

Berufs- Bildungs- Perspektiven 2017

Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung



Wissenschaftlicher
Beraterkreis der
Gewerkschaften
IG Metall und ver.di



Der Wissenschaftliche Beraterkreis



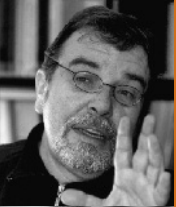
Dr. Axel Bolder
Universität Duisburg-Essen



Prof. Dr. Gerhard Bosch
Universität Duisburg-Essen



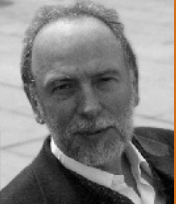
Prof. Dr. Karin Büchter
Universität Hamburg



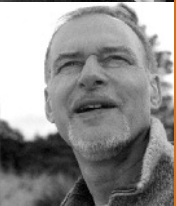
Prof. Dr. Rolf Dobischat
Universität Duisburg-Essen



Prof. Dr. Uwe Elsholz
Fernuniversität Hagen



Prof. Dr. Peter Faulstich †
Universität Hamburg



Prof. Dr. Dieter Gnahn
Universität Duisburg-Essen



Dr. Klaus Heimann
Freier Journalist,
Berater & Moderator, Berlin



Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach
Katholische Akademie
Rhein Neckar, Ludwigshafen



Prof. Dr. Joachim Ludwig
Universität Potsdam



Prof. Dr. Rita Meyer
Universität Hannover



Prof. Dr. Ingrid Miethe
Universität Gießen



Prof. Dr. Bernhard Nagel
Universität Kassel



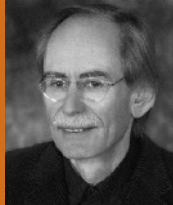
Prof. Dr. Oskar Negt
Universität Hannover



Prof. Dr. Sabine Pfeiffer
Institut für Sozialwissenschaft-
liche Forschung e.V., München



Prof. Dr. Hermann Schmidt
Bundesinstitut für
Berufsbildung, a.D., Bonn



Dr. Hartmut Seifert
Senior Research Fellow
Wirtschafts- und Sozialwissen-
schaftliches Institut, Düsseldorf



Otto Semmler
Vizepräsident der Bundesanstalt
für Arbeit a. D., Nürnberg



Prof. Dr. Georg Spöttl
Institut für Technik und
Bildung, Universität Bremen

Berufs- Bildungs- Perspektiven 2017

Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung

In Erinnerung an Peter Faulstich

Wissenschaftlicher
Beraterkreis der
Gewerkschaften
IG Metall und ver.di



*„Es ist gut, dass wir den Toten einen Platz
zwischen uns, den Lebenden, lassen.“*

Wir trauern um unseren Kollegen, politischen Weggefährten und Freund

Prof. Dr. Peter Faulstich

12.06.1946 – 27.01.2016

Arbeitnehmerorientierte Wissenschaft, die Einheit von Theorie und Praxis, die Pflicht der Intellektuellen, sich einzumischen, waren Teil seines Lebens. Zu seinem Vermächtnis gehört die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Gewerkschaften. Sein Engagement galt den Schwachen, den Benachteiligten, den Arbeitnehmern. Dies führte ihn in die Gewerkschaftsbewegung, der er zeitlebens nahestand und deren Teil er war.

Mit Peter Faulstich verlieren wir einen kritischen Geist, der bis zuletzt modischen Strömungen skeptisch gegenüberstand, ihre Hohlheit und Geschichtsvergessenheit entlarvte. Er blieb einem emanzipatorischen Bildungsbegriff verpflichtet, der das normative Fundament seines Tuns und Denkens bildete. Sein Vermächtnis ruht in seinen Schriften und im Denken und Handeln vieler Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter. An den Berufs-Bildungs-Perspektiven 2017 hat er bis zuletzt in der Redaktionsgruppe mitgearbeitet. Mit Klugheit, Humor und Menschlichkeit hat er für unsere Debatten wegweisende, unverzichtbare Orientierungen vorgegeben.

Sich an Peter Faulstich zu erinnern, bedeutet vor allem, seine Haltung und sein Engagement in dieser Welt zu würdigen. Sein Vermächtnis an uns lässt sich in drei Bildern festhalten:

Auf einem Zettel seiner Sammlung von Notizzetteln aufgeschrieben:

Der kategorische Imperativ in Marx Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie 1843:
„Alle Verhältnisse gilt es umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“.

Aus seinem Beitrag: „Das renitente Subjekt“ im Online-Magazin DENK-doch-MAL.de von ver.di und IG Metall:

Gesellschafts- oder Gemeinschaftsentwürfe, die nicht die Freiheit, zugleich Verletzlichkeit und Verwundbarkeit der Einzelnen berücksichtigen, werden unmenschlich. Demgemäß ist es notwendig, eine Idee zu verstärken und rückzugewinnen, in welcher Anerkennung, Verantwortung und Menschlichkeit wieder Wert haben. Nicht die Erweiterung der Willkürfreiheit der Individuen, sondern der Schutz der Gemeinschaft ist das Basisproblem einer zeitgenössischen Ethik als Grundlage für arbeits- und bildungsbezogenes Handeln: „Einzelnen und frei wie ein Baum und brüderlich wie ein Wald ist unsere Sehnsucht.“ (Nazim Hikmet)

Und drittens seinem radikalen Denken folgend die Aufforderung, an Utopien festzuhalten und Stillstand nicht zuzulassen:

Bleibt nur die Resignation? fragt er. Nein: Trotz alledem werden Zwänge auf- und umgebrochen: Wir können uns der Unterdrückung verweigern, sie in ihr Gegenteil verkehren und Macht zurückerobern. Das Traurige an dieser Zeit ist nicht das, was wir nicht erreichen, sondern das, was wir nicht versucht haben.

Für diese Ausgabe der Berufs-Bildungs-Perspektiven wurde eine Redaktionsgruppe bestehend aus Dr. Axel Bolder, Prof. Dr. Peter Faulstich †, Prof. Dr. Dieter Gnahs, Prof. Dr. Rita Meyer gebildet. Ihnen gilt besonderer Dank für die fachlich fundierte Erstellung der Textvorlagen und der geduldigen Abstimmung mit dem Beraterkreis.

Vorwort

Es gibt kaum ein Thema in der Bildungspolitik, das in einem größeren Spannungsfeld diskutiert wird als die Weiterbildung. Einerseits gehört seit vielen Jahren zum Allgemeingut von Politik und Wirtschaft, auf die Notwendigkeit, die Chancen und die Fortschritte in der Weiterbildung hinzuweisen. Andererseits hat sich faktisch in der Gestaltung der Rahmenbedingungen und in Bezug auf strukturelle Defizite sowie die selektive Beteiligung in den letzten Jahrzehnten wenig getan. Dabei sind die Einführung des Mindestlohns und die weitere Ausgestaltung des Vergaberechts erfreuliche Schritte.

Weiterbildung ist und bleibt in der Bildungspolitik der Bundesrepublik ein Stiefkind. Von einer vierten institutionalisierten Säule des Bildungssystems, wie schon im Bildungsgesamtplan 1973 vorgeschlagen, ist Weiterbildung heute, trotz der Verwirklichung von Bildungsurlaubs- oder Bildungsfreistellungsgesetzen in den meisten Bundesländern, noch immer Lichtjahre entfernt. Nach wie vor ist die Politik nicht gewillt mehr öffentliche Verantwortung wahrzunehmen und Weiterbildung umfassender gesetzlich zu regeln.

Ähnlich müssen wir auch Defizite in der betrieblichen Weiterbildung benennen. Trotz guter Betriebsvereinbarungen in einer Reihe von Betrieben und trotz einer Reihe von Tarifverträgen zur Weiterbildung liegen Anspruch und Wirklichkeit weit voneinander entfernt. Es zeigen sich nicht nur Unterinvestitionen sondern auch erhebliche strukturelle Mängel. Weit mehr als die Hälfte der betrieblichen Weiterbildungen sind kürzer als ein Tag. Je kleiner die Betriebe und je prekärer die Beschäftigungssituation in den Branchen und Erwerbsformen, desto geringer ist die Weiterbildungsbeteiligung. Die Weiterbildungsbeteiligung ist nach wie vor abhängig von Einkommen, Bildungsabschluss und Beruf.

Dazu kommt die fragile Entwicklung der Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsförderung. Strukturen und Förderangebote sind unübersichtlich. Es gibt wenig Transparenz, zu geringe an den Arbeitnehmerinteressen orientierte Beratungsmöglichkeiten und unzureichende Sicherheit, was die rechtlichen Ansprüche gegenüber Arbeitgebern bzw. staatlichen Fördermöglichkeiten für Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen angeht. Ein kleiner Lichtblick zeigt sich mit dem zum 1. August 2016 in Kraft getretenen Arbeitslosenversicherungs- und Weiterbildungsstärkungsgesetz (AWStG).

Seit Jahren setzen sich die Gewerkschaften für ein Weiterbildungsgesetz auf Bundesebene ein. Angesichts der demografischen Entwicklung, angesichts der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt und angesichts der erforderlichen Integration von formal gering Qualifizierten oder Erwerbslosen in den Arbeitsmarkt, ist berufliche Weiterbildung ein wesentlicher Schlüssel zur Sicherung von Beschäftigung und zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Weiterbildung bedarf aber verlässlicher und belastbarer Rahmenbedingungen und der gesetzlichen Regulierung. Dazu gehören elementar die Regelung der Lernzeiten, die Sicherung der finanziellen Unterstützung der Lernenden, die Qualitätssicherung, die Sicherung der politischen und kulturellen Weiterbildung im Angebotsspektrum der Träger und insbesondere in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, die berufliche Verwertbarkeit der Maßnahmen sowie die Transparenz bei Abschlüssen und Zertifikaten. Notwendig sind Informations- und Beratungsstrukturen. Sie sollten insbesondere für die Beschäftigten, die bisher an Weiterbildungsmaßnahmen unterdurchschnittlich teilnehmen, möglichst am Arbeitsplatz beginnen.

Das Weiterbildungssystem muss auf eine neue Basis gestellt werden, mit dem Ziel der verstärkten Kooperation und Koordination. An die Stelle der segmentierten Weiterbildungslandschaft sollten, wie in anderen erfolgreicheren europäischen Ländern – z.B. in Dänemark und in den Niederlanden – Staat, Unternehmen, Gewerkschaften, Individuen und Bildungseinrichtungen in ein System unterschiedlicher Verantwortlichkeiten eingebunden werden mit mehr Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Planungssicherheit für alle Beteiligten.

Das vom wissenschaftlichen Beraterkreis von ver.di und IG Metall in den aktuellen Berufs-Bildungs-Perspektiven vorgelegte Memorandum zur Weiterbildung nimmt diese Debatte auf. Angesichts der Untätigkeit in Politik und Wirtschaft will der Beraterkreis damit erneut Akzente für eine längst überfällige Debatte setzen. Denn: Jetzt muss gehandelt werden. Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung!

Das Memorandum stellt drei analytische Bezüge in den Vordergrund:

1. Das Verhältnis von Weiterbildung und guter Arbeit angesichts der Digitalisierung der Arbeitswelt
2. Die Bedeutung von Weiterbildung in Bezug auf den Erhalt und die Förderung beruflicher Handlungskompetenz

3. Die Notwendigkeit „subjektorientierter Weiterbildung“, um Beschäftigte für Weiterbildung zu gewinnen und ihre Interessen stärker in den Mittelpunkt zu stellen

Die Digitalisierung der Arbeitswelt ist zugleich Ausdruck von technischen und organisatorischen Prozessen wie auch Ausdruck von unterschiedlichen arbeits- und gesellschaftspolitischen Interessen. Humane und qualifikationsförderliche Arbeit entsteht nicht im Selbstlauf und ist nicht zwingend im Interesse der Wirtschaft. Sie muss erstritten werden. Betriebliche und berufliche Weiterbildung sind dafür ein entscheidender Motor und sollten zentrale Themen der betrieblichen und gewerkschaftlichen Interessenpolitik sein.

Die Selbstvermarktung wird immer mehr zum Maßstab von Erwerbstätigkeit, sowohl innerhalb der abhängigen Arbeit wie auch in den zunehmenden scheinselfständigen Beschäftigungsverhältnissen der Kontraktarbeiten und Honorartätigkeiten. Diese Arbeit lebt von kurzfristigen und oft kleinteiligen Aufträgen, von der Kosten- und Gewinnkonkurrenz am Arbeitsplatz und der möglichst umfänglichen Zurverfügungstellung des Arbeitsvermögens. Diesem Typus von Arbeit entspricht eine Qualifizierungslogik, welche Abschied nimmt von der Vollständigkeit von Lernprozessen und die zu Recht als Anpassungsqualifizierung kritisiert wird. Das Schlagwort für diese Prozesse ist „Employability“. Dagegen setzen die Gewerkschaften die Orientierung an Beruflichkeit als Bildungs- und Arbeitskonzept. Daher ist der Bezug auf die Beruflichkeit von Arbeit und Bildung auch in diesem Memorandum ein wichtiger politischer Grundsatz. Beruflichkeit ist zu sichern und – wie der Beraterkreis in seinem letzten Memorandum ausgeführt hat – zentrale Grundlage für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung. Beruflichkeit im Sinne der Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz ist ein zentraler Maßstab für gute betriebliche Weiterbildung.

So, wie Beruflichkeit als Bildungskonzept an den individuellen Bedürfnissen und Interessen ansetzt und darauf zielt, Individuen im Sinne der Gestaltung beruflicher Biografien zu stärken, ist auch gute Weiterbildung nur denkbar als subjektorientierte Weiterbildung. Der Beraterkreis macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass nicht nur die strukturellen Daten z.B. der sozialen Herkunft und Vorbildung über den Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen entscheidend sind, sondern ganz besonders auch das Weiterbildungskonzept. Subjektorientierte Weiterbil-

dung basiert auf dem Konzept des „expansiven Lernens“, das Peter Faulstich, unserem verstorbenen Kollegen, eine Herzensangelegenheit war. Oberste Priorität hat, dass Lernen für die Betroffenen Sinn machen muss. Subjektorientiertes Lernen nimmt die Perspektive der Lernenden ein. Es nimmt die Menschen mit, berücksichtigt Lernwiderstände und benötigt Rahmenbedingungen: Raum, Zeit und Ressourcen für Lernende und Lehrende, Weiterbildungsrechte für die Lernenden.

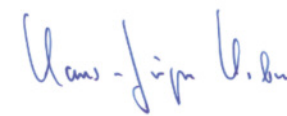
Doch weder durch die beste Betriebsvereinbarung allein, noch durch einen noch so effektiven Tarifvertrag allein, noch ausschließlich durch das Gesetz werden diese erforderlichen Bedingungen herzustellen sein. Dem Beraterkreis ist daher unbedingt zuzustimmen, wenn er auf die „Architektur des gesamten Hauses“ aufmerksam macht. Was meint er damit? Einerseits bezieht er sich dabei auf das Zusammenspiel der Handlungsebenen von Betrieb, Tarif und gesetzlichem Rahmen, die nur zusammengedacht ein sinnvolles Ganzes ergeben können. Andererseits bezieht er sich auf die Architektur des Bildungshauses im inhaltlichen Sinne. Auch Weiterbildung sollte sich in Zukunft in eine Bildungslandschaft einfügen, die sich von dem überholten Gegeneinander von allgemeiner und beruflicher Bildung befreit und ein auf Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit beruhendes Gesamtkonzept schafft.

Wir bedanken uns bei allen Beteiligten des Beraterkreises, die am Zustandekommen dieser wie gewohnt pointierten Stellungnahme mitgewirkt haben. Dieses ehrenamtliche Engagement für die Bildungspolitik der Gewerkschaften ist heute alles andere als selbstverständlich. Ebenso ist der wissenschaftliche Beraterkreis seit Jahren ein lebendiges Beispiel für die enge Zusammenarbeit von Gewerkschaften und Wissenschaft. Der Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, die die neuen Berufs-Bildungs-Perspektiven erarbeitet und an der intensiven Redaktionsarbeit mitgewirkt haben.

Der Dank gilt auch Mechthild Bayer, Bereich Weiterbildungspolitik bei ver.di, sowie Thomas Ressel und Dr. Bernd Kassebaum aus dem Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik der IG Metall, die inhaltlich die Arbeit des Beraterkreises begleiten und Dr. Roman Jaich, der den Beraterkreis koordiniert hat.



Ute Kittel/ver.di
Mitglied des Bundesvorstands



Dr. Hans-Jürgen Urban/IG Metall
Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

Berufs-Bildungs-Perspektiven 2017

Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung

Inhaltsverzeichnis

Worum es geht	10		
1. Entwicklungslinien	16		
1.1 Qualifizierung und Beschäftigung in Zeiten der „Employability“	16		
1.2 Blick in die Zukunft: Risiken und Chancen von „Arbeit 4.0“	20		
2. Gute Arbeit braucht institutionalisierte Weiterbildung	25		
2.1 Gute Weiterbildung im Leitbild Erweiterter Beruflichkeit	25		
2.2 Gute Weiterbildung ist gestaltungsorientierte Weiterbildung	28		
3. Weiterbildung gestern und heute: Vom verlorenen Fortschritt	31		
3.1 Selektionen und Verfestigung von Ungleichheit – eine ernüchternde Bilanz	31	3.2.1 Fünzig Jahre danach: Vergessener Konsens der Bildungsreformer	35
3.2 Vergessener Fortschritt	34	3.2.2 Vorwärts in die Vergangenheit des Liberalismus	38
		3.2.3 Verlorener Fortschritt: Von der „Immerweiter-Bildung“ zum „lebenslangen Lernen“	42
		4. Subjektorientierte Weiterbildungspolitik	47
		4.1. Subjektorientierung als Handlungsfundament	47
		4.2. Ansatzpunkte subjektorientierter Weiterbildungspolitik	52
		4.2.1 Handlungsfeld: Beratung und Begleitung	52
		4.2.2 Handlungsfeld: Gestaltung von Rahmenbedingungen für organisierte Weiterbildung	56
		· Betriebsnahe Politische Bildung	56
		· Staatliche/Öffentliche Regelungen	58
		4.2.3 Handlungsfeld: Sozialpartnerschaftliche Regelungen	61
		· Tarifverträge	61
		· Betriebs- und Dienstvereinbarungen	66
		5. Prioritäten und Vernetzungen	68

Worum es geht

Als Gegenzug zu der fortwährenden arbeits- und sozialpolitischen Deformation des Sozialstaats seit den frühen 1980er Jahren, die sich seit den 2000er Jahren verschärfte und in der Finanzkrise von 2008 ihren vorläufigen Höhepunkt erreichte, starteten die Gewerkschaften gegen Ende des ersten Jahrzehnts dieses Jahrhunderts die Initiative „Gute Arbeit“. Umfragen unter Erwerbstätigen, was sie denn unter guter Arbeit verstünden, hatten alte Erkenntnisse bestätigt: Die Befragten nannten vorrangig ein angemessenes Einkommen, eine sichere Beschäftigung, ein gutes Betriebsklima sowie eine von Vertrauen und Anerkennung geprägte Arbeitssituation. Gängige Parolen (dass „sozial“ sei, „was Arbeit schafft“, dass „irgendeine Arbeit“, dass „Minijobs“ besser seien „als gar keine Arbeit“), die die als „Reformen“ verkaufte Politik der Erosion des Sozialstaats begleiten, überzeugen die arbeitenden und Arbeit suchenden Menschen nicht. Die bis zur konjunkturellen Aufholjagd nach der Finanzkrise andauernden Einkommensverluste und steigenden Prekaritätsrisiken sind Gegenbelege zu den monotonen Erfolgsmeldungen über den Rückgang (nur!) der registrierten Arbeitslosigkeit und immer neue Rekordniveaus der Beschäftigtenzahlen. Denn die verschweigen die auf lange Sicht immer größeren Anteile einstmals atypischer, niedrig entlohnter



In dieser Zeit, so das Statistische Bundesamt, hat der Anteil der „atypisch Beschäftigten“ an allen Erwerbstätigen um mehr als die Hälfte zugenommen, von 13 (1991) auf 21 % (2014). Mittlerweile arbeitet also gut jede/r fünfte nicht als „Normalarbeitnehmer/in“. Die Scheinselbstständigen sind in diesen Quoten noch gar nicht berücksichtigt.

und unsicherer Beschäftigungsverhältnisse in Leiharbeit, Befristung, ungewollter Teilzeitarbeit, Scheinselbstständigkeit usw., die die bundesdeutsche „Normalbiographie“ mit abgesicherter Beschäftigung und Rente nach der Erwerbsarbeit seit gut zwanzig Jahren zunehmend in Frage stellen. In manchen Bereichen, wie etwa in den so dringend benötigten Gesundheitsdienstberufen, wird schlechte, zunehmend prekäre Arbeit immer mehr zum Normalfall. Hinzu kommen offensichtliche Qualitätsdefizite der Arbeitsorganisation, die dazu führen, dass in Umfragen zu den Wünschen für 2017 die Hoffnung auf „weniger Stress in der Arbeit“ den ersten Rang einnimmt.

Wir wollen die gewerkschaftliche Initiative Gute Arbeit aufnehmen und mit den Berufs-Bildungs-Perspektiven 2017 ein Stück weitertreiben. Was heißt „gute Arbeit“ heute, in einer Zeit neuer Umbrüche im Arbeitsleben,

die unter Etiketten wie „Industrie 4.0“ oder „Arbeiten 4.0“ schon als weitere, nachindustrielle Revolution gefeiert werden?

Gewiss gehört die Wiederaufnahme der in den 1980er Jahren intensiv geführten Diskussion um die Verkürzung der Arbeitszeit – als Tages-, Wochen-, Jahres- und Lebensarbeitszeit – gerade unter Bedingungen immer weiter entgrenzter Arbeitsverhältnisse dazu. Denn jenseits der in Medien und Alltagsdiskurs immer noch kursierenden Szenarien, die pauschal von Facharbeitermangel schon in naher Zukunft ausgehen, deutet vieles darauf hin, dass die demographische Entwicklung allein die Verwerfungen auf den (Teil-)Arbeitsmärkten nicht kompensieren wird. Der in diesen Szenarien noch nicht einkalkulierte Zustrom an Arbeitskräften wird von weiten Teilen der Wirtschaft und der wirtschaftsnahen Forschung begrüßt, weil damit der Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt weiter steigt, und längst als Chance begriffen, den Arbeitsmarkt weiter zu deregulieren und den Mindestlohn anzugreifen.

Das Rationalisierungspotenzial, das die neuesten Techniken bieten, ist im Positiven wie im Negativen noch längst nicht ausgeschöpft. Einerseits ist zu erwarten, dass viele, nicht nur gering qualifizierte Arbeitsplätze im Zuge dieser Entwicklungen wegfallen. Offen ist, wie sich die rasant fortschreitende Digitalisierung konkret auf die Arbeitsplätze und damit auch die Qualität der Arbeit in Industrie und Dienstleistung auswirken wird. Werden die Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten steigen oder sinken, wird der Mensch die Technik steuern oder werden wir zum bloßen Objekt des technisch Machbaren? Andererseits deutet sich aber schon jetzt an, dass nicht alle Möglichkeiten der Rationalisierung umgesetzt werden. Die meisten Beispiele für das umfassend vernetzte Roboter-Szenario der Arbeit 4.0 sind Prognosen und noch keine konkreten Anwendungen. Genau darin liegt die Chance zur mitbestimmten Gestaltung der Arbeit unter Beteiligung der Beschäftigten unterschiedlicher Hierarchieebenen.

Seit Jahrzehnten wird im gesellschaftlichen und insbesondere auch im gewerkschaftlichen Diskurs betont, wie wichtig Weiterbildung sei: Betriebe brauchten, heißt es, gut aus- und weitergebildete Fachkräfte, das wiederum leiste einen Beitrag zur Stärkung Deutschlands als global wettbewerbsfähigem Wirtschaftsstandort. Für die Einzelnen bedeute Weiterbildung die Sicherung oder Verbesserung ihrer Qualifikationen und damit ihrer Chancen auf einen guten Arbeitsplatz. Argumente gegen Weiterbildung hört man in diesem sozialpartnerschaftlich geteilten programma-

tischen Konsens kaum. Aber: In weiten Teilen bleibt es bei der Programmatik. Faktisch hat sich im Feld der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren nur wenig getan. Weder auf der gesetzlichen Ebene, noch im Rahmen von Tarifvereinbarungen und auch im Kontext betrieblicher Regelungen konnten mit Blick auf die Regulierung von Weiterbildung kaum nachhaltige Erfolge in der betrieblichen Umsetzung erzielt werden.

Der Wissenschaftliche Beraterkreis von IG Metall und ver.di ist der Meinung, dass es an der Zeit ist, diese Entwicklung nicht länger kommentarlos hinzunehmen. Jetzt muss gehandelt werden; denn gute Arbeit braucht gute Weiterbildung, wenn uns daran gelegen ist, dass gut ausgebildete Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer die Arbeitswelt der Zukunft verantwortungsvoll mitgestalten.

Die Frage, ob und wem in den Betrieben wie viel Weiterbildung zuteilwird, ist nicht neu, steht aber weiterhin und angesichts der erwartbaren Veränderungen der Arbeitsprozesse mehr denn je auf der Tagesordnung. Und mehr denn je gilt es, dafür zu sorgen, dass in den Unternehmen Strukturen geschaffen werden, die lern- und qualifikationsförderlich sind – und von den im Erwerbsleben Stehenden, die ja die Subjekte der Weiterbildungen sind, auch als sinnvoll erlebt werden. Dazu braucht es neben der Bereitstellung von Möglichkeiten und Gelegenheiten der Teilnahme – die allein, wie wir aus langer Erfahrung mit errungenen Erfolgen in diesem Feld wissen, nicht hinreicht – vor allem neue Wege ihrer Ansprache. Das alles ist in einem Umfeld, wie wir es heute erleben, kein einfaches Unterfangen. Aber manchmal, meinen wir, muss eben über die Prioritäten neu nachgedacht werden.

Wir werden im ersten Abschnitt der Berufs-Bildungs-Perspektiven 2017 zunächst diskutieren, was „gute Arbeit“ heute heißen kann, und stellen uns dann der Frage, welche Arten und Formen von Weiterbildung dazu erforderlich sind. Dazu bedarf es aus unserer Sicht auch der Erinnerung daran, was schon einmal, vor der Wende zum Finanzkapitalismus, möglich war – und wie sich demgegenüber die Situation heute tatsächlich darstellt.

Bevor wir Handlungsfelder aufzeigen, die es unserer Einschätzung nach zu bearbeiten gilt, wollen wir einen Blick auf diejenigen werfen, die in den einschlägigen politischen Diskussionen, auch bei den Gewerkschaften, in der Regel zu kurz kommen: die Subjekte der (Weiter-)Bildungsprozesse, diejenigen, die sich weiterbilden sollen und wollen –

oder eben auch nicht. Ohne ihre Arbeits- und Lebensinteressen zu berücksichtigen und die Illusion aufzugeben, man könne ihr „wohlverstandenes“ Interesse besser auf den Punkt bringen als sie selbst, laufen Appelle an „lebenslanges Lernen“ oder „Weiterbildungsbereitschaft“ ins Leere. Zentral ist für uns die Erkenntnis, dass die Qualität der Arbeit auch in einer subjektorientierten, an den Lebenszusammenhang der Menschen anknüpfenden Perspektive in den Blick genommen werden muss. Um dies auf den Punkt zu bringen: Im Mittelpunkt steht für uns nicht die Ökonomie – und erst recht nicht die Entwicklung Europas zum mächtigsten Wirtschaftsraum der Erde, wie es das Lissabon-Protokoll, von dem später die Rede sein wird, mit seinem Appell zu lebenslanger Beschäftigbarkeit fordert. Im Mittelpunkt guter Arbeit steht der Mensch.

Diese gute Arbeit ist zunächst einmal Arbeit, die angemessen bezahlt wird, so dass man davon seinen Lebensunterhalt – und den der Familie – bestreiten kann. Das schließt von vornherein alle Arbeit aus, die nicht ohne Zuzahlungen, Aufstockungen und Lohnersatzleistungen auskommt. In marktwirtschaftlichen Modellen, das wissen auch die Arbeitgeber, die auf solche Zuzahlungen setzen, kommen sie eigentlich gar nicht vor; die Unternehmen können sich aber darauf verlassen, dass der sonst so skeptisch betrachtete und als „übergriffig“ wahrgenommene Staat ihnen einen nicht geringen Teil der Lohnkosten abnimmt. Der Gesellschaft fehlt dieses Geld dann jedoch anderswo: beispielsweise bei der Einrichtung und Pflege einer strukturell und personell nachhaltigen Infrastruktur für beschäftigungsnahe Weiterbildung.

Gute Arbeit ist sichere Arbeit, bei der sich nicht jeden Tag die Existenzfrage neu stellt, wie das für die Leiharbeit charakteristisch ist. Es ist Arbeit, die die „Arbeitskraftverkäufer“, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, nicht derart ausbeutet, dass sie keine Zeit und keine Kraft mehr haben, das Leben in Familie, Freundschaft und Gesellschaft zu pflegen. Es ist nicht Arbeit, die sie so stark belastet, dass es zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen vom Burnout bis hin zu Frühverrentung oder frühem Tod kommt. Hier hat sich mit der Digitalisierung der Arbeits- und Lebenswelt ein neues, nahezu unbegrenztes Handlungsfeld aufgetan: der digitale Arbeitsschutz, in dem die so wichtig gewordene Frage der Nicht-Erreichbarkeit nur ein wichtiger Punkt unter vielen anderen ist.

Gute Arbeit ist humane Arbeit in einem guten Betriebsklima, in dem Wertschätzung, Anerkennung und Respekt vor der Person selbstverständli-

cher Alltag sind. Das sinnlose Voran- und Weitertreiben von Leistung und Wertschöpfung, damit einhergehende existenzielle Konkurrenz und Mobbing, fast schon normal heutzutage, gehören gewiss nicht dazu.

Gute Arbeit ist nicht zuletzt Arbeit, die gleichen Lohn für gleiche Leistung garantiert, die zumutbare Arbeitsplätze für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bereithält, sie nicht zum „alten Eisen“ aussortiert, sobald die Arbeitsmarktlage dies zulässt. Die stattdessen Beschäftigungsverhältnisse bietet, die insofern „flexibel“ gestaltet sind, als sie es Frauen und Männern ermöglichen, auch jenseits der Sechzig noch mitzuarbeiten und ihre Erfahrung in den Stätten von Produktion und Dienstleistung einzubringen. Und die es den Jüngeren ermöglicht, arbeitsteilig an Familie, Kindererziehung oder Pflege ihrer Nächsten teilzuhaben, vielleicht auch Ehrenämter wahrzunehmen.

Gute Arbeit ist noch mehr: Sie ist mitbestimmte Arbeit, bei der die Teilnahme der Beschäftigten an der Gestaltung ihrer Arbeitsprozesse und der organisatorischen und sozialen Regelungen selbstverständliche Praxis ist – und die die Teilhabe an ihren Ergebnissen garantiert.

Mit der Initiative Gute Arbeit sind wichtige Fragen der betrieblichen und gesellschaftlichen Arbeitsgestaltung angesprochen. Dem Wissenschaftlichen Beraterkreis ist es jedoch ein Anliegen, daran zu erinnern, dass zu einer guten Arbeit immer auch die Selbstentfaltung der Arbeitenden gehört, die



*Als **expansiv** gilt Lernen, wenn es die Handlungsspielräume des Lernenden in Arbeit und Leben erweitert und die Möglichkeiten der Teilhabe am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben vergrößert. Nicht jedes Lernen bringt das mit sich. Manche Lernzumutung und mancher Lernzwang behindert eher die persönliche Entfaltung, verbaut eher den Weg zu Mündigkeit und Selbstbestimmung.*

Chance zum Dazulernen, zur Entwicklung der Persönlichkeit, zum Aufbau von beruflicher Identität und Identifikation und zur Entfaltung der Fähigkeit, die individuelle und kollegiale Situation, in der man sich befindet, in ihren betrieblichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einzuschätzen und zu überdenken.

Dazu bedarf es auch der Entwicklung von Widerstand gegen Zumutungen aller Art. Die Fähigkeit, bestehende betriebliche und gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu reflektieren, ist die Voraussetzung dafür, dass Forderungen nach guter Arbeit

auch in gewerkschaftliche Handlungsstrategien umgesetzt werden. Es geht uns also um lernförderliche Arbeitsplätze und expansives Lernen, das die individuellen und kollektiven Handlungsmöglichkeiten erweitert.

In der Diskussion um gute Arbeit werden zwar immer auch Fragen der Qualifizierung angesprochen. Dabei geht es aber überwiegend um die Erfüllung der – vermuteten – Anforderungen der (Teil-)Arbeitsmärkte und der einzelnen Arbeitsplätze in den Betrieben. Dies führt zu einer Verkürzung der Perspektive und vernachlässigt das Potenzial, das die Beschäftigten in die Arbeit einbringen. „Wissen, Information ist immer die Basis“ hieß es jüngst in einem Interview der ver.di-Mitgliederzeitschrift. Das ist richtig. Was wir wirklich brauchen, geht aber darüber hinaus: Dauernde Umbrüche in der Arbeitswelt erfordern zuallererst Gestaltungskompetenz, deren Basis Reflexionsfähigkeit ist. Je abstrakter Arbeit wird, je komplexer die Aufgaben und je umfassender die Handlungsvollzüge gestaltet werden, desto mehr Lernmöglichkeiten sind schon in der Arbeit selbst angelegt. Das wissen wir spätestens seit den Forschungen zur „Humanisierung des Arbeitslebens“ in den 1970er Jahren.

In Guter Arbeit, die den Beschäftigten die Möglichkeit der Erweiterung ihrer Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten einräumt, kann man nicht *nicht* lernen. Unser Anliegen ist es, auf die Notwendigkeit aufmerksam zu machen, darüber hinausreichende (Weiter-)Bildung und ihre effektive Ermöglichung zum Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen wieder auf die Tagesordnung zu setzen – und zwar nicht „unter ferner liefen“. Dabei ist uns bewusst, dass das gesellschaftspolitische Klima und die betrieblichen Arbeitswelten dem Thema derzeit nicht gerade förderlich sind. Aber gerade deshalb und angesichts der absehbaren Veränderungen in Arbeits- und Lebenswelt dürfen wir das Ziel, entsprechende Gelegenheitsstrukturen zu schaffen und die Kolleginnen und Kollegen „mitzunehmen“, nicht aus den Augen verlieren.

Der Wandel der Arbeit ist eine dauernde Herausforderung für die gewerkschaftliche Berufs- und Bildungspolitik. Den permanenten, sich oft zunächst unbemerkt vollziehenden Veränderungen von Strukturen und Institutionen ist mit Gegenentwürfen auf der gesellschaftlichen Ebene und mit arbeitnehmerorientierten Konzepten zur sozialen Gestaltung von Arbeit auf der tariflichen und der betrieblichen Ebene zu begegnen. Gefragt sind Erinnerungs- und Utopie-Kompetenz: das Wissen um schon einmal erreichte Positionen und Errungenschaften und die Fähigkeit, sich die Zukunft auch anders vorstellen und gestalten zu können, als es uns die alltäglich herrschende Meinung als zwangsläufig und unumkehrbar vorgaukeln will.

1. Entwicklungslinien

1.1 Qualifizierung und Beschäftigung in Zeiten der „Employability“

Als wichtigster Trend der ökonomischen Basis von Erwerbsarbeit, die schon seit etlichen Jahren diskutiert wird, gilt die Globalisierung, das Entstehen transnationaler Wirtschafts- und Arbeitsräume und die damit verbundenen Mobilitätsanforderungen und zunehmende Interkulturalität in diesen neuen Kooperationsformen. Sie wird begleitet von einer massiven Veränderung der Erwerbstätigenstruktur im Zuge des technologischen und wirtschaftlichen Wandels: Bis in die siebziger Jahre hinein konnte Deutschland als Industriegesellschaft gelten, in der der industrielle Facharbeiter einen Prototyp des deutschen Arbeitnehmers darstellte. Die aktuelle Arbeitswelt wird demgegenüber mit Begriffen wie „postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“ beschrieben, in der sich Wissensbestände und Kompetenzen, die in der Arbeit benötigt werden, grundlegend verändern. Der Vollzug von Arbeit, so heißt es, „entgrenze“ sich dementsprechend in vielerlei Hinsicht, nicht nur in der räumlichen, sondern nicht zuletzt auch in zeitlicher Perspektive. Neue Organisationsformen von Arbeit und Beschäftigung, die diesen Entwicklungen Rechnung tragen, seien unausweichlich.



Der erst in den Frühzeiten der freien Verkaufbarkeit von Arbeitskraft auftauchende Begriff „employability“ wird im Anglo-Amerikanischen passiv, aus der „Beschäftigter“-Perspektive gedacht, hat also mit „Fähigkeiten“ („Beschäftigungsfähigkeit“) allenfalls sehr vermittelt zu tun. Bedeutungsgleichheiten sind denn auch „usable“, „exploitable“ (brauch-, nutz-, ausbeutbar). Im deutschen „Harvard Business Manager“ spricht man treffend von „lebenslanger Arbeitsmarktfitness“.

In der Modernisierungsdebatte gilt es als unabweisbarer Trend, dass sich standardisierte Bildungs- und Berufsverläufe, wie sie für die Industriegesellschaft charakteristisch waren, zunehmend auflösen. Damit stehen die Einzelnen vor der dauerhaften Herausforderung, ihre Erwerbsbiografien immer wieder neu zu gestalten, lange Linien ihres Lebenslaufs und ihrer Beruflichkeit permanent selbst zu (re-)konstruieren. Sie haben dauerhaft für ihre „Employability“ zu sorgen, d. h. für ihre Einsetzbarkeit auf schnell sich verändernden Arbeitsmärkten und -plätzen. Ihre Qualifikation erwerben sie, um für die Unternehmen als „beschäftigungsfähig“ zu gelten. Das vor knapp zwei Jahrzehnten entworfene Bild des „Arbeitskraftunternehmers“, der sich zu sich

selbst und seiner Arbeitskraft wie ein Unternehmer verhält, indem er die exakt zugeschnittene Arbeitskraft herstellt und benutzt, ihre jeweilige Aktualisierung mit selbst bezahlter Weiterbildung einkauft, hat diese Anforderungen an einen „modernen“ Arbeitnehmer drastisch auf den Punkt gebracht.

Statt gute Arbeit in gesicherter Beschäftigung anzubieten, was viele neue Technologien durchaus unterstützen könnten, nimmt Arbeit unter schlechten Bedingungen im langfristigen Trend eher zu. Die Anteile prekär Beschäftigter steigen, durch günstige Konjunkturphasen im Trend allenfalls unterbrochen, immer weiter an, atypische Beschäftigung, d. h. Beschäftigung auf der Basis von befristeten Arbeitsverträgen, in „Mini-jobs“, ungewollter Teilzeitarbeit, in Form von Leiharbeit, Werkverträgen oder „Neuer Selbstständigkeit“, nehmen einen immer größeren Raum in der Struktur der Erwerbstätigkeit ein und werden somit zunehmend „normaler“. Diese Entwicklung in Industrie und Dienstleistungen wird begleitet von der Zunahme der Beschäftigung in sogenannten „flexiblen“ Arbeitsformen wie „Job on demand“ (Arbeit auf Abruf), „mobiler IT-Arbeit“, „Lieferkettenarbeit“, des „Crowd-“ und „Cloud-Working“ mit seinem Abbau von Belegschaften zugunsten von Fall zu Fall angeheuerter „selbstständiger“ Mikrojobber und Netzwerker oder „Projektarbeit“ der in der „Wissensgesellschaft“ angekommenen netz- und datenbasierten „New Economy“.

Dass die neuen Formen flexibler Arbeit, die immer stärker auf die Selbstökonomisierung der Beschäftigten zielen, mit atypischer Beschäftigung Hand in Hand gehen, ist offensichtlich. Beide Phänomene orientieren sich an den Leitbildern des Finanzkapitalismus, der auf Flexibilisierung, Entgrenzung und „Individualisierung“ setzt und Prekarisierung vorantreibt. So kann die Zunahme atypischer Beschäftigung jenseits des lange geltenden „Normalarbeitsverhältnisses“, das vertraglich geschützt war, unbefristet, langfristig angelegt und perspektivisch einkommenssichernd, und neuer „flexibler“ Arbeitsformen als das langfristige Ergebnis einer Arbeitsmarktpolitik seit den 1980er Jahren angesehen werden, die die Verantwortung für die andauernden Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem systematisch in immer stärkerem Ausmaß den Einzelnen anlastet. Wohlgemerkt: Das war und ist keine natürliche Entwicklung und kein unabweisbarer Selbstlauf, sondern gewollte und zielgerichtete Politik, die sich dem Leitbild einer dem Finanzkapitalmarkt untergeordneten Gesellschaft fügt.



So sollen die Individuen schlüsselqualifiziert, lebenslang lernend und risikobereit für eine selbst-regulative Abstimmung auf dem Arbeitsmarkt

Der **Neoliberalismus** ist eine seit Jahrzehnten herrschende Strömung der Wirtschaftstheorie und der Wirtschaftspolitik in den führenden Industriestaaten. Der marktfundamentalistische N. lehnt staatliche Eingriffe in das Wirtschaftsgeschehen, soweit sie über die Sicherung der Rahmenbedingungen für die Wirtschaftenden hinausgehen, grundsätzlich ab („Privat geht vor Staat“) Im Grunde handelt es sich um eine Retro-Bewegung („Neo-“), die auf den Liberalismus des frühindustriellen Manchester-Kapitalismus zurückverweist. Die durch Profitmaximierung auf sich selbst regulierenden Märkten als Leitprinzip verursachten gesellschaftlichen Verwerfungen (Spekulation, Krisenanfälligkeit, Ausbeutung, Armut, Hunger, Flucht, Klimakatastrophen usw.) werden faktisch hingenommen und allenfalls symbolisch bekämpft.

sorgen. An diese Programmatik konnte die neue, konsequent an neoliberalen Leitbildern orientierte staatliche Arbeits(markt-)regulierung geradezu nahtlos anschließen: mit Befristung, Leiharbeit, Geringfügigkeit von Arbeit wurde in den 2000er Jahren unter dem Signum „aktivierender Arbeitsmarktpolitik“ wachsende soziale Unsicherheit legitimiert.

Auch wenn atypische Beschäftigung nicht grundsätzlich und nicht in jedem Fall als prekär bezeichnet werden kann, ist sie im Vergleich zum „Normalarbeitsverhältnis“ unterentwickelt und unterprivilegiert, weil ihre materiellen, rechtlichen und sozialen Standards weitaus schlechter sind: Die Prekaritätsrisiken sind größer, der Lebenslauf ist weniger vorhersehbar, womit auch berufliche und private, familiäre Planungsperspektiven verunsichert werden.

Um den sozialen Frieden nicht allzu sehr aufs Spiel zu setzen, wird den unfreiwillig atypisch Beschäftigten im politischen Mainstream suggeriert, dass der prekäre Status lediglich vor-

übergehender Natur sei, ein Durchgangsstadium nur von der beruflichen, biographischen und existenziellen Unsicherheit in materielle und soziale Sicherheit. Ob und wie diese grundsätzlich jedem gegebene Chance des Übergangs genutzt werde, so heißt es, hänge von seiner individuellen Bewährung ab, die er durch Fleiß, Geduld und Ausdauer, vor allem auch durch kontinuierliche Lernanstrengung zum Ausdruck bringen müsse. Dass dem in der Realität nicht so ist, hat die arbeits- und sozialwissenschaftliche Forschung oft genug nachgewiesen. Der „Klebeeffekt“, d. h. eine Festanstellung nach ungesicherter Beschäftigung, in Leiharbeit z. B., wird mit um die zehn Prozent angegeben – viel zu wenig, um diese Arbeitsformen zu legitimieren.

Der Bewährungsdruck, dem die unsicher Beschäftigten unmittelbar ausgesetzt sind, greift mittlerweile zunehmend auf diejenigen über, die

(noch) nicht von Prekarisierung oder Arbeitslosigkeit betroffen sind, wirkt sich selbst dann beängstigend und krankmachend aus. Dies umso mehr, als die Bereitschaft innerhalb der Gesellschaft wächst, berufliche Unsicherheiten als nicht mehr ausschließbare Phänomene des globalen Wandels in Wirtschaft und Gesellschaft anzuerkennen und zu dulden.

Zwar werden einerseits Befreiung von Bevormundung und Zunahme individueller Autonomie und Flexibilität in der Arbeit gefeiert, andererseits stehen der propagierten Subjektivierung von Arbeit unbegrenzte Anforderungen an die Selbstoptimierung des „risikotoleranten innovativen Mitarbeiters“ gegenüber. Die Verlagerung von äußerer Kontrolle auf die Selbstregulierung der Arbeitskräfte, die unmittelbar mit dem Markt und seinen finanziellen und zeitlichen Vorgaben konfrontiert sind, setzt sich immer weiter durch. Das heißt nun aber keineswegs, dass dadurch externe Kontrolle abgenommen hat. Im Gegenteil ist lediglich eine Umsteuerung auf Selbstkontrolle zu verzeichnen: Der Arbeitnehmer hat seine Beschäftigbarkeit explizit und über sein ganzes Erwerbsleben andauernd zu dokumentieren und nachzuweisen. Es geht um „Transparenz“, um die Durchsichtigkeit des gläsernen Arbeitnehmers.

Anders als der traditionelle Facharbeiter oder Fachangestellte des Industriezeitalters, vor allem in seiner Variante des Rheinischen Kapitalismus, dessen Qualifikation mit Ausbildung und betrieblicher oder privater Weiterbildung seinem (potentiellen) Arbeitgeber als hinreichend sicher dokumentiert galt, steht der Arbeitnehmer im Zeitalter der „Employability“ unter dem Druck, Erfolg und Tragfähigkeit seiner Lernprozesse in Kompetenzportfolios und Ähnlichem nachzuweisen und bewerten zu lassen. Und dies unabhängig davon, wie und wo die „Kompetenzen“ erworben wurden. Dokumentationspflicht und Zertifizierungsaufgaben, die Bilanzierung erworbener und dauernd aktualisierter Kompetenzen sollen die Identifizierung von Leistungsfähigkeit, Entwicklungspotenzialen und damit die Einschätzung ihrer Eignung für den infrage stehenden Arbeitsplatz erleichtern. Letztlich sollen die (potenziellen) Arbeitnehmer ihre Tauglichkeit für den Arbeitsmarkt nachweisen oder eben – dafür stehen auch die „Profiling“ der Bundesagentur für Arbeit – ihre Untauglichkeit und damit die Legitimation der Abschiebung in „Betreuung“ selbst liefern.



Als **Rheinischer Kapitalismus** gilt die „paternalistisch“-fürsorgende Variante der sozial rückgebundenen Marktwirtschaft – mit starken Gewerkschaften, hoher Identifikation der Arbeitnehmer mit Arbeit und Betrieb („Wir Kruppianer“) und deshalb international untypisch geringen Streikraten in der jungen Bundesrepublik.

Im Zuge der Digitalisierung der Arbeitswelt greift, so paradox das klingen mag, die externe Kontrolle der allseits geforderten internen Selbstregulation immer weiter um sich. Die Berichterstattung der Medien in jüngster Zeit zeigt, dass, zwar vereinzelt noch, aber offenbar zunehmend, zur Transparenz der Qualifikation für einen Arbeitsplatz mittlerweile auch die „freiwillig“ zugestandene Überwachung des ganzen Lebens zählt, bis hin zur Kontrolle von gesundheitsrelevanten Aktivitäten und Nachtschlaf. Hier eröffnet sich eine ganz neue Herausforderung für die Interessenvertretungsorgane der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer: Es gilt, solchen pervertierten Formen der Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit und Qualifikation offensiv entgegenzuwirken.

1.2 Blick in die Zukunft: Risiken und Chancen von „Arbeit 4.0“

Digitalisierung der Arbeit und Szenarien wie „Industrie 4.0“ oder „Arbeiten 4.0“ legen nahe, dass wir enormen Veränderungen in der Arbeitswelt entgegensetzen, die wiederum neue Herausforderungen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und ihre Gewerkschaften mit sich bringen. Wie die Entwicklung letztlich verlaufen wird, zeichnet sich bislang erst in Umrissen ab: Einerseits sind zahlreiche technische Veränderungen, die im öffentlichen Raum als neu und bahnbrechend diskutiert werden, schon Standard in vielen modernen Produktions- und Dienstleistungsprozessen (z. B. netzgestützte Ferndiagnose und -wartung von Maschinen und Anlagen oder Fehlerkontrolle während des laufenden Arbeitsprozesses). Andererseits haben wir noch zu wenig empirisch zuverlässige Kenntnisse über die konkreten Entwicklungen in einzelnen Branchen, als dass sich daraus Verallgemeinerungen ableiten ließen.

Nimmt man die Euphorie des blinden Vertrauens auf das technisch Machbare ebenso aus dem Diskurs wie die nicht selten grenzenlose Skepsis, dann sehen wir uns Veränderungen gegenüber, die wir im Tenor aus den Automatisierungsdebatten der vergangenen industriellen Revolutionen schon kennen. Sie werden sich, jeweils für Branchen und Arbeitsbereiche in Qualität und Quantität unterschiedlich, weiter ausbreiten und Folgen für die Qualität der Arbeit haben.

Als große Linien des Wandels von Arbeit werden sich wohl folgende Entwicklungen fortschreiben:

- ➔ Die weiter fortschreitende Globalisierung erfasst immer mehr Branchen und Arbeitstätigkeiten. Nationale Wege der Regulierung und Gestaltung von Arbeit stoßen dabei zunehmend an die Grenzen transnationalen Wirtschaftens und der Strategien global agierender Konzerne, Arbeitsschritte global zu zerlegen.
- ➔ Mit zunehmender Digitalisierung und Informatisierung der Arbeits- und der Geschäftsprozesse gewinnen netzbasierte und mobile sowie auf „intelligenten“ Analysen großer Datenbestände basierende Dienste an Bedeutung.
- ➔ Durchgängig wirkende betriebswirtschaftliche Methoden, kennzahlengenerierende IT-Systeme und global agierende Beratungsmoden dürften über Branchen- und Unternehmensgrenzen hinweg zu einer immer weiteren Angleichung von Geschäftsprozessen führen. Unternehmen werden in diesem Prozess immer neue Wege suchen, sich von der geographischen, vertraglichen, zeitlichen, stofflichen und personellen Bindung menschlicher Arbeit zu befreien.

Alles dies wird nicht ohne Konsequenzen für die Anforderungen an Arbeitsorganisation, -vermögen und -verteilung bleiben.

Die Entwicklungstrends sind aufs Engste miteinander verwoben, verstärken sich wechselseitig und geraten dabei nicht selten in Widerspruch zueinander. Damit eröffnen sich Spannungsfelder, die Auswirkungen auf Unternehmen und damit auch auf Beschäftigte haben und letztlich tagtäglich bearbeitet werden müssen. Einerseits kann es zu Arbeitserleichterungen, vor allem in ergonomischer Hinsicht kommen. Andererseits erschließt sich die Komplexität von Arbeitsprozessen nicht mehr ohne weiteres für den Einzelnen, sodass das Erfahrungslernen deutlich eingeschränkt wird. Eine produktive Bearbeitung dieser Widersprüche allein auf der Ebene uniformer Unternehmensstrategien ist nicht hinreichend. Stattdessen geht es darum, die Kompetenzen der Beschäftigten einzubeziehen, auf ihre Innovationsfähigkeit zu setzen und echte Mitbestimmung und kollektive Gestaltung der Arbeitsprozesse zu fördern.

Gerade die Digitalisierung legt es nahe, die neue Arbeit in Richtung stärkerer Beteiligung und Mitbestimmung der Beschäftigten zu verändern. Dieses Potenzial entfaltet sich aber nur, wenn zum einen die neuen tech-

nischen Möglichkeiten nicht instrumentalisiert werden, d. h. wenn z. B. das Soziale der „Social Media“ nicht zum reinen Zulieferer- oder Kontrollmedium pervertiert wird – Tendenzen, wie sie in den USA, die bei der Entwicklung der Digitalisierung bislang den Ton angeben, unübersehbar sind. Zum anderen kann das umfassende Einbringen der Handlungskompetenzen der Beschäftigten nur dann erwartet werden, wenn die Arbeit „gut“ ist und die Beschäftigung auf Dauer gestellt ist.

Die Handlungsfähigkeiten, die durch neue Formen der Digitalisierung gefordert sind, beziehen sich nicht nur, wie so häufig unterstellt wird, auf den Umgang mit dem Internet oder die Bedienung von Software-Handwerkszeugen. Beschäftigte mit einer umfassenden beruflich-fachlichen Qualifikation werden keine Schwierigkeiten haben, sie zu bedienen. Die Bedienung mobiler Endgeräte oder netzgestützter Anwendungen ist im Konzept der Beruflichkeit von Arbeit, wie wir es kennen, von vornherein angelegt. Der Bedarf an neuen Kompetenzen im Zuge weiterschreitender Digitalisierung und „Arbeit 4.0“ liegt weniger auf der Ebene der Anwendung als auf der Ebene der Arbeitsgestaltung. Wie schon die Forschung zur Humanisierung der Arbeit in den 1970er Jahren ausgewiesen hat, wird die Ressource fachlich gut ausgebildeter Beschäftigter immer dann unverzichtbar sein, wenn

- ➔ die neuen Geräte und „Handwerkszeuge“ sinnvoll und nutzbringend in bestehende Arbeitsumgebungen eingebunden werden sollen;
- ➔ die Potenziale der neuen Technologien für eine sinnvolle und erfolgreiche Re-Organisation der Arbeits- und Geschäftsprozesse eingeschätzt werden sollen;
- ➔ auf dieser Basis die internen und externen Abläufe neu organisiert und für Beschäftigte, Kunden und Zulieferer mit einem Mehrwert neu gestaltet werden sollen;
- ➔ das Potenzial von Digitalisierung und Arbeit 4.0 für neue Geschäftsmodelle gehoben und genutzt werden soll.

Diese Potenziale einer zugleich innovativen und arbeitnehmerorientierten Arbeit sind die Ansatzpunkte für die gewerkschaftliche Tarif- und Betriebspolitik. Das Besondere netzbasierter und mobiler Technologien und der „intelligenten“ Anwendungen liegt in ihrer Anpassungsfähigkeit an neue Bedarfe und in ihrer Fähigkeit, soziale Räume, physische Gegebenheiten und Daten in immer wieder neuen Konstellationen zusammenzubringen. Daraus erwachsen neue Optionen für technische Innovation einerseits und humane Arbeitsgestaltung andererseits. Die

kreative Verbindung digitalisierter Technologien mit den Unternehmensrealitäten können die Beschäftigten aber am besten in gesicherter und mitbestimmter Arbeit entwickeln, in Arbeitsverhältnissen, die jenseits der Erledigung eng begrenzter Arbeitsaufträge Raum lassen zum Nach-Denken. Und nur unter den Bedingungen guter Arbeit können die Beschäftigten in Industrie und Dienstleistung statt zu Lückenbüßern der Automatisierung zu Rationalisierungsgewinnern werden.

In der digitalisierten Arbeitswelt braucht es mehr denn je umfassend qualifizierte Beschäftigte. Es geht um den permanenten Prozess der Gestaltung des Neuen, um die Fähigkeit, praxisgebundene Kenntnisse und Erfahrungen über Arbeitsabläufe, über Produktionsverfahren und Produkte, über Serviceprozesse und den Umgang mit realen Kunden zu verbinden mit dem jeweils technologisch möglichen Potenzial der Digitalisierung. Nur wer die Arbeitsorganisation kennt und über die für die konkrete Arbeit erforderlichen fachlichen Kenntnisse verfügt, kann beides zusammenbringen und daraus Neues gestalten. Für die Arbeitsplanung und die Gestaltung der Arbeitsprozesse sind in der Regel Ingenieure zuständig; die in Deutschland hoch qualifizierten Facharbeiter bleiben meistens außen vor.

Hier liegt die besondere Bedeutung und zugleich die Herausforderung beruflicher Aus- und Weiterbildung für die Zukunft: Es muss sichergestellt werden, dass die Beschäftigten aller Hierarchie- und Funktionsebenen ihre Kompetenzen und ihre spezifischen Interessen in die Gestaltung der Arbeit einbringen können. Damit könnten sie mit Blick auf die Sicherung guter Arbeit auch einen Beitrag zur betrieblichen Organisationsentwicklung leisten. Dazu gehört notwendig, dass jedem die Möglichkeit offensteht, seine auf einer fundierten Ausbildung aufbauende berufliche Handlungskompetenz durch Weiterbildung auszubauen und auf dem neuesten Stand zu halten. Arbeitsplätze, die dem Prinzip der Guten Arbeit gerecht werden sollen, müssen mithin die folgenden Bedingungen erfüllen:

- ➔ eine angemessene Arbeitsgestaltung, die Rücksicht auf individuelle Unterschiede nimmt, z. B. in Bezug auf Belastbarkeit und Vorerfahrungen,
- ➔ eine lern- und entfaltungsförderliche Arbeitsgestaltung unter Berücksichtigung breiter Tätigkeitsspielräume, d. h. des individuellen und kollektiven Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraums,

- ➔ eine offene Arbeitsgestaltung, bei der Arbeitsstrukturen und -systeme der individuellen Entwicklung sowie den tätigkeitsspezifischen Lern- und Erfahrungsfortschritten vorausgehen,
- ➔ eine vorausschauende Arbeitsgestaltung, die Möglichkeiten der Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsentwicklung schon im Stadium der Planung gezielt vorwegnimmt und mit der entsprechenden Bildungsentwicklung unterstützt,
- ➔ eine Erweiterung von Möglichkeiten der Entwicklung sozialer Identität in der Arbeit und demokratischer Mitbestimmung bei der Gestaltung betrieblicher und gesellschaftlicher Prozesse und damit verbunden
- ➔ eine gezielte, in die Arbeitsgestaltung integrierte Erschließung von Arbeitsplätzen als Lernorte, so dass Lernen im Prozess der Arbeit ermöglicht wird.

Die entwickelten Industriegesellschaften stehen damit an der Schwelle zum „Zeitalter des Arbeitsvermögens“, weil die zentrale Ressource der Wertschöpfung nicht das Kapital, die Technik oder der Grund und Boden sind, sondern eben das menschliche Arbeitsvermögen. Besonders junge Menschen, die sich als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Unternehmens bewerben, haben Erfahrungen mit demokratischen Lebens- und Beteiligungsformen in Familie, Schule und Hochschule gemacht. Sie haben den Wunsch zur persönlichen Selbstverwirklichung und erwarten, dass sie auch bei ihrer Arbeit als Personen respektiert werden. Folglich müssten auch die Unternehmen mehr als bislang darum bemüht sein, das menschliche Arbeitsvermögen zu kultivieren und zu veredeln.

2. Gute Arbeit braucht institutionalisierte Weiterbildung

2.1 Gute Weiterbildung im Leitbild Erweiterter Beruflichkeit

Gesellschaftlich organisierte Arbeit ist in Deutschland meist noch *beruflich* organisierte Arbeit. Sie ist im Vergleich zu anderen Ländern in einem hohen Maß institutionalisiert, d. h. sie ist rechtlich geregelt. Dies gilt allerdings für den Bereich der Berufsausbildung in entschieden größerem Ausmaß als für den der beruflichen Weiterbildung. Der Bereich der Weiterbildung kann gegenüber dem Berufsausbildungssystem als eine weitgehend unregulierte Zone gelten. Damit kommen die Potenziale zur Sicherung materieller und sozialer Chancen, die das Berufskonzept bietet, hier kaum noch zur Geltung. Die Organisation von Weiterbildung im Konzept Erweiterter Beruflichkeit – wir hatten das Leitbild „erweiterter Beruflichkeit“, das auch die Hochschulen als Lernorte beruflicher Bildung versteht, in den Berufs-Bildungs-Perspektiven 2014 vorgestellt – könnte einen Beitrag zu Guter Arbeit auf der gesellschaftlichen, der betrieblichen und der individuellen Ebene leisten.

Kennzeichnend für das Prinzip der Beruflichkeit ist, dass Arbeitsbereiche und Anforderungsstrukturen in konkret, inhaltlich und fachlich bestimmten, voneinander abgrenzbaren Berufen institutionalisiert und formalisiert sind. Ein wesentliches Merkmal des Berufs ist des Weiteren, dass er sich nicht nur über Tätigkeiten und Kompetenzen definiert, sondern ebenso über den Prozess seines Zustandekommens, der in der Bundesrepublik durch föderalistische (Beteiligung von Bund und Ländern) und korporatistische Steuerungselemente (Beteiligung der Sozialpartner) geprägt ist. Die konkrete Ausgestaltung von Berufen verändert sich dabei kontinuierlich. Im Rahmen von Neuordnungsverfahren wird regelmäßig versucht, die fachlich-inhaltliche Seite der Berufe an die Entwicklung der Arbeitswelt anzupassen.

Berufe werden also „gemacht“, sie sind soziale Konstrukte, die aufgrund funktionaler Notwendigkeiten aus neuen Tätigkeitsmustern unter Beteiligung der Sozialpartner verhandelt werden – sie sind also keineswegs von, z. B. technischen Sachzwängen, vorgegeben. Dieser Prozess unterliegt zunächst spezifischen Qualifikationserwartungen von betrieblicher

Seite, die dann, entlang den jeweiligen Interessenlagen auf Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite, in Berufsprofilen organisiert und auf – relative – Dauer gestellt werden. Als Ausdruck einer berufsförmigen Gestaltung von Arbeit können grundsätzlich die folgenden Merkmale gelten:

- ➔ die Definition von Qualifikationsanforderungen,
- ➔ die Organisation des Qualifikationserwerbs in formalen Strukturen,
- ➔ die Zertifizierung von Qualifikationen,
- ➔ die korporatistische Regelung der Zuständigkeiten,
- ➔ die maßgebliche Beteiligung der Interessengruppen und nicht zuletzt
- ➔ die tariflich verhandelte, kollektive Absicherung von Gratifikationen.

Als neue Normalität hat ein zeitgemäßes Bild von Beruflichkeit heute zudem die wieder zunehmende Diskontinuierung von Erwerbsverläufen jenseits des Idealtyps einer kontinuierlich verlaufenden beruflichen „Normalbiographie“ einzubeziehen. Das Verschwimmen der Grenzen zwischen Arbeits- und Lebenswelt und die Arbeit an der subjektiven Normalisierung diskontinuierlicher Berufsbiographien gehören zu den großen Herausforderungen, denen sich die Individuen heute gegenübergestellt sehen. Sie sind gefordert, die Abstimmung zwischen Berufsbildung und Beschäftigung in Abhängigkeit von situativen Erfordernissen zunehmend individuell zu leisten.



*Unter **Diskontinuierung** von Erwerbsverläufen (oder „diskontinuierlichen Erwerbsbiographien“) wird die deutliche Zunahme von Lebensphasen und Ereignissen – wie Erwerbslosigkeit, ungewollten Berufs-, Betriebs- oder Arbeitsplatzwechseln usw. – verstanden, die die Lückenlosigkeit eines Erwerbslebens von der Ausbildung bis zur Rente unterbrechen und umso häufiger auftreten, je jünger die im Erwerbsleben stehende Generation ist. Diese zunehmende „Normalisierung“ von D. führt ihrerseits zu neuem Umgehen damit und zu veränderten Lebensplan-
Mustern.*

Das Leitbild Erweiterter Beruflichkeit bezieht, indem es neben der Betonung des Prinzips der Dualität von Theorie und Praxis die Bedeutung des Erfahrungswissens hervorhebt, diese Entwicklungen mit ein. Im Laufe der beruflichen Biographie bildet das Erfahrungswissen die Basis zu kontinuierlicher Aktualisierung und Anreicherung

des beruflichen Wissens und Könnens. Erfahrungswissen allein reicht aber nicht aus; im schlimmsten Fall kann es im Gegenteil zu „Entberuflichung“ führen – dann nämlich, wenn die Fachqualifikation aufgrund von Veränderungen im Arbeitsablauf und von Vereinseitigungen der tatsächlich ausgeübten Tätigkeit zu lediglich angelernter Arbeitsplatzqualifikation gerät. Eine solche Entwicklung der Arbeitsbiographie widerspricht dem Berufsprinzip fundamental. Das nämlich setzt auf Arbeitsplatz- und Betriebsunabhängigkeit sowie auf Transferierbarkeit der Qualifikation.

Das Leitbild Erweiterter Beruflichkeit bezieht, indem es neben der Betonung des Prinzips der Dualität von Theorie und Praxis die Bedeutung des Erfahrungswissens hervorhebt, diese Entwicklungen mit ein. Im Laufe der beruflichen Biographie bildet das Erfahrungswissen die Basis zu kontinuierlicher Aktualisierung und Anreicherung

Die systematische Fort- und Weiterbildung und der hohe Stellenwert des Erfahrungswissens sind für das Prinzip Erweiterter Beruflichkeit gerade deshalb unverzichtbar, weil sich die Erwerbslandschaft stetig verändert. Insofern steckt in der immer wieder vorgetragenen These von der Entberuflichung der Arbeit ein wahrer Kern, der aber zu sachlich falschen und auch beschäftigungspolitisch nicht hinnehmbaren Schlüssen geführt hat. Wenn man bedenkt, dass sich in den letzten dreißig Jahren – also innerhalb einer Generation – der Anteil der im Produktionssektor Tätigen mindestens halbiert hat (von knapp der Hälfte auf mittlerweile bald nur noch ein Fünftel der Erwerbstätigen, bei weiter sinkender Tendenz), der Anteil der Dienstleistungstätigkeiten demgegenüber von ebenfalls knapp der Hälfte auf über drei Viertel gestiegen ist (bei weiter steigender Tendenz), dann müssen sich viele Berufe innerhalb eines Arbeitslebens grundlegend verändert haben (soweit sie nicht ganz weggefallen und dafür neue entstanden sind). Diesen Entwicklungen konnte sich unser Berufsbildungssystem durch Neuordnungsverfahren in der Vergangenheit anpassen: Aus dem Mechaniker der 1970er Jahre entwickelte sich der Mechatroniker, aus der Stenotypistin die mit IT arbeitende Sachbearbeiterin.

Tätigkeitsfelder und Berufe entwickeln sich also im Laufe der individuellen Erwerbsbiographie. Deshalb ist die Bereitstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten unverzichtbar – und dies über die gesamte Arbeitsbiographie hinweg. Weiterbildung in diesem Sinne meint: institutionalisierte, über den einzelnen Arbeitsplatz hinausweisende, berufsfachlich organisierte und damit auch überindividuelle Bildung für den Beruf. Diese Formen der beruflichen Weiterbildung greifen immer dann und werden, wie wir aus der jüngsten Teilnahmeforschung wissen, von den Einzelnen auch immer dann am ehesten akzeptiert, wenn berufliche bzw. berufsbiographische Wendepunkte anstehen, seien sie nun individuell, technologisch oder arbeitsmarktbedingt induziert. Dies gilt für aktuell nicht im Erwerbsleben stehende (Arbeitslose, Berufsrückkehrer) umso mehr.

Wir betonen: Das ist eine gänzlich andere Perspektive als die, die das Mantra vom „lebenslangen Lernen“ einnimmt. Die „Lebenslänglichkeit“ von Selbstvorsorge für die Qualifikation folgt strikt dem Glaubensbekenntnis, dass jeder für die Qualität und Aktualität seiner Arbeitskraft selbst verantwortlich sei. Nun mag man sich fragen, wieso denn nicht, warum sollten Staat und Unternehmen sich hieran beteiligen, wo es doch um die Einkommenschancen der Einzelnen selbst geht?

Weil es eben nicht nur darum geht. Der „Reichtum der Nationen“, ein Lieblingsthema der Ökonomen seit Adam Smith, führt über die Innovationsfähigkeit, Produktivität und Wertschöpfungskraft ihrer Unternehmen im globalen Wettbewerb – und die ist weitgehend abhängig von den Investitionen in die Arbeitskraft, sprich: von Qualität und Aktualität der Qualifikation der arbeitenden Menschen. Im Leitbild des lebenslangen Lernens, der Selbstverantwortlichkeit der Arbeitenden und der nicht Erwerbstätigen, die arbeiten wollen – das ist der Trick des neoliberalen Mantras – werden die Investitionen in die Verbesserung der Arbeitskraft weitgehend kostenlos eingekauft.

Gerade *weil* die betriebliche Realität eher nicht durch *wertschätzende*, sondern durch eine *wertschöpfende* Haltung im Sinne eines maximalen Zugriffs auf die individuellen Ressourcen der Beschäftigten geprägt ist, besteht nach wie vor bzw. heute umso dringender der bildungspolitische Auftrag, Bildung in unserer Gesellschaft auch jenseits der Erstausbildung beruflich zu organisieren und durch gesetzliche Regulierungen (bezogen auf Teilhabe, Finanzierung, Lernzeiten u. ä.) verbindlich zu gestalten: Weiterbildung in der Lebenslaufperspektive ist tatsächlich der Bereich, der – über verlaubliche Programmatik hinaus – bildungspolitisch am wenigsten Beachtung und Institutionalisierung erfahren hat. Wenn das so bleibt, bleibt Gute Arbeit eine Schimäre. Gute Arbeit, das betont demgegenüber das Leitbild Erweiterter Beruflichkeit, braucht die *institutionalisierte Bereitstellung* von guter Weiterbildung, damit gute Arbeit gestaltet werden kann.

2.2 Gute Weiterbildung ist gestaltungsorientierte Weiterbildung

Wenn die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer nachhaltig befähigt werden sollen, betriebliche Arbeitsprozesse auf allen Ebenen mitzugestalten, müssen sie ihre beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsspielräume durch die Aktualisierung, Ergänzung und Erweiterung der Kompetenzen sinnvoll ausbauen können. Dazu braucht es ein System, das auf dem Berufsausbildungssystem aufbaut bzw. darauf bezogen ist. Und es müssen dafür zeitliche und finanzielle Spielräume eröffnet werden.

Deshalb setzen wir im Leitbild der Erweiterten Beruflichkeit auf die Entwicklung von Gestaltungskompetenz. Mit der Orientierung auf Gestaltungskompetenz soll, so die Kultusministerkonferenz 1991, ein Beitrag zur „Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ geleistet werden. In der Industrie hat sich nach langen Jahren einer hochgradig arbeitsteiligen Produktion weitgehend durchgesetzt, dass Fachkräfte nicht weiter nach Anweisung detailliert vorgegebene Aufgaben erfüllen, wie es das „Scientific Management“ des Taylorismus vorsah. Stattdessen sollten sie über erweiterte Handlungsspielräume verfügen und diese auch ausschöpfen können. Gestützt wurde dies durch flachere Organisationsstrukturen, Teamarbeit und teilautonome Arbeit (d. h. den Zuwachs an selbstständigen Entscheidungen). Insofern herrscht in Deutschland – trotz zu beobachtender Tendenzen von Re-Taylorisierung in den Unternehmen – weitgehend Einigkeit darüber, dass schon in der Berufsausbildung umfassende berufliche Handlungskompetenz erworben werden soll. Es gilt nun, diesen Konsens für die Weiterbildung auszubauen.

„Gestalten“ erinnert an Kunst. Gestalterisches Handeln ist mehr als eine nach wohldefinierten Aufgaben und Problemen organisierte Folge rationaler Handlungsschritte. Gestaltungskompetenz beinhaltet immer auch die Fähigkeit, in komplexen beruflichen Situationen kompetent zu handeln, ohne das Problem in all seinen Einzelaspekten und Bezügen zunächst zu analysieren und zu zergliedern.

Nicht allein das analytische Verhalten zeichnet den menschlichen Experten aus, sondern das teilnehmende Können, das ganz wesentlich der (Arbeits-)Erfahrung entspringt. Der Arbeitskontext spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle, weil Erfahrung immer kontextbezogen erworben wird. Im Wissen und Können fließen Erfahrung, Intuition und kontextbezogenes Wissen zusammen und begründen berufliche Handlungskompetenz, die durch handlungsorientiertes Lernen erworben werden soll. Die Fähigkeit zur Mitgestaltung von Arbeit und Technik – berufliche Handlungskompetenz also – setzt Gestaltungskompetenz voraus, sie reicht jedoch darüber hinaus.

Es geht also um mehr als um die methodische Frage, wie mit Hilfe handlungsorientierter Lernformen rasch und effektiv Kompetenz erworben werden kann. Handlungsorientiertes Lernen lässt offen, worauf es beim

beruflichen Handeln inhaltlich ankommt, weil es sich um ein Prinzip handelt. Gestaltungskompetenz verweist auf die schöpferische Qualität des selbstverantworteten – nicht nur des selbstständigen – Tuns sowie auf die zu verantwortenden Inhalte, wie sie durch Gestaltungsspielräume und Gestaltungsalternativen gegeben sind.

Es geht um die Frage, inwieweit Technik den definierten Zweck – und den Anspruch der betroffenen Menschen – erfüllt und gleichzeitig unter dem Blickwinkel sozialer und ökologischer Verantwortung gestaltet wird. Technik erfordert gerade mit Blick auf die Digitalisierung und das dadurch technisch Machbare nicht nur eine Bewertung, sondern macht diese notwendig, um Alternativen zu ermöglichen. In der Perspektive gestaltungsorientierter Aus- und Weiterbildung ist Technik als grundsätzlich gestaltbar, als gestaltungsbedürftig und zweckbehaftet zu verstehen. Nicht nur die Gestaltung von Technik ist für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung von Interesse, sondern ebenso die Erkenntnis, dass Arbeitsprozesse sehr unterschiedlich organisiert werden können. Arbeitsinhalte, Umfang der Arbeit und die Qualifikationsanforderungen, die mit technischen Innovationen einhergehen, hängen ganz von der Organisation und der Gestaltung der Arbeit in einem Unternehmen sowie der einzelnen Arbeitsplätze ab. Gestaltungsorientierte (Weiter-)Bildung vermittelt genau dies: den besten Weg zu einem besten Ziel zu finden. Darin liegt eine besondere Herausforderung für die Ausbildung der Ingenieure an Hochschulen: Die rein fachwissenschaftliche Ausrichtung der Ingenieurausbildung ist mit Blick auf die Anforderungen einer lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsgestaltung curricular zu erweitern. Es stellt sich nun die Frage, ob und inwiefern Weiterbildung in Deutschland in Vergangenheit und Gegenwart diesen Anspruch erfüllt bzw. erfüllt hat. Auf der Basis einer nüchternen und zuweilen auch ernüchternden Bilanzierung der gegenwärtigen Situation – und in Erinnerung daran, was schon einmal Konsens war – soll der Handlungsbedarf abgeschätzt und skizziert werden, wie Weiterbildung in Zukunft aussehen muss, damit sie ihren Beitrag zu Guter Arbeit leisten kann.

3. Weiterbildung gestern und heute: Vom verlorenen Fortschritt

3.1 Selektionen und Verfestigung von Ungleichheit – eine ernüchternde Bilanz

Dem Erwachsenenbildungssurvey (AES) 2014 zufolge hat gut ein Drittel der 18- bis 64-Jährigen in den letzten zwölf Monaten (vor dem Befragungstermin) an betrieblich veranlasster oder unterstützter Weiterbildung teilgenommen, von den abhängig Beschäftigten etwa die Hälfte. Eingeschlossen sind darin aber gleichermaßen längere Kurse wie auch Workshops von kürzerer Dauer oder Unterweisungen, die nur wenige Stunden in Anspruch nehmen. Als Teilnehmer an berufsbezogener Weiterbildung wird also auch gezählt, wer im Bezugszeitraum nur einem zweistündigen Vortrag zugehört hat oder zuhören musste. Die Quoten gestaltungs-, perspektivisch orientierter beruflicher Weiterbildung, von der hier die Rede ist, dürften denn auch merklich geringer ausfallen: Allein die weniger als einen Tag in Anspruch nehmenden „Weiterbildungen“ machen mehr als ein Viertel aller Veranstaltungen aus. Hinter den auf den ersten Blick optimistisch stimmenden Zahlen verbergen sich also erhebliche quantitative, qualitative und strukturelle Ungleichgewichte.

- ➔ Eklatant ist denn auch – abgesehen von der inhaltlichen Ausgestaltung – die Differenz der Qualität, gemessen in Zeiteinheiten, zwischen betrieblich veranlasster oder finanzierter („betrieblicher“) und „individuell berufsbezogener“ Weiterbildung: Weit mehr als die Hälfte aller betrieblichen Weiterbildungen nimmt nicht mehr als einen Arbeitstag in Anspruch, neunzig Prozent erstrecken sich allenfalls auf wenige Tage. Dagegen dauert jede dritte nicht-betriebliche mehrere Monate.
- ➔ Die Betriebsgröße, gemessen an der Zahl der Beschäftigten, ist ein altbekannter Faktor. Beim AES steigt die Weiterbildungsbeteiligung mit der Beschäftigtenzahl des Betriebes, angefangen bei den wenig beteiligten Beschäftigten in Kleinbetrieben bis hin zu den insgesamt stärker von betrieblichen Weiterbildungsangeboten profitierenden Beschäftigten in Großbetrieben.
- ➔ Die Beteiligung variiert nach wie vor auch mit der Branchenzugehörigkeit. An der Spitze stehen die Beschäftigten aus den Wirtschaftszweigen „Erziehung und Unterricht“, „Gesundheits- und Sozialwe-

sen“, „Finanz- und Versicherungsdienstleistung“ und „Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung“. Sehr niedrig ist dagegen die Beteiligungsquote bei Beschäftigten im Gastgewerbe, im Handel und im Baugewerbe.

- ➔ Der starke Unterschied im Teilnahmeverhalten der Geschlechter hat sich dem veränderten Erwerbsverhalten der Frauen entsprechend weiter eingeebnet, und auch bei den Altersgruppen gibt es im mittleren Erwerbsalter seit Jahren eine Angleichungstendenz auf Durchschnittsniveau.
- ➔ Keine Angleichung lässt sich hingegen für die Beschäftigten mit unterschiedlichen Schulabschlüssen, beruflichen Ausbildungen und Einkommen feststellen. Die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten mit hohem Schulabschluss ist etwa doppelt so hoch wie die der Beschäftigten mit niedrigem Abschluss; nach der beruflichen Ausbildung und dem entsprechenden Status ist die Diskrepanz noch etwas größer, und kontinuierlich steigt die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung mit der Höhe des Einkommens: von jedem Vierten in der untersten bis zu etwa zwei von Dreien in der obersten Einkommensklasse (über 3.000 Euro).

Die Benachteiligungsstrukturen gelten auch für die „atypisch“ Beschäftigten. Sie können häufig nur auf Gelegenheiten setzen, die sie in eigener Verantwortung auch für die Qualität der Angebote individuell – rasch, bedarfsgerecht, selbstregulativ und im Hinblick auf Anerkennung und berufliche Verwertbarkeit risikobehaftet – gestalten und finanzieren müssen. Gerade ihnen, den befristet, geringfügig Beschäftigten und Leiharbeitern, wird betriebliche Weiterbildung deutlich weniger angeboten als den „normal“ Arbeitenden. Die Unternehmen sind offenbar an kurzfristiger Verwertung bereits vorhandener Qualifikationen interessiert: Der Anteil der Weiterbildungskosten an den Personalkosten soll gerade bei diesem Personalsegment so gering wie möglich gehalten werden. Die tendenzielle Ausgrenzung atypisch Beschäftigter von betrieblicher Weiterbildung verschärft die Reproduktion eh schon bestehender bildungsbezogener und sozialer Ungleichheit weiter.

Selektivität ist nach wie vor im gesamten Weiterbildungsgeschehen zu beobachten. Selbst wenn hier und da Steigerungstendenzen bei den Beteiligungsquoten zu erkennen sind, konnte der Abstand zu den schon immer besser gestellten Gruppen nicht verkleinert werden. Es betrifft immer dieselben Gruppen ganz besonders: Personen mit niedriger

Schulbildung, ohne Berufsabschluss, mit Migrationshintergrund und prekär Beschäftigte.

Besonders bei der von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Weiterbildung zeigt sich der zugleich zunehmende finanzielle Rückzug des Staates. Damit einher geht die politisch ausdrücklich gewollte Indienststellung und Ausrichtung der Weiterbildung auf die Wirtschaftsentwicklung, die mit den Rationalisierungs- und Profitchancen der Unternehmen gleichgesetzt wird. Aber auch diesen Prioritäten folgende kulturelle Entwicklungen wie die Abkehr vom Bildungs- zum Kompetenzbegriff haben dazu geführt, dass das einstige Ziel, Weiterbildung zu einem Hauptbereich des Bildungswesens auszubauen, nicht erreicht werden konnte. Im Gegenteil: Der Weiterbildungsbereich stellt sich heute insgesamt als fragil und zerklüftet dar:

- ➔ Der Weiterbildungssektor arbeitet, wie die übrigen Bildungssektoren auch, sozial und reproduziert damit soziale Benachteiligung.
- ➔ Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung zeigen sich weitere strukturelle Defizite wie die deutliche Konzentration auf kurzfristige Anpassungsmaßnahmen. Das führt zu Fragmentierung und zur Reduktion der Qualifikation der Beschäftigten auf den aktuellen Bedarf, zu einem zu geringen Grad an Professionalisierung und Systematisierung und – wiederum – hoher sozialer Selektivität.
- ➔ Die plurale Anbieterlandschaft, die einerseits eine Vielfalt von differenzierten Angeboten bietet, führt andererseits zu mangelnder Vergleichbarkeit eben dieser Angebote (z. B. im Hinblick auf Zeiten, Inhalte, Zertifizierungen u. a.). Die Folge ist Intransparenz der Angebotsstruktur und der Qualität einzelner Angebote.
- ➔ Der Weiterbildungssektor ist chronisch unterfinanziert. Das von der öffentlichen Hand bereitgestellte Finanzvolumen beträgt in etwa ein Hundertstel des Schuletats. Zudem steht ein Teil dieser Mittel jeweils unter Haushaltsvorbehalt, sodass die Weiterbildungsanbieter nur bedingt planen können: Die unsichere Finanzierung stellt die Einrichtungen vor große Herausforderungen.
- ➔ Eine unmittelbare Auswirkung dieser Finanzlage ist die prekäre Beschäftigungslage vieler Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Feld der Weiterbildung. Befristete Verträge, geringe Bezahlung, Arbeit auf Honorarbasis und, damit verbunden, eine unzulängliche soziale Absicherung und Selbstausbeutung sind an der Tagesordnung.
- ➔ So führt die Beschäftigungssituation zu Fluktuation und Einschränkungen bei der Entwicklung ihrer Professionalität. Die Entwicklung

von Qualitätsstandards und einheitlichen Ausbildungswegen ist in den Anfängen steckengeblieben.

- ➔ Nicht zuletzt lässt die tarifvertragliche Absicherung der Beschäftigten viel zu wünschen übrig: Die Entgelte im Weiterbildungsbereich sind in weiten Teilen dem Billiglohnsektor zuzurechnen.

Im Zuge dieser Entwicklungen gerät das allseits geforderte „lebenslange Lernen“ mehr denn je zur „Bringschuld“ der Arbeitskräfte, die flexibel, mobil und kurzfristig einsetzbar sein sollen. Zum Leistungsdruck in der Arbeit und dem selbst zu tragenden Risiko im Hinblick auf die Lebensplanung gesellt sich ein Weiterbildungsdruck, der durch Mahnungen, dass fehlende Weiterbildungsbereitschaft individuelle Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt, auf dem betrieblichen Karrierepfad und schließlich in den biographischen Planungen signifikant erhöht, noch intensiviert wird. Wer nicht willig sei, sich diesem Druck zu beugen, verliere den Anschluss und seinen Anspruch auf soziale Sicherheit. Das war nicht immer so.

3.2 Vergessener Fortschritt

Wer die Zeitläufe verfolgt hat, dem sollte ein Phänomen nicht verborgen geblieben sein, das erheblich zu denken gibt: der schnelle Verlust des kollektiven Gedächtnisses, seine Verwandlung im Laufe nur weniger Jahrzehnte.

Wenn hier von „Verwandlung“ des kollektiven Gedächtnisses die Rede ist, dann meinen wir nicht, was als Veränderung von Ansichten und Prioritätensetzungen von Generation zu Generation immer schon geschah: in fernerer Zeiten behutsamer wohl, seit dem Industriezeitalter, dem schnelleren sozialen und ökonomischen Wandel geschuldet, mit immer größerem Tempo. Wir meinen nicht die Veränderungen des Selbstverständnisses von der „Zeit, in der wir leben“. Was wir hier zur Diskussion stellen wollen, ist das im Zuge der vielzitierten und vielbeschworenen Globalisierung merkwürdig voranschreitende Vergessen dessen, was vor nicht langer Zeit im Bereich von Bildung und Qualifizierung schon einmal gesellschaftlicher Konsens war, in weitesten Kreisen der Gesellschaft als akzeptiert und erstrebenswert galt.

Dass die Beschäftigten, diejenigen also, denen die Investitionen in Ausbildung, Weiterbildung und Umschulung womöglich zusätzliche Kosten

verursachen könnten, und ihre Vertreter auf der politischen Bühne den Vorhaben der Bildungsreformen seit den 1960er Jahren nicht vorbehaltlos gegenüberstanden, galt damals als vernachlässigbar – zumal es ihnen über das ansteigende Qualifikationsniveau langfristig in Form zusätzlicher Innovations- und Produktivkraft wieder zugutekommen, im internationalen Wettbewerb wieder Vorteile verschaffen würde. Konsens war vor allem auch, wer dafür Sorge zu tragen hatte, dass die Reformen umgesetzt würden: der Staat im Auftrag seiner Bürgerinnen und Bürger. So ist es zu den Bildungsreformen der 1960er und der ersten 1970er Jahre gekommen und zum Auftrag an prominent besetzte wissenschaftliche Kommissionen wie den Deutschen Bildungsrat, für das Bildungswesen Reformbedarf festzustellen und Reformvorschläge zu erarbeiten.

3.2.1 Fünfzig Jahre danach: *Vergessener Konsens der Bildungsreformer*

In der bildungspolitischen Aufbruchphase wurde der Weiterbildung ein neuer, höherer Stellenwert zugesprochen. Im wegweisenden Dokument dieser Epoche, dem Strukturplan für das Bildungswesen, wurde als Ziel vorgegeben, Weiterbildung als „ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich“ zu institutionalisieren. Fort- und Weiterbildung sollten zur „vierten Säule des Bildungssystems“ ausgebaut werden mit dem Ziel, die Teilnahme der Einzelnen an Arbeit und Leben über die Lebensspanne hinweg zu ermöglichen und abzusichern. Weit in die Gesellschaft hineinreichend bestand in diesen Zeiten des vorsorgenden Wohlfahrtsstaates Einigkeit, dass die Vierte Säule zu errichten und zu sichern, Aufgabe des Staates sei und dass er über die Gesetzgebung für die Durchsetzung dieser Ziele zu sorgen habe.

Die Förderung der Arbeitnehmer und derer, die es werden sollten, stand auf der arbeits- und bildungspolitischen Tagesordnung. Chancengleichheit herzustellen bei der Teilnahme an Bildungsprozessen, die die Wechselfälle des Arbeitslebens, wie sie die gerade erlebte Rezession (1966/67) nach dem „Wirtschaftswunder“ und die großen Strukturumbrüche im Ruhrgebiet z. B. eindringlich vor Augen geführt hatten, zu meistern helfen würden, galt in diesen Jahren als selbstverständlich. Gestaltungsorientierte Weiterbildung sollte nicht zuletzt zur „Humanisierung des Arbeitslebens“ in einer Zeit beitragen, in der Fordismus und Taylorismus endgültig an ihrem Ende angelangt zu sein schienen, in der „Job Enrichment“, die Anreicherung der Arbeitstätigkeiten jenseits des

Fließbandes, und Gruppenarbeit die Zukunft des Arbeitslebens bestimmen sollten. Die vom Bildungsrat angeforderten Gutachten führten zu Vorschlägen, die bis heute an Aktualität nichts verloren haben.

Im Rahmen öffentlicher Verantwortung sollten Grundstrukturen gesichert und die Leistungsfähigkeit des pluralen und bis dahin weitgehend staatsfreien Weiterbildungssystems gesteigert werden. Über die differenzierte Gestaltung der Finanzierungsregelungen wurde Einfluss genommen auf die Personalausstattung der Einrichtungen, die Angebotsstruktur und die regionale Versorgung mit Weiterbildung. Auch die Frage der Finanzierung der hierzu erforderlichen Aufwendungen wurde nicht ausgelassen. Im Wesentlichen liefen die damals veröffentlichten Vorschläge der offiziell beauftragten Gutachter zur berufsbezogenen Weiterbildung auf Fonds-Lösungen hinaus, an denen sich die Arbeitgeber, gewichtet nach ihrer Wirtschaftskraft, angemessen beteiligen sollten. Die Frage, inwieweit sich die Sich-Weiterbildenden an den Kosten beteiligen sollten, war nach Art des Angebots zu differenzieren.

Zu den Leistungen des vorsorgenden Wohlfahrtsstaates zählten im Feld von berufsbezogener Bildung

- ➔ für die berufliche Erstausbildung das 1971 in Kraft getretene „Bundesausbildungsförderungsgesetz“ (BAföG), das, gestützt auf die Ergebnisse reger Forschungstätigkeit im Bereich der Bildungsteilnahme, über eine nicht rückzahlbare Vollförderung den Auszubildenden ermöglichen sollte, *unabhängig* von der Unterstützung durch ihre Familien weiter zu lernen, und
- ➔ für die berufliche Weiterbildung einmal die sog. Aufstiegsfortbildung, so wie sie im Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. in der Handwerksordnung (HwO) konzipiert war. Hauptadressaten der Förderung waren hier insbesondere aufstiegsorientierte Erwerbstätige, die am Erwerb staatlich anerkannter Abschlüsse (z. B. Meister, Techniker, Fachwirt) interessiert waren, und
- ➔ nicht zuletzt das schon 1969 in Kraft getretene Arbeitsförderungsgesetz (AFG), das in seinen §§ 40 ff. weitreichende Hilfestellungen der durch den Staat repräsentierten Allgemeinheit bei der Fort- und Weiterbildung der im Erwerbsleben Stehenden und in den §§ 50 ff. auch für die damit befassten Träger vorsah.

Die meisten Bundesländer zogen im Rahmen ihrer Kulturhoheit mit der Verabschiedung von Ländergesetzen zur „allgemeinen“ Weiterbildung nach und steckten damit den Rahmen vor allem für die allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung sowie den Zweiten Bildungsweg, aber auch für Teilbereiche der beruflichen und berufsorientierten Weiterbildung ab. Viele Länder verabschiedeten in dieser Phase zudem Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze, die den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zusätzliche zeitliche Spielräume für die berufliche und allgemeine Weiterbildung eröffnen sollten.

Der Förderungsumfang des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) war beträchtlich; abhängig bei der individuellen Förderung von der Dauer der Maßnahme und den familialen und lokalen Gegebenheiten – bis hin zu zweijährigen „Umschulungen“, die einer (Zweit-)Ausbildung gleichkamen, mit Zuschüssen für die nötigenfalls auswärtige Unterbringung und zum Unterhalt der Familie (zwischen 70 und 90 % des Arbeitsentgelts als Unterhaltsgeld, Erstattung der Maßnahmekosten). Festzuhalten ist hier vor allem, dass ein institutionalisierter Rechtsanspruch auf Förderung bestand, und zwar auch für Teilnehmer, die bisher noch keine Beiträge zur Arbeitslosenversicherung entrichtet hatten. Es war also nicht ins Belieben der Verwaltung gestellt, ihren „Ermessensspielraum“ auszuloten. Insofern war die staatlich institutionalisierte Bundes-*Anstalt* für Arbeit (öffentlichen Rechts, mit Selbstverwaltung durch Sozialparteien und öffentliche Hand), anders als heute, ausführendes Organ einer gesetzlich staatlich forcierten und verantworteten Weiterbildungspolitik.

Das AFG verfolgte mithin eine unmissverständlich „präventive“, beschäftigungspolitisch ausgerichtete, vorsorgende Strategie der Weiterbildungsförderung. Berufliche Weiterbildung hatte die im Erwerbsleben Stehenden bei ihren Anstrengungen zur Beschäftigungssicherung oder -wiedererlangung zu unterstützen. So sollten die Umschulungsmaßnahmen, die den von den Strukturumwälzungen dieser Jahre Betroffenen (z. B. in Landwirtschaft, Werftindustrie und Bergbau) helfen, nicht verschuldete Erwerbslosigkeit zu vermeiden oder zu überwinden.

Konsens war in diesen Jahren auch, dass es hierzu „sachkundiger Beratung“ bedarf, wie es der Deutsche Bildungsrat 1970 formulierte, damit der Einzelne die Bildungsangebote wählen kann, „die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten.“ Bildungsberatung sei „ein Strukturelement des

Bildungswesens“ – also ein institutionalisiertes Angebot, bei dem die Persönlichkeitsentwicklung, anders als in der Folgezeit, im Vordergrund stand. Bildungsberatung wurde im Zusammenhang der Diskussion über Bildungsexpansion und Wirtschaftswachstum zugleich als Bildungswerbung verstanden: „Bildungsferne Schichten“ sollten an Bildungsbeteiligung herangeführt werden. Bildungsberatung war damit eingebunden in die Diskussion um Bildungsreform und Chancengleichheit.

Umgesetzt wurde von den Reformvorschlägen in der Brandt-Ära Einiges, bevor es im Gefolge der „Ölkrise“ zunächst ein global-ökonomisch, „objektiv“ bedingtes Moratorium gab und danach, befeuert durch die Rede von den veränderten globalen Rahmenbedingungen, massiven – und schon bald erfolgreichen – Widerstand der Arbeitgeber und ihrer Repräsentanten. Zu weiteren wesentlichen, tragfähigen und nachhaltigen Innovationen ist es im Bereich der Weiterbildung Erwachsener dann auch nicht mehr gekommen. Die Hoffnung auf den Abbau von Bildungsbarrieren und Beteiligungsschranken erfüllte sich nicht.

3.2.2 Vorwärts in die Vergangenheit des Liberalismus

Der massive Widerstand der Arbeitgeberseite ließ die Betriebe bei Reformstrategien letztlich außen vor: Der Bereich der betrieblichen Weiterbildung blieb von vornherein von jeder Regulierung ausdrücklich ausgeklammert. Die Betriebe sollten ihre Bildungsarbeit in Eigenregie selbstverantwortlich gestalten und demgemäß auch vollständig finanzieren. So blieb bei der betrieblichen Weiterbildung alles, wie es war: Der pyramidale Aufbau der Beteiligungsquoten von oben nach unten hat sich bis auf den heutigen Tag nicht merklich gewandelt. Bildungsurlaubsgesetze, soweit sie in den Ländern durchgesetzt wurden, verfehlten ihre Ziele, weil die Berechtigten sie aus nachvollziehbaren Gründen – Angst vor Mobbing und Repressionen bis hin zum Arbeitsplatzverlust – nicht bzw. nur sehr zurückhaltend in Anspruch nahmen.

Im Verlauf der Jahre wurden die gesetzlich garantierten Förderungsgrundlagen immer weiter, Stück für Stück, zurückgenommen. Der Wechsel im Förderungsansatz wurde durch die seinerzeit beginnende und – jenseits gesetzlich vorgegebener Schönschreiberei – bis heute anhaltende negative Arbeitsmarktentwicklung mit Massenarbeitslosigkeit ausgelöst. Damals wurde der Schwerpunkt der Förderung von den abschlussorientierten, langfristig – heute würde man sagen: nachhaltig – angelegten

Um-, Fort- und Weiterbildungen verlegt auf arbeitsmarkt-, letztlich betriebsorientierte Anpassungsfortbildungen von relativ kurzer Dauer (in der Regel zwischen vier und zwölf Monaten) und überwiegend ohne anerkannte Abschlüsse. Ausgangspunkt für den radikalen Umsteuerungsprozess war das „Aktionsprogramm Berufliche Bildung und Beschäftigungslage“ von 1974, das in einem Zeitraum von zwölf Jahren umgesetzt wurde und dann in die „Qualifizierungsoffensive“ von 1987 einmündete.

Hauptadressaten des neuen Förderungskonzepts waren „Problemgruppen des Arbeitsmarktes“: Geringqualifizierte, arbeitslose Frauen, Ältere und Langzeitarbeitslose, von denen rund die Hälfte über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügte. Argumentiert wurde, dass es für deren Wiedereingliederung nicht nur auf fachliche Qualifizierung ankomme; in vielen Fällen müsse die „Maßnahme“ zunächst erziehende Funktionen übernehmen, die Informationsniveau und Verhaltensformen den unterstellten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und in den Betrieben anpassen sollten. Die 1975 eingeführten Informations- und Motivationskurse nach § 41a AFG sollten die sogenannten Risikogruppen des Arbeitsmarktes mobilisieren und zielten auf Korrektur und Training personaler und sozialer Verhaltensweisen. Der Erfolg dieser Maßnahmen wurde im Vermittlungsalltag nicht am Wiedereintritt in Arbeit gemessen, sondern am Eintritt in eine Weiterbildung. Weiterbildung wurde damit nicht selten zum behelfsmäßigen Ersatz für Arbeit, was sich nicht zuletzt in „Maßnahmenkarrieren“ ausdrückte.

In dem Maße, in dem die „Problemgruppen“ in den Mittelpunkt der Weiterbildungsförderung rückten, wurden die abschlussorientierten Fortbildungen durch Reduzierung der finanziellen Anreize eingeschränkt. Eine neue Förderungsbegrifflichkeit spiegelte die eher sozialisierende als qualifizierende Funktion von Weiterbildung wider: Gegenüber der Aufstiegsfortbildung, die nunmehr als arbeitsmarktlich „zweckmäßig“ eingestuft wurde, erhielt die „notwendige“ Förderung von Problemgruppen Priorität.

Damit ging ein ganz wesentliches Umdenken – zurück in die Vergangenheit vor den Reformen – einher, das in den nächsten Jahrzehnten die Folie für die weiteren bildungspolitischen Initiativen bilden sollte: Es ging nicht mehr vornehmlich darum, die Einzelnen zu unterstützen, deren Arbeitsplatz z. B. aus wirtschaftsstrukturellen Gründen gefährdet war oder die „aufsteigen“ wollten, ihnen gangbare Wege zu eröffnen. Dahinter stand noch die Idee, dass es die wirtschaftshistorischen und -struktu-

rellen „Gelegenheitsstrukturen“ sind, die guter Arbeit im Wege stehen und, ohne Zutun der Einzelnen, einfach vorgegeben sind. Jetzt aber wurde die Perspektive radikal gedreht: Verantwortlich waren die Einzelnen, ihre für mangelhaft erklärte Motivation, die erst einmal – wie im Falle des § 41a AFG – hergestellt, anerzogen werden müsse. Der – eigentlich simple – Tatbestand, dass es im Falle eines durch Rationalisierung oder Werksschließungen zustande gekommenen zu großen Angebots an Arbeitskräften ohne Arbeitszeitreduzierung auch mit den besten Weiterbildungen keine neuen Arbeitsplätze gibt, wurde unter den Tisch gekehrt. Mit der Definition von „Problemgruppen“ hatte sich die Arbeitsmarktpolitik ein Problem vom Halse geschafft.

Im Zuge des Transformationsprozesses in den neuen Ländern kam es dann Anfang der 1990er Jahre zu einer beispiellosen Überforderung des Systems der Weiterbildungsförderung. Das „Ende der Fahnenstange“ galt damit als erreicht; sie war grundlegend umzustellen. Das Arbeitsförderungsgesetz hat schließlich nicht einmal dreißig Jahre überdauert. Noch vor der Jahrtausendwende verschwand es im Zuge des sog. Arbeitsförderungsreformgesetzes sang- und klanglos im Sozialgesetzbuch (SGB) III, es geriet aus dem Bereich der Arbeitsförderung in den der Fürsorge.

Wollte das AFG noch einen hohen Beschäftigungsstand sichern, so geht es im SGB III nur noch um einen „Arbeitsmarktausgleich“ zwischen Anbietern von und Nachfragern nach Arbeitsplätzen, für dessen Zustandekommen der Staat die „besondere Verantwortung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern“ einfordert, sich selbst mithin weiter zurückzieht. Dem entspricht bei der Weiterbildungsförderung ein Qualifizierungskonzept, das als Anschlussqualifizierung kurzfristig hohe Eingliederungsquoten verspricht: Ziel ist Beschäftigbarkeit auf Arbeitsplätzen, die von den künftigen Arbeitgebern möglichst präzise beschrieben werden können. Damit sind auch die Hauptadressaten der Förderung definiert: Arbeitnehmer, die bereits über genügend Qualifikationen und Kompetenzen verfügen, um kurzfristig und ohne großen Aufwand in einen neuen „Job“ einsteigen zu können. Grundsätzlich ausgeschlossen waren damit jetzt auch die in den 1980er Jahren noch im Fokus des arbeitsmarktpolitischen Interesses stehenden Problemgruppen des Arbeitsmarkts.

So kam es in Deutschland zu dem beschriebenen schrittweisen, kontinuierlichen Rückzug des Staates aus der (Weiter-)Bildungsförderung, der seinen vorläufigen Höhepunkt in der Hartz-Gesetzgebung erreichte.

Heute redet man von der in den Jahren der echten Reformen selbstverständlichen *Förderung* von Weiterbildung allenfalls noch in unmittelbarem Zusammenhang mit Forderungen – wobei festzuhalten ist,

- ➔ dass der Umfang der von der – durchaus konsequent so umbenannten – Bundes-Agentur zugestandenen Mittel, die eh schon wesentlich darauf beschränkt wurden, drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden, existierende zu beheben oder einen fehlenden Berufsabschluss nachzuholen, heute nicht annähernd so groß ist, wie er um 1970 als selbstverständlich nötig anerkannt war,
- ➔ und dass von der Bundesagentur – für die es keine Anspruchsberechtigten mehr gibt, sondern nur noch „Kunden“ wie im Laden nebenan, wo man auch nichts „umsonst“ bekommt – am ehesten diejenigen eine Chance auf Weiterbildung erhalten, denen meist kaum oder gar nicht über die hierfür eigentlich erforderlichen Kompetenzen verfügende „Job“-Vermittler bescheinigen, zur erwünschten Kundengruppe zu zählen. Weiterbildungsmaßnahmen werden am ehesten noch den „Beratungskunden/Förderern“ (einer von sechs sog. Profillagen) zugestanden, die den Sachbearbeitern nach entsprechenden Maßnahmen vielleicht doch noch irgendwie vermittelbar zu sein scheinen. Den zu vernachlässigenden „Betreuungskunden“ (den „Problemgruppen“ von ehemals: zwei von sechs „Profillagen“) wird Unterstützung bei Fort- und Weiterbildung ebenso wie den „Marktkunden“, die als eh schnell vermittelbar gelten, explizit gar nicht mehr zuteil. Die Betreuungskunden erhalten günstigstenfalls, einmal als Nicht-Vermittelbare abgestempelt, „Aktivierungsgutscheine“.

Von dem zu Beginn dieses neuen Jahrtausends propagierten „Fördern und Fordern“ – schon in der Sprache eine deutliche Absetzung von den Vorstellungen des Sozialstaats Bundesrepublik – ist so tatsächlich nur das *Fordern* übriggeblieben.

Man kann diese langfristige, stetige Entwicklung wohl nur nachvollziehen, wenn man sich den globalen Wandel des politisch-ökonomischen „Mainstreams“ vor Augen führt. Spätestens seit Mitte der 1970er Jahre gab es im politischen Westen einen mehr oder weniger schlagartigen, in den angelsächsischen Ländern begonnenen grundlegenden wirtschaftspolitischen Strategiewechsel:

- ➔ von der auf den Briten John Maynard Keynes zurückgehenden beschäftigungsorientierten, einen intervenierenden Staat favorisie-

renden Politik (die Basis des in der Bundesrepublik 1967 eingeführten „Stabilitätsgesetzes“)

- ➔ zur monetären Wirtschaftspolitik eines neuen Neoliberalismus, für den wissenschaftlich der 1976 mit dem Wirtschaftsnobelpreis ausgezeichnete Amerikaner Milton Friedman, politisch der amerikanische Präsident Ronald Reagan und die britische Premierministerin Margaret Thatcher stehen.

Diesem Neoliberalismus gelten staatliche Interventionen als Teufelswerk, im Grunde als Betrug an den selbst sich bemühenen Fleißigen und Strebsamen. So gilt zwar auch dem Neoliberalismus Bildung als erstrebenswert, weil angenommen wird, dass sich die Mittel, die man dafür aufzuwenden hat, irgendwann auszahlen werden. Der Staat hat sich aber möglichst herauszuhalten: Investitionen in Bildung, vor allem in Weiterbildung im Anschluss an eine Grundversorgung, sind für ihn Sache der Einzelnen und ihrer Familien – die die Reformgesetze der Brandt-Ära doch gerade ausklammern sollten.

3.2.3 Verlorener Fortschritt: Von der „Immerweiter-Bildung“ zum „lebenslangen Lernen“

Der geschilderte Schwenk kommt nicht von ungefähr, und er hat nur bedingt mit realen Entwicklungen oder Regierungswechseln zu tun. Der Weg vom vorsorgenden, präventiv arbeitenden Sozialstaat der Mitte des 20. Jahrhunderts zum sogenannten investiven, „aktivierenden“ Sozialstaat ist Resultat einer gesamteuropäischen Entwicklung, die der Verpflichtung auf den Vorrang der Märkte geschuldet ist. In diesem Glaubensbekenntnis spielt die marktgerechte Allokation (Platzierung) von Investitionen eine zentrale Rolle. Investiert wird demzufolge nur da, wo kurzfristig Gewinne winken. Der „investive“, aktivierende Staat platziert Investitionen mithin nur da, wo erstens dem Markt auf die Beine geholfen werden muss und zweitens Ertrag zu erwarten ist – im Falle von Investitionen in Weiterbildung eben nur dort, wo die eingesetzten Fördermittel wie bei den „Beratungskunden/Förderern“ möglichst rasch zum proklamierten Ziel der (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt beizutragen versprechen.

Dieses „Umdenken“ – als ideologische Innovation und Sprachregelung – folgt einer im Laufe der vergangenen Jahrzehnte immer deutlicheren Umorientierung der europäischen Bildungspolitik. Sie hatte sich mit dem

„Lissabon-Prozess“ ausdrücklich dem wirtschaftspolitischen Ziel verschrieben, Europa bis 2010 zum weltweit wirtschaftsstärksten Raum zu machen. Besondere Bedeutung auf diesem Weg maß die Europäische Kommission in einem im Jahr 2000 veröffentlichten Memorandum dem „Lebenslangen Lernen“ zu. Dass dieses Ziel nicht annähernd erreicht werden konnte, lag im Grunde auf der Hand. Und dass es einem eurozentrisch-hegemonialen (Wirtschafts-)Politikverständnis entsprach, das gerade im Zeitalter der Globalisierung fehl am Platze ist, hat dem Mittel zum – nicht erreichbaren – Ziel, dem Dauerprogramm des Lebenslangen Lernens, keinen Abbruch getan.

Gestützt wird die bildungspolitische Umsteuerung durch Entwicklungen im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Erwachsenenbildung, durch Argumentationsmuster unkritischer Bildungswissenschaften, die diesem Zeitgeist folgen. Dabei wird auf populäre Zeitdiagnosen wie die vom Trend zu Individualisierung, Globalisierung, Digitalisierung und dergleichen „Megatrends“ zurückgegriffen. Insbesondere die „radikal-konstruktivistische“ Erklärung menschlichen Lernens als lediglich selbstgesteuertes Tun und Unterlassen flankiert den Rückzug traditioneller formalisierter Lehr- und Lernformen zugunsten „selbstgesteuerter“ Lernprozesse. Neben den Nachweis des erfolgreichen Abschlusses von formalen Bildungsgängen – in Form von Qualifikationen testierenden Zeugnissen, Diplomen, Facharbeiter- oder Gesellenbriefen – tritt die Dokumentation „non-formal“ oder „informell“ erworbener Kompetenzen: Kompetenzen, die sich die Einzelnen auf vielfältige Weise und an beliebigen Orten aneignen können, sollen zusätzliche Ausweise von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sein. Mit dieser Weiterung wird auch die Hoffnung verknüpft, formal geringer Qualifizierten im Beschäftigungssystem bessere Integrationschancen bieten zu können. Tatsächlich sind diese oft euphorisch publizierten Hoffnungen bislang nicht erfüllt worden. In den Personalbüros haben Bewerber/innen, die keine oder nur mäßige formale Abschlüsse und lediglich „non-formal“



In konstruktivistischer Sicht ist Lernen andauernde Konstruktion von Wissen durch die Lernenden selbst, die sich auf kulturelle Traditionen, Überzeugungen, Wissensbestände oder milieuspezifische Deutungsmuster stützt und auf Erinnerungen und Erfahrungen des einzelnen Menschen aufbaut, der sich „neue“ Wissensbestände aneignet. Dabei wird „altes“ Wissen möglicherweise in Frage gestellt, „neues“ emotional besetzt und auf seine subjektive Brauchbarkeit hin überprüft. Die Rolle der Lehrenden fällt in diesem Verständnis bescheidener aus als im herkömmlichen, vor allem verhaltenstheoretischen Lehr-Lern-Arrangement: Konstruktivistischen Lerntheorien zufolge können sie lediglich anregen, unterstützen, moderieren, beraten. Unterschieden wird zwischen mehr oder weniger „radikalen“ Formen des K.



*In den letzten Jahrzehnten ist der Begriff der **Kompetenz** als Zielkategorie allgemeiner und beruflicher Bildung eingeführt worden. K. wird definiert als die Fähigkeit des Einzelnen zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Als Kompetenzen werden Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Dieser Begriff von „Subjektivierung“ setzt an die Stelle des öffentlichen Bildungsauftrags die mehr oder weniger ausschließliche Verantwortung der Einzelnen für ihre Kompetenzentwicklung.*

und „informell“ erworbene Kompetenzen vorweisen können, kaum Zugang zu qualifizierter Beschäftigung. Die Konjunktur dieser nicht

in formalisierten Lernprozessen erworbenen Kompetenzen führt in der Weiterbildungsteilnahmeforschung zu dem ebenso konsequenten wie kuriosen Ergebnis, dass kaum noch Nicht-Teilnahme an Weiterbildung erkennbar ist, da sich grundsätzlich jede/r immer irgendwie weiterbildet. Mit dem Bedeutungsverlust formalisierter Lehr- und Lernprozesse einher geht die Zunahme des Gewichts der je hier und jetzt von den Beschäftigten abrufbaren Kenntnisse und Fertigkeiten als „Kompetenzorientierung“. Dies stärkt dem liberalen Konzept, dass der Staat sich aus der Bildungsvorsorge möglichst herauszuhalten habe, den Rücken und kann als Steilvorlage für die europäische Politik des lebenslangen Lernens gelten.

Man darf den Denkwandel, der zu der programmatischen Schrift der EU-Kommission geführt hat, in seinen Auswirkungen nicht unterschätzen.

Mit der Übernahme des Konzepts des lebenslangen Lernens hat eine grundlegende Akzentverschiebung und Neuausrichtung der Weiterbildungspolitik stattgefunden, die spätestens seit den 1990er, manifest seit den 2000er Jahren zu einer radikalen Umstrukturierung der berufsbezogenen Weiterbildungslandschaft auch in Deutschland führten. Hier bleibt festzuhalten: An die Stelle der gemeinschaftlich-solidarischen Vorsorge tritt zunehmend die Selbstsorge isolierter Einzelner, die ihre berufliche Qualifikation lebenslang selbst zu erhalten haben: selbst zu verantworten, selbst zu organisieren, selbst zu tragen und selbst zu betreiben. Am deutlichsten wird dies an der Figur des „Arbeitskraftunternehmers“, bei den sogenannten Freelancern und den Leiharbeitnehmern.

Auch hier haben wir es mit den – politisch so gewollten – Auswirkungen eines Paradigmenwechsels zu tun. Nicht dass die Bildungsreformen der 1960er und beginnenden 1970er Jahre nicht auch ökonomisch motiviert gewesen wären. Im Gegenteil: Neben dem „Sputnik-Schock“, der Ende der 1950er Jahre, mitten im Kalten Krieg, den nordatlantischen Gesellschaften gezeigt hatte, dass die Sowjetunion dabei war, den Westen

technologisch zu überflügeln, waren es vor allem ökonomische Kalküle, die der „Bildungskatastrophe“ zu begegnen motivierten: Humankapitaltheorien waren Gegenstand weltweiter Diskussion.

Kritik an den seinerzeit aufkommenden Ideen, die Bildungssysteme im Sinne der Sicherung dieser Kapitalvariante so zu gestalten, dass sie die ganze Lebenszeit umfassten, ließ denn auch nicht lange auf sich warten. Aber ganz im Gegensatz zur Situation im ersten und zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ging der seinerzeit nicht zu überhörende Ruf von UNESCO und OECD nach „Éducation permanente“, nach „Recurrent Education“, „Immerweiter-Bildung“ also, ganz selbstverständlich einher mit der herrschenden Meinung, dass der Staat in den Status quo zu intervenieren, dass er die nationalen Bildungssysteme umzubauen habe, dass er die erforderlichen Infrastrukturen aufzubauen, vorzuhalten und, selbstredend, zu finanzieren habe. Der Wandel des Denkens spiegelt sich schließlich im Wandel der Begriffe. Ging es in diesen Jahren um Bildung („education“, „formation“), derer man zuteilwird und die man sich erarbeitet, so geht es heute beim lebenslangen Lernen vornehmlich um Selbsttun in Selbstverantwortung mit dem Risiko verlorenen Einsatzes an Geld und Mühen in Zeiten verfestigter (Teilnahme-)Strukturen und entregelter Arbeitsverhältnisse sowie eines unübersichtlichen Weiterbildungsmarkts, der das genaue Gegenteil dessen bietet, was für sein Funktionieren der liberalen Markttheorie zufolge unbedingt erforderlich ist: die maximale Information aller Marktteilnehmer.

Dieser Wandel, dessen Ende noch nicht abzusehen ist, lässt schließlich über den Generationenwechsel langsam, aber sicher die schon einmal erreichten Fortschritte im Denken und Handeln auch zu beruflicher

Weiterbildung vergessen. Dem kollektiven Gedächtnis droht die Erinnerung daran abhanden zu kommen. Wenn aber die Erinnerung verlorengeht, droht – wie Michel Foucault, einer der großen Philosophen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, feststellte – die vorausseilende Unterwerfung der Menschen unter die Agenda anonymer „Regierung“, die die Macht des Sagens oder Verschweigens hat; dann gerät Autonomie,



*„Das Konzept der **recurrent education** gründet auf einer anderen Philosophie – dass nämlich Gelegenheitsstrukturen zu schaffen sind, die dem Einzelnen über seine ganze Lebensspanne Bildungsmöglichkeiten eröffnet und bereithält – als Alternative für immer weiter verlängerte Schulzeiten und festgeschriebene Weiterbildungsrituale.“ Die Zeugnisse dieser Zeit belegen vor allem, dass es zuallererst darum ging, soziale Benachteiligungen zu kompensieren. Ziel der diskutierten Reform der Bildungssysteme war also die Verbesserung der Situation der Menschen, nicht die globale Wettbewerbsfähigkeit Europas.*

die doch immer eines der wichtigsten Ziele von Bildung war, am Ende zur Selbstausschöpfung.

Festzuhalten bleibt: Vieles, was schon gedacht, gefordert und auf der Basis der gewerkschaftlichen Mitbestimmungspolitik auch umgesetzt wurde, ist in den letzten Jahren wieder erodiert und zum Teil auch verschwunden. Statt weiter auf dem eingeschlagenen Weg voranzuschreiten, wurde im Feld der Weiterbildung das Rad zurückgedreht – und das geschah unter aktiver Beteiligung der politischen Interessenvertreter oder durch passive Duldung. Die Gewerkschaften sind hier leider nicht auszunehmen.

4. Subjektorientierte Weiterbildungspolitik

4.1 Subjektorientierung als Handlungsfundament

Die Befunde repräsentativer Umfragen zum „Weiterbildungsverhalten“ zeigen nur die Oberfläche des Weiterbildungsgeschehens. Beteiligungsquoten und Teilnahmestrukturen sagen nichts darüber aus, welche Interessen zur Teilnahme bzw. zur Nichtteilnahme geführt haben, wie Veranstaltungen didaktisch konzipiert sind, und schon gar nichts über ihren Erfolg. Nicht jede Weiterbildungsveranstaltung ist handlungs- und gestaltungsorientiert und leistet damit einen Beitrag zur Stärkung guter Arbeit, nicht jede erweitert die Handlungsspielräume des Individuums. Manche Weiterbildung bewirkt genau das Gegenteil, leistet sogar einen Beitrag zu Desorientierung und engt den Spielraum der Selbstbestimmung eher ein. Andere Weiterbildungen sind schlichtweg unnötig, Zeit- und Geldverschwendung, ohne nennenswerten Zugewinn für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, oder sie tragen dazu bei, Weiterbildung ganz allgemein für nutz- und sinnlos sowie die dafür aufzuwendende Zeit für vertan zu halten – viele „Maßnahmen“, die die Jobcenter verschreiben, sind bekannt dafür. Schon gar nicht ist Weiterbildungsteilnahme gleichzusetzen mit Weiterbildungserfolg.

Weiterbildung ist in der öffentlichen Meinung positiv besetzt. Immer wieder wird nicht zuletzt deshalb von Politik und Bildungsadministratoren betont, dass die Beteiligungsquoten wieder einmal gestiegen sind. Dabei wird ausgeblendet, dass sich ein großer Teil der Bevölkerung nicht an organisierter Weiterbildung beteiligt, sondern „weiterbildungsabstinent“ geblieben ist und bleibt. Einschlägige Studien belegen zudem, dass sich ein nicht geringer Teil der im Erwerbsleben Stehenden – der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und Arbeitsuchenden – seit Schule und Ausbildung noch nie an systematischer beschäftigungsnaher Weiterbildung, die über das alltägliche Dazulernen am Arbeitsplatz hinausgeht, beteiligt hat. Nachdenklich stimmt schließlich, dass Angebote wie



*Die Forschung zu **(Weiter-)Bildungsabstinenten** dreht die übliche Fragestellung der Teilnahmeforschung um und fragt nach den Begründungen für Nicht-Beteiligung. Dabei wird grundsätzlich unterstellt – das ist der entscheidende Unterschied –, dass Verweigerer, Fernbleiber und „Schläfer“ durchaus vernünftige Gründe für ihr Nicht-Mitmachen haben können. Diese Begründungen werden mit den üblicherweise vorgegebenen, inhaltlich meist eng begrenzten Antwortmöglichkeiten der quantitativen Teilnahmeforschung allenfalls randständig erfasst. Letzten Endes sind es die subjektiven Kosten-Nutzen-Überlegungen, die die Frage beantworten, ob eine Teilnahme „Sinn macht“ – oder auch nicht.*

Bildungsurlaub und andere Lerngelegenheiten, die im Rahmen von Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen geschaffen wurden, nur wenig genutzt werden. Es bringt vor diesem Hintergrund nicht viel, lediglich mehr vom Gleichen zu fordern, sondern es gilt, ehrlich die Hintergründe dieser Situation auszuleuchten. Es ist daher zu fragen, woher die Weiterbildungsabstinenz kommt, die sich zum Beispiel auch darin äußert, dass man nur dann mitmacht, wenn mehr oder weniger deutlicher Zwang kein Vermeiden mehr zulässt. Wir müssen überlegen, wann und warum die zu Weiterbildung Angehaltenen auf das Spielfeld kommen oder aber lieber in der Kabine bleiben. Hinweise dazu hat uns die Forschung durchaus geliefert: Es ist nachvollziehbar, dass Weiterbildungsteilnahme nur dann attraktiv ist, wenn sie für einen *selbst* als sinnvoll, wichtig und erfolgversprechend wahrgenommen werden kann.

Ob jemand sich am Lernen beteiligt, erscheint vor allem in quantitativen Weiterbildungsstudien als ein durch soziale Herkunft, Vorbildung, Geschlecht und, seltener schon, Lebens- und Arbeitsbedingungen bestimmtes Geschehen. Solche Studien liefern uns ohne Zweifel wichtige Informationen über die großen Trends und die Rahmenbedingungen. Die zu kennen ist unerlässlich – sie geben uns aber keine Antwort auf die entscheidenden Fragen, wie und warum es zu den Abweichungen kommt, warum die einen die Spielräume, sich für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung zu entscheiden, nutzen und die anderen nicht – und was wir daraus lernen können, wenn wir daran interessiert sind, Abhilfe zu schaffen.

Wir alle haben schon erfahren, dass „Lernen“ durchaus gegensätzliche Gefühle hervorrufen kann. Einerseits kann es Spaß machen und Erfolg versprechen, können Bildungseinrichtungen und Lehrende als unterstützend und impulsgebend wahrgenommen werden. Andererseits schwingen Leistungsdruck, Zusatzbelastung, oft auch das Gefühl, überfordert, fremdbestimmt zu sein, sich an von außen gesetzte Ziele und Zwecke anpassen zu müssen, mit. Dann werden Lehrende als „Pauker“ erlebt, erscheinen die Institutionen des Lernens und ihr Personal als Agenten von Repression durch Prüfen und Auslesen. Die Skala der Reaktionen auf Lernanforderungen reicht also von Lustlosigkeit bis hin zu extremer Motivation.

Man ist aber nicht irgendwie für Irgendwas motiviert, sondern immer nur in Bezug auf ein Ziel, gerichtet auf je selbst angestrebte Zukunftszu-

stände. Erst mit Blick auf die eigenen Interessen und Nutzenüberlegungen wird die Konstellation zwischen eigenen Erwartungen und fremden Anforderungen gewogen und gewichtet. Es gibt ein unaufhebbares Spannungsfeld zwischen einem Tun, das auf die eigenen Interessen bezogen ist, einerseits und vorgegebenen Strukturen und gesellschaftlichen Anforderungen andererseits. Richtschnur dabei ist für den Einzelnen die Frage nach der Verfügungsmacht über die für ihn selbst relevanten Lebensbedingungen als Basis der Sicherung oder Erhöhung der Lebensqualität: Es soll einem – im weitesten Sinne – besser gehen, wenn man etwas gelernt hat. Die Einzelnen, die „Subjekte“, prüfen, inwieweit ein Tun, also auch Lernen, für sie selbst einen Zugewinn bringt oder eben eher nicht – und dann im letzteren Fall lediglich als Zeitverschwendung wahrgenommen werden kann. Diese eigentlich unmittelbar einleuchtenden Tatsachen kommen im Streit über Weiterbildungsquoten und „-motivation“ systematisch zu kurz: Wenn die Adressaten von Weiterbildungsangeboten nicht wollen, kommen sie nicht; und wenn sie, z. B. vom Arbeitgeber oder vom Jobcenter, gezwungen werden zu kommen, lernen sie nicht. Die Erfahrung zeigt: Lernende, die nur unter Zwang gelernt haben, vergessen das meiste sehr schnell wieder. Nach wenigen Wochen schon bleibt kaum noch etwas von dem von außen erzeugten, aufgezwungenen Wissen übrig. Es bleibt den Lernenden äußerlich – sie brauchen es offensichtlich nicht.

Dies gilt es bei der curricularen Gestaltung von Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen. Wenn wir in einem Perspektivwechsel auf den „Subjektstandpunkt“ nach den Bedingungen für gelingendes (Weiter-)Lernen fragen, dann zeigt sich bald, dass die Unterstellung einer curricular herstellbaren Lernsituation, die alle Teilnehmer „mitnimmt“, aufgegeben werden muss. Die Vorstellung, man könne durch Lehrpläne, Lehrstrategien oder methodische Aufrüstung erfolgreiche Lernprozesse garantieren, man könne Bedingungen vorgeben, unter denen den Betroffenen nichts anderes übrig bleibt, als in der von den Lehrenden gewünschten Weise zu lernen, ist Fiktion, ein „Lehr-Lern-Kurzschluss“. Bei der Curriculum-Konstruktion ist also immer die Passung von Lernbedürfnissen und -voraussetzungen der Teilnehmer einerseits und der organisatorisch-institutionellen Gestaltung der Lernumgebungen andererseits zu bedenken. Letztlich – und daran führt auch kein noch so gut entworfenes Curricu-



Das Curriculum ist der Lehrplan einer Bildungsveranstaltung, der im Idealfall auf einer Bedarfsanalyse aufbaut, die Bildungsziele und -inhalte, die Lehrmethoden und Überprüfungsformen festlegt.



Der **Lehr-Lern-Kurzschluss** basiert auf der längst widerlegten Annahme, dass die Lernenden das, was die Lehrkraft vermitteln will, wie beim sprichwörtlichen „Nürnberger Trichter“ eins zu eins aufnehmen. Dagegen steht die mittlerweile verbreitete Annahme, dass Lehre allenfalls Anstöße geben kann, Impulse setzt, Angebote machen kann, die die Lernenden vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Lernziele, Lernbiographien und -möglichkeiten erst noch verarbeiten müssen – wenn sie es denn wollen.

lum vorbei – entscheiden die Interessen der Bildungsteilnehmer über Erfolg oder Misserfolg.

Die Subjekte haben also *eigene* Interessen, an denen sie ihre Handlungen ausrichten. Bildungsprozesse finden vor allem dann statt, wenn die Einzelnen mit Brüchen und Zweifeln in der alltäglichen Handlungsroutine konfrontiert werden und vom Aufbruch in bislang Unbekanntes sinnvolle Resultate erhoffen können: Man stößt auf Unerwartetes und Überraschendes, nicht Bewältigtes und erhofft sich die Öffnung neuer Horizonte: „Zu diesem Thema weiß ich noch zu wenig; dieses Problem kann ich noch nicht lösen. Hierzu Neues zu lernen, bringt mich weiter“.

Die Nutzung eines neuen informationstechnologischen Systems z. B. erfordert erweiterte und neue Fähigkeiten, die lernend erworben werden. Das Neue soll verfügbar gemacht werden: „Ich will das können.“ Dann wird ein wahrgenommenes Defizit in Lernstrategien umgeformt: „Ich will das lernen“. Man macht also nicht einfach weiter, sondern unterbricht die nicht mehr angemessene Routine, legt eine „Lernschleife“ ein: Man belegt einen Kurs, liest ein Buch, geht zu einem Vortrag usw.; Lernen verspricht dann die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten; das neu Gelernte wird einbezogen in die verfügbaren Handlungsstrategien. Erfolgreiches Lernen wird dann zum positiven Lernimpuls, beflügelt zu weiteren Lernanstrengungen. Man kann aber auch anders entscheiden: „Das will ich nicht lernen. Das bringt mir nichts, es schadet mir nur; ich werde vielleicht umgesetzt, ich werde mit Arbeitstätigkeiten konfrontiert, die ich nicht will, ich werde anders eingruppiert“. Lernen setzt mithin eigenes Interesse, zu gestalten und anders handeln zu können, voraus. Wenn das nicht gesehen werden kann, fehlt der Impuls, sich weiterzubilden.

Hier bleibt festzuhalten: Lernwiderstände sind nicht unbegründet. Sie sind im Gegenteil oft Belege für das Fehlen subjektiv vernünftiger Gründe, sich den Mühen des Lernens auszusetzen. Wer daran etwas ändern will, dem muss es darum gehen, die Interessen der Einzelnen aufzunehmen, ihnen Raum und Zeit zu geben und sie bei ihren Lernprozessen zu begleiten.

Subjektorientierung, für die wir hier plädieren, begreift den Menschen als autonomes und frei handelndes Subjekt, das eine unveräußerliche Würde besitzt. Wie die Klassiker der Arbeiterbewegung sieht sie den Menschen in seinem gesellschaftlichen Kontext, der sein Handeln zwar beeinflusst und beschränkt, aber immer auch die Möglichkeit der Überwindung einengender, entmündigender und unwürdiger Zustände – durch Widerstand, durch gemeinsames, solidarisches politisches Handeln – offenlässt. Sie steht in scharfem Gegensatz zu dem (neo-)liberalen Menschenbild, das im Menschen zuerst den Marktteilnehmer sieht, der bis hinein in seine privaten Beziehungen seinen Eigennutz maximiert und dabei auch vor (Selbst-)Ausbeutung, Unterdrückung und Manipulation nicht halt macht.

Subjektorientierung meint also etwas anderes als das, was in den letzten dreißig Jahren auch im Mainstream der mit solchen Fragen befassten Wissenschaften als „Subjektivierung“ gehandelt wird und Zuschreibungen aller denkbaren Art nach sich zog, bei denen es vor allem um die Verschiebung von Verantwortung – für Arbeitsergebnisse, für Erhalt und Weiterentwicklung der Qualifikation – auf die Individuen, die Einzelnen, geht. „Selbstverantwortung“, „Selbstorganisation“ usw. heißen die gebetsmühlenartig wiederholten Glaubenssätze. Tatsächlich hat ja der immer noch anhaltende Wegfall der industriellen, mit großen Belegschaften arbeitenden Betriebe in der letzten Generation zu deren Ausdünnung und oft auch, verglichen mit der Arbeit am Fließband zum Beispiel, zu Vereinzelungen am Arbeitsplatz geführt. Das ändert aber nichts an den Verantwortlichkeiten

- ➔ des Staates und seiner Institutionen, auch wenn die heute nicht mehr „Amt“, sondern „Agentur“ genannt werden, für die Herstellung von Rahmenbedingungen, die diese Prozesse menschenwürdig gestalten lassen,
- ➔ der Betriebe für die partizipatorische Gestaltung der Arbeitsplätze und die Weiterbildung ihrer Belegschaften,
- ➔ der Gewerkschaften für eine aufmerksame Kontrolle dieses Geschehens und der Gestaltung von partizipationsorientierten Arbeitsbedingungen, die Vereinzelungstendenzen entgegenwirken und stattdessen kollektive Mitbestimmungsstrukturen befördern.

Subjektorientierung meint: die Ausrichtung des Wandels und der ihn begleitenden und befördernden Weiterbildung an den Interessen der ar-

beitenden Menschen – und nicht an der von Polit-Phantasten ausgerufenen Herstellung weltweiter europäischer Wirtschaftshegemonie.

Wir plädieren dafür, Subjektorientierung als Handlungsfundament gewerkschaftlicher Weiterbildungspolitik stark zu machen und an die Stelle von „Maßnahmen“ nach Art des „Nürnberger Trichters“ Aufklärungsarbeit, an die Stelle einer Politik von oben nach unten wieder mehr auf Aktionen zu setzen, die bei den Subjekten ansetzen, bei ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen. Aber auch dazu braucht es Strukturen, die sie unterstützen, die ihr Interesse wecken. Ansatzpunkte dazu wollen wir im Folgenden aufzeigen. Subjektorientierung erfordert neue politische Akzentsetzungen; die Verbesserung der Rahmenbedingungen allein genügt dann nicht mehr. Die nach wie vor notwendige, unerlässliche Verbesserung der Bildungsinfrastruktur, die Garantie von Lernzeiten und die Aufhebung finanzieller Restriktionen müssen durch Unterstützung der Lernenden und Lernwilligen schon bei ihrer Entscheidungsfindung flankiert werden. Diese Unterstützung muss die Individuen in die Lage versetzen, in Kenntnis ihrer Interessen, Motive und Perspektiven informiert, selbstbewusst und widerstandsfähig die angemessenen Entscheidungen zu treffen und nötigenfalls auch Lernzumutungen zurückzuweisen.

4.2 Ansatzpunkte subjektorientierter Weiterbildungspolitik

4.2.1 Handlungsfeld: Beratung und Begleitung

Die Diskussion um die Notwendigkeit und den Stellenwert von Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland hat seit 1980 ein Dauerhoch erreicht. Die Aufgabe ist also keineswegs neu, verweist vielmehr auf langfristige gesellschaftliche Entwicklungen, die unter dem Stichwort „Individualisierung“ zusammengefasst werden können und die als Unübersichtlichkeit und Unsicherheit jeweils in Krisensituationen neu aufbrechen. Beratung ist zu einer Allerweltsaktivität geworden: Sie reicht von der Aktienberatung bis zur Sexualberatung.

Auch Bildungsberatung – insbesondere Weiterbildungsberatung – umfasst ein weites Feld: Beratungsbedürftig werden Entscheidungen über Lernprozesse, Bildungsinstitutionen und -systeme. Dabei kommen unterschiedliche Aspekte zum Tragen:

- ➔ *Allgemeine Information:* Bereitstellen von Informationen über Träger, Einrichtungen, Programme, Kurse und Zertifizierungsmöglichkeiten,
- ➔ *Themenorientierung:* Gegenstandsbezogene Klärung der Interessen im Kontext der Rahmenbedingungen und der Relevanz der Aufgaben,
- ➔ *Adressatenzentrierung:* Einlassen auf die Situation der Lernenden, Beziehen auf reale Konstellationen im Lebenszusammenhang z. B. von Frauen mit Kindern, von Schichtarbeitern oder von Arbeitslosen.

Ziel soll sein, Transparenz über Lernmöglichkeiten und -übergänge zu schaffen sowie Motivation zu Bildung und Kompetenz in Bildungsfragen zu erhöhen. Es wird mittlerweile als Selbstverständlichkeit unterstellt, dass Unterstützung durch Bildungsberatung für die Weiterbildungsteilhabe ein wichtiges Handlungsfeld darstellt. Bildungsberatung findet ihren Ort in einer Vielzahl explizit ausgewiesener Beratungseinrichtungen. Für die betriebliche Bildungsarbeit kommt hier der Lernprozessbegleitung durch ausgebildete Experten eine besondere Rolle zu. Darüber hinaus ist Bildungsberatung in fast allen Lebensbereichen gefordert und durchdringt nahezu alle gesellschaftlichen Verhältnisse von der Geburt (Elternberatung) und der Schule (Erziehungs- und Bildungsberatung), über den Lebenslauf (Berufs- und Beschäftigungsberatung) bis zum Tod (Sterbeberatung).

Trotz eines unumstrittenen Bedarfs und eines weitgehenden politischen Einvernehmens stellt sich die Realität der Weiterbildungsberatung in Deutschland nicht als „fertiges Haus“ dar, sondern eher als Baustelle (*Text 1*)¹. Dies unterscheidet sie von anderen Beratungsbereichen, wie zum Beispiel die von der Bundesagentur für Arbeit betriebene Berufsberatung oder die in Schulen verortete Schulwahl- und Schullaufbahnberatung, die immerhin eine gesetzliche Verankerung aufweisen. Die folgenden Thesen kennzeichnen die derzeitige Situation:

- ➔ Die Versorgung mit Angeboten der Weiterbildungsberatung ist insgesamt unzureichend und regional sehr unterschiedlich.
- ➔ Weiterbildungsberatung ist nicht systematisch mit der Weiterbildung und dem übrigen Bildungssystem verzahnt, sondern ein sporadisches Angebot.
- ➔ Weiterbildungsberatung ist aktuell und auch in der Vergangenheit meist projektbezogen organisiert und von daher finanziell und institutionell fragil aufgestellt.
- ➔ Weiterbildungsberatung ist in keinem Weiterbildungsgesetz der Länder als Pflichtaufgabe der Träger oder öffentliches Unterstützungsangebot verankert.

¹) Text 1: Guidance Dialogue – Umsetzungsstrategien für Weiterbildungsberatung (ÖGB/ZNP u. a. 2012): <http://www.guidance-dialogue.eu>

- ➔ Der Ausbau von nachfrageseitigen Finanzierungsinstrumenten (Bildungsprämie, Bildungsscheck etc.) hat durch die damit verbundene Pflichtberatung der Antragsteller auch zu einer quantitativen Ausweitung der Beratungsstellen geführt.
- ➔ In Ergänzung zu und als Support für die persönliche Weiterbildungsberatung sind regionale und überregionale Datenbanken und Informationsportale entstanden, die Transparenz über die Weiterbildungsangebote und auch über die Beratungsangebote herstellen sollen.
- ➔ Die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen erfolgt sozial selektiv nach den bekannten Mustern.

Beratung ist erforderlich, will man durch bessere Information und höhere Transparenz, die Entscheidungsfähigkeit und Selbstsicherheit der Einzelnen bei der Wahl zwischen Alternativen steigern. Hinter den vielen spezifischen Beratungskonzepten stehen divergierende Menschenbilder und Einstellungen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. So droht Beratung sich im Sog der Pluralität der Angebote auf unkontrollierten Märkten in Beliebigkeit aufzulösen.

Demgegenüber plädieren wir für einen „subjektorientierten Ansatz“, bei dem die Lebens- und Lerninteressen der Adressaten im Mittelpunkt stehen, mit dem versucht wird, sie zu verstehen und zu begreifen. Dabei ist eine umfassende Perspektive auf die jeweiligen Biographien und Problemgeschichten einzunehmen, wenn es nicht um Katheder-Unterricht nach Art des Nürnberger Trichters oder gar Indoktrination und Manipulation, sondern um das gemeinsame Abwägen von Argumenten, von Für und Wider dieser oder jener Entscheidung gehen soll. Die oft sehr unterschiedlichen Interessen und Problemsichten von Ratsuchenden und Beratenden werden hier als Chance begriffen, neue Perspektiven zu eröffnen und den Horizont der Handlungsoptionen zu weiten. In der Interaktion einer so verstandenen Beratung sollen die zur Lösung anstehenden Probleme kooperativ erörtert und reflektiert werden mit dem Ziel, alternative Strategien zu entwerfen.

Wenn das Handeln der Ratsuchenden in seinem sozialen Kontext verstanden wird, dann können die Beratungssituationen als Selbstverständigungsprozesse funktionieren, bei denen zwischen subjektiv gegebenen Bedeutungshorizonten und Relevanzsetzungen einerseits und strukturbedingten Möglichkeiten, Hindernissen und Gelegenheitsstruk-

turen andererseits zu vermitteln und einen subjektiv angemessenen und vertretbaren Weg zu finden. Lernberatung zielt dann auf die Unterstützung der „Verfügungserweiterung“ im gesellschaftlichen Rahmen. Ausgangspunkt subjektorientierter Beratung ist also der Einzelne im Rahmen jeweils konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse. Kristallisationszentrum ist dann der Standpunkt des Subjekts.

Beratung ist hinsichtlich der in der Beratungssituation angesprochenen und behandelten Probleme und aufgegriffenen Konzepte immer in die konkreten Konstellationen ihrer Zeit und ihrer Gesellschaft eingebunden und gefordert, sich mit Blick auf ihre theoretischen Konzepte, wissenschaftlichen Begründungen, ihre Handlungsformen und professionellen Profile weiterzuentwickeln.

Fassen wir zusammen: Die Ausgangsbedingungen mit Blick auf die Weiterbildungsberatung sind

- ➔ politischer Konsens über ihre Notwendigkeit,
- ➔ hoher Bedarf,
- ➔ große Nachfrage und
- ➔ viele Modelle.

Trotzdem etabliert sich bisher kein stabiles Weiterbildungsberatungssystem. Änderungen mit Blick auf diesen Mangel an Institutionalisierung müssen sowohl auf der staatlichen als auch auf der tariflichen und der betrieblichen Ebene angegangen werden.

Angesichts der Problemlage ist es angebracht, neben dem bestehenden Angebot flächendeckend regionale trägerübergreifende und -unabhängige Beratungsstellen einzurichten. Diese Einrichtungen müssen den regionalen Wirtschaftsinteressen die Bildungsinteressen der Arbeitnehmer/innen entgegenstellen. Kennzeichen sind:

- ➔ Ausgang von den einzelnen Arbeitenden und Arbeitsuchenden,
- ➔ Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Beratungsangeboten,
- ➔ Zugänglichkeit der Einrichtungen,
- ➔ deren Verantwortlichkeit gegenüber subjektiven Interessen und ihre Vermittlung im Kontext von ökonomischen, auch öffentlichen Bedarfen.
- ➔ Konzentration nicht nur auf Erwerbstätigkeit, sondern auch auf die Entfaltung der Persönlichkeit und das gesellschaftliche/politische Leben.

Mit erweiterter Selbstbestimmtheit beim Suchen nach Lernangeboten wird hohe reflexive Kompetenz vorausgesetzt. Gerade die Bevölkerungsgruppen mit niedriger Bildungsbeteiligung haben aber oft enttäuschende und dem entgegenstehende Lernerfahrungen hinter sich. In einer subjektorientierten Beratung unterstützen Information und Motivierung die Lernenden. Das setzt zum einen eine Ausweitung der personellen Ausstattung voraus. Neben diesem rein quantitativen Ausbau des Beratungssystems bedarf es vor allem aber gut ausgebildeter Beraterinnen und Berater. Die hierzu erforderlichen beruflichen Fortbildungsmöglichkeiten und hochschulischen Studiengänge müssen deshalb ausgebaut werden.

4.2.2 Handlungsfeld: Gestaltung von Rahmenbedingungen für organisierte Weiterbildung

Es hat sich in der Umsetzung bisheriger Weiterbildungsregelungen gezeigt, dass ihre Inanspruchnahme weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist. Es wurden zwar – z. B. mit Qualifizierungstarifverträgen – Rahmen geschaffen, die aber kaum gefüllt worden sind. Bei vielen Adressaten – besonders bei den Beschäftigten in den Betrieben – wurden die gegebenen Lernwiderstände nicht überwunden, sondern sie bestehen nachvollziehbarerweise weiter. Nach wie vor gibt es Zurückhaltung, sogar Ängste gegenüber immer neuen Qualifizierungsanforderungen, wie sie z. B. auch in der Diskussion um Arbeit 4.0 eingefordert werden.

Bildungs-, also auch weiterbildungspolitische Programme geraten in ein Dilemma: Zwar werden die Rahmenbedingungen hier und da verbessert, aber die Adressaten entziehen sich, wenn sie der angebotenen „Maßnahme“ oder dem dargebotenen Stoff keinen Sinn beizumessen vermögen. Gewerkschaftliche Aktivität in diesen Bereichen greift nur dann, wenn die Kolleginnen und Kollegen auch mitziehen. Dieses Mitziehen kann, wie wir darzulegen versucht haben, nicht von außen erzeugt werden. Wohl aber kann es begünstigt und vorbereitet werden, indem auch die Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass sie subjektorientierter Beratungs- und Bildungsarbeit Vorschub leisten.

Betriebsnahe Politische Bildung

Subjektorientierung beinhaltet – wie schon erwähnt – nicht nur die Klärung der persönlichen Interessen und Ziele, sondern immer auch die Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die eigenen

Lebensbedingungen bestimmen, aber auch veränderbar sind. Es geht also nicht um Egozentrismus, sondern auch um Solidarität und Kollegialität. Diese Sichtweise ist immer schon die der gewerkschaftlichen politischen Bildung gewesen, die bei einer Betonung der Subjektorientierung noch einmal einen besonderen Stellenwert gewinnt.

Anknüpfungspunkte für betriebsnahe politische Bildung sind vor allem alltägliche Probleme in der Arbeit. Hier kann auf das Konzept der betriebsnahen Bildungsarbeit zurückgegriffen werden, wie es von der IG Metall bereits in den 1970er Jahren diskutiert worden ist. Es geht dabei nicht vorrangig um allgemeine politische Bildung, sondern um deren Verbindung mit arbeitsbezogenen Interessen.

Der Ansatz arbeitnehmerorientierter politikbezogener Bildung führt die Bedeutung von Arbeit und ihrer Organisation im Medium des Berufs mit Lernprozessen über Politik, insbesondere Demokratisierung der Betriebsstrukturen und -prozesse, zusammen. Erst die so hergestellte Betroffenheit und Bedeutungshaltigkeit machen einen Gegenstand, ein potenzielles Lernfeld überhaupt für Lernen zugänglich. Menschen leben, arbeiten und lernen immer schon in bestimmten Lebens-Zusammenhängen, in denen ökonomische, politische und kulturelle Konstellationen eine je spezifische Gestalt gewonnen haben, die den Individuen als objektive Bedingungen gegenüber treten und in denen sie ihre Lebensformen und Handlungsmöglichkeiten verteidigen und entwickeln. Dabei entstehen Zusammenhänge von Sozialstruktur, Milieus und Mentalitäten, welche die individuellen Handlungen, Einstellungs- und Verhaltensweisen und die gesellschaftlichen Verhältnisse vermitteln.

Ausgangspunkt für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit sind demnach Interessenstrukturen im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse. Hier steht die beruflich organisierte Arbeitstätigkeit weiterhin im Zentrum, als grundlegend nicht nur für Lebenschancen, sondern auch für die Herausbildung einer persönlichen Identität. So richten sich die Interessen nach wie vor dominant auf den Gegenstand Arbeit und deren Gestaltung. Indem Arbeitspolitik zum zentralen Thema von Bildungskonzepten wird, wird auch die Beteiligung an der Gestaltung der Arbeitsprozesse ermöglicht.

Widersprüchliche Erfahrungen, Brüche des Selbstverständlichen, gegenläufige Anforderungen können den Horizont öffnen für ein Verständnis der Relevanz technischer, ökonomischer und politischer Konstella-

tionen und Konflikte, welches Voraussetzung ist für „Gestaltungskompetenz-Lernen“ als Meilenstein auf dem Weg zu guter Arbeit und zum guten Leben.

Staatliche/Öffentliche Regelungen

Die berufsbezogene Weiterbildung ist weitgehend bestimmt von Gesetzmäßigkeiten des Marktes. Daneben haben wir es aber auch mit einer Vielzahl von Gesetzen – oft mit nur sektoralem oder regionalem Wirkungsbereich – zu tun. Diese gesetzlichen Regelungen haben aber bisher nicht zu einer verlässlichen Struktur in öffentlicher Verantwortung geführt. So fällt Weiterbildung als bundesstaatliches Handlungsfeld einerseits in den Zuständigkeitsbereich der Arbeitsmarktpolitik, etwa wenn es um die Förderung der Weiterbildung von Erwerbslosen geht. Andererseits fällt sie in den Handlungsbereich der Bildungspolitik, wenn es sich zum Beispiel um die Aufstiegsfortbildung handelt, so im Berufsbildungsgesetz oder im Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz.

Weiterbildung ist darüber hinaus in Landesgesetzen geregelt. Die Weiterbildungsgesetze der Länder stellen die wichtigste gesetzliche Grundlage für die Weiterbildung auf Länderebene dar. Im Kern regeln sie die Förderung von staatlich anerkannten Weiterbildungsträgern. Daneben gibt es in den meisten Bundesländern Freistellungsgesetze, welche die bezahlte Freistellung von Beschäftigten für die Teilnahme an Weiterbildung regeln. Hinzu kommen zahlreiche Programme des Bundes und der Länder, meist ko-finanziert mit Mitteln der Europäischen Union, z. B. dem Europäischen Sozialfonds.

Eine nach dem Marktmodell funktionierende Regulierung der Weiterbildung führt geradezu automatisch zu problematischen Defiziten im Angebot. Kosten-/Nutzenkalküle von Staat, öffentlichen und privaten Anbietern tendieren zu Risikovermeidung bei den Bildungsinvestitionen. Aus den isolierten Kalkülen einzelner Akteure resultiert schließlich mehr oder weniger zwangsläufig eine Unterversorgung mit Lernmöglichkeiten, zumal mit brauchbaren Angeboten, die vor allem am Nutzen für die Nachfrager von Bildungsangeboten orientiert sind und erst nachrangig am Profit der Anbieter. Der Markt versagt hier. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit öffentlicher Sicherstellung von Ressourcen für Bildung.

Das heißt nun aber nicht, dass der Staat überall ordnend, kontrollierend und steuernd eingreifen muss: Staatliche Eingriffe sind kein Allheilmit-

tel. Der Bildungsbereich, so wie er existiert, ist ein Paradebeispiel für Überkomplexität und die durch abstrakte Sparvorgaben nur noch weiter begrenzte Verarbeitungskapazität staatlicher Politik. Die selbsterzeugten Finanzengpässe des Staates, vor allem auf Landes- und Kommunalebene, führen zu einem Implementationsdefizit, weil die „öffentliche Hand“ schlicht nicht über die Ressourcen verfügt, komplexe Zielkonstellationen zu meistern. So kommt es notwendig zu Steuerungsdefiziten, verursacht durch Informationsmängel, unklare Zuständigkeiten, durch Ressortegoismus der beteiligten Verwaltungen, durch intransparente und zum Teil in sich widersprüchlichen Ebenenverflechtungen zwischen Bundes-, Länder- und Kommunalbehörden. Die Gleichzeitigkeit von Marktversagen und Staatsversagen ist seit dem Auslaufen der Bildungsreform in den 1970er Jahren bekannt. Trotzdem sind bisher kompensierende Regulationsmechanismen und Reformstrategien zur Bereitstellung von Ressourcen für das allseits als unabdingbar hochgehaltene „Lebenslange Lernen“ nicht entwickelt worden.

In der verfassungsrechtlichen Diskussion wurde herausgearbeitet, dass Bildung und Weiterbildung Voraussetzungen sind für die freie Entfaltung der Person, für Freiheit der Meinungsbildung und Meinungsäußerung, für Teilnahme an Kommunikationsprozessen, für freie Wahl und damit auch Erhaltung von Beruf, Arbeitsstätte und Arbeitsplatz. Aus der Sozialstaatsklausel lässt sich ein Gebot der Versorgung mit Bildungsmöglichkeiten ableiten, nicht allerdings zwingend in staatlicher Trägerschaft. „Öffentliche Verantwortung“ begründet keineswegs unbedingt staatliche Trägerschaft oder staatlichen Mitteleinsatz. Für den Weiterbildungsbereich geht es um die Anerkennung als öffentliche, also nicht ausschließlich private, aber auch nicht *unmittelbar* staatliche Aufgabe. Ob diese Anerkennung erfolgt, ist in einer demokratisch verfassten Gesellschaft letztlich Sache von Aushandlungs- und Entscheidungsfindungsprozessen.

Was sich ändern muss, ist schon lange Streitpunkt der politischen Debatten: Die Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung im Weiterbildungsbereich, etwa in Form einer Gesetzgebung, welche die nach dem Wegfall der Rahmengesetzgebungskompetenz z. B. im Bereich der beruflichen Weiterbildung und der Bildungsfinanzierung nutzt und insoweit die Initiative der Gewerkschaften GEW, IG Metall und ver.di aufgreift (*Text 2*)², hätte vielfältige Wirkungen, die Weiterbildungsmöglichkeiten zu verbessern.

²) Text 2: Bundesregelungen für die Weiterbildung (GEW/IG Metall/ver.di 2008): <http://notstand-weiterbildung.verdi.de>; P. Faulstich/M. Bayer (Hrsg.): Lernzeiten, Lerngelder, Lernwiderstände, Lernalter, Lernarmut, Lernorte, Lernlust (VSA-Verlag Hamburg 2002, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012)

Die z. T. schon bestehenden *Weiterbildungsinformationssysteme* sollten harmonisiert und miteinander vernetzt werden. Damit würden die Weiterbildungsinteressenten einen gezielten und umfassenden Informationszugriff auf die angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen, -einrichtungen und -träger haben. Diese Maßnahme würde die Angebots- und Transparenz erhöhen und damit auch Nachfrage intensivieren.

Eng verzahnt mit dem Informationszugriff ist der Ausbau einer bedarfsgerechten *Beratungsinfrastruktur*, wie sie im Abschnitt zuvor begründet wurde. Es bietet sich an, ein gestuftes System aufzubauen, welches Informationen auf bundesweit verfügbaren Internetplattformen bereitstellt, die ergänzt werden durch landesspezifische und themenbezogene Beratungssysteme. Das Herzstück einer Orientierung in der Weiterbildungslandschaft sind regional verortete Beratungsstellen, die die persönliche, subjektorientierte Weiterbildungs- und Lernberatung anbieten. Umfassende Information und adäquate Beratung sind zudem wichtige Stützen des Teilnehmer- bzw. Verbraucherschutzes.

Dieser sollte auch durch *einheitliche Qualitätsstandards* in der Weiterbildung gestärkt werden, die neben didaktischen Anforderungen, Transparenz, Gestaltung der Rahmenbedingungen vor allem auch auf das Weiterbildungspersonal zielen. Verlangt werden müssen Fach- und Lehrkompetenz, aber auch eine angemessene (das heißt tarifvertragsgebundene) Bezahlung und soziale Absicherung.

Bundesregelungen könnten auch die *Zertifizierung von Kompetenzen* teilnahmefreundlicher gestalten. Zum einen ginge es hier darum, die unübersichtliche Vielfalt der vorhandenen Zertifikate zu ordnen und zu systematisieren, um so aus Teilnehmersicht einen besseren Überblick zu verschaffen, die Wertigkeiten deutlich zu machen und größere Vergleichbarkeit herzustellen. Zum anderen sollte es für das wachsende Aufgabenfeld der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen klare, einheitliche und nachvollziehbare Verfahren geben.

Schließlich – und vor allem – geht es darum, über bundeseinheitliche Regelungen Rahmenbedingungen für eine *finanzielle Unterstützung* von Weiterbildungsanstrengungen und für *Ansprüche auf Lernzeiten* zu schaffen. Damit werden einheitliche Voraussetzungen geschaffen und die Zufälligkeit der Betriebs-, Branchen- oder Berufsgruppenzugehörigkeit sowie des Wohnsitzes relativiert. Konkret schlagen wir für die Finanzie-

rung betrieblicher Weiterbildung (inklusive Beratung von Betrieben und Personen) einen Fonds vor, der über eine Abgabe von vielleicht einem Prozent der Lohn- und Gehaltssumme gespeist wird (*Text 3*)³. Arbeitnehmer und Arbeitgeber sollten sich in einem Verhältnis von etwa 1:2 an der Finanzierung beteiligen. Es sollte in einem solchen Rahmen auch die Möglichkeit eröffnet werden, dass weiterbildungsaktive Betriebe ihre Aufwendungen für Weiterbildung mit der Abgabe verrechnen können.

Für die Finanzierung der individuellen Weiterbildung sollten neben den Fondsmitteln auch Abgaben aus einer aufzubauenden Arbeitsversicherung (als Alternative zur aktuellen Arbeitslosenversicherung) und Steuermittel herangezogen werden (*Text 4*)⁴. Aus dem Aufkommen könnten ein flächendeckendes Beratungssystem sowie das Nachholen eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses finanziert werden. Diese zweite Chance sollte allen Erwachsenen ohne Altersbeschränkung zustehen. Für andere individuelle Weiterbildungsmaßnahmen sollte zudem ein Erwachsenenbildungs-BAföG eingerichtet werden, das in Analogie zum BAföG für Studierende und Meister ausgestaltet wird.

Mit Blick auf die Lernzeiten sollte eine Mindestdauer von Bildungsurlaub festgelegt (z. B. fünf Arbeitstage pro Jahr), die Möglichkeiten für Bildungskarenzen und Bildungsteilzeit (nach österreichischem Beispiel) (*Texte 5 und 6*)⁵ eröffnet werden. Für die persönliche Weiterbildung müsste ein Freistellungsanspruch von zum Beispiel bis zu vier Jahren mit Rückkehrgarantie eingerichtet werden. Weitergehende Regelungen in Ländergesetzen und Tarifverträgen sollten möglich bzw. davon unberührt bleiben.

4.2.3 Handlungsfeld: Sozialpartnerschaftliche Regelungen

Tarifverträge

Die Förderung der Weiterbildung kann nur als gemeinsame Aufgabe von Staat, Tarifparteien, Gewerkschaften und Unternehmen erfolgen. Tarifverträge stellen somit keine Alternative, sondern eine Ergänzung zu anderen Regelungsebenen dar. Tarifverträge können einerseits gesetzliche Regelungen konkretisieren oder verbessern und andererseits einen Anstoß für betriebliche Vereinbarungen bilden oder diese bündeln.

³) Text 3: G.Bosch: In Qualifizierung investieren (FES 2010): <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07668>

⁴) Text 4: S. Rahner: Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Stand der Debatte und internationale Anknüpfungspunkte zur Entwicklung einer Arbeitsversicherung (FES 2014): <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/11104.pdf>

⁵) Text 5: Info-Blatt Bildungskarenz (AMS Österreich): http://www.ams.at/_docs/001_infoblatt_bildungskarenz.pdf

Text 6: Info-Blatt Bildungsteilzeit (AMS Österreich): http://www.ams.at/_docs/001_infoblatt_bildungsteilzeitgeld.pdf

Die deutschen Gewerkschaften haben sich schon sehr früh, fast von ihrer Gründung an, mit Fragen der beruflichen Bildung befasst, allerdings fokussiert auf berufliche Erstausbildung und weniger auf Weiterbildung. Tarifvertraglich aufgegriffen wurden Weiterbildungsfragen erstmals in den Rationalisierungsschutzabkommen der späten 1960er und der 70er Jahre. Qualifizierung spielte dabei allerdings eine eher randständige Rolle. Es ging vor allem um Kündigungsschutz und Verdienstsicherung und erst an dritter Stelle um Qualifizierung, genauer gesagt um Umschulung. Eine offensive Wendung erhielten Qualifizierungstarifverträge in den 80er Jahren. Aufgrund des Strukturwandels und der Krisensituationen in mehreren Branchen kam dem Thema Weiterbildung seither eine tragende Funktion zur Beschäftigungssicherung zu.

In den 90er Jahren wurde schließlich Qualifizierung als eigenständiges gewerkschaftliches Thema etabliert. Die Stichworte heißen z. B. „Bündnis für Arbeit“, „Wissensgesellschaft“, oder „Green-Card-Debatte“. Sie beflügelten auch die tarifpolitische Diskussion, die schließlich auch zu neuen Tarifabkommen führte. Die meisten Abkommen wurden jedoch nicht auf sektoraler, sondern auf betrieblicher Ebene abgeschlossen, so zunächst schon 1988 durch Weiterbildung als Teil des Arbeitszeitverkürzungsprogramms im Haustarifvertrag bei der Deutschen Shell.

Aber auch Branchenvereinbarungen zur Weiterbildung konnten vereinbart werden, etwa der Tarifvertrag zur Einrichtung eines Qualifizierungsfonds in der Land- und Forstwirtschaft von 1995, der Tarifvertrag zur Förderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Textil- und Bekleidungsindustrie aus dem Jahr 1997, der Qualifizierungstarifvertrag für die Metallindustrie Baden-Württembergs aus dem Jahr 2001, der 2006 im Kern auf die anderen Tarifregionen der Metall- und Elektroindustrie (M+E-Industrie) übertragen wurde, der Qualifizierungstarifvertrag für die Chemische Industrie aus dem Jahr 2003, der Tarifvertrag in der Feinblechverpackungsindustrie, der 2004 abgeschlossen wurde, und schließlich die Qualifizierungsbestimmungen des TVöD aus dem Jahr 2005.

Seit den 2010er Jahren hat die tarifpolitische Diskussion noch einmal Auftrieb bekommen: Die neuerliche Aktualität des Themas Qualifizierungstarifverträge ist im Kern auf zwei Entwicklungen zurückzuführen: Zum einen angeregt durch die Debatte über den demografischen Wandel und der damit verbundenen Notwendigkeit, das Thema Qualifizierung Älterer zu stärken. Zum anderen wurden durch das Programm „weiter

bilden“ des Bundesarbeitsministeriums, gefördert aus ESF-Mitteln, Gespräche der Tarifparteien zum Thema Weiterbildung intensiviert, die u. a. zu Abschlüssen von Qualifizierungsregelungen führten. Zu erwähnen ist schließlich der Einstieg in die Bildungsteilzeit durch tarifvertragliche Regelungen der IG Metall in mehreren Tarifgebieten.

Ansatzpunkte, Formen und Regelungsinhalte der Tarifverträge sind differenziert: Es gibt kein Standardmodell der tariflichen Regulierung von Weiterbildung, vielmehr zeigt sich ein breites Spektrum von Ansätzen, die unterschiedliche Weiterbildungsbereiche abdecken. Sie reichen von der betrieblichen und der individuellen beruflichen Weiterbildung bis zur persönlichen, nicht explizit beruflich verwertbaren Weiterbildung. Die Spannweite reicht von relativ unverbindlichen Absichtserklärungen und Leitlinien auf Unternehmens- und Verbandsebene über Firmentarifverträge bis hin zu Flächentarifverträgen für große Tarifgebiete. Ebenso breit ist das inhaltliche Spektrum: Es finden sich wenig konkretisierte Förderbestimmungen ebenso wie ausdifferenzierte inhaltliche wie verfahrens- und kostenbezogene Regelungen.

Trotz dieser Vielzahl von Ausgestaltungen lassen sich die bestehenden Qualifizierungstarifverträge einem der folgenden drei Ansätze zuordnen:

➔ *Bedarfs- und prozessorientierte Ansätze:* Als Türöffner einer tariflichen Regulierung von Weiterbildung erweisen sich Regelungen, bei denen die betriebliche Bedarfsermittlung und Prozessgestaltung im Mittelpunkt stehen und bei denen Zeit- und Kostenfragen indirekt und als Folgeproblem angegangen werden. Solche Regelungen gibt es mittlerweile flächendeckend u. a. für die M+E-Industrie oder den Öffentlichen Dienst. Im Kern geht es dabei um eine verpflichtende Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs durch den Arbeitgeber, wobei Qualifizierungsgespräche mit allen Beschäftigten obligatorisch vorgesehen sind.

Zur Frage der Finanzierung bzw. Kostenübernahme lässt sich sagen: Je zeitaktueller, betriebsspezifischer und näher am unmittelbaren betrieblichen Nutzen die Maßnahme ist, desto eher erfolgen eine Freistellung mit Entgeltfortzahlung und die Übernahme der Qualifizierungskosten. Und umgekehrt gilt: Je betriebsferner und allgemeiner die Weiterbildungsmaßnahme ausfällt, umso restriktiver sind die Finanzierungsregelungen.

- ➔ *Regelungen mit zeitlich quantifizierten Freistellungsansprüchen oder Fondslösungen:* Es bestehen Tarifregelungen, bei denen der Anspruch auf eine bestimmte Qualifizierungszeit und die Verteilung der damit verbundenen Kosten im Zentrum steht, die also die Verteilungsfragen direkt angehen. Eines der wenigen flächentariflichen Beispiele besteht in der westdeutschen Textil- und Bekleidungsindustrie (T+B-Industrie). Gefördert werden hier Maßnahmen, die der beruflichen Weiterbildung dienen und die einem von den Tarifparteien festgelegten thematischen Kanon an Inhalten entsprechen. Ein weiterer inhaltlicher Kern des Tarifvertrags in der T+B-Industrie ist ein durch eine Umlage gespeister Fonds, in den jährlich Mittel einbezahlt werden, die hälftig den Unternehmen und der IG Metall zur finanziellen Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt werden. Eine paritätische Kommission überwacht die tarifkonforme Verwendung der Gelder und legt die Förderbedingungen fest. Die Verwaltung der Bildungsbeiträge obliegt einem Verein, den die Tarifparteien eigens gegründet haben. Er ist für die Entgegennahme bzw. den Einzug des Bildungsbeitrages zuständig sowie für die Auszahlung von Zuschüssen bzw. Fördermitteln an die Betriebe und an die zuständige Einrichtung auf der Arbeitnehmerseite.
- ➔ *Überbetriebliche Regelungen:* Es gibt auch Tarifverträge, die die verteilungspolitischen Fragen der Qualifizierungszeit und der Kostenübernahme ausklammern und sich auf die Finanzierung und Ausgestaltung überbetrieblicher, von den Tarifparteien gemeinsam getragener und finanzierter Informations- und Beratungsangebote für die Betriebe beschränken (z. B. Chemische Industrie).

Was muss auf diesem Handlungsfeld passieren? Ein Einstieg in die tarifliche Regelung von Weiterbildung ist mit den beschriebenen Regelungen bereits geschafft. Perspektivisch geht es jetzt einerseits darum, schrittweise in allen Branchen tarifliche Regelungen zu erreichen und andererseits stärker Verteilungsfragen in den Tarifverträgen zu regeln.

Einen Tarifvertrag abzuschließen ist das eine, ihn umzusetzen und mit Leben zu erfüllen das andere. Dazu bedarf es eines langen Atems, einer Kultur der kooperativen Konfliktpartnerschaft und nicht zuletzt der Initiative und Unterstützung der Tarifparteien, die sich aus der Umsetzung der Tarifverträge nicht verabschieden dürfen.

Allein die Existenz von Tarifverträgen ist also nicht gleichzusetzen mit einer aktiven Weiterbildungskultur in den Betrieben. Zu den Weiterbildungstarifverträgen gehören daran anschließende betriebliche Umsetzungskonzepte als zweite Seite der Medaille. Erfahrungen mit tarifvertraglichen Regelungen zur Weiterbildung zeigen, dass sie nur dort gelebt werden, wo betriebliche Akteure für ihre Anwendung im Betrieb sorgen. Der von den Tarifpartnern gespielte Ball muss also von den Betriebsparteien aufgegriffen und weitergespielt werden. Die Umsetzung von Tarifverträgen erfordert also die Gestaltung von nachhaltigen, systematischen Prozessen, die hohe Anforderungen an die Personalverantwortlichen und die Betriebs- und Personalräte stellen. Wenn die Betriebs- und Personalräte zu Mitgestaltern und Multiplikatoren von Innovations-, Arbeitsgestaltungs-, Personal- und Weiterbildungsprozessen werden sollen, stoßen sie aber häufig an ihre Grenzen und brauchen daher ein Netz aus unterstützenden Strukturen. Fertige Antworten und Konzepte, wie dieser Support aussehen könnte, liegen keineswegs auf dem Tisch (Text 7 und 8)⁶. Ein gutes Beispiel ist die Einrichtung der gemeinsam von den Tarifpartnern der baden-württembergischen M+E-Industrie getragenen Agentur Q (Text 9)⁷.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Sozialpartner-Richtlinie „weiter bilden“, mit der der Europäische Sozialfonds (ESF) und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales zunächst von 2009 bis 2013 140 Millionen Euro zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten zur Verfügung gestellt haben (Text 10)⁸. Das damit verbundene Programm wird in der ESF-Förderperiode 2014 bis 2020 weitergeführt. Mit dem Programm ist das größte mitbestimmte Weiterbildungsprojekt der letzten Jahre aufgelegt worden, mit 206 Teilprojekten bundesweit. Ziel ist die Förderung von Tarifvereinbarungen zur Weiterbildung und ihrer betrieblichen Umsetzung sowie von konkreten Qualifizierungsmaßnahmen in den Betrieben. Gefördert werden Projekte zur Stärkung der Beratungsstrukturen, zur Ermittlung von betrieblichem Qualifizierungsbedarf, zum Transfer bewährter Instrumente und Verfahren in die Praxis und zur Kooperation in der Weiterbildung.

Mit dem Programm kommt Weiterbildung als Handlungsfeld der Tarifvertragsparteien stärker in die Diskussion. Sinnvoll ist auch die nachhaltige öffentliche Unterstützung der Tarifvertragsparteien bei der Umsetzung von Tarifverträgen im Betrieb in einem Programm, um damit mehr Einfluss auf die konkrete Gestaltung der Weiterbildung in den ver-

⁶) Text 7: R. Bahn Müller, M. Hoppe: Weiterbildung in Kommunalverwaltungen (2014)

⁷) Text 8: C. Iller u. a.: Unterstützung der Interessenvertretung in der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland und Österreich (HBS 2014), http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_322.pdf

⁸) Text 9: Agentur Q (IG Metall): <http://www.agenturq.de/news/meldung.html?id=639>

⁹) Text 10: Sozialpartnerrichtlinie (BMAS 2015): http://www.initiative-weiter-bilden.de/fileadmin/pdfs/SPR_Fachkraefte_sichern.pdf
M. Bayer (Hrsg.): Sozialpartnerrichtlinie – 140 Millionen Euro zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von Beschäftigten. Ein Leitfadens (2009)

schiedenen Branchen zu gewinnen. Dafür gilt es vor allem, Transfer und Nachhaltigkeit zu sichern, da grundsätzlich wie bei allen EU-Programmen die Gefahr besteht, dass das Programm zum Alibi für politisches Handeln werden könnte. Zielsetzung ist daher, ein solches Programm in die Regelförderung zu überführen.

Wie schon bei den Tarifverträgen kommt es nun darauf an, durch die Installation von Beratungs-, Informations- und Supportstrukturen die verbesserten Rahmenbedingungen wirksam werden zu lassen. Die zitierte Sozialpartnerrichtlinie und die erfolgreichen Projekte der Agentur Q zeigen, wie so etwas aussehen könnte – wobei die jeweiligen branchen- und betriebstypischen Gegebenheiten bei der konkreten Ausformung zu berücksichtigen wären.

Quer zu diesen Ansätzen, die für Beschäftigte konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen, muss auch die Weiterbildungsbranche mit ihren Beschäftigten in das tarifpolitische Visier genommen werden (*Text 11*)⁹. Für das Weiterbildungspersonal muss – längst überfällig – ein Branchentarifvertrag durchgesetzt werden, um die in diesem Sektor weit verbreitete Prekarität der Arbeitsverhältnisse abzubauen bzw. einer weiteren Verschlechterung vorzubeugen.

Betriebs- und Dienstvereinbarungen

Mit der Novelle des Betriebsverfassungsgesetzes im Jahre 2001 wurden die Mitbestimmungsrechte der Betriebsräte in Fragen der beruflichen Bildung ausgeweitet. Hiermit wurden die rechtlichen Grundlagen dafür verbessert, Weiterbildung in betrieblichen Vereinbarungen zu regeln. Wenige gesicherte Erkenntnisse bestehen jedoch über die Inhalte und die Wirksamkeit betrieblicher Vereinbarungen zur Weiterbildung. Die Ergebnisse lassen trotzdem, wenn auch mit einiger Vorsicht, Tendenzaussagen zu:

Einerseits gibt es also mittlerweile eine Reihe eigenständiger Vereinbarungen, die Weiterbildung regeln. Diese machen jedoch nur einen kleineren Teil von Betriebs- oder Dienstvereinbarungen aus. Meist bestehen „Kontextvereinbarungen“, in denen das Thema Weiterbildung im Zusammenhang mit anderen betrieblichen Themen behandelt wird. Im Vordergrund stehen Handlungsfelder wie technische Entwicklungen und Managementfelder, Änderungen der Arbeits- und Betriebsorganisation, betriebliche Restrukturierungen und Beschäftigungssicherung.

⁹) Text 11: Argumente für einen Branchentarifvertrag (ver.di 2007): http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m462b8aoc18624_verweis1.pdf

Grundsätzlich gibt es vier Regelungsbereiche:

- ➔ *Formale Aspekte* beziehen sich auf Geltungsbereich und Zielsetzung,
- ➔ *Prozessuale Aspekte* klären Verfahrensfragen. Geregelt werden insbesondere Bedarfsplanung, Durchführung, Qualitätssicherung, Beschäftigtengruppen und deren Zugang, Betriebsratsbeteiligung bei der Ausgestaltung und Umsetzung sowie Konfliktregelung.
- ➔ *Inhaltliche Aspekte*: In einem großen Teil von Vereinbarungen nimmt die Regelung von Mitarbeitergesprächen einen großen Stellenwert ein. Bedeutung haben auch Regelungen zu Zertifizierung, Evaluation und zu Formen und Inhalten.
- ➔ *Finanzierungsaspekte*: In der weit überwiegenden Mehrzahl der Vereinbarungen finden sich Aussagen, die sich insbesondere auf das zur Verfügung stehende Budget, die Kostenverteilung bei betrieblich notwendigen und persönlichen Weiterbildungen, die Beteiligung der Beschäftigten an den materiellen und zeitlichen Aufwendungen sowie die Rückzahlung der Investitionen bei vorzeitigem Ausscheiden aus dem Beschäftigungsverhältnis beziehen.

Bei aller Vorsicht legen Untersuchungen wie z. B. der Hans-Böckler-Stiftung nahe, dass Weiterbildung für die betrieblichen Akteure an Bedeutung gewinnt und dass damit auch der Stellenwert betrieblicher Vereinbarungen steigt. Als Gründe hierfür werden betriebliche Veränderungsprozesse mit der Notwendigkeit begleitender Qualifizierungen angeführt, ferner die allmähliche Wirkung der Novelle des BetrVG mit ihren erweiterten Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Zunahme von Qualifizierungstarifverträgen, die zu einer stärkeren Wahrnehmung des Themas bei den betrieblichen Interessenvertretungen führt (*Text 12*)¹⁰.

Der von den Tarifparteien gespielte Ball wird also – zumindest im Ansatz – von den betrieblichen Akteuren aufgegriffen und weitergespielt. Allerdings sind in diesem Feld die von den Gewerkschaften entwickelten Supportstrukturen noch unzureichend. Tarifverträge sind kein Selbstläufer sondern bedürfen betrieblicher Umsetzungskonzepte. Betriebs- bzw. Dienstvereinbarungen stellen einerseits ein Signal dafür dar, ob das Thema von den betrieblichen Akteuren aufgegriffen wird. Andererseits sind betriebliche Vereinbarungen ein notwendiger Schritt, tarifliche Regelungen an die spezifischen Belange der einzelnen Betriebe anzupassen, aber auch, weitere Aktivitäten anzustoßen, die auch unterhalb von Betriebsvereinbarungen ansetzen können und Handlungs- und Kooperationsspielräume in den Betrieben nutzen.

¹⁰) Text 12: IG Metall Vorstand (Hrsg.) Tarifliche Bildungs-Teilzeit, Herausforderungen und Perspektiven, Frankfurt 2015

5. Prioritäten und Vernetzungen

Die Berufs-Bildungs-Perspektiven 2017 setzen mit der Subjektorientierung einen deutlichen Akzent und verlangen nicht weniger als eine Umorientierung der bisherigen Weiterbildungspolitik mit dem Ziel, auch in Deutschland mehr und bessere Weiterbildung für alle zu ermöglichen. Es macht allerdings nur Sinn, weitere Strukturreformen in Form von Gesetzen, Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen auf den Weg zu bringen, wenn gleichzeitig sichergestellt wird, dass die Umsetzung dieser Regelungen durch eine intensive Beratung und Information der Adressaten flankiert wird.

Deshalb sprechen wir uns dezidiert für einen Ausbau eines flächendeckenden und trägerunabhängigen Netzes von Weiterbildungsberatungsstellen aus und votieren in diesem Zuge auch für eine Personalausstattung, die den Ansprüchen der Aufgabe quantitativ und qualitativ entspricht. Zugleich gilt es, über eine betriebsnahe politische Bildungsarbeit den Blick auf Systemzusammenhänge und von Profitinteressen gesteuerte Blockaden zu schärfen.

Mit Bezug auf Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen plädieren wir dafür, dass entsprechend geschulte Beraterinnen und Berater die Regelungen mit Leben füllen und eine starke Inanspruchnahme anstoßen. Für diese Prozessbegleitung gibt es schon vereinzelt erfolgreiche Praxis und vorzeigbare Projekte, die zusammengeführt werden sollten. Es müssen Konsequenzen erarbeitet, umgesetzt und verbreitet werden. Wir sind im Text kurz darauf eingegangen. Die zur Nachahmung empfohlenen Vorschläge sind in der verlinkten Textsammlung noch einmal ausführlicher dargestellt und um die Quellen sowie weitere Informationsmöglichkeiten ergänzt.

Des Weiteren ist das Feld der Weiterbildung im Betrieb auch ein wichtiger Aspekt bei der z. B. von der IG Metall geforderten Neuausrichtung des betrieblichen Mitbestimmungsrechts. Mehr als bisher sollte Weiterbildung ein Teil der verschiedenen gewerkschaftlichen Handlungsfelder Entlohnung, Arbeitszeit, Innovation und Arbeitsgestaltung sein und stärker auch als Querschnittsthema integriert werden.

Schließlich haben wir rückblickend herausgearbeitet, dass wir weiterbildungspolitisch schon einmal deutlich weiter waren als heute. Dieser „vergessene Fortschritt“, den wir bedauern, macht zugleich sehr deutlich, dass die gewünschten Reformen keinesfalls ein Selbstgänger sind, sondern auf starken politischen Widerstand treffen werden. Es braucht also Verbündete für diesen Reformprozess. Eine stärkere Vernetzung der Gewerkschaften untereinander in weiterbildungspolitischen Fragen erscheint deshalb vorrangig. Zugleich gilt es aber nach wie vor, auch andere Reformkräfte zu gewinnen und einzubinden. Unverzichtbar ist eine Intensivierung des Dialogs über Konferenzen und Publikationen, mit denen internationale Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse immer wieder an die Politik und die Bildungsadministration herangebracht werden. Wir unterstützten eine Enquete-Kommission des Bundestages.

Betont werden muss an dieser Stelle, dass wir den Schwerpunkt auf die *berufliche* Weiterbildung gelegt haben. Das bedeutet aber nicht, dass wir die *Allgemeine Weiterbildung* und dabei insbesondere die *Politische Bildung* für weniger wichtig halten. Ganz im Gegenteil! Zum einen sind die Grenzziehungen zwischen diesen Bereichen äußerst schwierig: Fast jede Weiterbildung weist einen Berufsbezug auf, zumal dann, wenn sie gestaltungsorientiert konzipiert ist. Zum anderen belegen gerade auch aktuelle Ereignisse wie die Fluchtbewegungen in Europa, die Krise der Europäischen Union, das Vordringen nationalistischer und populistischer Positionen, kriminelle Auswüchse im Verhalten von Großunternehmen und die Aushöhlung von Bürgerrechten die Notwendigkeit politischer Aufklärung, ethischer und demokratischer Fundierung. Weiterbildung bedarf also einer Stärkung und Institutionalisierung als Gesamtsystem.

Uns ist auch klar, dass dies alles nicht in einem Zug verwirklicht werden kann, dass nicht alle Felder möglicher Aktion gleich wichtig sind. Die Zeit ist aber reif für sichtbare Reformen. Es sind also zum einen Prioritätensetzungen erforderlich, und zum anderen sind auch Kompromisse einzugehen. Es wird nötig sein, im politischen und im gesellschaftlichen Raum nach Bündnispartnern zu suchen, um Durchsetzungsmacht zu erhalten. Dies setzt Geduld und einen langem Atem voraus.

Letztlich wird es auch darum gehen, innergewerkschaftlich und im Kontext des DGB und der Einzelgewerkschaften Überzeugungsarbeit zu leisten. Weiterbildung muss deutlich wichtiger werden als bisher. Beruflich organisierte Weiterbildung ist schließlich eine Voraussetzung für Gute Arbeit in der digitalisierten Welt, für betriebliche Mitbestimmung und gesellschaftliche Partizipation – und damit ein zentrales gewerkschaftliches Handlungsfeld.

Auch für die Gewerkschaften gilt das Goethe Wort: „Es ist nicht genug zu wissen, man muss es auch anwenden. Es ist nicht genug zu wollen, man muss es auch tun.“

Herausgeber:

Vorstand ver.di
Bereich Weiterbildungspolitik
Paula-Thiede-Ufer 10
10179 Berlin

Vorstand IG Metall
Ressort Bildungs- und
Qualifizierungspolitik
Wilhelm-Leuschner-Straße 79
60329 Frankfurt am Main

Redaktion:
Mechthild Bayer, Dr. Roman Jaich,
Dr. Bernd Kaßebaum, Thomas Ressel

Gestaltung:
Werbeagentur Zimmermann GmbH,
Frankfurt am Main

Berlin/Frankfurt am Main,
Januar 2017

**Koordinierung und Leitung des
Wissenschaftlichen Beraterkreises:**



Mechthild Bayer
ver.di, Berlin



Dr. Bernd Kaßebaum
IG Metall, Frankfurt am Main



Thomas Ressel
IG Metall, Frankfurt am Main

Das wollen wir erreichen:

- ➡ **bessere Bildung**
- ➡ **mehr Bildung**
- ➡ **gerechte Bildung**
- ➡ **mehr öffentliche (gesellschaftliche) Verantwortung**
- ➡ **eine berufliche Bildung**
- ➡ **mehr lernförderliche Arbeit**
- ➡ **Bildung als starker gesellschaftlicher Zusammenhalt**
- ➡ **Beruflichkeit bewahren**
- ➡ **eine kraftvolle Berufsbildungspolitik der Gewerkschaften**