

Betrieblich-berufliche Weiterbildung von Geringqualifizierten – Ein Politikfeld mit wachsendem Handlungsbedarf

Rolf Dobischat
Hartmut Seifert
Eva Ahlene

Bekanntlich ist die Beteiligung an betrieblich-beruflicher Weiterbildung durch starke qualifikatorische Segmentationen gekennzeichnet. Dieser Beitrag rekapituliert die zentralen Linien der Segmentation, geht auf Gründe hierfür ein und lenkt dabei besonderes Augenmerk auf die Beschäftigtengruppe der Geringqualifizierten. Anhand empirischer Untersuchungsergebnisse werden Aspekte betrieblicher Weiterbildungspolitik untersucht und hierbei vorrangig der Zusammenhang von Weiterbildungspartizipation Geringqualifizierter und unterschiedlichen Lernformen sowie Lernzeiten beleuchtet.

1

Problemstellung

Veränderungen in der Arbeitslandschaft sind auch dadurch erkennbar, dass der Anteil der Erwerbstätigen in Hilfstätigkeiten bzw. in einfachen Fachtätigkeiten seit Jahren kontinuierlich zurückgeht. Diese Entwicklung wird sich auch in Zukunft, wenn gleich deutlich abgeschwächer, fortsetzen, so die Prognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Weidig u. a. 1999, S. 52ff.). Entgegen dieser Negativentwicklung bei den Arbeitsplätzen für Geringqualifizierte wird der zukünftige quantitative Bedarf an qualifizierten Fachkräften auf dem Niveau von beruflichen Ausbildungsabschlüssen leicht und im Bereich der Hoch- und Fachhochschulabschlüsse stärker ansteigen. Nach der IAB/Prognos-Projektion von 1999 wird die Zahl der Erwerbstätigen in einfachen Tätigkeiten¹ von 20 % im Jahre 1995 auf 16 % im Jahre 2010 sinken. Qualifikatorisch betrachtet wird sich der Anteil der nicht formal Qualifizierten (ohne Ausbildung) im Vergleichszeitraum von 16,7 % auf 11,4 % verringern (Dostal 2001, S. 16 und 20). Erwerbstätige mit formalen Qualifikationsdefiziten bzw. mit Fehlqualifikationen, vor allem also Beschäftigte in un- und angelernten Statuspositionen,² werden sich daher in Zukunft mit erheblichen Arbeitsmarktrisiken konfrontiert sehen. Die Analyse qualifikationsspezifischer Struktur-

merkmale bei den Langzeitarbeitslosen belegt das steigende Risikopotenzial dieser Personengruppe bereits heute schon sehr deutlich (Rauch 2001).

Der prognostizierte Bedarf an höheren formalen Ausgangsqualifikationen steht in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der beruflichen Weiterbildung in den letzten zwei Jahrzehnten. Die vielzitierte Beschleunigung in den Berufs- und Qualifikationsstrukturen, die die individuell erworbenen beruflichen Wissens- und Erfahrungsbestände in scheinbar immer kürzeren Zeitzyklen entwertet, hat in den letzten zwanzig Jahren der beruflichen Weiterbildung in ihrer Relevanz für Bildung, Beschäftigung und Arbeitsmarkt zu einer anhaltenden Konjunktur im politischen und wissenschaftlichen Diskurs verholfen (Dobischat/Husemann 1995). Exemplarisch für die bildungspolitische Debatte steht das Konzept des lebenslangen Lernens. Lebensbegleitendes Lernen bzw. die lebenslange Bereitschaft des Individuums zu lernen und sich berufsbiografisch auf permanente Veränderung als die „einzige Konstante“ einzustellen, so lautet kurz die zentrale Argumentationsfigur, bietet die beste Voraussetzung für die langfristige Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit (employability). Die Realisierung des lebensbegleitenden Lernens hängt aber von einer Vielzahl von subjektiven (individuellen) und objektiven (strukturellen) Faktoren und Bedingungen ab. Die Frage nun ist, inwieweit auch Geringqualifizierte in Prozesse des lebenslangen Lernens einbezogen werden können.

Wir wollen uns im Folgenden mit ausgewählten Aspekten dieses komplexen Faktorenbündels auf der Ebene der betrieblichen Weiterbildung anhand empirischer Ergebnisse zu Lernformen, Lernorten und Zeitpräferenzen auseinandersetzen und daraus Konsequenzen für die Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung ableiten. Die Analyse konzentriert sich auf geringqualifizierte Beschäftigte.

- 1 Hilfstätigkeiten in Produktion, Reinigung, Bewirtung, Lagerhaltung, Transport, einfache Bürotätigkeiten, Verkaufshilfen u.ä.
- 2 Un- und Angelernte werden hier zu der Kategorie Geringqualifizierte zusammengefasst.

Dr. Rolf Dobischat ist Professor für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt betriebliche Aus- und Weiterbildung an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.
e-mail: dobischat@uni-duisburg.de

Dr. Hartmut Seifert ist Leiter der Abteilung WSI in der Hans Böckler Stiftung.
e-mail: hartmut-seifert@boeckler.de

Eva Ahlene ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Wirtschaftspädagogik an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.
e-mail: e.ahlene@uni-duisburg.de

2

Aspekte der Arbeitssituation von Geringqualifizierten

Wie eine vom BIBB/IAB im Jahre 1998/99 durchgeführte Untersuchung zeigt, befanden sich von den ca. 33 Mio. Erwerbstätigen 13 %, das sind ca. 4,2 Mio. Beschäftigte, in einer angelernten Berufsposition (Biersack u.a. 2001, S. 18). Die Beschäftigungsschwerpunkte lagen im Bereich der Metall-, Bau-, Verkehrs- und Lagerberufe sowie im Bereich von Berufen des Dienstleistungsgewerbes, wobei klein- und mittelbetriebliche Strukturen dominierten. Während die Hälfte der hier als geringqualifiziert definierten Beschäftigten über keine berufliche Ausbildung verfügte, hatte die andere Hälfte eine berufliche Ausbildung absolviert, jedoch häufiger den Beruf gewechselt. 29 % stuften ihre Beschäftigung als „unsicher“ ein und weitere 23 % sahen für sich ein „hohes Risiko“ entlassen zu werden (Biersack u.a. 2001, S. 146f.).

Differenzierte Analysen der ausgeübten Tätigkeiten (Biersack u.a. 2001), des damit verbundenen Anforderungsprofils, der am Arbeitsplatz benötigten Kenntnisse sowie des von den Beschäftigten artikulierten Weiterbildungsbedarfs geben deutliche Hinweise darauf, dass es sich bei den Arbeitsplätzen von Geringqualifizierten weitgehend um solche handelt, die nach wie vor von einem tayloristisch-arbeitsorganisatorischen Regime³ mit mehr oder minder rigiden, routinisierten und standardisierten Ablaufprozessen gekennzeichnet sind. Insofern ist das qualifikatorisch-formale Anforderungsprofil dieser Arbeitsplätze eher gering einzustufen, die erforderlichen

Qualifikationen zur Arbeitserfüllung sind eng geführt und beziehen sich zumeist auf unmittelbare und spezialisierte Anforderungen des Arbeitsplatzes, wobei sie durch Arbeitsplatzeinweisungen (58 %) und durch Selbstlernprozesse in der Arbeit (26 %) vermittelt bzw. angeeignet wurden (Biersack u.a. 2001, S. 147). Im Vergleich zu anderen Statusgruppen, wie z.B. Facharbeitern und Meistern, sind die Arbeitsplätze von Geringqualifizierten durch erheblich niedrigere Lernanforderungen und wenig aktivierende Lernstimulanzen charakterisiert. Insofern ist die Notwendigkeit, sich neues Wissen und erweiterte Kompetenzen anzueignen, die über die unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsplatzes hinausreichen, aus subjektiver Perspektive keineswegs zwingend, so dass der niedrige von den Geringqualifizierten reklamierte Weiterbildungsbedarf plausibel erscheint (Biersack u.a. 2001, S. 15ff.). Das vielbemühte Postulat von der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens wird daher von dieser Beschäftigtengruppe eher distanziert betrachtet.

3

Die betrieblich-berufliche Weiterbildung der Geringqualifizierten

Die zentrale Erkenntnis der berufs- und bildungssoziologischen Forschung, dass Bildungsprozesse immer mit Selektions- und Auslesemustern verkoppelt sind, die folglich die soziale Ungleichheit reproduzieren, ist alt und in zahlreichen empirischen Studien belegt worden (exemplarisch: Kraus 1996). Dies trifft auch auf die berufliche Weiterbildung als Teilsegment

des Bildungswesens zu. Fragen speziell zum (Weiter)Bildungsverhalten von un- und angelernten Arbeitern sind in diesem Kontext unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit schon in der Vergangenheit immer wieder thematisiert worden (beispielhaft Luchtenberg 1955; Höhn 1974). Die bereits vor 30 Jahren in den Diskurs gebrachte Polarisierungsthese, nach der sich die qualifikatorischen Abstände zwischen Hoch- und Geringqualifizierten durch die berufliche „Weiterbildungsteilnahme“ in Abhängigkeit unterschiedlicher Wirkungsfaktoren (z.B. Berufsstatus, Qualifikationsniveau, Betriebsgröße, Branche, Region) vergrößern, hat aktuell immer noch Bestand (Bolder 2001, S. 23). Die Tatsache einer sich verfestigenden Polarisierung mit steigender sozialer und qualifikatorischer Selektion war Ende der 60er Jahre u. a. Ausgangspunkt für die Bildungsreformdebatte um Chancengleichheit durch Abbau von „Bildungsbenachteiligungen“ (Friebel u.a. 2000). Gegenwärtig erlebt das Thema „Chancengleichheit“ vor dem Hintergrund der Debatte um das lebensbegleitende Lernen eine Renaissance (Bolder u.a. 1996; Arbeitsstab Forum Bildung 2001).

Zu den beruflichen Weiterbildungsaktivitäten, sei es der Betriebe, der Erwerbstätigen, der Erwerbspersonen oder der Wohnbevölkerung liegen mittlerweile zahlreiche empirische Untersuchungen⁴ vor, so dass man durchaus von einem kontinuierlichen Monitoring dieses Bildungsektors sprechen kann,⁵ wenngleich ein umfassendes und aussagekräftiges Berichtswesen noch aussteht (Grünewald/Moraal 2001, S. 22). Eine wesentliche Information in der Berichterstattung ist die Teilnahme an Weiterbildung. Nach dem Berichtssystem Weiterbildung, das das Weiterbildungsengagement der Erwerbstätigen im Zeitverlauf beobachtet, ist der Anteil der Un-/Angelernten an beruflicher Weiterbildung zwar beträchtlich von 4 %

Tabelle 1: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen nach beruflicher Stellung 1979–1997

	Teilnahmequote in %						
	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Un-/angelernte Arbeiter	4	2	3	6	6	12	17
Facharbeiter	11	12	7	16	20	28	35
Ausführende Angestellte	12	12	7	20	14	21	30
Qualifizierte Angestellte	19	20	23	31	36	39	49
Leitende Angestellte	27	25	37	32	44	49	56
Beamte im einfachen, mittleren oder gehobenen Dienst	26	28	26	39	37	49	62
Beamte im höheren Dienst	30	44 ¹⁾	34 ¹⁾	44	37	46 ¹⁾	54
Selbstständige	12	20	16	25	26	34	40

1) 50-99 Fälle.

Quelle: Kuwan u.a. 2000

WSI Hans Böckler Stiftung

³ Nach Angaben von Bosch (2001, S. 140) betrug der Anteil derartiger arbeitsorganisatorischer Formen in Deutschland im Jahr 1998 ca. 39 %.

⁴ Einen Überblick gibt Heidemann (2001).

⁵ Zu berücksichtigen ist dabei, dass die einzelnen Untersuchungsergebnisse, die zum Teil periodisch erhoben werden und Zeitverläufe sichtbar machen (wie z.B. das IAB-Betriebspanel oder das Berichtssystem Weiterbildung), aufgrund unterschiedlicher Referenzebenen, Schwerpunktsetzungen und Erhebungskategorien nur schwer untereinander zu vergleichen sind.

(1979) auf 17 % (1997)⁶ gestiegen (Tabelle 1), in Relation zu anderen beruflichen Statusgruppen liegt deren Partizipationsquote aber noch deutlich niedriger (Kuwan u.a. 2000). Immerhin liefert der nicht unbedeutende Zuwachs in der Weiterbildungsbeteiligung auch dieser Beschäftigtengruppe einen starken Beleg dafür, dass deren Qualifizierungspotenziale zumindest in der Vergangenheit bei weitem nicht ausgeschöpft waren und vermutlich noch erheblich weitere Steigerungsmöglichkeiten bestehen.

Aus der Perspektive der Betriebe wird dieser Befund bestätigt. Den Untersuchungsergebnissen des IAB-Betriebspanels ist zu entnehmen, dass die Weiterbildungsintensität zwischen unterschiedlichen Qualifikations- und Statusgruppen beträchtlich streut. Un- und Angelernte zählen gegenüber den qualifizierten Beschäftigtengruppen zu denjenigen mit den geringsten Zugangschancen (Bellmann u.a. 2001, S. 108).

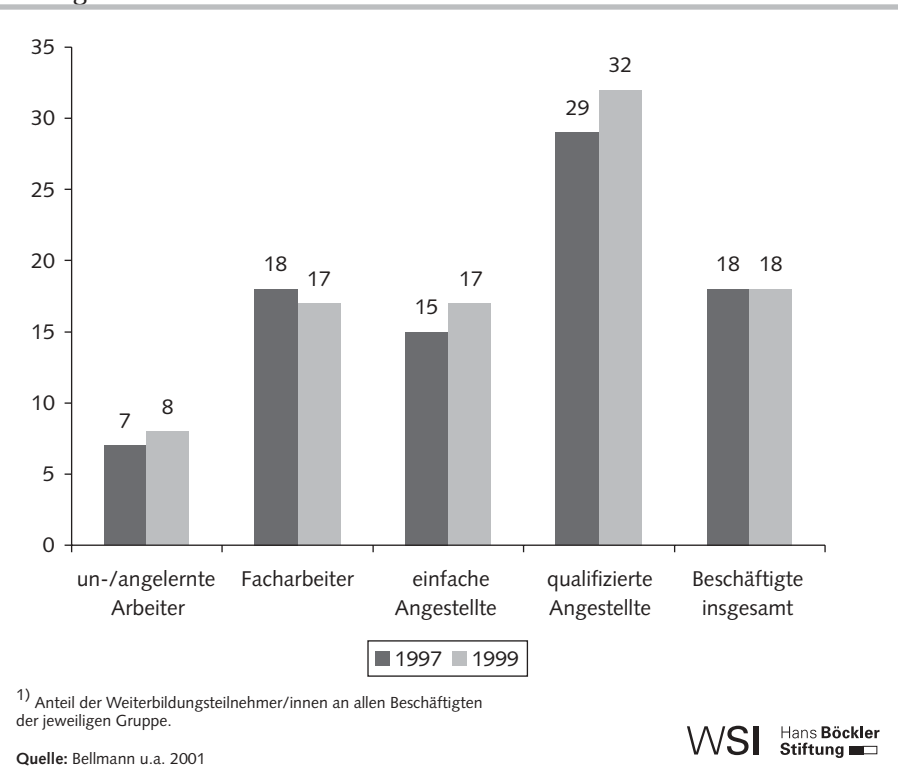
4

Betrieblicher Weiterbildungsbedarf und subjektive Interessen

Zentrale Triebfeder, die betriebliche Weiterbildung in den vergangenen Jahren auszuweiten, war die Notwendigkeit beschleunigter Reorganisation und Anpassung in den betrieblichen Ablaufprozessen aufgrund veränderter Marktkonstellationen. Im Zusammenspiel von Personal- und Organisationsentwicklung übernimmt das betriebliche Lernen dabei die Funktion einer katalysierenden Drehscheibe bei der Neuformierung der Personalstruktur (Dobischat/Lipsmeier 1991, S. 345; Düll/Bellmann 1999, S. 71). Durch Öffnung oder Schließung von Zugängen zum betrieblichen Lernen werden betriebliche Karrieren konstituiert und somit Beschäftigungsfähigkeit dauerhaft erzeugt. In der wissenschaftlichen Debatte wird dieser Prozess mit dem Begriff der Segmentierung beschrieben, in dessen Folge die etablierten qualifikatorischen Barrieren zu kaum überwindbaren Schranken für bestimmte Statusgruppen wie z.B. die Geringqualifizierten werden können.

Die betriebliche Weiterbildungsentscheidung wird durch ein vielschichtiges Geflecht von Einflussfaktoren bestimmt

Abb. 1: Teilnahmequoten der betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikationsgruppen 1997-1999 (Westdeutschland)
- Angaben in %¹⁾ -



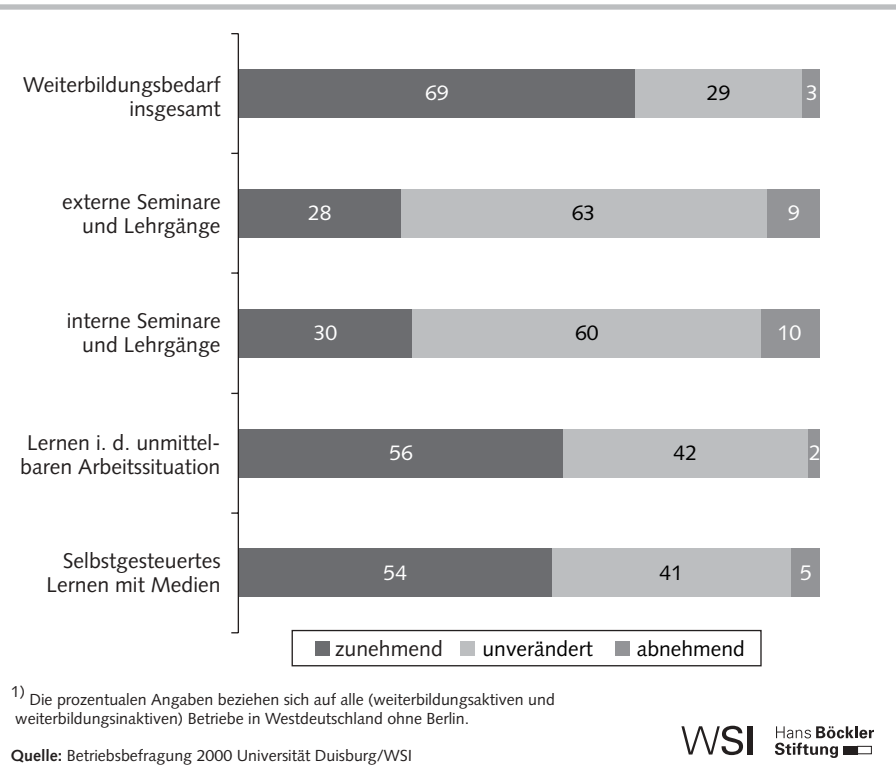
(z.B. Investitionsverhalten, Innovationsgrad, technisch-organisatorische Ausstattung, Personal- und Qualifikationsstruktur, Arbeitsbeziehungen). In diesem Kontext werden die Weiterbildungsentscheidungen nach Kriterien getroffen, die aus dem zukünftig erforderlichen oder aktuell bereits erkennbaren Bedarf an Arbeitsplätzen in bestimmten arbeitsorganisatorischen Konstellationen resultieren. Da Betriebe nur schwer in der Lage sind, ihren Weiterbildungsbedarf mittel- bis langfristig zu prognostizieren, folglich nur unzureichend proaktive und personalstrategische Weiterbildungsaktivitäten im Sinne eines langfristigen Konzeptes von Personalentwicklung entfalten können, dominiert in der Regel die traditionelle Spezialqualifizierung direkt am oder im unmittelbaren Umfeld des Arbeitsplatzes (Dobischat 1999, S. 646). Dieser, aber auch der darüber hinaus gehende Bedarf entsteht in der Regel bekanntlich jedoch eher an Arbeitsplätzen mit höheren Qualifikationsanforderungen, die durch einen dynamischen Wandel der Anforderungsprofile charakterisiert sind und daher permanent neue (überfachliche) Kompetenzzuschnitte einfordern (Ulrich 2000, S. 123). Für Angelernte an sogenannten „Jedermanns-

arbeitsplätzen“ mit restriktiven Arbeitsbedingungen, die aus personalpolitischer Perspektive mit dem Etikett der austauschbaren Randbelegschaft versehen sind, reduziert sich der Weiterbildungsbedarf, sofern er überhaupt entsteht, auf bestimmte Lernformen mit zumeist eingeschränktem Inhaltsspektrum. Diese Aussage ist abzuschwächen, wenn es sich um Betriebe mit einer systematischen Planung und Organisation von Weiterbildung handelt. Hier erhöhen sich, wie die Ergebnisse der Befragung von Uni Duisburg/WSI⁷ zeigen,

⁶ Heidemann 2001, S. 15 (Anmerk. 13), verweist darauf, dass die Chance eines ungelerten Arbeiters auf Teilnahme an Weiterbildung 1991 3,9 mal geringer, 1997 nur noch 2,6 mal geringer als die eines Facharbeiters war, das Chancenverhältnis also um 1,5 mal besser geworden ist. Für den ungelerten Arbeiter in Relation zum qualifizierten Angestellten hat sich das Chancenverhältnis zwischen 1991 und 1998 um das 1,9fache verbessert.

⁷ Die repräsentative Betriebsbefragung von 9551 Betrieben und öffentlichen Institutionen in Westdeutschland (ohne Berlin) mit einer Rücklaufquote von 30 % wurde in Kooperation der Universität Duisburg und des WSI Düsseldorf im Sommer/Herbst 2000 durchgeführt. Erste Ergebnisse Dobischat/Seifert (2001).

Abb. 2. Prognosen zur Entwicklung der (betrieblichen) Weiterbildung
- Angaben in %¹⁾ -



führt, in der sich neue Typen der betrieblichen Weiterbildung etabliert haben (Kühnlein 1999). Die Wiederentdeckung des Lernortes „Arbeitsplatz“ bestimmt die gegenwärtige Diskussion um das betriebliche Lernen maßgeblich mit. Der insgesamt eingeschlagene Pfad, Lernprozesse stärker als bisher außerhalb organisierter, formalisierter, systematischer und „verschulter“ Curricula, wie sie kennzeichnend für traditionelle Lernortkonfigurationen und Lehr- und Lernarrangements sind, zu forcieren und durch „weichere“ Formen des informellen, dezentralen und selbstorganisierten Lernens abzulösen, stellt im Kern darauf ab, die situativen Kontexte der Lernprozesse als Dreh- und Angelpunkt einer prozessbezogenen Betriebs- und Arbeitsorganisation ins Zentrum zu rücken, d.h. die (Lern)Aneignungs- und (Arbeits-)Verwendungssituation zu integrieren und damit den Lerntransfer zu reduzieren. Diese Lernformen sind weder ausschließlich an den Lernort Betrieb und den Arbeitsplatz noch an die Arbeitszeit gebunden. Sofern es sich um informelle Formen des arbeitsplatzintegrierten Lernens handelt, werden die Zugangsschwellen für Geringqualifizierte als niedriger angesehen als bei Formen formal-organisierter Weiterbildung. Unter diesen Vorzeichen wird hier ein Ansatz gesehen, dieser Zielgruppe die Zugangswege zum Lernen im Betrieb breiter zu öffnen (Kuwon 2000, S. 509).

Der Bedeutungsgewinn „weicherer“ Formen informellen Lernens lässt sich mit Hilfe der einschlägigen Weiterbildungsstudien belegen. Nach der jüngsten CVTS-II-Erhebung⁹ stimmen 71 % der befragten Betriebe der Tendaussage zu, dass sich das Lernen zunehmend in Richtung arbeitsplatznaher und dezentralisierter Lernformen bewegt (Grünwald/Moraal 2001, S. 34). In diese Richtung weisen auch die Ergebnisse der Betriebsbefragung von Uni Duisburg/WSI (Abbildung 2).

Die Betriebe gehen unabhängig von ihrer Größe von einem steigenden Weiterbildungsbedarf aus, der vorrangig über informelle Lernformen abgedeckt werden soll. Nach dieser Einschätzung werden institutionalisierte formelle Lernformen (extern

die Zugangschancen von Geringqualifizierten an beruflicher Weiterbildung.

Neben der Beurteilung der betrieblichen Entscheidungsprozesse für Weiterbildung und Qualifizierung ist aber auch die subjektive Seite zur Teilnahmeaspiration zu betrachten. In der wissenschaftlichen Diskussion hat diese Frage ebenfalls eine lange Tradition. Zahlreiche Untersuchungen gingen der Frage nach, warum im Bildungssystem sowie am Arbeitsmarkt benachteiligte Arbeitnehmer, denen man das Stigma „lernungewohnt“ verlieh (Dobischat/Voigt 1987; Brüning 2001), „Distanzen, Barrieren und Widerstände“ gegenüber formalen Bildungsprozessen entwickeln und sich gegenüber dem Anspruch des lebensbegleitenden Lernens „weiterbildungsabstinent“ verhalten. Bolder/Hendrich (2000, S. 260 ff.)⁸ haben in ihrer Studie über die Gründe der „Weiterbildungsabstinentz“ eindrucksvoll nachweisen können, dass die Entscheidung zur Teilnahme an oder Verweigerung von formalisierter und fremdgesetzter Weiterbildung als Ergebnis der individuellen Bilanzierung und Deutung zu sehen ist. Dabei entscheidend sind die gesehene Sinnhaftigkeit, die zu investierenden monetären und psychosozialen Kosten und der erwartbare

Nutzeneffekt, der sich mit einer Teilnahme verbindet (weiterführend dazu auch Behringer 1999; Stender 1997). Lernen, das für Angelernte – sofern überhaupt – im Prozess der Arbeit und dort weitgehend als Lernen am Arbeitsplatz, als sukzessive Akkumulation von Erfahrungs- und Handlungswissen verläuft, wird um so unwilliger akzeptiert, je formalisierter und oktroyierter es ist; hingegen erhöht sich die Bereitschaft, je größer das Lernen die Anschlussfähigkeit zum Arbeitsplatz und an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiografie sicherstellt, was im Ergebnis die Präferenz des Lernens im Arbeitsvollzug unter Gewährung subjektiver Gestaltungschancen unterstreicht.

5 Neues Lernen im Betrieb – Chancen für Geringqualifizierte?

Die Einführung neuer Modelle der Arbeitsorganisation sowie die Umsetzung neuer Managementkonzepte haben zu einer veränderten Architektur im Verhältnis von Arbeiten und Lernen im Betrieb ge-

⁸ Vgl. hierzu auch den Aufsatz der beiden Autoren in diesem Heft.

⁹ Continuing Vocational Training Survey; erhoben von EUROSTAT; vgl. dazu Grünwald/Moraal 2001.

und betrieblich organisierte Veranstaltungen) aber keineswegs, wie verschiedentlich unterstellt (Staudt/Kriegesmann 1999), an Bedeutung verlieren.

6

Neue empirische Befunde

6.1 SELEKTIVE ZUGÄNGE ZUM BETRIEBLICHEN LERNEN

Trotz der steigenden Bedeutung informeller Lernformen bei den Qualifizierungsprozessen profitieren die Geringqualifizierten im Betrieb hiervon nicht, sie bleiben vielmehr auch in dieser Form der betrieblichen Weiterbildung unterrepräsentiert (Rauch 2001, S. 25; Kuwan u.a. 2000, S. 194, Tab. 8.3). Dieses Grundmuster einer selektiv wirkenden betrieblichen Weiterbildung bestätigen die Ergebnisse der Betriebsbefragung von Uni Duisburg/WSI, die darüber hinaus ein differenziertes Bild über die Teilnahme der verschiedenen Statusgruppen an einzelnen Lernformen zeichnen. Wie aus *Tabelle 2* hervorgeht, sind Führungs- sowie Fachkräfte bei sämtlichen Lernformen deutlich häufiger beteiligt als Geringqualifizierte. Diese Befunde können aber nicht die These bestätigen, dass Geringqualifizierten Zugänge zu bestimmten Lernformen prinzipiell verschlossen sind. Unterschiedlich ist lediglich deren Weiterbildungsbeteiligung, die durchgehend auf einem niedrigeren Niveau liegt. Die geringsten Differenzen findet man beim Anlernen am Arbeitsplatz und mit Abstrichen bei betrieblich organisierten Lehrveranstaltungen. Bei der erstgenannten Lernform finden Geringqualifizierte in etwa ähnlichem Ausmaß Zugang zu beruflicher Weiterbildung wie Höherqualifizierte.

Der hohe Anteilswert des arbeitsplatzorientierten Anlernens untermauert die oben dargelegten Zusammenhänge, dass berufliche Weiterbildung für die hier untersuchte Zielgruppe, wenn sie denn überhaupt stattfindet, eher auf wenig inhaltsbreite, vorrangig betriebsbezogene und zudem kaum karriere- und mobilitätsfördernde Inhalte konzentriert ist. Die verbreiteten Hoffnungen, die auf eine wachsende Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in modernen Formen der Arbeitsorganisation (z.B. Gruppenarbeit) und unter Zuhilfenahme medialer Unterstützung setzen, kann nach den Befunden

Tabelle 2: Weiterbildungsformen und deren Nutzung durch verschiedene Beschäftigtengruppen in westdeutschen Betrieben (ohne Berlin) (Anteil der Betriebe in %)¹

Lernformen und Beschäftigtengruppen		Nutzungshäufigkeit		
		Häufig	Selten	Nie
Seminare und Lehrgänge bei externen Veranstaltern	Führungskräfte	47	44	9
	Fachkräfte	40	52	9
	Un-/Angelernte	7	32	61
Betrieblich organisierte Seminare und Lehrgänge im Hause	Führungskräfte	23	30	47
	Fachkräfte	29	32	39
	Un-/Angelernte	16	31	53
Besuch von Fachmessen oder Fachkongressen	Führungskräfte	34	51	15
	Fachkräfte	18	52	29
	Un-/Angelernte	3	21	77
Anlernen am Arbeitsplatz durch Kollegen, Vorgesetzte etc.	Führungskräfte	30	44	26
	Fachkräfte	50	43	8
	Un-/Angelernte	44	36	20
Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz mit Hilfe von Medien	Führungskräfte	21	32	48
	Fachkräfte	14	31	55
	Un-/Angelernte	5	16	79
Wechselseitige Arbeitseinsätze in unterschiedlichen Abteilungen	Führungskräfte	14	23	63
	Fachkräfte	18	32	50
	Un-/Angelernte	12	27	62
Gruppenarbeit (z. B. Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt, Teilungsgruppe)	Führungskräfte	13	23	64
	Fachkräfte	14	24	62
	Un-/Angelernte	9	16	75
Lektüre von Fachzeitschriften und Fachbüchern	Führungskräfte	80	18	3
	Fachkräfte	54	40	6
	Un-/Angelernte	17	40	43

¹ Der Prozentwert gibt den Anteil der Betriebe an, in denen die Beschäftigtengruppen an den Lernformen teilnehmen.

Quelle: Betriebsbefragung 2000 Universität Duisburg/WSI

WSI Hans Böckler Stiftung

nicht bestätigt werden. Auch wenn Weiterbildung über traditionelle Printmedien (Fachlektüre) von den Geringqualifizierten noch vergleichsweise häufig genutzt wird, so sind die Unterschiede in den Häufigkeitswerten im Vergleich zu den anderen Statusgruppen doch beachtlich. Durch die bestehenden Zugänge zu bestimmten Lernorten (extern/intern) und Weiterbildungsformen (formalisiert/informell) droht die ungleiche Beteiligung der Beschäftigtengruppen an der betrieblichen Weiterbildung auch in Zukunft festgeschrieben zu werden. Bildungs-, arbeitsmarkt- und betriebspolitische Aktivitäten, die dies ausgleichen wollen, müssten folglich an den Konstellationen der Weiterbildung ansetzen, die für die Zielgruppe gegenwärtig relevant sind.

6.2 LERNZEITEN

Die weiterbildungspolitische Debatte hat, so auch beim Bündnis für Arbeit, jüngst die Verteilung der Qualifizierungs- bzw. Lernzeiten auf Arbeitszeit und Freizeit thematisiert und Vorschläge zur Einführung von Lernzeitkonten gemacht¹⁰ (Dobischat/Seifert 2001; Seifert 2001). Hiermit ist implizit die Hoffnung verknüpft, über generelle Lernzeitanprüche die Exklusion bislang „weiterbildungsabstinerter“ Beschäftigtengruppen abzubauen. Zugleich stellen die Vorschläge das bislang akzeptierte Prinzip, das Lernzeit als Arbeitszeit definiert, in Frage. Eine schleichende Erosion dieses Prinzips ist in der Weiterbildungspraxis längst zu beobachten (Weiß 2000; Bellmann/Düll 2001) und wird auch durch die Befunde der Betriebsbefragung von Uni Duisburg/WSI bestätigt. Sie dokumentieren, dass betriebliche Weiterbildung für sämtliche Belegschaftsgruppen nach wie vor größtenteils in der Arbeitszeit stattfindet. Die Verteilung auf Arbeitszeit und Freizeit variiert jedoch je nach betrieblicher Statusgruppe (*Tabelle 3*). Je niedriger das formale Qualifikationsniveau und die

tigtengruppen abzubauen. Zugleich stellen die Vorschläge das bislang akzeptierte Prinzip, das Lernzeit als Arbeitszeit definiert, in Frage. Eine schleichende Erosion dieses Prinzips ist in der Weiterbildungspraxis längst zu beobachten (Weiß 2000; Bellmann/Düll 2001) und wird auch durch die Befunde der Betriebsbefragung von Uni Duisburg/WSI bestätigt. Sie dokumentieren, dass betriebliche Weiterbildung für sämtliche Belegschaftsgruppen nach wie vor größtenteils in der Arbeitszeit stattfindet. Die Verteilung auf Arbeitszeit und Freizeit variiert jedoch je nach betrieblicher Statusgruppe (*Tabelle 3*). Je niedriger das formale Qualifikationsniveau und die

¹⁰ In der gemeinsamen Erklärung des 7. Spitzengesprächs vom 4. März 2001 heißt es: „Die Tarifvertragsparteien werden die Rahmenbedingungen für Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens vereinbaren. Zeitinvestitionen für Qualifizierung sind neue Aufgaben der Arbeitszeitpolitik. Die Tarifvertragsparteien streben im Zusammenhang mit der Nutzung von Langzeitkonten und anderen arbeitszeitpolitischen Maßnahmen an, dass bei einem Einsatz von Zeitguthaben für Weiterbildung zugleich auch Arbeitszeit investiert wird.“ Arbeitszeitkonten, deren Guthaben auch für Zeiten der beruflichen Weiterbildung genutzt werden können, werden als Lernzeitkonten definiert. (http://www.bundesregierung.de/top/sonstige/Schwerpunkte/Buendnis_fuer_Arbeit/ix7274_.htm)

betriebliche Statusposition und je größer der Betrieb, desto höher sind die arbeitszeitbezogenen Anteile betrieblicher Qualifizierung. Auch Geringqualifizierte profitieren von dem Betriebsgrößeneffekt. Dieser Befund überrascht nicht, da Geringqualifizierte, wie oben dargelegt, Weiterbildung vorrangig in arbeitsplatzbezogenen Lernformen durchführen. Damit ist aber noch nichts über den kausalen Zusammenhang zwischen der generellen Weiterbildungsbeteiligung und der an den einzelnen Lernformen sowie der Verteilungsstruktur der Lernzeiten gesagt. Hemmnisse können sowohl auf der betrieblichen Seite als auch bei den Beschäftigten selbst zu suchen sein. Aus Sicht der Betriebe dürfte nur eine geringe Nachfrage für externe Seminare bestehen. Diese formulieren häufig Eingangsqualifikationen, die oberhalb des von den Geringqualifizierten mitgebrachten Kompetenzniveaus liegen. Hinzu kommen die höheren Kosten externer Kurse oder Seminare, die aus betrieblicher Sicht als nicht rentabel angesehen werden. Aber auch auf Seiten der Beschäftigten können Vorbehalte gegen arbeitsplatzferne Formen des Lernens bestehen, die sich auf individuelle Kosten-Nutzen-Kalküle zurückführen lassen (Bolder/Hendrich, in diesem Heft). Aus Sicht dieser Beschäftigtengruppe fehlt es an erkennbaren Einkommens-, Mobilitäts- und Karriereperspektiven, die die zeitlichen und monetären Aufwendungen der Weiterbildung rechtfertigen würden.

Auch wenn Lernzeitkonten bislang nur wenig Verbreitung gefunden haben und erst in 11 % der westdeutschen Betriebe etabliert sind (Ahlene/Dobischat 2001), gibt es einen interessanten Zusammenhang zwischen der Existenz von Lernzeitkonten und weiterbildungsrelevanten Struktur-

merkmalen. Betriebe mit Lernzeitkonten unterscheiden sich von den übrigen weiterbildungsaktiven Betrieben durch eine höhere Beteiligungsquote der Beschäftigten an Weiterbildung (59 % zu 45 %). Ferner verfügen sie häufiger über eine systematische Planung und Organisation von beruflicher Weiterbildung (71 % zu 43 %) und signalisieren damit eine höhere Professionalität im Umgang mit betrieblicher Qualifizierung, zudem haben sie betriebliche Weiterbildung häufiger reguliert (46 % zu 28 %) und integrieren Geringqualifizierte stärker in alle Lernformen mit Ausnahme des selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz. Auch für die Zukunft schätzen die Betriebe mit Lernzeitkonten die Weiterbildungschancen für Geringqualifizierte besser ein als die übrigen Betriebe. Zugleich erwarten sie auch von den Geringqualifizierten, dass sie sich in höherem Maße als bislang mit Freizeit an der Weiterbildungszeit beteiligen.

7

Schlussfolgerungen

Die skizzierten Befunde legen die Schlussfolgerung nahe, dass die jüngst im Rahmen des Bündnisses für Arbeit in die Diskussion gebrachten Vorschläge, Langzeitkonten für berufliche Weiterbildung einzurichten, allenfalls eine notwendige aber noch keine hinreichende Voraussetzung darstellen, um die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten zu erhöhen. Eine Rolle wird dabei spielen, in welchem Verhältnis Qualifizierungszeiten auf Arbeitszeit und Freizeit entfallen. Die dargelegten Befunde legen die Vermutung nahe, dass das Weiterbildungsengagement Geringqualifizier-

ter in einem umgekehrten Verhältnis zu den eigenen Zeitaufwendungen steht. Je höher die abverlangten Lernanstrengungen außerhalb des durch den Arbeitsplatz geprägten Erfahrungshorizonts liegen, desto höher dürften zudem die Hemmschwellen gegenüber betrieblicher Weiterbildung sein, vor allem wenn eine Selbstbeteiligung an den Weiterbildungskosten und -zeiten gefordert ist. Zugleich haben die Befunde erkennen lassen, dass sich bekannte Segmentationsbarrieren verringern, wenn in den Betrieben Lernzeitkonten durch bestimmte Strukturmerkmale (Regelung, Planung und Organisation von Weiterbildung) abgesichert sind. Dieser Zusammenhang ist sicherlich nicht allein auf Lernzeitkonten zurückzuführen, sondern dürfte auch mit zielgruppenspezifischen Lernbedingungen zu tun haben. Hierzu zählen die Bedeutung des Erfahrungslernens, der individuelle berufsbiografische Lernkontext, die konkrete Verwendungsperspektive des Gelernten sowie die Bereitstellung entsprechender Lernumgebungen, d. h. die Gestaltung von Arbeitsplätzen, die zum Lernen stimulieren (Bolder/Hendrich, in diesem Heft).

Angesichts der sich abzeichnenden demografischen Entwicklungen, des steigenden Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften und der wachsenden Anforderungen an berufliche Weiterbildung ist es eine Aufgabe für Tarifvertragsparteien und Staat, die Zielgruppe der Geringqualifizierten stärker ins Visier zu nehmen und brachliegende Potenziale zu erschließen. Gezeigt werden konnte, dass vordergründige subjektive Zuschreibungen zu kurz greifen, die diese Zielgruppe als lernunzugänglich qualifizieren, sondern vielmehr objektive Faktoren ins Spiel kommen, die gestaltbar sind. Voraussetzung hierfür ist jedoch eine mittel- bis langfristige orientierte Personalpolitik der Betriebe, die nach dem Muster des im letzten Jahr in der Metallindustrie in Baden-Württemberg abgeschlossenen Tarifvertrages (Bahnmüller, in diesem Heft) eine systematische Personalentwicklung vorsieht und Geringqualifizierte explizit einbezieht. Eingebettet werden sollten diese Ansätze jedoch auch in betriebs- und tarifpolitische Aktivitäten, die Arbeitszeit und Weiterbildungspolitik stärker miteinander verzahnen. Ein wichtiges Instrument stellen Lernzeitkonten dar, die nicht nur Ansprüche auf Weiterbildung generieren, sondern auch das Aktivitätsniveau beeinflussen können.

Tabelle 3: Weiterbildungszeiten im Verhältnis zu Arbeits- und Freizeit nach Beschäftigtengruppen und Betriebsgröße
(Anteil der Weiterbildung in %)¹

		Betriebsgrößenklassen				Gesamt
		(Anzahl der Beschäftigten)				
		1-19	20-199	200-499	500 und mehr	
Durchschnittliche Weiterbildungszeiten der ...						
- Führungskräfte	innerhalb der Arbeitszeit	61	69	77	76	63
	außerhalb der Arbeitszeit	39	31	23	24	37
- Fachkräfte	innerhalb der Arbeitszeit	75	82	86	85	76
	außerhalb der Arbeitszeit	25	18	14	15	24
- Un-/Angelernten	innerhalb der Arbeitszeit	81	88	93	93	82
	außerhalb der Arbeitszeit	19	12	7	7	18

¹ Die prozentualen Angaben beziehen sich auf alle weiterbildungsaktiven Betriebe in Westdeutschland ohne Berlin.

Quelle: Betriebsbefragung 2000 Universität Duisburg/WSI

WSI Hans Böckler Stiftung

LITERATUR

- Ahlene, E./Dobischat, R.** (2001): „Weiterbildungs- und Arbeitszeiten im Betrieb“ – Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung, in: Dobischat, R./Ahlene, E./Seifert, H. (Hrsg.), Forschungsprojekt: „Zeitpolitik und Lernchancen“, Projektbericht im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Mittelstand, Verkehr und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, Duisburg
- Arbeitsstab Forum Bildung** (Hrsg.) (2001): Förderung durch Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bonn
- Bellmann, L./Düll, H.** (2001): „Die zeitliche Lage und Kostenaufteilung von Weiterbildungsmaßnahmen“ – Empirische Ergebnisse auf der Grundlage des IAB-Betriebspanels, in: Dobischat, R./Seifert, H. (Hrsg.), Lernzeiten neu organisieren, Berlin, S. 81–128
- Bellmann, L./Düll, H./Leber, U.** (2001): Zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Eine empirische Untersuchung auf Basis des IAB-Betriebspanels, in: Reinberg, A. (Hrsg.), Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik (BeitrAB 245), Nürnberg, S. 97–123
- Biersack, W./Dostal, W./Parmentier, K./Pflicht, H./Troll, L.** (2001): Arbeitssituation, Tätigkeitsprofil und Qualifikationsstruktur von Personengruppen des Arbeitsmarktes (BeitrAB 248), Nürnberg
- Behringer, F.** (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz, Opladen
- Bolder, A.** (2001): Soziale Polarisierungen im Feld der beruflichen Weiterbildung, in: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, S. 23–25
- Bolder, A./Hendrich, W.** (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens, Opladen
- Bolder, A. u.a.** (Hrsg.) (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Köln
- Bosch, G.** (2001): Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation, in: Dobischat, R./Seifert, H. (Hrsg.), Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit, Berlin, S. 129–151
- Brüning, G.** (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. Abschlussbericht eines BMBF-Projektes. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main
- Dobischat, R.** (1999): Personalentwicklung und Arbeitnehmer, in: Tippelt, R. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage, Opladen, S. 645–658
- Dobischat, R./Husemann, R.** (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin
- Dobischat, R./Lipsmeier, A.** (1991): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsverhältnis von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz, in: MittAB 2, S. 344–350
- Dobischat, R./Seifert, H.** (2001): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten, in: WSI-Mitteilungen 2, S. 92–101
- Dobischat, R./Voigt, J.** (1987): Lerngewohnte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, oder auf dem Weg vom Benachteiligtenprogramm zum „Benachteiligungsprogramm“, in: Görs, D./Markert, W./Voigt, W. (Hrsg.): Wandel der Arbeitsanforderungen als Herausforderung an die berufliche Weiterbildung, Bremen, S. 163–183
- Dostal, W.** (2001): Projektionen, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Qualifikationsstrukturbericht 2000, Bonn
- Düll, H./Bellmann, L.** (1999): Der unterschiedliche Zugang zur betrieblichen Weiterbildung nach Qualifikation und Berufsstatus. Eine Analyse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997 für West- und Ostdeutschland, in: MittAB 1, S. 70–84
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Montag, S./Toth, S.** (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“, Opladen
- Grünwald, U./Moraal, D.** (2001): Betriebliche Weiterbildung, Bielefeld
- Heidemann, W.** (2001): Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten (Arbeitspapier 36 der Hans Böckler Stiftung), Düsseldorf
- Höhn, E.** (Hrsg.) (1974): Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation, Kaiserslautern
- Krais, B.** (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bolder u. a. 1996, S. 118–146
- Kühnlein, G.** (1999): Neue Typen betrieblicher Weiterbildung, Edition der Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf
- Kuwan, H.** (2000): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen, in: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.), Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin, Bonn, S. 506–512
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S.** (2000): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn
- Luchtenberg, P.** (1955): Beiträge zur Frage der „Ungelernten“, Bielefeld
- Rauch, A.** (2001): Nicht-formal-Qualifizierte – Ein Überblick über Strukturmerkmale, Arbeitslosigkeit und Erwerbssituation, in: Dostal, W./Parmentier, K./Pflicht, H./Rauch, A./Schreyer, F. (2001), Wandel der Erwerbsarbeit: Qualifikationsverwertung in sich verändernden Arbeitsstrukturen (BeitrAB 246), Nürnberg, S. 1–29
- Seifert, H.** (2001): Lernzeitkonten: Baustein für ein Konzept des lebenslangen Lernens, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Zukünftige Qualifizierung von Beschäftigten, Bonn, S. 43–55
- Staudt, E./Kriegesmann, B.** (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung, in: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen, Münster, S. 17–59
- Stender, J.** (1997): Berufsverlauf und Weiterbildung junger Fachkräfte, Bochum
- Ulrich, J. G.** (2000): Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? – Besondere Kennntisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland, in: Dostal, W./Jansen, R./Parmentier, K. (Hrsg.), Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung (BeitrAB 231), Nürnberg, S. 99–124
- Weidig, I./Hofer, P./Wolff, H.** (1999): Arbeitslandschaft 2010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveaus (BeitrAB 227), Nürnberg
- Weiß, R.** (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Köln