

Martin Baethge/Volker Baethge Kinsky

## Arbeit – die zweite Chance

(Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen)

### Inhaltverzeichnis

1.	Neue Perspektiven der beruflichen Weiterbildung - inhaltliche Bezüge und methodische Aspekte der Untersuchung	1
1.1.	Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung – der historische Ort der Untersuchung	1
1.2.	Zur Anlage, Durchführung und Auswertung der Untersuchung	11
2.	Lebenslanges Lernen: Kontexte und Kompetenzen	14
2.1.	Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lernkontexten	17
2.2.	Lernkompetenz: Antizipation, Selbststeuerungsdisposition und Lerninitiative	21
2.2.1.	Antizipation	23
2.2.2.	Selbststeuerungsdisposition	25
2.2.3.	Kompetenzentwicklung – Lerninitiative und –aktivität	27
2.3.	Lernkompetenz und wichtigste Lernkontexte	36
3.	Unüberwindbare Hürden? – Zur Bedeutung biografischer Lern- und Mobilitätserfahrungen für Lernkontexte und Lernkompetenz	40
3.1.	Probleme der Erfassung von Sozialisations- und Biographie-Erfahrungen	41
3.2.	Sozialisations-, Bildungs-, berufliche Mobilitätserfahrungen und informelles Lernen	45
3.3.	Biografie und Lernkompetenz	47
3.4.	Die Nähe zur Erwerbsarbeit und Lernkompetenz	50
4.	Die Arbeit: Schlüssel zur Kompetenz für lebenslanges Lernen?	53
4.1.	Zum Zusammenhang von Arbeitsorganisation, Aspirationsniveau und Beschäftigungsstatus mit Lernkompetenz	53
4.2.	Zur Erfassung von Beschäftigungsbedingungen, arbeitsbezogenen Aspirationen und expressiver Gestaltung des Privatlebens	56
4.2.1.	Arbeit und wichtigster Lernkontext	60
4.3.	Arbeitserfahrung und Lernkompetenz	64
4.4.	Das Gewicht von früher Sozialisation und aktueller Arbeit für die Kompetenz zu lebenslangem Lernen	79
5.	Fazit: Arbeit als zweite Chance	83
	Literatur	87

## **1. Neue Perspektiven der beruflichen Weiterbildung – inhaltliche Bezüge und methodische Aspekte der Untersuchung**

### **1.1. Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung – der historische Ort der Untersuchung**

Vorgestellt werden hier Befunde der ersten Repräsentativerhebung in Deutschland (alte und neue Bundesländer) zum Weiterbildungsbewusstsein und –verhalten der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (19 bis 64 Jahre). Es handelt sich dabei um eine Studie, die das SOFI in Zusammenarbeit mit dem Berlin-Brandenburgischen Institut für Sozialforschung (BISS) und dem Institut für Erwachsenenpädagogik der Universität Heidelberg sowie mit Unterstützung von St. Kühnel vom Methodenzentrum der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen im Jahr 2001 durchgeführt hat (die Durchführung der standardisierten Interviews lag bei Infratest Burke). Andere Repräsentativerhebungen (Mikrozensus, Sozio-ökonomisches Panel, Berichtssystem Weiterbildung) erfassen vor allem Weiterbildungsbeteiligung und –aktivität; in unserer Untersuchung wurden berufsbezogene Lern- und Weiterbildungserfahrungen, -dispositionen und –aktivitäten vor dem Hintergrund vorberuflicher Sozialisations-, Bildungs- und erwerbsbiografischer Erfahrungen, der aktuellen Erwerbs-, Arbeits- und Lebenssituation und der Wahrnehmung des sozio-ökonomischen Wandels erfasst. Die Studie sollte klären, wieweit ein Bewusstsein vom Lernen im Erwachsenenalter, das berufliches Lernen als einen lebensbegleitenden Prozess begreift, verbreitet ist und im Verhalten der Individuen seinen Niederschlag findet – und in welchen Lebens-, Bildungs- und Erwerbserfahrungen und –umständen dies begründet ist.<sup>1</sup>

Als 1966 die erste Repräsentativstudie zum Bildungsbewusstsein der (west)deutschen Bevölkerung veröffentlicht wurde (vgl. Strcelewicz, Raapke, Schulenberg 1966), stand die Weiterbildung im Vergleich zu heute in einem grundlegend anderen sozio-ökonomischen Entwicklungskontext und in einem anderen bildungspolitischen Diskurszusammenhang.

Die sozio-ökonomische Entwicklung war gekennzeichnet durch den Zusammenhang von steigendem Wirtschaftswachstum, Erhöhung des Lebensstandards der Bevölkerung und einer starken Bildungsexpansion. Der positive und sich wechselseitig verstärkende Entwicklungszusammenhang von Wirtschaftswachstum, sozialem Fortschritt und Bildungsexpansion bezog seine Triebkraft aus einer vor allem durch technische Rationali-

---

<sup>1</sup> Der hier vorgelegte Beitrag verzichtet auf regionale Differenzierungen. Wie sich insbesondere die Differenzen zwischen alten und neuen Bundesländern darstellen, dazu ist ein eigener Beitrag in diesem Band von Ferchland/Koch/Woderich vom BISS verfasst.

sierung (Automation) hochproduktiven Industrieproduktion und einem Strukturwandel zum einen von alten zu neueren Industrien (Kohle/Stahl zu Chemie, Elektronik, Fahrzeugbau), zum anderen von Landwirtschaft und Industrie zu Dienstleistungen. Da das Wirtschaftswachstum in dieser Phase immer noch größer war als die Produktivitätsgewinne, kam es zur Ausweitung des Beschäftigungsvolumens. Strukturwandel und Produktivitätsdynamik verlangten sowohl andere als auch mehr höher qualifizierte Arbeitskräfte.

Dies ist der Hintergrund für den bildungspolitischen Reform-Diskurs der 60er Jahre, der auch die Weiterbildung in seinen Sog zog. Für die Bildungspolitik bedeutete der positive sozio-ökonomische Entwicklungszusammenhang, den man als fordistische Phase und als die „goldenen Jahrzehnte“ (Hobsbawm 1995, ähnlich Lutz 1984) bezeichnet hat, dass ihr die Sorge dafür aufgetragen wurde, in der Umgestaltung des Bildungssystems den steigenden Bedarf an hochqualifizierten und qualifizierten Fachkräften sicherzustellen und zugleich die je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten zu verbessern sowie Chancengleichheit zu garantieren („Bildung ist Bürgerrecht“).

Wie bekannt hat sich seinerzeit in der realen Politik die Position des bildungspolitischen Diskurses durchgesetzt, die für eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung innerhalb der bestehenden Bildungsstrukturen, nicht aber für eine Strukturreform des Bildungssystems an Haupt und Gliedern plädierte: Erhöhung der Abiturienten- und Studierendenquote, Mobilisierung der Begabungsreserven und Verbesserung der Chancengleichheit durch Ausbau der weiterführenden Schulen. Der Weiterbildung kam hierbei die Funktion zu, früher entstandene Lerndefizite zu kompensieren, den Reservemechanismus zur Erreichung der Hochschulreife, den zweiten Bildungsweg, auszubauen und die berufliche Anpassung an technologischen und wirtschaftlichen Strukturwandel zu fördern. Gerade das letzte vollzog sich in einem bis dahin nicht gekannten Ausmaß über die Etablierung aktiver Arbeitsmarktpolitik mit Hilfe von Fortbildung und Umschulung nach den Regelungen des 1969 verabschiedeten Arbeitsförderungsgesetzes.

Dies alles vollzog sich innerhalb der herkömmlichen Bildungsstrukturen. Erwachsenenbildung war nach dem Muster schulischer Bildung konzeptualisiert, eben „Volkshoch-

schule“ als Bildungseinrichtung für Erwachsene. In unserem Zusammenhang ist daran vor allem das interessant, was in diesem Konzept nicht thematisiert wird: die Integration von Lernprozessen in die Arbeits- und Lebenszusammenhänge der Erwachsenen. So wenig schulische Bildung als Teil eines Gesamtsozialisationsprozesses von Kindern und Jugendlichen, sondern vielmehr als von der Lebenswelt separierte Unterweisungsveranstaltung begriffen wurde, so wenig war für die Erwachsenenbildung der prozessuale Zusammenhang mit Arbeits- und Lebenswelt konstitutiv.<sup>2</sup> Weiterbildung als integraler Teil einer „Erwachsenensozialisation“ war in dieser Zeit noch kein wissenschaftlich-analytisches, geschweige denn ein institutionelles Konzept (vgl. Kohli 1984: 124 ff.). E. Schmitz bringt die Weiterbildung dieser Phase auf den Begriff: „Erwachsenenbildung als ein spezifischer Typus pädagogischer Interaktion (wird) theoretisch gefasst als ein außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis angesiedelter, aber auf diese intentional bezogener kommunikativer Prozess der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit“ (Schmitz 1984: 95).

Die Einschränkung des beruflichen Lernens Erwachsener auf außerhalb der Lebens- und Arbeitspraxis angesiedeltes, formalisiertes, institutionell definiertes oder - wie die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates formulierte - „organisiertes Weiterlernen“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 51) lässt sich als bildungsstrukturelle Entsprechung zum sozio-ökonomischen Rahmen begreifen. Wesentliche Voraussetzungen für die Wirksamkeit einer institutionell definierten, hochgradig formalisierten beruflichen Weiterbildungspraxis liegen in der Prognostizierbarkeit der beruflichen Anforderungen und in einer von der Arbeitsorganisation her limitierten Nachfrage nach Weiterbildung. Beide Bedingungen scheinen in den 60er und 70er Jahren in der Bundesrepublik jedenfalls so weit zugetroffen zu haben, dass es nicht zu gravierenden Friktionen zwischen Weiterbildungsangeboten und -nachfrage gekommen ist:

---

2 Das heißt nicht, dass nicht sowohl die Arbeit als auch das Privatleben wichtige Bezüge für die Angebote der Erwachsenenbildung abgaben. Weiterbildung als „Lebenshilfe“ und als berufliches Anpassungs- und Fortkommensvehikel gehören als zentrale Bezugspunkte in die traditionelle Weiterbildung hinein.

- Der ökonomische und technische Strukturwandel vollzog sich so moderat, dass man ihm mit den Weiterbildungsangeboten nachkommen konnte. Berufliche Anpassungsfortbildung und Umschulung in neue Berufe in großer Zahl erfüllten gerade Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre eine wichtige arbeitsmarkt- und strukturpolitische Funktion (vgl. Baethge u.a. 1976). Man wusste bis zu einem gewissen Grade, wen man wohin um- oder weiterqualifizieren musste, um Beschäftigten die Anpassung an neue Arbeitsformen und –anforderungen zu ermöglichen und/oder Arbeitskräften aus niedergehenden Branchen eine neue berufliche Existenz zu verschaffen (etwa Bergleute zu Krankenpflegern oder Stahlarbeiter zu Elektromonteuren).
  
- Die von den Arbeitsprozessen her begründete Limitierung der Nachfrage lässt sich zum einen damit erklären, dass sich für große Beschäftigungsbereiche die qualifikatorische Anpassung im Arbeitsprozess selbst vollzog – man denke etwa an die ganze handwerkliche Tradition des en passant-Lernens - und dass für noch größere Bereiche eine qualifikatorische Weiterentwicklung nicht erforderlich zu sein schien. In der Phase der tayloristisch-fordistischen Arbeitsorganisation in der Industriegesellschaft herrschte ein eher „bildungsfeindliches Menschenbild“, das lebenslanges Lernen als Mittel zur Verbesserung der Lage der Arbeitenden (Ehrke 2000: 114) nicht vorsah.
  
- Tatsächlich wird man mit guten Gründen behaupten können, dass ein Konzept lebenslangen Lernens, selbst wenn es schon in den Bildungsreformdebatten der frühen 70er Jahre (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972) postuliert wurde, als praktische Organisationsperspektive für Weiterbildung in den Betrieben erst wirksam werden konnte, als der Taylorismus als Arbeitsorganisationskonzept seine Dominanz eingebüßt hatte. Oder anders formuliert: In den Bereichen der Erwerbsarbeit, in denen tayloristische Prinzipien die Arbeitsorganisation immer noch prägen, dürfte auch heute ein Konzept arbeitsintegrierten Lernens nicht oder allenfalls in schmalen Ansätzen anzutreffen sein.

Wir sind aus zwei Gründen so ausführlich auf die Vergangenheit der 60er und 70er Jahre eingegangen. Zum einen stabilisierte sich in dieser Phase der institutionelle Rahmen

formalisierter Weiterbildung bzw. wurde er ausgebaut, der heute noch große Bereiche der beruflichen Weiterbildung prägt; vor dem Hintergrund seiner sozio-ökonomischen Bedingungen lässt sich das Neue der gegenwärtigen Situation besonders gut herausarbeiten. Zum anderen verfestigte sich in dieser Zeit ein Weiterbildungsbewusstsein, das bis heute das Weiterbildungsverhalten großer Teile der Bevölkerung bestimmen dürfte und für unsere Repräsentativbefragung deswegen einen wichtigen Bezugspunkt darstellt.

In den 80er und 90er Jahren hat sich der sozio-ökonomische Bedingungsrahmen für berufliche Weiterbildung so fundamental gewandelt, dass ein Paradigmenwechsel in Weiterbildungskonzept und -organisation unabweisbar erscheint, ohne dass er freilich bereits vollzogen wäre. Der sozio-ökonomische Wandlungsprozess kann hier nicht im einzelnen nachgezeichnet, allenfalls seine wichtigsten Merkmale stichwortartig (und dementsprechend etwas plakativ) benannt werden (vgl. dazu ausführlich Baethge/Schiersmann 1998).

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 über das Internet – haben zu einer Reorganisation der betrieblichen Abläufe und Handlungskoordination, zu einem Umbau des Produktionsmodells in den Betrieben und Unternehmen geführt. Die Richtung dieses (noch nicht abgeschlossenen) Wandels lässt sich als Weg von einer „funktions- und berufsbezogenen zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1998a) beschreiben. In ihr werden die traditionellen Muster der Zuordnung von beruflichen Qualifikationen zu Arbeitsfunktionen teils dynamisiert, teils ganz aufgelöst, um über eine an der Logik von Geschäftsprozessen orientierte betriebliche Ablauforganisation eine höhere Innovationsfähigkeit, Flexibilität und Reagibilität gegenüber Marktentwicklungen und Kundenansprüchen zu gewinnen.

Die Folgen dieser Entwicklung für das berufliche Verhalten und die berufliche Kompetenz sind gravierend.<sup>3</sup> Zunehmende Dynamisierung der Arbeitsorganisation, verstärkte Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung sowie die Stärkung von Gruppenarbeit und querfunktionaler Kooperation lösen die berufstypischen Aufgabenprofile auf und erhöhen die Anforderungen an Flexibilität, Selbständigkeit, Selbstorganisation, an Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich, schaffen in diesem Sinne neue Profile beruflichen Verhaltens.

Mit der betrieblich-arbeitsorganisatorischen Dynamisierung korrespondiert diejenige auf dem Arbeitsmarkt: Hatte man früher selbst in Zeiten eines beträchtlichen sektoralen und beruflichen Strukturwandels noch relativ gute Anhaltspunkte für Berufs- und Tätigkeitsfelder, auf die hin man aus- und weiterbilden konnte, so lösen sich jetzt auch diese relativen Sicherheiten weiter auf. Die zunehmende Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklungen auf den Produkt- und Arbeitsmärkten lässt die Ziel- und Adressatengenauigkeit von beruflichen Weiterbildungsangeboten weiter schrumpfen. Selbst die Definitionsfähigkeit von zukunftssträchtigen Qualifikationen unterhalb komplexer Berufsprofile nimmt angesichts des beschleunigten Wissensverschleißes weiter ab.

Es ist diese Situation, die für die berufliche Weiterbildungsorganisation und das individuelle Weiterbildungsverhalten neue Anforderungen setzt. In Bezug auf die Weiterbildungsorganisation lässt sich in den 90er Jahren eine Entwicklung beobachten, die wir als Tendenz zu „prozessorientierter beruflicher Weiterbildung“ charakterisiert haben (Baethge/Schiersmann 1998). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Weiterbildungsangebote enger an situativen Bedarfen und Bedürfnissen ausrichtet, arbeitsintegriertes Lernen systematisch einzubeziehen und auszubauen sucht und insgesamt dem informellen Lernen einen hohen Stellenwert zuspricht. Dies bedeutet keinen Abschied von institutionalisierter und formalisierter Weiterbildung, aber selbst diese wird neu justiert und

---

3 Es ist selbstverständlich, dass wir von Durchschnittstendenzen, auf welche die Betriebe in ihren Organisationskonzepten reagieren, nicht aber von einer Realität reden, die für alle Beschäftigten bereits eingetreten wäre oder in kurzer Zeit eintreten würde. Wir gehen aber davon aus, dass diese Tendenzen zunehmend für die betriebliche Arbeitsorganisation strukturbestimmend sein werden.

näher an betrieblichen und individuellen Bedürfnissen orientiert. Man kann diese Entwicklung als Weg von einer *stärker angebots-* zu einer *stärker nachfrage-orientierten Weiterbildungspraxis* interpretieren.

Erfolgreich kann eine in diesem Sinne *prozessorientierte berufliche Weiterbildung* nur sein, wenn die Subjekte der Weiterbildung, die Beschäftigten, mitspielen. Dies wiederum gelingt am ehesten, wenn sowohl auf der Ebene der Organisation als auch der Individuen drei Anforderungen reflektiert werden:

- *Weiterbildungsplanung und -steuerung wird als Anforderung zunehmend und unabdingbar subjektiviert*, d. h. 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 Biografie und Biografieplanung*, nicht nur im Sinne der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinne von Beschäftigungssicherung, Statuserhalt 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.

Die subjektiven Kompetenzen und das je individuelle Verhältnis zum beruflichen Lernen im Erwachsenenalter, das ein solches Konzept „prozessorientierter Weiterbildung“ voraussetzt, sind nicht einfach als gegeben zu unterstellen. Wieweit sie gegeben sind und bei welchen Gruppen von Beschäftigten mehr, bei welchen weniger, und wovon ihr Gegebenheit abhängig ist, ist Gegenstand unserer Untersuchung. Der Unterschied im Bildungsbewusstsein gegenüber früheren Zeiten besteht nicht im Begreifen der Wichtigkeit von Weiterbildung für die berufliche Existenz und Zukunft. Strcelewicz/Raapke/Schulenberg (1966) zeigen als Ergebnis ihrer Studie, dass das Bewusstsein über den Zusammenhang von Bildung und sozialen Lebensmöglichkeiten in der Bevölkerung breit – wenn auch mit gruppenspezifischen Differenzen – vorhanden war. Der Unterschied liegt mehr im je individuellen Verhältnis zu organisiertem Lernen. Mochte es für die Vergangenheit gereicht haben, sich über Bildungsangebote zu informieren und sie wahrzunehmen (was freilich auch keineswegs selbstverständlich und mit vielerlei Barrieren verbunden war), so reicht ein solches gegenüber von Individuum und Institution als Nutzungsverhältnis unter den gegenwärtigen Bedingungen lebenslangen Lernens nicht mehr. Vielmehr ist eine ständige Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenz in der Perspektive subjektiver beruflicher Optionen und struktureller Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt gefragt, um berufliche Lernerfordernisse selbständig zu definieren und ihre Realisierung zu organisieren. Was der Deutsche Bildungsrat 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen noch formulieren konnte, dass nämlich Weiterbildung „immer nur als ein orientierendes Prinzip zu verstehen“ und „keineswegs gemeint (sei), dass das Lernen zum beherrschenden Lebensinhalt werden soll“ (Deutscher Bildungsrat 1972: 51), könnte in der impliziten Entgegensetzung von Leben und Lernen heute zum Problem werden. „Lernen – ein Leben lang“<sup>4</sup> bedeutet mehr als nur „orientierendes Prinzip“; es heißt Lernen als integralen Bestandteil des Lebens und Arbeitens zu begreifen. Die Formulierung ist freilich ambivalent. Soll Erwachsenenlernen nicht zu einem fremdbestimmten Zwangsverhältnis werden, sind Organisationsformen des Lernens zu

---

4 Titel des „Forum Bildung“ (2001).

schaffen, die Selbsttätigkeit und Selbstorganisation nicht nur vom Individuum fordern, sondern auch zulassen und ermöglichen.

Vor dem skizzierten Hintergrund will die Untersuchung klären, wie das Bildungsverhalten und Bildungsbewusstsein der erwachsenen Erwerbstätigen sich heute darstellt, welches die Lernkontexte sind, in denen sie vor allem ihre Erfahrungen machen, welche Bereitschaft und Kompetenzen für selbstorganisiertes Lernen sich beobachten lassen, und in welchen Dimensionen sie den Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen, Erwerbsarbeit und sozio-ökonomischem Rahmen sehen. (Hier ist die alte Frage nach dem Bildungs- als Gesellschaftsbewusstsein wieder aufgenommen.) Es geht also vor allem um das „Wie“ des Erwachsenenlernens, nicht so sehr um das „Was“, die Inhalte des Lernens, und um die Beantwortung der beiden Fragen, ob und in welchem Maße ein zukunftsweisendes Lernbewusstsein (im angegebenen Sinn) in der Bevölkerung verbreitet, von welchen Faktoren es abhängig ist und wie es sich auf die Bevölkerungsgruppen verteilt. Die Beantwortung dieser Fragen würde helfen, Problemzonen zu identifizieren.

Wir gehen davon aus, dass Bildungsbewusstsein und Kompetenz für lebenslanges Lernen sowohl durch sozialstrukturelle Faktoren, biografische Erfahrungen und Selbstkonzepte als auch durch aktuelle Beschäftigungs- und Lebenssituationen geprägt werden. Auf dem Hintergrund der aktuellen Forschungsliteratur und nach ausgiebigen Diskussionen mit Experten<sup>5</sup> lassen sich grob folgende Faktoren, Erfahrungen und Reflexionsbereiche benennen, die wir in der Untersuchung berücksichtigt haben:

- *Bildungsbiografie und vorberufliche Sozialisation*: Bildungserfahrungen (auch im Sinne von Erfolg/Misserfolg) und Sozialisationsprozesse in Schule und Familie haben immer schon Impulse im Umgang mit Bildungsangeboten und berufsbezogenen Lernprozessen gesetzt (vgl. Schulenberg u.a. 1978, Meulemann 1990, Köhler 1992, Deutsche Shell 2000). Insbesondere die jüngere pädagogische Literatur zum lebenslangen Lernen betont die Probleme bildungsferner Gruppen mit traditionellen Weiterbildungsangeboten (Krumm 2000, Rossbach 2000).

---

5 Insbesondere diente ein ganztätiges Colloquium mit Experten aus Wissenschaft, Unternehmen und Gewerkschaften, denen wir an dieser Stelle noch einmal für ihren hilfreichen Rat danken, einer gründlichen Überprüfung der Untersuchungskonzeption.

- *erwerbsbiografische Wechsel-, Unterbrechungs- und berufliche Lernerfahrungen:* In jüngerer Zeit haben Unsicherheiten in der Beschäftigungssituation und strukturell begründete Prozesse beruflicher Mobilität, drohender Ausschlüsse vom Arbeitsmarkt und Statuslabilität von Erwerbstätigen (Stichworte: radikaler sektoraler Strukturwandel im Osten, tiefgreifende Reorganisation in Industrie und DL-Sektor) zugenommen, für deren Bewältigung bzw. Abwehr selbst- oder fremdorganisierte berufliche Lernprozesse ein wichtiges Mittel gewesen sind (vgl. Klein 1990, Deml/Struck-Möbbeck 1998, Karr 1999, Dombois 1999, Knuth u.a. 2001).
  
- *Wahrnehmung des sozio-ökonomischen Wandels im Hinblick auf die eigene Lebensführung und Berufssituation:* Der rasante Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft geht an den Individuen nicht spurlos vorbei und thematisiert in besonderem Maße das Gefühl von Fremd- und Selbstbestimmtheit des eigenen Handelns. Dies könnte - vermittelt über das Selbstkonzept (Jerusalem/Schwarzer 1995) - den Umgang mit (beruflichen) Lernprozessen erheblich - negativ wie positiv - beeinflussen (vgl. Kauffeld/Grote 2000).
  
- *Aspirationsniveau in der Arbeit und persönliche Lebensperspektiven:* Aus früheren Untersuchungen wissen wir, dass die Ansprüche, die Individuen an ihre Arbeit stellen, und die Perspektiven, die sie mit ihrem Leben verbinden, Aktivität und Lerninitiative freisetzen (vgl. Baethge u.a. 1988; Baethge 1991).
  
- *aktuelle Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen:* In diesem Zusammenhang geht es um die im engeren Sinne organisatorische Gestaltung, den informationstechnischen Modernisierungsgrad der Arbeit sowie die allgemeinen Bedingungen des betrieblichen Beschäftigungsverhältnisses und die mit ihnen verknüpften Lernmöglichkeiten und -anreize. Dass eine auf Enttaylorisierung angelegte Arbeitsgestaltung Lernen ermöglicht, ist spätestens seit den einschlägigen Arbeiten aus dem Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie bekannt (Baitsch 1998, Bergmann 1994, Skell 1994, Frieling 1999, Aichner/Kannheiser 1999). Wir leiten daraus die Hypothese ab, dass sie sich auch insgesamt auf die Kompetenz zu lebenslangem Lernen auswirken - in welchen Momenten, wird genauer zu prüfen sein (vgl. Abschnitt 4).

## 1.2. Zur Anlage, Durchführung und Auswertung der Untersuchung

Die aufgeworfenen Fragen lassen sich beim gegenwärtigen Stand der Weiterbildungs-forschung für die Bundesrepublik nicht durch Rückgriff auf repräsentative Daten beant-worten. Zwar sind repräsentative Erhebungen zum individuellen Weiterbildungsverhalten in Deutschland nichts grundsätzlich Neues. Eine Reihe von periodisch wiederholten Individualbefragungen (Mikrozensus, Sozio-ökonomisches Panel, Berichtssystem Wei-terbildung) widmen sich diesem Thema.<sup>6</sup> Sie konzentrieren sich aber im Wesentlichen auf die Untersuchung der Beteiligung an formalisierter Weiterbildung d. h. an kurs- oder lehrgangsförmig gefassten Maßnahmen in betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen und den Motiven dafür. Dies gilt selbst unter der Maßgabe, dass sich ein Teil dieser Erhebungen in jüngerer Zeit ansatzweise an einem weiter gefassten Konzept beruflicher Weiterbildung orientiert, das auch „weichere“, d. h. nicht oder we-nig formalisierte Lernprozesse wie z. B. arbeitsintegriertes Lernen, Selbststudium per Fachliteratur oder den Besuch von Fachmessen einschließt (vgl. Berichtssystem Weiter-bildung VIII, 2001). Die dazu vorgestellten Ergebnisse, die sich nicht zuletzt in einer hochgetriebenen Weiterbildungsquote ausdrücken, werfen aber eine Reihe neuer Fragen auf.<sup>7</sup> Insbesondere bleiben die Art der Lernerfahrungen, Lernpräferenzen, Lernmotiva-tionen und –dispositionen wie auch die Initiative und Aktivität, die die Individuen an den Tag legen, im Dunkeln – von dem Einfluss, den biografische Lern-, Erwerbs- und Arbeitserfahrungen ausüben, ganz zu schweigen.

Um die Vergleichbarkeit zu anderen Untersuchungen zu gewährleisten, wurden in unse-re repräsentative Sichtprobe Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren einbezogen.

---

6 Das Berichtssystem Weiterbildung erscheint seit 1979 regelmäßig im Auftrag des Bundesministe-riums für Bildung und Forschung. Die Mikrozensus-Befragung über berufliche Fortbildung und Um-schulung wurde von 1970 bis 1996 alle zwei Jahre durchgeführt. Seit 1996 erfolgt die Befragung jährlich. Das SOEP führt seit 1984 jährlich Längsschnittuntersuchungen in Form von Wiederho-lungsbefragungen durch. Daneben erheben das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das In-stitut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Daten zur Weiterbildung. Für einen detaillierten Überblick zu weiteren Informationsquellen zur Weiterbildung vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VII. S. 2 f.

7 So verweisen die Autoren des jüngsten Berichts auf den Sachverhalt, dass bei einer hohen Quote derjenigen, die sich in arbeitsintegrierten Lernformen bewegt hatten, die Ansicht vorherrschte, es habe sich eher um Arbeit als um Lernen gehandelt (vgl. Berichtssystem Weiterbildung VIII).

Die bundesweite Untersuchung war als *Random-Route-Stichprobe*<sup>8</sup> angelegt. Die Auswahl der Befragungspersonen erfolgte durch eine mehrfach geschichtete, mehrstufige Zufallsstichprobe auf der Basis von vorgegebenen Adressen.

Nach Korrektur des Bruttoansatzes von 9153 Adressen um 1553 Haushalte, in denen keine Zielperson existierte (stichprobenneutrale Ausfälle), verblieb eine Bruttostichprobe von 7600 Personen. Weitere Einschränkungen (1347 mal wurde niemand angetroffen, 2194 mal kam es zu Ausfällen durch Verweigerung, Krankheit der Zielperson) führten zu einer Nettostichprobe von 4052 realisierten Interviews, was einer Nettoquote von 53,3% entspricht (Tab. 1.1). Diese Vorgehensweise führte zu einer Stichprobe der abzubildenden Grundgesamtheit, deren Repräsentativität durch Vergleiche mit anderen Erhebungen bestätigt wird.<sup>9</sup>

Zwei Drittel der Interviews wurden in den alten Bundesländern, ein Drittel in den neuen Bundesländern durchgeführt. Die Interviews waren hoch standardisiert; mit wenigen Ausnahmen wurden geschlossene Fragen gestellt. Die Befragung fand computergestützt als *Computer Assisted Personal Interview* statt. Dieses Verfahren vermindert die Fehlermöglichkeiten des Interviewers mit Hilfe der automatischen Filterführung durch den Fragebogen erheblich (Ausblendung bestimmter Fragen nach vorgegebenen Kriterien). Es erlaubte darüber hinaus, bestimmte Fragen bzw. Fragenkomplexe bei Personen zu überspringen, die keine oder allenfalls weit zurückliegende Erfahrungen in dem entsprechenden Gegenstandsbereich (z. B. Berufserfahrungen) besaßen.

---

8 Unter einer Random-Route-Stichprobe versteht man eine Zufallsauswahl in einer räumlich verteilten Grundgesamtheit, bei der für jedes Element, das zur Bildung der Stichprobe herangezogen wird, eine angebbare Wahrscheinlichkeit besteht, in die Auswahl zu gelangen. Die Zufällsmäßigkeit der Auswahl sichert die Unverzerrtheit der Auswahl. Vgl. auch die Definition zur „Zufallsauswahl“ in: Lexikon zur Soziologie: Fuchs-Heinritz/Lautmann u.a., S. 758.

9 Ein Vergleich mit den ALLBUS- und Mikrozensus-Daten ergibt in bezug auf wesentliche personenbezogene Merkmale (Geschlecht, Familienstand, Schulabschluss, Berufsausbildung) ähnliche Ergebnisse.

**Tab. 1.1: Ausfälle und realisierte Stichproben**

	Anzahl		in % von Bruttoansatz		in % von Bruttostichprobe
<b>Bruttoansatz gelistete Adressen</b>	9153		100,0		
<b>Stichprobenneutrale Ausfälle keine Zielperson im Haushalt</b>	1553		-17,0		
<b>Bruttostichprobe niemand angetroffen</b>	7600				100,0
<b>Ausfälle</b>	1347		-14,7		-17,7
<b>Ausfälle</b>	2194		-24,0		-28,9
<b>davon:</b>					
- Zielperson nicht erreichbar		296		3,2	
- Zielperson krank/nicht i.d. Lage		73		0,8	
- Zielperson verweigert		1731		18,9	
- Zielperson spricht nicht Deutsch		94		1,0	
<b>realisierte Interviews</b>	4059		44,3		53,4
<b>nicht bearbeitet</b>	7		0,1		0,1
<b>Nettostichprobe</b>	4052		44,3		53,3
<b>Ausfallquote</b>			55,7		46,7

In der Untersuchung arbeiten wir – was die Weiterbildungs- und beruflichen Lernerfahrungen anbelangt – mit anderen Zeithorizonten als denen, die in der publizierten Weiterbildungsberichterstattung ausgewiesen werden. Ein Vergleich zwischen unseren Befunden und den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung für das Jahr 2000 über die Teilnahme an formalisierter Weiterbildung nach wesentlichen soziodemografischen Merkmalen zeigt praktisch durchgängig (Vgl. Tab. 1.2) höhere Teilnahmequoten in unserem Sample. Dies lässt sich dadurch erklären, dass wir die Aktivität der letzten drei Jahre abgefragt haben, während das Berichtssystem nur die Aktivität für das zurückliegende Jahr ausweist.

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse erfolgte als mehrstufiger Prozess, der sich von Plausibilitätskontrollen und Bereinigung des Datensatzes über die Konstruktion komplexer Indizes für einzelne Gegenstandsbereiche bis hin zu bi- und multivariaten Analysen von Zusammenhängen erstreckte. Dort, wo wir Indizes als Summenscores aus eigens entworfenen oder andern Orts erprobten Skalen gebildet haben, haben wir die Daten einer internen Konsistenzprüfung (nach Cronbachs Alpha) unterzogen. Die Stärke signifikanter Korrelationen zwischen zwei Merkmalen haben wir je nach Skalenniveau mit unterschiedlichen Verfahren berechnet. Hier gilt, dass wir zur Prüfung ordinalskalierten Daten die Korrelation nach Kendall-Taub (K-T), bei nominalskalierten und

bei gemischten, d. h. nominal- und ordinalskalierten Daten, in aller Regel die Korrelation Cramers-V zugrunde gelegt haben (Bortz 1999, Schnell u.a. 1996, Kühnel 2001). Zur besseren Einordnung der Befunde haben wir – wie aus dem weiteren Text ersichtlich - eigene Bezeichnungen für die Stärke von Zusammenhangsmaßen eingeführt. Wir operieren dabei grundsätzlich mit drei Stufen: *Sehr stark ausgeprägte Zusammenhänge* bezeichnen wir als *hochgradig*, *stark ausgeprägte* als *markant* und schwach ausgeprägte, gleichwohl signifikante Zusammenhänge als *moderat*.

**Tab. 1.2: Teilhabe an formalisieren Lernprozessen**

	<b>Berichtssystem Weiterbildung VIII</b>	<b>Studie "Weiterbil- dungsbewusstsein"</b>
<b>Geamtbevölkerung</b>	29%	32%
- im Alter von 19 bis 34 Jahre	31%	34%
- im Alter von 35 bis 49 Jahre	36%	38%
- im Alter von 50 bis 64 Jahre	18%	23%
<b>Niedrige Schulbildung</b>	18%	20%
<b>Mittlere Schulbildung</b>	33%	38%
(Fach-)(Abitur)	39%	46%
<b>Keine qualifizierte Berufsausbildung</b>	9%	17%
<b>Qualifizierte Ausbildung</b>	27%	32%
<b>Meister- u.ä. Abschluss</b>	42%	48%
(Fach)Hochschulabschluss	43%	50%
<b>Erwerbstätige</b>	40%	39%
- dar. Arbeiter	24%	25%
- dar. Angestellte	46%	44%
- dar. Beamte	60%	71%
- dar. Selbständige	43%	37%
- dar. Männer	42%	40%
- dar. Frauen	37%	38%
<b>Arbeitslose</b>	18%	11%

## 2. Lebenslanges Lernen: Kontexte und Kompetenzen

Wie hängen Lernkontexte als Felder individueller Lernerfahrungen und Kompetenzen für lebenslanges Lernen zusammen? Die zentrale Frage des folgenden Kapitels enthält unter den Bedingungen prozessorientierter Weiterbildung und der sie begründenden sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen eine spezifische Stoßrichtung. Der Kern der Frage zielt darauf, *wieweit unterschiedlich stark formalisierte Lernkontexte, insbesondere informelles Lernen, mit den stark auf Selbststeuerung und Selbstorganisation zielen-*

*den Kompetenzen verbunden sind.* Die Spezifik dieser Fragestellung ist zunächst zu erläutern.

Die neuere Debatte über lebenslanges Lernen hat nicht zufällig den Blick dafür geöffnet, dass sich Lernen nicht allein in den eigens dafür institutionalisierten Einrichtungen vollzieht, sondern dass informellen und nicht-formalisierten Lernprozessen (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000) eine zunehmende Bedeutung zukommt. Diese gehen nicht mehr im traditionellen Verständnis von Weiterbildung auf, sondern verweisen mit ihren je spezifischen Anlässen, Inhalten und Formen, ihren unterschiedlichen Zeit- und Gelegenheitsstrukturen auf ein diffuses Feld von Lernmöglichkeiten, über dessen Potentialität wir mehr Vermutungen als gesicherte Informationen haben. Zu diesen Formen des Lernens zählen sowohl arbeitsintegrierte, mehr oder minder beiläufige und non-formale arbeitsnahe Lernprozesse, die sich im Rahmen einer „community of practice“ (Faust/Holm 2001) vollziehen, als auch in der Freizeit („Lernen im sozialen Umfeld“) angesiedelte Lernaktivitäten (Livingston 1999).

Insbesondere für Menschen, die aus welchen Gründen auch immer bildungsfern oder nur -ungewohnt sind, gilt informelles Lernen bzw. das Anknüpfen an Lernerfahrungen im unmittelbaren Arbeits- und Lebenskontext als wegweisend auch für die Konzeption von formalisierten Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Forum Bildung 2001).

Die diskurstheoretische Verallgemeinerung von Lernkontexten auf beinahe alle gesellschaftlichen Handlungsfelder hat das Verdienst, darauf hingewiesen zu haben, dass außerhalb der Bildungsinstitutionen fast überall auch gelernt wird bzw. sich Alltagssituationen nach dem Grad ihrer Lernförderlichkeit codieren lassen. Allerdings hat der Diskurs über die Bedeutung des informellen Lernens die Schwachstelle, dass bis heute der Nachweis fehlt, dass die unterschiedlichen Lernkontexte letztlich für eine gleiche oder doch zumindest gleichwertige Qualität der individuellen Kompetenzentwicklung stehen. Ohne diesen Nachweis könnte der Informalitäts-Diskurs schnell auf die altväterliche Weisheit zurückfallen, dass das Leben der beste Lehrmeister sei.

Die berufspädagogische, arbeits- und lernpsychologische wie auch -soziologische Forschung ist sich keineswegs sicher, was und wie viel an Kompetenzen in den jeweiligen informellen Lernkontexten erworben werden kann (Achtenhagen/Lempert 2000, Reetz/Tramm 2000). Dabei geht es bei dem „Was“ des Gelernten nicht in erster Linie um fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten als vielmehr um die Kernkompetenzen für lebenslanges Lernen, um jene kognitiven, kommunikativen, reflexiven und motivationalen Kompetenzen, die zur Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernen im Sinne eines individuellen Wissensmanagement befähigen. Zu diesen Kompetenzen tragen nach jüngsten Forschungsergebnissen die traditionellen (formalisierten) Bildungsinstitutionen wenig bei (Reinmann-Rothemaier/Mandl 2000): Nach der von Baitsch (1998) vorgelegten Bilanz pädagogischer, psychologischer und soziologischer Studien können die für die Lernkompetenzen unerlässlichen kognitiven, sozialen und motivationalen Fähigkeiten jedoch auch nach der Schul- und Ausbildungszeit entwickelt werden und informelle Lernprozesse in der Erwerbsarbeit und im Privatleben demzufolge durchaus Schwächen des Bildungssystems kompensieren.

Um in der hier thematisierten Weise den *Zusammenhang von Lernkontexten und Lernkompetenzen* rekonstruieren zu können, haben wir Lernerfahrungen nach unterschiedlichen Kontexten erhoben und sie dann mit den Lernkompetenzen in Beziehung gesetzt. Dieser Rekonstruktion des *Zusammenhangs von Lernkontexten und Lernkompetenzen* war ein stufenweise vollzogener Prozess vorgeschaltet: In diesem wurden zunächst die Lernkontexte unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten systematisiert und die damit jeweils verbundenen Lernerfahrungen ausgeleuchtet (Abschnitt 2.1.). Zugleich haben wir die zentralen Indikatoren für die Lernkompetenz entwickelt (Abschnitt 2.2.). Schließlich haben wir die Beziehungen untersucht, die zwischen den Dimensionen der Lernkompetenz, anderen Indikatoren des Lernbewusstseins sowie den Lernkontexten bestehen (Abschnitt 2.3.).

## 2.1. Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lernkontexten

„Als Erwachsener lernt man überall“ - an dieser Binsenweisheit wie auch an den in der einschlägigen Literatur gehandelten Formen bzw. Gelegenheiten formalisierten und informellen Lernens orientierten wir uns bei der Auswahl der Lernaktivitäten, zu denen wir jeweils das Urteil darüber, wie viel oder wie wenig man in dem jeweiligen Lernkontext als Erwachsener gelernt habe, sowie eine Einschätzung, in welchem dieser Felder man für den Beruf am meisten gelernt habe, abgefragt haben.

Die Antworten darauf haben wir schwerpunktmäßig nach drei Lernformen ausgewertet: *formalisierte* Weiterbildung, *informelles* „Lernen in der Arbeit“ und „Lernen im privaten Umfeld“. Das Lernen mit *traditionellen* (Fachbücher/-zeitschriften, Anschauen von Informationssendungen im Fernsehen) und *modernen Medien* (Experimentieren am PC/ Surfen im Internet), haben wir nach eingehender Prüfung als eigenständige Lernform („*mediales Lernen*“) gefasst (Tab. 2.1).<sup>10</sup>

Auf diese Weise haben wir entlang dem Kontinuum „formalisiert - informell“ vier zentrale Lernkontexte unterschieden:

- formalisiert,
- medial,
- arbeitsbegleitend und
- privates Umfeld.

---

10 Maßgeblich dafür waren sowohl inhaltliche als auch methodische Gesichtspunkte: Diese Formen des Lernens sind zumeist nicht eindeutig der Privat- bzw. Arbeitssphäre zuzurechnen, weisen zwar keinen hohen Grad formaler Organisation auf, stellen aber in Teilen eine vergleichsweise aktive und intentionale Form des Lernens dar. Darüber hinaus stellten wir bei allen medialen Aktivitäten fest, dass die individuell gemachten Angaben zu den Lernerfolgen weitgehend übereinstimmten, d.h. wer mit traditionellen Medien viel gelernt zu haben angab, tat dies tendenziell auch beim Lernen am PC. Dies sprach dafür, das Lernen mit Medien als einen eigenen Kontext zu fassen.

**Tab. 2.1: Lerngelegenheiten, Mittelwerte der Lernintensität**  
 (Skala: 1 = sehr viel gelernt; 7 = sehr wenige gelernt)  
 und Reliabilität der Kontextspezifischen  
 Lernintensitätsskalen

Lerngelegenheiten /Lernkontexte	Mittelwert	Reliabilität kontextspezifischer Lernintensitätsskalen (Cronbachs Alpha)
Besuch von betrieblichen Weiterbildungskursen	3,85	0,8287
Besuch von Kursen und Seminaren in Bildungseinrichtungen	4,01	
<b>Formalisiertes Lernen</b>		
Lesen von Fachbüchern und Fachzeitschriften	3,47	
Eigenes Experimentieren am PC	3,69	0,7517
Surfen im Internet	4,38	
Anschauen von Magazinen und Informationssendungen im Fernsehen	3,97	
<b>Mediales Lernen</b>		
Erfahrungsaustausch mit Berufskollegen	2,75	0,6834
Einweisung/Einarbeitung am Arbeitsplatz	3,07	
Alltägliche Arbeit	2,54	
<b>Arbeitsbegleitendes Lernen</b>		
Beschäftigung im Haus und Garten	4,06	0,7735
Umgang mit Kinder in der Familie	3,43	
Erfahrungsaustausch mit Freunden/ mit dem Partner	3,03	
Reisen	4,01	
<b>Privates Umfeld</b>		

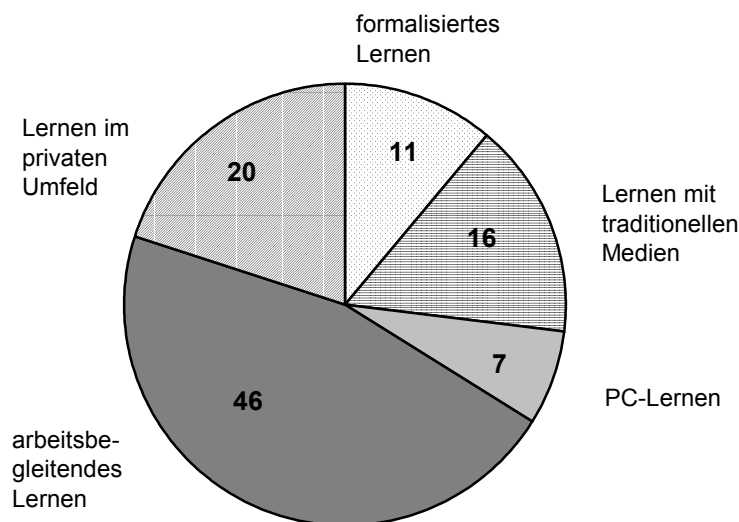
Die mit den einzelnen Aktivitäten dieses Feldes verbundenen subjektiven Vorstellungen zum Ausmaß der Lernerfahrungen als Erwachsener wiesen eine beachtliche interne Konsistenz auf, wie die Reliabilitätsprüfungen ergaben (Tab. 2.1), so dass wir Indizes zum Ausmaß des Lernens in den jeweiligen Kontexten bilden konnten. Die Auswertung der Frage zum Ausmaß der kontextspezifischen Lernerfahrungen zeigt zunächst vor allem, dass beim informellen Lernen die häufigsten Lernerfahrungen registriert werden. Dies gilt insbesondere für das arbeitsbegleitende Lernen, für das 82 % ein eher hohes Ausmaß an Lernen angeben. Demgegenüber werden sowohl das formalisierte als auch das mediale Lernen sehr viel weniger häufig als Felder genannt, wo die Befragten viel gelernt zu haben meinen (Tab. 2.2).

**Tab. 2.2: Lernintensität nach unterschiedlichen Lernkontexten**  
(Basis: kontextspezifische Durchschnittsscores)

Index	Eher viel gelernt (Wertebereich: 1.00 bis 3.99)	Eher wenig gelernt (Wertebereich: 4.00 bis 7.00)	Gesamt (N=100 %)
Formalisiertes Lernen	48%	52%	N=2521
Mediales Lernen	49%	51%	N=3773
Arbeitsbegleitendes Lernen	82%	18%	N=2978
Privates Lernen	59%	41%	N=3468

Es überrascht angesichts des hohen Ausmaßes, in dem allgemeine Lernerfahrungen als Erwachsener auf diese Felder entfallen, nicht sonderlich, dass auch in der Einschätzung des wichtigsten *beruflichen* Lernkontextes Formen des informellen Lernens weit vorn stehen: 46 % benennen das arbeitsnahe Lernen und immerhin 20 % das Lernen im privaten Umfeld als das Feld, in dem sie das meiste für ihre berufliche Entwicklung gelernt haben (Abb. 2.1). Von ebenfalls größerer Bedeutung ist das mediale Lernen, das von insgesamt 23 % benannt wird; wobei hier der größere Anteil auf das Lernen mit traditionellen Medien (16 %) entfällt, während das Lernen am PC nur von einer kleinen Minderheit (7 %) genannt wird - ähnlich wie das formalisierte Lernen (11 %).

**Abb. 2.1: Verteilung der wichtigsten beruflichen Lernkontexte**  
("am meisten gelernt") (N = 3746; Angaben in %)



Ein Teil der Kritik am informellen Lernen beruht auf der Ungewissheit über seine Qualität. Man muss die Kritik, informelles Lernen würde häufiger unerwünschte Lerneffekte hervorrufen (Reetz/Tramm 2000) nicht unbedingt teilen. Dennoch bleibt zu prüfen, worauf die vorrangige berufliche Bedeutung eines bestimmten Lernkontextes zurückgeht: Hat sie mehr damit zu tun, dass man als Erwachsener mit bestimmten anderen Kontexten überhaupt keine Erfahrungen gemacht hat bzw. machen konnte?<sup>11</sup> Oder hat sie etwas mit Unterschieden des Ausmaßes an Erfahrungen in den jeweiligen Lernumgebungen zu tun? Um den Einfluss vollständig fehlender Lernerfahrungen auszuschließen und die Bedeutung der Breite und Enge von Lernerfahrungen zu prüfen, haben wir aus den kontextspezifischen Lernindizes über einfache Kombinationen einen Index „Lernerfahrungstypus“ konstruiert; die Grundgesamtheit dafür bildeten nur die Personen, bei denen für jeden einzelnen Kontext entweder eine starke („viel gelernt) oder aber schwache („wenig gelernt“) Lernintensität festgestellt worden war. Die insgesamt 16 Kombinationen haben wir in einem weiteren Schritt, bei dem wir gleichzeitig die Lernerfahrungen in der Arbeit und im privaten Umfeld zu „informellem Lernen“ zusammengefasst haben, zu Lernerfahrungstypen verdichtet. Deren Spektrum reicht von denjenigen, die in allen Kontexten (d.h. formal, medial und informell) viel gelernt zu haben glauben, bis zu denjenigen, die in allen Lernkontexten eher wenig gelernt zu haben angeben.

Kontrastiert man diesen Index mit den Angaben zum wichtigsten Lernkontext, zeigt sich, dass die Angabe „das Meiste informell gelernt“ mitunter „nicht sehr viel“ heißt: Insbesondere von denen, die angegeben haben, dass sie nirgendwo oder ausschließlich arbeitsbegleitend und privat viel gelernt haben, wird das informelle Lernen als beruflich wichtigster Kontext bezeichnet (zu 72 % bzw. 83 %). Umgekehrt sinkt dieser Anteil deutlich bei Personen, die äußerten, in der gesamten Vielfalt der Lernkontexte viel gelernt zu haben (vgl. Abb. 2.2).

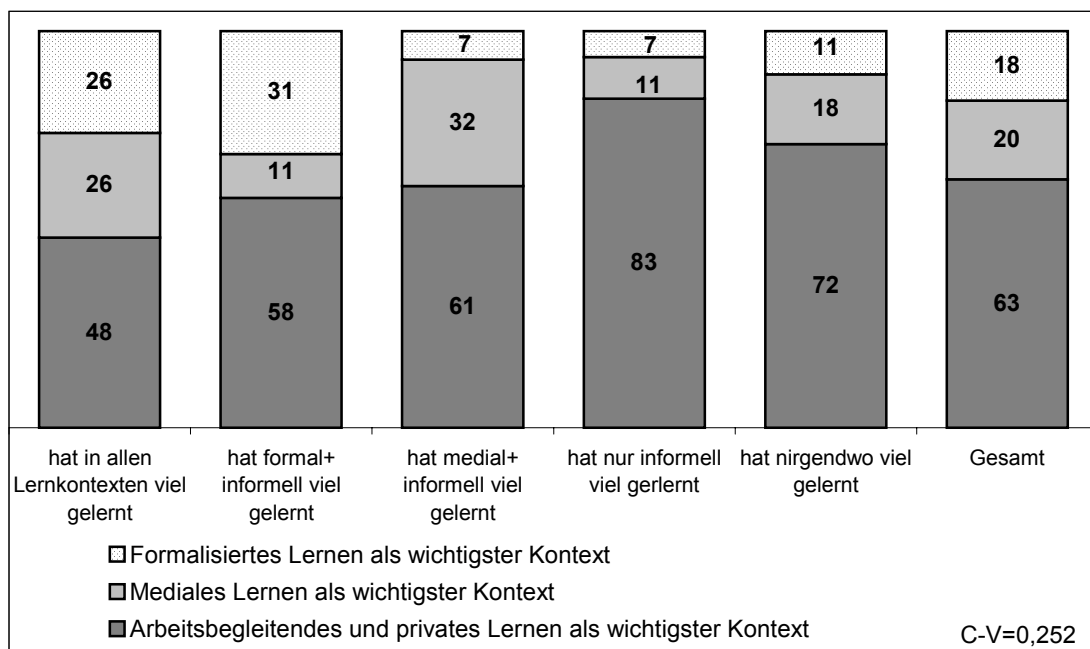
---

11 Dies lässt sich angesichts der unterschiedlichen, in Tabelle 2 für den jeweiligen Lernkontext ausgewiesenen Fallzahlen nicht ausschließen.

## 2.2. Lernkompetenz: Antizipation, Selbststeuerungsdisposition und Lerninitiative

Der Begriff von Kompetenzen für lebenslanges Lernen, den wir der Untersuchung zugrunde gelegt haben, beinhaltet unterschiedliche Dimensionen, die sich als Anforderungen definieren lassen; im wesentlichen sehen wir drei solcher Dimensionen:

**Abb. 2.2: Wichtigster beruflicher Lernkontext nach Lernerfahrungstypen**  
(Angaben in %)



Als erste Dimension der Lernkompetenz lässt sich die Fähigkeit zur biografisch-strategischen Auseinandersetzung mit Veränderungen in Arbeit und Beruf nennen. Bei zunehmender Unsicherheit auf den Produkt- und Arbeitsmärkten, steigender Obsoleszenz von Wissen und Fähigkeiten infolge erhöhter Innovationsdynamik und stärkerer Anforderungen an berufliche Mobilität (Hoffmann/Walwei 1998, Dombois 1999) werden aktive Strategien zur Sicherung der je persönlichen Beschäftigungsfähigkeit („employability“) für Statuserhalt und autonome Lebensgestaltung immer wichtiger (Sauter 2000). Wenn die „Verantwortung des Einzelnen für die Steuerung des kontinuierlichen Lernens“ (Forum Bildung 2001:9) wächst, ist die kognitive Voraussetzung dafür, dass er die Verantwortung wahrnehmen kann, die Fähigkeit, erwartbare Entwicklungen von

Anforderungen auf den Arbeitsmärkten und in der Berufswelt in ein Verhältnis zu den eigenen Qualifikationen zu setzen (vgl. die Kategorie der Metakognition bei Hasselhorn 2000) und seinen eigenen Lernbedarf zu bestimmen.

Wir bezeichnen diese Dimension der Kompetenz für lebenslanges Lernen mit *Antizipation*.

Eine *zweite Dimension* stellt die *Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen* dar. Die von uns hypothetisch unterstellte radikale Subjektivierung der Weiterbildungsplanung und -steuerung macht es notwendig, dass der Einzelne bereit und in der Lage ist, seine Weiterbildungsaktivitäten selbständig zu definieren, zu planen und zu organisieren. Diese Disposition bildet das subjektive Pendant sowohl zur nachlassenden Ziel- und Adressatengenauigkeit institutioneller Weiterbildungsangebote (Andretta 1995, Andretta/Baethge 1996) als auch zu geringer Prognosesicherheit über langfristig gültige und generalisierbare konkrete Anforderungsprofile (Bullinger/Gideon 2000). Im Kern ist diese Kompetenz eine solche zur Organisation der eigenen Berufsbiografie, für die Weiterbildung/Lernen eine zentrale Rolle spielt.

Diese Dimension der Kompetenz für lebenslanges Lernen nennen wir *Selbststeuerungs-/Selbstorganisationsdisposition*.

Die *dritte Dimension* schließlich lässt sich als Resultante aus den beiden Vorhergehenden fassen. Sie bezeichnet neben dem persönlichen Lernengagement vor allem die *Initiative und Aktivität, sich den Zugang zu Lernprozessen zu verschaffen* und bildet das Pendant zu einer stärker nachfrageorientierten Form betrieblicher Weiterbildungsorganisation (Baethge/Schiersmann 1998). Aktivität/Initiative ist in unserer Operationalisierung nicht als reine Kompetenz-, sondern eher als Kompetenzkontrollvariable konzipiert. Wir haben sie als Verbindung latenter und manifester Verhaltensgrößen erfasst, schließen aus tatsächlich vollzogener Aktivität und ihrer dominanten Begründung auf die Umsetzung von Kompetenz.

Wir haben die für diese Dimensionen der Lernkompetenz relevanten Informationen zum Lernbewusstsein und -verhalten in der Regel an unterschiedlichen Stellen des Interviews erhoben und diese dann für die Konstruktion der komplexen Indikatoren in mehreren Schritten zusammengeführt. Wir stellen die einzelnen Kompetenz-Komponenten jeweils für sich in ihren Ergebnisse vor.

### **2.2.1. Antizipation**

Es kann immer legitime Gründe dafür geben, dass Individuen sich nur begrenzt mit den dynamischen Prozessen im Feld von Arbeitsmarkt und Beruf auseinandersetzen. Beispielsweise mögen Erwerbstätige, deren Verrentung kurz bevorsteht, aufgrund ihrer spezifischen Lebenssituation weniger intensiv Aufmerksamkeit auf die Entwicklung von Arbeit und Arbeitsmarkt richten als Erwerbstätige mittleren Alters. *Antizipation* als biografisch-strategische Dimension der Lernkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, in den vergangenen und gegenwärtigen Turbulenzen von Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Arbeit die darin enthaltenen langfristigen biografischen wie auch aktuellen Lernerfordernisse zu erkennen und für das eigene Verhalten zu interpretieren, also handlungsrelevant zu machen.

In zwei Fragen haben wir die Antizipation operationalisiert: Die eine davon bezieht sich auf das *wichtigste und zweitwichtigste Moment für die Sicherung der eigenen beruflichen Zukunft* und enthielt zwei (von insgesamt vier) Antwortvorgaben, die direkt („sich ständig weiterbilden“) bzw. indirekt („immer am Ball bleiben, flexibel und mobil sein“) Weiterbildung bzw. Lernen thematisierten. Die andere Frage bezieht sich auf das Wahrnehmen von Weiterbildungsbedarf in mittelfristiger Perspektive („in den nächsten Jahren“) und thematisierte damit das Bewusstsein von Lernerfordernissen. Auf Basis der Antworten zu beiden Fragen haben wir einen Index zum Niveau der „Antizipation von Lernerfordernissen“ entwickelt, der den Grad der Verankerung von Lernperspektiven im Bewusstsein der Befragten wiedergibt. Für die Zuordnung der Antworten bzw. Antwortkombinationen (Tab. 2.3) waren folgende Gesichtspunkte maßgeblich:

**Tab. 2.3: Indexbildung**

Weiterbildungsbedarf	"ständig weiterbilden" an 1. Stelle	"ständig weiterbilden" an 2. Stelle	"immer am Ball bleiben..." an 1. Stelle	"immer am Ball bleiben..." an 2. Stelle	Keine Lernmotivation genannt
Ja	1	1	1	2	2
Nein	1	1	2	3	3
Weiß nicht	1	2	2	3	3

1 = hohes Antizipationsniveau; 2 = mittleres Antizipationsniveau; 3 = niedriges Antizipationsniveau

*Erstens* wurden die Antworten zum Moment der Zukunftssicherung als diejenigen betrachtet, die am ehesten die langfristig wirkende Verankerung wiedergeben. Sie gaben daher die Grundlage für das interne Ranking ab. *Zweitens* kann „sich ständig weiterbilden“ als ein stark ausgeprägtes Leitmotiv, „immer am Ball bleiben...“ jedoch als ein vorhandenes, in seiner tatsächlichen Stärke eher unbestimmtes Leitmotiv des Lernens angesehen werden. Das Fehlen beider Merkmale verweist hingegen auf eine schwächere biografisch-strategische Verankerung des Lernens.<sup>12</sup>

*Drittens* dienten die Antworten auf die Bedarfsfrage der nachgeordneten Überprüfung und Korrektur des bisherigen Rankings. Maßgeblich für die Korrekturen war die Überlegung, dass sich handlungsrelevante Bedeutungszumessung von Lernen eher in Ja- als in Nein-Antworten, am wenigsten aber in „Weiß nicht“-Antworten äußert. Dies Vorgehen enthielt darüber hinaus auch Abwägungen darüber, wie die Kombinationen in Relation zueinander zu bewerten sind.<sup>13</sup>

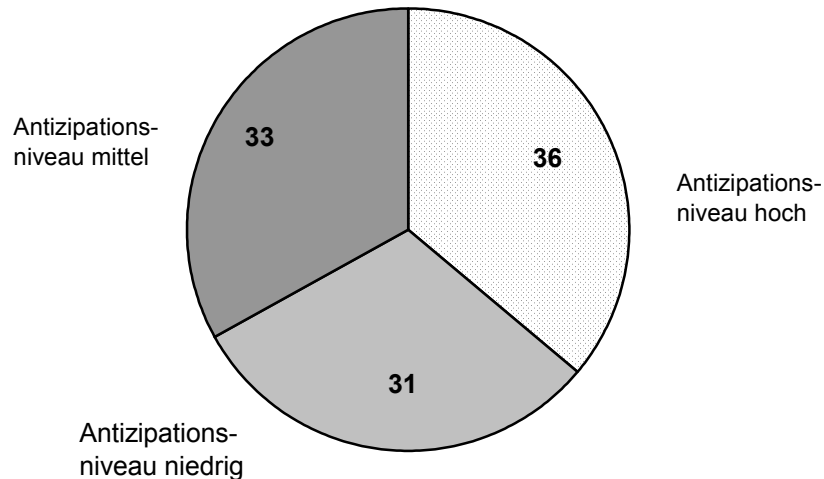
Setzt man die in der Diskussion gehandelten Maßstäbe an das lernbezogene Reflexionsvermögen als Maßstab an, so wirkt die Verteilung nach Antizipationsniveaus eher ernüchternd: Nur gut ein Drittel (36 %) der von uns Befragten weisen ein hohes Niveau der Antizipation von Lernerfordernissen aus, d.h. geben in ihren Antworten zu erkennen, dass sie der Weiterbildung bzw. dem beruflichen Lernen eine bedeutsame Rolle in

<sup>12</sup> Unterhalb dieser Rangordnung ist ein an zweiter Stelle genanntes Merkmal als weniger handlungsleitend anzusehen als in dem Fall, in dem es an erster Stelle genannt wird.

<sup>13</sup> So haben wir beispielsweise die Nennung des Merkmals „sich ständig weiterbilden“ an 1. Stelle so hoch gewichtet, dass selbst die „weiß nicht“-Antwort zu keiner Abstufung führte.

ihrer Biografieplanung und -steuerung zuweisen. Umgekehrt lässt ein Drittel (33 %) auf niedrigem Antizipationsniveau an keiner Stelle erkennen, dass Lernen als Bezugspunkt eigener biografischer Kalküle und Reflexionen eine besondere Rolle spielt (Abb. 2.3).

**Abb. 2.3: Antizipation von Lernerfordernissen nach Niveau (N=2977; Angaben in %)**



### 2.2.2. Selbststeuerungsdisposition

Als zweiten Aspekt der Kompetenz zu lebenslangem Lernen hatten wir die Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstorganisiertem und eigenverantwortlichem Lernen identifiziert; sie lässt sich als Kombination kognitiver und motivationaler Faktoren begreifen (Reinmann-Rothemaier/Mandl 2000). Wir haben deshalb in der Untersuchung die kognitive und motivationale *Disposition zu selbstgesteuertem Lernen* erhoben:

Die Selbststeuerungsdisposition wurde auf einer 7-stufigen Skala über eine Palette von insgesamt sieben Fragen erfasst (Tab. 2.4), die größtenteils in anderen Untersuchungen erprobt worden sind. Die Prüfung ergab eine gute interne Konsistenz der Skala (Cronbachs Alpha= 0,7980).

**Tab. 2.4: Skala Selbststeuerungsdisposition**  
(Skalenwerte von 1 (trifft vollständig zu) bis 7 (trifft gar nicht zu)  
bis 7 (trifft gar nicht zu)

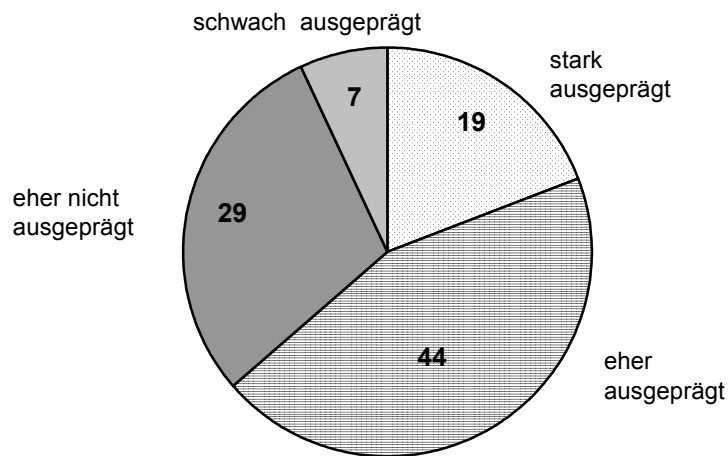
Items	1	2	3	4	5	6	7
Ich eigne mir lieber neue Kenntnisse an als mich mit Dingen zu beschäftigen, die ich schon beherrsche.	19%	20%	22%	19%	9%	5%	5%
Beim Lernen bin ich in der Regel sehr erfolgreich.	12%	28%	25%	21%	8%	4%	2%
Einen großen Teil meiner Zeit verbringe ich damit, Neues zu lernen.	5%	13%	18%	22%	17%	14%	11%
Ich kann eine Vielzahl von Weiterbildungen nachweisen, zu denen mich niemand verpflichtet hat.	10%	13%	14%	15%	11%	13%	24%
Ich bin beim Lernen auch dann bei der Sache, wenn ich wenig Anerkennung von anderen dafür bekomme.	21%	24%	24%	15%	8%	4%	4%
Ich verfolge regelmäßig die Fachzeitschriften in meinem Arbeitsgebiet	12%	15%	15%	13%	10%	10%	26%
Wenn ich beim Lernen nicht weiterkomme, besorge ich mir so viel Hilfe wie ich brauche.	21%	25%	22%	14%	7%	4%	7%

Wir haben die je Person ermittelten Durchschnittswerte genommen und sie arithmetisch einem Index zugeordnet, der die Ausprägung der Selbststeuerungsdisposition in vier Stufen wiedergibt: Dieser Index weist für 19 % der Befragten eine stark ausgeprägte und für weitere 44 % eine erkennbar ausgeprägte *Disposition zu selbstgesteuertem Lernen aus*, d.h. fast zwei Drittel der Befragten bekunden in ihren Antworten kognitive und motivationale Bereitschaften bzw. Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen (Abb. 2.4).

Es ist jedoch daran zu erinnern, dass in Deutschland seit geraumer Zeit eine öffentliche Debatte geführt wird, in der die Verantwortung des Individuums für die eigene Weiterbildung hervorgehoben wird. Dies lässt nicht nur gewisse Verzerrungen im Antwortverhalten erwarten<sup>14</sup>, sondern könnte auch dazu führen, dass die kognitive und die motivationale Seite der Disposition auseinanderliegen - wie auch die jüngste Weiterbildungsberichterstattung andeutet (Berichtssystem Weiterbildung VIII 2001).

<sup>14</sup> Dies haben wir im Weiteren - wie in ähnlich gelagerten anderen Fällen auch - dadurch berücksichtigt, dass wir empirische Verteilungen (Quartile) für die Zuordnung zu Ausprägungsgraden eines Merkmals zugrunde gelegt haben.

**Abb. 2.4: Selbststeuerungsdisposition nach Niveau der Ausprägung**  
(N=3922; Angaben in %) \*



\* Die Differenz zu 100 % erklärt sich aus Rundungsfehlern.

### 2.2.3. Kompetenzentwicklung - Lerninitiative und -aktivität

Als *dritte Dimension* der Lernkompetenz haben wir schließlich die berufsbezogene *Weiterbildungs- bzw. Lerninitiative und -aktivität* operationalisiert. Aktivität/Initiative meint hier mehr als nur einfache Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, nämlich das aktive, eigenständige situative Zugreifen auf unterschiedliche Lernmöglichkeiten und Unterstützungsformen (Kraft 1999). Was sich als Anforderung der Kompetenzentwicklungsaktivität erst einmal einfach formulieren lässt, bereitet bei der Umsetzung in eine Untersuchung, die auf die Wahrnehmungen der Individuen angewiesen ist, erhebliche Schwierigkeiten: Die Art oder Häufigkeit von Weiterbildungserfahrungen sagt per se weder etwas über das damit verbundene Lernengagement noch über die Initiative aus, die der einzelne an den Tag legen muss, um den Zugang zu diesen Lernprozessen zu bewerkstelligen. Um die Kompetenzentwicklungsaktivität zu bestimmen, haben wir deshalb in der Untersuchung Angaben zur Breite und Art *der berufsbezogenen Weiterbildungs- bzw. Lernerfahrungen der letzten drei Jahre* („Haben Sie eine der folgenden Gelegenheiten in den letzten drei Jahren genutzt, um etwas zu lernen und sich weiterzubilden?“) erhoben und deren jeweiligen Aktivitätsgehalt über die Konfrontation mit Informationen

- zum *persönlichen Lernengagement*
  
- zur *Aktivität/Passivität des Zugangs zu Lernprozessen* und dem individuellen *Ein-  
satz an materiellen und immateriellen Ressourcen* für Weiterbildung sowie
  
- zu *Weiterbildungsbarrieren*

bestimmt und diese Ergebnisse anschließend als Basis für die Zuordnung von beruflichen Lernerfahrungen zu unterschiedlichen Niveaus der Aktivität in der Kompetenzentwicklung benutzt. Im Einzelnen:

Bei der Erfassung der Weiterbildungs- und Lernerfahrungen in jüngster Zeit haben wir uns - ähnlich wie beim Thema „Lernerfahrungen im Erwachsenenalter“ an den in der Literatur gehandelten Formen beruflichen Lernens orientiert und sie analog verschiedenen Lernkontexten zugeordnet (formalisiertes Lernen<sup>15</sup>, mediales Lernen<sup>16</sup>, arbeitsbegleitendes bzw. -immanentes Lernen<sup>17</sup>). Spezifische Formen des Lernens im privaten Umfeld haben wir nicht aufgeführt, um zu gewährleisten, dass nur berufsbezogene Lernerfahrungen benannt werden. Die Struktur von Lernerfahrungen wurde über Mehrfachnennungen erhoben.

Unsere ersten Auswertungsschritte ergaben eine erhebliche Varianz in der Struktur und Breite beruflicher Lernerfahrungen und den Befund, dass diese Unterschiede offenbar ein mehr oder weniger ausgeprägtes persönliches Lernengagement<sup>18</sup> beschreiben:

---

15 Mehrmonatige Maßnahme des Arbeitsamtes, Besuch von Kursen oder Seminaren, Teilnahme an Fernunterricht, Nachholen eines Schulabschlusses.

16 Lernen mit Computerprogrammen und Videos, regelmäßiges Lesen von Fachbüchern und -zeitschriften.

17 Besuch von Fachmessen/-kongressen, Unterweisung am Arbeitsplatz, Lösen von Problemen der alltäglichen Arbeit, Austausch und Kooperation mit anderen Betriebsabteilungen oder anderen Firmen, Teilnahme an Qualitätszirkeln, Beteiligungsgruppen, Werkstattzirkeln oder KVP-Workshops.

18 Die Einschätzung des Lernengagements erfolgte direkt durch den Befragten selbst, der auf einer ihm vorgelegten 7-stufigen „Rechts-/Linksskala“ die Stelle markieren musste, an der er sich persönlich mit seiner Lernaktivität wähnt. Die erhaltenen Werte haben wir in einen 3-stufigen, empirischen Index der „Lernaktivität“ transformiert.

- Der eine - negative - Pol in der *Struktur von beruflichen Lernerfahrungen* wird durch eine 41 % starke Gruppe gebildet; keiner aus dieser Gruppe hat für die letzten 3 Jahre überhaupt Gelegenheiten benannt, bei denen er berufsbezogen gelernt hat. Dem anderen Pol sind jene immerhin 15 % zuzurechnen, die sowohl formalisiert, medial als auch arbeitsbegleitend gelernt haben. 20 Prozent zeichnen sich durch berufliche Lernerfahrungen in zwei verschiedenen Lernkontexten aus. Die letzte Gruppe von etwa 23 % hat entweder nur formal (7 %) oder medial (5 %) oder arbeitsbegleitend (12 %) gelernt (Tab. 2.5).

**Tab. 2.5: Breite und Struktur der beruflichen Lernerfahrungen letzte 3 Jahre**

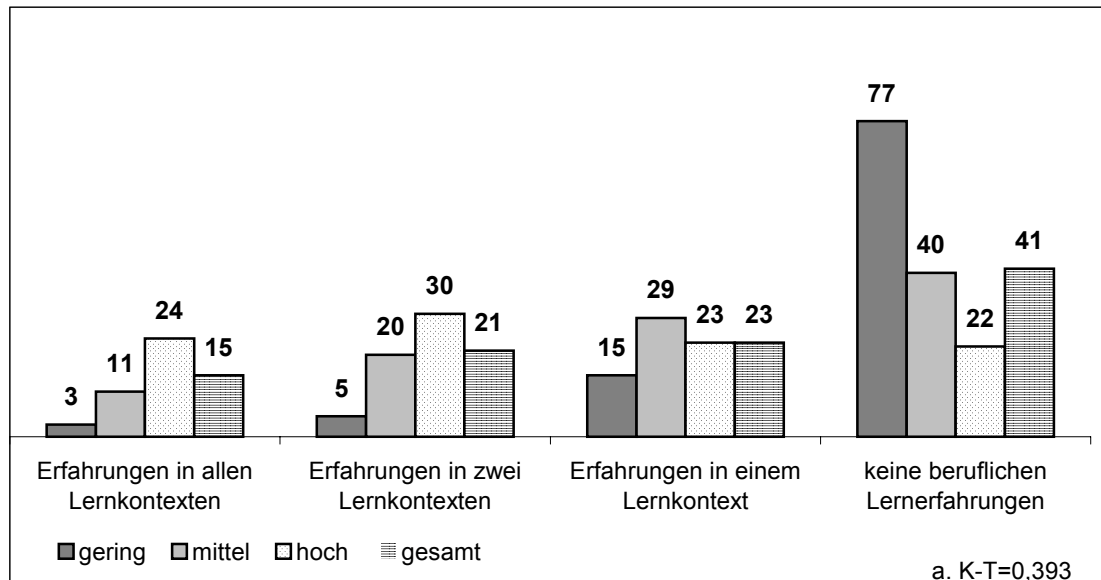
Breite der Lernkontexte	Struktur der beruflichen Lernerfahrungen	Verteilungen
3 Lernkontexte	formalisiert, arbeitsbegleitend + medial	15%
2 Lernkontexte	formalisiert + medial	3%
	formalisiert + arbeitsbegleitend	6%
	medial + arbeitsbegleitend	11%
1 Lernkontext	formalisiert	7%
	medial	5%
	arbeitsbegleitend	12%
kein Lernkontext	keine Erfahrungen benannt	41%
Gesamt		100%

- Die Breite der Lernerfahrungen korrespondiert eng mit dem persönlich empfundenen Lernengagement: Wer sich selbst als wenig lernaktiv einschätzt, hat in der Regel (77 %) keinerlei Lernerfahrungen benannt. Umgekehrt beschreiben sich diejenigen überdurchschnittlich häufig (24 %) als sehr lernaktiv, die in vielfältigen Kontexten gelernt haben. Unter denen mit mittlerem Lernengagement finden sich häufiger Personen (29 %), die in nur einem Kontext gelernt haben (Abb. 2.5).

Es bleibt die Frage, ob und inwieweit die Breite der Erfahrungen in unterschiedlichen Lernkontexten auch den persönlichen Einsatz, d.h. die Initiative, welche als Bereitschaft definiert ist, selbst aktiv zu werden und Zeit und Geld für Weiterbildung zu opfern, bestimmt. Solche Initiative kann man schon deshalb nicht als selbstverständlich gegeben voraussetzen, weil Zugangsbarrieren zu Lernprozessen jenseits des privaten Umfeldes

existieren, auf die der einzelne nur begrenzt Einfluss hat; arbeitsimmanentes Lernen ist etwa für Langzeitarbeitslose nicht gut möglich.

**Abb. 2.5: Breite der beruflichen Lernerfahrungen nach Lernaktivität**  
(N=4013; Angaben in %)



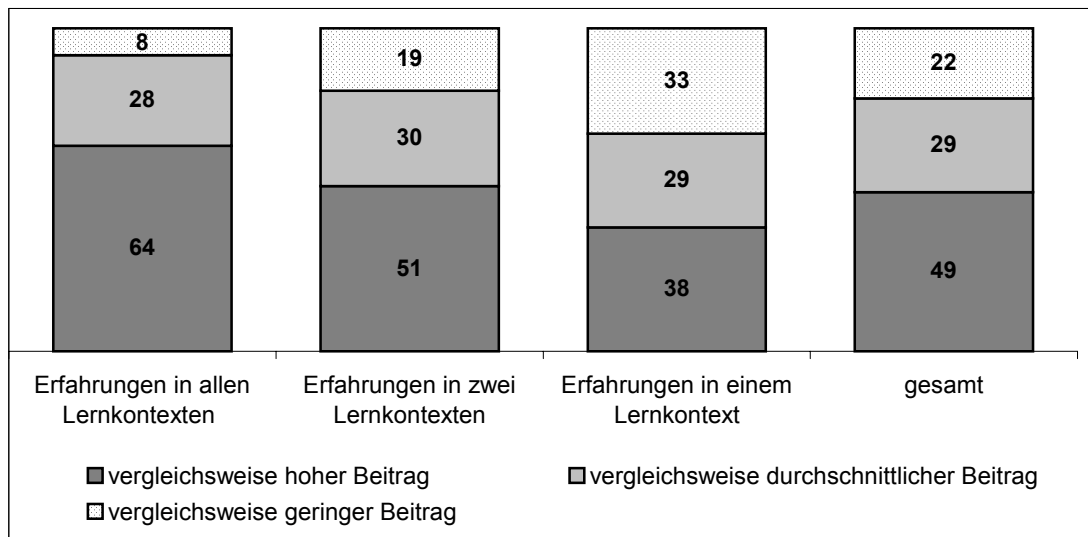
Wir haben aus diesem Grund zum einen Informationen zu dem *hauptsächlichen Anstoß für die gesamte Weiterbildungsaktivität* („Woher kam der hauptsächlich Anstoß für ihre Weiterbildungsaktivität?“) erhoben. Zum anderen haben wir aus den Angaben, die auf einer 4-stufigen Skala über den *gegenüber früher betriebenen materiellen (Geld) sowie zeitlichen Aufwand für Weiterbildung* gemacht wurden, einen Durchschnittsscore für den „*persönlichen Weiterbildungsbeitrag*“ gebildet.<sup>19</sup> Bei der Grundauszählung der Angaben zum Anstoß für die gesamte Weiterbildungsaktivität ergab sich das nicht sehr überraschende Ergebnis, dass 66 % meinten, aus eigenem Antrieb gehandelt zu haben; diese Quote hat sicherlich auch mit dem Problem sozialer Erwünschtheit zu tun, das selbstdienliche Auskünfte fördert (Fischer/Wiswede 1997). Insofern sind nicht die prozentualen Größen interessant, sondern welche Lernerfahrungen eigentlich mit mehr oder mit weniger geäußerter Initiative im Zusammenhang stehen.

<sup>19</sup> Die Reliabilitätsprüfung ergab den Wert Cronbachs Alpha= 0,8017.

Tatsächlich zeigt sich, dass nicht allein die Breite die Initiative im Zugang zu und im Betreiben von Lernprozessen wiedergibt, sondern sich diese durchaus auch in der Verschiedenheit von Kontexten, in denen man gelernt hat, ausdrückt:

- Wer in allen Lernkontexten gelernt hat, der bescheinigt sich zu 64 % einen gegenüber früher hohen persönlichen Weiterbildungsaufwand. Wer hingegen in nur einem Kontext gelernt hat, der gibt nach eigenen Angaben vergleichsweise häufig einen geringen Aufwand zu erkennen (Abb. 2.6).

**Abb. 2.6: Persönlicher Weiterbildungsbeitrag nach Breite der Lernerfahrungen**  
(N=2267; Angaben in %)

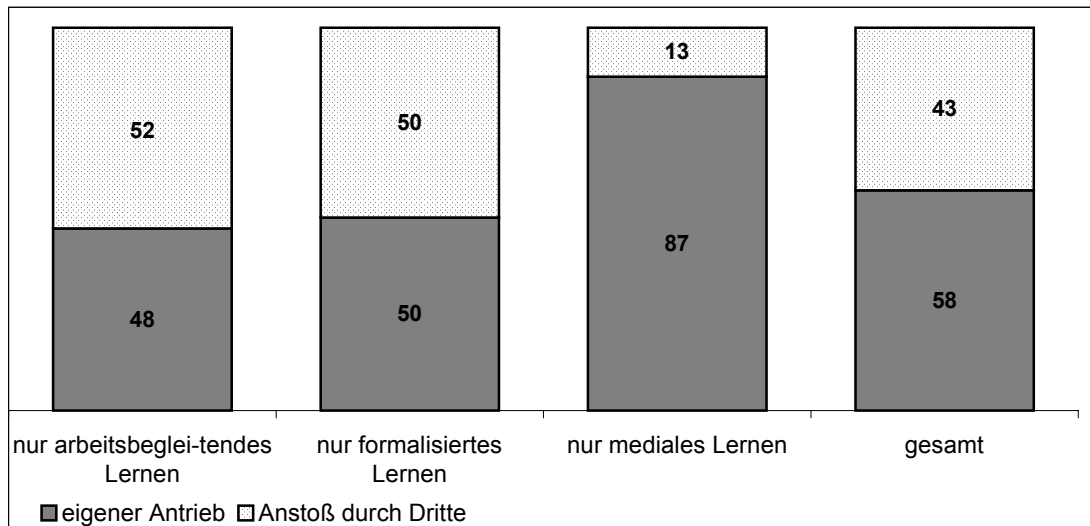


- In der Gruppe derjenigen, die ausschließlich formal, ausschließlich arbeitsnah oder medial gelernt haben, beträgt der Anteil von Personen, die aus eigenem Antrieb gehandelt zu haben glauben, insgesamt 58 %. Bei den „medialen Lernern“ liegt dieser Anteil mit 87 % besonders hoch (Abb. 2.7).

Die Zusammenhänge zwischen Struktur und Ausmaß der Lernerfahrungen auf der einen sowie Lernengagement und -initiative auf der anderen Seite deuten darauf hin, dass die Kompetenzentwicklungsaktivität sich in erster Linie vorrangig in der Breite und dann - nachgeordnet - in der spezifischen Struktur der Lernerfahrungen abbildet. Insbesondere das arbeitsbegleitende Lernen, aber auch das formale Lernen scheinen für eine geringere

Initiative zu stehen, während das mediale Lernen grundsätzlich eine höhere Aktivität auszudrücken scheint.

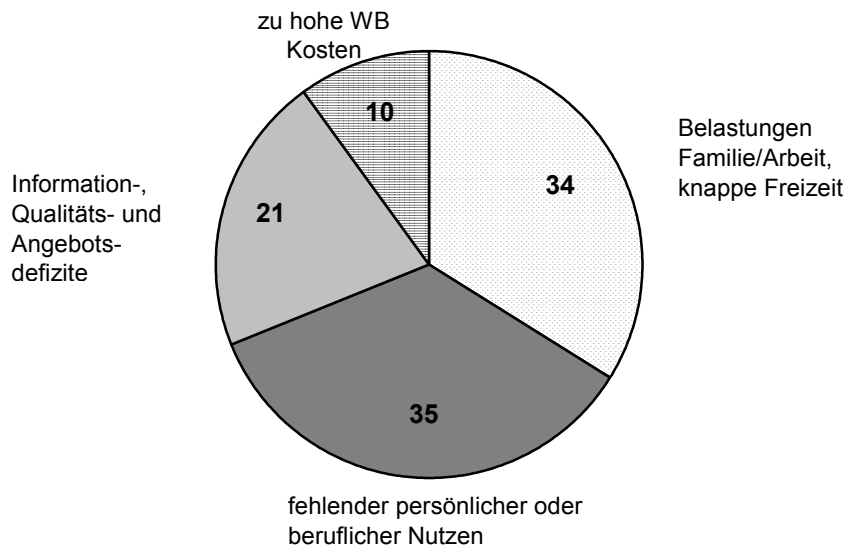
**Abb. 2.7: Lerninitiative nach Art der ausschließlichen Lernerfahrung**  
(N=942; Angaben in %)



Ein paar Fragezeichen bei dieser Einordnung sind angebracht: Wir wissen aus der empirischen Weiterbildungsforschung, dass - neben belegschaftsstrukturell begründeten Zugangsbeschränkungen zu formalisierter betrieblicher Weiterbildung - es möglicherweise eine ganze Reihe weiterer Hindernisse gibt wie negative Lernerfahrungen, Belastungen durch Arbeit oder Familie oder auch die Höhe der aufzubringenden Kosten. Wir wollten daher zunächst wissen, wo die aus Sicht der Individuen wesentlichen Gründe für Weiterbildungs- bzw. Lernabstinz zu suchen sind. Die Angaben zum persönlich wichtigsten Grund haben wir nach den in der Forschung im wesentlichen gehandelten Dimensionen für Abstinz systematisiert und zusammengefasst; die Ergebnisse zeigen die Dominanz von zwei Aspekten, die angesichts einer häufig als Kosten- und Qualitätsdebatte geführten öffentlichen Auseinandersetzung über Weiterbildung doch etwas überrascht (Abb. 2.8):

- *Fehlende persönliche und berufliche Verwertungsperspektiven* stellen für immerhin ein gutes Drittel (35 %) ein wesentliches Hindernis dar: Entweder sieht man keine beruflichen Vorteile, erklärt, Weiterbildung „bringt mich persönlich nicht weiter“ oder meint, „lohnt sich in meinem Alter nicht mehr“.

**Abb. 2.8: Wichtigste Weiterbildungsbarriere (N=3746; Angaben in %)**



- Von einem weiteren guten Drittel (34 %) werden vorhandene familiäre Verpflichtungen, Arbeitsbelastungen oder knapp bemessene freie Zeit als wichtigstes Hindernis benannt.
- Etwa ein Fünftel (21 %) verweist auf Informations-, Qualitäts- und Angebotsdefizite („es fehlt an Informationen über das Angebot“, „die Art wie Weiterbildung abläuft, spricht mich nicht an“, „Veranstaltungen finden häufig dann statt, wenn ich nicht kann“, „kein Zugang zu betrieblicher Weiterbildung“).
- Nur eine Minderheit von 10 % verweist explizit auf zu hohe Kosten.

Diese Befunde verweisen zunächst darauf, dass die Zugangsbarrieren überwiegend weniger mit den strukturellen Beschränkungen des betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildungs“marktes“ in Verbindung gebracht werden als mit den eigenen Arbeits- und Lebensverhältnissen sowie den daran geknüpften Entwicklungsbeschränkungen und -perspektiven. Dennoch könnten strukturelle Barrieren die Entfaltung von mehr Aktivität behindert haben. Es zeigt sich, dass Kosten-, Informations-, Qualitäts- und Zugangsbarrieren überproportional von denen ins Spiel gebracht werden, die in der Vergangenheit formalisierte Lernerfahrungen (ausschließlich oder in Kombination mit anderen Er-

fahrungen) bekundet haben. Dies spricht dafür, formalisiertes Lernen ansatzweise auch als Ausdruck veränderter Aktivität zu interpretieren.

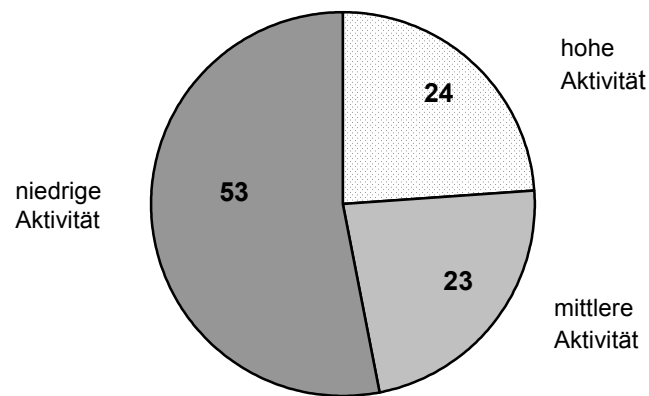
Auf der Grundlage der hier analysierten Zusammenhänge von Lernerfahrungen, bekundeter Initiative und Art der angegebenen Barrieren haben wir schließlich den Indikator Kompetenzentwicklungsaktivität konstruiert; die Spannbreite der Lernerfahrungen (Anzahl der Lernkontexte) bildete die allgemeine Grundlage für den *ersten Schritt* der Zuordnung zu Aktivitätsniveaus: Fehlende Aktivitäten wurden dem unteren Niveau, Aktivitäten in allen Kontexten einem hohen Niveau zugeordnet. Aktivitäten in ein oder zwei Kontexten wurden dem mittleren Niveau zugeordnet. In einem *zweiten Schritt* wurde die Zuordnung modifiziert: Das arbeitsbegleitende Lernen wurde dem niedrigen Niveau zugeordnet; dafür sprachen neben den niedrigen Aktivitätswerten von Personen, die ausschließlich arbeitsbegleitend gelernt hatten, auch der systematische Grund, dass wir die beruflichen Lernerfahrungen im privaten Umfeld, zu dem der grundsätzliche Zugang ähnlich leicht erscheint wie bei Erwerbstätigen der zum arbeitsnahen Lernen, nicht abgefragt hatten; entsprechende Nennungen fehlen also. In einem dritten Schritt schließlich haben wir berücksichtigt, dass diejenigen mit der Nennung formalisierter Weiterbildung überproportional strukturelle Hindernisse eigener Aktivität benannt haben. Deshalb haben wir Kombinationen von Lernerfahrungen, die formalisiertes Lernen einschließen, als Ausdruck höherer Initiative gewichtet und dem höchsten Niveau zugeordnet.

Das Ergebnis des stufenförmigen Auswertungs- und Validierungsprozesses ist ernüchternd, was die Kompetenzentwicklungsaktivität der Bevölkerung insgesamt angeht: Danach zeigen 24 % eine hohe, 23 % eine mittlere und das Gros von 53 % eine niedrige Aktivität (Abb. 2.9).

Diese Ernüchterung wird nur geringfügig modifiziert, wenn man die drei Indikatoren zu einem komplexen Lernkompetenz-Index zusammenfasst und eine Graduierung vornimmt. Es zeigt sich, dass wir unter den Erwerbspersonen in Deutschland nur bei gut zwei Fünfteln (42 %) eine hohe Lernkompetenz finden, während immerhin 37 % eine niedrige Kompetenz aufweisen (Abb. 2.10). Das damit bezeichnete Problem resultiert

nicht aus zu strengen Kriterien. Die Tabelle (Tab. 2.6) gibt das Modellierungsprinzip wieder und zeigt die geringe Strenge der Zuordnung - beispielsweise konnten Personen mit niedriger Selbststeuerungsdisposition bei hoher Antizipation und Aktivität der höchsten Stufe zugeordnet werden.

**Abb. 2.9: Aktivitätsgrad der Kompetenzentwicklung** (N=4051; Angaben in %)



**Abb. 2.10: Erwerbsbevölkerung nach Niveaus der Lernkompetenz** (N=2915; Angaben in %)



Woran es liegt, dass Erwachsene das erforderliche Maß an Reflexivität, an Motivation und Aktivität des Lernens häufig nicht entwickelt haben, wird uns im weiteren beschäftigen.

**Tab. 2.6: Indexbildung Lernkompetenz - Zuordnung von Merkmalskombinationen zu Stufen der Lernkompetenz**

Antizipationsniveau	Hohe Selbststeuerungsdisposition			Mittlere Selbststeuerungsdisposition			Niedrige Selbststeuerungsdisposition		
	Hohe KE-Aktivität	Mittlere KE-Aktivität	Niedrige KE-Aktivität	Hohe KE-Aktivität	Mittlere KE-Aktivität	Niedrige KE-Aktivität	Hohe KE-Aktivität	Mittlere KE-Aktivität	Niedrige KE-Aktivität
Hoch	1	1	1	1	1	2	1	2	2
Mittel	1	1	2	1	2	3	2	3	3
Niedrig	2	2	3	2	3	3	3	3	3

1 = hohe Lernkompetenz 2 = mittlere Lernkompetenz 3 = niedrige Lernkompetenz

### 2.3. Lernkompetenz und wichtigste Lernkontexte

Kommen wir auf die Eingangsfragestellung dieses Kapitels zurück: Wie hängen die jeweils als zentral für die eigene berufliche Entwicklung angesehenen Lernkontexte und die Kompetenzen für lebenslanges Lernen zusammen? Die Antwort auf diese Frage gibt Aufschluss darüber, ob und inwieweit die individuell unterschiedlichen beruflichen Lernkontexte gleichwertige Wege des Erwerbs von Lernkompetenzen im Erwachsenenalter repräsentieren und ob insbesondere das informelle Lernen dem Anspruch gerecht wird, diese Kompetenzen zu fördern.

Zunächst jedoch ist der Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Kompetenz für lebenslanges Lernen zu klären. Zwischen den einzelnen Indizes „Antizipationsniveau“, „Selbststeuerungsdisposition“ und „Kompetenzentwicklungsaktivität“ bestehen hochgradige Zusammenhänge (Tab. 2.7). Reflexive Auseinandersetzung mit der beruflichen Umwelt (Erkennen von Lernerfordernissen), ausgeprägte Bereitschaft und Motivation zu selbstgesteuertem Lernen wie auch hohe Aktivität in der Entwicklung der eigenen Kompetenzen gehören subjektiv eng zusammen.

Ob eine ausgeprägte Disposition zu selbstgesteuertem Lernen in ihren motivationalen Momenten auch die Nähe zu formalisierten Formen des Lernens einschließt, ist nicht von vornherein gesagt. Im Gegenteil wäre angesichts der sicherlich berechtigten öffent-

lichen Kritik an der mangelnden Effizienz und der oft rigiden Organisation formalisierter Weiterbildung zu erwarten, dass vor allem diejenigen formalisierter Weiterbildung skeptisch gegenüberstehen, die eine ausgeprägte Disposition zu selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen aufweisen. Wir haben daher die spontanen Empfindungen erfragt, die der Begriff „Weiterbildung“ auslöst. Die Antworten zeigen, dass der Begriff Weiterbildung sehr heterogene, zum Teil widersprüchliche Assoziationen und Empfindungen hervorbringt:

**Tab. 2.7: Interne Zusammenhänge der Indikatoren für Lernkompetenz**

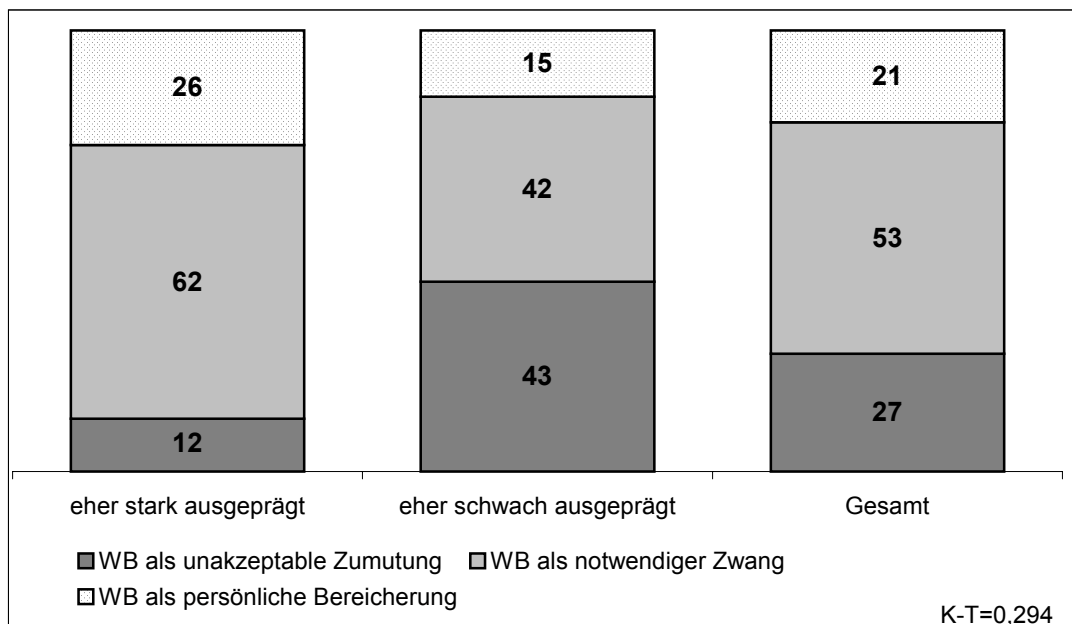
Betrachtete Variablen		Korrelation	Stärke des Zusammenhangs
Unabhängige Variable	Abhängige Variable		
Antizipationsniveau	Selbststeuerungsdisposition	K-T=0,302	Markant bis hochgradig
	Aktivitätsgrad Kompetenzentwicklung letzte 3 Jahre	K-T=0,314	Markant bis hochgradig
Selbststeuerungsdisposition	Aktivitätsgrad Kompetenzentwicklung letzte 3 Jahre	K-T=0,413	Hochgradig

- Nur 20 % assoziieren beim Begriff Weiterbildung eine *persönlich bereichernde Erfahrung* („endlich etwas für mich“/„das macht Spaß“).
- Das Gros von 52 % sieht darin einen *akzeptierten beruflichen Zwang* („muss ich machen, um beruflich fit zu bleiben“).
- Schließlich gibt es eine starke Fraktion, die Weiterbildung als eine *inakzeptable Zumutung* ansieht. Unter ihnen bekunden 17 % eine ausgeprägte Lernmüdigkeit („es reicht, ich habe genug gelernt“) und weitere 11 % erhebliche Frustration („bringt ja doch nichts“).

Die Prüfung des Zusammenhang zwischen *Selbststeuerungsdisposition* und *affektiver Besetzung des Weiterbildungsbegriffs* weist die Vermutung eines klaren Gegensatzes zwischen Selbstorganisationsfähigkeit und Nähe zur Weiterbildung jedoch weitgehend zurück: Von den Befragten mit ausgeprägter Disposition zu selbstgesteuertem Lernen

begreifen nur 12 % Weiterbildung als eine inakzeptable Zumutung, dafür immerhin 26 % (und damit überdurchschnittlich viele) als persönliche Bereicherung. Umgekehrt lehnen immerhin 43 % der Personen mit schwach ausgeprägter Disposition Weiterbildung deutlich ab (Abb. 2.11). Mit anderen Worten: Selbstorganisationsfähigkeit im Lernen und Weiterbildungsbereitschaft sind nicht gegensätzlich besetzt, sondern folgen tendenziell der gleichen Richtung.

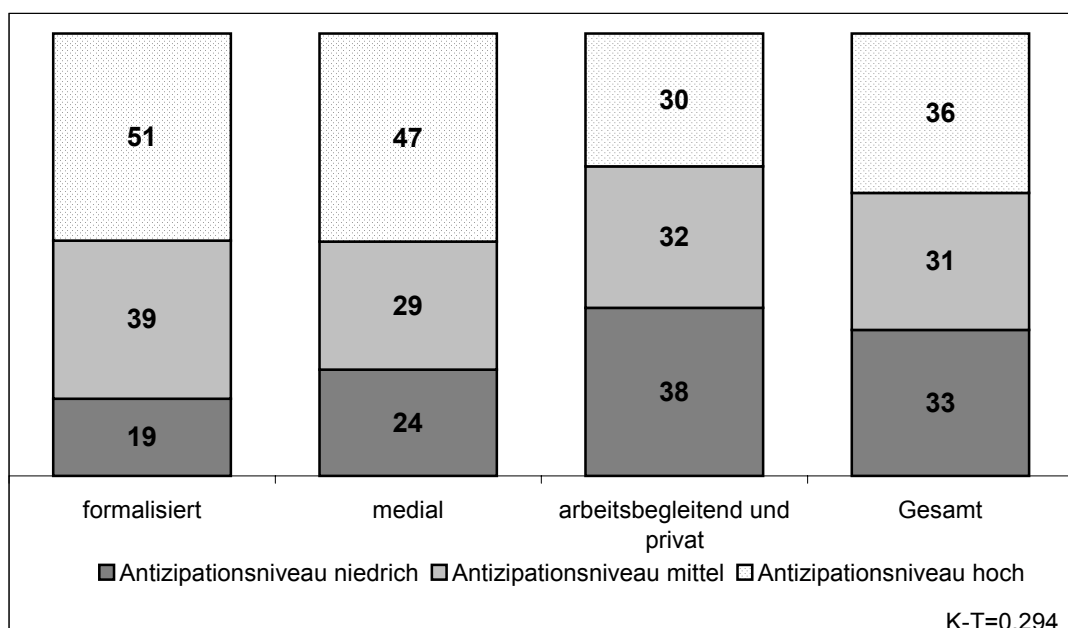
**Abb. 2.11: Affektive Besetzung des Weiterbildungsbegriffs nach Grad der Selbststeuerungsdisposition (N=3593; Angaben in %)**



Angesichts der starken internen Zusammenhänge der Lernkompetenzen kann nicht überraschen, dass der Zusammenhang zwischen „wichtigstem Lernkontext“ und den einzelnen Dimensionen der Lernkompetenz grundsätzlich in die gleiche Richtung weist. Der folgenschwerste und interpretationsbedürftigste Aspekt ist in diesem Zusammenhang der folgende Befund: *Entgegen der durch die Diskussion um das „informelle Lernen“ genährten Erwartung zeichnen sich insbesondere diejenigen durch eine niedrige Lernkompetenz aus, die das Lernen im privaten Umfeld bzw. das arbeitsbegleitende Lernen als ihre beruflich wichtigsten Lernkontexte bezeichnen.* Umgekehrt zeichnen sich diejenigen überdurchschnittlich durch ausgeprägte Lernkompetenzen aus, die das mediale oder das formalisierte Lernen als Felder bezeichnen, in denen sie am meisten gelernt haben:

- Die Antizipation bildet dabei die Dimension, die im Vergleich zu den anderen Lernkompetenzen noch am wenigsten nach dem Lernkontext variiert; die Korrelation ( $C-V= 0,142$ ) weist einen moderaten Zusammenhang auf (Abb. 2.12). Dennoch zeigt sich schon hier, dass die in den Äußerungen der Befragten bekundete hohe Relevanz informeller arbeitsnaher Lernkontexte für die berufliche Entwicklung nur begrenzt mit jenen Lernkompetenzen korrespondiert, die für lebenslanges Lernen konstitutiv sind.

**Abb. 2.12: Antizipation nach wichtigsten Lernkontexten (N=2811; Angaben in %)**



- Noch einmal sehr viel deutlicher zeigt sich dies, wenn man den Zusammenhang mit der Selbststeuerungsdisposition betrachtet: 76 % derjenigen, die im formalisierten und immerhin 65 % derjenigen, die im medialen Lernen den für sie wichtigsten Lernkontext sehen, weisen eine ausgeprägte Selbststeuerungsdisposition auf. *Angesichts der 58 % unter den „Informellen“, die eine eher gering ausgeprägte Disposition zu selbstgesteuertem Lernen aufweisen, wird man feststellen müssen, dass die Arenen des informellen Lernens, seien sie solche der Arbeit oder des privaten Umfeldes, die zentrale Kompetenz für lebenslanges Lernen, die Selbststeuerung, nicht vermitteln bzw. Defizite an Selbststeuerung, die in frühen Lebensphasen entstanden sind, nicht zu korrigieren scheinen.* Was damit in den „informellen“ Kontexten gelernt wird und welche Qualität das informelle Lernen hat, bleibt hier zunächst im

Dunkeln. Allerdings drängt sich der Verdacht auf, das „informelles Lernen“ heute vor allem für Grenzen, nicht aber für Perspektiven der Entwicklung von Lernkompetenz steht.

- Schließlich vermittelt sich ein ähnlicher Eindruck bei der Betrachtung der Kompetenzentwicklungsaktivität: Personen mit formalisiertem Lernen als wichtigstem Kontext geben zu immerhin 50 % eine hohe Aktivität zu erkennen; Personen, denen beruflich das informelle Lernen als wichtigster Kontext gilt, weisen zu 60 % eine niedrige Aktivität aus, d.h. begnügen sich weitgehend mit diesen Lernfeldern.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen: Die hohe berufliche Bedeutung, die dem arbeitbegleitenden und privaten informellen Lernen von der Mehrheit der Bevölkerung zugewiesen wird, steht in einem krassen Missverhältnis zu den in diesen Feldern offenbar unterdurchschnittlich gegebenen Möglichkeiten, die Lernkompetenzen zu entwickeln, die für eine zukünftige selbstinitiierte und -gemanagte Weiterbildungsaktivität erforderlich sind. Die Ursachen für die Zentralität, die diesen Lernkontexten in beruflicher Perspektive zugesprochen wird, sind also anderswo zu suchen.

### **3. Unüberwindbare Hürden? - Zur Bedeutung biografischer Lern- und Mobilitätserfahrungen für Lernkontexte und Lernkompetenz**

In der Vergangenheit haben unterschiedliche, zum Teil stark klassen- oder schichtspezifische Sozialisationsprozesse in Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe Bedingungen für den Umgang mit Bildungsangeboten und berufsbezogenen Lernprozessen im Sinne sowohl von Dispositionen als auch von realem Verhalten gesetzt. Dies zeigte sich nicht nur in der Ferne zu Angeboten der Weiterbildung an Volkshochschulen bei Erwachsenen mit niedrigem Schulabschluss. Es zeigte sich auch in der ausgesprochenen Weiterbildungsneigung gerade jener Personen mit zumeist höherem formalen Bildungsabschluss, die ihre Schulzeit mit ausgeprägten Frustrationserfahrungen (Versagung von Bildungsansprüchen) erinnern (Schulenberg u.a. 1978). Nach den Ergebnissen der jüngeren Biografie-, Sozialisations- und Bildungsforschung sind es vor allem schulische

Lernprozesse und die über das Elternhaus vermittelte Förderung, die Einfluss auf die allgemeinen Lerndispositionen wie auch speziell auf motivationale, emotionale und kognitive Momente des Lernens im Erwachsenenalter ausüben (Meulemann 1990, Krumm 2000, Hasselhorn 2000, Staudinger 2000) - ungeachtet der bisweilen geäußerten Kritik eines „auffälligen Mangels an einschlägigen Beweisen“ und der Vermutung, die fraglichen Beziehungen würden gar nicht in dem Maße existieren (Lempert 2000).

Es sind unter den biografischen Erfahrungen jedoch möglicherweise nicht die frühen Sozialisations- und Lernerfahrungen allein, welche die Lerndispositionen und das Lernverhalten beeinflussen. Wir wissen aus der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Transformationsforschung, dass in den 90er Jahren der *Umgang mit den Unsicherheiten in der Beschäftigungssituation* und teils vollzogenen, teils drohenden *Einschnitten* (Wechsel und Unterbrechungen) *in der Erwerbsbiografie* an Relevanz für Lernprozesse gewonnen hat. Das tatsächliche Ausmaß von Diskontinuität im Erwerbsleben mag weniger groß sein als das öffentliche Raisonement darüber; gleichwohl dürfte für einen Teil der Erwerbstätigen gelten, dass sie mit beträchtlichen Problemen der beruflichen, Arbeitsmarkt- und Statusmobilität konfrontiert wurden und diese über Lernprozesse zu bewältigen hatten. Hierzu zählen insbesondere Tätigkeits- und Berufswechsel, Arbeitslosigkeit, Vermeidung oder Bewältigung wenig abgesicherter Beschäftigungsverhältnisse sowie die Bewältigung des Wechsels zwischen Nichterwerbs- und Erwerbsphasen (Schmal 1994, Mutz 1995, Dietrich 1996, Allmendinger/Hinz 1997, Hecker 2000, Vogel 2001).

### **3.1. Probleme der Erfassung von Sozialisation- und Biographie-Erfahrungen**

Den Schwierigkeiten, Sozialisations-, Bildungs- und erwerbsbiografische Erfahrungen in einer repräsentativen, standardisierten Querschnittserhebung von vergleichsweise kurzer Dauer abzubilden, könnte man durchaus einen eigenständigen Beitrag widmen. An dieser Stelle soll folgender Hinweis auf Einschränkungen genügen: Beispielsweise können Erfahrungen frühkindlicher Sozialisation auf diesem Wege mangels Zuverlässigkeit der Rückerinnerung nicht gut erfasst werden und selbst Mobilitätserfahrungen (z.B. Tätigkeits- oder Berufswechsel) sagen häufig mehr über die individuelle Verarbei-

tung von Veränderungen aus, als dass sie die strukturelle Qualität der Prozesse beschreiben (was also für die einen einen Berufswechsel darstellt, ist für andere noch längst keiner - vgl. Hecker 2000). Es ging also in unserer Untersuchung darum, uns auf die wesentlichen und abfragbaren Erlebnisse und in Strukturdaten abbildbaren Erfahrungen der Biografie zu konzentrieren. Wir haben in diesem Zusammenhang mit der *vorberuflichen* und *beruflichen Sozialisation* zwei Erfahrungs- und Reflexionsbereiche unterschieden und folgendermaßen operationalisiert:

Die *vorberufliche Sozialisation* umfasst die Phase der Schulzeit bis zum Abschluss der ersten Ausbildung bzw. zum Übergang in Erwerbstätigkeit oder aber (besonders bei Frauen) bis zur Familiengründung. Neben dem Niveau von *Schulabschlüssen* (kein- oder Sonderschulabschluss, Hauptschulabschluss, Mittlere Reife, [Fach-]Abitur)<sup>20</sup> sowie von *Ausbildungsabschlüssen* (keine qualifizierte Ausbildung, qualifizierte Ausbildung auf mittlerem Level, Meister-, Techniker- u.ä. Abschluss, Hochschulabschluss) haben wir hier vor allem Informationen darüber erhoben, welche die in der Literatur als zentral genannten *Sozialisationserfahrungen in Schule und Elternhaus* betreffen:

Um das Ausmaß an Unterstützung und Förderung von Lernmotivation abzubilden, haben wir insgesamt fünf Items formuliert, die das Erleben des schulischen Lernklimas in inhaltlichen und sozialen Dimensionen thematisieren, und um eine Einschätzung geben, wie weit diese auf die Schulzeit des einzelnen zutreffen (Tab.3.1).

Die Verteilungen zeigen eine recht gute Diskriminierung in den Antworten bei einer über fast alle Variablen eher positiven Einschätzung. Allerdings fällt auf, dass insbesondere die Antworten zu den gebotenen Inhalten und zum Miteinander der Schüler stark „linkslastig“ sind. Dies mag auch erklären, dass die Prüfung der internen Konsistenz der Skala einen vergleichsweise niedrigen Wert ergab (Cronbachs Alpha= 0,56), was die Aussagekraft des Indikators „schulisches Lernklima“, den wir aus den Durchschnittswerten gebildet haben, etwas einschränkt.

**Tab. 3.1: Items und Index zum schulischen Lernklima - Verteilungen und interne Konsistenz**

Items	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
In der Schule gab es viel Interessantes zu lernen.	28%	49%	19%	3%
Wir Schüler waren den Lehrern oft ziemlich gleichgültig.	8%	27%	42%	23%
Im Unterricht haben wir viel diskutiert.	13%	34%	37%	16%
Für eigene Ideen der Schüler gab es wenig Raum.	17%	38%	33%	12%
Mit den Mitschülern konnte man richtig was unternehmen.	38%	42%	16%	4%
<i>Index schulisches Lernklima</i>	Cronbachs Alpha: 0,56			

Das familiäre Bildungs- und Lernklima meint mehr als klassische traditionelle Bildungsgewohnheiten; es reicht von der Unterstützung bei Hausaufgaben über die Ermutigung zur Selbständigkeit im alltäglichen Umgang von Eltern mit ihren Kindern bis hin zur Bereitstellung von ideellen und materiellen Ressourcen (Deutsche Shell 2000). In unserer Untersuchung haben wir diese Aspekte in einer Skala von insgesamt fünf Items operationalisiert, die das persönliche Verhältnis zu den eigenen Eltern ansprechen.

Die Verteilung zeigt auch in diesem Fall eine gute Diskriminierung sowie eine deutliche Linkslastigkeit praktisch aller Aussagen. Allerdings beeinträchtigt diese durch „Selbstdienlichkeit“ hervorgerufene Verzerrung die Aussagekraft des Indikators offenbar nicht erheblich (Tab.3.2). Die Prüfung der internen Konsistenz der Antworten ergab für die Skala einen akzeptablen Wert (Cronbachs Alpha= 0,74).

Der zweite *Erfahrungs- und Reflexionsbereich* umspannt die Lebensphase, die gemeinhin an der „zweiten Schwelle“ des Übergangs vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem beginnt sowie mit dem endgültigen Ausscheiden aus dem Erwerbsleben endet und lässt sich als *Erwerbsbiografie* bzw. berufliche Sozialisation bezeichnen. Die im biographischen Längsschnitt möglicherweise wichtigen Lernanlässe/-anstöße haben wir in der Untersuchung doppelt operationalisiert - eingedenk des Hinweises, dass viele faktischen

---

20 Die besonderen Schul- wie auch die Ausbildungsabschlüsse in den neuen Bundesländern (z.B. Abschlüsse an polytechnischen Oberschulen) haben wir dabei berücksichtigt.

Mobilitätsprozesse sich nicht mehr eindeutig mit einer Empfindung von drohender oder tatsächlicher Diskontinuität verbinden (vgl. Mutz 1995):

**Tab. 3.2: Items und Index zur familialen Förderung - Verteilung und interne Konsistenz**

Items	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich habe von meinen Eltern viele Anregungen erhalten.	25%	44%	25%	6%
Meine Eltern waren immer sehr stolz auf mich.	27%	53%	17%	3%
Bei uns zu Hause wurde viel diskutiert.	16%	35%	33%	16%
Meine Eltern haben immer darauf geachtet, was ich mache.	30%	51%	16%	3%
Auf gute Leistungen in der Schule wurde bei uns zu Hause viel Wert gelegt.	32%	48%	17%	3%
<i>Index familiales Förderklima</i>	Cronbachs Alpha: 0,74			

Zum einen haben wir *faktische Mobilitätsereignisse* nach *Häufigkeiten* bzw. *längster Dauer* in *unterschiedlichen Erfahrungsdimensionen* (Tätigkeits- und Berufswechsel, Arbeitslosigkeit, Firmenwechsel, arbeitsbedingte Umzüge, persönliche Erwerbspausen) erhoben. Die Verteilungen zeigen zunächst einmal vor allem eine insgesamt geringe Breite und Stärke beruflicher Mobilitätsprozesse, die insbesondere die räumliche Seite (Umzüge) betrifft, sowie eine große Verbreitung der Erfahrung von Mehrfacharbeitslosigkeit (Tab.3.3).

**Tab. 3.3: Struktur unterschiedlicher Mobilitäts- und Arbeitsmarkterfahrungen**

Erfahrungsdimensionen			
Arbeitslosigkeit (N=3751)	Nie arbeitslos 58%	Einmal arbeitslos 24%	Mehrmals arbeitslos 18%
Berufswechsel (N=3747)	Kein Wechsel 56%	1 Wechsel 26%	Mehrmalige Wechsel 18%
Firmenwechsel (N=3743)	Kein Wechsel 33%	1 bis 2 Wechsel 42%	3 und mehr Wechsel 25%
Arbeitsbedingte Umzüge (N=3756)	Kein Umzug 80%	1 Umzug 13%	Mehr als ein Umzug 7%
Persönliche Erwerbspausen (N=3742)	Keine Erwerbspausen 70%	Erwerbspause unter 3 Jahre 21%	Erwerbspause länger als 3 Jahre 9%

Zum anderen haben wir den *Berufsverlauf* aus der heutigen *subjektiven Perspektive* erhoben, indem wir den Befragten 8 Grafiken vorlegten und fragten, welches der Bilder aus heutiger Sicht den Verlauf ihres Berufslebens am besten trifft. Die Ergebnisse zeigen, dass der überwiegende Teil der Bevölkerung die eigene Biografie entweder im Sinne des Aufstiegs (20 %) oder als im Großen und Ganzen kontinuierlichen Verlauf deutet: 26 % sehen dabei eine durchgehende Kontinuität gewahrt, für weitere 17 % steht die Kontinuität am Ende eines Berufsverlaufs, der anfänglich von Aufstiegsenergien geprägt war. Ein knappes Viertel sieht die eigene Biografie entweder durchgehend (15 %) oder gerade am Ende (8 %) von erheblichen Diskontinuitätsenergien durchzogen. Schließlich bleibt die Gruppe von insgesamt 14 %, die - in durchaus unterschiedlicher Schärfe - den erfahrenen Abstieg thematisieren (Tab.3.4). Man kann die Lebensverläufe in eine Mehrheit von 63 %, die ihr Berufsleben entweder als Aufstieg oder in Kontinuität sehen und eine Minderheit von 37 %, die eher Diskontinuität und Abstieg thematisieren, dichotomisieren.

**Tab. 3.4: Wahrnehmungen der eigenen Erwerbsbiografie**

Art der Grafik	Richtung der subjektiven Einschätzung	Häufigkeit (N=3769)
Grafik mit aufsteigender gerader Linie.	Aufstieg	20%
Grafik mit durchgezogener horizontaler Linie.	Kontinuität	26%
Grafik mit anfänglichem Anstieg, dann horizontalem Verlauf.	Kontinuität	17%
Grafik mit langgezogener Sinuskurve.	Diskontinuität	15%
Grafik mit anfänglich horizontalem Verlauf, dann auf und ab.	Diskontinuität	8%
Grafik mit absteigender gerader Linie.	Abstieg	3%
Grafik mit anfänglich gerader, am Ende scharf abfallender Linie ("Karriereknick")	Abstieg	5%
Grafik zunächst ansteigend, dann horizontal, dann absteigend.	Abstieg	6%

### 3.2. Sozialisations-, Bildungs-, berufliche Mobilitätserfahrungen und informelles Lernen

Die Ergebnisse der vor 40 Jahren durchgeführten letzten repräsentativen Weiterbildungsstudie (Schulenberg u.a. 1968) zeigen für die damalige Zeit, dass Sozialisations- und frühe Bildungserfahrungen die Beteiligung an bestimmten Formen formalisierter

allgemeiner Weiterbildung gesteuert haben. Die Vermutung liegt nahe, dass sich dahinter (lern-)biografisch erworbene und verfestigte Präferenzen für bestimmte Formen des Lernens verbergen, die letztlich auch die Einschätzung prägen, wo man am meisten beruflich lernen zu können glaubt. Wir haben diese Vermutung anhand der von uns erhobenen biografischen Daten überprüft. Es zeigt sich, dass der beruflich wichtigste Lernkontext kaum als biografisch erworbene, unverrückbare Disposition gegenüber einem bestimmten Lernfeld verstanden werden kann. Alle von uns geprüften Beziehungen mit biografischen Daten weisen allenfalls moderate Zusammenhänge (Korrelationen unter 0.16) auf. Unter diesen ist der Einfluss, der von dem Niveau des erworbenen höchsten Schul- wie auch Ausbildungsabschlusses ausgeht, noch am stärksten ausgeprägt: Mit aufsteigendem Niveau der Abschlüsse ist eine größere Distanz zu informellen und eine größere Nähe zu medialen und formalisierten Lernkontexten festzustellen. Gleichwohl geben selbst Personen mit Hochschulreife (51 %) bzw. Hochschulabschluss (49 %) in hohem Maße das informelle Lernen als wichtigsten Kontext an (Tab. 3.5).

**Tab. 3.5: Wichtigster Lernkontext nach Schulniveau (N=3633) und Ausbildungsabschluss (N=3426)**

	<b>formalisiertes Lernen</b>	<b>mediales Lernen</b>	<b>arbeitsbegleitendes Lernen</b>	<b>Gesamt</b>
Hauptschulabschluss	9%	15%	76%	100%
Mittlere Reife	14%	22%	64%	100%
Fachhochschulreife	9%	33%	57%	100%
Hochschulreife	13%	36%	51%	100%
<i>alle Schulabschlüsse</i>	<i>12%</i>	<i>22%</i>	<i>66%</i>	<i>100%</i>
ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss	7%	14%	80%	100%
qualifizierter Ausbildungsabschluss	12%	19%	69%	100%
Meister, Techniker u.ä. Abschluss	20%	26%	54%	100%
(Fach-)Hochschulabschluss	16%	35%	49%	100%
<i>alle Ausbildungsabschlüsse</i>	<i>12%</i>	<i>20%</i>	<i>67%</i>	<i>100%</i>

Einen noch geringeren Einfluss haben schulisches und familiales Lernklima, die Häufigkeit erwerbsbiografischer Mobilitätsprozesse wie Berufswechsel, Arbeitslosigkeit, Firmenwechsel, Umzüge oder die Dauer von Erwerbspausen sowie - last not least - unterschiedliche Deutungen der eigenen Erwerbsbiografie bei den Aussagen zum wichtigsten Lernkontext.

Dies spricht dafür, die Einschätzung des wichtigsten Lernkontextes in erster Linie als Ausdruck von aktuellen Gelegenheitsstrukturen zu begreifen, nicht als motivationale Lernpräferenzen, d.h. von in jüngerer Zeit gegebenen Möglichkeiten, sich überhaupt Zugang zu Lernfeldern zu verschaffen wie auch dort qualitativ ansprechende Lernerfahrungen zu machen. Hierfür spricht auch allemal, dass unabhängig vom Schul- und Ausbildungsstand fast 50 % das informelle Lernen als wichtigsten Kontext bezeichnen und die Unterschiede im schulischen und familialen Lernklima so wenig an Varianz aufklären, was den beruflich wichtigsten Lernkontext anbelangt.

### **3.3. Biografie und Lernkompetenz**

Anders als bei den Lernkontexten erweisen sich die Zusammenhänge zwischen biografischen Erfahrungen und Kompetenzen für lebenslanges Lernen. Der Blick auf die Zusammenhänge zwischen biografischen Struktur- und Prozessvariablen und den drei Kompetenzvariablen bestätigt zunächst die Annahme, dass die vorgängige Lern- und Erwerbsbiografie einen erheblichen Einfluss auf Antizipation, Selbststeuerungsdisposition und Kompetenzentwicklungsaktivität hat. Die Bestätigung erfolgt allerdings etwas anders, als die entwicklungspsychologische und pädagogische Diskussion nahe legen würde. Denn der stärkste Einfluss auf alle drei Kompetenzvariablen geht von den erworbenen Schul- und beruflichen Ausbildungsabschlüssen aus; hier handelt es sich in jedem Fall um *markante Zusammenhänge*:

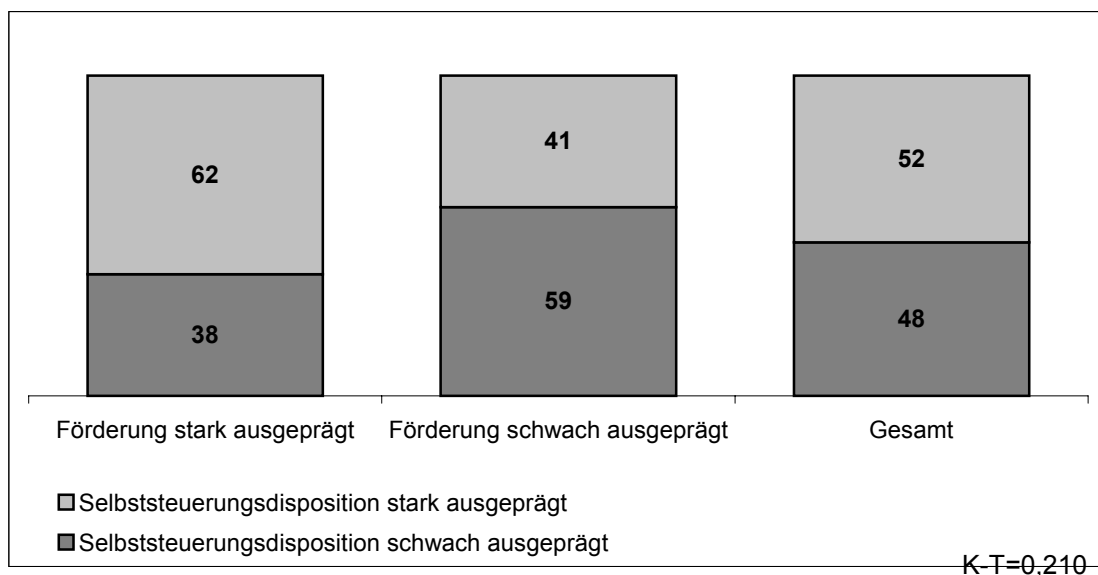
Ein hohes *Antizipationsniveau* finden wir insbesondere bei Personen mit fachgebundener oder allgemeiner Hochschulreife bzw. mit einem Berufsabschluss oberhalb des Levels qualifizierter (dualer) Ausbildung. Haupt- und Realschulabsolventen bzw. Personen ohne bzw. mit Berufsausbildung im dualen System zeigen hingegen überdurchschnittlich ein niedriges Antizipationsniveau (vgl. Tab. 3.6). Ein besonderer Einfluss des schulischen Lernklimas oder der familiären Förderung lässt sich ebenso wenig nachweisen wie der unterschiedlicher erwerbsbiografischer Arbeitsmarkterfahrungen.

**Tab. 3.6: Antizipationsniveau nach Schulniveau (N=2693) und Ausbildungsabschluss (N=2664)**

	Antizipation sniveau hoch	Antizipatio nsniveau mittel	Antizipation sniveau niedrig	Gesamt
Hauptschulabschluss	26%	30%	44%	100%
Mittlere Reife	37%	35%	28%	100%
Fachhochschulreife	40%	39%	21%	100%
Hochschulreife	57%	29%	14%	100%
<i>alle Schulabschlüsse</i>	37%	32%	21%	100%
ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss	25%	26%	48%	100%
qualifizierter Ausbildungsabschluss	33%	34%	33%	100%
Meister, Techniker u.ä. Abschluss	45%	33%	21%	100%
(Fach-)Hochschulabschluss	58%	27%	15%	100%
<i>alle Ausbildungsabschlüsse</i>	36%	32%	32%	100%

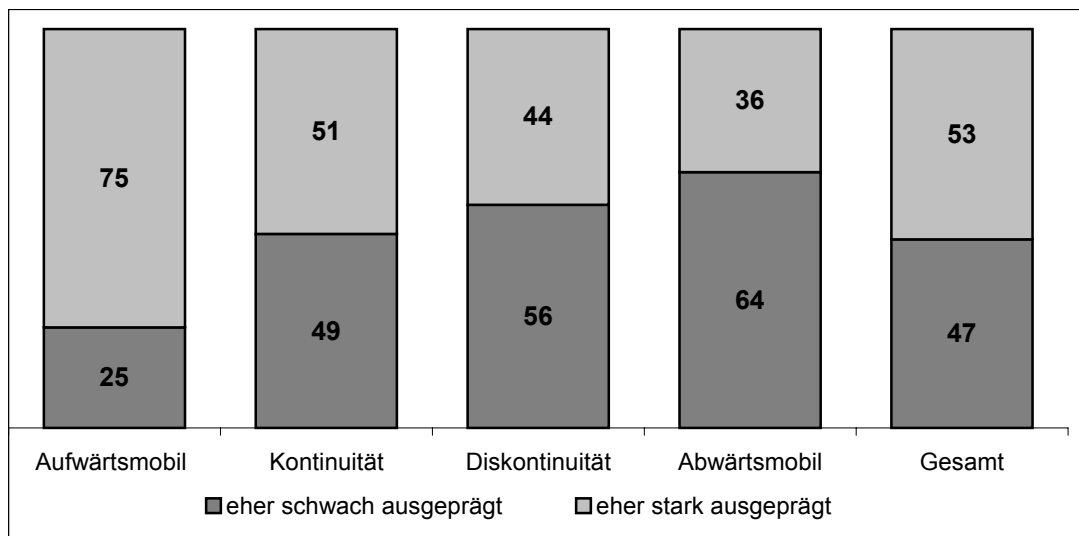
Etwas anders verhält es sich in Bezug auf die *Selbststeuerungsdisposition*, weil hier Unterschiede in der erfahrenen Unterstützung durch die Familie wie auch in der Wahrnehmung der eigenen Erwerbsbiografie zusätzlich zu den oben erwähnten Variablen eine deutliche Rolle spielen: Immerhin 62 % derjenigen, die zu Hause eine überdurchschnittliche Förderung erfahren haben, weisen eine eher stark ausgeprägte Selbststeuerungsdisposition auf (vgl. Abb.3.1). Vor allem unter den Befragten, die rückblickend ihre Biografie als Aufstieg deuten, finden sich mit 75 % weit überdurchschnittlich viele, die eine

**Abb. 3.1: Selbststeuerungsdisposition nach familialer Förderung**  
(N=3156; Angaben in %)



ausgeprägte Bereitschaft zu selbstgesteuertem Lernen bekunden (vgl. Abb.3.2). Beide Befunde deuten darauf hin, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbststeuerung und -organisation sowohl von frühen (familialen) Erfahrungen der Unterstützung, Anerkennung und Ermutigung zu Selbständigkeit im Lernen als auch von einer insgesamt positiven Interpretation der eigenen Biografie als Erfolgstory abhängen. Ob diese sozialisatorischen und biografischen Erfahrungen die entscheidenden Faktoren für Selbststeuerungskompetenz sind, muss weiter geklärt werden. Auf jeden Fall legen sie den Schluss nah, dass die Entwicklung dieser Kompetenz etwas mit grundlegenden Lebenserfahrungen zu tun hat und keinen einfach kognitiv vermittelten Lernprozess darstellt.

**Abb. 3.2: Selbststeuerungsdisposition nach Wahrnehmung der eigenen Erwerbsbiografie (N=3078;Angaben in %)**



Bei der *Kompetenzentwicklungsaktivität* wiederum sind es Schul- und berufliche Ausbildungsabschlüsse, die den stärksten Zusammenhang markieren: Personen mit Abitur legen zu 42 % bzw. zu 45 % ebenso überdurchschnittlich eine hohe Aktivität an den Tag wie Meister, Techniker (45 %) und Hochschulabsolventen (58 %). Insbesondere Hauptschulabsolventen und Erwerbspersonen ohne qualifizierten Berufsabschluss weisen häufig eine niedrige bzw. keine Aktivität auf (vgl. Tab. 3.7). Die übrigen biografischen Lern- und Arbeitsmarkterfahrungen spielen auch im Falle der Aktivität eine nachrangige Rolle.

**Tab. 3.7: Aktivitätsgrad der Kompetenzentwicklung nach Schul- und Ausbildungsniveau (N=3173)**

	hohe Aktivität	mittlere Aktivität	niedrige Aktivität	Gesamt
Hauptschulabschluss	16%	18%	66%	100%
Mittlere Reife	31%	27%	42%	100%
Fachhochschulreife	42%	27%	32%	100%
Hochschulreife	45%	27%	28%	100%
<i>alle Schulabschlüsse</i>	<i>28%</i>	<i>24%</i>	<i>48%</i>	<i>100%</i>
ohne qualifizierten Ausbildungsabschluss	11%	16%	72%	100%
qualifizierter Ausbildungsabschluss	26%	23%	51%	100%
Meister, Techniker u.ä. Abschluss	45%	36%	19%	100%
(Fach-)Hochschulabschluss	47%	29%	24%	100%
<i>alle Ausbildungsabschlüsse</i>	<i>28%</i>	<i>23%</i>	<i>49%</i>	<i>100%</i>

Es sind also vor allem die institutionellen Bildungsvariablen, für die sich ein markanter Einfluss auf die Lernkompetenz in all ihren Dimensionen nachweisen lässt. Ein nur annähernd starker Einfluss der Sozialisations- und Mobilitätserfahrungen beschränkt sich auf die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen. Dieser Sachverhalt scheint einer Biografieforchung, die den Sozialisationserfahrungen in Elternhaus und Schule zentrale Bedeutung für die Lernkompetenz insgesamt zuweist, zu widersprechen. Die Erklärung dafür könnte in den Interaktionseffekten zwischen subjektiv empfundenem Klima und Bildungserfolg liegen: Wer auf dem jeweiligen Bildungsniveau Erfolg gehabt hat, wird das Klima in Schule und Familie eher als förderlich empfinden und umgekehrt. Es könnte sein, dass sich in den Bildungsabschlüssen letztlich auch unterschiedliche Niveaus der Förderung von kognitiven Fähigkeiten und motivationalen Bereitschaften ausdrücken, die stärker durchschlagen als die jeweils individuell erlebte Förderung in Schule und Familie.

### **3.4. Die Nähe zur Erwerbsarbeit und Lernkompetenz**

Aus der Weiterbildungsberichterstattung wissen wir, dass insbesondere Frauen, Arbeitslose und Ältere seltener an formalisierter beruflicher Weiterbildung teilnehmen als andere. Die Gründe dafür sind in der objektiven und/oder subjektiven Ferne zur Erwerbsarbeit zu suchen, die sich mit tradierten Geschlechterrollen, nahendem Ruhestand und Ausgrenzungsprozessen Arbeitsloser (Vogel 2001) verbinden. Wir wollten deshalb an-

hand relevanter soziodemografischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus) prüfen, inwieweit diese auch mit den Lernkompetenzen korrelieren, insbesondere mit der Disposition zu selbstgesteuertem Lernen und der Kompetenzentwicklungsaktivität. Das Ergebnis zeigt, dass es vor allem die Arbeitslosigkeit ist, welche die Lernkompetenzen - und hier tatsächlich deren Motivations- und Aktivitätsseite - prägt:

Unsere Auswertungen ergeben im Hinblick auf die *Geschlechtsspezifität* für die Lernkompetenzen keine Unterschiede, deren Ursachen anderswo als in einer niedrigeren Erwerbsbeteiligung der Frauen gesucht werden müssten. Doch selbst diese Unterschiede bleiben marginal. Dies gilt für Antizipation, Selbststeuerungsdisposition und Kompetenzentwicklungsaktivität gleichermaßen.<sup>21</sup>

Die Bedeutung der Nähe zur Erwerbsarbeit für die Lernkompetenz zeigt sich etwas deutlicher in den - allerdings auch nur *moderaten* - Korrelationen mit dem *Erwerbsstatus* der Befragten: Erwerbstätige zeigen häufiger als Arbeitslose eine ausgeprägte Disposition zu selbstgesteuertem Lernen und hohe Aktivität im Zugang zu Lernprozessen (Tab. 3.8).

**Tab. 3.8: Selbststeuerungsdisposition (N=2748) und Kompetenzentwicklungsaktivität (N=2809) nach Erwerbsstatus**

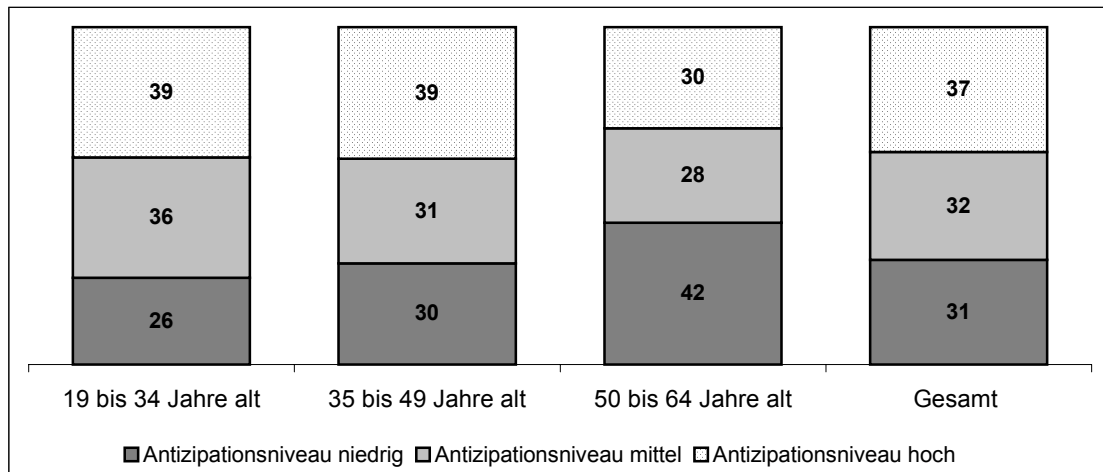
	Erwerbstätige	Arbeitslose	Gesamt
Selbststeuerungsdisposition stark ausgeprägt	58%	36%	54%
Selbststeuerungsdisposition schwach ausgeprägt	42%	64%	46%
Kompetenzentwicklungsaktivität hoch	33%	13%	30%
Kompetenzentwicklungsaktivität mittel	24%	26%	25%
Kompetenzentwicklungsaktivität niedrig	42%	61%	46%

Demgegenüber wirkt sich ein fortgeschrittenes *Lebensalter* (und damit das nahende Ende der eigenen Erwerbskarriere) zwar auf die Lernkompetenz aus, aber längst nicht so stark wie angenommen. Der stärkste Zusammenhang besteht hier zwischen Lebensalter und Antizipation (Abb.3.3): In der Gruppe der über 50-jährigen Erwerbspersonen fällt der Anteil von Personen mit niedriger Antizipation (Anteil: 42 %) stärker aus als bei

21 Die jeweiligen nach Cramers V berechneten Korrelationen lagen zwischen 0,049 und 0,07.

den jüngeren Altersgruppen (26 % bzw. 30 % auf niedrigem Antizipationsniveau (66 %).

**Abb. 3.3: Antizipationsniveau nach Altersgruppen** (N=2737; Angaben in %)



Insgesamt deutet sich jedoch an, dass die Lernkompetenzen weit weniger an Alter, Geschlecht und Erwerbsstatus hängen, als wir ursprünglich gedacht hatten. Dennoch fällt der Einfluss nicht so gering aus, dass man ihn schlichtweg ignorieren könnte. Dies gilt insbesondere für das Merkmal Arbeitslosigkeit; bei Arbeitslosen erscheint die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen wie auch die Lernaktivität erheblich weniger ausgeprägt. Ob dies daran liegt, dass mancher mit dem Verlust der Erwerbsarbeit als Perspektive auch das Interesse an eigenständiger Organisation von Lernprozessen abgeschrieben hat (Kronauer u.a. 1993, Vogel 2001) oder die lernförderlichen Erfahrungen in der Arbeit fehlen oder auch Mangel an Selbststeuerungs- und Selbstorganisationskompetenz eine subjektive Ursache für Arbeitslosigkeit ist, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Dies erfordert eine Analyse dessen, wie sehr die Formen der Arbeit und ihre Organisation Einfluss auf die Lernkompetenz ausüben und wie der Einfluss der Arbeitserfahrungen im Verhältnis zu anderen Einflussfaktoren steht. Diese Fragen werden im nächsten Kapitel behandelt.

#### **4. Die Arbeit: Schlüssel zur Kompetenz für lebenslanges Lernen?**

##### **4.1. Zum Zusammenhang von Arbeitsorganisation, Aspirationsniveau und Beschäftigungsstatus mit Lernkompetenz**

Ökonomischer, technischer und organisationaler Wandel begleitet die Geschichte West- und Ostdeutschlands in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Lange Zeit dominierte dabei ein relativ langsames Tempo der Veränderungen, das bis in die 90er Jahre anhielt. Bis dahin wurde Erwerbsarbeit in (West-)Deutschland so weit wie möglich arbeitsteilig organisiert, ohne freilich in allen Bereichen jenen Formen der „repetitiven“ Jedermannsarbeit in Automobilproduktion oder Elektroindustrie anzunehmen (Kern/Schumann 1970, Wittke 1996), die lange Zeit als Beleg für die breite Durchsetzung des Taylorismus und der von ihm ausgehenden Dequalifizierungsrisiken und -wirkungen galten.

Für die Einschätzung der Rolle, die Arbeit für die Entwicklung von Lernkompetenz gespielt hat und heute spielt, lohnt ein genauerer Blick auf die Organisationsgeschichte von Erwerbsarbeit in Industrie und Dienstleistungssektor: Die jahrzehntelang dominierende Funktions- und Berufsorientierung der Betriebs- und Arbeitsorganisation (Baethge/Baethge-Kinsky 1998a) garantierte den Beschäftigten im Durchschnitt ein hohes Maß an Arbeitsplatz-, Einkommens- und „Karrieresicherheit“, schränkte aber zugleich die Möglichkeiten der Entwicklung von Kompetenzen ein; der hochgradige Dequalifizierungsprozess von Un- und Angelernten in der Massenproduktion ist in dieser Hinsicht nur die „Spitze des Eisberges“: Zwar konnten Fachkräfte und speziell Facharbeiter in vergleichsweise locker definierten Arbeitsvollzügen ihre spezifischen fachlichen Qualifikationen weiter entwickeln (Hirsch-Kreinsen u.a. 1990, Bosch 2000). Die Entwicklung neuer fachlicher Qualifikationen wie auch sozialer und methodischer Kompetenzen blieb aber aufgrund rigide abgesteckter funktionaler und hierarchischer Zuständigkeiten, enger Kooperations- und Kommunikationsräume und der beschränkten Zugangsmöglichkeiten zu formalisierter Weiterbildung eher begrenzt (Baethge/Baethge-Kinsky 1998b). Insgesamt handelte es sich um ein hierarchisch gestuftes Modell der Kompetenzentwicklung, das auf der einen Seite den Führungskräften breitgefächerte Lerngelegenheiten offerierte, die Un- und Angelernten und Teile der Fachkräfte auf der

anderen Seite praktisch von formalisierter Weiterbildung (Brinkmann 1972) wie auch von arbeitsintegriertem Lernen ausschloss.

Im Verlauf der 80er Jahre nahm das Tempo sektoralen Strukturwandels und von Innovationszyklen zu, begann eine umfassende Informatisierung und Technisierung betrieblicher (Dienst-)Leistungen und Abläufe und setzte in den Unternehmen eine an Geschäftsprozessen orientierte Gestaltung der Betriebs- und Arbeitsorganisation ein. Die damit verknüpften Flexibilisierungsoptionen haben sowohl bei Un- und Angelernten als auch bei Fachkräften tendenziell zu erweiterten fachlichen Aufgabenstellungen, verstärkter Kooperation sowie einer breiteren Einbindung in betriebliche Innovationsprozesse geführt (Wittke 1996, Baethge/Baethge-Kinsky 1998b, Frieling 1999). Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass diese Veränderungen sich nicht gleichförmig für alle Beschäftigtengruppen und gleichzeitig in allen Branchen des industriellen und Dienstleistungssektors vollziehen. So bleiben etwa im Handel (Baethge 2001, Glaubitz 2001) bis heute tayloristische Strukturen erhalten oder werden weitgefaste Integrationskonzepte in der Industrie wieder zurückgedreht (Schumann u.a. 1994). Darüber hinaus verbinden sich die Flexibilisierungsoptionen, welche die Entfaltung und Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationspotentiale im Arbeitsprozess ermöglichen, oft zugleich mit einem Zuschnitt der Beschäftigungsverhältnisse, der die traditionellen Anerkennungs- und Integrationsmuster teilweise außer Kraft setzt: Befristete Beschäftigung, kurzfristig erfolgende betriebliche Versetzungen und stark eingeschränkte Karrieremöglichkeiten auch für (hoch-)qualifizierte Fachkräfte sind heute durchaus an der Tagesordnung (Baethge/Baethge-Kinsky 1998a, Faust u.a. 2000).

Resümiert man die gesamte Debatte um die Rolle der Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen für die Kompetenzentwicklung, so lassen sich insgesamt drei Aspekte ausmachen, denen ein erheblicher Einfluss auf die individuelle Kompetenzentwicklung und die spezifische Lernkompetenz zugeschrieben wird und deren Bedeutung wir nachgegangen sind:

- In den von der Arbeits- und Organisationspsychologie vorgelegten Arbeiten wird die Wahrnehmung der betriebs- und arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Ar-

beit als wesentliche Einflussgröße für die Lernförderlichkeit identifiziert (Hacker/Skell 1993, Bergmann 1994, Baitsch 1998, Bergmann/Wilczek 2000).

- Einzelne Befunde aus anderen Studien deuten darüber hinaus einen von der informations- und kommunikationstechnischen Vernetzung und Modernisierung der Arbeit ausgehenden Schub an Lernmotivation an, wenn sie in den Betrieben mit einer insgesamt lernförderliche Reorganisation verbunden wurde (vgl. Frieling 1999, Ulrich 2000).
- Schließlich deuten Einzelergebnisse die Bedeutung von *strukturellen* Bedingungen der Kompetenzentwicklung an, die nicht durch informationstechnische Modernisierung oder die im engeren Sinne betriebliche Organisation *abhängiger* Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse und deren Wahrnehmung bestimmt werden. Zu denken ist hier insbesondere an stoffliche *Unterschiede im Gegenstand der Arbeit* (weniger oder stark wissensintensive Produkte und Dienstleistungen), die *Verfügbarkeit von betrieblichen Ressourcen* (z.B. für Personalentwicklung) oder die über die *Form der Erwerbstätigkeit* vermittelten Risiken und Sicherheiten der eigenen Existenz. Solche Unterschiede, die letztlich auf Unterschiede in der Anregung und Unterstützung von Lernprozessen verweisen (Baethge-Kinsky, Hardwig 2000) könnten auch die Lernkompetenz beeinflussen.

Es waren nie - und sind es heute vermutlich noch weniger - die organisationalen und beschäftigungsstrukturellen Bedingungen der Arbeit allein, die Einfluss auf die Kompetenzentwicklung in der Arbeit und die Kompetenz zu lebenslangem Lernen ausgeübt haben. Vor allem Bewusstseinsstudien jüngerer Datums haben gezeigt, dass die Aspirationen gegenüber Arbeit und die im Privatleben verfolgten Entwicklungsperspektiven stark differieren und zu beträchtlichen Unterschieden im Umgang mit bestehenden Entwicklungs- und Lernchancen führen können (Baethge u.a. 1988). Angesprochen ist damit vor allem die Beobachtung der „normativen Subjektivierung der Arbeit“, d.h. eine vor allem in der jüngeren Generation beobachtbare Tendenz, „expressive“ Bedürfnisse nach Selbstdarstellung und -entfaltung, Partizipation und Kommunikation in Privatleben *und* Arbeit zur Geltung zu bringen und auszuleben (Baethge 1991). Derartige Ansprü-

che, die eine beträchtliche Bereitschaft, sich selbst zu erfahren und darzustellen als auch eine gewisse Offenheit gegenüber Neuem signalisieren, stellen ein eigenständiges Moment für die Entwicklung von Lernkompetenzen dar. In der eher arbeitsbezogenen Perspektive könnten sie darin bestehen, die je konkreten Rahmenbedingungen des Beschäftigungsverhältnisses auf ihre Möglichkeiten zu inhaltlicher Entfaltung und zum Lernen zu prüfen und expansiv auszuloten. In dem Bezug zur Privatsphäre könnten derartige Ansprüche darauf hinauslaufen, besonders stark Aktivitäten zu verfolgen, die ein hohes Maß an Selbsterfahrung und –darstellung bieten.

#### **4.2. Zur Erfassung von Beschäftigungsbedingungen, arbeitsbezogenen Aspirationen und expressiver Gestaltung des Privatlebens**

Die oben genannten *strukturellen Beschäftigungsbedingungen* haben wir in der Befragung weitgehend über Standardvariablen wie *Beschäftigtenstatus*, Zugehörigkeit zu *Branchen* und *Wirtschaftsbereichen/Sektoren*, *Betriebsgröße* erhoben und ausgewertet. Dies gilt auch für die *aktuelle/letztmalige Tätigkeit*, die wir in einem mehrstufigen Verfahren nach der ISCO-Berufsklassifikation vercodet und vier Komplexitätsniveaus (Akademiker/Führungskräfte, semi-akademische Berufe, qualifizierte Berufe auf mittlerem Level/Un- und Angelerntentätigkeiten) zugeordnet haben.

Die *informationstechnische Prägung der Arbeit* haben wir letztlich nur über die *Moder- nität* der Arbeitsplatzausstattung mit Informationstechnik (d.h. ob beruflich mit PC, Laptop oder an computergesteuerten Anlagen gearbeitet wird) erfasst. Die Auswertung weitergehender Fragen zur Einbindung in betriebliche oder betriebsübergreifende Netzwerkstrukturen und Formen der Nutzung der IT-Technik, über die wir die vorhandenen Freiheitsgrade der Arbeit bestimmen wollten, ergaben widersprüchliche und unplausible Ergebnisse, so dass wir diese Angaben nicht weiter verwendet haben. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass sich diese Freiheitsgrade auch in der Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen niederschlagen (Frieling 1999).

Insbesondere in der arbeitspsychologischen Literatur stoßen wir auf eine Vielzahl an Aspekten bzw. Dimensionen, welche die *Lernförderlichkeit der Arbeit* bestimmen, d.h. über die Entwicklung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen in der Arbeit entscheiden. Je nach Autor werden mitunter Einzelaspekte zwar unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet; als wichtige Einflussgrößen der Lernförderlichkeit schälen sich jedoch im wesentlichen ganzheitliche und selbständig durchzuführende Arbeitsaufgaben, vielfältige und intensive Kooperationsbeziehungen, die Anerkennung von Arbeit und Lernen im Betrieb sowie die betriebliche Informations- und Beteiligungspraxis heraus (Bergmann 1994, Frieling 1999, Locke/Letham 1990, Richter/Wardanjan 2000, Wardanjan u.a. 2000).

Mit Orientierung an in anderen Forschungsprojekten erprobten Skalen (Bergmann 1994, Frieling 1999) haben wir die Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses in vier Dimensionen über insgesamt 16 Items operationalisiert. Die erste Dimension (Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung) beschreibt die Lernhaltigkeit der Arbeit selbst, während die drei anderen (soziale Einbindung, Partizipationschancen, betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten) eher die betrieblichen Umfeldbedingungen abbilden. Insbesondere bei den Items zur Aufgabenstellung bzw. sozialen Einbindung deutet sich bei einer ansonsten insgesamt gut diskriminierenden Verteilung der Antworten eine gewisse „Linkslastigkeit“ der Antworten an. Die Zuverlässigkeit der jeweiligen Skalen hat dies jedoch nur wenig beeinträchtigt. Insbesondere die interne Konsistenz der Gesamtskala zur „Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses“ (Cronbachs Alpha= 0,88) liegt am oberen Rand dessen, was andere vergleichbare Studien ausweisen (Tab. 4.1).

Wir haben die Linkslastigkeit der Skalenwerte im Weiteren dadurch relativiert, dass wir auch hier – wie schon in anderen Fällen – bei bivariaten Analysen „empirische“ Verteilungen zu Grunde gelegt haben. Auf deren Präsentation verzichten wir hier, weil sie für sich genommen wenig aussagekräftig sind.

**Tab. 4.1: Items und Indizes zur Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses**

Items	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Ich kann mit meine Arbeit selbständig einteilen.	26%	36%	24%	14%
Meine Arbeit ist anregend und abwechslungsreich.	36%	41%	16%	7%
Meine Arbeit führe ich nicht nur aus, sondern plane, korrigiere und überprüfe sie auch selbst.	29%	40%	18%	13%
Meine Aufgaben sind mir nicht bis ins einzelne vorgegeben.	26%	40%	23%	12%
Ich treffe häufig selbständige Entscheidungen.	24%	38%	24%	14%
<i>Index Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung:</i> Cronbachs Alpha: 0,81				
Meine Arbeit erfordert enge Zusammenarbeit mit Experten und Kollegen anderer Bereiche.	24%	39%	22%	14%
Meine Arbeit erfordert vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten.	35%	44%	16%	6%
Ich bin darüber im Bild, was in anderen Bereichen des Betriebs getan wird.	27%	44%	19%	10%
Ich weiß, wie die Arbeit in meiner Abteilung abläuft.	55%	36%	6%	4%
<i>Index Soziale Einbindung:</i> Cronbachs Alpha: 0,72				
Über wichtige Dinge undd Vorgänge in unserem Betrieb wird man ausreichend informiert.	27%	43%	22%	8%
Viele Absprachen können heute ohne Einschaltung des Vorgesetzten getroffen werden.	7%	29%	35%	28%
Bei Veränderungsmaßnahmen wird auf die Ideen der Mitarbeiter zurückgegriffen.	16%	44%	29%	12%
Die Mitarbeiter werden bei Entscheidungen des Unternehmens einbezogen.	8%	29%	35%	29%
<i>Index Partizipationschancen:</i> Cronbachs Alpha: 0,78				
Ich habe häufig Gelegenheit, mir während der Arbeit neue Dinge anzueignen.	18%	40%	30%	12%
Lernen und Weiterbildung wird bei uns groß geschrieben.	16%	31%	30%	22%
Bei uns gibt es gute berufliche Entwicklungsmöglichkeiten.	10%	30%	37%	23%
<i>Index betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten</i> Cronbachs Alpha: 0,75				
<i>Gesamtindex Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses</i> Cronbachs Alpha: 0,88				

Das *Aspirationsniveau in der Arbeit* haben wir über die beiden wichtigsten Kriterien der Arbeitssuche erfasst und in vier wesentliche Arbeitsorientierungen gebündelt; berücksichtigt wurden die Stärke eines eher instrumentellen oder eines eher inhaltlich-expressiven Bezugs auf Arbeit, die Gewichtung des Privatleben sowie die Rolle, die Karriere-

optionen (Aufstieg) spielen (vgl. Tab. 4.2). Wir haben auf diese Weise vier Niveaus der Aspiration unterscheiden können:

**Tab. 4.2: Kriterien der Arbeitssuche, zugeordnete Arbeitsorientierung (N=2807; Angaben in %)**

Kriterium der Arbeitssuche	Arbeitsorientierung	Verteilung
Sicherer Arbeitsplatz Hohes Einkommen Gesunde Arbeitsbedingungen	Materiell- Reproduktiv	41%
Mit dem Privatleben gut vereinbare Arbeitssituation	Familienorientiert	26%
Gute Möglichkeiten für beruflichen Aufstieg	Aufstiegsorientiert	8%
Anregende und interessante Aufgabentellungen Gute Chancen zum Lernen und zu Weiterbildung	Inhaltlich- expressiv	24%
	Gesamt	100%*

\* Abweichungen durch Rundungsfehler

- Ihr einer Pol wird durch diejenigen gebildet, die ausschließlich materiell-reproduktive Bezüge zur Arbeit zu erkennen geben (Arbeitsplatzsicherheit, gesunde Arbeitsbedingungen, hohes Einkommen).
- Den anderen Pol bilden diejenigen, die ausgeprägte inhaltliche oder Lerninteressen an die Arbeit herantragen (anregende und interessante Aufgabenstellungen, gute Chancen zum Lernen und zur Weiterbildung).
- Dazwischen rangieren „Familienorientierte“, d.h. Personen, welche das Privatleben bei ihren Aspirationen an Arbeit in den Vordergrund stellen (eine mit dem Privatleben gut vereinbare Arbeitssituation) sowie
- jene „Aufstiegsorientierten“, die in erster Linie auf berufliches Fortkommens achten (gute Möglichkeiten für beruflichen Aufstieg).

Für die Zuordnung zu den Niveaus war in der Regel das wichtigste Kriterium maßgeblich. Das zweitwichtigste Kriterium wurde jedoch in allen Fällen herangezogen, in de-

nen an erster Stelle existenzielle Gesichtspunkte (Arbeitsplatzsicherheit, gesunde Arbeitsbedingungen) genannt wurden. Solche Gesichtspunkte werden in Umfragen generell so stark benannt, dass sie weitere wichtige Aspirationen eher verdecken als zu Tage fördern. Diese soweit wie möglich aufzudecken, war das Ziel unseres Vorgehens. Trotz dieser Vorgehensweise ergab sich eine Verteilung, in der die materiell-reproduktive Arbeitsorientierung dominiert (Tab. 4.2).

Das Ausleben expressiver Bedürfnisse mittels möglichst weniger Fragen für eine Population zu ermitteln, in der sich mit zunehmendem Alter auch die Formen ändern, in denen dies geschieht, ist ausgesprochen schwierig. Infolgedessen haben wir uns darauf beschränkt, neben explizit expressiven (z. B. künstlerische Betätigung) auch solche Aktivitäten einzubeziehen, deren expressiver Charakter nicht in jeder Situation vorausgesetzt werden kann. Die Expressivität der Freizeitgestaltung selbst haben wir dann über die unterschiedliche Frequenz in der Wahrnehmung solcher Aktivitäten dingfest zu machen versucht. Wie sich zeigt, haben wir es dabei mit Aktivitäten zu tun, die jeweils unterschiedlich gut diskriminieren, z.T. extrem „links-“, zum Teil extrem „rechtslastig“ sind (Tab. 4.3). Wir haben schließlich trotz methodischer Bedenken aus den Angaben einen Index „Aktivität expressiver Freizeitgestaltung“ auf der Basis des Durchschnittscores aller aufgeführten Aktivitäten gebildet. Die gemessene interne Konsistenz (Cronbachs Alpha= 0,67) mahnt allerdings zu einer gewissen Vorsicht bei seiner Verwendung.

#### **4.2.1. Arbeit und wichtigster Lernkontext**

Die Analyse lernstruktureller Zusammenhänge und die Prüfung biografischer Einflüsse haben ergeben, dass das informelle Lernen als wichtigster beruflicher Lernkontext vor allem auf den Mangel an Zugangsmöglichkeiten zu anderen Lernformen zurückzuführen ist. Da sich berufliche Lernmöglichkeiten, die im Zentrum unserer Untersuchung stehen, in hohem Maße über die Erwerbsarbeit erschließen, darf man erwarten, dass die Überprüfung der Zusammenhänge, die zwischen den wichtigsten Lernkontexten und den Bedingungen des aktuellen bzw. letzten Beschäftigungsverhältnisses bestehen, nä-

her an die Gründe für die Differenzen in der Verteilung der wichtigsten Lernkontexte heranführen.

**Tab. 4.3: Items zur Freizeitgestaltung nach Häufigkeit der Aktivität**

Items	Mind. 1 x pro Woche	Mind. 1 x pro Monat	Seltener	Nie
Geselligkeit mit Freunden, Verwandten oder Nachbarn.	55%	32%	11%	2%
Kinobesuch, Besuch von Popkonzerten, Tanzveranstaltungen, Discos, Sportveranstaltungen.	8%	28%	41%	23%
Aktiver Sport	29%	13%	19%	39%
Eigene künstlerische und musische Tätigkeiten (Malen, Fotografie, Musizieren, Tanz- oder Theatergruppen).	10%	13%	24%	50%
Mithelfen, wenn bei Freunden, Verwandten oder Nachbarn etwas zu tun ist.	15%	41%	38%	7%
Besuch von klassischen Konzerten, Vorträgen, Theater.	1%	11%	36%	52%
Beteiligung in Bürgerinitiativen usw.	1%	6%	12%	81%
Ehrenamtliche Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden usw.	7%	9%	13%	71%
<i>Index expressive Freizeitgestaltung</i>	Cronbachs Alpha = 0,67			

Als erstes zeigt sich, dass die Wichtigkeit der von den Befragten genannten Lernkontexte erheblich nach dem beruflichen und betrieblichen Status differieren:

Während im Durchschnitt 67% das *informelle Lernen* als wichtigsten Lernkontext bezeichnen, wird dies überdurchschnittlich häufig von Angehörigen jener Gruppen getan, die traditionell schon geringere Möglichkeiten des Zugangs zu formalisierter betrieblicher Weiterbildung besaßen und noch heute besitzen: Überrepräsentiert sind Gewerbliche (80%), Un- und Angelernte sowie Beschäftigte in Kleinbetrieben (72%), d.h. in Betrieben, denen es in der Regel an einer Infrastruktur für Personalentwicklung mangelt. Ebenso überraschungsfrei ist der Befund, dass wir in dieser Gruppe überdurchschnittlich häufig (72%) auf mittlerem Niveau qualifizierte Fachkräfte finden, handelt es sich doch um jene Gruppe, für die arbeitsintegriertes Lernen nicht nur in der Ausbildung, sondern auch im Berufsverlauf als zentrales Merkmal gilt (Baethge/Baethge-Kinsky 1998a). Schließlich - und das ist der eigentlich überraschende und zugleich problematische Befund - wird das informelle Lernen von jenen häufiger als wichtigster Lernkontext bezeichnet, deren Arbeit weder besondere Lernchancen noch Anreize bietet, sich in

andere Lernumgebungen zu begeben. Dies sind 77% der Beschäftigten an Arbeitsplätzen ohne Computerausstattung sowie 75% der Personen, die unter schwach lernförderlichen Organisationsbedingungen arbeiten. Informelles Lernen scheint für diese die einzige Möglichkeit zu sein, beruflich überhaupt etwas zu lernen (Tab. 4.4).

**Tab. 4.4: Wichtigster Lernkontext nach ausgewählten Merkmalen der Erwerbstätigkeit**

		Wichtigster Lernkontext		
		Formalisiertes Lernen	Mediales Lernen	Informelles Lernen
Beschäftigungsstatus	Selbständige	17%	28%	55%
	Beamte	21%	24%	55%
	Freie Mitarbeiter	12%	32%	56%
	Gewerbliche	10%	10%	80%
Komplexitätsniveau der Tätigkeit	Führungskräfte/Akademiker	19%	34%	47%
	Semi-akademische Tätigkeiten	17%	23%	60%
	(Dual) qualifizierte Fachkräfte	13%	15%	72%
	Un- und Angelernte	10%	10%	80%
Betriebsgröße	Kleinstbetriebe (1-2 Mitarbeiter)	15%	28%	57%
	Kleinbetriebe (3-49Mitarbeiter)	11%	17%	72%
	Großbetriebe (ab 500 Mitarbeiter)	18%	20%	62%
Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses	Stark lernförderlich	18%	21%	61%
	Schwach lernförderlich	10%	15%	75%
Informationstechnische Modernität der Arbeit	"moderne" Arbeit	19%	23%	58%
	"unmoderne" Arbeit	9%	14%	77%
Erwerbspersonen insgesamt		14%	19%	67%

Wenn umgekehrt 14% der Befragten das *formalisierte Lernen* als beruflich wichtigsten Kontext ansehen, so spiegelt sich darin offenbar der erhebliche Einfluss traditioneller Beschäftigungsprivilegien: Überdurchschnittlich häufig nennen dies Personen, die sowohl qua Ausbildung als auch qua betrieblicher Position oder Unternehmensgröße leichteren Zugang zu Lernumgebungen jenseits der alltäglichen Arbeit haben: Dies sind vor allem Beamte (21%), Führungskräfte/Akademiker (19%) und Mitarbeiter aus Großbetrieben (18%). Eine gewisse Überraschung stellt auf den ersten Blick der Befund dar, dass in dieser Gruppe vor allem Personen an informationstechnisch „modernen“ Arbeitsplätzen mit 19% sowie in „lernförderlicher Arbeit“ (mit 18%) deutlich überrepräsentiert sind (Tab.4.4). Dies lässt sich dadurch erklären, dass die privilegierten Gruppen

auch unter denen überpräsentiert sind, die mit moderner Technik und unter günstigen Organisationsbedingungen arbeiten.<sup>22</sup>

Ziehen wir an dieser Stelle ein vorläufiges Resümee: Der Einfluss, den die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen auf den beruflich wichtigsten Lernkontext ausüben, verweist im wesentlichen auf das Fortwirken traditioneller Privilegienstrukturen in der Arbeit. Pointiert ausgedrückt: Informelles Lernen ist am ehesten der Lernkontext von Gewerblichen, insbesondere von Un- und Angelernten und Kleinbetriebsbeschäftigten, während formalisierte Lernkontexte eher von Beamten, Führungskräften/Akademikern und Angestellten aus Großbetrieben und an technisch modernen Arbeitsplätzen hervorgehoben werden. Eine Ausnahme stellt in dieser Hinsicht das mediale Lernen dar: dessen subjektiv zugemessene berufliche Qualität scheint eher aus der Verbindung biografischer Vertrautheit mit eben solchen Lernprozessen und den Schwierigkeiten herzuführen, Zeit für Lernprozesse in der laufenden Arbeit zu reservieren. Mediales Lernen als wichtigster Lernkontext wird vor allem von Selbständigen (28 %), freien Mitarbeitern (32 %), Führungskräften/Akademikern (34 %) und von in Kleinstbetrieben Tätigen (28 %) genannt.

Bezieht man die Ergebnisse zu den lernstrukturellen und biografischen Einflüssen ein, so können wir festhalten: Die „wichtigsten Lernkontexte“ drücken offenbar weitaus weniger Lernpräferenzen der Individuen aus, als man vielleicht annehmen könnte. Sie sind von aktuellen Gelegenheitsstrukturen der Erwerbsarbeit und von Zugangsbedingungen zu den unterschiedlichen Lerngelegenheiten mindestens ebenso abhängig wie von Schulerfahrungen und Ausbildungsniveaus.

Auch wenn im zweiten Kapitel deutlich geworden ist, dass sich die informellen Lernkontexte weniger stark als die formellen mit den für lebenslanges Lernen konstitutiven Kompetenzen verbinden, lässt sich der hier vorgetragene Befund auch produktiv wenden. Der Hinweis auf die Nähe „bildungsungewohnter Gruppen“ zu Formen informeller Weiterbildung wie auch der Vorschlag, deren konstitutive Elemente wie Vertrautheit

---

22 Von den Führungskräften und Akademikern sowie Beamten arbeiten 83% bzw. 86% mit Computern und 85% bzw. 82% im Rahmen lernförderlicher Arbeit und damit in beiderlei Hinsicht deutlich häufiger als der Durchschnitt (53% bzw. 54%).

mit dem sozialen Umfeld und schnelle Rückkopplung mit strukturierten Lernprozessen zu nutzen (vgl. Forum Bildung 2001), gewinnt an Gewicht: Bei einer entsprechenden Ausrichtung der Angebote könnten vielleicht subjektiv vorhandene Zutrittsbarrieren verkleinert und strukturelle Zugangsgelegenheiten verbessert werden.

### **4.3. Arbeitserfahrung und Lernkompetenz**

Wie die unterschiedlichen Formen der Lernförderlichkeit der Arbeit mit der spezifischen Lernkompetenz, um die es uns hier geht, zusammenhängt, darüber ist bisher wenig bekannt. Vielfach belegt ist die Stimulation und Entwicklung fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen sowie ihnen zugrunde liegender kognitiver und motivationaler Fähigkeiten bzw. Bereitschaften, die sich beispielsweise auf die Auseinandersetzung mit auftretenden Problemen, auf das Engagement in der Arbeit oder auch das arbeitsbezogene Selbstmanagement richten (Bergmann 1994, Baitsch 1998, Ulrich 2000, Richer/Wardanjan 2000).

Unsere Untersuchung zeigt insgesamt einen hohen Zusammenhang zwischen der Organisation der Arbeit, in der jemand tätig ist, und der Kompetenz für lebenslanges Lernen, die jemand äußert. Personen, die in Arbeitsverhältnissen mit stark ausgeprägter Lernförderlichkeit beschäftigt sind, weisen mit 56 % eine hohe Lernkompetenz auf, während Personen an schwach lernförderlichen Arbeitsplätzen fast umgekehrt spiegelbildlich zu 53 % eine niedrige Lernkompetenz deutlich werden lassen. Diese Relationen werden bestätigt durch die Merkmale des Qualifikationsniveaus und der informationstechnischen Modernität der Arbeit. Beide Merkmale zeigen ähnlich hohe Zusammenhänge mit der Lernkompetenz als Gesamtindikator auf (vgl. Tab. 4.5), so dass den Arbeitsverhältnissen für Dispositionen und Fähigkeiten für lebenslanges Lernen eine überragende Bedeutung zugemessen werden kann. Eine von uns in diesem Zusammenhang durchgeführte multivariate Analyse zeigt nicht nur eine ausgeprägte Bestimmtheit der Lernkom-

petenz durch die Organisationsbedingungen der Arbeit, sondern weist darin der Lernförderlichkeit der Arbeit den größten Effekt zu.<sup>23</sup>

**Tab. 4.5: Niveau der Lernkompetenz nach Lernförderlichkeit, informationstechnischer Modernität und Tätigkeitsniveau der Arbeit**

Niveau der Lernkompetenz	Lernförderlichkeit der Arbeit (N=2321)		Informationstechnische Modernität der Arbeit (N=2680)		Tätigkeitsniveau (N=2510)	
	Stark ausgeprägt	Schwach ausgeprägt	arbeitet mit IT-Technologie	arbeitet ohne TI-Technologie	Hochqualifizierte Tätigkeiten	Mittel/niedrig qualifizierte Tätigkeiten
Hoch	56%	25%	57%	25%	65%	32%
Mittel	19%	22%	19%	21%	18%	22%
Niedrig	25%	53%	24%	54%	17%	46%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Der von uns gebildete Index „Kompetenz für lebenslanges Lernen“ ist hochkomplex, und es stellt sich die Frage, ob die Stärke des Zusammenhangs zwischen arbeitsorganisationalen Merkmalen und den einzelnen Komponenten des Index gleich stark sind wie beim Gesamtindex. Wir demonstrieren im folgenden die Zusammenhänge für die einzelnen Komponenten getrennt.

### **Antizipation und die besondere Signalwirkung „externer“ Produkt- und Arbeitsmärkte**

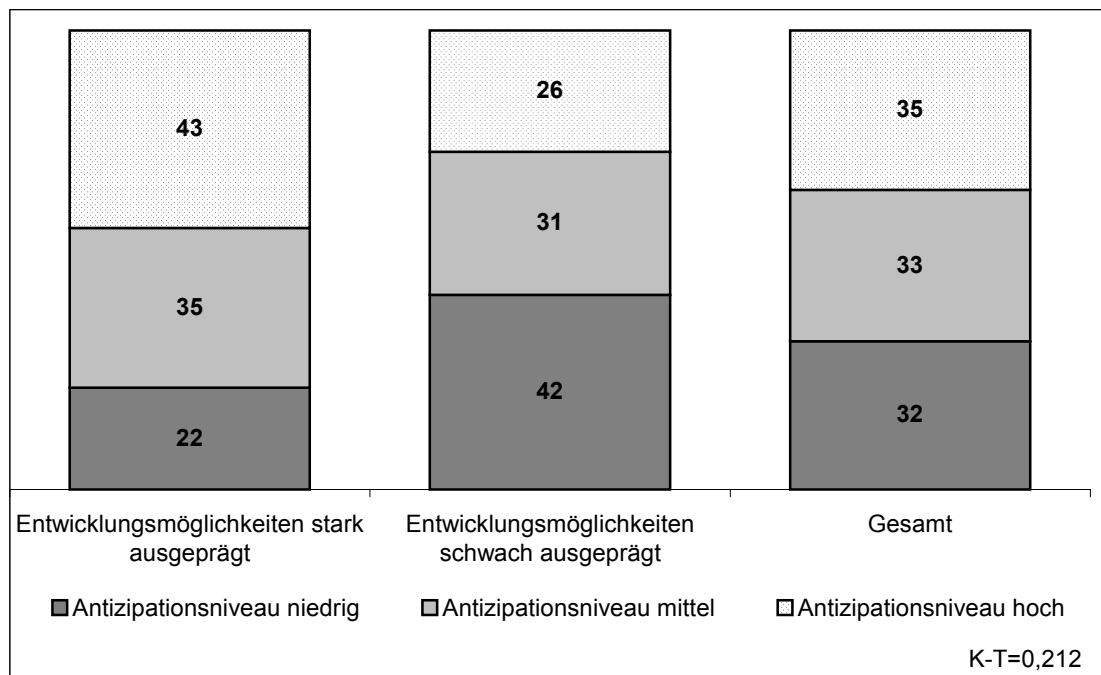
Ein Einfluss der Beschäftigungs- und Arbeitserfahrungen auf die Antizipation von Lernanforderungen in der Erwerbsbevölkerung steht außer Frage. Allerdings sind die Zusammenhänge anders ausgeprägt, als dies die Diskussion um die Lernförderlichkeit der Arbeit erwarten ließ:

Unter den lernförderlichen Aspekten der Arbeitsgestaltung sind es allein die *betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten*, denen ein markanter Einfluss (K-T= 0,212) auf die

<sup>23</sup> Das Bestimmtheitsmaß (R-Quadrat) beträgt 0,247; die relative Effektstärke (Beta) der Lernförderlichkeit beträgt 0,270, der Funktions- und Statusmerkmale der Arbeit (Qualifikationsniveau, Beschäftigtenstatus) 0,218 und der informationstechnischen Modernität 0,184.

Antizipation zugesprochen werden kann: 43 % derjenigen, die ausgeprägte Möglichkeiten wahrnehmen, weisen ein hohes, 42 % derjenigen mit der Einschätzung wenig ausgeprägter Entwicklungsmöglichkeiten weisen ein niedriges Antizipationsniveau auf (vgl. Abb. 4.1). Die übrigen Dimensionen wie Partizipationschancen, soziale Einbindung der Arbeit wie auch die Komplexität der Aufgabenstellung haben demgegenüber einen deutlich schwächeren, wenn auch noch signifikanten Einfluss.<sup>24</sup>

**Abb. 4.1: Antizipationsniveau von Lernerfordernissen nach betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten (N=2448; Angaben in %)**

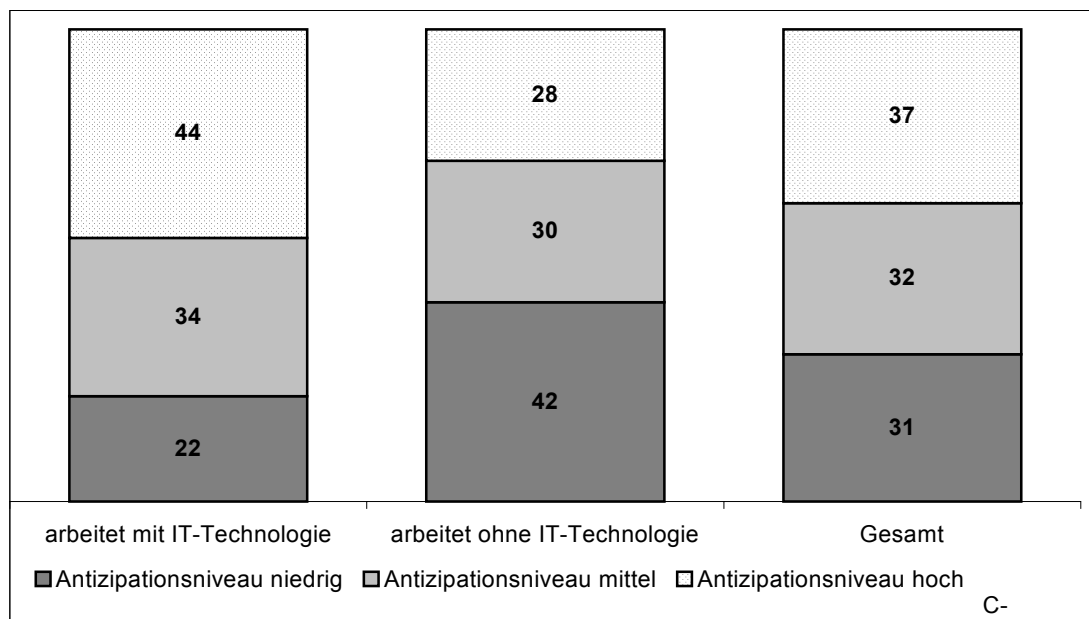


Dass unter den Arbeitsbedingungen ausgerechnet die betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten den stärksten Einfluss auf die Antizipation haben, verwundert nicht sehr: Drückt sich in ihnen doch aus, dass Lernen und Weiterbildung auf der betrieblichen Ebene besonders unterstützt und honoriert werden. Schon etwas überraschender wirkt der Sachverhalt, dass die informationstechnische Prägung der Arbeit ebenfalls einen erheblichen Einfluss auf die Antizipation zu haben scheint ( $C-V=0,225$ ): Wer mit Informationstechnologie arbeitet, weist zu 44 % eine hohe Antizipation, wer dies nicht tut

24 Die entsprechenden Korrelationen nach Kendall-Taub betragen für „Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses“ 0,174, für „Partizipationschancen“ 0,094, für „Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung“ 0,171 und für „soziale Einbindung“ 0,134 und bezeichnen damit allenfalls moderate Zusammenhänge.

zu 42 % eine niedrige Antizipation auf (vgl. Abb. 4.2). Beide Befunde könnten darauf hindeuten, dass auch diejenigen, denen es qua früherer Sozialisation an ausgeprägten kognitiven Voraussetzungen mangelt, die durch betriebliche Informatisierungsprozesse und praktizierte „Lernkulturen“ gesetzten Signale aufzunehmen und reflexiv auf ihre bisherigen Lernstrategien anzuwenden imstande sind.

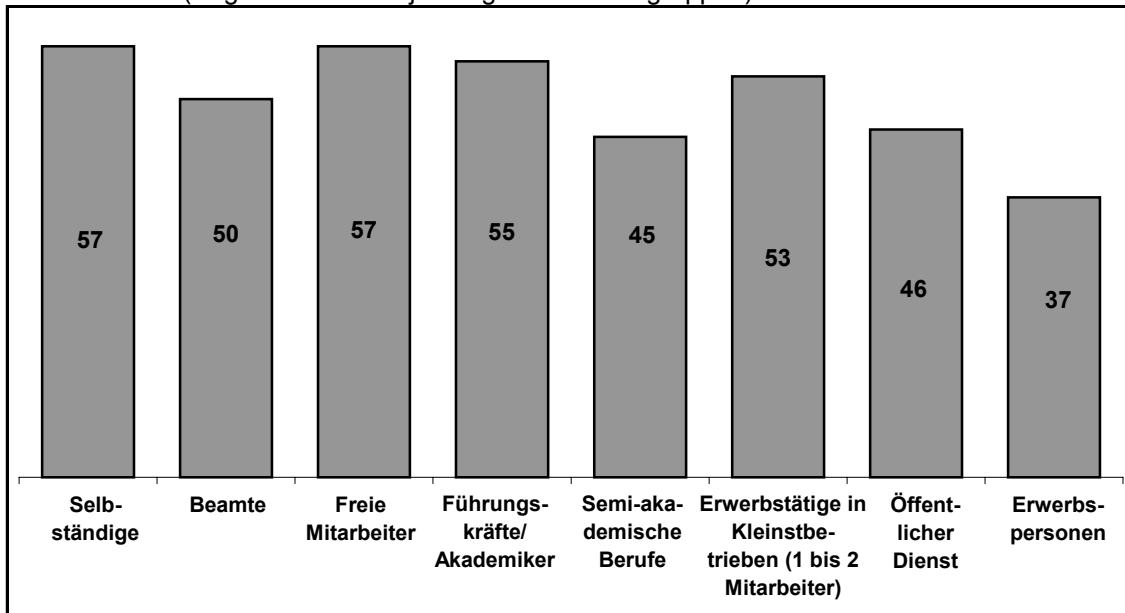
**Abb. 4.2: Antizipationsniveau von Lernerfordernissen nach Informationstechnischem Modernisierungsgrad der Arbeit (N=2731; Angaben in %)**



Ob die betriebsinternen Bedingungen allerdings den entscheidenden Einfluss auf die Antizipation haben, ist damit noch nicht ausgemacht. Neben den betrieblichen Entwicklungsbedingungen stehen auch Merkmale der Beschäftigungs- und Arbeitsverhältnisse in enger Verbindung mit einem hohen Antizipationsniveau, die den betrieblichen oder den gesellschaftlichen Status der Beschäftigten definieren: Während insgesamt 37 % aller Erwerbspersonen ein hohes Antizipationsniveau aufweisen, sind es unter den Selbständigen und den freien Mitarbeitern jeweils 57 % sowie 55 % bei den Führungskräften/Akademikern (Abb. 4.3). Es handelt sich dabei um Personengruppen, bei denen teilweise ihre Existenz, teilweise ihre berufliche Entwicklung daran gebunden ist, dass sie sich an den Signalen orientieren, die von den Märkten außerhalb des Betriebes ausgehen. Anders verhält es sich möglicherweise bei den Beamten (50 %) und den Angehörigen des öffentlichen Dienstes, deren überdurchschnittlich hohe Antizipation in den kla-

ren und auf formalisierte Qualifizierung abgestellten Laufbahnregeln begründet sein dürfte.

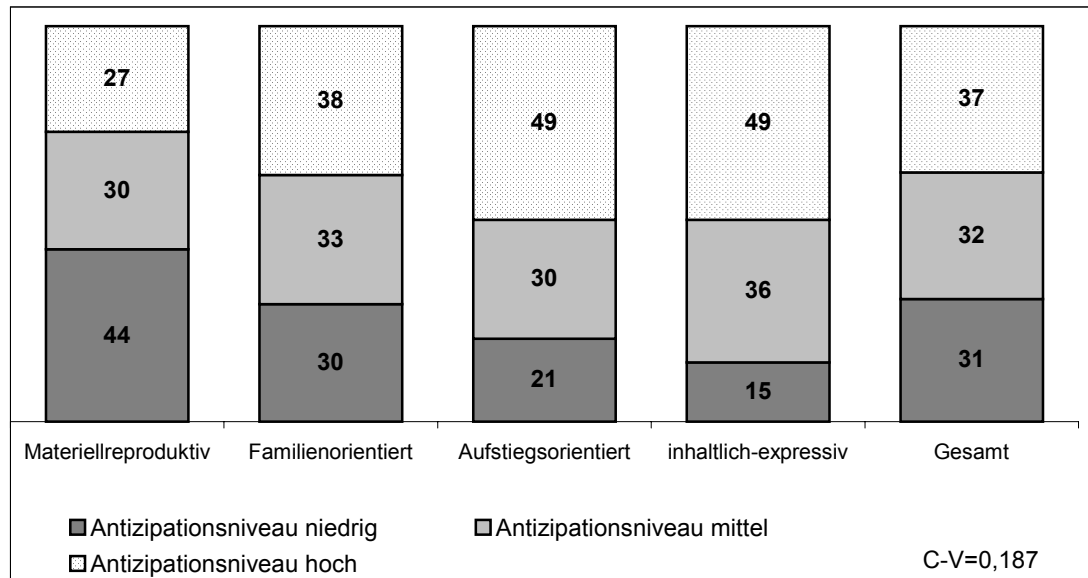
**Abb. 4.3: Hohes Niveau der Antizipation nach Beschäftigungsmerkmalen**  
(Angaben in % der jeweiligen Personengruppen)



Man wird also davon ausgehen dürfen, dass sowohl die betriebsintern gesetzten Bedingungen der Arbeit als auch die aus dem Beschäftigungsstatus herrührende Nähe zu „externen“ Produkt- und Arbeitsmärkten die Antizipation fördern. Dies besitzt eine gewisse Logik. Weniger unmittelbar einleuchtend ist, dass unter den unterschiedlichen Organisationsbedingungen der Arbeit weder die soziale Einbindung der Arbeit noch die betrieblichen Partizipationschancen einen besonders großen Einfluss auf die Antizipation zu haben scheinen. Beide Aspekte beschreiben schließlich Möglichkeiten des Wissensaustausches, der Kooperation und Kommunikation, über die man sich einen weiten Einblick in betriebliche wie auch überbetriebliche Geschehnisse und damit auch speziell Entwicklungen im Feld von Arbeit und Beruf verschaffen kann.

*Freilich ist an dieser Stelle auch nicht auszuschließen, dass sowohl die betrieblichen Entwicklungsperspektiven, die Befragte positiv einschätzen, als auch die Statusmerkmale der Beschäftigung auf persönliche Hintergrundvariablen, auf intervenierende Variable, zurückgehen. Dies wird bestätigt, wenn man die genannten Merkmale mit dem Bildungs- und Ausbildungsstand korreliert. Einen zusätzlichen Anhaltspunkt dafür gewinnt man, wenn man die Aspirationen an die Arbeit ins Spiel bringt. Die Aspirationen, die auf starke Aufstiegs motive oder ausgeprägte inhaltliche Arbeitsinteressen gehen, weisen sehr viel seltener als andere ein geringes und sehr viel häufiger als der Durchschnitt ein hohes Antizipationsniveau auf (Abb. 4.4).*

**Abb. 4.4: Antizipationsniveau nach Aspirationen in der Arbeit**  
(N=2708; Angaben in %)

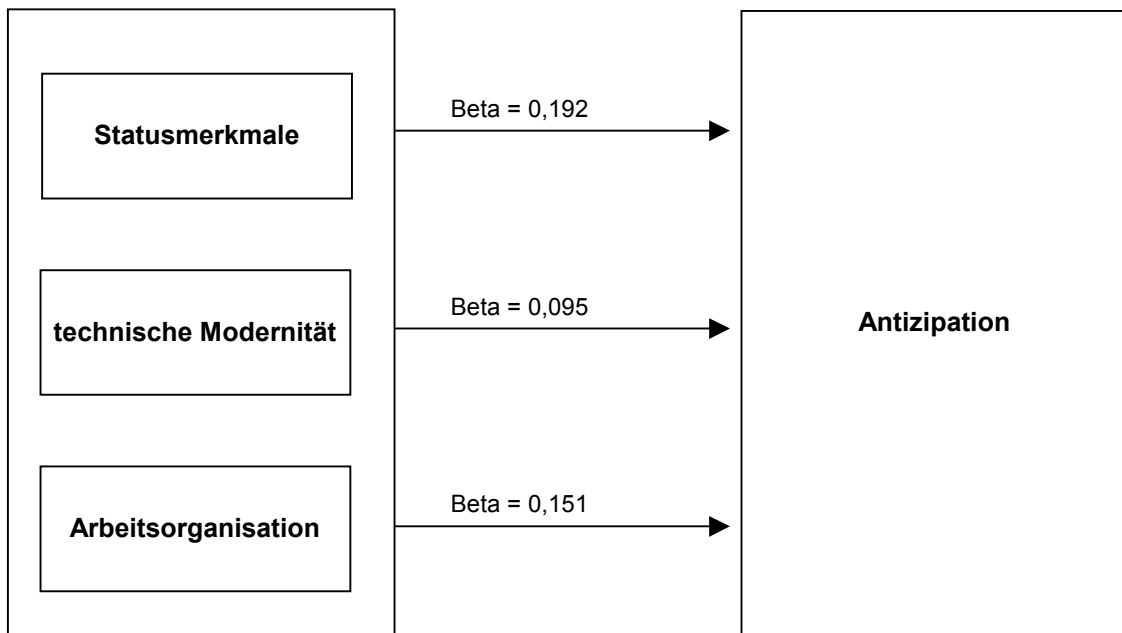


*Es bleibt an dieser Stelle noch eine Frage zu klären: Wenn sowohl erwerbsstrukturelle Merkmale (Beschäftigtenstatus, Komplexitätsniveau der Tätigkeit) als auch technische Modernität der Arbeit einen erheblichen Einfluss auf die Antizipation haben, welche Rolle spielt dann noch die „lernförderliche“ Gestaltung der Organisationsbedingungen? Wir sind dieser Frage über multivariate Analysen nachgegangen. Das Ergebnis der Analysen zeigt, dass alle drei Dimensionen der Erwerbsarbeit einen eigenständigen Einfluss auf die Antizipation haben und dass unter ihnen die Merkmale der Arbeit, die ihre Statusseite bezeichnen, am stärksten wirken (Beta= 0,192), aber der Einfluss der Arbeitsbedingungen im engeren Sinn (Beta= 0,151) erheblich ist (Abb. 4.5).*

### **Der Einfluss lernförderlicher Arbeitsbedingungen auf die Selbststeuerungsdisposition**

Es war und ist nicht zu erwarten, dass der Einfluss lernförderlicher Arbeitsbedingungen auf die motivationale Seite der Lernkompetenz ähnlich bescheiden ausfällt wie im Fall der Antizipation. In allen einschlägigen Studien wird eine klare Verbindung beschrieben, die zwischen Lernchancen und –anreizen in der Arbeit und der Bereitschaft, sich selbst ohne Aufforderung von außen um Wissenslücken zu kümmern, besteht (Baitsch 1998). Insofern war es weniger die Frage, ob die Lernförderlichkeit der Arbeit überhaupt Einfluss auf die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen nimmt als vielmehr, wie stark dieser Einfluss durchschlägt und welche einzelnen Faktoren in diesem Zusammenhang eine besonders gewichtige Rolle spielen.

**Abb. 4.5: Grad der Bestimmtheit der Antizipation durch Organisationsbedingungen der Arbeit (R<sup>2</sup>) und relative Effektstärke (Beta) einzelner Dimensionen**



$R^2 = 0,105$

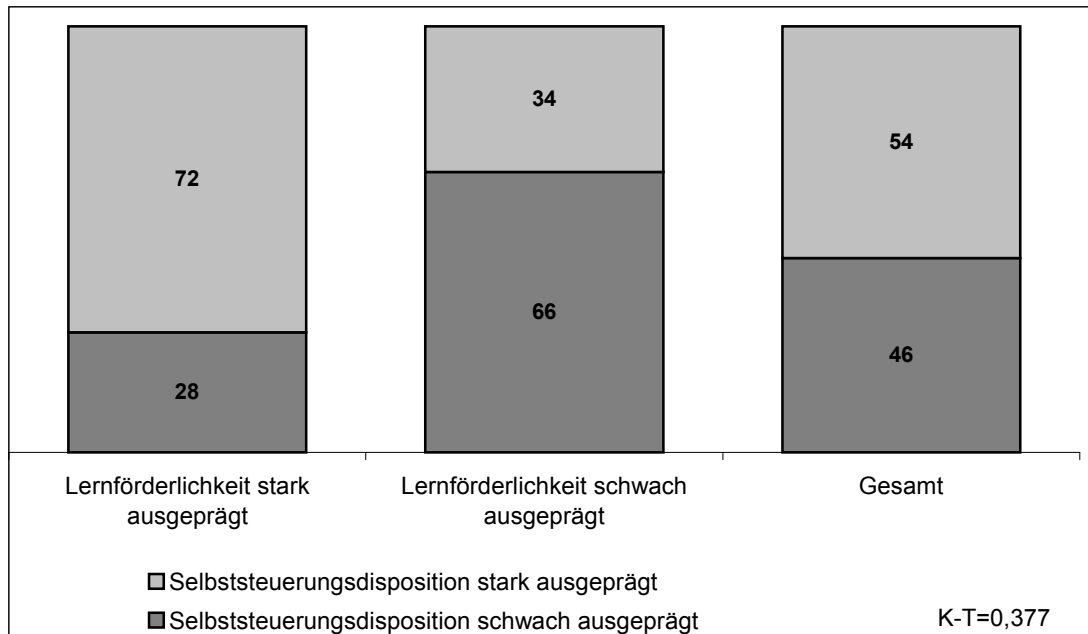
Tatsächlich hängen die betrieblichen Organisationsbedingungen der Arbeit und die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen in hohem Maße zusammen - und zwar über alle Dimensionen der Lernförderlichkeit der Arbeitsbedingungen hinweg.<sup>25</sup> Neben der allgemeinen Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses sind es hier die Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung und wiederum die betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten, denen ein besonders hoher Einfluss zugeschrieben werden muss:

72 % derjenigen, die unter lernförderlichen Bedingungen arbeiten, bekunden eine eher stark ausgeprägte Selbststeuerungsdisposition; von denen, die umgekehrt unter wenig lernförderlichen Bedingungen arbeiten müssen, geben nur 34 % eine hohe, aber 66 % eine wenig ausgeprägte Neigung zu selbstgesteuertem Lernen zu erkennen (Abb. 4.6). Fast identische Entsprechungen finden sich für das Merkmal „betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten“. Schließlich weisen 70 % der Erwerbspersonen mit einer eher

25 Die Korrelationen nach Kendall-Taub liegen zwischen 0,286 und 0,377 und bezeichnen damit mindestens markante, wenn nicht hochgradige Zusammenhänge. Höhere bivariate Korrelationen haben wir zwischen Merkmalen, die nicht weitgehend identische Sachverhalte bezeichnen (wie z.B. die Übereinstimmung von Kleinstbetrieben und Selbständigkeit), nirgendwo gefunden.

ganzheitlichen Aufgabenstellung eine ausgeprägte, 65 % derjenigen mit einer eher partialisierten Aufgabenstellung eine wenig ausgeprägte Selbststeuerungsdisposition auf (Abb. 4.7).

**Abb. 4.6: Selbststeuerungsdisposition nach Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses (N=2399; Angaben in %)**

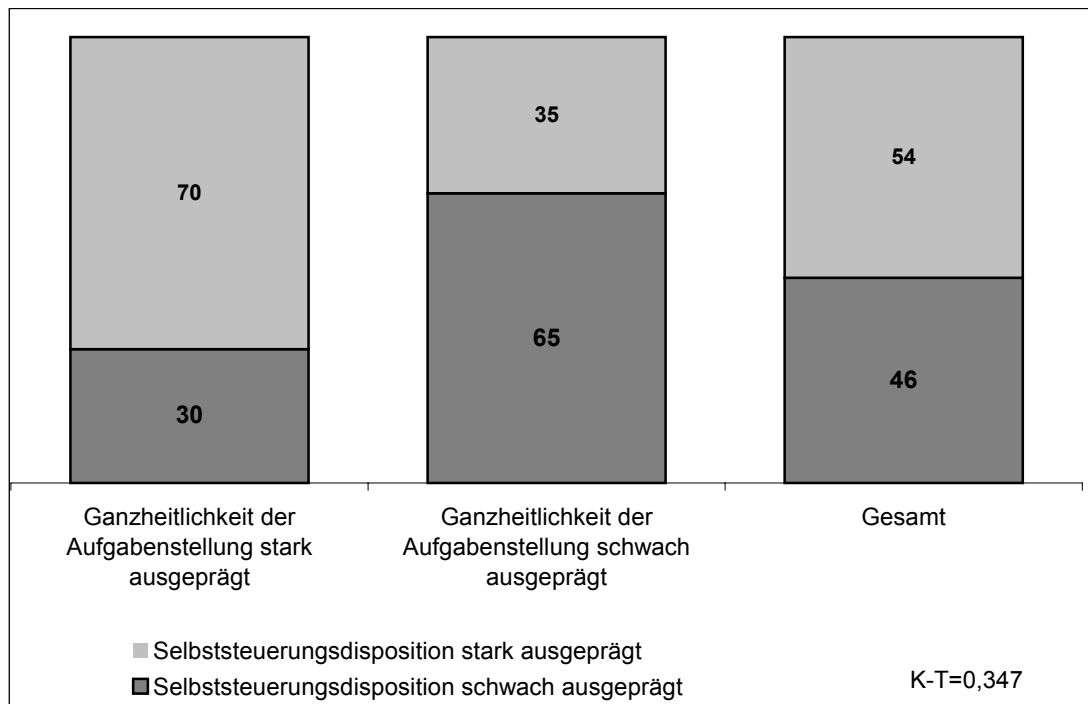


Es lässt sich allerdings an dieser Stelle nicht belegen, dass es die Gestaltung der Arbeitsbedingungen im engeren Sinne ist, welche die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen vorrangig beeinflusst. Auch andere beschäftigungsstrukturelle Merkmale weisen deutliche Zusammenhänge mit diesem Aspekt der Lernkompetenz auf: Dies gilt beispielsweise für die informationstechnische Prägung der Arbeit: Wer mit Computern oder an computergesteuerten Anlagen arbeitet, legt zu 69 % eine ausgeprägte Disposition zu selbstgesteuertem Lernen an den Tag; die Umkehrung ist ebenfalls deutlich (vgl. Abb. 4.8).

Dass das Aspirationsniveau in der Arbeit wie auch das Ausmaß expressiver Freizeitgestaltung einen eigenen und erheblichen Einfluss auf die Selbststeuerung haben, war zu erwarten. Insofern erstaunt weniger, dass für beide Momente ein markanter Einfluss nachgewiesen werden kann, als vielmehr der Sachverhalt, dass besonders das Ausleben

expressiver Bedürfnisse in der Freizeit eine Rolle zu spielen scheint:<sup>26</sup> So gaben zwei Drittel der besonders Aktiven 66 % eine ausgeprägte Bereitschaft zu selbstgesteuertem Lernen zu erkennen. Umgekehrt überwiegt bei denen mit geringer Aktivität sehr deutlich eine geringe Bereitschaft zu selbstgesteuertem Lernen (Abb. 4.9).

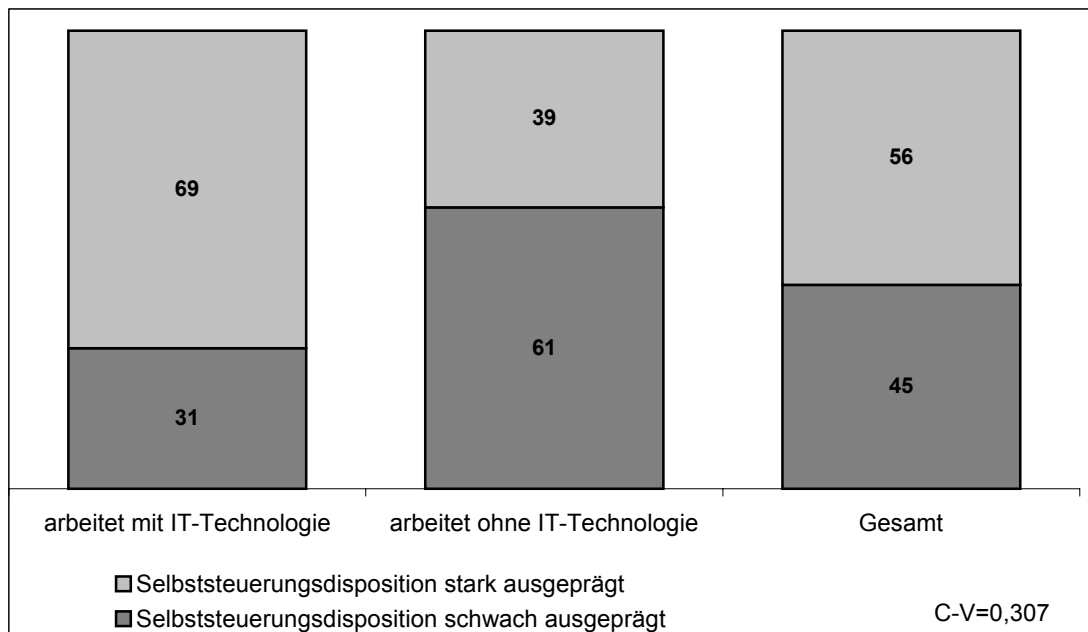
**Abb. 4.7: Selbststeuerungsdisposition nach Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung (N=2508; Angaben in %)**



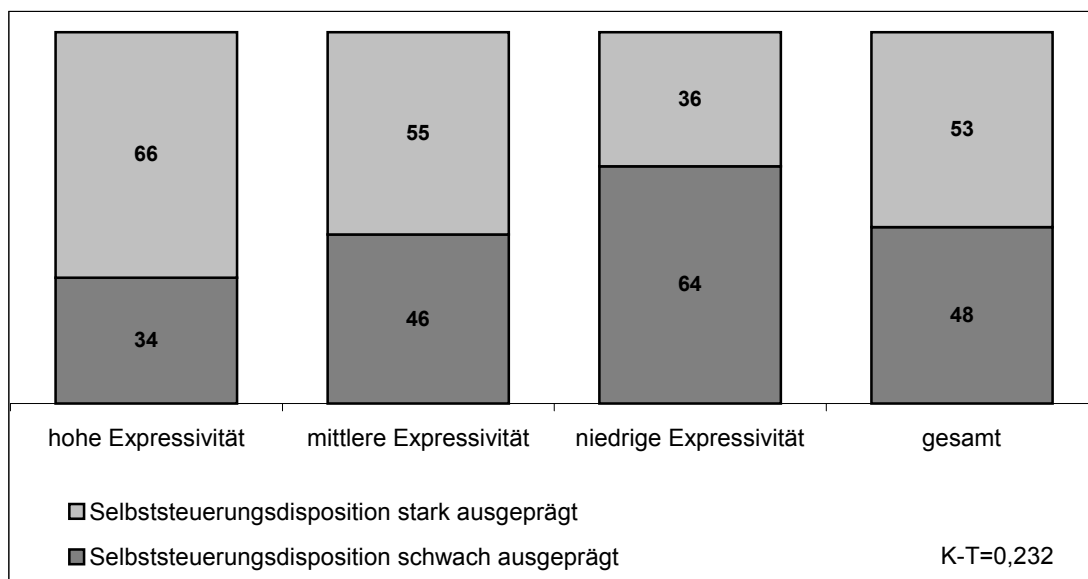
Schließlich bleibt der Befund zu erwähnen, dass Selbständige wie auch Beamte weit überdurchschnittlich eine ausgeprägte Disposition zu selbstgesteuertem Lernen aufweisen, während Gewerbliche und befristet Beschäftigte beachtlich unter dem Durchschnitt liegen (vgl. Abb. 4.10). Ein wesentlicher Grund dafür ist in den andauernden belegschaftsstrukturellen Unterschieden der Arbeitsorganisation zu suchen: Klammert man die Selbständigen einmal aus (sie können ihre Arbeit in den zur Diskussion stehenden Dimensionen weitgehend selbst bestimmen), so schildern vor allem Beamte (zu 82 %) ihre Arbeit als lernförderlich. Befristet Beschäftigte und Gewerbliche, von denen nur 30 % bzw. 36 % unter lernförderlichen Bedingungen arbeiten und ebenso selten eine Motivation zu selbstgesteuertem Lernen erkennen lassen, sind demgegenüber nach wie vor benachteiligt.

26 Die Korrelationsmaße betragen nach Kendall-Taub berechnet für die Arbeiterorientierungen 0,219 und für die expressive Freizeitgestaltung 0,232.

**Abb. 4.8: Selbststeuerungsdisposition nach informationstechnischem Modernisierungsgrad der Arbeit (N=2776; Angaben in %)**

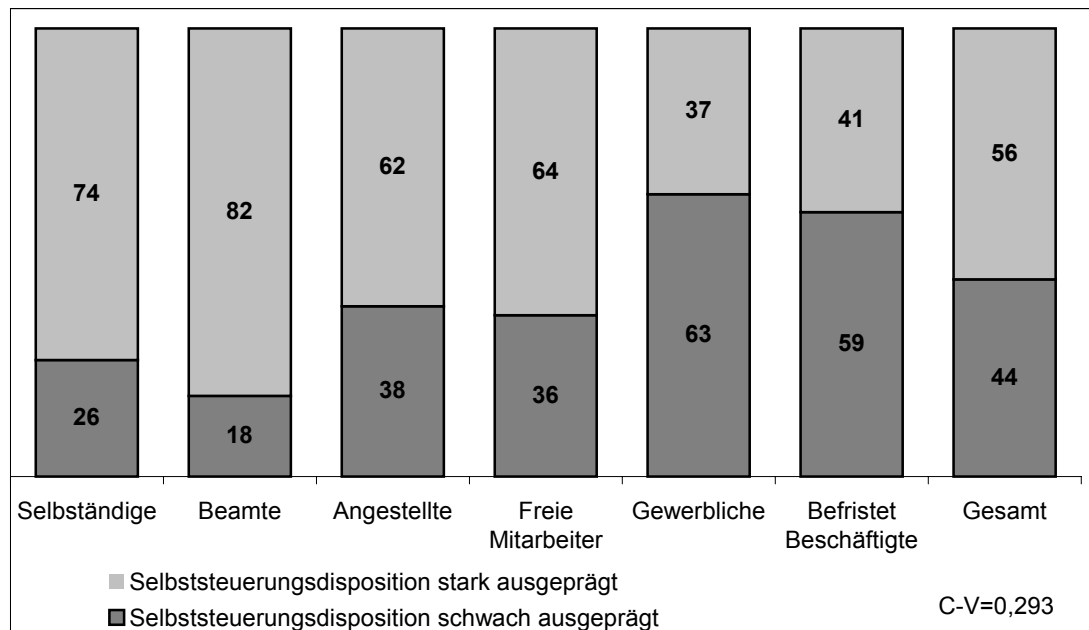


**Abb. 4.9: Selbststeuerungsdisposition nach Expressivität der Freizeitgestaltung (N=3155; Angaben in %)**



Die erste Interpretation dieser Befunde liegt auf der Hand: Wer unter beschäftigungsstrukturellen, technischen bzw. organisatorischen Bedingungen arbeitet, welche die Entfaltung der vorhandenen Qualifikationen zulassen und deren Weiterentwicklung gestatten und anregen, bei dem wird auch die Motivation und das Selbstbewusstsein gefördert, Lernanregungen aufzunehmen und entstandene Lernbedürfnisse in Eigenregie zu

**Abb. 4.10: Selbststeuerungsdisposition nach Beschäftigungsstatus**  
(N=2732; Angaben in %)

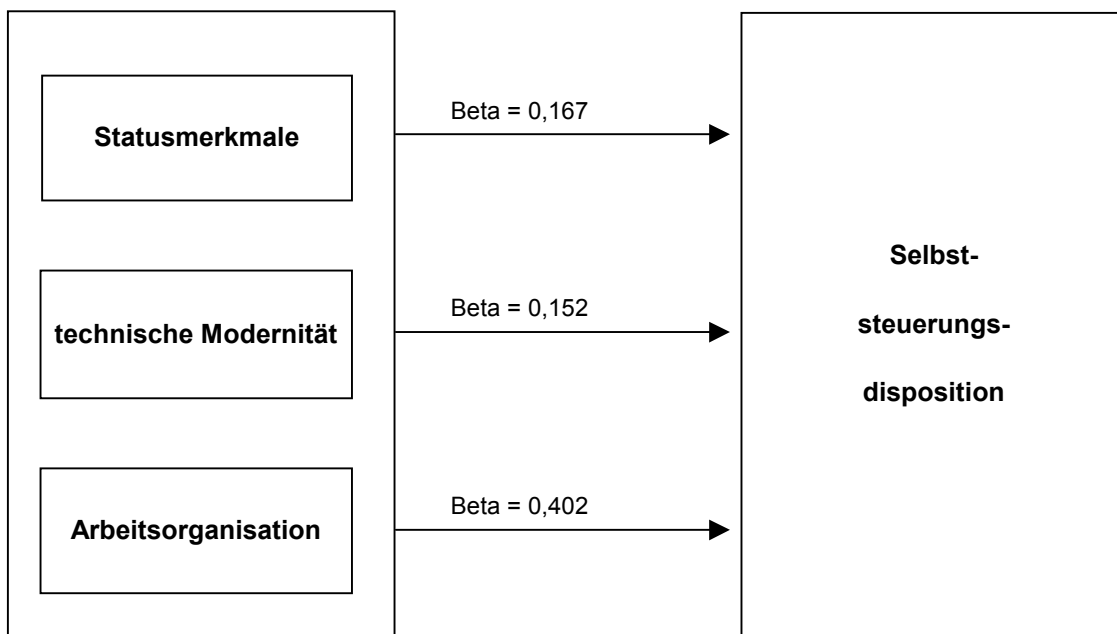


befriedigen - und zwar vermutlich auch außerhalb des durch Arbeitszeit und betriebliche Offerten markierten organisatorischen Rahmens. Dabei scheint es von den konkreten Arbeitsbedingungen durchaus unabhängige, in den Lebensentwürfen und -praxen begründete subjektive Motive der Neugier und Offenheit zu geben, die die Bereitschaft zu selbstgesteuertem Lernen fördern. Wie groß die Eigenständigkeit dieser Motive ist, lässt sich an dieser Stelle nicht entscheiden, da wir nicht genau wissen, in welchem Wechselverhältnis Arbeitsbedingungen auf der einen sowie Aspirationen in der Arbeit und Freizeitaktivitäten bzw. -interessen auf der anderen Seite stehen. (Wir kommen auf diese Frage im Schlusskapitel zurück) Genauso wenig wissen wir bis jetzt, inwieweit auch in Bezug auf die Selbststeuerungsdisposition vor allem Statusmerkmale der Arbeit durchschlagen. Auch dieser Frage sind wir über multivariate Analysen nachgegangen.

Im Ergebnis zeigt sich ein - verglichen mit dem Einfluss auf die Antizipation - deutlich anderes Gewicht der Lernförderlichkeit der Arbeitsgestaltung für die Ausprägung der Disposition zu selbstorganisiertem Lernen (Abb. 4.11): Mit weitem Abstand ( $\beta = 0,402$ ) rangiert dieser Modus der Organisation von Erwerbsarbeit in seinem Effekt auf die Selbststeuerungsdisposition vor erwerbsstrukturellen ( $\beta = 0,167$ ) und technischen Bedingungen ( $\beta = 0,151$ ). Auch dieses Ergebnis macht sehr viel Sinn: Erwerbsstruk-

tuelle Merkmale reflektieren in besonderem Maße auf „externen“ Produkt- und Arbeitsmärkten gesetzte Bedingungen von Arbeit und Beruf. Deshalb wirken sie besonders stark auf die Antizipation. Lernförderlichkeit der Arbeitgestaltung wiederum markiert einen in erster Linie betrieblich gebundenen Modus der Organisation von Erwerbsarbeit, dessen Folgen für die Beschäftigten unmittelbar evident sind. Insofern nimmt er in besonderem Maße auf jene Dimension der Lernkompetenz Einfluss, die ihre Triebkräfte aus dem Bezug auf ein innerbetriebliches Geschehen, d.h. den Lernanreizen gegenwärtiger betrieblicher Abläufe und Arbeitsprozesse gewinnt.

**Abb. 4.11: Grad der Bestimmtheit der Selbststeuerungsdisposition durch Organisationsbedingungen der Arbeit (R<sup>2</sup>) und relative Effektstärke (Beta) einzelner Dimensionen**



R<sup>2</sup> = 0,331

### Die Kompetenzentwicklungsaktivität

Die *Kompetenzentwicklungsaktivität* markiert jene Seite der Lernkompetenz, die weniger die bekundete Bereitschaft zu selbstgesteuertem Lernen als vielmehr die tatsächlich an den Tag gelegte Aktivität im Zugang zu Lernprozessen wie auch beim Lernen selbst wiedergibt. Gleichwohl stehen beide Aspekte in engem Zusammenhang - wie wir an früherer Stelle schon gezeigt haben. Es war daher zu erwarten, dass die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen sich ähnlich auch auf dieses Moment der Lernkompetenz aus-

wirken. Tatsächlich sind es auch im Großen und Ganzen die gleichen Faktoren, die besonders starken Einfluss auf die Aktivität ausüben; hierzu zählen die *informationstechnische Prägung der Arbeit* (C-V=0,331) sowie die *Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses* (K-T= 0,301).

Innerhalb der durch die Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses markierten Gesamtrahmen betrieblicher Organisation sind es insbesondere die Dimensionen „Ganzheitlichkeit der Aufgabenstellung“ und „betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten“, die – wie schon die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen - den Aktivitätsgrad zu bestimmen scheinen.<sup>27</sup> Diese Ähnlichkeiten sind sicherlich nicht zufällig, doch lassen sie sich nicht gleich deuten:

Kompetenzentwicklungsaktivität spiegelt die Initiative im Zugang zu verschiedenen Lernprozessen bzw. -umgebungen wider, die sich voneinander durch das Ausmaß an Ressourcen unterscheiden, die dafür durch das Individuum eingesetzt und/oder von den Betriebe bereitgestellt werden müssen. So müssen für das informelle Lernen grundsätzlich keine besonderen Ressourcen eingesetzt werden; die Infrastruktur (z.B. Arbeit) ist vorhanden, die Zeit ebenso. Beim medialen Lernen müssen hingegen sowohl infrastrukturelle als auch zeitliche Voraussetzungen durch Betrieb oder Individuum geschaffen werden. Ähnliches gilt für das formalisierte Lernen, für das der organisatorische Aufwand insgesamt vielleicht noch höher veranschlagt werden muss. Das Aktivitätsniveau der Kompetenzentwicklung bei Erwerbstätigen spiegelt also über die darin inkorporierte Breite der Aktivitäten letztlich wider, welcher unterschiedliche individuelle Aufwand betrieben wurde (selbst wenn keine Aussage darüber getroffen worden ist, wie sich im Einzelfall der Aufwand zwischen Betrieb und Individuum verteilt hat).

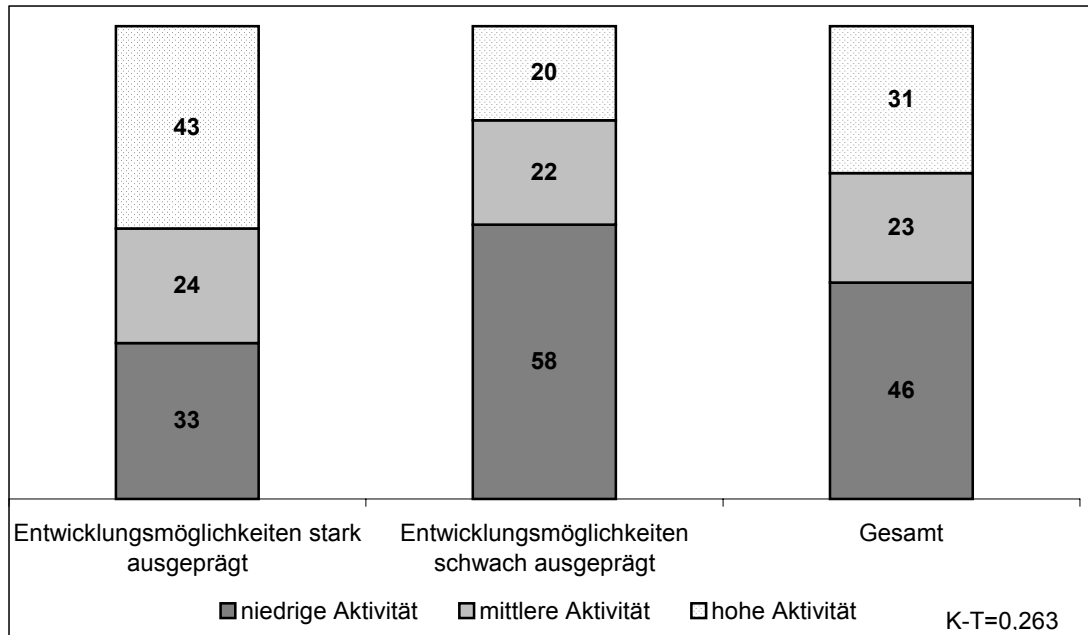
Wer nun ausgeprägte betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten bekundet, der weist zu 43 % eine hohe Lernaktivität auf. Wer hingegen auf eher schwache betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten verweist, rechnet zu 58 % zu der Gruppe auf niedrigem Niveau der Kompetenzentwicklungsaktivität (Abb. 4.12). Dies könnte darauf hindeuten, dass eine lernförderliche Gestaltung der Arbeit, über die „lernkulturelle“ Aspekte des Be-

---

27 Die Korrelationen betragen hier 0,275 (K-T) bzw. 0,263 (K-T) und sind damit markant.

schäftungsverhältnisses besonders betont werden, die Initiative stärkt, auch jenseits der in der Arbeit selbst entfalteten Lernaktivität Lernbedürfnisse zu befriedigen, d.h. insgesamt lern- und weiterbildungsaktiver zu werden.

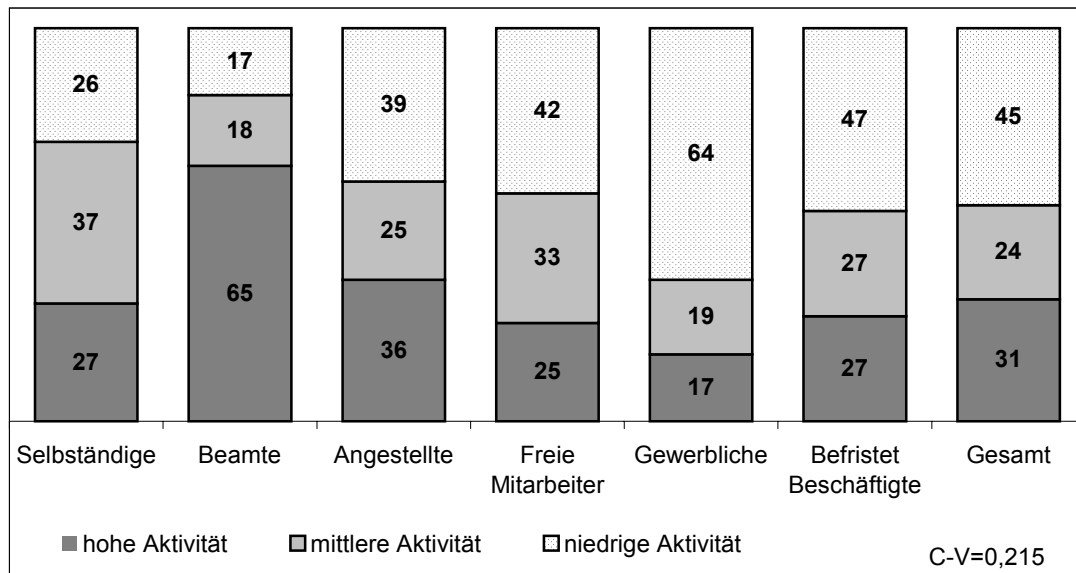
**Abb. 4.12: Aktivitätsgrad der Kompetenzentwicklung nach betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten (N=2537; Angaben in %)**



Diese Interpretation, die den Arbeitsbedingungen im engeren Sinne eine große Bedeutung für die Kompetenzentwicklungsaktivität zuweist, steht jedoch unter einem Vorbehalt. Dieser Vorbehalt ergibt sich vor allem bei der Betrachtung des nüchternen Befundes, dass es wiederum einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen Erwerbstätigenstatus und Lernaktivität gibt: Wenn immerhin 66 % der Beamten, aber nur 17 % der Gewerblichen eine hohe Aktivität bekunden und auch freie Mitarbeiter und befristet Beschäftigte deutlich unter dem Durchschnitt liegen (Abb. 4.13), dann scheinen hier alte und neue Segmentationslinien sichtbar zu werden: Dies mag einerseits mit den durchschnittlich weniger lernförderlichen Bedingungen zu tun haben, unter denen - wie erwähnt - insbesondere Gewerbliche und befristet Beschäftigte arbeiten müssen. Andererseits dürften auch die traditionell geringeren Zugangsmöglichkeiten der Gewerblichen zu Prozessen betrieblicher Weiterbildung jenseits der unmittelbaren Arbeit eine Rolle spielen. Bei freien Mitarbeitern und befristeten Beschäftigten sind möglicherweise die Zugangsbedingungen noch restriktiver gefasst, weil sie keine feste Einbindung in einen Betrieb haben. Dies würde erklären, weshalb freie Mitarbeiter und Befristete überdurch-

schnittlich hoch (zu 26 % bzw. 28 %; Durchschnitt: 22 % der Erwerbspersonen) Informations-, Qualitäts- und Angebotsdefizite als Weiterbildungsbarrieren benennen und weitere 19 % der Befristeten die zu hohen Weiterbildungskosten thematisieren.

**Abb. 4.13: Kompetenzentwicklungsaktivität nach Beschäftigungsstatus**  
(N=2792; Angaben in %)



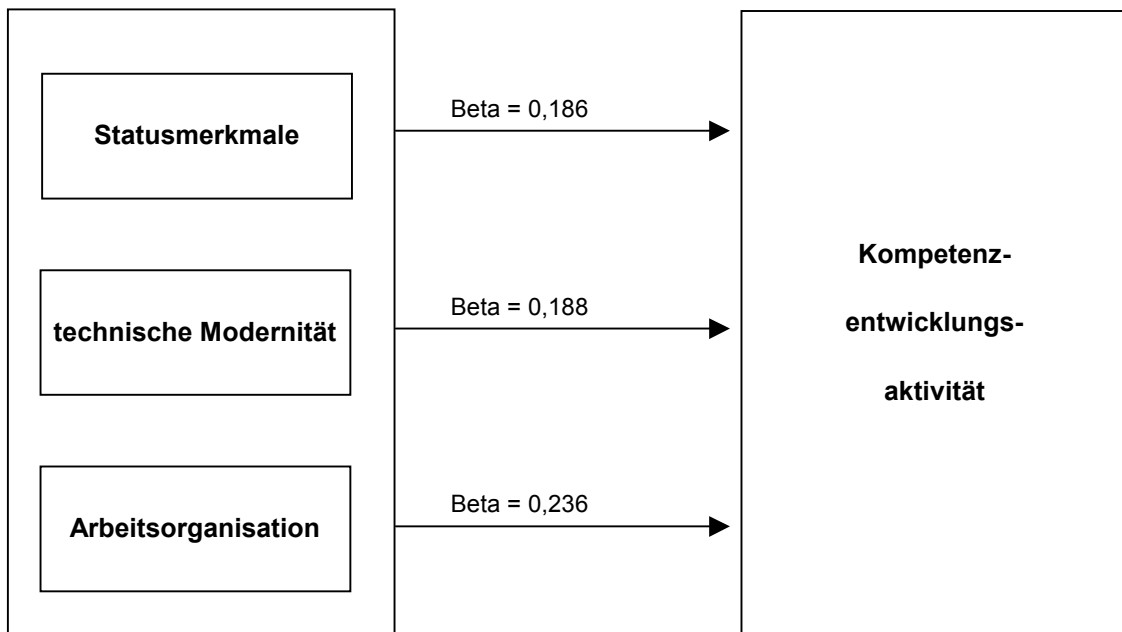
Wir haben auch im Hinblick auf die Kompetenzentwicklungsaktivität überprüft, welche Rolle die statusbezogenen Merkmale der Erwerbsarbeit gegenüber den technischen und arbeitsorganisatorischen Merkmalen besitzen.

Die multivariaten Analysen klären das bislang vorgelegte, eher disparate Bild des Einflusses, den die unterschiedlichen Dimensionen der Organisation von Erwerbsarbeit auf die Aktivität haben. Es zeigt sich, dass die Lernförderlichkeit des Arbeitsverhältnisses (Beta= 0,236) die wichtigste Steuerungsgröße für die realisierte Lerninitiative und -aktivität darstellt, aber sowohl technische Modernität (Beta= 0,186) der Arbeit als auch erwerbstrukturelle Merkmale (0,188) in erheblichem Maße die an den Tag gelegte Aktivität beeinflussen (Abb. 4.14):

Setzt man diesen Befund in Beziehung zu den Ergebnissen, die sich auf den Einfluss der Organisationsbedingungen von Arbeit auf Antizipation und Selbststeuerungsdisposition beziehen, so scheint sich der Einfluss lernförderlicher Arbeitsbedingungen vor allem in der motivationalen Bereitschaft zu selbstorganisiertem Lernen zu zeigen. Vor allem An-

tization, aber auch Kompetenzentwicklungsaktivität stehen dahinter zurück. Ob dies darauf zurückzuführen ist, das die biografischen Erfahrungen bzw. unterschiedliche subjektive Orientierungen durchschlagen, wird im Weiteren zu prüfen sein.

**Abb. 4.14: Grad der Bestimmtheit der Kompetenzentwicklungsaktivität durch Organisationsbedingungen der Arbeit (R<sup>2</sup>) und relative Effektstärke (Beta) einzelner Dimensionen**



$R^2 = 0,207$

#### **4.4. Das Gewicht von früher Sozialisation und aktueller Arbeit für die Kompetenz zu lebenslangem Lernen**

Mit dem Befund, dass die Lernförderlichkeit der Arbeit in starkem Maße mit der Lernkompetenz, insbesondere mit der Selbstorganisationsdisposition zusammen hängt, stehen wir unmittelbar in der Debatte darüber, ob entscheidende und irreversible Weichenstellungen für lebenslanges Lernen weit vor Eintritt ins Erwerbsleben in der frühen Sozialisation erfolgen oder ob diese Lernkompetenzen in und durch die Arbeit als Erwachsener noch in wesentlichem Maße entwickelt und gefördert werden können (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000a: 41, Baitsch 1998). Zu bestimmen ist also, welche Stärke die Zusammenhänge jeweils zwischen frühen Sozialisations- und aktuellen Arbeitserfah-

rungen mit den Kompetenzmerkmalen aufweisen. Dies haben wir mit weiteren multivariaten Analysen, zu denen wir u.a. alle verfügbaren Daten

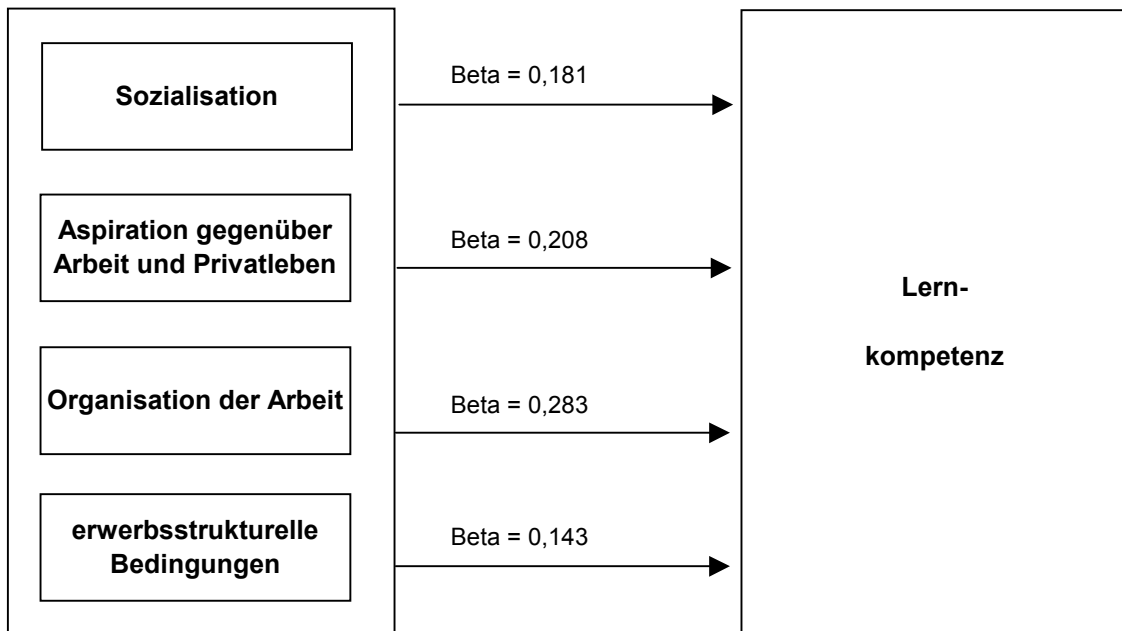
- zur Sozialisation (Sozialisation- und Bildungsvariablen),
- zu aktuellen Aspirationen gegenüber Arbeit und Privatleben (Variablen zu Arbeits- und Freizeitorientierungen),
- zur Organisation der Arbeit (technische Modernitäts- und Lernförderlichkeitsvariablen) sowie
- zu erwerbsstrukturellen Merkmalen (Erwerbsstatus, Beschäftigtenstatus, Qualifikationsniveau der Tätigkeit)

herangezogen haben, zu klären versucht. Selbst wenn man die Ergebnisse dieser Analysen in gebotener Vorsicht interpretiert, deutet sich hier nicht nur eine ausgeprägte Bestimmtheit der Lernkompetenz ( $R\text{-Quadrat} = 0,312$ ) durch die von uns erfassten Dimensionen an, sondern erweist sich auch der größere Effekt, den die betriebliche Organisation der Arbeit ( $\text{Beta} = 0,283$ ) gegenüber der vorberuflichen Sozialisation ( $\text{Beta} = 0,181$ ) auf die Lernkompetenz (Abb. 4.15) hat. Dies bedeutet gleichwohl nicht, dass der Einfluss der Arbeit auf die Lernkompetenz in all ihren Dimensionen gleich groß und dominierend ist. Dennoch zeigt sich für zwei der drei Dimensionen der Kompetenz zu lebenslangem Lernen die gegenüber den Einflüssen der vorberuflichen Sozialisation hervorstechende Bedeutung der Art und Weise, wie die Betriebe ihre Arbeit technisch und organisatorisch (im Sinne der Lernförderlichkeit) gestalten. Dieser starke Einfluss gilt sowohl in Bezug auf die Disposition zu selbstgesteuertem Lernen als auch in Hinsicht auf die Kompetenzentwicklungsaktivität, die die Individuen entfalten:

In Richtung *Selbststeuerungsdisposition* ist der Effekt der Arbeitsorganisation ( $\text{Beta} = 0,372$ ) deutlich höher als der Einfluss der Sozialisation ( $\text{Beta} = 0,231$ ). Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass sich in dem für arbeits- und freizeitbezogene Orientierungen und Verhaltensweisen ausgewiesenen vergleichsweise geringen Effekt ( $\text{Beta} = 0,123$ )

zusätzlich Sozialisationserfahrungen niederschlagen, erschüttert dies nicht die Einschätzung, dass hier eindeutig der zentrale Effekt bei der Arbeit liegt (vgl. Abb. 4.16).

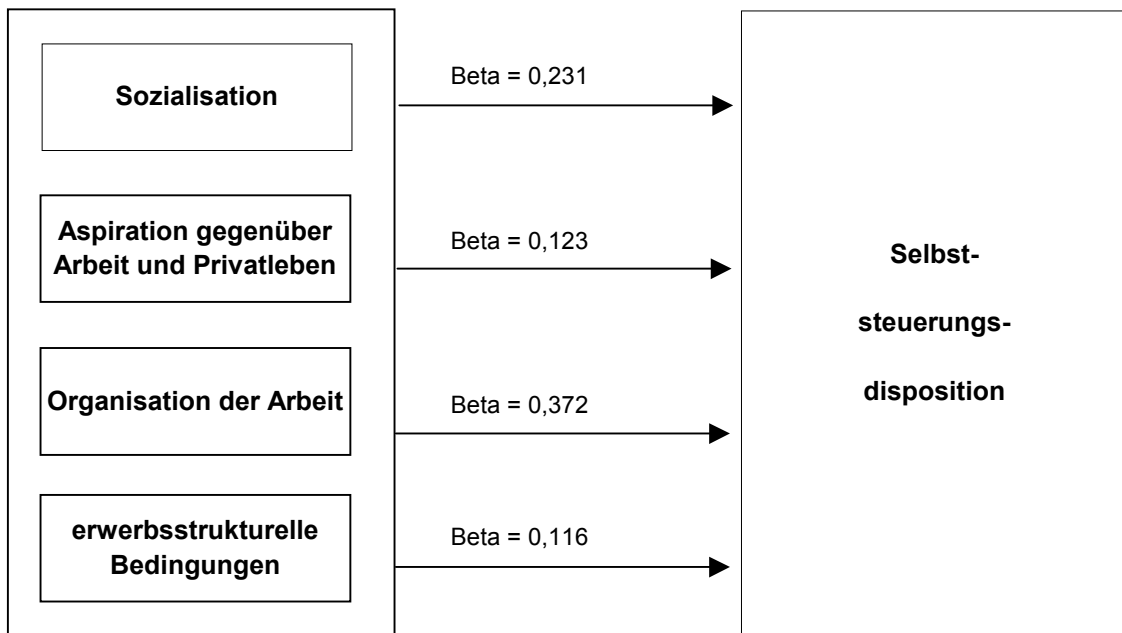
**Abb. 4.15: Bestimmtheit der Lernkompetenz und relative Effektstärken von Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturellen Bedingungen**



$$R^2 = 0,312$$

Bezogen auf die *Kompetenzentwicklungsaktivität* ist der Einfluss der Arbeitsorganisation ebenfalls deutlich stärker (Beta= 0,256) als der von Orientierungen, Status- und Sozialisationsmerkmalen. Der Unterschied in der Stärke des Effekts gegenüber dem der anderen Variablen ist jedoch deutlich geringer. Auffallend ist vor allem das vergleichsweise hohe Gewicht von aktuellen expressiven Orientierungen und Verhaltensweisen (Beta= 0,210) und erwerbsbezogenen Statusmerkmalen (Beta= 0,183), während der Effekt der frühen Sozialisations- und Bildungserfahrungen deutlich geringer ausfällt. Genauer gesagt: Lebensweltliche Neugier als subjektive Disposition wie auch strukturelle Merkmale der Erwerbsarbeit besitzen in Richtung auf die an den Tag gelegte Lerninitiative ein großes Gewicht. Der relative Effekt beider Variablen gegenüber Einflüssen von Arbeitsorganisation und Sozialisation fällt stärker aus als bei der Disposition zu selbstgesteuertem Lernen.

**Abb. 4.16: Bestimmtheit der Selbststeuerungsdisposition und relative Effektstärken von Sozialisation, Aspiration, Arbeitsorganisation und erwerbsstrukturellen Bedingungen**



$R^2 = 0,388$

Dieser Befund lässt sich vermutlich aus den internen Beziehungen erklären, die zum einen zwischen Sozialisation und den auf Arbeit und Privatleben gerichteten subjektiven Dispositionen und Verhaltensweisen, zum anderen zwischen der Arbeitsorganisation und den erwerbstrukturellen Merkmalen bestehen:

- Sozialisation zielt eher auf langfristig angelegte subjektive Dispositionen und Verhaltensweisen, während die auf Arbeit und Privatleben gerichteten Aspirationen zwar auf solchen Dispositionen beruhen, aber eher ihre kurzfristig angelegte, dynamische Seite abbilden, die in der Gegenwart verankert ist.
- Ähnlich verhält es sich bei Arbeitsorganisation und erwerbstrukturellen Merkmalen: Während die betriebliche Arbeitsorganisation die eher dynamische Seite der gesellschaftlichen Organisation von Erwerbsarbeit abbildet, drücken sich in den erwerbstrukturellen Merkmalen vor allem die eher dauerhaften Einflüsse im Sinne von unterschiedlich verteilten Ressourcen im Zugang zu Weiterbildung aus.

Bei einer vor allem auf die aktuelle Initiative zielenden Dimension der Lernkompetenz ist es daher nicht verwunderlich, dass aktuelle Ausdrucksformen subjektiver Dispositionen ein stärkeres Gewicht erhalten. Ebenso plausibel erscheint es, dass sich die mit dem Erwerbsstatus verbundenen Zugangschancen bzw. -barrieren (z.B. versperrter Zugang zu arbeitsnahem Lernen für Arbeitslose, leichterem Zugang zu formalisierter betrieblicher Weiterbildung für Führungskräfte) auf die aktuellen Bildungsaktivitäten stärker auswirken als die unmittelbare Arbeitssituation.

In Bezug auf die dritte Kompetenzdimension, die Antizipation, erklären die arbeitsorganisatorischen Bedingungen freilich am wenigsten ( $\text{Beta} = 0,172$ ) und liegen in ihrem relativen Effekt nur wenig über der Wirkung der Sozialisationsvariablen ( $\text{Beta} = 0,164$ ) und sogar unter denen der aktuellen Aspirationen gegenüber Arbeit und Privatleben ( $\text{Beta} = 0,181$ ). Die erwerbsstrukturellen Merkmale erklären in diesem Fall am wenigsten ( $\text{Beta} = 0,127$ ). Dieser Befund wie auch die vergleichsweise geringe Bestimmtheit ( $R\text{-Quadrat} = 0,154$ ) der Antizipation durch die vier Faktoren könnte sich dadurch erklären lassen, dass die mit Antizipation erfasste reflexive Dimension der Lernkompetenz an kognitive Entwicklungen gebunden ist, die weitgehend schon in der Kindheit und Schulzeit geprägt und nur im begrenztem Maße noch von aktuellen Arbeitserfahrungen beeinflusst werden.

## **5. Fazit: Arbeit als zweite Chance**

Interpretiert man abschließend die Ergebnisse der Studie im Lichte der neueren Diskussion über lebenslanges Lernen, so ist die Aufmerksamkeit vor allem auf deren zentrale Aspekte der Lernkontexte, insbesondere das informelle Lernen, und die Selbststeuerung und Selbstorganisation sowie auf die Zusammenhänge, die zwischen beiden Aspekten im Bewusstsein der Bevölkerung bestehen, zu legen. Da es sich um eine Untersuchung zur *beruflichen* Weiterbildung handelt, liegt ein zweiter Interpretationsschwerpunkt auf dem Verhältnis von Lernen und Arbeiten.

Das in der Diskussion so nachdrücklich betonte informelle Lernen findet sich in unserer Untersuchung auch insofern in relevanter Weise wieder, als informelle Lernkontexte in Arbeit und Privatleben für die Mehrheit der einzige bzw. der Hauptlernkontext ist, in dem sie als Erwachsene das meiste gelernt zu haben meinen. Was dieses Meiste inhaltlich und lernstrukturell ist, welche Qualitäten von Lernen sich hinter dieser Meinungsbekundung verbergen, ist schwer zu sagen. Im Rahmen dieser Untersuchung, die auf einer standardisierten Repräsentativbefragung basiert, war eine Prüfung der Qualität informellen Lernens im lerntheoretischen Sinne nicht möglich; dazu bedarf es anderer Verfahren. Gleichwohl deutet sich in der Analyse der Zusammenhänge zwischen zentralen Variablen des Lernbewusstseins die ganze Ambivalenz dieser in der Weiterbildungspolitischen Diskussion so hoch gehandelten Kategorie an:

- Auf der einen Seite stellt sie im Selbstbild quer über alle Bevölkerungsgruppen, wenn auch mit deutlichen Differenzen in der Verteilung nach sozialstrukturellen Merkmalen, den zentralen Lernkontext dar, der für die Weiterbildung, insbesondere für die berufliche, als Anknüpfungspunkt für Weiterbildungsangebote und –aktivitäten zu nutzen ist, zumal sie gute Anknüpfungspunkte an die Erfordernisse einer nachfrage- und prozessorientierten Weiterbildungskonzeption bietet.
- Auf der anderen Seite ist nicht zu übersehen, dass gerade die für ein zukunftsgerichtetes Konzept lebenslangen Lernens als unabdingbar angesehenen Kompetenzen der Selbststeuerung und –organisation der eigenen Lernaktivitäten und Berufsbiografie, der Antizipationsfähigkeit hinsichtlich Entwicklungen und der Initiative und Aktivität sich mit informellen Lernkontexten offensichtlich sehr viel weniger verbinden als mit formalisierten oder medialen oder mit kombinierten Lernerfahrungskonstellationen. Dies ist eigentlich wenig verwunderlich, weil für informelles Lernen in der Regel ja typisch ist, dass es strategischer Planung und Reflexivität entbehrt, die für die Kompetenz für lebenslanges Lernen aber bedeutsam sind.

Die hier konstatierte Ambivalenz der Kategorie führt zu der Frage, ob das informelle Lernen so transformierbar ist, dass seine problematischen Seiten behoben würden. Die Frage ist schwer und hier nicht angemessen zu beantworten, aber ihre Beantwortung hat

eine hohe Relevanz für die zukünftige Gesellschaftsstruktur und für die Aktivierung eines höheren beruflichen Qualifikationspotentials in der Bevölkerung. Denn in unseren Ergebnissen spiegeln sich – jetzt unter der Fragestellung informeller und formalisierter Lernkontexte – die sozialstrukturellen Problemkonstellationen der traditionellen beruflichen Weiterbildung. Man kann die Wertschätzung unterschiedlicher Lernkontexte – stark pointiert und stilisiert – tendenziell zwei unterschiedlichen soziologischen (nicht psychologischen!) „Lerntypen“ zuordnen. Die Mehrheitsgruppe (67% im Durchschnitt), die informellen Lernkontexten ihre wichtigsten beruflichen Lernerfahrungen zu verdanken meint, setzt sich überproportional stark aus den schulisch und beruflich weniger qualifizierten Beschäftigten, aus Gewerblichen, insbesondere Un- und Angelernten und in Kleinbetrieben Tätigen und Personen an wenig lernförderlichen Arbeitsplätzen zusammen, während diejenigen, die überdurchschnittlich häufig mediale oder formalisierte Lernkontexte angeben, eher einen höheren allgemeinbildenden und beruflichen Schulabschluss aufweisen, eher Positionen als Beamte, Führungskräfte, Akademiker oder Angestellte aus Großbetrieben innehaben und an modernen und stärker lernförderlichen Arbeitsplätzen arbeiten. Die Gegenüberstellung dieser „soziologischen Lerntypen“ macht deutlich, dass die „wichtigsten Lernkontexte“ weniger Lernpräferenzen der Individuen als vielmehr Gelegenheitsstrukturen für den Zugang zu unterschiedlichen Lernkontexten, der jeweils in der Berufsbiografie und im beruflichen Status geboten wird, repräsentieren.

Stehen wir also an der gleichen Stelle, an der die bisherige Weiterbildungsforschung auch stand? Das wäre der Fall, wenn die Untersuchung an dieser Stelle geendet hätte. Da sie dies nicht tut, sondern über Berufs- und Arbeitsmarkterfahrungen hinausgeht und die Bedeutung der konkreten Arbeitssituationen für die Kompetenzentwicklung mit einbezieht, fällt die Antwort nicht nur differenzierter, sondern auch anders aus. Man könnte sie unter den Titel stellen „Arbeit als zweite (und sich wiederholende) Chance“.

Unsere Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsorganisation und Lernkompetenzen zeigt die starke und durchgängige Bedeutung der Arbeitserfahrung für die Entwicklung und Stabilisierung der Kompetenzen für lebenslanges Lernen auf, und zwar in allen von uns geprüften Dimensionen lernförderlicher Arbeit; bezogen auf die Kompetenzdimen-

sionen ist dieser Zusammenhang besonders stark bei der Selbststeuerungsdisposition und dem Aktivitätsniveau. Nicht die Tatsache selbst, dass es diese Zusammenhänge zwischen Formen der Erwerbsarbeit und Lernkompetenzen gibt, ist das eigentlich Interessante an unseren Ergebnissen – dies deckt sich auch mit anderen arbeitspsychologischen Studien. Vielmehr ist es der über multivariate Regression geführte Nachweis, dass diese Zusammenhänge offensichtlich auch unabhängig von frühen Sozialisationserfahrungen wirksam sind und ein stärkeres Gewicht für die Selbststeuerung und das Aktivitätsniveau haben. Dies heißt nicht, dass nicht Sozialisation und andere bestimmte biografische Erfahrungen, insbesondere der Erwerbsstatus und das Bildungs- und Ausbildungsniveau, Einfluss auf die Kompetenz für lebenslanges Lernen hätten. Aber es deutet sich an, wie viel eine lernförderliche Arbeitsorganisation zu diesen Kompetenzen beitragen kann, entweder indem sie frühere Einflüsse verstärkt oder – in welchem Ausmaß auch immer – korrigiert oder aber konterkariert (was auch möglich ist).

Viele unserer Ergebnisse liegen im Erwartungshorizont. Sie sind mit Blick auf die weiterbildungs- und weiterbildungspolitische Diskussion gleichwohl alles andere als trivial. Wenn es richtig ist, dass ein neues Kompetenzprofil für lebenslanges Lernen im von uns operationalisierten Sinn zentrale Bedeutung für die Platzierung der Individuen im Beschäftigungssystem und für ihre Beweglichkeit auf dem Arbeitsmarkt hat, dann deuten unsere Ergebnisse auf der einen Seite Chancen, auf der anderen Seite Gefährdungen an.

Die Chance liegt darin, dass eine lernförderliche Arbeitsorganisation die latenten Potentiale „informeller Lernkontexte“ im Bereich des arbeitsintegrativen Lernens besser wirksam werden lassen könnte als in der Vergangenheit, bis zu einem gewissen Grad kompensatorisch gegenüber Versäumnissen in Kindheit und Jugend wirken und damit auch formale Weiterbildung für Gruppen stützen könnte, die ihr heute fern stehen.

Die Gefährdungen liegen darin, dass sich Segmentierungen zwischen unterschiedlichen Qualifikations- und Beschäftigungsgruppen verstärken und Einschränkungen in der interindustriellen (z. B. moderne versus traditionelle Beschäftigungskonstellationen) und zwischenprofessionellen Mobilität verfestigen könnten. Der Zusammenhang wechselseitiger Verstärkung von Erwerbstatus und Arbeitserfahrungen im Sinne des Zugangs zu

lernförderlichen Arbeitsarrangements deutet die Schärfe des Problems an. Es könnte zu einer doppelten Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung *und* lernförderlichen Arbeitsplätzen und einer doppelten Depravierung derjenigen kommen, die auf der Basis schlechter Ausbildung und wenig lernförderlicher Arbeitsumgebung die notwendigen Kompetenzen für lebenslanges Lernen nicht entwickeln bzw. nachholen können.

## Literatur

- Achtenhagen, F. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht des Mastery Learning. In: Achtenhagen/Lempert 2000d, S. 123-140.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000a): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (I) Forschungs- und Reformprogramm. Opladen.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000b): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (II) Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Opladen.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000c): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (III) Psychologische Theorie, Empirie und Therapie. Opladen.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000d): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (IV) Formen. Inhalte von Lernprozessen. Opladen.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000e): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (V) Erziehungstheorie- und Bildungsforschung. Opladen.
- Aichner, R./Kannheiser, W. (1999): Planung. In: Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Band I. Hg. v. Carl Graf Hoyos und Dieter Frey. Weinheim. S. 75-90.
- Allmendinger, J./Hinz, Th. (1997): Mobilität und Lebensverlauf: Deutschland, Großbritannien und Schweden im Vergleich. In: Hradil, St./Immerfall, St. (Hg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich, S. 247-285. Opladen.
- Andretta, G. (1995): Das Mobilitätsdilemma. Arbeitsmarktpolitische Lehren aus dem Transformationsprozess. In: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (Hg.): Im Zeichen des Umbruchs, S. 59-77. Opladen.
- Andretta, G./Baethge, M. (1996): Neue Formen der Erwerbsarbeit und zukünftige Anforderungen des Beschäftigungssystems an die berufliche Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.
- Baethge, M.; Bauer, W.; Mohr, W.; Münch, J.; Schöll-Schwinghammer, I.; Schumann, M. (1976): Sozialpolitik und Arbeiterinteresse. Eine empirische Untersuchung der Bedingungen und Grenzen staatlicher Arbeitsförderungs politik und ihrer Verarbeitung durch die betroffenen Arbeitskräfte - am Beispiel Umschulung. Frankfurt.
- Baethge, M. u.a. (1988): Jugend: Arbeit und Identität: Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.
- Baethge, M. (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität - Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42, 1. S. 6-19.

- Baethge, M. (2001): Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Lernen - ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Hg. v. Arbeitsstab Forum Bildung. Bonn, S. 61-71.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.(1998a): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? - Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3, S. 461-472.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.(1998b): Der implizite Innovationsmodus. Zum Zusammenhang von betrieblicher Arbeitsorganisation, human resources development und Innovation. In: Beschäftigung durch Innovation. Eine Literaturstudie. Hg. v. Institut für Arbeit und Technik. Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen. München 1998. S. 99-148.
- Baethge, M./Schiersmann, Ch. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung - Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die neue Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Hg. v. der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Münster, S. 15-87.
- Baethge, M./Wilkins, I. (2001): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen.
- Baitsch, Ch.(1998): Lernen im Prozeß der Arbeit - zum Stand der internationalen Forschung. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Hg. v. der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Münster, S. 269-337.
- Bergmann, B. (1994): Zur Lernförderung im Arbeitsprozeß aus psychologischer Sicht. In: Die Handlungsregulationstheorie - Von der Praxis einer Theorie. Hg. v. Bärbel Bergmann u. Peter Richter. Göttingen, S. 117-135.
- Bergmann, B.; Wilczek, S. (2000): Zusammenhänge zwischen Alter und dem Selbstkonzept beruflicher Kompetenz bei Facharbeitern. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Heft 3-4/2000, S. 191-198.
- Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Aufl., Berlin/Heidelberg/New York.
- Bosch, G. (2000): Entgrenzung der Erwerbsarbeit : Lösen sich die Grenzen zwischen Erwerbs- und Nichterwerbsarbeit auf? In: Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit, S. 249-268.
- Brinkmann, Ch.(1972): Die berufliche Fortbildung männlicher Erwerbspersonen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2.
- Bullinger, H.-J. (Hg.); Gidion, G. (2000): Spurensuche in der Arbeit: ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. Bielefeld.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Kurzbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Deml,J./Struck-Möbbeck,O. (1998): Formen flexibler Beschäftigung. Umfang und Regulierungserfordernisse. Supplement der Zeitschrift Sozialismus 3/98.
- Deutscher Bildungsrat (1972): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.
- Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000, Band.1. Opladen.

- Dietrich, H. (1996): Empirische Befunde zur „Scheinselbständigkeit“. IAB-Werkstattbericht Nr. 7 vom 25.11.1996. Nürnberg.
- Dombois, R. (1999): Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 37, S. 13-20.
- Ehrke, M. (2000): Zur Rolle lebensbegleitenden Lernens und zur Verbesserung seiner Bedingungen, in: Achtenhagen/Lempert 2000b.
- Faust, M./Holm, R. (2001): Formalisierte und nicht-formalisierte (informelle) Lernprozesse in Betrieben. Abschlußbericht Teil I. Göttingen.
- Faust, M./ Jauch, P./ Notz, P. (2000): Befreit und enturzelt: Führungskräfte auf dem Weg zum „internen Unternehmer“. München.
- Fischer, L./Wiswede, G.(1997): Grundlagen der Sozialpsychologie. München.
- Forum Bildung (2001): Lernen - ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn.
- Frieling, E.(1999): Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb. In: Kompetenzentwicklung '99: Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Hg. v. der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin. Münster, S. 147-203.
- Furchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienhold, H. (1995): Lexikon zur Soziologie, 3. Aufl., Opladen.
- Glaubitz, J. (2001): Hoffnungsträger oder Sorgenkind. Konzentration und Beschäftigung im Einzelhandel. In: Baethge/Wilkens, a.a.O. S. 181-205.
- Hacker, W.; Skell, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin.
- Hasselhorn, M.(2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen/Lempert 2000c, S 41-53.
- Hecker, U. (2000): Berufliche Mobilität und Wechselprozesse, In: Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 231, S. 67-97. Nürnberg.
- Hirsch-Kreinsen, H.; Schultz-Wild, R.; Köhler, C.; Behr, M. von (1990): Einstieg in die rechnerintegrierte Produktion - Alternative Entwicklungspfade der Industriearbeit im Maschinenbau. Frankfurt.
- Hobsbawm, E.(1995): Das Zeitalter der Extreme, Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München, Wien.
- Hoffman, E./Walwei, U. (1998): Normalarbeitsverhältnis - ein Auslaufmodell? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 3, S. 409-425. Nürnberg.
- Jerusalem, F.; Schwarzer, R. (1995): Generalized Self-Efficacy scale. In: Weinmann, J.; Wright, S.; Johnston, M.: Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs, S. 35-37. Windsor.
- Karr, W. (1999): Kann der harte Kern der Arbeitslosigkeit durch einen Niedriglohnsektor aufgelöst werden? Eine Analyse der Arbeitslosen nach Verweildauer und Reintegration. IAB-Kurzbericht 3. Nürnberg.
- Kauffeld, S./Grote, S.(2000): Arbeitsgestaltung und Kompetenz. In: Flexibilität und Kompetenz. Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Hg. v. Ekkehart Frieling; Simone Kauffeld u.a. Münster, S. 141-159.
- Kern, H./Schumann, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt am Main.
- Klein, Th. (1990): Arbeitslosigkeit und Wiederbeschäftigung im Erwerbsverlauf. Theoriesansätze und empirische Befunde. In: KZfSS 42, S. 688-705.

- Knuth, M./ Schräpler, J.-P./ Schumann, D. (2001): Die Neuverteilung von Beschäftigungschancen und -risiken in der Dienstleistungsgesellschaft. Graue Reihe des Instituts für Arbeit und Technik. Gelsenkirchen.
- Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin.
- Kohli, M. (1984): Erwachsenensozialisation. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.) Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11), Stuttgart.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 833-845.
- Kronauer, M./Vogel, B./Gerlach, F. (1993): Im Schatten der Arbeitsgesellschaft – Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung. Frankfurt.
- Krumm, V. (2000): Der Einfluss der Familie auf Dispositionen für lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen/Lempert 2000e, S. 128-150.
- Kühnel, St.-M./Krebs, D. (2001): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Hamburg.
- Lempert, W. (2000): Lebenslanges Lernens und Persönlichkeitsentwicklung nach Untersuchungen von Berufsverläufen und beruflichen Biografien. In: Achtenhagen/Lempert 2000b, S. 128-154.
- Livingstone, D.W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. QUEM-Report 60, S. 65-91. Berlin.
- Locke, E./Latham, G. (1990): A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs.
- Lutz, B. (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt.
- Meulemann, H. (1990): Schullaufbahn, Ausnahmekarrieren und die Folgen im Lebenslauf. Ein Beitrag zur Lebenslaufforschung und Bildungssoziologie. In: Mayer, K.-U.(Hg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel (KZfSS, Sonderheft 31, S. 89-117.Opladen.
- Mutz, G. (1995): Erwerbsbiographische Diskontinuitäten in West- und Ostdeutschland. In: Berger, P.A./Sopp,P. (Hg.): Sozialstruktur und Lebenslauf (Sozialstrukturanalyse 5), S. 205-233. Opladen.
- Reetz, L./Tramm, T. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: Achtenhagen/Lempert 2000e, S. 69-120.
- Reinmann-Rothemaier, G./Mandl, H. (2000): Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung des Themas Wissensmanagement. In: Achtenhagen/Lempert 2000c, S. 25-40.
- Richter, F./Wardanjan, B.(2000): Die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgabe - Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zu lernrelevanten Merkmalen der Arbeitsaufgabe. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 3-4, S. 175-183.
- Roßbach, H-G. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Grundschulforschung. In: Achtenhagen/Lempert 2000d, S. 141-163.
- Sauter, E. (2000): Berufskonzept und Employability. [www.bibb.de/bwp/1\\_00/kommentar.htm](http://www.bibb.de/bwp/1_00/kommentar.htm).
- Schmal, A. (1994): Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt zwischen Bevölkerungsgruppen und Regionen; in: Montada, L.: Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. S. 87-106, Frankfurt/New York.

- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess, in: Ders./Tietgens, H. (Hg.) Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11), Stuttgart.
- Schnell, R./Hill, P.B./ Esser, E. (1996): Methoden der empirischen Sozialforschung, München/Wien.
- Schulenberg, W.; Loeber, H.-D.; Loeber-Pautsch, U.; Pühler, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart.
- Schumann, M./Baethge-Kinsky, V./Curz, C./Kuhlmann, M./Neumann, U. (1994): Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin.
- Skell, W. (1994): Eigenaktives handlungsorientiertes Lernen im Prozeß beruflicher Bildung. In: Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie. Hg. v. Bärbel Bergmann u. Peter Richter. Göttingen, S. 136-150.
- Staudinger, U. (2000): Eine Expertise zum Thema „lebenslanges Lernen“ aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In: Achtenhagen/Lempert 2000c, S. 90-110.
- Statistisches Bundesamt: Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2000. Wiesbaden.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.(1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart.
- Ulrich, G. J.(2000): Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? Besondere Kennnisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 231. Hg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 99-125.
- Vogel, Berthold (2001): Wege an den Rand der Arbeitsgesellschaft - der Verlust der Erwerbsarbeit und die Gefahr sozialer Ausgrenzung. In: Barlösius, E.; Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.): Arme Gesellschaft. Schriftenreihe der Sektion „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“. Opladen.
- Wardanjan, B., Richter, F.; Uhlemann, K. (2000): Lernförderung durch die Organisation - Erfassung mit dem Fragebogen zum Lernen in der Arbeit (LIDA). In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 3-4/2000, S. 184-198.
- Wittke, V. (1996): Wie entstand industrielle Massenproduktion? Die diskontinuierliche Entwicklung der deutschen Elektroindustrie von den Anfängen der „großen Industrie“ bis zur Entfaltung des Fordismus. Berlin.