Lebenslanges Lernen: Gewerkschaften und Kompetenzentwicklung im aktivierenden Sozialstaat

Vera Trappmann
Susanne Draheim

„Notstand Weiterbildung in Deutschland" so lautet Ende 2008 der Aufruf der gewerkschaftsübergreifenden Initiative zur Förderung des lebenslangen Lernens in Deutschland. Acht Jahre nach dem ersten Tarifvertrag zur Qualifizierung in Baden-Württemberg ist dies eine nüchterne Zwischenbilanz. Umso mehr gilt: Weiterbildung ist ein Zukunftsthema für Gewerkschaften, bei dem nicht nur die Interessen der Mitglieder auf dem Spiel stehen, sondern auch der Gedanke der Demokratie. Denn das Konzept des lebenslangen Lernens, das die aktuelle Diskussion und Praxis bestimmt, ist ambivalent. Bildung wird zunehmend von der Logik des Marktes bestimmt. Hier sind die Gewerkschaften gefragt. Es geht um Anforderungen, in die sie erst langsam hineinwachsen müssen.*

1 Ausgangslage

Lebenslanges Lernen stellt in der Praxis oft eine besondere Form der „Aktivierung" auf dem Arbeitsmarkt dar: Die Individuen werden als „Arbeitskraftunternehmer" angesprochen, der die Verantwortung für den Erhalt seiner Beschäftigungsfähigkeit durch auf Dauer gestellten Kompetenzerwerb eigenverantwortlich tragen muss. Dahinter verbirgt sich die latente Drohung, dass nur diejenigen, die permanent an ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten feilen, damit rechnen können, in Lohn und Brot zu bleiben.[1] Zu schnell entwickeln sich Technologien, zu abhängig sind Märkte von Innovationen, als dass die Individuen es sich leisten könnten stillzustehen: Lernen wird somit zur lebenslangen Aufgabe. Diese Entwicklung ist allerdings in Deutschland noch recht neu und geht nicht allein auf das Zusammenspiel von technischer Innovation, strukturellem Wandel des Arbeitsmarkts und „aktivierendem Sozialstaat" zurück, sondern auch auf den Einfluss der Europäischen Union (EU). Bis zum Beginn dieses Jahrtausends dominierte in Deutschland berufliche Qualifizierung die Bildungslandschaft, die nach der allgemeinen Schulbildung als berufliche Erstausbildung und als berufliche Weiterbildung organisiert war. Erst mit Entwicklungen auf europäischer Ebene etablierte sich ein Verständnis von lebenslangem oder, positiver formuliert, lebensbegleitendem Lernen. Stichwörter wie *Kompetenzentwicklung*, *informelles Lernen* und *Lernen im Lebenslauf* gewannen an Popularität. Auch die politische Ausgestaltung ist eng an die europäische Politik, insbesondere den Lissabonprozess und die Europäische Beschäftigungsstrategie geknüpft. Seit nahezu zehn Jahren versucht die EU, zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt" zu werden. Und indem sie ihre Bürger zum lebenslangen Lernen auffordert, sieht sie einen Weg, diese Strategie im Spannungsfeld von Staat, Unternehmen und Individuen umzusetzen. Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit sind somit die zwei Seiten der Medaille des lebenslangen Lernens.

Der folgende Beitrag befasst sich mit den gewerkschaftlichen Aktivitäten im Bereich des lebenslangen Lernens und fragt kritisch nach den Gestaltungsmöglichkeiten gewerkschaftlicher Politik im Bereich Kompetenzentwicklung. Zunächst rekonstruieren wir dafür die Verengung des Konzepts zum lebenslangen Lernen von einer emanzipatorischen Idee zu einer funktionalen Anpassungsstrategie (Abschnitt 2) und skizzieren die Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland (Abschnitt 3). Wir markieren dann die Gemengelage, in der Gewerkschaften sich mit lebenslangem Lernen konfrontiert sehen und stellen einige Pilotprojekte vor, die als Versuch zu sehen sind, die zentralen Probleme wie Zertifizierung von Kompetenzen und Lernberatung zu lösen (Abschnitt 4). Auf dieser Basis diskutieren wir die kritischen Aspekte der Kompetenzentwicklung (Abschnitt 5) und die Frage, welche Herausforderungen sich für die Gewerkschaften als Akteur in diesem Feld stellen (Abschnitt 6). Abschnitt 7 zieht ein Fazit.

2 Lebenslanges Lernen (LLL) – Idee und Wandel eines Begriffs

Die Idee lebenslanger Bildung und Kompetenzentwicklung war nicht von Beginn an auf die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit begrenzt. In den 1970er Jahren diskutierte man auf der europäischen Ebene in einer deutlich anspruchsvolleren Form programmatisch über lebensbegleitende Lernprozesse. Diskursiv wirksam geworden sind unter anderem die im Auftrag der UNESCO erstellte Faure-Studie (1973), der in den 1970er Jahren von der OECD (1973) propagierte An-

* Für hilfreiche Kommentare bedanken wir uns bei Eva Kuda und Jürgen Strauss.

1 Im Falle des Versagens des eigenen Kompetenzmanagements, dem Fehlen eines unternehmerischen Managements der eigenen Beschäftigungsfähigkeit tritt die aktivierende Arbeitsmarktpolitik in Kraft.

Vera Trappmann, *Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Arbeits-, Industrie- und Wirtschaftssoziologie der Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Europäische Arbeitspolitik, Mittelosteuropa.*
e-mail: vera.trappmann@uni-jena.de
Susanne Draheim, *Dipl. Soz. päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Informatik und Medien, Fachhochschule Brandenburg. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulreform, Lernen mit IKT, Social Media.*
e-mail: draheim@fh-brandenburg.de

© WSI-Mitteilungen 2010/2009
Diese Datei und ihr Inhalt sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck und Verwertung (gewerbliche Vervielfältigung, Aufnahme in elektronische Datenbanken, Veröffentlichung online oder offline) sind nicht gestattet.

https://doi.org/10.5771/0342-300X-2009-10-533
Generiert durch IP '3.12.36.30', am 29.04.2024, 08:47:55.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

satz einer „recurrent education“, in jüngerer Vergangenheit dann Konzeptionen wie „Lifelong Learning for All“ (OECD 1996), der UNESCO-Bericht „Learning – The Treasure Within“ (Delors et al. 1997)[2] und das EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen (2000).

Trotz großer terminologischer Ähnlichkeiten weisen diese Ansätze konzeptionelle Differenzen auf. Kerngedanke des 1973 von der OECD geprägten Begriffs „recurrent education“ ist die Verteilung von eher formalen (Weiter-)Bildungsangeboten im Anschluss an die Pflichtschulzeit über die gesamte Lebenszeit. „Recurrent education“ hebt damit den Wechsel zwischen Phasen der Bildung und denen beruflicher Tätigkeit hervor. Eines der wesentlichen Ziele ist somit die Aufweichung des starren Lebensabschnittsmodells „Ausbildung – Arbeit – Freizeit – Ruhestand“. Der Begriff „lifelong education“ hingegen, wie er im Faure-Report (Faure 1973) verwendet wird, umschreibt ein visionäres, geradezu emanzipatorisches Konzept, das verschiedene Lernformen – formales, nicht-formales, informelles Lernen – einbezieht und damit versucht, menschliches Lernen in seiner Totalität zu erschließen. Die Leitidee ist die Vorstellung einer „Lerngesellschaft“, in der es „nicht mehr darum [geht], punktuell ein für alle Mal Wissen zu erwerben, sondern sich darauf einzustellen, während des ganzen Lebens sein Wissen ständig zu erweitern und ‚leben zu lernen‘“ (Faure 1972, S. 22). In der Mitte zwischen beiden Extremen steht die Konzeption der „education permanente“ des Europarates (1970), die ebenfalls auf die gesamte, über die Lebenszeit verteilte Lern- und Erziehungszeit zielt, aber nicht nur alle sozialen Orte als Lernorte fasst, sondern auch die kontinuierlichen Veränderungen im Lernverhalten sowie die von Alter und Lebenssituation abhängigen Fähigkeiten und Motivationen mit einbezieht.

Seit Beginn der Debatte in den 1970er Jahren wird nunmehr von den Befürwortern lebenslangen Lernens gefordert, dass gesellschaftlich (und gesamteuropäisch) ein verändertes Verständnis von Lernen erforderlich sei, etwa damit Menschen ihre Lebenszeit überhaupt planvoll in Lern-, Arbeits- und Freizeiten aufteilen könnten, d.h. lebenslanges Lernen in einer biografischen Dimension *lebenslang* und in einer institutionellen Dimension *lebensweit* erfolgen könne. Um die Programmatik des lebenslangen Lernens von der konzeptionellen (in den 1970er Jahren) auf die Umsetzungsebene (ab ca. 1990) zu bringen, wurden zur Implementierung Leitlinien formuliert, nach denen die Arrangements der „Lerngelegenheiten“ – und flankierend ihre Finanzierung – so ausgerichtet sein sollten, dass die angedachte Möglichkeit, über die gesamte Lebensspanne hinweg zu lernen, individuell auch realisiert werden kann. Inzwischen hat sich eine europäische Landschaft der Förderprogramme zur Untersetzung des lebenslangen Lernens herausgebildet: COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO, GRUNDTVIG bzw. die nationale Umsetzung des „Europäischen Qualifikationsrahmens“.[3]

Problematisch ist allerdings, dass die aus der visionären Phase übernommene begriffliche Grundstruktur heute auch darauf zielt, solche subjektiven Potenziale und Ressourcen systematisch zu erschließen, die in spätmodernen Demokratien jenseits des unmittelbaren Einflussbereiches der Institutionen des Bildungswesens und der Erwerbsarbeit angesiedelt sind, mittlerweile aber aus arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Kalkülen relevant werden. Lebenslanges Lernen dient nunmehr auch als „Selbstanleitung“ (Tuschling 2004, S. 152); man habe „zwar schon immer für die Zukunft gelernt, neu jedoch [ist], dass die Lerninhalte hintangestellt und aus Bildung Vorausschau von Lernnotwendigkeiten“ (ebd. S. 154) gemacht werden sollen. Kontinuierliches Lernen im Lebensverlauf erhält somit immer stärker den Charakter von „Risikominimierung“. Das bedeutet, es wird mit der Hoffnung auf nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit verknüpft und erhält Züge einer „präventiven Bildung mit Versicherungscharakter“, die dazu anleitet, in Vorwegnahme künftiger Qualifikationsanforderungen zu handeln, allerdings ohne Einlösungsgarantien (vgl. Kade/Seitter 1998, S. 5). Lebenslanges Lernen wird somit zu einer „lifetime flexibility“ aufgebaut (Greenwood/Stuart 2006, S. 115). Die Risiken eines möglichen Scheiterns oder der verpassten Anschlussfähigkeit verbleiben bei den Subjekten; die Widersprüchlichkeit des Konzeptes muss biografisch aufgelöst werden bzw. sie wird harmonisierend in Begriffe wie „Selbstkompetenz“ und „Selbstmanagement“ übersetzt.

Die derzeitige Herausforderung besteht darin, lebenslanges Lernen überhaupt bildungspolitisch handhabbar zu machen. Das bedeutet einerseits, für ein komplexes, „versäultes“ und bisher wenig durchlässiges Bildungssystem wie das deutsche flexiblere Bewertungs- und Anerkennungsverfahren zu etablieren, non-formale und informelle Lernaktivitäten zu stärken.[4] Es bedeutet andererseits aber auch, die individuellen Potenziale und Entwicklungen, die mit der Pluralisierung biografischer Verläufe und sozialer Erfahrungen einhergehen, systematisch zu erfassen.

3 Weiterbildung in Deutschland

In den aktuellen Bemühungen zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Deutschland erweist sich ein nach wie vor stark an formaler Qualifikation ausgerichtetes Bildungssystem als hinderlich (Allespach 2005; Baethge 2004). Im Aktionsprogramm lebenslanges Lernen werden daher Modularisierung, Stärkung des informellen Lernens und eine neue Lernkultur gefordert (BLK 2004). Zu den unterstützenden Förderprogrammen der letzten Jahre gehörten vor allem Projekte, die den Einzelnen zur Teilhabe motivieren sollen und regionale Unterstützungsstrukturen aufbauen, da die Region als zentrale Einheit der Bildungsförderung gilt, weil sie eine Verzahnung zwischen den Bildungsstationen am besten gewährleisten könne (Kruse 2003). Im Jahr 2008 hat die Bundesregierung eine groß angelegte „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ gestartet mit dem Ziel, die Ausgaben für Bildung in

2 Insbesondere die Delors-Studie verfolgte das Anliegen, lebenslanges Lernen als strukturelle Herausforderung spätmoderner Gesellschaften zu betrachten, der sich alle nationalen Bildungssysteme zu stellen haben.

3 Qualifikationen sollen europaweit vergleichbar gemacht werden. Gleichfalls soll der Qualifikationserwerb europaweit möglich sein. Dazu wurde im Hochschulraum bereits eine europaweite „Bildungswährung“ ECTS (European Credit Transfer System) eingeführt, die nunmehr als ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Education) auch auf den Bereich der beruflichen Bildung erweitert wird.

4 Die Unterscheidung zwischen formellen, nicht-formellen und informellen Lernprozessen ist umstritten. Besonders die Übergänge zwischen non-formalem Lernen, das noch als eine reflexive Aktivität verstanden wird, und dem eher unbeabsichtigten, unreflektierten informellen Erfahrungslernen als implizitem Bestandteil sämtlicher lebensweltlicher Vollzüge sind fließend (Dohmen 2001, S. 18ff.).

https://doi.org/10.5771/0342-300X-2009-10-533
Generiert durch IP '3.12.36.30', am 29.04.2024, 08:47:55.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

Deutschland bis 2015 auf insgesamt 10 % des Bruttoinlandsproduktes zu erhöhen; insbesondere die Chancengleichheit bzw. Teilhabe von Kindern am Bildungssystem soll gestärkt werden, aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (BMBF 2008). Entgegen den weitreichenden öffentlichen Forderungen und Zielsetzungen sieht die Weiterbildungsrealität in Deutschland eher bescheiden aus; vor allem die Teilnahme an *formaler* Weiterbildung ist im europäischen Vergleich eher niedrig. Laut Berichtssystem Weiterbildung nehmen 30 % der Erwachsenen zwischen 19 und 64 Jahren an betrieblicher Weiterbildung[5] und 43 % an allgemeiner Weiterbildung teil (BMBF 2008). Ziel der Qualifizierungsinitiative ist es, die Teilnahme auf 50 % zu steigern und formal Geringqualifizierte stärker zu mobilisieren; hier wird insbesondere auf die Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern gesetzt. Während die Arbeitgeberseite sich momentan eher ihrer Verantwortung entzieht – ihre Finanzierungsbereitschaft für Weiterbildung ist stark zurückgegangen, was in Zeiten der Krise wohl auch nicht besser werden wird –, versuchen die Gewerkschaften, das Bildungsthema zunehmend voranzutreiben.

4 Warum sich Gewerkschaften für LLL einsetzen

Die Gewerkschaften verfügen über eine lange Tradition bildungspolitischen Engagements. Neben einer berufsorientierten Dimension spielt von jeher die klassische Arbeiterbildung, die Forderung nach Zugang zu „höherer Bildung" für sozial Schwächere oder politische Bildung, z. B. in Form von Schulung von Betriebsräten oder neuerdings auch im Bereich Organizing, ein große Rolle. Bereits seit den 1970er Jahren fordern sie die Sicherung und Erweiterung beruflicher Qualifikationen von Arbeitnehmern, allerdings vorrangig mit dem Ziel des Schutzes vor Rationalisierung. Diese Weiterbildungspolitik war eher defensiv ausgelegt; erst mit dem lebenslangen Lernen wird die Kompetenzentwicklung auf Dauer gestellt und präventiv als Risikominimierung angelegt.

Die Orientierung an Weiterbildung statt an lebenslangem Lernen hing einerseits mit dem deutschen dualen System der Berufsbildung zusammen, das eine solide und umfassende Grundausbildung und damit eine ausreichende Basis für Jobanforderungen ermöglicht; eine bausteinförmige Kompetenzentwicklung wurde eher als ein aus dem angelsächsischen System entliehenes Element rezipiert, das dort mit einem hohen Prozentsatz formal gering Qualifizierter eher eine Berechtigung zu haben scheint (Tight 1998). Zudem befürchtete man, das Prinzip der Beruflichkeit und damit die an Berufe geknüpften Tarifregelungen aufzuweichen, wenn der Kompetenzentwicklung mehr Gewicht als der Qualifikation gegeben werde (Elsholz/Dehnbostel 2002).

Warum aber, so möchten wir im nächsten Schritt fragen, machen die Gewerkschaften dann die Förderung des lebenslangen Lernens doch zu ihrem Ziel und wie tun sie dies? Und welche Konsequenzen hat dies für gewerkschaftliche Politik und für die Arbeitnehmer? Den ersten Punkt haben wir bereits benannt: Hier schlägt sich der Einfluss der europäischen Politik nieder. Die EU macht Vorgaben zur gemeinsamen Politik und kontrolliert diese durch einen permanenten Benchmarking-Prozess, und sie misst der Beteiligung der Sozialpartner große Bedeutung bei. Zudem ist diese Beteiligung ein – wenn auch schwer zu messendes – Ergebnis des nachhaltigen Diskurses über lebenslanges Lernen, der zahlreichen Grünbücher und Policy-Papiere (Muntigl et al. 2000). Neben der europäischen Ebene spielt auch die Globalisierung mit ihren Auswirkungen auf den Standort Deutschland eine Rolle: Die Zahl der Arbeitsplätze für formal gering Qualifizierte schrumpft; sogenanntes „Up-skilling" wird für immer mehr Beschäftigte zur Voraussetzung der beständigen Integration in den Arbeitsmarkt. Drittens wächst die strukturelle Notwendigkeit lebenslangen Lernens aufgrund des demografischen Wandels und der damit verbundenen alternden Belegschaften. Und nicht zuletzt wird viertens gern die Repräsentationskrise der Gewerkschaften als ein Grund für ihr gesteigertes Engagement angeführt: Über das Thema Lernen, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung möchte man Mitglieder binden und neue gewinnen (Trappmann 2009).

4.1 LLL: EIN ZUKUNFTSTHEMA

Die Gewerkschaften haben ihr Interesse am Thema lebenslanges Lernen sowohl institutionell verankert als auch auf betrieblicher Ebene umgesetzt. Ein erster Meilenstein war der Tarifvertrag Qualifizierung in Baden-Württemberg im Jahr 2001, der den Beschäftigen ein Recht auf betriebliche und persönliche Weiterbildung garantierte. Sie erhielten Anrecht auf ein jährlich stattfindendes Mitarbeitergespräch, mit dem der individuelle Bildungsbedarf ermittelt werden sollte. Weiterhin sah der Tarifvertrag die Übernahme aller Kosten durch den Arbeitgeber im Falle betrieblicher Weiterbildung vor. Während die Regelungen des Tarifvertrages Nachahmung in allen Bundesländern gefunden haben, hapert es an der Umsetzung; nur wenige der Arbeitnehmer nutzen das Recht auf Weiterbildung (Bahnmüller/Fischbach 2006). Deswegen haben die Gewerkschaften ver.di, IG Metall und GEW in einer gemeinsamen Initiative „Bundesregelungen für die Weiterbildung" ihre Forderungen nach einem Weiterbildungsgesetz erneuert, das die Einführung individueller Kompetenzpässe, das Einrichten von Lernzeitkonten mit einem Anspruch auf fünf Tage Weiterbildung pro Jahr, eine bessere Lernberatung sowie die Beteiligung der öffentlichen Hand an der Finanzierung von Weiterbildung vorsieht. Drei Jahre später beklagen sie die Stagnation in Weiterbildungsfragen und konstatieren in ihrem Aufruf „Notstand Weiterbildung in Deutschland": „dass Deutschland im internationalen Vergleich eine beschämend nachrangige Position einnimmt […] konzeptionell nicht zukunftsfähig [ist] und zur Innovations- und Wachstumsbremse [wird]" (Gewerkschaftliche Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung, S. 1). Für lebensbegleitendes Lernen als selbstverständlichen und kalkulierbaren Teil von Biografien fehlten nach wie vor die institutionellen, finanziellen, zeitlichen und organisatorischen Voraussetzungen. Die Initiative fordert daher die bessere Verzahnung von Weiterbildung mit den anderen Säulen der Bildung sowie einen besseren, Chancengleichheit gewährenden Zugang zur Weiterbildung, Qualitätssicherung und Bildungsberatung. Ferner fordert sie den Ausbau der Finanzierung durch die öffentliche Hand, Bildungskredite, Zertifizierung und Kooperation der Akteure. Einen Teil dieser erhobenen Forderungen versuchen die Gewerkschaften selbst einzulösen, vor allem im Bereich Bildungsbe-

5 2004 waren es sogar nur 26 % (BMBF 2005).

https://doi.org/10.5771/0342-300X-2009-10-533
Generiert durch IP '3.12.36.30', am 29.04.2024, 08:47:55.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

ratung und Zertifizierung. Mit diversen Pilotprojekten haben sie hier bereits positive Impulse gesetzt. Im Folgenden möchten wir einige dieser Projekte vorstellen.

4.2 ZERTIFIZIERUNG VON KOMPETENZEN

Das erste Feld, die Zertifizierung von Kompetenzen, ist im Bereich der Informationstechnologien (IT) erprobt, jenem Bereich, von dem aufgrund der Branchendynamik und der Zusammensetzung des Klientels insgesamt ein hohes Innovationspotenzial für Gewerkschaften zu erwarten ist. Das Projekt „Kompetenzzentrum IT-Bildungsnetzwerke" (KIBNET) geht auf den 1999 konstatierten Mangel an IT-Spezialisten zurück und zielte darauf, den in der IT-Branche oft informalisierten Wissenserwerb bzw. die, die Branche prägende permanente Kompetenzentwicklung zu zertifizieren, um so einerseits mehr Transparenz und Vergleichbarkeit der Fähigkeiten zu erreichen und um andererseits die Versorgung des deutschen Marktes mit selbst ausgebildeten Spezialisten zu gewährleisten. Die Projektidee entstand im Bündnis für Arbeit, wurde also von den Sozialpartnern gemeinsam verantwortet; beteiligt waren neben der IG Metall und ver.di der Arbeitgeberverband BITKOM. Die Finanzierung übernahm das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

KIBNET hat als Pilotprojekt zentrale Tätigkeitsprofile im IT-Bereich und ein System zur Zertifizierung von handlungsrelevantem Branchenwissen entwickelt. In enger Kooperation mit einzelnen Unternehmen wurde die Weiterbildung von IT-Fachleuten (oberhalb des Facharbeiters) initiiert und begleitet. KIBNET intendierte die individuelle Kompetenzsteigerung und den Nachweis praktischer Handlungskompetenz von IT-Fachleuten on-the-job. Das Weiterbildungssystem bot Facharbeitern sowie Seiteneinsteigern die Möglichkeit der Qualifizierung und Zertifizierung zum sogenannten IT-Spezialisten, etwa zum Systemadministrator oder Softwareentwickler. Die Projektbeteiligung war außerordentlich hoch, sowohl die Nachfrage seitens der Unternehmen (z. B. Telecom, Airbus, EDS und Versicherungen) als auch der Arbeitnehmer. Im Schnitt waren die Teilnehmer Quereinsteiger, die sich ohne formale Berufsausbildung ihr Wissen selber angeeignet hatten. Meistens waren sie zwischen 40 und 45 Jahren alt und bemüht, ihr Know-how zu formalisieren, um ihre Voraussetzungen für einen Karrieresprung zu verbessern bzw. ihren Qualifikationserhalt im Falle eines Unternehmenswechsels zu sichern (Trappmann 2009).

Positiv hervorzuheben ist, dass die Zertifizierung seit Ablauf des Projekts im April 2008 weitergeführt wird. Problematisch ist allerdings, dass sie privatwirtschaftlich organisiert ist und in etwa 1.000 € pro Zertifikat kostet. In der Regel werden die Kosten von den Teilnehmern selbst getragen. Zwar bietet die IG Metall ihren Mitgliedern als Interimslösung eine Kostenbeteiligung an, jedoch sollte es um eine grundsätzliche institutionelle Lösung gehen. Denn es muss bedenklich erscheinen, wenn sich die Gewerkschaften einerseits federführend an einem innovativen Zertifizierungsprojekt beteiligen, ohne andererseits den negativen Selektionsmechanismus über den Preis zu verhindern, der dann entsteht, wenn Weiterbildungswünsche oder -bedarfe aus finanziellen Gründen nicht realisiert werden können.

4.3 BERATUNG UND COACHING

Das zweite wichtige Feld ist die Lernberatung. Eine Vielzahl von gewerkschaftlichen Projekten hat sich der Beratung und dem Coaching von Arbeitnehmern gewidmet. Beispiele sind Projekte des DGB „Leben und Arbeiten" (LeA), der „Beratungsoffensive Handwerk", die von der IG Metall initiierten Projekte „JobNavigator" und „KomNetz". LeA (2002–2005) und die „Beratungsoffensive Handwerk" (2005–2009) zielten auf die Beratung von bildungsferneren Arbeitnehmern. Vermarktet wurden sie unter dem Stichwort Bildungs*coaching*. Orientiert an dem Vorbild der in Großbritannien erfolgreichen gewerkschaftlichen Lernrepräsentanten (Union learning representatives) sollten vor allem formal gering Qualifizierte motiviert werden, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Der JobNavigator (seit 2002) ist ein eigens entwickeltes Set an Instrumenten, mit denen der individuelle Qualifizierungsbedarf ermittelt werden kann (Pongratz/Trinczek 2006). Er steht seit Ende 2007 allen Mitgliedern der IG Metall online zur Verfügung. KomNetz (2000–2007) hat die Rahmenbedingungen identifiziert, unter denen Weiterbildung realistisch ist; auch hier gehören im Ergebnis Beratung und Coaching zu den elementaren Voraussetzungen. Bei allen Aktivitäten handelt es sich um befristete Projekte, d. h. es fehlen die finanziellen Voraussetzungen, um sie zu verstetigen. Im Falle von LeA zum Beispiel waren die Unternehmen nicht bereit, die Coachs, die aus den Projektmitteln des BMBF finanziert wurden, selbst zu bezahlen. Insgesamt zeigen die Pilotprojekte: Sobald Weiterbildung Kosten verursacht, erst recht für die bildungsfernen Gruppen, ist die Nachhaltigkeit massiv gefährdet. Auch hier sind die Gewerkschaften also noch stärker gefragt, ihre Handlungsspielräume auszuweiten. Denkbar wäre ein stärkerer Einsatz für Betriebsvereinbarungen, die Bildungsberatung garantieren, aber auch, dass die positiv erprobten Instrumente, wie z. B. die Bildungsberater, von den Gewerkschaften finanziert werden. Die Lernberatung der Gewerkschaften muss zudem im Gesamtkontext der neuen Arbeitsmarktpolitik gesehen werden. Vor allem formal gering Qualifizierte haben, wenn sie erst einmal arbeitslos sind, im System der neuen Arbeitsmarktpolitik kaum noch Chancen, ihre Kompetenzen zu erweitern. Die dort vorherrschenden hohen Erwartungen an eine Vermittlungsquote von 70 % nach dem Besuch einer Weiterbildung führen erneut zu einer Bildungsselektion. Umso dringlicher wird das Engagement der Gewerkschaften, Zugangsgerechtigkeit zu ermöglichen.

5 Kompetenzentwicklung – kritisch betrachtet

Die Debatte um lebenslanges Lernen ist vielschichtig. Gleiches gilt für die Praxis des lebenslangen Lernens. Auf der einen Seite gibt es andauernde Deutungskämpfe, was unter lebensbegleitendem Lernen zu verstehen sei. Auf der anderen Seite tobt der Verteilungskampf um Teilhabe und Finanzierung. Hier sind Gewerkschaften als Akteure besonders gefragt. Aber wie wir bereits gesehen haben, wachsen die Gewerkschaften erst langsam in diese neue Rolle hinein, die auch erfordert, die stark europäisch bestimmten Debatten aufzugreifen und an deutsche Bildungsrealitäten anzupassen. Die Herausforderungen sind gewaltig: Erstens gilt es, die Handlungsspielräume von Arbeitnehmern auszuweiten und ein Verständnis von lebenslangem Lernen zu verteidigen, das nicht allein an einen unmittelbaren Verwertungszusam-

https://doi.org/10.5771/0342-300X-2009-10-533
Generiert durch IP '3.12.36.30', am 29.04.2024, 08:47:55.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

menhang geknüpft ist. Mit dem in den Qualifizierungstarifverträgen verankertem Recht auf persönliche Weiterbildung sind hier erste Erfolge zu verzeichnen. Zweitens allerdings müssen diese formal errungenen Handlungsspielräume verteidigt und praktisch ausgestaltet werden, wobei die Umsetzung der garantierten Rechte eine permanente Herausforderung darstellt. Die Forschung zum Qualifizierungstarifvertrag belegt, dass die Wirkung von aktivierenden Betriebspolitiken der Gewerkschaften abhängig ist (Salm/Stieler 2007), da die Tarifverträge nur prozessuale Vorgaben enthalten und damit einen Handlungsspielraum eröffnen, der gefüllt werden muss (Bahnmüller et al. 2006). Drittens gilt es, gerade die bildungsfernen Arbeitnehmer zu motivieren, an der Kompetenzentwicklung teilzunehmen. Wenn auch tendenziell für alle Beschäftigtengruppen Weiterbildung immer mehr der Statussicherung statt dem beruflichen Aufstieg dient, so gilt dies für die formal gering Qualifizierten in besonderer Weise: Weiterbildung scheint notwendig, um in einem Verdrängungswettbewerb zu bestehen und den Arbeitsplatz oder die Beschäftigungsfähigkeit zu behalten.

Damit verlagert die Umsetzung des lebenslangen Lernens die Verantwortung für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit auf die Schultern der Individuen. Entgegen den Empfehlungen der Kommission zur Finanzierung des lebenslangen Lernens aber werden die Kosten für Bildungsabschlüsse nicht über Kredite und Subventionen aufgefangen, sondern müssen in den meisten Fällen von den Individuen selber getragen werden (Expertenkommission Lebenslanges Lernen 2004). Die Bundesregierung hat alternativ Bildungssparen vorgeschlagen. Gerade die Subventionierung individuellen Bildungssparens birgt jedoch die Gefahr, die im Bildungssystem vorhandene negative Selektion fortzuschreiben, d. h. die bildungsfernen und mit weniger ökonomischen Ressourcen ausgestatteten Schichten werden weniger von der staatlichen Beihilfe profitieren können als die Bildungsstärkeren. Ein solcher Bias besteht bereits in der privaten Altersvorsorge, bei Krankheits-, Pflege- und Ausbildungskosten. Jetzt ist auch noch die Weiterbildung dazugekommen. Dies führt zur Benachteiligung von immer mehr Menschen in dem wachsenden Niedriglohnsektor bzw. in prekärer werdenden Beschäftigungsverhältnissen. Denn Menschen, die im Niedriglohnsegment arbeiten, haben zumeist keinen finanziellen Spielraum für Bildungsinvestitionen (Dobischat/Seifert 2004). Die Weiterbildung von bildungsfernen Arbeitnehmern könnte durch die Übernahme der Kosten durch die Betriebe oder durch die öffentliche Hand gefördert werden (vgl. dazu auch Beicht/Walden 2006).

Darüber hinaus setzt der Aufruf zu mehr Eigenverantwortung für lebensbegleitende Qualifizierung ein hohes Maß an Selbst- und Lernkompetenz im Sinne von Eigenmotivation, Initiative und Selbstreflexion voraus. Das aber muss unter Umständen erst gelernt werden. Nicht alle Beschäftigten bringen diese Voraussetzung in gleicher Weise mit. Zudem belegen erste Studien, dass die Verringerung der Zugangsschwellen bei der Weiterbildung durch informelles Lernen (z. B. Zeitfenster für den Besuch von Messen, das Lesen von Fachliteratur, Projektarbeit) keine Kompensation für die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung bedeutet. Auch informelle Lernmöglichkeiten werden von formal gering Qualifizierten weniger genutzt als von hoch oder höher Qualifizierten (Brussig/Leber 2004). Informelles Lernen baut auf Schlüsselkompetenzen wie Selbstorganisations- und Teamfähigkeit auf, also auf Fähigkeiten, die bislang zumeist nur in höher qualifizierten Tätigkeitsfeldern benötigt und erworben werden (Lang 2002).

6 Herausforderungen für Gewerkschaften

Für die Gewerkschaften verbindet sich mit einer besonderen Förderung und Unterstützung der formal gering Qualifizierten der Anspruch, alle Arbeitnehmer zu vertreten und nicht nur ihr Hauptklientel, das sich aus den Reihen der (auch beitragsstärkeren) Facharbeiter speist. Ansonsten würden sie Gefahr laufen, mit einer zu wenig differenziert adressierten Unterstützung des lebenslangen Lernens eine Politik des „survival of the fittest“ zu befördern. Sie riskierten damit, sich dem dominanten Produktionsregime zu unterwerfen (vgl. Esser 1982), zu einem „unverzichtbaren Scharnier in einem hegemonialen System kapitalistischer Regulation“ zu werden (Röttger 2007) oder, wie die Jenaer Forschergruppe es formuliert, „die institutionelle Arbeitermacht der fordistischen Ära selbst in ein Objekt kapitalistischer Landnahme“ zu verwandeln (Brinkmann et al. 2008). Im konkreten Fall würde das heißen, sich zur Interessenvertretung einer sehr privilegierten Gruppe, nämlich der Qualifizierten und Kompetenten zu machen.

Für die sozialintegrative Funktion der Gewerkschaften bedeutet das Bildungsthema somit eine große Herausforderung: Im Dreieck von Markt, Gesellschaft und Klasse (Hyman 2001) gilt es, einen Kompromiss zwischen system- und sozialintegrativer Funktion immer wieder auszutarieren. Das Engagement für lebenslanges Lernen birgt unserer Meinung nach eine Menge Innovationspotenzial für Gewerkschaften, bringt aber auch die Gefahr einer Zementierung von administrativen Funktionen im Dienste des Marktes (vgl. Ewing 2005 für die britische Diskussion) mit sich. Damit übernehmen die Gewerkschaften die Mitverantwortung für eine Politik, die im Konsens mit Arbeitgebern die Anpassung an globalisierte Standards, marktorientierte Kompetenzentwicklung und radikale Reformen des Sozialstaates vorantreibt.

Möglicherweise ist durch einen anstehenden Bewusstseins- und Generationswechsel im Gewerkschaftsumfeld mehr Offenheit und Sensibilität für europäische Themen wie das lebenslange Lernen zu erwarten. Dies wäre eine notwendige Voraussetzung, um Erfahrungs- und Wissensdefizite in dieser neuen Gestaltungsrolle abzubauen (Pongratz/Trinczek 2006) – auch, damit aus dem allgemeinen *Bildungsprojekt* kein „Elitenprojekt mit gewerkschaftlicher Garnierung“ wird (Kuda/Strauß 2006, S. 635). Möglicherweise ist die Besetzung dieses Themas aber auch geeignet, den Gewerkschaften neue Mitglieder zuzuführen, wie es derzeit in Großbritannien zu beobachten ist, wenn auch unter ganz anderen strukturellen Voraussetzungen (Hoque et al. 2008). Auf jeden Fall besteht die Hoffnung, vor allem formal gering Qualifizierte, aber auch hoch Qualifizierte, die sich beide häufig unzureichend vertreten fühlen, zu gewinnen.

7 Fazit

Gegenwärtig sind die deutschen Gewerkschaften dabei, die Idee des lebenslangen bzw. -begleitenden Lernens in der Praxis

https://doi.org/10.5771/0342-300X-2009-10-533
Generiert durch IP '3.12.36.30', am 29.04.2024, 08:47:55.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

umzusetzen und zu gestalten. Grundsätzlich gilt: Formale Rechte sind bereits verhandelt, sie müssen nur besser genutzt werden. An der Umsetzung hapert es, gerade auch bei den Tarifverträgen. Andere Themen überlagern den Gegenstand Qualifizierung immer wieder. Insgesamt aber ist diese Thematik jedoch ein vielversprechendes Feld für gewerkschaftliches Engagement: sowohl um neue Zielgruppen zu gewinnen als auch um Alternativen zur bisherigen Praxis unmittelbar verwertungsorientierter Kompetenzentwicklung zu erschließen.

Die Kritik an der funktionalen Ausrichtung des lebenslangen Lernens könnte es nahelegen, auf das ganzheitliche, „visionäre Gründungskonzept" des lebenslangen Lernens zu Beginn der 1970er Jahre zurückzugreifen und es erneut fruchtbar zu machen. Dieser Weg scheint uns jedoch nur bedingt gangbar, weil dabei erstens hauptsächlich die Gruppe der höher Qualifizierten, also die ohnehin stärker Lern- und Entwicklungsorientierten in den Blick geraten, was eine Spaltung der Klientel befördern würde. Zweitens erscheint die holistische Lernperspektive problematisch, weil in der heutigen Arbeitswelt die ganze Person auf Vermarktlichung ausgerichtet ist, wohingegen damals ein gesellschaftsdiagnostischer Konsens der grundlegenden Kritik an der entfremdeten kapitalistischen Arbeitswelt vorherrschte, unterlegt mit postmaterialistischen Wertorientierungen. Heute dominiert hingegen ein universalisierter Appell zur Selbstverwertung.

Was bedeutet dies konkret für das Handeln der Gewerkschaften? Zukünftige Gewerkschaftspolitik sollte sich bei allen Aktivitäten im Feld lebenslangen Lernens eine kritische Perspektive bewahren, die sich gegen die direkt oder indirekt funktionale Steigerung von Humankapital für den globalen Wettbewerb richtet. Nichtsdestotrotz sollten die Gewerkschaften darüber hinaus versuchen, die Teilhabechance an lebenslangem Lernen für alle gleichermaßen zu erhöhen und Exklusion vorzubeugen. Dazu sind aus unserer Sicht das bereits beobachtbare Engagement für die formal gering Qualifizierten fortzusetzen und zu stärken, die kollektivvertraglich oder gesetzliche Finanzierung von lebenslangem Lernen sicherzustellen und der Raum für Lernaktivitäten auszubauen. Lernförderliche Arbeitsplätze und ein leichteres Wechseln zwischen organisierten Lern- und Bildungsphasen und Arbeit in jedem Lebensalter sind anzustreben. Wie auch in anderen Feldern gewerkschaftlicher Aktivität gilt es, einen Kompromiss zu finden zwischen Widerstand gegen Kapitalinteressen und Schutz der Arbeitnehmerinteressen.

LITERATUR

Allespach, M. (2005): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess: Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung, Marburg

Baethge, M. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Münster

Bahnmüller, R./Fischbach, S. (2006): Qualifizierung und Tarifvertrag. Befunde aus der Metallindustrie Baden-Württembergs, Hamburg

Bahnmüller, R./Fischbach, S./Jentgens, B. (2006): Was nützen und bewirken Qualifizierungstarifverträge?, in: WSI-Mitteilungen 2, S. 71–77

Beicht, U./Walden G. (2006): Individuelle Investitionen in berufliche Weiterbildung – Heutiger Stand und künftige Anforderungen, in: WSI-Mitteilungen 6, S. 327–334

Brinkmann, U./Choi, H.-L./Detje, R./Dörre, K./Holst, H./Karakayali, S./Schmalstieg, C. (2008): Strategic Unionsim: Aus der Krise zur Erneuerung, Wiesbaden

Brussig, M./Leber, U. (2004): Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede?, Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung, in: WSI-Mitteilungen 1, S. 49–57

Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 115; http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf, 24.02.09

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2001): Aktionsprogramm Lebensbegleitendes Lernen für alle. http://www.bmbf.de/pub/aktionsprogramm_lebensbegleitendes_lernen_für_alle.pdf, 27.02.09

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Berlin

Delors, J./Dt. UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum, UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied/Berlin

Dobischat, R./Seifert, H. (2004): Finanzierung des Lebenslagen Lernens – Empfehlungen der Expertenkommission, in: WSI-Mitteilungen 11, S. 625–629

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bislang vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bonn; http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf, 27.02.09

Elsholz, U./Dehnbostel, P. (2002): Weiterbildung und Kompetenzentwicklung im Spiegel gewerkschaftlicher Expertenmeinungen. Eine empirische Untersuchung, Hamburg

Esser, J. (1982) Gewerkschaften in der Krise, Frankfurt

Europäische Union (EU) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel

Europarat (1970)**:** Permanent Education, Straßburg, 1970

Expertenkommission Lebenslanges Lernen (2004): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, 28 Juli

https://doi.org/10.5771/0342-300X-2009-10-533
Generiert durch IP '3.12.36.30', am 29.04.2024, 08:47:55.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

Ewing, K. D. (2005): The Function of Trade Unions, in: Industrial Law Journal 1, S. 1–22
Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründung lebensentfaltender Bildung, München/Wien
Faure, E. (1973): Wie wir leben lernen, Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek
Gewerkschaftliche Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung (2008): Notstand Weiterbildung in Deutschland. Wir brauchen mehr öffentliche Verantwortung, Berlin
Greenwood, I./Stuart, M. (2006): Employability and the flexible economy: Some considerations of the politics and contradictions of the European Employment Strategy, in: Alonso, L. E./Martinez Lucio, M. (Hrsg.): Employment Relations in a Changing Society: Assessing the Post-Fordist Paradigm, Basingstoke, S. 104–119
Hoque, K./Bacon, N. (2008): Trade Unions, Union Learning Representatives and Employer-Provided Training in Britain, in: British Journal of Industrial Relations 4, S. 702–731
Hyman, R. (2001): Understanding European Trade Unionism. Between Market, Class and Society, London
Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. Heinrich-Böll-Stiftung: Beitrag zur Virtuellen Konferenz: Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft 11
KomNetz (2007): Lesson Learned. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen", Berlin
Kruse, W. (2003): Lebenslanges Lernen in Deutschland – Finanzierung: und Innovation: Kompetenzentwicklung, Bildungsnetze, Unterstützungsstrukturen. Bericht im Auftrag des BMBF für die OECD zu „Good Practice der Finanzierung Lebenslangen Lernens" im Rahmen des Projektes „Co-financing lifelong learning", Berlin
Kuda, E./ Strauß, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland?, in**:** WSI Mittelungen 11, S. 630–637
Lang, K. (2002): Zukunft der Arbeit und der Arbeitskraftunternehmer, in: Kuda, E./Strauß, J. (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung, Hamburg, S. 24–38
Muntigl, P./Weiss, G./Wodak, **R.** (2000): European Union Discourses on Un/employment: An interdisciplinary approach to employment policy-making and organisational change, Amsterdam, Philadelphia
OECD (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning, Paris
OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January, Paris
Pongratz, H./Trinczek, R. (2006): Praxis und Interesse: Bildungsinnovationen aus arbeitspolitischer Sicht, in: WSI Mitteilungen 3, S. 150–155
Röttger, B. (2007): Passive Revolutionen – ein Schlüssel zum Verständnis kapitalistischer Umwälzungen und der aktuellen Krise der Gewerkschaftspolitik, in: das Argument 2, S. 179–195
Salm, R./Stieler, S. (2007): Umsetzungsprobleme qualitativer Tarifverträge, in: WSI-Mitteilungen 7, S. 403–405
Tight, M. (1998) Lifelong Learning: Opportunity or compulsion?, in: British Journal of Educational Studies 3, S. 251–263
Trappmann, V. (2009): Modell Deutschland at the verge of history. What implications for the learning agenda?, in: Magnusson L./Winterton, J. (Hrsg.): Trade union strategies for developing competence at work: an emerging area for social dialogue, London, im Erscheinen
Tuschling, A. (2004): Lebenslanges Lernen, in: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M., S. 152–158

https://doi.org/10.5771/0342-300X-2009-10-533
Generiert durch IP '3.12.36.30', am 29.04.2024, 08:47:55.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.