

report



QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT

Heft 60

Kompetenz für Europa
Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel

Referate auf dem internationalen Fachkongress
Berlin 1999

SCHRIFTEN ZUR BERUFLICHEN WEITERBILDUNG
Analysen - Diskussionen - Empfehlungen

Impressum

Der internationale Fachkongress "Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel" fand vom 21. bis 23. April 1999 in Berlin statt. Veranstalter waren das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Europäische Kommission. Mit der Ausrichtung war die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Geschäftsstelle Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin, beauftragt.

QUEM-report, Heft 60

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-
Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft
Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
Storkower Straße 158
10402 Berlin

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Manuskriptdruck, August 1999

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 09444092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Geleitwort

Der Wissensaufbau in einer sich ständig erneuernden Gesellschaft muss die Menschen und die Unternehmen befähigen, neue Dienstleistungen, Produkte, Materialien und Verfahren kreativ zu entwickeln und in wirtschaftliche Erfolge und Arbeitsplätze umzusetzen. Wir brauchen moderne Ausbildungs- und effiziente Lernkonzepte für die berufliche Bildung. Arbeitsmarkt-, Wirtschafts- und Bildungspolitik müssen hier eng zusammenarbeiten. Die Strukturinnovationen, mit denen wir uns auseinander setzen müssen, die Veränderungen in den Berufen sind zunehmend nur zu bewältigen, wenn alle Beteiligten gelernt haben, im Team zu arbeiten. Hierbei geht es nicht nur um eine Frage des fachlichen Lernens, sondern das ist eine Erfahrung, die sich entwickeln muss.

Bei der beruflichen Kompetenzentwicklung und bei der beruflichen Weiterbildung ist eine Neuorientierung mit Blick auf die Zukunft erforderlich. In der Bundesrepublik Deutschland hat sich das Verständnis von beruflicher Weiterbildung in den letzten 10 Jahren spürbar verändert und erweitert.

Die Wiedervereinigung Deutschlands und der Transformationsprozess in den neuen Ländern haben die Menschen dort vor sehr komplexe Lernanforderungen gestellt. Hier ging es nicht nur um den Erwerb von neuem Wissen nach schulischen Mustern, sondern um völlig neue Wertvorstellungen, neue Verhaltensweisen und den Umbau von Erfahrungen. Es ging um einen vollständigen Systemwechsel. Die Lernprobleme in den neuen Bundesländern weisen strukturelle Ähnlichkeiten zu den Lernaufgaben auf, die angesichts der massiven Veränderungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft *überall* entstanden sind. Globalisierung, veränderte Arbeitsteilung, gesellschaftlicher Umbau sind Chiffren dieser Wandlungsprozesse. Die Lerninhalte werden komplexer, die Lernnotwendigkeiten werden differenzierter, die fachliche Spezialisierung nimmt in allen Lebensbereichen zu und gewinnt gleichzeitig an Dynamik. Die Selbstorganisation des Lernens spielt in der Arbeitswelt eine immer größere Rolle. Die Vernetzung von Wissen erreicht eine neue Dimension. Deshalb stehen wir vor einer Herausforderung, auch Lernprozesse neu zu definieren. Wir befinden uns mitten in einem Veränderungsprozess, der sich in einem Tempo entwickelt, das zumindest, was die technischen Bedingungen angeht, ganz außerordentlich ist.

Auf dem Kongress *“Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel”* haben Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 25 Staaten Erfahrungen ausgetauscht und Lösungsansätze im Bereich der Kompetenzent-

wicklung für den wirtschaftlichen Wandel gesucht. Die Weite und Vielfalt des Lernens von Erwachsenen wurde umrissen. Dabei hat der Kongress in vieler Hinsicht Grenzen geöffnet.

Vordergründig *Ländergrenzen*: Gelernt wird zunehmend in Europa und für Europa, nach europäischen Maßstäben, die nicht allein auf deutsche Qualifikationen, sondern auf europäische Kompetenzen ausgerichtet sind. Die Vergleichbarkeit und Austauschbarkeit von beruflichen Kompetenzen wird zu einer europäischen Herausforderung, aber auch zu einer europäischen Chance. Lernen von Toleranz ist hierbei von hoher Aktualität.

Geöffnet wurden *Zeitgrenzen*: Hier geht es um ein kontinuierliches, lebenslanges Lernen, das aus langfristigen und kurzzeitigen, organisierten, selbstorganisierten und informellen, vorrangig oder nebenbei absolvierten Lernphasen bestehen kann. Es geht um einen kontinuierlichen Wandel durch Lernen, der zugleich das Lernen selbst im Wandel verändert. Dieser Prozess hat immer eine menschliche und eine technische Komponente. Beide gehören zusammen.

Geöffnet wurden *Lernfeldgrenzen*: Qualifikationen und Kompetenzen, die in der institutionalisierten Weiterbildung erworben werden, stellen nur einen Lerntypus dar. Daneben werden das Lernen im Arbeitsprozess, das Lernen im sozialen Umfeld und das multimediale Lernen immer wichtiger. Der Markt für Bildungssoftware beginnt sich zu entwickeln, wenn auch in einem schwierigen Umfeld. Das BMBF wird deshalb ein Programm zum Thema Bildungssoftware auflegen für Schulen, für die berufliche Bildung, für die berufliche Weiterbildung und für Hochschulen, eines der bisher größten und komplexesten Programme des Hauses.

Geöffnet wurden *Kompetenzgrenzen*: Eine neue Sicht der Verwertbarkeit von beruflichen Kompetenzen, die in informellen Lernprozessen erworben werden – d. h. die Anerkennung praktisch einsetzbarer Kompetenzen und Fähigkeiten wie Ehrenamt, soziales Engagement etc. –, ermöglicht es, Menschen aus der Arbeitslosigkeit heraus in neue Tätigkeiten zu integrieren und ihre Flexibilität zu erhöhen.

Geöffnet wurden *Chancengrenzen*: Es zählt nicht mehr nur der formale Abschluss für das berufliche Fortkommen, sondern die im realen Arbeitsleben und in der sonstigen vita activa erworbenen Kompetenzen – die Persönlichkeit, die Kommunikationsfähigkeit und die sonstigen Aktivitäten. Mit den neuen Medien existieren ganz andere Möglichkeiten, neues Wissen zu vermitteln.

Geöffnet wurden schließlich *Grenzen des Lernbegriffs*: Nicht nur ein auf klare Ziele hin ausgerichtetes Lernen steht im Mittelpunkt, sondern auch vielfältige Formen des zieloffenen Lernens. Nicht die reine Informationsvermittlung, sondern ein das ganze menschliche Denken und Tun umfassende Wissensmanagement ist gefragt. Aber nur in der Kombination aus moderner Technik mit Zielsetzungen, die über fachliche Aspekte hinausgehen, entsteht die richtige Entwicklung.

Der Kongress hat dazu beigetragen, das Fundament einer neuen Lernkultur zu legen. Deren wichtigste Charakteristika sind die dargestellten Grenzöffnungen. Diese neue Lernkultur kehrt zum Ideal der Bildung zurück. Sie eröffnet Chancen und Möglichkeiten in einer sich immer schneller verändernden Welt.

“Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel” signalisiert eine entscheidende *Zukunftsaufgabe*. Mit dem “Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens” hat die Europäische Union 1996 wichtige Impulse gegeben, um die Suche nach neuen Formen des kontinuierlichen, lebenslangen Lernens, nach Integration des Lernens in den Arbeitsprozess, nach Einbeziehung der neuen Medien in Prozesse der beruflichen Kompetenzentwicklung sowie nach neuen Formen des Kompetenzerhalts bei Arbeitslosigkeit erfolgreich zu gestalten. Der Europäische Sozialfonds hat in Ziel 4 und mit der Gemeinschaftsinitiative ADAPT die “Anpassung von Arbeitnehmern an den industriellen Wandel” in den Mittelpunkt gestellt. Mit der Verabschiedung der AGENDA 2000 ist auch für die neue Förderperiode hierüber Einigung erzielt worden. Der Kongress konnte zur Umsetzung der Agenda 2000 zukunftsweisende Anregungen geben.

Die große Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die der Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung und der Europäischen Kommission zu diesem Kongress gefolgt sind, zeigt das große Interesse an diesem Thema. Mit der Publikation der Redebeiträge möchte das BMBF die wichtigsten Impulse einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.



Edelgard Bulmahn
Bundesministerin für Bildung und Forschung

Inhaltsverzeichnis

Seite

Uwe Thomas

Kontinuierliches Lernen als Voraussetzung
für den Wandel und bildungspolitischer Auftrag 9

Klaus Hüfner

Europa vor neuen Herausforderungen:
Entwicklungsfaktor Kompetenz 17

Guy Kirsch

Lernkultur für den Arbeitsmarkt von morgen 29

Jürgen Mittelstraß

Lernkultur – Kultur des Lernens 49

David W. Livingstone

Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft 65

Thomas Sattelberger

Lernkultur für ein Unternehmen der Zukunft 93

Reiner Hoffmann

Lernkultur als gewerkschaftlicher Auftrag 119

Walter Riester

Anpassung von Arbeitnehmern an den industriellen Wandel
als europäische Aufgabe 135

Uwe Thomas

Kontinuierliches Lernen als Voraussetzung für den Wandel und bildungspolitischer Auftrag

Ich freue mich, dass ich Sie zu dieser Konferenz begrüßen darf. Ministerin Bulmahn bedauert sehr, dass sie nicht hier sein kann, denn unser heutiges Thema ist von besonderem Gewicht.

Wir sind hier in Berlin, in der Stadt, die so lange vom Eisernen Vorhang geprägt worden ist. Umso bedeutsamer ist es, wenn Sie an dieser Stelle in den nächsten Tagen miteinander über Kompetenz für Europa diskutieren. Der Regierende Bürgermeister hat zum Thema "Wandel durch Lernen" gesprochen. Ich werde versuchen, einige Anmerkungen zum Thema "Lernen im Wandel" hinzuzufügen.

Die aktuelle Überschrift für Europa lautet: Toleranz lernen. Das gilt für Deutschland, wir vergessen das nicht. Doch es gilt in besonderer Weise, in einer Weise, die uns alle betroffen macht, in den Ländern, die hoffentlich eines Tages einmal zu einer Europäischen Union gehören werden, obwohl sie jetzt, weil sie Krieg führen, weit davon entfernt sind. Wir müssen Toleranz lernen, sonst wird unsere europäische Mission auf der Strecke bleiben. Und deshalb ist es so wichtig, dass das Thema der Weiterbildung eben nicht ausschließlich unter der Überschrift "Berufliche Weiterbildung" steht, sondern Weiterbildung eben mehr bedeutet, als sich fit zu machen für einen Beruf.

Man kann es auch anders formulieren. Die Strukturinnovationen, mit denen wir uns jetzt auseinander setzen müssen, die Veränderungen in den Berufen sind zunehmend nur bewältigbar, wenn alle Beteiligten gelernt haben, im Team zu arbeiten. Das ist eben nicht nur eine Frage des fachlichen Lernens, sondern das ist eine Erfahrung, die sich entwickeln muss. Und es ist sicherlich so, dass Teamarbeit in einer Zeit, in der die Erstausbildung nicht mehr für ein ganzes Berufsleben hält, in der Spezialisierung entwertet wird, von einer ganz besonderen Bedeutung ist. Wenn Kenntnisse, von denen man geglaubt hat, dass sie beruflich absichern können, ihren Wert verlieren, wird gerade diese Fähigkeit zur Teamarbeit, zur Gemeinsamkeit auf die Probe gestellt. Das fängt nicht erst im Beruf an. Es beginnt bereits in der Schule. Und deshalb möchte ich auch einige Bemerkungen zur Schule machen. Wir dürfen uns als Bund eigentlich nicht zur Schule äußern, aber ich werde mir in dieser Weiterbildungskonferenz die Freiheit nehmen.

Zunächst möchte ich vier Erkenntnisse zur Diskussion stellen, die trivial klingen mögen:

1. Lerninhalte werden komplexer. Das ist offenkundig, denn wie wir alle immer wieder hören, nimmt das Wissen exponentiell zu. Aber die menschlichen Fähigkeiten zur Informationsaufnahme und -verarbeitung offenbar nicht.
2. Lernnotwendigkeiten werden differenzierter. Das ist ein Thema, mit dem wir uns immer wieder auseinander setzen müssen, z. B. wenn wir über Ausbildungsordnungen für Berufe diskutieren. Die Tendenz zur Differenzierung muss aber aufgefangen werden, indem Elemente, die generell als Lerninhalte notwendig sind, herausgearbeitet werden. Die Ausdifferenzierung muss gleichzeitig von einer Generalisierung begleitet werden, um Zukunftsfähigkeit herzustellen.
3. Die fachliche Spezialisierung nimmt zu, aber sie gewinnt gleichzeitig an Dynamik. Und das macht die eigentliche Schwierigkeit aus, mit der wir uns in der Weiterbildung auseinander setzen müssen. Das ist zugleich ihre große Chance.

Und schließlich der vierte und letzte Punkt: Die Vernetzung von Wissen erreicht eine neue Dimension.

Wir haben als Untertitel der Konferenz "Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel" gewählt und ich möchte mich, wie gesagt, auf den zweiten Punkt "Lernen im Wandel" in meinem Vortrag konzentrieren.

Weil die Vernetzung von Wissen eine neue Dimension erreicht, eine globale Dimension, wenn wir an das Internet denken, stehen wir vor einer Herausforderung, auch Lernprozesse neu zu definieren. Ich fand es schon bemerkenswert, dass wir nur für die kleine Ausstellung während dieser Konferenz 42 Internetanschlüsse schalten mussten. Stellen Sie sich dies einmal vor fünf Jahren vor. Da war das noch ferne Zukunft. Wir befinden uns mitten in einem Veränderungsprozess, der sich in einem Tempo entwickelt, zumindest, was die technischen Bedingungen angeht, das ganz außerordentlich ist.

Ich möchte vier Beispiele nennen, die diesen Veränderungsprozess illustrieren.

Als erstes Beispiel: Die Bundesbahn hat vor über zehn Jahren elektronische Stellwerke eingeführt. Einige von Ihnen werden sich erinnern, als das erste dieser neuartigen Stellwerke in Altona aufgebaut wurde, gab es ständig Probleme, für mehrere Wochen nahmen Verspätungen bei der Bahn im Norden überhand. Die Bedienungsmannschaft wurde nicht fertig mit der neuen Tech-

nik. In einer Firma, in der ich tätig war, daher kenne ich das Beispiel, wurde deshalb extra eine Software entwickelt, mit der man elektronische Stellwerke simulieren kann. Damit konnten die Bedienungsmannschaften üben. Und Sie werden keine Klagen mehr gehört haben, als das neue Stellwerk in Hannover in Betrieb ging. Warum? Weil die Bedienungsmannschaften am Simulator geschult worden sind. Die Software zu dem Simulator wurde in Ungarn entwickelt von Leuten, die in Dresden studiert haben und sie wurde in Bremen entworfen und verkauft. Europäische Einigung hat sich hier bereits demonstrieren lassen. Generell gilt, dass die Simulation komplexer Vorgänge mit den Technologien, die zunehmend zur Verfügung stehen, eine immer wichtigere Rolle spielen wird.

Lassen Sie mich ein ganz ähnliches Beispiel nennen. Wenn Sie ins Krankenhaus gehen und haben ein Problem am Knie, dann war das zumindest früher so, jedenfalls bei Kassenpatienten, dass Sie das Pech haben konnten, Ihr Knie von jemandem operiert zu bekommen, der vorher noch nie ein Knie aufgemacht hat. Da konnte es dann natürlich passieren, wenn am lebenden Objekt geübt wird, dass das Objekt anschließend davonhinkt. Inzwischen, das kann man sich sehr schön anschauen, beispielsweise im Institut für grafische Datenverarbeitung in Darmstadt, können Sie eine Knieoperation voll simulieren. Die künftigen Chirurgen können x-mal üben, bis sie für eine so komplizierte Operation fit sind, um erst dann ins Berufsleben entsprechend einzusteigen. Das sind Entwicklungen, die nur ein Wetterleuchten am Horizont dessen sind, was auf uns zukommt. Sie illustrieren in besonders anschaulicher Weise das Thema "Lernen im Wandel".

Lassen Sie mich ein zweites Beispiel bringen. Vor einigen Jahren gab es eine merkwürdige Allianz. Einige von Ihnen kennen vielleicht die Firma Silicon Graphics – sehr erfolgreich mit Work Stations, mit sehr teuren Work Stations. Und ausgerechnet dieses Unternehmen ist eine Allianz eingegangen mit der Firma Nintendo. Nintendo baut Spielecomputer in Japan, sehr billige aber hochleistungsfähige Computer, einige von Ihnen kennen das von Ihren Kindern. Warum diese Allianz? Weil die gleichen Strukturen, die in professionellen Work Stations genutzt werden, in diese Spielecomputer hineinwachsen. Das ist ein Hinweis darauf, dass in fünf bis zehn Jahren wir mit Personalcomputern operieren werden, die Möglichkeiten bieten, für die heute noch eine Silicon Graphics erforderlich ist. Was kann man damit machen? Damit können virtuelle Realitäten dargestellt werden. Sie können hindurchwandern durch im Computer aufgebaute Realitäten. Alles das gibt natürlich für Gestaltungs- und Konstruktionsberufe ein Ausmaß an Möglichkeiten, das man sich früher nicht vorstellen konnte.

Drittes Beispiel mit zwei Sätzen: Der Markt für Bildungssoftware beginnt sich zu entwickeln, wenn auch in einem schwierigen Umfeld. Und es wird zu-

nehmend so, dass sich Interessierte Programme aus dem Internet herunterladen oder, das ist derzeit noch billiger, eine CD kaufen und versuchen, bestimmte Fähigkeiten selbst zu erwerben. Das kann informell und selbstgesteuert geschehen oder in speziell angebotenen Kursen genutzt werden. Wenn Sie beispielsweise Power Point lernen wollen, könnten Sie einen Kurs machen, Weiterbildungsträger bieten so etwas an. Das ist nicht billig. Sie können aber auch eine Lernsoftware kaufen, die Sie testen, wie viel Begriffe kennen Sie schon, welche Abläufe sind Ihnen bereits vertraut und darauf aufbauend werden Sie dann systematisch durch einen Lernprozess geführt, bis Sie mit dem Programm zurechtkommen. Power Point ist eine Präsentationssoftware, mit der man sehr schöne Bilder dynamisch vorführen kann, statt Folien zu präsentieren. Dieses vielleicht etwas naive Beispiel zeigt zweierlei. Sie können das Erlernen des Umgangs mit einer Software optimieren, durch Lernsoftware. Allerdings, wenn Sie die Software erlernt haben, dann haben Sie eigentlich nur die erste Hälfte erlernt, nämlich die Technik, mit der Software umzugehen. Der eigentliche Witz bei einer Präsentation, die professionell gemacht wird, ist die Dramaturgie. Das können Sie damit nicht lernen. Und das ist ein Hinweis darauf, dass der Prozess des Wandels im Lernen immer eine menschliche Komponente und eine technische Komponente hat, und nur wenn man beides zusammen sieht, funktioniert das Ganze.

Damit komme ich zum vierten Beispiel. Das BMBF fördert in zwei Leitprojekten neue Formen des Lernens, und zwar jeweils mit 42 Mio. DM, also nicht mit einer marginalen Summe. Sie stehen unter der Überschrift "Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse". Das eine befasst sich mit der Frage, wie muss man ein vernetztes Studium "Chemie" aufbauen, und beim zweiten handelt es sich um die virtuelle Organisation eines überregionalen Verbundes von 12 Fachhochschulen. Ich nenne diese beiden Projekte, um anzudeuten, dass auf diesem Gebiet insgesamt sich Veränderungsprozesse abzeichnen, aber Veränderungsprozesse, die nicht umsonst zu haben sind. Bildungssoftware ist teuer in der Entwicklung und billig in der Verbreitung. Darauf müssen wir uns einstellen.

Lernen im Wandel durch Einsatz von Internet und Computer im Unterricht, aufbauend auf hochwertiger Bildungssoftware, das ist ein Thema, bei dem man sich über drei Dinge Gedanken machen muss. Ich will das am Beispiel Schule versuchen, kurz darzustellen.

Das erste ist natürlich, dass die notwendigen Hardwarevoraussetzungen für die Lernenden geschaffen werden müssen. Das kostet viel Geld. Unser Programm "Schulen ans Netz" ist da nur ein Kratzen an der Oberfläche. In Wirklichkeit, wenn wir neue Medien in den Unterricht hineinintegrieren wollen, mit Internet und mit Personalcomputern im Unterricht arbeiten wollen, brau-

chen wir eine umfassende Ausstattung der Schulen mit der nötigen Hardware. Und diese Hardware verändert sich in einem atemberaubenden Tempo. Sie hat in drei Jahren völlig andere Leistungsmerkmale. Wir erleben ein ungeheures Tempo des technischen Fortschritts und für moderne Software brauchen wir eine relativ moderne Hardware. Deswegen ist der Vorschlag von Ministerin Bulmahn, Computer, die in der Wirtschaft nicht mehr benötigt werden, für Schulen zur Verfügung zu stellen nur mit dem zweiten Satz, den sie hinzugefügt hat, sinnvoll. Sie hat gesagt, dass solche Spenden nur unter der Voraussetzung Sinn machen, dass diese einen bestimmten Mindeststandard erfüllen. Und der Computerbestand muss ständig erneuert werden.

Zweitens, wir brauchen hochwertige Bildungssoftware, und diese Bildungssoftware ist, wie gesagt, teuer in der Entwicklung. Ein breiter Durchbruch kostet Geld, und dadurch wird die Entwicklung gebremst, wenn sie nicht gesponsert wird. Wir haben uns deshalb vorgenommen, im BMBF ein Programm aufzulegen zum Thema Bildungssoftware, übrigens nicht nur für Schulen, sondern für die berufliche Bildung, für die berufliche Weiterbildung und für Hochschulen. In Hochschulen haben wir gemeinsam mit den Ländern damit bereits begonnen. Das wird wahrscheinlich eines der größten und komplexesten Programme, die das Ministerium bisher gemacht hat, und zwar wegen der Vielfalt und wegen des großen Problems der Qualitätssicherung. Aber nur wenn die Software entwickelt wird, nur wenn wir über die Bildungssoftware wirklich verfügen können, macht es Sinn, Computer und Internet auf breiter Basis in den Unterricht zu integrieren. Wenn die Lernenden nur ein bisschen im Internet surfen wollen, brauchen wir die umfassende Computerausstattung in den Schulen vielleicht nicht. Wenn wir aber wirklich in die Schule hinein, in die Lehre hinein, in die Ausbildung, Weiterbildung hinein die technischen Möglichkeiten, die es heute gibt, integrieren wollen, müssen wir die Software auch haben. Sonst bringt das nichts. Und diese Software muss ständig weiterentwickelt werden.

Schließlich kommt ein dritter Punkt hinzu. Das wurde sehr deutlich, als wir dieses Thema in Hochschulen bereits angefasst haben. Nämlich die Bereitschaft der Lehrenden, sich auf ihre veränderte Rolle einzulassen. Viele von Ihnen werden mit diesem Thema bereits konfrontiert worden sein. Das ist wahrscheinlich das größte Hindernis, das man auch mit Geld allein nicht überwinden kann, sondern nur mit Motivation. Dabei muss klar sein: Lernen ist mehr, als Wissen einüben, komplexe Sachverhalte veranschaulichen. Das kann der Computer ganz gut. Entscheidend ist die Integration mit den Lehrenden und ihrer neuen Rolle. Deswegen habe ich das Beispiel Power Point gewählt und auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch die Dramaturgie zu erlernen. Spätestens dann braucht man die Lehrenden. Das macht das deutlich, worum es eigentlich geht. Es kommt hinzu, dass zum Lernen nicht nur in der

Schule, nicht nur im Beruf oder in der Berufsausbildung, sondern generell, auch in der Weiterbildung, nichtfachliche Themen eine ganz entscheidende Rolle spielen. Soziale Verhaltensweisen zu lernen, im Team arbeiten zu lernen, das ist ein Thema, das wir kürzlich in einer ganz neuen Form in die Ausbildungsordnung für Meister übernommen haben. Nur in der Kombination aus moderner Technik mit Zielsetzungen, die über fachliche Aspekte hinausweisen, entsteht die richtige Entwicklung.

Ich möchte ein Beispiel bringen, das veranschaulicht, worauf ich dabei hinaus will. Wir haben im BMBF ein Programm, dessen Ziel ist es, die Wirtschaft, das Wissen über Wirtschaft stärker in die Schulen hineinzubringen. Um eine Brücke zu schlagen zwischen den Schulen und dem Beruf, eine Brücke, die in Zukunft immer breiter werden muss, fördern wir entsprechende Pilotprojekte. In diesem Rahmen haben wir kürzlich Lehrer an die Börse in Frankfurt eingeladen. Keiner von ihnen hatte eine reale Vorstellung von der Funktion der Börse. Besonders interessant ist dort der Neue Markt, von dem junge Wachstumsfirmen ihr Kapital herbeiziehen können. Herr Francioni, der dafür verantwortlich ist, hat vorgetragen, und wir haben dann darüber diskutiert, wie wäre es eigentlich, wenn wir im Mathematikunterricht in Planspielen simulieren würden, wie man ein Unternehmen gründet, finanziert, an die Börse bringt und wie man das ganze Finanzmanagement eines solchen Unternehmens macht.

Was folgt daraus? Wir können nicht so viele Lehrer und Lehrerinnen ausbilden, dass diese praxisnah die Funktionsweise der Börse darstellen könnten. Aber wenn diese eine geeignete Software dafür zur Verfügung haben und die Lehrer sind bereit, sich darauf einzulassen, dann können solche praxisnahen Dinge im Unterricht einen Platz finden. Und damit bauen wir eine Brücke zwischen Schule und Wirtschaft, was nach unserer Auffassung ein ganz wichtiges Thema ist.

Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang noch ein Wort zum Thema Hochschulen sagen. Wenn man vor zwanzig Jahren ein Unternehmen in Silicon Valley besucht hat, dann konnte man schon einen Raum anschauen, in dem standen ein paar Fernseher, auf denen ein Business Education Programme lief. Da hielten Leute von der Berkeley oder von der Stanford Universität Vorlesungen und diese liefen auf dem Fernseher. Auf diese Weise blieben die Spezialisten in den Unternehmen einigermaßen up to date.

Das sieht natürlich heute völlig anders aus. Mit den neuen Medien haben wir ganz andere Möglichkeiten, neues Wissen zu vermitteln. Zunächst einmal an den Hochschulen selbst. Die Grundvorlesungen an den Hochschulen, das Wort Vorlesungen ist geradezu verräterisch in diesem Zusammenhang, die

Grundvorlesungen an den Hochschulen wurden ja schon in der Vergangenheit von einigen begabten Studenten oder Studentinnen geschwänzt, die stattdessen sich lieber ein besonders gutes Lehrbuch herausgesucht haben, das gelesen haben und dann waren sie genauso weit. In Zukunft, wenn Lernsoftware existiert, steht der Professor vor der Herausforderung, ob sein Script, an das er sich hält, und seine Vorlesung, die er hält, konkurrenzfähig ist zu dem, was die Studenten sich möglicherweise zu günstigen Kosten aus dem Internet herunterladen können. Dieses verändert die Hochschulen.

Wir haben zurzeit im Rahmen der Bund-Länder-Diskussion eine, wie ich finde, sehr fruchtbare Diskussion. Es gibt dazu auch ein Papier, das in Kürze veröffentlicht wird, über Multimedia in Hochschulen. Und da werden genau diese Themen diskutiert. Wie verändern sich eigentlich die Hochschulen mit dem rapiden Eindringen der neuen Medien? Das ist ein Prozess von fünf bis zehn Jahren, also ein schneller Prozess. Und wenn wir ihn nicht aktiv vorantreiben in Europa, dann verlieren wir an Kompetenz, denn andere Länder machen das. Wenn wir diesen Prozess nicht vorantreiben, kommen wir in Schwierigkeiten, aber dieser Prozess impliziert veränderte Strukturen.

Dabei kommen ganz neue Herausforderungen auf uns zu, auch in der Finanzierung. Das heißt aber auf der anderen Seite, dass sich die Aufgabe der Hochschule verändert. Ich will zwei Punkte herausgreifen.

Erstens: Diese Art von Wissensvermittlung wird über die Grenzen der Hochschule hinausgehen. Das wird ein Teil der Weiterbildung werden in den Unternehmen. Die Durchlässigkeit der Hochschulen zur Weiterbildung, die ja in Deutschland theoretisch gegeben ist und im neuen Hochschulrahmengesetz drinsteht, wirkt sich in der Praxis bisher nur sehr begrenzt aus. Diese Durchlässigkeit wird für die Weiterbildung in Unternehmen immer wichtiger, und es ist an uns, die Wechselwirkung zwischen dem Unternehmen und den Hochschulen entsprechend zu befördern.

Es gibt aber noch einen zweiten Aspekt. Über den haben wir ausführlich mit den Ländern diskutiert. Wir haben in unseren deutschen Hochschulen kaum Lehrstühle, die sich intensiv mit der Frage Lernforschung auseinandersetzen. Was müssen wir eigentlich wissen, um medienunterstützten Unterricht zu optimieren? Wir haben zu wenig Forschung auf diesem Gebiet. Diese Forschung muss ausgebaut werden, sonst werden wir mit der Aufgabe, die ich zu skizzieren versucht habe, nicht fertig.

Der Paradigmenwechsel im Bildungswesen beginnt uns einzuholen. Wir sollten versuchen, ihn aktiv zu gestalten. Auch die EU fördert in diesem Zu-

sammenhang verdienstvollerweise eine Menge interessanter Projekte. Wir wollen uns hier ebenfalls verstärkt engagieren.

Als die DDR zu bestehen aufhörte, gab es ein geflügeltes Wort: Das Wort veraltet einem im Munde. Man kann bei diesem Thema, das wir heute hier miteinander diskutieren und angesichts der Vielfalt, mit der wir uns auseinandersetzen müssen, dieses Wort erneut benutzen.

Lassen Sie mich zum Schluss noch eine letzte Anmerkung machen.

Die Bildungslandschaft ist in Bewegung. Wir spüren, dass sich eine Grundwelle abzeichnet. Wir müssen uns darauf einstellen und sollten einen Aspekt dabei nicht vergessen. Meine Generation ist mit einer Einstellung zum Lernen aufgewachsen, die davon geprägt war, wie meine Großmutter zu sagen pflegte: Wenn es schön gewesen ist, so ist es Mühe und Arbeit gewesen. Das hat uns damals zwar nicht besonders gefallen, aber die Idee des Lernens war davon bestimmt, wie sie z. B. Karl Marx formuliert hat: "Es gibt keine Landstraße für die Wissenschaft, und nur diejenigen haben Aussicht, ihre hellen Gipfel zu erklimmen, die der Ermüdung beim Erklettern ihrer steilen Pfade nicht scheuen." Das ist ein wunderbarer Satz.

Die junge Generation sieht das völlig anders. Sie will Spaß haben beim Lernen. Und wenn Sie sich mal anschauen, wie beim mediengestützten Lernen gelernt wird, dann zeigt das, es macht Spaß. Die Amerikaner benutzen das Wort *edutainment* aus *education* und *entertainment*. Warum nicht? Wir haben keinen vergleichbaren Begriff in Deutsch. Lernen mit dem Computer macht Spaß. Trockener Stoff gewinnt Lebendigkeit. Wir lernen, dass wir auch spielerisch lernen können. Das ist für Deutsche, ich begrüße hier unsere ausländischen Gäste besonders herzlich, ein schwer zu verdauender Brocken, dass wir spielerisch lernen sollen, aber ich denke, der Kongress wird zeigen, dass das geht.

*Dr.-Ing. E. h. Uwe Thomas
Staatssekretär im Bundesministerium
für Bildung und Forschung*

Europa vor neuen Herausforderungen: Entwicklungsfaktor Kompetenz

Wir leben heute in einer Zeit rasanter wissenschaftlicher und technologischer Entwicklungen. Die Kommunikationsrevolution, die bereits fast alle Regionen dieser Welt erfasst hat, führt zu einer *globalen Informationsgesellschaft* mit ungeahnten Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Kommunikations- und Informationsverarbeitung. Diese Innovationswelle revolutioniert das gesamte Spektrum der Prozesse, die mit der Erstellung und Verteilung aller Güter und Dienstleistungen verbunden sind.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien führen zu dramatischen Veränderungen unserer Lebensgewohnheiten, unserer Lern- und Arbeitsgewohnheiten und -bedingungen. Diese Entwicklungen sind mit großen Unsicherheiten, ja Ängsten verbunden.

Globalisierung heißt es in vielen Zusammenhängen, die unser Leben beeinflussen. Wir beobachten – und das ist das Neue – rasante Entwicklungen in den ökonomischen und sozialen, politischen und kulturellen Interaktionen, die sich über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus erstrecken und weltweite Dimensionen annehmen. Unser Globus scheint zu schrumpfen; die Idee eines “globalen Dorfes” wird immer populärer und deutet darauf hin, dass wir in einer Welt zunehmender Interdependenzen leben. Obwohl wir einen Literaturboom erleben, besteht noch kein Konsens darüber, was “Globalisierung” bedeutet, noch wissen wir, wohin die Reise geht. Globalisierung als Chance, Globalisierung als Gefahr – hier scheiden sich die Geister. Die Zahl der Pessimisten, der Kritiker ist beträchtlich; von der “Globalisierungsfalle” und von den “Globalisierungslügen” ist unter anderem die Rede.

Globalisierung – Chancen und Gefahren

Wenn wir von “Globalisierung” reden, dann ist damit

- *erstens* kein Endzustand, sondern ein sich fortsetzender Prozess gemeint, der
- *zweitens* keinesfalls linear oder ohne Unterbrechungen abläuft, sondern voller Widersprüche ist – mit vielen Befürwortern, aber auch mit vielen Gegnern. Globalisierung ist

- *drittens* kein eindimensionaler Prozess; es handelt sich vielmehr um eine Vielzahl von Dimensionen, die teils abhängig, teils unabhängig voneinander sind; sie bedingen einander und führen zu sehr ungleichen Entwicklungen.

Wir können heute mehrere Globalisierungsprozesse unterscheiden:

- die Globalisierung der Finanzmärkte;
- die Globalisierung der Märkte für Waren und Dienstleistungen, verbunden mit entsprechenden Marktstrategien im Wettbewerb;
- die Globalisierung der Technologien, des damit vorhandenen Wissens sowie der Aktivitäten im Bereich Forschung und Entwicklung;
- die Globalisierung von Lebensformen, Konsumverhalten sowie des kulturellen Lebens einschließlich Bildung und Erziehung;
- die Globalisierung als politisches Zusammenwachsen der Welt von Regulierungs- und Steuerungsmöglichkeiten.

Diese unterschiedlichen Dimensionen des Globalisierungsprozesses hängen sehr eng miteinander zusammen. Erkennbar ist auf jeden Fall, dass die Beschleunigung der wirtschaftlichen Globalisierungsprozesse erst durch die Entwicklungen in den Informations- und Kommunikationstechnologien möglich war. Hier liegen wiederum Chancen und Gefahren.

Die technologische Revolution erhöht den Stellenwert von Wissen, Erziehung und Ausbildung und damit die strategische Bedeutung von Bildungsinstitutionen und -prozessen. So ist in den letzten Jahren zum Beispiel der Handel mit so genannten Hightech-Waren und Dienstleistungen, d. h. von Waren und Dienstleistungen mit einem hohen Humankapital-Anteil, enorm angestiegen und macht bereits ein Drittel des Welthandels aus.

Obwohl es an dieser Stelle äußerst reizvoll und interessant wäre, muss ich verzichten, auf einzelne Dimensionen der Globalisierung gerade im wirtschaftlichen Bereich einzugehen, etwa auf die Deregulierung der Finanzmärkte, die auf globaler Ebene täglich 24 Stunden lang operieren, deren gewaltige Transaktionen zu 95 Prozent aus Spekulationskapital bestehen, deren ungehemmte Macht so stark ist, dass ganze Regionen in wirtschaftliche und soziale Mitleidenschaft gezogen werden, so dass die Zahl derer immer größer wird, die eine neue Welt-Finanzarchitektur fordern, weil die Bretton-Woods-Institutionen nicht in der Lage sind, den so genannten Kasino-Kapitalismus in kontrollierte Bahnen zu lenken.

Im Folgenden werde ich mich darauf beschränken, die ökonomischen Globalisierungsprozesse als gegeben anzunehmen und die Frage zu stellen, wie im

Kultur-, genauer im Bildungsbereich, einzelne Staaten oder Regionen, wie z. B. die in der EU zusammengeschlossenen Staaten, auf die durch die ökonomische und technologische Globalisierung hervorgerufene neue Wettbewerbssituation reagieren können.

Bei einer weiter isolierenden Betrachtungsweise stehen zwei gesellschaftliche Teilsysteme, nämlich das Bildungs- und das Beschäftigungssystem mit ihren dort tätigen Akteuren, im Mittelpunkt des Interesses. Wie reagieren diese Teilsysteme auf die globalen Herausforderungen, wie interagieren sie, um sich dem globalen Wettbewerb zu stellen? Hier gilt mein Interesse vor allem dem Bildungssystem.

Herausforderungen für das Bildungssystem

Vor dem Hintergrund der Globalisierung, aber auch der Europäisierung, sind die Herausforderungen an neue Lehr- und Lernprozesse und -institutionen enorm. Wie soll die sich ständig vermehrende und verändernde Informationsflut vermittelt und bewältigt werden? Wie muss der Orientierungsrahmen aussehen, um in dieser Informationsflut nicht zu ertrinken?

Jacques Delors, ehemaliger Präsident der EU-Kommission, hat im Auftrage der UNESCO eine Kommission geleitet, die 1996 einen Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert mit dem Titel "Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum" veröffentlichte, der sich diesen Herausforderungen stellte. Die Delors-Kommission betrachtet das von ihr vorgestellte Bildungskonzept als eine notwendige Vision. Angesichts der geschilderten Herausforderungen stellt Bildung "ein unverzichtbares Vermögen" im Streben der Menschheit nach den Idealen Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit dar. Delors sagt in seiner Einleitung zum Bericht: "Bildung ist der Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft. Ihre Aufgabe ist es, jeden von uns, ohne Ausnahme, in die Lage zu versetzen, all unsere Talente voll zu entwickeln und unser kreatives Potential, einschließlich der Verantwortung für unser eigenes Leben und der Erreichung unserer persönlichen Ziele, auszuschöpfen." (Delors-Kommission, S. 15)

Die Kommission konzentriert sich bei ihren Empfehlungen auf das Konzept des lebenslangen Lernens, das die traditionelle Unterscheidung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung überwindet sowie einen Schlüssel auf die Herausforderungen einer sich schnell verändernden Welt anbieten soll.

Der Bildungsbedarf ist heute größer denn je; ihn nicht angemessen zu befriedigen, bedeutet eine Vergeudung menschlicher Ressourcen – zum Nachteil

sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft. Es geht nicht um mehr Bildung in traditionellen Bildungseinrichtungen in einer frühen Lebensphase des Individuum; es geht vielmehr darum: "Jeder einzelne muß befähigt werden, sein ganzes Leben hindurch lernen zu können, um sein Wissen zu mehren, Fertigkeiten und Qualifikationen zu erwerben und sich einer wandelnden, komplexen und miteinander verknüpften Welt anpassen zu können." (Delors-Kommission, S. 73)

Um diese Aufgaben erfüllen zu können, postuliert die Delors-Kommission die Ausrichtung an vier grundlegenden Arten des Lernens, an vier Säulen des Wissens, die eng miteinander verzahnt sind, nämlich

Erstens: Lernen, Wissen zu erwerben, d. h. die Möglichkeiten erlernen, verstehen zu können. "Hier geht es nicht so sehr darum, einzelne kodifizierte Informationen aufzunehmen, sondern um die Beherrschung der Erkenntnisinstrumente als solche. Diese Art des Lernens ist sowohl Mittel als auch Ziel im Leben. Als ein Mittel hilft sie dem einzelnen, wenigstens so viel über sich und seine Umwelt zu verstehen, um in Würde zu leben, berufliche Fähigkeiten zu entwickeln und zu kommunizieren. Als Ziel ist sie die Grundlage der Freude am Verstehen, Wissen und Entdecken." (Delors-Kommission, S. 74)

Zweitens: Lernen, zu handeln, um in der Lage zu sein, im eigenen Umfeld kreativ arbeiten zu können. Diese beiden erst genannten Säulen hängen eng miteinander zusammen; allerdings ist das "Lernen, zu handeln" enger mit dem Problem einer angemessenen beruflichen Bildung und Ausbildung verknüpft. Die entscheidende Frage lautet: Wie kann sich Bildung an der Arbeitswelt von morgen orientieren, ohne dass wir heute wissen, welche Berufe sich in Zukunft entwickeln werden? Da die Vorbereitung des Individuums auf eine klar umrissene praktische Arbeit heute nicht mehr möglich und sinnvoll ist, muss das "Lernen, zu handeln" neu strukturiert werden. Die Delors-Kommission postuliert einen Paradigmen-Wechsel weg von der Qualifikation, hin zur Kompetenz: "Die Bedeutung, die Wissen und Informationen in industriellen Produktionsprozessen ... gewonnen hat, läßt das Konzept beruflicher Qualifikationen veralten und stellt stattdessen persönliche Kompetenz in den Vordergrund. Der technische Fortschritt verändert unausweichlich die Produktionsverfahren und damit auch die benötigten Qualifikationen." (Delors-Kommission, S. 76)

Weiter heißt es in diesem Zusammenhang bei der Delors-Kommission: "Arbeitgeber ist der Begriff der Qualifikation immer noch zu eng an die Vorstellung von praktischem Know-how gebunden. Sie verlangen Kompetenz und zwar eine Kombination von Kompetenzen, die sich individuell aus Qualifikationen im engeren Sinne zusammensetzt, die mittels technischer und

beruflicher Ausbildung erworben wurden, sowie aus Sozialverhalten, Teamfähigkeit, Initiative und Risikobereitschaft.

Wird zusätzlich noch persönliches Engagement von den Beschäftigten – den Akteuren des Wandels – verlangt, wird klar, daß sich hier personengebundene Qualitäten mit Wissen und Know-how verbinden müssen. Diese werden von den Unternehmen oft ‘Lebensqualifikationen’ genannt und können angeboren oder erworben sein. Zusammengenommen ergibt dies dann die geforderte Kompetenz und illustriert deutlich die Verbindung, die Bildung mit den verschiedenen Aspekten des Lernens aufrechterhalten muß. Die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten, Probleme anzugehen und zu lösen wird immer wichtiger.“ (Delors-Kommission, S. 77)

Drittens: Lernen, zusammenzuleben, um an allen menschlichen Aktivitäten partizipieren und mit anderen zusammenleben zu können. Diesem “Lernen, zusammenzuleben” wird von der Delors-Kommission höchste Priorität eingeräumt. Sie fragt: “Läßt sich ein Bildungsansatz finden, der Konflikte verhindern oder dadurch lösen könnte, daß Respekt vor anderen Menschen, deren Kulturen und geistigen Werten vermittelt wird?” (Delors-Kommission, S. 79) Ihre eigene Antwort ist angesichts bisheriger Erfahrungen mit großen Unsicherheiten behaftet; hingewiesen wird auf zwei Wege, die zum selben Ziel führen, nämlich “die langsame Entdeckung der anderen und die Erfahrung gemeinsamer Lebensziele.” “Dies scheint”, so die Autoren, “eine wirksame Möglichkeit zu sein, latente Konflikte zu vermeiden oder zu lösen.” (Delors-Kommission, S. 79)

Viertens: Lernen für das Leben bedeutet, die eigene Persönlichkeit besser zu entfalten und mit zunehmender Autonomie, größerem Urteilsvermögen und wachsendem Verantwortungsbewusstsein handeln zu können. Hier bezieht sich die Delors-Kommission ausdrücklich auf ihren Vorgänger, die Faure-Kommission, deren 1972 von der UNESCO veröffentlichter Bericht den Titel “Wie wir leben lernen” trägt. Die damals aufgestellten Prinzipien besitzen auch heute noch ihre Gültigkeit und werden von der Delors-Kommission voll und ganz unterstützt: “Entwicklungsziel ist die vollkommene Entfaltung des Menschen in all seiner Vielfalt, der Komplexität, seiner Ausdrucksformen und seiner verschiedenen Loyalitäten: als Individuum, Familien- und Gemeindemitglied, Bürger und arbeitender Mensch, Erfinder von Techniken und kreativer Träumer.” (Zitiert nach Delors-Kommission, S. 82)

Ich erwähnte bereits, dass diese vier Säulen von Bildung und Erziehung in ihrer Gesamtheit zu sehen sind; sie sind sehr eng miteinander verknüpft und gelten nicht nur für einzelne Orte des Lehrens und Lernens. Es gilt, dass alle Menschen ihr ganzes Leben lang teilhaben können an einem vielfältigen Bil-

dungsangebot, für dessen Rahmenbedingungen eine reformorientierte, staatliche Bildungspolitik zu sorgen hat.

Erlauben Sie mir an dieser Stelle eine kurze Zwischenbilanzierung. Die Delors-Kommission geht nicht von den gegenwärtigen Realitäten dessen aus, was Bildungsinstitutionen und -prozesse heute darstellen; es werden vielmehr Zielvorstellungen entwickelt, ohne im einzelnen die Wege aufzuzeigen, die von Staat zu Staat, von Region zu Region einzuschlagen sind. Der nächste Schritt bestünde in der Tat darin, jeweils eine Standortbestimmung vorzunehmen. Wo stehen wir heute in den einzelnen Staaten Europas innerhalb und außerhalb der Europäischen Union? Welche Wege müssen wir einschlagen, um einzeln und gemeinsam die in dem vorgestellten Bildungsansatz postulierten Ziele zu erreichen?

Entwicklung von Handlungskompetenzen

Ausgangspunkt ist die Lernfähigkeit eines jeden Einzelnen von uns; im Zentrum steht das Individuum, das befähigt werden muss, *lebenslang für das Leben zu lernen*, d. h. Wissen zu erwerben, zu handeln und zusammenzuleben.

Wenn im Folgenden vom Entwicklungsfaktor Kompetenz die Rede ist, dann geht es darum, die Handlungskompetenz eines jeden Einzelnen von uns in Europa zu fördern und zu entwickeln, um gegenüber den Herausforderungen der zunehmenden Globalisierung angemessen gewappnet zu sein.

Machen wir uns nichts vor: Die Anforderungen an das Individuum werden immer weniger über- und durchschaubar. Das Lernen, mit Unsicherheit, ja mit Chaos umzugehen, ist kein einfacher Prozess. Die Gefahr und die Angst sind groß, ziellos dahinzutreiben, wenn es keine Wege langfristiger und verlässlicher Entwicklung gibt. Es kann und darf daher nicht soweit kommen, dass "weniger Staat" dazu führt, dass dem Individuum die alleinige Verantwortung in Gemeinschaft und Gesellschaft übertragen wird. Mehr Verantwortung für das Individuum bedeutet keinesfalls weniger Verantwortung für den Staat. Es gilt vielmehr, die Verantwortlichkeiten unter- und miteinander neu zu definieren und zu regeln.

Die tief greifenden wirtschaftlichen und sozialen Umstrukturierungsprozesse in den Staaten Mittel- und Osteuropas in den letzten zehn Jahren, verbunden mit dem verschärften Wettbewerb und dem technologischen Wandel im Zeitalter der Globalisierung, haben uns deutlich und für den Einzelnen oftmals schmerzhaft vor Augen geführt, wie schwierig es ist, unter großer Unsi-

cherheit neue Fundamente zu bauen, gemeinsame Ziele zu entwickeln und Wege einzuschlagen, die langfristig dorthin führen.

Die Belehrungsversuche des Westens Europas, der ebenfalls einem neuen, vorher nie gekannten Wettbewerbs- und Modernisierungsdruck ausgesetzt ist, mussten scheitern, wenn sie von einseitigen West-Ost-Transfers ausgingen. Nicht nur, dass es weder westliche Blaupausen noch westliche Lehrbücher oder fertige Rezepte gab, sondern, dass innerhalb der letzten zehn Jahre eben diese einschneidenden Veränderungen in den globalen Rahmenbedingungen die bisherigen Politik-Maßnahmen des Westens Europas zunehmend in Frage stellten, so dass wir heute auch die Erfahrungen der MOE-Staaten benötigen, um in Gesamteuropa neue Bildungsstrukturen und -prozesse initiieren bzw. entwickeln zu können.

Inzwischen ist uns allen klar geworden, dass der Schock des Übergangs von der zentralen Planwirtschaft zu einer Marktwirtschaft mit einer Vielzahl dezentralisierter, individueller Entscheidungsprozesse nicht allein unter rein ökonomischen Aspekten erfolgen konnte. Für das Individuum galt es, eine neue Handlungskompetenz unter neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu erlangen, die über das früher erworbene Fachwissen, etwa als Ingenieur oder Naturwissenschaftler, deutlich hinausgeht und nur in der Bündelung von Kompetenzen unterschiedlicher Art zum Erfolg führen kann.

Ich will hier nicht auf die unterschiedlichen Definitionen von Handlungskompetenz eingehen, sondern vielmehr das Gemeinsame herausarbeiten. Es geht darum, dass das Individuum über eine umfassende Handlungskompetenz verfügt, die ihn in die Lage versetzt, die zunehmende Komplexität seiner sozialen und beruflichen Umwelt zu verstehen und durch eigenes, verantwortungsbewusstes Handeln mitzugestalten. Diese Handlungskompetenz gilt es, durch Selbstorganisation zu erwerben; es geht also um Kompetenzentwicklung als Ziel des Lernens. Insofern ist dieses Konzept weiter gefasst als der traditionelle Begriff aus der Pädagogik, der Handlungskompetenz lediglich auf die Umsetzung theoretischer Kenntnisse in praktische Tätigkeiten bezog.

Als Bedingung für eine individuelle, qualifizierte berufliche und außerberufliche Entwicklung impliziert diese Zielsetzung neue bildungspolitische Prioritäten. Die traditionellen Formen schul- und lehrgangsförmig organisierter Weiterbildung zur Vermittlung von Wissen und Können müssen ebenso wie das Lernen in der Arbeit und für die Arbeit, das so genannte on-the-job training, ergänzt und schrittweise ersetzt werden durch Prozesse der Kompetenzentwicklung, um die im sozialen Umfeld erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Normen und Werte in unterschiedliche Tätigkeiten so-

wie Lebens- und Arbeitsbereiche zu transferieren. Dieser Transfer wird umso wichtiger, wenn es gilt, nicht mehr auf einen einzigen Beruf, sondern auf wechselnde Tätigkeitsfelder im Arbeitsleben eines Individuums vorzubereiten zu sein.

Kompetenzentwicklung impliziert den Erwerb neuer Wertorientierungen und Motivationen, die Herausbildung neuer Verhaltensweisen sowie die Entwicklung von Kreativität, von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Die von der Delors-Kommission vorgeschlagene Vier-Säulen-Matrix hilft uns dabei, die neuen Prioritäten zu setzen.

Ich betone noch einmal: Mit der Einführung und Operationalisierung des Begriffs Handlungskompetenz steht das Individuum im Mittelpunkt des Interesses. Dabei stehen formale und informelle Bildungsprozesse heute gleichberechtigt nebeneinander. Noch pointierter formuliert: Die institutionalisierten Bildungsprozesse mit ihrem traditionellen Lernen stehen nicht mehr im Mittelpunkt; sie verlieren ihren Stellenwert, wenn sie sich nicht am Begriff der Handlungskompetenz des Individuums orientieren. Wie bereits gesagt: Der Erwerb von Handlungskompetenz erfolgt in einem Prozess der Selbstorganisation; es gilt also, die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums zu entwickeln und zu stärken – egal, ob er/sie erwerbstätig, nicht-erwerbstätig oder arbeitslos ist. Um die Gleichheit der Bildungs- und Lebenschancen zu wahren, darf keine Bevölkerungsgruppe ausgeschlossen werden. Niemand darf ausgegrenzt werden – eine Forderung, die angesichts öffentlicher, finanzieller Beschränkungen nur schwer durchzusetzen ist und daher neue Finanzierungsmechanismen mit privater Beteiligung notwendig macht, d. h. die Verantwortlichkeiten neu regelt.

Dieses Konzept geht in seiner Betonung der Selbstorganisationsfähigkeit und Selbstverantwortung des Individuums weit über das traditionelle, institutionalisierte Lernen hinaus; es schließt ganz bewusst alle Formen des sozialen Lernens mit ein. Dieses Konzept geht auch von der Annahme aus, dass in jedem Individuum Lernpotentiale schlummern, die bisher nicht voll ausgeschöpft werden konnten.

Obwohl dieser Ansatz in der Beschäftigung mit den Transformationsgesellschaften und vor dem Hintergrund der ökonomischen und technologischen Globalisierungsprozesse sich zunächst auf die "Entschulungsprozesse" in der betrieblichen Weiterbildung bezog, bedeutet seine konsequente Einführung weitaus mehr, nämlich eine umfassende Reform der traditionellen Bildungssysteme von der Vorschule über Schule und Hochschule bis zur beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Kompetenzentwicklung für alle impliziert veränderte Lehr- und Lernformen, um dem ständigen Erneuerungsbedarf der Qualifikationen angemessen zu begegnen. Das Konzept bedeutet für uns alle ein Leben in Bildungsphasen, in der Kindheit in Schutzräumen, im erwachsenen Alter teils berufsbegleitend, teils berufsunterbrechend. Gefordert ist ein differenziertes System höchst unterschiedlicher Optionen von Übergängen, Brücken, Neubeginnen, Weiterführungen, etc. in einer Vielfalt von Lernorten. Dieses Konzept ist auch als Antwort auf die Herausforderungen der neuen Informationstechnologien gedacht, wobei es nicht nur um das rein technische Verstehen im Umgang geht, sondern vor allem um die Verarbeitung der enormen Informationsmengen, um die Transformation von Informationen in relevantes Wissen. Bereits hier zeigt sich, dass die traditionelle Lehrerrolle erheblichen Veränderungen unterworfen ist. Das Individuum muss selbständiger lernen; Lehrende sind heute viel stärker als Ratgeber, als Tutoren gefragt.

Globalisierung bedeutet auch, neben der Muttersprache mehrere Fremdsprachen zu beherrschen, nicht nur Englisch als Lingua franca. Die Delors-Kommission fordert daher die Kenntnis von mindestens zwei bis drei Fremdsprachen.

Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich den Entwicklungsfaktor Kompetenz fast ausschließlich von der bildungspolitischen Seite her betont und bin auf die beschäftigungspolitischen Implikationen nur indirekt oder implizit eingegangen.

Das Gespenst der Arbeitslosigkeit spiegelt sich in den OECD-Zahlen für 1997 auf erschreckende Weise wider. Allein in den EU-Staaten waren 18,7 Mio. Menschen arbeitslos, das entsprach einer Arbeitslosenquote von 11,2 Prozent. Bei den Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren lag die Arbeitslosigkeit sogar bei 20,4 Prozent. Der Anteil der Langzeitarbeitslosen in Prozent der Gesamtarbeitslosigkeit betrug im EU-Durchschnitt 44,3 Prozent.

Wie bereits gesagt, dies waren für 1997 EU-Durchschnittswerte. Die Streuung war beträchtlich. Die Langzeitarbeitslosigkeit lag in Italien mit 65,6 Prozent am höchsten und war in Schweden mit 17,1 Prozent am niedrigsten. Bei den Jugendlichen war die Arbeitslosigkeit in Spanien mit 39,0 Prozent besonders hoch; lediglich in Deutschland, Dänemark und Österreich entsprachen die Anteile in etwa denen der Gesamtarbeitslosigkeit.

Bei einer Analyse der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem wissen wir, dass im Durchschnitt eine höhere formale Bildungsmenge zu einer geringeren Arbeitslosigkeit führt. Wir wissen weiterhin, dass mit zunehmender Globalisierung der Märkte die Nachfrage in den Industrieländern nach Arbeitskräften mit hohen Qualifikationen steigt und nach ungelehrten und angelernten Arbeitskräften deutlich abnimmt.

Aber es gibt kein Modell, das nur Vorteile aufweist. Ein kürzlicher Vergleich im Economist vom 10. April 1999 zeigte einige überraschende Ergebnisse auf:

Das viel gepriesene US-amerikanische Modell mit seinen flexiblen Arbeits- und Warenmärkten, niedrigen Steuern, seinem hohen Wettbewerb weist auf der Negativ-Seite zunehmende Ungleichheit in der Einkommensverteilung, niedrige Sozialleistungen, geringe Qualität bei der Versorgung mit öffentlichen Gütern, etwa im Primar- und Sekundarbereich des Bildungswesens, sowie niedrige Investitions- und sehr niedrige Sparquoten auf. Im Zehn-Jahres-Vergleich 1989-1998, d. h. unter Berücksichtigung wirtschaftlicher Zyklen, stehen die USA im Vergleich zu Japan und Deutschland (ohne die neuen Länder) keinesfalls besser da. Im Gegenteil: Beim Pro-Kopf-Einkommen (GDP per head) waren die drei Staaten etwa gleich, beim Produktivitätswachstum lagen die USA jedoch etwas unter Japan, während Deutschlands Produktivitätswachstum mehr als doppelt so hoch war. Das heißt Deutschlands besser ausgebildete Arbeitskräfte haben zumindest teilweise die restriktiven Arbeitsmarktbedingungen kompensiert, wie es in dem genannten Artikel heißt.

Ohne Zweifel stehen die USA bei der Schaffung von neuen Arbeitsplätzen an erster Stelle, während in Europa hohe Steuern, hohe Mindestlöhne sowie Restriktionen auf den Arbeits- und Warenmärkten die Unternehmer davon abhalten, neue Arbeitskräfte einzustellen. In Europa wird daher gegenwärtig das Modell Niederlande mit Interesse beachtet, das 1997 mit 5,6 Prozent Arbeitslosigkeit erheblich unter dem EU-Durchschnitt von 11,2 Prozent lag. Deren Arbeitnehmer akzeptierten niedrige Löhne; die Beschränkungen für Teilzeitbeschäftigung und vorübergehende Tätigkeiten wurden gelockert und die Sozialabgaben gesenkt. Aber das Ergebnis steht in einem anderen Licht, wenn wir feststellen, dass etwa ein Drittel der Arbeitnehmer teilzeitbeschäftigt ist, das ist der höchste Anteil unter den reichen Industrieländern, und dass eine sehr große Anzahl von Menschen im erwerbsfähigen Alter, nämlich 13 Prozent, so genannte Arbeitsunfähigkeitsgelder erhalten und damit nicht mehr in der Arbeitslosenstatistik aufgeführt werden.

Natürlich hängt die Höhe eines Modells auch von der Geld- und Fiskalpolitik ab, die in den EU-Staaten eher zu einer unzureichenden Nachfrage geführt hat und die sich in der Europäischen Währungsunion noch bewähren muss.

Diese kurzen Ausführungen zur gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und deren Rückwirkungen auf den Arbeitsmarkt sollen vor allem einen Punkt klarmachen: Arbeitslosigkeit hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Die Finanzierung von Bildungsaktivitäten spielt vor allem langfristig eine wichtige Rolle. Es wäre zu optimistisch, einen direkten, kurzfristig funktionierenden Automatismus zwischen steigenden Bildungsinvestitionen und sinkender Arbeitslosigkeit zu unterstellen. Dennoch: Bildungspolitik ist ein integraler Bestandteil einer erfolgreichen Wirtschafts- und Sozialpolitik. Humankapital ist eine Schlüsselgröße der volkswirtschaftlichen Vermögensbildung.

Neue Rolle des Staates

Erlauben Sie mir noch abschließend einige Bemerkungen zur Rolle des Staates. Es wird oftmals behauptet, die Deregulierung der Märkte, also auch der Bildungsmärkte, impliziere eine Entmachtung des Staates. Mit zunehmender Dezentralisierung bis hin zur Autonomie der Einzelschule würden alle Entscheidungen dem freien Spiel von Angebot und Nachfrage überlassen. Mehr noch: Die zu beobachtenden Globalisierungsprozesse würden diesen Prozess noch beschleunigen.

Es stimmt, dass der Einfluss des Staates abnimmt; dies gilt im Innenverhältnis bei der Dezentralisierung von Entscheidungen bis hin zum Individuum; es gilt auch im Außenverhältnis, wo eine Entwicklung von der traditionellen Staatenwelt hin zu einer Gesellschaftswelt mit einer Vielzahl von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren wie multinationalen Unternehmen und nicht-profitorientierten internationalen Nichtregierungsorganisationen zu beobachten ist.

Aber so wie die Weltgesellschaft einen Regulierungs- und Steuerungsbedarf hat, der seinen Ausdruck in einer Weltordnungspolitik (world governance) finden muss, so müssen im Innenverhältnis auf dem Weg vom so genannten fürsorgenden Staat hin zum Staat, der individuelle Handlungskompetenz fördert, die Funktionen des Staates neu definiert werden. Ähnlich, wie auf der Ebene der EU das so genannten Subsidiaritätsprinzip noch einer inhaltlichen Bestimmung bedarf, die anders aussehen muss als Dezentralisierung von Kompetenzen in traditionell gewachsenen Strukturen, so bedarf es auch im sich tendenziell auflösenden Kontext der Nationalstaaten auf der subregionalen und lokalen Ebene einer neuen Aufgabenbestimmung der so genannten öffentlichen Hand. Mit anderen Worten: Eine erfolgreiche Bildungsreform, in deren Mittelpunkt das Konzept "Handlungskompetenz als Entwicklungsfaktor" steht, kann nur gelingen, wenn die Verwaltungsstrukturen nicht nur,

aber vor allem des Staates ebenfalls eine neue Qualität von "Handlungskompetenz" gewinnen. Dies wird ein langwieriger Prozess sein, aber der Außendruck nimmt deutlich zu, um die Lernwilligkeit zu erhöhen.

Prof. Dr. Klaus Hüfner
Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission

Guy Kirsch

Lernkultur für den Arbeitsmarkt von morgen

Würde man vor einigen Jahren diese Tagung organisiert haben, so hätte man Vorträge programmiert mit Themen wie: Das Bildungs- und Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Und in diesen Vorträgen wäre dann geschildert worden, dass das deutsche Hochschulwesen wohl reformbedürftig, aber so schlecht nicht ist; auch hätte man voll Stolz vermerkt, dass das Ausland mit neidvoller Bewunderung auf das duale Ausbildungssystem schaut. Diese Art von Referaten und dieses Ausmass an problemvergessener Selbstgefälligkeit sind heute nicht mehr möglich. Das Thema, das die Organisatoren mir zugedacht haben, drückt schon in seiner Formulierung auf geradezu rührende Weise jene Hilflosigkeit aus, mit dem wir dem Problemkreis des Lernens, der Bildung und der Ausbildung sowie der Arbeits- und der Lebenswelt begegnen.

Wenn man – was man tun sollte – die Wörter beim Wort nimmt, so stellt man fest, dass der Titel dieses Beitrags zwei Begriffe vereint, die nicht so recht zueinanderpassen wollen: Kultur und Markt. In der Tat rufen die beiden Begriffe Assoziationen hervor, die auf den ersten Blick nichts miteinander zu tun haben. Spricht man von Kultur, so schwingt gemeinhin die Idee des Guten, des Wahren und des Schönen mit. Man denkt an jene Werte, die dem Leben des Menschen Sinn und Würde verleihen und welche dem Einzelnen erlauben, in der Gesellschaft jener aufgehoben zu sein, die den gleichen Idealen verpflichtet sind wie er selbst. Im Gegensatz dazu denkt man beim Begriff des Markts weniger an Werte, denn an Preise. Hier geht es nicht um den Sinn und um die Würde des menschlichen Lebens, sondern um die Rationalität von Entscheidungen und um die Zweckmässigkeit von Handlungen. Es geht nicht um das gelungene Leben, sondern um die erfolgreiche Karriere. Ist vom Markt die Rede, so denkt man kaum daran, dass die Menschen mit anderen Menschen in *einem* Sinn- und Wertzusammenhang aufgehoben und verbunden sein wollen und sollen, sondern dass sie als Einzelne durch das vereint sind, was sie trennt: ihre jeweiligen Einzelinteressen.

Man könnte nun versucht sein, aus dem Spannungsfeld von Kultur und Markt auszubrechen, indem man entweder jene auf diesen oder diesen auf jene reduziert. So könnte man – mit Marx – argumentieren, dass die Kultur ein Epiphänomen der Dynamik des Markts ist. Oder aber man könnte – Max Weber folgend – darlegen, dass der Markt eine jener Formen ist, in denen sich die Kultur in der Gesellschaft konkretisiert. Das eine liefe darauf hinaus, von einer

Kultur des Markts zu sprechen; das andere würde bedeuten, dass von einem Markt der Kultur zu reden wäre.

Obschon diese beiden Möglichkeiten nicht a priori abgetan werden können, möchte ich im Folgenden keine der beiden nutzen. Vielmehr möchte ich meine Überlegungen ausdrücklich innerhalb des Spannungsfelds jener Assoziationen, die durch die Begriffe der Kultur und des Markts ausgelöst werden, ansiedeln. Dies deshalb, weil – wie mir scheint – nur so jene Probleme, die unter dem Titel dieses Beitrags angesprochen werden sollen, nicht aus dem Blickfeld verschwinden.

Leben und Arbeiten in einer verflüssigten Welt

Fragt man nach den Bedingungen, unter denen hier und heute der Markt allgemein und der Arbeitsmarkt im Besonderen funktionieren und unter denen sich die Kultur und die Lernkultur entfalten (sollen), dann mag man vieles nennen. Mit Blick auf unser Thema verdienen jedoch zwei Charakteristika eigens hervorgehoben zu werden: Der einzelne Mensch, der im Arbeitsmarkt funktionieren und sich in der (Lern)kultur orientieren soll, erlebt – erstens – die Welt zunehmend als eine Wirklichkeit von *undurchschaubarer Komplexität*. Auch erlebt er – zweitens – die Wirklichkeit zunehmend nicht mehr als einen Tatbestand, sondern als einen *dynamischen Prozess*.

Trotz des Informationsreichtums, richtiger: wegen der Informationsflut wird es für den Einzelnen immer schwieriger, seine Lebenswelt und seine Arbeitswelt als verstehbare Wirklichkeit zu begreifen. Die Fülle der Informationen bewirkt, dass die Wirklichkeit der Welt als Gebilde von äußerster Komplexität erscheint; weil aber diese Fülle nicht bewältigt werden kann, erscheint auch die Welt zunehmend als unverständlich, wenn nicht gar als unverständlich. Mögen die Menschen von heute auch über weit mehr Informationen verfügen als ihre Vorfahren, so sind sie doch im Vergleich zu dem, was sie eigentlich für die Gestaltung und das Gelingen ihres Lebens wissen müssten, weniger informiert als diese.

Die Wirklichkeit, in der sich die Menschen zurechtfinden müssen, ist gegenwärtig aber in weiten Teilen nicht nur von einer beängstigenden Undurchschaubarkeit; sie ist auch über weite Strecken von einer beunruhigenden Unvorhersehbarkeit. Die Dynamik der Prozessabläufe in Wirtschaft und Gesellschaft bewirkt, dass kaum noch etwas als stabil angesehen werden kann. Nicht nur die Veränderbarkeit von allem und jedem, sondern auch die Veränderung von vielem wird als die Regel erlebt. Schreckt man vor einem Schlag-

wort nicht zurück, so kann man geradezu von der *Verflüssigung der Welt* sprechen.

Beides, die Undurchschaubarkeit und die Dynamik, führen dazu, dass der Einzelne sich zunehmend einer Lebens- und einer Arbeitswelt gegenüber sieht, die er heute kaum durchschaut und von der er kaum ahnen kann, wie sie in Zukunft aussehen werden. Auf die Frage, was er demnächst mal werden wolle, mochte ehemals ein junger Mensch antworten, er werde ein Schmied. Mit dieser Antwort hatte er nicht nur gesagt, welchen Beruf er ergreifen werde; er hatte auch mitgeteilt, welchen Beruf er mit größter Wahrscheinlichkeit bis an das Ende seines Arbeitslebens ausüben werde. Mehr noch: Er hatte auch – wenngleich oft implizit – mitgeteilt, dass er die Schmiede seines Vaters am Ausgang des Dorfs übernehmen, heiraten und Kinder zeugen werde. Und selbst dann, wenn – was vorkommen mochte – der junge Mensch bekennen musste, dass er noch nicht wisse, was er demnächst werden wolle, so war dies gemeinhin darauf zurückzuführen, dass *er* sich noch nicht im Klaren war. Nicht aber hatte es seinen Grund darin, dass *man* es schlicht nicht wissen konnte. Dies ist aber heute häufig der Grund, warum die Frage nach den Vorstellungen über die zukünftige Arbeit nicht beantwortet werden kann. Realistischerweise muss man nämlich davon ausgehen, dass in naher oder ferner Zukunft ein mehr oder weniger großer Teil der heute ausgeübten Berufe nicht mehr existieren wird und Berufe an ihre Stelle getreten sein werden, von denen es heute weder Namen noch Vorstellung gibt. Und jene Berufe, die es auch morgen und übermorgen noch geben wird, werden mit größter Wahrscheinlichkeit auf Techniken zurückgreifen, von denen man heute noch nichts gehört hat, ja, die – würde man sie erwähnen – als unerhört gelten müssten. Auch ist sehr damit zu rechnen, dass die Arbeit in sozialen Formen und unter institutionell-organisatorischen Bedingungen geleistet werden wird, die sich von den heutigen wesentlich unterscheiden werden. Wer heute ins Berufsleben eintritt, kann dies nicht in der ruhigen Gewissheit tun, es “am Rande des Dorfs” zu verbringen; er kann nicht ausschließen, dass er es teils in Dortmund, teils in Detroit oder in – ja, wo eigentlich? – verbringen wird. Im Zweifel wird der Einzelne, der in das Arbeitsleben eintritt, auch weniger Gewissheit haben als ehemals, wie sich seine Arbeit auf sein sonstiges Leben auswirken wird, ob er etwa heiraten will und kann, ob seine Ehe den Belastungen und Turbulenzen seines Arbeitslebens standhalten wird usw. Er kann nicht – wie in der Vergangenheit – auf vorgegebene und stabile Muster, nach denen das private und das Arbeitsleben zu verbinden sind, zurückgreifen.

Man kann es auch so sagen: Der Mensch lebt und arbeitet in einer Welt, deren Geometrie zunehmend variabel ist. Der Einzelne muss als Teilnehmer am Arbeitsleben in einer Welt entscheiden und handeln, die sich weitgehend ver-

flüssigt hat. Immer weniger kann sich der Einzelne lebend und arbeitend in der Welt heimisch einrichten; immer mehr gleicht er einem Surfer, der sich – auf Wellen reitend – über Wasser halten soll, und dies obschon die Brandung laufend die Richtung wechselt und kein Ufer in Sicht ist, das er ansteuern könnte. In dieser Situation ist es verständlich, dass einige – und sie dürften so selten nicht sein – angesichts des auf sie hereinbrechenden Wandels geradezu erstarren und in erschreckter Resignation akzeptieren, nur noch ein Objekt, ein Korken im Strudel der Entwicklung zu sein. Diese Resignation mag sich dann in regungsloser Passivität oder aber – paradoxerweise – in aufgeregtem Aktionismus äußern. Eine andere gleichfalls wohl nicht unbedingt selten anzutreffende Reaktion angesichts der Veränderbarkeit und der Veränderung der Geometrie der wissenschaftlich-technischen und der sozio-ökonomischen Welt besteht darin, in trotzig-ängstlicher Abwehr die Veränderbarkeit und die Veränderungen zu leugnen oder aber zu versuchen, sich gegen die Dynamik des Wandels abzukapseln. Die Formen dieser Abkapselung mögen vielfältig sein: Sie reichen vom Rückzug in eine nach Möglichkeit abgeschirmte und gepanzerte Privatheit – “My home is my castle” – bis hin zu der Verschanzung der eigenen Position hinter den Schutzwällen verbandsorganisatorischer Interessenvertretung. Mag schon der Wandel nicht weggeleugnet werden können, so soll er den Einzelnen doch nicht berühren.

Lernen von Neuem und Verlernen von Altem

Nun kann gewiss nicht in Abrede gestellt werden, dass diese Reaktionen zeitweilig durchaus in dem Sinn erfolgreich sein können, dass sie vom Druck oder doch wenigstens vom Eindruck der Wandelbarkeit und des Wandels entlasten. Doch tun sie dies eben nur zeitweilig; auf die Dauer holt die Dynamik des Wandels auch jenen ein, der sie leugnet bzw. der sich gegen sie stemmt. Wenn aber auf die Dauer diese Reaktionsmuster durchgehend nicht hilfreich sind, so stellt sich die Frage nach konstruktiven Antworten auf die Herausforderung des Wandels. Es gibt – wie mir scheint – auf diese Frage nur *eine* Antwort: Unter den Bedingungen des beschleunigten Wandels und der weitgehenden Unvorhersehbarkeit dieses Wandels müssen wir zweierlei lernen: Erstens müssen wir lernen, das Alte, was es auch immer sei, dann aufzugeben, gleichsam zu verlernen und zu vergessen, wenn es unter gewandelten Umständen nicht mehr von Nutzen ist. Zweitens müssen wir lernen, das Neue, was es auch sei, zu lernen, wenn es unter gewandelten Bedingungen von Nutzen sein mag. Die Antwort auf die Verflüssigung der Welt kann demnach nur in einer Lernkultur bestehen, die zwei Dinge pflegt: das *Lernen von Neuem* und das *Verlernen von Altem*. Dies bedeutet: Die Antwort auf die weitgehend unvorhersehbaren Veränderungen einer weitgehend undurch-

schaubaren Arbeitswelt kann auf die Dauer nicht darin bestehen, die Veränderungen zu leugnen bzw. sich mit geballten Fäusten gegen sie zu stellen. Die Antwort kann nur darin bestehen, an dem Ort, wo man lebt und steht, die Hände zu öffnen und jenes fallen zu lassen, was nicht mehr dient, und jenes zu ergreifen, was – wegen der Unvorhersehbarkeit nur vielleicht – von Nutzen sein kann.

Das Verlernen: Abschreiben von Investitionen

Eine Lernkultur in einer sich dynamisch und unvorhersehbar wandelnden Arbeits- und Lebenswelt kann und darf sich demnach nicht darauf beschränken, das Erlernen von immer neuen Kenntnissen und Fertigkeiten zu ermöglichen und zu fördern.

Vielmehr muss es auch ihr Anliegen sein, das Vergessen von alten Kenntnissen und Fertigkeiten zu ermöglichen und zu fördern. Auf den ersten Blick mag es überflüssig scheinen, dies eigens hervorzuheben; vergessen würden wir schon ganz von selbst, dazu bedürfe es keiner eigenen Anstrengung; im Zweifel würden wir von dem, was wir kennen und können, mehr vergessen als wünschenswert ist. Nun ist gewiss richtig, dass Kenntnisse und Fertigkeiten, die noch von Nutzen sein können, vergessen werden. Allerdings ist auch richtig, dass völlig veraltete Kenntnisse und Fertigkeiten als Ballast mitgeschleppt werden. Und dies hat dann nicht nur zur Folge, dass die Speicherung des (überflüssigen) Alten die Aufnahme von (nützlichem) Neuen behindert oder gar verhindert. Vielmehr muss man auch befürchten, dass die alten, die veralteten Kenntnisse und Fertigkeiten – nur weil sie noch präsent sind – angewendet werden. Es scheint demnach keineswegs überflüssig zu sein, dass eine Lernkultur für eine sich in konstantem Wandel befindlichen Arbeits- und Lebenswelt nicht nur die Fähigkeit und die Bereitschaft, Neues zu erlernen, vermitteln muss; sie muss auch die Bereitschaft und die Fähigkeit fördern, Altes aufzugeben, fallen zu lassen, zu vergessen. Es hat den Anschein, dass dieser Aspekt in der bisherigen Diskussion zur Lernkultur etwas zu kurz gekommen ist. Das Verlernen aber ist ein genauso wichtiges Element der Lernkultur wie das Lernen.

Es mag nun nahe liegen, das Festhalten am Altvertrauten als die Folge von träger Bequemlichkeit und als den Ausdruck müden Konservatismus zu deuten. Dies kann, muss aber nicht der Fall sein. Vielmehr kann die mangelnde Bereitschaft, Altes zu vergessen, die Folge kühler Rationalität sein. Dies leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich klarmacht, dass jedes Wissen und jedes Können, dass alle Kenntnisse und alle Fertigkeiten, über die ein Einzelner verfügt, für diesen ein Kapital darstellen, das er in der Vergangenheit un-

ter vielleicht beträchtlichen Kosten durch Investitionen angehäuft hat. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um die Beherrschung von Produktionstechniken, um die Vertrautheit mit organisatorischen Regelungen, um die Kenntnis von gesellschaftlichen Umgangsformen, um das Aufgehobensein in einem Netz nachbarschaftlicher Beziehungen oder um die Geborgenheit in Freundschaft und Liebe handelt. Trotz ihrer Unterschiede haben die genannten Beispiele gemeinsam, dass sie ein wirtschaftliches bzw. ein gesellschaftliches Kapital darstellen, das in der Vergangenheit unter Kosten angesammelt worden ist, das auch in der Gegenwart gemeinhin kostenintensiv gepflegt werden muss und – so ist zu hoffen – in der Zukunft eine Rendite in Form von Wohlfahrtsgewinnen für den Einzelnen abwerfen soll. Wenn nun jemand alte Kenntnisse vergessen und alte Fertigkeiten verlernen soll, so bedeutet dies, dass er das entsprechende Kapital auf Null abschreiben muss; er wird entsprechend ärmer.

Nun mag es durchaus sein, dass das Kapital als Folge äußerer Entwicklungen entwertet worden ist. Aber auch dann ist es nur zu verständlich, dass der Einzelne versucht, so gut und so lange es eben geht, den Verlust nicht zu realisieren, also das Alte doch noch zu halten.

Auch wenn man der Ansicht ist, dass der Einzelne auf die Dauer nicht anders kann, als das Kapital des Alten auf Null abzuschreiben und den Verlust zu realisieren, tut man gut daran, die Menschen in ihrem Zögern beim Aufgeben des Alten ernstzunehmen. Es mag nämlich durchaus lohnend sein, die Abschreibung der in der Vergangenheit getätigten Investitionen zu strecken. Auch kann man nur dann die Menschen für das Lernen und Verlernen motivieren, wenn man Verständnis für jene Schmerzen und Kosten hat, die damit verbunden sein mögen.

Wer jahre-, vielleicht ein Leben lang einen bestimmten Beruf in einem bestimmten Unternehmen an einem bestimmten Ort ausgeübt hat, empfindet im Zweifel eben diesen Beruf als einen Teil seines Selbst: Er ist ein Schlosser, er ist jemand, der "beim Daimler" schafft. Soll er dies alles aufgeben, soll er also dies alles als überholt verlernen, so gibt er nicht nur etwas ihm Äußeres auf. Vielmehr mag es durchaus sein, dass er einen Teil seiner eigenen Identität verleugnen, sich selbst mehr oder weniger verraten muss.

Man kann selbstverständlich bedauern, dass in Deutschland diese Art der Identifikation mit einer bestimmten Arbeit, mit bestimmten Arbeitstechniken, mit einem bestimmten Arbeitsmilieu bzw. mit einem bestimmten Unternehmen (gegenwärtig noch) ausgeprägter ist als in den USA. Man mag auch eine Funktion der Lernkultur darin erblicken, diese Art der sozialen und der psychologischen Verankerung des Einzelnen zu lockern. Doch wird man da-

bei bedenken wollen, dass die Identifikation des Einzelnen mit seinem Beruf, mit bestimmten Techniken, mit bestimmten Formen der Organisation und des gesellschaftlichen Umgangs, mit einzelnen Unternehmen auch ihre positiven Seiten hat. Sie ermöglicht im Zweifel ein Engagement und eine Loyalität, die ohne sie nicht in diesem Maße zu erwarten wären und die – falls sie fehlen würden – durch teure Kontrollen bzw. teure Anreizmuster ersetzt werden müssten. Auch dann und gerade dann, wenn man die Notwendigkeit betont, Altes verlernen zu können, ist zu beachten, dass das Festhalten am Alten, die Loyalität gegenüber dem Vertrauten, die Treue gegenüber dem Hergebrachten Werte darstellen (können). Ihre Nichtberücksichtigung kann sich durchaus als kostenträchtig erweisen.

Im übrigen – und dies ist nochmals zu betonen – beschränken sich die Kosten, die mit dem Verlernen von alten Kenntnissen und Fertigkeiten verbunden sind, nicht notwendigerweise auf die Arbeitswelt. Sie mögen sich auch in der Lebenswelt des Einzelnen bemerkbar machen: Alteingeübte Rhythmen des Familienlebens werden gestört, Nachbarschaftsbeziehungen werden beeinträchtigt usw. Auch hier mag es nahe liegen, den Sinn der Lernkultur darin zu sehen, dass der Einzelne einübt, sein Familienleben umzukrempeln, Freundschaften mit Leichtigkeit einzugehen und aufzugeben, Nachbarschaftsbeziehungen ohne Hemmungen zu kappen usw. Doch sollte man sich wenigstens fragen, ob der alleinige Sinn und Zweck einer Lernkultur darin bestehen kann und muss, die Menschen so abzurichten, dass sie die Oberflächlichkeit und die Flüchtigkeit von Beziehungen in ihrer Lebenswelt nicht einmal mehr als störend empfinden. Konkret: Kann es das Ziel einer Lernkultur sein, eine Entwicklung zu fördern, an deren Ende Einzelgänger in Mobilhomes sich allenfalls zeitweilig mit anderen Einzelgängern in Mobilhomes auf Parkplätzen von Unternehmen, in denen sie gerade jobben, inmitten eines sozialen Niemandslands treffen?

Nun wird man mit gutem Grund argumentieren, dass es nicht darum geht, dass *alle* beziehungslos wie die Körner des Treibsands sind; vielmehr gehe es darum, dass *jeder Einzelne* entscheiden soll, ob und in welchem Umfang *er* die Kosten des Verlernens auf sich nehmen will. Auch gehe es darum, dass er die Entscheidung unter der Prämisse trifft, dass dann, wenn er am Alten festhält, er wohl daraus seine Vorteile ziehen mag, dass aber auch *er* die damit verbundenen Kosten zu tragen hat. Eine Lernkultur sollte demnach in einer *ersten* Annäherung das Ziel verfolgen, dass nach Möglichkeit der *Einzelne* entscheiden kann, ob er Altes verlernen will oder nicht, dass er aber wissen muss, dass er und niemand sonst vollumfänglich die Konsequenzen seiner Entscheidung tragen muss. Genau dies ist aber gegenwärtig längst nicht immer und überall der Fall. So mancher kann an lieb gewonnenen Praktiken, an vertrauten Orten, in einem identifikationsstiftenden Beruf weiterarbeiten,

obschon all dies durch den Wandel obsolet geworden ist; und dies, weil andere – etwa über steuerfinanzierte Subventionen – die entsprechenden Kosten tragen.

In einer *zweiten* Annäherung wird man allerdings mit gutem Grund darauf hinweisen, dass die Subventionierung des Festhaltens am Alten, also die Übernahme der Kosten für das Nichtvergessen durch die Allgemeinheit dann ihren Sinn haben, wenn auf diese Art etwa der Zerfall der Gesellschaft in beziehungslose und entwurzelte Einzeljobber verhindert werden kann und soll. Es sollte möglich sein, jedenfalls ist es wünschenswert, einen Zustand zu erreichen, der weder der trostlosen Vision von in Mobilhomes vagabundierenden Einzelgängern entspricht, noch den Missbrauch erlaubt, dass Einzelne am Alten festhalten können, weil sie – etwa als rechtlich abgesicherte Beamte oder verbandsgeschützte Industriearbeiter – sich dem Neuen nicht stellen müssen.

Unter Berücksichtigung dieser Differenzierung ist festzuhalten: Die Lernkultur für den Arbeitsmarkt von morgen muss, *erstens*, berücksichtigen, dass es nicht nur darum geht, Neues zu lernen, sondern auch, Altes zu verlernen. Auch ist – *zweitens* – zu berücksichtigen, dass der Arbeitsmarkt fordern mag, dass einzelne liebgewonnene und altvertraute Routinen, Gewohnheiten, Beziehungen, gesellschaftliche Formen der jenseits der Arbeitswelt liegenden Lebenswelt verlernt, d. h. aufgegeben werden. *Drittens* ist zu betonen, dass die Entscheidung darüber, welche und wie viele alte Fertigkeiten und Kenntnisse seiner Arbeits- und Lebenswelt der Einzelne aufgibt, von ihm selbst getroffen werden soll. Dabei ist zu fordern, dass nach Möglichkeit er, nur *er* die Kosten und die Nutzen, *alle* Kosten und *alle* Nutzen seiner Entscheidung zu tragen hat.

Konkret bedeutet dies, dass der Einzelne es in der Hand haben soll, über den Verlauf, die Dynamik *seines* Arbeits- und *seines* Privatlebens in eigener Regie, aber auch in eigener Verantwortung zu entscheiden. Er soll ein freier und selbstverantwortlicher *Lebensunternehmer* sein können und wohl auch sein müssen. Es wird demnach hier einerseits vom Einzelnen verlangt, andererseits soll ihm aber auch die Möglichkeit gegeben werden, so flexibel *wie er will* auf die Veränderungen des Arbeitsmarkts zu reagieren. Allerdings wird ihm auch zugemutet, die Folgen eines starren Festhaltens an Altem selbst zu tragen. Mit anderen Worten: Er soll die Möglichkeit des flexiblen Verlernens von Altem und die Möglichkeit des starren Festhaltens haben. Nur soll er die Folgen seiner Entscheidung zu tragen haben.

Diese Sicht der Dinge wendet sich ausdrücklich gegen die gängige Vorstellung, dass in einer veränderlichen Welt *alle* zu Teilnehmern an einer Lern-

und Verlerngesellschaft werden sollen oder gar müssen. Diesem Desideratum wird hier die These entgegengestellt, dass *der Einzelne*, dass nach Möglichkeit *jeder* Einzelne als Lebensunternehmer entscheiden soll, was er an Altvertrautem und Liebgewonnenem aufgibt. Ich kann einfach nicht sehen, warum jemand – auch gegen seinen Willen – verlernen müsste, seine Frau zu lieben, wenn und weil die Dynamik des Arbeitsmarkts jene honoriert, die ihre Frau und ihre Kinder nur noch alle sechs Monate für zwei Wochen sehen.

Es ist zuzugeben: Wir haben uns noch nicht so recht daran gewöhnt, dass es in das Belieben und in die Verantwortung des *Einzelnen* gestellt sein soll, gleichsam als Unternehmer zu entscheiden, welche und wie viele Brüche er in seinem Arbeits- und Privatleben ertragen will, welche Opfer er als Ehemann, Vater, Freund, Nachbar seiner Berufskarriere bringen will. Zu sehr wirkt noch die Erinnerung an eine Zeit mit, in der sich der Arbeitsmarkt wenn nicht für alle, so doch wohl für die meisten allenfalls gemächlich wandelte, es also noch nicht jene für die Gegenwart typischen Ein- und Umbrüche gab. Zu sehr auch erinnern wir uns noch an eine Zeit, in der sozial legitimierte und psychologisch akzeptierte Muster existierten, nach denen der Einzelne seine Arbeits- und seine Lebenswelt verbinden konnte.

Doch auch wenn man dies berücksichtigt, ist nicht so recht einzusehen, warum vom *Staat* und dessen Politik vorgeschrieben werden soll, wer was wann und wie mit Blick auf den Arbeitsmarkt an Altem vergessen und an Neuen lernen soll. Es scheint ein Spezifikum europäischer und hier insbesondere deutscher Kultur zu sein, dass dem Staat weitgehend überlassen wird, darüber zu entscheiden, wie viel und was der Einzelnen von der Welt lernen und kennen, vergessen und nicht wissen soll.

Zugegebenerweise mutet unsere Sicht der Dinge dem Einzelnen ein großes Maß an Flexibilität und an *Eigenverantwortung* zu: Mehr als je soll jeder Einzelne seines Glücks Schmied sein. Dass dies gegenwärtig als unzumutbare Zumutung empfunden werden mag, hat einen Grund: Es wird dem Einzelnen häufig nicht jene *Freiheit* zugebilligt, die dieser Eigenverantwortung entsprechen müsste. Nur zu häufig steht der Einzelne vor Alles-oder-Nichts-Entscheidungen: Die Gesellschaft ist noch weitgehend ein Spiel, in welchem der Einzelne entweder bereit sein muss, im konkreten Fall alles, was er konnte und kannte, aufzugeben, oder aber in welchem er gewärtigen muss, dass er überhaupt nicht zum Zuge kommt. Will sagen: Nur zu häufig besteht für den Einzelnen nicht die Möglichkeit, seinen Spieleinsatz zu dosieren. In der Hauptsache ist dies wohl darauf zurückzuführen, dass die auf dem Arbeitsmarkt operierenden Institutionen, insbesondere die arbeitgebenden Unternehmen ihren Arbeitnehmern gegenüber nicht durchgehend jene Flexibilität praktizieren, welche sie von diesen verlangen. Auf die Frage, ob es möglich sei, sich mit der erreichten

Position zufrieden zu geben und nicht nach Höherem zu streben, gaben mir die meisten Damen und Herren (des oberen Teils des mittleren Managements eines deutschen Großunternehmens) übereinstimmend die Antwort: Nein. Wer in diesem Unternehmen nicht im Prinzip *alles* wolle, bekäme überhaupt *nichts*; er verliere, was er habe und werde in dieser oder jener Form über kurz oder lang ausgeschieden.

Lernen von Neuem oder Nutzung von Altem?

Wenn nun aber richtig ist, dass man an Altem sowohl zu viel als auch zu wenig vergessen kann, dann kann man sagen, dass das Optimum nach zwei Seiten hin verfehlt werden kann und – wie mir scheint – auch über weite Strecken verfehlt wird. Zum einen wird als Folge von Verbeamtung und Verkrustung dort an Altem festgehalten, wo man sich Neuem stellen müsste, aber nicht stellen muss. Zum anderen wird dort Altes aufgegeben, wo das Neue künstlich verbilligt, also subventioniert wird.

Dazu folgendes: Man kann gewiss nicht ausschließen, dass der Wandel der Märkte dazu führt, dass es dem Einzelnen dort, wo er ist, und so, wie er ist, besser geht. In diesem Fall bedarf es nicht seines Zutuns, um angesichts der durch den Wandel bewirkten Verhältnisse am Arbeitsmarkt sein Wohlergehen zu sichern. Dies dürfte aber eher die Ausnahme sein. Im Regelfall gilt, dass die Folgen des Wandels für den Einzelnen nicht ohne weiteres Zutun wohlfahrtsfördernd sind. Wenn dem aber so ist, dann muss sich der Einzelne so oder anders auf die neuen Gegebenheiten einstellen. Zwei grundsätzlich verschiedene Situationen sind in diesem Zusammenhang denkbar: Als Folge des Wandels eröffnen sich – *erstens* – für den Einzelnen bislang nicht existierende Nischen, in denen er die Kenntnisse, *die er bereits hat*, und die Fertigkeiten, *über die er schon verfügt*, einsetzen kann. Ist dies der Fall, so kann er das, was er kann und kennt, nutzen; nicht nötig ist es, etwas Neues zu lernen bzw. etwas Altes zu vergessen. Nötig ist hingegen, dass der Einzelne jene neu entstandenen Nischen ausfindig macht und nutzt. Wenn man so will, muss sich der Einzelne durch das Erlernen und Verlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten nicht verändern; es reicht, wenn er die Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt nutzt, indem er in jene Nischen wandert, in welchen das, was er kann und weiß, nutzbringend eingesetzt werden kann. Wer als Informatiker in der Stahlindustrie kein Auskommen mehr hat, mag im Unterhaltungsbusiness das, was er kennt und kann, mit Erfolg vermarkten; und wenn in Hamburg seine Kenntnisse und Fertigkeiten nicht nachgefragt werden, so mag er in München einen günstigeren Markt finden.

Es ist – *zweitens* – aber auch denkbar, dass solche Nischen als Folge des Wandels nicht entstehen bzw. nicht ausgemacht werden können. Ist dies der Fall, so gibt es nicht den Raum, wo der Einzelne das, was er schon kennt und kann, nutzbringend einbringen kann. Er hat jetzt nur noch die Wahl zu lernen und zu verlernen – oder aber sich dem Lernen und dem Verlernen zu verweigern. Tut er ersteres, so ist es wohl nicht sicher, dass er erfolgreich seine Wohlfahrt, sein Einkommen, sein Vermögen hält oder gar steigert, doch ist es wenigstens nicht ausgeschlossen. Verweigert er sich aber dem Lernen und Verlernen von Kenntnissen und Fähigkeiten, so sind Wohlfahrtseinbußen geradezu unausweichlich. Wer als Textilarbeiter nirgendwo mehr eine Chance hat, verliert sicher, wenn er darauf besteht, ein Textilarbeiter zu sein und zu bleiben. Sattelt er aber auf Programmierer um, so muss dies nicht, kann aber zum gewünschten Erfolg führen.

Nun ist gewiss richtig, dass sich in der Praxis die Dinge nicht so deutlich auseinander halten lassen, wie dies auf der Ebene der Begriffe möglich ist; dies weil das Finden und der Bezug von neuen Nischen gemeinhin mit dem Lernen und dem Verlernen von Fertigkeiten und Kenntnissen verbunden sind; auch ist das Lernen und Verlernen häufig nur in Kombination mit der Wanderung zu neuen Nischen zweckmäßig. Trotzdem ist es sinnvoll, beides auseinander zu halten; aus folgendem Grund: Beides – das Erlernen und Verlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie das Aufspüren und Nutzen von neuen Nischen – ist mit Kosten verbunden. Der Einzelne wird also, bei gleichen Nutzenerwartungen, jenes tun, das ihn billiger zu stehen kommt. Dabei mag etwas für ihn billig sein, weil es überhaupt mit geringen Kosten verbunden ist; oder aber es ist *für ihn* billig, weil andere, etwa als Steuerzahler, die Kosten ganz oder zum Teil tragen. So spricht einiges dafür, dass die in der Bundesrepublik Deutschland gängige Praxis, durch staatlich geförderte Umschulungsmaßnahmen dem Einzelnen das Lernen von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten schmackhaft zu machen, dazu führt, dass die Einzelnen sich nicht sonderlich anstrengen, das, was sie kennen und können, irgendwie irgendwo nutzbringend einzusetzen. Es ist für sie rentabler, in Umschulungskursen neue Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, als sich dorthin zu bewegen, wo jenes Können und Wissen, das sie haben, genutzt werden könnte. Die Kosten der Wanderung zu den Nischen müssten sie vollumfänglich selbst tragen; die Kosten der Umschulung aber tragen häufig via Subventionierung andere. Das Ergebnis ist, dass durchaus vorhandene und irgendwo irgendwie nutzbare Kenntnisse und Fähigkeiten ungenutzt bleiben. Dies mag erklären, warum inzwischen die bundesrepublikanische Gesellschaft über weite Strecken aus Menschen besteht, die einen Großteil ihrer Zeit mit Lernen, Umlernen, in Umschulungskursen, Universitätsstudien, Fortbildungsseminaren usw. verbringen. Vielleicht wäre es sinnvoll, die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten etwas weniger immer wieder durch jeweils neuere zu erset-

zen und dafür mehr Sorge zu tragen, dass sie dort eingesetzt werden, wo sie von Nutzen sind. So wichtig Fortbildungsseminare und Umschulungskurse auch immer sein mögen, so wünschenswert ist es aber auch, dass das Gelernte angewendet wird. Man kann schon mal den Eindruck haben, dass wir – indem wir die “Lernende Gesellschaft” beschwören – übersehen, dass auch einiges für eine “Arbeitende Gesellschaft” spricht. Neben dem “learning” sollte das “doing” nicht vergessen werden. Konkret: Es sollten wenigstens nicht durch gut gemeinte, aber im Ergebnis nicht unbedingt gerechtfertigte Subventionen die Kostenrelationen von – einerseits – Lernen und Verlernen und – andererseits – von Wanderungen zu existierenden Nischen verzerrt werden.

Wir haben bislang in der Hauptsache jenen Aspekt der Lernkultur angesprochen, der den Aspekt des Verlernens betont. Dies schien deshalb nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig, weil in der öffentlichen Diskussion fast ausschließlich der Akzent auf das Lernen von Neuem gelegt wird. Es schien notwendig eigens hervorstreichend, dass eine Lernkultur nicht nur eine Kultur des Lernens, sondern auch eine Kultur des Verlernens ist. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass jener, der etwas Vertrautes und Liebgewonnes aufgeben soll, in der Regel recht konkret weiß, was er damit verliert. In einer sich dynamisch verändernden Welt weiß er aber kaum, und wenn, dann selten sehr genau, was er an Neuem erlernen muss und soll und was ihm diese neuerworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten an Wohlfahrt bringen mögen.

Lernen: Investieren für welche Zukunft?

Damit aber ist der zweite Aspekt der Lernkultur angesprochen: das Erlernen von Neuem. Auch dieses ist mit Kosten verbunden; auch diesem stehen – so die Annahme und die Hoffnung – Nutzen gegenüber. Und auch hier sind die Kosten des Lernens, der Umstellung, der Einübung, usw. für den Einzelnen unmittelbar erfahrbar, während die Nutzen des Erwerbs neuen Könnens und Kennens erst in der mehr oder weniger weiten Zukunft erwartet werden. Angesichts einer dynamischen und weitgehend unvorhersehbaren Entwicklung des Arbeitsmarkts (und der Lebenswelt) ist der Nutzen in der Zukunft allenfalls mit einer gewissen, oft nicht einmal vage abschätzbaren Wahrscheinlichkeit zu erahnen. Für den Einzelnen heißt dies, dass er durchgehend die Kosten des Lernens präzise und mit großer Sicherheit kennt, dass er aber nur ahnen, oft auch nur hoffen kann, dass jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die er sich heute lernend aneignet, in der Zukunft von Nutzen sein werden. Es handelt sich also beim Erlernen von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten um eine Investition; Investitionen werden aber nur getätigt, wenn sie sich lohnen. Der Einzelne muss also davon ausgehen können, dass das, was er heute lernt, mor-

gen von ihm genutzt werden kann. Dies aber scheint gegenwärtig nicht mehr so ohne weiteres der Fall zu sein. Ehedem hieß es, man lerne für das Leben. In der überschaubaren und statischen Welt von ehemals mag dies – wenn auch vermutlich weniger als die Lehrer behauptet haben – so gewesen sein. In der undurchsichtig-komplexen und dynamisch-unvorhersehbaren Welt von heute aber lautet die Frage: Lernen! – Ja, was denn? Für das Leben! – Sehr schön; nur für welches Leben in welcher Welt? Dass sich diese Frage oft mit geradezu dramatischer Intensität stellt, hat verschiedene Gründe:

Erstens bringt es – wie schon erwähnt – die Schnelligkeit des Wandels mit sich, dass das, was man heute an Neuem lernt, morgen schon veraltet, also nicht oder kaum mehr von Nutzen sein wird. Sind nun die Kosten des Lernens hoch, so ist es vorerst für den Einzelnen nicht lohnend, lernend in sich selbst zu investieren.

Zweitens ist darauf zu verweisen, dass sich – im Zuge der Flexibilisierung des Arbeitsmarkts und als Folge der Lockerung patriarchalisch-loyalitätsbezogener Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern – der einzelne Arbeitnehmer, allerdings auch der einzelne Arbeitgeber, weniger als früher sicher sein kann, dass er noch in Zukunft die Möglichkeit haben wird, seine Lern- (bzw. Lehr)investitionen im Unternehmen zu nutzen. Dieses Argument fällt dann besonders ins Gewicht, wenn das, was etwa ein Arbeitnehmer unter Kosten lernt, nur innerhalb eines bestimmten Unternehmens genutzt werden kann. In der Tat: In einem ersten Angehen mag man zu der Ansicht gelangen, dass es sich in einem flexiblen Arbeitsmarkt für den Einzelnen nicht oder wenig lohnt, in neue, insbesondere unternehmensspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zu investieren.

Diese beiden Argumente, die Schnelligkeit des Wandels und die Flexibilisierung des Arbeitsmarkts, müssen allerdings – sieht man genau hin – etwas relativiert werden. So mag ein Unternehmen, wenn es an Arbeitnehmern interessiert ist, die auf dem neusten Stand sind, die Lernbereitschaft der Einzelnen dadurch erhöhen, dass es selbst einen Teil der Kosten des Lernens übernimmt oder aber durch längerfristige Arbeitsplatzzusagen und Karriereaussichten das „Investitionsrisiko“ für den einzelnen Arbeitnehmer begrenzt. Allerdings verlagert sich damit das Risiko ganz oder zum Teil auf das Unternehmen, das seinerseits darauf drängen mag, dass jene Arbeitnehmer, die auf Kosten des Unternehmens aus- bzw. weitergebildet worden sind, sich für eine gewisse Zeit vertraglich an dieses Unternehmen binden. Was hier geschieht, ist der Versuch, durch explizite arbeitsrechtliche Verträge jenen Zustand wiederherzustellen, der ehemals auf der Basis von patriarchalischem Pflichtbewusstsein und loyalen Zugehörigkeitsgefühl bestanden hatte. Es ist allerdings die Frage, ob und in welchem Umfang in ei-

ner dynamischen Welt solche Verträge abgeschlossen werden sollen und eingehalten werden können.

Noch ein weiteres Argument spricht dagegen, dass die Flexibilität des Arbeitsplatzes und der potentiell flüchtige Charakter der Arbeitnehmer-Arbeitgeber-Verhältnisse dazu führen (müssen), dass die Bereitschaft der Einzelnen, sich neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, also Lerninvestitionen zu tätigen, schwinden: In dem Maße nämlich, wie der Arbeitsmarkt flexibel ist, ist es keineswegs ins Belieben des einzelnen Arbeitnehmers gestellt, ob er sich Neues aneignen will oder nicht. Nach Maßgabe des Wettbewerbs auf einem flexiblen Arbeitsmarkt hat nämlich nur jener überhaupt eine Chance, der ein Angebot auf der Basis von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten machen kann. Dies bedeutet, dass auch hier der Einzelne als Unternehmer entscheiden und handeln muss: Nur jener Arbeitnehmer, der bereit und in der Lage ist, das unternehmerische Risiko von Lerninvestitionen einzugehen, kann überhaupt mit einiger Aussicht auf Erfolg auf dem Arbeitsmarkt auftreten. Was aber auch heißt, dass nur jener, der bereit und fähig ist, ein Verlustrisiko einzugehen, Gewinnchancen hat. Allerdings ist zu fordern, dass es in das Belieben der Einzelnen gestellt ist, in welchem Umfang sie Risiken übernehmen wollen.

Dies gilt auch im Zusammenhang mit einem weiteren Punkt: Man mag nämlich darauf hinweisen, dass auch jener Arbeitnehmer, der im Prinzip und bis zu einem bestimmten Punkt bereit und fähig ist, sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, im konkreten Fall nicht mit Sicherheit wissen kann, *was* er an Neuem lernen soll. Wenn nämlich die Entwicklung nicht nur dynamisch, sondern auch für den Einzelnen unvorhersehbar verläuft, so kann der Einzelne nicht wissen, was er heute lernen soll, damit er es morgen kennt und kann.

Dieses Argument hat selbstverständlich nur in dem Maße Gewicht, wie die Entwicklung völlig unvorhersehbar ist. Nun dürften aber sehr häufig wenigstens "informed guesses" möglich sein. Allerdings setzen diese gemeinhin eine Informationsbeschaffung voraus, die mit Kosten verbunden ist. Dies muss allerdings keineswegs dazu führen, dass der Einzelne sich nicht informiert. Vielmehr wird er – mit Blick auf die vielleicht existenzielle Bedeutung der Information – wenigstens bis zu einem bestimmten Punkt motiviert sein, sich – auch hierin einem Unternehmer vergleichbar – zu informieren.

Man kann – wie mir scheint – die Ansicht vertreten, dass die Entwicklung heute für viele nur deshalb so unvorhersehbar ist, weil sie sich nicht um jene Informationen bemühen, die nötig wären, um wenigstens einigermaßen begründete Prognosen formulieren zu können. Und dass sie sich nicht informie-

ren, dürfte über weite Strecken darauf zurückzuführen sein, dass sie als Folge arbeitsrechtlicher Rigiditäten nicht oder nur begrenzt als ihre eigenen Unternehmer tätig werden *können*, bzw. weil sie als Folge arbeits- und sozialrechtlicher Absicherung nicht oder nur begrenzt als eigene Unternehmer auf dem Arbeitsmarkt aufzutreten *brauchen*. Mögen diese arbeitsrechtlichen Rigiditäten und diese sozialrechtlichen Absicherungen auch anderweitig gerechtfertigt sein, so sollte doch nicht übersehen werden, dass sie einer Kultur des aktiv-unternehmerischen Lernens abträglich sind.

Für eine Kultur des Scheiterns und der weiteren Chance

Der Arbeitsmarkt von morgen verlangt demnach vom Einzelnen, dass er Altes aufgibt und sich auf Neues einlässt. Dies verlangt seinerseits, dass die Teilnehmer am Arbeitsleben zum Lernen und Verlernen bereit sind. Und dies kann in einer sich dynamisch und unvorhersehbar entwickelnden Wirtschaft und Gesellschaft nur bedeuten, dass die Einzelnen als Unternehmer ihrer selbst auf dem Arbeitsmarkt auftreten. Wir haben gesehen, dass dem einige Hindernisse entgegenstehen; wir haben aber auch gesehen, dass diese Hindernisse nicht so unüberwindbar sind, wie es auf den ersten Blick den Anschein haben könnte.

In diesem Zusammenhang ist nun auf einen Punkt hinzuweisen, der von einiger Bedeutung ist und welcher – wie mir scheint – zu wenig Beachtung findet; gemeint ist folgendes: Jener, der Altes aufgibt und Neues aufgreift, geht – wie wir gesehen haben – ein Risiko ein; er kann dabei scheitern, er kann dabei verlieren. Tritt letzteres ein, d. h. endet sein Tun im Scheitern, so gibt es im Prinzip zwei Möglichkeiten: Entweder hat er nach diesem Scheitern noch die Chance des Neubeginns oder aber er hat sie nicht. Gilt wiederum letzteres, so bedeutet sein Scheitern nicht nur, dass er (eine Partie) verloren hat, sondern dass er das Spielfeld überhaupt und endgültig als Verlierer zu verlassen hat. Gibt es hingegen auch nach einem Scheitern noch weitere Chancen, so mag der Einzelne zwar gescheitert sein, doch ist er kein Gescheiterter; er ist dann kein Versager.

Zwischen diesen beiden Möglichkeiten zu unterscheiden ist deshalb wichtig, weil sie die Bereitschaft des Einzelnen, das Abenteuer des Neuen einzugehen, nachhaltig beeinflussen. Wenn nämlich die Gefahr besteht, dass ein *einzelnes* Scheitern den Einzelnen *allgemein* als Versager stigmatisiert und ein *einzelnes* Verlieren ihn überhaupt zum Verlierer macht, dann wird für ihn das Wagnis des Neuen zu einem Spiel auf Leben und Tod. Wenn es keine zweite Chance gibt, dann ist das Ergreifen der ersten Chance im Zweifel ein Spiel mit existenziellem Risiko. Es ist durchaus verständlich, wenn auch im Ein-

zelfall nicht immer unbedingt verständig, dass der Einzelne in dieser Situation – solange es eben geht – am Alten festhält, indem er etwa den alten, wenn auch auf die Dauer obsoleten Beruf weiter ausübt, wenn er an alten, wenn auch absehbar überholten Techniken festhält, wenn er aus einer ökonomisch verödenden Region nicht wegzieht, wenn er einem dem Untergang geweihten Unternehmen nicht den Rücken kehrt usw. Gewiss, auch dieses Festhalten am Alten und Überholten mag auf die Dauer im Scheitern enden, nur wird es gemeinhin ein Scheitern auf Raten, also wenigstens zeitweilig ein stückweises Gewinnen sein.

Wenn dies vermieden werden soll, dann ist zu fordern, was man eine Kultur des Scheiterns *und der weiteren Chance* nennen könnte. Und diese Kultur des Scheiterns und der weiteren Chance ist in unserer Gesellschaft – im Vergleich etwa zu den USA – wenig ausgebildet. Noch immer besteht – wenigstens der Tendenz nach – bei uns die Vorstellung, dass überhaupt ein Verlierer ist, wer einmal verloren hat, und dass ein Gescheiterter ist, wer einmal gescheitert ist.

Dies wird deutlich an einem Sachverhalt, der mir besonders vertraut ist, doch von exemplarischer Bedeutung für andere Arbeitsbereiche sein sollte: der Wissenschaftsbetrieb. Man geht, wohl nicht völlig zu Unrecht, davon aus, dass die US-amerikanische Forschung bedeutendere Ergebnisse hervorbringt als die europäische. Bedeutet dies, dass die Amerikaner durchgehend intelligenter sind? Dies ist wohl zu verneinen; hingegen scheint einer der Gründe für den Ergebnisreichtum der US-Forschung darin zu bestehen, dass die amerikanischen Wissenschaftler spielerisch-offensiver an die Dinge herangehen. Es ist nämlich auffallend, dass einerseits in US-amerikanischen Zeitschriften hervorragende Aufsätze, aber auch – man kann es nicht anders sagen – “Mist” steht. Daraus kann man wohl den Schluss ziehen, dass die US-Amerikaner einiges wagen und auch wagen können, weil auch dann, wenn ein Aufsatz ein Misserfolg ist, es für seinen Verfasser eine zweite Chance gibt, er also nicht ein für alle Mal als Versager stigmatisiert ist. Es spricht einiges dafür, dass in einer Gesellschaft einiges an Mist produziert werden muss, damit in dem so gedüngten Gesellschaftsfeld wunderschöne Blumen gedeihen können. Ist dies aber richtig, so kann man sagen, dass die Deutschen aus schierer Angst, “Mist zu bauen”, ihr Feld unterdüngen.

Die relative Schwäche der Kultur des Scheiterns und der weiteren Chance mag nun gewiss in den Köpfen der Betroffenen selbst und in jenen ihrer unmittelbaren menschlichen Umgebung eine ihrer Ursachen haben. Viele von uns scheinen nämlich – im Gegensatz zu vielen Amerikanern – dazu zu neigen, im Scheitern eines konkreten Versuchs ein Urteil nicht über diesen Versuch, sondern eine Verurteilung ihrer selbst zu sehen. Auch scheinen wir

dazu zu tendieren, in einem gescheiterten Experiment ein endgültiges und unanfechtbares Urteil über den Experimentator zu erblicken. Wohl gibt es im Deutschen den Ausdruck, dass es auf den Versuch ankommt, doch wird er vermutlich seltener gebraucht als das amerikanische "Let's give it a try!". Wir sagen nach dem ersten Scheitern, dass er *seine* Chance hatte; die Amerikaner sagen auch noch nach wiederholten erfolglosen Versuchen, dass jemand *eine* Chance hat. Uns fehlt, was wir in borniertem Hochmut bei den Amerikanern oft als kindische Naivität belächeln, was aber in Wirklichkeit ein spielerischer Ernst und eine ernste Bereitschaft zum Spiel ist. Für Europäer kann offenkundig der arbeitende (und lebende) Mensch kein "homo ludens" sein. Dabei leben uns viele US-Amerikaner vor, was Jan Huizinga schon vor Jahrzehnten als These vertreten hat: Ohne Spiel gibt es kein ernstes Arbeiten und kein authentisches Leben.

Die Gründe für diese Angst vor dem spielerischen Versuch mögen vielfältig sein. Doch was auch immer die Gründe für das weitgehende Fehlen einer Kultur des Scheiterns sein mögen, so ist doch kaum zu leugnen, dass dieses Fehlen eine der Ursachen für die Mängel der Lernkultur in unseren Gesellschaften ist. Denn nur jener, der akzeptiert, dass er Fehler macht, kann es sich erlauben, etwas zu lernen; nur jener, der sich noch akzeptieren kann, wenn er (einen) Fehler begangen hat, kann sich auf das Unbekannt-Neue einlassen. Ja, nur jener, der damit leben kann, dass er einiges nicht weiß, dass er einiges nicht wissen kann und nicht wissen wird, hat die Möglichkeit und die Bereitschaft, überhaupt noch etwas Neues zu wissen und zu können. Auch gilt: Nur jener, der davon ausgehen kann, dass seine Umwelt ihn trotz des Irrs, Fehlens, Nichtkönnens und Nichtwissens, des Scheiterns und des Verlierens nicht völlig und endgültig fallen lässt, kann sich zu aktiven Neuorientierungen im Arbeitsleben bereitfinden. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass das, was inzwischen zum Allgemeinwissen der Didaktik und der Pädagogik zählt, mit Bezug auf die heranwachsenden und erwachsenen Menschen im Arbeitsleben keine Geltung haben sollte.

Gewiss, Ökonomen, und hier insbesondere Wirtschaftspraktiker, könnten versucht sein, diese Überlegung als philosophische Belanglosigkeit oder als humanitätsselige Rhetorik abzutun. Dieser Versuchung zu erliegen empfiehlt sich deshalb nicht, weil es durchaus nüchterne Rationalkalküle sind, die den Einzelnen beim Fehlen einer zweiten Chance davon abhalten, einen ersten Versuch zu unternehmen. Es sind nicht unbedingt die ins Gehirn einprogrammierte Kleinmut und Ängstlichkeit, die für das kleinmütige Festhalten am Alten und für das ängstliche Zaudern vor dem Neuen ursächlich sind. Es sind auch die institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, unter denen sich der Einzelne lernend und verlernend der Dynamik der Entwicklung stellen soll, die darüber entscheiden, ob und wie er dieser Dynamik begegnet.

Es ist hier nicht der Ort, im Detail auf diese Rahmenbedingungen einzugehen. Ein wohl allgemein gültiger Hinweis ist aber angebracht: Wenn es eine Kultur des Scheiterns und der zweiten bzw. der x-ten Chance geben soll, so ist es nötig, dass die dem Einzelnen nach einem Scheitern offen stehenden Chancen weniger attraktiv sind als die vorherigen: Wer als Wissenschaftler auf einer hochrangigen Tagung "Mist" vorgetragen hat, hat wohl noch die Chance, auf einer Tagung zu referieren, doch wird diese in der Regel weniger angesehen sein. Diese – hier am Wissenschaftsbetrieb exemplifizierte – Vielfalt von Chancen unterschiedlichster Attraktivität ist nun charakteristisch für den amerikanischen Arbeitsmarkt; sie ist es entschieden weniger für den deutschen Arbeitsmarkt. Als Folge gesetzlicher und tarifvertraglicher Regelungen tendieren hierzulande die Chancen am Arbeitsmarkt dazu, ein relativ hohes Maß an Attraktivität nicht zu unterschreiten; die Folge ist, dass ab einem bestimmten Punkt diese Chancen vom Markt verschwinden; sie sind für jene, die sie anbieten sollen, zu teuer.

Lernen zu verlernen und zu lernen

Bislang war vornehmlich die Rede von der *Notwendigkeit*, durch die Aneignung von neuem Wissen und Können und durch das Vergessen von alten Kenntnissen und Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und im Leben zu bestehen. Es war auch die Rede von der *Bereitschaft* des Einzelnen, durch Lernen und Vergessen den Herausforderungen des Wandels zu begegnen und so nicht von der Entwicklung überrollt zu werden, sondern sich von ihr – gleichsam wie ein Wellenreiter – tragen zu lassen. Die *Fähigkeit* des Einzelnen, durch Lernen und Verlernen in der Arbeitswelt zu überleben und in der Lebenswelt seine Wohlfahrt zu finden, ist noch nicht oder doch nur am Rande angesprochen worden.

Und hier ist gleich einem Argument zu begegnen, das oft vorgebracht wird, aber vermutlich weniger stichhaltig ist, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Angesprochen ist hier die elitistische These, dass es Menschen gibt, die nicht oder doch ausgesprochen wenig lernfähig sind. Nun können gewiss diesbezügliche Unterschiede nicht weggeleugnet werden; wir werden gleich auf diesen Punkt zurückkommen. Doch ist mit Nachdruck zu betonen, dass sich das Verhalten von so manchem nichtlernenden Arbeitsmarktteilnehmer eher auf die mangelnde Bereitschaft als auf die fehlende Fähigkeit zum Erlernen neuen Wissens und neuer Fertigkeit zurückführen lässt. Unter den gegebenen Bedingungen – siehe oben – lohnt sich für ihn das Lernen eben nicht. In dieser Richtung deutet jedenfalls die wohl nicht so selten zu machende Beobachtung, dass Menschen, die im Arbeitsleben als ziemlich, gar völlig lernunfähig gelten, in ihrer Lebenswelt, etwa beim Reiten ihrer Ste-

ckenpferde, sich als durchaus lernfähig erweisen. Meine Vermutung geht dahin, dass sich aus ihrer Sicht in der Arbeitswelt das Erlernen und Verlernen nicht lohnt, es anderswo für sie aber durchaus lohnend ist.

Doch auch dann, wenn man dies in Rechnung setzt, bleibt als Tatsache, dass die Lernfähigkeit der Einzelnen unterschiedlich ist; nicht alle sind in gleichem Maße in der Lage, von Altvertrautem und Gewohntem Abschied zu nehmen und sich auf das Abenteuer des Neuen einzulassen. Nun ist die Lernfähigkeit der Einzelnen aber kein unveränderliches Datum; sie kann – wie die meisten anderen Fähigkeiten – entwickelt werden. So stellt sich in einer sich rasch entwickelnden Arbeits- und Lebenswelt für jeden Einzelnen im allgemeinen, für jeden Teilnehmer am Arbeitsleben im besonderen die Frage nach der Ausweitung und nach dem Erhalt seiner Lernfähigkeit. Allmählich hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass die Dynamik des Arbeitsmarkts vom Einzelnen ein konstantes Lernen verlangt; langsamer allerdings scheint sich die Erkenntnis zu verbreiten, dass es beim Einzelnen nicht nur darauf ankommt, etwas lernen zu wollen, sondern auch, etwas lernen zu können, und dass das Lernenkönnen selbst wiederum kein Datum ist, sondern über weite Strecken vom Wollen des Einzelnen abhängt: Er muss wollen, dass er (lernen) kann. Dies aber wird er nur wollen, wenn es sich für ihn lohnt, in die Entwicklung und in den Erhalt seiner Lernfähigkeit zu investieren.

Mit dem Hinweis auf die Möglichkeit und auf die Wünschbarkeit der Stärkung und des Erhalts der Lernfähigkeit erhält das Wort vom Einzelnen als *„Lebensunternehmer“* eine zusätzliche Bedeutung: Unter diesem Begriff ist nun nicht mehr nur zu verstehen, dass der Einzelne in unternehmerischer Freiheit und mit unternehmerischer Verantwortung entscheiden soll, ob er Altes aufgibt und Neues aufnimmt. Er soll jetzt auch in unternehmerischer Freiheit und mit unternehmerischer Verantwortung entscheiden, ob und in welchem Umfang er in die Entwicklung und in den Erhalt der eigenen Lernfähigkeit investieren will. Mit anderen Worten: Der Einzelne soll nicht nur ein Lebensunternehmer sein, indem er in neue Kenntnisse und Fertigkeiten investiert; er soll auch ein Unternehmer sein, der in sich selbst, der in sein Selbst investiert. Vermutlich mehr als bisher dürfte hinfort der Satz, jeder sei seines Glückes Schmied, erweiterungsbedürftig sein: Jeder ist auch der Schmied seines Selbst. Die Komplexität und die Unvorhersehbarkeit der Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt bringen es mit sich, dass der Einzelne eben nicht nur als Arbeitnehmer mit bestimmten technisch-beruflichen Qualifikationen, sondern auch als Mensch mit bestimmten personalen Fähigkeiten gefordert ist.

Gefordert ist, dass der Einzelne in eigener Freiheit und in eigener Verantwortung die Fähigkeit entwickelt, zu vergessen und zu lernen, zuzupacken und

loszulassen, sich intensiv auf eine Tätigkeit, einen Job, eine Technik, auf soziale Beziehungen einzulassen und gleichzeitig Distanz dazu zu halten. Er muss die Fähigkeit entwickeln, sich auch dort zu engagieren, wo er – wie er heute schon weiß – sich morgen vermutlich schon abwenden wird; er muss sich darin üben, heute Kenntnisse und Fertigkeiten zu schätzen, die morgen vermutlich überholt sein werden. Mit anderen Worten: Der Einzelne muss die Fähigkeit entwickeln und pflegen, im Ungesicherten und im Vorläufigen nicht eine Gefahr und eine Bedrohung zu sehen, die über ihn hereinbrechen kann, sondern eine Freiheit, die er ergreifen und nutzen kann. Die Forderung – und ihre Einlösung ist keineswegs gesichert – lautet: Die Lernkultur für den Arbeitsmarkt von morgen wird dem Einzelnen die Fähigkeit zu vermitteln haben, dass er im Ungesicherten seines Selbst nicht unsicher wird.

*Prof. Dr. Guy Kirsch
Universität Fribourg*

Lernkultur – Kultur des Lernens

Vorbemerkung

Lassen Sie mich mit einer vorsichtigen Annäherung an meine Aufgabe und einer Warnung vor allzu großen Erwartungen, die Sie angesichts meines Themas hegen mögen, beginnen. Niemand hat mich bisher für einen Experten in Sachen Arbeitswelt und berufliche Bildung gehalten. Mit Recht. Wenn ich gleichwohl von den Veranstaltern eingeladen wurde, auf diesem Fachkongress zu reden, dann folglich wohl nicht in der Erwartung, ich könne hier wesentlich zu Fragen einer sich verändernden Arbeitswelt und einer sich verändernden beruflichen Bildung bzw. zur Notwendigkeit und zu den Wegen einer derartigen Veränderung beitragen. Jedenfalls nicht direkt, in der Rolle eines Experten vor Experten.

Der Grund der Einladung dürfte denn auch eher in der Erwartung liegen, ich könnte einige allgemeine Gesichtspunkte etwa zu den Stichworten Bildung, Kompetenz und Lernen zum Gelingen dieses Kongresses beisteuern. Und eben so möchte ich denn auch meine Aufgabe hier verstehen. Sie ist für mich nicht gänzlich neu, weil ich hin und wieder – als Mitglied der seltsamen Zunft der Philosophen ohnehin zu einer gewissen Allgemeinheit und zur Nähe zum Prinzipiellen verpflichtet – zu Fragen der Bildung, insbesondere im Zusammenhang mit der neueren Universitätsentwicklung, aber auch der gymnasialen oder allgemeinen schulischen Entwicklung Stellung genommen habe. Das soll auch heute der Fall sein, und zwar unter den Stichworten Bildung, Kultur in einer sich verändernden Welt, Globalisierung, Informations- und Innovationsgesellschaft und Zukunft des Lernens.

Bildung und Kultur

Die moderne Welt, in der wir leben, ist wie keine Welt zuvor das Werk des Menschen. Vor allem Wissenschaft und Technik haben sie weitgehend zu einem Artefakt gemacht, in dem "natürliche" Ordnungen immer stärker zurückgedrängt werden oder als Opfer eines zerstörenden Verstands, der auch zum Inventar dieser Welt gehört, erscheinen. Eine solche Welt nenne ich die *Leonardo-Welt*, nach dem großen Renaissanceingenieur, Wissenschaftler und Künstler Leonardo da Vinci, der Symbolfigur des Forschers, des Erfinders und des Künstlers auf der Wende zu einer neuen, der modernen Welt und

damit der Symbolfigur des modernen Menschen. (Zum Begriff der Leonardo-Welt und zum Folgenden, insbesondere zu den Stichworten Informations- und Wissensgesellschaft, vgl. Mittelstraß 1992) Die Leonardo-Welt ist eine Welt, in der der Mensch Teil seines eigenen Werks wird. Wissenschaft, Technik, Wirtschaft – längst hat eine Entwicklung begonnen, in der sich die Leonardo-Welt den Menschen aneignet, dieser selbst in Teilen zu einem Artefakt wird. Was kann angesichts dieser Entwicklung mit Bildung und Kultur gemeint sein?

Sicher nicht das, was kommt, wenn der Alltag der Leonardo-Welt vorbei ist, wenn diese Welt nicht arbeitet, sondern feiert. Oder anders formuliert: Wer Kultur, einschließlich Bildung, als etwas darstellt, das entlastend, unterhaltend, von den eigentlichen Wirklichkeiten der modernen Welt ablenkend, zur Leonardo-Welt hinzutritt, der hat die eigentliche Rolle und den eigentlichen Begriff kultureller Rationalitäten verfehlt. Denn Kultur ist auch der modernen, der Leonardo-Welt nichts Äußerliches, das als liebevoll Überflüssiges bewahrt und gefördert werden müsste. Vielmehr ist auch die moderne Welt im Medium von Finden, Erfinden und Gestalten stets eine *Kultur-Welt*. Sie mag das gelegentlich vergessen, vor allem, wenn sie ihren politischen und wirtschaftlichen Geschäften nachgeht; abzulegen vermag sie diese kulturelle Form nicht.

Eben deshalb ist Kultur aber auch keine Sache allein des Feuilletons und der Erinnerung, und sie ist, wie Bildung, auch nicht ein nie enden wollendes Fest. Kultur ist vielmehr selbst eine *Arbeitsform* und, mehr noch, eine *Lebensform*, in der sich Arbeit und Leben dauerhaft miteinander verbinden. Sie ist die Lebensform von Subjekten und die Lebensform der modernen Welt, die in ihrem europäischen Wesen zugleich eine rationale und auch darin eine Leonardo-Welt ist. Die europäische Kultur ist, und auch das macht sie zur eigentlichen modernen Kultur, ihrer Idee und ihrer Wirklichkeit nach eine forschende, argumentierende, selbstreflexive, konstruierende Kultur. Oder anders ausgedrückt: Kultur ist nicht etwas, das wir den Dingen einfach entnehmen, sondern etwas, das wir herstellen, machen, tun. Kultur ist tätiges, herstellendes, interagierendes Leben, und sie ist eben darin die wesentliche *Form*, die kulturelle Form der Welt. Kultur, die nur in einem historisierenden Bewusstsein aufgesucht wird, ist dagegen in Wahrheit längst zu etwas Fremdem geworden, zu einer Gestalt, die das Leben vielleicht noch berührt, die es aber nicht mehr begreift, eine andere Welt, die wir nur betreten können, indem wir unsere eigene Welt verlassen. Eben das aber ist im Grunde nicht Kultur, sondern *Unkultur*, nämlich das Unvermögen, sich mit der eigenen Welt, sie weiterentwickelnd, zu verbinden.

Dabei gehört auch die technische Form, die wir heute vor allem im Begriff des *technologischen Wandels* beschreiben, zur kulturellen Form der moder-

nen Welt; sie ist nicht etwa deren Gegenteil. Dass sich der Mensch seine Welt macht, besagt ja gerade, dass die Welt als Leonardo-Welt eine *Homo-Faber-Welt*, die Welt der Handwerker und der Praktiker ist. Der technologische Wandel bringt dies nur auf die konsequenteste Art zum Ausdruck. Die moderne Welt ist darum aber auch das konsequente Resultat des entwickelten kulturellen Wesens des Menschen. Der Mensch ist eben nicht nur das Wesen, das sich im Unterschied zu allen anderen Wesen im Denken und durch das Denken orientiert, sondern auch das Wesen, das sich Werkzeuge und mit ihnen, wie im Denken und durch das Denken, seine Welt schafft. Schon der griechische Naturphilosoph Anaxagoras sagte, dass der Mensch das klügste Wesen ist, "weil er Hände hat" – ein Satz, der von Aristoteles zugunsten von homo sapiens (im Unterschied zu homo faber) umgekehrt wird: Es ist die Klugheit des Menschen, der er seine Hände verdankt. Ich denke, beide haben Recht. Hände hat nur ein kluges Wesen, und in den Händen liegt ein gut Stück Klugheit des Menschen. Gemeint ist seine technische Klugheit, seine technische Rationalität.

Mit anderen Worten: Kultur ist nicht nur der übliche Kulturbetrieb, der von der Picasso-Ausstellung bis zu den Fischerchören, von der Dichterlesung bis zum Rockabend reicht, sondern *Inbegriff aller Lebens- und Arbeitsformen*, mit denen der Mensch die Welt bewohnbar und sich selbst zu einem "kulturellen" Wesen macht. Kultur, das ist in diesem Sinne die *kulturelle Form der Welt*, in der diese zu einer menschlichen Welt wird – und, wenn der Mensch als Kulturwesen versagt und sich in den Un-Menschen zurückverwandelt, in ihr Gegenteil: Auch die Inquisition und Auschwitz gehören in diesem Sinne, so schockierend dies auch klingen mag, zur Kulturgeschichte des Menschen und Europas.

Mit *Bildung*, dem Zwillingsbegriff zur Kultur, steht es nicht anders. Wenn Kultur der modernen Welt nicht äußerlich ist, sondern zu ihrem Wesen gehört, dann gilt das gleiche von Bildung. Bildung ist nur die andere Seite der Kultur, Kultur zur Lebensform, gerade auch zur individuellen Lebensform gemacht. Und wie Kultur nichts ist, das einfach da ist, sondern etwas, das wir herstellen, indem wir uns im Medium von Finden, Erfinden und Gestalten bewegen, so auch im Falle der Bildung. Bildung, mit jener Kultur verbunden, die das Wesen der modernen Welt ausmacht, ist selbst ein tätiges, reflexives und interagierendes Leben. In ihr wird Kultur (individuell) angeeignet.

Dabei ist Bildung wie Kultur in erster Linie stets ein *Können* und eine *Lebensform*, kein bloßes Sich-Auskennen in Bildungsbeständen. Georg Christoph Lichtenberg und Wilhelm v. Humboldt haben Recht. Für Lichtenberg ist die Welt "nicht da um von uns erkannt zu werden, sondern uns in ihr zu bilden". (Lichtenberg 1967-1994, S. 779) Für Humboldt ist der Gebildete derjenige,

der "soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden" sucht. (Humboldt 1903-1936, S. 255) Daher verbindet sich der Begriff der Bildung im klassischen wie im modernen Sinne auch mit dem Begriff der *Orientierung* (der uns später noch einmal begegnen wird). Orientierung, um die es in der modernen Welt nicht immer zum Besten bestellt ist, ist selbst etwas Konkretes, nichts Abstraktes wie Theorien oder die Art und Weise, wie wir Theorien weitergeben. Die Heimat der Orientierung ist die Lebenswelt, nicht die begriffliche, die theoretische Welt. Nicht der Theoretiker, nicht der Vielwissende und nicht der Experte ist derjenige, der Orientierungsfragen beantwortet, sondern derjenige, der lebensformbezogen die geheimnisvolle Grenze zwischen Wissen und Können, Theorie und Praxis schon überschritten hat. Eben das gilt auch von Bildung. Bildung und Orientierung gehören strukturell zusammen, und zwar als Lebensform bzw. in Form eines Könnens, das (mit Humboldt) Welt in sich zieht und Welt durch sich selbst ausdrückt, orientierenden Ausdruck verleiht.

Bildung muss heute ihre Leistungsfähigkeit in einer gesellschaftlichen Situation zur Geltung bringen, die durch auseinander laufende Rationalitäten, durch eine Partikularisierung von Fähigkeiten und Zuständigkeiten gekennzeichnet ist, ferner in einer Situation, die sich anschickt, ihr Wissen in wuchernde Bilder- und Informationswelten aufzulösen. Und auch Orientierung, die stabilisiert und handlungsfähig macht, droht sich in diesem Sinne aufzulösen. Experten, wie wir sie heute definieren, haben keine Bildung, Bilder haben keine diskursive und Informationen haben keine synthetische Kraft. Wer sich auf sie verlässt, sieht sich häufig von allen guten Geistern verlassen. Er hat sich zudem selbst aus der Verpflichtung genommen, in seinem eigenen Tun und Denken die Idee der europäischen Aufklärung, nämlich *Mündigkeit* in allen Orientierungszusammenhängen, zu realisieren und seiner Zerlegung z. B. in ein privates Ich, ein öffentliches Ich und ein Konsumenten-Ich entgegenzuwirken.

Soviel zum Kulturbegriff und zum Bildungsbegriff allgemein. Beide Begriffe stehen nicht isoliert oder gehören allein einem reflektierenden Bewusstsein; sie sind vielmehr Teil einer sich verändernden Welt, und sie lernen in dieser Welt, wie auch die Welt gut daran tut, sich ihres lernenden Charakters zu erinnern. Ein erstes Stichwort, das die Bedingungen dieses Lernens heute betrifft, lautet Globalisierung.

Globalisierung

Kulturen sind immer *Lernkulturen*, weil Lernen ein wesentliches Konstituens jeder Kultur ist. Vergisst eine Kultur das Lernen – sei es, indem sie ver-

lernt, das, was sie weiß, an die folgenden Generationen weiterzugeben, sei es, indem sie verlernt, selbst zu lernen, sich neuen Gegebenheiten anzupassen, sie lernend zu beherrschen – bereitet sie ihr eigenes Ende vor. In diesem Sinne gehört zu den neuen Gegebenheiten, die eine lernende Kultur, die eine Leonardo-Welt heute zu berücksichtigen hat, auch eine Entwicklung, die wir mit Globalisierung zu bezeichnen pflegen.

Es gibt Wörter, die wie auf Samtpfötchen daherkommen und mit einer Pranke zuschlagen. "Globalisierung" ist ein solches Wort. Es bedeutet, wie wir alle wissen, den freien Verkehr von Rohstoffen, Waren, Kapital, Dienstleistungen und Arbeit über alle geographischen und politischen Grenzen hinweg. Im Unterschied zum Begriff der Internationalisierung, der ein wachsendes Maß des internationalen Handels und seiner zunehmenden Verflechtung, ferner die Bewegungen von Kapital, Arbeit und Know-how zwischen unterschiedlichen Volkswirtschaften und ihren wirtschaftlichen Subjekten bedeutet und in diesem Sinne ein von nationalen Verhältnissen abgeleiteter Begriff ist, entfallen im Begriff der Globalisierung derartige Einschränkungen. Das Globale ist nicht das Abgeleitete, sondern das primär Gegebene; wirtschaftliche und politische Grenzen, die bisher zumindest den "Anfang" des wirtschaftlichen Handelns bestimmten, lösen sich auf.

Mehr noch. Der Begriff der Globalisierung ist nicht nur ein wirtschaftlicher oder wirtschaftspolitischer Begriff. Richtig ist vielmehr, "daß Globalisierung mehr Faktoren umfaßt, als in früheren Entwicklungsstadien beobachtbar war, und daß sich dadurch unser gesamtes soziales und institutionelles Gefüge tiefgreifend verändern wird. Auch wenn Globalisierung (...) ökonomisch induziert ist, die Auswirkungen reichen weit darüber hinaus und sind bislang noch wenig verstanden – insbesondere in ihrer Bedeutung für den Menschen in seinen sozialen Bezügen und organisatorischen Strukturen". (Steger 1996, S. 4) In diesem Sinne umfaßt der Globalisierungsbegriff auch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, das Entstehen supra-nationaler politischer Institutionen (Stichwort 'Globalisierung der Politik') und eine zunehmende Homogenisierung der Ausbildungs- und Forschungsstrukturen. Definiert werden damit nicht nur eine ökonomische und politische Dimension, sondern auch allgemeine gesellschaftliche und kulturelle Dimensionen, insofern Globalisierung "Konsummuster, Arbeitsorganisation und institutionelle Voraussetzungen angleicht, neue Polaritäten zwischen hocheffizienten, global operierenden Unternehmen und lokal 'zurückgebliebenen' Organisationen (einschließlich staatlicher Verwaltungen) sowie von Beschäftigungsgruppen schafft, ökologische Folgewirkungen durch die Wachstumsdynamik und Verbreitung von 'nicht-dauerhaften' Konsummustern induziert, traditionelle Kontrollinstrumente der gesellschaftlichen

Machtbalance (...) unterläuft, die Vorhersehbarkeit und Planbarkeit von Entwicklungen weiter reduziert und die technologische Entwicklung weiter beschleunigt." (Steger 1996, S. 5)

Trifft diese Analyse zu – und daran dürfte wenig Zweifel bestehen –, ist Globalisierung ein Stichwort für einen vieldimensionalen Prozess, der sich als Transformationsprozess der modernen Gesellschaft in eine – allerdings meist nur sehr ungenau bestimmte – Zukunft zu erkennen gibt. Nicht nur die Unternehmen im gewohnten Sinne lösen sich auf, indem sie zu "virtuellen" Unternehmen werden, d. h. durch Netzwerke und regionale Selbständigkeiten ersetzt werden, das gleiche gilt auch von gesellschaftlichen Strukturen, die bisher im wesentlichen durch nationale und kulturelle Stabilitäten definiert waren. Und zu diesen Strukturen gehören eben auch kulturelle und Bildungsstrukturen, hier insbesondere Ausbildungsstrukturen.

Mit Ausbildung ist allgemein das Lernen in Arbeitsprozessen und das Lernen in gesellschaftlichen, sozialen Zusammenhängen gemeint. Was wir mit Globalisierung bezeichnen, ist auch und gerade die Veränderung einer Lernkultur. Die Leonardo-Welt, die wir schon zu beherrschen glaubten, und zwar mit unseren angestammten Mitteln in Bildung, Ausbildung und den zugehörigen Kompetenzstrukturen, verändert sich noch einmal auf eine fundamentale Weise; sie wird zunehmend universal (global) und komplex zugleich, einfache Strukturen, die auch solche wären, die auf eine gewisse Dauer angelegt sind, verschwinden. An ihre Stelle tritt ein kompliziertes, zudem äußerst dynamisches Geflecht von wechselnden, oft gegenseitigen Abhängigkeiten, unübersichtbaren Differenzierungen und institutionellen Transformationen – und dies alles auch noch mit wachsender Beschleunigung. Wie soll man in einem solchen System, das kaum mehr Systemkonstanten aufweist, noch lernen?

Nun haben wir es hier nicht nur mit "objektiven" Gegebenheiten, sondern vor allem mit unseren Wahrnehmungen dieser Gegebenheiten zu tun. Ein Historiker der Leonardo-Welt in ferner Zeit mag hier ganz anders denken, sich durchhaltende Strukturen erkennen, gewisse Gleichförmigkeiten feststellen und Brüche, die in Wahrheit evolutionäre Schritte sind. Wer sich inmitten von Prozessen befindet, die nicht vollständig überschaubar sind und die sich durch den Einzelnen nicht steuern lassen, also gewissermaßen hinter seinem Rücken ablaufen, sieht das eben anders und stellt mit Recht die Frage, wie sich mit diesen Prozessen lernend Schritt halten lässt. Und dies nun nicht nur unter dem Stichwort Globalisierung, sondern auch unter den Stichworten Informations- und Innovationsgesellschaft, zu denen auch das Stichwort Wissensgesellschaft gehört.

Informations- und Innovationsgesellschaft

Wo heute von Globalisierung, von Bildung und Ausbildung in einer Leonardo-Welt und von ihren wachsenden technischen Möglichkeiten die Rede ist – wobei im Falle von Bildung und Ausbildung Unverbesserliche wie ich auch an Lichtenberg und Humboldt denken –, fällt sogleich ein weiteres Stichwort, nämlich das der *Informationsgesellschaft*. Bei diesem Stichwort leuchten die Augen der einen, fallen die Mundwinkel der anderen. Die einen sehen die aufgeklärte Gesellschaft endlich erreicht, die anderen die gebildete Gesellschaft endgültig verloren. Führt der Weg in die Zukunft über eine neue Bildungsform (wenn man überhaupt noch so reden will) oder an jeglicher Bildung vorbei? Tatsächlich verändern sich in einer Leonardo-Welt heute auch die Wissensstrukturen; Informationswelten treten an die Stelle von Bildungswelten und versprechen ein paradiesisches Reich des Wissens ohne mühsame Lernprozesse.

Was hier ein wenig emphatisch klingt, ist ein zentrales Moment des Versuchs, die moderne Welt zu begreifen und sich ihren Erfordernissen anzupassen. Dabei bezeichnet der Ausdruck "Informationsgesellschaft" zunächst, nüchtern gesehen, eine Gesellschafts- und Wirtschaftsform, in der die Erzeugung, Speicherung, Verarbeitung, Vermittlung, Verbreitung und der Nutzen von Information und Wissen in Informationsform, einschließlich immer größerer technischer Möglichkeiten der interaktiven Kommunikation, eine entscheidende Rolle spielen. (Der Rat ... 1995) Maßgebliche Elemente dieser Entwicklung sind die Technik, z. B. in Form des Aufbaus und des Ausbaus von Informationsleitungsnetzen ("Datenautobahnen") und der Entwicklung nutzerfreundlicher Mensch-Maschine-Schnittstellen, die Wirtschaft, z. B. im Produktions- und Dienstleistungsbereich ("Multimedia"), und die Arbeitswelt, z. B. in Form des Wandels von Berufs- und Beschäftigungsfeldern und des Entstehens neuer Arbeitsformen ("Telearbeit"), ferner aber eben auch alle im üblichen engeren Sinne kulturellen Formen der Gesellschaft. Tatsächlich sind auch die Momente Technik, Wirtschaft und Arbeitswelt *kulturelle Formen*, d. h., auch sie gehören zu einem kulturellen Ganzen, in dem sich der Transformationsprozess der modernen Gesellschaft bzw. der Leonardo-Welt nur am deutlichsten zum Ausdruck bringt.

In diesem Transformationsprozess verändert sich nun, wie es scheint, auch der *Wissensbegriff*, d. h. ein wesentliches Moment der modernen Gesellschaft, womit dieser Prozess einen ambivalenten Charakter gewinnt. Unter dem Stichwort "Informationsgesellschaft" beginnt die moderne Gesellschaft ihre Orientierungs- und Wissensformen zu verändern, d. h. eine (gesellschaftliche) Situation ins Auge zu fassen, in der der Begriff der Information, materialisiert in neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, an

die Stelle älterer Wissens- und Orientierungsbegriffe tritt, die die bisherige Entwicklung bestimmt haben. Steht uns eine neue Götterdämmerung bevor, in der nicht eine archaische, mythische Kultur, sondern die rationale Kultur, die sie ablöste, untergeht? Gehören die Begriffe des Wissens und der epistemischen Autonomie, d. h. der autonomen Wissensbildung, auf den Müllplatz der Geschichte, die nunmehr mit anderen Steinen, Bits und Bytes und Multimedia, baut?

In der Tat verändert sich die moderne Gesellschaft unter technologischen Vorzeichen, nicht nur in ihren Arbeits- und Unterhaltungsformen, sondern auch in ihren epistemischen, Orientierungs- und Wissensbildung betreffenden Formen, d. h. in ihrem Denken. Eine überaus erfolgreiche Kultur hält den Atem an, betrachtet sich selbst aus der Perspektive ihrer Ablösung, wobei es ihr eigenes (wissenschaftliches) Wissen und ihr eigenes technologisches Können sind, aus denen eine neue Kultur, wenn sie denn kommt, ihre Kräfte zieht. Steht eine Informationsgesellschaft nicht nur am Anfang einer neuen gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern auch am Anfang einer neuen, anderen Rationalitäten als den gewohnten folgenden Kultur?

Das ist möglicherweise eine zu radikale Fragestellung und eine zu dramatische Situationsanalyse. Dafür spricht nicht nur der Umstand, dass der technologische Verstand, auf den eine Informationsgesellschaft setzt, noch derselbe Verstand ist, der vor der Erfindung oder Propagierung einer Informationsgesellschaft tätig war, sondern auch der Umstand, dass *kultureller Wandel*, auch in der Form, in der er hier mit Blick auf das Werden einer Informationsgesellschaft beschrieben wird, nicht der Feind, sondern das Wesen von Kultur ist, ferner der Umstand, dass eine Informationsgesellschaft, wie man sie heute versteht und propagiert, nicht nur in *Wissenswelten*, sondern auch in *Meinungswelten* lebt. Im Begriff der Information verwischen sich die Grenzen zwischen Wissen und Meinung. Es ist aber die Aufgabe einer rationalen Kultur, ob sie sich nun als Informationsgesellschaft bezeichnet oder anders, diese Grenzen deutlich zu halten.

Tatsächlich wird in der Konzeption einer Informationsgesellschaft die Unterscheidung zwischen *Wissen* und *Information* blass. Information tritt in der Regel auf, als sei sie schon das ganze Wissen, nicht nur eine besondere Form des Wissens, nämlich die Art und Weise, wie sich das Wissen transportabel macht. Der Eindruck entsteht und macht sich breit, dass sich das Wissen selbst in Informationsform bildet, dass mit dem Informationsbegriff auch ein neuer, zudem noch ein überlegener Wissensbegriff entstanden ist. Doch dies dürfte ein Irrtum sein. Mit diesem vermeintlich neuen Wissensbegriff treten an die Stelle eigener Wissensbildungskompetenzen Verarbeitungskompetenzen und das Vertrauen darauf, dass die Information "stimmt". Schließlich

macht es auch wenig Sinn, vor dem Bildschirm den Skeptiker zu spielen. Informationen muss man vertrauen, wenn man das über die Information transportierte Wissen nicht prüfen kann. Eben diese Prüfung aber war bisher konstitutiv für den Begriff der Wissensbildung: Wissen kann man sich nur als Wissender aneignen, Wissen setzt den Wissenden voraus.

Das heißt, in einer Informationsgesellschaft, die ein wesentliches Moment von Globalisierungsprozessen ist, werden auch die Karten des Wissens neu gemischt. Wissen, Meinung, Information gehen eine neue Ordnung ein. Diese Ordnung ist nicht schon in allen Teilen klar, vor allem im Blick auf das über das Wesen einer Informationsgesellschaft, über Meinungs- und Wissenswelten und deren wachsende Ununterscheidbarkeit Gesagten. Hier entscheidet sich denn auch die weitere Entwicklung der modernen Welt, und zwar nicht nur in ihren wirtschaftlichen Formen. Dabei dürfte eines allerdings schon jetzt klar sein: Nicht die Informationsgesellschaft im engeren, hier beschriebenen Sinne ist die Zukunft der modernen Welt, sondern die *Wissensgesellschaft*, d. h. eine Gesellschaft, die den Quellen der Information, dem Wissen, nahebleibt, die sich ihre Selbständigkeit in epistemischen Dingen nicht abhandeln lässt und jederzeit zwischen (begründetem) Wissen, Meinung und der Informationsform von Wissen und Meinung zu unterscheiden versteht.

Das gilt im Übrigen auch unter der heute ebenfalls so beliebten Metapher der *Innovation* bzw. vom Begriff einer *Innovationsgesellschaft*. Sieht man hier einmal von dem modischen Gebrauch dieser Metapher ab, in der "innovativ" als unbedingtes Muss vor sich hergetragener Modernität neben die Bezeichnungen "dynamisch", "flexibel" und "jung" rückt, so gehört das Neue tatsächlich zu den erfolgreichen Formen von Globalisierung und einer Informations- bzw. Wissensgesellschaft. Gemeint ist Innovation, die sich nicht in Weiterentwicklungen erschöpft, sondern neue Entwicklungen anstößt und realisiert. Das Neue, das nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in Wirtschaft und Gesellschaft, vor allem aber im Bereich von Forschung und Entwicklung der eigentliche Motor in die Zukunft weisender und diese zum Teil schon besetzender Entwicklungen ist, liegt eben nicht an den eingefahrenen disziplinären und Expertenwegen, sondern dort, wo die Berührung mit dem Unmöglichen, d. h. dem bisher in fachlichen Grenzen oder den Grenzen einer zwischen gewohnten Kompetenzen aufgeteilten Expertenwelt für unmöglich gehaltenen, gelingt.

Dabei sollte unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten und Gesichtspunkten von Forschung und Entwicklung die Stärkung eines Forschungsverbunds zwischen Grundlagenforschung und Industrieforschung konkreter als bisher ins wissenschaftliche und wirtschaftliche bzw. ins wissenschafts- und wirt-

schaftspolitische Auge gefasst werden. Ein derartiger Verbund ließe sich projektorientiert etwa in Form von *Sonderentwicklungsbereichen* organisieren und fördern. Hier käme es nicht so sehr darauf an, in Projekten dieses Verbunds Markt- und Innovationsnischen für im Wesentlichen ausgereizte Entwicklungen auszumachen und zu besetzen – das hilft bekanntlich nur kurzfristig weiter, auch wenn es z. B. aus Gründen der Produktverbesserung und der Produktweiterentwicklung wünschenswert sein mag –, sondern darauf, neue Entwicklungslinien, damit neue Technologien zu entwerfen und vom Kopf bis in die Produkte zu realisieren. Schließlich ist ein Preiswettbewerb mit den Billiglohnländern weder heute noch morgen zu gewinnen, wohl aber der Forschungs- und Technologiewettbewerb und damit der Innovations- und Produktivitätswettbewerb. Also ist es auch geboten, in diesen Forschungs- und Technologiewettbewerb zu investieren und zugleich dem Forschungs- und Entwicklungssystem, auch unter dem Gesichtspunkt der Schaffung von Wissenschaft, Forschung und Entwicklung förderlichen Strukturen jene Elastizität wiederzugeben, die es innovationsfähig macht bzw. erhält – aus Forschungs- und aus wirtschaftlichen Gründen.

Im Übrigen sollte natürlich nicht übersehen werden, dass Innovation nicht immer das völlig Neue, dem zunächst für unmöglich Gehaltenen Verwandte ist bzw. nur große Technologiesprünge Fortschritt bedeuten. Innovation findet auch im Gewohnten, Bewährten statt, z. B. als Produkt-, Service- oder Managementinnovation in einem Unternehmen. Tatsächlich weisen auch technische Innovationen in der Regel viele Elemente alter Technologien auf: “In vielen Fällen sind neue Techniken mit alten verschmolzen und haben deren Leistungsfähigkeit gesteigert. Kommunikationstechnik, Informationstechnik, Verkehrstechnik, Haus- und Bautechnik, Maschinen- und Fahrzeugbau sowie Anlagen- und Verfahrenstechnik haben sich als wahre Goldadern für Innovatoren erwiesen. Es gibt noch immer das über 100 Jahre alte Telefon, aber inzwischen mit digitaler Vermittlung, Funkverbindung, Satellitenübertragung und Glasfasernetzen. Statt von Zerstörung (gemeint ist Schumpeters These einer “schöpferischen Zerstörung” älterer Produkte durch Innovation, Verf.) sollte man lieber von einer Kette von Symbiosen reden. Alte Elemente scheiden aus, neue Techniken werden in etablierte Techniken aufgenommen, die sich dadurch verjüngen, verändern und an neue Gegebenheiten anpassen. Der technische Fortschritt läuft viel stärker über Vereinigungsprozesse als über Vernichtungsprozesse ab (obgleich es die natürlich auch gibt). Jede Innovation ist ein neuer Knoten im bestehenden Netz technischer Beziehungen. No innovation is an island.” (Schmidt-Tiedemann 1997, S. 1222)

Damit tragen aber auch kurzfristige Erwartungen hinsichtlich innovativer Quantensprünge ihre Enttäuschungen schon in sich. “Silicon Valley now!”

ist kein praktikabler Imperativ, ganz abgesehen davon, dass die meisten Innovationen und die Entwicklung ihrer Früchte zur Marktreife viel Zeit und einen großen Mitteleinsatz benötigen. Insofern ist denn auch nicht nur die Wissensgesellschaft, die sich aus der Informationsgesellschaft entwickeln soll, sondern auch die Innovationsgesellschaft, d. h. die innovative Gesellschaft, in Teilen eine Utopie, eine nützliche zwar, aber kein Zustand, der sich mit wenigen Entwicklungsschritten schnell erreichen ließe.

Auf den Begriff der Globalisierung und die mit ihm verbundenen neuen Lern- und Orientierungserfordernisse bezogen bedeutet dies, dass Globalisierung wohl noch eine ganze Weile mit gemischten Verhältnissen in Sachen Wissen, Information und Innovation zu rechnen hat. Und das heißt auch, dass das Lernen dem Rechnung tragen muss – im Sinne veränderter Rahmenbedingungen, aber auch in dem Sinne, dass sich auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft, die partiell eine Informations- und eine Innovationsgesellschaft ist, die Arbeits- und Lebensformen, einschließlich ihrer lernenden Aneignung, ändern werden und müssen.

Die Zukunft des Lernens

Das Lernen ist ein fester Bestandteil unserer kulturellen Wirklichkeit und vielleicht der wichtigste. Denn wenn es zuvor hieß, dass Kultur in Wahrheit eine Arbeitsform und eine Lebensform ist, dann nicht in dem Sinne, dass sie in ihrer individuellen Ausprägung immer schon da ist und keine Wege in die so benannte kulturelle Form der Welt führten. Eben diese Wege sind die so genannten Bildungswege, die ihrerseits Lernwege sind. Diese Wege wiederum sind nicht immer dieselben, weil auch die Kultur, in die sie bildend führen, nicht einfach immer dieselbe ist. Kulturwandel schließt insofern auch Bildungswandel und Lernwandel ein. Und beides macht die Zukunft des Lernens aus. Dazu abschließend einige weniger systematisch geordnete und von unmittelbarem Sachverstand geprägte, als vielmehr exemplarische und durch bildungs- und wissenschaftspolitische Erfahrungen bestimmte Bemerkungen.

Den zuvor beschriebenen Strukturen einer Leonardo-Welt, die immer komplexer werden, entspricht, dass begrenztes Wissen und begrenzte Kompetenzen zunehmend weniger gefragt sind. Gesucht sind vielmehr Kompetenzen, die (1) sich schnell verändernden Rahmenbedingungen, wechselnden Anforderungsprofilen und Problemen anpassen, die (2) die Fähigkeit ausmachen, das, was man in einem Sachbereich weiß und kann, auch auf andere, fremde Sachbereiche zu übertragen, die (3) darüber hinaus in die Lage versetzen, das Gelernte auf Ungelerntes anzuwenden und die (4) ganz allgemein bedeuten, gewohnten Umgang mit Problemen und ihrer Lösung zu haben. Auf diese

Kompetenzen hin bzw. auf das hin, was Kompetenz im Sinne einer Einheit von Wissen und Können besagt, müssen Bildung und Ausbildung in Zukunft organisiert werden. Das bedeutet nicht, dass es unter diesen veränderten Bedingungen keine Bildungsbestände mehr gäbe, die stabil blieben und die als Voraussetzung "unbegrenzter" Kompetenzen erforderlich wären. Zu diesen Beständen gehört z. B. nach wie vor ein großer Teil des disziplinären und fachlichen Wissens. Ohne ein derartiges Wissen blieben die gesuchten Kompetenzen ohne Basis, hätten wir es mit dem Versuch zu tun, ohne Beine gehen zu wollen. Für die Schule, vor allem das Gymnasium, heißt dies, an den disziplinären und fachlichen Ausbildungswegen, z. B. im Bereich des Deutschunterrichts, des Mathematikunterrichts, des Sprachenunterrichts und des naturwissenschaftlichen sowie historischen Unterrichts, festzuhalten. Der Generalist ohne disziplinäre und fachliche Kompetenzen ist auch in der Schule kein Bildungsideal.

Die Schule ist in diesem Sinne auch ein gutes Beispiel für die Anforderungen an eine moderne berufliche Bildung. So sollte der Fachunterricht in seiner Form sowohl *fundamental* als auch *exemplarisch* sein und neben dem fachlichen Lernen auch *überfachliches Lernen* einschließen. Er sollte fundamental sein, insofern es darum geht, wirkliche Wissens- und Bildungsfundamente zu legen. Er sollte exemplarisch sein, insofern es sich hier niemals um Vollständiges, gegenüber jeder Entwicklung Abgeschlossenes handeln kann und das, was gelernt wird, auch für anderes stehen muss, das noch nicht gelernt ist, das oft noch unbekannt ist. Letzteres macht auch das Erfordernis eines mit den fundamentalen und exemplarischen Formen des Unterrichts verbundenen überfachlichen Lernens, z. B. anhand wohlbestimmter Schlüsselprobleme (Beispiele: Umwelt, Gesundheit, Energie) deutlich. Die Lösung derartiger Probleme setzt ein fachliches und disziplinäres Wissen voraus, aber sie erfolgt nicht in Form einer bloßen Addition dieses Wissens. Und auch das will geübt, d. h. gelernt, sein.

Das lässt sich auch so ausdrücken, dass das fachliche oder disziplinäre Wissen in falscher Isolierung seiner Teile gegeneinander selbst seine Entwicklungspotentiale zu verlieren droht und damit zugleich Teil unseres wohl größten Problems, nämlich einer zunehmenden Partikularisierung aller Wirklichkeitsbereiche und Orientierungsstrukturen, nicht seiner Lösung wird. Insofern wäre aber auch ein überfachliches Lernen nicht Gegensatz des fachlichen Lernens, sondern dessen "natürliche" Ergänzung. Im übrigen folgt das fachliche oder disziplinäre Wissen einer inneren Logik, die durch eine "Entfachlichung" des Wissens nicht ersetzt werden kann. Dem entspricht heute in der wissenschaftstheoretischen, auf das universitäre Lernen bezogenen Debatte die (komplementäre) Unterscheidung zwischen *Disziplinarität* und *Transdisziplinarität* (der Forschung).

Fundamentales und exemplarisches, überfachliche Elemente einschließendes Lernen folgt dem Ziel, *das Lernen und den Umgang mit Gelerntem und Ungelerntem zu lernen*. Für die Schule bedeutet das auch, dass "Modernität" und die Orientierung an faktischen (gesellschaftlichen) Problemen nicht die alleinige Richtschnur schulischen Lernens sein sollte. Das Lernen lässt sich auch an "unzeitgemäßen" Elementen, z. B. an alten Sprachen, lernen. Tatsächlich gehört es zur "Selbständigkeit" einer Institution wie der Schule, in ihren Orientierungen nicht abhängig von den jeweiligen, meist sehr vergänglichen Einfällen des Zeitgeistes zu werden. Die Balance zwischen *zeitgemäßen* und *unzeitgemäßen* Elementen des Lernens ist ein entscheidendes Moment einer guten Schule.

Im Übrigen muss Schule, wie jede andere Bildungs- und Ausbildungsinstitution, *leistungsorientiert* sein. Ein Verzicht auf Leistung würde nicht nur Mittelmaß als Bildungsziel bedeuten; er wäre auch zutiefst inhuman in dem Sinne, dass er das lernende Individuum daran hinderte, sich an seinen eigenen Möglichkeiten zu messen, diese zu verwirklichen. Im Übrigen wäre nur im Paradies Leistung entbehrlich, und dieses steht uns, wie hinlänglich bekannt, auch in Zukunft nicht zur Verfügung. Allerdings sollte der Leistungsbegriff nicht ausschließlich und im traditionellen Sinne an Produkten, Wettbewerbselementen und individualistischen Strukturen orientiert sein. Leistung lässt sich auch im "dialogischen" Umgang mit Problemen und im Aufbau von (nicht unmittelbar produktorientierten) kognitiven und kooperativen Kompetenzen messen. Dabei kommt es bei der Leistungsbewertung gleichwohl auf die Identifikation und die Beurteilung von individuellen Leistungen und Kompetenzen an; ein kompensierender Blick verschönt nur die Wirklichkeit und hilft weder dieser noch den so über oder unter ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit beurteilten Individuen weiter. Das wiederum gilt nicht nur für die Schule, sondern für alle bildenden und ausbildenden Institutionen in der Gesellschaft, z. B. die berufliche Bildung. Die Zukunft der Bildung ist auch die Zukunft der Gesellschaft.

Wenn das über Bildung und Kultur allgemein, über Globalisierung, über eine Informations- und Innovationsgesellschaft und über eine Kultur des Lernens Gesagte richtig ist, dann ist die hier als Wissensgesellschaft beschriebene Zukunft der Leonardo-Welt auch und gerade eine *Kompetenzgesellschaft*. Kompetenz besagt, dass Wissen und Können eine Einheit bilden. Reines Wissen allein ist noch kein Garant für erfolgreiche Problembewältigungen, zumal die meisten Probleme, die sich in unserer Welt, auch in der Arbeitswelt, stellen, keine rein "intellektuellen" Probleme sind, vielmehr solche, die zu ihrer Lösung neben erforderlichem Wissen auch ein erfahrungstarkes und einfallsreiches Können voraussetzen. Wir lernen schließlich auch das Skilaufen nicht mit dem Lehrbuch in der Hand.

David W. Livingstone

Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft

Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten

Der neue Ansatz [“lebensbegleitendes Lernen für alle”] reicht regelrecht “von der Wiege bis zur Bahre”. Er umfasst alle zielgerichteten Lernprozesse, die der Vervollkommnung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Die Schwerpunkte bilden dabei die Schaffung der Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen sowie der zweite Bildungsweg für Erwachsene. Bei dieser Betrachtungsweise wird anerkannt, dass nicht nur das Umfeld der organisierten Bildung am Lernen beteiligt ist, sondern auch das weniger formale Umfeld der Wohnung, des Arbeitsplatzes, der Kommune und der Gesellschaft... Kein Lernumfeld existiert im luftleeren Raum. (OECD, 1998, S. 8-9)

Jeder, der sich Wissen aneignet, ob nun in organisierter Form oder nicht, verdient dafür Anerkennung... Eine Hausfrau erhält keine Anerkennung für ihre Arbeit. Was man auf einem Gebiet lernt, ist auch für andere Gebiete von Wert. Lebenserfahrung müsste gewürdigt werden. (Frau mittleren Alters, offensichtlich einer Minderheit angehörend, behindert, aus British Columbia, NALL-Erhebung, 1998)

Einführung

Ich betrachte es als Ehre, mich hier aus der Warte eines Nordamerikaners zu den Fragen des Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit zu äußern, die im Mittelpunkt dieser bedeutenden Konferenz stehen. Ich will versuchen, einen Mittelweg zwischen den allgemeinen philosophischen Betrachtungen am ersten Tag und der Erörterung konkreter Modelle und Programme am zweiten Tag zu beschreiten. Dabei beziehe ich mich hauptsächlich auf die erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten, die 1998 im Rahmen des NALL-Projekts durchgeführt wurde. Doch zunächst lassen Sie mich kurz einen konzeptionellen Rahmen für diesen Vortrag aufstellen.

* Diese Erhebung wurde im Rahmen des kanadischen Forschungsnetzwerks zum Projekt “Neue Ansätze für lebenslanges Lernen” (NALL) durchgeführt, das vom Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) finanziert wird. Ich möchte den Mitarbeitern des NALL-Projekts für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Fragebögen, dem Institut für Sozialforschung (ISR) an der Universität York für die Durchführung der Erhebung und David Northrup vom ISR für seine umfassende Beratung bei deren Entwicklung sowie Doug Hart für die Mitwirkung bei den computergestützten Auswertungen und Cheryl Williams für die Tabellenformatierung danken.

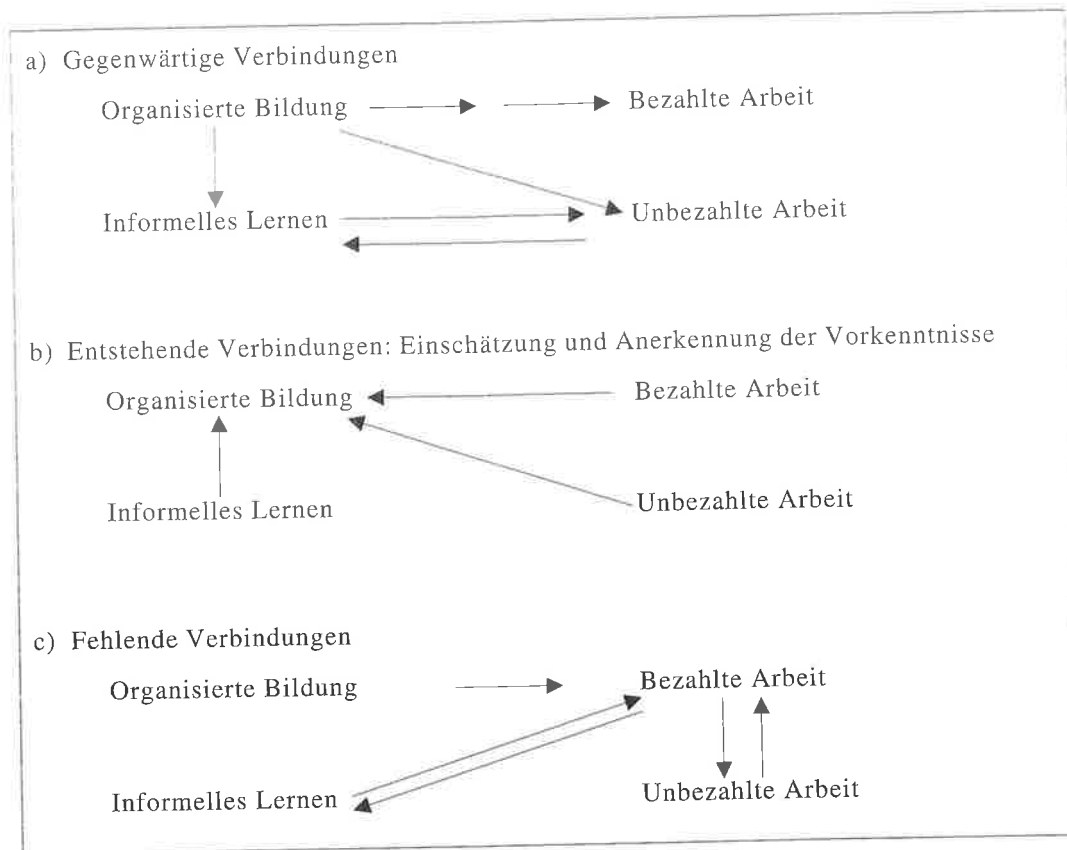
Ich stimme ganz und gar mit den Ausführungen von Dr. Thomas vom Bildungsministerium überein, der zur Eröffnung der Konferenz für Toleranz gegenüber anderen Einstellungen und Wertesystemen warb, aber auch mit dem Regierenden Bürgermeister von Berlin, der in seiner Rede mit Nachdruck auf die Notwendigkeit kühner sozialer Experimente verwies. Nur durch Ideenreichtum und ernsthafte Erörterung von Alternativen zur derzeitigen Beschäftigungs- und Schulbildungspraxis haben wir eine Chance, optimale demokratische Lösungen für die aktuellen Probleme im Verhältnis zwischen Arbeit und Lernen zu finden. Insbesondere ist es notwendig, dass die Politiker sich offener den Lernfähigkeiten minderqualifizierter Personengruppen und den wirtschaftlichen Folgewirkungen zuwenden.

Meine Grundthese lautet, dass wir jetzt in einer Wissensgesellschaft leben, da mehr gelernt wird als je zuvor, aber noch nicht in einer Wissensökonomie, da die meisten Menschen nicht in der Lage sind, viel von diesem Wissen für die Erwerbstätigkeit einzusetzen. Wir können zwar alle mit Beispielen für konkrete Qualifikationsdefizite und für veraltetes Wissen bei einzelnen Arbeitnehmern aufwarten, aber das sind Ausnahmen von der Regel. Ein Wissenszuwachs ist im Allgemeinen gut, aber an sich vergrößert sich dadurch nur die Kluft zwischen dem anwachsenden Wissen der Arbeitnehmer und ihren Chancen, dieses in anspruchsvollen Tätigkeitsfeldern auch verwerten zu können. Dieser zunehmenden Wissensunterforderung kann nur sinnvoll begegnet werden, indem man den Blickwinkel auf Lernen und Arbeit so umkehrt, dass im Mittelpunkt betriebliche Reformen stehen, die sich am aktuellen und künftigen Wissensstand der Arbeitnehmer orientieren. Bildungskonzepte lassen sich sicherlich durch Neuerungen verbessern, wie wir sie gestern in den Workshops besprochen haben, aber das Missverhältnis zwischen Bildung und Arbeit lässt sich nur durch Reformen schließen, die eher wirtschaftlicher als bildungspolitischer Art sind (Näheres dazu siehe Livingstone 1999). Diese These wird jedoch nur verständlich und erträglich, wenn wir nicht beim Gerede über die allgegenwärtige "Wissensökonomie" und das "lernende Unternehmen" stehen bleiben und uns der tatsächlichen Untersuchung des Lern- und Arbeitsverhaltens zuwenden.

Der konzeptionelle Grundrahmen, den ich für die Untersuchung der Beziehungen zwischen Arbeit und Lernen vorschlage, ist in Abbildung 1 zusammengefasst. Arbeit sollte so verstanden werden, dass sowohl bezahlte Arbeit bzw. Erwerbstätigkeit als auch unbezahlte Arbeit im Haushalt und gemeinnützige Tätigkeit darunter fallen. Zum Lernen gehören organisierte Bildung und informelles Lernen. Auf die einzelnen Arten des Lernens werde ich noch näher eingehen. Bei einer so umfassenden Betrachtung von Lernen und Arbeit zeigt sich vor allem, dass es zurzeit in den modernen Industriegesellschaften mehrere schwerwiegende Brüche gibt. Kurz gesagt, können wir das

Abbildung 1

Verbindungen zwischen Arbeit und Lernen



Quelle: Livingstone (1999)

Verhältnis zwischen informellem Lernen und unbezahlter Arbeit nach Belieben gestalten und unser Schulwissen bei unbezahlter Arbeit nutzen, aber die Verwertung und Honorierung von informell erlangtem Wissen an Schulen und im Erwerbsleben ist nach wie vor sehr schwierig. Hinzu kommt, dass immer mehr Menschen mit hohen Bildungsabschlüssen keinen angemessenen Arbeitsplatz finden (Livingstone 1999).

Arten des Lernens im Erwachsenenalter

Bevor ich die Ergebnisse der Erhebung vorstelle, lassen Sie mich zunächst das informelle Lernen von den anderen Grundtypen des Lernens im Erwachsenenalter abgrenzen und auf die Schwierigkeiten bei der Untersuchung des informellen Lernens eingehen. Die organisierte Bildung umfasst die formale Schulbildung und die Weiterbildung.

Formale Schulbildung ist erstens ein altersmäßig gestaffeltes, hierarchisch organisiertes System mit formalem Charakter, macht zweitens den Schulbesuch mindestens bis ins mittlere Jugendalter zur Pflicht, bildet drittens die

wichtigste Grundlage für die Bescheinigung unserer Wissenskompetenz für den Start ins Erwachsenenleben und reicht zunehmend weiter in den Lebenslauf des Erwachsenen hinein.

Weiterbildung bezieht sich auf alle sonstigen organisierten Bildungsmaßnahmen wie Fortbildungskurse, Schulungsprogramme, Workshops und Kongresse, die von gesellschaftlichen Einrichtungen angeboten werden. In der Regel handelt es sich um kurze Teilzeitlehrgänge, unter denen Erwachsene frei auswählen können.

Im Bereich der organisierten Bildung gibt es also zum einen die formale Schulbildung mit der Tendenz einer immer länger werdenden Schulzeit, die pflichtgemäß von allen absolviert wird. Daneben gibt es Weiterbildungsveranstaltungen für Erwachsene, die im Laufe des weiteren Lebens eher gelegentlich besucht werden. Diese beiden Formen der organisierten Bildung werden ohne weiteres anerkannt und sind umfassend dokumentiert und analysiert worden. Durch den zunehmenden Wechsel zwischen Schulbildung und Erwerbstätigkeit sowie durch Kombinationen von Teilzeitbildung und Teilzeitbeschäftigung verwischen sich die Grenzen zwischen Schulbildung und Weiterbildung. Auf jeden Fall bestand und besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Teilnahme an diesen beiden Formen der organisierten Bildung. Wer mehr Schulbildung erfahren hat, nimmt danach auch mehr Erwachsenenbildung in Anspruch. Zusammen bilden diese beiden Lernarten in allen modernen Industriegesellschaften eine Bildungspyramide (Livingstone 1999, S. 12-33). Diese sich verbreiternde Bildungspyramide ist in der Regel gemeint, wenn Akademiker und Politiker von lebenslangem Lernen, Wissensgesellschaft und dergleichen sprechen.

Unterhalb dieser Bildungspyramide gibt es eine Fülle anderer Aktivitäten, die zumeist ignoriert werden, keine Anerkennung finden oder einfach als alltägliche Selbstverständlichkeit angesehen werden und die sich für uns als signifikantes informelles Lernen darstellen.

Informelles Lernen ist jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren. Informelles Lernen kann außerhalb institutioneller Lehrinhalte in jedem denkbaren Umfeld stattfinden. Die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens (Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten) werden von den Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt. Informelles Lernen erfolgt selbständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken.

Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivität bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden. Dies ist das Schlüsselkriterium bzw. die Regel zur Unterscheidung zwischen informellem Lernen und allen anderen Alltagsaktivitäten, die wir verrichten. Beispielsweise gibt es Grundformen der Sozialisierung, die wir als Jugendliche erfahren, wenn ältere Familienmitglieder uns in vielfältige Prozesse vorwegnehmender Sozialisierung einbeziehen, die wir nicht als solche erkennen, weil sie in andere Aktivitäten eingebettet sind, wie z. B. Feierlichkeiten oder die verschiedensten spezifischen alltäglichen Wechselbeziehungen zwischen Jung und Alt, durch die Jugendliche in das kulturelle Leben ihrer Gesellschaft eingeführt werden. In der Grundsozialisierung gehen Lernen und Handeln nahtlos ineinander über, so dass es für die meisten von uns unmöglich ist, informelle Lernprozesse konkret abzugrenzen. Wenn wir das informelle Lernen näher untersuchen wollen, so müssen wir uns bewusst auf diejenigen Prozesse beschränken, die der Betreffende selbst als regelrechte Lerninitiativen oder gezielte Lernaktivitäten außerhalb des Bildungswesens einordnet.

Untersuchung informeller Lernprozesse – Ursprünge und Herausforderungen

Die Forschung zu diesem Thema stützt sich in der Zeit seit dem Zweiten Weltkrieg in starkem Maße auf das Werk von Malcolm Knowles (1970), der den Begriff der Androgogik eingeführt hat. Knowles vertritt im Grunde den Standpunkt, dass jedes Individuum in kontinuierliche Lernprozesse einbezogen ist und diese Prozesse bzw. Initiativen, die sich außerhalb institutioneller Kontrolle abspielen, eine gesellschaftsintegrierende Funktion haben. Diese Betrachtungsweise veranlasste die empirische Forschung zu Projekten mit autodidaktischem Lernen, die von Allen Tough (1971, 1978, 1979) initiiert wurden. Die Forschungsarbeiten begannen Ende der 60er Jahre und wurden in den 70er Jahren mit einer Reihe von Untersuchungen recht intensiv fortgesetzt. Anfangs fanden sie vor allem im Raum Toronto statt, und zwar zunächst unter Einbeziehung von Doktoranden am Institut für Bildungsforschung Ontario (OISE); später dann auch darüber hinaus. Die Doktoranden führten zu einem großen Teil eigene Fallstudien mit mehreren kleinen Gruppen durch. Die Begriffe "autodidaktisches Lernprojekt" und später "gezielte Lerntätigkeit" erfreuten sich in wissenschaftlichen Erörterungen und Dokumentationen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung großer Popularität.

Vor allem in den 70er Jahren erfolgten zahlreiche Studien zur Dokumentierung der selbständigen Lerninitiativen, die für die meisten Menschen charakteristisch sind (Adams et al. 1999). Mindestens eine landesweite Erhebung befasste sich mit dem selbständigen Wissenserwerb Erwachsener über soziale Themen des Landes (Thomas et al. 1982). Die in den 70er Jahren in Kanada und im internationalen Maßstab festgestellten Ergebnisse ergaben für das Gros der sozialen Gruppen – unabhängig von der Einteilung nach Geschlecht, Alter, sozialer Schicht, Rasse, Behinderung/Nichtbehinderung oder Nationalität – ein einheitliches Grundmuster in dem Sinne, dass alle etwa den gleichen Zeitaufwand in größere Lernvorhaben investierten. Die durchschnittliche Stundenzahl, die für informelles Lernen in dieser abgegrenzten, anerkannten Form aufgewendet wurde, betrug ca. zehn Wochenstunden bzw. 500 Stunden pro Jahr (Tough 1978). Die gesamte Arbeit stieß aufgrund systematischer Fehler (Individualismus, dominante Gruppen und Suggestivfragen) auf heftige Kritik. Ich will hier nicht näher auf diese Kritik eingehen, sondern lediglich zum Ausdruck bringen, dass man all diesen Fehlern durch präzise Forschungsmethoden zur Teilnehmerplanung begegnen kann, und dass wir uns bemüht haben, in der aktuellen Erhebungsforschung derartige Methoden anzuwenden (Candy 1993; Livingstone 1999).

Wenn wir also die allgemeine Bedeutung des informellen Lernens für die Reproduktion und Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens anerkennen und uns darin einig sind, dass sich das informelle Lernverhalten trotz anfänglicher Kritik durch empirische Forschungen ergründen lässt, so bestehen dennoch weitere große Herausforderungen.

Eine dieser Herausforderungen ist das Verhältnis von *beiläufigem und planmäßigem Lernen*. Ich verwende diese Unterscheidung hauptsächlich im Hinblick auf den Beginn einer Lerninitiative. Planmäßig ist Lernen eindeutig dann, wenn wir von Bildungsentscheidungen nach Ablauf der Pflichtschulzeit sprechen. Wer sich für eine bestimmte Bildungsmaßnahme anmeldet oder einschreibt, wie z. B. für ein Promotionsstudium von mehrjähriger Dauer, trifft diese Wahl ganz bewusst. Wenn man andererseits informelles Lernen betreibt, so kann man dies jederzeit an jedem Ort und mit jedermann tun. Wichtiger ist da schon, ob man sich gezielt im Voraus dazu entschlossen hat oder ob es ungeplant dazu kam. Informelles Lernen kann man nebenbei oder ganz gezielt betreiben. Aber letztlich spielt das unter dem Aspekt der Resultate keine so große Rolle, und auf die Resultate kommt es ja in erster Linie an. Hat man ein informelles Lernvorhaben absolviert, das zur Erlangung neuer Kenntnisse, Einsichten oder Fähigkeiten geführt hat? Die Unterscheidung in Bezug auf beiläufige, spontane Informationserlangung und Wissensaneignung ist hier nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt des zeitlichen Aneignungsprozesses zu betrachten, sondern unter dem Aspekt des Verhältnisses

zwischen einem bestimmten Informationsgehalt und der Erlangung von Kompetenz auf einem bestimmten Gebiet.

Wir alle vollziehen ständig Ad-hoc-Lernprozesse. Ich lese praktisch jeden Tag die Sportmeldungen und nehme dabei eine riesige Informationsmenge auf. Aber solange ich nicht die Absicht habe, diese Informationen für einen bestimmten Zweck zu nutzen, lassen sie sich nicht deutlich vom normalen Alltagsgeschehen und der alltäglichen Informationsverarbeitung abgrenzen. Ein anderes Beispiel: Im Rahmen der politischen Betätigung nimmt man häufig eine Fülle von Informationen auf. Solange man sich aber nicht vornimmt, daraus Erkenntnisse, Fähigkeiten oder Einsichten abzuleiten, bleibt diese Informationsaufnahme im Bereich der Alltagssozialisierung. Der wesentliche Unterschied ist die Frage der Zielgerichtetheit eines Vorhabens, ganz gleich, wie diffus der Ursprung auch sein mag. Aber diese Unterscheidung verschiebt sich fortwährend, weil sich unsere Sicht auf die Menschen unserer Umgebung ständig ändert und wir fortlaufend nach der Aneignung neuer Wissensformen streben.

Jede Art von kategorischer Unterscheidung in der Frage der Zielgerichtetheit würde nur in die Irre führen. Wir sprechen über ein Kontinuum. Informelles Lernen gehört zum Lernkontinuum. Es ist kein in sich geschlossenes Paket und keine genau abzugrenzende Kategorie. Man kann sagen, ich habe studiert, ich habe einen Magisterabschluss, und ich bin 1998 fertig geworden. Über informelle Lernprozesse lässt sich das oftmals nicht so sagen. Informelles Lernen hört niemals auf. Es geht kontinuierlich weiter und lässt sich mit anderen Formen organisierter Bildung verknüpfen. Wenn Schüler über ihre eigenen informellen Lernaktivitäten nachdenken, werden sie wahrscheinlich feststellen, dass es zwischen dem informellen Lernen und den laufenden Aufgaben innerhalb der organisierten Bildungsmaßnahmen zu Überschneidungen kommt.

Das wertvollste Wissen stammt zum Teil aus Erkenntnissen, die durch beiläufiges informelles Lernen erlangt wurden. Die Unterscheidung zwischen beiläufigem und planmäßigem Lernen ist sehr wichtig für das Verständnis der Ursprünge jedes Lernprozesses. Es gibt jedoch verschiedenartige Prozesse, durch die man letztlich persönlich bedeutsame und gesellschaftlich gewürdigte Resultate erzielen kann. Fordert man Menschen auf, rückblickend die wichtigsten Beispiele für informelles Lernen zu benennen, so neigen die Befragten vermutlich dazu, das Hauptaugenmerk auf Lerninitiativen zu richten, die letztlich zielgerichtet erfolgten, und das Ausmaß des beiläufigen informellen Lernens zu unterschätzen.

Eine weitere große Herausforderung ist der *nichtlineare zeitliche Verlauf vieler informeller Lernprozesse*. Wie schon erwähnt, sind zeitliche Begren-

zungen zwangsläufig etwas willkürlich. Es ist vorstellbar, dass man Informationen, die den Lebensverlauf prägen oder beeinflussen, an einem markanten Punkt der Entwicklung ("organizing circumstance") in sehr kurzer Zeit aufnehmen kann (Spear 1988). Viele unserer wichtigsten Lernprozesse treten in solchen Umbruchsituationen auf, sei es eine Geburt, ein Todesfall, eine Hochzeit, eine Scheidung, ein Tätigkeits- oder Ortswechsel oder irgendein anderes einflussreiches Ereignis, das uns zu einer konzentrierten informellen Lernphase veranlasst. Ich bin zwar der Meinung, dass die Forscher auch weiterhin Probanden nach dem geschätzten Zeitaufwand für informelle Lernaktivitäten befragen und die bei verschiedenen sozialen Gruppen dafür verfügbare subjektiv erlebte Zeitdauer gegenüberstellen sollten, aber solche Schätzungen sind nach wie vor problematisch – nicht nur wegen des diffusen Charakters des signifikanten informellen Lernens, sondern wegen der Wahrscheinlichkeit, dass einige der wichtigsten Lernprozesse nach wie vor in solchen Umbruchsituationen auftreten.

Eine weitere sehr wichtige Unterscheidung, die bei der Untersuchung des informellen Lernens beachtet werden muss, ist das *Verhältnis von Prozess und Resultat*. Ein Großteil der bisherigen Forschung zu informellem Lernverhalten konzentriert sich auf die Dokumentierung der sich vollziehenden Prozesse, den Zeitaufwand für die Lerninitiativen und die konkreten Inhalte. Nur in sehr geringem Maße wird im Sinne der autodidaktischen Lerntradition die Frage der Resultate angesprochen, d. h. der tatsächlichen Leistungen, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Betreffende durch informelles Lernen erworben hat. Man denke nur an die übliche Art und Weise, in der wir Tests an Schulen durchführen. Es ist schon sehr schwierig zu erreichen, dass ein standardisierter Test alle Lernvorgänge von Schülern erfasst. Noch viel schwieriger ist es, mit einem Test die verschiedenen Lernprojekte eines Menschen zu ermitteln, geschweige denn, einen intersubjektiv bedeutsamen Vergleich zwischen diesen anzustellen. Also kommt es nach meiner Ansicht auch hier auf die Selbsterkennung an – was wurde durch informelle Lerninitiativen erreicht, das sich als signifikant einstufen lässt. Kein Außenstehender kann Kriterien dafür aufstellen, welche Lerninhalte man sich angeeignet haben sollte, wie gründlich dies zu erfolgen hat und inwieweit das erreichte Leistungs- oder Kompetenzniveau bei diesen Tätigkeiten die Lernfähigkeiten und Lernziele des Einzelnen getreu widerspiegelt.

Wir geben uns nicht der Illusionen hin, dass man mit Hilfe eines Fragebogens die tieferen Schichten des Wissens ergründen kann, die individuell oder kollektiv durch informelle Lernprozesse erworben wurden. (Eine mehr in die Tiefe gehende Anschlussstudie ist zurzeit in Vorbereitung.) Unser Ziel besteht vielmehr darin, nützliche Profile der Grundmuster informeller Lernprozesse zu erstellen und diese noch umfassender mit organisierten Bildungsfor-

men zu koppeln, als dies bei den meisten früheren Studien der Fall war, um so zu einer nuancierteren Einschätzung der vielfältigen Dimensionen und Beziehungen des Lernkontinuums beizutragen. Solche Maßnahmen können zumindest Fixpunkte für das Verständnis des Ausmaßes und der sich verändernden Muster informeller Lernprozesse setzen.

Profile lebensbegleitenden Lernens – Ergebnisse der ersten kanadischen Erhebung über informelles Lernverhalten

Das Nationale Forschungsnetzwerk "Neue Ansätze für lebensbegleitendes Lernen" (NALL) beim Institut für Bildungsforschung Ontario (OISE), Universität Toronto (UT), erhielt Mittel vom Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC), um den Umfang der Erwachsenenbildung, das Vorhandensein sozialer Lernbarrieren und wirksamere Mittel zur Verknüpfung von Lernen und Arbeit zu untersuchen. Die NALL-Erhebung über die aktuellen Lerngewohnheiten Erwachsener ist die erste groß angelegte Erhebung in diesem Land und die umfangreichste überhaupt, die sich mit der ganzen Vielfalt der Lernaktivitäten Erwachsener befasst, darunter Schulbildung und Fortbildungskurse, aber auch informelle Lernprozesse, die sich außerhalb der organisierten Bildung abspielen. In der ersten Etappe dieser Erhebung wurde in der Zeit vom 6. Juni bis 8. November 1998 durch das Institut für Sozialforschung an der Universität York im Auftrag des NALL eine repräsentative Telefonbefragung von 1562 erwachsenen Kanadiern durchgeführt. Bei dieser Befragung wurden die Probanden aufgefordert, sich mündlich zum informellen Lernen zu äußern.

Wir nahmen zunächst eine Bestandsaufnahme praktisch aller früheren Studien vor (Adams et al. 1999). Des Weiteren führten wir umfangreiche Probebefragungen zahlreicher Einzelpersonen und Personengruppen durch. Der endgültige Fragebogen berücksichtigt alle drei Grundformen des Lernens, legt aber den Schwerpunkt auf die verschiedenen Aspekte des informellen Lernens; daneben wird eine Vielzahl sozialer Hintergrundfaktoren angesprochen. (Wer sich den Fragebogen näher ansehen oder die Fragen selbst beantworten möchte, kann die Web-Site des NALL besuchen: www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall.)

Die Bevölkerungsstichprobe für die NALL-Erhebung umfasst Erwachsene ab 18 Jahren, die englisch oder französisch sprechen, in einer eigenen Wohnung leben (nicht in Altersheimen, Wohngemeinschaften, Straf- oder *Bildungsanstalten*) und einen Telefonanschluss haben. Alle Provinzen, alle

Haushalte und alle Einzelpersonen innerhalb der Haushalte erhielten gleiche Auswahlchancen, indem die Rufnummern nach dem Zufallszahlenprinzip gewählt wurden. Die durchschnittliche Dauer der telefonischen Befragung betrug 32 Minuten. Man war um größtmögliche Vollständigkeit bemüht, u. a. durch wiederholte Anrufe zu unterschiedlichen Tageszeiten, soweit dies nötig war: 24 Prozent der Befragungen waren beim ersten Anruf abgeschlossen, 54 Prozent nach zwei weiteren Rückrufen erledigt. In 76 Prozent der Fälle waren maximal sechs Anrufe erforderlich, in 97 Prozent der Fälle 14 Anrufe oder weniger und bei den restlichen 3 Prozent 14 bis 28 Anrufe. Die Antwortquote betrug 60 Prozent der in Frage kommenden Haushalte bzw. 64 Prozent, wenn wir diejenigen Haushalte ausschließen, bei denen nicht festgestellt wurde, ob sie die Auswahlkriterien erfüllen. Die hier vorgestellten Daten sind nach Haushalts- und Provinzkriterien gewichtet, um zu gewährleisten, dass die erstellten Profile für Kanada insgesamt repräsentativ sind. Es folgt jetzt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse unter Bezugnahme auf frühere Studien, soweit dies für Vergleichszwecke relevant ist.

Teilnahme an organisierter Bildung

Die Teilnahme an allen Formen der Schul- und Fortbildung ist in Kanada im Laufe der letzten zwei Generationen spürbar angewachsen. Der Bevölkerungsanteil mit abgeschlossener High-School-Bildung hat weiter zugenommen, so dass gegenwärtig nur 15 Prozent der jugendlichen Altersgruppen keinen High-School-Abschluss durch kontinuierlichen Schulbesuch erwerben oder später nachholen. Die Zahl der Hochschulstudenten ist deutlich gestiegen, insbesondere seit Einrichtung der Community Colleges in den 60er Jahren. So stieg z. B. der Anteil der Altersgruppe der 20- bis 24-jährigen an der Gesamtzahl der Hoch- und Fachschulstudenten, der 1950 noch bei 7 Prozent gelegen hatte, 1970 auf 35 Prozent und 1990 auf 96 Prozent, und dieser Trend setzt sich noch weiter fort. Über ein Drittel der 20- bis 24-jährigen absolvieren zurzeit in Kanada ein Hochschulstudium, womit Kanada zu den Ländern mit der höchsten Immatrikulationsquote zählt (Betcherman et al. 1998). Dementsprechend ist auch der Gesamtbildungsstand der Erwerbstätigen angestiegen. So sank beispielsweise in Ontario der Anteil der Berufstätigen ohne High-School-Abschluss, der Ende der 70er Jahre fast 50 Prozent ausmachte, Mitte der 90er Jahre auf ein Viertel (Livingstone 1999, Tabellen 1.2 und 1.4). Unter dem Aspekt der Bildung "von der Wiege bis zur Bahre" ist jedoch auch anzumerken, dass Kanada nach wie vor eine der niedrigsten Quoten bei der Vorschulerziehung der Drei- bis Vierjährigen aufweist (OECD 1998, S. 20).

Um 1960 lag in Kanada die jährliche Teilnahmequote an Erwachsenenfortbildungskursen bei ca. 4 Prozent der gesamten erwachsenen Bevölkerung.

Anfang der 90er Jahre betrug sie bereits ca. 30 Prozent (Livingstone 1999, Tabelle 1.6). Somit war in einem Zeitraum von ungefähr dreißig Jahren eine Zunahme auf das Sechs- bis Siebenfache zu verzeichnen. Allerdings war die Beteiligung immer noch viel niedriger als in vielen europäischen Ländern, denn in Schweden nimmt jährlich etwa die Hälfte der Bevölkerung an Fortbildungsveranstaltungen der einen oder anderen Art teil.

Die NALL-Erhebung von 1998 weist aus, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildungs- und Schulungskursen und Workshops weiter ansteigt und die öffentliche Nachfrage nach einem künftig erweiterten Angebot an Fortbildungskursen sogar noch stärker ist. Wie in Tabelle 1 zusammengefasst dargestellt, lässt sich folgendes feststellen:

- Etwa die Hälfte aller erwachsenen Kanadier hat im vergangenen Jahr einen Lehrgang, einen Workshop oder eine Schulungsmaßnahme absolviert.
- Im Hinblick auf künftige Pläne und Interessenbekundung ist die allgemeine Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen sogar noch höher:
- Mehr als die Hälfte plant, in den nächsten Jahren organisierte Lehrgänge zu besuchen.
- Über 60 Prozent erklären, dass die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an einer Bildungsmaßnahme bei ihnen größer wäre, wenn sie eine formale Anerkennung für ihre Vorkenntnisse erhielten und somit weniger Lehrveranstaltungen zu besuchen brauchten, um die Maßnahme zu absolvieren. In der Öffentlichkeit wird die verstärkte Einschätzung und Anerkennung von Vorkenntnissen (EAV) weithin befürwortet.

Tabelle 1

Teilnahme erwachsener Kanadier an Weiterbildungsmaßnahmen, 1998

Bildungsabschluss	Teilnahme Erwachsener an Kursen oder Workshops im vergangenen Jahr	Geplante Kursteilnahme	Teilnahme wahrscheinlicher bei EAV*
	%	%	%
Kein Abschluss	20	28	53
High-School-Abschluss	40	46	71
Community College	58	62	71
Hochschulabschluss	67	70	60
Gesamt	50	54	61

* Einschätzung und Anerkennung der Vorkenntnisse

Wie Tabelle 1 zudem belegt, setzt sich die historische Tendenz, dass Personen mit höheren Schulabschlüssen auch weiterhin stärker an der Fortbildung partizipieren, weiter fort. Die Mehrheit der Erwachsenen mit einem Bildungsabschluss oberhalb des High-School-Niveaus meldet sich gegenwärtig jährlich zu einem Fortbildungskurs oder Workshop an, während das bei den Personen mit einem High-School-Abschluss oder darunter nur auf eine Minderheit zutrifft. Weniger als ein Viertel der Personen ohne Bildungsabschluss nimmt an Fortbildungsmaßnahmen teil. Bei der Zukunftsplanung für Fortbildungskurse sind ähnliche Tendenzen zu erkennen. Aber wie aus Tabelle 1 hervorgeht, wäre dieses Gefälle wahrscheinlich viel geringer, wenn sich die Einschätzung und Anerkennung von Vorkenntnissen (EAV) allgemein durchgesetzt hätte. Es gibt in nahezu allen sozialen Gruppen eine mehrheitliche Befürwortung der EAV, aber für diejenigen mit niedrigerem formalem Bildungsabschluss würde diese viel stärker zu Buche schlagen. Fast doppelt so viele vorzeitige Schulabgänger, die gegenwärtig einen Lehrgangsbesuch planen, sagen von sich, dass die Wahrscheinlichkeit einer Beteiligung an Fortbildungskursen größer wäre, wenn ihre informell erlangten Vorkenntnisse angerechnet würden. Die EAV ist potentiell ein sehr wichtiges Mittel zur effektiveren Verwertung der Ergebnisse informellen Lernens bei Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen.

Eine weitere Erkenntnis aus der NALL-Erhebung lautete, dass selbst von der Minderheit, die keine Beteiligung an Fortbildungskursen plant, weniger als 10 Prozent schwache schulische Leistungen als Grund angaben. Es gibt also unter den erwachsenen Kanadiern nur einen kleinen Prozentsatz, der aufgrund eines empfundenen Mangels an Lernfähigkeit nicht an Fortbildungskursen teilnimmt. Es gibt aber andere gewichtige Gründe, keine Teilnahme an Kursen ins Auge zu fassen:

- Fast 50 Prozent geben Zeitmangel an.
- Etwa 40 Prozent sagen, die Kurse finden zu ungünstigen Zeiten oder an schlecht zu erreichenden Orten statt.
- Fast 40 Prozent verweisen auf familiäre Verpflichtungen.
- Etwa ein Drittel gibt an, dass die Kurse zu teuer sind.

Zusammenfassend kann man sagen, dass gegenwärtig die Mehrheit der erwachsenen Kanadier aktiv an Fortbildungs- und Schulungskursen oder anderen Weiterbildungsformen teilnimmt, eine noch größere Zahl die Teilnahme an Fortbildungskursen in naher Zukunft plant und deren Anteil sogar noch größer wäre, wenn die vorhandenen Vorkenntnisse anerkannt würden. Die meisten erwachsenen Kanadier glauben zurzeit, dass sie über ausreichende Lernfähigkeiten verfügen, um von Fortbildungskursen profitieren zu kön-

nen, aber viele von denen, die gern an der Weiterbildung teilnehmen würden, sind schwerwiegenden institutionellen oder persönlichen Zwängen unterworfen, die sie daran hindern (z. B. McEwen 1998).

Informelles Lernen – die Spitze eines Eisbergs

Die NALL-Erhebung bestätigt, dass die Erwachsenenbildung einem Eisberg gleicht – weitgehend den Blicken entzogen, aber in ihren verborgenen informellen Aspekten von gewaltigen Ausmaßen und größtenteils undurchdringlich. Bei der Erhebung wurde die Beteiligung an vier Aspekten des informellen Lernens eingeschätzt: Lerninhalte mit Bezug auf die Erwerbstätigkeit, auf gemeinnützige bzw. ehrenamtliche Tätigkeit, auf Hausarbeit und auf sonstige allgemeine Interessen. Unter jedem dieser Aspekte wurden die Probanden zu mehreren spezifischen Themen des informellen Lernverhaltens befragt. Die wichtigsten Ergebnisse lauteten wie folgt:

Informelles Lernen mit Bezug auf die Erwerbstätigkeit

Die gegenwärtig oder demnächst Erwerbstätigen (ca. 2/3 der Gesamtstichprobe) wenden im Durchschnitt etwa sechs Stunden pro Woche für informelles Lernen mit Bezug auf ihre jetzige bzw. künftige Arbeit auf. Zu den verbreitetsten Lernaktivitäten gehören:

- bei ca. 3/4 informelle Lernprojekte zum Schritthalten mit neuem Allgemeinwissen im Beruf/Tätigkeitsfeld,
- bei fast 2/3 informelle Aneignung von tätigkeitsbezogenem Computerwissen,
- bei ca. 2/3 Erlernen neuer Arbeitsaufgaben,
- bei ca. 2/3 Erlernen von Problemlösungs-/Kommunikationsfähigkeiten,
- bei über 1/2 Aneignung von Arbeitsschutz- und Sicherheitskenntnissen,
- bei fast 1/2 Erlernen sonstiger neuer Techniken.

Informelles Lernen mit Bezug auf gemeinnützige bzw. ehrenamtliche Tätigkeit

Diejenigen, die im vergangenen Jahr gemeinnützig tätig waren (über 40 Prozent), wenden durchschnittlich etwa vier Stunden pro Woche für gemeinschaftsbezogenes informelles Lernen auf. Zu den verbreitetsten Lernaktivitäten gehören:

- bei etwa 2/3 soziale Kompetenz,
- bei ca. 60 Prozent Kommunikationsfähigkeiten,
- bei mehr als der Hälfte Kenntnisse zu gesellschaftlichen Themen,
- bei über 40 Prozent Organisationsfähigkeit und Menschenführung.

Informelles Lernen mit Bezug auf Hausarbeit

Diejenigen, die im vergangenen Jahr mit Hausarbeit befasst waren (ca. 80 Prozent), haben durchschnittlich etwa fünf Stunden pro Woche für haushaltsbezogenes informelles Lernen aufgewendet. Zu den verbreitetsten Lernaktivitäten gehörten:

- bei 60 Prozent Heimwerken und Garten,
- bei ca. 60 Prozent Speisenzubereitung,
- bei mehr als der Hälfte Haushaltspflege.

Informelles Lernen mit Bezug auf sonstige allgemeine Interessen

Die meisten Menschen befassen sich mit sonstigen informellen Lernthemen im Zusammenhang mit ihren allgemeinen Interessen. Die Betroffenen (rund 90 Prozent), wenden durchschnittlich etwa sechs Stunden pro Woche für diese Lernaktivitäten auf. Am häufigsten sind folgende Themen:

- bei 3/4 der Befragten Gesundheit und Wohlbefinden,
- bei ca. 60 Prozent Umweltfragen,
- bei ca. 60 Prozent Finanzen,
- bei mehr als der Hälfte auch informelle Lerninhalte zu den folgenden Themen: Hobbypflege, soziale Kompetenz, öffentliche Themen, Computer, Sport und Erholung.

Gesamtbeteiligung an informellen Lerninitiativen

Nahezu alle erwachsenen Kanadier (über 95 Prozent) befassen sich in irgendeiner Form mit informellen Lerninhalten, die sie als signifikant einstufen können. Die Erhebung beinhaltet Schätzungen der Zeitdauer, die alle Kanadier – darunter auch jene, die nach eigenen Angaben überhaupt kein informelles Lernen betreiben – in allen vier Bereichen (Erwerbstätigkeit, Gemeinnützigkeit, Hausarbeit und allgemeine Interessen) aufwenden. Die durchschnittliche Stundenzahl, die im vergangenen Jahr von allen erwachsenen Kanadiern für informelle Lernaktivitäten aufgewendet wurde, betrug rund 15 Wochenstunden. *Das ist bei weitem mehr Zeit, als von erwachsenen Kanadiern für organisierte Bildungsmaßnahmen aufgewendet wird* (im Durchschnitt ca. vier Wochenstunden, wenn man die gesamte Bevölkerung

einbezieht). Das Bild vom Eisberg gibt den Sachverhalt nicht genau wieder, kommt ihm aber doch sehr nahe.

Wie bereits angemerkt, hatten frühere kanadische Fallstudien und US-amerikanische Erhebungen zum Thema autodidaktisches Lernen in den 70er Jahren Durchschnittswerte von zehn oder weniger Wochenstunden ergeben (Livingstone 1999, Tabelle 1.7, S. 36). Die in Ontario durchgeführten Erhebungen zu vergleichbaren Fragestellungen zeigten, dass die informelle Lernquote zwischen 1996 und Ende 1998 von 12 auf 15 Stunden angestiegen ist (Livingstone/Hart/Davie 1999). Es ist zwar illusorisch, den Eisberg des informellen Lernens vollständig erfassen zu wollen, aber immerhin deuten die verfügbaren Indizien darauf hin, dass offenbar der von Erwachsenen für informelles Lernen betriebene Zeitaufwand in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat.

Auf die Frage, welche dieser Lerninhalte den Kanadiern im jeweiligen Themenbereich am wichtigsten waren, kamen am häufigsten folgende Antworten: Computerkenntnisse für die Erwerbstätigkeit, Kommunikationsfähigkeiten für die gemeinnützige/ehrenamtliche Tätigkeit, Kenntnisse über Heimwerken und Speisenzubereitung für die Hausarbeit und Kenntnisse über die Gesundheitsthematik auf dem Gebiet der allgemeinen Interessen.

Was den Gesamtzeitaufwand für informelles Lernens betrifft, so gibt es bei den aktuellen Angaben der Kanadier große Schwankungen, wie aus Tabelle 2 ersichtlich ist. Fest steht aber, dass gegenwärtig die überwältigende Mehrheit der erwachsenen Kanadier regelmäßig ein nicht unerhebliches Maß an Zeit dafür aufwendet.

Tabelle 2

Verteilung des wöchentlichen Gesamtstundenaufwands für informelles Lernen bei erwachsenen Kanadiern, 1998

Wochenstunden	%
0	4
1- 5	21
6-10	25
11-20	25
21+	25
N	1562

Frühere Studien zum informellen Lernverhalten ließen erkennen, dass innerhalb der meisten sozialen Gruppen (Alter, Geschlecht, Schulbildung, Ein-

kommen und ethnische Zugehörigkeit) stärkere Schwankungen auftreten als zwischen diesen. Die aktuelle Erhebung ergibt ungeachtet aller sozialen und beruflichen Unterschiede ebenfalls dieses einheitliche Muster (genauere Analyse dieser Unterschiede siehe Livingstone 1999a, und die folgenden Ausführungen zur Sonderstellung junger Erwachsener). Wie in Tabelle 3 zusammengefasst dargestellt, scheinen insbesondere die Befragten mit der wenigsten Schulbildung im Durchschnitt mindestens ebenso viel Zeit für die meisten informellen Lernformen aufzuwenden wie die Personen mit höheren Schulabschlüssen.

Tabelle 3

Informelle Lernquote nach Bildungsabschlüssen, Kanada, 1998

Bildungsabschluss	Durchschn. Wochenstunden für informelles Lernen
Kein Abschluss	16
High-School-Abschluss	15
Community College	15
Hochschulabschluss	14
Gesamt	15

Diese fehlenden Unterschiede zwischen größeren sozialen Gruppen sind ein außerordentlich wichtiges Ergebnis, wenn es darum geht, den ganzen Charakter unserer Wissensgesellschaft zu erfassen. Ein jeder kann nach eigenem Willen und Plan informelles Lernen betreiben, und offenbar ist dies bei Menschen in sozial benachteiligten Stellungen ebenso wahrscheinlich wie bei denen in den sozial am stärksten herausgehobenen Positionen (obgleich die am stärksten unterdrückten Menschen vermutlich über weniger Freizeit für informelle Lernaktivitäten verfügen). Der verborgene informelle Teil des Eisbergs Erwachsenenbildung weist nicht die gleiche hierarchische Struktur auf wie die gut sichtbare Pyramide der organisierten Bildung. Was das Verständnis der Prozesse und Resultate des informellen Lernens betrifft, so bewegen wir uns zwar eigentlich noch im "Ätherstadium", aber die Fallstudien über das gegenwärtige Lernverhalten Erwachsener mit beschränkter formaler Bildung, darunter neuere ethnographische Untersuchungen in der Tradition der verhaltensorientierten Lerntheorie (z. B. Engestrom 1992), deuten doch stark darauf hin, dass ein Großteil dieses Lernens ein ziemlich hohes Kompetenz- und Fertigkeiteniveau hervorbringt. Ganz im Widerspruch zur vorherrschenden Denkweise unserer Leistungsgesellschaft, in der allein der Befähigungsnachweis zählt, sind Menschen mit weniger Schulbildung in vielerlei Hinsicht und in signifikanten Wissensdimensionen mindestens ebenso kompetent wie andere mit höherem Bildungsabschluss.

Die Weitergabe "wirklich nützlichen Wissens" im Lebensverlauf von Erwachsenen

Wenn der verborgene Teil des Eisbergs der Erwachsenenbildung so breit und tief ist, muss er wohl wichtige Bezüge zur sichtbaren Pyramide der Fortbildung aufweisen. Aufgrund unserer sehr rudimentären Vorstellungen von den Prozessen und Resultaten der informellen Lerntätigkeit Erwachsener hat es bisher praktisch keine nennenswerte Forschung zu diesem Thema gegeben (Livingstone 1999, S. 236-240). Die NALL-Erhebung liefert mehrere grundlegende Anhaltspunkte, die bestätigen, was im Hinblick auf die generationsübergreifende Dynamik dieser Zusammenhänge ohnehin zu vermuten war.

Wie schon zahlreiche frühere Erhebungen zeigten und wie auch Tabelle 4 verdeutlicht, besteht ein sehr enges Verhältnis zwischen Lebensalter und Teilnahmequote an Fortbildungskursen. Zwei Drittel der erwachsenen Kanadier unter 24 Jahren nahmen im vergangenen Jahr an einem Fortbildungskurs oder Workshop teil, wohingegen dies bei den über 65-jährigen nur auf 10 Prozent zutraf. Die Befragten unter 24 geben auch an, dass sie mehr Zeit als ältere Erwachsene für informelles Lernen aufwenden. Der Eintritt in das Erwachsenenalter ist vermutlich für die meisten Menschen in den modernen Industriegesellschaften der Zeitpunkt, der in allen Lebensbereichen die einschneidendsten Veränderungen mit sich bringt, wozu oftmals die erste Berufswahl, wichtige Haushalts- und Gemeinschaftsentscheidungen außerhalb der elterlichen Autorität und generell die Wahl des eigenen Lebensstils gehören. Bei jungen Erwachsenen ist nicht nur die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an Fortbildungskursen als Hilfestellung in dieser Umbruchsituation am höchsten, sondern auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich bei ihren Lernprojekten eher auf organisierte Kurse als auf eigene selbständige infor-

Tabelle 4

Teilnahme Erwachsener an Weiterbildungskursen, bevorzugte Lernform und durchschnittliche Wochenstundenzahl für informelles Lernen, erwachsene Kanadier, 1998

Altersgruppe	Kursteilnahme %	Bevorzugte Form		Wochenstunden informell
		Kurse %	Selbstbildung %	
18-24	67	73	22	23
25-34	63	48	37	16
35-44	63	47	40	15
45-54	47	38	50	15
55-64	32	22	63	12
65+	10	19	64	12
Gesamt	50	44	44	15

melle Initiativen verlassen, was dadurch belegt wird, dass fast drei Viertel der Befragten eine Bevorzugung von Kursen gegenüber informellen Lernformen angaben. Allerdings steht fest, dass jüngere Erwachsene sehr viel informelles Lernen betreiben, sich aber auch an zahlreichen organisierten Maßnahmen beteiligen.

Wie Tabelle 4 (vgl. S. 81) zeigt, besteht jedoch im Anschluss an die prägende Zeit des Übergangs zum Erwachsenenalter kein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen dem Älterwerden und einer Abnahme der informellen Lernquote. Im Gegensatz zur Klischeevorstellung, dass bei älteren Erwachsenen mit dem Herannahen des Rentenalters die aktiven Interessen rasch abnehmen, deuten die Erhebungsergebnisse darauf hin, dass sie fast ebenso viel Zeit für informelles Lernen aufwenden wie die Erwachsenen mittleren Alters. Die Teilnahme an Fortbildungskursen sinkt zwar rasch ab, jedoch nicht in erster Linie wegen eines nachlassenden Interesses an Lernvorhaben, sondern deshalb, weil dann in zunehmendem Maße eigenständige informelle Lerntätigkeit an die Stelle einer Kursteilnahme tritt. Je älter wir werden, desto mehr neigen wir dazu, unsere eigenen früheren Lernerfahrungen als Richtschnur für weiteres Lernen zu verwenden.

Je älter wir werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass andere uns als Wissensquelle für ihr eigenes Lernen betrachten. Ältere Menschen genießen in modernen Industriegesellschaften relativ wenig Achtung, wenn man dies einmal mit eher dörflich strukturierten Gesellschaften vergleicht, aber dennoch wird ihr Erfahrungsschatz von Jüngeren stark in Anspruch genommen. Tabelle 5 veranschaulicht die wichtigsten Entwicklungstendenzen beim Erwerb berufsspezifischer Kenntnisse in der heutigen kanadischen Erwerbsbevölkerung. Die Erwachsenen unter 24 Jahren beziehen ihr wichtigstes be-

Tabelle 5

Hauptquelle der beruflichen Kenntnisse nach Lebensalter, kanadische Erwerbsbevölkerung, 1998

Altersgruppe	Hauptquelle der beruflichen Kenntnisse			
	Kollegen %	Selbständige Bemühungen %	Schulung durch Arbeitgeber %	Kombinationen %
18-24	52	26	12	9
25-34	32	36	17	16
35-44	21	47	20	12
45-54	20	53	13	14
55-64	9	66	12	13
Gesamt	28	44	15	13

rufsspezifisches Wissen mehrheitlich von älteren Kollegen. Die Mehrheit der Befragten über 45 verlässt sich vorwiegend auf selbständige Lerninitiativen und stützt sich dabei auf eigene Erfahrungen. Vom Arbeitgeber veranstaltete berufliche Qualifizierungsmaßnahmen spielen für das berufsspezifische Wissen der Arbeitnehmer während des gesamten Erwerbslebens nur eine untergeordnete Rolle. In dieser Hinsicht bestätigt die NALL-Erhebung frühere internationale Studien, in denen durchweg festgestellt wurde, dass der Erwerb berufsspezifischer Kenntnisse zu über 70 Prozent durch informelles Lernen erfolgt (Livingstone 1999, S. 38-42). Berufliche Kenntnisse werden überwiegend dadurch vermittelt, dass ältere Arbeitnehmer ihre jüngeren Kollegen informell unterweisen. Diese kollektive Form des informellen Lernens sollte umfassender als für die Reproduktion der Erwerbsbevölkerung wesentlicher Aspekt anerkannt werden.

Wahrscheinlich ist es so, dass sich ähnlich wie bei der beruflichen Qualifizierung das Gros aller Lernprozesse im Laufe des Erwachsenenlebens auf informelle Weise vollzieht. Eine effektive Reproduktion des meisten wirklich nützlichen Wissens erfolgt dadurch, dass ältere Menschen ihr informelles Wissen an Jüngere weitergeben. Unsere pyramidenförmig organisierten Bildungs- und Schulungssysteme müssen künftig diese Wege des informellen Lernens stärker berücksichtigen, um eine wirksame Verknüpfung der Bildung mit den verschiedenen Bereichen der bezahlten und unbezahlten Arbeit zu fördern. Der "neue Ansatz für lebensbegleitendes Lernen" der OECD enthält folgende Aussage (1998, S. 9): *Der ganzheitliche Ansatz verleiht den Bildungsträgern eine besondere Verantwortung, Zusammenhänge mit anderen Bildungsbereichen und mit dem Geschehen in der Gesellschaft zu erkennen.*

Anscheinend sind sich aber weder die OECD noch die meisten anderen bildungspolitischen Instanzen des riesigen Umfangs der informellen Lerntätigkeit bewusst, die in der Gesellschaft insgesamt vor sich geht.

Lebenslanges Lernen und Unterforderung

Zumindest in der heutigen Generation übersteigt die rasch steigende Zahl der organisierten Schulbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen bei gleichzeitiger Zunahme des informellen Lernens die Fähigkeit der kapitalistischen Marktwirtschaften, in ausreichender Zahl angemessene Arbeitsplätze bereitzustellen, in denen die potentielle Erwerbsbevölkerung ihre beruflichen Kenntnisse anwenden kann. Wie ich bereits in der Einführung anmerkte, haben wir zwar eine Wissensgesellschaft, aber noch keine Wissensökonomie.

Tabelle 7

Bildungsabschluss, Weiterbildung, Interesse an EAV und informelle Lernquote nach Berufsgruppen, Kanada, 1998

Berufsgruppe bzw. Schicht	Hochschulabschluss	Kurs/Workshop im letzten Jahr	Interesse an Kursen bei EAV*	Informelles Lernen
	%	%	%	Std./Woche
Spitzenmanager	70	71	61	17
Mittelständische Arbeitgeber	40	52	58	16
Selbständige	28	52	69	14
Leitende Angestellte	52	72	62	13
Fachkräfte	76	76	69	15
Arbeitnehmer im Dienstleistungssektor	12	54	73	17
Industriearbeiter	8	37	73	17
Arbeitslose	16	38	82	20
Gesamt	26	50	70	15

* Einschätzung und Anerkennung der Vorkenntnisse

bei einfachen Arbeitern sehr viel größer. Die angestaute Nachfrage nach Weiterbildung unter den einkommensschwachen Schichten wurde möglicherweise ebenso wenig zur Kenntnis genommen wie ihre umfangreiche informelle Lerntätigkeit.

Folgen für die Bildungs- und Wirtschaftspolitik

Was sollten Politiker, Lehrer und sonstige Verantwortliche für Bildungs- und Schulungsprogramme angesichts dieser nachweislichen Zunahme des informellen Lernens bei Erwachsenen und der ansteigenden Unterforderung also tun? Ich würde drei grundlegende Antworten vorschlagen:

Erstens: Anerkennung des weit reichenden Charakters der Wissensgesellschaft und der vielfältigen und oftmals komplexen Lerntätigkeiten und -fähigkeiten ihrer Zielgruppen, einschließlich der informellen Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten der vielen Menschen, die in der Vergangenheit von fortgeschrittenen Formen der organisierten Bildung ausgeschlossen wurden, und zwar häufig aus systembedingten und diskriminierenden Gründen, die nicht zu rechtfertigen sind. Praktisch alle Erwachsenen eignen sich aktiv neues Wissen an und verfügen über mehr Kenntnisse, als sie jemals in der Lage sein werden, in speziellen Bildungs- und Schulungskursen nachzuweisen, und sie werden mehr von diesen Kursen profitieren, wenn sie mehr von

ihren speziellen Vorkenntnissen und Erfahrungen einbringen können. Zu empfehlen sind daher Demonstrationsvorhaben, um das sachbezogene informelle Wissen der Teilnehmer verstärkt in Bildungs- und Schulungsprogramme einzubeziehen; großzügigere Zulassungsverfahren, bei denen informelle Vorkenntnisse beispielsweise durch Wissensstandbeurteilung anerkannt werden; und die Aufstellung von Lehrplänen, die in verstärktem Maße Vorträge und Gespräche vorsehen, bei denen ältere Menschen informell erworbene Kenntnisse und Erfahrungen weitergeben können.

Zweitens: Eine hohe Priorität sollte der Förderung von Sprachkenntnissen bei Minderheitengruppen eingeräumt werden, die die Hauptsprache des Landes nur unzureichend beherrschen und dadurch keine sonstigen Befähigungsnachweise erlangen können, aber auch bei Einwanderern, die wegen sprachlicher Probleme an der Anwendung bereits erworbener fachlicher Fähigkeiten gehindert sind. Man sollte anerkennen, dass viele Menschen, die die Hauptsprache des Landes weniger gut beherrschen, zahlreiche andere nützliche Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen und auch Gelegenheit zu deren Anwendung erhalten müssen, und dass diese Menschen aber ohne gute Kenntnisse in der Hauptsprache zunehmend von der gleichberechtigten Teilnahme an einer Gesellschaft ausgeschlossen werden, die zunehmend im Zeichen symbolhafter Informationen steht. Zunächst ist aber darauf zu achten, dass alle erst einmal ihre Muttersprache beherrschen.

Drittens: Das Wichtigste ist schließlich die Anerkennung der Tatsache, dass fehlende Fachkenntnisse auf spezifischen Gebieten Ausnahmen sind, die die allgemeine Regel der *Unterforderung* des vorhandenen Fundus an Kenntnissen und Fertigkeiten nur bestätigen. Man sollte auch künftig kurzfristige Programme erstellen, um immer wieder auftretende konkrete Qualifikationsdefizite zu beheben. Verstärktes Augenmerk sollte dabei jedoch auf die Entwicklung neuer kooperativer Programme unter Einbeziehung von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Arbeitnehmern, staatlichen Stellen und basisorientierten Gruppen gelenkt werden, um sorgfältig die tatsächlich vorhandenen Bestände an Kenntnissen und Fertigkeiten, die örtlichen Möglichkeiten für eine verstärkte Beteiligung der Arbeitnehmer an ihren Betrieben und neue Formen gemeinnütziger Tätigkeit (z. B. Umweltsanierungsprogramme, sonstige neue gesellschaftlich nützliche Produkte) zu ermitteln und auch auf anderem Wege dafür zu sorgen, dass die unzureichend genutzten Kenntnisse und Fähigkeiten mit den lokalen wirtschaftlichen Erfordernissen in Einklang gebracht werden. Eine Übersicht über die derzeit möglichen wirtschaftlichen Alternativen gibt Abbildung 3 (vgl. S. 88) (Näheres dazu siehe Livingstone 1999, S. 226-275). Allgemein gilt: Je größer die demokratische Beteiligung an wirtschaftlichen Reformen, desto größer auch die Nutzung der Lernfähigkeit der Menschen, und desto geringer die Unterforderung und Unterbeschäftigung.

Abbildung 3

Wirtschaftliche Alternativen: Aktionärskapitalismus, Anspruchsgruppenkapitalismus oder Wirtschaftsdemokratie

	Aktionärs- kapitalismus	Anspruchsgruppen- kapitalismus	Wirtschafts- demokratie
Besitzverhältnisse	Volkskapitalismus	Gewinnbeteiligung	Vergesellschafteter Markt
Einbeziehung der Arbeitnehmer	Re-engineering	Mitbestimmung	Autonomie
Umverteilung der Arbeit	Flexible Erwerbsbevölkerung	Verkürzte Arbeitswoche	Vollbeschäftigung
Neue Arbeitsformen	An Gegenleistung gekoppelte Sozialleistungen	Garantiertes Einkommen	Ökologisch orientierte Arbeit

Quelle: Livingstone (1999)

Ein Wissenszuwachs ist immer zu begrüßen. Dem Problem der Unterbeschäftigung ist aber nicht durch mehr Bildung und Qualifizierung beizukommen, sondern nur durch wirtschaftliche Reformen, wie sie in Abbildung 3 dargestellt sind (z. B. stärkere Mitarbeiterbeteiligung, mehr Mitbestimmung, gerechtere Verteilung der verfügbaren bezahlten Arbeit und Anerkennung neuer Formen vergütbarer Arbeit). *Die wichtigste wirtschaftliche Rolle*, die Mitarbeiter von Bildungsträgern in diesem Zusammenhang wahrnehmen können, ist die aktive Mitwirkung an der Erarbeitung und Verbreitung genauer Profile der gegenwärtigen und zukunftssträchtesten lokalen Tätigkeitsfelder, Berufe bzw. neuen Formen bezahlter Arbeit, auf die Arbeitslose und unterforderte Erwerbstätige ihre bereits sehr beeindruckenden Lernfähigkeiten richten können.

Ein beträchtlicher Teil des in modernen Industriegesellschaften stattfindenden individuellen und kollektiven Lernens wird aber den Menschen selbst gar nicht richtig bewusst. Fünfzehn Stunden pro Woche sind für jede Art von Betätigung ein signifikanter Zeitaufwand. Die kollektive Anerkennung dieses informellen Lernens und seiner Verteilungsmuster im Lebensverlauf können bewirken, dass die Menschen einen engeren Zusammenhang zu organisierten Bildungsformen und zur Arbeit herstellen. Durch eigene und gegenseitige Anerkennung und Erfassung des von ihnen betriebenen informellen Lernaufwands können Arbeitnehmer, Minderheiten und andere bildungsmäßig benachteiligte Gruppen Bezugspunkte zu anderen Lern- und Arbeitstätigkeiten feststellen, an denen sie mit Familienangehörigen und anderen

Personen ihres Umfelds beteiligt sind. Andererseits kann gegenüber Gewerkschaftsführungen, Arbeitgebern, Politikern und Bildungsplanern deutlicher ausgesprochen werden, welche Lern- und Beschäftigungsmaßnahmen konzipiert und angeboten werden sollten, um eine Verknüpfung zu den bereits vorhandenen Kenntnissen und Interessen herzustellen. Das ist sinnvoller, als weiterhin die bestehenden Angebote zur Qualifizierung und Verbesserung der Arbeitsmarktchancen widerspruchslos hinzunehmen. Staatliche Stellen, Gewerkschaften und Arbeitgeber können durch Forschung über informelles Lernverhalten in die Lage versetzt werden, besser auf die Interessenlage der Erwerbstätigen und ihre Eignung für unterschiedliche Formen der Bildung und Beschäftigung einzugehen. Kurzum: Bildungsbedürfnisse können umfassender und effektiver in Aufgabenstellungen und Strategien umgesetzt werden, d. h. zur Beantwortung der Fragen "Für wen, wofür und von welchem Standpunkt?".

Wenn man die Entwicklung der Bildungs- und Wirtschaftsreformen unter dem Gesichtspunkt der tatsächlichen informellen Lernergebnisse des Normalbürgers betrachtet, ergeben sich womöglich zunächst ganz andere Antworten, als wenn man dies aus dem Blickwinkel eines Staatsbeamten tut, dessen Anliegen darin besteht, bestehende Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen effektiver zu gestalten, oder eines Geschäftsmanns, der vordergründig an der Gewinnmaximierung interessiert ist. Es geht nicht darum, das informelle Lernen untergeordneter Gruppen in institutionalisierte Bildungs- oder Geschäftspraktiken einzugliedern, sondern diesem informellen Lernen Gelegenheiten zu bieten, bei der Verbesserung dieser institutionalisierten Praktiken von innen heraus mitzuwirken. Um noch einmal auf das Bild vom Eisberg zurückzukommen: Ein besseres Verständnis des verborgenen Teils der Erwachsenenbildung kann allen Beteiligten helfen, einen engeren Zusammenhang sowohl zu Fortbildungsprogrammen als auch zu Initiativen für betriebliche Reformen herzustellen. Die Erforschung hat eben erst begonnen. Wenn aber die stolze Flotte der Bildungsträger und die immer größere Armada der "lernenden Unternehmen" nicht stärker auf die gewaltigen Eisberge achtet, die da in Gestalt des informellen Lernens auf sie zukommen, kann es einem Teil von ihnen wie der Titanic ergehen, die längst auf dem Meeresboden ruht.

Literatur

Adams, M. et al.: Preliminary Bibliography of the Research Network for New Approaches to Lifelong Learning (NALL). Toronto: Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. 1999

Betcherman, G., K. McMullen und K. Davidman: Training for the New Economy. Ottawa: Canadian Policy Research Networks. 1998

Candy, P., 1992. Self-Direction for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Engestrom, Y.: Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence. Helsinki: Bereich Bildung, Universität Helsinki. 1992

Knowles, M.: The Modern Practice of Adult Education: Androgogy versus Pedagogy. Chicago: Follett. 1970

Livingstone, D.W.: The Education-Jobs Gap: Underemployment or Economic Democracy. Boulder: Westview Press, und Toronto: Garamond Press (Paperback-Ausgabe). 1999

Livingstone, D.W.: The Limits of Lifelong Learning in Class Societies: A Canadian Perspective. Vortrag auf einer gemeinsamen Tagung der Canadian Association for the Study of Adult Education und der Canadian Society for the Study of Education, Sherbroke, Quebec, 12. Juni. 1999 a

Livingstone, D.W., D. Hart und L.E. Davie: Public Attitudes Toward Education in Ontario 1998: Twelfth OISE/UT Survey. Toronto: University of Toronto Press. 1999

McEwen, R.: Narrowing Opportunities for Adults in Ontario Secondary Schools. Toronto: Ontario Secondary School Teachers' Federation. 1998

OECD: "Lifelong Learning: A Monitoring Framework and Trends in Participation". In: Centre for Educational Research and Innovation. Education Policy Analysis 1998. Paris: OECD. 1998, S. 7-24.

Spear, G.E.: Beyond the Organizing Circumstance: A Search for Methodology for the Study of Self-Directed Learning. In: H. Long u. Partner (Hrsg.). Self-Directed Learning: Application and Theory. Athens, GA.: Universität Georgia, Bereich Erwachsenenbildung. 1988

Statistics Canada / OECD: Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey. Ottawa: Statistics Canada. 1995

Thomas, A.M. et al.: Adult Learning About Canada. Ottawa: Außenministerium. 1982

Tough, A.: The Adult's Learning Projects. Toronto: OISE Press. 1971

Tough, A.: Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions. Adult Education Quarterly 1978, 28,4: 250-263.

Tough, A.: The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: OISE Press. 1979

Nähere Informationen zum NALL-Forschungsnetzwerk, zu dieser landesweiten Erhebung und zu zahlreichen themenverwandten Fallstudien sind auf der Web-Site des NALL zu finden: www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall. Rückfragen können auch an das NALL-Projektteam gerichtet werden: D.W. Livingstone (416 923-6641 x2703), E-Mail: dlivingston@oise.utoronto.ca; Reuben Roth (416 923-6641 x2392), E-Mail: rroth@oise.utoronto.ca; oder NALL, c/o Centre for the Study of Education and Work, Department of Sociology and Equity Studies, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 252 Bloor St. W., Toronto, Ontario M5S 1V6, Kanada.

*Prof. Dr. David W. Livingstone
Universität Toronto, Kanada*

Thomas Sattelberger

Lernkultur für ein Unternehmen der Zukunft

Ich bedanke mich für die Gelegenheit, in dieser Runde aus deutscher bzw. aus kontinentaleuropäischer Perspektive über das Thema Lernkultur sprechen zu können.

Ich werde mein Thema aus der Sicht eines global tätigen Service-Konzerns beleuchten mit internationaler, nationaler und lokaler Verantwortung für Lernkultur und Wissenskapital. Mein Fokus richtet sich dabei sowohl auf die kulturpolitische als auch auf die betriebswirtschaftliche Bedeutung von Lernen und Wissenskapital.

Die Geschäftswelt der Airline-Branche wird in den nächsten Jahren geprägt sein durch wenige große Allianz-Systeme, die den Kunden nahtloses Reisen weltweit ermöglichen. Die Star-Allianz, in der Lufthansa eingebunden ist, besitzt dabei durch ihren föderativen Netzwerkcharakter eine innovative Organisationsstruktur mit einer deutlich anderen Qualität der Organisationsentwicklung als die von Mega-Mergers. In der Star-Allianz haben sich nach dem Prinzip des Vertrauens und des "ökonomischen Win-Win" Firmen zusammengeschlossen, die in Summe einige Hunderttausend Mitarbeiter, Tausende von Flugzeugen und Hunderte von Service-Betrieben integrieren.

Ein solches föderatives Netzwerk von Unternehmen ist auch ein komplexes Netzwerk für Lernprozesse. Wie sichern wir Service, Zuverlässigkeit und Qualität über die Grenzen von Unternehmen hinweg, wie transferieren wir "best practice" im Netzwerk, wie vernetzen wir uns kulturell und gestalten dieses als Lernprozess, aber auch als Lerninhalt?

Hier sehe ich eine Schlüsselaufgabe im Personalmanagement. Denn was von uns gefordert wird, ist Schaffung von Kontext und von Spielraum, damit Menschen selbst ihre Lernprozesse entfalten und gestalten können.

Vier große Trends, die unser Wirtschaftssystem beeinflussen, nehmen natürlicherweise auch auf das Beschäftigungs- und Qualifizierungssystem von Unternehmen Einfluss, nämlich:

1. der durch die Informationstechnologie bedingte Wandel von der Industrie- über die Dienstleistungs- zur Informations- und Wissensgesellschaft

2. damit eng verbunden der Trend zur Netzwerkorganisation:
unabhängig davon ob diese sich als strategische Allianz, als gleichberechtigter Verbund oder als Kranz von Unternehmen um ein Kernunternehmen herum darstellt
3. die Globalisierung der Märkte einhergehend mit Liberalisierung bzw. Deregulierung nicht nur der Wirtschafts- und Arbeitssysteme, sondern auch der Sozial-, Bildungs- und Rechtssysteme
4. der Wertewandel hin zu Individualisierung im Lebensstil, zu Entkollektivierung und zu Selbstverantwortung. Die Lifestyle-Generation ist hierfür deutlicher Ausdruck.

Vor dem Hintergrund dieser vier Mega-Trends ergeben sich eine Reihe von personal- und bildungspolitischen Implikationen, nämlich:

- Flexibilisierung und Individualisierung der Beschäftigungsbeziehungen
- Geteilte Arbeitsmärkte bzw. Differenzierung in den Belegschaften
- Differenzierte Laufbahn Betrachtungen
- Zweiteilung in der Personalpolitik und -arbeit,

die meinen Ausführungen – in acht Thesen dargestellt – zugrunde liegen.

Erste These

Von Planwirtschaft bzw. Sozialisierung von Arbeit und Qualifikation hin zur neuen Verantwortung für Laufbahn, Lernen und Leistung

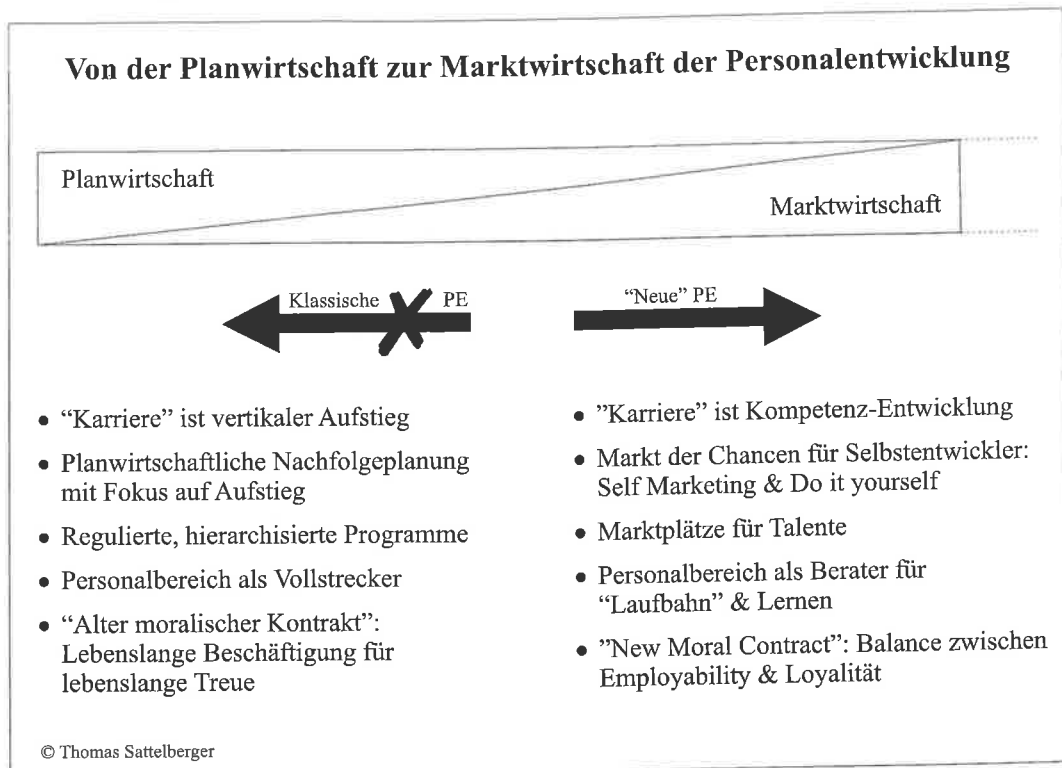
Im Kontext

- der Entwicklung des Arbeitnehmers zum Auftragnehmer
- der Individualisierung der Vertragsbeziehungen anstelle der Sozialisierung von Beschäftigungsbeziehungen
- leistungsorientierter Kontrakte anstelle unspezifizierter Pflichterfüllung

wird die planwirtschaftliche Humanressourcen-Steuerung der letzten Jahrzehnte zunehmend durch marktwirtschaftliche Selbstverantwortung des freien Unternehmers, Auftragnehmers bzw. Freelancers ersetzt. Resultat von Arbeit ersetzt Fleiß und Angebot von Arbeit. Das strategische Management der eigenen beruflichen Entwicklung führt zu einem individualisierten Portfolio an Erfahrungen, anstelle einer linearen, fremdgeplanten Laufbahn (vgl.

Abbildung 1). Das Überangebot von Arbeitskräften bei gleichzeitiger Schrumpfung hochqualifizierter Angebote von Arbeit führt dazu, dass einerseits "state of the art" Kompetenz zu einem überlebenssichernden Erfolgsmerkmal für "High Skill Workers" wird und andererseits ständige Anpassungsfähigkeit bzw. das Lernen zur Schlüsselkompetenz der "Neuen Selbständigen".

Abbildung 1



Zwei fast gegenläufige Entwicklungen gilt es in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen. Denn fast konträr zu dem Trend der Selbstverantwortung und Selbstentwicklung gilt es, die Problematik des intellektuellen Kapitals in wissensbasierten Organisationen zu verstehen. Im Gegensatz zum neuen Freelancer, der auf eigenen Händen und Füßen stehend seine Talente ständig weiterentwickelt und am Markt feil hält, gibt es die Wissensarbeiter in der "Knowledge Based Organization", welche sich auf Kernkompetenzen konzentriert und ihre Kernfähigkeiten in Form intellektuellen Kapitals erhalten und binden muss. Intellektuelles Spitzenkapital kann nicht gemanaged werden, sondern es entscheidet über die Zugehörigkeit zu einer Organisation aufgrund deren Attraktivität: sei es bezogen auf Vergütung, kulturelle Behandlung, individuelle Pflege, Freiraum für Professionalismus oder ähnliches. Intellektuelles Kapital wird nicht billig und verfügbar am Markt eingekauft, sondern das Unternehmen bewirbt sich darum. Insofern kann Wissenskapital nur angezogen werden und es verlässt die Organisation bei schlechter Behandlung. Die herausragenden amerikanischen, skandinavischen und bri-

tischen Unternehmen erstellen inzwischen schon gemäß dem Motto "Wettbewerb der Köpfe" Bilanzen zum Intellectual Capital.

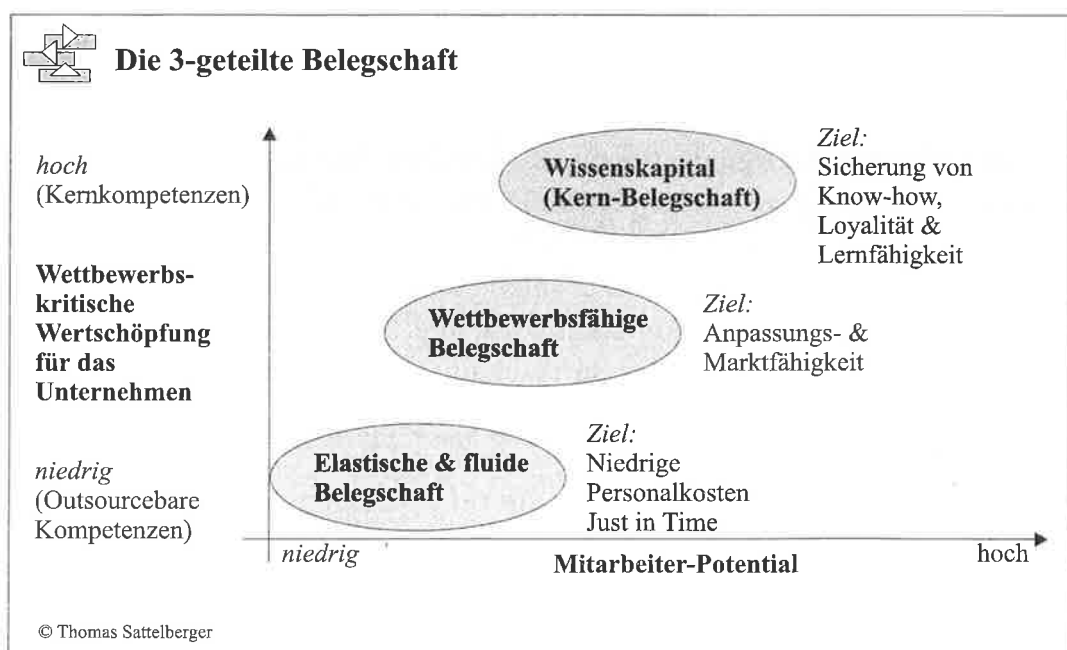
Zweite These

Von firmen- bzw. tätigkeitsspezifischer Mono-Qualifizierung hin zu differenzierter Strategie der Kompetenzentwicklung

Die Konzentration auf Kernkompetenzen einerseits und die Integration in Netzwerkorganisationen mit dem Ziel ganzheitlicher Problemlösungen andererseits führt zu Differenzierung in den Belegschaftsstrukturen:

- Die *Kernbelegschaft*, deren Wissenskapital mit den organisationalen Kernkompetenzen übereinstimmt. Hier ist personal- und qualifizierungspolitisches Ziel die Sicherung von Know-how, Loyalität und Lernfähigkeit.
- Die *wettbewerbsfähige Belegschaft*, die ständig ihre Supportfunktion für die Kernkompetenzen unter Beweis stellen muss, andererseits aber – immer wieder von Outsourcing bedroht – ihre Marktfähigkeit erhalten muss.
- Die *elastische und fluide Belegschaft*, die just in time eingekauft wird und durch niedrige Fixkostenbelastung und zeitliche Befristung für das Unternehmen preiswerte Arbeitskosten impliziert. (Vgl. Abbildung 2)

Abbildung 2



Damit ist auch das Heranwachsen einer Drei-Klassengesellschaft auf dem Sektor der Kompetenzen in

- hochspezialisierte Knowledge Worker in der Kernbelegschaft
- passiv Angelernte und Trainierte in der wettbewerbsfähigen Belegschaft und
- “neue” Analphabeten der fluiden Belegschaft

angesprochen.

Diese Entwicklung führt ebenfalls zu einer Differenzierung in den Strategien der Kompetenzentwicklung:

- Intellektuelles Spitzenkapital entwickelt und pflegt sein Know-how “state of the art” in Benchmarking-Prozessen, beim Transfer von Best Practice in der Netzwerk-Organisation, durch Mitwirkung in “Leading Edge”-Kongressen und wissenschaftlichen Symposien, durch Mitgliedschaft in professionellen Gilden und kollegialen Netzwerken. Formelle Lernprozesse werden durch das Unternehmen ermöglicht und finanziert, für informelle Lernprozesse herrscht eine Lernkultur, die Raum und Zeit gibt.
- Viele Arbeitskräfte, insbesondere die in multipler und virtueller Selbständigkeit mit Leistungsverträgen arbeiten, werden in eigener Verantwortung in ihre Qualifizierung investieren, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten oder zu verbessern. Auch hochqualifizierte und gut bezahlte Spezialisten, die nur auf Zeit für ein bestimmtes Projekt für einen Betrieb tätig sind (Portfolio-Worker), werden durch zeitnahe, eigenständige Qualifizierung ihren Marktwert verteidigen bzw. ausbauen.
- Unternehmen werden – was die elastische, zum Teil aber auch die wettbewerbsfähige Belegschaft betrifft – in Zeiten zunehmend diskontinuierlicher Beschäftigung und geringerer Betriebsbindungen verstärkt auf selbstgesteuerte Weiterbildung bauen und diese – wenn überhaupt – primär leistungs- und aufgabenbezogen fördern.
- “Bildungsökonomisch gesehen rentieren sich betriebsunspezifische Qualifizierungsmaßnahmen für das Unternehmen nur unter bestimmten Bedingungen. Entweder müssen die Mitarbeiter längere Zeit an das Unternehmen gebunden werden, sich an den Kosten beteiligen oder aber zu einem (relativen) Einkommensverzicht bereit sein. Mit anderen Worten: In dem Maße, in dem eine dauerhafte Bindung zwischen Unternehmen und einem Teil der Belegschaft in Frage gestellt wird, bedarf es neuer Modelle eines Kostensharing.” (Weiß 1998)

- Staatliches Bildungsengagement im tertiären Bereich wird sich – in Abhängigkeit davon, ob der bestehende Sozialstaat um- oder eher abgebaut wird – ausschließlich auf die Arbeitsförderung, d. h. auf die Förderung von Beschäftigungsübergängen und auf das Herstellen der Beschäftigungsfähigkeit bei von Ausgrenzung bedrohten Menschen konzentrieren, falls der Staat nicht angesichts knapper Haushaltsmittel dem Sozialdarwinismus Platz macht und sich aus diesem Feld gänzlich zurückzieht.

Mike Barnes, Manager Corporate Staffing bei Intel beschreibt vier Schlüsselkomponenten, die aus Sicht seines Unternehmens personalpolitisch dieser Situation gerecht werden und angesichts sinkender Arbeitsplatzsicherheit zumindest zum Ziel des Erhalts von Beschäftigungsfähigkeit beitragen (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3



Vier Schlüsselkomponenten der Beschäftigungsfähigkeit

1. Schaffung eines neuen psychologischen Kontraktes, der die Mitarbeiter für ihre kontinuierliche Employability verantwortlich macht (“You are in charge of your employability”).
2. Information an die Mitarbeiter, welche Geschäfte schrumpfen und welche Geschäfte wachsen bzw. entstehen, so dass Mitarbeiter adäquate Zeit haben, um Wiederbeschäftigung zu planen.
3. Nutzung von Informationssystemen, um Mitarbeitern direkten Zugang zu Informationen über Job-Möglichkeiten und deren Skill-Anforderungen zur Verfügung zu stellen.
4. Bereitstellung von Ressourcen, damit Mitarbeiter ihre vorhandenen Kompetenzen prüfen, Lücken identifizieren, Fähigkeiten schärfen, Wissen vertiefen oder sich sogar selbst komplett neu trainieren können.

© Thomas Sattelberger

Dritte These

Von der Ausbildungs- zur Weiterbildungsgesellschaft: Lebenslang

Ein Großteil der Erwerbstätigen in Deutschland hat seine aktuell benötigten Qualifikationen durch Weiterbildung erworben. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kritisieren allerdings in vielen Mitarbeiterbefragungen an ihren Arbeitsbedingungen vor allem die unzureichenden Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Bundesrepublik Deutschland ist – trotz großer finanzieller Aufwendungen für die Weiterbildung – immer noch eine “Ausbildungsgesellschaft”. Für das Berufsleben entscheidende Abschlüsse werden in der Regel durch Ausbildungs- oder Studiengänge erworben. Hier verpasste Chancen sind nicht leicht zu korrigieren. Es fehlt ein System von kreditierten, modularen Fortbildungen bis hin zu zertifizierten Fortbildungsberufen, in dem der Einzelne den Erwerb grundlegender und zusätzlicher Qualifikationen auch für spätere Phasen des Berufslebens in systematischer und anerkannter Weise planen kann. Damit fehlt eine wesentliche Basis für die Vielfalt der etwa 30.000 Erwerbsberufe und für die individuelle Lebensgestaltung vieler Menschen. Diese Situation trifft alle Erwerbstätigen, die das duale System durchlaufen haben, aber auch diejenigen, die nach Studienabschluss eine Tätigkeit aufgenommen haben.

Vor dem Hintergrund der zunehmend fluideren neuen Beschäftigungsbeziehungen stehen Politik, Wirtschaft und Gewerkschaften vor völlig neuen Problemen. Die hochqualifizierten Wanderarbeiter, Portfolio-Worker, Flex-Worker etc. von morgen brauchen tendenziell weniger Tarifverträge und Arbeitszeitregelungen, wohl aber deutlich mehr auf ihre Bedürfnisse maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote, Berufsberatung und juristischen Beistand. Hier sind alle gefragt, um beizutragen, dass in der Arbeitsgesellschaft der Zukunft nicht immer mehr Menschen durch die immer größer werdenden Maschen des Arbeitsmarkts rutschen. Insbesondere wird dies ein Thema der älteren Generation.

“Noch immer gibt es Unternehmen, deren Personalentwicklung ausschließlich ‘jugend’zentriert ist... Der demographische Wandel fordert neue Konzepte zur Personalentwicklung... Bereits im Jahr 2000 werden mehr als ein Drittel (34 Prozent) der Erwerbstätigen in deutschen Unternehmen älter als 45 Jahre alt sein. Der Anteil der 35- bis 45jährigen wird bei 29 Prozent liegen... Künftig werden diejenigen Unternehmen Wettbewerbsvorteile erzielen, die es verstehen, die Erfahrungskompetenz ihrer älteren Mitarbeiter systematisch und zielgerichtet zur Steigerung der Wertschöpfung einzusetzen.” (Uepping 1998).

Vierte These

Von kompakten Qualifizierungspaketen hin zu creditierten Lernprozessen

In deutschen Gefilden haben wir eine Tendenz, Qualifizierung

- einmalig
- langwierig
- teuer
- ohne Anwendungsmodule und Vertiefungen
- mit hoher Kompaktheit

zu realisieren, während gerade im angelsächsischen Raum die Tendenz zu Modularisierung und Prozessorientierung bei gleichzeitiger “Creditierung” der einzelnen Lerneinheiten vorherrscht.

Während Arbeits- und Betriebspädagogik schon lange den Wechsel von Lernen und Arbeiten postuliert, hinkt unsere gesellschaftliche und betriebliche Realität weit hinterher.

Während wir über die duale Berufsausbildung in Deutschland den Stab brechen und gleichzeitig in Reformunfähigkeit verharren, beginnen vorwärtsgerichtete Gesellschaften – sicherlich in reformierter Form – Elemente unserer dualen Ausbildung zu übernehmen.

Während in einem erstarrten und neidischen Gesellschaftssystem wie dem der Bundesrepublik das Mäzenatentum kaum greift, blüht in offenen Systemen wie den USA das Stipendiatentum.

Während wir in Tarifdiskussionen zu Vergütung und Arbeitszeitreduktion verharren, werden in anderen Unternehmen außerhalb Deutschlands schon Weiterbildungsoptionen und Qualifizierungsinitiativen Gegenstand der partnerschaftlichen Tarifpolitik.

Wenn ein Unternehmen und insbesondere die Personalfunktion angesichts sinkender Arbeitsplatzsicherheit einen Beitrag für einen neuen moralischen Kontrakt für Beschäftigungsfähigkeit leisten will, dann müssen Weiterbildungsoffensiven forciert werden. Parallel zu funktionaler, tätigkeitspezifischer Qualifizierung im Facharbeiter-, Fachangestellten- und Managementbereich gilt es, das Feld generalistischer, tätigkeitsneutraler Kompetenzentwicklung aufzubauen, in welchem generische Kompetenzen in einer quasi unegoistischen Art und Weise vermittelt werden.

An dieser Stelle sei auch kurz der Unterschied zwischen dem Kompetenz- und Qualifikationsbegriff angesprochen:

“Die Fürsprecher des Kompetenzbegriffs stützen sich in ihren Konzepten auf folgende Argumente. ‘Kompetenz’, sagen sie, sei subjektbezogen, während sich der Qualifikationsbegriff auf die Erfüllung konkreter Anforderungen beziehe, ohne daß die Bedürfnisse und Fähigkeiten des einzelnen berücksichtigt würden. Zweitens habe ‘Kompetenz’ einen ganzheitlichen Anspruch, während ‘Qualifikation’ nur auf tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sei. Weiter wird argumentiert, ‘Kompetenz’ verweise auf die heute so dringend notwendige Eigeninitiative des Lernenden, während ‘Qualifikationen’ nur in fremdorganisierten Lernprozessen vermittelt würden. Und viertens schließlich umfasse der Kompetenzbegriff die Vielfalt der unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen, während Qualifikation lediglich auf die Elemente der individuellen Handlungsfähigkeit konzentriert sei, die allerdings zertifiziert werden können.” (Hoch 1998, Seite VI/1)

Eine beiderseitige Investition in das Lernen

- des Arbeitgebers durch Bereitstellung von Infrastruktur und Qualität
- des Arbeitnehmers durch die Bereitstellung von Zeit und Motivation

trägt in dem skizzierten Sinne zum lebenslangen Erwerb von Kompetenzen und damit zu einer erhöhten Beschäftigungsmöglichkeit bei.

Bei Kompetenzentwicklung geht es nicht nur um formalisierte Lernprozesse “off the job”, sondern auch um organisiertes Lernen “on the job”. Das Umsetzen (halb-)autonomer Arbeitsorganisation ist nicht Sozialklimbim, Personalromantik, Basisdemokratie oder Verbalkosmetik eines Vorstandsvorsitzenden. Ganz im Gegenteil: Problemlösung und Teamarbeit “vor Ort” durch

- (halb-)autonome Arbeitsgruppen
- Einbindung der Facharbeiter und Facharbeiterinnen in Planungs- und Steuerungsaufgaben vor Ort
- Mehrstellenarbeit bzw. Mehrstellenfähigkeit
- Springerorganisation
- Job Enlargement u. a.

sind die beste Schule für Employability. Unabhängig davon, ob die Überschrift TQM, KVP, KVP² oder Teamarbeit 2000 heißt: Kern ist, dass Menschen Problemlösungs-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in der

Praxis erlernen, damit sie als die "Neuen Selbständigen", die Bodenturnen gelernt haben, Geschäftsführerkompetenz für ihre eigenen Fähigkeiten erwerben. Arnold (in: Hoch 1998) führt zur "Selbstorganisationsfähigkeit" folgendes aus:

"Die Erst- und Weiterbildung muß sich ändern, und zwar grundlegend. Wir brauchen eine Lernkultur, in der die Menschen die Eigeninitiative und Selbsttätigkeit üben 'dürfen', die man später an den Arbeitsplätzen von ihnen erwartet. Wir alle wissen, daß wir noch weit davon entfernt sind. Doch zeigen andererseits viele Erfahrungen aus Schlüsselqualifikations-Projekten, daß umfassende Kompetenzen nicht in Crash-Kursen mal eben so vermittelt werden können; sie können nur in lebendigen Lernkulturen wachsen."

Fünfte These

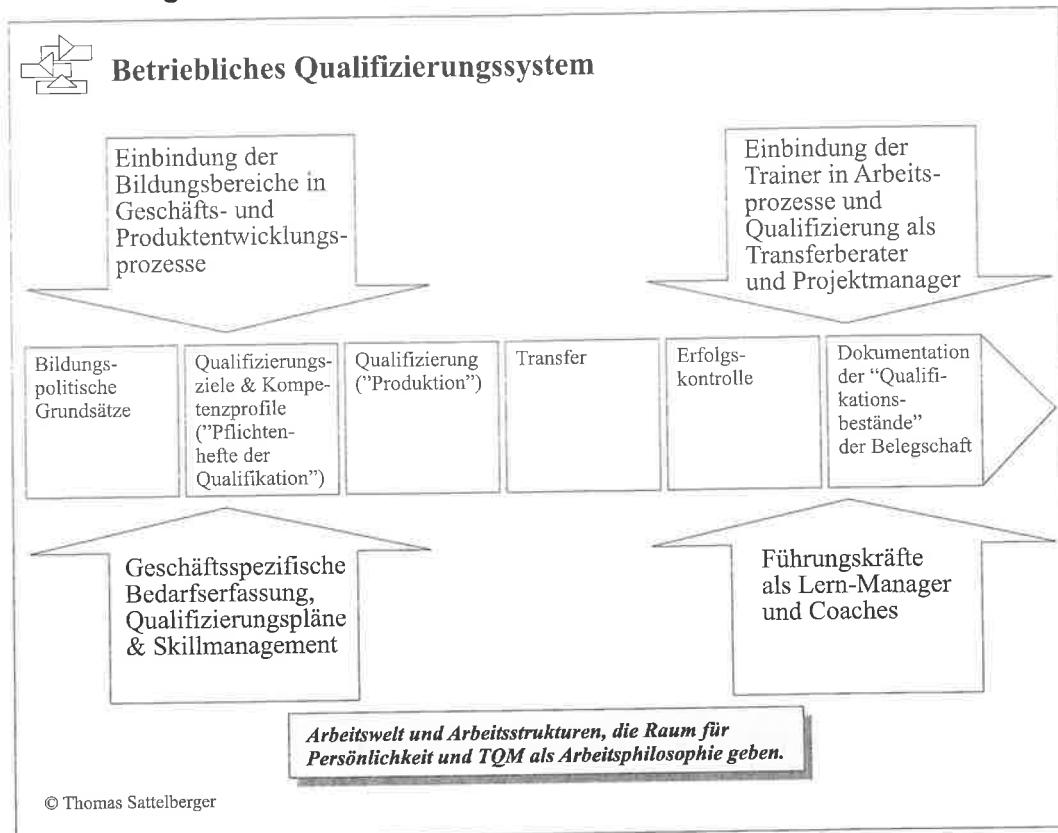
Von Improvisation und Zick Zack hin zu einer Qualifizierungsplanung mit Return on Invest

Erschütternd ist, dass die meisten deutschen Personal- bzw. Bildungsfunktionen keine Qualifizierungsstrategie, die mit der Unternehmensstrategie verknüpft ist, besitzen. Für eine der wichtigsten Ressourcen des Unternehmens fehlt die strategische Planung und Steuerung. Insbesondere geht den Unternehmen das Wissen um die Qualifikationsbestände der Belegschaft ab und damit die daraus resultierende Steuerung des Kompetenzmanagements.

"Lückenhafte Bedarfsermittlung, fehlende strategische Ausrichtung, falsche Planung und mangelhaftes Bildungscontrolling dürften deshalb die betriebliche Weiterbildung trotz aller Professionalisierungsdebatten immer noch kennzeichnen. Das PS-starke Antriebsaggregat, das die Weiterbildung nach dem Willen der Rhetoriker sein soll, ist in Wirklichkeit nur ein müder, stotternder Otto-Motor – eine 'interne Volkshochschule', wie Kritiker seit Jahren schon zynisch schreiben." (Hoch 1998, S. V1/1).

Fortschrittliche Qualifizierungspolitik basiert jedoch auf dem Fundament des systematischen und strategischen Kompetenzmanagements (vgl. Abbildung 4), das auf der Anbindung an Strategie und Geschäft basiert, Transfer und Erfolgskontrolle beinhaltet und in eine Dokumentation der betrieblichen "Qualifizierungsbestände" mündet, also die gesamte Wertschöpfungskette der Qualifizierung umfasst.

Abbildung 4



Dahinter steht das Wissen, dass Qualifikationsbündel der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz immer geschäfts- und funktionspezifischer werden und es immer notwendiger wird,

- Wachstums- und Schrumpfungsbereiche (auch in ihrer Fristigkeit) einzuschätzen,
- proaktive geschäftsspezifische und zielgruppenspezifische Analysen des Qualifikationsbedarfs ("Pflichtenhefte der Qualifikation") durchzuführen,
- eine gute Dokumentation der "Qualifikationsbestände" der Belegschaft zu besitzen.

"Gemäß der integrierten Personal-, Organisations- und Technikentwicklung, die als wechselseitiger interaktiver Prozeß zwischen Kompetenzprofil und Marktgegebenheiten sowie deren Entwicklung anzusehen ist, haben die Führungskräfte in der Phase der Offenlegung des Kompetenzentwicklungsbedarfs folgende Aufgaben wahrzunehmen:

- Klarheit darüber zu schaffen, welche Personalstruktur, z. B. welches Kompetenzprofil des gesamten Unternehmens und welche Altersstruktur im Unternehmen vorliegen und welche Entwicklungsengpässe sich künftig daraus ergeben.

- Künftige Entwicklungspfade im Hinblick auf die Bereiche Personal, Organisation, Technik und Markt zu erkennen und zu analysieren.
- Überprüfen, ob sich aus den vorauszusehenden Entwicklungen neue Anforderungen an die Kompetenzen ergeben und wenn ja, welche Konsequenzen daraus im Hinblick auf den Kompetenzbedarf zu ziehen sind.
- Gespräche mit Mitarbeitern führen, um zu erkennen, inwieweit diese eigeninitiierte Kompetenzentwicklung betreiben und ob die dabei erworbenen Kompetenzen geeignet sind, um frühzeitig auf künftige Entwicklungen reagieren zu können.“ (Kröll 1997, S. 208).

Und da Marketing für Qualifikation zunehmend Engpassfaktor wird, gilt es,

- das Informationsmanagement der Qualifizierung für “Employability” zu gestalten,
- Selbstverantwortung zu fördern,
- als Impulsgeber für Entscheidungsgremien zu agieren (in Anlehnung an: Becker 1996).

Konsequenterweise müssten Marketing für Qualifikation und Qualifizierungsprozesse als integraler Bestandteil der Wertschöpfungskette betrachtet werden.

In diesem Zusammenhang muss auch erwähnt werden, dass inzwischen weltweit – fast schon mit Ausnahme von Deutschland – die Thematik von Kompetenz-Profilen nicht nur heiß diskutiert, sondern auch umgesetzt wird. Insbesondere IT-Unternehmen haben schon vor Jahren begonnen, die Kompetenzprofile ihrer Mitarbeiter EDV-gestützt zu erfassen, in Skillmanagement-Programme zu aggregieren und entsprechende Lücken systematisch zu schließen.

Für das sowohl individuelle als auch organisationale Management von Kompetenzen ist das 360°-Feedback, d. h. die Einschätzung von Kompetenzen durch Kollegen (“Peer-Feedback), Mitarbeiter, Vorgesetzten, ggf. Kunden sowie durch die eigene Person außerordentlich hilfreich. Damit lassen sich nämlich sowohl

- individuelle “Reparaturpläne”
- individuelle Entwicklungspläne sowie
- breitbandige und großflächige Qualifizierungs- und Erneuerungsprozesse im gesamten Management gestalten (vgl. Abbildung 5).

Im Anschluss an die “Produktion von Lernen” kommt der Transfersicherung hohe Bedeutung zu. Tannenbaum (1997, S. 437 ff.) ermittelte in diesem Zusammenhang acht Erfolgsfaktoren (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 5

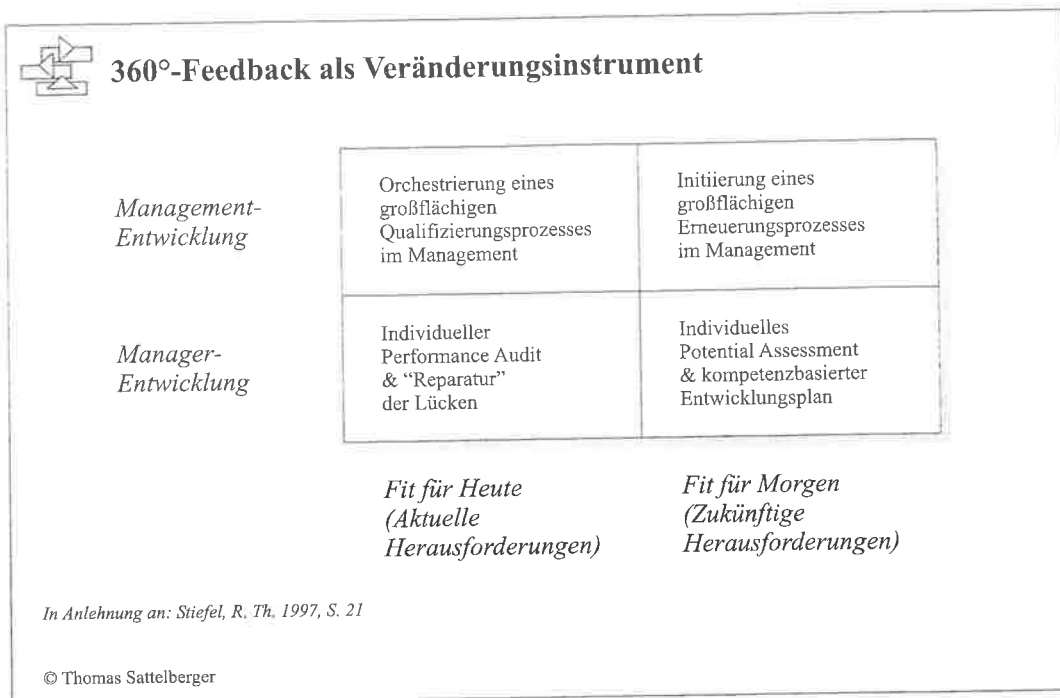
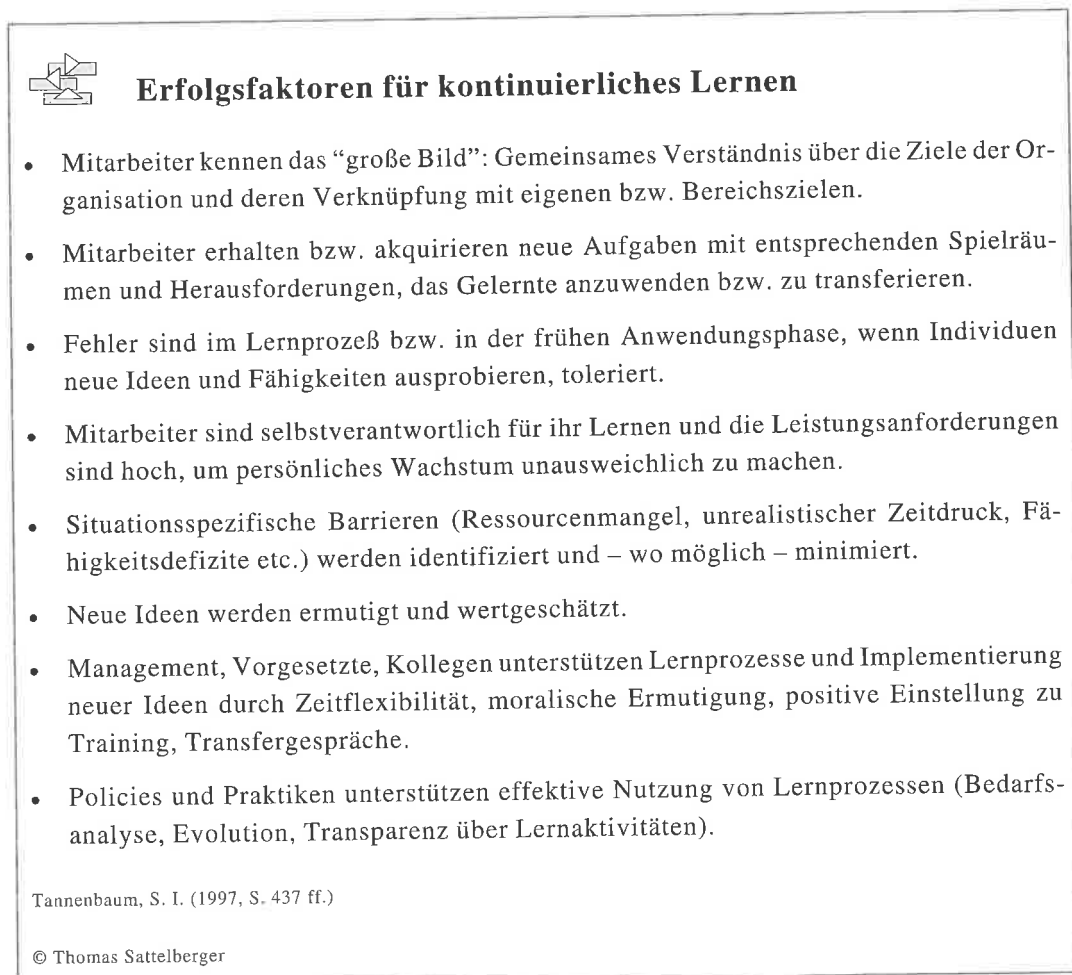


Abbildung 6



Eng verknüpft mit Skillserfassung und -dokumentation ist das Bildungscontrolling (vgl. Abbildung 7), welches dazu beiträgt

- Umsetzung von Qualifizierungsversprechen zu prüfen
- Resultate transparent zu machen
- Return on Invest einzuschätzen und
- neue Qualifizierungsstrategien zu entwickeln.

Abbildung 7



“Ein quantitatives, kennzifferorientiertes Bildungscontrolling kann helfen, den Planungsprozeß der Weiterbildung auf eine solide, rationale und nachvollziehbare Grundlage zu stellen. Eine differenziert aufbereitete Statistik und Rechnungslegung macht das Bildungsgeschehen transparent und legt Fehlentwicklungen offen. Sie erfüllt daher eine nicht gering zu schätzende Warn- und Anregungsfunktion. Kennziffern sind jedoch ungeeignet, um die Effektivität oder gar die Effizienz von Maßnahmen zu messen oder zu bewerten. Sie können bestenfalls Anhaltspunkte dafür liefern.

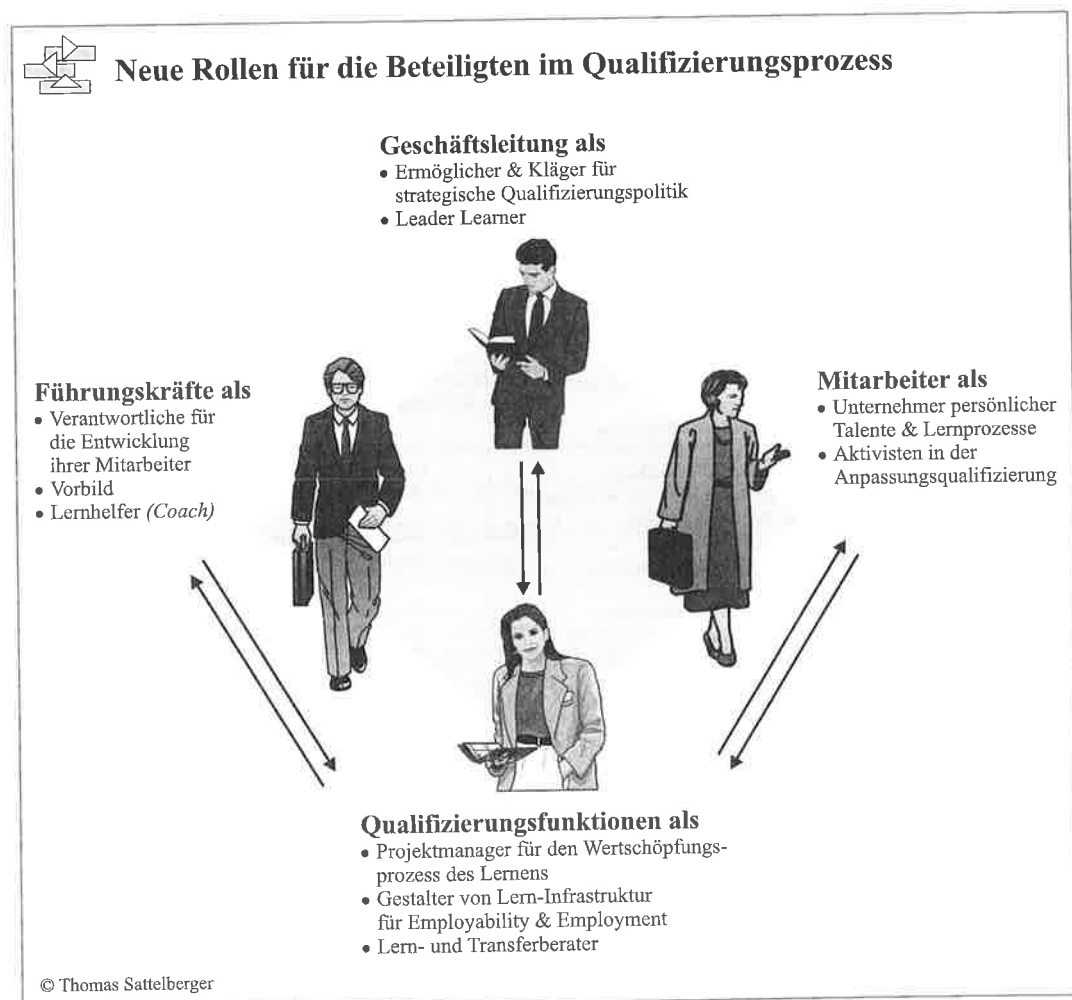
Wenn Weiterbildung nicht nur darauf gerichtet ist, im einzelnen konkretisierte Ziele zu realisieren, sondern darauf abzielt, Potentiale zu entwickeln und zur Anwendung zu bringen, stellt sich die Frage der Bildungswirkungen neu. Erfolg wird dann abhängig von der Unternehmenspolitik, dem Führungssystem, der internen Kommunikation und Abstimmung, den Handlungsmöglichkeiten oder auch dem Entgeltsystem. Notwendig ist deshalb die

Ergänzung durch ein qualitativ ausgerichtetes Bildungscontrolling, d. h., eines Controlling der Strukturen, Prozesse und Kulturen." (Weiß 1998).

In der Verknüpfung all dieser Prozessstufen – von strategischer Integration des individuellen und kollektiven Skill-Managements sowie des 360°-Feedbacks als Planungs- und Controllinghilfe bis hin zur schlussendlichen Return on Invest -Betrachtung – liegt Güte der betrieblichen Qualifizierungsarbeit begründet. Wenn die betriebliche Weiterbildung als Investition gesehen wird, ist es aus unternehmerischer Logik nur folgerichtig, die entsprechenden Maßnahmen und die finanziellen Aufwendungen dafür den Mechanismen des Controlling zu unterwerfen. Wie bei anderen betrieblichen Investitionen wird versucht, den Beitrag der Weiterbildung zum Unternehmenserfolg zu bestimmen und den Kosten für Weiterbildung gegenüberzustellen.

Dies bedingt eine integrierte Input-Output-Perspektive, eine definierte Qualität als Entwicklungsprozess und eine neue Rolle aller Beteiligten im Qualifizierungsprozess (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8



Sechste These

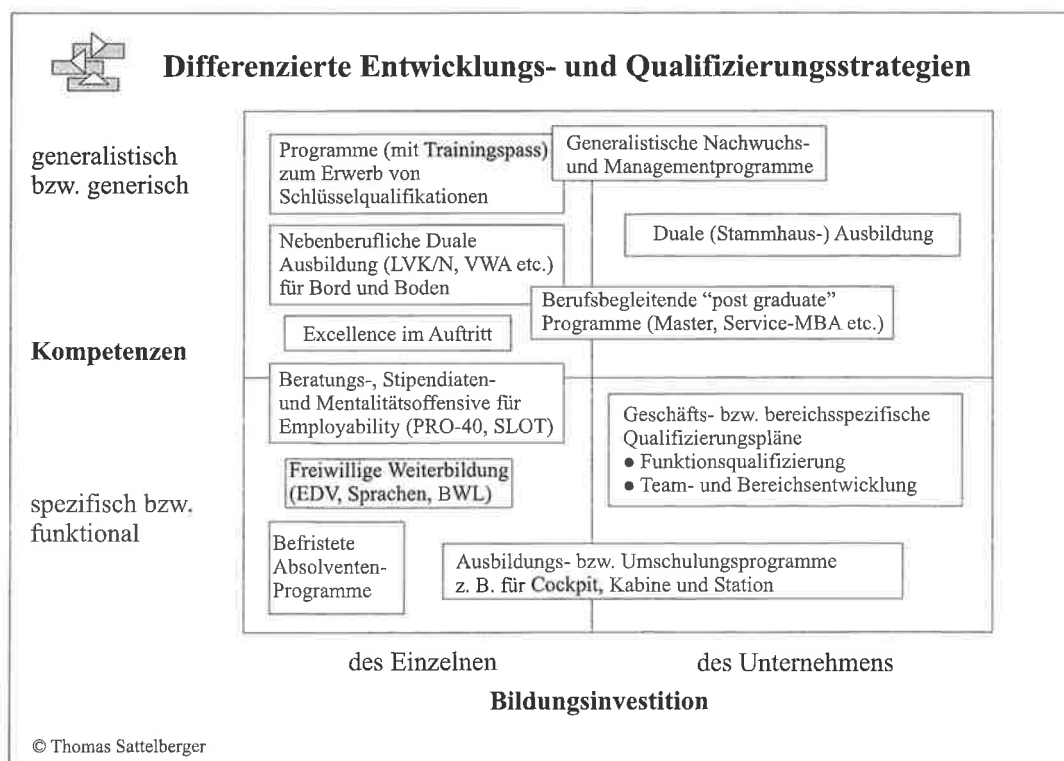
Von der "Bildungs – Monokultur" zum Portfolio der Qualifizierungsstrategien

Qualifizierungsallianzen können vielfältiger Natur sein:

- zum einen die bereits skizzierte "Allianz für Employability" zwischen Unternehmen und Mitarbeitern,
- zum zweiten eine Allianz zwischen Personalbereich und Linienmanagement zur Schaffung lernfördernder Arbeitsstrukturen,
- zum dritten eine "Allianz für wettbewerbsorientierte Fähigkeiten (competitive skills)" mit den Gewerkschaften bzw. betrieblichen Partnern, des Weiteren Qualifizierungsallianzen unter Klein- und Mittelbetrieben zur Schaffung kritischer Größe für Lernaktivitäten,
- last, not least Allianzen mit externen Qualifizierungsanbietern, die quasi im Single Sourcing "Massenalphabetisierung" auf beschäftigungskritischen Fähigkeitsfeldern kostengünstig realisieren.

Die Qualifizierungsstrategien der Zukunft werden in unterschiedlichster Intensität Verbundstrategien sein, die mehrere dieser partnerschaftlichen Allianzen miteinander verknüpfen.

Abbildung 9



Ein strategisches Qualifizierungsportfolio, das auf diesen unterschiedlichen Partnerschaftsmodellen beruht, sieht im Lufthansa-Konzern wie in Abbildung 9 dargestellt aus. Es wird in Abbildung 12 und 13 präzisiert.

Das Portfolio berücksichtigt, dass es nicht nur um eine Investition in Kernkompetenzen, in die entsprechenden Kernkompetenz-Träger sowie in kulturelle Sozialisation und in Leadership einer Firma geht, sondern auch um die Investition in die eigene Fachlichkeit und Breitbandigkeit der Mitarbeiter. (Vgl. Abbildung 10)

Abbildung 10



Kluge Unternehmen wissen dabei sehr wohl, dass sie – je mehr sie Möglichkeiten zu generalisierbaren bzw. generalistischen Lernprozessen geben – die Employability des Einzelnen, die Loyalität der Mitarbeiter und die Flexibilität des Unternehmens in harten Zeiten erhöhen (vgl. Abbildung 11, S. 110).

So bietet Lufthansa seit einigen Jahren für jährlich Hunderte von Mitarbeitern nebenberufliche duale Berufsausbildungen bzw. sonstige zertifizierte Programme (vgl. Abbildung 12, S. 110) sowie flankierend zur normalen beruflichen Qualifizierung so genannte Schlüsselqualifikations-Programme an, in denen jährlich Tausende von Mitarbeitern zwei Tage ihrer freien Zeit je Schlüsselqualifikation in ihre Kompetenzentwicklung investieren.

Abbildung 11

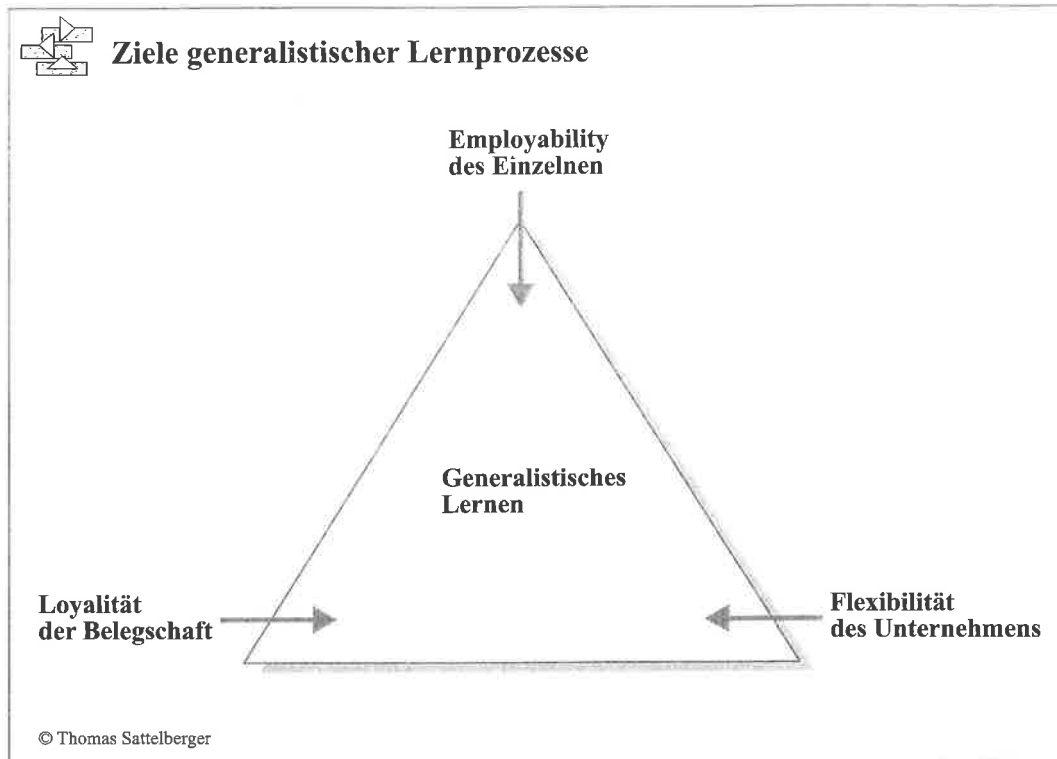


Abbildung 12

Angebotspektrum der nebenberuflichen (zertifizierten) Aus- und Weiterbildung

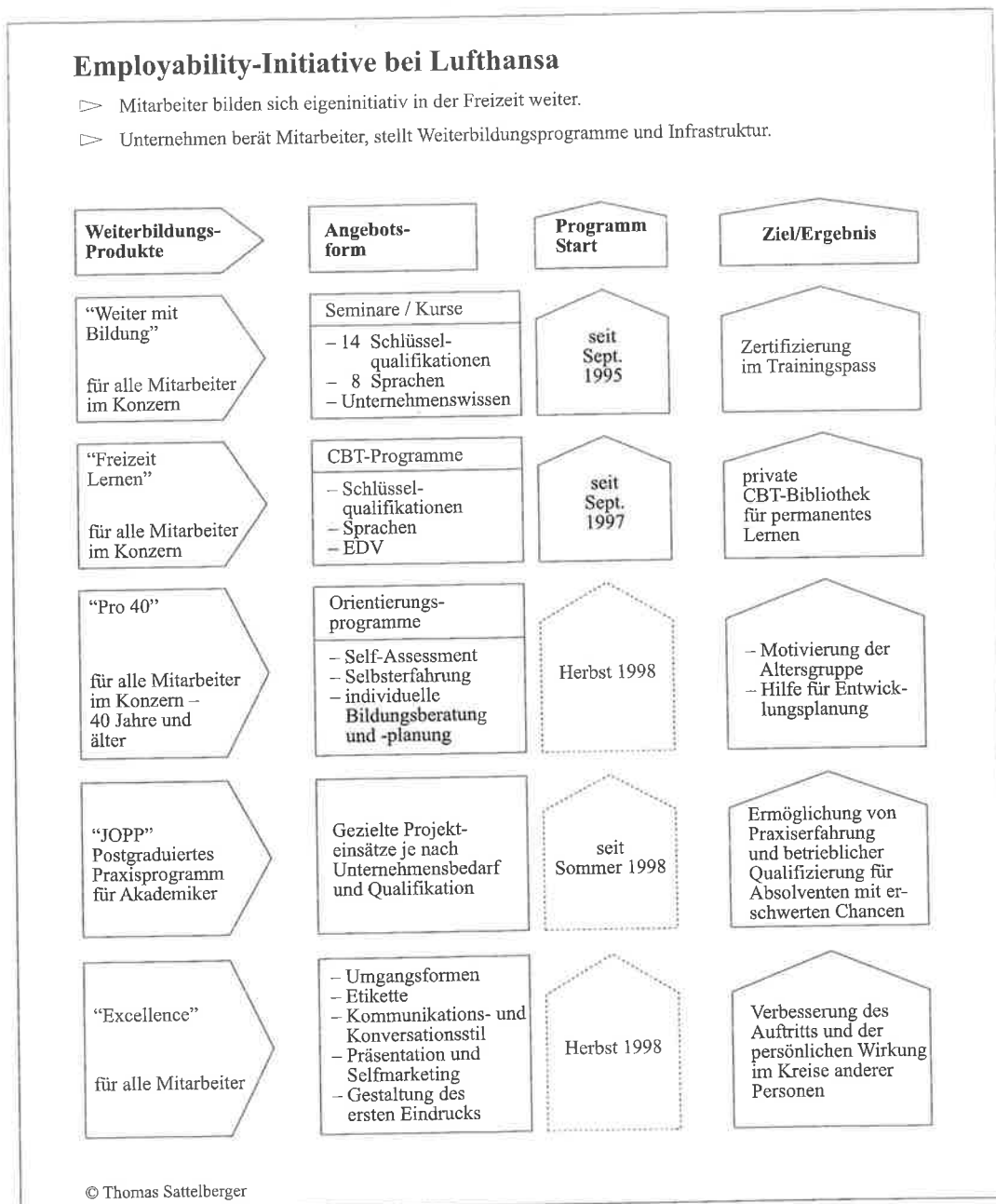
Weiterbildungs-Produkte	Angebotsstruktur	Programm Start	Ziel/Ergebnis
Luftverkehrskaufmann/-frau nebenberuflich	periodisches Angebot Dauer 2 - 3 Jahre	seit Aug. 1993	Berufsbegleitende duale Berufsausbildung mit IHK-Abschluß
Servicekaufmann/-frau nebenberuflich	periodisches Angebot Dauer 2 - 3 Jahre	in Planung	Berufsbegleitende duale Berufsausbildung mit IHK-Abschluß
- Betriebswirt VWA - Personalfachkaufmann/-frau	externes Angebot Dauer 3 Jahre Dauer 2 Jahre	seit 1991 seit 1991	auf IHK-Abschluß aufbauende Qualifikation mit staatl. Prüfung
MBA	externes Angebot Dauer 2 Jahre	seit 1997	Aufbaustudien-Abschluß
Beratung	zum Programmangebot		

© Thomas Sattelberger

Das Unternehmen bezahlt die Lehrgangskosten, die Mitarbeiter "bezahlen" mit ihrer Zeit. Wer fünf von sieben Schlüsselqualifikations-Seminaren absolviert hat, erhält einen Trainingspass "Qualified by Lufthansa".

Abbildung 13 zeigt (neben Abbildung 9 und 12) den dritten Teil unserer Employability-Initiativen.

Abbildung 13



Dieser Approach beinhaltet aber die Notwendigkeit eines breiten Spektrums zertifizierter Abschlüsse qua staatlicher oder europäischer Anerkennung, qua firmenspezifischem Markennamen oder qua "ISO für Employability".

Siebte These

Von unternehmensperipherer Qualifizierungspolitik hin zu “Corporate Universities” als Herz von Unternehmenskultur

“Corporate Universities” positionieren sich nicht nur für die Hochleistungs- und Persönlichkeitselite, auch nicht nur für den qualifizierten “Mittelbau”, sondern zunehmend auch für die “Halb-Analphabeten”. Wenn wir heute in die deutschen Ausbildungsabteilungen schauen, dann klagen viele der Ausbildungsleiter ob der mangelhaften Rechtschreib- und Mathematikkenntnisse. Aber der Verweis auf marode Hauptschul-Ausbildung hilft hier wenig, so wenig wie Memoranden über die Situation der Hauptschulen. Schlicht und einfach die subsidiäre, verantwortliche Übernahme solcher “Reparaturaufgaben” in betriebliche Regie ist das geeignete Mittel.

Insofern ist die Corporate University ein Beitrag zur Employability. Sie ist aber auch – im Sinne der zweigeteilten Personalpolitik – zunehmend ein Ort der Bindung und Pflege des intellektuellen Kapitals, an dem Dialoge zur strategischen, strukturellen und technologischen Reflexion stattfinden, Functional Management- und General Management-Programme angeboten und hochkarätige Ausbildungen ermöglicht werden. Dass dabei die Optimierung der Beziehungen zwischen Hochschulen und Unternehmen – quasi wechselseitig als verlängerte Werkbänke – mithilft, ist unbestritten. Dass hierzu aber auch die Gründung bzw. der Aufbau von Business Schools internationaler Reputation auf deutschem Boden nötig ist, scheiterte bisher am Kleinmut in diesem Lande. Und Rankings zur Qualität wissenschaftlicher Ausbildung werden mit fadenscheinigen Argumenten abgelehnt. Ist es eigentlich nicht eine Schande, dass der Lufthansa-Konzern seine MBA-Ausbildung mit Ashridge, sein Masters-Programm mit INSEAD, sein Service Leadership Programm mit Cranfield und das Executive Forum mit INSEAD durchführt? Diese Programme hätten genauso gut in Kooperation mit einer karätigen, auf deutschem Boden existierenden Institution realisiert werden können.

Die Gründung der ersten “Corporate University” auf deutschem Boden – der “Lufthansa School of Business” – am 1. April 1998 als Teil einer umfassenderen Philosophie von Lernen im Unternehmen (vgl. Abbildung 14) trägt (neben den selbstgesteuerten, häufig unternehmensexternen Employability-Initiativen und geschäftsfeld-spezifischen Schulen im Konzern) den skizzierten Entwicklungen Rechnung.

Abbildung 14

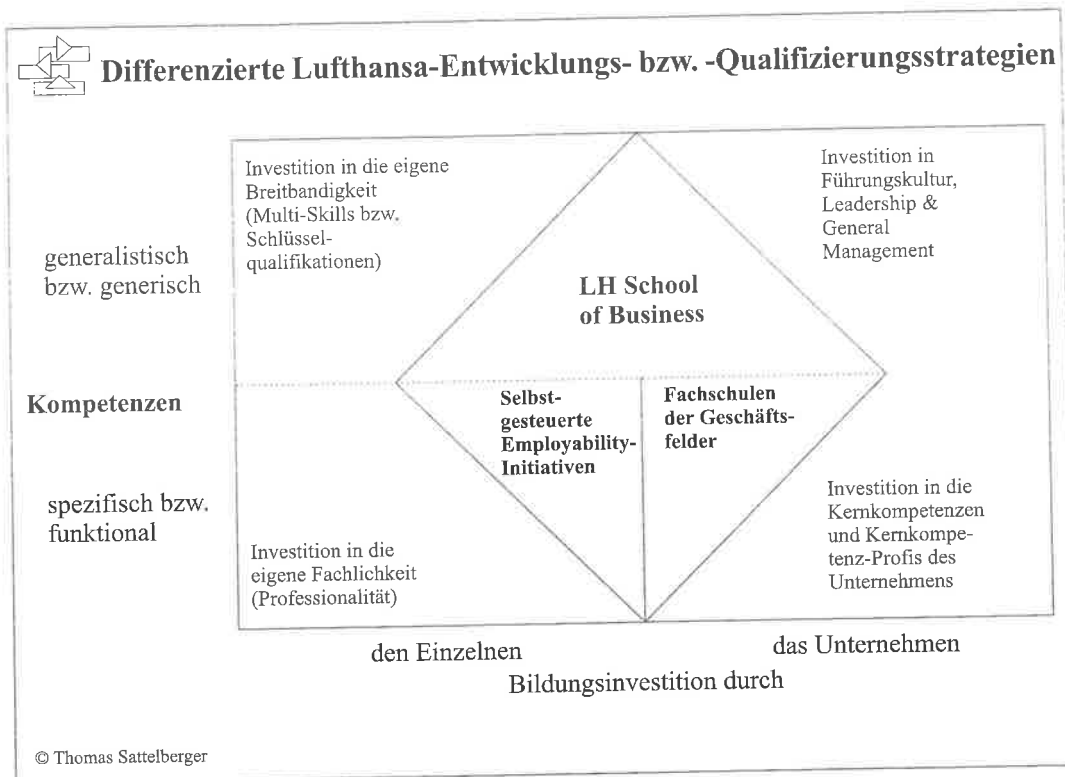
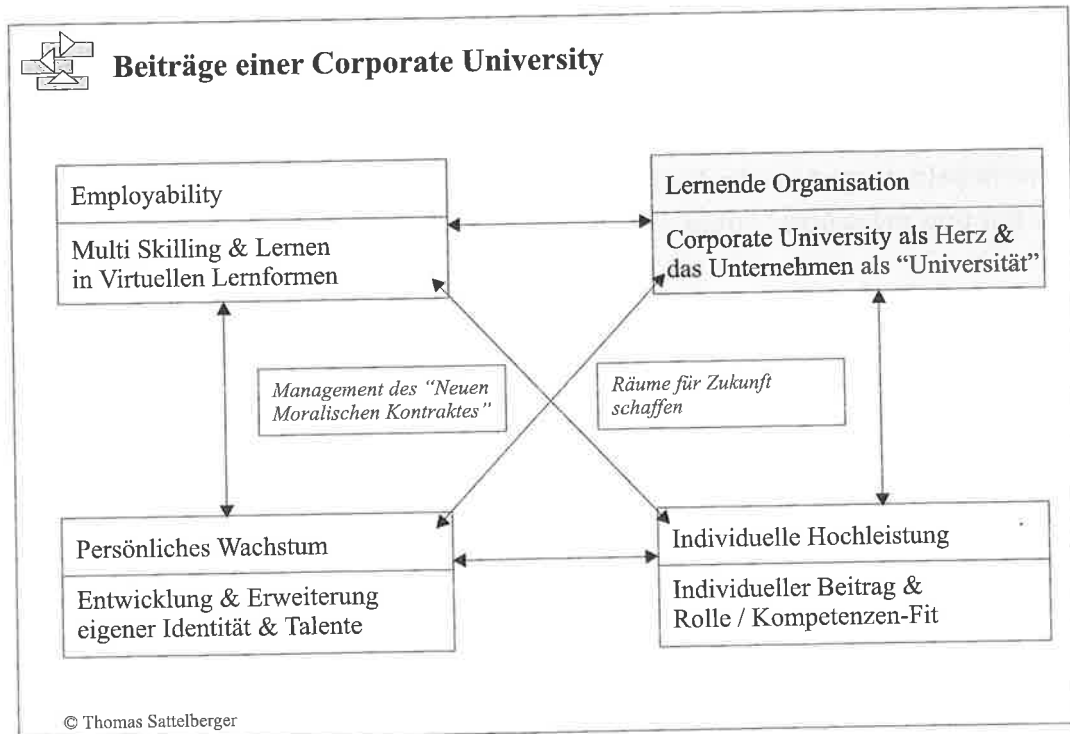


Abbildung 15



Die Corporate University als Herz eines Unternehmens fördert die Entwicklung von Leadership, Kultur und Kernkompetenzen. Gleichzeitig trägt sie dazu bei

- Hochleistung des Einzelnen durch individuelle Kompetenzentwicklung
- Persönliches Wachstum durch Reflexion und Bewusstheit
- Beschäftigungsfähigkeit durch breitbandige Lernformen

zu fördern (vgl. Abbildung 15, S. 113).

Achte These

Von der ökonomistischen hin zur strategischen Betrachtung von Wissenskapital und Qualifizierungspolitik

Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) in Köln ermittelte, dass zwischen 1992 und 1995 die Ausgaben für Weiterbildung um fast 10 Prozent von 33 Milliarden auf 30,2 Milliarden sanken. Trotz der reduzierten Ausgaben seien aber mehr Beschäftigte weiterqualifiziert worden. Ein Zuwachs um fast 10 Prozent-Punkte. Die Kosten je Mitarbeiter wurden dabei von DM 1.924,- auf DM 1.670,- gesenkt. Und der Zeitaufwand für die Weiterbildung pro Beschäftigten wurde im Vergleich zu 1992 von 30 Stunden auf – man höre und staune – nur 18,5 Stunden in 1995 reduziert. Dies alles klingt in der ersten Betrachtung zwar irgendwie erstaunlich, aber noch nicht bedrohlich. Steht doch auch hinter dieser Entwicklung, dass Weiterbildungsmaßnahmen gestrafft und auch häufiger außerhalb der Arbeitszeit realisiert wurden. Gleichzeitig gibt es einen Trend der Verlagerung vom Seminarraum an den Arbeitsplatz oder in selbstorganisierte Lernformen, wodurch Reise- und Übernachtungskosten und manchmal sogar Trainerkosten entfallen.

Problematisch wird es jedoch, wenn in “Blick durch die Wirtschaft” vom 30. Oktober 1997 die Studie damit kommentiert wird, dass in vielen Unternehmen die Weiterbildungsbudgets auf Sparpotentiale hin überprüft worden seien und die Kostenkalkulation in den meisten Unternehmen fester Bestandteil der Planung und Konzeptionierung von Weiterbildungsaktivitäten geworden sei. Im Gegensatz dazu seien früher zunächst der Weiterbildungsbedarf ermittelt und dann die daraus zu erwartenden Kosten abgeleitet worden. Hier wird der Bock zum Gärtner gemacht. Es wird die alte Weisheit unterschlagen, dass Qualifizierung eine Investition ist, die einen Return on Invest erbringen muss. Von der Kostenkalkulation und nicht vom strategischen Weiterbildungsbedarf auszugehen heißt, das Lernen der Belegschaft nur als Kostenfaktor und nicht auch als Investiv-Faktor zu begreifen. Dies legt dann auch die Vermutung nahe, dass selbstorganisiertes Lernen nur deshalb immer so betont wird, um zu legitimieren, dass organisiertes Lernen heruntergefahren wird.

Dass dies auch in deutlichem Widerspruch zu der inzwischen empirisch abgesicherten Erkenntnis steht, dass Mitarbeiter-Value zu Shareholder-Value beiträgt (vgl. Abbildung 16), braucht nicht besonders ausgeführt zu werden.

Abbildung 16

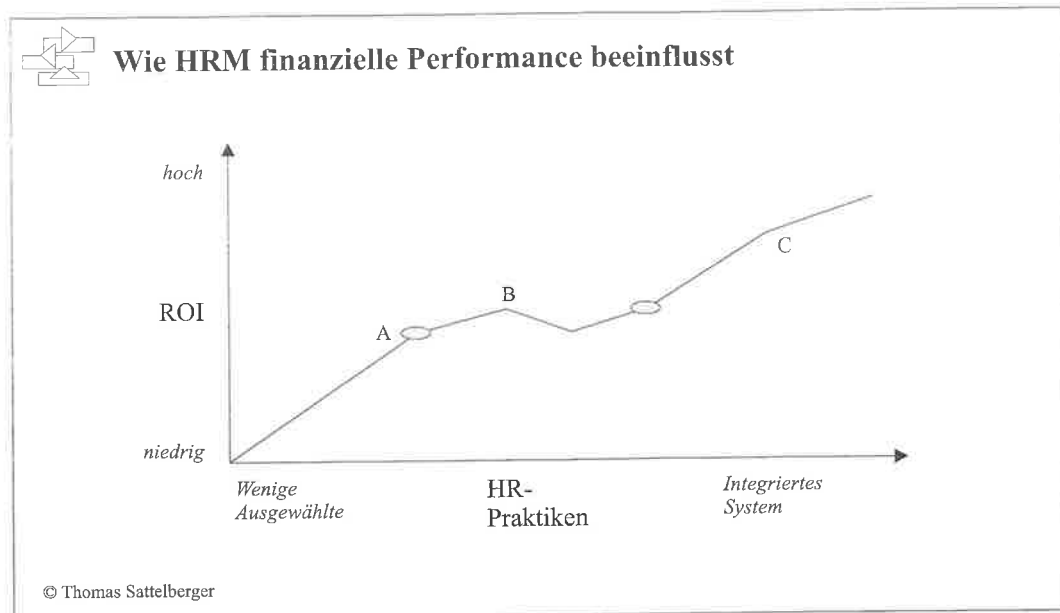
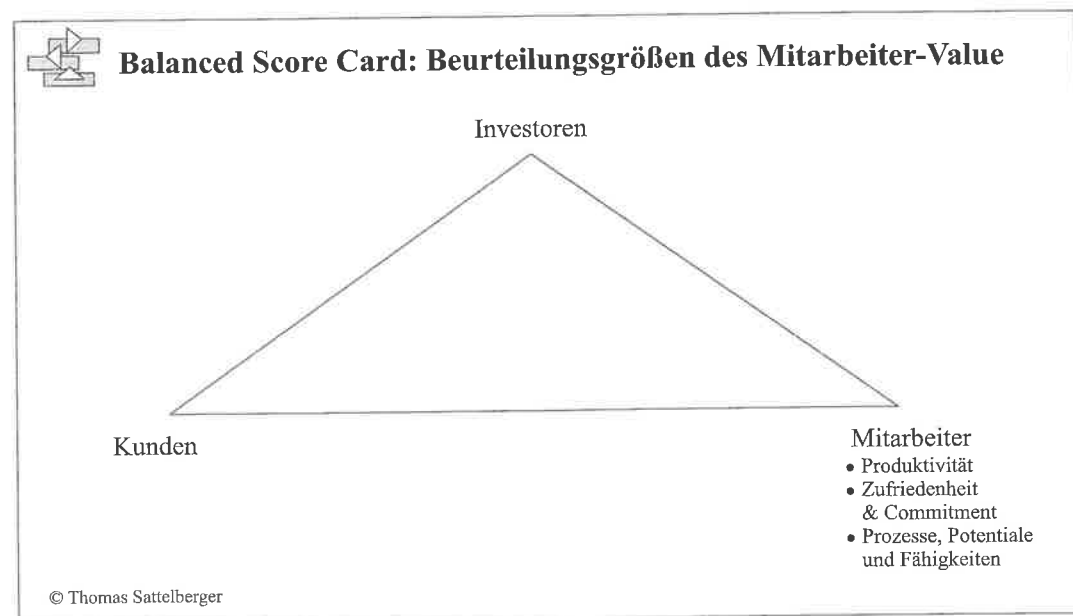


Abbildung 17

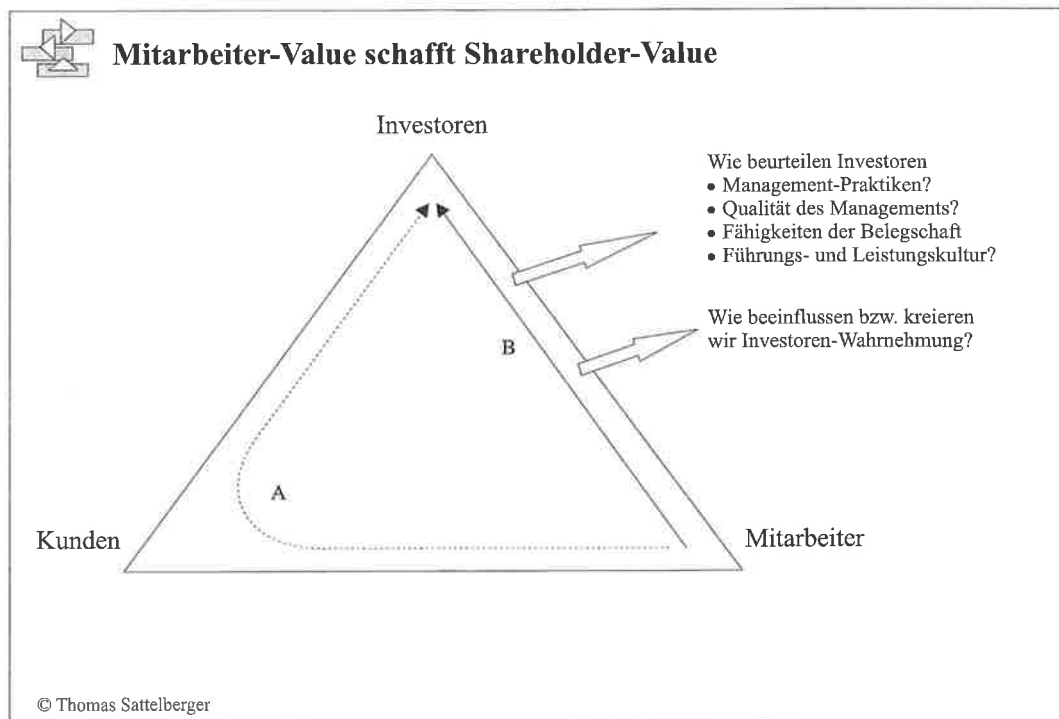


Im Gegensatz zu der Entwicklung in Deutschland ist in angelsächsischen Ländern nämlich ein ganz anderer Trend zu beobachten. Zunehmend beurteilen Investoren nicht nur den Return on Capital Employed, sondern auch Kunden- und Mitarbeiter-Value. Die Balanced Score Card (vgl. Abbildung 17) ist der ökonomische Ausdruck dieses Einschätzungsprozesses. Investoren stellen zunehmend Fragen nach der Qualität der Management-Praktiken, der

Qualität des Managements, der Fähigkeiten der Belegschaft und der Ausprägung der Führungs- und Leistungskultur.

Und intelligente Unternehmen gehen zunehmend dazu über, über Human Ressourcen-Praktiken und Mitarbeiter-Value die Investoren-Wahrnehmung positiv zu kreieren und zu beeinflussen. Die traditionelle Betrachtung, dass Mitarbeiter-Value Kunden-Value schafft und dann erst Shareholder-Value (A) wird ergänzt durch einen direkten Weg (B) der Beeinflussung (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18



Lassen Sie mich zum Schluss kommen und zusammenfassend Mosaiksteine einer neuen Lernkultur für dieses Land nennen.

- Jeder hat ein Recht auf Bildung, aber Jedem das Seine und nicht Jedem das Gleiche.
- Wir müssen differenzieren in Spitzensport und Breitensport, verknüpft mit Transparenz und Durchlässigkeit.
- Es gibt eine geteilte Verantwortung für Lerninvestition und Lernerfolg.
- Feedback und Return on Invest-Denken fördern Wertschöpfung durch Bildung.
- Wir müssen eine Renaissance der geschmähten Sekundärtugenden wie Leistungsbereitschaft, Disziplin und Fleiß ins Leben rufen.
- Das Lernen an Fehlschlägen und im wirklichen Leben, statt nur im Klassenzimmer, gilt es zu fördern und zu ermöglichen.

In diesem Prozess sind alle gefordert. Die Unternehmensleitungen, die es lernen müssen, nicht nur Prozesse der Schrumpfung, sondern auch des Wachstums zu gestalten, und die begreifen müssen, dass Humankapital eine betriebswirtschaftliche Größe ist im Wertschöpfungsprozess des Unternehmens. Die Gewerkschaften, die sich wieder ein Stück zurückbesinnen müssen auf ihre Tradition als Arbeiterbildungsvereine, als Partner im Geschäft des Lernens, als Vertreter einer neuen Klasse der Wissensarbeiter und sich vor Versteinigung als "linker Adel" hüten müssen. Die Arbeitgeberorganisationen, die in ihren Mitgliedsfirmen dafür wirken müssen, dass Lernen, Entwicklung und Förderung ihren Stellenwert erhalten, behalten oder wiederbekommen und die sich vor "rechtem Dogmatismus" hüten müssen. Die Mitarbeiter, die zu Unternehmern ihrer eigenen Talente werden müssen, und die Führungskräfte, die in diesem Prozess Coaches für die Lernprozesse ihrer Mitarbeiter sind.

Literatur

Becker, M.: Effektives Management von Unsicherheitszonen. In: Jahrbuch Weiterbildung 1996

Hoch, M.: Die Zukunft der Bildung (fünfter Teil). Interview mit dem Erwachsenenbildner Rolf Arnold. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 25, 31. Jan./01. Feb. 1998

Kröll, M.: Kompetenzentwicklung als Schlüsselproblem des Innovationsmanagements. In: GdWZ 8, 1997

Tannenbaum, S. I.: Enhancing Continuous Learning: Diagnostic Findings from Multiple Companies. In: Human Resource Management, Winter 1997, Vol. 36, No. 4

Uepping, H.: Erfahrung wird Wettbewerbsvorteil. In: Blick durch die Wirtschaft, 6. 7. 1998

Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung unter ökonomischem Veränderungsdruck. Unveröffentlichtes Thesen-Papier zum Workshop "Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft – Forschungsstand und Forschungsperspektiven", Göttingen, 25. Juni 1998

*Thomas Sattelberger
Bereichsvorstand Produkt und Service, Lufthansa Passage Airline,
Deutsche Lufthansa AG, Frankfurt/Main*

Lernkultur als gewerkschaftlicher Auftrag

Einleitung

Bildung ist seit jeher ein zentrales Thema der gewerkschaftlichen Interessenvertretungspolitik gewesen. Waren es doch gerade die Gewerkschaften, die immer auf den Stellenwert von Bildung für Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit hingewiesen haben. Sie waren es auch, die zu Beginn der Industrialisierung Arbeiterbildungsvereine, Briefschulen, Arbeiterakademien und ähnliche Einrichtungen zur Wissensvermittlung und Schaffung von politischem und emanzipatorischem Bewusstsein, gesellschaftspolitischer wie qualifikatorischer bzw. beruflicher Kompetenz und Handlungsfähigkeit schufen (Brock 1978).

Aufgabe der Gewerkschaften heute ist es, dazu beizutragen, dass sich eine neue "Lernkultur" – wie es die Veranstalter formuliert haben – entwickeln und entfalten kann, die sowohl den veränderten Anforderungen an die Erwerbstätigkeit der Zukunft gerecht wird als aber auch die Teilnahme am politischen, sozialen und kulturellen Alltagsleben sichert. Ich denke, dass es nicht gelingt – es wäre im Rahmen meines Beitrags müßig – eine theoretische Verortung des Begriffs "Lernkultur" vornehmen zu wollen. Angesichts der zahlreichen "Kulturen", die die gegenwärtige Diskussion kennzeichnet, wäre dies auch sehr schwierig. Man denke nur an Begriffe aus jüngerer Zeit, wie "Managementkultur", "Konfliktkultur", "Unternehmenskultur" oder aber auch "Mitbestimmungskultur", die gerade aus gewerkschaftlicher Perspektive für die kooperative Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels so wichtig geworden ist. Der Charme einer neuen "Lernkultur" mag oder wird möglicherweise gerade darin liegen, dass er sich rein instrumentellen Operationalisierungsversuchen entzieht und auf Dynamik, Veränderung und Innovationen hinweist und zugleich offensichtlich auf einem breit gefassten Bildungsverständnis beruht.

Die Konkretisierung einer neuen "Lernkultur" kann meines Erachtens nur gelingen, wenn wir uns über den tief greifenden Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft in seinen unterschiedlichen Dimensionen bewusst sind und einer Orientierung in der bildungspolitischen Reformdiskussion folgen, die den Herausforderungen des Strukturwandels gerecht wird. Im Folgenden sollen daher ganz knapp die wesentlichen Elemente des sich vollziehenden

Strukturwandels skizziert werden, um ein besseres Verständnis für die gewerkschaftlichen Perspektiven einer Bildungsreform zu ermöglichen.

Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft: Zukunft der Arbeit – Zukunft der Bildung

Der sich seit spätestens Anfang der 80er Jahre in Europa beschleunigende Strukturwandel ist vor allem – aber nicht nur – durch eine hohe Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Natürlich ist die Überwindung der Massenarbeitslosigkeit in Europa das zentrale Thema. Und es waren gerade die Gewerkschaften, die immer wieder eine aktive Arbeitsmarktpolitik eingefordert haben, bei der Qualifizierung und Weiterbildung von herausragender Bedeutung sind. Zugleich zeigten der Strukturwandel und die damit verbundenen neuen arbeitsmarkt-, sozial- und beschäftigungspolitischen Herausforderungen, dass das traditionelle gewerkschaftliche Konzept einer “Vollbeschäftigung”, das auf dem so genannten “Normalarbeitsverhältnis” beruht, immer weniger die Realität widerspiegelt. Die Analysen sind bekannt, und ich will sie hier im Einzelnen nicht wiederholen. Lediglich einige Hinweise möchte ich unterstreichen, die deutlich machen, dass damit neue und weit reichende Anforderungen an die Bildungspolitik und damit an eine Lernkultur der Zukunft gestellt werden.

Seit Jahren können wir eine Verflüssigung der Branchenstrukturen beobachten, d. h. eine Transformation der industriegesellschaftlichen Arbeitswelt in Richtung auf eine wissensgestützte Dienstleistungsgesellschaft mit zum Teil völlig neuen Branchen – und damit neuen Tätigkeiten und Berufen. Gemäß den Beschäftigungsberichten der EU-Kommission hat sich der Beschäftigtenanteil des Dienstleistungssektors in den letzten fünfzehn Jahren von knapp 50 Prozent der Erwerbstätigen auf fast 70 Prozent erhöht.

Der Einsatz neuer Technologien, verbunden mit neuen Produktionskonzepten und Managementstrategien, hat die Qualifikationsansprüche der Wirtschaft immer weiter steigen lassen. Die Unternehmen nutzen immer qualifiziertere – aber leider auch immer weniger – Arbeit.

Mit den ökonomischen Strukturveränderungen einhergeht eine anhaltende Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und das Vordringen so genannter neuer und i. d. R. atypischer Beschäftigungsverhältnisse. Dazu gehört die wachsende Anzahl von Teilzeitarbeit, befristeten Arbeitsverhältnissen, neuer Selbständigkeit und Scheinselbständigkeit und die mit der räumlichen und zeitlichen Entgrenzung von Arbeitsprozessen verbundene Zunahme von Telearbeit. Selbstverständlich sind mit diesen Prozessen auch immer soziale

Verwerfungen und soziale Ausgrenzungen verbunden, und es ist eines der zentralen Anliegen gewerkschaftlicher Interessenvertretungspolitik, soziale Kohäsion, sprich sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft zu garantieren.

Dabei darf allerdings auch nicht übersehen werden, dass mit dem ökonomischen Strukturwandel ein soziokultureller Wandel einhergeht, der zur Herausbildung neuer Lebensstile führt und auch zu neuen Präferenzen der Menschen im Hinblick auf ihre Arbeitszeitmuster und Beschäftigungsverhältnisse. Die Pluralisierung von Lebensstilen ist gerade auch ein Ergebnis einer emanzipatorischen Bildungspolitik gewesen.

In diesem Zusammenhang dürfte eine neuere Studie von Interesse sein, die von der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen im Sommer 1998 durchgeführt wurde. Zu den zentralen Ergebnissen gehört nicht nur, dass ca. 50 Millionen Menschen in Europa, die zurzeit keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, für die nächsten fünf Jahre die Aufnahme einer bezahlten Erwerbstätigkeit anstreben. Dies würde der Studie zufolge einer Erhöhung der Erwerbsquote in der EU von 63 auf 68 Prozent entsprechen. Damit einhergehen würde erfreulicherweise eine weitere Erhöhung der Frauenerwerbstätigkeit. Gegenwärtig sind im europäischen Durchschnitt 62 Prozent der Frauen im Alter von 20 bis 40 Jahren erwerbstätig. In den nächsten fünf Jahren wünschen 78 Prozent einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, dies würde einer Steigerung von 16 Prozent entsprechen. Den negativen Prognosen für die Arbeitsmärkte in Europa in den nächsten Jahren stehen deutlich positive Erwartungen der Möglichkeiten einer zukünftigen Erwerbstätigkeit gegenüber (Verborgh 1999). Dies wird auch neue Anforderungen an die Bildungspolitik stellen.

Interessant und überraschend ist aber nicht nur die Erwartung an eine steigende Erwerbstätigkeit, sondern auch das deutlich gewachsene Interesse an selbständiger Erwerbstätigkeit. Wenngleich die Zahl der Selbständigen in den letzten Jahren bereits deutlich gestiegen ist, so liegt sie gegenwärtig bei 13 Prozent im europäischen Durchschnitt. Von den Befragten gaben allerdings 26 Prozent an, dass sie zukünftig – d. h. in fünf Jahren – einer selbständigen Tätigkeit nachgehen wollen. Auch die Telearbeit ist offensichtlich von steigendem Interesse. 16 Prozent der Befragten können sich vorstellen, zukünftig ihre Arbeit als "Heimarbeit" durchzuführen, während 43 Prozent zumindest teilweise ihre Arbeit zu Hause durchführen möchten.

Hieraus ergeben sich große Anforderungen an die gewerkschaftliche Interessenvertretungspolitik und dies hat Konsequenzen für die Zukunft der Arbeit und die Zukunft der Bildung in Europa. Denn: "das Bildungssystem wird zunehmend weniger als Vorreiter und Katalysator gesellschaftlichen Wandels,

sondern immer mehr als dessen Schlusslicht und Hemmschuh angesehen” (Sachverständigenrat . . . 1999 b, S. 13). Für die Gewerkschaften heißt dies bereits seit längerem, dass “eine moderne Gesellschaft (...) nicht mehr auf ‘natürlicher’ Solidarität von Klassen, Schichten, Gruppen u.a. aufbauen (kann). (...) Solidarität wird zunehmend nur noch als bewusst hergestellte, reflektierte Solidarität möglich” (Sachverständigenrat . . . 1999 b, S. 17).

Gewerkschaftliche Reformperspektiven für eine Lernkultur der Zukunft

In die bildungspolitische Reformdiskussion hier in Deutschland, aber auch in vielen anderen europäischen Ländern, ist – nach einer langen Phase der Lethargie – endlich wieder Bewegung gekommen. Dazu gehört die von einem breiten parteiübergreifenden Bündnis getragene Weiterbildungsinitiative “Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung”, die von führenden Gewerkschaftern, u. a. vom Vorsitzenden der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie, Hubertus Schmoldt, unterstützt wird. Dabei wird die Reformnotwendigkeit nicht nur mit dem ökonomischen Strukturwandel begründet, sondern vor allem auch mit den Herausforderungen, die sich aus der Bewältigung des sozialen Wandels, der Gestaltung immer komplexer werdender Zusammenhänge und der Akzeptanz multikultureller Lebensformen ergeben.

Die Initiative greift damit in erfreulicher Weise grundsätzliche bildungspolitische Positionen der Gewerkschaften auf, die sich trotz voranschreitender Globalisierung – die ja nicht selten für alles und jenes als “Totschlagargument” herhalten muss – nicht nur auf ökonomisch-betriebswirtschaftliche Notwendigkeiten reduziert!

In welche Richtung das sicherlich etwas “in die Tage gekommene” “Bildungspolitische Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes” aus dem Jahre 1982 weiterentwickelt werden muss, ist auf der letzten Bildungspolitischen Konferenz des DGB im Juni vergangenen Jahres in Bonn unter dem Motto “Bewegt Bildung – Ein Appell des DGB zum Handeln” deutlich geworden. (Deutscher Gewerkschaftsbund 1998) Unterstrichen wurde u. a. die Notwendigkeit eines neuen gesellschaftlichen Diskurses über Bildung.

Diesen Diskurs bereichert hat in den letzten Monaten die gewerkschaftseigene Hans-Böckler-Stiftung, die einen “Sachverständigenrat Bildung” eingerichtet hat, der sich aus unabhängigen Experten zusammensetzt. Die bisher vorgelegten Gutachten haben in der Tat zum Diskurs und zu durchaus

kontroversen Diskussionen in den Gewerkschaften selbst beigetragen. Dies spricht in hohem Maße für eine konstruktive "Streitkultur", die erkennen lässt, dass die Gewerkschaften in Deutschland ihren Auftrag wahrnehmen, sich aktiv an der bildungspolitischen Diskussion zu beteiligen und somit ihren Beitrag für eine "Lernkultur der Zukunft" leisten. In dem jüngsten Gutachten "Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft" (Sachverständigenrat . . . 1999 a) werden Anregungen zur Bildungsdiskussion gegeben, die das Prinzip der Verantwortung für eigenes Lernen hervorheben und die den Menschen stärkere Entscheidungsmöglichkeiten für den eigenen Bildungsweg einräumen, die wesentlich offener und revidierbarer angelegt sein sollten. Es wird sich für eine Lernkultur ausgesprochen, die die Fähigkeit zum "selbstbestimmten reflexiven wie handelnden Umgang mit Veränderung und Innovationen" fördert und in der "die Lust zum Lernen" gestärkt wird (Sachverständigenrat . . . 1999 a, S. 20). Die bedeutet aber auch, dass der Einzelne "jederzeit sein Recht auf Bildung, auch unabhängig von institutionellen Festlegungen" wahrnehmen kann und dies erfordert eine Neubestimmung der Lehrerrolle!

Ein zweites Gutachten, das im Dezember letzten Jahres veröffentlicht wurde, trägt den Titel: "Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung", in dem eine Kultur des "lebenslangen Lernens" gefordert wird und in dem die Teilsysteme Erstausbildung, Studium und Weiterbildung zu einem differenzierten – für die Nutzer transparenten – Gesamtsystem lebensbegleitenden Lernens weiterentwickelt werden.

Unterstrichen wird die öffentliche Verantwortung für die Realisierung des Rechts aller Jugendlichen auf eine grundlegende und qualifizierte berufliche Erstausbildung (Sachverständigenrat . . . 1998 a, S. 30). In diesem Kontext sei auf den ernst zu nehmenden Hinweis von Negt hingewiesen: "Die bloße Tatsache, daß heute ein junger Mensch eine Ausbildung für irgendeinen Arbeitsplatz bekommt, mag zu einer kurzfristigen Beruhigung des Lehrstellenmarktes führen, eine gesellschaftliche Zukunftsinvestition kann das nicht sein." (Negt 1997, S. 19) Dies wäre lediglich ein Ruf nach technischen Lösungen. Ein anderer Weg wird von dem Sachverständigenrat vorgeschlagen: "Neben den bisherigen drei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildungsgängen als Alternative auch eine zusätzliche Option eines längeren offenen Bildungsganges in einem gestreckten Zeitraum zu eröffnen. In diesem Modell wird (Erst-)Ausbildung auf eine breite berufliche Grundausbildung mit einem ersten berufsbefähigenden Abschluß nach zwei Jahren konzentriert. Das verbleibende Zeitkontingent von ca. 1- 1 1/2 Jahren kann – je nach individueller Situation – in einem 5 -10 Jahre umfassenden Zeitraum terminiert und absolviert werden." (Negt 1997, S. 32)

Lernkultur der Zukunft: Lebenslanges Lernen

In der bildungspolitischen Diskussion hat das Thema "Lebenslanges Lernen" bereits seit einigen Jahren Konjunktur. Das Europäische Parlament und der EU-Rat riefen das Jahr 1996 zum Europäischen Jahr für lebenslanges Lernen aus. Was aber bedeutet lebenslanges Lernen in der Praxis? Ist es mehr als ein modernes Konzept oder nur "populäres Konferenzthema" – wie Allan Larsson es in seiner Begrüßungsrede mit Blick auf die zurückliegenden Jahre ausgedrückt hat – oder verbirgt sich dahinter ein echter Paradigmenwechsel?

Zunächst ist festzustellen, dass es offensichtlich eine hohe politische Übereinstimmung darin gibt, dass es unter den veränderten ökonomischen Bedingungen und der rasanten Technologieentwicklung keine Alternative zu einem lebenslangen Lernen gibt. So wird beispielsweise in der OECD-Beschäftigungsstudie von 1994 festgestellt, dass die Erweiterung und Erneuerung der Qualifikation und Kompetenzen der Arbeitnehmer in einen lebenslangen Prozess eingebettet sein muss, wenn die Volkswirtschaften der OECD hohe Qualifikation der Beschäftigten und Hochlohnarbeitsplätze sichern und fördern wollen.

Zu zahlreichen Maßnahmen und vielfältigen Beiträgen hatte auch das Europäische Jahr für lebenslanges Lernen geführt, unter anderem zur Vorlage des Weißbuchs der EU-Kommission "Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" (Europäische Kommission 1996). Ende 1997 ist die Kommission mit ihrer Mitteilung "Für ein Europa des Wissens" an die Öffentlichkeit getreten, die zum Ziel hatte, Leitlinien für künftige Gemeinschaftsmaßnahmen in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung für den Zeitraum 2000 bis 2006 vorzulegen. (Europäische Kommission 1997 a)

Trotz der offensichtlich hohen politischen Übereinstimmung in Bezug auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens muss jedoch kritisch hinterfragt werden, ob es sich hierbei wirklich um ein konsistentes Konzept handelt. Bevor ich dies versuche, möchte ich darauf hinweisen, dass es sich bei dem Thema "Lebenslanges Lernen" keineswegs um ein neues Thema handelt.

Eng verbunden mit einem lebenslangen Lernen war in der Vergangenheit die Frage nach Formen und Möglichkeiten von Bildungsurlauben. In diesem Zusammenhang ist nicht nur aus historischer Perspektive die ILO-Konvention 140 zum Thema "Bezahlter Bildungsurlaub", die vor knapp 25 Jahren 1974 ratifiziert wurde, von Interesse (Einzelheiten hierzu Schuller 1999). Darin wird bezahlter Bildungsurlaub definiert als "Urlaub der Arbeitnehmer für Bildungszwecke für eine bestimmte Zeit, der während der Arbeitszeit bei adäquaten finanziellen Ansprüchen gewährt wird". Dieser Anspruch auf be-

zahlten Bildungsurlaub war – entsprechend Artikel 2 der Konvention – keineswegs auf berufliche Qualifikationen begrenzt, sondern bezog ausdrücklich weitergehende Zielsetzungen, wie beispielsweise soziale und kulturelle Bildung oder Weiterbildung für die betriebliche Interessenvertretung, mit ein.

Auch die OECD stellte bereits 1976 fest, dass Bildungsurlaub in vielen Ländern an Bedeutung gewonnen hat und einen wichtigen und grundlegenden Faktor für Erwachsene darstellt, ihr Recht auf Bildung in Anspruch zu nehmen (Schuller 1999).

Diese wenigen Hinweise machen deutlich, dass lebenslanges Lernen bereits seit mehr als 20 Jahren ein relevantes Thema darstellt. Damit wird die Frage jedoch nicht beantwortet, ob es sich hierbei wirklich um ein praxistaugliches Konzept handelt, das auch in entsprechendem Umfang in Anspruch genommen wird. Die Tatsache, dass in den deutschen Bundesländern auf Basis der jeweiligen Weiterbildungsgesetze Bildungsurlaub nur von 1 bis 2 Prozent der Arbeitnehmer in Anspruch genommen wird, lässt Zweifel aufkommen.

Eine Eurobarometer-Befragung aus dem Jahre 1996, welche im Zusammenhang mit dem Europäischen Jahr für lebenslanges Lernen durchgeführt wurde, gibt weitere Hinweise (Bainbridge/Van Rens 1997). Rund 70 Prozent der Befragten wünschen sich eine kontinuierliche Weiterbildung und ca. 56 Prozent waren der Meinung, dass diese nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig wäre. Demgegenüber steht die Tatsache, dass ein nur sehr geringer Teil der Arbeitnehmer über 35 Jahre an Weiterbildungsmaßnahmen teilnimmt. Zwischen Anspruch und Realität liegt offensichtlich eine große Kluft, und es muss der Frage nachgegangen werden, wie eine Lernkultur der Zukunft gefördert und entwickelt werden kann, die dem viel diskutierten Ansatz eines lebenslangen Lernens auch wirklich gerecht wird. Hierbei sind Innovation und Offenheit gefragt, da offensichtlich auf der Basis der eher traditionellen Konzepte der Weiterbildung dieser Anspruch bisher nicht verwirklicht werden konnte.

Antworten müssen beispielsweise darauf gefunden werden, in welcher Weise Weiterbildungsansätze Antworten auf die Strukturveränderungen auf den Arbeitsmärkten geben.

- Wie können passgerechte Lösungen für kleine und mittlere Unternehmen aussehen?
- Welche besonderen Anforderungen ergeben sich für die Teilzeitarbeit, die insbesondere von Frauen wahrgenommen wird und die nicht selten von Weiterbildungsangeboten ausgegrenzt werden.

- In welcher Weise müssen Bildungssysteme weiterentwickelt werden, die sich nicht nur auf großbetriebliche Strukturen beziehen, die immer mehr an Bedeutung verlieren.
- Und welche Möglichkeiten gibt es, zukünftig Weiterbildung und lebenslanges Lernen mit der Arbeitszeitpolitik systematisch zu verzahnen?

Erste Ansätze hierzu wurden beispielsweise im Rahmen des Europäischen Gewerkschaftsbundes diskutiert, die darauf hinlaufen, zukünftig wesentlich stärker die Lebensarbeitszeit der Menschen in den Blick zu nehmen und ihnen im Verlauf ihrer gesamten Erwerbsbiographie Weiterbildungszeiten einzuräumen. Ein konkreter Auftrag der Gewerkschaften ist es in diesem Zusammenhang, ihre Arbeitszeitpolitik weiterzuentwickeln, die zukünftig nicht mehr lediglich in der Reduzierung von Wochen- oder Jahresarbeitszeiten liegen kann, sondern eben die Gesamtlebensarbeitszeit in den Blick nimmt (Boulin/Hoffmann 1999). Dann könnten Voraussetzungen geschaffen und gefördert werden, die dem Anspruch einer neuen Lernkultur entsprechen. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass die bisherigen Instrumente der Tarifpolitik nicht ausreichen. Insbesondere dann nicht, wenn auf die veränderten Strukturen auf den Arbeitsmärkten in geeigneter Weise reagiert werden soll. Dabei müssten vielmehr betriebliche, tarifvertragliche und gesetzliche Regelungs- und Steuerungsinstrumente rejustiert werden, die zugleich entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten auf regionaler Ebene schaffen würden.

Mit anderen Worten: Das Thema "Lebenslanges Lernen" ist nicht nur für die soziale Konzertierung zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat geeignet, sondern gehört – wie dies in vielen europäischen Ländern bereits der Fall ist – auf die Tagungsordnung für ein Bündnis für Arbeit (Fajertag/Pochet 1997). So gesehen, kann auch ein Bündnis für Arbeit – sofern es denn gewollt wird – auch den Herausforderungen einer neuen "Lernkultur" gerecht werden.

Die europäische Dimension einer Lernkultur der Zukunft

Das vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen, die sich aus dem verschärften internationalen Wettbewerb und aus den Bedingungen der voranschreitenden europäischen Integration ergeben, die Herausbildung einer neuen Lernkultur nicht mehr nur im nationalen Kontext erfolgen kann, ist unstrittig. Wie die Diskussionen im "Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens" auch gezeigt haben, bedarf es einer europäischen Lernkultur, die es auf allen Ebenen des Bildungssystems zu entwickeln gilt und die letztendlich

auch ein originär gewerkschaftliches Anliegen darstellt. Was dies bedeutet, möchte ich im Folgenden an drei Beispielen verdeutlichen.

Europäische Beschäftigungs- und Bildungspolitik

Bei aller Bedeutung eines hohen Bildungsniveaus für die Individuen im Hinblick auf Emanzipation, Chancengleichheit und Demokratie ist die Bedeutung von Bildung und Qualifikation auch von zunehmendem ökonomischen Interesse für die Überwindung der Beschäftigungskrise und die Modernisierung der Arbeitsmärkte in Europa. Mit der Revision des EU-Vertrags im Rahmen der Regierungskonferenz 1996 in Amsterdam wurde einer zentralen Forderung der Gewerkschaften Rechnung getragen, nämlich die Aufnahme eines Beschäftigungskapitels in den Vertrag, das – Allan Larsson hat in seinem Eingangsreferat darauf hingewiesen – zum so genannten “Luxemburg-Prozess” geführt hat. Im Frühjahr letzten Jahres hat auf der Grundlage des Beschäftigungskapitels – obgleich der Amsterdamer Vertrag noch nicht in allen Mitgliedsländern ratifiziert ist – die EU-Kommission erstmals beschäftigungspolitische Leitlinien dem Rat der Arbeits- und Sozialminister zur Beschlussfassung vorgelegt, auf deren Grundlage die Mitgliedstaaten der EU nationale Aktionsprogramme erstellen müssen. Analog zu den beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1998 hat die EU-Kommission im Dezember die Leitlinie für das Jahr 1999 vorgelegt, die eine Fortsetzung und eine weitere Konkretisierung der Europäischen Beschäftigungsstrategie bedeuten. Das Thema “Qualifizierung der Humanressourcen” zieht sich wie ein roter Faden durch die Leitlinien und kann aus gewerkschaftlicher Perspektive durchaus als ein Beitrag zur Lernkultur in Europa begriffen werden. Insofern ist Allan Larsson ausdrücklich zuzustimmen, wenn er sagt, dass eigentlich 1999 das entscheidende europäische Jahr des lebenslangen Lernens ist, denn in den Leitlinien wird nicht nur erneut bestätigt, dass kontinuierliche Bildung und Requalifizierung der Arbeitnehmer prinzipiell von Bedeutung für die gesunde Verfassung unserer Wirtschaft ist, sondern es sollen nationale Zielsetzungen formuliert werden, die es dann in den nächsten Monaten auch zu erreichen gilt!

Im Mai 1998 hat die EU-Kommission eine erste Analyse der nationalen Aktionspläne vorgelegt, die erkennen lässt, in welcher Weise die “Qualifizierung der Humanressourcen” in die nationalen Aktionsprogramme aufgenommen wurden. In der ersten Leitlinie mit dem Titel “Kampf der Jugendarbeitslosigkeit” wurden beispielsweise die Mitgliedstaaten aufgefordert, Anstrengungen zu unternehmen, um die Zahl der Teilnehmer an Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Quantität und Qualität zu erhöhen. In der dritten Leitlinie wird insbesondere ein Übergang von passiven zu akti-

ven arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen empfohlen, bei der die Frage der Aus- und Weiterbildung oder entsprechende Maßnahmen einen herausragenden Stellenwert einnehmen. Hierbei wurden auch konkret quantifizierte Orientierungen vorgegeben, wonach eine schrittweise Annäherung an den Durchschnitt der drei erfolgreichsten Mitgliedstaaten, mindestens aber ein Anteil von 20 Prozent der Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik zu erreichen sei.

Zur "Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit" werden in der Leitlinie 4 die Sozialpartner nachdrücklich aufgefordert, möglichst rasch Vereinbarungen zu treffen, um zusätzliche Möglichkeiten für Ausbildung, Berufserfahrung, Praktika oder sonstige Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittelbarkeit zu schaffen. Die fünfte Leitlinie orientiert darauf, die Möglichkeiten zur lebenslangen Weiterbildung deutlich auszubauen, wobei die unterschiedlichen Konzepte und Strategien im Wesentlichen von den jeweiligen Systemen der allgemeinen beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union abhängen (CEDEFOP 1998). In dem Bericht der Kommission wird deutlich gemacht, dass die Sozialpartner ihre Anstrengungen, zu entsprechenden Vereinbarungen zu kommen, bereits deutlich erhöht haben, beispielsweise im Rahmen von Beschäftigungspakten in Italien, Portugal und Irland (siehe hierzu auch Fajertag/Pochet 1997).

In der sechsten Leitlinie wird den Mitgliedstaaten empfohlen, die Qualität ihrer Schulsysteme zu verbessern, damit die Zahl der Schulabbrecher spürbar verringert wird. "Alle Mitgliedstaaten sprechen das Problem an, daß bei ihnen weiterhin ein erheblicher Teil der Jugendlichen die allgemeine und berufliche Erstausbildung abbricht, ohne ein bestimmtes Niveau erreicht zu haben. Während die meisten die obere Sekundarstufe hervorheben, bringen einige Mitgliedstaaten auch das Problem für die höheren Bildungsniveaus (Österreich, Dänemark, Italien, Frankreich) oder für besondere benachteiligte Gruppen zur Sprache. Nur wenige Mitgliedstaaten (Irland, Portugal, Deutschland) weisen darauf hin, daß sie Probleme mit Jugendlichen haben, die das Bildungssystem vor dem Abschluß der allgemeinen Schulpflicht verlassen" (Europäische Kommission 1998).

Ohne an dieser Stelle eine tiefergehende Analyse vornehmen zu können, wird deutlich, in welcher Weise eine europäische Beschäftigungsstrategie sich der Rolle von Bildung und Qualifizierung bewusst ist und in welcher Weise eine koordinierte europäische Beschäftigungsstrategie auch zur Herausbildung einer Lernkultur beitragen kann, die insbesondere auf die Kooperation der Sozialpartner auf den unterschiedlichen Ebenen aufbaut.

Sozialer Dialog und Bildung

Auch im Bereich der Zusammenarbeit der Sozialpartner im Rahmen des sozialen Dialogs auf europäischer Ebene konnten in den letzten Jahren erkennbare Fortschritte erreicht werden, die zum Abschluss von drei Rahmenvereinbarungen über 1. Elternurlaub, 2. Teilzeitarbeit und 3. Befristete Arbeitsverhältnisse geführt haben und die erste Ansätze zur Re-regulierung und Modernisierung der Arbeitsmärkte erkennen lassen. In unserem Kontext von Interesse ist z. B., dass in der Teilzeitvereinbarung ausdrücklich die Diskriminierung von teilzeitbeschäftigten ArbeitnehmerInnen bei betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen untersagt wird. (Lapeyre 1998)

Seit 1985 wurden im Rahmen des sozialen Dialogs zahlreiche gemeinsame Stellungnahmen verabschiedet, die allerdings keinen verbindlichen Charakter hatten, sondern zur Orientierung dienten. Eine erste allgemeine Stellungnahme im März 1987 betraf die Ausbildung. Drei Jahre später wurde in einer gemeinsamen Stellungnahme die Schaffung eines europäischen Raums für berufliche und räumliche Mobilität gefordert. Im gleichen Jahr konnte eine gemeinsame Stellungnahme zur Allgemeinbildung, Erstausbildung, Beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung verabschiedet werden. Von den seit 1985 insgesamt 21 verabschiedeten Stellungnahmen beschäftigen sich acht im engeren Sinne mit den Perspektiven der Bildung und machen deutlich, wie das Thema auch als gewerkschaftlicher Auftrag auf europäischer Ebene wahrgenommen wird. Zu Recht mag man kritisieren, dass die bisherigen Stellungnahmen lediglich unverbindlichen Charakter hatten. Angesichts der Diskussionen über nationale Beschäftigungspakte und gemäß dem Auftrag der Europäischen Räte von Wien (1998) und von Köln (1999), den Bericht über die Entwicklung eines Europäischen Beschäftigungspakts vorzulegen, bestehen jedoch realistische Chancen, das Thema Bildung und Lernkultur zum integralen Bestandteil einer europäischen Beschäftigungsstrategie zu machen, der als ein mittelfristig angelegter Prozess verstanden werden muss.

Mitbestimmung und Partizipation

Bereits auf nationaler Ebene spielen die Betriebsräte eine zentrale Rolle im Rahmen der beruflichen Erstausbildung und im Bereich der Weiterbildung (Paul-Kohlhoff 1999; Heimann 1999). Mit der Verabschiedung der Richtlinie zur Einsetzung Europäischer Betriebsräte besteht seit September 1994 nicht nur theoretisch sondern ganz praktisch die Möglichkeit, auch auf europäischer Ebene das Thema stärker als ein "Partizipationsthema" zu verankern. Mittlerweile konnten in über 500 von den insgesamt ca. 1600 betroffenen Unternehmen Europäische Betriebsräte eingerichtet werden. Damit besteht die Chance,

dass im Bereich der multinationalen Unternehmen die Themen Bildung und Weiterbildung nicht nur auf nationaler Ebene behandelt werden. In einigen Europäischen Betriebsräten steht das Thema bereits auf der Tagesordnung. Keineswegs illusorisch ist eine Strategie, die auf innovative Ausbildungs- und Weiterbildungsvereinbarungen abzielt – beispielsweise in Unternehmen der Chemie- oder Automobilindustrie – und die exemplarischen Charakter für die gesamte Branche in Europa haben könnte. Damit würde in der Tat ein ganz wesentlicher Beitrag für eine europäische Lernkultur geleistet.

Ansätze hierzu hat es bereits vor einigen Jahren im Bereich des europäischen Maschinenbaus gegeben. Leider waren es die Arbeitgeber, die einen koordinierten europäischen Ansatz nicht weiter verfolgen wollten – nicht so sehr aus Opposition gegenüber den Gewerkschaften, sondern vielmehr aus ihrer spezifischen Wettbewerbssituation heraus. Insbesondere die deutschen Maschinenbauhersteller haben damals erkannt, dass ihre spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen durchaus einen Wettbewerbsvorteil gegenüber den Herstellern in anderen europäischen Ländern beinhalten. Unter den Bedingungen des Binnenmarkts und der Europäischen Währungsunion dürfte jedoch die wirtschaftliche Integration weiter vorangetrieben werden. Somit wäre es ein Anachronismus, wenn innovative Weiterbildungskonzepte nicht auch ihren europäischen Niederschlag finden würden.

Natürlich sollten wir die Rolle der Europäischen Betriebsräte in diesem Bereich auch nicht überschätzen, denn wir wissen über die enormen Anstrengungen die notwendig sind, damit Betriebsräte in diesem Bereich eine proaktive gestalterische Aufgabe wahrnehmen. Aber EBR sind auch nicht zu unterschätzende Orte, wo interkulturelles Lernen ganz praktisch stattfindet und eben nicht nur als ein pädagogisches Thema unter anderen diskutiert wird.

Und lassen Sie mich bei dieser Gelegenheit die Anwesenheit des Herrn Arbeitsministers nutzen, um darauf hinzuweisen, dass die EBR ihre Aufgabe in Zukunft umso besser wahrnehmen können, wenn es gelingt, die Richtlinie zur "Information und Konsultation der Arbeitnehmer" unter finnischer Präsidentschaft zu verabschieden und im Rahmen der vorgesehen Revision der EBR-Richtlinie zu substantiellen Veränderungen zu kommen, die die Arbeitsmöglichkeiten der EBR qualitativ verbessern.

Literatur

André, M. H.: Lifelong learning – how to make Europe more innovative. In: Gabaglio, E.; Hoffmann, R.: European Trade Union Yearbook. Brüssel 1997

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.):
Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven.
Münster, München, New York, Berlin 1998

Baethge, M.; Schiersmann, C.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspekti-
ven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für
die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifika-
tions-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. For-
schungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München,
Berlin 1998

Bainbridge, S.; Van Rens, J.: Lifelong learning – A top issue for CEDEFOP.
In: Gabaglio, E.; Hoffmann, R.: European Trade Union Yearbook. Brüssel
1997

Boulin, J. Y.; Hoffmann, R. (editors): New paths in working time policy – li-
fetime working hours and new work organization. Brussels 1999 (forthco-
ming)

Brandsma, J.: Die Finanzierung von Lebenslangem Lernen: Grundsatzfra-
gen. In: Berufsbildung Nr. 14 (CEDEFOP). 1998

Brock, A.: Arbeiterbildung – Lernen der Arbeiter für sich und für ihre Eman-
zipation. In: Brock, A.; Müller, H. D.; Negt, O.: Arbeiterbildung. Reinbek
bei Hamburg 1978

CEDEFOP: Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Thessaloniki 1998

Demarne, V.: Was heißt Berufstätigkeit heute? Ausübung einer Berufstätig-
keit und Zugang zum Zweiten Bildungsweg. Arbeitspapier 2 der
Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 1999

Deutscher Gewerkschaftsbund: Bewegt Bildung – Ein Appell des DGB zum
Handeln. Bonn 1998

Europäische Kommission: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bil-
dung. Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüs-
sel 1996

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission – Für ein Europa des
Wissens. Brüssel 1997 a

- Europäische Kommission: Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft – Grünbuch. Bulletin der Europäischen Union, Beilage 4/97. Luxemburg 1997 b
- Europäische Kommission: Arbeitsdokument: Analyse der nationalen Aktionspläne für Beschäftigung. Brüssel 1998
- European Trade Union Confederation: Resolution: Teaching and learning towards the learning society. Brüssel 1996
- Fajertag, G.; Pochet, P.: Social pacts in Europe. ETUI Brussels 1997
- Gasskov, V.: Abgaben, Bildungsurlaub und tarifvertragliche Anreize für individuelle und betriebliche Investitionen in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. In: Berufsbildung Nr. 13 (CEDEFOP). 1998
- Heidemann, W.; Kruse, W.: "VALID LEONARDO – Projekt" Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen. Arbeitspapier 1 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 1999
- Heimann, K.: Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung für Betriebsräte (Manuskript). Frankfurt/M. 1999
- Lapeyre, J.: A new stage for European negotiation: the framework agreement on part-time work. In Gabaglio, E.; Hoffmann, R.: European Trade Union Yearbook 1997. Brussels 1998
- Negt, O.: Kindheit und Schule. Göttingen 1997
- OECD: Job study. Paris 1996
- Paul-Kohlhoff, A.: Mitbestimmte Barrieren in der Berufsbildung. In: Die Mitbestimmung, Heft 4. Düsseldorf 1999
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsausbildung. Diskussionspapier 2. Düsseldorf 1998 a
- Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1998 b

Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung: Jugend, Bildung und Zivilgesellschaft – Anregungen zur Bildungsdiskussion. Diskussionspapier 3. Düsseldorf 1999 a

Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler Stiftung: Vorschlag zur Berufung einer Kommission beim Bundespräsidenten für die Entwicklung des Bildungswesens. Diskussionspapier 4. Düsseldorf 1999 b

Sauter, E.: Elemente einer künftigen Berufsbildung. In: Die Mitbestimmung. Heft 4. Düsseldorf 1999

Schuller, T.: The place of educational leave in a lifetime working hours policy. In: Boulin, J. Y.; Hoffmann, R. (editors): New paths in working time policy – lifetime working hours and new work organization. Brussels 1999 (forthcoming)

Verborgh, E.: Wishes and preferences for jobs by European people: Employment options for the future. In: Gabaglio, E.; Hoffmann, R.: European Trade Union Yearbook 1998. Brussels 1999 (forthcoming)

Weiterbildungsinitiative: Allianz des Aufbruchs – Plattform Weiterbildung. O. O.

Reiner Hoffmann
European Trade Union Institute, Direktor, Brüssel

Anpassung von Arbeitnehmern an den industriellen Wandel als europäische Aufgabe

Wissen ist Grundvoraussetzung für sicheren Arbeitsplatz

Wir stehen nicht mehr nur an der Schwelle zu einem neuen wirtschaftlich-technischen und gesellschaftspolitischen Umbruch. Wir sind den Weg in die moderne Informations- und Wissensgesellschaft bereits entscheidende Schritte gegangen. Manche machen dabei große, mutige Schritte; andere wagen sich eher vorsichtig vor. Die Gesellschaft als Ganzes ist aber auf einem Weg, der angesichts der zunehmenden internationalen Verflechtung wirtschaftlicher Prozesse unumkehrbar ist.

Der Bundespräsident sprach in seiner vielbeachteten Rede im April 1997 davon, dass ein Ruck durch dieses Land gehen muss und meinte damit nicht nur, dass unser Land zu Innovationen fähig sein muss, um international wettbewerbsfähig zu bleiben. Er wies ebenso auf die große Bedeutung des *Bildungswesens* in diesem Zusammenhang hin. Im Übrigen nahm der Bundespräsident dieses Thema erst vor einigen Tagen, am 13. April 1999, vor dem Deutschen Bildungskongress eindringlich wieder auf.

Eindeutiger Adressat ist die *Jugend*. Wir müssen gerade unserer Jugend die Fähigkeit zu innovativem Handeln vermitteln. Selbstverantwortung ist notwendig, damit unsere jungen Menschen die sich bietenden Chancen als Gewinn und nicht als Last empfinden. Wenn uns das gelingt, haben wir den Schlüssel der Zukunft in der Hand. Dies ist der Weg, den Reformstau zu überwinden und unsere Wirtschaft und Gesellschaft zu modernisieren.

Deswegen gebe auch ich dem Thema *Bildung* einen hohen Stellenwert: Bildung muss tatsächlich das Thema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der Wissensgesellschaft bestehen zu können. Dabei warne ich vor einem Missverständnis: Gestalten einer Wissensgesellschaft bedeutet nicht nur Innovation von Produkten und Arbeitsabläufen durch hochspezialisiertes Expertenwissen. Gestaltung der Wissensgesellschaft ist mehr: Es geht darum, das sich quantitativ wie qualitativ explosionsartig entwickelnde Angebot an Wissen und Informationen denjenigen verfügbar zu machen, die damit arbeiten müssen. Denn Wissen ist

nicht nur Macht, Wissen ist ebenso *Grundvoraussetzung für einen sicheren Arbeitsplatz*. Niemandem dürfen diese Chancen vorenthalten werden. Wir dürfen keine Zwei-Klassen-Gesellschaft von "Wissenden" und "Unwissenden" schaffen und damit einhergehend von Arbeitsplatzbesitzern und Arbeitslosen.

Beschäftigungschancen in der Wissensgesellschaft

Eine wissensdominierte Wirtschaft ist bestimmt von den Investitionen in Humankapital. Darunter ist die allgemeine und die berufliche Bildung, die Erstausbildung und das so genannte lebenslange Lernen zu verstehen. Darüber besteht in Deutschland ein breiter Konsens. Es ist unsere gemeinsame Aufgabe, diesen Konsens in der praktischen Politik mit Leben zu erfüllen.

Der *Strukturwandel* im Beschäftigungssystem hat uns gezeigt, dass neben die klassischen Sektoren Landwirtschaft, Produzierendes Gewerbe und Dienstleistungen ein vierter getreten ist: der *Informationssektor*. Heute sind bereits – nach Abgrenzung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – über 50 Prozent aller Beschäftigten im weitesten Sinn mit Informationstätigkeiten beschäftigt. Neue Arbeitsplätze entstehen nicht nur im Bereich der klassischen personenbezogenen Dienstleistungen. Noch größere Arbeitsmarktpotentiale liegen bei den sekundären Dienstleistungen wie Vermarktung, Vertrieb, Distribution, Verwaltung und Kundendienst. Eine weitere Ursache für die Expansion des Informationssektors ist, dass sich die Anforderungen an die Informationstätigkeiten mit einem rasanten Tempo verändern: Alle fünf bis sieben Jahre verdoppelt sich weltweit das verfügbare Wissen.

Dieses Wissenspotential kann über das "Nervensystem" der Datenautobahn weltweit "online" genutzt werden. Und der sekundenschnelle Zugriff auf Informationen ist längst entscheidend, will man in einer zusammenrückenden Welt, dem "globalen Dorf", das längst keine Vision mehr ist, wettbewerbsfähig bleiben. Den nationalen Bildungssystemen kommt also entscheidende Bedeutung zu, wollen die Anforderungen der Wissensgesellschaft schnell und adäquat bewältigt werden. Dabei müssen auch Begriffe wie Wettbewerb, Effizienz und Leistungsorientierung eine Rolle spielen. Lernen und Umlernen muss sich an einer möglichst effizienten späteren Verwendung orientieren.

Aber Lernen und Umlernen darf ebenso die nicht vergessen, die das Tempo auf den Datenautobahnen nicht mitgehen können – die Schwächeren. Junge Menschen ohne berufliche Perspektive, Langzeitarbeitslose und Ältere, um

nur einige Beispiele zu nennen. An ihnen darf die Entwicklung der Wissensgesellschaft nicht vorübergehen. Daran wird diese Bundesregierung arbeiten, dass *alle* vom Informations- und Telekommunikationszeitalter profitieren können.

Lernen ist ein Instrument, die eigene Umgebung gestaltbar zu machen und damit auch ein Beitrag zur Emanzipation. Dies sollte bei allen Effizienzgedanken nicht gänzlich verloren gehen.

Und ich möchte mit einem Vorurteil aufräumen: Wenn ich Bildungsreformen fordere, dann meine ich das nicht rein *quantitativ*. Wir müssen in der Wissensgesellschaft nicht automatisch *mehr* lernen – aber wir müssen *lebenslang lernen*. Wissen muss greifbarer werden. Daran müssen wir Lerninhalte und Lernmethoden messen. Sowohl in der allgemeinen schulischen als auch in der beruflichen Ausbildung ist es notwendig, neue Formen der Wissensvermittlung für das Informationszeitalter zu entwickeln. Die neuen Informations- und Kommunikationstechniken sind dabei nicht nur unverzichtbarer Inhalt neuer Ausbildungskonzepte, sondern gleichzeitig Medium für eine innovative, zukunftsorientierte Form der Wissensvermittlung. Stichworte sind: computergestütztes Lernen, Nutzung von Online-Datenbanken, virtuelle Klassenzimmer.

Praktische und theoretische, allgemeine und spezielle Inhalte müssen, dort, wo dies sinnvoll ist, handlungsorientiert vermittelt werden. Zugleich kann dies allerdings nicht bedeuten, dass Bildungsinhalte atemlos der technischen und organisatorischen Entwicklung nachjagen. Wir müssen differenzieren. Dann können zugleich Handlungskompetenz und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen gefördert werden. Das ist ein Grundprinzip aller modernen Lern- und Bildungskonzepte.

Mit lebenslangem Lernen schon bei der Jugend beginnen

Unser *duales Ausbildungssystem* bildet die gute Voraussetzung für eine solche integrierte Wissensvermittlung. Es hat sich in vielen Jahrzehnten bewährt. Sogar das Ausland beneidet uns um das duale Ausbildungssystem und nimmt es zum Vorbild für seine eigenen Systeme. Aber unser duales Ausbildungssystem ist entwicklungsfähig. Wir müssen dafür sorgen, dass es mit neuen Ausbildungsordnungen und neuen Berufsprofilen Schritt hält und uns darum kümmern, dass es die rasante wissenschaftlich-technische Entwicklung in angemessener Weise aufnimmt. In einer Arbeitswelt, deren fachliche Anforderungen sich ständig und rasch verändern, müssen wir die Jugendlichen deshalb nicht nur fachlich auf den ersten Einstieg in die Arbeitswelt vor-

bereiten. Ebenso wichtig ist es, ihre persönliche Entwicklung zu fördern und Grundlagen für lebensbegleitendes Lernen zu legen. Das Bildungs- und Ausbildungssystem darf nicht zu einem neuen Engpass für den Strukturwandel werden! Die Menschen müssen unabhängig von ihrer Herkunft die qualifikatorischen Grundlagen für den Umgang mit den neuen technischen Möglichkeiten erwerben können.

Lebenslanges Lernen gewinnt an Bedeutung, formale Ausbildung tritt eher in den Hintergrund. Der Anteil der Patch-work-Bildungsbiographien nimmt zu. Diese Entwicklung müssen wir aufnehmen. Das gilt gerade in der aktuellen Diskussion über Beschäftigungsmöglichkeiten in den unteren Lohnsegmenten. Wir müssen akzeptieren, dass auch Arbeitskräfte, die keinen "passenden" formalen Abschluss aufweisen, zu kompetenten Mitarbeitern werden können.

Auch vor diesem Hintergrund bin ich froh, dass unser *Sofortprogramm für 100.000 Jugendliche* so erfolgreich angelaufen ist. Über ein breites Spektrum von Maßnahmen tragen wir dazu bei, den Ausbildungsstandard der Jugendlichen zu verbessern und ihnen zu einem positiven Start ins Erwerbsleben zu verhelfen.

Jugend und Europa

Unser Sofortprogramm und die Programme der anderen europäischen Länder greifen zu einem Zeitpunkt, an dem es fast schon zu spät ist. Die jungen Menschen brauchen jedoch so gute Startvoraussetzungen, dass Arbeitslosigkeit gar nicht erst eintritt.

Ich habe es bereits ausgeführt: Die beste Startvoraussetzung ist eine gute Schulbildung. Die junge Generation braucht auf ihrem Lebensweg das notwendige Rüstzeug, um auch in der sich internationalisierenden Arbeits- und Berufswelt erfolgreich zu sein. Bildungsinhalte und Bildungswege müssen europäischer, müssen internationaler werden. Bildung und Ausbildung können und sollen jedem Einzelnen die Chance eröffnen, möglichst frühzeitig Erfahrungen im Umgang mit anderen Sprachen, Kulturen und Mentalitäten zu sammeln. Wenn wir unsere berufliche Bildung attraktiver gestalten wollen, dann darf Bildung vor den Landesgrenzen nicht Halt machen.

Nicht zuletzt aus diesem Grund hat die Bundesregierung im Rahmen ihrer EU-Präsidentschaft die Initiative "*Jugend und Europa – unsere Zukunft*" gestartet. Diese Aktion will die nationalen und die Gemeinschaftsprogramme zum Jugendaustausch und zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit noch

besser koordinieren. Diese Initiative umfasst also einen jugendpolitischen, einen berufsbildungspolitischen und einen beschäftigungspolitischen Aspekt.

Junge Menschen sollen mit Hilfe des Programms in *allen Mitgliedstaaten* besser auf ein Leben und Arbeiten im zusammenwachsenden Europa vorbereitet werden. Dabei kommt einer effektiveren Verbindung von Schule, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und außerschulischer Jugendbildung immer höhere Bedeutung zu. Es ist wichtig, die jungen Menschen für die europäische Idee zu begeistern. Wir müssen den Menschen an der Schwelle zum Erwachsenwerden glaubhaft machen, dass sie gebraucht werden. Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit steht deshalb im Zentrum auch unserer europapolitischen Anstrengungen.

Die europäische Beschäftigungsstrategie

Wir haben in Deutschland über 4 Millionen und in der Europäischen Union über 16 Millionen Arbeitslose. Einen schlagenderen Beweis gibt es nicht dafür, dass unsere Anstrengungen besser und intensiver werden müssen. Lange, vielleicht zu lange, war die Ansicht vorherrschend, dass sich das Beschäftigungsproblem mit Binnenmarkt und fortschreitender europäischer Integration gewissermaßen von selbst erledigt.

Spätestens seit dem Europäischen Rat vom Dezember 1994 in Essen hat sich in der Europäischen Union jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass wir – wie in der Wirtschafts- und Finanzpolitik – auch in der *Arbeitsmarktpolitik* ein abgestimmtes Handeln auf europäischer Ebene brauchen. Deshalb wurde der Gemeinschaftsvertrag auf dem Gipfel von Amsterdam 1997 um ein Beschäftigungskapitel erweitert. Auf dem Luxemburger Gipfel vom November 1997 – der erste Gipfel in der Geschichte der Europäischen Union, der sich ausschließlich beschäftigungspolitischen Themen widmete – wurden erstmals "*Beschäftigungspolitische Leitlinien*" formuliert.

Die Leitlinien sind gerade in Bezug auf das Thema dieses Kongresses sehr konkret. So sehen sie vor, dass allen Jugendlichen ein Neuanfang in Form einer Bildungsmaßnahme oder Berufserfahrung ermöglicht wird, ehe sie sechs Monate lang arbeitslos sind. Mit den Leitlinien haben sich die Mitgliedsländer auch verpflichtet, durch die Verbesserung des Schulsystems und den Ausbau der Lehrlingsausbildung den Übergang von der Schule zum Beruf zu erleichtern. Diese beschäftigungspolitischen Leitlinien definieren den Rahmen für die nach wie vor eigenständige nationale Beschäftigungspolitik. Die nationalen Aktionspläne sind die konkrete Umsetzung der europäischen

Leitlinien. Wir schlagen vor, zu prüfen, ob die Leitlinien so verändert werden können, dass Jugendlichen direkt von der Schule ein Ausbildungsplatz bzw. eine Beschäftigung angeboten werden kann.

Mit der Fortschreibung dieser Leitlinien für 1999 haben sich auf dem Wiener Gipfel im vergangenen Dezember die 15 Staaten darauf verständigt, die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit zu einem der Kernziele der Europäischen Union zu machen. Die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer haben damit deutlich gemacht, dass Binnenmarkt und Freizügigkeit, Währungsunion und Preisstabilität keinen für sich isolierten Wert haben. Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit muss gleichberechtigter Teil der europäischen Gesamtstrategie sein.

Die Arbeitslosigkeit liegt wie Mehltau auf dem europäischen Einigungsprozess. Deshalb geht auch von diesem Kongress das Signal aus, dass wir unser Handeln daran messen lassen wollen, ob es zu mehr Beschäftigung und zu weniger Arbeitslosigkeit führt. Unser Europa, das wir anstreben, soll ein Europa der Arbeit, der sozialen Sicherheit und des wirtschaftlichen Fortschritts sein.

Darum steht in diesen Tagen der *deutschen EU-Ratspräsidentschaft der Europäische Beschäftigungspakt* ganz oben auf unserer Tagesordnung. Wir sollen den Beschäftigungspakt auf dem Kölner EU-Gipfel nach Möglichkeit verabschieden. Dieser Beschäftigungspakt soll, wie der Name schon sagt, den Europäischen Rat und die europäischen Sozialpartner zu gemeinsamer Abstimmung der Ziele und Instrumente, vor allem aber zu gemeinsamem Handeln führen. Daraus ergibt sich ebenfalls, dass der Europäische Beschäftigungspakt kein singuläres Ereignis werden kann, sondern dass wir einen längerfristigen Prozess anstoßen müssen.

Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit ist eine Gemeinschaftsaufgabe. Niemand schafft es allein. Darum ist das konsensuale und abgestimmte Verhalten der Sozialpartner mit der Politik der Schlüssel für neue Arbeitsplätze. Das gilt für Deutschland, und das gilt für die Europäische Union.

Strukturwandel als Chance begreifen – Neue Arbeitsplätze schaffen

Wenn wir auf europäischer Ebene erfolgreich Politik für mehr Beschäftigung betreiben wollen, müssen wir uns zunächst Gedanken über den Adressaten einer solchen Politik machen. Wir müssen sorgfältig die Problemfelder analysieren und schauen, wo Hilfe nötig ist.

Auf diesem Kongress ist der Strukturwandel ein zentraler Begriff. Auch ich habe mich zu Beginn meines Vortrags schon damit auseinander gesetzt. Aber was bedeutet nun Strukturwandel genau? Welche Auswirkungen hat der Strukturwandel auf die Arbeitswelt?

Projizieren wir den industriellen Wandel auf die Arbeitsplätze, stellen wir fest: Sie gehen in den Großunternehmen verloren, und sie entstehen am ehesten in den kleinen und mittleren Unternehmen. Ein Zahlenbeispiel dokumentiert diesen Zusammenhang: In den alten Bundesländern wurden zwischen 1978 und 1996 in mittelständischen Betrieben etwa 3,7 Millionen zusätzliche Arbeitsplätze geschaffen – in Großunternehmen waren es nur 200.000.

Die zunehmende internationale Verflechtung der Güter- und Kapitalmärkte ist seit Jahren bekannt. Wurde die Globalisierung der Wirtschaft jedoch lange Zeit als eine Angelegenheit vornehmlich der Großunternehmen angesehen, ist mittlerweile erwiesen, dass auch kleine und mittlere Unternehmen verstärkt im internationalen Wettbewerb agieren.

Die Liberalisierung der Märkte, der rasche technologische Fortschritt, eine kostengünstige Produktion und nicht zuletzt die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen nicht nur Unternehmen aus den Industriestaaten. Auch Unternehmen aus den Schwellenländern profitieren von der fortschreitenden Globalisierung und nutzen sie, um neue Absatzmärkte zu erobern. Und es ist absehbar, dass mit der anstehenden *Osterweiterung* der Europäischen Union weitere Wettbewerber am Markt auftreten, dass sich aber andererseits für die europäischen Unternehmen ebenfalls neue Absatzchancen eröffnen werden.

Folglich sind in immer mehr Ländern Unternehmen in der Lage, international konkurrenzfähige Güter und Dienstleistungen anzubieten. Dieser Konkurrenzdruck trifft in erster Linie die kleinen und mittleren Unternehmen, die teilweise nicht die Möglichkeiten von Großunternehmen und Konzernen haben, sich gegen Konkurrenz zur Wehr zu setzen. Das erforderliche Maß an technischen und sozialen Innovationen – etwa beim Aufbau transnationaler Kooperationen – übersteigt die Möglichkeiten kleiner und mittlerer Betriebe. Sie brauchen Unterstützung und müssen zugleich bereit sein, dazuzulernen. Denn gerade die kleinen und mittleren Unternehmen sind die "Jobmaschinen" Europas.

Daraus können wir für den Strukturwandel zwei wichtige Schlussfolgerungen ziehen:

publik Deutschland eine der größten und wichtigsten Gemeinschaftsinitiativen im Rahmen der Strukturfonds. ADAPT soll den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowie den Unternehmen helfen, sich auf die durch den Strukturwandel bedingten Veränderungen der Arbeitsabläufe besser vorzubereiten.

Zurzeit laufen 653 ADAPT-Projekte in ganz Deutschland. Die Erfahrungen sind gut. Es hat sich gezeigt, dass die vom Strukturwandel betroffenen Regionen der Europäischen Union mit vergleichbaren Problemstellungen konfrontiert sind und ähnliche Interessen verfolgen. Diese sind:

- eine bessere Unterstützung von kleinen und mittleren Unternehmen und der für sie bestimmten Dienstleistungen und
- ein besserer Zugang zu Beratungs- und Weiterbildungsangeboten für Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen.

Damit baut das Programm auf der richtigen Grundüberzeugung auf, dass die Qualifizierung der Beschäftigten der Schlüssel für die notwendige Anpassung ist.

Sie alle kennen die Beispiele, wo aus Gründen der Personalkostenreduzierung Produktionen ins Ausland verlagert wurden und dabei die Bedeutung qualifizierter Mitarbeiter für die Herstellung qualitativ hochwertiger Produkte unterschätzt worden ist. Nicht wenige Betriebe haben deshalb Teile der Produktion wieder an den heimischen Standort zurückgeholt; für einige Unternehmen aber kam diese Einsicht leider zu spät.

Dieses Beispiel weist auf den hohen Stellenwert der Qualifikation der Beschäftigten hin. Die Anpassung an den Strukturwandel kann nur erfolgreich gestaltet werden, wenn die Beschäftigten miteinbezogen werden. Dieser Grundphilosophie folgt ADAPT. ADAPT setzt nicht auf Kostenreduzierung, technische Rationalisierung und Verschlinkung durch Personalabbau. Vielmehr steht die Steigerung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens durch gezielte Anpassung der Beschäftigten an die Wandlungsprozesse durch Fortbildung und Umschulung im Vordergrund. Damit wird erreicht, dass es zwei Gewinner gibt: Das Unternehmen verbessert seine wirtschaftliche Lage und gleichzeitig werden Arbeitsplätze gesichert und zusätzliche Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen. Bei ADAPT steht der transnationale Gedanke ganz oben. Die europäischen Partner sollen voneinander lernen. Europa wächst zusammen, und wir sollten alles tun, um anderswo entwickelte gute Ideen zur Sicherung und Schaffung von Beschäftigung aufzunehmen und umzusetzen.

Wer die Projektausstellung anlässlich des Kongresses besichtigt hat, konnte schon manche interessante Anregung aufnehmen. Eines von vielen guten Beispielen ist das Konzept *Jobrotation*.

Was in Skandinavien schon lange praktiziert wird, bedeutet für uns noch Neuland: Kleine und mittlere Unternehmen schicken ihre Mitarbeiter in die dringend benötigte berufliche Fortbildung. Für die Dauer der Abwesenheit dieser Mitarbeiter erhalten sie qualifizierte Arbeitslose als Stellvertreter, die im Betrieb die anfallende Tagesarbeit erledigen. Damit wird einerseits für die kleinen und mittleren Unternehmen vielfach die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung überhaupt erst praktisch möglich. Andererseits verschafft Jobrotation Arbeitslosen konkrete Arbeitserfahrung, die ihre Vermittlungschancen auf dem ersten Arbeitsmarkt deutlich steigert. Oft erhält der durch Jobrotation eingestellte Stellvertreter sogar einen Dauerjob in dem Betrieb.

Die Bundesregierung hält Jobrotation für ein Erfolg versprechendes neues Instrument der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und hat deshalb im Sozialgesetzbuch erste Schritte zur dauerhaften Verankerung gemacht. Der konkrete Nutzen von ADAPT-Maßnahmen wurde in verschiedenen Befragungen ermittelt. Als Zwischenergebnis ist festzuhalten:

- Unternehmen berichten vor allem von einer effizienteren Arbeitsorganisation und einer höheren Wettbewerbsfähigkeit.
- Beschäftigte nennen als konkreten Nutzen die Verbesserung der Qualifikation. Ein großer Teil der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gibt an, jetzt einen besseren Überblick über die betrieblichen Abläufe zu haben.
- Bildungsträger sind besser in der Lage, maßgeschneiderte und praxisgerechte Weiterbildungsangebote für kleine und mittlere Unternehmen anzubieten und dabei auch mit anderen Einrichtungen zu kooperieren.

Förderung durch BESCHÄFTIGUNG-Programm

Die ADAPT-Initiative wurde für Arbeitnehmer und Unternehmer entworfen, die in oft schwierigen Anpassungsprozessen stehen. Aber es gibt auch die Gruppe von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die die Anpassung nicht mit und durch Arbeit schaffen können, weil sie von der Arbeitswelt ausgeschlossen sind. Für diese Gruppe wurde ebenfalls aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds die Initiative BESCHÄFTIGUNG ins Leben gerufen. Für BESCHÄFTIGUNG gibt die Europäische Union in diesem Jahr rd. 300 Mio. DM (rd. 153 Mio. ECU) allein in Deutschland aus. Von dem Geld können bei uns derzeit 635 Initiativen gefördert werden.

BESCHÄFTIGUNG wendet sich an die "Outsider", an diejenigen, die keinen Fuß in die Tür zum Arbeitsmarkt kriegen. Sie kommen in die Arbeitswelt nicht rein, weil sie scheinbar nicht hineinpassen. Und sie können sich in die Arbeitswelt nicht integrieren, weil sie nicht hineingelassen werden. Es ist unsere sozialpolitische Pflicht, diesen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern Hilfe zu geben.

Arbeitslose und besonders benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt sind gleichermaßen darauf angewiesen, dass ihnen das Bildungssystem Qualifikationen und Kompetenzen vermittelt, die am künftigen Arbeitsplatz benötigt werden. Für Arbeit suchende Menschen muss sichergestellt werden, dass sie mit den Veränderungen im wirtschaftlichen und technologischen Bereich Schritt halten können. Zudem muss die berufliche Qualifizierung und Weiterbildung den zukünftigen Bedarf der Unternehmen an Qualifikationen und Kompetenzen bereits antizipieren. Für Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt bedarf es besonderer Maßnahmen, um die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern und so eine dauerhafte Integration in den ersten Arbeitsmarkt möglich zu machen.

Die Projekte der Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG arbeiten *zielgruppenspezifisch*. Die Berufsrückkehrerin mit abgeschlossener Ausbildung muss sich beispielsweise mit anderen Schwerpunkten auseinandersetzen als die junge Migrantin, die überhaupt erst einen Beruf erlernen möchte. Die Anforderungen sind unterschiedlich:

Die Rückkehrerin ist gefordert, indem sie ihr vorhandenes Wissen auffrischt und erweitert, um auf dem Arbeitsmarkt über die notwendigen Fähig- und Fertigkeiten zu verfügen.

Die Berufseinsteigerin ist gefordert, wenn ihr über eine Berufsorientierungsmaßnahme Zugang zu einem zukunftssträchtigen Informations- und Kommunikationsberuf ermöglicht wird.

Körperbehinderte Menschen sind gefordert, wenn sie etwa die Informations- und Kommunikationstechnologien als Chance nutzen. EDV-gestützte Lernarrangements eröffnen ihnen eine intensivere Beteiligung an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Telearbeit kann Bewegungs- und Mobilitätshemmnisse überwinden helfen.

Fazit

Die Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG ist ein Experiment. Mit BESCHÄFTIGUNG wollen wir es schaffen, über neue, kreative Bildungs-