

Weiterbildung im Wandel

Horan Lee

1 Einleitung

Ausgehend von der Annahme, dass Wissen zum konstitutiven Element und entscheidenden Entwicklungsfaktor für Gesellschaften in der reflexiven Moderne wird bzw. bereits geworden ist, wird im folgenden Beitrag die damit korrespondierende These vom Wandel der – weit weniger universalen – Kategorie Weiterbildung vertreten. Dazu werden zentrale Bedeutungsverschiebungen im Weiterbildungsdiskurs anhand des Tarifvertrags zur Qualifizierung in der chemischen Industrie nachgezeichnet, der die empirische Grundlage meines Dissertationsprojekts „Kapital – Weiterbildung – Arbeit. Chancen und Grenzen der arbeitspolitischen Regulierung von Weiterbildung“ bildet. Diese Veränderungsprozesse können im Übergang zur Wissensgesellschaft als Ausdruck eines „kategoriale[n] Wandel[s]“ (Beck 1986: 205) verstanden werden. Wie daran anschließend zu zeigen sein wird, steht das international verbreitete Schlagwort vom Lifelong Learning als übergreifende Chiffre für den Wandel der Weiterbildungskategorie. Parallel zur Verschiebung der semantischen Koordinaten auf der begrifflichen Ebene ist zudem – so die zweite These dieses Beitrags – auch ein realer Wandel von Weiterbildung zu beobachten, der sich u.a. in der Verbreitung neuer curricular-didaktischer Formen von Weiterbildung oder bei veränderten bzw. neu gewichteten inhaltlichen Themenbezügen zeigt. Der reale Wandel der Weiterbildung soll jedoch in erster Linie entlang der statistischen Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland aufgezeigt und diskutiert werden. Der enorme Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung bis etwa zur Jahrtausendwende, insbesondere aber der Rückgang seit ca. zehn Jahren und die derzeitige Stagnation werfen Fragen auf bzw. deuten auf Widersprüchlichkeiten bezüglich der eingangs genannten Zeitdiagnose von einer sich Bahn brechenden Wissensgesellschaft hin. Entsprechende Antworten oder zumindest Interpretationsangebote zur realen Weiterbildungsentwicklung lassen sich finden, wenn diese als ambivalente Entgrenzungs- und Restrukturierungsphänomene eines allgemein gefassten kategorialen Wandels gedeutet werden.

Der gesamte Beitrag ist eingerahmt von der These zunehmender Entgrenzung in nahezu allen Gesellschaftsbereichen, so auch in der Bildung und speziell in der Weiterbildung. Die Bezeichnung Weiterbildung wird in dem Maße diffuser, wie sie auf einen immer größeren Bereich verschiedenster Lernprozesse angewendet und Weiterbildung immer weniger durch institutionelle oder inhaltliche Kriterien bestimmbar wird. So erscheint eine eindeutige und umfassende Begriffsklärung von Weiterbildung, wie sie in der bisher einzigen offiziellen Definition des Deutschen Bildungsrats von 1970 vorgenommen wurde, heute kaum mehr zutreffend. Danach ist Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungs-

phase“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197), was bereits eine relativ weit gefasste Definition darstellt. Insbesondere die Festlegung auf Formen „organisierten Lernens“ (ebd) kann angesichts der steigenden Bedeutung ‚informellen Lernens‘ (für einen Überblick: Dohmen 2001) heute nicht mehr überzeugen. Nach Ansicht vieler Bildungsforscher findet ein Großteil der Lernprozesse Erwachsener außerhalb von Bildungsorganisationen statt (z.B. Livingstone 1999; in Deutschland: Lipski 2004; Tully 2006). Aber erst in den letzten ca. zehn Jahren genießt das ‚informelle Lernen‘ eine größere gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Dabei existiert keineswegs ein einheitliches Verständnis darüber, was ‚informelles Lernen‘ genau ist. Vielmehr wird es meist sehr allgemein als Restkategorie dessen aufgefasst, was an Lernprozessen nicht innerhalb des formalen Bildungswesens stattfindet. Wer im Rahmen eines Hobbys, eines Ehrenamtes oder im (familiären) Alltag außerhalb von Bildungsinstitutionen lernt, lernt informell. Das geschah zweifellos auch schon früher, neu daran ist aber das verstärkte Interesse vor allem der Wirtschaft an solchen Lernleistungen, die im arbeitswissenschaftlichen Kontext auch unter der These der „Subjektivierung von Bildung“ (vgl. Egbringhoff et al. 2003: 46ff) diskutiert werden. Eine institutionelle Verankerung von Bildung sowie die Orientierung an vorgegebenen (humanistischen) Bildungsidealen bzw. beruflich-professionell festgelegten fachlichen Standards wird mehr und mehr abgelöst von der praxis- und anwendungsbezogenen Perspektive auf Bildung als in erster Linie ökonomisch verwertbares Humankapital.

Ob die Kompetenz zur Lösung eines (Arbeits-)Problems auf der Teilnahme an einer organisierten Weiterbildungsmaßnahme basiert oder sich beispielsweise durch ehrenamtliches Engagement in einem Verein entwickelt hat, erscheint im Zuge der sich allseits durchsetzenden „Output-Orientierung“ (Drexel 2002: 342) als zunehmend irrelevant. Für spezielles fachliches ‚Know-How‘ ist ein informeller Entstehungskontext zwar relativ unwahrscheinlich, doch erwarten Wirtschaftsvertreter eher von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen, also den oft auch als ‚soft skills‘ bezeichneten Fähigkeiten zur Kommunikation, Organisation oder Teamarbeit, dass sie die Beschäftigten befähigen, die Anforderungen der heraufziehenden Wissensgesellschaft zu bewältigen (Sprothen 2006: 197). Zugleich geraten berufliche Qualifizierungssysteme, die auf eng geschnittene Qualifikationsprofile mit spezifischem Fachwissen abzielen, zunehmend unter Druck (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; zur Kritik Drexel 2005), was sich auch auf bisher gebräuchliche Unterscheidungen innerhalb der Weiterbildung (z.B. in den neueren Veröffentlichungen aus dem ‚Berichtssystem Weiterbildung‘) niederschlägt. Die Grenzen zwischen ‚beruflicher Weiterbildung‘ (bzw. ‚betrieblicher Weiterbildung‘ als eine Sonderform davon), ‚allgemeiner Weiterbildung‘ oder z.B. ‚politischer Weiterbildung‘ verschwimmen zusehends. Quer zu dieser zunehmend überkommenen Einteilung liegend, also jenseits bildungsinhaltlicher Attributierungen, zeigen sich in der heute allgegenwärtigen Formel des Lebenslangen Lernens Anzeichen für eine grundlegende kategoriale Neubestimmung von Weiterbildung.

Ausgangspunkt für die Diagnoseperspektive dieses Beitrags ist gemäß der Fragestellung meines Dissertationsprojekts der Bereich der Arbeit, speziell die Arbeitspolitik und die Bedeutung von Weiterbildung in den industriellen Beziehungen. Dieser Kontext war und ist selbst häufig Gegenstand von Gegenwartsanalysen, welche die darin sichtbar werdenden Veränderungen als tief greifenden und folgenreichen Strukturbruch in der Entwicklung spät-kapitalistischer Gesellschaften deuten (vgl. Deutschmann 2002; Müller-Jentsch 2007). Inwiefern sich also in den arbeitspolitischen Aushandlungsstrategien für oder gegen die Regulierung von Weiterbildung Anzeichen eines kategorialen Wandels zeigen, ist nicht un-

abhängig vom Wandel (bzw. der Erosion) des gesamten Institutionensystems industrieller Beziehungen zu sehen. Vielmehr können der untersuchte Qualifizierungstarifvertrag und dessen betriebliche Umsetzung als treibende Momente eines Umbaus (oder der Auflösung) des sogenannten deutschen Modells betrachtet werden. So führt Müller-Jentsch (2007) den Tarifvertrag zur Qualifizierung in der chemischen Industrie neben anderem explizit als ein Beispiel für die Einführung „qualitativer“ Elemente im Rahmen einer „innovative[n] Tarifpolitik“ (ebd: 119) an, welche als Antwort(versuch) auf die Krisenerscheinungen im deutschen Tarifmodell interpretiert werden kann.

Im ersten Kapitel werden auf Grundlage der im Rahmen meiner Dissertation (qualitativ) erhobenen Empirie zum Tarifvertrag zur Qualifizierung in der chemischen Industrie exemplarisch einige Ergebnisse dargestellt, die auf die Bestätigung der Annahmen hinsichtlich einer veränderten Bedeutung und einem sich durchsetzenden neuen Verständnis von Weiterbildung hindeuten. Im zweiten Kapitel werden Thesen dazu entwickelt, inwiefern die Wandlungstendenzen der Weiterbildung, die im Zeichen der Formel vom Lebenslangen Lernen stattfinden, als Ausdruck eines allgemeinen kategorialen Wandels begriffen werden können. Das dritte Kapitel des Beitrags widmet sich statistischen Daten zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland für den Zeitraum der letzten 30 Jahre und der Interpretation der beobachteten Trends vor dem Hintergrund des kategorialen Bedeutungswandels der Weiterbildung.

2 Ergebnisse aus dem Dissertationsprojekt ‚Kapital – Weiterbildung – Arbeit‘

Im Anschluss an die Debatte zur ‚Subjektivierung der Arbeit‘ verweisen Egbringhoff et al. (2003) auf die generell steigende Bedeutung der Selbstverantwortung im Bereich Bildung und werfen die Frage auf, ob „bei allen emanzipatorischen Chancen, die in der Anforderung einer zunehmenden Selbstbestimmung über Bildungsprozesse stecken, [dort nicht auch] eine strukturelle Überforderung [angelegt ist]“ (ebd: 50).

Tarifverträge gelten grundsätzlich als arbeitspolitische Instrumente, die einer solchen Überforderung entgegenwirken könnten, da sie kollektiv durch Interessenverbände ausgehandelt werden, allgemein bindende Normen festlegen und so die Notwendigkeit, individuelle Regelungen verhandeln und durchsetzen zu müssen, einschränken. Weiterbildungstarifverträge wären für die betroffenen Beschäftigten demnach ein Schritt hin zur Institutionalisierung eines Lebensbereichs, in dem ansonsten kaum ordnungspolitische Regulative existieren. Tatsächlich sind seit 2001 in einigen Branchen Qualifizierungstarifverträge abgeschlossen worden.¹ Einer davon ist der 2004 in Kraft getretene Tarifvertrag zur Qualifizierung (TVQ) in der chemischen Industrie, der den zentralen empirischen Bezugspunkt für mein Dissertationsprojekt ‚Kapital – Weiterbildung– Arbeit‘ darstellt. In dessen inhaltlicher Ausrichtung, seiner interessenpolitischen Genese bzw. Interpretation auf Verbands- und Betriebsebene spiegelt sich, wie im Folgenden gezeigt werden soll, jenseits von rein graduellen Bedeutungszuwächsen auch eine grundlegende Verschiebung der Bedeutung von Weiterbildung selbst wider. Dabei zielt der Tarifvertrag zur Qualifizierung weniger darauf ab, eine Regu-

¹2001: Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg, 2003: Chemische Industrie, 2004: Textil- und Bekleidung, 2005: §5 Qualifizierung im Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD), seit 2006: Übernahme des Pilotabschlusses in Baden-Württemberg in weiteren Bezirken der Metall- und Elektroindustrie.

lierungslücke zu schließen, eher scheint der paradigmatische Wandel der Anforderungen an die Beschäftigten, sowohl länger als auch eigenverantwortlicher lernen zu müssen, konstitutiv für die Entstehung sowie die inhaltliche Gestaltung der Tarifbestimmungen gewesen zu sein.

Im Folgenden werden der TVQ zunächst in seinen Grundzügen dargestellt und seine Entstehung skizziert. Im Weiteren werden die Fragen behandelt, welche Interessen welcher Akteure in die tarifliche Vereinbarung eingeflossen sind und welche Konsequenzen sich daraus für die Umsetzung des TVQ ergeben. Schließlich soll gezeigt werden, dass am Beispiel des TVQ, seinem Entstehungszusammenhang, den konkreten Regelungsinhalten sowie der Umsetzungspraxis deutliche Anzeichen eines basalen Wandels der Weiterbildung erkennbar werden.

2.1 Charakteristik, Inhalt und Reichweite des ‚Tarifvertrags zur Qualifizierung‘ in der chemischen Industrie (TVQ)

Der TVQ ist Teil eines im Jahre 2003 verhandelten Tarifpakets und trat zum 1. Januar 2004 in Kraft. Ein wesentliches Merkmal des Tarifvertrags und Grundvoraussetzung für sein Zustandekommen ist die prinzipielle Freiwilligkeit. In §1 heißt es demnach „Qualifizierung nach diesem Tarifvertrag [stellt] ein Angebot dar, das von den Betriebsparteien durch freiwillige Betriebsvereinbarung wahrgenommen und näher ausgestaltet werden kann.“ Die weiteren Abschnitte zur Definition ‚Tariflicher Qualifizierung‘ und deren betrieblicher Regelung sind relativ allgemein gehalten und verweisen auf einen großen Verhandlungsspielraum, betriebsspezifisch passende Einigungen zu finden. Überbetriebliche Standards und individuelle Weiterbildungsansprüche bzw. -pflichten sind im TVQ grundsätzlich nicht enthalten. Einen zentralen Regelungsvorschlag bildet die „faire Kostenverteilung“, nach der „die Kostentragung des Arbeitgebers und der Eigenbeitrag des Arbeitnehmers angemessen festgelegt [werden]. Die Betriebsparteien sind gehalten, die Grundsätze einer fairen Kostenverteilung unter der Berücksichtigung des betrieblichen und individuellen Nutzens zu regeln“ (§3 Absatz 5 TVQ). Dabei sollte der Arbeitnehmerbeitrag in der Regel in Zeit oder durch Zeitguthaben erbracht werden.

Die Umsetzung des TVQ in Form einer freiwilligen Betriebsvereinbarung ist trotz eines relativ hohen Bekanntheitsgrades in der Branche sowie einer mehrheitlichen Befürwortung des Tarifabschlusses bisher hinter den Erwartungen zurück geblieben. Eine Online-Befragung im Rahmen der genannten Dissertation unter Betriebsratsgremien mit 332 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (bei insgesamt 676 Angefragten) im Frühjahr 2008 ergab eine Quote von 11% abgeschlossener Betriebsvereinbarungen, die direkt auf den TVQ zurückzuführen sind. Weitere 12% der Betriebsräte gaben an, sich zum Zeitpunkt der Befragung in entsprechenden Verhandlungen zu befinden. Bei 5% der teilnehmenden Befragten waren die Umsetzungsversuche gescheitert. Allerdings bestanden in 18% der Fälle bereits unabhängig vom TVQ Betriebsvereinbarungen zum Thema Qualifizierung/Weiterbildung. Insgesamt existieren in der chemischen Industrie also in knapp einem Drittel der Betriebe Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsvereinbarungen. Allerdings spielt dabei die Betriebsgröße eine erhebliche Rolle. Je kleiner diese ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, eine Betriebsvereinbarung anzutreffen. Vorrangiges Ziel der Tarifvertragsparteien war es daher, mit dem TVQ Impulse bei den Klein- und Mittelunternehmen zu setzen, was nur in geringem Ausmaß als gelungen betrachtet werden kann. Dies ist wesentlich durch die unter-

schiedlichen Interessenkonstellationen bedingt, die in der Entstehung und später in der Umsetzung des TVQ zum Tragen gekommen sind bzw. kommen.

2.2 Die Beteiligten und ihre Interessen

Die Entstehung des TVQ in der chemischen Industrie kann kaum als Initiative ‚von unten‘ bezeichnet werden. Weder direkt aus den Betrieben noch von der gewerkschaftlichen Basis her wurden entsprechende Forderungen mit größerem Druck in die Tarifverhandlungen gebracht. Ausgangspunkt waren stattdessen gemeinsame Erklärungen des geschäftsführenden Hauptvorstands der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE) und der Geschäftsführung des Bundesarbeitgeberverbandes Chemie (BAVC) in den Jahren 2001 und 2002, dem Thema Weiterbildung und Qualifizierung einen „vertraglichen Rahmen“ (Bundesarbeitgeberverband Chemie 2001) geben zu wollen. Unter dem Leitsatz ‚Innovative Tarifpolitik muss den Weg in die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts öffnen‘ (ebd) wurde die nachhaltige Förderung von Weiterbildung und Qualifizierung dezidiert als möglicher Gegenstand einer tarifvertraglichen Regelung benannt. Nicht zuletzt spielten auch diverse Studien, die einen drohenden Facharbeitermangel für Deutschland, speziell auch für die Chemiebranche prognostizierten, eine impulsgebende Rolle. Bis zur Verhandlung des Tarifpakets 2003 wurde der TVQ durch vorbereitende gemeinsame Arbeitsgruppen und einen intensiven Informations-, Abstimmungs- und teilweise auch Überzeugungsprozess in den eigenen Gremien, Tarifkommissionen und anderen Organen der internen Willensbildung und -artikulation gezielt auf die tarifpolitische Agenda gebracht.

Konstitutiv für den Entstehungszusammenhang des TVQ war von Beginn an die kooperative Herangehensweise der Verbände, Weiterbildung und -qualifizierung nicht als Aushandlungsgegenstand widerstreitender Interessen zu behandeln, sondern aus einer übergreifenden Branchenperspektive heraus gemeinsame Interessen in den Vordergrund zu stellen. Es gehe in erster Linie darum, insbesondere in einem rohstoffarmen Land wie Deutschland, das Qualifikationsniveau in der gesamten chemischen Industrie hoch zu halten bzw. zu erhöhen, wenn man im internationalen Wettbewerb weiter bestehen wolle. Abgesehen davon waren die Voraussetzungen für einen konfrontativ ausgetragenen Tarifstreik ohnehin nicht gegeben: Die Gewerkschaft konnte auf keine ernsthafte Verhandlungsmacht zurückgreifen, da das Thema Weiterbildung nach eigener Einschätzung nicht mobilisierungsfähig war. Zudem sind die industriellen Beziehungen in der chemischen Industrie allgemein von einem vergleichsweise dialog- und konsensorientierten Umgang geprägt, der in der sowohl von der IG BCE als auch vom BAVC immer wieder betonten ‚Sozialpartnerschaft‘ zwischen den beiden Verbänden zum Ausdruck kommt. Der letzte Streik in der Chemie-Branche ist inzwischen über 30 Jahre her und als Arbeitskämpfmaßnahme laut einer Online-Informationsbroschüre der IG BCE heute „keine Erscheinung unserer Zeit“ (IG BCE 2007).

Vor diesem Hintergrund, und nachdem der Arbeitgeberverband die Freiwilligkeit der betrieblichen Umsetzung von vorneherein als Grundbedingung für einen möglichen Qualifizierungstarifvertrag benannt hatte, wurden auf Gewerkschaftsseite anfängliche Forderungen nach verbindlichen Weiterbildungsansprüchen sehr früh fallen gelassen. Stattdessen entwickelte auch die IG BCE eine positive Bewertung der Freiwilligkeit, die im Wesentlichen auf zwei Argumenten fußt: Erstens bedürfe die Etablierung einer kontinuierlichen und effektiven betrieblichen Weiterbildungspraxis grundsätzlich der Kooperation zwischen Beschäftigten und dem Unternehmen, könne also per se nicht gegen den Willen einer Seite durchgesetzt

werden. Und zweitens habe das Beispiel der Bildungsurlaubsgesetze in vielen Bundesländern ja bereits gezeigt, dass individuelle Weiterbildungsansprüche allein kaum zu erhöhten Weiterbildungsaktivitäten führten. In der internen Diskussion um die Freiwilligkeit des TVQ spielten zudem die einflussreichen Betriebsräte der Großbetriebe eine maßgebliche Rolle. Sie konnten meist bereits komfortabel ausgestattete Qualifizierungsvereinbarungen vorweisen und hatten daher kein Interesse an einer verpflichtenden Umsetzung des TVQ, weil dies für sie möglicherweise eine Verschlechterung bedeutet hätte. Insbesondere der Grundsatz zur fairen Kostenverteilung sorgte für entsprechende Befürchtungen, da bisherige Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung meist die komplette Kostenübernahme durch das Unternehmen vorsahen. Generell wurde die Verankerung eines Co-Finanzierungsmodells im TVQ von einigen Betriebsräten stark kritisiert, da sie die Gefahr sahen, die Unternehmen könnten sich zu weit aus der Verantwortung ziehen, während auf die Beschäftigten unzumutbare Belastungen abgewälzt würden. Die Mehrzahl der Betriebsräte jedoch betrachtete den Punkt ‚faire Kostenverteilung‘ als Möglichkeit, durch die Beteiligung der Beschäftigten Weiterbildungsoptionen dazuzugewinnen, ohne dass bestehende, vollständig betrieblich finanzierte Weiterbildungsangebote eingeschränkt würden. Ein Betriebsratsmitglied beschreibt diese Erwartungshaltung so:

„Also wenn es nur der Betrieb zahlen soll und die Zeit nehmen soll, dann wird halt ‚Nein‘ gesagt zu Weiterbildung, dann gibt es nichts. [...] Weil wenn der Arbeitgeber sagt: ‚Nee, ich zahl dir das nicht‘, dann macht man es in der Freizeit. [...] Und deshalb dachte ich – also dachte ich bisher immer – das ist schon ein ganz guter Weg, dass ein bisschen mehr möglich ist.“²

Seitens der Mitgliedsunternehmen des BAVC wurde und wird der TVQ in mehr oder weniger allen Aspekten positiv bewertet. Lediglich die vorgeschlagene Freistellungsregelung wird von einigen Unternehmensvertretern skeptisch oder ablehnend beurteilt. Danach können Beschäftigte, sollte im Einzelfall keine Einigung zu einer tariflichen Qualifizierung zustande kommen, „allein Freistellung für eine außerbetriebliche Qualifizierungsmaßnahme verlangen, wenn [sie] dafür Zeit aus einem betrieblich für Qualifizierungszwecke nutzbaren Zeitwertkonto oder Zeitguthaben verwen[n]de[n]. Die Feststellung des Freistellungszeitraums erfolgt unter Berücksichtigung der betrieblichen Belange“ (§3 Absatz 7 TVQ). Vor allem Vertreter von Klein- und Mittelbetrieben sehen hier die Gefahr, bei starker Inanspruchnahme dieser Regelung in personelle Engpässe zu geraten. Insgesamt stößt der TVQ aber schon aufgrund der Optionalität und wegen des relativ weit gesteckten Rahmens zur betriebsspezifischen Umsetzung auf breite Zustimmung, wie das folgende Zitat eines Unternehmensvertreters aus dem Personalbereich verdeutlicht:

²Dieses und alle folgenden Interviewzitate stammen aus einer Verbands-Fallstudie auf der Ebene von Gewerkschaft und Arbeitgeberverband und einer Betriebs-Fallstudie in einem Chemie- und Pharmaunternehmen, in welchem sich die Betriebsparteien zum Erhebungszeitpunkt in Verhandlung zur Umsetzung des TVQ befunden haben. Bei den Befragten der Verbands-Fallstudie handelt es sich um Vertreter der IG BCE und des BAVC, die an der Konzeption des TVQ beteiligt waren. Die Interviewten im Rahmen der Betriebs-Fallstudie waren Betriebsratsmitglieder und Unternehmensvertreter, die an den Verhandlungen zur Umsetzung des TVQ beteiligt waren sowie Beschäftigte aus dem Tarifbereich. Die Interviews dauerten 60 bis 90 Minuten und wurden als ‚leitfadengestützte Experteninterviews‘ durchgeführt.

„Die tarifliche Regelung gibt genug Spielraum auch für Unternehmen, ich sage mal, [...] eine eigene Umsetzung hinzubekommen. Es ist ja diese, ich sage mal, Freiwilligkeit, die drin festgeschrieben ist: ‚Ihr könnt es machen, aber ihr könnt es auch lassen‘ – das finde ich auch im Grundsatz gut.“

Wie oben bereits erwähnt, verläuft die Umsetzung des TVQ bisher eher schleppend und bleibt deutlich hinter den Erwartungen der Tarifvertragsparteien zurück. Als freiwilliges Angebot an die Betriebsparteien erhält das Thema Weiterbildung, angesichts anhaltend schwieriger ökonomischer Bedingungen, gerade in kleinen und mittleren Chemiebetrieben keine Priorität auf deren arbeitspolitischer Agenda. Ob es überhaupt zu Umsetzungsversuchen kommt, hängt stark davon ab, welche Bedeutung die betrieblichen Akteure – meist aber der Betriebsrat – der Thematik beimessen und wie kompetent sie dies im Betrieb vermitteln können.

Kommt es dann zu Verhandlungen, stellt sich insbesondere die Regelung der ‚fairen Kostenverteilung‘ als problematisch heraus. Eine trennscharfe Unterscheidung für eine konkrete Weiterbildungsveranstaltung nach betrieblichem und persönlichem Nutzen ist kaum möglich. Noch schwieriger ist die Formulierung allgemeiner Kriterien zur entsprechenden Zuordnung von Weiterbildungsmaßnahmen ex ante. Gerade die besonders konfliktträchtigen Fragen, wie die Kosten-Nutzen-Bilanz von Weiterbildung taxiert werden soll und wann eine Kostenverteilung zwischen Beschäftigten und Unternehmen als ‚fair‘ gelten kann, werden im TVQ relativ offen gelassen und müssen auf der betrieblichen Ebene gelöst werden. Der erfolgreiche Abschluss einer Weiterbildungsvereinbarung ist somit stark von der Qualität der betrieblichen industriellen Beziehungen abhängig und stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten.

Im Dialog der Tarifvertragsparteien, in den Auseinandersetzungen der Betriebsparteien und auch in den Statements von Beschäftigten zum TVQ wird deutlich, dass Weiterbildung nicht nur stark an Bedeutung gewinnt, sondern auch unter veränderten Vorzeichen diskutiert und verhandelt wird.

2.3 Tarifliche Qualifizierung unter dem Vorzeichen des kategorialen Wandels von Weiterbildung

Galt Weiter- bzw. Fortbildung lange vorrangig als Möglichkeit, ehrgeizige Karriereambitionen zu verfolgen, oder diente sie in vielen Betrieben als besondere Gratifikation für verdienstvolle Mitarbeiter zur Erhöhung der Unternehmensbindung, so haben sich die Vorstellungen von und Erwartungen an Weiterbildung heute grundlegend gewandelt. Weiterbildung wird zunehmend als *conditio sine qua non* betrachtet – sowohl zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern als auch für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Deshalb wird es notwendig, Bildungsprozesse zu verlängern, idealerweise auf die gesamte Lebensdauer auszudehnen, und dies parallel zum oder integriert in den Arbeitsprozess zu organisieren. Neben der ‚zeitlichen Entgrenzung‘ von Weiterbildung finden sich in den folgenden Interviewzitate auch hinsichtlich der Dimension ‚Individualisierung der Weiterbildungsverantwortung‘ sowohl in der Konzeption als auch in der Umsetzung des TVQ deutliche Hinweise für jenen kategorialen Wandel der Weiterbildung.

2.3.1 ‚Zeitliche Entgrenzung von Weiterbildung‘ im TVQ

Die Anforderung, in Zukunft lebenslang lernen zu müssen, wird in der Regelung tariflicher Qualifizierung im TVQ von keiner Seite ernsthaft in Frage gestellt, weder auf der Verbands- noch auf der Betriebsebene. Wie das folgende Interviewzitat eines Gewerkschaftsvertreters zeigt, stand die Dimension der lebenszeitlichen Ausdehnung des Bildungsprozesses sogar am Anfang der Überlegungen zum TVQ:

„[...] wir haben gesagt, das wird einfach nach vorne immer notwendiger, dass wir eben Lebenslanges Lernen organisieren, dass wir auch für ältere Arbeitnehmer hier Qualifizierungsmaßnahmen anbieten, damit unter Umständen auch ein Wechsel auf andere Arbeitsplätze möglich ist, insbesondere wenn bestimmte Tätigkeiten auch aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr möglich sind“.

Noch deutlicher wird die Vorstellung von kontinuierlicher Qualifizierung als neue Selbstverständlichkeit in den Aussagen eines Vertreters des Arbeitgeberverbandes. Zur Etablierung eines gewandelten Verständnisses von Weiterbildung müsse diese abgekoppelt von individuellen Ansprüchen auf beruflichen Aufstieg begriffen werden:

„Und natürlich gibt es dann auch solche Überlegungen: Lohnt sich das denn für mich, wenn ich das mache? Oder dieses ‚wenn, dann‘: Wenn ich in Bildung investiere, muss sich das bei mir aber monetär auch auszahlen. Und das ist natürlich auch schwieriger zu vermitteln: Wenn du in Bildung investierst, dann steigen deine Chancen, dass du im Berufsleben erfolgreich bleibst, ja, also [...] die halten die Null-Linie sozusagen. [...] Und da mussten wir natürlich mal die Sichtweise einbringen, dass es auch eine Gefahr der Dequalifikation, des Dequalifizierens gibt, ja? Wenn ich mich nicht weiterbilde, nicht anpasse, dann verliere ich sozusagen mein Standing im Berufsleben. Also diese Kehrseite des Nichtstuns, im Gegensatz zu dem Aufstiegsfortbildung-Betreiben.“

Die Lang- bzw. Lebenszeitperspektive im Zusammenhang mit dem Thema Weiterbildung ist auch für die Betriebsparteien ein zentraler Ausgangspunkt für die Umsetzung des TVQ. Ein Vertreter der Unternehmensseite begründet die Aufnahme von Verhandlungen mit dem Betriebsrat zum Abschluss einer Betriebsvereinbarung nach dem TVQ so:

„[...] auch vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung. Das ist ein Thema, Mitarbeiter länger [...] – unter dem Gesichtspunkt ‚Employability‘ – fähig zu halten, in diesem Job [...] qualifiziert arbeiten zu können und auch lange qualifiziert arbeiten zu können“.

Die argumentative Grundlage für die verlängerten Weiterbildungsnotwendigkeiten bilden in erster Linie die sich immer schneller ändernden Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Beruf bzw. am Arbeitsplatz. Das gilt auch für die Beweggründe der Betriebsratsseite, die aber eine langfristige persönliche Entwicklungsperspektive der Beschäftigten mit im Blick behält:

„Wie können wir hier unsere Zukunftsfähigkeit sichern in Deutschland? Also als Gesamtbetriebsrat haben wir das diskutiert. Und da haben wir uns vier Themen genommen, haben gesagt, die sind eigentlich wichtig, damit wir hier eine

Zukunft noch haben, mit unseren Leuten und mit den Arbeitsplätzen. Das ist einmal Qualifizierung, das ist einmal Gesundheit, das ist Ausbildung und das sind Langzeitkonten. [...] Auf jeden Fall müssen wir hier irgendwie eine Antwort haben auf die Globalisierung. [...] Also, ich finde, das wichtigste Ziel (der Weiterbildung) ist, seinen Job gut machen zu können und vorbereitet zu sein auf das, was sich verändert in dem Beruf oder am Arbeitsplatz, also sowohl als auch. Also Vorbereitung auf Veränderung.“

Aus Sicht der Beschäftigten selbst spielen im Zusammenhang mit dem Thema Weiterbildung Überlegungen zur persönlichen beruflichen Entwicklung nach wie vor eine Rolle. Auch die vage Aussicht auf bessere Bezahlung bleibt ein relevantes Motiv, sich weiterzubilden, aber als selbstverständliche ‚Belohnung‘ für Bildungsanstrengungen wird diese keinesfalls vorausgesetzt. Der wichtigste Beweggrund, sich in einen kontinuierlichen, lebenslangen Qualifizierungsprozess zu begeben, ist mehr und mehr die Angst, den Arbeitsplatz oder sogar generell die Beschäftigungsfähigkeit zu verlieren. Welchen Stellenwert Weiterbildung inzwischen für die Beschäftigten hat, wird im folgenden Interviewzitat eines Laboranten aus dem Bereich der pharmazeutischen Forschung deutlich:

„Aber bei vielen Leuten ist auch angekommen: Moment, das ist Arbeitsplatzsicherung, und wenn ich in irgendeiner Form noch beschäftigt sein will, dann kann ich nicht bei meinem jetzigen Status bleiben, ich muss was tun. Und ein ganz klarer Zeitpunkt [...] waren die Umstrukturierungen in diesem Forschungsbereich. [...] Und das bedeutete auch, es ist Personal gespart worden [...] und da ist vielen Leuten, glaube ich, auch aufgegangen, dass es nicht das letzte Mal gewesen sein wird.“

Die Fallstudien-Zitate zum Thema Lebenslanges Lernen lassen allseits – bei Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertretern, bei Betriebsratsmitgliedern wie bei Unternehmensvertretern, bei Beschäftigten aus unterschiedlichen betrieblichen Bereichen – keinen Zweifel daran aufkommen, dass Weiterbildung als selbstverständliche Begleiterscheinung des Erwerbslebens immer notwendiger wird. Im verschärften Bildungswettbewerb nach den Regeln einer neuen Wissensökonomie erlangt arbeitsrelevantes Wissen als Ressource für Wertschöpfungsprozesse (das ‚Gold in den Köpfen der Mitarbeiter‘) einen herausgehobenen Stellenwert – sowohl auf den Güter- und Dienstleistungsmärkten als auch auf dem Arbeitsmarkt. Lebenslange Weiterbildung, also die zeitliche Verlängerung von Prozessen der Wissensaneignung, stellt insofern eine nahe liegende Option dar, um die Vermehrung des wichtiger werdenden Wettbewerbsfaktors Wissen voranzutreiben.

2.3.2 ‚Individualisierung der Weiterbildungsverantwortung‘ im TVQ

Eine zweite Dimension des kategorialen Wandels zeigt sich in der stärkeren Individualisierung der Verantwortung für Weiterbildung. Sie wird sowohl auf Arbeitgeber- als auch auf Arbeitnehmerseite in den Interviewaussagen der Beteiligten des TVQ immer wieder erkennbar. Zwar unterscheiden sich die Vorstellungen darüber, in welchem Verhältnis die Verantwortlichkeiten verteilt werden sollten – und genau an dieser Frage zeigen sich die konkreten Umsetzungsschwierigkeiten des TVQ –, aber grundsätzlich wird eine Beteiligung der Beschäftigten an den Weiterbildungskosten auch seitens der Arbeitnehmervertretungen

akzeptiert. Die bisher übliche und weit verbreitete Sichtweise, jegliche betrieblich-berufliche Weiterbildung falle allein in den Verantwortungsbereich des Betriebs, wird zunehmend obsolet bzw. müsse aktiv einem grundlegenden Wandel unterzogen werden, wie ein Vertreter des BAVC feststellt:

„Es geht nämlich darum, eine neue Sichtweise und ein neues Bewusstsein zu entwickeln, dass nicht immer ein anderer dafür verantwortlich ist. Und das ist nicht immer nur eine allgemeine Sichtweise, sondern dass Sie es mal ganz runter brechen auf die einzelne Person, ja? Und jeder Einzelne sich fragen muss: Wo stehe ich denn im Arbeitsleben? Was passiert um mich herum? Und bin ich gesettled für das, was in Zukunft kommt? Das ist eine neue Sichtweise, die so schnell gar nicht um sich greift. Also das ist das, was wir meinen mit Paradigmenwechsel.“

Auch die IG BCE verweist auf die steigende Eigenverantwortung der Arbeitnehmer für Weiterbildung und Qualifizierung. Paradoxerweise bezieht sich die Forderung eines Gewerkschaftsvertreters nach mehr Selbstinitiative und eher weniger ordnungspolitischer Strukturierung explizit auf eine gesetzliche Grundlage:

„Obwohl es ja im SGB seit 1949 eine Bestimmung gibt, dass die Arbeitnehmer verpflichtet sind, zum Erhalt ihrer Arbeitsfähigkeit, sich weiter zu qualifizieren. Steht in einem Gesetz. Das wird nur überhaupt nicht beachtet und im Zuge der Diskussion um diesen Tarifvertrag haben wir da zum Teil halt dann auch mal das SGB zitiert. Um einfach deutlich zu machen, dass es natürlich schon auch Verpflichtungen der Arbeitnehmer gibt, sich weiter zu qualifizieren, um einfach auch im Arbeitsprozess drin zu bleiben. Man kann sich ja dann nicht beschweren, wenn unter Umständen irgendwann die ganze Technologie an einem vorbei gezogen ist und man steht dann auf dem Schlauch. Dann ist es eh zu spät. Also von daher gibt es natürlich da schon so einen bestimmten Punkt, dass man sich selber auch ein bisschen bemühen sollte.“

Seitens der Unternehmen wird die Notwendigkeit eines ‚Paradigmenwechsels‘ zur Weiterbildungsverantwortung im Verhältnis zwischen Betrieb und Beschäftigten immer wieder betont. Weiterbildung stelle eine Investition in die Zukunft des Betriebs, aber auch der Beschäftigten selber dar und müsse daher auch von beiden Seiten getragen werden. Diese Sichtweise habe sich bisher noch nicht genügend durchgesetzt. Insofern gehe es bei der Umsetzung der im TVQ formulierten fairen Kostenverteilung nach Ansicht eines Unternehmensvertreters aus dem Bereich Personal darum,

„[...] dass bei den Menschen im Kopf ankommt: Um meine Qualifizierung muss ich mich selbst kümmern. Das ist meine ureigene Aufgabe als Mitarbeiter. Und es muss mir etwas wert sein, da etwas rein zu investieren. Also wenn wir das erreichen, dass die Mitarbeiter umdenken und sagen: Ja, ich will nicht zur Qualifizierung getragen werden, sondern ich laufe selbst zur Qualifizierung und mir ist es auch etwas wert, mich zu qualifizieren, dann haben wir eine ganze Menge erreicht.“

Nicht nur Unternehmensvertreter, auch Betriebsräte sehen sich mit dem Problem konfrontiert, den Beschäftigten die Notwendigkeit, aber auch potenzielle Vorteile eines co-finan-

zierten Weiterbildungsmodells nahe zu bringen. Ein Mitglied des Betriebsrats beschreibt die Anforderung, die Belegschaft von der Umsetzung des TVQ zu überzeugen, so:

„Mein erster Eindruck war, dass damit auch Arbeitnehmer Probleme haben, mit dieser fairen Kostenteilung. Dass wir da auch noch werben müssen. Es war bis jetzt eben wie gesagt die Einstellung, es ist notwendig, ich beantrage das, der Chef sagt ‚Ja‘ und bezahlt. Wenn der ‚Nein‘ sagt, dann fange ich gar nicht an, darum zu kämpfen. Dann gibt es die Möglichkeit, ich resigniere oder ich mache es an der Volkshochschule. Dann ist es aber auch mein Privateigentum, was ich da gelernt habe. Und jetzt zu sagen, wir teilen die Kosten, das ist auch bei Arbeitnehmern irgendwo Neuland. Weil das heißt: Wann teilen wir uns die Kosten? Wenn es notwendig ist? Dann hat bis jetzt immer der Arbeitgeber bezahlt. Jetzt soll ich mich da dran beteiligen? Wie komme ich denn dazu? Dass es auch etwas für sich selber ist, dass man dann ja auch sagen kann: Weißt du, ich gehe, wenn ihr mir hier keine vernünftigen Bedingungen anbietet. Das ist noch nicht so ganz drin in den Köpfen.“

Die Umsetzung des TVQ gestaltet sich aber nicht nur wegen der Skepsis seitens der Beschäftigten schwierig. In erster Linie wird die Frage relevant, wie der betriebliche und persönliche Nutzen konkreter Weiterbildungsmaßnahmen bestimmt und in welchem Verhältnis die jeweilige Kostenbeteiligung austariert werden soll. Bei der Einschätzung ‚fairer‘ Regelungen liegen die Vorstellungen der Betriebsparteien teilweise weit auseinander. Ein Betriebsratsmitglied vermutet in den TVQ-Umsetzungsbestrebungen seitens der Unternehmensleitung auch den Versuch, im Weiterbildungsbereich künftig Kosten einzusparen:

„Aber soweit ich das [...] mitgekriegt habe, hat das Unternehmen sich gedacht: ‚Ach, sieh‘ an! In der Vergangenheit haben wir die Bildung immer selber bezahlt. Jetzt können wir mal den Arbeitnehmer mit zur Kasse bitten.‘ Dass die jetzt festschreiben wollen, für welche Maßnahmen der Mitarbeiter sich einzubringen hat [...] scheint doch etwas in die Richtung zu gehen, dass man sich auch dann einbringen soll, mit Zeit zum Beispiel, wenn das Unternehmen hinterher einen Bedarf hat. Und das ist eigentlich dann eine Verschlechterung. Weil, wenn der Bedarf vom Unternehmen erkannt wurde und die Leute da waren, die das machen wollten, hat das Unternehmen auch bezahlt. Das soll es auch in Zukunft tun.“

Auch die Mitarbeiter betrachten die Möglichkeit co-finanzierter Weiterbildung eindeutig auf einen bestimmten Bereich beschränkt. Bei konkret anstehendem betrieblichem Bedarf sehen sie das Unternehmen nach wie vor in der Pflicht, Weiterbildungskosten vollständig zu übernehmen – unabhängig davon, ob dabei auch ein persönlicher Nutzen für die Teilnehmer entsteht. Geht es aber vorrangig um die Entwicklung der eigenen beruflichen Perspektiven, halten Beschäftigte, wie das folgende Interviewzitat zeigt, eine Kostenbeteiligung durchaus für selbstverständlich:

„Ich mach also was Neues und mache (zum Beispiel) diese Zertifizierung zu diesem Facility Manager. Das kann ich auch berufsbegleitend machen und dafür besuche ich das und das und das Seminar und jedes Jahr wieder ein neues, um diese Qualifikation zu erhalten. Dann bringt mich das in eine Position, wo ich

statt tariflicher Angestellter mit einer mittleren Gehaltsgruppe im Labor beim nächsten Arbeitgeber ganz anders verhandeln kann. Da ist es nur gerechtfertigt, wenn die Kosten geteilt werden und wenn das Unternehmen sagt, diese Stelle, die mögen wir in fünf Jahren haben, aber wir sind noch nicht in der Lage, dass wir so händeringend suchen und keinen auf dem Arbeitsmarkt finden können, der diese Stelle bekleiden kann: Zahl mal mindestens 50% selber. Das ist vollkommen in Ordnung! Wenn es aber heißt, in Zukunft werden wir noch ein weiteres Unternehmen vielleicht in Italien kaufen und fünf Leute müssten da mal hingehen und ein halbes Jahr da sein und man denen sagt, also: Du fährst doch gerne an die Adria, deinen Sprachkurs zahl mal bitte selber, dann brauchen wir da nicht drüber reden. Und ich fürchte, dass es diese Tendenz immer gibt, weil die Bestrebungen, Kosten zu sparen, einfach da sind. Das ist im erst genannten Fall ein praktisches Beispiel und da finde ich es auch vollkommen in Ordnung. Fall zwei darf einfach nicht passieren. Sonst bin ich bereit, auch persönlich Zeit und dann auch Geld einzubringen. Trotzdem, solange es wirklich auf den jetzigen Arbeitsplatz abzielt, fände ich das nicht in Ordnung.“

Das im Interviewzitat skizzierte Beispiel verdeutlicht die arbeitspolitischen Schwierigkeiten, betriebliche Weiterbildungsregeln auf der Basis von Kosten-Nutzen-Bilanzierungen zu finden. Die Verteilung der Nutzenanteile von Weiterbildung zwischen Unternehmen und Beschäftigten ist stark interpretationsabhängig und gleiches gilt auch für den konkreten Weiterbildungsbedarf. Insbesondere die Festlegung eines Zeitpunkts, wann Weiterbildungsmaßnahmen tatsächlich notwendig sind und von welcher Seite dies dann eingebracht wird, ist in strategischer Hinsicht von entscheidender Bedeutung. Gewissermaßen ergibt sich ein ‚firstmover disadvantage‘, da ein zuerst bekundetes Weiterbildungsinteresse jeweils mit einer höheren Kostenbeteiligung verbunden ist. Angesichts der besseren Ressourcenausstattung von Unternehmen und der prinzipiellen Möglichkeit, Qualifikationen auf dem externen Arbeitsmarkt hinzuzukaufen, ist anzunehmen, dass die betriebliche Seite in den meisten Fällen einen ‚längeren Atem‘ haben dürfte. Insofern neigen Co-Finanzierungsmodelle in der betrieblichen Weiterbildung in der Praxis zu Initiativ- und damit auch zu Verantwortungsverschiebungen in Richtung der Beschäftigten.

3 Lebenslanges Lernen: Zum Wandel der Kategorie Weiterbildung

Der im vorangehenden Kapitel skizzierte tarif- und betriebspolitische Diskurs zum Thema Weiterbildung ist sicherlich untrennbar verbunden mit kategorialen Wandlungsphänomenen hinsichtlich gesellschaftlicher (Selbst-)Beschreibungen zum Verhältnis von Kapital und Arbeit. In dem Maße, wie die Erklärungskraft ‚alter‘ industriegesellschaftlicher Leitdifferenzen im aktuellen Modernisierungsdiskurs zur Entgrenzung bzw. der strukturellen Neukonfiguration im Rahmen neuer Grenzziehungen in Zweifel gezogen werden, ergeben sich mittelbar auch Konsequenzen kategorialer Art für den Bereich Wissen und Weiterbildung. In der Wissensgesellschaft übernimmt die Weiterbildung immer deutlicher eine tragende Funktion für die gesellschaftlichen Formen der Wissensproduktion, des Wissenserwerbs und der Wissensdistribution, also für den Umgang mit jenem Produktionsfaktor, der als entscheidend für die künftige gesellschaftliche Entwicklung angesehen wird. Dabei geht es auch um eine Veränderung auf der begrifflichen Ebene, einen ‚grammatikalischen‘ Wandlungs-

prozess, der sich nicht in der empirischen Feststellung von quantitativen Zuwächsen und Verhältnisbestimmungen erschöpft. Der tief greifende und weit reichende Bedeutungswandel von Weiterbildung findet nicht zwangsläufig oder zufällig statt, sondern wird von Akteuren aus Politik und Wirtschaft mit initiiert und getragen. Der Argumentationscharakter und die Legitimitätsgrundlagen der arbeitspolitischen Regulierung von Weiterbildung im Rahmen des Tarifvertrags zur Qualifizierung in der chemischen Industrie können sowohl als Ausdruck als auch als Katalysator einer kategorialen Neubestimmung von Weiterbildung betrachtet werden.

Die übergreifende Chiffre für die Wandlung des Weiterbildungsbegriffs bildet die spätestens seit 1996 im Bologna-Prozess lancierte, im Rahmen der Lissabon-Strategie 2000 weiter forcierte und seitdem weltweit verbreitete Formel vom Lebenslangen Lernen.³ Anregungen für einen Perspektivenwechsel in der internationalen Bildungsdiskussion gab es bereits im Jahre 1973 im Faure-Report der UNESCO, nach dem weniger ein von oben verordneter bzw. von außen oktroyierter Bildungsauftrag zur Maßgabe gesellschaftlicher Vermittlung von Wissen und kulturellen Werten erhoben werden soll, sondern jeder Einzelne durch Lebenslanges Lernen die Chance und die Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Aneignung der Welt erhalten sollte (vgl. Faure et al. 1973). In den 1970er Jahren wurde das Konzept Lebenslanges Lernen in erster Linie unter der Perspektive einer sozial gerechteren Gesellschaft diskutiert, basierend auf der Kritik an der Institution Schule und abzielend auf die Autonomie der Lernenden (vgl. Illich 1972).

Diese emanzipatorisch inspirierten, demokratisierenden Aspekte hat das Konzept in den 1990er Jahren zugunsten eines neoliberal-ökonomisch geprägten Begründungszusammenhangs zunehmend eingebüßt (zur Begriffsgeschichte des Konzepts Lebenslanges Lernen: Faulstich/Zeuner 1999). Den neuen argumentativen Ausgangspunkt bildet die Diagnose der globalisierten Wissensgesellschaft und des damit einhergehenden steigenden Standort- und Bildungswettbewerbs, der in Deutschland zusätzlich durch den demografischen Wandel sowie den Mangel an eigenen Bodenschätzen verschärft wird. Vor diesem Hintergrund reichen die während Schule, Ausbildung oder Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr aus – weder aus der Perspektive der Unternehmen, die ihren Qualifikationsbedarf decken und wettbewerbsfähig bleiben wollen, noch aus Sicht der Individuen, die den immer schneller wachsenden und häufiger wechselnden qualifikatorischen Anforderungen über den gesamten Verlauf ihres Erwerbslebens genügen sollen.

Insofern kann die Bedeutung des Schlagworts Lebenslanges Lernen nicht auf die Erhöhung von Weiterbildungsaktivitäten reduziert werden. Es geht um nicht weniger als die Auflösung fest gefügter „Lebenslaufrythmen“ (Beck 1986: 211) im Rahmen relativ hermetisch gegeneinander abgeschirmter Teilabschnitte der Industriegesellschaft wie Bildung, Erwerbsarbeit, Freizeit und Ruhestand – um die „Schleifung der Wälle“ wie es Ralf Dahrendorf (1975) ausdrückte – und die Etablierung einer entgrenzten Wissens- und Lerngesellschaft, in der sich im Zuge steigender Arbeitsmarkt- und Bildungsabhängigkeiten allerdings eine

³Bereits in der Zwischenbilanz aus dem Jahr 2005 stellte sich die Umsetzung der Lissabon-Ziele als ungenügend dar (Kok 2004) und trotz der daran anschließenden Neuausrichtung, muss aus heutiger Sicht ein weitgehendes Scheitern der Gesamtstrategie konstatiert werden (Boie 2010). Dazu ist auch die verfehlte oder zu geringe Erhöhung der Beteiligung Erwachsener am Lebenslangen Lernen in der Europäischen Union (EU) zu zählen. Dabei fällt auf, dass Deutschland sogar noch unter dem EU-Durchschnitt rangiert (vgl. Europäische Kommission 2009b: 35).

neue „institutionenabhängige Kontrollstruktur von Individuallagen“ (Beck 1986: 210) herausbildet.

Anknüpfend an die zentralen Argumentationslinien des arbeitspolitischen Weiterbildungsdiskurses im Zusammenhang mit dem Tarifvertrag zur Qualifizierung, werden im Folgenden zwei relevante Dimensionen Lebenslangen Lernens identifiziert und näher ausgeführt: Die Notwendigkeit in Zukunft Qualifizierungsprozesse auf die gesamte Lebensspanne auszuweiten, also „from cradle to grave“ (Europäische Kommission 2009a: 33) lernen zu müssen, und die Anforderung an den Einzelnen, die Verantwortung für diese Lernprozesse umfassend für sich selbst zu übernehmen. Idealtypisch geht es um einen Wandel vom zeitlich und curricular eng umrissenen, formal-organisierten Sonderfall der Aufstiegsqualifizierung nach den am humanistischen Bildungsideal orientierten Kriterien eines beruflich-professionell geprägten Lehrverständnisses mit dem Schwerpunkt auf der Vermittlung von Fachwissen, hin zu einem bis zum Lebensende verlängerten, allgemein obligatorischen und individuell gesteuerten Lernprozess kontinuierlicher Aneignung von (Meta-)Kompetenzen im Sinne einer eigenverantwortlichen Selbstoptimierung entlang betriebswirtschaftlich definierter Bedarfe, als ökonomisch rationale, flexible just-in-time-Anpassung und Weiterentwicklung des Humankapitals nach dem Baukastenprinzip.

3.1 Zeitliche Entgrenzung von Weiterbildung

Die Assoziation zeitlicher Entgrenzung, die das Konzept vom Lebenslangen Lernen auf der begrifflichen Ebene hervorruft und transportiert, ist unmittelbar ersichtlich. Gelernt werden soll und muss in Zukunft ein Leben lang. Die Vorstellung von ‚ausgelernten‘ Berufsinhaberinnen und Berufsinhabern wird zum anachronistischen Relikt aus dem Industriezeitalter. Ein eindeutig benennbares Datum, das die Lehrjahre vom Arbeitsleben trennt, hat als biografischer Fixpunkt der Bildungs- und Erwerbskarriere zunehmend ausgedient. Der Weiterbildung unter dem Leitbild Lebenslangen Lernens kommt nun die besondere Rolle zu, diese defragmentierten Lebensläufe neu zu strukturieren. Zwar existierte der Sektor Weiterbildung schon früher, vor der Hintergrundfolie des Konzepts Lebenslanges Lernen erweitert und verändert sich die Bedeutung der Kategorie Weiterbildung jedoch nachhaltig. Begrifflich gewinnt vor allem der erste Wortteil ‚weiter‘ an Gewicht und impliziert zugleich ein bis zum Lebensende verlängerndes ‚immer weiter‘. Die Vorstellung, Bildungsprozesse könnten (im Diesseits) durch Bildungsabschlüsse beendet werden, verliert zusehends an Gültigkeit. Den neuen Arbeits- und Lebensanforderungen in der Wissensgesellschaft kann nur durch permanentes ‚Updating‘ und ‚Upgrading‘ der individuellen Qualifikationsprofile nachgekommen werden.

Die Ausdehnung des Bildungserwerbs auf den gesamten Lebenszeitraum wirkt sich unmittelbar auf die formale Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen aus. Die traditionell termingebundenen, an seminarförmigen Schemata orientierten Weiterbildungsmaßnahmen kollidieren zusehends mit den neuen Anforderungen an ein kontinuierliches Lernen, das sich nahtlos und nebenher in den mehr und mehr verschmelzenden Komplex von Arbeit und Leben einfügen soll. Entsprechend hoch ist das Interesse an Konzepten für arbeitsintegriertes Lernen, wie ‚Training-on-the-Job‘ und ‚Lernen im Prozess der Arbeit‘ (vgl. Bergmann et al. 2004) oder an den seit Ende der 1990er Jahren boomenden E-Learning-Programmen (zur Übersicht: Niegemann et al. 2008), die eine ‚problemlose‘ Verlagerung von Lernzeiten aus der Arbeits- in die Freizeitsphäre versprechen. Die Etablierung einer betrieblichen ‚Lernkul-

tur‘ permanenter Wissensaufnahme und -verarbeitung verspricht nicht nur hochflexible und reaktionsschnelle Anpassungen an sich verändernde Qualifikationsanforderungen, sondern bietet vor allem eine Möglichkeit, Innovationspotenziale gezielt zu fördern, um so gewissermaßen präventiv dem zukünftigen und deswegen noch unbekanntem Bedarf an notwendigem Wissen und Können zu beugen. Gegenüber einem solch ebenso offenen wie diffusen Bildungs- bzw. Lernverständnis, erscheinen regulative Eingriffe in Lernkulturen, welche Normen und Standards von Zugang und Teilnahme an Weiterbildung, curriculare Inhalte oder Methoden dauerhaft und verbindlich festschreiben wollen, eher deplatziert. Die konsequente Ausdehnung der Lernzeiten auf quasi alle Lebensbereiche und -phasen erscheint unmittelbar inkompatibel mit ordnungs- oder arbeitspolitisch institutionalisierten Formen der Weiterbildung zu sein.⁴

Mit der relativen Aufwertung der lebenslangen Weiterbildung gegenüber dem erfolgreichen Abschluss der ersten Bildungsphase sind außerdem gravierende Folgen für das Selbstverständnis der Individuen und deren Identität als ‚Berufsmenschen‘ anzunehmen.⁵ Nach Karlheinz Geißler und Frank Orthey (1998) ist „im Konzept des lebenslangen Lernens [...] der Anspruch auf Reife und Sicherheit, aufs Erwachsensein, aufgegeben. Man wird nie mehr erwachsen, muss sich aber ein Leben lang darum bemühen und jede Veranstaltung dementiert, dass man es vielleicht bereits sein könnte“ (ebd: 41). Der neue gesellschaftliche Weiterbildungs-Imperativ, in Zukunft ‚*lebenslanglich* lernen‘ zu müssen, verwandelt ehemals souveräne Fachleute in defizitäre Dauerqualifikanten ohne Aussicht darauf, jemals fertig zu werden.

3.2 Individualisierung der Weiterbildungsverantwortung

Während der Begriff ‚Bildung‘ die beiden Seiten Lehren und Lernen noch gleichberechtigt in eins setzt, ist in der Formel des Lebenslangen Lernens schon eine klare Akzentverschiebung angelegt. Das Lernen, verstanden als individuell stark variierender Prozess der Aneignung von Bildungsinhalten, rückt gegenüber dem Lehren, also der Vermittlung von Unterrichtsstoff durch Lehrpersonen, in den Vordergrund. Nachdem die reformpädagogischen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre in den föderalistisch geprägten bildungspolitischen Grabenkämpfen aufgegeben wurden (vgl. Friedeburg 1989), ist es seit den 1990er Jahren vor allem die lernpsychologisch und neurobiologisch begründete Kritik an überkommenen Schulungsvorstellungen à la ‚Nürnberger Trichter‘, insbesondere im Rahmen konstruktivistischer Ansätze in der pädagogischen Bildungsforschung (zur Kritik: Pongratz 2005), welche die lange Zeit dominante einseitige Lehr- und Lehrplanorientierung zunehmend untergräbt. Für die Gestaltung von Bildungsprozessen gilt in steigendem Maße die Anforderung, die aktive, von den Lernenden weitgehend selbst gesteuerte, Aneignung von Wissen und Können nur mehr anzuregen und zu unterstützen. Ein von der Bildungspolitik verordneter und durch

⁴Auch in den Interviews zum Tarifvertrag zur Qualifizierung wurde sowohl auf Arbeitgeber- als auch auf Arbeitnehmersseite immer wieder vor der kontraproduktiven Wirkung eines zu starren ‚Regelkorsetts‘ für die Weiterbildung gewarnt.

⁵Das verweist auf die Entgrenzungsmomente, welche die Formel vom Lebenslangen Lernen auch auf das in der Industriegesellschaft noch so dominante Strukturierungsprinzip ‚Beruf‘ entfaltet und die daran ansetzende Debatte um Tendenzen der Entberuflichung (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Berger et al. 2001.)

Bildungsinstitutionen bzw. das Lehrpersonal aufgezwungener Bildungsauftrag (vgl. Faure et al. 1973) verliert dagegen an Legitimität.

Mit dieser Entwicklung ist auch eine Verlagerung im Bereich der gesellschaftspolitischen Bildungsverantwortung verbunden. Nicht nur im konkreten Bildungsprozess, sondern auch im institutionellen Gefüge des Bildungsgeschehens verschiebt sich die Initiative hin zu den Lernenden. Die Frage, wer wann und wie welche Bildungsinhalte lernt (oder nicht), liegt zunehmend in der Eigenverantwortung jedes Einzelnen. Im deutschen Bildungssystem sind zumindest Tendenzen institutioneller Erosion ab der Sekundarstufe II zu erkennen. Sowohl in der beruflichen Ausbildung als auch im Hochschulbereich werden öffentliche Finanzierungsinstrumente wie das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) in Darlehen umgewandelt bzw. Studiengebühren eingeführt. Inhaltlich werden vormals feste vorgegebene Ausbildungs- und Studiengänge modularisiert und flexibilisiert, Bildungstitel entsprechend pluralisiert (zur Kritik im Bereich der beruflichen Ausbildung Drexel 2005).

Im Bereich Weiterbildung sind dagegen keine größeren Projekte zur Deinstitutionalisierung nötig, da alle bisherigen „Systemansätze in der Weiterbildung“ (Sauter 2005) weitgehend als gescheitert betrachtet werden können. Nach wie vor hat Weiterbildung, die sogenannte vierte Säule im deutschen Bildungssystem, im Unterschied zu den anderen Bereichen keinen eindeutigen institutionellen Ort. Während für die Primar- und Sekundarstufe I Grund- und weiterführende Schulen zuständig sind, die Sekundarstufe II überwiegend im Dualen System verankert ist und der akademische Sektor von Universitäten bzw. Fachhochschulen abgedeckt wird, findet sich für den Bereich Weiterbildung ein plural organisierter Komplex aus privaten und öffentlichen Trägern, welche eine Vielzahl von verschiedenen Formen der Weiterbildung anbieten. Die ordnungspolitische Steuerung und Regulierung des Weiterbildungssektors beschränkt sich auf wenige Ausnahmen, meist auf Landesebene, wie z.B. die Bildungsurlaubsgesetze.⁶ Ein gesellschaftlich-institutionell getragenes System zur Sicherung der Infrastruktur, zur Festlegung der Normen und Regeln sowie zur Strukturierung und Ausgestaltung, wie es beispielsweise das deutsche Modell der Dualen Berufsausbildung auszeichnet, hat sich im Bereich Weiterbildung nie entwickelt.

Unter der Programmatik des Lebenslangen Lernens entfernt sich die Weiterbildungspraxis weiter von kollektiven Steuerungsverfahren zur regulären Bereitstellung von Schulungsangeboten. Die individuelle, selbst gesteuerte Nutzung von Lerngelegenheiten gerät zur ebenso diffusen wie umfassenden Forderung an die Einzelnen. Die institutionelle Entwicklung führt weg von einer (ohnehin gering ausgeprägten) Angebots- und hin zu einer konsequenten Nachfrageorientierung, wie es im Bereich der SGB III-geförderten Weiterbildung bereits weitgehend umgesetzt worden ist (vgl. Klein/Kühnlein 2004).

⁶In zwölf Bundesländern (nicht in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen) gelten Bildungsurlaubsgesetze, die ArbeitnehmerInnen die Möglichkeit garantieren, zwischen fünf und zehn Tagen im Jahr zum Zwecke politischer, allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung freigestellt zu werden. In den meisten Fällen wird die Freistellung voll als Arbeitszeit angerechnet. Im Saarland müssen die Beschäftigten sich an den Kosten beteiligen und in Mecklenburg-Vorpommern wird das fortzuzahlende Arbeitsentgelt über den Landeshaushalt finanziert. Lediglich 1 bis 2 % aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit einem Anspruch auf Bildungsurlaub nehmen ihn auch wahr. Trotzdem waren Bildungsurlaubsgesetze immer wieder Gegenstand betrieblicher sowie rechtlicher Auseinandersetzungen und sind es bis heute geblieben. Insbesondere von Unternehmensseite wird häufig unterstellt, die Freistellungsansprüche würden weniger für Bildungszwecke genutzt, sondern vielmehr im Sinne persönlicher Freizeit- und Erholungsinteressen missbraucht.

4 Weiterbildung in der Wissensgesellschaft Deutschland

Die beschriebenen Bedeutungsverschiebungen der Weiterbildungskategorie hinsichtlich der zeitlichen Ausweitung auf die gesamte Lebensdauer und die steigende Eigenverantwortung sind stark von Annahmen zu den Herausforderungen der (künftigen) Wissensgesellschaft geprägt. Die Konsequenz, die aus der unterstellten wachsenden Wissensabhängigkeit moderner Gesellschaften gezogen werden kann, wäre ein proportional entsprechender Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung sowie die adäquate Anpassung der Angebotsstrukturen im Weiterbildungsbereich, die dem zu erwartenden Ansturm auf den wichtigsten Rohstoff der Zukunft gerecht werden. Um der Frage nachzugehen, inwieweit in Deutschland neben den kategorialen Wandlungsprozessen auch ein realer Wandel empirisch zu beobachten ist, werden in diesem Kapitel die institutionelle Grundstruktur des Bildungssektors skizziert und die Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme in den letzten ca. 30 Jahren betrachtet.

4.1 Weiterbildungsstrukturen in Deutschland und Tendaussagen zur Weiterbildungsbeteiligung

Die bundesrepublikanische Bildungslandschaft ist geprägt durch eine vielgestaltige Trägerstruktur. Betriebe, Volkshochschulen und private Institute decken zusammen mehr als die Hälfte aller Teilnehmerfälle ab (Block 1995). Aber auch kirchliche Stellen, Verbände, Kammern, Parteien etc. treten als Anbieter von Weiterbildung auf. Insgesamt ergibt sich das Bild von einem in sich stark ausdifferenzierten Trägerpluralismus, der aufgrund der föderalen Verfassung Deutschlands auf ebenso uneinheitlichen Rechtsgrundlagen zur Weiterbildung basiert (ebd). Flächen- oder Branchentarifverträge zur Weiterbildung sind in Deutschland eine relative junge Erscheinung – als wichtigste Pionierleistung gilt der Abschluss eines Qualifizierungstarifvertrags für die baden-württembergische Metall- und Elektroindustrie im Jahr 2001 – und stellen wie der TVQ nach wie vor eine relativ seltene Ausnahme dar. Zudem konnten bisher in keinem Fall verbindliche Ansprüche auf tarifliche Qualifizierung vereinbart werden.⁷ Auch jenseits tarifpolitischer Initiativen, beispielsweise durch staatliche Interventionen, werden in Deutschland Zugang und Finanzierung von Weiterbildung bisher kaum mittels gesetzlicher Vorgaben reguliert. Ein ordnungspolitisch koordinierter institutioneller Ausbau des Bildungssektors zur gleichwertigen vierten Säule des Bildungssystems, wie er von der Politik seit Jahren angekündigt wird, ist nicht zu erkennen. Im Gegenteil sind eher Tendenzen eines allgemeinen Rückzugs des Staates aus dem Bildungsgeschehen zu beobachten. Insbesondere in der Bildungssphäre jenseits der Erstausbildung wird auf die selbstregulativen Kräfte eines freien Bildungsmarktes gesetzt (vgl. Dobischat/Husemann 1995). Die Hauptprobleme dieser weitgehend unregulierten Weiterbildungspraxis zeigen sich in der hohen Selektivität der Teilnahmechancen, der einseitigen Orientierung am (akuten) betrieblichen Bedarf nach Qualifizierung sowie der fehlenden Transparenz in einem ausufernden Bildungsmarkt ohne verlässliche Zertifizierungsstandards, die es sowohl Unternehmen als auch Privatpersonen schwer machen, das Ausmaß und die Qualität des Angebots zu überblicken.

Entsprechend unübersichtlich und wenig vergleichbar stellen sich auch die unterschiedlichen statistischen Erhebungen von Bildungsdaten dar. Eine offizielle amtliche Weiter-

⁷Der genannte Tarifvertrag zur Qualifizierung in Baden-Württemberg legt lediglich ein Anrecht der Beschäftigten auf ein jährliches Qualifizierungsgespräch fest.

bildungsstatistik gibt es nicht. Und die Ergebnisse der Studien diverser Institute sind wegen jeweils verschiedener Grundgesamtheiten, anderer Zeitfenster oder unterschiedlicher Erhebungsmethoden nur bedingt miteinander vergleichbar (für eine Übersicht: Deutscher Bundestag 2000; Bellmann 2003). Die folgenden Überlegungen zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland basieren in erster Linie auf dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebenen und von Infratest Burke Sozialforschung durchgeführten ‚Berichtssystem Weiterbildung (BSW)‘ (Kuwan et al. 2006). Die Repräsentativerhebung in Privathaushalten unter 19- bis 64-jährigen Personen (Zufallsstichprobe, geschichtet, mit 7.000 Fällen) wird seit 1979 im Turnus von drei Jahren durchgeführt und bietet so einen guten Überblick über die Entwicklungslinien jener letzten drei Jahrzehnte, in denen empirische wie kategoriale Wandlungstendenzen der Weiterbildung aufgezeigt werden sollen. Seit 1994 wird darin in einem eigenen inhaltlichen Schwerpunkt – soweit möglich – auch ‚informelles Lernen‘ und seit 2000 das ‚Selbstlernen‘ mit erfasst (zu den damit verbundenen Schwierigkeiten vgl. ebd: 54).

Aber auch der Anstieg der Beteiligung an formal-organisierter Weiterbildung in den vergangenen 30 Jahren ist beeindruckend.⁸ Während 1979 noch lediglich 23% der 19- bis 64-jährigen Personen an Veranstaltungen der allgemeinen und/oder beruflichen Weiterbildung teilnahmen, waren es im Jahre 2003 mit 41% fast doppelt so viele (ebd). Werden weitere Formen der Weiterbildung dazu gerechnet, wie das informelle berufliche Lernen und das Selbstlernen innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit, ergibt sich für 2003 eine „Gesamtquote des intentionalen Lernens“ von 68% (ebd: 218). Die Wiederaufnahme von Lernanstrengungen auch nach erreichten Bildungsabschlüssen ist vom Ausnahme- zum Normalfall geworden.

Demnach scheinen in Deutschland die Herausforderungen einer sich formierenden Wissensgesellschaft konsequent angenommen zu werden. Bei genauerer Betrachtung der jüngsten Entwicklung der Teilnahmequote sind allerdings Zweifel an dieser These angebracht. So gab es zwar von 1979 bis 1997 einen (fast) kontinuierlichen Anstieg der Teilnahme an organisierter Weiterbildung auf 48%. In den Erhebungsjahren 1997 bis 2000 sank dieser Anteil jedoch um 5% auf 43%, in den Jahren 2000 bis 2003 um weitere 2% und im Erhebungsjahr 2007 stieg die Beteiligung lediglich leicht um 2% wieder auf das Niveau des Jahres 2000 (Rosenblatt/Bilger 2008). Die langjährige Expansion der Beteiligung an organisierten Formen der Weiterbildung ist in Deutschland also vorerst beendet. Seit der Jahrtausendwende zeichnet sich sogar eine rückläufige Tendenz ab bzw. muss von einer Stagnation gesprochen werden.⁹ Vieles deutet darauf hin, dass die Ursachen für diese Trendwende in den ökonomischen Bedingungen der Weiterbildung zu suchen sind. Die Frage, wer die Kosten für die Transformation von der Industrie- zur Wissensgesellschaft tragen soll, könnte zumindest im Bereich Weiterbildung zum begrenzenden Faktor werden. Im Folgenden sollen einige Thesen zur Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung diskutiert und jeweils auf den Wirkungskontext des TVQ bezogen werden.

⁸Die Ergebnisse des BSW zur Teilnahmequote decken sich hinsichtlich dieser allgemeinen Trendaussage auch mit den Daten anderer Studien.

⁹Aufgrund veränderter Fragekataloge in den verschiedenen Erhebungswellen des BSW liegen leider keine gefestigten Trendaussagen zur Entwicklung des informellen Lernens vor (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008: 191).

4.2 Thesen zum Rückgang bzw. zur Stagnation der Weiterbildungsbeteiligung

Der Rückgang der Teilnahmequoten ist zum Teil auf die massiven Einsparmaßnahmen bei der nach SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung zurückzuführen. Dies gilt allerdings lediglich in geringem Umfang, da es sich nur um ein relativ kleines Segment handelt.¹⁰ Im Gegensatz zu anderen Bildungsfeldern wie Schule, Hochschule oder Berufsausbildung ist der Sektor Weiterbildung zum Großteil von Investitionen der Unternehmen sowie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst abhängig. Nach Kostenschätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) tragen Letztere mehr als ein Drittel der Gesamtausgaben für die berufliche Weiterbildung in Deutschland – mit steigender Tendenz (Bundesinstitut für Berufsbildung 2005, aus Kuwan et al. 2006: 356). Die von den Unternehmen finanzierte betriebliche Weiterbildung stagniert bzw. ist derzeit leicht rückläufig, macht aber einen ähnlich großen Anteil am gesamten Weiterbildungsangebot aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 141-143). Es ist anzunehmen, dass die Weiterbildungsfinanzierung auch wesentlich von der Entwicklung der wirtschaftlichen Konjunktur abhängt. Die Vermutung, die rückläufige Weiterbildungsteilnahme sei auf den sowohl in den Betrieben als auch in den Privathaushalten gestiegenen Kostendruck zurückzuführen, ist zunächst plausibel. Der Zusammenhang bleibt trotzdem erklärungsbedürftig, da konjunkturelle Einflüsse auf die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung seit 1979 praktisch nicht festzustellen sind. Im Gegenteil erwies sich der (fast) kontinuierliche Anstieg bis zum Jahr 1997 als äußerst robust gegen die Rezessionen von 1980 und 1993, während die Trendwende in einer Phase wirtschaftlichen Aufschwungs stattfand.

Eine mögliche Erklärung für die rückläufigen Teilnehmerzahlen verweist auf Parallelen zu den „erwartete[n] und unerwartete[n] Folgen der Bildungsexpansion“ (Müller 1998: 81 und Hadjar/Becker 2006: 11), welche vor allem im Hinblick auf die bildungspolitischen Reformen im Bereich Schule und Berufsbildung diskutiert werden. So sind, was die Verteilung der Arbeitsmarktchancen betrifft, für den bis 2000 äußerst dynamisch anwachsenden Weiterbildungsbereich vergleichbare Tendenzen vertikaler Verdrängung von oben nach unten anzunehmen. Weiterbildung verliert zunehmend die Türöffnerfunktion für Karrierewege nach oben. Sie dient derzeit eher der Absicherung gegen den Ab- oder Ausstieg. Der Zusammenhang von Weiterbildungs- und Beschäftigungssystem wird also einerseits enger, andererseits zeichnet sich eine Schließung der vorteilhaftesten Berufspositionen ab. Die Teilnahme an Weiterbildung wird gleichzeitig zur ubiquitären, obligatorischen Aufforderung an die Beschäftigten (und auch an Arbeitssuchende). Durch beruflichen Aufstieg profitieren kann aber zunehmend nur eine relativ kleine Gruppe von Höher- oder Hochqualifizierten. Das Interesse des Großteils der Beschäftigten an Weiterbildung besteht weniger in der Aussicht auf Verbesserung ihrer beruflichen Stellung, sondern lediglich in der Beibehaltung des Status quo.

Eine mögliche Erklärung für die vielfach festgestellte und von Personalverantwortlichen immer wieder monierte Weiterbildungsabstänzen vieler, insbesondere an- und ungelernerter Beschäftigter könnte demnach in der mangelhaften Anreizstruktur der Weiterbildungssper-

¹⁰Im Zuge der Arbeitsmarktreformen sind die Weiterbildungsausgaben der Bundesagentur für Arbeit von 7,8 Milliarden Euro im Jahr 1999 auf 1,6 Milliarden Euro im Jahr 2006 gesenkt worden, was einer Verminderung von fast 80% entspricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 32). Nur rund 6% der beruflichen Weiterbildung wurden bundesweit 2003 durch die Arbeitsverwaltung finanziert (Kuwan et al. 2006).

spektiven liegen. Wenn überhaupt, wird das nachgefragt, was unmittelbar notwendig ist, um den aktuellen Arbeitsplatz zu behalten. Die Möglichkeit, die eigene ‚Employability‘ arbeitsmarktbezogen weiter zu entwickeln, bleibt aufgrund der Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes und vieler anderer Unwägbarkeiten meist eine abstrakte Größe. Ein weitergehendes freiwilliges Engagement wäre aus Sicht der weniger gut qualifizierten Arbeitnehmer angesichts der unsicheren Renditechancen und des relativ hohen Einsatzes von Lernanstrengungen, zunehmend auch von Freizeit und eigenem Geld geradezu irrational, auch weil gerade sie nur in geringerem Ausmaß über entsprechende Ressourcen verfügen (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Zwischen der zwar existenten, aber nur schwer exakt kalkulierbaren Bedrohungslage, durch Nichtteilnahme an Weiterbildung den Arbeitsplatz aufs Spiel zu setzen bzw. darüber hinaus auch die Arbeitsmarktchancen zu minimieren und der tatsächlichen Selbstinitiative zur Aufnahme von Weiterbildungsaktivitäten besteht eine offensichtliche Diskrepanz – gerade bei denjenigen Beschäftigtengruppen, die aufgrund eines verhältnismäßig niedrigen Qualifikationsniveaus als besonders gefährdet gelten. Die Offenheit und Unverbindlichkeit des TVQ bietet hier praktisch keinen arbeitsrechtlich belastbaren Schutz, der die Arbeitsmarktrelevanz von Qualifizierungsergebnissen absichern bzw. das Risiko von (falschen) Weiterbildungsentscheidungen abfedern könnte. Im Gegenteil zielt er eher darauf ab, die Notwendigkeit für Arbeitnehmer zu unterstreichen, mehr und dauerhaft Selbstverantwortung für die ‚eigenen‘ Weiterbildungsbelange zu übernehmen.

Komplementär zur oft beklagten ‚Weiterbildungsabstinentz‘ vieler Arbeitnehmer sinkt auch die Bereitschaft von Unternehmen, in Weiterbildung zu investieren. Im Gegensatz zur stagnierenden Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung, welche überwiegend durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst finanziert wird, geht die vorwiegend betrieblich getragene Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sogar zurück. Zwar ist den Unternehmensverantwortlichen der betriebswirtschaftliche Nutzen einer allgemeinen Steigerung des Wissens- und Kompetenzniveaus der Belegschaft unter globalisierten und informatisierten Marktbedingungen (zumeist) bewusst, wie die aktuellen Diskussionen zum ‚Facharbeitermangel‘ zeigen, aber auch für Unternehmen stellt sich die Weiterbildungslandschaft als unübersichtlich dar, der Aufbau einer eigenen weiterbildungsintensiven Personalarbeit ist teuer und (messbare) Zugewinne an Produktivität oder Wirtschaftlichkeit durch Weiterbildung bleiben höchst ungewiss. Das Investitionsrisiko kann deshalb minimiert werden, indem die Förderung auf Talente oder sogenannte ‚High-Potentials‘, denen die höchsten Renditechancen für das Unternehmen zugerechnet werden, beschränkt wird. Die Unternehmen konzentrieren sich dabei personalstrategisch zunehmend auf jene Kernbelegschaften, die ‚echte‘ Wissensarbeit leisten, also durch geistig-kreative Schöpfung vorrangig an der Produktion immaterieller Werte beteiligt sind. Allerdings zeigen sich auch in diesem Bereich Versuche, Wissensarbeit zu rationalisieren und über entsprechende Arbeitsprozesse (mehr) Kontrolle zu gewinnen – teilweise durchaus mit Erfolg (vgl. den Beitrag von Tobias Kämpf in diesem Band). Selbst in hochgradig wissensbasierten Arbeitsbereichen wie der Softwareentwicklung sind bereits technische Routinen und sogar automatisierte Lösungen zumindest für Teilprozesse der Programmierung eingeführt worden (vgl. Paul 1999; Naetar 2002). Die „Explizierung“ (Gill 2007: 3) und „Dekontextuierung“ (ebd) von erfahrungsabhängigem, implizitem und deswegen „lebendigem Wissen“ (Gorz 2004: 41) ist zwar niemals vollständig möglich, es können aber Kernbereiche der Wissensarbeit identifiziert, auf das Notwendigste reduziert und von den rationalisierungszugänglichen Produktionsprozessen isoliert werden.

Für den (größeren) Teil eher ausführender oder überwachender Wissensarbeit sind relativ kurzfristige Ad-hoc-Maßnahmen des Anlernens und Einarbeitens ausreichend bzw. weniger kostenintensiv als professionelle, die individuelle Expertise fördernde Weiterbildungsangebote. Nicht zu vergessen ist außerdem, dass Arbeitgeber generell ein Interesse daran haben, das formal hochwertig qualifizierte und darum auch besonders teure Personal auf ein notwendiges Mindestmaß zu reduzieren. Grundsätzlich sind die neuen Routine-Wissensarbeiter ähnlichen Gefahren der Dequalifizierung ausgesetzt, wie sie Harry Bravermann (1974: 124ff) für die Taylorisierung und Bürokratisierung im Handwerk und im Angestelltenbereich beschrieben hat. Für den (immer noch) weitaus größeren Anteil nicht – oder zumindest nicht primär – wissensbasierter Arbeit, der zunehmend von sogenannten Randbelegschaften erledigt wird, wollen Unternehmen dagegen von vorneherein möglichst keine riskanten Weiterbildungsinvestitionen übernehmen, weshalb dies zunehmend in die Verantwortung der Beschäftigten abgeschoben wird. Breit angelegte betriebliche Qualifizierungsprogramme, bei denen die Teilnahmeberechtigungen ‚nach dem Gießkannenprinzip‘ vergeben werden, oder kollektiv vereinbarte pauschale Weiterbildungsansprüche gelten bei Wirtschafts- und Unternehmensvertretern nicht nur als kostenintensiv und ineffizient, sie würden zudem weder den spezifischen betrieblichen Bedarfen gerecht werden, noch den hochgradig individualisierten Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten entsprechen. Genau an dieser Stelle fungieren die im Konzept vom Lebenslangen Lernen angelegten Bedeutungsverschiebungen der Kategorie Weiterbildung als wichtige Argumentations- und Legitimationsfigur für eigenverantwortliches und selbst gesteuertes, v.a. aber auch co- oder selbstfinanziertes Lernen. Der TVQ wird auf Arbeitgeberseite explizit als Vehikel für einen Paradigmenwechsel in Richtung individualisierter Weiterbildungsverantwortung genutzt – zumindest bei denjenigen, welche mit dem bislang erreichten Qualifikationsniveau (noch) nicht glaubhaft signalisieren können, dass sich eine weitere Investition in ihr Humankapital aus Unternehmenssicht lohnen könnte.

Die genannten personalstrategischen Entscheidungen der Unternehmen, die betriebliche Förderung von Weiterbildung in erster Linie hochqualifizierten Mitarbeitern zukommen zu lassen, verweisen auf ein generelles Problem im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bildungsfragen: die empirisch vielfach belegte segmentierende, Ungleichheit reproduzierende bzw. sogar verstärkende Wirkung vieler Bildungssysteme, insbesondere des deutschen (z.B. Solga 2008; Ditton 2004), die in den letzten zehn Jahren vor allem durch die PISA-Studie wieder stärker in den öffentlichen Gerechtigkeitsdiskurs zurückgekehrt ist (Baumert et al. 2001; Prenzel et al. 2004, 2007). Bildungsnachteile, die in der sozialen Herkunft angelegt sind, setzen sich über die gesamte Vorschul-, Schul- und Ausbildungsbiografie hinweg fort. Die Erwartungen der sozialliberalen Regierungskoalition in den 1970er Jahren, durch weit reichende Bildungsreformen Chancenungleichheiten abzubauen, haben sich nur für bestimmte Faktoren erfüllt, für andere nicht. Insbesondere der Bildungshintergrund der Eltern wirkt sich nach wie vor stark auf den Bildungserfolg aus. Aus der statistischen Kunstfigur kumulierter Bildungsbenachteiligungen der ‚katholischen Arbeitertochter vom Lande‘ wurde der ‚Migrantensohn aus bildungsschwacher Familie‘ (Geißler 2005). Da auch der Zugang zur Weiterbildung stark selektiv ist, verlängern sich Bildungsvor- und nachteile weit in den Weiterbildungsbereich hinein, oder, wie Axel Bolder (2006) es formuliert, gipfeln dort in der ‚Vollendung des Matthäus-Prinzips‘.¹¹

¹¹Bolder bezieht sich dabei auf eine Bibelstelle, die Robert K. Merton in seiner wissenschaftssozio-

Ein Bildungssektor, dessen Zugangsmöglichkeiten derart selektiv zugeschnitten sind, kann nur bis zu einem gewissen Grad wachsen, nämlich entsprechend des vorgefundenen Bildungsstands in der Gesellschaft. Der ist in Deutschland im Zuge der Bildungsexpansion seit Anfang der 1960er Jahre, gemessen am durchschnittlich erreichten Schulabschluss, auch tatsächlich stark angestiegen. Im Jahr 1960 verfügten über zwei Drittel der Bevölkerung nur über einen Volksschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss, 10% hatten einen mittleren und 16% einen höheren Schulabschluss. Dieses Verhältnis hat sich seitdem zugunsten der höheren Schulabschlüsse verändert. Im Jahr 2007 hatten 43,8% der Bevölkerung einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss oder keinen Abschluss, 27,3% hatten eine Real- oder eine vergleichbare Schule absolviert und 23,5% hatten die Fachhochschul- oder Hochschulreife erreicht (Statistisches Bundesamt 2008).¹²

Allerdings hat sich der Hauptteil des Anstiegs bis Ende der 1980er Jahre vollzogen. Seitdem steigt der Bildungsstand nur noch geringfügig. Diese Verlangsamung wirkt sich in einem Weiterbildungssystem, durch das frühere Bildungsdefizite nicht kompensiert werden, sondern im Gegenteil der individuelle Zugang gerade vom Kriterium des jeweils erreichten Bildungsniveaus abhängig ist, negativ auf die allgemeine Weiterbildungsbeteiligung aus. Die Fortsetzung der Bildungsexpansion scheitert demnach wesentlich daran, dass Personen mit geringerer Qualifikation nicht ausreichend in den Weiterbildungsbereich integriert werden. Gerade denjenigen Beschäftigtengruppen bleibt eine Teilnahme normalerweise verwehrt, welche auf ‚sich lohnende‘ Weiterbildungsanstrengungen am meisten angewiesen wären (Bolder 1995). Die segmentierende Wirkung dieses Modells bremst das weitere Wachstum der Beteiligung an Weiterbildung, insbesondere wenn unterstellt wird, dass die erwähnte Gesamtzunahme der Weiterbildungsteilnahme der letzten 30 Jahre eher darauf zurückzuführen ist, dass „die privilegierten Gruppen [...] eher ihre letzten Reserven [mobilisierten], als dass sich neue Teilnehmersegmente erschlossen“ (ebd: 328).

Die beschriebenen kulturell geprägten und institutionell verfestigten Ungleichheiten bezüglich der Lernvoraussetzungen und Bildungszugänge¹³ bleiben in der am Humankapital-Ansatz orientierten Mainstream-Debatte zum Lebenslangen Lernen meist systematisch unterbelichtet. In der Regel wird von selbstbewussten, selbstbestimmten und reflexionsfähigen Persönlichkeiten ausgegangen, die ihre individualisierten Weiterbildungsprozesse unter gleichen Wettbewerbsbedingungen proaktiv und eigenverantwortlich in die Hand nehmen und die Kosten und Nutzen von Bildungsentscheidungen rational gegeneinander abwägen. Anknüpfend an diese Prämissen und den impliziten humankapitalistischen Gleichheitsunterstellungen und Rationalitätsvorstellungen gelten dann die selbstregulativen Kräfte eines freien Weiterbildungsmarktes sowie eine konsequente Nachfrageorientierung als universell geeignete Funktions- bzw. Steuerungsprinzipien. Auch der TVQ setzt dieser Perspektive keinen

logischen Forschung zur Beschreibung der Zitierdynamik in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet hat: „Nehmt ihm darum das Talent und gebt es dem, der die zehn Talente hat. Denn wer hat, dem wird gegeben werden, und er wird Überfluss haben; wer aber nicht hat, dem wird noch genommen werden, was er hat. Den unnützen Knecht aber werft in die Finsternis draußen! Dort wird Heulen und Zähneknirschen sein“ (Mt. 25, 28-30).

¹²Weitere 4,5% der über 15-jährigen befinden sich noch in schulischer Ausbildung und bei 0,4% wurden keine Angaben zur Art des Abschlusses gemacht.

¹³Für Deutschland haben v.a. Herrlitz et al. (2005) und Friedeburg (1989) aufschlussreich zeigen können, wie sich die ständische Prägung des Bildungswesens seit dem 19. Jahrhundert noch bis in den hochgradig stratifizierten Charakter des heutigen Bildungssystems erhalten hat.

Kontrapunkt entgegen, sondern impliziert im Gegenteil gerade diese idealisierte Leitvorstellung von individualisierten Marktteilnehmern, die den formal gleichberechtigten Zugang zum Weiterbildungsgeschehen nach ihrem jeweiligen Eigeninteresse frei wählen können (bzw. müssen). Der TVQ enthält zwar den Hinweis auf die „Belange besonderer Arbeitnehmergruppen wie z.B. älterer Arbeitnehmer, Arbeitnehmer in Wechselschicht oder Beschäftigten nach und während Elternzeit“ (§3 Absatz 2 TVQ), andere benachteiligte Gruppen hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme, wie an- und ungelernete Arbeitnehmer, Frauen oder Menschen mit Migrationshintergrund werden jedoch nicht erwähnt. Abgesehen davon ist die angemahnte Berücksichtigung spezieller Beschäftigtengruppen lediglich als Kann-Bestimmung für die freiwillig zu vereinbarenden Betriebsvereinbarungen formuliert. In der (bisher gering ausgefallenen) Umsetzungspraxis des TVQ spielt dieser Passus meist keine relevante Rolle.

4.3 Ambivalenzen der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft

Die vorstehenden Thesen zum Rückgang bzw. zur Stagnation der Weiterbildungsbeteiligung weisen zunächst auf einen spezifisch ökonomisch geprägten Zusammenhang hin, nach dem sowohl aus Sicht von Unternehmen als auch von Arbeitnehmern Kosten-Nutzen-orientierte Investitionsentscheidungen in Humankapital keineswegs so rational erscheinen, wie es die Zeitdiagnose der (bevorstehenden) Wissensgesellschaft nahe legt. Paradox aus Sicht der potenziellen Teilnehmer ist dabei, dass Weiterbildung zwar immer wichtiger, die Chance davon zu profitieren insgesamt aber immer kleiner wird. Die Möglichkeiten zur Verbesserung des (beruflichen) Status und Einkommens durch Weiterbildungengagement werden zunehmend exklusiv. Rational nachvollziehbar ist auch die Entscheidung von Unternehmen, nicht oder zumindest nur sehr selektiv die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zu fördern, wenn sie stattdessen deren Bereitschaft sicherstellen können, sich selbst um ‚ihre‘ Weiterbildungsbelange zu kümmern. Neben den Folgen derartiger ökonomischer Kalküle wirken sich auch historisch-kulturell gewachsene Ungleichheitsstrukturen auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. Unter den kaum regulierten Marktbedingungen des Weiterbildungssektors ist der Zugang von Beschäftigten zu Weiterbildung neben anderen Merkmalen wie Alter oder Geschlecht insbesondere abhängig von der sozialen Herkunft sowie dem bisher erreichten Schulbildungs- bzw. Qualifikationsniveau (Schröder et al. 2004). Je nach Erwerbssituation wirken sich daran anschließend individuelle Finanzierungsmöglichkeiten sowie die zur Verfügung stehende Zeit im Verhältnis zum erwarteten Weiterbildungsnutzen sanktionierend auf die Weiterbildungsbeteiligung aus (Beicht/Walden 2006).

Dennoch ist die Annahme, Weiterbildung könne und müsse für eine Wissensgesellschaft vermehrt zentrale Funktionen des Wissenserwerbs und der Wissensdistribution übernehmen, kaum von der Hand zu weisen. Die aktuelle Entwicklung der Teilnahmequoten und deren Interpretation verweisen aber auf eine spezifisch marktwirtschaftlich geprägte Form, in der dies geschieht. Für die Ablösung der bisherigen kapitalistischen Logik durch einen „Wissenskommunismus“ (Gorz 2004: 79ff) – aufgrund der neuen Bedeutung des Wertschöpfungsfaktors Wissen – finden sich bisher zumindest in der Entwicklung des Weiterbildungsbereichs keine Belege. Der klassische Interessengegensatz der Industriegesellschaft zwischen Kapital und Arbeit scheint für die arbeitspolitische Gestaltung von Weiterbildung nach wie vor eine wichtige Differenz zu konstituieren. Die besonderen Eigenschaften des zunehmend entscheidenden Produktionsfaktors Wissen lassen die bekannten Grenzziehungen dennoch un-

schärfer werden, was sich in den verunsicherten Arbeitsbeziehungen sowohl auf tariflicher als auch betrieblicher Ebene widerspiegelt. Während Lohn- und Arbeitszeitverhandlungen eine relativ eindeutig dichotome Grundstruktur aufweisen, die es den Verhandlungsparteien nahe legt, die arbeitspolitischen Auseinandersetzungen weitgehend als Nullsummenspiele zu interpretieren und ihre Strategien relativ konsistent danach auszurichten, ist eine antagonistische Deutung der arbeitspolitischen Weiterbildungsinteressen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern dagegen weniger offensichtlich. Im Gegenteil erscheint eine Win-win-Situation sofort einsichtig: Durch die Weiterbildung von Beschäftigten können sowohl die Arbeitsleistung als auch das Arbeitseinkommen gesteigert werden. Auch der konditionale Charakter dieser Aussage wird sehr deutlich. Denn Weiterbildung dient im Kontext der Erwerbsarbeit in erster Linie dem Aufbau eines – möglicherweise dann gesteigerten – Arbeitskraftpotenzials, welches, vor dem Hintergrund im Vorhinein lediglich ungefähr prognostizierbarer Qualifikationsanforderungen, aus Unternehmenssicht erst noch in eine höhere Arbeitsleistung transformiert werden muss und aus Sicht der weitergebildeten Beschäftigten unter den dann geltenden Arbeitsmarktbedingungen nur eventuell bessere Einkommenschancen ermöglicht. Die vielen Unwägbarkeiten, die Weiterbildungsprozesse begleiten, kennzeichnen Weiterbildung demnach als eine Investition unter Unsicherheit und hohem Risiko für beide Seiten. Inwiefern oder ob überhaupt Renditen realisiert werden können, worin diese genau bestehen und vor allem wie sie sich auf die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite verteilen, hängt von diversen nicht vorab festgelegten bzw. festzulegenden Faktoren ab. Dadurch gestaltet sich der ‚Möglichkeitsraum‘ zur Weiterbildungsregulierung – ganz im Sinne qualitativer Tarifpolitik – sowohl interessenpolitisch diffuser als auch thematisch weiter und vielfältiger.

Die dargestellten Widersprüche und Paradoxien der Weiterbildungsgestaltung verweisen auf grundsätzliche Ambivalenzen, die im Begriff der Wissensgesellschaft angelegt sind. Insbesondere die bildungspolitische und -ökonomische Leitformel vom Lebenslangen Lernen macht den Doppelcharakter der neuen biografisch-lebensweltlichen Herausforderungen zwischen emanzipatorischen Bildungschancen und obligatorischen Lernzumutungen deutlich. Der institutionelle Umbau eines wissenschaftlich adäquaten (Weiter-)Bildungssystems verspricht einerseits mehr Freiheiten für die individuelle Gestaltbarkeit von Bildungskarrieren, inklusive der subjektiven Perspektive biografischer Selbstentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung und auch verbunden mit wachsenden Möglichkeitsräumen der selbstverantworteten Risikobewältigung. Andererseits stellt gerade die Zunahme individuell zu tragender Risiken unter den Bedingungen steigender Arbeitsmarktabhängigkeit und einem verschärften Bildungswettbewerb für die relativen Verlierer in der neuen Wissensökonomie eine strukturelle Überforderung dar, die sich somit als Steigerung von gesellschaftlichem Zwang und sozialer Zumutung offenbart. Während also die Zeitdiagnose von einer (entstehenden) Wissensgesellschaft wohl kaum mehr von der Hand zu weisen ist, kann daraus – mit Blick auf die fortbestehende kapitalistische Verwertungslogik (auch von Wissen) und die Persistenz sozialer Ungleichheit in der deutschen Gegenwartsgesellschaft – nicht linear und bruchlos auch auf die Entstehung einer lebenslang lernenden Weiterbildungsgesellschaft geschlossen werden.

5 Fazit

Deutet der beschriebene Wandel der Weiterbildung nun auf einen grundlegenden kategorialen Veränderungsprozess hin, den „Anfang eines neuen Modus der Vergesellschaftung“ (Beck 1986: 205), der die Kategorie Wissen zum Ausgangspunkt nimmt und eine neue Basisdifferenz im Modernisierungsdiskurs markiert? Betrachtet man die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in den letzten 30 Jahren, die breite Rezeption des Konzepts Lebenslanges Lernen sowie dessen ökonomische Prägung in den 1990er Jahren als Wegbereiter und -begleiter einer umfassenden „Deformalisierung von Bildung“ (Bollweg 2008: 1), spricht vieles für diese Annahme. Am Beispiel des TVQ im Rahmen der Regulierungspraxis von Weiterbildung in den industriellen Beziehungen der chemischen Industrie finden sich deutliche Anzeichen für zwei wesentliche Destrukturierungsmomente eines kategorialen Wandels: Tendenzen zeitlicher Entgrenzung der Weiterbildung und die Individualisierung der Verantwortung für Weiterbildung werden im Entstehungshintergrund des Tarifvertrags sichtbar, spiegeln sich in einzelnen Regelungsinhalten (faire Kostenverteilung) sowie in dessen allgemeinem Charakter (Freiwilligkeit) wider und sind auch in den Statements der Beteiligten auf der betrieblichen Umsetzungsebene zu erkennen. Die bisher eher verhaltene Resonanz in den Betrieben auf den TVQ, vor allem aber die sinkende bzw. stagnierende Weiterbildungsteilnahme insgesamt, lassen zugleich Grenzen für gesellschaftspolitische Visionen erkennbar werden, in denen die (lebenslange) Weiterbildung zum tragenden Moment des Transformationsprozesses in Richtung einer Wissensgesellschaft avanciert.

Zentral für den Wandel der Weiterbildung ist das Konzept des Lebenslangen Lernens und wie bzw. in welcher Lesart es mit Inhalt gefüllt wird. Es bildet als berechtigte Kritik am realen Bildungssystem mit dessen einseitiger Konzentration auf formale Bildungsanstalten, die den veränderten Anforderungen einer Wissensgesellschaft nicht mehr gerecht werden, einen vielversprechenden Leitsatz für die Neuausrichtung des gesamten (Weiter-)Bildungsbereichs. Eine entscheidende Richtung erhält das Lebenslange Lernen je nachdem, ob sich eher die neoliberal gefärbte Auslegung aus den 1990er Jahren durchsetzt, oder ob die in den 1970er Jahren geprägten Visionen wieder stärker in den Vordergrund rücken. Für die praktische Ausgestaltung der Bildungslandschaft wird entscheidend sein, ob der Spagat gelingt, einerseits die (alten) Bildungsinstitutionen so zu modernisieren, dass eine sozial gerechtere Chancenstruktur möglich wird, andererseits der ökonomisch geprägte Zwangscharakter lebenslänglicher Bildungsabhängigkeit zumindest gelockert werden kann. Eine der größten Herausforderungen besteht darin – und hier zeigt sich die eigentliche Radikalität des Konzepts Lebenslanges Lernen –, einen für alle nutzbaren und deshalb auch finanziell unterstützten Zugang zu Bildungseinrichtungen zu gewährleisten, in dem (tatsächlich) frei gewählte Inhalte gelernt werden können, auch wenn diese nicht unbedingt wirtschaftlich verwertbar sind.

Auch Weiterbildungstarifverträge könnten dazu einen Beitrag leisten. Dazu müssten sie durchaus so ‚offen‘ konstruiert sein wie der TVQ in der chemischen Industrie, insofern dieser kein starres Korsett zeitlich und curricular vorgegebener Weiterbildungsprogramme festschreibt. Wenn qua Tarifvertrag aber auch die Teilhabe benachteiligter Arbeitnehmergruppen, insbesondere gering- oder unqualifizierter Beschäftigter, an kontinuierlicher Weiterbildung wirksam und flächendeckend gestärkt werden soll, müsste darin auch die prinzipielle Möglichkeit verankert sein, individuelle Ansprüche auf Weiterbildung durchzusetzen. Der TVQ lässt dagegen mit der darin verankerten Freiwilligkeit genau jene charakte-

ristische Schutzfunktion eines kollektiv ausgehandelten Interessenkompromisses vermissen, welche den Flächentarifvertrag als typisches Phänomen des industriegesellschaftlichen Arrangements zwischen Kapital und Arbeit gekennzeichnet haben: die Festlegung eines allgemein verbindlichen, im Streitfall also einklagbaren Tarifstandards. Stattdessen verbleibt die Entscheidungshoheit bei Weiterbildungsfragen prinzipiell in den Unternehmensleitungen. Die Verbände formulieren lediglich ein Angebot an die Betriebsparteien (vor), aber die Verantwortung für die Aushandlung der komplex – teilweise auch diffus – zusammengesetzten Weiterbildungsinteressen wird an die betriebliche Ebene der industriellen Beziehungen abgeschoben. Der TVQ und die Umsetzungspraxis sind dabei nicht lediglich als Beispiel des insgesamt zu beobachtenden Trends zur „Verbetrieblichung der Tarifpolitik“ (vgl. Bispinck/Schulten 2003) zu betrachten. Gerade auch in den (vergeblichen) Versuchen von Betriebsräten, auf der Grundlage des TVQ tragfähige arbeitnehmerfreundliche Weiterbildungsregelungen durchzusetzen, zeigt sich die Wirkmächtigkeit des Diskurses zum Lebenslangen Lernen in der Wissensgesellschaft. Die Funktion eines flächendeckend strukturbildenden Instruments zur Sicherung kontinuierlicher Qualifizierung kann der TVQ damit nicht hinreichend erfüllen. Gerade die bildungsmäßig weniger Privilegierten, also jene Arbeitnehmer, deren Lebenschancen in besonderem Maße von Kompensationsmöglichkeiten durch Weiterbildungsmaßnahmen abhängen, bleiben bei einem derart entgrenzten Verständnis von Weiterbildung weiter benachteiligt. Unter diesen Bedingungen, also weitgehend ohne rechtlich-institutionelle Absicherung der Weiterbildung, fehlen ihnen die nötigen Ressourcen zum Lebenslangen Lernen, in erster Linie also Zeit und Geld, was sich auch in der Gesamtbeteiligung an Weiterbildung niederschlägt.

Die Entwicklung des Weiterbildungsbereichs ist jedoch nicht auf statistische Daten über Teilnahme und Finanzierung reduzierbar. Vielmehr spielt sich parallel zu empirisch messbaren Verschiebungen auch ein Wandel auf der begrifflichen Ebene ab, der an der Umdeutung oder Neudefinition von Weiterbildung ansetzt. Im Fahrwasser des kategorialen Wandels in Richtung einer Wissensgesellschaft finden analog auch kategoriale Wandlungsprozesse der Weiterbildung statt, die von vielfältigen Brüchen und Widersprüchlichkeiten durchzogen sind. Worin diese münden, ist nicht abzusehen. Unter dem Label vom Lebenslangen Lernen zeichnen sich jedoch schon länger Tendenzen der Freisetzung bzw. Entgrenzung und im gleichen Zuge der Wiedereinbindung in neue institutionelle, vor allem betriebs- und arbeitsmarktbezogene Abhängigkeiten ab, die sich auch oder gerade an arbeitspolitischen Versuchen der Weiterbildungsregulierung ablesen lassen. Dabei wird deutlich, dass die kollektiven Vorstellungen, die Rhetorik von und die individuellen wie gesellschaftlichen Erwartungen an Weiterbildung nicht mehr dieselben sind wie noch vor 30 Jahren.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Biele-
feld. URL http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf. (abgerufen
am 01.08.2011)
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen
von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesell-
schaftlicher Integration. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), S. 461–
472
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider,
Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schü-
lerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.:
Suhrkamp
- Beicht, Ursula/Walden, Günter (2006): Individuelle Investitionen in berufliche Weiterbildung: Heutiger
Stand und künftige Anforderungen. In: *WSI-Mitteilungen* 59 (6), S. 327–334
- Bellmann, Lutz (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld:
Bertelsmann
- Berger, Peter A./Konietzka, Dirk/Michailow, Matthias (2001): Beruf, soziale Ungleichheit und Indi-
vidualisierung. In: Kurtz, Thomas (Hrsg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske +
Budrich, S. 209–237
- Bergmann, Bärbel/Richter, Falk/Pohlandt, Andreas (2004): *Arbeiten und Lernen*. Münster: Waxmann
- Bispinck, Reinhard/Schulten, Thorsten (2003): Verbetrieblichung der Tarifpolitik? Aktuelle Tendenzen
und Einschätzungen aus Sicht von Betriebs- und Personalräten. In: *WSI-Mitteilungen* 56, S. 157–
166
- Block, Rainer (1995): Weiterbildung. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hrsg.): *Bildung in Zah-
len: Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim, München: Juventa,
S. 131–156
- Boie, Johannes (2010): Große Pläne in Brüssel. URL [http://www.sueddeutsche.de/
wirtschaft/eu-neue-strategie-grosse-plaene-in-bruessel-1.10740](http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/eu-neue-strategie-grosse-plaene-in-bruessel-1.10740).
(abgerufen am 01.08.2011)
- Bolder, Axel (1995): Verhindert der Mangel an Marktregulierung die Teilnahme an beruflicher Wei-
terbildung? Hinweise aus einem Projekt, Weiterbildungsabstinez zu erklären. In: Dobischat,
Rolf/Husemann, Rudolf (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanfor-
derungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion*. Berlin: edition sigma, S. 323–344
- Bolder, Axel (2006): Weiterbildung in der Wissensgesellschaft: Die Vollendung des Matthäus-Prinzips.
In: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hrsg.): *Die „Wissensgesellschaft“: Mythos, Ideologie
oder Realität?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 431–444
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): *Fremde Bildungswelten: Alternative Strategien lebenslan-
gen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich
- Bollweg, Petra (2008): *Lernen zwischen Formalität und Informalität: Zur Deformalisierung von Bil-
dung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bravermann, Harry (1974): *Labour and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth
Century*. New York, London: Monthly Review Press
- Bundesarbeitgeberverband Chemie (2001): Presseinformation des BAVC: Spitzengespräch IG BCE
und BAVC/Gemeinsames Kommuniqué vom 3.6.2001

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2005): Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann
- Dahrendorf, Ralf (1975): Die Zukunft der Freiheit: Die Meliorationsgesellschaft – ein wiedergewonnenes Leben. In: DIE ZEIT (vom 10.1.1975). URL <http://www.zeit.de/1975/03/die-zukunft-der-freiheit>. (abgerufen am 01.08.2011)
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett
- Deutscher Bundestag (2000): Stand und Entwicklung einer bundesweiten Weiterbildungsstatistik. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Ernst Dieter Rossmann, Stephan Hilsberg, Klaus Barthel (Starnberg), weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD sowie der Abgeordneten Antje Hermenau, Matthias Berninger, Hans-Josef Fell, Kerstin Müller (Köln), Rezzo Schlauch und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 14/2399 – Drucksache 14/2511. URL <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/025/1402511.pdf>. (abgerufen am 01.08.2011)
- Deutschmann, Christoph (2002): Postindustrielle Industriesoziologie: Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten. Weinheim, München: Juventa
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–279
- Dobischat, Rolf/Husemann, Rudolf (Hrsg.) (1995): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulatorische Anforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin: edition sigma
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. URL http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf. (abgerufen am 01.08.2011)
- Drexel, Ingrid (2002): Das Konzept von Kompetenz und die Interessen der gesellschaftlichen Akteure: Erfahrungen aus dem europäischen Ausland. In: Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition sigma, S. 339–355
- Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa: Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. URL http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf. (abgerufen am 01.08.2011)
- Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, Gerd-Günter (2003): Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit: Zur Subjektivierung von Bildung. Arbeitsbericht der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg
- Europäische Kommission (2009a): Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009. URL http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09_en.pdf. (abgerufen am 12.03.2010)
- Europäische Kommission (2009b): Teilnahme am lebenslangen Lernen. URL http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/benchmarks09_pg5_de.pdf. (abgerufen am 01.08.2011)
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung: Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Juventa
- Faure, Edgar/Schöneberg, Claudia/Grundmann, Elisabeth (1973): Wie wir leben lernen: Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit: Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß. Stuttgart: Hirzel

- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa, S. 71–101
- Gill, Bernhard (2007): Dialektik der Wissensgesellschaft: Die widersprüchliche Dynamik von Explizierung und Implizierung des Wissens. URL http://www.lrz-muenchen.de/~Lehrstuhl_Beck/d/gill/Forschung/levi10.pdf. (abgerufen 02.11.2009)
- Goetz, André (2004): Wissen, Wert und Kapital: Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich: Rotpunkt Verlag
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2006): Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa
- IG BCE (2007): Streik und Aussperrung. Die IG BCE informiert über die Grundlagen von Streik und Aussperrung. URL http://www.igbce.de/portal/binary/com.epicentric.contentmanagement.servlet.ContentDeliveryServlet/site_www.igbce.de/static_files/PDF-Dokumente/ServiceCenter/39b9e3af06c74821431645aec5bf21ca.pdf. (abgerufen am 01.08.2011)
- Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel
- Klein, Birgit/Kühnlein, Gertrud (2004): Fatale Umsteuerung auf Nachfrageorientierung: Veränderter Input der Arbeitsverwaltung in Weiterbildungen nach SGB III. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12 (2), S. 30–32
- Kok, Wim (2004): Die Herausforderung annehmen: Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Kuwan, Helmuth/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Seidel, Stefan (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Lipski, Jens (2004): Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur. In: Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel: Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–276
- Livingstone, David W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft: Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.): Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress (QUEM-Report 60). Berlin: QUEM, S. 65–91
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 38. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–111
- Müller-Jentsch, Walther (2007): Strukturwandel der Industriellen Beziehungen. „Industrial Citizenship“ zwischen Markt und Regulierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Naetar, Franz (2002): Wie die EDV Konzerne ihre Mehrwertproduktion zu kontrollieren versuchen: Ein Erfahrungsbericht. In: Grundrisse – Zeitschrift für linke Theorie und Debatte (3), S. 55–66. URL <http://www.grundrisse.net/grundrisse03/3edv.htm>. (abgerufen am 01.08.2011)
- Niegemann, Helmut/Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Hupfer, Matthias/Zobel, Annett (2008): Kompendium multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Paul, Gerd (1999): An der Wissensarbeiterfront? Das Beispiel der industriellen Softwareproduktion. In: Konrad, Wilfried/Schumm, Wilhelm (Hrsg.): Wissen und Arbeit: Neue Konturen von Wissensarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 77–92

- Pongratz, Ludwig (2005): *Untiefen im Mainstream: Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rolff, Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2004): *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann
- Prenzel, Manfred/Deutsches PISA-Konsortium (2007): *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann
- Rosenblatt, Bernhard v./Bilger, Frauke (2008): *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007*. München: TNS Infratest Sozialforschung
- Sauter, Edgar (2005): *Systemansätze in der Weiterbildung*. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 171–183
- Schröder, Helmut/Schiel, Stefan/Aust, Folkert (2004): *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung: Motive, Beweggründe, Hindernisse*. Bielefeld: Bertelsmann
- Solga, Heike (2008): *Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht*. In: *WZ-Brief Bildung 1* (1), S. 2–7. URL http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung200801_solga.pdf. (abgerufen am 01.08.2011)
- Sprothen, Vera (2006): *Sprungbrett für Eliten*. In: *Wirtschaftswoche* 60 (11), S. 197–204. URL <http://www.wiwo.de/management-erfolg/sprungbrett-fuer-eliten-133678/>. (abgerufen am 01.08.2011)
- Statistisches Bundesamt (2008): *Bildungsstand der Bevölkerung*. URL https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=0010000100004h1wjdlg000000hZpsm65jTRP_n64mHb6hbg--&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022474. (abgerufen am 29.10.2009)
- Tully, Claus J. (2006): *Lernen in flexibilisierten Welten: Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim, München: Juventa

Dieser Aufsatz ist erschienen in:
Bolte, Michael/Bösl, Elsbeth: Verflüssigung von Arbeit und Zeit.
Universität der Bundeswehr München: Neubiberg, S. 131–160
ISBN-Nr. 978-3-943207-00-2