

*Martin Baethge • Volker Baethge-Kinsky  
Ruth Holm • Knut Tullius*

***Anforderungen und Probleme  
beruflicher und betrieblicher  
Weiterbildung***

**Arbeitspapier 76**

# **Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung**

**Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung**

*Martin Baethge, Volker Baethge-Kinsky, Ruth Holm, Knut Tullius*

## **Impressum**

Herausgeber: **Hans-Böckler-Stiftung**  
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB  
Hans-Böckler-Straße 39  
40476 Düsseldorf  
Telefon: (02 11) 77 78-194  
Fax: (02 11) 77 78-283  
E-Mail: [Gudrun-Linne@boeckler.de](mailto:Gudrun-Linne@boeckler.de)

Redaktion: Dr. Gudrun Linne, Referat Forschungsförderung 3  
Best.-Nr.: 11076  
Gestaltung: Horst F. Neumann Kommunikationsdesign, Wuppertal  
Produktion: Der Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Dezember 2003  
€ 10,00

# Inhalt

<b>Vorbemerkung</b>	<b>5</b>
<b>1. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – Zukunftsanforderungen an die berufliche Weiterbildung</b>	<b>7</b>
1.1. Sozio-ökonomische Bedingungen und der Typus beruflicher Weiterbildung in den 70er und 80er Jahren	7
1.2. „Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung“: ein neuer Typus beruflicher Weiterbildung	9
<b>2. Prozessorientierung betrieblicher und Subjektivierung beruflicher Weiterbildung als Wegweiser zu einer neuen Praxis</b>	<b>13</b>
2.1. Strukturtypen der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Kompetenzentwicklung in den Betrieben	15
2.2. Planung, Steuerung und Durchführung betrieblicher Prozesse der Kompetenzentwicklung	21
2.3. Chancen und Risiken für Beschäftigte im Kontext prozessorientierter Weiterbildung	25
<b>3. Neue Anforderungen an die Institutionen kollektiver Interessenregulation – Möglichkeiten und Grenzen gesetzlicher, tarifvertraglicher und betrieblicher Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung</b>	<b>31</b>
3.1. Ansatzpunkte und Probleme der Regulierung eines neuen Typus betrieblicher Weiterbildung	31
3.1.1. Möglichkeiten und Grenzen gesetzlicher Regulierung	32
3.1.2. Möglichkeiten und Grenzen tarifvertraglicher Regulierung	33
3.1.3. Möglichkeiten und Grenzen der Regulierung durch betriebliche Vereinbarungen	37
3.2. Möglichkeiten und Grenzen der Lösung des Selektivitätsproblems über gesetzliche, tarifvertragliche und betriebliche Regelungen	40
3.2.1. Lösung des Selektivitätsproblems durch ein „Recht auf Weiterbildung“?	40
3.2.2. Möglichkeiten und Grenzen tarifvertraglicher Regulierung des Zugangs zu betrieblicher Weiterbildung	42
3.2.3. Möglichkeiten und Grenzen der Lösung des Selektivitätsproblems durch betriebliche Vereinbarungen	44
3.3. Möglichkeiten und Grenzen der gesetzlichen, tarifvertraglichen oder betrieblichen Regulierung von Zertifizierungs und Finanzierungsfragen	45
3.3.1. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten	45
3.3.2. Möglichkeiten der Zertifizierung von Qualifikationen und der Regelung von Finanzierungsproblemen auf tarifvertraglicher und betrieblicher Ebene	46
3.4. Einflussmöglichkeiten von Interessenvertretungen in Fragen der betrieblichen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung	47
<b>4. Strukturwandel beruflicher/betrieblicher Weiterbildung: Forschungsperspektiven</b>	<b>51</b>
4.1. Aspekte der Grundlagenforschung	51
4.2. Felder angewandter (politiknaher) Forschung	52
<b>Literatur</b>	<b>55</b>
<b>Selbstdarstellung der Hans-Böckler-Stiftung</b>	<b>65</b>



## Vorbemerkung

Die folgende Expertise zur beruflichen/betrieblichen Weiterbildung wurde im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung erstellt. Sie fasst den Stand der politischen und wissenschaftlichen Debatte und der empirischen Forschung zur beruflichen Weiterbildung in ihren wichtigsten Punkten mit dem Ziel zusammen, weiteren Forschungsbedarf unter besonderer Akzentuierung der Frage aufzuzeigen, welche Bedeutung neue Konstellationen und Problemstellungen in der Weiterbildung für gewerkschaftliche Interessenvertretungspolitik auf den unterschiedlichen Handlungsebenen haben. Im einzelnen versucht sie zu klären,

- *wie die in der aktuellen Weiterbildungsdebatte diskutierten Zukunftsanforderungen an berufliche Weiterbildung aussehen,*
- *in welchen Punkten sich die berufliche/betriebliche Weiterbildungspraxis gravierend verändert hat, und welche Probleme sich sowohl für die betriebliche Planung, Steuerung und Durchführung der Weiterbildung als auch für die Realisierung von Lern-/Weiterbildungsinteressen von unterschiedlichen Beschäftigten(gruppen) ergeben, und*
- *welche Regelungserfordernisse es angesichts veränderter Weiterbildungsanforderungen und -bedingungen gibt, die durch Gesetz, Tarifvertrag und Betriebsvereinbarungen geschlossen werden könnten oder andere Regulierungsformen erfordern; besonderes Augenmerk gilt dabei den Einflussmöglichkeiten, die Interessenvertretungen auf die betriebliche Weiterbildungspraxis haben, der Angemessenheit bestehender Weiterbildungsregularien und in dieser Hinsicht vorhandenem weitergehenden Forschungsbedarf.*



# 1. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – Zukunftsanforderungen an die berufliche Weiterbildung

„Unabhängig von der eingenommenen Perspektive rechnen alle der in einschlägigen Fachdiskussionen vertretenen Positionen mit weitreichenden Folgen im Hinblick auf Qualifikationsanforderungen und Bildungsbedarf auf Seiten der Individuen sowie mit komplementären ist ein gesellschaftlicher Diskurs entstanden, der erforderliche berufliche Kompetenzen neu definiert, metafachliche Kenntnisse aller Beschäftigten als Grundbedingungen zukünftigen Arbeitens hervorhebt und veränderte Formen der Vermittlung einfordert.“ (Egbringhoff et al. 2003: 1)

„Weiterbildung“, „Lebenslanges Lernen“ und „Kompetenz(entwicklung)“ sind seit den 90er Jahren zu einem zentralen Thema nicht nur der politischen Diskussion geworden. Insbesondere die berufliche Weiterbildung hat ob der ihr zugemessenen Bedeutung im Gesamt von Bildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt „anhaltende Konjunktur“ in wissenschaftlicher Debatte und Forschung (Dobischat et al. 2002: 25). Ein größerer Stellenwert von beruflicher Weiterbildung wird jedoch nicht nur in der politischen Debatte konstatiert (vgl. exemplarisch Bellmann 2003; Forum Bildung 2001; Kühnlein 1999), sondern bildet sich schon heute in den Daten des Berichtssystems Weiterbildung ab: Im Jahr 2000 war die Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung etwa drei mal so hoch wie im Jahr 1979 (vgl. Kuwan et al. 2003: 13).<sup>1</sup> Darüber hinaus ist man sich in der Debatte darin einig, dass der Wandel der sozio-ökonomischen Bedingungen große Herausforderungen an Wirtschaft und Gesellschaft stellt, die Organisation von und die Teilhabe an Lernprozessen und beruflicher Weiterbildung auf eine neue Grundlage zu stellen.

„Wirtschaft und Gesellschaft befinden sich in einem anhaltenden Strukturwandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst. Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an die Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten. Kontinuierliches Lernen ist der Schlüssel zur Vermeidung von Problemlagen wie zur Nutzung von Chancen, die sich aus dem Wandel ergeben. Die Bedeutung lebenslangen Lernens ist daher national und international unbestritten.“(Forum Bildung 2001: 8)

Wie stark die darin begründete Veränderungsdynamik beruflicher Weiterbildung ausfällt und welche inhaltlichen und organisatorischen Konsequenzen (aber auch die möglicher Weise vorhandenen Restriktionen) sich für ihre reale Gestaltung ergeben, lässt sich am besten am Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund und dem Typus beruflicher Weiterbildung (Funktion, Formen, Inhalte) und dessen Veränderung im Verlauf der letzten gut 40 Jahre demonstrieren.<sup>2</sup>

## 1.1. Sozio-ökonomische Bedingungen und der Typus beruflicher Weiterbildung in den 70er und 80er Jahren

Den Hintergrund für den vor allem in den 70er (und frühen 80er) Jahren dominierenden Typus beruflicher Weiterbildung bildete jener positive sozio-ökonomische Entwicklungszusammenhang, den man später als fordistische Phase und als die „goldenen Jahrzehnte“ (Hobsbawm 1995) des Kapitalismus bezeichnete. Diese Phase zeichnete sich durch den Zusammenhang von steigendem Wirtschaftswachstum, Erhöhung des Lebensstandards der Bevölkerung und einer starken Bildungsexpansion aus und zog ihre Triebkräfte vor allem aus einer durch technische Rationalisierung (Automation) hochproduktiven Industrieproduktion und einem Struktur-

1 Auch wenn allgemein die Teilnahmequote an Weiterbildung von 1997 auf 2000 erstmals leicht gesunken ist (was fast ausschließlich auf sinkende Teilnahme in der allgemeinen Weiterbildung zurückzuführen ist), so ist die berufliche Weiterbildung 2000 erstmals zum größten Bereich geworden (vgl. Kuwan et al. 2003:20).

2 Dies erleichtert wiederum die Einordnung und Bewertung möglicher sich abzeichnender Brüche, Kontinuitäten oder aber Transformationen in der Gestaltung betrieblicher/beruflicher Weiterbildung. Gleichzeitig – die Randbemerkung sei mit Vorgriff auf den späteren Überblick der aktuellen Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung und der Frage nach den Handlungsmöglichkeiten von Interessenvertretungen erlaubt – haben gesetzliche, tarifliche und betriebliche Regulierungen ihren Ausgangspunkt in den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen und Institutionen der Industriegesellschaft und sind vor diesem Hintergrund zu diskutieren.



wandel zum einen von alten zu neuen Industrien (z.B. Kohle/Stahl zu Chemie, Elektronik, Fahrzeugbau), zum anderen sektoral von Landwirtschaft und Industrie zu Dienstleistungen. Strukturwandel und Produktivitätsdynamik verlangten nach anderen und höher qualifizierten Arbeitskräften. Die Bildungspolitik erhielt allgemein die Aufgabe, in der Umgestaltung des Bildungssystems den steigenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften und qualifizierten Fachkräften sicherzustellen und zugleich die je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten zu verbessern sowie Chancengleichheit zu garantieren (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2003).

Von einem ursprünglich rein aufklärerischen Bildungsbegriff der 60er Jahre, wie er in der Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ von Dahrendorf (1965) zum Ausdruck kommt, wandte man sich in der politischen Umsetzung schnell ab und vollzog eine sog. »realistische Wende«. Programmatisch eingeleitet wurde sie durch den „Strukturplan des Deutschen Bildungsrates“ von 1970, in dem zum ersten Mal Bildung und Qualifikation mit der wirtschaftlichen Standortfrage in Verbindung gebracht wurde. Folgen hatte dies in begrifflicher Hinsicht (Ablösung des Bildungs- durch den Qualifikations- und Lernbegriff) sowie inhaltlich in der Hinwendung zu einer stärker zweckbestimmten, berufsbezogenen Bildung (vgl. Egbringhoff et al. 2003: 38). Zielsetzungen und *Funktion von beruflicher Weiterbildung* lagen in dieser Phase darin, früher entstandene Lerndefizite zu kompensieren, den Reservemechanismus zur Erreichung der Hochschulreife (Zweiter Bildungsweg) auszubauen und die berufliche Anpassung an technologischen und wirtschaftlichen Strukturwandel zu fördern (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2003; ähnlich Egbringhoff et al. 2003).<sup>3</sup>

Was die *Formen* anbelangt, so vollzog sich die berufliche Weiterbildung innerhalb der herkömmlichen Bildungsstrukturen: Erwachsenenbildung war nach dem Muster schulischer Bildung konzeptualisiert und implizierte eine deutliche Trennung von Arbeits- und Lebenswelt, auch wenn sowohl Arbeit als auch Privatleben deutliche Bezugspunkte für Weiterbildung abgaben. Die Einschränkung des beruflichen Lernens Erwachsener auf außerhalb der Lebens- und Arbeitspraxis angesiedeltes, formalisiertes, institutionell definiertes oder – wie die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates formulierte – „organisiertes Weiterlernen“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 51) lässt sich als bildungsstrukturelle Entsprechung zum sozio-ökonomischen Rahmen begreifen. Zwar wurde ein Konzept „Lebenslanges Lernen“, das die Lernprozesse der Lebens- und Arbeitspraxis mit einschloss, schon in den Bildungsreformdebatten der 70er Jahre diskutiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972; Faure et al. 1973) und ebenso bildungstheoretisch fundierte Konzepte zur beruflichen Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung, die teilweise auch subjektorientierte Interessen an Selbstverwirklichung implizierten, in den 70er Jahren entwickelt, jedoch scheiterte „ihre gesellschaftliche Realisierung [...] auch daran, dass dort [im traditionellen Produktionssystem, d.Verf.] noch Hierarchie, Qualifikationspolarisierung (vgl. Kern/Schumann 1970) und tayloristische Massenfertigung dominierten“ (Markert 1999: 71).

Wesentliche Voraussetzungen für die Wirksamkeit einer institutionell definierten, hochgradig formalisierten beruflichen Weiterbildungspraxis liegen in der *Prognostizierbarkeit der beruflichen Anforderungen* und in einer von der Arbeitsorganisation her limitierten Nachfrage nach Weiterbildung. Beide Bedingungen scheinen in den 60er und 70er Jahren in der Bundesrepublik jedenfalls so weit zugetroffen zu haben, dass es nicht zu gravierenden Friktionen zwischen Weiterbildungsangeboten und -nachfrage gekommen ist:

Der ökonomische und technische Strukturwandel vollzog sich so moderat, dass man ihm mit den Weiterbildungsangeboten nachkommen konnte. Berufliche Anpassungsfortbildung und Umschulung in neue Berufe in großer Zahl erfüllten gerade Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre eine wichtige arbeitsmarkt- und strukturpolitische Funktion (vgl. Baethge et al. 1976). Man wusste bis zu einem gewissen Grade, wen man wohin um- oder weiterqualifizieren musste, um Beschäftigten die Anpassung an neue Arbeitsformen und -anforderungen zu ermöglichen und/oder Arbeitskräften aus niedergehenden Branchen eine neue berufliche Existenz zu verschaffen (etwa Bergleute zu Krankenpflegern oder Stahlarbeiter zu Elektromonteuren umzuqualifizieren).

---

3 Dies geschah insbesondere durch die Etablierung aktiver Arbeitsmarktpolitik, wie z.B. Fortbildung und Umschulung nach dem 1969 verabschiedeten Arbeitsförderungs-gesetz.

Die von den Arbeitsprozessen her begründete Limitierung der Nachfrage lässt sich damit erklären, dass die Erstausbildung (wo erforderlich) in aller Regel ein sicheres Fundament für die Berufsausübung setzte, sich für große Beschäftigungsbereiche die qualifikatorische Anpassung im Arbeitsprozess selbst vollzog – man denke etwa an die ganze handwerkliche Tradition des en passant-Lernens – und dass für noch größere Bereiche eine qualifikatorische Weiterentwicklung aufgrund einer restriktiven (tayloristischen) Arbeitsorganisation nicht erforderlich zu sein schien.

Schließlich waren die *Inhalte* von beruflicher Aus- und Weiterbildung als fachlich gefasste, standardisierte und von einander unterscheidbare Qualifikationsbündel im Sinne von Berufsbildern und -kategorien gefasst. Im Zentrum stand die fachliche Qualifikation, und die anderen Kompetenzen (kommunikative, reflexive, organisatorische) wurden gleichsam en passant mit erworben. Aufgrund der engen Kopplung zwischen berufsfachlichen Qualifikationen und den konkreten Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems (vgl. u.a. Achatz/Tippelt 2001) konnten sich beide – die Institutionen der Aus- und Fortbildung als auch die Individuen – auf die Herausbildung fachlicher Qualifikationen konzentrieren – im berechtigten Vertrauen darauf, dass sich der Rest im Arbeitsprozess von selbst ergeben würde.

Auf der Ebene von gewerkschaftlicher Interessenpolitik lag die Konzentration der Berufsbildungspolitik bei der Erstausbildung, der Umsetzung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 und der Bewältigung des großen Ausbildungsplatzbedarfs im Jahrzehnt 1975 bis 1985 durch die geburtenstarken Jahrgänge. In der beruflichen Weiterbildung hatte das Arbeitsförderungsgesetz von 1969 eine Welle präventiv verfahrenender Umschulungs- und Fortbildungsaktivitäten ermöglicht, an der die Gewerkschaften durch ihre Beteiligung am Verwaltungsausschuss der Bundesanstalt für Arbeit beteiligt waren. Initiativen, berufliche und betriebliche Weiterbildung auch über Tarifverträge zu regeln, entwickelten sich im Laufe der 1960er Jahre im Zusammenhang mit den ersten „Rationalisierungsschutzabkommen“, wobei Weiterbildung als eigenständiger Gegenstand gewerkschaftlicher Tarifpolitik bis in die Gegenwart kaum eine Rolle spielt (vgl. Bahn Müller 2002).

## **1.2. „Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung“: ein neuer Typus beruflicher Weiterbildung**

Bereits Mitte der 80er Jahre beginnt eine Phase sozio-ökonomischen Wandels, die bis heute nicht abgeschlossen ist. Eingeläutet wurde – hierin sind sich alle Beobachter einig – eine Phase der großen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zäsuren; synonym dafür stehen Beschreibungen des „Übergangs von der Industrie- zur postindustriellen, Informations-, Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft“ (vgl. Heidenreich 2000, 2001; Stehr 1999; Castells 1996, für frühe Theorien und Ansätze Bell 1975). Wenn auch zuweilen mit unterschiedlichen Bewertungen und Schlussfolgerungen, besteht weithin Konsens darüber, dass die Triebkräfte hierfür in den sog. »Megatrends« wie Tertiarisierung, Globalisierung bzw. Internationalisierung, fortschreitende Informatisierung und Wissensintensität, demographische Entwicklung, zunehmende Individualisierung und Wertewandel liegen (vgl. Bellmann 2003; Egbringhoff et al. 2003; Baethge/Schiersmann 1998; Arnold/Gieseke 1999; Nussli 1999).<sup>4</sup> Ohne den sozio-ökonomischen Wandlungsprozess hier in jeder seiner Facetten detailliert zu beschreiben, lassen sich doch seine für berufliche Weiterbildung wichtigsten Merkmale benennen (vgl. dazu ausführlich Forum Bildung 2001; Baethge/Schiersmann 1998):

In den 90er Jahren reagieren Unternehmen auf die benannten veränderten Wettbewerbs- und Strukturbedingungen, indem sie ihre Marktstrategien und betrieblichen Organisationskonzepte neu ausrichten, um höhere Qualität, größere Kundennähe, schnellere Innovationen und günstigere Preisgestaltung zu erreichen (vgl. u.a. Faust et al. 1999; Heidenreich/Töpsch 1998; Schumann/Gerst 1997; Sauer/Döhl 1997, Voß/Pongratz 1998, Dörre 2001; Minssen 2001). Die umfassenden Maßnahmen der Reorganisation betrieblicher Abläufe und

---

4 Bezogen auf die Globalisierung spiegelt sich dies auch in den Aussagen der Unternehmen zu den Begründungen für veränderte Qualifikationsanforderungen und ihre Reaktionen darauf, wie z.B. Weiterbildung, aber auch Rationalisierung. Grünwald et al. (2003:103ff) weisen aufgrund ihrer Ergebnisse aber darauf hin, dass nicht alle Unternehmen aller Branchen vom zunehmenden Wettbewerb und Innovationsdruck betroffen sind, sondern die Realität sich sehr viel differenzierter gestaltet als die Debatten vermuten lassen. Zu einer kritischen Betrachtung der „Megatrends“ sei auf Plath (2000) und Bolder/Hendrich (2000) verwiesen.

Handlungskoordination haben zu einem Umbau des Produktionsmodells<sup>5</sup> in den Betrieben und Unternehmen geführt. Die Richtung dieses (noch nicht abgeschlossenen) Prozesses lässt sich in seiner Bedeutung für die berufliche Aus- und Weiterbildung als Tendenz von einer *berufs- und funktionsbezogenen* zu einer *prozessorientierten Arbeitsorganisation* beschreiben und interpretieren (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Dobischat et al. 2002). In ihr werden die traditionellen Muster der Zuordnung von beruflichen Qualifikationen zu Arbeitsfunktionen teils dynamisiert, teils ganz aufgelöst, um über eine an der Logik von Geschäftsprozessen orientierte betriebliche Ablauforganisation eine höhere Innovationsfähigkeit, Flexibilität und Reagibilität gegenüber Marktentwicklungen und Kundenansprüchen zu gewinnen.

Mit der betrieblich-arbeitsorganisatorischen *Dynamisierung* korrespondiert diejenige *auf dem Arbeitsmarkt*: Hatte man früher selbst in Zeiten eines beträchtlichen sektoralen und beruflichen Strukturwandels noch relativ gute Anhaltspunkte für Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man aus- und weiterbilden konnte, so lösen sich jetzt auch diese relativen Sicherheiten weiter auf. Die zunehmende Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklungen auf den Produkt- und Arbeitsmärkten und die erhöhte Innovations- und Wissensdynamik lassen die Ziel- und Adressatengenauigkeit von beruflichen Weiterbildungsangeboten weiter schrumpfen. Selbst die Definitionsfähigkeit von zukunftssträchtigen Qualifikationen unterhalb komplexer Berufsprofile nimmt angesichts des beschleunigten Wissensverschleißes weiter ab.

Beide Entwicklungen – die in den Unternehmen wie auf dem Arbeitsmarkt – haben erhebliche Konsequenzen für die Art und Weise, in der berufliche Weiterbildung von den Institutionen der Erwerbsarbeit und Bildung wie auch von den Individuen in Zukunft betrieben werden muss. Erforderlich ist – so könnte man die Ergebnisse und Prognosen zusammenfassen – ein *neuer Typus von Weiterbildung*, zu dessen wesentlichen Charakteristika sowohl eine gegenüber früher gewandelte Funktionsbestimmung, veränderte Akzente seiner Inhalte als auch ein deutlich erweitertes Set an Formen ihrer Vermittlung zu zählen sind:

1. *Neue Steuerungsanforderungen*: berufliche Weiterbildung kann sowohl von den Organisationen der Erwerbsarbeit als auch von den Individuen immer weniger als punktuelles „Lernen auf Vorrat“ angelegt werden, das auf von betrieblichen und außerbetrieblichen Institutionen der Fort- und Weiterbildung langfristig antizipierten Veränderungen fachlicher Anforderungen bzw. auf von den Individuen angestrebten Karrieren beruht. Hier gewinnt nicht nur die Kritik von *Staudt* und *Kriegesmann* an dem massiven Streuverlust und der chronischen Verspätung von Weiterbildung an Bedeutung, die auf eine Änderung der Steuerungsprinzipien beruflicher (betrieblicher) Weiterbildung zielen (Staudt/Kriegesmann 1999), sondern auch das Problem, dass kontinuierliche berufliche Weiterbildung („lebenslanges Lernen“) für die Individuen eine zentrale Voraussetzung zur Erhaltung ihrer langfristigen Beschäftigungsfähigkeit („employability“) darstellt (vgl. Sauter 2000; Forum Bildung 2001).
2. *Neue Kompetenzprofile*: Über neue Anforderungsprofile wird schon seit den 70er und 80er Jahren diskutiert, wie sich an der Debatte zu den »Schlüsselqualifikationen« (vgl. Markert 1999) ablesen lässt; jedoch war diese mehr von Wunschvorstellungen über einen Abbau taylorisierter Arbeitsteilung als durch die Realentwicklungen in der Wirtschaft bestimmt. Mit zunehmender Dynamisierung der Arbeitsorganisation, verstärkter Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung und querfunktionaler Kooperation geraten immer stärker Kompetenzen<sup>6</sup> und Anforderungsprofile in den Blick, die auf Problemlösung, Flexibilität, Selbständigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit und Koordinierungs- sowie Kommunikationsfähigkeit abzielen und in diesem Sinne neue Profile beruflichen Verhaltens schaffen (vgl. u.a. Arnold 1997; Bergmann 2000; Erpenbeck/Heyse 1999; Baethge/Baethge-Kinsky 2003; Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Neben den Anforderungen, die sich aus dem Arbeitshandeln ergeben, führt die zunehmende Wissensbasierung der Ar-

5 Unter Produktionsmodell verstehen wir den systematischen Zusammenhang von Markt- bzw. geschäftspolitischen Strategien eines Unternehmens und den typischen Formen der Betriebsorganisation, der sich nicht nur auf die industrielle Produktion, sondern ebenfalls auf die Dienstleistungserstellungsprozesse und deren Unternehmen bezieht (vgl. Baethge/Schiersmann 1998).

6 „Kompetenz“ ist jedoch in der einschlägigen Debatte weder unumstritten noch einvernehmlich und eindeutig definiert (vgl. u.a. Arnold 1997; Frieling 1999; Bergmann et al. 2000; Reinmann-Rothmeier/Mandel 2001; Sonntag/Schäfer-Rauser 1993; Erpenbeck/Heyse 1999; Kauffeld 2000; Gairing 1999; Sonntag 1996; Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Eine ausführliche Analyse der Diskussion um den Kompetenzbegriff hinsichtlich seiner Abgrenzung zum Qualifikations- und Weiterbildungsbegriff sowie eine kritische Reflektion desselben, finden sich u.a. bei Bolder 2002; Arnold 1997; Plath 2000; Kurz 2002).

beit, die beschleunigte Veraltung des Wissens und die da-raus resultierende Anforderung, berufliches Wissen kontinuierlich zu aktualisieren, zu einem deutlich höheren Stellenwert von Abstraktionsfähigkeit, systemischen und prozesshaften Denkens, von Offenheit und intellektueller Flexibilität sowie von individuellem Wissensmanagement (vgl. u.a. Reich 1997; Voß/Pongratz 1998) und Lernkompetenz. Die Grundlage für ein „planvolles und selbstregulatives Lernen“ wird mit Hasselhorn (2001: 42) in der Metakognition<sup>7</sup> gesehen, d.h. in der „Fähigkeit, über eigene Gedanken und eigenes Verhalten zu reflektieren“.<sup>8</sup> Mit anderen Worten: die Lerninhalte von beruflicher Weiterbildung dehnen sich über rein fachbezogenen Themen aus hin zu einem verstärkten Einbezug von kommunikativen und selbst-reflexiven Kompetenzen.

3. *Neue Lernarrangements*: Mit dem Blick auf neue Anforderungsprofile, die skizzierten Steuerungsprobleme traditioneller (formalisierter) Weiterbildung sowie auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen von Individuen gewinnen neue Lernformen jenseits der formalisierten beruflichen Weiterbildung an Bedeutung bzw. werden wieder „neu entdeckt“. Formen non-formalen und informellen Lernens gelten nicht nur im Vergleich zur formalisierten Weiterbildung tendenziell als kostengünstiger, sondern aufgrund ihrer Nähe zur Lebens- und Arbeitspraxis als besonders geeignet, nicht-objektivierbares Wissen zu vermitteln, ergebnisoffenes Suchhandeln, Eigeninitiative und damit jene nicht-fachlichen Kompetenzen zu stärken, denen große Bedeutung für die Bewältigung der Anforderungen im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt beigemessen wird. Insbesondere dem informellen Lernen wird in wissenschaftlicher Forschung und Debatte allgemein ein enormer Bedeutungsgewinn zugeschrieben. Informelles Lernen ist zu einem der meist gebrauchten Sammelbegriffe geworden, um ein Spektrum von Lernprozessen jenseits der formalisierten Weiterbildung zu kennzeichnen (vgl. EU-Kommission 2000; Laur-Ernst 1999; Livingstone 1999; Cseh/Watkins/Marsick 2000) und bleibt doch in seinem tatsächlichen Lernpotential weitgehend eine „Black Box“.

---

7 Metakognition verstehen wir nach Hasselhorn (2001) als Sammelbegriff für eine Reihe von Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen, die mit dem Wissen und der Kontrolle über eigene kognitive Zustände oder Funktionen (z.B. Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) zu tun haben.

8 Gleichzeitig nimmt die betriebliche Organisation tendenziell jene steigenden Ansprüche der Individuen an Autonomie und Selbstentfaltung im Beruf auf, die man als „normative Subjektivierung“ bezeichnen kann (vgl. Baethge 1991 und in Weiterentwicklung 1994), indem sie Raum für die Entfaltung vorhandener Potentiale gibt. Egbringhoff et al. (2003) sprechen daher davon, dass Subjektivität sowohl Anforderungsdimension als auch Einforderungsdimension darstellt. Dies heißt aber nicht zwingend, dass betriebliche Anforderungen und Ansprüche der Individuen in einander aufgehen müssen. Der skizzierte Wandel in den Anforderungsprofilen ist auch Ausgangspunkt der These, dass sich ein neuer struktureller Typus von Arbeitskraft herausbildet, der „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998); zur Kritik daran siehe Faust (2002). Auch wenn sich der subjektbezogene Kompetenzbegriff derzeit durchzusetzen scheint, so herrscht doch aus unterschiedlichen Gründen eine gewisse Skepsis gegenüber dieser inhaltlichen Wendung, wie z.B. den bildungs- und sozialpolitischen Implikationen und methodischen Problemstellungen, die sich aus der Unschärfe und Uneindeutigkeit sowie dem uneinheitlichen Gebrauch des Begriffs „Kompetenz“ ergeben (vgl. Bolder 2002; Plath 2000; Baethge/Schiersmann 2000, Kühnlein/Paul-Kohlhoff 2001; Kühnlein 1997).



## 2. Prozessorientierung betrieblicher und Subjektivierung berufliche Weiterbildung als Wegweiser zu einer neuen Praxis

Unsere Hinweise auf einen neuen Typus von beruflicher Weiterbildung sind zunächst als ein idealtypisches Konstrukt zu bezeichnen, benennen im Prinzip mehr die allgemeinen Anforderungen an die berufliche Weiterbildungsorganisation und das individuelle Weiterbildungsverhalten in Bezug auf zentrale Dimensionen und Merkmale als eine bereits breit geübte und in ihren qualitativen Merkmalen und Voraussetzungen hinreichend ausgeleuchtete Praxis, abstrahieren also von den je spezifischen Regeln, Formen und Inhalten beruflicher Weiterbildung ebenso wie von dem konkreten Verhalten, das die Subjekte an den Tag legen.

Unstrittig ist gleichwohl in der gegenwärtigen Diskussion, dass der neue Typus von Weiterbildung die Bewältigung einer doppelten Unsicherheit – die des Managements in den Unternehmen über die Sicherstellung der Humanressourcen und die der Arbeitskräfte über die Sicherung ihrer Beschäftigungssituation und ihrer Beschäftigungsfähigkeit – zum Ziel hat, und dass in diesem Zusammenhang eine Verlagerung der Verantwortung für das „up to date“-Halten der Qualifikationen auf die Individuen stattfindet, die sich als Postulat „weitgehender Subjektivierung der Weiterbildungsplanung und -steuerung“ fassen lässt. Für Individuen ist dies eine höchst voraussetzungsvolle Entwicklung, müssen sie doch zu eigenständiger Planung und Organisation ihrer Weiterbildung bereit und fähig sein. Das heißt zugleich, dass Weiterbildung in dem Sinne zunehmend reflexiv wird, dass die Individuen ihre berufliche Situation, aber auch Wissensbestände ständig reflektieren, überprüfen und aktualisieren müssen. Dies umso mehr, als Weiterbildung zum integralen Bestandteil einer umfassenden Biographie- und Karriereplanung wird und zwar im Sinne von Beschäftigungssicherung, Statuserhalt und autonomer Lebensgestaltung, und dies für breitere Kreise von Erwerbspersonen als bisher (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2003).

Subjektivierung von Weiterbildung entlässt jedoch die Organisationen der Erwerbsarbeit nicht aus ihrer Verantwortung für die Weiterbildung: Selbst wenn einzelne Debattanten offenbar in Anlehnung an die Figur des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1998) dem Individuum die vollständigen Lasten zur Bewältigung der Unsicherheiten aufhalsen wollen<sup>9</sup>, dominiert doch der Tenor, dass – bei aller größeren Verantwortung des Individuums – institutionalisierte Rahmenbedingungen zur Verstetigung „lebenslangen Lernens“ notwendig sind, die dem einzelnen erst Chancen zur Teilhabe am „lebenslangen Lernen“ geben und berufliche und soziale Ausgrenzung verhindern können (vgl. Bolder/Hendrich 2000; Forum Bildung 2001; Egbringhoff et al. 2003). Was diese Rahmenbedingungen im Kontext eines erweiterten Verständnisses von und einer geänderten Praxis beruflicher Weiterbildung sind und wie sie aussehen müssen, ist damit jedoch noch nicht geklärt.

Anhaltspunkte dafür dürfte vor allem die Betrachtung der betrieblichen Weiterbildung liefern, die den größten (Finanzierungs)Anteil an beruflicher Weiterbildung aufbringt (vgl. Kuwan et al. 2003: 293; Sauter 1997; 2001). Sie ist damit nicht nur „deutlicher Spitzenreiter“ bei den institutionellen Formen, sondern zugleich jener Bereich, „der die Entgrenzung und Entinstitutionalisierung des Erwachsenenlernens befördert“ (Arnold/Gieseke 1999: VII)<sup>10</sup> und dem in gesellschaftspolitischer Perspektive „zentrale Innovationsimpulse für den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess zugeschrieben werden“ (Ahlene/Dobischat 2003: 152).

In der Tat beobachten wir im Bereich der betrieblichen Weiterbildungsorganisation seit den 1990er Jahren eine Entwicklung, die den skizzierten Anforderungen Rechnung zu tragen versucht und sich als Tendenz zu *prozessorientierter beruflicher Weiterbildung* charakterisieren lässt. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Weiterbil-

9 In diese Richtung weist etwa die Kommission der Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1997:7). Ihr gilt als „Leitbild der Zukunft“ der Mensch „als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge“. Die logische Konsequenz wäre die vollkommene Privatisierung von Lern- und Weiterbildungskosten sowie ausschließliche Verantwortung für die Aufrechterhaltung der „Beschäftigungsfähigkeit“. Eine ähnliche Position deutet sich auch bei Kirsch (1999: 35) an, wenn er hervorhebt, dass eine geforderte Lernkultur „in einer ersten Annäherung das Ziel verfolgen [sollte], das nach Möglichkeit der einzelne entscheiden kann, ob er Altes verlernen will oder nicht, dass er aber wissen muss, dass er und niemand sonst vollumfänglich die Konsequenzen seiner Entscheidung tragen muss.“

10 Die Ausstrahlungseffekte der betrieblichen Weiterbildung lassen sich bspw. darin erkennen, dass in der beruflichen Fortbildung inzwischen Praktika, Trainee-Programme etc. favorisiert und implementiert werden (vgl. Baethge/Schiersmann 2000).

dungsangebote enger an situativen Bedarfen und Bedürfnissen ausrichtet, arbeitsintegriertes Lernen systematisch einzubeziehen und selbstorganisiertes Lernen unter Rückgriff auch auf multimediale Angebote zu stärken sucht und insgesamt dem informellen Lernen einen hohen Stellenwert zuspricht. Dies bedeutet keinen Abschied von institutionalisierter und formalisierter Weiterbildung, aber selbst diese wird neu justiert und näher an betrieblichen und individuellen Bedürfnissen orientiert (vgl. Baethge/Schiersmann 1998; 2000). Man kann diese Entwicklung als Weg von einer *stärker angebots-* zu einer *stärker nachfrage-*orientierten *Weiterbildungspraxis* interpretieren (vgl. Übersicht 1). In welcher Dynamik, in welchen Formen und Regularien sich diese Veränderungen vollziehen und mit welchen Inhalten sie sich verbinden, gilt es mit Blick auf die Forschung genauer zu klären.

### **Übersicht 1:**

#### **Der Wandel betrieblicher Weiterbildung im Rahmen prozessorientierter Organisation**

<b>Dimensionen</b>	<b>Berufs- und funktionsbezogene betriebliche Weiterbildung</b>	<b>Prozessorientierte betriebliche Weiterbildung</b>
Lernarrangements	interne und externe Kurse und Seminare	arbeitsbezogenes bzw. arbeitsintegriertes Lernen; selbstorganisiertes Lernen; Einbezug neuer Medien
Lernziele	Verbesserung der Qualifikation	Kompetenzentwicklung
Lerninhalte	Vermittlung fachbezogener Kenntnisse/Fertigkeiten/Fähigkeiten (Maschinenbedienung, Verfahrens-/Stoffkenntnisse, kunden- und markt-orientierte Fragen)	neben fachbezogenen Inhalten verstärkte Einbeziehung sozial-kommunikativer und (selbst-)reflexiver Dimensionen
Zielgruppen	individuelle Nachfrager (Führung und Fachkräfte)	innerbetriebliche Teams; Projektgruppen
Qualitätssicherung und -entwicklung	inhaltsbezogene Qualitätskonzepte; angebotsorientierte Planung	prozessbezogene Qualitätskonzepte; nachfrageorientierte Planung; Intensivierung der Bedarfsermittlung; Transfersicherung
betriebliche Organisation der Weiterbildung	zentrale Weiterbildungsabteilung oder Weiterbildungsbeauftragter	Dezentralisierung und Verlagerung auf Fachabteilungen und Führungskräfte; Einrichtung von Cost-Centern oder Auslagerung als Profit-Center; neue Kooperationsformen mit externen Anbietern
Rolle/Funktionen des Weiterbildners	Trainer bzw. Dozent; Organisator	Moderator; individuelle und unternehmensbezogene Berater; Prozessgestalter
Einbau in betriebliche Gesamtstrategien (Weiterbildungscontrolling und -finanzierung)	ohne systematisches Controlling; Finanzierung über Gemeinkosten	detailliertes Kosten- und Effizienzcontrolling; Verlagerung der Kosten auf Fachabteilungen bzw. individuelle Nachfrager

Quelle: Baethge/Schiersmann 1998

Im Prinzip ergeben sich damit drei – für die Diskussion um Konsequenzen für gesetzlichen, tariflichen oder betrieblichen Regulierungsbedarf und Handlungsmöglichkeiten von Interessenvertretungen relevante – Ebenen der Analyse, die es genauer zu betrachten gilt:

- Die Neukonfiguration betrieblich induzierter Weiterbildung mit der Ausdehnung auf non-formale und informelle Lernkontexte und „nicht-fachliche“ Inhalte (2.1),
- die Veränderung in der betrieblichen Planung, Steuerung und Durchführung von beruflichen Lernprozessen (2.2.), sowie
- die Möglichkeiten der Individuen zur Teilhabe an beruflicher Weiterbildung und zur Entwicklung jener Kompetenzen, die für lebenslanges Lernen konstitutiv sind(2.3.).

## **2.1. Strukturtypen der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Kompetenzentwicklung in den Betrieben**

Seit Mitte der 90er Jahre ist die Skepsis gegenüber den „klassischen“ Formen der Fort- und Weiterbildung gewachsen. Angesichts des beschleunigten Strukturwandels werden als „Ursachen des Unbehagens die Praxisferne von institutionalisierter Aus- und Weiterbildung, damit verbunden die reagierende statt antizipierende inhaltliche Ausrichtung, die Punktualität der Interventionen, die klassisch-pädagogisierenden Lern- und Lehrmodelle, die situative Unspezifität“ (Baitsch 1999: 255) genannt. Die neuere Debatte über „Lebenslanges Lernen“ hat daher nicht zufällig den Blick dafür geöffnet, dass sich Lernen nicht allein in den eigens dafür institutionalisierten Einrichtungen vollzieht, sondern dass informellen und nicht-formalisierten Lernprozessen eine zunehmende Bedeutung zukommt (vgl. exemplarisch Baethge/Baethge-Kinsky 2003; Faust/Holm 2001a,b; Schiersmann/Remmele 2002). Diese gehen nicht mehr im traditionellen Verständnis von Weiterbildung auf, sondern verweisen mit ihren je spezifischen Anlässen, Inhalten und Formen, ihren unterschiedlichen Zeit- und Gelegenheitsstrukturen auf ein diffuses Feld von Lernmöglichkeiten, über deren Potentialität wir mehr Vermutungen als gesicherte Informationen haben.

Was die Gesamtheit der Lernprozesse angeht, hat sich die Unterscheidung zwischen formal, non-formal und informell eingebürgert, die sich mit der Klassifikation der EU-Kommission (2000) folgendermaßen fassen lässt:

- „*Formales Lernen*: findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen*: findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaften (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen und Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (zum Beispiel Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- *Informelles Lernen* ist eine Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (EU-Kommission 2000: 9 f.).

Diese Unterscheidung bezieht üblicherweise alle allgemeinbildenden und beruflichen schulischen Lernprozesse in das Spektrum der zu unterscheidenden Lernprozesse ein (vgl. näher Straka 2000: 23; Dohmen 1996; Livingstone 1999; Overwien 1999). Analog zu dieser Unterscheidung lassen sich die drei Strukturtypen auf die betriebliche Weiterbildung übertragen und unterscheiden:

- Erstens ist hier die (traditionelle) *formalisierte betriebliche Weiterbildung* zu nennen; das Lernen findet hier im Rahmen organisierter Aktivitäten von Bildungsträgern (betriebliche oder über-/außerbetriebliche) statt (Kurse, Schulungen, Workshops, Tagungen).



- Zweitens finden sich Formen *non-formaler Weiterbildung*, bei denen es sich um alle Lernprozesse handelt, die in organisierten arbeitsplatznahen und arbeitsintegrierten Lehr-/Lernarrangements stattfinden; sie unterscheiden sich von informeller Weiterbildung oder informellem Lernen dadurch, dass in irgendeiner Weise eine dezidierte Lehrabsicht (wie bei der Unterweisung) bzw. eine organisierte Lernunterstützung (z.B. Medieninfrastruktur) damit verbunden ist.
- *Informelles Lernen* umfasst demgegenüber alles „Lernen im Prozess der Arbeit“ oder „arbeitsimmanente Lernen“, das ohne solche Unterstützung zustande kommt und nur mit der Lernförderlichkeit und/oder den Lernanreizen der jeweiligen Arbeitsumgebung variiert (Baitsch 1998). Prinzipiell umfasst dies sowohl intentionales Lernen (aus der Perspektive des Individuums) als auch beiläufiges oder implizites Lernen (vgl. die ausführliche Diskussion und Begründung der verwendeten Begrifflichkeit bei Faust/Holm 2001a, b).

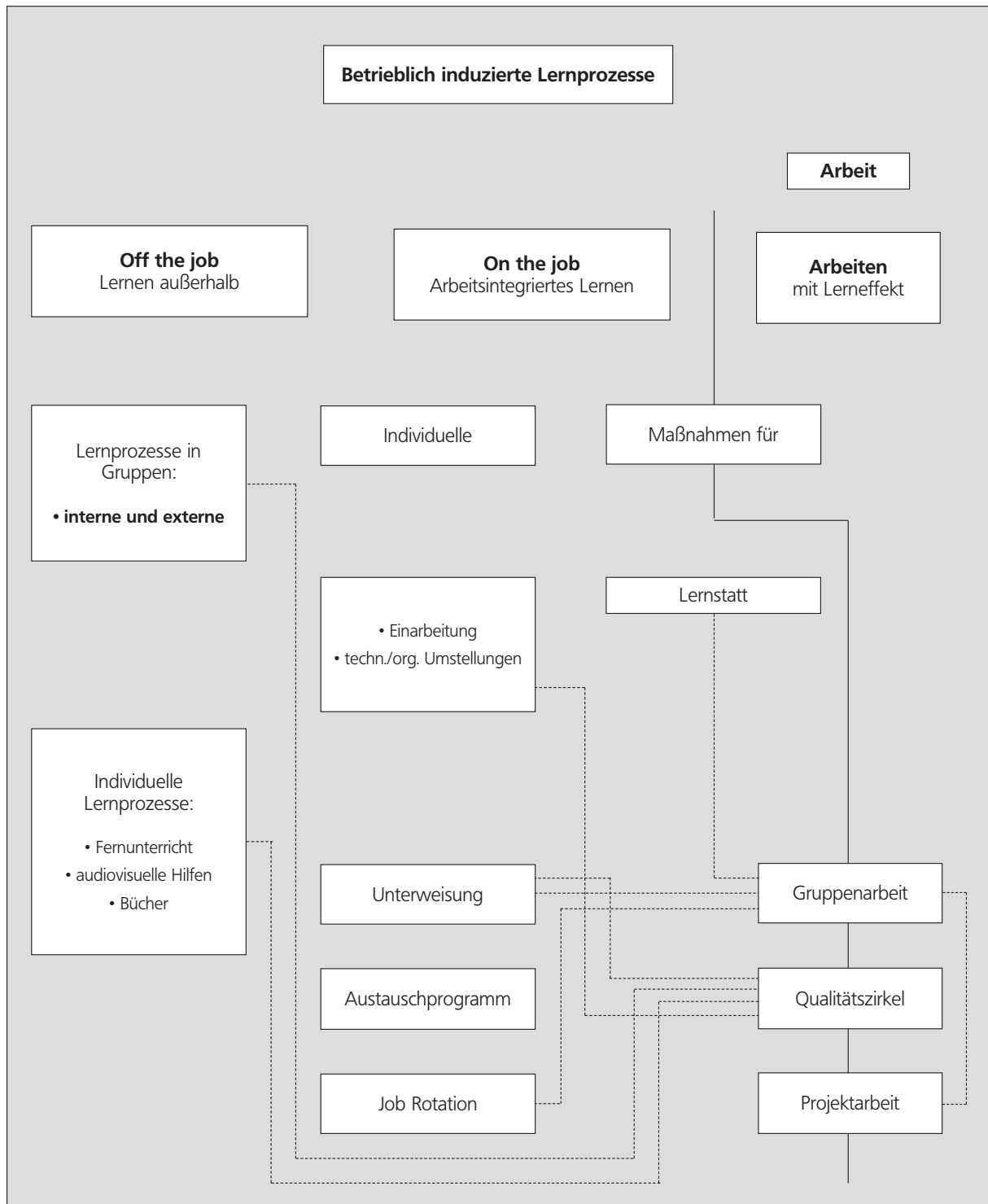
Dies heißt nicht, dass es heute ein allgemein akzeptiertes und überzeugendes Einteilungsraster und theoretisch fundiertes Erhebungskonzept gibt, das der Vielfalt der Lernprozesse und ihrer (möglicherweise) spezifischen Qualität für die Kompetenzentwicklung gerecht wird.

Was die betrieblich induzierten, informellen Lernprozesse anbelangt, so haben Grünewald/Sauter (1998: 35) hierzu einen weiteren Differenzierungsversuch zu Formen „arbeitintegrierten Lernens“ vorgelegt, um die Grenzen und Verbindungen von Lernen und Arbeiten sowie Anschluss- und Querverbindungen zwischen den einzelnen Formen aufzuzeigen (Vgl. Übersicht 2).

Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie sich informelles Lernen belegen und erfassen lässt, und dies in zweifacher Hinsicht. Zum einen liegt die äußerst defizitäre Forschungslage an systematischen Problemen der Zuordnung und Operationalisierung einzelner Formen (vgl. den Überblick bei Baethge/Schiersmann 1998) und darin, dass längst nicht alle Lehr- und Lernprozesse (z.B. gegenseitiges Beibringen unter Kollegen, Monitoring) erfasst sind.

„Die bisherigen Versuche, die „anderen“ Formen der Weiterbildung statistisch zu erfassen, müssen als weitgehend gescheitert bezeichnet werden. Ein zentrales Problem bestand darin, dass die Grundformen bereits im deutschen Kontext unterschiedlich definiert wurden. Schon geringfügige Variationen bei den kennzeichnenden Merkmalen im Fragebogen führten zu erheblichen Veränderungen bei der Häufigkeit der Nennung eines bestimmten Phänomens.“ (Grünewald et al. 2003: 135/136)

## Übersicht 2: Formen arbeitsintegrierten Lernens



Quelle: Grünewald/Sauter (1998: 35)

Zum anderen deuten sich bei der Frage, wie informelles Lernen quantitativ oder qualitativ erfasst werden kann, auf der Ebene der Beschäftigten/Individuen Schwierigkeiten an. Denn es handelt sich bei Prozessen informellen Lernens auch individuell nicht notwendigerweise um intentionales Lernen und wird unter Umständen von den Lernenden selbst nicht als Erweiterung ihres Kenntnisstandes wahrgenommen (vgl. auch Schiersmann/Remmele 2002).

Das Problem der systematischen Untererfassung (vgl. auch Bellmann/Düll 2001; Grünewald et al. 2003) dürfte einer der Gründe dafür sein, dass sich der allenthalben konstatierte Bedeutungszuwachs informeller Lernprozesse für die Qualifikationsentwicklung der betrieblichen Belegschaften, insbesondere für die Entwicklung der Kompetenzen für lebenslanges Lernen in keiner der periodischen Erhebungen zur Teilnahme an formalisierter und informeller Weiterbildung so richtig niederschlagen will (vgl. auch Bellmann 2003; Bellmann/Düll 2001). Allein zwei Erhebungen machen hier eine Ausnahme: Nach dem Berichtssystem Weiterbildung stieg zwischen 1979 und 1997 die Teilnahmequote an informeller beruflicher Weiterbildung von 52 % auf 72 %, war in den Folgejahren aber wieder etwas rückläufig und lag 2000 bei 67 % (Kuwan et al. 2003: 185). Ein Vergleich der CVTS-Erhebungen zeigt, dass im Jahr 1999 in 72 % aller deutschen Unternehmen Maßnahmen jenseits von Kursen und Seminaren angeboten werden und (mit Ausnahme des selbstgesteuerten Lernens) eine Ausweitung gegenüber 1995 erfahren haben (vgl. Grünewald et al. 2003: 1; Grünewald/Moraal 2002).

Die gegenüber formalisierter betrieblicher Weiterbildung deutlich höheren Quoten der Teilnahme an informeller Weiterbildung lassen jedoch weder den Schluss auf eine wahre „Kompetenzentwicklungsoffensive“ der Betriebe noch die Folgerung zu, dass das informelle Lernen betrieblich oder außerbetrieblich organisierte formelle Lernprozesse verdrängt und sich damit als eine zugleich kostengünstige und renditestarke Investition in das Humankapital erweist. Die vorhandenen empirischen Daten weisen deutlich darauf hin, dass formalisierte Weiterbildung bedeutsam ist und bleibt: Allgemein auf die berufliche Weiterbildung bezogen lässt sich nach den Ergebnissen des *Berichtssystem Weiterbildung* „bisher keine Verschiebung von der formal-organisierten zur informellen beruflichen Weiterbildung erkennen“ (Kuwan et al. 2003: 13). Nach der Studie zum „Weiterbildungsbewusstsein“ nahmen 39 % der Erwerbstätigen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2003), nach dem Berichtssystem Weiterbildung VIII 40 % an formalisierter Weiterbildung teil (vgl. Kuwan et al. 2003).

Insbesondere die Ergebnisse qualitativer Forschung zur jüngeren betrieblichen Weiterbildungspraxis legen den Schluss nahe, dass es dort eher um eine Neu-Konfiguration betrieblicher Lernangebote mit einem doppelten Ziel geht: Zum einen sucht man die (Lern-)Aneignungs- und (Arbeits-)Verwendungssituation zu integrieren und damit den Lerntransfer so weit wie möglich zu reduzieren (vgl. Dobischat et al. 2002: 28), zum anderen jene Lern- und Wissensspirale zu ermöglichen, die aus dem Wechselspiel von systematisierter Aufbereitung und Durchdringung eines Wissensgebiets, praktischer Erprobung und Überprüfung sowie erneuter Reflexion besteht (vgl. Faust/Holm 2001 a, b; Gherardi et al. 2001).

Eine gewisse Schlüsselstellung in der betrieblichen Neukombination der Lernformen scheint dabei Formen non-formalen Lernens zuzukommen. Dies deutet nicht nur der Anstieg der Teilnahme an schon seit längerem in den Betrieben praktizierten Formen non-formalen Lernens an (vgl. Grünewald et al. 2003; Kühnlein 1997),<sup>11</sup> sondern zwei weitere Entwicklungen: Zum einen stellen wir in einem laufenden Forschungsprojekt des SOFI („Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen“) eine erhebliche Vermehrung und Variabilität non-formaler Formen fest (z.B. Mentoring, Patenschaften, Coaching). Zum anderen deutet sich ein veränderter Umgang mit dem Medialen Lernen (Video/PC-Lernen) als einem der Prototypen selbstgesteuerten Lernens an, dessen Ursachen offenbar in nicht eingetretenen Erwartungen der Kostenreduktion und Effizienz liegen. Neben der Reduktion entsprechender Angebote<sup>12</sup> setzen die Unternehmen offenbar stark auf eine personelle Unterstützung des bislang eher informell gehaltenen Lernprozesses (vgl. Grünewald et al. 2003).<sup>13</sup>

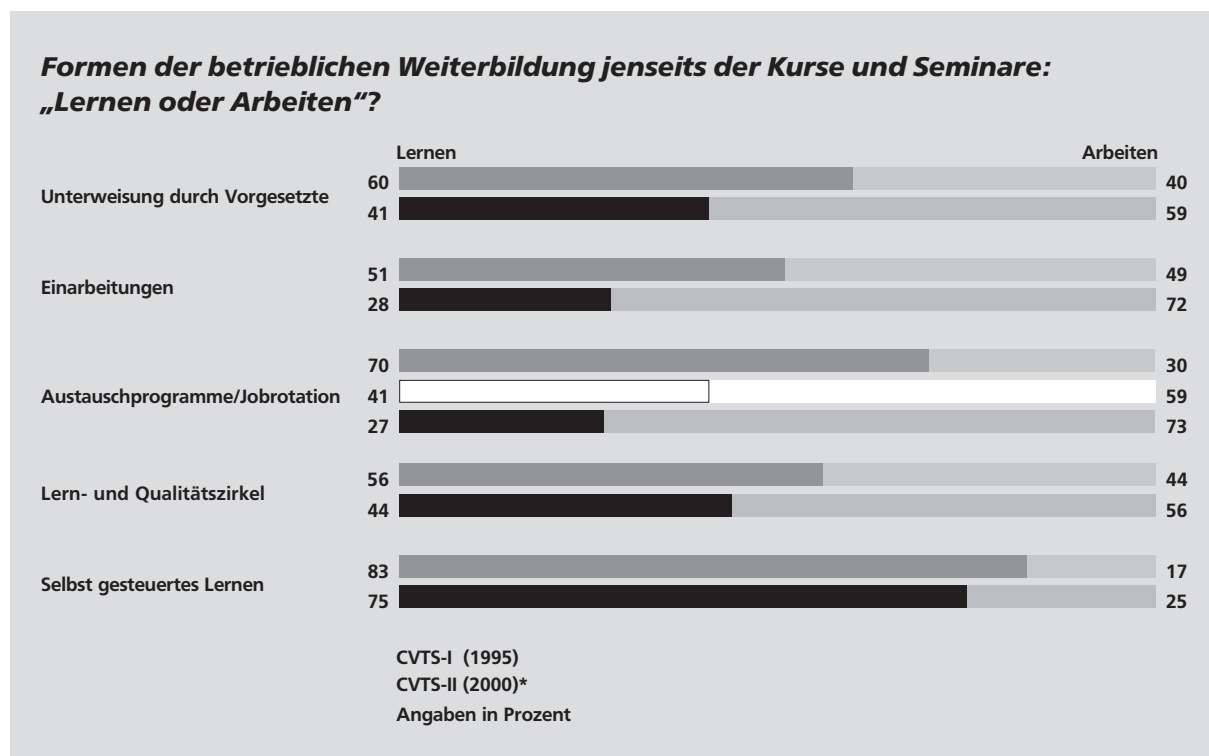
Die Integration von Arbeit und Lernen ist jedoch ambivalent, denn nicht jedes non-formale Lernarrangement ist als betrieblich induzierter Lernprozess zu interpretieren. So verweisen empirische Ergebnisse darauf, dass diese non-formalen Arrangements oftmals im Kontext der betrieblichen Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit und damit auch anderer Zielstellungen implementiert werden: Instrumente der Entwicklung der Arbeitsorganisation, kontinuierlicher Verbesserungsprozesse oder der Kundenorientierung (vgl. exemplarisch Grünewald/Sauter

11 Nach den vorhandenen empirischen Daten (vgl. exemplarisch Grünewald et al. 2003:133) nimmt etwa die Teilnahme an „Lern-/Qualitätszirkel“ in der betrieblichen Praxis (weiter) zu, und hat sich mit 15 % 1999 gegenüber 1994 verdreifacht.

12 Nach der CVTS-II-Untersuchung 2000 ist das selbstgesteuerte Lernen die einzige Lernform, bei der sich zwischen 1994 und 1999 kein Zuwachs, sondern ein Rückgang (17 % auf 14 %) ergeben hat, eine Entwicklung, welche mit nicht eingetroffenen Erwartungen der Kostenreduktion bei Infrastruktur sowie Personalausfallkosten begründet wird (Grünewald et al. 2003:134/135).

13 Immerhin 52 % der Unternehmen unterstützen das selbstgesteuerte Lernen durch Medien und Personen (Grünewald et al. 2003).

1998; Schiersmann/Remmele 2002) sind mit Zielen verbunden, die stärker und in erster Linie auf die Nutzung und Verwertung von (vorhandenen) Kompetenzen und Potenzialen setzen als auf deren Erweiterung (wobei auch hier Individuen lernen können). Als weiteres Indiz kann man die deutlich skeptischere und vorsichtigere Bewertung der Frage in den Unternehmen, ob es sich bei den „anderen“ Formen um Lernen oder Arbeiten handelt, sehen. Im Vergleich der CVTS-I und -II-Erhebungen zeigt sich, dass 1999 alle Formen deutlich häufiger dem Arbeiten zugeordnet werden als 1995.<sup>14</sup>



Quelle: Grünewald/Moraal (2002: 41)

Die Ergebnisse lassen die Trennung zwischen *intentional gestalteter betrieblicher Weiterbildung* und den im *Arbeitsvollzug integrierten Lernchancen* weiterhin sinnvoll erscheinen, unabhängig davon, in welcher Art und Weise und in welchem Verhältnis zueinander sich beide in ein übergeordnetes Konzept betrieblicher Kompetenzentwicklung integrieren lassen.

Der *jüngere Wandel in den Formen der Weiterbildung* und ihre Konfiguration lässt sich damit in doppelter Richtung beschreiben, deren Fluchtpunkt „non-formale Lern/Lehrrangements“ zu bilden scheinen: Zum einen kommt es in begrenzten Bereichen zur „*Formalisierung*“ informellen Lernens, denn „informelles Lernen ohne berufspädagogische Arrangements, Organisation und Zielorientierung läuft Gefahr, beliebig und situativ zu verbleiben“ (Dehnbostel/Rohs 2003: 109). Deren Ausgangspunkt bilden häufig Arbeitsarrangements mit erweiterten Kooperationsbezügen (Arbeitsgruppen, Projektteams, Gruppenarbeit), deren Konstruktion Lernprozesse aus dem (vielleicht bisher gänzlich) Informellen herausheben und den Effekt haben kann, diese stärker zu systematisieren und verbindlich zu machen (vgl. Faust/Holm 2001a, b). Zum anderen kann man eine „*Entformalisierung*“ formalisierter Weiterbildung beobachten, die sich in einer spezifischen Modularisierung äußert, die eine engere Kopplung an betriebliche Praxis und Probleme anstrebt (vgl. u.a. Fels et al. 2001). D.h. auch die formalisierte Weiterbildung ist einem ständigen Modifizierungsprozess ausgesetzt (vgl. auch Brussig/Leber 2003). Mit Meyer-Dohm (2002: 42) lässt sich die Entwicklung dahingehend resümieren, dass „von einem »Ende der betrieblichen Weiterbildung« [...] keine Rede“ sein kann, „wohl aber von neuen Herausforderungen“.

14 Bei Einarbeitungsmaßnahmen erhöht sich der Anstieg um 23 %, jedoch selbst beim selbstgesteuerten Lernen um 5 %. Zu möglichen Begründungen (Methodik, Kategorien, stärkere Dezentralisierung und weniger im Blick der Weiterbildungsabteilungen) vgl. Grünewald/Moraal (2002:40).

## Inhalte und Zielperspektiven

Die prinzipielle Ausdehnung betrieblich induzierter Weiterbildung auf non-formale und informelle Formen des Lernens hat den Blick dafür geschärft, dass Individuen die zur Bewältigung ihrer Arbeit und langfristigen Sicherung ihrer Erwerbs- und Lebenschancen erforderlichen Kompetenzen auf unterschiedlichen Wegen erwerben bzw. erwerben können. Non-formales und informelles Lernen verweisen mit ihren je spezifischen Anlässen, Inhalten und Formen, ihren unterschiedlichen Zeit- und Gelegenheitsstrukturen auf ein diffuses Feld von Lernmöglichkeiten, über deren Potentialität wir heute mehr Vermutungen als gesicherte Informationen haben.

Was wir heute einigermaßen gesichert angeben können, sind die allgemeinen Kompetenzen, die Individuen mitbringen müssen, um sich auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem dauerhaft bewegen zu können. Neben den fachlichen wird heute stärker die Relevanz und Bedeutung der Sozial-, Methoden- und personalen oder reflexiven Kompetenzen betont (vgl. u.a. Arnold 1997; Frieling 1999; Bergmann et al. 2000; Reinmann-Rothmeier/Mandel 2001; Sonntag/Schäfer-Rausser 1993; Erpenbeck/Heyse 1999; Kauffeld 2000; Gairing 1999; Sonntag 1996). Zwar ist in der Debatte das Verhältnis zueinander, insbesondere die Rolle der Fachkompetenzen nicht unstrittig (eher relativierend bspw. Voß 2000; eher auf neue Gewichtung setzend bspw. Baethge 2001), als gemeinsamen Nenner kann man aber – trotz unterschiedlicher Definitionen und Einteilungen der Kompetenzen – die Beschreibung der Richtung des Wandels und die grundsätzliche Bedeutung der unterschiedlichen Kompetenzfacetten sehen.

Mit dieser Entwicklung ist auch ein deutlich anders Menschenbild als in der tayloristisch-fordistischen Phase verbunden, das sich eher als „bildungsfeindlich“ darstellte und in dem Lebenslanges Lernen als Mittel zur Verbesserung der Lage der Arbeitenden (vgl. Ehrke 2000: 114) nicht vorgesehen war. Heute geht es nicht mehr um das Ausklammern von Subjektivität aus der Arbeit, sondern sie erhält einen deutlich gesteigerten Stellenwert: insbesondere persönliche und sozial-kommunikative Kompetenzen werden systematisch in die Arbeitsorganisation eingebunden und als wichtige produktive Ressource gesehen (vgl. Egbringhoff et al. 2003: 1).

Es mutet vor diesem Hintergrund fast seltsam an, dass sich fast die gesamte sozialwissenschaftliche und berufspädagogische Forschung der letzten 10 Jahre in erster Linie um die Lernorte bzw. Umgebungsbedingungen rankt, aber Inhalts- und Zielfragen, d.h. auch die Qualität von Lernprozessen oftmals außen vor geblieben sind. So merken Grünewald et al. (2003: 138) im Kontext der Frage nach der Erfassung des informellen Lernens an, dass „vor allem eine Orientierung auf Qualifizierungsergebnisse und deren Verwertung im betrieblichen Alltag“ wichtig wäre und gegenwärtig „die Fixierung auf „zählbare“ Weiterbildungsinputs, auf definierte Listen von Lernaktivitäten noch viel zu sehr verbreitet“ ist.

Betrachtet man den Stand der Forschung zu den *Inhalten* von Weiterbildung und Lernen, so deutet sich ein Auseinanderdriften von Debatte und statistischer Erfassung an. Zum einen liegt es daran, dass die vorhandenen quantitativen Daten bezüglich der Inhalte und Ziele von Bildungsmaßnahmen wenig aussagekräftig sind, da es sich in erster Linie um die Abfrage von Themenkatalogen handelt (vgl. exemplarisch bei Grünewald et al. 2003), zum anderen beziehen sich diese bisher ausschließlich auf die formalisierte Weiterbildung. Beschränkt man sich erst einmal auf diese Daten, so lässt sich die vielfach beschworene thematische Verschiebung von den fachbezogenen zu sozial-kommunikativen und selbst-reflexiven Inhalten zumindest statistisch nicht belegen. Ein wesentlicher Grund dafür könnte darin liegen, dass sich die stärkere Betonung sozial-kommunikativer Dimensionen

„weniger in einem zusätzlichen, separierten Themenkonvolut niederschlägt [...], sondern diese Fähigkeiten zum Großteil durch ein verändertes methodisches Vorgehen vermittelt werden – sei es durch neue Formen wie Qualitätszirkel oder Projektarbeit oder interaktive Lernmethoden“ (Baethge/Schiersmann 2000: 38f.).

Das Beispiel soll an dieser Stelle genügen, um deutlich zu machen, dass es angesichts der Perspektivverschiebung auf Kompetenzentwicklung sinnvoll wäre, weniger auf Themen zu setzen, sondern stärker auf den Zusammenhang von Wissensarten bzw. Kompetenzen und Lernformen zu fokussieren und die Frage in den Mittelpunkt empirischer Untersuchungen zu stellen, was und wie viel an Kompetenzen in den jeweiligen Lernkontexten erworben werden kann – hierin ist sich die berufspädagogische, arbeits- und lernpsychologische wie auch -soziologische Forschung aber bisher keineswegs sicher (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000, Reetz/Tramm 2000).

Damit wissen wir bis heute auch nicht, welche Substitutionselastizitäten zwischen den unterschiedlichen Formen bestehen, d.h. inwieweit der Verzicht auf bestimmte Lernansätze Probleme in der Entwicklung bestimmter Kompetenzen erzeugt, die durch den Wechsel auf andere Lernfelder nicht oder nur schlecht kompensierbar sind.

Dass dies keineswegs eine rein akademische Frage ist, deuten die Ergebnisse der SOFI-Studie zum „Weiterbildungsbewusstsein“ an: Durch sie ließ sich nachweisen, dass die Lernförderlichkeit der unmittelbaren Arbeit entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen zu lebenslangem Lernen, d.h. auf die Fähigkeit zur Antizipation von Lernerfordernissen, auf die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen und auf das individuelle Lernengagement besitzt (Baethge/Baethge-Kinsky 2003). Selbst wenn dieses Ergebnis den Umkehrschluss nicht zulässt, diese Lernkompetenzen könnten ausschließlich in der unmittelbaren Arbeit entwickelt werden, bleibt zumindest das Fragezeichen, ob non-formale oder formalisierte Arrangements dies zu leisten vermögen.

Hinsichtlich des Forschungsbedarfs möchten wir drei in unseren Augen zentrale Aspekte zusammenfassen:

- Die bisherigen Ergebnisse und Probleme der Erfassung des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens, insbesondere der non-formalen und informellen Formen, legen weiteren Forschungsbedarf im Hinblick auf die Erfassung des Charakters einzelner Lernformen (Variabilität der Formen s.o.) mittels weiterer qualitativer Fallstudien, die sowohl Linienvorgesetzte als auch Beschäftigte und Betriebsräte mit einbeziehen (Prozessorientierte Weiterbildung erfordert auch „prozessorientierte“ Forschung).
- Vor dem Hintergrund der neuen Herausforderungen an die betriebliche Weiterbildung und des Stellenwerts der formalisierten Weiterbildung gilt es, den Blick für Veränderungen in der formalisierten Weiterbildung zu schärfen und konkreter zu analysieren. Mit erweitertem Blick auf die außerbetrieblichen Bildungsinstitutionen, als Anbieter von Bildungsangeboten für Klein- und mittlere Betriebe, wäre auch hier eine Analyse der Veränderungen im Angebot und der Frage der Anschlussfähigkeit an die betrieblichen situativen Kontexte erforderlich.
- Die Debatte zum informellen Lernen und seine Abgrenzung gegenüber der institutionalisierten Weiterbildung geht häufig implizit mit einer höheren Wertschätzung und „Überschätzung“ (Schiersmann/Remmele 2002: 23) einher, ohne dass die Vorteile dieses Lernens hinreichend bestimmt wäre. Es ist daher für alle Formen der betrieblichen Weiterbildung zu prüfen, welche Kompetenzen und welches Wissen in den jeweiligen Kontexten angeeignet wird. Hierin besteht zentraler Forschungsbedarf bzw. dies ist die Voraussetzung für die Beantwortung zahlreicher anderer Fragen (u.a. zur Bewertung von Segmentierung, siehe unten).

Damit verbindet sich gleichzeitig die noch ausstehende Antwort auf die Frage nach der Qualität von Lernprozessen in den drei Strukturtypen. Denn der Diskurs über die Bedeutung des informellen Lernens hat die Schwachstelle, dass bis heute der Nachweis fehlt, dass die unterschiedlichen Lernkontexte letztlich für eine gleiche oder doch zumindest gleichwertige Qualität der individuellen Kompetenzentwicklung stehen. D.h. es steht an, Verfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe die Qualität von beruflichen Lehr-/Lern-Prozessen angemessen beschrieben, analysiert, evaluiert und über Verbesserungen des institutionellen Rahmens optimiert werden kann.

## **2.2. Planung, Steuerung und Durchführung betrieblicher Prozesse der Kompetenzentwicklung**

Die Veränderungen in den Formen und Inhalten betrieblicher Kompetenzentwicklung lassen sich nicht als eine ungehemmte, d.h. von Kosten/Nutzenerwägungen unberührte „Qualifizierungsoffensive“ in den deutschen Unternehmen verstehen (vgl. 2.1). Insgesamt gesehen, drückt der Neuzuschnitt von Formen und Inhalten und die betriebliche „Entdeckung“ informellen (und non-formalen) Lernens eher das Bestreben aus, Aufwand und Ertrag betrieblich induzierter Weiterbildung zu optimieren. Dies ist in seiner Abstraktheit einfacher gesagt als praktisch getan; gleichwohl lassen sich in drei für die betriebliche Planung, Steuerung und Durchführung der Kompetenzentwicklung relevanten Dimensionen Ansätze einer Reorganisation entdecken:

- *in der Qualitätssicherung und -entwicklung* im Sinne der quantitativen und qualitativen Planung und Erfolgskontrolle von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen und deren Zertifizierung;
- *in der institutionellen Verortung der Weiterbildung* in der Betriebsorganisation im Sinne der Einbindung in strategische Planungen einerseits und die Anbindung an die operativen Abteilungen andererseits; sowie
- *die personelle Verortung der Weiterbildung* im Sinne des wahrgenommenen Aufgabenspektrums und Schwerpunkten der Tätigkeiten von haupt- und „neben“amtlichen Weiterbildnern.

Um ein Hauptergebnis an dieser Stelle gleich vorwegzunehmen: Insbesondere die Institutionen und Personen der betrieblichen Weiterbildung stehen vor der Herausforderung, andere Funktionen sowie Aufgaben wahrzunehmen, und weniger vor der Gefahr – wie angesichts der aktuellen Kritik an den bestehenden Bildungsinstitutionen mancher befürchten möchte – vor ihrer Abschaffung (vgl. auch Baethge/Schiersmann 1998; Severing 2001).

### **Qualitätssicherung und -entwicklung**

Es ist nicht zu leugnen, dass sich für die Betriebe heute die alte Frage nach der *Qualitätssicherung bzw. -entwicklung* in mehrfacher Hinsicht neu und verschärft stellt (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001; Sauter 2001): Alle Betrachter sind sich darüber weitgehend einig, dass die als eher traditionell zu kennzeichnenden inhaltsbezogenen<sup>15</sup> Qualitätskonzepte jenseits ihrer schon immer bekannten Problematik dem Charakter informeller Lernprozesse und ihrer dynamischen Inhalte sowie der Verschränkung unterschiedlicher Lernprozesse nicht gerecht werden (vgl. Alt 1997, Baethge/Schiersmann 1998, Dohmen 2001). Die in der jüngeren Vergangenheit intensiv diskutierten Formen einer Qualitätssicherung, die sich insbesondere auf die Überprüfung des Leistungserstellungsprozesses konzentrieren (insbesondere ISO 9000ff.), werden prinzipiell der Spezifik von Bildungsprozessen nicht gerecht und bergen zudem die Gefahr, dass bei der Beurteilung arbeitsintegrierter Weiterbildung inhaltsbezogene Qualitätsstandards vernachlässigt werden.

Man kann jetzt schon sagen, dass die Betriebe in der Entwicklung eines integrativen Qualitätskonzepts, das eine transparente Einheit von Planung (Definition und Ermittlung von Lernbedarf), Erfolgskontrolle (Lernerfolg) und Dokumentation (Zertifizierung) darstellt, offenbar nicht sehr viel weiter gekommen sind. Gleichwohl hat sich – zumindest in den Großbetrieben – in puncto Planung, Erfolgskontrolle und Dokumentation einiges getan:

Die *Planung der Weiterbildung* erfolgte dort in der Regel durch die Erstellung eines (jährlichen) Weiterbildungsprogramms durch die zuständige Einheit (auf Basis von Erfahrungswerten) und wurde durch Abteilungsleiter/Führungskräfte beurteilt und teilweise auch korrigiert (vgl. Friebel/Winter 1995: 235; Pawlowski/Bäumer 1996). Dieses *angebotsorientierte* Planungsvorgehen wird aus dem Interesse an höherer Passgenauigkeit und Kosteneffizienz der Angebote nun revidiert und durch ein stärker *nachfrageorientiertes* ersetzt, bei der über Gespräche mit und Befragungen von Führungskräften Bedarf sowohl langfristige *prospektiv* eruiert als auch in kürzeren Zyklen erhoben wird (vgl. Söhngen 1995, Frank 1996). In unserem jüngsten Forschungsprojekt haben wir in einem Großbetrieb zwei radikale Weiterungen eines derartigen Planungsverständnisses vorgefunden: Hier wird der Weiterbildungsbedarf dezentral in den einzelnen Abteilungen des Betriebs im Rahmen von Mitarbeitergesprächen erhoben und an die betriebliche Weiterbildungsabteilung zurückgespielt; auf dieser Grundlage werden dann Maßnahmen eingeleitet bzw. konzipiert (ein Weiterbildungsprogramm gibt es nicht mehr).

Die *Kontrolle des Lernerfolgs* verlagert sich von eher seminar- oder legitimationsorientierten zu transfer- bzw. entwicklungsorientierten<sup>16</sup> Strategien (vgl. Arnold/Krämer-Stürzl 1997). Die beiden zuletzt genannten Strategien

15 Zu den inhaltsbezogenen Konzepten sind solche zu rechnen, die sich auf Berufsstandards, Förderkriterien (z.B. nach AFG, SGB III) Zulassungskriterien (z.B. für Fernunterricht) und/oder Qualitätsrichtlinien (von Zusammenschlüssen von Weiterbildungseinrichtungen) verpflichten (vgl. Baethge/Schiersmann 1998:46).

16 Beim seminarorientierten Kontrolltyp wird nur die Zufriedenheit der Seminarteilnehmer erhoben, beim legitimationsorientierten Typ werden die Befragungsergebnisse zusätzlich zu Rechenschaftsberichten für die Geschäftsleitung verdichtet. Die transferorientierte Kontrolle erfolgt über Mitarbeitergespräche, die entwicklungsorientierte Kontrolle ist Bestandteil eines systematisch angelegten Prozesses von Bedarfsermittlung, Planung, Durchführung und Evaluation (vgl. Arnold/Krämer-Stürzl 1997).

entsprechen am ehesten einem diskursiven Ansatz (Severing 2001: 270), der die Perspektiven der unterschiedlichen beteiligten Akteure (Betriebsvertreter, Beschäftigte, Bildungsverantwortliche in den Betrieben sowie gegebenenfalls externe Bildungsanbieter) in die Definition dessen einbezieht, was jeweils als Erfolg einer Bildungsmaßnahme zu bewerten ist. Nach wie vor scheint sich aber die Mehrzahl der Betriebe auf den ersten Kontrolltyp zu beschränken (Pawlowski/Bäumer 1996: 181).

Was die *Dokumentation von Lernerfahrungen bzw. -erfolgen* anbelangt, so hat sich auf diesem Feld in den Betrieben – zumindest was die Zertifizierung und damit den Nachweis arbeitsmarktgängiger Qualifikationen angeht – auf den ersten Blick am wenigsten getan. Dies liegt sicherlich auch an einem Mangel an Systematisierung der unterschiedlichen Aspekte informeller Lernprozesse, die die Voraussetzung für die Entwicklung von Anerkennungsverfahren bildet. Die Gründe dafür liegen in dem Sachverhalt, dass die Ergebnisse informeller und häufig nicht-intentionaler und beiläufiger Lernprozesse schwerer identifizierbar und objektivierbar sind (vgl. Dohmen 2001). Dennoch lassen sich erste betriebliche Versuche beobachten, die Lernerfolge informellen Lernens für die betrieblichen Personaleinsatz- und -entwicklungsstrategien systematisch nutzbar zu machen: dabei werden auf (freiwilliger Basis) in sogenannten „Bildungspässen“ alle Arbeits- und Freizeitaktivitäten (z.B. Erfahrung in Projektarbeit, Vorstandstätigkeit im Sportverein u.ä.) erfasst, die Hinweise auf vorhandene Kompetenzen geben (vgl. auch Neß o.J.; Barth/Neß 2003).

### **Institutionelle Verortung der Weiterbildung in der Betriebsorganisation**

In Großbetrieben hatten sich in den letzten zwanzig Jahren in der Regel eigene zentral angesiedelte Weiterbildungsabteilungen etabliert. Inzwischen deutet sich ein nachhaltiger Wandel in Richtung Dezentralisierung der Weiterbildungsorganisation, der Auslagerung der Weiterbildungsabteilungen in Profit- oder Costcenter bzw. der Auslagerung bestimmter Aufgaben sowie eine intensivere Verknüpfung von Weiterbildung und Organisationsentwicklung an. Pawlowsky und Bäumer (1996) kommen schon für Mitte der 90er Jahre zu dem Ergebnis, dass 40 % der untersuchten Unternehmen eine zentrale und immerhin 30 % eine dezentrale Weiterbildungsorganisation aufweisen, während sich in knapp 20 % keine Institutionalisierung findet (ebd.: 90).

Insbesondere die Auslagerung in Cost- und Profitcenter drückt das Bemühen um ein möglichst detailliertes Kosten- und Effizienzcontrolling aus. Wurden die Kosten für betriebliche Weiterbildung bislang in der Regel ohne systematische Überprüfung den Gemeinkosten zugerechnet, so geht mit der intensivierten Kosten-Nutzen-Analyse eine Verlagerung der Kosten auf die Fachabteilungen bzw. individuellen Nachfrager einher. Dies ist nicht per se mit einem Bedeutungsverlust von Weiterbildung verbunden: Im Rahmen umfassender betrieblicher Kompetenzentwicklungsstrategien und einer „integrativen, proaktiven und strategischen Sichtweise des Faktors Arbeit“ (Staehe 1999: 777) zeichnet sich eine deutlich engere Kopplung und Verknüpfung von Weiterbildung und Personalentwicklung mit der strategischen Unternehmensplanung ab (vgl. u.a. Bahnmüller et al. 1993; Kabst 2001; Bäumer 1999). Dies erfordert umso stärker integriertere und umfassendere Abstimmungsprozesse mit der Gesamtorganisation im Hinblick auf geschäftspolitische Neuausrichtungen, Organisationsentwicklungsprozesse etc. Gleichzeitig dürften auch die Abstimmungsprozesse mit Externen wichtiger und intensiver werden: Je mehr außerbetriebliche Anbieter berufliche Weiterbildung „ins Boot“ geholt werden und sich auf eine situations- bzw. betriebspezifischen Konzipierung ihre Angebote einlassen (müssen), gewinnt die Vernetzung und Kooperation mit Bildungseinrichtungen an Bedeutung (vgl. Severing 2001: 263), die jedoch höchst voraussetzungsvoll ist und eine eher „fragile Beziehung“ (Dobischat/Husemann 2001: 1) darstellt.<sup>17</sup>

### **Rolle von Führungskräften/Weiterbildnern**

Mit der zunehmenden Betonung und Bedeutung von arbeitsintegrierten und informellen Lernprozessen sowie die insgesamt stärkere Einbindung der Weiterbildung in die betrieblichen Abläufe und Organisationsentwicklungsprozesse ändern sich die *Rollen, Funktionen und Aufgabenschwerpunkte für das Weiterbildungspersonal*.

<sup>17</sup> Für ausführlichere Diskussionen sei exemplarisch auf Berichte aus Forschungs- und Pilotprojekten bei Dobischat/Husemann (2001) und Severing (2001) verwiesen.



sonal – auch in externen Bildungsinstitutionen.<sup>18</sup> Als Weiterbildungspersonal in diesem erweiterten Sinne betrachten wir die Mitarbeiter der „internen“ Weiterbildung, die mit neuer Verantwortung für Weiterbildung betrauten Führungskräfte in den Fachabteilungen sowie das Weiterbildungspersonal „externer“ Bildungseinrichtungen. Bringt man den Funktions- und Rollenwandel auf den Punkt, so lassen sich folgende nachhaltigen Veränderungen feststellen:

- Das professionelle Weiterbildungspersonal vollzieht einen Rollenwandel vom *Weiterbildungsorganisator* zum *Prozessberater/-moderator*: An die Stelle der Vermittlung von Lehrstoffen tritt die sensible Unterstützung selbstorganisierter Lernprozesse (Arnold 1995, Frank 1996); macht die individuelle Lernberatung wie auch die Begleitung und Moderation von Gruppen- und Teamentwicklungsprozessen einen wesentlichen Schwerpunkt aus (Frank 1996, Severing 2001), werden Managementaufgaben, wie z.B. Bedarfsermittlung, Evaluation, Transferunterstützung (vgl. Faulstich 2001; Emmendinger/Gieseke/Nuissl 2001) wichtiger und geraten Weiterbildner in die Rolle pädagogisch motivierter „change agents“ (Rottmann 1997).
- *Führungskräfte* werden immer mehr zu „nebenamtlichem Weiterbildungspersonal“, da ihnen die Steuerung von Qualifizierungsprozessen und die Verantwortung für die beruflichen Entwicklungsprozesse ihrer Mitarbeiter übertragen wird. In diesem Zusammenhang müssen sie über Mitarbeiter- und Zielvereinbarungsgespräche Qualifizierungsbedarf und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten der Beschäftigten erkennen und fördern, eigene Zielperspektiven formulieren und danach die Lernangebote und Lernformen auswählen (vgl. Arnold 1995);
- In ähnlicher Weise wie das „interne“ muss sich auch das Personal „externer“ Bildungseinrichtungen auf die Berater- und Moderatorenrolle einlassen, zumindest in den Fällen, in denen die Betriebe kein eigenes Personal dafür vorhalten.

Wir wollen an dieser Stelle nicht lange darüber spekulieren, ob die Verlagerung eines Teils ihrer ursprünglichen Aufgaben in die Fachabteilungen einen Verlust an Eigenständigkeit bedeutet und auf eine Deprofessionalisierung der Weiterbildner hinausläuft (vgl. zur Diskussion Faulstich 2001; Frank 1996). Mit ähnlich guten Gründen kann man die geänderten und erhöhten Anforderungen auch auf eine Stärkung ihrer Professionalität hinauslaufen sehen. Dies setzt freilich ein zukunftsorientiertes, flexibles Qualifizierungskonzept voraus, dass ihnen gestattet, einen neuen Kern bzw. ein neues Profil beruflicher Handlungskompetenz zu entwickeln. In abgeschwächter Weise gilt das Qualifizierungsproblem auch für die Führungskräfte. Auch darf bezweifelt werden, dass sie die ihnen im Weiterbildungskontext zugewiesenen Aufgaben ausfüllen können, wenn sie dafür nicht entsprechend qualifiziert wird (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). Ob dies (hinreichend) geschieht, muss als ungeklärt gelten.

Für die Planung, Steuerung und Durchführung der betrieblichen Kompetenzentwicklung, also für die betriebliche Binnenorganisation von Lernprozessen, stellen sich eine Reihe von Forschungsfragen, die sich auf die (möglicherweise) veränderte Kombination der unterschiedlichen Lernformen wie auch auf neue Aufgabenstellungen und Rollenanforderungen der beteiligten Akteure beziehen.

- Klärung erfordert zunächst die Frage, ob und gegebenenfalls wie die drei Formen des formalisierten, non-formalen und informellen Lernens heute in Betrieben aufeinander bezogen sind; ob sie in die Planung von Personal- und Kompetenzentwicklung und auch in Konzepte der Arbeitsorganisation eingehen. In Sonderheit ist hier von Interesse, wie sich formalisierte – interne wie externe – zu non-formalen Lernprozessen verhalten. Hier könnten sich in der Tat Substitutionsprozesse einstellen, wenn man davon ausgeht, dass sich das Gewicht von non-formalen Lernprozessen weiter erhöhen wird, was freilich noch im einzelnen (und für unterschiedliche Betriebstypen) zu prüfen ist.

<sup>18</sup> Letztere beziehen wir u.a. vor dem Hintergrund des geringen Institutionalisierungs- und Professionalisierungsgrads in Klein- und Mittelunternehmen und den dort gleichermaßen gestellten Anforderungen an die Organisation von betrieblichen Kompetenzentwicklungsprozessen ein. In Kleinbetrieben wird die Weiterbildung von Inhabern oder Geschäftsführern und in mittleren Betrieben eher von Personalleitern in Personalunion übernommen; eigenständige Abteilungen finden sich erst auf Großbetriebsebene (vgl. u.a. Weiß 1998).

- Sowohl für die Beschäftigten in den operativen Bereichen als auch für die Führungskräfte haben die prozessorientierten Formen der Weiterbildung weitreichende Konsequenzen. Die einen müssen ihre Fähigkeit zu Selbstorganisation und Wahrnehmung ihres Qualifizierungsbedarfs schärfen, die anderen ihr Rollenverständnis (als Führungskraft) in der Weise erweitern, dass sie Lernmotivation fördern, Weiterbildungsbedarf antizipieren und ein Auge auf lernförderliche Veränderungen der Arbeitsorganisation in ihren Verantwortungsbereichen haben. Ob und wie diesen neuen Verhaltensanforderungen an die unterschiedlichen Akteure in den Betrieben Rechnung getragen wird und wo Barrieren zu ihrer Umsetzung liegen, ist eine wichtige Forschungsfrage. Zu ihr gehört auch die Klärung, ob und inwieweit es zu einer „anderen Intensität“ der Zusammenarbeit zwischen internen Bildungsverantwortlichen und externen Anbietern kommt (vgl. Severing 2001: 263).

### **2.3. Chancen und Risiken für Beschäftigte im Kontext prozessorientierter Weiterbildung**

Die Unkenntnis darüber, wie weit heute tatsächlich die prozessorientierten Veränderungen in der Planung, Steuerung und Durchführung betrieblicher Weiterbildung gediehen sind und welches Gewicht die formalen, non-formalen und informellen Formen in der betrieblich induzierten Weiterbildung (vom Betrieb veranlasste und/oder durchgeführte Maßnahmen oder in der Arbeitsorganisation angelegte Lernprozesse) real besitzen, ist heute ebenso groß wie die Unsicherheit, was, wann und wo von den Individuen in welcher Qualität gelernt wird und – mit Blick auf den externen Arbeitsmarkt – verwertet werden kann.

Ob die Veränderungen prozessorientierter Weiterbildung eher als Chancen oder als verschärfte Risiken für Lebenslanges Lernen gedeutet werden (müssen), ist nicht allein daran ablesbar, dass ihnen (etwa im Rahmen von Mitarbeitergesprächen) nun mehr Selbstverantwortung für die Entwicklung der eigenen Qualifikationen und Kompetenzen aufgetragen wird oder umgekehrt, dass Belegschaftsgruppen, denen in der Vergangenheit der Zugang zu formalisierter betrieblicher Weiterbildung versperrt war, nun bei den non-formalen oder informellen Lernprozessen zum Zuge kommen. Aus heutiger Sicht stehen folgende analytisch zu unterscheidenden Problemfelder (die gleichwohl eng miteinander verbunden sind) betrieblicher Weiterbildung im Zentrum der Beschäftigtenperspektive, deren Forschungsstand und -desiderate wir im Weiteren resümieren wollen,

- das *Problem belegschaftsstruktureller Segmentierung* im Sinne des unterschiedlich verteilten Zugangs zu Lern- und lernförderlichen Arbeitsprozessen,
- die *Entgrenzung von Arbeiten, Lernen und Lebensführung* und das *Problem selbst- und fremdgesteuerter Qualifizierung*; sowie
- das *Problem der arbeitsmarktbezogenen Verwertung non-formaler und informeller Lernaktivitäten* im Sinne öffentlich anerkannter Lernnachweise.

#### **Belegschaftsstrukturelle Segmentierung betrieblich induzierter Weiterbildung**

Segmentierung betrieblicher Weiterbildung in ihrer formalisierten Variante ist von der Forschung in den letzten Jahrzehnten immer wieder festgestellt worden: Nach betrieblichem Status und Qualifikation abgestufte Teilnahmequoten belegen dies bis in die Gegenwart (vgl. u.a. Grünewald et al. 2003; Brussig/Leber 2003). Wurden mit dem Verweis auf die Intensivierung informellen Lernens in der Arbeit den geringqualifizierten Arbeitskräften bzw. (mit Einschränkungen: Baethge/Schiersmann 1998) den Randbelegschaften deutlich bessere Zugangschancen zu Lernen und ein erhebliches Absenken der Widerstandsschwellen prophezeit (vgl. auch Bolder/Hendrich 2000; Dobischat et al. 2002), so steht dieser Nachweis sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht noch aus. Blickt man auf den Stand der Forschung, dann lassen Ergebnisse eher das Gegenteil erwarten: Einerseits hat selbst die nachweisbare Expansion des informellen beruflichen Lernens „nicht von selbst zu einer stärkeren Einbeziehung ‚wissensferner‘ Gruppen geführt.“(Kuwon et al. 2000: 357).<sup>19</sup> Andererseits scheinen sich Maßnahmen non-forma-

<sup>19</sup> Bellmann/Düll (2001) interpretieren die Daten des IAB-Betriebspanels dahingehend, dass sich qualifikationsspezifische Unterschiede im Weiterbildungszugang sogar noch weiter zugunsten der qualifizierten Beschäftigten verstärkt haben.

len Lernens für diese Zielgruppen auf geringem Qualitätsniveau abzuspielen, wie Dobischat et al. (2002: 29) am Beispiel arbeitsplatzorientierter Anlernprozesse ausführen, die vorrangig betriebsbezogene und zudem kaum karriere- und mobilitätsfördernde Inhalte konzentriert waren (ähnlich Kühnlein/Paul-Kohlhoff 2001: 277).

Gleichwohl ist die Frage nach der Segmentierung im Zusammenhang der erweiterten Weiterbildungsformen neu zu stellen und ein differenzierteres Bild möglicherweise neuer betroffener Beschäftigtengruppen anzustreben. Dies setzt voraus,

- zum einen die unterschiedlichen Formen betrieblich induzierter Weiterbildung in ihrer Gänze als Forschungsgegenstand heranzuziehen und in ihrer spezifischen Qualität der Vermittlung von Kompetenzen für unterschiedliche Beschäftigtengruppen zu analysieren, und sie zum anderen
- in einen systematischen Zusammenhang mit *wissenskulturellen* (Branche/Produkt, Betriebsgröße) und *betriebsbiografischen* („Start Up-Unternehmen“) zu bringen. Es gibt heute – wie das Beispiel der IT- und Multi-Media Branche zeigt – genügend Hinweise darauf, dass die Wissensintensität einer Branche, der Grad personal vermittelter Arbeitsbeziehungen und die im Betrieb vorhandene „Aufbruchmentalität“ erheblichen Einfluss auf die Qualität individueller Kompetenzentwicklung – und zwar unabhängig von den Formen – hat bzw. haben kann (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2003).

Schließlich sind zwei in der aktuellen Diskussion zu „lebenslangen Lernen“ immer wieder vorgetragene Argumente in ihrer Bedeutung genauer zu prüfen: Zum einen die Vorstellung, die Ursachen für individuelle Weiterbildungs- bzw. berufliche Lernabstinz seien in den frühen, sozialstrukturell präformierten Sozialisations- und Bildungserfahrungen von Individuen determiniert, und andererseits, dass Ausgrenzungspraktiken betrieblicher Weiterbildung im wesentlichen für Lernabstinz im Erwachsenenalter verantwortlich seien. Aus dieser Perspektive heraus musste jede Aufforderung an die Individuen, mehr Verantwortung für die Aufrechterhaltung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit und damit für die Organisation der eigenen Lernbiografie zu übernehmen, tendenziell als Überforderung und Zumutung gedeutet werden. Die Entwicklung der für lebenslanges Lernen konstitutiven Kompetenzen wäre demnach – quasi irreparabel – an die Lebensgeschichte weit vor Eintritt ins Erwerbsleben und an das betriebliche Weiterbildungsangebot gebunden. Diese Annahme lässt sich so heute nicht mehr halten:

Auf die Ausprägung der Lernkompetenz – so das Ergebnis der jüngsten repräsentativen Studie zum Weiterbildungsbewusstsein in der deutschen Bevölkerung – hat die vorgängige Lern- und Erwerbsbiographie einen Einfluss, aber keinen deterministischen, die betriebsinternen Möglichkeiten des Lernens in und durch die Arbeit sind ein eigenständiger Faktor, der Lernmotivation hervorbringen und frühe Lernerfahrungen korrigieren kann: Die Fähigkeit zur biografisch-strategischen Auseinandersetzung mit den Anforderungen auf den betrieblichen und außerbetrieblichen Arbeitsmärkten, die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen wie auch die Initiative und das Engagement, sich Zugänge zu den unterschiedlichen Formen von Weiterbildung zu verschaffen, hängt wesentlich davon ab, wie lernförderlich Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse jeweils geschnitten sind (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002). Dieses Ergebnis ist in einer doppelten Perspektive bedeutsam:

- Es zeigt zum einen, dass (stellvertretend für andere Benachteiligtengruppen) auch Un- und Angelernte jene oftmals unterstellten Schwellen zu formalisierter Weiterbildung überschreiten und freiwillig lernen, wenn die entsprechenden Anreize (Aufgabenvielfalt, Partizipationschancen, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, Kommunikationschancen) in der Arbeit gegeben sind.
- Es weist zum anderen darauf hin, dass den Individuen in der subjektivierten Arbeit „Grenzen für autonomes Handeln“ gesetzt sind, und sie bezogen auf die Beschäftigungsfähigkeit stärker an die betriebliche Arbeit gebunden bleiben, als die These von der „Subjektivierung der Arbeit“ (Voß/Pongratz 1998) annehmen lässt.

Beides verweist auf die (möglicherweise gesteigerte) Zentralität, die die Arbeit für lebenslanges Lernen besitzt und deutet eine neue Segmentierungsgefahr an: Nicht nur auf die zwischen unterschiedlichen Qualifikations- und Beschäftigungsgruppen, sondern auch der verfestigten Einschränkung in der interindustriellen (z.B. moderne versus traditionelle Beschäftigungskonstellationen) und professionellen Mobilität. Der zwischen Gruppen, die

an lernförderlichen Arbeitsplätzen und/oder in „modernen“ wissensintensiven Branchen arbeiten, gegenüber solchen, die dies nicht tun. Der Zusammenhang wechselseitiger Verstärkung von Erwerbsstatus und Arbeitserfahrungen im Sinne des Zugangs zu lernförderlichen Arbeitsarrangements deutet die Schärfe des Problems an. Es könnte zu einer doppelten Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung *und* lernförderlichen Arbeitsplätzen und einer doppelten Depravierung derjenigen kommen, die auf der Basis schlechter Ausbildung und weniger lernförderlicher Arbeitsumgebung die notwendigen Kompetenzen für lebenslanges Lernen nicht entwickeln bzw. nachholen können (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky i.E.). In welcher Schärfe sich dieses Problem stellt, das letztlich auch eines unterschiedlicher Innovations- und Reorganisationsdynamiken von Wirtschaftszweigen und Berufsfeldern ist bzw. sein könnte, und inwieweit es sich zunehmend ver- oder entschärft, lässt sich beim gegenwärtigen Stand der Forschung genau so wenig entscheiden wie die Frage, ob den Individuen mit den früh erworbenen Lernkompetenzen mehr als eine „Grundausstattung“ für lebenslanges Lernen gegeben ist und wie weit diese Lernkompetenzen verlässliche Fundamente konkreter erwerbs- und lernbiografischer Entscheidungsprozesse darstellen.

Die Beantwortung beider Fragen ist nur im Kontext eines Forschungsdesigns möglich, in dem die Innovations- und Reorganisationsdynamiken innerhalb von Branchen und Berufsfeldern, die qualitative Praxis betrieblich veranlasster (organisierter) Weiterbildung (und Beratung) sowie die spezifische Ausprägungen der bislang nur in einer allgemeinen Form erfassten Lernkompetenzen zu einander in Beziehung gesetzt werden (können).

### **Autonomie oder Reprivatisierung? – die Entgrenzung von Arbeiten, Lernen und Lebensführung und das Problem fremd- oder selbstorganisierter Qualifizierung**

Solange sich Betriebe wie Beschäftigte im Rahmen einer beruflich-funktionalen Arbeits- und Weiterbildungsorganisation auf die qualifikatorische Bewältigung eines insgesamt eher moderaten und damit beherrschbaren technisch-organisatorischem Wandel beziehen konnten, so lange spielten Fragen des Verhältnisses von Arbeiten, Lernen und Lebensführung und die einer angemessenen Teilung von Aufwänden (Bereitstellung von Ressourcen an Zeit und Geld) zwischen Betrieb und Mitarbeitern keine größere Rolle, selbst wenn sie – wie bei der Aufstiegsfortbildung – Gegenstand von Verhandlungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer bzw. zwischen Arbeitgeber und institutionalisierter Interessenvertretung gewesen sein mögen. Im Prinzip stellte der Arbeitgeber Zeit und Geld für die (wenigen) notwendigen Maßnahmen der Qualifikationsanpassung während der Arbeitszeit zur Verfügung, während die Beschäftigten vor allem die zeitlichen und finanziellen Belastungen zu tragen hatten, die durch von ihnen mit Blick auf berufliche Karriereperspektiven in Eigenregie aufgenommene Maßnahmen der Fortbildung verursacht wurden. (Weitgehend) fremdgesteuertes Lernen in der Arbeitszeit (nicht: in der Arbeit) und (tendenziell) selbstgesteuerte Qualifizierung außerhalb der Arbeitszeit bildeten eindeutige Pole betrieblich induzierter und individuell inszenierter Weiterbildung. Mit der Prozessorientierung in der Betriebs-, Arbeits- und Weiterbildungsorganisation der Unternehmen verwischen diese Grenzen und scheinen die Individuen neue Lasten zu übernehmen:

- Immer häufiger finden von den Betrieben veranlasste oder durchgeführte Weiterbildungsmaßnahmen nach „Feierabend“ bzw. am Wochenende statt (vgl. Dobischat/Seifert 2003: 12).
- Nichts selten werden Mitarbeiter – hier insbesondere die *Führungs- und Fachkräfte* – an den Weiterbildungskosten beteiligt (Ahlene/Dobischat 2003), sei es durch direkte Beteiligung an den Maßnahmekosten, sei es durch die Verrechnung mit angesparten Überstundenguthaben („Lernzeitkonten“).<sup>20</sup>
- Mit der engeren Kopplung betrieblicher Prozesse der Leistungserstellung („just in Time“-Arbeit) wird es für Beschäftigte immer schwerer, selbstgesteuerte Lernphasen (z.B. gründliches Studium von Fachliteratur) wie auch vorhandenen betriebliche Lernangebote im Sinne einer verlässlichen Planung in ihre Arbeit zu integrieren (Dehnbostel/Rohs 2003: 105 ff.; Faust/Holm 2001a: 92). Es liegt nahe, dass solche Lernaktivitäten tendenziell in die Privatsphäre verschoben werden oder gänzlich ausfallen.

20 Solche Lernzeitkonten existieren allerdings nur in einer Minderheit von Betrieben (vgl. Dobischat/Seifert 2001).

Es ist gegenwärtig nicht zu entscheiden, ob hiermit gravierende und typische Probleme prozessorientierter Arbeit und Weiterbildung angesprochen sind, in denen den Beschäftigten in erster Linie Lasten aufgelastet werden, die vormals von den Betrieben getragen wurden (Reprivatisierung der Risiken betrieblich induzierter Lernprozesse). Dies liegt u.a. daran, dass Inhalte als auch zeitliche Lage der angesprochenen Lernprozesse/-aktivitäten sehr viel stärker als in der Vergangenheit an Interessen der Individuen ausgerichtet sein könnten, die über die Bewältigung der betrieblichen Anforderungen hinausgehen. Insofern wäre erst einmal zu klären, inwieweit sich neue Konstellationen/Mischtypen betrieblich vs. individuell inszenierter und in Arbeits- vs. Privatsphäre angesiedelter Lernprozesse ergeben und für welche Beschäftigtengruppen sie gelten.

## **Arbeitsmarktbezogene Verwertung von beruflichen Lernaktivitäten in- und außerhalb der Arbeit**

Schon immer stellte eine Anerkennung und Zertifizierung beruflicher Weiterbildung, die die Verwertung der erworbenen fachlichen und fachübergreifenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auf den internen und externen Arbeitsmärkten unterstützt, ein zentrales Problem von Beschäftigten dar. In diesem Zusammenhang darf freilich nicht vergessen werden, dass zertifizierte Fort- und Weiterbildung in den letzten 10 bis 20 Jahren keineswegs immer die angestrebten beruflichen Aufstiege sicherte, sondern eher eine Mindestvoraussetzung dafür bildete, überhaupt für einen Aufstieg in Frage zu kommen. Dennoch stellt sich das Zertifizierungsproblem heute in neuer und möglicherweise verschärfter Form.

Mit der Neufassung des Verhältnisses von betrieblicher Aus- und Weiterbildung, wie wir es heute in weiten Bereichen von Industrie und Dienstleistungen beobachten können (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998), nimmt die Erstausbildung immer mehr den Charakter einer „Sockelfunktion“ (Sauter 2001) an: Etwas stilisiert könnte man sagen, dass in ihr tendenziell vor allem Basisqualifikationen im Sinne fachlichen Grundlagenwissens und vor allem jene übergreifenden sozial-kommunikativen und reflexiven Kompetenzen vermittelt werden, die als Voraussetzungen zur Bewältigung der Anforderungen in hochdynamischen und integrierten Arbeitsprozessen angesehen werden müssen. Als erster systematischer und zugleich konsequenter Schritt in diese Richtung kann die Entwicklung der neuen IT-Berufe mit ihren flexiblen Ausbildungsordnungen angesehen werden (vgl. hierzu Borch/Schwarz 2002; Borch/Weißmann 2002).

Der entscheidende Punkt an dieser Entwicklung ist, dass nunmehr vor allem in der Weiterbildung jene konkreten („erfahrungsträchtigen“) Zusatzqualifikationen vermittelt werden, die die Berufsfähigkeit begründen – im doppelten Sinne der Bewältigung konkreter beruflicher Einsätze wie auch der Sicherung des Status als „Fachkraft“ (es geht also nicht mehr in erster Linie um Aufstieg). Das in der jüngeren Vergangenheit sichtbar gewordene Phänomen, dass eine Facharbeiterausbildung inzwischen nur noch eine notwendige, aber nicht mehr hinreichende Voraussetzung für den Einstieg in eine qualifizierte und entsprechend entlohnte Tätigkeit darstellt (vgl. Baethge-Baethge-Kinsky 1998), dürfte die Schärfe des Problems widerspiegeln.

Damit sind qualifizierte Arbeitskräfte heute in einer ähnlichen oder gar gleichen Situation wie gering Qualifizierte und Ungelernte es wahrscheinlich schon immer waren: Dass berufliche Lernprozesse dazu dienen, immer wieder Einsatzfähigkeit her- und sicherzustellen und als Richtschnur für Personalentscheidungen (Einstellung, Arbeitseinsatz, „Beförderung“<sup>21</sup>) in den Vordergrund treten. Insofern stellt sich das Zertifizierungsproblem (wie auch das damit verbundene Qualitätsproblem) heute in neuer und erweiterter Form:

Konnten – bei allen Problemen eines rein inhaltlichen Qualitätskonzepts – Beschäftigte in gewissem Umfang darauf vertrauen, dass formalisierte Weiterbildungsmaßnahmen nach Mindeststandards konzipiert wurden und die Bescheinigung über eine erfolgreich absolvierte Maßnahme auch Verwertungschancen eröffnete, so wird heute die Basis für dieses Vertrauen brüchiger: Prozessnah konzipierte Module formalisierter Weiterbildung wie auch arbeitsplatznahe oder -gebundene Lernarrangements werden tendenziell zur Lösung auftretender (mitunter kol-

21 Hiermit ist nicht nur der klassische vertikale Aufstieg gemeint; die entsprechenden Positionen werden im Zuge des Abbaus von Hierarchiestufen verringert, und „Beförderung“ heißt unter Umständen auch verantwortungsvollere oder interessantere Tätigkeit.

lektiver) Probleme eingesetzt und selbst der Nachweis einer Teilnahme an solchen Veranstaltungen gibt kaum darüber Auskunft, ob und was dabei gelernt worden ist.

Das Zertifizierungsproblem stellt sich bei den im engeren Sinne „informellen“ Lernprozessen, d.h. denen in der Arbeits- und Lebenspraxis noch einmal schärfer. Dies liegt vermutlich weniger am Desinteresse der Betriebe: Seitens der Betriebe besteht ein erhebliches – allerdings von den Großbetrieben etwa seltener geteiltes – Interesse an der Zertifizierung informeller Lernaktivitäten (vgl. Grünewald et al. 2003), und wir wissen aus einer eigenen jüngeren Studie, dass der eine oder andere Betrieb durchaus Bereitschaft zeigt, sich in seinen Personalentscheidungen auf Selbstauskünfte über Arbeits- und Freizeitaktivitäten zu beziehen. Das Problem liegt vermutlich eher darin, dass unter der Hand die Frage der „Glaubwürdigkeit“ solcher Selbstauskünfte zu einem entscheidenden Faktum der Auswahl werden kann.

Insgesamt entsteht hier ein Problemfeld von recht grundlegender Bedeutung, da

- bis heute sowohl ungeklärt ist, wie Kompetenzen selbst als wie auch der spezifische Beitrag, den einzelne Lernaktivitäten für ihre Entwicklung leisten, gemessen werden können<sup>22</sup>; in jüngerer Zeit gewinnen Konzepte an Gewicht, die einen Zusammenhang zwischen Bildungsmaßnahmen und Arbeitshandeln herzustellen versuchen (Wattenhofer 1996);
- und da die Bereitschaft und Fähigkeit insbesondere der Klein- und Mittelbetriebe, ein entsprechend aufwendiges Controlling- und Beurteilungssystem zu installieren, das nicht nur auf die einzelnen Arrangements/Maßnahmen, sondern auch auf deren Verbindung zielt, unausgelotet ist (vgl. Baethge/Schiersmann 1998).

Möglicherweise lassen sich aus der Analyse der praktischen Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems, in dem eine flexible Koppelung modular konzipierter Maßnahmen und informeller Lernprozesse angelegt ist (vgl. Dehnboitel/Rohs 2003), wie auch aus anderen neueren betrieblichen Ansätze der Qualitätssicherung und Zertifizierung erkennen, was gangbare Wege sind.

Insgesamt ist damit in diesem Feld großer Forschungsbedarf formuliert, der angesichts seines Problemgehalts einerseits und den eher ausschnitthaft und tastend angelegten Ansätzen der Veränderung betrieblicher Praxis sich so schnell nicht erledigen wird.

---

22 Zur Vielfalt der Kompetenzmessverfahren in unterschiedlichen Kontexten, mit unterschiedlichen Fragestellungen und Akzentuierungen vgl. die Zusammenstellung im „Handbuch Kompetenzmessung“ von Erpenbeck/von Rosenstiel (2003). Die Herausgeber (2003:IX) weisen in der Einleitung darauf hin, dass es allerdings „verfehlt wäre, auf ein einheitliches Verständnis zu hoffen, auf allgemein verbindliche Charakterisierungen und Messverfahren zu warten. Dazu sind die Phänomene, auf die der Begriff [Kompetenz, d.Verf.] verweist, zu komplex und die Gebiete, in denen er Bedeutung gewinnt, zu vielfältig.“



### **3. Neue Anforderungen an die Institutionen kollektiver Interessenregulation – Möglichkeiten und Grenzen gesetzlicher, tarifvertraglicher und betrieblicher Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung**

Nicht nur an Unternehmen bzw. Betriebe und Beschäftigte stellen die Veränderungen in der betrieblichen Weiterbildung neue Anforderungen; auch die bestehenden Institutionen kollektiver Interessenregulation stehen neuen Herausforderungen gegenüber. In diesem dritten Kapitel diskutieren wir die Möglichkeiten und Grenzen der bestehenden institutionellen Arrangements kollektivvertraglicher Regulation, auf die Veränderungen in der Weiterbildung und die mit ihnen verbundenen betrieblichen und individuellen Problemlagen Einfluss zu nehmen. Für die Interessenvertretungen auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene ist mit den Veränderungen im Komplex betrieblicher Weiterbildung ein Handlungsfeld entstanden (vgl. u.a. Heidemann 2002; Bahnmüller 2002)<sup>23</sup>, welches sie aktiv mit gestalten sollten, wollen sie nicht Gefahr laufen, ein zentrales Feld der Interessenpolitik zu vernachlässigen.

Drei Problemfelder scheinen uns im Hinblick auf den beschriebenen Wandel in der betrieblichen Weiterbildung in ihren Auswirkungen auf die betriebliche und überbetriebliche Interessenregulation von besonderer Bedeutung:

- *Neue Formen und Inhalte betrieblicher Weiterbildung (3.1)*
- *Selektivität im Zugang zu betrieblicher Weiterbildung (3.2)*
- *Qualitätssicherung, Zertifizierung, Finanzierung neuer Formen betrieblicher Weiterbildung (3.3)*

In jedem der benannten Problemfelder stellen sich spezifische Anforderungen an die kollektive Regulierung. Diese werden in den jeweiligen Abschnitten behandelt. Generell ist zu fragen, welche praktische Relevanz gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen in einer Phase der Verbetrieblichung von Arbeitspolitik und Interessenregulierung (und der gleichzeitigen Legitimitätskrise der Tarifpolitik) noch entfalten können und welche Anforderungen sich dabei an die betriebliche Interessenvertretung stellen. Die *Einflussmöglichkeiten der Interessenvertretungen auf die betriebliche Weiterbildungspraxis* diskutieren wir in einem abschließenden Kapitel (3.4).

#### **3.1. Ansatzpunkte und Probleme der Regulierung eines neuen Typus betrieblicher Weiterbildung**

Das zentrale Ergebnis der vorangegangenen Kapitel: Inhaltlich haben wir es heute mit einem Typ betrieblicher Weiterbildung zu tun, der – begrifflich als „Kompetenzentwicklung“ gefasst – von einem umfassenden Verständnis von Qualifizierung, Wissenserwerb und lebenslanger Lernfähigkeit ausgeht. Neben fachlichen Qualifikationen werden sozial-kommunikative sowie vor allem reflexive bzw. metakognitive Kompetenzen zum Gegenstand betrieblicher Weiterbildung bzw. Kompetenzentwicklung. Auch wenn fachliche Qualifikationen keineswegs entwertet werden, so entstehen doch neue Mischungsverhältnisse zwischen Fachwissen und fachübergreifenden Qualifikationen. Die inhaltliche Neuausrichtung der Weiterbildung korrespondiert mit einem neuen Mischungsverhältnis von formellen, non-formalen und informellen Lernformen im Rahmen prozessorientierter Weiterbildung. Non-formale und informelle Formen des Kompetenzerwerbs spielen in vorhandenen kollektiven Regulierungsinstrumenten bisher (so gut wie) keine Rolle.

<sup>23</sup> Zur historischen Entwicklung der beruflichen Bildung bzw. des „lebenslangen Lernens“ als Handlungsfeld der Gewerkschaften vgl. Ehrke (2000); zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit die Aufsätze in Röder/Dörre (2002).



Im Zuge der Entgrenzung von Lernphasen und der Problematik „lebenslangen Lernens“ werden Kompetenzen und Fähigkeiten nicht mehr allein in der Phase der beruflichen Erstausbildung erworben. Die Erstausbildung verliert gegenüber den kontinuierlich (und tendenziell ein [Berufs-]Leben lang) zu erneuernden und zu erweitern- den Kompetenzen deutlich an Gewicht für die berufliche Entwicklung. Darauf sind die bisherigen institutionellen Arrangements nicht hinreichend vorbereitet. Der Einfluss der Sozialpartner auf die Gestaltung der beruflichen Erstausbildung ist seit langem institutionell verankert und markiert einen wesentlichen Bezugspunkt institutionel- ler Regulation von Qualifizierung. Dies ist hinsichtlich der Weiterbildung nicht annähernd der Fall.

Die gewerkschaftliche Tarifpolitik hat sich sehr lange allein auf Entgelt- und Arbeitszeitfragen konzentriert, quali- tative Aspekte (Qualifizierung, Umweltschutz, Gleichstellung) haben erst in der jüngeren Vergangenheit mehr Aufmerksamkeit erhalten, sind jedoch offensichtlich immer noch keine „mehrheits- und kampffähigen“ Themen in Tarifverhandlungen (Bahn Müller 2002). Dies ist allein schon deswegen problematisch, weil man hinsichtlich der neuen Formen betrieblicher Kompetenzentwicklung die in der Vergangenheit noch leicht zu ziehende Grenze zwischen Arbeiten und Lernen bzw. Arbeitszeit und Lernzeit so leicht nicht mehr ziehen kann (Dobischat/Seifert 2001a). Wo „Lernen“ integraler Bestandteil von „Arbeit“ wird, muss „Lernen“ auch Gegenstand der Auseinan- dersetzung um Arbeitszeit sein. Erste Ansätze dazu sind bereits erkennbar. Und wo individuelle „Arbeitsleistung“ sich nicht mehr länger im Zurverfügungstellen von Arbeitskraft innerhalb regulierter Arbeitszeiten erschöpft, son- dern wo „Leistung“ individuell oder kollektiv „quasi-marktlich“ kontrahiert und leistungsorientiert entlohnt wird (Tullius 2003) und wo der individuelle Erhalt der Leistungsfähigkeit durch fortgesetzten Kompetenzerwerb zum integralen Bestandteil von Arbeitskraft (Stichwort: „Arbeitskraftunternehmer“) wird, muss das Kompetenzthema auch im Rahmen der tariflichen und betrieblichen Leistungs- und Lohnpolitik Berücksichtigung finden.

Folgende Fragen sind hier von besonderer Relevanz:

- In Bezug auf die neuen Formen des Lernens und des Kompetenzerwerbs ist zu prüfen, wie und in wel- cher Form die Interessenvertretungen in die Lage versetzt werden können, aktiv gestaltend und ggf. korrigierend in solche Lernprozesse einzugreifen bzw. wo Ansatzpunkte für eine Regulierung liegen.
- Zu fragen ist, inwieweit die vorhandenen Regelungen bzw. Regulierungsansätze geeignet sind, die indi- viduellen (Weiter-)Bildungsbedürfnisse und -interessen der Beschäftigten mit den Interessen der Betrie- be so in Einklang zu bringen, dass eine kooperative Gestaltung betrieblicher Kompetenzentwicklung ermöglicht wird.
- Wie können angesichts der beschriebenen Individualisierungstendenzen kollektive Regelungen auf betrieblicher Ebene aussehen?

### **3.1.1. Möglichkeiten und Grenzen gesetzlicher Regulierung**

Betrachtet man den Gesamtkomplex der *beruflichen Aus- und Weiterbildung*, so stellt man fest, dass dieser von einer Vielzahl gesetzlicher Regelungen auf Bundes- und Länderebene erfasst wird. Zu nennen sind hier ins- besondere die Bildungsurlaubs- und Weiterbildungsgesetze der Länder, das Arbeitsförderungsrecht innerhalb des Sozialgesetzbuchs (SGB III), das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz sowie das Berufsbildungsgesetz. Regelungen zur Weiterbildung finden sich also in unterschiedlichen und systematisch je eigenständigen Rechtsgebieten, dem Arbeitsrecht, dem Sozialrecht und dem Berufsbildungsrecht, und innerhalb dieser Rechts- gebiete wird der Komplex beruflicher *Weiterbildung* „eher randständig verstanden und wahrgenommen“ (Füs- sel 2003: 233).

Im Hinblick auf die hier näher interessierende Frage der *betrieblichen Weiterbildung* ist darüber hinaus gene- rell festzuhalten, dass die Wirkungen der genannten gesetzlichen Regelungen eher mittelbarer Natur sind: Die betriebliche Weiterbildung selbst ist ein weitgehend selbständiger und gesetzlich kaum regulierter Bereich (Bispinck/WSI-Tarifarchiv 2000: 1), der – wenn überhaupt – auf Tarif- und Betriebsebene reguliert wurde (vgl. unten 3.1.2 und 3.1.3). Versuche einer stärkeren Systematisierung und Vereinheitlichung des Feldes „Berufliche Weiterbildung“ hat es mit unterschiedlicher Intensität und zu unterschiedlichen Zeitpunkten gegeben. Wir kom- men darauf im Rahmen unserer Diskussion der „Selektivitätsproblematik“ (vgl. 3.2.) zurück.

Mit Blick auf das hier interessierende erste Problemfeld (neue Lerninhalte und Lernformen; „lebenslanges Lernen“) liefern uns die vorhandenen gesetzlichen Regelungen kaum Hinweise bzw. bleiben, was die *Lernformen* angeht, generell einem traditionellen Bild formalisierter Wissensvermittlung verhaftet.<sup>24</sup> Was die Frage der *Wissens- oder Weiterbildungsinhalte* anbelangt, so besteht die Besonderheit gesetzlicher Regelungen zur Weiterbildung darin, dass diese generell durch eine „Output-Orientierung“ der Steuerung gekennzeichnet sind (Füssel 2001). Das heißt, dass sich die vorhandenen gesetzlichen Regelungen zur Weiterbildung im Gegensatz zum primären, sekundären und z.T. auch tertiären Bildungsbereich ganz überwiegend nicht auf die *Inhalte* von Weiterbildungsmaßnahmen (mittels Lehrplänen o.ä.), sondern auf die Regulierung von Prüfungen bzw. Abschlüssen beziehen (vgl. ebd.: 276 ff.). Die vorhandenen gesetzlichen Regelungen nehmen auf inhaltliche Gesichtspunkte allenfalls mittelbar – nämlich über Prüfungsanforderungen – Einfluss. Dies ist Füssel (2001) zufolge durchaus als ein Vorteil dieses Rechtsbereichs zu interpretieren, insofern als eine „Output-Orientierung“ sehr viel flexibler und schneller auf Veränderungen reagieren könne, als dies bei input-orientierten Regelungen der Fall ist. In der Tat ließe sich der schnelle Wandel von Qualifizierungsinhalten und deren zunehmender Arbeitsprozessbezug kaum sinnvoll in Gestalt von inhaltlichen Vorgaben regulieren. Insofern dürften generelle Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer stärkeren gesetzlichen Regulierung in diesem ersten Problemfeld bestehen. Eine gesetzliche Regulierung von Qualitätsstandards und der Zertifizierung erworbener Qualifikationen (seien diese nun formal, non-formal oder informell erworben worden) hätte hier deutlich mehr Erfolg und Wirkung. Wir kommen darauf in Kapitel 3.3 zurück.

### 3.1.2. Möglichkeiten und Grenzen tarifvertraglicher Regulierung

Betrachtet man die *tarifvertragliche Regelungsebene*, so ist zunächst – und ganz allgemein – festzuhalten, dass in der Tarifpolitik Fragen der Qualifizierung nur eine deutlich untergeordnete Rolle spielen.<sup>25</sup> Es dominieren nach wie vor die traditionellen Felder der Arbeitszeit- und Leistungs-/Lohnpolitik (Bahn Müller et al. 2001). Wenn betriebliche Weiterbildung tarifvertraglich reguliert ist, dann innerhalb unterschiedlicher Regelungszusammenhängen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen: So etwa im Rahmen von Tarifverträgen zur Beschäftigungssicherung, zur Frauenförderung, zur allgemeinen beruflichen Fort- und Weiterbildung, zu gruppen- oder tätigkeitsbezogener Qualifizierung und vor allem im Zusammenhang mit technisch-organisatorischem Wandel (vgl. Bispinck/WSI Tarifarchiv 2000).

Historisch gesehen, kamen Qualifizierungsfragen überhaupt erst im Rahmen der ersten Rationalisierungsschutzabkommen der 1960er Jahre in den tarifpolitischen Blick (der Gewerkschaften) und trugen insofern deutlich reaktiven Charakter (Bispinck 2001; Bahn Müller 1999). Dies änderte sich teilweise in den 1980er und 1990er Jahren insofern, als erste Versuche einer qualitativen Tarifpolitik zu beobachten waren, die auch Qualifizierungsfragen aufnahmen. Zwar versuchten auch diese Tarifregelungen<sup>26</sup> vorrangig, die sich aus dem *technisch-organisatorischen* Wandel ergebenden qualifikatorischen Gefährdungen für die Beschäftigten zunächst durch Absicherungsmaßnahmen zu mildern, doch lässt sich hier bereits der Versuch beobachten, die betriebliche Qualifizierungspolitik stärker an die kurz- und mittelfristigen Unternehmensplanungen anzubinden und den betrieblichen Interessenvertretungen erweiterte Informations- und Beteiligungsrechte einzuräumen. Allerdings: „Der Aufschwung, den die tarifvertragliche Regelung von Weiterbildungsfragen im Sinne einer prophylaktischen, in die betriebliche Personalplanung integrierten Qualifizierungspolitik in der zweiten Hälfte der 80er Jahre erfahren hat, war kurz, und deren Reichweite blieb begrenzt“ (Bahn Müller 1999: 406). *Inhaltlich* fokussierten die Vereinbarungen auf die Beseitigung rein fachlicher Qualifikationsdefizite, im Hinblick auf die *Lernformen* blieben sie den in Kapitel 1.1 beschriebenen Strukturen tayloristisch-fordistischer Betriebs- und Arbeitsstrukturen und ihnen angepasster formaler, funktionalistischer Lernformen verhaftet. Die schon in der 1970er Jahren vom Deutschen

24 Dies gilt auch für das noch junge Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, welches sich ausschließlich auf institutionelle Weiterbildungseinrichtungen öffentlicher oder privater Trägerschaft und dort auf „Lehrveranstaltungen“ bezieht.

25 Nur in 28 % aller westdeutschen Betriebe finden sich überhaupt Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung, nur in 5 % existieren tarifvertragliche Regelungen, Betriebsvereinbarungen finden sich in insgesamt 7 % aller Betriebe, in weiteren 3 % sowohl Tarifverträge wie Betriebsvereinbarungen (vgl. Dobi-schat/Seifert 2001a: 95).

26 Bekannte tarifvertragliche Regelungen sind in dieser Phase der sog. „Technik-Tarifvertrag“ bei VW von 1987, der LGRTV I in der M+E-Industrie Baden-Württembergs (s.u.), der TV zur Fortbildung und Umschulung in der Druckindustrie (1990) sowie weitere unternehmensspezifische Tarifverträge (vgl. Bispinck/WSI-Tarifarchiv 2000; Bahn Müller 1999).

Bildungsrat erhobene Forderung einer grundsätzlichen Neujustierung beruflicher Weiterbildung fand (auch) in den Tarifverträgen keinen Niederschlag.

Die Spannweite bestehender tariflicher Regelungen ist recht groß: Formal reichen die Regelungen von relativ unverbindlichen Absichtserklärungen bis hin zu Flächentarifverträgen, inhaltlich von groben Rahmenbestimmungen bis hin zu detaillierten Regelungen. In den vorhandenen Tarifverträgen finden sich Regelungen zu folgenden Aspekten betrieblicher Weiterbildung (vgl. Keim 1999: 73; Bispinck/WSI-Tarifarchiv 2000: 18 f.):

- Regelungen zur Feststellung von Weiterbildungsbedarf durch den Arbeitgeber;
- Regelungen zur Beteiligung des Betriebsrats an der Bedarfsermittlung;
- Regelungen zu den Mitbestimmungsrechten des Betriebsrats, wobei die in den Tarifverträgen vereinbarten Mitbestimmungsrechte der betrieblichen Interessenvertretung nicht über die Regelungen des BetrVG hinausgehen;
- Regelungen zur Finanzierung bzw. zur Kostenübernahme.

Der Blick auf diese kurze Auflistung zeigt, dass die in dem Gros der Tarifverträge genannten Regelungsaspekte weitgehend auf formale, verfahrens- und kostenbezogene Fragen beschränkt bleiben. So wichtig diese Verfahrens-, Kostenverteilungs- und Mitbestimmungsregelungen sind: Hinsichtlich der Probleme, die neue Inhalte und Formen betrieblicher Kompetenzentwicklung an die Tarifpolitik stellen, muss man konstatieren, dass diese von tarifvertraglichen Regelungen jedenfalls bisher nicht hinreichend berücksichtigt werden, was wesentlich mit dem Entstehungszusammenhang tarifvertraglich regulierter Weiterbildung zu tun hat, der oben angesprochen ist.

Freilich sind in der jüngeren Vergangenheit in einigen Branchen oder Unternehmen Veränderungen zu beobachten. So liegen neben einigen Firmentarifverträgen (aktuell insbesondere der Tarifvertrag bei der Auto5000 GmbH) mittlerweile auch zwei Flächentarifverträge vor, die Qualifizierung zu einem eigenständigen Regelungsbereich machen und in denen die inhaltlichen, formalen und prozeduralen Aspekte betrieblicher Weiterbildung teilweise neu erfasst werden. Von besonderer Bedeutung ist hier zweifellos der „Tarifvertrag zur Qualifizierung“ in der baden-württembergischen Metall- und Elektroindustrie (im folgenden: „TVQ BW“) aus dem Jahr 2001. Mit diesem Tarifvertrag haben die Tarifparteien einen Versuch unternommen, Qualifizierungsfragen tarifvertraglich zu erfassen und dabei auch neueren Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung Rechnung zu tragen. Aufgrund seiner möglichen Vorreiterrolle für eine breitere tarifvertragliche Regulierung von Qualifizierung, gehen wir zunächst auf eine Vorläufervereinbarung und dann auf seine wesentlichen Merkmale etwas ausführlicher ein.

Der „TVQ BW“ hatte seinen Vorläufer in den Weiterbildungsregelungen des Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrags I (LGRTV I) desselben Tarifbezirks aus dem Jahr 1988. Wir wollen kurz die (unbefriedigenden) Resultate dieser Regelungen vorstellen, da sie die Schwierigkeiten und Probleme tarifvertraglicher Regulierung betrieblicher Weiterbildung illustrieren (vgl. Bahn Müller et al. 1993; zusammenfassend: Bahn Müller 1999; Bispinck/WSI-Tarifarchiv 2000). Denn trotz einiger vergleichsweise weitreichender Regelungen zur betrieblichen Qualifizierung, insbesondere zur Qualifizierungsplanung, blieben die praktischen Wirkungen dieses Tarifvertrags gering, teilweise zeigten sich sogar kontraproduktive Effekte (vgl. dazu insbesondere Bahn Müller 1999). „Wenn es Effekte gab, dann lagen sie primär in einer Sensibilisierung der betrieblichen Akteure für betriebliche Qualifizierungsfragen, aber auch diese wurden bereits drei Jahre nach Inkrafttreten des Tarifvertrags von 45 % der Betriebsräte und 63 % der Manager mit einem Fragezeichen versehen.“ (ebd.: 414) Für die geringe Wirkung der tariflichen Bestimmungen werden vier Ursachenbündel verantwortlich gemacht, von denen wir drei lediglich nennen, auf den vierten aber ein wenig ausführlicher eingehen wollen:

- Erstens sei der Tarifabschluss „gut gemeint – schlecht vorbereitet“ gewesen;
- zum zweiten habe sich der tarifpolitische Rahmen in der Folgezeit wieder dahingehend verändert, dass die Qualifizierungsthematik von der Eingruppierungsfrage deutlich an den Rand gedrängt wurde;
- drittens hätten die Bestimmungen des Tarifvertrags einen Grad der Institutionalisierung und Professionalisierung von Qualifizierungs- und Weiterbildungsfragen auf der betrieblichen Ebene (sowohl seitens der Unternehmen, d.h. der Personalabteilungen, wie seitens der Betriebsräte) vorausgesetzt, der nur in wenigen Betrieben überhaupt gegeben sei;

- schließlich, viertens, enthielten die tariflichen Regelungen Regelungslücken bzw. Regelungsschwächen, die – aus Beschäftigtenperspektive – zu letztlich unbefriedigenden Ergebnissen führen mussten. Zum einen blieb es trotz Beratungs- und Informationsgebot letztlich dem Arbeitgeber allein überlassen, den Qualifizierungsbedarf der Beschäftigten zu bestimmen. Individuelle oder kollektive Rechte zur Bedarfsbestimmung enthielt der Vertrag nicht. Zum zweiten fokussierte das kontrahierte Verfahren der Bedarfsermittlung zu stark auf zentralistische Entscheidungsprozesse, die keinen Raum für kurzfristigere, flexible Planungen ließ. „Die tarifvertraglichen Regelungen laufen damit gerade in Betrieben und Unternehmen ins Leere, in denen die Abkehr von zentralistischen Formen der Unternehmenssteuerung in die Wege geleitet wurde.“ (ebd.: 421) Darüber hinaus kennzeichnet diese Vereinbarung ein eng geführter Begriff betrieblicher Qualifizierung und eine Bezugnahme auf allein technisch-organisatorische Veränderungen. Schließlich werden darin nicht-formalisierte, informelle und arbeitsintegrierte Formen des Lernens und des Qualifikationserwerbs nicht erfasst.

Diese Unzulänglichkeiten und Defizite versucht der neue Tarifvertrag zu beheben. Zunächst nimmt der „TVQ BW“ mit den Chiffren „lebenslanges Lernen“ und „Employability“ („Beschäftigungsfähigkeit“) zwei grundlegende Aspekte der neueren Diskussion in seiner Präambel auf: „Die Tarifparteien stimmen überein, dass die Frage der Qualifizierung und das lebenslange Lernen ein Schlüssel für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe, der Sicherung der Arbeitsplätze und der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ist“.

Betriebliche Weiterbildung ist laut „TVQ BW“ definiert als „notwendige Qualifizierungsmaßnahmen, die dazu dienen:

- die ständige Fortentwicklung des fachlichen, methodischen und sozialen Wissens im Rahmen des eigenen Aufgabengebiets nachvollziehen zu können (Erhaltungsqualifizierung)
- veränderte Anforderungen im eigenen Aufgabengebiet erfüllen zu können (Anpassungsqualifizierung)
- eine andere gleichwertige oder höherwertige Arbeitsaufgabe für zu besetzende Arbeitsplätze übernehmen zu können. Dies gilt insbesondere beim Wegfall von Arbeitsaufgaben“ (TVQ BW, §2).

In dieser Definition „betrieblicher Weiterbildung“ steckt eine deutliche Erweiterung gegenüber dem Weiterbildungsbegriff des § 3 des LGRTV I, da neben der Anpassungsqualifizierung (Abs. 2) und der Erhaltungsqualifizierung (Abs. 1) auch solche Qualifizierungsmaßnahmen erfasst sind, die der beruflichen Entwicklung (Qualifizierung für „höherwertige Arbeitsaufgaben“; Abs. 3) dienen. Explizit werden hier auch „soziale“ und „methodische“ Kompetenzen (mithin der Erwerb von Fähigkeiten, die zum selbständigen Kompetenzerwerb befähigen sollen) in den inhaltlichen Kanon von Qualifizierung einbezogen. Eine grundlegende Erweiterung des Zugriffsbereichs betrieblicher Qualifizierung ist darüber hinaus darin zu sehen, dass im „TVQ BW“ eine Beschränkung der Auslöser von Weiterbildung auf technische oder organisatorische Veränderungen, wie dies noch im LGRTV I der Fall war, fehlt. Das heißt, Anlässe für Qualifizierungsmaßnahmen können auch Marktveränderungen, die Einführung neuer Produkte, ein neues „Unternehmensleitbild“, oder was auch immer sein; eine technisch-organisatorische Veränderung des Arbeitsprozesses muss damit nicht einher gehen. Schließlich wird auch das, was als Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsmaßnahme begriffen wird, recht weit formuliert. Die Definition findet ihre inhaltliche Abgrenzung – wie in früheren Vereinbarungen auch – einerseits gegenüber der allgemeinen oder persönlichen Weiterbildung:

„Keine Qualifizierungsmaßnahmen im Sinne dieser Bestimmung sind persönliche Weiterbildung im Sinne des § 5 und allgemeine Weiterbildung.“

Zum anderen findet sich, was die *Form* angeht, eine Definition von Qualifizierungsmaßnahmen, die sich explizit nicht auf bestimmte Lernformen beschränkt:

„Eine Qualifizierungsmaßnahme ist eine zeitlich, inhaltlich abgegrenzte und beschriebene Maßnahme. Sie ist nicht mit der Festlegung auf bestimmte Methoden verbunden und kann arbeitsplatznah („training on the job“) oder in anderen internen und externen Maßnahmen durchgeführt werden.“

Mit dieser Definition werden zwar non-formale Lernarrangements (Job Rotation, Lernstatt- oder Lerninselkonzepte u.ä.) berücksichtigt, allerdings setzt diese Definition voraus, dass eine Maßnahme zeitlich und inhaltlich abgegrenzt werden kann. Das eingangs angesprochene Problem der Schwierigkeit, bei Formen des informellen Lernens eindeutig zwischen Arbeiten und Lernen zu unterscheiden, kann über eine solche Formulierung nicht gelöst werden.

Ein sehr viel größeres Maß an Flexibilität und die Berücksichtigung individuellen Lernbedarfs und somit eine deutlich stärkere Nachfrageorientierung scheint über die im „TVQ BW“ festgelegten Verfahrensregeln möglich: Diese eröffnen den Beschäftigten neue Einflussmöglichkeiten auf die Qualifizierungsplanung und sehen ein „bottom-up-Vorgehen“ vor. Die wesentliche Neuerung besteht darin, dass der Qualifizierungsbedarf nun unmittelbar zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten festgestellt wird und dass die Beschäftigten bezüglich der Art der Maßnahme ein Vorschlagsrecht haben:

„Beschäftigte haben Anspruch auf ein regelmäßiges Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht. Soweit ein Qualifizierungsbedarf besteht, werden die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart. Hierzu können die Beschäftigten Vorschläge machen. (...) Wird nichts anderes geregelt ist das Gespräch jährlich zu führen.“

Anders als in bestehenden Tarifverträgen, kann nicht mehr allein der Arbeitgeber letztlich entscheiden, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht und ob eine Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt wird, sondern zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber muss Einvernehmen darüber erzielt werden.<sup>27</sup> In Verbindung mit einem verbindlichen Konfliktregelungsmechanismus, der nach einem mehrstufigen Verfahren eine Einigung herbeiführt, lässt sich aus dem Anspruch auf ein Bedarfsermittlungsgespräch faktisch ein Weiterbildungsanspruch der Beschäftigten begründen (Bahnmüller 2002; vgl. auch 3.2.2).

Mit den erweiterten Beteiligungsrechten der Beschäftigten im Prozess der Bedarfsermittlung geht allerdings auch eine Erweiterung der *Pflichten* der Beschäftigten in Gestalt von Mitwirkungspflichten einher. So regelt § 3.5.1:

„Die Beschäftigten sind verpflichtet, bei der Ermittlung des Qualifizierungsbedarfes mitzuwirken. Hierzu gehört insbesondere die Teilnahme an den vereinbarten Qualifizierungsgesprächen und -maßnahmen“.

Nehmen die Beschäftigten an einer vereinbarten Qualifizierungsmaßnahme nicht teil, so entfällt der Abgruppierungsschutz bei Versetzung auf einen geringerwertigen Arbeitsplatz. Darüber hinaus verpflichtet der Tarifvertrag die Beschäftigten, die durch Qualifizierungsmaßnahmen (neu) erworbenen Qualifikationen auch einzusetzen, „soweit die Arbeitsaufgabe dies verlangt. Dies schließt einen flexiblen und bedarfsorientierten Einsatz ein“ (§ 3.5.3). In der Summe und in Verbindung mit den Konfliktregelungsmechanismen des § 4 entsteht durch diesen „Pflichtenkanon“ eine zumindest mittelbare *Pflicht zur Weiterbildung* seitens der Beschäftigten (Bahnmüller 2002: 41).

Insgesamt ist bei den Regelungen des „TVQ BW“ an mehreren Stellen der Versuch zu erkennen, die Umsetzungsprobleme und nicht-intendierten Wirkungen des bisherigen § 3 des LGRTV I zu vermeiden bzw. zu beheben und (gleichwohl verbindliche) Regelungen zu finden, die sowohl den veränderten Anforderungen an die betriebliche Kompetenzentwicklung (erweiterter Qualifizierungsbegriff; keine Festlegung auf formalisierte Lernformen u.a.) als auch den Bedürfnissen der betrieblichen Akteure nach flexibleren, „realitätsnäheren“ Regelungen Rechnung zu tragen versuchen.

27 „Wird zwischen Beschäftigten und Arbeitgeber kein Einvernehmen über den Qualifizierungsbedarf und/oder die daraus resultierenden notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen erzielt, gilt § 4.“

Der Qualifizierungstarifvertrag stellt zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Ausnahme in der Tarifpolitik dar, und es ist sicherlich zu fragen, ob dessen vergleichsweise weitreichenden Regelungen auch in anderen Branchen und Tarifbezirken vereinbart werden können.<sup>28</sup> Betrachtet man etwa den (Rahmen-)Tarifvertrag zur Qualifizierung in der deutschen Chemieindustrie, der zum 01.01.2004 in Kraft tritt, so kann man feststellen, dass dessen Regelungen nicht nur sehr viel „konservativer“, sondern in ihrem Charakter insgesamt deutlich voluntaristischer sind. Mindeststandards, die mit jenen des „TVQ BW“ vergleichbar sind, finden sich nicht.<sup>29</sup> Bispinck (2001) sieht erfolgversprechendere Ansatzpunkte einer tarifpolitischen Regulierung von Weiterbildungsfragen daher vor allem über den vermehrten Abschluss von Firmentarifverträgen, die spezifische Regelungen auch neuer Anforderungen an die betriebliche Weiterbildung ermöglichen würden, wobei „deren Tragweite und Auswirkungen von den Unternehmen im vorhinein verhältnismäßig genau kalkuliert werden können“ (ebd.: 177). Auch auf dieser Ebene werden freilich die Probleme, den neuen Typus betrieblicher Weiterbildung begrifflich in einer Weise zu fassen, dass er über tarifvertragliche Rahmenregelungen reguliert werden kann, bestehen bleiben.

In Fortsetzung der Auseinandersetzungen mit dem LGRTV I Anfang und Mitte der 1990er Jahre sind empirische Untersuchungen zu den Wirkungen der tariflichen Regelungen auf die betriebliche Weiterbildungspraxis erforderlich. Insgesamt ist das Feld tariflicher Regulierung betrieblicher Weiterbildung ein wenig empirisch durchleuchtetes Feld, es dominieren hier Inhaltsbeschreibungen von Tarifverträgen. Ein solches Vorgehen ist zunächst deswegen defizitär, weil in der Regel zwischen formalen Regelungen und betrieblicher Praxis erhebliche Lücken klaffen und eine Inhaltsbeschreibung wenig über den möglichen Problemgehalt von Regelungen und deren Wirkungsweise auf betrieblicher Ebene aussagt. Bei der Untersuchung der Wirkungen tarifvertraglicher Regelungen auf die betriebliche Weiterbildungspraxis, sind nicht nur die betrieblichen Akteurskonstellationen zu betrachten, sondern es bedarf einer gründlichen Analyse der gesamtbetrieblichen und arbeitsorganisatorischen Rahmenbedingungen. Auch der „TVQ BW“ ist hinsichtlich der Frage der Umsetzung in betriebliche Praxis äußerst voraussetzungsreich.<sup>30</sup> Inwiefern insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen aufgrund ihrer spezifischen betrieblichen Rahmenbedingungen und auf dem Hintergrund der teilweise krisenhaften ökonomischen Situation überhaupt in der Lage sind, die Qualifizierungsvereinbarungen umzusetzen, ist sicherlich eine der relevanten Forschungsfragen.

### 3.1.3. Möglichkeiten und Grenzen der Regulierung durch betriebliche Vereinbarungen

Betrachtet man die Ebene betrieblicher Vereinbarungen, so zeigt sich – was die allgemeinen Tendenzen angeht – zunächst ein ähnlicher Befund, wie im Feld tariflicher Regulierung. Das heißt:

- betriebliche Weiterbildung ist nur sehr selten Gegenstand von Betriebsvereinbarungen (nur in 7 % aller westdeutschen Betriebe, die Weiterbildung betreiben, ist diese über Betriebsvereinbarungen reguliert; vgl. Dobischat/Seifert 2001a);<sup>31</sup>
- Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung finden sich zu unterschiedlichsten Themenfeldern und mit unterschiedlichen Zielsetzungen;

28 Einem höchst instruktiven, noch unveröffentlichten Zwischenbericht zufolge (Bahn Müller/Fischbach 2003), werden die Ausstrahlungseffekte des Tarifvertrags auch seitens befragter IG Metall Funktionäre unter Hinweis auf Besonderheiten der Situation in Baden-Württemberg als eher begrenzt eingeschätzt.

29 Im Unterschied zum „TVQ BW“, der „Mindestbedingungen der Arbeitsverhältnisse“ („TVQ BW“ §1.2.1) regelt, stellt „Qualifizierung nach diesem Tarifvertrag ein Angebot dar, das von den Betriebsparteien durch freiwillige Betriebsvereinbarung wahrgenommen und näher ausgestaltet werden kann“ („TVQ C“ §1 Abs.2; Hervorh. d. V.). Während die im „TVQ BW“ formulierten Regelungen zwingende Mindeststandards innerhalb des Geltungsbereichs setzen, formuliert der „TVQ C“ also nur mehr ein Angebot an die Betriebsparteien, welches diese wahrnehmen können, aber nicht müssen. Insgesamt sind die im „TVQ C“ zu findenden Regelungen zur Qualifizierung im Sinne von „Kann“- oder „Soll“-Bestimmungen formuliert. So ist in § 3 zwar ein Verfahren zur Qualifizierungsplanung beschrieben („Zur betrieblichen Qualifizierungsplanung gehören die Feststellung der bestehenden Qualifikationen und des künftigen Qualifizierungsbedarfs.“), doch leitet sich daraus nicht die Notwendigkeit bzw. Verpflichtung zur Durchführung einer entsprechenden Qualifizierungsmaßnahme ab: „Auf dieser Grundlage können Qualifizierungsziele und geeignete Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt werden.“ (§ 3[1]). Darüber hinaus bezieht sich der festzustellende Qualifizierungsbedarf vor allem „auf die Qualifikationsanforderungen der jeweiligen Tätigkeiten“, d.h. es geht hier vorrangig um „Erhaltungsqualifizierung“.

30 Auch für den neuen Tarifvertrag geht die IG Metall davon aus, dass „die jetzt gefundenen Regelungen hohe Ansprüche an die betrieblichen Akteure setzt“ (Huber/Hofmann 2001: 465).

31 Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass nur in etwa 16 % der westdeutschen und etwa 14 % der ostdeutschen Betriebe überhaupt ein Betriebsrat existiert.

- in Betriebsvereinbarungen, die sich allein Weiterbildungsfragen widmen, dominieren formale Regelungen;
- Betriebsvereinbarungen lassen bisher Regelungen vermissen, die den veränderten Anforderungen an betriebliche Kompetenzentwicklung („lebenslanges Lernen“, „Individualisierung“, Integration von Arbeit und Lernen, Nachfrageorientierung) Rechnung tragen;
- Empirische Analysen zu den Wirkungen von Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung liegen nicht oder nur in Ansätzen (z.B. Kruse et al. 2002) vor.<sup>32</sup>

Insgesamt wird für die letzten Jahre eine Zunahme von – eigenständigen oder sonstigen – Betriebsvereinbarungen zum Thema Weiterbildung beobachtet. Dies wird als Ausdruck des gewachsenen Stellenwerts, den der Weiterbildungskomplex bei betrieblichen Akteuren mittlerweile hat, gewertet, auch wenn die Motive von Management und Interessenvertretung durchaus unterschiedliche sein mögen: „Der Betriebsrat erhofft sich [aus dem Abschluss einer Betriebsvereinbarung zur Weiterbildung; d.V.] vorrangig die Befriedung eines Konfliktherdes und weniger die Eröffnung eines ausbaufähigen strategischen Handlungsfeldes; aus Sicht der Personalabteilung kann mit einer Betriebsvereinbarung der Professionalisierungsanspruch dieses im Vergleich mit anderen betrieblichen Abteilungen „weichen“ Bereichs realisiert werden.“ (Kruse et al. 2002: 6)

**Tabelle 3.1: Thematische Schwerpunkte von Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung**

Schwerpunkt	Eigenständige Vereinbarungen	Vereinbarungen aus anderen Themenfeldern
Verfahren der Mitbestimmung	26	8
Bildungsplanung	36	
Weiterbildungszeit und -finanzierung	36	
Qualifizierungsansprüche/Förderung von Weiterbildung	19	
Personal- und Kompetenzentwicklung	25	27
Beschäftigungssicherung		31
Betriebs- und Arbeitsorganisation		73
Arbeits- und Umweltschutz		42
Vereinbarkeit Familie und Beruf/Frauenförderung		14

Quelle: Heidemann 2002: 20

Sofern *eigenständige Vereinbarungen* existieren, beschränken sich diese auf Verfahrensfragen bzw. auf formale Regelungsfelder, wobei fünf thematische Schwerpunkte unterschieden werden können (Heidemann 2002: 19 ff.): Verfahrensregelungen der Mitbestimmung – Bildungsplanung – Weiterbildungszeit und Finanzierung – Qualifizierungsansprüche/Förderung von eigener Weiterbildung – Personal- und Kompetenzentwicklung. Bei den *Vereinbarungen aus anderen Themenfeldern*, die auch Weiterbildungsfragen berühren, finden sich ebenfalls fünf Schwerpunkte: Personal- und Kompetenzentwicklung – Beschäftigungssicherung – Betriebs- und Arbeitsorganisation – Arbeits- und Umweltschutz – Vereinbarkeit Familie und Beruf/Frauenförderung.

32 Die Hans-Böckler-Stiftung selbst bemüht sich seit etwa 15 Jahren, eine Sammlung von Betriebsvereinbarungen anzulegen, u.a. auch zu Weiterbildung (vgl. HBS 1989; Heidemann 2002). In dieser Sammlung sind „80 eigenständige Betriebs- und Dienstvereinbarungen aus 73 Betrieben bzw. Unternehmen zur Weiterbildung“ enthalten, daneben noch 210 Vereinbarungen, die sich vorrangig anderen Themen widmen und „in denen auch Weiterbildungsfragen geregelt werden“ (Heidemann 2002: 13f.), wobei diese Zahlen den Stand von 1999 abbilden. Heidemann geht davon aus, dass die vorliegende Sammlung nicht repräsentativ ist, da zum einen einzelne Branchen deutlich überrepräsentiert sind, zum anderen möglicher Weise eine Positivauswahl dadurch stattgefunden hat, dass die angesprochenen Belegschaftsvertretungen nur solche Vereinbarungen eingereicht haben, die ihnen „gelungen“ erscheinen. Dennoch, so Heidemann weiter, könne man „grobe Trends sichtbar (...) machen“ (vgl. Heidemann 2002: 5).

Weiterbildung oder Kompetenzentwicklung „als solche“ findet also seltener einen Niederschlag in entsprechenden Betriebsvereinbarungen. Dieser Sachverhalt muss nicht notwendiger Weise auf eine problematische Regulierungssituation verweisen. Im Gegenteil kann es gerade hinsichtlich von Qualifizierungsregelungen im Zusammenhang mit betriebs- und arbeitsorganisatorischen Veränderungsprozessen von Vorteil sein, dass diese in diesem Kontext thematisiert werden. Denn vor allem in diesem konkreten Gegenstandsbereich lassen sich die neuen Formen des non-formalen, arbeitsintegrierten Lernens zum Gegenstand der Interessenregulation machen.

Wesentliche Bedeutung kommt dabei dem Thema Gruppenarbeit zu, welches bekanntlich seit den beginnenden 1990er Jahren in deutschen Industrieunternehmen wachsende Verbreitung findet. In einer Reihe von Betriebsvereinbarungen finden sich Regelungen zur Qualifizierung und Weiterbildung der in Gruppenarbeit beschäftigten Arbeitnehmer. Dass Gruppen im Rahmen der ihnen nun zugewiesenen größeren Handlungsautonomie auch Verantwortung für Qualifizierungsaspekte im Zusammenhang mit dem von ihnen (mit-)verantworteten Arbeitsprozessen übertragen wird, gehört mittlerweile zur „best practice“ innerhalb der Gruppenarbeitsforschung: In „guten“ Gruppenarbeitsprozessen sind die Gruppen(-mitglieder) selbst für die Qualifizierungsplanung bzw. für die Feststellung des Qualifizierungsbedarfs sowie für die Organisation von „job rotation“ u.ä. verantwortlich. Solche Regelungen stellen allerdings bisher die Ausnahme dar.<sup>33</sup> Dort, wo sie existieren, bleiben die Qualifizierungsmaßnahmen auf den doch sehr engen, unmittelbaren Arbeitsprozess bezogen (vgl. Gerst 1998), die prozessübergreifende Entwicklung von Kompetenzen bleibt auch in vergleichsweise weitreichenden Betriebsvereinbarungen unberührt. Was die *inhaltliche Ebene* von Qualifizierungsprozessen im Rahmen von Gruppenarbeit, die Art des dabei zu erwerbenden Wissens, anbelangt, so sind die diesbezüglichen Regelungen eher vage (Heidemann 2002: 45 ff.). In den wenigen von Kamp (1999) zitierten Auszügen aus Vereinbarungen werden allerdings neben fachlichen Qualifikationen immer auch sozial-kommunikative und/oder Selbstorganisationskompetenzen genannt.<sup>34</sup> Welche Verbreitung solche Regelungen haben und unter welchen betrieblich-organisatorischen Bedingungen sie abgeschlossen worden sind (und weiter abgeschlossen werden), kann aufgrund der wenigen Hinweise nicht beurteilt werden. Es besteht fraglos Bedarf nach einer stärker systematischen Durchsicht der bestehenden Vereinbarungen im Hinblick auf die hier interessierende Frage nach der Berücksichtigung neuer Kompetenzanforderungen und Wissensarten. Eine solche Analyse dürfte allerdings nicht bei einer „Inhaltsanalyse“ stehen bleiben, sondern müsste ebenso die konkreten betriebs- und arbeitsorganisatorischen Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs bei neuen Formen prozessorientierter Arbeitsgestaltung in den Blick nehmen.

Ein Regelungsbereich, in dem sich in jüngster Zeit eine Zunahme von Qualifizierungsregelungen feststellen lässt, ist der Bereich der betrieblichen Personalpolitik bzw. der „Personal- und Kompetenzentwicklung“. Hierzu finden sich in der Sammlung des WSI 25 eigenständige und 27 „sonstige“ Vereinbarungen. Für eine Bearbeitung der in diesem ersten Problemfeld angesprochenen Herausforderungen, könnten insbesondere über die Instrumente „Mitarbeitergespräch“ und „Leistungsbeurteilung“ erweiterte Qualifizierungsinteressen und -notwendigkeiten der Beschäftigten Berücksichtigung finden. Mitarbeitergespräche – sofern sie als „Diskurs“ angelegt sind – könnten Möglichkeiten einer Bedarfsermittlung schaffen, die individuellen Qualifizierungsbedürfnissen Rechnung tragen, vergleichsweise flexibel auf die jeweiligen Gegebenheiten eines betrieblichen Teilsystems reagieren („bottom-up-Steuerung“) und die Zielperspektiven von Individuen und Betrieb besser aufeinander abstimmen könnten. Um die Wirkungen auch solcher Steuerungs- bzw. Regulierungsinstrumente verlässlicher beurteilen zu können, wären freilich weitergehende Analysen erforderlich.

33 So kommt Kamp (1999) in seiner Durchsicht von Betriebsvereinbarungen zur Gruppenarbeit auf einen Anteil von 29 % (24 Fälle), in denen Gruppen für die Qualifizierungsbedarfsfeststellung oder Qualifizierungsplanung (mit-) verantwortlich sind.

34 Bei Kamp (1999) finden sich Auszüge aus entsprechenden Qualifizierungsregelungen, die z.B. vorsehen, dass „der fachlich notwendige Qualifikationsbedarf der Gruppe durch das Projektteam in Zusammenarbeit mit der Gruppe erarbeitet (wird)“, dass „für alle beteiligten Mitarbeiter Kenntnisse zu KVP und soziale Kompetenzen vermittelt“ werden, oder auch, dass „(d)ie Betroffenen vor Einführung von Gruppenarbeit durch geeignete Qualifizierungsmaßnahmen auf die Gruppenarbeit vorbereitet (werden), um erweiterte Aufgaben durchführen zu können, Arbeitsplatzwechsel und den Abbau einseitiger Belastungen sowie eine genügend hohe Personalflexibilität innerhalb der Gruppe erreichen“ (vgl. ebd.:19ff.).



## 3.2. Möglichkeiten und Grenzen der Lösung des Selektivitätsproblems über gesetzliche, tarifvertragliche und betriebliche Regelungen

Berufliche und betriebliche Weiterbildung ist ein bisher hochgradig selektiver Bereich, insofern davon vor allem bereits gut qualifizierte Beschäftigtengruppen der betrieblichen Kernbelegschaften profitieren; umgekehrt sind vor allem Un- und Angelehrte, Teilzeitbeschäftigte, ältere und ausländische Arbeitnehmer sowie betriebliche Randbelegschaften von Prozessen der Kompetenzentwicklung weitgehend ausgeschlossen (Kuwan et al. 2003; Schmidt-Lauff 2003). Dass dieses nicht einfach als ein Desinteresse dieser Gruppen an Qualifizierung bzw. Weiterbildung gewertet werden kann, zeigen Befunde, die auch diesen Beschäftigten ein recht hohes Weiterbildungsinteresse bescheinigen (Kuwan et al. 2003). Vielmehr wird den genannten Gruppen ein Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsprozessen durch verschiedene Faktoren erschwert oder gar verunmöglicht. Es stellt sich hier die Frage, wie mittels gesetzlicher, tarifvertraglicher oder betrieblicher Regelungen der bisherige selektive Charakter betrieblicher Weiterbildung dahingehend verändert werden kann, dass bisher benachteiligte Arbeitnehmergruppen verbesserte Zugangschancen erhalten. Diese Frage stellt sich nicht zuletzt auch hinsichtlich neuer Lernformen, die keinesfalls *per se* größere Lernmöglichkeiten für alle eröffnen.

Darüber hinaus werden die Beschäftigten selbst zunehmend dafür verantwortlich gemacht, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten selbständig und fortlaufend zu aktualisieren und zu erneuern, d.h. die Rede vom „lebenslangen Lernen“ entwickelt sich zusehends zu einer ebensolchen Pflicht. Einer solchen Verpflichtung müssen jedoch auch entsprechende Zugangsmöglichkeiten korrespondieren. Die Verlagerung von Verantwortlichkeit auf die Beschäftigten geht einher mit einer zunehmenden De-Institutionalisierung der Weiterbildung in dem Sinne, dass in der Weiterbildungsorganisation ein *Übergang von einer reinen Angebotsorientierung zu einer Nachfrageorientierung* zu beobachten ist. Einerseits berücksichtigt eine solche Neuorientierung den Sachverhalt, dass die Beschäftigten selbst in den meisten Fällen sehr viel besser in der Lage sind, eigene Wissenslücken zu erkennen, als ihre betrieblichen Vorgesetzten. (Umgekehrt gehen zentralistisch geplante und bereitgestellte Weiterbildungsangebote oftmals an den Bedürfnissen der Beschäftigten – und letztlich auch der Betriebe – vorbei; vgl. oben.) Andererseits kann diese Individualisierung und Subjektivierung sehr schnell zu einer strukturellen Überforderung der Beschäftigten führen, wenn diese weder über hinreichende Informationen noch Zugänge zu Weiterbildung und Lernen verfügen.

### 3.2.1. Lösung des Selektivitätsproblems durch ein „Recht auf Weiterbildung“?

Der Selektivitätsproblematik ließe sich durch ein allgemeines „Recht auf Weiterbildung“ entgegenwirken. Für einen gesetzlichen Anspruch spricht zunächst und vor allem der Sachverhalt, dass nur über eine allgemeine gesetzliche Regelung die Benachteiligung einzelner Beschäftigtengruppen in der beruflichen Weiterbildung breitflächig beseitigt oder reduziert werden könnte. Die wenigen bestehenden Regelungen auf Ebene von Flächen- oder Firmentarifverträgen sowie auf betrieblicher Ebene erfassen naturgemäß nur einen Teil der Erwerbstätigen.

Aufgrund der Vielzahl und der Heterogenität von Regelungen zur beruflichen Weiterbildung, hat es immer wieder Versuche der Gewerkschaften (und in einzelnen Phasen auch der SPD) gegeben, dem Staat eine deutlich stärker strukturierende und regulierende Rolle in diesem Feld zuzuweisen: Im Rahmen eines „Bundesgesetzes zur Weiterbildung“ solle auch ein „Recht auf Weiterbildung“ gesetzlich verankert werden. Entsprechende Initiativen gründen vor allem darauf, dass die Zuständigkeit für die *berufliche* Weiterbildung formal beim Bund liegt.<sup>35</sup> Ausgangspunkt der Gewerkschaftsinitiative ist die Kritik am „chaotischen Zustand“ der beruflichen Weiterbildung<sup>36</sup>, an ungleichen Zugangschancen und an unzureichender Qualitätssicherung sowie an der nicht gewährleisteten Vergleichbarkeit der Abschlüsse und damit deren nicht gesicherten Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. So plädieren ver.di und IG Metall in ihrer „Hannoveraner Erklärung“ (2002)<sup>37</sup> u.a. für ein „Bundesgesetz zur

35 Rechtsgrundlage dafür ist Art. 74 Nr. 11 GG

36 Dies meint neben einer Vielzahl von unterschiedlichen Regelungsbereichen (Bundesebene, Länderebene, verschiedenste Gesetze: v.a. SGB III, Berufsbildungsgesetz, Bildungsurlaubs- und Weiterbildungsgesetze der Länder; Handwerksordnung) die unübersichtliche Vielfalt an Weiterbildungsanbietern und -angeboten. Vgl. zur rechtlichen Unübersichtlichkeit des Feldes v.a. Füssel 2003.

37 „Für mutige Reformen in der Aus- und Weiterbildung“ Erklärung der Teilnehmer der Betriebs- und Personalrätekonferenz der Gewerkschaften IG Metall und ver.di am 29. Juni 2002.

beruflichen Weiterbildung, das einen Rechtsanspruch auf Weiterbildung für alle garantiert. Dieses Rahmengesetz soll den Zugang zur Weiterbildung für alle sichern, für die Herstellung institutioneller Verlässlichkeit sorgen, Transparenz herstellen und die Beratung absichern sowie für Gleichwertigkeit der beruflichen und allgemeinen Bildungsabschlüsse sorgen.“

Die Arbeitgeberverbände vertraten und vertreten eine diametral entgegengesetzte Position (Bahn Müller 1999), insofern als sie eine stärkere gesetzliche Regulierung des Weiterbildungssystems und insbesondere einen Rechtsanspruch auf Weiterbildung mit dem Hinweis ablehnen, damit würde die Flexibilität und Autonomie der Unternehmen eingeschränkt und „letztlich die innovative Funktion der Weiterbildung“ gefährdet (Weiß et al. 1990; zitiert nach Bahn Müller 1999: 401).

Hoffnungen auf Unterstützung ihrer Initiativen konnten sich die Gewerkschaften zunächst aufgrund der veränderten politischen Kräfteverhältnisse nach der Bundestagswahl 1998 machen. Noch vor der Regierungsübernahme hatte die SPD-Fraktion ein „Recht auf Weiterbildung“ gefordert (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 2001). Zwar kündigte die rot-grüne Bundesregierung in der Koalitionsvereinbarung 1998 eine staatlich gestützte Stärkung der Weiterbildung an bzw. machte „den Ausbau und die Verankerung der Weiterbildung als vierter Säule des Bildungssystems“ zu einem erklärten Ziel ihrer Politik (Koalitionsvertrag 1998, zitiert nach Bahn Müller 1999: 402). Gleichzeitig beinhaltete die verabschiedete „neue Bildungsreform“ allerdings und „vor allen Dingen ein Bekenntnis zu einer privat verantworteten Weiterbildungslandschaft mit ‚weniger Bürokratie, dafür mehr Leistung, mehr Effizienz und mehr Wettbewerb.‘“ (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 2001: 264) Ein etwaiges „Recht auf Weiterbildung“ fand keinen Eingang in die Regierungsinitiativen. An dieser Position des Gesetzgebers hat sich bis heute nichts grundsätzlich geändert, ein „Recht auf Weiterbildung“ jedenfalls spielt gegenwärtig keine Rolle mehr. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten, etwa aus internationalen Verträgen, aus bildungsrechtlichen Verfassungsgrundsätzen oder der allgemeinen Struktur der Arbeitsverhältnisse einen individuellen Anspruch auf Weiterbildung abzuleiten und durchzusetzen, als äußerst gering eingeschätzt (vgl. Füssel 2003: 250).

Auch wenn ein gesetzlicher Anspruch bestünde, so hieße dies keineswegs, dass dieser von den Beschäftigten auch wahrgenommen würde. Die in den letzten Jahrzehnten gemachten Erfahrungen mit dem in Bildungsurlaubsgesetzen der Länder<sup>38</sup> verankerten Recht auf Bildungsurlaub, welches nur von etwa 1,5 % aller Anspruchsberechtigten auch tatsächlich wahrgenommen wird,<sup>39</sup> verweisen auf eine Reihe von intervenierenden Faktoren. Wie dort, dürfte auch hier viel von der aktuellen Arbeitsmarktsituation, den konkreten betrieblichen Bedingungen, der Kooperationsbereitschaft der betrieblichen Vorgesetzten, dem Vorhandensein von beratenden und unterstützenden Institutionen, aber auch von den Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten abhängen. Ob und inwieweit diese Faktoren auch im Hinblick auf betriebliche Weiterbildung wirksam sind, ist eine zu untersuchende Frage.

Einem „Recht auf Weiterbildung“ korrespondiert jedoch zunehmend eine eben solche „Pflicht zur Weiterbildung“ (bzw. zum „lebenslangen Lernen“), eine Tendenz, die sich, sofern sich der Bedeutungsverlust der in der Erstausbildung erworbenen Qualifikationen („verringerte Halbwertszeit des Wissens“) fortsetzt, zukünftig verstärken könnte (Bahn Müller 2002). Damit wäre auch die Frage der Sanktionierung von „Weiterbildungsverweigerung“ bzw. der Schutz vor Sanktionen aufgeworfen. Darüber hinaus könnte eine solche „Pflicht“ gerade auch eher lernungsgewohnte Beschäftigtengruppen überfordern, insbesondere unter Bedingungen einer zunehmenden Subjektivierung von Weiterbildung. Hier wäre eine Regulierung des Verhältnisses von Weiterbildungsrechten und -pflichten vonnöten, die aber weniger auf gesetzlicher, denn auf tarifvertraglicher oder betrieblicher Ebene realisiert werden sollte.<sup>40</sup>

38 Die Länder Bayern und Baden-Württemberg haben allerdings keine Bildungsurlaubsgesetze.

39 Wagner (1995) stellt für Mitte der 1990er eine Beteiligung zwischen 0,5 % in Nordrhein-Westfalen und 5 % in Bremen fest. Diese Zahlen haben sich bis heute kaum verändert (Faulstich 2003: 31).

40 Dabei soll das sehr viel grundsätzlichere Problem keineswegs unterschlagen werden, dass Erwerbslosen oder sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen befindenden Arbeitnehmern (Leiharbeiter, „Scheinselbständige“) der Zugang zu betrieblicher Weiterbildung grundsätzlich verwehrt ist und sie von tarifvertraglichen oder betrieblichen Vereinbarungen kaum werden profitieren können.

### 3.2.2. Möglichkeiten und Grenzen tarifvertraglicher Regulierung des Zugangs zu betrieblicher Weiterbildung

Größere Chancen der Verbesserung der Zugänge zu betrieblicher Weiterbildung bzw. Qualifizierung dürften auf tarifvertraglicher Regelungsebene liegen, auch wenn die Arbeitgeberverbände aus den oben bereits genannten Gründen etwaige Rechtsansprüche grundsätzlich ablehnen. In einigen Firmen- und Flächentarifverträgen neueren Datums finden sich Regelungen, die – unmittelbar oder mittelbar – einen Qualifizierungsanspruch für alle Beschäftigten begründen und/oder Regelungen enthalten, die explizit darauf abzielen, bisher benachteiligten Beschäftigtengruppen Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Für das Gros der vorliegenden Tarifverträge lässt sich allerdings bilanzieren, dass darin „kaum (besondere) Bestimmungen für qualifikatorisch benachteiligte Beschäftigte existieren.“ (Bispinck/WSI-Tarifarchiv 2001: 18).

Auch hier stellt der bereits diskutierte „TVQ BW“ eine Ausnahme dar, insofern er einerseits – wenn auch nur mittelbar – einen Anspruch auf Weiterbildung begründet und andererseits eine spezifische Förderung benachteiligter Beschäftigtengruppen vorsieht. Was den ersten Aspekt anbelangt, so lässt sich – „in der Substanz“ (Bahnmüller 2002: 40) – und in der Verbindung des oben erläuterten Verfahrens der individuellen Bedarfsermittlung und der darauf bezogenen Initiativrechte der Arbeitnehmer mit dem vereinbarten Konfliktregelungsmechanismus ein *mittelbarer Qualifizierungsanspruch der Beschäftigten* ableiten. Denn der Konfliktregelungsmechanismus (§ 4) sieht vor, dass bei fehlendem Einvernehmen i.S.d. § 3.1 entweder eine paritätisch besetzte Kommission (bei Betrieben > 300 Beschäftigte) oder aber Betriebsrat und Arbeitgeberseite eine Entscheidung treffen müssen. Kann auch dann keine einvernehmliche Lösung gefunden werden, so wird eine paritätisch besetzte Weiterbildungsagentur („Agentur Q“, siehe dazu 3.4) eingeschaltet. Sofern ein Beschäftigter also einen Qualifizierungsbedarf begründen kann, könnte er ihn auch gegen etwaige Widerstände von Vorgesetzten durchsetzen. Ob dies in der betrieblichen Weiterbildungspraxis jedoch Wirkung entfalten kann, muss offen bleiben, denn ein solches Durchsetzen individueller Bildungsinteressen dürfte nicht allen Beschäftigten gleichermaßen möglich sein.

Der Tarifvertrag beinhaltet darüber hinaus einen Passus, der – wenngleich als Soll-Bestimmung formuliert – eine besondere Förderung *an- und ungelernter Beschäftigter* beinhaltet: „Arbeitgeber und Betriebsrat sollen nach Möglichkeit und Notwendigkeit spezielle Programme zur Qualifizierung un- und angelernter Beschäftigter vereinbaren. Solche Programme können den Anspruch nach §3.1 ersetzen, soweit dieser durch das Programm inhaltlich abgedeckt ist.“ (§ 3.2 Abs.2) Die Qualifizierungsbedürfnisse *älterer Beschäftigter* finden insofern Berücksichtigung, als „im Rahmen der Gespräche bei älteren Beschäftigten besonders auf deren Basiswissen im eigenen Aufgabengebiet eingegangen (wird). Ziel ist, deren Qualifikation auf dem jeweils erforderlichen Stand für ihre Aufgabenerledigung zu halten.“ (§ 3.1 Abs. 3) Sehr weit reicht diese Formulierung nicht, beschränkt sie sich doch explizit nur auf basale Erhaltungsqualifikationen, eine Beschränkung, die hinsichtlich der Weiterbildungsförderung älterer Beschäftigter allerdings die Perspektive vieler Betriebe widerzuspiegeln scheint (vgl. Schmitt-Lauff 2003: 215), die jedoch aufgrund des zunehmenden Fachkräftemangels und der damit steigenden Bedeutung älterer Arbeitnehmer auch aus betrieblicher Sicht zu kurz greifen dürfte.

Darüber hinaus findet sich ein Passus, der die geringen Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten bestimmter Arbeitsprozesse zum Anlass für Qualifizierungsmaßnahmen macht. So sollen Beschäftigte in „Fließ-, Fließband- und/oder Taktarbeit“ bei „inhaltlich einförmigen, monotonen, sich ständig wiederholenden Arbeitsaufgaben mit geringen Anreizen aus den Arbeitsinhalten oder ohne Möglichkeit zu sozialen Kontakten“ bei der Besetzung anderer oder höherwertiger Aufgaben vorrangig berücksichtigt werden und die dafür erforderlichen Qualifizierungen erhalten (§ 3.6).

Inwiefern mit solcherlei „mittelbaren“ Regelungen die angesprochene Selektivitätsproblematik beim Weiterbildungszugang erfolgreich „bearbeitet“ werden kann, wäre genauer zu beobachten. Viel dürfte auch hier nicht nur von den Möglichkeiten der/des Einzelnen abhängen, seine/ihre Weiterbildungsinteressen artikulieren zu können. Nicht zuletzt die betriebliche Interessenvertretung wird wesentlichen Einfluss darauf haben, ob die Regelungen zur besonderen Förderung gering qualifizierter und älterer Beschäftigter überhaupt positive Effekte erzielen. Hier ist darauf zu schauen, ob die neuen Initiativ- und Mitbestimmungsrechte des BetrVG eine wichti-

ge Rolle spielen (vgl. 3.4). Aus soziologischer Sicht ist hier vor allem die Frage der Umsetzung dieser Rechtsnormen in betriebliche Praxis eine relevante Untersuchungsperspektive.

Da es generell wenig wahrscheinlich ist, dass die Arbeitgeberverbände einer dezidierten tarifvertraglichen Begründung eines Anspruchs auf Weiterbildung zustimmen werden, müssen andere – indirekte – Möglichkeiten untersucht werden, Zugänge zu eröffnen und die Beteiligungsmöglichkeiten bisher unterprivilegierter Beschäftigtengruppen zu erhöhen. Im Zusammenhang mit der Ausbreitung betrieblicher Arbeitszeitkonten könnte dem Konzept der „Lernzeit“ hierbei eine wichtige Rolle zukommen (vgl. Dobischat/Seifert 2001b; Dobischat et al. 2003). Über Lern- oder Weiterbildungszeitkonten im Rahmen neuer, flexibler Arbeitszeitregelungen, ließen sich Weiterbildungsansprüche begründen; insbesondere im Hinblick auf solche Lerninhalte, die nicht unmittelbar betrieblichen Interessen, sondern eher der Erweiterung individueller Handlungskompetenz dienen. So schlagen z.B. Bahn Müller et al. (2001: 46 f.) zwecks besserer Realisierung eines „Rechts auf Weiterbildung“ die Einrichtung von „Weiterbildungskonten“ als eine Lösung vor, mit der „den unterschiedlichen Problem- und Interessenlagen der Betriebe und ihrer Beschäftigten am besten Rechnung getragen (wird). Für die Beschäftigten eröffnen sich bildungspolitische Spielräume, da so auch größere Weiterbildungsblöcke gebildet werden könnten, die modular aufgebaut, qualifikatorische Sprünge ermöglichen und die zwischenbetriebliche Transferierbarkeit erworbener Qualifikationen erleichtern.“ Auch die Benchmarking-Gruppe des „Bündnisses für Arbeit“ sieht in Lernzeitkonten eine „gute Praxis“ betrieblicher Weiterbildung (Fels et al. 2001: 31).

In einigen wenigen Firmentarifverträgen, vorrangig im IT-Sektor,<sup>41</sup> findet sich eine Regulierung von Weiterbildungsansprüchen in Verbindung mit „Zeitkonten“.<sup>42</sup> So sieht etwa der *debis*-Tarifvertrag einen Mindestanspruch auf Qualifizierung von fünf Arbeitstagen pro Jahr vor,<sup>43</sup> wobei diese Zeiten auf fünf Jahre gebündelt werden können. Die Beschäftigten werden so am Zeitaufwand für nicht unmittelbar arbeitsprozessbezogene Qualifizierungen beteiligt, können aber daraus einen Anspruch gegenüber dem Arbeitgeber ableiten. Bei *Compac/Digital* haben die Beschäftigten Ansprüche auf Weiterbildungszeit über Zeitkonten, in die sie Zeiten übertragen, die sie für Weiterbildung nutzen können. Ähnliche Regelungen finden sich in anderen IT-Unternehmen (vgl. Bispinck/WSI-Tarifarchiv 2000: 15 f.; Bahn Müller 2002). Ob und in welcher Form über diese Regelungen eine Förderung der Weiterbildungsbeteiligung bisher benachteiligter Beschäftigtengruppen stattgefunden hat, lässt sich den vorliegenden Sammlungen nicht entnehmen.

Generell wird freilich festgestellt, dass „(f)ür mehr als die Hälfte (58 %) der weiterbildungsaktiven Betriebe (mit Arbeitszeitkonten) die Verwendung von Zeitguthaben für berufliche Weiterbildung z.Zt. noch kein Thema [ist], für weitere 38 % kommt eine derartige Nutzung grundsätzlich nicht in Betracht“ (Dobischat/Seifert 2001a: 99). Dies wird nicht auf Blockadeverhalten der Betriebe oder organisatorische Probleme zurückgeführt, sondern (aus betrieblicher Sicht) mit der Befürchtung begründet, dass Lernzeitregelungen bzw. „Time-Sharing“-Modelle (Schmidt-Lauff 2003: 211) bei den Belegschaften Ängste vor Einkommens- oder Freizeiteinbußen erzeugen, die die Weiterbildungsbereitschaft negativ beeinflussen würden (vgl. Dobischat/Seifert 2001a: 99).

Es bleibt zu prüfen, ob eine gesetzliche, tarifvertragliche oder betriebliche Regulierung des Zugangs zu betrieblicher Weiterbildung über „Lernzeitkonten“ das Selektivitätsproblem bewältigen kann. Abgesehen von der Tatsache, dass dieses Instrument nur in einer verschwindenden Minderheit von Betrieben überhaupt Anwendung findet, und auch dort fast nur von Fach- und Führungskräften genutzt wird,<sup>44</sup> wäre es möglich, dass solche

41 Eine Ausnahme stellt hier die Chemiebranche dar. So existiert bei der Deutschen Schell AG seit 1988 ein „Programm zur Weiterqualifizierung für Mitarbeiter“, das den Arbeitgeber zu zusätzlichen Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtet, die „der Erweiterung der fachlichen und persönlichen Kompetenz der Mitarbeiter dienen und damit die Einsatzmöglichkeiten in der Zukunft erhöhen“, wenn sich Arbeitsinhalt und Arbeitsabläufe in den Betrieben absehbar verändern (zitiert nach Fels et al. 2001: 31). Der neue Qualifizierungstarifvertrag in der Chemieindustrie enthält einen solchen Anspruch zwar nicht, sieht dafür jedoch Regelungen zum „Time-Sharing“ für Weiterbildungsmaßnahmen vor.

42 So enthält der „TVQ BW“ keine Festlegung von (Mindest-) Qualifizierungszeiten. Abgesehen davon, dass eine solche Regelung gegenüber der Arbeitgeberseite schwer durchsetzbar gewesen wäre, begründet die IG Metall deren Fehlen damit, dass „eine realistisch durchsetzbare Größe dort restriktiv gewirkt (hätte), wo ein individuell höherer Qualifizierungsbedarf besteht. Zudem ist anzunehmen, dass dieser Qualifizierungsbedarf nicht jährlich konstant anfällt.“ (Huber/Hofmann 2001: 465)

43 Dieser Anspruch bezieht sich nur auf Qualifizierungen, die nicht unmittelbar arbeitsplatzbezogen sind; letztere werden grundsätzlich vom Arbeitgeber finanziert bzw. die dafür erforderliche Zeit bereitgestellt.

44 Insgesamt beziffern die Autoren den Anteil der westdeutschen Betriebe mit Lernzeitkonten auf 3 %, bei Betrieben, die Weiterbildung betreiben, auf 11 %, wobei vor allem Fach- und Führungskräfte in Großbetrieben diese Möglichkeit nutzen, Randbelegschaften dagegen kaum (vgl. Dobischat/Seifert 2001: 98).

Regelungen an den tatsächlichen Problemlagen der Beschäftigten vorbeigehen: Wenn aufgrund der betrieblichen und arbeitsorganisatorischen Rahmenbedingungen keine oder nur geringe Möglichkeiten zur beruflichen Entwicklung bestehen, können auch (Lern-)Zeitressourcen, die Perspektiven der Beschäftigten, erworbenes Wissen überhaupt betrieblich einsetzen zu können, kaum verbessern. In diesem Sachverhalt könnte auch die eigentlichen Ursache für die von betrieblicher Seite unterstellte Skepsis der Beschäftigten liegen. In der aktuellen Debatte wird dieser Zusammenhang bisher nicht ausgeleuchtet.

### **3.2.3. Möglichkeiten und Grenzen der Lösung des Selektivitätsproblems durch betriebliche Vereinbarungen**

Was die Ebene der *Betriebsvereinbarungen* anbelangt, so finden sich bisher keine Regelungen, die einen *Anspruch* auf betriebliche Weiterbildung vorsehen (Heidemann 2002: 53). Aufgrund der generell fehlenden Bereitschaft der Arbeitgeber, Qualifizierungsansprüche kollektivvertraglich zu fixieren, ist kaum damit zu rechnen, dass sich dies in näherer Zukunft ändern wird.

Ob es über die Gestaltung „lernförderlicher bzw. lernhaltiger Arbeitsbedingungen“ im Rahmen betrieblicher (Re-)Organisationsprozesse (und darauf bezogener Vereinbarungen) gelingen kann, bisher benachteiligte Beschäftigtengruppen in Qualifizierungsprozesse einzubinden, lässt sich gegenwärtig nicht verlässlich beurteilen. Betriebsvereinbarungen zur Gruppenarbeit, zum Qualitätsmanagement, zu KVP oder ähnlichen Ansätzen einer prozessorientierten Rationalisierung (in Eigenregie) der Beschäftigten, könnten Möglichkeiten in diese Richtung eröffnen. Viel wird hier von der konkreten Formulierung der entsprechenden Betriebsvereinbarung und auch von der (aktiven) Nutzung der Mitbestimmungsrechte, die das Betriebsverfassungsgesetz in diesen Fragen einräumt, abhängen (vgl. dazu 3.4). Inwieweit diese genutzt werden, welche konkreten betrieblichen und arbeitsprozesslichen Bedingungen eine Berücksichtigung der Qualifizierungsbedürfnisse und -notwendigkeiten der Beschäftigten in welcher Richtung beeinflussen, gälte es näher auszuleuchten.

Auf die Möglichkeiten der Steuerung des Zugangs zu betrieblicher Weiterbildung über den Aufbau von „Lernzeitkonten“ im Rahmen flexibler Arbeitszeitregime haben wir oben bereits hingewiesen. Die dort genannten grundsätzlichen Probleme stellen sich auch auf betrieblicher Ebene.

Mit dem Themenfeld „Personalentwicklung“ („PE“) eröffnet sich in jüngerer Zeit ein weiteres Regelungsfeld für betriebliche Vereinbarungen von Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung bzw. Kompetenzentwicklung. Auch wenn entsprechende Vereinbarungen nach den vorliegenden Zahlen nicht sehr weit verbreitet sind (25 eigenständigen Vereinbarungen zu „PE“ stehen 27 „sonstige“ Vereinbarungen gegenüber; vgl. Tabelle 3.1 oben), so könnte dieses Feld, insbesondere das Instrument der Personalbeurteilung bzw. des Mitarbeitergesprächs, ein „wichtiges ‚Tor‘ für den Zugang zur Weiterbildung“ darstellen (Heidemann 2002: 40). „Wenn man schon in einem offenen Dialog“, so Breisig (1998: 122), „gegenseitige Sichtweisen austauscht und (konstruktiv) Stärken und Schwächen bei den Mitarbeiter/innen, aber auch in der Führungssituation und damit bei der/dem Vorgesetzten erörtert, ist es naheliegend, aus den von den Betroffenen selbst diagnostizierten und insoweit sehr aufgaben- und problemnahen Schwächen und Defiziten unmittelbar auf Personalentwicklungs-Bedarfe zu schließen und diese an die zuständige Stelle (z.B. Personalabteilung) weiterzuvermitteln mit der Auflage, für entsprechende Maßnahmen zu sorgen und die Umsetzung zu gewährleisten.“ In beispielhaften Betriebsvereinbarungen (vgl. Heidemann 2002: 40 ff.) finden sich Formulierungen, die jenen des oben diskutierten „TVQ BW“ ähneln, insofern als in der Regel die regelmäßige, meist jährliche, Durchführung zielgerichteter Entwicklungsgespräche vorgeschrieben ist, in denen Beschäftigte mit ihren Vorgesetzten Weiterbildungsbedarfe diskutieren und Umsetzungsschritte festlegen.

Der Einsatz neuer Personalführungs- und Leistungssteuerungsinstrumente, auch und gerade im Rahmen von Zielvereinbarungssystemen (vgl. Breisig 2000, Drexel 2002, Tullius 2003), weitet sich auch auf die unteren betrieblichen Hierarchieebenen aus. Auf diesem Wege wäre eine Verkoppelung von (dabei im Vordergrund stehenden) Aspekten der Leistungssteuerung (und -entlohnung) mit Qualifizierungsaspekten möglich. Jedoch spielen Qualifizierungsfragen im Rahmen von Betriebsvereinbarungen zu „Zielvereinbarungen“ bisher nur eine untergeordnete Rolle, im Mittelpunkt stehen in der Regel leicht quantifizierbare, „harte“ Ziele zur Verbesserung der individuellen oder betrieblichen Leistung (vgl. Breisig 2000). Unter welchen Bedingungen Qualifizierungsfragen

der Beschäftigten im Rahmen neuer Formen betrieblicher Leistungssteuerung Berücksichtigung finden können, dürfte von mehreren Faktoren – Brancheneinflüssen, der aktuellen wirtschaftlichen Lage der Betriebe, dem Innovationsdruck u.a.m. – abhängen; die Zusammenhänge gälte es näher zu untersuchen.

### **3.3. Möglichkeiten und Grenzen der gesetzlichen, tarifvertraglichen oder betrieblichen Regulierung von Zertifizierungs- und Finanzierungsfragen**

Aspekte der Qualitätssicherung bzw. der Zertifizierung<sup>45</sup> sowie der Finanzierung von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung gehören schon lange zu den strittigen Themen in der Weiterbildungsdebatte. So ist z.B. die Mehrzahl der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen dadurch gekennzeichnet, dass ein allgemein anerkannter Abschluss nicht erworben werden kann. Gleichzeitig steigt die Bedeutung „kleiner“ Weiterbildungszertifikate gegenüber „großen“ Zertifikaten, die in der Berufsbildung oder auf Hochschulen erworben werden (Faulstich 2003: 33). Fragen der Qualitätssicherung und Zertifizierung bekommen angesichts eines sich immer weiter ausdifferenzierenden öffentlichen und privaten Weiterbildungssektors zunehmende Bedeutung und stellen sich nicht nur im Hinblick auf traditionell organisierte Formen der Fort- und Weiterbildung, sondern werden gerade bei neuen Formen des arbeitsintegrierten Lernens virulent: Wie zertifiziert man erworbene Qualifikationen, die durch „Lernen in der (alltäglichen) Arbeit“, statt durch seminarförmige oder sonstige Weiterbildungsveranstaltungen erworben werden; wie geht man mit Formen des „Selbstlernens“ um; welche Qualitätssicherungsstandards kann man dabei sinnvoll anlegen?

Auch Finanzierungsfragen bedürfen bei stärker individualisierten Formen des Lernens einer anderen Form der Steuerung bzw. der finanziellen Lastenverteilung. Finanzierungsprobleme und -konflikte sind insbesondere bei einer Verstärkung von Tendenzen der Verlagerung von Weiterbildung in den Freizeitbereich zu erwarten (vgl. Schmitt-Lauff 2003: 212).

#### **3.3.1. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten**

Möglichkeiten der gesetzlichen Einflussnahme auf die Regulierung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung bestehen am ehesten in diesem Problemfeld. Dies betrifft insbesondere Fragen der Zertifizierung, weniger Fragen der Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen.<sup>46</sup>

Der Druck auf den Gesetzgeber, Zertifizierungsfragen gesetzlich zu regeln, ist in den letzten Jahren, nicht zuletzt aufgrund von Vorgaben auf europäischer Ebene, deutlich gestiegen (vgl. Füssel 2001: 284). Anders als bei dem oben diskutierten „Recht auf Weiterbildung“, hat die Bundesregierung in diesem Feld Regulierungsinitiativen angekündigt. So finden sich im Koalitionsvertrag des Jahres 2002 Hinweise auf eine staatliche Steuerung über den „Ausbau eines bundesweiten Zertifizierungssystems“:

#### **„Qualitätsoffensive berufliche Weiterbildung**

(...) Wir starten die Initiative zum Aufbau eines bundesweiten Zertifizierungssystems für die berufliche Weiterbildung. Wir werden die Vorschläge der Expertenkommission „Finanzierung lebenslanges Lernen“ nutzen, um die Weiterbildungslandschaft zielgerecht weiterzuentwickeln und die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen. Hierzu gehören auch verbesserte Angebote zur Bildungsberatung, um jeden Einzelnen optimal auf dem Bildungsweg zu unterstützen.“ (Koalitionsvertrag vom 16.10.2002: 32).

Bereits im Hinblick auf formalisierte Formen des Wissenserwerbs, etwa in Gestalt organisierter, externer Weiterbildungsveranstaltungen, stellt sich das Problem der Sicherstellung einheitlicher Qualitätsstandards und der Vergleichbarkeit der von Weiterbildungseinrichtungen vergebenen Zertifikate. Diesbezüglich bemüht man sich mittlerweile, Qualitätsnachweissysteme für Weiterbildungsträger, sei es über DIN EN ISO-Zertifizierungen, sei es über

45 Die „Lösung“ des Zertifizierungsproblems ist einer der entscheidenden Hebel, um zu Qualitätsstandards im Feld beruflicher und betrieblicher Weiterbildung zu kommen. Diese beiden Aspekte werden daher unter dem Begriff „Zertifizierung“ zusammen verhandelt.

46 Einflussmöglichkeiten auf Finanzierungsfragen bestehen nur im Rahmen des SGB III bzw. des BBiG.

Qualitätsverbände durchzusetzen (Fels et al. 2001 27; Füssel 2001). Verlässliche Ergebnisse darüber, welche Instrumente oder Institutionen sich bewährt haben, liegen bisher nicht vor, hinsichtlich der Qualität von DIN ISO-Zertifizierungen scheint aber ein gewisses Maß an Skepsis angebracht.

Während es bei institutionalisierten Weiterbildungsangeboten vorrangig um die Frage der Vergleichbarkeit und Transferierbarkeit von Zertifikaten geht, stellt sich bei *neuen Formen betrieblicher Kompetenzentwicklung* darüber hinaus – und zunächst – das Problem der Erfassung und Bewertung der in non-formalen und informellen Formen des Lernens erworbenen Qualifikationen. In einem zweiten Schritt treten dann auch (sicherlich verschärfte) Probleme der Vergleichbarkeit und Transferierbarkeit zutage. Hauptproblem ist dabei die Schwierigkeit der begrifflichen, zeitlichen und räumlichen Abgrenzung neuer Lern- und Arbeitsformen und der Messung der darüber erworbenen Kompetenzen. Gegenstand von Zertifizierungs- oder Qualitätssicherungsverfahren (aber auch von Finanzierungsregelungen) kann nur eine Weiterbildungs„maßnahme“ sein, die sich als solche eindeutig definieren und eingrenzen lässt. Berücksichtigt werden müssten in einem solchen Gesetz die neueren Entwicklungen im Feld der betrieblichen Weiterbildung bzw. Kompetenzentwicklung, die wir eingangs skizziert haben. Ein solches Gesetz müsste Zertifizierungsagenturen vorsehen, die unabhängig von Weiterbildungsträgern sind und auch individuelle Weiterbildung bescheinigen können.

Im Zusammenhang mit der Anerkennung und Dokumentation (auch) informell erworbener Kompetenzen spielen Bildungspässe („Bildungsnachweis“, „Kompetenzpass“ u.ä.) eine bereits seit Jahren viel diskutierte Rolle (vgl. Füssel 2001: 284). In Deutschland finden sich etwa 65 unterschiedliche „Pässe“, die nicht nur in ihren Begrifflichkeiten, sondern auch in ihren Gestaltungsgrundsätzen differieren (Neß o.J.: 7 ff.). Solche „Pässe“ könnten ein geeignetes Instrument für die Ermittlung, Visualisierung, Anerkennung und Bewertung von Lernprozessen jedweder Art und der darin erworbenen Qualifikationen sein. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung (insbesondere der Formen der Kompetenzerfassung) und der Wirkungen dieser „Pässe“ wird erheblicher Forschungsbedarf reklamiert (ebd.).

Generell wird eine wesentliche Barriere bei der Lösung des „Zertifizierungsproblems“ darin gesehen, dass „durch ein neues institutionell abgesichertes System der Anerkennung informellen Lernens sich das formelle System grundsätzlich verändern wird“ (CEDEFOP 1997, zitiert nach Neß o.J.: 2) und mit einer gesetzlichen Regulierung dieses Problemfeldes eine grundlegende Neuordnung (im Sinne einer Angleichung) der Systeme beruflicher Erstausbildung und beruflicher bzw. betrieblicher Weiterbildung verbunden wäre (Füssel 2001: 286 f.).

### **3.3.2. Möglichkeiten der Zertifizierung von Qualifikationen und der Regelung von Finanzierungsproblemen auf tarifvertraglicher und betrieblicher Ebene**

Auf tarifvertraglicher und betrieblicher Ebene finden sich kaum Regelungen zur Dokumentation bzw. Zertifizierung *non-formal* erworbener Qualifikationen; *informelles* Lernen wird generell nicht zertifiziert. Dies gründet nicht zuletzt in der Schwierigkeit, bei informellen Lernformen zwischen „Arbeiten“ und „Lernen“ zu unterscheiden und „Lernerfolge“ sichtbar, vergleichbar und bewertbar zu machen. Überdies stehen die Arbeitgeber auf Tarif- und Betriebsebene Zertifizierungen nicht sehr aufgeschlossen gegenüber, da darüber immer auch Ansprüche der Beschäftigten (auf höhere Entlohnung oder auf den Einsatz auf höherwertigeren Arbeitsplätzen) artikuliert und begründet werden könnten.<sup>47</sup>

Der „TVQ BW“ sieht vor, dass die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme, die auch non-formal („arbeitsplatznah“) erfolgen kann, „dokumentiert“ und den Teilnehmern bescheinigt werden muss (§ 2). Hinweise auf den Status dieser Dokumentation, deren Form usw., finden sich nicht. Da Kompetenzerwerb durch informelles Ler-

<sup>47</sup> So beinhaltet auch der „TVQ BW“ zwar eine Pflicht, die erworbenen Qualifikationen – flexibel und bedarfsorientiert – auch einzusetzen, andererseits keine Hinweise darauf, dass neu erworbene Qualifikationen unmittelbar oder mittelbar Ansprüche der Beschäftigten begründen können. Dies ist nicht zuletzt auf die negativen Erfahrungen auch der Interessenvertretungen mit dem LGRTV I zurückzuführen, der eine Regelung enthielt, nach der Beschäftigte, die erfolgreich an einer Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen haben, einen zeitlich befristeten Zuschlag von 3 % auf ihren bisherigen Verdienst erhalten, wenn sie keine entsprechend höherqualifizierte und entlohnte Tätigkeit erhielten. Diese Kopplung von Qualifizierung und Entgelt wurde weitgehend ignoriert bzw. hat die Qualifizierungsbereitschaft der Beschäftigten kaum erhöht und die Bereitschaft der Betriebe, Qualifizierung über das aktuell verfügbare Angebot an entsprechenden Stellen zu betreiben, vermindert (vgl. Bahnmüller 1999: 422).

nen nicht Gegenstand des Tarifvertrags ist,<sup>48</sup> sind darüber erworbene Qualifikationen auch nicht dokumentierbar. Der neue Tarifvertrag zur Qualifizierung in der Chemieindustrie wiederum begreift zwar explizit „Lernen im Prozess der Arbeit“ als eine Qualifizierungsmaßnahme im Sinne des Tarifvertrags (und geht insofern über die Regelungen des „TVQ BW“ hinaus), beinhaltet aber umgekehrt keine Regelungen zur Zertifizierung oder Dokumentation von – in welcher Form auch immer – erworbenen Qualifikationen.

Auf Ebene von *Betriebsvereinbarungen* finden sich – sofern bekannt – keine Regelungen zur Anerkennung und Zertifizierung *non-formal oder informell* erworbener Qualifikationen (vgl. Heidemann 2002: 54). Aus unserem aktuellen Projekt zur „Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen“ ist uns ein Fall aus einem Großbetrieb bekannt, in dem die Beschäftigten einen „Bildungspass“ (vgl. oben) besitzen, der aber vornehmlich der individuellen Orientierung („Visualisierung“) dienen soll und weniger auf betriebsübergreifende Transferierbarkeit non-formal erworbener Qualifikationen zielt.

Außer in Einzelfällen (vgl. etwa die wenigen Hinweise in Schmidt-Lauff 2003) ist gegenwärtig kaum etwas über die Verbreitung von Zertifikaten (in welcher Form auch immer) und darüber bekannt, welche Auswirkungen dies auf die betriebliche Weiterbildungspraxis hat. In diesem neuen Feld besteht daher erheblicher Forschungsbedarf.

Was die Frage der Regelung von *Finanzierungsfragen* im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung auf *tarifvertraglicher und betrieblicher* Ebene anbelangt, so finden sich dazu eine Vielzahl von Beispielen, da dieser Bereich zu den traditionellen Regelungsbereichen zählt. Wie an anderer Stelle angesprochen, stellen Finanzierungsregelungen einen Schwerpunkt tarifvertraglicher und betrieblicher Regelungen dar. Auf beiden Ebenen kann man als generelle Regel festhalten: „Je betriebsspezifischer, zeitaktueller und unmittelbar anwendungsbezogener die Maßnahmen, um so eher erfolgt neben der Freistellung mit Entgeltfortzahlung auch eine Übernahme der Qualifizierungskosten. (...) Über die Verrechnung mit Arbeitszeitguthaben ergeben sich flexible Formen des Finanzsplittings.“ (Bispinck [2000: 19] mit Blick auf Tarifverträge; ähnlich auch Heidemann [2002: 26] mit Blick auf betriebliche Vereinbarungen).

### **3.4. Einflussmöglichkeiten von Interessenvertretungen in Fragen der betrieblichen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung**

Nicht nur sind Betriebsvereinbarungen, die den Komplex betrieblicher Weiterbildung- bzw. Kompetenzentwicklung behandeln, eher selten; überdies sagt das Vorhandensein einer Betriebsvereinbarung noch wenig über den Grad der Umsetzung bzw. über die Wirkungen einer Vereinbarung im Betrieb aus. Bahn Müller et al. (1993) haben hinsichtlich der Regelungen des LGRTV I darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der betrieblichen Interessenvertretungen mit den Anforderungen, die der damalige Tarifvertrag an ihr fachliches Know-how („Professionalisierung“), aber auch an ihre generelle Offenheit gegenüber diesem Thema gestellt hat, in der Regel überfordert waren (vgl. oben). Vergleichbares lässt sich auch für Qualifizierungs- oder Weiterbildungsvereinbarungen feststellen. So kommen etwa Kruse et al. (2002: 14) bei ihrer Untersuchung der Wirkungen von 10 vergleichsweise weitreichenden Betriebsvereinbarungen u.a. zu dem Ergebnis, dass auch ein hohes „Niveau der Betriebsvereinbarung“ nicht automatisch ein hohes „Niveau der Weiterbildungspraxis“ bedingt.

Auffallend ist, dass Betriebs- und Personalräte die ihnen zustehenden Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte – seien diese nun in einer Betriebsvereinbarung zur Qualifizierung oder im Betriebsverfassungs- bzw. Personalvertretungsgesetz begründet – in Fragen der betrieblichen Weiterbildung kaum wahrnehmen. Für das BetrVG vor dessen Novellierung liegen Ergebnisse vor (vgl. Dobischat/Seifert 2001a), nach denen in einem Viertel aller privatwirtschaftlichen Betriebe und in einem Fünftel aller öffentlichen Betriebe die Betriebs- bzw. Personalräte an der betrieblichen Weiterbildung *überhaupt* nicht beteiligt sind,<sup>49</sup> mithin die ihnen qua Gesetz eingeräumten Einflussmöglichkeiten nicht zu nutzen scheinen.

48 Zur Erinnerung: Eine Qualifizierungsmaßnahme im Sinne des Tarifvertrags ist eine „zeitlich, inhaltlich abgegrenzte und beschriebene Maßnahme“ (§ 2 „TVQ BW“), schließt also faktisch informelle Lernprozesse („Lernen in der Arbeit“) aus.

49 „Wenn die betrieblichen Interessenvertretungen in den Prozess der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen eingeschaltet werden, dann am ehesten in Form von Informationen (61 % bzw. 62 %). Weniger verbreitet ist die Mitwirkung an der inhaltlichen Gestaltung der Weiterbildung. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen dem privatwirtschaftlichen und dem öffentlichen Bereich. Während die PR häufiger bei der Teilnehmersauswahl (42 % gegenüber 23 % bei BR) mitwirken, sind die BR häufiger in den Planungsprozess einbezogen (25 % bzw. 20 %). Bei der Feststellung des Weiterbildungsbedarfs sind die Häufigkeitswerte mit 21 % identisch.“ (Dobischat/Seifert 2001a: 96).



Zu untersuchen wäre, inwieweit das novellierte BetrVG hinsichtlich dieses Sachverhalts Veränderungen anzustoßen in der Lage ist. Das neue BetrVG legt an mehreren Punkten einen Schwerpunkt auf das Qualifizierungsthema. Zunächst in Form der Begründung eines Initiativrechts des Betriebsrats hinsichtlich der Qualifikationsbedarfsermittlung. So regelt der neue § 96 (1): „Arbeitgeber und Betriebsrat haben im Rahmen der betrieblichen Personalplanung (...) die Berufsbildung der Arbeitnehmer zu fördern. Der Arbeitgeber *hat auf Verlangen des Betriebsrats den Berufsbildungsbedarf zu ermitteln* und mit ihm Fragen der Berufsbildung der Arbeitnehmer des Betriebs zu beraten. Hierzu kann der Betriebsrat Vorschläge machen.“ (Hervorh. d.V.) Ein Vorschlags- und Initiativrecht besitzt der Betriebsrat auch hinsichtlich von Maßnahmen zur „Sicherung und Förderung der Beschäftigung“, die explizit Fragen der „Qualifizierung der Arbeitnehmer“ als eigenständigen Punkt beinhalten (§ 92 a [1]). Der Arbeitgeber hat die vom Betriebsrat gemachten Vorschläge mit diesem zu beraten und – sofern er die Vorschläge für ungeeignet hält – dies (schriftlich) zu begründen (§ 92a [2]). Darüber hinaus besitzt der Betriebsrat nun gem. § 97 (2) ein erweitertes Mitbestimmungsrecht „bei der Einführung von Maßnahmen der betrieblichen Berufsbildung“ im Zusammenhang mit geplanten oder bereits durchgeführten Maßnahmen des Arbeitgebers, „die dazu führen, dass sich die Tätigkeit der betroffenen Arbeitnehmer ändert und ihre beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erfüllung ihrer Aufgaben nicht mehr ausreichen (...)“. Das Mitbestimmungsrecht des Betriebsrats bei der Durchführung betrieblicher Bildungsmaßnahmen (§ 98) bleibt in der bisherigen Form bestehen.

Insgesamt eröffnet das novellierte Gesetz den betrieblichen Interessenvertretungen deutlich erweiterte Einflussmöglichkeiten auf die betriebliche Weiterbildung (vgl. auch Koch et al. 2002) Abzuwarten bleibt, ob die erweiterten Initiativ- und Mitbestimmungsrechte die betriebliche Weiterbildungspraxis nachhaltig beeinflussen. Inwieweit vorläufige Einschätzungen, die trotz erweiterter Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte des neuen BetrVG eine „erstliche Ausweitung von Mitbestimmungsrechten seitens der Betriebsräte“ (Katenkamp/Martens 2002: 108) hinsichtlich Fragen der Weiterbildung nicht erkennen können, auch in mittelfristiger Perspektive noch Bestand haben, gälte es zu überprüfen. Eine solche Analyse könnte allerdings nur dann Aussagekraft haben, wenn man nach den Veränderungen der betrieblichen Praxis sucht. Eine reine „Inhaltsanalyse“ von Betriebsvereinbarungen wäre dabei nicht hinreichend. Untersucht werden müssten die konkreten betrieblichen Rahmenbedingungen und Akteurskonstellationen.

Kohl (2000: 198) verweist darauf, dass „Betriebsräte in der Regel nicht der ausschlaggebende Motor für eine innovative Personal- und Organisationsentwicklung [sind]. Dies liegt vielfach weniger daran, dass ihnen Konzepte oder der nötige Wille fehlten, sondern eher, dass es dazu immer auch eines innovations- und kooperationswilligen Managements bedarf.“ Insbesondere die betrieblichen Führungskräfte – das zeigt auch unsere aktuelle Untersuchung „Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen“ – erweisen sich vielfach als (strukturelles) „Nadelöhr“ in Fragen der Bedarfsermittlung und des Zugangs zu Qualifizierungsmaßnahmen.

Dem steht freilich der Befund gegenüber, nach dem lediglich in zwei Prozent aller Fälle, in denen eine betriebliche Weiterbildungsregelung existiert, die Hauptinitiative bei den Betriebs- oder Personalräten liegt (Dobischat/Seifert 2001a: 95). Worauf diese mangelnde Initiative der betrieblichen Interessenvertretungen zurückzuführen ist, lässt sich bisher eher vermuten: Mangelnde „Sensibilität“ hinsichtlich der Bedeutung dieses Handlungsfelds, fehlende Informationen und zeitliche Ressourcen und unzureichendes Know-how, wurden im Zusammenhang mit den Umsetzungsproblemen des LGRTV I (vgl. oben) bereits als mögliche Gründe genannt.

Die Tarifparteien in der baden-württembergischen M+E-Industrie haben aus den negativen Erfahrungen mit den Regelungen des LGRTV I insofern Konsequenzen gezogen, als sie im „TVQ BW“ die Einrichtung einer von Arbeitgeber- und Gewerkschaftsseite getragenen „Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung“ vereinbart haben. Zu deren wesentlichen Aufgaben soll es u.a. gehören, Unternehmen und Betriebsräte über „Angebot, Durchführung und Methoden von Qualifizierungsmaßnahmen“ zu beraten, Maßnahmen vorzuschlagen, „die die Beschäftigungschancen der Beschäftigten nachhaltig fördern und Qualifikationsengpässen gegensteuern“, bei Konfliktsituationen (§ 4) „zur Entscheidung beizutragen“, spezifische Weiterbildungsmaßnahmen für „un- und angelernte Beschäftigte, ältere Beschäftigte und Beschäftigte nach Arbeitsunterbrechungszeiten (z.B. Kindererziehung) zu entwickeln“ sowie „Qualitätsstandards für betriebliche Weiterbildung zu entwickeln“ (§ 6 „TVQ BW“).

Inwieweit diese „Agentur Q“ zu einer besseren Umsetzung der tarifvertraglichen Regelungen zur Kompetenzentwicklung auf *betrieblicher Ebene* beiträgt, und die betriebliche Weiterbildungspraxis nachhaltig verändern kann, gälte es eingehender zu prüfen. Unter der Regie der Agentur fand im Juli 2003 eine erste Bestandsaufnahme zur Umsetzung des Tarifvertrags statt, an der 145 Betriebsräte und Unternehmensvertreter aus 78 Unternehmen teilnahmen. Die zu dieser Veranstaltung herausgegebene Dokumentation (vgl. Agentur Q 2003), enthält jedoch nur sehr begrenzte Informationen aus fünf beteiligten Unternehmen. Diesbezüglich besteht sicherlich ein nicht unerheblicher Forschungsbedarf (vgl. dazu in Ansätzen Bahn Müller/Fischbach 2003), nicht zuletzt, weil auch die Arbeit der seit einigen Jahren in der Chemieindustrie tätigen „Weiterbildungsstiftung“, die das Vorbild für die „Agentur Q“ ablieferte, bisher kaum untersucht worden ist.



## **4. Strukturwandel beruflicher und betrieblicher Weiterbildung: Forschungsperspektiven**

Die Ausgangsthese unserer Kurzepertise, dass sich die berufliche und betriebliche Weiterbildung in einer Umbruchssituation befinde, folgt einer einfachen, aber unabweisbaren und in der Weiterbildungsdebatte auch kaum noch strittigen Argumentationslinie: Vor dem Hintergrund steigender Volatilität der Märkte, beschleunigter Innovationsdynamik und zunehmender Wissensintensität der Wertschöpfungsprozesse lösen die Unternehmen ihre traditionelle, strikt hierarchisch departmentalisierte Betriebsorganisation und ihre beruflich-funktionale Arbeitsorganisation zugunsten eines an Geschäftsprozessen orientierten Organisationsmodells von Betrieb und Arbeit auf. Die Dynamisierung betrieblicher Organisationsstrukturen macht vor Personalentwicklung und Weiterbildung nicht halt und führt auch hier zu einer zunehmenden Prozessorientierung, mit der Folge, dass sich das Spektrum von Weiterbildungsaktivitäten ausdifferenziert in formalisierte, non-formale und informelle Lernprozesse.

Über die im Argument konstatierte Entwicklungstendenz von Arbeitsorganisation und Weiterbildungsformen herrscht weitgehend Konsens, unklar und strittig ist die Frage der Reichweite, Ausdifferenzierung und der Konsequenzen dieser Tendenz für die Regulation von Arbeits- und Lernprozessen. Die Entwicklung ist so sehr im Fluss, dass die Vielfalt betrieblicher Konkretisierungen noch keine verallgemeinerungsfähigen Aussagen zum Verhältnis von Betriebs- und Arbeitsorganisation auf der einen und Weiterbildungs- bzw. Lernprozessen auf der anderen Seite zulässt. Welche Chancen und Risiken die Prozessorientierung der Weiterbildungsorganisation und der korrespondierenden Subjektivierung der Weiterbildungsplanung für die Beschäftigten mit sich bringen, und wie durch die Interessenpolitik der Arbeitnehmervertretungen Chancen verbessert und Risiken vermindert werden können, sollte die zentrale Frageperspektive von Forschungsaktivitäten der Böckler-Stiftung sein.

Mit diesem Richtungshinweis ist zunächst noch wenig gesagt, und er bedarf der Konkretisierung in einzelne Forschungsthemen. Um sie geht es im folgenden. Dabei konzentrieren wir uns darauf, die in den beiden Kapiteln 2 und 3 bereits benannten Forschungsfragen und Problemzusammenhänge in wenigen übergreifenden Perspektiven und Forschungsschwerpunkten zu bündeln.

### **4.1. Aspekte der Grundlagenforschung**

Der Wandel der Lernformen in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung – im Sinne lebenslangen Lernens – setzt die Klärung einer Reihe grundlegender Fragen, ohne deren Beantwortung auch eine gewerkschaftliche Weiterbildungspolitik nicht gut auskommt, auf die Tagesordnung. Solange die formalisierte Weiterbildung in klar definierten betrieblichen wie außerbetrieblichen Institutionen den Königsweg beruflicher Lernprozesse im Erwachsenenalter abgab, konnte man sich (vielleicht zu Unrecht) in der Sicherheit wiegen, dass die Weiterbildung anbietenden Institutionen Qualität, Ziele und Effekte ihrer Angebote angemessen kontrollierten; die Abschlusszertifikate von Kursen oder längerfristigen Bildungsmaßnahmen dokumentierten den Lernerfolg. In einer Situation, in der nicht mehr die – eventuell periodisch wiederkehrende – Teilnahme an formalisierten Weiterbildungsmaßnahmen dominiert, sondern im Sinne lebenslangen Lernens non-formale und informelle Lernprozesse an Gewicht gewinnen, stellt sich die Frage nach der Qualität der Lernprozesse, dem „Was“ des Lernens in unterschiedlichen Lernkontexten und der Möglichkeit, Lerneffekte oder – vielleicht besser – Kompetenzzuwächse festzustellen und zu zertifizieren, völlig neu (vgl. etwa Erpenbeck/von Rosenstiel 2003).

Die Frage von Kompetenzmessung und Leistungsstandards wird seit dem letzten Jahr in Deutschland im Zusammenhang der PISA-Studie für Schulleistungen intensiv diskutiert. Im Bereich sowohl der beruflichen Erstausbildung als auch der Weiterbildung ist sie noch unvergleichlich schwerer zu beantworten. Wie misst man Kompetenzzuwächse bei non-formalen und informellen Lernprozessen? Wie kann man sie zertifizieren? Welche Qualitätsstandards eröffnen die Chance, nicht allein einzelne Weiterbildungsangebote, sondern betriebliche Weiterbildungsarrangements in der Verbindung unterschiedlicher Lernformen (formal, non-formal, informell) zu beurteilen?

Die Beantwortung solch grundlegender Fragen ist politisch-praktisch von hoher Relevanz, entscheidet sich daran doch, wie Lerneffekte aus Prozessen, die nicht-formalisiert und das heißt auch in ihren Zielen nicht oder pragmatisch definiert sind, für die Beschäftigten in ihren Arbeitsmarktaktivitäten transparent gemacht werden können. Oder bezogen auf die Qualität sowohl von formalen als auch non-formalen Lernprozessen ist die Zertifizierbarkeit ein wesentlicher Hebel zur Qualitätssicherung, da Zertifikate nicht nur Individuen Beurteilungen geben, sondern ebenso auf die Institutionen oder Maßnahmen zurückbezogen werden können. Dieses ganze Problemfeld erfordert eine hoch aufwendige psychologische und berufs- bzw. erwachsenenpädagogische Forschung (z.B. Entwicklung von Testverfahren zur Kompetenzmessung), die nur von spezialisierten (Universitäts-)Instituten geleistet werden kann. Die Böckler-Stiftung sollte eine derartige Forschung nicht selbst initiieren, aber sie politisch unterstützen, etwa über die Gewerkschaftsvertreter in den Forschungsausschüssen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BiBB), dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit (BA) oder bei den großen Ressorts.

## 4.2. Felder angewandter (politiknaher) Forschung

Wissens- und Qualifizierungsfragen betreffen existentielle Interessen von Arbeitnehmern. Dies war der Arbeiterbewegung von früh an bewusst, und entsprechend haben die Gewerkschaften bei der politischen Gestaltung insbesondere der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine führende Rolle gespielt. Man denke an ihren jahrzehntelangen und erst 1969 mit dem Berufsbildungsgesetz von Erfolg gekrönten Kampf um eine gesetzliche Regelung der Berufsbildung und das Durchbrechen des Kammernmonopols, an ihr Engagement für eine institutionelle Verbesserung der beruflichen Weiterbildung und die offensive Umsetzung der entsprechenden Regelungen des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG-1969), oder auch an den Einsatz von Betriebsräten und Gewerkschaften bei der Bewältigung der großen Ausbildungskrise infolge der geburtenstarken Jahrgänge zwischen Mitte der 1970er und Mitte der 1980er Jahre.

Die Stärke dieser Politik lag nicht zuletzt darin mit begründet, dass die Problemlagen für die Arbeitnehmer relativ transparent und einheitlich und die politischen Zielsetzungen sowie deren Adressaten relativ klar definierbar waren. Diese Bedingungen sind nicht mehr gegeben und fordern in unseren Augen eine Neuausrichtung gewerkschaftlicher Qualifizierungspolitik, für welche die Forschung zur Klärung der im Moment unübersichtlichen Situation und der neuen Problemkonstellationen wichtige Voraussetzungen schaffen könnte.

Es sind vor allem zwei Entwicklungen innerhalb zunehmender Prozessorientierung der Qualifizierungsorganisation, welche die gegenwärtige Unübersichtlichkeit hervorgebracht haben: zum einen ist es die *Auflösung der klaren Grenzziehungen zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung* und die *Bedeutungsverlagerung zur Weiterbildung*; zum anderen sind es die Tendenzen zur *Verbetrieblichung* und zugleich zur *Individualisierung* der Weiterbildung/Kompetenzentwicklung im Zuge lebenslangen Lernens. Diese beiden Entwicklungen führen zur Ausdifferenzierung der Lernformen (formal, non-formal, informell) und machen Einflussnahmen auf Weiterbildungspolitik und -prozesse komplizierter. *Nachfrageorientierte* Weiterbildungskonzepte sind politisch sehr viel schwerer zu beeinflussen als die traditionell *angebotsorientierte* Weiterbildungspraxis. Forschung, die Klarheit in diese Unübersichtlichkeit bringen will, hätte sich auf folgende thematische Schwerpunkte zu konzentrieren:

- 1) Die erste Forschungsperspektive ist auf die Klärung der Zusammenhänge zwischen prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsorganisation und neuen in den Betrieben praktizierten Konzepten der Kompetenzentwicklung und den mit ihnen einhergehenden neuen Lernformen zu richten. Wir können die generelle Tendenz konstatieren, wissen aber wenig darüber, wie sich der Zusammenhang von prozessorientierter Arbeitsorganisation und neuen Lernformen in unterschiedlichen Branchen und bei unterschiedlichen Betriebstypen (Groß-, Mittel-, Klein- und Kleinstbetriebe) darstellt.

Hier ist zunächst herauszuarbeiten, wieweit sich die neuen Organisationskonzepte von Betrieb und Arbeit überhaupt durchgesetzt haben, und welche konkreten Formen in unterschiedlichen Branchen und Betriebstypen praktiziert werden, um daran anschließend zu fragen, mit welchen Formen von Personal- und Kompetenzentwicklung sie sich verbinden. Hierzu gehört auch eine genauere Ausleuchtung

des Zusammenhangs von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen; inwieweit sie sich ergänzen oder auch substituieren und ob mit ihnen tatsächlich der prinzipiell unscharfe Bedarf an Qualifikation gedeckt werden kann.

- 2) Eng damit zusammen hängt die Frage, welche subjektiven Anforderungen sich an die unterschiedlichen betrieblichen Akteursgruppen stellen, wieweit sie vorhanden und/oder wie sie zu entwickeln sind. Prozessorientierte Weiterbildungskonzepte verlangen den Führungskräften und Weiterbildungsexperten in den Unternehmen ebenso ein neues berufliches Rollenverständnis ab, wie sie von den Beschäftigten in den operativen Bereichen mehr Selbstorganisationsfähigkeit und ein erhöhtes Wahrnehmungsvermögen für eigene Kompetenzlücken und möglichen -bedarf in der Zukunft fordern. Diese Fragen sind nicht allein an die Akteursgruppen zu richten, sondern zielen zugleich auf betriebliche Formen der Leistungsbewertung, auf Personalführungskonzepte (im Sinne etwa von Verantwortungsdelegation) und das Ausmaß lernförderlicher Arbeitsorganisation, die das Lernverhalten und -bewusstsein von Beschäftigten positiv oder negativ beeinflussen können.
- 3) Ein drittes komplexes Problem bezieht sich auf Qualitätssicherung bei den neuen Lernformen im Interesse der Arbeitnehmer. Diese Frage betrifft sowohl den Zugang und damit das Selektionsproblem als auch – und in besonderem Maße – den qualitativen Aspekt, ob in umfassenderem Sinn die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmern gesichert wird oder doch nur Ad-hoc-Qualifikationen vermittelt werden, was bei prozess- und nachfrageorientierten Weiterbildungsformen als Gefahr immer gegeben ist.

In der Qualitätssicherung scheint uns ein zentrales Handlungsfeld für Betriebsräte und Gewerkschaften zu liegen, und es ist zu klären, wieweit etwa Betriebsräte auf der Unternehmens- und Gewerkschaften auf regionaler Ebene hier eingreifen können, wo organisationale, aber auch in den Kompetenzen und Arbeitssituationen von Personen liegende Barrieren für effektive Interessenpolitik in diesem Bereich liegen.

In diesem Zusammenhang gehört auch die Klärung der Zusammenhänge von intern oder extern organisierten Lernprozessen, die sich vor allem bei Mittel- und Kleinbetrieben stellt, und bei der die Ebene der regionalen Weiterbildungsressourcen eine wichtige Rolle spielen kann.

- 4) Schließlich muss die Verbindung neuer Formen betrieblicher Weiterbildung und neuer flexibler Beschäftigungsverhältnisse als genuin gewerkschaftliche Forschungsperspektive angesehen werden. Die alte Selektions- und Segmentationsproblematik taucht hier in neuer Gestalt auf. Je mehr sich Qualifizierung im Prozess der Arbeit vollzieht, um so nachdrücklicher muss gefragt werden, wie die Qualifikation jener erhalten und weiter entwickelt werden kann, die betrieblich kaum integriert sind. Selbst wenn wir nicht genau wissen, in welchem Maße dieser Typus von Beschäftigung (befristete oder geringfügige Beschäftigung, Leiharbeit, „Scheinselbständigkeit“/Freie Mitarbeit) weiter an beschäftigungsstruktureller Bedeutung gewinnt, zeichnet sich doch auf mittlere Sicht ein gesellschaftliches Problem zunehmender Segmentierung ab, dessen Brisanz durch die in jüngster Zeit erfolgten Versuche einer Regulierung auf der Ebene von Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen allenfalls abgemildert werden dürfte. Nach wie vor bleibt die Frage, wie für die entsprechenden Gruppen von Erwerbstätigen eine Weiterbildungsinfrastruktur, die ihrer Situation und ihren spezifischen Bedürfnissen angemessen ist, aussehen und geschaffen werden könnte, ein eminent dringliches Forschungs- und Regulationsproblem.
- 5) Im letzten Punkt ist bereits die Regulationsfrage angesprochen. Prozessorientierte Kompetenzentwicklung mit ihren in vieler Hinsicht nicht formalisierten Lernprozessen ist sehr viel schwerer gesetzlich oder tarifvertraglich zu regulieren als herkömmliche Weiterbildung. Die Suche nach angemessenen Regulationsformen ist hier eine wichtige Perspektive. Sie könnte durch eine gründliche Evaluation aktueller gewerkschaftlicher Aktivitäten in dieser Richtung gestützt werden. Die beiden Qualifizierungstarifverträge der IG BCE und der IG-Metall Baden-Württemberg sind unseres Erachtens innovative Experimente, deren Entwicklung in der Umsetzung genau beobachtet werden sollte. Beobachtung heißt hier mehr als Registrierung dessen, in wie vielen Betrieben die Tarifverträge Anwendung finden und wie viele Personen davon erfasst werden. Forschung sollte hier sehr genau die betrieblichen

Kontextbedingungen, die für Umsetzung oder Nicht-Umsetzung und die Art und Weise, in der es geschieht, den Rahmen bilden, erfassen; einfache Wirkungsforschung greift hier zu kurz. Zudem erforderte eine solche Evaluationsforschung einen längeren Atem, weil es nicht einfach damit getan ist, ein Jahr nach Tarifabschluss hinzuschauen, welches Schicksal der Vertrag genommen hat. Hier wäre eine (begrenzte) Längsschnittperspektive unerlässlich, aber auch vielversprechend.

- 6) Gleichsam Teil der Evaluationsperspektive müsste auch die Frage sein, welche Probleme für eine fortschrittliche Qualifizierungspolitik in den gewerkschaftlichen Handlungsstrukturen und Kompetenzen der Funktionsträger liegen. Diese Frage ist freilich von sehr viel grundsätzlicherer Natur, als dass sie aus der Perspektive zweier Organisationsbereiche (IG BCE und IGM-BW) flächendeckend beantwortet werden könnte. Die Situation in den heute die Beschäftigungsstruktur dominierenden Dienstleistungsbereichen scheint uns auch in diesem Aspekt so different von derjenigen in den klassischen Industrien und ihren Gewerkschaften, dass ein breites Spektrum von Branchen bzw. Organisationsbereichen bei dieser Forschungsperspektive Berücksichtigung finden sollte.

Die Liste der Forschungsschwerpunkte ist nicht erschöpfend, zugleich eventuell sogar zu lang. Sie konzentriert sich auf die Ebene der Umsetzung von Arbeits- und Weiterbildungsregulationen, nicht auf deren Zustandekommen in Gesetzgebungsprozessen. Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass sich durch die Analyse der konkreten Weiterbildungsprozesse am besten auch Gesichtspunkte der Revision von Gesetzen und Verträgen finden lassen und dass für eine auf die Arbeitnehmerinteressen fokussierte Weiterbildungspolitik Betriebe und Weiterbildungsinstitutionen die wesentliche Arena des Handelns darstellen.

# Literatur

- Achatz, Markus/Tippelt, Rudolf (2001): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Kutscha, Günter (Hg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung*. Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen. S. 111-127.
- Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (2000; Hg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bände I-V*. Opladen 2000.
- Agentur Q (Hg.) (2003): *Die Umsetzung des Tarifvertrags zur Qualifizierung*. Stuttgart.
- Ahlene, Eva/Dobischat, Rolf (2003): Betriebliche Weiterbildung benötigt veränderte Zeitreglements. Die Verknüpfung von Lern- und Arbeitszeiten im Spiegel einer empirischen Betriebserhebung. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (Hg.): *Integration von Arbeiten und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens*. Berlin. S. 149-187.
- Alt, Ch. (1997): Qualität in der Weiterbildung – Was verbirgt sich hinter der aktuellen Diskussion. In: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e.V. et al. (Hg.): *Qualitätssicherung in der Weiterbildung – Anwendungsorientierung und Integration aller Beteiligten als Qualitätskriterien im Weiterbildungsprozess*. Paderborn. S. 6-18.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung*. Bonn.
- Arnold, Rolf (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich veränderten Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Berlin. S. 253-307.
- Arnold, Rolf (1995): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen. S. 294-307.
- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (1999): Einleitung: Tendenzen und Formen politischer Gestaltung. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied, Kriftel. S. VII-XII.
- Arnold, Rolf./Krämer-Stürzl, Antje (1997): Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbildung? In: Arnold, Rolf (Hg.): *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Opladen. S. 133-150.
- Baethge, Martin (2001): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. In: Baethge, Martin/Wilkens, Ingrid (Hg.): *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung*. Opladen. S. 85-106.
- Baethge, Martin (1994): Arbeit 2000. Wie Erwerbsarbeit Spaß macht. In: *GMH* 11/94. S. 711-733.
- Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden Subjektivierung von Arbeit. In: *Soziale Welt* Jg. 42, H.1, S. 6-19.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (i.E.): Doppelte Privilegierung – Doppelte Depravierung: Zum Zusammenhang von Arbeitsorganisation und beruflichen Entfaltungschancen. Vortrag am 8.10.2002 auf dem 31. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie „Entstaatlichung und soziale Sicherheit“. Leipzig.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2003): *Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel. Endbericht Göttingen*. (Ms.)
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement ABWF (Hg.): *Kompetenzentwicklung 2002*. Münster/New York. S. 69-140.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998a): Der implizite Innovationsmodus: Zum Zusammenhang von betrieblicher Arbeitsorganisation, human resources development und Innovation. In: Lehner, et al. (Hg.): *Beschäftigung durch Innovation: eine Literaturstudie*. München, Mering. S. 99-154.



- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998b): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: MittAB. 3/98. S. 461-472.
- Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (2000): Prozessorientierte Arbeits- und Betriebsorganisation – Konsequenzen für die Anforderung an „Lebensbegleitendes Lernen“. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bände II: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und Soziologische Forschung. Opladen. S. 25-54.
- Baethge, Martin/Schiersmann, Christiane (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin. S. 15-87.
- Baethge, M.; Bauer, W.; Mohr, W.; Münch, J.; Schöll-Schwinghammer, I.; Schumann, M. (1976): Sozialpolitik und Arbeiterinteresse. Eine empirische Untersuchung der Bedingungen und Grenzen staatlicher Arbeitsförderungs politik und ihrer Verarbeitung durch die betroffenen Arbeitskräfte – am Beispiel Umschulung. Frankfurt.
- Baethge-Kinsky, Volker/Hardwig, Thomas (2000): Kompetenzentwicklung als Transformation der betrieblichen Arbeitsorganisation. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzen entwickeln – Veränderungen gestalten. New York/München. S. 19-100.
- Bäumer, Jens (1999): Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. München und Mering.
- Bahn Müller, Reinhard (2002): Weiterbildung durch Tarifvertrag? „Instrumentelle Bildungsinteressen“ und gewerkschaftliche Politik. In: Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (Hg.): Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster. S. 69-84.
- Bahn Müller, Reinhard (2002): Tarifpolitik und Weiterbildung – neue Entwicklungen und alte Fragen. In: WSI-Mitteilungen 01/2002, S. 38-44.
- Bahn Müller, Reinhard (1999): Weiterbildung nach Tarifvertrag. Ein Beispiel aus Baden-Württemberg. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin. S. 401-430.
- Bahn Müller, Reinhard (2002): Tarifpolitik und Weiterbildung – neue Entwicklungen und alte Fragen. WSI Mitteilungen 1/2002: 38-44.
- Bahn Müller, R./Fischbach, St. (2003): Qualifizierung und Weiterbildung in Baden-Württemberg. Berufliches und betriebliches Weiterbildungsverhalten und erste Erfahrungen mit dem Qualifizierungstarifvertrag für die Metall- und Elektroindustrie. Unveröffentlichter Zwischenbericht des Projektes „Implementierung, Anwendung und Wirkungen des Qualifizierungstarifvertrags für die Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs“. Forschungsinstitut für Arbeit, Technik und Kultur (FATK), Tübingen.
- Bahn Müller, R./Schmid, J./Seitz, B. (2001): Schritte in eine sozialverträgliche und humane Wissensgesellschaft. Literaturstudie Qualifikation, Weiterbildung und Tarifpolitik im Auftrag der Otto Brenner Stiftung. Berlin, Otto Brenner Stiftung.
- Bahn Müller, Reinhard et al. (1993). Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Eine Studie über Probleme qualitativer Tarifpolitik in der Metallindustrie. München, Mering, Hampp.
- Baitsch, Christoph (1999): Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. S. 253-274.
- Baitsch, Christoph (1998): Lernen im Prozess der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin. S. 269-337.
- Barth, Susanne/Neß, Harry (2003): Dokumentation lebenslangen Lernens. Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens.“  
 Unter: [www.dipf.de/projekte/GdWZ\\_endfassung\\_20030711.pdf](http://www.dipf.de/projekte/GdWZ_endfassung_20030711.pdf) (Zugriff: 14.09.2003)

- Bergmann, Bärbel (2000): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Bermann, Bärbel/Fritsch, Andreas/Göpfert, Peggy/Richter, Falk/Wardnjan, Barbara/Wilczek, Susan (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Edition QUEM Bd. 11. München, Berlin. S. 11-39.
- Bermann, Bärbel/Fritsch, Andreas/Göpfert, Peggy/Richter, Falk/Wardanjan, Barbara/Wilczek, Susan (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Edition QUEM Bd. 11. München, Berlin.
- Bell, Daniel (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/New York.
- Bellmann, Lutz (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Hg. von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bielefeld.
- Bellmann, Lutz/Leber, Ute (2003): Betriebliche Weiterbildung. Denn wer da hat, dem wird gegeben. In: IAB-Materialien Nr. 1/2003. S. 15-16.
- Bellmann, Lutz/Düll, Herbert (2001): „Die zeitliche Lage und Kostenaufteilung von Weiterbildungsmaßnahmen“ – Empirische Ergebnisse auf der Grundlage des IAB-Betriebspanel. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. S. 81-128.
- Bergmann, Bärbel/Fritsch, Andreas/Göpfert, Peggys/Richter, Falk/Wardanjan, Barbara/Wilczek, Susan (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Edition QUEM Bd. 11. München, Berlin.
- BMBF (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Berlin, BMBF.
- Bolder, Axel (2002): Piktogramme? Fragen an die Selbst-Verständlichkeiten des aktuellen bildungspolitischen Diskurses. In: Heinz, Walter R./Kotthoff, Hermann/Peter, Gerd (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik Bd. 37. Dortmund. S. 92-104.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2002): Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement. In: WSI-Mitteilungen 01/2002, S. 19-24.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.
- Borch, Hans/Schwarz, Henrik (2002): Die Berufe der Informations- und Telekommunikationstechnik – Zur Konzeption und Entwicklung der neuen IT-Berufe. In: Borch, Hans/Weißmann, Hans (Hg.): It-Berufe machen Karriere Zur Evaluation der neuen Berufe im Bereich Information und Telekommunikation. S. 11-38.
- Borch, Hans/Weißmann, Hans (2002): IT-Berufe und Geschäftsprozesse – eine Herausforderung an das Bildungssystem. Evaluationsergebnisse des BIBB-Projektes 3.0247. In: Borch, Hans/Weißmann, Hans (Hg.): IT-Berufe machen Karriere Zur Evaluation der neuen Berufe im Bereich Information und Telekommunikation. S. 51-99.
- Bispinck, Reinhard/WSI-Tarifarchiv (2000): Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Elemente qualitativer Tarifpolitik Nr. 42. Düsseldorf, Hans-Boeckler-Stiftung.
- Bispinck, Reinhard (2001): Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen – Bisherige Entwicklung und Perspektiven. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. S. 153-180.
- Breisig, T. (2000). Entlohnen und Führen mit Zielvereinbarungen. Frankfurt/Main.
- Breisig, T. (1998). Personalbeurteilung – Mitarbeitergespräch – Zielvereinbarungen. Frankfurt/Main.
- Brussig, Martin/Leber, Ute (2003): Qualifikationsspezifische Beteiligungen an betrieblicher formeller und informeller Weiterbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. Halle, Nürnberg.
- Bundesarbeitgeberverband Chemie e.V./IG BCE (2003): Tarifvertrag zur Qualifizierung.
- Castells, M (1996) : The Rise of Network Society. Oxford.
- Cseh, M. et al. (2000): Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: Straka, G.A. (Hg.): Conceptions of self-directed Learning: theoretical and conceptional considerations. Münster.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche, Osnabrück.

- Dehnbostel, Peter/Rohs, Mathias (2003): Die Integration von Lernen und Arbeiten im Prozess der Arbeit – Entwicklungsmöglichkeiten arbeitsprozessorientierter Weiterbildung. In: Mattauch, Walter/Caumanns, Jörg (Hg.): Innovationen der IT-Weiterbildung. Bielefeld. S. 103-114.
- Deutscher Bildungsrat (1972): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (2003, Hg.): Integration von Arbeiten und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin.
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (2002): Betrieblich-berufliche Weiterbildung von Geringqualifizierten – Ein Politikfeld mit wachsendem Handlungsbedarf. In: WSI-Mitteilungen 01/2002, S. 25-37.
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (2001a): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten. In: WSI-Mitteilungen 2/2001. S. 92-101.
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (2001b): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Einleitung. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. S. 7-17.
- Dobischat, Rolf/Husemann, Rudolf (2001): Aufbruch zu neuen Allianzen? Klein- und Mittelbetriebe und Bildungsträger als Kooperationspartner? Zur Problematik einer fragilen Beziehung. In: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Kutscha, Günter (Hg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung. Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen. S. 249-262.
- Dörre, Klaus (2001): Kampf um Beteiligung. Opladen.
- Dohmen, Günther (2001): Zertifizierung. In: Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn. S. 152-160.
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn.
- Drexel, Ingrid (2002): Neue Leistungs- und Lohnpolitik zwischen Individualisierung und Tarifvertrag. Deutschland und Italien im Vergleich. Frankfurt/Main.
- Gairing, Fritz (1999): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metakritischen Relevanz. Weinheim.
- Gerst, Detlef (1998): Selbstorganisierte Gruppenarbeit. Gestaltungschancen und Umsetzungsprobleme. Eschborn.
- Gerst, Detlef (2000): Arbeitspolitik im Rückwärtsgang? Konzeptionskonkurrenz und Wandel von Kontrolle in der Automobilindustrie. In: WSI-Mitteilungen 1/2000, S. 37-45.
- Gherardi, Silvia/Nicolini, Davide (2001): The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: Dierkes, Meinolf/Berthoin Antal, Ariane/Child, John/Nonaka, Ikujiro (Hg.): Handbook of Organizational Learning & Knowledge. Oxford. S.35-60.
- Grünwald, U. et al. (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM – Report Heft 53. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin.
- Hobsbawm, E.(1995): Das Zeitalter der Extreme, Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München, Wien.
- Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, Günther G. (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Institut Arbeit und Gesellschaft. Arbeitsbericht Nr. 233. Chemnitz/München.
- Ehrke, Michael (2000): Zur Rolle lebensbegleitenden Lernens und zur Verbesserung seiner Bedingungen. In: Achtenhagen/Lempert (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. 2 Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Opladen. S. 112-127.
- Emmendinger, Eckhard/Gieseke, Waltraut/Nuissl, Ekkehard (2001): Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen. In: Forum Bildung (Hg.): Lernen – ein Leben lang. Bonn. S.190-207.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003): Einleitung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. S. IX-XL.

- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München/Berlin. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Edition QUEM Bd.10.
- EU-Kommissin (2000): Memorandum zum Lebenslangen Lernen. Brüssel.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung und Arbeitszeit. Begründungen alternativer Zeitstrukturen für Lernchancen. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (Hg.): Integration von Arbeiten und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin. S. 17-45.
- Faulstich, Peter (2001): Deprofessionalisierung des Personals der Erwachsenenbildung und Neoregulierung. In: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Kutscha, Günter (Hg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung. Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen. S. 278-293.
- Faure et al. (1973) : Wie wir leben lernen : der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Hamburg.
- Faust, Michael (2002) : Der « Arbeitskraftunternehmer » – eine Leitidee auf dem ungewissen Weg der Verwirklichung. In : Kuda, E./Strauß, J. (Hg.) : Arbeitnehmer als Unternehmer ? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg, S. 56-80.
- Faust, Michael et al. (1999): Dezentralisierung von Unternehmen. Bürokratie- und Hierarchieabbau und die Rolle betrieblicher Arbeitspolitik. 3. Aufl. München, Mering.
- Faust, Michael/Holm, Ruth (2001a): Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. Quem-Report Heft. 60. S. 67-108
- Faust, Michael/Holm, Ruth (2001b): Formalisierte und nicht-formalisierte (informelle) Lernprozesse in Betrieben. Theoretische Bezüge und empirische Befunde. Abschlussbericht. Teil 1. Göttingen.
- Fels, Gerhard/Heinze, Rolf G./Pfarr, Heide/Schmid, Günther/Streeck, Wolfgang (2001): Gute Praxis betrieblicher Weiterbildung. Bericht der Benchmarking-Gruppe des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit.
- Forum Bildung (2001): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien Nr. 9. Bonn.
- Frank, G.P. (1996): Funktionen und Aufgaben des Weiterbildungspersonals. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster. S. 298-337.
- Friebel, H/Winter, R. (1995). "Betriebliche Weiterbildung in der Automobilindustrie: "Learning Company"." Grundlagen der Weiterbildung 6: S. 234-243.
- Frieling, Ekkehart (1999): Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin. S. 147-212.
- Frieling, Ekkehart et al. (2001): Lernförderliche Arbeitsplätze. Eine Frage der Unternehmensflexibilität? In: Qualifikations-Entwicklungs-Management, Arbeitsgemeinschaft (Hg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-Report. Heft 69. Berlin. 109-139.
- Füssel, Hans-Peter (2003): Arbeitszeit und Weiterbildung – rechtspolitische Überlegungen zu Ansprüchen auf Weiterbildung. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (Hg.): Integration von Arbeiten und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin. S. 233-253.
- Füssel, Hans-Peter (2001): Neue Formen der Weiterbildung und deren Verhältnis zu bildungsrechtlichen Rahmenbestimmungen. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. S. 273-289.
- Grünewald, Uwe/Sauter, Edgar (1998): Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. QUEM – Report Heft 53. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin.
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Schöfeld, Gudrun (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn.

- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick (2002): Lernformen jenseits der Kurse und Seminare. In: *Limpect* 5, Januar 2002. S. 38-41.
- Hasselhorn, Marcus (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Bd. 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen. S. 41-53.
- Heidemann, W. (1999). *Betriebs- und Dienstvereinbarungen Beschäftigungssicherung*. Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.
- Heidemann, Winfried (2002): *Betriebliche Weiterbildung. Analyse und Handlungsempfehlungen*. Reihe Betriebs- und Dienstvereinbarungen. Edition Hans-Böckler-Stiftung 13.
- Heidenreich, Martin (2001): *Merkmale der Wissensgesellschaft*. Vortragsmanuskript. Stuttgart. 8.10.2001.  
Unter: <http://www.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/vortrag.htm> (Stand: 8.10.2001)
- Heidenreich, Martin (2000): *Die Debatte um die Wissensgesellschaft*. Vortragsmanuskript. Erlangen. 28.6.2000.  
Unter: <http://www.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/erlangen.htm> (Stand: 8.10.2001)
- Heidenreich, M.; Töpsch, K. (1998): *Die Organisation der Arbeit in der Wissensgesellschaft*. In: *Industrielle Beziehungen*, Heft 1, S. 13-44.
- Huber, B./Hofmann, J. (2001): "Der Tarifvertrag zur Qualifizierung in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs." *WSI-Mitteilungen* 7/2001: 464-466.
- IG Metall Baden-Württemberg (2001): *Tarifvertrag zur Qualifizierung*. Stuttgart.
- Iller, C. (2000): *Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen*. München und Mering, Hampp.
- Kabst, Rüdiger (2001): *Kurzlebige Moden oder dominierende Arbeitsgebiete – Personalpraktiken zwischen Wiedervereinigung und Jahrtausendwechsel*. In: Bellmann, Lutz/Minssen, Heiner/Wagner, Petra (Hg.): *Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 252. Nürnberg. S. 1-14
- Kamp, L. (1999). *Betriebs- und Dienstvereinbarungen Gruppenarbeit*. Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.
- Katenkamp, Olaf/Martens, Helmut (2002): *Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen*. In: Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (Hg.): *Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus*. Münster. S. 103-115.
- Kauffeld, Simone (2000): *Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz*. In: Frieling, Ekkehart/Kauffeld, Simone/Grote, Sven/Bernard, Heike (2000): *Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* Münster, New York, München, Berlin. S. 33-48.
- Kauffeld, Simone/Grote, Sven (2000): *Weiterbildung – ein zerbrechender Mythos?* In: Frieling, Ekkehart/Kauffeld, Simone/Grote, Sven/Bernard, Heike (2000): *Flexibilität und Kompetenzschaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter?* München/Berlin. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Edition QUEM Bd. 12. Kap. 9. S. 163-186.
- Keim, H. (1999). *Politische Strukturen der Weiterbildung. Arbeitsmarkt-, Tarif-, Fiskalpolitik und Weiterbildung*. In: Knoll, J. (Hg.): *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung*. Neuwied: 62-78.
- Kirsch, G. (1999). *Lernkultur für den Arbeitsmarkt von morgen*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel*. QUEM-Report Heft 60. Berlin: S. 29-48.
- Koch, J./Kraak, R./Heidemann, W. (2002). *Mitbestimmung bei betrieblicher Weiterbildung. Die novellierte Betriebsverfassung, Band 3*. Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.
- Kohl, H. (2000). *Qualifizierung als Verhandlungs- und Verteilungsgut in betrieblichen und tarifvertraglichen Regelungen*. In: Hoffmann, T./Kohl, H./Schreurs, M. (Hg.): *Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe*. Neuwied: 97-106.

- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen (1997): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III. Bonn.
- Kost, Klaus/Schuler, Michael/Steegmann, Theo (2002): Bildung in und für Transfer-, Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften. In: Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (Hg.): Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster. S. 85-101.
- Kruse, W./Tech, D./Ullenbohm, D. (2002): Betriebliche Kompetenzentwicklung. 10 Fallstudien zu betrieblichen Vereinbarungen., Hans-Böckler-Stiftung.
- Kühnlein, Gertrud (1999): Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte. Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.
- Kühnlein, Gertrud (1997): „Verbetrieblichung“ von Weiterbildung als Zukunftstrend? Anmerkungen zum Bedeutungswandel von beruflicher Weiterbildung und Konsequenzen für Bildungsforschung. In: Arbeit, Heft 3. S. 267-281.
- Kühnlein, Gertrud/Paul-Kohlhoff, Angela (2001): Integration von Bildung und Arbeit: Ein neuer Typ betrieblicher Weiterbildung. In: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Kutscha, Günter (Hg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung. Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen. S. 263-277.
- Kurz, Constanze (2002): Innovation und Kompetenzen im Wandel industrieller Organisationsstrukturen. In: MittAB 4/2002. S. 601-615.
- Kuwan, H./Thebis, F./Gnahs, D./Sandau, E./Seidel, S. (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation Deutschland. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Laur-Ernst, Ute (1999): Informelles Lernen – die individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung? In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß. S. 71-83.
- Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Ergebnisse über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. QUEM-Report Heft 60. Berlin. S. 65-91.
- Markert, Werner (1999): Von der beruflichen Weiterbildung zur neuen organisations- und handlungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, Kriftel. S. 70-89.
- Meyer-Dohm, Peter (2002): Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement ABWF (Hg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. S.13-67.
- Minssen, H. (2001): Kooperation und Konflikt – der Fall Gruppenarbeit. In: Abel, J./Sperling, H.J. (Hg.): Umbrüche und Kontinuitäten. Perspektiven nationaler und internationaler Arbeitsbeziehungen. München und Mering. S. 83-99.
- Moldaschl, Manfred/Günter G. Voß (2002, Hg.): Subjektivierung von Arbeit. München, Mering.
- Münch, Joachim (1999): Berufliche Weiterbildung in der Europäischen Union – ausgewählte Aspekte und Problemfelder. In: Timmermann, Dieter (Hg.): Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive. Berlin. S.11-30.
- Neß, Harry (o.J.): Bedingungen zur Erprobung eines Bildungspasses in Deutschland, Quelle: [http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku\\_material/bildungspass\\_ness.pdf](http://weiterbildung.bildung.hessen.de/laku/laku_material/bildungspass_ness.pdf) (Zugriff 02.09.2003).
- Nuissl, Ekkehard (1999): Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied, Kriftel. S.3-15.
- Overwien, B. (1999): Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hg.): Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß. S. 295-314.
- Pawlowsky, P/Bäumer, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München.

- Plath, Hans-Eberhard (2000): Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: MittAB. 4/2000. S. 583-593.
- Reich, Robert (1997): Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie. Frankfurt/Main.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2000). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung des Themas Wissensmanagement. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen. S. 25-40.
- Reetz, L./Tramm, T. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: Achtenhagen/Lempert (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (V) Erziehungs- theorie- und Bildungsforschung. Opladen., S. 69-120.
- Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (2002, Hg.): Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster.
- Rottmann, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt.
- Sauer, D./Döhl, V. (1997): Die Auflösung des Unternehmens? Entwicklungstendenzen der Unternehmensreorganisation in den 90er Jahren. In: Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technik- berichterstattung 1996. Schwerpunkt Reorganisation, S. 19-76. Berlin.
- Sauer, Johannes (2002): Transformation beruflicher Weiterbildung – Infrastrukturen für neue Lernkul- turen. Von einer Weiterbildungspolitik zur Lernkulturpolitik. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikati- ons-Entwicklungsmanagement ABWF (Hg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. S. 435-472.
- Sauter, Edgar (1997): Berufliche Weiterbildung in Deutschland – Strukturen und Entwicklungen. Vortrag auf der Fachtagung „Zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland, Schweiz, Liechtenstein und Österreich – Grundstrukturen, Analysen, Perspektiven“ vom 14.- 16.April 1997.
- Sauter, Edgar (2001a): Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung – Stand und Handlungsbe- darf. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im inter- nationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn. S. 60-66.
- Sauter, Edgar (2001b): Lernzeiten in der Weiterbildung. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. S. 19-32.
- Sauter, Edgar (2000): Berufskonzept und Employability. In: bwp 1/2000. S. 3-4.
- Severing, Eckart (2001): Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgerungen für die betriebliche Bildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement ABWF (Hg.): Kompetenzent- wicklung 2001.Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin. S. 247-280.
- Schiersmann, Christiane, Remmele, Heide (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-report. Heft 75. Berlin.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2003): Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten. Empirische Untersu- chung von Umsetzungsbeispielen in Unternehmen. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut/Ahlene, Eva (Hg.): Integration von Arbeiten und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin. S. 205-231.
- Schömann, I. (2001). Berufliche Bildung antizipativ gestalten: die Rolle der Belegschaftsvertretungen. Ein europäischer Vergleich. WZB-discussion papers, FS I 01-202. Berlin.
- Weiß, Reinhold (2002): Teilnehmer als Financiers von Weiterbildung – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: WSI-Mitteilun- gen 01/2002, S. 45-53.
- Schumann, M./Gerst, D. (1997): Produktionsarbeit – Bleiben die Entwicklungstrends stabil? In: ISF u.a. (Hg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1996. Schwerpunkt Reorgani- sation, S. 131-167. Berlin.
- Söhngen, B.(1995): Qualität beruflicher Weiterbildung: Praxis der Unternehmen. In: Institut der Deut- schen Wirtschaft (Hg.): Qualität beruflicher Weiterbildung. Praxis der Unternehmen – Beiträge

- der Bildungsanbieter. 2. Fachtagung „Weiterbildung für die Wirtschaft“. Dokumentation. Köln. S. 8-20.
- Sonntag, Karlheinz (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München.
- Sonntag, Karlheinz/Schäfer-Rauser, Ulrich (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 37. Jg. H.4. S. 163-171.
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin. 17-59.
- Staehele, W. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8. Auflage. München.
- Stehr, Nico (1999): „Wissensgesellschaften“ oder die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. In: Konrad, Wilfried/Schumm, Wilhelm (Hg.): Wissen und Arbeit: neue Konturen der Wissensarbeit. Münster. S. 13-23
- Straka, Gerald A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. S. 15-70.
- Tullius, Knut (1999): Dezentralisierung, Vermarktlichung und diskursive Koordinierung: Neue Rationalisierungsstrategien und deren Auswirkungen auf die unteren Produktionsvorgesetzten. Eine Fallstudie aus der Automobilindustrie, in: SOFI-Mitteilungen Nr. 27/1999, S. 65-82.
- Tullius, Knut (2003). Interne Kontraktualisierung und Meisterfunktion. Eine empirische Untersuchung neuer Formen betrieblicher Steuerung und der Funktion des Meisters in zwei Betrieben der deutschen Automobilindustrie. Manuskript Dissertation. Göttingen.
- Voß, G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 2. 2. Jg. S. 149-166.
- Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, 1, S. 131-158.
- Wattenhofer, H. (1996): Betriebliches Bildungscontrolling in der Praxis. In: Grundlagen der Weiterbildung, 2 S. 97-99.
- Weiß, R./Geißler, H./Kerres, M./Gorhan, E. (1998): Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung der Unternehmen – Konsequenzen für die Organisation betrieblicher Lernprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Berlin. S. 89-162.





## **Hans-Böckler-Stiftung**

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

## **Mitbestimmungsförderung und -beratung**

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen, Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

## **Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)**

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

## **Forschungsförderung**

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Strukturpolitik, Mitbestimmung, Erwerbsarbeit, Kooperativer Staat und Sozialpolitik. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

## **Studienförderung**

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

## **Öffentlichkeitsarbeit**

Im Magazin „Mitbestimmung“ und den „WSI-Mitteilungen“ informiert die Stiftung monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der homepage [www.boeckler.de](http://www.boeckler.de) bietet sie einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung  
Abteilung Öffentlichkeitsarbeit  
Hans-Böckler-Straße 39  
40476 Düsseldorf  
Telefax: 0211/7778 - 225  
[www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)

**Hans Böckler  
Stiftung** 

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

