

Gerhard Reutter

**Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher
Bildung für Geringqualifizierte**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
November 2005

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Gerhard Reutter (2005): Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte

Die Diskussion um die Beschäftigungs- und Bildungsprobleme Geringqualifizierter ist durch drei Interpretationsmuster gekennzeichnet: 1. Geringqualifizierte haben ein Motivationsproblem. 2. Geringqualifizierte haben nur unzureichende Lernkompetenzen (und sind in der Folge nicht beschäftigungsfähig). 3. Es gibt zu wenig Arbeitsstellen für Geringqualifizierte – eine Investition in Bildung ist nutzlos. Gerhard Reutter, der sich in seinen Ausführungen v. a. auf die Studien von Baethge/Baethge-Kinsky (2004) und Solga (2005) stützt, identifiziert strukturelle und individuelle Problemlagen, die das Dilemma der Geringqualifizierten ausmachen. Es wird deutlich, dass auch in der Weiterbildung Veränderungsbedarfe bestehen, will man Geringqualifizierte überhaupt erreichen und für Weiterbildung gewinnen. Für das Lernen in Betrieben gilt es, lernförderliche Arbeitsstrukturen zu gestalten, die die folgenden Aspekte berücksichtigen müssen: Betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten, Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung, Kommunikations- und Kooperationsintensität, Partizipationschancen. Daraus lassen sich Erkenntnisse für die Konzeption von Lehr-/Lernarrangements ableiten, die Gestaltungs- und Verantwortungsmöglichkeiten zulassen, also mehr Selbststeuerung und Selbstorganisation beim Lernen ermöglichen. Eine bessere Vernetzung von Lern- und Arbeitsorganisation sowie eine Verbesserung der Lernmöglichkeiten im Betrieb sieht Gerhard Reutter als Grundvoraussetzung, um eine noch stärkere Segmentierung zwischen den unterschiedlichen Qualifikations- und Beschäftigtengruppen zu vermeiden. Im Bemühen um die Gruppe der Geringqualifizierten sind alle Akteure in Arbeitsmarkt und Weiterbildung gefragt.

Autor

[Gerhard Reutter](#) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIE im Programm „Lernen Erwachsener“.

Gerhard Reutter

Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte

Inhaltsverzeichnis

Aktuelle Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der beruflichen Weiterbildung	2
Beschäftigungs- und Bildungsprobleme Geringqualifizierter – Interpretationsmuster	4
Lernförderliche Arbeitsstrukturen	6
Literaturverzeichnis	8

Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte

Vorbemerkung

Der Artikel ist die erweiterte Version eines Vortrags, den der Autor auf dem fünften Weiterbildungssymposium des Landes Oberösterreich im Juni 2005 in Linz gehalten hat.

Aktuelle Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der beruflichen Weiterbildung

Sich Gedanken zu machen über berufliche Bildung für Geringqualifizierte, erfordert eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeits- und Weiterbildungsmarkt. Diese Entwicklungen verlaufen uneinheitlich und uneindeutig und sind durch einige Paradoxien gekennzeichnet. Auf drei dieser Paradoxien soll eingegangen werden, weil sie unmittelbare Auswirkungen auf die Gruppe der Geringqualifizierten haben.

1. Einerseits wird überall das Hohe Lied von der Notwendigkeit des lebenslangen, manche sagen auch lebenslänglichen Lernens gesungen. Wer nicht bereit sei, ständig weiterzulernen, müsse das Risiko der langfristigen Ausgrenzung auf sich nehmen. Andererseits werden von den Betrieben und von der öffentlichen Hand immer weniger Mittel für Weiterbildung bereitgestellt. Vor allem die Zeit für Weiterbildung wird immer geringer. Allenfalls Kurzschulungen haben Konjunktur. So sank die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer in der SGB III geförderten beruflichen Weiterbildung von 307.000 im Januar 2003 auf 114.017 im Mai 2005 (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 30.06.05).
2. Einerseits ist offenkundig, dass die demographische Entwicklung in wenigen Jahren zu einem massiven Fachkräftemangel führen wird, weil die aufgrund des Rentenalters ausscheidenden Fachkräfte nicht mehr annähernd durch Neueintritte in den Beruf oder durch Green card-Regelungen aus dem Ausland kompensiert werden können. Daraus ergibt sich, dass das Potenzial der älteren Arbeitnehmer, die zukünftig länger arbeiten sollen, gepflegt und gehegt werden muss. Andererseits findet in der Praxis nach wie vor das Instrument der Frühverrentung großen Anklang. In Deutschland waren 2004 nur noch 38% der über 55-Jährigen berufstätig, für Österreich sehen die Zahlen ähnlich aus (vgl. Pressemitteilung 236/2004 des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg).
3. Zur dritten Paradoxie: Einerseits wird in Theorie und Praxis darauf hingewiesen, dass berufliche Handlungskompetenz angesichts der arbeitsinhalten und arbeitsorganisatorischen Veränderungen heute mehr umfassen muss als berufsfachliche Kompetenzen. Die Expansion des Dienstleistungssektors und die Tertiarisierung des industriellen Sektors führen dazu, dass soziale und personale Kompetenzen wie Teamfähigkeit oder kommunikative Kompetenzen, aber auch Selbststeuerungskompetenzen wie Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung, Selbstvermarktung und Selbstlernkompetenz eine Aufwertung erfahren und berufsrelevant werden. Derartige Kompetenzen können bekanntlich nicht gelehrt oder vermittelt werden, sondern brauchen Handlungsfelder bzw. Gelegenheitsstrukturen, in denen sie praktisch umgesetzt werden können. Wenn dies schon nicht in Erwerbstätigkeit möglich ist, so sind zumindest Lernarrangements notwendig, in denen sie erhalten, gefördert und in einem entsprechenden Ermöglichungsrahmen auch weiterentwickelt werden. Das heißt auch, es bedarf der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen. Neben dem beruflichen Handlungswissen, das heute in der beruflichen Bildung als einzig relevante Wissensform erscheint, braucht es Interaktionswissen, ein Identitätswissen, ein Orientierungswissen. In der Praxis beruflicher

Weiterbildung findet das Gegenteil statt: Bildungsangebote beinhalten fast nur noch berufsbezogene Qualifizierungen, die in möglichst kurzer Zeit und mit möglichst wenig finanziellem Aufwand vermittelt werden können. Wir sollten daher etwas sorgfältiger mit den Begriffen Qualifizierung und Bildung umgehen. Soziale und personale Kompetenzen lassen sich aber kaum in Kurzzeitmaßnahmen entwickeln und fördern. Dies braucht Zeit. Zeit, die nicht zur Verfügung zu stehen scheint. In der Bildungspraxis ist diese Paradoxie gerade für Geringqualifizierte fatal.

Diejenigen, die gut qualifiziert sind, über stabile personale und soziale Kompetenzen verfügen, sind natürlich auch in der Lage, sich kurzzeitig neues Wissen anzueignen, weil das Fundament ihres Wissens, ihre Lern- und Arbeitsbiographie, stabil ist. Diejenigen, die nicht über so ein solides Fundament verfügen, sind die Verlierer.

Solche Paradoxien, die sich auch in den betrieblichen Anforderungsstrukturen zeigen („Sei teamfähig, aber setz dich durch!“ – „Sei kooperativ, aber stich deine Konkurrenten aus!“) sind in einer ironischen (manche sprechen auch von der zynischen) Gesellschaft alltäglich und werden von Menschen mit relativ wenig Mühe ausgehalten, wenn sie über genügend Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein verfügen, mit Paradoxien umgehen zu können. Für Menschen mit gering ausgeprägtem Selbstwert wirken derartige Paradoxien wesentlich desorientierender und verstärken das Gefühl, die Anforderungen, die an sie gestellt werden, nicht richtig zu begreifen und ihnen folgerichtig auch nicht gerecht werden zu können.

Wenn über berufliche Bildung für Geringqualifizierte gesprochen wird, ist es von Bedeutung, ob von Geringqualifizierten gesprochen wird, die in Erwerbsarbeit sind oder von denen, die arbeitslos sind, weil Weiterbildungsangebote je nach Situation der Betroffenen unterschiedlich gestaltet werden müssen. Wenn im Folgenden die Frage der Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen im Vordergrund steht, geht es vorrangig um Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Erwerbsarbeit. Auch wenn die Analogien zwischen lernförderlichen Arbeitsplätzen und lernförderlichen Lehr-/Lernarrangements augenfällig sind, gilt es bei beruflichen Bildungsangeboten für arbeitslose Geringqualifizierte mehr und anderes zu beachten. Dies gilt insbesondere für die, die schon länger arbeitslos sind und bei denen die destruktiven Wirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit zu beobachten sind (vgl. Epping/Klein/Reutter 2003). Langzeitarbeitslosigkeit beschädigt nicht nur die Basis berufsfachlichen Wissens und Könnens, sondern auch die Basis menschlicher Existenz. Die mit der Arbeitslosigkeit einhergehende Erfahrung der Nutzlosigkeit in einem System, in dem der Wert des Menschen nach seinem ökonomischen Nutzen bestimmt wird, hat gravierende Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein, die Selbstachtung und das Selbstvertrauen der Betroffenen. Das „Gespenst der Nutzlosigkeit [wird] zu einer konkreten Erscheinung im Leben vieler Menschen. Das Mantra der ‚Qualifizierung‘ allein vermag hier wenig auszurichten“ (Sennett 2005, S. 80). Eine nur auf die Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtete berufliche Bildung stellt kein angemessenes Angebot dar; sie wird insofern zur nutzlosen Bildung, weil sie die Voraussetzungen zum Erwerb berufsfachlicher Kompetenzen außer Acht lässt. Die Wiedergewinnung von Selbstachtung und Selbstbewusstsein wird zur Voraussetzung, um sich überhaupt mit dem Erwerb berufsfachlicher Wissensbestände auseinandersetzen zu können. „Unbearbeitete Ängste und Konflikte binden und verzehren psychische Energie; im Extremfall kann dies dazu führen, dass buchstäblich alle Energie aufgewendet werden muss, die diffus bleibenden Angstreaktionen unterhalb der Schwelle des Bewusstseins zu halten, und absolut nichts mehr übrig bleibt für die emotionale Steuerung kognitiver Lernprozesse“ (Negt 1988, S. 199). Negt nennt daher den „Umgang mit bedrohter Identität“ – und die Erfahrung von Nutzlosigkeit ist eine unmittelbare Bedrohung der Identität – eine zentrale Schlüsselqualifikation in Zeiten von Massenarbeitslosigkeit.

Wenn sich berufliche Bildung für Arbeitslose auf kurzfristige Qualifizierungen beschränkt wie dies derzeit in Deutschland geschieht, erscheint dies als Eingeständnis der Nutzlosigkeit überschüssigen „*Humankapitals*“, in das umfangreichere Investitionen als wenig sinnvoll erscheinen, weil eine entsprechende „*Humankapitalrendite*“ nicht zu erwarten ist. Die Folgekosten einer solchen Politik fallen wenig auf. Das Leiden an der Nutzlosigkeit wird nicht

öffentlich; es ist mit Gefühlen der Scham und der Demütigung verbunden; Gefühle, die in einer individualisierten „Schamgesellschaft“ (vgl. Margalith 1997, S.160 f.) in der Privatheit verbleiben.

Beschäftigungs- und Bildungsprobleme Geringqualifizierter – Interpretationsmuster

Gerade bei Geringqualifizierten finden wir überdurchschnittlich viele Menschen, deren Selbstwertgefühl in Bezug auf ihre Arbeits- und Lernleistungsfähigkeit gering ausgeprägt ist, und die sich durch Lernen und Bildung auch nicht ein Mehr an Orientierung erwarten. Bei oberflächlicher Betrachtung erscheint diese Einstellung dann nicht selten als Ausdruck fehlender Motivation, als Nichtwollen. Untersuchen wir die Diskussion um Beschäftigungs- und Bildungsprobleme Geringqualifizierter, lassen sich im Wesentlichen drei Interpretationsmuster feststellen:

1. Das schon angesprochene **Motivationsproblem**: Diese Menschen wollen nicht lernen.
2. Das **Kompetenzproblem**: Die Kompetenzen der Geringqualifizierten reichen nicht aus, um zu lernen. Daher sind sie auch nicht beschäftigungsfähig.
3. Das **Nachfrageproblem**: Es gibt zu wenig Jobs für Geringqualifizierte; d. h. Investitionen in Bildung machen für diese Gruppe wenig Sinn, weil eine zu hohe Anzahl qualifizierter Konkurrenten existiert (vgl. Solga 2005, S. 19).

Alle drei Interpretationsmuster enthalten einen Kern von Wahrheit und sind trotzdem für sich genommen falsch, weil jedes dieser Interpretationsmuster eine komplexe Realität unzulässig vereinfacht. Es gilt, den Blick auf Personen **und** Strukturen zu richten, auch wenn in der Öffentlichkeit strukturelle Probleme gern allein zu individuellen Problemen gemacht werden. Dies greift aber zu kurz.

Beginnen wir mit den personalen Voraussetzungen der Geringqualifizierten. Vorweg: Natürlich bilden die Geringqualifizierten keine homogene Einheit und dennoch ist es auffällig, dass sich bei dieser Personengruppe besondere Problemlagen kumulieren: negative Schulkarrieren und Lernbiographien, Misserfolgsängstlichkeit statt Erfolgserwartung, Angst vor formalen Lernkontexten, in denen Versagen öffentlich werden könnte. In Deutschland beobachten wir eine Entwicklung, die Anlass zur Sorge gibt. Es sind nicht nur die Schulnoten, die den Verliererstatus dokumentieren, sondern zunehmend auch die Zugehörigkeit zum Schultypus Hauptschule (früher: Volksschule), die von den Kindern als Ausdruck des Versagens gewertet und sehr früh bereits in das Selbstbild integriert wird (vgl. Solga 2005, S. 123).

„Was kann ich denn überhaupt sonst noch, das wissen die nämlich oft nicht. Das wissen sie schon im 5. Schuljahr nicht, gerade an der Hauptschule. Weil viele das Gefühl haben, ha, wir können nichts, deswegen sind wir in dieser Schule und das stimmt oft nicht.“ (Interviewauszug mit der Leiterin einer Hauptschule in Rheinland-Pfalz erstellt im Rahmen des DIE-Projekts TAK. Unveröffentl. Manuskript)

Die Hauptschule wird zunehmend als Schule der Verlierer gesehen. Hier zeigt sich ein Pygmalioneffekt: Von den Schülern wird erwartet, Verlierer zu sein und diese Erwartung erfüllen sie auch.

Gerade bei den jüngeren Geringqualifizierten gibt es einen hohen Anteil von Menschen, die aus sozial schwachen Familien kommen (vgl. Solga 2005, S. 303), die über Eltern und Freunde keine Verbindung zu qualifizierten Arbeitsplätzen haben und in Milieus groß

wurden, in denen Bildung keinen hohen Stellenwert hat und als etwas gilt, das für „die Besseren“ reserviert ist. Lernen ist eine Zumutung, die auf Schule beschränkt bleiben soll. Man kann sich unschwer vorstellen, dass die Anforderung des lebenslangen Lernens hier eher mit Angst und Schrecken aufgenommen wird; lebenslanges Lernen erscheint als lebenslängliche Anpassungszumutung und als Androhung erneuten Versagens. Baethge/Baethge-Kinsky haben die Einstellungen zur beruflichen Weiterbildung befragt und immerhin 28% der über 4.000 Befragten halten Weiterbildung für eine inakzeptable Zumutung. 52% sagen, dass Weiterbildung für sie eine akzeptable Zumutung darstellt („Ich muss mich fortbilden, damit ich beruflich fit bleibe.“) und nur 20% assoziieren mit Weiterbildung eine persönlich bereichernde Erfahrung (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 59).

Das ist eine Zahl, die nachdenklich macht. Wie soll das Postulat des lebenslangen Lernens Wirklichkeit werden, wenn es in der Bildungspraxis offensichtlich so wenig gelingt, den Wert von Bildung erfahrbar zu machen? Man kann begründet davon ausgehen, dass die beobachtbare Konzentration auf das Handlungswissen und die Ausblendung von Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (vgl. Schrader 2003) dazu beiträgt, nur noch den kurzfristigen und vergänglichen Nutzen von Bildung zu erkennen. Demnach ist nur die Bildung (monetär) wertvoll, die direkt zu einem Arbeitsplatz führt bzw. dessen Erhalt sichert. Gerade die Auseinandersetzung mit Fragen der Identität scheint mir eine Aufgabe von beruflicher Bildung zu sein, weil das Gelingen der Identitätsarbeit, das sich für das Subjekt von innen am Kriterium der Authentizität und von außen am Kriterium der Anerkennung festmacht, zentrale Voraussetzung für die Basis von Lernkompetenz darstellt. An dieser Stelle geht es um etwas wirklich Nachhaltiges. Es wird zukünftig auch mehr Phantasie erforderlich sein, arbeitsintegrierte Formen des Lernens zu entwickeln und zu praktizieren. Die Erfahrung zeigt, dass Lernangebote in klassischer Lehr-/Lernform gerade bei den Geringqualifizierten wenig Akzeptanz finden. Da sind die negativen Schulkarrieren immer noch sehr wirkmächtig. Nur in der Verbindung mit praktischem Tun wird die Notwendigkeit von Theorie erfahrbar. In einer EU-Studie bringt dies ein holländischer Lagerarbeiter mit drastischen Worten zum Ausdruck: „Wenn ich Unterricht habe, kann ich mich meistens nicht konzentrieren. Ich lerne selten durch Unterricht, also habe ich auch keine Ahnung, wie ich am liebsten lerne. Ich lerne, indem ich etwas tue. Ich lese nicht gerne Bücher. Ehrlich gesagt würde ich lieber ins Gefängnis gehen, bevor ich ein Buch lesen würde“ (Manninen/Birke 2005, S. 89).

Eine empirische Skizze der Hans-Böckler-Stiftung kommt sogar zu dem Schluss: „Nicht der Weiterbildungsabstinentzler ist defizitär, sondern die institutionellen Weiterbildungsstrukturen und Anreizsysteme bedürfen der Veränderung. Und zwar dergestalt, dass ein Handlungsakteur mit einer Weiterbildungsteilnahme auch einen wirklichen subjektiven Nutzen verbinden kann“ (Block 2001, S. 20). Man muss diese Einschätzung in ihrer Radikalität nicht teilen, aber sie macht deutlich, dass bei den Anbietern von Weiterbildung Veränderungsbedarfe bestehen, wenn Geringqualifizierte erreicht werden wollen, und es nicht angemessen ist, die Verantwortung für Weiterbildung ausschließlich beim Individuum anzulagern.

Kontrastieren wir die Voraussetzungen der Geringqualifizierten mit dem Kompetenzprofil, das Baethge/Baethge-Kinsky aufgrund ihrer Untersuchungen als notwendige Voraussetzung zum Herstellen einer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen herausarbeiten, wird die Problematik noch deutlicher. Baethge/Baethge-Kinsky kommen zu dem Schluss, dass die Beschäftigungsfähigkeit „zukünftig nicht nur allgemein von den Chancen, den Fähigkeiten und der Bereitschaft der Individuen zum lebenslangen Lernen abhängig sein wird – das hat zu einem gewissen Grad schon immer gegolten –, sondern von einem bestimmten Typus von Lernen im Erwachsenenalter. Dieser Typus zeichnet sich durch eine hohe Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernaktivitäten und der Antizipation von Lernerfordernissen aus. Unter Antizipation versteht er die Bereitschaft und die Fähigkeit, in den Turbulenzen des Beschäftigungssystems die darin enthaltenen langfristigen

biographischen wie auch aktuellen Lernerfordernisse zu erkennen und handlungsrelevant zu machen“ (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky, S. 137 ff.). Zur Selbststeuerungsfähigkeit im Lernen gehört auch die Kompetenzentwicklungsaktivität, d. h. das aktive, eigenständige, situative Zugreifen auf unterschiedliche Lernmöglichkeiten und Unterstützungsformen. Berufliche Weiterbildung wird also zunehmend reflexiv; das Individuum ist immer stärker gefordert, seine Weiterbildungsbedarfe selbst zu erkennen. Baethge/Baethge-Kinsky gehen davon aus, dass Weiterbildung zukünftig zum integralen Bestandteil der Biographie und der Biographieplanung werden wird, und zwar nicht im Sinn der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinn der Beschäftigungssicherung, des Stuserhalts und der autonomen Lebensgestaltung (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 23). Erinnert man sich an die beschriebenen Problemlagen der Geringqualifizierten und vergleicht sie mit den Anforderungen, die Baethge/Baethge-Kinsky beschreiben,¹ ist man vielleicht geneigt, die Hoffnung aufzugeben, die Diskrepanz zwischen Vorhandenem und Notwendigem durch Bildung aufheben zu können, und viele der Geringqualifizierten haben diese Hoffnung aufgegeben. Weiterbildner/innen oder Unternehmen können diese Hoffnung gar nicht aufgeben; nicht vorrangig aus professionsethischen Gründen oder aus sozialpolitischer Verantwortung, sondern schlicht aus pragmatischen Überlegungen heraus. Wir wissen, dass wir in sehr wenigen Jahren aufgrund der demographischen Entwicklung einen Fachkräftemangel haben werden, der sich nicht mehr dadurch decken lässt, dass man den Nachwuchs qualifiziert. Der wird nur noch in bescheidenem Ausmaß zur Verfügung stehen. Die Lösung kann also nur darin liegen, dass man zum einen die älteren Fachkräfte im Betrieb hegt und pflegt, ihnen also auch mehr Zugänge zur Weiterbildung einräumt, und zum anderen diejenigen weiterbildet, die heute zu den Geringqualifizierten gerechnet werden. Auf beide Gruppen werden Unternehmen zukünftig angewiesen sein.

Lernförderliche Arbeitsstrukturen

Damit stellt sich die Frage, wie es Betrieben gelingen kann, Arbeitsstrukturen zu schaffen, die Lernanreize bieten und Arbeit so zu organisieren, dass sie lernförderlich wird. Die stille Hoffnung, in der Wissensgesellschaft würden sich die Arbeitsplätze zwangsläufig so entwickeln, dass sie zum Lernen anregen, Lernen quasi das automatische Beiprodukt sei, wird sich nicht erfüllen. „Es bleiben auch in der Wissensgesellschaft offensichtlich große Areale unqualifizierter und wenig lernförderlicher Arbeit, die die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen eher destruieren als befördern“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 142). So entstehen im Dienstleistungsbereich nicht nur Arbeitsplätze, die hohe Anforderungen an die sozialen Kompetenzen stellen, sondern es entstehen auch neo-tayloristische Arbeitsplätze („McDonald's-Jobs“), die hochgradig standardisierte Arbeit an Computerdisplays einfordern.

Baethge/Baethge-Kinsky haben differenziert herausgearbeitet, wie Arbeit so gestaltet werden kann, dass sie lernförderlich ist und den Nutzen von Weiterbildung erfahrbar macht, zum Lernen motiviert. Sie haben vier Voraussetzungen genannt, die in ähnlicher Form auch in den anderen Studien und Forschungsberichten genannt werden. Die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen hängt ab von

- den **betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten**,
- der **Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung**,
- der **Kommunikations- und Kooperationsintensität** (von der sozialen Einbindung),
- den **Partizipationschancen in der Arbeit**.

Was ist damit im Einzelnen gemeint?

Unter **betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten** verstehen die Arbeitnehmer:

¹ Und die stark an die Figur des Arbeitskraftunternehmers erinnern, der allmählich zum neuen Leittypus avanciert, der sich im Unterschied zum traditionellen verberuflichten Arbeitnehmer durch Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbststrationalisierung auszeichnet (vgl. Pongratz 2001).

- Es gibt Gelegenheiten, sich während der Arbeit neue Dinge anzueignen.
- Lernen und Weiterbildung wird im Betrieb groß geschrieben; es gibt so etwas wie eine Lernkultur, bei der Lernen nicht als Ausdruck einer defizitären Situation begriffen wird („Wer lernen muss, hat es offensichtlich nötig.“).
- Es gibt berufliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung

Die Lernkompetenz wird eindeutig erhöht, wenn

- die Arbeit selbständig eingeteilt werden kann;
- die Arbeit als anregend und abwechslungsreich erfahren wird;
- die Arbeit nicht nur ausgeführt, sondern auch vom Arbeitnehmer geplant, korrigiert und überprüft wird;
- die Aufgaben nicht bis ins Einzelne vorgegeben sind;
- die Möglichkeit besteht, selbständig Entscheidungen zu treffen.

Die **Kommunikations- und Kooperationsintensität** erhöht die Lernkompetenz, wenn

- die Arbeit die Zusammenarbeit mit anderen erfordert;
- über die Arbeit in anderen Betriebsbereichen informiert wird;
- ein Wissen darüber vorhanden ist, wie die Arbeit in der Abteilung abläuft.

Durch **die Partizipationschancen** in der Arbeit erhöht sich die Lernkompetenz, wenn

- viele Absprachen auch ohne Einschaltung von Vorgesetzten getroffen werden können;
- bei Veränderungsmaßnahmen auf die Ideen der Mitarbeiter zurückgegriffen wird;
- Mitarbeiter bei Entscheidungen des Unternehmens einbezogen werden.²

Aus diesen Ergebnissen lassen sich wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung lernförderlicher Lehr-/Lernarrangements ableiten. Die Leitprinzipien der Teilnehmerorientierung, die auf die Verantwortungsteilung im Lehr-/Lernprozess abzielt oder die Kompetenzorientierung (vgl. Klein/Reutter 2005, S. 29 ff.) finden ihre Entsprechung auf der Ebene der Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung, bei denen Gestaltungs- und Verantwortungsräume gegeben sind. Ähnliches gilt für die handlungsleitenden didaktischen Prinzipien der Partizipations- und Lerninteressenorientierung. Grundvoraussetzung, diese Prinzipien mit Leben zu erfüllen bzw. im Betrieb lernkompetenzförderliche Arbeitsplätze zu organisieren, ist allerdings, Vertrauen in den Gestaltungswillen und die Gestaltungsmöglichkeiten der Lernenden bzw. der Mitarbeitenden zu haben. Insbesondere von betrieblicher Seite wird häufig eingewandt, dass die Gruppe der Geringqualifizierten gar nicht in der Lage oder willens sei, derartige Gestaltungs- und damit auch Verantwortungsräume zu füllen, sondern aufgrund ihrer Motivation und Kompetenz eher auf schlichte, eng kontrollierte und unselbständige Arbeit aus sei. Die Erfahrungen, die beispielsweise bei der Einführung teilautonomer Gruppenarbeit mit Geringqualifizierten gemacht wurden, weisen in eine andere Richtung. Geringqualifizierte sind durchaus bereit und in der Lage, mitzugestalten und mitzuverantworten, wenn ihnen entsprechende Möglichkeiten eingeräumt werden und ihnen der nötige Vertrauensvorschuss gewährt wird. Ähnliche Erfahrungen machen wir auch mit Bildungskonzepten für Geringqualifizierte, in denen versucht wird, mehr Selbststeuerung und Selbstorganisation im Lernen zu praktizieren. Auch hier ist das Hauptproblem das geringe Vertrauen der pädagogisch Tätigen in die Kompetenzen der Lernenden, so wie es im Betrieb hauptsächlich die Bedenken der mittleren Ebene sind (vgl. Klein/Reutter 2003, S. 170 ff.). Sowohl in den Arbeits- als auch in den Lernprozessen können wir eine Aufwärtsspirale beobachten: Günstige Lern- und Gestaltungserfahrungen führen zu beruflichem Erfolg, der seinerseits das Selbstbewusstsein und die Bereitschaft zur Aktivität stärkt, die dann wiederum die Selbststeuerungskompetenz stabilisieren und ausweiten. Ungünstige Lern- und Gestaltungserfahrungen führen zu geistigem Rückzug, Passivität, Lethargie und Frustration. Beides ist gerade für die Gruppe der Geringqualifizierten von großer Relevanz, die in ihren

² Die Übersicht fasst die Ergebnisse der Baethge/Baethge-Kinsky-Erhebung zusammen (S. 82-114).

Lern- und Arbeitskarrieren häufig Abwärtsspiralen erfahren im Sinn einer negativen *self fulfilling prophecy* oder des bereits angesprochenen Pygmalioneffekts.

Verzichten wir auf besondere Anstrengungen im Bemühen um die Gruppe der Geringqualifizierten, droht eine noch stärkere Segmentierung zwischen den unterschiedlichen Qualifikations- und Beschäftigtengruppen. „Es könnte zu einer Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung **und** lernförderlichen Arbeitsplätzen und einer doppelten Benachteiligung derjenigen kommen, die auf der Basis schlechter Ausbildung **und** wenig lernförderlicher Arbeitsumgebung die notwendigen Kompetenzen für lebenslanges Lernen nicht entwickeln bzw. nachholen können (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 141). Ehmann nennt dies das Matthäus-Prinzip: „Wer viel hat, dem wird auch viel gegeben. Wer wenig hat, dem wird auch das wenige noch genommen werden“ (Ehmann 2001, S. 131). „Die Demarkationslinien zwischen beruflicher Privilegierung und beruflicher Benachteiligung verlaufen nicht mehr nur zwischen denen, die drin sind und denen die draußen sind, sondern bereits im Betrieb zwischen denen, die an lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind und denen, die diesen Vorzug nicht genießen. Der Kampf gegen die Arbeitslosigkeit, insbesondere gegen die Langzeitarbeitslosigkeit beginnt im Betrieb“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 146). Wir brauchen neue Brücken zwischen Lern- und Arbeitsorganisation und eine gezielte Veränderung der Lernmöglichkeiten im Betrieb. Damit sind alle Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen von Arbeitsmarkt und Weiterbildung gefordert.

„Ich weiß zwar nicht, ob es besser wird, wenn es anders wird; aber ich weiß, es muss anders werden, wenn es gut werden soll.“ (Lichtenberg)

Literaturverzeichnis

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Block, R. (2001): Nutzenerwartung und Weiterbildung. Essen
- Ehmann, C. (2001): Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Bielefeld
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2003): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld
- Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.) (2005): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler
- Klein, R./Reutter, G. (2003): Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüssler, I.: Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 170-186
- Manninen, J./Birke, B. (Eds.) (2005): Lifelong Learning and European reality. Helsinki/Vienna
- Margalith, A. (1997): Politik der Würde. Berlin
- Negt, O. (1988): Neue Technologien und menschliche Würde. Hagen
- Pongratz, H. J. (2001): Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? In: DIE Zeitschrift 1/2001, S. 24-26
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Giesecke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228-253
- Sennett, R. (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen