung der durchgeführten Maßnahmen zu ermöglichen“.

Mit dem auf die Berufsausbildung bezogenen „Europass“ ist lediglich ein erster Schritt auf dem Wege zu einem Gesamtkonzept vollzogen. Aber bereits dieser erste Schritt wirkt Auswirkungen auf die nationalen Zertifizierungssysteme haben, ebenso wie jeder weitere hin zum umfassenden „Bildungspass“ (ebenso Collingro u.a. 1997, S. 38). Das Beispiel Finnlands, das einen derartigen Qualifikationspass bereits eingeführt hat (vgl. CEDEFOP 1998, S. 16), zeigt, dass die Mitgliedsstaaten selbst den Ansatz einer supranationalen Transparenz sich zu Eigen machen und damit zugleich neue Transparenzstrukturen für ihr eigenes Zertifizierungssystem entwickeln. Auch in Deutschland sind insoweit erste Ansätze erkennbar, wenn im „Bündnis zur Arbeit“ im Frühjahr 2000 im „Gemeinsamen Weiterbildungskonzept“ beschlossen wurde:

„Deutsche Fortbildungsabschlüsse sollen angesichts zunehmender grenzübergreifender Mobilität für den internationalen Arbeitsmarkt transparenter werden. Das betrifft die Bezeichnungen der Abschlüsse und ihre Einordnung im deutschen Bildungssystem ebenso wie die international verständliche Beschreibung der Inhalte in Qualifikationsnachweisen. Die Bündnispartner werden innerhalb eines Jahres entsprechende Vorschläge entwickeln“ (zitiert nach Presse- und Informationsamt 2000, S. 8).

Dies zeigt, dass auch in Deutschland nunmehr innerstaatlich offensiv und nicht nur als Reaktion auf mögliche EU-weite Harmonisierungsanforderungen einheitliche nationale Standards für Zertifizierungen entwickelt werden sollen. Dies beinhaltet dann aber notwendig auch eine Verständigung darüber, was unter welchen Gesichtspunkten wie Aufnahme in einen Zertifizierungsnachweis finden soll. Dafür müssen übergreifende Kriterien entwickelt werden, und zwar durchaus auch unabhängig von der Bezugnahme auf bereits bestehende und anerkannte Zertifizierungen. Dies würde deutlich eine Orientierung auf erworbene Qualifikationen bewirken und damit in der anschließend notwendigen rechtlichen Absicherung über Regelungen outputorientierter Art geschehen müssen; Fragen nach der Art und Weise, der Form und auch der Institution des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten würden in den Hintergrund treten.

Bei der Entwicklung entsprechender Festlegungen könnte der Weiterbildungssektor seinen insoweit strukturellen Vorteil des Nichtvorhandenseins von inputorientierten rechtlichen Regelungen nutzen. Er könnte mit der Entwicklung entsprechender Regelungswerke auch zugleich einen Prozess mit Auswirkungen für den gesamten Bildungsbereich einleiten, der dann auch zugleich die stärkere Konzentration auf outputorientierte Regelungen zur Steuerung des Bildungsbereichs befördert. Der Weiterbildungsbereich würde so seinen Beitrag zur „vertikalen Vernetzung“ innerhalb des Bildungssektors leisten (vgl. Kultusministerkonferenz 2000, Nr. 3.3). Letztlich würde eine solche Entwicklung zu einer Neugewichtung und Neubewertung des Weiterbildungsbereiches selbst als Teil

des Bildungssystems führen und könnte mit zu einem Aufbrechen des bisher bekannten und letztlich recht starren Systems von Abschlüssen im allgemeinen und im beruflichen Bildungsbereich beitragen. Da es bei diesen Fragen auch immer schlussendlich um eine Fixierung der getroffenen Festlegungen durch Rechtsnormen gehen wird, könnte wegen der notwendigen Befassung des Parlaments, mit der Schaffung entsprechender gesetzlicher Bestimmungen ein öffentlicher Diskurs über Zertifizierungen innerhalb des Bildungssystems angestoßen werden, bei dem Recht dann mittelbar einen Beitrag zur Integration der Weiterbildung in das Bildungssystem leisten könnte – entgegen Richters eher pessimistischer Perspektive (vgl. 1993, S. 89). Eingelöst würde in der Sache schließlich damit auch, was der Deutsche Bildungsrat vor nunmehr dreißig Jahren als Forderung benannt hatte.

Literatur

- Avenarius, H./Heckel, H. (2000): Schulrechtswissenschaft (7. Auflage). Neuwied, Kriftel
Bahnmüller, R. (1999): Weiterbildung nach Tarifvertrag – Ein Beispiel aus Baden-Württemberg. In: Bahnmüller, R. u.a.: Kompetenzentwicklung '99. Münster u.a.O., S. 401-430
Bayer, M. (1998): Barrieren und Fördermodelle. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1998) 1/2, S. 20-22
Bengelsdorf, P. (2000): Berufliche Weiterbildung. In: Leinemann, W. (Hg.): Kasseler Handbuch zum Arbeitsrecht. Band 2. 2. Teil 5.2. Auflage. Neuwied-Kriftel
Bjørnsvold, J. (1997): Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen – Erfahrungen, Innovationen, Probleme. In: CEDEFOP-Panorama 1997. Thessaloniki
Bubenzler, R. (1983): Grundlagen der Staatspflichten auf dem Gebiet der Weiterbildung. Frankfurt/M., Bern, New York
Bundesarbeitsgericht (1999a): Urteil vom 16. März 1999. In: Der Betrieb (1999), S. 2519
Bundesarbeitsgericht (1999b): Urteil vom 18. Mai 1999. In: Der Betrieb (1999), S. 2521
Bundesinstitut für Berufsbildung (1998): Lernen im Prozess der Arbeit – Reader. Berlin
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996): Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn
Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): Der EUROPASS – Berufsbildung. Bonn
Bundesverfassungsgericht (1969): Beschluss vom 24. Juni 1969. In: Amtliche Sammlung. Band 26, S. 228
Bundesverfassungsgericht (1987): Beschluss vom 15. Dezember 1987. In: Amtliche Sammlung. Band 77, S. 308
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1973): Bildungs-gesamtplan I. Bonn
Bündnis für Arbeit (2000): Gemeinsames Weiterbildungskonzept. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.): Sozialpolitische Umschau. Ausgabe Nr. 05 vom 06.03.2000, S. 7-9

- CEDEFOP (1998): Bericht über den finnischen Bildungspass. In: CEDEFOP-Info (1998) 1, S. 16
- Collingro, P./Heitmann, G./Schild, H. (1997): Identifizierung, Bewertung der Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen – Deutschland. In: CEDEFOP – Länderbericht. Thessaloniki
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Landesbezirk NRW (1990): „Hoffnung auf wirksamen Beitrag zum Rechtsfrieden.“ In: Presse-Information Nr. 56/90 vom 10. September 1990. Düsseldorf
- Dobischat, R. (1998): Die Zukunft der Weiterbildungs-Branche – Perspektiven der beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsreformgesetz. In: Bayer, M./Dobischat, R./Kohsieck, R. (Hg.): Die Zukunft der AFG-AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Edding, F. (2000): Ökonomische Probleme des Recurrent-Education-Konzepts – Referat vom 24. September 1975. In: Edelstein, W. (Hg.): Mein Leben mit der Politik 1914-1999. Berlin
- Falke, J. (1992): Die Flankierung nationaler Politiken zur Berufsbildung und Beschäftigungsförderung durch den Europäischen Sozialfond. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 40 (1992) 4, S. 521-537
- Faulstich, P. (1992): Systemstruktur der Erwachsenenbildung im Verhältnis von betrieblicher Weiterbildung und Erwachsenenbildungsträgern. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim, München
- Faulstich, P. (1998a): Tendenzen und Perspektiven integrativer Weiterbildungsentwicklung. In: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Dokumentation des 1. Weiterbildungstages in Sachsen, S. 21
- Faulstich, P. (1998b): Strategien betrieblicher Weiterbildung. München
- Faulstich, P. (1999): Kompetenzentwicklung und Erfolgsqualität. In: Bildung und Erziehung 52 (1999) 2, S. 157-172
- Faulstich, P. (2000): Lernchancen und Zeitperspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung 50 (2000) 2, S. 97-105
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim, München
- Gilles, P./Heinbuch, H./Gounalakis, G. (1988): Handbuch des Unterrichtsrechts. München
- Götz, H. (1992): Berufsbildungsrecht. München
- Harney, K./Weischet, M./Geselbracht, S. (1999): Der Beruf als Input der Weiterbildung. In: Harvey, K./Tenorth, H.-E. (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Beiheft 40. In: Zeitschrift für Pädagogik (1999). Weinheim, S. 273-288
- Heidemann, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung – Analyse und Handlungsempfehlungen. Düsseldorf
- Hopf, C./Nevermann, K./Schmidt, I. (1985): Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht – Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht. Frankfurt/M., New York
- isoplan (1996): Nutzung des Entsprechungssystems der beruflichen Befähigungsnachweise von Seiten der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. CEDEFOP – Europäischer Bericht. Thessaloniki
- Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 833-845
- Köhler, v. F. (2000): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 50 (2000) 2; S. 162-167
- Kultusministerkonferenz (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss vom 14. April 2000
- Oppermann, T. (1999): Europarecht (2. Auflage). München
- Rat der Europäischen Union (1992): Entschließung zur Transparenz auf dem Gebiet der Qualifikation. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. 93/C49/01
- Richter, I. (1993): Recht der Weiterbildung. Baden-Baden
- Richter, I. (1994): Theorien der Schulautonomie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 42 (1994) 1, S. 5-16
- Rolff, H. G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim, München
- Sauter, E. (1999): Lernzeiten in der Weiterbildung. In: Projektgruppe Lernzeit (Hg.): Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“. Duisburg, S. 15-26
- Scheerer, F. (1998): Transparenz beruflicher Befähigungsnachweise in Europa – Stand und Entwicklungsperspektiven. CEDEFOP-Panorama 1998 VI. Thessaloniki
- Schmidt-Lauff, S. (1999): Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung – Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner? München, Mering
- Schmidt-Lauff, S. (2000): Lernzeitansprüche. In: Hessische Blätter für Volksbildung 50 (2000) 2, S. 136-144
- Seifert, H. (2000): Lernzeiten – Investitionen in die Zukunft organisieren. In: Hessische Blätter für Volksbildung 50 (2000) 2, S. 154-161
- Sellin, B. (1996a): Berufsbildung in Europa: Auf dem Wege zur Modularisierung? In: CEDEFOP-Panorama
- Sellin, B. (1996b): Haben gemeinsame europäische Berufsbildungsstandards eine Chance? – Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen. In: CEDEFOP-Diskussionspapier. Thessaloniki
- Stock, W. (1999): Prüfungsrecht für die Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 40 (1999) 5, S. 223-226
- Verordnung über die berufliche Fortbildung zum Geprüften Sozialberater/zur Geprüften Sozialberaterin für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien vom 23. Juli 1982. In: Bundesgesetzblatt I, S. 1017
- Weinberg, J. (1992): Kursuskonzepte und Abschlüsse. In: Faulstich, P. u.a. (Hg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim, München

Weiterbildung im Arbeitsverhältnis

1. Einführung

Die steigende Bedeutung von beruflicher Weiterbildung wird vielfach erwähnt (Bispinck 1992, S. 329; Kühnlein 1999, S. 7; Kuwan 1999, S. 10; Ochs 1995, S. 17). Einig ist man sich dahingehend, dass die bisher herrschende Vorstellung der einmaligen Berufsausbildung in der Jugendzeit, die die Kompetenz für ein ganzes Arbeitsleben vermittelte, aufgrund des fortwährenden technischen und sozialen Wandels, dieses Vorstellungsbild heute nicht mehr gelten lässt (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51; Däubler 1998, S. 366; Hamm 1992, S. 332). Vielmehr wird *lebenslanges Lernen* als Voraussetzung individueller Selbstbehauptung und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit im Wechsel der Verhältnisse angesehen, wobei Weiterbildung hilft, die Folgen des Wandels beruflich besser zu bewältigen (Bundesverfassungsgericht (BVerfG) E 77, 308, 333).

Legt man dieses Bewusstsein über die Bedeutung von Weiterbildung zu grunde, müsste konsequenterweise im Bereich des Arbeitsrechts entweder ein umfassendes Regelungswerk zur Weiterbildung existieren, zumindest aber die Weiterbildung aus rechtswissenschaftlicher Sicht ein fester Bestandteil des Arbeitsverhältnisses sein. Dies ist bisher nicht der Fall. Es gibt weder ein einheitliches Weiterbildungsgesetz, noch lässt sich die Akzeptanz der Weiterbildung in der Rechtswissenschaft finden; allenfalls zeichnen sich Umrisse einer bisher wenig entwickelten juristischen Weiterbildungsdiskussion ab. Um sich ein Bild über den bisherigen Stand der Weiterbildung im Arbeitsverhältnis zu verschaffen, soll nach einer begrifflichen Erfassung des Wortes „Weiterbildung“ die bisherige Anerkennung nach dem gegenwärtigen Stand der Rechtswissenschaft durchleuchtet werden. Schließlich kann über Entwicklungsmöglichkeiten einer Realisierung von Weiterbildung im Arbeitsverhältnis nachgedacht werden.

2. Begriff der Weiterbildung im rechtlichen Verständnis

Eine Legaldefinition des Begriffes Weiterbildung existiert nicht. Fraglich ist auch, ob der Begriff der Weiterbildung, der aufgrund seines Wortsinns „weiter“ schon für eine Entwicklung steht, einer fest abgegrenzten Definition folgen sollte. Der Weiterbildungsbegriff lässt sich vielmehr in zahlreichen Forschungsgebieten wiederfinden und nimmt dadurch nicht an unterschiedlicher Interpretation

ab. In der Rechtswissenschaft fällt auf, dass je nach zu regelndem bildungsrechtlichen Kontext eine eigene Begriffsfestlegung erfolgt. Dabei wird allerdings der Begriff der Weiterbildung nicht immer erwähnt und im Detail auch nicht determiniert (Gilberg 1999, S. 33). So legt beispielsweise das zur Rechtsvereinheitlichung geschaffene Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14.08.1969 in § 1 Abs. 1 den Begriff der Berufsbildung fest. Dieser steht als Oberbegriff für die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung. Diese begriffliche Festlegung gilt allerdings unmittelbar und zwingend nur für das BBiG und für danach ergehende Rechtsvorschriften und Regelungen (Herkert 1996, § 1 BBiG, Rn. 3). Laut Abs. 2 ist die Berufsausbildung die Erstausbildung in einer bestimmten Berufsrichtung und die Umschulung nach Abs. 4 die Vorbereitung zu einer andersartigen beruflichen Tätigkeit. Augenmerk ist für die hiesigen Überlegungen auf die berufliche Fortbildung nach Abs. 3 zu legen, die es ermöglichen soll, die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten, zu erweitern, oder im Sinne einer Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung den technischen Entwicklungen anzupassen oder beruflich aufzusteigen. § 1 Abs. 3 BBiG spiegelt das Grundverständnis wieder, dass die berufliche Bildung angesichts der schnellen technischen und wirtschaftlichen Entwicklung in Gegenwart und Zukunft ein lebenslanger Prozess ist und den Erwerbstätigen immer vor neue Anforderungen stellt, gegen die er sich nur durch ständiges Hinzulernen behaupten kann (Wohlgemuth 1995, S. 89). Im Vordergrund des Regelungsinteresses des BBiG stehen allerdings solche Maßnahmen, die ordnungsfähig oder ordnungsbefürftig sind und insbesondere dem beruflichen Aufstieg dienen.

Wenn es um die Konsequenzen aus dem fortwährenden technischen und sozialen Wandel im jeweiligen Aufgabenfeld des einzelnen Arbeitnehmers geht, die auf den Erhalt einer effektiven Aufgabenerfüllung und des bisherigen Standards zielen, sich auf Veränderungen einzustellen und sich entsprechend zu entwickeln, dann fällt nach der Festlegung des BBiG dieser Prozess unter die „Fortbildung“. Doch spricht dies nicht gegen eine Verwendung des Begriffs der Weiterbildung im Arbeitsvertragsrecht. Im Gegenteil: Das BBiG legt seinen eigenen ordnenden Regelungsbereich fest. Grenzen oder Vorgaben für andere Rechtsgebiete trifft es dadurch aber nicht.

Dies gilt ebenso für den Begriff der Berufsbildung der §§ 96f. Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG), der grundsätzlich von der Definition des BBiG ausgeht. Nach nahezu übereinstimmender Ansicht ist allerdings der sachliche Geltungsbereich der §§ 96f. BetrVG weit auszulegen, so dass Berufsbildung alle Maßnahmen erfasst, bei denen dem Betreffenden gezielt, bzw. in systematischer Form Fähigkeiten vermittelt werden, die ihm zur Ausfüllung seines Arbeitsplatzes und für seine berufliche Tätigkeit dienen (Bundesarbeitsgericht (BAG), AP Nr. 2 zu § 98 BetrVG 1972; BAG, AP Nr. 1 zu § 96 BetrVG 1972; Fitting u.a. 2000, S. 1323). Ergänzend lassen sich § 2 Abs. 1 Nr. 3 Bundeserziehungsgeld-

gesetz (BerzGG) oder § 1 Abs. 2 Entgeltfortzahlungsgesetz (EFZG) nennen, die ebenfalls den Begriff der Berufsbildung beinhalten.

Eine direkte Verwendung des Begriffs der Weiterbildung lässt sich in dem das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ersetzen Sozialgesetzbuch III (SGB III) finden. Die in den bisher geltenden §§ 33-52 AFG vorgenommene Unterscheidung zwischen Berufsausbildung, beruflicher Fortbildung und Umschulung unter dem Oberbegriff „berufliche Bildung“ erfolgt nicht mehr. Vielmehr fasst das SGB III unter dem Oberbegriff „Weiterbildung“ Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen in §§ 77f. SGB III zusammen. Das SGB III lehnt sich aber über § 87 Abs. 1 Nr. 1-3 an die Begrifflichkeiten des BBiG an und geht über die Festlegung eines Ordnungsrahmens für die Weiterbildungsförderung nicht hinaus. Einer begrifflichen Erfassung der Weiterbildung im Arbeitsvertragsrecht steht somit auch dieser Begriff nicht entgegen.

Ebenso sind die in elf Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) vorhandenen Gesetze für den Bildungsurlaub der Arbeitnehmer zu nennen, die Arbeitnehmern unter bestimmten Voraussetzungen einen Anspruch auf außerbetriebliche Weiterbildung gewähren. Diese Gesetze verwenden mehrheitlich den Begriff der Weiterbildung. Überwiegend wird dabei eine Zielvorgabe festgelegt, was Weiterbildung erreichen soll. Allerdings erfolgt keine begriffliche Festlegung, sondern der Begriff der Weiterbildung wird als vorhanden vorausgesetzt. Anders versteht beispielsweise das schleswig-holsteinische Bildungsurlaubsgesetz in § 1 Abs. 2 S. 1 Weiterbildung als die Fortsetzung, Wiederaufnahme oder Ergänzung organisierten Lernens außerhalb der Bildungsgänge der allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Erstausbildung. Damit orientiert sich dieser Weiterbildungsbegriff an dem 1970 vom Deutschen Bildungsrat erarbeiteten Strukturplan für das Bildungswesen, der seitdem diesen Begriff entscheidend geprägt hat. Auch die Bildungsurlaubsgesetze stehen aber einer Ergänzung des Weiterbildungsbegriffs im Arbeitsvertragsrecht nicht entgegen.

Die unterschiedlich verwendeten Begriffe der Fort- oder Weiterbildung lassen sich letztendlich auf eine Fähigkeits- und Kenntniserhaltung, -erweiterung und -entwicklung zurückführen. Somit sind vermeintliche Unterschiede der jeweils benutzten Begriffe nur durch die Weite des Verständnisses begründet und in dem Kontext, in welchem sie verwendet werden. Dadurch verbleibt jedoch eine Unklarheit, die die unentwickelte juristische Weiterbildungsdiskussion verstärkt. Für das Arbeitsvertragsrecht und die hier folgenden Entwicklungen sollte daher dieser mangelnden Greifbarkeit begegnet werden.

Es geht darum, eine eigene rechtliche Bewertung der Weiterbildung im Arbeitsverhältnis zu finden. Somit soll ein Bezug zum Arbeitsverhältnis und damit zur Tätigkeit des Arbeitnehmers bestehen. Demnach entfallen Bildungsbereiche,

die sich mit allgemeinpolitischen oder familiären Themen befassen. Die Begriffserfassung ist folglich auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung begrenzt. Des Weiteren kann die in den 70er Jahren festgelegte Definition des Deutschen Bildungsrates herangezogen werden, die seitdem weitestgehend das Grundverständnis der verwendeten Weiterbildungsbegriffe beherrscht (vgl. Kuwan 1999, S. 11; Gilberg 1999, S. 33). Danach wird Weiterbildung als *Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase* verstanden. In den Entwürfen zum 1973 folgenden Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wird der Begriff dahingehend konkretisiert, dass organisiertes Lernen nicht *Verplanung oder Verschulung* heißt, sondern *Raum für Spontaneität und flexible Arbeitsformen* lässt.

Der Begriff der Weiterbildung im arbeitsrechtlichen Verständnis lässt sich daher folgendermaßen erfassen: Es handelt sich um Weiterbildung, wenn der Arbeitnehmer sich an ständige technische und wirtschaftliche Entwicklungen an seinem Arbeitsplatz anpasst; dies kann einerseits durch die Erhaltung seines bisherigen Standards oder durch eine Erweiterung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf tätigkeitsspezifische Veränderungen geschehen; letztendlich dient dem Arbeitnehmer diese Kenntnis- und Fähigkeitsentwicklung, um seinen Arbeitsplatz effektiv auszufüllen und eine dementsprechende Aufgabenbefüllung zu gewährleisten; unter Umständen kann dies auch dem Zweck eines beruflichen Aufstiegs dienen.

Die Formen dieser Weiterbildung können dabei von klassischer, ggf. zertifizierter Lehrgangs- und Schulungsteilnahme, über Tagesseminare und Kurse oder Vorträge, bis hin zum Lesen berufsbezogener Fachliteratur oder mediengesteuerter Kenntnisverweiterung reichen. Weiterbildung ist in diesem Beitrag somit in einem weit gehenden Zusammenhang zu verstehen, ohne in einem fest umgrenzten Bereich eingefasst zu werden. Sie umfasst daher jegliche Formen des Lernens, die zur Anpassung, Entwicklung und Erweiterung der beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse beitragen.

3. Anerkennung von Weiterbildung im Arbeitsverhältnis nach dem gegenwärtigen Stand der Rechtswissenschaft

Ein bundeseinheitliches Weiterbildungsgesetz oder eine abschließende bundesrechtliche Weiterbildungsregelung existieren, wie bereits erwähnt, bisher nicht. Vielmehr ist der Bereich der Weiterbildung im Vergleich zu anderen Sektoren des Bildungswesens weitgehend unstrukturiert und zeichnet sich durch Regelungs- und Gestaltungslücken aus (Ochs 1995, S. 19). Auf individualrechtlicher Ebene des Arbeitsrechts fehlen entsprechende Bestimmungen, was dann etwa zur Konsequenz hat, dass ein Arbeitgeber völlig auf betriebliche Weiterbil-

dungsmaßnahmen verzichten kann (Matthies u.a. 1994, S. 83). Normierungen finden sich in den angesprochenen Bildungslaubsgesetzen der Länder, die zumindest außerbetriebliche Weiterbildung vorsehen. Je nach Landesgesetz ist der Arbeitgeber danach verpflichtet, die anspruchstellenden Arbeitnehmer für fünf Arbeitstage pro Kalenderjahr oder für zehn Arbeitstage in zwei aufeinander folgenden Kalenderjahren unter Entgeltfortzahlung zum Zwecke der Weiterbildung freizustellen (vgl. Schiefer 1993, Rn. 252 a mit einer synoptischen Darstellung der wesentlichen Bestimmungen). Darüber hinaus lassen sich in verschiedenen Gesetzen Vorschriften finden, die mehr oder weniger detailliert die zeitliche und finanzielle Gewährleistung von Weiterbildung für sog. besondere Funktionsträger als einen beschränkten Kreis von Arbeitnehmern festlegen (vgl. hierzu § 37 Abs. 6 und 7 BetrVG für Betriebsräte; § 23 SGB VII für Sicherheitsbeauftragte; § 36 Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) für die Beauftragten für den Datenschutz; § 55 Abs. 4 Bundesimmissionsschutzgesetz (BImSchG) für die Betriebsbeauftragten für Immissionsschutz; § 2 Abs. 3 Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG) für Betriebsärzte; § 5 Abs. 3 ASiG für Fachkräfte für Arbeitssicherheit, sowie § 5 Beschäftigtenschutzgesetz (BeschSchG) und einige landesrechtliche Regelungen für die Frauenbeauftragten). Für das normale Arbeitsverhältnis sind allenfalls kollektivrechtlich einige Betriebsvereinbarungen und Tarifverträge geschlossen worden, in denen Weiterbildungsansprüche abgesichert werden. Diese Lückenhaftigkeit verwundert, da die Realität das Vorhandensein von Weiterbildung belegt. (Vgl. beispielsweise die statistischen Angaben bei Gilberg (1999, S. 34f.) und Weiß (1994, S. 47f.). Weiterbildung wird demnach betrieben, hängt aber offensichtlich von einem Konsens zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber ab. Wird diese Einigung nicht erreicht, kann nicht auf bestehende Regelwerke zurückgegriffen werden, um Weiterbildung durchzusetzen.

Auch in der Rechtswissenschaft sind Begründungen für ein Recht auf Weiterbildung über diesen „Status quo“ einer Weiterbildung im Konsens hinaus mehrheitlich nicht zu finden. Die Rechtsprechung sagt wenig dazu, welche Rolle Weiterbildung im Arbeitsverhältnis einnimmt und welches Verhältnis insbesondere zwischen Arbeitszeit und Weiterbildungszeit besteht. Vorhandene gerichtliche Entscheidungen beziehen sich vielmehr auf spezielle Einzelfragen einer Regelungsmaterie. Auch wenn das Bundesverfassungsgericht dargelegt hat, dass *unter den Bedingungen fortwährenden und sich beschleunigenden technischen und sozialen Wandels lebenslanges Lernen zur Voraussetzung individueller Selbstbehauptung und gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit werde und die Be-reitschaft zur Weiterbildung von zeitlichen Faktoren abhänge*, wird man konkrete Ausführungen der Rechtsprechung zur Weiterbildung im Arbeitsverhältnis vermissen. Allenfalls eine Entscheidung des BAG, wonach eine Betriebsvereinbarung über Gleitzeit als verletzt angesehen wurde, weil der Arbeitgeber eine Weiterbildungsveranstaltung für Kundenberater außerhalb der Kernarbeitszeit

gelegt hatte, lässt das Verständnis erkennen, dass eine vom Arbeitgeber angeordnete oder nahe gelegte Weiterbildungsmaßnahme zur Arbeitszeit gehöre (vgl. BAG, AP Nr. 33 zu § 87 BetrVG 1972).

In der Literatur besteht Einigkeit insoweit, dass die zur Berufsbildung eingangenen §§ 96-98 BetrVG, wobei insbesondere § 96 BetrVG von einer Förderung und Ermöglichung der Berufsbildung durch den Arbeitgeber spricht, keinen Individualanspruch des Arbeitnehmers auf Weiterbildung begründen (Fitting u.a. 2000, S. 1327; Hess/Schlochauer/Glaubitz 1997, S. 1421; Richardi 1998, S. 1408). Auch die Möglichkeit, über § 616 Abs. 1 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) individualrechtliche Ansprüche auf (bezahlte) Weiterbildung gegenüber dem Arbeitgeber geltend zu machen, wird abgelehnt (Schiefer 1993, Rn. 251 c). Einige Arbeitsrechtsdarstellungen verzichten gänzlich auf Ausführungen zur Weiterbildung im Arbeitsverhältnis. Eine eindeutige Position wird lediglich von Däubler (1998, S. 367) eingenommen. Danach ist Weiterbildung ein selbstverständlicher Bestandteil der Arbeitszeit und diese ist von vornherein so zu kalkulieren, dass die Kenntnisserweiterung nicht während der Freizeit erfolgen muss. Wird der Arbeitnehmer an seinem Arbeitsplatz mit neuen Anforderungen konfrontiert, so ergibt sich für ihn schon arbeitsvertraglich ein Anspruch auf Weiterbildung. Eine solche Auffassung vermittelt klar und deutlich, dass Weiterbildung fest in das Arbeitsverhältnis einzugliedern ist.

Im übrigen lassen sich in der betriebsverfassungsrechtlichen Literatur unterschiedliche Auffassungen über die Geltendmachung von Weiterbildungsansprüchen im Arbeitsverhältnis finden. Die weitestgehende Anerkennung erfolgt durch Buschmann (2000, S. 1380), der über Tarif- und Arbeitsvertrag hinaus einen individualrechtlichen Weiterbildungsanspruch des Arbeitnehmers gegenüber dem Arbeitgeber aus § 81 BetrVG oder § 75 BetrVG i.V.m. dem arbeitsrechtlichen Gleichbehandlungsgrundsatz bejaht. Problematisch ist für den letzten Anspruch, dass dessen Geltendmachung vom Einzelfall und insbesondere von einer Ungleichbehandlung abhängt. Damit eine solche vorliegt, muss überhaupt einem Arbeitnehmer die Inanspruchnahme von Weiterbildung gewahrt worden sein. Wird diese aber von vornherein keinem Arbeitnehmer zuteil, stellt sich im Ergebnis der Verweis auf diesen alleinigen Anspruch als unzureichend dar. Aber auch die Anerkennung eines Weiterbildungsanspruchs aus § 81 BetrVG ist ansonsten nicht weit verbreitet. So spricht sich Kraft (1997, S. 1033) ganz entschieden dagegen aus, aus § 81 BetrVG in jeglicher Weise Ansprüche auf bezahlte Weiterbildungsfreistellung ableiten zu wollen. Lediglich die Verpflichtung des Arbeitgebers zur Unterrichtung über die konkrete Tätigkeit könnte einen individualrechtlichen Anspruch aus § 81 BetrVG begründen.

Trotz des übereinstimmenden Bewusstseins über die steigende Bedeutung von Weiterbildung erfährt diese somit im Arbeitsvertragsrecht eine dementsprechende Anerkennung gerade nicht. Entweder wird die Weiterbildungsthematik

überhaupt nicht erörtert, oder im Falle einer Diskussion ist man sich uneins, ob ein Anspruch auf Weiterbildung bestehen soll und woraus sich dieser begründet. Somit kann von einer allenfalls fragmentarischen Anerkennung von Weiterbildung im Arbeitsverhältnis durch die Rechtswissenschaft gesprochen werden. Diese lückenhafte Anerkennung ist jedoch bei fortwährendem Bedarf und steigender Zunahme an Weiterbildung unzureichend. Bedarfsorientierte Weiterbildung im Konsens funktioniert nämlich nur, solange diese Einigkeit vorhanden ist. Fehlt diese, geht damit auch die Sicherheit über die Möglichkeiten der Inanspruchnahme von Weiterbildung, sowie der finanziellen und zeitlichen Gewährleistung verloren. Daher soll nun untersucht werden, ob die Geltendmachung von Weiterbildungsansprüchen einheitlich rechtlich begründet werden kann. Dabei kann herausgearbeitet werden, ob Weiterbildung auch rechtlich als selbstverständlicher Bestandteil der Arbeitszeit angesehen werden kann.

4. Entwicklungsmöglichkeiten für die Realisierung der Weiterbildung im Arbeitsverhältnis

Nach den Ausführungen der deutlichsten Position in der unentwickelten Weiterbildungsdiskussion ist *Weiterbildung selbstverständlicher Bestandteil der Arbeitszeit*, und wenn der *Arbeitnehmer mit neuen Anforderungen konfrontiert wird, besteht für diesen ein Anspruch auf Weiterbildung* (Däubler, a.a.O.). Da nur der Arbeitgeber die benötigte Arbeitszeit als Weiterbildungszeit zur Verfügung stellen und die Gewährleistung von Weiterbildung bei neuen Arbeitsanforderungen bieten kann, steckt hinter dieser Position der Gedanke, dass dem Arbeitgeber die Schaffung dieser Voraussetzungen obliegt. Da Weiterbildung letztlich für die sachgerechte Aufgabenerfüllung, also für die Arbeit selbst, benötigt wird, ergibt sich als weiterer Gedankenschluss, dass es somit dem Arbeitgeber obliegt, durch die Gewährleistung von Weiterbildung diese Arbeitsvoraussetzung zu schaffen. Das Schaffen von Arbeitsvoraussetzungen ist im Arbeitsrecht zumindest in anderen Bereichen bekannt und in arbeitsvertraglichen Pflichtenstrukturen verankert.

4.1 Begründung von Rechten und Pflichten im Arbeitsverhältnis

Dass sich überhaupt Rechte und Pflichten aus einem Arbeitsverhältnis ergeben können, hängt mit dem Charakter des Arbeitsverhältnisses zusammen, dessen Leitbild sich im Laufe der Jahre gewandelt hat. Maßgeblich ist dabei die Abkehr von der Lehre vom personenrechtlichen Gemeinschaftsverhältnis (vgl. BAG, AP Nr. 2 zu § 611 BGB Beschäftigungspflicht; Hueck/Nipperdey 1963, S. 129), die für das Verhältnis der Vertragspartner eine Fürsorge- und Treuepflicht statuierte.

Heute wird der Arbeitsvertrag überwiegend als Austauschvertrag betrachtet, dessen Hauptleistungspflichten im Synallagma stehen (Preis 1993, S. 14). Demgemäß versteht man das Arbeitsverhältnis einschließlich der Nebenpflichten des Arbeitgebers und der Beschäftigten als schuldrechtliches Austauschverhältnis. Die Einstufung des Arbeitsverhältnisses als Austauschverhältnis negiert somit nicht, dass die dem Dauerschuldverhältnis zugrunde liegende Pflichtenstruktur weiter gehende Nebenpflichten begründen kann, als der einmalige Austausch von Leistungen. Bei der Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten für die Realisierung der Weiterbildung im Arbeitsverhältnis bedarf es keiner weiteren Vertiefung, dass mögliche Weiterbildungsrechte nicht aus der Hauptleistungspflicht – der Lohnzahlungspflicht des Arbeitgebers – ableitbar sind. Da das schuldvertraglich begründete Arbeitsverhältnis aber die Gesamtheit der Rechtsbeziehungen des Arbeitnehmers und Arbeitgebers beinhaltet, muss sich die Untersuchung auch außerhalb der vertraglichen Hauptleistungspflichten fortsetzen.

Nicht zu vergessen ist dabei, dass das höherrangige Recht und demnach die Grundrechte Auswirkungen auf die Begründung von Pflichten im Arbeitsverhältnis haben können. Zwar sind die Grundrechte für das hierarchische (vertikale) Verhältnis von Staat und Bürger konzipiert, aber auch im horizontalen Gleichordnungsverhältnis der Bürger untereinander bleiben sie nicht ohne Wirkung. Heftig umstritten ist jedoch, ob und wie sich diese „Horizontalwirkung“ der Grundrechte zeigt (vgl. Stern 1988, S. 1513f.). Vertreten wird dabei die Lehre von der unmittelbaren Drittirkung der Grundrechte (vgl. Bleckmann 1988, S. 939), der mittelbaren Drittirkung (vgl. BAG, AP Nr. 103 zu § 611 Haftung des Arbeitnehmers) und der Schutzgebotsfunktion der Grundrechte (vgl. Canaris 1984, S. 225f.; Höfling 1991, S. 52f.). Alle Theorien haben zumindest zu der Erkenntnis geführt, dass Grundrechte auch in privatrechtlichen Beziehungen nicht unbeachtet bleiben dürfen. Geht man mit der Lehre von der Schutzgebotsfunktion der Grundrechte davon aus, dass die Grundrechte ihre Wirkungen zwischen den Vertragsparteien über das Medium des einfachen Rechts entfalten, hat dies zur Konsequenz, dass Grundrechte auch bei der Auslegung arbeitsvertraglicher Nebenpflichten herangezogen werden müssen und Konkretisierungsmaßstäbe für diese bieten können. Die arbeitsvertraglichen Nebenpflichten schöpfen ihren Inhalt demnach auch aus den Wertentscheidungen der Verfassung (Blomeyer 2000, S. 1923).

Den genannten Quellen zur Begründung von Pflichten im Arbeitsverhältnis ist aber gemeinsam, dass sie keine deutliche Aussage über Weiterbildungspflichten von Arbeitgebern treffen. Es bietet sich jedoch an, bereits bestehende Pflichtenstrukturen in diesem Zusammenhang zu analysieren, um Aussagen für Weiterbildungsverpflichtungen treffen zu können. Daher soll auf andere arbeitsvertragliche Nebenpflichten eingegangen werden, deren Grundaussagen möglicherweise auf die Weiterbildungsdiskussion übertragen werden können. Soweit

verfassungsrechtliche Anknüpfungspunkte bestehen, sollen diese in die Untersuchung einfließen.

4.2 Anerkannte Nebenpflichten des Arbeitgebers und deren Auswirkungen auf die Weiterbildungsdiskussion

Der Arbeitgeber organisiert und leitet den Betrieb und trägt die Verantwortung für das Funktionieren des Betriebsorganismus. Da er letztendlich von dem Arbeitserfolg profitiert, hat er grundsätzlich die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass dieser Arbeitserfolg auch erreicht werden kann. Daher hat der Arbeitgeber die erforderlichen Arbeitsmittel, wie den entsprechend ausgerüsteten Arbeitsplatz und die ggf. benötigten Maschinen, zur Verfügung stellen. Ist er nicht in der Lage, für ausreichende Betriebsstoffe einzustehen, zieht das Konsequenzen für den Arbeitgeber nach sich. Da sich aber auch der Arbeitnehmer der Organisationsgewalt des Arbeitgebers unterwirft, ist er nicht nur auf das Vorhandensein bestimmter Arbeitsmittel angewiesen, sondern auch auf die Wahrung seiner persönlichen Interessen bedacht. Bei Beeinträchtigung dieser Interessen wäre ebenfalls nicht gewährleistet, dass der angestrebte Arbeitserfolg erreicht würde. Daher fallen auch Schutz- und Förderungspflichten unter die Nebenpflichten des Arbeitgebers, um die Interessen des Arbeitnehmers bei Erbringung der Arbeitsleistung zu wahren. Wäre dies nicht der Fall, könnte auch der angestrebte Arbeitserfolg meistenteils nicht erreicht werden. Denn es ist nicht sehr wahrscheinlich, dass der Arbeitnehmer unter Aufopferung seiner Gesundheit und Persönlichkeit zur Erreichung des Arbeitserfolges noch in der Lage ist. So mit tragen diese Nebenpflichten zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen bei und bieten im Hinblick auf das Verständnis von Weiterbildung als Arbeitsvoraussetzung Anlass zu einer genaueren Untersuchung.

4.2.1 Die Schutzpflicht als arbeitgeberische Nebenpflicht

Eine Nebenpflicht, die eine Verpflichtung des Arbeitgebers zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen beinhaltet, ist die Schutzpflicht des Arbeitgebers, die ihre Konkretisierung im Arbeitsschutz erfahren hat. Die Schutzpflichten des Arbeitgebers richten sich in ihrem Inhalt, Umfang und Grenzen nach dem jeweiligen Schutzzug. Soweit sie Gesundheit und Leben des Arbeitnehmers betreffen, sind sie weitestgehend gesetzlich normiert (§§ 617 bis 619 BGB, § 62 Handelsgesetzbuch (HGB), sowie die Regelungen des Arbeitsschutzgesetzes (ArbSchG)). Deutlich wird die Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen bei der in diesem Zusammenhang bestehenden Beschaffungspflicht des Arbeitgebers für Schutzgegenstände. Über § 618 BGB i. V. m. § 619 BGB wird der Arbeitgeber vertraglich zur Sicherung des Gesundheitsschutzes verpflichtet, indem über

diese Norm öffentlich-rechtliche Arbeitsschutzworschriften in das private Arbeitsvertragsrecht transformiert werden (BAG, AP Nr. 17 zu § 618 BGB). Eine somit den Arbeitgeber vertraglich treffende Schutzpflicht ist die mittlerweile auch in der allgemeinen Regelung des § 3 Abs. 2 Nr. 1 ArbSchG festgelegte Verpflichtung, die erforderlichen Maßnahmen des Arbeitsschutzes unter Berücksichtigung der Umstände zu treffen, die die Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten bei der Arbeit beeinflussen. Zur Durchführung dieser Maßnahme hat der Arbeitgeber nach § 3 Abs. 2 Nr. 1 ArbSchG für eine geeignete Organisation zu sorgen und die erforderlichen Mittel bereitzustellen. Somit folgt aus § 618 Abs. 1 BGB ein zivilrechtlicher Anspruch des Arbeitnehmers, dass ihm der Arbeitgeber die Schutzgegenstände zur Verfügung stellt (vgl. BAG, AP Nr. 18 zu § 618 BGB), wenn bei der Arbeitsleistung sonst eine Gefährdung für Leib und Gesundheit zu befürchten ist. Das Gesetz verpflichtet somit den Arbeitgeber, gewisse Voraussetzungen zu schaffen, damit die Arbeitsleistung durch die Arbeitnehmer ordnungsgemäß, was in diesem Zusammenhang gefahrenfrei bedeutet, erbracht werden kann. Der Arbeitgeber wird zur Erreichung dieses Zwecks in Anspruch genommen, indem er an die Verpflichtung zur Verfügungstellung dieser Arbeitsmittel herangetragen wird. Ergänzt wird diese Gewährleistung durch die allgemein anerkannte Kostentragungspflicht für die Beschaffung der Schutzgegenstände, die spezialgesetzlich nunmehr in § 3 Abs. 3 ArbSchG enthalten ist. Eine Ausnahme gilt allerdings dann, wenn dem Arbeitnehmer aus der Benutzung der Schutzkleidung private Vorteile entstehen (Blomeyer 2000, S. 1917).

Der Arbeitgeber hat somit für die Voraussetzung einer gefahrenfreien Arbeit sachlich und finanziell einzustehen. Da der Arbeitgeber letztlich derjenige ist, der von dem Erfolg der gefährdfreien Arbeitsleistung profitiert, zumal er im Falle eines Verstoßes auch öffentlich-rechtlich verantwortlich wäre, ist er auch derjenige, den die hierfür zu tragende sachliche und finanzielle Verantwortung trifft. Somit hat der Arbeitgeber in diesem Fall für das Schaffen der Arbeitsvoraussetzungen vollumfänglich zu sorgen. Im Hinblick auf die Weiterbildung im Arbeitsverhältnis drängt sich der Vergleich auf, dass auch die Weiterbildung für eine ordnungsgemäße Arbeitsleistung unerlässlich ist. Zum Mithalten mit der fortschreitenden Entwicklung im Arbeitsprozess ist eine schritthaltende Kenntnisweiterung erforderlich. Die fortschreitende Entwicklung ist aber auch wie die arbeitsplatzrelevanten Gefahren ein Faktor, der aus der Sphäre des Arbeitgebers herrührt. Bei den Schutzpflichten ist dagegen anerkannt, dass der Arbeitgeber für die Abwendung dieser Gefahren, also für das Schaffen von Arbeitsvoraussetzungen, verantwortlich ist. Wenn das Gesetz und die demgemäße Konkretisierung der Nebenpflichten eine Verantwortung des Arbeitgebers für die Schaffung dieser Voraussetzungen kennt und sogar die finanzielle Absicherung vorsieht, ist eine unterschiedliche Behandlung nur schwer einsehbar. Das Bei-

spiel der Beschaffung von Schutzgegenständen als Pflicht des Arbeitgebers zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen spricht somit dafür, dass die Weiterbildungspflicht des Arbeitgebers ebenso als eine Nebenpflicht begründet werden kann. Anders kann sich die Sachlage allerdings darstellen, wenn der Arbeitnehmer einen privaten Vorteil zieht, was bei den Schutzgegenständen die Kostentragungspflicht entfallen lässt. Grundsätzlich obliegt die Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen aber dem Arbeitgeber, so dass sich auch für den Bereich der Weiterbildung eine grundsätzliche arbeitsvertragliche Nebenpflicht des Arbeitgebers begründen lässt. Wie weit diese geht, bleibt noch zu untersuchen.

4.2.2 Betriebsrisikolehre

Die Verpflichtung des Arbeitgebers zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen lässt sich durch die Darstellung der sog. Betriebsrisikolehre abrunden. Auch wenn die Betriebsrisikolehre üblicherweise keine dogmatische Einordnung in die Nebenpflichten des Arbeitgebers erfährt, kann die festgelegte Pflichtenstruktur ebenso einen Begründungsansatz für eine Weiterbildungsverpflichtung des Arbeitgebers liefern.

Ausgangspunkt der Betriebsrisikolehre ist der denkbare Fall, dass der Arbeitnehmer die Arbeit aus betrieblich-technischen Gründen nicht erbringen kann. Da weder eine Lösung über § 323 Abs. 1 BGB, wonach der Arbeitnehmer keinen Lohnanspruch hätte, noch eine Lösung nach § 615 S. 1 BGB, wonach der Arbeitgeber wegen seines Annahmeverzuges zur Lohnzahlung verpflichtet wäre, als passend empfunden wird (vgl. Brox/Rüthers 1999, S. 118), wird auf den arbeitsrechtlichen Grundgedanken der Betriebsrisikolehre zurückgegriffen. Danach ist das Betriebsrisiko grundsätzlich vom Arbeitgeber zu tragen. Im Einzelfall hat der Arbeitgeber Vergütung fortzuzahlen, beispielsweise bei einem Arbeitsstillstand durch Ölangebot (vgl. BAG, AP Nr. 31 zu § 615 BGB Betriebsrisiko). Erfasst werden auch solche Störungen, die auf ein Versagen der sachlichen oder persönlichen Mittel des Betriebs beruhen oder sich für den Arbeitgeber als ein Fall höherer Gewalt darstellen (Schaub 1996, S. 863). Dieser finanziellen Verantwortlichkeit des Arbeitgebers liegt die Überlegung zugrunde, dass der Arbeitgeber den Betrieb selbstständig leitet und ihm die erzielten Gewinne zustehen. Da er die Verantwortung trägt, hat er dafür einzustehen, dass der Betriebsorganismus in Funktion bleibt und dem Arbeitnehmer die benötigten Arbeitsmittel zur Verfügung stehen (Brox/Rüthers 1999, S. 118). Eine Grenze für die Lohnzahlungspflicht wird dann gesehen, wenn die betriebliche Störung ein solches Ausmaß erreicht, dass die Zahlung der vollen Löhne die Existenz des Unternehmens gefährdet (vgl. BAG, AP Nr. 15 zu § 615 BGB Betriebsrisiko).

Aus diesen Überlegungen lässt sich ein Verständnis ableiten, das schon bei den arbeitgeberischen Schutzpflichten deutlich wurde. Wenn der Arbeitgeber

von dem Arbeitserfolg profitiert, indem er den Gewinn abschöpft, trägt er auch für diejenigen Faktoren die Verantwortung, die zu diesem Arbeitserfolg führen. Dies erscheint auch gerechtfertigt, da es seiner Organisationsgewalt und letztlich seinem Organisationstalent obliegt, diese Faktoren bereitzustellen. Gelingt es ihm nicht, für diese Arbeitsmittel zu sorgen, hat er zumindest finanziell dafür einzustehen. Demnach trifft den Arbeitgeber auch in diesem Fall als Nutznießer der Arbeit die Pflicht, die Voraussetzungen für diese Arbeit zu schaffen. Grenzen können allenfalls dort gesehen werden, wo eine Existenzbedrohung auch die Interessen der Arbeitnehmer gefährden würde. In Bezug auf eine Weiterbildungsverpflichtung des Arbeitgebers bietet sich daher die gleiche Argumentationsmöglichkeit wie bisher. Weiterbildung wird als unerlässlich zur sachgerechten Aufgabenerfüllung angesehen. Wird die Arbeitsleistung dementsprechend sachgerecht erbracht, profitiert letztlich der Arbeitgeber davon, indem er die Leistungsfähigkeit und damit schließlich die Wettbewerbsfähigkeit seines Unternehmens erhält. Ist der Erhalt dieser Fähigkeiten aber nur durch die Weiterbildung der Arbeitnehmer zu erreichen, ebenso wie der Erhalt der Betriebsfunktionen durch die Bereitstellung der Arbeitsmittel zu erreichen ist, muss der Arbeitgeber für die Weiterbildung ebenso wie für die Arbeitsmittel einstehen. Erkennt man die Verpflichtung des Arbeitgebers zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen an, wie es sich ebenfalls am Beispiel der Betriebsrisikolehre zeigt, so muss dies auch für die Arbeitsvoraussetzung der Weiterbildung gelten.

Dass für die Gewährleistung Grenzen gelten, steht einer Verantwortung nicht entgegen, sondern ist vielmehr die Frage der Reichweite des Anspruchs. Demnach lassen sich die Grundsätze der Betriebsrisikolehre, nämlich das Einstehen des Arbeitgebers für das Vorhandensein von Arbeitsmitteln, auf eine Weiterbildungsverpflichtung des Arbeitgebers übertragen.

4.2.3 Die Nebenpflicht der Förderung des Arbeitnehmers

Nach allgemeiner Ansicht hat der Arbeitgeber bestimmte Belange des Arbeitnehmers nicht nur zu schützen, sondern vielmehr im Hinblick auf seine Persönlichkeit auch positiv zu fördern (Schaub 1996, S. 930). Deutlich kommt diese Förderungspflicht in der Anerkennung einer Beschäftigungspflicht des Arbeitgebers zum Ausdruck. Unter dem daraus resultierenden Beschäftigungsanspruch versteht man das Recht des Arbeitnehmers, aufgrund des Arbeitsvertrages nicht nur bezahlt, sondern tatsächlich auch beschäftigt zu werden (BAG, AP Nr. 14 zu § 611 BGB Beschäftigungspflicht). Auch diese Beschäftigung stellt faktisch eine Arbeitsvoraussetzung dar, da somit gewährleistet wird, dass der Arbeitnehmer überhaupt arbeiten kann.

Hauptmerkmale dieser Nebenpflicht sind einfließende grundrechtlichen Argumentationsstrukturen, die sich in einer Horizontalwirkung der Grundrechte

äußern. Die Entwicklung der Beschäftigungspflicht beruht auf dem Problem, dass das Dienstvertragsrecht des BGB zwar mit § 615 BGB einen Entgeltanspruch des Arbeitnehmers bei mangelnder Beschäftigung kennt, jedoch keinen Anspruch des Arbeitnehmers auf Beschäftigung vorsieht. Das BAG stützt den Beschäftigungsanspruch auf die §§ 611, 613 BGB i. V. m. § 242 BGB und dem Persönlichkeitsrecht des Arbeitnehmers (vgl. BAG, AP Nr. 14 zu § 611 BGB Beschäftigungspflicht). Entscheidend ist dabei, dass der Sinn des Beschäftigungsanspruchs darin gesehen wird, den Arbeitnehmer in die Lage zu versetzen, seine Fähigkeiten zu erhalten und eventuell neue hinzu zu erwerben und die in der Arbeit liegende Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung nutzen zu können.

Aus dieser Entwicklung des Beschäftigungsanspruchs lassen sich zwei Schlüsse ableiten. Zum einen stellt sich diese Beschäftigungspflicht als Pflicht des Arbeitgebers dar, eine Arbeitsvoraussetzung für den Arbeitnehmer zu schaffen. Denn auf der einen Seite steht der Arbeitnehmer, der arbeiten will, und auf der anderen Seite der Arbeitgeber, der als einziger diesem Willen des Arbeitnehmers Rechnung tragen kann. Zum anderen lässt sich der Schluss ziehen, dass diese Entwicklung des Beschäftigungsanspruchs ein besonderes Bewusstsein im Hinblick auf die zu berücksichtigende Weiterbildung des Arbeitnehmers wider spiegelt. Ausschlaggebend ist dabei das Persönlichkeitsrecht des Arbeitnehmers. Die Erkenntnis, dass der Arbeitnehmer nicht nur seine Arbeitskraft zur Verfügung stellt, sondern auch seine ganze Persönlichkeit in das Beschäftigungsverhältnis einbringen muss, hat seinen Persönlichkeitsinteressen normative Anerkennung verschafft (vgl. Richardi 2000, S. 1924). Dieser Anerkennung kann aber nur dann Ausdruck verliehen werden, wenn eine Verpflichtung des Arbeitgebers im Bereich der Freiheitssphäre über den defensiven Schutz des Arbeitnehmers hinausgeht und den Arbeitgeber zu positivem Handeln anhält. Daher war es auch konsequent, dass das BAG die positive Förderung des Arbeitnehmers in Bezug auf seine Tätigkeit im Betrieb den Nebenpflichten des Arbeitgebers unterstellt hat und diese dadurch zur Grundlage von Förderungspflichten ausgebaut hat (Richardi 2000, S. 1924). Im Hinblick auf die Beschäftigung ist das Prinzip dieser Förderungspflichten, dass es dem Arbeitnehmer ermöglicht wird, seine beruflichen Fähigkeiten durch stetige Tätigkeiten zu erhalten, sich aber auch beruflich weiterentwickeln zu können. Diese Entwicklung ist also gewährleistet, wenn der Arbeitgeber den Arbeitnehmer beschäftigt, ihn somit positiv fördert und dadurch die Weiterentwicklung zulässt.

An diesen Schluss lässt sich mit der Frage nach einer Weiterbildungspflicht des Arbeitgebers als dessen Nebenpflicht anknüpfen. Es lässt sich nicht bestreiten, dass eine Förderung des Arbeitnehmers auch durch Weiterbildung erreicht werden kann. Dieses ergibt sich schon aus der Natur der Sache, denn Weiterbildung ermöglicht dem Arbeitnehmer ebenfalls, seine beruflichen Fähigkeiten zu

erhalten und seine Kenntnisse zu erweitern. Da sich durch diese Wissenserweiterung ein berufliches Fortkommen zumindest nicht ausschließen lässt, kann insofern von einer Förderung des Arbeitnehmers gesprochen werden. Somit lässt sich in diesem Punkt eine Gemeinsamkeit mit der Beschäftigungspflicht feststellen.

Einen weiteren Berührungspunkt stellt das Persönlichkeitsrecht des Arbeitnehmers dar. Die Beschäftigungspflicht des Arbeitgebers wurde statuiert, um dem Arbeitnehmer zu ermöglichen, seine beruflichen Fähigkeiten durch stetige Tätigkeiten zu erhalten und sich auch durch diese fortzubilden. Nur darin wurde ein ausreichender Schutz des Persönlichkeitsrechts des Arbeitnehmers gesehen, da er bei einer Hinderung an der Beschäftigung auch an einer Persönlichkeitsentfaltung gehindert würde. Aber auch bei der Weiterbildung kann mit einer solchen Persönlichkeitsentfaltung argumentiert werden. So stellte auch das BVerfG in seinem Beschluss zur Verfassungsmaßigkeit der Bildungsurlaubsgesetze fest, dass die Arbeitnehmerweiterbildung in erster Linie der Persönlichkeitsentwicklung des Arbeitnehmers dient und weniger dem Erlernen berufsbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse.

Diese Argumentationselemente zeigen auf, dass auch Weiterbildung dazu dient, dass sich der Einzelne technischen Veränderungen und Entwicklungen anpassen kann, um seine individuelle Stellung zu behaupten und zu entwickeln. Dabei handelt es sich letztendlich aber auch um nichts anderes, als um die Entfaltung der Persönlichkeit im beruflichen Bereich. Da auch die Beschäftigungspflicht einer Persönlichkeitsentfaltung im beruflichen Bereich dient und den Arbeitgeber diese Verpflichtung als Nebenpflicht trifft, ist es nicht nachvollziehbar, warum Weiterbildung eine andere Bewertung erfahren soll. Weiterbildung lässt sich somit auch durch eine Vergleichbarkeit mit der Beschäftigungspflicht als eine arbeitgeberische Nebenpflicht zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen begründen. Die Berechtigung, solche Erwägungen anzustellen, lässt sich auch aus den Ausführungen von Blomeyer (2000, S. 1915) entnehmen. Er verweist darauf, dass mit der Erstreckung der Schutzpflichten des Arbeitgebers auf die Persönlichkeit des Arbeitnehmers ein erster Schritt in Richtung auf eine Förderungspflicht insoweit getan sei, als die Persönlichkeit des Arbeitnehmers auch positiv zu fördern sei und Konsequenzen einer Entwicklung nicht absehbar seien. So kann die Nebenpflicht des Arbeitgebers zur Gewährleistung von Weiterbildung ebenso als eine derartige Entwicklung gesehen werden. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass sich eine Weiterbildungsverpflichtung des Arbeitgebers auch im Rahmen seiner (Förderungs-)Nebenpflichten begründen lässt.

4.3 Zwischenergebnis

Als Fazit aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich sagen, dass eine Verpflichtung des Arbeitgebers zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen besteht. Wenn der Arbeitgeber von dem Arbeitserfolg profitiert, liegt seine Verantwortung auch darin, für die Erreichung dieses Arbeitserfolges zu sorgen. Dieses obliegt ihm zumindest in finanzieller Hinsicht im Rahmen verschiedener Nebenpflichten. Mehrfach angeklungen ist, dass eine an die ständige Entwicklung angepasste Weiterbildung zur Erreichung des Arbeitserfolges erforderlich sein kann. Nur mit Personal, das den Anforderungen des jeweiligen Arbeitsplatzes entspricht, kann letztendlich der gewünschte Erfolg eintreten. Profitiert der Arbeitgeber von diesem Arbeitserfolg, für dessen Voraussetzungen er auch ansonsten verantwortlich ist, trifft ihn diese Verantwortung auch für die Weiterbildung der Arbeitnehmer. Da es sich insofern nicht um eine Hauptpflicht des Arbeitgebers handelt, ist diese Verantwortung, ebenso wie die vergleichbaren Pflichten, in den Nebenpflichten des Arbeitgebers zu finden. Abgerundet wird dieser Gedankengang durch verfassungsrechtliche Wertentscheidungen, die zumindest nach der Lehre von der Schutzgebotsfunktion der Grundrechte bei der Konkretisierung von Nebenpflichten zu beachten ist. Durch die Weiterbildung wird der Arbeitnehmer in die Lage versetzt, seine Fähigkeiten zu erhalten oder neue zu erlangen. Dieses Kriterium ist auch bei der Beschäftigungspflicht maßgeblich, die letztendlich zum Schutz des Persönlichkeitsrechts beiträgt. Wird aus diesen Gründen eine Beschäftigungspflicht an den Arbeitgeber herangetragen, ist diese verfassungsrechtliche Wertentscheidung auch für die vergleichbare Situation der Weiterbildung zu beachten, so dass eine Nebenpflicht auch unter persönlichkeitsrechtlichen Gesichtspunkten besteht.

4.4 Inhalt und Grenzen der arbeitsvertraglichen Nebenpflicht – Interessenabwägung

Mehrfach angesprochen wurde, dass eine Nebenpflicht des Arbeitgebers zur Weiterbildung nichts über ihre inhaltliche Ausgestaltung und Grenzen aussagt. Somit ist nunmehr danach zu fragen, welche konkreten Ansprüche sich für den Arbeitnehmer herleiten lassen und auf welche Grenzen diese Weiterbildungsverpflichtung trifft.

Andere vorhandene Weiterbildungsregelungen, beispielsweise die der besonderen Funktionsträger, sehen eine überwiegend umfassende Entgeltfortzahlungs- und Kostentragungspflicht vor. Hinzu kommen Freistellungsverpflichtungen, die sich sogar teilweise an den von den Funktionsträgern bemessenen Weiterbildungsbedürfnissen orientieren. Dass die unbeschränkte Übernahme solcher Maßstäbe für das normale Arbeitsverhältnis zu weit gehen würde, ist

einzusezien. So könnten die Interessen kleinerer Betriebe, denen eine Freistellung möglicherweise aus organisatorischen oder finanziellen Gründen nicht möglich wäre, nicht ausreichend beachtet werden.

Im Ergebnis handelt es sich um einen Interessenkonflikt der Arbeitsvertragsparteien. Demnach sollte im Rahmen einer Interessenabwägung eine Lösung für beide Seiten gefunden werden, die dem Weiterbildungsbedürfnis der Arbeitnehmer Rechnung trägt, gleichzeitig aber auch unternehmerische Interessen nicht vernachlässigt. Trägt die Weiterbildung einerseits zur Persönlichkeitsentwicklung des Arbeitnehmers bei, bewirkt dies andererseits eine Beschränkung der Interessen des Arbeitgebers. Die dahinter stehende allseitige Grundrechtsberechtigung der Beteiligten muss somit zum Ausgleich gebracht werden, um möglichst weitgehend wirksam zu werden (vgl. Bundesverfassungsgericht E 81, 242, 261). Dem Schutzpflichtgebot des Persönlichkeitsrechts des Arbeitnehmers tritt daher die Grundrechtsberechtigung des Arbeitgebers gegenüber. Auf Arbeitgeberseite ist Art. 12 Abs. 1 GG zumindest dadurch berührt, dass die Verfügungsmöglichkeit über die Arbeitskraft der Arbeitnehmer durch Weiterbildungsverpflichtungen eingeschränkt ist.

4.4.1 Interessenabwägung in anderen Bereichen mit bildungsrechtlichem Bezug

Der Ausgleich beiderseitiger Interessen ist auch in anderen Rechtsbereichen mit Bezug zur Weiterbildung wiederzufinden. So wird eine Interessenabwägung u.a. bei Umschulungen und Fortbildungen zur Vermeidung von Kündigungen nach § 1 Abs. 2 S. 3 Kündigungsschutzgesetz (KSchG) und bei der Beschäftigungs pflicht des Arbeitgebers vorgenommen. Da diese Bereiche ebenso in einem bildungsrechtlichen Kontext stehen, sollen die dort entwickelten Abwägungskriterien herausgearbeitet werden und anlehnend eigene Kriterien für die hier statuierte Weiterbildungsverpflichtung entwickelt werden.

4.4.1.1 Interessenabwägung nach Maßgabe der Zumutbarkeit bei § 1 Abs. 2 S. 3 KSchG

Das Kündigungsschutzrecht legt in § 1 Abs. 2 S. 3 KSchG fest, dass eine Kündigung sozial ungerechtfertigt ist, wenn die Weiterbeschäftigung des Arbeitnehmers nach zumutbaren Umschulungs- oder Fortbildungsmaßnahmen möglich ist und der Arbeitnehmer sein Einverständnis hiermit erklärt hat. Kann der Arbeitnehmer nach entsprechender Umschulung oder Fortbildung vom Arbeitgeber weiterbeschäftigt werden, trifft den Arbeitgeber eine Umschulungs- bzw. Fortbildungspflicht (Birk 1994, S. 54). Anlass für eine Interessenabwägung gibt die im Wortlaut der Vorschrift erwähnte Zumutbarkeit. Da nähere Kriterien dieser Zumutbarkeit im Gesetz nicht enthalten sind, wird eine Konkretisierung im Wege der Interessenabwägung vorgenommen, wo technische und wirtschaftliche

Möglichkeiten des Arbeitgebers dem Qualifikationsbedarf des Arbeitnehmers gegenüberzustellen sind (Backmeister/Trittin 2000, S. 62). Kriterien für diese Interessenabwägung hat Birk (2000, S. 59f.) im Rahmen einer schematischen Aufteilung vorgenommen. Da diese eine übersichtliche Darstellung ermöglicht, empfiehlt es sich, an diese anzuknüpfen.

Bei den dort zu findenden Kriterien, die sich *unmittelbar auf die Umschulungs-/Fortbildungsmaßnahme* beziehen, ist zum einen die Art der Maßnahme entscheidend, so dass bei einem geringeren Aufwand die arbeitgeberischen Interessen eher zurückstehen müssen. Zum anderen wird auf die Dauer der Maßnahme abgestellt, die dem Arbeitgeber bei längerer Dauer um so weniger zumutbar ist. Insbesondere sind dabei auch die sich aus der zeitlichen Dauer ergebenden Kosten für den Arbeitgeber maßgeblich. Für die *arbeitnehmerbezogenen Kriterien* sind die Dauer der Betriebszugehörigkeit, Lebensalter, Fähigkeiten und Erfahrungen entscheidend. Wegen des durch § 1 KSchG gewährleisteten Bestands schutzes haben die Interessen des Arbeitnehmers im Falle einer Jahrzehnte währenden Betriebszugehörigkeit deutlicheres Gewicht, als die des Arbeitgebers, die wiederum bei einer Betriebszugehörigkeit von wenigen Jahren überwiegen (vgl. Gaul 1995, S. 2426). Ebenso ist die noch zu erwartende Betriebszugehörigkeit des Arbeitnehmers einzubeziehen, da kurz vor Erreichen der Altersgrenze eine Umschulung oder Fortbildung nur unter besonderen Voraussetzungen zumutbar ist.

Die *arbeitgeberbezogenen Kriterien* beziehen sich insbesondere auf die finanzielle Leistungsfähigkeit des Arbeitgebers. Lassen sich die Maßnahmen für den Arbeitgeber leichter finanzieren, was insbesondere bei größeren Unternehmen der Fall sein dürfte, sind die arbeitnehmerischen Interessen vorrangiger zu bewerten (Birk 1994, S. 61). Der wirtschaftliche Aspekt der Zumutbarkeit für den Arbeitgeber darf jedoch keinesfalls isoliert betrachtet werden, sondern muss sich stets im Rahmen der Interessenabwägung den Bedürfnissen des Arbeitnehmers stellen (Gilberg 1999, S. 103). Grundsätzlich wird allerdings vom Arbeitgeber die Übernahme der Kosten erwartet. Letztlich überwiegen innerhalb dieses Kriteriums die Interessen des Arbeitnehmers an einer Weiterbildung, wenn der Arbeitgeber aufgrund einer Anpassung an neue Produktionsstrukturen veränderte Anforderungen verursacht hat.

Ferner wird im Rahmen der Interessenabwägung auf *betriebsbezogene Kriterien* abgestellt, die eine Zumutbarkeit nach dem Vorhandensein eigener Fortbildungs- und Umschulungseinrichtungen, der Betriebsgröße und der organisatorischen Zumutbarkeit für den Betrieb bestimmen (Birk 1994, S. 61). Die angestrebte Maßnahme ist leichter durchzuführen, wenn der arbeitgeberische Betrieb über eigene Bildungseinrichtungen verfügt, oder sich die Notwendigkeit einer Fortbildung häufiger stellt und er darauf eingestellt ist. Die organisatorischen Belastungen sind dagegen um so größer, wenn der Ausfall eines Arbeitnehmers

durch die fehlende Flexibilität des Betriebes nicht ausgeglichen werden kann, was insbesondere bei kleineren und spezialisierten Betrieben der Fall sein dürfte (Gaul 1995, S. 2426).

Schließlich werden sog. *arbeitsvertragsbezogene Kriterien* bei einer Interessenabwägung herangezogen, die insbesondere auf die konkrete Regelung der Arbeitsaufgabe und des Tätigkeitsbereiches abstellen. Je enger die konkrete Arbeitsaufgabe im Arbeitsvertrag umschrieben ist, um so eher wird man von einer Verpflichtung des Arbeitgebers ausgehen müssen, einen wegen Veränderung der Qualifikationsanforderungen des bisherigen Arbeitsplatzes nicht mehr verwendbaren Arbeitnehmer für die neue Arbeitsaufgabe umzuschulen oder fortzubilden (Birk 1994, S. 61). Insbesondere gilt dies, wenn der Arbeitgeber bereits zum Zeitpunkt der Einstellung damit rechnen konnte, dass infolge technischer Veränderungen eine Umschulung/Fortbildung des Arbeitnehmers erforderlich würde, um die vereinbarte Tätigkeit weiterhin ausüben zu können.

Auch wenn die schematische Festlegung der Kriterien für eine Interessenabwägung im Rahmen der Zumutbarkeitsdiskussion kritisiert wird (vgl. Gilberg 1999, S. 104), ist diese hilfreich, um einen Maßstab für überwiegende Interessen der einen oder anderen Vertragspartei festzulegen. Dass im Einzelfall besondere Umstände hinzukommen, die eine andere Bewertung erfordern, hängt allgemein mit der Tatsache zusammen, dass gegenläufige Interessen zum Ausgleich gebracht werden.

4.4.1.2 Die Berücksichtigung beiderseitiger Interessen bei der Beschäftigungspflicht des Arbeitgebers

Der Beschäftigungsanspruch wird nur dann als begründet angesehen, wenn berechtigte Interessen des Arbeitnehmers diejenigen des Arbeitgebers überwiegen (Ruhl/Kassebohm 1995, S. 500). Berechtigte Interessen des Arbeitnehmers sind, abgesehen von dem ohnehin zu beachtenden Persönlichkeitsrecht und der Würde seiner Person, dann anzunehmen, wenn die Ausübung des Berufes dazu dient und erforderlich ist, dessen bestehende Leistungsfähigkeit zu erhalten. Auf der anderen Seite ist der Arbeitgeber jedoch nach Treu und Glauben nicht verpflichtet, die Interessen des Arbeitnehmers ohne Rücksicht auf eigene überwiegende und schützenswerte Interessen zu fördern (BAGE 48, 122, 141). Die Beschäftigung kann daher nur dort verlangt werden, wo sie zur Persönlichkeitsentfaltung des Arbeitnehmers erforderlich ist und schutzwürdige Interessen des Arbeitgebers an der Nichtbeschäftigung nicht überwiegen (BAG, AP Nr. 14 zu § 611 BGB Beschäftigungspflicht). Zur Beurteilung der Schutzwürdigkeit der Arbeitgeberinteressen können die Kriterien des Kommissionsentwurfs für ein Arbeitsgesetzbuch (Arbeitsgesetzbuchkommission 1977) herangezogen werden, wonach eine Beschäftigung insoweit entfallen sollte, als sie „dem Arbeitgeber

aus dringenden betrieblichen Gründen oder aus in der Person oder im Verhalten des Arbeitnehmers liegenden Gründen nicht zumutbar“ ist (§ 29 Abs. 1 Satz 1). Das ist etwa der Fall, wenn die Vertrauensgrundlage für die Beschäftigung des Arbeitnehmers entfallen ist und insbesondere dann, wenn die Beschäftigung dem Arbeitgeber wirtschaftlich unzumutbar ist (vgl. Blomeyer 2000, S. 1926). Für den hier untersuchten Zusammenhang sind die Kriterien der dringenden betrieblichen Gründe und demnach der wirtschaftlichen Unzumutbarkeit bedeutsam. So kann die Beschäftigung im Einzelfall beispielsweise abgelehnt werden, wenn ein Auftragsmangel herrscht, Absatzstockungen eingetreten sind oder ein Betriebsteil stillgelegt wird. Ebenso kann die Beschäftigung des Arbeitnehmers wirtschaftlich unzumutbar sein, wenn sie einen erheblichen maschinellen oder bürokratischen Aufwand bedingt (Ruhl/Kassebohm 1995, S. 502). Angeknüpft wird auch hier an die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Arbeitgebers. Wird diese beeinträchtigt, müssen ggf. arbeitnehmerische Interessen zurücktreten. Diese Interessenberücksichtigung trägt dem Gedanken Rechnung, dass bei einem wirtschaftlichen Unvermögen des Arbeitgebers letztendlich auch den Interessen des Arbeitnehmers nicht gedient wird, wenn diese eine unbeschränkte Durchsetzung erfahren.

4.4.2 Entwicklung eigener Abwägungskriterien für die Nebenpflicht zur Weiterbildung

Je nach Art des Betriebes spielen individuelle Anforderungen und Möglichkeiten der Ausgestaltung der Nebenpflicht zur Weiterbildung eine Rolle. Grundsätzlich ist daher eine Einzelfallabwägung erforderlich. Da sich die Kenntnis- und Fähigkeitserweiterung nicht ohne Zutun des Arbeitgebers verwirklichen lässt, wenn man diesen Bereich nicht vollständig in die Freizeit verlagert, müssen die Interessen des Arbeitgebers an kosten- und zeitgünstiger Weiterbildung und einem unbeschränkten Zugriff auf die Arbeitskraft des Arbeitnehmers in einem gewissen Rahmen zurücktreten. Welchen Inhalt und welche Grenzen dieser Rahmen hat, soll anhand der folgenden Kriterien entwickelt werden.

4.4.2.1 Arbeitsvertragsbezogene Kriterien

Die Weiterbildungsverpflichtung resultiert aus einer arbeitsvertraglichen Nebenpflicht. Demnach kann die Weiterbildung auch nicht über die durch den Arbeitsvertrag gesteckten Grenzen hinausgehen, sondern die arbeitsvertraglichen Bedingungen stecken den Rahmen der Weiterbildung ab. Wenn davon ausgegangen wird, dass der Arbeitnehmer bei veränderten Arbeitsanforderungen nicht ohne Kenntnis- und Fähigkeitserweiterung in der Lage sei, seine an ihn gestellte Arbeitsaufgabe sachgerecht zur erfüllen, muss diese letztendlich auch für den Umfang der Weiterbildung maßgeblich sein. Somit bezieht sich die Nebenpflicht

des Arbeitgebers nicht auf solche Weiterbildungsmaßnahmen, die von der eigentlichen Arbeitsaufgabe losgelöst sind. Der Arbeitgeber ist daher nicht zur Gewährleistung allgemeiner und politischer Weiterbildung verpflichtet, die der außerbetrieblichen Weiterbildung nach Maßgabe der Bildungsurlaubsgesetze vorbehalten bleibt. Weiterbildung muss demnach für die konkrete Aufgabenerfüllung notwendig sein. Dabei reicht es nicht aus, dass sie verwertbar, nützlich oder geeignet ist, sondern sie muss für die sachgerechte Ausübung der in dem jeweiligen Tätigkeitsbereich gestellten Aufgaben eine unerlässliche Voraussetzung darstellen. Eine unerlässliche Voraussetzung ergibt sich auch dann, wenn bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, aufgrund des mit der Zeit eintretenden Qualifikationsverlustes wieder entfallen sind. Somit erstreckt sich die Weiterbildungsverpflichtung ggf. auch auf Wiederholungsmaßnahmen, die einer Auffrischung des Wissens dienen. Anders verhält es sich dagegen mit solchen Maßnahmen, deren Notwendigkeit für die Arbeitsaufgabe zumindest im konkreten Zeitpunkt noch nicht absehbar ist, eine Verwertbarkeit aber möglicherweise später in Betracht kommt. Da kein konkreter Bezug zur Arbeitsaufgabe besteht und demnach auch nicht von einer Arbeitsvoraussetzung gesprochen werden kann, entfällt eine Weiterbildung, die Wissen auf „Vorrat“ vermittelt.

Gleichzeitig ergibt sich daraus auch die qualitative Grenze der Weiterbildung. Orientiert sich die Weiterbildung an der konkreten arbeitsvertraglich bestimmten Aufgabe, entfallen solche Maßnahmen, die weit über die an sie gestellten Anforderungen hinausgehen. Die Interessen des Arbeitgebers müssen nur in dem Rahmen zurücktreten, auf den sich seine Verantwortung erstreckt. Da es sich bei der Vermittlung von Zusatzqualifikationen aber nicht mehr um eine Arbeitsvoraussetzung, sondern eine Arbeitsergänzung handelt, ist der Verantwortungsbereich des Arbeitgebers an dieser Stelle verlassen.

4.4.2.2 Auf die Weiterbildungsmaßnahme bezogene Kriterien

Generell sind von dem hiesigen Verständnis der Weiterbildung alle denkbaren Maßnahmen erfasst. So kommen Lehrgänge und Schulungen, Tagesseminare, Kurse oder Vorträge, das Lesen berufsbezogener Fachliteratur oder der Einsatz multimedialer Kenntnisweiterleitung in Betracht. Da naturgemäß die Freistellung für Wochenlehrgänge einen größeren Aufwand mit sich bringt als die Bereitstellung berufsbezogener Fachliteratur, müssen die Interessen des Arbeitgebers um so eher hinter den Weiterbildungsinteressen der Arbeitnehmer zurücktreten, je geringer der Aufwand für die Weiterbildung ist. Dies schließt allerdings nicht aus, dass es im Rahmen der arbeitgeberischen Nebenpflicht zur Weiterbildung auch zu einer beispielsweise einwöchigen Schulungsteilnahme kommen kann. Diese Frage steht vielmehr im Zusammenhang mit der Erforderlichkeit der Maßnahme im Hinblick auf deren Dauer. Grundsätzlich muss das Interesse des Ar-

beitgebers je eher hinter dem Weiterbildungsinteresse des Arbeitnehmers zurücktreten, desto kürzer die Maßnahme andauert. Bei einer kurzen Dauer stellt sich die Belastung für den Arbeitgeber als verhältnismäßig gering dar, da sie weder organisatorisch noch personell für ihn gravierende Auswirkungen haben wird. Auf der anderen Seite kann dagegen beispielsweise das einstündige Lesen einer Fachzeitschrift einem angestellten Arzt bereits den neuesten wissenschaftlichen Kenntnisstand vermitteln, der für seine Arbeit erforderlich ist.

Hieran schließt sich die Frage an, wie die Dauer der für die Weiterbildungsmaßnahme zu veranschlagenden Zeit zu bemessen ist. Die Entscheidung darüber beim Arbeitnehmer zu belassen, erscheint nicht zweckmäßig. Das sicherlich vorhandene Interesse des Arbeitnehmers, eine solche Entscheidung zu treffen, muss in diesem Fall dem Interesse des Arbeitgebers an einem koordinierten und organisierten Arbeitsablauf weichen, da gerade bei einer umfangreichen Beschäftigtentzahl eine ordnungsgemäße Durchführbarkeit nicht mehr gewährleistet wäre. Demnach obliegt die Entscheidung über die Dauer der Maßnahme dem Arbeitgeber. Da den Arbeitgeber im Rahmen seiner Nebenpflicht eine eindeutige Weiterbildungsverantwortung trifft, ist er allerdings verpflichtet, diese Verantwortung nicht durch eine unverhältnismäßige Reduktion der Dauer zu unterlaufen. Als Maßstab bietet sich an, daran anzuknüpfen, welche Dauer für eine aufgabengerechte Arbeitsleistung erforderlich ist. Die Orientierung an der Erforderlichkeit ermöglicht eine an den tatsächlichen Weiterbildungsbedürfnissen ausgerichtete Handhabung, die auch den Einfluss äußerer Faktoren, wie die betrieblichen Gegebenheiten und die Weiterbildungsmaßnahme, an sich berücksichtigt. Denn versteht man Weiterbildung als eine Arbeitsvoraussetzung, muss sich der Umfang dieser Voraussetzung auch an der gegebenen Arbeitssituation bemessen lassen und bemessen werden. Lassen sich beispielsweise neue EDV-Techniken nur im Rahmen eines Wochenkurses erlernen, ist eben diese wöchentliche Dauer für die sachgerechte Erfüllung der Arbeitsaufgabe erforderlich.

Zusammen mit diesem zeitlichen Aspekt hängt auch die Frage nach der Lage der Weiterbildungszeit. Auf der einen Seite steht das Interesse des Arbeitgebers an einem unbeschränkten Zugriff auf die Arbeitskraft des Arbeitnehmers während der Arbeitszeit und der Wunsch, Weiterbildungszeiten möglichst außerhalb der Arbeitszeiten anzusiedeln. Diesem begegnet das Interesse der Arbeitnehmer, Erwerbs- und Lernzeiten von übrigen Lebens- und nicht zuletzt Familienzeiten zu trennen und Freizeit auch tatsächlich als freie Zeit und nicht für berufliche Zwecke zu nutzen. Hält man sich die Grundaussage einer arbeitgeberischen Nebenpflicht zur Weiterbildung vor Augen, trifft den Arbeitgeber die Verantwortung, Weiterbildung als eine Arbeitsvoraussetzung zu schaffen. Da die Weiterbildung – als eine Voraussetzung zur Arbeit und damit zur sachgerechten Aufgabenerfüllung – unmittelbar mit der Arbeit selbst verknüpft ist,

kann die Verantwortung des Arbeitgebers nicht aus diesem Zusammenhang herausgelöst werden und durch eine Verlagerung in die Freizeit des Arbeitnehmers dessen Verantwortungsbereich zugeordnet werden. Ebenso wie die sachgerechte Aufgabenerfüllung in der Arbeitszeit stattfindet, muss die Voraussetzung für diese sachgerechte Aufgabenerfüllung, also die Weiterbildung, in der Arbeitszeit angesiedelt werden. Das Interesse des Arbeitgebers tritt damit hinter dem Interesse des Arbeitnehmers zurück.

Die somit vorzunehmende Abwägung zu Lasten des Interesses des Arbeitgebers, ist aber nicht nur aus der Verantwortung des Arbeitgebers zur Gewährleistung von Weiterbildung an sich zu begründen. Sie lässt sich auch mit Allgemeinwohlinteressen an einer Beschäftigungssicherung rechtfertigen, denn die Einbettung von Weiterbildungszeiten in Arbeitszeiten hat zugleich eine beschäftigungssichernde Funktion. Weiterbildungszeiten haben eine vergleichbare beschäftigungspolitische Wirkung wie Arbeitszeitverkürzungen und dienen so mit der Sicherung und Schaffung von Arbeitsplätzen (Ochs/Seifert 1994 S. 15). Die Vermeidung von Arbeitslosigkeit steht unstrittig im Interesse des Allgemeinwohls und ist aufgrund weitreichender wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Folgen stärker zu gewichten als das arbeitgeberische Interesse an einer Verlagerung der Weiterbildungszeiten in die Freizeit. Ferner erhöhen Weiterbildungszeiten die Arbeitsmarktchancen der Beschäftigten, sowie das Innovationspotenzial und die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen (Seifert 1994, S. 370). Durch Letztere stellen Weiterbildungszeiten im Rahmen der Arbeitszeit aber nicht nur eine Belastung der arbeitgeberischen Interessen dar, sondern der Arbeitgeber zieht gleichzeitig einen Nutzen daraus, was eine Interessenbelastung kompensiert.

Fehlt jedoch der Zusammenhang mit der Arbeitsleistung, oder geht er über diese hinaus, ist an eine andere Bewertung der zeitlichen Lage zu denken. Bei eindeutig privater Weiterbildung, die der Arbeitnehmer vornimmt, um individuelle berufliche Ziele zu erreichen, etwa um sich auf eine andere Position vorzubereiten, handelt es sich nicht mehr um die Schaffung einer Arbeitsvoraussetzung. Die Weiterbildung ist in diesem Falle nicht erforderlich, um eine sachgerechte Aufgabenerfüllung zu erreichen, sondern dient der Erreichung einer anderen oder ergänzenden Aufgabenerfüllung. Da in diesem Fall das Argument nicht mehr gelten kann, dass den Arbeitgeber zur Schaffung solcher Arbeitsvoraussetzungen eine Verantwortung trifft, muss auch eine andere Interessenbewertung erfolgen. Hat die Weiterbildungsmaßnahme daher keinen Bezug zur beruflichen Tätigkeit, muss auch die Weiterbildungszeit außerhalb der Arbeitszeit angesiedelt werden. Besteht dagegen eine Verbindung mit der Tätigkeit und dient sie nur teilweise den privaten Interessen des Arbeitnehmers, besteht ein Interessen-Gleichgewicht. Von dem Arbeitnehmer kann daher eine Ko-Finanzierung verlangt werden, indem er für den privat motivierten Teil seine Freizeit einbringt.

Auch wenn flexible Abstufungen vorgenommen werden müssen, lässt sich abschließend festhalten, dass Weiterbildungszeit grundsätzlich Arbeitszeit ist, was ein Zurückstellen der Arbeitgeberinteressen mit sich bringt. Demnach ist es nicht selbstverständlich, dass Arbeitnehmer zur Weiterbildung ohne weiteres auf ihre Freizeit verwiesen werden, oder Freizeitkonten mit Weiterbildungszeiten verrechnet werden müssen. Im Rahmen der Weiterbildungsnebenpflicht des Arbeitgebers hat dieser daher grundsätzlich für eine zeitliche Gewährleistung der Weiterbildung zu sorgen.

4.4.2.3 Arbeitnehmerbezogene Kriterien

Des Weiteren bieten sich Abwägungskriterien an, die sich auf die Eigenschaften des Arbeitnehmers beziehen. Dabei kommt einerseits das Lebensalter des Arbeitnehmers und dessen noch zu erwartende Betriebszugehörigkeit in Betracht. Ist ein Ausscheiden in Kürze zu erwarten, kann es nicht im Interesse des Arbeitgebers sein, dem Arbeitnehmer lang andauernde und aufwendige Weiterbildungsmaßnahmen zu ermöglichen, von denen er selbst keinen Nutzen mehr ziehen kann. Kürzere Weiterbildungsmaßnahmen, wie beispielsweise das Lesen einer Fachzeitschrift, sind dagegen weiterhin möglich, wenn die Notwendigkeit für eine sachgerechte Aufgabenerfüllung besteht. Anders als im Rahmen der kündigungsrechtlichen Weiterbildung ist dagegen die bisherige Dauer der Betriebszugehörigkeit zu beurteilen. Da der Arbeitnehmer weitergebildet wird, um seine Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln, ist lediglich entscheidend, ob der Arbeitnehmer eine Weiterbildungsmaßnahme für die sachgerechte Aufgabenerfüllung benötigt. Die Weiterbildung stellt dagegen keine Belohnung für bisher erbrachte Tätigkeiten dar, so dass ein etwaiger Bestandsschutz, der sich aus der Dauer der Betriebszugehörigkeit ergeben könnte, hier nicht maßgeblich ist.

Bedeutsam sind dagegen die Fähigkeiten und Erfahrungen des Arbeitnehmers. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine Weiterbildungsmaßnahme je eher auch im Interesse des Arbeitgebers steht, desto erfolgversprechender diese Maßnahme ist. Je lernfähiger der Arbeitnehmer ist und auf je mehr Erfahrungen er neu zu erwerbende Kenntnisse und Fähigkeiten fußen kann, desto geringer ist ein entgegenstehendes Interesse des Arbeitgebers zu bewerten. Denn die Gewissheit, dass sich der Aufwand lohnt und für beide Vertragsparteien Nutzen bringt, lässt die mit der Weiterbildungsgewährleistung einhergehende Belastung des Arbeitgebers gering erscheinen. Dem arbeitnehmerbezogenen Kriterium der Fähigkeiten und Erfahrungen muss aber auch eine kontrollierende Wirkung zukommen. Wenn der Arbeitgeber verantwortlich für die Gewährleistung von Weiterbildung ist, gilt dies insbesondere auch für die Weiterbildung der Arbeitnehmer, die aufgrund geringerer Fähigkeitsanforderungen in der bisher-

gen Weiterbildungsverteilung unterrepräsentiert sind. Das Interesse des Arbeitgebers an der Zurückstellung von Weiterbildung muss somit in den Fällen den Interessen der Arbeitnehmer weichen, in denen eine Weiterbildung für die Tätigkeit erforderlich ist, sich in diesem Bereich aber bisher eine Unterrepräsentanz gezeigt hat.

4.4.2.4 Arbeitgeberbezogene Kriterien

Bei den arbeitgeberbezogenen Kriterien ist insbesondere auf die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Arbeitgebers abzustellen. Die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen wie auch die Weiterbildungsintensität hängen in der Praxis von den betrieblichen Bedingungen ab, die durch die zentrale Größe der finanziellen Leistungsfähigkeit der Betriebe bestimmt wird; es zeigt sich, dass mit abnehmender Betriebsgröße die Weiterbildungsintensität sinkt (Schmidt/Hogreve 1994, S. 252f.). Die Betriebsgröße hängt aber nicht selten zusammen mit der wirtschaftlichen Flexibilität, so dass bei geringerer wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit auch ein Rückgang der Weiterbildungsaktivitäten zu verzeichnen ist. Aus dieser Praxis lassen sich folgende Aussagen ableiten: Ist Weiterbildung bei größeren und damit auch normalerweise finanziell leistungsfähigeren Betrieben bereits akzeptiert und in den wirtschaftlichen Ablauf mit einbezogen, weichen die arbeitgeberischen Interessen, Weiterbildung zurückzustellen oder einzusparen, den Interessen weiterbildungswilliger Arbeitnehmer. Je weniger die Gewährleistung von Weiterbildung zu einer wirtschaftlichen Belastung führt, indem sie durch die finanziellen Kapazitäten des Betriebes aufgefangen werden kann, desto eher gilt es, dem Weiterbildungsbedürfnis der Arbeitnehmer Rechnung zu tragen.

Andererseits kann die geringere wirtschaftliche Leistungsfähigkeit nicht als Rechtfertigung dienen, überhaupt keine Weiterbildung durchzuführen. Die den Arbeitgeber treffende Verantwortung, ausreichende Weiterbildung zu gewährleisten, bemisst sich grundsätzlich nicht nach der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, sondern ergibt sich aus seiner arbeitsvertraglichen Nebenpflicht. Die finanzielle Flexibilität fließt dahingehend in die Interessenabwägung ein, dass die arbeitgeberischen Interessen schützenswerter sind, wenn die Weiterbildungsgewährleistung wirtschaftlich unzumutbar oder existenziell bedrohlich wird. Eine wirtschaftliche Unzumutbarkeit dürfte dann zu bejahen sein, wenn die für die Weiterbildung erforderlichen Aufwendungen ein solches Ausmaß erreichen, dass betriebsnotwendige Investitionen, wie beispielsweise die Anschaffung neuer Maschinen zur Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit, zurückgestellt werden müssten und dies zu einer Minderung der wirtschaftlichen Produktivität führen würde. In die Abwägung muss dagegen einfließen, ob diese Leistungsfähigkeit nicht auch gerade durch die Weiterbildung aufrechterhalten würde, was wie-

derum eine Interessenberücksichtigung auf Arbeitnehmerseite begründen würde. Da der Erhalt des Betriebes und damit letztendlich des Arbeitsplatzes aber auch den arbeitnehmerischen Interessen entspricht, sind diese dann geringer zu bewerten, wenn die wirtschaftliche Betriebsstruktur eine entsprechende Belastung nicht ausgleichen könnte.

Die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit wird entscheidend durch die bei der Weiterbildung anfallenden Kosten geprägt, die je nach Umfang unterschiedliche Auswirkungen auf den wirtschaftlichen Gestaltungsspielraum des Arbeitgebers haben können. Nach bisher vorhandenen Weiterbildungsregelungen hat der Arbeitgeber grundsätzlich den Arbeitnehmer für die Weiterbildung freizustellen und das während dieser Zeit anfallende Entgelt fortzuzahlen. Im Falle einer arbeitsvertraglichen Nebenpflicht hat der Arbeitgeber für die Arbeitsvoraussetzung einzustehen, so dass es im Hinblick auf die Schaffung anderer Arbeitsvoraussetzungen konsequent erscheint, ihm auch die finanzielle Gewährleistung der Weiterbildung zu übertragen. Dieses entspricht der den Arbeitgeber treffenden Verpflichtung zur Weiterbildungsgewährleistung, die ohne eine entsprechende finanzielle Verantwortung weitgehend leer liefe. Da der Kostenfaktor Entgelt je nach Intensität der Weiterbildungsmaßnahme der wichtigste Punkt sein kann, würde man bei einer Abwälzung auf den Arbeitnehmer, unabhängig von der Frage, inwieweit es diesem zumutbar wäre, die eigentliche Verantwortung des Arbeitgebers unterlaufen. Denn gerade bei einem hohen Entgeltverlust würde sich die Belastung durch die Weiterbildungsmaßnahme auf eine Kostentragung reduzieren, so dass sich die Verantwortung für die Weiterbildung auf der Arbeitnehmerseite wiederfindet. Eine Abstandnahme des Arbeitnehmers von der möglicherweise dringend erforderlichen Weiterbildungsmaßnahme würde aus finanziellen Gründen dann nicht zur Seltenheit. Den Arbeitgeber trifft somit auch eine finanzielle Verantwortung zur Weiterbildungsgewährleistung.

Im Hinblick auf die Tatsache, dass der Arbeitgeber letztendlich Nutzen aus einem weitergebildeten Arbeitnehmer zieht, treten die Interessen des Arbeitgebers an einer Kostenreduzierung somit grundsätzlich hinter den Interessen der weiterbildungswilligen Arbeitnehmer zurück. Der Arbeitgeber ist demnach prinzipiell zur Entgeltfortzahlung für die Weiterbildungszeit verpflichtet. Wie auch bei der zeitlichen Lage der Weiterbildung, muss allerdings dann eine Ausnahme gemacht werden, wenn der Arbeitnehmer mit der Weiterbildung über den beruflichen Rahmen hinausgehende private Zwecke verfolgt. Ist die Weiterbildung nur teilweise für die sachgerechte Aufgabenerfüllung erforderlich, kann das arbeitgeberische Interesse auch nur im Bereich der für die Arbeitsaufgabe erforderlichen Weiterbildung zurücktreten, da es sich bei der privat genutzten Weiterbildung nicht um eine Arbeitsvoraussetzung handelt. In diesen Fällen hätte der Arbeitgeber nur anteilige Entgeltkosten zu tragen. Die Bemessung dieses Anteils müsste vom Einzelfall abhängig gemacht werden.

Argumentiert man mit der Verantwortung zur Schaffung von Arbeitsvoraussetzungen und der damit einhergehenden Entgeltfortzahlungspflicht, lässt sich gleichzeitig für die außerhalb der Arbeitszeit liegenden Weiterbildungszeiten eine Aussage treffen. Da der Arbeitgeber für die Weiterbildung als Arbeitsvoraussetzung einsteht, kann nicht die zeitliche Lage für die Entgeltfortzahlung entscheidend sein. Vielmehr ist auf die Maßnahme an sich abzustellen. Diese dient auch dann der sachgerechten Aufgabenerfüllung, wenn sie außerhalb der Arbeitszeit liegt, da sich durch den zeitlichen Aspekt der Charakter der Weiterbildungsmaßnahme nicht ändert. Auch außerhalb der Arbeitszeit handelt es sich um Weiterbildung, so dass der Arbeitgeber, den grundsätzlich eine Entgeltfortzahlungspflicht trifft, in diesen Fällen dementsprechend verpflichtet ist.

Ähnlich stellt sich die Argumentation für die mit der Weiterbildung zusammenhängenden Kosten dar. Sind diese Kosten unmittelbar für die Weiterbildung erforderlich und kann eine effektive Weiterbildung ohne die durch die Kosten finanzierten Subjekte nicht durchgeführt werden, sind diese Kosten ebenfalls eine Arbeitsvoraussetzung. Darunter sind zumindest anfallende Teilnahmegebühren, Fahrtkosten und Materialkosten für Weiterbildungsmittel zu verstehen. Da der Arbeitgeber grundsätzlich für diese Arbeitsvoraussetzungen einstehen muss, obliegt ihm im Rahmen seiner Nebenpflicht auch eine entsprechende Kostentragungspflicht. Zieht der Arbeitnehmer allerdings einen über die berufliche Tätigkeit hinausgehenden eigenen Nutzen, muss er einen anteiligen Beitrag leisten.

In allen Konstellationen muss jedoch die Interessenabwägung eine andere Bewertung erfahren, wenn die Entgeltfortzahlungs- und Kostentragungspflicht nicht mehr mit der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Arbeitgebers zu vereinbaren ist. Je größer diese ist, desto leichter füllt es, bestimmte Geldmittel für eine Kostenerstattung vorzuhalten. Demnach ist es insbesondere im Hinblick auf einen Kleinbetriebsschutz erforderlich, die betrieblichen Interessen je vorrangiger zu beurteilen, desto mehr betriebliche Belange gegen eine umfangreiche Entgeltfortzahlungs- und Kostentragungspflicht sprechen. Dies ist dann der Fall, wenn andere betriebliche Erfordernisse entgegenstehen, die eine bevorzugte Finanzierung erfordern. Allerdings ist dabei zu beachten, dass die Entgeltfortzahlungspflicht den Arbeitgeber sowieso treffen würde, auch wenn der Arbeitnehmer seiner eigentlichen Arbeitsaufgabe nachgehen würde, so dass ein Verweis auf dringende betriebliche Belange kaum in Betracht kommt. Demnach kann vorrangig die Kostentragungspflicht eine andere Bewertung erfahren, wenn sie für den Arbeitgeber wirtschaftlich unzumutbar wird.

Ein weiteres arbeitgeberbezogenes Kriterium bestimmt sich danach, inwieweit an den Arbeitgeber Anforderungen gestellt werden, technischen Neuerungen zu entsprechen. Insbesondere bei innovativen Unternehmensbranchen, die ständigen Veränderungen und Entwicklungen unterworfen sind, wie beispielsweise dem Technologiebereich, ergibt es sich von selbst, dass der Arbeitgeber

auf die Einführung neuer Techniken zeitgemäß reagieren muss. Eine ebenso schnelle Reaktion ist dann aber auch auf den Weiterbildungsbedarf der Arbeitnehmer erforderlich, die für ein Schritthalten mit der Entwicklung eine entsprechende Kenntnis- und Fähigkeitserweiterung benötigen. Sind die technischen Entwicklungen demnach auf einen den Arbeitgeber treffenden Innovationsdruck zurückzuführen und kann dieser als „Verursacher“ ständiger Neuerungen angesehen werden, muss das Interesse der Arbeitnehmer an einer adäquaten Weiterbildung gegenüber einem entgegenstehenden Interesse des Arbeitgebers vorrangig bewertet werden. Die Nebenpflicht des Arbeitgebers erstreckt sich somit darauf, entsprechend schnell durch die Gewährleistung von Weiterbildung im Rahmen seiner Möglichkeiten auf die Weiterbildungsbedürfnisse der Arbeitnehmer zu reagieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn von vornherein damit zu rechnen ist, dass die Tätigkeit alsbald und fortwährend eine Weiterbildung erfordert. Diese Verpflichtung muss sich dabei nicht notwendigerweise auf die Einführung in neue Techniken beschränken, sondern kann auch eine Reaktion auf neue Problemfelder – beispielsweise Mobbing – erfassen.

4.4.2.5 Betriebsbezogene Kriterien

Die Ermöglichung von Weiterbildung stellt sich für den Arbeitgeber um so einfacher dar, je mehr er bereits auf die Weiterbildungsbedürfnisse der Arbeitnehmer eingerichtet ist. Stellen sich Weiterbildungsanforderungen für ihn häufiger, wird er über bereits vorhandene Weiterbildungseinrichtungen, Materialien oder entsprechendes Personal verfügen. In diesen Fällen muss das Interesse des Arbeitgebers eher hinter einem Weiterbildungsbedürfnis der Arbeitnehmer zurücktreten. Wenn die erforderlichen Grundlagen für eine Weiterbildung vorhanden sind, stellt deren Gewährleistung zumindest keine unzumutbare Belastung dar. Nicht selten hängt die Ausstattung von der Firmengröße und dem damit einhergehenden Weiterbildungsbedarf, sowie der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Betriebes ab. Daher ist der Arbeitgeber, wie auch im Rahmen der anderen Kriterien, aber nicht von der Weiterbildungsverpflichtung befreit, wenn er über adäquate Mittel nicht verfügt. Vielmehr trifft ihn grundsätzlich bei entsprechender Erforderlichkeit eine Weiterbildungsverantwortung, die sich auf weniger belastende Maßnahmen beschränken kann. So kann im Einzelfall die Teilnahme an einem Tagesseminar auch von demjenigen Arbeitgeber zu ermöglichen sein, der nicht über Weiterbildungseinrichtungen verfügt, sich aber einer nicht unverhältnismäßig belastenden außerbetrieblichen Veranstaltung bedienen kann.

Ebenso können auch organisatorische Bedingungen eine besondere Berücksichtigung arbeitgeberischer Interessen erfordern. So ist insbesondere der Umstand zu beachten, inwiefern bei weiterbildungsbedingter Freistellung eines Ar-

beitnehmers erforderliche Produktionsabläufe aufrechterhalten werden können oder andere Arbeitnehmer auf die Zuarbeit des ausfallenden Arbeitnehmers angewiesen sind. Kann ein Betrieb die Freistellung eines Arbeitnehmers durch eine flexible Reorganisation, etwa durch eine Umverteilung auf andere Arbeitnehmer oder eine ebenfalls weiterbildungsbedingte Freistellung weiterer Arbeitnehmer, kompensieren, gebührt den arbeitnehmerischen Weiterbildungsinteressen Vorrang. Im Einzelfall ist jedoch entscheidend, ob im Falle erforderlicher Weiterbildung nicht auch bei weniger flexiblen Betrieben eine Änderung der Produktionsabläufe in Betracht kommt, die noch betrieblich zumutbar ist. Damit ist gleichzeitig die Begrenzung der arbeitgeberischen Nebenpflichten benannt. Bei der Frage, ob eine Weiterbildungsmaßnahme organisatorisch zumutbar ist, sind dringende betriebliche Erfordernisse zu berücksichtigen. Stehen diese entgegen, müssen arbeitnehmerische Weiterbildungsinteressen weichen. Um Weiterbildungsbedürfnisse bereits bei der Planung von Produktionsabläufen und Arbeitsstrukturen einzuplanen, empfiehlt es sich, den jährlichen Weiterbildungsbedarf im Voraus zu ermitteln. Dabei bieten sich partizipative oder kommunikative Verfahren zur Bedarfsermittlung an (vgl. Heidemann 1999, S. 22), die durch Beteiligung des Betriebsrates oder der Durchführung von Arbeitnehmergesprächen jeweilige Weiterbildungsbedürfnisse analysieren können.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die entwickelten Kriterien unterschiedliche Aspekte berücksichtigen, die eine umfassende Interessenabwägung ermöglichen. Entscheidend sind dabei letztendlich die Gegebenheiten des Einzelfalls. Dennoch bieten die Kriterien die Chance, der Nebenpflicht des Arbeitgebers ausreichenden Ausdruck zu verleihen, indem sie die Weiterbildungsbedürfnisse der Arbeitnehmer weitestgehend berücksichtigen.

5. Ergebnis

Den Arbeitgeber trifft eine Weiterbildungsverpflichtung, da er einerseits zum Schaffen von Arbeitsvoraussetzungen verantwortlich ist, andererseits dem Persönlichkeitsrecht des Arbeitnehmers durch die Gewährleistung von Weiterbildung Rechnung trägt. Die Nebenpflicht zur Weiterbildung wurde durch einen Vergleich mit anderen Nebenpflichten begründet, die das Bereitstellen materieller Voraussetzungen für eine sachgerechte Aufgabenerfüllung als erforderlich ansehen. Da das Schritthalten mit technischen Entwicklungen oder Neuerungen im Arbeitsprozess ebenso eine entsprechende Notwendigkeit aufweist, wird die Weiterbildung in den Katalog der arbeitgeberischen Nebenpflichten aufgenommen. Weiterbildung ist demnach nicht mehr im Rahmen eines bloßen Konsenses oder „Goodwill“ des Arbeitgebers durchzuführen, sondern trifft diesen als vertragliche Verpflichtung.

Um Weiterbildung für beide Seiten anwendbar und akzeptabel zu machen, sind der Gewährleistung Grenzen gesetzt. Diese finden sich in einer Interessenabwägung, die die beiderseitigen Positionen im Einzelfall berücksichtigt. Maßgeblich sind hierfür verschiedene Kriterien, die den gegenseitigen Interessen optimale Geltung verschaffen sollen. Gleichzeitig klärt diese Grenzfndung, dass die Realisierung der Weiterbildungsverpflichtung des Arbeitgebers nur durch eine weitgehend finanzielle und zeitliche Verantwortung erfolgen kann. Weiterbildung wird demnach tatsächlich zum selbstverständlichen Bestandteil der Arbeitszeit.

Durch die Entwicklung einer arbeitgeberischen Nebenpflicht zur Weiterbildung, die deren Durchführbarkeit durch eine Interessenberücksichtigung für die Beteiligten „erträglich“ macht, wird somit zu einer Belebung der unentwickelten Weiterbildungsdiskussion beigetragen.

Literatur

- Arbeitsgesetzbuchkommission (1977): Entwurf eines Arbeitsgesetzbuches. In: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.): Allgemeines Arbeitsvertragsrecht/Arbeitsgesetzbuchkommission. Bonn
- Backmeister, T./Trittin, W. (2000): Kommentar zum Kündigungsschutzgesetz und weiteren wichtigen Vorschriften des Kündigungsgesetzes. München
- Birk, R. (1994): Umschulung statt Kündigung. In: Arbeitsrecht in der Bewährung. Festschrift für Otto Rudolf Kissel zum 65. Geburtstag. München, S. 50-75
- Bispinck, R. (1992): Qualifikation und Qualifizierung in Tarifverträgen. In: WSI Mitteilungen 45 (1992) 6, S. 329-338
- Bleckmann, A. (1988): Neue Aspekte der Drittirkung der Grundrechte. In: Deutsches Verwaltungsblatt (DVBl) (1988), S. 938-946
- Blomeyer, W. (2000): Individualarbeitsrecht I. In: Richardi, R./Wlotzke, O. (Hg.): Münchener Handbuch zum Arbeitsrecht, Band 1. München, S. 1909-2054
- Brox, H./Rüthers, B. (1999): Arbeitsrecht. Stuttgart
- Buschmann, R. u.a. (2000): Betriebsverfassungsgesetz – BetrVG. Kommentar für die Praxis mit Wahlordnung. Frankfurt/M.
- Canaris, C.-W. (1984): Grundrechte und Privatrecht. In: Archiv für die civilistische Praxis (AcP) (1984) Band 184, S. 201-246
- Däubler, W. (1998): Das Arbeitsrecht 2, Leitfaden für Arbeitnehmer. Reinbek bei Hamburg
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- Fitting, K. u.a. (2000): Betriebsverfassungsgesetz. Handkommentar. München
- Gaul, B. (1995): Die Weiterbeschäftigung nach zumutbaren Umschulungs- oder Fortbildungsmaßnahmen. In: Betriebsberater (1995) 47, S. 2422-2428
- Gilberg, D. (1999): Die Mitwirkung des Betriebsrats bei der Berufsbildung. Heidelberg
- Hamm, L. (1992): Mitbestimmung und Berufsbildung. In: Arbeit und Recht (AuR) 40 (1992) 11, S. 326-335

- Heidemann, W. (1999): Betriebs- und Dienstvereinbarungen. Betriebliche Weiterbildung. Analyse und Handlungsempfehlungen. Düsseldorf
- Herkert, J. (1996): Berufsbildungsgesetz. Kommentar mit Nebenbestimmungen. In: Loseblattsammlung Stand 10/99. Regensburg
- Höfling, W. (1991): Vertragsfreiheit – Eine grundrechtsdogmatische Studie. Heidelberg
- Hueck, A./Nippendey, H. C. (1963): Lehrbuch des Arbeitsrechts. Erster Band. Berlin
- Kraft, A. u.a. (1997): Betriebsverfassungsgesetz. Gemeinschaftskommentar. Neuwied
- Kühnlein, G. (1999): Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte. Düsseldorf
- Kuwan, H. (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn
- Matthies, H. u.a. (1994): Arbeit 2000. Anforderungen an eine Neugestaltung der Arbeitswelt. Reinbek
- Ochs, C. (1995): Referat anlässlich der Fachtagung. In: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Weiterbildungszeit: Arbeitszeit oder Freizeit? Dokumentation der Fachtagung am 12. Januar 1995 in Essen. Düsseldorf, S. 17-28
- Ochs, C./Seifert, H. (1994): „Weiterbildungszeit: Arbeitszeit oder Freizeit?“. Eine Untersuchung im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt vom Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut des Deutschen Gewerkschaftsbundes GmbH. Düsseldorf
- Preis, U. (1993): Grundfragen der Vertragsgestaltung im Arbeitsrecht. Neuwied
- Richardi, R. (1998): Betriebsverfassungsgesetz mit Wahlordnung. Kommentar. München
- Richardi, R. u.a. (2000): Individualarbeitsrecht 1. Münchener Handbuch zum Arbeitsrecht. Band 1. München
- Ruhl, M./Kassebohm, K. (1995): Der Beschäftigungsanspruch des Arbeitnehmers. In: Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht (NZA) (1995) 11, S. 497-503
- Schaub, G. (1996): Arbeitsrechts-Handbuch. Systematische Darstellung und Nachschlagewerk für die Praxis. München
- Schiefer, B. (1993): Schulung und Weiterbildung im Arbeits- und Dienstverhältnis. Kommentar und Gesamtdarstellung für die Praxis. Stuttgart
- Schmidt, B./Hogewe, H. (1994): Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE. In: Wirtschaft und Statistik (1994) 4, S. 247-258
- Seifert, H. (1994): Möglichkeiten beschleunigter Arbeitszeitverkürzungen. In: WSI Mitteilungen (1994), S. 370-377
- Stern, K. (1988): Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland. Band III/1. Allgemeine Lehren der Grundrechte. München
- Weiß, R. (1994): Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln
- Wohlgemuth, H. H. (1995): Berufsbildungsgesetz – BBiG. Kommentar für die Praxis. Köln

Die Autoren der Beiträge

- Lutz Bellmann*, Dr., Bereichsleiter Betriebliche Arbeitsnachfrage und Innovation und Leiter des IAB-Betriebspansels im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg.
- Reinhard Bispinck*, Dr. Wissenschaftlicher Referent im Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut (WSI-Tarifarchiv) in der Hans-Böckler-Stiftung in Düsseldorf.
- Gerhard Bosch*, Dr. Universitätsprofessor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Arbeitszeitpolitik an der Gerhard-Mercator Universität in Duisburg. Vizepräsident des Instituts für Arbeit und Technik (IAT) in Gelsenkirchen.
- Rolf Dobischat*, Dr., Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Betriebliche Aus- und Weiterbildung an der Gerhard-Mercator-Universität in Duisburg.
- Herbert Düll*, Dipl.-Kfm., Fachreferent für Arbeitsmarktpolitik der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen in Berlin.
- Peter Faulstich*, Dr., Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.
- Hans-Werner Franz*, Dr., Wissenschaftler im Forschungsbereich 2 „Arbeit und Bildung in Europa“ in der Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) in Dortmund.
- Hans-Peter Füssel*, Dr., Professor an der Hochschule für Öffentliche Verwaltung in Bremen.
- Dieter Gnabs*, Dr., Abteilungsleiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt - Aus- und Weiterbildung im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover.
- Katja Käufer*, juristische Assessorin, Personalreferentin in einem internationalen Produktions- und Handelsunternehmen in Düsseldorf.
- Edgar Sauter*, Dr. Leiter der Abteilung Struktur und Ordnung in der beruflichen Bildung beim Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn.
- Günther Schmid*, Dr., Universitätsprofessor für ökonomische Theorie der Politik an der Freien Universität in Berlin. Direktor der Abteilung „Internationale Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung“.
- Hartmut Seifert*, Dr., Leiter der Abteilung WSI (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut) in der Hans-Böckler-Stiftung in Düsseldorf.
- Reinhold Weiß*, Dr., Priv.-Doz., Stellvertretender Leiter der Hauptabteilung „Bildung und Gesellschaftswissenschaften“ und Mitglied der Geschäftsführung im Institut der deutschen Wirtschaft, Köln.

Ebenfalls bei edition sigma – eine Auswahl



Rolf Dobischat, Rudolf Husemann (Hg.)

Berufliche Bildung in der Region

Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension

1997 459 S. ISBN 3-89404-441-1 DM 48,00

Rolf Dobischat, Rudolf Husemann (Hg.)

Berufliche Weiterbildung als freier Markt?

Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion

1995 408 S. ISBN 3-89404-405-5 DM 44,00

Peter Dehnbostel, Heinz-H. Erbe, Hermann Novak (Hg.)

Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen

Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung

1998, 2. durchges. Aufl. 2001

262 S. ISBN 3-89404-450-0 DM 29,80

André Büssing, Hartmut Seifert (Hg.)

Die „Stechuhr“ hat ausgedient

Flexiblere Arbeitszeiten durch technische Entwicklungen

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 12

1999 216 S. ISBN 3-89404-872-7 DM 27,80

Markus Promberger, J. Rosdörfer, H. Seifert, R. Trinckezk

Weniger Geld, kürzere Arbeitszeit, sichere Jobs?

Soziale und ökonomische Folgen beschäftigungssichernder Arbeitszeitverkürzungen

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 5

1997 240 S. ISBN 3-89404-865-4 DM 27,80

Markus Promberger, J. Rosdörfer, H. Seifert, R. Trinckezk

Beschäftigungssicherung durch Arbeitszeitverkürzung

4-Tage-Woche bei VW und Freischichten im Bergbau: Mehr als zwei Beispiele

1996 194 S. ISBN 3-89404-430-6 DM 24,80

Peter Berg (ed.)

Creating Competitive Capacity

Labor Market Institutions and Workplace Practices in Germany and the United States

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 23

2000 166 S. ISBN 3-89404-883-2 DM 27,80

siehe auch nächste Seite



Ebenfalls bei edition sigma – eine Auswahl

Volker Hielscher, Eckart Hildebrandt

Zeit für Lebensqualität

Auswirkungen verkürzter und flexibilisierter Arbeitszeiten auf die
Lebensführung

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 21

1999 292 S. ISBN 3-89404-881-6 DM 33,00

Frank Meissner, Svenja Pfahl, Philip Wotschak

Dienstleistung ohne Ende?

Die Folgen der verlängerten Ladenöffnung

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 22

2000 239 S. ISBN 3-89404-882-4 DM 27,80

Johannes Kirsch, Martina Klein, Stefan Lehndorff, Dorothea Voss-Dahm
„Darf's etwas weniger sein?“

Arbeitszeiten und Beschäftigungsbedingungen im
Lebensmitteleinzelhandel. Ein europäischer Vergleich

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 20

1999 216 S. ISBN 3-89404-880-8 DM 27,80

Christo Herrmann, M. Promberger, S. Singer, R. Trinczek

Forcierte Arbeitszeitflexibilisierung

Die 35-Stunden-Woche in der betrieblichen und
gewerkschaftlichen Praxis

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 16

1999 220 S. ISBN 3-89404-876-X DM 27,80

Friedrich Fürstenberg, I. Herrmann-Stojanow, J. P. Rinderspacher (Hg.)

Der Samstag

Über Entstehung und Wandel einer modernen Zeitinstitution

Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 14

1999 418 S. ISBN 3-89404-874-3 DM 48,00

ISF, INIFES, IFS, SOFI, IAB (Hg.)

Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 2000 –

Schwerpunkt: Innovation und Arbeit

2000 285 S. ISBN 3-89404-599-X DM 29,80

Der Verlag informiert Sie gern umfassend über sein Programm. Kostenlos und unverbindlich.

edition sigma Tel. [030] 623 23 63 und jederzeit
Karl-Marx-Str. 17 Fax [030] 623 93 93 aktuell im Internet:
D-12043 Berlin Mail verlog@edition-sigma.de www.edition-sigma.de



Der tiefgreifende Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft erstreckt sich auch auf das Beziehungsgeflecht zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Lernen kann nicht mehr auf die dem Erwerbsleben vorgesetzten Ausbildungsphasen konzentriert sein, sondern durchzieht die gesamte Erwerbsbiographie, wird zum 'Lebenslangen Lernen'. Um 'Beschäftigungsfähigkeit' zu erlangen, müssen sich die Individuen der dauernden Veränderung beruflicher Anforderungen stellen und mit entsprechendem Engagement in der Qualifizierung und Weiterbildung reagieren. Damit ist die Frage nach den hierfür aufzuwendenden Zeitressourcen und den damit korrespondierenden organisatorischen Konzepten aufgeworfen. Erste Antworten liefern die Beiträge dieses Bandes, die sich der Thematik unter zeitstrukturellen, organisatorischen, qualifikatorischen, finanziellen, tariflichen und rechtlichen Aspekten

widmen; sie akzentuieren dabei vor allem den Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Mit dem breiten Spektrum der hier angesprochenen Fragen und Problemfelder gewinnt das Konzept des 'Lebenslangen Lernens' deutlichere Konturen; zugleich wird sichtbar, daß der Klärungsbedarf in konzeptioneller Hinsicht noch groß und die Palette von Gestaltungsalternativen sehr vielfältig ist.

Hans Böckler Stiftung ■■■