

PANORAMA

Agora VII **Arbeitszeit, Ausbildungszeit**

Thessaloniki, 7. – 8. Oktober 1999

Agora VII
Arbeitszeit, Ausbildungszeit

Thessaloniki,
7. – 8. Oktober 1999

Cedefop Panorama series; 60

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union können im Internet über den Server Europa (<http://europa.eu.int>) abgerufen werden.

Bibliografische Daten befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003

ISBN 92-896-0211-2

ISSN 1562-6180

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2003
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

Printed in Belgium

Das **Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung** (Cedefop) ist das Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung. Es stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen sowie Politik, Forschung und Praxis bereit.

Das Cedefop wurde 1975 durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Postanschrift:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-Mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Herausgegeben von:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, Projektleiter

Veröffentlicht unter der Verantwortung von:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Vorwort

Wie lässt sich ein Franzose, ein Belgier, ein Däne, ein Portugiese, ein Ire, ein Deutscher, usw., ein Europäer definieren?

An was denkt man, wenn man sich einen europäischen Bürger vorstellt? An sein Aussehen? Sein Lebensumfeld? Seine Lebensweise? Seinen Lebensstandard? Seine Ausdrucksweise? Seinen Ausbildungsstand? Die Qualität seiner Arbeit? Seine Fähigkeiten? Seine Produktivität? Seine Allgemeinbildung?

Bei genauerem Hinsehen stellen wir fest, dass all diese Überlegungen irgendwie mit hineinspielen; d.h. wir verbinden damit Vorstellungen von einem Bürger – einem Familienvater, einem aktiven Anhänger einer sportlichen, kulturellen oder religiösen Vereinigung, einem Gewerkschaftler oder einem Parteimitglied –, aber auch von einem Jugendlichen in der allgemeinen oder beruflichen Bildung – einem Schüler, Studenten oder Auszubildenden – und nicht zuletzt auch von einem Arbeitnehmer – einem Erwerbstätigen oder Arbeitslosen.

Im Laufe eines Lebens ist die Zeit, die wir der Arbeit, der Ausbildung und den Aktivitäten außerhalb dieser beiden grundlegenden Sozialzeiten widmen, recht ungleich verteilt. Arbeits- und Ausbildungszeit nehmen bis zu 20 % der Zeit im Leben eines Individuums und höchstens 30 % seiner Zeit im wachen Zustand ein. Dennoch sind sie beide – ob getrennt oder zusammen betrachtet – zu Sozialzeiten geworden, denen die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wird, wodurch alle anderen Lebenszeiten auf Rang zwei verdrängt werden.

Ziel dieser Agora ist es, über die Organisation dieser verschiedenen Sozialzeiten nachzudenken. Das Thema lautet zwar „Arbeitszeit – Ausbildungszeit“, doch fragen wir uns, weshalb bei dieser Debatte nicht von der Lebenszeit die Rede ist. Deshalb haben wir für den ersten Abschnitt dieser Agora VII auch folgendes Thema gewählt.

Abschnitt I: Arbeit und Ausbildung in der Gesellschaft des XXI Jahrhunderts

Welchen Stellenwert nehmen Arbeit und Ausbildung in unserem Leben als europäische Bürger ein? Sind sie zentrale Elemente unserer Existenz, unserer Zweckbestimmung, oder dienen sie lediglich dazu, unsere materielle und geistige Fortpflanzung zu sichern? (Juan José Castillo)

Zählen Arbeit und Ausbildung zu den Menschenrechten oder aber zu den Pflichten des Bürgers? (Ricardo Petrella)

Welche Verbindungen bestehen zwischen Arbeit und Ausbildung; sind sie unabhängig voneinander vielmehr aber untrennbar miteinander verbunden?

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Wissen, Kultur und beruflicher Effizienz? Ist das Erbe von N.F.S. Grundtvig universell gültig? (Ole Vig Jensen)

Aufteilung der Sozialzeit: Zeit für sich selbst, Arbeitszeit, Ausbildungszeit, Freizeit.

Der *Homo Sapiens* ist ein *Homo Faber* und offensichtlich wirkt sich (Aus)bildung auf seine Fähigkeit, seinen Erfindungsreichtum, seine Effizienz und seine Produktivität aus. In unserer Gesellschaft, in der die Löhne zum alles beherrschenden Bezugspunkt in der Produktion geworden sind, übt er seine produktive Tätigkeit in erster Linie im Unternehmen und als abhängig Beschäftigter aus, obwohl seit Mitte der 80er Jahre der Anteil der abhängig Beschäftigten an der erwerbstätigen Bevölkerung in den meisten Ländern der Europäischen Union stagniert oder sogar rückläufig ist.

Das Unternehmen funktioniert jedoch nach eigenen Regeln: seine Ziele sind die Eroberung von Märkten, die Ausschaltung von Konkurrenten, die Minimalisierung von Risiken und Kosten und die Maximalisierung des Gewinns. Dies entspricht nicht immer den Zielen und Wünschen der Bürger.

Die zunehmende Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, die mit einer größeren Flexibilität in den Arbeitsbeziehungen (und einer größeren beruflichen Mobilität in Bezug auf den Beschäftigungsstatus) einhergeht, hat die Funktionsweise des Unternehmens und die Organisation der Produktion grundlegend verändert: Die bis vor Kurzem noch als „atypisch“ geltenden Arbeitsformen (Teilzeitarbeit, Aushilfstätigkeit, Zeitarbeit, usw.) sind zu einem wesentlichen Faktor der Funktionsweise des Arbeitsmarktes geworden. Dies wirkt sich unweigerlich auf die Rolle und den Stellenwert der Ausbildung in den internen Strategien eines Unternehmens aus. Den Kompetenzen (ihrem Erwerb, ihrer Aufrechterhaltung und ihrer Weiterentwicklung) wird mehr Bedeutung beigemessen als den rein formalen Qualifikationen, die bisher in zahlreichen Fällen den sozioprofessionellen Status der Arbeitnehmer im Betrieb und in der Gesellschaft begründeten und sogar legitimierten.

Die Frage der Kompetenzen ist stärker auf das Individuum ausgerichtet, das sich damit „in die Verantwortung genommen“ sieht, wobei die am Arbeitsplatz erworbenen Fähigkeiten (fachliche, soziale und relationale Fähigkeiten) stärker berücksichtigt werden.

Die Frage des Verhältnisses zwischen „Arbeitszeit“ und „Ausbildungszeit“ impliziert zwar nicht unbedingt, dass Letztere eine Voraussetzung für Erstere darstellt, weil sie der Arbeit vorausgeht; ein gewisse Abhängigkeit zwischen beiden ist jedoch nicht von der Hand zu weisen. Da das oberste Ziel des Unternehmens in der Erwirtschaftung von Gewinnen besteht und die Arbeitszeit einen der Produktionsfaktoren darstellt, lässt sich die Ausbildung und die darauf verwendete „Zeit“ natürlich nur dadurch rechtfertigen, dass sie zur Steigerung der Leistungsfähigkeit des Unternehmens beiträgt, indem sie seinen Beschäftigten die notwendigen Fähigkeiten zur Erfüllung des Produktionsbedarfs vermittelt. Dieser „engen“ und „zweckbestimmten“, aber gegenwärtig noch weit verbreiteten Auffassung von Ausbildung steht ein weiter gefasstes, freieres Konzept gegenüber, dem zufolge die Ausbildung als eine Möglichkeit der persönlichen

Entfaltung der Arbeitnehmer zu verstehen ist und damit nicht ausschließlich durch den kurzfristigen Produktionsbedarf (des Unternehmens) bestimmt werden darf. So wurden in einigen Mitgliedstaaten (insbesondere Belgien und Frankreich) Vereinbarungen wie „Bildungsurlaub“ als eine Möglichkeit für Arbeitnehmer betrachtet, sich für ein „persönliches“ Projekt (außerhalb der Produktionszeit und des Unternehmens) zu engagieren – ein Projekt, das keinen Bezug zur innerbetrieblichen Ausbildung hat, die der Verantwortung des Unternehmens untersteht und von ihm finanziert wird. Die Flexibilisierung der Arbeitszeit, ihre Anpassung und Neugestaltung sowie das wachsende Bewusstsein bei den Arbeitgebern, dass die Berufsbildung ebenso eine Investition darstellt wie Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten, zwingen uns dazu, neu über das Verhältnis zwischen „Arbeitszeit“ und „Ausbildungszeit“ nachzudenken.

Dies ist umso dringender, als die Neugestaltung der Arbeitszeit und in noch viel stärkerem Maß die „Verringerung“ derselben „Zeit“ freisetzt, die einige als „Freizeit“ (zusätzlich zum bezahlten Urlaub und generell zu der „außerhalb der Produktion“ und damit „außerhalb des Unternehmens“ verbrachten Zeit) betrachten mögen. Die Frage, die sich möglicherweise stellt und die auch oft in den Verhandlungen über die Anpassung und Neugestaltung der Arbeitszeit aufgeworfen wird, ist, ob die „Ausbildungszeit“ Teil dieser Anpassung ist oder nicht, d.h. ob sie dabei voll berücksichtigt und anerkannt wird. Dies ist nicht nur eine „quantitative“ Frage (werden weniger Stunden „gearbeitet“, fühlen sich einige vielleicht versucht, die der Ausbildung zur Verfügung stehende Zeit zu verkürzen oder noch stärker auf den Bedarf des Unternehmens zu beschränken); die Frage ist auch in soweit struktureller Natur, als die zunehmende Neugestaltung der Arbeitszeit (gestaffelte Arbeitszeiten, Schichtarbeit, usw.) und die Veränderungen in der Arbeitsorganisation an sich die innerbetriebliche Ausbildung schwieriger gestalten. Dies ist das Thema des zweiten Abschnittes dieser Agora VI.

Abschnitt II: Arbeitszeit und Ausbildungszeit innerhalb und außerhalb des Unternehmens, Management von Personen und Kompetenzen

Wo und wann erwirbt man die Kompetenzen, wo und wann erwirbt man die Schlüsselqualifikationen? Welche Übergänge gibt es zwischen beiden? (Alain Dumont)

Ist das Unternehmen für die Weiterbildung des Menschen und Bürgers über dessen Ausbildung zum Arbeitnehmer hinaus verantwortlich? Inwieweit muss die Ausbildung der Arbeitnehmer außerhalb der Arbeitszeit stattfinden? (Jacques Trautmann)

Inwieweit bildet die Arbeit weiter? (Vincent Merle)

Möglichkeiten der Verknüpfung von Arbeitszeit und Ausbildungszeit: duale Ausbildung, regelmäßige Fortbildung, lebensbegleitendes Lernen, Erwachsenenbildung, soziale Weiterentwicklung, usw.)

Welche Rolle spielen die Unternehmen bzw. die Ausbildungs- und Berufsbildungseinrichtungen (Schulen, Zentren für berufliche Weiterbildung, usw.) im Bildungs- und Berufsbildungsprozess?

Heutzutage werden Kenntnisse, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen nicht mehr in einem einzigen Zeitabschnitt vor dem Eintritt in das Berufsleben erworben, das seinerseits wiederum, wie wir weiter oben gesehen haben, immer häufiger von Unterbrechungen und Abweichungen gekennzeichnet ist. Sie werden vielmehr in drei großen Etappen im Verlaufe der Ausbildungstätigkeit erworben:

- (a) der Grundausbildung;
- (b) der Zusatzausbildung zum Zeitpunkt des Eintritts in das Berufsleben;
- (c) der Fortbildung.

Diese Etappen werden jedoch allzu oft unterschiedlich eingeschätzt und bewertet.

Während die Grundausbildung recht leicht als eine Etappe definiert werden kann, die die Jugendlichen zu Beginn ihres Lebens durchlaufen, ist die Eingliederung in das Berufsleben hingegen ein langwieriger, mitunter wiederholt zu absolvierender Prozess mit unscharfen Konturen. Die Fortbildung wiederum, die nach scheinbar einhelliger Meinung angesichts der technologischen Entwicklungen eine unausweichliche Notwendigkeit darstellt, wird häufig nicht gebührend berücksichtigt.

Zeiten der erzwungenen Inaktivität und insbesondere die Arbeitslosigkeit stellen ein zunehmendes Problem für die „Umschulung“ dar und können sogar die Rückkehr zur Grundausbildung unter Berücksichtigung der inzwischen gewonnenen Erfahrungen notwendig machen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die erworbenen Kenntnisse zu validieren, die Berufsbildungsgänge zu modularisieren und auf dem Wege über die berufliche Orientierung individuelle und berufliche Werdegänge zu organisieren, die Arbeitszeiten und Ausbildungszeiten miteinander verbinden. All diese Themen werden Gegenstand des dritten Abschnittes dieser Agora VII sein.

Abschnitt III: Arbeitszeit und Ausbildungszeit im Laufe des Lebens

Führt die Verkürzung der Arbeitszeit zu einer Zunahme der Ausbildungszeit?

Validierung erworbener Kenntnisse, Modularisierung der Berufsbildungsgänge und berufliche Orientierung, Organisation persönlicher und beruflicher Werdegänge, die Arbeits- und Ausbildungszeiten miteinander verbinden (María Helena André, Joana Agudo)

Das Konzept der regelmäßigen Fortbildung (tilbagevedende uddannelse) (Ole Vig Jensen).

Erwachsenenbildung und Arbeit (Paul Bélanger)

Von der lebensbegleitenden Ausbildung zur beruflichen Weiterbildung (Lucie Tanguy)

Literatur

10-punktsplan om tilbagevendende uddannelse [Einführung von Ole Vig Jensen, Dänisch Bildungsminister] Kopenhagen: Undervisningsministeriet, 1995. Nachgesehen im Internet am 19.7.1999: www.uvm.dk/gammel/10punkt.htm [cited 19.7.1999]

Acquérir et développer ses compétences professionnelles: Band 5 / Conseil national du Patronat français. Paris: CNPF, 1998. (Journées internationales de la formation 1998: objectif compétences [12 Bände])

Agora II – Die Rolle des Unternehmens in der lebensbegleitenden Ausbildung Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. (Cedefop Panorama Series, 5086). Nachgesehen im Internet am 22.11.201: http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/Themes/agora02/A2_Brochure_DE.pdf

Agudo, Joana. Spanischer Beitrag zu der im Auftrag des EGB veranstalteten Konferenz zum Thema „Die Ausbildung : Ein Kaleidoskop von Vorstellungen aus der Sicht des Individuums, der Organisationen und des Staates“, INOFOR-Seminar über *Weiterentwicklung von Kompetenzen, Wettbewerbsfähigkeit und Staatsbürgertum*. Lissabon, 19.–21. Mai 1999

Bericht der „Internationalen Bildungskommission für das 21. Jahrhundert“, eine vorläufige Synthese / Vorsitzender Jacques Delors. Paris: Unesco, 1995. Nachgesehen im Internet am 22.11.201: http://www.unesco.org/education/pdf/15_59.pdf

Bertrand, Olivier. *Ausbildung und Arbeit / Internationalen Bildungskommission für das 21. Jahrhundert.* Paris: UNESCO, 1994. Nachgesehen im Internet am 22.11.201: www.unesco.org/education/pdf/16_53.pdf [cited 22.11.2001]

Castillo, Juan José, *El significado del trabajo hoy.* Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Nr. 82, April-Juni 1998

d'Iribarne, Alain. Erörterung der Paradigmen des Weißbuches über Bildung und Berufsbildung: ein Diskussionsbeitrag. *Europäische Zeitschrift: Berufsbildung*, Mai-Dezember, 1996, Nr 8/9, S. 25–34. Nachgesehen im Internet am 22.11.201: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-8-9/8-9-95-de.pdf>

Faure, Edgar; et al. *Learning to be: the world of education today and tomorrow [Lernen zu sein. Die Welt der Ausbildung heute und morgen]* / Bericht der internationalen Kommission der UNESCO über die Entwicklung der Bildung. Paris: Unesco, 1972. Nachgesehen im Internet am 22.11.201: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf

La compétence professionnelle enjeu stratégique: Band 1 / Conseil national du Patronat français. Paris: CNPF, 1998. (Journées internationales de la formation 1998: objectif compétences [12 Bände])

Trautmann, Jacques. *Fin de l'idée d'éducation permanente.* Straßburg: Cra-Céreq Alsace, 1998. (Document Ronéo)

Tagesordnung der Konferenz

Donnerstag, 7. Oktober 1999

- 9.00 Begrüßung und Eröffnung der Agora: Johan van Rens, Direktor des Cedefop
- 9.15 Einführung durch Éric Fries Guggenheim, Cedefop

Abschnitt I. Arbeit und Ausbildung in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts

- 9.30 Der Status von Arbeit und Ausbildung in der modernen Gesellschaft.
Juan José Castillo, Universität Complutense, Madrid (Spanien)
- 9.50 Zwischen dem Recht auf Ausbildung und der Verpflichtung zum Lernen –
Gibt es einen dritten Weg? Jørgen Mørk, Kongsbak Consulting (Dänemark)
- 10.10 Vorstellung des OECD-Forschungsprojekts: „Thematische Untersuchung
des Lernens von Erwachsenen“, Patrick Werquin, OECD (Internationale
Organisation)
- 11.00 Allgemeine Diskussion über die Struktur der Sozialzeiten in der modernen
Gesellschaft

Abschnitt II. Arbeits- und Ausbildungszeit innerhalb und außerhalb des Unternehmens; Management von Personen und Kompetenzen

- 14.30 Rundtischgespräch der Sozialpartner
- Alain Dumont, Mouvement des Entreprises Françaises – MEDEF
(Frankreich)
 - Luis Miguel Fernandez, Confederación Sindical de CC.OO (Spanien)
 - Lise Skanting, Dänischer Arbeitgeberverband – DA (Dänemark)
- 15.15 Allgemeine Diskussion über „Arbeits- und Ausbildungszeit innerhalb und
außerhalb des Unternehmens; Management von Personen und Kompetenzen“

- 16.45 Ist das Unternehmen für die Weiterbildung des Menschen und Bürgers über dessen Ausbildung zum Arbeitnehmer hinaus verantwortlich? Saul Meghnagi, Istituto Superiore per la Formazione (Italien)
- 17.05 Arbeitszeit – Ausbildungszeit, Jacques Trautmann, Louis Pasteur Universität, Straßburg (Frankreich)
- 17.25 Welche Rolle spielen Schulen/ Berufsbildungszentren und Unternehmen im Ausbildungs- und Berufsbildungsprozess? Klaus Schedler, Österreichische Bundeswirtschaftskammer, Wien (Österreich)
- 17.45 Diskussion über die Beiträge

Freitag, 8. Oktober 1999

Abschnitt III. Arbeits- und Ausbildungszeit im Laufe des Lebens

- 9.30 Inwieweit bildet Arbeit weiter? Vincent Merle, Direktor im Kabinett von Nicole Péry, Staatssekretariat für Frauenrechte und Berufsbildung (Frankreich)
- 10.00 Arbeitszeit, Ausbildungszeit und Sozialkapital bezogen auf das ganze Leben, Tom Schuller, Birkbeck College, Universität London (Vereinigtes Königreich)
- 11.00 Vorläufige Synthese der Diskussionen von André Kirchberger, ehemaliger Referatsleiter in der Europäischen Kommission (Cedefop)
- 11.30 Allgemeine Diskussion über „Arbeits- und Ausbildungszeit im Laufe des Lebens“

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
Tagesordnung der Konferenz.....	7
Inhaltsverzeichnis	9
1. Inwieweit ist Arbeit auch Ausbildung? <i>Johan van Rens</i>	11
2. Lernen: wo, wann und wie? <i>Éric Fries Guggenheim</i>	21
3. Der Stellenwert der Arbeit und der Bildung in der heutigen Gesellschaft <i>Juan José Castillo</i>	27
4. Traditionen des Ausbildungszugangs in der Krise <i>Jørgen Mørk</i>	37
5. Thematische Untersuchung der OECD über das Lernen von Erwachsenen. Die ausgewählten Themen <i>Patrick Werquin</i>	53
6. Ausbildung und Kontext <i>Saul Meghnagi</i>	67
7. Die Ausbildung vor dem Hintergrund der Verkürzung der Arbeitszeit – Beispiel Frankreich <i>Jacques Trautmann</i>	77
8. Zur Zukunft der Beziehung zwischen Arbeitszeit und Lernzeit <i>Klaus Schedler</i>	87
9. Arbeitszeit, Ausbildungszeit und Sozialkapital <i>Tom Schuller</i>	97
10. Zusammenfassung der Arbeiten <i>André Kirchberger</i>	109
11. Teilnehmerliste.....	115

1. Inwieweit ist Arbeit auch Ausbildung ⁽¹⁾?

Johan van Rens ⁽²⁾

Dies ist die Agora Thessaloniki Nr. 7. Sie befasst sich mit Arbeitszeit und Ausbildungszeit.

Wie die meisten von Ihnen bereits wissen, ist das Cedefop das europäische Referenzzentrum für die Berufsbildung.

Das Konzept eines Referenzzentrums entwickelt sich natürlich erst allmählich. Als das Cedefop 1995 von Berlin nach Thessaloniki umziehen musste, erörterten wir, wie das Cedefop seine Tätigkeit auf eine neue Grundlage stellen und einen Neuanfang machen könnte. Wir gelangten zu dem Schluss, dass es am sinnvollsten sei, unsere Tätigkeit auszubauen und uns zu einem Referenzzentrum zu entwickeln, das jedoch nicht in Konkurrenz zur Kommission und anderen politischen Entscheidungsträgern treten sollte. Vor allem unterstrichen wir, dass wir politischen Entscheidungsträgern, praktisch Tätigen und natürlich Forschern gut fundierte Argumentationshilfen liefern wollten.

Die Hauptaufgaben des Cedefop sind, Dokumentationsmaterial zu erstellen und Daten auszuwerten, zur Weiterentwicklung und Koordinierung der Forschung beizutragen, die Nutzung und Verbreitung von Informationen zu gewährleisten, eine konzertierte Lösung der Probleme der Berufsbildung zu unterstützen und natürlich allen Interessierten ein Forum zu bieten.

Die Agora Thessaloniki ist ein Ort des Meinungsaustauschs, eine Brücke für die Interessengruppen im Bereich der Berufsbildung. Wir entwickelten dieses Projekt, um Forscher, politische Entscheidungsträger und praktisch Tätige zusammenzubringen. Wir entwickelten es, um zu erkunden, wie wir Brücken bauen könnten, da wir zu dem Schluss gelangten, dass die Beziehung zwischen Politik und Forschung beträchtlichen Veränderungen unterworfen ist.

Es trifft nicht zu, dass die politischen Entscheidungsträger sich lediglich mit der Politikgestaltung befassen und alle Antworten von den Forschern erwarten. Sie müssen argumentieren und intelligente Lösungen für Probleme anbieten. Die Forscher wiederum müssen nach praktischen Anwendungsmöglichkeiten für ihre Forschungsergebnisse suchen, um den politischen Entscheidungsträgern und den praktisch Tätigen Argumente und Fakten an die Hand zu geben.

Die Interessengruppen, an die sich diese Agora wendet, sind daher praktisch Tätige, Arbeitgeber und ihre Verbände, Arbeitnehmer und Gewerkschaften, Regierungen und natürlich Forscher.

⁽¹⁾ Dieser Beitrag ist eine Niederschrift einer Tonbandaufnahme der Einführung, die Johan van Rens anlässlich der Agora VII hielt, die am 7. Oktober 1999 in Thessaloniki stattfand.

⁽²⁾ Direktor des Cedefop seit dem 1. Oktober 1994

Die Agora soll ein Forum für eine nach allen Seiten offene Diskussion bieten, die unterschiedliche Auffassungen in Einklang bringt und generell das Verständnis zwischen den verschiedenen Parteien fördert.

Alle behandelten Themen sind wichtig, und wenn sie auch nicht unmittelbar die Tagespolitik betreffen, so werden sie doch immer mehr an Bedeutung gewinnen. In diesem Sinne fungiert die Agora daher als einleitende Phase für die Entwicklung weiterer Argumente und Konzepte durch das Cedefop.

So zum Beispiel:

- (a) Das Problem der gering qualifizierten Personen auf dem Arbeitsmarkt wird in unserem Arbeitsprogramm für das nächste Jahr eine bedeutende Rolle spielen.
- (b) Die Anerkennung nicht formalen Lernens ist in vielen Mitgliedstaaten wichtig und wird einen Schwerpunkt bilden. Es besteht ein großes Interesse an dem Projekt.
- (c) Ebenfalls ein schwieriges Thema: die Berichterstattung über das Humankapital in den Stellungnahmen der Unternehmen.

Diese Agora befasst sich mit dem Problem der Zeit, dem Verhältnis zwischen Arbeitszeit und Ausbildungszeit. Die sechste Agora behandelte das Thema Humankapital, doch zum Aufbau von Humankapital benötigt man Zeit, weshalb sich diese siebte Agora dem Thema Sozialzeit widmen wird.

Ich habe die Beiträge, die verschickt wurden, durchgesehen. Da ich nicht in der Lage bin, all diese schwierigen Fragen zu beantworten, werde ich einige Gedanken darlegen, die von Éric Fries Guggenheim skizziert wurden.

Das Thema Zeit ist generell schwierig. Im Gewerkschaftsmuseum in Amsterdam, das sich mit der Geschichte der drei niederländischen Gewerkschaften befasst und im Gebäude der einstigen Diamantschleifergewerkschaft untergebracht ist, befindet sich ein alter Sitzungssaal. Dort werden auf Wandgemälden die drei Abschnitte des Tages dargestellt: Arbeit, Erholung und Freizeit sowie Schlaf. Dies entspricht der einfachen Sichtweise der damaligen Architekten und Künstler. Das Gebäude wurde Anfang dieses Jahrhunderts errichtet, und die Vorstellung einer groben Einteilung des Tages in drei Drittel hat sich seither erheblich verändert.

Wie also ist Zeit zuzuordnen?

Wenn Sie einen Blick auf Ihr eigenes Tagesprogramm von heute werfen, dann ließe es sich kaum in einer strikten, traditionellen Weise aufteilen.



Wie ist Zeit zuzuordnen? Ihr heutiges Tagesprogramm

C
E
D
E
F
O
P

Ankunft Flughafen Thessaloniki	-0.20	Fahrzeit
Fahrt ins Hotel	0.20-1.00	Fahrzeit
Kurze Nacht im Hotel	1.00-7.30	Schlafen - Ausruhen
Frühstück im Hotel	7.30-8.00	Essen - Auftanken
Taxifahrt zum Cedefop	8.00-8.30	Fahrzeit
Erste Kontakte mit Agora-Teilnehmern	8.30-9.00	Arbeit - soziale Kontakte knüpfen
Agora VII: erste Sitzung	9.00-12.30	Arbeit - Energieeinsatz
Lunchbuffet	12.30-14.30	Essen - Auftanken
Agora VII: zweite Sitzung	14.30-18.30	Arbeit - Energieeinsatz
Taxifahrt ins Hotel	18.30-19.00	Fahrzeit
Dusche im Hotel	19.00-19.15	Entspannen
Telefongespräch mit der Familie	19.15-19.30	Gefühls- und Familienleben
Fahrt zu Ψαροταβερνα ICTIRA	19.30-20.00	Fahrzeit
Griechisches Abendessen	20.00-24.00	Essen - Kontakte knüpfen - Auftanken

AGORA VII THESSALONIKI 7-8 October 1999

Es teilt sich auf in Fahrzeit, Schlaf, Ausruhen, Essen, Fahrzeit, Arbeit, soziale Kontakte, Arbeit, Energieeinsatz, Fahrzeit, Entspannung, Familienleben, wieder Fahrzeit, Essen, Kontakte knüpfen, Auftanken.



Von der Freizeit zur Sozialzeit

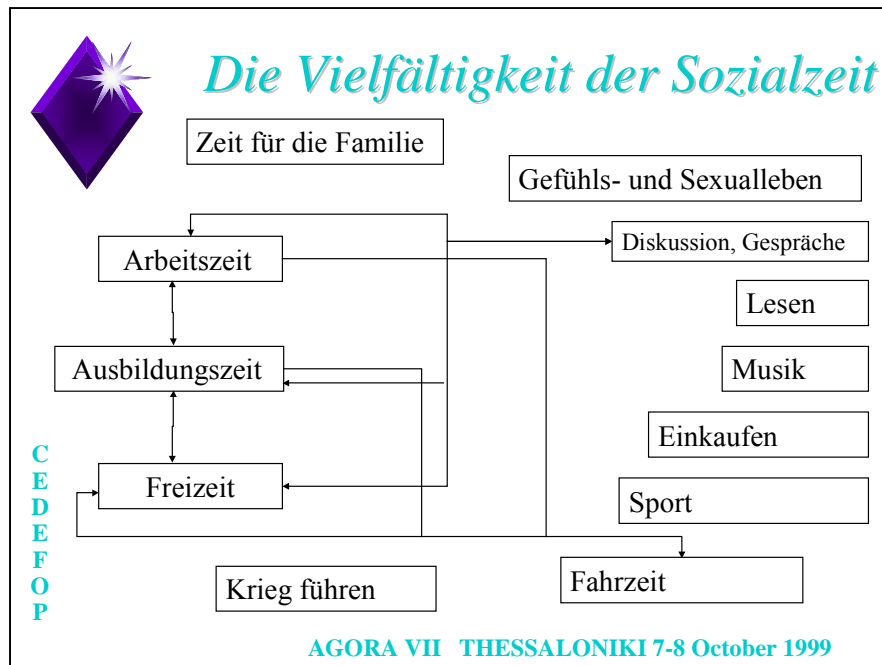
C
E
D
E
F
O
P

Ankunft Flughafen Thessaloniki	-0.20	Arbeitszeit
Fahrt ins Hotel	0.20-1.00	Arbeitszeit
Kurze Nacht im Hotel	1.00-7.30	Freizeit
Frühstück im Hotel	7.30-8.00	Freizeit
Taxifahrt zum Cedefop	8.00-8.30	Arbeitszeit
Erste Kontakte mit Agora-Teilnehmern	8.30-9.00	Arbeitszeit – Lernzeit
Agora VII: erste Sitzung	9.00-12.30	Arbeitszeit – Lernzeit
Lunchbuffet	12.30-14.30	Freizeit – Lernzeit
Agora VII: zweite Sitzung	14.30-18.30	Arbeitszeit - Lernzeit
Taxifahrt ins Hotel	18.30-19.00	Arbeitszeit
Dusche im Hotel	19.00-19.15	Freizeit
Telefongespräch mit der Familie	19.15-19.30	Freizeit
Fahrt zu Ψαροταβερνα ICTIRA	19.30-20.00	Freizeit - Arbeitszeit
Griechisches Abendessen	20.00-24.00	Freizeit - Lernzeit

AGORA VII THESSALONIKI 7-8 October 1999

Wenn Sie die ganze Arbeitszeit zusammenzählen, dann kommen Sie auf 10,5 Stunden, die Lernzeit beträgt 14 Stunden und die Freizeit 12 Stunden. Obwohl ein Tag nur 24 Stunden hat, umfasst Ihr Tag demnach alles in allem (zumindest die Sozialzeit) 36 und eine halbe Stunde.

Die Sozialzeit gestaltet sich sehr vielfältig. Sie umfasst Arbeitszeit, Ausbildungszeit, Freizeit sowie die verschiedenen Beziehungen zwischen den aufgeführten Tätigkeiten. All dies sind nur Beispiele, die zeigen sollen, wie kompliziert die Dinge sein können.

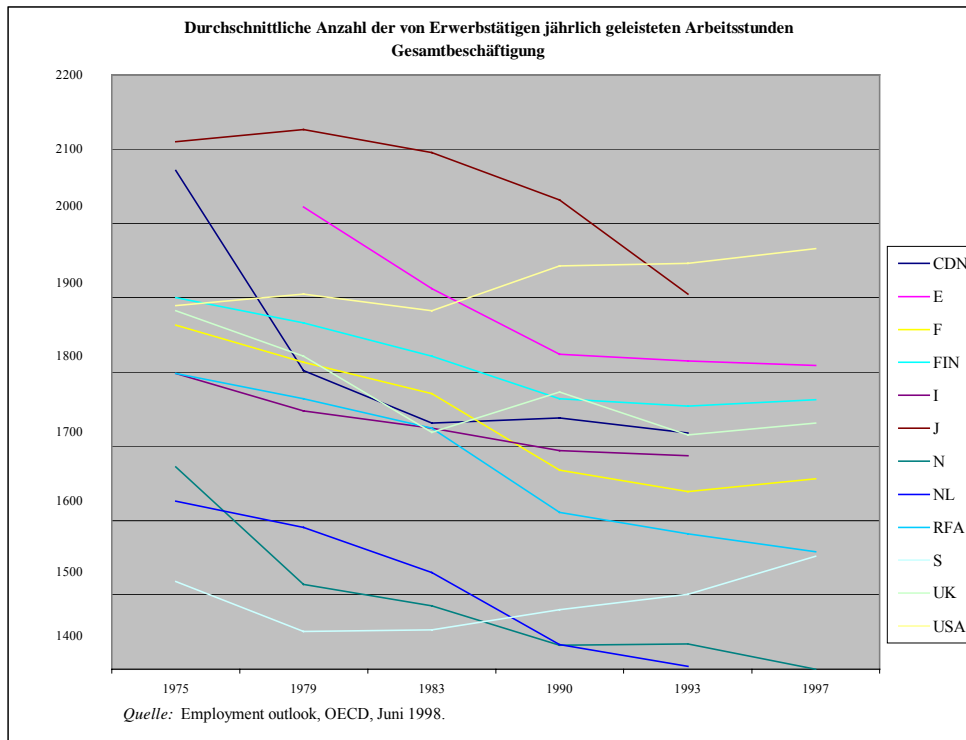


Blickt man auf die Geschichte der Sozialzeit, so ergibt sich folgendes Bild:

- Im alten Griechenland stand Arbeit für Sklaverei. Die Bürger hatten sich nur um die Gestaltung ihrer Mußezeit zu kümmern: Diskussionen, Politik, Sport, Religion und Philosophie.
- Im Mittelalter wurde die Arbeit den Leibeigenen aufgebürdet, die Herrscher führten Krieg und verteidigten die Gesellschaft, der Klerus betete für die Seelen. Arbeit war untrennbar mit der Erbsünde verbunden.
- In der Reformationszeit predigten Luther und Calvin den Wert der Arbeit und Sparsamkeit sowie Lernen spielten eine wichtige Rolle. Arbeit war ein Weg zur Rettung des Seelenheils.
- In der industriellen Revolution: Für die französischen *Physiokraten* arbeiteten Mensch und Natur zusammen; für Adam Smith war Arbeit der Ursprung des Wohlstands; für Hegel und Marx war der Mensch der „große Produzent“. Der Archetyp von Arbeit war bezahlte Arbeit. Arbeit war der wichtigste Faktor für den sozialen Zusammenhalt.

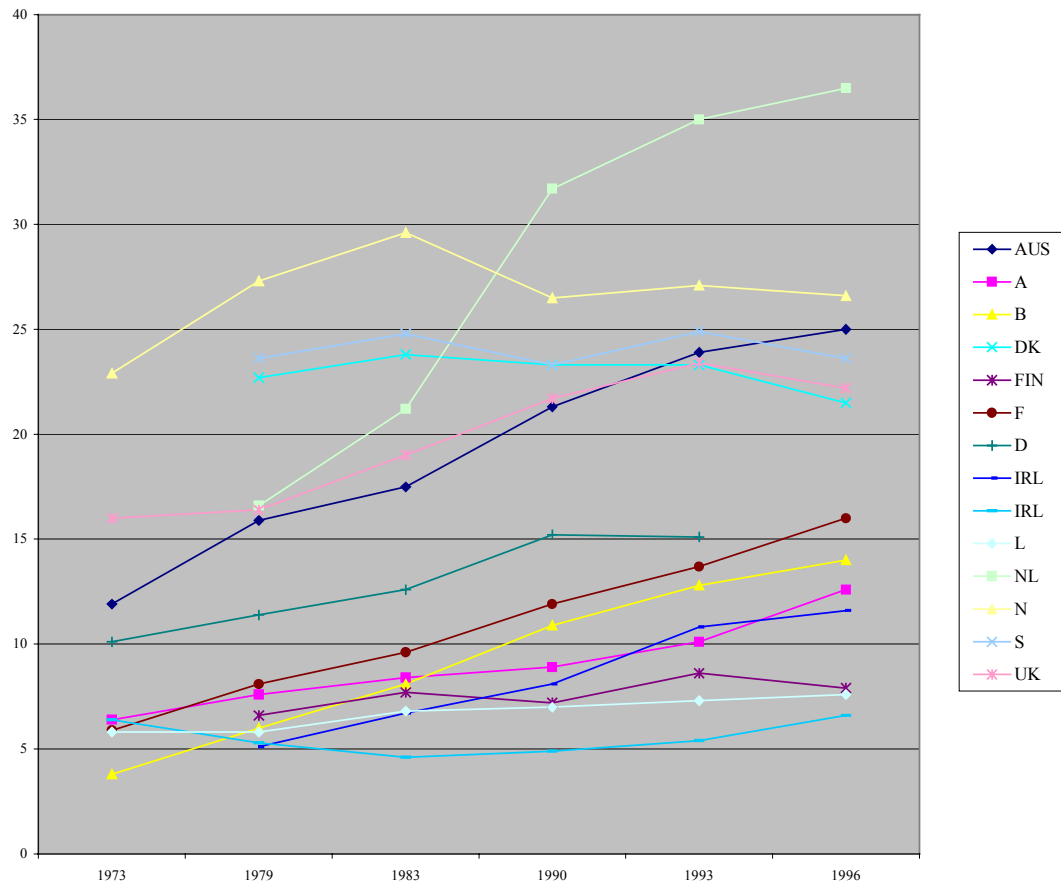
Dies ist natürlich eine oberflächliche Darstellung, an der es vieles auszusetzen gibt. Sie soll jedoch nur Ansatzpunkte für weitere Überlegungen und Diskussionen liefern.

Was die Sozialzeit in der Gegenwart betrifft, so wird die Arbeitszeit immer kürzer, obwohl sich dieser Trend verlangsamt hat und in einigen Ländern seit 1993/94 wieder eine gegenläufige Entwicklung zu beobachten ist.



Eine wichtige Entwicklung im Bereich der Arbeitszeit ist die Teilzeitarbeit, und ich habe festgestellt, dass dieser Trend in den Niederlanden wohl noch deutlicher ausgeprägt ist als in einigen anderen Ländern. Der Anteil der Teilzeitbeschäftigung an der Gesamtbeschäftigung nimmt in einigen OECD-Staaten rasch zu. Gefördert wird dies natürlich durch die Nachfrage der Unternehmen nach mehr Arbeitsmarktflexibilität und, so ist einzuräumen, auch durch ein entsprechendes Angebot, denn eine wachsende Zahl von Frauen und auch Männern wünschen eine bessere Vereinbarkeit von Arbeit und familiären oder sozialen Aufgaben.

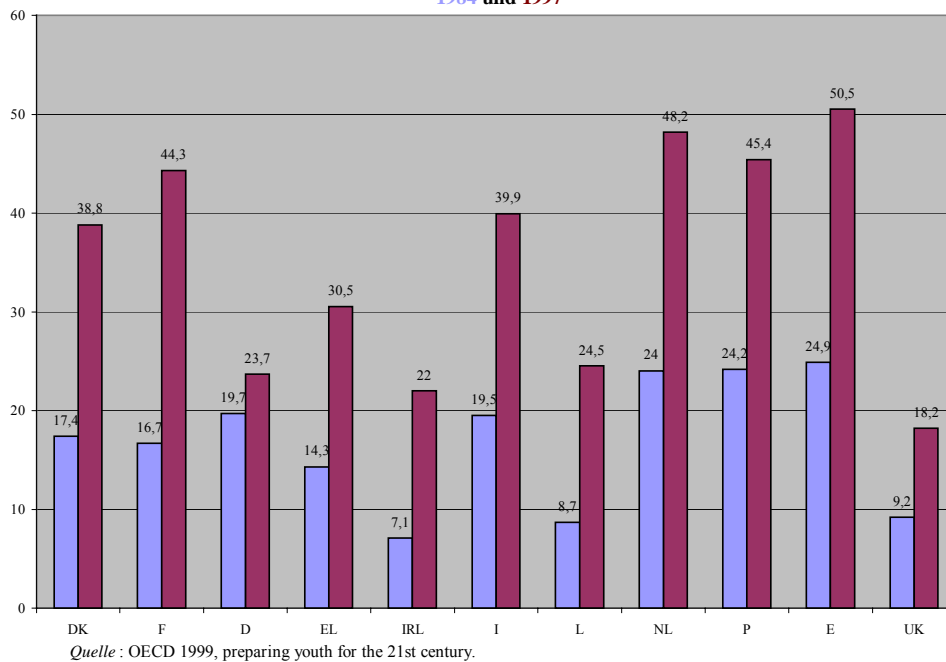
Prozentualer Anteil der Teilzeitbeschäftigung an der Gesamtbeschäftigung in einigen OECD-Ländern



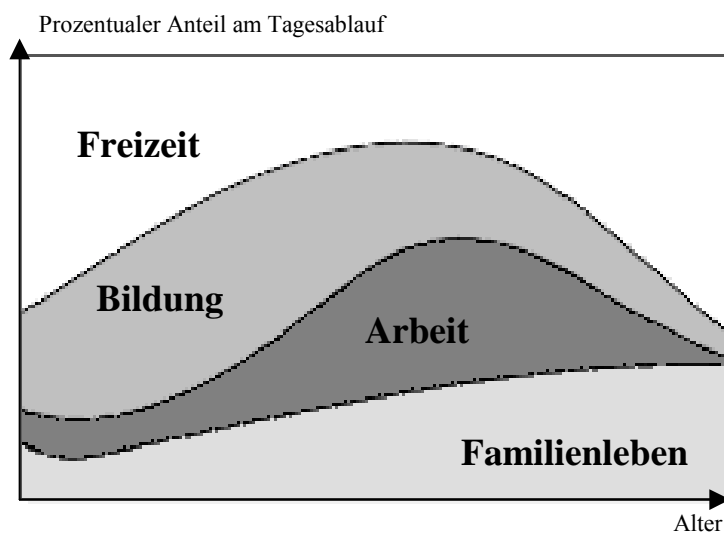
Quelle : OECD full-time/part-time employment database.

Schlüsselt man die Sozialzeit über den gesamten Lebensverlauf auf, so wird erkennbar, dass man in der Jugend in der Regel mehr Zeit im Bildungssystem verbringt und im reiferen Alter weniger Zeit bei der Arbeit. Aus den unten stehenden Zahlen geht deutlich hervor, dass die Menschen heute länger in der Erstausbildung verbleiben.

Anteil der 18- bis 22jährigen Personen, die eine Schule besuchen,
1984 und 1997



Arbeit, Bildung, Freizeit und Familienleben stehen während des Lebensverlaufs in einem komplementären Verhältnis, was ein anderer Aspekt der heutigen Sozialzeit ist. Was den Anteil des Familienlebens betrifft, so lässt sich daran nur in eingeschränktem Maße etwas ändern. Die jeweiligen Anteile von Arbeit, Bildung und Freizeit hingegen können sich im Verlauf des Lebens natürlich ändern, was insbesondere für Bildung und Arbeit gilt. Kinder können nicht gezwungen werden, zu arbeiten, und ältere Menschen haben ihre Grenzen.



Quelle: Emilio Fontela, España en la década de los ochenta,
Presidencia del Gobierno, Madrid, 1980.

Ein anderer, nach wie vor wichtiger Aspekt der Sozialzeit liegt darin, dass *Arbeit* und insbesondere *bezahlte Arbeit* den zentralen Angelpunkt des menschlichen Lebens bilden.

Aus der nachstehenden Tabelle geht hervor, welche Bedeutung Menschen der Arbeit beimessen. Es wird erkennbar, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen der Altersgruppe unter 25 Jahre und der Altersgruppe über 25 Jahre gibt. Hingegen differieren die Einschätzungen zwischen den verschiedenen Kategorien sehr wohl, wie man zum Beispiel an den nicht erwerbstätigen Personen sieht. Insgesamt jedoch wird offensichtlich, dass Arbeit und insbesondere bezahlte Arbeit für alle Kategorien und alle Altersgruppen von Bedeutung sind.

	Unter 25	25 und älter	Insgesamt
Arbeit ist die wichtigste Betätigung eines Menschen			
Erwerbstätig	39	46	45
Erwerbslos	55	52	53
Nicht erwerbstätig	33	55	52
Insgesamt	38	50	48
Würde auch dann einer bezahlten Arbeit nachgehen, wenn das Geld nicht benötigt wird			
Erwerbstätig	67	67	67
Erwerbslos	72	68	69
Nicht erwerbstätig	51	66	68
Insgesamt	67	60	61

Quelle: OECD, 1999, preparing youth for the 21st century.

Wir stehen hier wieder vor dem gleichen Problem wie die alten Griechen. Sie hatten Sklaven, um den Bürgern den Alltag zu erleichtern und ihnen Freizeit zu verschaffen. Heute ist es der technische Fortschritt, der die Mühsal der Arbeit erleichtert und uns mehr freie Zeit beschert. Die technologischen Entwicklungen erhöhen nicht nur die Produktivität, sondern auch die Qualität der Arbeit und die Arbeitssicherheit. Aufgrund dessen stellt sich zunehmend die Frage, wie wir unsere Freizeit gestalten. Je besser wir ausgebildet sind, desto größer unsere Chancen, unser Sozialleben zufrieden stellend zu gestalten, obwohl jede Freizeitaktivität ihre Kosten hat. Wir haben auch bessere Aussichten auf einen Arbeitsplatz, auf Zugang zu beruflicher Weiterbildung sowie auf mehr verfügbares Einkommen für unsere Freizeit.

Man könnte also sagen, dass Bildung zur Verbesserung der Situation Aller in allen Bereichen beiträgt, wenn man die Schlüsseldaten betrachtet, die vom Cedefop in Zusammenarbeit mit Eurostat und der Europäischen Kommission ermittelt wurden.

Gemeinsam mit Eric Fries Guggenheim habe ich versucht, Ihnen eine Vorstellung davon zu vermitteln, welche Aspekte für die Frage von Ausbildungszeit und Arbeitszeit eine Rolle spielen. Natürlich haben Sie auch die Dokumentation gesehen, die ich für hilfreich halte. Sie

hält nicht für alle Probleme Lösungen bereit, obwohl die CNPF (MEDEF)-Broschüre einen praktischen Ansatz liefert.

Ich hoffe aufrichtig, dass unsere Diskussionen dazu führen werden, dass wir einheitlichere Analysen vornehmen und zur Übereinstimmung in Bezug auf grundlegende Aspekte gelangen.

Aus Diskussionen in den Niederlanden und aus allen Diskussionen in Frankreich ist mir beispielsweise in Erinnerung, dass man sehr ins Detail gehen und schwierige Fragen aufwerfen muss, wenn man versucht, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den verschiedenen Aspekten von Ausbildung, Freizeit, Arbeitszeit und Einkommen (das damit in Zusammenhang steht) sowie Flexibilität und Sicherheit herzustellen.

Wir müssen hier nicht jedes Problem lösen, aber eine fundierte Diskussion über die grundlegenden Aspekte der Fragestellung könnte dazu beitragen, dass Verhandlungen zu konkreten Ergebnissen führen, und könnte praktische Entwicklungen in Ihren Ländern fördern. Ich hoffe, dass diese Agora in diesem Sinne von Nutzen sein wird.

2. Lernen: wo, wann und wie?

Éric Fries Guggenheim

Die klassische Tragödie, wie *Der Cid* von Corneille oder *Andromache* von Racine, zeichnen sich durch die dreifache Einheit von Zeit, Ort und Handlung aus. Die klassische Tragödie ist zweifellos von großer Schönheit, aber meiner bescheidenen Meinung nach auch sterbenslangweilig und genau das Gegenteil vom realen Leben ⁽³⁾.

Wenn man an die Ausbildung denkt, dann muss man sich eingestehen, dass sie so ist, wie sie ist, aber jedenfalls nichts mit der klassischen Tragödie gemein hat. Im Bereich der Ausbildung gibt es keine Einheit: weder in Bezug auf die Zeit noch den Ort noch die Handlung.

⁽³⁾ Auf der Webseite des Projekts Agora Thessaloniki im *Berufsbildungsdorf* des Cedefop: http://www2.training.village.gr/etv/agora/introduction/intro_en.asp#objectifs werden die Ziele des Projekts folgendermaßen zusammengefasst:

„In sum, the project creates bridges and links among all ICVT actors in order to promote initial and continuing vocational training and to favour the most promising innovations for citizens, companies and society as a whole; this it does without attempting to impose one point of view – out of respect for the variety of cultures, local characteristics, and historical differences between the actors, between religions and nations, etc.“

Der Respekt vor unterschiedlichen Auffassungen und Verfahrensweisen ist meines Erachtens der Leitgedanke dieses kollektiven Prozesses des Lernens und der Zukunftsplanung, den die Agoras darstellen. Daher ist es mir eine Freude, an dieser Stelle (als Fußnote der Übersetzerin) einer Vertreterin jener Gruppe von Akteuren das Wort zu erteilen, die sich bei unseren Agoras nur selten zu einer Stellungnahme veranlasst sehen, obwohl alle unsere Beiträge früher oder später durch ihre Hände gehen, entweder zum Zwecke der Überarbeitung oder der Übersetzung, und die zu den treuesten Lesern der Abhandlungen unserer Agoras gehören. Im Folgenden also die E-Mail einer unserer Übersetzerinnen, die ich als ein Plädoyer für Toleranz und gegenseitiges Verständnis ansehe, denn sie lenkt zu Recht meine Aufmerksamkeit auf einen wesentlichen Aspekt, den ich in meinem Beitrag unerwähnt gelassen hatte.

„Ich bin gerade mit der Überarbeitung eines Beitrags für die Agora 7 mit dem Titel „Lernen: wo, wann und wie?“ beschäftigt, und ich muss gestehen, dass mich das etwas traurig stimmt. Was soll ich davon halten, wenn ich im allerersten Absatz lese, dass „die klassische Tragödie sterbenslangweilig ist“? Hast du jemals ebenso wie ich als Vierzehnjähriger Tränen in den Augen gehabt, wenn ein fähiger und engagierter Französischlehrer dir den Tod Antigones schilderte, deren einziges Verbrechen darin bestand, dass sie ihren Bruder, den Feind des Tyrannen der Stadt, beerdigen wollte? Hast du jemals mit zugeschnürter Kehle gelesen, wie Xenophon den Tod des Perserkönigs Kyros (Perserkönig, nicht König der Griechen!) beschrieb? Ich schon. Ohne Ödipus wäre die Psychoanalyse ihres Gründungsmythos beraubt... Und was ist mit Elektra, Orest, Eurydike? Es gibt Tausende von Beispielen für die Liebe von Kindern zu ihren Eltern, die Liebe zwischen Ehegatten (man denke nur an *Andromache*...), für das Verantwortungs- und Ehrgefühl von Bürgern, für die Selbstaufopferung für das Gemeinwohl... Letztlich all das, was wir unsere Kinder lehren wollen. Entschuldige, dass ich mich so (zu sehr?) ereifere, aber all das berührt mich zutiefst! Es es geht nicht nur um das „wo, wann und wie“! Es geht auch darum, „was“ man lernen soll.“ (Anmerkung einer Übersetzerin)

2.1. Die Ausbildung umfasst das ganze Leben

2.1.1. Es gibt nicht nur eine Zeit, in der man lernt

Wir lernen in jedem Augenblick und wir lernen nicht alle dieselben Dinge zur selben Zeit. Um Wissen zu verarbeiten, muss man dazu bereit, muss man aufnahmefähig sein, und nicht alle Menschen sind zur gleichen Zeit fähig, die gleichen Dinge aufzunehmen. Jeder von uns hat seinen eigenen Rhythmus. Es gibt *a priori* keinen Grund dafür, dass wir alle immer zur gleichen Zeit unter Begriffsstutzigkeit leiden oder aber Geistesblitze haben.

Von daher ist es unpädagogisch und unsinnig, allen Kindern die gleichen Bildungsschemata aufzuzwingen. Manche sind bereits mit vier Jahren in der Lage, schwimmen zu lernen, andere erst mit 15; manche verstehen die Bedeutung eines Gleichungssystems mit zwei Unbekannten mit acht Jahren, andere erst mit 30 oder gar niemals.

Wenn man ausbildet, ist es daher wichtig, auf die Aufnahmefähigkeit des Anderen, des Schülers, des Praktikanten, des Ausgebildeten, ob Kind oder Erwachsener, zu achten. Es wäre absurd, anzunehmen, dass man das Leben eines Menschen strikt in eine Phase des Lernens, eine Phase der Bewährung und eine Phase des „Ausrangierens“ unterteilen kann.

Das Leben eines Menschen ist hinreichend lang und ausgefüllt, um jedem die Chance zu geben, Kenntnisse zu erwerben, sich Know-how anzueignen, die Beherrschung der eigenen Reaktionen und Verhaltensweisen zu lernen.

2.1.2. Es gibt nicht nur einen Ort, an dem man lernt

Man lernt überall. Natürlich auch in der Schule. Dort lernt man eine Menge Dinge, die man bisweilen kaum „in seinen Kopf“ bekommt. Manchmal lernt man in der Schule aber auch auf andere Weise als dadurch, dass man auf seinem Hosenboden sitzt und dem Lehrer zuhört. Man lernt beispielsweise auch auf dem Schulhof. Man lernt die Gassen- und Jugendsprache, aber auch die Regeln von Fußball, Basketball und anderen Mannschaftssportarten oder -spielen. Manch einer lernt die Sprache des Gastlandes, in dem er sich aufhält, wie beispielsweise mein Sohn, der in eine griechische Schule geht. Und man lernt auch so wichtige Dinge wie die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die Einordnung in Hierarchien, die Einschätzung des eigenen sozialen Status, usw.

Natürlich lernt man auch am Arbeitsplatz: an der Werkbank und im Büro durch den Kontakt mit den Kollegen.

Es gibt keinen Ort, an dem man nicht irgendetwas lernen kann. Auf der Straße lernt man schon in sehr jungen Jahren, die Menschen, denen man begegnet, einzuschätzen, ob man ihnen Vertrauen schenken kann oder nicht. Auf dem Markt lernt man, die Frische von Obst und Gemüse, von Fleisch und Fisch zu beurteilen.

Es gibt sogar Orte, die existieren, ohne wirklich zu existieren, die virtuellen Orte. Das Cedefop hat ein Berufsbildungsdorf, durch das man ungeheuer viel lernen kann, und zwar sowohl an Faktenwissen als auch an Know-how für die Orientierung im Informationsdschungel.

2.1.3. Es gibt nicht nur eine Art und Weise, wie man lernt

Man lernt auf jede nur erdenkliche Weise.

Manchen Wissensstoff müssen wir natürlich auswendig lernen, um ihn uns anzueignen. Heutzutage neigen wir zu sehr dazu, das Auswendiglernen gering zu schätzen.

Man lernt auch durch das, was einer meiner Freunde an der Universität Louis Pasteur in Straßburg wohl etwas hochtrabend als geduldige Lektüre der großen Werke und Denker bezeichnet. Das geschriebene Wort bleibt nach wie vor ein wesentliches Lerninstrument. Und zwar sowohl dann, wenn man es konsumiert, beim Lesen, als auch wenn man es produziert, beim Schreiben. Ich bin immer wieder überrascht, wenn ich feststelle, wie gut man „mit seinem Füllfederhalter nachdenken“ kann.

Wir lernen aber auch durch „Tun“, indem wir selbst „Hand anlegen“. Unsere Gesten bilden sich heraus und werden verfeinert durch den Kontakt mit den Dingen, den Klängen, manchmal ganz einfach nur durch Anschauen. Wir entwickeln Geschicklichkeit, Regelmäßigkeit und Genauigkeit, indem wir produzierend tätig werden. Von daher erklärt sich der merkwürdige Name, den die Dänen jener Schule gegeben haben, die für Kinder gedacht ist, die dem schulischen Lernen mit Widerwillen begegnen: die *produktions skole* = Produktionsschule. Produktionsschule, das heißt nicht unbedingt, dass man dort das Produzieren lernt. Es heißt unter anderem, dass man dort lernt, wie Schule funktioniert, dass man lernt, das Lernen zu akzeptieren.

Man lernt auch durch Spielen, und zweifellos hätte ich diesen Aspekt an erster Stelle nennen sollen, da das Spielen die erste Form des Lernens bei allen jungen Säugetieren darstellt. Und je häufiger und je länger sie spielen, desto höher entwickelt sind ihre geistigen Fähigkeiten.

Es gibt nur einen Zustand, bei dem ich wirklich bezweifle, dass man viel lernt: nämlich im Schlaf – trotz allem, was man uns über das unbewusste Lernen und das Lernen unter Hypnose glauben machen wollte. Obschon Träume pädagogische und heuristische Wirkungen haben können, die bislang noch nicht erklärbar sind. Denn wie oft schlafen wir ein, gequält von einem scheinbar nicht zu bewältigenden Problem, dessen Lösung uns dann beim Erwachen wie durch Zauber deutlich vor Augen steht?

2.2. Die Ausbildung muss ausgewogen sein

Dies führt uns zu dem von Montaigne formulierten Ausspruch „Die Gelehrtesten sind nicht die Gescheitesten“⁽⁴⁾. Was ist damit gemeint? Ganz einfach nur, dass die Theorie ohne Praxis ein niemals verwirklichter Traum, ein Tagtraum bleibt; dass die Praxis ohne Theorie unvollendetes Handeln, unaufhörlich neu zu erfindende, unerklärte Wirklichkeit ist. Und in diesem Sinne gilt es das Erlernen von Allgemeinwissen, theoretischen Kenntnissen und der Ausführung beruflicher Verrichtungen miteinander zu verbinden. Allgemeinwissen und präzise, hoch qualifizierte, spezifische Kompetenzen bilden nicht nur die beiden Wissenspole, die für ein ausgewogenes Leben des Einzelnen unentbehrlich sind, sondern ergänzen einander auch im Lernprozess.

Eine qualitativ hochwertige Ausbildung setzt eine Aufgeschlossenheit, eine Flexibilität, eine Anpassungs- und Analysefähigkeit voraus, wie sie typischerweise durch den allgemein bildenden Unterricht erworben werden.

Dennoch fällt es den Menschen oftmals schwer, dem allgemein bildenden Unterricht zu folgen, den sie häufig als zu theoretisch, zu wenig anwendungsorientiert, zu weit entfernt von dem empfinden, was sie als Wirklichkeit bezeichnen, und dessen Sinn sie nicht begreifen. Von daher die Bedeutung der schulischen und beruflichen Orientierung und Beratung.

Die berufliche Bildung kann in diesem Zusammenhang dazu dienen, den Wunsch nach umfassenderer Bildung zu wecken. Mag es für manchen auch leichter sein, sich auf das Lernen in der Arbeitssituation, durch konkrete Verrichtungen, durch Praxis und Handeln zu beschränken, so drohen dabei dennoch ständig Probleme aufzutauchen, die ohne Zuhilfenahme der Theorie, ohne Analysen und Berechnungen nicht zu bewältigen sind. Genau dann, wenn man sich im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit der Bedeutung der Theorie, der Bedeutung der Mathematik, der Sprache, usw. bewusst wird, stellt man fest, dass deren Aneignung sinnvoll ist, und das motiviert zur Erweiterung des eigenen Allgemeinwissens. Wie immer sind also Praxis und Theorie untrennbar miteinander verbunden.

Es gibt in dieser Hinsicht große Unterschiede zwischen den Menschen: Manche müssen die Funktionsweise der Dinge ergründen, bevor sie sie in Gang setzen; andere müssen Gegenstände und Materialien selber in die Hände nehmen, bevor sie in der Lage sind, nach ihren Eigenschaften zu fragen. Doch wie wir bereits festgestellt haben, lernen wir nicht alle dieselben Dinge zur selben Zeit.

Schulen, Ausbildungseinrichtungen und Unternehmen haben daher einander ergänzende Funktionen. Während das grundlegende Allgemeinwissen in der Schule erworben wird, eignet man sich viele weitere Kompetenzen unzweifelhaft in den Unternehmen an. Was nicht heißen soll, dass die Schule kein Ort ist, an dem man nicht auch beispielsweise persönlichkeitsbezogene Kompetenzen erwerben kann, und dass Unternehmen nicht in der Lage sind, die geistige Aufgeschlossenheit zu fördern. Diese ganze Diskussion über die jeweiligen Funktionen von

⁽⁴⁾ Nach der Neuübersetzung von Hans Stilett (Montaigne, M. de, *Essais*, Frankfurt a.M., 1998, S. 73) (A.d.Ü.)

Unternehmen und Schule, über die Dialektik von Arbeitszeit/Ausbildungszeit steht auf der Tagesordnung dieser Agora, und Herr Klaus Schedler wird im Verlauf der zweiten Sitzung speziell zu diesem Thema einen Beitrag liefern.

Damit sind wir wieder bei der Diskussion über den Lernprozess, und auf dieser Ebene gibt es in Europa eine Reihe sehr interessanter Verfahrensweisen.

Ich denke dabei natürlich an alles, was wir aus Dänemark übernommen haben, und hier vor allem die Fortentwicklungen der Ideen Grundtvigs, jenes politisch inspirierten Pfarrers, der die *Folkehøjskole* (Volkshochschule) in Dänemark geschaffen hat. Bei dieser Schulform, die später in ganz Europa Verbreitung fand, wird der Mensch gleichzeitig als Bürger und als Erwerbstätiger gebildet, liefert das Erlernen praktischer Fertigkeiten Anlass zu philosophischen Diskussionen, bietet der Erwerb landwirtschaftlicher Kenntnisse Gelegenheit zu mathematischen Betrachtungen, erfolgt die Aneignung hoch qualifizierter Fachkenntnisse durch literarische Reflexion.

Ich denke auch an die Eingliederung durch Arbeit. Die Betriebe zur wirtschaftlichen Eingliederung sind meiner Meinung nach echte Schulen, Schulen des Lebens. Sie nehmen Menschen auf, die nicht mehr wissen, was Arbeit ist, die nicht mehr an feste Arbeitszeiten und konzentriertes Arbeiten gewöhnt sind und die dort das Arbeiten lernen, wiedererlernen und sich wieder an ein Leben als Arbeitnehmer gewöhnen. In diesem Sinne sind Betriebe zur wirtschaftlichen Eingliederung echte Schulen.

Ich denke schließlich auch an die spanischen *Escuelas Taller* oder an Erfahrungen wie die mit den „Neuen Qualifikationen“, die von Bertrand Schwartz in Frankreich initiiert wurden. Beide beruhen auf einem ähnlichen Grundgedanken wie die *produktions skole*. Manuelle Tätigkeit und das Lernen durch die Praxis dienen als Aufhänger für die Vermittlung theoretischer Kenntnisse. Man nutzt hier die Freude an manueller Tätigkeit, am praktischen Lernen, um Freude am Lernen generell zu vermitteln und um letzteres gewissermaßen in das Lernen durch die Praxis einzubetten; und umgekehrt führt man die Menschen auf der Grundlage allgemeiner Kenntnisse an berufliche Tätigkeiten heran.

Ein Bildungsprozess, der auf zwei Elementen, nämlich Wissen und Kompetenzen, Theorie und Praxis, aufbaut, ist am besten dazu geeignet, jene egoistischen, leichtsinnigen, streitsüchtigen und faulen Wesen, die wir im Grunde alle sind, in verantwortungsbewusste, selbstlose, effiziente und gesellige Bürger zu verwandeln, derer es unbedingt bedarf, um einen gesellschaftlichen Zusammenhalt wieder herzustellen, der nur allzu oft durch sozio-technologische Veränderungen und die Verschärfung sozialer Ungleichheiten bedroht ist.

2.3. Die Ausbildung ist ein Weg zur Strukturierung von Zeit und Raum

Das soziale und berufliche Leben verläuft immer seltener linear. Es besteht zunehmend aus einem Wechsel zwischen Phasen der Beschäftigung, in denen man sich übertrieben verausgibt, und anderen Phasen so genannter „freier“ Zeit, die leider häufig leere Zeiten sind (Arbeitslosigkeit, Urlaub).

Das Problem besteht in der Frage, wie man diesen Wechsel zwischen Phasen produktiver Beschäftigung und Phasen der Nicht-Beschäftigung nutzen kann, um den Bildungsprozess wiederzuleben, der letztlich niemals endet.

Hierin liegt die ganze Problematik der sogenannten „wiederholten Folgeausbildung“, die auch als „lebenslanges Lernen“ oder „ständige Weiterbildung“ oder „ständige Fortbildung“ bezeichnet werden kann. Die Unterschiede zwischen allen diesen Konzepten sind manchmal recht groß, manchmal auch nur sehr fein, aber in jedem Falle wichtig. Mit all dem werden wir uns jedoch auch auf dieser Agora befassen, und hier insbesondere während der dritten Sitzung.

3. Der Stellenwert der Arbeit und der Bildung in der heutigen Gesellschaft

Juan José Castillo

„The function of the machine is to save work (...).
Supposedly [men] are set free from ‘work’ in order that
they may do something which is not ‘work’.
But what is work and what is not work?
[Orwell zählt eine Reihe sehr unterschiedlicher Tätigkeiten auf]
All of these things are work to somebody,
and all of them are play to somebody.
There are in fact very few activities which cannot be classed
either as work or play according as you choose to regard them“.

George Orwell, *The road to Wigan Pier*, 1937

3.1. Einleitung

Vor mittlerweile 180 Jahren wandte sich Robert Owen an seine *fellow manufacturers*, seine Unternehmerkollegen, um sie an seiner eigenen Erfahrung der Betriebsleitung teilhaben zu lassen, die später weltweit als das berühmte *Experiment* von New Lanark in Schottland bekannt werden sollte. Und er forderte sie auf, ihre „lebenden Maschinen“ genauso zu pflegen, wie sie es mit den anderen Maschinen taten, denn auf diese Weise konnten sie, die Manufakturbesitzer, einen großen Gewinn erzielen.

Diese Politik nützte offenbar auch den Arbeitern. Doch wie man weiß, ging Owen noch weiter. Ein entscheidendes Merkmal von New Lanark war die Priorität der Bildung, die ihren Ausdruck in der Gründung des „Instituts zur Ausbildung des Charakters“ im Jahre 1816 fand; einer Bildung für das Leben und für die Arbeit, umfassend und modern, die Anlass für unzählige Lobreden, Untersuchungen und Veröffentlichungen war. Und nachdem das Institut wieder restauriert wurde, kann man es heute in der wunderbaren Umgebung des Clyde-River bewundern.

Das Thema Bildung, Arbeit und deren Platz in der Lebenszeit beschäftigt die Menschen somit nicht erst seit heute, und es fehlt nicht an Erfahrungen, die eine aufgrund eines einfachen Zusammenhangs anscheinend verborgene Welt erforscht haben, die aber zumindest heute weit davon entfernt sind, einfache Erklärungen zu finden.

Aus diesem Grunde möchten wir zunächst daran erinnern, dass es nötig ist, auf einen globaleren Rahmen zurückzugreifen, um die Zukunft der Arbeit im Leben der Menschen als Personen und als Bürger erahnen zu können.

„Für uns ist Bildung eines der Bürgerrechte“. Dies war eines der Ergebnisse des 3. Nationalen Kongresses der Metallarbeiter der Gewerkschaft CUT in São Paulo im August 1995.

Zu meiden wie die Pest ist die akademische Mittelmäßigkeit und die unternehmerische Trivialität, denn durch den Glauben, es sei einfach, simple Entsprechungen zwischen Wissen, Arbeit und Ausbildung zu finden, bilden sie den Nährboden für schlechte Betriebspolitik, sowohl in sozialer wie in unternehmerischer Hinsicht, die für das Unternehmen wie für dessen Mitarbeiter schwere Schäden mit sich bringen kann.

Ich möchte hier lediglich vier Punkte herausheben:

- (a) Die beste Forschung im Bereich der Arbeitswissenschaft geht bei ihrer Suche zwangsläufig über die unmittelbare gesellschaftliche Realität hinaus, um das Phänomen Arbeit zu erklären. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Abhandlung über das Phänomen Arbeit eines großen französischen Wissenschaftlers, mit dem ich zumeist übereinstimme: Philippe Zarifian: *Éloge de la civilité* (1997).
- (b) Die Arbeitswissenschaftler suchen nach immer größeren Rahmen, in die sie ihre Untersuchungen über Arbeitsbedingungen, Sozialpartnerbeziehungen oder Bildung im gesellschaftlichen Wandel einbetten können. Ein gutes Beispiel hierfür ist das jüngst erschienene Buch von Pierre Rolle: *Le travail dans les révolutions russes* (1998). Es behandelt nicht nur die gegenwärtigen Probleme und Veränderungen, sondern auch die klassische These, welche die Arbeitspolitik der Bolschewiken für das Scheitern der Revolution von 1917 verantwortlich macht.
- (c) Man muss immer mehr darauf bestehen, die „gesellschaftlichen Anwendungen“ der heute existierenden „theoretischen“ Möglichkeiten des Wandels zu kennen. Von dem, was man sagt, zu dem, was man tut. Die ewigen Diskurse über die Möglichkeiten der Technologien, „theoretisch betrachtet“, und die Zwänge der konkreten, ungewissen und situationsbedingten Praxis. Der theoretisch große Qualifikationsbedarf und der nur magere Gebrauch, der tatsächlich von dem Wissen der Ausbildungsteilnehmer gemacht wird. ⁽⁵⁾
- (d) Schließlich möchte ich noch betonen, dass im Bereich der Sozialforschung der Rekurs auf die interdisziplinäre Forschung heute schon geradezu „ein Muss“ ist. Wer bei der Annäherung an das Phänomen Arbeit und Bildung nicht das Wissen und die Fragestellungen anderer Disziplinen einbezieht, wird kaum mehr als Gemeinplätze beisteuern können. ⁽⁶⁾

⁽⁵⁾ Eine gute Diskussion findet sich bei Besucco, N.; Tallard, M. L'encadrement collectif de la gestion de compétences ..., In: *Sociologie du Travail*, Nr. 2, 1999, S. 123-142

⁽⁶⁾ Siehe auch meinen Beitrag El paraíso perdido de la interdisciplinarietà. In: Castillo, Juan José. *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid: Tecnos, 1998.

3.2. Die Entwicklung der Rolle der Arbeit und ihre Bedeutung: Der Auffassung von der Arbeit im Leben entspricht die Auffassung von der Bildung (7)

Die futuristische Literatur, losgelöst vom sozialen Kontext, hat uns an eine Vision der Arbeit gewöhnt, derzufolge ihre ganze Zukunft von ihrem baldigen Ende gekennzeichnet ist. (8) Die Bilder von der Arbeit, ihrer Bedeutung für die Menschen, ihrer Rolle in der gesellschaftlichen Struktur ändern sich, und damit offenbar auch die Rolle, die der Bildung zugeschrieben wird, sei es der Berufsausbildung, der beruflichen Weiterbildung oder einfach der Allgemeinbildung.

Die Bedeutung, die wir diesen Bildern beimessen – ob sie nun mit der Realität übereinstimmen oder nicht – bereitet den Boden, der allen möglichen Arten von Politik als Rechtfertigung dient: Arbeits-, Wirtschafts- oder Bildungspolitik. Auf der Grundlage dieser Bilder werden Erwartungen bei den Menschen geweckt, es wird eine gesellschaftliche Nachfrage geschaffen. Genau hier wird letzten Endes der Bildungsbegriff verankert.

Nur in Kenntnis der Bilder von der Arbeit und in diesem Kontext lassen sich Widersprüche „erklären“ wie die Politik der Frühverrentung, die sich – zum Beispiel bei der spanischen Telefongesellschaft *Telefónica* auf das Argument „gründet“, dass dieser Arbeitnehmer und jene Arbeitnehmerin „alt“ seien, und das mit vielleicht erst 50 Jahren. Und dank der Bilder und der herrschenden Arbeitsideologie muss man nicht weiter erwähnen, dass sie, weil sie „alt“ sind, automatisch schlecht ausgebildet und den neuen Informationstechnologien nicht gewachsen sind. Wenn sie jedoch freiwillig den Dienst quittieren (zumindest dem Namen nach) oder in Frührente gehen, verbietet man ihnen, in ihrem Beruf für ein anderes Unternehmen zu arbeiten. Das heißt, man verbietet ihnen, ihr angebliches Nichtwissen in den Dienst von Konkurrenzunternehmen von *Telefónica* zu stellen. Auf diese Weise wird ein Quell von Wissen und Bildung verschenkt, was sich die spanische Gesellschaft eigentlich nicht leisten können sollte.

Ich werde den Gedankengang kurz erläutern, indem ich den Stellenwert der Bildung in drei jüngeren historischen Abschnitten ins Gedächtnis rufe.

1968-1973: Krise der Arbeit, Arbeitsscheue, Krise der Arbeitsgesellschaft

Der gesellschaftliche Kontext dieser Jahre, der bereits bei verschiedenen Gelegenheiten (9) studiert und analysiert worden ist, zeigt uns, wie die radikale Infragestellung der sogenannten „kapitalistischen“ Arbeitsorganisation durch die Arbeitnehmer anstelle der „wissenschaftlichen“ Organisation, wie es die gebräuchliche Literatur zu tun pflegte, in Bezug auf die Bildung und in exemplarischer Weise in der sogenannten „Debatte über die Polarisierung der Qualifikationen“

(7) Siehe meinen Artikel: El significado del trabajo hoy. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 1998, Nr. 82, S. 215-229.

(8) Siehe auch: Castillo, Juan José. *El trabajo del futuro*. Madrid: Editorial Complutense, 1999.

(9) Siehe meinen Beitrag: Sociología del Trabajo: un proyecto docente, 1996

zu Tage treten konnte, wobei die Werke von Harry Braverman, (*Labour and Monopoly Capital*, 1974), und von Michel Freyssenet, (*La Division capitaliste du Travail*, 1976) klassische Beispiele sind.

Wenn die Evolution der kapitalistischen Produktionsweise für die Gesamtheit der Arbeitnehmer wirklich keine weitere Allgemeinbildung benötigte, und dies weder in der Industrie noch bei den Dienstleistungen, sondern es im Gegenteil zu einer Reduktion der Qualifizierungserfordernisse oder zu einer Polarisierung der Qualifikationen kam (mehr Bildung für einige wenige, und weniger Bildung und schlechtere Qualifikationen für die Mehrheit), welche Rolle blieb dann für die Bildung übrig, speziell in Bezug auf die Arbeit, und ganz zu schweigen von der persönlichen Entwicklung der Menschen als Staatsbürger?

Es geht mehr, wie in der Literatur dargelegt wurde, um die Politik der Bildung und Ausbildung. Doch vor allem aber die Politik der Arbeitsorganisation in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre verlangte nicht nach FÄHIGEREN Arbeitnehmern, mit mehr "technischen" Qualifikationen, sondern wollte lediglich die Arbeitskämpfe in den Betrieben eindämmen, ein Minimum an Übereinstimmung erzielen. Dies bedeutet jedoch, ANGEPASSTERE Arbeiter und Arbeiterinnen zu bekommen.

Die „neuen Formen der Arbeitsorganisation“ von damals erklären sich unter anderem als ein politisches Bemühen um eine Veränderung an den Arbeitsstätten, und nicht aus einer technischen Notwendigkeit heraus. Und das beste europäische Beispiel für diese gesellschaftlichen Veränderungen, die ihren Ausdruck in nationalen und europäischen Institutionen finden, sind die Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.

1984 und danach: Neuordnung des Produktionsprozesses, Auslagerung, Firmenzusammenschlüsse: hin zu einer Verflechtung von Kleinunternehmen (KMU)

Abgesehen von der Erinnerung an Orwells *big brother*, der stets mit dem Jahr 1984 assoziiert werden wird, stellt dieses Jahr eine Grenze oder Trennlinie zwischen zwei Zeitabschnitten bei der Analyse der Gesellschaft, der Arbeit und der Bildung dar. Drei bedeutende Werke der soziologischen Literatur über das Phänomen Arbeit erscheinen in diesem Jahr. *Divisions of Labour* von Ray Pahl im Vereinigten Königreich. *Das Ende der Arbeitsteilung?* von Horst Kern und Michael Schumann in Deutschland, und *The second Industrial Divide* von Michael Piore und Charles Sabel in den Vereinigten Staaten.

Die räumliche Streuung der Arbeitsstätten, d. h. die Zerlegung der großen Firmenkonzentration, die einst die „große proletarische Metropole“ ausmachte, veränderte nicht nur vollständig das soziale Geflecht und den Arbeitsplatz, sondern stellte auch die Ausbildung ganz offensichtlich

vor neue Herausforderungen, indem sie sie zwang, die Komplexität des Produktionsprozesses anzuerkennen und örtlich vorhandenes Wissen zu fördern. ⁽¹⁰⁾

Für die Ausbildung ergaben sich hierdurch zweierlei Möglichkeiten: einmal die Bereicherung, welche die Integration in das soziale Geflecht bedeutet, und ihre Gründung auf lokale Identität und lokales Wissen. Das Territorium stellte sich so als ein gesellschaftlicher Ort der Entfaltung der Ausbildung und der Möglichkeiten des arbeitenden Menschen dar. Auf der anderen Seite ermöglichte die neue Produktionsweise, gestützt auf die Auslagerung von Funktionen, die Untervergabe von Aufträgen und asymmetrische Produktionsketten, ebenfalls den weiteren Verlust von Wissen und Kenntnissen durch den Abbau der Beziehungen zwischen Unternehmer (zentral) und Arbeitern (final). Qualifikation und Ausbildung beziehen sich in diesen Fällen auf die Verhaltensweise, und erneut erinnert uns die (eingeschränkte) Verfügbarkeit der Arbeit daran, dass zuweilen nicht fähige, sondern vielmehr angepasste Arbeitnehmer gesucht werden.

1990 bis heute: *Lean Management*: Partizipation, Qualität, ständige Verbesserung ... Ausbildung: lernen zu lernen in Bewegung zu bleiben

Die zwei auffälligsten Merkmale der neunziger Jahre, die sowohl die soziologische wie die populärwissenschaftliche Literatur und damit auch die Bilder von der Arbeit prägen, sind zwei parallele Diskurse. Diskurse, die in ihrer Formulierung widersprüchlich sind, die aber das Paradoxon, das sie in sich bergen, in der Praxis auflösen.

Der erste ist der Diskurs vom „Ende der Arbeit“: Wieder einmal stehen wir am Beginn einer Ära, wo man nicht mehr mit den Arbeitern rechnen muss, weil die Arbeit verschwindet. Ob nun durch die Ankündigung des materiellen Untergangs oder durch die folgerichtige Ankündigung ihres Untergangs als moralischer zwischenmenschlicher Wert, es scheint nicht so, als sei die Arbeit noch die zentrale Frage in unseren Gesellschaften des reformierten Kapitalismus.

Und doch ist das, was angeblich dem Untergang geweiht ist, nach wie vor im Gespräch sowie Gegenstand der Politik und zahlreicher Bücher.

Andererseits waren, sind und – alles deutet darauf hin – werden die neunziger Jahre auch weiterhin die Dekade der Bildung und Qualifizierung sein, des Setzens auf Gesellschaftsverträge, deren Kernpunkt die Ausbildung der Arbeiter bildet.

Die neuen „Produktionsmodelle“ benötigen angeblich eine intelligentere und engagiertere Arbeit, die die Probleme in ihrer Komplexität begreift, mehr Wissen erfordert und bei der wieder das Nebeneinander verschiedener Qualifikationen gefragt ist. ⁽¹¹⁾ Die Forschung zeigt, dass diese neue Form der Arbeit in zunehmender Weise eine intelligente Anwendung von

⁽¹⁰⁾ Hierüber habe ich ausführlich im Schlusskapitel von: Castillo, Juan José. *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid: Tecnos, 1998, berichtet.

⁽¹¹⁾ Siehe: La emergencia de nuevos modelos productivos. In: *Sociología del Trabajo*, Nr. 27, 1996

Wissen erfordert, vor allem aber mehr Stress und weniger oder gar keinen Raum zur Reflexion und keine Zeit für die Kooperation bietet, was folglich die Möglichkeiten der Weitergabe von Wissen und eine Reflexion über die Praxis de facto unmöglich macht.

Doch wie ist das Erfordernis von mehr Bildung für die Arbeit mit der in den Medien massiv verkündeten Botschaft vom Ende der Arbeit vereinbar? Müssen wir uns in immer stärkerem Maße für etwas ausbilden lassen, das schon bald nicht mehr existieren wird?

3.3. Von der Arbeitsteilung zur konkreten und komplexen Bildung

Als wir im Auftrag der Gewerkschaft UGT und mit Finanzierung durch das Nationale Abkommen für Weiterbildung eine Studie für die Erstellung eines „Leitfadens“ zur Feststellung des Bildungsbedarfs in den spanischen Großunternehmen durchführten, sahen wir uns gezwungen, den Rahmen viel weiter als bei den noch geltenden Studien über die „Auswirkungen“ zu fassen (d.h. eine bestimmte Innovation hat einen bestimmten Qualifizierungs- und somit auch Ausbildungsbedarf zur Folge). Diese Perspektive muss die Arbeitsteilung innerhalb der Gesellschaft als Ausgangspunkt begreifen, noch bevor sie die konkrete Arbeitsteilung im Betrieb, die Unternehmenspolitik der Ausgliederung innerhalb oder außerhalb des Betriebs, die Auftragserteilung an Subunternehmer usw. untersucht, um Prognosen über den künftigen Qualifizierungsbedarf anstellen zu können. ⁽¹²⁾

Eine große Firma organisiert die Arbeitsabläufe neu und lagert einen (großen) Teil der Produktion aus. Welche Rolle spielt die Bildung für und innerhalb dieser Fragmente einer Produktionsstätte, die nun das Produktionssystem dessen ausmachen, was früher einmal eine große Arbeitsstätte war und jetzt nur noch eine große Firma ist? Welche Art von Bildung benötigen die an die Peripherie des Großunternehmens Abgedrängten?

Die Fragmente der ehemaligen Produktionsstätte müssen einen Teil der durch die Aufteilung der traditionellen Arbeit verlorenen Kompetenzen zurückerobern. Sie müssen es zudem wahrscheinlich mit einer neuen Art der Autonomie (und zuweilen mit einer neuen Art der Abhängigkeit) tun: gestalten oder denken (Wie weit, da es sich doch um eine der „Muttergesellschaft“ untergeordnete Einheit handelt?), koordinieren, planen, (sich) kontrollieren, sich der Arbeit verschreiben, erfinden, sich bilden ...

Verteilt sich die auf die Produktion angewandte Intelligenz ebenfalls um? Oder ist es nur eine scheinbare Autonomie? Gibt es eine ausgewogene Aufteilung? Oder konzentriert sich der Bildungsbedarf auf das Großunternehmen, und die unqualifizierten Stellen auf die kleine abhängige Arbeitsstätte?

⁽¹²⁾ Siehe den Leitfaden *Guía para la detección de necesidades de formación* in den Literaturangaben am Ende des Beitrags.

Welchen Weg schlagen die Mitarbeiter, die Arbeit und die Bildung ein? Handelt es sich wirklich um eine ausgewogene Arbeitsteilung, so lautet die erste Konsequenz: Soll man alle Bürger als potenzielle Manager oder Geschäftsführer ausbilden, auch wenn sie am Ende nur sich selbst verwalten?

3.4. Schlussfolgerung: Diskussionsvorschläge

Die vorausgegangenen Überlegungen veranlassen mich zu einer Reihe von Fragen, um eine Diskussion in dieser Agora anzuregen. Fragen, die mir relevant erscheinen, wobei einige allgemeiner und andere konkreter formuliert sind, die jedoch, wenn sie mit Deutlichkeit angeschnitten werden sollen, eine allgemeinere Betrachtungsweise hinsichtlich der Beziehungen zwischen sozialer Struktur, Bildern über die Arbeit sowie Bildungspolitik und Bildungsbedarf verlangen.

Die wichtigste Frage lautet natürlich: Welche Zukunft haben Arbeit und Bildung, welche Zukunft haben unsere Gesellschaften?

Und dies soll nicht als rein rhetorische Frage aufgefasst werden, die so weit blickt, dass sie – was auch immer man sagt – wenig mit unserer alltäglichen Praxis zu tun hat. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall. Eine solche Frage geht davon aus, dass die Konstruktion der gesellschaftlichen Realität möglich ist, dass die gesellschaftlichen Akteure nicht an konditionierte Determinismen gebunden sind, gegen die man nichts ausrichten kann. Sie bedeutet, zu diskutieren, und dies ist ein gutes Forum hierfür. Zu diskutieren über die verschiedenen Möglichkeiten der gesellschaftlichen Organisation, den Vorrang einer Ausrichtung auf den Bürger gegenüber einer kurzfristigen Sichtweise, des gesellschaftlichen Aufbaus, über den verhandelt wird, über die Arbeiten, von denen wir wollen, dass es sie in Zukunft gibt, und natürlich über die Ausbildung, die wir zur Förderung der Existenz dieser Arbeiten, dieser Arbeitsplätze, dieser bestimmten Art der Arbeitsteilung und dieser Bürger benötigen.

Die Arbeitswissenschaft liefert uns eine Fülle von Kenntnissen, von Wissen, von unterschiedlichen Erfahrungen, die entscheidend sein können, wenn es darum geht, den sozialen Akteuren mehr Wahl- und Verhandlungsmöglichkeiten einzuräumen. Ich glaube, dies ist die Rolle, die uns Wissenschaftlern zugeordnet ist.

Wir stehen nicht vor einem neuen Mittelalter, wie Umberto Eco schrieb, wo die Weltenbürger sich frei von sozialen Bindungen und ohne Bezugsrahmen in flüchtige Arbeitskraft verwandelt haben, geographisch mobil und stets verfügbar oder Replikanten ihrer selbst.

Die Zukunft der Arbeit und der Gesellschaft kann heute mit viel mehr Mitteln als früher gestaltet, entworfen und erdacht werden.

Mit einem Mindestmaß an Vorstellungskraft darüber, welchen Menschen, welchen Bürger, welche Arbeiterin oder welchen Arbeiter wir wollen, und in direkter Verbindung mit der staatlichen Politik, um dies zu erreichen, werden wir darüber diskutieren müssen, wie, wo und

warum in zunehmendem Maße öffentliche Mittel – seien es nationale oder europäische – in das, was uns heute anbelangt, investiert werden sollen, wenn das Ziel ist, potenzielle Arbeitnehmer heranzuziehen, doch vor allem, wenn es darum geht, Staatsbürger zu erziehen (die zugleich auch potenzielle Arbeitnehmer sein sollen).

Im Eifer dieser Debatte über die Richtung der staatlichen Politik muss man sich fragen, wie man die Ausrichtung der privaten Firmenpolitiken in die gleiche Richtung fördern kann, wie man die staatliche und die private Politik, die sich oft zuwiderlaufen, in Übereinstimmung bringen kann, und nicht nur untereinander, sondern in jedem Bereich, öffentlich oder privat, und sogar innerhalb derselben Betriebseinheit, unabhängig davon, ob diese nun individuell oder kollektiv ist.

Ein auffälliges Beispiel ist die Organisationspolitik in den Unternehmen, die ein stärkeres Arbeitsengagement anstreben, als ein Erfordernis, nicht nur über die Kenntnisse der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, sondern auch über ihre Bereitschaft zur Arbeit und zum Wissenserwerb zu verfügen: d. h. Politiken, die gleichzeitig mit anderen Politiken derselben Firma betrieben werden, Politiken der „freien Verfügung“ über die Zugehörigkeit zur Firma, zum Team oder zur Arbeitsgruppe, Politiken schließlich, die mit anderen Maßnahmen kombiniert werden, welche darauf abzielen, die Fähigkeit der Arbeitnehmer zu kollektiven Aktionen zu zersetzen und zu zerbrechen (¹³).

Eine gute Herangehensweise an die Debatte über die Bildung im Kontext der sozialen Beziehungen wurde kürzlich von José Rose scharfsinnig als „eine Singularität der aktuellen Situation“ formuliert. In der Tat scheint sich die aktuelle Situation auszuzeichnen durch: a) eine Nachfrage nach Überqualifizierung bei der Besetzung von Stellen, womit die Ausbildung als Selektionskriterium benutzt würde; doch b) gibt es eine „Unterverwertung von Kompetenzen bei der Ausübung der Arbeit“, was die Situation noch verschlimmert: hochgebildete Menschen, Bürger, die anschließend als unqualifizierte Arbeiter arbeiten müssen. Und c) eine neue Unterbewertung in der Entlohnung (¹⁴).

Warum bilden wir unsere Bürgerinnen und Bürger aus?

Die Arbeit, d. h. die Tätigkeit des Menschen zur Umgestaltung der Realität, weitet sich unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen aus und verwischt, sie verläuft sich im gesellschaftlichen Geflecht und wird in sozialer und wissenschaftlicher Hinsicht unsichtbar.

Wenn Arbeit mit immer mehr unterschiedlichen Arbeiten, mit verschiedenartiger Arbeit gleichzusetzen ist, wieso glauben wir dann, dass sich mit Hilfe der Bildung (ebenfalls für die Arbeit, aber vor allem für die Gesellschaft) die Staatsbürgerschaft herausbildet? Die Herausforderung bleibt bestehen: Wen und wie soll man ausbilden? Wer regiert und entscheidet in einem derart

(¹³) Gute Beispiele hierfür finden sich in der Arbeit von Danièle Linhart, 1995.

(¹⁴) Rose, José. Travail et formation. In: Kergoat, J. u. a. *Le monde du travail*, Paris: La Découverte, 1998, S. 265-272.

komplexen System? Welche sichtbaren Hände soll man über die unsichtbaren stützen, die unsere Hoffnung, europäische Staatsbürger zu sein, zumindest einstweilen untergraben?

Nach unserer Auffassung muss der dominierende Diskurs über das Ende der Arbeit, das Alibi so vieler fehlgeleiteter Politiken, einer Perspektive Platz machen, die vernünftiger, realer und sowohl in der Sozialforschung wie auch in der Erfahrung der Menschen und den Erfordernissen der Betriebe verankert ist, die über die kurzfristige Perspektive hinausdenken.

Literatur

Castillo, Juan José. *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid: Tecnos, 1998.

Castillo, Juan José. El significado del trabajo hoy. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 1998, Nr. 82, S. 215-229.

Castillo, Juan José. *El trabajo del futuro*. Madrid: Editorial Complutense, 1999.

Castillo, Juan José. Emergencia de nuevos modelos productivos. In: *Revista Sociología del Trabajo*, Nr. 27 Madrid: Siglo XXI, 1996.

Castillo, Juan José. *Guía para la detección de necesidades de formación en las grandes empresas* [verschiedene Autoren], Documento de Trabajo No. 5, des „Seminario Charles Babbage de Investigación en Ciencias Sociales del Trabajo“, vorgestellt in Lissabon INOFOR-Kongress, Mai 1999.

Castillo, Juan José. Looking for the meaning of work. In: *Work and Occupations*. 1997, Bd. 24, Nr 4, S. 411-425.

Castillo, Juan José. Which way forward for the Sociology of Work? Herausgeber der Sonderausgabe von: *Current Sociology*. April 1999, Bd. 47, Nr 2.

Castillo, Juan José; Villena, Jesús. *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madrid: Editorial Complutense, 1998.

Delgado Moreira, Juan M. Individuo y conocimiento en las políticas de identidad en EE UU. In: *Política y Sociedad*. 1999, Nr 30, S. 103-119.

Diseño del trabajo y cualificación de los trabajadores: en una fábrica de motores. In Castillo, Juan José (Hrsg.). *La automatización y el futuro del trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo, 1991, S. 261-336.

Kergoat, J.; et al. *Le monde du travail*. Paris: La Découverte, 1998.

Leite, Marcia; Neves, Magda. *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo, Brasilien: ALAST, 1998.

Linhart, Danièle. *La modernisation des entreprises*. Paris: La Découverte, 1994.

4. Traditionen des Ausbildungszugangs in der Krise

Jørgen Mørk

4.1. Einleitung

Wie aus dem Einleitungsvortrag zu dieser Konferenz hervorgeht, besteht der Wunsch nach Reflexionen und einer übergreifenden Diskussion darüber, welche Rolle Arbeit und Ausbildung als mehr oder weniger fixierte Blöcke im Kalender der modernen Gesellschaft spielen. Die Originalität des Themas dieser Konferenz liegt darin, dass es die Betrachtung der Zeit, die für Arbeit und Ausbildung aufgewendet wird, in den Mittelpunkt rückt: Die Zeit ist ein strukturierender Faktor, welcher der Organisation unserer Gesellschaft sowohl Möglichkeiten eröffnet als auch Grenzen setzt. Im Hinblick auf die Gestaltung unserer Lebensbedingungen von morgen wäre es daher nützlich, zu wissen, welche reellen Möglichkeiten uns für die Aufstellung neuer Ziele in Bezug auf die Zeit, die wir auf Arbeit und Ausbildung verwenden, zur Verfügung stehen. Hierzu könnte eine Diskussion über europäische Erfahrungen, Experimente, Visionen usw. einen ersten bedeutsamen Schritt bilden.

Selbstverständlich kann die gewünschte Diskussion nicht auf einer vollkommen wissenschaftlichen Ebene initiiert werden, und ebenso wenig lässt sich unserer Auffassung nach vermeiden, dass der vorliegende Beitrag eine gewisse persönliche Prägung erhält. Er gründet sich auf eine solide Kenntnis der Entwicklung der dänischen Arbeitsmarkt- und Ausbildungspolitik in den letzten Jahrzehnten, einen Wissensschatz, auf den im Übrigen in verschiedenen mehrsprachigen Berichten allgemein zugegriffen werden kann. Insofern soll in diesem Beitrag kein Versuch unternommen werden, die generelle dänische Sichtweise des Themas dieser Sitzung – Arbeit und Ausbildung in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts – zu unterbreiten. Vielmehr werden hier einige ausgewählte Gesichtspunkte der heutigen arbeitsmarkt- und ausbildungspolitischen Situation in Dänemark dargelegt, die die Diskussion anregen sollen; ausgehend von diesen relativ zeittypischen Beispielen werden wir dann in einem zusammenfassenden Abschnitt einen Blick in die Zukunft wagen.

Vonseiten ausländischer Kollegen hört man oft, dass Dänemark insbesondere im Bildungs- und Ausbildungsbereich ein Vorreiter sei. Im vorliegenden Beitrag nehmen wir indes gegenüber den vorbildlichen Leistungen Dänemarks eine vielleicht etwas ungerechte Haltung ein, indem wir im Großen und Ganzen nur Beispiele für die kritische Entwicklung beschreiben werden, die das Land derzeit auf dem Gebiet der Ausbildungsorganisation durchläuft. Auch an dieser Stelle kann jedoch wieder auf bereits erschienene Publikationen verwiesen werden, die in reichem Maße einen fairen Gesamteindruck vermitteln.

4.2. Die Herausforderungen der Wissensgesellschaft

Die dänische Gesellschaft erlebt an der Schwelle zum neuen Jahrtausend eine wahre Explosion der Bildungs- und Ausbildungstätigkeit, und zwar sowohl hinsichtlich der Menge der Angebote als auch hinsichtlich der qualitativen Anforderungen an deren Relevanz für die Bedürfnisse der Unternehmen. In den Krisenzeiten der 80er Jahre begriffen Wirtschaftswissenschaftler die Ausbildung als ein Verfahren, durch das eine hoch qualifizierte Kernbelegschaft an den Betrieb gebunden und ein leicht umsetzbares Arbeitskräftepotenzial unter den ca. 15 % Arbeitslosen aufrechterhalten werden konnte. Heute herrscht, wenn nicht ein regelrechter Mangel an, so doch zumindest eine gewisse Verknappung von sowohl geeigneten Bewerbern für neu zu besetzende Stellen im Allgemeinen – hier sei insbesondere an die geburtenschwachen Jahrgänge erinnert – als auch an Personen mit ausreichender Erfahrung und verwertbaren Ausbildungsreserven. Die Betriebe laufen auf Hochtouren, das Arbeitskräftepotenzial ist, soweit dies möglich war, ausgeschöpft, und die Arbeitslosenquote ist auf ein kritisches Niveau von ca. 5 % gesunken⁽¹⁵⁾. Diese Verknappung bedroht mittlerweile den wirtschaftlichen Aufschwung durch inflatorische Rückschläge, insbesondere in der so entscheidenden dänischen Exportwirtschaft, doch sind die Engpässe ebenso ein Warnzeichen dafür, dass das Ausbildungsniveau in Dänemark auf etwas längere Sicht generell fallen könnte. Bei ansonsten gleich bleibenden Bedingungen stehen in einer Phase des Aufschwungs, in der Marktanteile in einem beschleunigten Tempo gesichert werden müssen, weniger Mittel für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung als unter den Gegebenheiten, die während der Krisenjahre herrschten.

Die dänischen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsreformen der letzten fünf Jahre zeugen deutlich von einer Besorgnis um den allgemeinen Ausbildungsstand der Bevölkerung. Wir werden in diesem Zusammenhang einige Beispiele aufführen, die den Wunsch der politischen Entscheidungsträger veranschaulichen, mit der traditionellen Denkweise bezüglich des Zugangs zu Bildung und Ausbildung zu brechen.

4.3. Die „Jugendinitiative“ – Pflicht zur Ausbildung

Vorherrschende Auffassung in Dänemark ist heute wie auch schon in den vergangenen zwanzig Jahren, dass das Land zu wenig qualifizierte Facharbeitskräfte produziere, dass junge Menschen in Dänemark zu wenig motiviert seien, die ca. zwölfjährige Grundbildung zu absolvieren, die die Mindestvoraussetzung für eine Berufsausbildung oder die Zulassung zum Hochschulbereich bildet⁽¹⁶⁾. Verglichen mit den europäischen Partnerländern besteht zwar kaum Grund zu einer wirklichen Besorgnis, doch erlegt das dänische Selbstverständnis dem Land den Ehrgeiz auf, einen historisch gewachsenen Vorsprung aufrechtzuerhalten und stets besser als

⁽¹⁵⁾ Siehe die Homepage des dänischen Zentralamts für Arbeit www.ams.dk.

⁽¹⁶⁾ Mørk, Jørgen. *Réformes et nouvelles approches aux problèmes de l'échec scolaire des jeunes au Danemark*. GRET, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona und Brüssel, 1997.

der Durchschnitt abzuschneiden. Hier sei kurz daran erinnert, dass die wirtschaftliche Spitzenposition Dänemarks in der Welt in den 60er und 70er Jahren offensichtlich in hohem Maße ein Verdienst der Ausbildungstätigkeit war, nicht zuletzt der so genannten „Arbeitsmarktausbildungen“, in deren Rahmen angelernte Arbeiter und Facharbeiter durch ein System von öffentlich finanzierten Ausbildungsgängen einen Fortbildungsstand bis hin zur mittleren Führungsebene erreichen konnten. Wir werden später noch auf die aktuelle Situation dieser Arbeitsmarktausbildungen zurückkehren.

Es hat sich kurz und gut gezeigt, dass ein mehr oder weniger konstanter Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihr Recht auf Ausbildung nicht in Anspruch nehmen⁽¹⁷⁾. Soziologen, die diese Gruppe über einen Zeitraum von nahezu vierzig Jahren beobachtet und untersucht haben, bezeichnen diese jungen Menschen als „arbeitersolidarisch“, was bedeutet, dass diese die Idealvorstellung des Vaters oder der Mutter reproduzieren, die Schulbank möglichst rasch hinter sich zu lassen und eine manuelle Beschäftigung anzunehmen. Diese Möglichkeit besteht tatsächlich, insoweit als nach wie vor zahlreiche Stellen für ungelernete Arbeiter in der Industrie existieren, auch wenn so oft behauptet wird, dass dort der „Mann für die einfachen Handreichungen“ inzwischen zum alten Eisen gelegt worden sei⁽¹⁸⁾. In der Konfrontation der nationalen Ausbildungsambitionen mit diesen jungen Menschen können nicht die heutigen Realitäten als Argumente herangezogen werden, sondern nur die düsteren langfristigen Perspektiven, die darauf hindeuten, dass in der Gruppe der Arbeitnehmer ohne abgeschlossene Ausbildung mit einer überdurchschnittlich hohen Arbeitslosigkeit zu rechnen ist.

Es sind mit anderen Worten die Prognosen für die Zukunft, die heute die politische Behandlung dieser arbeitersolidarischen jungen Menschen diktieren, wenn diese nach einer kürzeren oder längeren Zeit der Beschäftigung erwerbslos werden und somit eine erste Schwäche auf dem Arbeitsmarkt offenbaren. Es wird ihnen nicht mehr um jeden Preis eine neue Arbeitsstelle zugewiesen, sondern man bemüht sich vielmehr darum, sie wieder in die Ausbildung zurückzuschleusen, und zwar je früher, desto besser. Junge Menschen unter 25 Jahren, die ein Jahr oder länger erwerbstätig waren und nicht bereits eine Ausbildung absolviert haben, verlieren somit ihren Anspruch auf volles Arbeitslosengeld, wenn sie nicht innerhalb von ca. einem halben Jahr einen zu einer Qualifikation führenden Ausbildungsgang beginnen. Die einzige Alternative hierzu ist, dass der Betreffende aus eigener Initiative rasch eine neue Beschäftigung findet und folglich von der Arbeitslosenunterstützung unabhängig und von den Pflichten befreit wird, die ihm gemäß der derzeitigen Aktivierungsmaßnahme für junge Menschen ohne abgeschlossene Ausbildung – der so genannten „Jugendinitiative“ (*Ungeindsatsen*) – auferlegt sind.

⁽¹⁷⁾ Hansen, Jørgen. *En generation bliver voksne [Eine Generation wird erwachsen]*. Danmarks Pædagogiske Institut [Dänisches Pädagogisches Institut], 1997

⁽¹⁸⁾ Man kann diese Äußerungen in einer Reihe von Artikeln verfolgen, die in den vergangenen fünf Jahren in der Zeitschrift des dänischen Unterrichtsministeriums „Uddannelse“ (= Ausbildung) erschienen sind. Siehe hierzu ggf. auch eine Übersicht über diese Artikel auf der Homepage des dänischen Unterrichtsministeriums, <http://www.uvm.dk>.

Die Jugendinitiative wurde inzwischen evaluiert und für ausgesprochen effektiv befunden⁽¹⁹⁾. Freilich wurden in das positive Ergebnis nicht nur diejenigen jungen Menschen einbezogen, die eine Ausbildung begonnen haben, sondern auch diejenigen, die sich auf andere Weise aus der Arbeitslosigkeit befreit, d. h. aus eigener Kraft eine neue Beschäftigung gefunden haben. Und in der Tat wählen nur relativ wenige freiwillig eine Ausbildung, da sie dadurch nämlich zur staatlichen Ausbildungsförderung übergehen, die sich teils aus einer Beihilfe der öffentlichen Hand, teils aus einem Darlehen zusammensetzt, insgesamt deutlich geringer ausfällt als das volle Arbeitslosengeld und weniger als der Hälfte des Lohns eines ungelerten Arbeiters entspricht. Die Maßnahme hat somit den Nachteil, dass die Annahme einer Beschäftigung um jeden Preis – selbst zu unzumutbaren Bedingungen – nur allzu oft zu einer alles andere überschattenden Notwendigkeit für diese jungen Menschen wird, die nicht mehr bei den Eltern wohnen, vielleicht sogar schon eine eigene Familie gegründet und Kinder bekommen haben, in der Erwartung, dass sie ein stabiles Einkommen aus einer ungelerten Tätigkeit beziehen würden. In einigen Jahren werden wir möglicherweise eine signifikante Proletarisierung dieser jungen Menschen bezeugen können.

In den Augen der Politiker ist das Interessanteste an dieser Maßnahme, dass man dadurch ein Recht gegen eine Pflicht austauscht, und insofern scheint die gesellschaftliche Logik auch in Ordnung, abgesehen von der einen, jedoch keineswegs unbedeutenden Inkonsequenz, dass der junge Mensch wie erwähnt sein Recht auf Arbeitslosenunterstützung während einer Ausbildung de facto nicht in Anspruch nehmen kann. Er werde somit regelrecht betrogen, mag so manch einer behaupten, doch werden dem die Zukunftsprognosen entgegengehalten und damit das Argument, die Gesellschaft tue dem jungen Menschen schließlich etwas Gutes, wenn sie auf der Notwendigkeit einer qualifizierenden Ausbildung beharre. Die Mehrzahl der Politiker würde sogar so weit gehen, zu behaupten, dass die Gesellschaft überaus verantwortungsvoll gegenüber diesen jungen Menschen handle, die selbst nicht zu erkennen vermögen, was für sie am besten sei.

Ganz anders erscheint die Maßnahme indes für einen Soziologen, der diese eher als eine Beschlagnahmung der Hälfte der Lebenszeit eines jungen Menschen auffasst, nämlich der rund zwölfjährigen Gesamtausbildungszeit, die zu einem Grundkriterium für die Erlangung voller Rechte auf dem Arbeitsmarkt gemacht werden. Das Signal ist deutlich: Der junge Mensch darf nicht mit der Unterstützung der Gesellschaft rechnen, wenn er seiner staatsbürgerlichen Pflicht, eine Ausbildungsqualifikation zu erwerben, nicht nachgekommen ist. Oder, etwas direkter ausgedrückt: Ist man jünger als 25 und hat noch keine abgeschlossene Ausbildung, räumt einem selbst eine fünfjährige Anstellung nicht die Rechte ein, die ältere Erwachsene nach nur einem Jahr erwerben. Arbeit ist somit für den arbeitersolidarischen jungen Menschen, der einer manuellen Beschäftigung nachgehen will, keine attraktive Lösung mehr.

⁽¹⁹⁾ Die Jugendinitiative wurde vom Dänischen Technologischen Institut [Danmarks Teknologiske Institut, DTI] 1997 landesweit sowie auf regionaler Ebene (Kreis Storstrøm) vom FIFU-Institut evaluiert. Beide Evaluierungen kamen zu den gleichen Schlussfolgerungen.

Die Jugendinitiative und insbesondere die Arbeiten zu deren Evaluierung haben ferner einen ganz anderen Aspekt der Situation dieser Gruppe ans Licht gebracht. So stellte sich heraus, dass in einer Kategorie der Betriebe, die junge ungelernete Arbeitnehmer einstellten, in der Tat eine berufliche Kultur herrschte, wodurch diese mehr oder minder automatisch auf den Pfad der Ausbildung zurückgeführt wurden (20). Des Weiteren hat sich auch ein gewisses Muster gezeigt, welche Arten von Unternehmen ausbildungsfördernd agierten. Es handelt sich hierbei vor allem um mittelständische Industriebetriebe mit einer qualifizierten Kernbelegschaft, die sich typischerweise aus Facharbeitern mit einer Ausbildung in den Bereichen Metallverarbeitung, Mechanik, Elektronik o. Ä. zusammensetzt. Die berufliche Gemeinschaft ist hier stark, und zwar in dem Sinne, dass sie den jungen Menschen, wenn er einmal in das Arbeitsumfeld integriert ist, nicht mehr gehen lässt (21). Begriffe wie „sich auf dem Laufenden halten“, „sich weiterentwickeln“, „größere Verantwortung übernehmen“ usw. sind in dieser Art von Unternehmen, die eine sowohl innerbetriebliche als auch außerbetriebliche Fortbildungstradition besitzen, von zentraler Bedeutung.

Es ist bereits Hunderte von Malen gesagt worden und kann nicht oft genug wiederholt werden, dass „Zeit zur Ausbildung“ für alle jungen Menschen, speziell aber für die am schwächsten motivierten, eine Frage des richtigen Timings ist, d. h. dass eine Ausbildung genau zu dem Zeitpunkt angeboten wird, zu dem die Lust dazu vorhanden ist. Diese simple Erkenntnis wurde bei der dänischen Jugendinitiative außer Acht gelassen; demgegenüber scheint es so, als ob eine Gruppe von Unternehmen die Kunst der Motivation nicht nur beherrscht, sondern sie sogar bewusst pflegt. Diese Betriebe haben Zeit, die Entwicklung des jungen Menschen durch die tägliche Arbeit abzuwarten, und die Motivation entspringt hier nicht aus einem Regelwerk, sondern vielmehr aus der Erfahrung der beruflichen Anforderungen des unmittelbaren Umfelds, der beruflichen Gemeinschaft, der der junge Mensch angehört. Wenngleich man bei diesen Betrieben nicht unumwunden von „lernenden Organisationen“ sprechen kann, so ist das Ergebnis letztendlich doch das Gleiche: Ausbildung durch Arbeit. Solche Unternehmen bewerkstelligen etwas, was das öffentliche arbeitsmarktpolitische System nicht vermag; es ist deshalb empfohlen worden, dass dieses Potenzial in größerem Umfang nutzbar gemacht werden sollte, indem diese ausbildungsfördernden Unternehmen ganz einfach subventioniert werden.

(20) FIFU-Institut, James Høpner und Jørgen Mørk: Ungeindsatsen – en undersøgelse af de unge forsikrede, der bliver ledige, men ikke påbegynder en uddannelse (= Die Jugendinitiative – eine Untersuchung der jungen Versicherten, die arbeitslos werden, aber keine Ausbildung beginnen), 1997, Vordingborg.

(21) In seiner Untersuchung nennt das FIFU-Institut keine konkreten Namen von ausbildungsfördernden bzw. ausbildungshemmenden Betrieben. Als Mitverfasser des Evaluierungsberichts kann ich hingegen als Beispiele einige Branchen nennen, die von uns untersucht wurden. Zur ersten Kategorie gehörten eine große Glashütte, ein Unternehmen der Elektronikindustrie, ein Unternehmen der Metallindustrie sowie eine einzelne Lebensmittelkette. Unter den Beispielen für ausbildungshemmende Betriebe finden wir eine Keksfabrik, eine Zuckerfabrik, ein Fremdenverkehrsunternehmen, eine Anzahl von Hotels und Gaststätten sowie (andere) Lebensmittelketten. Es handelt sich hierbei mit anderen Worten nicht um eine umfassende Untersuchung der dänischen Unternehmenslandschaft.

4.4. Die Heimvolkshochschule – Einschränkung des Rechts auf Bildung

Noch vor gerade einmal fünf Jahren hätte sich ein junger Arbeitsloser vielleicht für einen Aufenthalt an einer der gut einhundert Heimvolkshochschulen Dänemarks entschieden. Hierbei handelt es sich kurz gesagt um eine recht einzigartige dänische (nordische) Form der Bildung, bei der Teilnehmer jeden Alters und mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen bis zu sechs Monate in einem Internat verbringen, um dort ihre Persönlichkeit und demokratische Gesinnung zu entfalten. Der Unterricht ist nicht prüfungsvorbereitend, sondern gründet sich vielmehr auf einen vorurteilsfreien Dialog über Fragestellungen, Themen und Stoffgebiete, die von aktuellem Interesse oder für die Teilnehmer von Belang sind. Das Niveau dieses Unterrichts ist hoch – oder genauer gesagt so ehrgeizig wie möglich – und oft akademisch angelegt, und insofern sind die Heimvolkshochschulen durchaus mit den Einrichtungen des Hochschulwesens vergleichbar. Nur die allerwenigsten Dänen haben im Laufe ihres Lebens keinen Aufenthalt an einer Heimvolkshochschule absolviert, was unter anderem auch dadurch bedingt ist, dass ein längerer Heimvolkshochschulaufenthalt bei der Zulassung zum Hochschulbereich als Zusatzqualifikation gewertet wird. Dänische Politiker, vor allem in ländlichen Gemeinden, werden maßgeblich nach ihrem Engagement in der Heimvolkshochschulbewegung beurteilt, und es ist in Dänemark seit jeher üblich gewesen, einen ehemaligen Heimvolkshochschüler zum Unterrichtsminister auszuersuchen.

Ein letztes charakteristisches Merkmal liegt in der grundtvigianischen christlichen Weltanschauung, die nahezu der Inbegriff der dänischen Heimvolkshochschule ist. Der protestantische Geistliche, Dichter und Politiker Grundtvig war vor über anderthalb Jahrhunderten Wegbereiter für die Einrichtung der ersten bescheidenen Heimvolkshochschulen für das einfache Landvolk, dem durch Aufklärung neues geistiges Leben und demokratische Reife vermittelt werden sollte. Der Lernbegriff wurde an einen Dialog unter Gleichgestellten, den Respekt für den Einzelnen und die Verfechtung der dänischen Anliegen gegenüber der Bedrohung durch die Großmächte im Süden geknüpft. Das Ergebnis war eine Art Gesinnungsschule, die sich unter ihren eigenen Prämissen entwickelte, sowohl in der Geschichte wie auch in der Gegenwart verankert war, mal reaktionär, mal revolutionär, jedoch stets mit dem Ohr am Puls der Zeit und sich allen autoritären Unterrichtsformen widersetzend.

Bis vor noch fünf Jahren war es gang und gäbe, dass die Gebietskörperschaften und der Zentralstaat zusammen eine nahezu hundertprozentige Beihilfe zur Finanzierung der Heimvolkshochschulaufenthalte der Bürger zahlten. Infolge der Arbeitsmarktreform von 1995 und späterer Zuschusskürzungen sind die Teilnehmer mittlerweile gezwungen, einen so hohen Anteil der Kosten selbst zu bestreiten, dass die Zahl der Heimvolkshochschüler drastisch gesunken ist. Die spezifische Eigenart der Heimvolkshochschulen war mit einem der zeittypischen Begriffe der dänischen Arbeitsmarktpolitik – der „zu einer Qualifikation führenden Ausbildung“ – in Konflikt geraten. Wie bereits erwähnt, bereiten die Bildungsgänge an den Heimvolkshochschulen nicht auf Abschlussprüfungen vor, sondern streben vielmehr das genaue Gegenteil einer öffentlichen Kontrolle der Befähigung des Einzelnen an, nämlich die Entwicklung eines individuellen Maßstabs für Bildung. Dieser Konflikt wurde deshalb nie gelöst, weil die beiden

Seiten nicht die gleiche Sprache sprechen und vielleicht auch gar nicht an einer Verständigung interessiert sind. Wir wollen hier kurz versuchen, die Kernproblematik zusammenzufassen.

Ausbildung stellt einen linearen Prozess dar, der im Allgemeinen von Lehrkräften und Programmen gesteuert wird, die die Form, Inhalte und Ziele der Ausbildung festlegen. Demgegenüber steht der traditionelle Bildungsbegriff der Heimvolkshochschulen: Bildung ist ein nicht linearer Prozess, bei dem der Lernende seine eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen durch eine persönliche und daher völlig unvorhersehbare Suche nach Wissen aufbaut. Das Engagement für das angestrebte Ergebnis und das Gefühl der Teilhabe daran ist für den pädagogischen Ansatz der Heimvolkshochschulen kennzeichnend; damit jedoch können Arbeitsmarktpolitiker nur recht wenig anfangen. Für sie geht es naturgemäß darum, den Anforderungen der Unternehmen an die Befähigung der Arbeitnehmer entgegenzukommen, und diese kann nur durch eine wie auch immer geartete Form der Prüfung ermittelt werden.

Eine „zu einer Qualifikation führende Ausbildung“ ist somit nichts anderes als eine Ausbildung, welche Ergebnisse hervorbringt, die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen und die Einrichtungen der öffentlichen Hand als solche bezeichnen würden. Alle drei Interessengruppen sind in der Regel in den Verwaltungsgremien der Heimvolkshochschulen vertreten, und so könnten letztere wohl mühelos eine Anerkennung ihrer Kurse als „zu einer Qualifikation führend“ erwirken, wenn sie nur die Abhaltung von Abschlussprüfungen zuließen. Dies tun jedoch die allerwenigsten Heimvolkshochschulen, und wenn überhaupt, dann auch nur unter dem Zwang der katastrophalen finanziellen Folgen, die die arbeitsmarktpolitische Reform von 1995 nach sich gezogen hat. Arbeitslose, ob jüngere oder ältere, können zur Finanzierung eines Heimvolkshochschulkurses keinen vollen Zuschuss mehr erhalten, und sofern sie Anspruch auf Arbeitslosengeld haben, wird ihnen ein Heimvolkshochschulaufenthalt überhaupt nicht mehr genehmigt, ohne dass sie dadurch ihren Anspruch auf Arbeitslosengeld verwirken, es sei denn, es handelt sich um einen Bildungsgang, der zu einer Qualifikation führt. Auch beschäftigte Arbeitnehmer, die den von der öffentlichen Hand finanzierten Weiterbildungsurlaub nutzen möchten, können nicht damit rechnen, einen Heimvolkshochschulaufenthalt genehmigt zu bekommen, freilich auch hier mit Ausnahme derjenigen Kurse, die mit einer Prüfung abschließen.

Die Arbeitsmarktreform hat das Recht auf einen Aufenthalt an einer Heimvolkshochschule eingeschränkt, indem sie Bewerber an Bildungsgängen vorbeizuschleusen sucht, die sich nicht auf kurze Sicht auf dem Arbeitsmarkt verwerten lassen. In einer historischen Periode, die von geburtenschwachen Jahrgängen, einem hohen Beschäftigungsgrad und folglich einer Verknappung der von den Unternehmen nachgefragten Kompetenzen geprägt ist, ist für persönliche Entfaltung keine Zeit. Doch die Jahre der Wirtschaftskrise haben die jungen Menschen gelehrt, dass es sich durchaus lohnt, zu Beginn des Erwachsenenalters ein bis zwei Jahre dem persönlichen Reifungsprozess zu widmen, bevor die wichtigen Lebensentscheidungen getroffen werden, und nicht zuletzt in diesem Zusammenhang hatten die Heimvolkshochschulen ihre Berechtigung und haben diese auch nach wie vor noch. Wenn auch die Jugend den Geboten der Arbeitsmarktpolitik weitgehend den Gehorsam verweigern mag, so kommt dies den Heimvolkshochschulen dennoch nicht zugute, solange es billiger ist, ein Jahr lang um die Welt zu reisen, als die Kosten für einen sechsmonatigen Heimvolkshochschulkurs selbst aufzubringen.

Aus bildungspolitischer Sicht ist es bestürzend, mit anzusehen, wie wenig es dazu bedurfte, ein nationales Kleinod wie die dänische Heimvolkshochschule zu Fall zu bringen. Der Unterricht an dieser basiert nicht auf Lehrplänen, sondern auf dem Streben der Teilnehmer nach Wissen und persönlicher Entfaltung, und bei einer schwindenden Teilnehmerbasis könnte die Heimvolkshochschule leicht in sich zusammenbrechen. Quantität und somit auch qualitative Vielfalt sind die Voraussetzung für einen nicht linearen Bildungsprozess. Die Arbeitsmarktreform hat mit einem auf dem Papier kleinen Einschnitt in die Zugangs- und Zuschussbestimmungen bewirkt, dass die Heimvolkshochschulen durch ihre aktuelle Krise die Berechtigung der mit der Reform vorgenommenen Eingriffe selbst unter Beweis stellen.

4.5. Ausbildungsgänge für angelernte Arbeiter – marktgesteuerter Zugang zur Ausbildung

Wir werden ständig an die Notwendigkeit erinnert, Ausbildung und Arbeit aufeinander abzustimmen, und zwar nicht nur bei der ersten Eingliederung junger Menschen in den Arbeitsmarkt, sondern auch kontinuierlicher, in Bezug auf Erwerbstätige jeden Alters. Eine ständige Weiterbildung ist zu einem Erfordernis geworden, und von zentralem Interesse sind in diesem Zusammenhang die Versuche der Unternehmen, das Konzept der „lernenden Organisation“ zu verwirklichen. Die Abstimmung von Ausbildung und Arbeit wird hier zu einem innerbetrieblichen Anliegen, weitab der Steuerungsinstrumente der öffentlichen Hand, jedoch weiterhin in hohem Maße unter Rückgriff auf die Ressourcen, die die Ausbildungsinstitutionen zur Verfügung stellen.

Es ist für die heutige Situation kennzeichnend, dass es den Ausbildungseinrichtungen inzwischen unmöglich geworden ist, die entscheidende Abstimmung ihres Angebots auf die Kompetenzvoraussetzungen sowohl der jüngeren wie auch der älteren Arbeitnehmer vorzunehmen. Uns steht deshalb eine Neudefinition einer der Ecksteine der dänischen Ausbildungstradition bevor, nämlich der Ausbildungsgänge für angelernte Arbeiter⁽²²⁾. In den vergangenen vierzig Jahren stellten diese einen nationalen Erfolg dar, nämlich ein modular aufgebautes Aus- und Weiterbildungssystem für Arbeitnehmer ohne Facharbeiterbrief, ein System, das neu entstehende betriebliche Kompetenzbedürfnisse deckte und gewährleistete, dass alle Phasen des Auftragsrückgangs dazu genutzt werden konnten, die Beschäftigten auf Kosten der öffentlichen Hand weiterzubilden.

Infolge einer Reihe von Gesetzesänderungen von 1995 bis heute werden die Ausbildungsgänge für angelernte Arbeiter nunmehr vollkommen durch die Nachfrage bestimmt, was ganz allgemein besagt, dass sie von konkreten Bestellungen der Unternehmen abhängen, welche es auf sich genommen haben, selbst für die Abstimmung zwischen dem Ausbildungsbedarf und dem Ausbildungsangebot Sorge zu tragen, und die in diesem Zusammenhang eine staatliche Ausbildungsleistung in Anspruch nehmen möchten. Damit die ganze Tragweite dieser

(²²) Diese werden auch als „Arbeitsmarktausbildungen“ bezeichnet.

Änderung verständlich wird, muss hier kurz auf die Verwaltungsstruktur des Ausbildungssystems für angelernte Arbeiter eingegangen werden.

Die Ausbildungsgänge für angelernte Arbeiter sind anders, als man vielleicht meinen könnte, kein staatlich gesteuertes System: Der Staat agiert formal nur als Verwaltungsinstanz für die Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, auf die sich die Ausbildung für angelernte Arbeiter gründet. Hierbei handelt es sich um ein typisch dänisches Phänomen. Drittelparitätische Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern und dem Staat liegen den meisten wichtigen Beschlüssen über die Inhalte, Organisation, Durchführung und Finanzierung von Aus- und Weiterbildungsgängen zugrunde. Somit wurde bis zum Inkrafttreten der jüngsten Reformen zwischen den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen eine jährliche Übereinkunft über den Bedarf an Kursen im Rahmen des Ausbildungssystems für angelernte Arbeiter getroffen. Es herrschte mit anderen Worten ein beiderseitiges Einvernehmen darüber, wie viele Teilnehmer jede der vierzehn regionalen Ausbildungseinrichtungen – „Ausbildungszentren für angelernte Arbeiter“ – aufnehmen sollte, wann dies geschehen sollte, für wie lange und in welche Kurse.

Eine Planung bis ins kleinste Detail also, jedoch ganz bestimmt nicht ins Blaue hinein. Der große Unterschied zwischen damals und heute liegt darin, dass bis zur jüngsten Reform der Ausbildungsgänge für angelernte Arbeiter eine summarische Planung auf regionaler Ebene erfolgte, gestützt auf Kontakte zu den Betrieben und auf die Angaben repräsentativer Akteure des Arbeitsmarktes. Infolgedessen konnten sich die Ausbildungszentren für angelernte Arbeiter darauf vorbereiten, eine bestimmte Anzahl von Kursteilnehmern aufzunehmen, die sich einigermaßen gleichmäßig über das Jahr verteilen ließen und für die ein entsprechendes Angebot an spezialisierten Ausbildungsgängen mit dem erforderlichen Lehrpersonal bereitgestellt werden konnte. Entscheidend war freilich, dass Unternehmen und Arbeitnehmerorganisationen eine gewisse Verantwortung gegenüber ihren eigenen Bedarfsangaben empfanden und sich daher weitgehend darum bemühten, die Erwartungen hinsichtlich der Entsendung von Mitarbeitern zu Kursen zu erfüllen, um so ihrer grundsätzlichen Pflicht gegenüber der paritätischen Institution nachzukommen.

Heute erfolgt eine Finanzierung nur auf Grund von konkreten Aufträgen, die den Ausbildungszentren für angelernte Arbeiter von den Unternehmen direkt erteilt worden sind. Man sollte meinen, dass dies auf das Gleiche hinausliefere, doch hat sich dadurch der Planungszeitraum drastisch verkürzt, und die geforderte Bereitstellung von Ausbildern und Kursen gestaltet sich dementsprechend problematisch. Die Ausbildungszentren für angelernte Arbeiter können nun aus guten Gründen nicht mehr situationsunabhängig vorausplanen; und doch besteht ihre einzige Überlebenschance nach wie vor darin, den Ausbildungsbedürfnissen zuvorzukommen, und zwar indem sie noch engere Kontakte zu den Betrieben in ihrer Region knüpfen. Dies geschieht in einigen Fällen durchaus erfolgreich, tendenziell ist jedoch eher ein Teilnehmerschwund zu verzeichnen.

Laut einer aktuellen Untersuchung, die von der Universität Aalborg (AUC) durchgeführt wurde⁽²³⁾, gehen die Unternehmen inzwischen immer mehr dazu über, Beschäftigte ohne Facharbeiterbrief in Stellungen, die seit jeher mit angelegerten Arbeitern besetzt wurden, durch Facharbeiter zu ersetzen. Dadurch sichern sie sich unter sonst gleichen Bedingungen eine Anhebung des Kompetenzstands und einen Lohnkostenvorteil, doch hat dies zugleich natürlich auch schwerwiegende Konsequenzen für die verschmähten angelegerten Arbeiter. Die auf diese zugeschnittenen Ausbildungsgänge leiden unter dem nachlassenden Interesse der Betriebe, welche den Schlüssel zur Anmeldung ihrer Mitarbeiter zu den Kursen in der Hand halten. Wie wir bereits zuvor angesprochen haben, wird Arbeitnehmern ohne Fachausbildung für die Zukunft eine überdurchschnittlich hohe Arbeitslosigkeit prophezeit; ein sinkendes Ausbildungsniveau in dieser Bevölkerungsgruppe kann eine derartige Entwicklung nur noch weiter vorantreiben. Wenn das schwindende Interesse der Unternehmen für die Ausbildungsgänge für angelegerte Arbeiter offenkundiger Ausdruck einer betriebswirtschaftlichen Strategie ist, so hat der Countdown für die Arbeitnehmer ohne Facharbeiterbrief nun ernsthaft begonnen.

Das Interessante an der aktuellen Entwicklung der Ausbildungsgänge für angelegerte Arbeiter ist, dass wir hier das Ende einer historischen Periode verfolgen können. Während Arbeitskräfte ohne Fachausbildung zuvor auf der Basis des Verhältnisses von Kompetenz, Produktivität und Lohn konkurrieren konnten, so hat der erstgenannte Faktor in vielen Unternehmen inzwischen eine so alles entscheidende Bedeutung erlangt, dass man dort gemäß den Ergebnissen der oben erwähnten Studie ganz davon absieht, Personen einzustellen, deren Kompetenz von Grund auf aufgebaut werden muss. Die Verwertung eines Ausbildungsgangs für angelegerte Arbeiter ist für den einzelnen Betrieb zweifellos viel zu zeitaufwendig und kostenintensiv, insbesondere in einer Phase des starken konjunkturellen Aufschwungs, in der extrem hohe Anforderungen an fachliche Professionalität gestellt werden und die Beschäftigung von Facharbeitern offensichtlich eine realistische Alternative darstellt. Den traditionellen angelegerten Arbeitern kommt somit das auf sie zugeschnittene Ausbildungssystem allmählich abhanden, da es mittlerweile nicht mehr ihrer Kontrolle unterliegt, sondern von den konkreten Bedarfsangaben der Unternehmen abhängt.

4.6. Arbeitslosigkeit – grundsätzliches Ausbildungsverbot

Im Aufeinandertreffen der Begriffe Arbeit und Ausbildung erleben wir etwas, das nahezu einem Naturgesetz für die Organisation der dänischen Gesellschaft gleichkommt. Während es in aller Regel gern gesehen wird, dass ein Auszubildender während seiner Ausbildungszeit auch Phasen der Arbeit durchläuft, ist es vollkommen undenkbar, dass dieser, wenn er einmal von einem Unternehmen angestellt wurde, Anspruch auf eine berufsbegleitende Aus- oder Weiterbildung während der Arbeitszeit erheben kann. Ein Beschäftigter kann sich das Recht hierauf durchaus erwerben, wenn sein Arbeitgeber dem zustimmt, doch dürfte dies natürlich nur dann geschehen, wenn nach Auffassung des Betriebes ein Aus- oder Weiterbildungsbedarf

⁽²³⁾ Studie der Universität Aalborg im Auftrag des dänischen Zentralamts für Arbeit [Name, Titel], 1999.

besteht, vgl. hierzu etwa die Ausbildungsgänge für angelernte Arbeiter. Wenngleich die Realität recht oft anders aussieht, ist es nichts desto weniger mit der Ausbildungsfreiheit des einzelnen Bürgers prinzipiell vorbei, wenn er erst einmal in den Arbeitsmarkt eingegliedert worden ist.

Diese sonderbare Gesetzmäßigkeit überträgt sich konsequent auf das dänische Regelwerk für Arbeitslosengeldempfänger und ihr Recht auf Ausbildung: Sie haben formal gesehen keines, da eine Ausbildung sie daran hindern würde, dem Arbeitsmarkt für eine eventuelle Beschäftigung zur Verfügung zu stehen, die sie theoretisch von einem Augenblick zum anderen annehmen können müssen. (Selbstverständlich kann ihnen ein Recht jederzeit zuerkannt werden, doch ist dies schon etwas anderes, als ein solches Recht von vorneherein zu besitzen.) Wenn der Arbeitslose nicht schlichtweg auf den Bezug seines Arbeitslosengeldes verzichtet, ist die einzige Ausnahme von der oben beschriebenen Regelung eine Bestätigung des Arbeitsamtes, dass der Weg zurück in die Beschäftigung notwendigerweise über eine ergänzende Aus- oder Weiterbildung führen muss, z. B. einen Ausbildungsgang für angelernte Arbeiter. Angesichts dessen, dass sich während der Krisenjahre die Arbeitslosigkeitszeiträume bei mehr als 10 % der dänischen Bevölkerung auf bis zu zehn Jahre erstrecken konnten, ist es unbegreiflich, dass sich das grundsätzliche Ausbildungsverbot für Arbeitslose rechtfertigen ließ. Hier ist allerdings durch die arbeitsmarktpolitischen Reformen der letzten Jahre eine gewisse Veränderung eingetreten, wenngleich der Zugang zur Ausbildung während der Arbeitslosigkeit nach wie vor kein Grundrecht bildet, sondern vielmehr von der Beurteilung der Bedürfnisse der Unternehmen abhängt.

Von dem Ausbildungsverbot für Arbeitslose sind und waren insbesondere diejenigen Kompetenzgebiete betroffen, die außerhalb des Gesichtskreises der Arbeitsämter liegen oder genauer gesagt von den Bedarfsangaben der Betriebe nicht erfasst werden. So hätten sich Erwerbslose schon viel früher und wesentlich aussichtsreicher an die informationstechnologische Entwicklung anpassen können, wenn man ihnen gestattet hätte, einschlägige Ausbildungsgänge ihrer Wahl an den kaufmännischen Schulen der Region zu belegen. Sie hätten mit der Internationalisierung Schritt halten können, wenn ihnen die Tür zum Unterricht in der von ihnen bevorzugten Fremdsprache offen gestanden hätte oder aber die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Kurs über einen kulturhistorischen Aspekt, den sie interessant fanden. Für Tausende von Arbeitslosen hätte die Lösung ganz einfach darin bestanden, eine Umschulung zu einem Beruf zu absolvieren, von dem sie selbst überzeugt waren und in dem sie für sich Beschäftigungsperspektiven sahen. Und so weiter.

Das zentrale Problem nach den letzten Arbeitsmarktreformen, denen zufolge nun entschieden mehr Ausbildung in Zeiten der Erwerbslosigkeit eingeplant wird als bislang, sind freilich die nach wie vor bestehenden „toten Winkel“, d. h. Bedürfnisse, die nicht entdeckt werden, da sie von den Betrieben nicht angegeben werden. Hier mangelt es dem System an einem gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstsein von der Art, wie es etwa gegenüber jungen Menschen wahrgenommen wird, die nicht wissen, was für sie selbst am besten ist. Der überaus engen drittelparitätischen Zusammenarbeit in Dänemark zu Fragen der Arbeit und der Ausbildung fällt es schwer, über das Unmittelbare, das Naheliegende und das bereits Bekannte hinauszugehen.

wachsen. Die herrschende Logik der Zusammenarbeit ist äußerst problematisch, insoweit als diese danach strebt, Solidarität hinsichtlich des Zugangs der Arbeitnehmer zur Ausbildung mit einem Arbeitsmarkt zu verbinden, der seine Bedürfnisse nur anhand bereits existierender Kompetenzen zu definieren vermag. Das Ergebnis ist oft eine Art beiderseitige Aufgeschlossenheit gegenüber überholten Ausbildungsbedürfnissen.

Die jüngsten arbeitsmarktpolitischen Reformen sehen Ausbildung als ein mögliches Element des Handlungsplans vor, den der Arbeitslose entsprechend den geltenden Bestimmungen in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt in die Tat umsetzen soll, um wieder in ein Beschäftigungsverhältnis zu gelangen. In dieser Beziehung ist es Besorgnis erregend, dass man sich in so hohem Maße von den Kompetenzbedürfnissen des Arbeitsmarktes in der Vergangenheit leiten lässt: So gibt es etwa Beispiele, in denen Personen im Laufe ihrer Arbeitslosigkeit den gleichen Computer-Grundkurs bis zu fünf Mal durchlaufen. Und dies schlicht und einfach deshalb, weil solche Kurse einmal als für den Arbeitsmarkt relevant erklärt und somit als eine Ausbildungsmaßnahme, die als Teil eines Handlungsplans sinnvoll sein könnte, institutionalisiert wurden.

Das Problem liegt nicht im Willen zur Anhebung des Qualifikationsstands der Arbeitslosen, sondern vielmehr in den Voraussetzungen. Aufgrund des Prinzips der „ständigen Verfügbarkeit“ des Arbeitslosen kann ein Ausbildungsgang nicht von längerer Dauer sein und somit auch keine Umschulung des Einzelnen beinhalten, ob er nun eine abgeschlossene Fachausbildung mitbringt oder nicht. Das Ausbildungselement eines Handlungsplans kann sich in der Praxis nur auf einige eingegrenzte Schlüsselkompetenzen beziehen, die sich innerhalb einer absehbaren Zeitspanne erwerben lassen und auf bereits dokumentierten Fertigkeiten aufbauen. Eine Umschulung im eigentlichen Sinne des Wortes, also eine völlige Neuorientierung auf dem Arbeitsmarkt, existiert in Dänemark nicht, obwohl es in diesem Land sehr wohl ein Gesetz über die Umschulung gibt, doch ist damit eine Fortbildung im Hinblick auf die Weiterbeschäftigung in einem Betrieb gemeint, der auf einen neuen Produktionsapparat umgestellt wird (typisches Beispiel hierfür: das grafische Gewerbe).

4.7. Der gesellschaftliche Stellenwert der Ausbildung im 21. Jahrhundert

Im Vorangegangenen haben wir versucht, einige kritische Beispiele dafür aufzuführen, wie sich verschiedene Formen der Ausbildung in den letzten Jahren entwickelt haben und wie die Bemühungen um eine politische Steuerung von Quantität und Qualität die Existenzbedingungen für die Ausbildungseinrichtungen mittlerweile erschwert haben. Anders als in früheren Zeiten besteht heute kein klares gesellschaftliches Bewusstsein mehr über die Rechte und Pflichten bezüglich der Absolvierung einer Ausbildung, ausgenommen bei jungen Menschen, die sich dieser jedoch schon bewusst gewesen sein dürften, lange bevor die so genannte Jugendinitiative ins Leben gerufen wurde.

Die Jugendinitiative ist somit als Verwirklichung einer gesellschaftlichen Autorität zu sehen, die jungen Menschen ohne abgeschlossene Ausbildung zu verstehen gibt, dass sie, falls sie

arbeitslos werden sollten, keinen Anspruch auf eine Behandlung als Erwachsene erheben dürfen. Sie haben es versäumt, einer Ausbildungspflicht nachzukommen, die die Gesellschaft vor fünf Jahren ganz plötzlich neu erfunden hat und die sich paradoxerweise nicht rückwirkend auf die entsprechenden älteren Erwachsenen erstreckt, die seit den Jahren der Wirtschaftskrise und bis zum heutigen Tag inaktiv gewesen sind. Diese haben nach wie vor kein Anrecht darauf, eine Zeit der Arbeitslosigkeit zu Ausbildungszwecken zu nutzen, da sie nämlich im Gegensatz zu den jüngeren Menschen dem Arbeitsmarkt für eine eventuelle Beschäftigung zur Verfügung stehen müssen, ob ihnen eine solche nun angeboten wird oder nicht.

Der Begriff „Zeit zur Ausbildung“ hat durch die dänische Jugendinitiative eine überaus handfeste Definition erhalten: Es handelt sich dabei um die Zeit bis zum vollendeten 25. Lebensjahr. Jenseits dieser Schwelle liegt das Erwachsenenleben mit einer Grauzone, in der Rechte und Pflichten nicht existieren, wo wir jedoch für jede erdenkliche Zielgruppe so genannte „Maßnahmen“ vorfinden.

Zu dieser Kategorie restriktiver Maßnahmen, denen wir uns in den vorangegangenen Abschnitten gewidmet haben, gehört vor allem die Regulierung der Situation erwachsener Arbeitsloser im Hinblick auf eine Qualifizierung. Diese gründet sich auf eine unbestreitbare Logik, nämlich auf die Tatsache, dass man sich Zeit zur Ausbildung nur auf Kosten der Zeit der Arbeitslosigkeit nehmen kann, welche diesbezüglich vom Gesetzgeber mit der Erwerbstätigkeit gleichgestellt wird. Auf die gleiche Logik treffen wir im Beispiel des rückläufigen Zugangs zur Ausbildung für angelernte Arbeiter: Sollen Beschäftigte ohne Facharbeiterbrief Zeit zur Ausbildung erhalten, muss dies auf Kosten der Arbeitszeit geschehen, und hier stellen sich die Betriebe in zunehmendem Maße quer. Auch in unserem Beispiel mit den Heimvolkshochschulen finden wir erneut die gleiche Logik vor: Die Politiker behaupten, dass keine Zeit für diese Art der Ausbildung sei, da sie nicht die geforderten Kriterien erfüllt, um an die Stelle der Arbeit zu treten, und insofern auch nicht an die Stelle der Arbeitslosigkeit treten kann. Denn diese Form der Ausbildung führt schließlich nicht zu einer Qualifikation.

Wenn wir die Bezeichnung „Maßnahmen“ verwenden, so tun wir dies in dem Versuch, die Praxis als abhängig von einem wohl entwickelten Regelwerk zu verstehen, dessen Motive nicht notwendigerweise auf Papier niedergelegt worden sind. Ebenso gut könnten wir hier von einer „Logik“ oder einem „Begründungsmechanismus“ sprechen, einem öffentlichen für die Arbeitslosen und einem privaten für die Beschäftigten, doch erscheint der Unterschied minimal. Alle drei gerade beleuchteten Beispiele zeigen uns von der Gesellschaft auferlegte Restriktionen in Bezug auf die Ausbildung auf, und dies ist in der Tat äußerst beunruhigend. Arbeit ist eine ideologische Sklaverei, indem sie nämlich als Maßstab für unsere Wertvorstellungen unsere Gesellschaft auf einem kontrollierten Wissens- und Fertigniveau festhält. Gerade das, was wir uns im 21. Jahrhundert am wenigsten leisten können.

Zwar gibt es natürlich auch Dutzende von ausbildungsfördernden Maßnahmen auf allen Ebenen, doch haben wir uns nicht die Mühe gemacht, diese vorzustellen, da sie den Bevölkerungsgruppen, mit denen wir uns hier befasst haben, das Leben de facto nicht leichter machen. Letztere bilden eine komplexe Population, die in das 21. Jahrhundert ohne unmittelbare

Aussichten auf eine angemessenere Behandlung vonseiten des Ausbildungssystems eintritt. Welche Last trägt die Gesellschaft nun eigentlich mit sich?

Zunächst einmal gibt es da die Ausbildungspflicht für junge Menschen, die sich in den nächsten vierzig Jahren auf dem Arbeitsmarkt befinden werden. Diese Maßnahme mag eine gesellschaftlich sinnvolle Vorkehrung sein, doch führt sie nachweislich dazu, dass arbeitersolidarische junge Menschen in eine ungelernete Beschäftigung zurückgedrängt werden, da sie es sich finanziell nicht leisten können, ihr Einkommen auf das Niveau der staatlichen Ausbildungsförderung herabzusetzen. Die Maßnahme setzt zu spät oder auf jeden Fall nicht rechtzeitig ein.

Ferner sind da die ungelerten und angelernten Arbeiter, zu denen sich in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren zahlreiche weitere junge Menschen ohne abgeschlossene Fachausbildung hinzugesellen werden. Die Zugangsmöglichkeiten dieser Gruppe zur Ausbildung schwinden, da die Betriebe lieber Facharbeiter einstellen, deren Kompetenz nicht erst von Grund auf aufgebaut werden muss. Das Ausbildungsniveau der ungelerten und angelernten Arbeiter sinkt stetig, und so könnten diese schon im Laufe weniger Jahre eine enorme volkswirtschaftliche Belastung bilden.

Das Gleiche gilt für die Arbeitslosen. In den letzten zehn Jahren konnten wir einen überaus kräftigen Anstieg der Zahl der Bezieher verschiedener Transferzahlungen beobachten, was als Zeichen dafür gesehen werden kann, dass die Frühverrentung und ähnliche Maßnahmen für die Gesellschaft offenbar die einzige Möglichkeit sind, Lebensqualität für Arbeitslose zu schaffen, die keine Chance zur Qualifizierung erhielten. Zu dieser Gruppe werden in Zukunft weitere Personen aus den Reihen der ungelerten und angelernten Arbeiter hinzukommen, siehe oben.

Und zu guter Letzt sind da noch die ausbleibenden Heimvolkshochschüler, die nun aller Wahrscheinlichkeit nach andere Wege zur persönlichen Entfaltung finden werden. Diese verkörpern den Verlust eines gesellschaftlichen Potenzials, womit sich die Politiker, die den Heimvolkshochschulen ohne jegliches Gespür für den Wert dieser Bildungsform den Geldhahn abdrehen, im Grunde ins eigene Fleisch geschnitten haben. Doch wieso ist es eigentlich so interessant, diesen trotz allem vielleicht bescheidenen Verlust herauszuheben?

Wenn wir in die Bildungswelt des neuen Jahrhunderts vorausblicken wollen, müssen wir versuchen, auf einige der hervorstechenden Tendenzen der heutigen Zeit aufmerksam zu machen. Dies kann auf mehr oder weniger wissenschaftliche Weise, aber auch mehr oder weniger intuitiv erfolgen, und eben das wollen wir hier versuchen. Wir sind bereits an früherer Stelle auf den Bildungsbegriff der Heimvolkshochschulen eingegangen und möchten uns nun kurz damit befassen, welches Potenzial dieser birgt, die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu prägen.

Der Lernprozess, den Kinder in der dänischen *Folkeskole* ⁽²⁴⁾ durchlaufen, hat vieles mit dem nicht linearen Bildungsprozess gemeinsam, den wir an den Heimvolkshochschulen antreffen. Kennzeichnend für diesen ist dessen Unvorhersehbarkeit, genauer gesagt eine Mischung aus

⁽²⁴⁾ 9- bis 10-jährige Gesamtschule, die die Primarstufe und Sekundarstufe I umfasst

induktivem, deduktivem und abduktivem⁽²⁵⁾ Verhalten gegenüber der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Die *Folkeskole* bringt junge Menschen hervor, die für die Entfaltung dessen, was wir als „Patchwork-Kompetenzen“ bezeichnen, prädisponiert sind, also für die Entfaltung von komplexen Kompetenzprofilen im Hinblick auf eine Beschäftigung. Sie sind auf allerlei unterschiedlichen Gebieten etwas bewandert und in einigen Bereichen sogar nahezu Spezialisten, d. h. in einem Sinne gebildet, den auch die Betriebe zu schätzen wissen, wenngleich es für diese Art der Befähigung keine Zertifizierung gibt. In den Stellenanzeigen der Zeitungen sehen wir heutzutage eine deutliche Tendenz, wonach eben solche Kompetenzprofile gefragt sind, und wir sind davon überzeugt, dass die Zukunft den „Patchwork-Kompetenzen“ gehört, die durch praktische Arbeit und nicht etwa durch Prüfungen unter Beweis gestellt werden.

Der Verlust der Heimvolkshochschultradition bedeutet für die Gesellschaft einen Rückschritt in ihrer Entwicklung, einen Schritt zurück zu einem Nullpunkt, an dem plötzlich die Kinder in die Rolle der Bahnbrecher für den nicht linearen Lernprozess und für die heterogenen Arbeitsmarktprofile des 21. Jahrhunderts schlüpfen. In den Heimvolkshochschulen offenbarte sich etwas, an dem es festzuhalten gilt und das man weiterentwickeln sollte, nämlich die Behauptung, dass es sich volkswirtschaftlich durchaus lohnen kann, dem Lernen Freiräume zu geben, und dass das auf Prüfungen basierende Ausbildungssystem sozusagen auf der Innenspur überholt werden kann, wenn man das Gefühl der persönlichen Teilhabe der Lernenden am Wissens- und Kompetenzerwerb fördert. Die Verlierer im Spiel um die Heimvolkshochschulen sind nicht zuletzt diejenigen Bevölkerungsgruppen, die von einer Auflösung des ausgesprochen restriktiven Ausbildungsbegriffs und einer Abkehr von den von uns zuvor analysierten Maßnahmen profitieren könnten.

Nicht zuletzt die lernende Organisation als ein zeittypisches Phänomen kann als Symptom dafür gesehen werden, dass ein auf Prüfungen basierendes Ausbildungssystem im Hinblick auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zu schwerfällig ist. Wie wir zuvor angesprochen haben, weisen bestimmte Arten von Unternehmen eine so stark ausgeprägte berufliche Kultur auf, dass sogar die gefährdetsten Personen auf dem Arbeitsmarkt, die jungen ungelernten Arbeiter, auf den Pfad der Ausbildung zurückgeführt werden. In diesen Betrieben bestehen keine einstellungsbedingten Barrieren gegenüber einem Lernprozess, der Zeit braucht, da er die Motivation des Einzelnen berücksichtigen muss. Arbeit ist hier die Größe, die Ausbildung zugleich begründet, vermittelt und unter Beweis stellt, und wir sehen daher in diesen Unternehmen eine vielversprechende Perspektive für neue Verfahren, die den Bedürfnissen der „Ausbildungszögerer“ auf dem Arbeitsmarkt entgegenkommen. Ob sich daraus ein richtiggehendes arbeitsmarktpolitisches Instrument entwickeln lässt, wie dies bereits empfohlen wurde⁽²⁶⁾, wird sich mit der Zeit zeigen müssen.

⁽²⁵⁾ Abduktiv = hypothetisch deduktiv

⁽²⁶⁾ FIFU-Institut, James Høpner und Jørgen Mørk: *Ungeindsatsen – en undersøgelse af de unge forsikrede, der bliver ledige, men ikke påbegynder en uddannelse* (= Die Jugendinitiative – eine Untersuchung der jungen Versicherten, die arbeitslos werden, aber keine Ausbildung beginnen), 1997, Vordingborg.

4.8. Abschließende Bemerkungen

Wir haben in diesem Artikel aufzeigen wollen, wie die Arbeit als Maßstab für unsere Wertvorstellungen unsere Gesellschaft auf einem kontrollierten Wissens- und Fertigniveaufesthält. Die Aufmerksamkeit, die den Motiven geschenkt wird, welche den vielen restriktiven Maßnahmen im dänischen Ausbildungssystem zugrunde liegen, lässt einiges zu wünschen übrig. Diese sind mit Sicherheit eine eingehende Diskussion wert, und, wer weiß, vielleicht könnten sich ja durch eine solche Debatte die Bedingungen für die Arbeitslosen ändern, die es auch im 21. Jahrhundert noch geben wird und deren Inaktivität sich die Gesellschaft dann vielleicht gar nicht mehr leisten können – noch nicht einmal im Namen der Arbeit!

5. Thematische Untersuchung der OECD über das Lernen von Erwachsenen. Die ausgewählten Themen ⁽²⁷⁾

Patrick Werquin

Anlässlich ihrer Sitzung im Januar 1996 bekräftigten die Bildungsminister der OECD-Länder, dass umfangreiche Veränderungen Platz greifen müssten, um das lebensbegleitende Lernen zu einer Realität für alle werden zu lassen. „Die Strategien des lebensbegleitenden Lernens setzen die vorbehaltlose Zustimmung zu neuen Normen, Konzepten und Zielsetzungen voraus, die auf alle Systeme angewandt werden können und auf die Kultur und Situation eines jeden Landes zugeschnitten sind“. Eingedenk der Tatsache, dass Erwachsene beim Zugang zu lebensbegleitenden Ausbildungsmaßnahmen mit besonderen Problemen konfrontiert sind, forderten die Minister die OECD auf, „neue Unterrichts- und Lernformen zu ermitteln und zu erforschen, die für Erwachsene, ob erwerbstätig, arbeitslos oder im Ruhestand, geeignet sind“. Dieses von den Ministern erteilte Mandat fiel in den Rahmen der Fortführung der umfangreichen Arbeiten zur Erfassung und Analyse von Daten, die belegen, dass die politischen Strategien und die institutionellen Vorkehrungen nur begrenzte Möglichkeiten bieten, um der wachsenden Bedeutung der Kenntnisse und der Ausbildung in unseren Gesellschaften gerecht zu werden. Im Oktober 1997 griffen die Arbeitsminister der OECD-Länder diese Botschaft ausdrücklich auf. Sie bestätigten, dass diejenigen, die nicht in jedem Alter die Möglichkeit zum Lernen erhalten, auf dem Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben, und betonten „die Notwendigkeit, allen Menschen im erwerbsfähigen Alter breiten Zugang zu den lebensbegleitenden Lernmöglichkeiten zu bieten, um so ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten und steigern zu können“.

1998 veranstalteten die OECD und das *Department of Education* der Vereinigten Staaten gemeinsam eine internationale Konferenz zum Thema *Die Erwachsenen im Lernprozess*, um Bilanz über die Ergebnisse der Forschungsarbeiten zu ziehen, die sich in letzter Zeit mit der auf die Erfordernisse von Erwachsenen zugeschnittenen Ausbildung und mit der Praxis in diesem Bereich beschäftigt haben. Ziel dieser Konferenz war es, die früheren Arbeiten des Sekretariats für die Zusatzausbildung von Arbeitnehmern weiterzuführen und die Aktivitäten des *Centre for Education research and innovation* (CERI) (Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen) zum Thema *Bekämpfung der Ausgrenzung durch die Erwachsenenbildung* zu ergänzen. Eine der wichtigsten Lektionen der Konferenz ist, dass die

⁽²⁷⁾ Dieses für die Agora VII vorbereitete Dokument stützt sich auf das Lastenheft, das bei der Vorbereitung dieser thematischen Untersuchung erstellt worden war.

Es wurde auch in Quebec anlässlich des „Séminaire international sur les politiques d'éducation et de formation des adultes dans les pays industrialisés“ (Internationales Seminar über die Politik der Erwachsenenbildung und –ausbildung in den Industrieländern) vorgelegt, das vom 29. November bis zum 2. Dezember 1999 vom Bildungsinstitut der UNESCO und dem Bildungsministerium von Quebec veranstaltet worden war.

Umsetzung von Strategien der lebensbegleitenden Ausbildung nicht nur Ressourcen, sondern auch eine neue Vorstellung von Unterricht und Ausbildung erfordert:

- (a) um das lebensbegleitende Lernen zu einer Realität für alle machen zu können, ist eine langfristig angelegte Aktion notwendig, um von einer didaktischen Strategie, die auf dem Angebot bestimmter Ausbildungsmaßnahmen beruht, zu einer „Strategie der Miteinbindung in die Verantwortung“ übergehen und damit Erwachsenen die Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen in unterschiedlichen Zusammenhängen erleichtern zu können;
- (b) die didaktische Strategie hat sich – mit ein paar Einschränkungen – als wirksam erwiesen, doch liegt eine ihrer Grenzen darin, dass sie nicht die Mehrzahl der „gefährdeten“ Erwachsenen hat ansprechen können, d.h. Erwachsene, die keine Lust zum Lernen haben, und Erwachsene, die zwar die Motivation aufbringen, aber aufgrund fehlender grundlegender Kompetenzen und Kenntnisse ebenfalls von den meisten lebensbegleitenden Ausbildungsmöglichkeiten ausgeschlossen bleiben.

Eine der Schlussfolgerungen der Konferenz von Washington lautete denn auch, dass eine internationale, thematische Untersuchung ein nützliches Instrument sein könnte, um die bisherigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung zusammenzustellen und auszuwerten und um zu erkennen, wie der Aktionsrahmen und das institutionelle Umfeld für diese Art von Tätigkeiten günstiger gestaltet werden können. Eine solche thematische Untersuchung zählt inzwischen zum Aktionsprogramm der OECD. Sie wird gemeinsam von der Abteilung „Analyse der Beschäftigungspolitik“, die dem Ausschuss für Beschäftigung, Arbeit und Soziale Angelegenheiten untersteht, und der Abteilung „Bildung und Ausbildung“, die dem Bildungsausschuss untersteht, durchgeführt.

In diesem Dokument werden die zu untersuchende Bevölkerung definiert und die Themen skizziert, die von Sachverständigenteams untersucht werden sollen. Vorab soll jedoch noch einmal kurz daran erinnert werden, was unter einer thematischen Untersuchung zu verstehen ist.

5.1. Erläuterung der thematischen Untersuchung des Lernens von Erwachsenen

Ziel dieser Maßnahme ist es zu überprüfen, ob die Lernmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Qualität und Quantität für Erwachsene geeignet sind. Ferner soll untersucht werden, wie sich der Zugang der Erwachsenen zur Ausbildung verbessern lässt. Analysiert werden sollen:

- (a) die besonderen Merkmale der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme von Erwachsenen an der Ausbildung;
- (b) die Diagnose der Probleme, die aufgrund dieser Besonderheiten auftreten;
- (c) die politischen Maßnahmen und die institutionellen Vorkehrungen, die von den Mitgliedsländern getroffen werden, um Lernmöglichkeiten für Erwachsene anzubieten;

- (d) die Optionen, die in verschiedenen institutionellen Situationen als „beispielhafte Praktiken“ betrachtet werden können, sowie ihre breitere Verwendung innerhalb des betreffenden Landes und in anderen Ländern.

Bei dieser Arbeit können die vorliegenden Erkenntnisse über das Ausbildungsangebot für Erwachsene und die Teilnahme letzterer an solchen Aktivitäten herangezogen werden. Diese Angaben werden den Ausgangsberichten zu entnehmen sein, die die nationalen Behörden der an dieser Untersuchung beteiligten Länder erstellen werden. Auch auf andere Quellen der OECD soll zurückgegriffen werden: die internationale Erhebung über die Schreib- und Lesefähigkeit von Erwachsenen; die Bildungsindikatoren; die Arbeiten des CERI zum Thema „Bekämpfung der Ausgrenzung durch die Erwachsenenbildung“; die Bewertung der aktiven Arbeitsmarktpolitiken sowie andere jüngste Analysen wie insbesondere das Kapitel über die Ausbildung erwerbstätiger Erwachsener in der 1999er Ausgabe des *Employment Outlook*. Die Untersuchung wird darüber hinaus Aufschluss darüber geben, welche Analysen und Daten notwendig sein werden, um eine sachkundige öffentliche Debatte über die Erwachsenenbildung zu ermöglichen.

Die Untersuchung könnte ein breites Spektrum von Erwachsenen erfassen, ausgehend von Personen, die weder die Sprache beherrschen noch über Grundkenntnisse verfügen, über die qualifizierten Arbeitnehmer, die ihre Qualifikationen auf den neuesten Stand bringen müssen, bis hin zu den Rentnern. Der Bildungsausschuss befürwortete ausdrücklich die Untersuchung der Ausbildungserfordernisse sämtlicher Erwachsenen ohne weitere Differenzierung sowie die Betrachtung der Erfordernisse, ob sie nun auf einen beruflichen Zweck ausgerichtet sind oder nicht. Die Mitglieder des Ausschusses für Beschäftigung, Arbeit und Soziale Angelegenheiten maßen ihrerseits der Untersuchung der in der Ausbildung befindlichen Erwachsenen größere Bedeutung bei, die auf dem Arbeitsmarkt mit Schwierigkeiten konfrontiert sind oder konfrontiert werden könnten – von Personen also, die von der Ausgrenzung bedroht sind. Die Delegierten dieser beiden Ausschüsse hielten jedoch übereinstimmend fest, dass der Ausbildungsbedarf von Wissenschaftlern und anderen hochqualifizierten Personen als weniger vorrangig anzusehen ist, da die Betroffenen und ihre Arbeitgeber durchaus in der Lage sind, auf diesen Bedarf zu reagieren.

Neben den unterschiedlichen Interessenschwerpunkten, die die Bildungsbehörden und die Arbeitsmarktbehörden setzen, lassen sich auch hinsichtlich der zu untersuchenden Bevölkerung erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern feststellen. So interessiert sich ein Land beispielsweise besonders für die Art von Möglichkeiten, die wenig qualifizierten erwachsenen Arbeitnehmern offenstehen; ein anderes für Frauen, die auf den Arbeitsmarkt drängen oder aber wieder dorthin zurück wollen, nachdem sie mehrere Jahre lang eines oder mehrere Kinder großgezogen haben; ein drittes für qualifizierte Männer, die sich nicht an der Fortbildung beteiligen; ein viertes für die Ausbildung von Arbeitnehmern mit Zeitvertrag; ein fünftes für die Langzeitarbeitslosen.

Bei der Auswahl der zu untersuchenden Bevölkerungsgruppen in den einzelnen Ländern sollten sowohl die Informationen der Bildungsbehörden als auch der Arbeitsämter herangezogen werden. Diese Auswahl ist für die beteiligten Länder lediglich fakultativ; die Untersuchung

berücksichtigt nämlich im Grunde genommen alle Erwachsenen, ohne a priori irgendeine Unterscheidung vorzunehmen. Die Ausgangsberichte werden von den Ländern vorbereitet und sollen Informationen über die gegebenenfalls auszuwählenden Bevölkerungsgruppen (Umfang, Status in bezug auf die Erwerbstätigkeit, soziodemographische Merkmale, Art und Umfang ihrer Erfordernisse) liefern und die Gründe erläutern, weshalb die ausgewählten Bevölkerungsgruppen höchste Priorität genießen.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Textes haben neun Länder ihre Beteiligung an der Untersuchung fest zugesagt: namentlich Kanada, Dänemark, die Vereinigten Staaten, Finnland, Norwegen, Portugal, das Vereinigte Königreich, Schweden und die Schweiz. In neun weiteren Ländern steht die Entscheidung unmittelbar bevor. Die Untersuchung soll Ende 1999 anlaufen und dürfte achtzehn Monate bis zwei Jahre in Anspruch nehmen.

Die zu untersuchenden Themen stehen inzwischen fest.

5.2. Die ausgewählten Themen

Die Frage, ob die Lernmöglichkeiten für Erwachsene qualitativ und quantitativ angemessen sind und ob Zugangsmöglichkeiten für die verschiedenen Bevölkerungsgruppen bestehen, hängt mit dem Umfang von Angebot und Nachfrage und mit der Wechselwirkung zwischen beiden in einem gegebenen institutionellen Kontext zusammen. Auf der Angebotsseite geht es dabei im wesentlichen um die Art der verfügbaren Ausbildungsmöglichkeiten: wer bietet sie an, zu welchen Kosten und mit welcher Qualität? Auf der Nachfrageseite geht es im wesentlichen um die Frage, ob die verschiedenen Ziele und Formen der Ausbildung aller potenziell auszubildenden Erwachsenen berücksichtigt werden. Stehen die Ausbildungsmöglichkeiten beispielsweise zu Tageszeiten und an Orten zur Verfügung, die den Erfordernissen der Erwachsenen angesichts ihrer beruflichen und familiären Verpflichtungen entgegenkommen? Von der Wechselwirkung zwischen diesem Angebot und dieser Nachfrage einerseits und zwischen diesen beiden und den institutionellen Gegebenheiten andererseits wird es abhängen, ob es für die Anbieter und Nutzer von Ausbildung und Berufsbildung genügend Anreize gibt. Daneben stellt sich auch die wichtige Frage, ob die Unzulänglichkeiten des Marktes für ein unzureichendes Ausbildungsangebot verantwortlich sind. Da ein großer Teil der Erwachsenenbildung in den Unternehmen angeboten wird, entscheiden die Art der von ihnen angestrebten Bildung und Ausbildung und die Anreize für ein Angebot dieser Möglichkeiten in hohem Maße über den Zugang zur Ausbildung. So gesehen, spielt die Größe des Unternehmens eine entscheidende Rolle, da in kleinen Strukturen die Lernmöglichkeiten begrenzt sind. Und schließlich zählt zu den wichtigen Fragen auch, ob die verschiedenen Kategorien von Auszubildenden alle eine „gute“ Lernmotivation mitbringen und ob sie über die erforderlichen finanziellen Mittel verfügen, um für die Ausbildungskosten aufzukommen. Können diese verschiedenen Kategorien die diversen Lernmöglichkeiten auch miteinander kombinieren, um eine Anerkennung dieser Ausbildung seitens des Marktes und der übrigen Institutionen zu erhalten?

Im Lichte all dieser weiter oben ausgeführten Überlegungen haben die bisherigen Arbeiten vier große Klassen von Schwierigkeiten ermittelt, die einer Beteiligung von Erwachsenen an der lebensbegleitenden Ausbildung im Wege stehen: unzureichende Anreize und fehlende Lernmotivation auf Seiten der Erwachsenen; komplexe Verbindungen zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen und fehlende Transparenz bei der Bescheinigung der Ergebnisse der Ausbildungsmaßnahmen, die in verschiedenen institutionalisierten oder nicht institutionalisierten Ausbildungszusammenhängen angeboten werden; unangemessene Unterrichts- und Ausbildungsmethoden; und unzureichende Koordinierung der verschiedenen Aktionen der öffentlichen Stellen, die direkt und indirekt die lebensbegleitende Ausbildung beeinflussen. Diese Themen werden im folgenden erörtert werden.

In den Ausgangsberichten und im Bericht des Sachverständigenteams werden für jedes der an der thematischen Untersuchung beteiligten Länder die vier nachfolgend genannten Themen untersucht, wobei der Schwerpunkt auf den als vorrangig eingestuften Bevölkerungsgruppen liegen wird. Der vergleichende Bericht zum Abschluss der thematischen Untersuchung wird auf die gleichen Themen eingehen und dabei alle die Gruppen berücksichtigen, die in den nationalen Ausgangsberichten ausgewählt worden sind.

Thema 1: Wie können die Regierungen, die Sozialpartner und die übrigen Akteure die Motivation der Erwachsenen – einschließlich der gefährdeten Gruppen – und die Anreize für eine Beteiligung an den Ausbildungsmaßnahmen steigern?

Einer weit verbreiteten Auffassung zufolge nehmen viele Erwachsene nicht an Ausbildungsmaßnahmen teil, weil die Anreize und Motivationen von Einzelpersonen und Arbeitgebern für eine Investition in die Bildung und Ausbildung nicht ausreichen. Kaum jemand bestreitet, dass es im Bereich der Erwachsenenbildung und -ausbildung positive „externe Effekte“ gibt. Die Funktionsweise des Marktes macht eine vollständige Erfassung dieser „externen Effekte“ unmöglich; eine Folge davon ist, dass Einzelpersonen und Unternehmen nicht genügend in die Ausbildung investieren und weniger dafür ausgeben, als dies aufgrund des erwarteten Nutzens gerechtfertigt wäre. Im Vergleich zu den großen Unternehmen werden die kleineren Strukturen möglicherweise größere Schwierigkeiten damit haben, aus ihren Investitionen in die Ausbildung in vollem Umfang Kapital zu schlagen, was zum Teil auf einen größeren Rotationsgrad unter ihren Arbeitnehmern zurückzuführen ist. Aus der Sicht der Einzelpersonen ist die Nichtbeteiligung an schulischen Ausbildungsmaßnahmen nicht unbedingt Ausdruck einer fehlenden Bereitschaft oder einer Lernunfähigkeit. Häufig deutet sie auf das Fehlen von Anreizen hin – die finanzielle Rentabilität der intellektuellen Investition erscheint schwach oder ungewiss –, oder darauf, dass den Betroffenen nicht bewusst ist oder dass sie nicht glauben, dass die Ausbildung ihnen bessere Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Auf der Konferenz von Washington wurde festgestellt, dass die Motivation von Erwachsenen, sich an Ausbildungsmaßnahmen zu beteiligen, weitgehend von der Zweckmäßigkeit der Ausbildung und von den Möglichkeiten abhängt, diese Ausbildung insbesondere für die Steigerung ihrer beruflichen Mobilität oder für die bessere Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben zu nutzen. Die Nichtbeteiligung kann auch auf eine fehlende Motivation aufgrund der Tatsache zurückzuführen sein,

dass das soziale oder berufliche System der Ausbildung keinen Wert zuerkennt oder dass die Erwachsenen die Misserfolge in ihrer Erstausbildung nicht noch einmal erleben wollen.

Inwieweit erklärt sich der niedrige Beteiligungsgrad an den verschiedenen für Erwachsene angebotenen Ausbildungsformen durch die erwartete schwache wirtschaftliche Rentabilität – bezogen auf Löhne, Beschäftigungsfähigkeit und die hohen Opportunitätskosten –, oder durch die große diesbezügliche Unsicherheit? Welche Gruppen von Erwachsenen sind besonders stark von schwachen Anreizen betroffen? Gibt es Beispiele für politische Konzepte oder Vorgehensweisen, die durch eine Steigerung der wirtschaftlichen Rentabilität und durch den Abbau der Unsicherheit die Beteiligung an Ausbildungsmaßnahmen beeinflussen?

Welche Ansätze haben sich als wirksam erwiesen, wenn es um die Erhöhung der Anreize und der Lernmotivation der am stärksten benachteiligten Arbeitnehmer, der Langzeitarbeitslosen oder der übrigen, nicht bei einem öffentlichen Arbeitsamt gemeldeten Erwachsenen geht?

Oft heißt es, dass eine bessere Auswertung und Anerkennung der Ausbildungsergebnisse die Anreize zum Lernen steigert, da dies den Einzelnen die Möglichkeit gibt, klare Signale an die Arbeitgeber und Ausbildungsanbieter hinsichtlich ihrer bereits vorhandenen Kenntnisse abzugeben. In einigen Ländern wurde mehrere Jahre lang eine Art Kompetenzbilanz verwendet, um die akademischen Errungenschaften von Personen anzuerkennen, die sich wieder einem formalen Ausbildungsgang zuwenden. Solche Ansätze sagen aber nicht notwendigerweise etwas über die auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen aus, zumindest sind sie nicht aussagekräftiger als die herkömmlichen Abschlüsse. Wie ausgefeilt sind die Systeme zur Bewertung und Messung der Ausbildungsergebnisse? Welche Mittel werden zur Überprüfung der außerhalb der formalen Bildungs- und Ausbildungssysteme erworbenen Kompetenzen, Qualifikationen und Kenntnisse eingesetzt? In welchem Maße und unter welchen Voraussetzungen werden die informell erworbenen Kompetenzen, Qualifikationen und Kenntnisse bei Tarifverhandlungen anerkannt? Welche Hindernisse stehen der Anwendung von Systemen zur Bewertung und Anerkennung der Ergebnisse einer informell erworbenen Ausbildung im Wege?

Welche Ansätze tragen am wirkungsvollsten zur Verbesserung der finanziellen Anreize für Investitionen in die Erwachsenenbildung seitens der großen bzw. der kleinen und mittleren Betriebe sowie der Regierungen oder der Einzelpersonen bei? Durch welche Vorkehrungen kann die Zusammenarbeit zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern zwecks Steigerung der Qualität, des Umfangs und der Verteilung der Ausbildung verbessert werden und welche Rolle können die Regierungen hierbei spielen?

Ermöglicht es die bisherige Forschung, alle die Faktoren korrekt zu untersuchen, die die Anreize und Motivation der verschiedenen Gruppen von Erwachsenen zur Beteiligung an lebensbegleitenden Ausbildungsmaßnahmen beeinflussen, und welche Forschungslücken müssen vorrangig geschlossen werden?

Welche zu schaffende Lernkontexte, Ausbildungsangebote oder –dienstleistungen wären am ehesten geeignet, um die Bildungs-, Ausbildungs- und sonstigen Erfordernisse der am stärksten

benachteiligten Arbeitnehmer, der Langzeitarbeitslosen oder der übrigen, nicht bei einem öffentlichen Arbeitsamt gemeldeten Erwachsenen zu erfüllen und sie zum erneuten Lernen anzuregen?

Mit Hilfe welcher politischen Konzepte und welcher Programme ist es gelungen, bei den benachteiligten Erwachsenen das persönliche Verantwortungsgefühl des Einzelnen für seine eigenen Ausbildungserfordernisse zu wecken? Wer hat am wirksamsten dazu beigetragen, die zurückhaltendsten Einzelpersonen über die Lernmöglichkeiten und die nicht wirtschaftlichen Vorteile, die sie daraus ziehen können, zu informieren (z.B. persönliche Entfaltung, gegenseitige Unterstützung, größere Selbständigkeit, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und an vielfältigen kulturellen Aktivitäten)?

Thema 2: Ein ganzheitlicher Ansatz für das Ausbildungsangebot zugunsten von Erwachsenen und für ihre Beteiligung an solchen Maßnahmen

Die Erwachsenenbildung setzt sich aus einer großen Anzahl von Einzelementen zusammen, bildet also ein in sich aufgesplittertes Ganzes, in dem die im eigentlichen Bildungssystem, am Arbeitsplatz, zu Hause oder in anderen Zusammenhängen angebotenen Aktivitäten nebeneinander herlaufen. Die schulische, die berufliche und die soziokulturelle Form der Ausbildung werden in der Regel getrennt voneinander angeboten. Natürlich sorgen bestimmte institutionelle Bestimmungen für eine Verknüpfung der in unterschiedlichen Rahmen angebotenen Ausbildung (die Fernlernetchniken und die Fernuniversitäten – *open universities* – ermöglichen eine Ausbildung zu Hause; die weiterführenden Bildungseinrichtungen und die Arbeitgeber arbeiten bei der Bereitstellung von Ausbildungsmaßnahmen zusammen), doch sind diese nicht systematisch vorhanden. Von einer „umfassenden“ Strategie für die Erwachsenenbildung, die als Grundlage für die Befriedigung der *Erfordernisse aller Erwachsenen* dient, kann nicht die Rede sein. Angeboten werden lediglich einzelne Programme, die auf die *Gesamtheit der Ausbildungserfordernisse bestimmter Gruppen von Erwachsenen* (in ihrer beruflichen, familiären und sozialen Rolle) abzielen sollen. So erreichen beispielsweise die Ausbildungsaktionen auf dem Arbeitsmarkt nur eine begrenzte Anzahl von Zielsetzungen im Hinblick auf die von ihnen anvisierten Bevölkerungsgruppen. Diese fehlende Verbindung zu den Ausbildungsmaßnahmen anderer Anbieter verhindert jede umfassende Strategie. Außerdem werden die im soziokulturellen Rahmen angebotenen Ausbildungsmaßnahmen für Erwachsene in der Regel unabhängig von den Bildungsmaßnahmen geplant und durchgeführt, die möglicherweise auf dem Arbeitsmarkt vorhanden sind, auch wenn es hier ein paar rühmliche Ausnahmen gibt. Hinzu kommt, dass die in den verschiedenen Bildungszusammenhängen erworbenen Kenntnisse nach uneinheitlichen Kriterien und von verschiedenen Behörden bewertet und validiert werden. Ihre Validierung und offizielle Anerkennung fällt unterschiedlich aus und hängt häufig eher vom jeweiligen Bildungsrahmen als von den Inhalten ab; die Möglichkeiten der Übertragung von erworbenen Kenntnissen von einem Rahmen auf einen anderen sind oft unbedeutend oder ungewiss.

Die Begründung einer Strategie, die den Erwachsenen das Lernen ermöglicht, setzt eine Vielzahl von Ausbildungsmethoden voraus, die auf eine nahezu unbegrenzte Zahl von möglichen

Kombinationen individueller Erfordernisse und Bildungsrahmen zugeschnitten werden können. Es reicht nicht aus, dass der Staat eine begrenzte Anzahl von Ausbildungsmöglichkeiten anbietet, die man „in Anspruch nehmen kann oder nicht“. Auf der Konferenz von Washington haben mehrere Teilnehmer auf den interessanten Fall der sogenannten „Maklerdienste“ hingewiesen: letztere fungieren als Vermittlungsstellen und ermöglichen es Erwachsenen mit besonderen Lernerfordernissen und –stilen damit, aus einer Reihe von sehr viel differenzierteren und weniger institutionalisierten Ausbildungsmöglichkeiten und Hilfsdiensten die für sie geeigneten Ausbildungsbedingungen auszuwählen. Die Notwendigkeit der Ausweitung der Maklertätigkeiten zeigt, dass diese Strategie, die den Erwachsenen Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen soll, die Regierungen vor eine neue Aufgabe stellt. Zwar liegt die Verantwortung für die Befriedigung des Ausbildungsbedarfs der Erwachsenen in erster Linie bei denjenigen, die die außerhalb des Bildungssystems liegenden Ausbildungsstrukturen gestalten und verwalten, sowie bei den Einzelpersonen und deren Haushalten, doch ist es unerlässlich, dass der Staat im Falle eines Marktversagens als letzte Instanz eingreifen kann. Im Einzelnen lassen sich folgende Fragen festhalten:

Welche Maßnahmen werden ergriffen oder können ergriffen werden, um etwaigen Auszubildenden leichten Zugang zu ausführlichen und zuverlässigen Informationen sowie zu einer Beratung über alle angebotenen Ausbildungsmöglichkeiten zu gewähren?

Bieten die derzeitigen Anbieter von Erwachsenenbildung auch die nötige Unterstützung an, um die Hindernisse für eine Teilnahme abzubauen (fehlende Möglichkeiten des Transports, der Kinderbetreuung, der Gesundheitsversorgung)? Verfügen die Anbieter und die Einzelpersonen über die erforderlichen Mittel und Anreize, um die Ausbildungsmaßnahmen mit der nötigen Logistik zu koordinieren? Inwieweit ist eine unzureichende Beteiligung der Erwachsenen auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Anbieter nicht genügend in den Prozess der materiellen Unterstützung eingebunden sind? Inwieweit ist dafür ein Mangel an Ressourcen verantwortlich?

Welche Faktoren begrenzen und welche begünstigen die Berufsbildung in Verbindung mit anderen Aktivitäten wie einer Beschäftigung oder der Suche nach einem Arbeitsplatz?

Wie leicht oder wie schwer ist es für die Erwachsenen, Zugang zu den verschiedenen Möglichkeiten zu erhalten, die für sie interessanten Varianten auszuwählen und sie zu einem auf sie zugeschnittenen Ausbildungsprojekt zusammenzustellen, wenn die Ausbildungsmöglichkeiten von den institutionellen Gegebenheiten abhängen – Bildungsprogramme für Erwachsene, Ausbildungsprogramme auf dem Arbeitsmarkt, Fortbildungsprogramme an der Universität?

Gibt es beim Auftreten neuer Anbieter auf dem Markt der Erwachsenenbildung Hindernisse (etwa gesetzliche Bestimmungen, die den Zugriff bestimmter neuer Anbieter auf öffentliche Subventionen beschränken; faktische Beschränkungen bei der Anerkennung der Ausbildungsergebnisse; indirekte staatliche Subventionen für Anbieter, wodurch sie die Ausbildung zu einem Preis unter den realen Kosten anbieten können)?

Wie werden die in verschiedenen Ausbildungszusammenhängen erworbenen Kenntnisse bewertet und anerkannt? Inwieweit werden die in einem gegebenen Ausbildungskontext

erworbenen Kompetenzen – beispielsweise bei einer universitären Fortbildung – in einer auch in anderen Zusammenhängen (z.B. am Arbeitsplatz) verständlichen Sprache bescheinigt und umgekehrt? Welche Rolle spielen zertifizierte Ausbildungsergebnisse bei Entscheidungsprozessen im Zusammenhang mit der Einstellung, der Beförderung und der Festlegung der Löhne? Inwieweit werden die in einem bestimmten Verwaltungsbezirk (Land, Provinz, Region,...) erzielten Ausbildungsergebnisse in einem anderen Bezirk anerkannt? Ist das Fehlen einer Anerkennung ein ernsthaftes Hindernis für das lebensbegleitende Lernen?

Gibt es andere Mittel und Wege (z.B. Beratung, Informationsdienste im Internet), um die in verschiedenen Zusammenhängen absolvierten Ausbildungsgänge besser miteinander zu verbinden?

Ist es für bestimmte Gruppen von Erwachsenen relativ schwierig, an die gewünschten Informationen heranzukommen oder wird ihre Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen durch Probleme erschwert, die mit den verschiedenen, weiter oben beschriebenen Punkten zusammenhängen? Wie lassen sich diese Probleme wirksam lösen?

Thema 3: Verbesserung der Qualität, der Pädagogik und der Vielfalt der angebotenen Ausbildungsmaßnahmen

Bei diesem Thema ist die Frage zu stellen, ob der Inhalt, die Pädagogik und die Art des Bildungsangebots für Erwachsene auf die Bildungserfordernisse und die Lernstile dieser Bevölkerungsgruppe zugeschnitten sind und ob der institutionelle Rahmen angemessen ist. Die weiter unten angesprochenen Fragen können je nach der für die thematische Untersuchung ausgewählten Gruppe von Erwachsenen eine mehr oder weniger große Bedeutung haben.

In welchem Maße beeinflussen die Qualität, die Pädagogik und die Vielfalt der Lernmöglichkeiten die Teilnahme von Erwachsenen mit dem vermeintlich größten Bedarf?

Welche Lehren lassen sich in bezug auf die Unterrichts- und Lernmethoden bzw. auf die Ausbildungseinrichtungen aus den Programmen ziehen, die auf dem Arbeitsmarkt für bestimmte Gruppen von Erwachsenen, wie beispielsweise Langzeitarbeitslose, angeboten werden?

Wie lässt sich die Rolle des Arbeitsplatzes als zentraler Ort für die Ausbildung der am wenigsten qualifizierten Arbeitnehmer verstärken? Sind bestimmte Strategien des Managements, der Supervision, der Teamarbeit und/oder der Nutzung von Technologie besonders dazu geeignet, diese Ausbildung zu erleichtern? Wenn ja, wie lassen sich diese fördern?

Gibt es spezielle Strategien (Ausbildung ohne Unterrichtspräsenz wie Fernunterricht, Einsatz von Betreuern, Selbstausbildungsgruppen; Ausbildung unter Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien), die noch zu wenig angewendet werden, obwohl sie sich als wirksam erwiesen haben? Wie lässt sich deren Verwendung steigern?

Unter welchen Voraussetzungen sind Lernaktivitäten „zum Vergnügen“ oder zu nichtberuflichen Zwecken ein hilfreicher Ausgangspunkt für Lernprozesse, die stärker auf die Arbeit

ausgerichtet sind oder die zumindest die Zugangsmöglichkeiten zu einer beruflichen Schulung verbessern? Bemüht man sich ausreichend darum, die wirksamste Lernmethode für die verschiedenen Gruppen von Erwachsenen zu finden, und wie kann man die Ausbildung besser mit der Berufstätigkeit und der Freizeit in Einklang bringen?

Sind manche Ausbildungsanbieter erfolgreicher als andere, wenn es darum geht, die Erfordernisse bestimmter Gruppen von Erwachsenen zu ermitteln und zu befriedigen?

Wie stellen die Regierungen sicher, dass die Anbieter sich an die Qualitätsnormen halten, so wie diese von der Internationalen Normenorganisation (ISO) oder der französischen Normungsorganisation AFNOR festgelegt worden sind? Welche Auswirkungen haben diese verschiedenen Qualitätsnormen auf die Fähigkeit und die Bereitschaft der Ausbildungsanbieter, auf die diversen Ausbildungserfordernisse einzugehen?

Erfüllen die verschiedenen Ausbildungsrahmen (einschließlich des Arbeitsplatzes und der Lehrgänge im Rahmen aktiver beschäftigungspolitischer Ansätze) die Erfordernisse der verschiedenen Gruppen von Auszubildenden? Welche Hindernisse stehen der effizienten Durchführung von Strategien im Wege, die sich als erfolgreich erwiesen haben?

Thema 4: Verbesserung der Kohärenz und der Wirksamkeit der Aktionen der Regierungen

Die Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen für Erwachsene nehmen zwar zu, sind jedoch strukturell und finanziell gesehen nach wie vor schwach bestückt. Die Abschottung der institutionellen Einrichtungen voneinander, die in den Augen des erwachsenen Auszubildenden so offensichtlich ist, findet ihre Entsprechung in der fehlenden Kohärenz und Koordinierung auf der Ebene der leitenden Instanzen. Dies ist auf zwei Gruppen von Schwierigkeiten zurückzuführen. Erstens fehlt es an einer *vertikalen* Integration, d.h. die Bildungs- und Ausbildungsprogramme für Erwachsene sind nicht gut auf die Programme der Erstausbildung der Sekundar- und Postsekundarstufe abgestimmt. Zweitens bedarf es einer *horizontalen* Integration: die Bildungs- und Ausbildungspolitik muss mit den anderen Politikfeldern, insbesondere mit der Beschäftigungs- und der Sozialpolitik koordiniert werden, da diese die Arbeit und die Freizeit der Bevölkerung beeinflussen.

Die bisherigen Vorgehensweisen zeigen, dass die Entscheidungsträger in den verschiedenen Bereichen keine Verantwortung für eine gemeinsame Strategie in der Erwachsenenbildung übernehmen und dass die Meinung der Auszubildenden zur Frage des Zugangs zu Ausbildungsmöglichkeiten für die Bewertung, die Ausgestaltung und die Durchführung von politischen Maßnahmen, die sich auf das Lernen von Erwachsenen auswirken, kein Kriterium ist. Ein wichtiger Aspekt der horizontalen Koordinierung ist die jeweilige Rolle der öffentlichen Behörden und der privaten Akteure. Einige politische Ansätze wirken sich direkt oder indirekt auf die Anreize aus, die die Nachfrage nach Ausbildung seitens des Einzelnen und des Unternehmens sowie das Angebot von Lernmöglichkeiten durch die Bildungsbehörden und den privaten Sektor beeinflussen. Die begrenzte Reichweite der angebotenen Möglichkeiten – unabhängig vom institutionellen Rahmen – macht deutlich, dass das Zusammenspiel zwischen

dem vom Staat und dem vom Privatsektor bereitzustellenden Angebot geklärt und stärker sichtbar gemacht werden muss. Dies erfordert eine engere Zusammenarbeit zwischen den öffentlichen und den privaten Trägern, als dies bisher in der Bildungs- und Ausbildungspolitik üblich gewesen ist.

Eine der Folgen der unzureichenden Koordinierung der verschiedenen bildungspolitischen Ansätze ist, dass sie sich nicht notwendigerweise verstärken und in manchen Fällen sogar kontraproduktiv sein können. Eine weitere Folge ist, dass es zu Mängeln im Bildungsangebot kommen kann: für manche von den Erwachsenen geäußerten Erfordernisse ist möglicherweise weder ein Ministerium noch eine der bestehenden Institutionen zuständig. Diese Abschottung kann auch bedeuten, dass die Regierungen nicht gut genug darauf vorbereitet sind, sämtliche Bildungserfordernisse der Erwachsenen zu bewerten. Eine weitere Schwierigkeit stellt die Weiterverbreitung von nachahmenswerten Praktiken und die Fähigkeit der Entscheidungsträger und der Vertreter der Praxis dar, Lehren aus den verschiedenen nationalen Erfahrungen zu ziehen. Ein auf der Konferenz von Washington gemeinsam angesprochenes Problem ist die fehlende Kommunikation zwischen der Forschung, der Innovation und der tagtäglichen Praxis. Generell bleiben die vielversprechenden Innovationen in den institutionellen Hierarchien isoliert. Der Erfolg ist oft einzig und allein dem Eingreifen engagierter Einzelpersonen, nicht jedoch systemimmanenten Anreizen zu verdanken, die gute Leistungen belohnen würden. Außerdem regt der Erfolg in einem Bereich – beispielsweise bei der Ausbildung von Arbeitslosen – nur selten zu ähnlichen Aktionen in anderen Bereichen an. Die Konferenz von Washington hat eine offensichtlich paradoxe Situation aufgedeckt: einerseits eine Fülle von innovativen Praktiken für die Erwachsenenbildung und von Forschungsarbeiten über erfolgreiche Vorgehensweisen und andererseits unscharfe Konturen der allgemeinen Politik und der Institutionen, die nicht weit genug entwickelt sind, um den Ausbildungserfordernissen der Erwachsenen gerecht zu werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kluft zwischen beispielhaften Vorgehensweisen und der vorherrschenden Praxis nach wie vor sehr groß ist.

Die größte Herausforderung in der Berufsbildungspolitik liegt nach wie vor in der Notwendigkeit, sich mit der Frage der Verbindungen zwischen den weiter oben angesprochenen vertikalen und horizontalen Dimensionen auseinanderzusetzen. Um dies erreichen zu können, müssen Mittel und Wege gefunden werden, um die sehr unterschiedlichen Gruppen von Betroffenen – die Auszubildenden, ihre Familien und ihre Gemeinschaften; die offiziellen Bildungsinstitutionen; die noch in den Anfängen steckende Gruppe der diversen privaten Ausbildungsanbieter und die Nichtregierungsorganisationen; das staatliche Arbeitsamt; die Arbeitgeber; die Gewerkschaften und die Regierungen auf allen Ebenen, vor allem auf lokaler Ebene – mit einzubeziehen. Da ein großer Teil der Erwachsenenbildung in den Unternehmen stattfindet, ist die Beteiligung von Arbeitgebern und Gewerkschaften zum einen für die Ausgestaltung der Politik, zum anderen aber auch für das Angebot an Ausbildungsprogrammen von entscheidender Bedeutung. Auch wenn die Regierungen in einer besseren Position sind, um den Rahmen für Entscheidungen, wie sie beispielsweise für die Ausstellung von Qualifikationen notwendig sind, abzustecken, müssen die Ausbildungsanbieter, die Arbeitgeber und die Gewerkschaften aktiv in den Prozess der Zertifizierung und der Anerkennung der Ausbildungsergebnisse eingebunden werden. Ein weiterer Bereich, der beständige Aufmerksamkeit verdient, ist die

Bewertung der öffentlichen Politik. Die Teilnehmer an der Konferenz von Washington hielten es vor der Verabschiedung einer Strategie für notwendig, zunächst deren Wirksamkeit durch eine verbesserte Bewertung der von den staatlichen Stellen eingesetzten Mittel und der erzielten Ergebnisse unter Beweis zu stellen. Sie vertraten die Ansicht, dass die Messung so mancher Errungenschaften der Erwachsenenbildung in vielen Bereichen noch unzureichend entwickelt ist. Hierzu zählen beispielsweise ihr Beitrag zu einer Steigerung der Produktivität, der Einkommen und der steuerlichen Zahlungsfähigkeit; eine Senkung der Gesundheitsausgaben in den höheren Altersgruppen; ein Beitrag zur Ausbildung der Kinder, ein ausgeprägteres staatsbürgerliches Verständnis und ein erfüllteres gesellschaftliches und kulturelles Leben.

Unter diesem Thema könnten zum Beispiel folgende Fragen untersucht werden:

Die Ausbildungserfordernisse der Erwachsenen entsprechen nicht unbedingt dem Ausbildungskonzept der politischen Entscheidungsträger und der voneinander abgeschotteten Institutionen. Zwar sind sich die mit der Ausführung der politischen Entscheidungen betrauten Vertreter der Praxis möglicherweise schmerzlich der zahlreichen Hindernisse bewusst, auf die ihre Kunden in der Ausbildung stoßen, doch existieren vielleicht nicht die nötigen Mechanismen, um ihnen Gehör zu verschaffen. Verfügen die Entscheidungsträger über die erforderlichen Mittel, um die Ausbildungserfordernisse der Erwachsenen ermitteln und befriedigen und um die damit verbundenen Dienstleistungen, wie Transport, Kinderbetreuung oder Gesundheitsversorgung anbieten zu können? Wie lassen sich die Erfordernisse der Erwachsenen möglichst offen oder nach einem Verfahren ermitteln, das nicht zu einer Teildiagnose der Ausbildungserfordernisse führt? Wie kann das Angebot an logistischen Hilfsdiensten wirksamer koordiniert werden?

In den meisten Fällen ist die Erwachsenenbildung weder institutionalisiert noch schulisch ausgerichtet und findet in Kontexten statt, die nicht der Zuständigkeit des Bildungs- bzw. Arbeitsministeriums unterstehen. Eine gute Strategie setzt voraus, dass die öffentliche Hand alle denkbaren Kontexte, in denen Erwachsene lernen, mit berücksichtigt. Welche Hindernisse stehen einer Koordinierung der verschiedenen Aktionsbereiche entgegen? Gibt es beispielhafte Vorgehensweisen zur Bekämpfung der zersplitterten und inkohärenten Politik? Welche Mittel können eingesetzt werden, um die Auswirkung der vorhandenen politischen Ansätze auf die Ausbildung zu beurteilen und die Komplementarität der verschiedenen Aktionen und Ministerien zu steigern?

Die Sozialpartner spielen eine wichtige Rolle, wenn es zum einen um das Angebot von Ausbildungsmöglichkeiten und zum anderen um die Ermittlung der Nachfrage geht. Welche Ansätze sind am ehesten geeignet, um die Koordinierung zwischen der Regierung und den Sozialpartnern bei der Ausarbeitung und Vorlage der Politik zu verbessern. Welche Arten von Mechanismen – individuelle Ausbildungspläne, bessere Bewertung und Anerkennung der Ausbildungsergebnisse – könnten am besten zu einer Verbindung der verschiedenen Sektoren, die Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten anbieten, beitragen und dabei dafür sorgen, dass die Angebote für die Auszubildenden leichter zugänglich werden und den Erfordernissen der Arbeitgeber entsprechen? Gibt es Beispiele für sinnvolle Vereinbarungen im Zuge der Tarifverhandlungen, die auf die Ausbildungserfordernisse der verschiedenen Erwachsenen eingehen, die Beteiligung

– beispielsweise durch das Angebot von Bildungsurlaub – erleichtern und die Lernanreize (zum Beispiel durch eine Verknüpfung der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen mit den Löhnen) erhöhen?

Werden bei den derzeitigen Bewertungen Fragen zur Politik und zu den Koordinierungsprogrammen angesprochen? Ermöglichen sie eine hilfreiche Diagnose der Gründe für den Erfolg bzw. das Scheitern des einen oder anderen Konzepts? Berücksichtigen sie die gesamte Spannbreite der Ergebnisse, die zum Beispiel weit die Ziele der Ausbildungsprogramme hinausgehen können, aber den Auszubildenden zugute kommen? Lässt sich der Prozess der Bewertung der Innovationen und der breiten Anwendung derjenigen unter ihnen, die sich bewährt haben, beschleunigen? Wie könnten die staatlichen Stellen und die Sozialpartner die systematische Schaffung von Verbindungen zwischen der Forschungsgemeinschaft, den Innovateuren und dem Vertreter der Praxis fördern, und zwar nicht nur bei den schulischen Ausbildungsmaßnahmen, sondern auch bei Systemen, die auf die neuen Technologien zurückgreifen, und bei anderen Lernzusammenhängen?

Welche neuen Ansätze sind bei der Ausgestaltung der politischen Ansätze und bei der Festlegung des Programmangebots notwendig, um eine vollständige Kette von Dienstleistungen sowie deren koordinierte Verteilung sicherzustellen?

6. Ausbildung und Kontext

Saul Meghnagi

6.1. Einleitung

In der Bildungsforschung sind sich viele Wissenschaftler (vgl. Jobert, Marry, Tanguy 1995) darüber einig, dass man bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Arbeit von bestimmten Annahmen ausgehen kann: die Wege der Qualifizierung hängen sowohl von der Qualität der Ausbildung als auch von der Qualität der Arbeit ab; diese Qualität kann ausgehend von einer klaren Definition dessen, was unter nicht nur beruflicher sondern auch sozialer „Qualifikation“ zu verstehen ist, bewertet werden; die Vermittlung, Erarbeitung und der Erwerb von Kenntnissen finden innerhalb und außerhalb der Bildungssysteme statt; sie sind das Ergebnis von willentlichen Handlungen, aber auch von natürlichen Prozessen; Bildung findet an jedem Lebensort und in jedem Lebensalter statt; die Beteiligung an Bildung hängt von den jeweiligen Arbeits- und Wohnbedingungen und –orten ab. Die Bildungsforschung stellt außerdem vielfach eine dialektische Beziehung zwischen Bildungs- und Ausbildungsdimensionen her, die in der Vergangenheit als getrennt betrachtet wurden: die Dimension der Prozesse der „Deregulierung“ der Lebenszeiten; die Dimension des Wandels der Arbeit hin zu zunehmend untypischer Beschäftigung und die Entwicklung von unsicheren Arbeitsverhältnissen in Berufen, die in der Vergangenheit als „sicher“ galten; die „kontextuelle“ Dimension des Erwerbs von Kompetenzen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit diesen Dimensionen und den Verbindungen zwischen ihnen, die meiner Meinung nach von entscheidender Bedeutung sind.

6.2. Deregulierung der Lebenszeiten

Die Bevölkerungsentwicklung war in allen europäischen Ländern in den letzten Jahrzehnten durch einen Rückgang der Geburten und eine Zunahme der Lebensdauer gekennzeichnet. Diese strukturelle Veränderung in der Dauer, den Mustern und im Grad an Normativität der Lebensverläufe hat sich auf die Art, wie Menschen sind und handeln, auf das Sozialwesen und auf den Arbeitsmarkt und die Arbeitsorganisation deutlich ausgewirkt. Im letzten Jahrzehnt haben in Europa zwei zeitlich getrennte Prozesse begonnen und sich allmählich durchgesetzt (Saraceno 1991): zunächst ein Prozess der demographischen und normativen Institutionalisierung und Regulierung, zunehmend homogenerer Muster und zeitlicher Sequenzen von Einzelpersonen und sozialen Gruppen; danach ein derzeit noch laufender Prozess der Deregulierung der normativen Modelle, die sich zuvor durchgesetzt hatten.

Der erste der beiden Prozesse, die sogenannte „Institutionalisierung der Lebensverläufe“ war das Ergebnis von Phänomenen, die ihrerseits miteinander zusammenhängen, unter anderem:

die größere Kontrolle, die der Arbeitsmarkt, die Unternehmen und der Staat auf die Lebensverläufe ausgeübt haben, durch die Einführung von Regeln bezüglich der Muster und Dauer von Lebensaltern, die für existenzielle Entscheidungen und Wege gelten (beispielsweise die Festlegung des Alters für den Zugang zum und das Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt, des Mindestalters für die Einschulung und der Dauer der Schulpflicht, sowie eines gesetzlich festgelegten Mindestalters für die Ehe). Die Zwänge, die aus der Gesamtheit der mit diesen Modellen zusammenhängenden sozialen und kulturellen Kontrollmechanismen entstehen, gehen mit Formen der Absicherung gegen soziale Risiken wie Krankheit, Arbeitslosigkeit und Arbeitsunfähigkeit einher.

Die Gesamtheit der beschriebenen und ähnlicher Phänomene bilden die Grundlage für die Entwicklung eines als „normal“ definierten Lebensverlaufs, anhand dessen sich der Gedanke von „geeigneten Altersstufen“ und „regulären“ bzw. „irregulären“ (beruflichen, familiären und schulischen) Lebensläufen durchgesetzt hat. Der Zugang zu einem „normalen Lebensverlauf“, der sozial geachtet wird, wird von der wirtschaftlichen Lage Einzelner und von Gruppen bestimmt, wobei mit der sozialen Schichtung zusammenhängende Unterschiede durch kürzere Bildungs- bzw. Ausbildungswege und ein früher eintretendes „Altern“ bei den niedrigeren sozialen Klassen festgeschrieben werden. Der teilweise oder totale Ausschluss von den hauptsächlichlichen Ressourcen dieser Regelmäßigkeit von Personen, die im Arbeitsmarkt keinen Platz haben (Unterbeschäftigte und jugendliche oder erwachsene Arbeitslose, Arbeiter in der illegalen Wirtschaft, ein Teil der ländlichen Schichten, fast alle Einwanderer) erwies sich als Problem, das der Durchsetzung eines allgemein erstrebenswerten Idealmodells im Wege stand. Außerdem wurde das System der Familie und der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern zu einem zusätzlichen Aspekt sowohl der Arbeitsorganisation als auch innerhalb der sozialstaatlichen Struktur, in dem die Frauen die Hauptlast der erforderlichen Betreuungsarbeit leisten.

Der zweite Prozess, die Ent-Institutionalisierung der Lebensverläufe, die sich durch eine im Zuge der Lockerung der normativen Zwänge zunehmende Differenzierung und heterogenere Gestaltung der Lebensverläufe auszeichnet, stellt gegenüber dem erstgenannten Prozess eine Tendenzwende dar. Die zunehmende Arbeitslosigkeit hat im Allgemeinen zu einer geringeren Arbeitsplatzsicherheit geführt, die Planbarkeit von Karrierechancen hat abgenommen, es wird mehr Arbeitszeitflexibilität verlangt, die Arbeitsbedingungen können weniger mitbestimmt werden und die Bedingungen, Ressourcen und Formen des Sozialschutzes sind schwächer geworden. Nach und nach haben sich neben dem früheren, auf Sicherheit, Stabilität und Regelmäßigkeit basierten Modell andere Modelle durchgesetzt, die zum Teil mit Wünschen und Interessen Einzelner oder Gruppen zusammenhängen, jedoch insgesamt zu einem Prozess der Flexibilisierung und Ent-Institutionalisierung der Lebensverläufe geführt haben. Unter diesem Gesichtspunkt ist es bezeichnend, dass die „Ordnung“ der Wege und Sequenzen von Ausbildung, Arbeit und Sozial- bzw. Familienleben aufgebrochen wurde, dass die Auffassung von „Normalität“, bezüglich dessen, was in einem bestimmten Alter angemessen und „richtig“ ist, sich geändert hat und dass die verschiedenen Formen der sozialen Sicherheit als den neuen Lebens- und vor allem Arbeitsbedingungen nicht mehr angemessen betrachtet werden. Verschärft wird die Lage offenbar durch den Widerspruch bei der Verteilung von Familien-

und Betreuungsaufgaben zwischen den Geschlechtern, der nach wie vor nicht gelöst wurde. Die Schaffung neuer Modelle von „Normalität“ wirkt sich unausweichlich auf die Gesamtheit der Wege aus, die sich daraus ergeben, dass Frauen bei der Aufgabenteilung zunehmend von den Männern Gegenseitigkeit erwarten, und dass neue Ressourcen zur Planung des eigenen Lebensverlaufs zur Verfügung stehen.

Die Konsequenz der untersuchten Phänomene ist möglicherweise nicht nur eine Verstärkung der alten Ungleichgewichte (Rossi 1997), sondern auch die Schaffung von neuen: zwischen den Geschlechtern, den sozialen Klassen und Gruppen unterschiedlicher ethnischer und territorialer Zugehörigkeit sowie zwischen Altersgruppen.

Das Abbröckeln von mühsam erworbenen Bürgerrechten, von erst in neuerer Zeit bzw. erst teilweise erworbenen Garantien der Gleichbehandlung der Geschlechter oder der wirtschaftlichen Sicherheit im Lebensverlauf führt nicht nur zu nicht linearen Sequenzen in den Lebensläufen, sondern auch unweigerlich zu Konflikten zwischen den Generationen bezüglich des Zugangs zu sozialen und wirtschaftlichen Chancen und Beschäftigungsmöglichkeiten. Der Ausweis der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation, die aus demographischer Sicht eigentlich völlig problemlos ist, wird damit zu einem sehr unvollständigen Deskriptor von Bedingungen, Verhaltensweisen, Sicht- und Darstellungsweisen der Realität. Tatsächlich sind die Variablen Geschlecht, Schullaufbahn, Bildungsabschlüsse und Wohnort verflochten mit der Art der wahrgenommenen Familienaufgaben, der Art der derzeitigen Phase der Berufslaufbahn, der Einbindung oder Nicht-Einbindung in den Arbeitsmarkt, mit einer Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung, einem stabilen oder unsicheren Arbeitsplatz. Die Gesamtheit der genannten Faktoren ist verknüpft mit der Beurteilung der Vergangenheit, dem Bild der Gegenwart und der Vorstellung einer Zukunft, in der Arbeitsbedingungen und sozial-emotionale Dynamiken nicht mehr voneinander getrennt erscheinen. In diesem Rahmen erhält die Analyse der Ausbildungszeit eine entscheidende Bedeutung, wenn man sie nicht nur auf die spezifische berufliche Qualifikation bezieht (Cevoli, 1998), sondern auch auf die Fähigkeit der Einzelnen, die Veränderung der eigenen spezifischen Lebens- und Arbeitsbedingungen und die Veränderung der eigenen Person im Vergleich zu anderen in Bezug auf Alter, Geschlecht, Bildung und verschiedene ethnische Herkunft zu bewältigen. Die berufliche Qualifikation ist stark durch ihre soziale Dimension gekennzeichnet; die zu entwickelnde Kompetenz ist durch die Notwendigkeit einer Ausdehnung der Bezugsgebiete bestimmt, und nicht so sehr durch die Vertiefung spezieller Bereiche.

6.3. Die evolutive Dimension der Arbeit

Die „Natürlichkeit“ menschlicher Verhaltensweisen wird durch Glauben, Gebräuche, explizite oder implizite Regeln bestimmt, hängt mit kulturellem Wandel zusammen und wird natürlich vom sozialen Kontext geprägt. In den modernen zeitgenössischen Gesellschaften wird diese Wechselwirkung, die wir als anthropologisch definieren könnten, durch Faktoren sichtbar, die wir als „Institutionalisierung“ bzw. im Gegensatz dazu als „Ent-Institutionalisierung“ der

Lebensverläufe bezeichnet haben. Diese Faktoren stehen in einer Wechselbeziehung mit einem Komplex sozialer und beruflicher Dynamiken.

Die Verlängerung der Phase, die dem Arbeitsleben vorausgeht, ist beispielsweise eine der deutlichsten Folgen der Verlängerung der Lebenszeit. Entsprechend ist die Veränderung der Zeiten für sozial erforderliche Arbeit für die verschiedenen Tätigkeiten eine Begleiterscheinung der Krise der staatlichen Betreuungssysteme. Die allmähliche Verbreitung von flexibleren Beschäftigungsmodalitäten in gesamten Wirtschaftssystem, die Durchsetzung eines neuen Modells der Arbeitsbeziehungen kann von Sektor zu Sektor, von Unternehmen zu Unternehmen und vor allem von Person zu Person äußerst unterschiedlich sein, wobei innerhalb desselben Marktsegments verschiedene Modelle von Qualifikation, Beschäftigungsbeziehungen und Zugang zur Arbeit nebeneinander existieren können.

Die strategische Ressource in dieser Art von Beziehungen sind die Startbedingungen, die Lernbedingungen und die Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung am Arbeitsplatz. Die Qualität und Dauer der Ausbildung und die Einflussmöglichkeiten, die die Unternehmen und – seltener – die Arbeitnehmer in diesem Bereich ausüben, bestimmt über die Art der Beschäftigungsbeziehungen, zu denen Arbeitnehmer Zugang haben. Je länger, komplexer und auf dem Arbeitsmarkt seltener eine Ausbildung ist, um so leichter können die betreffenden Arbeitnehmer vor der Konkurrenz geschützte Arbeitsverhältnisse und spätere Weiterbildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz erreichen. Je stärker die Arbeitnehmer in der Lage sind, ihren eigenen Ausbildungsweg zu steuern, um so größer ist auch ihre Macht gegenüber den Unternehmen und dem Arbeitsmarkt selbst. Dadurch etablieren sich in einem Klima der Deregulierung des Arbeitsmarkts verschiedene Tauschstrategien.

Auf der untersten Stufe steht aus der Sicht der Unternehmen der Erwerb von Leistungen, die nur eine begrenzte Ausbildung und keine Regelmäßigkeit erfordern und daher tendenziell instabile Arbeitsbeziehungen hervorbringen. Jugendliche mit geringer Schulbildung könnten die Hauptnutznießer dieses Arbeitsmarktsegments sein. Auf einer etwas höheren Stufe dürften Leistungen, die zwar keine vertiefte Ausbildung aber Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit erfordern, gegen Beschäftigungsbeziehungen getauscht werden, die normative Garantien enthalten, aber bei Veralten eine Entlassung nicht ausschließen. Diese Gruppe dürften vor allem Personen mittleren Alters und mittlerer Bildungsstufe sowie ältere Arbeitnehmer ausmachen. Eine große Gruppe von Arbeitnehmern kann ihre Fähigkeiten bzw. ihre Möglichkeiten, erhebliche Investitionen in eine fachlich/technische und organisationsorientierte Ausbildung zu tätigen, gegen stabile Beschäftigungsbeziehungen und den Zugang zu mehr oder weniger weit führenden beruflichen Karrieren im Rahmen von Vertrauensbeziehungen tauschen. Schnelle und gut bezahlte berufliche Karrieren und freiere arbeitsorganisatorische Zusammenhänge werden dagegen denjenigen angeboten, die über berufliche Qualifikationen verfügen, die auf dem Arbeitsmarkt selten sind, und die komplexe Leistungen im fachlich/technischen und Managementbereich versprechen. In diesen Fällen wird die Kompetenz über komplexe Wege von Ausbildung und Berufserfahrung erworben, und bei der beruflichen Karriere steht die Mobilität im Vordergrund (von einem Unternehmen zum anderen, von der abhängigen Arbeit zur selbständigen Arbeit, von der Industrie zum Dienstleistungssektor). In

diesen Fällen hängt die Stabilität der Beschäftigung eher von der Entscheidung der Arbeitnehmer als vom Willen der Unternehmen ab.

Diese Gliederung der Unternehmensstrategien findet konkreten Ausdruck in der Nutzung verschiedener Einstellungswege (partikularistisch und universell) und verschiedener Kriterien (kollektivistisch und individualistisch), je nach Art der Kompetenzen, die für die verschiedenen Berufsbereiche ausgewählt werden sollen, sowie im unterschiedlichen Umfang und der unterschiedlichen Qualität der Ausbildungsinvestitionen der Unternehmen. Diese Dynamik trägt allerdings der Tatsache nicht Rechnung, dass die Arbeit, die sich außerhalb des durch die Unternehmen abgesteckten und definierten Systems entwickelt, zunehmend eine „untypische“ ist.

In der Tat erscheint die einfache Trennung zwischen Beschäftigung und Arbeitslosigkeit als überholt und wir stehen vor der Notwendigkeit, vor allem für Personen mit wenig Schulbildung und ohne Berufsausbildung die Vielzahl der möglichen Beschäftigungsformen und Gegebenheiten von Zeitarbeit und unsicherer Arbeit zu berücksichtigen. Die Arbeit (und das Nichtvorhandensein von Arbeit) definieren in der Praxis das Verhältnis zwischen langfristiger Zeitorganisation, alltäglicher Zeiteinteilung, Konfiguration der verschiedenen relationalen und symbolischen Welten der Einzelnen, den Formen der Identifikation, die sich durch die Arbeits Erfahrung und die Merkmale der Beschäftigung selbst ergeben.

In dieser Perspektive haben Studien aus verschiedenen Fachbereichen (vgl. Accornero 1997, Reyneri 1997, siehe auch die bibliographischen Hinweise) Beziehungen zwischen verschiedenen Abschnitten der wirtschaftlichen Basis, den Mechanismen der Kumulierung der Ungleichgewichte zwischen geographischen Einheiten, der Art der Verteilung der Ressourcen zwischen verschiedenen Bevölkerungsteilen sowie dem sozialen und kulturellen Wandel hergestellt. Dabei wurde unter anderem versucht, Konzepte herauszuarbeiten, mit denen sich die immer stärker gegliederte Zusammensetzung der sozialen Klassen und der Segmente des Arbeitsmarktes, die außerhalb der herkömmlichen Kategorien liegen, beschreiben lassen. Insbesondere wurde die Tragweite des Problems derjenigen Personen herausgestellt (vgl. Wilson 1997), die in bestimmten Regionen selbst unter Annahme höchstmöglicher Entwicklungsraten Gefahr laufen, für längere oder kürzere Zeiten arbeitslos zu werden oder eine Unterbeschäftigung bzw. unfreiwillige Teilzeitarbeit hinnehmen zu müssen. Bei der Analyse der sozialen Struktur wurde gezeigt, dass bestimmte Gruppen von Arbeitskräften aus dem Produktionsprozess ausgeschieden sind oder ausgestoßen wurden bzw. vom Eintritt in den Produktionsprozess abgehalten bzw. zu einem späteren Eintritt veranlasst wurden. Im letztgenannten Fall handelt es sich vor allem um nicht beschäftigte Personen, die jedoch beschäftigungsfähig sind; das sind Frauen und junge Erwachsene, die den weiten Bereich der Schwarzarbeit, der unsicheren Beschäftigung und in vielen Fällen des grauen Arbeitsmarkts bedienen.

Für die Untersuchungen wurden diese Daten ausgewählt (vgl. insbesondere Gelpi 1997), um die Formen der Einbeziehung bzw. des Ausschlusses von der Ausbildung und von einem Arbeitsmarkt zu beschreiben, dessen Merkmale durch die Beziehungen zwischen Orten und Formen der Produktion und des Vertriebs auf nationaler und internationaler Ebene immer komplizierter werden.

Der Prozess der Flexibilisierung der Arbeit ist gekennzeichnet durch die Aufgabe des Modells der kontinuierlichen abhängigen Arbeit und führt in direkter Konsequenz zu einer Zunahme der Personengruppe, die einen diskontinuierlichen beruflichen Werdegang aufweist. Wenn auch die in den westlichen Volkswirtschaften laufenden Veränderungsprozesse wünschenswerte neue Modelle der Arbeitspraxis und Arbeitskultur aufscheinen lassen, in denen verschiedene Arten von Arbeitnehmern in ihren verschiedenen Lebensphasen eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten haben, so stößt man aber bei den heutigen Bedingungen vor allem auf Schwierigkeiten aufgrund der Tatsache, dass flexible und diskontinuierliche Arbeitsbeziehungen aufgrund ihrer Struktur und aufgrund der Merkmale der heutigen Wohlfahrtssysteme nicht denselben Schutz und dieselbe Bezahlung garantieren, wie die auf dauerhafte Arbeitsbeziehungen gestützte Beschäftigung.

Das Problem der Rechte beschäftigt die Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern, da es sich (Rainbird 1990) von den Aspekten des Lohnschutzes (von den Garantien einer Gleichbehandlung bei der Entlohnung von „normalen“ und „flexiblen“ Arbeitnehmern bis zur Möglichkeit der Inanspruchnahme von Arbeitslosengeld für Zeiträume ohne Arbeit) bis hin zu allen anderen Einrichtungen erstreckt, die dem unbefristet beschäftigten Arbeitnehmer Sicherheit geben (Krankheit, Mutterschaft, Rente, gewerkschaftliche Vertretung – Recht auf gewerkschaftliche Organisation und Rechte und Befugnisse der gewerkschaftlichen Vertretung). Flexible Formen der Beschäftigung können zwar im Fall von hochqualifizierten Personen zu einem Zuwachs der Beschäftigungsfähigkeit der Betroffenen beitragen, bei Personen mit geringer Schulbildung ist eine diskontinuierliche Beschäftigung jedoch zumeist wenig qualifizierend, bringt keine Anerkennung ein und bietet keine Chancen zur beruflichen Weiterentwicklung.

Wenn man von einer Beziehung zwischen Ausbildung und Arbeit sprechen will, so müssen zunächst einmal die Merkmale der betrachteten Arbeit analysiert werden; es muss definiert werden, welche Ausbildung zu einer Stärkung der Position der Personen auf dem Arbeitsmarkt beitragen kann; die Bedingungen für eine mögliche positive Entwicklung hin zu inhaltsreicheren Arbeitsformen müssen untersucht werden; und es muss nach Möglichkeiten und Modalitäten für berufliche Weiterentwicklung und sozialen Aufstieg gesucht werden.

6.4. Die „kontextuelle“ Dimension der Kompetenz

Der Erwerb von Wissen, der in erheblichem Umfang vom Beherrschen der Sprache sowie auch von symbolischen Systemen gesteuert wird, hängt von einer dynamischen Beziehung zwischen Kenntnissen und Erfahrung ab. In der Tat wächst die Persönlichkeit jedes einzelnen Menschen durch den allmählichen Erwerb von Wissen und Kenntnissen, der das Ergebnis einer ständigen Analyse, Verarbeitung und Transformation der Objekte seiner Erfahrungswelt darstellt. Dieser allmähliche Aufbau erfolgt durch die Zunahme von Quantität und Qualität der erworbenen Informationen, einen steigenden Grad der Verfeinerung ihrer Verarbeitung, ein wachsendes Bewusstsein dessen, was man weiß, und auch eine Erweiterung des Wissens über die Möglichkeiten der Entwicklung und der Weitergabe des eigenen Wissens.

Die Ermittlung der Strategien, die in einer gegebenen Situation die geeigneten sind, geschieht durch die Kombination der allgemeinen und spezifischen Kompetenzen und formalen Kenntnisse, die im Rahmen eines Ausbildungsgangs erworben werden, und der Kenntnisse, die in verschiedenster Weise angeeignet werden.

Die berufliche Qualifikation im besonderen (Schwartz 1995) entsteht nicht so sehr als Resultat von Ausbildungsaktionen als vielmehr, wenn auch nicht ausschließlich, als Ergebnis von Arbeitserfahrungen, die auf theoretische und praktische Kenntnisse aufbauen; sie wird konsolidiert durch die Kontrolle und Selbstkontrolle der eigenen Ressourcen; sie wird ausgebaut durch die aufgrund dieser Kontrolle möglichen Nutzung der Kenntnisse in anderen Situationen, als denen, in denen sie erworben wurden; sie wird bereichert durch die Arbeit, da die beruflichen Kenntnisse in den verschiedenen konkreten Arbeitssituationen dekodiert, neu interpretiert und gedanklich rekonstruiert werden.

Die berufliche Qualifikation ist (Meghnagi 1992) das Ergebnis eines Ausbildungsprozesses, der nicht zur Gänze in einer Ausbildungsstruktur stattfinden, aber auch nicht allein im Rahmen der Ausübung eines Berufs erfolgen kann. Diese Qualifikation konstituiert sich in jeweils von Person zu Person verschiedener Weise als individuelle Ressource aus Kenntnissen und Kompetenzen, die zur Bewältigung unterschiedlicher konkreter Arbeitssituationen im Zeitverlauf geeignet sind. Der Qualifizierungsweg der meisten Personen ist letztlich *nicht* das Ergebnis einer geplanten, organisierten, betreuten und bewerteten Ausbildungssequenz. Er ist hingegen ein Zufallsweg, auf dem sich verschiedenste Erfahrungen aus formaler Ausbildung und praktischer Arbeit aneinander reihen, auf dem sich kognitive Ressourcen verschiedenster Art allmählich zu einer Qualifikation verdichten.

Die „Qualifikation“ kann aus all diesen Gründen definiert werden als Besitz der Kompetenzen, die zur Erfüllung bestimmter Ausgaben geeignet sind, oder auch als Fähigkeit, aufgrund der vorhandenen Begabungen und des erworbenen Wissens Verbindungen herzustellen, mit denen sich eine gegebene Situation bewältigen lässt.

Die berufliche Qualifikation (in den Studien, auf die wir uns beziehen, „expertise“ (Fachwissen) genannt, Ajello Meghnagi 1998; siehe auch die bibliographischen Hinweise) lässt sich in der Tat als komplexe Gesamtheit beschreiben, die sich in Fähigkeiten und Begabungen gliedert, Produkt einer begrifflichen und operativen Synthese von theoretischen Aspekten, die zum Teil mit Fachwissen und zum Teil mit konkreten Erfahrungen zusammenhängen. Sie ist das Ergebnis einer Erstausbildung oder auch einer Weiterbildung. Sie findet in kohärenten Formen statt, die zum Teil durch die jeweilige Einrichtung geprägt werden. Sie zeigt einen Grad der Verfeinerung, der von den objektiven Möglichkeiten und subjektiven Fähigkeiten der Analyse, des Verstehens, der Einwirkung auf das Umfeld selbst abhängt und einen Zuwachs an Wissen und Erfahrung in verschiedenen Formen und an verschiedenen Orten ermöglicht, die nicht notwendigerweise auf die Ausbildung gerichtet sind.

Die wesentlichen Kompetenzen bei jeder Arbeit, die ein Minimum an Entscheidungsbefugnis beinhaltet, beziehen sich nämlich auf „Entscheidungsfindung“ und „Problemlösung“ (auf den verschiedenen beruflichen Ebenen in jeweils unterschiedlichen Formen).

Problemlösung ist das Ergebnis eines Prozesses der Verarbeitung vorhandener bzw. zugänglicher Informationen, der je nach der zu bewältigenden Aufgabe immer wieder anders abläuft. In der Tat erfordern „Problemlösungs-Situationen“ häufig, dass teilweise oder vollständig vorhandenes Wissen neu strukturiert wird, um zu einer Lösung zu kommen. Nicht zufällig besteht die Fähigkeit zur Problemlösung häufig darin, zunächst die Probleme richtig einzuordnen; Problemlösung ist außerdem das Ergebnis eines Verstehens- und Vorstellungsprozesses, das Ergebnis von Strategien zur Begriffsbildung und originären Organisation von Daten, zuweilen Endprodukt von kreativen Handlungen innerhalb vorgegebener Bedingungen oder das Ergebnis einer Anpassung an bisher unbekannte Situationen. Entscheidungsfindung ist unmittelbar verknüpft mit der Art und Weise, wie Probleme dargestellt werden und den dadurch aufgeworfenen Fragen.

Kompetenz ist daher letztlich keine absolute Größe. Sie ist eher eine Variable, die mit dem organisatorischen Zusammenhang, in dem sie sich entfaltet, interagiert. Sie nimmt in den verschiedenen Umgebungen – im Beschäftigungsbereich, in den beruflichen Sektoren oder Segmenten – ihre jeweils eigene Charakteristik und Dimension an.

In dieser Perspektive definiert sich die Qualifikation über ihren Bezug auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die in einem gegebenen Kontext eingesetzt werden. Der Bedeutungsgehalt von Kompetenz bezieht sich auch auf die Formen und die Beziehungen zwischen den Wissensinhalten, ihre Verwendung, ihre Kontrolle, ihre Verarbeitung und Überprüfung. Nicht ausreichende Kompetenz erscheint daher als Mangel an geeigneten Instrumenten zur ständigen, unverzichtbaren Neuverarbeitung des vorhandenen Wissens, zum Erwerb neuen oder zur neuen Nutzung des vorhandenen Wissens, um Probleme zu lösen oder Entscheidungen zu treffen.

Der Aufbau von Fähigkeiten und Kenntnissen erfolgt außerdem im Rahmen eines Prozesses, der sich nicht auf den Kontakt mit der materiellen oder symbolischen Realität beschränkt, sondern auch bestimmt ist durch eine soziale Vermittlung, die sich durch die Interaktion mit Subjekten höherer oder gleicher Kompetenz ergibt, mit denen sich ein dynamischer Dialog entwickelt. Der entsprechende sprachliche und kognitive Austausch in Bezug auf die „Wissenobjekte“ erfolgt in verschiedenster Form.

Von dieser Interaktion hängt es ab, ob das Entwicklungspotential, das jede Person besitzt, genutzt wird. Sie unterstützt nämlich den Einzelnen in emotionaler Hinsicht, ermöglicht es, Schwierigkeiten mit anderen zu teilen, die Probleme in sozialer Form zu analysieren, Beobachtungen zu machen, Gesichtspunkte zu erläutern, festzustellen, ob die anderen zustimmen oder anderer Meinung sind, und damit im Gedankenaustausch das begriffliche Gebäude aufzubauen, das für jeden weiteren Wissenserwerb notwendig ist.

Der „soziale Kontext“ leitet den Wissenserwerb, erleichtert das Erfassen, das Verstehen, die Analyse und die Systematisierung von Erfahrungsdaten, ermöglicht der jeweiligen Person den Aufbau ihres Wissens. So gesehen kann eine Arbeitsumgebung in mehr oder weniger starkem Maße auch Bildungsumgebung sein.

Die Qualifikation kann letztlich nicht isoliert bewertet werden, sondern nur insoweit, wie sie sich in einem spezifischen Kontext als effizient erweist. Sie muss in Bezug mit speziellen Umgebungen, mit der sozialen Realität, der beruflichen Situation, den beruflichen Sektoren oder Segmenten betrachtet werden, in die sie eingebettet ist und in denen sie sich entfaltet. Sie kann nicht anhand vordefinierter Leistungen anhand eines theoretischen oder praktischen Curriculums definiert werden. Sie ist vielmehr dann positiv zu bewerten, wenn sie das Potenzial aufweist, Wissen und Fähigkeiten zu mobilisieren. Ein solcher Ansatz fordert zwei grundlegende Veränderungen: die Einrichtung von Möglichkeiten der Beteiligung und die Aufgabe der häufig vorgenommenen Unterscheidung zwischen sozialen und beruflichen Kompetenzen.

Durch diese Definition wird natürlich eine diagnostische Vorgehensweise, die zu analytischen Zwecken ausschließlich abstrakte Kenntnisse und Fähigkeiten verwendet, verkompliziert. Sie erfordert eine rigorose Prüfung der Merkmale und Bedingungen von Arbeit, in deren Rahmen die Aushandlung und Bewertung der Übereinkommen zwischen den Sozialpartnern, die in der Berufsbildung aktiv sind, auf den Prüfstand gestellt werden müssen.

Literatur

Accornero, Aris. *Era il secolo del lavoro*. Bologna: Il Mulino, 1997.

Ajello, Anna Maria; Meghnagi, Saul. *La competenza tra flessibilità e specializzazione*. Bologna: Il Mulino, 1998.

Cevoli, Marida. Mutamenti nel lavoro e mutamenti dei lavori. In Ajello, A.; Meghnagi, Saul. *La competenza tra flessibilità e specializzazione*. Bologna: Il Mulino, 1998.

Gelpi, Ettore. *Éducation des adultes: inclusion et exclusion*. Rennes: Atopies, 1997.

Jobert, Annette; Marry, Catherine; Tanguy, Lucie. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.

Meghnagi, Saul. *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher, 1992.

Rainbird, Helen. *Training Matters: union perspectives on industrial restructuring and training*. Oxford: Blackwell, 1990.

Reyneri, Emilio. *Occupati e disoccupati in Italia*. Bologna: Il Mulino, 1997.

Rossi, Nicola. *Meno ai padri più ai figli*. Bologna: Il Mulino, 1997.

Saraceno, C. *Dalla istituzionalizzazione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili*. Relazione al Convegno internazionale su „I tempi, i lavori, le vite“, 18-19 aprile, Torino, 1991.

Schwartz, Bertrand. *Modernizzare senza escludere*. Rome: Anicia, 1995.

Wilson, William Julius. *When work disappears: the world of the new urban poor*. New York: Alfred A. Knopf, 1997.

7. Die Ausbildung vor dem Hintergrund der Verkürzung der Arbeitszeit – Beispiel Frankreich

Jacques Trautmann

7.1. Einleitung

Meine Ausführungen stützen sich auf die Geschichte der Ausbildung in Frankreich und auf die diesbezügliche Gesetzgebung. Die Frage der Ausbildungszeit ist dabei von besonderer Aktualität, da das Thema Arbeitszeit angesichts der bevorstehenden Verpflichtung der Arbeitgeber zur Verringerung der Wochenarbeitszeit auf 35 Stunden heute lebhaft Debatten auslöst. Die Frage der Verknüpfung von Ausbildungszeit und Arbeitszeit stellt sich jedoch schon sehr lange. Sie ist bereits seit dreißig Jahren Gegenstand der Verhandlungen unter den Sozialpartnern sowie zwischen den Sozialpartnern, der öffentlichen Hand, d.h. den Ministerien für Beschäftigung, Bildung oder Berufsbildung, und dem Gesetzgeber. Festzuhalten ist, dass dieses Problem der Abstimmung beider Zeiten aufeinander voraussetzt, dass die Ausbildung als eine besondere Aktivität verstanden wird, die aufgrund der ihr gewidmeten Zeit eindeutig identifiziert werden kann.

Will man Überlegungen über die Zeit anstellen, die den Menschen auf dem Arbeitsmarkt – ob erwerbstätig oder arbeitslos – zu Ausbildungszwecken zur Verfügung steht, d.h. über die Zeit, die die Ausbildung von anderen Aktivitäten abzweigt, muss man sich unweigerlich mit der Arbeitszeit auseinandersetzen, die nach wie vor die zentrale Aktivität für diese Bevölkerungsgruppe darstellt. Die Zeit erscheint in diesem Zusammenhang als ein aussagekräftiger Indikator für den einer bestimmten Aktivität (in diesem Fall der Ausbildung) zuerkannten sozialen Wert: zum einen die Zeit als Dauer (man widmet ihr mehr oder weniger Zeit), zum anderen aber auch die Zeit als ein ausgewählter Moment in der Gestaltung des sozialen Zeitplans, eine Zeit also, die eingedenk dieser beiden Aspekte im übrigen auch ihren Preis hat, da sie in die Arbeitszeit eingreift.

Diese ganz besondere Aktivität der Ausbildung, ein generischer, aber vager Begriff, der all das abdeckt, was man in den 70er Jahren als Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung, soziale Förderung, Volksbildung, allgemeine oder berufliche Fortbildung, regelmäßige Fortbildung, usw. bezeichnete, verfolgt Ziele, die meistens mit der Arbeit zu tun haben: mit der Arbeit, der man momentan nachgeht, oder der Arbeit, die man im Hinblick auf ein berufliches Vorankommen anstrebt. Davon ausgehend, vertreten viele die Auffassung, dass die Ausbildung der Beschäftigten während der Arbeitszeit stattfinden sollte, was im übrigen – mit geringfügigen Abweichungen – auch der Haltung der Gewerkschaften entspricht. So spielt in Frankreich, wo die verschiedenen Vorstellungen von Ausbildung eine starke rechtliche

Komponente enthalten (Recht auf Ausbildung, Verpflichtung zur Weiterbildung), die Bemessung der Zeit, die der Ausbildung gewidmet wird, eine zentrale Rolle.

Wie lassen sich nun die Arbeitszeit, die nach wie vor die gesamte soziale Zeit strukturiert, und die Ausbildungszeit aufeinander abstimmen, vor allem, wenn man die vielfältigen Formen der Ausbildung erfassen will? Die Antworten auf diese Frage haben sich seit den 60er Jahren sehr verändert, was insbesondere auf die rasche Entwicklung hin zur Verringerung der Arbeitszeit zurückzuführen ist, und die eingegangenen Kompromisse sind bisher nicht von Dauer gewesen.

Als erstes möchte ich festhalten, dass bei den Verhandlungen, die zum Gesetz von 1971 geführt wurden, die Ausbildungszeit objektiv als eine Verringerung der Arbeitszeit betrachtet worden ist. Unter diesen Umständen erscheint es logisch, dass die Aussicht auf die angestrebte starke Verkürzung der Arbeitszeit das Prinzip der Anrechnung der Ausbildung auf die Arbeitszeit in Frage stellt.

Meine zweite Feststellung geht davon aus, dass sich die Arbeitgeber, wenn sie der Ausbildung ihrer Beschäftigten eine größere Bedeutung beimessen, in der Regel darum bemühen, die Zeit, die diese in der Ausbildung verbringen, sinnvoll zu verwalten, ihre Inanspruchnahme zu kontrollieren und im Falle einer länger dauernden Ausbildung zumindest einen Teil nach außen zu verlagern.

Im Gegensatz zu den beiden oben genannten Punkten geht es bei meiner dritten Feststellung um den Stellenwert der Ausbildung in der nicht gearbeiteten Zeit, d.h. zunächst in der Freizeit, anschließend aber auch in der Zeit der Arbeitslosigkeit.

Wird die Verkürzung der Arbeitszeit in diesem Zusammenhang zu einer Verlagerung der Ausbildungszeit von der Arbeitszeit hin zur Freizeit führen? Unter Punkt vier möchte ich verstärkt die Grenzen dieser Verlagerung der Ausbildungszeit nach außen (Externalisierung), aber auch die unumgängliche Notwendigkeit aufzeigen, neue Kompromisse zwischen den Sozialpartnern auszuhandeln.

Zum Abschluss werde ich schließlich das Für und Wider einer möglichen Zunahme der Ausbildung während der Freizeit untersuchen, eine Entwicklung, die sicherlich nicht spontan eintreten wird. Hier liegt meiner Meinung nach ein wichtiges Tätigkeitsfeld für die öffentliche Hand, dessen Bedeutung die staatlichen Behörden und insbesondere die Gebietskörperschaften noch nicht erfasst zu haben scheinen; letztere sind nämlich inzwischen für diese Fragen zuständig, da die Ausbildung zu den Befugnissen zählt, die der Staat ihnen übertragen hat.

7.2. Das Recht auf Bildungsurlaub

Die 50er und 60er Jahre, die den Weg für das Gesetz von 1971 über die berufliche Fortbildung im Rahmen der allgemeinen Fortbildung geebnet haben, sind dadurch gekennzeichnet, dass die Ausbildungszeit rechtmäßig auf die Arbeitszeit angerechnet werden kann, d.h. eine Freistellung von der Arbeit beinhaltet. Das Konzept taucht zunächst im Zusammenhang mit

dem Bildungsurlaub für Arbeiter (Gesetz von 1975) für die gewerkschaftliche Schulung und der Beurlaubung für die Ausbildung zu Jugendarbeitern (1961) auf (28). Mit der Verabschiedung des Gesetzes von 1971, durch das das branchenübergreifende Abkommen von 1970 generell Anwendung findet, gewinnt es jedoch sehr rasch an Bedeutung. Der aufkommende französische Begriff des Rechts auf Ausbildung bezeichnet demnach ein Recht, das man in Form von Zeit für Ausbildungszwecke in Anspruch nehmen kann.

Wichtig an dem Grundsatzabkommen aus 1970 zwischen den Sozialpartnern ist für unsere Zwecke lediglich, dass darin zum ersten Mal vom Prinzip einer rechtmäßigen Abwesenheit von der Arbeit zu Ausbildungszwecken die Rede ist (der Begriff Urlaub taucht darin nicht auf) und dass quantitative Ziele für die Anzahl der Stunden festgelegt werden, die der Arbeitnehmer dem Betrieb fernbleiben kann und die für die Ausbildung bestimmt sind. Im übrigen ist hervorzuheben, dass in diesem Abkommen nicht zwischen der Ausbildung auf Initiative des Arbeitnehmers und derjenigen auf Beschluss des Arbeitgebers unterschieden wird. Dies deutet natürlich darauf hin, dass unter der Ausbildung im Wesentlichen Kurse oder Praktika außerhalb des Arbeitsplatzes verstanden werden. Diese fehlende Unterscheidung zwischen der Möglichkeit für einen Arbeitnehmer, sich bezahlt von der Arbeit zu entfernen, um einer (beruflichen oder nicht beruflichen) Ausbildung seiner Wahl nachzugehen, und der möglichen Verpflichtung zur Teilnahme an einem Praktikum zwecks Anpassung oder Vervollkommnung der für die Ausübung seiner Tätigkeit notwendigen Kenntnisse hat die Unterzeichnung dieses Abkommens möglich gemacht, weil damit feststand, dass jede Ausbildung letztendlich sowohl im Interesse des Arbeitnehmers als auch des Unternehmens liegt.

Bei der praktischen Umsetzung war es dann Sache des Arbeitgebers, Ausbildungsmaßnahmen zu organisieren, die entweder in vollem Umfang oder teilweise dem Interesse des Unternehmens dienen oder aber von den Arbeitnehmern nach eigenen Vorstellungen in Anspruch genommen werden konnten. Entscheidend ist jedoch, dass selbst die für die Arbeit nützliche, ja sogar unerlässliche Ausbildung als eine Verringerung der Arbeitszeit aufgefasst wurde.

Erst 1982 wurde eindeutig zwischen der Ausbildungszeit auf Initiative des Arbeitnehmers, also einem echten Bildungsurlaub, und der vom Arbeitgeber verwaltete Ausbildungszeit im Rahmen eines Ausbildungsplans für sein Unternehmen unterschieden⁽²⁹⁾. Das entsprechende Abkommen zwischen den Sozialpartnern, das den 1984 auch gesetzlich verankerten individuellen Bildungsurlaub einführte, gesteht dem Arbeitnehmer eindeutig ein Recht auf Reduzierung seiner Arbeitszeit für einen bestimmten Zeitraum zu, um sich – bei voller Gehaltsfortzahlung – einer Ausbildung von insgesamt bis zu 1 200 Stunden zu unterziehen. Dies bedeutet aber nicht, dass die Ausbildungszeit im Rahmen des Ausbildungsplans als

⁽²⁸⁾ Mitte der 50er Jahre wurden mehrere parlamentarische Gesetzesvorlagen zur Einführung des Bildungsurlaubs eingereicht, vgl. Y. Palazzeschi (1998) „Introduction à une sociologie de la formation“ (Einführung in die Soziologie der Ausbildung), Anthologie de textes français, L'Harmattan.

⁽²⁹⁾ Diese Unterscheidung war 1974 aufgrund eines Urteils des Staatsrats notwendig geworden. Es dauerte acht Jahre, bis die Sozialpartner zu einem neuen Kompromiss gelangten: P. Guilloux (1998), „Le congé individuel de formation“ (Der individuelle Bildungsurlaub), L'Harmattan.

Arbeitszeit betrachtet wurde. Sowohl bei den Arbeitgebern als auch bei den Arbeitnehmern herrschte nach wie vor die Auffassung vor, dass diese für das Unternehmen erforderliche Ausbildungszeit auch ein Fernbleiben von der Arbeit bedeutet.

Auch wenn dieses Recht auf Bildungsurlaub, d.h. auf die Anrechnung der Ausbildungszeit auf die Arbeitszeit, von beispielhafter Bedeutung ist, so muss man auf der anderen Seite aber auch unterstreichen, dass in der Praxis nur wenig Gebrauch davon gemacht wurde: in den besten Jahren kamen nicht mehr als 34 000 Arbeitnehmer (1994) ⁽³⁰⁾ in den Genuss eines individuellen Bildungsurlaubs, im Vergleich zu mehr als 3 Millionen Arbeitnehmern, die im Rahmen der betrieblichen Ausbildungsplänen weitergebildet wurden. Dennoch herrscht in Frankreich die Meinung vor, die Zeit der Ausbildung sei, ungeachtet des verfolgten Ziels, auf die Arbeitszeit anzurechnen. Dies äußert sich auf verschiedene Art und Weise: zum einen wurden neue Arten von Bildungsurlaub mit spezifischen Zielsetzungen eingeführt, die nicht immer bezahlt werden (Sabbatjahr, Beurlaubung für Prüfungen oder für eine Kompetenzbilanz, Freistellung von gewählten Vertretern, freiwilligen Feuerwehrmännern, usw.). Zum anderen werden die Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Arbeitszeit nicht näher untersucht. Es lässt sich lediglich feststellen, dass die Finanzmittel, die die Regionalräte für Ausbildungsmaßnahmen zur sozialen Förderung zur Verfügung stellen, stark zurückgehen.

7.3. Die Verwaltung der Ausbildungszeit

Ist es von der betriebsinternen Logik her notwendig, einen Teil der Arbeitszeit für die Ausbildung der Arbeitnehmer vorzusehen oder tut der Arbeitgeber dies, um die ihm auferlegten Verpflichtungen zu erfüllen? Manche Unternehmen, vor allem die größeren, haben schon vor dem Gesetz von 1971 erkannt, dass die Ausbildung zu den für die Verwaltung ihrer Humanressourcen notwendigen Instrumenten zählt. Die meisten Betriebe jedoch haben sich erst in dem Moment damit auseinandergesetzt, als sie das Prinzip der Verpflichtung zur Beteiligung an der Fortbildung anwenden und dafür einen Mindestbetrag von damals 0,8 % und heute 1,5 % des Lohn- und Gehaltsaufkommens für die Ausbildung bereitstellen mussten. In der Praxis machen diese Ausgaben bei allen Unternehmen mit mehr als 10 Arbeitnehmern im Durchschnitt mehr als das Doppelte des gesetzlichen Mindestbetrags aus. Dies zeigt, dass die meisten Unternehmen derartige Ausgaben inzwischen als eine betriebliche Notwendigkeit betrachten.

Die von außen auferlegten Verpflichtungen gibt es jedoch nach wie vor, wobei vor allem zwei Arten zu nennen sind. Die eine Art resultiert aus den Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern, die manchmal auf Betriebsebene, häufiger jedoch auf der Ebene der Branche oder sogar branchenübergreifend stattfinden. Auf diesem Wege können tarifvertraglich Prioritäten für die Ausbildung von wenig qualifizierten Mitarbeitern festgelegt werden, wie beispielsweise bei den Abkommen im Zusammenhang mit dem Ausbildungszeit-Kapital. Ein weiteres

⁽³⁰⁾ 1986 sank die Zahl auf unter 25 000: vgl. Die Anhänge zur Berufsausbildung in den Entwürfen des Finanzgesetzes.

Beispiel sind die Abkommen über die alternierende Ausbildung, die die Unternehmen dazu verpflichten, diese Ausbildung mit zu finanzieren, ohne jedoch die Jugendlichen mit solchen Verträgen unbedingt übernehmen zu müssen. Dabei kann der Grad der Inanspruchnahme dieser Finanzmittel ein Indikator dafür sein, ob die Unternehmen dazu neigen, diese Art von Ausbildung in ihre Tätigkeit – also in die kollektive Arbeitszeit – mit einzubeziehen, oder ob sie dies vielmehr anderen Arbeitgebern überlassen.

Die zweite Art von Verpflichtungen sind rechtlicher Natur. Die Richter können nämlich eine Entlassung als missbräuchlich einschätzen, wenn sie die Folge der Zuweisung einer anderen Aufgabe ist, auf die der Arbeitnehmer nicht mittels einer entsprechenden Ausbildung vorbereitet worden ist. Dabei können sich die Richter inzwischen auf ein Urteil des Kassationsgerichts berufen. Solche Ausbildungsmaßnahmen, die in die Verantwortung des Unternehmens fallen, können natürlich nur während der Arbeitszeit stattfinden.

Zu betonen sind jedoch die vielfältigen Formen, die diese Ausbildungsmaßnahmen innerhalb des Unternehmens annehmen können. Erstaunlicherweise legte das Gesetz von 1971 weder eine obere noch eine untere Grenze für die Anzahl der Arbeitsstunden fest, die der Ausbildung zu widmen sind, obwohl das ihm zugrundeliegende branchenübergreifende Abkommen eine Schwelle von 1 % der Arbeitszeit für alle Arbeitnehmer (und 2 % für leitende Angestellten) vorsah. Vor allem in den Kleinbetrieben zeigt die Entwicklung der Ausbildung am Arbeitsplatz, dass – vor allem wenn Kosten für die Bezahlung von Ausbildern oder Tutoren anfallen – die Ausbildungszeit in vielen Fällen nicht mehr eindeutig von der Arbeitszeit unterschieden werden kann. Den Jahresstatistiken des Arbeitsministeriums zufolge bleibt die Anzahl der Praktikumsstunden im Betrieb jedoch weiterhin hoch und geht nicht zurück.

Die durchschnittliche Dauer der Maßnahmen hingegen beträgt statt 60 Stunden in den 80er Jahren nur noch knapp 40 Stunden. Dies zeigt deutlich die Absicht, den der Ausbildung gewidmeten Teil der Arbeitszeit zu rationalisieren. Die gleiche Tendenz hin zu einer Reduzierung der Ausbildungszeit lässt sich bei der Anwendung des Systems des Ausbildungszeit-Kapitals feststellen, das 1993 durch ein Gesetz eingeführt wurde. Wichtig für unsere Zwecke ist lediglich, dass diese Maßnahme es unter bestimmten Voraussetzungen ermöglicht, die Hälfte der für den individuellen Bildungsurlaub vorgesehen Mittel wieder in den Ausbildungsplan einzubeziehen, was offensichtlich eine erhebliche Verkürzung der Ausbildungsdauer zur Folge hat.

Die derzeit interessanteste Entwicklung im Bereich des Managements der Ausbildungszeit ist jedoch ein System, das mit dem Begriff Ko-Investition bezeichnet wird. Dabei geht es um eine Vereinbarung zwischen einem Arbeitgeber und einem Arbeitnehmer über eine Ausbildungsmaßnahme, für deren Kosten das Unternehmen aufkommt und die zum Teil während der freien Zeit des Arbeitnehmers stattfindet. Ein Gesetz aus dem Jahre 1991 steckt den Rahmen hierzu ab. Bisher wurde von dieser Regelung nur wenig Gebrauch gemacht, doch bietet das Gesetz über die 35-Stunden-Woche eine neue Gelegenheit, sie weiter auszubauen. Bei einigen Abkommen auf Branchen- oder Betriebsebene wurde sie bereits ausdrücklich berücksichtigt: als Ausgleich zur Verkürzung der Arbeitszeit kann ein Teil der freigewordenen Zeit für

Ausbildungsmaßnahmen, die vom Unternehmen finanziert werden, verwendet werden. Es ist jedoch noch zu früh, um die Anwendung dieses Systems in der Praxis zu beurteilen.

7.4. Die Ausbildung in der arbeitsfreien Zeit

Die starke Betonung des Rechts auf Ausbildung während der Arbeitszeit in Frankreich hat hier scheinbar stärker als in den übrigen Ländern der Europäischen Union ein Desinteresse für Ausbildungsmaßnahmen während der Freizeit zur Folge gehabt. Ist dies das Ergebnis einer unvermeidlichen soziologischen Entwicklung? Einige bestätigen das, wie D. Mothé: „Niemand wurde von irgendjemandem gezwungen. Die Arbeitnehmer haben ihre freie Zeit ganz einfach mit Dingen, die ihnen Unterhaltung verschaffen, sie zum Träumen anregen, und nicht mit Aktivitäten ausgefüllt, die ihre Kenntnisse verbessern und ihr Interesse für die Teilnahme am kulturellen oder politischen Geschehen oder an Diskussionen über die großen philosophischen Fragen wecken“⁽³¹⁾.

N. Terrot, der optimistischere Töne anschlägt, schätzt, dass etwa 500 000 Personen an Ausbildungsmaßnahmen im Rahmen der sogenannten „sozialen Förderung“ teilnehmen, und zwar zumeist in Abendkursen, im CNAM, in schulischen oder universitären Einrichtungen, im nationalen Zentrum für Fernunterricht oder in den Zentren zur Vorbereitung auf Auswahlverfahren im Verwaltungsbereich. Hinzu kommen nach seiner Rechnung 300 000 bis 400 000 studierende Erwachsene, die sich für herkömmliche Studiengänge an Universitäten eingeschrieben haben⁽³²⁾. Da es jedoch keine genauen Untersuchungen gibt, steht zu befürchten, dass diese Zahlen zu hoch angesetzt sind.

Dazu möchte ich lediglich anmerken, dass, wirtschaftlich gesehen, die individuelle Bildungsnachfrage als nicht rentabel betrachtet wird und die Ausbildungseinrichtungen es vorziehen, sich bei den Unternehmen und den öffentlichen Stellen um eine Finanzierung ihrer Aktivitäten zu bemühen, obwohl Letztere immer weniger bereit sind, Ausbildungsmaßnahmen zum Zwecke der sozialen Förderung oder der Allgemeinbildung zu finanzieren. Die für diese Fragen zuständigen Regionalräte scheinen vergessen zu wollen, dass es keine Nachfrage nach Ausbildung während der Freizeit geben kann, wenn diese nicht durch ein entsprechendes Ausbildungsangebot strukturiert und gesteuert wird.

Man darf jedoch nicht übersehen, dass der Staat oder die Regionalräte seit zwanzig Jahren eine andere Priorität verfolgen, nämlich die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und insbesondere der Jugendarbeitslosigkeit. In diesem Bereich ist das öffentliche Ausbildungsangebot, das in der Regel von privaten Einrichtungen bereitgestellt aber vom Staat finanziert wird, stets umfangreich gewesen und ist es auch heute noch. Hier geht es jedoch nicht mehr um die Förderung

⁽³¹⁾ Daniel Mothé (1999), *Le temps libre contre la société* (Freizeit versus Gesellschaft), Desclée de Brouwer, S. 50.

⁽³²⁾ Noël Terrot (1997), *Histoire de l'éducation des adultes en France* (Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Frankreich), L'Harmattan, S. 320.

der Ausbildung während der Freizeit, sondern um die Überbrückung einer Zeit ohne Beschäftigung unter dem Deckmantel beschäftigungswirksamer Maßnahmen. Im Übrigen dürfte ein Teil dieser externen Ausbildungsmaßnahmen den Arbeitgebern die Möglichkeit bieten, diese in bestimmten Fällen zur Deckung ihres eigenen Ausbildungsbedarfs zu nutzen, sofern sie potenzielle künftige Mitarbeiter nach den Vorstellungen der Unternehmen heranbilden. Hinzu kommt, dass ein Arbeitssuchender im Falle der Teilnahme an einer Ausbildungsmaßnahme seinen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung riskiert, es sei denn, das Praktikum wird von den staatlichen Behörden genehmigt; eine solche Genehmigung wird jedoch nur erteilt, wenn dieses Praktikum zu einer Anstellung führt.

Damit werden die öffentlichen Finanzmittel für Ausbildungsmaßnahmen auf die arbeitslose Bevölkerung konzentriert, kommen aber nicht denjenigen zugute, die sich in einem Übergangsstadium zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung befinden, d.h. einen unsicheren Arbeitsplatz haben und/oder zur Teilzeitarbeit gezwungen sind. Diese Arbeitnehmer verfügen zwar gemeinhin über mehr Freizeit als andere, können diese aber nicht für eine Weiterbildung nutzen, weil es nur sehr wenige Möglichkeiten für eine Übernahme der Ausbildungskosten gibt und das vorhandene Angebot nicht auf ihren flexiblen Stundenplan bzw. nicht auf den unregelmäßigen Wechsel zwischen Zeiten der Beschäftigung und der Nichtbeschäftigung zugeschnitten ist.

Die mit der Einführung der 35-Stunden-Woche erwartete generelle Verkürzung der Arbeitszeit, die eine Flexibilisierung des Arbeitsrhythmus mit sich bringen wird, wird nicht zwangsläufig zu einer Zunahme der Ausbildung während der Freizeit führen, vor allem dann nicht, wenn die öffentlichen Stellen auch weiterhin nicht bereit sind, die nötigen Mittel dafür bereitzustellen.

7.5. Grenzen der Verlagerung der Ausbildung von der Arbeitszeit auf die beschäftigungsfreie Zeit

Der allgemeine Trend hin zur Rationalisierung der Ausbildungskosten für die Unternehmen und damit insbesondere hin zur strafferen Verwaltung der für die Ausbildung bereitgestellten Arbeitszeit nimmt demnach sehr unterschiedliche Formen an. Das Gesetz über die 35-Stunden-Woche wird diesen Prozess nur beschleunigen. Es zwingt nämlich die Sozialpartner im Unternehmen, Verhandlungen über die sogenannte effektive Arbeitszeit zu führen. Dabei geht es nicht nur um die Pausen, sondern um das gesamte Umfeld der produktiven Arbeit im eigentlichen Sinn, also Vorbereitungszeit, Zeit für die Behebung von Störungen, usw. So gesehen, stellt die Ausbildung, auch wenn sie von der Unternehmensleitung verordnet wird, keine produktive Arbeitszeit dar. Wir können also die Ausbildungszeit mit Sicherheit nicht mehr als eine Zeit betrachten, die man der Arbeit fernbleiben kann. Sie fällt vielmehr in die Zeit, in der Einsparungen erfolgen müssen.

Wäre ein Kompromiss denkbar, wonach die Ausbildungszeit in die Freizeit der Arbeitnehmer fallen würde? Diese Hypothese kann in jedem Fall nur für bestimmte Formen von Ausbildung gelten und darf nicht als allgemeine Regel angesehen werden. Zunächst einmal ist die

Ausbildung am Arbeitsplatz davon natürlich auszuschließen. Auch ist es nur schwer vorstellbar, dass kurze, vorgeschriebene Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Arbeitszeit wahrgenommen werden sollen, und zwar aus rechtlichen Gründen. Bei diesen Ausbildungsmaßnahmen, die der Schulung neuer Mitarbeiter für ihren Arbeitsplatz oder der Anpassung an technische oder organisatorische Veränderungen dienen, würde jegliche Beschwerde eines Arbeitnehmers die Anerkennung dieser Ausbildungszeit als effektive Arbeitszeit im Sinne des Arbeitsrechts zur Folge haben, da der Arbeitnehmer zur Teilnahme verpflichtet ist.

Zumindest in einigen Unternehmen, vor allem in den großen Unternehmen, stellt ein Teil der im Rahmen des Ausbildungsplans angebotenen Maßnahmen ein Angebot an die Arbeitnehmer dar, das sie auf freiwilliger Basis in Anspruch nehmen können. Dies gilt beispielsweise für Maßnahmen im Rahmen des Ausbildungszeit-Kapitals. Bei diesen Maßnahmen lässt sich nicht a priori ausschließen, dass durch ein betriebsinternes Abkommen festgelegt wird, inwieweit ein Teil oder die Gesamtheit dieser Ausbildungsmaßnahmen während der durch die Verkürzung der Arbeitszeit freigewordenen Zeit stattzufinden haben. So sehen beispielsweise die Abkommen über die 35-Stunden-Woche bei Danone, Renault oder Peugeot die Gewährung von „Ausbildungskrediten“ für die Arbeitnehmer vor, durch die sie Zugang zu Ausbildungsmaßnahmen erhalten, die zwar vom Unternehmen organisiert und finanziert werden, aber in der Freizeit zu absolvieren sind.

Dieses Beispiel zeigt jedoch, dass ein Arbeitgeber von seinen Mitarbeitern nicht verlangen kann, sich neue Kompetenzen anzueignen und sich während ihrer Freizeit auf eigene Faust um Ausbildungsmaßnahmen zu kümmern⁽³³⁾. Gewerkschaftsorganisationen und Personalvertretungen würden sich einer solchen Formel im übrigen auch widersetzen, da sie ihnen jegliches Mitsprache- und Verhandlungsrecht bei der Ausbildungspolitik des Unternehmens nehmen würde⁽³⁴⁾. Die Möglichkeiten einer Verlagerung der Ausbildungszeit außerhalb der Arbeitszeit sind folglich sehr begrenzt.

Dennoch bleibt eine Frage im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Arbeitszeit und Ausbildungszeit offen, nämlich die Frage des Rechts auf Abwesenheit von der Arbeit, um einer Ausbildung nachzugehen. Kann die Verkürzung der Arbeitszeit als Rechtfertigung für den Verzicht auf das Prinzip des Bildungsurlaubs, ob individueller Bildungsurlaub, Sabbatjahr oder Sonderurlaub, dienen? Diese Gefahr besteht durchaus, wenn man bedenkt, dass schon

⁽³³⁾ Jean-Marie Luttringer merkt an, dass die Arbeitgeber, wenn sie die Ausbildung aus der effektiven Arbeitszeit herausnehmen, feststellen werden, „dass die Verlagerung der Ausbildung in das Privatleben ihnen die Kontrolle über die Ausbildung nehmen wird, die ein wesentlicher Bestandteil der Management- und Führungskompetenz ist“, aus: *Négociation de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation* (Aushandlung eines neuen Gleichgewichts zwischen Arbeits- und Ausbildungszeit), *Pour*, Nr. 162 – Juni 1999, S. 198.

⁽³⁴⁾ J-M Luttringer: „Wenn die Ausbildung in die Privatsphäre verlagert wird, fällt sie aus den Tarifverhandlungen und damit aus dem Einflussbereich der Gewerkschaften heraus. Bleibt sie jedoch – trotz aller Mittelkürzungen – mit dem Arbeitsbereich verbunden, ist sie nach wie vor Gegenstand der Tarifverhandlungen. Ihre Merkmale und ihr rechtlicher Status unterscheiden sich von denjenigen der effektiven Arbeit, auch wenn sie weiterhin dem gleichen Bereich angehört. Die Ausbildung wird zu einem Teilgebiet der Arbeit, für die wie bei der Arbeitslosenversicherung oder im Krankheitsfall eine Entschädigung, aber kein Gehalt bezahlt wird“, *ibidem*.

jetzt die finanziellen Mittel für den individuellen Urlaub erheblich gekürzt worden sind. Auch wenn diese Art von Urlaub nur wenige Arbeitnehmer betrifft, so bedeutet die Infragestellung dieses Prinzips zweifellos einen Rückschritt und damit einen Rückzug der öffentlichen Hand .

7.6. Wie könnte eine Politik der Ausbildung während der Freizeit aussehen?

Natürlich sind etwaige Versuche, die Ausbildungszeit von der Arbeitszeit in die Freizeit zu verlagern, aufmerksam zu verfolgen. Andererseits wäre eine von vorneherein ablehnende Haltung gegenüber einer solchen Externalisierung auch wenig hilfreich, solange der Arbeitgeber weiterhin seiner Verpflichtung zur Verbesserung der Kompetenzen seiner Mitarbeiter gerecht wird, indem er zum einen Ausbildungsmaßnahmen finanziert und zum anderen den Grundsatz der freiwilligen Beteiligung der Arbeitnehmer an diesen Maßnahmen sowie die Rolle der Personalvertretungen bei der Gestaltung und Durchführung des Ausbildungsplans respektiert.

Die Zunahme der Freizeit der Erwerbstätigen aufgrund der allgemeinen Einführung der 35-Stunden-Woche und der Ausweitung der selbst gewählten Teilzeitarbeit bietet nicht nur den Arbeitgebern Gelegenheit, neue Formen für die Gestaltung der Ausbildungszeit ihrer Mitarbeiter zu finden. Sie stellt auch eine Herausforderung für die öffentliche Hand dar, wenn ihr wirklich an einer Förderung der lebensbegleitenden Ausbildung gelegen ist.

Die Gründe, weshalb sich die Erwerbstätigen möglicherweise weiterbilden wollen, variieren je nach beruflicher Situation, nach Phase des beruflichen Werdegangs, nach Alter und nach Beteiligung am gesellschaftlichen Leben und müssten daher eingehender analysiert und ermittelt werden, um den Wünschen und Ansprüchen der Arbeitnehmer besser gerecht zu werden. Zu diesem Punkt, der hier nicht eingehender behandelt werden kann, sei lediglich angemerkt, dass die Ausbildung bezogen auf eine bestimmte Tätigkeit offenbar als nützlich und wünschenswert empfunden wird. D.h. sie kann zwar über den beruflichen Bereich hinausgehen, doch steht dieser nach wie vor im Mittelpunkt der Überlegungen, solange die Arbeit die wichtigste soziale Tätigkeit darstellt. Heute wird nur zu gern davon ausgegangen, dass die Ausbildungsmaßnahmen zu beruflichen Zwecken als zur Arbeit gehörend zu betrachten sind und damit in erster Linie der Verantwortung des Arbeitgebers unterliegen. Dabei vergisst man jedoch, dass die Erwartungen, die an die berufliche Ausbildung gestellt werden, weit über das hinausgehen können, was in der von den Unternehmen verlangten oder vorgeschlagenen Ausbildung angeboten wird.

Darf man sich denn auf das Verantwortungsgefühl und den Scharfsinn des Einzelnen verlassen und darauf vertrauen, dass sich eine Ausbildungsnachfrage herausbildet, auf die der Markt sich einstellt und für die er das entsprechende Angebot bereitstellt? Die Nachfrage nach Ausbildung existiert in der Regel nicht vor dem Angebot, sie ist vielmehr auf das Abgebot angewiesen, um sich strukturieren und äußern zu können. Damit kommt den staatlichen Behörden in einem zentralen oder dezentralisierten System die Aufgabe zu, das potenzielle Ausbildungsangebot zusammenzustellen, auszuwählen und weiterzuentwickeln, was die

Finanzierung mit einschließt. Ihnen obliegt es jedoch vor allem, neue Ausbildungsformen zu fördern, die den Problemen der Koordinierung individueller Zeitpläne, welche in erster Linie auf die Diversifizierung und Flexibilisierung der Arbeitszeit zurückzuführen sind, Rechnung tragen, denn nicht nur die Inhalte und die Zielsetzungen machen die Bedeutung und den Wert des Ausbildungsangebots aus, sondern auch seine Zugänglichkeit, bei der die zeitlichen Zwänge mit zu berücksichtigen sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von allen einschneidenden Veränderungen, die in der Erwachsenenbildung in Frankreich in den letzten 30 Jahren eingetreten sind und die seither die Konzepte in diesem Bereich beeinflusst haben, die Verkürzung der Arbeitszeit bisher keine wesentliche Rolle gespielt hat. Die Aussicht auf eine weitere, deutliche Verkürzung zwingt uns jedoch dazu, uns mit den Entwicklungen im Bereich der Gestaltung der Ausbildungszeit auseinanderzusetzen. Die Vorstellung, die Ausbildungszeit sei an und für sich bereits eine Verminderung der Arbeitszeit, scheint inzwischen überholt. Hauptanliegen der Arbeitgeber sind heutzutage die Rationalisierung der Ausbildungszeit, die Verringerung ihrer Auswirkungen auf die Arbeitszeit und die Verkürzung der individuellen Ausbildungsdauer, um so möglicherweise mehr Arbeitnehmern eine Weiterbildung zu ermöglichen.

Die vorgesehene Verkürzung der Arbeitszeit und die Art und Weise, wie diese sich in den Unternehmen gehandhabt wird, deuten jedoch nicht darauf hin, dass es zwangsläufig zu einer umfangreichen Verlagerungen der Ausbildung von der Arbeitszeit auf die Freizeit kommen wird. Auf der anderen Seite regt dies jedoch zu Überlegungen darüber an, wie in die beschäftigungsfreie Zeit investiert werden kann, um eine neue Entwicklung der Erwachsenenbildung auf den Weg zu bringen. Letztere sollte nicht im Rahmen der Arbeitszeit stattfinden, auch wenn die Effizienz der betrieblichen Ausbildung und der gleichberechtigte Zugang der Arbeitnehmer dazu durchaus noch verbessert werden könnte. Eine solche Ausweitung der Ausbildungszeit wird jedoch nicht spontan durch das freie Spiel von Angebot und Nachfrage auf dem Markt der Freizeitaktivitäten zustande kommen. Und gerade hier sind die öffentlichen Stellen und Sozialpartner gleichermaßen gefordert.

Seit der Veröffentlichung des Weißbuches zur beruflichen Bildung ⁽³⁵⁾ durch Nicole Péry, der Staatssekretärin für Berufsbildung, scheinen sich die Diskussionen jedoch verstärkt um eine Neufestlegung eines Rechts auf Ausbildung und auf einen lebenslangen Zugang zu dieser Ausbildung zu drehen und weniger die Frage der Abstimmung zwischen Ausbildungs- und Arbeitszeit im Rahmen der sozialen Zeiten zu behandeln.

⁽³⁵⁾ „La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux“ (Berufsbildung: Diagnosen, Probleme und Herausforderungen), Staatssekretariat für Frauenrechte und Berufsbildung, März 1999.

8. Zur Zukunft der Beziehung zwischen Arbeitszeit und Lernzeit

Klaus Schedler

8.1. Zur Allokation von Lernzeiten angesichts beschränkter Zeitressourcen

Im umgangssprachlichen Gebrauch gilt die Freizeit als komplementäres Gegenstück zur Arbeitszeit, und wenn nun Begriffe wie Ausbildungs- oder Lernzeit auftauchen, so stellt sich naheliegenderweise die Frage, wie wir diese zusätzlichen Zeiten in unserem natürlich beschränkten Zeitbudget unterbringen sollen.

Traditionellerweise werden die Zeitkontingente des Tages in einer Weise gedrittelt, sodass etwa 8 Stunden als bezahlte Arbeitszeit, 8 Stunden als Freizeit bzw. Zeit für unbezahlte Arbeit und die verbleibenden 8 Stunden für den Schlaf verwendet werden. Da der Tag nur aus 24 Stunden besteht und den bisherigen – ohnedies nicht ernstgemeinten – Bemühungen zur Verlangsamung bzw. Erstreckung der Zeit wenig Aussicht auf Erfolg beschieden war, stellt sich ferner unweigerlich die Frage, zu Lasten welches Drittels denn die Lernzeit gehen soll.

Da ferner die Versuche mancher Psychologen, Lernprozesse in die Schlafphase zu verlagern nicht zu überzeugenden Ergebnissen geführt haben, reduziert sich die Fragestellung darauf, ob nun die Arbeitszeit oder die Freizeit der rechte Ort für das Lernen ist.

Wie sieht hierzu die Ausgangslage in der Praxis aus? Wenn beispielsweise ein unselbständig Erwerbstätiger einen Kurs besucht, erwartet er sich in so weit ein Entgegenkommen seitens des Unternehmens, als die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme im betrieblichen Interesse liegt: So gesehen können Angehörige nur weniger, spezieller Berufsgruppen damit rechnen, dass ihnen der Arbeitgeber im Hinblick auf den Besuch eines Segelkurses durch die Gewährung von Freizeit entgegenkommt, jedoch stellt sich die Situation bei Kursmaßnahmen im EDV-Bereich wahrscheinlich vollkommen anders dar, wenn die Qualifizierungsmaßnahme mit dem unternehmerischen Konzept zur Personalentwicklung übereinstimmt.

Nun sind aber in der Praxis der Teilnahme an Bildungsmaßnahmen so viele Mischformen und Interpretationen von „eher unternehmerischen“ und „eher individuellen“ Nutzenerwartungen vorstellbar, dass sich hieraus wenn überhaupt, wohl nur unter großen Schwierigkeiten allgemein verbindliche Regelungen über das Ausmaß einer Bildungsfreistellung ableiten lassen.

Hinzu kommt, dass aufgrund von Arbeitszeitverkürzungen der letzten Jahrzehnte die Möglichkeiten einer Verlagerung von Lernzeiten in die Freizeit ungleich günstiger sein dürften, als die Anrechnung auf die ohnedies reduzierte Arbeitszeit. Doch wissen wir aus Erfahrung, wie strittig

eine solche Aussage zwischen den Sozialpartnern abgehandelt wird und ich habe den Eindruck, dass wir auch im Rahmen dieses Seminars nur allzu oft dazu neigen, uns im gewohnten Fahrwasser der gängigen bildungspolitischen Argumentationen zu bewegen, die uns ohnehin aus den Diskursen der Sozialpartner auf nationaler oder europäischer Ebene bekannt sind.

Ich befürchte daher, dass wenn wir bei der Behandlung der Frage, in welchem Verhältnis die Lernzeit zur Arbeitszeit beziehungsweise Freizeit steht, lediglich „an den alten Rädchen drehen“, und zu keiner zukunftsweisenden Lösung kommen werden.

8.2. Wie gültig ist die Unterscheidung von Arbeitszeit und Freizeit in der Arbeitswelt von morgen?

Ganz bewusst habe ich zunächst die Allokation von Lernzeiten am Beispiel des unselbständig Erwerbstätigen festgemacht, um zu zeigen, wie schnell wir bei der Bewertung von Bildungszeiten in wohlbekannte bildungspolitische Denkschemata geraten können. Doch schon wenn wir uns aber dem selbständigen Gewerbetreibenden, der sich weiterbildet, zuwenden, scheinen diese gängigen Kriterien zu versagen: Sogar die klar geregelte Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit, die für die Mehrzahl der Erwerbstätigen sogar gesetzlich fixiert ist, wird in seinem Fall bedeutungslos und auf die Frage, ob er den Kurs nun in der Freizeit oder in der Arbeitszeit absolviert, wird er wahrscheinlich nur mit Unverständnis reagieren.

Vergegenwärtigen wir uns, dass die Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit letztendlich eine vergleichsweise moderne Errungenschaft unserer Kultur darstellt, denn unsere Vorfahren werden wohl größtenteils Landwirte gewesen sein, für die in erster Linie die Sonntage den Zeitverlauf strukturierten und die mit dem Begriff „Freizeit“ nichts anzufangen gewusst hätten.

Der Begriff der Arbeitszeit taucht erst dann auf, wenn das Individuum „seine“ Zeit einem anderen für die Erfüllung einer Arbeitsleistung zur Verfügung stellt, und also damit über eine gewisse Anzahl von Stunden die freie Zeitgestaltung aufgibt. So gesehen ist „Freizeit“ nicht die Zeit, in der man nicht arbeitet, sondern das tut, was man selbst für zweckmäßig erachtet.

Wenn wir nun versuchen, die traditionelle Trennung zwischen dem Arbeitgeber, der Arbeitszeit kauft, und Arbeitnehmer, der sie verkauft in die Zukunft der Arbeitswelt fortzuschreiben, so werden uns recht bald Zweifel kommen, ob die üblicherweise verwendeten Definitionen innerhalb der nächsten Jahrzehnte nach wie vor gültig sein werden. Begriffe wie „Neue Selbständigkeit“, „dienstvertragsähnliche Werkverträge“ oder „Franchise-Nehmer“ und vielleicht sogar „Schwarzarbeit“ deuten an, dass die arbeitsrechtliche Trennung zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern in Zukunft immer schwieriger werden wird.

Wenn wir also zur Zeit noch von „atypischen Beschäftigungsverhältnissen“ sprechen, so ist doch nicht auszuschließen (und vielleicht sogar wahrscheinlich), dass solche Formen der Erwerbstätigkeit in Zukunft vielleicht eher die Regel, als die Ausnahme werden könnten.

Vor dem Hintergrund der somit bereits jetzt einsetzenden Auflösung der starren Trennung zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, sind in der weiteren Folge auch wohl Zweifel angebracht, ob die gewohnte Unterscheidung zwischen Arbeitszeit und Freizeit in Zukunft ihre Gültigkeit behalten wird und damit müsste auch die Frage nach der Allokation von Lernzeiten anders gestellt werden.

8.3. Wo liegt der Ursprung der Unterscheidung zwischen Lern- und Arbeitswelt?

Machen wir vielleicht ein paar Schritte zurück, um zu sehen, was Lernen eigentlich bedeutet. Die Erde besteht seit etwa 4 ½ Milliarden Jahren und seit weniger als 1 Milliarde Jahren hat die Entwicklung primitiver Lebensformen eingesetzt. Zwar spielt die Menschheit erst seit ca 2 ½ Millionen Jahren in diesem Geschehen eine Rolle, doch sie steht gleichsam auf den Schultern früherer sogenannter intelligenter Lebensformen, was bedeutet, dass es insofern lernfähiges Leben gab, als schon zuvor Lebewesen durch Lernen befähigt waren, sich in besonders effizienter Weise in der Auseinandersetzung mit der Welt zu bewähren.

So gesehen ist Lernen eine ebenso grundlegende Lebensäußerung wie Bewegung, Nahrungsaufnahme oder Sexualität. Für die bei weitem überwiegende Anzahl von Menschen erfolgte dieses Lernen im Rahmen der familiären Sozialisation und war als integrativer Bestandteil des Lebens, und dieser war wahrscheinlich so selbstverständlich, dass man zu seiner Bezeichnung nicht einmal einen Begriff benötigt hat.

Erst seit vergleichsweise kurzer Zeit hat sich dieser Typ der Sozialisation allein als nicht mehr hinreichend erwiesen und es kam zu den ersten eigentlichen Bildungsformen: Ich denke dabei weniger an ein Lehrer – Schüler Verhältnis (das ja erst seit 2 bis 3 Jahrhunderten nicht mehr exklusives Privileg einer Minderheit ist) sondern an atavistische Formen der beruflichen Unterweisung, die ihren Ursprung von den landwirtschaftlichen Verrichtungen ausgehend in den frühen Handwerken haben.

Trotz der Weiterentwicklung dieser Unterweisungsform ist dieses Grundprinzip der Integration von Unterweisung und Erwerbstätigkeit in der Form der Lehrlingsausbildung bis heute erhalten.

Wohl nicht zufällig kam es erst seit ca. 150 Jahren im Gefolge der industriellen Revolution zur Entwicklung eines spezialisierten, d.h. von der Produktion losgelösten, eigenständigen beruflichen Bildungswesens, weil im Zuge der Umsetzung der tayloristischen Arbeitsteiligkeit die ursprüngliche Integration von Lernen und Arbeiten nicht mehr aufrecht erhalten werden konnte. Solange diese Form der Arbeitsteiligkeit als vorherrschendes Strukturprinzip der Arbeitswelt gelten konnte, war das Wirken der solcherart entstandenen schulischen Ausbildungsformen überaus verdienstvoll.

Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass erst seit der Mitte des 19. Jahrhunderts die ersten massiven staatlichen Bestrebungen zur Regulierung des beruflichen Bildungswesens einsetzten.

Wahrscheinlich waren sie deshalb erforderlich, weil mit der Herauslösung der Berufsbildung aus der Erwerbstätigkeit auch jene Regulative verloren gingen, die in der produktionsgebundenen Unterweisung die praktische Relevanz der Ausbildungsinhalte und die Qualität der beruflichen Unterweisung sichergestellt hatten.

Wenn wir heute feststellen, dass das Konzept der industriellen Arbeitsteiligkeit vielerorts immer weniger den Erfordernissen der technischen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu entsprechen vermag und zeitgemäße Formen der Arbeitsorganisation darauf abzielen, berufliche Aufgaben- und Verantwortungsbereiche wieder zusammenzuführen, ist auch die Frage naheliegend, ob nicht auch die Trennung zwischen Arbeit und Lernen in Zukunft nicht ebenso wieder rückgängig gemacht werden sollte, wie jene zwischen Arbeitszeit und Freizeit.

Ich zweifle zwar nicht daran, dass die schulische Berufsvorbereitung auch in Zukunft einen unverzichtbaren Beitrag zur beruflichen Integration leisten wird, auch wenn sie seinerzeit im Gefolge der industriellen Revolution als „Krücke“ der beruflichen Sozialisation entstanden ist: Vielmehr erkenne ich in den aktuellen Bemühungen vieler EU-Mitgliedsländer sowie den diesbezüglichen Initiativen der EU-Kommission zur Förderung einer intensivierten Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen eine zukunftsweisende Strategie, Lernen und Arbeit letztendlich zusammenwachsen zu lassen.

Zurückblickend werden nicht wir, sondern andere in 100 Jahren vielleicht sagen können, dass die Entstehung spezialisierter Einrichtungen zur beruflichen Unterweisung eigentlich eine, nur wenige Jahrzehnte dauernde Episode in der Geschichte darstellt, in der man übergangsweise getrennte Lern- und Arbeitswelten benötigte, bevor man beide als wieder eine einzige, zusammengehörende Lebenswelt begriff.

8.4. Vom Einfluss struktureller Rahmenbedingungen auf den Wert der Qualifikation

Wenn wir also versuchen von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise auszugehen, stellt sich das Lernen als elementare Lebensäußerung dar und ist somit grundsätzlich integrativer Bestandteil all dessen, was wir tun und zwar unabhängig davon, ob es sich nun um Arbeitszeit oder Freizeit handelt.

Aufgrund der allerdings zur Zeit jedenfalls noch faktisch bestehenden Abgrenzung zwischen Lern- und Arbeitsorten muss es im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung verstärkt darum gehen, auch die Lernmöglichkeiten im Unternehmen wiederzuentdecken.

Lassen Sie mich anhand der folgenden Beispiele veranschaulichen, dass diese Strategie einerseits nicht zur Lösung aller Probleme beitragen kann und andererseits allerdings vor allem dann zielführend ist, wenn die arbeitsorganisatorischen Rahmenbedingungen stimmen.

Noch bis vor wenigen Jahrzehnten hat es in Österreich einen Kohlebergbau gegeben, der jedoch aufgrund wirtschaftlicherer Abbaumethoden und aufgrund der im Ausland praktizierten öffentlichen Exportförderungen in eine wirtschaftliche Krise geriet und letztendlich eingestellt werden musste. Diese Entwicklung war sowohl für die Unternehmensleitung als auch für die Bergleute absehbar und alle Bemühungen um die Entwicklung effizienterer Abbaumethoden waren nicht nur ungeeignet, den Niedergang aufzuhalten, sondern schienen ihn sogar eher zu beschleunigen weil der Kern des Problems darin lag, dass die Kohlefördermengen wirtschaftlich nicht mehr vertretbar waren. Die österreichischen Bergleute waren nicht schlechter qualifiziert als ihre ausländischen Arbeitskollegen und wer glaubt, dass berufliche Bildungsmaßnahmen den Bergbau gerettet hätten, verschließt die Augen vor den Tatsachen.

Ein anderes, weniger dramatisches Beispiel bietet die Druckindustrie, in der vor etwa zwei Jahrzehnten die konventionelle Satztechnik durch den computerunterstützten Lichtsatz abgelöst wurde. Damals kam es in fast allen Ländern zu großen Spannungen zwischen den Unternehmensleitungen und ihren Mitarbeitern, die sich praktisch von einem Tag auf den anderen mit der neuen Technologie konfrontiert sahen. Offensichtlich war dabei das Problembewusstsein vor allem bei den Mitarbeitern zu wenig vorhanden, weil die Mehrheit von ihnen bis zum Zeitpunkt der Umstellung keine konkreten Erfahrungen mit der neuen Technik machen konnte: Die Massenproduktion bei Großdruckereien ließ ein langsames Vordringen von CAT deshalb nicht zu, weil es keinen Sinn machen kann, die ersten Seiten einer Tageszeitung in konventioneller Weise und den Rest mithilfe der neuen Technologie herzustellen.

Genau diese langsame Durchdringung der Produktion fand jedoch im Maschinenbau statt. Als ich vor Jahrzehnten erstmals die Fertigungshallen besuchte, sah ich dort schon damals ein buntes Nebeneinander von konventionellen, einigen teilautomatisierten und wenigen vollautomatischen Bearbeitungsmaschinen, wobei letztere seinerzeit nur für Massenprodukte eingesetzt werden konnten. Wenige Jahre später gab es die bereits NC-Maschinen und voller Stolz präsentierten die Mitarbeiter das neue Bearbeitungszentrum, das selbstverständlich ebenfalls computergesteuert war und sogar für die Kleinserienfertigung verwendet wurde. Jeder Mitarbeiter, der seinen Job verstand, konnte sehen, welche verfahrenstechnische Vorteile diese neuen Maschinen ermöglichten und ebenso leicht war am Arbeitsplatz erfahrbar, dass die Mitarbeiter, die sich nicht im Sinne der neuen technologischen Herausforderung weiterbildeten, in absehbarer Zeit nur mehr beschränkt in der Lage sein würden, zum Unternehmenserfolg beizutragen.

Ganz offensichtlich spielen neben den technisch-wirtschaftlichen Veränderungen auch die Rahmenbedingungen der Unternehmensorganisation eine kritische Rolle für die Sensibilisierung von Mitarbeitern im Hinblick auf neue Herausforderungen am Arbeitsplatz und für die Weckung einer Weiterbildungsmotivation.

Folgerichtig zielen zeitgemäße unternehmensbezogene Weiterbildungskonzepte darauf ab, solche Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein Lernen am Arbeitsplatz ermöglichen.

8.5. Der Beitrag der Informations- und Kommunikationstechnik zur beschleunigten Auflösung der klassischen Abgrenzung zwischen Lernen und Arbeiten und den ihnen zugeordneten Zeitkontingenten

Dabei liegt ein großes Unterstützungspotential im Einsatz neuer Medien bei der beruflichen Unterweisung. Beispiele für unternehmensinterne Produktschulungen bei bestimmten Versicherungssparten oder die Schulung von Vertragshändlern bei Einführung einer neuen Automobilsérie zeigen beeindruckende Ergebnisse im Hinblick auf die simultane und zeitökonomische Erreichung nahezu aller Zielpersonen im Unternehmen oder innerhalb der Vertriebsorganisation.

Die Aufgabenstellungen derartiger CBT-Anwendungen gehen dabei schon oft sogar über den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus: Viele Unternehmen, die über ein Intranet verfügen, informieren ihre Mitarbeiter über mittelfristige Planungsstrategien, eröffnen Diskussionsforen zu aktuellen Herausforderungen oder starten Ideenbörsen zur Förderung des Innovationspotentials innerhalb des Unternehmens.

Gerade vor dem Hintergrund der absehbaren Weiterentwicklung von CBT-Anwendungen ist ein Weg vorgezeichnet, der erkennen lässt, dass die Inanspruchnahme von Weiterbildung losgelöst von starren zeitlichen und räumlichen Strukturen nicht nur möglich ist, sondern auch sowohl von Bildungsanbietern und Konsumenten intendiert wird. Dabei liegt auf der Hand, dass überall dort wo bereits PCs zur Standardausrüstung des Arbeitsplatzes gehören, mittelfristig die strikte Trennung von Lernen und Arbeiten ebensowenig aufrechterhalten kann, wie die Trennung von Lernzeit und Arbeitszeit.

Gleichzeitig können wir feststellen, dass der PC auch in vielen Privathaushalten Einzug gefunden hat und mit seiner Hilfe eine ganze Reihe beruflicher Tätigkeiten auch von zu Hause aus erledigt werden können. Schon derzeit nimmt sich der „Workaholic“ die unerledigt gebliebene Arbeit nicht mehr nach Hause, sondern er bearbeitet sie daheim an einem PC, der womöglich über Internet auch den Zugang zu CBT-Anwendungen eröffnet.

Wir sollten uns somit darauf vorbereiten, dass sich im Gefolge neuer informationstechnischer Anwendungen nicht nur die traditionellen Grenzen von Lernen und Arbeiten verwischen, sondern auch die Trennlinie zwischen Freizeit und Arbeitszeit immer schwieriger gezogen werden kann.

Wenn wir also – wie eingangs schon erwähnt – uns in der Erörterung unseres Themas „Arbeitszeit und Ausbildungszeit“ allzusehr von aktuellen tagespolitischen Ereignissen in unseren Heimatländern leiten lassen, laufen wir Gefahr, die Diskussion in Richtung klassischer interessenpolitisch kontroversieller Perspektiven zur Arbeitszeitverkürzung, Bildungsfreistellung etc zu lenken. Natürlich sind wir alle mehr oder weniger „Gefangene unserer Überzeugung“, aber wir sollten uns dennoch davor hüten, über Zeitkontingente für Arbeit und

Bildung zu sprechen, wenn sich abzeichnet, dass diese starre Unterscheidung vor dem Hintergrund der laufenden Veränderungen in der Berufswelt immer bedeutungsloser wird.

8.6. Von der De-Individualisierung des Lernens zum Organisationslernen

Lassen Sie mich eine weitere Facette der laufenden Veränderungen aufgreifen: Lernen ist im Sinne konventioneller Vorstellungen ein individueller Prozess und es ist daher nur folgerichtig, wenn die Begriffe Lernzeit und Arbeitszeit am Individuum festgemacht werden: Ein Arbeitnehmer ist vertraglich verpflichtet, einen festgelegten Anteil seiner Zeit dem Unternehmen zur Verfügung zu stellen und je weiter er seine Qualifikation entwickelt, um so größer werden seine Erwartungen im Hinblick auf seine berufliche Karriere.

Gleichzeitig müssen wir aber im Gefolge der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte feststellen, dass es unter dem Qualifikationsaspekt nicht ausreicht, auf individueller Grundlage Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten anzuhäufen, wenn das erreichte Bildungsniveau nicht mit den Erfordernissen in der Arbeitswelt korrespondiert: Obwohl die Jugendlichen von heute einen formal höheren Bildungsstand aufweisen, als die Generationen vor ihnen, ist es für sie weitaus schwieriger geworden, sich in die Arbeitswelt zu integrieren.

Allein der in diesem Zusammenhang gebrauchte Begriff „formaler Bildungsstand“ deutet an, dass sich Bildung nicht 1 : 1 in Qualifikationen niederschlägt und sich somit auch individuelle Bildungsziele nicht unmittelbar in Karriereerwartungen ummünzen lassen.

Tatsächlich rückt unter dem Qualifikationsaspekt das lernende Individuum aus dem Zentrum des Interesses: Zweifelsohne ist es nach wie vor der einzelne Mitarbeiter, der sich qualifiziert, doch wenn wir vom Qualifikationsstand eines Arbeitsteams, einer Abteilung oder eines Unternehmens sprechen, so handelt es sich dabei weniger um den aggregierten Kenntnis- und Erfahrungsschatz der Einzelpersonen. Die im Hinblick auf den wirtschaftlichen Erfolg tatsächlich relevante Größe ist vielmehr das friktionsfreie Zusammenspiel aller Mitarbeiter in der Organisation.

Demgegenüber müssen wir uns vergegenwärtigen, dass die traditionellen Konzepte der beruflichen Unterweisung sich nach wie vor ausschließlich am lernenden Individuum orientieren, das seine Bildungsaktivitäten nach Maßgabe persönlicher Zielsetzungen entfaltet. Fragen wir nach der Qualifikationsstruktur der Mitarbeiter einer Abteilung, so erfahren wir in der Regel vieles über die formale Bildungshöhe der Einzelpersonlichkeiten (etwa Akademikeranteil, Anzahl der Ingenieure etc), jedoch kaum etwas darüber, wie das Team zusammenarbeitet und wie Redundanzen vermieden werden.

Genau dieses Zusammenspiel der Mitglieder eines Teams im Hinblick auf die Realisierung von Unternehmenszielen ist jedoch die tatsächlich wirtschaftlich relevante Größe: Es ist so ähnlich wie mit den Teilen eines Mosaiks: Jedes Teil muss nicht nur für sich genommen exakt

gearbeitet sein, sondern es muss gleichzeitig sichergestellt werden, dass alle Einzelteile zusammengesetzt ein kohärentes Bild ergeben.

In Zukunft wird es somit bei der Qualifikationsentwicklung nicht mehr ausreichen auf die Weiterbildungsbereitschaft und Initiative der einzelnen Mitarbeiter zu vertrauen, sondern der kollektive Lernprozess bedarf eines externen Managements, um zu gewährleisten, dass die Weiterbildungsaktivitäten in ihrer Gesamtheit den übergeordneten Bildungszielen des Unternehmens entsprechen.

Dieser Abstimmungsprozess kann aber praktisch nur dann erfolgen, wenn Arbeiten und Lernen zusammenwachsen und man auch subjektiv nicht mehr zwischen Lernen und Arbeiten unterscheidet. Dort, wo dieser Status erreicht worden ist, wird dann auch die Frage, ob man sich nun innerhalb der Arbeitszeit oder innerhalb der Freizeit weiterbildet, schlichtweg mit einem Kopfschütteln quittiert.

8.7. Vom Organisationslernen zur Bildungspolitik

Sie kennen sicherlich Schlagworte wie „Organisationslernen“ oder *Knowledge Management* und wissen daher auch, warum es in der Weiterbildung nicht nur *explicit knowledge* (also all das, was man Nachlesen kann), sondern auch um *tacit knowledge* geht und mit diesem Begriff kommen wir dem Nahe, was im Rahmen dieser Veranstaltung schon als „Wissensvernetzung“, „Erfahrungswissen“, „Umsetzungswissen“ und „Sozialkompetenz“ bezeichnet wurde.

Derartige Inhalte können jedoch nur im beschränkten Umfang außerhalb der Arbeitswelt erworben werden und die gezielte Förderung derartiger *Soft-Skills* in der Arbeitswelt erfolgt über zeitgemäße Unternehmensstrukturen mit flachen Hierarchien und dezentralisierten Entscheidungsstrukturen.

Wir erkennen an dieser Stelle, dass eine erfolgreiche Bildungsarbeit in Zukunft nicht nur am Individuum festgemacht werden kann, sondern letztendlich sogar Implikationen auf die Organisationsstrukturen eines Unternehmens bewirken sollte, damit dieses als lernende Organisation befähigt ist, den laufenden Veränderungen des wirtschaftlichen Wettbewerbes zu entsprechen.

Tatsächlich wissen wir zur Zeit noch relativ wenig über die Meta-Ebene lernender Organisationen und noch viel weniger über lernende Regionen oder gar Volkswirtschaften. Worum es aber geht, können wir am Beispiel eines modernen Industrieansiedlungsgebietes erkennen: Die dort errichteten Anlagen machen praktisch jede Entwicklung mit und wie in einer Nusschale sind dort die aktuellen wirtschaftspolitischen Veränderungen äußerlich wahrnehmbar zusammengefasst: Büroflächen werden zu Lasten der Produktionsflächen ausgeweitet. Einige Firmen ändern ihre Namen, weil sie sich mit anderen zu größeren Organisationseinheiten zusammenschließen. Andere Firmen stellen ihre Tätigkeit ein und die Anlage wird vom Nachfolger dem

neuen Unternehmensgegenstand entsprechend adaptiert etc. Doch was am erstaunlichsten ist: In seiner Gesamtheit behält das Gebiet seine Funktion als Arbeitsort für die Menschen.

Wir können davon ausgehen, dass die beschriebenen Veränderungen der Anlagen nach den betriebswirtschaftlichen „Regeln der Kunst“ gemanagt werden. Wir stehen jedoch erst am Anfang der Entwicklung von Konzepten, die eine über das Individuum oder Einzelunternehmen hinausgehende Optimierung und Flexibilisierung der Humanressourcen ermöglichen.

Somit entsteht Unbehagen angesichts des Ausmaßes struktureller Arbeitslosigkeit in vielen Ländern der EU und der Verdacht wird verstärkt, dass viele aktuellen arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen aus „Reibungsverlusten“ entstehen, weil wir uns immer noch zu sehr auf die individuelle Problematik konzentrieren und systematische Lösungsansätze vernachlässigen.

8.8. Lernen als evolutionäres Konzept

Wenn ich zusammenfassend versuchen sollte, die Zusammenhänge bildlich zu veranschaulichen, so würde ich dies anhand des Konzepts der Evolution tun: In der Entwicklungsgeschichte war zunächst für den Bestand und weiteren Erfolg einer Spezies ausschlaggebend, wie gut sie dem ökologischen Umfeld angepasst war. Wenn sich das ökologische Umfeld beispielsweise durch Klimaveränderungen verändert hat, starben bestimmte Arten aus. Gemessen an der Artenvielfalt aller Lebewesen, die bislang auf unserer Erde gelebt haben, ist die aktuelle Anzahl lebender Spezies wohl eher gering. Manche Arten wie etwa Schildkröten oder Krokodile haben sich mit ihrem urzeitlichen genetischen Bauplan bis heute erhalten, weil ihre ökologischen Nischen im wesentlichen gleich geblieben sind. Demgegenüber sind Saurier und Mammuts nicht deshalb längst ausgestorben, weil sie weniger gut an ihr ökologisches Umfeld angepasst waren, sondern weil sich ihr ökologisches Umfeld verändert hat und die Evolutionsgeschwindigkeit nicht mit der Geschwindigkeit von Klimaveränderungen mithalten konnte.

Dieses Defizit begünstigte jedoch die Entwicklung solcher Arten, deren Anpassung an ihren Lebensraum nicht nur durch ihren genetischen Bauplan bestimmt war, sondern über die Fähigkeit verfügten, sich aktiv den sich ändernden Lebensbedingungen anzupassen – eine Fähigkeit, die man üblicherweise als „Lernen“ bezeichnet und entwicklungsgeschichtlich noch als recht jung gelten kann. Bislang letzter „Trick“ der Evolution ist die Tradition des einmal individuell Gelernten an die nachfolgenden Generationen – ein Phänomen, das wir bislang nur bei den Primaten beobachten konnten.

Nicht anders verhält es sich mit den beruflichen Qualifikationen: Viele berufliche Fertigkeiten, wie etwa die Bearbeitung eines Faustkeils, die in der Vergangenheit einmal wichtig gewesen sind, sind wie die Dinosaurier verschwunden, doch finden auch heute noch etwa in der Töpferei oder der Schmuckwarenerzeugung im Kern uralte Fertigkeiten, die uns ebenso wie Schildkröten und Krokodile in manchen ökonomischen Nischen erhalten geblieben sind.

Ausschlaggebend für den nachhaltigen Bestand einer Qualifikation ist nicht nur die statische Anpassung an die ökonomischen Rahmenbedingungen, sondern auch ihre Eignung, unter geänderten technisch-wirtschaftlichen Gegebenheiten zu bestehen. So gesehen ist die Qualifikation des Setzers, des Stahlkochers oder Bergmanns zumindest in unseren Breiten „ausgestorben“.

Wie der genetische Bauplan einer Spezies hat lange Zeit ausschließlich die berufliche Erstausbildung den Karriereverlauf des Individuums bestimmt und es bestand auch keine Notwendigkeit in dieser Hinsicht etwas zu ändern, weil die technisch-wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sich nur äußerst langsam verändert haben.

Demgegenüber leben wir heute aber in einer Zeit dramatischer Veränderungen und benötigen daher Konzepte, die es uns erlauben, unsere in der beruflichen Erstausbildung erworbene Qualifikation im Sinne der laufenden Veränderungen am Arbeitsmarkt zu aktualisieren. Mit dem lebensbegleitenden Lernen steht uns grundsätzlich ein vielversprechendes Konzept zur Verfügung, das es uns erlaubt, die laufende Anpassung der Qualifikation flexibel zu gestalten. Wir sollten uns also davor hüten, dieses Konzept in aus konventionellen Denkansätzen resultierenden dirigistischen Rechtsvorschriften erstarren zu lassen und auf der Grundlage solcherart erreichter Regulierungen womöglich meinen, genug für die Zukunftssicherung einer dynamischen Qualifikationsentwicklung getan zu haben.

9. Arbeitszeit, Ausbildungszeit und Sozialkapital

Tom Schuller

9.1. Einleitung

Eine Agora ist ein Marktplatz, auf dem Ideen und andere Dinge ausgetauscht werden. Im weiteren Verlauf dieses Dokuments möchte ich die Relevanz des Begriffs des Sozialkapitals für die Thematik Arbeitszeit und Ausbildungszeit aufzeigen. Ich werde die Frage aufwerfen, inwieweit das „Sozialkapital“ für eine Analyse der Thematik hilfreich ist. Doch zunächst möchte ich einige pragmatische Bemerkungen über Ausbildungsumgebungen vorausschicken. Ausgangspunkt hierfür ist, dass Zeit nicht nur als eine quantitative Einheit begriffen werden kann, die in Tage, Stunden und Minuten eingeteilt werden kann.

Die Zeit ist untrennbar mit der sozialen Struktur unseres Lebens in privaten wie in öffentlichen Bereichen verbunden. Es macht folglich keinen Sinn, individuelle Zeitpläne so zu behandeln, als existierten sie losgelöst von der Arbeit oder dem privaten Kontext, in dem der Einzelne lebt. Addiert man die Arbeitsstunden oder betrachtet man die Anzahl der Ausbildungsstunden, so sind diese Zahlen nur von begrenztem Wert. Der Zeitplan des Einzelnen hängt stets mit demjenigen der Kollegen am Arbeitsplatz oder mit demjenigen der übrigen Mitglieder seines bzw. ihres Haushaltes zusammen. Dies ist zwar eine sehr offensichtliche Tatsache, doch wird sie bei der Analyse von Arbeits- und Ausbildungszeiten häufig übersehen. Die Aufnahme der *sozialen* Zeit in die Tagesordnung für diese Agora ist folglich sehr zu begrüßen.

9.2. Lernumgebungen

Zunächst einige Bemerkungen zum Geltungsbereich des „Lernens“. In der politischen Debatte über das lebensbegleitende Lernen wird in zunehmendem Maße der Tatsache Rechnung getragen, dass das Lernen in vielen verschiedenen Umgebungen stattfindet und sich nicht einfach daran messen lässt, wie viele Personen an formal organisierten Ausbildungskursen teilnehmen oder wieviel Zeit auf Tätigkeiten verwendet wird, die formal für die Ausbildung bestimmt sind. Frank Coffield merkt dazu an:

„Würde man das Lernen als einen Eisberg darstellen, dann würde der aus dem Wasser herausragende Teil ausreichen, um das formale Lernen abzudecken. Der unter dem Wasserspiegel liegende Teil (zwei Drittel der Struktur) wäre jedoch nötig, um die viel größere Bedeutung des informellen Lernens zu veranschaulichen..... Politische Entscheidungsträger, Forscher und Vertreter aus der Praxis neigen sehr stark dazu, bereitwillig die Bedeutung des

informellen Lernens anzuerkennen und dann eine Politik, eine Theorie und ein praktisches Vorgehen zu entwickeln, ohne weiter darauf Bezug zu nehmen.“ (Coffield 2000, S. 1-2).

Dies zieht mehrere Konsequenzen nach sich:

- (a) Die Arbeitsumgebung übt einen entscheidenden Einfluss auf die Lernmöglichkeiten der Menschen aus. Die Arbeit in einer Umgebung, die nach tayloristischen Grundsätzen organisiert und durch ein hohes Maß an Arbeitsteilung und ein geringes Maß an Selbständigkeit gekennzeichnet ist, wird die meisten Beschäftigten zumindest vom Lernen im herkömmlichen Sinn abschrecken (obwohl sie durchaus lernen können, wie trotz der Arbeitsorganisation ein gewisses Maß an Selbständigkeit erreicht und der auferlegte Rahmen unterwandert werden kann). Ganz gleich, an wieviel Kursen man die Beschäftigten teilnehmen lässt, wird kaum ein Lernprozess eintreten, wenn die derzeitige Beschäftigung sich wiederholt und einseitig ist. Umgekehrt bedeutet das Arbeiten in einer anspruchsvollen, aber förderlichen Umgebung, dass ständig ein positiver Lernprozess stattfindet, der in die Tätigkeit selbst integriert ist. Dieser kann in der Natur der Arbeit liegen – zum Beispiel aufgrund der Wechselwirkung mit der technischen Ausrüstung – oder durch das soziale System am Arbeitsplatz ermöglicht werden, wenn beispielsweise effiziente Anleitungs- und Betreuungsmechanismen vorhanden sind, durch die der Arbeitnehmer ständig ein konstruktives Feedback für seine Leistung erhält.

Generell wird davon ausgegangen, dass moderne Arbeitsplätze anspruchsvoller sind, da die Riesenfabriken und die langen Fließbänder verschwunden sind. Dies ist jedoch eine Verallgemeinerung, auch wenn sie in den meisten Forschungsarbeiten breite Unterstützung findet. Es gibt nach wie vor viele Sektoren und Arbeitsplätze, wo tayloristische Grundsätze gelten, in einigen Fällen dort, wo neue Technologien eine sehr strenge Managementkontrolle ermöglichen, und in anderen Fällen dort, wo das Qualifikationsniveau einfach niedrig ist. Wachdienste zählen derzeit beispielsweise zu einem der am schnellsten wachsenden Beschäftigungssektoren, doch wird wohl niemand bestreiten, dass die Arbeit zum größten Teil ermüdend ist, wenig Qualifikation erfordert und zudem häufig sehr lange Arbeitszeiten bedeutet. Dazu heißt es in einem jüngsten Bericht der OECD: „Realistisch gesehen, wird nicht jeder in den Genuss einer „qualifikationsreichen“ Arbeitsumgebung kommen können; deshalb ist es umso wichtiger, dass dem außerordentlich breiten Spektrum an gesellschaftlichen, ehrenamtlichen, persönlichen, kulturellen und familiären Tätigkeiten sehr hohe Priorität eingeräumt wird.“ (OECD 1999, S. 23).

- (b) Das Lernen kann so organisiert und strukturiert werden, dass es nicht unbedingt Teil eines Ausbildungskurses im eigentlichen Sinn sein muss. Außerdem stellt sich die Frage, inwieweit Lernen anerkannt und belohnt wird. Dies lässt sich anhand der folgenden Spannungsverhältnisse veranschaulichen:
 - (i) Auf der einen Seite besteht ein gewisser Druck, Kenntnisse und Fähigkeiten zu zertifizieren, sie auf die eine oder andere Art und Weise offiziell anzuerkennen. Dies ermöglicht es denjenigen, die Erfahrungen gesammelt, aber nicht notwendigerweise Qualifikationen erworben haben, ihre Erfahrungen mit einzubringen, was sich in der

Regel vorteilhaft auswirkt. Auf der anderen Seite kann der Prozess der Anerkennung kostspielig sein und die zunehmende Jagd nach formalen Qualifikationen weiter „anheizen“.

- (ii) Auf der anderen Seite werden bildungspolitische Konzepte nur dann Erfolg haben, wenn die Ergebnisse „belohnt“ werden. Die Lernmotivation des Einzelnen wird gemindert, wenn keine sichtbare Kompensation/„Belohnung“ erfolgt (obwohl diese nicht unbedingt finanzieller Art sein muss). Auf der anderen Seite führt eine zu enge Koppelung der Ausbildung an Belohnungen zu übermäßig starren Verhältnissen und wird den rein instrumentellen Auffassungen von Lernen Vorschub leisten.

Eine Lernumgebung sollte das Lernen fördern, anerkennen und belohnen, ohne dies auf einen rein mechanischen Vorgang zu reduzieren. Gerade hier spielen Vertrauen und Normen mit hinein und damit auch das Sozialkapital. Ist das Vertrauen groß genug, wird eine unmittelbare Belohnung für die Ausbildung nicht notwendig sein, da die Erwartung besteht, dass die Belohnung zu gegebener Zeit erfolgen wird. Den wirksamsten Anreiz stellt wahrscheinlich das normative Umfeld dar, d.h. mit anderen Worten, es wird generell davon ausgegangen, dass Menschen an der Ausbildung teilnehmen und sich dafür engagieren, ohne dass ihnen dafür eine spezifische Belohnung in Aussicht gestellt werden muss.

- (c) Vertrauen und Normen spielen auch eine Rolle, wenn es um die Frage geht, wer die Kosten für die Ausbildung, einschließlich der zeitlichen Kosten, übernehmen soll. Normalerweise wird erwartet, dass der Arbeitgeber für die arbeitsplatzbezogene Ausbildung, der Einzelne hingegen für die persönliche Weiterentwicklung aufkommt. Die Grenze zwischen beiden kann jedoch sehr stark verschwimmen, vor allem in einem Kontext, in dem Flexibilität und „das Lernen, wie man lernt“ als Schlüsselkompetenzen betrachtet werden. Es gibt bedeutende Initiativen, bei denen der Arbeitgeber für Ausbildungsmaßnahmen zahlt, die nicht unbedingt mit der Arbeit des Einzelnen zu tun haben. Zu den wirtschaftlichen Argumenten für solche Initiativen zählen eine niedrigere Arbeitskräftefluktuation und ein größeres Engagement seitens der Arbeitnehmer, aber auch eine größere Bereitschaft des Einzelnen, seine intellektuellen Fähigkeiten sowohl am Arbeitsplatz als auch außerhalb aktiver einzusetzen. Je enger ein Arbeitgeber die Grenzen seiner finanziellen Beteiligung zieht, desto seltener werden solche vorteilhaften Entwicklungen eintreten.

Auf der anderen Seite kann diese Argumentation nicht einfach dazu herangezogen werden, um alle Unterscheidungen zwischen arbeitsplatzbezogener Ausbildung und anderen Ausbildungsformen als irrelevant abzutun. Die Frage, wie die Kosten zwischen Arbeitgebern, Arbeitnehmern und dem Staat aufzuteilen sind, ist nach wie vor hochaktuell. Ein Beispiel hierfür sind die kürzlich im Vereinigten Königreich eingeführten individuellen Ausbildungskonten ILA (Individual Learning Accounts). Zahlt der Einzelne einen Eigenbetrag von 25 Pfund in dieses Konto ein, gewährt der Staat automatisch ein Bildungsdarlehen in Höhe von 150 Pfund in der Hoffnung, dass die Arbeitgeber – auf der Grundlage verschiedener Vereinbarungen – ebenfalls einen Beitrag zu diesen Konten leisten werden. (Die ILA befinden sich momentan noch in der

Pilotphase, und es wird sicherlich noch einige Zeit dauern, bis sie sich auf das Arbeitgeberverhalten auswirken werden.)

Es wird sehr wahrscheinlich zu sehr unterschiedlichen Vereinbarungen kommen, auch dort, wo – wie in Frankreich – die Ausgaben im Bildungswesen einem strengen nationalen Rechtsrahmen unterliegen. Norwegen hat vor kurzem im Anschluss an die Appelle der Regierung an die Arbeitgeber, sich verstärkt für das lebensbegleitende Lernen zu engagieren, die Sozialpartner ausdrücklich aufgefordert, Kompromisse zwischen höheren Löhnen und Freistellungen für flexible Ausbildungsmaßnahmen auszuhandeln (OECD 1999, S. 118).

Eine Hauptachse werden die verschiedenen Kombinationen von Zeit und Geld bilden, die in unterschiedlichen Zusammenhängen zum Tragen kommen. So werden beispielsweise in einigen kapitalintensiven Industriezweigen nur relativ wenige Arbeitnehmer für Bildungsmaßnahmen freigestellt werden, da die Anlage intensiv genutzt werden muss; Ausbildungsmaßnahmen während der freien Zeit des Arbeitnehmers können aber durchaus großzügig finanziert werden. In anderen Fällen kann das Lernen auf einer sehr flexiblen Grundlage vorgesehen werden, um häufige oder längere „tote“ Arbeitszeiten zu berücksichtigen, beispielsweise dann, wenn ein hoher Automatisierungsgrad den ständigen Einsatz des Arbeitnehmers überflüssig macht.

- (d) Auch wenn wir uns ausschließlich auf bezahlte Arbeit konzentrieren, so beeinflusst schließlich auch das familiäre Umfeld das Lernen in zumindest zweierlei Hinsicht erheblich. Zum einen können die bestehenden Vereinbarungen des familiären Zeitplans die Zeit beeinträchtigen, die einem Arbeitnehmer für das Lernen am Arbeitsplatz oder zu Hause zur Verfügung steht. Eine Studie, die Kollegen und ich über die Teilzeit-Ausbildung in Schottland durchgeführt haben, ergab, wie komplex diese Vereinbarungen sein können (Schuller et al 1999). Zum zweiten wirken sich die im Haushalt und in der lokalen Gemeinschaft geltenden Regeln erheblich auf die Motivation potenzieller Lernender aus. Eine Studie in Nordirland zeigte auf, wie traditionelle Familieneinstellungen das Bestreben nach Ausbildung und größeren beruflichen Erfolgen dämpfen können (Field & Spence 2000). Politische Konzepte, die solche Faktoren außer acht lassen, dürften wohl kaum die gewünschte Wirkung erzielen.

9.3. Sozialkapital

Das Sozialkapital ist ein Konzept, das sich in der akademischen oder politischen Welt noch behaupten muss, aber national und international immer mehr Aufmerksamkeit auf sich zieht (Dasgupta 2000; Baron, Field & Schuller, soll in Kürze erscheinen). Ein sehr bekanntes Beispiel ist die Weltbank, die das Sozialkapital zum Schwerpunkt eines großen Teils ihres Programms zur Bekämpfung der Armut erklärt hat (siehe z.B. Grootaert 1999). Zumindest bietet dieses Konzept vielversprechende Ansatzmöglichkeiten, um Fragen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erörtern, auch wenn seine streng analytische Aussagekraft noch umstritten ist.

Ich werde darlegen, dass Zeit und Sozialkapital auf vielerlei Arten eng miteinander verknüpft sind: weil das Sozialkapital nämlich dann bedroht wird, wenn die Arbeitszeit den Menschen die Teilnahme an anderen Aktivitäten unmöglich macht; weil eine Beschränkung des Sozialkapitals wiederum den effizienten Aufbau von Humankapital (und damit von Bildungspolitiken und –aktivitäten) gefährdet; und weil das Lernen selbst als eine soziale Aktivität betrachtet werden muss und die darauf verwendete Zeit die Art von Beziehungen fördern sollte, die für wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und sozialen Zusammenhalt wesentlich sind.

Zunächst ein paar Definitionen für diejenigen, denen der Begriff Sozialkapital nicht vertraut ist. Die nachstehenden Zitate stammen von drei Sozialwissenschaftlern, die entscheidend dazu beigetragen haben, das Interesse an dem Begriff Sozialkapital bei Entscheidungsträgern auf Regierungs- und Nichtregierungsebene sowie bei den Akademikern zu wecken.

Robert Putnam definiert Sozialkapital als „Merkmale des sozialen Lebens – Netzwerke, Normen und Vertrauen –, die es den Teilnehmern ermöglichen, effizienter zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen.“ (Putnam 1996, S. 66). Ursprünglich befasste er sich mit der Qualität der Regierungsführung in Nord- und Süditalien (Putnam et al. 1993); darauf aufbauend, versuchte er anhand von umfangreichen Erhebungen über die Zeithaushalte von Amerikanern in aufeinanderfolgenden Jahrzehnten den deutlichen Niedergang des gesellschaftlichen Engagements aufzuzeigen, der an der rückläufigen Beteiligung an verschiedenen politischen oder gesellschaftlichen Aktivitäten – von der direkten Mitwirkung in politischen Parteien bis hin zum gemeinsamen Bowling mit anderen Clubmitgliedern – gemessen werden kann.

James Coleman erkennt die Vielschichtigkeit, ja sogar Unschärfe des Konzepts an. „Das Sozialkapital ist durch seine Funktion definiert. Es ist keine in sich geschlossene Einheit, sondern eine Vielfalt von unterschiedlichen Einheiten, denen zwei Elemente gemeinsam sind: Sie alle bestehen aus irgendeiner Form von Sozialstruktur und erleichtern bestimmte Tätigkeiten von Akteuren – ob Privatpersonen oder Firmen – innerhalb dieser Struktur.“ (1988, S. S 98).

Coleman unterscheidet ferner zwischen drei Formen von Sozialkapital, die im Wesentlichen auf Vertrauensniveaus, Informationsflüsse und Bedeutung von Normen und Sanktionen zurückzuführen sind. Er untersucht die Wirkungsweise des Sozialkapitals bei der Schaffung von Humankapital, in der Familie und in der Gemeinschaft. Ein Schlüsselfaktor ist der Umfang der Zeit, die Eltern für ihre Kinder zur Verfügung haben. So gesehen, wäre ein hohes Finanz- und Humankapital, aber ein niedriges Sozialkapital denkbar – beispielsweise in einem Doppelverdienerhaushalt mit hohem Einkommen, in dem beide Eltern zu sehr mit ihrer Karriere beschäftigt sind, um ihren Kindern direkte Unterstützung zu bieten.

Pierre Bourdieu betrachtet das Sozialkapital als die dritte Grundform von Kapital, neben den bekannteren Formen des wirtschaftlichen und kulturellen Kapitals (Bourdieu 1986). Ursprünglich beschrieb er das Sozialkapital als „eine Zusammensetzung aus sozialen Verpflichtungen (Beziehungen), die unter bestimmten Umständen in wirtschaftliches Kapital umgewandelt und in Form eines Mobilitätstitels institutionalisiert werden können.“ (1985, S. 242). Dieser kompakten Definition folgen Kommentare, die dem Begriff eine individuellere

Bedeutung verleihen: „Der Umfang des Sozialkapitals, über das eine bestimmte Person verfügt, hängt somit von der Größe des Beziehungsnetzwerks, das sie mobilisieren kann, und vom Umfang des (wirtschaftlichen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals ab, über das jeder Einzelne, mit dem die Person Beziehungen unterhält, selbst verfügt.“ (ibid. S. 252).

Putnam vertritt mit Nachdruck die Auffassung, dass das Sozialkapital in den Vereinigten Staaten kontinuierlich und deutlich abnimmt. Seine Feststellungen sind umstritten, sowohl hinsichtlich der Messungen als auch der Interpretation. Was die europäischen Länder angeht, so kam Hall (1999) vor Kurzem für das Vereinigte Königreich zu anderen Ergebnissen; weitere Studien über die Entwicklung des Sozialkapitals auf nationaler Ebene sind mir jedoch nicht bekannt. Wie auch immer das Bild im Einzelnen aussehen mag, entscheidend ist, dass Putnam den Rückgang zum Teil auf die Zunahme von Doppelverdienerhaushalten und auf den in den letzten beiden Jahrzehnten zu beobachtenden Anstieg der Zeit zurückführt, die Frauen am Arbeitsplatz verbringen. (Er hat jedoch Mühe zu widerlegen, dass seine Analyse in irgendeiner Weise andeuten will, dass die Berufstätigkeit von Frauen eingeschränkt werden sollte). Wir müssen folglich prüfen, wie der Einzelne seine Zeit am Arbeitsplatz verbringt und in welchem Verhältnis dies zu seinem übrigen Zeitplan und dem Zeitplan seines bzw. ihres Haushaltes steht. Solche Untersuchungen sollten nicht nur die individuellen Lernmöglichkeiten umfassen, sondern auch untersuchen, wie diese sich auf die Möglichkeiten der übrigen Mitglieder auswirken.

9.4. Sozialkapital und Humankapital

Häufig wird es als Ziel der Ausbildung angesehen, das Humankapital auf der Ebene der betreffenden Organisation oder des betreffenden Landes aufzustocken. Um das Verhältnis zwischen Sozialkapital und Humankapital bestimmen zu können, brauchen wir einen Rahmen. Diesen liefert uns Tabelle 1. Die anschließenden Kommentare stellen einen Bezug zwischen der Tabelle und dem Thema Arbeitszeit und Ausbildungszeit her.

	Humankapital	Sozialkapital
Schwerpunkt	Individuen	Beziehungen
Messung	Dauer Qualifikationen	Mitgliedschaft/Beteiligung Vertrauensniveaus
Ergebnis	Direkt: Einkommen, Produktivität Indirekt: Gesundheit, gesellschaftliche Aktivität	Sozialer Zusammenhalt Wirtschaftlicher Erfolg Mehr Sozialkapital
Modell	Linear	Interaktiv/Zirkular

Schwerpunkt: Der Hauptunterschied zwischen Human- und Sozialkapital liegt darin, dass sich das Humankapital auf individuelle Personen, das Sozialkapital hingegen auf ihre Beziehungen untereinander und die von ihnen gebildeten Netzwerke konzentriert. Bezogen auf unsere Thematik, bedeutet die Einbeziehung des Sozialkapitals, dass individuelle Zeitpläne keine eigenständigen Einheiten sind, die getrennt von der restlichen Organisation existieren. Ein Arbeitnehmer kann vom Bildungsurlaub profitieren und seine eigenen Qualifikationen erweitern, doch wird die Wirkung dieser Tätigkeit auf die Leistung der Organisation davon abhängen, wie seine Abwesenheit und seine Ausbildung von seinen Kollegen und seinem Team aufgenommen werden.

Input/Messung: Das Humankapital wird in erster Linie am erworbenen Qualifikationsgrad gemessen. Das Sozialkapital ist hingegen sehr viel unschärfer und wird im Wesentlichen anhand des Ausmaßes der aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Leben oder an anderen Netzwerken gemessen. Wie wichtig dies sein kann, zeigt sich beispielsweise an der Art und Weise, wie die Mitgliedschaft in einem Netzwerk – häufig in relativ unstrukturierter Form – Zugang zu wichtigen Informationen und Ideen verschafft. Eine weitere Frage ist, inwieweit Organisationen ihre Mitarbeiter aktiv dazu ermutigen, sich am Leben des sie umgebenden Gemeinwesens zu beteiligen – wodurch sie durchaus wichtige Fähigkeiten erwerben können. Diese Art von Beteiligungen werfen natürlich Fragen im Zusammenhang mit der Kontrolle der Zeit innerhalb und außerhalb der Arbeit auf.

Ergebnis: Der Output des Humankapitals wird in der Regel an gesteigertem Einkommen oder erhöhter Produktivität gemessen. Das Sozialkapital ist zwar mit wirtschaftlicher Leistung in Verbindung gebracht worden, hat aber weitreichendere Folgen – einschließlich der Erzeugung von weiterem Sozialkapital. Aus der Sicht des Sozialkapitals betrachtet, kann die Ausbildung sowohl zu einer Verstärkung der Netzwerke und des Informationsflusses als auch zum Erwerb individueller Kompetenzen führen.

Modelle: Das Humankapital folgt einem direkten linearem Modell: es werden zeitliche und finanzielle Investitionen getätigt, die dann zu wirtschaftlichem Gewinn führen. Das Sozialkapital verfolgt einen weitaus weniger linearen Ansatz und seine Erträge lassen sich nicht so leicht definieren. Hier ähnelt die Unterscheidung derjenigen zwischen der „Ausbildung“ mit ihren definierten und vorhersehbaren Ergebnissen und der „Bildung“ mit ihrem breiterem Spektrum und variablen Ergebnissen.

Diese Matrix kann in einer ganzen Reihe von Zusammenhängen angewandt werden, um verschiedene Muster des Lernens (und des Nichtlernens) und deren Auswirkungen zu erforschen. Wie könnte sie auf unsere derzeitige Thematik, das Verhältnis zwischen Arbeitszeit und Ausbildungszeit, angewandt werden?

Erstens das Verhältnis zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit. Die Ausbildung wird in der Regel ausschließlich mit bezahlter Arbeit in Verbindung gebracht; ziehen wir aber den gesamten Lebenszyklus in Betracht, brauchen wir ein breiteres Blickfeld, um die Fülle an Aktivitäten abdecken zu können, die Menschen verschiedenen Alters und zu verschiedenen Zeitpunkten wahrnehmen. Viele dieser Aktivitäten – insbesondere die häusliche Arbeit und

die ehrenamtliche Arbeit – besitzen nicht nur einen hohen Eigenwert, sondern wirken sich auch erheblich auf die Bildungspolitik aus. Die Fähigkeiten, die sich Menschen durch ihre nichtberuflichen Aktivitäten aneignen, können unmittelbar zu den Kompetenzen beitragen, die sie am Arbeitsplatz einsetzen. Das breitere Blickfeld, das uns das Sozialkapital eröffnet, veranlasst uns zu einer genaueren Betrachtung der Wechselwirkung zwischen dem Lernen in Verbindung mit der Arbeit und dem Lernen, das anderswo stattfindet. Für positive Wechselbeziehungen dieser Art gibt es viele konkrete Beispiele; dennoch wird auch die betriebliche Ausbildung immer stärker auf spezifische Arbeitsplatzanforderungen ausgerichtet.

Zweitens die Dimension der kleinen Unternehmen, in denen die Zeit eine ganz besondere Bedeutung einnimmt. Der Arbeitgeber hat oft keine Zeit, um Informationen über Ausbildungsmaßnahmen einzuholen; angesichts der kleinen Belegschaft ist der Spielraum für eine Bildungsfreistellung des Personals sehr begrenzt; und Kapitalengpässe führen oft zu sehr kurzfristigen Zeitplänen, bei denen auf Investitionen in Humankapital verzichtet wird. Es besteht eindeutig ein negativer Zusammenhang zwischen der Größe eines Unternehmens und dem Umfang an formalen Ausbildungstätigkeiten. Wird die Bildungspolitik in einem individuellen und formalisierten Rahmen konzipiert, so werden sich kleine Firmen stets um ein gutes Abschneiden bemühen. Eine eingehende Betrachtung der Art der Weitergabe und Anwendung von Informationen und insbesondere der Art des Aufbaus von Netzwerken zwischen Unternehmen könnte viele nützliche Einblicke in das Entwicklungspotenzial kleiner Unternehmen in einer Wissensgesellschaft gewähren.

Drittens gehört es zum Alltag, immer wieder koordinierte oder sektorübergreifende politische Strategien zu fordern. Die Konzentration auf den individuellen Erwerb von Humankapital muss dies nicht unbedingt erschweren, kann aber zu einer wenig hilfreichen Anhäufung individueller Qualifikationen führen. Eine Betrachtung aus der Sicht des Sozialkapitals hingegen macht es leichter, die verschiedenen Arten, wie Menschen ihre Zeit verbringen, und deren Beeinflussung durch verschiedene politische Konzepte für die Nutzung von Zeit mit ins Spiel zu bringen. So macht es beispielsweise keinen Sinn, lebensbegleitendes Lernen am Arbeitsplatz zu fördern, wenn die Sozial- oder Familienpolitik es dem Einzelnen erschwert, die Ausbildungsanforderungen mit seinen anderen Lebensbereichen in Einklang zu bringen.

9.5. Einige Vorschläge für eine Agenda

Meiner Meinung nach ist die Bedeutung des Sozialkapitals als Konzept in erster Linie heuristischer Natur – das heißt es öffnet den Weg für neue Gedankengänge. Wenn wir wirklich über einige der sterilen und sich wiederholenden Debatten über den Wert oder die Form von Ausbildung hinaus kommen wollen, brauchen wir Konzepte, die uns dabei helfen, die sich rasch verändernden Umstände immer wieder aus einem neuen Blickwinkel heraus zu betrachten.

Im Folgenden sind lediglich vier Bereiche aufgeführt, in denen ein paar recht pragmatische Schlussfolgerungen gezogen (und gegebenenfalls weitere Vorschläge für die CEDEFOP-Agenda gemacht) werden können.

9.5.1. Der Geltungsbereich des lebensbegleitenden Lernens

Definitionsdebatten im Bereich der Bildung und Ausbildung sind bekanntermaßen unproduktiv. Lebensbegleitendes Lernen und verwandte Konzepte wie *recurrent education* und *formation continue* sind ebenfalls lang und breit diskutiert worden, vermutlich ohne große Ergebnisse. Aber die Herausforderungen, vor die uns die sich wandelnde Arbeitswelt stellt, machen einige neue Abgrenzungen erforderlich, die die Verbindungen zwischen den verschiedenen Lernformen aufzeigen. Vor allem brauchen wir Diskussionen darüber, wie Qualifikationen als Nachweise für den Abschluss bestimmter Ausbildungsstufen durch breitere Lernansätze sowohl innerhalb als auch außerhalb des Arbeitsplatzes ergänzt werden können.

Dabei müssen Informationen darüber, wie Menschen ihre Zeit tatsächlich verbringen, mit einbezogen werden. Hinzu kommen sollten außerdem vergleichbare Daten, die entweder durch Umfragen oder durch die Untersuchung einzelner Tagesabläufe zusammengetragen werden können. Dies wird nicht nur Aufschluss darüber geben, wie Menschen ihre Zeit für verschiedene Formen des Lernens nutzen, sondern auch aufzeigen, inwieweit diese Zeit mit anderen Aktivitäten in ihrem Leben im Einklang steht (oder nicht). Umfangreiche Datensammlungen über die Nutzung der Zeit gibt es bereits (s. z.B. Gershuny 2000), aber die meisten lassen das Lernen außer Acht.

9.5.2. Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)

Gegenwärtig läuft natürlich eine umfangreiche Debatte über den Stellenwert der Informations- und Kommunikationstechnologien beim lebensbegleitenden Lernen. Hier würde ich einfach sagen, dass wir uns ansehen müssen, inwieweit IKT-gestütztes Lernen mit den sozialen Lernmustern übereinstimmt. Individuelle Lernpakete und flexible Angebote wirken sich sehr positiv auf die Verbesserung des Zugangs, der Motivation und der Effizienz aus. Sie können zweifelsohne Menschen helfen, ihre Zeit intensiver zum Lernen zu nutzen. Außerdem können die Informations- und Kommunikationstechnologien Einzelnen den Zugang zu Netzwerken eröffnen, ohne auf zeitliche und räumliche Zwänge Rücksicht nehmen zu müssen. Dies sollte jedoch nicht auf Kosten der sozialen Lerninfrastruktur, der Kontexte und der Organisationen erfolgen, die den Menschen ein gemeinsames Lernen ermöglichen (die dänischen Heimvolkshochschulen sind dafür ein hervorragendes Beispiel, s. Mork 1999). Das Sozialkapital betont die Bedeutung der sozialen Kommunikation und der Bildung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen als ein Schlüsselergebnis der Lerntätigkeit.

9.5.3. Parallele Investition in Zeit und Geld

Öffentliche und Arbeitgeberunterstützung für das Lernen werden entscheidend sein. Wir sollten damit rechnen, dass dieser Trend über die Sektoren und Beschäftigungskategorien hinaus deutlich zunehmen wird. Ein Teil der Aufgabe der öffentlichen Politik wird darin bestehen, sich auch weiterhin um eine Verbesserung der Verteilungsgerechtigkeit zu bemühen, damit Lernmöglichkeiten nicht nur denjenigen zugute kommen, die bereits davon

profitiert haben. Wir sollten uns darauf einstellen, dass immer mehr Vereinbarungen getroffen werden, denen zufolge die Hauptakteure in unterschiedlichem Maße Zeit und Geld investieren, um eine höhere Beteiligung an Bildungsmaßnahmen zu erreichen. Hierzu wird eine umfangreiche Bestandsaufnahme erforderlich sein, um beispielhafte Praktiken zu ermitteln und die Wirksamkeit der verschiedenen Vereinbarungen zu untersuchen.

9.5.4. Kosten und Nutzen

Und schließlich besteht Bedarf an weiteren phantasiereichen, anspruchsvollen Arbeiten, um die Kosten, aber insbesondere auch den Nutzen des lebensbegleitenden Lernens in Modelle fassen und messen zu können. Betrachtet man die Frage nur unter einem Aspekt, so ist die Zeit ein endliches und kostspieliges Gut, und die Ausbildungszeit wird bei kostenbewussten Entscheidungen einer immer strengeren Prüfung unterzogen. Das Sozialkapital bietet breitere Ansatzmöglichkeiten, die über die wirtschaftlichen Erträge hinausgehen (diese jedoch nicht außer Acht lassen). Es begünstigt sektorübergreifende und längerfristige Ansätze in Politik und Analyse. Ein hervorragendes Beispiel ist das dänische System der *Jobrotation*, das den breiteren sozialen Kontext berücksichtigt und auf dem Aufbau von Beziehungen zwischen verschiedenen Gruppen beruht (Arbeitslose, Beschäftigte auf Bildungsurlaub und Berater). Initiativen wie diese sollten als Fallstudien zur Ausarbeitung umfassenderer Ansätze für die Bewertung von Bildungsergebnissen herangezogen werden.

Literatur

Baron, Stephen; Field, John; Schuller, Tom. *Social capital: critical perspectives*. [Sozialkapital – eine kritische Betrachtung] Oxford: Oxford University Press, 2001.

Bourdieu, Pierre. The forms of capital. [Formen des Sozialkapitals]. In: Richardson, J. E. (ed.). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Ithaca: Greenwood Press, 1986, S. 241-258.

Coffield, Frank. The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning.[Die Struktur unter der Oberfläche – eine neue Bewertung des informellen Lernens] In: Coffield, Frank (ed.). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press, 2000, S. 1-11.

Coleman, John. Social capital in the creation of human capital.[Das Sozialkapital und die Schaffung von Humankapital]. *American Journal of Sociology*, 1988, Nr 94, S. 95-120.

Field, John; Spence, Lynda. Informal learning and social capital.[Informelles Lernen und Sozialkapital]. In: Coffield, Frank (ed.). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press, 2000, S. 32-42.

Grooaert, Christiaan. *Social capital: the missing link?*[Das Sozialkapital: Die fehlende Verbindung?] (Social capital initiative, Arbeitsdokument 3). Washington: World Bank, 1998.

Hall, Peter. Social capital in Britain. [Sozialkapital in Großbritannien] *British Journal of Political Science*. 1999, Nr. 29, S. 417-61.

Mork, Jorge. Crisis in the traditions for admission to training.[Die traditionelle Zulassung zur Ausbildung in der Krise] Agora über Arbeit und Ausbildung im 21. Jahrhundert. Thessaloniki: Cedefop, Oktober 1999.

Overcoming exclusion through adult learning [Überwindung der Ausgrenzung durch Erwachsenenbildung] / Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris: OECD, 1999.

Putnam, Robert. Making democracy work: civic traditions in modern Italy. [Die Demokratie verwirklichen: Gesellschaftliche Traditionen im modernen Italien] Princeton: Princeton University Press, 1993.

Schuller, Tom et al. Part-time higher education: policy, practice and experience.[Teilzeit-Hochschulausbildung: Politik, Praxis und Erfahrungen]. London: Jessica Kingsley, 1999.

10. Zusammenfassung der Arbeiten

André Kirchberger

In einer Zeit, die durch immer zahlreichere Diskussionen über Beschäftigung und Arbeit, durch eine wachsende Globalisierung des Welthandels sowie die Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt ist, überrascht es nicht, dass die Agora VII, die das CEDEFOP am 7. und 8. Oktober 1999 in Thessaloniki veranstaltet hat, ein so großes Echo gefunden hat. Mehr als 30 Experten aus verschiedenen Bereichen und mehreren Mitgliedstaaten der Union – Forscher und Hochschulvertreter, aber auch politische Entscheidungsträger und Sozialpartner – konnten bei dieser Gelegenheit ihre Standpunkte austauschen bzw. einander gegenüberstellen. Abgesehen von „offiziellen“ Erklärungen, die in allgemeiner, übergreifender, ja mitunter weitreichender Form die verschiedenen Standpunkte widerspiegeln, ging es im Grunde genommen darum, die Kernpunkte einer im Zentrum der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung stehenden Problematik zu ermitteln. Anstatt den Versuch zu unternehmen, nach Abschluss dieser Diskussionen einen gemeinsamen Standpunkt, geschweige denn einen Konsens herauszuarbeiten, war es vielmehr notwendig, nicht nur eine „Bestandsaufnahme“ vorzunehmen, sondern auch „das Terrain zu sondieren“, d.h. die Parameter für künftige Überlegungen zu bestimmen, für die diese Agora lediglich erste Ansätze entwickeln konnte. Auf diesem Wege bestätigte diese Agora, wie andere vor ihr, die entscheidende Rolle, die dem CEDEFOP als Forum für Diskussionen über die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in den Mitgliedstaaten der Union zukommt.

Den Teilnehmern wurden drei zentralen Fragen gestellt, die im Übrigen die Komplexität dieses Themas veranschaulichen:

- (a) Arbeit und Ausbildung in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts,
- (b) Arbeits- und Ausbildungszeit innerhalb und außerhalb des Unternehmens vor dem Hintergrund des Personal- und Kompetenzmanagements,
- (c) Arbeits- und Ausbildungszeit im Laufe eines Lebens.

Bevor erste konkrete Schlussfolgerungen aus diesen Diskussionen gezogen werden konnten, sollten, wie Johan van Rens, der Direktor des CEDEFOP, bei der Eröffnung dieser Agora darlegte, eine Reihe von „Fakten“ in Erinnerung gerufen werden: erstens steht die Arbeit (d.h. die unselbstständige oder bezahlte Arbeit) nach wie vor im Mittelpunkt der Organisation des individuellen wie des kollektiven Lebens. Zweitens sind die Arbeitszeit (und damit auch die Ausbildungszeit) Bestandteile der „sozialen Zeit“, die jedoch bei weitem nicht auf diese beiden Elemente beschränkt ist. Hinzuzufügen sind die übrigen „Zeiten“, d.h. die Zeit, die man dem Familienleben, der Erholung, der Freizeit usw. widmet. Diese verschiedenen „Zeiten“ sind jedoch nicht eindeutig voneinander zu trennen, zumal sie sich häufig sogar überschneiden. Dies bedeutet, dass die Überlegungen über das Verhältnis zwischen Arbeitszeit und Ausbildungszeit nicht in die Schlüsselkonzepte der klassischen Tragödie – nämlich die Einheit von

Zeit, Raum und Handlung (Eric Fries Guggenheim) – „gezwängt“ werden dürfen. Man lernt immer (nicht nur während der Ausbildungszeit), man lernt überall (nicht nur in der Schule oder in einem Ausbildungszentrum) und man lernt schließlich nicht auf die gleiche Weise, nach dem gleichen Rhythmus und dem gleichen „Schema“. In anderen Worten ausgedrückt, lässt sich die Arbeitszeit nicht von der Gestaltung der anderen „Zeiten“, einschließlich der Zeit des sozialen Schutzes, trennen (Jacques Trautmann).

Hier drängt sich eine erste Bemerkung auf: Ausbildungsorte und Arbeitsorte werden immer stärker voneinander getrennt. Die traditionelle Sequenz oder das „traditionelle Modell“ der zeitlichen und räumlichen Trennung von Raum und Zeit der allgemeinen und beruflichen Ausbildung oder Lehre (im Sinne des englischen „learning“, wie Tom Schuller darlegte) einerseits und von Ort und Zeit der Arbeit andererseits verliert mehr und mehr an Deutlichkeit. Die Ausbildung erfolgt nicht mehr auf lineare Weise (Jørgen Mørk) und steht immer weniger im direkten Verhältnis zur Arbeitszeit. Dies macht die Frage der Abstimmung der verschiedenen „Zeiten“ aufeinander immer drängender (Francesc Falgueras i Rusalleda). Auch wenn die Arbeit nach wie vor eine privilegierte Stellung in dieser „sozialen Zeit“ einnimmt (sie aufgrund ihres Status‘ strukturiert), stellt man fest, dass die verschiedenen „Zeiten“ – hierzu zählt beispielsweise die Entfaltung von Aktivitäten wie gemeinnützige Arbeit – immer stärker in den Vordergrund drängen (Tom Schuller). Man kann sich also – wie Christian Kutzner – fragen: „Wo hört die Arbeit auf, und wo beginnt die Freizeit?“

Dies ist vor allem auch deshalb entscheidend, weil sich die Arbeit selbst erheblich verändert hat (Vincent Merle). Auf die handwerkliche Arbeit, die diverse Lernprozesse – einschließlich des formalen Lernens in der Schule oder in einem Berufsbildungszentrum – beinhaltete und bei der Lernen und berufliche Tätigkeit eins waren, folgte die nach dem tayloristischen Modell organisierte Arbeit, bei der (aus der Sicht des Arbeitgebers) die Ausbildungszeit auf ein Minimum beschränkt werden musste, was zu einer extremen zeitlichen und räumlichen Spezialisierung der Arbeits- und Ausbildungszeiten führte. Dies ist heute, zumindest in bestimmten Sektoren, nicht mehr der Fall, und dieser Trend dürfte sich weiter verstärken. Es geht bei der Arbeit um den Umgang mit ungewissen und nicht vorhersehbaren Momenten, d.h. um die Bewältigung von beruflichen Situationen, die eine starke Innovationskraft und damit die Fähigkeit voraussetzen, das in einer konkreten Situation Erlernte auf andere Zusammenhänge zu übertragen.

Aber nicht nur die Arbeit (und mit ihr die Art des Lernens) verändert sich. Auch die Beziehungen am Arbeitsplatz verlieren immer mehr an Dauerhaftigkeit. Man könnte sogar (Johnathan Winterton) insofern von einer „Zerstückelung“, ja sogar von einer „Auflösung“ der Arbeit sprechen, als die Entstehung von erst vor Kurzem als „atypisch“ bezeichneten Arbeitsformen (Teilzeitarbeit, Zeitarbeit, Saisonarbeit, Telearbeit, nicht zu vergessen die Schwarzarbeit usw.) das traditionelle Modell der unbefristeten Vollzeitbeschäftigung in ein- und demselben Unternehmen immer weiter zurückdrängt (André Kirchberger, Nikitas Patiniotis). Wie Alain Dumont sagt, „ist man sich des Arbeitsplatzes immer weniger sicher!“ In diesem Zusammenhang wird die massive Verbreitung der neuen Technologien zweifelsohne nicht nur die Produktionsverfahren und die Arbeitssituationen (sowie die Beziehungen am Arbeitsplatz), sondern auch

die Vorstellung von Beschäftigung und Arbeit nachhaltig verändern. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Arbeit und das, was sie für die und in der Gesellschaft sowie für jeden Einzelnen darstellt, im Laufe der Zeit erheblich gewandelt hat. Hinzu kommt, dass es für viele Menschen wichtiger geworden ist, „einen Arbeitsplatz zu haben“ als „einen Beruf auszuüben“ (Nicola Konstantinou). Wenn also die Arbeit nach wie vor im Zentrum des sozialen Lebens steht, wo ist sie dann zu finden (Lise Skanting)? Diese Frage ist besonders deshalb wichtig, weil, wie Juan José Castillo hervorhebt, „man in bestimmten Berufen mit 45 Jahren bereits als alt gilt“.

Dies führt uns zu einem weiteren Punkt, der auch von zahlreichen Teilnehmern der Agora direkt angesprochen wurde: durch die Art der Darstellung dieser Dualität „Arbeitszeit/Ausbildungszeit“ wird ein direkter Zusammenhang zwischen diesen beiden Zeiten impliziert (Jacques Trautmann): nämlich die (recht traditionelle) Vorstellung von einem „trade-off“. Das bedeutet mit anderen Worten, dass die Ausbildungszeit oder die der Ausbildung im Berufsleben gewidmete Zeit an zweiter Stelle steht, von der Arbeitszeit abzuziehen ist, also irgendwie von ihr „abzuzweigen“ ist. Da die Ausbildung außerhalb der Arbeit stattfindet (d.h. außerhalb der Arbeitszeit absolviert wird), kann folglich die Arbeit selbst keine Ausbildungsfunktion übernehmen.

Diese Auffassung steht im Widerspruch zu den neuen Produktionsformen (Alain Dumont): an die Stelle der Logik von einem Arbeitsplatz, der den Arbeitnehmer in einen sehr eng gesteckten Berufs- und Beziehungsrahmen zwingt und dem genannten tayloristischen Arbeitskonzept entspricht, muss eine Logik treten, die die Kompetenzen in den Mittelpunkt rückt. Die Kompetenzen sollten nämlich Dreh- und Angelpunkt der Arbeitsorganisation sein, und zwar Kompetenzen, die flexibel, vielseitig und anpassungsfähig sind und für deren Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung Arbeitgeber und Arbeitnehmer mit ihren jeweiligen Vertretern gemeinsam zuständig sein müssen (Jean-Michel Joubier). Damit werden auch die Kompetenzen als ein Bereich betrachtet, der der kollektiven Verantwortung unterliegt und die Verpflichtung zu Verhandlungen zwischen dem Unternehmen und seinen Beschäftigten beinhaltet. Voraussetzung hierfür ist jedoch auch, dass die Weiterentwicklung der Kompetenzen im Laufe des Berufslebens des Arbeitnehmers vertraglich anerkannt wird (Jean-Michel Joubier).

Dies trifft vor allem auch deshalb zu und wirkt sich zwangsläufig auf das Verhältnis zwischen „Arbeitszeit“ und „Ausbildungszeit“ aus, weil der Betrieb und die Arbeitssituation selbst Lernquellen darstellen (Vincent Merle). So gesehen, ist die Überwindung des Gegensatzes zwischen Arbeit und Ausbildung (ebenso wie des Gegensatzes zwischen Kenntnissen und Kompetenzen) unumgänglich. Die berufliche Bildung ist zwar unabdingbar und für die Beibehaltung und Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit wesentlich (vorausgesetzt, man will – nach Jean-Michel Joubier – ein Verkommen der Berufsbildung zu reinen Job-Praktika verhindern), doch setzt sie angesichts der neuen Formen der Arbeitsorganisation „die Aushandlung neuer Kompromisse zwischen den Sozialpartnern“ voraus (Jacques Trautmann). In gewisser Weise werden damit also der Unternehmer, die Arbeitnehmer und ihre jeweiligen Vertreter „gemeinsam in die Verantwortung genommen“, wenn es um die Entwicklung qualifizierender Formen der Arbeitsorganisation geht (was gegenwärtig nicht der Fall ist, da

das Ausbildungsangebot nach wie vor komplex, unübersichtlich und damit wenig motivierend ist – Patrick Werquin).

Vor diesem Hintergrund haben mehrere Teilnehmer die Bedeutung der Erstausbildung „in Frage gestellt“ (und insbesondere darauf hingewiesen, dass die Verlängerung der Abhängigkeit der Jugendlichen durch die längere Dauer ihrer Ausbildung sogar zu einer Beeinträchtigung der Verbindung zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung führen kann – Tom Schuller) und generell auch die Rolle der Schule hinterfragt: die Schule sollte der Ort für den Erwerb von Grundkenntnissen sein und auf das Berufsleben, die Aufgaben als Bürger und die aktive Beteiligung an der Gesellschaft vorbereiten. Es geht nicht darum, am Ende der schulpflichtigen Zeit (und damit der Grundausbildung) ein „Endprodukt“ (Jean-Michel Joubier) vorweisen zu können, sondern vielmehr darum, die Jugendlichen auf „Berufsfamilien“ vorzubereiten. Dies wirft wiederum das entscheidende Problem der Orientierung als ein Instrument zur Steuerung des persönlichen und beruflichen Entwicklungsprozesses auf (diese Frage wird Gegenstand der Agora X im Herbst 2000 sein). Die Ausbildung ist kein Selbstzweck, sie ist lediglich ein Mittel, um Kompetenzen zu erwerben und zu beherrschen (Alain Dumont). Dies sollte auch eine stärkere vertikale Integration und eine bessere Abstimmung zwischen der Erstausbildung und der Weiterbildung mit sich bringen (Patrick Werquin).

Bei dieser Debatte war natürlich zu erwarten, dass die Frage der Qualifikationen und Diplome und insbesondere ihre Bedeutung für die Einstellungspolitik der Unternehmen angesprochen würde. Einige sind der Auffassung (Alain Dumont), dass den Qualifikationen und Diplomen zu viel Bedeutung beigemessen wird; wichtig für den Arbeitgeber, der einen Bewerber einstellt, ist, dass der Betreffende seine Kompetenzen in einer schwierigen Situation unter Beweis stellen kann, im anderen Fall wird er entlassen (Jørgen Mørk). Konkreter gesagt: auch wenn diese Befähigungsnachweise die Qualifikationen zu Beginn des Eintritts in das Berufsleben im Einzelnen belegen, so spielen die Kompetenzen, die der Arbeitnehmer am Arbeitsplatz und im Laufe seines beruflichen Werdegangs erworben hat – also das „was er kann“ – in den Augen des potenziellen Arbeitgebers eine mindestens genau so wichtige, wenn nicht sogar wichtigere Rolle. Ist es vor diesem Hintergrund möglich, „die Garantie eines dauerhaften Arbeitsplatzes gegen eine Garantie der Beschäftigungsfähigkeit einzutauschen, und, wenn ja, welche Verantwortung bringt dies für das Unternehmen bzw. für den Arbeitnehmer mit sich?“ (Alain Dumont). Trotz allem sind, wie ein anderer Teilnehmer (Tom Schuller) hervorhob, „die Diplome nach wie vor die einzig glaubwürdige Form der Bewertung“ und stellen, was man auch immer von ihnen sagen mag, für zahlreiche Arbeitgeber das einzige Instrument zur „Messung“ von Qualifikationen dar. Dies wirft für die Fortbildung die zentrale Frage auf, wie neben den erworbenen Diplomen und Kompetenzen die am Arbeitsplatz gewonnen Kenntnisse und Fähigkeiten validiert und übertragen werden können.

Alle Teilnehmer haben im diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass das durchschnittliche Ausbildungs- und Berufsbildungsniveau angestiegen ist. Dennoch ist beim Zugang zur Berufsbildung und vor allem zur beruflichen Weiterbildung immer noch keine Chancengleichheit erreicht. Besonders deutlich ist dies im öffentlichen Sektor zu erkennen: dort besteht insofern ein negatives Verhältnis zwischen dem Niveau der allgemeinen (und beruflichen)

Ausbildung und der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen, als diejenigen mit der schlechtesten Ausbildung am wenigsten häufig an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Aber auch die Unternehmen sind von einer solchen ungleichen Verteilung der Zugangsmöglichkeiten betroffen. Hier sind es vor allem die KMU, und zwar die KMU, die nicht zu den High-Tech-Betrieben zählen, die sich mit der Veranstaltung von Fortbildungsmaßnahmen besonders schwer tun (Tom Schuller). Das Gleiche gilt für die Sektoren, die gegenwärtig eine tiefgreifende Umstrukturierung erleben, wie beispielsweise die Textilienbranche in Portugal (Augusto Praça).

Wie Patrick Werquin betont – und dies wird die Grundlage für eine von der OECD geplanten Untersuchung in mehreren Mitgliedstaaten sein – scheinen jedoch andere Faktoren bei dieser ungleichen Verteilung eine Rolle zu spielen: erstens die fehlende Motivation auf Seiten der Arbeitnehmer (was sicherlich auf eine negative Erfahrung während ihrer Schulzeit und auf das Image der Berufsbildung zurückzuführen ist) und auf Seiten der Unternehmen, von denen einige ihr Interesse an der Ausbildung und der Personalentwicklung lediglich in Zeiten der Rezession bekunden, wenn ihnen die nötigen finanziellen Mittel hierzu fehlen (während sie in Zeiten des Aufschwungs zwar über die nötigen Mittel verfügen, aber angeblich keine Zeit für Ausbildungsmaßnahmen haben!) Diese „Diskrepanz“ ist angesichts der paradoxen Situation, in der wir uns befinden, ganz besonders besorgniserregend: auf der einen Seite erfordert die Ausbildung mehr Zeit und es gibt immer mehr Dinge zu lernen (mehr Kompetenzen sind zu erwerben, mehr Wissen wird verlangt...), auf der anderen Seite steht – nicht zuletzt auch wegen des Produktivitätsdrucks – immer weniger Zeit für das Lernen zur Verfügung (Juan José Castillo).

Vor diesem Hintergrund hat Tom Schuller das Konzept des „Sozialkapitals“ und seiner Beziehung zum „Humankapital“ in die Diskussion eingebracht. Während bei Letzterem der Schwerpunkt auf dem Individuum, auf der Dauer seiner Schulausbildung, auf einem rationalen Vorgehen mit dem Ziel des Erwerbs von Qualifikationen und Diplomen liegt, hebt der erste Begriff stärker die Bedeutung von Netzen, von bürgerlichem Engagement und von Wertvorstellungen hervor. Wie Tom Schuller hinzufügt, ist heute ein Rückgang des „Sozialkapitals“ (insbesondere aufgrund des Zeitmangels, der durch die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen bedingt ist) zu beobachten, was sich auch in einer Verarmung der zwischenmenschlichen Beziehungen ausdrückt. Ebenso wichtig ist seiner Meinung nach die Tatsache, dass das Ausbildungsangebot für das lebensbegleitende Lernen immer vielfältiger wird und dass man von einer Kosten-Nutzen-Analyse der Ausbildung noch weit entfernt ist, vor allem, wenn man sich nicht auf die kurzfristigen Wirkungen beschränkt, sondern den gesamten „Lebenszyklus“ berücksichtigt.

Diese Agora VII verfolgte ebenso wenig wie ihre Vorgängerveranstaltungen (und die im kommenden Jahr geplanten Agora-Sitzungen) die Absicht, ein für alle Mal sämtliche grundlegenden Parameter der Problematik „Arbeitszeit/Ausbildungszeit“ zu bestimmen. Wie weiter oben ausgeführt, ging es vielmehr darum, Überlegungen anzustellen, die als Wegweiser für künftige Diskussionen dienen können. An die Stelle des traditionellen Modells, in dem diese beiden „Zeiten“ so eng miteinander verknüpft waren, dass die Ausbildungszeit auf die Arbeitszeit angerechnet werden konnte, wie dies Jacques Trautmann in seinem einführenden Text zu Beginn der Sitzung sehr anschaulich beschrieben hat, treten nunmehr andere Konzepte, die einer neuen (flexibleren) Form der Arbeitsbeziehungen, einer neuen (weniger linearen)

Struktur der „Sozialzeiten“, einer Neuverteilung der Verantwortung unter Unternehmen und Arbeitnehmern (Betonung der Ko-Investition) vor dem Hintergrund der neuen qualifizierenden Formen der Arbeitsorganisation sowie anderen Faktoren Rechnung tragen. Es ist sicherlich keine Übertreibung, nach Abschluss dieser Diskussionen von einer weniger „starren“, vielmehr wandlungsfähigeren und vor allem globaleren „Landschaft“ zu sprechen, in der das Konzept der Ausbildung im weitesten Sinne auszulegen ist.

11. Teilnehmerliste

Beyer Paulsen Mette	Ministry of Education, National Education Authority Kopenhagen, Dänemark
Castillo Juan José	Universidad Complutense – Madrid, Spanien
Dumont Alain	MEDEF – Mouvement des Entreprises de France Paris, Frankreich
Falgueras i Ruscalleda Francesc	Secretari Executiu del Consell Català de Formació Professional Barcelona, Spanien
Fernandez Luis Miguel	Confederación Sindical de CC.OO – Madrid, Spanien
Guilloux Patrick	Université de Bretagne Sud – Vannes, Frankreich
Joubier Jean-Michel	CGT – Confédération générale du Travail – Montreuil, Frankreich
Kirchberger André	Consultant Cedefop – Villiers-le-Bois, Frankreich
Konstantinou Nicola	EURO-FIET – Brüssel, Belgien
Kornelius Luuk	Universiteit Twente – Enschede, die Niederlande
Kutzner Christian	Hotell och Restaurang Facket – Växjö, Schweden
Lheureux Eric	Centrale Chrétienne Textile Habillement – Gent, Belgien
Meghnagi Saul	ISF – Istituto Superiore per la Formazione – Roma, Italien
Merle Vincent	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité – Paris, Frankreich
Morales San-Juan Juan Carlos	UGT-E – Union General de Trabajadores – Madrid, Spanien
Mørk Jørgen	Kongsbak Consulting – Glumsø, Dänemark
Patiniotis Nikitas	University of Patras – Patras, Griechenland
Praça Augusto	CGTP-IN – Lissabon, Portugal
Schedler Klaus,	Austrian Federal Economic Chamber – Wien, Österreich
Schuller Tom	University of London, Birkbeck College London, Vereinigtes Königreich

Skanting Lise	Danish Employer's Confederation – Kopenhagen, Dänemark
Suárez Santos Roberto	CEOE – Confederación Española de Organizaciones Empresariales – Madrid, Spanien
Suomalainen Heikki	Confederation of Finnish Industry and Employers – TT Helsinki, Finnland
Trautmann Jacques	Université Louis Pasteur Strasbourg, BETA – Cra Céreq Alsace – Straßburg, Frankreich
Werquin Patrick	OCDE – Paris, Frankreich
Winterton Johnathan	Napier University, Edinburgh, Employment Research Institute Edinburgh (Schottland), Vereinigtes Königreich

CEDEFOP

Fries Guggenheim Éric

Loos Roland

Ní Cheallaigh Martina

Stavrou Stavros

Van Rens Johan

Westphalen Sven Åge

Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

Agora VII

Arbeitszeit, Ausbildungszeit:

Thessaloniki, 7. – 8. Oktober 1999

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2003 – VI, 116 S. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 60 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0211-2

Kat.-Nr.: TI-49-02-620-DE-C

Kostenlos– 5138 DE –

Um einige Überlegungsansätze zu skizzieren, wurden drei Themenbereiche erarbeitet: Arbeit und Ausbildung im 21. Jahrhundert; Arbeits- und Ausbildungszeit innerhalb und außerhalb des Unternehmens; Arbeits- und Ausbildungszeit im Laufe des Lebens. Die Erwerbsarbeit steht nach wie vor im Mittelpunkt der Organisation des individuellen wie des kollektiven Lebens. Arbeits- und Ausbildungszeit sind Bestandteile der sozialen Zeit, der noch weitere Zeiten hinzuzufügen sind: Familienleben, Erholung, Freizeit, usw., die nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können. Die Überlegungen zum Verhältnis zwischen Arbeitszeit und Ausbildungszeit können nicht in die Schlüsselkonzepte der klassischen Tragödie, also die Einheit von Zeit, Raum und Handlung, gezwängt werden: Man lernt immer und überall, aber nicht jeder auf die gleiche Weise, nach dem gleichen Rhythmus und dem gleichen „Schema“.

Die Arbeit selbst hat sich erheblich verändert. Heute geht es um die Bewältigung von beruflichen Situationen, die eine starke Innovationskraft und die Fähigkeit voraussetzen, das in einer konkreten Situation Erlernte auf andere Zusammenhänge zu übertragen.

An die Stelle des traditionellen Modells treten nunmehr andere Konzepte, die einer flexibleren Form der Arbeitsbeziehungen, einer weniger linearen Struktur der Sozialzeiten und einer Neuverteilung der Verantwortung zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern (Betonung der Ko-Investition) Rechnung tragen.

Agora VII **Arbeitszeit, Ausbildungszeit**

Thessaloniki, 7. – 8. Oktober 1999



Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Kostenlos – Auf Anforderung beim Cedefop erhältlich

5138 DE



ISBN 92-816-0211-2



9 789289 602112

PANORAMA