

Selbstgesteuertes Lernen

Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen?

Martin Baethge

Zusammenfassung

Der Artikel nimmt den Sachverhalt, dass individuelle und institutionelle Weiterbildungsaktivitäten im letzten Jahrzehnt rückläufig sind und sich an den sozialen Selektionsmustern in der Weiterbildungsteilnahme nichts geändert hat, zum Ausgangspunkt für die Frage, ob und wie weit in der Erwerbsarbeit, die sich als entscheidendes Merkmal für individuelle Weiterbildungsteilnahme erweist, Ansätze zur Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme zu finden sind. Die Antwort geht von der Prämisse aus, dass stärker als in der Vergangenheit die Fähigkeit zu Selbststeuerung und Selbstorganisation zur zentralen individuellen Bedingung für die Teilhabe an Weiterbildung/lebenslangem Lernen geworden ist. Die Ergebnisse der vom Verfasser durchgeführten Repräsentativstudie zum Weiterbildungsverhalten und -bewusstsein der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zeigen, dass eine lernförderliche Arbeitsorganisation nicht allein einen gegenüber vorberuflicher Sozialisation eigenständigen Faktor für Weiterbildungsteilnahme abgibt, sondern gerade für Selbststeuerungskompetenz die entscheidende Größe darstellt. Damit tritt die betriebliche Arbeitsorganisation, die in der weiterbildungspolitischen Diskussion bisher vernachlässigt ist, neben andere institutionelle Bedingungen als Komplex der Ermöglichung oder Blockierung von Weiterbildungsteilhabe.

1. Weiterbildungsparadoxa und soziale Selektion

Der Sachverhalt ist ebenso klar wie klärungsbedürftig: Im Gegensatz zu einer ausufernden Weiterbildungsrhetorik in Politik und Wissenschaft, die im letzten Jahrzehnt immer wieder und aktuell verstärkt mit Hinweis auf die demografische Entwicklung die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens als zentrale Voraussetzung für berufliche und soziale Teilhabe betont, steht das tatsächliche Weiterbildungsverhalten von Individuen und Institutionen. Bei beiden lässt sich seit über zehn Jahren eine Rückläufigkeit der Weiterbildungsaktivitäten beobachten. Bei den Individuen drückt sich diese in einer erst sinkenden, dann stagnierenden Teilnahme an beruflicher wie

auch allgemeiner Weiterbildung aus, die beide nach einem Höhepunkt 1997 im Jahr 2007 auf dem Niveau von 1994 liegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 138). Bei den Institutionen stellen sich rückläufige Weiterbildungsaktivitäten in einer deutlichen Reduzierung der Weiterbildungsausgaben bei allen wesentlichen Finanziers in der ersten Hälfte des Jahrzehnt dar: bei der Bundesagentur für Arbeit um 70 % von 7,8 (1999) auf 2,3 Mrd. Euro (2005), bei den Unternehmen um 16 % und bei der öffentlichen Hand (Gebietskörperschaften) um ein Fünftel (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 32).

An den sozialen Selektionsmustern in der *beruflichen Weiterbildung*, auf die ich mich im Folgenden konzentriere, hat sich wenig verändert. Nach wie vor sind es die unteren beruflichen Qualifikationsgruppen, die bei der Weiterbildungsteilnahme unterprivilegiert sind: Die Quote der Weiterbildungsteilnehmer mit Hochschulabschluss ist viermal, die der Fachkräfte auf der mittleren Ebene noch zweieinhalb so hoch wie die derjenigen ohne eine Berufsausbildung (vgl. Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2008, S. 305). Unsere logistische Regression zur Prüfung zentraler Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung zeigt, dass über den beruflichen Qualifikationsstatus hinaus vor allem ältere Beschäftigte (über 50 Jahre) eine um 50 % geringere Chance gegenüber den jüngeren Altersgruppen haben, an Weiterbildung teilzunehmen. Die drei- bis vierfach niedrigere Teilnahmekchance von Personen mit Migrationshintergrund gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund ist wesentlich über Schulbildung und berufliche Qualifikation vermittelt. Der hervorstechende Befund unserer Analyse liegt darin, dass das stärkste Gewicht für Weiterbildungsteilnahme dem Erwerbsstatus zukommt: Vollzeiterwerbstätige haben unter sonst gleichen Bedingungen eine sechsmal höhere Chance, an Weiterbildung teilzunehmen, als Nichterwerbspersonen; gegenüber Arbeitslosen ist ihre Chance fast dreimal so hoch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 141).

Aus den sozialen Merkmalen der *Weiterbildungsteilnahme* lassen sich noch nicht die Ursachen für die *Weiterbildungsabstinenz* erschließen.

Tab. 1: Dominante Barriere für Weiterbildungsteilnahme (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 55)

1.	Fehlender persönlicher oder beruflicher Nutzen	35 %
2.	Informations-, Qualitäts-, Angebotsdefizite	21 %
3.	Belastungen aus familiären Situationen (Vereinbarkeit Familie/Arbeit/Weiterbildung), knappe Zeit	34 %
4.	Weiterbildungskosten	10 %

Die Frage nach den Ursachen für die geringe Weiterbildungsteilnahme gerade der unteren Qualifikationsgruppen lässt sich auf einer institutionellen Ebene von Weiterbildungsangeboten und einer individuellen Ebene von Motiven und Verhaltensweisen von Individuen beantworten. Auf der individuellen Ebene zeigt unsere Repräsentativstudie zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung ein aufschlussreiches Bild zu den Weiterbildungsbarrieren. Es sind vor allem vier Bar-

rieren-Komplexe, die von den Befragten jeweils als Haupthindernis für ihre Weiterbildungsabstinenz ins Feld geführt werden:

Man kann die beiden ersten Barrierekomplexe, die zusammen von mehr als der Hälfte der Befragten als Haupthinderungsgrund für Weiterbildungsteilnahme genannt werden, als Ausdruck eines Weiterbildungsparadoxons begreifen: der allgemein anerkannten Notwendigkeit von lebenslangem Lernen steht ein begrenztes Wissen über zukünftige berufliche Wissens- und Verhaltensanforderungen gegen. Der Mehrheit der Befragten vermittelt sich diese auch im institutionellen Bereich anzutreffende Unsicherheit über das inhaltliche „Wohin“, über den persönlichen oder beruflichen Nutzen von Weiterbildung. Dieses Gefühl wird ergänzt und verstärkt, wenn potentielle Weiterbildungsteilnehmer den Eindruck gewinnen, dass die Information über Weiterbildungsangebote und deren Qualität unzulänglich ist, zumindest in dem Sinn, dass sie ihnen ihre – häufig vermutlich diffusen – Erwartungen nicht erfüllen. (Die beiden ersten Antwortkategorien in Tab. 1 werden von 56 % der Befragten gewählt.) Die Daten zeigen auch, dass unmittelbar materielle Aspekte (Kosten) eine untergeordnete Rolle spielen (10 % nennen sie als Haupthinderungsgrund). Demgegenüber hat ein mittelbar materielles Problem eine wichtige Bremswirkung für Weiterbildungsteilnahme: Die Vereinbarkeit von Arbeit, Familie und Weiterbildung wird von mehr als einem Drittel als wichtigstes Hindernis für Weiterbildungsbeteiligung genannt. Zeitorganisationsmodelle, die diese Vereinbarkeit gewährleisten, haben deswegen eine hohe weiterbildungspolitische Relevanz, werden aber ohne materielle Regelungen im Sinne der Entlastung von Individuen oder Unternehmen bei Freistellung von anderen Verpflichtungen für Weiterbildung kaum realisierbar sein.

Da – wie gezeigt – der Erwerbsstatus für die Weiterbildungsteilnahme zentrale Bedeutung zukommt, erscheint es sinnvoll, sich auf der institutionellen Ebene vor allem die Orte der Erwerbsarbeit, die Unternehmen und Betriebe genauer anzusehen. Auch bei ihnen zeigen sich selektive Tendenzen. Sie stellen sich als starke Differenzen von betrieblichen Weiterbildungsangeboten nach Branchen und nach Personenmerkmalen wie Ausbildungsniveau, Alter und Geschlecht dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 143 f.).

2. Selbstgesteuertes Lernen als neuer Typus beruflicher Weiterbildung und soziale Selektion

Bis zu diesem Punkt sind mehr oder weniger bekannte Sachverhalte unter einem recht allgemeinen Begriff von Weiterbildung unter Gesichtspunkten individuellen und institutionellen Weiterbildungsverhaltens skizziert worden. Damit kann zwar das Weiterbildungsverhalten von Individuen und Institutionen und die Fortdauer der ihm eigenen sozialen Disparitäten beleuchtet werden. Eine weiterführende Betrachtung von Ursachen, Relevanz und Wegen zur Lösung von Widersprüchen und Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung lässt sich erst mit Blick auf den inneren Zusammenhang von individuellen und institutionellen Bedingungsfaktoren auf der einen und auf einen präziseren Begriff von Weiterbildung/lebenslangem Lernen auf der anderen Seite gewinnen:

- Individuelle Bildungsverhaltenweisen sind in biografischer Perspektive der Sozialisation zu lebenslangem Lernen immer auch Resultat von Lerngelegenheiten, die dem einzelnen durch institutionelle Arrangements mehr oder weniger stark eröffnet werden. Das Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren beginnt bereits im vorschulischen Bereich, setzt sich über die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen fort und wird durch die Lern- und Bildungsumwelten im Arbeitsleben im Erwachsenenalter weiter ausgeformt (vgl. die Beiträge in Achtenhagen/Lempert 2000). Die Ergebnisse des Zusammenspiels von Bildungsinstitutionen und Weiterbildungsverhalten sind in den sozialstrukturellen Analysen zur Weiterbildungsteilhabe nach Bildungsniveau immer wieder aufgeführt worden. Im Folgenden soll die Zusammenhangsanalyse um die Wirkung der *Lernumwelten* in der Arbeit erweitert werden.
- Man kann heute auch nicht mehr gut von einem traditionellen Begriff von Weiterbildung im Sinne der Fortführung schulischer Lernarrangements im Erwachsenenalter ausgehen, wie es etwa im Konzept des Deutschen Bildungsrats mit seiner Kategorie des „organisierten Weiterlernens“ (Deutsch Bildungsrat 1972, S. 51) angesprochen ist. Unter den Bedingungen nachindustrieller Gesellschaften geht es vielmehr um einen *bestimmten neuen Typus von Lernen* im Erwachsenenalter. Dieser zeichnet sich durch eine hohe Fähigkeit zur *Selbstorganisation und -steuerung von Lernaktivitäten* und zur *Antizipation von Lernerfordernissen* aus.

Den strukturellen Hintergrund beider Aspekte bildet der bereits angedeutete Sachverhalt, dass es angesichts der für nachindustrielle Gesellschaften typischen steigenden Unsicherheit über die Entwicklung von Absatz- und Arbeitsmärkten und einer erhöhten Unbestimmtheit über langfristig verwertbare Qualifikationen, die neben der Unkalkulierbarkeit des Marktes auch beschleunigten Wissensverschleiß zur Ursache hat, immer weniger Sinn ergibt, vordringlich auf traditionelle, standardisierte Weiterbildungsangebote zu setzen und die herkömmliche Distanz zwischen Weiterbildungsanbietern und Arbeitsmarkt bzw. Arbeitsorganisationen rigide aufrecht zu erhalten. In den Betrieben können wir beobachten, dass sie ihre eigene Weiterbildungsorganisation und -aktivität stärker prozessorientiert und bedarfsbezogen auszurichten trachten – verbunden durchaus auch mit Kosteneinsparungen (vgl. Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2006). Für staatliche und private Weiterbildungsanbieter steht die Anforderung, weniger *angebots-* und stärker *nachfrageorientiert* zu agieren, wenn sie den Bedarf des Arbeitsmarktes und die Bedürfnisse der Beschäftigten treffen wollen. (Dass damit ein neues, schwer lösbares Problem im Verhältnis von Angebot und Nachfrage in der Weiterbildung auftaucht, da eine zu stark nachfrageorientierte Weiterbildung auch pragmatisch verkürzt sein kann, sei hier am Rande vermerkt.)

Die begrenzten Effekte öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung, z. B. der BA (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2004, S. 149 ff.) zeigen: Die externe Steuerung der Kompetenz- und Wissensproduktion in der beruflichen Weiterbildung gelingt immer weniger (wenn sie denn überhaupt früher einmal gut funktioniert hat), und Organisationen der Erwerbsarbeit und der beruflichen Qualifizierung sind gehalten, enger zu kooperieren und die Abstimmungsprozesse zu verdichten.

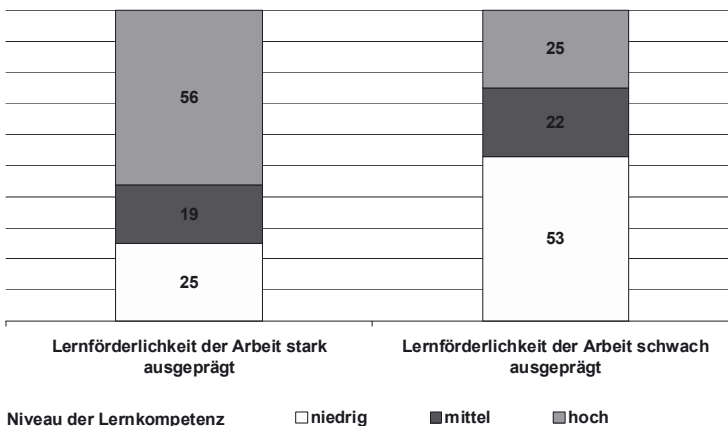
Gelingen wird dies zufriedenstellend nur, wenn die Beschäftigten mitspielen. Das Pendant zu Prozess- und Nachfrageorientierung in der Organisation von beruflicher Weiterbildung bildet auf der Ebene der Personen eine weitgehende *Subjektivierung der Weiterbildungsplanung und -steuerung*. Bei beruflicher Aufstiegsfortbildung war das auch früher sehr stark der Fall. Heute weitet sich diese Verhaltensanforderung auf die zur alltäglichen Funktionsfähigkeit in der Arbeit, zu Statuserhalt und Beschäftigungssicherung erforderlichen Kompetenzen aus.

Theoretisch etwas anspruchsvoller dimensioniert und auf die aktuelle berufs-, arbeits- und arbeitsmarktsoziologische Debatte bezogen, lässt sich der thematisierte Zusammenhang zwischen Arbeit, Weiterbildung und Arbeitsmarkt so formulieren: Der zunehmenden Subjektivierung der Erwerbsarbeit folgt die verstärkte Subjektivierung der Kompetenzentwicklung, möglicherweise auch der Arbeitsmarktorganisation (vgl. Voß/Pongratz 2001). Wir haben diese Zusammenhänge in unserer Repräsentativstudie zum Weiterbildungsverhalten und -bewusstsein der deutschen Bevölkerung aufgegriffen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Im Folgenden stelle ich einige für unser Thema zentrale Ergebnisse zum Zusammenhang von beruflichem Weiterbildungsverhalten, Kompetenzbewusstsein und Arbeits- und Arbeitsmarkterfahrungen der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (19 bis 64 Jahre) vor. Mit Blick auf den neuen Weiterbildungstypus haben wir die Kompetenz für lebenslanges Lernen in drei Dimensionen operationalisiert, die jeweils als Indizes aus mehreren Merkmalen gebildet worden sind:

- Selbststeuerung/Selbstorganisation
- Antizipationsfähigkeit
- Weiterbildungsaktivität (als Kontrollvariable)

Diese Kompetenzen haben wir in Beziehung gesetzt zu institutionellen Lernumgebungen auf dem Arbeitsmarkt und in der betrieblichen Arbeit.

Abb. 1: Niveau der Lernkompetenz nach Lernförderlichkeit der Arbeit (in %) N = 2331
Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 93

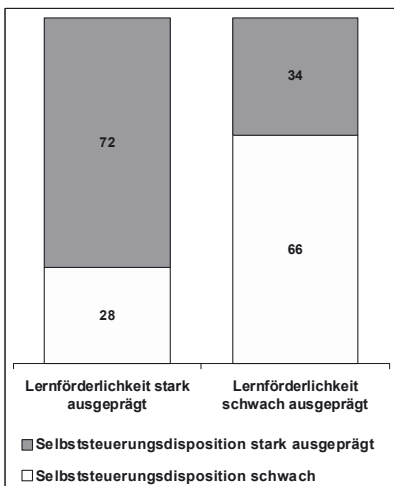


Es sind nicht die *Mobilitäts- und Arbeitsmarkterfahrungen*, die einen hohen Einfluss auf die Kompetenz für lebenslanges Lernen ausüben. Vor dem Hintergrund, dass die Berufs- und Arbeitsmarktmobilität der deutschen Erwerbsbevölkerung insgesamt nicht sehr ausgeprägt ist, weisen alle von uns geprüften Mobilitätsindikatoren wie Berufswechsel, Firmenwechsel, Wechsel des Wohnortes keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Gesamtindex „Kompetenz zu lebenslangem Lernen“ und mit dessen einzelnen Komponenten (Selbststeuerung, Antizipation, Aktivität) auf. Lediglich bei mehrfacher Arbeitslosigkeitserfahrung zeigt sich ein negativer Zusammenhang (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 72).

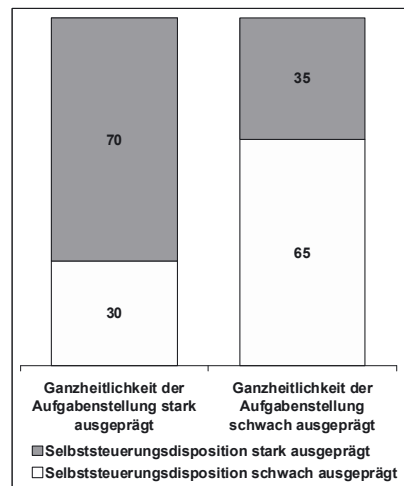
Im Gegensatz dazu stehen die *Arbeitserfahrungen*, die wir unter dem Aspekt möglicher Lernförderlichkeit der Arbeit sehr detailliert mit 16 Items in den Dimensionen Ganzheitlichkeit der Aufgabe, soziale Einbindung/Kommunikation, Partizipationschancen und berufliche Entfaltungsmöglichkeiten erfasst haben.¹ Es wird ein sehr hoher Zusammenhang zwischen der erfahrenen Lernförderlichkeit der Arbeit, in der jemand tätig ist, und der Kompetenz für lebenslanges Lernen deutlich. Beschäftigte, die in Arbeitsverhältnissen mit stark ausgeprägter Lernförderlichkeit tätig sind, weisen eine weit überdurchschnittliche hohe Lernkompetenz (56 %) auf, Personen an Arbeitsplätzen mit schwach ausgeprägter Lernförderlichkeit zeichnen sich eher dagegen auch durch ein sehr niedriges Niveau der Lernkompetenz aus (vgl. Abb. 1).

Abb. 2: Selbststeuerungsdisposition nach Lernförderlichkeit der Arbeit
Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 101

Selbststeuerungsdisposition nach Lernförderlichkeit
des Arbeitsverhältnisses (N=2399; Angaben in %)



Selbststeuerungsdisposition nach Ganzheitlichkeit
der Aufgabenstellung (N=2508; Angaben in %)

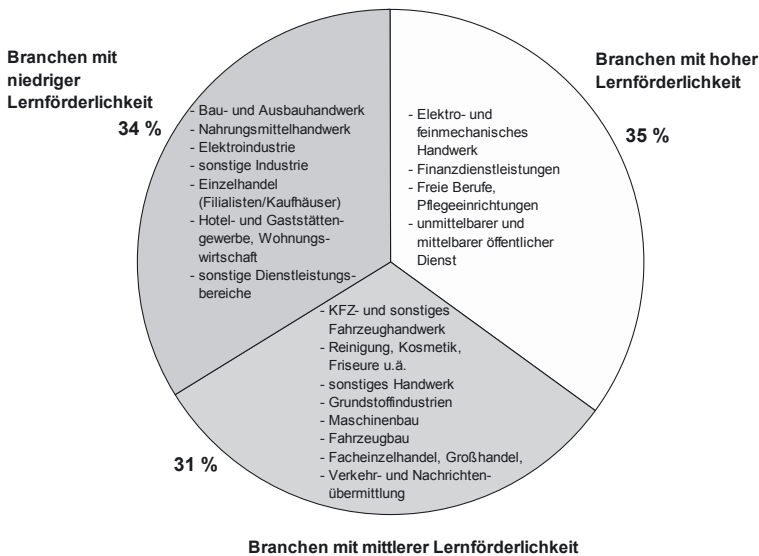


Was für den Gesamtindex Kompetenz gilt, findet sich bei seinen einzelnen Komponenten unterschiedlich stark ausgeprägt wieder. Am stärksten ist der Zusammenhang zwischen positiven Arbeitserfahrungen und der Selbststeuerungsdisposition (vgl.

Abb. 2), wobei die Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgabe einen besonders hohen Einfluss hat. Besondere Aufmerksamkeit verdient auch der technologische Modernisierungsgrad des Arbeitsplatzes, den wir über das Merkmal Arbeit mit PC bzw. mit Informationstechnologie erfasst haben. Auch hier ist der Zusammenhang eindeutig. Beschäftigte an technologisch modernen Arbeitsplätzen weisen sowohl eine höhere Gesamtkompetenz als auch die stärker ausgeprägte Selbststeuerungsdisposition auf als Arbeitskräfte an unmodernen Arbeitsplätzen.

Das Niveau der Lernförderlichkeit in der Arbeit ist nicht in allen Branchen gleich, sondern variiert im Urteil der Beschäftigten extrem zwischen den Wirtschaftszeigen, was zeigt, wie sehr die Gelegenheitsstrukturen zur Kompetenzentwicklung nach ökonomischen Merkmalen der Beschäftigung differieren. Wir haben drei Niveaus nach den empirischen Mittelwerten unterschieden (vgl. Abb. 3). Abbildung 3 zeigt bezogen auf die Gesamtbeschäftigung für Deutschland die Unterschiede in den arbeitsimmanenten Lernchancen der abhängig Beschäftigten. In der Aufteilung in den drei Sektoren finden sich Ähnlichkeiten mit den von CVTS 3² ermittelten Weiterbildungsangeboten von Unternehmen nach Branchen: In den Branchen mit niedriger Lernförderlichkeit tauchen das Bau-, das Hotel- und Gastgewerbe ebenso wieder auf wie der Einzelhandel u. a., die auch zu den weiterbildungsinaktivsten Branchen bei CVTS 3 zählen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 142 ff.).

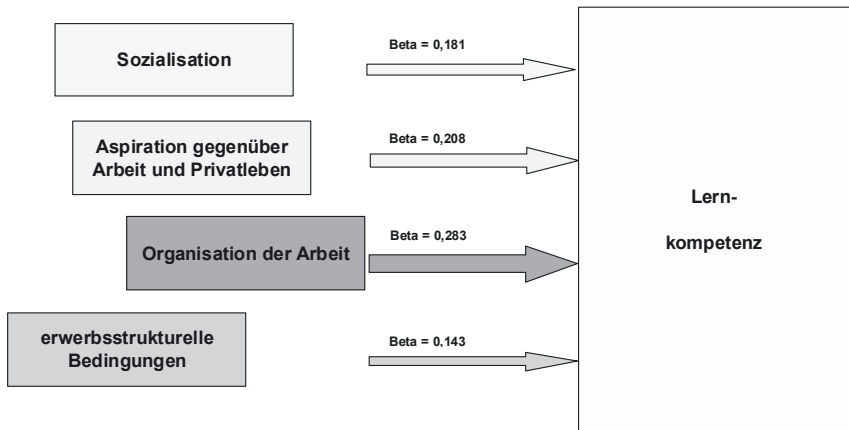
Abb. 3: Branchen nach Niveau der Lernförderlichkeit der Arbeit (N = 25179)
Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 116



Da die Selbststeuerungskompetenz u. E. auf der individuellen Ebene für lebenslanges Lernen die entscheidende Größe abgibt, ist genauer zu klären, von welchen Sozialisationserfahrungen sie abhängig ist. Das Ergebnis zum Zusammenhang von Lernför-

derlichkeit der Arbeit und Kompetenz zu lebenslangem Lernen wäre nicht besonders erwähnenswert, wenn die positiven Arbeitserfahrungen vor allem auf einem hohen Bildungs- und Ausbildungsstand der jeweiligen Arbeitsplatzinhaber zurückzuführen wären. Dies wäre nur die Verlängerung der Bildungsprivilegierung in der Jugend und würde die Annahme einer Aufwärtsspirale zwischen hohem Bildungsstand und positiver Arbeitserfahrung bestätigen. Tatsächlich scheint es sich anders zu verhalten und die Arbeitsorganisation ein unabhängiger Faktor in der Kompetenzentwicklung der Individuen zu sein, und zwar ein gewichtiger, wenn nicht gar der entscheidende. Mit Hilfe einer multiplen Regression haben wir die Stärke der Zusammenhänge jeweils zwischen Sozialisation/Bildung und Arbeitserfahrungen mit der Lernkompetenz insgesamt und die Selbststeuerungskompetenz im Besonderen bestimmt. Im Resultat zeigt sich nicht nur eine ausgeprägte Bestimmtheit der Lernkompetenz durch die von uns erfassten Dimensionen, sondern vor allem auch der größere Effekt, den die betriebliche Organisation der Arbeit auf sie hat. Dies gilt für den Gesamtindex Lernkompetenz für lebenslanges Lernen (vgl. Abb. 4) und noch stärker für das Merkmal der Selbststeuerungsdisposition (vgl. Abb. 5).

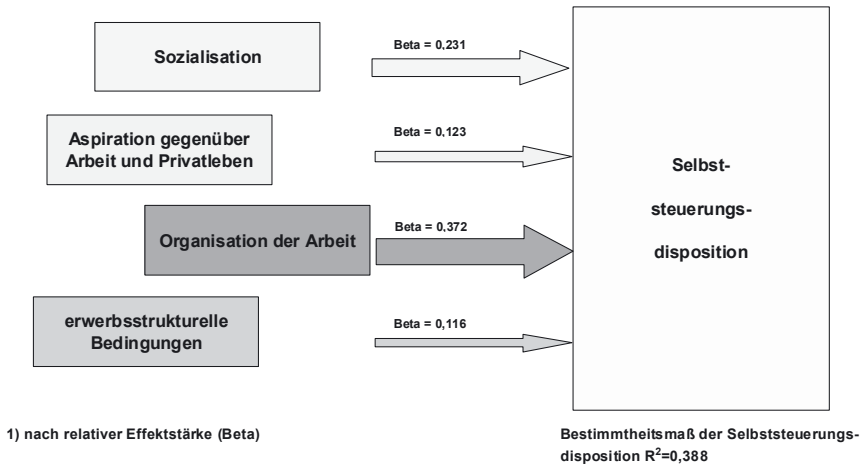
Abb. 4: Einfluss¹⁾ von Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturellen Bedingungen auf die Lernkompetenz, Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 110



1) nach relativer Effektstärke (Beta)

Bestimmtheitsmaß der Lernkompetenz $R^2=0,312$

Abb. 5: Einfluss von Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturellen Bedingungen auf die Selbststeuerungsdisposition, Quelle: Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 111



3. Fazit

Was bedeuten die Befunde für unsere übergeordnete Frage nach der Kompetenz zu lebenslangem Lernen im Zuge verstärkter Subjektivierung von Arbeit und Weiterbildung?

Die gute Nachricht ist, dass offensichtlich die Kompetenz für lebenslanges Lernen nicht mit Abschluss der vorberuflichen Sozialisation in Familie und Schule determiniert ist, auch wenn sie einen erheblichen Einfluss hat (vgl. Abb. 4). Die Arbeit stellt einen eigenständigen Prägefaktor zur Entfaltung von Lernkompetenz dar, bietet gleichsam „eine zweite Chance“ für die Beschäftigten, wenn die Betriebe die Arbeitsplätze organisatorisch und technisch lernförderlich gestalten, was nicht heißen muss, selbst viel Weiterbildung in Kursform anzubieten.

Auf der anderen Seite gilt allerdings auch, dass die relative Eigenständigkeit des Faktors Arbeitsgestaltung in der Kompetenzentwicklung im negativen Fall jener Wirtschaftsbereiche, die wenig lernförderliche Arbeitsplätze anbieten (vgl. Abb. 3), auch Grenzen für die Entfaltung der subjektiven Kompetenzen für lebenslanges Lernen markiert. Die Beschäftigten dieser Bereiche sind doppelt benachteiligt: zum einen bieten ihnen die Betriebe weniger Weiterbildungsangebote, zum anderen eröffnet ihnen ihre Arbeit wenig Lernchancen.

In dem Maße, in dem Selbststeuerung durch lernförderliche Arbeitsgestaltung gestützt und weiterentwickelt wird, kann sie dazu beitragen, Lernhemmnisse, die aus vorberuflichen Sozialisationsphasen mitgeschleppt werden, aufzuweichen und Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung (vermutlich sogar in der Weiterbildung insgesamt) zu vermindern. Aber dies ist kein Selbstläufer der Entwicklung. Das muss man im Auge behalten, wenn die These von der Selbststeuerung nicht die tatsächli-

chen Bedingungen ihres Zustandekommens ideologisch verbrämen und den Individuen allein die Verantwortung für ihre Kompetenzentwicklung aufbürden soll.

Die dargestellten Abhängigkeiten lassen sich auch dahingehend interpretieren, dass dem Individuum in der subjektiven Arbeit Grenzen für autonomes Handeln gesetzt sind. Das Individuum, dem für die Sicherung der eigenen Erwerbsbiografie Autonomie, Kompetenz und Selbststeuerungsfähigkeit für lebenslanges Lernen abverlangt wird, kann sich bei deren Erwerb und Aufrechterhaltung weniger von der Bindung an betriebliche Arbeit emanzipieren, als die These von der Subjektivierung der Arbeit annahmen lässt. Unter den Bedingungen beschleunigten und wenig kalkulierbaren Strukturwandels und verstärkter Innovationsdynamik verläuft die Demarkationslinie zwischen Privilegierung und Deprivierung in den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten nicht nur auf dem Arbeitsmarkt zwischen denen, die drin, und denen, die draußen sind, sondern auch bereits im Betrieb zwischen denen, die an lernförderlichen Arbeitsplätzen tätig sind, und denen, die diesen Vorzug nicht genießen.

Anmerkungen

- 1 Die Skala „Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses“ weist eine hohe interne Konsistenz auf (Gesamtindex „Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses“ Cronbachs Alpha: 0,88) (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 86).
- 2 CVTS 3 (Continuing Vocational Education Survey) ist eine europaweite Studie zum Weiterbildungsverhalten von Unternehmen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. (5. Bd.) Opladen.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Münster/New York/München.
- Baethge-Kinsky, V./Holm, R./Tullius, K. (2006): Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Göttingen (MS).
- Deutscher Bildungsrat (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart (4. Auflage).
- Voß, G.; Pongratz, L. (2001): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen. In: Reichhold, H., Löhr, A, Blickle G. (Hrsg.) Wirtschaftsbürger oder Marktpfoper? München/Mehring, S. 15-31.