

Lernen - ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht

Bonn : BLK 2001, 13, 139, [11] S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lernen - ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn : BLK 2001, 13, 139, [11] S.

- URN: urn:nbn:de:0111-opus-1884

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Lernen - ein Leben lang
Vorläufige Empfehlungen
und Expertenbericht**



Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-127
Fax (0228) 5402-170
oder (01888) 5402-127
info@forumbildung.de

5. Juni 2001

Entwurf

Lernen - ein Leben lang

Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung

Das Forum Bildung hat auf der Grundlage des Berichts der Expertengruppe die nachfolgenden vorläufigen Empfehlungen erarbeitet. Die Handlungsfelder dieser Empfehlungen bedürfen weiterer Konkretisierungen zu umsetzbaren Maßnahmen.

Die vorläufigen Empfehlungen werden in einen breiten öffentlichen Dialog eingebracht. Am Ende des Diskussionsprozesses werden die Empfehlungen überarbeitet und in Gesamtempfehlungen zusammengefasst, die durch gute Beispiele illustriert werden sollen.

Präambel

Wirtschaft und Gesellschaft befinden sich in einem anhaltenden Strukturwandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche erfasst. Immer raschere technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu immer höheren und neuen Qualifikationsanforderungen und stellen hohe Anforderungen an Orientierung und Perspektiven, um den Wandel zu bewältigen, zu nutzen und zu gestalten. Kontinuierliches Lernen ist der Schlüssel zur Vermeidung von Problemen wie zur Nutzung der Chancen, die sich aus dem Wandel ergeben. Die Bedeutung lebenslangen Lernens ist daher national und international unbestritten.

Im Mittelpunkt der Bildungspolitik steht heute das Ziel, lebenslanges Lernen zu einer Wirklichkeit für alle zu machen. Dieser Frage wird auch international eine hohe Bedeutung zugemessen (vgl. UNESCO-Bericht 1997, EU-Gipfel in Lissabon; Memorandum der EU-Kommission, OECD-Ministerkonferenz April 2001).

Die Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens betrifft alle Bildungsbereiche von Kindertageseinrichtungen bis zur Weiterbildung, erfordert eine stärkere Verzahnung von Bildungsbereichen und von Bildungswegen und setzt insbesondere Ausbau und neue Konzepte der Weiterbildung voraus. Eine gute Erstausbildung ist eine gute Voraussetzung für die Fortsetzung des Lernens. Lebenslanges Lernen hat sich gleichermaßen auf die Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit zu beziehen. Die Gleichstellung der Geschlechter muss auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft durchgängiges Leitprinzip sein (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Förderung von Chancengleichheit").

Bei der Entwicklung von Strategien zur Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens sind folgende Entwicklungen zu berücksichtigen:

- zunehmende Verantwortung des Einzelnen für die Steuerung des kontinuierlichen Lernens. Dies stellt hohe Anforderungen an Lern- und Lernorganisationskompetenz und erfordert neue Formen der individuellen Begleitung;
- steigende Nutzerorientierung der Weiterbildung. Dies setzt voraus, dass sich Weiterbildungsanbieter stärker auf individuelle wie auch institutionelle Nachfrager von Weiterbildung einstellen;
- gleichzeitig aber bleibt die Verantwortung des Staates bestehen, die Rahmenbedingungen für ungehinderten Zugang für alle, für Qualitätssicherung und für Transparenz zu garantieren;
- zunehmende Prozessorientierung: Leben/Arbeiten und Lernen werden immer stärker verzahnt. Dies erfordert immer mehr die Einbeziehung von Lernprozessen außerhalb der formalen Bildung in Bildungseinrichtungen;
- demografische Entwicklung: der wachsende Anteil älterer Menschen bei gleichzeitig zunehmendem Fachkräftemangel erfordert spezifische Weiterbildungsangebote für die persönliche, berufliche und soziale Entwicklung;
- zunehmendes Risiko der Ausgrenzung: In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen Schlüssel für die Zukunft ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung.

Diese Tendenzen stellen hohe Anforderungen an alle Organisationen und Akteure in der Bildung.

I. Voraussetzungen: Motivation, Lernkompetenz und Lernorganisationskompetenz

Motivation zum Lernen, Lernen des Lernens (Lernkompetenz) und die Kompetenz, Lernen selbst zu steuern sind entscheidende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. Sie müssen möglichst früh vermittelt werden. Schule und Berufsausbildung müssen noch stärker für kontinuierliches Lernen motivieren und befähigen.

Die beste Motivation für lebenslanges Lernen ist die Erfahrung, dass Lernen Sinn macht. Dies erfordert eine Lern- und Lehrkultur, die Freude am Lernen und Freude an Leistung vermittelt (vgl. Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur" des Forum Bildung). Grundlagen für Lernmotivation und Lernkompetenz werden lange vor dem Eintritt in die Schule gelegt. Deshalb entscheidet die Qualität der Förderung im Kindergarten bereits über Motivation und Befähigung zu kontinuierlichem Lernen. Auch noch bessere individuelle Förderung in den ersten Grundschuljahren kann die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen erheblich verbessern. Dazu bedarf es einer intensiven Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. vorläufige Empfehlungen zur Förderung von Chancengleichheit).

Lernumgebungen können den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen positiv beeinflussen. Die Umgebungen des Menschen sind in Lernprozesse einzubeziehen und für das Lernen nutzbar zu machen. Dazu gehört insbesondere die lernförderliche Organisation und Gestaltung von Arbeitsplätzen.

Qualität und Transparenz von Weiterbildungsangeboten und Weiterbildungsanbietern ist wesentliche Voraussetzung dafür, dass die einzelne Person Verantwortung für die Gestaltung kontinuierlichen Lernens übernehmen kann (vgl. Vorläufige Empfehlungen zur Qualitätssicherung). Informationen und Transparenz müssen durch eine individuelle Bildungs- und Qualifizierungsberatung ergänzt werden, die für alle erreichbar ist.

Eine verstärkte Werbung für Weiterbildung kann durch Beispiele erfolgreicher Weiterbildung von Personen aus Gruppen mit geringer Weiterbildungsbeteiligung zur Wiederaufnahme von Bildung motivieren. Dies gelingt in vorbildlicher Weise durch die Adult Learner's Week in Großbritannien. Die 1998 in Deutschland eingeführten Lernfeste sind weiter auszubauen.

Handlungsfelder:

- frühe Förderung von Lernmotivation und Lernkompetenz in Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule (vgl. Vorläufige Empfehlungen zur Förderung von Chancengleichheit);
- Sensibilisierung für die Notwendigkeit lernförderlicher Umgebungen in Bildungseinrichtungen, Verbesserung von Lerngelegenheiten in der Lebens- und Arbeitswelt, beispielsweise durch lernförderliche Arbeitsplätze zur Unterstützung des Lernens im Prozess der Arbeit;
- stärkere Verknüpfung von allgemeinem und beruflichem Lernen; Verwirklichung von Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit;
- Sicherstellung des Zugangs zu Information und individueller Beratung sowie Steigerung der Zielgenauigkeit, Intensivierung der Weiterbildungswerbung.

Adressaten:

Länder, Bund, Betriebe, Sozialpartner, Bildungsträger

II. Lebenslanges Lernen für alle

Lebenslanges Lernen ist für alle zu verwirklichen, auch für diejenigen, die bisher in zu geringem Maße an Weiterbildung teilnehmen. Dies ist entscheidend für die Vermeidung und den Abbau von Ausgrenzung und liegt auch im Interesse der Wirtschaft, die mit der aktuellen demografischen Entwicklung auf die Erschließung des Fachkräftepotentials angewiesen ist. Ansätze zum Abbau von Weiterbildungsbarrieren müssen gezielt an informelles Lernen anknüpfen.

In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen zukunftsentscheidend ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu beruflicher und sozialer Ausgrenzung. Dies betrifft insbesondere Personen mit geringen Qualifikationen, Migrantinnen und Migranten sowie Langzeitarbeitslose, die häufig nicht über die für lebenslanges Lernen erforderliche Motivation, Lernkompetenz und Lernorganisationskompetenz verfügen (vgl. auch Vorläufige Empfehlungen "Förderung von Chancengleichheit"). Während 1997 48 % der Personen mit Hochschulabschluss an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, waren dies unter den Personen ohne beruflichen Abschluss nur 9 %. (Berichtssystem Weiterbildung VII). Die Arbeitslosenquote von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss war 1998 zehn Mal höher als die der Absolventen von Fachhochschulen (25,8 % gegenüber 2,6 %). Die Ermöglichung lebenslangen Lernens auch für diese Personengruppen erhält daher die Dimension einer nationalen Aufgabe, im Interesse der betroffenen Individuen, des sozialen Zusammenhalts der Gesellschaft wie im Interesse der Wirtschaft.

Weiterbildungsbarrieren dieser Gruppen beruhen insbesondere auf Angst vor Misserfolg infolge negativer Bildungserfahrungen sowie auf mangelnder Information über Weiterbildungsmöglichkeiten und der mit Weiterbildung verbundenen Chancen. Maßnahmen zur Stärkung der Teilnahme von Erwachsenen mit geringen Qualifikationen an lebenslangem Lernen müssen an diesen Ursachen ansetzen.

Besonders erfolgreich ist das gezielte Anknüpfen an informelle Lernprozesse. Bei relativ vielen Personen aus diesen Zielgruppen, die nicht an Weiterbildung teilnehmen, sind Aktivitäten im Bereich des informellen Lernens festzustellen. Dabei wird vom praktischen Zugang zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Prozess der Arbeit profitiert. Hilfestellungen am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte können diesen Prozess wirksam unterstützen.

Älteren Arbeitnehmern muss durch spezifische Weiterbildungsangebote eine Qualifizierungsperspektive gegeben werden. Die Einbeziehung älterer Erwachsener in lebenslanges Lernen gewinnt jedoch nicht nur unter demografischen Gesichtspunkten für die Beschäftigungsfähigkeit an Bedeutung, sondern angesichts des Wandels in allen Bereichen gleichermaßen als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft und für ein sinnerfülltes Leben im Alter. Berufliche Erfahrungen und Kompetenzen älterer Arbeitnehmer sollten bei der Tradierung betrieblichen Wissens und der Vermittlung von fachlichen Fertigkeiten genutzt werden.

Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene müssen altersspezifische Anforderungen berücksichtigen, z. B.

- direktere Lernmöglichkeiten, die anwendungsrelevant sind,
- Spielraum für nach eigenen Möglichkeiten selbst gesteuertes Lernen,
- Lernmöglichkeiten zu Hause mit abrufbaren Lernhilfen,
- sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten, die zum Lernen herausfordern, z. B. Aktivitäten in der Nachbarschaft und im Wohnumfeld.

Handlungsfelder:

- Breite Umsetzung eines Qualifizierungskonzepts für Personengruppen mit geringen Qualifikationen mit folgenden Elementen:
 - individuelle aufsuchende Beratung am Arbeitsplatz,
 - Zertifizierung von im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen,
 - Schaffung lernförderlicher Situationen,
 - Qualifizierung in der gewohnten Umgebung des Arbeitsplatzes durch modularisierte Weiterbildungsangebote, die an vorhandene Kompetenzen anknüpfen,
 - vorbereitende und begleitende Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten;
- spezielle Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene, die den Interessen und Lernmöglichkeiten dieser Zielgruppe gerecht werden.

Adressaten:

Bund, Bundesanstalt für Arbeit, Betriebe, Länder, Kommunen, Sozialpartner

III. Finanzielle und zeitliche Ressourcen für lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen bedarf eines langfristigen Finanzierungs- und Lernzeitenkonzepts, das Planungssicherheit, Motivation und Übernahme von Verantwortung für den eigenen Bildungsweg ermöglicht. In ein solches Konzept sind die arbeitsmarktpolitischen Instrumente des Bundes, der Länder und der Kommunen sowie die Regelungsmöglichkeiten der Tarifparteien einzubeziehen.

Im Unterschied zu der bisherigen Finanzierung von Weiterbildung, die von punktuellen Anlässen ausgeht, bedarf es für lebenslanges Lernen eines langfristigen Finanzierungskonzepts für den gesamten individuellen Bildungsweg. In engem Zusammenhang damit steht die Notwendigkeit von Lernzeitregelungen, die es ermöglichen, Lernzeiten je nach biografischen Notwendigkeiten über das gesamte Leben zu verteilen.

Ein Finanzierungskonzept für lebenslanges Lernen sollte u.a. folgende Elemente enthalten:

- Stärkung der Nutzerorientierung: Mittel sollten vorrangig dem Individuum zur Verfügung gestellt werden. Finanzierungsinstrumente wie insbesondere das SGB III sollten den schrittweisen Erwerb von Qualifikationen ermöglichen;

- Herstellung einer Balance zwischen individueller Eigenverantwortung und Förderung durch Verbindung von öffentlicher und tarifvertraglicher Finanzierung mit Eigenleistung. Öffentliche Mittel sollten so eingesetzt werden, dass sie die individuelle Investitionsbereitschaft in Bildung fördern;
- Neuregelung des Verhältnisses von Lern- und Arbeitszeiten über Tarifverträge und Vereinbarungen. Betriebsunabhängige Lernzeitkonten können die individuelle Auswahl von Lernangeboten und die situationsbedingte Inanspruchnahme fördern;
- spezielle Förderstrukturen für kleine und mittlere Unternehmen: öffentliche Förderung ist hier beispielsweise möglich durch Zuschüsse für individuelle berufsbegleitende Qualifizierung oder durch Förderung von Qualifizierung im Unternehmen. Unkomplizierte Antragsverfahren und längerfristige Planbarkeit sind hier besonders wichtig. Jobrotation kann gerade kleinen und mittleren Unternehmen helfen, Arbeitnehmer für Qualifizierung freizustellen;
- Förderung von Weiterbildungsverbänden;
- Anreize dafür - auch steuerliche -, nicht nur berufsbezogene Lernangebote im engeren Sinne wahrzunehmen, sondern auch Angebote mit allgemeinen Lerninhalten, die für die Orientierung in der Wissensgesellschaft besonders wichtig sind.

Handlungsfelder:

- Stärkung der Nachfrageorientierung in der Weiterbildung durch Förderung der Individuen und durch stärkere Berücksichtigung betrieblicher Arbeitssituationen;
- Herstellung einer Balance zwischen individueller Eigenverantwortung und Förderung; dabei sind auch Vorschläge für Bildungsgutscheine und Bildungssparen zu prüfen;
- Ermöglichung eines schrittweisen Erwerbs von Qualifikationen im Rahmen der Förderung des Sozialgesetzbuchs III (SGB III);
- Neuregelung von Lern- und Arbeitszeiten sowie Weiterbildungsfinanzierung über Tarifverträge (vgl. Vorschläge des Bündnisses für Arbeit);
- spezielle Förderung von Beschäftigten in kleinen und mittleren Betrieben;
- Überprüfung der steuerlichen Berücksichtigung von Aufwendungen für Bildungszwecke.

Adressaten:

Bund, Bundesanstalt für Arbeit, Länder, Kommunen, Sozialpartner

IV. Netzwerke

Netzwerke und Kooperationsverbände leisten einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Transparenz, zur Optimierung der regionalen Bildungsstruktur, zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität und zur Verwertbarkeit von Bildungsangeboten. Sie sind zu stärken und kontinuierlich auszuweiten.

Netzwerke führen Anbieter und Nachfrager von Bildung sowie die für Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik Verantwortlichen in der Region zusammen, um die Qualität der Lernangebote, die Entscheidungsfindung von Anbietern und Abnehmern und die Lernbeteiligung zu fördern. Sie sind ein wesentliches Element der Entwicklung von lernenden Regionen (vgl. das zwischen Bund und Ländern abgestimmte BMBF-Programm "Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken"). Netzwerke stützen sich auf Kontextbedingungen wie Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen. Die Prinzipien der Freiwilligkeit und der Weiterbildungsmärkte sind zu beachten. Interessenkonflikte und Konkurrenzängste können das Funktionieren von Netzwerken hemmen.

Lernnetzwerke können sich von weichen Kooperationen z.B. zur gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit zu vertraglich abgesicherten und längerfristigen Absprachen z.B. zur Bedarfsfeststellung, zur Beratung, zur Qualifizierung des Personals und zur Qualitätssicherung entwickeln. Die Grundfinanzierung sollte nach einer überregionalen Anschubfinanzierung zunehmend regional verantwortet werden.

Regionale Initiative, neutrale Koordinierung und Verknüpfung von Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sind wichtige Voraussetzungen für Zustandekommen und Funktionieren. Eine überörtliche inhaltliche Unterstützung sowie eine Förderung des Erfahrungsaustauschs können die Qualität der regionalen Netzwerke erheblich fördern.

Handlungsfelder:

- Weiterentwicklung und kontinuierliche Ausweitung des Konzepts von Netzwerken zur besseren Strukturierung und Unterstützung von Lernmöglichkeiten in der Region;
- überregionale inhaltliche und finanzielle Unterstützung von regionalen Netzwerken;
- Ermöglichung des überregionalen Erfahrungsaustauschs von regionalen Netzwerken.

Adressaten:

Länder, Bund, Europäische Union, Kommunen, Bundesanstalt für Arbeit, regionale Akteure der allgemeinen und beruflichen Bildung.

V. Modularisierung in der Weiterbildung

Geregelte und zertifizierbare Module der Weiterbildung unterstützen die Verzahnung von Bildungsbereichen und die Berücksichtigung informellen Lernens, erleichtern die Fortsetzung von Bildungs- und Qualifizierungsprozessen und fördern die individuelle Entscheidung für Bildung und Qualifizierung durch bessere Übersichtlichkeit. Sie sollen in ihrer Gesamtheit zu anerkannten Abschlüssen führen.

Modularisierung der Weiterbildung trägt zur Flexibilisierung der Bildung und Qualifizierung von Erwachsenen bei, baut auf individuellen Voraussetzungen auf und ermöglicht die Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen.

Weiterbildungsmodule beschreiben wesentliche Kompetenzbereiche eines Berufsbildes und weisen Handlungskompetenz aus. Sie ermöglichen das schrittweise Nachholen von Abschlüssen in anerkannten Berufen, den Erwerb von Weiterbildungsabschlüssen und von arbeitsmarktgängigen Nachweisen. Entscheidende Bedingungen sind möglichst bundesweite Regelungen von Weiterbildungsmodulen und die Einführung von Modulprüfungen, die es beispielsweise ermöglichen, eine unterbrochene berufliche Weiterbildung auch bei einem anderen Bildungsanbieter fortzusetzen.

Modulare Qualifizierung richtet sich an Menschen mit unterschiedlichen Lernbiographien unabhängig von ihrer Vorbildung, von vorhandenen Bildungsabschlüssen und ihrer aktuellen Situation. Sie ermöglicht die Anerkennung von Kenntnissen und Kompetenzen, die in formellen oder informellen Lernprozessen erreicht worden sind und erleichtert damit die Wiederaufnahme von Bildung und Qualifizierung.

Nicht nur für Arbeitnehmer, sondern auch für Arbeitgeber sind Module ein praktikables Konzept, da die zeitlich überschaubaren und in sich geschlossenen Einheiten den betrieblichen Erfordernissen und Situationen angepasst werden können. Die Koppelung mit betriebspraktischen Erfahrungen stellt ein wichtiges Merkmal modularer Konzepte dar.

Wegen ihrer individuellen Gestaltbarkeit erfordert modularisierte Weiterbildung allerdings einen hohen Koordinations- und Beratungsaufwand auf Seiten der Bildungsanbieter. Dazu gehören eine individuelle Qualifizierungsberatung, die sich auf die Feststellung individueller Kenntnisse und Kompetenzen stützt, und eine Lernberatung zur Begleitung und Unterstützung des individuellen Lernprozesses. Regionale Netzwerke sind gut geeignet, die Träger bei der Erfüllung dieser neuen Aufgaben zu unterstützen.

Handlungsfelder:

- Bundesweite Regelungen von Modulen der beruflichen Weiterbildung im Rahmen von Berufsbildern;
- individuelle Qualifizierungsberatung auf der Grundlage der Feststellung von vorhandenen Kenntnissen und Kompetenzen;
- Einführung von Modulprüfungen in der Weiterbildung;
- Lernberatung zur Begleitung und Unterstützung des Lernprozesses.

Adressaten:

Bund, Länder, zuständige Stellen, Sozialpartner, Betriebe

VI. Zertifizierung

Lebenslanges Lernen bedarf neuer Formen der Zertifizierung, die auch Ergebnisse informeller Lernprozesse systematisch einbeziehen und überfachliche Kompetenzen angemessen erfassen. Prüfungsverfahren sollten mit Beratung für die Fortsetzung des Lernens verbunden werden.

Die Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens macht eine offenere Anerkennung und Zertifizierung der auf verschiedenen Lernwegen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen erforderlich. Insbesondere müssen die bisher nicht ausreichend berücksichtigten Ergebnisse informellen Erfahrungslernens im Lebens- und Arbeitsalltag festgestellt und anerkannt werden. Für die Entwicklung entsprechender Verfahren sollten Erfahrungen anderer Länder herangezogen werden, z. B. mit dem bilan de compétence in Frankreich und der Accreditation of Prior Learning im britischen System.

Zertifizierungen beziehen sich bisher vorwiegend auf Ergebnisse theoretischen Lernens und auf im Gedächtnis gespeichertes Wissen. Zu wenig berücksichtigt werden Fähigkeiten zum bewussten selbstgestalteten Lernen und zur kreativen Selektion, Kombination, Bewertung und Anwendung von Wissen, das für die Lösung einer konkreten Aufgabenstellung erforderlich ist. Neue Prüfungsverfahren und -methoden sollten daher u.a. folgende Elemente berücksichtigen:

- Lernen und Prüfungen sollten stärker auf die Erfüllung konkreter Arbeitsaufträge, die Lösung praktischer Probleme und auf offene Fragestellungen bezogen werden, um Widersprüche zwischen theoretischer Lernausrichtung und praktischen Lebens- und Berufsanforderungen zu überwinden;
- die Feststellung von Lernergebnissen sollte sich in Zukunft mehr auf die selbständige Lösung von Problemen und das recherchierende Erarbeiten z.B. am PC beziehen, um die Selbstorganisation und Eigenverantwortung des Lernenden festzustellen;
- gemeinsam zu bearbeitende Aufgaben, die wechselseitige Abstimmung, praktische Kooperation und gemeinsames Management erfordern, ermöglichen das Erfassen von sozialen und kommunikativen Kompetenzen;
- Prüfungen sollten mit der Beratung für weiteres Lernen verbunden werden.

Die Einführung eines Qualifizierungspasses - als persönliches Dokument, das das kontinuierliche Lernen des Lernenden begleitet - sollte erwogen werden. Das erleichtert das Wiederaufnehmen von Bildung und Qualifizierung, strukturiert einen möglichen Weg zum Nachholen eines Berufsabschlusses und erleichtert den Nachweis der Voraussetzungen für die Zulassung zur Externenprüfung und dokumentiert Weiterbildungswege in Teilschritten.

Handlungsfelder:

- Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung der durch informelle Lernprozesse erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen (bildungswegunabhängige Kompetenzprüfungen);

- Entwicklung von Prüfungsverfahren und –methoden, um insbesondere überfachliche und soziale Kompetenzen sowie die Ergebnisse informellen Lernens angemessener zu erfassen;
- entsprechende Qualifizierung von Prüferinnen und Prüfern;
- Entwicklung von Nachweisen von Lernprozessen und von zertifizierten Modulen.

Adressaten:

Bund, Länder, zuständige Stellen, Sozialpartner, Europäische Union.

VII. Neue Medien

Neue Formen des Einsatzes von Medien für den Umgang mit Wissen sowie die Aneignung und Verteilung von Wissen entfalten dann ihre Möglichkeiten am besten, wenn sie mit anderen Lernmethoden kombiniert und in einen sozialen Kontext eingebettet sind.

Das sog. E-Learning ist mit einer breiten Akzeptanz und Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen und einem hohen Maß an Selbstorganisation verknüpft. Allerdings reicht es keineswegs aus, elektronische Lernformen einzuführen, um lebenslanges Lernen zu verwirklichen. Die neuen Medien entfalten ihre Leistungsfähigkeit am besten, wenn die Lernprozesse eingebettet sind in einen sozialen Kontext, in die Kooperation mit anderen Lernenden oder mit Tutoren. Zugleich wird eine optimale Unterstützung des Lernenden erreicht, wenn sämtliche Lernmethoden und Instrumente zusammenwirken.

Der Einsatz der neuen Medien verstärkt den Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens. Der Lernprozess wird nicht mehr unmittelbar von den Lehrenden organisiert. Die Lernenden greifen aufgrund eigener Entscheidungen auf Lernprogramme, Informationsquellen etc. zu, die ihnen die neuen Medien in unterschiedlicher Weise anbieten. Sie erwerben Wissen durch erkundende und selbständige Aktivitäten (vgl. Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur").

Trotz hohen technischen Know-hows und vielfältiger Ansätze mit E-Learning hat sich der Einsatz neuer Medien noch nicht in der Bildung durchgesetzt und sind ihre produktiven Potenziale für lebenslanges Lernen bisher nicht ausgeschöpft. Es fehlen insbesondere methodisch-didaktisch ausgefeilte Konzepte für die Vermittlung von Medienkompetenz für die in der Bildung tätigen Personen, die auch die Verbindung mit den klassischen Lernmethoden und -instrumenten umfassen und reflektieren.

Handlungsfelder:

- Vermittlung des Umgangs mit neuen Medien als neue Kulturtechnik in allen Bereichen und auf allen Stufen der Bildung, Sicherung des technischen Zugangs zu neuen Medien für alle sozialen Gruppen;
- interdisziplinäre Grundlagen- und Anwendungsforschung zur Entwicklung von Konzepten für den Einsatz neuer Medien in allen Bildungsbereichen;

- Aus- und Fortbildungsoffensive "Neue Medien" für das in der Bildung tätige Personal;
- Weiterentwicklung von Lernsoftware unter inhaltlichen und methodisch-didaktischen Gesichtspunkten, Steigerung der Benutzerfreundlichkeit;
- Nutzung der Vernetzungsmöglichkeiten des Internets für regionale Weiterbildungsdatenbanken (vgl. Vorläufige Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung).

Adressaten:

Europäische Union, Bund, Länder, Wissenschaft

VIII. Professionalisierung

Die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen ist eine wesentliche Bedingung für die Verwirklichung lebenslangen Lernens. Dabei geht es vor allem darum, mit welchen Methoden Weiterbildung am effizientesten erfolgt und wie das Ergebnis von Weiterbildung wirksam und nachhaltig in den Lebens- und Arbeitsalltag transferiert wird.

Die gegenwärtige Praxis der Professionalisierung in der Weiterbildung wird den neuen und erweiterten Aufgaben, die auf die Lehrenden zukommen, bislang nur unzureichend gerecht. In der Weiterbildung sind meist fachliche Spezialisten tätig, von denen man annimmt, sie seien automatisch befähigt, Inhalte erwachsenderecht vermitteln zu können. Zielorientiertes und flexibles, sach- und adressatenspezifisches und zugleich effizientes Lehren muss aber gelernt werden. Diese Qualifizierung muss neben didaktisch-methodischer Kompetenz, Sozialkompetenz und persönlicher Kompetenz, insbesondere weitere vier Kompetenzen umfassen:

- Managementkompetenz,
- Planungskompetenz,
- Medienkompetenz,
- Beratungskompetenz.

Insgesamt muss sich in der Aus- und Weiterbildung der in der Weiterbildung tätigen Personen die Neuorientierung der Weiterbildung zu einer Kultur des Lernens niederschlagen, die das Lernen im ganzen Lebensverlauf auch außerhalb von Bildungseinrichtungen berücksichtigt.

Fragen der Aus- und Weiterbildung der in anderen Bildungsbereichen tätigen Personen werden unter dem Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur" vertieft.

Handlungsfelder:

- Weiterentwicklung von Konzepten zielorientierten, sach- und adressatengerechten sowie praxisorientierten und effizienten Lehrens in der Weiterbildung;

- verstärkte Einführung von weiterbildenden Qualifizierungsangeboten für die in der Weiterbildung Tätigen;
- Sicherstellung der fachpraktischen Ausbildung.

Adressaten:

Länder, Bund, Hochschulen, Weiterbildungsträger, Betriebe

IX. Rolle der Hochschulen

Die Hochschulen werden ihrer herausragenden Rolle in der Wissensgesellschaft nur gerecht, wenn Weiterbildung als dritte Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung konsequent ausgebaut wird. Das Studium muss stärker für lebenslanges Lernen motivieren und befähigen.

Obwohl das weiterbildende Studium durch das Hochschulrahmengesetz bereits 1976 zur Hochschulaufgabe erklärt wurde und trotz programmatischer Vorarbeiten von bildungs- und wissenschaftspolitischen Gremien haben die Hochschulen in der Vergangenheit nur einen geringen Beitrag zur Weiterbildung erbracht. Weiterbildung wird bis heute überwiegend - gegen entsprechende Honorierung – nur von einzelnen Hochschulangehörigen geleistet. Weiterbildung kann sich daher meist nicht auf das gesamte Profil der Hochschule stützen.

Die Hochschulen schöpfen insofern ihre Potenziale im Bereich lebenslanges Lernen noch keineswegs aus. Die Übernahme gesellschaftlicher Servicefunktionen für Weiterbildung findet in den Hochschulen keine breite Akzeptanz. Es mangelt auch an hochschuldidaktischen Verfahren, die Erstausbildung und Weiterbildung so aufeinander zu beziehen, dass Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motiviert.

Weiterbildungsangebote der Hochschulen sollten in der Regel durch die Teilnehmer oder die entsendenden Organisationen finanziert werden.

Handlungsfelder:

- Stärkere Motivierung und Befähigung zum lebenslangen Lernen durch das Studium, beispielsweise durch individuelle Studienberatung und intensive Begleitung in den ersten Semestern, Anregungen zur selbständigen Erarbeitung und auffindendem Lernen; weitere Ausrichtung von Studiengängen auf "Credit Point"-Angebote;
- Erweiterung der Lehre um modularisierte weiterbildende Studiengänge; u.a. integrierte und koordinierte Weiterbildungsangebote mit der Wirtschaft; verstärkter Einsatz von virtuellen Weiterbildungsangeboten;
- Öffnung der Weiterbildungsangebote der Hochschulen für besonders qualifizierte Praktiker ohne Hochschulstudium;

- stärkere Öffnung der Hochschulen für ihr wirtschaftliches, soziales und kulturelles Umfeld für regionale Netzwerke und für eine Kooperation mit der Wirtschaft; Verstärkung von Serviceangeboten der Hochschulen auf regionalen Weiterbildungsmärkten;
- Stärkung von Hochschulkapazitäten für Weiterbildung, Setzung von entsprechenden Anreizen; Schaffung von Möglichkeiten zur Vorfinanzierung von Investitionen, die Hochschulen im Weiterbildungsbereich vornehmen müssen;
- kontinuierliche Weiterbildung für das Hochschulpersonal.

Adressaten:

Bund, Länder, Hochschulen, Sozialpartner

Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-131
Fax (0228) 5402-170

info@forumbildung.de

28. Mai 2001

Lernen - ein Leben lang - Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -

Mitglieder der Expertengruppe sind:

- Mr. Jorma Ahola, Counsellor of Education, Ministry of Education, Finnland (Gast)
- Prof. Dr. Martin Baethge, Direktor des Soziologischen Forschungsinstituts an der Georg-August-Universität Göttingen - Vorsitz -
- Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Dohmen, Universität Tübingen
- Dr. Eckhard Emminger, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen/ Donau
- Prof. Dr. Peter Faulstich, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, Universität Hamburg
- Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Philosophische Fakultät IV, Humboldt-Universität, Berlin
- Günther Hohlweg, Leiter Siemens Berufsausbildung im Zentralbereich Personal
- Susanne Kretschmer, BBJ Servis gGmbH, Berlin
- Prof. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, Direktor Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE, Frankfurt a.M.
- Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg
- Dr. Frans de Vijlder, Ministerie van OcenW, Zoetermeer, Niederlande (Gast).

Inhalt

Vorbemerkung	3
Zusammenfassung	4
1. Perspektive lebenslanges Lernen: ihr aktueller Hintergrund und ihr Konzept	6
2. Zugänge zu lebenslangem Lernen: Institutionelle Bedingungen zur Realisierung des Konzepts	10
2.1 Lernmotivation und Lernkompetenz	10
2.2 Lebenslanges Lernen für weiterbildungsfernere Erwachsene	12
2.3 Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen	13
2.4 Finanzielle und zeitliche Ressourcen für lebenslanges Lernen	14
2.5 Netzwerke	17
3. Lernorganisatorische Bedingungen: Modularisierung und Zertifizierung	18
3.1 Modularisierung	18
3.2 Zertifizierung: Bewertung des Lernens	20
4. Neue Medien	23
5. Professionalisierung	25
6. Die Rolle der Hochschulen im lebenslangen Lernen	28
Anhang mit Einzelexpertisen	31

Vorbemerkung

Das Forum Bildung hat eine Expertengruppe gebeten, eine Expertise zum Themenschwerpunkt „Lernen, ein Leben lang“ zu erarbeiten. Fragestellungen ergeben sich aus dem Arbeitspapier Nr. 6 des Forum Bildung. Der Expertengruppe stand ein Arbeitszeitraum von Mitte Dezember 2000 bis Anfang April 2001 zur Verfügung.

Es gibt im nationalen wie im internationalen Rahmen wenig Dissens darüber, dass lebenslanges Lernen eine Schlüsselgröße für die Bewältigung der Herausforderungen ist, die sich für Wirtschaft wie Privatleben im Übergang zur Wissensgesellschaft stellen. In jüngster Zeit wird der relativ breite Konsens für die nationale Debatte durch die Erklärung des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ zur Qualifizierungsoffensive „Berufliche Bildung“ vom 04. März 2001, für die internationale durch die Stellungnahme der EU-Kommission vom Oktober 2000 bestätigt.

Der breite politische Konsens für lebenslanges Lernen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine neue Bildungspraxis von Individuen und Organisationen, die lebenslanges Lernen für alle zur Realität werden lassen kann. Die Expertengruppe hat in mehreren Sitzungen zwischen 18. Dezember 2000 und 05. April 2001 zunächst erörtert, worin die wesentlichen Unterschiede zwischen traditioneller Weiterbildung und dem Konzept lebenslangen Lernens liegen, um vor diesem Hintergrund der Frage nachzugehen, was an den institutionellen Arrangements im Bildungs- und Beschäftigungsbereich vordringlich verändert werden muss, um das Konzept lebenslangen Lernens für alle in die Realität umzusetzen.

Der Bericht wendet sich primär an das Forum Bildung. Er ist Grundlage für die Erarbeitung von Empfehlungen durch das Forum Bildung. Der Bericht wendet sich darüber hinaus an die breite Öffentlichkeit, um die öffentliche Debatte von Empfehlungsentwürfen des Forum Bildung zum Themenschwerpunkt „Lernen, ein Leben lang“ zu unterstützen. Er gliedert sich in zwei Teile: Der erste behandelt die von der Expertengruppe gemeinsam verantwortete Expertise mit Empfehlungen, der zweite Teil (Anhang) enthält die von den jeweiligen Autor/innen vorgelegten Ausarbeitungen, die den Beratungen zugrunde lagen, aber in den Formulierungen in der alleinigen Verantwortung der jeweiligen Verfasser/innen stehen.

Zusammenfassung

- Lebenslanges Lernen - als durchgängiges und übergreifendes Prinzip - ist eine Schlüsselgröße für die Bewältigung der Herausforderungen, die sich für Wirtschaft wie Privatleben im Übergang zur Wissensgesellschaft stellen. Die Schnelligkeit des ökonomisch-technischen Wandels, die zunehmende Unkalkulierbarkeit von Entwicklungen auf den Güter- und Arbeitsmärkten und die steigende Unsicherheit in den (berufs-)biographischen Perspektiven der Menschen stellen neue Anforderungen sowohl an die gesellschaftliche Organisation von Lernprozessen im Erwachsenenalter als auch an das individuelle Lernverhalten:
 - Die Organisation von Weiterbildung wandelt sich von eher *angebots-* zu eher *nachfrageorientierten*, von eher *institutionen-* zu eher *prozessbezogenen* Formen.
 - Im Konzept lebenslangen Lernens erlangen *informelle Lernprozesse* eine steigende Bedeutung und erhöhte Aufmerksamkeit.
- Neben neuen *Chancen für persönliche Entfaltung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation* verstärken sich auch *Gefahren der Ausgrenzung* vor allem für diejenigen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für die mit lebenslangem Lernen verbundenen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind. Um die Chancen zu nutzen und die Gefahren zu bannen, bedarf es weitreichender Veränderungen in den institutionellen Arrangements von Bildung und Weiterbildung.
- Damit lebenslanges Lernen zum integralen Bestandteil von Biographie und Biographieplanung von allen werden kann, bedarf es in Institutionen und bei Personen eines *neuen Bildungs- und Lernbewusstseins*, das Lernmotivation und Lernkompetenz von frühester Kindheit an übt durch Ermunterung zu Eigeninitiative, Selbstverantwortung und Selbstorganisation.
- Finanzielle und zeitliche Ressourcen gehören eng zusammen. Die Tarifpartner sollten - wie im einzelnen konzipiert - Modelle einer neuen Verbindung von Arbeits- und Lernzeiten entwickeln; die öffentlichen Mittel im Bereich der beruflichen Qualifizierung sollten wirksamer eingesetzt werden (z.B. durch Einführung von Job-Rotationsmodellen). Unter der Perspektive lebenslangen Lernens bedarf es eines langfristigen Finanzierungskonzepts, das bisher nirgends existiert. Es muss dem einzelnen Planungssicherheit, Motivation und selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit über den individuellen Bildungsweg ermöglichen.
- Angesichts der demographischen Entwicklung gewinnt der Einbezug älterer Erwachsener ins lebenslange Lernen an Bedeutung. Zur Überwindung ihrer Lern- und Teilnahmeprobleme bedarf es vor allem direkterer, an ihre alltäglichen Lebenssituationen anschließender Lernmöglichkeiten.

- Daneben ist auch die Gruppe der Geringqualifizierten und „lernungewohnten“ Personen besonders zu fördern, insbesondere durch persönliche Ansprache und Beratung, Zertifizierungsmöglichkeiten für ihre im Arbeitsprozess erworbenen Kompetenzen und vor allem durch eine lernförderliche Gestaltung der Arbeitsplätze.
- Die Förderung regionaler Netzwerke und Kooperationsverbände ist auszubauen, um Transparenz, Erreichbarkeit, Verfügbarkeit, Vielfalt und Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten zu sichern.
- Eine besondere Bedeutung kommen der *Modularisierung* und *Zertifizierung* von Lernprozessen zu, da durch sie formalisiertes und informelles Lernen vergleichbar gemacht, die Transparenz über individuelle Lernleistungen erhöht und flexible Bildungswege besser gestaltet werden können. Modularisierung und Zertifizierung sind in Deutschland besonders sensible Themen, weil sie mit „großen Traditionen“ (Berufskonzept) und institutionellen Interessen (Zertifizierung als Machtposition von Bildungseinrichtungen) kollidieren können. Die Expertengruppe empfiehlt eine *Modularisierung im Rahmen von Berufs- und Kompetenzprofilen*, die *Überprüfung und Veränderung* einer in ihren Anlagen veralteten *Zertifizierungspraxis* sowie den *Aufbau unabhängiger und offener Zertifizierungsagenturen*, die von Fortbildungs- und Lerneinrichtungen getrennt sind.
- Neue *Professionalisierungskonzepte* für die in der Weiterbildung Tätigen sind eine unabdingbare Voraussetzung für lebenslanges Lernen für alle. Im Kern geht es um eine *Neudefinition von Kompetenzprofilen*; bei ihnen müssen Management-, Beratungs-, Planungs- und Medienkompetenz gegenüber traditionellen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen an Gewicht gewinnen – und deren Umsetzung in Studiengänge.
- Mit dem Einsatz neuer Medien eröffnen sich zwar vielfältige und noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten und Chancen für Lernprozesse; damit verbunden sind aber auch Gefahren der sozialen Ausgrenzung aufgrund mangelnder Kompetenzen (Problem der „digitalen“ Spaltung der Gesellschaft). Offener Zugang für alle zu den neuen Medien, die Verbindung elektronischer und traditioneller Vermittlungsmethoden, die nach allen Erfahrungen den fruchtbarsten Weg des Einsatzes von E-Learning sichert, sowie Förderung einer breiten interdisziplinären Grundlagen- und Anwendungsforschung sind die wichtigsten Ansatzpunkte.
- Bislang ist die Rolle der Hochschulen im Prozess lebenslangen Lernens eher marginal, eine exakte Positionierung im Bereich kooperativer Weiterbildung fehlt noch. Um die ihrer herausragenden Funktion in einer „Wissensgesellschaft“ zukommende Rolle im lebenslangen Lernen Realität werden zu lassen, erscheint nicht allein ein Ausbau (modularisierter) Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudiengänge und die Anrechnung von Weiterbildungsleistungen der Hochschullehrer/innen auf ihre Deputate erforderlich, sondern eine für lebenslanges Lernen motivierende Umgestaltung des gesamten Studiums.

1. Perspektive lebenslanges Lernen: ihr aktueller Hintergrund und ihr Konzept

Für individuelles Lernen und dessen institutionelle Organisation setzt der Weg in die Wissensgesellschaft – der ein wenig plakative Begriff sei hier als Metapher für einen epochalen gesellschaftlichen Wandel gestattet – neue Bedingungen gegenüber früheren Zeiten: Die Beschleunigung des Wissensverschleißes erhöht den Zwang zur Kontinuität und Permanenz der individuellen Lern- und Weiterbildungsanstrengungen, eröffnet gleichzeitig aber auch neue Chancen. Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklungen auf den Produkt- und Arbeitsmärkten, die nicht zuletzt durch die ausgreifende Internationalisierung und den ökonomischen Strukturwandel gestiegen sind und auf die alltäglichen Lebensverhältnisse ausstrahlen, verringern tendenziell die Ziel- und Adressatengenaugigkeit institutioneller (Weiter-)Bildungsangebote. Selbst in Zeiten beträchtlichen beruflichen und sektoralen Strukturwandels in den 60er und 70er Jahren, in denen die Anforderungen an die Mobilität auch bereits zunahm, hatte man noch relativ gute Anhaltspunkte für Qualifikationen sowie Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man Bildungsangebote konzipieren konnte. Dies galt für die allgemeine wie für die berufliche Weiterbildung, wo man durch Fortbildungs- und Umschulungsangebote auf breiter Ebene einen wichtigen Beitrag zur qualifikatorischen Bewältigung des ökonomisch-technischen Wandels geleistet hat. Von dieser Situation ist man immer weiter entfernt, die Sicherheit über die herkömmlichen Qualifikationsparameter hat abgenommen. Es sind diese Veränderungen in den sozialen und ökonomischen Bedingungen, die der jahrzehntelang folgenlos gebliebenen Beschwörung von „permanenter Weiterbildung“ (education permante) heute vielleicht eine bessere Realisierungschance geben. Lebenslanges Lernen ist nicht mehr nur eine Bildungsfrage, sondern zugleich eine der sozio-ökonomischen Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft.

Ob man hieraus einen *Paradigmenwechsel* in der Organisation von Lernen im Erwachsenenalter ableitet, zu dem es gekommen sei oder zu dem es kommen müsse, ist weniger entscheidend als das Einvernehmen darüber, dass sich die Anforderungen sowohl an die gesellschaftliche Organisation von Lernprozessen im Erwachsenenalter als auch an das individuelle Lernverhalten sehr weitgehend gewandelt haben, und dieser Wandel auf die Institutionalisierung von Bildungssystemen insgesamt ausstrahlt (vgl. Expertengruppe 1 des Forum Bildung 2000). Die Richtung des Wandels lässt sich besonders deutlich an der Organisation beruflicher Weiterbildung erkennen und als Tendenz von einer *stärker angebots-* zu einer *stärker nachfrageorientierten* oder von einer *eher institutionen-* zu einer *eher prozessorientierten Weiterbildung* interpretieren.

Prozessorientierung heißt (in bezug auf die Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen) im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen zweierlei:

- Zum einen zielt der Begriff darauf, das Lernen im Erwachsenenalter enger mit den Arbeits- und anderen sozialen Lebensprozessen zu verbinden, es stärker *bedürfnis- und bedarfsgerecht* zu gestalten und die institutionellen Barrieren, die heute Lebens- und Arbeitswelt auf der einen und Lern- und Weiterbildungswelt auf der anderen Seite gegeneinander abschotten, organisatorisch und/oder methodisch-didaktisch abzubauen und zu einer *höheren Integration von Lern- und Lebenswelten* zu kommen als in der Vergangenheit.
- Zum anderen meint *Prozessorientierung* die *konsequente Orientierung von Weiterbildung an den tatsächlichen Lernprozessen* der Individuen: an ihren eigenen, realen Lernumgebungen, ihren Bedürfnissen und kognitiven und motivationalen Kompetenzen.

Prozessorientierung in beiden Aspekten hat zur Wiederentdeckung *informellen Lernens* geführt, das auch in der Vergangenheit Bedeutung hatte. Schon immer haben Menschen vieles außerhalb der offiziellen Bildungsinstitutionen gelernt – in ihrer alltäglichen Arbeit in und außerhalb von Betrieben, bei ihren Hobbies, in ihrer Alltagskommunikation. Der persönliche Nutzen solcher informellen Lernprozesse hat nie ernsthaft in Frage gestanden. Anders sieht es mit ihrer gesellschaftlichen Anerkennung aus. Sie trat oft gegenüber zertifizierten Qualifikationen des institutionalisierten Schul-, Aus- und Fortbildungssystems in den Hintergrund. Nicht zuletzt deswegen, weil heute im Zeichen von IuK-Technik und Internetkommunikation die Techniken der Bewältigung von Erwerbsarbeit und Alltagsleben zunehmend konvergieren, weichen in Bezug auf die individuelle Kompetenzentwicklung die Grenzen zwischen Arbeits- und Lebenswelt, zwischen formellem und informellem Lernen immer weiter auf. Insofern betont die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in ihrem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ die Notwendigkeit, drei grundlegende Kategorien von Strukturtypen des Lernens zu unterscheiden:

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z.B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen

wird“ (Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000, S. 9 f. [vgl. auch Giesecke/Nuissl/Emminger im Anhang]).¹

Das Konzept lebenslangen Lernens im hier entwickelten Sinne birgt große Chancen zu mehr Selbstbestimmung und Selbstorganisation in der Erwerbsarbeit und in der Alltagskommunikation. Aber es birgt, gerade weil permanentes Lernen immer stärker zur zentralen Bedingung für die gesellschaftliche Statuszuweisung bzw. den Statuserhalt, für gesellschaftliche und politische Teilhabe und für Gestaltung des Alltagslebens wird, ebenso Gefahren verstärkter Ausgrenzung derjenigen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für die damit verbundenen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind. Denn im Vergleich mit der Weiterbildung früherer Jahrzehnte, die in beruflichen Bereichen vor allem *anlassbezogen* war und deren Anstöße von außen kamen, wenn jemand seinen Arbeitsplatz oder Beruf wechseln musste oder aufsteigen wollte oder auch im persönlichen Bereich zumeist einem besonderen individuellen Interesse folgte, verlangt das neue Konzept lebenslangen Lernens ein kontinuierliches und selbstorganisiertes Weiterbildungsverhalten, ein hohes Maß an Eigeninitiative:

- Weiterbildung wird zum *integralen Bestandteil der Biographie und Biographieplanung*, nicht nur im Sinne der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinne von Beschäftigungssicherung als Sicherstellung der eigenen employability, von Statuserhalt und autonomer Lebensgestaltung. (Dies war bis zu einem gewissen Grade auch früher der Fall, aber nicht so ubiquitär, nicht so kontinuierlich und nicht so schwer korrigierbar im Fall von Versäumnissen wie heute.)
- *Weiterbildungsplanung und -steuerung werden als Anforderung zunehmend subjektiviert*. Lebenslanges Lernen gelingt letztendlich befriedigend nur dort, wo die Individuen zu eigenständiger Planung und Organisation ihrer Weiterbildung bereit und fähig sind. Selbstverantwortung und Selbstorganisation sind insofern nicht nur Schlagworte.
- Weiterbildung wird damit auch *zunehmend reflexiv* in dem Sinne, dass den vorgenannten Anforderungen an Weiterbildungsverhalten am ehesten entsprochen werden kann, wenn das Individuum sich ständig mit seiner Umwelt auseinandersetzt, seine Situation reflektiert und sein eigenes Wissen und seine Kompetenz an der Entwicklung von Anforderungen seiner beruflichen und sozialen Umwelt überprüfen kann.

Es wäre ein Missverständnis, lebenslanges Lernen im definierten Sinne nur als eine individuelle Bringschuld zu verstehen. Was als Anforderung an die Individuen beschrieben ist, markiert zugleich und unabdingbar eine Verpflichtung für Gesellschaft und Politik, den institutionellen Rah-

¹ In der internationalen Diskussion werden heute zunehmend nonformales und informelles Lernen unter dem Sammelbegriff „Informal Learning“ zusammengefasst.

men und die sozialen Verhältnisse so zu gestalten, dass die Individuen die Anforderungen bewältigen, die dafür notwendigen Kompetenzen ausbilden und weiterentwickeln können. Die starke Subjektivierung des Konzepts lebenslangen Lernens entlässt die Institutionen der Weiterbildungssteuerung und die Organisationen der Erwerbsarbeit nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Ressourcen und Angeboten, definiert aber das Verhältnis von Individuum und Organisation neu.

Prozessorientierung bei der Lernorganisation erfordert Nachfrageorientierung, beide gehören unauflösbar zusammen. Dies bedeutet, dass sich das Verhältnis zwischen Individuen und Institutionen und zwischen Organisationen der Erwerbsarbeit und beruflichen Weiterbildungseinrichtungen neu gestaltet: Erwerbsarbeit und Qualifizierung müssen enger aufeinander bezogen sein; Lernen im unmittelbaren Zusammenhang von Arbeit wird immer wichtiger, um das Lernen effektiv zu machen und Leerlauf, Zeit- und Ressourcenvergeudung zu vermeiden. Weiterbildungseinrichtungen, die sich diesen Herausforderungen nicht stellen, werden zunehmend Schwierigkeiten am Markt bekommen.

Einem zweiten Missverständnis ist vorzubeugen: Die Betonung der Prozess- und Nachfrageorientierung von lebenslangem Lernen könnte zu dem Schluss verleiten, dass es sich um einen permanenten *Anpassungsprozess* handelt. Dies wäre eine unzulässige funktionalistische Verkürzung. Auch ein Konzept lebenslangen Lernens sollte eines Begriffs von Bildung, wie er für die europäischen Bildungssysteme in der Tradition der Aufklärung verbindlich geworden ist, nicht enttauchen. Je mehr Arbeits- und Lebenswelt konvergieren, desto wichtiger ist es, dass das Individuum Selbstbewusstsein, eigene Beurteilungsmaßstäbe gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen und kritische Distanz entwickeln und aufrechterhalten kann. Ebenso verlangt dieses Konzept, soll es nicht zum „Lernkampf jedes gegen jeden“ kommen, eine ständige Reflexion auf Solidarität und Mitmenschlichkeit als unverzichtbare Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Vor dem Hintergrund des hier entwickelten Konzepts hat die Expertengruppe sich darauf konzentriert, die in ihren Augen wichtigsten institutionellen Arrangements des gegenwärtigen Bildungs- und Weiterbildungssystems zu prüfen und Handlungsperspektiven herauszuarbeiten.

2. Zugänge zu lebenslangem Lernen: Institutionelle Bedingungen zur Realisierung des Konzepts

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist heute ein durchgängiges und übergreifendes Prinzip. Die Expertengruppe war sich darüber einig, dass der skizzierte Perspektivenwechsel von der Angebots- zur Nachfrageseite nicht den Verzicht auf institutionelle Regelungen und Support-Strukturen bedeuten kann. Um die Individuen zum lebenslangen Lernen zu motivieren und zu befähigen, sind sowohl *Voraussetzungen* in ihrer *Sozialisation, Lern- und Arbeitsbiographie* als auch *materielle/zeitliche Bedingungen* in ihrer je aktuellen Lebenssituation zu schaffen. Eigeninitiative, Selbstverantwortung und Selbstorganisation als zentrale individuelle Kompetenzen für lebenslanges Lernen haben *biographische* und *institutionelle* Voraussetzungen.

2.1 Lernmotivation und Lernkompetenz

Jede Lern- und Bildungsmotivation ist komplex. Menschen, die lernen, haben bereits auf einer ganz elementaren Ebene unterschiedliche Motive. Ebenso können sich Motivationslagen innerhalb des Individuums im Verlauf seines Lebens durch die Verarbeitung seiner Erfahrungen verändern.

In der Weiterbildungsdiskussion haben drei aus der Motivationsforschung stammende Perspektiven, die auch für lebenslanges Lernen Bedeutung haben, eine Rolle gespielt: die Gegenüberstellung von *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation, die Unterscheidung zwischen *latenter* und *manifeste* Motivation sowie der Aspekt der *Dauerhaftigkeit* von Motivationen.

Eine lange wissenschaftliche Diskussion lehrt, dass die begrifflich-analytischen Unterscheidungen von Lernmotivationen nicht im Sinne realer Entgegensetzungen, sondern eher als *Komplementaritäten* zu verstehen sind. So spielen für reale Weiterbildungsentscheidungen zumeist intrinsische Motive wie auch extrinsische Anreize oder Anlässe eine Rolle. Allerdings bleibt die intrinsische Motivation ein unverzichtbares Fundament, wenn es um die Umsetzung äußerer Anreize in eigene Handlungsimpulse und -strategien für lebenslanges Lernen geht. Die Kenntnis von latenten Motiven wiederum ermöglicht es, Angebote für manifeste Bildungsinteressen so zu entwickeln, dass auch Menschen zur Teilnahme an Lernprozessen bewegt werden, die sonst nicht in ihnen auftauchen würden.

Die zweite zentrale Kategorie im Zusammenhang lebenslangen Lernens ist die *Lernkompetenz*. Ohne auf die ausdifferenzierte wissenschaftliche Debatte über diesen Begriff und seine mögliche Operationalisierung in „Teil“-Kompetenzen einzugehen, erscheint klar, dass Lernkompetenz im Sinne kognitiver Operationen zur Wahrnehmung und Selbstorganisation von Lernen sehr früh in der Sozialisation geprägt wird (vgl. Ausarbeitungen der Expertengruppen 1 und 2).

Aus beiden Aspekten, Lernmotivation und Lernkompetenz, lassen sich eine Reihe von Empfehlungen zur Verbesserung des Zugangs zu lebenslangem Lernen begründen:

- Zur Entwicklung von Lernmotivation und -kompetenz ist es erforderlich, dass bereits in frühen Lernphasen (Kindergarten, Vor- und Grundschule) Kommunikation und Spiel-/Lernangebote so zu gestalten sind, dass sie Spaß, Interesse, Eigenaktivität und Neugier fördern. Dies ist nicht allein eine Frage des Verhaltens von Erziehern/Lehrern(innen), sondern auch der personellen und sachlichen Ausstattung.
- Die Lernumgebungen sind zu verbessern und lernförderlich zu gestalten, d.h. die Umgebungen des Menschen (das soziale Umfeld, die Arbeitsplätze u. a.) sind in Lernprozesse einzubeziehen und für das Lernen nutzbar zu machen. Eine besondere Bedeutung kommt im Erwachsenenalter einer lernintensiven und –förderlichen Gestaltung der Arbeit zu; ohne sie steht jede Programmatik lebenslangen Lernens auf schwachen Füßen.
- Lehre und Lernen müssen wesentlich motivierender sein als vielfach in traditionellen Umgebungen. Dabei genügt es nicht, auf neue „Lernarrangements“ mit Medien zu verweisen; diese können unter Umständen demotivierender als schulischer Frontalunterricht sein. Es geht darum, in Weiterbildungseinrichtungen alle Arten von Methoden für die Aktivierung von Menschen zur Selbstorganisation ihres Lernens zu entwickeln und Lehrende in den entsprechenden methodischen Kompetenzen weiter zu qualifizieren. (vgl. Expertise Professionalisierung)
- Wichtig ist, *Lernnachweise kompatibel* zu machen (zwischen Ländern, aber auch zwischen unterschiedlichen Lernarrangements); vor allem sind Lernnachweise für Leistungen des selbstgesteuerten und informellen Lernens zu entwickeln. (vgl. Expertise Zertifizierung)
- Da der begrenzte Zugang von Menschen zu Lernprozessen oft an mangelnder Information liegt, sind Information und Beratung für Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens zu verbessern, transparenter zu machen und Zugänge zu ihnen zu erweitern.
- Auch eine verbesserte Weiterbildungswerbung und ein besseres Marketing gehören hierher.

2.2 Lebenslanges Lernen für weiterbildungsfernere Erwachsene

Für Personen mit geringen Qualifikationen, die in der Regel die für lebenslanges Lernen erforderlichen Lernkompetenzen und Lernorganisationskompetenzen nicht besitzen, steigt das Risiko der Ausgrenzung. In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen Schlüssel für die Zukunft ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu beruflicher und sozialer Ausgrenzung. Die Arbeitslosenquote von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss war 1998 zehn Mal höher als die der Absolventen von Fachhochschulen (25,8 % gegenüber 2,6 %). Die Ermöglichung lebenslangen Lernens auch für diese Personengruppen erhält daher die Dimension einer nationalen Aufgabe, sowohl im Interesse der betroffenen Individuen wie im Interesse der Wirtschaft, die mit der aktuellen demographischen Entwicklung zunehmend auf das Erschließen des Fachkräftepotentials auch dieser Personengruppen angewiesen ist.

Während 1997 48 % der Personen mit Hochschulabschluss an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, waren dies unter den Personen ohne beruflichen Abschluss nur 9 %. Das Projekt „Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen“ bestätigt, dass die Weiterbildungsbarrieren dieser Gruppen insbesondere folgende Ursachen haben:

- Angst vor Misserfolg, die in der Regel auf vorausgegangenen negativen Bildungserfahrungen beruht;
- Nicht-in-Betracht-Ziehen von Weiterbildung wegen der permanenten Notwendigkeit, sich mit Jobs durchzuschlagen;
- Zufriedenheit, überhaupt beschäftigt zu sein;
- mangelnde Information über Weiterbildungsmöglichkeiten;
- Unselbständigkeit.

Ansätze zur Stärkung der Weiterbildungsteilnahme von Personen mit geringen Qualifikationen müssen an diesen Ursachen ansetzen. Von Bedeutung sind beispielsweise persönliche Ansprache durch eine als vertrauenswürdig eingeschätzte Person, Information über den konkreten Nutzen von Weiterbildung, Unterstützung bei der Schaffung erforderlicher äußerer Bedingungen (z.B. Kinderbetreuungsmöglichkeiten bei allein erziehenden Müttern). Besonders erfolgreich ist das gezielte Anknüpfen an informelle Lernprozesse. Das oben genannte Projekt bestätigt, dass bei relativ vielen Nichtteilnehmern Aktivitäten im Bereich des informellen Lernens festzustellen sind. Dabei wird der Vorteil des praktischen Zugangs zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen betont. Als hilfreich werden Hilfestellungen am Arbeitsplatz durch Kollegen oder Vorgesetzte empfunden.

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen werden folgende Aktivitäten für eine Qualifizierung von Erwachsenen mit geringen Qualifikationen empfohlen:

- individuelle aufsuchende Beratung am Arbeitsplatz durch eine als kompetent und glaubwürdig eingeschätzte Person; dadurch können Ängste abgebaut und eine Qualifizierungsorientierung ermöglicht werden;
- Zertifizierung von Kompetenzen, die im Prozess der Arbeit erworben worden sind; dies macht Mut für weitere Qualifizierungsschritte;
- Qualifizierung in der gewohnten Umgebung des Arbeitsplatzes durch modularisierte Angebote, die unmittelbar an vorhandene Kompetenzen anknüpfen; dadurch wird Qualifizierung überschaubar und unterscheidet sich sichtbar von vorausgegangenen negativen Lernerfahrungen. Wichtig ist dabei die lernfördernde Gestaltung des Arbeitsplatzes.

2.3 Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen

Eine besondere Situation stellt sich – zumindest für eine lange Übergangszeit – für den Einbezug älterer Erwachsener ins lebenslanges Lernen dar. Sie gewinnt angesichts der demographischen Entwicklung an Bedeutung, und zwar unter dem Gesichtspunkt des Erhalts ihrer „employability“ ebenso wie unter dem der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe und der Chancen eines sinnerfüllten Lebens im Alter. Ähnlich schwierig ist die Situation im Besonderen auch für Frauen im mittleren und höheren Alter.

Die Gründe für die von der internationalen Forschung hinreichend nachgewiesene Weiterbildungszurückhaltung dieser Gruppe sind vor allem: Abschreckende Schul-Erinnerungen, zunehmende Verunsicherung der Selbsteinschätzung (nicht zuletzt auch in Bezug auf neue Medien), Scheu vor Fremdsteuerung, Bevormundung und Abhängigkeit, Motivationseinbußen nach Ausscheiden aus dem Berufsleben, Stigmatisierungsängste und äußere Teilnahmehindernisse (Gebühren, Zeiten, Wege).

Zur Überwindung dieser Lern- bzw. Teilnahmeprobleme bedarf es zum Teil der Realisierung jener Anforderungen, die (unter 2.1.) zur Verbesserung von Motivation und Kompetenz allgemein formuliert worden sind. Zum anderen Teil aber sind altersspezifische Aspekte besonders zu beachten:

- Ältere Menschen brauchen *direktere Lernmöglichkeiten*, die ohne lange fachsystematische Lehrgangsumwege auf die für sie wichtigen Fragen bezogen, möglichst unmittelbar anwendungsrelevant sind und ihnen Spielraum für ein nach eigenen Möglichkeiten und Voraussetzungen gesteuertes Lernen geben.

- Bei Einschränkungen der Beweglichkeit sollten die Lernmöglichkeiten zu Hause und das „informelle Lernen“ in Lebenssituationen durch „just in time“ (medial) abrufbare Lernhilfen, durch Lernagenturen, Lernclubs, Servicestellen, Lern-Netzwerke etc. unterstützt werden.
- Insbesondere nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben mit seinen motivierenden Anregungs-, Verwertungs- und Anerkennungszusammenhängen sind sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten, die zum Lernen herausfordern, wie Gelegenheitsdienstleistungen zur Unterstützung von Mitbürgern oder in Familien und bei Jüngeren wichtig. Sie stärken Selbstwertgefühl und Lernmotivation (vgl. das Papier Dohmen im Anhang).

2.4 Finanzielle und zeitliche Ressourcen für lebenslanges Lernen

Unter dem Gesichtspunkt lebenslanges Lernen stellt sich das Finanzierungsproblem in einer anderen zeitlichen Dimension als bei traditioneller Weiterbildung: Hier konnte man von unterschiedlichen punktuellen Anlässen ausgehen und entsprechend Finanzierungsregelungen praktizieren. Unter der Perspektive lebenslangen Lernens bedarf es eines *langfristigen Finanzierungs-konzepts*, das dem Einzelnen *Planungssicherheit*, *Motivation* und *selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit* über den individuellen Bildungsweg ermöglicht. Die Finanzierungsproblematik ist unmittelbar verbunden mit der Frage der Lernzeiten, über die heute eine rege Debatte zwischen den Tarifparteien geprägt wird. Die Verteilung von Lernzeiten über die Lebensspanne ist für dynamische Gesellschaften eine angemessene Form von Aneignungsprozessen kultureller Lebensformen.

Die sich im Zeitaufwand darstellenden indirekten Kosten lebenslangen Lernens werden als Zeitanteile zum Teil in der Arbeitszeit übernommen, sie verschieben sich aber zunehmend in die Freizeit der Beschäftigten. Etwa 40% der beruflichen Weiterbildung findet außerhalb der Arbeitszeit statt. Neben den Kosten werden die Zeitanteile unmittelbar zum betrieblichen und gesellschaftlichen Aushandlungsgegenstand. Es finden sich in der betrieblichen Realität vielfältige Formen von time-sharing und Finanzsplitting zwischen Unternehmen und Beschäftigten. Dies führt dazu, dass für die Verwirklichung lebenslangen Lernens das Zeit-Geld-Problem insgesamt zum bargaining-Feld wird, aber auch neue Konsenschancen eröffnet.

Ein präziser Einblick in Größenordnungen und Träger der Finanzierung von Weiterbildung stellt sich als außerordentlich schwierig dar, weil das deutsche Finanzierungssystem sich aus der Addition unterschiedlicher Quellen ergibt, deren Einzelangaben teils durch Statistiken, teils in Form von Erhebungen oder gar durch Schätzungen gewonnen werden. Dementsprechend schwanken die Angaben zum Gesamtvolumen zwischen 70 Mrd. und 100 Mrd. DM jährlich. Die Gesamtaufwendungen teilen sich unter vier Finanzträgern auf: Privatpersonen, Betriebe und Verwaltungen, Bundesanstalt für Arbeit und öffentliche Hand. Da verschiedene Träger die Finanzlast tragen, spricht

man von einem Mischfinanzierungssystem, bei dem jedoch ein eindeutiger bzw. gesetzlich geregelter Zusammenhang zwischen den beteiligten Gruppen und ihren Zuständigkeiten fehlt (vgl. das Papier Baethge im Anhang).

Die Hauptprobleme des aktuellen Finanzierungssystems von Weiterbildung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Neben der mangelnden Klarheit über Finanzierungszuständigkeiten *begünstigt bzw. benachteiligt das aktuelle System bestimmte Gruppen*, denen im positiven Fall beispielsweise eine Doppelfinanzierung zu gute kommt (über die Kostenübernahme und die Nähe zur Praxis und über Finanzierungen durch die Bundesanstalt für Arbeit), im Gegensatz dazu stehen Un- und Geringqualifizierte, längere Zeit aus dem Erwerbsleben Ausgeschiedene sowie ältere Arbeitnehmer. Finanzierungsgerechtigkeit - und damit verbunden Chancengleichheit für Zugänge - besteht aktuell nicht.
- Das *Verhältnis von Kosten und Nutzen* bei lebenslangem Lernen ist sowohl gesellschaftlich als auch individuell schwer zu bestimmen. Die private Investitionsbereitschaft ist um so eher zu erreichen, je klarer der „return on investment“ für die Privatperson ist. Die Schwierigkeit liegt darin, dass sich solche „returns“ oftmals nicht in monetären Größen messen lassen, sondern sich in erweiterten Handlungsmöglichkeiten, erhöhter beruflicher Souveränität oder auch gesteigerter Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden äußern. Selbst bei Einzelaktivitäten ist eine Zuschreibung des Nutzens problematisch, da kurz- und langfristige Effekte nur schwer mess- und vergleichbar sind (z.B. in Form späterer Einkommenserhöhungen) bzw. unter Umständen kaum feststellbar, ob sich bestimmte Erfolge tatsächlich auf die Teilnahme an einer bestimmten Maßnahme zurückführen lassen.
- Neben direkten monetären Aufwendungen geht ein Großteil der anfallenden Kosten für lebenslanges Lernen auf *Opportunitätskosten* zurück bzw. bezieht sich auf *Investitionen*, die *zeitlicher* Art sind (Freizeitverlust) sowie auf physische und psychische Belastungen. Mehr als die Hälfte betrieblich anfallender Kosten sind Freistellungskosten.
- Auch wenn der Weiterbildungsbereich ein gemischtwirtschaftliches System der Finanzierung durch private (Individuen wie Unternehmen) und öffentliche Haushalte ist, funktioniert er weitgehend marktwirtschaftlich: Finanziere bestimmen das Angebot, was zur Folge hat, dass die freie Wahl von Kursinhalten nur dort möglich ist, wo der Teilnehmende die Maßnahme auch selbst bezahlt. Andernfalls - wenn z.B. BA oder Betriebe als Geldgeber fungieren - werden die Kursinhalte entsprechend vorgegeben bzw. nur bestimmte Inhalte und Ziele finanziert.

Eine Finanzierungsregelung für lebenslanges Lernen hat bereits im Ansatz systematische Benachteiligungen zu vermeiden. Weil lebenslanges Lernen in Zukunft immer mehr zum integrativen Bestandteil *individualisierter Sozialpolitik* werden wird, ist sie so zu gestalten, dass sie individuelle

Risikovorsorge, Anpassung an ökonomisch-sozialen Wandel sowie dessen Mitgestaltung ermöglicht. Der Veränderungsbedarf schließt insgesamt alle arbeitsmarktpolitischen Instrumente des Bundes, der Länder und der Kommunen mit ein, damit insbesondere für die Zielgruppe der Benachteiligten die Strukturen flexibler und transparenter werden. Aktuell betrifft das vor allem (Langzeit-)Arbeitslose, ins Erwerbsleben zurückkehren wollende Frauen und Männer sowie ältere Arbeitnehmer und Erwerbstätige, denen unter Berücksichtigung der demographischen Entwicklung besondere Bedeutung beizumessen ist (zu dieser Problematik vgl. Expertise Dohmen im Anhang).

Zwar gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein konkludentes Finanzierungsmodell für lebenslanges Lernen, aber es lassen sich einige zentrale Prinzipien benennen, die bei seiner Entwicklung zu beachten sind:

- Es muss die *Nachfrageorientierung* in der Weiterbildung *stärken*. Gelder müssen vorrangig direkt den Individuen, nicht den Bildungsinstitutionen, zur Verfügung gestellt werden. Wichtigstes Finanzierungsinstrument in diesem Bereich ist das SGB III, das hinsichtlich einer flexibleren Handhabung so ausgebaut werden sollte, dass dem schrittweisen Erwerb von Qualifikationen (z.B. durch die Etablierung modularer Konzepte, die die Bildungsträger zur Einhaltung entsprechender Qualitätsstandards verpflichten) je nach individuellen Rahmenbedingungen Rechnung getragen wird. Außerdem könnten im SGB III generelle, an die Höhe des Einkommens gekoppelte Unterstützungen verankert werden, die im Hinblick auf das Kosten-Nutzen-Problem wirken.
- Es muss eine *Balance zwischen individueller Eigenverantwortung und Förderung/Unterstützung* herstellen. Dies bedeutet keine einfache Alimentierung von Weiterbildung, sondern die Verbindung von öffentlicher und halböffentlicher (z.B. durch Tarifverträge) Finanzierung und Eigenleistung. Öffentliche Mittel sollten so eingesetzt werden, dass sie die private Investitionsbereitschaft in Bezug auf Lernen/Weiterbildung fördern. Zeit und Geld sollten dabei verrechnungsfähig sein.
- Über Tarifverträge bzw. Vereinbarungen, wie sie beispielsweise zwischen IG Metall/Deutsche Post-Gewerkschaft und ZVEI/Deutsche Telekom AG für die Neuordnung der beruflichen Weiterbildung in der IT-Branche abgeschlossen wurden, sollte das Verhältnis von Lern- und Arbeitszeiten neu geregelt werden. Lernzeitkonten, die dem Einzelnen für seine Berufszeit betriebsunabhängig zur Verfügung gestellt werden, könnten individuelle Auswahl von Lernangeboten mit bedürfnisbezogener Flexibilität ihrer Nutzung verbinden.
- Der Anspruch lebenslangen Lernens stellt besonders kleinere und mittlere Unternehmen vor hohe Herausforderungen; deshalb bedürfen sie speziell abgestimmter Förderstrukturen. Öffentliche Finanzierung kann hier zum einen durch Zuschüsse zur individuellen berufsbegleitenden Qualifizierung der Beschäftigten eingreifen als auch durch überschaubare Förderprogramme für Maßnahmen in den Unternehmen selbst. Unterstützend könnten hier

z.B. *unkomplizierte Antragsverfahren* und die *längerfristige Planbarkeit* von Zuschüssen wirken.

- Es sollte auf neue Modelle wie z.B. das Job-Rotationsmodell zurückgegriffen werden, bei dem die Weiterbildungsaktivität von Arbeitnehmern zum Anlass genommen wird, Arbeitslose ebenfalls weiterzubilden, damit diese den Arbeitsplatz der Beschäftigten während der Weiterbildungsmaßnahme einnehmen können. Zur Finanzierung könnten Fonds der staatlichen Arbeitsmarktpolitik genutzt werden, die einen Großteil der anfallenden Kosten refinanzieren.
- Ein zukünftiges Finanzierungssystem sollte Anreize dafür geben, nicht nur eng arbeits- oder berufsbezogene Lernangebote, sondern auch allgemeine Lerninhalte wahrzunehmen.

Das Ziel einer lernenden Gesellschaft lässt sich nicht allein durch finanzielle Investitionen erreichen. Weitere Voraussetzungen sind organisatorische Veränderungen (z.B. das Umstrukturieren von Arbeitsprozessen) und vor allem ein Umdenken in Richtung Flexibilität.

2.5 Netzwerke

Zu den institutionellen Voraussetzungen zur Sicherung und Verbesserung der Zugänge gehören infrastrukturelle Strategien. Netzwerke und Kooperationsverbände erscheinen als ein sinnvoller Weg, die Erreichbarkeit, Verfügbarkeit, Vielfalt und Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten zu sichern. Als Netzwerke werden eigenständige Organisationen verstanden, die sich mit spezifischer Aufgabenstellung ohne übergeordnete Lenkung in offener Weise verbinden.

Dem Aufbau von Supportstrukturen in Form von Netzwerken zwischen regionalen Bildungsanbietern und Akteuren ist im Rahmen des Konzepts lebenslangen Lernens ein hoher Stellenwert beizumessen. Private und öffentliche Bildungsanbieter vernetzen sich dabei mit regionalen Akteuren der beruflichen wie allgemeinen Bildung (Kammern, Gewerkschaften, Verbände, Arbeitsämter, Bildungsträger unterschiedlicher Art und zuständige Stellen der öffentlichen Verwaltung) und kooperieren miteinander. Ziel solcher Kooperationen oder Vernetzungen muss vor allem die Qualitätsverbesserung von Bildungsprozessen und ihrer Verwendbarkeit sein. Darüber hinaus können solche Netzwerke zur Optimierung der regionalen Bildungsinfrastruktur weitere Funktionen wie Bedarfsklärung, Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen, Abstimmung der Angebote, Erstellung regionaler Programme und Verbesserung der Transparenz über sie, regionales Marketing und „Lobby“ für Weiterbildung, Anregung zur Kooperation und zur Sicherung von Kontinuität und Qualität der Angebote, Entwicklung der Leitinfrastruktur und innovativer Lernarrangements, Mittelverteilung, Vergabe öffentlicher Initiativprojekte und Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung wahrnehmen.

Mögliche Probleme und Risiken von Netzwerksteuerungen dürfen aber nicht außer Acht gelassen werden. Netzwerke stellen kein Allheilmittel für Regulationsdefizite dar. Eine Reihe von Problemen können zu Netzwerkversagen führen: Abstimmungsbedarf einer zu großen Zahl von Akteuren, steigender Zeitbedarf, fehlende Kontinuität, wachsende Koordinationsprobleme, zunehmender Verwaltungsaufwand, Fortbestehen von Macht, Hierarchie und Eigeninteressen der teilnehmenden Organisationen, Leugnen oder Verschieben von Konflikten, fehlende Vertrauensbasis.

Um regionale Netzwerke zu realisieren, bedarf es

- der Ermunterung der regionalen (Weiter)Bildungs- und Arbeitsmarktakteure zur Netzwerkgründung und ihrer Unterstützung mit know how und Erfahrungsaustausch (Netzwerk-Offensive, regionale „runde Tische“ für lebenslanges Lernen);
- politischer und materieller Unterstützung von Netzwerken;
- der Verbesserung der Wissensgrundlagen über Probleme von Bildungsnetzwerken und systematischen Wissenstransfers.

3. Lernorganisatorische Bedingungen: Modularisierung und Zertifizierung

Im Zusammenhang lebenslangen Lernens stellen Modularisierung und Zertifizierung zwei Seiten des gleichen Problems dar: wie hohe Flexibilisierung von Lernprozessen mit Anerkennung und Transparenz ihrer Resultate verbunden werden kann.

3.1 Modularisierung

Im Kontext lebenslangen Lernens kann Modularisierung als ein Konzept gelten, das der Forderung nach Modernisierung und Flexibilisierung gerecht wird, eine Verbindung zwischen formellen und informellen Lernprozessen ermöglicht und auf individuellen Kenntnissen aufbaut. Modulare Qualifikationskonzepte können individuell auf die jeweiligen Vorkenntnisse eingehen und an sie anknüpfen. Sie kommen insofern der Forderung nach flexiblen Bildungswegen nach. Ihre Einsatzbereiche sind vielfältig und reichen von Ausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung und können an allen Bildungseinrichtungen Verwendung finden.

Modulare Qualifikationskonzepte haben es in Deutschland schwer. Die Kritik richtet sich in der beruflichen Erstausbildung darauf, dass sie in Form von beliebig kombinierbaren Ausbildungsinstrumenten die sozialisationsförderlichen und Transparenz stiftenden Sinnzusammenhänge der

Berufsbilder unterliefen bzw. zerstörten. Um dieser Gefahr zu entgehen, plädiert die Expertengruppe - bezogen auf die Weiterbildung - für ein Konzept der Modularisierung im Rahmen von (neuen und für Fortbildung geeigneten) Berufsbildern bzw. einzelmaßnahmenübergreifende (integrierende) Kompetenz- und Bildungsprofile. Module beschreiben wesentliche Kompetenzbereiche eines Berufsbildes oder Kompetenzprofils und weisen Handlungskompetenzen aus. Durch die Orientierung an Berufsbildern werden für das schrittweise Erwerben von Abschlüssen in anerkannten Berufen oder Kompetenzprofilen von Weiterbildungsabschlüssen Qualitätsmerkmale vorgegeben. Modularisierungskonzepte sind flexibel: So kann beispielsweise ein und dasselbe Modul in einem Berufsbild zur Ausbildung gehören und in einem anderen als Zusatzqualifikation anerkannt werden. Insofern eignet sich modulare Qualifikation in besonderer Weise für die Verwirklichung individueller Lernwege und richtet sich an Personen, die aus den unterschiedlichsten Lebens- und Berufsbiographien kommen und durch Modulformen ihr Lernen persönlich ausgerichtet wissen möchten.

Generell eignet sich Modularisierung für alle Personengruppen, im besonderen Maße aber können (bildungs-)benachteiligte Personen wie z.B. Menschen mit diskontinuierlichen Erwerbsbiographien, mit sozialen oder persönlichen Brüchen oder auch Migrant/innen davon profitieren, die ohne solche Konzepte von abschlussbezogenen weiterführenden Lernaktivitäten ausgeschlossen wären.

Durch die Gliederung der Bildungsinhalte und Einheiten in Module erhöht sich für alle die Transparenz über individuelle Lernleistungen und -ziele. Nicht nur für Arbeitnehmer, sondern auch für Arbeitgeber sind Module ein praktikables Konzept, da die zeitlich überschaubaren und in sich geschlossenen Einheiten den betrieblichen Erfordernissen und Situationen schneller angepasst werden können. Auch stellt die Kopplung mit betriebspraktischen Erfahrungen ein wichtiges Qualitätsmerkmal modularer Konzepte dar.

Derzeit haben sich Modularisierungskonzepte in der Bundesrepublik noch nicht flächendeckend durchgesetzt. Neben der oben angeführten grundsätzlichen Skepsis könnte ein weiterer Grund dafür der erhöhte Koordinations- und Beratungsaufwand sein, der sich aufgrund der individuellen Gestaltbarkeit und hohen Flexibilität von Modularisierungskonzepten ergibt. Gegenwärtige institutionelle Bedingungen sind noch zu fest und an seit Jahren gültige und unflexible Curricula gebunden. Zur flächendeckenden Durchsetzung von Modulen für lebenslanges Lernen ist ein Abbau wesentlicher Barrieren und die Schaffung finanzieller, zeitlicher sowie beratungstechnischer Rahmenbedingungen erforderlich. Ein derartig flexibles System kann seine Vorteile gegenüber herkömmlichen Regelungen erst zeigen, wenn durch (regionale) Abstimmungen eine Basis für modulare Qualifizierung gesetzt wird, die derzeit noch fehlt.

Als erster Schritt für eine solche Basis zur Steuerung und Begleitung modularer Qualifizierung sollte eine Reihe institutioneller Vorkehrungen geschaffen werden:

- die Feststellung individuell vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten, um im Hinblick auf das Nachholen eines Berufsabschlusses die Lernbedarfe zu definieren und auf dieser Grundlage individuelle Qualifizierungspläne für jeden Teilnehmer zu entwickeln. Das Feststellungsverfahren ermöglicht zudem die formale Anerkennung beruflicher Fähigkeiten, die dann in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden.
- Auf- bzw. Ausbau einer Qualifizierungsberatung, um jeweils individuelle Qualifizierungswege zu planen, einen Qualifizierungsplan zu erstellen und die verschiedenen Lernorte zu verknüpfen sowie von Lernberatung zur Steuerung, Begleitung und Stützung des Lernprozesses. Sie ist insbesondere für die oft lernungewohnten Zielgruppen von größter Bedeutung.
- Einrichtung und Durchführung von Modulprüfungen, mit denen die einzelnen Module abgeschlossen werden. Eine Modulprüfung stellt den Nachweis über die vorhandenen/erworbenen Qualifikationen dar, die Modul für Modul in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden. Eine Modulprüfung sollte nicht nur Kenntnisse abfragen, sondern auch die Fähigkeit zur Anwendung des Gelernten prüfen und die sogenannten Schlüsselqualifikationen erfassen.

3.2 Zertifizierung: Bewertung des Lernens

Lebenslanges Lernen, das nicht-formalisierte bzw. informelle Lernprozesse (s. EU-Kommission) systematisch miteinbeziehen will, verlangt nach neuen Formen der Zertifizierung. So wenig der individuelle Nutzen von Lernprozessen, die unintendiert bei alltäglichen Verrichtungen in und außerhalb von Erwerbsarbeit sowie bei ehrenamtlichen Engagements ablaufen und an Bedeutung gewinnen, in Frage steht, so sehr ist in einer Wissens- und Lerngesellschaft, in der menschliche Ressourcen als Kapital fungieren, sicherzustellen, dass die Resultate jedweden Lernens die *Chance zu gesellschaftlicher Anerkennung durch Zertifizierung* erhalten.

Formen der Zertifizierung und Leistungsbescheinigung sind hilfreiche Konzepte zur Dokumentation und Bestätigung erreichter Leistungsstandards in Lern-, Qualifizierungs- und Bildungsprozessen. Durch Zertifizierungsverfahren werden Fertigkeiten und Qualifikationen für Umwelt und Arbeitsmarkt erst transparent und übertragbar. Zertifikate beinhalten auch Möglichkeiten zu größerer Nutzenvergewisserung, Selbstvertrauen und Motivierung für die Lernenden selbst, deren Leistungen besser vergleichbar und wettbewerbsfähig werden. Dies gilt auch in bezug auf die internationale Vergleichbarkeit (besonders in Europa) und die Globalisierung von Arbeitsmärkten, wo die Zertifizierung zunehmend wichtiger wird. Schließlich kann die Zertifizierung zur Motivation derer beitragen, die nach längerem Ausstieg aus dem Arbeitsleben (z.B. bedingt durch Familienphasen, Krankheit, Arbeitslosigkeit etc.) wieder am Erwerbsleben teilhaben möchten. Ihnen eröffnet sich

die Möglichkeit, ihre vorhandenen Fähigkeiten nachzuweisen und einzubringen und dadurch verbesserte und begründete Wiedereinstiegs- und Aufstiegschancen in der Arbeit zu haben.

Öffentliche Zertifizierungssysteme sind seit Beginn staatlicher Prüfungen mit einer Reihe von Problemen behaftet, die sich unter den Bedingungen einer Wissensgesellschaft verschärfen:

- Objektivierende, juristisch abgesicherte und bürokratisch erlassene Prüfungsordnungen und Zertifizierungsrichtlinien können nur langsam und umständlich an schnelle Veränderungen der Anforderungen in der modernen Arbeits-, Lebens- und Medienwelt angepasst werden. Das begrenzt und relativiert die Relevanz zertifizierter Lernergebnisse für die aktuelle Lebens- und Berufsbewährung.
- Zertifizierungen, die den erfolgreichen Abschluss fachbezogener Lernwege an Schulen und Hochschulen bestätigen, erfassen zu wenig die fachübergreifend-aufgabenbezogenen Umsetzungskennntnisse und komplexen Problemlösungsfähigkeiten, die in der Lebens- und Berufspraxis jeweils gefordert werden. Damit wird die Legitimation einer Zuteilung von beruflich-gesellschaftlichen Berechtigungen auf der Grundlage einer Zertifizierung von zum Teil gesellschaftlich irrelevanten Lernergebnissen zu einem sich verschärfenden Problem.
- Die sich am schulischen Rahmen orientierenden Zertifizierungen beziehen sich vorwiegend auf Ergebnisse theoretischen Lernens. Die große Zahl der Menschen, die mehr aus der Verarbeitung praktischer Erfahrungen und Fälle lernt, wird durch diese Prüfungs- und Zertifizierungsansätze benachteiligt und nicht für ihr (anderes) lebenslanges Weiterlernen motiviert.
- Zertifizierungen, die sich vor allem auf die gedächtnismäßige Wissensspeicherung beziehen, setzen im Zeitalter der modernen Datenspeicher und Informationstechnologien unzeitgemäße Akzente. Wichtiger als die Zertifizierung der eloquenten Reproduktion kodifizierten Wissens ist für die moderne Arbeitswelt und Gesellschaft eine Bewertung der Fähigkeit zur kreativen Selektion, Kombination, Deutung und Neukonstruktion des jeweils in akuten Anforderungssituationen hilfreichen und sinnvollen Wissens. Die heute übliche Vergabe von Zertifizierungen und gesellschaftlichen Startchancen verfestigt Selektionskriterien, die mit einer Förderung des notwendigen offenen Lernens und Weiterlernens aller kaum vereinbar sind.
- Die gängige Zertifizierung bezieht sich weitgehend auf Ergebnisse planmäßig organisierter, kollektiver Lernprozesse. Die für die Verwirklichung eines kontinuierlichen lebenslangen Lernens aller besonders wichtige Fähigkeit zum bewussten selbstgesteuerten Lernen wird dabei wenig berücksichtigt.

- Bei einer vorwiegend auf das angeleitete Lernen in Bildungsinstitutionen bezogenen Prüfung und Zertifizierung kommen die für die Lebens- und Berufsbewährung besonders wichtigen Kenntnisse und Kompetenzen, die informell im Lebens- und Arbeitsvollzug erworben wurden, zu wenig in den Blick. Dadurch droht die gesellschaftliche Kluft zwischen anerkannten und nicht-erkannten Kompetenzen und zwischen entsprechenden gesellschaftlichen Gruppen verfestigt zu werden.

Es geht bei dem neuen Typus von Zertifizierung nicht darum, Leistungsanforderungen zu reduzieren, sondern verschiedenartige (Lern)Leistungen differenzierter zu erfassen und damit sowohl mehr Leistungsgerechtigkeit als auch Lernmotivation zu sichern. Hierzu gehört auch, dass die neuen Formen der Zertifizierung breite Anerkennung auf Seiten der Arbeitgeber und Unternehmen finden. Damit lebenslanges Lernen realisiert werden kann, sollten Zertifizierungen noch besser auf individuelle Voraussetzungen und Interessen zugeschnitten sein. Dafür müssen sie aber ihren derzeitigen Charakter von Ausleseinstrumenten verlieren, um sich hin zu Formen der Feststellung, Bestätigung und Anerkennung von Kenntnissen und Kompetenzen zu entwickeln und weiteres Lernen zu fördern.

Aus dieser Problematik ergibt sich vorrangig die Notwendigkeit, eine offenere Anerkennung und Zertifizierung von Kenntnissen und Kompetenzen zu praktizieren, die auf den verschiedensten Lernwegen erworben wurden. Zu erreichen wäre dies durch folgende Maßnahmen:

- Besonders informell gewonnenes Wissen sollte in seinen Nachweismöglichkeiten formal erworbenem Wissen gleichgestellt werden. Da informelles Lernen schwer identifizierbar ist, müssen hinreichende Verfahren zur Prüfung und Feststellung solcher Kompetenzen entwickelt sowie Personal entsprechend geschult werden.
- Um die Kluft zwischen theoretischer Lernausrichtung und praktischen Lebens- und Berufsanforderungen besser zu überbrücken, sollten Lernen und Prüfungen stärker auf die Lösung konkreter, praxisbezogener Arbeitsaufträge abzielen, vor allem auf solche, mit denen auch die sozialen und kommunikativen Schlüsselkompetenzen erfasst werden.
- Prozessorientiertes Lernen verlangt lernprozessbegleitende Feststellungs- und Prüfungsverfahren, d.h. Abkehr von allgemeinen Abschlussprüfungen. Ein Beispiel für eine derartige Perspektive geben die Konzepte der neuen IT-Berufe ab.
- Damit die verschiedensten Formen menschlichen Lernens in fairer Weise anerkannt werden, bedarf es in Zukunft vermehrt unabhängiger und offener Prüfungsinstanzen, die von den Fortbildungs- und Lerneinrichtungen getrennt sind. Hier werden Leistungen und Kenntnisse unabhängig davon, wo und wie sie erarbeitet wurden, anerkannt. Das kann besonders für „Seiteneinsteiger“ positiv sein, die über längere Zeiträume nicht mehr an organisiertem Lernen teilge-

nommen haben, auf diese Weise aber ihre Kenntnisse berücksichtigt finden. Da die Prüfungshoheit eine wesentliche Machtquelle von Bildungsinstitutionen darstellt, ist die *Einrichtung eigenständiger Zertifizierungsagenturen* ein schwieriger politischer Akt. Müssen sie doch Unabhängigkeit von Bildungsinstitutionen und gleichzeitig Kooperation mit ihnen verbinden.

- Zur komplexen und kompakten Zertifizierung bietet sich die Einführung eines Qualifizierungspasses als Nachweisinstrument an: Der Qualifizierungspass ist ein persönliches Dokument, das den Nutzer/die Nutzerin begleitet und von der Ausbildung bis zur Weiterbildung eingesetzt werden kann. Im Qualifizierungspass werden Module zertifiziert und weitere berufsspezifische Qualifikationen, berufsübergreifende Zusatzqualifikationen, (praktische) Vorerfahrungen, Schulabschlüsse sowie sonstige Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die berufliche Tätigkeit verwertbar sind, erfasst. Für die Zulassung zur Externenprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), Handwerksordnung (HwO) oder dem jeweils geltenden Landesschulgesetz ist der Qualifizierungspass Nachweis, dass die Voraussetzungen erfüllt sind. Er stellt eine Möglichkeit dar, berufliche Kompetenzen unterhalb eines anerkannten Berufsabschlusses zu dokumentieren und „vorzeigbar“ zu machen.

4. Neue Medien

Angesichts der rapide steigenden Bedeutung der neuen Technologien für jede Form menschlicher Kommunikation, für wirtschaftliche Wertschöpfungsprozesse und Arbeit sowie nicht zuletzt für Lernprozesse auf allen Entwicklungsstufen sind der IuK-Technik und den neuen Medien eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Es geht dabei vorrangig nicht um Fragen eines technischen handlings, sondern um neue Formen des Umgangs mit sowie der Aneignung und Verteilung von Wissen.

Es besteht Einmütigkeit in der einschlägigen Fachdiskussion, dass das sogenannte E-Learning eine neue Lernkultur sowohl voraussetzt als auch schafft, eine Lernkultur, die mit einer breiten Akzeptanz und Bereitschaft zum Lernen als kontinuierlichem Prozess und einem hohen Maß an Selbstorganisation verknüpft ist. Dabei ist es keine Kultur der Technik oder des Individualismus. Die neuen Medien entfalten ihre Leistungsfähigkeit besonders gut, wenn die Lernprozesse eingebettet sind in einen sozialen Kontext, in die Kooperation mit anderen Lernenden oder mit Tutoren. Insbesondere bei lernungsgewohnten Erwachsenen scheint der Sozialbezug unverzichtbar zu sein. Zugleich wird eine optimale Unterstützung des Lernenden erreicht, wenn sämtliche Lernmethoden und -instrumente zusammenwirken. Alle verfügbaren Ressourcen wie Web Based Training, Web Based Information, Computer Based Training, Teletutoring, Telecoaching sowie Präsenzseminare und Workshops werden genutzt. Es reicht keineswegs aus, nur elektronische Lernformen einzuführen, um lebenslanges Lernen zu garantieren. Das gilt besonders dann, wenn es nicht nur um

die Vermittlung von rein fachlichem Wissen geht, sondern auch von sozialen Kompetenzen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Erfahrungen.

Mit dem Einsatz der neuen Medien geht ein Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens einher. Der Lernprozess wird nicht mehr unmittelbar vom Lehrer organisiert. Der Lerner greift auf Grund eigener Entscheidungen auf Lernprogramme, Informationsquellen etc. zu, die ihm die neuen Medien in unterschiedlicher Weise anbieten. Er erwirbt Wissen durch erkundende und selbständige Aktivitäten. Durch dieses selbstorganisierte Lernen kann der Lerner nach seinen Wünschen und Lernbedingungen das Lerntempo, die Auswahl und Intensität, mit der er sich dem Thema widmet, sowie Lernort und -zeit bestimmen.

Trotz hohen technischen Know-hows und vielfältiger Ansätze mit E-Learning hat sich der Einsatz neuer Medien in der Bildung noch nicht durchgesetzt, und sind ihre produktiven Potentiale für lebenslanges Lernen bisher nicht ausgeschöpft. Dies hat vielfältige Gründe: Die Entwicklung ist zu neu, als dass es schon methodisch-didaktisch ausgefeilte Konzepte für Medienkompetenz von Lehrern und Ausbildern gäbe, die auch die Verbindung zu den bestehenden herkömmlichen Lernmitteln reflektierten, die ihren pädagogischen Wert ja nicht verlieren. Grenzen sind dem netz- und web-basierten Lernen gesetzt, wenn es sich um motorische Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen handelt. Sind kognitiv geprägte Fähigkeiten noch mittels Lernsoftware trainierbar, so stößt das Training affektiv geprägter Einstellungen auf größere Schwierigkeiten. Ebenso lassen sich persönliche Verhaltensweisen im direkten Umgang mit anderen Personen, die in der Praxis an Bedeutung gewinnen, nur in Form von Präsenzseminaren erleben und auf der Basis von Feedback verändern.

Zwar werden die neuen Medien im beruflichen Kontext oder in der alltäglichen Lebensorganisation immer selbstverständlicher, doch es fehlt in der breiten Bevölkerung oft die Kompetenz im sozialen und technischen Umgang mit den neuen Medien. An Zahlen zur Nutzung des Internet wird deutlich, dass es Exklusionen aufgrund von Alter, Geschlecht, Bildung, regionaler Verortung und nicht zuletzt technischer Kompetenz gibt. Um gesamtgesellschaftlich gesehen eine *digitale Spaltung der Gesellschaft*, die sich in Bezug auf den Prozess lebenslangen Lernens hemmend und erschwerend auswirken würde, zu verhindern, sind vor allem in den folgenden Bereichen Veränderungen notwendig:

- Da der Umgang mit den neuen Medien sich immer mehr zu einer Kulturtechnik entwickelt, erscheint eine Verengung der Medienkompetenz-Vermittlung auf die berufliche Qualifizierung eher kontraproduktiv. Der Umgang mit neuen Medien sollte auf allen Ebenen der Bildung, d.h. auch in der kulturellen und politischen Bildung gefördert werden, um besonders in diesen Bereichen offene Prozesse des lebenslangen Lernens zu unterstützen und Medienkompetenz im

umfassenden Sinne in der Bevölkerung zu entwickeln. Eine Voraussetzung dafür ist, dass der Technikzugang für alle sozialen Gruppen gesichert wird.

- Die relative Neuheit von E-Learning macht es notwendig, breite interdisziplinäre Grundlagen- und Anwendungsforschung (einschließlich Entwicklung) für Probleme und Konzepte des Einsatzes neuer Medien in allen Bildungsbereichen zu ermöglichen und zu fördern. Dies könnte auch die Position deutscher Anbieter auf dem digitalen Bildungsmarkt stärken helfen.
- Um die kompetente Begleitung lebenslanger Lernprozesse zu sichern, sollte eine Aus- und Fortbildungsoffensive „Neue Medien in der (Weiter-)Bildung“ für Lehrer/innen und Ausbilder/innen aller Bildungs- und Ausbildungsstufen gestartet werden.
- Offene Zugänge zu den neuen Medien sollten verstärkt gefördert werden, möglichst in einem Netzwerk von Institutionen, um den unterschiedlichen Interessenlagen der Menschen gerecht zu werden.

5. Professionalisierung

Für die Realisierung lebenslangen Lernens ist die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen eine wesentliche Bedingung. Der Begründungszusammenhang hierfür wurde bereits ausführlich von der Expertengruppe „Neue Lern- und Lehrkultur“ geliefert. Da sich auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung die systemischen Bedingungen bei gleichzeitiger Forderung nach hohen, qualitativen Standards permanent ändern, müssen auch die Professionalisierungsformen den Neuerungen gerecht werden. Die an Weiterbildung Interessierten wenden sich mit ihren eigenen Unsicherheiten und Lücken, die aus der ständigen Notwendigkeit zur Neuorientierung in der Lebens- und Arbeitswelt resultieren, an die Lehrenden, die heute verstärkt als Berater, Planer, Organisatoren und Lehrer fungieren und ihre Konzepte und Strategien modifizieren müssen, um sich solchen Anforderungen stellen zu können.

Der gegenwärtige Stand der Professionalisierung in der Weiterbildung ist unzureichend; die spezifisch fachlichen und pädagogischen Qualifikationen sind nicht durchweg verbreitet, ein qualifikatorischer Standard ebenso wenig wie ein Berufsbild gesetzt. Darüber hinaus werden die bestehenden Qualifizierungsformen den neuen, erweiterten Aufgaben der Lehrenden bislang nur unzureichend gerecht.

Die praktische Ausbildung erfolgt derzeit überwiegend nach dem Prinzip „Learning by doing“, das durch Fortbildungskurse und Anleitungen ergänzt wird. Zwar gibt es universitäre Ausbildungsgänge mit mehr oder weniger großen Anteilen von Praktika, die in Bildungseinrichtungen absolviert werden, für eine wirksame und auf die aktuellen Anforderungen gegenüber im Weiterbildungsbe- reich ausgerichtete Tätigkeit bereiten sie aber nur ungenügend vor.

Die Tätigkeiten in der Weiterbildung sind nach wie vor zentriert in der Lehre, neben diesem (mikrodidaktischen) Kern sind vielfältige weitere Anforderungen des Managements, der Programmplanung, der Beratung und der neuen Medien getreten. Im Kernbereich der Lehre sind vor allem zwei Probleme zu konstatieren, deren Beseitigung eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Realisierung lebenslangen Lernens ist:

- *Vermittlungsproblem*: Erhöhtes Bildungsniveau, neue Lern- und Wahrnehmungsformen und erweiterte Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens werfen grundsätzlich die Frage auf, mit welchen Methoden und Sozialformen zukünftig Inhalte am effektivsten und effizientesten an die Lernenden weitergegeben werden können.
- *Transferproblem*: Ein wirksamer und nachhaltiger Transfer des Gelernten in den Alltag ist oft schon in der Weiterbildung selbst angelegt, indem Lernprozesse zum Teil nicht zu Ende geführt werden und die Phase der Reflexion über den Lernprozess selbst und die damit verbundene Einsicht in seinen Sinn und Wert dem Zeitdruck geopfert wird.

Um diese Probleme zu lösen, muss die Ausbildung von Lehrenden und ihre berufsbegleitende eigene Fortbildung auf den drei Dimensionen der Lehrkompetenz erweitert und intensiviert werden:

- *didaktisch-methodische Kompetenz*: Sie befähigt dazu, Inhalte didaktisch aufzubereiten, Ziele zu formulieren und den Unterricht unter Einsatz entsprechender Methoden und Medien adressaten-, inhalts- und zieladäquat zu planen und durchzuführen. Im Lehr- und Lerngeschehen ist das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden neu zu definieren, der Lehrende muss zum Partner im Lernprozess werden, diesen organisieren und moderieren und den Lernenden zunehmend zu eigenverantwortlichem Lernen führen.
- *Sozialkompetenz*: Sie erweist sich in der Fähigkeit, die jeweils passenden sozialen Lernarrangements (z.B. Einzel- oder Gruppenarbeit) herzustellen, zu begleiten und bei negativen Entwicklungen entsprechend zu reagieren. Die Lehrenden haben sich zwar als zuständig zu erweisen, jedoch nicht die ausschließliche Verantwortung für den Lernprozess des Einzelnen zu übernehmen.
- *Persönliche Kompetenz*: Sie besteht in einem persönlichen Profil, das einerseits Authentizität ausstrahlt, andererseits aber auch bereit ist, sich selbst zu evaluieren, immer wieder am eigenen Profil zu arbeiten und Kritik zu Gunsten der Lernenden umzusetzen.

Die veränderte Rolle der Lehrenden gegenüber den Lernenden erfordert in einem noch höheren Maß als bisher die Kompetenz zu Selbstreflexion und Selbstevaluation.

Neben diese „klassischen“ Kompetenzen von Lehrenden treten im Bereich der Weiterbildung und speziell des lebenslangen Lernens weitere vier Kompetenzen, die in der Hochschulausbildung noch nicht systematisch vermittelt werden:

- *Managementkompetenz*: Die Relevanz von Management nimmt zu; zum Management gehören Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Führung, Organisation, Finanzen etc.
- *Planungskompetenz*: Der Planungsaufwand für adressatenorientierte Vermittlung erweitert sich um die Verbindung von selbstorganisierten Lernprozessen und institutionellen Lehrangeboten als vernetztes Planungshandeln, das insbesondere im Zuge einer „Modularisierung“ an Bedeutung gewinnt.
- *Medienkompetenz*: Je mehr Lernende im virtuellen Raum auf vorfabrizierte und interaktive Medienangebote zurückgreifen, desto mehr wird die Kompetenz und Aktivität von Lehrenden in der Produktion, Beurteilung und Handhabung von medialen Angeboten gefragt sein.
- *Beratungskompetenz*: Die personenbezogene Beratung wird sich ausdifferenzieren und die in einer Region vorhandenen Netzwerkstrukturen mit in das eigene Angebot einbeziehen müssen. Nicht mehr nur eigenes Lehren, sondern Zuständigkeit für verteilte Lernangebote ist gefragt.

„Alte“ und „neue“ Kompetenzen der Lehrenden sind in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Weiterbildung in unterschiedlicher Intensität gefragt. Dabei sind - je nach Arbeitsplatz, Betrieb, Funktion und Ziel - unterschiedliche Kombinationen denkbar. Die wissenschaftliche und praktische Ausbildung der in der Weiterbildung Tätigen sollte weiterentwickelt und ausgebaut werden in Richtung der skizzierten Kompetenzen.

Für die wissenschaftliche Qualifizierung der in der Weiterbildung Tätigen bedeutet das Reformen in zweierlei Hinsicht:

- Im Rahmen *grundständiger Studiengänge* ist ein Schwerpunkt auf die veränderten Anforderungen an die Professionalität in der Weiterbildung zu legen. Sie haben auf Beratung, Planung, Management, aber auch auf Lehre und didaktisches Handeln hin zu qualifizieren und dabei mediales und fachliches Können zu vermitteln. Anteile von „Bezugsdisziplinen“ wie Psychologie, Soziologie, Betriebswirtschaft etc. können als Studiengangsanteile integriert oder in Form entsprechender Fächerkombinationen realisiert werden. Abschlüsse mit Diplom sowie erweiterte Möglichkeiten konsekutiver Studiengänge (Bachelor, Master) sind denkbar.
- Bestehende Angebote von *Zusatzstudiengängen* sind auf weitere Kompetenzfelder hin auszubauen. Die Teilnahme an ihnen sollte berufsbegleitend (z.B. als Fernstudium) und mit unterschiedlichen Fächerschwerpunkten möglich sein (z.B. Schwerpunkt Lehre, Schwerpunkt Management o.ä.) und verwertbare Abschlüsse anbieten.

Die wissenschaftliche Qualifizierung sollte ergänzt werden durch eine *berufspraktische Aus- und Fortbildung*, die systematischer, transparenter und qualitativ gesicherter sein sollte als bisher. Dazu sind auch die Fortbildungsangebote der Weiterbildungsverbände und Trägerorganisationen weiterzuentwickeln. Besonderes Gewicht sollte dabei den Bereichen Lehre, Management, Planung, mediale Produktion und Beratung zukommen.

6. Die Rolle der Hochschulen im lebenslangen Lernen

Da immer mehr angewandtes und anzueignendes Wissen auf Wissenschaft fußt, kommt den Hochschulen beim lebenslangen Lernen eine besondere Bedeutung zu. Trotz programmatischer Vorarbeiten von bildungs- bzw. wissenschaftspolitischen Gremien (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960; Wissenschaftsrat 1983; Konzertierte Aktion Weiterbildung 1996) haben die Hochschulen in der Vergangenheit nur einen marginalen Beitrag zur Weiterbildung erbracht. Das humboldtsche Selbstverständnis der deutschen Hochschulen klammerte aus der „Einheit von Forschung und Lehre“ die Weiterbildung aus. Die Weiterentwicklung des Wissens ihrer eigenen Angehörigen oder ihrer Absolventen überließ sie Kongressen von Fachgesellschaften und zwischenuniversitärer Kommunikation, an denen ihre Angehörigen je nach dem, wie der *esprit de corps* in den einzelnen Hochschulen war, teilnahmen.

Ob die neuerdings beobachtbare Tendenz von Länderhochschulgesetzen, die „*almas matres*“ hinsichtlich der Weiterbildungsaufgabe in die Pflicht zu nehmen, sehr viel Früchte trägt, wird man abwarten müssen. Unter den Bedingungen eines hohen Studentenaufkommens und restriktiver Haushaltspolitik scheinen die Spielräume der Hochschulen für zusätzliche Leistungsangebote in der Weiterbildung begrenzt. Sie bleibt bis heute - in der Regel gegen ein „Zubrot“ - einzelnen Hochschulangehörigen überlassen. Diese kommen ihr überwiegend bei Veranstaltern außerhalb der Hochschulen, in Kooperationsveranstaltungen mit Verwaltung und Wirtschaft sowie zunehmend in vielerorts gegründeten Weiterbildungsinstituten „an“ Hochschulen nach.

Die Universitäten öffnen sich zögernder als die Fachhochschulen, wenn es darum geht, Chancen zu eröffnen, zuvor Erfahrenes zu erneuern und einmal Erlerntes aufzufrischen. Insofern schöpfen die Hochschulen ihre Potentiale im Bereich lebenslangen Lernens noch keineswegs aus. Eine Übernahme gesellschaftlicher Servicefunktionen für Weiterbildung findet in den Hochschulen bisher keine breite Akzeptanz. Es mangelt auch an hochschuldidaktischen Verfahren, die Erstausbildung und Weiterbildung so aufeinander beziehen, dass Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motivieren würde. Zudem fehlt den Hochschulen eine exakte Positionierung im Bereich der kooperativen Weiterbildung, und es gibt allenfalls regionale Abstimmungen.

Selbst zwischen den Hochschulen mangelt es an Koordination und Kommunikation in Bezug auf lebenslanges Lernen. Neben einem zu begrenzten und oft unattraktiven Angebot sind auch die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen oftmals nicht günstig: Die Atmosphäre (Räumlichkeiten, Sauberkeit, Umgangsformen etc.) wirkt auf bereits im Beruf Befindliche bisweilen abschreckend.

Hochschulen haben tagtäglich Qualifikationsaufträge und Bildungsansprüche miteinander in Beziehung zu setzen, und Wissenschaft wie Didaktik, neue Forschungsergebnisse und langvertraute Kenntnisse vernetzt zu präsentieren. Dabei setzt ihr Beitrag zu lebenslangem Lernen - verstanden als kontinuierliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen - ein. Schon die Lernprozesse in der Hochschule sind so zu organisieren, dass sie Lernenergien bei den Studierenden freisetzen durch:

- differenzierte „Einlese“ in die Studiengänge über Orientierungsmaßnahmen schon in der Kollegstufe und individuelle Studienberatung bis hin zu einem Studienplan, dessen Effizienz in den ersten Semestern durch intensive kontinuierliche Begleitung evaluiert wird;
- studienbegleitende Zertifizierung des Studienerfolgs;
- Anregungen zu vielgestaltigem selbsttätigen Erarbeiten und auffindendem Lernen.

Erfahren Studierende eine weitgehende Übereinstimmung ihrer eigenen Interessen mit den Zielen des Studiums, erlangen Hochschulen für das lebenslange Lernen Gewicht, weil sie sowohl systematischen Kenntniserwerb als auch Informationsverarbeitung und Wissenschaftstransfer sowie Qualifikations-, Kompetenz- und Fertigungsfortschreibung ermöglichen. Je positiver die Erlebnislage vieler Studierender gegenüber ihrer Erstausbildung geprägt wird, um so bereitwilliger werden sie als Weiterbildungsnachfrager auf das Angebot der Hochschulen eingehen.

Entsprechend gestaltete Weiterbildungsleistungen der Hochschulen werden exzellent und profiliert auf den entsprechenden „Märkten“ hervorstechen. Von einer bloßen „Verlagerung“ einzelner Teilfächer oder Vertiefungsbereiche aus Studiengängen in die Weiterbildung ist das nicht zu erwarten. Vielmehr sollte die Lehre ihr umfassendes Profil behalten, um so für spätere Epochen der Bildungsbiographie Neugier auf Weiterbildung zu wecken und zu erhalten. Dies kann dadurch verstärkt werden, dass Hochschulen stärker problembezogene Module wissenschaftlicher Weiterbildung und Kontaktstudienangebote präsentieren, die an die Erstausbildung anschließen. Auch an die Erstausbildung rückgekoppelte Angebote des Fernstudiums könnten hier eine fruchtbare Funktion haben.

In vielen Hochschulen bleibt die Bereitschaft noch zu wecken, sich der Weiterbildung als dritter Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung zu stellen. Die Einbindung der Hochschulen in die

Angebote für lebenslanges Lernen verlangt eine Reihe von Veränderungen in ihrer Struktur und in ihren Regularien:

- Im Hinblick auf berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung werden von einem Zertifizierungspass (vgl. Expertise zum Thema Zertifizierung), von modularisiert gestalteten Lehrangeboten, von „Credit-Point“-Systemen und von einer europaweiten Anrechnung von Studienleistungen nachhaltige Verbesserungen erwartet.
- Die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen können auf Standards gebracht werden, von denen sich schon im Beruf befindliche Absolventen angezogen fühlen, wenn Akademien oder „An-Institute“ Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen. Sie bieten in Kooperation mit Partnern aus Wirtschaft und Verwaltung und mit Weiterbildungsträgern eine Tagesstätten ähnliche Atmosphäre. Zugleich dienen sie als „Schnittstellen“ für Kooperation und Koordination unter den Hochschulen beim lebenslangen Lernen und als regionale Dienstleistungszentren zum Wissens- und Technologietransfer.
- Eine Erweiterung der „Lehre“ um modularisierte Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudien geht Hand in Hand mit der Positionierung von Hochschulen auf ihren regionalen Weiterbildungs-„Märkten“ durch aktuelle wissenschaftliche Orientierungsveranstaltungen, exzellente Kurse und eine weite Palette von Maßnahmen, die u. a. auch zur Erzielung von Einnahmen führen.
- Weiterbildungsleistungen sollten im Rahmen der Lehrverpflichtung des Hochschulpersonals wahrgenommen werden, oder es sollte eine marktgerechte Honorierung aus erzielten Einnahmen erfolgen.
- Besonders innovations- und forschungsintensive Hochschulsegmente sollten für besonders befähigte Interessenten, auch aus der Berufspraxis, geöffnet werden.
- Kontinuierliche Weiterbildung sollte für das Hochschulpersonal als Anspruch und Chance in die Aufgabendefinitionen aufgenommen werden.
- Um Hochschulen als Lernorte in jeder Phase des Lebenslaufs zugänglich zu machen, sollten digitale Medien und Fernstudienelementen verstärkt eingesetzt werden.

Anhang mit Einzelexpertisen

Martin Baethge

Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung

1. Ausgangspunkt: neue Wettbewerbsbedingungen und Weiterbildung

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die berufliche Weiterbildung/ lebenslanges Lernen und reflektieren vor allem Erfahrungen, die wir im Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) im letzten Jahrzehnt bei unserer empirischen Forschung in Betrieben und erwerbswirtschaftlichen Organisationen im nationalen wie im internationalen Rahmen gemacht haben. Die im Folgenden vorgenommene Konzentration auf berufliches Lernen im Erwachsenenalter besagt nicht, dass die nicht-beruflichen Felder für eine autonome Lebensgestaltung nicht gleich wichtig für die Aufgabenstellung der Expertengruppe „Lernen – ein Leben lang“ des Forum Bildung wären. Unter Umständen müsste man diese sogar gegenüber der beruflichen Weiterbildung besonders gewichten, um sie nicht untergehen zu lassen. Auch wenn es seit langem in den einschlägigen Expertendebatten Konsens ist, dass sich ohnehin klare Abgrenzungen zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung immer weniger ziehen lassen, hat die berufliche Weiterbildung in den beiden letzten Jahrzehnten noch einmal an Gewicht gewonnen. Ich bin zugleich davon überzeugt, dass sich die grundlegenden Probleme eines lebenslangen Lernens aus der Perspektive der beruflichen Weiterbildung in groben Zügen auch in ihren allgemeinen Dimensionen gut skizzieren lassen.

Die veränderten weltwirtschaftlichen Bedingungen und der verstärkte Strukturwandel - Stichworte: neue Qualität der Globalisierung, beschleunigte Innovationsdynamik, zunehmende Verlagerung von Wertschöpfung und Beschäftigung zum Dienstleistungssektor, forcierte Informatisierung und Vernetzung von Arbeits- und Austauschprozessen - haben in den 90er Jahren die Betriebe vor Herausforderungen gestellt, die sie mit einer grundlegenden Reorganisation der betrieblichen Abläufe und Handlungskoordination, mit einem Umbau ihres Produktionsmodells, beantwortet haben. Die Richtung dieses (noch nicht abgeschlossenen) Wandels lässt sich als Weg von einer funktions- und berufsbezogenen zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation beschreiben. Seine Folgen für die berufliche und betriebliche Weiterbildung sind gravierend.

Das spezifisch Neue von prozessorientierter Weiterbildung gegenüber früheren Zeiten (60er und 70er Jahre) scheint mir darin zu liegen, dass sich aufgrund der Beschleunigung des Wissensverschleißes der Zwang zur Kontinuität und Permanenz sowohl des individuellen als auch betrieblichen Weiterbildungsbemühens erhöht und aufgrund zunehmender *Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklung* auf den Produkt- und Arbeitsmärkten die Ziel- und Adressatengenaugigkeit *institutioneller Weiterbildungsangebote* tendenziell abgenommen hat.

Die Unsicherheit in der Weiterbildung hat sich erhöht. Selbst in Zeiten beträchtlichen sektoralen und beruflichen Strukturwandels in den 60er und 70er Jahren hatte man noch relativ gute Anhaltspunkte für Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man Fortbildungs- und Umschulungsangebote konzipieren und feilbieten konnte, und hat dieses auch durchaus mit Erfolg getan (vgl. Baethge u. a. 1976). Von dieser Situation ist man immer mehr entfernt; die herkömmlichen Qualifikationsparameter sind in Turbulenzen geraten (vgl. Bullinger u. a. 2000).

2. Zum Hintergrund: neue Marktkonstellationen, Produktionsmodelle und die Flexibilisierung von Anforderungsprofilen

Den Hintergrund für diese Entwicklung bilden gravierende ökonomische Veränderungen, welche das deutsche Arbeits- und Produktionsmodell herausfordert und verändert haben.

Das deutsche Produktionsmodell zeichnete sich in der Vergangenheit dadurch aus, dass es hochgradig auf Qualitätsproduktion und auf *interne Arbeitsmärkte*, *Personalentwicklung* und *Qualifizierung* abgestellt hatte. Dies galt und gilt zum Teil heute noch -, selbst für Bereiche der tayloristischen Massenproduktion. Die deutsche Industrie hat sehr früh, insbesondere aber in den 70er und 80er Jahren mehr auf Qualitäts- als auf Preiskonkurrenz gesetzt. Nicht umsonst hat man für das deutsche Produktionsmodell den Begriff der „diversifizierten Qualitätsproduktion“ (vgl. Sorge & Streeck, 1988; Streeck & Matzner, 1991) geprägt.

Mit dem skizzierten Produktivitäts- und Innovationskonzept ging eine eindeutige Präferenz für unternehmens*interne* Lösungen einher - sowohl bezogen auf die Sicherstellung der erforderlichen Qualifikation der Arbeitskräfte als auch in Bezug auf die Generierung neuer Lösungen für die Produktentwicklung, die in eigenständigen Forschungs- und Entwicklungsabteilungen fernab der Produktion konzentriert waren. Die interne Qualifizierung und Wissensproduktion hatte Vorrang vor der externen, ebenso der interne Arbeitsmarkt vor dem externen. Übermäßig große Experimentierfreude im Organisatorischen und im Technischen ist im Rahmen eines solchen Produktionsmodells nicht zu erwarten. Die Betriebe machten allenfalls vorsichtige Schritte in Richtung auf größere Integration von Aufgaben.

Mit Ende der 80er Jahre treten die Schwächen dieses Produktionsmodells im Bereich der Innovationsfähigkeit deutlich zu Tage: Mangelnde Berücksichtigung von Kundenbedürfnissen und Zurückbleiben im Tempo von Neuentwicklungen hinter etwa der japanischen Konkurrenz sind immer wieder monierte Schwachstellen.

Um im neuen globalen Wettbewerb bestehen zu können, versuchen seither die Unternehmen, jetzt gleichzeitig *hohe Qualität*, *größere Kundennähe*, *schnellere Innovation* und *eine günstigere Preisgestaltung* zu erreichen. Dieses gleichsam „magische Viereck“ versucht das Management über einen Wandel in der Steuerung der betrieblichen Abläufe durch eine zunehmende *Prozessorientierung* in die Wirklichkeit umzusetzen. Ihr Hauptmittel ist eine radikale Flexibilisierung der Strukturen: durch situationspezifisch eingesetzte Out- und Insourcingprozesse, durch Dezentralisierung und Schaffung multifunktionaler Einheiten (Profitcenter), durch Stärkung querfunktionaler Kooperation und Auflockerung berufstypischer Aufgabenprofile.

Im Zuge einer konsequenten Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung wachsen die Anforderungen an Selbständigkeit, Selbstorganisation und Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich (vgl. Schumann & Gerst, 1996; Gerst, 1998). Die Flexibilisierung der Arbeitszeitmodelle, die sich mittlerweile in einem Großteil der Betriebe durchgesetzt hat, tut ein übriges. Man hat die erweiterten Dispositionsspielräume in der Arbeitsorganisation, die erhöhte Verantwortung in der Produktqualität, das gestiegene Maß an Selbstorganisation in der Gestaltung von Arbeitsgruppen und die größere Verantwortung für die Verausgabung der eigenen Arbeitskraft und die eigene Arbeitsbiographie als Heraufkommen eines neuen strukturellen Typus von Arbeitskraft, den „Arbeitskraftunternehmer“ gedeutet, der die bisher dominierende Form des „verberuflichten Arbeitnehmers“ ablöst (Voß & Pongratz, 1998). Es entspricht der Logik dieser Kategorie, die erforderlichen Qualifizierungsaufwendungen auch in die Initiative und Verantwortung der Beschäftigten

selbst zu legen. Die Praxis vieler Betriebe, stärker als in der Vergangenheit die materiellen und zeitlichen Kosten für Weiterbildung zu privatisieren (Stahl, 1997), könnte hierin mit begründet sein.

Wieweit und für welche Beschäftigtengruppen Charakterisierungen wie die von Voß & Pongratz heute tatsächlich zutreffen², ist eine offene Frage. Aber selbst wenn man nicht so weit geht, einen neuen Sozialcharakter zu konstituieren, sind die Ansatzpunkte für neue Anforderungsprofile unübersehbar, bei denen praktische Erfahrungen jetzt nicht vorrangig auf der Ebene der Durchführung konkreter Arbeitsaufgaben, sondern des individuellen und sozialen (gruppenbezogenen) Arbeitsmanagements und der Integration in wechselnde Arbeitsumgebungen eine hohe Bedeutung bekommen. Es sind nicht zuletzt diese Anforderungsprofile, die in vielen Unternehmen und Betrieben - gleichsam als Gegenbewegung zur beobachtbaren Privatisierung von Qualifizierungsaufwänden - die Einführung von Qualitätszirkeln, Teamsitzungen und anderes bewirkt haben.

Sowohl die sich verstärkende Unkalkulierbarkeit von Marktentwicklungen und des von ihnen abhängigen Qualifikationsbedarfs als auch das neue Kostenmanagement und die Verringerung der Fertigungstiefe führen zu einer Veränderung der betrieblichen Rekrutierungs- und Personalentwicklungsstrategien, deren Ziel eine Flexibilisierung der Belegschaft ohne Leistungseinbußen ist. Unsere eigenen Untersuchungen (vgl. Baethge et al., 1998) wie auch Daten des IAB deuten an, dass es zu einer Verringerung der Stammebelegschaften (selbst in den qualifizierten und hochqualifizierten Segmenten) kommt, dass Betriebe - insbesondere für Spezialqualifikationen und als Manövriermasse bzw. Flexibilitätspotential - verstärkt auf externe Angebote zurückgreifen und die entsprechenden Arbeitskräftegruppen mit befristeten Arbeitsverträgen einstellen.

Über das Ausmaß der Belegschaftsflexibilisierung wissen wir wenig. Bei aller Unsicherheit ist das Faktum selbst freilich nicht wegzudiskutieren, und dieses bringt eine Tendenz der Lockerung des *internen human resource management*, einschließlich traditioneller Karrieremuster, mit sich, die für berufliche und betriebliche Weiterbildung folgenreich ist.

Für sie könnte dies heißen, dass sie weniger Funktion in der fachlichen, in der aufstiegs- und karrierebezogenen Weiterbildung und mehr Aufgaben in der sozialen Integration und Prozessunterstützung bekommt. Je mehr externes fachliches Wissen eingekauft wird, desto stärker werden die Anforderungen an Integration und Kommunikation, die Weiterbildung und Betriebsorganisation zu erfüllen haben. Hinzu kommt, dass die steigende Komplexität von Aufgaben nur mit Mitarbeitern bewältigt werden kann, die sich mit ihren Aufgaben persönlich identifizieren.

3. Prozessorientierte Weiterbildung: neue Anforderungen an Organisation und individuelles Verhalten

Beide Tendenzen der Weiterbildung, „zunehmende Notwendigkeit permanenten Lernens“ (Achtenhagen/ Lempert 2000, S. 7) und Planungsunsicherheit gegenüber Weiterbildungsgegenständen und –inhalten haben weitreichende Folgen für die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen und für *das individuelle Weiterbildungsverhalten*.

² Kern & Schumann (1998) sehen neuerdings eine starke Gegenteilstendenz gegen die von ihnen in den 80er Jahren konstatierte Entwicklung zur Reprofessionalisierung in der Industriearbeit; ähnlich D'Alessio & Oberbeck, 1998.

Eine prozessorientierte Weiterbildung ist noch keineswegs Realität in den Betrieben. Es deutet sich aber dort, wo mit ihr Ernst gemacht wird, ein Wandel an, dessen Richtung durch die Übersicht 1 angegeben ist: Der neue Typ von Weiterbildung verstärkt die Verschränkung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, versucht, arbeitsintegriertes Lernen systematisch auszubauen bzw. einzubeziehen und definiert damit die Rollen des Weiterbildungspersonals verstärkt in Richtung auf Moderation und Beratung neu. In Übersicht 1 (entnommen aus Baethge/ Schiersmann 2000) sind die wesentlichen Dimensionen des Wandels abgebildet.

Übersicht 1: Von einer berufs-/funktionsbezogenen zu einer prozeßorientierten beruflichen Weiterbildung

Handlungsebene	Dimensionen	Berufs- und funktionsbezogene Weiterbildung	Prozeßorientierte Weiterbildung
Pädagogisch-konzeptionelle Ebene	Lernziele und Lerninhalte	Verbesserung der Qualifikation Vermittlung fachbezogener Kenntnisse/ Fertigkeiten	Kompetenzentwicklung; neben fachbezogenen Inhalten verstärkte Einbeziehung sozial-kommunikativer und selbst-reflexiver Inhalte
	Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung	Klare Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung	Zunehmende Verschränkung von Erstausbildung und Weiterbildung
	Lernarrangements	Kurse und Seminare	arbeitsbezogenes bzw. arbeitsintegriertes Lernen selbstorganisiertes Lernen Einbezug neuer Medien
Institutionelle Ebene	Bezugsrahmen für Bedarfsdefinition und Planungsmodus	mittel- und langfristiger Wandel der Berufs-, Branchen-, Sektor-struktur Institutionelle (mittelfristige) Programmplanung	kurzfristige Prozeßanforderungen (auf Basis von Marktdynamik und betrieblichen Organisationsveränderungen) kooperative (situationsbezogene) Angebotsentwicklung
	Aufgabenschwerpunkte	Vermittlung von Inhalten	neben Inhaltsvermittlung: Beratung, Management
	Rolle/Funktion des Personals	Trainer, Dozent, Organisator	Moderator, Berater, Prozeßgestalter
	Struktur der Organisation	klassische hierarchische Organisationsstruktur der Einzelorganisation	Vernetzung/Kooperation zwischen Organisationen
	Zertifizierung	nach Fortbildungsordnungen und Teilnahmebestätigungen	zusätzlich: ungelöstes Problem der Zertifizierung selbstorganisierter und arbeitsintegrierter Lernprozesse
	Qualitätssicherung	kursbezogene Evaluation	prozeßbezogenes Qualitätsmanagement
	Finanzierung	vorherrschender institutioneller Finanzierung (AFG, Betriebe)	Tendenz zur Privatisierung der Weiterbildungskosten führt zur Notwendigkeit einer gesetzlich verankerten Neufundierung von Weiterbildungsansprüchen und -finanzierung

Auf der Ebene des individuellen Weiterbildungsverhaltens sind vor allem drei Punkte von Bedeutung:

- ◆ *Weiterbildungsplanung und -steuerung wird als Anforderung zunehmend und unabdingbar subjektiviert*, d. h. ob man es schön findet oder nicht: der neue Typ von Weiterbildung gelingt letztendlich befriedigend nur dort, wo die Individuen (Erwerbspersonen) zu eigenständiger Planung und Organisation ihrer Weiterbildung bereit und fähig sind. Selbstverantwortung und Selbstorganisation sind insofern nicht nur Schlagworte. Diese Feststellung entlässt die Organisationen der Erwerbsarbeit und die Institutionen der Weiterbildungssteuerung nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Angeboten und Ressourcen, definiert aber das Verhältnis von Individuen und Organisation neu. (Ohne zu starke Stilisierung der Vergangenheit wird man sagen können, dass früher die *anlassbezogene Reaktion* auf offenkundig werdende Qualifikationsdefizite, z. B. Entwertung eines Berufs durch technologischen und strukturellen Wandel ausreichte, während heute permanente Aufmerksamkeit, Antizipation und Veränderungsbereitschaft nötig sind.)
- ◆ Weiterbildung wird damit zum *integralen Bestandteil der Biographie und Biographieplanung*, nicht nur im Sinne der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinne von Beschäftigungssicherung, Stuserhalt und autonomer Lebensgestaltung. (Sicherlich war dies bis zu einem gewissen Grade auch früher der Fall, aber nicht so ubiquitär, nicht unter so starker zeitlicher Bindung und nicht so schwer korrigierbar im Fall von Versäumnissen wie heute.)
- ◆ Weiterbildung wird *zunehmend reflexiv* in dem Sinne, dass den vorgenannten Anforderungen an Weiterbildungsverhalten am ehesten entsprochen werden kann, wenn das Individuum sich ständig mit seiner beruflichen Umwelt auseinandersetzt, seine berufliche Situation reflektiert und sein eigenes Wissen und seine Kompetenz an der Entwicklung von Anforderungen seiner beruflichen Umwelt überprüft.

4. Probleme und Regulationserfordernisse des neuen Weiterbildungsparadigmas

Man kann die skizzierten Entwicklungen perspektivisch als Paradigmenwechsel in der Weiterbildung von einer stärker angebots- zu einer *stärker nachfrageorientierten* oder von einer eher *institutionenbasierten* zu einer *prozessorientierten beruflichen* Weiterbildung interpretieren. Diese Klassifizierung heißt nicht, dass jetzt nur noch das Individuum, die betriebliche Praxis oder der Arbeitsprozess Bedeutung hätten, Institutionen der beruflichen Weiterbildung abgemeldet wären. Die Klassifizierung definiert nur das Verhältnis zwischen Individuen und Institutionen und zwischen Organisationen der Erwerbsarbeit (Betrieben) und beruflichen Weiterbildungseinrichtungen neu: Die Abläufe in Erwerbsarbeit und in Qualifizierung müssen enger aufeinander bezogen sein; Lernen im unmittelbaren Zusammenhang von Arbeit wird immer wichtiger, (betriebs-)interne Personal- und Qualifizierungsplanung und externe Weiterbildungsplanung sind auf der Ebene von Unternehmen, ggf. Branchen und Regionen stärker aufeinander abzustimmen, wenn Leerlauf, Zeit- und Ressourcenvergeudung vermieden werden sollen.

Zunehmende Selbststeuerung und -organisation von beruflicher Weiterbildung, zunehmende Prozessorientierung und auch Informalisierung haben Voraussetzungen und bergen Gefahren. Letztere sind am ehesten zu bändigen, wenn man erstere schafft. Ich will an einigen Beispielen den Zusammenhang von Gefährdungen und Voraussetzungen sichtbar machen:

- Selbststeuerung und -organisation (und nicht formalisierte Lernprozesse) setzen sowohl eine hohe Lern- und Lernorganisationskompetenz voraus, die man in den allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Erstausbildung erworben haben muss, als auch Transparenz über Weiterbildungsmöglichkeiten und -ressourcen. Ist das eine oder das andere oder – wie in vielen Fällen heute – beides nicht gegeben, dann droht der Paradigmenwechsel zu einer möglicherweise noch stärkeren Privilegierung der ohnehin privilegierten Beschäftigtengruppen zu führen als in der Vergangenheit.
- Prozessorientierte und/oder arbeitsintegrierte Weiterbildung – dies zeigt die Erfahrung mit dem Verhältnis von betrieblicher und nach AfG geförderter Weiterbildung in den 80er Jahren – tendiert dazu, die Beschäftigten der stabilen Mittel- und Großbetriebe zu begünstigen, Arbeitslose und Personen in unterwertigen oder Randbeschäftigungen eher auszugrenzen.
- Prozessorientierte und arbeitsintegrierte Weiterbildung können sehr leicht zu eng nur an die je spezifischen Bedarfe eines Betriebs gebunden sein und den hierarchischen Strukturen der jeweiligen Betriebe folgen. Sollen sie alle Belegschaftsmitglieder einbeziehen und den Beschäftigten eine über den jeweiligen Betrieb hinausreichende Kompetenz vermitteln, so ist eine betriebsunabhängige Zertifizierung als Möglichkeit nötig. Diese würde zugleich eine Funktion der Qualitätssicherung von Lernprozessen in den Betrieben wahrnehmen.

Der Katalog lässt sich ausweiten. Gesetzt den Fall, der behauptete Paradigmenwechsel ist als sich ausbreitende Tendenz halbwegs richtig beschrieben, dann wird aus der Perspektive der beruflichen Weiterbildung sichtbar, dass recht weitgehende Voraussetzungen in den Schulen, in der Arbeitsmarkt- und Arbeitsförderungs politik, im Bildungsmanagement und -informationswesen, in der institutionellen Kooperation unterschiedlicher Organisationen geschaffen werden müssen, um lebenslanges Lernen zu einer sozialen und demokratischen Realität werden zu lassen.

Literatur

- Achtenhagen, F.; Lempert, W. (Hrsg.)(2000): Lebenslanges lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Opladen.
- Baethge, M. (u.a.) (1976): Sozialpolitik und Arbeiterinteresse. Frankfurt.
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.; Kupka, P. (1998): Facharbeit – Auslaufmodell oder neue Perspektive? SOFI-Mitteilungen, 26, S. 81-97.
- Baethge, M; Schiersmann, Chr. (2000): Prozeßorientierte Arbeits- und Betriebsorganisation – Konsequenzen für die Anforderungen an „Lebensbegleitendes Lernen“. In: Achtenhagen, F.; Lempert, W. (Hrsg.)(2000): Lebenslanges lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Opladen.
- Bullinger, H.-J. (Hrsg.) (2000): Spurensuche in der Arbeit: ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationsmodelle. Bielefeld.
- Gerst, D. (1998): Selbstorganisierte Gruppenarbeit. Gestaltungschancen und Umsetzungsprobleme. Eschborn.
- Schumann, M.; Gerst, D. (1996): Innovative Arbeitspolitik – Ein Fallbeispiel. Gruppenarbeit in der Mercedes Benz AG. SOFI-Mitteilungen 24, S. 35-52.
- Sorge, A.; Streeck, W. (1988): Industrial relations and technical change: The case for an extended perspective. In: Hyman, R.; Streeck, W. (Hrsg.): New technology and industrial relations. Oxford.
- Stahl, Th. (1997): Innerbetriebliche Weiterbildung: Trends in europäischen Unternehmen. GdWZ, (5), S. 216-217.
- Streeck, W.; Matzner, E. (Hrsg.) (1991): Beyond Kenesianism: the socio-economics of production and full employment. Aldershot.
- Voß, G.; Pongratz, H.J. (1998): Die Arbeitskraftunternehmer. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1, S. 131-158.

Stephanie Conein/Ekkehard Nuisl

„Lernen wollen, können, müssen!“

Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens

A. Die Situation

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist heute ein durchgängiges und übergreifendes Prinzip. In den früheren Konzepten des „lifelong learning“ und „recurrent education / education permanente“ bezog sich das „lebenslang“ weniger auf die Menschen als vielmehr auf die Bildungsangebote; sie sollten entzerrt und von der Jugendphase weg über längere Zeiträume „lebenslang“ verteilt werden.

Heute richtet sich der Begriff des „lebenslangen Lernens“ gewissermaßen als „Bringschuld“ an die Menschen; aus der „Holschuld“, dem Vorhalten eines angemessenen Bildungsangebotes, ist die Verpflichtung für die Menschen geworden, ein Leben lang zu lernen. In einem der jüngsten Dokumente dazu, im Memorandum der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen, wird dies folgendermaßen formuliert.

„Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen. Alle in Europa lebenden Menschen - ohne Ausnahme - sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Memorandum, S. 3).

Hier ist politisch formuliert, was faktisch Anforderung ist: es besteht ein gesellschaftlicher und ökonomischer Bedarf daran, dass die Menschen ihr Qualifikationsniveau erhöhen und mit den sich rasch verändernden technologischen und strukturellen Gegebenheiten zurecht kommen. Das Tempo der Veränderungen sowie die übergreifende Gültigkeit in Beruf, Alter, Familie und Freizeit sind gewissermaßen objektive Gegebenheiten, denen sich Individuen in ihrem Verhalten anzupassen haben. Die Frage der Gestaltbarkeit der Veränderungen ist im Zeitalter des globalen Wettbewerbs eher eine akademische Frage.

Gegenüber dem postulierten gesellschaftlichen Bedarf treten die Kategorien des individuellen Bedürfnisses und Interesses und der individuellen Fähigkeiten eher zurück.

Aus der konstruktivistischen Pädagogik, welche Lernen beschreibt als „... selbsttätiger, strukturdefinierter Prozess der Bedeutungszuschreibung.“ (Siebert, 1999, S. 19) ist jedoch bekannt, dass es gerade die individuellen Vorbedingungen des Einzelnen (Wissen, Erfahrungen, Interessen) sind, welche über das Stattfinden und den Erfolg eines Lernprozesses entscheiden. Horst Siebert (1999, S. 19) zitiert dazu Ernst von Glasersfeld mit der Metapher: „Man kann einen Esel zur Tränke führen, man kann ihn aber nicht zum Trinken zwingen“. Es herrscht daher in der aktuellen pädagogischen Diskussion

dagogischen Diskussion Einigkeit darüber, dass eine „Ermöglichungsdidaktik“ grundsätzlich einer „Belehrungsdidaktik“ vorzuziehen ist (vgl. Arnold, R., 1993).

Individuelle Bedürfnisse und Interessen sind ambivalent; zum einen sind die Menschen selbstverständlich daran interessiert, in ihrer sich verändernden Umwelt leben und behaupten zu können. Folgerichtig sind etwa das Erlernen von Informationstechnologien und weiterer Sprachen, die neuen zusätzlichen Kulturtechniken, auch Teil individueller Bedürfnisse. Andererseits richten sich individuelle Bedürfnisse auch gegen die immer weiter wachsenden Anforderungen an Lernbereitschaft, Lernvermögen und Zuwachs von Wissen und Kompetenzen. Vielfach sind auch die Bedingungen und die Voraussetzungen für die Menschen sowie die persönlichen Kompetenzen so gear- tet, dass sie den Anforderungen zum dauernden Lernen nicht folgen können. Zu Recht entsteht daraus wiederum das gesellschaftliche Problem, dass aus den Anforderungen eine Kluft entsteht, große Bevölkerungsteile sozial ausgeschlossen werden (Problem: „social exclusion“).

Das zentrale Bindeglied zwischen gewissermaßen objektivem gesellschaftlichen Bedarf und indivi- duellen Bedürfnissen bezogen auf die wachsenden Lernanforderungen liegt somit im Willen und Vermögen der Individuen, selbst zu lernen. „Lernen können, wollen, dürfen“ (Meyer-Dohm & Nu- issl, 1997) umschreibt dieses Spannungsfeld, sofern man ein liberales Gesellschaftsmodell und ein lernorientiertes Menschenbild zugrunde legt. Angesichts der viel zitierten gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, denen heutige Individuen in der Transformation der Industriegesell- schaft zur Informationsgesellschaft unterworfen sind, scheint es passender, diese Trias bezogen auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens umzuändern in „Lernen können, wollen, müssen“.

B. Lernmotivation und Lernkompetenz

B.1 Lernmotivation

Es gibt keine Bildungsmotivation, die nicht komplex ist. Motivation ist immer komplex. Menschen, die lernen, haben bereits auf einer ganz elementaren Ebene unterschiedliche und unterschiedlich verknüpfte Motive.

Dies ist in der Motivationsforschung bereits seit vielen Jahren bekannt. Unter den zahlreichen Ver- suchen, die Motive zu klassifizieren, stellt die „Bedürfnispyramide“ von Maslow (1954) den berühmtesten Ansatz dar. Diese geht von einer aufsteigenden Reihe aus, an deren Anfang die physischen Bedürfnisse (Überlebensbedürfnis, Sicherheitsbedürfnis) und an deren Ende das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung steht. Wichtiger Grundsatz dabei ist, dass die Befriedigung der unteren Bedürfnisse immer die Voraussetzung zur Ausbildung der jeweils nächst höheren Stufe darstellt. Die Begriffe „Motiv“ und „Bedürfnis“ sind hier noch nicht streng unterschieden. Unter Motiv versteht man nach Heckhausen (1989, S.9) dauerhafte personelle Dispositionen (Persönlichkeitsmerkmale) für bestimmte Handlungsziele, beispielsweise „Leistung“, „Macht“, „sozialer Anschluss“.

Die einzelnen Motive gelten als individuell sehr unterschiedlich und insbesondere frühkindlich ge- prägt. Motive können von Situationsfaktoren angeregt werden. Zumeist erfolgt die Anregung meh- rerer Motive. Die Verknüpfung mehrerer Motive bezogen auf einen konkreten, auslösenden Situa- tionsfaktor wird als „Motivation“ bezeichnet. Der Situationsfaktor, welcher eine „Motivation“ be- gründet, ist keine objektive Größe, sondern wird von den Individuen jeweils subjektiv wahrgenom- men.

In der Weiterbildung haben insbesondere bislang drei Stränge der Motivationsforschung eine Rolle gespielt: die Diskussion um intrinsische und extrinsische Motivation, die Diskussion um latente und manifeste Motivation sowie die Diskussion um die Dauerhaftigkeit von Motivationen.

Intrinsische und extrinsische Motivation wird unterschiedlich definiert. So heißt es bei Schlottau (1994, S. 47), intrinsische Motivation sei „durch eine Sache selbst geweckt (z.B. ein interessantes Thema oder eine reizvolle Aufgabe) ...“, während Rheinberg (1995, S. 137) ein Verhalten dann als intrinsisch bezeichnet, wenn „es um seiner selbst Willen geschieht, oder weitergefasst: wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt“. Krapp (1999, 2000) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass der Begriff der intrinsischen Motivation eine solche Fülle an konzeptionellen Differenzierungen aufweist, dass seine Verwendung mehr Verwirrung stiftet als Ordnung schafft.

Gleiches gilt für den Begriff der extrinsischen Motivation, welcher nach Schlottau (1994, S.47) dann zutrifft, wenn eine Motivation „durch eine Belohnung von Außen ... hervorgerufen oder verstärkt wird“. Krapp (1999) versteht hingegen zusätzlich noch unter extrinsisch motiviertem Verhalten solches, dessen Beweggrund außerhalb des eigentlichen Handlungsablaufs liegt und bei dem die Handlung nur Mittel zum Zweck ist. Aufgrund der Unterschiede in der Definition fordert Krapp (2000), zum einen den Begriff der extrinsischen Motivation anders aufzuschlüsseln; er verweist auf die Konzeption von Deci und Ryan (1983, 1991, 1993), welche zwischen einer weitgehend auf Fremdbestimmung beruhenden untersten Stufe der extrinsischen Motivation und mehreren folgenden Stufen, welche in einem zunehmenden Maße auf Selbstbestimmung beruhen, unterscheiden. Zum zweiten spricht Krapp sich dafür aus, die intrinsische Form der Lernmotivation theoretisch anders zu verankern und weist in diesem Zusammenhang auf die Interessenforschung hin; als Interesse definiert er „... eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp 2000, S. 57).

Ein anderes Gegensatzpaar spielt auch heute in der Weiterbildung noch eine Rolle: es geht um „latente“ und „manifeste“ Motivation. Dieses Begriffspaar erfüllt vor allem einen sehr praktischen Sinn, denn latente Motive sind solche, die sich noch nicht konkret artikulieren, während manifeste Motive solche sind, die in der Regel bereits auf konkrete Angebote bezogene Bedürfnisstrukturen signalisieren. Vor allem die Kenntnisse über latente Motive ermöglichen es, neue Angebote zu entwickeln und auch solche Menschen zur Teilnahme zu bewegen, die sonst nicht in organisierten Bildungsprozessen auftauchen. Vielfach wird dort auch aufsuchende Bildungsarbeit angesetzt, werden Seniorentreffpunkte oder Jugendzentren oder Sportvereine besucht und dort über Bildungsinteressen und Bildungsmotive gesprochen. Dabei wird der Aspekt genutzt, dass Motive immer in einem bestimmten Raum-Zeit-Gefüge stehen, mit Aspekten der Lebenssituation vernetzt sind (Hoffmann & Kintsch 1996; Seidel 1983).

Der dritte wichtige Motivationsaspekt in derjenige der Belastbarkeit, der Dauerhaftigkeit der Motivation. Besteht die Motivation weiterhin, wenn der Bildungsprozess teurer wird oder die Lehrkraft wechselt? Wenn das Lernen, das anfangs Spaß machte, mühsam und anstrengend wird? Wenn die Familie, die anfangs das Lernen unterstützte, zunehmend ihre sozialen Rechte einfordert? Gerade bei längerfristigen Lernprozessen und bei solchen, die stärker aufgrund außengeleiteter Motive begonnen wurden, spielt die Belastbarkeit unter veränderten Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Die wichtigsten Ergebnisse zur Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit von Motivationen haben die Drop-Out-Studien gebracht, die vor allem bezogen auf längerfristige Bildungsangebote (Kursysteme an Volkshochschulen) und mediale Angebote (Fernunterricht) vorgenommen wurden. Neueste Ergebnisse der Drop-Out-Forschung weisen auf eine Fülle von Faktoren hin, die - neben

objektiven Gründen wie Wohnortwechsel, Berufsveränderung etc. - differenzierte Zusammenhänge zwischen Lebenszielen, sozialen Beziehungen, Gruppendynamik, und Fortführung der Lernprozesse im Bildungsangebot beschreiben (vgl. Lingkost, 1996, Brödel, 1996).

B.2 Lernen können

Mit dem „Lernen können“ ist die Kategorie der Lernkompetenz verbunden. Im Gegensatz zum Begriff der Motivation ist der Begriff der Lernkompetenz eindeutiger zu definieren als „Merkmal eines Individuums, das die Vorhersage seines Erfolgs in Lernsituationen mit bestimmter Wahrscheinlichkeit erlaubt“ (Skowronek, 1986, S. 354). Es gibt jedoch generell in der Lehr-Lern-Forschung wenig allgemeine Aussagen zur Lernkompetenz. Die Ursache dafür ist darin zu sehen, dass es sich bei dem Begriff Lernkompetenz um ein Konstrukt handelt, das sich aus vielen verschiedenen Aspekten zusammensetzt, welche gesondert untersucht werden. Beispiele dafür sind Forschungen zur Metakognition (Hasselhorn, 2000, Kaiser & Kaiser, 1999) oder zum Wissensmanagement (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000).

Gewöhnlich wird in der Frage der Lernkompetenz zurückgegriffen auf Elemente didaktischer Kategorien. Zu Lernkompetenz werden in der Regel gezählt:

- Einschätzung des eigenen Lernstandes;
- Beurteilung möglicher Lehrangebote;
- Reflexion des eigenen Lernweges
- Organisation von Zeit, Ort und Tempo des eigenen Lernens;
- Evaluation des Lernergebnisses;
- Einschätzung der Verwendung des Lernergebnisses.

Wurde früher allgemein angenommen, dass die Lernfähigkeit im Laufe des Lebens allgemein nachlasse („Defizit-Modell“) so herrscht heute Einigkeit darüber, dass sich keine Aussagen über eine generelle Entwicklung der Lernkompetenz im Erwachsenenalter machen lassen. Lernfähigkeit ist eine sehr individuelle Angelegenheit und wird von zahlreichen Faktoren bedingt, die ihre Ursache nicht nur in der Persönlichkeit des Lerners und seiner Ausbildung, sondern auch beispielsweise in biologischen oder sozialen Bedingungen, unter denen ein Individuum lebt, haben.

Obwohl sich die derzeitige Forschung zur Lernkompetenz wie erwähnt vorzugsweise noch mit einzelnen Aspekten der Lernkompetenz beschäftigt, gibt es schon allgemeine Erkenntnisse, wie die Fähigkeit zum Lernen gefördert werden kann.

Hoffmann (2000) betrachtet Ergebnisse aus der Kognitions-, Transfer-, Motivations-, und Analogieforschung hinsichtlich dieser Frage und stellt zusammenfassend fest, dass folgenden Faktoren eine lernkompetenzfördernde Wirkung ausüben:

„...“

- der Aufbau einer kognitiven Struktur mit möglichst großem Differenzierungsgrad und eine Förderung der metakognitiven Kompetenz ...;
- der Aufbau von Lernstrategien sowie die Reflexion von Erfahrungen, wenn die Lernstrategien (mehr oder weniger erfolgreich) eingesetzt worden sind;
- der Einsatz entdeckend-lernphasen in der Intention, einsichtiges Lernen zu ermöglichen ...;

- die Hilfestellung zum Aufbau einer positiven motivationalen Lernbereitschaft v.a. bei misserfolgsmotivierten Lernerinnen und Lernern;
- eine bestimmte Qualität der Hilfestellung durch die Lehrperson in eigenaktiven Lernphasen ...“ (Hoffmann, S. 65).

Bei der Frage, wie nun Lernkompetenz vermittelt werden soll, ist zu betonen, dass es nicht um eine Entscheidung zwischen der Vermittlung von Lernkompetenz und der Vermittlung von Inhalten geht. So weist Roßbach (2000) darauf hin, dass Lernstrategien nicht im inhaltsleeren Raum gelernt werden, sondern immer nur in Verbindung mit bestimmten Inhalten. Insofern ist die Forderung nach mehr Erwerb von Lernkompetenzen und weniger Erwerb von spezifischem Wissen wenig realistisch. „Bereichsspezifisches Wissen ist Voraussetzung des Strategieerwerbs, und die Nutzung von Lernstrategien erleichtert die Aneignung neuen Wissens“ (Baumert & Köller 1996, S. 141). Zum gleichen Urteil gelangt Weinert (o.J., S. 44), der feststellt: „Die systematische Verbesserung des Lernens durch vorausgehendes Lernen erfolgt am wirkungsvollsten, wenn der Aufbau persönlicher Lernkompetenzen im Zusammenhang mit dem Erwerb domänenspezifischen Wissens und Könnens erfolgt.“ Der Erwerb von Lernkompetenzen ist also ohne damit verknüpften Inhalt nicht möglich. Die eigentliche Schwierigkeit liegt darin, Lernkompetenz von der Bindung an den Inhalt, an dem sie erworben wurde, zu lösen, sie abstrakt zu definieren und auf andere Inhalte zu transferieren. Die Möglichkeiten, dies systematisch und in einer didaktisch vermittelbaren Struktur zu leisten, sind bislang noch wenig erforscht und erkannt. Wichtige Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, lauten:

- Werden an bestimmten Inhalten nur bestimmte Lernkompetenz-„Arten“ ausgebildet? Erlangt man also beispielsweise beim Vokabel lernen andere Kompetenzen als beim Verstehen des Dreisatzes und wenn ja, welche?
- Ist, falls vorhanden, diese Ausbildung der inhaltspezifischen Lernkompetenz-Arten bei jedem Individuum ähnlich oder individuell verschieden?
- Lassen sich, und wenn ja wie, die an bestimmten Inhalten erworbenen Lernkompetenzen vom Lerner zum Lernen anderer Inhalte einsetzen?

Sicher ist, dass nicht jeder Inhalt dazu taugt, jede Form von Lernkompetenz und alle Aspekte von Lernkompetenz zu erwerben oder zu erweitern. Sicher ist auch, dass viele kontextuelle Elemente wirksam sind, wenn Lernkompetenz an bestimmten Inhalten erworben wird.

Die bisherigen Forschungsergebnisse legen wie erwartet nahe, dass Lernkompetenz einen zentralen Einfluss auf die Realisierung lebenslangen Lernens hat (z.B. Kruse, 1997); es lassen sich jedoch bislang noch keine genaueren empirischen Ergebnisse finden, welche die exakte Qualität dieser Einflussnahme differenziert beschreiben. Ebenso mangelt es an Erkenntnissen darüber, welche der oben genannten Elemente von Lernkompetenz im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen eine besonders wichtige Rolle einnehmen und daher im Zentrum von Förderbemühungen stehen müssen.

Fest steht jedoch, dass bei der Förderung der Lernkompetenz bedacht werden muss, dass sie durch Faktoren bedingt wird, die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Anders ausgedrückt: Die Ursachen für Defizite in der Lernfähigkeit sind äußerst vielfältig. Der Wunsch nach allgemeinen Förder-Konzepten wird daher nicht zu erfüllen sein. Am Anfang jeder Bemühung um die Förderung von Lernfähigkeit muss die Betrachtung der individuellen Bedingungsfaktoren stehen (welche Einstellung hat der Lerner zum Lernen, welche Ausbildung besitzt er, wie lange kann er sich konzentrieren etc.?). Auf deren Grundlage sollte dann über weitere Schritte der Lernkompetenz-Förderung entschieden werden, wobei eine Orientierung an den oben von Hoffmann genannten Faktoren erfolgen kann.

B.3 Lernen müssen

Die Kategorie des „Lernen dürfen“ ist - wie gesagt - im Kontext des lebenslangen Lernens eher eine solche des „Lernen müssen“. Dies ist jedoch zumindest im Hinblick auf die Lernmotivation nicht unproblematisch, führt es doch zu einer Diskrepanz zwischen von außen gesetztem *Lernen müssen* und nur als individuell *gewollt* erbringbarem *Lernen*.

So ist etwa unbestritten, dass die extrinsische Lernmotivation nur bedingt dazu geeignet ist, selbstorganisiertes lebenslanges Lernen zu fördern. Dies würde bedeuten, dass ein Leben lang eine Motivation durch äußere Umstände (z.B. drohender Arbeitsplatzverlust oder materielle Zugewinne) gegeben sein muss, um die Menschen zum Lernen zu motivieren. Zudem ist bekannt, dass eine nur extrinsische Lernmotivation häufig zu einer schlechteren Lernleistung führt (vgl. Schiefele & Schreyer 1994). Aus diesem Grund wird, wenn es um das lebenslange Lernen geht, deutlich, dass die Motivation zum Lernen durch die Sache bzw. durch den Lernvorgang selbst motiviert sein soll. So postuliert Dohmen (1999, S. 56f.): „Das lebenslange Weiterlernen aller nach Abschluss einer ersten Schul- und Berufsausbildung beruht auf Freiwilligkeit und auf einer unmittelbar plausiblen Motivation. Diese Motivation sollte nicht nur „extrinsisch“ auf beruflich-ökonomische Vorteile bezogen sein - dieser Nutzeffekt wird auch immer unsicherer -, sondern sie sollte wesentlich auch durch die Befriedigung eigener Erkenntnis- und Problemlösungsinteressen und durch eine wachsende Freude am selbstgesteuerten Lernen und an der Erweiterung von Kompetenz und Lebenssinn bestimmt werden“. Andererseits ist die extrinsisch bedingte Motivation im Kontext des lebenslangen Lernens, wie erwähnt, unstrittig: „Mit der Beschleunigung der technologischen Veränderungen und der Akkumulation von neuem Wissen werden Wissen, Fähigkeiten und Qualifikation des Einzelnen zu vergänglichen Gütern. Der Einzelne muss seine Kenntnisse und Qualifikationen kontinuierlich aktualisieren, und daher ist es klar, dass die Verantwortung und die Herausforderung, sich an die Informationsgesellschaft anzupassen nicht allein auf die Schulen und Universitäten beschränkt bleibt. Sie durchzieht das gesamte Leben, von der Wiege bis zur Bahre“ (Reding 2001, S. 4). Die Diskrepanz zwischen der argumentativen Begründung für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens auf der (beschäftigungs-) politischer Seite, welche eine extrinsische Motivation des Einzelnen evoziert, und der Bevorzugung der intrinsischen Motivation im Hinblick auf die Nachhaltigkeit und Effektivität des lebenslangen Lernprozesses durch Pädagogen und Lernpsychologen bedarf aller Voraussicht nach noch einer intensiveren Diskussion.

Es stellt sich darüber hinaus die Frage, inwiefern Motivationen zum lebenslangen Lernen überhaupt intrinsisch erfolgen können. Dabei stellt sich zunächst das Problem, dass Motivationen unterschiedlich entstehen und ausgeprägt sind. Situationsfaktoren können beim Menschen ganz verschiedene Interpretationen und Konsequenzen ergeben. Die Anordnung von Situationen in der Annahme, sie ergäben für die betroffenen Personen eine identische intrinsische Lernmotivation, ist von nicht sehr aussichtsreich.

Verstärkt wird diese Problematik durch die Kausalattributionen, welche als Einflussfaktoren auf die Motivationen wirken. Kausalattributionen sind subjektive Ursachenzuschreibungen in Bezug auf Erfolg oder Misserfolg. Günstig für die Lernmotivation kann eine Attribution etwa sein, wenn sie Lernerfolge der eigenen Intelligenz und dem eigenen Fleiß zurechnet, während es negative Auswirkungen hat, wenn Erfolge als glücksbedingt angesehen werden.

Noch ein dritter Punkt ist bezogen auf lebenslanges Lernen bedeutsam: Die Motivationslagen differieren nicht nur interindividuell, sondern auch innerhalb der Individuen. Ein Mensch verändert

durch bestimmte Erfahrungen und Rückkoppelungen im Verlauf seines Lebens seine eigenen Motive und auch seine eigenen Interessen, wenn auch in definiertem Kontext. Die Möglichkeit einer nachhaltigen intrinsischen Motivation eines Individuums zum lebenslangen Lernen ist auch unter diesem Aspekt fraglich. Dies gilt auch für das Konstrukt des Interesses, welches ebenfalls starke individuelle und zeitabhängige Komponenten besitzt.

C. Empfehlungen

Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung können das grundsätzliche Strukturproblem zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen im Hinblick auf lebenslanges Lernen nicht lösen. Es gibt aber bildungspolitische Wege, die potentielle Kluft zwischen beiden zu vermindern und vor allem negative Konsequenzen (wie etwa „social exclusion“) zumindest zu reduzieren, vielleicht zu vermeiden. Die bildungspolitischen Aktivitäten betreffen Unterstützung von Weiterbildungspraxis, Finanzierungsregelungen, öffentlich wirksame Aktivitäten sowie weitere Forschungsarbeiten. Zu ihnen gehören unter anderem und vor allem:

– Motivierende Maßnahmen:

Motivierende Maßnahmen haben in den letzten Jahren in unterschiedlichen europäischen Ländern zugenommen. Am bekanntesten ist hierbei die „adult learners week“ in Großbritannien, adaptiert und realisiert inzwischen auch in Belgien, der Schweiz, Deutschland und anderen europäischen Ländern (im deutschsprachigen Bereich unter dem Begriff „Lernfest“). Diese Aktivitäten unterstützen nicht nur die Motivation und das Interesse (über die menschliche Kategorie der „Freude“), sondern tragen auch wesentlich zu einer realistischen und affirmativen Information bei. Maßnahmen des Marketings, des Weiterbildungsmarketings insgesamt, sowie der Weiterbildungswerbung sind deutlich zu verbessern, zu verbreitern und zu unterstützen.

– Information und Beratung:

Vielfach liegt der mangelnde Zugang von Menschen zu Lernprozessen an mangelnder Information. Bildungsentscheidungen bedürfen auch einer sachkundigen Beratung. Die Aktivitäten, Information und Beratung für Weiterbildung zu verbessern, Zugänge zu Information und Beratung zu erweitern und diese transparenter zu machen, solche Maßnahmen sind deutlich zu unterstützen und zu verbessern.

– Lernnachweise:

Die Möglichkeit, mit dem Gelernten umzugehen, den Nutzen daraus zu ziehen im beruflichen wie privaten Bereich, sind weiterzuentwickeln. Insbesondere geht es darum, Lernnachweise kompatibel zu machen (etwa mit denen anderer Länder), vor allem aber auch Lernnachweise für Leistungen des selbstgesteuerten und informellen Lernens zu entwickeln. Der Erwerb von Lernnachweisen ist weniger im Bereich der Wissenserweiterung als vielmehr im Bereich der Weiterentwicklung von Kompetenzen und humanen Fähigkeiten zu fördern.

– Lernumgebungen:

Die Lernumgebungen sind zu verbessern und lernförderlicher zu gestalten, anders herum formuliert: die Umgebungen der Menschen (das soziale Umfeld, der Arbeitsplatz etc.) sind in Lernprozesse einzubeziehen und für das Lernen nutzbar zu machen. Die Erhöhung des Wissens sowie die Verbreiterung von Kompetenzen kann in unterschiedlichsten Umgebungen erfolgen; sie müssen, im Sinne der „Ermöglichungsdidaktik“ jedoch gezielt gefördert und in lernstrategische Unterlegungen einbezogen werden.

– Lernkompetenzen erhöhen:

Die Lernkompetenzen der Menschen sind - unbeschadet des grundsätzlichen Problems der qualitativ noch nicht genau geklärten Verbindung von Lernkompetenz und Inhalt - zu entwickeln

und zu verbessern. Dazu ist es erforderlich, bereits in frühesten Lernphasen (Kindergarten, Vorschule) Methoden zu entwickeln, mit denen, basierend auf dem derzeitigen Stand des Wissens, Lernkompetenz bewusst erworben wird. Lernkompetenzen sind individuelle Kompetenzen, Individuen verfügen über jeweils eigene Lernstrategien. Das Erlernen der Lernkompetenzen hat von daher in frühesten Bildungsphasen differenziert und individualisiert zu erfolgen.

– Lerninhalte:

Die Lernangebote wie auch die Förderung von Lernprozessen müssen Vielfalt zulassen und dürfen die inhaltliche Debatte nicht auf Informationstechnologie und Sprachen verengen. Motivation ist individuell und individuell anders, wer sich nicht für Computer interessiert, wird sich mit anderen Dingen lernend beschäftigen und sich im Zuge dessen möglicherweise zwangsläufig mit dem Computer auseinandersetzen.

– Lernverfahren:

Lehre und Lernen müssen wesentlich motivierender sein als derzeit vielfach in traditionellen Umgebungen. Dabei genügt es nicht, auf neue „Lernarrangements“ mit Medien zu verweisen; diese sind vielfach demotivierender als schulischer Frontalunterricht. Didaktisch begründete Elemente der Teilnehmerorientierung sind zu entwickeln, Methoden und Methodenarrangements weiter zu konzipieren. Lehrende sind insbesondere im Bereich der Teilnehmerorientierung und der methodischen Kompetenz weiter zu qualifizieren.

– Beschäftigungsfähigkeit:

Lernen und Lehren sollen zwar auch Beschäftigungsbefähigung einbeziehen, nicht jedoch alleine oder primär durch diese legitimiert sein und sich auf diese ausrichten. Menschen haben ein Interesse an Beschäftigungsfähigkeit, jedoch nicht im Sinne eines vorgegebenen Berufeskanons, sondern im Sinne einer individuellen Entfaltung von Kompetenzen. Unterstützt wird dies durch die Tatsache, dass mittelfristige Bedarfsabschätzungen im Bildungsbereich ohnehin kaum stichhaltig sind.

Literatur

- ARNOLD, R. (1993): Natur als Vorbild. VAS. Frankfurt
- BAUMERT, J. & KÖLLER, O. (1996). Lern- und Denkstrategien im schulischen Kontext. In: MÖLLER, J. & KÖLLER, O. (HRSG.), Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim. Beltz
- BRÖDEL, R. (1996): Dropout-Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. -Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, (1) S. 21-31
- DOHMEN, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG). Bonn
- HASSELHORN, M. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: ACHTHAGEN, F. & LEMPERT, W. (HRSG.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegungen im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen. Leske & Budrich
- HECKHAUSEN, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin. Springer-Verlag
- HOFFMANN, H. (2000): Aufbau von Lernkompetenz fördern: neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck, Wien, München. Studien-Verlag
- HOFFMANN, J. & KINTSCH, W. (HRSG.) (1996): Lernen (Reihe: Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen. Hogrefe

- KAISER, A. & KAISER, R. (1999) Metakognition: Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied. Luchterhand
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000): Memorandum über lebenslanges lernen. Arbeitsdokumente der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- KRAPP, A. (1999): Intrinsische Motivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. -Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 1999, 45 (3). S. 388-406
- KRAPP, A. (2000): Individuelle Interessen als Bedingungen lebenslangen Lernens. In: ACHTHAGEN, F. & LEMPert, W. (HRSG.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegungen im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen. Leske & Budrich
- KRUSE, A U.A. (1997): Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: WEINERT, F. MANDL, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen. Hogrefe
- LINGKOST, A. (1996): Teilnahme und Nichtteilnahme an Funkkolleg-Begleikursen. Eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- MASLOW, A.H. (1954): Motivation and personality. New York. Harper & Row
- MEYER-DOHM, P.& NUISSL, E. (1997): „Lernen wollen, können, dürfen“. -DIE-Zeitschrift II, S. 18-21
- NUISSL E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme, Handlungsfelder. Neuwied. Luchterhand
- REDING, V. (2001): Die Rolle der Europäischen Gemeinschaft bei der Entwicklung Europas von der Industriegesellschaft zur Wissens- und Informationsgesellschaft. Rede im Zentrum für Europäische Integrationsforschung am 7. März 2001
- RHEINBERG, F. (1995): Motivation. Stuttgart. Kohlhammer
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2000): Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. Bern. Verlag Hans Huber
- ROßBACH, H.-G. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Grundschulforschung. In: ACHTENHAGEN, F. & LEMPert, W. (HRSG.) (2000): Lebenslanges lernen im Beruf. Seine Grundlegungen im Kindes- und Jugendalter (IV). Formen und Inhalte von Lernprozessen. Opladen. Leske & Budrich
- SCHIEFELE, U. & SCHREYER, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. -Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (8). S. 193-197
- SCHLOTTAU, W. (1994): Motivation für lebenslanges lernen - in der Ausbildung beeinflussbar? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1994): Lernen heute - Fragen für morgen: zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bielefeld. Bertelsmann
- SEIDEL, C. (1983): Motive und Weiterbildungsbedarf. Zum Zusammenhang von Lernmotivation und Weiterbildungsverhalten. Opladen. Leske + Budrich
- SIEBERT, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied. Luchterhand
- SIEBERT, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied. Luchterhand
- SKOWRONEK, H. (1986): Lernfähigkeit. In: SARGES, W. & FRICKE, R. (HRSG.) (1986): Psychologie für die Erwachsenenbildung, Weiterbildung; ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen (u.a.). Verlag für Psychologie Hogrefe
- WEINERT, F.E. (o.J.): Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (HRSG) (o.J.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn

Günther Dohmen

Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen

- Ansätze zur Überwindung akuter Hindernisse für das Weiterlernen einer wachsenden Mehrheit der Erwachsenen -

Ausgangspunkt/Problemsituation

Es ist eine allgemeine internationale Erfahrung, dass ältere Menschen, besonders wenn sie nicht mehr erwerbstätig sind, wesentlich seltener an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen als Jüngere. (Veelken 1994; Tikkanen 1996; NIACE 1996; Bruce/Aring/Brand 1998)

In Deutschland nehmen Erwachsene bis zum 50. Lebensjahr noch zu etwas mehr als 50% an Weiterbildungsveranstaltungen teil. Dieser Teilnehmerprozentsatz sinkt bei den 55-59-Jährigen auf 36 %, bei den 60-64 Jährigen auf 22% und bei den über 65-Jährigen auf unter 10%. (Berichtssystem Weiterbildung VII, S.30-32 u. Kade 1992, S.17-99)

Selbst bei den vorwiegend allgemeinbildenden und am relativ häufigsten von Senioren besuchten Volkshochschulen liegt der Besucheranteil der Senioren ab 65 bei nicht mehr als 6%. (VHS Statistik 1997, S.53)

Zielsetzung

Auch die aufgrund der demografischen Entwicklung anteilmäßig stark zunehmenden älteren Erwachsenen müssen sich in ihrer vom raschen wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen, ökologischen Wandel betroffenen Umwelt als Personen mit eigenem Denken und eigener Urteilsfähigkeit behaupten, um ein menschenwürdiges Leben führen und ein demokratisches Gemeinwesen im globalen Wettbewerb verantwortungsvoll und konstruktiv mittragen zu können.

Sie sollen auch im Alter noch etwas Sinnvolles tun, noch soziale Aufgaben übernehmen, sich mit gesellschaftlichen Problemen verständlich auseinandersetzen und sich bürgerschaftlich engagieren können. Und dazu müssen auch sie sich durch lebenslanges Weiterlernen ein offenes konstruktives Verhältnis zu ihrer Umwelt erhalten.

Zur Förderung ihres notwendigen kontinuierlichen Weiterlernens müssen die Gründe für ihre Weiterbildungsabstinenz analysiert und neue Ansätze zu einer wirksameren Motivierung und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens entwickelt werden.

Gründe für die abnehmende Weiterbildungsteilnahme Älterer

Die meisten generellen Lernprobleme, die rund 50% aller Erwachsenen von der Wahrnehmung der zahlreichen Weiterbildungsangebote abhalten, verschärfen sich mit zunehmendem Alter. (Einzelnachweise in: G.Dohmen 1999a, S.147-167 und G.Dohmen 2000a, S.211-232). Eine besonders zugespitzte Lernkrise ist dabei in der Regel mit dem Ausscheiden aus dem aktiven Berufsleben verbunden. (Kade 2001)

Was sind besonders wichtige Hinderungsgründe für das lebenslange Lernen im höheren Alter?

1. Abschreckende Schul-Erinnerungen bewirken eine allgemeine, meist mit zunehmendem Alter wachsende Scheu, sich als gestandene Erwachsene noch einmal freiwillig Lernzumutungen und Leistungsansprüchen auszusetzen, die mit Bloßstellungserfahrungen und Versagensängsten assoziiert werden. (Kade 1994b,1, S.138)
2. Die im Alter zunehmende Verschiedenheit der Menschen (Knox 1993, S.318 f) und Individualisierung ihres Lebens und Lernens führen dazu, dass allgemeine Belehrungsveranstaltungen immer weniger den persönlichen Interessen und Voraussetzungen entsprechen (Effinger 1990; Kade 1992, S.23 ff; Kade 1994a; Dohmen 1997a, S.17)
3. Bei älteren Menschen wächst- auch unter dem Einfluss von Defizitzuschreibungen aus ihrer Umwelt – die Unsicherheit, wie weit sie geistig mit Jüngeren flexibel genug mithalten können. Sie meiden daher den Leistungsvergleich in offenen Lernergruppen. Geringere Selbsteinschätzung und Ergebniserwartung behindern ihre Lernmotivation. (FES 1991, S.64 ff; Nittel 1989, S.62; Hohmeier/Pohl 1978)
4. Der bei Senioren besonders ausgeprägte Wunsch nach Erhaltung ihrer Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit führt oft zu einer besonderen Empfindlichkeit gegenüber jeder Form der Bevormundung und Fremdsteuerung und in diesem Zusammenhang auch zur Scheu, sich in verbindliche fremdbestimmte Lern- (oder Altenheim-) Situationen zu begeben. („Avoidance of dependency“ Knox 1993, S.319; FES 1991, S.40; Kade 1992, S.145)
5. Die in den weitgehend verbal vermittelten Weiterbildungsveranstaltungen üblichen abstrakten elaborierten sprachlichen Verständigungsformen einer bürgerlichen Mittel- und Oberschicht sind ein gravierendes Teilnahmehindernis besonders für ältere Menschen aus bildungsferneren Sprachmilieus (Barz/Tippelt 1994).
6. Je mehr das lebenslange Lernen durch moderne Multimediatechnik angeregt und unterstützt wird, desto mehr können sich gerade ältere Erwachsene, denen die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien nicht vertraut sind, überfordert und „abgehängt“ fühlen. Hier droht eine neue alterspezifische Bildungskluft.
7. Die berufliche Weiterbildung verliert in dem Maße an Bedeutung für die Erwachsenen, in dem sich ihnen keine Möglichkeiten mehr bieten, das eigene berufliche Know-how noch sinnvoll einzubringen und dafür entsprechende Anerkennung zu finden. Das gilt in besonderem Maße nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben.
8. Das Interesse an allgemeinbildender Weiterbildung erscheint geschlechtsspezifisch verschieden. An den mehr allgemeinbildenden Weiterbildungsveranstaltungen für Senioren nehmen zu 80 bis 90% Frauen teil. Ältere Frauen schätzen offenbar auch mehr die Möglichkeit zu neuen sozialen Kontakten in Weiterbildungsveranstaltungen als entsprechende Männer, die eher die Tendenz haben, sich auf sich selbst und ggf. eine vertrauten Verein zurückzuziehen. (Backes 1991; Kade 1994b,1, S.77 u.139; FES 1991, S.75; Schäuble 1995)

9. In der Lernbiographie Erwachsener ergibt sich aus längerer Arbeitslosigkeit und schließlich aus dem Übergang in den (oft vorzeitigen) „Ruhestand“ meist ein gravierender Einbruch auch für die allgemeine Lernmotivation. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsfeld lösen sich entscheidende Aneignungs-, Verwendungs- und Anerkennungszusammenhänge für das Lernen auf. Die Erfahrung, nicht mehr gebraucht und nicht mehr gefragt zu werden, kann die gesamte bisherige Sinnorientierung für ein Weiterlernen in Frage stellen (Kade 2001).
10. Senioren können auch bei der Konfrontation mit neuen Situationen und Anforderungen durch altersbedingte Funktionsdefizite zunehmend in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstsicherheit beeinträchtigt werden. Das wirkt sich dann auch hemmend auf ihre Bereitschaft zum entsprechenden „öffentlichen“ Lernen aus und führt dazu, dass sich besonders ältere Männer mehr und mehr auf ein „privates“ Selbstlernen zur unmittelbaren Lebensbewältigung in ihrer vertrauten Erfahrungswelt beschränken. (FES 1991, S.75)
11. Eine ungünstige Atmosphäre und Motivationssituation bilden sich bei Senioren auch unter dem Einfluss gängiger Vorurteile über eine angeblich generell abnehmende (tatsächlich aber sich eher umstrukturierende) geistige Lernfähigkeit und Intelligenz, ihre zunehmende Starrheit und Begriffsstutzigkeit, beginnende Alzheimersymptome etc. (Nittel 1989, S.52 ff; FES 1991, S.64 f; Baltes 1979; Ebel 19987; Emge 1978; Fleischmann/Gunzelmann 1992; Lehr 1977; Lehr/Thomä 1979; Schaie 1979; Veelken u.a. 1994; Dohmen 1997a, S.8ff)
12. Mit zunehmendem Alter spielen auch äußere Teilnahmehindernisse eine wachsende Rolle: Relativ hohe Teilnahmegebühren, unbequeme Wege und Wetterbedingungen, nachlassende Energie am Abend, Einschränkungen der Beweglichkeit, schlechteres Hören und Sehen, Ängste bei einsamen Heimwegen in der Dunkelheit, Ansteckungsbefürchtungen bei abnehmender gesundheitlicher Stabilität und Widerstandskraft etc.(Knox 1993, S.319; Bauer 1972)

Möglichkeiten zur Überwindung dieser Lernprobleme und Teilnahmehindernisse

1. Lernmöglichkeiten für Erwachsene dürfen nicht Schulfrust-Assoziationen auslösen, d.h. es müssen offenere, alltags- und erfahrungsnähere Formen des Lernens ohne starre generelle Leistungsanforderungen entwickelt (Kade 1992, S.17 u.99; Kade 1994,1,S.138; Straka 2000, S.16) und auch Möglichkeiten zur rezeptiven Aufnahme ohne Reaktionsnotwendigkeiten und Verständniskontrollen angeboten werden - wie z.B. Vorlesungen in einer (prestigeträchtigen) Seniorenhochschule, die besonders attraktiv sind, die kein aktives Reagieren erfordern und doch das Image, noch geistig höheren Ansprüchen genügen zu können, vermitteln. (Kade 1994b,1,S.140; Saup 1996; Schöne 1996; Anrollt 1997; Breloer/Kaiser 1997)
2. Zur Entwicklung von Vertrautheit und Sicherheit im Umgang mit neuen Methoden und Technologien müssen klare, praktische, allgemeinverständliche (nicht durch das Im-

poniergehabe von Experten verkomplizierte) Anleitungen, individuelle Beratungs- und offene Anrufmöglichkeiten für Problemlösungshilfen („Hotlines“) bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang müssen auch die technischen Geräte einfacher, nutzerfreundlicher, pannen sicherer weiterentwickelt und die inhaltliche und didaktische Qualität der Lernsoftware wesentlich verbessert werden.

3. Für erwachsene Lerninteressenten müssen mehr individuelle Lernberatungs-Angebote ohne direktiven Charakter geschaffen werden, die den jederzeitigen „just in time“-Abruf von Informationen und Lernhilfen ermöglichen. Darüber hinaus sollten offene Lernläden Lernservicezentren, Beratungstheken, Lernparcours, Lernpartner- und Experten-Vermittlungsagenturen, Bildungsparks, Lern-Marktplätze, Lernateliers etc. als attraktive Stützpunkte einer modernen Lerngesellschaft eingerichtet werden. (Dohmen 1996a, 1997b, 1999b)
4. Für das Weiterlernen nach dem Ausscheiden aus der Erwerbstätigkeit müssen neue Interessen entwickelt werden, besonders durch Ansetzen bei persönlichen Lebenserfahrungen, konkreten Situationen, akuten Erlebnissen, zeitgeschichtlichen „events“, biographischen Brüchen und Veränderungen und ihrer reflektierenden Verarbeitung. (Kade 1994b,1,S.26 u.77ff; Schäuble 1995; Tietgens 1992) Es kommt dabei besonders darauf an, die Entwicklung neuer Aufgaben und Sinnerspektiven zu unterstützen.
5. Auch nach dem Ausscheiden aus dem aktiven Berufsleben muss es für die Betroffenen noch sinnvolle gesellschaftliche Tätigkeiten geben, die zum Lernen herausfordern, z.B. Gelegenheitsdienstleistungen zur Unterstützung von Mitbürgern bei Krankheit, Behinderung, Vereinsamung, Kinderbetreuung, im Haushalt oder Garten, beim Einkaufen, bei Behördengängen, vor allem auch beim individuellen oder gemeinsamen Lernen und der Erschließung von Lernmöglichkeiten und Lernhilfen in den verschiedensten Lebenssituationen. (Kallmeyer 1976; Kruse 1994; Dohmen 1997c, S.255 u. Dohmen 1998a, S.104)
6. Besonders zur Förderung des allgemeinbildenden und gesellschaftsbezogenen Lernens nicht mehr berufstätiger Erwachsener ist eine stärkere Konzentration auf ein aktiv erkundend-recherchierendes Lernen in der unmittelbaren Umwelt, auf das Erkennen und Verstehen verschiedener kultureller Zusammenhänge, Interessen, Wertstellungen und Handlungs- und Deutungsmuster und auf eine reflektierende Auseinandersetzung für die Entwicklung eigener Sinnorientierungen und demokratischer Handlungsperspektiven hilfreich. (Knopf u.a.1990; Dohmen 1997a, S.14ff; Council of Europe 2000, S.35-37; Dohmen 2001, S.223-231)
7. 80% der Senioren bevorzugen ein Lernen in freieren, stärker selbstbestimmten Formen durch Lesen, Reisen, Filme, Fernsehen, Gespräche, Beobachtungen etc., aber nur 10% nutzen akzeptieren fremdbestimmte und fremdbeaufsichtigte Lernmöglichkeiten (Kade 1992, S.17 u.99, Kade 1994b,1, S.140). Reiferen Erwachsenen muss daher mehr Spielraum für ein stärker von ihnen selbst nach ihren zunehmend individuell verschiedenen Interessen, Möglichkeiten und Voraussetzungen gesteuertes Lernen eingeräumt werden. (Knox 1993, S.317; Will 1995; Dohmen 1997b u. 1999b)

8. Ältere Menschen lernen nicht mehr „auf Vorrat“. Sie suchen und brauchen direktere Lernmöglichkeiten (s.o. das „learn direct“-Prinzip der britischen Labour-Regierung), die ohne lange fachsystematische Lehrgangsumwege auf die jeweils für sie wichtigen Themen, Probleme, Lebensfragen etc. bezogen und für sie möglichst unmittelbar anwendungsrelevant sind. (Kade 1992, S.145, Becker/Rudolph 1996, Will 1995) Dem kann durch eine Bereitstellung thematisch konzentrierter und ad hoc abrufbarer Lernmodule entsprochen werden. Gerade ältere Erwachsene sind eher bereit, sich mit einem thematisch begrenzten Lernmodul auseinanderzusetzen als sich auf die Teilnahme an einem längeren Weiterbildungskurs einzulassen. (Gonon/Sgier 1999; Goetze/Marty/Zeltner 1999; Marty 2000)
9. Senioren sollten in einer klaren, deutlichen und allgemeinverständlichen Sprache angesprochen werden und ihnen müssen großschriftige übersichtliche Veranschaulichungen angeboten werden.
10. Abendveranstaltungen für Senioren sollten vermieden werden, d.h. es müssen für sie mehr Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten an späteren Vormittagen und an Nachmittagen organisiert werden.
11. Die Lernmöglichkeiten zu Hause mit Hilfe moderner Medien, Fernlernmaterialien etc. müssen erleichtert und unterstützt werden.
12. Das lebenslange Weiterlernen älterer Personen vollzieht sich zunehmend auf eine „natürliche“ Weise in Lebenssituationen, die zu ihrer Bewältigung das lernende Erschließen und Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen herausfordern. Gerade dieses „informelle Lernen“ im Lebenszusammenhang muss gezielter durch „just in time“ abrufbare Informationen und Lernhilfen, durch Lernagenturen, Lernclubs, Servicestellen, Lern-Netzwerke etc. unterstützt werden. (Dohmen 1996a, S.61 ff; Dohmen 1997b, S.29ff)
13. Älteren Menschen muss mehr Zeit zur lernenden Verarbeitung neuer Informationen und Erfahrungen, die nicht in bereits vertraute Vorstellungen und Deutungsmuster passen, eingeräumt werden. Die Beziehung des Neuen auf bisherige, aber zu erweiternde Verstehenszusammenhänge kann durch Bereitstellung von Vergleichshilfen, Einordnungshinweisen, „advance organizers“ (Ausubel 1978) wesentlich unterstützt werden. (Nittel 1989, S.56; Rektenwald 1972; Lehr/Thomae 1977)
14. Zur Vermeidung eines Generationenkonflikts dürfen die Alten den Jungen nicht nur versorgungsmäßig „zur Last fallen“, sondern sie müssen eingeladen, ermutigt und dabei unterstützt werden, dass sie auch den Jüngeren helfen, z.B. als Berater, Tutoren, Kreditgeber, Existenzgründungshelfer, Urlaubsvertreter, Reisebegleiter, auch bei Reparaturen, Nachhilfen, Aufsichtshilfen, Telefonservice oder in Erzählcafes, Lernläden, Geschichtswerkstätten, Zeitzeugenbörsen etc. (Backes 1991; Baltés/Mittelstraß 1992; Dettbarn-Reggentin 1992; FES 1992; Glaser/Röbke 1992, S.96; Tews 1994; Glanz 1995; Kade 1994b, S.46ff; KAW 1994, S.20 ff; KAW 1996; Krappmann/Lepenius 1997; Nacke 1996; Nacke/Grossmann/Toonen 1996, S.46 ff; Nophut 1992; Thabe 1997) Die Motivation für das eigene Weiterlernen wächst dann auch mit der Erfahrung und Er-

wartung, dass das Gelernte sinnvoll angewendet werden kann und zu gesellschaftlicher Anerkennung führt (Straka 2000, S.40).

15. Ältere Erwachsene wollen ihre „späte Freiheit“ (Rosenmayer 1983) nach der „Entpflichtung“ auch dadurch nutzen, dass sie sich auch beim Lernen auf das konzentrieren, was ihnen persönlich sinnvoll erscheint. (Sie versagen auch besonders häufig bei Gedächtnistests, die sich auf sinn- und zusammenhängende Zahlenfolgen beziehen (Nittel 1989, S.57)). Senioren sollten deshalb nicht gedrängt werden, etwas zu lernen, dessen Sinn ihnen nicht einleuchtet bzw. überzeugend plausibel gemacht werden kann. Sie sollten aber im Bereich ihrer Interessenschwerpunkte zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten und Perspektiven angeregt werden.

16. Gerade wenn älteren Menschen das Recht zugestanden wird, sich bei ihrem lebenslangen Weiterlernen auf das für sie Bedeutsame zu konzentrieren, kann das Lernen in begrenzten Lebensaussichten für sie tragfähige Orientierungen und soziale Zugänge zur Welt offenhalten.

Literatur

- R.Anrollt(1997): Zur Dynamik sozialer Beziehungen im Alter am Beispiel von Altstudierenden. In: G.Breloer, M.Kaiser (Hrsg): Auswirkungen des Seniorenstudiums . Münster
- D.P.Ausubel(1978): Die Förderung bedeutungsvollen verbalen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 1,1978, S.58-66
- G.Backes(1991): Ehrenamtliche Arbeit älterer und alter Frauen - ein Beitrag zu ihrer Integration ? In: Frauenforschung Heft 3
- P.B.Baltes (Hrsg) (1979): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart
- P.B.Baltes, J.Mittelstraß (Hrsg) (1992): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung, Berlin/New York
- H.Barz,R.Tippelt(1994): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: R.Tippelt (Hrsg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen
- A.Bauer(1972): Soziale und psychische Voraussetzungen des Lernens im höheren Lebensalter. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S.257-268.
- S.Becker,W.Rudolph(1996): Handlungsorientierte Seniorenbildung, Opladen
- Berichtssystem Weiterbildung VII (1998): Erste Ergebnisse, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Bonn
- G.Breloer,M.Kaiser (Hrsg) (1997): Auswirkungen des Seniorenstudiums, Münster
- Bundesministerium für Familie,Senioren,Frauen und Jugend(1995): Ältere Menschen als Helfer in ehrenamtlichen Diensten. Materialien zum Modellprogramm Seniorenbüro Bd.5, Bonn
- L.Bruce/M.K.Aring/B.Brand (1998): Informal learning. The new frontier of employee and organisational development. In: Economic Development Review, 15 (4), S.12-18
- Council of Europe (2000): Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. Strasbourg
- J.Dettbarn-Reggentin,H.Reggentin (Hrsg) (1992): Neue Wege der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und Konzepte. Freiburg
- G.Dohmen(1976): Offenes Weiterlernen: Ein neuer internationaler Entwicklungstrend in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft 1, S.4-14

- G.Dohmen(1996a): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, BMBF Bonn
- G.Dohmen(1996b): Lebenslanges Lernen - aber wie ? Konzeption und Konsequenzen des lebenslangen Lernens. 25 Thesen In: B.Nacke,G.Dohmen (Hrsg) 1996, S.11-22 und S.23-27
- G.Dohmen(1997a): Wie lernen Erwachsene ? In: M.Friedenthal-Haase (Hrsg): Einführende Texte für das Studium der Erwachsenenbildung. Universität Jena, S.6-25
- G.Dohmen Hrsg. (1997b): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen ? BMBF Bonn 1997
- G.Dohmen(1997c): Zauberformel LLL : Lebenslanges Lernen. Neue Perspektiven und neue Formen lebenslangen Lernens. In: Bürger im Staat, Heft 4, Stuttgart, S.254-259
- G.Dohmen(1998a): Lerngesellschaft und Lernkultur. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hrsg): Bereit für die Wissensgesellschaft ? Berlin,Heidelberg,New York, S.95-108
- G.Dohmen(1998b): Another approach to get more adults into continuing learning. Raising the interest and commitment for lifelong learning by a promotion of informal learning. In: P.Alheit, E.Kammler (Hrsg): Lifelong learning and its impact on social and regional development, Bremen, S.223-230
- G.Dohmen(1999a): Lifelong Learning for All: What can be done to promote lifelong learning ? In: OECD/US-Department of Education (Ed.): How Adults Learn, Washington, S.147-167
- G.Dohmen(1999b): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. Kap.5: Die Mitwirkung der Weiterbildungsinstitutionen beim Aufbau eines Netzwerks von Lernservice-Stationen in der Lerngesellschaft. In: G.Dohmen (Hrsg): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. BMBF Bonn
- G.Dohmen(1999c): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. „Lebenslanges Lernen Aller“ in veränderten Lernumwelten. BMBF Bonn
- G.Dohmen(2000a): Lebenslanges Lernen für alle – auch für Senioren. In: G.de Haan u.a.(Hrsg): Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen. Neuwied, S.211-232
- G.Dohmen(2000b): 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung: Erster Kongress des Forum Bildung am 14./15.3.2000 in Berlin, Bonn, S.756-771
- G.Dohmen(2001a): Neues Lernen. Die Entwicklung des lebenslangen Lernens aller im Verhältnis zum „Übergreifenden“, zur Lebenspraxis und zu Vernunft und Gewissen. In: M. Friedenthal-Haase(Hrsg): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? S.215-232
- G.Dohmen(2001b): Das informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF Bonn
- H.Ebel(1987): Der alte Mensch und sein Bild in der Gesellschaft, Frankfurt/M.
- H.Effinger(1990): Individualisierung und neue Formen der Kooperation, Wiesbaden
- J.Eierdanz(1990): Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Situation und Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen, BMBF Bonn
- R.M.Emge(1978): zum Sozialprestige der Lebensalter. Akademie der Wissenschaften und der Literatur Mainz, Wiesbaden
- Enquete-Kommission Demographischer Wandel (Hrsg) (1994): Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den einzelnen und an die Politik, Bonn
- U.Fleischmann, Th.Gunzelmann(1992): Die Entwicklung der Intelligenz - Grundlage eines Alterns in Kompetenz ? In: Dettbarn-Reggentin, S. 36-52
- Friedrich Ebert Stiftung (FES 1991): Die Älteren. Zur Lebenssituation der 55-70 Jährigen. Eine Studie der Institute Infratest Sozialforschung, Sinus und Horst Becker, Bonn

- Friedrich Ebert Stiftung(FES 1992)/ Fritz Erler Akademie Freudenstadt: Solidarität der Generationen, Perspektiven des Älterwerdens der Gesellschaft in Deutschland und Europa, FEA- Manuskripte, Freudenstadt
- B.Fülgraff(1976): Die Gesellschaft fordert zum lebenslangen Lernen heraus. Älteren wird das Lernen schwer gemacht. In: G.Kallmeyer u.a., S.32-65
- E.E.Geißler (Hrsg) (1990): Bildung für das Alter. Bildung im Alter, Bonn, bes. S.7-25
- D.Glanz(1995): Wissenschaftlich tätige Senioren in Altersprojekten. Lernen und Handeln. In: Symposionsbericht Bildung und Senioren: Märkte und Möglichkeiten, Maastricht
- H.Glaser,Th.Röbke(1992): Dem Alter einen Sinn geben. Wie Senioren kulturell aktiv sein können. Beiträge, Beispiele, Adressen. Heidelberg
- W.Goetze, R.Marty, E.Zeltner(1999): Modularisierung in der Grundbildung, Modula Altendorf
- Ph.Gonon, L.Sgier(1999): Modularisierung der Berufsbildung in Europa. Stand und Perspektiven. Modula Altendorf
- J.Hohmeier,H.J.Pohl (Hrsg) (1978): Alter als Stigma, Frankfurt/M.
- Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV(IIZ 1996): Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte. Europäisches Netzwerk zur Bekämpfung von sozialer und beruflicher Ausgrenzung. IIZ/DVV Bonn
- S.Kade(1992): Arbeitsplatzanalyse: Altersbildung, bmp DVV Fankfurt/M
- S.Kade(1994a): Individualisierung und Älterwerden, Bad Heilbrunn
- S.Kade(1994b): Altersbildung. Bd.1: Lebenssituation und Lernbedarf. Bd.2: Ziele und Konzepte, DIE Frankfurt/M.
- S.Kade(1997): Älterwerden lernen - eine Bildungsaufgabe in der alternden Gesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung Heft 2, S.100-108
- S.Kade (2001): Selbstorganisiertes Alter. Bielefeld (hier bes.S.12-14)
- G.Kallmeyer u.a.(1976): Lernen im Alter, PAS/DVV, Frankfurt/M.
- D.Knopf u.a.(1990): Produktivität des Alters. Deutsches Zentrum für Altersfragen, darin bes. D.Knopf: Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen. Berlin
- A.B.Knox(1993): Strengthening Adult and Continuing Education. A global perspective on synergistic leadership. San Francisco
- M.Kohli,H.J.Freter u.a.: (1993):Engagement im Ruhestand. Rentner zwischen Erwerb, Ehrenamt und Hobby. Opladen
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW1994): Unfreiwillig in den vorzeitigen Ruhestand - kann Weiterbildung helfen ? BMBW Bonn
- KAW: (1996):Bewältigung des vorzeitigen Ruhestandes - Anforderungen, Konzepte und Multiplikatoren in der Weiterbildung. BMBF Bonn
- L.Krappmann, A.Lepenius (Hrsg) (1997): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt/M./New York
- A.Kruse(1994): Bildung im höheren Lebensalter. Ein aufgaben-, kompetenz- und motivationsorientierter Ansatz. In: R.Tippelt (Hrsg):Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Opladen, S.527-533
- U.Lehr(1977): Zur Frage der Veränderung der geistigen Leistungsfähigkeit. In: U. Lehr Psychologie des Alterns. UTB 55, Heidelberg 3.Aufl., S. 48-117
- U.Lehr,H.Thomae (Hrsg) (1977): Altern. Probleme und Tatsachen. Wiesbaden 2.Aufl.
- W.Mader (Hrsg) (1995): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen, Leverkusen
- B.Nacke, G.Dohmen (Hrsg) (1996): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. KBE Bonn

- B.Nacke, D.Grossmann, R.Toonen (Hrsg) (1996): Bildungsinitiative für eine ungewöhnliche Zielgruppe. Materialien zum Projekt „Aktiver Vorruhestand“. Gesamtbericht und Perspektive. KBE Bonn
- G.Naegele, H.P.Tews (Hrsg) (1992): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen
- National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE 1996): Older and Bolder, Newsletter No 1, Sept. 1996
- D.Nittel(1989): Report: Alternsforschung. bmp DVV Bonn
- E.Nophut(1992): Die soziale Welt eines Seniorenclubs. Frankfurt/M.
- E.Nuissl, H.Siebert, J.Weinberg, H.Tietgens (Hrsg) (1991): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr.28: Lernwiderstände bei Erwachsenen, Frankfurt/M.
- U.Otto(1992): Sozialintegration plus Dienstproduktion. Die „Senioren-genossenschaft“ als alterspolitischer Innovationsversuch. In: Archiv für Wirtschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Heft 2, Frankfurt/M.
- H.Perbrandt-Brun(1993): Erfahrungswissen angewandt. Der Reparaturdienst von Älteren für Ältere. In: H.Bechtler (Hrsg): Gruppenarbeit mit beeinträchtigten älteren Menschen. Freiburg
- H. Rektenwald(1972): Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S.269-275
- L.Rosenmayr(1983): Die späte Freiheit. Das Alter - ein Stück bewußt gelebten Lebens. Berlin
- S.Roth, G.Simoneit(1993): Vergesellschaftung durch ehrenamtliche Tätigkeit im sozialen Bereich. In: M.Kohli, H.J.Freter u.a..
- R.Sackmann, A.Weymann(1994): Die Technisierung des Alltags - Generation und technische Innovation. Frankfurt/M.
- W.Saup, H.Tietgens u.a.(1992): Bildung für ein konstruktives Altern. FBE/DVV Frankfurt/M.
- W.Saup(1996): Studienführer für Senioren. BMBF Bonn
- K.W.Schaie(1979): Mit Alter einhergehende Veränderungen in der kognitiven Struktur und Funktionsweise - neu interpretiert. In: P.B.Baltes, S.309-331
- G.Schäuble(1995); Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe. Stuttgart
- E.Schlutz, H.P.Tews u.a.(1992): Perspektiven zur Bildung Älterer, FBE DVV Frankfurt/M.
- R.Schmitz-Scherzer, A.Kruse, E.Olbricht (Hrsg) (1990): Altern - ein lebenslanger Prozeß der sozialen Interaktion. Darmstadt
- R.Schöne (Hrsg) (1996): Europäische Konferenz „Weiterbildung für ältere Erwachsene in Europa“ - ein Beitrag für das lebensbegleitende Lernen. Chemnitz
- C.Stadelhofer (Hrsg) (1996): Kompetenz und Produktivität im 3. Lebensalter, Bielefeld
- G.A.Straka (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (Informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: QUEM Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, NY. S.15-70
- H.P.Tews (1994): Alter zwischen Entpflichtung, Belastung und Verpflichtung. In: G.Verheugen (1994): 60 plus. Die wachsende Macht der Älteren, Köln
- St.Thabe(1997): Alte Menschen im Stadtteil. Handlungsansätze für soziale und kulturelle Einrichtungen. Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Dortmund
- H.Tietgens(1992): Zur Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung. In: Schlutz/Tews, S. 80-93
- T.Tikkanen(1996): The age-participation relationship revised. Paper presented at the ESREA-Seminar, S.4 ff
- van den Veen(1996): Weiterbildung für ältere Erwachsene in den Niederlanden. In: R.Schöne, S.121-123
- L.Veelken u.a.(1994): Gerontologische Bildungsarbeit. Neue Ansätze und Modelle. Hannover

Volkshochschul-Statistik (1998): Arbeitsjahr 1997. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/DIE Frankfurt/M.

E.v.Weizsäcker, G.Dohmen u.a.(1970): Baukasten gegen Systemzwänge, München

J.Will(1995): Selbstvertrauen und Interessenpotentiale. Bestimmungsfaktoren für selbstbestimmtes Lernen auch im Alter ? In: W.Mader 1995

Martin Baethge (unter Mitarbeit von Carmen Lanfer)

Finanzierung lebenslangen Lernens: Perspektiven und Probleme

1. Probleme und Bezugspunkte bei der Suche nach einem Finanzierungskonzept

Einer der wichtigsten Punkte bei der Behandlung der Finanzierungsfrage von lebenslangem Lernen besteht darin zu begreifen, dass die Finanzierung eine Voraussetzung zur Lösung der Probleme lebenslangen Lernens, nicht aber die Lösung selbst ist. Im Grunde ist die Frage der Finanzierung nicht abstrakt, sondern nur im Zusammenhang mit sozialen und ökonomischen Kontexten und mit Formen von Weiterbildung bzw. lebenslangen Lernens zu behandeln. Gleichwohl kommt man um eine allgemeine Orientierung in Bezug auf die Finanzierung nicht herum, wenn man lebenslanges Lernen für alle realisieren will. Und diese Orientierung zu finden, ist nicht leicht, weil sie im Schnittpunkt unterschiedlicher Bezüge und Interessen steht, muss sie angemessenen Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten Rechnung tragen, darf die Frage der Motivation und Initiative zum Lernen nicht ausblenden, hat vielfältige Aspekte der Leistungskraft von Organisationen wie z.B. unterschiedlichen Betriebstypen (Groß- und Kleinbetrieben) und Individuen zu berücksichtigen und muss nicht zuletzt die sozialpolitischen Aspekte der Chancengerechtigkeit und der Vermeidung von sozialer Ausgrenzung infolge fehlender Qualifikationen im Blick haben.

Bisher gibt es sehr unterschiedliche Formen der Finanzierung für berufliche und allgemeine Weiterbildung, aber kaum Konzepte für lebenslanges Lernen: Es hat in den 70er Jahren mit Blick auf den gesamten Lebens- und Berufsverlauf immer einmal wieder den Vorschlag von Bildungskonten gegeben, die dem Einzelnen zur Verfügung gestellt werden, um seine Bildungsbedürfnisse im Laufe des Lebens befriedigen zu können. (C.C.v. Weizsäcker u. a. 1967) Solche Voucher-Systeme haben sich bisher in der Bundesrepublik nicht durchgesetzt, was nicht verhindert, dass sie in jüngster Zeit – etwa durch den Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung (1998) – reanimiert wurden.

Die historische Debatte macht für die aktuelle Diskussion auf einen wichtigen Punkt aufmerksam: Unter dem Gesichtspunkt lebenslangen Lernens stellt sich das Finanzierungsproblem in einer anderen zeitlichen Dimensionierung als bei Weiterbildung. Bei traditioneller Weiterbildung konnte man von unterschiedlichen punktuellen Anlässen ausgehen und entsprechend unterschiedliche Finanzierungsregeln praktizieren: Bei beruflicher Fortbildung oder Umschulung griff für Beschäftigte und Arbeitslose der Anspruch nach „Arbeitsförderungsgesetz“ (AfG), Anpassungsqualifizierung bei Einführung neuer Techniken oder organisatorischen Veränderungen wurden zumeist im Betrieb durchgeführt und vom Betrieb finanziert, allgemeine und politische Bildung wurden und werden vornehmlich von den Privatpersonen bezahlt und von öffentlichen Einrichtungen subventioniert. Unter der Perspektive lebenslangen Lernens bedarf es einer langfristigen anlassungsspezifischen Finanzierungsvorstellung, um für den Einzelnen Motivation, eine gewisse Planungssicherheit und selbstverantwortliche Dispositionsfähigkeit für die Gestaltung des je individuellen Bildungswegs aufrecht zu erhalten.

Ob und gegebenenfalls wie die bisherigen Finanzierungsformen in eine solche Perspektive lebenslangen Lernens eingebracht werden können, ob und wo zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden können, sind schwer zu beantwortende Fragen.

2. Bisherige Formen der Finanzierung

Einen präzisen Einblick in Größenordnungen und Träger der Finanzierung traditioneller Weiterbildung stellt sich als außerordentlich schwierig dar, weil ein solcher Einblick die Addition unterschiedlicher Quellen verlangt, deren Angaben auf verschiedene Weise gewonnen werden: Zum einen stammen sie aus offiziellen Statistiken, zum anderen aus methodisch unterschiedlichen, mehr oder weniger repräsentativen Erhebungen; schließlich – nicht zuletzt im klein- und mittelbetrieblichen Bereich – aus mehr oder weniger begründeten Schätzungen. Entsprechend schwanken die Angaben zum Gesamtvolumen auch nur aus der beruflichen Weiterbildung zwischen knapp 70 Mrd. DM über 80 Mrd. DM bis zu 100 Mrd. DM jährlich (vgl. v. Bardeleben/Sauter 1995). Nach der letzten umfassenden Erhebung zu Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung verteilen sich – unter Voraussetzung der genannten Methodenprobleme – die Aufwendungen auf die vier Finanzträger wie folgt:

-	Privatpersonen	38,2 %
-	Betriebe der Privatwirtschaft	36,0 %
-	Bundesanstalt für Arbeit	17,0 %
-	Öffentliche Hand	8,7 %

Zum größeren Teil (69 %) handelt es sich um indirekte Kosten, was die Präzision der Erfassung erschwert. Was die Aufbringung der Kosten angeht, unterscheiden die Verfasser zwischen den Finanzierungsträgern und den tatsächlichen Kosten- bzw. Finanzlastträgern (Beschäftigte über ihre Beiträge zur Sozialversicherung, Verbraucher und Steuerzahler) [siehe Bardeleben/Sauter 1995, S. 10f.]. Die individuellen Aufwendungen sind trotz eines ausgebauten Systems öffentlicher Finanzierung in der Bundesrepublik nicht beträchtlich: 2428 DM im Westen, 1367 DM im Osten im Jahr 1992 (Vgl. Bardeleben u.a. 1996, S. 59), wobei die mittleren Berufs- und Einkommensgruppen die höchsten Kosten zu tragen hatten. (ebd., S. 80)

Mischfinanzierungssysteme wie das deutsche existieren in ähnlicher Weise auch in anderen europäischen Staaten, zum Teil durch Fondsysteme ergänzt wie in Frankreich. Eins ihrer Probleme besteht darin, dass sie jeweils spezifische Gruppen begünstigen bzw. benachteiligen. Die betriebliche Finanzierung kommt den Beschäftigten in doppelter Weise zugute: Über die Kostenübernahme und die Nähe zur Praxis; die Finanzierung durch die BA begünstigte in der Vergangenheit vor allem die qualifizierten Arbeitslosen, von Arbeitslosigkeit bedrohten sowie aufstiegsinteressierten Beschäftigten. Beide benachteiligen umgekehrt Un- und Geringqualifizierte, längere Zeit aus dem Erwerbsleben ausgeschiedene Männer und Frauen sowie ältere Arbeitnehmer.

3. Das schwierige Kosten-Nutzen-Problem und die Notwendigkeit, auf Unsicherheit zu investieren

Das Verhältnis von Kosten und Nutzen bei lebenslangem Lernen ist sowohl gesellschaftlich wie individuell schwer zu bestimmen.

Die private Investitionsbereitschaft ist umso eher zu erreichen, je klarer der „return on investment“ für die Privatpersonen zu kalkulieren ist. Dies stellt zum einen eine grundsätzliche Schwierigkeit bei Investitionen in Humanressourcen dar (Balzer/Nuissl 2000; v. Bardeleben/Beicht 1996), da die

returns häufig nicht in monetären Größen messbar sind, sondern sich in erweiterten Handlungsmöglichkeiten, erhöhter beruflicher Souveränität und Sicherheit und – ganz einfach – in gesteigerter Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden äußern können. Zum anderen ist es selbst bei Einzelaktivitäten schwierig, Nutzen genau zuschreibbar zu machen, da kurz- und langfristige Effekte schwer mess- und vergleichbar sind; unter Umständen ist überhaupt kaum festzustellen, ob sich Weiterbildung ausgezahlt hat. (Diese letztere Erfahrung haben viele Erwerbspersonen in den Neuen Bundesländern machen müssen, die Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit besucht haben. (Vgl. Baethge, Andretta u.a. 1996) Eine begrenzte Möglichkeit, sich eine größere Nutzenvergewisserung zu verschaffen, besteht in gesellschaftlich und auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Zertifizierungen; auch diese sind in der Regel kontextgebunden. Freilich wissen wir, dass der Anstieg der Qualifikationsanforderungen und das beschleunigte Veraltern von erworbenen Qualifikationen das Risiko des Verzichts auf Weiterbildung zunehmend größer machen.

Auch für Betriebe ist die Kosten-Nutzen-Kalkulation nicht immer einfach. Auf der einen Seite wissen insbesondere größere Unternehmen, dass sie, um innovativ und konkurrenzfähig zu bleiben, in die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter investieren müssen und tun dies vor allem bei den hochqualifizierten Fachkräften. (Vgl. Bardeleben, Beicht u.a. 1996, S. 46) Auf der anderen Seite können sie nicht sicher sein, ob sie selbst auch in den Genuss dieses Bildungsinvestments kommen oder nicht ihre Konkurrenten davon profitieren, wenn Mitarbeiter den Betrieb wechseln. Das Problem der Unsicherheit hinsichtlich des Bildungsinvestments verstärkt sich bei Klein- und Mittelbetrieben, die häufig den Nutzen von Bildungsinvestitionen noch weniger voraussehen können, größere Anstrengungen für Ersatzpersonal bei längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen tätigen müssen und zugleich oft weniger wissen, welche Weiterbildungsmaßnahmen welches ihrer Probleme am besten lösen. (Vgl. Brandsma 1998, S. 11)

Schwieriger noch als individuelle und betriebliche sind gesellschaftliche Nutzengrößen exakt zu benennen. Zumeist sieht man sie erst, wenn Mangelsituationen eingetreten sind, wie z. B. bei IT-Qualifikationen, die sich als Versäumnisse an Investitionen in Humanressourcen (etwa in Weiterbildung von älteren Fachkräften und Ingenieuren) interpretieren lassen. Vor einem ähnlichen Problem steht die Bundesrepublik in den nächsten Jahrzehnten, wenn die demografische Entwicklung den Einbezug älterer Arbeitnehmer in die Erwerbsarbeit erforderlich machen könnte. Bei Aspekten gesellschaftlicher Stabilität sind die Abhängigkeiten von lebenslangem Lernen noch weicher. Aber auch hier gilt, die allgemeinen Entwicklungen zur Wissensgesellschaft sind so unverkennbar, dass das Einklagen exakter Nutzennachweise für Weiterbildungskosten das Risiko von Fehlentwicklung und Qualifikationsengpässen erhöht. Die Lösung von engen Nutzenkalkulationen und die Hinwendung zu einer politischen Wertentscheidung könnte eine wesentliche Voraussetzung sein, individuelle und öffentliche Bereitschaft zu Investitionen in lebenslanges Lernen zu erreichen.

4. Auch in Zukunft Mischfinanzierungssysteme?

Über die Größenordnungen der Finanzierung von lebenslangem Lernen lassen sich keine Angaben machen, sie sind Resultat politischer Aushandlungsprozesse und von vielen Kontextbedingungen abhängig. Ein Einheitsmaß im Sinne eines für alle gleichen Kontos ist höchstens als Mindeststandard diskutabel. Das Bildungsgutscheinkonzept, das in diesem Zusammenhang bisweilen in die Debatte gebracht wird (Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler Stiftung 1998), wird auf der einen Seite mit hohen Erwartungen verbunden, dadurch kritische und bewusste Bildungs-

nachfrager zu erhalten. Auf der anderen Seite wird die mit Bildungsgutscheinen verbundene verstärkte marktwirtschaftliche Organisation von Weiterbildung nicht unbedingt zu mehr Chancengerechtigkeit führen, da Kompetenz- und Informationsniveaus unterschiedlich verteilt sind. (Vgl. Brandsma 1998, S. 13)

Insgesamt greifen heute – und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in Zukunft – berufs-, branchen-, alters- und regionsspezifische Merkmale. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung sind in Rahmentarifverträgen Zeitmargen für einzelne Berufsfelder aufgeführt, die aber noch keine Kostenschätzungen beinhalten. Hinzu kommt, dass – folgt man der einschlägigen lernpsychologischen Literatur (vgl. die Beiträge von Hasselhorn/Mandl u. a. in Achtenhagen/Lempert 2000) – je höher die Investitionen in frühe Bildung in der Primar- und Sekundarstufe desto besser die Chancen, dass Individuen die Lernkompetenzen entwickelt haben, die sie im Erwachsenenalter selbständiger, schneller, eigenverantwortlicher und effizienter ihre Bildungs- und Lernanstrengungen organisieren lassen. Mit anderen Worten: Die öffentlich aufzubringenden Kosten für lebenslanges Lernen dürften mit verbesserter Qualität der grundlegenden Bildungsprozesse sinken.

Es spricht aus pragmatischen Gründen vieles dafür, auch in Zukunft ein Mischfinanzierungssystem von privater, betrieblicher und staatlicher Kostenaufbringung beizubehalten. Allerdings ist dieses, will man über den aus vielfältigen Gründen unbefriedigenden Status quo hinauskommen, auf materiale Neuregelungen angewiesen, die nicht leicht durchzusetzen sein werden. Sie betreffen vor allem zwei Regulationsebenen:

- Zum einen betrifft sie die Weiterführung eines tarifvertraglich abgesicherten Ausbaus von beruflicher Weiterbildung, wie er in den 80er und 90er Jahren begonnen (Vgl. Kohl 2000) und dessen Weiterentwicklung vom „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ jüngst noch einmal angemahnt worden ist (Vgl. „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ 2001). Hier geht es vor allem um eine Verbindung von Lern- und Arbeitszeiten, bei der im Rahmen von „Lernzeitkonten“ Zeitguthaben für Weiterbildung auch aus Arbeitszeiten aufgefüllt werden. („Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ 2001, S. 2) Die Probleme, die bei der Umsetzung dieses unter dem Aspekt einer prozessorientierten Weiterbildung (Baethge/ Schiersmann 1998) begrüßungswerten Weges auftauchen, sind evident. Sie beziehen sich auf die Größenordnung der Zeitquanta und auf die Sicherung vor allem in Klein- und Mittelbetrieben und in Betrieben, die sich der Tarifbindung entziehen. Die Erfahrungen mit tarifvertraglichen Regelungen in der Vergangenheit sind nicht nur ermutigend. (Vgl. Bahn Müller 2001)
- Zum anderen betreffen sie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für lebenslanges Lernen. Wie sie effizienter im Sinne einer Erhöhung sowohl ihrer ökonomischen als auch ihrer sozialen Leistungsfähigkeit eingesetzt werden können, ist eine der entscheidenden Fragen für die zukünftige Gestaltung lebenslangen Lernens. Wie man die SGB III-Mittel näher als in der Vergangenheit an die tatsächlich ablaufenden Arbeits- und Arbeitsmarktprozesse heranbringen und wie man – möglicherweise durch steuerliche Anreize – die Motivation von Personen und Betrieben (insbesondere von KMU), in lebenslanges Lernen mehr zu investieren, erhöhen kann, hiervon dürfte für die zukünftige Intensität von Lernen im Erwachsenenalter viel abhängen.

5. Prinzipien für die Gestaltung eines Finanzierungsmodells

Für welche Regulationen man sich auch immer entscheidet, sie haben eine Reihe von normativen Gesichtspunkten zu beachten, die sich heute bereits für die notwendigen politischen Konsensbildungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren benennen lassen.

Eine Finanzierungsregelung lebenslangen Lernens hat im Ansatz (möglicherweise nicht in den Wirkungen, die nicht antizipierbar erscheinen) systematische Benachteiligungen zu vermeiden. Sie ist, da lebenslanges Lernen nicht allein konsumptiv zu betrachten ist, sondern in Zukunft immer mehr sowohl zu einem entscheidenden Faktor wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit als auch zu einem *integrativen Bestandteil individualisierter Sozialpolitik* werden wird (was bis zu einem gewissen Grad auch heute bereits gilt), so zu gestalten, dass sie individuelle Risikoversicherung sowie Anpassung an ökonomisch-sozialen Wandel und seine Förderung und Mitgestaltung ermöglicht – im Sinne einer Balance zwischen individueller und betrieblicher Verantwortung und öffentlicher Unterstützung.

Es lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein für Aufbringung und Verteilung der Mittel konkludentes Finanzierungsmodell für lebenslanges Lernen, das in absehbarer Zeit in die Praxis umgesetzt werden könnte, formulieren. Aber es lassen sich einige Prinzipien benennen, die bei der Suche nach einem Finanzierungsmodell zu berücksichtigen sind:

- Es muss die *Nachfrageorientierung* in der Weiterbildung stärken. Dies spricht dafür, wie immer aufgebrauchte Gelder vorrangig den Individuen, nicht den Bildungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen. Dies würde die individuellen Wahlmöglichkeiten stärken, die Institutionen unter einen gewissen Qualitätsdruck setzen (Qualitätssteigerung durch Nachfragesteuerung – vgl. auch Brandsma 1998, S. 18) und die individuelle Gestaltungskompetenz für die jeweilige Bildungsbiografie stärken.
- Es muss eine Balance zwischen individueller Eigenverantwortung und betrieblicher oder staatlicher Förderung/Unterstützung herstellen. Dies heißt keine einfache Alimentierung von Weiterbildung, sondern die Verbindung von öffentlicher und halböffentlicher (z. B. durch Tarifverträge) Finanzierung und Eigenleistung. Öffentliche Mittel sollten so eingesetzt werden, dass sie die private Investitionsbereitschaft in Bezug auf Lernen/Weiterbildung fördern. (Zeit und Geld sollten gleichgestellt werden und wechselseitig anrechnungsfähig sein.) Hier wären Experimente mit „Zeitkonten“ auf breiter Ebene über Tarifverträge in die Wege zu leiten und gründlich zu kontrollieren.
- Es muss so angelegt sein, dass es die bisher in der Weiterbildung benachteiligten Gruppen ermutigt und in lebenslanges Lernen einbezieht. Aktuell heißt das (Langzeit-)Arbeitslose, ins Erwerbsleben zurückkehren wollende Frauen und Männer, ältere Arbeitnehmer bzw. Erwerbspersonen und bildungsferne und geringqualifizierte Personen. Dies wird insbesondere unter dem Aspekt der demografischen Entwicklung wichtig.
- Es sollte Anreize dafür geben, nicht nur eng arbeits- oder berufsbezogene Lernangebote, sondern auch allgemeinere Lerninhalte wahrzunehmen.

Anhang

Zum Stand der Diskussion über die Finanzierung lebenslangen Lernens (eine Literaturzusammenfassung)

I. Die aktuelle Unsicherheit über die Finanzierung lebenslangen Lernens

Die generelle Bedeutungszunahme von lebenslangem Lernen – und verbunden damit auch von beruflicher Weiterbildung³ – ist unbestritten. Wie von Bardeleben et al.⁴ in ihrer repräsentativen Erhebung zu den individuellen Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung feststellten, gilt die Tatsache, dass Privatpersonen in Deutschland in hohem Maße bereit sind, viel Freizeit, aber auch finanzielle Mittel in die berufliche Weiterbildung zu investieren, als Indiz für ihre wachsende Bedeutung. Nicht nur in Deutschland⁵ gibt es Debatten über Maßnahmen zur Erhöhung der Investitionen in berufliche Bildung. Das Hauptproblem aber besteht darin, einen Nachweis dafür zu finden, „dass sich diese Investitionen bezahlt machen“.⁶

Zwar sind die Angaben zur Beteiligung an beruflicher Weiterbildung relativ zuverlässig⁷, Angaben zu finanziellen Aufwendungen durch die an der Finanzierung Beteiligten liegen jedoch nur in Form von ungefähren Vorstellungen vor. Einen Überblick über sämtliche Ausgaben zu gewinnen, verlangt die Addition unterschiedlicher Quellen, deren Einzelangaben wiederum auf verschiedene Weise gewonnen werden: Zum einen stammen sie aus Statistiken, zum anderen aus mehr oder weniger repräsentativen Erhebungen (Selbst bei empirischen Erhebungen müssen für Klein- und Mittelbetriebe oft Schätzungen zu Grunde gelegt werden).⁸ Darüber hinaus basieren einige Angaben in Ermangelung anderer Möglichkeiten auf bloßen Schätzungen.

Als Folge der unklaren Datenlage schwanken auch die Angaben zum Gesamtvolumen der benötigten Aufwendungen beträchtlich. Sie reichen von 68, 5 Mrd. DM über 80 Mrd. DM bis hin zu 100 Mrd. DM.⁹ Folgende vier Finanziers erbringen diese Summe:¹⁰ Betriebe der Privatwirtschaft, öffentliche Hand, Bundesanstalt für Arbeit und Privatpersonen.

Eine Aufteilung der Gesamtaufwendungen nach den jeweiligen Finanzträgern stellt sich wie folgt dar¹¹:

³ Im folgenden werden die Begriffe „lebenslanges Lernen“ und „berufliche Weiterbildung“ insofern synonym verwandt, als dass die berufliche Weiterbildung als Beispiel einer Aktivität lebenslangen Lernens betrachtet wird, d.h. dass z.B. die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung die Reflektion des Individuums über die Notwendigkeit lebenslangen Lernens widerspiegelt (auch wenn zu ergänzen ist, dass die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen häufig nicht vollkommen freiwillig ist).

⁴ Vgl. von Bardeleben et al.: Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung, Bielefeld 1996.

⁵ Vgl. Brandsma, J.: Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen; in: Berufsbildung, Heft 14 1998, S. 9-24; S. 9; Heidemann, W.: Finanzierungsregelungen der beruflichen Bildung im europäischen Vergleich; in: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, Berlin 1996; S. 297-320.

⁶ Brandsma, S. 9.

⁷ Vgl. Berichtssystem Weiterbildung VII.: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn.

⁸ Vgl. von Bardeleben, Sauter: Finanzierung der beruflichen Weiterbildung; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6; Jg. 24; S. 32-38; S. 33.

⁹ Ebd., S. 32.

¹⁰ Von Bardeleben et al., S. 8.

¹¹ Ebd., S. 10 (Bezug auf 1992).

- Privatpersonen: 38,2%
- Betriebe der Privatwirtschaft: 36%
- BfA: 17%
- Öffentliche Hand: 8,7% (Angaben statistisch unzuverlässig)¹²

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass es sich bei einem Großteil der anfallenden Kosten (69%)¹³ um indirekte Kosten handelt. Dazu zählen z.B. Opportunitätskosten oder anfallende Kosten für Kinderbetreuung in der Zeit der Weiterbildungsmaßnahme. Zudem weisen von Bardeleben et al. (S. 10f) darauf hin, dass eine Unterscheidung zwischen den *Finanzierungsträgern* und den tatsächlichen *Kosten- bzw. Finanzlastträgern* zu treffen sei. Zu letzteren gehören

- die Teilnehmenden, die voll oder anteilig die Kosten ihrer Maßnahme tragen,
- die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die ihren Beitrag über Beiträge zur Arbeitslosenversicherung an die BA leisten,
- die Verbraucher, die die Weiterbildungskosten der Unternehmen über den Preis mitfinanzieren und schließlich
- die Steuerzahler, die sich über die Steuern an der staatlichen Mitfinanzierung beteiligen.

Neben rein monetären Aufwendungen opfern die Teilnehmenden vor allem ihre Freizeit, deren Geldwert sich kaum ermitteln lässt.¹⁴

Da verschiedene Träger in Deutschland wie aber auch in anderen Ländern die berufliche Bildung finanzieren, spricht man von einem Mischfinanzierungssystem.¹⁵ Zu den o.g. Kostenträgern kommen in anderen europäischen Ländern – wie z.B. in Frankreich¹⁶ – Systeme der Fondsfinanzierung, die tarifvertraglich vereinbart und paritätisch organisiert sind. Darüber hinaus sieht das französische System vor, dass Betriebe gesetzlich verpflichtet sind, eine bestimmte Summe (hier: 1,5%) der Bruttolohn- und Gehaltssumme für Weiterbildung abzugeben. Die Höhe der Abgaben steht dabei in Abhängigkeit zur jeweiligen Betriebsgröße und dem entsprechenden Wirtschaftssektor.¹⁷ Solche Formen der Finanzierungsregelung existieren insbesondere in den Mittelmeerstaaten (z.B. Spanien, Portugal, Italien und Griechenland). Da es sich beim französischen System um eine Finanzierung aufgrund von gesetzlichen Regelungen in Kombination mit Kollektivverträgen handelt, spricht man von einem „kohärenten System“.¹⁸

Auch das dänische Finanzierungssystem funktioniert durch Kohärenz; die Sozialpartner kooperieren hier mit dem Staat, wobei dieser bei den Finanzierungsaktivitäten dominiert. Das deutsche

¹² Von Bardeleben; Sauter, S. 34.

¹³ Ebd.

¹⁴ Zwar gibt es Modellrechnungen, die den Freizeitverlust in Form von Durchschnittswerten pro Teilnehmerstunde angeben; dabei handelt es sich jedoch um Schätzgrößen, denen wohl eher ein „symbolischer“ Charakter zuzuschreiben ist; vgl. z.B. von Bardeleben; Sauter, S. 36; Beicht; Krekel: Individuelle Kosten und individueller Nutzen der beruflichen Weiterbildung; in: Münch (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, Berlin 1996; S. 175-194.

¹⁵ Vgl. Kath: Finanzierung betrieblicher Bildungsarbeit; in: Münch (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, Berlin 1996; S. 268-296.

¹⁶ Vgl. auch Drexel: Kosten und Nutzen unterschiedlicher Weiterbildungssysteme – Schlaglichter und offene Fragen aus international vergleichender Perspektive; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 (1996), S. 42-54.

¹⁷ Heidemann, S. 298ff.

¹⁸ Ebd., S. 305.

Verfahren hingegen ist zwar durch Mischfinanzierungen gekennzeichnet, doch fehlt der eindeutige bzw. gesetzlich geregelte Zusammenhang zwischen den beteiligten Gruppen und deren Zuständigkeiten. Es handelt sich um eine Pluralität von Quellen und Arten der Kostenübernahme und -verteilung.

Für die weitere Betrachtung der Debatte zur Erhöhung von Investitionen in „Humanvermögen“¹⁹ erachtet Brandsma folgende Grundsatzfragen für bedeutsam:

- Wer muss für welche Form der Ausbildung zahlen?
- Wie hoch ist der Ertrag von Investitionen in „Humanvermögen“?
- Gibt es alternative Berechnungsansätze, um die Rendite solcher Investitionen zu berechnen?

II. Probleme bei der Finanzierung lebenslangen Lernens

Auch „Mischfinanzierungssysteme“ funktionieren weitgehend nach Marktprinzipien. Auch hier bestimmt der Finanzier das Angebot, was bedeutet, dass z.B. die freie Wahl von Kursinhalten nur dann möglich ist, wenn der Teilnehmende die Maßnahme auch selbst bezahlt. Andernfalls – wenn bspw. BA oder Betrieb als Geldgeber fungieren – werden die Inhalte vorgegeben bzw. nur bestimmte Kurse zur Auswahl angeboten. Bei dieser Form der Mischfinanzierung bestimmen die finanzierenden Institutionen Inhalte und Ziele, die sie möglichst auf ihre eigenen Interessen abstimmen.

Bei ihrem Weiterbildungsverhalten und ihrer Bereitschaft zum Investment in Weiterbildung dürften auch die Individuen von einer Kosten-Nutzen-Analyse ausgehen. Beim Investment in Weiterbildung handelt es sich jedoch nicht allein um monetäre Kosten, sondern auch um zeitliche Aufwendungen (Freizeitverlust), physische sowie psychische Belastungen. Erscheint den Individuen das Verhältnis zwischen eingebrachten Kosten/Aufwendungen und erzieltm Nutzen²⁰ (z.B. Erwerb von zur Arbeitsplatzsicherung verwertbarem Wissen) günstig, kann von einer Rentabilität für den Teilnehmenden ausgegangen werden, wobei sich diese nicht allein auf ökonomische Größen (erhöhtes Einkommen, bessere berufliche Position), sondern auch auf die Möglichkeit persönlichen Fortkommens bezieht. Da die zur Verfügung stehenden Mittel begrenzt sind und Verwendungszwecke miteinander kollidieren, entscheidet das Individuum aufgrund von Rentabilitäten.

Die Nicht-Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ließe sich demnach so erklären, dass der Einzelne vor allem dann bereit ist, Freizeit, Geld und Mühe in eine Maßnahme zu investieren, wenn er bereits vor deren Beginn den zu erwartenden Erfolg/Fortschritt einschätzen kann bzw. von einer für ihn positiven Teilnahme überzeugt ist. Doch gerade hier liegt das Problem der Individuen: Wie können sie den Nutzen von Bildungsprozessen bestimmen, der sich erst in naher oder ferner Zukunft einstellen kann? Eine Schwierigkeit ist, dass der Nutzen nicht von allen Beteiligten in gleicher Weise bewertet wird; es handelt sich also um eine subjektive Einschätzung, deren Operationalisierung schwierig ist.²¹ Außerdem fällt eine Verständigung über bestimmte Erfolgs- und Nutzenkriterien allen Beteiligten schwer.

¹⁹ Vgl. Brandsma, S. 9.

²⁰ Nutzen meint hier auch eine als geplant und wünschenswert angesehene Wirkung einer beruflichen Bildungsmaßnahme; vgl. von Bardeleben u.a., S. 17f.

²¹ Vgl. von Bardeleben et al., S. 17; Behringer, F.: Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: Subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 81996), S. 84-104; S. 84.

Geht man davon aus, dass bestimmte Merkmale für alle Teilnehmenden Relevanz besitzen, müssten sich solche auch erfassen lassen. Doch hier weist Behringer zurecht auf die Schwierigkeit hin, den möglichen (ökonomischen) Erfolg eindeutig einer bestimmten Maßnahme zuzuschreiben und dadurch von anderen Einflüssen zu trennen, denn oftmals wird ein solcher Erfolg erst durch die Kombination verschiedener Einflüsse erreicht, oder die Grenzen zwischen Lernen und Arbeiten sind fließend. Wenn sich also der Nutzen nicht direkt und eindeutig quantifizieren und isolieren lässt, stellt sich den Teilnehmenden die Entscheidung für eine Weiterbildungsmaßnahme um so schwieriger dar. Von Bardeleben et al. gehen sogar so weit, dass „die meisten Individuen [...] die Nutzenerwartung als ein psychologisches Phänomen [für] entscheidungsrelevanter als die genaue Kenntnis der Höhe des Nutzens gemessen in Geld“ halten (S. 17). Solche Kosten-Nutzen-Analysen werden natürlich nicht nur von Seiten der Teilnehmenden unternommen; auch diejenigen, die für Investitionen in „Humanvermögen“ zuständig sind oder es in Zukunft werden sollen, kalkulieren in diesen Kategorien.

Ein weiterer Problembereich bei der Finanzierung von Bildung betrifft die Verteilung der anfallenden Kosten. Im Hinblick auf Gerechtigkeit, Effektivität und Opportunität der Kosten gilt der Grundsatz, dass derjenige die Kosten trägt, der auch den Nutzen hat, nicht mehr, da die Nutzenrelevanz des Ergebnisses nicht objektiv bestimmbar oder messbar ist.²² Die derzeitige Finanzierungspraxis unterstützt noch die ungleiche Verteilung von Bildungschancen besonders zulasten derjenigen, die sich an der Finanzierung beteiligen, an Bildung aber in verhältnismäßig geringem Maße partizipieren (Problem der Kostenüberwälzung). Aus dieser fehlenden Finanzierungsgerechtigkeit ergibt sich die Notwendigkeit nach Lösungen und Möglichkeiten, „die Schiefelage der undemokratischen Finanzierung zu beheben“²³, bildungsferne Bevölkerungsgruppen zur Bildungsteilnahme zu veranlassen und Chancengleichheit herzustellen, um dem Grundsatz nach lebenslangem Lernen für alle ein Stück weit näher zu kommen.

Der Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler Stiftung prophezeit eine wachsende Nachfrage in den meisten Bereichen des Bildungssystems, im besonderen aber auch in bezug auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung²⁴: „In beiden Teilen Deutschlands wird die Zahl der Teilnehmer an Angeboten der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung weiter ansteigen.“ Verbunden damit könnten auch steigende Ansprüche an die Qualität des Angebots sein. Bereits in jüngster Vergangenheit hat der Anstieg der Bildungskosten nicht mit den wachsenden Anforderungen Schritt gehalten. Bei gleicher Höhe der Bildungsausgaben kann der vermehrten Nachfrage und den steigenden qualitativen Ansprüchen nicht nachgekommen werden.²⁵

III. Lösungsmöglichkeiten und Vorschläge zur Finanzierung lebenslangen Lernens

Wie unter I. erläutert, sind die Finanziere der Weiterbildung oftmals nicht die Finanzlastträger. Vielmehr entstehen dem Arbeitgeber durch die Weiterbildungsteilnahme seiner Mitarbeiter Kosten, die einerseits durch die Teilnehmenden auf ihn „abgewälzt“ werden, die er andererseits über den Preis seiner Produkte wieder an den Verbraucher zurückgibt. Zudem finanzieren auch die Nicht-Teilnehmenden das System beruflicher Weiterbildung durch ihre Abgaben (bspw. Steuerabga-

²² Vgl. Balzer, Nuissl (Hrsg.): Finanzierung lebenslangen Lernens, Bielefeld 2000; S. 5ff.

²³ Ebd., S. 21.

²⁴ Sachverständigenrat Bildung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Düsseldorf 1998; S. 12f.

²⁵ Vgl. ebd., S. 13ff.

ben).²⁶ Die Wechselbeziehungen sind hier unklar und undurchsichtig und wären den Individuen besser aufzudecken und plausibel zu machen. Gelingt es, den Nicht-Teilnehmenden die Wirksamkeit von individuellen Investitionen in lebenslanges Lernen zu verdeutlichen und ihre Position als Financiers und gleichzeitige Nicht-Nutzer aufzuzeigen, kann auf diesem Weg eine eventuelle Teilnahme motiviert werden. Erst wenn Kategorien existieren, die eine adäquate Erfassung des Weiterbildungsgeschehens ermöglichen, kann die nötige Transparenz für potentielle Teilnehmende entstehen.

Aber nicht nur die Teilnehmenden wollen einen möglichst großen Nutzen aus der beruflichen Weiterbildung als Beitrag zum lebenslangen Lernen ziehen. Auch die Betriebe, von denen die Maßnahmen häufig finanziert werden, haben gewisse Ansprüche, die sie durch die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter erfüllt wissen möchten. Doch noch immer sind die Investitionen in die berufliche Weiterbildung von Seiten der Unternehmen – vor allem in den mittleren und kleinen Betrieben – nicht ausreichend bzw. werden sogar zukünftig reduziert.²⁷ Grund dafür könnte sein, dass man den Nutzen für sich nicht sieht. Die Betriebe müssen deshalb berufliche Weiterbildung und die Ausschöpfung der Möglichkeiten zum lebens- sowie auch arbeitsbegleitenden Lernen für Mitarbeitende auf allen Qualifikationsebenen als „notwendige Personalentwicklungsmaßnahme und lohnende Investition in die eigenen Wettbewerbsfähigkeit verstehen“.²⁸ Erst dann kann Weiterbildung einen Schritt in Richtung der Zukunftsfähigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft bedeuten. Deshalb wäre zu prüfen, ob die im Rahmen der SGB III-Reform entstandenen Förderinstrumente ausreichen.²⁹ Wenn sich die Betriebe vermehrt aus der Verantwortung zurückziehen, fällt diese verstärkt an die Gesellschaft sowie den Staat und die Sozialpartner zurück.

Weitere Ansatzpunkte könnte ein Erfahrungstransfer aus anderen Ländern ergeben. Doch für Deutschland spielen europäische Erfahrungen bislang eine sehr geringe Rolle, da die „Orientierung am bewährten System der beruflichen Aus- und Weiterbildung“³⁰ zu stark ist. Zwar können Informationen über die Finanzierung beruflicher Bildung in anderen Ländern Anstöße für Lösungsmöglichkeiten geben, doch ein solcher Transfer hat seine Grenzen: Zu unterschiedlich sind die historischen Entwicklungen der jeweiligen Länder und daraus abgeleitet ihre sozialen und kulturellen Systeme. Die Kenntnisse über die entsprechenden Berufsbildungssysteme sind noch unzulänglich. Heidemann empfiehlt für einen Ländertransfer folgende Vorgehensweise: „Die Informationen über andere Systeme müssen [...] auf die jeweiligen Problemkonstellationen des eigenen Landes bezogen und darauf hin „übersetzt“ werden. Erst dann gehen sie über einen rein indikativen Charakter hinaus.“³¹ Hinzu kommt in diesem Zusammenhang, dass bestimmte Modelle zur Finanzierung von Berufsbildung sich in einem Land wie Deutschland aufgrund seiner Größe und Einwohnerzahl nicht realisieren lassen. Das staatliche Engagement in Dänemark steht bspw. in starker Abhängigkeit zur Betriebsgröße. Drei Viertel der dänischen Betriebe hat weniger als zehn Arbeitnehmer, so dass sich die Möglichkeit bietet, gerade solche Betriebe zu fördern, deren Weiterbildungsaktivitäten auch in Deutschland aufgrund ihrer begrenzten Mittel eher schwach sind. Unterschiedliche Rahmenbedingungen in den Vergleichsländern haben Einfluss auf die jeweiligen

²⁶ Vgl. von Bardeleben et al., S. 97.

²⁷ Vgl. Drexel, S. 46.

²⁸ Berufsbildungsbericht 2000, BMBF, Bonn 2000, S. 13.

²⁹ Ebd.

³⁰ Heidemann, S. 298.

³¹ Ebd., S. 300.

Bildungsausgaben, so dass der bloße Blick auf Zahlen (z.B. in Form von jährlichen Ausgaben für Lehrergehälter, Studierende o.ä.) nur eine geringe Vergleichbarkeit zulässt.³²

Nichtsdestotrotz kann der Blick auf Weiterbildungsfinanzierung über die Ländergrenzen hinaus zumindest Denkanstöße für die innerdeutsche Diskussion geben und alternative Gestaltungsmöglichkeiten denkbar machen. Dabei kann es nicht um einen quantitativen Vergleich von bspw. Weiterbildungsausgaben o.ä. gehen, sondern eher darum, unterschiedliche Funktionsmechanismen von Weiterbildungssystemen kennenzulernen und daraus Anregungen für die eigenen Problemlösungsstrategien zu gewinnen.³³

Eine Möglichkeit zur *Reduktion von Opportunitätskosten*, wie sie z.B. bereits in Dänemark oder Finnland genutzt wird (in Ansätzen wohl auch schon in Deutschland³⁴), stellt das Job-Rotationsmodell dar³⁵: Hierbei wird die Weiterbildungsaktivität von Arbeitnehmern zum Anlass genommen, Arbeitslose ebenfalls weiterzubilden, damit diese den Arbeitsplatz der Beschäftigten während der Weiterbildungsmaßnahme einnehmen können. Es gibt zwei Grundmuster: Zum einen kann Job-Rotation auf kollektiver Ebene genutzt werden: Während Beschäftigte aufgrund von betrieblichen Maßnahmen an Weiterbildung teilnehmen, übernehmen Arbeitslose ihren Arbeitsplatz und werden vorab in Kursen vorbereitet. Zum anderen kann eine Nutzung aber auch individuell erfolgen. Dabei nutzen Arbeitnehmer verschiedene Formen der (längerfristigen) Arbeitsbefreiung (z.B. Familienurlaub, Bildungsurlaub etc.) und lassen sich aufgrund von vorherigen Vereinbarungen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern während ihrer Abwesenheit durch (per Weiterbildung) angelernte Arbeitslose ersetzen. Dieses Modell antwortet direkt auf die individuellen Interessen der Teilnehmenden, deren Verwirklichung bislang als schwierig galt. Zur Finanzierung werden Fonds der staatlichen Arbeitsmarktpolitik genutzt, die einen Großteil der anfallenden Kosten refinanzieren. In Bezug auf Deutschland ist eine Umsetzung unter den derzeitigen Voraussetzungen schwierig, da entsprechende kollektive Vereinbarungen zur Finanzierung und Durchführung solcher Maßnahmen fehlen.

Vor allem die Unternehmen sollten nicht nur bestehende Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter erhalten, sondern auch neue aufbauen. Das Ziel einer lernenden Gesellschaft lässt sich nicht allein durch finanzielle Investitionen erreichen; Voraussetzungen sind ebenso organisatorische Veränderungen (z.B. das Umstrukturieren von Arbeitsprozessen) und vor allem ein Umdenken in Richtung von Flexibilität. Aber auch die Individuen müssen sich eingestehen, dass ihre berufliche Erstausbildung unverändert und unerweitert nicht mehr für eine lebenslange Beschäftigung ausreicht, sondern dass der Einzelne eigenverantwortlich ist für den Ausbau seiner Kenntnisse und Fähigkeiten. Finanzielle Hindernisse allerdings müssen in einer Weise „von außen“ abgebaut werden, die den Einzelnen unterstützen, ohne ihm die Verantwortung für seine Weiterbildung abzunehmen. Allerdings bleibt zu beachten, dass das Finanzierungsproblem lebenslangen Lernens nicht die einzige Barriere zur Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung darstellt. Eine ganze Reihe von Faktoren, die von potentiellen Teilnehmenden geprüft werden, bevor sie sich zu einer Teilnahme ent-

³² Vgl. Sachverständigenrat Bildung, S. 24ff.

³³ Vgl. Drexel, a.a.O., S. 42f.

³⁴ Grünewald, U.; Moraal, D. (Hrsg.): Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser. Dokumentation eines LEONARDO-Projektes mit Beteiligung von Dänemark, Deutschland, den Niederlanden und Norwegen; BIBB, Berlin/ Bonn 1998; S. 135ff.

³⁵ Vgl. ebd., S. 314.

schließen, sind im Blick zu halten.³⁶ Neben der Finanzierungsfrage sind vor allem die eigene zeitliche Organisation oder auch der Bedarf von Information und Beratung wirksam. Friebel spricht in diesem Zusammenhang von „support-Strukturen“ (S. 128).

Ein weiteres Modell zur Finanzierung anfallender Weiterbildungskosten ist die *Refinanzierung*³⁷, bei der sich Dritte an den für Bildung entstandenen Aufwendungen beteiligen. Durch die Bundesanstalt für Arbeit, aber auch durch Arbeitgeber (über staatliche Zuschüsse) stehen Möglichkeiten der Refinanzierung zur Verfügung. Zusätzlich können im Rahmen der Einkommens- und Lohnsteuererklärung Ansprüche auf Kostenerstattung geltend gemacht werden. Diese Maßnahmen werden aber von den Teilnehmenden nur in geringem Maße genutzt, da in Bezug auf Refinanzierungsmaßnahmen eine Informationslücke zu bestehen scheint.³⁸ Gezielte Beratung über entlastende Finanzierungsmöglichkeiten wäre hier ein erster Schritt.

Eine zusätzliche Anregung könnte darin bestehen, *alternative Wege der Bildungsfinanzierung* zu gehen, um Funktionsweisen und Effizienz zu verbessern. Da zwischen den beteiligten Akteuren komplexe und wechselseitige Abhängigkeiten bestehen, kann dies „weitreichende Folgen für das gesamte Beziehungs- und Steuerungsgefüge zwischen den Akteuren“³⁹, aber auch für die Finanzierungssicherheit haben. Der Sachverständigenrat Bildung geht dabei von Modellen aus, die von folgenden vier Gruppen⁴⁰ finanziert werden:

- staatliche Finanzierung,
- Individuen finanzieren ihre Bildung eigenständig,
- Finanzierung durch Dritte und
- Mischformen staatlicher und individueller Finanzierung.

Diese Finanzierungsquellen werden in bezug auf eine mögliche Bildungsbeteiligung, soziale Gerechtigkeit, Qualifikationseffekte und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden hin überprüft. Insgesamt kommt der Sachverständigenrat Bildung zu folgenden Empfehlungen und Forderungen an eine Regelung des Bildungssystems, um eine Neuorientierung vorzubereiten⁴¹:

- Die im Bildungssystem eingesetzten Mittel müssen effektiver und effizienter eingesetzt werden.
- Die verfügbaren Mittel müssen verteilungsgerechter eingesetzt werden.
- Verbunden mit präzisen Zielvorstellungen sollen zusätzliche Mittel bereitgestellt werden.
- Das Bildungsbudget muss transparenter werden.
- Bildungskonten⁴² sollen für alle Heranwachsenden im Anschluss an die Schulausbildung eingerichtet werden.

³⁶ Vgl. Friebel: Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungsteilnahmeentscheidung; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 (1996); S. 119-130, S. 127.

³⁷ Herget; Holzschuh; Krekel: Was kostet und nutzt Privatpersonen die berufliche Weiterbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12 (1996); S. 113.; Beicht, Krekel: Individuelle Kosten und individueller Nutzen der beruflichen Weiterbildung; in: Münch (Hrsg.): Ökonomie, betrieblicher Bildungsarbeit, Berlin 1996, S. 175-194; S. 179.

³⁸ Herget et al., a.a.O., S. 113.

³⁹ Sachverständigenrat Bildung, S. 30.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Vgl. S. 42ff.

⁴² Zu den Vorteilen und Zielen von Bildungskonten: vgl. ebd. S. 48f.

Das System der Bildungsfinanzierung muss sicherstellen, dass niemand aus finanziellen Gründen von der Teilnahme an Bildungsmaßnahmen ausgeschlossen ist. Die Schwierigkeit einer Gleichbehandlung und Gerechtigkeit gegenüber allen liegt aber darin, dass die Präferenzen und Interessen der Nachfragenden ungleich sind. Aufgrund von individuellen Erfahrungen und Sozialisationsprozessen ist die Bildungsmotivation des einzelnen unterschiedlich ausgeprägt. Um zu einem realistischen und praktikablen Ergebnis zu gelangen, müssen gewissen Ungleichheiten in Kauf genommen werden, weil sie nicht vollständig ausgeräumt werden können. Dennoch muss das Ziel von Bildungsanstrengungen sein, den einzelnen in seiner Fähigkeit der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit zu stärken, denn Weiterbildungsaktivität setzt eine spezifische Wahrnehmung und Interpretation der gesellschaftlichen Verhältnisse voraus und vor allem die Fähigkeit, die eigenen Interessen und Bedürfnisse so zu artikulieren, dass Weiterbildung als Zugang zur ihrer Realisierung begriffen wird.⁴³ Dies muss nicht nur für alle Erwerbstätigen gelten (insbesondere für lernungewohnte Gruppen), sondern auch für Arbeitslose und solche, die aus anderen Gründen zeitweise nicht erwerbstätig sind sowie für Migranten, andere Ausländer und ältere Erwerbstätige. Denn die Zugangsbarrieren zur beruflichen Weiterbildung -und damit verbunden soziale Ausgrenzung- haben sich für bestimmte (Beschäftigungs-)Gruppen in den letzten zehn Jahren noch verfestigt.⁴⁴

⁴³ Vgl. Hendrich: Die Weiterbildungsentscheidung als subjektive Bilanzierung von Kosten und Nutzen; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 131-147, S. 139.

⁴⁴ Vgl. Dobischat: Regelungsbedarf im Bereich beruflich-betrieblicher Weiterbildung; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 164-170; S. 164.

Literatur

- Achtenhagen, Frank; Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Lebenslanges lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Opladen.
- Balzer, Carolin; Nuissel, E.(2000): Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld.
- Bardeleben, Richard von; Bolder, Axel; Heid, Helmut (Hrsg.) (1996): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 12. Stuttgart.
- Bardeleben, Richard von et al. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bielefeld.
- Bardeleben, Richard von, Beicht, Ursula (1996): „Investition in die Zukunft“ – eine bildungsökonomische Betrachtung der betrieblichen Ausbildung; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 12; S. 22-41.
- Bardeleben, Richard von; Sauter, Edgar (1995): Finanzierung der beruflichen Weiterbildung; in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6; Jg. 24, S. 32-38.
- Baethge, Martin; Andretta, Gabriele; Naevecke, Stefan; Roßbach, Uwe; Trier, Matthias (1996): Die berufliche Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungsbereich in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht. Münster; New York.
- Baethge, Martin; Schiersmann, Christiane (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft qualifikations- und Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Münster; S. 15-87.
- Bahn Müller, Reinhard (2001): Tarifliche Regulierung von Weiterbildung. Einige Erfahrungen und Empfehlungen. Berlin.
- Behringer, Friederike (1996): Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 84-104.
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen in der beruflichen Weiterbildung; in: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, S. 175-194. Berlin.
- Berichtssystem Weiterbildung VII. (2000): Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn.
- Berufsbildungsbericht 2000 (2000): Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn.
- Brandsma, Jittie (1998): Die Finanzierung von lebenslangem Lernen: Grundsatzfragen; in: Berufsbildung: europäische Zeitschrift, Nr. 14, S. 9-24.
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (2001): Bündnis-Qualifizierungsoffensive „Berufliche Bildung“.
- Dobischat, Rolf (1996): Regelungsbedarf im Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Ansätze, Konfliktlinien, Erfahrungen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 164-170.
- Drexel, Ingrid (1996): Kosten und Nutzen unterschiedlicher Weiterbildungssysteme – Schlaglichter und offene Fragen aus international vergleichender Perspektive, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 42-54.
- Friebel, Harry (1996): Hemmende und fördernde Bedingungen der Weiterbildungsteilnahmeentscheidung – über „gatekeeping“ und „support“; in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12; S. 119-130.

- Grünewald, Uwe; Moraal Dick (Hrsg.) (1998): Modelle der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser. Berichte aus dem Programm Leonardo da Vinci. Bielefeld.
- Heidemann, Winfried (1996): Finanzierungsregelungen der Beruflichen Bildung im europäischen Vergleich; in: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, S. 297-320. Berlin.
- Hendrich, Wolfgang (1996): Die Weiterbildungsentscheidung als subjektive Bilanzierung von Kosten und Nutzen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 131-147.
- Herget, Hermann; Holzschuh, Jürgen; Krekel, Elisabeth M. (1996): Was kostet und nutzt Privatpersonen die berufliche Weiterbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, S. 105-118.
- Kath, Folkmar (1996): Finanzierungsquellen und -arten betrieblicher Bildungsarbeit, in: Münch, Joachim (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität, Kosten, Evaluierung, Finanzierung, S. 268-296.
- Kohl, Heribert (2000): Qualifizierung als Verhandlungs- und Verteilungsgut in betrieblichen und tarifvertraglichen Regelungen. In: Hoffmann, Thomas; Kohl, Heribert; Schreurs, Margarete (Hrsg.): Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe, Neuwied; S. 97-106.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf.
- Weizsäcker, Carl Christian von; Bodenhöfer, Hans-Joachim (1967): Bildungsinvestitionen; in: Politik unserer Zeit, 7. Pfullingen.

Susanne Kretschmer

Lebensbegleitendes Lernen: Thesen zum öffentlichen Finanzierungsbedarf

Die öffentliche Finanzierung von lebensbegleitendem Lernen ist insbesondere unter den folgenden Gesichtspunkten neu zu überdenken:

1.

Unter der Annahme, dass im Sinne von Nachfrageorientierung der/die Einzelne aktiv ist, um sich ständig weiterzubilden, müssen unterstützende Finanzierungsformen diesem Prozess angepasst werden.

Das SGB III stellt das wichtigste Finanzierungsinstrument in diesem Bereich dar. Ein Veränderungsbedarf ergibt sich hinsichtlich der folgenden Punkte:

- Modulare Qualifizierungsgänge stellen eine sinnvolle Umsetzung des lebensbegleitenden Lernprozesses dar und sind für unterschiedliche Zielgruppen geeignet. Um dieses Konzept im SGB III anwenden zu können, ist eine zeitlich flexiblere Handhabung erforderlich, die dem schrittweisen Erwerb dieser Qualifikationen je nach individuellen Rahmenbedingungen Rechnung trägt.
Gleichzeitig kann das SGB III die Etablierung modularer Konzepte insbesondere unter Qualitäts Gesichtspunkten nachhaltig unterstützen, indem es die Bildungsträger zur Einhaltung entsprechender Qualitätsstandards und transparenter Verfahren verpflichtet und den Qualifizierungspass als ein bundesweit einheitliches und anerkanntes Nachweisinstrument einfordert.
- Eigenverantwortliche Steuerung des individuellen Lernprozesses impliziert berufsbegleitendes Lernen. Hierzu existieren jedoch wenige Finanzierungsinstrumente, so dass die Kosten der Qualifizierung vom Einzelnen getragen werden müssen, ohne dass eine Gewährleistung besteht, dass sich diese Kosten durch spätere Einkommenserhöhungen ausgleichen. Hier wäre eine an die Höhe des Einkommens gekoppelte generelle Unterstützung – beispielsweise durch das SGB III – sinnvoll.

2.

Insbesondere für die Zielgruppe der sogenannten benachteiligten Personengruppen müssen die Strukturen flexibler und transparenter, vorhandene Instrumente stärker mit qualifizierenden Elementen gestaltet werden.

Der Veränderungsbedarf betrifft nicht nur Regelungen des SGB III, sondern schließt insgesamt alle arbeitsmarktpolitischen Instrumente des Bundes, der Länder und der Kommunen mit ein.

- Wie bereits im Zusammenhang mit der Modularisierung unter 1. genannt sind mittel- und langfristige Zeitkorridore erforderlich, die ein individuelles Lerntempo ermöglichen und zugleich Zusagen zur stabilen Sicherung des Lebensunterhaltes bieten.

- Ein Zeitkorridor ist nicht nur für die Umsetzung modularer Bildung erforderlich, sondern auch um Perspektiven für den Einzelnen sichtbar werden zu lassen. Immer wieder wechselnde und kurzfristige Angebote ohne kontinuierlichen Aufbau konkreter Ziele wirken demotivierend und damit lernhemmend.
- Insbesondere für junge Menschen, die nur wenig auf bereits erworbene Kompetenzen aufbauen können, ist ein mittlerer Zeithorizont bis zu 5 Jahren erforderlich, der ihnen genügend Raum bietet und sie sogleich auch fordert, sich entsprechend ihrer Möglichkeiten zu entwickeln.
- Qualifizierende Elemente müssen integrale Bestandteile von Beschäftigungs- und Lohnkostenprogrammen darstellen, Beschäftigung „pur“ geht an den zukünftigen Erfordernissen vorbei.

3.

Der Anspruch an lebensbegleitendes Lernen stellt kleinere und mittlere Unternehmen vor besonders hohe Herausforderungen, die deshalb einer auf sie abgestimmten Förderstruktur bedürfen.

- Kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) verfügen in der Regel über keine ausreichenden personellen und finanziellen Ressourcen, um den Prozess lebensbegleitenden Lernens in dem Maße zu unterstützen wie es in Großunternehmen möglich ist.
- Öffentliche Finanzierung kann hier zum einen durch Zuschüsse zur individuellen berufsbegleitenden Qualifizierung der Beschäftigten eingreifen (siehe unter 1.) als auch durch überschaubare Förderprogramme für Maßnahmen in den Unternehmen selbst. Unkomplizierte Antragsverfahren und längerfristige Planbarkeit der Zuschüsse können Personalentwicklung in KMU entscheidend unterstützen.

4.

Lebensbegleitendes Lernen hat eine hohe Bedeutung für die Gesellschaft. Diese Wichtigkeit kann durch die Installierung einer globalen, übergreifenden Finanzierungssystematik nachhaltig gestützt werden.

Die oben ausgeführten Aspekte verdeutlichen die bisherige differenzierte Struktur der öffentlichen Finanzierung, die als Ergänzung bzw. Ersatz für betriebliche Ausgaben steht.

Diese vorhandenen Form birgt jedoch auch die Gefahr der Beliebigkeit. Für eine nachhaltige Unterstützung des Prozesses des lebenslangen Lernens sind neue Konzepte sinnvoll, die betriebliche Ansätze (Betriebsvereinbarungen, Tarife, betriebliche Pläne) mit öffentlichen Finanzierungsstrukturen (SGB III, Programme des Bundes und Länder) verknüpfen zu einer gemeinsamen Strategie und Systematik und damit sowohl individuellen als auch betrieblichen Interessen eine planbare und verbindliche Struktur gewährleisten. Die aus dieser Grundidee entstammenden Konzepte für „Lernzeitkonten“ sollten deshalb weiter verfolgt werden. (siehe auch Expertise Faulstich)

Literatur:

- BAG Arbeit e.V.: Memorandum der Expertenkommission zur SGB III – Reform, Berlin 2000

- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Gemeinsame Erklärung zu den Ergebnissen des 7. Spitzengesprächs am 4.3. 2001
- IG Metall, Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik (Hrsg.): Eckpunkte für die Reform der Arbeitsförderung, Frankfurt/Main 2000
- Kretschmer, Susanne: Erfahrungen und Perspektiven aus dem Programm 501/301 – Strategien zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit. In: ibv Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit , Nr. 37/99
- Seifert, Hartmut/Steinke, Rudolf: Lernen, ein Leben lang. Strategien für ein Lernzeitkonto. Berlin 2001
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung, Berlin 1999

Peter Faulstich

Lernzeiten für Lebenslanges Lernen

Lernen erfolgt selbst in der Zeit. Wenn man Bildung begreift als Prozess des Aufbaus von Persönlichkeit und Identität, ist die damit erfolgende Aneignung kultureller Lebensformen immer schon zeitlich strukturiert. Dies betrifft nicht nur Intentionen und Themen dieses Prozesses, sondern auch seine zeitliche Lage und Dauer im Lebenslauf.

Die vorfindlichen Zeitordnungen verbergen ihre geschichtliche Entwicklung und erscheinen den Gesellschaftsmitgliedern jeweils als vorgegeben oder gar unveränderlich (Dux 1998, Elias 1984). Betrachtet man sie genauer, ist feststellbar, dass sie keineswegs so „naturwüchsig“ sind, wie sie erscheinen. Auch die Phasenstrukturen menschlichen Lebens sind in ihrer jeweiligen Ausprägung veränderbar. Die scheinbar sachlichen Strukturlogiken von Kindheit, Jugend, Erwachsenensein und Alter sind soziale Konstruktionen.

Dies gilt selbstverständlich auch für Lernzeiten: für Kindergartenalter, Schulbeginn, Schulzeitdauer, Abschlussalter, Ausbildungs-, Studien- und Weiterbildungszeiten. Zeitreglements für Lernchancen sind historische Resultate und damit gestaltbar als Arrangements sozialer Koordination.

Dies bedeutet allerdings nicht, dass die jeweiligen Zeitordnungen beliebig seien. Die historisch entstandene Konstruktion von Lernsystemen bestimmt jeweilige Lernchancen. Gestaltungsansätze müssen nachfragen, inwieweit die jeweiligen Lernzeitordnungen funktional sind, bzw. welche Interessen sie widerspiegeln. Wenn das Konzept Lebenslanges Lernen (LLL) als weitreichendste Veränderungsstrategie von Lernzeitstrukturen ansetzt, muss es deshalb geprüft werden vor dem Hintergrund realer Prozesse gesellschaftlichen Wandels, der Dynamik der Ökonomie, den Resultaten für politische Partizipationschancen, seinen biographischen Konsequenzen und den damit angelegten Kompetenzperspektiven(vgl. zum Folgenden Faulstich 2000).⁴⁵

Vorab allerdings ist festzuhalten, dass eine Verteilung von Lernzeiten über die Lebensspanne für dynamische Gesellschaften eine angemessene Form von Aneignungsprozessen kultureller Lebensformen ist, Lernen sich also nicht mehr nur auf Erziehungsprozesse in der Kindheit und der Jugend beziehen kann, sondern unabschließbare, lebensbegleitende Bildungsprozesse erfordert, welche kontinuierlich Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung sichern. Während das bestehenden Bildungswesen auf die wachsende Dynamik der Arbeitswelt noch die traditionellen Antworten gibt, können mit dem Prinzip des Lebenslangen Lernens Grundzüge eines neuen Modells begründet werden, das die zunehmende Dynamisierung des Beschäftigungssystems durch verstärkte Flexibilisierung im Bildungssystem aufnimmt, gleichzeitig aber Kerne von Bildungsgängen, beruflichen Profilen und persönlicher Identität sichert.

⁴⁵ Die folgenden Überlegungen gehen z.T. zurück auf Arbeiten des Projektverbunds „Zeitpolitik und Lernchancen“ durchgeführt von einer Arbeitsgruppe der Hochschulen in Bremen, Duisburg, Erfurt und Hamburg sowie des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung.

1. Modernisierung und Flexibilisierung der Zeitstrukturen des Bildungssystems

Die Karriere des Konzepts Lebenslanges Lernen ist Resultat eines sich vollziehenden Umbruchs temporaler Strukturen. Die traditionelle, phasenorientierte Abgrenzung zwischen Lernzeiten und Erwerbszeiten wird zunehmend fraglich. Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiographie - Ausbildung, Einsatz und Ruhestand - wird flexibilisiert. Dabei entstehen neue Formen der Verschränkung von Arbeiten und Lernen. Erwachsenenbildung ist insgesamt Ausdruck dieses Wandels. Angesichts fortbestehender hoher Arbeitslosigkeit zerbrechen außerdem die Kontinuitäten aus Berufsausbildung oder Hochschule in die Erwerbstätigkeit hinein. Statt der Dauerhaftigkeit von Berufslaufbahnen entstehen Flexibilitäten und Mobilitäten zwischen und innerhalb von Lebensabschnitten.

Versuche, diese Entwicklungen begrifflich bzw. theoretisch zu fassen, bewegen sich auf drei Ebenen:

- Erstens gibt es Entwürfe für gesamtgesellschaftliche Konstruktionen unter den Stichwörtern Modernisierung und Individualisierung.
- Zweitens gibt es reale Flexibilitäts- und Mobilitätswänge in der Arbeitswelt aufgrund von technologischen und ökonomischen Umbrüchen
- und drittens bewegt sich die Diskussion um Biographie vor allem um die Deinstitutionalisierung von Lebensverläufen.

Das Postulat LLL nimmt diese Tendenzen auf und argumentiert mit weitreichenden Flexibilisierungs- und Individualisierungstendenzen. Es unterstellt eine Erosion der traditionellen Institutionen des Bildungsbereichs angesichts einer zunehmenden Dynamik der Arbeitswelt. Es beabsichtigt ein erweitertes Optionsspektrum individueller Präferenzen und Chancen.

Daraus folgen konsequenterweise weitreichende Reorganisationsnotwendigkeiten im Bildungssystem. Statt geschlossener Anstalten geht es um flexibilisierte Institutionen, statt um lange, der Erwerbstätigkeit vorgelagerte Lernlaufbahnen geht es um recurrente, modularisierte Lernbausteine. Allgemeine und berufliche Bildung treten in einen neuen Zusammenhang. In der Berufsbildung verschiebt sich das Verhältnis von „dualer“ und schulischer Ausbildung, und es entstehen neue Mischformen und Lernortverbünde. Die Rolle der Hochschulen bezogen auf den Arbeitsmarkt wird neu bestimmt und insgesamt wächst das Gewicht der Weiterbildung im Verhältnis von grundständigem und weiterführenden Lernen (vgl. Faulstich 1999).

- **Profilorientierte Modularisierung**

Ein strategisches Instrument zur Reorganisation des Bildungswesens ist der Ausbau von Modulen als inhaltlich bestimmbare Aus- und Weiterbildungsabschnitte mit einem bewerteten Abschluss in Form eines Zertifikates. Entscheidend für unterschiedliche Modul-Konzepte ist es, inwieweit sie Kerne von Kompetenzprofilen sichern. Die Modularisierung hat demnach eine organisatorische, eine curriculare und eine abschlussbezogene Dimension. Die Modularisierungsstrategie muss eingebunden werden in das Prinzip der Beruflichkeit, als Form der komplexen und identitätssichernden Arbeitstätigkeit.

- **Dynamisierte Zertifizierung**

Angesichts der zentralen Funktion von Zertifikaten als formale Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem geht es darum, Formen der Zertifizierung von Lernerfolgen zu fin-

den, welche die Flexibilisierung von Erwerbstätigkeiten auffangen. Dabei muss ein Mindestmaß an Standardisierung gesichert werden, um nicht in die Falle eines total dynamisierten Arbeitsmarktes zu geraten. Gleichzeitig muss die Ausweitung informellen Lernens in den Zertifizierungsstrategien berücksichtigt werden.

Dies öffnet auch Tätigkeitsübergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und ergibt veränderte Zeitmuster auf gesellschaftlicher wie auf betrieblicher Ebene. Daran schließen Gestaltungsansätze an.

2. Freistellung von Arbeitszeit für Lernzeit

Gegenüber traditionellen Beschulungsvorstellungen, die auch dazu dienten, Kinder und Jugendliche in Aufbewahrungsanstalten unterzubringen, bevor sie ins Erwerbsleben eintraten, setzt das Konzept LLL eine Durchmischung von Arbeiten und Lernen voraus. Ansätze - wenn auch bisher nur marginaler Reichweite - sind durch die Bildungsurlaubs- bzw. Arbeitnehmerfreistellungsgesetze initiiert worden.

Die Idee, für Lernen aufgewendete Zeit in die Arbeitszeit einzurechnen, geht zurück auf Diskussionen der Internationalen Arbeitsorganisation in den dreißiger Jahren (zit. in Görs 1978, 40). Aufgegriffen und propagiert wurde dieser Gedanke in der Bundesrepublik Deutschland 1960 auf der Mitgliederversammlung des Arbeitskreises „Arbeit und Leben“. Gefordert wurde „... *einen bezahlten Bildungsurlaub zu garantieren, der in jeweils fünf Jahren insgesamt acht Wochen umfassen soll*“ (zit. ebd. 31).

Bildungsurlaubs- bzw. Freistellungsgesetze gibt es – außer in Bayern und in Baden-Württemberg – in allen „alten“ Bundesländern. In den „neuen“ Ländern sind in Brandenburg und Sachsen-Anhalt Ansprüche auf Freistellung zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen verankert. Eine Bundesgesetzgebung zu Lernzeitanprüchen zur Freistellung während der Arbeitszeit besteht nach wie vor nicht. Über die gesetzlichen Regelungen hinaus sind schätzungsweise 500 tarifliche Regelungen zur Freistellung für berufliche Weiterbildung getroffen worden (Jansen/Länge 2000, 146).

Im „Bildungsurlaub“ werden Arbeitnehmer bezahlt von Arbeit freigestellt. In der Fassung des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes (AWbG) für NRW lauten die Grundsätze:

§ 1(2): *„Arbeitnehmerweiterbildung dient der beruflichen und politischen Erwachsenenbildung sowie deren Verbindung. Sie schließt Lehrveranstaltungen ein, die auf die Stellung des Arbeitnehmers in Staat, Gesellschaft, Familie oder Beruf bezogen sind.“*

Bildungsfreistellung erfolgt in der Regel für „anerkannte“ Veranstaltungen. Einen Rechtsanspruch auf bezahlte Freistellung von Arbeit haben Arbeitnehmer der privaten Wirtschaft und des öffentlichen Dienstes, deren Arbeits- bzw. Ausbildungsverhältnisse ihren Schwerpunkt im jeweiligen Bundesland haben. Der jährliche Anspruch umfasst meist fünf bezahlte Arbeitstage. Die Arbeitnehmer können Zeitpunkt und Inhalt der Weiterbildungsveranstaltung frei wählen. Die Arbeitgeber müssen rechtzeitig informiert werden und können nur ablehnen, wenn zwingende betriebliche Belange entgegenstehen. Für Kleinbetriebe gibt es z.T. Sonderbestimmungen. Die zuständigen Landesbehörden haben auf der Ebene von Rechtsverordnungen Anerkennungsvoraussetzungen festgelegt.

Dabei gibt es meist Einzelanerkennungsverfahren für die einzelne Bildungsurlaubsveranstaltung. In einzelnen Bundesländern greift daneben oder zusätzlich ein Verfahren der Trägeranerkennung.

Befragungen dokumentieren die Interessen an Teilnahme:

- berufliche Verwendbarkeit,
- Auseinandersetzung mit politischen Dimensionen des Berufs,
- Ausscheren aus dem Alltag,
- Erfahrungsaustausch,
- soziale Kontakte (Wagner; A. 1995).

Trotz fixierter Ansprüche ließen 1995 fast 99 von 100 Berechtigten ihren Bildungsurlaub verfallen. „Ging der Bildungsgesamtplan 1973 noch von einer Quote der Inanspruchnahme von 15 % aus, liegt die Teilnahme im Bundesdurchschnitt wahrscheinlich bei weniger als 1,5 % der Anspruchsberechtigten. Dabei variieren die Teilnahmezahlen zwischen 0,8 % in Nordrhein-Westfalen und 5 % in Bremen“ (Wagner, A. 1995, 5 – 6). Diese Quoten sind langfristig fast gleichbleibend, eher sogar sinkend.

Neben der regionalen – durch die Ländergesetzgebung und durch regionale Strukturen bedingte – Ungleichheit der Beteiligung wirken sozialstrukturelle Differenzen (vgl. Wagner 1995):

- Mehr Personen mit höherem Bildungsabschluss nehmen teil;
- Frauen sind weit unterrepräsentiert; ihr Anteil steigt aber bei höherer Erwerbsquote;
- Der Arbeiteranteil sinkt, überrepräsentiert sind Beschäftigte aus dem öffentlichen Dienst und den Bereichen Handel und Dienstleistung;
- der Ausländeranteil ist gering.
- Beschäftigte aus Großbetrieben nehmen stärker teil.

Ursachen für die hohe Selektivität der Inanspruchnahme und Teilnahme sind Desinteresse, Unkenntnis oder Ängste. Immer wieder gibt es Klagen von Arbeitgebern gegen Freistellungsansprüche. Auf Verbandsebene unterliegt die Arbeitnehmerfreistellung einer Blockade durch die Unternehmerseite.

Trotz dieser Einschränkungen hat sich der Bildungsurlaub zu einem relevanten Feld der Erwachsenenbildung entwickelt. Nichtsdestoweniger ist gemessen an den hoch gesteckten Erwartungen die Nutzung von Ansprüchen zur Bildungsfreistellung marginal geblieben. Gleichzeitig ist dieses Thema deshalb so konfliktreich, weil es um die gesellschaftliche Verteilung disponibler Zeit geht. Lernzeitanprüche belegen eine grundlegende Offenheit der Zeitverwendung. Durch die Freistellungsgesetze sind „grass-roots“ eines veränderten Bildungssystems entstanden, welche Übergänge zwischen Lernen und Arbeiten ermöglichen. Um dies aber tatsächlich zu verwirklichen, kommt es darauf an, das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem strukturell neu zu ordnen und durch die Überschneidung von Lern- und Arbeitszeiten neue Konsensfelder auszuloten (vgl. u. Abschnitt 4).

3. Arbeitszeit- und Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext

Die veränderten gesellschaftlichen Lernzeitmuster schlagen sich auch nieder in den betrieblichen Formen von Arbeits- und Lernzeiten (vgl. zum Folgenden Faulstich/Schmidt-Lauff 2000). Im Rahmen personalorientierter Unternehmensentwicklung wird Kompetenz zu einem Fokus betrieblicher Strategien. Entsprechend werden für Weiterbildung auch im Zusammenhang neuer Arbeitszeitmodelle veränderte Lernzeitkonzepte erprobt. Es entstehen nach Intention und Thematik differenzierte Lernmöglichkeiten, mit unterschiedlichen Anspruchsstrukturen und Konsensmöglichkeiten zwischen den Akteuren. Über die gesetzlichen Regelungen zur Freistellung bzw. Bildungsurlaub hinaus gibt es auf tariflicher und betrieblicher Ebene zahlreiche Regelungen, welche Lernzeitansprüche begründen und damit einen Reorganisationsprozess im Verhältnis von Lernen und Arbeiten anstoßen.

3.1 Arbeitszeit- und Lernzeitmodelle

Bei der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung greifen zunehmend „flexible Arbeitszeitmodelle“. Es überlagern sich fünf Trends (Lindecke 2000, 2-6):

- Herkömmliche Arbeitsformen, welche nach wie vor für die große Mehrheit der Beschäftigten gelten, werden mit Flexibilitätselementen versehen.
- Teure Arbeitszeiten werden zum Einsparen von Mehrarbeitszuschlägen durch billige Arbeitszeiten ersetzt.
- Befristete Abweichungen vom tariflichen Niveau werden ausgeweitet.
- Tarifwidrige Arbeitszeitverlängerungen greifen um sich.
- Betriebs- und Arbeitszeiten werden der Auftragslage angepasst.

„Fasst man den Begriff sehr weit, haben schon 85% aller Erwerbstätigen eine flexible Arbeitszeit“ (Koch 2001). Damit spaltet sich die Betriebszeit von der Erwerbszeit ab. Es gibt eine durchgängige Flexibilisierung sowohl hinsichtlich der betrieblichen Reichweite als auch bezogen auf Gestaltung für die einzelnen Beschäftigten. Gegenüber den kollektiven Regelungen, wie sie tarifvertraglich für ganze Beschäftigtengruppen festgelegt und besonders in Großbetrieben einheitlich verbindlich waren, greift zunehmend eine Individualisierung auch der Arbeitsverhältnisse. An die Stelle kollektiver Standards treten einzelne Aushandlungen. Ergebnis ist eine bereits weit fortgeschrittene Differenzierung der betrieblichen Reglements, welche universelle Normen ersetzen (vgl. Wagner 1995, 3).

Es gilt nicht mehr für alle das Gleiche (Individualisierung von Arbeitsvertragsverhältnissen). Parallel werden auch für die einzelnen Beschäftigten die Regelungen für die Erwerbsphasen differenziert. Es kann von den einzelnen zu unterschiedlichen Zeiten länger oder kürzer gearbeitet werden (Differenzierung).

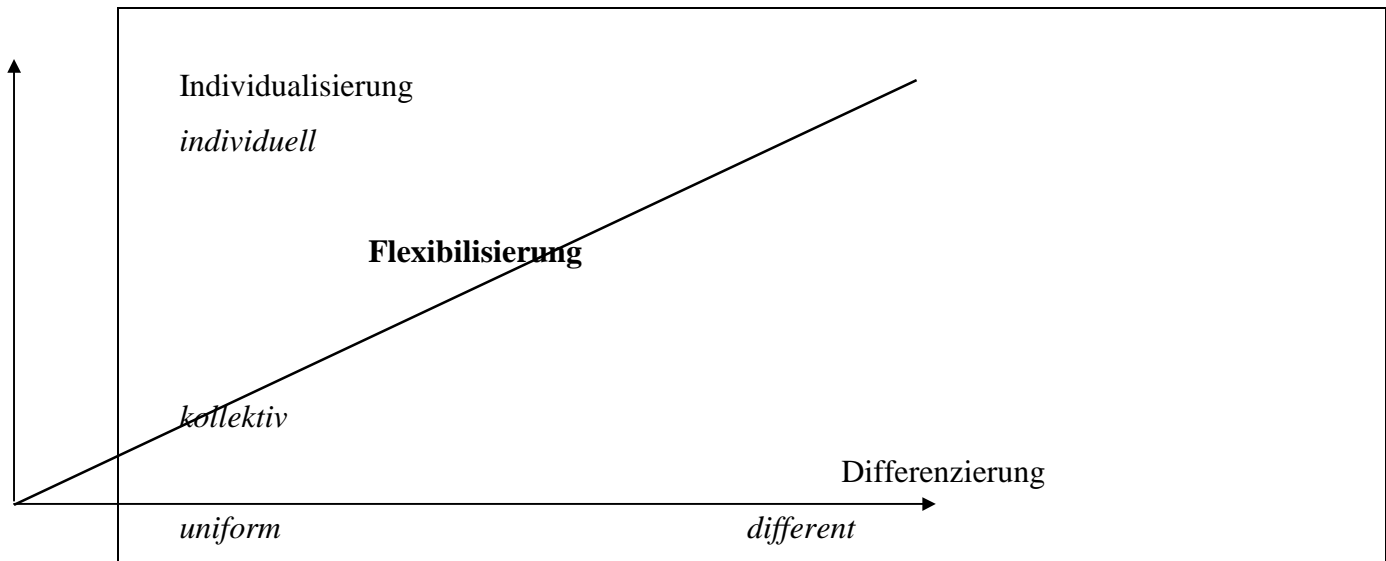


Abb. 1: Flexibilisierungsstrategien von Arbeitsvertragsverhältnissen

Entsprechend wird die Diskussion über Arbeitszeit erweitert. Ging es zunächst in einer ersten Phase hauptsächlich um Fragen der Arbeitszeitverkürzung – also der Dauer –, rückten seitdem vermehrt Aspekte der Lage und Verteilung der Arbeitszeit in den Brennpunkt. Mittlerweile kann eine dritte Diskussionsphase ausgemacht werden, bei der Kombinationschancen von Erwerbstätigkeiten mit anderen Tätigkeitsformen aufscheinen.

Dies gilt auch für Zeitverwendung für Lerntätigkeit. Der Nutzen von Lernen muss intentional und thematisch differenziert werden. Je nach Gegenstand und Anlass gibt es ein Geflecht teils verschiedener, teils überschneidender Interessen. Entsprechend unterscheidet sich auch die Bereitschaft, Ressourcen bezogen auf Geld und Zeit aufzubringen. Dies gilt für die Zeitanteile.

Damit werden differenzierte Interessenstrukturen deutlich, von denen ausgehend eine Gestaltbarkeit der zeitlichen Ordnungen im Betrieb möglich ist. Technische Erfordernisse geben dabei lediglich den Bezugsrahmen ab. Es ist vielmehr zu fragen, welche individuellen, sozialen und ökonomischen Konsequenzen unterschiedliche temporale Arrangements auf betrieblicher Ebene haben. Mit der Einführung flexibler Arbeitszeitmodelle gehen in den Unternehmen veränderte Qualifikationsanforderungen einher (Lindecke 2000, 201).

3.2 Lernzeit - Regelungen in Tarifverträgen und betrieblichen Vereinbarungen

Mittlerweile gibt es eine große Zahl unterschiedlicher Regelungen, welche arbeitspolitische Zeitstrategien fixieren. In diesen Regelungen werden Interessenkonstellationen institutionalisiert und für die betrieblichen und tariflichen Akteure überschaubar und verlässlich gemacht. Sie geraten damit in das arbeitspolitische Konflikt- bzw. Konsensfeld um Flexibilisierung versus Standardisierung. So stellt das Institut der deutschen Wirtschaft fest, dass „flexible Arbeitszeitsysteme zunehmend Mehrfachqualifikationen und damit höhere Humankapitalinvestitionen als starre Systeme“ (Dichmann 1998, 47) erforderlich machen. Gleichzeitig sind die Risiken einer zunehmenden „Intensivierung der Arbeit“ (vgl. Bosch 1989) und Verdichtung der Arbeitszeit zu beobachten.

Die Zahl der Arbeitszeitmodelle ist kaum überschaubar (Beispiele u.a. in Baillod u.a. 1997, Linnenkohl/Rauschenberg 1996, Wagner 1995). Auch die Zahl der Regelungen zur Qualifikation ist erheblich. Bereits 1977 belegte eine Auswertung 204 **Tarifverträge**, die eine Regelung zur Freistellung für Bildungszwecke enthalten (WSI-Tarifarchiv: Tarifvertragliche Regelungen über Bildungsurlaub. Düsseldorf 1977, Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen. Düsseldorf 2000). Diese Größenordnung wird auch für 1998 noch als gültig unterstellt (Grünwald/Moraal 1998, 99).

Für die Ebene der **Betriebsvereinbarungen** erfasst eine Dokumentation der Hans-Böckler-Stiftung 287 betriebliche Vereinbarungen, in denen auch Weiterbildung geregelt ist (Heidemann 1999 b). Davon sind allerdings nur 73 originäre, spezifisch für Weiterbildung abgeschlossene Vereinbarungen (ebd. 87). Qualifikation taucht meist im Zusammenhang mit anderen Regelungsanlässen auf.

Dabei sind die zunehmend wichtiger werdenden Formen arbeitsintegrierter Weiterbildung partiell regelungsresistent soweit es um ihre Zeittypik geht. Tätigkeitsformen durchdringen und überschneiden sich. Je mehr aber das Formalisierungsniveau steigt, desto deutlicher kann auch der Regulierungs- und Zertifizierungsgrad zunehmen.

Tarifverträge folgen im dominanten Modell meist der Faustformel, nach der betrieblich veranlasste Weiterbildung als Arbeitszeit gilt. *„Die Zeit der Qualifizierungsmaßnahme sowie die innerhalb der vereinbarten individuellen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit; das Monatsentgelt wird fortgezahlt“* (z.B. §3.3.7 der Metall- und Elektroindustrie Südwürttemberg-Hohenzollern und §3.3.6 Metallindustrie Nordwürttemberg/ Nordbaden, beide im: Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag „Qualifizierung der Beschäftigten“) (vgl. Bahn Müller u.a. 1991, 1993). Im „Tarifvertrag für die Fortbildung und Umschulung in der Druckindustrie“ vom 7. Mai 1990 lautet die entsprechende Formel:

„Die Zeit der Fortbildungsmaßnahmen sowie die innerhalb der vereinbarten regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit.“

Ein anderes Modell ist der Tarifvertrag zur Weiterqualifizierung zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik von 1988, in dem Freizeiten der Beschäftigten aus der tariflich damals anstehenden Arbeitszeitverkürzung, aus Zusatzfreischichten, abzufeiernden Überstunden oder Gleitzeiten verrechnet werden (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1991).

Wirksamkeit und Reichweite der Tarifverträge werden unterschiedlich eingeschätzt (Bahn Müller u.a. 1991, 1993, Seitz 1997). Dies veranlasst zusätzliche Betriebsvereinbarungen zur Qualifizierung abzuschließen. Betriebsvereinbarungen sollen aus dieser Sicht einen offeneren Rahmen und flexiblere Handhabungsmöglichkeiten bieten als die meisten vorliegenden Tarifverträge. Sie können die Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen mit ihren unterschiedlichsten Zielsetzungen, Kostenanteilen und Zeitaufwendungen besser berücksichtigen. Allerdings wird auch vor einer „Deregulierung von Tarifverträgen durch Betriebsvereinbarungen“ gewarnt (Hanau 1993). Regelungsaspekte streuen breit.

Ziele, zu beteiligende Akteure oder Instanzen, Bedarfe, Ansprüche, Information und Transparenz, Anmeldeformen, Teilnehmerauswahl, Zeitliche Lage, Zeitanteile, Kosten, Ansprüche, Verknüpfung mit Entlohnung oder Weiterbeschäftigung

Abb. 2: Regelungsaspekte von Weiterbildungsbetriebsvereinbarungen

In der Realität der betrieblichen Qualifizierung haben sich Mischformen herausgebildet, welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufteilen, neue Interessenkonstellationen anerkennen und neue Konsenschancen ausloten. Es entwickeln sich Formen des Time-Sharing und der Co-Finanzierung (vgl. Faulstich/Schmidt-Lauf 2000 b).

3.3 Kriterien für Erwerbs-Lernzeitmodelle

Dies ist bedeutsam für die betriebliche Interessenkonstellation und die verschiedenen Kriterien der Beteiligten. Es können an Erwerbs-Lernzeit-Modelle sehr unterschiedliche Anforderungen gestellt werden.

Verlängerung der Betriebszeiten
Verbesserung der Anlagenauslastung
Minderung von Lohnkosten
Senkung von Mehrarbeitskosten
Erhöhung der Einzeleinkommen
Senkung der Weiterbildungskosten
Reduktion der Abwesenheits- und Fluktuationskosten
Erhöhung der Arbeitsmotivation
Verminderung von Kontrollaufwand
Vermeidung von Konflikten
Erweiterung von Handlungsspielräumen
Verminderung von Belastungen
Erhöhung von Kompetenz
Steigerung der Arbeitsplatzsicherheit
Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze
Sicherung sozialer Integration

Abb. 3: Kriterien für Erwerbs-Lernzeit-Modelle
(vgl. Baillod 1997, Faulstich 1998, 107; Marr 1987, 349)

Diese Kriterien können auf ihre Konsensfähigkeit geprüft werden. Es ergeben sich bezogen auf die breit akzeptierte und zunehmende Bedeutung des Lernens und der Kompetenz breite Interessensüberschneidungen. Vorliegende Unternehmensbefragungen zeigen die Vielfalt möglicher Lösungswege (Faulstich/Schmidt-Lauff 2000 b). Dabei kann es kein Standardmodell geben, das als Schnittmuster für Unternehmen unterschiedlichster Größe, Branchen und Gewinnlage gleichzeitig gelten könnte. Vielmehr belegen die Fallerhebungen eine hohe Relevanz von Unternehmenskultur, Beteiligungstradition und Lernkultur.

Mit den Festlegungen von Lernzeitanprüchen auf gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Ebene sind Tätigkeitsübergänge zwischen Lernen und Arbeiten angestoßen worden, welche den geänderten gesellschaftlichen Zeitmustern folgen und sie gleichzeitig verstärken.

4. Zeitübergänge zwischen Arbeiten und Lernen

Arbeitszeiten und Lernzeiten durchmischen sich. Die Akteure bringen in sehr verschiedenem Verhältnis die Ressourcen an Zeit und Geld auf, die für Weiterbildung nötig sind. Dies gilt für die Unternehmens- wie für die Gesellschaftsebene. Es entstehen neue Konstellationen zwischen Unter-

nehmen, Arbeitsverwaltung und Institutionen der Erwachsenenbildung. Real gibt es bereits vielfältige Übergangsfelder zwischen der Nutzung von Arbeitszeit bzw. Freizeit für Lernzwecke (Weiß 2000).

Die arbeitsrechtliche Zweiteilung zwischen Arbeitszeit und Freizeit ist damit grundsätzlich in Frage gestellt. Statt mit zwei Feldern haben wir es mindestens mit vier zu tun: Erwerbszeit, Eigenzeiten, Gemeinschaftszeiten und Lernzeiten. Ins Blickfeld kommen so die Wechselwirkungen zwischen Erwerbszeitmustern, privater Lebensführung, politischem Gemeinwesen und Lernchancen. Lernzeiten stehen in einem Spannungsverhältnis zu anderen Tätigkeiten. Entsprechend differenzieren sich auch die Interessen und Prioritäten bezogen auf Zeitverwendung.

Für die Beschäftigten verbindet sich Kompetenzaufbau sowohl mit Erwerbsfunktionalität als auch mit eigener Persönlichkeitsentfaltung. Im Unternehmen geht es vorrangig um Effektivität des Personaleinsatzes. Dabei entstehen überschneidende Interessensfelder. Entsprechend ist der Ressourceneinsatz keineswegs eindeutig zuzuordnen, sondern die konkreten Einsatzrelationen von Geld und Zeit sind Resultate von Bargainingprozessen aufgrund von Machtkonstellationen. Die jeweils bestehende Verteilung und Zurechnung erfolgt durch mikropolitische Aushandlungen innerhalb makroökonomischer und –politischer Rahmenbedingungen. Eine Neuordnung von Lernzeiten für LLL kann gesichert werden, wenn

- erstens die Arbeitnehmerfreistellungsgesetze bundeseinheitlich generalisiert werden,
- zweitens Modelle tariflicher Regelungen expandieren,

- Beispiele betrieblicher Vereinbarungen diffundieren.

Mit einem solchen Konzept können Möglichkeiten zur Implementation von lebenslangem Lernen vorgehalten werden. Inwieweit diese tatsächlich genutzt werden, hängt von der Priorität ab, welche Lernzeiten im Zeitbudget des individuellen und des gesellschaftlichen Tätigkeitsspektrums erhalten.

Literatur

- Bahn Müller, R. u.a.: Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. München 1993
- Bahn Müller, R. u.a.: Weiterbildung durch Tarifvertrag. WSI-Mitteilungen (1991) 171-179
- Baillod, J. u.a.: Zeitenwende Arbeitszeit. Zürich 1997
- Bispink, R.: Qualifikationsrisiken, berufliche Weiterbildung und gewerkschaftliche Tarifpolitik. Düsseldorf 1990
- Bosch, G.: Qualifizieren statt entlassen. Opladen 1990
- Bosch, G.: Wettlauf rund um die Uhr? Bonn 1989
- Breisig, Th.: Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates. Baden-Baden 1997
- Brokmann-Nooren, Chr.: Weiterbildung in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die neunziger Jahre. Weinheim 1992, 167-196
- Dichmann, W./Wellmann, S.: Arbeitnehmerweiterbildung – freiwillig oder durch Rechtsanspruch? Köln 1996
- Dichmann, W.: Arbeitszeitpolitik als Instrument der Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik im Strukturwandel. Erkrath 1998
- Dux, G.: Die Zeit in der Geschichte. Frankfurt/M. 1989, 1998.2
- Elias, Norbert: Über die Zeit. Frankfurt/M. 1984
- Faulstich, P. Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998
- Faulstich, P.: Organisationsansätze für ein reformiertes Bildungssystem. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.): Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Berlin 1999, 127-138
- Faulstich, P.: Lernchancen und Zeitperspektiven. In: HBV (2000) H.2, 97-105
- Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S.: Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Innovation in der beruflichen Weiterbildung. Bielefeld 2000 a, 73-91
- Faulstich, P./Schmidt-Lauff, S.: Lernchancen durch Time-Sharing. In: Personalwirtschaft (2000) b H.10, 74-78
- Görs, D.: Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub. Köln 1978
- Heidemann, W. Dokumentation betrieblicher Vereinbarungen – Auswertung zur Weiterbildung. In: Projektgruppe Lernzeit (Hrsg.) 1999, 87-92
- Herrmann, Chr. u.a.: Forcierte Arbeitszeitflexibilisierung. Berlin 1999
- Hoffmann, E./Walwei, U.: Strukturwandel der Erwerbsarbeit: Was ist eigentlich noch „normal“?. IAB Kurzbericht Nr. 14, 25.10.2000
- Koch, S.: Arbeitszeitkonten stabilisieren die Beschäftigung. IAB Kurzbericht Nr.4/21.2.2001
- Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A.: Bildungschancen im Betrieb. Untersuchungen zur Weiterbildung in der chemischen Industrie. Berlin 1991
- Jansen, L./Länge, T.W.: Bildungsurlaub – Instrument zur Lösung von Lernzeitproblemen und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens? In: HBV (2000) 145-153
- Lindecke, Chr.: Flexible Arbeitsorganisation in der Praxis. München 2000
- Linnenkohl, K./Rauschenberg, H. J.: Arbeitszeitflexibilisierung. 140 Unternehmen und ihre Modelle. Heidelberg 1996
- Marr, R. u.a.: Arbeitszeitmanagement. Berlin 1987
- Nuissl, E./Sutter, H. (Hrsg.): Rechtliche und politische Aspekte des Bildungsurlaubs. Heidelberg 1984
- Oechsler, W.A./Düll, H./Carstens, U.: Betriebliche Weiterbildung als Humankapitalinvestition – Analyse von Tarif- und Betriebsvereinbarungen in der metallverarbeitenden und chemischen Industrie. Bamberg 1992
- Projektgruppe Lernzeiten (Hrsg.): Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen“. Duisburg 1999
- Seitz, Beate: Tarifierung von Weiterbildung. Opladen 1997
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Arbeitspolitik 2000. Berlin 1995
- Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin 1999
- Sutter, H.: Weiterbildungsregelung in Tarifverträgen. Bonn 1989
- Wagner, A.: Teilnahme am Bildungsurlaub. Düsseldorf 1995
- Wagner, D. (Hrsg.): Arbeitszeitmodelle. Göttingen 1995

Peter Faulstich

Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens

Wenn lebenslanges Lernen zur Realität werden soll, müssen dafür die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden. Es geht um ressourcielle - bezogen auf Zeit und Geld -, strukturelle - hinsichtlich des Umbaus des Bildungswesens - und infrastrukturelle Strategien, welche die Möglichkeitsbedingungen für lebenslanges Lernen schaffen. „Regionale Netzwerke“ und Kooperationsverbände sollen die Erreichbarkeit, die Verfügbarkeit, die Vielfalt und die Weiterentwicklung von Lernmöglichkeiten sichern.

Im Rahmen des Konzeptes LLL wird dem Aufbau von Supportstrukturen (Faulstich u.a. 1991) als institutionalisierten Netzwerken zwischen regionalen Bildungsanbietern und interessierten Nutzern ein hoher Stellenwert zugemessen. Leitgedanken dabei sind, gleichzeitig die Verantwortung der Lernenden für ihre eigenen Kompetenzentwicklungen zu stärken, aber auch notwendige Unterstützung zu ermöglichen.

Ein Fokus wird dabei auf regionale Aspekte gelegt. Durch räumliche Nähe von Supportstrukturen zu den Lernenden sollten Lernanlässe gegeben, Lernmöglichkeiten aufgezeigt und Lernanreize geschaffen werden. Zusammengefasst werden diese Ansätze in dem Konzept der "Lernenden Region" (Stahl 1999). Pointiert werden „endogene Potentiale“ und interne Ressourcen. Die Anpassung an regionale Bedürfnisse kann größere Bedarfsnähe und stärkere Adressatenorientierung von Lernmöglichkeiten gewährleisten.

Durch Kooperationsverbände - als auf Kontinuität gestellte Netzwerke - sollen regionale Infrastrukturen gefördert und gesichert werden, deren Hauptziel ist, Anbieter und Nachfrager sowie andere Interessierte zusammenzuführen, um so Verbesserungen der Lernangebote zu erreichen und gleichzeitig die Lernbeteiligung zu steigern.

Regionale Netze beruhen auf dichten Interaktionen in sozialen, ökonomischen, juristischen, administrativen und vor allem kulturellen Relationen. Regionale ökonomische Cluster sind gekennzeichnet durch „Embeddedness“ (Granovetter) in historisch gewachsene kulturelle Ensembles. Diese liefern den Hintergrund für eine Kooperation regionaler Akteure bei wissensintensiven Dienstleistungen.

Mit Netzwerkaktivitäten wird ein Strategieansatz aktiviert, der besonders in der Weiterbildung schon Ende der sechziger Jahre artikuliert wurde. Ein „kooperatives System der Erwachsenenbildung“ stand am Ausgangspunkt der Diskussion über Weiterbildungspolitik und wurde in den 70er Jahren zu einem wichtigen Prinzip der damals verabschiedeten Landesgesetze. Auch in den 90er Jahren wurde mit den Stichworten Kooperation, Verbände und Supportstrukturen ein entsprechendes Konzept formuliert und breit diskutiert. Wenn also nun nach Beginn des neuen Jahrtausends diese Strategie reaktiviert wird, ist es notwendig, darüber klar zu werden, welche Widerstände bestehen und welche neuen Konstellationen veränderte Umsetzungsmöglichkeiten fördern.

Das Konzept der Lernnetzwerke und -verbände kombiniert die beiden Stränge Regionalentwicklung einerseits und Bildungs-, insbesondere Weiterbildungspolitik andererseits. Dabei

spielen nicht nur ökonomische und soziale, sondern immer auch kulturelle Aktivitäten und die Gesamtheit der Lebensbedingungen eine Rolle.

1. Region als Fokus der Kompetenzentwicklung

Während auf der einen Seite Globalisierung um sich greift, ist auf der anderen Seite stärkere Regionalisierung feststellbar. Nachdem traditionelle Regionalpolitik durch Umverteilung von Wachstumsüberschüssen in Problemregionen versucht hat, Ungleichgewichte abzubauen, haben sich mittlerweile solche zentralistischen Programme als nicht geeignet erwiesen, um regionale Stärken und Perspektiven zu erkennen und zu aktivieren. So gibt es mittlerweile eine Rückbesinnung auf "endogene Potenziale", wobei sich das Augenmerk besonders auf qualifikatorische und kulturelle Ressourcen richtet. Die wichtigsten Stichworte dabei sind regionale Entwicklung durch Innovation und Qualifikation. Regionale Kulturen - als Gesamtheiten unterschiedlicher, räumlich differenzierter Lebensweisen - werden entwicklungsrelevant. Wenn Erneuerungsstrategien für Regionen artikuliert werden, wird in letzter Konsequenz Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt gestellt.

Der Begriff Region ist allerdings gegenüber Versuchen einer Definition äußerst sperrig. Es gibt verschiedenste Zugänge (Scheff 1999,18) z.B.:

- Territoriale, d.h. an Raumgrößen wie Pendlerströmen oder Einzugsgebieten orientierte,
- administrative, also auf Gebietskörperschaften oder Verwaltungseinheiten wie Kreise, aber auch Kammern oder Arbeitsämter bezogene,
- funktionale, ausgehend von spezifischen Problemen wie Verkehr, Warenumschat, oder eben auch Bildungsangeboten.

Die Diskussion um Raumentwicklung hat pointiert, dass jedes Problem zur Konstruktion von spezifischen Regionen zu anderen Abgrenzungen führt. Es geht letztlich um ökonomische, soziale, politische und kulturelle Zusammenhänge, welche über Kommunikations- und Interaktionsstrukturen Lebens- und Wirtschaftsräume konstituieren.

2. Netzwerke als Regulationsstrategie

Die bildungsökonomische Diskussion hat herausgearbeitet, dass für diesen Sektor weder der Markt, als Forum individueller Unternehmens- und Käuferentscheidungen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können. Eine Lösungsalternative für neue gesellschaftliche Vermittlungs- und Entscheidungsformen wird in der Diskussion um Netzwerke als Regulationsmechanismen "dritter Art" pointiert. Netzwerke stützen sich vorrangig nicht auf monetäre oder hierarchische Verhältnisse, sondern auf Kontextbedingungen wie Vertrauen, Anerkennung und gemeinsame Interessen. Über einzelne Kooperationsaktivitäten hinaus sind Netzwerke relativ kontinuierliche Kopplungen der beteiligten Akteure. Sie setzen auf kommunikative Beziehungen, welche sich nicht in Geld- oder Marktverhältnisse auflösen.

Es muss unterschieden werden zwischen Netzen, Kooperationen und Institutionen. Erst wenn Interaktionen kontinuierlich werden, entstehen daraus Netzwerke, welche den beteilig-

ten Akteuren eine Vertrauensgrundlage für den Ausgleich von Interessen geben. Unterscheidbar sind aufsteigende Niveaus des Grades sozialer Kopplung. Wenn Netzwerke auf Kontinuität gestellt und formalisiert werden, ergeben sich Kooperationsverbünde mit gemeinsamen Zielsetzungen und Aktivitäten. Dies ist noch abzusetzen gegenüber juristisch normierten Formen der Gebietskörperschaften, wie sie sich in den territorialen Institutionen des politischen Systems darstellen. Die Gebietskörperschaften können aber auch selbst Teil eines Netzwerkes werden. Kompetenznetzwerk und Kooperationsverbünde bewegen sich also in einem Spannungsfeld von öffentlichen Institutionen und der Selbstbindung und Kooperation der Beteiligten. (Abb. 1).

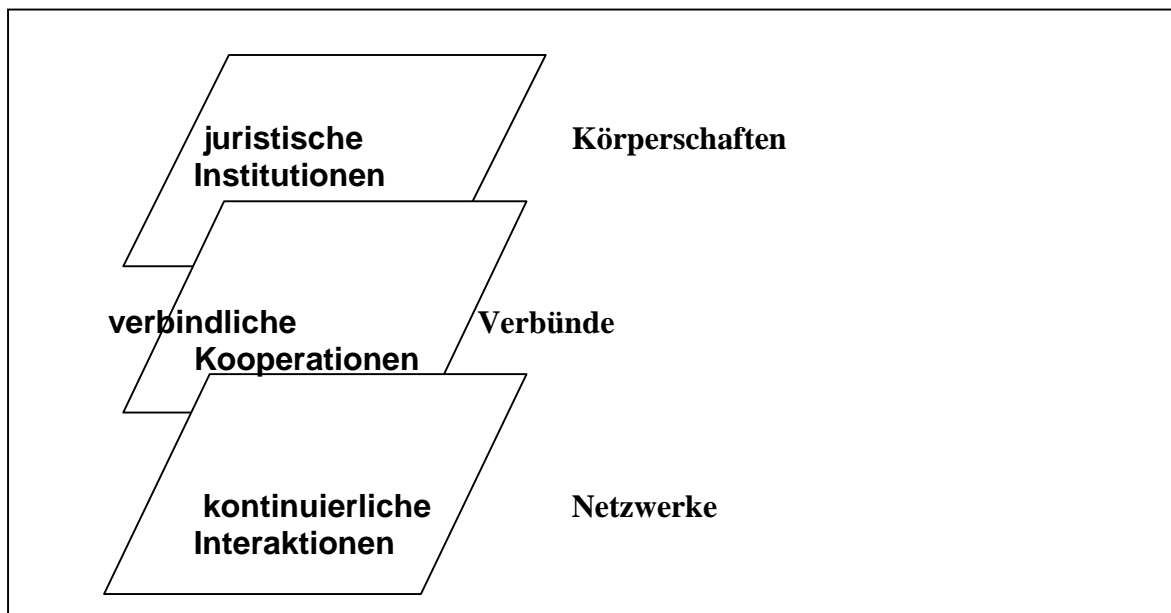


Abb.1: Niveaus sozialer Kopplung

Durch die Diskussion um Netzwerke wird gleichzeitig ein gesellschaftliches Beziehungsgefüge akzentuiert, das gerade angesichts vorherrschender Individualisierungstendenzen gemeinschaftliche Verantwortung betont. Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass es auch mögliche Probleme und Risiken von Netzwerksteuerungen geben kann. Netzwerke sind keineswegs ein Allheilmittel für Regulationsdefizite. Es gibt nach „Marktversagen“ und „Staatsversagen“ auch so etwas wie „Netzwerkversagen“. Außerdem sind Macht und Konflikt in Netzwerken keineswegs aufgehoben, sondern möglicherweise nur verlagert. Eine Reihe von Problemen können zu „Netzwerkversagen“ führen (Abb. 2).

- **Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren**
- **steigender Zeitbedarf**
- **fehlende Kontinuität**
- **wachsende Koordinationsprobleme**
- **zunehmender Verhandlungsaufwand**
- **Fortbestehen von Macht und Hierarchie**
- **Leugnen oder Verschieben von Konflikten**

Abb. 2: Risiken eines Netzwerkversagens

3. Netzwerke lebensbegleitenden Lernens

Für regionale Lernkulturen und die entsprechenden Arbeits- und Lebensperspektiven sind die vorhandenen und zu entwickelnden Lernchancen zentrales Moment. Es geht also darum, eine Infrastruktur für miteinander vernetzte Lernangebote zu sichern und zu entwickeln.

Solche Ansätze sind in der Bundesrepublik Deutschland in verschiedensten Zusammenhängen, z. B. unter der Thematik "regionale Bildungslandschaften" in Nordrhein-Westfalen oder beim Aufbau von Weiterbildungsverbänden in Schleswig-Holstein vorgeschlagen worden.

Netzwerke sollen zum einen der regionalpolitischen Entscheidungsfindung dienen; zu diesen koordinierenden Funktionen können gehören:

- Bedarfsklärung,
- Planung und Empfehlung von Schwerpunktsetzungen,
- Abstimmung der Angebote,
- Erstellung regionaler Programme,
- Anregung zur Kooperation und zur Sicherung der Kontinuität der Angebote,
- Entwicklung der Lerninfrastruktur,
- Mittelverteilung
- Vergabe öffentlicher Initiativprojekte,
- Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung.

Solche Formen regionalpolitischer Entscheidungen müssen zum andern ergänzt werden durch Unterstützungsleistungen, welche träger- und einrichtungsübergreifend sichergestellt werden müssen; zu solchen Supportstrukturen mit mehr administrativen und technischen Funktionen gehören:

- Information und Transparenz,
- Beratung und Werbung,
- Curriculum- und Materialerstellung,
- Qualifizierung des Personals,
- Bereitstellung dezentraler Ressourcen,
- Kontaktvermittlung zu Bildungsinstitutionen und Unternehmen,
- administrative Koordination einzelner Projekte,
- Gemeinsames Marketing,
- Qualitätssicherung und Evaluationsansätze.

Kompetenznetzwerke beruhen also auf Interaktionsstrukturen, die der Entscheidungsfindung und der Unterstützung von Lernmöglichkeiten dienen. Diese können formalisiert und institutionalisiert werden, in Kooperationsverbänden, welche ihre Kontinuität gewährleisten.

Es gibt typische Entwicklungsverläufe, wie sich riskante Interaktionen zu relativer Stabilität verschieben können. Ein möglicher Prozess geht von einzelnen Absprachen über teils vertraglich abgesicherte und dann auch längerfristige Zusammenarbeit zu regionalen Allianzen führen kann.

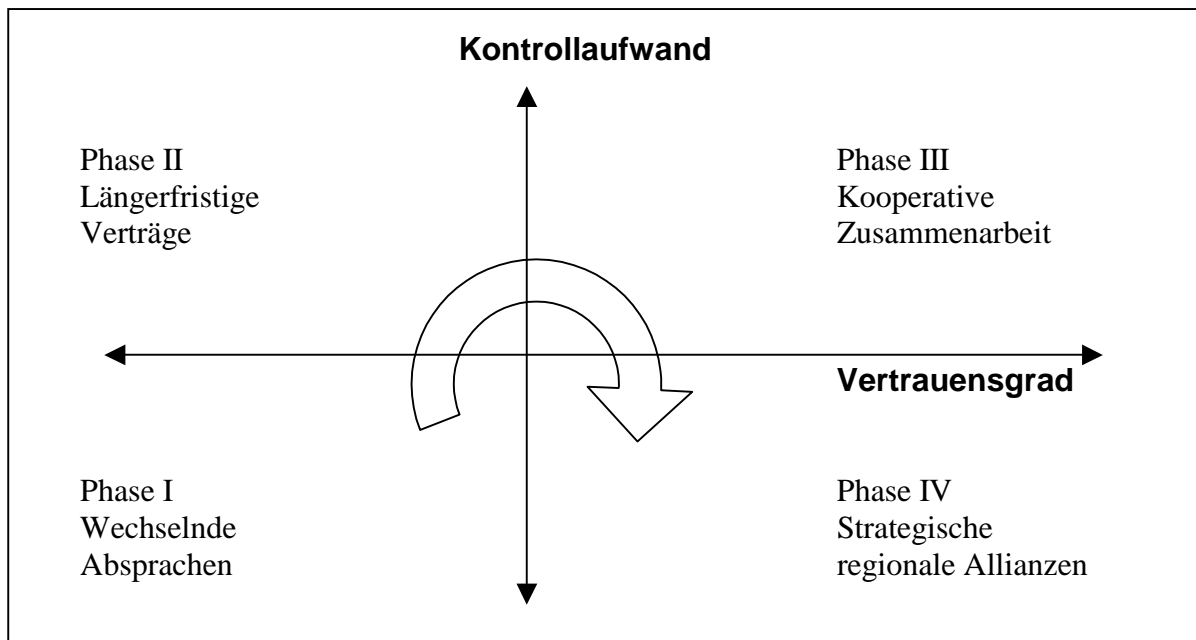


Abb. 3: Entwicklung von Netzwerken und Kooperationsstrukturen
(geändert nach Wildemann 1997, 421)

Für Lernnetzwerke entwickelt sich ein solcher Prozess nach vorliegenden empirischen Analysen (Faulstich u.a. 2000) oft von weichen Kooperationen durch gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit, über Beratungsaktivitäten hin zu abgestimmten Formen der Qualitätssicherung. Es ist selbstverständlich, dass instabile Zwischenlagen fortbestehen und die Übergänge riskant bleiben, weil sich divergierende Interessen nicht aufheben. Ausgelotet werden immer wieder neu überschneidende Interessen, durch die Netzwerke und Kooperationen zu win-win-Spielen werden.

Eingebracht in Netzwerkaktivitäten und Kooperationsverbünde werden akteurspezifische Interessen und Expertise. Zusammenarbeit beruht dabei auf der Unterschiedlichkeit der Beteiligten. Aufbauend auf dem regional verteilten Wissen können Netzwerke als multiplen Zentren von Expertise entstehen. Sie konstituieren „Communities of practice“ resultierend aus kulturellen Traditionen. Dabei verschieben sich die Netzwerkstrukturen: Forschungsinstitute und Entwicklungsabteilungen sind nicht mehr die hauptsächlichen oder gar ausschließlichen Wissenserzeuger. Auch im Spektrum der Wissensnutzer – bei spezialisierten Industriefirmen und Handwerksunternehmen, bei Softwarefirmen und Designstudios, aber auch in Verwaltungen und Anwalts- und Notarsbüros – entsteht ein - meist implizites - Wissen. Dies zu identifizieren, zu explizieren, zu diffundieren, zu kombinieren und zu modifizieren ist die Leistung der Wissensvermittler: traditionell der Beratungsfirmen, der Massenmedien und der Weiterbildungsträger, die sich zunehmend informationstechnischer Instrumente wie Datenbanken, Informationsdienste und Expertensysteme bedienen. Regionale Wirtschaftskreisläufe beruhen immer mehr auf der polyzentrischen Produktion, Distribution und Implementation von Wissen. Wettbewerbsfähigkeit ist dann Resultat durchaus immer wieder neu prekärer Kooperation von Experten.

4. Anforderungen an Netzwerke

Ein nicht-reduktionistisches Konzept regionaler Wissenserzeugung und -vermittlung geht also über bloße Ökonomie hinaus und berücksichtigt regionale Kulturen, Erfahrungen als Grundlage von Wissensaneignung.

Regionale Netzwerke sind riskante Kooperationstrategien, die immer wieder gefährdet sind und sich auflösen und neu entstehen. Längerfristig arbeitende Verbände haben eine Reihe von Strategien entwickelt, welche Kontinuität sichern sollen.

- Institutionelle Dauerförderung
- weitere Fördermittel von Land, Bund oder EU
- Zuschüsse der Träger
- Finanzierung durch beteiligte Unternehmen
- Akquisition weiterer Projekte
- eigene Einnahmen

Abb. 4: Kontinuitätsstrategien

Nach bisher vorliegenden Erfahrungen müssen Netzwerke lebenslangen Lernens, wenn sie erfolgreiche Impulsgeber für "lernende Regionen" sein wollen, einige organisatorische Merkmale aufweisen:

- Regionale Initiative
- Flexibilität der Strukturen
- „Bottom up“ – Steuerung
- Geringe Hierarchie
- Direkte Kommunikation
- Neutrale Koordination
- Offenheit des Leistungsspektrums
- Verknüpfung verschiedener Politikfelder

Abb. 5: Netzwerkerfordernisse

Unter diesen Bedingungen sind die Netzwerke Voraussetzungen, um bezogen auf das Konzept LLL Lernanstöße zu geben, Lernmöglichkeiten aufzuzeigen und vorzuhalten, Lernanreize zu schaffen und Lernzeiten zu sichern.

Literatur:

Benzenberg, I. *Netzwerke als Regulations- und Aktionsfeld der beruflichen Weiterbildung. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven.* Bochum 1999.

Biesecker, A. u. K. Grendörfer (Hg.). *Kooperation, Netzwerk, Selbstorganisation.* Pfaffenweiler 1996.

Brookmann-Nooren, C. "Die Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik." In: P. Faulstich u.a. (Hg.). *Weiterbildung für die 90er Jahre.* Weinheim 1992. S. 183 – 195.

Dobischat, R. "Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerk zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – ein Allianz mit Zukunft?" In: Hendrich, W. u.a. (Hg.). *Politikfeld betriebliche Weiterbildung.* München 1999. S. 89 – 115.

- Dobischat, R. u.a. (Hg.) *Berufliche Bildung in der Region. – Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin 1997.
- Dobischat, R. u.a. (Hg.) *Berufliche Weiterbildung als freier Markt?* Berlin 1995.
- Faulstich, P. "'Netze' als Ansatz regionaler Qualifikationspolitik." In: R. Dobischat u.a. Hg. *Berufliche Bildung in der Region. . – Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin 1997. S. 53 – 64.
- Faulstich, P. "Regionalisierung statt Globalisierung in der Weiterbildung." *Grundlagen der Weiterbildung. Zeitschrift*. (1996). S. 306.
- Faulstich, P. und C. Zeuner. "Lernkulturen in regionalen Netzwerken." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 44*, Dezember 1999. S. 58 – 67.
- Faulstich, P. u.a. *Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Weinheim 1996.
- Faulstich, P. u.a. *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim 1991.
- Faulstich, P. u.a. „Abschlussbericht zum Projekt „Evaluation des Weiterbildungskonzeptes in Schleswig – Holstein“ Hamburg 2000
- Faulstich, P. u.a. „Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/ Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland“ Hamburg 2001
- Gräbe, Sylvia. "Reziprozität und Stress in 'Support'-Netzwerken." In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (1991/2). S. 344 – 356.
- Granovetter, M. "Economic Action and Social Structure. The Problem of Embeddedness." *American Journal of Sociology* (1986). S. 481 – 510.
- Grenzdörfer, K. *Ökonomie der Kooperation in der Weiterbildung*. Bremen 1996.
- Hagedorn, F. (Hg.). *Anders arbeiten in Bildung und Kultur*. Weinheim 1994.
- Hellmer, F. u.a. *Mythos Netzwerke*. Berlin 1999.
- Hild, P. *Netzwerke der lokalen Arbeitsmarktpolitik. – Steuerungsprobleme in theoretischer und empirischer Sicht*. Berlin 1997.
- Husemann, R. Netzwerke als regionale Organisationsmodelle beruflich- betrieblicher Weiterbildung." In: Bayer, M. u.a. *Die Zukunft der AFG/ AFRG- geförderten beruflichen Weiterbildung*. Frankfurt a. Main, 1998. S. 243 – 258.
- Kremer, J., U. Michelsen u. T. Mießen. *Qualifizierungsnetzwerke beruflicher Weiterbildung*. Alsbach/Bergstraße 1998.
- Mahnkopf, B. "Markt, Hierarchie und soziale Beziehungen. Zur Bedeutung reziproker Beziehungsnetzwerke in modernen Marktgesellschaften." In: Beckenbach, N. u.a. (Hg.). *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. Göttingen 1994. S. 65 – 84.
- Mayntz, R. "Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken." In: *Journal für Sozialforschung* (1992/2). S. 19 – 32.
- Messner, D. "Fallstricke und Grenzen der Netzwerksteuerung." *Prokla* (1994). S. 563 – 596.
- Nuissl, E. (Hg.). *Standortfaktor Weiterbildung*. Bielefeld 1995.
- Scheff, J.: *Lernende Regionen. Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen*. Wien 1999

- Schönfeld, M. u. S. Stöbe. *Weiterbildung als Dienstleitung. Die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten*. Neuwied 1995.
- Stahl, Th./ Schreiber, R. „Lernende Region“ In: AG QUEM. „Kompetenzentwicklung `99“ Berlin 1999, S.339-378.
- Streck, W.: Vielfalt und Interdependenz. Überlegungen zur Rolle von intermediären Organisationen. In: *KZfSS* (1987). S. 452-470.
- Wegge, M. *Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden?* Opladen 1996.
- Wildemann, H.: Koordination von Unternehmensnetzwerken. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre* (1997) H.4, 417 - 438
- Zarth, M./ Crome, B.: Die regionale Infrastrukturausstattung als Indikator für die Auswahl regionalpolitischer Fördergebiete. In: *MittAB* (1999) H.4,618-630

Susanne Kretschmer und Christina Below

Lebensbegleitendes Lernen: Modularisierung

1. Ausgangssituation

Im Kontext „Lebensbegleitendes Lernen“ ist das System der beruflichen Bildung mit der Forderung nach Modernisierung und Flexibilisierung konfrontiert. Neue Organisationsformen und Lernkonzepte sind gefragt, die die formellen und informellen Lernprozesse verbinden und auf individuell vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbauen.

Folgende Aspekte skizzieren den Handlungsbedarf:

- Das bisherige Bildungssystem ist nicht prozessorientiert und bietet wenig Orientierung. Es fehlt ein Steuerungsinstrument.
- Berufliche Qualifikationen außerhalb regulärer Erstausbildung und Weiterbildungsberufe werden in der Regel nicht anerkannt zertifiziert und sind somit kaum verwertbar.

2. Modularisierung – mehr Chancen auf Bildung

Modulare Qualifizierungskonzepte erfüllen die Forderungen nach flexiblen Bildungswegen, indem sie es ermöglichen, bei individuellen Voraussetzungen anzuknüpfen.

Sie können von der Berufsvorbereitung über die Nachqualifizierung bis zur beruflichen Weiterbildung, von Qualifizierungsprojekten für Jugendliche bis zu Angeboten der Erwachsenenbildung in Volkshochschulen und Universitäten sowie von SGB III - geförderten Integrationsmaßnahmen bis zu regulären Ausbildungs- und Weiterbildungsgängen eingesetzt werden.

Module in diesem Sinne verstanden beschreiben die wesentlichen Kompetenzbereiche eines Berufsbildes und weisen berufliche Handlungskompetenzen aus. Durch die Orientierung an Berufsbildern werden Qualitätsmerkmale vorgegeben für das schrittweise Erwerben von Abschlüssen in anerkannten Berufen sowie das Erwerben von Weiterbildungsabschlüssen.

Modularisierung verbindet Aus- und Weiterbildung und schafft Übergänge. Module können in einem Berufsbild zur Ausbildung gehören, während sie bei einem anderen Berufsbild zur Zusatzqualifikation werden können.

Modulare Qualifizierung richtet sich an Menschen, die individuelle Wege des Lernens beschreiten wollen bzw. die derartige Möglichkeiten für ihre weitere Entwicklung benötigen. Hierbei handelt es sich um Personen mit den unterschiedlichsten Lebensbiographien unabhängig von ihrer Vorbildung, von vorhandenen Bildungsabschlüssen und ihrer derzeitigen Situation.

Ein besonderes Augenmerk gilt jedoch auch sogenannten (bildungs-)benachteiligten Personengruppen, z.B. Personen ohne formale Bildungsabschlüsse, Personen mit individuellen (diskontinuierlichen) Bildungskarrieren, Frauen beim (Wieder-) Einstieg in den Beruf, Men-

schen ausländischer Herkunft (Migranten), Personen mit sozialen und persönlichen Brüchen (Insassen und Entlassene von Haftanstalten, Therapieeinrichtungen).

Modulare Qualifizierung ist gleichfalls arbeitgeberfreundlich. In zeitlich überschaubaren und inhaltlich in sich geschlossenen Einheiten können sich Arbeitnehmer/innen weiterbilden, die Wahl der Module als auch die zeitliche Reihenfolge kann an betriebliche Erfordernisse angepasst werden. Die Kopplung mit betriebspraktischen Erfahrungen stellt ein wichtiges Qualitätsmerkmal modularer Konzepte dar.

Modularisierung unterstützt das lebensbegleitende Lernen und zeigt Wege dafür auf. Somit werden auch Personen angesprochen und einbezogen, die sonst oft von Weiterbildung ausgeschlossen sind. Durch die Gliederung der Bildungsinhalte in Module erhöht sich die Transparenz über individuelle Leistungsziele und individuellen Leistungsstand (u.a. auf dem Weg zu einem Berufsabschluss).

Allerdings muss dabei beachtet werden, dass modularisierte Qualifizierungen durch ihre individuelle Gestaltbarkeit und die hohe Flexibilität einen erhöhten Koordinations- und Beratungsaufwand auf der Seite der Bildungsanbieter bedeuten.

Deshalb müssen Strukturen geschaffen werden, die eine modulare Qualifizierung begleiten und steuern. Dazu gehören

- **die Feststellung** individuell vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten, um im Hinblick auf das Nachholen eines Berufsabschlusses, die Lernbedarfe zu definieren und auf dieser Grundlage individuelle Qualifizierungspläne für jeden Teilnehmer zu entwickeln. Das Feststellungsverfahren ermöglicht zudem die formale Anerkennung beruflicher Fähigkeiten, die dann in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden.
- **die Qualifizierungsberatung**, um einen individuellen Qualifizierungsweg zu planen, einen Qualifizierungsplan zu erstellen und die verschiedenen Lernorte zu verknüpfen
- **das Durchführen von Modulprüfungen**, mit denen die einzelnen Module abgeschlossen werden. Eine Modulprüfung stellt den Nachweis über die vorhandenen/erworbenen Qualifikationen dar, die Modul für Modul in einem Qualifizierungspass zertifiziert werden. Eine Modulprüfung fragt nicht nur Kenntnisse ab, sondern prüft auch die Fähigkeit zur Anwendung des Gelernten und erfasst die sogenannten Schlüsselqualifikationen
- **die Lernberatung** zur Steuerung, Begleitung und Stützung des Lernprozesses. Sie ist insbesondere für die oft lernungewohnten Zielgruppen von größter Bedeutung. Die Lernberatung muss mit dem Einstieg in eine modulare Qualifizierung, nach dem Feststellungsverfahren oder einer Modulprüfung einsetzen und dient der Orientierung im Qualifizierungsprozess. Die Lernberatung erfolgt zu fachspezifischen und lernorganisatorischen Fragen.
- **Einführung eines Qualifizierungspasses** als Nachweisinstrument.

3. Der Qualifizierungspass – als Nachweis von Lernprozessen und als Steuerungsinstrument des Bildungsweges

Wer lebensbegleitendes Lernen fordert, muss sich mit neuen Formen der Zertifizierung auseinandersetzen. Die Einführung eines Qualifizierungspasses stellt hierfür ein geeignetes Instrument dar.

Der Qualifizierungspass ist ein persönliches Dokument, das den Nutzer/die Nutzerin begleitet und von der Berufsvorbereitung bis zur Nachqualifizierung oder Weiterbildung eingesetzt werden kann.

Im Qualifizierungspass werden Module zertifiziert und weitere berufsspezifische Qualifikationen, berufsübergreifende Zusatzqualifikationen, berufliche Vorerfahrungen, Schulabschlüsse sowie sonstige Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die berufliche Tätigkeit verwertbar sind, erfasst.

Der Qualifizierungspass ist Strukturierungshilfe bereits während des Qualifizierungsprozesses und wird im Rahmen einer Feststellung, nach einer Modulprüfung, bei einem Assessmentverfahren oder zu Beginn einer Qualifizierung ausgegeben.

Für die Zulassung zur Externenprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), Handwerksordnung (HwO) oder dem jeweils geltenden Landesschulgesetz ist der Qualifizierungspass Nachweis, dass die Voraussetzungen erfüllt sind.

Der Qualifizierungspass ist ein Instrument zur Sicherung von Qualität und Transparenz für abschlussbezogene modulare Qualifizierung.

- Der Qualifizierungspass stellt eine Möglichkeit dar, berufliche Kompetenzen unterhalb eines anerkannten Berufsabschlusses zu dokumentieren und "vorzeigbar" zu machen.
- Der Qualifizierungspass strukturiert einen möglichen Weg zum Nachholen eines Berufsabschlusses, indem im Qualifizierungspass weitere Schritte aufgezeigt werden. Gerade für die Zielgruppe der Un- und Angelernten ist es wichtig, einzelne Schritte zu planen und nach und nach absolvieren zu können.
- Der Qualifizierungspass kann für alle genutzt werden, die eine Ausbildung (Studium) abbrechen, an einer Berufsvorbereitung, einer Nachqualifizierung oder einer Maßnahme der Arbeitsförderung teilnehmen.
- Der Qualifizierungspass gibt die Möglichkeit, berufliche Qualifikationen und Erfahrungen, die außerhalb traditioneller Aus- und Weiterbildung erworben wurden, zu dokumentieren und zu sammeln.

Damit können Personen, die individuelle Bildungswege gehen, erstmalig umfassend alle Stationen ihres beruflichen und persönlichen Werdegangs darstellen.

Der Qualifizierungspass wird durch Bildungseinrichtungen, Qualifizierungsträger und Betriebe ausgegeben.

4. Netzwerke als Instrument zur Implementierung und Qualitätssicherung für modularisiertes Lernen

Lebensbegleitendes Lernen setzt eine hohe Selbststeuerung der Lernenden voraus. Für eine eigenständige Wahl des „richtigen Weges“ ist jedoch auch eine „Sichtung“ der Wahloptionen erforderlich: durch eine nachvollziehbare Struktur des Weiterbildungssystems und entsprechende Hilfestellungen (Beratung, Datenbanken etc.).

Allerdings ist auch deutlich geworden, dass ein so flexibles System seine Vorteile gegenüber herkömmlichen Formen der Qualifizierung erst vollständig zeigen kann, wenn ein regionaler Konsens besteht, auf breiter Basis modulare Qualifizierung anzubieten.

Dazu müssen sich private und öffentliche Bildungsanbieter mit den regionalen Akteuren der beruflichen Bildung (Kammern, Gewerkschaften, Verbände, Arbeitsämter und zuständige Stellen der öffentlichen Verwaltungen) vernetzen, mit einander kooperieren, um an der Modernisierung von beruflicher Bildung im Kontext von „lebensbegleitendem“ Lernen mitzuwirken.

Modularisierung trägt somit auch zu einer Veränderung auf der Bildungsanbieterseite bei.

Die Vernetzung dient

- dem Aufbau eines modularen Qualifizierungs- und Weiterbildungssystems, das den individuellen Bedürfnissen von Nutzern und aber auch den Anforderungen von Betrieben bzw. den Bedingungen in den jeweiligen Branchen und Regionen gerecht wird
- der Qualitätssicherung durch Verbreitung der regional bzw. bundesweit anerkannten Qualitätsstandards und Verfahren zur Modularisierung
- der Einführung des Qualifizierungspasses als Zertifizierungsinstrument für individuelle Formen des Lernens
- der Entwicklung von Beratungs- und Serviceangeboten für individuelle Bildungsnachfrager sowie die Einführung eines Verfahrens zur Validierung von beruflichen Vorerfahrungen als Grundlage für den passgenauen Einstieg in modulare Qualifizierungsangebote

Literaturliste:

- BBJ CONSULT INFO I/2000: Modulare Qualifizierung. Ein neuer Weg zum Berufsabschluss. BBJ Verlag, Berlin 2000.
- BBJ CONSULT INFO I/1998: Modularisierung in der beruflichen Weiterbildung. BBJ Verlag, Berlin 1998.
- BBJ CONSULT INFO IV/1997: Der Qualifizierungspaß. Zertifizierungsinstrument für modulare Nachqualifizierungssysteme. BBJ Verlag, Berlin 1997.
- BBJ CONSULT INFO IV/1995: Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen". Dokumentation der Fachtagung am 18./19. Oktober 1995. BBJ SERVIS gGmbH, BBJ Verlag, Berlin 1995.

- BBJ SERVIS gGmbH: Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen" im Rahmen des Berliner Programms 501/301. Dokumentation und Projektauswertung. BBJ Verlag, Berlin 2000
- Below, Christina: Der Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen". In: Pohl, Axel; Schneider, Sabine (Hrsg.): Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren?. Neuling Verlag, Tübingen 2000
- Below, Christina/Dellbrück, Joachim: Modularisierung und Zertifizierung im Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen". In: DAVIDS, Sabine (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 216. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1998.
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Gemeinsame Erklärung zu den Ergebnissen des 7. Spitzengesprächs am 4.3. 2001
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bundesanstalt für Arbeit, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (Hrsg.): Neue Wege zum Berufsabschluss. Ein Handbuch zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelerner (junger) Erwachsener. Bonn, Berlin, Nürnberg, Frankfurt/Main 1999.
- Davids, Sabine (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 216. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1998.
- Kloas, Peter-Werner: Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Berichte zur Beruflichen Bildung. Band 208. Berlin und Bonn 1997
- Kretschmer, Susanne: "Modulare Qualifizierung verknüpft mit qualifizierender Beschäftigung – eine neue Chance für un- und angelernte junge Menschen zum Nachholen eines Berufsabschlusses". In Jugend Beruf Gesellschaft. Hrsg.: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) 1997
- Kuhn, Fritz-Gerhard: Baustein für Baustein zum Berufsabschluss. Perspektive durch "Duale Bausteine" im Jugenddorf Berufshilfe des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands e.V., in Diakonie Jahrbuch 1996/97: Innovative Modelle. Reutlingen 1997
- Loebe, Herbert, Severing, Eckart (Hrsg.) :Betriebliche Nachqualifizierung: Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen - Sackgasse oder Chance. Wirtschaft und Weiterbildung Bd. 23 Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft gGmbH.. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2000.

Günther Dohmen

Zertifizierung

Ausgangspunkt:

In der modernen Wissens-, Lern- und Bildungsgesellschaft müssen alle Menschen ihr Leben lang lernen, um ein menschenwürdiges soziales und beruflich erfolgreiches Leben führen zu können.

Dieses lebenslange Lernen kann in den verschiedensten Formen und an den verschiedensten Lernorten stattfinden und seine Ergebnisse müssen jeweils in einer fairen und gerechten Weise zertifiziert und gesellschaftlich anerkannt werden.

Leitfragen:

1. Was sind die wesentlichsten Funktionen und Leistungen des Zertifizierungssystems ?
2. Wo und wie behindert die derzeitige Zertifizierungspraxis eine angemessene Anerkennung und Entwicklung des lebenslangen Lernens aller?
3. Welche Änderungen und Ergänzungen sind notwendig, um die Zertifizierung in Zukunft gezielter für die Förderung des lebenslangen Lernens aller fruchtbar zu machen ?

I. Funktion und Leistungen der Zertifizierung

Funktion:

Zertifizierung

- bestätigt Ergebnisse von Lern-/Qualifizierungs-/Bildungsprozessen,
- bezieht sie auf öffentlich anerkannte Kriterien/Standards und
- begründet/verbessert beruflich-gesellschaftliche Einstiegs- und Aufstiegschancen.

Leistungen:

- Durch Zertifizierung werden das persönliche Lernen und die dadurch bewirkten Wissens- und Kompetenzentwicklungen bewertet und klassifiziert. Dadurch werden Lernleistungen vergleichsfähiger und wettbewerbsfähiger..
- Zertifizierung fördert die gesellschaftliche Anerkennung bestimmter, durch autorisierte Institutionen/Veranstaltungen/Personen induzierter und festgestellter Lernleistungen. Dadurch wird die Motivation zur Nutzung dieser Lernangebote und zu entsprechenden Lernleistungen wesentlich gefördert.
- Durch Zertifizierung des Erwerbs bildungspolitisch erwünschter Kenntnisse und Wertvorstellungen wird (auch bei fehlendem persönlichem Interesse) das entsprechende Lernen, Verstehen und Verhalten gefördert. Das ist ein wesentlicher Sozialisierungsbeitrag zur Sicherung der Kontinuität politisch-gesellschaftlicher, weltanschaulich-kultureller, wirtschaftlich-technischer Strukturen und Traditionen.

- Durch die formalisierte Verbindung von pädagogischen Lernleistungsbeurteilungen mit gesellschaftlichen Berechtigungen werden Wissen, einschlägige Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen anstelle von Standes-, Geschlechts-, Rasse-, Religions-, Partei- und Klientelzugehörigkeiten zu wesentlichen Kriterien für den Zugang zu besonders begehrten Positionen, Vergütungen und Privilegien in der Gesellschaft. Das ist ein wesentlicher Ansatz zu mehr gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit.
- Durch Bestätigung und gesellschaftliche Anerkennung von Lernergebnissen können sich die Identitätsbildung, das Selbstvertrauen und die persönliche Lebensqualität der Lernenden signifikant verbessern.

II. Grenzen und Mängel der Zertifizierungspraxis im Hinblick auf die Entwicklung des lebenslangen Lernens aller

Allgemeines Grundproblem:

Seit der Entstehung des Prüfungswesens in Deutschland (z.B. bei der Einführung des württembergischen Landexamens am Ende des 16. Jahrhunderts oder der Einführung der Abiturprüfung in Preußen am Ende des 18. Jahrhunderts) wird kritisch das Grundproblem diskutiert,

- ob und wie man über eine gezielte Wissensprüfung hinaus die „Bildung“, d.h. die „Reife“ und die für die Übernahme beruflich-gesellschaftlicher Funktionen notwendigen persönlichen Kompetenzen, in objektivierbarer Weise feststellen kann und soll und
- wie bzw. wieweit eine durch die Verknüpfung von Prüfungs- und Berechtigungswesen bedingte Ausrichtung von Lehre und Lernen auf eine vorwiegend noten- und zeugnisbezogene Wissensseinprägung, d.h. die einseitige Konzentration auf das, was geprüft wird und prüfbar ist, vermieden werden kann. (Dohmen 1961)

Die Erinnerung an dieses strukturelle Spannungsverhältnis zwischen „Bildung“ und „Prüfung“ kann ein Bewusstsein der Relativität von Prüfungen und Zertifizierungen wach halten und vor Selbstgerechtigkeiten bei der pädagogischen Beurteilung von Menschen bewahren.

Spezifische Probleme zur Förderung des lebenslangen Lernens aller

- Objektivierende, juristisch abgesicherte und bürokratisch erlassene Prüfungsordnungen und Zertifizierungsrichtlinien können nur langsam und umständlich an schnelle Veränderungen der Anforderungen in der modernen Arbeits-, Lebens- und Medienwelt angepaßt werden. Die entsprechenden Zertifikate sind daher selten up to date. Sie bleiben immer wieder hinter dem sozialen Wandel zurück. Das begrenzt und relativiert entsprechend die Relevanz zertifizierter Lernergebnisse für die aktuelle Lebens- und Berufsbewährung.
- Zertifizierungen, die den erfolgreichen Abschluss fachbezogener Lernwege an Schulen und Hochschulen bestätigen, erfassen zu wenig die fachübergreifend-

aufgabenbezogenen Umsetzungskenntnisse und komplexen Problemlösungsfähigkeiten, die in der Lebens- und Berufspraxis jeweils gefordert werden. (Renkl 1994) Das heißt: die Transfer-, Anwendungs- und Verwertungsmöglichkeiten dessen, was unterrichtsfachbezogen gelernt, geprüft und zertifiziert wird, sind relativ begrenzt. Damit wird die Legitimation einer Zuteilung von beruflich-gesellschaftlichen Berechtigungen auf der Grundlage einer Zertifizierung zum Teil gesellschaftlich irrelevanter Lernergebnisse zu einem sich verschärfenden Problem.

- Die im schulischen Rahmen erwerbbareren Zertifikate beziehen sich vorwiegend auf Ergebnisse theoretischen Lernens, besonders auf die verbale Präsentation von unterrichtlich vermitteltem und im Gedächtnis gespeichertem Wissen (Straka 2000). Die große Zahl der Menschen, die mehr aus der Verarbeitung praktischer Erfahrungen und Fälle lernen, werden durch diese Prüfungs- und Zertifizierungsansätze benachteiligt und nicht für ihr (anderes) lebenslanges Weiterlernen motiviert.
- Zertifizierungen, die sich vor allem auf die gedächtnismäßige Wissensspeicherung beziehen, setzen im Zeitalter der modernen Datenspeicher und Informationstechnologien unzeitgemäße Akzente. (J.U.Schmidt 1999) Wichtiger als die Zertifizierung der eloquenten Reproduktion kodifizierten Wissens ist für die moderne Arbeitswelt und Gesellschaft eine Bewertung der Fähigkeit zur kreativen Selektion, Kombination, Deutung und Neukonstruktion des jeweils in akuten Anforderungssituationen hilfreichen und sinnvollen Wissens. Die modernen Erschließungs-, Konstruktions- und projektbezogenen Kommunikations- und Kooperationskompetenzen werden bei einseitigen Wissens- und Gedächtnisprüfungen nicht angemessen erfasst. Die entsprechende Vergabe von Zertifizierungen und gesellschaftlichen Startchancen verfestigt Selektionskriterien, die mit einer Förderung des notwendigen offenen Lernens und Weiterlernens aller kaum vereinbar sind.
- Zertifizierungen sind in der Regel auf allgemeine Standards bezogen. Sie stellen gleiche Anforderungen an ungleiche Menschen (Geißler/Orthey 1996). Sie werden damit der fortschreitenden Individualisierung des Lernens und der persönlichen Bildung nicht gerecht.
- Die gängige Zertifizierung bezieht sich weitgehend auf Ergebnisse planmäßig organisierter kollektiver Lernprozesse. Die für die Verwirklichung eines kontinuierlichen lebenslangen Lernens aller besonders wichtige Fähigkeit zum bewussten selbstgesteuerten Lernen wird dabei zu wenig berücksichtigt. (Dohmen 1997)
- Bei einer vorwiegend auf das angeleitete Lernen in Bildungsinstitutionen bezogenen Prüfung und Zertifizierung kommen die für die Lebens- und Berufsbewährung besonders wichtigen Kenntnisse und Kompetenzen, die informell im Lebens- und Arbeitsvollzug erworben werden, zu wenig in den Blick. (Dohmen 1999) Dadurch droht die gesellschaftliche Kluft zwischen anerkannten und nicht anerkannten Kompetenzen und zwischen entsprechenden gesellschaftlichen Gruppen verfestigt zu werden.

III. Notwendige Zertifizierungsveränderungen

1. Die wirksame Förderung des notwendigen lebenslangen Lernens aller Bürgerinnen und Bürger macht eine offenere Anerkennung und Zertifizierung der auf verschiedensten Lernwegen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen notwendig. In diesem Zusammenhang einer stärkeren Konzentration auf Lernergebnisse müssen besonders die bisher nicht berücksichtigten Ergebnisse des von allen Menschen in ihrem Lebens- und Arbeitsalltag praktizierten informellen Erfahrungslernens festgestellt und durch entsprechende Zertifizierung bestätigt und gesellschaftlich anerkannt werden (Straka 2000). Das ist besonders schwierig, da dieses informelle Lernen stärker in die Vielfalt und Komplexität des Lebens und Handelns in den verschiedensten Daseinsbereichen verwoben ist und seine Ergebnisse schwerer identifizierbar und objektivierbar sind. (Dohmen 2001) Dies fordert zur Erforschung und Entwicklung neuer Prüfungsverfahren und –methoden und zu einer entsprechenden Qualifizierung von Prüfern/Prüferinnen heraus.(Björnald 2000)
2. Um die Kluft zwischen theoretischer Lernausrichtung und praktischen Lebens- und Berufsanforderungen besser zu überbrücken, müssen das Lernen und die Prüfungen stärker auf die Meisterung konkreter Arbeitsaufträge, praktischer Probleme, offener Situationen, authentischer „Fälle“ und sinnvoller Projekte bezogen werden und es müssen mehr entsprechende Wissenserschließungs-, Handlungs- und Aufgabenlösungskompetenzen getestet und zertifiziert werden. Dazu kann die Auswertung einschlägiger internationaler Erfahrungen mit handlungsorientierten „Performance-Prüfungen“, „Portfolio“-Evaluationen bzw. „integrierten“, Theorie und Praxis verbindenden Prüfungen hilfreich sein.(Alheit/Pliening 1999; CAEL 1999)
3. Um den mehr praxis- und erfahrungsbezogen lernenden Menschen auch bei der Feststellung ihrer theoretischen Verarbeitungsfähigkeit besser gerecht zu werden, können im Zusammenhang mit Performance-Demonstrationen zur Feststellung praktischer Handlungskompetenzen verbalisierte Reflexionen über das Warum des eigenen Lösungsverhaltens, die begründende Abwägung eventueller Handlungsalternativen und eine selbstkritische Ergebnisbeurteilung herausgefordert und beurteilt werden. (Dohmen 2001)
4. Um die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Lernenden auch in Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren stärker zum Zuge kommen zu lassen, sollte sich die Feststellung von Lernergebnissen in Zukunft mehr auf die selbständige Lösung von Problemen bzw. Arbeitsaufträgen, besonders auch die selbständig recherchierende Erarbeitung am PC, und auf die Darstellung und offene Erörterung der eigenen Lernerfahrungen und der Einschätzung der dabei erworbenen Kompetenzen durch die Lernenden selbst (z.B. mit Portfolios, Qualifizierungspass etc) beziehen.(Mandell/Michelson 1990; Spillane 1999; Wettstein 1999)
5. Um die wichtigen sozialen/kommunikativen Schlüsselkompetenzen angemessen zu erfassen, müssen sich Prüfungen und Zertifizierungen in Zukunft auch verstärkt auf gemeinsam zu bearbeitende Aufgaben/Projekte beziehen, die zu wechselseitiger Abstimmung, fairer Kooperation und gemeinsamem Management herausfordern.(Zucker 1999)

6. Zur faireren Anerkennung der verschiedensten Formen menschlichen Lernens wird es notwendig, in Zukunft mehr unabhängige, für jederman offene Prüfungsinstanzen einzurichten, die Lernergebnisse bzw. Kompetenzen ohne Rücksicht darauf, wo und wie sie erarbeitet wurden, feststellen und zertifizieren (Storan 1999).
7. Die stärkere Konzentration auf bildungswegunabhängige Kompetenzprüfungen bedingt auch eine Abkehr von allgemeinen „Abschlussprüfungen“ und die Öffnung für lernprozessbegleitende Feststellungs- und Beratungsverfahren und kumulative bzw. auf kompetenzprofilbezogene Module bezogene Prüfungen (Behrens u.a. 1999). In diesem Zusammenhang bietet sich z.B. die Einbeziehung offener Zertifizierungsmöglichkeiten in moderne regionale und virtuelle Lern-Netzwerke mit vielfältigen Öffnungen und Verknüpfungsmöglichkeiten an. (DfEE 1997; University for Industry 1998; A.P.P. 1995)
8. Die Schwierigkeit einer objektivierbaren und auch juristisch unanfechtbaren Feststellung und Zertifizierung komplexer Kompetenzen könnte durch die Einbeziehung einer Mehrzahl verschiedener Prüfer/Beurteiler (z.B. aus Theorie und Praxis) und unterschiedlicher Feststellungsverfahren und Kompetenzerprobungen reduziert werden.(Björnavold 2000)
9. Prüfung und Zertifizierung von Lernergebnissen (Kenntnissen/ Qualifikationen/Kompetenzen) müssen künftig im Zusammenhang der notwendigen Motivierung aller zum lebenslangen Lernen mehr den Charakter der Feststellung/ Bestätigung/ Anerkennung vorhandener Kompetenzen haben und mit Beratung und Förderung des weiteren Lernens verbunden werden. D.h. sie sollten weniger unter den Gesichtspunkten einer Auslese, einer Verleumdung des Lernens und eines Ausschlusses von weiterführenden Lernmöglichkeiten als vielmehr der Feststellung und Förderung von Begabungen und der Ermutigung und Anregung für weitere, noch besser auf die persönlichen Voraussetzungen und Interessen zugeschnittene Wege des Weiterlernens erfolgen.(Perker 1994; Drexel 1997)
10. Ein offeneres Lernen auf verschiedenen Lernwegen und an verschiedenen Lernorten zur gezielten Umsetzung eines lebenslangen Lernens aller und zur Entwicklung lebensbewährungsrelevanter Kompetenzen macht auch eine entschiedenerere Lösung von fachsystematisch überfrachteten Curricula und stärkere Ausrichtung auf lebensnahe Problemlösungen notwendig. Erst ein freierer autonomerer Umgang mit bildungsbürokratischen Systemzwängen, besonders mit allgemeinen Wissenskanon-, Lehrplan- und Prüfungsordnungs-Vorgaben, kann die notwendige Fairness gegenüber den Menschen, deren gesellschaftlich wichtige Kompetenz und Leistungsfähigkeit durch traditionelle schulische Kriterien nicht angemessen erfasst werden, gewährleisten.
11. Eine bildungswegunabhängige Prüfung und Zertifizierung der für das Zurechtkommen in der modernen Welt wesentlichen Einsichten und Schlüsselkompetenzen, die jeweils situationsbezogen die nötigen Wissenserschließungs- und persönlichen Kompetenzpotentiale mobilisieren können, kann zum entscheidenden Hebel für eine fairere Leistungsbeurteilung und Berechtigungszuweisung und für ein breiteres „Empowerment“ auch der bisher weniger bildungsoffenen Bürger und Bürgerinnen werden.

12. Es geht bei diesen neuen Prüfungen nicht darum, Leistungsanforderungen zu reduzieren, sondern verschiedenartige Leistungen differenzierter zu erfassen und damit mehr Leistungsgerechtigkeit zu sichern. Je mehr Lernleistung gefordert und je mehr sie zur Grundlage für gesellschaftliche Anerkennungs- und Berechtigungszuweisungen wird, desto notwendiger wird es,
1. die Vielfalt verschiedener Lernformen und Lernleistungen fair zu berücksichtigen, d.h. nicht alles über einen Kamm zu scheren, und
 2. die Beurteilungskriterien möglichst stringent auf die Kenntnisse und Kompetenzen („lifefeskills“ Nickse 1980) zu beziehen, die man braucht, um in der modernen Lebens-, Berufs- und Medienwelt ein humanes, soziales und beruflich erfolgreiches Leben führen zu können.

Literatur

P.Alheit/D.Pliening(Hrsg) (1999): Assessment of prior experiential learning as a key to life-long learning. Evaluating European practices. Contributions to the European conference 5.-6.6.98. Universität Bremen

A.P.P.(1995): A French Example of Open Learning Centers: „Personalised Open Learning Center“. IOTA Paris

M.Behrens/R.Jost/C.Merazzi/k.Spiess (1999): Harmonisierung und gegenseitige Anerkennung von Modulen. Modula Altendorf (CH)

J.Bjørnavold (2000): Making Learning visible. Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal-Learning. CEDEFOP Thessaloniki

CAEL (Cooperative Assessment of Experiential Learning) Forum and News (1999): Credentials and Competences Nr.3, Vol.22, Chicago

Department for Education and Employment (DfEE) (1997): Flexible Learning Strategies: Learning Centers – A Guide. Cambridge Learning Systems Ltd. London

DfEE (1998): University for Industry. Engaging People in Learning for Life. A Summary. London

G.Dohmen(1961): Bildung und Prüfung I u.II. In:Recht und Wirtschaft der Schule, Hefte 5 u. 6

G.Dohmen (Hrsg) (1997); Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen ? BMBF Bonn

G.Dohmen (1999): Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: Psychologie heute, Okt., S.46-51

G.Dohmen (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens. BMBF Bonn

I.Drexel (1997): Die bilans de competences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: QUEM (Hrsg): Kompetenzentwicklung 97. Münster/N.Y. S. 197-249

K.A.Geißler/F.M.Orthey (1996): Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. In: A.Bolder u.a.(1999): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen S,188-216

A.Mandell/E.Michelson (1990): Expanding the Logic of Portfolio-Assisted Assessment. In:CAEL Forum and News, Vol.23, Nr.1, S.17-18 u. S.33-35

R.Nickse (1980): Assessing Life-Skills Competence. Balmont Calif.

H.Perker (1994): Centre pour le developpement de l'information sur la formation permanente, Paris

A.Renkl (1994): Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Research Report des Lehrstuhls f.Empir. Pädagogik und Päd.Psychologie Nr. 41, Univ.München

J.U.Schmidt (1999): Prüfungen als Hemmschuh für neue didaktische Entwicklungen ? In: Berufsbildung 57, S.46-47

M.G. Spillane (1999): Portfolio Assessment in Higher Education. In: Journal of the National Institute on the Assessment of Experiential Learning (NIAEL) June

J.Storan (1999): APEL and lifelong learning. A comparative analysis from the U.K. context. In: Alheit/Pliening, S.17-30

E.Wettstein/S.Behrens/P.Müller (1999): Nachweisinstrumente, Qualifikationsbuch. Modula Altendorf (CH)

B.J. Zucker/Ch.C. Johnson/Th.A.Flint (1999): Prior Learning Assessment. A Guidebook to American Institutional Practices. CAEL Chicago

Günther Hohlweg

Lernen – ein Leben lang

Neue Medien für lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen, berufliche Bildung, Ausbildung gewinnen in Zukunft immer mehr an Bedeutung. Die Zeiten sind vorbei, wo es hauptsächlich darauf ankam, eine gute schulische Grundausbildung und eine solide Berufsausbildung zu erhalten. Viel deutlicher als bisher wird es notwendig sein, immer wieder neue Inhalte ganz anderer Art aufzunehmen. Dieser Veränderungsdruck wird wesentlich erzeugt durch die zunehmenden Möglichkeiten der Informationstechnik, durch das Auftreten vollkommen neuer Technologien in unterschiedlichen Anwendungsbereichen, aber auch durch neue Arten der internationalen Wertschöpfung. Der Weiterbildungsbereich ist dabei am besten darauf vorbereitet, die Chance der modernen Technik optimal zu nutzen, beispielsweise durch den vermehrten Einsatz der Multimedia-technik. Eine solche Nutzung wird der Weltmarkt auch erzwingen, wenn man wettbewerbsfähig bleiben will. Auf der anderen Seite ergeben sich dann auch interessante Wertschöpfungsperspektiven in diesem Bereich, die allerdings verbunden sind mit einer Ausdehnung der weltweiten Chancen zur Teilnahme an derartigen Ausbildungsformen (z. B. World Wide Teaching Network aufgebaut vom Siemens-Bereich Information and Communication Networks). Dies bedeutet zudem auch bessere Möglichkeiten für Menschen in anderen Ländern, die von überall auf der Welt her auf hohem Ausbildungs- und Wissensniveau mit uns konkurrieren werden.

Denken wir nur an das Thema E-Business: Durch E-Business werden gesamte Unternehmen auf eine neue Grundlage gestellt. Die Veränderungen, die sich anfänglich durch E-Business ergeben, wirken sich sowohl auf die internen als auch auf die externen Prozesse, dann auf die Organisation und schließlich auf jeden einzelnen Mitarbeiter aus. Zunächst einmal bedeutet das für die Mitarbeiter, Neues zu lernen. Doch allein die Beherrschung der Werkzeuge reicht nicht aus. Der Einzug der digitalen Medien in den Alltag des Unternehmens ruft eine immer engere Verzahnung aller Prozesse hervor. Damit wird es für alle Beteiligten zunehmend wichtig, auch über die benachbarten Prozesse Bescheid zu wissen.

Ebenso wird sich im Zeitalter von E-Business der Umgang mit Wissen deutlich verändern. Besonders in vernetzten und globalen Teams muss der einzelne Mitarbeiter vermehrt Wissen teilen und vervielfältigen. Für die Unternehmen wird es zur erfolgsentscheidenden oder sogar überlebensentscheidenden Aufgabe, die eigenen Mitarbeiter so zu motivieren, dass sie die Veränderungen tragen und aktiv mitgestalten. Somit erhält sowohl für die Unternehmen als auch für die Mitarbeiter selbst die permanente Qualifizierung einen wichtigen Stellenwert. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss die Bildung neue Wege gehen.

Lernen hat sich immer mehr am Bedarf auszurichten und damit am Arbeitsplatz sowie an den jeweiligen Aufgaben zu orientieren. Im betrieblichen Alltag verschwindet mehr und mehr die Grenze zwischen Arbeit und Lernen. Wissen kann so ohne große Unterbrechung in den Arbeitsprozess unmittelbar einfließen. Lernen wird ein Bestandteil unseres Lebens sein. „Lernstoff“ wird vergleichbar wie Strom und Wasser überall verfügbar sein. Manche bezeichnen ihn als „Fluid Learning“.

Gerade im Zeitalter des E-Business besticht die moderne Lernform über das Netz, das sogenannte E-Learning. Sie zeichnet sich durch Schnelligkeit und Verfügbarkeit großer Mengen an Wissen für viele Lernende aus. E-Learning wird so ein Instrument zum Lernen im gesamten Unternehmen. Bei Siemens ist Web-basiertes Lernen am Arbeitsplatz, aber auch am häuslichen Bildschirm bereits Wirklichkeit geworden (z. B. SITRAIN vom Geschäftsbereich Automation and Drives). Dabei werden auch Kunden und Zulieferer eingebunden. Außerdem verringert E-Learning Schnittstellen und unterstützt die im E-Business entscheidende Durchgängigkeit von Prozessen.

E-Learning ist für lebenslanges Lernen aber nicht das Allheilmittel. Viel wichtiger ist laut Hans-Rüdiger Pfister, Privatdozent an der technischen Universität Berlin, die Einbettung der Lernprozesse in einen sozialen Kontext, d. h. die Kooperation mit anderen Lernenden oder mit Tutoren. Weiterhin kann eine optimale Unterstützung des Lernenden in seinem Weiterbildungsprozess nur erreicht werden, wenn sämtliche Lernmethoden und –instrumente zusammenwirken, eine sogenannte hybride Lernform. Bei diesem Lernkonzept werden alle verfügbaren Ressourcen wie Web Based Training, Web Based Information, Computer Based Training, Teletutoring, Telecoaching sowie Präsenzseminare und Workshops ähnlich einem Satellitenmodell genutzt. Jeder Komponente fällt da eine andere Rolle zu. Es reicht keineswegs aus, nur elektronische Lernformen einzuführen, um lebenslanges Lernen zu garantieren. Das gilt besonders dann, wenn es nicht nur um die Vermittlung von rein fachlichem Wissen geht, sondern auch beispielsweise um Einbringung von Erfahrungen.

In erster Linie geht es darum, das „Image“ des Lernens zu verbessern. Da Lernen meist mit Schule verknüpft wird, lässt das teilweise negative Erinnerungen wach werden. Die Vorstellungen vom Lernen müssen von Assoziationen des Schulfrustes befreit und mit positiv besetzter Lernerfahrung verknüpft werden, wie z. B. Lernfreude. Dies nutzte im Oktober 2000 der Bildungsbereich von Siemens Qualification and Training, als er das Web-basierte Training einsetzte, um weltweit alle Siemens-Mitarbeiter in unterhaltsamer Weise in die „Geheimnisse“ des E-Business einzuführen. Mit dieser Methode wurde erreicht, dass in wenigen Stunden Lernzeit alle Mitarbeiter auf eine einheitliche Wissensbasis gelangen konnten. Hinzu kommt noch, dass alle Lerninhalte zweisprachig angelegt sind.

Ein wichtiges Konzept besteht in der Modularisierung. Sie trägt zur Attraktivität und zur Selbstbestimmung des Lernens bei. Außerdem muss der Lernende dann keinen ganzen Lehrgang absolvieren.

Das lebenslange Lernen wird getragen von verschiedenen Lernformen. Dabei kommt dem informellen Lernen eine große Bedeutung zu. Gerade die Weiterentwicklung des informellen Lernens kann einen erheblichen Beitrag im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen leisten und dabei helfen, die Bildungskluft in der Bevölkerung abzubauen.

Die Bildungsträger sind aufgefordert, ihre Lernangebote mediengerecht und zielgruppenorientiert umzusetzen. Lehrgangsfolgen und Lernbausteine sind aufzugliedern, damit die Lernenden die für sie passende Lernmenüs zusammenstellen können.

Gerade die Bildungsverantwortlichen sollten dazu beitragen, eine neue Lernkultur zu vermitteln, die

1. Freude am Entdecken und Lernen weckt,
2. auf interessante Lernmöglichkeiten und –methoden hinweist,
3. Aufbau von Lernservicenetzwerken unterstützt,
4. einen Geist zur partnerschaftlichen Einbringung von Know-how in die gemeinsame Lernkultur hervorruft.

Standen bisher Fragen der notwendigen Computertechnik, der Betriebssysteme, Netzdienste etc. im Vordergrund, werden beispielsweise Fragen über den Lernprozess immer wichtiger. Für die Unternehmen heißt das, es ist unmöglich über Wissen zu sprechen, ohne über Prozesse zu reden, in dem die Mitarbeiter zusammenarbeiten, zusammen lernen, und einzeln oder im Team Wissen erzeugen. Unternehmen, die Wissen als wichtige Ressource betrachten, pflegen einen Kommunikations- und Interaktionsstil, der lebenslanges, kontinuierliches Lernen und Wissensteilung unterstützt.

Um die Lernkurve bei der Nutzung der elektronischen Informations- und Kommunikationsmittel schneller zu durchschreiten, gilt es besonders psychologische Hürden zu überwinden. Manche Vorbehalte beruhen auf einer grundsätzlichen Technikskepsis. Andere auf der Angst, den neuen Techniken nicht gewachsen zu sein oder in der eigenen traditionellen Aufgabe überflüssig zu sein. Hier ist sowohl fachliche als auch persönliche Weiterentwicklung notwendig. Lernen der Zukunft ist aus betrieblicher Sicht ein überwiegend selbst organisierter und bedarfsorientierter Prozess. Arbeits- und Lernumgebung gehen ineinander über. Lernen aus Sicht der Betriebe unterstützt die Mitarbeiter in der „Performance“ ihrer täglichen Arbeit. Es lässt sich nicht durch ein systematisches Curriculum festlegen. Der Lernprozess entsteht weitgehend „just in time“ bzw. „on demand“. Lernen erfolgt an realen Problemen oder authentischen Arbeitsaufgaben (kundenspezifische Aufgaben).

Aus dieser Sichtweise ist Lernen ein konstruktiver Prozess. Es ist kein Prozess des Empfangens und Speicherns von vorgegebenen Informationen im Rahmen einer vom Lehrenden vorgedachten Lernstrategie.

Wissen wird sehr unterschiedlich aufgenommen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Lernende dazu neigen, neues Wissen und neue Erfahrungen so lange zu transformieren, bis es zu dem vorhandenen Wissen und ihren Einstellungen adaptiert ist.

Das übermittelte Wissen kann dann deutlich von der Auslegung dieses Wissens beim Lernenden abweichen.

Entscheidend ist letztlich die Entwicklung einer Lernkultur, die mit einer breiten Akzeptanz und Bereitschaft zum Lernen als kontinuierlichen Prozess verknüpft ist. Lebenslanges Lernen kann eine gemeinsame Vision bilden, die das Lernen zur Selbstverständlichkeit für den Einzelnen, für die Organisation und für die Gesellschaft werden lässt. Derzeit sind wir auf Grund der Innovationsgeschwindigkeit in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess. Lernen findet innerhalb einer Veränderung statt, deren Ziel nicht absehbar ist.

Im betrieblichen, bedarfsorientierten Lernprozess ist das Netz zukünftig die Lernumgebung, die gleichzeitig die Plattform zur Kommunikation und Kooperation der Beteiligten darstellt. Handlungskompetenz, die auf Lernen im Netz ausgerichtet ist, muss durch individuelle Kompetenzen (wie z. B. Lernbereitschaft, Suchen von individuellen Informationen), durch Recherchefähigkeiten und Verknüpfung von Informationen verstärkt und gefördert werden.

Besonders bei der Entwicklung von Lernprogrammen stand die Faszination der Technik dem eigentlichen Verständnis für den Lernprozess entgegen. Diese Betrachtungsweise weicht immer mehr einem besseren didaktischen Design und dem voranschreitenden Entwicklungsprozess der Lernprogramme zur Erweiterung des Einsatzbereiches.

Mit dem Einsatz der neuen Medien geht ein Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens einher. Der Lernprozess wird nicht mehr unmittelbar vom Lehrer organisiert. Der Lerner greift auf Grund eigener Entscheidungen auf Lernprogramme, Informationsquellen etc. zu, die ihm die neuen Medien in unterschiedlicher Weise anbieten. Er erwirbt Wissen durch erkundende und selbständige Aktivitäten. Durch dieses selbstorganisierte Lernen bestimmt der Lerner nach seinen Wünschen und Lernbedingungen das Lerntempo, die Auswahl und Intensität mit der er sich dem Thema widmet sowie Lernort und –zeit. Dazu ist es notwendig, dass der Lerner mit entsprechenden Werkzeugen ausgestattet ist, damit er sein vermehrtes Wissen neu modellieren, reorganisieren und konstruieren kann und somit selbständig beispielsweise grafische und vernetzte Wissensstrukturen gestalten kann. Ein bekanntes Werkzeug für ein Knowledge-map ist Mind Man⁴⁶. Somit wird die Lernumgebung zur Projektionsfläche für die eigenen Gedanken, Perspektiven sowie System- und Prozessbeziehungen.

Die Mitarbeiter müssen sich darauf einstellen, dass Lernen zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihres Berufslebens wird, für den sie selbst die Verantwortung übernehmen müssen. Sie haben frühzeitig zu begreifen, ihren eigenen Lernprozess selbst zu gestalten, eigenständig in Abhängigkeit der wechselnden Anforderungen zu bewerten und Einsichten in ihr eigenes Lernvermögen zu gewinnen.

Selbstorganisiertes Lernen wird eine der wichtigsten Lernformen in der Zukunft sein. Es setzt ein gutes Strukturwissen voraus und wird erst effizient, wenn die Lernenden über gewisse Schlüsselqualifikationen verfügen, um Lernbedarf zu erkennen, Lernschritte zu planen und auszuführen sowie Lernfortschritte einzuschätzen. Selbstorganisiertes Lernen muss erst gelernt werden. Ein Ziel der Siemens Berufsausbildung beispielsweise ist es, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen und zu fördern, so dass auch Personen mit geringerer Lern- und Lernorganisationskompetenz diese Fähigkeiten sich aneignen können. Hierzu werden die Einrichtungen zu offenen Lehr- und Lernsituationen, in denen die Lerner (z. B. Auszubildende) ihren erweiterten Handlungsspielraum selbstgesteuert nutzen. Dafür sind zeitliche Freiräume während der Ausbildung geschaffen. Innerhalb eines in Gruppenarbeit und unter Betreuung eines Ausbilders ablaufenden selbstorganisierten Erfahrungsaustausches werden soziale Lernprozesse ermöglicht und sogleich durch Wiederholungs- und Übungsphasen vertieft.

⁴⁶ Mind Man ist eine registrierte Schutzmarke von Michael Jetter

Im selbstorganisierten Lernprozess übernimmt der Lernende eine umfassende Verantwortung für seinen Lernprozess. Er wird sein eigener Lehrer und übernimmt damit alle didaktischen Aufbereitungs- und Gestaltungsarbeiten. Das didaktische Handwerkzeug gehört mit zu den Schlüsselqualifikationen, die jeder braucht, der selbstorganisiert lernen will. Die Lernziele werden je nach Einschätzung dessen, was erforderlich ist, selbst bestimmt oder auf neue Umstände hin korrigiert. Dazu ist es erforderlich, dass der Lernende selbst erkennt, was er lernen muss. Er muss sein Defizit erkennen, dass er durch sein eigenes Handeln zu überwinden hat. Zur Selbstmotivation ist die persönliche Bedeutung des zu erwartenden Lernergebnisses wichtig. Eine wesentliche Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist, dass der Lerner über gewisse Strukturelemente verfügt, über die das Neue eingefügt werden kann. Diese Advanced Organizer wie beispielsweise Mind Man, die Wissen strukturieren, sind vom Lerner zu erarbeiten. Solch ein Advanced Organizer bereitet den Lerner geistig auf Informationssuche vor.

Die Handlungskompetenz der Lerner in einer netzgestützten Lernumgebung wird entscheidend von seinen Telematik-Kompetenzen (Informations- und Telekommunikations-Qualifikationen) bestimmt. Erfolgreiche Lernende können ihre Lernsituation positiv gestalten.

Die persönliche Lernstrategie wird auf Grund der Lernerfahrung bewertet und notfalls optimiert. Sie kommt erst richtig zum Tragen, wenn Lernende den Einsatz ihrer Strategien selbstständig lenken. In Abhängigkeit von der Lernstrategie werden die Schritte des Lernprozesses vom Lernenden selbst geplant und entsprechend den wechselnden Anforderungen gesteuert.

Mit Einführung der neuen Medien ergeben sich verschiedene Herausforderungen. Einerseits müssen Lehrer und Ausbilder für den Umgang mit diesen Technologien geschult werden. Andererseits ist dafür zu sorgen, dass der pädagogische Wert bestehender Lehrmittel erhalten bleibt. Grenzen sind dem netz- und Web-basierten Lernen gesetzt, wenn es sich um motorische Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Einstellungen handelt. Sind kognitiv geprägte Einstellungen noch mittels Lernsoftware trainierbar, so stößt das Training affektiv geprägter Einstellungen auf größere Schwierigkeiten. Ebenso lassen sich persönliche Verhaltensweisen im direkten Umgang mit anderen Personen nur mit Präsenzseminare erleben und auf der Basis von Feedback verändern.

Aussagen zur Lerneffizienz sind zur Zeit noch nicht befriedigend zu beantworten. Dies ergibt sich wohl erst langfristig. Ein Modellversuch über innerbetriebliche Qualifizierung an- und ungelernter Arbeitnehmer in einem stahlerzeugenden Unternehmen hat gezeigt, dass die Arbeit am Bildschirm hoher Konzentration bedarf und deshalb zeitlich begrenzt sein soll. Bei dieser Untersuchung hat sich auch ergeben, dass solche technischen Lernhilfen, wie z. B. CBT- Programme, die Weiterbildung bereichern und erweitern, aber die soziale Lernform, wie beispielweise Gruppenarbeit, nicht ersetzen können. Insbesondere bei lernungewohnten Mitarbeitern scheint der Sozialbezug des Lernens unverzichtbar zu sein. Lange Zeit ließen sich viele Ideen aus der CD-ROM-Produktion übers Netz nicht realisieren. Außerdem wurde bei der Gestaltung von Webseiten auf grafische und typografische Feinheiten nur wenig Rücksicht genommen, wodurch die Seitengestaltung unübersichtlich und überladen war. Das aber ist längst nicht mehr so. Auch das Problem mit den Datentransferraten, die kurze Lade-

zeiten verlangten und damit nur kleine Dateien ermöglichten, gehört längst der Vergangenheit an.

Das Anforderungsprofil des Bildungspersonals wird sich weg vom Bildungsreferenten hin zu der Rolle eines „Lernberaters“ mit Trainerfunktion wandeln. Als Konsequenz daraus muss eine Weiterqualifizierung dieser Personengruppe in Richtung Moderatorentaining oder ähnlichem erfolgen. Außerdem werden auch die Anforderungen an seine fachliche Qualifikation steigen, weil arbeitsplatznahes Lernen das Bildungspersonal mit der betrieblichen Realität konfrontiert und es sich auf ihm unbekannte Einrichtungen und Maschinen einstellen muss. Eine weitere Anforderung an die Bildungsleute ergibt sich durch individuelle Anfragen von Lernenden, die jetzt über andere Kommunikationswege wie beispielsweise E-Mail verfügen.

Zu den Kosten von netzbasiertem Lernen gibt es verschiedene Kalkulationsansätze. Allen diesen Überlegungen gemeinsam ist, dass Präsenzseminare teurer sind als Web-basierte Lernmöglichkeiten, weil Dienstaufschlag und Reisespesen zu den Seminarkosten hinzugerechnet werden müssen und außerdem netzbasiertes Lernen durch einen häufigeren Einsatz kostensenkend wirkt. Hinzu kommt noch der besondere Nutzen von netzbasierten Lernmöglichkeiten, der beispielsweise in der schnellen Verfügbarkeit und Wiederholbarkeit von Lernteilen besteht.

Wir werden in Zukunft an jedem beliebigen Ort auf der Welt die Möglichkeit haben, auf Hunderte von Präsentationen, Videos und Lernprogrammen der verschiedensten Anbieter zuzugreifen, an Kursen und Schulungen weltweit teilzunehmen und mit vielen Experten diskutieren zu können. Solch ein System kann als „Marktplatz für Wissen“ bezeichnet werden, der für jeden verfügbar ist. Die Angebote dieses Marktplatzes werden ergänzt von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, die miteinander konkurrieren, um so eine effektive und individuelle Weiterbildung zu ermöglichen.

Literaturhinweise:

Prof. Dr. F.J. Radermacher	Globalisierung und weltweite Herausforderungen: Die Rolle der Pädagogik	Werktagung Salzburg 14.07.97
Prof. Dr. Günther Dohmen	Zwölf Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens	Forum Bildung in Berlin Juli 2000
A. Erlmeier	Dialog zum Thema „Lernen“ mit A. von Gruchalla und G. Münch	Siemens Intranet
Siemens Qualification & Training (SQT)	E-Learning: Veränderungsmanagement mit aktuellen Werkzeugen	Qualifier Nr.11/Dez. 2000
Siemens Qualification & Training (SQT)	Lernen, was, wo und mit wem man will	Qualifier Nr.11/Dez. 2000
B. Kress (Siemens AG) Center of Excellence	Lernen im Medium Intranet fördert eine neue Lernkultur E-Business - Erfolgsgeschichten bei Siemens	Arbeitsunterlage E-Business Pressekonferenz
BMBF und BIBB	Lebenslanges Lernen	http://www.l-3.de/ BIBB
P. Schenkel (Hrsg.)	Didaktisches Design für die multimediale arbeitsorientierte Berufsausbildung	BIBB
B. Bruns und P. Gajewski	Multimediales Lernen im Netz	Springer-Verlag
Europäische Kommission	Lifelong Learning: The same right for all	Le Magazine Nr. 13/2000

Richard Stang / Ekkehard Nuißl / Heino Apel / Susanne Kraft / Svenja Möller

Neue Medien und lebenslanges Lernen

1. Aktuelle Trends

Gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie wir sie seit Mitte der 1980er Jahre von der „Industriegesellschaft“ zur „Informationsgesellschaft“ bzw. zur „Wissensgesellschaft“ feststellen können, bedingen vielfältige Innovationen und positive Veränderungen, aber auch Herausforderungen für die Menschen durch erhöhte Kompetenzzumutungen. Eine der zentralen Herausforderungen sind in diesem Zusammenhang die Neuen Medien.

„Multimedia“, „Hypermedia“, „digitale Medien“, „Neue Informations- und Kommunikationstechniken“ usw. – die Begriffe zur Beschreibung der sich verändernden Medienwelt sind vielfältig. Wenn hier von Neuen Medien gesprochen wird, so ist damit die breite Palette von technischen Informations- und Kommunikationsoptionen sowie Gestaltungsmöglichkeiten auf der Basis von Informations- und Kommunikationstechniken gemeint. Im Mittelpunkt steht dabei der Computer als Universalmedium mit seinen vielfältigen Optionen wie Multimedia und dem Internet als Informations- und Kommunikationsplattform. Aber auch das digitale Fernsehen als multioptionale Unterhaltungsmaschine und das Telefon als überall verfügbares Kommunikationsinstrument – mit seinen neuen Funktionen wie Wap-Handys, zukünftig auf der Basis von UMTS – lassen sich unter diesem Begriff fassen.

Ein wichtiges Kennzeichen der Neuen Medien sind neben der Digitalisierung deren multimediale Optionen, die sich in einem System durch Verknüpfungen verbinden lassen. Darin unterscheiden sie sich von den traditionellen Medien wie Hörfunk, analoges Fernsehen, Video, Overhead-Folien, Dias usw. Diese multimedialen Optionen lassen die Neuen Medien auch als ideale Bildungsmedien erscheinen.

Die Entwicklung Neuer Medien hat dazu geführt, dass die Generierung, Verarbeitung und Verbreitung von Informationen zum zentralen Wirtschaftsfaktor geworden sind. Betrachtet man die sektorale Entwicklung der Beschäftigung, wird dies beeindruckend deutlich. Heute arbeiten bereits über 50 Prozent der Erwerbstätigen im Bereich der Informationsdienstleistungen, im Bereich Produktion knapp 25 Prozent, im Dienstleistungsbereich über 20 Prozent und in der Landwirtschaft unter fünf Prozent (vgl. BMBF 1998, S. 17). Anfang der 1950er Jahre lagen die Bereiche Informationsdienstleistungen und Landwirtschaft noch auf gleicher Höhe, bei knapp unter 20 Prozent.

Es ist aber nicht nur die Arbeitswelt, die sich durch die Informations- und Kommunikationstechniken verändert hat, längst ist unsere gesamte Lebenswelt davon durchdrungen. Die Innovationszyklen werden immer kürzer und die Produktion von Information immer umfangreicher. Im Zusammenhang mit dieser Zunahme von Information wächst die Bedeutung an Informationsaufbereitung, Wissensgenerierung und nicht zuletzt Wissenstransfer in der Gesellschaft.

Lebenslanges Lernen wird zur Voraussetzung bei der Bewältigung zukünftiger Anforderungen, die unter anderem durch die technische Entwicklung gestellt werden.

Der kompetente Umgang mit den Neuen Medien wird zu einer zentralen Herausforderung; d.h., dass neben den technischen Fertigkeiten, die Kompetenzen der Nutzung der Neuen

Medien zur Kommunikation und kreativen Gestaltung sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Möglichkeiten und Grenzen der Neuen Medien entwickelt werden müssen. Im Kontext des lebenslangen Lernens bedeutet dies, dass ausgehend von der Schule über die berufliche Ausbildung und die Hochschule zunehmend der Weiterbildung, sei es im beruflichen Kontext oder im Kontext allgemeiner Erwachsenenbildung, eine wichtige Funktion bei der Entwicklung dieser Kompetenzen und Fertigkeiten zukommt. Auch Kultureinrichtungen wie Bibliotheken, Museen usw. werden in Zukunft als Orte des „informelle Lernens“ an Bedeutung gewinnen. Der Bedarf an Medienkompetenz in diesem umfassenden Sinne ist nicht mit dem Ende der Erwerbstätigkeit abgeschlossen, sondern durch die Bedeutung der Neuen Medien im Alltag darüber hinaus von großer Wichtigkeit.

Der kompetente Umgang mit den Neuen Medien wird in Zukunft gleichzeitig eine Voraussetzung für den Zugang zu Bildung werden. In dem Maße, in dem medienbasierte Bildungsangebote an Bedeutung gewinnen und über das Internet angeboten werden, ist deren Nutzung abhängig von Medienkompetenz. Es gibt zwar verstärkt Initiativen wie „Schulen ans Netz“, „Senioren in der Informationsgesellschaft“, „Frauen in der Informationsgesellschaft“ oder „Bibliotheken ans Netz“, durch die eine Supportstruktur zur Förderung der Medienkompetenz in der Gesellschaft geschaffen werden soll, doch fehlt es an einer übergreifenden Bildungsstrategie, die das Feld „Neue Medien und lebenslanges Lernen“ in den Blick nimmt.

Die Entwicklung der letzten Jahre vom Computer Based Training (CBT) zum Web Based Training (WBT) hat gezeigt, wie die technischen Entwicklungen auch die Potenziale medienbasierten Lernens erweitern. E-Learning – als neuestes Schlagwort in der Diskussion – steht für die integrative Perspektive von computerputergestützten Lernprogrammen und netzbasierten Lernplattformen. Es gibt Einschätzungen, die vor allem zwei Formen netzgestützter Lernangebote für die Zukunft prognostizieren. Zum einen das selbstgesteuerte Lernen im Zugriff auf Lernmaterialien wie zum Beispiel durch einen Lernsoftware-Server und das tutoriell begleitete Lernen wie z.B. in einem Online-Kurs (vgl. u.a. Bruns/Gajewski 2000: 8). Es werden sich sicher unterschiedliche Entwicklungen herauskristallisieren, doch wird im flexiblen Mix der verschiedenen Möglichkeiten medienbasierter Lernsysteme, die sich perspektivisch auch in virtuelle Lernumgebungen integrieren lassen, die Zukunft liegen.

Prognosen bezogen auf den europäischen E-Learning-Markt sehen einen immensen Zuwachs der Nutzung von Online-Schulungen in den nächsten Jahren. So prognostiziert zum Beispiel IDC bis 2004 ein jährliches Wachstum von knapp 100 Prozent, d.h. die Ausgaben von europäischen Unternehmen für E-Learning sollen von ca. 320 Millionen US-Dollar im Jahr 2000 auf knapp 4 Milliarden US-Dollar im Jahr 2004 steigen (vgl. Frantzen 2001). Doch so wie die Unternehmen der New Economy nach der Boomphase verbunden mit der Internet-Euphorie unter Druck geraten sind, beginnt auch der aufgeheizte Markt des E-Learning zu bröckeln. Erste Unternehmen dieser Branche mussten in den letzten Monaten Konkurs anmelden. Diese Marktirritation hat aber nicht nur etwas mit der allgemeinen Verunsicherung bezogen auf Neue Technologien zu tun, sondern auch mit dem Fehlen von Qualitätsstandards für das E-Learning und sinnvollen didaktisch-methodischen Konzepten.

An diesem Problem lassen sich die Defizite der Entwicklung im Bereich „Neue Medien und Lernen“, festmachen. Die letzten Jahre waren davon geprägt, dass die Entwicklung von medienbasierten Lernsystemen vor allem „technology driven“, und nicht „education driven“, waren, d.h. Technologien wurden oft in nicht-pädagogischen Kontexten entwickelt. Erst danach wurde versucht, pädagogische Konzepte an die Technik anzupassen, nicht umgekehrt. Hier

ist dringend ein Perspektivenwechsel notwendig, will man Neue Medien als effektive Lehr-/Lernmittel entwickeln.

Die Neuen Medien werden mit Sicherheit in Zukunft einen wichtigen Bildungsfaktor im Kontext des lebenslangen Lernens darstellen. Doch muss in diesem Zusammenhang die Frage gestellt werden, wo Möglichkeiten und Grenzen Neuer Medien liegen, wo Lernzugänge und Lernmöglichkeiten zu verbessern sind, um sie sinnvoll in ein übergreifendes System von Bildungs- und Lernangeboten zu integrieren und innovative Lernarrangements zu entwickeln.

2. Möglichkeiten und Grenzen der Neuen Medien im Kontext von lebenslangem Lernen

Die technische Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen ist so alt wie die organisierte Bildung. Immer wieder gab es Neuerungen, die das Lernen erleichtern sollten; so reichen z.B. die Hilfsmittel für das Rechnen von den einfachen Rechenbrettern der alten Ägypter über den Rechenschieber bis zum Taschenrechner und dem Computer heute. Technische Neuerungen führten vor allem in den letzten fünfzig Jahren immer wieder zu technikbasierten Ansätzen in der Bildung. So kam z.B. in den 1960er Jahren der ‚programmierte Unterricht‘ auf. Auf der Grundlage des Behaviorismus sollte das Lernen dem Stimulus-Response-Muster folgen. Lernangebote wurden in Abfrageeinheiten zerlegt, die dann auf Papier oder über lineare Computerprogramme abgearbeitet werden konnten.

Die Leistungssteigerung der Computer führte dann zur ‚Computergestützten Instruktion‘, bei der besonders durch positive Rückmeldungen der Lernerfolg gesteigert werden sollte. Im Kontext von Computer Based Training ist dieser Ansatz als ‚drill & practice‘ bekannt geworden und findet sich auch noch heute als Basis vieler Lernprogramme. Die Entwicklung hin zu Multimedia ließ die Programme immer ausgefeilter werden. Durch intelligente tutorielle Systeme sollen heute flexible Anwendungsmöglichkeiten für die Bildung geschaffen werden.

Die Erweiterung um netzbasierte Konzepte, wie sie sich beim Telelearning mit seinen Varianten des Open Distance Learning, Teletutoring und Teleteaching zeigen, hin zum Web Based Training ist ein weiterer Schritt, die Neuen Medien als Lernmedien zu etablieren. Eine neue Perspektive werden dreidimensionale virtuelle Lernwelten eröffnen, in denen die Nutzer/innen selbständig agieren und ihren Interessen entsprechend ihr Lernen und ihre Bildung organisieren können. Diese Entwicklung erscheint vor allem unter der Perspektive des lebenslangen Lernens von großer Relevanz, da im Rahmen dieser Diskussion immer wieder „autonome Lernende“ ins Feld geführt werden. Betrachtet man sich allerdings derzeit z.B. die Lernangebote im Internet, zeigt sich, dass diese auf sehr traditionellen Lehr-/Lern-Konzepten basieren: dem Lernenden wird mit dem bereitgestellten Lernmaterial die Struktur vorgegeben, Selbststeuerung ist nur im Bezug auf zeitliche Organisation des Lernprozesses – dies meistens allerdings auch sehr eingeschränkt – gegeben.

Trotz aller Ansätze lässt sich heute feststellen, dass sich der Einsatz Neuer Medien bislang noch nicht übergreifend in der Bildung durchgesetzt hat. Dies liegt u.a. daran, dass es kaum schlüssige didaktisch-methodische Konzepte gibt, die die Neuen Medien in umfassende Lernsettings integrieren. Wie ein solches Lernsetting aussehen könnte, beschreibt zum Beispiel Michael Kerres mit dem Konzept der medialen Lernumgebung: „Es ist dies ein bewusst gestaltetes Arrangement technischer Medien und Hilfsmitteln als Teil einer sozialen und ma-

teriellen Umgebung, die Lernangebote und Dienstleistungen bereit hält, und in der das mediengestützte Lernen im Vordergrund steht,, (Kerres 1998, S. 16).

Multimediale Informationssysteme, CBT-Anwendungen oder netzbasierte Kommunikationswerkzeuge können in eine solche Lernumgebung integriert sein. „Multimediale Lernumgebungen ermöglichen damit dem Lernenden

- den Abruf (gespeicherter) multimedialer Informationen (auch über Netze),
- deren Bearbeitung und Konstruktion,
- die Interaktion mit multimedialen Informationen und
- die interpersonelle (telemediale) Kommunikation“ (Kerres 1998, S. 17).

Die Entwicklung in Richtung solcher integrierten medialen Lernumgebungen wird in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben. Dabei können die Neuen Medien unterschiedliche Rollen einnehmen, als:

- Lerngegenstand,
- Lernwerkzeug,
- Lernmedium (vgl. ausführlicher: Steinmetz 1999, S. 816).

Es lassen sich verschiedene Typen von Neuen Medien beschreiben, die in den unterschiedlichsten Lehr- und Lernprozessen zum Tragen kommen können:

- kommunikationsbasierte Medien (z.B. Newsgroups, WWW-Foren, Chat-Rooms, E-Mail),
- informationsbasierte Medien (z.B. Datenbanken, Handbücher, Lexika auf CD-ROM-Basis; geographische Informationssysteme),
- werkzeuggestützte Medien (z.B. multimediale Softwaretools zur Bild-, Ton- und Videobearbeitung und für Autorensysteme),
- lehr-/lernbasierte Medien (von ‚drill & practice‘-Programmen bis zum ‚collaborative learning‘ auf Lernplattformen),
- Simulationen (zum virtuellen Experimentieren).

Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang, ob die Bildungsmedien offline auf CD-ROM oder online über Internet bzw. Intranet angeboten werden. Dies ist insofern von großer Relevanz, als Lernsoftware auf CD-ROM ganz andere Lehr-/Lernoptionen ermöglicht als Telelearning-Angebote im Internet. Festzustellen ist derzeit ein Trend zum Web Based Training, da dies flexiblere Kommunikationsoptionen bietet.

Die Palette der Lehr-/Lernoptionen stellt auch eine besondere Qualität neuer Bildungsmedien dar, denn ein einziges optimales Lehrverfahren, das für jeden Lernendentyp ideal ist, gibt es nicht. Verschiedene lerntheoretische Ansätze vom „Behaviorismus“ über den „Kognitivismus“ bis hin zum „Konstruktivismus“, haben auch zur Entwicklung unterschiedlicher didaktisch-methodischer Konzepte bei der Entwicklung von computergestützten Bildungsmedien geführt (vgl. u.a. Kerres 1998, S. 45ff). So bieten bei ‚drill- & practice‘-CBTs basierend auf behavioristischen Ansätzen Reiz-Reaktions-Ketten die Grundlage von Lernen. Aus konstruktivistischer Sicht bilden Simulationen einen idealen Zugang zum Lernen, der sich darauf bezieht, dass Lernende Wissen in Bezug zu realen Alltagssituationen aktiv konstruieren.

Obwohl sich gerade dieser Lernzugang als effektiv erweist, liegen hier bei der medialen Umsetzung Probleme. Die Gestaltung möglichst authentischer Situationen ist für den Lernprozess zwar von großer Bedeutung, aber in der technisch-medialen Umsetzung äußerst aufwendig. Deshalb fehlt es bislang in Deutschland an Angeboten, die z.B. szenarioorientiert E-Learning-Modelle didaktisch-methodisch aufbereiten. Eine Ausnahme bildet zum Beispiel die Wirtschaftssimulation CABS (Computer aided business simulation) der Firma Virtual Management. Sie zeigt auf, wie sich spielerisch komplexes Wissen in Simulationen aneignen lässt.

In den USA wird seit Jahren an den unterschiedlichsten Institutionen an Konzepten der szenariobasierten Lernumgebungen gearbeitet. Neben dem Massachusetts Institute for Technology (MIT) in Boston und dem Center for Lifelong Learning and Design (L3D) in Bolder (Colorado) ist hier an erster Stelle das Institute for the Learning Sciences (ILS) an der Northwestern University in Chicago zu nennen, dessen interdisziplinär zusammengesetzte Mitarbeiterstab unter der Leitung von Roger Schank an der Entwicklung und Umsetzung von computerbasierten „goal-based scenarios“ arbeitet. Diese werden nicht nur für den Einsatz in universitären Lernarrangements, sondern auch für betriebliche Aus- und Fortbildungszwecke sowie den Consumer-Markt entwickelt.

Neben den zielgerichtet auf Lernprozesse ausgerichteten Bildungsmedien entwickeln sich derzeit im Internet Wissensplattformen wie zum Beispiel „Wissen.de“, die sozusagen Plattformen des informellen Lernens darstellen. Dort können Informationen abgerufen, konkrete Fragen bearbeitet und mit anderen Interessierten oder Experten diskutiert werden. Orts- und zeitunabhängig lassen sich hier individuelle Lernprozesse jenseits didaktische Aufbereitung selbstgesteuert initiieren.

Die Neuen Medien ermöglichen einen Perspektivenwechsel im Lernprozess, wenn die Lernumgebungen und Wissensplattformen offen und nicht nach einem abzuarbeitenden Curriculum gestaltet sind. Die Initiierung von Lernprozessen geht nicht mehr auf den „push“ von Lehrenden zurück, sondern auf den „pull“ der Lernenden. Diese Verlagerung der Verantwortung für die Qualität des Lernprozesses auf den Lernenden, stellt nicht nur eine Freiheit dar, sondern ist gleichzeitig eine Kompetenzzumutung.

Wie gezeigt bieten die Neuen Medien vielfältige Lernoptionen und einige Veränderungen im Lehr-/Lernprozess, doch gleichzeitig lassen sich u.a. folgende Probleme feststellen:

Problematik der Kosten: gute medienbasierte Lernsysteme erfordern einen hohen Entwicklungsaufwand. Die Materialien, die zur Wissensvermittlung genutzt werden sollen, müssen permanent auf den neuesten Stand gebracht werden, will man „just in time“-Bildungsangebote anbieten;

Problematik der Kompetenz: die Lernenden müssen über die Lernkompetenz verfügen, mit den Neuen Medien zu lernen; gleichzeitig bedarf es bei den Lehrenden neuer Kompetenzen, z.B. beim Teletutoring;

Problematik der Qualität: bislang fehlt es an übergreifenden Qualitätsstandards bezogen auf E-Learning;

Problematik der Didaktik: die didaktischen Modelle vieler E-Learning-Anwendungen orientieren sich an traditionellen didaktischen Designs, die Möglichkeiten der Neuen Medien werden oft nicht ausgeschöpft; die Orientierung an klassischen Fernstudien-Modellen, wobei der

Lehrstoff nur elektronisch verschickt, die Kommunikation nach wie vor auf die Lehrenden hin orientiert ist, überwiegt derzeit;

Problematik des sozialen Kontextes: in Zeiten zunehmender Individualisierung kommt die Möglichkeit der orts- und zeitunabhängigen Nutzung der Neuen Medien zwar vielen entgegen, doch wächst gleichzeitig auch das Bedürfnis nach sozialem Austausch, dem das medienbasierte Lernen nur bedingt gerecht wird.

Problematik der Ausgrenzung: da das Lernen mit Neuen Medien einer technischen Grundausstattung bedarf, ist es nicht für alle privat finanzierbar.

Die Neuen Medien werden im Prozess des lebenslangen Lernens an Bedeutung zunehmen, doch werden sie traditionelle Lehr-/Lernformen nicht vollständig ersetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass in der Integration von Bildungsmedien und sozialen Austauschprozessen, also in der Verbindung von medienbasiertem und Präsenzlernen, eine der zentralen zukünftigen Herausforderungen für das Bildungssystem liegen wird.

3. Zukünftige Entwicklungsoptionen

Die alltäglichen Anforderungen, mit Neuen Medien umgehen zu können, nehmen wie gezeigt stetig zu. Ob im beruflichen Kontext oder in der alltäglichen Lebensorganisation, die Neuen Medien sind selbstverständlicher Bestandteil des Alltags. Doch es fehlt in breiten der Bevölkerung oft die Kompetenz im sozialen und technischen Umgang mit den Neuen Medien. Auch wenn sich z.B. die Zahlen von Internetanschlüssen in Deutschland permanent steigern, ist es nur ein bestimmter Ausschnitt der Bevölkerung, der die Neuen Medien kompetent nutzen kann. Potenziell stehen die neuen technischen Möglichkeiten allen offen, doch betrachten wir z.B. die Nutzung des Internets wird deutlich, dass es Exklusionen (Digital Divide) aufgrund von Alter, Geschlecht, Bildung, regionaler Verortung und nicht zuletzt aufgrund der technischen Kompetenz, aber auch der kulturellen Medienkompetenz gibt. So zeigt z.B. die ARD/ZDF-Online-Studie 2000, dass zwar der Nutzer/innenanteil in der Bevölkerung zunimmt (von 6,7 Prozent 1997 auf 28,6 Prozent 2000), sich diese Steigerung bezogen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen jedoch sehr unterschiedlich darstellt (Eimeren/Gerhard 2000). So sind u.a. Geschlecht, Bildung und Alter offensichtlich Faktoren, die Einfluss auf die Nutzung der Online-Medien haben.

Dafür mag es unterschiedliche Gründe geben, wie z.B.:

- die Kosten für die technische Ausstattung können nicht von allen aufgebracht werden (soziale Dimension),
- ein Großteil der Bevölkerung ist erst spät in der Biographie mit Medien und vor allem den Neuen Medien konfrontiert worden (generationenspezifische Dimension),
- der Technikzugang von Frauen ist oft nur unzureichend gefördert worden (geschlechtsspezifische Dimension),
- die technische Versorgung (z.B. mit modernen Netzen) sowie Nutzungsangebote sind in ländlichen Regionen nicht optimal ausgebaut (regionale Dimension).

Gesamtgesellschaftlich gesehen geht es also primär darum, eine digitale Spaltung der Gesellschaft zu verhindern (vgl. Perillieux u.a. 2000). Denn nur dadurch können die Optionen der Medienunterstützung von lebenslangem Lernen von allen genutzt werden.

Vor dem Hintergrund der Optionen des Einsatzes Neuer Medien auf den verschiedenen Ebenen lebenslangen Lernens sind es vor allem folgende Bereiche, in denen zukünftig Veränderungen notwendig sind:

Kulturtechnik Medienkompetenz

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen entwickelt sich der kompetente Umgang mit den Neuen Medien immer mehr zu einer Kulturtechnik. Diese Perspektive erfordert es, Medienkompetenz nicht nur als technische, sondern vor allem als kulturelle Kompetenz anzusehen. Deshalb scheint auch die Verengung des Themenfeldes „Neue Medien und Lernen“ auf berufliche Qualifizierung eher kontraproduktiv.

Empfehlung: Der Umgang mit Neuen Medien sollte auf allen Ebenen der Bildung, d.h. auch in der kulturellen und politischen Bildung gefördert werden. Besonders für diese Bereiche bedarf es einer verstärkten Förderung, wenn offene Prozesse des lebenslangen Lernens unterstützt und Medienkompetenz im umfassenden Sinne in der Bevölkerung entwickelt werden sollen.

Lernmedien

Die didaktisch-methodischen Potenziale der Neuen Medien sind bislang noch nicht ausgeschöpft. Während in den USA Grundlagen- mit Anwendungsforschung und Praxisumsetzung vernetzt werden, geschieht dies in Deutschland nur zögerlich. Die vielfältigen Förderprogramme bedingen die Tendenz, dass an den unterschiedlichsten Stellen an den gleichen Problemlösungen gearbeitet wird und viele ähnliche Lösungen entwickelt werden. Dabei werden oft die Notwendigkeit und die Synergieeffekte interdisziplinärer Zusammenarbeit ignoriert.

Während heute der Einsatz virtueller Umgebungen für die Produktentwicklung z.B. in der Automobilindustrie entwickelt wird, spielen Bildungskontexte hier keine Rolle, da hier die Entwicklungskosten zu hoch erscheinen. Doch in Anbetracht der wachsenden Bedeutung von Wissen per se für die gesellschaftliche Entwicklung scheint dies ein erhebliches Defizit in der strategischen Ausrichtung der Förderungspraxis.

Empfehlung: Die interdisziplinäre Grundlagen- und Anwendungsforschung bezogen auf den Einsatz Neuer Medien in allen Bildungsbereichen, die für das lebenslange Lernen relevant sind, sollte stärker als bisher koordiniert und finanziell gefördert werden.

Lernarrangements

Die Bedarfe der Lernenden in Bezug auf Bildungsprozesse gehen immer stärker in Richtung Individualisierung und Flexibilisierung. Das bedeutet, dass Lernarrangements für unterschiedliche Lerntypen zur Verfügung gestellt werden müssen. D.h.:

- Menschen, die vor allem im sozialen Diskurs lernen wollen, werden weiterhin die Möglichkeit haben wollen, dies in klassischen Präsenzkursen zu tun,
- Menschen, die stärker individualisiert lernen wollen, werden Angebote nachfragen, die orts- und zeitunabhängig genutzt werden können.

Die Neuen Medien werden in diesem Kontext zu einem wichtigen Lernwerkzeug, dessen Nutzung allerdings eine spezifische Kompetenz bei den Lernenden voraussetzt.

Empfehlung: Lernen mit Neuen Medien sollte im Kontext einer umfassenden Bildungsstrategie gleichberechtigt mit anderen Bildungsoptionen weiterentwickelt werden und nicht gegen diese ausgespielt werden.

Lehr-/Lernkonzepte

Während im Kontext des ‚lebenslangen Lernens‘ autonome Lernende und Lehrende als Lernbegleiter in vielen pädagogischen Diskursen Hochkonjunktur haben, kommt die E-Learning-Welt sehr klassisch daher, den Lernenden wird mit dem bereitgestellten Material alles detailliert vorgegeben, die Fragestellungen liegen fest, die Antworten sind auf multiples Kreuzen eingeschränkt. Die einzige Selbststeuerung besteht darin, dass die Lernenden entscheiden dürfen, wann sie sich die Texte und Materialien herunterladen, bzw. wann sie sich - natürlich innerhalb einer eng definierten Marge - in das WBT einloggen.

Empfehlung: Um den pädagogischen Mehrwert von Neuen Medien im Kontext des lebenslangen Lernens zum Tragen zu bringen, bedarf es verstärkt der Entwicklung lernendenorientierter medienbasierter Lehr-/Lern-Konzepte, die weit über den heutigen Stand hinausgehen.

Rolle der Lehrenden

Lehrende sind nicht mehr nur als Wissensvermittler gefragt, sondern auch als Berater und Mitlernende im Lernprozess. Besonders in Bezug auf die Anwendung Neuer Medien wird es vorkommen, dass Lernende in einzelnen Bereichen eine höhere Kompetenz haben als die Lehrenden. Dies gilt es didaktisch und methodisch zu nutzen.

Pädagog/innen, z.B. in der Weiterbildung, werden in Zukunft verstärkt unter anderem folgende Kompetenzen brauchen:

- Moderation von Lernprozessen,
- Beratung von Lernenden nach deren Bedürfnissen,
- Gestaltung und Organisation anregender Lernarrangements.

Vor allem vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses von Neuen Medien werden die Anforderungen an die Lehrenden hinsichtlich flexibler Gestaltung von Lernarrangements deutlich.

Empfehlung: Um die kompetente Begleitung lebenslanger Lernprozesse zu sichern, sollte eine Aus- und Fortbildungsoffensive „Neue Medien in der (Weiter-)Bildung“ für Pädagog/innen gestartet werden, die alle Säulen des Bildungssystems umfasst.

Situation der Lernenden

Die Motivationslagen und Interessen von Lernenden an medienbezogenen Angeboten können sehr unterschiedlich sein. Das Problemgefüge des Alltags durch technisch-ökonomisch verursachte Veränderungen im privaten bzw. beruflichen Bereich ist oft der zentrale Bezugspunkt für Menschen, sich für ein Bildungsangebot zu entscheiden. Es mag beruflich für sie notwendig sein oder der Befriedigung persönlicher Interessen dienen. Oft fungieren z.B. Bil-

dungsangebote von Weiterbildungseinrichtungen im Bereich der Neuen Medien, um Ängste im Umgang mit Neuen Medien abzubauen. Selbstverständlich gibt es auch viele Menschen, die keinerlei Berührungsängste mit den Neuen Medien bzw. längst Erfahrungen mit ihnen gemacht haben. Je nach Interessen und Voraussetzungen der Lernenden können die Erwartungen auch hier sehr unterschiedlich sein. Die verschiedenen alltäglichen Lebenskontexte führen zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung der Bildungsinteressen. Bildungsbiographie, Lerntyp, aktuelle Problemlagen sind entscheidende Faktoren für die Erwartungshaltungen, auf die auch bei der Gestaltung medienbezogener Lernarrangements und Angebote Rücksicht genommen werden muss.

Empfehlung: Um effektive medienbasierte Lernangebote zu entwickeln, werden mehr Erkenntnisse darüber benötigt, wie Menschen mit Neuen Medien in Abhängigkeit von ihren Lernstilen und Lernkompetenzen lernen. Die anwendungsbezogene Lernforschung bezogen auf Neue Medien muss intensiviert und verstärkt gefördert werden.

Rolle von Institutionen

Die konzeptionelle Integration Neuer Medien in die Bildung erfordert auch ein Umdenken in den Einrichtungen. Die traditionelle Zuordnung in den EDV-Bereich ist längst zu einem Hemmschuh für eine Weiterentwicklung von institutionsübergreifenden Konzeptionen für den Einsatz von Neuen Medien geworden. Obwohl die Bedeutung des Themas erkannt worden ist, fehlt es noch an organisationalen Strategien und vor allem an strategischer Planung.

In manchen Einrichtungen gibt es Ansätze, Neue Medien in die Breite der Angebote zu integrieren und auch eigene Telelearning-Angebote zu entwickeln. Gegenwärtig zeigt sich z.B. in Weiterbildungseinrichtungen auch ein verstärkter Trend zu offenen Angeboten, wie z.B. Internet-Café. Außerdem erweitert sich das Spektrum der Anbieter, welche die Vermittlung von Medienkompetenz als ihre Aufgabe ansehen. Zum Beispiel treten neben die traditionellen Anbieter von Weiterbildung heute private, kommerzielle Anbieter, aber auch öffentliche Einrichtungen wie Bibliotheken und Museen.

Dies erscheint vor allem im Hinblick auf informelles Lernen von Relevanz. Menschen sollten an immer mehr Orten die Möglichkeit erhalten, Neue Medien kennen zu lernen ohne dabei unter großen Lerndruck zu geraten.

Empfehlung: Offene Zugänge zu den Neuen Medien sollten verstärkt gefördert werden. Dies sollte in einem Netzwerk von Institutionen geschehen, um möglichst vielen Interessenlagen der Menschen gerecht zu werden.

Vernetzung

Forschungseinrichtungen, Bildungsinstitutionen und Wirtschaftsunternehmen arbeiten derzeit an der Entwicklung und Implementierung von Lösungen für E-Learning und Wissensmanagement, dies allerdings mit unterschiedlichen Interessen. Aktuell scheinen die Perspektiven der Marktgängigkeit und der kurzfristigen finanziellen Effizienz („es muss sich rechnen“) die Entwicklungen zu bestimmen. Doch langfristig gesehen, darf Bildung nicht unter diesen Kurzeit-Perspektiven betrachtet werden, will Deutschland im globalen Kontext konkurrenzfähig bleiben.

Empfehlung: Es müssen langfristige Perspektiven für die Entwicklung einer „Lernenden Gesellschaft“ entwickelt und gefördert werden, in denen die Interessen der ver-

schiedenen Bereiche vernetzt werden, allerdings unter dem Primat der gesellschaftlichen Entwicklung und nicht nur unter dem Primat der Marktentwicklung.

Bildungssystem

Der Einsatz der Neuen Medien ist in der Tendenz zeit- und ortsunabhängig und führt mit Hinblick auf das Internet perspektivisch zu einem globalen Bildungsmarkt. Dies wird vorerst nur bedingt Auswirkungen auf die Bildungsstruktur in Deutschland haben, wenn sich auch schon bezogen auf die Hochschulbildung Konkurrenzen abzeichnen. Ein anderer Aspekt der für das Bildungssystem von großer Relevanz werden könnte, ist die Frage nach der strikten Trennung der Bildungsbereiche (Schule, berufliche Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung/Erwachsenenbildung). Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens könnte sich diese Trennung als Hemmnis der Weiterentwicklung des Bildungssystems erweisen.

Empfehlung: Die bereits begonnene Diskussion über ein zukunftsfähiges Bildungssystem sollte unter Einbezug der Möglichkeiten der Neuen Medien intensiviert und die derzeitige Versäulung des Bildungssystems durchlässiger gemacht werden.

Literatur

BMBF (Hrsg., 1998): Innovationen für die Wissensgesellschaft. Förderprogramm Informationstechnik. Bonn

Bruns, Beate/Gajewski, Petra (2000): Multimediales Lernen im Netz. Leitfaden für Entscheider und Planer. Berlin u.a. (2. Aufl.)

Eimeren, Birgit van/Gerhard, Heinz (2000): ARD/ZDF-Online-Studie 2000: Gebrauchswert entscheidet über Internetnutzung. Media Perspektiven, H. 8, S. 338-349

Frantzen, Steven J. (2001): Bits- und Bytes statt Fleisch und Blut: Vom Lehrer zum E-Learning – Eine Prognose der IDC. In: Meissner, Bärbel/Reinhard, Ulrike: Who is who in Multimedia Bildung 2001. Heidelberg. S. 116-117

Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklungen. München, Wien

Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg., 1998): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 1: Analysen und Lernorte. Frankfurt/M.

Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg., 1998): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt/M.

Perillieux, René/Bernnat, Rainer/Bauer, Marcus (2000): Digitale Spaltung in Deutschland. Ausgangssituation, Internationaler Vergleich, Handlungsempfehlungen. Hrsg. von Booz, Allen & Hamilton und der Initiative D21. Berlin (im Internet unter: <http://www.initiated21.de/news/disp.pdf>)

Rein, Antje von (Hrsg., 1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn

Stang, Richard (Hrsg., 2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Stang, Richard/Apel, Heino/Hagedorn, Friedrich (Hrsg., 1999): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 3: Konzepte, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M.

Steinmetz, Ralf (1999): Multimedia-Technologie. Grundlagen, Komponenten und Systeme. Berlin u.a.

Thiedeke, Udo (Hrsg., 2000): Kreativität im Cyberspace. Erfahrungen und Ergebnisse im Projekt: Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Wiesbaden

Thiedeke, Udo (Hrsg., 2000): Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Wiesbaden

Günther Dohmen

Zukunftsperspektiven und offene Fragen zur Rolle der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bei der künftigen Entwicklung des lebenslangen Lernens

Ausgangsthese: - Die modernen Technologien können zu Konsequenzen für die Zukunft des menschlichen Lernens und der Weiterbildung führen, die dringend einer gezielteren Klärung, Untersuchung und Erprobung bedürfen.

Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang eine offene kritische Auseinandersetzung mit den folgenden Fragen:

1. Wenn die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl die *Speicherung* einer fast unbegrenzten Fülle von Informationen in vernetzten Datenbanken wie den schnellen *Abruf* der jeweils benötigten Wissensbausteine ermöglichen, - wieweit verliert damit die *Wissensvermittlungsfunktion* der Bildungsinstitutionen ihre zentrale Bedeutung und wird eher zu einer ergänzenden Funktion ? Und wieweit wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zum gezielten Suchen, Auswählen, Verarbeiten und Kombinieren von Daten, Informationen und kodifiziertem Wissen für die Lösung konkreter Aufgaben und Probleme zur zentralen *Schlüsselkompetenz* für das lebenslange Lernen ? Das heißt: wieweit kann und soll in Zukunft die Vermittlung „fertigen Wissens“ didaktisch zurücktreten gegenüber der Anregung und Anleitung zum *erkundend-forschend-recherchierenden Lernen* und zur kreativen *Umsetzung* des jeweils akut erarbeiteten Wissens in situative Handlungsstrategien und Verhaltensänderungen ?
2. Wenn die modernen Technologien ein frei *navigierendes Lernen* in offenen Netzwerken ermöglichen, - wieweit wird damit neben dem traditionellen linearen Lernen und fachsystematischen Wissensaufbau ein flexibles anforderungsbezogenes „*Hyperlernen*“ mit wechselnden Einstiegs- und Verzweigungsmöglichkeiten - und seine Förderung - notwendig ? Und wieweit hat das dann relativierende Konsequenzen für die fachbezogene Aufbereitung und Vermittlung des Wissens ?
3. Wenn sich durch die elektronische Erschließung der verschiedensten Lernangebote, Lernmaterialien und Lernhilfen eine *breitere Vielfalt der Lernoptionen* anbietet und eine freiere Zusammenstellung individueller „Lernmenüs“ möglich wird, - wieweit verliert dann die didaktische Bemühung um die Entwicklung optimaler gleicher Lehrgänge für größere Gruppen als Grundform *unterrichtlicher Lehre* ihre Berechtigung ? Und wieweit fordern die verschiedenen alternativen elektronischen Zugangs-, Selektions- und Verzweigungs- und Verknüpfungsmöglichkeiten zu einer neuen Grundform des lebenslangen Lernens heraus, die durch ein stärker von den Lernenden *selbst gesteuertes suchend-fokussierendes Lernen* bestimmt wird, dessen Zusammenhang nicht mehr durch eine „objektive“ (curriculare) Ordnung des Wissens vorgegeben ist, sondern von den Lernerinnen und Lernern jeweils aus ihren eigenen Frage-, Problem- und Interessenzusammenhängen entwickelt werden muss ? Und was bedeutet das für die *Konsistenz des lebenslangen Lernens* ?

4. Wenn die neue *digitale Kommunikationstechnik* eine *integrative* Nutzung von Text, Ton, Grafik, Bild und Film möglich macht und wenn die Lerner und Lernerinnen mit modernen *Digitalkameras* auch selbst Bild, Ton und Text aufnehmen und am PC bearbeiten können, - wieweit kann und soll damit die Entwicklung bzw. produktive Ausgestaltung multimedialer Lernmaterialien und Lernprogramme stärker zu einer Aufgabe der Lernenden selbst werden ? Wenn virtuelle Lernumwelten leichter als reale *Umfelder* von den Lernenden konstruktiv mitgestaltet werden können, wieweit ergeben sich damit ganz neue Möglichkeiten und Anforderungen eines *unabhängigeren, selbstbestimmteren Lernens* ? Und wieweit führt das zu Lern-Überforderungen für viele Bürger/innen ?
5. Wenn alle an gemeinsame Server bzw. Intranets angeschlossenen Teilnehmer in einem *virtuellen Kommunikationsprozess* abwechselnd zu Gebenden und Nehmenden, zu Lehrenden und Lernenden werden können und wenn jeder seine Gedanken, Meinungen, Fragen, Positionen elektronisch publizieren und öffentlich zur Diskussion stellen, aus aller Welt Stellungnahmen, Urteile, Korrekturen, Ergänzungen erhalten und selbst jederzeit zu fremden Präsentationen Stellung nehmen und die Vorlagen anderer weiterentwickeln kann, - wieweit führt das zu neuen Chancen und Problemen der *Demokratisierung, Deregulierung* und *Entsystematisierung* des lebenslangen Lernens ?
6. Wenn als Konsequenz aus den neuen Möglichkeiten einer von realen räumlichen Eingebundenheiten unabhängigen elektronischen Informationsvermittlung und Kommunikation ein neues Lernen in globalen Horizonten möglich wird, - wieweit können dann in Zukunft *auch elektronisch präsentierte und nicht real erfahrene* Lernorte, Lernpartner und Lernsituationen neue multikulturelle Lernprozesse auslösen ?
7. Wenn die für das moderne „situative Lernen“ notwendigen herausfordernden *Problemsituationen* über Medien gezielter präsentiert und in Computersimulationen verschiedene Lösungsmöglichkeiten anschaulich durchgespielt und erprobt werden können, - wieweit bieten diese virtuellen Präsentationen von „*goal-based scenarios*“ eine neue *virtuelle Spielart des „learning by doing“* und ermöglichen damit wichtige Erweiterungen und *Erleichterungen eines praxisnäheren situativen Lernens* ?
8. Wenn es die neuen Technologien ermöglichen, am Bildschirm konstruktiv Objekte zu *manipulieren*, Situationen zu *simulieren*, Schauplätze, Museen, Ereignisse virtuell zu besuchen und erkunden, vertraute Wirklichkeitsbezüge, Wahrnehmungsstrukturen, Denkweisen und Deutungsmuster aufzubrechen und virtuell zu überschreiten und damit *Erfahrung und Phantasie*, Lernen und Spiel, Physikalisches und Symbolisches, Technik und ästhetisches Design in neuer Weise zusammenzubringen, - wieweit kann sich daraus für das lebenslange Lernen eine neue Dimension des *kreativen, phantasiebezogen-spielerisch-ästhetischen Lernens* erschließen, die aus dem Mühlrad der Qualifizierung für Beruf und Karriere heraus und zu ganzheitlicheren Lebensperspektiven, schöneren Bildern, humaneren Emotionen und künstlerischeren Erfahrungen hinführt ? Und wieweit ermöglicht diese virtuelle Realitätsüberschreitung die Entwicklung von *Kompetenzen*, die in der Berufs- und Alltagswelt nicht herausgefordert werden ? Wieweit kann dann auch durch die spielerische Flexibilisierung der Kontextbezüge der *Transfer* kontextgebundenen Wissens und Könnens erleichtert werden ?

9. Wenn ein Autor nicht mehr etwas in einsamer Konzentration Ausgereiftes drucken und als gebundene Schrift verteilen lässt, sondern schon einen Entwurf ins Internet und damit in die öffentliche Diskussion eingibt und wenn der Entwurf dann in gemeinsamer Erörterung ausreifen bzw. sich weiterentwickeln kann, und wenn sogar jeder, der den Text in irgendeinem Entwicklungsstadium gedruckt haben will, ihn jederzeit über seinen PC-Drucker selbst ausdrucken kann, - wieweit führt das zu einem neuen *offeneren, kommunikativeren Publizieren* in Lern- und Erkenntnisbildungs-Zusammenhängen, das klassische Autorenrechte obsolet werden lässt?
10. Wenn sich alle Pädagogen darüber einig zu sein scheinen, dass die neuen vielfältigen virtuellen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten die *face-to-face-Kontakte* und die unmittelbaren Kommunikationen bei realen Treffen, Arbeitsgemeinschaften etc. nicht ersetzen können, welche neuen *Kombinations- und Kompensationsformen* zwischen individuellem Lernen am häuslichen PC, virtuellen Kommunikationskontakten mit fernen Partnern und face-to-face-Kommunikation und gemeinsamem Lernen in sozialer Gruppenarbeit werden sich dann in Zukunft in einer umfassenderen Lernumwelt entwickeln ? Wieweit bleiben *persönliche Begegnungen* und unmittelbare mitmenschliche Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit lebendigen Menschen für ein bildendes Lernen notwendig?
Wie lassen sich reales und virtuelles interaktives Lernen und ein *realer und ein virtueller Lern-Service* sinnvoll kombinieren ?
Und wie können die neuen Technologien als Teile der gesamten Lebens-, Arbeits- und Medienwelt lernender Menschen am besten mit den verschiedensten *anderen Lernanstößen* in der modernen „Lerngesellschaft“ kombiniert werden?
11. Wenn mit der wachsenden Bedeutung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ein *neues Bildungsgefälle* („digital divide“) droht, - wie kann dagegen eine breitere „Medienkompetenz“ entwickelt werden ? Und wie kann eine zur Vermittlung der didaktischen und technischen Medienkompetenz notwendige *Ausbildung von Experten, Beratern, Tutoren, Moderatoren* etc. so organisiert werden, dass die Techniker mehr didaktische und die Pädagogen mehr technologische Kompetenz entwickeln ? Wie kann die Engführung zu einer nur auf die technische Mediennutzung ausgerichteten Kompetenz vermieden werden ? Wie kann die Medienkompetenz plausibel eingebettet werden *in eine umfassendere Lernkompetenz*, die sich auf das menschliche Lernen mit seinen verschiedenen Formen, Lernorten, Medien und Bedeutungen im Ganzen bezieht ?
Welche technischen Vereinfachungen (Hardware-Bausteinsysteme für Laien ?) und welche für jedermann verständliche didaktischen Vermittlungen sind notwendig, um ein *multimediales lebenslanges Lernen aller* zu ermöglichen ?

Eckhard Emminger
Wiltrud Gieseke
Ekkehard Nuisl

Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen

1. Lebenslanges Lernen und Pädagogische Kompetenz

Lebenslanges Lernen setzt für seine Realisierung erwachsenenpädagogische Professionalität beim Lehrenden voraus. Notwendig für professionelles Handeln sind Konzepte und Strategien, um pädagogische Wirklichkeit beschreiben, diagnostizieren, interpretieren und gestalten zu können. Nur dadurch, dass die Perspektive der Lehrenden auf die lernenden Erwachsenen, ihre Potenziale, ihre Möglichkeiten, ihre Interessen und auf die Anforderungen, denen sie genügen wollen, orientiert ist, kann sich lebenslanges Lernen als kulturelle Anforderung realisieren.

Gerade die sich permanent ändernden systemischen Bedingungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bei gleichzeitiger Forderung nach einer hohen Qualität machen es notwendig, dass eine wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung sowie eine berufspraktische Qualifizierung der Lehrenden gesichert sind. Über das Studium und die Weiterbildung der erwachsenenpädagogisch Tätigen sind Reflexions-, Gestaltungs- und Innovationspotentiale herauszubilden und so erwachsenenpädagogische Standards zu sichern.

Auf die folgenden sechs Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben sich Studium, Aus- und Fortbildung zu konzentrieren:

- *Lehre*: Sie bleibt im Zentrum der Erwachsenenbildung, verändert sich aber: Moderation, Lernberatung, erhöhte Methodenkompetenz bei verringertem Wissens-know-how kennzeichnen den notwendigen „Umbau“ von Lehre. Unverzichtbar bleibt dennoch der Erwerb einer didaktisch-methodischen Kompetenz, also der Fähigkeit, ausgewählte oder vorgegebene Inhalte didaktisch aufzubereiten, dazu Ziele zu formulieren und für den konkreten Unterricht einen adressatenorientierten, inhalts- und zieladäquaten Methoden- und Medieneinsatz zu planen. Dafür sind auch Kenntnisse aus der Lernpsychologie unentbehrlich.
- *Management*: Die Relevanz von Management nimmt zu; sie betrifft Institutionen, zunehmend aber auch das Management der eigenen Arbeitskraft. Zum Management gehören Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Führung, Organisation, Finanzen etc.
- *Planung*: Die Anforderungen an eine adressatenorientierte Planung von Fort- und Weiterbildungsangeboten nehmen zu: der Planungsaufwand erweitert sich um die Verbindung von selbstorganisierten Lernprozessen und offerierten Lehrangeboten. Im Zuge einer „Modularisierung“ erhöhen sich die Anforderungen an eine stofforientierte und lernerbezogene Stringenz.

- *Mediale Produktion:* Je mehr Lernende im virtuellen Raum auf vorfabrizierte und nebenläufig-interaktive Medienangebote zurückgreifen, desto mehr wird die Kompetenz und Aktivität von Lehrenden in der Produktion von medialen Angeboten gefragt sein. Hier entsteht ein völlig neuer „Lehrbereich“, der Kompetenzen im Umgang mit Medien ebenso wie neue didaktische Kompetenzen erfordert.
- *Weiterbildungsberatung:* Die personenbezogene Beratung wird sich ausdifferenzieren und die in einer Region vorhandenen Netzwerkstrukturen mit in das eigene Angebot einbeziehen müssen. Sie muss gekennzeichnet sein von einer Zuständigkeit, nicht aber von einer ausschließlichen Verantwortung für den Lernprozess des/der zu Beratenden.
- *Theoretische Reflexion und Selbstreflexion:* Die veränderte Rolle der Lehrenden gegenüber den Lernenden erfordert
In einem noch höheren Maß als bisher die Kompetenz zu Selbstreflexion und Selbstevaluation bei den pädagogisch Tätigen. Eine notwendige Voraussetzung dafür sind theoretische Grundlagen, die sich auf die Bedingungen lebenslangen Lernens und erwachsenenpädagogischer Biographieforschung beziehen.

2. Diskussion der Weiterbildungs-Professionalität

Die Professionalitätsentwicklung hat in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung eine kurze Geschichte, sie ist begrifflich, konzeptionell eingeleitet worden durch Wolfgang Schulenberg mit einem Aufsatz „Erwachsenenbildung als Beruf“ (1972). Vorgedacht wurde allerdings bereits in der Weimarer Republik von damaligen Volksbildnern wie Tews (1981), Weitsch (1927), Hartmann u.a. (1972, 1982). Auch im damaligen Vereinswesen sind entsprechende Anforderungen formuliert worden.

Die Professionalisierungsdebatte hat sich nach Beginn in den 50er Jahren (vgl. Gierke/Loeber-Pautsch 2000) erst in den 70er Jahren mit den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsgesetzen (Faulstich 1991, 1995, 1996) in den Ländern konkretisiert. In den 80er Jahren durch eine anhaltende Arbeitslosigkeit bedingt, startete die damalige Bundesregierung eine Qualifizierungsoffensive, die zur projektorientierten beruflichen Umschulung und Fortbildung führte (Strunk 1988) und in den 90er Jahren in den neuen Bundesländern noch einmal einen Höhepunkt erlebte (Faulstich 1993, Meier 1993, Bosch/Neumann 1993, Kuwan 1999). Die kompakte Entwicklung dieser beruflichen Weiterbildung ist sehr spät oder gar nicht von Professionalitätsforderungen begleitet worden und mündete dann in eine Qualitätskritik an die Weiterbildung (Gieseke 1994). Neue Qualitätsstandards veränderten in den 90er Jahren nachhaltig die Strukturen, die jetzt von der betrieblichen zur beruflichen Weiterbildung auch die öffentliche Erwachsenenbildung erfasste (z. B. QUEM 1993, Dröll 1999 a/b, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 33).

Unter dem Fokus lebenslangen Lernens geht es gegenwärtig darum, Qualität durch Professionalität zu erreichen. Konzepte für veränderte Lernkulturen, die den individualisierten Ansprüchen auch an komplexen Verwertungsansprüchen und unterschiedlichen Lernniveaus besser gerecht werden, verlangen nun eine grundständig bessere erwachsenenpädagogische Ausbildung. In der „entgrenzten“ Weiterbildungslandschaft (J. Kade 1997) kann sie aber nicht allein durch die Verbände und Betriebe organisiert werden, sondern die Universitäten sind gefordert. In der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für

Erziehungswissenschaft sind 1995 und 1998 diese Fragen bearbeitet worden (Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996, Derichs-Kunstmann/Faulstich/ Wittpoth 1999).

Der bisherige Diskurs zur Professionsdebatte lässt sich unter vier Punkten bündeln:

1. Professionalisierung und Verberuflichung
2. Professionalität und Organisationen
3. Professionalität als Kompetenz
4. Profession und Wissen.

2.1 Professionalisierung und Verberuflichung

Mit Professionalisierung wird ein Konzept für die Weiterbildung beschrieben, das den Diskurs aus der Berufssoziologie aufnahm. Der Anspruch war, im Sinne des Hartmannschen Konzeptes von der Arbeit über den Beruf zur Profession einen Entwicklungsverlauf zu beschreiben, der Qualifizierung, Forschung, Theoriebildung und spezifische ethische Verantwortung in Programmplanung und Lehre als Anspruch und Leitprogramm für eine Zukunft bündelt (Hartmann 1972, 1982; Oevermann 1996, Koring 1987, Gieseke 1991, Nuissl 1995). Der Lehrerberuf war dabei nie als Bezugspunkt gedacht, weil allein die institutionellen, organisatorischen Bedingungen und das Fehlen von Lehrplänen zu völlig anderen Arbeitskonstellationen führen. Erwachsenenbildung als Suchbewegung, als Dienstleistung, als Forum, als Qualifizierung, als mediales Lernpaket, als Wissenressource, als Trainings- oder als Reflexionsangebot schafft komplexe Lernkulturen, die situationsspezifisch auszulegen sind. Der Teilnehmer, weil er Nachfrager ist, stand dabei immer im Mittelpunkt. Professionalisierung war und ist in diesem Sinne selbst Programm, die sich noch nicht aus den bildungspolitischen Bestimmungen befreien konnte. Die Spezifik pädagogischer Prozesse als Interaktion und Intervention mit spezifischen Anforderungen, da sie auf das jeweilige Handeln und Verhalten Einfluss nimmt, Wirkungen hat und eingreift ins subjektive Leben, verlangt besondere Reflexivität, Ethik, Folgeabschätzungsfähigkeit, da die Lernprozesse über Beratung die Interventionen intensivieren, bei gleichzeitig konstruktivistisch begründeter Verantwortungszurücknahme.

Professionalisierung als Programm ist empirisch in verschiedenen Studien der 80er und 90er Jahre in verschiedenen Handlungsfeldern (Vath 1975, Peters-Tatusch 1981, Arnold 1983, Jütting u.a. 1992, Harney/Jütting/Koring 1987, Gieseke 1989, Schmidt-Lauff 1999, Dröll 1999c) untersucht worden. Diese Untersuchungen belegen den völlig offenen Programmcharakter. So arbeitet Vath in einer frühen Studie heraus, dass die Professionalisierung sich erst einmal als Verberuflichung darstellt, Peters-Tatusch hat durch eine Stellenanalyse in überregionalen Zeitungen das nachgefragte Handlungsprofil für die Weiterbildung erschlossen, um die Bedarfe zu erfassen. Jütting hat beschrieben, wie die lehrenden Tätigkeiten mit den planenden Tätigkeiten im Anforderungsprofil zu verbinden sind. Gieseke betont die fehlende pädagogische Wissensentwicklung bei den neu eingestellten hauptberuflichen Mitarbeitern, so dass aus den institutionellen Sozialisationsprozessen das genutzte Wissen erst entstehen muss. Alltagswissen, Erfahrungswissen wird zur entscheidenden Ressource (Dewe 1996). Dieses führte in den frühen Phasen der Entwicklung zu einem engen Pädagogikbegriff, der allein die Lehr-Lernsituation darunter fasst und die planerischen Aufgaben, die den wesentlichen Tätigkeitsinhalt der neuen Hauptberuflichen ausmachte als organisatorische Tätigkeiten davon abspaltete.

In der Untersuchung von Schmidt-Lauff wird dagegen die professionelle Grenzziehung für die betriebliche Weiterbildung als problematisch beschrieben, da die Interventionsinteressen, den Bildungsprozess überschreiten. Drölls Studie beschreibt die neue Selbständigkeit, die trägerübergreifend angelegt ist als Freiberuflichkeit, die faktisch Hauptberuflichkeit ist. Veränderungsprozesse sind auf der Ebene von Beruflichkeit vor allem als neue ausdifferenzierte Freiberuflichkeit zu begreifen, Programmplanung wird allerdings nicht mehr als organisatorische Tätigkeit, begriffen, sondern als Angleichungsprozess im regionalen Umfeld, mit Entscheidungsoptionen vor den verbandbezogenen oder institutionellen Zielperspektiven (Gieseke 2000). Dennoch kann eine Angleichung der Tätigkeitsprofile bei aller Vielfalt der organisatorischen und institutionellen Strukturen beobachtet werden (siehe dazu auch Wittpoth 1997).

Professionalisierung als Prozess befindet sich demnach gegenwärtig in der Situation, eine neue freiberufliche Hauptberuflichkeit herausgebildet zu haben, wobei sich die Anforderungsprofile institutionenübergreifend entwickeln, ohne dass aber die spezifische Zielbindung an die Träger und Institutionen aufgegeben wird. Die Professionalisierung durch berufliche Sozialisation, die noch für die 80er Jahre bestimmend ist, wird durch ein größeres Qualifizierungsinteresse über Wissens- und Kompetenzerwerb in eine weitere Entwicklung gebracht. Dieser Prozess individualisiert sich aber zunehmend und bedarf begleitend struktureller systemischer Entscheidungen.

2.2 Professionalisierung und Verbände/Betriebe/Institutionen

Die Professionalisierung war nur eine indirekte staatliche Entscheidung z. B. über Ländergesetze, aber auch diese formulieren eine plurale Weiterbildungsstruktur. Der Professionalisierungsprozess ist also, in diese Richtungen gehen die Analysen (Weinberg 1980), von den Verbänden vollzogen worden, sie haben in diesem Zusammenhang die entscheidenden Fortbildungaktivitäten hervorgebracht⁴⁷. Die auf diesen Kontext bezogenen Diskurse werden theoretisch als planerisch, disponierendes Berufshandeln, als wissenssoziologische Position oder als professionelles Handeln im berufs- und betriebspädagogischen Kontext beschrieben (Nittel 2000). Dieser Prozess hat sich durch die europäischen und spezifischen Förderungen durch die Bundesanstalt für Arbeit noch einmal ausgedehnt und wird als entgrenzte Weiterbildung interpretiert. Bereits jetzt wird in der Literatur die vielleicht berechtigte Kritik laut, dass Anforderungen und Probleme, die nach verantwortlichen Entscheidungen und Problemabwägungen verlangen, in einen Weiterbildungs- und/oder Beratungsbedarf umformuliert werden. Die angedockte oder besser beigeordnete Weiterbildung, also Weiterbildung, die an einem Verband, einer Organisation oder einem Betrieb angeschlossen wird, wird so zu einem innerorganisatorischen Instrument der Problembewältigung. Harney (1998) hat am Beispiel des Krankenhaussystem die Differenz von pädagogischen und betrieblichen Handlungslogiken herausgearbeitet. Die klassischen Stabsstellen werden entweder outgesourced oder im internen Markt als spezielle Dienstleistung neu strukturiert. Unter dem Aspekt von Professionalität werden die eigenen Tätigkeiten in den Organisationen jeweils anders disku-

⁴⁷ Brokmann-Nooren/Grieb/Raapke 1995, Bundesinstitut für Berufsbildung 1989ff., Bundesinstitut für Berufsbildung 1991, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1998ff., Deutsches Institut für Fernstudien 1990-1993, Evangelische Arbeitsstelle 1975, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1977ff., Studienbrief Erwachsenenbildung der Universität Kaiserslautern 1996-1998.)

tiert als unter professioneller Perspektive. Professionalität wird so gesehen als neuer strukturierender Ansatz deutlich (Nuisl 1992, 1999).

Im Unterschied zum Kompetenzerwerb im Arbeitsvollzug ist die berufliche Weiterbildung auf Standards, Zertifizierung angewiesen. Wenn Verwertung und Umsetzung unmittelbarer nicht nur aufeinander bezogen, sondern aufeinander abgestimmt sind, geraten die jeweiligen Logiken in einen irritierenden, anregenden oder/und verändernden Austauschprozess. Nittel unterscheidet bezogen auf diesen Diskurs zwischen expliziten und impliziten Bildungseinrichtungen (Nittel 2000). Eine Spezifik für die Handhabung von Professionalisierung sind häufiger Begriffswechsel, wie von der Weiterbildung zur Personalentwicklung oder zum Personalmanagement usw. und die jeweils institutionen- und trägerspezifischen Bezeichnungen der Mitarbeiter/innen mit ihren besonderen aufgabenspezifischen Ausdifferenzierungen. Diese Vielfalt an Bezeichnungen auch für gleiche Tätigkeiten verweisen auf die Spezifik des Lernens, aber auch des Lehrens und des konzeptionellen Planens einer bestimmten Organisation. In dieser Begrifflichkeit ist die Philosophie des Lernens und des Lehrens bereits mit eingelassen. Sie präsentiert sich aufgrund der pluralen und marktbestimmten Strukturen in seiner ganzen Breite.

Die Organisationsentwicklungstheorien im Weiterbildungsbereich arbeiten über beratendes Lernen an der Modernisierung der Weiterbildungsinstitutionen, was die organisatorische Strukturen, als auch die durch die Institutionen übernommenen planerischen Instrumentarien, soweit sie Fragen institutioneller Profilbildung, Angebots- und Nachfrageprofilierung betrifft (Schäffter 1998, Schäffter/von Küchler 1997, Zech 1997). Bildungsmanagement und Marketing gehen neu ins professionelle Profil ein (Nuisl 1998, Nuisl/von Rein 1995). Empirische Studien zeigen in Ausschnitten, wie sich diese Modernisierungsprozesse bei bestimmten Institutionen entwickeln, worauf sie sich konzentrieren (Schiersmann u.a. 1999) und wie institutionelle Zieldimensionen und professionelles Handeln aufeinander bezogen sind, also funktionelle Äquivalenz aufweisen (Gieseke/Gorecki 2000). Als inhaltlicher Prozess ist es der Prozess der Verbetriebswirtschaftlichung, der zu einem organisatorischen Neudenken mit Profilbildung führte (Nuisl 1994, Meisel 1994), ein Reformulieren des Betriebsbildes einleitete und dabei für den Leitungsbereich neue professionelle Anforderungen stellte. Ein wesentlicher Motor ist seit den 90er Jahren dafür auch die Qualitätssicherung, die staatliche und kommunale Regulierungen ersetzt (Arnold 1997; von Küchler/Meisel 1999a, 1999b). Modellversuche zeigen hier die ganze Spannweite der Entwicklungen. Neue Fortbildungskonzepte (Studientexte für Erwachsenenbildung) wurden entwickelt und verbreitern die Kompetenzanforderungen für das Personal in der Weiterbildung. Die sich dabei entwickelnden Vorstellungen von Weiterbildung als Dienstleistungsbereich (Schlutz 1997), wo die potentiell Interessierten erst einmal als Kunden und dann als Teilnehmer gesehen werden, verlangt auch neue theoretische Anstrengungen (Nittel 1999). Die Qualitätsstandards sind auszuweiten und differenzieren die Qualifikationsanforderungen weiter aus. Davon ist nicht nur der Leitungsbereich, sondern auch der Programmentwicklungs- und Planungsbereich betroffen, der jede nachgeordnete Strukturierung von Lernsituationen als Kurs bis zum e-learning beeinflusst.

2.3 Professionalität als Dozenten-Trainer-Beraterkompetenz

Seit den 80er Jahren gibt es einen Stop der Verberuflichung, aber eine Ausdehnung des Weiterbildungsmarktes, u.a. mitbedingt durch die Qualifizierungsoffensive. Eine neue Tätigkeitsstruktur entsteht mit einer Vielfalt an institutionellen Konzepten. Eine stärkere Beachtung

des Dozenten, der Trainer etc. aus professionskonzeptioneller Sicht beginnt (Bastian 1997). Professionalisierung wird von Professionalität unterschieden. Professionalität wird definiert als „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können.“ (Tietgens 1988, 37)

Das interdisziplinäre Wissen und der Situationsbezug, die hermeneutische Auslegung einer pädagogischen Situation oder der pädagogische Fall (Kade 1990) beschreiben einen neuen Ansatz für professionelles Handeln. Der Beratungsbegriff wird jetzt auch für die Fortbildung benutzt. In den 90er Jahren wird von Kemper/Klein (1998) ein Ansatz erprobt und Beratung als individuelle Lernprozessbegleitung beschrieben. Allerdings wird in größeren Untersuchungen (außer bei Dieckmann (1976), der die spezifische Berliner Situation im Blick hat) die Kursleiter-/Dozentsituation nicht - wie noch in den 70er Jahren (Knoll 1975, Kühn/Preuss 1976, Kühn/Preuss/Wolf 1976, Müller/Schradin, Pröpper 1975) – weiter verfolgt.

Professionalität meint bezogen auf die Kursleiter-/Dozententätigkeit im betrieblichen Kontext jetzt auch neues Methodenbewusstsein, neue Vortragsstile, moderierendes Lernen, Lernen mit Brainstorming-Charakter. Projektarbeitsformen setzen sich durch (Döring 1990, Siebert 2001). In den 90er Jahren nimmt die Ausdifferenzierung der Dozententätigkeiten noch einmal zu, die Qualitätssicherungssysteme oder neu eingeführtes Qualitätsmanagement präzisieren die jeweiligen Anforderungen an Qualität und führen die Perspektive zu den Institutionen. Das Vernetzungsinteresse wird neu verbunden mit dem Nachdenken über neue Lernkulturen für die veränderte Lernarrangements in einer sich herausbildenden Dienstleistungsgesellschaft Profile verlangt (Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001, Heuer 2001, Gieseke/Käpplinger 2001) und zur Neubegründung professioneller Standards herausfordert, die jetzt sowohl die Breite der Dozentenprofile als auch das Bildungsmanagement und die Programmplaner/innen betrifft.

2.4 Professionalität und Wissen

Professionalität setzt Wissen zu den anstehenden Handlungsfeldern voraus. Dabei wird nur theoretisch erwogen, ob es technologische Aspekte pädagogischen Handelns gibt, um dieses dann wie zu erwarten zu verneinen (Wimmer 1996). Der folgenreiche Transfer von Wissen aus anderen Disziplin, wenn er nicht aus der Perspektive einer Bildungs- oder Qualifizierungstheorie formuliert wird, schwächt eine bildungswissenschaftliche Perspektive. Das Individuum mit seinen spezifischen Lehr-Lernproblemen kommt so nicht in den Blick. Auch werden institutionelle organisatorische Profilentwicklungen in Bildungsinstitutionen, wenn sie eben nicht eine bildungswissenschaftliche Perspektive haben, nicht die Professionalität stärken. Harney kontrastiert hier interessant die situativen Aspekte professionellen Handelns im betrieblichen Kontext (Harney 1996). Dieser Aspekt notwendigen fortgeschrittenen differenzierten bildungswissenschaftlichen Denkens lässt sich demonstrieren an der Nutzung von soziologischem Forschungswissen, wo es kontraproduktiv wird. In Studien über Arbeitslosigkeit wurde in den 80er Jahren nachgewiesen, dass Arbeitslosigkeit ein gesellschaftlicher Faktor ist und die verschiedenen Qualifizierungsmaßnahmen vor allem systemische oder statistische Interessen befriedigen, die Zahlen niedrig zu halten. Da eigentlich nur soziologische Forschungsergebnisse vorlagen, schien dieses auch für eine reflexive erwachsenenpädagogische Perspektive allein richtig zu sein. Analyse von Lehr-Lernsituationen (z. B. Kejcz u.a. 1979-1981, Arnold/Kade/Nolda/Schüßler 1998), bildungsbiographische Untersuchungen

(Ahlheit 1990, Alheit/Glass 1986, Siebers 1996, Gieseke/Siebers 1996) führen zu neuem Grundlagenwissen, die auf den Eigensinn von Lern- und Bildungsprozessen verweisen. Die individuellen Problemlagen, die sich in den Kursen zeigten, waren so nicht als Wissen über Lerngeschichten der Individuen aus pädagogischer Perspektive präsent. Die Interventionen beschrieben systemische gesellschaftliche Perspektiven, die aber kein Wissen für pädagogisches Handeln zur Verfügung stellen. Es gab kurzschlüssige Reaktionen unter Pädagogen, die gesellschaftlich strukturelle Entscheidungen und pädagogisch professionelles interpretatives Handeln so miteinander zusammenführten, das die Individuen durch strukturelle Interpretationen aus dem Blick gerieten. Darauf weisen erwachsenenpädagogische Studien hin (Meier u.a. 1998, Gieseke/Jankofsky/Lüken 1989, Gieseke/Jaudas/Pralle 1991, Ambos/Schiersmann 1996).

Bildungsbiographiestudien, Untersuchungen zu differenten Bildungsinteressen und Lehr-Lernhandeln aus der gender-Perspektive in den 90er Jahren beginnen hier Lücken zu schließen, obwohl besonders soziale Lernprozesse als komplexe Interaktions-, Vermittlungs- und Aneignungsprobleme sichtbar werden, hinsichtlich der Erforschung aber auch methodische Probleme aufweisen (Kejcz/Nuissl u.a. 1979-1981, Arnold/Kade/Nolda/Schüßler 1998, Nolda 1996, Siebert/Dahms/Karl 1982, REPORT 40/1997). Analysen zum Planungshandeln in Bildungsinstitutionen (Gieseke/Gorecki 2000), als Institutionenanalyse (Schiersmann u.a. 1998) und als systemische oder regionale Analysen (eine Übersicht bei Tippelt 1999, Körber u.a. 1995) haben hier den Fokus verändert und schaffen interdisziplinär angelegte, aber unter dem Bildungsfokus angelegte Studien.

3. Empfehlungen

Die beschriebenen Veränderungstendenzen in der professionellen Arbeit der in der Weiterbildung Tätigen unterliegen Differenzierungsphänomenen. So ist ein Phänomen der Ungleichzeitigkeit zu beobachten, wonach in einigen Bereichen noch eher traditionelle Arbeitsformen und Bewusstseinsformen vorliegen, in anderen innovative Ansätze – nicht immer ganz freiwillig – Realität werden (vgl. Schlutz 1999). Auch unterscheiden sich die Tätigkeitsbereiche bei den verschiedenen Trägern und Institutionen durch die jeweiligen Zielperspektiven, wenn sich auch das professionelle Wissen trägerübergreifend konstituiert. Die Vernetzungsprozesse in den Regionen zwischen den verschiedenen Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen wird diesen Prozess der differenzbezogenen Angleichung noch weiter vorantreiben. Die dafür notwendige professionelle Kommunikationsfähigkeit setzt eine gemeinsame Begriffsbildung und geteiltes Wissen voraus, um handlungsfähig zu sein und gemeinsam pädagogische Qualitätsstandards zu sichern.

Die künftigen Anstrengungen, die Professionalität der in der Weiterbildung Tätigen mit Blick auf das lebenslange Lernen weiterzuentwickeln und zu verbessern, richten sich vor allem auf die wissenschaftliche Aus- und Fortbildung, aber auch die praktische Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen.

3.1 Wissenschaftliche Ausbildung

Die Universität und hier die Erziehungswissenschaften sind gefordert, im Rahmen der Teildisziplin Erwachsenenpädagogik Studiengänge in Kombination mit anderen Fächern anzu-

bieten. Bestehende Studiengänge sind dabei weiterzuentwickeln, neue und weitergehende Ansätze zu konzipieren.

Zwei Studiengangstypen und ein offeneres Konzept sind anzustreben:

a) Studiengang „*Weiterbildung*“

Ein grundständiger Studiengang, der ein Hauptfach mit zwei Nebenfächern oder zwei Hauptfächern koppelt, sollte auf die Programmplanung- und Managementaufgaben sowie die Beratung, aber auch auf das Lehren und Lernen in der Weiterbildung vorbereiten. Dazu gehört als Grundlage die theoretische und empirische Erarbeitung der Lehr- und Lernprozesse im Erwachsenenalter in verschiedenen Kontexten, die Zusammenhänge von Lernen in Sozialisationsprozessen und in Arbeitsprozessen. Dabei ist insbesondere Gewicht auf eine integrative Einbettung neuer Medien und medialer Anforderungen zu legen. Neben Erziehungswissenschaft/Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik sind Betriebswirtschaft, Soziologie, Psychologie und Kulturwissenschaften für Fächerkombinationen denkbar. Der Studiengang bietet sich für alle hauptberuflich durchzuführenden Tätigkeiten in der Planung, in der Begleitung, der Lehr-/Lernarrangements, in der Qualitätssicherung und der Beratung an. Er schließt mit einem Diplom oder BA und MA ab.

b) Zusatzstudiengang „*Erwachsenenpädagogik*“

Ein Zusatzstudiengang über 4 Semester, der berufsbegleitend studiert werden kann, sollte für alle frei- und/oder nebenberuflich Tätigen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angeboten und für deren Tätigkeit unter bestimmten Bedingungen auch verbindlich werden. Voraussetzung für die Teilnahme ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine nachgewiesene längere und qualifizierte einschlägige Berufstätigkeit. Seit Beginn der Umsetzung eines solchen Zusatzstudienganges Mitte der 90er Jahre wird dieser besonders von Interessierten aus der freien und der betrieblichen Weiterbildung nachgefragt und auch abgeschlossen.

Eingebunden in die Studiengänge sollten Konzepte „Forschenden Lernens“ sein, die in Verbindung mit Hochschulen, Forschungsinstituten, Fortbildungen und Praxisevaluationen denkbar sind. Konzepte forschenden Lernens, gerade empirische Kleinprojekte, aber auch Grundlagenforschung in Langzeitstudien zu Bildungsverläufen, individuellen Wissensaneignungs- und Verarbeitungsprozessen, sowie Wirkungsanalysen von Lehrarrangements können nur umgesetzt werden, wenn die Professionsvertreter in den Institutionen solche Vorhaben unterstützen. Dieser Prozess hat begonnen, er kann sich nur weiter etablieren, wenn sich ausreichend erwachsenenpädagogische Kompetenz entwickeln kann und damit entsprechende Fragestellungen für die Forschung artikuliert werden. Solche Aktivitäten forschenden Lernens sind jedoch auch durch Zugangsbedingungen und gezielte Fördermaßnahmen zu unterstützen.

3.2 Praktische Ausbildung

Die praktische Ausbildung erfolgt derzeit im Großen und Ganzen nach dem Prinzip des „*Learning by doing*“, vermengt mit sporadischen Fortbildungskursen und Anleitungen. Die universitären Ausbildungsgänge enthalten mehr oder weniger große Anteile von Praktika, die in Erwachsenenbildungseinrichtungen absolviert werden.

Für die berufspraktische Ausbildung der Beschäftigten in der Weiterbildung sind zwei Wege auf- und auszubauen:

- a) Fortbildungsangebote der übergreifenden Weiterbildungsverbände und Trägerorganisation sind zu fördern, systematisch weiterzuentwickeln und auf ein vergleichbares Qualitätsniveau zu bringen. Dabei ist besonderes Gewicht weniger auf die fachdidaktische als vielmehr diejenigen Kompetenzbereiche der Erwachsenenbildung zu legen, die übergreifend gefordert sind: Lehre, Management, Planung, mediale Produktion und Beratung. Die verbands- und trägerinternen Fortbildungsangebote sind teils als intern zu definieren (z.B. in tendenzorientierten Weiterbildungsorganisation), teilweise zu öffnen und generell anzubieten. Eine zentrale Agentur hat die Information und Beratung zur Fortbildung zu übernehmen und die Qualitätssicherung zu betreiben.
- b)** Auf Bundesebene ist daran zu denken, eine berufspraktische Ausbildungsakademie für die Weiterbildung zu gründen und aufzubauen. Sie hätte - eher ähnlich wie Lehrerfortbildungsseminare - insbesondere für Führungskräfte in der Weiterbildung die Aufgabe, in kompakten Lehrgängen praktische Grundqualifikationen in erforderlichen Tätigkeitsbereichen zu vermitteln. Eine solche Weiterbildungsakademie kann durch anteilige Finanzierungen von Bund, Ländern und Weiterbildungsorganisationen breit getragen und implementiert werden.

Eine berufspraktische Ausbildung (vergleichbar dem Referendariat) ist in der Weiterbildung wenig sinnvoll; sowohl die Einstiege als auch die Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsverhältnisse ermöglichen hier eine konsistente Konzeption. Umso wichtiger ist es, die Systeme der berufsbegleitenden Fortbildung innerhalb der Trägerorganisationen, in Zusammenarbeit mit den Universitäten und im Zusammenhang mit dem Aufbau einer Ausbildungsakademie zu ermöglichen.

Literatur

- ALHEIT, P.: Biographizität als Projekt. Bremen: Univ., 1990n (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung; 12)
- ALHEIT, P./GLASS, CHR.: Beschädigtes Leben. Soziale Biografien arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt am Main/New York 1986
- AMBOS, I./SCHIERSMANN, CHR.: Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. Opladen 1996
- ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (HRSG.): Qualitätssicherung der Weiterbildung. Berlin 1993 (QUEM-report; H. 8)
- ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M. u.a. 1983.
- ARNOLD, R. (HRSG.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997
- ARNOLD, R./GIESEKE, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2 Bde. Neuwied; Kiftel 1999.
- ARNOLD, R./KADE, J./NOLDA, S./SCHÜßLER, I. (HRSG.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler 1998.
- BAETHGE, M.: Berufliche Transformation als individueller und institutioneller Lernprozess. In: QUEM-Bulletin (1995) 1, S. 3-7.
- BASTIAN, H.: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn/Obb. 1997

- BOSCH, G./NEUMANN, H.: Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften als Instrument zur Bewältigung der Arbeitsmarktsituation in den neuen Bundesländern. In: KIESELBACH, T./VOIGT, P. (HRSG.): Systemumbruch, Arbeitslosigkeit und individuelle Bewältigung in der Ex-DDR. Weinheim 1993
- BROKMANN-NOOREN, Chr./GRIEB, I./RAAPKE, H.-D. (Hrsg.): NQ-Materialien. Handbuch Erwachsenenbildung / in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung. Weinheim und Basel 1995.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Modellversuch „Lernberatung“. Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Berlin u. Bonn 1991.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Praxishilfen für die Umschulung, Pädagog. Arbeitsst. D. Deutschen Volkshochschul-Verb. Berlin/Bonn/Frankfurt a. M 1989ff.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996.
- CORSTEN, M. (Hrsg.): Professionspolitik. Dokumentation des 3. Workshops des Arbeitskreises „Professionelles Handeln“ Berlin 1998.
- DAHEIM, H.: Zu einer Zwischenbilanz der soziologischen Berufsforschung. In: SCHMIDT, G./BRACZYK, H. J./KNESEBECK, J. V. (HRSG.): Materialien zur Industriesoziologie. Sonderheft 24 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen 1982, S. 372-384.
- DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./TIPPELT, R. (HRSG.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: DIE 1996
- DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./WITTPOTH, J. (HRSG.). Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: DIE, 1999
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Studientexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt (Main) 1998ff.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (Hrsg.): Bausteine für die erwachsenenpädagogische Weiterbildung. Tübingen 1990-1993.
- DEWE, B.: Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): A. a. O., S. 714-757
- DIECKMANN, B.: Professionalisierung und einige Folgen für die Curriculumplanung in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1976, S. 127-135.
- DÖRING, K. W.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. 3. Aufl. Weinheim 1990.
- DRÖLL, H.: Weiterbildungspolitik. Bad Heilbrunn/Obb 1999a
- DRÖLL, H.: Weiterbildungspolitik. Politische Positionen zum quartären Bildungssektor. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 6 (1999b) 1, S. 16-19
- DRÖLL, H.: Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt am Main. Schwalbach/Ts. 1999c
- EHSES, Chr./ZECH, R.: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: ZECH, R./EHSES, Chr. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover 1999, S. 13-57.
- EVANGELISCHE ARBEITSSTELLE. Fernstudium der kirchlichen Dienste: Fernstudium für Mitarbeiter der Erwachsenenbildung. Hannover 1975
- FAULSTICH, P.: Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern“ und Berlin. Kassel. 1993

- FAULSTICH, P.: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Expertise zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. Ms. Hamburg April 1995.
- FAULSTICH, P. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- FAULSTICH, P./TEICHLER, U./DÖRING, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
- FAULSTICH, P./VESPERMANN, P./ZEUNER, CHR.: Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburg: Univ., 2001 (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung)
- GIERKE, W. B./LOEBER-PAUTSCH, U.: Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1947 – 1960. Band 1. Oldenburg: BIS, 2000
- GIESEKE, W. u.a.: Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“ / hrsg. von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und der Deutschen Evangelischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung. Recklinghausen 2000.
- GIESEKE, W.: Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern. Aktuelle Aufgaben in einer Gesellschaft im Umbruch. In: Hess. Blätter für Volksbildung, 44 (1994) 4, S. 311-320
- GIESEKE, W.: Ethik und Erwachsenenbildung. Einführende Fragestellungen und Reflexion. In: GIESEKE, W./NUISSL, E./MEUELER, E.: Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Kassel: Gesamthochschule, 1991. S. 10-20.
- GIESEKE, W.: Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report 25. Juni 1990, S. 30-38.
- GIESEKE, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Hrsg. W. Schulenberg, Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung. Oldenburg 1989.
- GIESEKE, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988
- GIESEKE, W./GORECKI, C.: Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: GIESEKE, W. u.a.: Programmplanung als Bildungsmanagement? A. a. O., S. 59-114
- GIESEKE, W./JANKOFSKY, B./LÜKEN A.: Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Oldenburg: BIS, 1989
- GIESEKE, W./JAUDAS, J./PRALLE, E.: Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. Oldenburg: BIS, 1991
- GIESEKE, W./KÄPPLINGER, B.: ExpertInneninterviews zu neuen Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung – Anforderungen an das unterrichtende Personal. In: Problemstudie: Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung / hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 2001, S. 1-56.
- GIESEKE, W./SIEBERS, R.: Umschulung für Frauen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42 (1996) 5, S. 687-702.
- HARNEY, K.: Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der

- pädagogischen Unternehmensberatung. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): A. a. O., S. 758-779
- HARNEY, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998.
- HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a. 1987
- HARTMANN, H.: Arbeit, Beruf, Profession. In: LUCKMANN, TH./SPRONDEL, W. H.: Berufssoziologie. Köln 1972.
- HARTMANN, H./HARTMANN, M.: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), S. 193-223.
- HEUER, U.: Wandel der Lehr- und Lernkulturen. In: Problemstudie: Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung / hrsg. vom DIE. Frankfurt/M. 2001, S. 1-25
- JÜTTING, D. H. (HRSG.): Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbedarf. Frankfurt am Main u.a. 1992
- KADE, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: DERICHS-KUNSTMANN, K. U.A. (HRSG.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 13-31.
- KADE, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1990.
- KEJCZ, Y./ NUISSL, E. u.a.: Bildungsurlaubs-, Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. 8 Bde. Heidelberg 1979-1981.
- KEMPER, M./KLEIN, R.: *Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler* 1998.
- KNOLL, J. H. U.A. (HRSG.): Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bonn 1975 (Bildungsplanung, H. 7)
- KÖRBER, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bd. 3. Bremen 1995. (Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 3).
- KORING, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluss an Oevermann. In: HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1987, S. 358-400.
- KORING, B.: Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung. Ein kritischer Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36 (1990), S. 259-273.
- KORING, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (1989), S. 771-788.
- KÜCHLER, F. V./MEISEL, K. L (HRSG.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main: DIE, 1999a
- KÜCHLER, F. V./MEISEL, K. L (HRSG.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Frankfurt am Main: DIE, 1999b
- KÜCHLER, F. V./SCHÄFFTER, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: DIE, 1997 (Studientexte für Erwachsenenbildung)
- KÜHN, G./PREUSS, V.: Untersuchung zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung in Unternehmen/Betrieben der Wirtschaft. In: Berufsbildung i. Wiss. und Praxis, 5 (1976), S. 28ff.
- KÜHN, G./PREUSS, V./WOLF, B.: Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: ebd., 5 (1976), S. 12ff.
- KUWAN, H.: Berichtssystem Weiterbildung VII / hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999

- LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG 25, Juni 1990, Thema: Professionalisierung – Professionalität. Humor und Erwachsenenbildung.
- LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG 40, Dezember 1997, Thema: Vermittlungsprobleme der Erwachsenenbildung.
- LUDWIG, J.: Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld 2000.
- MEIER, A.: Legenden der Umschulung – Weiterbildung in den neuen Bundesländern. In: FRIEBEL, H. U.A.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb 1993, S. 139-148
- MEIER, A. u.a.: Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und nicht beabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin 1998.
- MEISEL, K. U.A.: Marketing für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1994
- MÜLLER, K./SCHRADIN, W.: Personalstatistik im Weiterbildungsbereich. Bd. 1 – 2. Heidelberg 1975 (Hekt.)
- NITTEL, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000.
- NITTEL, D.: Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: ARNOLD, R./GIESEKE, W. (Hrsg.), a. a. O. Band 1, S. 162-184
- NOLDA, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt 1996.
- NUISSL, E.: Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: ARNOLD, R./GIESEKE, W. (HRSG.), a. a. O. Band 2, S. 3-15.
- NUISSL, E.: Wirtschaftliches Arbeiten in Volkshochschulen. In: MEISEL, K. U.A., a. a. O., S. 147-164
- NUISSL, E.: Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: DIE, 1998 (Studententexte für Erwachsenenbildung)
- NUISSL, E.: Lernökologie. In: FAULSTICH, P. U.A.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim 1992.
- NUISSL, E./VON REIN, A.: Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: DIE, 1995 (Studententexte für Erwachsenenbildung)
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellisierten Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.). A. a. O., S. 70-182
- OLK, Th./OTTO, H.-U.: Wertewandel und Sozialarbeit – Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialarbeitspolitik. In: Neue Praxis, 11 (1981), S. 99-146.
- OLK, Th.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim 1986.
- PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDES (Hrsg.): Selbststudienmaterial (SESTMAT). Bonn 1977ff.
- PETERS, S. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld 1998.
- PETERS-TATUSCH, R.: Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976 – 1980. In: MAEB Nr. 29, Hannover 1981
- PRÖPPER, S. U.A. (MITARB.): Hauptberufliche Mitarbeiter in der Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Bd. 1 – 2. Münster 1975 (D.I.P.-Studien, Nr. 2)
- SCHÄFFTER, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin 1998.

- SCHIERSMANN, CHR. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998.
- SCHLUTZ, E.: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 24. Juli 1997, 4.10.10. Neuwied 1997, S. 1-18.
- SCHMIDT-LAUFF, S.: Anforderungen an „freiberufliches“ Personal bei kommerziellen Weiterbildungsanbietern. In: DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./WITTPOTH, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main 1999, S. 72-81.
- SCHULENBERG, W. u.a.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972.
- SIEBERS, R.: Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche: empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster u.a. 1996.
- SIEBERT, H./DAHMS, W./KARL, Chr.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn u.a. 1982.
- STRUNK, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988
STUDIENBRIEF ERWACHSENENBILDUNG. Kaiserslautern: Univ., Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung, 1996 - 1998.
- TEWS, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Mit einem Essay von Horst Dräger. Stuttgart 1981
- TIETGENS, H.: Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. In: Blätter zur Berufskunde; Bd. 3 (3-II E04). Bielefeld 1988a.
- TIETGENS, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: GIESEKE, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb. 1988b, S. 28-75.
- TIPPELT, R.: (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999
- VATH, R.: Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung (Diss.) Regensburg 1975.
- WEINBERG, J.: Professionalisierung der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: BEINKE, L./ARABIN, L./WEINBERG, J.: Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Bonn 1980, S. 403-424 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; 169)
- WEITSCH, E.: Die Stellung der Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen. Frankfurt a. M., 1927
- WIMMER, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (HRSG.), a a. O., S. 404-447.
- WITTPOTH, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler 1997. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; 11)
- ZECH, R. (HRSG.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn/Obb. 1997

Ernst Prokop

Hochschulen und lebenslanges Lernen

1. Ausgangslage
2. Wissenschaftliche Weiterbildung
3. Positionierung am Weiterbildungs-„Markt“
4. Probleme in der Weiterbildungsbeteiligung
5. Literaturhinweise
6. Resümee)

Der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ hatte in seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ 1960 gefordert, dass langfristige systematische Seminarkurse für Erwachsene in Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Volkshochschulen erbracht werden sollten. Er empfahl damit die Ausbreitung einer Praxis, die sich an den Universitäten in Göttingen und Berlin bewährt hatte und damals aktuellen hochschulpolitischen Positionen ebenso entsprach wie dem Erbe der Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung.

Mit dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung entstand 1971 ein Verein, in dem sich Hochschullehrer und Erwachsenenbildner, Universitäten und Weiterbildungsträger mit dem Ziel zusammenfanden, eine Beteiligung der Universitäten am lebenslangen Lernen zu fördern.

Wie häufig in Gründungsepochen waren mittel- und langfristige Wunschvorstellungen nicht unmittelbar zu revidieren. Man träumte von einer Umwandlung der bisherigen Erststudienuniversität mit ihren einmaligen Abschlüssen und ihrem Lizenzmonopol für höhere Berufe in ein Dienstleistungsunternehmen, das sich an den wissenschaftlichen Bedürfnissen einer Region orientiert und dafür ein Programm lebenslangen Lernens, d. h. miteinander verknüpfte Erstausbildungs- und Weiterbildungsstudiengänge anbietet. Solche erscheinen im Gefolge der Explosion des Wissenswerten, der Verlängerung der Lebenszeiten und der Verkürzung der Arbeitszeiten und der dadurch immer spürbarer werdenden Alterung vorhandener Fertigkeiten und Kenntnisse als unausweichlich notwendig, will man den Veränderungen und dem Wandel von Gegenwart und Zukunft gerecht werden.

1. Ausgangslage

So fühlten sich einzelne Hochschulen und viele Hochschullehrer immer wieder aufgerufen über Weiterbildungsangebote nicht nur die Studenten der Erstausbildung an den Leistungen der Universität teilhaben zu lassen, sondern auch Erwachsene, die ihre Kompetenzen in der Berufs- und Lebenspraxis erworben hatten. Zunächst ging es dabei um Weiterbildung im Sinne einer Hochschulaufgabe neben Forschung und Lehre. Häufig war das verknüpft mit der Vision, dass aus den Hochschulen Servicezentren für ein lebenslanges Lernen sowohl im Hinblick auf Berufstätigkeit als auch für die Lebensführung werden könnten, derer sich keineswegs nur Hochschulabsolventen bedienen könnten.

1983 artikulierte der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Errichtung einer zentralen Einrichtung in den Hochschulen, welche für die Zusammenarbeit mit der Berufspraxis in Wirtschaft

und Verwaltung zuständig sein sollte. 1997 folgte eine umfassende Standortbestimmung berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Rahmen einer Neuordnung der Hochschulen wurden der Weiterbildung ebenso wichtige Aufgaben zugewiesen wie bei der künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Für vielerlei Stimmen zur Intensivierung des Weiterbildungsengagements der Hochschulen steht der Bericht „Fort- und Weiterbildung“ des Wissenschaftlich-technischen Beirats der Bayerischen Staatsregierung von 1999. Die maßgebenden Positionen formuliert die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in ihrem Bericht „Erstausbildung und Weiterbildung“ 2000.

Aus diesen Zusammenhängen resultiert der Gedanke an eine Verortung der Hochschulen innerhalb ihres Einzugsbereichs durch Weiterbildungsangebote, die auf dort anzutreffende Adressaten zugeschnitten waren. Im regionalen Umfeld konnte man Interessenten an „Produkten“ der Hochschule ansprechen, die um ihrer beruflichen Entwicklung willen danach fragten, ebenso wie Senioren, die sich angesichts ihrer nachberuflichen Lebensphase universitären Arbeitsergebnissen widmen wollten. Solche Entwicklungstendenzen fügten sich zu dem Gedanken an eine Regionalisierung auch der Erstausbildung in vielen Hochschulneugründungen, welche Jugendliche und junge Erwachsene zu wohnortnaher Qualifikation an unterschiedlichen Hochschultypen anregen wollten. Daneben blieb der Transport wissenschaftlicher Arbeitsergebnisse von Hochschulen in ihr regionales Umfeld über vielgestaltige Kooperationsbeziehungen und unterschiedliche Verbundsysteme sicher zu stellen.

Den überregionalen Wissenstransfer erbringen Hochschulen weitgehend über Leistungen in der Erstausbildung, aufgrund derer Forschungsergebnisse und Arbeitsmethoden wie die von den Absolventen erworbenen Kompetenzen in die verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche überführt werden. So gestalten sie zugleich eine Wissensgesellschaft und bedienen einen Markt, der nicht wie jeder andere ist. Hier versorgen Weiterbildungsträger zahlreiche Zeitgenossen mit Orientierungswissen und Lebenshilfen.

Zwischen neuen Forschungsergebnissen und altvertrauten Kenntnissen haben Hochschulen aufgrund ihrer tagtäglichen Praxis von Forschung und Erstausbildung einen gewissen Leistungsvorteil bei der beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung. Damit viele Hochschulen in diesem kooperativen Weiterbildungssystem Fuß fassen können, bedarf es aber einer kompetenten „Gelenkstelle“, die zwischen den wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten an Hochschulen und dem breiten Angebotsspektrum bei anderen Marktteilnehmern für die erforderlichen Abstimmungen sorgt und Ausgewogenheit des „Marktes“ gewährleistet.

Soweit Hochschulen mit ihren Weiterbildungsangeboten eine Balance zwischen Wissenschaft und Praxis innerhalb der über Jahrzehnte gewachsenen Gegebenheiten der kompensatorischen Volksbildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum herstellen, bereichern sie die Infrastrukturen lebenslangen Lernens um einen Umschlagplatz für zukunfts offene Forschungsergebnisse und um wissenschaftsbasierte Orientierungsdaten für Verhalten und Handeln. Sie wirken daran mit, dass Sinnperspektiven eröffnet, Verantwortung eingefordert und Humanität verbürgt werden - all dies sind ja die kennzeichnenden Leistungen der Erwachsenenbildung in unserer Gesellschaft. Auf diese Weise entsprechen die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Hochschulen Anforderungen einer Wissensgesellschaft.

Neuerdings sehen Ländergesetze die Hochschulen hinsichtlich ihrer Weiterbildungsaufgaben nicht mehr nur programmatisch, sondern auch rechtswirksam in der Pflicht. Ob künftighin Hochschulen ihre Produkte als Anregungen für ein lebenslanges Lernen innerhalb der Netzwerke organisierter und informeller Weiterbildung positionieren, bedarf also höchster Aufmerksamkeit. Eine Konstituierung entsprechender Organisationseinheiten am Rande bestehender Hochschulstrukturen erscheint eher unzureichend. In allen Bereichen der Hochschulen bleibt die Bereitschaft zu wecken, sich der Weiterbildung als Aufgabe neben Erstausbildung und Forschung zu stellen und mit vielgestaltigen Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung substantiell am lebenslangen Lernen mitzuwirken. Mit verbreitetem Beifall für derartige Zumutungen ist nicht von vornherein zu rechnen, wenn man nicht zugleich überzeugende Argumente für hochschulspezifische Leistungen in der Weiterbildung transportiert. Interessierte bedürfen der Anleitung, wie man sich damit befreundet, wie man sie durchsetzt und dauerhaft aufrechterhält.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung als Hochschulaufgabe

Erstausbildung und Forschung als polare Handlungsfelder von Hochschulen reichen nicht mehr aus, um den berechtigten Erwartungen gegenüber diesen Top-Institutionen des Bildungswesens zu genügen. Qualifizierungsaufträgen einerseits kann man nur entsprechen, soweit die für Lebensbildung und für Berufsausübung vermittelten Orientierungsdaten nicht veralten und soweit in zurückliegenden biographischen Phasen erworbene Kenntnisse erneuert werden können. Diesen Bedingungen entspricht wissenschaftliche Weiterbildung. Die Universitäten öffnen sich ihr zögernder als die Fachhochschulen, wenn es darum geht, Chancen zu eröffnen, zuvor Erfahrenes zu erneuern und einmal Erlerntes aufzufrischen. In dieser Hinsicht steht wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen gerade dafür, dass es gelingen kann, in unserer Zeit sich wandelnder Kenntnisbestände und Lebensverhältnisse sowohl den gesellschaftlichen Aufträgen an die Hochschulen gerecht zu werden als auch dem Sachverhalt zu genügen, dass es Einrichtungen des Bildungsbereichs sind, an denen Wissenschaft vermittelt wird.

Die beruflichen Qualifizierungsaufträge geraten in eine eigentümliche Balance mit dem hochschulspezifischen Bildungsanspruch. Dieser gewährleistet den Kontakt eines jeden mit den Wandlungen von Wissen und Können in unterschiedlichen Lebenskonstellationen, Bildungsgängen und Berufskarrieren. In diesem Sinne steckt in breiten Dienstleistungen für das lebenslange Lernen der Schlüssel für die Zukunft von Hochschulen. Sie erbringen hochrangige Beiträge zu einer wissenschaftlichen Bildung, die man künftighin nur als lebensbegleitend verstehen kann. Daraus ergeben sich die tagtäglichen Handlungsspielräume.

Hochschulen gestalten Studiengänge und sorgen für die Verbreitung von wissenschaftlichen Berufseinmündungsqualifikationen. Daneben gibt es ein leistungsfähiges System von Bildungseinrichtungen für nachschulische Lebenshilfen ebenso wie für die Weiterbildung in Beruf und Alltag. Insofern ist die Kundschaft außerhalb der Hochschulen wohlversorgt - durch Bildungswerke und Volkshochschulen, Kammern und Berufsverbände, welche eine nachschulische Lernnachfrage zu bedienen in der Lage sind - für eine Kundschaft, die sich zunächst nicht mit Wissenschaft zu befassen gedachte, jedoch wissenschaftlicher Orientierungsdaten für ihr Leben bedarf. Diese Praxis führte schließlich dazu, dass einzelne Univer-

sitäten mit eigenen Beiträgen, mit volkstümlichen Vorträgen und Informationsveranstaltungen tätig wurden. Weit umfangreicher jedoch hat sich die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Weiterbildung außerhalb der Hochschulen etabliert - durchaus auch unter substanzieller Beteiligung von Hochschulangehörigen.

In allen gesellschaftlichen Bereichen anerkannte Orte hierfür sind die Akademien - ursprünglich zwischen Kirche und Gesellschaft, inzwischen ebenso zwischen Wissenschaft und Gesellschaft vermittelnd. An deren Veranstaltungen nehmen überwiegend akademisch gebildete Publikumsgruppen teil. Bei der Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulwesen wird es also darauf ankommen, sich des Ertrags dieser lebensbegleitenden Bildung der Akademien zu versichern. Mancherorts stellen sich dort sicher günstigere Rahmenbedingungen für Diskurs und Dialog ein als in Hörsälen und Seminarräumen. Zudem kommt die Wertschätzung von Bildungsangeboten in Akademien, bei Berufsverbänden und Kammern darin zum Ausdruck, dass für Verwendungssituationen qualifizierende Lehrgänge stattfinden, zu denen sich ein Publikum zusammenfindet, welches die Leistung der Weiterbildung auch finanziell aufzuwiegen bereit ist. Die Hochschulen sollten sich hier „einklinken“ und ihre spezifischen Beiträge damit verbinden. Gasthörer gab es seit jeher - darunter auch stets „ältere Semester“, welche über die Zugangsvoraussetzungen zur Universität verfügten. Sie lassen sich im Einzelfall zweifellos auch zu intellektueller Produktivität anregen, bei welcher Qualifikationsbemühungen und Bildungsbereitschaft einander „hochschaukeln“.

Weiterbildung an den Hochschulen kann ferner bei Ferienmaßnahmen einsetzen. Orientierungskurse für Lehren und Lernen versprechen Zulauf. Die Hochschulen können Barrieren abbauen, welche manchem Weiterbildungswilligen noch den Zugang erschweren. Voraussetzungen sind Fernstudienangebote mit schriftlichen und audiovisuellen Informationsmöglichkeiten und zeitlich tragbare Präsenzphasen. Solche können es Weiterbildungswilligen ermöglichen, die Hochschulen beispielsweise auch an Wochenenden in Anspruch zu nehmen. Zugleich wären der universitären Weiterbildung ihre Spielräume zwischen Qualifikationskursen und Bildungsurlaub aufgewiesen.

Die entscheidenden Möglichkeiten der Hochschulen in der Weiterbildung liegen jedoch darin, dass sie sich zu regionalen Koordinations- und Kommunikationszentren entwickeln. Dann fällt ihnen die Aufgabe zu, Balance zu schaffen, für Ausgewogenheit zu sorgen, Wissenschaft und Didaktik, neue Forschungsergebnisse und lang vertraute Kenntnisse in Bezug aufeinander zu präsentieren. Hochschulen haben hierbei einen gewissen Leistungsvorteil. Sie suchen tagtäglich, Qualifikationsaufträge und Bildungsansprüche miteinander in Beziehung zu setzen und treffen bei ihren Weiterbildungsaufgaben auf weithin unbesetzte Gestaltungsspielräume. Bei dem Bemühen, diese auszufüllen, haben sich Partnerschaften überwiegend mit Einrichtungen der Wirtschaft, aber auch unter öffentlichen Institutionen vielerorts bewährt.

3. Positionierung der Hochschulen am Weiterbildungs-„markt“

Eine Standortbestimmung der Hochschulen innerhalb des lebenslangen Lernprozesses der Studierenden geht aus von der Polarität ihrer Aufgaben bei der berufsbezogenen Erstausbildung und der wissenschaftlichen Qualifizierung. Um beides angemessen zu unterstützen, ist

die Mobilisierung der eigenen Lernenergien der Studierenden für jene Spanne ihrer Bildungsbiographie, die sie an einer Hochschule erbringen, erforderlich. Dies beginnt bei einer differenzierten „Einlese“ in Studiengänge durch Orientierungsmaßnahmen, die bereits in der Kollegstufe einsetzen und durch eine individuelle Ausbildungsberatung und Studienbegleitung bis hin zu einem Studierplan, dessen Effizienz in den ersten Semestern kontinuierlich evaluiert wird. Jede Zertifizierung des Studienerfolgs erfolgt studienbegleitend. Anregungen zu vielgestaltigem selbsttätigen Lernen werden sowohl bei der Aneignung der grundlegenden Wissenssystematik des Studienfaches als auch bei dessen Operationalisierung hinsichtlich Anwendung und Praxis übermittelt. Größte Aufmerksamkeit verdienen auffindendes Lernen und selbsttätiges Erarbeiten gegenüber dem bloß rezeptiven Durchlaufen von Kursen. So können Studierende eine weitgehende Übereinstimmung ihrer eigenen Interessen mit den Zielen des Studiums erfahren.

Hochschulen erlangen in der Abfolge lebenslangen Lernens Gewicht, soweit sie eine umfassende theoretische und praxisbezogene Grundinformation ermöglichen. Dabei systematisieren sie die erforderlichen Wissensbestände und vermitteln Kriterien zur Beurteilung von deren Relevanz in den gesellschaftlichen Kontexten der Gegenwart und der Zukunft und in den professionellen Feldern der Wissensverwendung. So lassen sich als hochschulspezifische Anteile lebenslangen Lernens systematischer Kenntniserwerb, Informationsverarbeitung und Wissenschaftstransfer sowie Qualifikations-, Kompetenz- und Fertigungsfortschreibung benennen.

Eine Aufwertung des Segments der Hochschulausbildung innerhalb der lebenslangen Abfolge von Lernphasen lässt sich durch die Erhebung von Studiengebühren verbunden mit großzügiger Gewährung von Stipendien fördern. Das Interesse der Studierenden an den „Produkten“ der Hochschulen würde auf diese Weise verstärkt. Zugleich gewöhnen sich die Studierenden an den Sachverhalt, dass Hochschulen Weiterbildungsangebote vorhalten, die kostenpflichtig und in späteren Phasen lebenslangen Lernens von nicht zu unterschätzender Relevanz für die individuelle Bildungs- und Erwerbsbiographie sind.

Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass an die Stelle weitgehender Beliebigkeit und Unverbindlichkeit ein existentielles Engagement der Studierenden hinsichtlich ihrer Bildungsbiographie tritt. Auf ein eher „verschultes“ Grundstudium verbunden mit zahlreichen Möglichkeiten zur Bestätigung und Unterstützung der Leistungsfähigkeit folgen weiterführende, angeleitete und durch Beratung begleitete Vertiefungsangebote in den fortgeschrittenen Studienphasen. Hieran knüpfen die Hochschulen zunehmend Weiterbildungsimpulse. Auf diese Weise wäre sichergestellt, dass die Absolventen die Hochschulphase ihrer Lernkarriere schon mit dem Blick auf spätere Weiterbildungsmöglichkeiten abschließen. Weiterbildung erschiene dann deutlich als Teilbereich der „Lehre“ an Hochschulen.

Man bräuchte dann später nicht zunächst bei Berufsverbänden und privaten Anbietern danach fragen. Zudem wäre Sensibilität dafür vorhanden, dass nicht nur die Leistungen privater Weiterbildungsanbieter, sondern auch jene der Hochschulen Höchstpreise realisieren, sofern sie exzellent und hochprofilieren sind. Das verlangt von den Hochschulen Weiterbildungsmaßnahmen, die auf den entsprechenden Märkten hervorstechen. Von einer bloßen Ausgliederung einzelner Teilfächer oder Vertiefungsbereiche aus Studiengängen mit dem Ziel, diese in die Weiterbildung zu „verlagern“, ist das nicht zu erwarten. Vielmehr sollte jedes

Studium sein umfassendes Profil behalten und gerade dadurch Neugier wecken, in späteren Epochen der Bildungsbiographie nach Anregungen zur Weiterbildung Ausschau zu halten.

Hochqualifizierte Angebote der Hochschulen gewinnen Profil als äußerst durchdachte Module, die als Weiterbildungsangebote miteinander vernetzt sind und so deutlich Bezug auf Ergebnisse der Erstausbildung erkennen lassen, dass sie als Bausteine gestufter Studiengänge erscheinen könnten, die Erstausbildung und Weiterbildung künftighin verbinden werden. In der Weiterbildungslandschaft wahrgenommen werden Kontaktstudiengänge, die so adressatenorientiert wie problembezogen in die Bildungsbiographie der Absolventen des Erststudiums angesichts von je aktuellen Problemstellungen „passen“. Hier bedarf die Verknüpfung von Lernzeiten mit Erwerbszeiten ebenso der Aufmerksamkeit wie die Verbindung der Lernorte in Öffentlichkeit, Beruf und Lebensalltag.

Aufgrund ihrer Erstausbildung an Hochschulen können die Interessenten an wissenschaftlicher Weiterbildung weitgehend selbsttätig mit bausteinartigen Anregungen hierzu umgehen und über deren Verteilung über die verschiedenen Lernphasen souverän befinden. Die Vertrautheit mit wissenschaftlichen Vorgehensweisen und mit komplexeren Problemstellungen gründet in kontinuierlichen individuellen Bemühungen („Studium“). Diese gewährleisten schließlich das Bekanntwerden mit neuen Verwendungsbereichen ebenso wie eine Auffrischung und Fortschreibung von Grundkenntnissen.

Die Pluralität der Lernorte in der Weiterbildung führt zu einem äußerst ausdifferenzierten Gefüge privater und öffentlicher Anbieter. Aus Fallstudien, die das Bildungsverhalten über längere Lebensabschnitte verfolgen, ergibt sich, dass beruflich Erfolgreiche sich in späteren Lernphasen zunehmend von privaten Anbietern zur Weiterbildung anregen lassen (vgl. Friebe, u. a.: a.a.O.). Deshalb bedürfen künftige Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen aufmerksamer Positionierung im Umfeld von Berufsverbänden, von akademischen Standesvertretungen, von Kammern, unterschiedlichsten Personalberatern und Organisationsentwicklern. Dabei sind qualitativ profilierte Weiterbildungsangebote zunächst wichtiger als eine quantitativ beeindruckende flächendeckende Präsenz auf dem Weiterbildungsmarkt.

Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen werden durch Zertifikate bestätigt und nachgewiesen. Diese drücken zunächst eine Bewertung der Leistung der Teilnehmer aus. Sie ermöglichen auch eine qualitative Gewichtung der Weiterbildungsmaßnahmen. Sobald es zu einer Art „Bildungspass“ für das lebenslange Lernen kommt, kann es zur Regel werden, sich der unterschiedlichsten Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt zu bedienen. Hochschulabsolventen werden ganz allgemein Weiterbildung nachfragen. Absolventen des dualen Systems der Berufsausbildung begeben sich in Maßnahmen wissenschaftlicher Weiterbildung, von denen sie annehmen, dass sie ihnen „etwas bringen“. Hochschulen werden zu Instanzen, die zur Weiterbildung anregen und deren Teilnehmer begleitend unterstützen. Insofern zeigt sich das Gewicht der Hochschulen für das lebenslange Lernen auch an den „Wanderbewegungen“ ihrer Absolventen. Diese führen zunächst aus den Hochschulen in die Praxis. Pflügt man eine emotionale Beheimatung an der Universität der Herkunft und weckt man Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung, gelangen offene Problemstellungen, denen Absolventen sich in Beruf und Alltag gegenüber sehen als Forschungsimpulse in die Universität. Hochschulen gewinnen um so deutlicher

Konturen für das lebenslange Lernen je intensiver Kontakte zu den Absolventen für eine solche „Rückkoppelung“ aus dem Berufsleben in die Herkunftshochschulen sorgen.

4. Probleme der Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulen

Eine gewisse Skepsis gegenüber einer „Ausdehnung“ des Hochschulstudiums auf die Weiterbildung nährt sich vor allem daraus, dass noch immer Weiterbildungsleistungen nicht im Rahmen der verpflichtenden Lehraufgaben des Hochschulpersonals erbracht werden. Auch können die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen (Räume, Sauberkeit, Umgangsformen u.ä.) nicht immer so wahrgenommen werden, dass schon im Beruf befindliche Absolventen sich davon angezogen fühlen. Man könnte hier an spezielle Weiterbildungsinstitute denken, will man dauerhaft eine Tagungsstätten ähnliche Atmosphäre bieten.

Bereits heute wird ein nennenswerter Beitrag zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung von Fachhochschulen erbracht. Kooperation und Koordination unter den Hochschulen beim lebenslangen Lernen bedürfen regionaler Bündelung im Sinne von Dienstleistungen zum Wissens- und Technologietransfer. Dann erschienen Hochschulen für ihr regionales Ausbildungs- und Weiterbildungsumfeld prägnanter als lebenslange Lernorte, die sich bei der Fortschreibung der je eigenen Bildungsbiographie von jedermann nutzen lassen. In deren Phasen ist Kompetenzverfall die Regel. Bislang wurde dieser über jeweils neue Hochschulabsolventen wieder „aufgefangen“. Künftighin werden aber auch Berufserfahrene - stärker als bislang gewohnt - den Wandel in der Anwendung von Wissen und Technologie gewährleisten müssen. Weiterbildung an ihren Herkunftshochschulen vermittelt die hierfür erforderlichen Kompetenz aber wohl nur teilweise:

„Um Weiterbildung und Wissensmanagement wird derzeit ein Mythos gewoben, der völlig unrealistische Erwartungen nährt. Das Entscheidende ist nicht, was man in Seminarräumen lernt, die Schulen und Hörsäle sehr ähnlich sind. Der größte Kompetenzfaktor ist immer die praktische Erfahrung mit den geforderten Aufgaben und das kann kein noch so guter Kurs ersetzen. (...) Was denken Sie, wer der bessere Unternehmer ist: Einer, der erfolgreich eine Firma gegründet und geführt hat - oder einer, der den Kurs „Existenzgründung“ an der Universität mit guten Noten abgeschlossen hat? (...) Was treibt denn die technische Entwicklung voran? Zu einem großen Teil doch das Abkupfern dessen, was andere schon entwickelt haben. Aber dazu muss man es erst einmal praktisch kennenlernen. Wie die vielen Japaner, die in den 70er Jahren in unseren Industriebetrieben unterwegs waren.

Oder wie Gottlieb Daimler bei seinen Lehr- und Wanderjahren in England. Sie alle haben praktische Erfahrungen gesammelt, keine Kurse besucht.(...) An den Universitäten und v. a. in der beruflichen Weiterbildung müssen wir weg von formalisierten Ausbildungsvorgängen, hin zur Berufspraxis. (...) Die gewerbliche Berufsausbildung macht es uns doch vor: 20% Unterricht, 80% Praxis. Das brauchen wir auch für höher Qualifizierte: eine Art duales System.“ (Staudt, E. Institut für angewandte Innovationsforschung, Bochum, a.a.O.)

In der wissenschaftlichen Weiterbildung können Hochschulen praxisoffen ihr theoretisches und systematisiertes Wissen präsentieren. Das Studium bleibt von dessen Übermittlung, Aneignung und Verarbeitung dominiert. Dabei sollten aber unübersehbar Brücken zur Kenntnisanwendung und zur wissenschaftlichen Weiterbildung geschlagen werden.

Eine weitergehende Verteilung von wissenschaftlicher Grundausbildung, fachlichem Kompetenzerwerb und berufspraktischer Einübung über alle Phasen von Ausbildung und Weiterbildung innerhalb eines lebenslang verstandenen Lernprozesses würde zwar die Hochschule über eine gewisse Randstellung beim lebenslangen Lernen hinaus gelangen lassen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt finden derartige Visionen aber keine breite Akzeptanz in den Hochschulen. Diesbezüglich ist noch ausgiebige Werbung bei den Hochschullehrern erforderlich. Das in Disziplinen gegliederte Wissen sollte zunächst hinsichtlich der Verwendungszusammenhänge für die Studenten perspektivisch werden - zugleich problembezogen und anwendungsorientiert. So akzentuierte hochschuldidaktische Verfahren erscheinen langfristig geeignet, Erstausbildung und Weiterbildung miteinander zu vernetzen, so dass jeder Ausbildungserfolg an Hochschulen zu weiterbildenden Aktivitäten motiviert.

Hochschulen schaffen die Voraussetzung hierfür, indem sie weiterbildende Angebote unterschiedlichster Gestalt bereithalten und deren Themenspektrum gezielt erweitern. Dabei haben sie die Auswirkungen derartiger Angebote auf das Beschäftigungssystem im Blick. Zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und Berufstätigkeit gilt es zunächst variierende Übergänge zuzulassen. Bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen als Beschäftigte sollten neben den bei der Erstausbildung erworbenen Diplomen auch Weiterbildungszertifikate berücksichtigt werden. Langfristig ergeben sich daraus schließlich nicht nur arbeitsmarkt- und tarifpolitische Konsequenzen sondern auch hochschulinterne. Von modular gestalteten Lehrangeboten, von „Credit-Point“-Systemen, von Bachelor- und Master-Abschlüssen sowie von einer europaweiten Anrechnung von Studienleistungen werden Innovationen der „Lehre“ vom Studium bis in die Weiterbildung erwartet.

Gegenwärtig entspricht das Verhalten der Studierenden jedoch derartigen Perspektiven nur begrenzt. Von jenen muss den Hochschulen zunächst Bedeutsamkeit für die gesamte Altersabfolge lebenslangen Lernens zuerkannt werden. Flexible Wahlmöglichkeiten bei der Kombination von Wissensgebieten, die gegenwärtig noch über unterschiedliche Organisationseinheiten und Studiengänge verteilt sind, tragen dazu bei. Bisher noch als alternativ geltende Studienformen können im tagtäglichen Hochschulbetrieb neue Perspektiven eröffnen - Fernstudien etwa oder Mediennutzung oder anwendungsbezogene Studienmaterialien. In Studien- und Prüfungsordnungen niedergelegte Pflichten werden nicht immer als hilfreich beim Kompetenzerwerb und als erhellend für dessen Praxisrelevanz empfunden.

Hochschulen sollten ihre Ausbildungsfunktion im Zusammenhang mit ihren gesellschaftlichen Service-Leistungen verstehen. Ausgehend von Forschung und Lehre folgt daraus ein breites Engagement zugunsten von Maßnahmen einer problemoffenen und teilnehmerorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies wird in der Regel zu einer Verbesserung der beruflichen Entfaltungs- und Fortkommensmöglichkeiten von Hochschulabsolventen führen. Eine Hochschule erweist sich als lebenslanger Lernort jedoch nur, soweit sie ihren überkommenen Studienangeboten hochqualifizierte Beiträge zur Weiterbildung angliedert. Kurz- und mittelfristig liegt darin ihr unverzichtbarer Beitrag zum lebenslangen Lernen. Längerfristig werden sich Synergieeffekte einstellen, die eine Einbeziehung der Hochschulen in die Verbundsysteme zur Anregung lebensbegleitender Bildung nahelegen.

5. Literaturhinweise:

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V. - AUE (Hrsg.): Fernstudienprogramme der AG-F Mitglieder, Sonderheft 2000 des AUE-Infodienstes Hochschule und Weiterbildung.

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e. V. - AUE (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: Analysen - Reflexionen - Statements, Dokumente der Jahrestagung 1984 in Regensburg, AUE - Beiträge Nr. 19, Hannover 1985.

Berning, E. u. a.: Empfehlungen der KAW zur wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Umsetzung in den Hochschulen. Bonn 1997.

Boventer, H. (Hrsg.): Universitäre Erwachsenenbildung - sind unsere Hochschulen dafür geeignet? Bensberger Protokolle Nr. 31, Bergisch-Gladbach 1980.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Erstausbildung und Weiterbildung - Bezüge zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 83, Bonn 2000.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Gutachten vom 29.1.1960, Stuttgart 1960.

Dikau, J.; Nerlich, B.; Schäfer, E. (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Bielefeld 1996.

Edding, Friedrich u. a.: Studium neben dem Beruf. Bonn 1977.

Faulstich, Peter: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982.

Friebel, H., Epskamp, H. u. a.: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne, Opladen 1999.

Fuhrmann, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt 1999.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen, Entschließung des 170. Plenums vom 12.07.1993, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, BAd Honnef 1998.

Im Internet als Hochschulkompass: <http://www.hochschulkompass.hrk.de>

Keilhacker, M.: Die Universitätsausdehnungsbewegung in Deutschland und Deutsch-Österreich, München 1921.

Koch, G. u. a.: Lernen in Bildungshäusern und Akademien, München 1983.

Konegen-Grenier, C., Winde, M.: Public Private Partnership in der Hochschullehre. Köln 2000.

Kommer, A., Grässner, G.: Wissenschaftstransferstellen an Hochschulen in Europa - Organisations- und Programmstruktur, Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte, Bielefeld 1993.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.): Leitsätze zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg, Stuttgart 1994.

Prokop, E.: Bilanz und Perspektive wissenschaftlicher Weiterbildung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2-2000, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulplanung und Hochschulforschung, München 2000, S. 85-99.

Prokop, E.: Universität und Erwachsenenbildung, München 1981.

Staudt, E.: Standpunkt, in: Süddeutsche Zeitung 19.12.2000. Bildung und Beruf.

Vossler, O.: Humboldts Idee der Universität, in: Historische Zeitschrift 178 (1954), S. 251-268.

Wissenschaftlich-technischer Beirat der Bayerischen Staatsregierung (Hrsg.): Fort- und Weiterbildung, Bericht vom 29.06.1999, München.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen, Köln 1996.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, Köln 1997.

Wissenschaftsrat: Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Köln 2000.

6. Resümee

Eine Einbindung der Hochschulen in die Angebotsstrukturen für lebenslanges Lernen verlangt eine Reihe von Veränderungen in ihrer Struktur und in ihren Regularien:

- Im Hinblick auf berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung werden von einem Zertifizierungspass (vgl. Expertise zum Thema Zertifizierung), von modularisiert gestalteten Lehrangeboten, von „Credit-Point“-Systemen sowie von Bachelor- und Magister-Abschlüssen und von einer europaweiten Anrechnung von Studienleistungen nachhaltige Verbesserungen erwartet.
- Die äußeren Rahmenbedingungen an Hochschulen können auf Standards gebracht werden, von denen sich schon im Beruf befindliche Absolventen angezogen fühlen, wenn Akademien oder „An-Institute“ Weiterbildungsaufgaben wahrnehmen. Sie bieten in Kooperation mit Partnern aus der Wirtschaft und Verwaltung und mit Weiterbildungsträgern eine Tagungsstätten ähnliche Atmosphäre. Zugleich dienen sie als „Schnittstellen“ für Koope-

ration und Koordination unter den Hochschulen beim lebenslangen Lernen und als regionale Dienstleistungszentren zum Wissens- und Technologietransfer.

- Eine Erweiterung der „Lehre“ um modularisierte Kontakt-, Ergänzungs-, Aufbau- und Vertiefungsstudien geht Hand in Hand mit der Positionierung von Hochschulen auf ihren regionalen Weiterbildungs-„Märkten“ durch aktuelle wissenschaftliche Orientierungsveranstaltungen, exzellente Kurse und eine breite Palette von Maßnahmen, die u. a. auch zur Erzielung von Einnahmen führen.
- Weiterbildungsleistungen sollten im Rahmen der Lehrverpflichtung des Hochschulpersonals wahrgenommen werden, oder es könnte eine marktgerechte Honorierung aus erzielten Einnahmen erfolgen.
- Innovations- und forschungsintensive Hochschulsegmente sollten besonders befähigten Interessenten, auch aus der Berufspraxis, geöffnet werden.
- Kontinuierliche Weiterbildung sollte für das Hochschulpersonal als Anspruch und Chance in die Aufgabendefinition aufgenommen werden.
- Digitale Medien und Fernstudienelemente können verstärkt eingesetzt werden, um Hochschulen als Lernorte in jeder Phase des Lebenslaufs zugänglich zu machen.