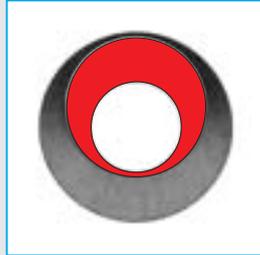


Gesprächskreis  
**Arbeit und Soziales**  
Nr. 103



**Finanzierung der  
Beruflichen Weiterbildung**





Friedrich-Ebert-Stiftung  
Gesprächskreis Arbeit und Soziales  
Nr. 103

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches  
Institut der Hans-Böckler-Stiftung

# **Finanzierung der Beruflichen Weiterbildung**

Herausgegeben vom Wirtschafts- und sozialpolitischen  
Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung  
Abteilung Arbeit und Sozialpolitik

ISBN 3-89892-301-0

© Friedrich-Ebert-Stiftung

*Herausgeber:* Friedrich-Ebert-Stiftung  
Wirtschafts- und sozialpolitisches  
Forschungs- und Beratungszentrum  
Abteilung Arbeit und Sozialpolitik  
D-53170 Bonn

*Titelfoto:* PhotoAlto/Gérard Launet  
*Layout:* Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn  
*Druck:* Printservice von Wirth mbH, Bergheim

Printed in Germany, August 2005

# Inhalt

Ursula Mehrländer, Hartmut Seifert <b>Vorbemerkung</b>	5
Ruth Brandherm <b>Zusammenfassung</b>	7
Dieter Timmermann <b>Finanzierung Lebenslangen Lernens – Neue Ansätze für die Berufliche Weiterbildung – Schlussfolgerungen aus den Befunden der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“</b>	11
Rolf Dobischat, Hartmut Seifert <b>Lernzeit(konten) – Eine Lösung für das Kosten- und Zeitdilemma in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung</b>	34
Reinhold Weiß <b>Tarifvertragliche Regelungen zur Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung – zentrales zukünftiges Handlungsfeld oder Mythos?</b>	45
Karl-Heinz Hageni <b>Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb – Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien und Politik –</b> aus der Sicht eines Betriebsrates	58
Paul Benteler <b>Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb – Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien und Politik –</b> aus der Sicht eines Leiters für Personaldienste	61
Klaus Brandner <b>Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb – Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien und Politik –</b> die Sicht der Politik	65
Barbara Dorn <b>Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb – Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien, Politik –</b> die Sicht der Arbeitgeber	68
<b>ReferentInnen, Tagungs- und Diskussionsleitung</b>	71
Neuere Veröffentlichungen des Gesprächskreises Arbeit und Soziales (eine Auswahl)	72



## Vorbemerkung

Die vorliegende Broschüre dokumentiert die Ergebnisse der Veranstaltung zum Thema „Finanzierung der Beruflichen Weiterbildung“, die der Gesprächskreis Arbeit und Soziales der Friedrich-Ebert-Stiftung und das WSI in der Hans-Böckler-Stiftung gemeinsam im Juni 2004 durchgeführt haben.

In der informations- bzw. wissensbasierten Gesellschaft wird Bildung zu einem immer wichtigeren Faktor. Das sog. „Humankapital“ ist nicht nur für die Einzelnen im Hinblick auf die Berufs- und Lebenschancen von zentraler Bedeutung, sondern hat auch einen immer wichtiger werdenden Stellenwert für die Zukunft unserer Gesellschaft. Für ein erfolgreiches Arbeitsleben reicht allein eine gute schulische oder berufliche Ausbildung längst nicht mehr aus. Lebenslanges Lernen ist in einer globalisierten Wirtschaft, in der Wissen immer schneller veraltet, ein zentraler Wettbewerbs- und Innovationsfaktor.

Über die Notwendigkeit verstärkter Bildungs- und Weiterbildungsanstrengungen herrscht zwar ein breiter gesellschaftlicher Konsens. Die im internationalen Vergleich eher bescheidenen Aktivitäten zur beruflichen Weiterbildung hat er aber nicht beflügeln können. Das Gegenteil scheint eher der Fall. Die betrieblich-berufliche Weiterbildung ist rückläufig, die von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahmen wurden erheblich gekürzt. Neben diesen quantitativen Herausforderungen zeichnet sich ein Wandel bei der Organisation von Weiterbildungsprozessen ab: Informelle Weiterbildung, das Lernen in der Arbeit, nimmt einen höheren Stellenwert ein.

Im Mittelpunkt unserer Veranstaltung stand die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. Konkret ging es um die Kosten und den Nutzen, sowohl für die Einzelnen als auch für die Unternehmen und die öffentlichen Kostenträger. Herr Professor Timmermann hat uns dazu neue Ansätze und Überlegungen vorgestellt. Wenn die

berufliche Weiterbildung zukünftig wegen des demografischen sowie des wirtschaftlichen Strukturwandels eine bedeutendere Rolle bei der Bewältigung der bevorstehenden wirtschaftlichen Herausforderungen übernehmen soll, ist die zentrale Frage zu klären, wer die Kosten vermehrter Weiterbildung tragen soll. Weiterbildungsfragen sind stets auch Verteilungsfragen. Dieser Zusammenhang spiegelt sich nicht zuletzt auch in der Debatte um die Hartz-Reformen und die damit einhergehenden Mittelkürzungen für Fort- und Weiterbildung wider.

In den Unternehmen wird bei anstehenden Entscheidungen, Kosten zu sparen, die Aus- und Weiterbildung nicht mehr ausgenommen. Deutsche Manager neigen – im Unterschied zu Führungskräften in anderen Ländern – nach Ansicht von Meinungsforschern häufiger dazu, bei zurückgehenden Gewinnen am ehesten die Kosten für Personal und Weiterbildung zu kürzen. Möglicherweise stellt sich heute angesichts eines großen Arbeitskräfteangebots für viele Unternehmen akut nicht die Notwendigkeit, in die berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu investieren. Dennoch weiß jeder Personalverantwortliche, wie schwierig und kostenaufwendig es ist, gut ausgebildetes und motiviertes Personal zu rekrutieren. Die Situation erscheint paradox: Einerseits ist Lebenslanges Lernen gefordert, andererseits wird die berufliche Weiterbildung zunehmend unter Kosten- und Nutzensgesichtspunkten eingeschränkt. Fachkräftemangel ist dadurch mittel- und langfristig programmiert. Zukünftige Wachstumschancen stehen auf dem Spiel.

Darüber hinaus wird von den Beschäftigten neben dem Engagement und Interesse auch immer häufiger ein finanzieller oder zeitlicher Eigenbeitrag erwartet. Ob Lernzeitkonten ein geeigneter Ansatz sind, um die Zeit- und Kostenfragen anzugehen, und ob sich hier ein neues Hand-

lungs- und Gestaltungsfeld für die Tarifparteien abzeichnet, sind Fragen, denen in den vorliegenden Beiträgen nachgegangen wird.

Die Bereitschaft der Beschäftigten, in die eigene Qualifizierung zu investieren, erweist sich insgesamt über die letzten Jahre als relativ stabil. Dabei zeigen sich im Hinblick auf den Bildungs- bzw. Ausbildungsabschluss der Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutliche Unterschiede: Je höher die bisher erreichten Bildungsabschlüsse, desto höher die Motivation zur Weiterbildung.

An dieser Stelle soll jedoch noch auf einen anderen Aspekt hingewiesen werden: Weiterbildungsinvestitionen der Beschäftigten stehen in Konkurrenz zu anderen Interessen, aber auch zu anderen Aufgaben und Pflichten. Dazu zwei Beispiele:

Zeitstudien weisen nach, dass trotz der allgemeinen Arbeitszeitverkürzung in den vergangenen Jahren die zeitliche Belastung insbesondere von hochqualifizierten Beschäftigten zugenommen hat. Versteckt auf Arbeitszeitkonten häufen Beschäftigte Überstunden und Mehrarbeit an, die sie oftmals nicht ausgleichen können. Ob diese Zeitguthaben angesichts ihrer Arbeitsbedingungen für Weiterbildung verwendet werden, soll hier nur als Frage aufgeworfen werden.

Aber auch Aufgaben und Pflichten außerhalb der Arbeit beeinflussen die Weiterbildungsbereitschaft und die Teilnahmemöglichkeiten. Aktuelle Daten zeigen, dass Frauen derzeit bei der betrieblichen Weiterbildung höhere Teilnahmequoten aufweisen als Männer. Zu befürchten ist allerdings, dass in dem Maße, wie Weiterbildung aus der betrieblichen Verantwortung stärker in die Eigenverantwortung der Beschäftigten übergeht, sich dieses Bild wandeln könnte: Frauen könnten in einen stärkeren Interessenkonflikt zwischen dem Einsatz von Zeit für die berufliche Karriere, der Sicherung der Anschlussfähigkeit an technisch-organisatorische Veränderungen oder häuslichen/familiären Pflichten geraten und dann zwangsläufig eine der beiden Aufgaben vernachlässigen.

*Dr. Ursula Mehrländer*  
Leiterin des Gesprächskreises  
Arbeit und Soziales  
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Nach unserer Wahrnehmung rücken in der bildungs- und gesellschaftspolitischen Debatte die Finanzströme im Bildungssystem zunehmend ins Blickfeld. Der bisherige Mitteleinsatz für die unterschiedlichen Bildungsbereiche wird hinterfragt. Zur Zeit sind verschiedene Vorschläge in der Diskussion, die Mittel anders zu verteilen und z.B. mehr in die frühkindliche Bildung und Erziehung, aber auch in die Qualifizierung Älterer zu investieren. Außerdem sollen die Mittel für die Förderung von Spitzenleistung erhöht werden.

Diese Debatte berührt auch zentrale gesellschaftspolitische Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Verteilung von Chancen: In keinem Land ist die soziale Herkunft so entscheidend für den Bildungsweg und -erfolg wie in Deutschland. Auch im Bereich der Weiterbildung setzt sich die soziale Selektivität fort: Formal gering qualifizierte sind in den betrieblichen Maßnahmen deutlich unterrepräsentiert. Eine Bildungspolitik, die nicht nur wirtschaftspolitische Ziele verfolgt, sondern die auch auf die Verringerung gesellschaftlicher Ungleichheit zielt, muss die Frage beantworten, ob nicht eine stärkere zielgruppenorientierte Verteilung von Mitteln geboten ist. Angesichts des globalen Wettbewerbs ist es aus auch eine wirtschaftspolitische Notwendigkeit, die Bildungsreserven und Ressourcen der Gesellschaft besser zu nutzen.

Hinter dem scheinbar recht spröden Thema „Finanzierung der Beruflichen Weiterbildung“ verbirgt sich nicht nur ein Bündel inhaltlich interessanter und komplexer Fragestellungen, sondern auch deutlicher Handlungs- und Gestaltungsbedarf. Mit der Publikation dieser Broschüre wollen wir die Diskussion dieser Fragen in der Fachöffentlichkeit intensivieren und vertiefen. An dieser Stelle möchten wir allen Referentinnen und Referenten der Veranstaltung danken, dass sie ihre Beiträge für diese Publikation zur Verfügung gestellt haben.

*Dr. Hartmut Seifert*  
Leiter der WSI in der  
Hans-Böckler-Stiftung

## Zusammenfassung

Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens trifft mittlerweile auf breite Akzeptanz. Wer die damit verbundenen Kosten tragen soll, ist allerdings nicht nur unter Experten, sondern auch unter den wesentlichen Akteuren in diesem Bereich – Unternehmen, Arbeitnehmer und Staat – strittig. In den Beiträgen der Broschüre werden sowohl neuere wissenschaftliche Studien und Befunde sowie die jeweiligen Positionen der wichtigen Akteure vorgestellt.

Im Oktober 2001 wurde von der Bundesregierung und vom Bundestag die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ eingesetzt. Sie legte im Juli 2004 ihren Bericht vor. *Dieter Timmermann*, Vorsitzender der Expertenkommission, stellt in seinem Beitrag den Auftrag, die Herangehensweise und die Ergebnisse der Kommission vor. Aus Sicht der Kommission sollte das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung inhaltlich und strukturell neu justiert werden. Zu den Lernphasen in der Kindheit und der Jugendphase muss das lebenslange Lernen im Erwachsenenalter hinzutreten. Lebenslanges Lernen trägt dazu bei, die individuellen Beschäftigungschancen zu erhöhen, das Wirtschaftswachstum zu fördern und die Teilhabermöglichkeiten zu verbessern. Vorliegende Befunde zeigen, dass in Deutschland sowohl der Staat als auch die private Wirtschaft in den vergangenen 20 Jahren zu wenig in Bildung und Lernen investiert haben. Im internationalen Vergleich liegen sowohl die Ausgaben für lebenslanges Lernen als auch der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe weit unter dem europäischen Durchschnitt. Hinzu kommt die soziale Schieflage der betrieblichen Weiterbildungspolitik. Die betriebliche Förderung nimmt mit höherem Qualifikationsniveau und steigender Statusposition zu. Folglich

wird das Lern- und Leistungspotenzial der Menschen in Deutschland – so eine zentrale Aussage des Berichts – nicht vollständig ausgeschöpft. Dies hat angesichts der demographischen Entwicklung weit reichende Konsequenzen für das Innovationspotenzial der Gesellschaft und für die Innovativität der Unternehmen. Lebenslanges Lernen ist aber auch erforderlich, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu stärken. Generell gilt, dass die Chancen auf einen Arbeitsplatz mit dem Bildungsniveau steigen. Vor allem Frauen mit Kindern und Personen ohne bzw. mit geringer formaler Qualifikation sowie Arbeitnehmer/innen in Klein- und Mittelbetrieben und Ausländer/innen nehmen unterdurchschnittlich an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Um den Zugang für bisher ausgeschlossene Gruppen zu verbessern, ist – so eine Schlussfolgerung der Expertenkommission – mehr öffentliche Förderung notwendig. Die Kommission verwendet einen breiten Finanzierungs- und Ressourcenbegriff, der nicht allein finanzielle Mittel umfasst, sondern auch die Lernbereitschaft, die Lernfähigkeit, sowie Zeit und Geld und die institutionellen Umweltbedingungen mit in den Blick nimmt. Die Kommission plädiert für eine Ko-Finanzierung lebenslangen Lernens durch Lernende, die Arbeitgeber und den Staat.

Der Beitrag von *Rolf Dobischat* und *Hartmut Seifert* setzt sich mit dem Konzept der Lernzeitkonten auseinander und thematisiert in neun Thesen den Zusammenhang von Zeit und beruflicher Weiterbildung. Zeitbudget Erhebungen belegen, dass sich der Lernzeitaufwand vor allem auf die Ausbildungsphase konzentriert und mit zunehmendem Alter abnimmt. Der Zeitaufwand für Weiterbildung liegt beispielweise bei 25- bis 45-Jährigen bei 0,19 Stunden pro Tag und nimmt

mit zunehmendem Alter noch weiter ab. Weiterbildung findet zu etwa zu gleichen Anteilen in beziehungsweise außerhalb der Arbeitszeit statt. In den Betrieben findet sich zunehmend ein neuer Typus von Weiterbildung, der unter anderem zu einer Auflösung der Grenzlinien zwischen betrieblichem und nicht-betrieblichem Lernen führt. Bereits heute bilden sich viele Menschen in ihrer Freizeit weiter und investieren hierfür Zeit und Geld. Die zentrale Bedeutung von Zeit als Ressource für Weiterbildung fand lange Zeit aus der Sicht der Autoren keine ausreichende Beachtung. Gegenwärtig ist umstritten, wer die für lebenslanges Lernen notwendige zusätzliche Zeit – sei es als bezahlte Arbeitszeit oder als Freizeit – aufbringt. Lernzeitkonten bieten hier neue Anknüpfungspunkte. Sie wirken sich insgesamt positiv auf die Weiterbildungsaktivitäten in Betrieben aus. Die Wahrscheinlichkeit, dass Weiterbildung praktiziert wird, nimmt nachweislich zu. Die bereits existierenden Modelle sind vielfältig. Ihnen gemeinsam ist, dass die Betriebe die direkten Kosten der Weiterbildung tragen und die Beschäftigten einen Teil ihrer Freizeit einbringen und sich damit an den Gesamtkosten beteiligen. Lernzeitkonten lassen sich aus unterschiedlichen Zeitquellen wie zum Beispiel Ansprüchen aus Bildungsurlaubsgesetzen oder bestehenden tariflichen und betrieblichen Regelungen speisen und eröffnen damit grundsätzlich für alle Beschäftigten einen Anspruch auf eine systematische berufliche Weiterbildung. Obwohl Weiterbildungskonten nachweislich die Bedingungen für Weiterbildung verbessern, sind vor allem kleinere und mittlere Unternehmen auf weitere Unterstützung und Beratung angewiesen.

Seit den achtziger Jahren ist Weiterbildung auch ein Handlungsfeld der Tarifparteien. *Reinhold Weiß* geht in seinem Beitrag auf ihre Bedeutung und auf die bestehenden Regelungen ein. Die Gewerkschaften fordern vor allem eine stärkere Beteiligung aller Arbeitnehmer/innen und erweiterte Mitbestimmungsrechte der Betriebsräte. Von Seiten der Arbeitgeberverbände wird die Ausweitung tarifvertraglicher Regelun-

gen eher ablehnend und skeptisch betrachtet. Sie verweisen darauf, dass die betriebliche Verantwortung für die berufliche Weiterbildung auf die Deckung des betrieblichen notwendigen Qualifizierungsbedarfs beschränkt ist. Dementsprechend waren tarifvertragliche Regelungen bisher eher die Ausnahme. Schätzungen gehen insgesamt von ca. 500 Vereinbarungen aus. Das sind weniger als 1% aller Tarifverträge in Deutschland. Die geringe Anzahl und Verbreitung ist aus Sicht von Reinhold Weiß aber nicht nur auf die ablehnende Haltung der Arbeitgeberseite zurückzuführen, sondern ist auch Ausdruck des geringen Interesses in der Mitgliedschaft der Gewerkschaften. Die Gewerkschaften betrachten zudem Weiterbildung vorrangig als eine öffentliche Aufgabe und fordern vom Bund dementsprechend gesetzliche Regelungen. In jüngster Zeit gibt es Anzeichen für einen Wandel. Die ablehnende Position der Arbeitgeber einer größeren Bereitschaft gewichen, das Thema dann im Rahmen der Tarifpolitik aufzugreifen, wenn sich Beschäftigte an der Finanzierung der Weiterbildung beteiligen.

Betrachtet man die bestehenden tariflichen Vereinbarungen genauer, so sind sie in der Ausgestaltung vielfältig und umfassen verschiedene Regelungsbereiche. Es existiert z.B. kein einheitliches Verständnis von Weiterbildung. Den frühen Tarifverträgen liegt ein „enges“ Verständnis von Weiterbildung zugrunde. Neuere Verträge, wie zum Beispiel das Chemie-Tarif-Paket, gehen demgegenüber von einem weiteren Qualifizierungsbegriff aus. In jüngster Zeit gewinnen Mitarbeiter- oder Fördergespräche zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs an Bedeutung. Die meisten Tarifverträge sehen vor, dass die Mitarbeiter für die Teilnahme an betrieblich erforderlichen Weiterbildungsmaßnahmen freigestellt werden. Allerdings stößt die gewerkschaftliche Forderung nach einem Freistellungsanspruch für alle Beschäftigten bei den Arbeitgebern auf einhellige Ablehnung. Die Nutzung von Arbeitszeitkonten für Weiterbildungsmaßnahmen und damit eine Beteiligung der Mitarbeiter an den Kosten der Weiterbildung sieht Weiß als eine Möglichkeit,

zur Entschärfung des Konflikts um Kosten- und Freistellungsfragen. Dazu gibt es bisher nur wenige konkrete Regelungen und viele Fragen sind noch ungelöst. Die Einrichtung einer Umlage zur Finanzierung eines von der Branche getragenen Fonds ist bisher nur in wenigen Tarifverträgen vereinbart worden. In einigen Branchen (z.B. Chemie, Metall) haben sich die Tarifparteien auf die Einrichtung spezifischer Serviceangebote verständigt, um dem Informations- und Beratungsbedarf insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen nachzukommen. Obwohl Reinhold Weiß im Hinblick auf die Einschätzung der praktischen Relevanz tarifvertraglicher Regelungen zur Weiterbildung ein nüchternes Fazit zieht, weist er auf die Bedeutung tarifvertraglicher Regelungen im Hinblick auf die Thematisierung von Weiterbildungsfragen hin und nennt Aspekte, die dabei beachtet werden sollten. Je besser es gelingt, den betrieblichen Erfordernissen und Handlungsmöglichkeiten Rechnung zu tragen, desto größer sind seiner Ansicht nach die Aussichten auf erfolgreiche Abschlüsse und ihre Umsetzung.

Am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems stellt *Karl-Heinz Hageni* die Handlungsperspektiven und Anforderungen an lernende Betriebe aus Sicht eines Betriebsrates dar. Die durch den Internetboom der späten 90er Jahre beflügelte starke Nachfrage nach Fachkräften der Informations- und Kommunikationstechnologie und positive Erfahrungen mit der Einführung von IT-Ausbildungsberufen waren wesentliche Impulse für die Sozialpartner, ein neues Weiterbildungssystem für die IT-Branche zu entwickeln. Zentrale Anforderungen bestanden darin, informelle Lernprozesse zu gestalten, das Lernen im Prozess der Arbeit zu fördern und ein System der Zertifizierung zu entwickeln. Das didaktische Modell „APO“ stellt die Integration von Lernen und Arbeiten ins Zentrum, zielt auf die Selbstorganisation der Teilnehmer und unterstützt Lernprozesse durch intensives Coaching. Karl-Heinz Hageni stellt die ersten Erfahrungen vor und weist darauf hin, dass diese Form der Weiterbildung effektiver und kostengünstiger ist als tra-

ditionelle Maßnahmen. Allerdings zeigt sich, dass die Bereitschaft der Unternehmen, in Weiterbildung zu investieren, in konjunkturschwachen Zeiten eher gering ist. Aus der bisherigen Praxis leitet der Betriebsrat Forderungen an die Unternehmen, die Betriebsräte und die Gewerkschaften ab und schlägt unter anderem Best-Practise-Konzepte vor, die finanziell unterstützt werden sollten, um Unternehmen vom Vorteil eines solchen Weiterbildungsansatzes zu überzeugen.

*Paul Benteler*, Leiter für Personaldienste der Stahlwerke Bremen, geht von der Prämisse aus, dass die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen durch permanente Veränderungen im Bereich der Produktionsprozesse und der Produkte und der sie flankierenden und unterstützenden Personal- und Organisationsentwicklung gesichert werden muss. Sein Unternehmen sieht sich auf dem Weg zum lernenden Betrieb. Dementsprechend hat die Personalentwicklung einen ambitionierten Zielkatalog für die Aus- und Weiterbildung und die Beteiligung der Mitarbeiter entwickelt. Das Unternehmen finanziert eine Vielzahl von Personalentwicklungsmaßnahmen, fordert aber auch von den Mitarbeitern Engagement und einen finanziellen Eigenbeitrag zur beruflichen Weiterbildung. Das Unternehmen trägt u.a. die Kosten für berufs begleitende Weiterbildungsmaßnahmen sowie Kosten für die Freistellung von Mitarbeitern für regelmäßige Bereichsgespräche zu Sicherheits- und Qualitätsfragen. Bei den so genannten berufsverändernden Maßnahmen wie zum Beispiel einer Fortbildung zum Meister, trägt das Unternehmen einen Teil der Freistellungskosten. Die Kosten der Maßnahmen müssen hier von den Beschäftigten selbst übernommen werden. Paul Benteler formuliert vor dem Hintergrund seiner konkreten betrieblichen Erfahrungen Anforderungen an die Tarifvertragsparteien, die u.a. die Arbeitszeit und das Entgelt tangieren. Von der Politik fordert er unter anderem eine größere Durchlässigkeit des Bildungssystems und Qualitätssicherungsmaßnahmen.

Aus der Sicht der Politik ergeben sich Anforderungen und Handlungsperspektiven an lernende Betriebe unter anderem aus dem mittel-

fristig sinkenden Arbeitskräfteangebot und der geringen Erwerbsbeteiligung älterer Arbeitnehmer/innen, aber auch aus der zu geringen Beteiligung so genannter Risikogruppen an Qualifizierungsmaßnahmen. Am lebenslangen Lernen führt deshalb, so *Klaus Brandner, MdB*, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, kein Weg vorbei. Mit der Übernahme von Weiterbildungskosten für ältere Arbeitnehmer in KMUs, Jobrotation und anderen Förderinstrumenten hat die Bundesagentur für Arbeit neue Möglichkeiten für Betriebe bereitgestellt. Allerdings ist die Inanspruchnahme derzeit gering. Die mangelnde Einsicht der Menschen in die Notwendigkeit und die Vorteile der Weiterbildung, aber auch finanzielle Restriktionen, sind aus Sicht von Klaus Brandner Gründe für das zu geringe Weiterbildungsinteresse und die zu geringe Beteiligung. Tarifvertragliche und betrieblich vereinbarte Regelungen, die erst in Ansätzen existieren, werden in den Betrieben noch zu wenig mit Leben gefüllt. Belegt ist, dass Arbeitszeit-/Lernzeitkonten ein sinnvolles Instrument sein können, um Weiterbildungsaktivitäten zu steigern. Auf diesem Feld ist seiner Ansicht nach der Gesetzgeber gefordert, den Insolvenzschutz zu verbessern. Brandner nennt in seinem Beitrag eine Reihe weiterer Ansatzpunkte für den Gesetzgeber und die Politik. Weiterbildung bleibt aber eine Aufgabe, bei der alle Partner – Tarifparteien, Unternehmen, Politik und Beschäftigte – gefordert sind.

*Barbara Dorn* stellt ihrem Beitrag zu den Handlungsperspektiven und Anforderungen aus der Sicht der Arbeitgeberverbände die Kernthese voran, dass sich Aus- und Weiterbildung am jeweiligen Bedarf orientieren und lohnen muss. Eine enge staatliche Regulierung in diesem Bereich wird von der Arbeitgeberseite abgelehnt. Das Engagement der Unternehmen ist vielfältig. Die Anpassung der Beschäftigten an technisch-organisatorische Veränderungen steht dabei im Vordergrund. Die Investitionen der Wirtschaft in Aus- und Weiterbildung sind hoch. Jährlich trägt die Wirtschaft mit 17 Milliarden Euro zur Finanzierung der Weiterbildung bei. Barbara Dorn sieht die Betriebe in der Verantwortung, die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen, die betrieblich veranlasst sind und den betrieblichen Qualifizierungsbedarf decken, zu tragen. Allerdings sollten auch die Beschäftigten z.B. durch das Einbringen von Zeiteinheiten einen Beitrag leisten. Weitere tarifvertragliche Regelungen sind aus Sicht der Arbeitgeberverbände ausschließlich im Zusammenhang mit einer weiteren Flexibilisierung der Arbeitszeiten und der Einrichtung von Langzeitkonten denkbar. Die Arbeitgeberverbände lehnen staatliche Qualitätsvorschriften ab und plädieren dafür, dies einem funktionsfähigen Weiterbildungsmarkt zu überlassen. So seien Markttransparenz und kundenorientierte Qualitätssicherung am ehesten zu erreichen.

Dieter Timmermann

## Finanzierung Lebenslangen Lernens – Neue Ansätze für die Berufliche Weiterbildung

In meinem Beitrag möchte ich Ihnen berichten über die Arbeit der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die seitens der Bundesregierung und vom Bundestag im Oktober 2001 eingesetzt worden war, und die ihre Arbeit mit der Übergabe ihres Schlussberichts an die Bundesbildungsministerin im Juli 2004 beendet hat.<sup>1</sup> Mein Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werde ich in einem relativ kurzen Abschnitt den Auftrag schildern, den die Kommission erhalten und den sie in ein eigenes Zielbündel übersetzt hat („Was sollen, was wollen wir?“). In einem zweiten Schritt werde ich der Frage nachgehen, warum „wir“ in Deutschland ein Mehr an Lernen nach der Erstausbildung brauchen, d.h. ich thematisiere den Zusammenhang von Lebenslangem Lernen und gesellschaftlichem Wandel („Was wissen wir?“). Drittens werde ich Ihnen vorstellen, welchen Finanzierungsbegriff und welches Ressourcenmodell die Kommission ihren Überlegungen zu Grunde legt („Wie sondieren wir den Gegenstand begrifflich konsistent?“). Viertens stelle ich Ihnen die von der Kommission diskutierten Finanzierungsinstrumente im Überblick vor („Welche Finanzierungsinstrumente stehen zur Verfügung?“). Fünftens schließlich präsentiere ich Ihnen, welche Vorschläge die Kommission als die „Architektur der Empfehlungen“ entwickelt hat.

Bevor ich auf meinen ersten Punkt, den Auftrag und die Kommissionsziele eingehe, stelle ich Ihnen kurz die Kommissionsmitglieder vor. Der Kommission gehörten an:

- *Prof'in Dr. Gisela Färber*, Professorin für Wirtschaftliche Staatswissenschaften, insbesondere Allgemeine Volkswirtschaftslehre und Finanzwissenschaft, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, (stellvertretende Kommissionsvorsitzende)
  - *Prof. Dr. Bernhard Nagel*, Professor für Wirtschaftsrecht, Universität Kassel
  - *Prof. Dr. Gerhard Bosch*, Vizepräsident des Instituts Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Professor für Soziologie, Universität Essen-Duisburg
  - *Prof. Dr. Dieter Timmermann*, Rektor der Universität Bielefeld, Professor für Bildungsökonomie, Bildungsplanung und Bildungspolitik, (Kommissionsvorsitzender)
- 1. Auftrag und Ziele der Kommission<sup>2</sup>  
 („Was sollen und was wollen wir?“)**

Der Auftrag, der die Arbeit der Kommission leitete, lässt sich auf die folgenden Eckpunkte verdichten:

- Es sollten neue Finanzierungsstrategien entwickelt und in ein
- tragfähiges Gesamtkonzept gegossen werden.
- Realisierbare, d.h. politisch umsetzbare Modelle sollten
- betriebliche und gesellschaftliche Erfordernisse und
- Verteilungs- und Umverteilungsspielräume berücksichtigen.
- Es galt, über Finanzierungsanreize die Lern- und Bildungsbereitschaft sowie die Eigenverantwortung der Individuen zu stärken,

<sup>1</sup> Siehe Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“: Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Bielefeld 2004

<sup>2</sup> Der Auftrag ist im Wortlaut im Anhang des Schlussberichts S. 335 bis 338 abgedruckt.

- das berufliche und das allgemeine, politische und kulturelle Lernen zu fördern und
- den Lernchancen bildungsferner und benachteiligter Gruppen gebührend Rechnung zu tragen.
- Der angezielte Förderschwerpunkt lag somit im Bereich der Erwachsenenbildung, womit eventuelle Äußerungen der Kommission zu Studiengebühren oder zur Frage einer Ausbildungsumlage vermieden werden sollte.

Den aufmerksamen Lesern wird nicht entgehen, dass die Kommission bemüht war, dem Auftrag Folge zu leisten. Allerdings erwies sich der Auftrag in einer bestimmten Hinsicht als zu eng. Es handelte sich dabei um den Aspekt des Wirtschaftswachstums, der im Auftrag keine Beachtung gefunden hatte. Die Kommission erkannte im Zuge der Sichtung der Befunde, der Gespräche und Anhörungen sowie der Literaturstudien, dass der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Lebenslangem Lernen nicht ausgespart werden dürfe. Sie berief sich dabei auf die Einsichten der neuen Wachstumsforschung, die seit Anfang der neunziger Jahre (des 20. Jahrhunderts) demonstriert hat, dass das wirtschaftliche Wachstum eines Landes in starkem Maße durch Innovationen induziert wird, die ihrerseits getragen werden durch beschäftigungsfähige, adäquat qualifizierte Beschäftigte einerseits und durch via Lernen transferierte wissenschaftliche Erkenntnis und deren Inkorporation in sachliches Kapital andererseits.<sup>3</sup> Die Erweiterung der Zielperspektive führte die Kommission zu folgendem Zielbündel. Ihm zufolge strebt sie mit ihren Empfehlungen an:

- die Förderung des Wirtschaftswachstums durch
  - Lerninduzierte Innovationen
  - Stärkung des Lebenslangen Lernens in Klein- und Mittelunternehmen (KMU's)
  - Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Individuen,

- die Integration der Individuen in den Arbeitsmarkt durch Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit,
- die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und des zivilgesellschaftlichen Engagements,
- die Stärkung der sozialen Kohäsion,
- die Stärkung der Lern- und Bildungsbereitschaft sowie der Eigenverantwortung der Individuen durch ihre Wahl-, Entscheidungs- und Marktcompetenz,
- die Ausgewogenheit der Bildungsteilhabe und der Finanzierungsbelastungen,
- die Nachhaltigkeit der Wirkungen der Finanzierungsempfehlungen,
- die effiziente Bereitstellung vielfältiger, effektiver Angebote,
- die Herstellung von Anbieter-, Programm-, Pfad-, Zertifikats- und Qualitätstransparenz.

Mit diesem Zielbündel signalisiert die Kommission, dass sie Effekte ihrer Empfehlungen im Bereich von Effizienz, Gerechtigkeit, gesellschaftlichem Zusammenhalt und im Verhalten sowohl der Anbieter an wie der Nachfrager nach Lebenslangem Lernen erwartet. Die Finanzierungsempfehlungen dienen damit weder ausschließlich der Wirtschaftsförderung noch ausschließlich der Unterstützung lernbenachteiligter Menschen.

Die Kommission stützte sich bei der Formulierung ihrer Empfehlungen auf eine Fülle von empirischen Befunden, die sie aus unterschiedlichen Quellen erschlossen hat. Neben den Literaturquellen, die im Literaturverzeichnis des Schlussberichtes dokumentiert sind, sind dies vor allem vier Informationsreisen, welche die Kommission in fünf Mitgliedsländer der Europäischen Union unternommen hatte. Es handelt sich um die Länder Frankreich, England, Dänemark, Schweden und Italien. Das dritte Kapitel des Schlussberichtes gibt die dort gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in verdichteter Form wieder. Weitere Informationsquellen boten 33 Experten und Expertinnen, die in 24 Sitzungen angehört wur-

---

<sup>3</sup> Siehe Bodenhöfer/ Riedel 1998

den. Und schließlich vergab die Kommission neun Gutachten, in denen eine Reihe von Fragestellungen eruiert wurden, die zu erhellen ihr als besonders dringlich erschien.<sup>4</sup>

## **2. Lebenslanges Lernen und gesellschaftlicher Wandel oder: Warum brauchen wir ein Mehr an Lernen nach der Erstausbildung? („Was wissen wir?“)**

In der zeitgenössischen Diskussion über das Lebenslange Lernen werden häufig drei Argumente strapaziert, deren Relevanz die Kommission nicht bestreiten möchte, die sie gleichwohl als nicht besonders weit reichend hält. Es handelt sich um die folgenden Argumente:

- Frontlastigkeit des Bildungssystems
  - die Halbwertszeit von Bildung nimmt ab
  - ein mehrfacher Berufswechsel ist notwendig
- Diese Argumente haben in der nunmehr gut dreißigjährigen Geschichte der nationalen, eher aber internationalen Debatten um das Lebenslange Lernen eine prominente Rolle gespielt. Jedoch muss man heute feststellen, dass es weniger darum geht und gehen kann, die Lernphasen im Kindes- und Jugendalter zugunsten des Lernens im Erwachsenenalter drastisch zu verkürzen, sondern es geht eher darum, das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterlernen inhaltlich und strukturell neu zu justieren und das „Lernen auf Vorrat“, das vor allem in jungen Jahren dominiert, zu reorganisieren. Die Kommission postuliert unmissverständlich, dass zu den Lernphasen in der Kindheits- und Jugendzeit das Lebenslange Lernen der Erwachsenen hinzu treten muss.

Dass die Halbwertszeit des Wissens dramatisch abnehme und daher das Lernen auf Vorrat immer weniger funktional sei, ist eine weit verbreitete und sich verbreitende Auffassung. Nach näherem Hinsehen kam die Kommission zu der Einsicht, dass die Halbwertszeitthese viel zu simpel

sei, um den Prozess von Wissensgenerierung und Wissensverschleiß angemessen abzubilden. Es gebe einen Wissenskorpus, der elementar sei und so gut wie keinem Verschleiß unterliege, andererseits müsse zugestanden werden, dass vor allem arbeitsplatzbezogenes, berufliches Wissen sich beschleunigender Abnutzung unterliege. Wenn man also das Halbwertszeitargument heran ziehen wolle, so müsse es sehr differenziert eingeführt werden.

Die These des mehrfachen Berufswechsels schließlich werde auch viel zu sehr generalisiert und pauschalisiert, auch sie bedürfe einer genauen wie differenzierten Betrachtung.

Die Kommission hält demgegenüber die folgenden Argumente für die wichtigsten zur Begründung der Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens:

- Wachstumsförderung
- Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit
- Beides vor dem Hintergrund der
  - Alterung der Gesellschaft
  - Zuwanderung
  - differenzierten Entwicklungswege und Biografien
- Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten

### **2.1 Wir brauchen mehr Lebenslanges Lernen, um das Wirtschaftswachstum zu fördern**

Die Kommission geht nicht davon aus, dass Wirtschaftswachstum allein durch Lebenslanges Lernen getragen wird, sie ist aber mit Blick auf die moderne Wachstumsforschung seit Anfang der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts<sup>5</sup> der Auffassung, dass Lernen im weitesten Sinn Innovationen erzeugt bzw. trägt, und dass nicht nur schulisches, betriebliches und hochschulisches Lernen in der Kinder- und Jugendphase, sondern auch Lernen im späteren Lebenslauf und Berufsleben ihre Beiträge zu Innovationen und wirtschaftlicher Entwicklung leisten. Die

<sup>4</sup> Die Expertenanhörungen sowie die Gutachten sind im Schlussbericht auf den Seiten 313 bis 315 aufgelistet.

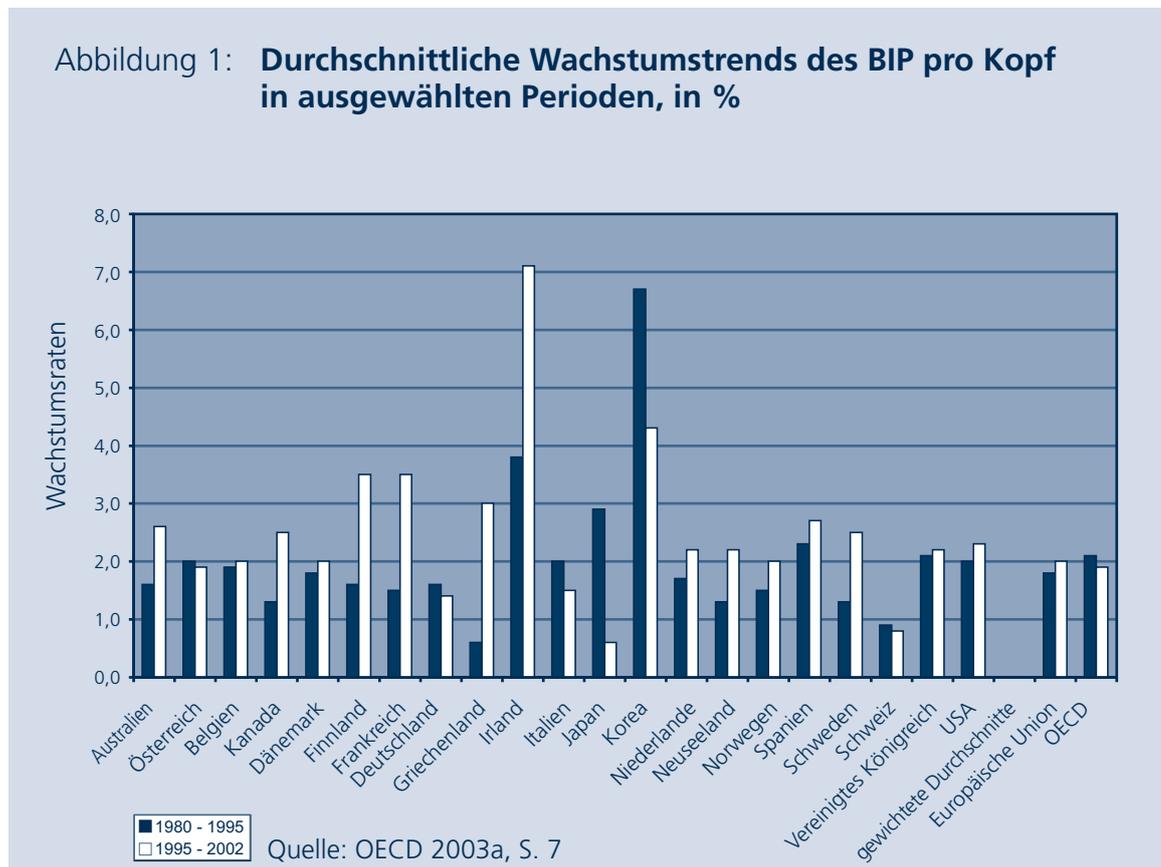
<sup>5</sup> Vgl. Schlussbericht S. 38 bis 42 und die dort angegebene Literatur.

Kommission wurde allerdings durch eine Reihe von Befunden beunruhigt, welche signalisieren, dass Deutschland zumindest in den vergangenen 20 Jahren zu wenig in Bildung und Lernen investiert hat. Diese Unterinvestitionsthese gilt sowohl für den Staat wie für die private Wirtschaft. Diese These soll im Folgenden durch einige wenige Indikatoren illustriert werden.

Abbildung 1 stellt die Wachstumsraten des Bruttoinlandsprodukt (BIP) ausgewählter (OECD und EU) Länder in zwei Entwicklungsphasen (einmal zwischen 1980 und 1995, und ein andermal zwischen 1995 und 2002) gegenüber. Es wird deutlich, dass die Bundesrepublik in beiden Phasen im Vergleich zu den meisten Ländern (die

auffälligste Ausnahme stellt Japan dar) unterdurchschnittliche Wachstumsraten des BIP aufweist. Es überrascht daher keineswegs, wenn in den Medien europäischer Länder und von Politikern Deutschland als Wachstumsbremse in der EU bezeichnet wird. Es gibt nur wenige Länder, die noch geringere Wachstumsraten aufzuweisen hatten als Deutschland. Das gleiche Bild ergibt sich, wenn die Wachstumsraten im Zeitverlauf betrachtet werden (siehe Abbildung 2).

Die unbefriedigenden Wachstumsraten werden begleitet von unterdurchschnittlichen Wachstumsraten der Arbeitsproduktivität (siehe Abbildung 3), wobei die Branchen der Hochtechnologie überraschender Weise keine Ausnahme bilden.<sup>6</sup>



6 Siehe OECD 2003, S. 9, Tabelle 2

Abbildung 2: **Jährliche Wachstumsraten ausgewählter Länder, in %, 1991 bis 2004, BIP**

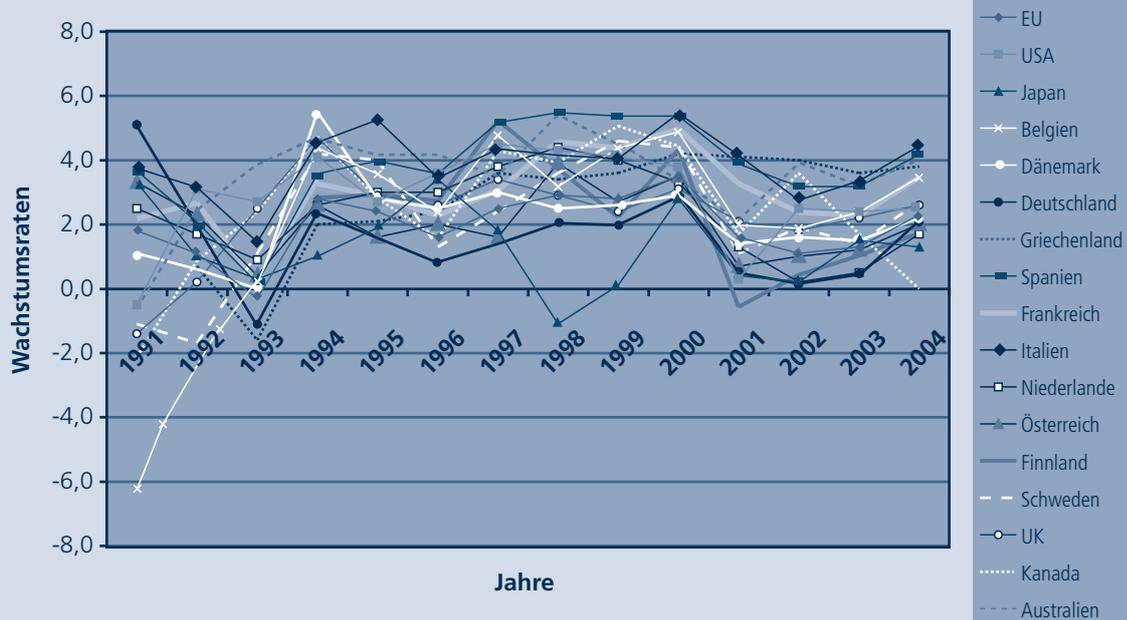
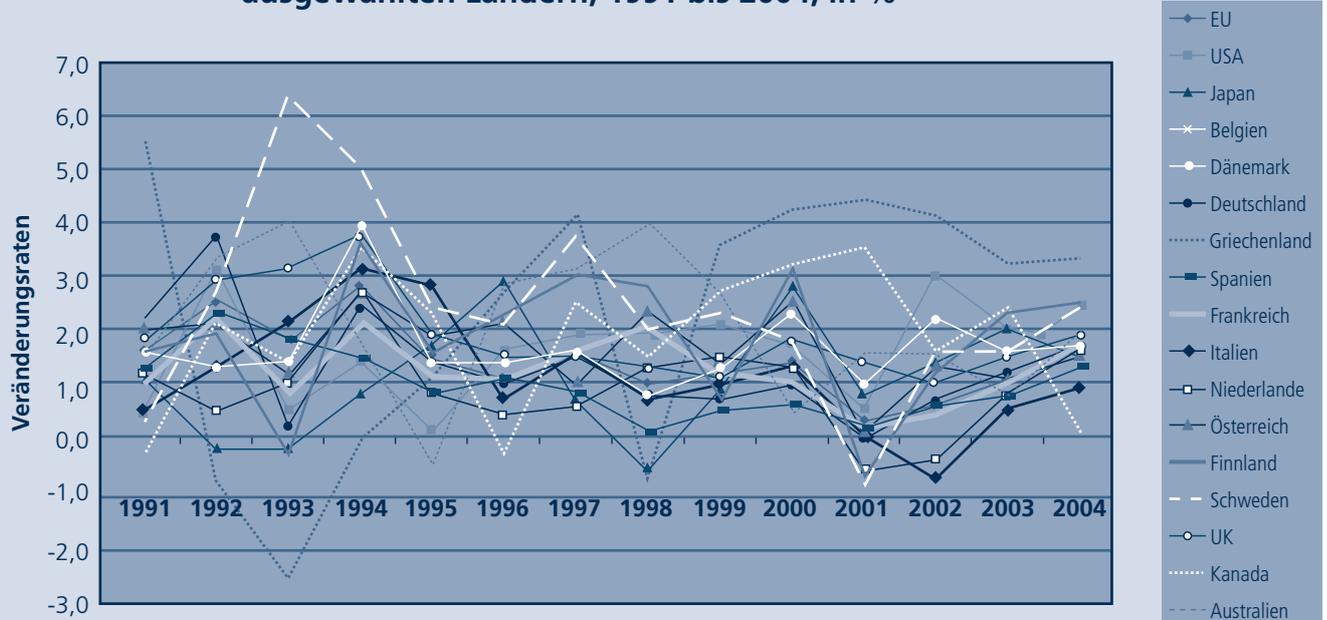


Abbildung 3: **Jährliche Veränderungsrate der Produktivität in ausgewählten Ländern, 1991 bis 2004, in %**

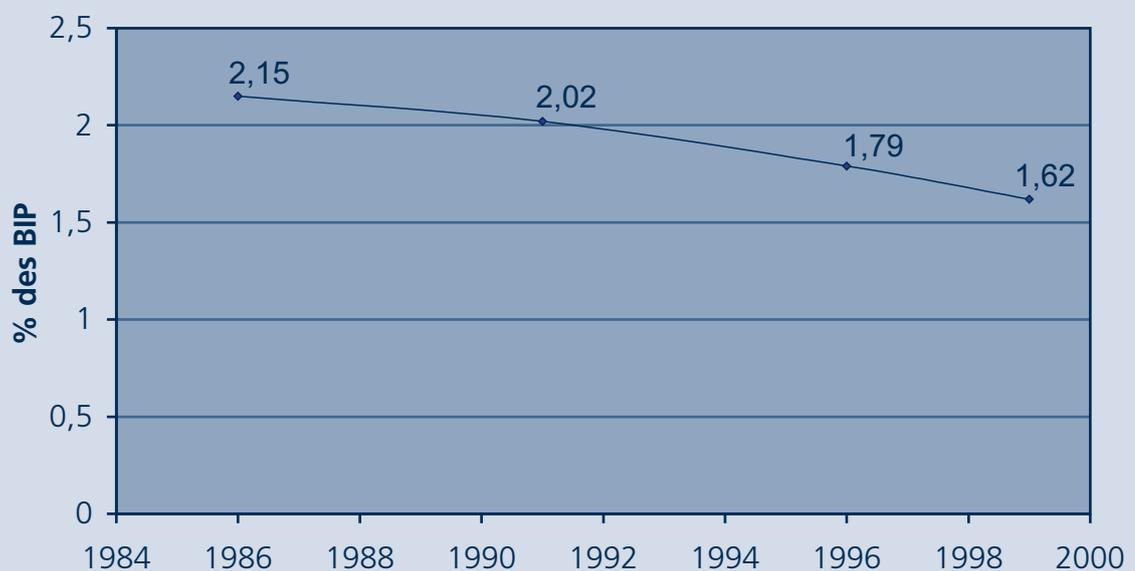


Quelle: Nicoletti/Scarpetta 2003, S. 20

Ein Umstand, der die Kommission in besonderem Maße beunruhigte, war und ist die Beobachtung, dass die öffentlichen Hände, d.h. Bund, Länder und Gemeinden, zusammen mit den Individuen und dem privatwirtschaftlichen Sektor zwischen 1986 und 1999 einen sinkenden Anteil am BIP für das Lebenslange Lernen von Erwachsenen ausgegeben haben, und das in einem Zeitalter, in welchem von Wissensgesellschaft bzw. von wissensbasierter Gesellschaft die Rede ist (siehe Abbildung 4). Dieser Befund wird gestützt durch die Beobachtung, dass im internationalen Vergleich die Bildungsausgaben insgesamt, d.h. auch unter Einschluss des privaten Sektors, gemessen am BIP und am öffentlichen Gesamthaushalt unterdurchschnittliches Niveau haben (siehe Abbildungen 5 und 6).

In dieses wenig schmeichelhafte Bild passt schließlich das Ergebnis einer Studie, die am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung erstellt wurde<sup>7</sup>, dass in Deutschland ein säkularer Prozess seit Anfang der neunziger Jahre umgekehrt zu sein scheint: Hatte sich seit etwa 150 Jahren das Verhältnis von Human- zu Sachkapital stetig zugunsten des Humankapitals verschoben, was besagt, dass die deutsche Gesellschaft stärker in die Köpfe als in die Maschinen investiert hatte, so legt die erwähnte Studie von Ewerhart den Schluss nahe, dieser Trend habe sich seit Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts umgekehrt (siehe Abbildung 7). M.a.W.: es sieht so aus, als habe Deutschland seit Anfang der 90er Jahre wieder stärker in Sach- als in Humankapital investiert, und das in einer Zeit, in der das Wissen und die Investitionen in die Köpfe immer wichtiger, ja überlebenswichtig wird.

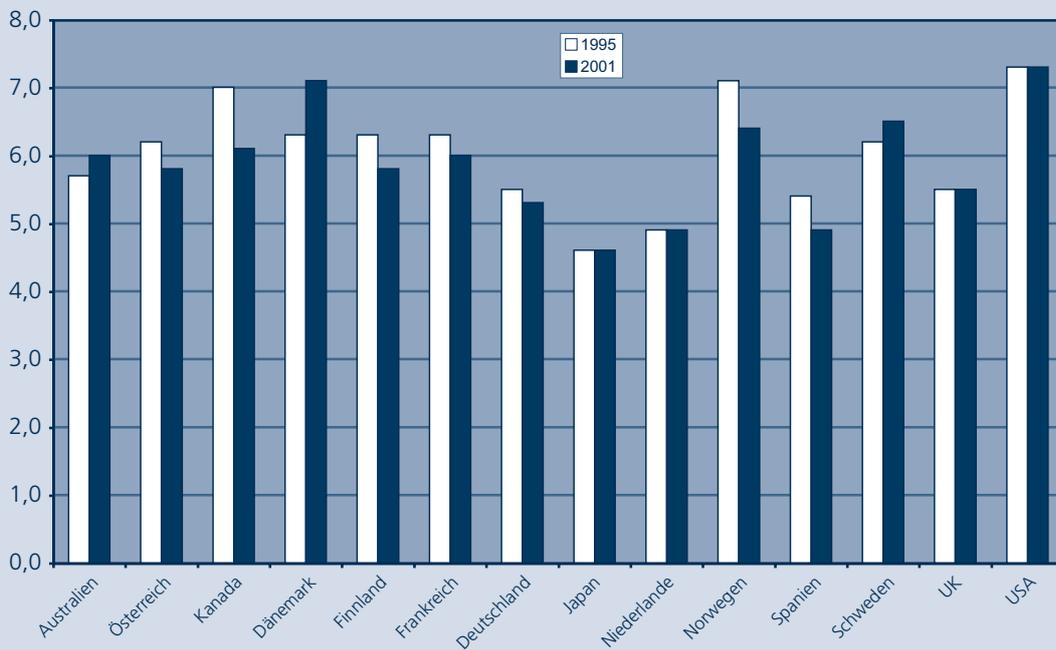
Abbildung 4: **Gesamtfinanzierungsvolumen für Lebenslanges Lernen in % des BIP**



Quelle: Zwischenbericht, S. 111, Tabelle 5.5

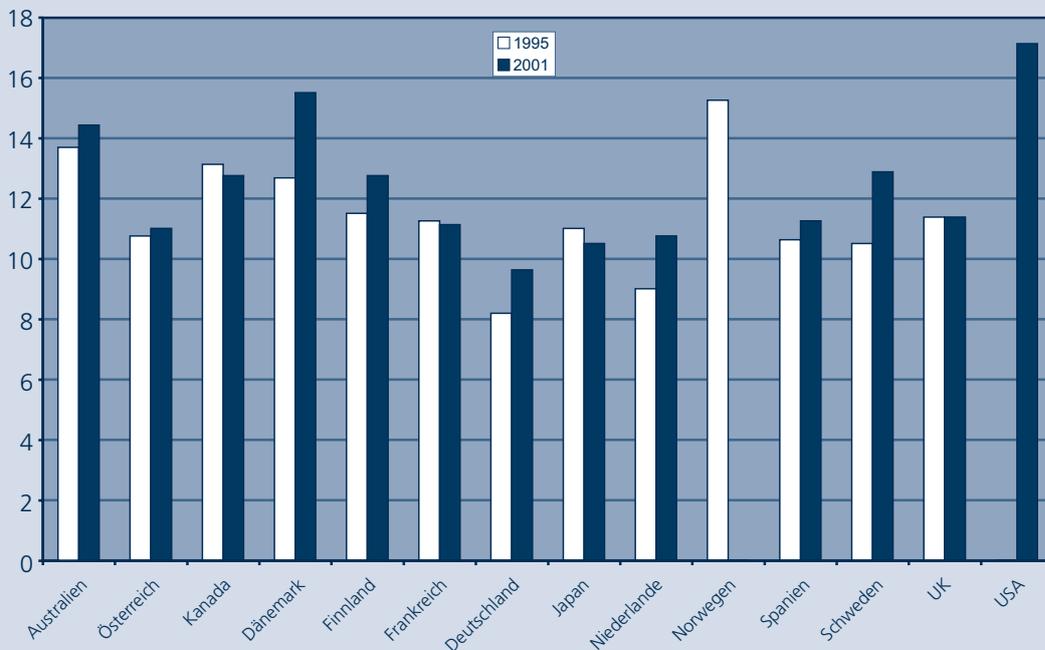
<sup>7</sup> Ewerhart 2003

Abbildung 5: **Bildungsausgaben (privat u. öffentlich) in % des BIP**



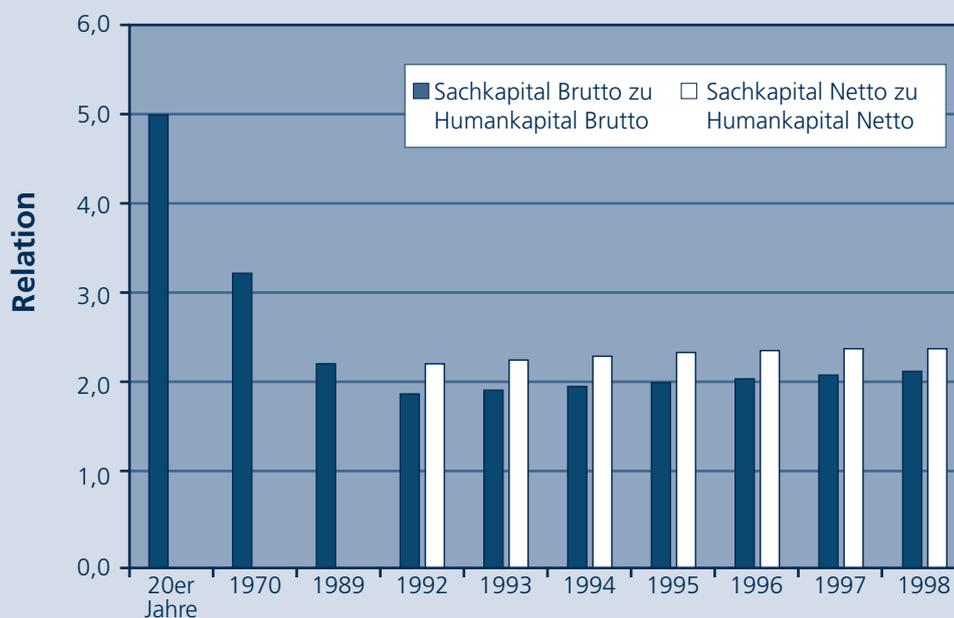
Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2004, S.244

Abbildung 6: **Öffentliche Bildungsausgaben in % der öffentlichen Ausgaben**



Quelle: OECD, Bildung auf einen Blick 2004, S.268

Abbildung 7: **Das Verhältnis von Sach- zu Humankapital in Deutschland**



Quelle: Buttler & Tessaring 1993, S. 467; Ewerhart 2003, S. 50, Tabelle 22

Auf drei weitere Problembeefunde sei hingewiesen. Erstens zeigt der Continuing Vocational Training Survey der EU (CVTS II)<sup>8</sup>, dass die betrieblichen Ausgaben für Lebenslanges Lernen (Weiterbildung) je Beschäftigten wie auch der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe weit unter dem europäischen Durchschnitt liegen, was nicht mehr allein durch den Verweis auf die hervorragende deutsche berufliche Erstausbildung erklärt werden kann. Als begründende Argumente wird häufig vorgetragen, dass der Bedarf an betrieblichen Qualifizierungen stagniere, dass die Kosten zu hoch seien oder dass Substitutionsprozesse (von lebendiger Arbeit durch Sachkapital bzw. zwischen Humankapitalien verschiedenen Niveaus und verschiedener Qualität) den Bedarf beschränken. Hinzu kommt als zunehmend kritischer Punkt, dass das betriebliche Lernen in steigendem Maße auf kurzfristiges Anpassungs-

lernen am Arbeitsplatz fokussiert wird. Diese betriebliche Strategie ist, wenn sie zu weit getrieben wird – wie es z.T. durch Verbandsvertreter propagiert wird („Lernen auf Vorrat ergibt heute keinen Sinn mehr“) – auf Dauer kontraproduktiv, da sie Innovationen und Innovativität der Belegschaften kaum bis gar nicht fördert. Innovationen sind und werden für den Wirtschaftsstandort Deutschland aber immer wichtiger. Hinzu kommt eine soziale Schieflage betrieblicher Weiterbildungspolitik insofern, als die betriebliche Förderung mit höherem Qualifikationsniveau und steigender Statusposition zunimmt.

Zweitens ergibt die Auswertung des IAB/BIB Panels, dass – wie übrigens auch in anderen Ländern, allerdings bei weitem nicht so ausgeprägt wie in Deutschland – die Beteiligung der Klein- und Mittelbetriebe (KMU) am Lebenslangen Lernen dichotomisiert ist. Wie Bellmann und

<sup>8</sup> Siehe Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003

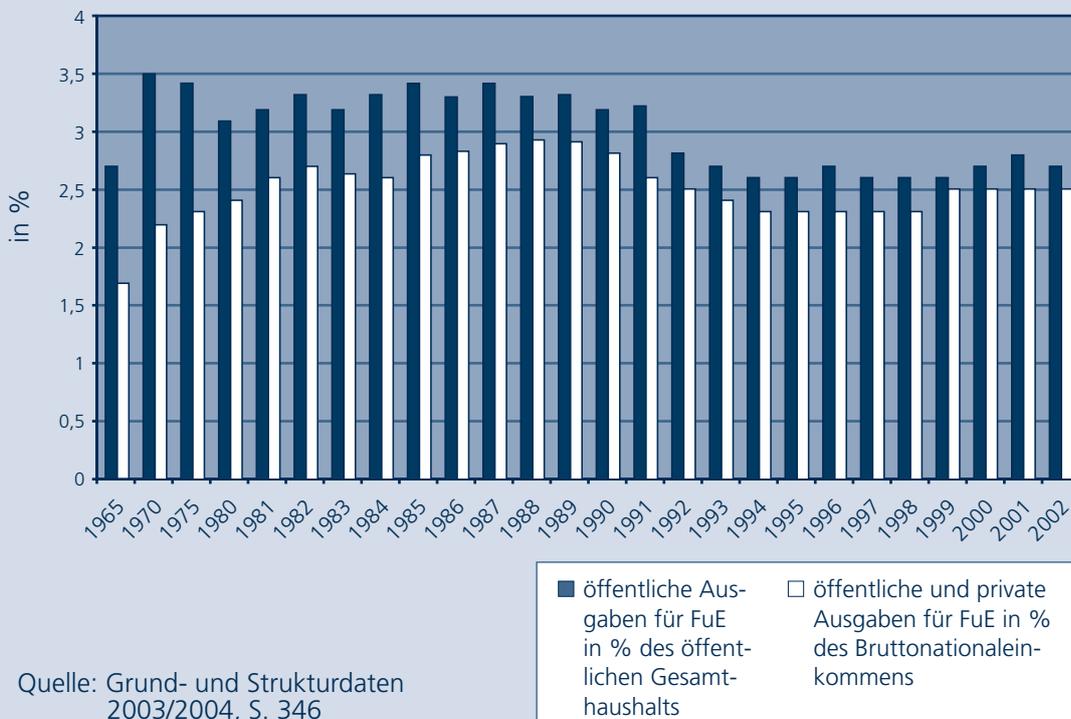
Bellmann/Leber zeigen, nehmen etwa 3/4 der KMU überhaupt nicht an Weiterbildung teil (genauer: sie lassen ihre Mitarbeiter/innen nicht teilnehmen bzw. beteiligen sich nicht an der Finanzierung, sodass diese nur dann weiter lernen können, wenn sie die Kosten selber tragen), etwa 1/4 ist dagegen außerordentlich weiterbildungsintensiv<sup>9</sup>.

Drittens stagniert der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung, Forschung und Entwicklung am öffentlichen Gesamthaushalt in Deutschland seit 1985, das damalige Niveau ist bis 2002 (und wahrscheinlich sogar bis heute) nicht mehr erreicht worden. Ähnliches gilt für den Anteil der gesamten öffentlichen und privaten Ausgaben am BIP: er stagniert seit 1988 und hat bis zum Jahr 2002 das damalige Niveau deutlich verfehlt (siehe Abbildung 8).

Als Zwischenfazit kann fest gehalten werden, dass weder die deutschen Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Schulen [siehe die Ergebnisse von

PISA I und II] und Hochschulen) noch die deutschen Unternehmen im europäischen Ländervergleich das Lern- und Leistungspotenzial ihrer Klienten bzw. Beschäftigten ausschöpfen. In den kommenden Jahrzehnten wird die deutsche Erwerbsbevölkerung altern und schrumpfen, was ceteris paribus das Wachstumstempo der Deutschen Wirtschaft dämpfen wird. Die Erwerbsbevölkerung wird altern, das Durchschnittsalter in den Unternehmen wird steigen, der Zufluss neuen Wissens aus dem Erstbildungssystem droht sich zu verlangsamen, und damit droht das insgesamt akkumulierte und für produktive Leistungen verfügbare Wissen zu veralten bzw. zu schrumpfen. Damit scheint die zukünftige Innovativität der Unternehmen beeinträchtigt. Unternehmen hätten vielleicht noch einen weiteren Anreiz, Produktion, aber auch Forschung und Entwicklung ins Ausland zu verlagern, weil bzw. wenn sie dort über ein deutlich größeres Potenzial von jungen, gut qualifizierten Nachwuchskräften verfügen können.

Abbildung 8: **Ausgaben für FuE in der Bundesrepublik Deutschland in %**

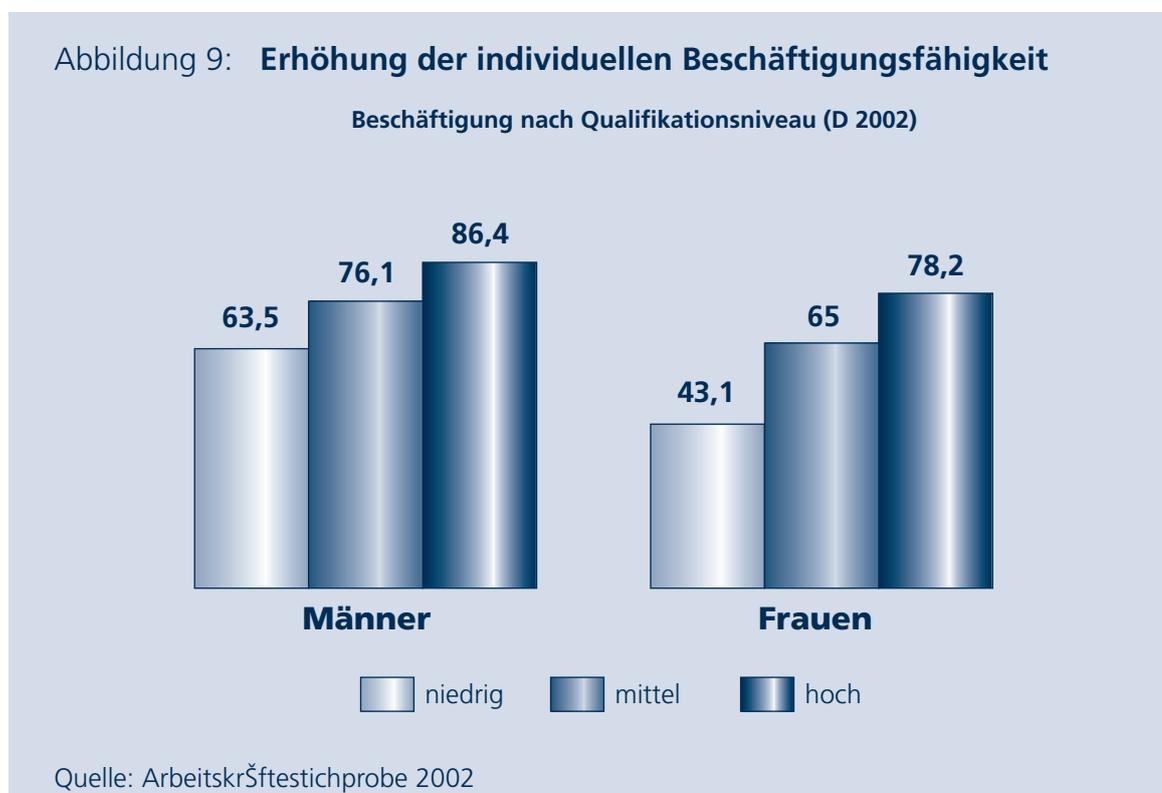


9 Siehe Bellmann 2003 und Bellmann/Leber 2003

## 2.2 Wir brauchen mehr Lebenslanges Lernen, um die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen zu stärken

Generell gilt die Feststellung, dass die Datenlage über Status und Vergangenheitsentwicklung des Lebenslangen Lernens von Erwachsenen als unbefriedigend bezeichnet werden muss, sie ist trägerspezifisch unterschiedlich aussagekräftig und im Hinblick auf Abgrenzungsdefinitionen, Weiterbildungsbereiche und Datenerfassungszeitpunkte bzw. -zeiträume höchst selektiv<sup>10</sup>. Generell kann behauptet werden, dass eine zentrale Erwartung an die Fort- und Weiterbildung bei weitem nicht erfüllt wird: der Ausgleich sozialer Chancen. Nicht nur in Deutschland, sondern international gilt der Befund, dass die Chance auf einen Arbeitsplatz mit dem Bildungsniveau steigt bzw. dass das Risiko, arbeitslos zu werden, mit dem Bildungsniveau sinkt.<sup>11</sup> Dieser positive korrelative Zusammenhang zwischen Beschäftigungschancen und Bildungsniveau wird auch für

Lebenslanges Lernen beobachtet. Abbildung 9 illustriert am Beispiel von Daten aus der Arbeitskräftestichprobe des Jahres 2002, dass in Deutschland eine starke Verknüpfung zwischen Bildungsniveau und Beschäftigungsquote besteht, welche den Schluss erlaubt, dass die individuelle Beschäftigungsfähigkeit steigt, wenn sich die Menschen auf Lebenslanges Lernen einlassen. Natürlich ist dabei vorausgesetzt, dass die Lerninhalte berufs- bzw. tätigkeitsrelevant sind. Die längsschnittlich angelegte Auswertung des Sozioökonomischen Panels SOEP durch Büchel/Pannenberg<sup>12</sup> bestätigt zum einen die Evidenz der Arbeitskräftestichprobe, zum anderen den hohen Zufriedenheitsgrad der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an beruflicher Fortbildung. Immerhin sahen zwischen 70 und 90 % der Zielgruppe ihre Teilnahme als vorteilhaft an, obwohl „harte Facts“ in Gestalt von Renditen bzw. Einkommenszuwächsen, die allein auf Weiterbildungsteilnahme zurück geführt werden können, in Westdeutschland nur für 20 bis 44 jährige, in Ostdeutschland im-



<sup>10</sup> Siehe dazu im Einzelnen Bellmann 2003

<sup>11</sup> siehe OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002, S. 286, Abbildung C5.3.

<sup>12</sup> siehe Büchel/Pannenberg 2003

merhin für 20 bis 64 jährige Beschäftigte gemessen wurden. Individuelle Karrieresprünge, ein oft erwarteter Effekt der Weiterbildungsteilnahme, wurde lediglich bei Vollzeit beschäftigten männlichen Arbeitnehmern beobachtet.<sup>13</sup>

Es ist unbestritten, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse im Sinne U. Beck's die individuellen Biografien und Entwicklungswege ausdifferenzieren. Dieser Prozess wird im Hinblick auf seine gesellschaftlichen Auswirkungen durchaus kontrovers beurteilt. Nicht kontrovers sollte indessen die Sorge um die Bildungsabbrecher sein. Es zeigt sich nämlich, dass die nicht vernachlässigbar hohe Studienabbruchquote von durchschnittlich 27 % an den deutschen Hochschulen (30 % an den Universitäten, 22 % an den Fachhochschulen) von einem gestiegenen und steigenden Trend des Schul- und des Berufsausbildungsabbruchs begleitet wird.<sup>14</sup> Stellt die Studienabbruchquote nicht unbedingt für die betroffenen Personen ein individuelles Unglück dar, weil sich die meisten Studienabbrecher HIS Befunden zufolge in adäquater Beschäftigung befinden, ist Studienabbruch Ausdruck von Ineffizienzen und Fehlinvestitionen im Hochschulsystem.

Konnte seit den 50iger Jahren des 20. Jahrhunderts ein stetiger säkularer Trend rückläufiger Schulabbrüche beobachtet werden, so ist ein wieder steigender Trend seit den 90er Jahren nicht zu übersehen. Die Abbruchquote der Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss lag im Jahr 2000/2001 bei knapp 10 % bei leicht weiter steigender Tendenz. In dieser Gruppe der Schulabbrecher befindet sich ein hoher Anteil männlicher Migrantinnen- und Aussiedlerkinder. Wurde im Jahr 1984 jeder siebte bis achte Ausbildungsvertrag (aus unterschiedlichen Gründen) aufgelöst, so war es Anfang dieses Jahrzehnts jeder vierte. Etwas weniger als zwei Drittel der Abbrecher verblieben im Berufsausbildungssystem, ein Drittel allerdings fielen und fallen zur Zeit heraus und landen als ungelernete „Jungarbeiter“, ein

Begriff aus den 50er und 60er Jahren, im Beschäftigungssystem oder in der Arbeitslosigkeit, der Sozialhilfe oder in der Kriminalität.

In der Fülle von Erhebungen und Befragungsstudien über Teilnahme- bzw. Nichtteilnahme an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung sind als Teilnahme fördernde Faktoren immer wieder die folgenden Variablen als die wesentlichen genannt worden.<sup>15</sup>

- Formales Qualifikationsniveau
- Tätigkeitsanforderungen
- Art der Arbeitsorganisation
- Erwerbsstatus
- Beschäftigungsstatus (Vollzeit/Teilzeit)
- Betriebsgröße
- Geschlecht
- Einkommen
- Alter
- Nationalität

Die Identifikation dieser Variablen beruhte i.d.R. auf Grundauszählungen und einfachen bivariaten Auswertungsverfahren. Anspruchsvollere, multivariate Auswertungsverfahren, die in unterschiedlicher Weise sowohl von infas (Schröder et al. 2003) als insbesondere von Büchel/Pannenberg genutzt worden sind, kommen z.T. zu abweichenden Ergebnissen. Danach haben (statistisch) signifikant unterdurchschnittliche Teilnahmewahrscheinlichkeiten am Lebenslangen Lernen die folgenden Personengruppen.<sup>16</sup>

- Personen ohne formale berufliche Qualifikation
- Personen mit geringer beruflichen Qualifikation
- Personen in wissensarmen Tätigkeiten
- Personen in Obsoleszenz trächtigen Tätigkeiten
- Personen in traditioneller Arbeitsorganisation
- Personen ohne Erwerbsstatus bzw. mit prekärem Erwerbsstatus
- Arbeitnehmer/ innen in Kleinbetrieben
- Frauen mit Kindern (Die Weiterbildungsbstimmigkeit wächst mit der Kinderzahl)
- Einkommensschwache Personen
- Ausländer/innen

13 siehe auch Expertenkommission, Schlussbericht, S. 51 ff.

14 siehe dazu Expertenkommission, Schlussbericht, S. 122 bis 127

15 siehe dazu Bellmann 2002

16 siehe dazu Expertenkommission, Schlussbericht 2004, S. 111 bis 158

Das Ergebnis dieser multivariaten Auswertungen der Daten führt zu der statistisch gesicherten, überraschenden Einsicht, dass weder das Alter der Menschen noch die Teilzeitbeschäftigung (der Frauen) eigenständige Erklärungsfaktoren für die zurückhaltende Teilnahme am lebenslangen Lernen sind. Die Antwort auf die Frage nach den „eigentlichen“ Ursachen der unterdurchschnittlichen Teilnahmewahrscheinlichkeiten von (teilzeitbeschäftigten) Frauen verweist auf den Mütterstatus oder – in geringerem Umfang – auf Pflegeverpflichtungen. M.a.W.: für Frauen sind Kinder das Teilnahmehemmnis, und zwar umso stärker, je mehr Kinder sie haben. Dies gilt im übrigen nicht für Männer mit Kindern, es sei denn, sie sind allein erziehend. Allein erziehenden Müttern ist die Lernbeteiligung in besonderer Weise verwehrt. Dies verweist auf den Mangel an Betreuungsinfrastruktur für Kinder und pflegebedürftige Personen. Im übrigen sei darauf verwiesen, dass diese infrastrukturelle Diskriminierung von Müttern in Deutschland im Vergleich zu anderen EU oder OECD Ländern besonders stark ist.

Was nun das Alter als Erklärungsfaktor für unterdurchschnittliche Teilnahme am lebenslangen Lernen oder gar für die prinzipielle Abstinenz<sup>17</sup> betrifft, so scheint es prima facie einflussrelevant für die Lernbeteiligung zu sein. In den folgenden drei Abbildungen zeigt das Alter scheinbar einen sichtbaren Einfluss sowohl auf die Nichtbeteiligung wie auf die Teilnahme an Weiterbildung. Daneben entpuppen sich das Qualifikationsniveau und die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten als Einflussfaktor.

Eine genauere Analyse der Daten führt zu dem Schluss, dass nicht das Alter per se, sondern die Erwerbs- bzw. Beschäftigungsquote die Variable ist, welche das berufliche Weiterlernen von älteren Menschen, insbesondere ab einem Alter von 55 Jahren, weniger wahrscheinlich werden lässt. Wie die Abbildungen 14 und 15 zeigen, sinkt für beide Geschlechter die Beschäftigungsquote ab dem 50. Lebensjahr, insbesondere aber ab dem 55. Lebensjahr erheblich ab. Sie liegt dadurch deutlich unter dem Niveau, das in ausgewählten Wettbewerbsländern realisiert wird.

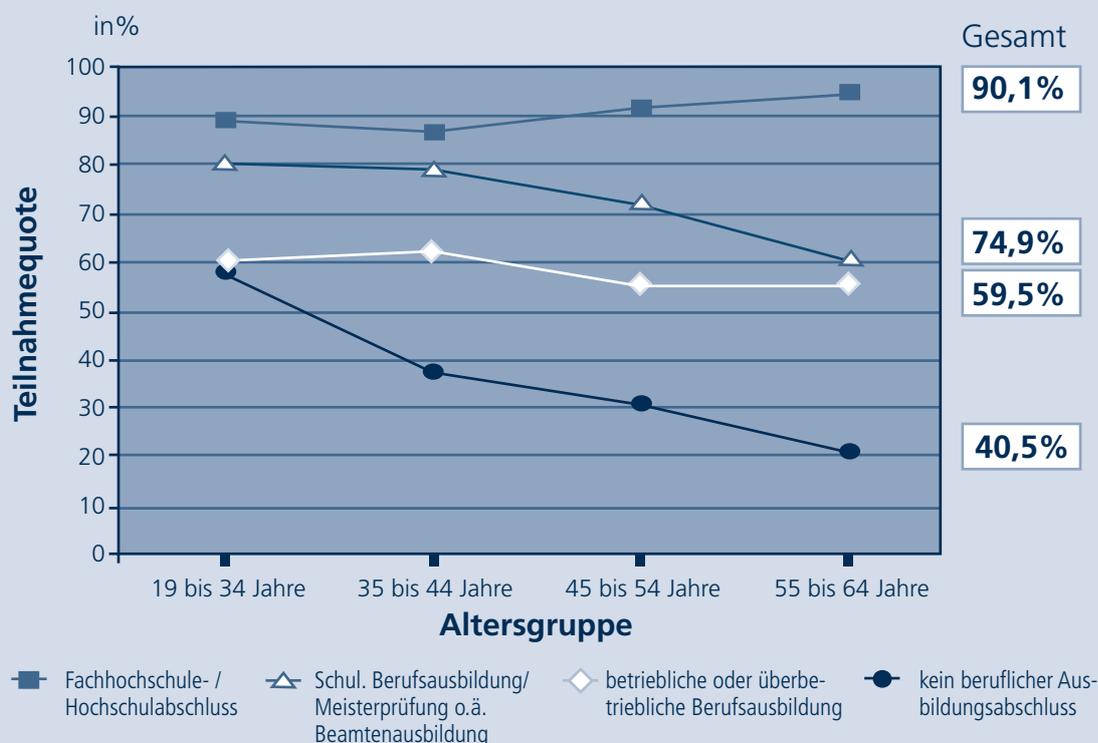
Abbildung 10: **Nie-Teilnehmer an Weiterbildung nach Alter und Berufsabschluss 2003**

<b>N = 1264</b>	<b>19 - 44 Jahre</b>	<b>45 - 64 Jahre</b>
Kein beruflicher Abschluss	<b>63,0 %</b>	<b>74,6 %</b>
Betriebliche oder außerbetriebliche Berufsausbildung	<b>38,9 %</b>	<b>46,5 %</b>
Schulische Berufsausbildung, Meisterprüfung, Beamtenausbildung	<b>36,4 %</b>	<b>33,8 %</b>
Fachhochschulabschluss, Hochschulabschluss	<b>17,2 %</b>	<b>7,4 %</b>

Quelle: Schröder/Schiel/Aust 2004, eigene Auswertung

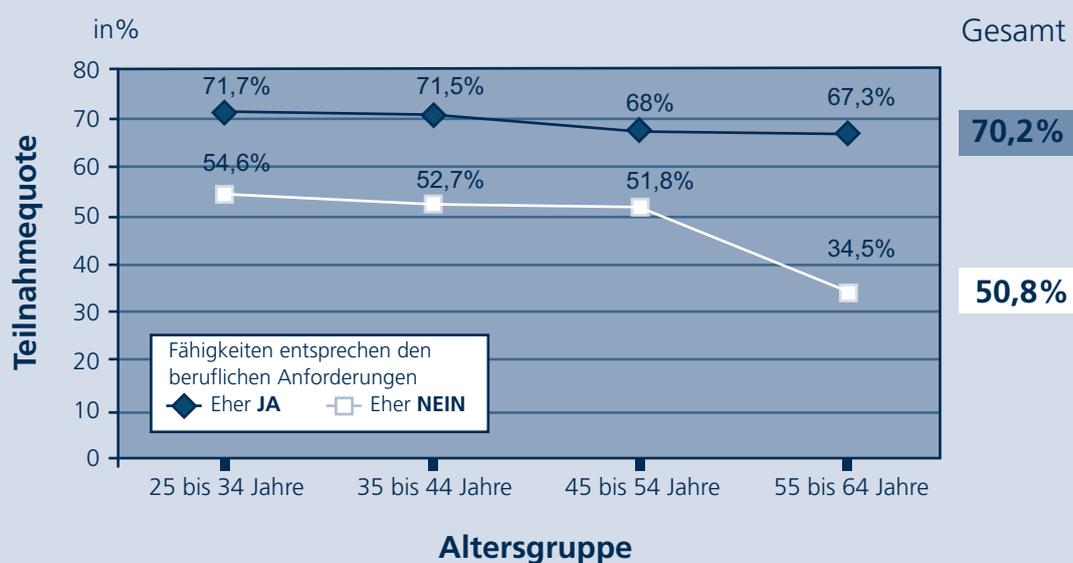
17 In der infas Studie (Schröder et al. 2004) ist die Gruppe der Nie-Teilnehmer entdeckt worden, die bis zum Zeitpunkt der Befragung noch nie an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen hatten und von denen die meisten sagten, sie wollten dies auch in Zukunft nicht tun.

Abbildung 12: **Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Alter und beruflichem Ausbildungsabschluss (Erwerbsquoten!)**



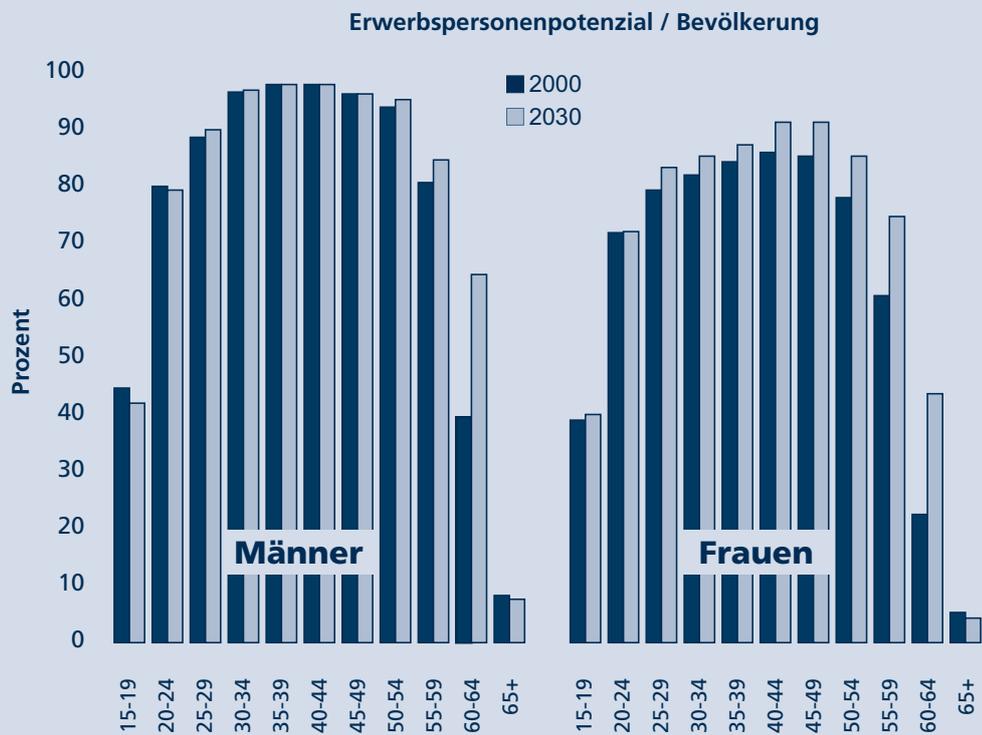
Quelle: INFAS, 2004

Abbildung 13: **Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nach Alter und Einschätzung der eigenen Fähigkeiten**



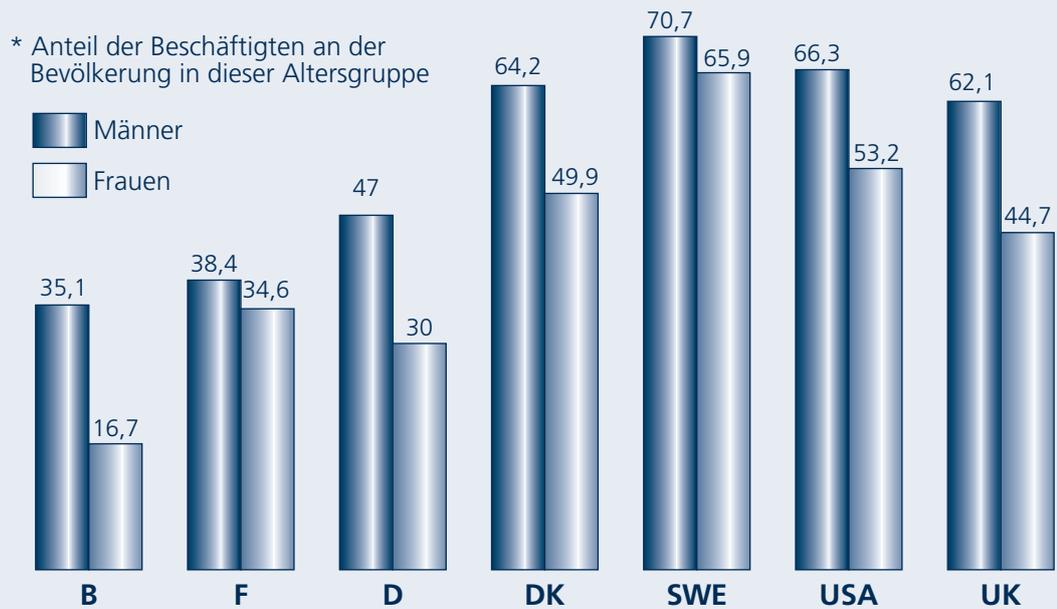
Quelle: INFAS, 2004

Abbildung 14: **Beschäftigungsquote nach Alter und Geschlecht**



Quelle: Statistisches Bundesamt, BMGS, eigene Berechnungen

Abbildung 15: **Beschäftigungsquote\* der 55- bis 64-jährigen Männer und Frauen im internationalen Vergleich, 2002**



Quelle: OECD, 2003

Die Daten unterstreichen den Befund, dass es eine hohe Korrelation zwischen der Beschäftigungsquote und der Weiterbildungswahrscheinlichkeit gibt und dass der Weg zu einer höheren Teilnahme an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in aller erster Linie in der Erhöhung der Beschäftigungsquote der über 50 jährigen Menschen besteht.

Die folgende Tabelle 1 zeigt mit Hilfe von hypothetischen Beispielsrechnungen, wie hoch das Beschäftigungs- (und indirekt auch des Weiterbildung-) potenzial wäre, wenn es über einen längeren Zeitraum gelingen würde, die Beschäftigungsquote der Menschen ab einem Alter von 50 Jahren stufenweise an die Niveaus anderer Länder anzupassen. Die Rechenergebnisse zeigen, dass das Potenzial erheblich wäre.

Tabelle 1: **Beschäftigungspotenziale unter Menschen zwischen 50 und 64 Jahren in 1000**

	2000		2010		2020		2030		2040	
	Bevölkerung	Beschäft. potenzial								
Erwerbsquote in %										
55	15543	8759	16448	9046	19500	10725	16361	8999	15672	8620
Differenz		796		823		975		818		783
60		9555		9869		11700		9817		9403
Differenz		1592		1645		1950		1636		1567
65		10351		10691		12675		10635		10187
Differenz		2389		2468		2925		2454		2350
70		11148		11514		13650		11453		10970
Differenz		3185		3290		3900		3272		3134
75		11944		12336		14625		12271		11754
Differenz		3981		4112		4875		4090		3918
80		12740		13158		15600		13089		12538

### 2.3 Wir brauchen mehr öffentliche Förderung, um bisher ausgeschlossenen Gruppen den Zugang zum Lebenslangen Lernen zu öffnen

Die Kommission hatte Arens & Quinke gebeten, zum einen die Spar- und Investitionsfähigkeit der privaten Haushalte zu eruieren und zum anderen darüber zu informieren, welchen Umfang die öffentlichen Bildungstransfers erreichen und wie sie über die gesellschaftlichen Qualifikationsgruppen und über die Altersgruppen verteilt sind; dies vor dem Hintergrund, dass in den meisten

Bundesländern seit Mitte der siebziger Jahre die Ausgaben der privaten Haushalte für Lebenslanges Lernen absolut und relativ steigen. Der Befund von Arens & Quinke, dass die private Spar- und Investitionsfähigkeit mit dem Nettoeinkommen, dem Geldvermögen, dem Alter und dem formalen Qualifikationsniveau in hohem Maße korreliert, überrascht nicht. Allerdings ist fest zu halten, dass die unteren 20% der Haushalte (geordnet nach der Einkommenshöhe) netto verschuldet sind, d.h. als nicht sparfähig gelten<sup>18</sup>. Dieser Befund spielt für eines der von der Kommission vorgeschlagenen Instrumente eine Rolle.

18 Siehe Arens & Quinke 2003, S. 245

Die Analyse der öffentlichen Bildungstransfers durch Arens & Quinke führt u.a. zu dem Ergebnis, dass über 50% des öffentlichen Bildungstransfervolumens an die Bildungsteilnehmer in der Altersspanne zwischen 18 und 26 Jahren fließt, dabei überwiegend an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an allgemeiner Bildung (Schulen und Hochschulen)<sup>19</sup>. Die öffentlichen Bildungstransfers konzentrieren sich auf die Lebensspanne bis zum 35. Lebensjahr, spätestens nach dem 35. Lebensjahr stehen nur noch steuerrechtliche Regelungen (Sonderausgaben, Werbungskosten), Förderwege nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) sowie – für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit Bedrohte – nach dem SGB III zur Verfügung. Für Personen ohne formale Qualifikationen und mit früher Aufnahme der Erwerbstätigkeit bestehen kaum Zugriffsmöglichkeiten auf bildungsbedingte öffentliche Transfers, es sei denn sie sind arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht.

Die Auswertung der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) durch Büchel & Pannenberg (2003) ergibt erhebliche dauerhafte Renditen für Weiterbildungsteilnehmer/innen im Alter von 20 bis 44 Jahre in ganz Deutschland, für Teilnehmer/innen im Alter von 45 bis 64 Jahren nur in Ostdeutschland. Dabei gilt die Beobachtung, dass Vorruhestand und Altersteilzeit die Weiterbildungsrenditen älterer Arbeitnehmer/innen senken. Individuelle Karrieresprünge ergeben die Daten des SOEP nur für vollzeitbeschäftigte Männer in Westdeutschland. Bestätigt wird ferner der bekannte Befund, dass berufliche Weiterbildung das Arbeitslosigkeitsrisiko signifikant verringert. Obwohl die „harten“ Erträge (Renditen, Karrieresprünge) auf bestimmte Gruppen von Personen beschränkt sind, bewerten zwischen 70 und 90 % der Teilnehmer/innen an beruflicher Weiterbildung ihre Teilnahme als vorteilhaft.

### **3. Finanzierungsbegriff und Ressourcenmodell („Wie sondieren wir den Gegenstand begrifflich konsistent?“)**

Die Kommission benutzte bereits in ihrem Zwischenbericht einen weiten Finanzierungs- und Ressourcenbegriff. Sie versteht unter Finanzierung mehr als „nur“ die im Alltagsdenken übliche Vorstellung, Finanzierung bedeute die Beschaffung von Geld. Diese Auffassung ist nicht grundsätzlich falsch, aber sie greift zu kurz. Beim (Lebenslangen) Lernen geht es darum, über Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu verfügen, Zeit und Geld zu haben und in einer institutionellen Umwelt zu leben, die sowohl das Lernen wie die Umsetzung des Gelernten erlaubt. Diese vier Bedingungen sind nicht von vornherein für jedermann und jede Frau gegeben, sie müssen ggf. geschaffen werden. Daher definiert die Kommission Finanzierung in einem sehr weiten Sinn als die Herstellung der Verfügbarkeit über Ressourcen, wobei sie zwischen vier Ressourcenarten unterscheidet: Psychische Ressourcen, Ressource Zeit, Ressource Geld und Ressource „Rahmenbedingungen“ bzw. institutionelle Bedingungen. Notwendig ist der Blick auf alle vier Ressourcenarten in ihrer wechselseitigen Verflechtung, denn es wird kein Lernen statt finden, wenn man zwar einerseits Geld bereit stellt, aber die Zeit zum Lernen oder die Lernbereitschaft fehlen oder wenn Zeit und Bereitschaft vorhanden sind, aber das nötige Geld fehlt. Schließlich wird Lernen verpuffen, wenn institutionelle Bedingungen (z.B. die Ausstattung des Arbeitsplatzes) verhindern, dass das Gelernte umgesetzt bzw. angewendet werden kann.

Zu den psychischen Ressourcen zählt die Kommission Lernmotivation, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, aber auch Anstrengungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit auf Seiten der Individuen. Die Ressource Zeit kann nur in zwei Arten zur Verfügung gestellt werden, als Freizeit oder als Arbeitszeit. In welcher der bei-

---

<sup>19</sup> siehe ebenda, S. 44 f.

den Formen Lernzeit zur Verfügung gestellt wird, wird einerseits individuell entschieden, andererseits kann dies auf gesetzlicher, tarifvertraglicher oder betrieblicher Vereinbarungsebene vorgegeben werden. Lernzeitkonten und insbesondere deren Verknüpfung mit Arbeitszeitkonten stellen mögliche Lösungen des Zeitproblems dar. Zu der Gruppe der institutionellen Ressourcen, die das Lebenslange Lernen fördern und erleichtern, aber auch be- oder verhindern können, gehören z.B. Zertifizierung von Anbietern, Programmen und von Kompetenzen, Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsregeln, Informationssysteme und Transparenz, Kündigungsschutz (der durchaus ambivalent gesehen werden kann, der aber innerbetriebliche Weiterbildung stimulieren kann), Produkthaftungsnormen, lernförderliche und innovative Arbeitsumgebungen, Personalentwicklungskonzepte der Organisationen, Rotationsstrategien (z.B. Job-AQTIV) und insbesondere im Hinblick auf die Förderung des lebenslangen Lernens von Frauen Kinderbetreuungs- und Pflegearrangements.

#### **4. Finanzierungsinstrumente im Überblick („Welche Finanzierungsinstrumente stehen zur Verfügung?“)**

Im Prinzip kommen nur drei Akteursgruppen als Finanziers für lebenslanges Lernen in Frage: die Lerner/innen, die Arbeitgeber und der Staat, wobei zu beachten ist, dass bereits der Staat kein originärer Finanzier ist, sondern seine Mittel durch Besteuerung, Abgaben und Gebühren aus den Einkünften der Bezieher von Arbeits- und Kapitaleinkommen bezieht. Ähnlich gilt für andere Organisationen oder Träger, die als Finanziers von Weiterbildungseinrichtungen auftreten wie etwa die Kirchen oder Wohlfahrtsverbände, da sie ihre Zuschüsse aus Mitgliedsbeiträgen, Abgaben oder staatlichen Zuwendungen speisen. Es sollte ferner in Erinnerung gerufen werden, dass jedem Finanzier grundsätzlich stets nur drei Einkommensquellen zur Verfügung stehen, nämlich das laufende Einkommen oder das frühere Einkommen (über Ersparnis oder Rücklagen) oder das zukünftige Einkommen (über Darlehen oder Kredite).

Beschränken wir also die Finanziers auf die drei genannten Akteursgruppen, so bieten sich folgende Finanzierungsinstrumente an:

- Selbstfinanzierung durch die Lerner
  - aus laufendem Einkommen
  - Bildungssparen (staatlich oder durch Arbeitgeber gefördert)
  - Darlehen (von Bank, Staat oder Arbeitgeber)
- Einzelbetriebliche (Arbeitgeber-) Finanzierung aus Erlösen, Umsätzen, Einnahmen
- Betriebliche Abgabe-, Umlage- oder parafiskalische Fondslösungen
- Nachfragebezogene Staatsfinanzierung (Maßnahmen u./o. Unterhalt)
  - direkte Geldtransfers (Festbetrag oder einkommensabhängig)
  - Gutscheine (einheitlich oder einkommensabhängig)
  - Sparprämien (einmalig oder permanent, einheitlich oder einkommensabhängig)
  - Darlehensgewährung (an Lerner)
  - Zinssubventionen für Darlehensnehmer
  - (einkommensabhängige) Tilgungssubvention an Darlehensnehmer
  - Steuerliche Entlastung (Sonderausgaben, Werbungskosten)
  - Steuerliche Befreiung
- Angebotsbezogene Staatsfinanzierung (Transfers an Organisationen, insbesondere an Klein- und mittlere Unternehmen)
  - Vouchers/Gutscheine/Entitlements/Ziehungsrechte
  - Darlehen
  - Zinszuschüsse
  - Allgemeine Anreizprämien
  - Zuschüsse zu Weiterbildungskosten
  - Einmalige Weiterbildungsprämien oder dauerhafte Zuschüsse bei Angeboten für bestimmte Zielgruppen
  - Steuerliche Entlastung bei Weiterbildungsaktivitäten (anerkannte Betriebsausgaben, Rückstellungen oder Rücklagen für lebenslanges Lernen, Steuerschuldabzüge)
  - staatlich finanzierte Bildungsanbieter, staatliche Weiterbildungsangebote

## 5. Die Empfehlungen der Kommission („Die Architektur der Empfehlungen“)

Die Kommission musste sich bei der Entwicklung von Finanzierungsempfehlungen u.a. mit der ordnungspolitischen Frage auseinandersetzen, in welchem Verhältnis private und öffentliche Verantwortung zueinander stehen, wenn es um die Finanzierung des lebenslangen Lernens geht und dabei Antworten auf die Frage gegeben werden müssen, ob und, wenn ja, in welchem Ausmaß der Markt als effizientes Steuerungs- und Allokationssystem in der Sphäre des lebenslangen Lernens versagt. Obwohl empirische Evidenz kaum vorliegt, entschied sich die Kommission für das „Sowohl als auch“, d.h. für private und öffentliche Verantwortung. Die Kommission hält bestimmte Formen des Marktversagens für plausibel und wahrscheinlich, ohne diese Annahmen mit empirischen Fakten belegen zu können. So scheint die These systematischer Informationsbeschränkungen und verzerrter Marktübersichten der Nachfrager nach Angeboten lebenslangen Lernens plausibel und wahrscheinlich. Zwar werden Monopole jeglicher Art (lokale, technische oder ökonomische Monopole) als unwahrscheinlich ausgeschlossen, aber Marktunvollkommenheiten als Folge von Informations- und Konkurrenzbeschränkungen (z.B. Zugangsschranken) können nicht ausgeschlossen werden. Gleiches gilt für die Möglichkeit systematischer Divergenzen zwischen privaten und staatlichen Risiko- und Präferenzstrukturen. Zudem entwickelt sich ein Kapitalmarktsegment, in dem Kapital für die Finanzierung lebenslangen Lernens seitens der Lerner/innen bereit gestellt werden würde, bisher nicht. Die Unterversorgung bzw. Unterinvestition in lebenslanges Lernen angesichts externer Erträge bzw. Nutzen ist umstritten und als These recht spekulativ, im internationalen Vergleich allerdings begründbar. Nicht begründbar ist hingegen die These, lebenslanges Lernen sei ein spezifisch öffentliches Gut und daher staatlich zu finanzieren. Die Kommission

hält es allerdings für wahrscheinlich, dass der in Deutschland realisierte Versorgungsgrad mit lebenslangem Lernen im Verhältnis zum gesellschaftlichen Bedarf (siehe dazu Abschnitt 2) unzureichend ist. Sie führt diese Unterversorgung auf die als Folge der ungleichen und zunehmend ungleicher gewordenen Einkommens- und Vermögensverteilung unzureichende Nachfrage zurück. M.a.W.: die dem Leistungsfähigkeitsprinzip folgende Finanzierungsphilosophie der Kommission plädiert, wie übrigens auch die OECD, für die Kofinanzierung des lebenslangen Lernens durch die Lerner/innen, die Arbeitgeber und den Staat.

Bei der Entwicklung der Empfehlungen hat sich die Kommission auch durch Erfahrungen und Lösungen aus Nachbarländern anregen lassen. Einen nachhaltigen Eindruck haben die weit entwickelten Förderstrukturen in Dänemark und Schweden, Teile der französischen Umlagefinanzierungsregelungen sowie die Ideen zur Förderung des lebenslangen Lernens in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) in England hinterlassen.<sup>20</sup> In Würdigung der ausländischen Erfahrungen, vor allem aber angesichts der im 2. Kapitel des Schlussberichts zusammen getragenen Befunde hat die Kommission Folgendes vorgeschlagen.

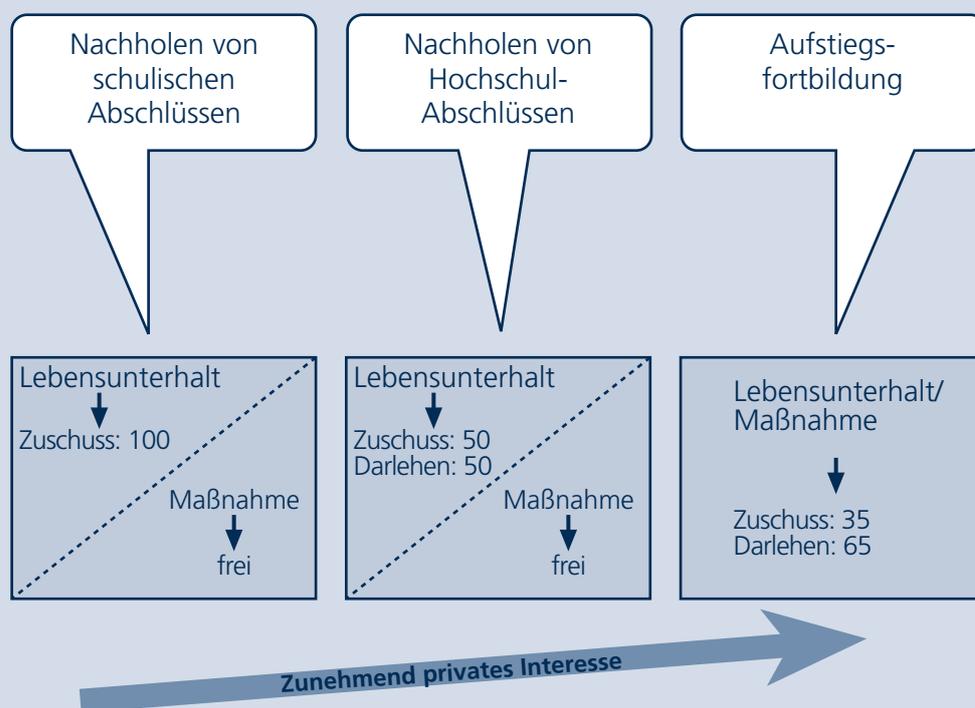
(1) In Anlehnung an die schwedischen Erfahrungen sollen Maßnahmekosten und Lebensunterhalt beim Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse von Erwachsenen von auch über 30 Jahren mit niedrigem Einkommen und geringem eigenen Vermögen durch Zuschüsse und Darlehen gefördert werden. Diese Förderung soll mit dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG bzw. sog. „Meister-BaföG“) in einem Erwachsenenbildungsförderungsgesetz (EBIFG) zusammen gefasst werden. Die öffentliche Förderung soll dabei mit unterstelltem steigendem privaten Interesse abnehmen (siehe Abbildung 16). Das EBIFG soll der Beobachtung Rechnung tragen, dass für Personen, die das 27. Lebens-

<sup>20</sup> Siehe Kapitel 3, S. 159 bis 204 im Schlussbericht

jahr überschritten haben, und das gilt erst Recht für die Überschreitung des 30. oder 35. Lebensjahrs, außer durch Minderung der Lohn- bzw. Einkommensteuerlast durch Sonderausgaben oder Werbungskosten so gut wie keine öffentliche Förderung des lebenslangen Lernens zur Verfügung steht, es sei denn, die

Personen sind arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht. Das von der Kommission eingeholte Gutachten von Arens/ Quinke (2003) über die öffentlichen Bildungstransfers bestätigt, dass weit über 50% der öffentlichen Bildungstransfers an Jugendliche in der Altersspanne zwischen 18 und 26 Jahren geht.

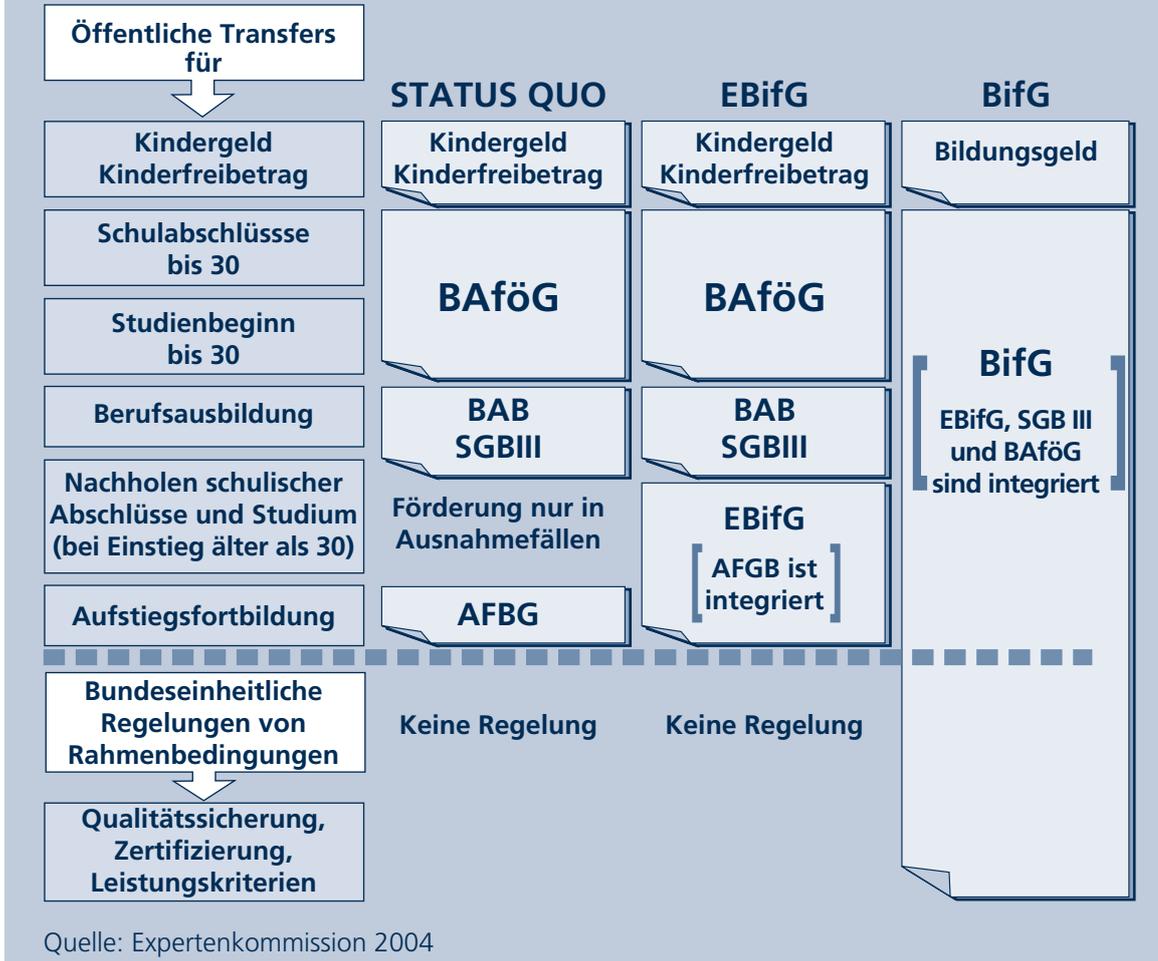
Abbildung 16: **Staffelung der Förderung nach öffentlichem und privatem Interesse**



Langfristig sollen die Leistungen nach dem EBIFG und dem BaföG in einem einheitlichen Bildungsförderungsgesetz (BIFG) zusammen gefasst werden. Die bisherigen Bildungstransfers an die Eltern sollen dann in Form eines Bildungsgeldes direkt an die Lernenden ausgezahlt werden. Leitbild ist die selbständige erwachsene Person, die

nicht mehr wie bis zum 27. Lebensjahr als abhängiges Kind betrachtet wird. Unter dem Dach des BIFG sollen alle Transfers harmonisiert und von einheitlichen Kriterien abhängig gemacht werden. Wie aus Abbildung 17 hervor geht, kann dieser Vorschlag auch schrittweise, z.B. in Abhängigkeit der Haushaltslage, umgesetzt werden.

Abbildung 17: **Öffentliche Förderung des Lebensunterhalts:**  
(Status quo im Vergleich zu den  
Kommissionsempfehlungen, eigene Darstellung)



(2) Bundesländer und Gemeinden sollen wie bisher in Nordrhein-Westfalen eine flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung gewährleisten. Darin ist inbegriffen die Infrastruktur für nachzuholende Schulabschlüsse, für die Sprach- und Integrationsförderung und für die Förderung internationaler Kompetenzen (z.B. Sprach- und kulturelle Kompetenzen). Um diese Infrastruktur zu stabilisieren und ggf. auszubauen, sollen sich Länder und Gemeinden auf einen bestimmten Prozentsatz ihrer Haushalte einigen, der jährlich für die Förderung der allgemeinen, poli-

tischen und kulturellen Weiterbildung bereit gehalten wird.

(3) Die staatliche Förderung nach dem 5. Vermögensbildungs- und nach dem Bauspargesetz soll um ein Bildungssparen erweitert werden. Damit sollen auch für bisher bildungsabstinenten Personengruppen mit niedrigem Einkommen und geringem eigenen Vermögen Anreize geschaffen werden, einen Teil ihres Einkommens in lebenslanges Lernen zu investieren. Die erwachsenen Lernenden sollen ebenso ein kostengünstiges Darlehen für Lernzwecke aufnehmen und die vermögenswirksamen Leistungen ihres Arbeitgebers einbringen.

gen können. Um Anreize zum Sparen zu erhalten, ist der Schutz der Konten vor staatlichen Zugriffen zu gewährleisten.

- (4) Die Kommission betrachtet die Finanzierung betrieblichen Lernens als originäre Aufgabe der Betriebe bzw. Arbeitgeber. Der Staat kann und sollte allerdings die institutionellen Rahmenbedingungen gestalten und verbessern. Vereinbarungen zu betrieblichen Lernzeitkonten, die mit betrieblichen Arbeitszeitkonten verknüpft werden sollten, sollen nach Vorstellung der Kommissionsmehrheit durch gesetzliche Regelungen zur Insolvenzsicherung der Guthaben, durch eine nachgelagerte Besteuerung der Einzahlungen sowie durch die Allgemeinverbindlichkeitserklärung von freiwilligen Vereinbarungen zur Umlagefinanzierung in Anlehnung an die Bauwirtschaft verbessert werden. Die Teilnahme von Beschäftigten an Bildungsmaßnahmen möchte die Kommission mit Freistellungs- und Rückkehrrechten (wie in Dänemark, Frankreich und Schweden) verknüpft sehen. Die Weiterbildungsbereitschaft der kleinen und mittelgroßen Unternehmen soll in Anlehnung an einen englischen Modellversuch durch Gutscheine für die Ausarbeitung betrieblicher Bildungspläne angeregt werden. Schließlich plädieren drei der fünf Kommissionsmitglieder für eine Umlage zur Finanzierung der Weiterbildungsteilnahme von Leiharbeitnehmern. Nach französischem Vorbild soll angesichts der hohen Arbeitsmarktrisiken 1% der Lohnsumme für die Qualifizierung dieser Beschäftigtengruppe aufgewendet und durch einen Fonds, der von den Sozialpartnern getragen wird, in verleihsfreien Zeiten für das Lebenslange Lernen genutzt werden. Den höheren Lohnkosten für Leiharbeitnehmer stehen lernbedingt höhere Arbeitsproduktivitäten gegenüber.
- (5) Die Kommission hat, obwohl als Folge der niedrigen Erwerbsquoten die Weiterbildungsbeteiligung von Personen über 50 Jahren stark nachlässt, keine besonderen altersspezifischen Bildungsförderinstrumente im Rah-

men der Arbeitsmarktpolitik vorgeschlagen. Die Förderung von über 50-Jährigen in Kleinbetrieben (durch das Job-Aktiv-Gesetz) blieb wirkungslos, da sie zu spät ansetzte. Der Kommission erscheint es effektiver zu sein, die Weiterbildung der auf dem Arbeitsmarkt besonders gefährdeten Gruppe der An- und Ungelernten präventiv im Betrieb zu fördern. Flexibilitätsfördernd und zielführend könnte dabei sein, wenn nicht nur auf einen Berufsabschluss zielende Maßnahmen, sondern auch zu solchen Abschlüssen hinführende Module gefördert würden. Ebenso sollten die eigenen initiierten Bildungsbemühungen von Arbeitslosen durch Ruhen des Arbeitslosengeldanspruchs gestützt werden. Schließlich plädiert die Kommission dafür, die als zu rigide empfundene Verbleibsquote von 70% flexibler zu handhaben, um die negativen Selektionseffekte zu Lasten gering Qualifizierter (Creaming Effekt) zu vermeiden.

- (6) Migranten und Migrantinnen gehören zu den gesellschaftlichen Gruppen in besonders prekären Lebenslagen. Zuwanderer sollen nach Auffassung der Kommission einen Rechtsanspruch auf Integrationsmaßnahmen bei gleichzeitiger Teilnahmepflicht haben. Auch bereits länger in Deutschland lebende Ausländer und Aussiedler sollten nach Maßgabe der öffentlichen Haushaltssituation eine Teilnahmechance haben, und jugendlichen Flüchtlingen sollte durch Erteilung einer Arbeitserlaubnis die Chance zur einer dualen Berufsausbildung eröffnet werden.
- (7) Die Bereitstellung von Zeit und Geld reicht nicht, um die Bildungsbereitschaft zu erhöhen. Es bedarf zusätzlich und begleitend verbesserter institutioneller Rahmenbedingungen, z. B. in Form von Transparenz der Anbieter, der Angebote, der Programme, der Kurse, der Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsmodalitäten, z.B. in Gestalt von individueller Bildungsberatung. Für die Lernenden müssen erkennbare und gut ausgezeichnete „Trampelpfade“ durch die Landschaft des Lebenslangen Lernens geschaffen werden, und

zwar durch die Entwicklung von anerkannten Weiterbildungsmodulen und Abschlüssen im Kontext der Neuordnung von Berufen und durch bundesweit anerkannte Weiterbildungsabschlüsse. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören ferner die Einführung von Zertifizierungsverfahren zwecks Anerkennung auch informell erworbener und schulischen oder betrieblichen Qualifikationen gleichwertiger Kompetenzen, zeitliche wie inhaltlich-thematische Flexibilisierung der Lernangebote für Erwachsene durch Modularisierung, lernförderliche Arbeitsumgebungen, Arbeitsorganisation und Arbeitsplätze sowie die Stärkung der Lernanreize durch eine kompatible Arbeitsmarktpolitik und Produktgestaltung.

- (8) Die Kommission hat sich zu der Frage, wie die Beteiligung älterer Arbeitnehmer am Lebenslangen Lernen erhöht werden kann, nicht weiter geäußert, sie hat lediglich auf den Umstand verwiesen, dass es offensichtlich einen engen Zusammenhang zwischen Lernbeteiligung und Beschäftigungsquote gibt. Daher liegt in der Erhöhung der Beschäftigungsquoten der über 50-jährigen Männer und Frauen ein entscheidender Hebel zur Steigerung der Teilnahme am Lebenslangen Lernen. Insbesondere für Frauen setzt eine höhere Beschäftigungsquote eine entschiedene Verbesserung der Betreuungsangebote von Kindern oder

pflegebedürftigen Personen voraus. Damit die Teilnahme am Lebenslangen Lernen sich sowohl für die Individuen als auch für die Arbeitgeber lohnt, d.h. damit sich die individuelle und die betriebliche Weiterbildungsrendite verbessert, scheint die Verlängerung der Lebensarbeitszeit unausweichlich zu sein. Dies legt zwingend das Ende der Altersteilzeitregelungen und der Vorruhestandsregelungen nahe. Ebenso naheliegende Maßnahmen können die Erhöhung der Wochenarbeitszeiten sein. Auch die Verbreiterung der Nutzung von Arbeitszeit- und Lernzeitkonten dürfte die Lebensbeschäftigungs- und -weiterbildungsdauer verlängern. Der Integration von älteren Arbeitnehmern in Beschäftigung und Weiterbildung dienlich sollte ferner die Schaffung und Verfügbarkeit lerntüchtiger Arbeitsplätze und an die Bedürfnisse älterer Arbeitnehmer angepasste Arbeitsumgebungen und Arbeitsorganisationen sein. M.a.W.: Altersangepasste betriebliche Arbeitspolitiken in Bezug auf Arbeitsabläufe, Arbeitsinhalte, Arbeitsatmosphäre, Lebensgestaltung, Kinderbetreuung und betriebliche Gesundheitspolitik, aber auch die Mischung von älteren und jüngeren Beschäftigten, d.h. von „traditionellen“ und „modernen“ Kompetenzen sollten die Produktivität und die Lernbereitschaft der älteren Menschen befördern.

#### 4. Literatur

- Arens, T./Quinke, H. (2003): Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Bellmann, L. (2002), Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Bellmann, L. (2003): Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen, unveröffentlichtes Manuskript, Nürnberg
- Bellmann, L./Leber U. (2003): Denn wer hat, dem wird gegeben, in: IAB Materialien Nr. 1, Nürnberg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Grund- und Strukturdaten 2003/2004 Bonn, Berlin
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2003): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland – Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag, Gutachten im Auftrag der Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, Bielefeld
- Bodenhöfer, H.J./Riedel, M. (1998): Bildung und Wirtschaftswachstum, in: von Weizsäcker, R.J. (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, NF Bd. 258, Berlin S. 31-63
- Buttler, F./Tessaring, M. (1993): Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 26. Jg., Heft 4, S. 467-476
- Europäische Kommission (2004): Beschäftigung in Europa 2003, Brüssel
- Ewerhart, G. (2003): Ausreichende Bildungsinvestitionen in Deutschland? Bildungsinvestitionen und Bildungsvermögen in Deutschland 1992 –1999. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 266, Nürnberg
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2002) (Hrsg.): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht, Bielefeld
- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004) (Hrsg.): Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft, Schlussbericht, Bielefeld
- Grünewald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.)(2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa, Bielefeld
- OECD (2002): Education at a Glance 2002, Paris
- OECD (2003a): Economic Outlook 72, Paris
- OECD (2003b): Sources of Economic Growth, Paris
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 2004, Paris
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse, Gutachten für die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (Hrsg.), Bielefeld
- Statistics Australia: Monthly Economic and Social Indicators 2003-2004
- Statistics Canada: <http://www.statcan.ca/english/Pgdb/econ86a.htm>
- <http://www.oecd.org/document>: Wages, Costs, Unemployment and Inflation, Table 12.Labour productivity

<http://www.aph.gov.au/library/pubs/mesi/mesi81.htm>

## Lernzeit(konten) – Eine Lösung für das Kosten- und Zeitdilemma in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

### Problemstellung

Lernen braucht bekanntlich Zeit, und Zeit ist in erwerbswirtschaftlichen Zusammenhängen ein Kostenfaktor. So trivial diese Feststellung auch klingen mag, so wenig hat sie bislang eine angemessene Berücksichtigung in der Debatte um die Umsetzung des Prinzips des lebenslangen Lernens erhalten. Obwohl kaum ein anderes wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Thema auf einen vergleichbar hohen Konsens zwischen den gesellschaftlichen Gruppen stößt, ist die Frage offen geblieben, wie der zukünftig höhere Aufwand an Lernzeiten aufzubringen ist, wenn das Prinzip des lebenslangen Lernens zu einer alltäglichen Selbstverständlichkeit werden soll. Zu klären ist, wie erweiterte Lernphasen und Qualifizierungsprozesse auf die gesamte individuelle Erwerbsbiographie zu verteilen sind. Dies betrifft nicht nur das zeitliche Verteilungsverhältnis zwischen Aus- und Weiterbildungsphasen generell, sondern auch die Verteilung der Lernzeiten auf die verschiedenen Lernorte (betriebliches oder außerbetriebliches Lernen) und Lernformen (z.B. formales, nichtformales Lernen). Bei der beruflich-betrieblichen Weiterbildung geht es um die Frage, wie sich die zukünftig zusätzlichen Zeitressourcen auf Arbeitszeit oder Freizeit bzw. auf Mischformen zwischen beiden Sphären verteilen. So lange diese zentrale Verteilungsfrage nicht geklärt ist, bleibt der Weg in die lernende Arbeits- und Wissensgesellschaft blockiert.

Im Unterschied zur beruflichen Erstausbildung hat der Gesetzgeber das Feld der beruflichen Weiterbildung der Gestaltungskompetenz der Tarif- bzw. Betriebsparteien überlassen. Diese haben die betrieblich-berufliche Weiterbildung bislang kaum geregelt. In 29% der Betriebe (mit Betriebs-

rat) sind Weiterbildungsfragen im Rahmen von Betriebsvereinbarungen thematisiert (Seifert 2004), die teilweise an definierte inhaltliche Kontexte (z. B. Umstrukturierungen) gebunden sind. In den letzten Jahren ist jenseits aller ordnungspolitischen Debatten zwischen den Tarifvertragsparteien um die Regulierung betrieblicher Weiterbildung neue Bewegung aufgekommen. Konzeptionell schlagen die vorliegenden Ansätze unterschiedliche Wege ein. So sichert der im Bereich der Metallindustrie in Baden-Württemberg abgeschlossene Tarifvertrag den Beschäftigten einen Anspruch auf ein jährliches Personalentwicklungsgespräch, um Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren und gezielte Maßnahmen zu organisieren. Teilbereiche der Wirtschaft haben Fondssysteme eingeführt, so in der Bauwirtschaft, bei den Gerüstbauern oder in der Textil- und Bekleidungsindustrie. Lernzeitkonten stellen schließlich einen dritten Ansatz dar, dem die nachfolgende Aufmerksamkeit gilt.

### Lernzeitkonten – Neun Thesen zum Zusammenhang von Zeit und beruflicher Weiterbildung

Neun Thesen thematisieren nachfolgend den Zusammenhang von Zeit und beruflich-betrieblicher Weiterbildung. Vor dem Hintergrund eines weiterhin für die Zukunft prognostizierten steigenden Bedarfs an beruflich-betrieblicher Weiterbildung problematisieren sie die Verteilung von vermehrter Weiterbildungszeit auf entweder bezahlte Arbeitszeit oder auf Freizeit, sie verweisen auf bereits bestehende Weiterbildung behindernde Zeitrestriktionen, sie skizzieren ein Modell für Lernzeitkonten und diskutieren mögliche Einwände gegen ein solches Konzept.

**Erste These:** Der derzeitige Aufwand in Pflege und Erweiterung des gesellschaftlichen Humankapitalstocks dürfte allen prognostischen Aussagen zu Folge bei weitem nicht ausreichen, den zukünftig wachsenden Anforderungen der Wirtschaft zu entsprechen.

Für einen steigenden Bedarf an Weiterbildung sprechen Entwicklungen sowohl auf der Angebots- als auch der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes. Sie lassen sich als Trends identifizieren, nicht aber in ihren Auswirkungen auf den zusätzlichen Bedarf an Lernzeiten quantifizieren. Ebenso wenig ist abzuschätzen, welche Rationalisierungspotentiale in der bisherigen Organisation von Weiterbildung stecken, um mit dem bestehenden Volumen an Lernzeiten effizienter umzugehen, ohne die verfolgten Lernziele und -inhalte zu gefährden.

Auf der *Angebotsseite* des Arbeitsmarktes wird angesichts der demographischen Entwicklung der Zustrom an jungen und gut ausgebildeten Absolventen aus dem dualen System sowie den Fachhoch- und Hochschulen allmählich abebben. Gleichzeitig altert die Erwerbsgesellschaft (Buck et al. 2002). Hinzu kommt, dass die einstige Bildungsexpansion ins Stocken geraten ist (Reinberg/Hummel 2003). Die Gefahr droht, dass die nachrückenden geburtenschwachen Jahrgänge im Ausbildungsgrad nicht Schritt halten mit den durchschnittlich steigenden Qualifikationsanforderungen. Mangelsituationen an Hochqualifizierten aber auch an Arbeitskräften der mittleren Qualifikationsebene wären die Folge.

Der Eintritt in den Ruhestand wird zukünftig deutlich später als zurzeit erfolgen. Betriebliche Personalpolitik tut sich bislang noch schwer, den in großem Konsens von Bundesregierung und Tarifvertragsparteien geforderten Paradigmenwechsel in der bisherigen Politik der Frühverrentung nachzuvollziehen. Um zukünftige Engpasssituationen zu vermeiden, werden Betriebe aber nicht umhin kommen, die personal- und arbeitspolitischen Weichen neu zu justieren und die Arbeits- und Weiterbildungsbedingungen altersgerecht zu gestalten. Ebenso werden sich Beschäftigte in weitaus größerem Maße als bis-

her auf den ständigen Wandel der Qualifikationsanforderungen einstellen müssen.

Auf der *Nachfrageseite* des Arbeitsmarktes werden der Wandel zur Wissensgesellschaft, der Trend zu höheren beruflichen Qualifikationen sowie die rasche Obsoleszenz zumindest von Teilen der beruflichen Qualifikation den ständigen Anpassungsbedarf erhöhen. Vor diesem Hintergrund ist von einem durchschnittlich höheren Ausmaß an beruflicher Weiterbildung während der gesamten Erwerbsbiographie auszugehen (Prognos 2002; Reinberg/Hummel 2003). Vor allem ältere Beschäftigte werden ihre Weiterbildungsintensität erhöhen und mehr Zeit für ihre Qualifikationsanpassung und -erweiterung aufwenden müssen. Lebenslanges Lernen wird dann immer weniger nur eine Floskel für Sonntagsreden sein, sondern eine zwingende Notwendigkeit, um die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft, die internationale Wettbewerbsfähigkeit sowie ein hohes Wohlstands- und Beschäftigungsniveau zu sichern. Auf diese Zusammenhänge weisen sowohl die OECD als auch die EU seit Jahren hin und fordern die nationalen Regierungen mit hoher Dringlichkeit zu entsprechenden Aktivitäten auf. Theoretische Untermauerung findet diese Position in der modernen Wachstumstheorie, die in der Qualifikation der Beschäftigten einen wichtigen Faktor für die Innovationsfähigkeit der Volkswirtschaft und für wirtschaftliches Wachstum sieht (Schettkat 2003).

**Zweite These:** Das Prinzip des lebenslangen Lernens ist bisher nur unzureichend umgesetzt. Demzufolge haben sich die Aus- und Weiterbildung unter organisatorischen, rechtlichen, curricularen, didaktisch-methodischen u.a. Aspekten bislang auch kaum angenähert.

Nach wie vor orientiert sich die gegebene Struktur des öffentlich verantworteten Bildungssystems an der traditionellen Sequenz von Ausbildung, Arbeit und Ruhestand. Das Bildungssystem stellt weitgehend auf eine breite zeitlich ausgedehnte Ausbildungsphase vor dem Eintritt ins Erwerbsleben ab. Aus vergleichender internationaler Perspektive stehen gerade die langen Ausbildungsphasen und -wege in Deutschland

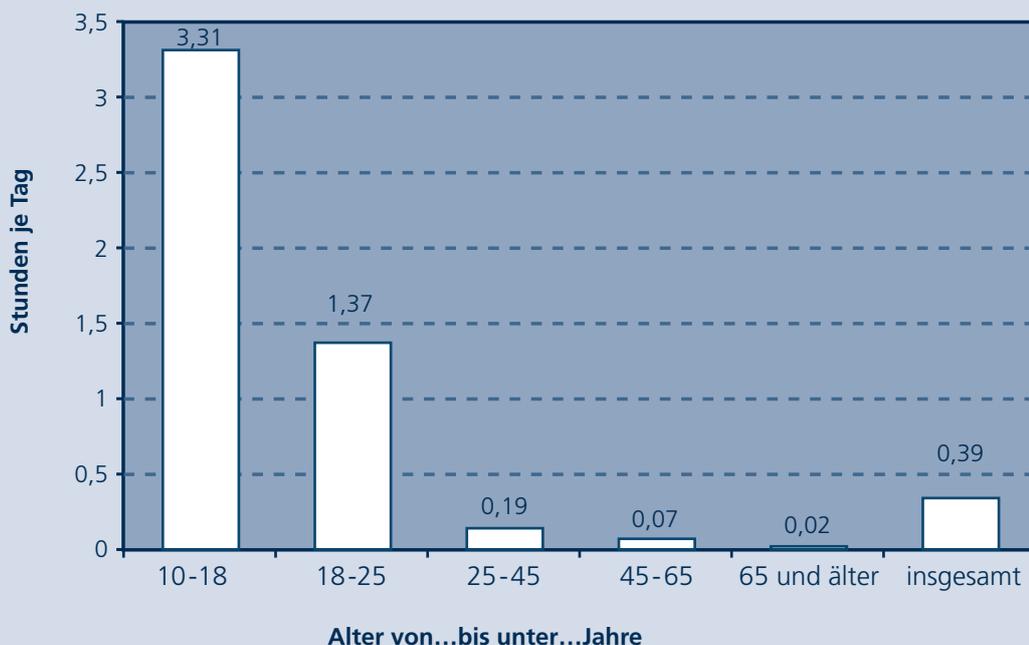
in der Kritik. Gefördert wird die Tendenz der zeitlichen Ausdehnung durch die anhaltende Arbeitsmarkt- und Ausbildungskrise. Auf Grund der herrschenden Ausbildungsplatzkrise müssen die berufsbildenden Schulen wegen der Schulpflicht vermehrt schulische und/oder berufsvorbereitende Bildungsgänge anbieten, um dem Andrang unversorgter Jugendlicher temporär mit „alternativen Bildungsangeboten“ entgegenzuwirken. Die hierdurch erzwungenen „Warteschleifen“, „Auffangbecken“ und „Parkzonen“, entweder vor Aufnahme einer (später angestrebten) Berufsausbildung oder zum Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses als Option einer Chancenerhöhung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, führen generell zur Ausweitung der Verbleibszeiten in Bildungsgängen. Verlängerte Ausbildungs- bzw. Verbleibszeiten und dies womöglich in Berufen, für die nur geringe Bedarfe am Arbeitsmarkt mit eingeschränkten Beschäftigungschancen bestehen, bedeuten nicht nur eine erhebliche Vergeudung von Zeit- und Finanzressourcen, sondern signalisieren bereits heute einen er-

heblichen Bedarf an individueller beruflicher Neuorientierung und Weiterbildung nach Abschluss einer ersten Ausbildungsphase.

Die jüngste Zeitbudgeterhebung (Bundesministerium 2003, S. 30 ff.) quantifiziert, wie sich der tägliche Zeitaufwand für Bildung und Lernen verteilt. Nach Altersgruppen differenziert (vgl. Schaubild 1) zeigt sich eine deutliche „Kopflastigkeit“ des Lernzeitaufwandes innerhalb der Ausbildungsphasen. Im Verlauf der Erwerbslebens nehmen die durchschnittlichen Lernzeiten markant ab. Zwar steigt der Zeitaufwand für Weiterbildungsprozesse prozentual gegenüber dem Lernen in schulischen bzw. hochschulischen Bildungsgängen in Abhängigkeit vom Alter, die grundsätzlich Schiefelage bei Gesamtverhältnis von Aus- zur Weiterbildung wird aber davon kaum berührt (vgl. Schaubild 2).

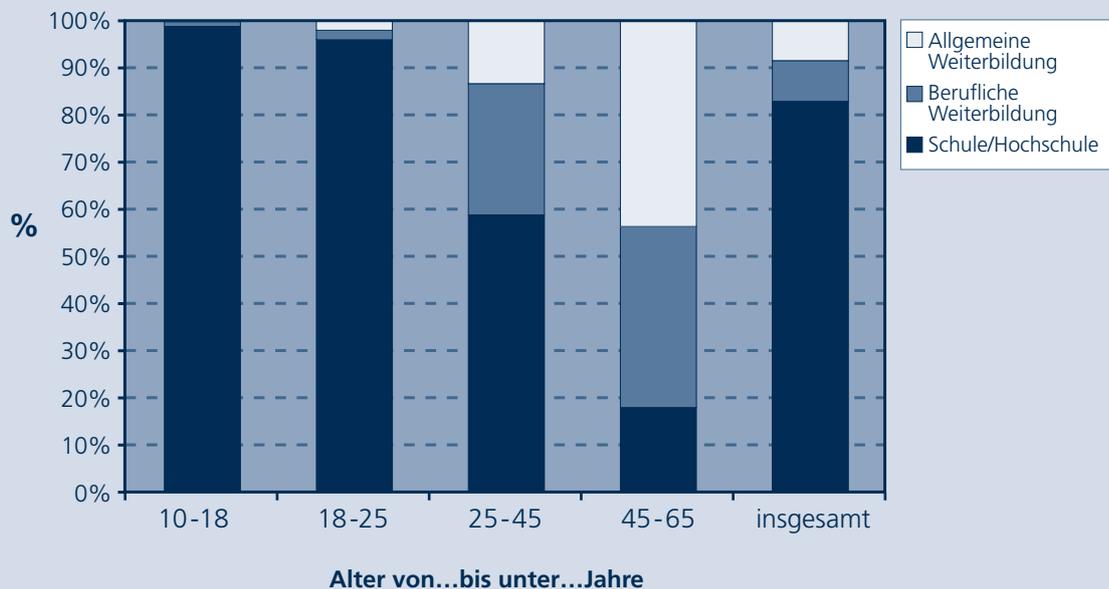
Aus dem Schaubild 3 ist der Lernzeitaufwand für die berufliche Weiterbildung (neben anderen Bereichen) ersichtlich. Interessant ist das Verteilungsverhältnis zwischen Lernzeiten während und außerhalb der Arbeitszeit, das sich mehr

Schaubild 1: Zeitaufwand für Bildung und Lernen 2001/2002



Statistisches Bundesamt, Wo bleibt die Zeit?, 2003

Schaubild 2: **Zeitaufwand für Bildung und Lernen nach Art der Bildung 2001/2002** (ohne Wegzeiten)



Statistisches Bundesamt, Wo bleibt die Zeit?, 2003

oder minder die Waage hält. Berücksichtigt werden müssen bei den prozentualen Betrachtungen in den Schaubildern 2 und 3 die Basisdaten zum realen Lernzeitaufwand, wie sie in Schaubild 1 dargestellt sind. Betrachtet man die Ergebnisse, so fällt die Diagnose bezüglich der Umsetzung des Prinzips des lebenslangen Lernens auf Grundlage der eingebrachten Zeitkontingente relativ dürftig aus, denn der überwiegende Teil aller Lernaktivitäten konzentriert sich auf die schulischen und hochschulischen Ausbildungsgänge vor Beginn des Erwerbsverlaufs. Investierte berufliche Weiterbildungszeiten nach Eintritt in den bzw. während des Erwerbsverlaufs nehmen hierzu im Vergleich nur eine marginale Position ein.

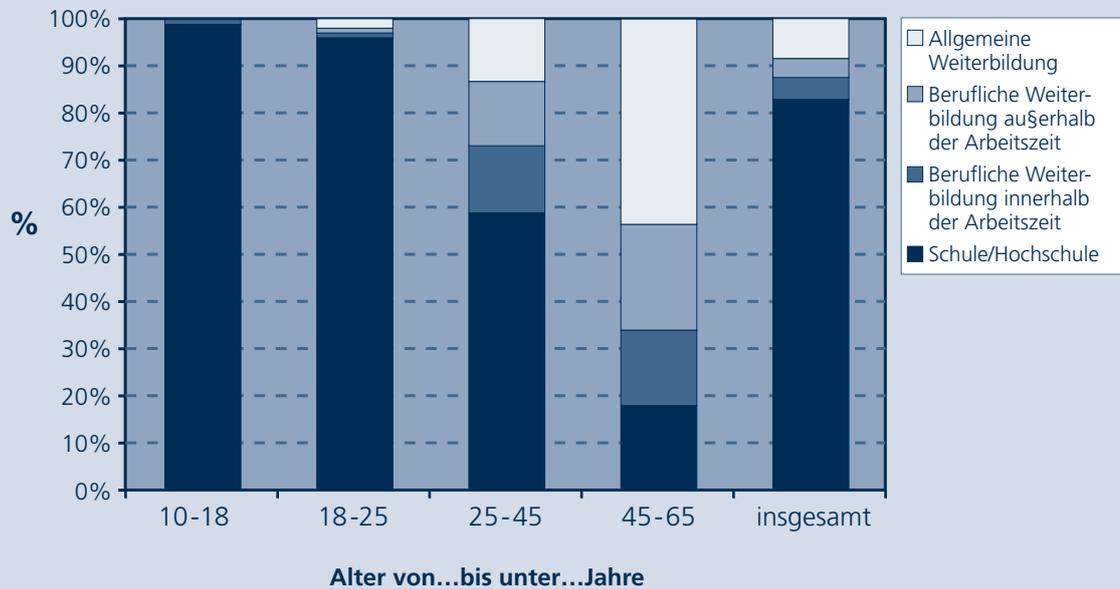
**Dritte These:** Die berufliche Weiterbildung, insbesondere in Form der betrieblichen Weiterbildung, verzeichnet seit Jahren eine expansive Entwicklung. Durch veränderte Konstellationen in der Lernorganisation geraten auch die traditio-

nellen Muster der Zeitverteilung in Bewegung, so dass sie einer Neujustierung bedürfen.

Wenngleich das Lernzeitvolumen für das berufliche Weiterbildungslernen gegenüber den investierten Lernzeiten in Bildung und Ausbildung (Schule, Hochschule, Berufsausbildung) noch gering ist, verzeichnen die Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbstätigen und deren Lernzeiten in den letzten beiden Jahrzehnten einen expansiven Trend. Nach den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung (BMBF 2003) hat fast ein Drittel der Erwerbstätigen durch eine Weiterbildungsteilnahme im Jahr 2000 Lernzeit investiert. Das Lernzeitvolumen<sup>21</sup> bewegte sich nach einer Hochrechnung im BSW auf ca. 1,95 Mrd. Stunden (BMBF 2003:59), was dem Volumen von ca. 208 Mio. Teilnehmertage an Veranstaltungen der formalisierten beruflichen Weiterbildung entsprach. Die sich hierin ausdrückende gestiegene Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die

<sup>21</sup> Weiterbildungsvolumen: Stundenzahl, die im Zeitraum eines Jahres für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen aufgewendet wird. Nicht zu vergleichen mit anderen Erhebungsparametern wie z.B. Unterrichtsstunden (z.B. in den Trägerstatistiken). Beispiel: 100 Personen nehmen an 2stündiger Veranstaltung teil = 100 x 2 = 200 Stunden Weiterbildungsvolumen; Trägerstatistik weist hingegen nur 2 Unterrichtsstunden aus, vgl. BMBF, S. 59

Schaubild 3: **Zeitaufwand für Bildung und Lernen nach Art der Bildung 2001/2002** (ohne Wegzeiten)



Statistisches Bundesamt, Wo bleibt die Zeit?, 2003

gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung hat vor dem Hintergrund veränderter Bedingungen in den Betrieben und am Arbeitsmarkt einen neuen Typus von Weiterbildung entstehen lassen. Charakteristisch für diesen Typus sind neue Steuerungsanforderungen (Prozessorientierung), das Entstehen neuer Kompetenzprofile wie auch die Durchsetzung neuer Lernarrangements (Baethge/Baethge-Kinsky u.a. 2003, S. 10). So ist unter dem Aspekt der betrieblichen Lernorganisation die Relevanz nichtformaler und informeller gegenüber formalisierten Lernprozessen in unterschiedlichsten Lernortkonfigurationen gestiegen.

Die Betrachtung des informellen, nicht formalen Lernens als ein Ausdruck für berufliche Kompetenzentwicklung zeigt, dass durch veränderte Konstellationen in den Lernprozessen die bisher markierten Grenzlinien zunehmend verschwimmen. Dies betrifft nicht nur die Markierungslinien zwischen dem formalisierten und dem nicht formalen Lernen, sondern auch dem Lernen in traditionellen bzw. institutionellen

Lernortbezügen und neuen flexibleren Formen der Wissensaneignung mit hoher Selbststeuerung und Eigenverantwortung. Dies hat Auswirkungen auf das Verhältnis des Lernens innerhalb der Arbeitszeit (u.a. im Prozess der Arbeit) und des Lernens in der Freizeit. Gerade das Verschwimmen der Grenzlinien zwischen betrieblichen und nichtbetrieblichen Lernen thematisiert die Frage der Verteilungslast der für das lebenslange Lernen notwendigen Zeitinvestitionen. So geht aus einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (Beicht/Krekel/Walden 2004) hervor, dass die Privatpersonen bereits heute schon eine hohe Verantwortung für die eigene berufliche Weiterbildung übernehmen und Zeit und Geld investieren (vgl. Tabelle 1). Diese Befunde legen nahe, dass die Unternehmen nicht bereit sind, vermehrte Weiterbildungszeit während der Arbeitszeit aufzubringen. Insofern gewinnt die Frage nach einer regulierenden Ausbalancierung der notwendigen Zeitkontingente an Bedeutung (Ahlene/Dobischat 2003).

Tabelle 1

Zeitarten außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten	Insgesamt		Betriebliche Weiterbildung		Nichtbetriebliche Weiterbildung	
	Stunden	in %*	Stunden	in %*	Stunden	in %*
Maßnahmestunden außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten	74	56 %	25	38 %	169	67 %
Unbezahlte Überstunden wegen der Weiterbildung	3	2 %	3	5 %	1	0,4 %
Zeit für vorherige Information	7	5 %	5	8 %	8	3 %
Zeit für Vor- und Nachbereitung	26	20 %	17	26 %	39	15 %
(Zusätzliche) Wege- bzw. Fahrzeiten	23	17 %	14	22 %	35	14 %
Zeitaufwand außerhalb betrieblicher Arbeitsstunden insgesamt	133	100 %	65	100 %	253	100 %
Quelle: Beicht/Krekel/Walden 2004						
* Die Prozentwerte beziehen sich auf den Zeitaufwand außerhalb betrieblicher Arbeitszeiten insgesamt.						

**Vierte These:** Zeitaspekte sind für die Organisierung von beruflicher Weiterbildung in doppelter Hinsicht von eminenter Bedeutung. Erstens stellt Zeit eine absolut begrenzte Ressource für die Beschäftigten dar im Unterschied zu Geld. Zweitens sind Lernzeiten ein Kostenfaktor für die Betriebe.

Diese doppelte Funktion, die Zeit für berufliche Weiterbildung hat, fand lange Zeit kaum Beachtung. In dem Maße, wie sich die Notwendigkeit stellt, die berufliche Weiterbildung ausweiten, rückt die Zeitfrage in den Vordergrund konzeptioneller Überlegungen (Expertenkommission 2004). Mehr Weiterbildung braucht mehr Zeit. Offen geblieben ist bislang die Frage, wer diese zusätzlichen Zeiteinheiten aufbringt. Zwei Alternativen kommen in Frage: Entweder geht zusätzliche Weiterbildungszeit auf Kosten der bezahlten Arbeitszeit oder der Nicht-Erwerbszeit, der Freizeit. Denkbar sind natürlich auch Mischungsvarianten. Im Kern berührt die Ausweitung der beruflichen Weiterbildung eine zentrale Verteilungsfrage.

Handelt es sich um bezahlte Arbeitszeit, entstehen für die Betriebe höhere Arbeitskosten, da

die produktive Arbeitszeit um die Weiterbildungszeit verkürzt wird. Lernzeiten stellen bei gegebenen Lernzielen und Lerninhalten eine fixe Größe dar. Zusätzliche Qualifizierungszeit reduziert den Anteil der produktiven Zeit, die Lohnstückkosten steigen zunächst, bevor sich die Humankapitalinvestitionen in höherer Produktivität niederschlagen. Handelt es sich hingegen bei der Lernzeit um Freizeit, dann geht diese Zeitverwendung zu Lasten von Familienzeiten, Erholzeiten oder Sozialzeiten. Zeitrestriktionen bei den Beschäftigten können sich verschärfen oder neue ergeben. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn gleichzeitig, wie jüngst von wissenschaftlicher wie von politischer Seite gefordert und teilweise auch bereits durchgesetzt, die Regelarbeitszeit verlängert wird. Vor allem Personen mit Versorgungs- und Betreuungspflichten würden in Zeitnot geraten und müssten entscheiden, ob sie zusätzliche Weiterbildungszeit auf Kosten von Versorgungsaufgaben aufbringen können und wollen. Da bei der gegebenen ungleichgewichtigen Arbeitsverteilung in den privaten Haushalten nach wie vor Frauen den weitaus größeren Teil der familialen Arbeitszeit aufbringen (Statisti-

ches Bundesamt 2003), würde eine Ausweitung der Weiterbildungszeit während der Freizeit deren Partizipations- und Karrierechancen beeinträchtigen, falls sie ihre familialen Verpflichtungen nicht vernachlässigen wollen oder können.

**Fünfte These:** Zeitrestriktionen behindern bereits aktuell die berufliche Weiterbildung der Betriebe und stellen neben finanziellen Engpässen ein zentrales Hemmnis dar.

Ob und in welchem Ausmaß Betriebe Weiterbildung durchführen, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Neben der von Kostenkalkülen bestimmten Entscheidung, den benötigten Qualifikationsbedarf entweder über den externen Arbeitsmarkt oder durch eigene Qualifizierungsmaßnahmen zu decken, spielen die Weiterbildungsbereitschaft der Beschäftigten, Informationen über den Weiterbildungsmarkt, über Weiterbildungsbedarfe ebenso eine Rolle wie zeitorganisatorische Aspekte. Wie zuletzt die repräsentative WSI-Betriebsräte-Befragung von 2002/2003 zeigt, klagen 35% der Betriebe über Zeitengpässe und in 34% der Betriebe sehen die Vorgesetzten Probleme, die Beschäftigten für betriebliche

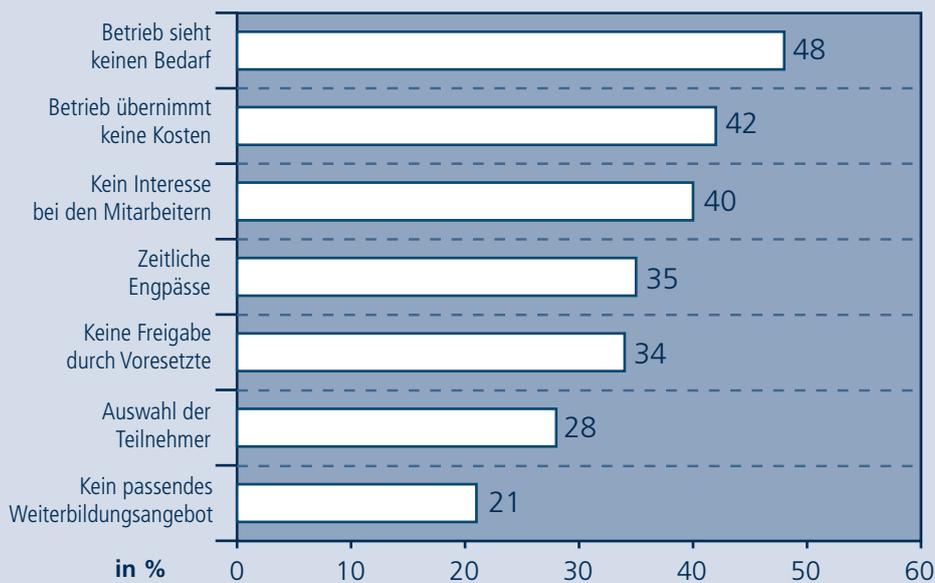
Weiterbildung frei zu stellen (vgl. Schaubild 4). Ähnliche Ergebnisse hatte bereits die Befragung von Uni Duisburg/WSI aus dem Jahre 2000 ergeben (Dobischat/Seifert 2001).

Da es sich bei den zitierten Befragungen um Momentaufnahmen handelt, ist offen, ob die von den Betrieben beklagten Zeitengpässe temporärer oder permanenter Art sind. Im ersten Fall ließen sich die Zeitengpässe im Rahmen einer antizyklischen Weiterbildungssteuerung beheben, sofern es sich nicht um akute, zeitlich nicht aufschieb- bare Qualifikationsdefizite handelt.

**Sechste These:** Lernzeitkonten haben einen positiven Einfluss auf die Weiterbildungsaktivitäten. Dieser Zusammenhang gilt besonders, wenn Lernzeitkonten auf dem Time-Sharing-Prinzip basieren.

Welcher Einfluss von Lernzeitarrangements auf betriebliches Weiterbildungsverhalten ausgeht, haben jüngst zwei Untersuchungen aufgezeigt (Janssen 2003; Seifert/Mauer 2004). Erstens steigt in Betrieben, die Langzeitkonten eingeführt haben, die Wahrscheinlichkeit, dass betriebliche Weiterbildung praktiziert wird. Und zweitens lässt sich

Schaubild 4: **Weiterbildungshemmnisse**



Quelle: WSI-BR-Befragung 2002/03.

WSI Hans Böckler Stiftung

ein positiver Einfluss von Weiterbildungskonten auf betriebliche Weiterbildungsaktivitäten nachweisen. Vor diesem Hintergrund sind die in den letzten Jahren in unterschiedlichen Varianten tarifvertraglich oder betrieblich vereinbarten Lernzeitkonten als wegweisende Ansätze zu begreifen, mit deren Hilfe es gelungen ist, die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für berufliche Weiterbildung zu verbessern.

Bereits etablierte Modelle von Lernzeitkonten unterscheiden sich sowohl nach dem Muster, nach dem die Weiterbildungszeit auf Betrieb und Beschäftigte verteilt wird, als auch nach den Verwendungsarten für Weiterbildung. Entweder kann es sich um betrieblich notwendige oder im Interesse der Beschäftigten liegende Weiterbildung handeln. Folgende Ansätze investiver Zeitgestaltung lassen sich unterscheiden:

- Bei der „Auto 5000 GmbH“ gilt das Time-Sharing-Prinzip für die gesamte betriebsnotwendige sowie die im Interesse der Beschäftigten liegende Weiterbildung. Jeder Beschäftigte hat drei Stunden Weiterbildungszeit pro Woche. Eine Hälfte bringt das Unternehmen in Form von bezahlter Arbeitszeit auf, die andere Hälfte die Beschäftigten in Form von Freizeit.
- Nach dem Time-Sharing-Prinzip erhalten Beschäftigten für selbst initiierte Weiterbildung, wie dies bei der ehemaligen Debis AG oder bei der Deutschen Telekom AG der Fall ist, Anspruch auf fünf Tage Weiterbildung pro Jahr. Betrieb und Beschäftigte bringen jeweils eine Hälfte der Weiterbildungszeit auf.
- Der 1988 bei der Shell AG vereinbarte Firmentarifvertrag sieht vor, dass die Beschäftigten für Weiterbildung in ihrem eigenen Interesse allein die Zeit aufbringen, die aus der tariflichen Arbeitszeitverkürzung sowie anderen Quellen stammen kann.
- Der im Januar 2004 in der chemischen Industrie in Kraft getretene Tarifvertrag bietet Betrieben die Möglichkeit, Langzeitkonten einzurichten, so dass die Beschäftigten die dort angesammelten Zeitguthaben entweder für berufliche Qualifizierung oder für ein vorzeitiges Ausscheiden auf dem Erwerbsleben nutzen können.

Ungeachtet ihrer spezifischen zeitlichen Verteilungsmuster kennzeichnen verschiedene Gemeinsamkeiten diese Modelle. Erstens tragen die Betriebe die direkten Kosten der Weiterbildung. Zweitens sind generelle Weiterbildungsansprüche auf Basis von Tarifverträgen oder Betriebsvereinbarungen längst kein Tabu mehr. Drittens ist es verbreitete Praxis, dass Beschäftigte auch für betrieblich notwendige Weiterbildung einen Teil der Weiterbildungszeit in Form von Freizeit einbringen. Diesen Anteil beziffern verschiedene Untersuchungen auf etwa 25% bis 30% der gesamten für die betrieblich-berufliche Weiterbildung aufgebrauchten Zeit (Seifert/Mauer 2004; Dobischat/Seifert 2001; Weiß 2000).

**Siebte These:** Um Lernzeitkonten generell einzuführen, ließen sich bestehende gesetzliche, tarifliche und betrieblich geregelte Anspruchsgrundlagen als Ausgangsbasis nutzen und aus weiteren Zeitquellen aufstocken. Sie könnten allen Beschäftigten einen Anspruch auf systematische berufliche Weiterbildung sichern.

Die Einrichtung von Lernzeitkonten könnte einen Weg darstellen, die finanziellen und zeitlichen Voraussetzungen für berufliche Weiterbildung auf ein breiteres Fundament zu stellen, das allen Beschäftigten entsprechende Zugänge sichert. Bekanntlich garantiert die Einrichtung eines Kontos nicht automatisch auch schon einen üppigen Kontenstand. Um Zeitguthaben für berufliche Weiterbildung zu bilden, bieten sich folgende Quellen an. Als Basis könnten die in 11 Bundesländern bereits bestehenden Bildungsurlaubsgesetze dienen, die den Beschäftigten eine bezahlte Freistellung von 5 Tagen pro Jahr für Weiterbildung bieten. Bisher entfällt etwa die Hälfte der im Rahmen der Bildungsurlaubsgesetze genutzten Weiterbildungszeit auf Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung. Die andere Hälfte dient der politischen oder allgemeinen Weiterbildung. Übernimmt man dieses Verteilungsmuster, dann könnten die Bildungsurlaubsgesetze einen Grundstock von 2,5 Tagen pro Jahr für die Lernzeitkonten liefern. Als weitere Quellen kommen die bereits bestehenden tariflichen sowie betrieblichen Regelungen in Frage. Ferner bietet sich an, Zeitguthaben aus Arbeitszeitkonten, die

bislang beim Erreichen von Schwellenwerten ersatzlos gestrichen werden, stattdessen automatisch auf ein Lernzeitkonto zu transferieren. Weitere Zeitelemente könnten weiterbildungsorientierte Arbeitszeitverkürzungen nach dem Muster der Shell AG liefern. Aufgabe der Tarifvertragsparteien wäre dann auszuhandeln, für welche Zwecke die nach dem beschriebenen Muster angesammelten Lernzeitguthaben zu verwenden sind. Zu klären wäre vor allem die Frage, ob die Lernzeitkonten exklusiv für Weiterbildung im Interesse der Beschäftigten oder auch für betriebliche notwendige Weiterbildung zu Verfügung stehen sollen. Die direkten Kosten sollten analog zu den oben aufgeführten Modellen von den Betrieben getragen werden.

**Achte These:** Lernzeitkonten bieten für berufliche Weiterbildung zwar eine verbesserte zeitliche und finanzielle Ressourcenausstattung. Intensivierte Weiterbildungsaktivitäten sind damit aber nicht automatisch garantiert.

Erfahrungen mit bereits bestehenden Regelungen zeigen, dass es nicht ausreicht, Betrieben und Beschäftigten im Rahmen von Lernzeitkonten die notwendigen finanziellen und zeitlichen Voraussetzungen zur Verfügung zu stellen (Seifert 2004). Vor allem in kleineren und mittleren Unternehmen fehlen nicht nur häufig Informationen über Weiterbildungsinhalte und -träger sowie -kosten. Häufig verfügen sie auch nicht über die Kompetenzen, Bildungsdefizite und -bedarfe der Beschäftigten zu identifizieren und passende Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln, zu organisieren und durchzuführen. Betriebe ohne eigene Personalentwicklungsplanung sind meistens auf externe Beratung angewiesen. Überbetriebliche Personalentwickler könnten hier wichtige Hilfestellungen leisten. Eine Lösung bietet die im Rahmen des Qualifizierungstarifvertrages für die Metallindustrie in Baden-Württemberg von den Tarifvertragsparteien gegründete „Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung“ (Bahn Müller/Fischbach 2004). Die Kapazitäten der Agentur reichen aber nicht aus, flächendeckend die Gesamtheit der vor allem kleineren

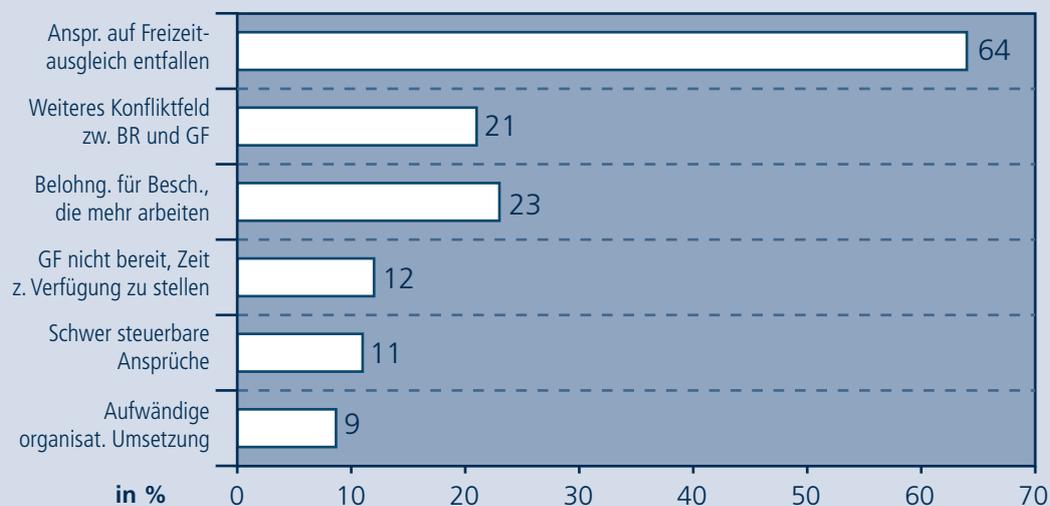
und mittleren Unternehmen zu versorgen. Zudem ist dieses Modell der Qualifizierungsagentur auf den genannten Geltungsbereich beschränkt, deckt also nur einen kleinen Ausschnitt der Gesamtwirtschaft ab. Selbst wenn bundesweit alle übrigen Tarifbereiche nachziehen und vergleichbare Vereinbarungen treffen würden, blieben wegen der begrenzten und zudem allmählich schrumpfenden Tarifbindung weite Teile der Wirtschaft, speziell in Bereichen mit hohem Anteil an KMU, ohne vergleichbare Beratungsinfrastruktur. Öffentliche Lösungen sind deshalb gefragt. Denkbar sind Ko-Finanzierungen in Kooperation mit den Kammern, ergänzt durch Gebühren oder zunächst als Anschubfinanzierung mit dem Ziel, sie schrittweise in eine Gebührenfinanzierung umzuwandeln.

**Neunte These:** Lernzeitkonten stoßen bei den betrieblichen Akteuren nicht nur auf positive Resonanz.

Vorbehalte gegenüber der Etablierung von Lernzeitkonten äußern sowohl Vertreter des betrieblichen Managements als auch Betriebsräte. Aus Sicht der Betriebe kommt für mehr als ein Drittel eine Nutzung von Zeitguthaben für berufliche Weiterbildung aus grundsätzlichen Überlegungen nicht in Frage (Dobischat/Seifert 2001, S. 99). Die Betriebe sehen schwerwiegende Bedenken auf Seiten der Belegschaften und fürchten, dass drohende Freizeit- bzw. Einkommensverluste bei den Mitarbeitern deren Weiterbildungsmotivation und -aspiration negativ beeinflussen könnten und dies kontraproduktive Effekte für das betriebliche Lernen auslösen könnte. Organisatorische Probleme bei der Umsetzung sieht nur jeder zehnte Betrieb. Nicht ins Gewicht fallen Befürchtungen, durch Lernzeitkonten könnten generelle Anspruchsgrundlagen etabliert werden, aus denen neue Aushandlungs- und Konfliktfelder zwischen den Sozialpartnern im Betrieb entstehen könnten.

Skeptischer noch äußern sich die Betriebsräte (vgl. Schaubild 5). Sie befürchten vor allem, dass durch Lernzeitkonten Ansprüche auf Freizeitausgleich für bestehende Arbeitszeitguthaben

Schaubild 5: **Vorbehalte gegenüber Lernzeitkonten**



Quelle: WSI-BR-Befragung 2002/03.

WSI Hans Böckler Stiftung

entfallen könnten. Auch sehen sie in der Einrichtung von Lernzeitkonten ein neues Konfliktfeld zwischen Betriebsräten und Geschäftsführung.

### Fazit

Geht man von der weitgehend unstrittigen Annahme aus, dass die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften zukünftig wachsen, der technisch-organisatorische Wandel im Tempo eher zu- als abnehmen und auch die Verfallzeiten einzelner Elemente beruflicher Qualifikationen eher kürzer werden, dann ist ein steigender Bedarf an beruflicher Weiterbildung zwangsläufige Folge. Erhöhte Weiterbildungsaktivitäten erfordern nicht nur vermehrten Einsatz an monetären und zeitlichen Ressourcen. Notwendig sind komplexe Maßnahmen. Wenn sich die Diskussion an dieser Stelle auf zeitliche Aspekte beschränkt, dann sind damit aber stets auch monetäre Größen im Spiel.

Jede Ausweitung der Weiterbildung beansprucht zusätzliche Zeit, die entweder auf Kosten der Arbeits- oder der Freizeit geht. Beschäftigte investieren Zeit bereits in nicht unerheblichem Maße auch in betriebsnotwendige Weiterbildung. Mit wachsenden Weiterbildungsaktivitäten drohen sich die Grenzziehungen zwischen den Zeit-zonen weiter zuungunsten der Beschäftigten zu verschieben. Die Einführung von Lernzeitkonten mit eindeutig definierten zeitlichen Verteilungsmustern und Verwendungszecken könnte nicht nur den bisherigen Wildwuchs in kanalisierte Bahnen lenken, sondern zugleich auch zumindest die zeitlichen Voraussetzungen für generelle Weiterbildungsansprüche generieren. Als Quellen für Lernzeitguthaben kommen bestehende gesetzliche, tarifliche und betriebliche Lernzeitansprüche in Frage. Darüber hinaus bietet sich an, im Rahmen tarifvertraglicher Vereinbarungen zusätzliche Lernzeiten zu vereinbaren.

## Literatur:

- Ahlene, E./Dobischat, R. (2003): Betriebliche Weiterbildung benötigt veränderte Zeitreglements. Die Verknüpfung von Lern- und Arbeitszeiten im Spiegel einer empirischen Betriebserhebung, in: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin, S. 149-188.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Arbeitspapier 76, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Bahn Müller, R./Fischbach, S. (2004): Der Qualifizierungsstarifvertrag für die Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg, in: WSI-Mitteilungen, Heft 4, Jg. 57, S. 182-189.
- Bayer, M./Heimann, K. (2005): Eine gewerkschaftliche Finanzierungsstrategie für die Weiterbildung, in: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernfelder. Für eine öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 172-188.
- Beicht, U./Krekel, E./Walden, G. (2004): Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen die Teilnehmer, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, S. 39-43.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Buck, H./Kistler, E./Mendius, H. G. (2002): Demographischer Wandel in der Arbeitswelt, Stuttgart.
- Dobischat, R./Seifert, H. (2001): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten, in: WSI-Mitteilungen, Heft 2, S. 92-101.
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen (2004): Finanzierung Lebenslanges Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlußbericht, Bielefeld.
- Janssen, P. (2003): Investive Arbeitszeitpolitik – Mehr Weiterbildung durch Arbeitszeitflexibilisierung?, in: IW-Trends 2, S. 1-9.
- Prognos (2002): Deutschland Report 2002-2020, Basel.
- Reinberg, A./Hummel, M. (2001): Die Entwicklung im deutschen Bildungssystem vor dem Hintergrund des qualifikatorischen Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt, in: Reinberg, A. (Hrsg), Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik, BeitrAB 245, Nürnberg, S. 1-62.
- Schettkat, R. (2003): Reformen in Deutschland: zu wenig, zu spät?, in: WSI-Mitteilungen, Heft 5, Jg. 56, S. 267-274.
- Seifert, H. (2003): Strukturen von Arbeits- und Lernzeiten sowie Ansätze für Lernzeitkonten, in: Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens. Berlin, S. 47-82.
- Seifert, H./Mauer, A. (2004): Investive Arbeitszeitpolitik – Zum Zusammenhang von Arbeitszeit und Weiterbildung, in: WSI-Mitteilungen, Heft 4, Jg. 57, S. 190-198.
- Seifert, H. (2004): Betriebsrätebefragung, in: Flüter-Hoffmann, C./Janssen, P./Seifert, H., Investive Arbeitszeitpolitik – Ansätze für eine Verbindung von Arbeitszeitpolitik und beruflicher Weiterbildung, Projektbericht für das Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln/Düsseldorf.
- Statistisches Bundesamt (2003): Wo bleibt die Zeit? Wiesbaden.
- Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung, Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Köln.

## **Tarifvertragliche Regelungen zur Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung – zentrales zukünftiges Handlungsfeld oder Mythos?**

### **1. Der Flächentarifvertrag in der Krise**

Unternehmen wie Arbeitsplätze sind im Zeichen der Globalisierung unter einem zunehmenden Anpassungsdruck geraten. Gefragt sind flexible Produktions- und Dienstleistungsstrukturen, schnelle und dezentrale Entscheidungsabläufe sowie erfolgsorientierte Vergütungssysteme. In dieser Situation erscheint das Tarifvertragssystem – vor allem in Form der Flächentarifverträge – als nicht mehr zeitgemäß. Flächentarifverträge tragen dem Differenzierungsbedarf in und zwischen den Unternehmen vielfach nicht mehr ausreichend Rechnung. Sie gelten als zu starr, sie berücksichtigen zu wenig den betrieblichen Veränderungsbedarf und sie sind letztlich mit zu hohen Arbeitskosten verbunden.

Angesichts massiver Wettbewerbs- und Beschäftigungsprobleme ziehen immer mehr Betriebe einen vollständigen oder partiellen Austritt aus dem Arbeitgeberverband und damit aus der Tarifbindung ins Kalkül (Schnabel, 1998). Als Alternative für diese Betriebe bieten die Arbeitgeberverbände die Mitgliedschaft in einem Verband ohne Tarifbindung an. Dem Unbehagen in vielen Unternehmen über den Flächentarifvertrag haben die Arbeitgeberverbände durch eine Politik Rechnung getragen, die auf ein Mehr an betrieblicher Flexibilität abzielt. Im Vordergrund stehen dabei Öffnungs- und Härtefallklauseln, Optionslösungen und Bandbreitenregelungen (Brockner, 2003; Kannegeßer, 2000).

Ungeachtet der Kritik sind Flächentarifverträge – jedenfalls in den alten Bundesländern – neben dem Betriebsverfassungsgesetz nach wie vor die wichtigste Grundlage für die Regelung der Sozialbeziehungen (Ellguth, 2004, 166). Nach den Daten des IAB-Betriebspanels gelten Bran-

chen- oder Haustarifverträge in 53 Prozent der westdeutschen Betriebe mit mehr als 5 Beschäftigten. Sie sind damit für 68 Prozent aller Beschäftigten in den alten Bundesländern maßgebend. Weitere 22 Prozent der Betriebe orientieren sich freiwillig am Branchentarifvertrag. Für Ostdeutschland sind dagegen deutlich geringere Werte kennzeichnend. Branchentarifverträge gelten nur für 23 Prozent der Betriebe. Haustarifverträge haben 7 Prozent der Betriebe und 16 Prozent orientieren sich freiwillig an Branchentarifverträgen.

Der Zeitvergleich zeigt außerdem, dass die Bindungswirkung der Tarifverträge nachgelassen hat (Kohaut/Schnabel, 2003, 199). Galten Branchentarifverträge im Jahr 1995 noch für 72 Prozent der westdeutschen Beschäftigten, waren es im Jahr 2002 nur noch 61 Prozent der Beschäftigten. Die Gründe sind im Austritt aus den Arbeitgeberverbänden ebenso zu suchen wie in strukturellen Veränderungen der Wirtschaft.

### **2. Weiterbildung in Tarifverträgen**

Die Idee und Forderung, Weiterbildung im Rahmen von Tarifverträgen zu regeln, wurde vor allem in den achtziger Jahren entwickelt (Baethge u.a., 1990, 478) und teilweise umgesetzt. Maßgebend war die Überlegung, dass Berufs- und Beschäftigungschancen maßgeblich von der erreichten Qualifikation der Arbeitnehmer abhängen und der Weiterbildung dabei die Rolle einer „zweiten Chance“ zukommt. Daten über die Teilnahmechancen zeigten jedoch, dass die Partizipation sehr ungleich zwischen den verschiedenen Mitarbeitergruppen verteilt ist. Von daher waren die gewerkschaftlichen Forderungen vor allem auf eine gleichmäßigere Beteili-

gung der Arbeitnehmer an der betrieblichen Weiterbildung, zugleich aber auch auf erweiterte Mitbestimmungsmöglichkeiten der Betriebsräte gerichtet. Besonders deutlich wird dies in den perspektivischen Forderungen der IG Metall zu einer Tarifreform 2000 (Schwerpunkt: Tarifreform 2000, 1991). Unter anderem wurde gefordert:

- ein individueller Freistellungsanspruch im Umfang von mindestens fünf Arbeitstagen pro Jahr,
- eine Verpflichtung der Betriebe zur Erstellung eines jährlichen Qualifizierungsplans,
- ein Recht der Betriebsräte zur Feststellung des Qualifizierungsbedarfs,
- ein Anspruch der Arbeitnehmer auf eine ihrer Qualifikation entsprechende Beschäftigung.

Die Arbeitgeberverbände haben auf diese Forderungen mit Ablehnung reagiert. Man sah darin eine zusätzliche Kostenbelastung, die Gefährdung einer bedarfsorientierten Finanzierung sowie eine indirekte Investitionslenkung (Knevels, 1989/Lindena, 1990). Symptomatisch dafür ist die Aussage: „Derartige Anspruchsregelungenbürden dem Arbeitgeber die Last der Alimentierung des Teilnehmers und des Arbeitsausfalls auf, obwohl er am Nutzen höchstens zufällig beteiligt wird“ (BDA, 1989, 13). Die betriebliche Verantwortung für die Weiterbildung der Mitarbeiter kann deshalb „maximal so weit reichen, wie Weiterbildung zur Deckung des betrieblichen Qualifikationsbedarfs notwendig ist“ (BDA, 1989, 9). Angesichts der Kritik an den Flächentarifverträgen wäre eine derartige Ausweitung der Tarifpolitik gegenüber den Mitgliedern kaum zu vertreten gewesen.

Angesichts dieser Ausgangslage konnte eine breite Umsetzung tarifvertraglicher Regelungen zur Weiterbildung nicht erwartet werden. Zwar gibt es inzwischen eine ganze Reihe von speziellen Vereinbarungen zur Weiterbildung. Ihre Zahl ist – alles in allem – aber sehr begrenzt. Schätzungen gehen davon aus, dass die Gesamtzahl kaum über 500 hinausgehen wird. Bei einer Gesamtzahl von nahezu 60.000 Tarifverträgen (BMWA, 2004), läge der Anteil somit bei nicht

einmal einem Prozent. Generelle Freistellungsregelungen sind damit im Allgemeinen nicht verbunden.

Entscheidend für die geringe Verbreitung war indessen nicht allein der Widerstand der Arbeitgeberverbände, sondern auch eine nur verhaltene Umsetzung der eigenen Forderungen durch die Gewerkschaften. Im Gegensatz zu den Funktionärskadern, bei denen sich die Hinwendung zu qualitativen Fragen einer wachsenden Beliebtheit erfreute, erschien Weiterbildung als Gegenstand der Tarifpolitik dem Gros der Mitglieder weder als mobilisierungs- und schon gar nicht als ein arbeitskampffähiges Thema (Bahnmüller, 1999, 405). Hinzu kam, dass die Gewerkschaften die Regulierung im Bereich der Weiterbildung vorrangig als eine öffentliche Aufgabe betrachteten (Bispinck, 2001, 153). Sie setzten daher mittelfristig den Vorrang auf ein Weiterbildungsrahmengesetz des Bundes. Beim Abschluss von Tarifverträgen hingegen hatten Entgelt- und Arbeitszeitfragen klare Priorität.

Begünstigend kam hinzu, dass die Betriebe auch ohne Tarifverträge und den Druck der Gewerkschaften ihre Investitionen in die Weiterbildung intensiviert haben. Weiterbildung erschien von daher nicht als ein vorrangiges Konflikt- oder Gestaltungsfeld. Ausgehend von der gewachsenen Bedeutung der Weiterbildung in den Betrieben, kommt Klaus Heimann (IG Metall) zu folgendem Fazit: „Es war auch nicht so, dass durch eine gewerkschaftliche Offensive, zum Beispiel durch tarifvertragliche Regelungen der Weiterbildung oder durch eine Gestaltungsoffensive der Interessenvertretungen dieser Bedeutungszuwachs zustande gekommen wäre. Nüchtern gilt es festzustellen, dass die Neupositionierung der Unternehmen in der Weltwirtschaft und die damit verbundenen Veränderungen der Märkte die Karriere der Weiterbildung ermöglicht haben“ (Heimann, 1999, 5 f.).

Dabei ist die anfänglich distanzierte, wenn nicht ablehnende Position der Arbeitgeber inzwischen einer größeren Bereitschaft gewichen, Weiterbildung unter bestimmten Voraussetzungen als Teil der Tarifpolitik zu verstehen. Dies

gilt insbesondere dann, wenn nicht mehr generelle Freistellungsregelungen im Vordergrund stehen, sondern Modelle auszuhandeln sind, in denen die Mitarbeiter sich durch das Einbringen von Freizeit oder Arbeitszeitguthaben an der Finanzierung von Weiterbildung beteiligen.

Besonders deutlich geworden ist dies im Rahmen des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. In einer gemeinsamen Erklärung heißt es: „Die Tarifparteien werden die Rahmenbedingungen für Weiterbildung im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens vereinbaren. Zeitinvestitionen für Qualifizierung sind neue Aufgaben der Arbeitszeitpolitik. Die Tarifvertragsparteien streben im Zusammenhang mit der Nutzung von Langzeitarbeitskonten und anderen arbeitszeitpolitischen Maßnahmen an, dass bei einem Einsatz von Zeitguthaben für Weiterbildung zugleich auch Arbeitszeit investiert wird“ (Arbeitsgruppe, 2001, 17).

Abzulesen ist dies auch an folgender Aussage: „Die Bedeutung qualitativer Tarifpolitik nimmt weiter zu. (...) Aspekte wie Qualifizierung älterer Arbeitnehmer, Lebensarbeitszeitgestaltung und Mitarbeiterbindung werden in den Vordergrund rücken. Demgegenüber werden quantitative Ziele wie kollektive Lohnerhöhungen und Arbeitszeitverkürzungen nicht mehr die bisherige Bedeutung haben“ (Brockner, 2003). Der Grund liegt zum einen in verringerten Verteilungsspielräumen, die die traditionelle Ausrichtung der Tarifpolitik auf die Festlegung von Gehältern und Arbeitszeiten hat fragwürdig werden lassen. Hinzu kommt die Einsicht, dass der Weiterbildung und dem betrieblichen Lernen angesichts des Mangels an Fachkräften, der Notwendigkeit zu betrieblichen Reorganisations- und Innovationsprozessen künftig ein höherer Stellenwert beigemessen werden muss. Da Unternehmens- und Mitarbeiterinteressen gleichermaßen berührt werden, liegen sozialpartnerschaftliche Lösungen auf der Hand.

### 3. Gestaltungsformen und Regelungsfelder

Tarifverträge zur Weiterbildung zeichnen sich aufgrund unterschiedlicher Geltungsbereiche wie auch der Vielfalt der Regelungstatbestände durch einen äußerst heterogenen Charakter aus (Sutter, 1989; Sadowski/Decker, 1993, 139; Bispinck, 2000). Auf der Grundlage einer Auswertung des WSI-Tarifarchivs kommen Ochs und Seifert (1994, 27) zu vier verschiedenen inhaltlichen Regelungsansätzen. Sie geben zugleich Hinweise auf divergierende Anlässe und Motive. Im Einzelnen unterscheiden sie:

- Rationalisierungsschutzabkommen,
- Qualifizierungsabkommen,
- Regelungen zur Frauenförderung und
- Regelungen zur verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Als originäre Regelungen zur Weiterbildung sind hiervon nur die Qualifizierungsabkommen anzusehen. Einen anderen Systematisierungsansatz verwendet Bispinck (2001, 156 ff.). Er unterscheidet im Wesentlichen zwischen den folgenden vier Regelungskomplexen:

- Förderung der beruflichen (Erst-)Ausbildung,
- Qualifizierung als Mittel der allgemeinen beruflichen Förderung,
- Qualifizierung und technisch-organisatorischer Wandel (Rationalisierung) sowie
- Qualifizierung und Beschäftigungssicherung.

Darüber hinaus kann bei den Tarifverträgen zur Weiterbildung zwischen Detailregelungen und eher generellen Regelungen sowie Regelungen für einzelne oder alle Mitarbeiter unterschieden werden. Ein Beispiel für eine detaillierte, für einzelne Mitarbeiter gültige Regelung bilden im Allgemeinen die Rationalisierungsschutzabkommen. Ein Beispiel für eine generelle Regelung ist der Qualifizierungstarifvertrag für die chemische Industrie, denn das Chemietarifpaket 2003 stellt einen Rahmen dar, der durch Betriebsvereinbarungen ausgefüllt werden kann. Dies gibt den Unternehmen den notwendigen Freiraum, spezifische Lösungen auszuhandeln, die den betrieblichen Erfordernissen Rechnung tragen.

### 3.1 Weiterbildungsverständnis

Tarifverträge nehmen in der Regel Bezug auf die betriebsnotwendige, arbeitsbezogene und berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter. In einigen Tarifverträgen werden über die betriebliche oder berufliche Verwertung hinaus auch Maßnahmen im Bereich der politischen oder allgemeinen Weiterbildung abgedeckt. Eine sehr weitreichende Definition von Bildungszielen findet sich beispielsweise im Tarifvertrag der Deutschen Shell AG, der eine Erweiterung sowohl der fachlichen wie auch der persönlichen Kompetenz der Mitarbeiter vorsieht.

Einer Analyse von Harges / Schmitz (1991, 665) zufolge steht bei den meisten Tarifverträgen ein enges Verständnis von Weiterbildung im Sinne von Maßnahmen des Lernens off-the-job im Vordergrund. Die Tarifverträge nehmen damit eine Einschränkung vor, „die zwangsläufig zu Hemmnissen in der betrieblichen Umsetzung der Verträge führen muss“ (Harges/Schmitz, 1991, 670). Denn die Realität der betrieblichen Weiterbildung ist längst durch ein unfassenderes Verständnis gekennzeichnet. In den neueren Tarifverträgen wie auch in Betriebsvereinbarungen (Heidemann, 1999) finden sich deshalb auch deutliche Hinweise auf ein erweitertes Verständnis von Weiterbildung. So weist das Chemietarifpaket 2003 ausdrücklich darauf hin, dass die tarifliche Qualifizierung unabhängig vom Lernort oder den Lernmethoden ist und beispielsweise auch das Lernen im Prozess der Arbeit beinhaltet.

### 3.2 Planung der Weiterbildung

Ergänzend zu den gesetzlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten regeln die Tarifverträge die Beteiligung der Betriebsräte an Verfahren der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs. Meist wird die Beteiligung des Betriebsrates an der jährlichen Bildungsplanung, teilweise auch an der Ausgestaltung der geplanten Maßnahmen vereinbart.

Die Forderung nach einer Jahresplanung erscheint zwar naheliegend, um Mitwirkungsrechte bei der Ausgestaltung der Weiterbildung

geltend zu machen. Sie geht jedoch in vielen kleinen und mittelständischen Unternehmen ins Leere, da dort keine expliziten Personalentwicklungs- oder Weiterbildungspläne aufgestellt werden und auch kein Bedarf dafür gesehen wird (Grünwald / Moraal / Schönfeld, 2003, 62). Aber selbst in den größeren Betrieben werden zentral und vorab nur wenige strategische Parameter festgelegt. Angesichts der Notwendigkeit, schnell auf Veränderungen reagieren zu müssen, werden betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen überwiegend kurzfristig, in Zusammenarbeit mit den jeweiligen internen Kunden und den Mitarbeitern geplant. In eine Focussierung auf eine Jahresplanung kommt daher ein vielfach überholtes Verständnis einer angebotorientierten Weiterbildungsorganisation zum Ausdruck.

Im Rahmen einer mitarbeiterorientierten Führung und Personalentwicklung haben statt dessen Mitarbeiter- oder Fördergespräche an Bedeutung gewonnen. Sie signalisieren ein stärker partizipatives und dezentrales Planungsverfahren. In den neueren Tarifverträgen wird dieses Instrument daher ausdrücklich einbezogen. Ein Beispiel hierfür ist der Tarifvertrag über Qualifizierung in der baden-württembergischen Metall- und Elektroindustrie.

### 3.3 Freistellung

Betriebliche Weiterbildung findet größtenteils, das heißt zu rund vier Fünfteln, innerhalb der Arbeitszeit statt (Weiß, 2003, 40; Bellmann/Düll, 2001, 95). Dementsprechend sehen die meisten Tarifverträge vor, dass Mitarbeiter für die Teilnahme an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung unter Fortzahlung der Bezüge freigestellt werden.

In der Regel wird die Freistellung auf betriebliche und betrieblich erforderliche Qualifizierungsmaßnahmen eingeschränkt. Sie bedarf außerdem der Zustimmung durch den Betrieb bzw. den jeweiligen Vorgesetzten. Sie sind daher für die Mitarbeiter meist recht unverbindlich. Verbindliche individuelle Freistellungsansprüche richten sich meist nur an einen abgegrenzten Kreis von Mitarbeitern. Ein Beispiel dafür sind

die Rationalisierungsschutzabkommen. Ein Anspruch auf eine unbezahlte Freistellung wird in der Regel für solche Weiterbildungsmaßnahmen gewährt, die vor allem im individuellen Interesse des Arbeitnehmers selbst liegen.

In den Unternehmen stößt die gewerkschaftliche Forderung nach einem Freistellungsanspruch für alle Beschäftigten auf eine einhellige Ablehnung (Dichmann/Wellmann, 1996, 35; Weiß, 2000, 46; Weiß, 2004,). Dementsprechend konnte diese Forderung auch in keinem großen Tarifbezirk durchgesetzt werden. Beispiele für generelle Freistellungsansprüche gibt es im Wesentlichen nur in wenigen Branchen- und Firmentarifverträgen. Ein Beispiel ist der Tarifvertrag der DEBIS. Danach haben die Mitarbeiter einen jährlichen Freistellungsanspruch von fünf Arbeitstagen „bei sonstigen Qualifizierungsmaßnahmen“, die über die fachliche und betriebsnotwendige Weiterbildung hinausgehen und zwischen dem Vorgesetzten und dem Arbeitnehmer vereinbart werden. Davon wird allerdings nur die Hälfte als bezahlte Freistellung vom Arbeitgeber getragen.

Die Freistellung von der Arbeit stellt für die Betriebe ein zentrales Problem bei der Weiterbildungsorganisation dar. Dazu haben die verringerten tarifvertraglichen Arbeitszeiten wie auch die Reduktion der Belegschaften entscheidend beigetragen. Von daher besteht ein betriebliches Interesse an einer zeitoptimalen Weiterbildungsorganisation unter Nutzung auch der Freizeit der Mitarbeiter. Eine Möglichkeit zur Entschärfung der Freistellungsproblematik besteht in der Nutzung von Zeitguthaben auf Arbeitszeitkonten. Eine derartige Umwidmung von Arbeitszeitguthaben in Weiterbildung setzt die Bereitschaft der Gewerkschaften voraus, die für Weiterbildung vorgesehene Zeit nicht ausschließlich als Arbeitszeit zu betrachten. Umgekehrt erwarten die Befürworter dieses Konzepts, dass jedem Arbeitnehmer, der ein entsprechendes Zeitguthaben einbringt, auch ein individueller Anspruch auf Weiterbildung eingeräumt wird (Seifert, 2001).

Eine zunehmende Zahl von Tarifverträgen zeichnet sich durch zeitflexible Lösungen aus. Bereits im Firmen-Tarifvertrag der Deutschen Shell AG von 1988 heißt es, die Weiterbildung

fände zwar in der Arbeitszeit statt, doch würden dafür Freizeiten der Mitarbeiter, beispielsweise aus der Arbeitszeitverkürzung, aufgrund von Zusatzfreischichten, Überstunden oder Guthaben verrechnet. Einen Einstieg in eine investive Arbeitszeitpolitik markiert auch das Chemietarifpaket 2003. Darin wird die Möglichkeit eröffnet, durch freiwillige Betriebsvereinbarungen Langzeitkonten zu bilden. Sie können gespeist werden aus Zeitguthaben, die aus tariflichen Vorschriften, Altersfreizeiten, Mehrarbeit, Mehrarbeitszuschlägen, Zulagen und Zuschlägen sowie aus Urlaubsansprüchen erwachsen, die über den gesetzlichen Anspruch hinausgehen.

Bislang gibt es weder ausreichende Erfahrungen mit Langzeitkonten, noch sind die Probleme der Ansammlung, Nutzung und Übertragung von Arbeitszeitguthaben gelöst. Die Bereitschaft, darüber Verhandlungen aufzunehmen, hat jedoch zugenommen. Dies belegen die Gespräche im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, aber auch die Aussage des Arbeitgeberpräsidenten Dieter Hundt, der es für erforderlich hält, über den „verstärkten Einsatz von Zeitwertpapieren tarifpolitisch zu reden“, damit „langfristige Arbeitszeitguthaben gesichert und übertragbar und rentabel angelegt werden“ (Hundt, 2001).

### 3.4 Kostenübernahme

Tarifverträge wie auch die meisten Betriebsvereinbarungen gehen vom Grundsatz aus, dass eine an den betrieblichen Bedürfnissen orientierte Weiterbildung nicht nur innerhalb der Arbeitszeit erfolgt, sondern die Kosten der Maßnahme auch vom Arbeitgeber zu tragen sind. Sie spiegeln damit letztlich nur die gängige Praxis in den Unternehmen wider (Heidemann, 1999, 26 ff.; Grünewald/Moraal/Schönfeld, 2003, 156 ff.). Zu den Kosten gehören nicht nur die Teilnahmegebühren, sondern auch die Reise- und Übernachtungskosten sowie die Ausgaben für Lernmittel.

In einigen Tarifverträgen ist darüber hinaus vereinbart worden, dass der Betrieb auch die Kosten einer nicht unmittelbar betrieblich ver-

wertbaren Weiterbildung übernimmt. Im Allgemeinen jedoch behalten sich die Betriebe die Entscheidung darüber vor, ob sie derartige Maßnahmen finanzieren. Zunehmend kommt es dabei zu einem Zeit- und/oder Kostensharing zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Namentlich bei solchen Maßnahmen, die nicht unmittelbar in betrieblichem Interesse sind oder die besonders viel Zeit beanspruchen, wird eine zeitliche und/oder finanzielle Beteiligung der Arbeitnehmer erwartet.

### 3.5 Einstufung und Vergütung

In ihren Leitlinien zur „Tarifreform 2000“ formulierte die IG Metall unter anderem das Ziel, dass Arbeitnehmer nach erfolgreichem Abschluss einer Qualifizierungsmaßnahme den grundsätzlichen Anspruch auf eine höhere Eingruppierung und Beschäftigung in höherwertigen Arbeitssystemen erwerben (Schwerpunkt: Tarifreform 2000, 1991, 23).

Umgesetzt wurde dieses Ziel im Lohn- und Gehaltsrahmen-Tarifvertrag I (LGRTV I) für die Beschäftigten in der Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden von 1988. Danach hatten Beschäftigte, die an einer Qualifizierungsmaßnahme mit Erfolg teilgenommen haben, Anspruch auf eine höherwertige Arbeitsaufgabe. Für den Fall, dass dem Mitarbeiter trotz höherwertiger Qualifikation keine entsprechende Arbeitsaufgabe übertragen wurde, war eine zeitlich befristete Ausgleichszahlung vorgesehen. In diesem Fall hatte das Unternehmen einen Zuschlag in Höhe von 3 Prozent des Monatsgrundlohns oder Tarifgehalts in der bisherigen Lohn- und Gehaltsgruppe zu zahlen. Auch in anderen Tarifverträgen gibt es keine vergleichbaren Regelungen.

In den Betrieben ist diese Vorschrift auf wenig Gegenliebe gestoßen. Sie wurde als realitätsfern und geradezu kontraproduktiv eingestuft. Betriebe, die sich für eine Höherqualifizierung ihrer Mitarbeiter eingesetzt haben, aber aktuell noch keine entsprechende Position anbieten konnten, empfanden die 3-Prozent-Regelung als Strafe. Um eine Höher- oder Umgruppierung

zu vermeiden, wurde eine entsprechende Qualifizierung deshalb von vornherein auf solche Mitarbeiter beschränkt, für die auch entsprechende Stellen verfügbar gemacht werden konnten. Im Rahmen der Evaluierung des Tarifvertrages durch Bahn Müller (Bahn Müller/Bispinck/Schmidt, 1993, 249) gaben deshalb 82 Prozent der Manager und 74 Prozent der befragten Betriebsräte an, dass die 3-Prozent-Regelung nicht zur Anwendung käme. Aufgrund dieser Erfahrungen wurde diese Regelung in den neuen Tarifvertrag zur Qualifizierung zwischen dem Arbeitgeberverband Südwestmetall und der IG Metall vom 19. Juni 2001 nicht übernommen. Auch in anderen Tarifverträgen gibt es keine vergleichbaren Regelungen.

### 3.6 Überbetriebliche Finanzierungsregelungen

In einigen wenigen Tarifverträgen wurde die Einrichtung einer Umlage zur Finanzierung eines von der Branche getragenen Fonds vereinbart. Dies gilt etwa für die Sozialkasse des Gerüstbauerwerbes, das Förderwerk für die Beschäftigten im Bäckerhandwerk, das Förderwerk Land- und Forstwirtschaft oder auch die Bekleidungs- und Textilindustrie.

Der Qualifizierungsfonds in der Land- und Forstwirtschaft speist sich aus Beiträgen der Arbeitgeber wie auch der Arbeitnehmer. Während die Arbeitnehmer einen Jahresbeitrag von 3 Euro entrichten, beträgt der Beitrag des Arbeitgebers 5 Euro für jeden ständig beschäftigten und rentenversicherungspflichtigen Beschäftigten. Aus dem Fonds werden Bildungsmaßnahmen finanziert, die dem Ziel dienen, wettbewerbsfähige Voll- und Teilzeitarbeitsplätze durch Qualifizierung zu erschließen oder zu sichern. Förderungsfähig sind die Kosten der Bildungsmaßnahmen, nicht aber die Lohnfortzahlung. Über die Vergabe der Fördermittel entscheidet der paritätisch besetzte Vorstand.

In der Textil- und Bekleidungsindustrie werden Beiträge in den Fonds nur von den Unternehmen geleistet, und zwar in Höhe von 5,10 € pro Vollzeitbeschäftigtem und von 2,55 € je Teil-

zeitbeschäftigtem. Sie fließen an einen speziell zur Förderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung gegründeten Verein, der wiederum die Maßnahmekosten von förderungswürdigen Bildungsmaßnahmen trägt. Die Freistellungskosten übernimmt unmittelbar der jeweilige Arbeitgeber. Förderfähig sind Bildungsmaßnahmen mit einer Dauer bis zu einer Woche, die von einer paritätischen Kommission als solche anerkannt worden sind.

### 3.7 Förderung von bestimmten Mitarbeitergruppen

Ein legitimes gewerkschaftliches Interesse ist auf einen gleichberechtigten Zugang zur Weiterbildung, gegebenenfalls auch einen kompensatorischen Ausgleich von Bildungsdefiziten gerichtet. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf Frauen, ausländische und ältere Mitarbeiter, Mitarbeiter im Schichtbetrieb und Teilzeitbeschäftigte, Schwerbehinderte und/oder auf gering Qualifizierte. Tatsächlich jedoch finden sich nur wenige Tarifverträge, in denen dieses Ziel ausdrücklich verfolgt wird (Bispinck, 2000, 18). Ein Beispiel hierfür ist der Tarifvertrag zu Qualifizierung in der baden-württembergischen Metall- und Elektroindustrie. Darin wird angeregt, dass Arbeitgeber und Betriebsrat nach Möglichkeit und Notwendigkeit spezielle Programme zur Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter vereinbaren sollen. Das Beispiel zeigt, dass entsprechende Regelungen im Allgemeinen eher unverbindlich sind. Sie beschreiben Absichtserklärungen, aber meist keine einklagbaren Ansprüche.

Der Grund für diese Zurückhaltung liegt zu einem guten Teil in der „disparaten Interessenlage“ (Bahnmüller/Schmid/Seitz, 2001, 33) der Beschäftigten. Um erfolgreich zu sein, müssten die Betriebsräte und Gewerkschaften ein glaubwürdiges Drohpotenzial aufbauen. Gerade bei den Beschäftigten in den betrieblichen Randbelegschaften erscheint das Thema Qualifizierung als nicht ausreichend mobilisierungsfähig.

### 3.8 Transparenz

Um den gewerkschaftlichen Anspruch auf Teilnahme möglichst vieler Mitarbeiter an Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen, ist es wichtig, dass alle Mitarbeiter Zugang zu den Informationen über betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen haben sollen. Dies ist in der betrieblichen Praxis durchaus nicht allgemein üblich. In einem Teil der Tarifverträge ist daher festgelegt, dass die Fortbildungsmaßnahmen in geeigneter und betriebsüblicher Weise zu veröffentlichen sind.

Während die Teilnahme an externen Veranstaltungen in der Regel durch Teilnahmebescheinigung bestätigt wird, ist dies bei internen Qualifizierungsmaßnahmen nicht immer der Fall. Um die Marktgängigkeit dieser Weiterbildung zu verbessern, sehen etliche Tarifverträge eine Bestätigung der Teilnahme an Weiterbildung durch Zertifikate vor. Zum Teil wird darüber hinaus festgelegt, wie dies zu geschehen hat und welche Informationen ein Zertifikat enthalten soll.

### 3.9 Schlichtungsverfahren und paritätische Gremien

Seitens der Betriebsräte besteht ein Interesse, die gesetzlichen Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten durch Tarifverträge zu erweitern oder betriebsspezifisch zu konkretisieren. Dies dokumentiert sich beispielsweise in der Einrichtung von paritätisch besetzten Weiterbildungsausschüssen. Der Tarifvertrag der Deutschen Telekom AG legt beispielsweise fest, dass sowohl ein zentraler Weiterbildungsausschuss als auch dezentrale Ausschüsse in den verschiedenen Organisationseinheiten zu bilden sind. Sie haben die Aufgabe, die Personal- und Unternehmensleitung bei der Weiterbildungsplanung und deren Durchführung zu beraten. Paritätisch besetzte Ausschüsse fungieren darüber hinaus auch als Beschwerde- und Schlichtungsinstanz, zuweilen auch als Entscheidungsgremium bei der Bewilligung von Fördermitteln aus überbetrieblichen Fonds.

### 3.10 Serviceleistungen

Bei der Ausgestaltung beruflicher Weiterbildung haben kleinere und mittelgroße Unternehmen vielfach einen Beratungsbedarf. Dies gilt auch für die Umsetzung der tarifvertraglichen Vereinbarungen, die vielfältige Interpretationsspielräume aufweisen. Vor diesem Hintergrund haben einzelne Tarifvertragsparteien damit begonnen, parallel und flankierend zum Abschluss der Tarifverträge Beratungsangebote aufzubauen. In der Chemie übernimmt die Weiterbildungsstiftung (WBS) diese Aufgabe.

Neue Wege wurden auch im Rahmen des Qualifizierungstarifvertrags der baden-württembergischen Metall- und Elektroindustrie durch den Aufbau einer „Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung“ besprochen. Sie soll unter anderem dazu beitragen,

- das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer ständigen beruflichen Qualifizierung zu steigern,
- Weiterbildungsmaßnahmen für spezifische Zielgruppen (z.B. ältere Mitarbeiter) zu entwickeln,
- Information und Transparenz bei den außerbetrieblichen beruflichen Qualifizierungsangeboten zu verbessern,
- Qualitätsstandards für die betriebliche Weiterbildung zu entwickeln, die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen und -maßnahmen zu begutachten und gegebenenfalls zu zertifizieren.

Außerdem soll die Agentur auch für den Fall eingeschaltet werden, dass zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter bzw. Arbeitgeber und Betriebsrat kein Einverständnis über eine Qualifizierung erzielt werden kann. Ein Vertreter der Agentur würde quasi als externer Schlichter auftreten.

## 4. Wirksamkeit und betriebliche Relevanz

Angesichts der vergleichsweise kleinen Zahl von Tarifverträgen zur Weiterbildung kommt ihnen nur eine sehr begrenzte Bedeutung für die Praxis der betrieblichen Weiterbildung zu. In einer Analyse der tarifvertraglichen Regelungen stellen Sadowski/Decker (1993, 188) deshalb resümierend fest, Tarifverträge seien im deutschen Weiterbildungssystem „eher als ein Randbereich anzusehen“. Diese Einschätzung wird durch neuere empirische Studien bestätigt. So verfügen nach Ahlne/Dobischat (2003, 158) 71 Prozent der weiterbildungsaktiven Unternehmen über keine Weiterbildungsregelungen (Tabelle 1). Für sie stellt die betriebliche Weiterbildung daher „ein weitgehend unreguliertes und damit noch gestaltungs-offenes Aktionsfeld dar“ (2003, 158). Dies gilt vor allem für die kleineren Unternehmen, mit zunehmender Betriebsgröße stellen die Autoren jedoch eine wachsende Regelungsdichte fest.

Betriebe setzen größtenteils auf individuelle und betriebliche Absprachen mit geringem Formalisierungsgrad, die ihnen Gestaltungsmöglichkeiten für die Umsetzung geben. In der betrieblichen Praxis dominieren daher informelle Absprachen; sie sind in jedem zweiten Betrieb mit Regelungsabsprachen anzutreffen (Ahlne/Dobischat, 2003, 159). Tarifvertragliche Regelungen hingegen werden nur in 28 Prozent der weiterbildungsaktiven Betriebe wirksam. Bezogen auf alle Betriebe wären demnach in rund 8 Prozent aller Betriebe tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung wirksam.

Auch aus Sicht der Arbeitnehmer spielen Tarifverträge nur eine untergeordnete Rolle. Nach den Angaben des Berichtssystems Weiterbildung haben im Jahr 2000 zwar 11 der Weiterbildungsteilnehmer eine tarifvertragliche Regelung als Grund einer Freistellung genannt (Tabelle 2). Da jedoch nur 29 Prozent der Erwerbspersonen an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, bedeutet dies, dass nur etwa 3 Prozent der Befragten auf dieser Basis an Weiterbildung teilgenommen haben. Zu einem noch geringeren Anteil gelangt man, wenn man die Freistellungen aufgrund von Ländergesetzen – im

Tabelle 1: Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung

	Angaben in Prozent
Betriebe mit Regelungen zur Weiterbildung	29
Grundlage der Regelungen sind:	
• tarifvertragliche Regelungen	28
• Betriebsvereinbarungen	36
• Regelungsabsprachen	30
• einzelvertragliche Regelungen	15
• informelle Absprachen	50
Quelle: Ahlene/Dobischat, 2003, 159	

Wesentlichen also den Bildungsurlaubsgesetzen – als Basis nimmt. Nach den vorliegenden Daten haben nur etwa 0,05 bis 1,6 Prozent der berechtigten Arbeitnehmer Freistellungen aufgrund von Bildungsurlaubsgesetzen in Anspruch genom-

men (BMBF, 2003, 346 ff.). Der Anteil der Freistellungen aufgrund von Tarifverträgen läge somit – überschlägig gerechnet – bei lediglich etwa einem Prozent der Arbeitnehmer.

Tabelle 2: Rechtliche Grundlagen von Freistellungen für Weiterbildung

	1994	1997	2000
Betriebsvereinbarung	29	29	30
Ländergesetze	26	21	15
tarifvertragliche Regelungen	12	12	11
sonstige Regelung	11	15	18
Betriebsverfassungsgesetz / Bundespersonalvertretungsgesetz	7	5	8
sonstige gesetzliche Regelungen	5	4	6
weiß nicht / keine Angaben	10	14	12
insgesamt	100	100	100
Quelle: BMBF, Berichtssystem Weiterbildung VIII 2003			

Noch schwieriger als die Reichweite von Tarifverträgen sind die von den Tarifverträgen auf die Praxis der betrieblichen Weiterbildung ausgehenden Wirkungen einzuschätzen. Dazu fehlt größtenteils eine systematische Evaluation. Immerhin kommt die Evaluation des Qualifizierungsstarifvertrages der baden-württembergischen Metall- und Elektroindustrie aus dem Jahr 1988 zu einem ernüchternden Fazit (Bahn Müller/Bispinck/Schmidt, 1993). Zwar haben fast 90

Prozent der Betriebsräte die Bestimmungen positiv gewertet, aus Sicht des Managements haben sich in der betrieblichen Praxis aber keine wesentlichen Änderungen ergeben. Diese Einschätzung findet auch darin ihre Bestätigung, dass in etwa der Hälfte der Betriebe nach Einschätzung der Betriebsräte wesentliche Bestimmungen des Tarifvertrages weder formal noch inhaltlich umgesetzt worden sind.

Im Übrigen zeigt die Erfahrung, dass viele Betriebsräte eher skeptisch auf die in einigen Tarifverträgen eingeräumten Möglichkeiten reagieren, den Qualifizierungsbedarf selbst zu erheben. Im Tarifbezirk Nordwürttemberg machten davon gerade einmal 4 Prozent der Betriebsräte Gebrauch (Bahn Müller, 1983, 250). Betriebsräte sahen dies als eine vorrangige Aufgabe des Managements an.

Letztlich scheint der Tarifvertrag vor allem dort erfolgreich gewesen zu sein, wo sich die Regelungen mit den betrieblichen Interessen gedeckt haben oder zur Deckung bringen ließen. Das bedeutet, dass die Erfolgsaussichten für eine Umsetzung dann besonders gut sind, wenn im Wesentlichen das vereinbart wird, was ohnehin „gute Praxis“ in den Unternehmen ist. Von daher ist es schwierig zu trennen, was genau auf den Tarifvertrag zurückzuführen ist und was letztlich auch ohne diesen Anstoß, schlichtweg als Bestandteil einer im eigenen unternehmerischen Interesse liegenden Personalpolitik eingeführt worden ist.

Immerhin dürfte den tarifvertraglichen Regelungen aber eine wichtige Stimulationsfunktion zukommen. Sie liefern die Basis, um das Thema Weiterbildung über die betrieblichen Mitbestimmungsrechte hinaus auf die Tagesordnung zu setzen; sie bringen das Interesse der Mitarbeiter an einer systematischen Weiterbildung zum Ausdruck und sie sehen formalisierte Verfahren vor, auf die sich die Mitarbeiter im Zweifelsfall berufen können.

## **5. Anforderungen an tarifvertragliche Regelungen**

Für die Zukunft geht es nicht um die Frage des „ob“, sondern eigentlich nur um die Frage des „wie“ – also die Ausgestaltung tarifvertraglicher Regelungen. Die Chancen zum Abschluss sind um so höher, je besser es gelingt, den betrieblichen Erfordernissen und Handlungsmöglichkeiten Rechnung zu tragen. Die folgenden fünf Punkte können hierfür eine Richtschnur sein.

(1) Tarifvertragliche Regelungen dürfen keine generellen Freistellungsansprüche begründen, denn sie tragen weder den unterschied-

lichen Weiterbildungsinteressen der Mitarbeiter noch den wirtschaftlichen Möglichkeiten der Unternehmen Rechnung. Zudem erhöhen sie den Fixkostencharakter der Arbeit mit allen negativen beschäftigungspolitischen Folgen.

- (2) Tarifvertragliche Regelungen müssen die Basis für eine faire Kostenteilung zwischen Mitarbeitern und Unternehmen legen. Zu Recht vertritt der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2001, 117) die Auffassung, eine ausschließliche Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung durch den Arbeitgeber sei ökonomisch nicht zu rechtfertigen, da auch die Arbeitnehmer durch die Weiterbildung Vorteile erlangen.
- (3) Tarifvertragliche Regelungen sollten einen Rahmen für die betriebspezifische Ausgestaltung abstecken, die Betriebe aber nicht im Detail festlegen. Einen wegweisenden Ansatz in diese Richtung beschreibt die Tarifoption zur Qualifizierung sowie die Öffnungsklausel für Langzeitkonten, die im Chemietarifpaket 2003 zwischen den Sozialpartnern in der chemischen Industrie vereinbart worden sind.
- (4) Tarifvertragliche Regelungen sollten sich durch ein flexibles Planungsverfahren auszeichnen. Angesichts der Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen in den Unternehmen, der Integration von Weiterbildung in die Geschäftsprozesse wie auch der stärkeren Beteiligung der Mitarbeiter sind zentrale Planungsverfahren mit einem zeitlichen Vorlauf von 12 Monaten als alleiniges Steuerungsinstrument nicht mehr zeitgemäß. Statt dessen sollte die Beteiligung und Verantwortung der Mitarbeiter in Form von Mitarbeiter- und Entwicklungsgesprächen gestärkt werden.
- (5) Klar muss schließlich auch sein, dass die Kostenbelastungen, die aus tarifvertraglichen Regelungen für die Betriebe erwachsen, durch den Produktivitätsfortschritt gedeckt sind. Sie müssen daher Teil eines Verhandlungspaketes sein und auf die gesamte Kostenbelastung angerechnet werden.

## Literatur:

- Eva Ahlne/Rolf Dobischat: Betriebliche Weiterbildung benötigt veränderte Zeitreglements. Die Verknüpfung von Lern- und Arbeitszeiten im Spiegel einer empirischen Betriebserhebung. In: Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangen Lernens, hrsg. von Rolf Dobischat / Hartmut Seifert / Eva Ahlne, Berlin 2003, Seite 149 bis 187
- Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, 2001: Ausbildung der Jugend, Beschäftigungsfähigkeit durch lebensbegleitendes Lernen und Chancengleichheit beim Zugang zur beruflichen Bildung, Wettbewerbsfähigkeit durch moderne Qualifikationen. Beschluss vom 5. Februar 2001
- Martin Baethge (u.a.): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung – aus Sicht von Arbeitnehmern. In: Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1990, Seite 193 bis 539
- Reinhard Bahnmüller: Tarifliche Regulierung beruflicher Weiterbildung. Stand, Umsetzungsprobleme und Perspektiven. In: Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion, hrsg. von Rolf Dobischat und Rudolf Husemann, Berlin 1995, Seite 167 bis 190
- Reinhard Bahnmüller/Reinhard Bispinck/Werner Schmidt: Qualifizierung und berufliche Weiterbildung als Gegenstand der Tarifpolitik. Erfahrungen aus der Metallindustrie Baden-Württembergs. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 10, 1992, Seite 228 bis 232
- Reinhard Bahnmüller/Reinhard Bispinck/Werner Schmidt: Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. Eine Studie über Probleme qualitativer Tarifpolitik in der Metallindustrie. München und Mering 1993
- Reinhard Bahnmüller: Weiterbildung durch Tarifvertrag. Erfahrungen und Perspektiven der Regulierung von Weiterbildung am Beispiel der Qualifikationsbestimmungen des Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrages I für die Metallindustrie Baden-Württembergs. In: Kompetenzentwicklung '99, Münster/New York/München/Berlin 1999, Seite 401 bis 430
- Reinhard Bahnmüller/Stefanie Fischbach: Der Qualifizierungstarifvertrag für die Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg. In: WSI-Mitteilungen, Heft 4/2004, Seite 182 bis 189
- Reinhard Bahnmüller/Josef Schmid/Beate Seitz: Schritte in eine sozialverträgliche und humane Wissensgesellschaft. Literaturstudie, Weiterbildung und Tarifpolitik im Auftrag der Otto Brenner Stiftung, Arbeitsheft Nr. 18, hrsg. von der Otto Brenner Stiftung, Berlin Februar 2001
- Reinhard Bahnmüller: Tarifpolitik und Weiterbildung – neue Entwicklungen und alte Fragen. In: WSI-Mitteilungen, Heft 1, 2002, Seite 38 bis 44
- BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Ziele, Nutzen, Verantwortung und Finanzierung betrieblicher Weiterbildung, Köln 1989
- Lutz Bellmann/Herbert Düll: Die zeitliche Lage und Kostenaufteilung von Weiterbildungsmaßnahmen – Empirische Ergebnisse auf der Grundlage des IAB-Betriebspanels. In: Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit, hrsg. von Rolf Dobischat und Hartmut Seifert, Berlin 2001, Seite 81 bis 128
- Reinhard Bispinck: Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Bisherige Entwicklung und Perspektiven. Elemente qualitativer Tarifpolitik Nr. 42, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2000
- Reinhard Bispinck: Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen – Bisherige Entwicklung und Perspektiven. In: Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit, hrsg. von Rolf Dobischat und Hartmut Seifert, Berlin 2001, Seite 153 bis 180

- BMWA – Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit (Hrsg.): Verzeichnis der für allgemeinverbindlich erklärten Tarifverträge. Stand: 1. Juli 2004 (<http://www.bma.de>; Rubrik „Arbeit“, Stichwort „Arbeitsrecht“)
- BMBF – Bundesminister für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2003
- Ulrich Brocker: Flächentarif – wirklich ein Kartell? In: Forum, Vortragsreihe des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, 53. Jg., Nr. 45, 4. November 2003
- Werner Dichmann/Susanne Wellmann: Arbeitnehmerweiterbildung – freiwillig oder durch Rechtsanspruch? Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 208, Köln 1996
- Peter Ellguth: Erosion auf allen Ebenen? Zur Entwicklung der quantitativen Basis des dualen Systems der Interessenvertretung. In: Über Arbeit, Interessen und andere Dinge. Phänomene, Strukturen und Akteure im modernen Kapitalismus. Rudi Schmidt zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Ingrid Artus und Rainer Trinczek, München und Mering 2004, Seite 159 bis 179
- Uwe Grünewald/Dick Moraal/Gudrun Schönfeld (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld 2003
- Heinz Dieter Hardes/Frieder Schmitz: Tarifverträge zur betrieblichen Weiterbildung – Darstellung und Analyse aus arbeitsökonomischer Sicht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24. Jg., Heft 4, 1991, Seite 658 bis 672
- Winfried Heidemann: Betriebs- und Dienstvereinbarungen Betriebliche Weiterbildung. Analyse und Handlungsempfehlungen. Edition der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 13, Düsseldorf 1999
- Klaus Heimann: Kompetenzentwicklung als strategische Herausforderung für Betriebsräte. Eine Beschreibung von Arbeitnehmerinteressen für die Aufgaben von Betriebsräten in der betrieblichen Weiterbildungspolitik. Manuskript, Frankfurt im Februar 1999
- Dieter Hundt: Gemeinsame Erklärung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit zu den Ergebnissen des 7. Spitzengespräches am 4. März 2001. Bewertung durch den Präsidenten der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände e.V., Berlin, 4. März 2001
- Martin Kannegiesser: Tarifpolitik für eine neue Arbeitswelt. In: Forum, Vortragsreihe des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, 50. Jg., Nr. 40, Köln 2000
- Susanne Kohaut/Claus Schnabel: Zur Erosion des Flächentarifvertrags: Ausmaß, Einflussfaktoren und Gegenmaßnahmen. In: Industrielle Beziehungen, 10. Jg., Heft 2, 2003, Seite 193 bis 219
- Peter Knevels: Tarifvertragliche Regelungen zur Weiterqualifizierung. Möglichkeiten und Grenzen. In: Der Arbeitgeber, 40. Jg., Heft 12, 1988, Seite 460 bis 461
- Bodo Lindena: Tarifvertrag und Qualifizierung, Reihe „Leistung und Lohn“, Nr. 221/222, Köln, März 1990
- Christiane Ochs/Hartmut Seifert: Weiterbildungszeit: Arbeitszeit oder Freizeit. Eine Untersuchung im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Berlin 1994
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung: Für Stetigkeit – gegen Aktionismus. Jahresgutachten 2001/02, Stuttgart 2001
- Dieter Sadowski / Stefanie Decker: Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Berichte aus dem FORCE-Programm II, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993

- Claus Schnabel: Betriebliche Flexibilisierungsspielräume durch tarifvertragliche Öffnungsklauseln.  
In: Personal, Heft 4, 1998, Seite 160 bis 164
- Schwerpunkt: Tarifreform 2000. Vorschlag für tarifvertragliche Regelungen. In: Der Gewerkschafter,  
Heft 1/1991, Seite 11 bis 38
- Hartmut Seifert: Lernzeitkonten: Baustein für ein Konzept des lebenslangen Lernens. In: Zukunfts-  
orientierte Qualifizierung von Beschäftigten. Gesprächskreis Arbeit und Soziales, Nr. 99, hrsg.  
von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 2001, Seite 43 bis 55
- Hannelore Sutter: Weiterbildungsregelungen in Tarifverträgen. Bildung – Wissenschaft – Aktuell,  
hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Nr. 3, Bonn 1989
- Reinhold Weiß: Wettbewerbsfaktor Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der  
Wirtschaft. Beiträge zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik Nr. 242, Institut der deutschen Wirt-  
schaft Köln, Köln 2000
- Reinhold Weiß: Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends,  
30. Jg., Heft 1, 2003, Seite 35 bis 44
- Reinhold Weiß: Weiterbildung – was sich ändern muss. In: Unternehmen und Gesellschaft, Ausgabe  
2/2004, Seite 29 bis 31

## **Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien und Politik – aus der Sicht eines Betriebsrates**

Mit dem neuen „IT-Weiterbildungssystem“ wurden in 2001 neue Konzepte zur Qualifizierung und Personalentwicklung im „lernenden Betrieb“ geschaffen. Der Beitrag greift exemplarisch Motivation und Konzepte des Systems auf. Aus ersten Erfahrungen der Einführung werden Forderungen an Unternehmen, Tarifparteien und Politik zur Gestaltung und finanziellen Unterstützung abgeleitet.

### **Bündnis für Arbeit als Ausgangspunkt**

Der Grundstein für die Neuordnung der IT-Weiterbildung wurde im Frühjahr 1999 durch das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit gelegt. Das Bündnis sieht die Informations- und Kommunikationstechnologie (ITK) als Schlüsselindustrie des 21. Jahrhunderts und damit als entscheidende Größe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie für eine aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland. Beflügelt durch die Internettechnologie und eine exzellente Auftragslage durch die notwendigen „Jahr-2000-Umstellungen“ erlebte die ITK-Industrie einen enormen Aufschwung mit erhöhter Nachfrage an qualifizierten Arbeitskräften. Der daraus resultierende Fachkräftemangel konnte durch Umschulungen von Fachkräften aus anderen Branchen (Quereinsteiger oder Seiteneinsteiger genannt) nicht kompensiert werden. Gleichzeitig ergab sich ein Qualifizierungsproblem, da vielen Quereinsteigern eine fundierte Ausbildung fehlte.

Verlangt wurde ein neues System der Weiterbildung in der IT-Branche, das das Lernen in der Arbeit unterstützt und einen Beitrag zum „lernenden Unternehmen“ leistet. Ein Beitrag, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung auch als Pilot für andere Branchen gesehen wird.

Die Erfolgsgeschichte der neuen IT-Ausbildungsberufe ermutigte die Sozialpartner dieses Vorhaben zügig anzugehen. Die Bündnispartner unterstützen den Aufbau eines IT-spezifischen Weiterbildungssystems durch finanzielle Förderung und Beteiligung an inhaltlichen Entwicklungsarbeiten. Das neue IT-Weiterbildungssystem sollte:

- Auf den IT-Geschäftsprozessen ausgerichtet sein.
- Das duale Ausbildungssystem stärken.
- Quereinsteiger auch im Sinne einer Aufstiegsfortbildung unterstützen.

### **IT-Weiterbildung und informelles Lernen**

In der IT-Branche nimmt das Lernen außerhalb vom geregelten Unterricht einen hohen Stellenwert ein. Untersuchungen bestätigen: mehr als 60% des Lernens geschieht durch informelles Lernen. Lernen, das direkt bei der Lösung von Problemen am Arbeitsplatz stattfindet, aber auch zu Hause, bei Messebesuchen etc.

Es gilt, dieses Lernen im Unternehmen zu gestalten, das Lernen im Prozess der Arbeit zu fördern. Dazu liefert das IT-Weiterbildungssystem neue didaktische Konzepte.

---

<sup>22</sup> Karl-Heinz Hageni ist Mitarbeiter des Bereichs Training der Software AG Darmstadt und Mitglied des Betriebsrats. Herr Hageni war beteiligt als Sachverständiger, bei dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) koordinierten Verfahren zur Entwicklung eines neuen Weiterbildungssystems für die IT-Branche. In ehrenamtlicher Tätigkeit ist Herr Hageni in der Weiterbildungsberatung für die IT-Branche (KIBNET-Weiterbildungsberatung) aktiv.

Beim Kompetenzerwerb außerhalb vom geordneten Unterricht fehlt oft die Bescheinigung, die formale Anerkennung. Fachinformatiker/innen, aus dem dualen System kommend, können sich in der Arbeit enorm weiterqualifizieren. Sie sind aber gegenüber Fachhochschulern benachteiligt, wenn es um den formalen Stellenwert der Qualifikation geht. Es galt also ein System der Zertifizierung zu etablieren, das den Kompetenzerwerb beim informellen Lernen im Prozess der Arbeit bestätigt.

### **Anforderungen an die Weiterbildung**

Zeitgemäße Anforderungen an die IT-Weiterbildung verlangen:

- Praxisnähe des Curriculums statt träges Fachwissen zu unterrichten.
- Individuelle Lernwege zu ermöglichen, statt einheitliche Wege in traditionellen Kurskonzepten anzubieten.
- Aktuelle Umsetzung des Gelernten, statt chronisch verspäteter Ausbildung.
- Geringe Ausfallzeit und direkte Handlungskompetenz.

### **Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung – „APO-Modell“**

Das Fraunhofer Institut ISST in Berlin erarbeitete dazu ein didaktisches Modell, kurz „APO-Modell“ genannt. Das Modell umfasst Konzepte zur Definition von profilspezifische Arbeitsprozessen und individuelle Lernzielvereinbarungen. Im Mittelpunkt stehen die Integration von Lernen und Arbeiten, Selbstorganisation der Teilnehmer und Unterstützung durch Coaching.

### **Lernen im Unternehmen**

Bei diesem Modell des Lernens im Unternehmens gibt es neue Rollen und Aufgaben für Beteiligte. Der Lernenden lernt anhand eines realen Geschäftsprozesses, im „APO-Konzept“ symbolisiert durch eine Ereignis-Prozess-Kette. Er muss sein Lernen reflektieren und dokumentieren. Er wird dabei unterstützt von Fachberatern und Coaches (Lernprozessbegleitern).

### **Direkte und Indirekte Kosten**

Bei der Umsetzung entstehen direkte und Indirekte Kosten:

- In Form von Bereitstellung von Lernzeiten/Projektzeiten (Dies ist besonders kritisch in Bereichen, wo es um direkt fakturierbare Leistungen beim Kunden geht.)
- Unterstützungszeiten Fachexperte
- Pädagogische Personal
- Schaffung der lernförderliche Arbeitsumgebung
- Lernmaterial
- Zertifizierungsgebühr

Erste Erfahrungen zeigen, dass diese Kosten nicht höher sein müssen als bei traditionellen Konzepten. Durch das Erlangen direkter Handlungskompetenz ist diese Form der Ausbildung effektiver.

### **Wer ist involviert?**

Bei Weiterbildung im Prozess der Arbeit sind viele Gruppen im Unternehmen involviert:

- Der Arbeitgeber durch Bereitstellung der Mittel, die Mitarbeiter der Fachabteilung und die Vorgesetzten, die Prozesse bereitstellen, unterstützen und Vereinbarungen treffen.
- Die Mitarbeiter, die ein hohes Maß Bereitschaft und Selbstlernkompetenz mitbringen müssen.
- Die Abteilung Aus-/Weiterbildung; bei kleinen Unternehmen auch durch externe Dienstleister vertreten.
- Der Betriebsrat und die Tarifparteien, die transparente Regelungen im Rahmen der Mitbestimmung treffen sollten, wie z.B. Regelungen zu Lernzeiten und deren Kostenübernahme.

### **Akzeptanz in konjunkturschwachen Zeiten**

Erste Erfahrungen zeigen: in konjunkturschwachen Zeiten ist die Akzeptanz, in das System zu investieren, eher gering.

Aus Sicht der Arbeitgeber, die Weiterbildung in erster Linie zur kurzfristigen Anpassung der Ressourcen investieren, ist die Nachfrage gering.

Kurzfristige Kostenbetrachtung verhindert eine mittel- bis langfristige angelegte Investition in Personalentwicklung.

Die Hauptnachfrage an Weiterbildung kommt von Arbeitssuchenden. Zertifizierung gilt als wichtiges Motiv. Das System verlangt jedoch dazu eine Beschäftigung in einem realen Projekt, das bei dieser Gruppe nicht vorhanden ist.

Betriebsräte kämpfen an den klassischen Fronten (Stellenabbau, Interessenausgleich, Sozialplan) und nehmen eine reaktive Position zu dem Thema Weiterbildung ein.

Die Abteilungen Aus- und Weiterbildung bzw. Dienstleister sind noch zu sehr in traditionellen Konzepten verhaftet.

### **Konjunkturunabhängig – Arbeitgeber als treibende Kraft**

Bei einem Weiterbildungssystem, das Lernen im Prozess der Arbeit in den Mittelpunkt stellt, muss der Arbeitgeber die treibende Kraft sein. Die Investition in Weiterbildung im Sinne einer Personalentwicklung im Lernenden Betrieb ist dauerhaft angelegt. Diese kann daher nur unabhängig von Konjunkturzyklen erfolgen. In diesem Szenario,

- denken Arbeitgeber „personalentwicklungsorientiert“ und investieren in Konzepte des „lernenden Betriebs“.
- denken Mitarbeiter entwicklungsorientiert, die Bereitschaft zur Weiterbildung ist permanent vorhanden.
- nutzen Betriebsrat/Gewerkschaft die Mitbestimmungsmöglichkeiten und gestalten aktiv

Konzepte zur Weiterbildung mit, im Sinne einer vorausschauenden Beschäftigungssicherung.

- gestaltet die Abteilung Aus- und Weiterbildung neue Konzepte der Personalentwicklung.

### **Forderungen**

Aus den aktuellen Erfahrungen und dem zukunftsgerichteten Bild des „lernenden Betriebs“ lassen sich folgende Forderungen ableiten:

- Tarifparteien  
Lernen im Unternehmen geht nur im Konsens aller Beteiligten. Aufklärungsarbeit für Personalentwicklung im „lernenden Unternehmen“ ist zu leisten.
- Betriebsräte/Gewerkschaft  
Betriebsräte/Gewerkschaft müssen in eine aktive gestaltende Rolle kommen und die Konzepte zur vorausschauenden Qualifizierung fördern. Beispielhaft dazu ist der Tarifvertrag Qualifizierung der IG-Metall in Baden-Württemberg. Betriebsvereinbarungen zur Gestaltung der Qualifizierung sollten insbesondere die Bereitstellung der finanziellen Mittel klären.
- Förderung von „Best-Practice-Konzepten“ in allen Unternehmensgrößen.  
Unternehmen können anhand von konkreten Beispielen am besten von neuen Konzepten des „Lernens im Arbeitsprozess“ überzeugt werden. Politik und Tarifparteien sollten zum Anschub „Best-Practice-Konzepte“ finanziell unterstützen und mitgestalten.

## **Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb: Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien und Politik – aus der Sicht eines Leiters für Personaldienste**

Die Fachtagung diente der Verständnissicherung darüber, wie berufliche Weiterbildung und als ein Teil davon die betriebliche Fort- und Weiterbildung finanziert werden soll.

Aus der Sicht eines Unternehmens wird in diesem Beitrag aufgezeigt, welche Bedeutung berufliche Weiterbildung hat, wenn es selbst auf dem Weg zu einem lernenden Unternehmen ist und wie eine solche Weiterbildung finanziert wird. Zudem wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Handlungsperspektiven hat das lernende Unternehmen selbst aus sich heraus?
- Welche Handlungsperspektiven hat das Unternehmen angesichts der tariflichen und politischen Rahmenbedingungen?
- Welche Anforderungen stellt ein solches Unternehmen an die Tarifparteien und die Politik?

### **1. Anforderungskriterien an lernende Unternehmen**

Die sich rasch ändernden Anforderungen an ein Unternehmen bedürfen nicht nur der kontinuierlichen technischen Innovation in Produktion und Produkte sondern müssen durch eine ebenso kontinuierliche Personal- und Organisationsentwicklung begleitet werden. Nur durch die kontinuierliche Innovation in Personal, Technik und Organisation kann sich ein Unternehmen den sich ständig verändernden Anforderungen ihrer Umwelt anpassen und wirtschaftlich erfolgreich bleiben. Eine solche kontinuierliche Entwicklung gelingt vor allem in solchen Organisationen, die sich selbst als lernend verstehen.

Kennzeichen einer lernenden Organisation sind u.a.:

- Mitarbeiter können verantwortlich, zielgerichtet und selbständig Probleme lösen;
  - das gesamte Wissen einer Organisation steht möglichst allen in der Organisation zur Verfügung;
  - durch Führung und Qualifizierung wird das notwendige Wissen verbreitet und es wird gehandelt;
  - Neues wird erprobt und experimentieren ist möglich. Das dabei einzugehende Risiko wird von den Mitarbeitern bejaht;
  - Wissen aus der Umwelt der Organisation wird schnell und zielgerichtet in das Wissen der Belegschaft einbezogen;
  - Innovationen werden durch viele Mitarbeiter gestützt und vorangetrieben;
  - der Gleichbehandlungsgrundsatz gilt;
  - gute Leistungen werden prämiert;
  - Wissen muss gemeinsam besessen werden und darf kein Machtinstrument sein;
  - für möglichst viele Mitarbeiter müssen Karriereewege offen stehen;
  - organisationsübergreifende Allianzen und Netze werden gefördert;
  - die Mitarbeiter sind gegenüber dem Wissen anderer offen und Wissen wird als Wert in der Belegschaft gepflegt. (vgl.: Leonard-Barton, D.: Die Fabrik als Ort der Forschung. Harvard Business manager, Heft 1, 1994, S. 87 – 99).
- Ohne die Konsequenzen dieser Sicht einer lernenden Organisation hier im Detail ausleuchten zu können, wird aber unmittelbar die Bedeutung von Personalentwicklung in einer sich so verstehenden Organisation klar. Als Personalentwick-

lung werden hier alle die Maßnahmen verstanden,

- die systematisch, positions- und laufbahnorientiert eine kontinuierliche Verbesserung der Qualifikationen der Mitarbeiter zum Gegenstand haben,
- die in Innovationsprozessen im Betrieb zur Veränderung der Arbeitsprozesse beitragen,
- die auf der Basis einer Personal- und Laufbahnplanung Personalrekrutierung und Personaleinsatz durchführen und evaluieren,
- die eine qualifizierte Erstausbildung mit einschließen.

Zweck dieser Personalentwicklung ist es, den Leistungsfaktor Personal im Interesse des Unternehmens und der Mitarbeiter zu entwickeln.

## **2. Personalentwicklung in einem Unternehmen, das auf dem Weg ist, ein lernendes Unternehmen zu werden**

Stahlwerke Bremen, als Unternehmen der Grundstoffindustrie ist erst auf dem Weg, ein lernendes Unternehmen zu werden, d.h. wir erfüllen noch durchaus nicht alle Anforderungen, wie sie in der obigen Definition niedergelegt sind.

Unsere Ziele auf dem Weg zu einer Personalentwicklung in einem lernenden Unternehmen sind

- unsere Erstausbildung kontinuierlich verbessern;
- unsere Mitarbeiter durch Qualifizierung dabei unterstützen, sich an veränderte Gegebenheiten am Arbeitsplatz anzupassen;
- unseren Führungsnachwuchs aus den eigenen Reihen zu entwickeln;
- das Leistungsverhalten unserer Mitarbeiter anzuspornen;
- unsere Mitarbeitern auf höherwertige Tätigkeiten vorzubereiten;
- die gegenwärtigen Qualifikationen unserer Mitarbeiter zu sichern und zu verbreitern;
- die Bereitschaft unserer Mitarbeiter zu erhöhen, Änderungen im Unternehmen zu verstehen und sich an Veränderungsprozessen aktiv zu beteiligen;

- Innovationsprozesse im Unternehmen durch möglichst viele Mitarbeiter aktiv begleiten zu lassen;
- unseren notwendigen Personalbestand vor allem hinsichtlich seiner Qualifikationsstruktur und seines Altersaufbaus zu sichern und zu verbessern;
- unseren Mitarbeitern Möglichkeiten eröffnen, persönlicher Fähigkeiten zu entwickeln oder zu vervollkommen;
- mit Hilfe eines Bildungscontrolling den Zielerreichungsgrad unserer Arbeit ständig zu verfolgen und Optimierungsmöglichkeiten schnell und zielgerichtet zu erfassen und Umsetzungsvorschläge zu erarbeiten.

Wir haben bei unseren Veränderungsprozessen und den sie begleitenden Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen u.a. gelernt, dass die Veränderung von Organisationen an kollektives Lernen in den die Organisation tragenden Gruppen gebunden ist und somit nicht allein an die individuelle Kenntnisenwicklung gebunden werden kann. Wir mussten zudem beachten lernen, dass der Stolz auf eine funktionierende Organisation angetastet wird, Organisations-„Tabus“ aufgebrochen werden müssen und Angst vor Statusverlust entsteht. Veränderungsprozesse beinhalten daher für die Mitarbeiter subjektiv und zum Teil auch objektiv Risiken, die sie dazu veranlassen können, Widerstand gegen Veränderungsprozesse zu leisten, weil sie mehr Nachteile als Vorteile befürchten.

## **3. Finanzielle Leistungen des Unternehmens zur Förderung der beruflichen Weiterbildung und Anforderungen an die Mitarbeiter**

Damit wir uns zum lernenden Unternehmen entwickeln, das am Markt langfristig bestehen kann, finanziert das Unternehmen zahlreiche Personalentwicklungsmaßnahmen, stellt aber auch Anforderungen an die selbst finanzierte berufliche Weiterbildung durch seine Mitarbeiter.

## Berufsbegleitende Maßnahmen

Berufsbegleitende Maßnahmen wie spezielle DV-Schulungen, Ausbildungen in Fahr- und Steuertätigkeiten, Qualifizierungsmaßnahmen zum Einrichten elektrischer Maschinen, Weiterbildungen in Hydraulik, Pneumatik, Schweißen, Arbeitsrecht, Steuerrecht, zum Umgang mit suchtmittelauffälligen Mitarbeitern, Fremdsprachenausbildung etc. werden vom Unternehmen vollständig bezahlt. (Maßnahmekosten und bezahlte Freistellung von der Arbeit).

In 2003 haben ca. 65% unserer Mitarbeiter an betrieblich finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen.

Personalentwicklungsmaßnahmen im weiteren Sinn, die ebenfalls vom Unternehmen vollständig getragen werden (durch bezahlte Freistellung von der Arbeit), sind etwa Teilnahmen an regelmäßigen Bereichsgesprächen zur Einschätzung der Wirksamkeit von organisationsverändernden Maßnahmen oder die Teilnahme an Sicherheits- oder Qualitätsviertelstunden.

## Berufsverändernde Maßnahmen

Berufsverändernde Personalentwicklungsmaßnahmen, als Fortbildung etwa zum Meister oder Techniker, zum Fachwirt etc. werden durch uns dahingehend begleitet, dass solche Mitarbeiter u. U. von der Arbeit teilweise freigestellt werden, soweit dies für die erfolgreiche Maßnahmedurchführung notwendig ist. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn einem Mitarbeiter eine berufsbegleitende Fortbildung durch seine Schichtarbeit ansonsten unmöglich gemacht würde. Die Maßnahmekosten müssen von den betreffenden Mitarbeiter selbst getragen werden.

Wir begleiten solche Maßnahmen auch durch befristete Unterbrechung der arbeitsvertraglichen Haupt- und Nebenpflichten, etwa wenn ein Mitarbeiter noch ein Studium absolvieren will.

An solchen Maßnahmen nahmen im Jahr 2003 insgesamt etwa 3% unserer Mitarbeiter teil.

## Anforderungen an unsere Mitarbeiter

Damit unsere Mitarbeiter in einem sich verändernden Unternehmen ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten, erwarten wir zum einen, dass sie sich aktiv an den angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen beteiligen. Wir erwarten, dass sie die Maßnahmen auch in ihrer Freizeit vor- und nachbereiten. Ebenso erwarten wir, dass sich unsere Mitarbeiter auch privat über die Entwicklungen in ihrem Beruf und Arbeitsumfeld informieren und erkannte Defizite aktiv ausgleichen. So können bei uns z.B. nur noch im Rahmen eines gesetzlichen Bildungsurlaubs Grundlagen der EDV oder Kenntnisse der Anwendung mit Microsoft Office Programmen gelernt werden. Solches Basiswissen erwarten wir heute von unseren Mitarbeiter.

## 4. Anforderungen an die Umwelt des lernenden Betriebs

Ob Unternehmen und Mitarbeiter auch finanzielle Anstrengungen für die berufliche Weiterbildung unternehmen, hängt auch von den Bedingungen in ihrer Umwelt ab. Der regionale Arbeitsmarkt ist hier genauso bedeutsam, wie die Regelungen, die Politik oder Tarifvertragsparteien treffen.

Stichworte zu Anforderungen an die Tarifvertragsparteien

Die Tarifvertragsparteien sollten Rahmenbedingungen herstellen, die für uns betriebliche Lösungen ermöglichen, z.B.

- zusätzliche **Arbeitszeiten** außerhalb der tarifvertraglich vereinbarten Arbeitszeit für Weiterbildung betrieblich vereinbaren können;
- Anwendung des Gelernten durch Flexibilisierung der **tarifvertraglichen Entgelte** erleichtern (Entgeltrahmentarifverträge modernisieren);
- einfachere Sanktionsmöglichkeiten für Mitarbeiter, die an Weiterbildungsmaßnahmen nicht aktiv teilnehmen wollen.

### **Stichworte zu Anforderungen an die Politik**

Die Unternehmen, die sich im Feld der Personalentwicklung nicht angemessen bewegen, werden mittelfristig in ihren Märkten Schwierigkeiten bekommen. Dieses Faktum muss Politik bei seinem Handeln berücksichtigen, indem z.B. keine einseitig Strukturen konservierende Wirtschaftspolitik betrieben wird. Ebenso sollte eine Arbeitsmarktpolitik betrieben werden, die die Notwendigkeit der Beschäftigungssicherung u.a. durch Qualifizierung auch durch entsprechende fordernde Maßnahmen deutlich hervorhebt.

Die Durchlässigkeit des Bildungssystems, wie z.B. die Möglichkeiten des Seiteneinstiegs in Bildungsgänge an Hochschulen, muss endlich verbessert werden.

Von großer Bedeutung für die Weiterbildungsbereitschaft der Mitarbeiter ist sicherlich

auch, dass durch entsprechende Rahmenbedingungen die Qualität beruflicher Weiterbildung gesichert wird. Die Ergebnisse der Bildungsanstrengungen werden erst so wirklich arbeitsmarktfähig und helfen bei der Beschäftigungssicherung.

### **Stichworte zu Anforderungen an die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft**

Die Selbstverwaltungsorgane der Unternehmen müssen beispielsweise Mediationsleistungen für ihre Mitglieder zum Thema betriebliche Weiterbildung erbringen, die Zertifizierung von Bildungsmaßnahmen vor Ort sicherstellen und Qualitätssicherung organisieren.

Diese wenige Aussagen geben die Richtung an, in die sich die betriebliche Fort- und Weiterbildung über ihre Finanzierung hinaus aus unserer Sicht bewegen muss.

## **Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb: Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien und Politik – die Sicht der Politik**

Die demographische Entwicklung stellt uns vor schwierige Herausforderungen. Diese gehen einher mit einem massiven wirtschaftlichen Wandel. All dies hat entsprechende Rückwirkungen auf die Produktivität, die Beschäftigung und das Wachstum unserer Volkswirtschaft.

Der Rückgang der Erwerbsbevölkerung führt über die nachfolgenden Jahrzehnte zu einem Rückgang des Beschäftigungsvolumens. Ohne Zuwanderung und bei konstanter Erwerbsquote sinkt das Arbeitskräfteangebot von 41 Mio. Personen im Jahr 1996 auf 24,8 Mio. im Jahr 2040. Gleichzeitig ist die Erwerbsbeteiligung der 55 bis 65-jährigen im OECD-Vergleich in Deutschland sehr niedrig. Deutschland liegt acht Prozentpunkte unter dem Durchschnitt der OECD. Wir schöpfen das Arbeitskräftepotenzial in dieser Altersgruppe nur unzureichend aus.

Die PISA-Studie zeigt, dass Bildungschancen zu sehr vom familiären Umfeld und den Startvoraussetzungen des Einzelnen abhängen. Unser gegliedertes Schulsystem ist wenig durchlässig. Die Zahlen der OECD zeigen auch, dass Deutschland in Sachen Bildungsbeteiligung nicht Spitze ist. Insbesondere Erwachsene aus Risikogruppen oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen werden nur unterdurchschnittlich qualifiziert.

Wir verfügen über kein wirkungsvolles Zuwanderungsrecht, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist nur unzureichend gewährleistet, und viele gesetzliche Regelungen waren bisher auf einen frühen Renteneintritt ausgerichtet. Gleichzeitig ist bei uns das lebenslange Lernen unterentwickelt.

Es führt kein Weg daran vorbei: lebenslanges Lernen muss einen höheren Stellenwert bekommen. Hierfür sprechen zahlreiche Gründe:

- Voraussetzung für nachhaltige wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung;
  - unzureichende Teilnahme am Prozess des lebenslangen Lernens bedeutet: unausgeschöpfte Wachstumspotenziale auf nationaler wie auf betrieblicher Ebene;
  - Arbeitsplätze von morgen unterliegen raschem Wandel;
  - wachsendes Erfordernis nach Eigenverantwortlichkeit und Teamarbeit und Orientierungsnotwendigkeit und Leistungsfähigkeit;
  - Auswirkungen der demographischen Entwicklung und künftiger Fachkräftemangel;
  - Weiterbildung schützt vor Arbeitslosigkeit.
- Grundvoraussetzung gerade für eine effektive und effiziente Förderung der Weiterbildung Älterer ist die Beseitigung von Anreizen für einen möglichst frühzeitigen Ausstieg aus dem Berufsleben. Hier haben wir z.B. mit der Neuordnung des SGB III einige Voraussetzungen geschaffen. Weitere Neuregelungen zielen darauf ab, die Bildungsbeteiligung von Arbeitnehmern zu erhöhen. Zu nennen ist hier das Angebot der Agentur für Arbeit die Weiterbildungskosten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ab 50 Jahren, die in Unternehmen mit weniger als 100 Arbeitnehmern beschäftigt sind, zu übernehmen. Wie bei der Job Rotation und der Entgeltsicherung, die den Einstieg älterer Menschen in das Erwerbsleben erleichtern soll, ist die Inanspruchnahme dieser neuen Instrumente leider noch sehr gering. Lebenslanges Lernen ist vielerorts als Notwendigkeit noch nicht ausreichend in den Köpfen der Menschen verankert.

Andererseits wird Weiterbildung gerade auch aus individueller Sicht als lohnend empfunden, wie verschiedene Befragungen gezeigt ha-

ben. Schaut man, an welche Altersgruppen sich Bildungstransfers und steuerrechtliche Regelungen richten, so zeigt sich, dass sich diese mehrheitlich auf jüngere Menschen konzentrieren. Besonders gering sind die Ausgaben bei den 49- bis 59-Jährigen und verschwindend gering bei den 59- bis 64-Jährigen. Je nach beruflicher Stellung und soziodemographischen Merkmalen ist der Eigentanteil an den Weiterbildungskosten beträchtlich. Er schwankt zwischen 31 und 63 Prozent. Damit entscheidet der finanzielle Spielraum des Einzelnen über die Weiterbildungsbeteiligung. Unterhalb bestimmter Einkommensschichten gibt es hier hierzu jedoch kaum finanzielle Spielräume.

Die Realität zeigt auch, dass viele Arbeitsplätze zu wenig Lernchancen bieten und die Weiterbildungsbeteiligung ungleich verteilt ist. Eine Beschäftigung in einem kleinen oder einem mittleren Unternehmen erhöht für den Arbeitnehmer das Risiko der Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Der Anteil derjenigen, die an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, sinkt mit dem Alter. Während sie für die 35- bis 49-Jährigen bei 36 Prozent liegt, beträgt sie bei den 50- bis 64-Jährigen lediglich 18 Prozent.

Welche Hauptprobleme sehen die Praktiker bei der betrieblichen Weiterbildung:

- Für Betriebsräte (Betriebe über 200 Beschäftigte, FATK-Betriebsbefragung 2003) bestehen die Schwierigkeiten hauptsächlich (nach abnehmender Bedeutung sortiert) in der fehlenden Chancengleichheit zur Teilnahme, unzureichender innerbetrieblicher Transparenz des Angebots, einer zu geringen Systematik/Qualität bei der Bedarfsermittlung, einem nur kurzen Planungshorizont der Unternehmen, den hohen Kosten der Weiterbildung, einer unklaren Kosten-Nutzen-Relation, mangelndem Interesse und dem fehlenden Transfer in die Praxis.;
- Manager sehen Probleme vor allem in der Qualitätsbeurteilung der Weiterbildungsanbieter, den Kosten der Weiterbildung, der Intransparenz des Weiterbildungsmarktes, der Abstimmung

der betrieblichen Planungsprozesse, dem Transfer in die Praxis, einem abnehmenden Planungshorizont und unklaren Kosten-Nutzen-Relationen.

In der Praxis zeichnet sich ab, dass tarifvertragliche- und betriebsverfassungsrechtliche Regelungen auf der betrieblichen Ebene erst „leben“ müssen. Eine wichtige Frage hierbei ist, wie können Strukturen geschaffen werden, die die Umsetzung von Tarifverträgen unterstützen?

Hier ist eine völlig unterschiedliche Handhabung in den Betrieben zu beobachten. Für viele Personalverantwortliche ist Personalarbeit nur reine Personalverwaltung. Als Zwischenergebnis kann aber festgestellt werden:

- Sensibilität für Weiterbildungsfragen ist gestiegen;
- Weiterbildungsplanung und Bedarfsermittlung werden häufiger betrieben;
- Tarifverträge wirken sensibilisierend und stützend auf Initiativen, die meist von den Betriebsräten ausgehen;
- in einer Reihe von Fällen haben sie als Initialzündler gewirkt;
- nicht selten gab es Anstöße für betriebliche Diskussionen und Aktivitäten;
- das Gros der Betriebe wurde durch tarifvertragliche Regelungen allerdings bisher in der Weiterbildungspraxis nicht nachhaltig beeinflusst;
- die Relevanz des Themas wurde auf beiden Seiten klar erkannt. Die Kompetenz ist gestiegen;
- ob die Betriebsparteien diese Angebote in der Breite aufnehmen bleibt offen.

Lernzeitkonten stellen ein sinnvolles Instrument dar, um die Weiterbildungsaktivitäten in den Betrieben zu steigern. Dies zeigen verschiedene empirische Studien. Dem steht gegenwärtig jedoch noch ein unzureichender Insolvenzschutz entgegen. Hier ist ein sinnvoller Ansatzpunkt für gesetzgeberische Aktivitäten gegeben. Insgesamt gibt es einen Strauß von Möglichkeiten, die finanziellen Grundlagen für lebenslanges Lernen zu sichern.

Welche Ansatzpunkte gibt es?

- Förderinstrumente müssen auf die betrieblichen Bedürfnisse abgestellt werden;
- lebenslanges Lernen im Unternehmen, d.h. u.a. Rahmenbedingungen für Initiativen verbessern; Vorreitermodelle fördern; Lernkosten dort reduzieren, wo der Markt versagt; Vereinbarungen der Sozialpartner zum lebenslangen Lernen und Lernzeitkonten fördern;
- „Bildungssparen statt Bausparen“;
- Einrichtung von Weiterbildungsagenturen durch die Sozialpartner;
- Einrichtung von Branchenfonds zur Förderung der Weiterbildung von Leiharbeitnehmern;
- Umgestaltung der Altersteilzeit von einem Frühverrentungs- zu einem Eingliederungsinstrument bei gleichzeitiger Verlängerung der Geltungsdauer des Gesetzes;
- gesetzliche Regelungen zur Insolvenzsicherung der Guthaben auf den Lernzeitkonten der Beschäftigten;
- nachgelagerte Besteuerung von Lernzeitkonten;
- Guthaben auf Lernzeitkonten könnten gespeist werden aus Ansprüchen aus dem Bildungsurlaubsgesetz, bestehenden tariflichen und betrieblichen Freistellungsansprüchen sowie weiteren auf Zeitkonten angesparten Zeiten;
- konsistente Anerkennung von Aufwendungen für lebenslanges Lernen im Einkommenssteuerrecht;
- Erwachsenenförderungsgesetz („kleine Lösung“: Sicherung des Lebensunterhaltes beim Nachholen eines schulischen, beruflichen oder Hochschulabschlusses) bzw. Bildungsförderungsgesetz („große“ Lösung: Zusammenfassung BaföG und Erwachsenenbildungsgesetz zu einheitlichem Gesetz);
- Bereitstellung von Bildungstransfers verstärkt auch für Ältere.

Wir alle sind gefordert. Tarifpartner, Unternehmen und Politik müssen sich gemeinsam den demographischen Herausforderungen stellen und dazu beitragen, dass lebenslanges Lernen einen höheren Stellenwert bekommt.

## **Auf dem Weg zum Lernenden Betrieb: Handlungsperspektiven und Anforderungen an Unternehmen, Tarifparteien, Politik – die Sicht der Arbeitgeber**

### **Kernthese:**

Wann und wie berufliche Bildung zu erfolgen hat, kann nicht von oben festgelegt werden, sondern richtet sich nach dem jeweiligen Bedarf und kann nur individuell entschieden werden. Dies gilt für die Ausbildung ebenso wie für die berufliche Weiterbildung. Nur wenn sich Aus- und Weiterbildung nach dem jeweiligen Bedarf richten, können sie erfolgreich sein und Beschäftigungsfähigkeit sichern.

» Daher sind enge staatliche Regulierungen grundsätzlich abzulehnen. Statt dessen müssen die Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass sich Investitionen der verschiedenen Akteure in Aus- und Weiterbildung lohnen.

### **Ausbildung:**

Die Wirtschaft investiert jedes Jahr rund 28 Mrd. Euro in ihre rund 1,6 Mio. Auszubildenden. Ausbildungshemmend wirkt sich die zur Zeit schlechte wirtschaftliche Lage, die mangelnde Ausbildungsreife und -motivation vieler Jugendlicher, die hohen Ausbildungsvergütungen sowie fehlende flexible Ausbildungsberufe aus. An diesen eigentlichen Problemen des Ausbildungsmarktes ändert eine Ausbildungsplatzabgabe nichts. Sie würde statt dessen zu weniger statt mehr Ausbildung führen.

Den Plänen zur Einführung einer gesetzlichen Umlagefinanzierung in der Ausbildung erteilt die Wirtschaft daher eine deutliche Absage. Die Einführung wäre der Anfang vom Ende des

erfolgreichen, international einzigartigen Systems der betrieblich verantworteten Berufsausbildung. Viele Unternehmen werden sich aus einer staatlich gegängelten und über Fonds kontrollierten Ausbildung zurückziehen. Eine Abgabe bringt nur Schaden, keinen Nutzen.

» Daher fordert die Wirtschaft, die Leistungen des Ausbildungssystems nicht zu gefährden und die einzelbetriebliche Finanzierung nicht zu verändern.

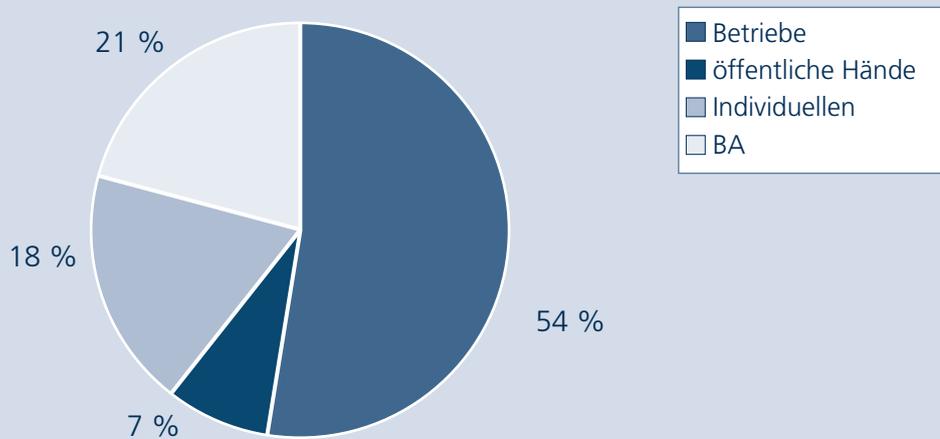
### **Weiterbildung:**

Die Wirtschaft engagiert sich im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit jährlichen Investitionen von ca. 17 Mrd. Euro. Sie ist der größte Finanzier beruflicher Weiterbildung und fördert somit aktiv die Beschäftigungsfähigkeit vieler Menschen.

Das Weiterbildungsengagement der Wirtschaft ist sehr vielfältig. Maßnahmen, die das Know-how der Arbeitnehmer an die neuen technisch-organisatorischen Veränderungen anpassen, stehen im Vordergrund betrieblicher Maßnahmen. Darüber hinaus fördert die Wirtschaft beispielsweise Maßnahmen zur Aufstiegsfortbildung ihrer Mitarbeiter und ermöglicht ihnen ein berufsbegleitendes Studium an Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien.

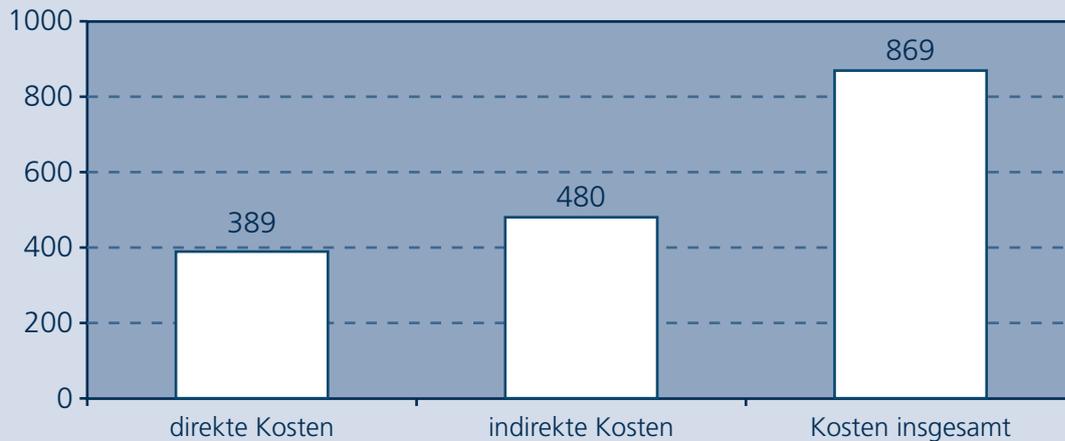
» Forderungen nach gesetzlichen oder anderen regulierenden Vorgaben lehnen die Arbeitgeber ab. Dies würde die Effizienz der Weiterbildung beeinträchtigen.

### Verteilung der Weiterbildungsausgaben nach Finanzier 1999



Quelle: Zahlen der Expertenkommission Finanzierung Lebenslagen Lernens, 2002

### Kosten der betrieblichen Weiterbildung je Mitarbeiter 2001 (Angaben in Euro)



Quelle: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln

Zwei Grundsätze sind zur Unterstützung und weiteren Entfaltung des Engagements der Wirtschaft auch künftig von entscheidender Bedeutung: Das **Subsidiaritätsprinzip** muss ebenso gewahrt werden wie das **Prinzip der Selbstregulierung des Weiterbildungsmarktes**.

Bei der Weiterbildung geht es nicht nur um die Stärkung der Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Unternehmen, sondern für jeden

Einzelnen auch um die individuelle Sicherung seiner Beschäftigungsfähigkeit. Betriebliche Weiterbildung ist ein gemeinsames Anliegen von Betrieb und Mitarbeiter; den Nutzen haben beide Seiten, daher sollten sich beide auch den Aufwand teilen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht zu rechtfertigen, dass rund vier Fünftel der betrieblichen Weiterbildung während der Arbeitszeit und nur ein Fünftel in der Freizeit stattfindet.

Tabelle 1: Weiterbildung in der Arbeitszeit

Anteile der Weiterbildung <sup>1</sup> in der Arbeitszeit in Prozent des gesamten Stundenvolumens				
	1992	1995	1998	2001
Informationsveranstaltungen	74,5	73,1	76,7	79,3
Externe Lehrveranstaltungen	79,7	75,8	79,8	78,0
Interne Lehrveranstaltungen	84,1	84,3	80,5	76,0
Durchschnitt <sup>2</sup>	84,2	80,4	80,1	78,0
1 Unterstellt ist, dass Lernen in der Arbeitssituation und Umschulungsmaßnahmen vollständig, selbstgesteuertes Lernen mit Medien zur Hälfte in der Arbeitszeit stattfindet 2 Gewichtet mit den Teilnehmerstunden je Mitarbeiter				
Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft, Köln				

Forderungen nach fixierten Ansprüchen auf Weiterbildung gegenüber den Betrieben gehen an den aktuellen Entwicklungen vorbei: Die eigentliche Herausforderung ist heute die Verzahnung von Lernen und Arbeiten und die Nutzung selbst organisierter Lernprozesse. Entscheidend ist das Subsidiaritätsprinzip bei der Sach- und Finanzverantwortung für die verschiedenen Felder und Zwecke beruflicher Weiterbildung.

Die Qualität einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme wird daran gemessen, wie der Arbeitnehmer die erworbenen Qualifikationen an seinem Arbeitsplatz anwenden kann.

» Weiterbildung, die betrieblich veranlasst wird und den betrieblichen Qualifikationsbedarf deckt, fällt in die Verantwortung des Arbeitgebers. Der betriebliche Kostenbeitrag muss verstärkt durch Ressourcen des Arbeitnehmers, zum Beispiel Zeitanteile, ergänzt werden. Persönliche Weiterbildungsinteressen, die nicht aus den Erfordernissen des Betriebes resultieren, sind Sache des einzelnen Arbeitnehmers.

» Nur im Zusammenhang mit der weiteren Flexibilisierung von Arbeitszeiten und der Schaffung von Langzeit- und Lebensarbeitszeitkonten können Weiterbildungsfragen auch Gegenstand tarifvertraglicher Rahmenvereinbarungen werden. So könnten zum Beispiel angesparte Arbeitsstunden in Qualifizierungszeiten umgewidmet werden.

» Eindimensionale Qualitätstests und staatliche Qualitätsvorschriften werden den komplexen Strukturen des Weiterbildungsmarktes nicht gerecht. Erste Erfahrungen mit den Weiterbildungstests der Stiftung Warentest zeigen – trotz der grundsätzlich positiven Bewertung durch die Stiftung – erhebliche Probleme aufgrund des Charakters des Untersuchungsgegenstandes. So stellt die Stiftung selber fest, dass die direkte Aussagekraft von Tests gerade von Präsenzseminaren und Blended Learning wegen des Marktatomismus, der zeitlichen Dynamik und dem Bezug nur auf vergleichbare Angebote stark eingeschränkt ist.

» Die Qualität der Angebote hängt von der Funktionsfähigkeit des Weiterbildungsmarktes und den Rahmenbedingungen ab. Es geht um Markttransparenz und kundenorientierte Qualitätssicherungssysteme.

## ReferentInnen, Tagungs- und Diskussionsleitung

**Mechthild Bayer**, ver.di Bundesvorstand, Berlin

**Dr. Paul Benteler**, Leiter Personaldienste der STAHLWERKE BREMEN GmbH, Arcelor Gruppe

**Ruth Brandherm**, Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik, Bonn

**Klaus Brandner, MdB**, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion,  
Berlin

**Prof. Dr. Rolf Dobischat**, Universität Duisburg-Essen

**Dr. Barbara Dorn**, Leiterin der Abteilung Betriebliche Personalpolitik/Berufliche Bildung der Bundes-  
vereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Berlin

**Karl-Heinz Hageni**, Betriebsrat der Software AG, Darmstadt

**Dr. Ursula Mehrländer**, Friedrich-Ebert-Stiftung, Leiterin der Abteilung Arbeit und Sozialpolitik,  
Bonn

**Ingrid Sehrbrock**, Mitglied des Geschäftsführenden DGB Bundesvorstandes, Berlin

**Dr. Hartmut Seifert**, WSI in der Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf

**Prof. Dr. Dieter Timmermann**, Rektor der Universität Bielefeld, Vorsitzender der Expertenkommission  
„Finanzierung Lebenslangen Lernens“

**Prof. Dr. Reinhold Weiß**, Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln

## Neuere Veröffentlichungen des Gesprächskreises Arbeit und Soziales

### Eine Auswahl

*Kompetenzen fördern – Chancen eröffnen. Neue Wege der beruflichen Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Nr. 104, Tagungsdokumentation, 2005*

*Finanzierung der Beruflichen Weiterbildung, Nr. 103, Tagungsdokumentation der gemeinsamen Veranstaltung des Gesprächskreises Arbeit und Soziales der Friedrich-Ebert-Stiftung und des WSI in der Hans-Böckler-Stiftung, 2005*

*Sozialpolitische Flankierung einer verlängerten Erwerbsphase, Nr. 102, Tagungsdokumentation, 2004*  
*Gering Qualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?! Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis, Nr. 101, Tagungsdokumentation, 2003 (vergriffen)*

*Trends in der Arbeitszeitpolitik. Zur Diskussion um Dauer und Flexibilisierung der Arbeitszeit sowie der Insolvenzicherung von Arbeitszeitguthaben, Expertise, Prof. Dr. Gerhard Bosch, Dr. Sebastian Schief, Marc Schietinger, 2005*

*Experimentierfeld Deutschland? Reformstrategien in der Sozialpolitik auf dem Prüfstand, Expertise, Dr. Manuela Glaab/Prof. Dr. Werner Sesselmeier, 2005*

*Drei Menüs – und kein Rezept? Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in Großbritannien, in den Niederlanden und Dänemark, Expertise, PD Dr. Matthias Knuth, Oliver Schweer, Sabine Siemes, 2004 (vergriffen)*

*Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz, Expertise, Prof. Dr. Peter Faulstich, Dr. Dieter Gnahs, Dr. Edgar Sauter, 2004 (vergriffen)*

*Förderung der Beschäftigung von gering Qualifizierten – Kombilöhne als Dreh- und Angelpunkt?, Expertise, Dr. Claudia Weinkopf, 2002 (vergriffen)*

Die Expertisen und Tagungsdokumentationen sind kostenlos zu beziehen bei:

Friedrich-Ebert-Stiftung  
Abt. Arbeit und Sozialpolitik  
D-53170 Bonn  
Fax: 0228 883-398

Bereits vergriffene Veröffentlichungen finden Sie im Internet unter:

[www.fes.de](http://www.fes.de) – Bibliothek – Digitale Bibliothek – Reihe: Gesprächskreis Arbeit und Soziales

Informationen zur Abteilung Arbeit und Sozialpolitik und zum Gesprächskreis Arbeit und Soziales finden Sie im Internet:

[www.fes.de/aspol](http://www.fes.de/aspol)



