

Dezember 2012

WISO

Diskurs

Expertisen und Dokumentationen
zur Wirtschafts- und Sozialpolitik

Organisation und Finanzierung von Qualifizierung und Weiterbildung im Lebensverlauf

Gesprächskreis
Arbeit und Qualifizierung



**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG



Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts-
und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung

Organisation und Finanzierung von Qualifizierung und Weiterbildung im Lebensverlauf

Thomas Kruppe

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	3
Vorbemerkung	4
Zusammenfassung	6
1. Einleitung	7
2. Vor der Weiterbildung steht die Bildung	9
3. Zugang zu Bildung zwischen Selbstselektion und sozialer Ungleichheit	10
4. Trennung statt Verzahnung von Bildungssystemen	12
5. Förderung der beruflichen (Weiter-)Bildung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik	15
6. Selektive Förderung von Weiterbildung	18
7. Schlussfolgerungen für Bildungsfinanzierung und -organisation	22
Literatur	24
Expertisen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik zum Thema Weiterbildung	27
Der Autor	28

Diese Expertise wird von der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind vom Autor in eigener Verantwortung vorgenommen worden.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975-2009 (in %)	8
Abbildung 2:	Übergänge am Arbeitsmarkt	15
Abbildung 3:	Eintritte in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik nach Rechtskreis und Maßnahmekategorie, 2000-2011	16
Abbildung 4:	Entwicklung der Beitragssätze in der gesetzlichen Arbeitslosenversicherung jeweils ab 1.1. des Jahres	17
Abbildung 5:	Der selektive Prozess von der Bildungsgutscheinvergabe an Arbeitslose bis zu deren erfolgreichen Weiterbildung	20
Tabelle 1:	Bildungsgutscheine und Qualifikation	19

Vorbemerkung

Berufliche Weiterbildung ist in einer dynamischen Wirtschaft eine anerkannte Notwendigkeit. Jenseits dieses Allgemeinplatzes gibt es in Deutschland allerdings wenig Konsens über die Finanzierung, die Ausgestaltung und über die Zuständigkeiten im Bereich der Weiterbildung; es herrschen Wildwuchs und Intransparenz. Dies ist problematisch; gleichgültig ob man die Weiterbildung insgesamt für ausreichend hält oder – wie Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung belegen – auf Handlungsbedarf hinweist und die finanzielle Unterausstattung bemängelt. Die Weiterbildung stagniert. Die Datenlage ist eindeutig. Teilnahmequoten haben sich seit einigen Jahren bei ca. 40 Prozent eingependelt. Die „Weiterbildungsschere“, ein Begriff für das starke soziale Gefälle, ist seit langem bekannt.

Die berufliche Weiterbildungslandschaft ist – im Unterschied zur beruflichen Ausbildung – rechtlich wenig reguliert. Neben gesetzlichen Regelungen auf der Bundesebene wie dem Aufstiegsförderungsgesetz, mit dem u. a. der Erwerb des Meistergrads gefördert wird, existieren in einigen Bundesländern gesetzliche Regelungen, die u. a. Freistellungsansprüche festlegen. Daneben gibt es tarifliche Regelungen sowie betriebliche Vereinbarungen, die u. a. den Zugang und die Fördermöglichkeiten für Beschäftigte bestimmen. Während bei der beruflichen Weiterbildung der Beschäftigten Unternehmen eine zentrale Rolle spielen, erfolgen Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose und – unter bestimmten Voraussetzungen auch für Beschäftigte – auf der Basis des Sozialgesetzbuchs und gehören zu den klassischen Instrumenten der Arbeitsmarktpolitik.

Jenseits von Sonntagsreden ist Weiterbildung aus der Sicht vieler Unternehmen und der Politik vor allem ein Kostenfaktor und gerät in Krisenzeiten als Einsparpotenzial ins Blickfeld. Auch der gegenwärtige Umgang mit und die Haltung gegenüber Beschäftigten und Arbeitslosen legen den Schluss nahe, dass eher auf niedrige Personalkosten, Flexibilität und atypische Beschäftigungsformen gesetzt wird und Strategien, die auf nachhaltige Investitionen in die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ihre Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet sind, wenig Unterstützung finden. Offenbar keine guten Zeiten, um für die Ausweitung von Weiterbildung und für ihre rechtliche Absicherung zu werben. Gleichwohl: Weiterbildung gehört mehr denn je auf die Agenda! Neben ökonomischen Begründungen für Weiterbildung, wie z. B. die zukünftige Fachkräftesicherung, ist eine Beschäftigungs- und Personalpolitik, die auf Wertschätzung und Entwicklung der Beschäftigten setzt, auch unter dem Aspekt der Herstellung von beruflichen Chancen und Entwicklungsoptionen für die Einzelnen und somit aus einer sozialstaatlichen Perspektive ein zentrales Politikfeld.

Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat in verschiedenen Expertisen zur Weiterbildung bereits in der Vergangenheit auf Defizite in diesem Bereich aufmerksam gemacht, Handlungsbedarf aufgezeigt und Lösungsansätze vorgestellt. In neuen Studien wird das Thema nun im Kontext der Debatte zur Reform der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und der Weiterentwicklung der sozialen Sicherungssysteme aufgegriffen. Die Arbeitsversicherung als Weiterentwicklung der Arbeitslosen-

versicherung (Schmid 2008)¹ rückt neben der Absicherung von Beschäftigungsrisiken bei Übergängen, u.a. bei Arbeitslosigkeit verstärkt die Förderung von beruflichen Entwicklungschancen ins Blickfeld. Weiterbildung hat hier einen zentralen Stellenwert. Die Friedrich-Ebert-Stiftung hat deshalb Expertisen in Auftrag gegeben, die die Weiterbildungsbeteiligung (Käpplinger/Kulmus/Haberzeth 2013), die Organisation und Finanzierung und die rechtliche Gestaltung (Kocher/Welti/Paschke 2013) von Weiterbildungsansprüchen als wichtige Gestaltungsfelder einer Arbeitsversicherung behandeln.

Die vorliegende Expertise von Dr. Thomas Kruppe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), zur Organisation und Finanzierung benennt die Problemlagen und weist darauf hin, dass diese

u.a. zu Benachteiligungen bestimmter Gruppen führen. Da Bildung und Weiterbildung gesamtgesellschaftliche Aufgaben sind, plädiert der Autor für eine Finanzierung aus Steuermitteln, die gleichzeitig auch eine Umverteilungswirkung hat. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur ist darüber hinaus die Verankerung eines Rechtsanspruchs auf Weiterbildung und ggfs. auf eine zweite Berufsausbildung ein bedeutsamer Schritt. Wir bedanken uns bei dem Autor für die Erstellung der Expertise, die für die Debatte über die Ausgestaltung der Arbeitsversicherung wichtige Hinweise und neue Impulse gibt.

Ruth Brandherm
Leiterin des Gesprächskreises Arbeit
und Qualifizierung

1 Orientiert am Konzept von Günther Schmid, ehemaliger Direktor am WZB.

Zusammenfassung

Die Diskussion um die Notwendigkeit von Qualifizierung und Weiterbildung wird von allgemeiner Zustimmung getragen. Im Rahmen der Überlegungen zu einer Arbeitsversicherung wird auch über neue Formen der Finanzierung nachgedacht. Finanzierungs- wie auch Organisationsformen entfalten jedoch selektive, erwünschte und nicht erwünschte Wirkungen. Ein Rechtsanspruch auf Weiterbildung und auf eine (zweite) Berufsausbildung wäre ein wichtiger Schritt zu einer neuen

Lernkultur und sollte insbesondere die Möglichkeit einbeziehen, auch in späteren Lebensphasen (weitere) Schulabschlüsse zu erreichen und ggf. auch eine Erstausbildung oder ein spätes Studium zu absolvieren. Ein solcher Rechtsanspruch in Kombination mit klugen Anreizen könnte auch helfen, die bestehenden deutlichen Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Beschäftigten und Arbeitslosen bzw. zwischen höher und gering Qualifizierten abzubauen.

1. Einleitung

Diese Expertise knüpft an den Vorschlag einer Arbeitsversicherung anstelle einer Arbeitslosenversicherung (Schmid 2011: 154ff.) an. Im Rahmen dieser Überlegungen betont Schmid auch die Bedeutung von Weiterbildung im Lebensverlauf und schlägt die Einrichtung eines Weiterbildungsfonds vor (ebd.: 159f.). Da die Diskussion um die Notwendigkeit von Qualifizierung und Weiterbildung tendenziell von allgemeiner Zustimmung getragen wird, rückt die Frage nach Organisation und Finanzierung in den Fokus. Diese kann jedoch erst beantwortet werden, wenn tiefergehende Fragen geklärt sind. Dies liegt vor allem darin begründet, dass sowohl die Finanzierungs- wie Organisationsformen als auch die daraus resultierende konkrete Umsetzung von Qualifizierung und Weiterbildung selektive, intendierte und nicht intendierte Wirkungen entfalten können.¹

Qualifizierung und Weiterbildung werden heutzutage im Grundsatz als richtig und wichtig bejaht: Konzepte wie Lebenslanges bzw. Lebensbegleitendes Lernen zeugen seit Jahren davon, dass das Thema im Zusammenhang mit der heutigen Arbeitsgesellschaft als bedeutende Zielgröße beschrieben wird. Bereits seit den 1990er Jahren wird auch auf europäischer Ebene darauf verwiesen, dass die Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen nur durch ein wiederkehrendes Lernen im Lebensverlauf sichergestellt werden kann.

Hier aber beginnen bereits die Differenzen. Manche verweisen an dieser Stelle auf die Verant-

wortung jedes Einzelnen für sich selbst, ganz im Sinne eines individualisierten Arbeitskräfteunternehmers (vgl. Voß/Pongratz 1998). Andere diskutieren die Interpretation von Beschäftigungsfähigkeit als einem interaktiven Gut, das erst im Zusammenspiel zwischen individuellem Angebot und betrieblicher Nachfrage zu einem realisierten Arbeitsplatz führt (vgl. z. B. Gazier 1999; Deeke/Kruppe 2003; Prommberger et al. 2008). Oftmals ausgeklammert blieben in dieser Diskussion jedoch Strukturen und Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit, die auch – und gerade – im Zugang zu Bildung existieren.

Konsens ist: Bildung steht jedem zu – zumindest in der rudimentären Form der Gewährleistung schulischer Grundbildung,² in Deutschland in erweiterter Form durch zehn Pflichtschuljahre. Aber bereits hier wird oftmals die Devise: „Jeder ist seines Glückes Schmied!“ vertreten. Die Gewährleistung eines formalen Zugangs zu weiterführenden Schulen nach der Grundschule, basierend auf scheinbar objektiven Kriterien, reicht nicht aus, um soziale Ungleichheiten zu reduzieren.

Gleichzeitig hat eine erfolgreiche Teilnahme am schulischen System unmittelbare Auswirkungen auf den Zugang in eine berufliche Ausbildung,³ wobei letztere für den späteren Erwerbsverlauf von entscheidender Bedeutung ist: Das Risiko der Arbeitslosigkeit hat sich insbesondere für Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss im Zeitverlauf vervielfacht. Lagen die qualifikations-

1. erinnert sei hier nur an die nicht intendierten Folgen der westdeutschen Bildungsexpansion, die zu einem überproportionalen Verbleib von Kindern aus sozial schwächeren Familien in den untersten Bildungsgruppen führte und damit die Netzwerke und Erfahrungs- und Bewertungskontexte gering Qualifizierter sozial verarmten (Solga 2005). Zu aktuellen Ergebnissen vgl. auch z. B. Lörz/Schindler (2011).

2. So steht Grundbildung für alle auch auf der Liste der Millenniumsziele, mit denen die Vereinten Nationen bis 2015 die Armut auf der Welt verringern wollen. Bei der aktuellen Umsetzung (DUK/BMZ 2011) scheint aber eine Zielerreichung mit den bisherigen Anstrengungen kaum möglich.

3. Eine Ausnahme bilden hier Menschen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus. Diesen wurde der Zugang zu beruflicher Ausbildung praktisch völlig verwehrt. Erst durch politische und gesetzliche Änderungen seit 2008 soll angesichts eines erwarteten Fachkräftemangels jungen Flüchtlingen mit Duldungsstatus der Zugang zum Ausbildungsmarkt in Deutschland erleichtert werden (vgl. u. a. Krappmann et al. 2009). Die Umsetzung scheint jedoch nur zögerlich und nicht einheitlich zu verlaufen (Schreyer/Bauer 2012).

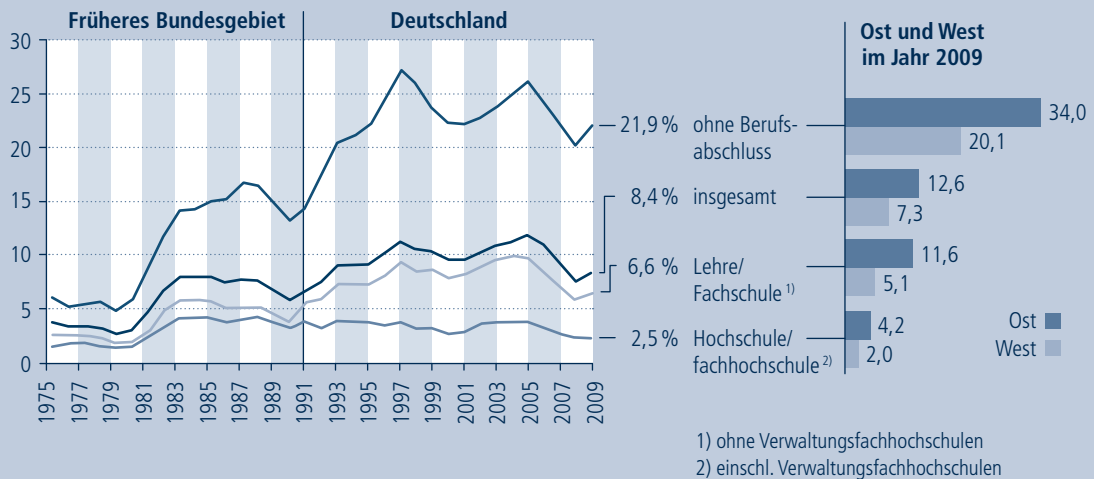
spezifischen Arbeitslosenquoten am Ende der 1970er Jahre für alle Qualifikationsgruppen zwischen zwei und fünf Prozent, so waren im Jahr 2005 von allen Erwerbspersonen ohne abgeschlossene Berufsausbildung 26 Prozent arbeitslos (Brücker et al. 2012: 220f.; vgl. auch Abbildung 1). Von allen Erwerbspersonen mit Berufsabschluss waren im gleichen Jahr „nur“ zehn Prozent arbeitslos, während sich die Arbeitslosenquote innerhalb der Gruppe der Erwerbspersonen mit (Fach-)Hochschulabschluss mit vier Prozent

nach wie vor auf niedrigem Niveau bewegt (ebd.; vgl. auch Abbildung 1).

Bedeutend ist das Risiko der Arbeitslosigkeit für Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss auch wegen seiner allgemeinen Größenordnung, da von allen Erwerbstätigen (2005, ohne Auszubildende) 19 Prozent keine abgeschlossene Berufsausbildung hatten (ebd.) und der Anteil dieser Gruppe an allen Arbeitslosen 39 Prozent betrug (Lott 2010).

Abbildung 1:

Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 - 2009 (in %)



Arbeitslose in % aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation;
Erwerbstätige ohne Angabe zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional verteilt.

Quelle: IAB-Berechnungen auf Basis des Mikrozensus und Strukturserhebungen der Bundesagentur für Arbeit, Brücker et al. 2012: 221.

2. Vor der Weiterbildung steht die Bildung

Qualifikation und Weiterbildung sind in Zeiten der Diskussion um Fachkräftemangel und demographischen Wandel stark auf die Arbeitsgesellschaft zentriert. Bildung – als Grundlage von Weiterbildung – ist ein Gut, das in Bedeutung und Wertigkeit darüber hinausreicht. Ihre generelle Bedeutung kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck: „Auf dem Weltbildungsforum in Dakar, Senegal, im April 2000 hat die internationale Gemeinschaft den Aktionsplan „Bildung für alle“ (Education for All, EFA) verabschiedet. Seine sechs Ziele sollen bis 2015 erreicht werden. Die Ziele 2 und 5 sind auch in die Millenniums-Entwicklungsziele der Vereinten Nationen eingegangen“ (DUK/BMZ 2011: 2).

Neben der Schärfe der Problematik in Entwicklungsländern zeigt der Bericht, dass auch die OECD-Staaten nicht in allen Punkten diese Ziele bereits erreicht haben: „Obwohl die meisten Industrieländer hohe Einschulungsraten auf Sekundar- und Tertiärniveau aufweisen, sehen auch sie sich Problemen ausgesetzt, die auf Ungleichheit und Marginalisierung beruhen. Fast jeder fünfte Schüler in den OECD-Staaten erreicht keinen Abschluss einer höheren Sekundarschule. Risikofaktoren für den Schulabbruch sind unter anderem Armut, niedrige Bildung der Eltern und Immigrantensstatus. Steigende Jugendarbeitslosigkeit, verstärkt durch die weltweite Finanzkrise, hat zahlreiche OECD-Staaten dazu veranlasst, Kompetenzentwicklung eine größere Priorität beizumessen“ (DUK/BMZ 2011: 4).

Anlass für eine verstärkte Aufmerksamkeit ist auch das Ergebnis der sogenannten „leo-Studie“ von Grotlüschen und Riekmann (2011), nach der die Zahl der funktionalen Analphabeten in Deutschland bei 7,5 Millionen liegt:

„Funktionaler Analphabetismus betrifft kumuliert mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1-3, 18-64 Jahre). Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen Funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland.

Davon wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.

[...]

Analphabetismus im engeren Sinne betrifft mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1-2, 18-64 Jahre). Davon wird bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze. Zudem müssen die betroffenen Personen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen“ (Grotlüschen/Riekmann 2011: 2).

Trotz des hohen Stellenwerts, der Bildung eingeräumt wird, gibt es folglich auch in Deutschland eine große Zahl von Mitmenschen, deren Zugang zu Bildung über Schriftmedien stark eingeschränkt ist. Nicht nur bei der Vermittlung von Weiterbildung muss diesem Umstand Rechnung getragen werden. Dies hat auch eine Bedeutung für die Organisation von Weiterbildung, da diese Personengruppe z.B. nicht über Schriftmedien angesprochen, informiert und motiviert werden kann.

Und damit ist man unmittelbar bei der Frage, wer Zugang zu Bildung hat bzw. diesen Zugang wahrnimmt und wer nicht und was zu dieser Teilnahmesektion führt. Denn um über Organisation und Finanzierung Entscheidungen zu treffen, müssen zunächst Entscheidungen getroffen werden, wer gefördert werden soll. Denn fördert man jene, die auch ohne Förderung teilnehmen würden, erzielt man nur Mitnahmeeffekte.

3. Zugang zu Bildung zwischen Selbstselektion und sozialer Ungleichheit

Folgt man der Humankapitaltheorie (z. B. Becker 1993), so werden Investitionen in die eigene Bildung dann vorgenommen, wenn ein positiver Ertrag erwartet wird. Dieser Ertrag ergibt sich dann, wenn durch die Investition in Bildung ein höheres Lebenseinkommen erwartet wird und die erwartete Einkommenssteigerung in der Summe die finanziellen Aufwendungen für die Ausbildung zuzüglich dem während der Ausbildung entgangenen Einkommen übersteigt. Der zugrunde liegende Mechanismus beruht aus Sicht der Humankapitaltheorie darauf, dass sich sowohl im allgemein bildenden als auch im beruflichen Bildungssystem die Teilnehmenden auf Basis von eigener Leistungsfähigkeit und entsprechender Selbstselektion in diese Systeme sortieren. Basisannahme der Humankapitaltheorie ist dabei die vollkommene Information, die sich jedoch insbesondere bei frühen Bildungsentscheidungen als problematisch darstellt.

Folgt man Schmid (2011) und Kronauer/Schmid (2011), so geht es auch um die Frage der Befähigungsgerechtigkeit (Sen 2001, 2009), durch die verantwortungsvolle Entscheidung erst möglich wird und zu entsprechender Selbstverantwortung (z. B. bei Fehlentscheidungen) führt:

„Es geht vielmehr um die individuelle Fähigkeit der Verwirklichung („functioning“), d. h. um die Fähigkeit, vorhandene Ressourcen in eigens gesetzte Ziele umzusetzen. Es geht also um eine dynamische Ressourcenausstattung, die individuell sehr ungleich verteilt sein kann, die aber jeder Person erlaubt, ihre eigenen Lebenspläne zu verwirklichen. Für eine solche funktionale Befähigung spielen, nach Auffassung Sens, materielle Freiheiten eine große Rolle – auf den Arbeitsmarkt bezogen also die Freiheit der Wahl verschiedener

Berufe und Beschäftigungsformen, die Möglichkeit, Arbeit und Leben in Übereinstimmung zu bringen, sowie die Möglichkeit, Fähigkeiten zu regenerieren oder zu erweitern.

[...]

Diese Freiheit [...] ist auf der Gegenseite jedoch mit der Verantwortung verbunden, für die Konsequenzen der getroffenen (freien) Wahl auch gerade zu stehen („accountability“). Denn Befähigung ist die Macht etwas zu tun, und die Ausübung dieser Macht schafft Verantwortung, die unter Umständen auch mit Pflichten verbunden ist“ (Schmid 2011: 51).

Hier wird betont, dass sowohl individuelle Fähigkeiten der Verwirklichung als auch materielle Freiheiten in Form von Ressourcenausstattung notwendige Voraussetzungen sind.⁴ Allerdings wird auch hier der Einfluss sozialer Ungleichheit nur in Teilaspekten berücksichtigt. Denn Bildungsentscheidungen werden mehrfach durch schichtspezifische Effekte überlagert und restringiert, so dass die soziale Herkunftsposition innerhalb des Systems reproduziert wird.⁵ Dabei sind auf der ersten Ebene zwei Effekte zu unterscheiden (Boudon 1974; Gambetta 1987; Breen/Goldthorpe 1997): Kinder aus höheren Schichten haben „von zuhause aus“ bereits bessere Voraussetzungen, den Anforderungen in der Schule gerecht zu werden (primärer Herkunftseffekt), während Kinder aus niedrigeren Schichten mit geringerem kulturellen Kapital entsprechend schlechtere schulische Leistungen erbringen. So führen bereits vor dem Eintritt ins Bildungssystem vorhandene Unterschiede – das vorschulisch erlernte kulturelle Kapital – zu herkunftsspezifischen Bildungsergebnissen im Schulsystem.

4 Vgl. zur Frage von Selbstbestimmung auch Marquardsen (2011).

5 Für eine detaillierte Darstellung siehe z. B. Dietrich/Kleinert (2009).

Gleichzeitig kann man auf der zweiten Ebene Wirkungsweisen von sekundären Herkunftseffekten auf Bildungsentscheidungen wiederum zweifach unterscheiden: Zum einen gehen Bildungserträge über rein monetäre Erträge hinaus. Sie hängen aufgrund zusätzlicher Faktoren – wie z. B. der Angst vor Statusverlust – u. a. positiv von der sozialen Position der Familie ab und sind deshalb nicht für jede/n gleich. Zum anderen beeinflusst auch die tatsächliche, schichtspezifisch unterschiedliche Ausstattung an ökonomischen Ressourcen Bildungsentscheidungen – vor allem, wenn unmittelbar Realisierungsmöglichkeiten davon abhängen, wie dies z. B. bei privat finanziertem Nachhilfeunterricht oder beim Zugang zu einer gebührenpflichtigen Privatschule der Fall ist.

Mit der Kostenfrage als Zugangshürde – auch zu Weiterbildung – beschäftigt sich auch Heimbach-Steins (2009), und kommt zu folgendem Ergebnis:

„Die Kostenfrage aber darf – wenn Bildung aufgrund ihrer Schlüsselbedeutung für gesellschaftliche Beteiligung ein grundlegendes Menschenrecht ist – nicht zum Ausschluss von grundlegender Allgemeinbildung, beruflicher Ausbildung und Weiterbildungsmöglichkeiten führen. Dies wäre nicht nur eine Ungerechtigkeit gegenüber den Betroffenen, sondern auch kontraproduktiv im Sinne der Förderung und Mehrung der Bildung als öffentliches Gut. Aus ökonomisch wie aus sozialem ethischen Gründen ist deshalb unbedingt auch auf einer Verantwortung der öffentlichen Hände für Bildung zu bestehen, ohne die ein gleicher und freier Zugang, eine chancengerechte Verteilung qualitativ hochwertiger Bildungsmöglichkeiten – unabhängig von der Zahlungsfähigkeit der zu bildenden Personen – nicht gewährleistet werden kann“ (Heimbach-Steins 2009: 16).

4. Trennung statt Verzahnung von Bildungssystemen

An weiteren Analysen, Diskussionen und Lösungsvorschlägen zur Finanzierung von Weiterbildung mangelt es ebenso wenig wie an Weiterbildungsprogrammen.⁶ So setzen sich beispielsweise Nagel und Jaich (2004) in ihrer Gesamtschau zur Bildungsfinanzierung in Deutschland auch mit dem System der Weiterbildung auseinander. Dabei verweisen sie darauf, dass zwar im Zentrum der Diskussion um deren Finanzierungsprobleme meistens die berufliche Weiterbildung im Vordergrund stehe, Handlungsbedarf aber auch im Bereich der allgemeinen Weiterbildung bestehe, in dem die Finanzierungsbereitschaft der öffentlichen Hand in den letzten Jahren abnehme. Darüber hinaus stellen sie fest:

„Handlungsbedarf im Bereich der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung wird insbesondere auf folgenden Gebieten gesehen:

- eine Verzahnung von Aus- und Weiterbildung;
- die Sicherstellung einer öffentlich verantworteten Grundversorgung;
- die Schaffung verlässlicher Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsakteure;
- die Einbeziehung aller Bevölkerungsgruppen und Schichten. Von besonderer Bedeutung ist hier die Integration der Nichterwerbstätigen;
- eine Verbesserung der Transparenz;
- eine Qualitätssicherung.

Zur Realisierung werden von verschiedenen Autoren die folgenden Instrumente vorgeschlagen:

- eine Zertifizierung zur Erhöhung der Transparenz;
- Weiterbildungsgutscheine;
- Lernzeitkonten;
- Bildungskonten bzw. Bildungssparen mit Darlehen;
- Weiterbildungsfonds;

- Ausweitung bestehender Weiterbildungsgesetze;
- Tarifverträge zur Weiterbildung;
- Betriebsvereinbarungen und
- ein Bundesweiterbildungsgesetz“ (Nagel/Jaich 2004: 251).

Anschließend gehen die Autoren auf verschiedene Lösungsvorschläge direkt ein und unterbreiten einen Vorschlag für die gesetzliche Grundlage für solche Fonds in Deutschland. Die konkrete Ausgestaltung solle jedoch in der Hand der Tarifparteien liegen. Darüber hinaus müssten flankierende Maßnahmen zur Finanzierung sicherstellen, dass „die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus kleinen und mittleren Unternehmen ihre Weiterbildungsteilnahme in stärkerem Umfang erhöhen“ (Nagel/Jaich 2004: 263).

Eine aktuelle, schlaglichtartige Bestandsaufnahme eben solcher tariflicher und betrieblicher Regelungen zur beruflichen Weiterbildung (Busse/Seifert 2009) zeigt, dass das Thema in den letzten Jahren einen Bedeutungswandel erfahren hat. Auch wenn die Untersuchung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und sich die dargestellten Entwicklungen nur auf einen Teil der Betriebe bezieht, so scheint doch das Thema Weiterbildungsvereinbarungen und Lernzeitkonten erheblich an Bedeutung gewonnen zu haben. Dies hat allerdings auch mit einer veränderten Sichtweise auf Weiterbildung zu tun:

„Diese Neuorientierung zeigt sich auch in den untersuchten Betriebsvereinbarungen. Mit der Ausbreitung originärer Weiterbildungsvereinbarungen ändern sich auch die Zielsetzungen von Weiterbildung. [...] Wirtschaftliche Ziele rücken in den Vordergrund, Weiterbildung soll dazu beitragen, die Wettbewerbsfähigkeit zu steigern, Arbeitsplätze zu erhalten oder die Produktions- und

⁶ So weist die Studie von Koschek et al. (2011) 195 Weiterbildungsprogramme auf Bundes- und Länderebene aus (Koschek et al. 2011: 13). Allerdings weisen die Autoren auch darauf hin, dass andere Studien auch mit anderen Definitionen arbeiten (Koschek et al. 2011: 8).

Dienstleistungsqualität zu sichern, die über den Erhalt und die Verbesserung der Qualifikation und Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erreicht werden sollen. Weiterbildung wird als Investition in die Zukunft angesehen. Sie gilt nicht nur als Angelegenheit des Arbeitgebers, sondern bezieht die Beschäftigten ausdrücklich in die Verantwortung mit ein: Einzelne Regelungen verpflichten die Beschäftigten sogar, sich an der Weiterbildung (sowie ihrer Planung) aktiv zu beteiligen und fordern die Bereitschaft, dafür Freizeit und z.T. auch eigene finanzielle Mittel zu investieren. [...] Der jeweilige Bedarf wird zur gewichtigen Orientierungsgröße. Deshalb überrascht es nicht, dass die Ermittlung des Bedarfs in einigen tariflichen Vereinbarungen [...] einen zentralen Stellenwert erhält. Die hohe Bedeutung, die der Bedarfsermittlung eingeräumt wird, setzt sich in den Betriebsvereinbarungen fort.

[...]

Betriebsnotwendige Weiterbildung gilt, von Ausnahmen abgesehen, als bezahlte Arbeitszeit. Mit zunehmendem persönlichem Interesse der Beschäftigten an der Weiterbildung steigt der Anteil des zu leistenden Eigenbeitrags. Die Kostenbeteiligung erfolgt überwiegend in Form von Freizeitanteilen (Time-sharing), die für Qualifizierungszeit aufzubringen sind, wobei die Verteilungsrelation von Time-sharing variieren“ (Busse/Seifert 2009: 82).

Wie auch hier unterscheiden sich Diskussionen und Vorschläge um die Finanzierung von Weiterbildung vor allem darin, welche Rolle dem Individuum, welche dem Staat und welche dem Betrieb zugeteilt wird. Ausgangspunkt hierfür ist zumeist die Trennung in allgemeine und berufliche Bildung. Bei beruflicher Bildung wird dann wiederum zwischen eher generellem und eher (betriebs-)spezifischem Wissen unterschieden, welches sich eine Person aneignet. Zuletzt findet dann eine Zuweisung statt, wem dieses Wissen wie stark nutzt. Darüber hinaus wird bei der be-

ruflichen Weiterbildung unterschieden, ob diese selbst initiiert oder vom Betrieb durchgeführt wird. Als weitere Variante kommt dann die Weiterbildung von Arbeitslosen in Betracht. Diese Abgrenzungen, insbesondere aber bereits die Trennung zwischen „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung, führt zu Systemtrennungen, die nicht unbedingt in aller Klarheit nachvollziehbar sind.

So führt auf der einen Seite das öffentlich finanzierte universitäre Bildungssystem – zum Teil mit finanzieller Unterstützung der Studierenden durch staatliche Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAFöG) – zu hochqualifizierten Abschlüssen, von denen einige – aber bei weitem nicht alle – unmittelbar auf einen Beruf gerichtet waren.⁷

In der Mitte finden sich diejenigen, die nach der Schule im dualen Ausbildungssystem Fuß fassen konnten, wo sie zum einen spezifisches Wissen im Betrieb, zum anderen allgemeineres Wissen durch den Betrieb und die Berufsschule vermittelt bekommen.

Auf der anderen Seite schaffen Jugendliche nach der Schule – mit oder ohne Abschluss⁸ – den Übergang ins duale Ausbildungssystem nicht. Ihnen werden selektiv Plätze in Maßnahmen der Berufs(ausbildungs-)vorbereitung angeboten. Dies führt zwar für den größten Teil in geförderte oder ungeförderte Ausbildung, zu einem kleinen Teil folgt aber nur unqualifizierte Beschäftigung und vor allem folgt bei einem Drittel bereits hier Arbeitslosigkeit (Dietrich 2008).

Eine nachträgliche Chance zur beruflichen Qualifizierung wird dann erst später und nur unter bestimmten Voraussetzungen im Rahmen der Arbeitsförderung des Dritten Sozialgesetzbuches (SGB III) geboten. Dazu muss u. a. neben der individuellen auch eine arbeitsmarktliche Notwendigkeit bestehen, d.h. im Arbeitsmarkt absehbar diese Person mit der entsprechenden neuen Qualifikation auch nachgefragt sein.

7 Durch die Umstellung auf Bachelor-Studiengänge bröckelt allerdings an dieser Stelle der in der deutschen Historie lange gewachsene Bildungsbegriff, in dem Denken, Verstehen, Kunst und Kultur nicht nur auf unmittelbare Verwertbarkeit in der Arbeitswelt ausgerichtet waren.

8 Jugendliche werden in Deutschland vornehmlich nach dem Besuch von Förderschulen ohne Schulabschluss aus der Schule entlassen (Klemm 2010).

Bereits in der Dokumentation eines von der Europäischen Union im Rahmen des Programms LEONARDO geförderten Projekts (Grünwald und Moraal 1998), in dem u. a. die Rolle der Sozialpartner und öffentlicher Instanzen bei der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte und Arbeitslose untersucht (Grünwald 1998) und nationale Regeln zur Freistellung in Dänemark und den Niederlanden mit den föderalen Regelungen zur Freistellung in Deutschland verglichen wurden (Moraal 1998), kommt Moraal zu dem Ergebnis, „dass die relativ rigide Trennung zwischen den drei ‚Subsystemen‘ beruflicher Weiterbildung – also zwischen individueller Weiter-

bildung, betrieblicher Weiterbildung und der Weiterbildung für Arbeitslose – die Realisierungsmöglichkeiten innovativer Formen der aktiven Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik in Deutschland erschwert“ (Moraal 1998: 19).

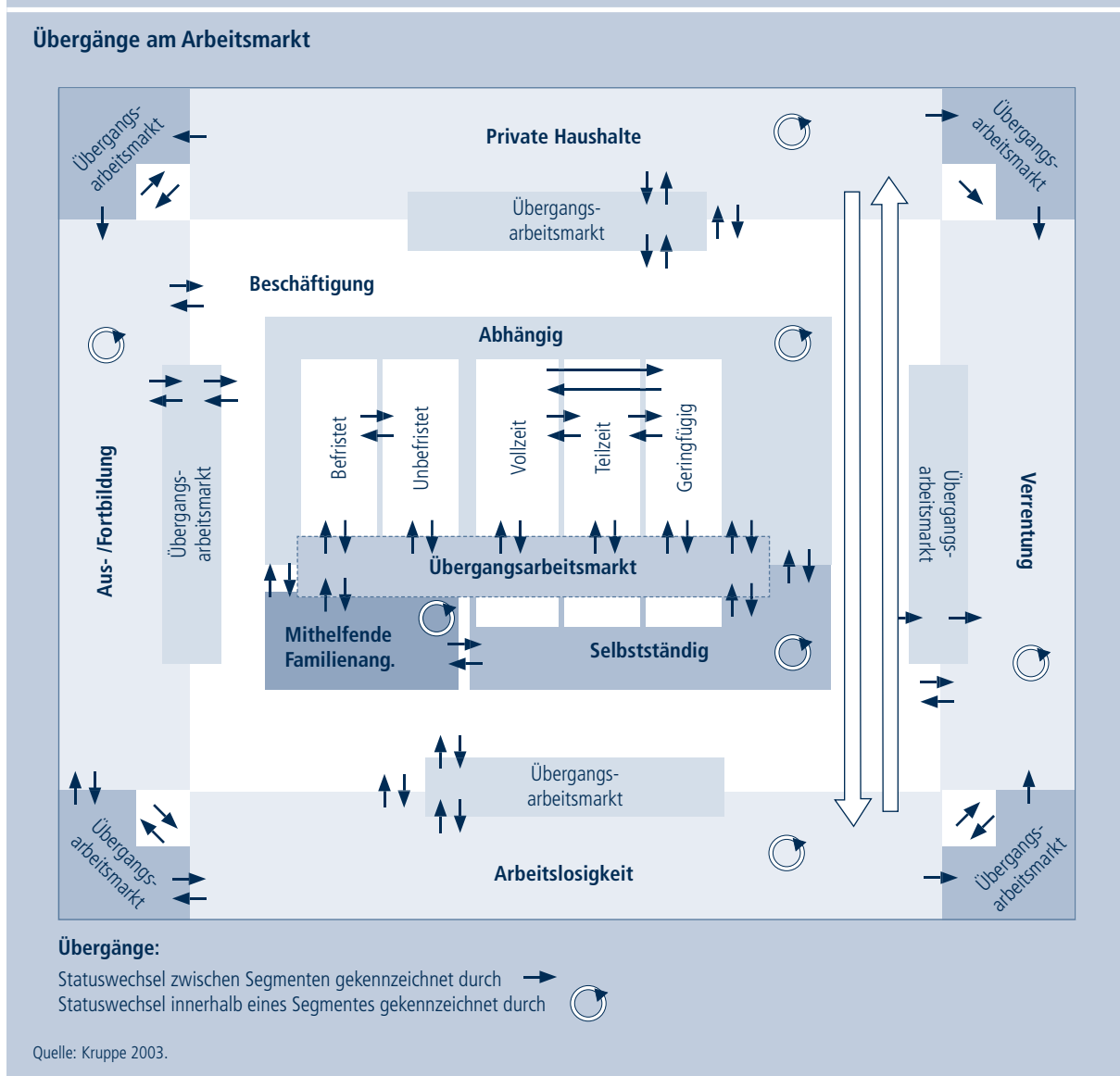
Im Folgenden wird aufgrund dieser bestehenden Trennung auch gesondert auf die berufliche Qualifizierung im Rahmen des „Dritten Sozialgesetzbuches – Arbeitsförderung (SGB III)“ eingegangen. Ein weiterer Grund hierfür ist aber auch, dass vom Finanzvolumen diese Förderung einen erheblichen Anteil an der öffentlichen Gesamtförderung ausmacht (vgl. z. B. Koschek et al. 2011: 17).

5. Förderung der beruflichen (Weiter-)Bildung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik⁹

Interpretiert man das Beschäftigungssystem als Summe individueller Übergänge am Arbeitsmarkt (Kruppe 2003), so steht in dem hier diskutierten Kontext von Arbeitsmarktpolitik der Übergang in Aus- und Fortbildung im Fokus. Dieser Übergang findet aber eben nicht (mehr) nur vor bzw.

am Beginn der Erwerbstätigkeit statt, sondern auch aus späterer Beschäftigung, aus Arbeitslosigkeit oder aus einem anderen Erwerbsstatus – z.B. nach einer Phase der Kindererziehung oder der Pflege von Familienangehörigen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2:



⁹ Teilen dieses Textes liegt die ausführlichere Beschreibung des institutionellen Kontextes in Kruppe (2009) zugrunde.

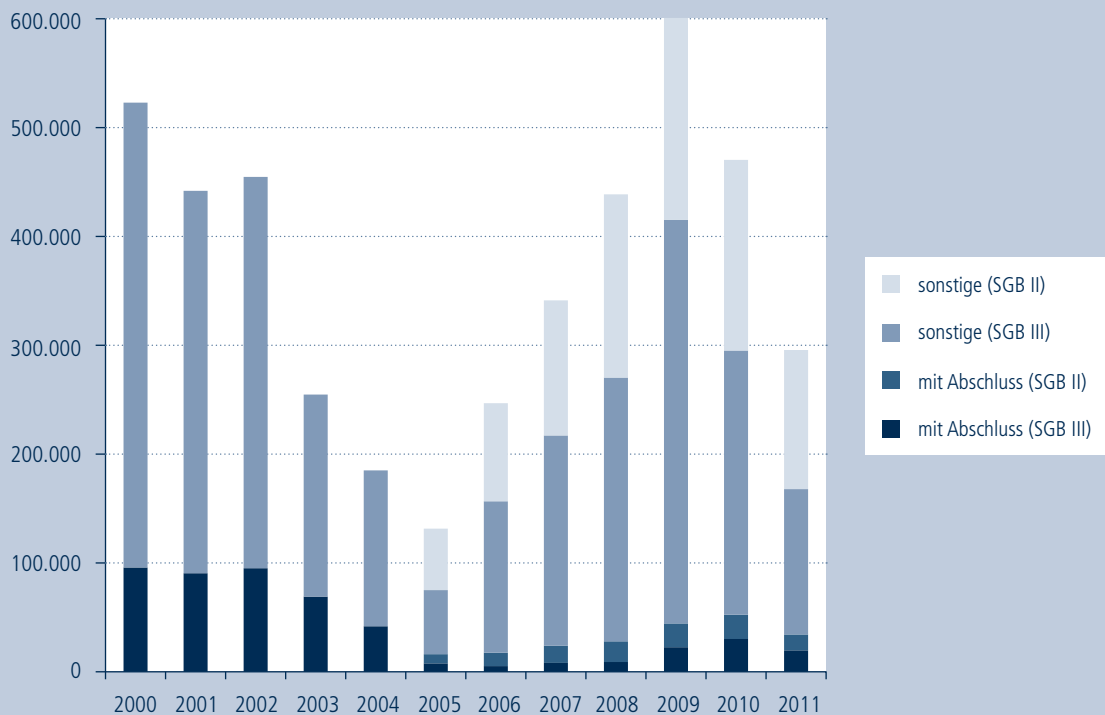
Gefördert wird dieser Übergang im Rahmen des Sozialversicherungssystems bei zumeist Arbeitslosen, zunehmend jedoch auch bei Beschäftigten (z.B. gering Qualifizierten oder auch Älteren). Diese Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) löste 1998 bei der Überführung des Arbeitsförderungsgesetzes in das „Dritte Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung (SGB III)“ die von 1969 bis dahin geltende Kategorie „Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen“ ab. Durch die „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“, bekannter unter dem Namen Hartz-Gesetze, erfuhr die Förderung beruflicher Weiterbildung deutliche Veränderungen. So wurde die direkte Zuweisung von Teilnehmenden durch die Arbeitsverwaltung zu einer bestimmten Bildungsmaßnahme bei einem bestimmten Träger mit Jahresbeginn 2003 beendet. Seitdem werden Bildungsgutscheine vergeben, mit denen sich der „Kunde“ der Arbeitsagentur seine Bildungsmaßnahme am Markt selbst sucht. Der Bildungsgutschein garantiert dabei die Kostenübernahme im

Rahmen des Dritten Sozialgesetzbuches. Auf dem Bildungsgutschein sind u. a. das Bildungsziel und die Dauer der Maßnahme angegeben, die gefördert wird.

Die Maßnahmen selbst haben sich grundsätzlich nur wenig verändert und lassen sich nach wie vor grob in zwei Kategorien unterteilen. Während „sonstige“ Maßnahmen auf eine eher kurzfristige Qualifikationserweiterung zielen, sollen zumeist länger andauernde berufliche Weiterbildungen zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen. Seit der Einführung des „Zweiten Sozialgesetzbuches – Grundsicherung für Arbeitsuchende (SGB II)“ zum Jahresbeginn 2005, in welchem die früheren Systeme der Sozial- und der Arbeitslosenhilfe zusammengeführt wurden, stehen Maßnahmen zur Förderung beruflicher Weiterbildung auch diesem Personenkreis offen, bei dem auf Haushaltsebene zuvor eine Bedürftigkeitsprüfung durchgeführt wird. Abbildung 3 stellt die Eintritte in Maßnahme zur Förderung der berufli-

Abbildung 3:

Eintritte in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik nach Rechtskreis und Maßnahmekategorie, 2000 - 2011



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen.

chen (Weiter-)Bildung im Zeitverlauf nach Rechtskreisen und Maßnahmekategorien dar. Deutlich erkennbar sind die starken Veränderungen im Zeitverlauf:

Nach einem starken Rückgang der Förderung bis einschließlich 2005 stiegen die Eintritte zunächst wieder auf ein hohes Niveau an, um in den letzten Jahren wieder deutlich zurückzugehen. Dabei blieben jedoch die Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildungen, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen, über den gesamten Zeitraum deutlich hinter den Förderzahlen im Jahr 2000 zurück.

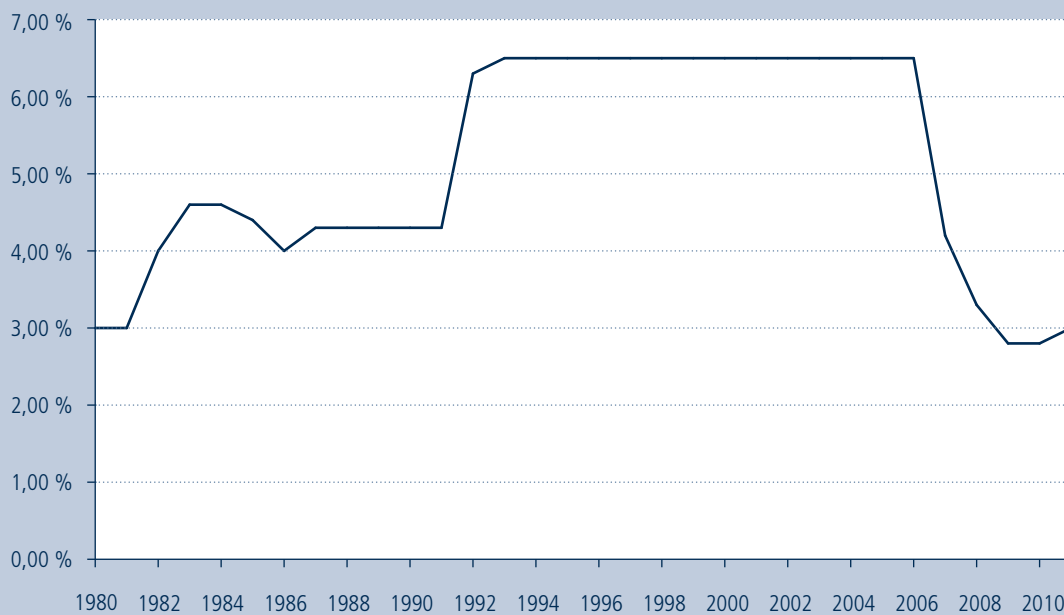
Vergleicht man im Zeitverlauf die prozentuale Höhe der Beiträge zur gesetzlichen Arbeitslosenversicherung (vgl. Abbildung 4) und stellt

für den Zeitraum ab dem Jahr 2000 einen Bezug zur Entwicklung der Eintritte in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (vgl. Abbildung 3) her, so zeigt sich kein Zusammenhang.

Während der Phase des starken Rückganges der Fördereintritte blieben die Beitragssätze stabil bei 6,5 Prozent. Anschließend wurde der Beitragssatz Zug um Zug gesenkt, während die Eintritte zunächst stark stiegen und anschließend wieder zurückgingen. Die These, dass eine Finanzierung losgelöst von direkten Steuermitteln – und damit losgelöst von schnelllebigen Wechseln politischer Entscheidungsprozesse – zu entsprechender Unabhängigkeit und Kontinuität führt, lässt sich somit nicht halten.

Abbildung 4:

Entwicklung der Beitragssätze in der gesetzlichen Arbeitslosenversicherung jeweils ab 1.1. des Jahres



Quelle: BMAS 2012, eigene Berechnungen.

6. Selektive Förderung von Weiterbildung

Wissenschaftliche Analysen zur Wirkung von Teilnahmen an Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung kamen in den letzten Jahre großteils zu dem Ergebnis, dass berufliche Weiterbildung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik die Arbeitsmarktchancen von Arbeitslosen verbessert (Bernhard et al. 2009: 174f.). Anzumerken sei hier, dass auch langfristigen Maßnahmen (mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf) hohe und nachhaltige Eingliederungswirkung in ungeforderte, sozialversicherungspflichtige Beschäftigung attestiert wurde (Bernhard et al. 2009: 174). Dies bestätigt auch die Untersuchung von Bernhard und Kruppe (2012), die die Wirkung der Teilnahme an Förderungen der beruflichen Weiterbildung von Personen untersuchte, die im ersten Quartal 2005 Arbeitslosengeld II bezogen. Diese Analyse zeigt, dass sich positive Effekte auf die Arbeitsmarktchancen auch für spezifische Gruppen ergeben, die ansonsten seltener an Weiterbildungen teilnehmen – z. B. für gering Qualifizierte.

Es machte folglich Sinn, dass bereits die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004) darauf hinwies, dass die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik einen bedeutenden Anteil an einer Strategie Lebenslangen Lernens habe – vor allem deshalb, da sie verstärkt Gruppen einbeziehen könne, die ansonsten in der Weiterbildung eher unterrepräsentiert sind. Die Ausrichtung insbesondere auf Gruppen, die eben ansonsten – aufgrund von dauerhaften Bildungsungleichheiten – auch in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind (Becker 2004), könnte somit ein entscheidender Beitrag zur Reduktion von schichtspezifischer Bildungsungleichheit sein.

Allerdings wurden entsprechende Segmentierungen am Arbeitsmarkt durch FbW-Teilnahmen in der Realität gerade nicht aufgehoben (Schömann/Leschke 2004).

Mit der Einführung von Bildungsgutscheinen (SGB III) im Jahr 2003 hat sich für einige Gruppen sogar das Zugangsproblem verstärkt, darunter auch für gering Qualifizierte. Sie erhielten seltener einen Bildungsgutschein und konnten diesen zusätzlich auch noch seltener einlösen als besser Qualifizierte (Kruppe 2009: 15f., vgl. auch Tabelle 1).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Evaluation des „Bildungsscheck NRW“:

„Nur in geringem Maße werden gering Qualifizierte von dem Förderangebot erreicht: Sowohl Personen mit (höchstens) Hauptschulabschluss wie auch solche ohne jegliche Berufsausbildung oder mit einer Ausbildung unterhalb eines Fortbildungs- oder Hochschulabschlusses sind unter den Empfängern und Empfängerinnen des Bildungsschecks wesentlich seltener vertreten als unter allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen an beruflicher Weiterbildung“ (SALLS/Univention 2008: 96).

Auch erste Ergebnisse zur Weiterbildungsförderung im Rahmen des Bundesprogramms „Bildungsprämie“, das sich an Erwerbstätige und Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer wendet, gehen in diese Richtung. So weisen Görlitz und Tamm (2012) darauf hin, dass der Anteil der gering Qualifizierten unter den Personen, die eine Bildungsprämie in Anspruch genommen haben, deutlich geringer ist als ihr Anteil an der Gruppe aller prinzipiell Anspruchsberechtigten (Görlitz/Tamm 2012: 29).

Tabelle 1:

Bildungsgutscheine und Qualifikation

Höchster Bildungsabschluss	Anteil am Arbeitslosenbestand 2004 (In %) ¹	Anteil bei Ausgabe 2005 (In %) ²	Einlöse-Wahrscheinlichkeit ³
Keinen Abschluss	6,2	1,4	- ***
Nur Ausbildungsabschluss	0,0	0,1	- **
Bis mittlere Reife ohne Berufsausbildung	25,3	10,6	n.s.
<i>Bis mittlere Reife mit Berufsausbildung</i>	55,3	63,2	<i>Referenz</i>
(Fach-) Hochschulreife ohne Berufsausbildung	2,7	3,0	n.s.
(Fach-) Hochschulreife mit Berufsausbildung	4,5	9,7	n.s.
Fachhochschulabschluss	2,0	4,1	n.s.
Hochschulabschluss	3,6	7,7	n.s.
Keine Angaben	0,0	0,2	n.s.

1 Quelle: IAB Bildungsgesamtrechnung 2009.

2 Quelle: Kruppe (2009): Verwaltungsdaten zu Bildungsgutscheinen, eigene Berechnungen.

3 Quelle: Kruppe (2009): Probit-Schätzung (Signifikanzniveau: 0,01 - ***; 0,05 - **; 0,1 - *; n.s. - nicht signifikant).

Allerdings sind die Gründe für selektive Teilnahmewahrscheinlichkeiten vielfältig. So zeigt Kruppe (2009), dass selektive Prozesse

(a) bei der Vergabe des Bildungsgutscheins (SGB III) sowohl auf Seiten der ausgebenden Institution (hier: Arbeitsverwaltung) als auch auf Seiten des Individuums und

(b) bei der Einlösung des Bildungsgutscheins sowohl auf Seiten der Weiterbildungsanbieter als auch auf Seiten des Individuums liegen können.

Abbildung 5 stellt schematisiert dar, an welchen Schritten im Prozess von der Bildungsgutscheinvergabe an Arbeitslose bis zu deren erfolgreichen Weiterbildung Selektionen auftreten können.

Eine Selektion kann demnach bei der Arbeitsverwaltung vorliegen, wenn vorrangig diejenigen gefördert werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit anschließend auch einen Wechsel aus der Arbeitslosigkeit heraus in eine Beschäftigung schaffen. Zumindest in der Einführungsphase des Bildungsgutscheins (2003-2005) wurde

hierzu eine zu prognostizierende Eingliederungswahrscheinlichkeit von 70 Prozent festgelegt (Kruppe (2009: 10)). Aber auch der potenziell Teilnehmende kann an dieser Stelle sich für oder gegen eine Teilnahme entscheiden. Gründe können z.B. Frustrationen im bisherigen Bildungsverlauf sein, aber auch eine (aus subjektiver Sicht) fehlende Passung der Weiterbildung oder schlicht die bei eher Bildungsfernen fehlende Einsicht, wozu Bildung nutzt. Darüber hinaus können auch die Weiterbildungsträger ablehnen, wenn sie z.B. davon ausgehen, dass die Bildungsgutscheininhaberinnen und -inhaber nur mit geringerer Wahrscheinlichkeit anschließend auch einen Wechsel in eine Beschäftigung schaffen, da auch die Träger ein Interesse haben, hohe Übergangsquoten vorweisen zu können. Und auch an dieser Stelle kann der potenziell Teilnehmende sich wiederum für oder gegen eine Teilnahme entscheiden (s.o.).

Mit der Frage, warum bestimmte Gruppen nicht an Weiterbildung teilnehmen und einer

Abbildung 5:

Der selektive Prozess von der Bildungsgutscheinvergabe an Arbeitslose bis zu deren erfolgreichen Weiterbildung



Quelle: Kruppe 2008.

kritischen Auseinandersetzung, ob dies nicht auch eine Rechtfertigung habe, setzt sich beispielsweise Holzer (2004) auseinander. Sie weist darauf hin, dass es „[...] weiterhin intensiver Bemühungen [bedarf], das bereits vor Jahrzehnten formulierte ‚Recht auf Bildung‘ konsequent zu verwirklichen. Wenn es Menschen, aller an sie herangetragen Forderungen und Erwartungen zum Trotz, dennoch sinnvoll erscheint, sich der Teilnahme an organisierter Weiterbildung zu entziehen, so muss diese Entscheidung meines Erachtens Akzeptanz finden und es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die diese Akzeptanz ermöglichen. Denn nicht zuletzt richtet sich Bildung, hier wieder im emanzipatorischen Sinn, an mündige Menschen mit Entscheidungsmöglichkeiten und -freiheiten.

[...]

Neben der Verwirklichung des ‚Rechts auf Bildung‘ ist daher auch die Anerkennung des ‚Rechts auf Widerstand‘ gefordert“ (Holzer 2004: 249).

Im Gegensatz dazu versucht Faulstich (2006) Gründe für Lernwiderstände zu identifizieren, und aus dem Verständnis dieser heraus positiv zu wenden:

„Bei der Auseinandersetzung mit Lernwiderständen geht es also nicht um die Beseitigung eines lästigen Übels, sondern um die Klärung der berechtigten Gründe, nicht zu lernen. Wenn man die Lernenden ernst nimmt, muss man ihnen zugestehen, dass sie aus ihrer Sicht vernünftig handeln. Ohne erwartbare Lernerfolge ist Lernaufwand sinnlos. Erst wenn die Bedeutsamkeit von Lernanstrengungen deutlich wird, greifen lernförderliche Rahmenbedingungen, wie sie durch die Partizipation der Lernenden gestaltet und durch Lernzeiten und Lerngelder gesichert werden müssen“ (Faulstich 2006: 7).

Ebenso geht Kruppe (2011) auf notwendige Veränderungen im Bildungssystem ein:

„Bereits die Vorschul- und die Schulausbildung müssten sich verändern, um negative Bildungskarrieren von vornherein zu minimieren:

hin zu einem integrativen, kreativen Lernen, wodurch bereits früh vermittelt werden könnte, dass Lernen nicht zu Frustrationen führen muss, und weg von frühzeitiger Selektion, die für einige schon im Kindesalter in eine zumindest individuell so wahrgenommene Perspektivlosigkeit führt.

Aber auch die berufliche Erstausbildung muss sich Veränderungen anpassen. Der Umgang mit jungen Menschen funktionierte in der Gründerzeit noch anders als im Nachkriegsdeutschland. Deshalb muss man auch heute von Betrieben und vom Berufsschulsystem erwarten, sich anzupassen. Flexibilität kann nicht nur eine Bringpflicht von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sein. Wenn Betriebe heutzutage über fehlende Ausbildungsreife klagen, drängt sich die Frage auf, ob es hierfür tatsächlich einen definierten Standard gibt, der bestimmte Erwartungen be-

gründet. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausbilden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fortbilden, qualifizierte Ältere behalten bzw. einstellen, Frauen nicht diskriminieren etc. – Betriebe, die nichts davon tun oder sich Diskriminierungen leisten, verpassen Chancen auf eigene Verantwortung!

Desgleichen sollte die Förderung des Studiums noch einmal überdacht werden. Um Potenziale zu erschließen, kann Exzellenzförderung nicht die alleinige Antwort sein. Denn Zugang zu Bildung ist immer noch stark von der sozialen Herkunft geprägt.¹⁰ Deshalb birgt Exzellenzförderung die Gefahr der Verstärkung, zumindest aber des Erhalts sozialer Ungleichheit in sich. Aufstiege sollten für alle möglich sein“ (Kruppe 2011: 56).

¹⁰ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld, 2010: 9ff. [im Original Fußnote Nr. 15].

7. Schlussfolgerungen für Bildungsfinanzierung und -organisation

Welche Konsequenzen fordert das bis hierher Zusammengetragene?¹¹ Grundsätzlich müssen Bildung und Weiterbildung als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden. Sie sollten deshalb auch durch die Gemeinschaft finanziert werden. Gleichzeitig würde eine Finanzierung aus Steuern sowohl Personen als auch Betriebe beteiligen. Durch die Umverteilungseffekte würden gerade die Personen nicht belastet, die – z.B. aufgrund geringer Qualifikation – auch nur ein niedriges Einkommen und keine oder wenig Ersparnisse haben.

Das Argument der Unabhängigkeit und Kontinuität bei anderer Finanzierung – z.B. in Form eines Fonds – zeigt sich als nicht stichhaltig, da zum Beispiel rechtliche Änderungen jederzeit zu veränderten Förderkonditionen führen können. Gleichzeitig würde ein Fonds mit festen individuellen – und damit klar restringierten Ziehungsrechten – einer Förderung des lebenslangen Lernens entgegenstehen, da über kurz oder lang die individuellen Mittel ausgeschöpft wären. Sollte sich die Nachfrage am Arbeitsmarkt nach der Ausschöpfung ändern, wäre eine Umorientierung nicht mehr möglich, das Risiko an dieser Stelle möglicherweise noch stärker individualisiert als heute.

Auch der Gedanke einer Lernphase beim Einstieg in das Berufsleben und einer Inanspruchnahme eines Ziehungsrechts aus einem Fonds in der „Rushhour des Lebens“ widerspricht der Vorstellung lebenslangem Lernens. Eben nicht eine sporadische, punktuelle Auffrischung oder Um-

orientierung sollte das Ziel einer weitschauenden Politik sein, sondern die kontinuierliche Einbindung in Bildungsprozesse.

Generell aber wäre ein Rechtsanspruch auf Weiterbildung und ggf. auf einen zweiten Beruf ein wichtiger Schritt zu einer Institutionalisierung einer neuen Lernkultur. Ein solcher Rechtsanspruch sollte insbesondere die Möglichkeit einbeziehen, auch in späteren Lebensphasen (weitere) Schulabschlüsse zu erreichen und ggf. auch eine Erstausbildung oder ein spätes Studium zu absolvieren. Ein solcher Rechtsanspruch könnte auch vermeiden, die schon bestehenden deutlichen Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Beschäftigten auf der einen und Arbeitslosen und Inaktiven auf der anderen Seite weiter zu zementieren.

Hierzu muss zunächst das Bildungssystem noch durchlässiger werden,¹² neben berufsbegleitenden müssten auch Teil- und Vollzeitmöglichkeiten für Weiterbildung und Qualifizierung angeboten werden, um eine Vereinbarkeit mit verschiedensten Lebensmodellen und Lebensphasen zu ermöglichen.

Betriebliche Aus- und Weiterbildungen sollten möglichst betriebsnah stattfinden, um die notwendige Praxisnähe zu gewährleisten und Klebeeffekte zu ermöglichen. Gleichzeitig müssten sich neben den Betrieben auch die Berufsschulen darauf ausrichten, Erwachsene in verschiedenen Altersgruppen zu unterrichten.

Die in diesem Kontext bereits partiell existierenden universitären Angebote müssten er-

11 Dabei wird auf Fragen, die z.B. die föderale Struktur des Bildungssystems betreffen, an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Dies betrifft beispielsweise, inwieweit eine Beteiligung des Bundes bereits unter den gegebenen Umständen möglich ist oder ob eine entsprechende Verfassungsänderung bzw. eine Reform des Föderalismus notwendig wäre. Zu diesen Fragen siehe ausführlich Wieland/Dohmen (2011).

12 Auf die Notwendigkeit der Verbesserungen im vorschulischen wie auch im schulischen Bereich sei hier nur am Rande verwiesen.

weitert werden. In weiten Bereichen könnte aber auch den Volkshochschulen eine besondere Bedeutung zukommen, da diese bereits heute in der Erwachsenenbildung etabliert sind.

Nicht vergessen werden darf, dass eine unabhängige, qualitativ hochwertige Beratung die Entscheidungen unterstützen sollte. Die Unabhängigkeit ist hier von besonderer Bedeutung, da in dieser Beratung die Interessen, die Lebenssituation und die Lebensplanung des zu Beratenden im Fokus stehen muss. Diese Anlaufstelle sollte im besten Sinne Bildungs- und Berufsberatung leisten, Hinweise auf Zukunftschancen und evtl. notwendige regionale Mobilität geben, an bestehenden Qualifikationen, aber auch an individuellen Kompetenzen anknüpfen.

Allerdings sollte es sich bei den Beratungsstellen nicht um eine Entscheidungsinstanz handeln, die z. B. auf Grund von Arbeitsmarktbedingungen bei der einen Aus-/Weiterbildung zustimmt und bei der anderen ablehnen kann. Die Autonomie in der Bildungs- und Berufswahl sollte auch hier gewährleistet bleiben. Eine Entscheidung sollte sich deshalb nur auf den Grundanspruch beziehen. Dieser könnte auch in einer von der Beratung unabhängigen Stelle beschieden werden.

Um insbesondere bildungsfernere Personen zu erreichen, muss der Zugang zur Beratung niedrigschwellig sein. An dieser Stelle muss nicht nur bedacht werden, dass in späteren Lebensphasen die (erhöhten) Kosten einer Erhaltung des

Lebensstandards während der Bildungsphase gesichert sein sollten. Auch muss über Anreize für Personen, die selbst keinen unmittelbaren Vorteil einer Aus- oder Weiterbildung für sich erkennen, nachgedacht werden, wenn eine Qualifikation im gesellschaftlichen Interesse liegt. Dies könnte zum Beispiel eine berufliche (Erst-)Ausbildung sein, die diese Person aus einem hohen Risiko bzw. einer hohen Betroffenheit von Arbeitslosigkeit hinausführt und aus ihr eine Fachkraft mit deutlich verbesserter Position am Arbeitsmarkt macht.

Dabei könnte ein Angebot von modularen Teilqualifikationen möglichst in allen Berufen als niedrigschwelliges Angebot besonders Personen erreichen, die eine Ausbildung nicht unmittelbar nach der Schule angefangen oder nicht bestanden haben. Wenn für diese Personengruppe ein Rechtsanspruch auf und darüber hinaus zusätzliche Anreize zur Teilnahme an den weiteren Modulen bestünden, könnte dies letztendlich dazu führen, dass auf diesem Weg ein voll qualifizierender Berufsabschluss erreicht wird. Durch eine solche Modularisierung könnten darüber hinaus auch Beschäftigte im späteren Erwerbsverlauf leichter auf einen zweiten Beruf umsteigen.

Nicht zuletzt sollten Betriebe sowohl durch Anlaufstellen mit Qualifizierungsberatung und Qualifizierungsplanung als auch beim Aufbau lokaler Netzwerke unterstützt werden, um insbesondere kleineren Unternehmen bessere Umsetzungsmöglichkeiten zu verschaffen.

Literatur

- Becker, G. S.; Landes, E. M.; Michael, R. T. 1977: An Economic Analysis of Marital Instability, in: *Journal of Political Economy*, 85, S. 1141-1187.
- Becker, G. S. et al. 1993: *Human Capital*, 3rd Edition, Chicago/London.
- Becker, R. 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit, in: Becker, R.; Lauerbach, W. 2004: *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden, S. 161-194.
- Bernhard, S.; Hohmeyer, K.; Jozwiak, E.; Koch, S.; Kruppe, T.; Stephan, G.; Wolff, J. 2009: Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und ihre Wirkungen, in: Möller, J.; Walwei, U. (Hrsg.): *Handbuch Arbeitsmarkt 2009*, IAB-Bibliothek, 314, Bielefeld, S. 149-201.
- Bernhard, S.; Kruppe, T. 2012: Effectiveness of Further Vocational Training in Germany – Empirical Findings for Persons Receiving Means-tested Unemployment Benefit, *Schmollers Jahrbuch*, i. E.
- BMAS 2012: *Statistisches Taschenbuch 2011*, Bonn.
- Boudon, R. 1974: *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York.
- Breen, R.; Goldthorpe, J. H. 1997: Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory, in: *Rationality and Society*, 9, S. 275-305.
- Brücker, H.; Christoph, B.; Dietz, M.; Fuchs, J.; Fuchs, S.; Haas, A.; Hummel, M.; Jahn, D.; Kleinert, C.; Kruppe, T.; Kubis, A.; Leber, U.; Müller, A.; Osiander, C.; Schmerer, H.-J.; Stabler, J.; Söhnlein, D.; Stegmaier, J.; Spitznagel, E.; Walwei, U.; Wanger, S.; Wapler, R.; Weber, B.; Weber, E.; Zika, G. 2012: Fachkräftebedarf: Analyse und Handlungsstrategien, in: Brücker, H.; Klinger, S.; Möller, J.; Walwei, U. (Hrsg.) 2012: *Handbuch Arbeitsmarkt 2013*, IAB-Bibliothek 334, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg/Bielefeld, i. E.
- Busse, G.; Seifert, H. 2009: *Tarifliche und betriebliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung*, Düsseldorf.
- Deeke, A.; Kruppe, T. 2003: Beschäftigungsfähigkeit als Evaluationsmaßstab? – Inhaltliche und methodische Aspekte der Wirkungsanalyse beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms, IAB-Werkstattbericht 1/2003, Nürnberg.
- Dietrich, H. 2008: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA, in: Münk, D.; Rützel, J.; Schmidt, C. (Hrsg.) 2008: *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*, Bonn, S. 68-92.
- Dietrich, H.; Kleinert, C. 2006: Der lange Arm der sozialen Herkunft: Bildungsentscheidungen arbeitsloser Jugendlicher, in: Tully, C. J. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*, (Jugendforschung), Weinheim, S. 111-130.
- DUK/BMZ (Hrsg.) 2011: *Weltbericht „Bildung für alle“ 2011 – Die unbeachtete Krise: Bewaffneter Konflikt und Bildung*. Deutsche Kurzfassung. Herausgegeben von Deutsche UNESCO-Kommission e.V. und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Bilder/Publikationen/efareport2011dt.pdf> (20.7.2012).
- Eidskrem, I. 1998: Vorschlag einer Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung Erwachsener in Norwegen, in: Grünwald, U.; Moraal D. (Hrsg.) 1998: *Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung und Arbeitsloser*, Bielefeld.

- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004: Der Weg in die Zukunft – Schlussbericht, Bielefeld.
- Faulstich, P. 2008: Lernen und Lernwiderstände, in: Faulstich, P.; Bayer, M. (Hrsg.) 2006: Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung, Hamburg.
- Gambetta, D. 1987: Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education, Cambridge.
- Gazier, B. (Hrsg.) 1999: Employability: Concepts and Policies. Report 1998. Employment Observatory Research Network, Berlin.
- Görlitz, K.; Tamm M. 2012: Mobilisierung von Erwerbstätigen zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch die „Bildungsprämie“. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1) S. 27-30.
- Grotluschen, A.; Riekmann, W. 2011: leo. – Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg, Hamburg. Online verfügbar unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> (20.7.2012).
- Grünwald, U. 1998: Die Rolle der Sozialpartner und öffentlicher Instanzen bei der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte und Arbeitslose, in: Grünwald, U.; Moraal D. (Hrsg.) 1998: Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung und Arbeitsloser. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Grünwald, U.; Moraal D. (Hrsg.) 1998: Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung und Arbeitsloser. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Heimbach-Steins, M. 2009: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze, in: Heimbach-Steins, M.; Kruij, G.; Kunze, A. B. 2009: Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 13-25.
- Holzer, D. 2004: Widerstand gegen Weiterbildung – Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Lit Verlag, Wien.
- Käpplinger, B.; Kulmus, C.; Haberzeth, E. 2013: Weiterbildungsbeteiligung. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik, WISO Diskurs, Bonn, erscheint voraussichtlich Frühjahr 2013.
- Klemm, K. 2010: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Kocher, E.; Welti, F.; Paschke, Ch. (Mitarbeit) 2013: Wie lässt sich ein Anspruch auf Weiterbildung rechtlich gestalten? Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik, WISO Diskurs, Bonn, erscheint voraussichtlich Frühjahr 2013.
- Koschek, S.; Müller, N.; Walter, M. (Hrsg.) 2011: Bestandsaufnahme und Konsistenzprüfung beruflicher Weiterbildungsförderung auf Bundes- und Länderebene, Bonn/Berlin.
- Krappmann, L.; Lob-Hüdepohl, A.; Bohmeyer, A.; Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.) 2009: Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Kronauer, M.; Schmid, G. 2011: Ein selbstbestimmtes Leben für alle. Gesellschaftliche Voraussetzungen von Autonomie. WSI-Mitteilungen 4/2011, S. 155-162.
- Kruppe, T. 2003: Beschäftigungssysteme als Summe individueller Übergänge am Arbeitsmarkt. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 271, Nürnberg.
- Kruppe, T. 2008: Selektivität bei der Einlösung von Bildungsgutscheinen. Vortragsmanuskript, mimeo.
- Kruppe, T. 2009: Bildungsgutscheine in der aktiven Arbeitsmarktpolitik, Sozialer Fortschritt 58/1, S. 9-19.
- Kruppe, T. 2011: Arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Handlungsbedarf, in: Wirtschaftsdienst, Jg. 91, Sonderheft, S. 54-56.
- Lörz, M.; Schindler, S. 2011: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40, Heft 6, Dezember 2011, S. 458-477.

- Lott, M. 2010: Soziodemographische Muster der Qualifikationsstruktur von Erwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung, IAB-Forschungsbericht 2/2010, Nürnberg.
- Marquardsen, Kai 2011: Eigenverantwortung ohne Selbstbestimmung? Zum Verhältnis von Autonomie und Heteronomie in der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, PROKLA Jg. 41(2), S. 231 - 251.
- Moraal D. 1998: Freistellung für Bildungszwecke als Rahmenbedingungen einer integrierten Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik, in: Grünwald, U.; Moraal D. (Hrsg.) 1998: Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung und Arbeitsloser, Bielefeld.
- Nagel, B.; Jaich, R. 2004: Bildungsfinanzierung in Deutschland – Analysen und Gestaltungsvorschläge, 2. überarbeitete Auflage, Baden-Baden.
- Promberger, M.; Wenzel, U.; Pfeiffer, S.; Hacket, A.; Hirsland, A. 2008: Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit, in: WSI-Mitteilungen, Jg. 61, H. 2, S. 70-76.
- SALSS/Univation 2008: Evaluierung des „Bildungsscheck NRW“, http://www.gib.nrw.de/service/downloads/SALSS_Univation_Bildungsscheck_Endbericht.pdf (20.7.2012).
- Schmid, G. 2008: Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung: Wege zu einer neuen Balance individueller Verantwortung und Solidarität durch eine lebenslauforientierte Arbeitsmarktpolitik. Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik, WISO Diskurs, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05295.pdf>.
- Schmid, G. 2011: Übergänge am Arbeitsmarkt – Arbeit, nicht nur Arbeitslosigkeit versichern, Berlin.
- Schöller, O. 2007: Vom Bildungsbürger zum Lernbürger: Bildungstransformation in neoliberalen Zeiten, in: Gemperle, M.; Streckeisen, P. (Hrsg.) 2007: Ein neues Zeitalter des Wissens? Kritische Beiträge zur Diskussion über die Wissensgesellschaft, Zürich.
- Schömann, K.; Leschke, J. 2004: Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion, in: Becker, R.; Lauerbach, W. 2004: Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 353-392.
- Schreyer, F.; Bauer, A. 2012: Junge geduldete Flüchtlinge und ihre Integration in Ausbildung, unveröffentlichtes Manuskript, Nürnberg.
- Sen, A. 2001: Development as Freedom, New York.
- Sen, A. 2009: The Idea of Justice, London.
- Solga, H. 2005: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive, Opladen.
- Voß, G. G.; Pongratz, H.J. 1998: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131-158.
- Wieland, J.; Dohmen, D. 2011: Bildungsförderalismus und Bildungsfinanzierung, Berlin.

Expertisen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik zum Thema Weiterbildung

Bosch, Gerhard 2010: In Qualifizierung investieren: ein Weiterbildungsfonds für Deutschland. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO Diskurs) Bonn, ISBN 978-3-86872-466-0, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07668.pdf>.

Kistler, Ernst 2010: Gute Arbeit und lebenslanges Lernen – das Versagen der Weiterbildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO Diskurs), Bonn, ISBN 978-3-86872-289-5, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07147.pdf>.

Schmid, Günther 2008: Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung: Wege zu einer neuen Balance individueller Verantwortung und Solidarität durch eine lebenslauforientierte Arbeitsmarktpolitik. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO Diskurs), Bonn, ISBN 978-3-89892-878-6, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05295.pdf>.

Der Autor

Dr. Thomas Kruppe

arbeitet seit 2001 am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und leitet seit 2007 die Arbeitsgruppe Berufliche Weiterbildung. Seit dem Sommersemester 2011 hat er die kommissarische Leitung des Forschungsbereichs Bildungs- und Erwerbsverläufe übernommen.



Neuere Veröffentlichungen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik

Wirtschaftspolitik

Deutschlands Industrie: Wachstumsmotor oder Wachstumsmythos?

WISO direkt

Wirtschaftspolitik

Ziele und Zielkonflikte der Wirtschaftspolitik und Ansätze für einen neuen sozial-ökologischen Regulierungsrahmen

WISO Diskurs

Wirtschaftspolitik

Die EU-Fiskalpolitik braucht gesamtwirtschaftlichen Fokus und höhere Einnahmen

WISO direkt

Wirtschaftspolitik

Wer wird Millionär? Erklärungsansätze steigender Top-Managergehälter

WISO direkt

Außenwirtschaft

Eurokrise: Die Ungleichheit wächst wieder in Europa

WISO direkt

Nachhaltige Strukturpolitik

Vom „Blauen Himmel“ zur Blue Economy Fünf Jahrzehnte ökologische Strukturpolitik

WISO Diskurs

Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik

Staatsgläubigerpanik ist keine Eurokrise!

WISO direkt

Steuerpolitik

Progressive Sozialversicherungsbeiträge – Entlastung der Beschäftigten oder Verfestigung des Niedriglohnssektors?

WISO Diskurs

Arbeitskreis Mittelstand

Wirtschaftliche Nachhaltigkeit statt Shareholder Value – Das genossenschaftliche Geschäftsmodell

WISO direkt

Gesprächskreis Verbraucherpolitik

Honorarberatung als Weg aus dem Provisionsdilemma?

WISO direkt

Arbeitskreis Innovative Verkehrspolitik

Frühzeitige Bürgerbeteiligung für eine effizientere Verkehrsinfrastrukturplanung

WISO Diskurs

Arbeitskreis Stadtentwicklung, Bau und Wohnen

Das Programm Soziale Stadt – Kluge Städtebauförderung für die Zukunft der Städte

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

Soziale Gesundheitswirtschaft – Impulse für mehr Wohlstand

WISO Diskurs

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

Reformperspektiven der beruflichen Bildung Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich

WISO Diskurs

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

Wirkungen der Mindestlohnregelungen in acht Branchen

WISO Diskurs

Arbeitskreis Arbeit-Betrieb-Politik

Soziale Indikatoren in Nachhaltigkeitsberichten Freiwillig, verlässlich, gut?

WISO Diskurs

Arbeitskreis Dienstleistungen

Gesellschaftlich notwendige Dienstleistungen – soziale Innovationen denken lernen

WISO Diskurs

Gesprächskreis Migration und Integration

Muslimbilder in Deutschland Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte

WISO Diskurs

Gesprächskreis Migration und Integration

Interkulturelle Öffnung in Kommunen und Verbänden

WISO Diskurs

Volltexte dieser Veröffentlichungen finden Sie bei uns im Internet unter

www.fes.de/wiso