

## Lernen im Lebenslauf

**Kommentar**  
Weiterbildung: Beratung tut not!

**Interview mit Ekkehard Nuissl**  
Lernen im Lebenslauf in öffentlicher  
Verantwortung gestalten

**CVTS3 – Ergebnisse zur betrieblichen**  
Weiterbildung in Europa

**Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland**

**Bildungssparen – Der richtige Weg zum**  
richtigen Ziel?

**Weiterbildungskonzepte für das späte**  
Erwerbsleben



## KOMMENTAR

- 3 **Weiterbildung: Beratung tut not!**  
*Reinhold Weiß*



## INTERVIEW

- 5 **Lernen im Lebenslauf in öffentlicher Verantwortung gestalten**  
*Interview mit Prof. Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nuissl*



## IM BLICKPUNKT LERNEN IM LEBENS LAUF

- 9 **Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld**  
Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3  
*Friederike Behringer, Dick Moraal, Gudrun Schönfeld*
- 15 **Trends und Perspektiven der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland**  
*Dieter Dohmen*
- 19 **Bildungssparen – Der richtige Weg zum richtigen Ziel?**  
*Klaus Berger, Harald Pfeifer*
- 23 **Weiterbildung mit dem Bildungsscheck NRW**  
*Cornelia Wilkens*
- 25 **Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf**  
*Christiane Schiersmann*
- 30 **Hochstimmung bei Weiterbildungsanbietern – aber nicht bei allen**  
Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2007  
*Gisela Feller, Andreas Krewerth, Ingrid Ambos*
- 35 **Weiterbildungskonzepte für das späte Erwerbsleben**  
Realisierungsformen und Einblicke in ihre Praxis  
*Hildegard Zimmermann*
- 40 **Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen**  
*Wiltrud Gieseke*
- 44 **Reflexives Handeln – Basis für lebenslanges Lernen**  
Qualifizierung des Ausbildungspersonals bei der Deutschen Telekom  
*Ute Büchele, Joachim Kohlhaas*



## INTERVIEW

- 48 **Hochschultage Berufliche Bildung – Qualität in Schule und Betrieb**  
*Interview mit Professor Dr. Karl Wilbers*



## WEITERE THEMEN

- 51 **Das berufliche Übergangssystem**  
Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik  
*Gertrud Kühnlein*



## HAUPTAUSSCHUSS

- 55 **Bericht über die Sitzung 3/2007**  
*Gunther Spillner*
- Empfehlung zur Neustrukturierung des Berufsbildungsberichts (Beilage)**
- Empfehlung „Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen“ (Beilage)**
- Empfehlung zu einer Internationalen Vergleichsstudie in der Berufsbildung („Large-Scale-Assessment“)** (Beilage)



## REZENSIONEN

## ABSTRACTS

## IMPRESSUM / AUTOREN



Neu ab dieser Ausgabe:

„BWPplus“ finden Sie als Einhefter in der Mitte dieses Heftes.

Diese Ausgabe enthält Beilagen mit Empfehlungen des Hauptausschusses sowie Beilagen des W. Bertelsmann Verlags, Bielefeld



## Weiterbildung: Beratung tut not!

Liebe Leserinnen und Leser,

die letzten Jahre waren eher magere Jahre für die Weiterbildung. Allen Forderungen und öffentlichen Bekundungen über die große und sogar noch wachsende Bedeutung der Weiterbildung zum Trotz stagnierten die Teilnehmerzahlen. In einigen Bereichen, vor allem der Fortbildung von Arbeitslosen, waren sie sogar rückläufig. Bei internationalen Vergleichen erreichte Deutschland nur einen Platz im unteren Mittelfeld und landete weit abgeschlagen hinter den führenden Ländern Skandinaviens. Mit einem geringeren Weiterbildungsbedarf als Folge der dualen Berufsausbildung ist dies allein nicht zu erklären. Offenbar setzen die Rahmenbedingungen in anderen Ländern bessere Anreize für ein formalisiertes lebensbegleitendes Lernen.

Inzwischen deutet sich, bei aller Vorsicht, jedoch eine Trendwende an. Die Zahlen der Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziert werden, steigen seit zwei Jahren wieder deutlich an. Damit hat die Weiterbildung von Arbeitslosen einen neuen Impuls erhalten. Auch im Volkshochschulbereich weisen die Teilnehmerzahlen erstmals seit drei Jahren wieder nach oben. Und in der Wirtschaft ist angesichts steigender Beschäftigungszahlen und eines erkennbaren Mangels an Fachkräften

mit tendenziell steigenden Human kapitalinvestitionen zu rechnen. Die verbesserte Lage auf dem Arbeitsmarkt wirkt zugleich als Lernanreiz für Arbeitnehmer, weil sich Weiterbildung wieder stärker bezahlt macht. Kein Wunder also, wenn sich die Stimmung bei den Weiterbildungsanbietern deutlich aufgehellt hat.

Von daher ist das Ziel der Bundesregierung, die Weiterbildungsbeteiligung bis zum Jahr 2015 von zuletzt 43 auf 50 Prozent zu erhöhen, wichtig und ehrgeizig, aber keineswegs unrealistisch. Mit der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ hat die Bundesregierung dazu ein wichtiges Programmpaket geschnürt. Weitere und detaillierte Vorschläge hat der Innovationskreis Weiterbildung, der von der Bundesministerin für Bildung und Forschung einberufen worden ist, erarbeitet. Fasst man die Maßnahmen im Hinblick auf die Weiterbildung zusammen, dann lassen sie sich vier zentralen Handlungsfeldern zuordnen.

### Finanzierung

Ein vorrangiges Handlungsfeld stellt ohne Zweifel die Finanzierung dar, denn Weiterbildung muss zu einem erheblichen Teil von den Teilnehmenden selbst finanziert werden. Für Personen mit geringem Einkommen und



**PROF. DR. REINHOLD WEIß**  
Ständiger Vertreter des Präsidenten  
und Forschungsdirektor des Bundes-  
instituts für Berufsbildung, Bonn

ohne Vermögen stellen Teilnahmegebühren daher ein ernsthaftes Hindernis dar. Die angekündigte Einführung einer Bildungsprämie setzt hier an. Teilnehmende mit geringem Einkommen und Vermögen sollen künftig einen Zuschuss zu den Weiterbildungskosten erhalten. In Verbindung mit der Förderung des Bildungssparens nach dem Vermögensbildungsgesetz sowie zinsgünstigen Weiterbildungsdarlehen bedeutet dies einen wichtigen Einstieg in eine nachfrageorientierte Finanzierung. Interessierten wird so die Möglichkeit gegeben, als kaufkräftige Nachfrager/-innen auf dem Weiterbildungsmarkt aufzutreten.

### Lernzeitkonten

Angesichts der Verlängerung der Arbeitszeiten und einer hohen Arbeitsverdichtung fällt es vielen Berufstätigen schwer, familiäre Aufgaben mit einer berufsbegleitenden Weiterbildung zu vereinbaren. Empirische Studien belegen, dass die Verfügbarkeit über Zeit mindestens ebenso wichtig ist wie das Vorhandensein finanzieller Ressourcen. Die Freistellung von der Arbeit wird von vielen Arbeitnehmer/-innen, aber auch von den Betrieben als ein ernstes Hindernis empfunden. Die Ansammlung von Überstunden auf Zeitkonten und deren Umwandlung in Lernzeiten wäre daher der richtige und zugleich kosten-

günstige Weg, um Arbeiten und Lernen besser zu verzahnen. Bislang wird dieses Instrument aber noch viel zu selten genutzt. Es wäre Aufgabe der Unternehmen und der Sozialpartner, durch Betriebsvereinbarungen und Tarifverträge die Grundlage hierfür zu schaffen bzw. zu erweitern.

### Durchlässigkeit

Wirksame Anreize für mehr Weiterbildung sind auch von einer verbesserten Durchlässigkeit zu erhoffen. Noch immer behindern Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen den Übergang zu weiterführenden Bildungsgängen und Prüfungen in unzulässiger Weise. Notwendig wären flexiblere Regelungen, die Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen, und zwar unabhängig davon, wie und wo sie erworben worden sind. Hierhin gehört auch eine Zertifizierung von Teilqualifikationen oder Modulen, denn nicht immer wollen oder können Teilnehmende zeitintensive Kurse absolvieren.

### Bildungsberatung

Als ein flankierendes Instrument wäre eine kompetente, trägerunabhängige und bundesweit ausgebaute Bildungsberatung wünschenswert. Sie hätte, wie die OECD feststellt, die Aufgabe,

Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens darin zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen. Elemente einer derartigen Beratung sind bereits vorhanden. Hier ist vor allem die Berufs- und Qualifizierungsberatung der Arbeitsverwaltung zu nennen. Hinzu kommen kommunale Beratungsstellen, die Beratungsangebote von Kammern und Verbänden, Technologieberatungsstellen und Einrichtungen der Wirtschaftsberatung. All dies reicht aber offenbar nicht aus, denn Individuen wie Betriebe beklagen seit Jahren eine mangelnde Transparenz des Weiterbildungsmarktes. Sie sehen sich einem schwer zu durchschauenden Angebot gegenüber, dessen Qualität und Relevanz im Hinblick auf die eigenen Ziele nur schwer einzuschätzen ist. Hinzu kommen unklare Zielvorstellungen und Bedarfslagen der Interessenten, unsichere Verwertungsmöglichkeiten sowie schwer zu durchschauende Finanzierungsbedingungen.

Notwendig wäre daher zunächst eine Vernetzung der verschiedenen Angebote der Bildungsberatung sowie die Sicherstellung einer kontinuierlichen

Bereitstellung derartiger Serviceleistungen. Beratung ist dabei mehr als nur der Hinweis auf mögliche Weiterbildungsangebote. Dazu gehören beispielsweise auch eine Analyse und Feststellung vorhandener Kompetenzen, eine Information über die Verwertungsbedingungen am Arbeitsmarkt sowie eine Beratung in Finanzierungsfragen. In der Vergangenheit wurden viele Beratungseinrichtungen im Wege der Projektförderung aufgebaut. Sie konnten ihre Leistungen daher nur für die Dauer der Förderung aufrecht erhalten. Notwendig wäre stattdessen eine dauerhafte öffentliche Finanzierungsgrundlage. Auf dieser Basis könnten auch die notwendige Professionalisierung des Personals sowie die Qualitätssicherung der Beratungsangebote wirksam in Angriff genommen werden.

In den kommenden Wochen und Monaten kommt es darauf an, die beschlossenen Maßnahmen in die Praxis umzusetzen. Das kann die Bundesregierung nicht allein bewerkstelligen. Es wird daher wichtig sein, die relevanten Akteure, vor allem die Bundesländer und die Sozialpartner, mit ins Boot zu holen. Eine Weiterbildungsallianz – analog dem Ausbildungspakt – kann dazu ein hilfreiches Instrument sein.

### Wechsel in der BWP-Redaktion

Mit dieser ersten Ausgabe im Jahr 2008 beendet Dr. Ursula Werner ihre Tätigkeit als verantwortliche Redakteurin der BWP und geht über den „Umweg“ der Altersteilzeit in den wohl verdienten Ruhestand. Fast zehn Jahre lang hat sie die Redaktion der BWP mit großer Fachkompetenz, mit Weitblick und viel Engagement geleitet. Sie hat entscheidend dazu beigetragen, dass sich die BWP zu einem allseits anerkannten und geschätzten Fachmedium in Wissenschaft, Praxis und (Berufs-) Bildungspolitik etabliert hat. Dafür danken wir ihr als Herausgeber sehr herzlich und wünschen ihr eine erfüllte Zeit für die nun beginnende BWP-freie Lebensphase.



Gleichzeitig freuen wir uns, mit Christiane Jäger eine erfahrene Redakteurin, die zuletzt die Zeitschrift REPORT beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung betreut hat, als Nachfolgerin begrüßen zu dürfen. Wir wünschen ihr ein erfolgreiches Arbeiten und ein ebenfalls „gutes Händchen“ bei der Zusammenstellung und Gestaltung der künftigen BWP-Ausgaben, damit Sie, als Leserinnen und Leser, zur beruflichen Bildung weiterhin gut informiert sind.

Manfred Kremer Prof. Dr. Reinhold Weiß

**Staffelwechsel: Christiane Jäger (rechts) übernimmt die Leitung der BWP-Redaktion im BIBB von ihrer Vorgängerin Dr. Ursula Werner**

Foto: Stephan Sasek

# Lernen im Lebenslauf in öffentlicher Verantwortung gestalten

## Interview mit Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl

**BWP\_** Herr Professor Nuissl: Lernen im Lebenslauf ist das Thema dieser BWP-Ausgabe. Wir freuen uns, Sie als Interviewpartner gewonnen zu haben. Sie sind wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn. Warum müssen wir eigentlich auch als Erwachsene noch lernen?

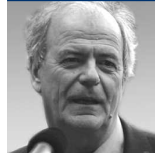
**Prof. Nuissl\_** Gelernt haben Menschen schon immer über ihren ganzen Lebenslauf, als Kinder, Jugendliche, Erwachsene, auch als Ältere. Das muss so sein, denn die Welt verändert sich fortlaufend, und jeder Mensch verändert sich im Laufe seines Lebens auch – physisch, sozial, mental. Individuen, die ihr Leben gestalten und Konflikte bewältigen wollen, lernen unentwegt. Vertreter des Konstruktivismus haben dafür den Begriff „Viabilität“ geprägt, was so viel heißt wie „Brauchbarkeit“ oder „Lebensdienlichkeit“.

Dass auf diesem normalen Vorgang des Lernens heute ein moralischer Druck lastet, liegt vor allem an der zunehmenden Geschwindigkeit des gesellschaftlichen Wandels, an der Globalisierung des Wettbewerbs und an der demografischen Entwicklung: Der Anteil der Älteren nimmt stetig zu.

Allerdings ist der moralische Druck, lebensbegleitend zu lernen, bislang kein rechtlich verbindlicher; das „Müssen“ darf nicht verwechselt werden mit der Schulpflicht unmündiger Kinder und Jugendlicher.

**BWP\_** Stichwort demografischer Wandel: Im Moment konzentriert sich die öffentliche Diskussion stark auf die frühkindliche Förderung und die (Grund-)Schule. Wo bleibt vor dem Hintergrund einer zunehmend alternden Gesellschaft die Weiterbildung?

**Prof. Nuissl\_** Ja, das ist interessant. Als begonnen wurde, vom „lebenslangen Lernen“ zu sprechen – europaweit Mitte der neunziger Jahre – schien dies im Grunde ein Synonym für Weiterbildung zu sein, immerhin umfasst diese drei Viertel der Lebenszeit der Menschen. Inzwischen liegt das politische Augenmerk des „lebenslangen Lernens“ auf der frühkindlichen Erziehung. Das ist richtig insofern, als dort



**EKKEHARD NUSSL**

*Prof. Dr. Dr. h. c., Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn*

wesentliche Weichen für die künftige Lernfähigkeit gestellt werden, unrichtig natürlich dann, wenn dies zu Lasten der wirksamen Allokation von Ressourcen in die Weiterbildung geht. Dies ist leider vielerorts vermehrt festzustellen.

**BWP\_** Studien belegen, dass Weiterbildung die in vorgelagerten Bildungsbereichen entstandenen Ungleichheiten reproduziert und sogar noch verstärkt. Welche Möglichkeiten sehen Sie für eine gerechtere Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen an Weiterbildung?

**Prof. Nuissl\_** Es ist leider wahr, dass die Weiterbildung die Ungleichheiten des Bildungssystems im Kinder- und Jugendalter nicht ausgleicht, sondern im Gegenteil noch verstärkt. Die Kompensationsfunktion der Weiterbildung wurde und wird zwar immer wieder heftig beschworen, hat sich aber noch zu keinem Zeitpunkt realisiert. Dies ist besonders kritisch in einem Land, in dem soziale Faktoren wie Herkunftsfamilie und soziales Umfeld außerordentlich stark die Bildungskarriere determinieren. Hier muss etwas geschehen, hier muss Weiterbildung vor allem bildungspolitisch ernsthaft die Ungerechtigkeiten und Diskrepanzen des Bildungssystems angehen. Leicht ist es nicht, denn die Gründe für die von ihnen angesprochene Schere der Bildungsteilnahme sind vielschichtig. Zum einen ist die Balance zwischen Fordern und Fördern im allgemeinbildenden Schulsystem nicht so gegeben, dass für alle ausreichend Erfolg und Lernmotivation geschaffen wird. Das Bewusstsein, dass Bildung zur Bewältigung des Alltagslebens und zur Entwicklung der eigenen Person unerlässlich ist, wird in unserer Schulkultur kaum erzeugt. Dies ist aber notwendig, damit Erwachsene, gerade auch bildungsbenachteiligte Erwachsene, die Teilnahme an Bildungsprozessen als sinnvolle und zielge-

richtete Aktivität sehen. Zum anderen liegt aber auch ein wichtiger Grund für die Schere darin, dass unser Weiterbildungssystem mittlerweile überwiegend als Markt funktioniert, in dem Angebote auf eine Nachfrage hin gemacht werden. In diesem Marktmechanismus liegt, was Bildungsteilnahme angeht, ein *circulus vitiosus*, ein Teufelskreis: Ein (subjektives oder objektives) Bedürfnis nach Bildung wird nur dann Wirklichkeit, wenn es sich auch als Nachfrage artikuliert und, natürlich, mit ausreichender Finanzkraft artikuliert. Die Möglichkeiten für die Weiterbildung, mehr Gerechtigkeit zu schaffen, sind daher zwar gegeben, aber niemals nur alleine im Weiterbildungsbereich. Hier muss in allen Bildungsbereichen übergreifend konzeptionell und strukturell dafür gesorgt werden, dass mittelfristig mehr Gerechtigkeit eintritt und weniger soziale Barrieren wirksam werden.

*Der wachsende moralische Druck auf die Individuen muss irgendwann in einer bildungspolitischen Gesamtkonzeption aufgefangen werden*

**BWP\_** Und was könnte die Weiterbildung tun, um dem kurzfristig entgegenzusteuern? Welche Rolle spielen beispielsweise Beratungsangebote oder eine stärkere Vernetzung vor Ort, um insbesondere auch bildungsbenachteiligte oder -ferne Zielgruppen zu erreichen?

**Prof. Nuissl\_** Wenn Sie von „der“ Weiterbildung sprechen, suggerieren Sie ein Subjekt, das es nicht gibt. In der Weiterbildung sind unüberschaubar viele und vielfältige Organisationen und Interessen am Werk, die von der ideologischen Indoktrination über die politische Aufklärung bis hin zum Profit unterschiedlichste Ziele anstreben. Es ist außerordentlich schwierig, die Grenzen der Weiterbildung zu definieren, sich also überhaupt Klarheit über die Gestalt dieses „Bereichs“ zu machen. Weiterbildung findet, das hat auch seine guten Seiten, praktisch jederzeit und überall statt. Natürlich haben in den Sektoren der Weiterbildung, in denen gesellschaftliche Verantwortung und bildungspolitische Legitimation eine Rolle spielen, Einrichtungen und Organisationen vielfältige Initiativen ergriffen, um die Schere der Bildungsbeteiligung zumindest nicht weiter aufklaffen zu lassen, nach Möglichkeit eher zu schließen. Im Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, bei dem es mit dem Ziel verbesserter Weiterbildung um die räumliche Vernetzung von Einrichtungen ging, lassen sich viele gute Beispiele finden; so etwa die Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen einerseits mit

Betrieben und Arbeitsagenturen, andererseits mit Museen und kulturellen Treffpunkten oder auch mit Schulen und lokalen Verwaltungen. Es gibt eine Fülle interessanter Ansätze, in denen versucht wird, gerade bildungsbenachteiligte Personengruppen mit den Möglichkeiten und Vorteilen von Bildung vertraut zu machen und damit noch über die schon früher realisierten Ansätze der „aufsuchenden Bildungsarbeit“ hinauszugehen. Regionale Kooperationen und Netzwerke spielen eine wichtige Rolle gerade auch in Bezug auf gemeinsame und zielgerichtete Information über Bildungsmöglichkeiten (ein in der Weiterbildung dringend notwendiges Anliegen) und der intensiven Bildungsberatung von Menschen. Ob sie nach Auslaufen der staatlichen Zuschüsse Bestand haben werden, bleibt abzuwarten. Bei Beratungsstellen etwa zeigt sich, dass die erhobenen Entgelte für die Beratung, welche die ausgefallenen staatlichen Zuschüsse ersetzen sollen, rasch zu einer Barriere für Ratsuchende werden kann.

**BWP\_** Nach einer aktuellen Studie des BIBB scheitert die Weiterbildung bei 28 Prozent der Nichtteilnehmer am Geld. Dem will die Bundesregierung ab diesem Jahr mit dem Modell „Weiterbildungssparen“ entgegenwirken. Wie schätzen Sie die Wirksamkeit derartiger finanzieller Anreizsysteme im Hinblick auf die Eröffnung von Bildungschancen für alle ein?

**Prof. Nuissl\_** Auf diesen Befund hat auch die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ in ihrem Schlussbericht hingewiesen, der im Auftrag des Bundestages erstellt wurde und seit drei Jahren vorliegt. Auch in ihm wird auf die Notwendigkeit eingegangen, Instrumente wie Bildungsgutscheine, Weiterbildungssparen und finanzielle Förderung von Weiterbildung zu kombinieren. Allerdings – und das scheint mir symptomatisch für die bildungspolitische Aufmerksamkeit gegenüber der Weiterbildung zu sein – ist dieser differenzierte und hervorragende Bericht faktisch „schubladisiert“ worden, wie die Schweizer sagen, also in der Schublade verschwunden. Ich bin der festen Überzeugung, dass Weiterbildungssparen eine Möglichkeit ist, die Bildungsteilnahme aller Bevölkerungsgruppen zu verbessern und eher zu ermöglichen. Allerdings sind dabei zwei Dinge zu berücksichtigen: Weiterbildungssparen ist nur ein Instrument, das in Kombination mit anderen (etwa Angebotsinduktion, Qualitätsentwicklung, Beratung) wirken muss und bei dem es zum zweiten auch um die präzisen Bedingungen des Sparens geht (Höhe, Verwendbarkeit, Ein- und Auszahlung, Informiertheit der Betroffenen). Gerade bei solchen Instrumenten ist es wichtig, sensibel mit den Bedingungen umzugehen, welche die Wirksamkeit ausmachen.

**BWP\_** Sie hatten bereits zu Beginn des Gesprächs auf den wachsenden moralischen Druck hingewiesen, ein Leben lang lernen zu müssen. Nun gibt es kritische Stimmen, die darauf hinweisen, dass lebenslanges Lernen allzu sehr als eine Pflicht des Einzelnen gesehen wird und sich der Staat zunehmend aus seiner Verantwortung, für ein bedarfsge-  
rechtes Angebot zu sorgen, zurückzieht. Wie sehen Sie die Rechte und Pflichten im Spannungsfeld zwischen Individuum, Betrieb und öffentlicher Verantwortung verteilt?

**Prof. Nuissl\_** Wenn wir von Pflichten des Einzelnen sprechen, dann ist damit ja eher eine moralische Verpflichtung gemeint und keine Pflicht im rechtlich verbindlichen Sinne. Eine Ausnahme stellt hier das Zuwanderungsgesetz dar, wonach – ein Sündenfall – Migrantinnen und Migranten zur Teilnahme an Sprach- und Kulturstunden verpflichtet werden. Würde der Staat eine Pflicht für Weiterbildung verankern, wäre er auch seinerseits verpflichtet, die Möglichkeiten bereitzustellen, dass diese Pflicht wahrgenommen werden kann – wie dies etwa im Verhältnis von Rechten und Pflichten im Schulbereich der Fall ist. Es sieht aber wenig danach aus, als würde es in diese Richtung gehen; dagegen stehen das Verfassungsrecht und die gesellschaftlichen Wertvorstellungen der Freiheit eines mündigen Bürgers. Andererseits muss man feststellen, dass der wachsende moralische Druck auf die Individuen irgendwann in einer vernünftigen bildungspolitischen Gesamtkonzeption

aufgefangen werden muss. In dieser wäre auch präziser zu bestimmen, wie denn Individuen, Betriebe und Staat zur Weiterbildung in einem anderen, öffentlich besser verantworteten Sinne stehen als über die Mechanismen des Marktes. Dabei geht es natürlich auch um die Frage, inwieweit öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung die materielle Gestaltung der Weiterbildung durch den Staat impliziert. Es kann nicht so weitergehen, dass – nach der Föderalismusreform – der Bund in weiten Teilen der Weiterbildung nicht mehr zuständig ist, die nun zuständigen Länder aber ihrerseits die Weiterbildungsausgaben und -aktivitäten reduzieren.

**BWP\_** Sie stehen in zahlreichen internationalen Kooperationsprojekten – wagen wir doch den Blick über den Teller-  
rand. Was können wir von unseren europäischen Nachbarn lernen, um unser Bildungssystem gerechter zu gestalten? Warum liegen die Teilnahmequoten dort zum Teil so viel höher als in Deutschland?

**Prof. Nuissl\_** In der Tat: In einigen europäischen Ländern liegen die Teilnahmequoten der erwachsenen Bevölkerung an Weiterbildung deutlich höher als in Deutschland. Deutschland liegt hier nur im Mittelfeld. Andererseits muss man sehen: Es handelt sich um die „üblichen Verdächtigen“: In den skandinavischen Ländern, teilweise auch im United

## Kompetenz- management

### Wie können KMUs geeignete Bewerber identifizieren und integrieren?

Bewerber mit bunten Lebensläufen werden im Auswahlverfahren schnell aussortiert. Die wechselnden Arbeitssituationen enthalten aber auch Chancen, die der Arbeitgeber nutzen kann. Mit dem im Internet zugänglichen Profilinginstrument Continuo ermitteln Unternehmen die Schlüsselkompetenzen der Mitarbeiter und gleichen diese mit eigenen Anforderungen ab. Die Beiträge in diesem Band diskutieren den Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Dynamik und zunehmenden Brüchen in der Arbeitsbiografie.



Edeltraud Vomberg (Hg.)  
**Chancen „bunter  
Lebensläufe“ für  
KMU und soziale  
Einrichtungen**

Diskontinuität als Potenzial  
erkennen – nutzen – fördern

2007, 245 S.,  
29,90 € (D)/47,50 SFr  
ISBN 978-3-7639-3566-6  
Best.-Nr. 6001847

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)

W. Bertelsmann Verlag  
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)



### Forschungslandkarte Erwachsenenbildung

Das gemeinsame Vorhaben der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) soll Forschungsaktivitäten in der Weiterbildung bündeln und sichtbar machen.

Das datenbankgestützte Online-Angebot, das ab April 2008 über die Website des DIE erreichbar sein wird, enthält

- eine Kurzbeschreibung zum Inhalt
- zentrale Forschungsfragen, Angaben zum methodischen Verfahren, zu Laufzeit und Bearbeitungsstand,
- zu Ansprechpartnern,
- bereits erfolgte Veröffentlichungen und – sofern vorhanden – Hinweise auf Daten, die für weitere Analysen genutzt werden können.

Damit bietet die Forschungslandkarte,

- einen Überblick über die vielfältigen Aktivitäten und zentralen Forschungsfragen,
- die Möglichkeit, eigene Forschungsarbeiten sichtbar zu machen,
- eine stärkere Vernetzung der Weiterbildungswissenschaft und konkrete Kooperationsmöglichkeiten.

Weitere Informationen unter [www.die-bonn.de/forschungslandkarte.info/](http://www.die-bonn.de/forschungslandkarte.info/)

Kingdom, beruhen diese höheren Teilnahmequoten ganz offensichtlich auf einer anderen Werthaltung gegenüber dem Bildungssystem und seiner Bedeutung. Das Bildungssystem ist dort deutlich offener als in Deutschland, miteinander verzahnter, besser staatlich gefördert und historisch auch bereichsspezifisch breiter entwickelt. Das Bildungssystem ist dort wesentlich intensiver in der Bevölkerung, insbesondere auch der erwachsenen Bevölkerung, verankert, soziale Selektion und Selektion überhaupt spielen nicht die Hauptrolle des Bildungssystems (obwohl die Selektion natürlich auch dort, was vielfach geradezu unterschlagen wird, eine zentrale Funktion von Bildung ist). Erfolgsmodelle für eine hohe Weiterbildungsteilnahme sind immer gezielte Förderung, offene Zugänge, passende Angebote und realisierbarer Erfolg und Nutzen. Das ist bildungspolitisch zu gestalten, sonst funktioniert es nicht. Und in dieser Gestaltung liegt der materielle Kern der öffentlichen Verantwortung, nicht darin, einzelne Inhaltsbereiche (wie die Politische Bildung) zu isolieren, für die ausschließlich die öffentliche Verantwortung zutrifft.

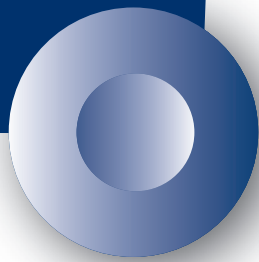
**BWP\_** Herr Professor Nuissl, das DIE ist ein Service-Institut für Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Was würden Sie vor dem Hintergrund Ihrer internationalen Erfahrungen Akteuren in der deutschen Weiterbildungspraxis und der Bildungspolitik empfehlen?

**Prof. Nuissl\_** Die Antwort ergibt sich aus dem, was ich mit Blick auf die anderen Länder gesagt habe. Die Bildungspolitik steht vor der entscheidenden Aufgabe, nicht auf die Kraft der Marktregulierung in der Weiterbildung zu ver-

trauen, sondern – konzeptionell angeleitet – Weiterbildung als Ganzes und im Kontext des gesamten Bildungssystems zu gestalten. Hier sind Bund, Länder und Kommunen sowie Regionen gefragt, gemeinsame Vorstellungen – unbeschadet aller föderalen Vorbehalte – darüber zu entwickeln, wo es denn eigentlich insgesamt hingehen soll. Für die Weiterbildungspraxis kann ich nur empfehlen, die kleinteilige und auf einzelne Segmente bezogene Verbandspolitik zurückzustellen, enger zu kooperieren, der Weiterbildung in Deutschland eine, und zwar eine kräftige und mächtige Stimme zu geben. Nur dann, glaube ich, kann die Weiterbildung auch ihrerseits mit höherer Erfolgswahrscheinlichkeit die öffentliche Verantwortung als Gestaltungspostulat formulieren.

**BWP\_** Und an die wissenschaftliche Disziplin gerichtet: Wo sehen Sie in den nächsten fünf Jahren besonderen Forschungsbedarf?

**Prof. Nuissl\_** Das klingt ja beinahe nach einem Fünfjahresplan! Aber es ist natürlich sinnvoll, mittelfristige Zeiträume zu definieren, für die auch Ziele realistisch beschreibbar sind. Ich denke, die Forschung zur Weiterbildung muss insgesamt verstärkt und verbessert werden, wir wissen hier einfach zu wenig. Und da liegt auch der Hauptansatz dessen, was unbedingt geschehen muss: Wir brauchen Forschung zu den Basisdaten und Eckwerten der Weiterbildung, um überhaupt, wenn es um Bildungspolitik geht, handlungsrelevantes Steuerungswissen zu haben. Da haben wir vom DIE ja etwa in Kooperation mit dem BIBB und IES ein schönes Beispiel derzeit: Wir ermitteln gemeinsam die Zahl der Weiterbildungsanbieter in Deutschland, die bisher – kaum vorstellbar – noch gar nicht bekannt ist. Ebenso wenig transparent sind Daten über die Weiterbildungsfinanzen, die Zahl und Art des Personals in der Weiterbildung, Angebotsschwerpunkte und -inhalte usw. Das DIE hat zu diesen Fragen in den letzten Jahren eine Verbundstatistik mehrerer Weiterbildungsträger aufgebaut, liefert einen Studienführer zur Erwachsenen-/Weiterbildung, bietet eine Datenbank zur Fortbildung für Beschäftigte in der Weiterbildung an und pflegt jetzt – gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehung und Wissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung – eine „Forschungslandkarte“, die eine Übersicht über die Weiterbildungsforschung in Deutschland bringt. Wir müssen in der Weiterbildungsforschung nicht nur die grundlegenden Daten systematischer erheben und in Zeitreihen pflegen, sondern auch stärker in den Forschungsarbeiten aufeinander Bezug nehmen, um das wissenschaftliche Wissen zur Weiterbildung systematisch aufzubauen und damit auch initiativ zu verbessern. Aber da sind wir, glaube ich, insgesamt auf einem guten Weg – erfreulicherweise gerade auch in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung. ■



# Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld

## Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3

► Die dritte europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in 2005 (CVTS3) ermöglicht es, die Situation in Deutschland mit der in anderen europäischen Staaten zu vergleichen und zugleich Veränderungen zu 1999 aufzuzeigen. Bei einigen wichtigen Kennziffern sind in Deutschland Rückgänge zu verzeichnen: So nahmen der Anteil weiterbildender Unternehmen und der Anteil der Unternehmen, die Weiterbildung in Form von Kursen und Seminaren anbieten, ab. Ebenfalls sank der Anteil der Beschäftigten, die an betrieblichen Weiterbildungskursen teilnahmen, leicht, und die finanziellen Aufwendungen der Unternehmen für diese waren deutlich rückläufig. Allein die Zahl der Weiterbildungsstunden je Beschäftigtem blieb stabil.

2006 fand in den 27 Mitgliedstaaten der EU sowie in Norwegen die dritte europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS3) statt. Sie liefert Informationen über die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen hinsichtlich Angebot, Formen, Inhalten, Umfang, Kosten und Durchführung. Der Beitrag analysiert die aktuelle Situation der betrieblichen Weiterbildung in Europa und beleuchtet die Entwicklung seit 1999 (Vorgängeruntersuchung CVTS2<sup>1</sup>) anhand zentraler Indikatoren.<sup>2</sup>

### Die dritte europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung – Methodische Hinweise

Betriebliche Weiterbildung: Vorausgeplantes, organisiertes Lernen, vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert. Neben Lehrveranstaltungen (Kursen und Seminaren) gehören dazu auch „andere Formen“ der betrieblichen Weiterbildung wie arbeitsplatznahe Qualifizierung (z. B. Einarbeitung und Unterweisung durch Vorgesetzte oder Kollegen), Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln, selbstgesteuertes Lernen (z. B. mit audiovisuellen Hilfen, computergestütztem Lernen, Internet) und der Besuch von Informationsveranstaltungen (z. B. Fachvorträge, Fachtagungen).

Berichtszeitraum: 2005

Teilnehmende Länder: 27 Mitgliedstaaten der EU und Norwegen

Erhebungsbereich: Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten in den Wirtschaftsbereichen Verarbeitendes Gewerbe, Handel, Dienstleistungen, Kredit- und Versicherungsgewerbe, Energie- und Wasserversorgung, Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden, Verkehr und Nachrichtenübermittlung, Baugewerbe, Gastgewerbe

Weitere Hinweise im Handbuch zu CVTS3 unter [http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edts/library?l=/public/continuing\\_vocational/master\\_finalpdf/\\_EN\\_1.0\\_&a=d](http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edts/library?l=/public/continuing_vocational/master_finalpdf/_EN_1.0_&a=d) und unter [http://europa.eu.int/estatref/info/sdds/de/trng/trng\\_cvts3\\_base.htm](http://europa.eu.int/estatref/info/sdds/de/trng/trng_cvts3_base.htm) [Abrufdatum 20.11.2007].



**FRIEDERIKE BEHRINGER**

Dr. rer. soc., Leiterin des Arbeitsbereichs „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB



**DICK MORAAL**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB



**GUDRUN SCHÖNFELD**

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

### Steigendes Angebot in Süd- und Osteuropa – Abnahme in Nord- und Westeuropa

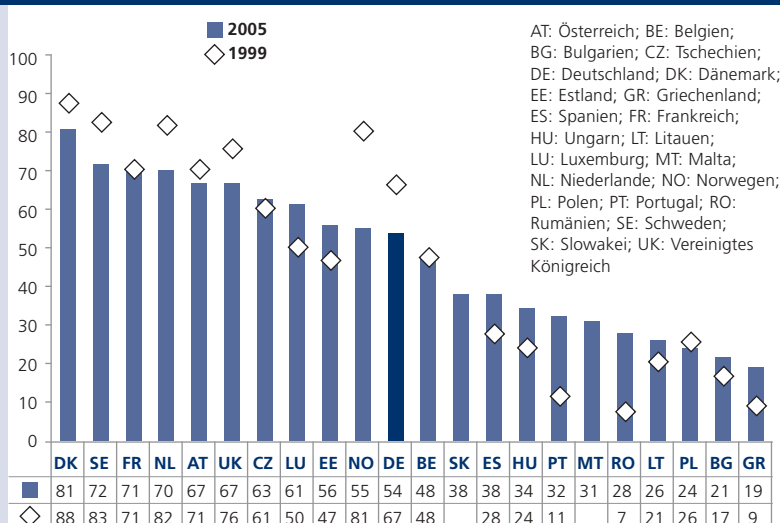
Der Anteil *weiterbildender Unternehmen* in den 22 europäischen Ländern, für die bisher Ergebnisse vorliegen, reichte 2005 von 90 % im Vereinigten Königreich bis zu 21 % in Griechenland. Das Angebot an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ging im Vergleich zu 1999 in den meisten west- und nordeuropäischen Ländern zum Teil deutlich zurück, so in Schweden und den Niederlanden um 13 Prozentpunkte, in Dänemark um 11 Prozentpunkte

und in Belgien um 7. Österreich<sup>3</sup> und das Vereinigte Königreich bildeten in dieser Hinsicht mit + 9 bzw. + 3 Prozentpunkten eine Ausnahme. Die süd- und osteuropäischen Länder konnten – mit Ausnahme Polens<sup>4</sup> – ihren Anteil weiterbildender Unternehmen steigern. Ein besonders starker Anstieg mit über 20 Prozentpunkten war z. B. in Rumänien und Portugal zu verzeichnen. In Deutschland machten 69 % der Unternehmen ihren Mitarbeitern 2005 Angebote, 1999 waren es noch 75 %. Im Vergleich mit den anderen europäischen Ländern konnte Deutschland seine Position halten – wie 1999 liegt es hinter den skandinavischen Län-

dern und den meisten westeuropäischen Ländern, konnte sich aber vor den süd- und osteuropäischen Ländern platzieren. Allerdings zog Tschechien an Deutschland vorbei.

Die Weiterbildung in Form von *Kursen* ging in Deutschland 2005 im Vergleich zu 1999 deutlich zurück (-13 Prozentpunkte; vgl. Abb. 1). Auch in den anderen nord- und westeuropäischen Ländern betrug der Rückgang zum Teil mehr als 10 Prozentpunkte (so in Schweden, Norwegen und den Niederlanden). Deutschland liegt aber weiterhin weit vor fast allen süd- und osteuropäischen Ländern, obwohl dort der Anteil von Unternehmen mit Kursen meistens anstieg. Tschechien und Estland allerdings konnten sich mit einem Anteil von 63 % bzw. 56 % im Vordergrund einreihen und Deutschland hinter sich lassen.

Abbildung 1 Anteil der Unternehmen mit betrieblichen Weiterbildungskursen (in Prozent aller Unternehmen)<sup>5</sup>



Quelle: Eurostat Datenbank New Cronos, CVTS2/CVTS3 (Abrufdatum 19.11.2007)

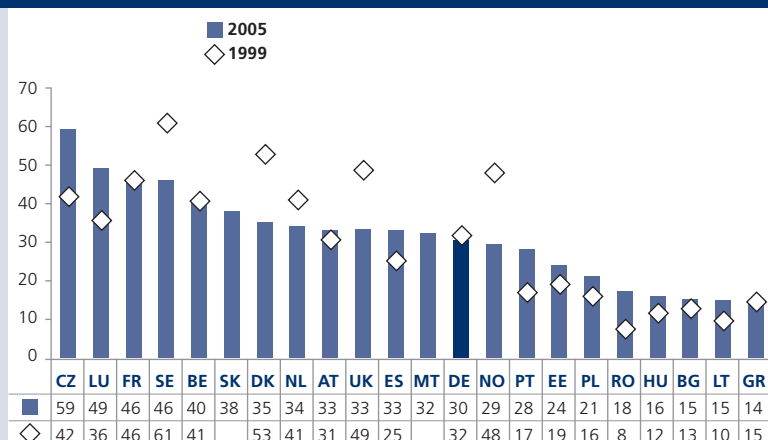
Der Anteil der Unternehmen mit Kursen steigt in Deutschland mit der Betriebsgröße an. Während nur 44 % der Kleinunternehmen mit 10 bis 19 Beschäftigten Kurse anbieten, ist dies bei den Großunternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten mit 95 % nahezu jedes Unternehmen. Der Rückgang des Angebots an Kursen gegenüber 1999 zeigt sich bei allen Betriebsgrößenklassen – mit -24 Prozentpunkten fiel er besonders stark bei den mittelgroßen Unternehmen (250 bis 499 Beschäftigte) aus. Am geringsten verringerte sich der Anteil bei Unternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten.

### Teilnahmequote: Angleichungstendenz in Europa, Rückgang in Deutschland

Ein wichtiges Ziel in Europa ist die Erhöhung der Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen. Die mittel- und osteuropäischen Staaten, allen voran Tschechien, aber auch Portugal, Spanien, Österreich und Luxemburg, sind diesem Ziel – gemessen am Anteil der Beschäftigten, die an Kursen betrieblicher Weiterbildung teilgenommen haben (Teilnahmequote) – näher gekommen; vgl. Abb. 2. Eine gegenteilige Entwicklung gab es vor allem in den skandinavischen Staaten, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich. Die Spannweite der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung hat sich in Europa verringert, weil die 1999 besonders aktiven Länder nun wesentlich niedrigere Teilnahmequoten zu verzeichnen haben und zugleich einige Länder mit früher nur geringer Quote deutliche Steigerungen realisieren konnten. Die Rangfolge wurde dadurch beträchtlich verändert. So nimmt Tschechien jetzt Rangplatz 1 ein, Luxemburg hat sich auf Platz 2 vorgeschoben, Frankreich und Schweden teilen sich derzeit den dritten Platz, Dänemark ist von Platz 2 auf Platz 7 zurückgefallen (Ergebnisse für Finnland, 1999 Rangplatz 3, liegen noch nicht vor). Rumänien hat die „rote Laterne“ an Griechenland abgegeben.

Auch in Deutschland war 2005 mit 30 % der Beschäftigten ein kleinerer Anteil an betrieblicher Weiterbildung

Abbildung 2 Anteil der Teilnehmenden an betrieblichen Weiterbildungskursen (in Prozent der Beschäftigten in allen Unternehmen)



Quelle: Eurostat Datenbank New Cronos, CVTS2/CVTS3 (Abrufdatum 19.11.2007)

beteiligt als 1999 (32 %). Deutschland liegt damit nach wie vor im Mittelfeld, wurde jedoch von anderen Ländern (z. B. Österreich oder Spanien) überholt. Die Abnahme der Teilnahmequote in Deutschland ist teilweise auf den Rückzug eines Teils der Unternehmen aus der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen (vgl. Abb. 1). In den Unternehmen, die Weiterbildungskurse anbieten, liegt der Anteil der Beschäftigten, die an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, 2005 bei knapp 39 % – knapp 3 Prozentpunkte höher als 1999. Der Anteil der Unternehmen, die Kurse anbieten, ist also geringer geworden – in Unternehmen mit Kursangeboten ist die Beteiligungsquote aber gestiegen.

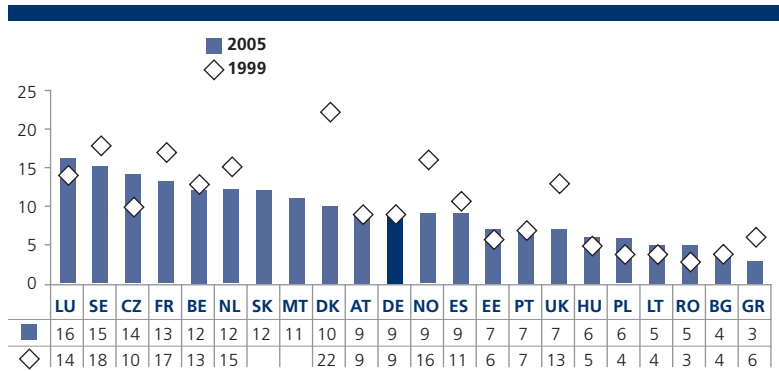
### Weiterbildungsstunden: Einbrüche in Nordeuropa, Stagnation in Deutschland

Ging es bisher um die Reichweite betrieblicher Weiterbildung, soll nun ihre Intensität betrachtet werden. 2005 haben die Beschäftigten in den deutschen Unternehmen ebenso wie 1999 durchschnittlich neun Stunden pro Jahr an Weiterbildungskursen teilgenommen. Ein großer Teil der Länder, die 1999 vor Deutschland lagen, verzeichnete jedoch erhebliche Einbußen; vgl. Abb. 3. In den skandinavischen Ländern Dänemark, Norwegen und Schweden, aber auch in Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden, sank die Stundenzahl deutlich (Ergebnisse für Finnland, das 1999 mit 18 Stunden an zweiter Position lag, liegen noch nicht vor). In den meisten osteuropäischen Ländern zeigt sich ein leichter Anstieg, der aber noch nicht ausreicht, um die hinteren Plätze zu verlassen – Ausnahmen sind hier Tschechien und die Slowakei, die zum ersten Mal an der europäischen Erhebung teilgenommen hat und sich bereits im Vordergrund platzieren konnte. Deutschland nimmt daher wie auch 1999 eine Position im Mittelfeld ein.

Die Zahl der *Weiterbildungsstunden je Beschäftigtem* steigt in Deutschland mit der Betriebsgröße an – so betrug sie 2005 in kleinen Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten nur sechs Stunden, in mittelgroßen mit 50 bis 249 Beschäftigten acht Stunden und in Großunternehmen zehn Stunden. Gegenüber 1999 gab es keine Veränderungen.

Betrachtet man die *Weiterbildungsstunden je Teilnehmer*, zeigt sich für Deutschland ein erfreulicheres Bild: Während es 1999 nur drei Länder (Vereinigtes Königreich, Tschechien und Slowenien) gab, die die deutsche Stundenzahl von 27 Stunden je Teilnehmer unterboten, konnte Deutschland diesmal eine größere Zahl von Ländern hinter sich lassen und reiht sich auf Position 11 unter den 22 Ländern ein. Die Stundenzahl stieg um drei an. Neben Deutschland konnten nur noch Schweden und Polen ebenfalls einen Anstieg verzeichnen, während in 15 Ländern die Stundenzahl sank – in einigen Ländern sogar sehr deutlich mit mehr als zehn Stunden (in Rumänien, Dänemark, Portugal, Griechenland und Spanien).

Abbildung 3 **Weiterbildungsstunden in Kursen je Beschäftigtem**  
(alle Unternehmen)



Quelle: Eurostat Datenbank New Cronos, CVTS2/CVTS3 (Abrufdatum 19.11.2007)

Betrachtet man die Weiterbildungsstunden je Teilnehmer in Deutschland *nach Betriebsgrößenklassen*, fällt auf, dass sowohl bei den sehr kleinen Unternehmen (10 bis 19 Beschäftigte) als auch bei den Großunternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten die Stundenzahl mit +7 bzw. +5 stark angestiegen ist. Nur bei den mittelgroßen Unternehmen mit 50 bis 249 Beschäftigten sank die Stundenzahl um zwei Stunden.

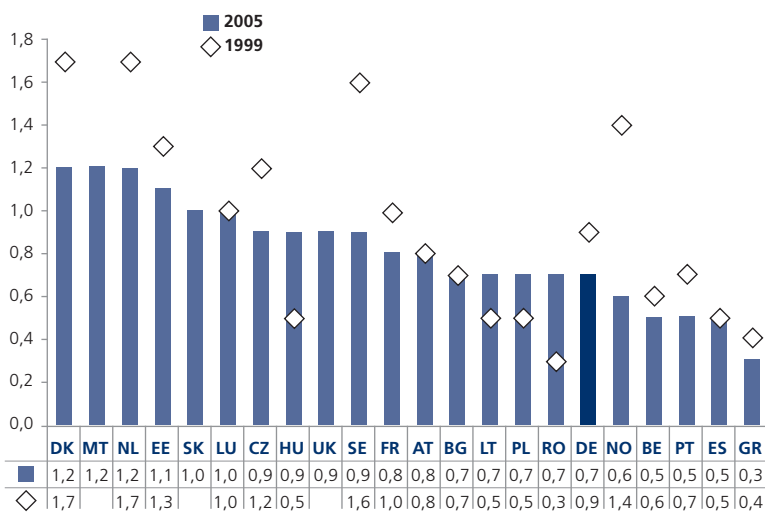
### Kosten: Rückläufige Werte in Deutschland und in den meisten anderen Ländern

Die Europäische Union hat es sich zum Ziel gesetzt, die *Investitionen in Bildung* – und damit auch in Weiterbildung – zu steigern. Bei der beruflichen Weiterbildung wurde für Deutschland bislang ein Finanzierungsanteil der Betriebe von etwa 30 % geschätzt.<sup>6</sup> Im Jahr 2005 hatten die Unternehmen hierzulande im Durchschnitt direkte Kosten<sup>7</sup> für Weiterbildungskurse von 237 Euro je Beschäftigtem. Gegenüber 1999 ist dies ein markanter Rückgang um 23 % – bei unveränderter Zahl der durchschnittlichen Weiterbildungsstunden je Beschäftigtem (s. o.) und in nominaler Betrachtung (also ohne Berücksichtigung der Inflation). Eine Analyse, wie sich dies in den Gesamtinvestitionen in berufliche Weiterbildung niederschlägt, konnte noch nicht durchgeführt werden.

Im Vergleich zu den anderen europäischen Staaten, zu denen bereits Daten vorliegen, erreicht Deutschland bei den *direkten Kosten* je Beschäftigtem nur noch einen Platz im Mittelfeld. Gemessen an den direkten Weiterbildungskosten in Kaufkraftstandards (KKS) sind auch in vielen anderen Ländern die Investitionen in die Weiterbildung der Beschäftigten zum Teil erheblich zurückgegangen.<sup>8</sup> Allerdings waren auch die Inflationsraten sowie die Lohnentwicklung im Europa der 27 seit 1999 sehr unterschiedlich.<sup>9</sup> Wir grei-

fen hier deshalb auf die Relation der direkten Kosten zu den gesamten Arbeitskosten zurück. Wie Abbildung 4 zeigt, lagen die direkten Kosten für Weiterbildungskurse zwischen 1,2 % und 0,3 % der Arbeitskosten<sup>10</sup>, Deutschland liegt zusammen mit Bulgarien, Litauen, Polen und Rumänien nur noch vor Norwegen, Belgien, Portugal, Spanien und Griechenland. Deutlich wird auch, dass in Deutschland wie in vielen anderen Ländern die direkten Weiterbildungskosten der Betriebe in Relation zu den Arbeitskosten rückläufig sind; Zunahmen konnten nur in Ungarn, Litauen, Polen und Rumänien erreicht werden.

Abbildung 4 **Direkte Kosten für betriebliche Weiterbildungskurse in % der gesamten Arbeitskosten** (alle Unternehmen)



UK 1999: Infolge des Fehlens der indirekten Arbeitskosten in den Angaben zu den Gesamtarbeitskosten sind die Weiterbildungskosten für 1999 nicht mit denen anderer Länder vergleichbar.

Quelle: Eurostat Datenbank New Cronos, CVTS2/CVTS3 (Abrufdatum 19.11.2007)

Wie oben dargestellt, sind in einem erheblichen Teil der Länder die betrieblich finanzierten Weiterbildungsstunden und die direkten Weiterbildungskosten je Beschäftigten rückläufig. Die direkten Kosten je Kursstunde haben sich dabei in der Mehrzahl der Länder erhöht, in absoluten Beträgen (KKS) besonders ausgeprägt in Dänemark, Österreich und Ungarn. In sieben Ländern haben sie sich verringert, besonders ausgeprägt in Norwegen, Bulgarien, Schweden und Deutschland (hier Rückgang um ein Viertel). Dies könnte auf erheblichen Preisdruck hindeuten (Teilnehmergebühren, Gehälter des internen und externen Weiterbildungspersonals), mit größeren Gruppengrößen in Lehrveranstaltungen zusammenhängen oder auf Einsparungen bei Reise- und Raumkosten (Durchführung im Unternehmen, nicht mehr extern in einem Tagungshotel) zurückzuführen sein.

Zu den Kosten der Unternehmen für die Weiterbildung der bei ihnen Beschäftigten gehören neben den direkten Kosten auch die *Personalausfallkosten* der Teilnehmer und Umla-

gen oder Beiträge an Fonds sowie Zuschüsse oder finanzielle Unterstützung für betriebliche Weiterbildung. Die Personalausfallkosten werden in CVTS aus methodischen Gründen nicht von den Unternehmen erfragt, sondern durch Multiplikation der Teilnahmestunden mit den durchschnittlichen Personalkosten pro Arbeitsstunde errechnet. Sie stellen damit einen theoretischen Maximalwert, nicht die tatsächlichen Personalausfallkosten dar.<sup>11</sup> Deutschland liegt bei den Personalausfallkosten (267 Euro je Beschäftigtem) auf einem Platz im Mittelfeld. Wie in Belgien, Frankreich, Luxemburg, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien und Tschechien sind in Deutschland die errechneten Personalausfallkosten höher als die direkten Kosten für Weiterbildungskurse.

Schließlich sind noch die *Zuschüsse oder Umlagen* für betriebliche Weiterbildung zu berücksichtigen. In Deutschland sind sie weiterhin nur von untergeordneter Bedeutung. In einigen Staaten haben sie jedoch beträchtliches Gewicht. Dies gilt insbesondere für Ungarn, Frankreich und Dänemark, in denen die Unternehmen hohe Nettozahlungen an Fonds angegeben haben. Umgekehrt haben z. B. die Unternehmen in den Niederlanden Nettzuschüsse für betriebliche Weiterbildung erhalten.

Alle Kosten betrieblicher Weiterbildung zusammengekommen hatten die Unternehmen in Deutschland im Jahr 2005 Weiterbildungskosten von 504 Euro je Beschäftigtem. Gegenüber 1999 ist dies in nominaler Betrachtung ein Rückgang von knapp 8 %.

Die Spannweite der betrieblichen Investitionen in Weiterbildung ist in Europa erheblich: Sie reicht von 69 KKS in Bulgarien bis zu 969 KKS in Dänemark (hier bei hohen Nettozahlungen an Fonds und bei vergleichsweise niedrigen Personalausfallkosten). Nach den bislang vorliegenden Daten hat Deutschland im Jahr 2005 mit 491 KKS Rangplatz 8 eingenommen. Die Verbesserung der Position seit 1999 ist darauf zurückzuführen, dass das finanzielle Engagement der Unternehmen für die Weiterbildung der bei ihnen Beschäftigten in anderen Staaten noch ausgeprägter abgenommen hat als in Deutschland.

### Ausgewählte Resultate für Deutschland

- „Andere Formen“ der betrieblichen Weiterbildung ebenfalls rückläufig und weniger genutzt als Kurse

Neben der betrieblichen Weiterbildung in der Form von Lehrveranstaltungen sind auch die eher informellen „anderen Formen“ der betrieblichen Weiterbildung relevant (siehe Kasten S. 9). Der Anteil der Unternehmen, die arbeitsplatznahe/arbeitsintegrierte Formen der betrieblichen Weiterbildung anbieten, ist in Deutschland um 6 Prozentpunkte zurückgegangen (von 72 % in 1999 auf 66 % in 2005; vgl. Tab. 1). Dabei dominierten die *Informationsveranstaltungen*

mit einem Anteil von 58 % bei den Unternehmen, die „andere Formen“ anboten, gefolgt von der Weiterbildung am Arbeitsplatz mit 48 %. Die sonstigen „anderen Formen“ spielen quantitativ eine deutlich geringere Rolle. Dieses Bild verschiebt sich aber, wenn man nicht den Anteil der Unternehmen betrachtet, die eine bestimmte „andere Form“ der betrieblichen Weiterbildung anbieten, sondern den Anteil der Beschäftigten des Unternehmens, die an den betreffenden informellen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Die Nutzungsintensität liegt relativ gesehen bei der *Weiterbildung am Arbeitsplatz* (mit 31 % der Beschäftigten in den Unternehmen, die diese Form der Weiterbildung anbieten) am höchsten. Bei *Lern- und Qualitätszirkeln* (6 %) sowie *Job-Rotation/Austauschprogrammen* (2 %) ist sie wesentlich niedriger. Diese Formen der betrieblichen Weiterbildung haben (zumindest noch) eine marginale Bedeutung. Auffallend ist die geringe Nutzungsintensität der Informationsveranstaltungen (nur 12 % der Beschäftigten in den Unternehmen, die dies anbieten).

Allerdings zeigen diese Ergebnisse auch, dass die Beteiligung an den „anderen Formen“ der Weiterbildung hinter der Beteiligung an Weiterbildungskursen zurückbleibt, sowohl in Relation zu allen Beschäftigten als auch mit Bezug nur auf die Unternehmen, die ihren Beschäftigten die jeweilige Form der Weiterbildung anbieten. Vergleichswerte aus CVTS2 liegen zur Nutzung „anderer Formen“ der Weiterbildung nicht vor, es bleibt abzuwarten, wie sich die eher informellen Formen der Weiterbildung und ihre Nutzung weiterentwickeln werden. Derzeit ist jedenfalls die betriebliche Weiterbildung in Kursen und Lehrveranstaltungen in Deutschland, gemessen an den Beteiligungsquoten, bedeutsamer als die arbeitsplatznahen/arbeitsintegrierten Formen der Weiterbildung.

- *Männer stärker an der betrieblichen Weiterbildung beteiligt*

Männer haben 2005 in Deutschland häufiger als Frauen an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Die *Teilnahmequote der Männer* in allen Unternehmen betrug 32 %, die der *Frauen* nur 27 %. Die Differenz zwischen beiden Geschlechtern blieb im Vergleich zu 1999 unverändert, da die Teilnahmequote jeweils um 2 Prozentpunkte abnahm. Diese Differenz ist vor allem auf die unterschiedliche Beteiligung in Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten zurückzuführen – dort erreichten die Männer eine Quote von 36 %, während die Frauen mit nur 29 % doch deutlich abfielen. In kleinen Unternehmen (10 bis 49 Beschäftigte) bestehen nahezu keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern (24 % für Männer bzw. 25 % für Frauen). Schon 1999 zeigten sich diese Ausprägungen nach Betriebsgrößenklassen.

Genau wie bei der Teilnahmequote zeigt sich auch bei den *Weiterbildungsstunden* je Beschäftigtem eine leichte Ten-

denz zugunsten der männlichen Beschäftigten. Sie nahmen 2005 mit zehn Stunden zwei Stunden länger an Kursen teil als Frauen. Im Vergleich zu 1999 hat sich die Differenz um eine Stunde verringert. Die größten Unterschiede bestehen wiederum in den Großunternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten (Männer mit elf Stunden und Frauen mit acht Stunden), während in den anderen Unternehmen der Unterschied nur eine Stunde beträgt.<sup>12</sup>

- *Ältere Beschäftigte: In der Weiterbildung unterrepräsentiert*

Mit Blick auf die demografische Entwicklung ist es zunehmend wichtig, vor allem auch für die betriebliche Weiterbildung, die *Altersstruktur der Beschäftigten* in den Unternehmen zu berücksichtigen. Nach den CVTS3-Ergebnissen ist die mittlere Altersgruppe der 25- bis 54-Jährigen in Deutschland bei weitem die wichtigste Zielgruppe der betrieblichen Weiterbildung. Sie hatte 2005 die höchste Teilnahmequote: 32 % (in allen Unternehmen) bzw. 41 % (in Unternehmen mit Kursen). Die Teilnahmequote für die unter 25-Jährigen betrug 25 % bei allen Unternehmen bzw. 34 % bei Unternehmen mit Lehrveranstaltungen. Jenseits der Altersgrenze von 55 Jahren lagen die entsprechenden Werte bei 21 % (alle Unternehmen) und 27 % (Unternehmen mit Kursen) und damit deutlich unter den durchschnittlichen Teilnahmequoten von 30 % sowie 39 %.

- *Private Bildungsanbieter: Weiterhin die wichtigsten Anbieter von externen Kursen*

Wichtig für die Einschätzung des *externen Weiterbildungsmarktes* in einem Land ist die Anbieterstruktur bei den von den Unternehmen extern nachgefragten Kursangeboten. Wie bereits 1999 sind die privaten Weiterbildungsanbieter auch 2005 in Deutschland die wichtigsten Anbieter von externen Weiterbildungskursen mit einem Anteil von 38 %; vgl. Tab. 2. In Deutschland sind nicht wie in den meisten anderen Ländern die öffentlichen Weiterbildungsanbieter die zweitwichtigsten Weiterbildungsanbieter, sondern mit

	1999	2005
Unternehmen mit „anderen Formen“ (in % aller Unternehmen)	72	66
Teilgruppe: Unternehmen mit „anderen Formen“ – Anteil nach Angebotsform		
Informationsveranstaltungen	85	58
Weiterbildung am Arbeitsplatz	75	48
Lern- und Qualitätszirkel	16	16
Selbstgesteuertes Lernen	19	15
Job-Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche	6	9

Quelle: Eurostat Datenbank New Cronos, CVTS2/CVTS3 (Abrufdatum 19.11.2007)

Tabelle 1 **Unternehmen mit „anderen Formen“ – Gesamtangebot an allen Unternehmen und Anteil nach Angebotsform (in % der Unternehmen mit „anderen Formen“)**

Anbieter	1999	2005
Private Bildungsanbieter	36	38
Organisationen der Wirtschaft und ihre Bildungseinrichtungen (IHK, HWK, Innungen)	21	22
Hersteller/Lieferanten/Muttergesellschaften/Beteiligungsgesellschaften	20	18
Fachschulen, Universitäten und Fachhochschulen	4	7
Öffentliche Bildungsanbieter	4	7
Gewerkschaften und ihre Bildungseinrichtungen	2	3
Sonstige Bildungsanbieter	12	6

Quelle: Eurostat Datenbank New Cronos, CVTS2 (Abrufdatum 19.11.2007), Destatis: Dritte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3), Ausgewählte Tabellen, 2007

Tabelle 2 **Teilnahmestunden in externen Lehrveranstaltungen nach Bildungsanbietern (in % der externen Weiterbildungsstunden)**

22 % die Organisationen der Wirtschaft (IHK, HWK, Innungen) und ihre Bildungseinrichtungen. Private Bildungsanbieter werden vor allem von größeren Unternehmen für ihre externen Veranstaltungen genutzt. Kleinere Unternehmen nehmen dagegen häufiger die Weiterbildungsleistungen der Organisationen der Wirtschaft in Anspruch.

## Zusammenfassung – Ausblick

Die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen wird als wesentliche Voraussetzung für die Erreichung des Ziels von Lissabon und als Kernelement der europäischen Beschäftigungsstrategie gesehen. Dabei wird die Bildung am Arbeitsplatz und während der Arbeitszeit als entscheidende Dimension betrachtet.<sup>13</sup> Die Ergebnisse der dritten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung zeigen jedoch, dass nur in einigen Staaten hier substantielle Fortschritte erzielt werden konnten: In den süd- und osteuropäischen Ländern boten 2005 mehr Unternehmen ihren Beschäftigten Weiterbildung an als noch 1999, bei der Teilnahmequote an betrieblichen Weiterbildungskursen verzeichnen die ost- und einige südeuropäische Staaten, aber

auch Österreich und Luxemburg Zuwächse. In den meisten west- und nordeuropäischen Staaten ist der Anteil weiterbildender Unternehmen im Jahr 2005 aber niedriger als 1999, die Teilnahmequote (bezogen auf alle Beschäftigten) ist in den skandinavischen Staaten, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich jetzt wesentlich niedriger als 1999. Auch in Deutschland macht ein kleinerer Anteil der Unternehmen den Beschäftigten Weiterbildungsangebote, die Teilnahmequote ist niedriger als 1999. In vielen Ländern ist das finanzielle Engagement der Unternehmen für die Weiterbildung der bei ihnen Beschäftigten rückläufig.

Es stellt sich die Frage, wie dieser Rückgang zu erklären und dann auch zu bewerten ist. Studien für Deutschland und andere Länder<sup>14</sup> zeigen, dass Betriebe durch Weiterbildung deutliche Produktivitätseffekte verzeichnen, die weit über das hinausgehen, was die Arbeitnehmer (beispielsweise in Form von Lohnerhöhungen) zurückerhalten. Im Lichte dieser Forschungsergebnisse müsste es also auch darum gehen, Betriebe auf den potentiellen Nutzen eines erweiterten Weiterbildungsangebotes aufmerksam zu machen bzw. Anreize zu schaffen, das Angebot betrieblicher Weiterbildung (wieder) auszubauen. ■

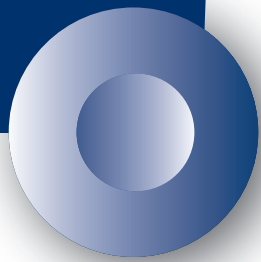
### Anmerkungen

- 1 Zu den Resultaten siehe Grünwald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*. Bonn 2003
- 2 Die ersten Resultate für Deutschland wurden im August 2007 vom Statistischen Bundesamt veröffentlicht (siehe u. a. Schmidt, D.: *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005. Methodik und erste Ergebnisse*. In: *Wirtschaft und Statistik* 7/2007, S. 699–711), europäische Daten von Eurostat im Oktober 2007. Die Daten aus Finnland, Italien, Irland, Lettland, Slowenien und Zypern waren zum Redaktionsschluss noch nicht verfügbar. Abrufdatum für die (noch vorläufigen) europäischen Daten war der 19. 11. 2007.
- 3 Nach Aussage des statistischen Amtes in Österreich wurde dort 1999 aus methodischen Gründen der Anteil der Unternehmen mit „anderen Formen“ stark unterschätzt (mit einem Wert von 27 %). 2005 wurde ein Anteil von 71 % ermittelt.
- 4 Die Ergebnisse für Polen von 1999 sind nicht vergleichbar, da 1999 nur die Region Danzig in die Erhebung einbezogen wurde, 2005 dagegen das ganze Land.

- 5 Abkürzungserklärung gilt für alle Grafiken
- 6 Beicht, U.; Berger, K.; Moraal, D.: *Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in Deutschland*. In: *Sozialer Fortschritt*, Heft 10-11/2005, S. 264. Für andere Länder wird teilweise eine sehr viel höhere finanzielle Beteiligung der Arbeitgeber geschätzt, vgl. z. B. EIM/SOER: *Policy Instruments to Foster Training of the Employed*. Vol. 1. 2005
- 7 Zu den direkten Kosten der Lehrveranstaltungen gehören Zahlungen an externe Weiterbildungsanbieter, Personalkosten für eigenes Weiterbildungspersonal, Raum- und Materialkosten, Reisekosten der Teilnehmer.
- 8 Es wurden die im Jahr 2003 revidierten Kaufkraftparitäten für 1999 zugrunde gelegt, die in den Eurostat-Daten für 1999 bislang noch nicht implementiert wurden.
- 9 KKS können nur mit Einschränkungen zur Analyse der relativen Preise im Zeitverlauf herangezogen werden. Vgl. Stapel, S.; Pasanen, J.; Reinecke, S.: *Kaufkraftparitäten und abgeleitete Wirtschaftsindikatoren für EU, Beitrittskandidaten und EFTA*. Eurostat (Hrsg.), Statistik kurz gefasst 53/2004.

- 10 Zu den Arbeitskosten zählen Bruttolöhne und -gehälter sowie gesetzliche und sonstige Sozialaufwendungen.
- 11 Dieser theoretische Maximalwert würde sich nur dann ergeben, wenn tatsächlich im Umfang der Teilnahmestunden produktive Arbeitszeit ausfiele und kein Ausgleich durch unbezahlte Mehrarbeit oder Arbeitsverdichtung stattfände. Durch das Schätzverfahren unter Anwendung der durchschnittlichen Arbeitskosten je Teilnehmerstunde können zusätzliche Verzerrungen bestehen.
- 12 Siehe zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in 1999 Schönfeld, G.; Moraal, D.: *Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung*. In: Granato, M.; Degen, U. (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Frauen*. Bonn 2006, S. 226–244
- 13 Dies gilt sogar verstärkt seit der Revision der europäischen Employment Strategy (2003) und der Neuausrichtung der Strategie von Lissabon (vgl. EU-Kommission: *Zusammenarbeit für Wachstum und Arbeitsplätze*, KOM 19.11.2007 [2005] 24).

- 14 Vgl. Kuckulenz, A.: *Wage and productivity effect of continuing training in Germany. A sectoral analysis*. In: *Diskussionspapiere der DFG-Forscherguppe „Heterogene Arbeit: positive und normative Aspekte der Qualifikationsstruktur der Arbeit“* 06/07. Konstanz 2006; Dearden, L.; Reed, H.; Van Reenen, J.: *The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data*. Centre for Economic Performance Discussion Paper 674. London 2005; Conti, G.: *Training, productivity and wages in Italy*. *Labour Economics* 12/2005, S. 557–576; Hansson, Bo; Johanson, U.; Leitner, K.-H.: *The Impact of Human Capital and Human Capital Investments on Firm Performance: Evidence from the Literature and European Survey Results*. In: *CEDEFOP 3rd Research Report on Vocational Education and Training*. Thessaloniki 2004; De la Fuente, A.; Ciccone, A.: *Human capital in a global and knowledge-based economy*. 2002.



## Trends und Perspektiven der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland

► Die Finanzierung des lebenslangen Lernens steht in Deutschland und anderen Ländern seit rund zehn Jahren verstärkt im Blickpunkt des Interesses. In Deutschland hat die Diskussion nicht zuletzt durch die Arbeit der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ wieder neuen Aufschwung erhalten. Dabei konnte sie auch von vorangegangenen Diskussionen und Entwicklungen in anderen Ländern profitieren. Der Beitrag betrachtet einführend kurz die Weiterbildungsbeiträge im internationalen Vergleich und stellt Zahlen zur Finanzierungsverteilung in Deutschland zusammen. Abschließend wird das Eckpunktepapier zum Bildungssparen vorgestellt. Die Umsetzung des Modells wird von der Bundesregierung für die zweite Jahreshälfte 2008 in Aussicht gestellt. Ein Blick über die Grenzen zeigt, dass sich dieses Modell in den europäischen Rahmen einordnet und wesentliche Komponenten übernimmt.

### Weiterbildungsteilnahme im internationalen Vergleich

Die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt weist in Deutschland im internationalen Vergleich eher geringe Quoten und Volumina aus, wie dies auch für andere Bildungsbereiche, insbesondere die Hochschulen, zu konstatieren ist. So liegt die durchschnittliche Beteiligungsquote in der non-formalen Weiterbildung bei 14 Prozent, während sie in Dänemark, Schweden und den USA bei rund 45 Prozent liegt (OECD 2005).<sup>1</sup> Betrachtet man die durchschnittliche Anzahl an Weiterbildungsstunden zwischen dem 25. und 64. Lebensjahr, dann beträgt diese in Deutschland zehn Stunden pro Jahr, während es in Dänemark 22 und in der Schweiz, in Frankreich und Finnland 17 bis 19 Stunden sind. Auf die Gründe dafür soll hier nicht im Einzelnen eingegangen werden. Allerdings zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und der Vorbildung, d. h., Akademiker partizipieren deutlich häufiger als Nicht-Akademiker (OECD 2007). Auch das Alter spielt eine wichtige Rolle. In Deutschland liegt die Beteiligung der 55- bis 64-Jährigen bei neun Prozent und damit um ein Drittel niedriger als bei den anderen Altersgruppen. Diese neun Prozent dürften ferner überproportional aus Fach- und Führungskräften bestehen; d. h., Weiterbildung dürfte für andere Zielgruppen kaum stattfinden, was sicher auch auf deren deutlich geringere Erwerbsbeteiligung zurückzuführen ist. Beide Entwicklungen zeigen sich auch in anderen Ländern, allerdings meist auf einem deutlich höheren Niveau als in Deutschland, was auch auf die höhere Erwerbsbeteiligung zurückzuführen sein dürfte.

Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben offensichtlich vor allem auch die Art und Weise der Finanzierung bzw. die Verfügbarkeit von Finanzierungsquellen, die in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich ist und sehr große Differenzen in der Lastverteilung aufweist. So erfolgt die Finanzierung der Weiterbildung in Dänemark ganz überwiegend durch den Staat; in Frankreich durch einen Fonds, der von den Unternehmen durch eine Abgabe finanziert wird (EXPERTENKOMMISSION 2004; DREXEL 2003).



**DIETER DOHMEN**

Dr., Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS), Berlin

### Öffentliche Mittel zur Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

In Deutschland beteiligt sich der Staat derzeit an der Finanzierung über den möglichen Abzug der Weiterbildungsausgaben als Werbungskosten (bei Arbeitnehmern, sofern der Arbeitnehmer-Pauschbetrag von 911 Euro zusammen mit anderen Werbungskosten überschritten wird) bzw. Betriebsausgaben in der Einkommens- bzw. Körperschaftsteuer. Hinzu kommt aus den Haushalten der Länder und Kommunen eine Grundfinanzierung der Volkshochschulen oder anderer Weiterbildungsträger. In einzelnen Bundesländern gibt es weitere Initiativen, wie den Bildungsscheck in Nordrhein-Westfalen (siehe hierzu DOHMEN u. a. 2007 und Wilckens in dieser Ausgabe). Die Bundesagentur für Arbeit übernimmt unter bestimmten Voraussetzungen die Finanzierung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen.

## Höhe und Verteilung der Ausgaben

Der Versuch, genauere Informationen über die Finanzierungsverteilung in Deutschland zu erhalten, zeigt, dass es keine exakten Daten wie etwa in anderen Bildungsbereichen gibt, sondern lediglich Schätzungen verschiedener Einrichtungen. Die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2002) kommt in einer Zusammenfassung diverser anderer Studien auf eine Größenordnung von insgesamt 32,0 Mrd. Euro. Hiervon entfallen mit 17,3 Mrd. 54,1 Prozent auf die Unternehmen, 5,7 Mrd. (17,9 %) auf die Individuen, 2,2 Mrd. (6,9 %) auf die öffentliche Hand und 6,7 Mrd. (21,0 %) auf die Bundesagentur für Arbeit (BA). Allerdings muss man für die vergangenen Jahre von gesunkenen Weiterbildungsausgaben ausgehen. So beliefen sich die Ausgaben der BA im Jahre 2004 auf nur noch 3,6 Mrd. Euro und haben sich somit innerhalb weniger Jahre annähernd halbiert. Auch den Unternehmen wird nachgesagt, dass sie sich mit ihren Weiterbildungsaufwendungen stärker zurückhalten würden, als dies in früheren Jahren der

Fall gewesen ist (siehe SCHMIDT 2007 und BEHRINGER, MORAAL und SCHÖNFELD in dieser Ausgabe zu den ersten Ergebnissen der CVTS3-Erhebung). In der Summe geht das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, S. 172 ff.) von Weiterbildungsausgaben in Höhe von 23,9 Mrd. Euro aus, beschränkt sich bezogen auf die Unternehmen allerdings auf die direkten Ausgaben, d. h., die Opportunitätskosten für entgangene Arbeitszeit sind nicht enthalten.

Berücksichtigt man ferner, dass Individuen und Unternehmen ihre Weiterbildungsausgaben – faktisch einschließlich der Lohnkosten – steuermindernd geltend machen können, verschiebt sich die Finanzierungsverteilung. So schätzen DOHMEN/HOI (2004) für das Jahr 2000 eine Lastenverteilung für die expliziten prozessbezogene Ausgaben von 46 Prozent für die öffentliche Hand, einschließlich Bundesagentur, 26 Prozent Unternehmen und 28 Prozent Individuen. Dies verschiebt sich zugunsten der Unternehmen und der öffentlichen Hand, wenn auch die Lebenshaltungs- und Opportunitätskosten, insbesondere in Form von Löhnen, berücksichtigt werden.

Dies bedeutet aber, dass die Weiterbildungsfinanzierung zu einem beträchtlichen Teil den Individuen und Unternehmen selbst überlassen bleibt. Man kann davon ausgehen, dass Unternehmen die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter (meist) nur dann finanzieren, wenn ein ganz überwiegendes oder ausschließliches betriebliches Interesse an der Weiterbildung besteht. Meist konzentrieren sie sich daher auf Fach- und Führungskräfte; somit bleibt den anderen Zielgruppen nur die Eigenfinanzierung.

Unter ökonomischen Gesichtspunkten spräche für eine entsprechende betriebliche Entscheidung insbesondere die Erwartung höherer betrieblicher Erträge, sei es durch Produktivitäts- oder externe Effekte, die bei geringer Qualifizierten nicht anfallen. Alternativ könnten hierzu auch Marktpositionen beitragen, die von der leichteren „Substituierbarkeit“ etwa bei geringer Qualifizierten ausgehen. Für die individuelle Finanzierung beruflicher Weiterbildung spräche ein höherer Ertrag bspw. in Form von Einkommenseffekten oder Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos.<sup>3</sup> Zusammenfassend kann man davon ausgehen, dass Weiterbildung positive wirtschaftliche Effekte für Individuen und Unternehmen, aber auch für die Gesellschaft hat (siehe etwa Expertenkommission 2004). Dies gilt umso mehr, als die Weiterbildungsausgaben vergleichsweise gering sind, wie Tabelle 1 – letztlich unabhängig von der konkreten Abgrenzung – zeigt. Gut die Hälfte der Teilnehmenden zahlt zumindest keine Teilnahmegebühren, jede/r Achte hat überhaupt keine Kosten zu tragen.

Im Hinblick auf die Gestaltung eines Finanzierungssystems ist ferner zu beachten, dass auch die Zahlungsbereitschaft im Durchschnitt eher gering zu sein scheint (siehe Tab. 2), wobei nicht übersehen werden sollte, dass eine – wenn auch eher kleine – Personengruppe eine vergleichbar hohe Zahlungsbereitschaft aufweist: 2,2 Prozent sind bereit, auch mehr als 5.000 Euro für Weiterbildung auszugeben.

Tabelle 1 Verbleibende Kosten der Teilnehmenden an formalisierter, nicht-betrieblicher beruflicher Weiterbildung<sup>2</sup>

	Formalisierte, nicht-betriebliche Weiterbildung					
	Gesamtkosten		nur direkte Kosten		Nur Teilnahmegebühren	
	Prozent	Kumulierte Prozent	Prozent	Kumulierte Prozent	Prozent	Kumulierte Prozent
keine Kosten	12,5 %	12,5 %	13,2 %	13,2 %	52,2 %	52,2 %
unter 100 €	14,7 %	27,2 %	14,7 %	27,9 %	10,3 %	62,5 %
100 bis unter 250 €	14,7 %	41,9 %	16,2 %	44,1 %	12,5 %	75,09 %
250 bis unter 500 €	11,8 %	53,7 %	11,0 %	55,1 %	6,6 %	81,6 %
500 bis unter 1.000 €	13,2 %	66,9 %	15,5 %	70,6 %	6,6 %	88,2 %
1.000 bis unter 2.500 €	16,9 %	83,8 %	16,9 %	87,5 %	5,9 %	94,1 %
2.500 bis unter 5.000 €	8,8 %	92,6 %	8,8 %	96,3 %	3,7 %	97,8 %
mehr als 5.000 €	7,4 %	100,0 %	3,7 %	100,0 %	2,2 %	100,0 %
Maximaler Wert	12.893 €		9.003 €		5.300 €	

Quelle: Daten der BIBB-Studie „Kosten und Nutzen beruflicher Bildung“; eigene Berechnung

## Bildungssparen als neues Finanzierungsinstrument

Unabhängig davon, wie hoch der Finanzierungsbedarf im Einzelnen ist, müssen (Vor-)Finanzierungsmöglichkeiten vorhanden sein, ansonsten kann Weiterbildung auch bei noch so großem Interesse nicht durchgeführt werden. In Deutschland gibt es neben den oben genannten Instrumenten bisher lediglich Konsumentenkredite, die allerdings gerade den einkommensschwächeren Zielgruppen nicht oder nur zu hohen Zinssätzen zur Verfügung stehen.

Unter der Maßgabe einer haushaltsneutralen Lösung beauftragte die Bundesregierung den Vorsitzenden des Sachverständigenrates, Prof. Dr. Bert RÜRUP und das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) mit der Entwicklung eines Modells zum Bildungssparen. Die Vorgabe der Haushaltsneutralität war eine gewisse Einschränkung, die den Gestaltungsspielraum bei der Modellentwicklung begrenzt hätte. Da diese Beschränkung dazu geführt hätte, vor allem einkommensschwache Zielgruppen auszuschließen, weicht das entwickelte Modell bewusst von dieser Vorgabe ab. Das Mitte Juni ins Kabinett eingebrachte Eckpunktepapier folgt dieser Linie, indem 45 Mio. Euro für die ersten drei Jahre vorgesehen sind – dieser Betrag soll über den Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Im vorgeschlagenen Drei-Säulen-Modell sollen drei unterschiedliche Elemente miteinander verbunden werden (vgl. Kasten).

Auch wenn die Weiterbildungsprämie in Höhe von 154 Euro vielen als gering erscheinen mag, kann hier auf positive Erfahrungen aus dem Ausland verwiesen werden: in Großbritannien oder Österreich sind bspw. Prämien in vergleichbarer Größenordnung üblich, die viele Menschen zur Teilnahme an Weiterbildung motiviert haben (siehe zusammenfassend DOHMEN 2007).<sup>4</sup> Zudem ist zu berücksichtigen, dass die meisten Weiterbildungsmaßnahmen mit relativ geringen Ausgaben verbunden sind. Bei drei Viertel

Tabelle 2 Bereitschaft der Übernahme von Kosten durch Teilnehmer/-innen an nicht-betrieblicher, formalisierter Weiterbildung

Bis zu welcher Höhe wären Sie grundsätzlich bereit, jedes Jahr die Ausgaben für Ihre berufliche Weiterbildung selbst zu tragen?	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Unter 100 €	30	22,1 %	22,1 %
100 bis unter 500 €	60	44,1 %	66,2 %
500 bis 999 €	22	16,2 %	82,4 %
1.000 bis 4.999 €	13	9,6 %	91,9 %
5.000 € und mehr	3	2,2 %	94,1 %
Überhaupt keine Ausgaben selbst tragen	5	3,7 %	97,8 %
weiß nicht	3	2,2 %	100,0 %
Gesamt	136	100,0 %	

Quelle: Daten der BIBB-Studie „Kosten und Nutzen beruflicher Bildung“; eigene Berechnung

der Weiterbildungsmaßnahmen betragen die Teilnahmeentgelte höchstens 250 Euro; die nunmehr – letztlich gar bis zu Ausgaben von 338 Euro – annähernd zur Hälfte durch die Prämie kofinanziert werden können. Aufgrund der Einkommensbeschränkung, die in Anlehnung an das Vermögensbildungsgesetz auf ein zu versteuerndes Einkommen von 17.900 bzw. 35.800 Euro bei Zusammenveranlagten fixiert wurde, wird sichergestellt, dass die Mitnahmeeffekte begrenzt und stattdessen insbesondere einkommensschwächere Personengruppen erreicht werden. Bei diesen wird die dennoch erforderliche Eigenleistung nunmehr um die Hälfte gemindert.

In die Betrachtung einbezogen werden sollte auch, dass sich die Ausgaben (nur) bei sechs Prozent auf mehr als 1.000 Euro belaufen, die durch die Prämie allenfalls marginal kofinanziert würden. In diesen Fällen ist der Weiterbildungskredit eine wichtige Ergänzung, da es bisher – abgesehen von Konsumentenkrediten – keine Vorfinanzierungsmöglichkeiten für kostenintensive Weiterbildungsmaßnahmen gibt. Da solche Maßnahmen ferner ausreichend teuer sind, um eine staatliche Ko-Finanzierung über die Einkommensteuer zu erhalten, ist eine weitergehende staatliche Förderung nicht angezeigt.<sup>6</sup>

In diesen und anderen Fällen soll ferner die Möglichkeit gegeben werden, auf vorhandene Ansparungen im Rahmen des Vermögensbildungsgesetzes zurückzugreifen. Dies bedeutet, dass diejenigen, die Vermögensbildung betreiben, auch innerhalb der Sperrfrist – zulagenunschädlich – auf das Angesparte zurückgreifen können, wenn dies zweckgebunden zur Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen genutzt wird. Diese Option ermöglicht bereits nach einem Jahr z. B. die Finanzierung von Maßnahmen, die ca. 500 Euro kosten;<sup>7</sup> nach sieben Jahren stehen rund 4.000 Euro zur Verfügung. Hinter der Öffnung des Vermögensbildungsgesetzes steht einmal die Intention, dies oft konsumtiv genutzte „Vermögen“ einer investiven Verwendung zuzuführen. Andererseits weisen auch ökonomisch „rationale“ Gründe darauf hin, dass ein echtes „Weiterbildungs-

### Das Drei-Säulen-Modell zum Weiterbildungssparen

1. Das Vermögensbildungsgesetz wird für weiterbildungsbezogene Entnahmen auch während der meist siebenjährigen Sperrfrist geöffnet, ohne dass dies Auswirkungen auf die Arbeitnehmer-Sparzulage hat. Das heißt, auch innerhalb dieser Frist kann angespartes Geld zur Finanzierung von Teilnahmeentgelten für Weiterbildungsmaßnahmen vom Konto entnommen werden. Die Zulage wird dennoch in voller Höhe gezahlt, als hätte keine Entnahme stattgefunden.
2. Es wird – ähnlich wie der Studienkredit – ein zinsgünstiger Weiterbildungskredit eingeführt, der ohne Bonitätsprüfungen im engeren Sinne vergeben wird. Als Kreditgeber kommen vorrangig die Kreditanstalt für Wiederaufbau oder vergleichbare Landesbanken in Betracht.
3. Es wird eine staatliche Weiterbildungsprämie von bis zu 154 Euro eingeführt, durch die die Hälfte der Teilnahmeentgelte kofinanziert werden kann. Diese Weiterbildungsprämie stellt eine Belastungsgerechtigkeit her, da untere und mittlere Einkommen i. d. R. ihre Weiterbildungsausgaben faktisch nicht über die Einkommensteuer geltend machen können bzw. darüber nicht erreicht werden.<sup>5</sup>

sparen“ im Sinne eines Ansparens zum Zwecke der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen kaum erfolgreich sein dürfte. So sind auf der einen Seite die erforderlichen Finanzierungsbeträge in den meisten Fällen ausgesprochen niedrig, sodass schon aus diesem Grund ein längerfristiges Ansparen kaum erforderlich ist. Auf der anderen Seite sind die Vorlaufzeiten für kostenintensivere Maßnahmen so lang, dass aufgrund der meist kurzfristig entstehenden „Notwendigkeit“ oder Option auf eine (passende oder notwendige) Maßnahme keine Vorsorge getroffen wird.<sup>8</sup> Darüber hinaus sind die geringen Ansparvolumina auch für Banken eher unattraktiv und mit zu hohen Kosten verbunden, sodass auch von dieser Seite – ohne erhebliche finanzielle Anreize in diese Richtung – kein besonderes Angebot zu erwarten ist (DOHMEN u. a. 2007). Aufeinander abgestimmt schließen die drei beschriebenen Elemente eine Lücke, die bisher bestanden hat, und setzen wichtige Anreize für Weiterbildung. Sie ordnen sich zudem in die internationale Finanzarchitektur zur Finanzierung von Weiterbildung ein (siehe DOHMEN u. a. 2007). Jedoch sind sie m. E. nur ein erster Schritt einer weitergehenden Reform, da insbesondere kleinere und mittlere Unternehmen davon ebenso wenig erreicht werden wie die meisten geringqualifizierten oder bildungsfernen Personen.

## Weitere Reformschritte müssen folgen

Insbesondere für die erstgenannte Gruppe, die KMU – aber auch für Individuen –, könnte die Erweiterung des § 7g EStG Abhilfe schaffen (siehe hierzu ebenfalls DOHMEN u. a. 2007). Dadurch könnten Ansparschreibungen für anstehende Investitionen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen gebildet werden. Dies wäre eine sinnvolle Ergänzung durch ein bereits vorhandenes Instrument, das zudem – wie vom Koalitionsvertrag gefordert – zumindest periodenübergreifend haushaltsneutral ist. Für geringqualifizierte und bildungsferne Gruppen kann eine wirkliche Verbesserung der Finanzierungsoptionen für Weiterbildungsmaßnahmen nur erreicht werden, wenn hierfür größere Beträge aus den öffentlichen Haushalten zur Verfügung gestellt werden. Dies heißt im Übrigen nicht, dass man hier nicht auch eine (geringe) Eigenleistung einfordern kann, um sicherzustellen, dass die Weiterbildungsmaßnahme nicht nur zu Mitnahmeeffekten führt.

Volkswirtschaftlich gesehen könnte eine Refinanzierung entsprechender Ausgaben auch aus Einsparungen bei kostenintensiven Nachqualifizierungsprogrammen und Sozialleistungen sowie aus Mehreinnahmen in den sozialen Sicherungssystemen erfolgen. ■

### Literatur

BASSANINI, A. u. a.: *Workplace Training in Europe*. In: Brunello, G.; Garibaldi, P.; Wasmer, E. (Hrsg.): *Education and Training in Europe*. Oxford 2007  
DOHMEN, D.: *Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa – Eine Synopse*. FiBS-Forum Nr. 40/2007  
DOHMEN, D.; DE HESSELLE, V.; HIMPELE, K.: *Analyse möglicher Modelle und Entwicklungen eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen*. Bonn/Berlin 2007  
DOHMEN, D.; HOI, M.: *Bildungsausgaben in Deutschland – eine erweiterte Konzeption des Bildungsbudgets*. FiBS-Forum Nr. 20/2004  
DREXEL, I.: *Das System der Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Frankreich – Analyse und Schlussfolgerungen*. München 2003  
EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS: *Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft*, Schlussbericht. Bielefeld 2004  
KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Im Auftrag der KMK und des BMBF. Bielefeld 2006  
KUCKULENZ, A.: *Studies on Continuing Vocational Training in*

*Germany. An Empirical Assessment*. In: ZEW Economic Studies, Vol. 37/2007  
OECD: *Bildung auf einen Blick*. Paris 2005  
RÜRUP, B.; KOHLMEIER, A.: *Wirtschaftliche und sozialpolitische Bedeutung des Weiterbildungssparens*. Bonn/Berlin 2007  
SCHMIDT, D.: *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005: Methodik und erste Ergebnisse*. In: *Wirtschaft und Statistik*, Heft 7/2007, S. 699–711  
WÖßMANN, L.; SCHÜTZE, G.: *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, Analytical Report for the European Commission 2006. [www.eenee.de](http://www.eenee.de) (Stand 17.12.2007)).

### Anmerkungen

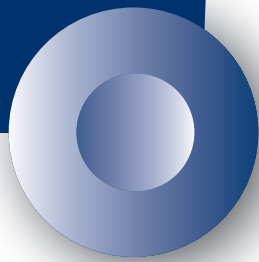
- 1 Die Daten sollten nicht verwechselt bzw. verglichen werden mit den Angaben des Berichtssystems Weiterbildung, das insgesamt eine Beteiligung von 40 Prozent ermittelt. Hier wird eine weitere Definition des Begriffs Weiterbildung zugrunde gelegt als bei der OECD, die sich auf non-formale Weiterbildung fokussiert. Ferner ist zu berücksichtigen,

dass sich systembedingte Unterschiede in den Nutzungsquoten bei unterschiedlichen Abgrenzungen ergeben können. Dies gilt auch im Verhältnis zu den Ergebnissen CVTS3, wie sie von Behringer, Moraal und Schönfeld i. d. Ausgabe dargestellt werden (vgl. S. 9 ff.)

- 2 Zwar ist die Fallzahl für die hier vorgenommene Abgrenzung mit  $n = 136$  sehr gering, so dass die Ergebnisse nicht überinterpretiert werden sollten. Allerdings zeigen auch andere Abgrenzungen vergleichsweise geringe Ausgabenbeträge (siehe hierzu Dohmen u. a. 2007)
- 3 Insgesamt erscheint die Literaturlage uneinheitlich und abhängig von der Methodik bzw. Zielsetzung, aber auch betrachteten Art der Weiterbildung (u. a. Kuckulenz 2007; Bassanini u. a. 2007, sowie zusammenfassend Expertenkommission 2004; Wößmann/Schütze 2006)
- 4 Es hat auch Mitnahmeeffekte gegeben: Es gibt kein Finanzierungsinstrument, das gänzlich ohne „Nebenwirkungen“ ist.
- 5 Eine Folge der bisherigen Regelungen ist, dass die Nettokosten einer Weiterbildung mit zunehmendem Einkommen sinken.

Wer mit dem Spitzensteuersatz besteuert wird, zahlt von einer Weiterbildungsmaßnahme von z. B. 1.000 € weniger als 600 €, wer keine Steuern zahlt, muss die gesamten Kosten selbst tragen. Weiterbildungspolitisch ist dies eher negativ zu bewerten, wenn die Weiterbildung positive Effekte für den beruflichen Werdegang hat.

- 6 Einkommensschwache Personen können zusätzlich die Weiterbildungsprämie in Anspruch nehmen. Der Kredit kann als einzige der drei Optionen auch zur Finanzierung des Lebensunterhalts genutzt werden.
- 7 Unter Einbeziehung der Prämie sind sogar Maßnahmen bis zu 600 € möglich.
- 8 Man mag zwar ein „diffuses“ Empfinden haben, dass Weiterbildung notwendig ist, es ist allerdings fraglich, ob dies hinreichend konkret zur Bildung von weiterbildungsorientiertem Sparvermögen dient. Gerade bildungsferne Eltern, für die Ansparen besonders notwendig wäre, werden meist nicht vorsorgen – und viele werden auch aus finanziellen Gründen nicht vorsorgen können.



## Bildungssparen – Der richtige Weg zum richtigen Ziel?

► Mit dem Weiterbildungssparen will die Bundesregierung die individuelle Weiterbildungsbeteiligung erhöhen. Eine Weiterbildungsprämie von bis zu 154 Euro soll Weiterbildungsanreize für Geringverdiener schaffen. Fraglich ist, ob diese finanziellen Anreize allein ausreichen. Es sind nicht nur finanzielle Gründe, die eine Weiterbildungsteilnahme verhindern, sondern auch unzureichende Informationen und institutionelle Rahmenbedingungen. In diesem Beitrag stellen die Autoren zentrale Befunde zu den Gründen für die Nichtteilnahme an Weiterbildung dar und plädieren vor diesem Hintergrund für einen integrierten Förderansatz. Sie empfehlen, eine verbraucherorientierte Weiterbildungsberatung auszubauen und die Betriebe stärker einzubeziehen.

### Das Weiterbildungssparmodell

Im September 2007 konkretisierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die im Koalitionsvertrag beschlossene Einführung des Bildungssparens. Es sollen die individuellen Finanzierungsmöglichkeiten beruflicher Weiterbildung außerhalb der betrieblichen Weiterbildung gefördert, und es soll damit die Teilnahmequote gesteigert werden. Das Weiterbildungssparmodell zielt darauf ab, finanzielle Weiterbildungshindernisse bei Personen mit geringerem Einkommen sowie bei Älteren und Geringqualifizierten abzubauen. Komponenten des Modells sind:

- Eine Weiterbildungsprämie wird bis zu einer Höhe von 154 Euro gewährt, wenn mindestens die gleiche Summe als Eigenbeitrag zur Finanzierung der Teilnahmeentgelte geleistet wird. Dies gilt für ein zu versteuerndes Jahreseinkommen von bis zu 17.900 Euro (Alleinstehende) bzw. 35.800 Euro (Zusammenveranlagte).<sup>1</sup>
- Eine Entnahme aus angespartem Guthaben ist nach dem Vermögensbildungsgesetz möglich. Die Arbeitnehmer-sparzulage bleibt dabei erhalten.
- Ein Weiterbildungsdarlehen kann analog zum Studienkredit auch für die Finanzierung der Lebenshaltungskosten während einer Weiterbildung genutzt werden.

Es sollen ausschließlich Maßnahmen gefördert werden, die das berufliche Fortkommen unterstützen. Insbesondere steht die Teilnahme an außerbetrieblichen Fortbildungen im Vordergrund, die das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) nicht abdeckt. Die Förderfähigkeit soll durch Einzelfallprüfung festgestellt werden, die im Rahmen einer obligatorischen Beratung erfolgt. Durch die Beratung soll auch die Qualität der Angebote sichergestellt und Missbrauch vermieden werden. Insgesamt wird erwartet, dass das Weiterbildungssparen einen „Mentalitätswandel [unterstützt], indem es ... zu verstärkter Teilnahme an beruflicher Weiterbildung motiviert und befähigt“ (BMBF 2007, S. 2). Um abschätzen zu können, ob dieses Instrument diesem Anspruch gerecht werden kann, werden zunächst Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung dargestellt.



**KLAUS BERGER**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB



**HARALD PFEIFER**

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Kosten, Nutzen, Finanzierung“ im BIBB

Der Beitrag wurde unter Mitarbeit von Friederike Behringer, Bernd Käßlinger, Dick Moraal und Gudrun Schönfeld erstellt.

## Welche Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung gibt es?

Das Bildungssparmodell stellt finanzielle Gründe für die Nichtteilnahme an Weiterbildung in den Vordergrund. Daneben gibt es jedoch eine Vielzahl weiterer Hindernisse. Wie die Fokussierung auf die Zielgruppe der Geringqualifizierten nahelegt, reduziert z. B. ein geringer Schul- und Berufsbildungsabschluss die Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen. Dies bestätigen auch Ergebnisse der Nichtteilnehmerbefragung, die im Winter 2002/2003 im Auftrag der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ durchgeführt wurde (SCHRÖDER u. a. 2004). Analysen des Sozio-oekonomischen Panels (WAGNER u. a. 2007) zeigen zudem, dass Geringqualifizierte, aber auch ältere Beschäftigte und Ausländer seltener vom Betrieb in ihrer Weiterbildung gefördert werden und gleichzeitig auch weniger dazu neigen, ihren Bedarf durch eigenfinanzierte Weiterbildungsaktivitäten abzudecken (PFEIFER 2007). Dies bedeutet, dass beim Zugang zu betrieblicher

Weiterbildung Auswahlprozesse nach soziodemografischen Merkmalen wirksam werden (z. B. BEHRINGER 2003), die in der Folge oft nicht durch individuelle Weiterbildungsaktivitäten ausgeglichen werden.

Von Bedeutung sind aber auch sozioökonomische Bedingungen. Nichtteilnehmer/-innen sind häufiger teilszeitbeschäftigt und üben eher einfache bzw. ausführende Tätigkeiten aus. (Vgl. hierzu und im Folgenden SCHRÖDER u. a. 2004, S. 50 ff.) Bei Frauen sinken die Chancen einer Weiterbildungsteilnahme mit steigender Zahl der zum Haushalt gehörenden Kinder. Bei Beschäftigten beeinflussen auch die betrieblichen Rahmenbedingungen die Teilnahmechancen. Je kleiner ihr Unternehmen, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen.

Als wichtige Einflussfaktoren sind auch die institutionellen Bedingungen des Weiterbildungsgeschehens

zu nennen. So weisen z. B. mehr als die Hälfte der befragten Nichtteilnehmer/-innen auf unzureichende Informationen zum Weiterbildungsangebot hin. Sie fühlen sich eher schlecht bzw. sehr schlecht informiert.<sup>2</sup> Auch das fachliche Angebot bzw. die Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen ist bei 45 Prozent der Nichtteilnehmer/-innen nicht auf deren Bedürfnisse und Möglichkeiten abgestimmt. Häufig sind auch ungünstige Angebotszeiten und eine unzureichende regionale Infrastruktur Gründe für eine Nichtteilnahme. Vier von zehn Nichtteilnehmenden nennen die berufliche Arbeitssituation bzw. betriebliche Gründe als Hinderungsgründe.

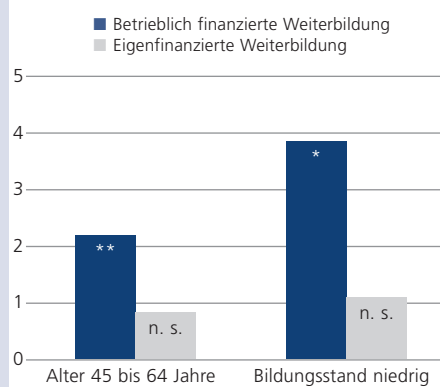
Als weiterer institutioneller Einflussfaktor wird häufig auf das duale Ausbildungssystem verwiesen, das durch die spezifische Verzahnung berufs- und betriebsspezifischer Qualifikationen sowohl beim Übergang ins Arbeitsleben als auch im weiteren Erwerbsverlauf die Notwendigkeit für Weiterbildungsmaßnahmen verringern soll. Dem widerspricht allerdings die Einsicht, dass angesichts des raschen Wandels der Qualifikationsanforderungen das „Lernen zu Lernen“ auch in der dualen Ausbildung immer wichtiger wird. Trotzdem begründen 55 Prozent der Nichtteilnehmer/-innen ihren fehlenden Weiterbildungsbedarf damit, dass ihre beruflichen Kenntnisse ausreichen, um ihre Arbeit zu erledigen. Stärker auf subjektiven Wahrnehmungen beruht die Einschätzung von 38 Prozent der Befragten, dass man irgendwann einmal ausgelernt hat und nicht immer wieder mit etwas Neuem anfangen will. Nicht zuletzt beeinflussen bei fast jedem zweiten Nichtteilnehmer negative Lernerfahrungen und Versagensängste die Teilnahme.

## Die geplante Weiterbildungsprämie

Für etwas mehr als jeden vierten/jede vierte Nicht-Teilnehmer/-in sind es finanzielle Gründe, die eine Weiterbildungsteilnahme erschweren. Insbesondere an diese Personengruppe wendet sich das Bildungssparmodell des BMBF (2007, S. 1). Zu diskutieren ist, ob die geplante Weiterbildungsprämie in Höhe von maximal 154 Euro tatsächlich, wie im Eckpunkt Papier angenommen, einen Anreiz für private Bildungsinvestitionen darstellt und einen Mentalitätswandel unterstützen kann.

Im Gutachten zur Entwicklung des Bildungssparkonzepts verweisen DOHMEN u. a. (2007, S. 41) darauf, dass die Teilnahmegebühren bei 82 Prozent der in Anspruch genommenen nicht-betrieblichen Maßnahmen unter 500 Euro liegen. Hier entsteht der Eindruck, als könne bei allen Maßnahmen unter 500 Euro, d. h. bei vier von fünf der in Anspruch genommenen Maßnahmen, ein erheblicher Anteil der Teilnahmegebühren (bis zu 45 %<sup>3</sup>) allein durch die Förderprämie abgedeckt werden und somit mit der Weiterbildungsprämie ein erheblicher Teilnahmeanreiz geschaffen werden. Die Förderprämie kommt jedoch nur dann in Betracht, wenn für die Teilnahme überhaupt Teilnahme-

**Berufliche Weiterbildung und Lohneffekte (in %)**



**Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeitsrisiko (in%)**

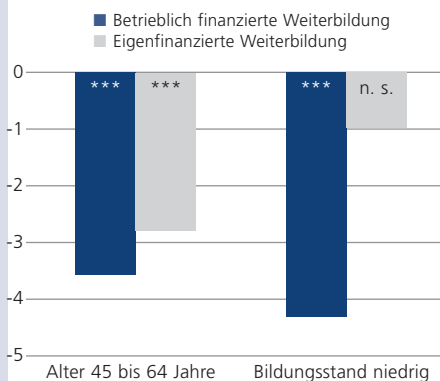


Abbildung **Nutzen beruflicher Weiterbildung: Lohneffekte und Arbeitslosigkeitsrisiko**

Quelle: SOEP (Sozio-oekonomisches Panel). Daten von 1996–2004; eigene Berechnung; Bildungsstand niedrig fasst die ISCED-Stufen 0, 1 und 2 zusammen. \*\*\* bedeutet signifikant auf dem 1%-Niveau, \*\* signifikant auf dem 5%-Niveau, \* signifikant auf dem 10%-Niveau und n. s. nicht signifikant.

gebühren anfallen. Eigene Berechnungen auf Basis der Einzeldaten der BIBB-Erhebung zu den individuellen Weiterbildungskosten im Jahr 2002 zeigen, dass bei mehr als jeder zweiten Maßnahme (55 %) gar keine Gebühren anfallen (BEICHT u. a. 2006).<sup>4</sup> Werden diese Maßnahmefälle herausgerechnet, verringert sich der Anteil der Maßnahmen mit Teilnahmegebühren unter 500 Euro auf knapp 54 Prozent. Für diesen Anteil werden allerdings auch nur die *Teilnahmegebühren*, die lediglich 27 Prozent der Gesamtkosten ausmachen, in nennenswerter Weise durch die Förderprämie abgedeckt. Die anderen direkten Kosten (49 % der Gesamtkosten), wie z. B. Fahrkosten, Kinderbetreuungskosten oder Ausgaben für Lern- oder Arbeitsmittel, aber auch indirekte Kosten (24 % der Gesamtkosten), wie z. B. Arbeitszeitreduzierung, werden bei der Berechnung der Förderprämie nicht angerechnet. Bei dieser Betrachtung ist ohnehin fraglich, ob Nicht-Teilnehmer im Falle einer Teilnahme die gleichen Kosten hätten, wie Teilnehmer. BACKES-GELLNER u. a. (2007) zeigen, dass gerade Nie-Teilnehmer aufgrund fehlender Bildungsabschlüsse vergleichsweise hohe Weiterbildungskosten hätten.

## Erzielt die finanzielle Förderung die gewünschten Wirkungen?

Das Bildungssparmodell soll die individuelle Teilnahme an beruflichen Anpassungsfortbildungen fördern. Hierbei wird angenommen, dass diese Anpassungsfortbildung in erster Linie den Weiterbildungsteilnehmern/-innen zugute kommt, indem sie ihr Arbeitslosigkeitsrisiko verringert und ihnen Chancen auf ein höheres Einkommen eröffnet werden (vgl. DOHMEN u. a. 2007). Längsschnittanalysen auf Basis des SOEP zeigen jedoch, dass diese Nutzenerwartungen meist nicht eingelöst werden (siehe Abbildung). Insbesondere für die genannten Zielgruppen der Älteren und Geringqualifizierten lassen sich keine signifikanten Lohnsteigerungen in Folge *eigenfinanzierter* Weiterbildung nachweisen. Auch die Chancen auf eine Verbesserung der beruflichen Position sind nicht signifikant höher als bei gleichaltrigen bzw. gleich qualifizierten Nichtteilnehmenden. Immerhin können ältere, nicht jedoch gering qualifizierte Arbeitnehmer/-innen, das Risiko einer zukünftigen Arbeitslosigkeit durch eigene Investitionen in Weiterbildung signifikant verringern (PFEIFER 2007).

Zusammengenommen ist der beobachtbare Nutzen einer eigenfinanzierten Weiterbildung für Personen der genannten Gruppen eher gering. Dies gilt umso mehr, wenn man ihn mit dem Nutzen *betrieblich finanzierter* Weiterbildung in der Abbildung vergleicht. Hier ergeben sich auch für ältere und gering qualifizierte Teilnehmer/-innen signifikant positive Lohn- und Arbeitsmarkteffekte.<sup>5</sup> Angesichts des geringen Weiterbildungsnutzens ist auch zu beachten, dass „rund zwei Drittel der Bevölkerung in Deutschland über kein oder nur ein sehr geringes Vermögen verfügen“

(GRABKA/FRICK 2007, S. 1). Die Forderung nach verstärkter individueller Weiterbildungsbeteiligung konkurriert mit der gleichzeitig an den Einzelnen gerichteten Aufforderung, zunehmend selbst zur Daseinsvorsorge beizutragen. Sofern überhaupt auf Rücklagen (einschließlich des nach dem Vermögensbildungsgesetz angesparten Guthabens) zurückgegriffen werden kann, dürften dann private Ausgaben, z. B. für Gesundheit und Altersvorsorge, eine höhere Priorität besitzen. Während der Nutzen für diese Bereiche der Daseinsvorsorge für den Einzelnen nachvollziehbar ist, ist das Problembewusstsein für eventuelle Weiterbildungserfordernisse bei den bisherigen Nichtteilnehmenden mehrheitlich nicht vorhanden (SCHRÖDER u. a. 2004). Umso geringer dürfte daher die Bereitschaft sein, auch anders verwertbare Sparguthaben oder Bildungskredite für eigenfinanzierte Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Festzuhalten bleibt, dass die Weiterbildungskosten die Teilnahmeentscheidung beeinflussen. Die Abwägung, ob eine Weiterbildungsmaßnahme für die einzelne Person finanzierbar ist, setzt aber voraus, dass der Weiterbildungsbedarf erkannt, ein passendes, auswahlfähiges Angebot gefunden und der Nutzen der Maßnahme abgeschätzt werden kann. Somit ist die Entscheidung über eine Teilnahme an Weiterbildung ein mehrstufiger Prozess, der nicht allein durch finanzielle Überlegungen, sondern auch durch die institutionellen Rahmenbedingungen bestimmt wird.

## Weiterbildungsberatung ausbauen – Betriebe mit ins Boot holen

Innerhalb des Weiterbildungssystems sind vor allem die Transparenz (insb. Angebotsübersicht und Aussagefähigkeit der Zertifikate) und das Angebot an Weiterbildungsberatung zu verbessern. Weiterbildungsdatenbanken decken den Informationsbedarf nur partiell ab. Untersuchungen zeigen, dass viele Ratsuchende das persönliche Gespräch vor Ort oder per Telefon benötigen, um komplexe Anliegen zu klären (PAGE u. a. 2007). Unabhängige Weiterbildungsberatungsstellen gibt es jedoch nur in einigen Großstädten. Das Eckpunktepapier der Bundesregierung (BMBF 2007 b) weist zwar auf die Bedeutung von „Informationen über Bildungsangebote, Transparenz des Bildungsmarktes“ und der „Angebotsqualität“ hin. Entscheidend wird jedoch sein, ob eine Weiterbildungsberatung im Sinne einer unabhängigen Verbraucherberatung flächendeckend ausgebaut und durch eine Regelfinanzierung abgesichert werden kann. Weiterhin muss für die generelle Bereitschaft seitens der Individuen, an Weiterbildung teilzunehmen, die Arbeitszeit in den Betrieben so organisiert werden können, dass zeitliche Freiräume für Weiterbildung entstehen.<sup>6</sup> Vorstellbar wäre hier z. B. die Weiterentwicklung von Ansätzen zur bezahlten Freistellung (Bildungsurlaub, Jobrotation) sowie von Lernzeitkonten. Auch außerhalb des Weiterbildungssystems sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine

Vereinbarkeit von Familie, Arbeit und Weiterbildung – z. B. durch ein ausreichendes Angebot bei der Kinderbetreuung – ermöglichen.

Es stellt sich auch die Frage, ob eine Fokussierung auf Anreize für individuelle Investitionen in Weiterbildung ökonomisch sinnvoll und sozial gerecht ist. Trotz einer finanziellen Unterstützung des Staates muss das Individuum erhebliche finanzielle und zeitliche Ressourcen mobilisieren, um sich beruflich weiterzubilden. Der Nutzen für die Weiterbildungsteilnehmer/-innen ist jedoch im Vergleich zu betrieblich finanzierter Weiterbildung gering. Analysen ergaben, dass Betriebe in Deutschland deutliche Produktivitätseffekte verzeichnen, die etwa das Dreifache von dem betragen, was die Arbeitnehmer/-innen in Form von Lohn-erhöhungen zurückerhalten. Insbesondere für Geringqualifizierte werden signifikante Produktivitätseffekte infolge von Weiterbildung ermittelt (KUCKULENZ 2006).

## Integriertes Förderkonzept ist gefragt

Betrieblich initiierte und geförderte Weiterbildung erweist sich also für Teilnehmer und mehr noch für die Betriebe als nutzbringend. Aus diesem Grund halten wir Förderansätze für sinnvoll, die auch die Betriebe in die berufliche Weiterbildung mit einbeziehen. Als positive Beispiele wären hier

z. B. das WeGebAU-Programm zur „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer“ (LOTT, SPITZNAGEL 2007) oder die Bildungsschecks in NRW zu nennen (MORAAL 2006), die einen Anreiz dafür bieten sollen, dass mehr Beschäftigte, aber auch mehr kleine und mittlere Unternehmen Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen. Zu begrüßen ist, dass die Bundesregierung in ihrem Eckpunkteprogramm das Weiterbildungssparen als „Teil eines Gesamtkonzeptes“ begreift (BMBF 2007). Trotz der positiven Ansätze fehlt allerdings nach wie vor eine aufeinander abgestimmte, integrierte Förderung beruflicher Weiterbildung, die sowohl die betriebliche als auch die individuelle Weiterbildung verzahnt. Die Existenz von diversen, isoliert voneinander bestehenden und teils zeitlich befristeten Förderprogrammen des Bundes, der Länder und der Bundesagentur für Arbeit trägt letztlich auch zu einer Intransparenz des Fördergeschehens bei. Ein möglicher Weg zu einem integrierten Förderkonzept könnten branchenbezogene Weiterbildungsfonds sein, in die sowohl betriebliche als auch staatliche Mittel einfließen und die allen Erwerbspersonen bzw. Betrieben für eine Nutzung offen stehen. Dass diese sowohl auf gesetzlicher als auch tariflicher Grundlage möglich sind, zeigen Beispiele aus Frankreich (DREXEL 2004) und tarifliche Fondsregelungen wie z. B. seit 1981 im Gerüstbaugewerbe oder seit 1997 in der Textil- und Bekleidungsindustrie (BAHNMÜLLER 2007). ■

### Literatur

BACKES-GELLNER, U.; MURE, J.; TUOR, S. N.: The puzzle of non-participation in continuing training – an empirical study of chronic vs. temporary non-participation. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung, Jg. 40, H. 2/3 (2007), S. 295–311  
 BAHNMÜLLER, R.: Praxis und Perspektiven von Qualifizierungstarifverträgen. Vortrag beim BIBB-Fachkongress 12.–14. 09. 2007 in Düsseldorf (Dok. i. Vorb.)  
 BEHRINGER, F.: Zur Selektivität der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung: Ein theoretisch-empirischer Beitrag. In: Peters, S. (Hrsg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München/Mering 2003  
 BEICHT, U.; KREKEL, E. M.; WALDEN, G.: Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld 2006  
 BMBF (Hrsg.): Wachstumspotential der Weiterbildung nutzen. Eckpunktepapier zur Einführung des Weiterbildungssparens. Bonn/Berlin 2007 [www.bmbf.de/pub/Eckpunktepapier\\_Weiterbildungssparen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Eckpunktepapier_Weiterbildungssparen.pdf) (Stand: 11. 12. 2007)

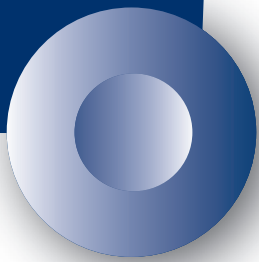
BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin 2006  
 DOHMEN, D.; DE HESSELE, V.; HIMPELE, K.: Analyse möglicher Modelle und Entwicklung eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen. Bonn/Berlin 2007  
 DREXEL, I.: Frankreichs Fondssystem für Weiterbildung – Eine Alternative zu „Eigenverantwortung“ und „Co-Investition“. In: WSI-Mitteilungen. 57. Jg., S. 175–181  
 GRABKA, M.; FRICK, J.: Vermögen in Deutschland wesentlich ungleicher verteilt als Einkommen. DIW-Wochenbericht. Heft 45 (2007) S. 665–672  
 KUCKULENZ, A.: Wage and productivity effect of continuing training in Germany. A sectoral analysis. In: Diskussionspapiere der DFG-Forschergemeinschaft „Heterogene Arbeit: positive und normative Aspekte der Qualifikationsstruktur der Arbeit“ 06/07. Konstanz 2006  
 LOTT, M.; SPITZNAGEL, E.: Wenig Betrieb auf den Wegen der beruflichen Weiterbildung. IAB-Kurzbericht Nr. 23 (2007)

MORAAL, D.: The Training Cheque1 – a new Instrument for the Promotion of the Continuing Vocational Training in SMEs in the German Federal State of North Rhine-Westphalia. Bonn 2006  
 PAGE, R.; NEWTON, B.; HUNT, W.; HILLAGE, J.: An Evaluation of the Ufi/learn direct Telephone Guidance Trial. Institute for Employment Studies. Brighton 2007  
 PFEIFER, H.: Train to Gain? – The benefits of continuing vocational training in Germany. (in Vorbereitung)  
 SCHRÖDER, H.; SCHIEL, S.; AUST, F.: Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld 2004  
 WAGNER, G.; FRICK, J.; SCHUPP, J.: The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, Evolution and Enhancements In: Schmollers Jahrbuch, Jg. 127, Heft 1 (2007), S. 139–169

### Anmerkungen

1 Voll ausgeschöpft werden kann diese Prämie ab einem Teilnehmertgelt von 338 Euro, da bei

der Berechnung eine Bagatellgrenze von 30 Euro nicht berücksichtigt wird.  
 2 Das Berichtssystem Weiterbildung zeigt ebenfalls, dass die Transparenz bei den Weiterbildungsangeboten in den letzten Jahren eher ab- als zugenommen hat (BMBF 2006).  
 3 Vgl. hierzu Fußnote 2  
 4 Hierbei handelt es sich überwiegend um Maßnahmen, die damals noch über die Arbeitsverwaltung finanziert wurden.  
 5 Ein Grund für diese Nutzendiversgenz könnte darin liegen, dass Teilnehmer/-innen die Qualität des Weiterbildungsangebotes schwer einschätzen können. Zum anderen können auch Arbeitgeber den Qualifikationszugewinn ihrer Mitarbeiter/-innen nicht ohne Weiteres bewerten, da die Abschlusszertifikate oft nicht die nötige Aussagekraft besitzen.  
 6 Drexel (2004, S. 176) weist darauf hin, dass die Alltagspflichten (Kinderbetreuung, Pflege Angehöriger, Zweitjob) vielen Arbeitnehmern, insbesondere Geringverdienenden, kaum Spielraum für Weiterbildung lassen.



## Weiterbildung mit dem Bildungsscheck NRW

CORNELIA WILKENS

► **Mit dem Bildungsscheck NRW ist ein Anreizsystem für Beschäftigte und Betriebe geschaffen worden, das die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung anregen soll. Über das Verfahren und erste Erkenntnisse zur Akzeptanz des Instruments informiert dieser Beitrag.**

Der technische Wandel vollzieht sich immer schneller. Sprach man vor einigen Jahren noch davon, dass Wissen erst nach fünf oder gar zehn Jahren veraltet, so spricht man heute von einer Halbwertszeit des Wissens von zwei Jahren. Beschäftigte müssen deswegen ihr berufliches Wissen und Können ständig aktualisieren. In Betrieben sollte eine Kultur herrschen, die Weiterbildung nicht nur ermöglicht, sondern auch fördert. Denn nur so kann die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen und die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen auf Dauer gesichert werden. Verschärft wird sich diese Situation künftig durch den demografischen Wandel, der die Betriebe vor die Herausforderung stellt, ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch passende Angebote zu fördern.

Diese Herausforderung ist zwar vielen Betrieben und Beschäftigten bewusst. Dennoch investieren sie vielfach nicht in die notwendige Weiterbildung. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in Deutschland ist besorgniserregend, und das besonders bei Beschäftigten kleinerer und mittlerer Unternehmen. In Nordrhein-Westfalen nehmen nur 26 Prozent der knapp vier Millionen Beschäftigten in Betrieben mit bis zu 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teil.<sup>1</sup>

### WAS IST DER BILDUNGSSCHECK, UND WIE ERHÄLT MAN IHN?

Anfang 2006 hat das nordrhein-westfälische Arbeitsministerium das Förderprogramm „Bildungsscheck NRW“ gestartet. Finanziert wird das Programm aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Es richtet sich insbesondere an Beschäftigte kleinerer und mittlerer Unternehmen, die länger nicht an einer Weiterbildung teilgenommen haben.

Für den Bildungsscheck gibt es zwei Zugangswege. So kann der Betrieb für seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Bildungsschecks erhalten oder aber auch der einzelne Beschäftigte direkt. Für die gewählte Bildungsmaßnahme übernimmt das Land 50 Prozent der Teilnahmegebühren (bis maximal 500 Euro). Je nach Zugang tragen entweder die Betriebe oder die Beschäftigten selbst die andere Hälfte der Kosten.

Der Betrieb oder der einzelne Beschäftigte muss sich vor Erhalt des Bildungsschecks in einer der über 200 Beratungsstellen in NRW beraten lassen. Beratungsstellen sind u. a. die Kammern, Volkshochschulen, Beratungsnetzwerke und Einrichtungen der Wirtschaftsförderung, die zu einer neutralen, trägerunabhängigen Beratung verpflichtet sind. Nach erfolgter Beratung erhalten die Beratenen den Bildungsscheck bei der Beratungsstelle und können ihn beim Weiterbildungsanbieter einreichen. Das Besondere für den Betrieb oder den Beschäftigten ist die Einfachheit des Verfahrens: Es muss kein Antrag für den Bildungsscheck oder dessen Einlösung gestellt werden; dies übernimmt der Weiterbildungsanbieter, bei dem der Kurs stattfindet.

### FINANZIELLE FÖRDERUNG UND KOSTENLOSE BERATUNG

Das Ziel des Bildungsschecks ist es, Beschäftigten und Betrieben einen Impuls zu geben, (mehr) in Weiterbildung zu investieren. Dabei sollen vor allem bildungsungewohnte Beschäftigte erreicht werden. Deswegen sind zum Bildungsscheckverfahren nur diejenigen zugelassen, die in den letzten zwei Jahren an keiner betrieblich veranlassten Weiterbildung teilgenommen haben. Um Betrieben einen möglichst einfachen, unterstützenden Zugang und einen möglichst nachhaltigen Anstoß zur Weiterbildung zu geben, bietet der Bildungsscheck ein Anreizsystem, das aus zwei Elementen besteht:

Durch die *direkte Förderung* der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer wird ein konkreter, finanzieller Anreiz geboten. Weiterbildungsabstinent ist ein nicht zu vernachlässigender Teil der Beschäftigten und sind Betriebe mitunter deswegen, weil sie sich Qualifizierungen finanziell nicht leisten können.<sup>2</sup>

Durch eine *kostenlose Beratung*, die der Vergabe eines Bildungsschecks vorangeht, erhalten Betriebe oder einzelne Beschäftigte Unterstützung bei der Wahl einer passenden Weiterbildung. Gerade bildungsungewohnten Beschäftigten

oder weiterbildungsaktiven Betrieben fällt es oft schwer zu ermitteln, welche Weiterbildung sinnvoll ist. Dies ist nicht zuletzt auch einem sehr unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt in Deutschland geschuldet. Die Wahl eines geeigneten Angebotes und Weiterbildungsanbieters kann zur Herausforderung werden. Hier kann in der Regel nur eine Beratung helfen.

Im Übrigen ist davon auszugehen, dass auch bei bildungsnahen Personen und bei weiterbildungsaktiven Betrieben der Beratungsbedarf in den letzten Jahren zugenommen hat und auch weiter zunehmen wird. Denn durch die Erosion der Normalarbeitsverhältnisse müssen Beschäftigte viel häufiger als früher ihren Arbeitsplatz wechseln. Sie sind gezwungen, sich ständig umzuorientieren. Um diese Umstellungen erfolgreich zu bewältigen, ist Beratung eine gute und erforderliche Unterstützung. Aufgrund des schneller werdenden technischen Wandels und des höheren Wettbewerbsdrucks ist die Situation bei den Betrieben ähnlich. Innerbetriebliche Wandlungsprozesse und Umstrukturierungen sind häufiger erforderlich und müssen immer schneller vollzogen werden. Auch hier hilft Beratung.

Aufgabe der Bildungsscheck-Beratungsstellen ist es, Transparenz in den unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt zu bringen und vor allem mit den Bildungsinteressierten gemeinsam zu ermitteln, welche Weiterbildungen für sie bzw. die Beschäftigten eines Betriebes im Moment und künftig geeignet sein können. Dabei kann es notwendig werden, eine Berufswegeberatung durchzuführen oder die Qualifizierungserfordernisse in Betrieben aufgrund arbeitsorganisatorischer Neuerungen zu ermitteln. So erhalten Personen, die keine Vorstellung von ihren eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten oder den Qualifizierungserfordernissen der Beschäftigten haben, die Möglichkeit, in eine Weiterbildungsmaßnahme einzusteigen.

Beratung kann in solchen Fällen mit hohen Anforderungen verbunden sein. Deswegen werden den Bildungsscheckberaterinnen und -beratern gezielt Qualifizierungen z.B. zur Berufswegeberatung und betrieblichen Beratung angeboten, die gut nachgefragt werden. Ein zentrales Element des Anreizsystems „Bildungsscheck NRW“, das für eine hohe Verbreitung und Akzeptanz bei den Teilnehmenden sorgt, ist ein einfaches Verfahren. Denn vielfach werden nach unserer Erfahrung öffentliche Förde-

rungen nicht genutzt, weil die damit verbundenen Verfahren undurchschaubar und zu aufwändig sind.

#### WER NUTZT DEN BILDUNGSSCHECK?

Für das Funktionieren des Anreizsystems spricht der bisherige Erfolg des Instruments.<sup>3</sup>

Seit Programmbeginn Ende Januar 2006 wurden ca. 100.000 realisierte Teilnahmen an Weiterbildung gefördert. Macht man sich ein differenzierteres Bild über diejenigen Beschäftigten und Betriebe, die den Bildungsscheck nutzen, so erhält man auch hier positive Ergebnisse:

- So haben immerhin fast die Hälfte der Bildungsscheckempfängerinnen und -empfänger in den letzten fünf Jahren oder schon länger an keiner Weiterbildung teilgenommen. Bei dieser Personengruppe, die schon so viele Jahre weiterbildungsabstinent ist, wird das Ziel des Bildungsschecks, Bildungsungewohnte (wieder) in Weiterbildung zu bringen, auf jeden Fall erreicht.
- Weit über die Hälfte der Betriebe geben an, dass es durch den Bildungsscheck gelingt, mehr Beschäftigte an Weiterbildung zu beteiligen und insbesondere auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu qualifizieren, die bei Weiterbildung meist zu kurz kommen.
- Die Weiterbildungsberatung wird von den einzelnen Beschäftigten und den Betrieben als gute Unterstützung angesehen. So geben über zwei Drittel der Unternehmen an, dass sie die Beratung als sehr hilfreich ansehen. Über 70 Prozent der Beschäftigten, die den Bildungsscheck genutzt haben, können sich vorstellen, die Beratung durch die Bildungsscheckberatungsstelle auch künftig in Anspruch zu nehmen.

#### GEWINN FÜR BESCHÄFTIGTE UND BETRIEBE

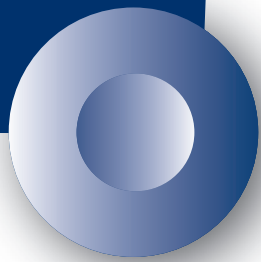
Unabhängig von dem Hauptziel des Bildungsschecks, Investitionen in Weiterbildung zu stimulieren, hat das Bildungsscheckverfahren noch einen weiteren positiven Effekt: Sowohl die betrieblichen Weiterbildungsbedarfe als auch die inhaltlich weiter gefassten individuellen beruflichen Weiterbildungsinteressen werden gemeinsam in den Blick genommen werden. So dürfen Betriebe mit dem Bildungsscheck für die Beschäftigten keine reinen betrieblichen Anpassungsqualifizierungen durchführen lassen. Vielmehr muss bei der Weiterbildung auch der vom Betrieb unabhängige berufliche Nutzen für den Beschäftigten mitgedacht werden. Dadurch entsteht sowohl für den Betrieb als auch für die Beschäftigten ein Gewinn.

Durch das Instrument Bildungsscheck kann somit die oft kritisierte Segmentierung der Verantwortlichkeiten in betriebliche und berufliche Weiterbildung in Ansätzen überwunden werden. ■

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht. Berlin/Bonn 2006 sowie SALSS GmbH, unveröffentlichtes Papier, Bonn 2006
- <sup>2</sup> s. u. a. Europäische Kommission (Hrsg.): Europäische Beschäftigungs- und Sozialpolitik. Eurobarometer Spezial 261. Brüssel, S. 42. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs261\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs261_de.pdf) (Stand 13.12.2007)
- <sup>3</sup> Alle im Folgenden gemachten Angaben stammen aus der fachlich-qualitativen Begleitung der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH in Bottrop (G.I.B) und aus der Evaluation des Bildungsschecks, die durch die SALSS GmbH in Bonn durchgeführt wird.

Antworten auf häufig gestellte Fragen zum Bildungsscheck NRW im Netz unter [www.Bildungsscheck.NRW.de](http://www.Bildungsscheck.NRW.de)



# Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf

► Der Bedeutungszuwachs von Beratung im Kontext lebenslangen Lernens gilt in programmatischer Hinsicht als unumstritten. Allerdings sind den bildungspolitischen Bekenntnissen bislang noch kaum nennenswerte praktische Konsequenzen gefolgt. Die Professionalität von Beratern in Deutschland ist im Vergleich zu anderen Ländern wenig ausgeprägt. Mit Blick auf eine konsistente Qualitätsstrategie der Anbieter sind bestenfalls erste Ansätze zu erkennen. Der Beitrag nimmt eine Situationsbeschreibung vor und benennt auf dieser Grundlage Herausforderungen zur qualitätvollen Weiterentwicklung und Professionalisierung des Handlungsfelds. Zudem wird auch auf die Notwendigkeit einer stärker wissenschaftlichen Erforschung und Grundlegung dieses Bereich hingewiesen.

## Die Bedeutung von Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung wächst

Betrachtet man aktuelle bildungspolitische Äußerungen zum lebenslangen Lernen, gleich welcher politischer Couleur, so lässt sich feststellen, dass der Beratung in diesem Zusammenhang weitgehend übereinstimmend eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Im internationalen Kontext hat die Entschließung der Europäischen Union (EU) zur lebensbegleitenden Beratung (8448/04 EDUC 89 SOC 179) neben einer Vielzahl bereits vorliegender Dokumente (vgl. z.B. SULTANA/WATTS 2005) die Bedeutung von Beratung nachhaltig untermauert. In der deutschen Diskussion ist eine ähnliche Tendenz festzustellen. So widmet sich beispielsweise einer von vier Arbeitskreisen des von der Bundesministerin für Bildung und Forschung eingerichteten Innovationskreises Weiterbildung dem Thema Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung.\*

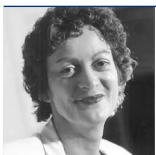
Diese einhellige Einschätzung zum Bedeutungszuwachs von Beratung im Kontext des Lernens im Lebenslauf lässt sich vielfältig begründen (siehe Kasten Seite 26).

Vor diesem Hintergrund besteht eine zentrale Herausforderung darin, eine konsistente Strategie der Bildungs- und Berufsberatung zu entwickeln, die dazu beiträgt, die bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu erhöhen. Damit soll die individuelle Beschäftigungsfähigkeit verbessert, gleichermaßen aber auch die Stärkung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes sowie die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen (z.B. Arbeitslose, Migranten) gefördert werden.

Die Ausweitung der Beratungsanlässe im Lebenslauf erfordert ein Beratungsverständnis, das sich – wie es auch in der bereits erwähnten Entschließung der EU betont wird – auf eine Vielzahl von Angeboten erstreckt, die die Bürgerinnen und Bürger in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihr Kompetenzprofil zu verschaffen und

### Anmerkungen

- \* Die Begriffe Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie Bildungs- und Berufsberatung werden synonym gebraucht. Als korrekter ist die erste Formulierung anzusehen, sie ist nur sprachlich recht umständlich.



**CHRISTIANE SCHIERSMANN**

Prof. Dr. phil., Institut für Bildungswissenschaft, Universität Heidelberg

### Warum Bildungs- und Berufsberatung immer wichtiger wird

- Normierte Bildungs- und Berufsverläufe verlieren an Bedeutung. Die Individuen stehen vor der Herausforderung, ihre Bildungs- und Berufsbiografie weitgehend individuell und in eigener Verantwortung zu gestalten. Begriffe wie *employability*, die Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit und *Arbeitskraft-unternehmer* (PONGRATZ/VOSS 2003) charakterisieren diesen Trend. Er führt dazu, dass Beratung als personenspezifische Orientierungshilfe für die Auswahl passender Bildungsangebote wichtiger wird.
- Es wird eine neue Lernkultur zum Leitbild erhoben, die die Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation von Lernprozessen (vgl. SCHIERSMANN 2001) in den Mittelpunkt rückt. Die Selbststeuerung setzt allerdings hohe kognitive bzw. metakognitive Kompetenzen voraus. Selbstgesteuertes Lernen für *alle* Bevölkerungsgruppen wird sich daher nur dann erfolgreich realisieren lassen, wenn dazu maßgeschneiderte Unterstützungsangebote im Sinne von Beratung bereit gestellt werden.
- Non-formalen bzw. informellen Lernprozessen wird eine größere Bedeutung für das Lernen im Lebenslauf zugewiesen. Hierbei spielen arbeitsbegleitende (vgl. SCHIERSMANN/REMMELE 2002) sowie computer- bzw. netzbasierte Lernkontexte (vgl. DIETRICH 2001) eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang wächst die bildungspolitische Herausforderung, derartige Lernprozesse zu dokumentieren, anzuerkennen und zu zertifizieren. Wie erste Erfahrungen zeigen, ist die individuelle Bilanzierung erworbener Kompetenzen, die Identifizierung von Entwicklungspotenzialen und die Ableitung zukünftiger Kompetenzentwicklungsstrategien in vielen Fällen nicht ohne professionelle Unterstützung möglich (vgl. Ness 2005).
- Nicht nur die Individuen müssen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig aktualisieren und erweitern. Auch Betriebe sind in der Wissensgesellschaft mit rasch wechselnden Anforderungen konfrontiert. Sie müssen ihren Qualifikationsbedarf – möglichst präventiv – ermitteln und ihre personellen Ressourcen optimieren. Bei der Entwicklung und Implementierung betrieblicher Strategien wird insbesondere von Klein- und Mittelbetriebe externe Beratung nachgefragt.

Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen. Dies geht über eine tradierte Aufgabenbeschreibung von Beratung hinaus, die den Focus vorrangig auf Übergangssituationen ausgerichtet hat wie Berufseinstieg, Berufs- oder Betriebswechsel, beruflichen Aufstieg, Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt bei Arbeitslosigkeit oder nach einer familienbedingten Erwerbsunterbrechung.

### Grundversorgung sichern und Transparenz des Angebots erhöhen

Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt ist ein bislang wenig strukturiertes Feld. Tabelle 1 gibt einen groben Überblick über Zielgruppen bzw. Aufgabenbereiche sowie Anbieter von Beratung für das jeweilige Feld. Die Übersicht zeigt, dass die Beratung von ganz unterschiedlichen Trägern angeboten wird. Darüber hinaus kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass für alle Ziel-

gruppen und darauf bezogene Beratungsanlässe eine flächendeckende Versorgung vorhanden ist. Das vorfindliche Beratungsangebot variiert vielmehr stark nach Aufgabebereichen und regionalen Standorten. Versteht man Beratung als einen integralen Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems, so wäre ein deutlicher Ausbau des Beratungsangebots im Sinne einer bedarfsgerechten Grundversorgung erforderlich. Ein Basisangebot sollte für alle Bürger unentgeltlich und niedrigschwellig zugänglich sein. Wenngleich dies ohne Finanzierung durch staatliche Stellen nicht zu leisten sein wird, bedeutet dies zugleich nicht, dass der Staat immer Träger des Angebots sein sollte. Ebenso wird neben der öffentlichen Förderung auf der Basis innovativer Geschäftsmodelle nach weiteren Finanzierungsquellen zu suchen sein, wie dies im Rahmen der Lernenden Regionen zur Zeit bereits in Ansätzen geschieht. Um eine kohärente Strategie für die Beratung zu entwickeln, bedarf es zudem einer Koordination der verschiedenen relevanten Ressorts, die in diesem Feld Politik gestalten (u. a. Bildungsministerien, Arbeits- und Sozialministerien, Jugendministerien). Aber auch Betriebe könnten ihre Beratungsleistungen im Rahmen der Personalentwicklung noch ausbauen und stärker strategisch ausrichten.

Schließlich besteht eine weitere Herausforderung darin, dass sich die vorhandenen Beratungsstellen stärker vernetzen und eventuell auch allgemeine Anlaufstellen etablieren, die eine Klärung der konkreten Anliegen und eine punktgenaue Zuweisung zu einer dafür geeigneten Beratungsstelle ermöglichen. In manchen Fällen kann eine „Beratung vor der Beratung“ erforderlich sein, um Fehlallokationen zu vermeiden.

Angesichts einer so heterogenen Struktur der Beratungslandschaft besteht eine zentrale Herausforderung darin, für die Ratsuchenden mehr Transparenz zu schaffen. Dies kann durch die Aufnahme von Beratungsanbietern in Weiterbildungsdatenbanken geschehen (wie es beispielsweise bei der Weiterbildungsdatenbank des Deutschen Bildungsservers [vgl. [www.iwwb.de](http://www.iwwb.de)] bereits der Fall ist). Außerdem können Checklisten, wie sie u. a. bereits von der Stiftung Warentest, Abteilung Bildungstest entwickelt wurden (vgl. [www.stiftungwarentest.de](http://www.stiftungwarentest.de)), als Orientierung eine wichtige Funktion übernehmen. Derartige Informationsangebote können Beratung vorbereiten und in manchen Fällen vielleicht im Sinne der Effizienzsteigerung auch überflüssig machen, sie können jedoch keinesfalls Beratung prinzipiell ersetzen.

Ein weiterer Ansatz zur Verbesserung der Transparenz und Systematik des Handlungsfeldes besteht in einer stärkeren Vernetzung der Akteure auf der regionalen, aber auch überregionalen Ebene. Hierzu trägt u. a. das Nationale Forum Beratung ([www.forum-beratung.de](http://www.forum-beratung.de)) bei, das sich 2006 gegründet hat.

## Qualität von Beratungsangeboten gewährleisten

Um Beratungsleistungen die gewünschte Anerkennung sowohl bei den Ratsuchenden als auch bei den politischen Instanzen zu verschaffen, sind verstärkte Bemühungen um die Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität in diesem Bereich erforderlich.

Vorliegende Untersuchungen und Statements zu Teilbereichen des Beratungsfeldes (vgl. SCHIERSMANN/REMMELE 2004; ZDRAHAL-URBANEK 2004; TRUBE/HEIMANN 2002; WATTS 2002; SCHÖBER 2002; dvb 2001) belegen, dass bei den Anbietern und Verbänden der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung einzelne Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung und zur Etablierung von Leitlinien und Standards vorhanden sind. Zu den bisher teilweise implementierten Verfahren gehören die Verpflichtung auf ethische Standards, Leitlinien für die Beratung oder Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung für Angebote und deren Durchführung, Kennzahlen, Dokumentationsbögen, Fortbildungen, Empfehlungen zur Supervision u. a. Allerdings sind diese Instrumente selten in ein umfassendes Konzept von Qualitätsentwicklung eingebunden. Ebenso wird Qualitätsentwicklung in der Bildungs- und Beschäftigungsberatung noch kaum instituti- onsübergreifend koordiniert und unterstützt.

Für die Weiterentwicklung der Qualitätsdiskussion lassen sich vor dem Hintergrund der inzwischen gut zehnjährigen Diskussion um diese Fragen zumindest drei Zugänge unterscheiden: die Verpflichtung auf Leitlinien bzw. Standards, die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems sowie die Orientierung am Konzept der Evaluation.

Die international wichtigste und verbreitetste Form zur Beschreibung von Qualitätsanforderungen im Feld der Beratung stellen Leitlinien oder Standards dar (vgl. PLANT 2004). Dabei handelt es sich um mehr oder weniger stark differenzierte Reglementierungen zu unterschiedlichen Aspekten der Beratung (z. B. Ausbildung der Berater, inhaltliche Anforderungen an Angebote u. a.). Versucht man die beiden weit verbreiteten Begriffe Leitlinien und Standards zu differenzieren, so stellt die Verbindlichkeit der Vorgaben das wichtigste Unterscheidungsmerkmal dar.

Bei der Diskussion um Leitlinien und Standards ist zu beachten, dass deren Implementierung immer einen Prozess der Standardsetzung impliziert, der in seiner Wirkung von der Anerkennung seiner Legitimität abhängig ist. Für die Beratung im Bereich Bildung, Beruf, Beschäftigung ist daher neben der inhaltlichen Einigung auf relevante Standards zu eruieren, wie dieser Prozess angesichts der bereits beschriebenen Heterogenität des Feldes am sinnvollsten anzulegen ist, um eine möglichst breite Wirkung und Dynamik für mehr Qualität zu erreichen.

Tabelle 1 Zielgruppen/Anwendungsbereiche und Anbieter berufs- und organisationsbezogener Beratung

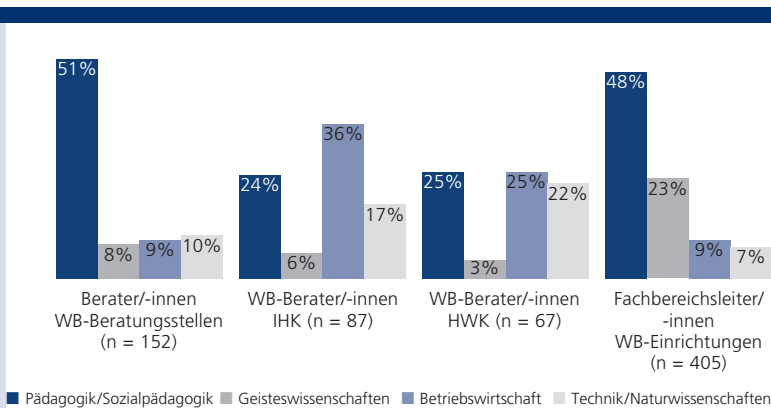
Personenbezogene Beratung	
Zielgruppen/Aufgabenbereiche	Anbieter*
<b>Bildungslaufbahnberatung</b> (einschließlich Studienberatung)	(Beratungs-)Lehrkräfte, Studienberatungs- abteilungen/-zentren
<b>Berufs(einstiegs)beratung</b> Schüler/-innen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bzw. den Arbeitsmarkt	
Jugendliche mit geringen Qualifikationen bzw. Arbeitslosigkeitsrisiko	
Studierende beim Übergang in den Arbeitsmarkt	
<b>Beratung für Erwerbspersonen</b>	
Berufliche Entwicklungsberatung	Kommunale Stellen, Weiterbildungseinrichtungen, Industrie- und Handels- sowie Handwerks-Kammern, Personalentwicklungsabteilungen in Betrieben, Gewerkschaften/Betriebsräten, zielgruppenspezifisch orientierte Beratungsstellen
Kompetenzbilanzierung	Jobcenter der Bundesagentur für Arbeit, Kommunen, ARGEs, Arbeitslosen-Projekte, Private Arbeitsvermittlungen/Personalvermittlungen, Personalentwicklungsabteilungen in Betrieben
Karriereorientierte Erwerbspersonen (Karriereberatung)	Private Karriereberatungsanbieter, Coaching-Anbieter
Arbeitslose	Projekträger von Programmen, freie Anbieter, pädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen
Existenzgründer/-innen/ Existenzgründungsberatung	Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern, Agenturen der Wirtschaftsförderung, Existenzgründungsprogramme/-projekte
Organisationsbezogene Beratung	
Zielgruppen/Anwendungsbereiche	Anbieter*
Kleine und mittlere Unternehmen (Schwerpunkt: Qualifizierungsfragen)	Personalentwicklungsabteilungen in Betrieben, Unternehmensberatungsgesellschaften, Anbieter von Organisationsberatung, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern, branchenspezifische Institutionen, Bundesagentur für Arbeit, Projekte und Verbünde für betriebliche Personalentwicklung, teilweise auch Weiterbildungseinrichtungen
Personalentwicklung in Betrieben	
Bildungs- und Beratungsinstitutionen	
Lernende Regionen/Verbünde/ Netzwerke	

\* Bei dieser Übersicht handelt es sich nicht um eine vollständige, systematische Auflistung der Anbieter. Die Reihenfolge sagt nicht notwendig etwas über die Quantität aus.

In Bezug auf die Relevanz von *Qualitätsmanagementkonzepten* für den Beratungsbereich sollten aus meiner Sicht keine grundsätzlich neuen Konzepte entwickelt werden, denn derer gibt es inzwischen genug. Vielmehr muss es darum gehen, die vorhandenen Qualitätsmanagementkonzepte für den Beratungsbereich zu ergänzen bzw. zu konkretisieren. Vergleichbares gilt für eine Orientierung am *Evaluationskonzept*. Gelingt eine systematische Klassifikation von Leitlinien oder Standards, so wäre es zentral, dass auch Qualitätsmanagementkonzepte bzw. Evaluationskonzepte bei der inhaltlichen Ausgestaltung dieser Instru-

mente auf diese Leitlinien bzw. Standards zurückgreifen. Hilfreich wäre es, alle Bemühungen zur Verbesserung der Qualität im Beratungsbereich in einen Qualitätsentwicklungsrahmen einzubinden, ohne ein bestimmtes Modell vorzuschreiben und die Bildungsanbieter bei der Umsetzung entsprechender Bemühungen zu unterstützen. Das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg erarbeitet zur Zeit im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Expertise, in deren Rahmen entsprechende Überlegungen konkretisiert werden.

Abbildung 1 **Fachliche Herkunft der Berater/-innen\***



\* Zur Auswahl standen insgesamt die Bereiche Pädagogik/Sozialpädagogik, Psychologie, andere Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Betriebswirtschaft, Jura, Technik/Naturwissenschaften und sonstige

Quelle: SCHIERSMANN/REMMELE 2004, S. 108

## Professionalität der Berater stärken

Wie der internationale Vergleich zeigt (vgl. ERTELT 2007), ist die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland bislang wenig professionalisiert. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass sich die Interventionsform Beratung in Deutschland erst allmählich aus der Therapie heraus entwickelt hat und der gesamte Beratungsbereich nicht professionalisiert ist, d. h. auch die Berufsbezeichnung Berater nicht geschützt ist.

Die eigene empirische Untersuchung für den Bereich der Weiterbildungsberatung (vgl. SCHIERSMANN/REMMELE 2004) zeigte, dass gut die Hälfte des Beratungspersonals der eigenständigen Weiterbildungsberatungsstellen pädagogische Studiengänge absolviert haben; der Rest streut in Bezug auf die Fachrichtungen recht breit. Bei den Beraterinnen und Beratern der Kammern spielen technische und wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtungen eine größere Rolle. Ihre spezifischen Beratungskompetenzen haben

sie in der Regel berufsbegleitend erworben, teilweise in Kursen und Seminaren, teilweise auch im Prozess der Arbeit und durch kollegialen Austausch. Erstaunlicherweise spielt Supervision zur Verbesserung der Beratungstätigkeit keine große Rolle. Damit hat sich die Situation gegenüber der Bestandsaufnahme von KEJCZ (1988) Mitte der 1980er Jahre nicht nennenswert verändert.

Zwar ist aus meiner Sicht nicht davon auszugehen, dass für diesen Bereich eine neue Profession entsteht. Diese Prognose resultiert zum einen daraus, dass angesichts der tendenziellen Erosion des Konstrukts Berufs generell kaum mehr davon ausgegangen werden kann, dass neue Professionen entstehen. Zum anderen verhindert die sehr heterogene Einbindung von Beratungsaufgaben in unterschiedliche organisationale Kontexte die Herausbildung eines einheitlichen Berufsbildes. So stellt das Beratungshandeln in vielen Fällen nur einen, aber keineswegs den einzigen Bestandteil der jeweiligen Berufsrolle dar, und es ist nicht zu erwarten, dass sich diese Situation grundlegend verändert. Trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen erscheint es außerordentlich wichtig, die Professionalität des Beratungspersonals im Sinne professionellen beruflichen Handelns zu stärken.

Fragt man nach dem erforderlichen *Kompetenzprofil* von Beraterinnen und Beratern, so erscheint es sinnvoll, dazu auf ein theoretisches Modell von Beratung zurückzugreifen (vgl. SCHIERSMANN 2007). Beraterinnen und Berater benötigen zunächst naheliegenderweise Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung von Beratungssituationen, bei denen Gesprächssituationen eine herausragende Rolle einnehmen. Das Beratungsangebot einer Einrichtung richtet sich jedoch in der Regel an eine bestimmte Zielgruppe (z. B. Migranten) oder auf ein spezielles Aufgabenfeld (z. B. Studienberatung). Folglich fließen – im Sinne einer Rahmung – neben Kompetenzen zur Gestaltung der unmittelbaren Beratungssituation auch Kenntnisse der Lern- und Lebensbedingungen der Ratsuchenden ein (z. B. zu ihrem Bildungsniveau, ihren Lernkompetenzen, ihrer beruflichen Situation, ihrer privaten Lebensbedingungen). Ebenso bringen sich Berater/-innen mit ihren individuellen Biografien und ihren spezifischen Einstellungen in das Beratungsgeschehen ein. Dies erfordert ein hohes Maß an Reflexionskompetenz, um die Beratungssituation professionell zu gestalten und nicht individuelle Vorlieben einfließen lassen. Beratung findet zudem immer in einem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext statt, der die Beratungssituation beeinflusst. Die Reflexion dieser organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zählt ebenfalls zum elementaren Kompetenzprofil von Beraterinnen und Beratern.

Die Frage, wie dieses Kompetenzprofil für unterschiedliche Beratungskontexte entwickelt werden kann und welche möglichen Kompetenzniveaustufen dabei denkbar wären, wird derzeit in der o. g. Expertise des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Heidelberg präzisiert.

## Wissenschaftlichen Fundierung von Beratung intensivieren

Bislang liegt im deutschsprachigen Raum für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung noch keine aktuelle, konsistente und den komplexen aktuellen Anforderungen angemessene feldspezifische Beratungstheorie vor. Dieser Mangel an einer spezifischen Beratungstheorie schlägt sich darin nieder, dass – wie die eigene empirische Untersuchung für den Bereich der Weiterbildungsberatung ergab – lediglich knapp die Hälfte der insgesamt befragten Berater/innenangaben, sich auf eine Beratungstheorie zu beziehen (vgl. SCHIERSMANN/REMMELE 2004, S. 72 ff.).

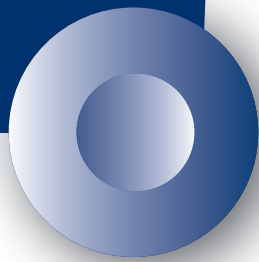
Die zukünftige Herausforderung liegt darin, für das Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung eine *sozialwissenschaftlich fundierte Beratungstheorie* zu entwerfen. Ein rein psychologisch ausgerichteter Ansatz greift zu kurz, weil – wie bei der Diskussion des Kompetenzprofils der Berater bereits erläutert – neben der kommunikativen Gestaltung des Beratungsprozesses auch Fachkenntnisse z. B. über den Arbeitsmarkt sowie über Lernprozesse im Lebenslauf ebenso erforderlich sind wie Wissen über die gesellschaftliche Einbindung der Beratungsanlässe sowie der Beratung selbst. Aus meiner Sicht entspricht ein systemisch-ressourcenorientiertes, integratives Modell von Beratung am ehesten den komplexen Anforderungen, das sich zugleich im Sinne eines schulenübergreifenden Modells an zentralen Wirkfaktoren bzw. generischen Prinzipien orientiert (vgl. THIEL 2007).

Auch die *empirische Forschung* im Bereich der Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung stellt noch eine weitgehende Leerstelle dar. Abschließend seien exemplarisch einige Punkte benannt: Wir wissen sehr wenig darüber, wie Beratungsprozesse konkret verlaufen (einen ersten Schritt in diese Richtung dokumentiert eine Projektvorstudie an der Humboldt-Universität Berlin vgl. GIESEKE/KÄPPLINGER/OTTO 2007). Darüber hinaus benötigen wir Modelle zur Klärung, wie Entscheidungen nach einer Beratung zustande kommen, und Untersuchungen, die die Wirkungen von Beratungsprozessen analysieren.

Die hier nur ansatzweise skizzierten Herausforderungen sind vielfältig. Im Kern beziehen sie sich auf die Sicherstellung eines öffentlichen Basisangebots für alle Bürger/-innen, auf die Entwicklung der Qualität des Beratungsangebots, auf die Stärkung der Professionalität der Berater/-innen und auf die Einbindung der Praxis in eine empirisch fundierte Theorie der Beratung. ■

### Literatur

- DIETRICH, St. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld 2001
- DEUTSCHER VERBAND FÜR BERUFSBERATUNG (dvb): *Qualitätsstandards für die Berufliche Beratung*. Roxheim 2001: Deutscher Verband für Berufsberatung
- ERTELT, B.-J.: *Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich*. In: REPORT 2007, 1, S. 20–32
- GIESEKE, W.; KÄPPLINGER, B.; OTTO, S.: *Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns*. In: REPORT, 2007, 1, S. 9–19
- KEJCZ, Y.: *Weiterbildungsberatung*. Heidelberg 1988
- NESS, H.: *Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung*. In: Künzel, K. (Hrsg.): *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. 31/32 Köln u. a.: Böhlau 2005, S. 232–243
- PLANT, P.: *Quality in Career Guidance. Issues and Methods*. In: *International Journal for Education and Vocational Guidance*. Vol. 4, Nr. 2–3, Jan. 2004. Niederland 2004, S. 141–157
- PONGRATZ, H. J.; VOB, G. G.: *Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin 2003
- SCHIERSMANN, CH.: *Selbststeuerung von Lernprozessen als Leitbild der Erwachsenenbildung*. In: *Forum Bildung* (Hrsg.): *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen*. (Materialien des Forum Bildung 5). Bonn 2001, S. 84–93
- SCHIERSMANN, CH.: *Stärkung der wissenschaftlichen Fundierung und der Professionalität als Herausforderungen für die Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung*. In: *dvb-forum*, 2007, 2, S. 46–50
- SCHIERSMANN, CH.; REMMELE, H.: *Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung*. Quem-Report. Heft 75. Berlin 2002
- SCHIERSMANN, CH.; REMMELE, H.: *Beratungsfelder in der Weiterbildung – eine empirische Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler 2004
- SCHÖBER, K.: *Qualitätsstandards der beruflichen Beratung*. In: *Bahrenberg u. a. (Hrsg.): Richtig beraten: Anregungen und Techniken. Grundwerk individueller Beratung*. (Ausgewählte Texte zu Inhalt und Qualität beruflicher Beratung; Bd. 3) Nürnberg 2002, S. 72–76
- SULTANA, R. G.; WATTS, A. G.: *Career Guidance in Europe's Public Employment Services: Trends and Challenges (Draft)*, EU-Commission – DG Employment and Social Services. Brussels 2005
- THIEL, H.-U.: *Eckpunkte eines integrierten Beratungskonzepts*. Studienbrief. Heidelberg 2007
- TRUBE, A.; HEIMAN, T.: *BeQuEr. Beratungs-Qualitäts-Erfassung*. Endbericht über die Pilotstudie zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Qualitätssicherung in der Berufsberatung der Arbeitsverwaltungen. Siegen 2002
- WATTS, A.: *OECD-Gutachten zur Berufsberatung – Deutschland. Länderbericht*. In: *Ibv Publikationen* (2002). Nr. 38, S. 2679–2697
- ZDRAHAL-URBANKE, J.: *Über die Bedarfslage von Qualitätssicherungsprogrammen in der Bildungs- und Berufsberatung in Europa*. In: *Ibv-Mitteilungen*. v. Juni 2004 [www.mevoc.net/projectinformationen/de/zdra\\_139\\_04\\_wp.pdf](http://www.mevoc.net/projectinformationen/de/zdra_139_04_wp.pdf) (Stand: 18.12.2007)



# Hochstimmung bei Weiterbildungsanbietern – aber nicht bei allen Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2007<sup>1</sup>

► Auf der Grundlage der aktuellen wbmonitor Umfrage 2007 wurde erstmals ein Klimaindex für die Weiterbildungsbranche errechnet, der sich am bekannten ifo Geschäftsklimaindex orientiert. Demnach ist die Stimmungslage insgesamt gut, variiert aber zwischen den Anbietertypen beträchtlich. Gut die Hälfte der Weiterbildungsanbieter, die an der Befragung teilnahmen, beurteilt ihre aktuelle wirtschaftliche Lage positiv oder sogar sehr positiv. Zudem wurden die Weiterbildner u.a. danach gefragt, welche Effekte sie vom Konzept des „Bildungssparens“ erwarten. Erstmals in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) lud die Umfrage diesmal auch Anbieter allgemeiner Weiterbildung ein.



**GISELA FELLER**

Dr. phil., Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“ im BIBB



**ANDREAS KREWERTH**

M. A., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“ im BIBB



**INGRID AMBOS**

M. A., wiss. Mitarbeiterin im Programmbereich System/Organisation im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn

## Das Klima in der Weiterbildungslandschaft

Die Bedingungen, unter denen Weiterbildungsanbieter in Deutschland agieren, haben sich in den letzten Jahren verändert. Die Weiterbildungsbeteiligung sank parallel zum Arbeitsplatzabbau (vgl. BMBF 2006, S. 18–24). Der Rückgang der durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderten Weiterbildungen im Rahmen der „Hartz-Reformen“ wurde in der Öffentlichkeit stark diskutiert. Auch andere Zuschüsse für die Weiterbildung sanken zu Beginn des neuen Jahrtausends, wie der erste nationale Bildungsbericht 2006 belegt (vgl. BILDUNGSKONSORTIUM 2006, S. 128). Wie sich die wirtschaftliche Situation der Weiterbildungsanbieter angesichts solcher Veränderungen darstellt, war Themenschwerpunkt der wbmonitor Umfrage 2007.

Um die Stimmungslage der Anbieter zu ermitteln, wurden sie gefragt, wie sie ihre wirtschaftliche bzw. haushaltsbezogene Lage aktuell und in einem Jahr einschätzen (vgl. Abb. 1). Ungefähr die Hälfte der Anbieter beurteilte die aktuelle Lage eher positiv. Ein neutrales Urteil gaben 30 Prozent der Anbieter ab, während lediglich 18 Prozent negative Wertungen vergaben. Der Blick auf die Zukunft ist hingegen etwas verhaltener, nur noch 41 Prozent der Anbieter erwarten positive Veränderungen. Zugunommen haben allerdings nicht die negativen Urteile, sondern vor allem die neutralen Wertungen und die Aussage, dass man nicht wisse, wie die Situation in einem Jahr sein werde.

Der wbmonitor Klimaindex ermöglicht es nun, diese Vielzahl von auf die Gegenwart und auf die Zukunft bezogenen Angaben in einen einzigen Indikator zu überführen. Die Berechnungsweise orientiert sich hierbei an dem bekannten ifo Geschäftsklimaindex, der für die Weiterbildungsbranche adaptiert wird (FELLER 2007).

### Klimaindex-Berechnungsmodus

Zur Berechnung werden die prozentuierten Differenzen von positiven und negativen Urteilen sowohl zur gegenwärtigen als auch zur erwarteten Lage gebildet. Sie sind entsprechend der Unterrichtsstunden gewichtet, die die Anbieter 2006 durchgeführt haben. Aus den so entstandenen Salden erzielt man den Klimawert als geometrisches Mittel. Der Wert kann zwischen -100 und +100 schwanken; höhere Werte indizieren eine bessere Stimmung.

Für 2007 liegt der Klimawert aller im **wbmonitor** vertretenen Anbieter bei 30, was die positive wirtschaftliche Stimmung unter den Weiterbildnern verdeutlicht. Verglichen mit den ifo Geschäftsklimadaten vom Mai 2007 liegt die Weiterbildungsszene zum Befragungszeitpunkt damit leicht über dem Durchschnitt aller Dienstleister (vgl. Abb. 2).<sup>2</sup>

Somit scheinen auch die Weiterbildungsanbieter von der positiven Konjunktorentwicklung der jüngeren Vergangenheit zu profitieren. Von Interesse ist aber nicht nur der Klimawert für die Weiterbildungsanbieter insgesamt, sondern vielmehr auch für spezielle Untergruppen. Denn genauere Betrachtungen zeigen, dass die Stimmungslage zwischen verschiedenen Teilgruppen innerhalb der Anbieter deutlich variiert. So offenbart beispielsweise eine Differenzierung der Einrichtungen nach ihren Finanzierungsquellen große Unterschiede. Weiterbildungsanbieter, die mindestens die Hälfte ihrer Einnahmen über Aufträge von Betrieben erwirtschaften, berichten von einer sehr positiven Wirtschaftslage. Ein vergleichsweise schlechteres Klima herrscht hingegen bei Anbietern vor, die sich hauptsächlich über Gelder der Arbeitsagenturen oder öffentliche Mittel finanzieren.

### Was Weiterbildungsanbieter stark macht

Weitere Werte zur Stimmungslage bei ausgewählten Teilgruppen (vgl. Tab. 1) zeigen, dass darüber hinaus vor allem jene Weiterbildungsanbieter positiv urteilen,

- die für 2007 Personalaufwuchs bei Angestellten/Beamten oder Honorarkräften erwarten,
- deren Gesamteinnahmen im Weiterbildungsbereich 2006 gestiegen sind,
- die ihre Einnahmen aus mehreren Quellen beziehen,
- die sich als private oder wirtschaftsnahe Einrichtung einordnen,
- die nur berufliche Weiterbildung anbieten,
- die Weiterbildung nur nachrangig anbieten oder
- die einen überdurchschnittlichen Personalbestand von zehn und mehr Angestellten/Beamten aufweisen.

Nicht nur bei überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanzierten Einrichtungen überwiegen negative Urteile. Dies ist auch der Fall bei Anbietern,

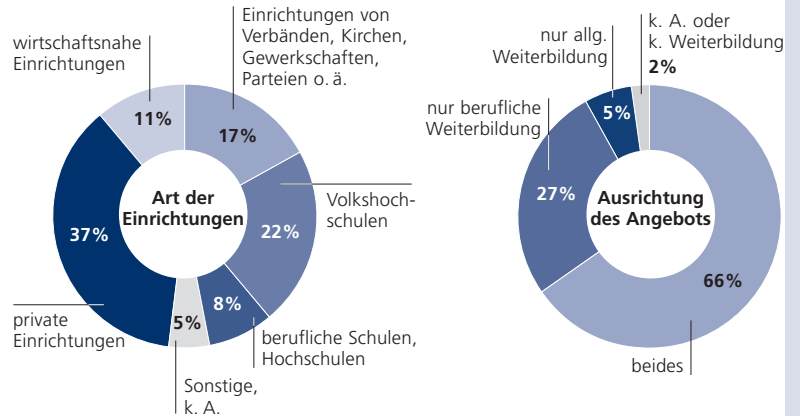
- deren Gesamteinnahmen aus Weiterbildung von 2005 auf 2006 stagnierten oder sanken,
- die keine Einnahmen von Betrieben haben,
- die in Ostdeutschland ansässig sind oder
- die weniger als zehn Angestellte/Beamte in der Weiterbildung beschäftigen.

Ob Weiterbildungsanbieter, die sich an der Umfrage im Jahr 2005 beteiligten, 2007 aber nicht mehr antworteten, wirtschaftlich schon angeschlagen waren und deshalb möglicherweise vom Markt verschwunden sind, wurde anhand

### wbmonitor – die Weiterbildungsanbieterumfragen von BIBB und DIE

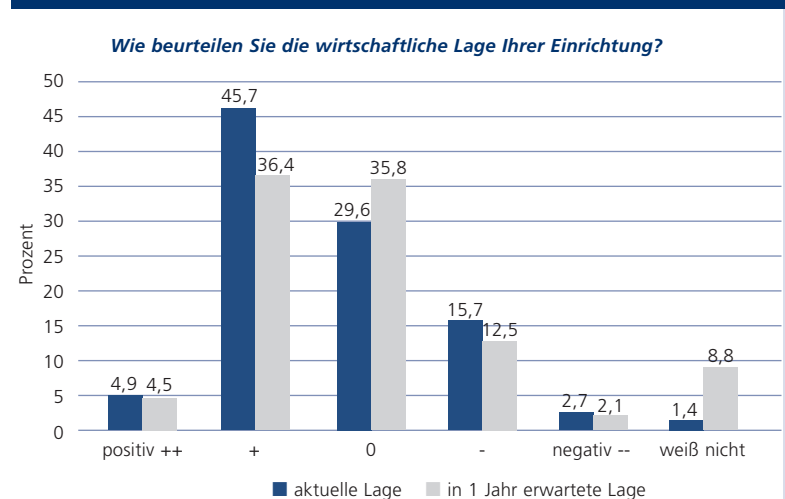
Im Rahmen des **wbmonitor** wird ein fester Stamm von Weiterbildungsanbietern seit 2001 in der Regel einmal jährlich zu aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft, zu ihrem Angebot und zu ihrer Organisation befragt. An der hier vorgestellten 2007er-Befragung, die erstmals auch online angeboten wurde, beteiligten sich rund 1.200 Anbieter, das sind 21,4 % der Nettostichprobe. Gut drei Viertel der Befragten beteiligten sich online, ein Viertel bevorzugte die Papierversion.

#### Strukturdaten der Umfrageteilnehmer 2007 (N = 1.201)



Weitere Informationen zum **wbmonitor**: [www.bibb.de/wbmonitor](http://www.bibb.de/wbmonitor)

Abbildung 1 Lagebeurteilungen der Anbieter 2007



Quelle: BIBB/DIE **wbmonitor** Umfrage 2007; N ~ 1.200

der Umfragedaten aus 2005 geprüft. Bei den für 2005 ermittelten Klimawerten zeigen sich aber keine auffälligen Unterschiede zwischen Einrichtungen, die auch 2007 geantwortet haben, und denen, die sich an dieser letzten Umfrage nicht beteiligt haben. Somit ist zu vermuten, dass eher andere Gründe wie Interesse und Nutzenerwartungen oder Ressourcenknappheit über Teilnahme oder Nichtteilnahme entscheiden. Das ist bedauerlich, weil so die Möglichkeiten, Entwicklungen und strukturelle Veränderungen des Weiterbildungsmarktes mit den Daten aus wiederholten Befragungen zu beschreiben, eingeschränkt werden.

Abbildung 2 Klimawerte im Vergleich

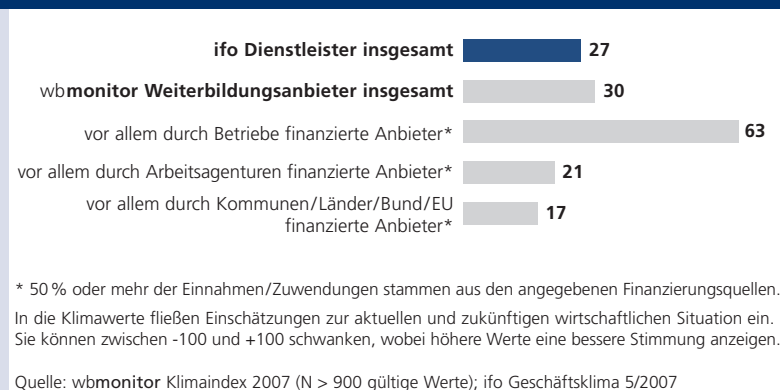


Tabelle 1 Klima, Lage und Erwartung für ausgewählte Teilgruppen

		Klima	Lage*	Erwartung*
ifo Klima Dienstleistungen 5/2007		26,5	29,0	24,0
wbmonitor gesamt (N > 900)		30,0	34,9	25,2
Trend des Personals (Ang.+ Beamte) in 2007	wird steigen	65,5	68,2	62,8
	wird gleich bleiben/sinken	26,5	31,2	21,9
Trend des Personals (Honorarkräfte) in 2007	wird steigen	61,0	59,0	63,0
	wird gleich bleiben/sinken	24,6	30,5	18,8
Trend der WB-Gesamteinnahmen 2006 zu 2005	gestiegen	57,0	67,1	47,2
	gleich geblieben/gesunken	14,0	16,5	11,6
Einnahmen/Zuwendung von Betrieben	keine	16,2	19,6	12,9
	bis 25 %	26,7	32,7	20,7
	26 bis 49 %	53,7	58,2	49,1
	50 % und mehr	62,7	63,2	62,2
Einnahmen/Zuwendung von Kommunen, Ländern, Bund, EU	keine	42,1	41,2	43,0
	bis 25 %	33,2	38,9	27,6
	26 bis 49 %	19,5	28,2	11,1
	50 % und mehr	17,1	25,0	9,4
Einnahmen/Zuwendung von Arbeitsagenturen	keine	24,4	30,5	18,5
	bis 25 %	38,8	42,4	35,2
	26 bis 49 %	40,7	45,7	35,8
	50 % und mehr	20,6	29,6	12,0
Art der Einrichtung	privat oder wirtschaftsnah	40,5	42,3	38,8
	(eher) gemeinnützig	24,1	25,7	22,5
	schulisch oder öffentlich	27,0	35,6	18,7
Ausrichtung des WB-Angebotes	nur berufliche Weiterbildung	40,5	44,4	36,7
	berufli. + allg. Weiterbildung	27,0	31,5	22,6
Nicht Weiterbildung, sondern Sonstiges ist ...	Hauptaufgabe	37,8	48,2	27,8
	Nebenaufgabe	25,0	30,5	19,6
	nicht durchgeführt	27,3	28,4	26,1
Angestellte/Beamte in der WB	0 bis 9	21,4	26,4	16,5
	10 bis 49	38,0	41,1	35,0
	50 und mehr	41,2	51,8	31,0
Standort	Westdeutschland	32,5	37,1	28,0
	Ostdeutschland	19,4	25,9	13,2

\* vgl. Abb. 1: Lage = aktuelle wirtschaftliche Situation; Erwartung = in einem Jahr erwartete Lage  
Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2007, ifo Geschäftsklima 05/2007

## Botschaften und Erwartungen zum lebenslangen Lernen an die Politik

Das Thema Finanzierung ist seit Beginn der wbmonitor Umfragen 2001 für die Anbieter von großer Bedeutung. Diesbezüglich plant die Regierung derzeit die Unterstützung einer Weiterbildungsteilnahme durch Bildungssparkonten, Weiterbildungsprämien und -darlehen (vgl. DOHMEN sowie BERGER/PFEIFER in diesem Heft). Die Diskussion der Regelungen in der Politik erreicht bis jetzt offenbar nur wenige Anbieter im direkt davon betroffenen Weiterbildungsmarkt: 70 Prozent der Befragten sind damit nicht vertraut. Die Anbieter, die das Maßnahmenbündel kennen, erwarten am ehesten einen Effekt davon bei qualifizierten Beschäftigten. Deren Teilnahme wird (deutlich) zunehmen, meinen 72 Prozent dieser Befragten. Besonders für die Zielgruppe der bildungsfernen Personen, aber auch hinsichtlich der Geringverdiener sehen die meisten Weiterbildner keine positiven Effekte, sondern erwarten offenbar selbst unter Einbeziehung von Bildungssparmodellen eher eine negative Entwicklung. Das legt nahe, den Gründen dieser Skepsis der „Insider“ in Expertenrunden nachzugehen, um den Wirkungsgrad der geplanten Maßnahmen zu gewährleisten.

2007 hat mehr als die Hälfte der Befragten die Aufforderung in der wbmonitor Umfrage genutzt, mit Blick auf die Weiterbildung politischen Handlungsbedarf zu benennen.<sup>3</sup>

- Die Weiterbildungsanbieter nehmen eine deutliche Diskrepanz zwischen der Bedeutung wahr, die der Weiterbildung in Politik und Gesellschaft beigemessen wird, und ihrer tatsächlichen Finanzierung. Ein Verhältnis, das z. B. mit der Formel „Lippenbekenntnisse der Politik“ beschrieben wird.
- Die Aussagen beziehen sich – anders als in den Umfragen 2004/2005 – mehrheitlich nicht auf Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik. Nur vereinzelt wird deren geringe Finanzierung beklagt. Zum Teil wird sogar festgestellt, dass die Förderung der Weiterbildung durch die Arbeitsagenturen sich verbessert habe.
- Angemahnt wird ein gesamtgesellschaftliches Konzept zur Höherbewertung beruflicher und auch allgemeiner Weiterbildung im Kontext des demografischen Wandels und des bereits sich abzeichnenden Fachkräftemangels. Dabei wird auch auf vorliegende Konzepte wie etwa das der „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004) Bezug genommen. Aus der Praxis wird als ein positives Beispiel für die Finanzierung und Förderung der Weiterbildung das Modell Bildungsscheck aus Nordrhein-Westfalen genannt (vgl. WILKENS in diesem Heft).
- Häufig wird die Notwendigkeit betont, besondere Zielgruppen wieder oder überhaupt zu fördern, wie Berufsrückkehrer/-innen und Ältere. Als in besonderem Maße neu und stärker zu fördernde Zielgruppen der Weiterbildung sehen die Anbieter Migranten/Migrantinnen, junge Menschen ohne Berufsschulabschluss und Bezieher/-innen von ALG II.

- Qualitätskontrolle und -verbesserung werden ebenfalls als politisches Handlungsfeld gesehen. Dabei wird die Qualität von Weiterbildung in enge Verbindung zum Einkommen des Weiterbildungspersonals sowie dessen eigener Weiterbildung gebracht.
- Die Anbieter meinen, dass für die Qualität der Weiterbildung verschiedene weitere Faktoren von Bedeutung sind und von der Politik verändert werden sollten. Aus ihrer Sicht führen Ausschreibungs- und Vertragsbedingungen, die Preisdumping und Billigangebote begünstigen, ebenso zur Qualitätsminderung wie Förderbestimmungen, die mit immer weiter steigendem Verwaltungsaufwand verbunden sind. In gleichem Sinn wird die allgemein wachsende Bürokratie – auch bei der Weiterbildungsförderung – beklagt und mit der Forderung nach Bürokratieabbau verbunden.

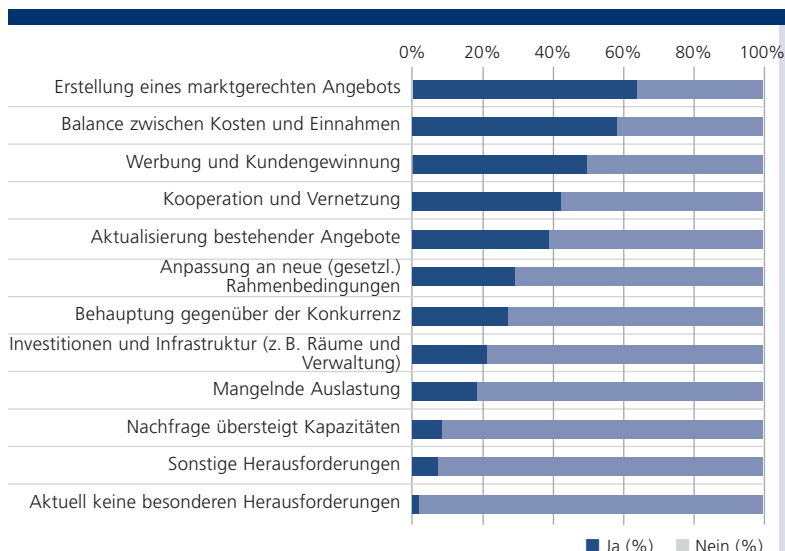
### Produktinnovation und Kostenkontrolle

Mit diesen beiden Stichwörtern lassen sich die Herausforderungen zusammenfassen, die die Anbieter 2007 als zentral für ihre Einrichtungen einschätzten (vgl. Abb. 3): Für die meisten hat die Erstellung eines marktgerechten Angebots oberste Priorität. Auf den Plätzen zwei und drei folgen die Balance zwischen Kosten und Einnahmen sowie Werbung und Kundengewinnung. Zum Umfragezeitpunkt beschäftigten die Fragen von Kooperation und Vernetzung sowie die Aktualisierung bestehender Angebote weniger als die Hälfte der Anbieter. Weniger als ein Drittel der Anbieter sieht als wichtigste Herausforderung die Anpassung an neue (gesetzliche) Rahmenbedingungen, die Behauptung gegenüber der Konkurrenz sowie Investitionen und Infrastruktur an – offenbar eher ein Alltagsgeschäft als eine singuläre Aufgabe. Ein knappes Fünftel klagt über mangelnde Auslastung, und nur in seltenen Fällen übersteigt die Nachfrage die vorhandenen Kapazitäten.

### Schwerpunkte des Weiterbildungsangebots

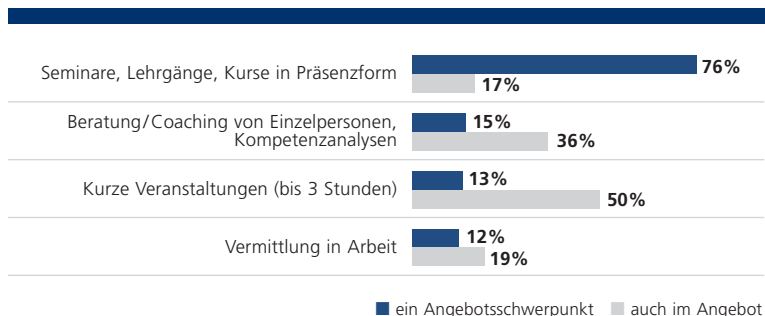
Berufliche Weiterbildung ist für 66 Prozent der Anbieter Haupt- und für weitere 27 Prozent Nebenaufgabe. Allgemeine Weiterbildung ist für 43 Prozent der Befragten eine Hauptaufgabe, für weitere 27 Prozent Nebenaufgabe.<sup>4</sup> Zwei von drei Einrichtungen haben beides im Angebot. Inhaltliche Angebotsschwerpunkte im Bereich allgemeiner Weiterbildung sind Gesundheit/Wellness, Sprachen/interkulturelle Kompetenzen und IT-Grundwissen. In der beruflichen Weiterbildung sind es technische (inkl. gewerbliche und naturwissenschaftliche) und kaufmännische Weiterbildung sowie Führungs-/Managementtraining, Selbstmanagement, Soft Skills. Bezogen auf die Veranstaltungsform dominieren nach wie vor die klassischen Seminare, Lehrgänge und Kurse in Präsenzform (vgl. Abb. 4).

Abbildung 3 **Aktuell wichtigste Herausforderungen für die Anbieter**



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2007; N = 1200

Abbildung 4 **Veranstaltungsformen**



#### Sonstige Angebotsschwerpunkte (jew. unter 10 %):

E-Learning, Fernlehrgänge, Weiterbildungen unmittelbar am Arbeitsplatz, Beratung von Organisationen, Entwicklung von Lehrkonzepten/Curricula/Materialien für andere, Tagungs-/Konferenzmanagement, Moderation, Studienfahrten, Exkursionen, Outdoortraining, Angebote für den internationalen Markt, Überlassung von Infrastruktur (Räume, Materialien) an Dritte, Sonstige Leistungen

Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2007; N = 1200

Weitere wichtige Angebotsschwerpunkte sind (Mehrfachnennungen): Beratung oder Coaching von Einzelpersonen/Kompetenzanalysen, kurze Veranstaltungen bis drei Stunden und Vermittlung in Arbeit.

Eine Vielzahl weiterer Leistungen wird angeboten, gilt aber nur wenigen (jeweils unter 10 %) als Schwerpunkt (z. B. Weiterbildungen unmittelbar am Arbeitsplatz, Beratung von Organisationen, Studienfahrten/Exkursionen/Outdoortraining oder E-Learning/Fernlehrgänge). Die Internationalisierung der Bildungsmärkte kann bei immerhin einem Fünftel der Weiterbildner (22 %) beobachtet werden. Einen Schwerpunkt bei Angeboten für den internationalen Markt setzen allerdings nur 4 Prozent der befragten Anbieter.

## Positive Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft<sup>5</sup>

Positive Entwicklungen zeigen sich nach Jahren mit kräftigen Rückgängen in bestimmten Segmenten dieses Mal beim Umfang durchgeführter Weiterbildung. Über 30 Prozent der Anbieter haben 2006 gegenüber 2005 Zuwächse bei Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnehmenden verzeichnet; das sind fast doppelt so viele Anbieter, wie von Abnahmen berichten. Besonders positiv verlief die Entwicklung offenbar bei kommerziell arbeitenden privaten Anbietern. In dieser Teilgruppe berichten rund 40 Prozent von Zuwächsen im Weiterbildungsumfang. Bei diesen Anbietern scheint sich dies auch im aktuellen Personalbestand niederzuschlagen. Sowohl bei Angestellten/Beamten als auch bei Honorarkräften werden für das Jahr 2007 mehr Zu- als Abnahmen erwartet. In der Gesamtgruppe der antwortenden Anbieter wird dagegen nur die Zahl der Honorarkräfte eher zu- als abnehmen, während bei Angestellten/Beamten und Ehrenamtlichen für 2007 mehr Rückgänge als Aufwuchs erwartet werden. Immerhin rund drei Viertel der Befragten mit Angaben zur Entwicklung des Personals erwarten Beschäftigungsstabilität.

Die Gesamteinnahmen im Bereich der Weiterbildung sind 2006 gegenüber 2005 bei rund 30 Prozent der Anbieter gestiegen, bei rund 20 Prozent gesunken, bei rund 50 Prozent etwa gleich geblieben (gültige Prozente). Im Vergleich zum Vorjahr verzeichneten 2006 jeweils mehr als 20 Prozent der Anbieter steigende Einnahmen von Betrieben, von Teilnehmenden und selbst von Arbeitsagenturen. Sinkende Einnahmen von öffentlicher Hand verzeichneten 27 Prozent der Anbieter, von Arbeitsagenturen 22 Prozent und vom Träger 15 Prozent. Fast alle Weiterbildungsanbieter finanzieren sich aus mehreren Quellen. Für 37 Prozent der Anbieter tragen die Teilnehmenden die Hälfte oder mehr zur Finanzierung bei, bei 22 Prozent trägt die öffentliche Hand

mindestens die Hälfte der Finanzierung, bei 19 Prozent die Arbeitsagenturen, bei 18 Prozent die Betriebe und bei 9 Prozent die Träger (klassifizierte Angaben; Addition zu 100 Prozent nicht möglich).

## wbmonitor Klimaindex – ein jährliches Signal zur Stimmungslage

Der nun eingeführte **wbmonitor** Klimaindex wird in Zukunft jährlich erhoben. Auf diese Weise wird deutlich werden, wie sich die komplexen Entwicklungen in den unterschiedlichen Marktsegmenten der Weiterbildung auf die wirtschaftliche Situation der Anbieter auswirken. Insbesondere Zeitreihenanalysen werden zeigen, ob sich bestimmte Anbietertypen dauerhaft voneinander unterscheiden und ob es hier politisch und wirtschaftlich bedingte Schwankungen gibt.

Auch darüber hinaus besteht in Politik, Forschung und Praxis großes Interesse an kontinuierlicher Beobachtung und Berichterstattung zur Weiterbildung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beteiligt sich nicht nur an dem Arbeitskreis Weiterbildungsstatistik, sondern finanziert auch einschlägige Untersuchungen<sup>6</sup>, um so der Weiterbildungsbranche „eine Stimme zu geben“ und ihre Bedürfnisse und Marktpräsenz wahrzunehmen. Diese Chance wurde den Anbietern erneut eröffnet mit dem Kooperationsprojekt „Anbieterforschung“ von DIE und BIBB in Kooperation mit dem Institut für Entwicklungsplanung (IES). Das Projekt hat zum Ziel, die Grundgesamtheit und zentrale Strukturdaten von Weiterbildungsanbietern möglichst präzise abzubilden. Dazu wird auf der Basis öffentlich zugänglicher Datenbanken eine umfassende Abfrage durchgeführt (vgl. [www.anbieterforschung.de](http://www.anbieterforschung.de)).

Anhand der so gewonnenen Daten soll die Repräsentativität der **wbmonitor** Umfragen geprüft und gesteigert werden, um zukünftigen Ergebnissen mehr Gewicht zu verleihen. ■

### Literatur

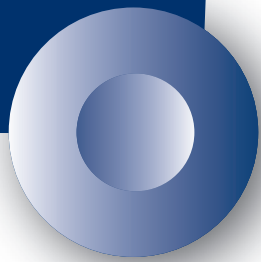
BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin 2006  
 EXPERTENKOMMISSION „FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNENS“ (Hrsg.): Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“: Der Weg in die Zukunft. Bielefeld 2004  
 FELLER, G.: Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung 30 (2007) 3, S. 61–74  
 KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006

### Anmerkungen

- 1 Weitere Ergebnisse, Fragebogen und Grundauszählung unter [www.bibb.de/de/30488.htm](http://www.bibb.de/de/30488.htm)
- 2 Neben dem in Abb. 2 berichteten Geschäftsklimaindex für das Dienstleistungsgewerbe veröffentlicht das ifo auch einen Geschäftsklimaindex für die gewerbliche Wirtschaft. Dieser erreichte zum gleichen Zeitpunkt nur einen Klimawert von 16,3 (mit Schwankungen zwischen -14,6 im Bauhauptgewerbe und +27,6 im verarbeitenden Gewerbe). Quelle: [www.cesifo-group.de](http://www.cesifo-group.de)>Wirtschaftsinformationen>Umfrageergebnisse>ifo Geschäftsklima (bzw. [www.cesifo-group.de/portal/page?\\_pageid=36,1899103&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.cesifo-group.de/portal/page?_pageid=36,1899103&_dad=portal&_schema=PORTAL)).

- 3 669 Befragte haben dazu rund 900 zum Teil komplexe Antworten gegeben, aus denen über 1.300 Stichpunkte kategorisiert wurden.
- 4 Mehrfachnennungen von Hauptaufgaben waren nicht ausgeschlossen, und für 23 % der Befragten sind sowohl allgemeine wie berufliche Weiterbildung Hauptaufgaben. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtstichprobe, sofern nichts anderes vermerkt.
- 5 Unbeschadet der Neuausrichtung des **wbmonitor** setzen sich die teilnehmenden Einrichtungen ähnlich zusammen wie in früheren Jahren.

- 6 So wird z. B. auch das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) mit seinen Befragungen unter Weiterbildungsteilnehmenden schon seit 1979 alle drei Jahre im Auftrag des BMBF erstellt. Auch der Aufbau der Weiterbildungsstatistik im Verbund am DIE ([www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp](http://www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp)), die das Ziel hat, eine trägerübergreifende gemeinsame Datensammlung insbesondere zur allgemeinen und politischen Weiterbildung zu etablieren, wurde vom BMBF gefördert.



# Weiterbildungskonzepte für das späte Erwerbsleben

## Realisierungsformen und Einblicke in ihre Praxis

► **Die Notwendigkeit einer Weiterbildung älterer Beschäftigter ist im Moment in aller Munde. Sie scheint eine konsequente Folge des demographischen Wandels und der damit verbundenen Alterung der Belegschaften zu sein. Was bedeutet diese Forderung jedoch in der Realität? Sind spezielle Angebote für Ältere wirklich sinnvoll? Gibt es einen Unterschied zwischen dem Lernen Älterer und dem Jüngerer? Wie bewerten ältere Beschäftigte diese Angebote? Diesen Fragen ist das Forschungsprojekt „WeisE“ (Weiterbildungskonzepte für das spätere Erwerbsleben) nachgegangen, aus dem zentrale Ergebnisse in diesem Beitrag vorgestellt werden.**

Die Forderung nach einer Qualifizierung Älterer<sup>1</sup> ist seit Jahren Bestandteil vieler bildungspolitischer Reden, ist darüber hinaus aber auch in der Tagespresse und der wissenschaftlichen Diskussion sehr präsent. Wie wird diese Forderung jedoch begründet? Da das Qualifikationsniveau der Älteren das Beste ist, welches die Generation der 50- bis 65-Jährigen jemals hatte, müssen Begründungszusammenhänge an anderer Stelle gesucht werden.

Das Hauptargument für die Forderung nach einer Qualifizierung Älterer ist der demographische Wandel. Steigende Lebenserwartung bei gleichzeitigem Rückgang der Geburtenrate führt auf der Ebene der Betriebe zu alternden Belegschaften und gesellschaftlich zu einer Verlängerung der nachberuflichen Phase und damit zu einer Belastung der Sozialsysteme. Die betriebliche Personalpolitik der vergangenen Jahre – Entlassung bzw. Vorruhestand Älterer zugunsten der Einstellung Jüngerer – hatte eine im europäischen Durchschnitt sehr geringe Beschäftigungsquote bei Älteren zur Folge. Das war vor dem Hintergrund einer alternden Gesellschaft politisch nicht mehr tragbar und führte zu Maßnahmen wie der Verlängerung des Verbleibs Älterer im Beschäftigungssystem (Rente mit 67) und einer Steigerung der Beschäftigungsquote z. B. durch Erschwerung der Frühverrentung. Die Notwendigkeit einer Qualifizierung Älterer wird zunächst also vor allem aus ihrem quantitativen Bedeutungszuwachs in den Betrieben abgeleitet.

Eine Begründung für die Schaffung spezieller Weiterbildungsangebote für Ältere ist in erster Linie die geringere Weiterbildungsbeteiligung Älterer. Ursachen dafür werden sowohl in Unterbrechungen des Lernens im Berufsverlauf und der daraus resultierenden Lerndistanz als auch in nicht zielgruppengerechten Angeboten der Weiterbildung gesehen. Eine weitere Begründung für spezielle Angebote für Ältere ist der generationsspezifische Nachholbedarf z. B. in neuen Technologien und Fremdsprachen.<sup>2</sup>



**HILDEGARD ZIMMERMANN**

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Berufliche Bildungswege und Lernverläufe /  
Förderung zielgruppenbezogener  
Berufsbildung“ im BIBB*

## Weiterbildungsansätze für ältere Beschäftigte – ein Systematisierungsversuch

Im Unterschied zu der Vielfalt an Begründungsansätzen, die die Notwendigkeit einer Qualifizierung Älterer als allgemein akzeptiert erscheinen lässt, sieht die Realität in den Betrieben anders aus. Nur ca. zehn Prozent der Betriebe bieten spezielle Weiterbildungsmaßnahmen für Ältere an, immerhin jeder vierte Betrieb bemüht sich um die stärkere Einbeziehung älterer Mitarbeiter/-innen in die (altersunspezifische) betriebliche Weiterbildung.<sup>3</sup>

Was kennzeichnet jedoch spezielle Weiterbildungsansätze für Ältere? Im Rahmen des Forschungsprojekts „WeisE“ wurden Weiterbildungsansätze für Ältere in der Praxis identifiziert, ihre wesentlichen Merkmale herausgearbeitet, und es wurde ihre Akzeptanz untersucht.<sup>4</sup> Dies geschah im Rahmen von Fallstudien<sup>5</sup>, in denen neben den Personalverantwortlichen und Teamern/-innen vor allem ältere Beschäftigte, die an den Maßnahmen teilgenommen hatten, befragt wurden. Ausgangspunkt für die Entwicklung von Ansätzen zur Qualifizierung älterer Beschäftigter sind meist die vermuteten Problemlagen Älterer wie mangelnde betriebliche Beweglichkeit, Bildungsabstinenz und fachlicher Nachholbedarf vor allem in den neuen Technologien, manchmal jedoch auch die „Kernkompetenz“ Älterer, das Erfahrungswissen. Die Initiatoren dieser Ansätze befinden sich innerbetrieblich vor allem im Bereich der Personalentwicklung und der Personalabteilung, außerbetrieblich im Bereich von Weiterbildungseinrichtungen, die ihre entwickelten Konzepte den Betrieben anbieten und in Zusammenarbeit mit der Personalabteilung realisieren. Ihre theoretische Grundlage beziehen diese Ansätze aus Konzepten der „lebensphasenorientierten Personalentwicklung“, des „alternsgerechten Lernens“ und des „intergenerativen Wissensmanagements“, die noch im Einzelnen vorgestellt werden.

In den drei Bereichen, in denen Weiterbildungsansätze für Ältere identifiziert wurden, wurden insgesamt *fünf Typen von Weiterbildungsansätzen* für Ältere herausgearbeitet (vgl. Abb. 1).

Übergeordnetes Ziel aller Weiterbildungsansätze für Ältere ist die Sicherung bzw. Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit (employability). Dieses Konzept beinhaltet allerdings in allen drei Bereichen mehr als eine Anpassungsqualifizierung. Es geht eher um eine Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit durch Potentialentwicklung, Erlernen neuer Tätigkeiten oder Einbeziehung in die Organisationsentwicklung.

## Ansätze im Rahmen von Personalentwicklung: die Orientierung an „Lebensphasen“

Weiterbildungsansätze für ältere Beschäftigte im Rahmen der Personalentwicklung setzen in der Regel an der Schwelle 40+ an. Das war in der traditionellen Personalentwicklung der Zeitpunkt, bis zu dem man es geschafft haben sollte: „Die Betroffenen haben die maximal erreichbare Position erklommen und behalten diese bis zur Pensionierung.“<sup>6</sup> Im Zusammenhang mit der demographischen Entwicklung und der Einschränkung der Möglichkeit, ältere Beschäftigte vorzeitig zu entlassen, tritt diese Beschäftigtengruppe jetzt stärker ins Bewusstsein der betrieblichen Personalentwicklung und macht dort ein Umdenken erforderlich.

Bei der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für ältere Beschäftigte greift die betriebliche Personalentwicklung auf Lebensphasen- und Berufsphasenmodelle zurück. Die „lebensphasen- bzw. lebenszyklusorientierte Personalentwicklung“ orientiert sich am Lebenszyklus eines Organisationsmitglieds und umfasst Beratungs- und Entwicklungsprogramme, die besonders in Phasen der Veränderung, des Übergangs von einer Phase in die andere und bei kritischen Entscheidungen relevant werden.<sup>7</sup>

Zentrale Ansätze sind hier das Standortbestimmungseminar (bisher in der Regel für Führungskräfte) und das „Potentialentwicklungseminar“ (hier: für Sachbearbeiter/-innen). In beiden Fällen geht es um die Entdeckung und Weiterentwicklung vorhandener Potentiale. Beim Standortbestimmungseminar kommt als klares Ziel noch die Reflexion der aktuellen beruflichen Situation mit der Option einer Neu- oder Umorientierung hinzu.

Abbildung 1 Weiterbildungskonzepte und -typen für das spätere Erwerbsleben

Bereiche	Konzepte	Weiterbildungsansätze/-typen
Personalentwicklung	Lebensphasenorientierte Personalentwicklung	1. Standortbestimmungseminare 2. Potentialentwicklungseminare
Weiterbildungsträger	Alternsgerechtes Lernen	3. Erfahrungsorientierte Workshops/ Projekte in den Betrieben 4. Spez. fachliche Weiterbildungsangebote für Ältere (z. B. EDV-Kurse)
Betrieblicher Arbeitsprozess	Intergenerativer Wissens- und Erfahrungstransfer	5. Wissens- und Erfahrungstransfer (Tandems zwischen Alt und Jung)

Quelle: H. Zimmermann, Forschungsprojekt „WeisE“

## Ansätze bei Bildungsträgern: Lernen soll „alternsgerecht“ erfolgen

Ansätze bei Bildungsträgern sind meist im Zusammenhang mit Förderprogrammen zur Qualifizierung und Beschäftigung Älterer entstanden.<sup>8</sup> Sie orientieren sich am Konzept des „alternsgerechten“ bzw. erfahrungsorientierten Lernens, welches im Unterschied zum „altersgerechten“ Lernen sein Augenmerk auf den Prozess des Alterns legt:

„Alternsgerechtes Lernen bedeutet nicht eine Didaktik nur für Ältere, sondern die Verzahnung des Lernens mit dem Berufsverlauf durch geeignete Methoden und Arrangements, so dass mit dem Altern nicht zugleich die Qualifikation veraltet.“<sup>9</sup>

## *Erfahrungs- orientiert und selbstgesteuert lernen*

Diese Definition macht eine Umsetzung dieses Ansatzes nicht gerade einfach. Im Kern geht es um die Förderung der Weiterbildung Älterer durch ein Ansetzen an ihren besonderen Lerninteressen und -bedürfnissen.

Wodurch sind diese jedoch gekennzeichnet? Als zentrale Kriterien für die Gestaltung der Weiterbildung Älterer werden in der wissenschaftlichen Diskussion benannt:

- die Orientierung an den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden – hier spielt bei älteren Beschäftigten das Erfahrungswissen eine große Rolle – und
- die Gestaltung der Weiterbildung eher im Sinne des Selbstlernens als durch seminaristische Lernformen, da diese meist mit schlechten Erfahrungen verbunden seien. Schwerpunkt soll das „Lernen im Prozess der Arbeit“ sein, evtl. ergänzt durch Einheiten zur Wissensvermittlung.

Der Hauptvorteil selbstgesteuerten Lernens wird in einer erhöhten Teilnehmers motivation und im Abbau der Transferprobleme gesehen. „Die Lernenden können bereits im Lernvorgang die Umsetzungsmöglichkeiten kritisch beleuchten und den Lernprozess gezielt in die von ihnen gewünschte Richtung vorantreiben.“<sup>10</sup>

Diese Kriterien unterscheiden sich nicht grundsätzlich von den pädagogischen Ansätzen der Erwachsenenbildung, stellen jedoch bestimmte Aspekte wie Erfahrungsorientierung und Selbststeuerung noch stärker in den Vordergrund. Durch die Öffnung für andere Altersgruppen verhindert man, dass die Älteren als extra zu fördernde Gruppe deklariert und damit diskriminiert werden.

Weiterbildungsansätze in diesem Bereich umfassen sowohl EDV-Seminare, bei denen es in erster Linie um einen generationsbedingten Nachholbedarf geht, als auch Seminare bzw. Projekte in Betrieben, in denen ältere bzw. erfahrene Beschäftigte ihre Kompetenzen in die Organisationsentwicklung einbringen. Bei beiden Ansätzen geht es vom Lernkonzept her um das Anknüpfen an den Erfahrungen Älterer („erfahrungsorientiertes Lernen“) und eine möglichst weitgehende Selbstorganisation des Lernens. Bei den Projekten im Betrieb für erfahrene Mitarbeiter/-innen kommt die Nutzung der Kompetenzen älterer bzw. erfahrener Beschäftigter hinzu.

### **Ansätze im Arbeitsprozess: Sicherung des Wissens- und Erfahrungstransfers**

Im Unterschied zu den bisher beschriebenen Ansätzen geht es bei dem Ansatz des Wissens- und Erfahrungstransfers sowohl um den Erhalt der Stärken Älterer für den Betrieb als auch um das wechselseitige Lernen zwischen Alt und Jung. Es handelt sich dabei um einen innerbetrieblichen

Ansatz, der in sehr unterschiedlichen Formen umgesetzt wird.<sup>11</sup> Neben dem Einsatz altersgemischter Teams, in denen die gegenseitige Weitergabe von Wissen und Erfahrungen eher sporadisch erfolgt, gibt es eine intensivere Form der Weitergabe von Wissen und Erfahrungen durch die Bildung von Zweier-Teams, den sog. Tandems, meist zwischen älteren Erfahrungsträgern und Berufsanfängern oder die Wissens- und Erfahrungswertung an den eigenen Nachfolger in der Regel am Ende des Berufslebens.

In dem Forschungsprojekt wurde ein Fallbeispiel ausgewählt, bei dem die betrieblichen Einsatzmöglichkeiten Älterer durch die Beherrschung mehrerer Arbeitsplätze erweitert werden sollten. Ältere Beschäftigte lernten Jüngere an ihrem Arbeitsplatz an, hatten jedoch gleichzeitig die Möglichkeit, selbst an weiteren Arbeitsplätzen angelernt zu werden. Wichtig bei dem Projekt war, dass die Weitergabe des Wissens der Älteren an die Jüngeren nicht nur keine Einbahnstraße war, weil sie sowohl die Rolle des Lehrenden als auch die Rolle des Lernenden innehatten, sondern dass die Fähigkeit zum Erfahrungstransfer mit einer intensiven Reflexion des eigenen Arbeitsplatzes und damit mit einer Weiterentwicklung vorhandener Kompetenzen verbunden war.

### **Spezielle Weiterbildungsangebote für Ältere sind kaum zu realisieren**

Bei der Realisierung spezieller Weiterbildungsmaßnahmen für ältere Beschäftigte liegen die Probleme vor allem im Vorfeld, d.h. bei der Ausschreibung der Maßnahmen. Sowohl die Initiatoren der untersuchten Maßnahmen als auch die Betriebsvertreter, mit denen bei der Suche nach Angeboten für ältere Beschäftigte Kontakt aufgenommen wurde, betonten die Schwierigkeiten, Beschäftigte für den Besuch einer Maßnahme zu gewinnen, die für eine Altersgruppe 50+ ausgeschrieben ist. Dies bestätigten auch die befragten Teilnehmer/-innen. Selbst bei einem seit Jahren eingeführten Standortbestimmungsseminar löste die Ausschreibung bei einem Teilnehmer Irritationen aus. Er fragte sich, ob dieses Angebot sich an Mitarbeiter richtet, von denen das Unternehmen sich trennen möchte. Manchmal sind es auch die Kollegen, die lästern: Gehst Du jetzt zu Deinem Rentnerclub?

Folge dieser Probleme war, dass bei den Ausschreibungen ein Hinweis auf das Alter immer mehr vermieden wurde und man sich eher an „erfahrene“ Beschäftigte wandte. Dadurch wurde die Alterszusammensetzung in den Seminaren allerdings heterogener, und interne Evaluationen der Maßnahmen erfolgten auch immer weniger unter Altersgesichtspunkten.

### **Ältere haben andere Lerninteressen als Jüngere**

Die im Rahmen der Fallstudien befragten Teilnehmer/-innen empfanden es in der Regel als schwierig, Unterschiede zwischen ihrem Lernen in der Jugend und im Alter zu erken-

nen. Wenn es ihnen gelang, so waren die Unterschiede eher solche zwischen Aus- und Weiterbildung. In der Jugend hatten sie eher systematisch gelernt, auswendig gelernt, für eine Prüfung gelernt. Im Alter lernten sie dagegen nur noch, wenn sie einen Nutzen darin sahen, wenn es ihnen Freude bereitete:

*„Ich denke, dass ich, seit ich älter bin, dass ich eher weiß, warum ich es lerne oder so. Wenn ich was lernen will, will ich es halt auch unbedingt lernen und mache es, weil es mir Spaß macht und weil ich es brauche. Und wo ich jünger war, sagen wir mal, in der Schule noch oder im Studium auch, habe ich manchmal auch Sachen einfach gelernt, weil ich dachte, jetzt mache ich halt mal das oder was weiß ich. Fürs Abitur lernt man, damit man das Abitur hat.“ (Teilnehmerin des Potentialentwicklungsseminars)*

Die Situation Älterer unterscheidet sich von der Jüngerer vor allem durch den umfangreichen Erfahrungsschatz, den sie in die Weiterbildung mitbringen. Gerade bei nicht fachlich orientierten Weiterbildungsansätzen ist es aus Sicht der Lehrenden wichtiger, den Blick auf vorhandene Potentiale zu richten, als Neues beizubringen:

*„Sie (die Teilnehmerinnen) haben viel Erfahrung, und sie bringen ganz viel mit, und es geht nicht darum, was Neues beizubringen, sondern Hilfsmittel zu geben, die den Blick auf das, was man selbst schon kann und schon gemacht hat, schärfen und die es leichter machen zu verstehen, was da passiert ist, um damit bessere Handlungsoptionen zu bekommen.“ (Teamerin des Potentialentwicklungsseminars)*

Das Lernen Erwachsener unterscheidet sich von dem junger Menschen neben der Art des Lernens vor allem in der Lernmotivation und dem Lerninteresse, welches sich aus der Vielfalt an Lern-, aber auch Berufserfahrungen ergibt. Da die Unterschiedlichkeit zwischen den Seminarteilnehmern bezogen auf ihre Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen und -interessen mit zunehmendem Alter wächst, ist es

wichtig, bei der Seminargestaltung ein hohes Maß an Freiraum zu gewähren, damit der/die einzelne Seminarteilnehmer/-in den eigenen Lernweg gehen kann.

## Weiterbildungsangebote für Ältere bringen vielfältigen Nutzen

In den Fallstudien wurden die Teilnehmer/-innen danach gefragt, ob sich durch ihre Teilnahme an der Maßnahme etwas an ihren beruflichen Perspektiven, an ihrer Beziehung zur Arbeit, zum Lernen oder zu sich selbst geändert hat. Entsprechend der unterschiedlichen Orientierungen oder Ausgangslagen der Weiterbildungsangebote unterschied sich auch der Gewinn bzw. das Ergebnis, welches die Teilnehmer/-innen aus den Seminaren mitnahmen.

Während in dem Standortbestimmungsseminar der von den Teilnehmern formulierte Gewinn ganz klar auf beruflicher Veränderung bzw. Veränderung der Einstellung zum Beruf lag, spielte in dem EDV-Seminar der Bezug zum Lernen und zum PC eine große Rolle. Hier waren Lernwiderstände vor allem in Hinblick auf den Computer zu überwinden:

*„Vorher war Computer für mich tabu. Nein. Da hat man so ein bisschen Angst. Da weiß ich nicht, was ich anfangen soll. Aber jetzt, doch, das macht mir Spaß. Und ich werde weitermachen, auch wenn es nicht von der (Nennung des Betriebes) ist, sondern an der Volkshochschule, werde ich dann mich anmelden.“ (Teilnehmerin des EDV-Seminars)*

Alle als Schwerpunkt genannten Elemente sind Bestandteil aller Weiterbildungsansätze, haben jedoch in dem jeweils zugeordneten Weiterbildungstyp eine besondere Bedeutung. Das dahinterliegende Zielspektrum reicht von der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit bis zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit. Wege dahin gehen über Motivierung und Qualifizierung bis zur Beteiligung z. B. durch Projekte im Rahmen von Organisationsentwicklung.

## Notwendigkeit spezieller Angebote für Ältere wird kaum gesehen

Die Frage, ob spezielle Angebote für Ältere sinnvoll sind, ist in der wissenschaftlichen Diskussion noch nicht geklärt. Die Tendenz geht jedoch in Richtung altersheterogener Weiterbildungsangebote. Vor allem bei Weiterbildungsansätzen im Arbeitsprozess wird als spezielle Variante der Altersheterogenität die Mischung von älteren und jüngeren Beschäftigten praktiziert, damit sich die Fähigkeiten der verschiedenen Altersgruppen ergänzen und sie voneinander lernen können.

Dennoch führt die politische Diskussion um den demographischen Wandel und die entsprechende Förderpolitik zu immer neuen Angeboten von Maßnahmen für Ältere. Wie wird dieses Angebot nun von den Teilnehmern/-innen solcher Maßnahmen beurteilt?

Abbildung 2 Lernergebnisse aus der Sicht der Teilnehmer/-innen

Weiterbildungstypen	Lernergebnisse
Standortbestimmungsseminar	Erkennen neuer beruflicher Perspektiven, Veränderung der Beziehung zur eigenen Arbeit
Potentialentwicklungsseminar	Persönliche Weiterentwicklung
Workshops zum erfahrungsorientierten Lernen	Betriebliche Wertschätzung
Spezielle fachliche Weiterbildungsseminare (z. B. EDV-Seminare)	Neuer Zugang zum Lernen; betriebliche Anpassungsqualifizierung
Innerbetrieblicher Wissens- und Erfahrungstransfer	Erweiterung der Fachkompetenz und des betrieblichen Einsatzspektrums

Quelle: H. Zimmermann, Forschungsprojekt „Weise“, Fallstudien in Betrieben und bei Weiterbildungsträgern

Die Mehrheit der Befragten sprach sich gegen einen altershomogenen Ansatz aus. Sie möchte von der Vielfalt an Erfahrungen und Fähigkeiten, die altersgemischte Gruppen bieten, profitieren. Einen gewissen Sinn in speziellen Angeboten für ältere Beschäftigte sahen noch am ehesten Teilnehmer des Standortbestimmungs- und des EDV-Seminars. Da es in dem Standortbestimmungsseminar um die Neuorientierung in einer bestimmten Berufs- und Lebensphase geht, scheint es sinnvoll, Menschen, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, zusammenzuführen:

*„Diese Lebensabschnitte, die haben so ihre Eigenheiten. Und das muss man halt mal analysieren und mal gucken, was sind denn das für Menschen, in welchen Situationen stecken die? Und da gibt es bestimmte Muster, ..., da gibt es vergleichbare Karrieren, Situationen, und die kann man managen. Also daran kann man in dem Kurs dann auch partizipieren.“ (Teilnehmer des Standortbestimmungsseminars)*

Bei EDV-Seminaren ist es der generationsbedingt unterschiedliche Zugang Älterer zu den neuen Medien. Folge ist in der Regel ein unterschiedliches Lerntempo bei Älteren und Jüngeren. Bei dem untersuchten Seminar hat sich jedoch gezeigt, dass diese Unterschiede auch in der Gruppe der Älteren auftreten können und hier gut durch innere Differenzierung zu beheben waren. Nach Aussage einer Interviewpartnerin ist ein spezielles Angebot für Ältere auch dann sinnvoll, wenn Themen bearbeitet werden, die speziell Ältere betreffen wie z. B. der nahende Ruhestand oder Gesundheitsprobleme vor dem Hintergrund einer noch zehn bis 15 Jahre umfassenden Berufstätigkeit.

Die befragten Teilnehmer/-innen waren mit den Seminaren überwiegend sehr zufrieden, sahen den Grund dafür jedoch nicht in der Altershomogenität. Als wichtig für die Gestaltung von Seminaren wurde angegeben, dass wenig Druck sein sollte und dass die Freude am Lernen überwiegt. Als

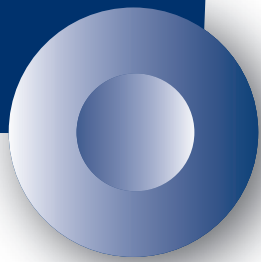
bedeutsam wurde im EDV-Seminar auch die Motivierung und Unterstützung der Älteren angegeben, damit sie den Mut nicht verlieren. Von einer Projektleiterin wurde betont, dass die Angebote differenziert sein und viel Spielraum für individuelle Vorlieben oder Defizite lassen müssten.

## Fazit und Ausblick

Spezielle Weiterbildungsangebote für Ältere sind unter den derzeitigen gesellschaftlichen und betrieblichen Rahmenbedingungen, die durch eine geringe Wertschätzung des Alters gekennzeichnet sind und manchmal mit dem Schlagwort „Jugendwahn“ belegt werden, kaum zu realisieren. Dennoch wurden die besuchten Weiterbildungsangebote von den befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern positiv bewertet, auch wenn diese Bewertung nicht auf die Tatsache zurückgeführt wurde, dass es sich um spezielle Angebote für Ältere handelte. Eine mögliche Erklärung dafür wäre die konsequente Umsetzung erwachsenenpädagogischer Prinzipien wie Erfahrungsorientierung, das Anknüpfen an den Bedürfnissen und Lerninteressen der Teilnehmer/-innen und die Schaffung individueller Gestaltungsspielräume beim Lernen, aber auch die stärkere Beachtung und damit Wertschätzung Älterer durch ihre Einbeziehung in die Personal- und Organisationsentwicklung. Damit sind spezielle Weiterbildungsangebote für Ältere sinnvoll, solange es wegen einer aufgrund des Alters unsicheren betrieblichen Beschäftigungs- und Entwicklungsperspektive Lern-, Motivations- und Karriereabbrüche gibt. Langfristiges Ziel muss es jedoch sein, durch eine betriebliche Sicherung der Kontinuität des Lernens durch die Schaffung entsprechender betrieblicher Rahmenbedingungen (z. B. lernförderliche Arbeitsorganisation und -gestaltung) und eine Personalpolitik, die auch älteren Beschäftigten eine betriebliche Perspektive eröffnet, spezielle Maßnahmen für Ältere überflüssig zu machen. ■

## Anmerkungen

- 1 Bei den meisten Programmen und Erhebungen zu „älteren“ Beschäftigten geht man von der Altersgruppe 50 bis 65 aus. Qualifizierungsangebote für „Ältere“ setzen jedoch häufig schon früher, in der Regel bei 40+ an.
- 2 Vgl. Zimmermann, H.: Brauchen ältere Beschäftigte spezielle Weiterbildungsangebote? In: KAW (Hrsg.): Weiterbildung – (K)eine Frage des Alters? Demografische Entwicklung und Lebenslanges Lernen. Dokumentation des Jahreskongresses der Konzentrierten Aktion Weiterbildung e. V. (KAW) vom 11. Mai 2006, S. 85–95
- 3 Vgl. ebenda, S. 89
- 4 Weitere Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt finden Sie auf der Web-Seite [www.bibb.de/de/wlk11792.htm](http://www.bibb.de/de/wlk11792.htm)
- 5 In den Jahren 2005 bis 2007 wurden insgesamt fünf Fallstudien zu den Weiterbildungsansätzen für Ältere durchgeführt, pro Weiterbildungstyp eine (vgl. Abb. 1). Neben den Personal- bzw. Projektverantwortlichen und Teamern bzw. Teamerinnen wurden am Ende der Maßnahme in der Regel drei Teilnehmer/-innen befragt.
- 6 Regnet, E.: Karriereentwicklung 40+. Weitere Perspektiven oder Endstation? Basel 2004, S. 54
- 7 Vgl. Graf, A.: Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung. Ein Ansatz für die Erhaltung und Förderung von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft während des gesamten betrieblichen Lebenszyklus. Berner betriebswirtschaftliche Schriften, Band 29, Bern 2002, S. 33
- 8 Zum Beispiel Equal-Programm und Initiative 50+ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales
- 9 Geldermann, B.: Weiterbildung für die Älteren im Betrieb. In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften, Bielefeld 2005, S. 72
- 10 Vgl. dazu Hörwick, E.: Lernen Ältere anders? In LASA (Hrsg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband der Veranstaltung der Akademie der 2. Lebenshälfte, 26.8.2002, Potsdam 2003
- 11 Vgl. Zimmermann, H.: Kompetenzentwicklung durch Erfahrungstransfer. Betriebliche Ansätze zum Erfahrungstransfer zwischen älteren und jüngeren Beschäftigten. In: BWP 34 (2005) 5, S. 26–30



# Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen

► Emotionen sind bisher nicht ausreichend in ihren Auswirkungen auf das Lernen Erwachsener beachtet worden. Das spezifische Zusammenspiel von Emotionen und Kognitionen beeinflusst die Motivation, das Gedächtnis und vor allem weitreichend das Handeln. Besonders interessant ist, wie flexibel sich unterschiedliche Emotionen miteinander verbinden können und wie das in der Sozialisation erworbene Emotionsschemata verwoben ist mit kulturellen Mustern. Hierzu zeigt der

## Der Nutzen von Bildung und Kompetenzerwerb

Lebenslanges Lernen ist angewiesen auf ein breites, flexibles Angebot der Institutionen. Dafür wächst jetzt langsam eine größere Offenheit. Das Individuum muss sich selbsttätig für ein Bildungsangebot entscheiden und die dafür notwendigen Initiativen ergreifen können. Dies setzt viel voraus: Motivation und Interesse<sup>2</sup> sowie die Fähigkeit, Informationen und Beratung<sup>3</sup> einzuholen, sich zu entscheiden und die Zeit zu strukturieren, kontinuierlich am ausgesuchten Thema, an der Fragestellung oder am Training mitzuarbeiten. Auch für Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz finden solche Entscheidungen in abgestufter Form immer statt. Lebenslanges Lernen erfordert also eine Reihe von Kompetenzen, unabhängig von flexiblen Institutionen mit entsprechend breiten Programmen (GIESEKE/OPELT 2005; GIESEKE 2000). Ohne die Bereitschaft, Lernen als zum Leben dazugehörig zu betrachten, gelingt dieser Prozess nicht. Um diese Einsicht und Erfahrung biografisch zu verankern, verweist MADER (1997, S. 91 f.) auf die Bedeutung emotionaler Schemata.

Lernbereitschaft in der nachschulischen und Nachausbildungsphase lässt sich jedoch nicht nur mit Motivation und Interesse begründen. Aus der Weiterbildungsmotivationsforschung ist bekannt, dass die individuellen Weiterbildungsbedürfnisse gefiltert und kanalisiert sind durch die vorhandenen Möglichkeiten ihrer Befriedigung. Wo kein Angebot ist, entwickelt sich keine Nachfrage, wo keine Anregungen gegeben werden, kann sich individuelles oder Milieuwissen nicht erweitern, es bleibt selbstbezogen. Lernanforderungen entstehen in der Regel durch Impulse von außen. Allerdings kann man nicht davon ausgehen, dass diese Anforderungen in jedem Fall durch passgenaue Lerninteressen und -haltungen beantwortet werden. Hinzu kommen müssen als notwendige Grundlage die Erfahrungen aus dem schulischen Lernen, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann. Als besonders hilfreich für selbständige Suchbewegungen scheinen sich eine positiv verlaufene Bildungsbiografie und die damit verbundenen Emotionen zu erweisen.

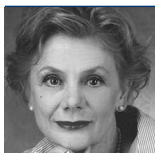
### Schemata

„Schemata vereinfachen den Umgang mit der Welt, indem sie aus Verschiedenem immer wieder Gleiches machen; Schemata stellen den Niederschlag der Erfahrungen dar. Schemata stiften also Invarianz, d. h., sie machen verschiedene Dinge für den Organismus zu Gleichartigen.“ (Flammer zitiert nach Ulich u. a. 1999, S. 57)

### Emotionale Schemata

„Emotionale Schemata sind eigenschaftsähnliche Ordnungsmanifestationen im Sinne von persönlichkeitspezifischen Konstanten des emotionalen Erlebens, die die Art und Weise des Erlebens mitbestimmen.“ (Ulich u. a. 1999, S. 53)

Beitrag theoretische Zugänge auf und stellt ausgewählte Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung zusammen.<sup>1</sup>



**WILTRUD GIESEKE**

Prof. Dr., Abteilung Erwachsenenbildung/  
Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu  
Berlin

## Das Zusammenspiel von Emotion, Motivation und Kognition

Im erwachsenenpädagogischen Kontext hat die Emotionsforschung bisher eine eher geringe Bedeutung gehabt. HOLZAPFEL (2002) hat im Kontext der humanistischen Psychologie einen neuen, auch therapienahen Zugang formuliert. Bei vielen Forscherinnen und Forschern besteht Einigkeit darüber, dass uns anthropologisch gesehen bis zu zehn Grundemotionen – IZARD spricht von zehn fundamentalen Emotionen – zur Verfügung stehen:

- Interesse/Erregung,
- Vergnügen/Freude,
- Überraschung/Schreck,
- Kummer/Schmerz,
- Zorn/Wut,
- Ekel/Abscheu,
- Geringschätzung/Verachtung,
- Furcht/Entsetzen,
- Scham/Schüchternheit,
- Schuldgefühl/Reue.

Die Begriffspaarungen verweisen auf verschiedene Intensitätsstufen, wobei der erste Begriff die niedrigste wiedergibt. Emotionen sind zusammengesetzt aus kognitiven, affektiven und erfahrungsbezogenen Anteilen. Für Problemlagen in der Arbeitswelt ist es von großer Bedeutung, herauszufinden, welche spezifischen Emotionen und Emotionskonstellationen vorliegen. Emotionen wirken entweder verstärkend oder abschwächend auf die Motivation. So können z. B. Angst vor Überforderung oder die Scham, als „unwissend“ bloßgestellt zu werden, die Weiterbildungsmotivation negativ beeinflussen. Allerdings ist das Emotionssystem schwer zu kontrollieren, es kann z. B. durch Erinnerungen stark beeinflusst werden.

Die Fähigkeit, Emotionen differenziert mitzuteilen oder Emotionserlebnisse angemessen zu beschreiben, ist bei den meisten Menschen gering ausgeprägt. Die Menschen sind durch diese Emotionalität eingeschränkt, und die Kombination von Emotion und Verstand beschreibt den Grad ihrer Freiheit. Emotionen offerieren Möglichkeiten. Es können sich verschiedene Emotionen koppeln, sie können sich auf eine Sache, ein Objekt konzentrieren, sie garantieren aber auch die Ersetzbarkeit der Objekte. Emotionen und ihr Gedächtnis sind mit dem neuronalen und dem vegetativen System vielfältig verbunden, d. h., sie beeinflussen den Organismus insgesamt. Emotionen können auch polare Gegensätze bilden; so kann Interesse kombiniert mit Furcht Risikobereitschaft in Gefahrensituationen aktivieren. Gerade aber in dieser zusammengesetzten Funktion liegt ein Hinweis darauf, dass Emotionen durch den Sozialisationsprozess geprägt sind oder zumindest ihre Regulierbarkeit erlernt wird. Gefühle auf dieser Selbstkonstruktionsebene unterliegen also der Veränderbarkeit und der Steuerbarkeit.

## Die Nutzung von Emotionen für Bildungsprozesse

Jede Kultur hält spezifische Emotionsmuster bereit, mit denen Gefühle ausgedrückt und artikuliert werden. Sie sind der gesellschaftliche Code, in dem man sich verständigt. Selbst Therapien, wenn sie die emotionale Stabilität der Individuen bearbeiten, können diesen gesellschaftlich bzw. kulturell erarbeiteten Code nicht überspringen, sondern bedienen sich der Emotionsmuster bzw. bewegen sich in ihnen. Beim lebenslangen Lernen kommt es darauf an, über die Fähigkeit zu verfügen, wechselnde, widerstrebende Gefühle/Widerstände produktiv für die individuelle Entwicklung, für Bildungswege zu nutzen. Auch hier bedient man sich spezifischer Schemata im Sinne von Anlernprozessen (MADER 1997, S. 98). Agnes HELLER (1981) spricht in ihrer Theorie der Gefühle davon, dass das Involviert-Sein der Schlüssel ist, um Gefühle zu erklären.

Die Fähigkeit zu ausdifferenzierten Emotionen und zum Involviert-Sein scheint von der Entwicklung der interpersonellen Beziehungen im Kindesalter abzuhängen. PAPOUŠEK/PAPOUŠEK (1999) weisen in ihren Studien dem intuitiven Verhalten in Familien, im mütterlichen Bezug eine bedeutende Rolle zu. Verlässliche Beziehungen sichern die Bindungsfähigkeit, das Urvertrauen, von dem eine Regulierungs- und Differenzierungsfähigkeit ausgeht, die auf Stress, Unwägbarkeiten, Widerstände, Über- und Unterforderungen steuernd wirkt. Urvertrauen und Bindungsfähigkeit sichern die Möglichkeit, auf anderes/andere zuzugehen, sich auseinanderzusetzen, sich einzulassen. Genau dies begünstigt die selbstregulierte Beteiligung an Weiterbildung und das Durchhalten während der Teilnahme. Allerdings liegen hierzu noch keine emotionstheoretischen Untersuchungen vor.

Angst- und Stressbewältigungskonzepte (vgl. SCHWARZER 2000) gehen davon aus, dass ein hohes Maß an Selbstbeobachtung eher angststeigernd als problembewältigend wirkt. Involviert-Sein, Interesse-Haben wirkt auf die Umstrukturierung von Gefühlen durch andere Erfahrungen hin. Lebenslanges Lernen ist abhängig von solchen subjektiven Möglichkeiten. Eine Begleituntersuchung zu Maßnahmen von „Arbeiten und Lernen“ Ende der 1980er-/

### Involviert-Sein als Motor lebenslangen Lernens

Agnes Heller unterscheidet zwischen einem reaktiven und einem aktiven Involviert-Sein. Involviert-Sein treibt einen Prozess der Wahrnehmung voran, es beeinflusst das Gedächtnis und kann Problemlösungen herbeiführen. Die emotionalen Muster einer Kultur steuern damit auch die Lernhaltungen: ob sie eher reaktiv oder eher aktiv sind, ob sie selbst- oder gruppenbezogen sind und auf welche Bandbreite der Ausdrucksformen sie zurückgreifen können. Die Fähigkeit zum Involviert-Sein hat also eine individuelle, eine kulturelle, aber auch eine gesellschaftliche, d. h. von aktuellen Konstellationen abhängige Seite. Durch die Veränderbarkeit emotionaler Haltungen durch Einflüsse von außen und durch eigene Steuerungen bleibt die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen erhalten.

## Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung



### 15. Hochschultage Berufliche Bildung

Unter der Schirmherrschaft des bayerischen  
Ministerpräsidenten Dr. Günther Beckstein

## Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis

Nürnberg, 12. bis 14. März 2008

#### Fachtagungen

Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung / Chemie- und Umwelttechnik  
Elektrotechnik-Informatik / Metalltechnik / Ernährung / Gesundheit  
Hauswirtschaft / Körperpflege / Medientechnik / Pflege  
Berufliche Förderpädagogik / Berufliche Rehabilitation  
Berufsschulsport / Politik / Religion  
Sprachen / Wirtschaft und Verwaltung

#### Workshops

Qualitätsmanagementsysteme / Europa / Kooperatives Lernen  
Q2E – Erfahrungen / Kooperationen / Betriebliche Bildung / KMU  
Ausbildung / Selbstgesteuertes Lernen / Kompetenzbeschreibungen  
Staatliche Förderprogramme / Produktionsschulen  
Digitale Medien / Kaufmännische Berufsbildung  
Kompetenzermittlung / Brennpunkte / Nachhaltigkeit  
Vernetzte Curriculumarbeit / Schulisches Qualitätsmanagement  
Übergangsmanagement / Schulische Arbeitsprozesse  
Diversity-Kompetenzen / Übungsfirmenarbeit / EQF/DQR  
Berufsbildungspersonal / Flexibilisierungsansätze

**www.hochschultage-2008.de**

#### Kontakt

kai.hegmann@wiso.uni-erlangen.de

**Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nürnberg**



**H2008**

Anfang der 1990er-Jahre mit Jugendlichen ohne Schul- oder Berufsabschluss machte deutlich, wie wichtig eine pädagogische Beziehung, die auf positive emotionale Bindung, auf Orientierung, Fördern und Fordern setzt, die Selbstachtung steigert, die Regulierung aggressiven Verhaltens verbessert und unter Umständen ein neues aktives Lernen einleitet (vgl. GIESEKE/JANKOWSKY/LÜKEN 1989; GIESEKE 1991). Die Lernenden erfahren aus den an sie gestellten Anforderungen, dass sie wertgeschätzt werden, dass es den Pädagoginnen und Pädagogen nicht gleichgültig ist, was aus ihnen wird. Offensichtlich stabilisiert sich das Selbstvertrauen auch in späteren Lebensphasen dank solcher pädagogischen Prozesse, in denen eigene Fähigkeiten entdeckt und gefördert wurden.

Individuelle Erlebnisse und ihre Verarbeitung, interindividuelle Eindrücke und Erlebnisse werden über Abstraktion, Generalisierung, Integration und Bedeutungszuschreibung als emotionale Schemata verfügbar gemacht. Diese groben Schemata werden dann durch entsprechende Erlebnisse im weiteren Lebenslauf sozusagen aufgefüllt. Emotionsschemata sind bestimmt durch Ereigniswahrnehmungen, eigene Zustände, kulturelle Gefühlsschablonen, emotionale Wertbindungen und Gewohnheitsstärken (vgl. ULICH u. a. 1999). Hier eingeflochten sind auch immer die Vorstellungen über die eigene Lernfähigkeit, über die Lerninteressen, über das Sich-beeindrucken-Lassen, über die Fähigkeit, sich mit einer neuen Anforderung zu beschäftigen. In welcher Weise dies geschieht, hängt von den individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmungen und den persönlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten ab.

Besonders wichtig für spätere kulturelle Erfahrungen und Veränderungen der Emotionen ist die Fähigkeit, Erlebnis und Ausdruck trennen zu können, d. h., Gefühle je nach dem Grad des Involviert-Seins zu unterdrücken, auszuleben, auszudifferenzieren und umzustrukturieren. Kulturelle Rituale, die bestimmte Gefühle verlangen, sind also initiiert, auslösbar und abschließbar. Emotionstheoretisch angelegte Bildungsbiografiestudien könnten neue Aufschlüsse über die Relevanz dieser Annahmen geben. Die hohe Beanspruchung solcher Fähigkeiten zur eigenen Gefühlsregulierung in Dienstleistungsberufen macht aber auch deutlich, dass die Präsentation von Emotionen nicht über lange Dauer gegenläufig zu den eigenen Gefühlen ohne gesundheitliche Folgen gelingen kann (Hochschild 1990). Gleichwohl verlangen Dienstleistungsberufe eine differenzierte Nutzung von Emotionen und hohe Beziehungsfähigkeit auf der Basis von Empathie als eine tragende Kompetenz.

## Ausdifferenzierte Emotionen, anregende Lernkulturen und personale Beziehungen als Bildungsstimulus

Neben diesen Befunden zur emotionalen Regulierung, der Nutzung wechselnder, auch widerstreitender Gefühle, besteht das Wissen um relativ stabile, familiär und kulturell bestimmte Emotionsmuster. Diese vermeintliche Widersprüchlichkeit sichert dem Individuum Spielraum für eigene Entwicklungen, die sich dann in der individuellen Bildungsgeschichte und der Herausarbeitung bestimmter Interessensorientierungen niederschlagen. Je breiter das verfügbare Emotionsspektrum ausdifferenziert ist, je intensiver sich Interessen herausbilden können, umso mehr Möglichkeiten hat das Individuum für die eigene Lernentwicklung zur Verfügung. Angst, depressive Verstimmungen, Unlust, Stress bremsen die Lernmotivation. Die Fähigkeit, sich für neue Erkenntnisse, neues Wissen zu öffnen, wird

verstärkt durch eine stimulierende, empathische, aber auch auf Selbsttätigkeit und auf wechselseitige förderliche Beziehungsfähigkeit setzende Atmosphäre in den jeweiligen Lernwelten. Die Stressforschung verweist auf die große Bedeutung von Muße und Ruhe für die Wissensaneignung. Weiterbildung benötigt Räume in großer Milieuvielalt und mit anregendem Charakter, sonst verstärken und verfestigen sich erworbene Emotionsmuster.

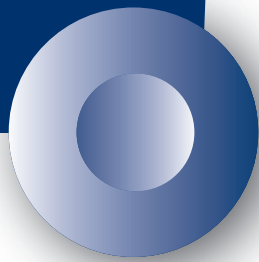
Mit Sicherheit sind aber Beziehungsfähigkeit und Emotionsregulierung, gestützt auf interpersonellen Austausch, Offenheit, aber auch Milieueingebundenheit, für pädagogisches Handeln im lebenslangen Lernen eine unterstützende und stärkende Grundvoraussetzung. Der Eigensinn von Entwicklung und Bildung im Lebenslauf der Individuen und ihr Angewiesensein auf Beziehung und Austausch, eben Lernen im weitesten Sinne, macht menschliche Kreativität und Vielfalt aus. ■

### Literatur

- GIESEKE, W.: Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher. In: Vonderach, G. (Hrsg.): *Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Maßnahmen*. Bamberg 1991, S. 151–168
- GIESEKE, W. (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/-innen“*. Recklinghausen 2000 (EB-Buch; 20)
- GIESEKE, W.; JANKOWSKY, B.; LÜKEN, A.: *Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Eine wissenschaftliche Begleitung von „Arbeiten und Lernen“-Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW). Oldenburg 1989*
- GIESEKE, W.; OPELT, K.: *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg*. In: Gieseke, W. u. a.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u. a. 2005, S. 43–108
- GIESEKE, W.; OPELT, K.: *Weiterbildungsberatung II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Technische Universität Kaiserslautern, ZWW. Kaiserslautern 2004*
- HELLER, A.: *Theorie der Gefühle*. Hamburg 1981
- HERBART, J. F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Zuerst 1806, jetzt in: Asmus, W. (Hrsg.): *Herbart: Pädagogische Schriften*. Bd. 2. Düsseldorf/München 1965, S. 9–155
- HOCHSCHILD, A. R.: *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt/M. 1990
- HOLZAPFEL, G.: *Leib, Einbildungskraft, Bildung*. Nordwestpas-sagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2002
- IZARD, C. E.: *Die Emotionen des Menschen*. Weinheim 1999
- JERUSALEM, M.; PEKRUN, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen u. a. 1999
- KUWAN, H.; THEBIS, F.: *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Hrsg. BMBF. Bonn 2001
- MADER, W.: *Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen*. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39* (Juni 1997), 88–100
- PAPOUSEK, H.; PAPOUSEK, M.: *Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion*. In: Friedlmeier, W./Holodynski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg/Berlin 1999, S. 135–155
- SCHIEFELE, H.: *Handeln aus Interesse: Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Konzeption*. In: Kasten, H./Einsiedler, W. (Hrsg.): *Aspekte einer pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. München 1981
- SCHWARZER, R.: *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart/Berlin/Köln 2000
- ULICH, D.; KIENBAUM, J.; VOL- LAND, C.: *Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung*. In: Friedlmeier, W.; Holodynski, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg/Berlin 1999, S. 52–69
- WITTEMÖLLER-FÖRSTER, R.: *Interesse als Bildungsziel. Merkmale und Bedingungen von Sachinteresse in motivationspsychologischen Theorien*. Frankfurt am Main u. a. 1993
- schiedlich definiert worden. Schiefele bezeichnet Interesse „als eine kognitiv-affektiv-motivationale Gerichtetheit der Person auf die erkennende Erfassung von Sachverhalten“ (Schiefele 1981, S. 34). Nach Wittemöller-Förster beschreibt der Interessebegriff bei Schiefele den Vollzugsgenuss, darin liege das zweckfreie im Bildungsziel Interesse (Wittemöller-Förster 1993, S. 108). Auch auf Herbart (1965) kann in diesem Zusammenhang verwiesen werden.
- 3 Beratung definieren wir als Entscheidungshilfe für die Beteiligung an Weiterbildung vor dem Hintergrund aktueller Anforderungen. Letztere können sowohl Ergebnis subjektiver Interpretation sein als auch, den aktuellen Lebensbedingungen folgend, sich als Existenzfrage stellen. Nach unseren Auswertungen von Weiterbildungsberatungsgesprächen gibt es folgende Dimensionen für den Weiterbildungsberatungsprozess: Informationssuche, soziale/situative Weiterbildungsbedürfnisse, biografische Reflexions- und Umstrukturierungsbedarfe. Jede Nachfrage erfordert eine andere Form des Beratungsgesprächs (siehe dazu Gieseke/Opelt 2004)

### Anmerkungen

- 1 Teile dieses Artikels sind am 13. 9. 2007 als Vortrag auf dem Kongress für „Pflegepädagogik Lernwelten – 2007“ in Bremen gehalten worden.
- 2 Ich verweise auf die breite Interessen- und Motivationsforschung (siehe auch Jerusalem/Pekrun 1999). Interesse im pädagogischen Sinne ist unter-



# Reflexives Handeln – Basis für lebenslanges Lernen

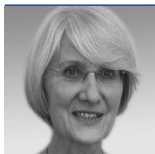
## Qualifizierung des Ausbildungspersonals bei der Deutschen Telekom

► Seit Jahren wird in der Aus- und Weiterbildung, der Personalentwicklung und der Organisationsgestaltung davon gesprochen, dass die Mitarbeiter lebenslang oder lebensbegleitend lernen müssen und dass dieses in der Organisation auch entsprechend verankert werden soll. Dennoch ist das lebenslange Lernen immer noch ein Dauerbrenner. Warum ist das so? Für das lebenslange Lernen in der Arbeit kommt dem Aspekt der Bewusstseinsbildung auf verschiedenen Ebenen ein hoher Stellenwert zu. Ausgehend von Aspekten des reflexiven Handelns im Arbeitsprozess werden im Beitrag Stadien des arbeitsprozessintegrierten Lernens erörtert und es wird der Qualifizierungsprozess des Ausbilders zum Lernprozessbegleiter am Beispiel der Deutschen Telekom vorgestellt.

### Lebenslanges Lernen – was ist damit gemeint?

Wenn vom lebenslangen Lernen gesprochen wird, erkennt man in den Darstellungen sehr häufig, dass implizit und explizit von einem individuell bewussten, selbstbestimmten Prozess der Aneignung neuen Wissens, neuer Fähigkeiten und neuer Kompetenzen gesprochen wird! Es geht also nicht um einen zufälligen und notwendigen Prozess der Aneignung bestimmten Könnens, der durch die jeweilige Lebenssituationen abgefordert oder gar von anderen verordnet wird. Es geht hier um Lernprozesse, die individuell gewollt und gezielt, eben auf der Basis einer bewussten Entscheidung, sich ein bestimmtes Können oder Wissen aneignen zu wollen, erst entstehen können und sollen. Mindestens aber wird unterstellt, wenn schon implizit oder zufällig gelernt wird, dass man sich des Erlernten bewusst ist und es auch kommunizieren kann. Also auch hier wird lebenslanges Lernen in Verbindung mit individuellem Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen und Wissensbestände gesehen. Dies fordert aber dem eigenen „Leistungsvermögen“ im weitesten Sinne eine ganz andere Distanz und Reflexivität als bisher ab. Nur wenn der Einzelne sich gedanklich seinem eigenen Handeln und Tun gegenüberstellen kann – wie einem Fremden –, ist es auch möglich, dieses zu beobachten, zu analysieren, zu objektivieren, zu beurteilen, um es sachlich beschreiben und einordnen zu können. Ein solcher Grad an Bewusstheit von sich selbst hat im bisherigen Lernen selten eine Rolle gespielt, zumindest nicht beim Lernenden selbst. Diese distanzierte Sicht auf den Lernenden lag bisher bei den Lehrenden in der Vorbereitung und Nachbereitung von Lernsequenzen für „veranstaltetes“ Lernen.

Dennoch sind wir davon überzeugt, dass dies kulturell ein notwendiger Schritt ist, der auch den heutigen Arbeits- und Lebensrealitäten entspricht: Der Individualisierung, den Patchworkbiografien, den schnellen Innovationszyklen und den gesteigerten Anforderungen an situative Handlungsfähigkeit des Einzelnen, um nur einige zu nennen. Diesem Paradigmenwechsel ist ja auch in den Ausbildungsordnungen schon Rechnung getragen worden, er muss „nur noch“ kulturelle Betriebswirklichkeit werden.



**UTE BÜCHELE**

*Pädagogin, OE-Beraterin, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB, München*



**JOACHIM KOHLHAAS**

*Leiter der Ausbildung bei der Deutschen Telekom AG, Bonn*

## Arbeitsprozessintegriertes (aprint) Lernen – wie geht das?

Als Richtschnur für das didaktische Konzept werden im Folgenden die Stadien des *Aprint-Lernens* (Abb. 1) dargestellt.

Wenn dieser Prozess des Aprint-Lernens vom Lernenden ausgeht, also selbstgesteuert und nicht fremdgesteuert ist, dann beginnt er damit, Arbeitshindernisse als Handlungshindernisse bei sich selbst wahrzunehmen (Abb. 1<sup>1</sup>). Erst wenn der Einzelne bereit ist, sich einzugestehen, dass das vorhandene persönliche Repertoire nicht ausreicht, bestimmte Lebens- oder Arbeitssituationen gut oder gar professionell zu bewältigen, kann sich daraus ein entsprechendes Problembewusstsein entwickeln und der Veränderungsbedarf erkannt werden. Der Schritt, Lernen zu wollen, ist dann abhängig von der persönlichen Entscheidung, und er ist auch mühsam: Beim Aufbau von neuen Kompetenzen heißt es immer noch: wiederholen, prüfen, revidieren, variieren, üben. Erst dann ist der anstrengende und bewusste Gang beim *Lernen von etwas Neuem* abgeschlossen, und die Entlastung durch gute Gewohnheiten, Fertigkeiten, souveräne Handlungsweisen, Kompetenzen, gesichertes und praxisrelevantes Wissen trägt Früchte, indem der Einzelne eigene Fähigkeiten routiniert, sachgerecht einsetzen kann, solange sich die Bedingungen und Anforderungen aus der Arbeitssituation nicht verändern.

Dieser Prozess erfordert vom Einzelnen, dass er immer wieder sein eigenes Tun und professionelles Können sowie seine Wissensbestände verändern und vor allem in Frage stellen muss.

## Entwicklung eines Fähigkeitsbewusstseins

Das entscheidend Neue dieses Prozesses ist die Entwicklung eines *Fähigkeitsbewusstseins*. RÖPKE (1999) nennt diese Lernherausforderung „Evolution von Bewusstsein“.

1. Er beschreibt den zentralen Ansatzpunkt so: „*Erkennen/wahrnehmen, dass ich mit meinen gegebenen Fähigkeiten Schwierigkeiten habe oder erzeuge, erkennen, dass die eigenen Fähigkeiten nicht ausreichen bzw. verbesserungsfähig sind. Lernen 3 (so nennt er die Evolution von Bewusstsein auch<sup>2</sup>) hat mit Bewusstsein und Bewusstwerden von sich selbst zu tun, mit nach innen (psychisch) und nach außen (sozial) gerichteter Sensitivität.*“<sup>3</sup> In Abbildung 1 ist es der Übergang von der Stufe 9 zur Stufe 1, der als Ausgangspunkt für neues Lernen notwendig ist.
2. Es ist aber nicht nur das Wahrnehmen von Defiziten gefragt, sondern auch das *Bewusstsein vom eigenen Kompetenzprofil*, den eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten, von

Einstellungen und Verhalten bezogen auf die Einschätzung eigener Stabilität und Belastbarkeit: geistig, seelisch, körperlich, und damit der Entwicklung eines Gespürs für die eigenen Potentiale. Dies hat mit den Lernschritten zu tun, die man in Angriff nehmen will, und dem Mut etwas Neues zu beginnen, indem man sich selbst neu konstituiert und orientiert.

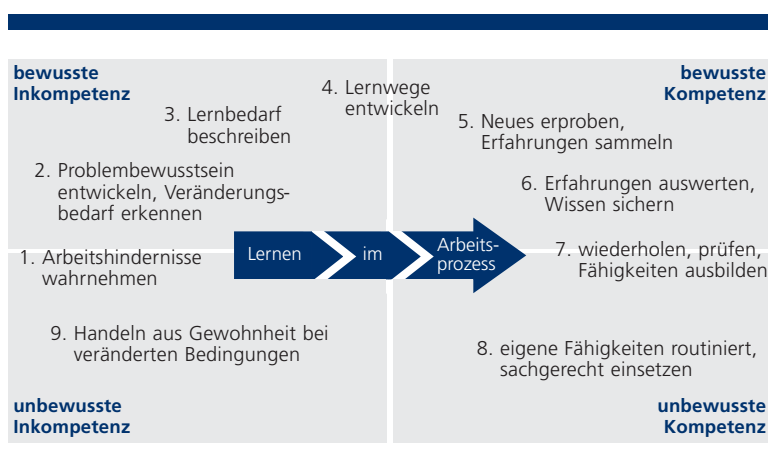
3. Ein Drittes ist es, die Veränderungen an sich selbst wahrnehmen und einordnen zu können, also ein *Bewusstsein von der eigenen Entwicklung* zu bekommen. Dazu gehört nicht nur die Beobachtung des Veränderungsprozesses, sondern auch der innere Dialog eigener Werte mit den Lernherausforderungen und Zielen. Das kann kumulieren in der Frage: Will ich das, was als Herausforderung da ist, denn tatsächlich lernen, weil es für mich (berufs-)biografisch Sinn macht, oder ist die erkannte Herausforderung (Stufe 2+3) ein Signal für eine Grenze, die ich nicht überschreiten will oder kann?

## Lernen heißt auch zu reflektieren

Dieses Fähigkeitsbewusstsein kann durch die gezielte Reflexion entwickelt werden. Spezifische Methoden, Techniken und Vorgehensweisen (BAUER u. a. 2007<sup>4</sup>), insbesondere aber veränderte Haltungen sich und anderen gegenüber, die den Aufbau der Bewusstseinsbildung unterstützen, können geübt und praktiziert werden.

Beim *Rückblick* auf die eigenen Arbeitsweisen und sozialen Interaktionen kann geübt werden, sich wie einen Fremden anzuschauen und damit das eigene Handeln zu objektivieren. Dazu ist es hilfreich, das eigene *Denken, Fühlen und Wollen* immer wieder einmal *getrennt* zu betrachten. So kann auch klarer erkannt werden, dass *Denken, Fühlen und*

Abbildung 1 Die einzelnen Stadien des Aprint-Lernens



Wollen in einem Zusammenhang und in Interaktion stehen. Diese Wechselwirkungen, die Abhängigkeiten zu durchschauen, hilft, eigene Lernblockaden und Hindernisse zu verstehen.

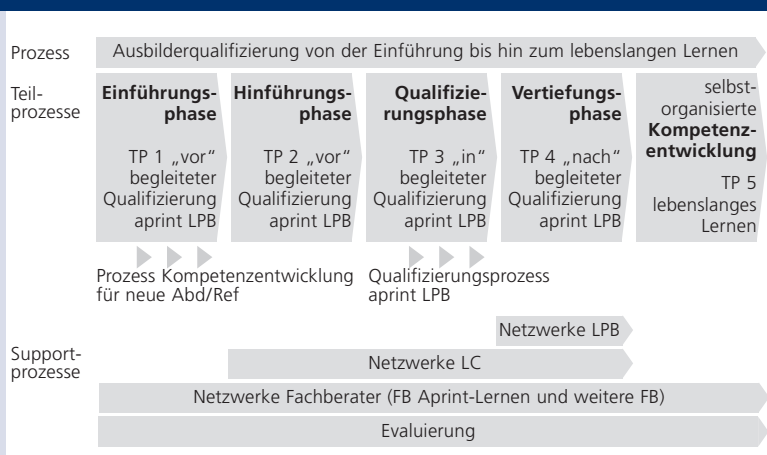
Geführtes klares Denken, also die *Kontrolle über die eigenen Gedanken* ohne abzuschweifen, kann geübt werden im Vorblick auf Aufgaben, die Lernplanung, das innerliche Probehandeln, die Abschätzung von Konsequenzen aus neuen Arbeitsstrategien oder Veränderungen in der Arbeitshandlung. Immer besser gelingen kann dies, wenn man es schafft, sich zunächst aller *Kritik* zu enthalten und neutral das Gelungene und das Verbesserungsfähige gleichermaßen anzuerkennen, bevor geurteilt wird. Dies eröffnet zugleich die Möglichkeit *Gleichmut* zu entwickeln, um nicht von Sympathie und Antipathie zu vorschnellen Bewertungen, auch sich selbst gegenüber, verleitet zu werden.

Neues zu lernen und die Erprobung neuer Vorgehensweisen brauchen die *Unbefangenheit*, sich auf neue Erfahrungen völlig offen einzulassen. Das macht aber nur Sinn für den Einzelnen, wenn er sich mit dem, was er tut, identifiziert. Das heißt im weitesten Sinne, dass er *seine Lebensmotive erkennt*. Eigene Werte und Motive wahrnehmen, sie bewusst ergreifen oder verwerfen, ist mit dem lebenslangen selbst-gesteuerten Lernen eng verbunden.

Die *Initiative* dafür kann nur vom Einzelnen ausgehen. Dafür braucht es Lern-Bedingungen, die dies ermöglichen: Freiraum für eigene Impulse, Raum für eigene Umsetzungen, Toleranz und Fehlerkultur.

## Der Qualifizierungsprozess des Ausbildungspersonals

Abbildung 2 Qualifizierungsweg eines Ausbilders



Die Anforderung an die Ausbilder und Ausbilderinnen des Ausbildungspersonals, diese Fähigkeiten und Kompetenzen auszubilden, sind explizit herausgefordert worden durch die neue Rolle von Ausbildern, Lernbegleiter ihrer Auszubildenden zu sein und deren Lernprozess so zu begleiten, dass diese sich zunehmend selbstgesteuert ihrer eigenen Fähigkeiten und Lernbedarfe bewusst werden. Um diese Entwicklung zu unterstützen und nachhaltig in der Ausbildung zu verankern, hat die Deutsche Telekom AG für ihre Ausbilder ein stringentes Weiterbildungsprogramm etabliert, das diesem Anspruch Rechnung trägt. Es erkennt die Tatsache an, dass Lernen in die Arbeitsprozesse integriert wird und dass reflexives Handeln dafür unverzichtbar ist.

Abbildung 3 Der Qualifizierungsprozess des Ausbilders zum Lernprozessbegleiter – arbeitsprozessintegriert

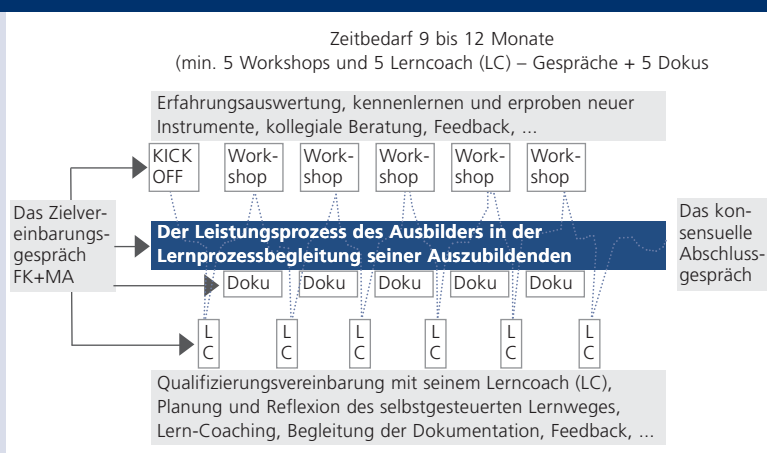


Abbildung 2 zeigt den Qualifizierungsweg eines Ausbilders vom Beginn seiner Übernahme als Ausbilder bis hin zur Kompetenz, sich selbst als lebenslang Lernender zu verstehen und innerhalb der Arbeit zu organisieren. Dazu wurde für die dritte Phase des Teilprozesses, die *Qualifizierungsphase* (TP 3), ein umfangreiches einjähriges Qualifizierungssystem für die Ausbilder konzipiert, in dem das Lehren – hier konsequent als Unterstützen von Lernenden verstanden – und Lernen deshalb kongruent dazu gestaltet wurde. Die Ausbilder praktizieren mit und für die Auszubildenden das, was sie selbst erlernen und sich erarbeiten. Auch sie lernen *arbeitsprozessintegriert*.

Die Qualifizierung (Abb. 3) umfasst mehrere Elemente, die sich gegenseitig unterstützen und den Lernenden unterschiedliche Zugänge zum reflexiven Handeln und zur Ausbildung ihres Fähigkeitsbewusstseins eröffnen und sie befähigen sollen, dieses auch bei ihren Auszubildenden zu fördern. Die Ausbilder begleiten ihre Auszubildenden als *Lernprozessbegleiter (LPB)*, das ist *ihr Leistungsprozess*. Dazu gehören die Gestaltung von Lernarrangements, die begleitende Reflexion und die Wissensarbeit entlang der Arbeits- und Lernprozesse mit und für die Auszubildenden. Dieser Kernprozess umfasst fünf Teilprozesse, die sie in dieser Quali-

fizierung *neu* – im Sinne der Lernprozessbegleitung für Auszubildende – gestalten, durchführen und reflektieren. In dieser Umsetzung ihrer Arbeit können sie *aprint* lernen. Um dies leisten zu können, gibt es moderierte Workshops, in denen Ausbilder in einer Lerngruppe zusammengefasst sind. Sie können dort die Erfahrungen mit den Auszubildenden im Leistungsprozess<sup>5</sup> reflektieren und sich gegenseitig kollegial beraten. Im Workshop werden auch neue Instrumente zur Steuerung und zur Haltung in der Gesprächsführung vorgestellt und erprobt.<sup>6</sup> Die Erfahrungen mit den Instrumenten werden im Workshop bereits erstmalig reflektiert, um daran auch deren Einsetzbarkeit und Reichweite zu erkennen. Die Ausbilder erhalten Feedback und geben sich auch gegenseitig Feedback. Hier wird in einem geschützten Rahmen Neues bereits konkret geübt und erprobt, wobei immer aktuelle Ausbildungssituationen für diese ersten Fingerübungen herangezogen werden. Es werden aber auch neue Erprobungen, Planungen und Initiativen kollegial beraten. Ein wesentliches Element in dieser Qualifizierung ist die schriftliche Reflexion der eigenen Intentionen, Handlungen und Lernerträge. Dazu halten die Ausbilder ihre Praxisversuche in *Dokumentationen* fest (jeder Teilprozess muss mindestens einmal dokumentiert werden).

Die folgenden vier Aspekte werden in diesen Berichten erfasst:

- Die neuen Lernarrangements für jeden der Teilprozesse des Aprint-Lernens der Azubis, die damit verbundenen Ziele, die methodische Gestaltung, die Erwartungen und Herausforderungen im Hinblick auf die Arbeit mit Einzelnen oder Gruppen
- Die Erfahrungen – die Story, wie es tatsächlich abgelaufen ist. Die Beobachtungen bei sich selbst und bei den Auszubildenden
- Die eigenen Lernmomente bei der Erprobung neuer Vorgehensweisen als Ausbilder, Schlüsselsituationen, die eigenes Lernen bewirkt und oder Grenzen aufgezeigt haben, die bewusste Wahrnehmung eigener Kompetenz und *Kompetenzentwicklung* und die neuen Herausforderungen, die sich aus dieser Arbeitsweise ableiten.
- Die neuen Einsichten/Erkenntnisse, die für den eigenen Bereich in der Ausbildungsabteilung oder für das Lernen der Auszubildenden wichtig sein könnten und die man für seine Kollegen oder die Ausbildung weitergeben möchte.

Jeder Ausbilder hat einen *persönlichen Lerncoach* (LC), der ihn in dieser ersten Phase seiner Qualifizierung unterstützt. Die Inhalte dieser Gespräche sind geschützt und vertraulich. Dazu schließt der Ausbilder mit dem Coach eine Qualifizierungsvereinbarung (Basis ihrer Zusammenarbeit). Sie erarbeiten Lernziele, die Lernplanung entlang des Leistungsprozesses mit den Auszubildenden und des individuellen Lernweges (rollendes Instrument). Sie reflektieren Planungen und Erfahrungen. Der persönliche Lerncoach unterstützt die Bewusstseinsbildung und öffnet den Blick für unbewusste Bereiche der Kompetenz, *sein Kompetenzprofil* und Verbesserungsbereiche des Ausbilders. Er gibt ihm Feedback und ggf. Hinweise für die individuellen Lernfelder oder Instrumente, in der Umsetzung seiner Ausbilder-tätigkeit.

Diese Qualifizierung verlangt den Ausbildern ein hohes Maß an *Initiative* ab, wenn sie neue Lernarrangements mit ihren Auszubildenden bewusst gestalten, wenn sie lernbegleitende Gespräche führen und dies sowohl mit Einzelnen als auch in der Gruppe und wenn sie in den Workshops eigene Planungen und Erfahrungen einbringen.

Bei der Umsetzung kam es aus Sicht der Autoren besonders darauf an, Qualifizierungsformen so zu gestalten, dass sie eine Basis für lebenslanges Lernen schaffen können und die Reflexion permanent herausfordern:

- mit den ihnen anvertrauten Auszubildenden,
- den Kollegen,
- in der Selbstreflexion,
- mit dem persönlichen Lerncoach.

## So wird die Nachhaltigkeit gesichert

Die Zusammenfassung dieses einen Jahres arbeitsprozess-integrierter begleiteter Weiterbildung endet mit einem konsensuellen Abschlussgespräch, in dem der Ausbilder seinen Weiterbildungs- und *Kompetenzentwicklungsweg* auswertet. Unterstützt wird er dabei von seinem Lerncoach und einem zweiten Lerncoach, der seine Dokumentationen gelesen hat. Der Stand seiner Kompetenz, seiner Fähigkeiten, seiner Entwicklung und seiner weiteren Lernschritte wird gemeinsam herausgearbeitet.

Damit ist die *Qualifizierungsphase* auf dem Weg zum lebenslangen Lernen abgeschlossen. Die Erfahrung zeigt, dass aber bei den meisten Ausbildern der Prozess, reflexiv zu handeln und lebenslang zu lernen, noch stark bewusst geplant und geführt werden muss. Sie befinden sich in den Feldern (Abb. 1) in dem Bereich der bewussten Inkompetenz und Kompetenz Stufe 1 bis Stufe 7. Besonders in Stresssituationen fallen die Ausbilder in alte Gewohnheiten zurück, wenn nicht von außen die Initiative, etwas Neues und sich selbst zu erproben, stimuliert wird. Daher gibt es eine Vertiefungsphase (siehe Abb. 2/ TP 4), die weniger gesteuert wird. Der Prozess geht notwendigerweise weiter. Darüber kann zu einem späteren Zeitpunkt berichtet werden. ■

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Alle hier verwendeten Grafiken sind den Informations- und Lernmaterialien auf der Lernplattform der Ausbildung bei der DTAG entnommen. Sie wurden und werden parallel zur Qualifizierung der Ausbilder erarbeitet, erweitert, erneuert und ergänzt.
- <sup>2</sup> Er unterscheidet drei unterschiedliche Stufen von Lernen in der unternehmerischen Wissensgesellschaft. Lernen 1: Wissen erwerben und Grenzen des Wissens, Lernen 2: Kompetenzerwerb und Lernen 3: Evolution von Bewusstsein.
- <sup>3</sup> Röpke, J.: Lernen, Leben, Lieben im sechsten Kondratieff – Von Input-Logik zu Selbstevolution. November 1999. [www.wiwi.uni-marburg.de/Lehrstuehle/VWL/WITHEO3/documents/kondratieff.pdf](http://www.wiwi.uni-marburg.de/Lehrstuehle/VWL/WITHEO3/documents/kondratieff.pdf) (Stand: 18.3.07)
- <sup>4</sup> Bauer, H. G. u. a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung – Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld 2007
- <sup>5</sup> Der Leistungsprozess der Ausbilder ist genau beschrieben, und es gibt zu allen Teilprozessen entsprechende Qualitätskriterien auf der Handlungsebene, die in der (Selbst-)Reflexion genutzt werden können.
- <sup>6</sup> Diese und weitere Modelle, Methoden, Hintergrundinformationen sind auf der unternehmensinternen Lernplattform hinterlegt.

# Hochschultage Berufliche Bildung – Qualität in Schule und Betrieb

## Interview mit Professor Dr. Karl Wilbers

**BWP\_** Herr Professor Wilbers, Sie sind Ausrichter und Koordinator der Hochschultage 2008. Die Hochschultage Berufliche Bildung finden alle zwei Jahre statt. Sie haben sich inzwischen zu einer der wichtigsten und größten Veranstaltungen für Fachleute der beruflichen Bildung entwickelt. In diesem Jahr wird die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg vom 12. bis 14. März 2008 Ausrichter der Hochschultage sein. Was erwartet uns?

**Prof. Wilbers\_** Seit der ersten Durchführung der Hochschultage 1980 am ITB in Bremen hat sich das Konzept der Hochschultage durch das Engagement vieler sehr gut entwickelt. Prägende Elemente, wie u. a. der Dialog von Wissenschaft, Praxis und Politik oder die Durchführung von Fachtagungen und Workshops zu einem Rahmenthema wollten wir nicht ändern. Gleichwohl haben wir einige Akzente gesetzt: Internationalität bei klaren Wurzeln in der bayerischen Berufsbildung, breites Engagement der Region oder einen Poster-Award. Außerdem wollen wir die Teilnehmenden ein wenig mit der fränkischen Lebensart vertraut machen.

**BWP\_** Welche Gründe waren für die Wahl des Rahmenthemas „Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis“ ausschlaggebend?

**Prof. Wilbers\_** Das Thema brennt: Regional, national und international. „Qualität“ bezeichnet ein Bündel von Fragen, die Experten in den verschiedensten Zusammenhängen bewegen. Es ist – um mit dem Sprachwissenschaftler Ulf PÖRKSEN zu sprechen – ein Plastikwort. Damit sind Wörter gemeint, deren Funktion wichtiger als der Inhalt ist. Plastikwörter sind Dietriche des Alltags, sie erschließen riesige Räume, und sie besitzen einen guten, oft wissenschaftlichen Klang. Das Wort „Qualität“ ist schon im Alltag ein breit einsetzbares Instrument. In diesem Sinne docken eine Fülle von Teildiskursen an das Wort an.



**KARL WILBERS**

Prof. Dr., Universität Erlangen-Nürnberg,  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und  
Personalentwicklung

**BWP\_** Welche sind das zum Beispiel?

**Prof. Wilbers\_** Mit dem Begriff „Qualität“ lässt sich beispielsweise die Auseinandersetzung um neue Steuerungsmodelle bündeln. In hochkomplexen, dynamischen Gesellschaften versagen klassische – meist bürokratische – Instrumente der Steuerung zunehmend. Vor diesem Hintergrund experimentieren Unternehmen und Staat mit neuen Modellen der Steuerung. Eine typische Lösungsstrategie versucht, die Autonomie der einzelnen Einheiten zu erhöhen und die einzelnen Einheiten für ihren Output Rechenschaft ablegen zu lassen. Detaillierte Regelungen zu einzelnen Prozessen sollen zugunsten einer sorgfältigen Betrachtung des Outputs nicht mehr erfolgen. Output- bzw. Kompetenzorientierung, Zielvereinbarung und Evaluation, Qualitätsmanagement, Teilautonomie und Rechenschaftslegung (Accountability) – das sind die Chiffren, unter denen neue Möglichkeiten der Steuerung gesucht werden. Die Praxis erlebt dabei die Paradoxien dieses Suchens: beispielsweise das Versprechen von mehr Autonomie, das begleitet wird von einem Mehr an bürokratischem Aufwand, z.B. detaillierten Handbüchern zum Selbstassessment in Evaluationsprozessen.

**BWP\_** Welche Herausforderungen ergeben sich aus dem Qualitäts-Thema mit Blick auf die Gestaltung des Berufsbildungssystems?

**Prof. Wilbers\_** „Qualität“ fokussiert die Auseinandersetzung um die zukünftige Gestaltung des Berufsbildungssystems in Deutschland, gerade vor dem Hintergrund des Kopenhagen-Prozesses. „Qualität“ umschließt auch einen bildungstheo-

retischen Diskurs, nämlich die Frage nach zeitgemäßer Berufsbildung, die jede Generation beantworten muss.

Mit „Qualität“ ist die Frage der Allokation angesprochen: Die Diskussion um Qualität soll helfen, die knappen Mittel auf viele konkurrierende Verwendungen zu verteilen. Auch hier kommt es zu Paradoxien. Betroffene erleben, dass die Qualitätsansprüche an die Outputs steigen (Outputqualität), dass aber gleichzeitig die Inputqualität sinkt, z. B. durch geringere personelle und finanzielle Mittel. Einige Verantwortliche scheinen dies als Trainingsmaßnahme für das Bildungssystem zu sehen, in dem es im Zuge der Globalisierung darum geht, einen scheinbar noch vorhandenen Speck wegzutrainieren.

„Qualität“ spricht also einen breitgefächerten Dialog zu spannenden Fragen mit einer Fülle von paradoxen Entwicklungen an. Über „Qualität“ lassen sich auch Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen des Berufsbildungssystems ins Visier nehmen, die der konzertierten Gestaltung von Praxis, Politik und Wissenschaft bedürfen. Also: Ein gutes Rahmenthema für die Hochschultage.

**BWP\_** Das Thema „Qualität“ wird derzeit von vielen Bildungstagungen und -kongressen aufgegriffen. Wodurch heben sich die Hochschultage 2008 davon ab?

**Prof. Wilbers\_** Die meisten Bildungskongresse richten sich an ein Spezialpublikum, das dann vorzugsweise allein bleibt. Wir wollten – und das ist Tradition der Hochschultage – neben die Veranstaltungen für Wissenschaftler, für Lehrer, für Trainer und Personaler einen Kongress setzen, der die gemeinsame Arbeit betont. Zudem weise ich darauf hin, dass die 15. Hochschultage Berufliche Bildung mit dem 10. Bayerischen Berufsbildungskongress zusammenhängen. Die Bayerische Staatsregierung hat im Dezember 2007 unter der Federführung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen zusammen mit den Organisationen der Wirtschaft, den Verbänden und der Arbeitsverwaltung den 10. Bayerischen Berufsbildungskongress im Messezentrum Nürnberg veranstaltet. Der Kongress richtete sich unter dem Motto „Du bist Deine Chance“ an Schüler, Eltern, Bildungsfachleute. Er ergänzt damit die 15. Hochschultage ausgezeichnet. Nürnberg ist damit das Zentrum zweier Berufsbildungstagungen mit einem – auch international bemerkenswerten – Profil.

**BWP\_** Das Lernen im Lebenslauf ist zentrales Thema dieser BWP-Ausgabe. Welche Verbindungen sehen Sie hier zu den im Rahmen der Hochschultage diskutierten Fragen?

**Prof. Wilbers\_** Lernen im Lebenslauf: Das wirft Fragen der Bewältigung von Übergangsproblemen, neuer methodisch-didaktischer Formen, der Qualifizierung von Bildungspersonal,

der Kompetenzermittlung und -beschreibung oder neuer Kooperationsbezüge auf. Das sind – wie der Blick auf das Programm der Hochschultage verrät – Themen, zu denen auf den Hochschultagen gearbeitet wird.

**BWP\_** Die Fachtagungen und Workshops decken ein breites Spektrum der beruflichen Bildung ab. Das macht eine ausgewogene Programmplanung sicher besonders schwer. Wie war es bei diesen Hochschultagen?

**Prof. Wilbers\_** Wir haben einen Call for Papers breit gestreut, der zu einer sehr positiven Resonanz geführt hat. Dies ist ja eigentlich ein gutes Zeichen, machte aber einen strengen Auswahlprozess und eine Fülle von Absagen notwendig. Die Auswahl oblag dabei einem Programmkomitee. In diesem arbeiteten Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen des In- und Auslandes, Vertreter der Landesinstitute, der Lehrer- sowie der Wirtschaftsverbände zusammen. Auf diesem Wege wurde ein – wie mir scheint – attraktives Programm zusammengestellt.

**BWP\_** Auf welche wissenschaftlichen Höhepunkte darf man gespannt sein?

**Prof. Wilbers\_** Die Hochschultage sind traditionell nicht die Veranstaltung, auf der die Koryphäen ihre weisen Worte an ein großes Auditorium bringen. Die konzentrierte Arbeit vieler statt der Konzentration auf wenige – das ist für mich das Motto und die Arbeitsform der Hochschultage. Aber wir wollen aus diesem Motto auch kein Dogma machen und haben namhafte Redner für Inputs gewinnen können. Ich freue mich beispielsweise auf die key note von Christian F. Lettmayr, dem Deputy Director des CEDEFOP.

**BWP\_** Was empfehlen Sie den Leserinnen und Lesern dieser BWP-Ausgabe?

**Prof. Wilbers\_** Das 5-Punkte-Programm: 1. Informieren auf der Webseite, 2. Buchen, 3. Kommen, 4. Mitarbeiten, 5. Nachbereiten – und zu Gast bei Nürnbergern sein.

#### *Verleihung des Poster-Award im Rahmen der Hochschultage*

*Erstmals bei den diesjährigen Hochschultagen bietet eine begleitend zur Tagung konzipierte Posterausstellung die Möglichkeit, innovative Projekte aus Wissenschaft und Praxis zu präsentieren.*

*Die Posterausstellung teilt sich thematisch in die Kategorien:*

- *Wissenschaft (z. B. Vorstellung eines Forschungsvorhabens)*
- *Praxis (z. B. Schulprojekte, Unternehmensprojekte),*
- *Schüler (z. B. Projekt von Schülerinnen und Schülern).*

*Je Kategorie wird das beste Poster mit dem Sparkassen-Poster-Award, der ein Preisgeld von 1.000 EUR umfasst, ausgezeichnet.*

*Die Preisverleihung erfolgt im Rahmen der Abschlussveranstaltung.*

*Jury-Mitglieder des Poster-Award sind Prof. Dr. Thomas Bals, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. – Hochschule, Betrieb und Schule –, Manfred Kremer, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, MinDirig Walter Brosi, Leiter der Abteilung Berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Prof. Dr. Karl Wilbers, Ausrichter der Hochschultage 2008.*

# Ausbildung gestalten

## Umsetzungshilfen und Praxistipps

AUSBILDUNG GESTALTEN wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegeben und gemeinsam mit Experten aus der Ausbildungspraxis erarbeitet. Handlungshilfen zur Planung und Umsetzung der Ausbildung unterstützen Ausbilder und Ausbilderinnen, Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen, Prüfer und Prüferinnen sowie die Auszubildenden bei der effizienten und praxisorientierten Gestaltung und Durchführung der Ausbildung und der Prüfungen.

Mit Checklisten, Formular- und Planungsvorlagen sowie mit Literaturhinweisen und Adressen werden nützliche Tipps für die Ausbildungspraxis bereitgestellt.



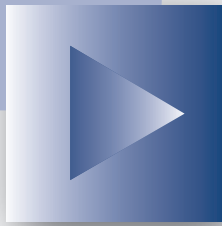
[www.wbv.de](http://www.wbv.de)



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)





# Das berufliche Übergangssystem

## Neues kommunales Handlungsfeld im Dreieck von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik

► Angesichts anhaltender Probleme auf dem Ausbildungsmarkt und der zunehmenden Ausdifferenzierung von Berufseinmündungswegen junger Menschen ist die Gestaltung von beruflichen Übergängen in das Zentrum bildungs- und sozialpolitischer Aufmerksamkeit gerückt.

Diverse Reformvorhaben der letzten Jahre zielen auf eine politische Neuausrichtung des beruflichen Übergangsbereichs im Sinne einer Effektivierung und Systematisierung ab. Dabei wächst den Kommunen verstärkt Verantwortung zu. Immer mehr Kommunen sehen die entstandene Lage als eine Chance, sich die Gestaltung von „kommunalen Bildungslandschaften“ und die Restrukturierung des gesamten beruflichen Übergangssystems zur politischen Aufgabe zu machen. Im Dreieck von Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Jugendpolitik ist damit ein neues Handlungsfeld entstanden, das einen hohen Stellenwert für gelingende berufliche und soziale Integration junger Menschen hat.

### Neue politische und rechtliche Rahmenbedingungen: Paradigmenwechsel in der „Benachteiligtenförderung“

In den letzten Jahren sind vielfältige Reformprojekte angestoßen worden, die einen politischen Vorzeichenwechsel in der „Benachteiligtenförderung“ markieren. Sie berücksichtigen, dass die Einstiegswege von Jugendlichen in das Ausbildungs- und Arbeitsleben aufwändiger, langwieriger und komplexer geworden sind und dass es den „Königsweg“ von der Schule in die Arbeitswelt nicht (mehr) gibt: „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“ sind zur Normalität geworden.

Neue Akzente sind insbesondere durch die Arbeitsmarkt- und Sozialreformen („Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“) gesetzt worden. Dabei legte der Gesetzgeber ausdrücklich einen Schwerpunkt auf die intensive Betreuung und Vermittlung Jugendlicher und junger Erwachsener unter 25 Jahren. Durch die Zusammenführung der zuvor getrennten Behörden Arbeitsamt und Sozialamt zu den heutigen Arbeitsgemeinschaften zur Grundsicherung für Arbeitssuchende (ARGE) bzw. Optionskommunen (Sozialgesetzbuch II) soll zudem ein besseres Zusammenwirken der lokalen Akteure gewährleistet werden.

Das **neue SGB II** (in Kraft seit 1.1. 2005) beinhaltet insbesondere

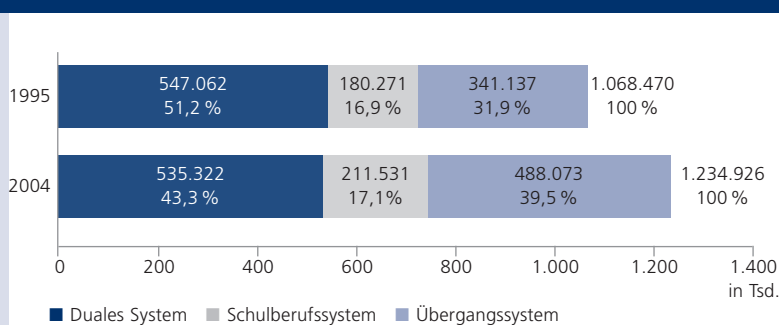
- eine *neue Förderlogik*: rasche Integration in das Arbeitsleben und nicht mehr unbedingt in eine vorgeschaltete Berufsausbildung: Work-first-Orientierung;
- eine *neue Förderphilosophie* nach dem Prinzip des „Förderns und Forderns“, wobei das Fordern mit Sanktionen belegt wird;
- die *Bereitstellung neuer Förderinstrumente und Dienstleistungen*; dazu gehört die Aufforderung zur stärkeren regionalen Vernetzung, zum Beispiel im Rahmen von regelmäßig stattfindenden regionalen Jugendkonferenzen.



**GERTRUD KÜHNLEIN**

Dr., wiss. Mitarbeiterin an der  
Sozialforschungsstelle – Technische  
Universität Dortmund

Abbildung Verteilung der Neuzugänge auf berufliche Bildungsteilsysteme 1995 und 2004



Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79, Abb. E1-1 (Auszug)

Das „*Neue Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen*“ der Bundesagentur für Arbeit (BA) wurde 2004 in allen Agenturbezirken flächendeckend eingeführt. Im Vordergrund stehen dabei das Ziel einer höheren Transparenz der berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie eine stärkere Individualisierung der Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche. Die von der BA finanzierten berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen sollen systematischer aufeinander bezogen werden und damit auch besser auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnitten sein; zugleich wurde die maximale Förderdauer auf zehn Monate begrenzt („unterjährige“ Förderdauer).

Mit der *Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, BBiG* (in Kraft seit 1.4.2005), wurde schließlich die Berufsausbildungsvorbereitung in den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes integriert; dies beinhaltet vor allem eine Statusaufwertung der (bisherigen) berufsvorbereitenden Maßnahmen. Kern der Berufsausbildungsvorbereitung bildet nach dem Gesetz ein Angebot von Qualifizierungsbausteinen als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus den Inhalten anerkannter und durch Ausbildungsordnungen geregelter Ausbildungsberufe entwickelt werden.

Die politischen Neuregelungen zielen u. a. auf eine *stärkere Systematisierung dieses Bildungsbereichs* ab; der bisherige Förder- und Maßnahmenchunzel soll gelichtet, sinnlose Warteschleifen sollen vermieden oder zumindest deutlich verkürzt werden, indem auf einander bezogene „Förderketten“ (*Versorgungs-, Beratungsketten*) aufgebaut werden (vgl. KÜHNLEIN 2006).

## Im Blickpunkt der Bildungsdebatten: das „Berufliche Übergangssystem“

Vor dem Hintergrund der strukturellen Veränderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktgeschehens richtet sich die öffentliche Aufmerksamkeit verstärkt auf das „Berufliche Übergangssystem“, das zwischen Schule und Berufsausbildung resp. Arbeitswelt angesiedelt ist.

So werden im Nationalen Bildungsbericht 2006, der im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt wurde, erstmalig auch die „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen“, ausdrücklich als eines von drei eigenständigen Teilsegmenten des gesamten Beruflichen Bildungssystems ausgewiesen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79).<sup>1</sup>

In der Gegenüberstellung der drei Teilsegmente beruflicher Bildung wird deutlich, wie sich die Proportionen im Zehnjahresverlauf verschoben haben (vgl. Abb.). Die „Strukturverschiebungen“ belegen den Bedeutungsverlust der Berufsausbildung im dualen System ebenso wie die zunehmende Expansion der Teilbereiche „Schulberufssystem“ und „Übergangssystem“.

Dem „Übergangssystem“ als einem eigenständigen Teil des Berufsbildungssystems wird eine neue Perspektive eröffnet, die dessen wachsender Bedeutung Rechnung trägt. Denn über viele Jahrzehnte hinweg wurde die Vielzahl der Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche als lediglich temporäre Notlösungen zur Überbrückung eines vorübergehenden Engpasses auf dem betrieblichen Ausbildungsstellenmarkt angesehen.

Diese bildungspolitisch neue Sichtweise entspricht auch der Intention des novellierten BBiG, das an dieser Stelle darauf abzielt, die berufs(ausbildungs)vorbereitenden Maßnahmen stärker an die gesetzlich geregelte Berufsausbildung anzudocken.

Es wird des Weiteren deutlich, dass neben der Bundesebene (Zuständigkeit für die anerkannte staatliche Berufsausbildung im dualen System) und der Länderebene (schulische Ausbildung) die kommunale Ebene als dritte bildungs- und ordnungspolitische Kraft (berufsbezogene/berufsvorbereitende Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen, Jugendberufshilfe) hohe Bedeutung erlangt hat. In den letzten Jahren ist daher die Erkenntnis gewachsen, dass der lokalen Akteursebene für die Gestaltung des „Beruflichen Übergangssystems“ an der Schnittstelle zwischen Jugend-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine herausragende Bedeutung zukommt. Denn der soziale Lebensraum ist der Ort, an dem sich das Gelingen (oder Misslingen) beruflicher und sozialer Integration entscheidet. Hier ist daher vor allem die

kommunale Ebene politisch in der Pflicht.<sup>2</sup> Den Kommunen ist damit eine Gestaltungsaufgabe zugewachsen, die in diesem Zuschnitt neu und politisch hoch brisant ist.

Die Betonung dieser besonderen *lokalen/kommunalen Verantwortung für Bildung und Ausbildung* prägt zurzeit die bildungspolitischen Debatten und Initiativen – obwohl dies unter dem Aspekt der formalen Zuständigkeit eben keineswegs offenkundig und eindeutig ist, weil nach dem föderalistischen Zuständigkeitsprinzip Bildung in erster Linie „Ländersache“ ist.

Der Expertenkreis aus Wissenschaftlern/-innen und Praktikern, die sich bundesweit in der „Weinheimer Initiative 2007“<sup>3</sup> zusammengeschlossen haben, plädiert ausdrücklich dafür, dass Kommunen sich ihrer *Verantwortung für das gesamte Berufliche Übergangssystem* bewusst werden und dementsprechende lokale Koordinierungsfunktionen übernehmen.<sup>4</sup> Dabei wird als „lokales Übergangssystem“ „die Gesamtheit aller Bildungs-, Ausbildungs- und Qualifizierungsgänge und Angebote, Berufsorientierungen, Beratungen und Unterstützungen verstanden (...), die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen ‚vor Ort‘, von der Sekundarstufe 1 ausgehend, für die Integration in das Berufs- und Arbeitsleben zur Verfügung stehen.“ (WEINHEIMER INITIATIVE 2007, Punkt 6)

In ähnlicher Intention spricht sich auch der Deutsche Städtetag, der im November 2007 einen Kongress unter dem programmatischen Titel „*Bildung in der Stadt*“ durchführte, dafür aus, dass Städte sich aktiver in die Gestaltung der gesamten kommunalen Bildungslandschaft einschalten und ihren politischen Auftrag entsprechend umfassend interpretieren sollten. Es gehe darum, „die vielfältigen Bildungsangebote vor Ort zu einer „regionalen Bildungslandschaft“ im Sinne eines vernetzten Gesamtsystems weiterzuentwickeln.“

## Stärkung lokaler Verantwortung für (Aus)Bildung – Handlungsansätze und Erfahrungen in den Regionen

Wie gehen die Kommunen nun mit ihrer gewachsenen Verantwortung für die Gestaltung von beruflichen Übergängen (Schule – Arbeitsleben) um? Worin bestehen die Handlungsnotwendigkeiten, Herausforderungen und neuen Chancen, aber auch Grenzen der lokalen Intervention?

Immer mehr Städte haben in den letzten Jahren erkannt, dass sie für die jungen Menschen Verantwortung übernehmen müssen, auch wenn die formalen Zuständigkeiten keineswegs klar geregelt sind (vgl. RIEHMEIER 2006) – und sie tragen dieser Einsicht auch praktisch Rechnung. Aktivitäten zur kommunalen Koordinierung der lokalen Bildungs-

### Das Projekt „Zeitgewinn“ in Dortmund

Der Rat der Stadt Dortmund hat Anfang 2006 das Projekt „Zeitgewinn“ beschlossen, das im Kern darauf abzielt, die Übergänge der Jugendlichen von der Schule in die Arbeitswelt besser zu strukturieren, überflüssige Warteschleifen – also „Zeitverluste“ – so weit wie möglich zu vermeiden und darauf hinzuwirken, dass die Zusammenarbeit aller verantwortlichen Akteure, auch unter qualitativen Aspekten, optimiert wird. Das Projekt ist organisatorisch in das Regionale Bildungsbüro im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund eingebunden, das zur Umsetzung des Vorhabens fünf zusätzliche Mitarbeiter/-innen eingestellt hat.

*„Mit dem Projekt Zeitgewinn schafft die Stadt Dortmund in lokaler Verantwortungsgemeinschaft mit den relevanten Partnern/-innen in Schule und Ausbildung die Voraussetzungen für die Verbesserung der Integration Jugendlicher in das Berufsleben.“*

Mit dem Projekt „Zeitgewinn“ werden folgende zentralen Ziele verfolgt: Für junge Menschen in Dortmund werden realistische Zukunftsperspektiven aufgezeigt und entwickelt; Warteschleifen im Übergang werden eingespart; die Voraussetzungen zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses werden mittel- und langfristig verbessert. Namhafte Vertreter der Stadt Dortmund, der Schulen, der Wirtschaft, der Kammern, der Sozialverbände, von Arbeitsgemeinschaften zur Grundversicherung für Arbeitssuchende und Agentur für Arbeit haben eine gemeinsame Linie verabredet und sich dabei auf fünf Aktionsfelder geeinigt: 1. Schulische Voraussetzungen verbessern; 2. Ausbildungsabbrüche reduzieren; 3. Zugänge zur Arbeitswelt öffnen; 4. Zweite Chancen sichern; 5. Migrationspotentiale nutzen.

\* Projekt Zeitgewinn. Konzertiertes Aktionsprogramm des Beirates Regionales Übergangsmanagement Schule – Arbeitswelt. Dortmund. August 2007

<http://schulverwaltungsamt.dortmund.de/schulverwaltungsamt/project/assets/template7.jsp?smi=5.02&tid=64736>

und Qualifizierungslandschaft, zur Schaffung von Unterstützungsstrukturen (Berufswege-Begleitung, Regionales Übergangsmanagement) sowie Zusammenschlüsse zu lokalen Aktionsbündnissen und Netzwerken resp. „Verantwortungsgemeinschaften“ haben vor diesem Hintergrund stark an Bedeutung gewonnen und vielfältige Aktivitäten in Gang gesetzt. Entstanden sind zum Beispiel „Wegweiser“ durch den lokalen „Förder- und Maßnahmenschwungel“ und Bestandsaufnahmen (lokale Dokumentationen der Schülerabgangszahlen und von individuellen Berufseinstiegsverläufen, regionale Bildungsberichterstattung etc.). Damit sollen den Akteuren vor Ort Grundlagen für ihre Beratungstätigkeiten an die Hand gegeben und gesichertes Datenmaterial für ein abgestimmtes kommunales Vorgehen gewonnen werden.

In vielen Kommunen hat also bereits ein politischer Umdenkungsprozess begonnen; in zahlreichen Städten wurden entsprechende konzertierte Maßnahmen mit den lokalen Akteuren beschlossen und eingeleitet (vgl. Kasten). In diesem Zusammenhang kam auch dem BQF-Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Initialfunktion zu („Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“).<sup>5</sup>

Die bisher erprobten Modelle gelungener kommunaler Koordinierung sind im Detail unterschiedlich, sie weisen im

**Beispiele für lokales Übergangsmanagement und kommunale Koordinierung**

Berufliches Qualifizierungs-Netzwerk für jugendliche MigrantInnen (BQN) im Arbeitsagenturbezirk Rostock  
[www.dienhong.de/qualifizierung/bqn.html](http://www.dienhong.de/qualifizierung/bqn.html)  
 Bildungsregion Freiburg  
[www.freiburg.de/servlet/PB/show/1174823/RBB\\_PPT\\_0707.pps](http://www.freiburg.de/servlet/PB/show/1174823/RBB_PPT_0707.pps)  
 Jugendhaus der Arbeitplus in Bielefeld  
[www.bielefelder-jugendhaus.de/home.html](http://www.bielefelder-jugendhaus.de/home.html)  
 BerufsWegeBegleitung als Übergangssystem im Kreis Offenbach  
[www.kreis-offenbach.de/showobject.phtml?&object=tx%7C350.990](http://www.kreis-offenbach.de/showobject.phtml?&object=tx%7C350.990)

Prinzip aber immer dieselben zentralen Elemente auf (vgl. KRUSE 2007):

- Das Übergangsmanagement ist (in der Regel) Chefsache.
- Meist wurde ein gemeinsames Leitbild entwickelt.
- Es gibt eine beim Oberbürgermeister oder beim Landrat angesiedelte Integrations- oder Bildungscommission, in der lokale Persönlichkeiten vertreten sind.
- Es gibt eine lokal angesiedelte Koordinierungsstelle, die im Prinzip kommunal finanziert ist.
- Es gibt eine regelmäßige (Bildungs-)Berichterstattung und darüber eine ständige Normsetzung.

Allerdings wenden sich längst nicht alle Kreise und Kommunen mit demselben Engagement diesem neuen – bzw. in Umfang und Bedeutung erheblich gestiegenen – Handlungsfeld zu. Im Gegenteil: Vielfach brach nach Inkrafttreten der neuen Arbeits- und Sozialgesetze zunächst ein „Wettbewerb um Nicht-Zuständigkeit“ aus. Das heißt, die neu entstandenen Verantwortlichkeiten wurden von einer Institution/Behörde zur anderen weitergereicht, vorrangig in der Hoffnung, sich – und den eigenen Etat – damit selbst zu entlasten.

**Reichweite und Grenzen lokaler Intervention**

Mit dem Verweis auf die Entstehung neuer kommunaler Gestaltungs- und Handlungsfelder sind ansatzweise auch die Grenzen lokaler Intervention markiert. Diese sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass Kommunen – im Unterschied zu Bund und Ländern – über keine Gesetzgebungskompetenzen verfügen. Zum einen sind daher alle kommunalen resp. regionalen Aktivitäten auf das freiwillige Engagement der Akteure angewiesen und entfalten – zunächst – lediglich lokal begrenzte Wirkungen. Zum anderen können lokale/kommunale Anstrengungen durch Gesetze und Aktivitäten der Länder und des Bundes ganz empfindlich beeinträchtigt oder konterkariert werden.

Ein aktuelles Beispiel für solche Irritationen durch intervenierende „Großereignisse“ auf Bundesebene war die Umstellung der BA auf „zentrale Einkaufspolitik“, welche die überregionale Konkurrenz und den Wettbewerb zwischen den Trägern forciert, eine zielgerichtete und auf längerfristige Planbarkeit ausgerichtete Zusammenarbeit mit regionalen Qualifizierungs- und Beschäftigungsträgern vor Ort damit aber fast unmöglich macht.

Als ein weiteres Problem lokaler Intervention stellen sich die unterschiedlichen rechtlichen Zuständigkeiten bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt dar. So haben kommunale Akteure nur begrenzt Einfluss auf die Qualität von Unterricht und schulischen Bildungsgängen. Zudem können kommunale Koordinierungsoptionen keineswegs ohne weiteres gegen die anderen lokalen Akteure, die Eigeninteressen und Eigenlogiken anderer Institutionen (Arbeitsagentur, ARGE, Schulen, Kammern, freie Träger ...) geltend gemacht werden. Die sich

**Literatur**

DAHME, H.-J.; KÜHNLEIN, G.: Die Erprobung der neuen arbeitsmarktpolitischen Instrumente zur beruflichen Integration von Jugendlichen. Erste Erfahrungen in Sachsen-Anhalt. Dortmund/Magdeburg. Arbeitspapier 146 (Hrsg. Hans-Böckler-Stiftung), Düsseldorf 2007  
 KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006  
 KRUSE, W.: „Nachhaltigkeitsreport“: Lokale Netzwerke zur Berufsintegration von jungen Migrantinnen und Migranten am Ende der Projektförderung. Ergebnisse aus dem BQN-Vorhaben im

Programm „Kompetenzen fördern“ (BQF des BMBF). sfs-Beiträge aus der Forschung, Dortmund 2007  
 KÜHNLEIN, G.: Bedeutung der Arbeitsmarktreform für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Käpplinger, B.; Krekel, E. M. (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung – Ergebnisse der BIBB-Fachtagung vom 2./3. Juni 2005 in Bonn. Bonn 2006, S. 12–29  
 RIEHMEIER, D.: Kooperation von Schule und Jugendhilfe – Nicht zuständig, aber sehr wohl verantwortlich. In: Fachzeitschrift für Alternative Kommunalpolitik, AKP, Heft 4/2006. S. 38–41  
 FRIEDRICH, M.; BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: Deutlich längere

Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In: BIBB Report, Ausgabe 2/2007

**Anmerkungen**

- 1 Diese Begrifflichkeit wird auch in vielen anderen offiziellen Dokumenten (Berufsbildungsbericht des BMBF etc.) sowie in der einschlägigen Fachliteratur verwendet.
- 2 Vgl. dazu auch die Debatten über den engen Zusammenhang zwischen sozialer Teilhabe und Bildungsbe(nach)teiligung bzw. zum Stichwort „vererbte Bildungsarmut“.

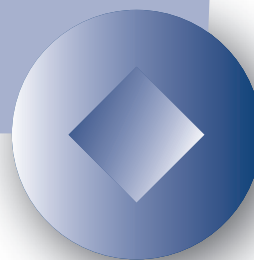
3 „Weinheimer Initiative 2007. Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung“, eine Initiative der Freudenberg-Stiftung.

- 4 Auch die aktuellen Förderinitiativen und Programme des BMBF betonen die Bedeutung der regionalen resp. lokalen Ebene für den Bildungsbereich („Lernende Regionen“, „Regionales Übergangsmanagement – Übergang Schule-Beruf“ u. a.
- 5 Vgl. dazu auch die Homepage [www.kompetenzen-foerdern.de](http://www.kompetenzen-foerdern.de) sowie die einschlägige Schriftenreihe des BIBB im Rahmen des BQF-Programms

ergebenden Zuständigkeits-Konkurrenzen müssen daher immer wieder neu in den örtlichen Gremien ausgehandelt und vereinbart werden.

Die Grenzen lokaler Intervention machen sich schließlich auch an der Frage der Durchlässigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen bzw. der Verallgemeinerbarkeit von Leistungsnachweisen (Anerkennung von Zertifikaten) fest. Kommunen verfügen nur über sehr eingeschränkte Möglichkeiten, um auf die Anschlussfähigkeit der in der Berufsausbildungsvorbereitung erworbenen Kompetenzen hinzuwirken. Hier setzen die aktuellen Debatten um eine stärkere Modularisierung der Berufsausbildung (Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen resp. Ausbildungsbausteinen) an, die vor allem auf eine verbesserte Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen und Lernleistungen abhebt. Die bisherigen Erfahrungen zeigen: Erfolgreich kann ein kommunal verantwortetes Übergangsmanagement nur dann sein, wenn es gelingt, die Zugangschancen zur betrieblichen (Ausbildungs- und Arbeits-)Praxis gerade auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen zu verbessern bzw. soziale Ungleichheiten und ungleiche Startchancen zu korrigieren; wenn es gelingt, Unterstützungsstrukturen zu schaffen, die es den Jugendlichen ermöglichen, ihren Weg selbstbewusst und hartnäckig selbst zu finden; wenn dabei Sackgassen vermieden werden, also solche Maßnahmen und Angebote, in denen die Jugendlichen nichts Neues lernen, Erlerntes eher wieder verlernen, wenn ihnen zweite und dritte Chancen geboten werden, einen Schul- oder Ausbildungsabschluss zu erreichen.

Die Wirksamkeit aller Aktivitäten und damit der Erfolg des koordinierten und systematischen Übergangsbereichs erweist sich somit erst vom Ende her, nämlich dann, wenn die Jugendlichen tatsächlich (und längerfristig) in Ausbildung und/oder Arbeitsverhältnisse eingemündet sind, die ihnen eine eigenständige Lebensführung ermöglichen. Ein qualitativ hochwertiges und koordiniertes Übergangsmanagement kann deshalb nur erfolgreich sein, wenn die zugrunde liegenden Strukturprobleme auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gelöst werden. ■



## Bericht über die Sitzung 3/2007 des Hauptausschusses am 13. Dezember 2007 in Nürnberg

GUNTHER SPILLNER

Anlässlich der Bayerischen Berufsbildungsmesse 2007 tagte der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Einladung der Bayerischen Staatsregierung im Messezentrum Nürnberg. Schwerpunkte der ganztägigen Sitzung waren das Konzept für ein internationales „Large Scale Assessment“ beruflicher Bildung (VET-LSA) und die aktuelle Ausbildungsplatzsituation.

Die Professoren Martin BAETHGE und Frank ACHTENHAGEN sowie Dr. Lena ARENDS und Dr. Esther WINTHER von der Universität Göttingen und Prof. Reinhold NICKOLAUS von der Universität Stuttgart stellten das Konzept für ein internationales „Large Scale Assessment“ vor. Dabei gingen sie vor allem auf die Verfahren der Kompetenzmessung, die zugrunde liegenden Kompetenzmodelle sowie die Bedingungen für eine internationale Vergleichbarkeit ein. Im Anschluss an die umfangreiche Präsentation fand eine intensive Aussprache statt. Dabei wurde die Sorge geäußert, dass es aufgrund des Untersuchungsdesigns und der vorgesehenen Messinstrumente zu einer Fehleinschätzung der Leistungen der deutschen Berufsbildung im internationalen Vergleich kommen könne. Angeregt wurde, über breiter und tiefer angelegte qualitative Verfahren nachzudenken, mit denen berufliche Handlungskompetenz im umfassenden Sinne erfasst werden könnte. Alle Bänke erachteten als entscheidend für eine erfolgreiche Umsetzung, dass die Akteure, namentlich Wirtschaft und Gewerkschaften, adäquat eingebunden werden. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Auftraggeber der Machbarkeitsstudie machte deutlich, dass es sich an die Spitze der Entwicklung setzen wolle; zur Zeit finde ein intensiver Konsultations- und Diskussionsprozess auf nationaler und internationaler Ebene statt. Der Hauptausschuss verabschiedete eine Stellungnahme zur Initiative des BMBF, die dieser Ausgabe der BWP im Wortlaut beiliegt.

## Literatur aktuell

### Die anerkannten Ausbildungsberufe 2007

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung

Das Nachschlagewerk der Berufsausbildung dokumentiert die Arbeiten zur Ordnung der beruflichen Bildung im nichtschulischen Bereich und nennt die anerkannten Ausbildungsberufe, die in Erprobung befindlichen Berufe sowie alle aufgehobenen und geänderten Berufe. Die Veröffentlichung informiert über die Dauer von Ausbildungsgängen, führt Rechtsgrundlagen auf und benennt Ausbildungsordnungen. Ergänzend finden sich in dem Band Angaben über Ausbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie die landesrechtlichen Ausbildungsregelungen für sozialpflegerische und pädagogische Berufe.

BIBB 2007, ISBN 978-3-7639-3568-0  
580 Seiten, 29.90 €

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

**BIBB**

Die aktuelle Ausbildungsplatzsituation und die Bilanz des Ausbildungsjahres wurde von Seiten der Bundesregierung positiv bewertet. Weiterhin prioritär bleibe die Lösung der Altbewerberproblematik. Auch der Präsident des BIBB bezeichnete die aktuelle Ausbildungsplatzbilanz als sehr erfreulich. Bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen sei ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen. Er verwies aber zugleich auf die unabhängig davon fortbestehenden und zu lösenden Probleme der Altbewerber/-innen und der Benachteiligten – z. B. von jungen Leuten mit Migrationshintergrund – am Ausbildungsstellenmarkt. Für die Bundesagentur für Arbeit wies Werner Burg auf die hohe Affinität zwischen dem Arbeitsmarkt und dem Ausbildungsstellenmarkt hin. Der kontinuierliche Abbau der Zahl arbeitsloser Jugendlichen unter 25 Jahren am Arbeitsmarkt beginne sich auch im Ausbildungsmarkt widerzuspiegeln. Während die Arbeitgeber die Ausbildungsplatzbilanz insgesamt positiv bewerteten, reicht der Aufwuchs an betrieblichen Ausbildungsstellen nach Meinung der Arbeitnehmer noch lange nicht aus, um allen Ausbildungsplatzsuchenden und Altbewerbern ein Angebot zu

machen. Im Übrigen sei ein erheblicher Teil des Neuangebots im außerbetrieblichen Bereich und aufgrund einer öffentlichen Finanzierung zustande gekommen.

Im weiteren Verlauf der Sitzung erläuterte Prof. Reinhold WEISS, Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor des BIBB, den Zwischenbericht des Bundesinstituts zur Umsetzung der Empfehlungen, die der Wissenschaftsrat im Rahmen der Evaluierung der Forschungsarbeit des BIBB gegeben hatte. Prof. Dieter EULER, Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats im BIBB, bewertete das Papier als insgesamt sehr gelungen. Das BIBB sei an vielen Stellen innovativ vorgegangen und befinde sich „auf einem sehr guten Weg“. Durch gezielte Kooperationen setze sich das Institut mit den Standards des Wissenschaftsbetriebs auseinander und adaptiere sie. Ein großes Spannungsfeld betreffe noch die Frage der Qualitätssicherung. Hier sei ein konstruktiver Klärungsprozess in Gang. Sein persönliches Fazit war, dass er „nach einem guten Rezept jetzt gespannt aufs Menü“ sei.

Der Hauptausschuss stimmte dem Entwurf des jährlichen Forschungsprogramms des BIBB für 2008 zu. EULER begrüßte, dass die einzelnen Projekte detaillierter als in den Vorjahren beschrieben, intern und extern mit einschlägiger Forschung vernetzt und Anregungen der Gremien gut umgesetzt worden seien. Alle Projekte zeigten eine hohe wissenschaftliche und praktische Relevanz. Wolfgang OPPEL, Vorsitzender des Unterausschusses Berufsbildungsforschung, sprach von einem guten Jahr der Berufsbildungsforschung im BIBB.

Der Hauptausschuss verabschiedete des Weiteren eine Empfehlung zur Neustrukturierung des Berufsbildungsberichts und Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen. Beide Empfehlungen liegen dieser Ausgabe der BWP im Wortlaut bei. Außerdem beschloss er Verordnungsentwürfe über die Berufsausbildungen zum Fotomedienfachmann/zur Fotomedienfachfrau und zum Personaldienstleistungskaufmann/zur Personaldienstleistungskauffrau sowie Verordnungen über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Veranstaltungsfachwirt/Geprüfte Veranstaltungsfachwirtin, Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin Fachrichtung Papier- und Kunststoffverarbeitung und Geprüfter Immobilienfachwirt/Geprüfte Immobilienfachwirtin.

Joachim NIEBUR (Arbeitgeber) wurde zum Vorsitzenden und Ingrid SEHRBROCK (Arbeitnehmer) zur stellvertretenden Vorsitzenden für das Jahr 2008 gewählt. Wolfgang OPPEL, der mit Ablauf dieser Sitzung aus dem Hauptausschuss und sämtlichen Gremien des BIBB ausschied, wurde vom Vorsitzenden des Hauptausschusses und vom Präsidenten des BIBB für seine Verdienste, für sein Engagement und für seinen herausragenden Einsatz gewürdigt. ■



## Lernen in der Arbeit

ANGELA FOGOLIN

### Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb

Peter Dehnbostel, Hans-Jürgen Lindemann, Christoph Ludwig (Hrsg.), Waxmann-Verlag, Münster/New York/München/Berlin 2007, 338 Seiten, 24,90 €

Im Zuge der gesellschaftlichen Transformationsprozesse lässt sich gegenwärtig in der beruflichen Bildung ein Bedeutungszuwachs des „Lernens in der Arbeit“ konstatieren. Dieser Paradigmenwechsel, der sich in einer Ausrichtung am Leitbild einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz als Ziel von Berufsausbildung manifestiert, erfordert vom Bildungspersonal eine kritische Reflexion der bisherigen didaktischen Praxis und die Aufgabe tradierter didaktischer Konzepte und Rollenverständnisse. Um diesen Prozess zu meistern, sind adäquate Hilfs- und Unterstützungsangebote erforderlich.

Vor diesem Hintergrund entfaltet der vorliegende Sammelband ein breitgefächertes Portfolio arbeitsbezogener Lern- und Weiterbildungskonzepte. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei dem Modellversuch „Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung“ (I-LERN-KO) zu, der im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA) stattfindet: Im ersten des in zwei Teile untergliederten Bandes sind ausschließlich Beiträge, die Bezug zu diesem Modellversuch nehmen, publiziert. Im zweiten Teil finden sich dann Einzelbeiträge zu weiteren arbeitsbezogenen Lern- und Weiterbildungskonzepten in schulischen, betrieblichen und außerbetrieblichen Berufsbildungsbereichen.

Die Orientierung an einer kompetenzorientierten Ausbildung stellt sowohl berufsbildende Schulen als Organisation als auch die Lehrkräfte als Individuen vor große Herausforderungen: Die neuen, lernfeldorientierten Rahmenlehr-

pläne erfordern auf organisationaler Ebene die Erstellung eines schulischen Gesamtcurriculums und, auf individueller Ebene, von den Lehrkräften eine methodisch-didaktische Neuausrichtung der Unterrichtsgestaltung. Der von den zuständigen Landesinstituten in Berlin und im Saarland durchgeführte Modellversuch I-LERN-KO setzt hier an und unterstützt durch die Initiierung selbstgesteuerter und kooperativer Lernprozesse die erforderliche Kompetenzentwicklung von Lehrkräften; ein besonderer Stellenwert kommt dabei auch der schulischen Organisationsentwicklung zu. Insgesamt elf Beiträge vermitteln in Teil 1 ein facettenreiches Bild der zugrunde liegenden didaktischen Konzepte, der eingesetzten und entwickelten Instrumente und der gemachten Erfahrungen.

Teil 2 umfasst zehn Beiträge, die sowohl theoretische Erkenntnisse als auch konzeptionelle Entwicklungen und Instrumente vorstellen, die sich zum großen Teil auf betriebliche Bildung, und hier insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen, beziehen (Ausnahmen bilden zwei Beiträge, die zum einen weitere Erfahrungen zu kollektiven Lernprozessen von Lehrendenteams an berufsbildenden Schulen bzw. arbeitsbezogene Bildung im Non-profit-Sektor thematisieren). Dabei zeigt sich, dass Reflexion eine für das Lernen in der Arbeit elementare Basis bildet. Auch wird deutlich, dass ein für den betrieblichen Kontext entwickeltes Instrument durchaus auch auf den schulischen Bereich übertragbar ist: So wird im Modellversuch I-LERN-KO eine modifizierte Variante des „Kompetenzreflektors“ eingesetzt. Dieser ist ein im Projekt „KOMNETZ“ entwickeltes Instrument für arbeitnehmerorientiertes Coaching im Betrieb. Der den Teil 2 einleitende Beitrag macht aber auch die unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Analyse und Bewertung von Kompetenzen und Bildungsstandards in der Berufs- und Allgemeinbildung deutlich, die durchaus tendenziell „den überkommenen Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung nicht nur erneuern, sondern verschärfen“ (S. 180) können.

Abschließend seien dem Buch viele interessierte und engagierte Leserinnen und Leser gewünscht. Es bietet mit seiner ausgewogenen Mischung aus wissenschaftlicher Reflexion und dokumentierten Praxiserfahrungen multiperspektivische Zugänge zu dem eher unübersichtlichen Feld des „Lernens in der Arbeit“. Einige Beiträge bieten zusätzlich Hinweise auf weitere Internetquellen und ermöglichen damit eine weitere, partielle Vertiefung von Inhalten. Überhaupt empfiehlt es sich, die immer wieder deutlich werdenden, wechselseitigen Bezüge der einzelnen Beiträge zueinander aufzunehmen und ihnen wie einer Art „Hyper-textstruktur“ zu folgen. ■

FRIEDERIKE BEHRINGER, DICK MORAAL, GUDRUN SCHÖNFELD

**In-company continuing vocational education and training in Europe: Germany still just in the middle of the field**

Current results of CVTS3

**Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld**

Aktuelle Ergebnisse aus CVTS3

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 9

The third European survey on continuing vocational education and training (CVTS3) of 2005 shows that Germany can still only claim a place in the middle of the field. In the case of some important indicators it has lost ground: there was a drop in the proportion of companies providing training and in the proportion of companies providing courses and seminars. The proportion of employees taking part in in-company continuing vocational education and training courses also dropped slightly and the funds spent on these by the companies were reduced significantly. The number of hours of continuing vocational education and training per employee remained constant.

DIETER DOHMEN

**Trends and prospects for continuing vocational education and training funding in Germany**

**Trends und Perspektiven der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 15

The discussion of the funding of life-long learning in Germany has once again been given new impetus. In the process it was able to benefit from discussions and developments in other countries as well. The article considers briefly the participation in continuing vocational education and training as compared to other countries and the distribution of funding in Germany. It introduces the benchmark paper on education savings schemes that will be placed before the Bundestag for discussion at the beginning of 2008. A glance across the borders shows that this model fits into the European framework and adopts major components.

KLAUS BERGER, HARALD PFEIFER

**Education savings schemes – The right path to the right goal? Bildungssparen – Der richtige Weg zum richtigen Ziel?**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 19

A bonus of up to 154 Euros is designed as an incentive for low-wage workers to take up continuing vocational education and training. It is doubtful whether these financial incentives alone are sufficient. Because more often than the lack of money, it is inadequate information and general institutional conditions that prevent participation. The article presents central findings concerning the reasons for non-participation in continuing vocational education and training and appeals for an integrated approach to its promotion. It recommends the expansion of a consumer-oriented continuing vocational education counselling and greater involvement of the enterprises.

CHRISTIANE SCHIERSMANN

**Challenges to educational and vocational counselling in the context of life-long learning**

**Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 25

The professionalism of educational counsellors is not very pronounced in Germany in comparison to other countries. The article undertakes a description of the situation on the basis of which it identifies challenges to the high-quality further development and professionalisation of this field of action. It also draws attention to the need for more scientific research in the field.

GISELA FELLER, ANDREAS KREWERTH, INGRID AMBOS

**High spirits among continuing vocational education and training providers – but not all of them**

Results of the 2007 wbmonitor survey

**Hochstimmung bei Weiterbildungsanbietern – aber nicht bei allen**  
Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2007

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 30

On the basis of the current 2007 wbmonitor survey a continuing vocational education and training climate index has been calculated for the first time, oriented on the familiar ifo business climate index. According to the index the mood is for the most part good, but varies substantially depending on the type of provider. At least half the continuing vocational education and training providers, the index shows, assess their current and expected economic situations as positive or even very positive. The continuing vocational education and training providers were also asked about the effects of "education savings schemes". The survey also covers providers of general continuing education. The results are presented in the article.

HILDEGARD ZIMMERMANN

**Continuing vocational education and training concepts for the late years of employment**

Ways of realisation and insights into their practice

**Weiterbildungskonzepte für das späte Erwerbsleben**

Realisierungsformen und Einblicke in ihre Praxis

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 35

The need for continuing vocational education and training for older employees is undeniable. But what does it mean in reality? Are special offers for older people really worthwhile? Is there a difference between the ways older and younger people learn? What do older employees think of these offers? These questions have been pursued by the "WeisE" (Continuing Vocational Education and Training Concepts for the Later Years of Employment) research project, key results which are presented in this article.

WILTRUD GIESEKE

**Emotionality as a motive force for education and competence in life-long learning**

**Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 40

Too little attention has thus far been given to emotions and their effects on adult learning. The specific interplay between emotions and cognition influences motivation, memory and above all to a large extent action. The close connection between cultural patterns and the emotional schemata acquired in the course of socialisation is particularly interesting. The article shows some theoretical approaches to this area and assembles some selected findings from science and research.

UTE BÜCHELE, JOACHIM KOHLHAAS

**Reflexive action – Basis for life-long learning**

Qualification of training personnel at Deutsche Telekom

**Reflexives Handeln – Basis für lebenslanges Lernen**

Qualifizierung des Ausbildungspersonals bei der Deutschen Telekom

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 37 (2008) 1, p. 44

For years the demand has been raised in the individual organisations for the close anchoring of life-long learning in the work process. Great value has been placed on the consciousness-raising aspect at various levels. Proceeding from aspects of reflexive action in the work process, stages of work process-integrated learning are discussed in the article and the process of qualification of trainers as companions in the learning process is presented taking the Deutsche Telekom as an example.

## AUTOREN

### ■ INGRID AMBOS

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn  
ambos@die-bonn.de

### ■ UTE BÜCHELE

GAB München  
Gesellschaft für Ausbildungsforschung  
und Berufsentwicklung GbR  
Lindwurmstrasse 41/43, 80337 München  
ute.buechele@gab-muenchen.de

### ■ DR. DIETER DOHMEN

Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie  
Reinhardtstr. 31, 10117 Berlin  
d.dohmen@fibs.eu

### ■ PROF. DR. WILTRUD GIESEKE

Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

### ■ AXEL GRIMM

TU Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre  
Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin  
axel.grimm@alumni.TU-Berlin.de

### ■ JOACHIM KOHLHAAS

Deutschen Telekom AG  
Bereich Telekom Training, Ausbildung  
Godesberger Allee 117–121, 53175 Bonn  
joachim.kohlhaas@telekom.de

### ■ DR. GERTRUD KÜHNLEIN

Sozialforschungsstelle – Technische Universität Dortmund  
Evinger Platz 17, 44339 Dortmund  
kuehnlein@sfs-dortmund.de

### ■ PROF. DR. DR. H.C. EKKEHARD NUISSL

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn  
nuissl@die-bonn.de

### ■ PROF. DR. CHRISTIANE SCHIERSMANN

Universität Heidelberg  
Institut für Bildungswissenschaft  
Akademiestr. 3, 69117 Heidelberg  
schiersmann@ibw.uni-heidelberg.de

### ■ PROF. DR. KARL WILBERS

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung  
Universität Erlangen-Nürnberg  
Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg  
karl.wilbers@wiso.uni-erlangen.de

### ■ CORNELIA WILKENS

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes  
Nordrhein-Westfalen  
Fürstenwall 25, 40219 Düsseldorf  
cornelia.wilkens@mags.nrw.de

## AUTOREN DES BIBB

### ■ DR. FRIEDERIKE BEHRINGER

behringer@bibb.de

### ■ KLAUS BERGER

berger@bibb.de

### ■ DR. GISELA FELLER

feller@bibb.de

### ■ ANGELA FOGOLIN

fogolin@bibb.de

### ■ ANDREAS KREWERTH

krewerth@bibb.de

### ■ DICK MORAAL

moraal@bibb.de

### ■ HARALD PFEIFER

harald.pfeifer@bibb.de

### ■ GUDRUN SCHÖNFELD

schoenfeld@bibb.de

### ■ GUNTHER SPILLNER

spillner@bibb.de

### ■ PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

### ■ DR. HILDEGARD ZIMMERMANN

zimmermann@bibb.de

## IMPRESSUM

### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

36. Jahrgang, Heft 1/2008, Januar/Februar 2008  
Redaktionsschluss 15. Januar 2008

### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),  
Der Präsident  
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

### Redaktion

Dr. Ursula Werner/Christiane Jäger (verantw.),  
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser  
Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24  
E-Mail: bwp@bibb.de  
Internet: www.bibb.de

### Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantw.), BIBB;  
Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität  
Konstanz; Marlies Dorsch-Schweizer, BIBB;  
Joachim Kohlhaas, Deutsche Telekom AG,  
Bonn; Prof. Dr. Georg M. Spöttl, Universität  
Bremen; Dr. Alexandra Uhly, BIBB; Hildegard  
Zimmermann, BIBB

### Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

### Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld  
Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11, Fax -19  
E-Mail: service@wbv.de

### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €  
Auslandsabonnement 44,40 €  
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

### Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate  
vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

### Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich  
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,  
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der  
Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete  
Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des  
Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte  
Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.  
ISSN 0341–4515

# PISA 2006

## Die empirische Grundlage für schulbildungspolitische Debatten im In- und Ausland

Wie gut sind Schüler auf das Leben vorbereitet? Diese Frage ist Basis für die PISA-Erhebung der OECD, bei der im internationalen Vergleich Schülerleistungen ermittelt und analysiert werden. Die OECD beobachtet seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre die wichtigsten Schlüsselbereiche: Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften sowie Problemlösen. So können Länder kontinuierlich ihre Entwicklung der Bildungsergebnisse verfolgen und Rückschlüsse auf bildungspolitische Entscheidungen ziehen.

Mit PISA hat die OECD neue Maßstäbe für internationale Bildungsvergleiche gesetzt – zahlreiche Medienberichte spiegeln die politische Relevanz wider. Dieser Band berichtet, wie die beteiligten Länder in der dritten Erhebungswelle abgeschnitten haben.

2006 lag der besondere Schwerpunkt auf den Naturwissenschaften – zuvor waren es die Lesefähigkeit (2000) bzw. Mathematik (2003).



OECD (Hg.)

**PISA 2006 – Schulleistungen im  
internationalen Vergleich**

Naturwissenschaftliche  
Kompetenzen für die Welt  
von morgen

2008, ca. 430 S., 65,- € (D)/110,- SFr

ISBN 978-3-7639-3582-6

Best.-Nr. 6001862

[www.wbv.de](http://www.wbv.de)



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

