4 Der Arbeitsplatz als zentraler Ort des Lernens

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildung(ssystem), Arbeitsplatz und Lernen zählt zu den großen Herausforderungen in den Sozialwissenschaften. Wo, wann, wie viel Lernen welcher Art stattfindet – in der Schule oder am Arbeitsplatz, als Erstausbildung oder als lebenslanger Lernprozess – entscheidet auch über die Beteiligungschancen von sozialen Gruppen am Lebenslangen Lernen mit.

Zum historischen Entwicklung des Nicht-/Lernens am Arbeitsplatz vergleiche Exkurs 5 *Nicht-/Lernen am Arbeitsplatz* im Anhang

---

Vereinfachend lassen sich drei wesentliche Themenfelder skizzieren: die Koppelung von (Aus-) Bildung und Arbeitsplatz (1), die Bedeutung des Zugangs zu einem Arbeitsplatz als Fundamentalerfordernis für die persönliche Entwicklung (2) und der Arbeitsplatz als potenziell zentraler Ort beruflicher Kompetenzentwicklung, einschließlich der zentralen Unterscheidung zwischen lernförderlichen und lernrestringierenden Arbeitsplätzen (3). Während die ersten beiden Felder nur kurz gestreift werden, wird das dritte ausführlich in seiner tragenden Bedeutung für das Lern- und Wissensempowerment dargestellt.

Koppelung (Aus-) Bildung und Arbeitsplatz

Das Bildungssystem bereitet auf den Arbeitsplatz vor, am Arbeitsplatz wird die Vorbildung in der Praxis durch Erfahrungswissen – durch Lernen am Arbeitsplatz – ergänzt und durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen gestärkt. Der Arbeitsplatz wird damit – auch im Verhältnis zum Erstausbildungssystem – als legitimer Ort des Lernens akzeptiert. In welchem Ausmaß das Bildungssystem eine „Berufs"-Ausbildung bietet – also mehr vom Lerngeschehen am Arbeitsplatz vorwegnimmt – ist international sehr unterschiedlich. Dem im deutschsprachigen Raum idealtypisch ausgebildeten Modell der Koppelung – das Berufsbildungssystem bildet für klar vorstrukturierte Berufsbilder aus, die Betriebe schaffen Arbeitsplätze, die diesen Berufsbildern weitgehend entsprechen, steht das idealtypisch in den USA oder Japan etablierte Modell – das Bildungssystem schafft breite, berufsunabhängige Kompetenzen, die Betriebe bieten betriebsspezifische Ausbildungen für nicht über Berufsmodelle standardisierte Arbeitsplätze – gegenüber. Unabhängig davon, ob „Berufe" als zusätzliches Bindeglied zwischen Bildungssystem und Arbeitsplatz bestehen, übt das Bildungssystem eine Zuweisungs- und Selektionsfunktion aus: Arbeitgeber wählen entweder nach durch das Schulsystem vermittelten Kompetenzzuschreibungen (Systeme mit starker Berufsausbildung wie in Deutschland, Österreich, Schweden oder Slowenien) oder nach der zugeschriebenen „*excellence and trainability*" – relativ gemessen zu den MitbewerberInnen eines AbsolventInnenjahrgangs – aus (Systeme mit Betonung der *general education* wie Großbritannien, die USA oder Frankreich). Für den Kontext dieser Studie wird nur ein Aspekt dieses Geschehens beleuchtet: Unternehmen setzen Schulabschlüsse (*credentials*) in ihren Personalauswahlentscheidungen zu „Screening-Prozessen" ein (BILLS 2003, BILLS 2004). Niedrige formale Qualifikation – unabhängig von den sonst erworbenen Kompetenzen – ist dabei traditionell ein Wettbewerbsnachteil. Durch die Expansion des Bildungssystems und den radikalen Rückgang von (Industrie-) Arbeitsplätzen mit einfachen Qualifikationsanforderungen in

Hochlohnländern, drohen niedrige formale Qualifikationsniveaus zum absoluten (nicht nur relativen) Ausschlusskriterium zu werden. Betriebe definieren höhere Ausbildungskriterien als Minimalniveaus, die überhaupt eine Anstellung ermöglichen, zumindest als Mitglied in der Stamm- und Kernbelegschaft einer Organisation ((SOLGA 2005, SOLGA 2008), (APPELBAUM et al. 2000, APPELBAUM et al. 2003) (LIVINGSTONE 2009)).

Zur Einschränkung des Verständnisses zu Lernen auf das Feld der Weiterbildung vergleiche Exkurs 6 *Zum Verhältnis von Lernen und Weiterbildung* im Anhang

---

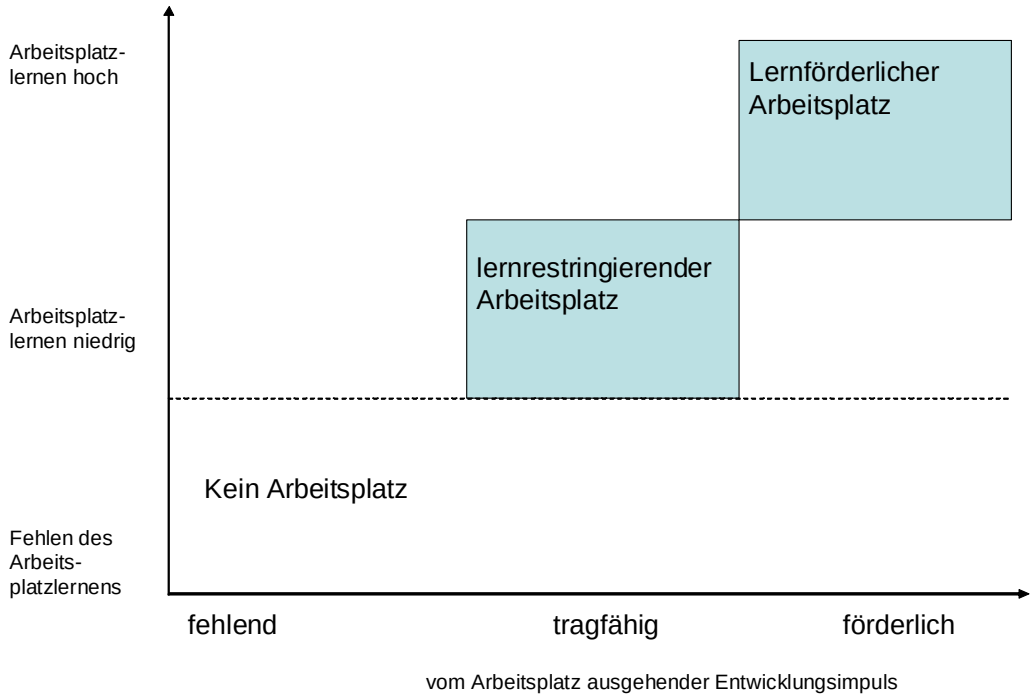
Zugang zur (Erwerbs-)Arbeit als zentrale Ressource individueller Entwicklung

(Erwerbs-)Arbeit stellt einen zentralen Teil im Leben von Erwachsenen im frühen und mittleren Erwachsenenalter dar: Besteht kein Zugang zur Arbeit, klafft in der *life structure* eine Lücke, die durch andere Lebensbereiche kompensiert werden muss. Ob und in welcher Weise dies gelingen kann und welchen Preis Individuen – z.T. durch gesellschaftlich angebotene Kompromissbildungen – zu zahlen haben, stellt eine der entscheidenden Fragen innerhalb einer auf Erwerbsarbeit aufbauenden Gesellschaft dar.

Einer Erwerbsarbeit nachgehen zu können stellt einerseits auf einer allgemeinen tätigkeitsunspezifischen Ebene hohe Anforderungen an individuelle Kompetenz und Ressourcen und ermöglicht andererseits, über die Tätigkeit genau diese Kompetenzen zu erwerben. Erwerbsarbeit ist gesellschaftlich in typischen Formen organisiert und reguliert – insbesondere als unselbständige und selbständige Tätigkeit. Die so vorgegebenen und gesetzlich erlaubten Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit definieren auch elementare Anforderungen an die Beschäftigungs- und Erwerbsfähigkeit von Individuen. Insbesondere im Bereich der unselbständigen Tätigkeit schaffen gesetzliche Regelungen und deren reale Umsetzung Arbeitsplätze, die Minimalanforderungen genügen und potenziell „lebbare“ Bedingungen anbieten, auch wenn es hohe (Lern-) Anforderungen bedeuten kann, die Realität eines Arbeitplatzes – z.B. an einem Fließband – aushalten zu können. Zugang zur Erwerbsarbeit zu bekommen, bedeutet für Individuen damit, sich die zur Erwerbsarbeit notwendigen Fähigkeiten aneignen zu können und zugleich einen individuellen Entwicklungsprozess zu durchlaufen.

Abbildung 4.1

Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten: Kein Arbeitsplatz – lernrestringierender Arbeitsplatz – lernförderlicher Arbeitsplatz



Quelle: 3s-Darstellung

Wenn Individuen lebensgeschichtlich niemals längerfristig in Erwerbsarbeit integriert waren, dann konnten sie weder die Kompetenzen aufbauen, die für diese notwendig sind, noch die damit verbundenen Entwicklungsprozesse durchlaufen. Personen, die bereits länger gearbeitet und damit verbunden Entwicklungsprozesse durchlaufen haben, verfügen in dieser Hinsicht über eine unschätzbare Basis. Trotzdem bedrohen lange Phasen, in denen keine Erwerbstätigkeit ausgeübt wird bzw. werden kann, die früheren Aufbauprozesse: Insbesondere, wenn trotz Suche kein Arbeitsplatz gefunden werden kann oder wenn eine Erkrankung lange an einer Erwerbstätigkeit hindert, kommt es zu *Beschädigungen* der schon erreichten Fundamente: Diese können dafür ausreichen, Erwerbsarbeit unmöglich zu machen und erfordern einen neuen Lern- und Entwicklungsprozess, in dem es zu einem Rehabilitationsprozess kommen kann.

Die elementare Bedeutung, die ein Arbeitsplatz und damit die Einbindung in einen Prozess und in eine Praxisgemeinschaft für die individuelle Entwicklung hat, ist allgemein anerkannt und muss hier nicht weiter ausgeführt werden. Zentraler Auftrag der Arbeitsmarktpolitik ist damit, allen arbeitsfähigen Individuen Zugang zu einem Arbeitsplatz zu verschaffen oder – im Rahmen der beruflichen Rehabilitation –

Arbeitsfähigkeit wieder herzustellen. Viele andere Politikbereiche – das Gesundheitswesen, die Jugendarbeit, die Altenarbeit, die Behindertenarbeit, die Sozialpsychiatrie u.a. – versuchen zudem, Personen, die nicht arbeitsfähig sind, einen gleichwertigen Ersatz eines Arbeitsplatzes anzubieten: Auch dann, wenn weder Arbeitsfähigkeit noch – unter den gegebenen Nachfrage- und Konkurrenzbedingungen am Arbeitsmarkt – Beschäftigungsfähigkeit erlangt werden kann (vgl. dazu ausführlich unter 6.1).

Die Bedeutung des Arbeitsplatzes für die Fähigkeit, zu lernen und sich zu entwickeln, steht dabei ebenfalls im Fokus. Zugleich droht diese elementare Funktion jedes (gemäß den gesetzlichen Regelungen gestalteten) Arbeitsplatzes zu verdecken, wie unterschiedlich groß die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sind, die Arbeitplätze eröffnen. Während damit (nahezu) jeder Arbeitsplatz Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten– insbesondere für Individuen, die lebensgeschichtlich niemals in Erwerbsarbeit eingebunden waren oder die für lange Zeit aus dem Erwerbsprozess herausgefallen sind – anbietet, lassen sich dann die Arbeitsplätze nochmals kategorial in *lernförderliche* und *lernrestringierende* Arbeitsplätze unterscheiden. Jeder Arbeitsplatz ist also ein Ort des Lernens – und für das Lern- und Wissensempowerment ist es damit zentral, überhaupt einen Zugang zu Arbeitsplätzen zu haben. Zugleich sind – wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird – die Unterschiede in den Lernmöglichkeiten, die Arbeitsplätze bieten, sehr hoch.

Lernförderliche und lernrestringierende Arbeitsplätze

In den letzten Jahren wird der Arbeitsplatz – unabhängig von seiner Funktion in der Berufserstausbildung – verstärkt als ein, wenn nicht sogar als der zentrale Ort des Lernens entdeckt. Der Arbeitsplatz ist *potenziell* der wichtigste Ort des Lernens und des Erwerbs beruflicher Kompetenzen. Zugleich bietet der Arbeitsplatz *potenziell* eine starke Motivation, zu lernen und sich weiterzuentwickeln. *Lernförderliche Arbeitsplätze* bieten damit ihren InhaberInnen die Möglichkeit, zu lernen und verschiedene Formen der Anerkennung für das Lernen und seine Ergebnisse zu erhalten. Ob der Arbeitsplatz seine bedeutsame Rolle für die Motivation wie für die Möglichkeit zu lernen spielen kann, hängt insbesondere von der Organisation der Arbeit und von den Arbeitsbedingungen ab. Arbeit kann – wie in der tayloristischen Tradition moderner Industriearbeit gefordert – so organisiert werden, dass nur ein Minimum an Lernen notwendig und möglich ist. Lernmöglichkeiten *einschränkende – lernrestringierende – Arbeitsplätze* tragen wenig zum individuellen Lernen bei – von der Herausforderung einmal abgesehen, individuell einen Umgang mit den belastenden Seiten dieser Form von Arbeit zu finden. Ob und in welcher Weise Arbeit ein zentraler Raum für individuelles Lernen sein kann, steht und fällt mit der Form, in der Arbeit organisiert ist und mit der Qualität des Arbeitsplatzes, den Individuen inne haben. Für die Motivation und den Zugang zum Lebenslangen Lernen ist die Qualität des Arbeitsplatzes – ob lernförderlich oder *lernrestringierend* – damit entscheidend. Für Individuen, die ohne einen lernförderlichen Arbeitsplatz auskommen müssen, ist es nur unter großem Einsatz möglich, in anderen Bereichen ihres Lebens sowohl die Motivation als auch die Möglichkeiten zu finden, beständig zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Wodurch zeichnen sich *lernförderliche* Arbeitsplätze aus? Bestehende Definitionsversuche überschneiden sich mit Konzepten für „gute Arbeitsplätze“ (vergleiche Tabelle 4.2 für eine Auswahl wichtiger Elemente, die einen „guten“ und lern- und entwicklungsförderlichen Arbeitsplatz auszeichnen) und enthalten insbesondere die folgenden Elemente:

Lernförderliche Arbeitsplätze bieten vielfältige Aufgaben, die bestehende Kompetenzen nutzen und mit der Entwicklung der Erwerbstätigen mitwachsen. Typischerweise werden alltägliche und außergewöhnliche Aufgaben von derselben Person erledigt: Die außergewöhnlichen Aufgaben bilden dabei eine beständige Möglichkeit zu lernen und Lernergebnisse auch für die Erledigung der gewöhnlichen Aufgaben einzusetzen. Die Aufgaben werden gemeinsam mit anderen erbracht – mit Teammitgliedern, Vorgesetzten, KooperationspartnerInnen und AdressatInnen der Leistungen. Die ArbeitnehmerInnen verfügen über hinreichend Autonomie in der Arbeitsbewältigung und die vorgegebenen Ziele für einen bestehenden Zeitraum sind weder zu anspruchsvoll noch zu unterfordernd. Die Erwerbstätigen erfahren in ihren Beziehungen zu den anderen relevanten Personen die Wertschätzung ihrer Person und ihrer vielfältigen Leistungen. Anerkennung wird regelmäßig und in unterschiedlichen Formen (einschließlich der Bezahlung) gewährt. Lernen wird in all seinen relevanten Dimensionen – insbesondere auch den emotionalen – geachtet. Lernen wird als zentraler Teil der Arbeit Raum eingeräumt: Lernen darf Zeit benötigen, in Lernprozesse sind zumeist mehrere Personen eingebunden, Lernen und die Unterstützung von Lernprozessen anderer genießen große Wertschätzung. Es bestehen organisatorische Prozesse, wie aus individuellem Lernen positive Veränderungen auf der organisatorischen Ebene werden können und wie die Ergebnisse dieser Veränderungen wieder individuelles Lernen ermöglichen (Individuelles Lernen, Lernen im Team und Organisationales Lernen sind eng verzahnt). Mögliche Bedrohungen und dauerhafte Beeinträchtigungen des persönlichen Wohlbefindens werden durch organisatorische Vorkehrungen ausgeschlossen oder im Bedarfsfall gelöst. Arbeitsplätze erfüllen all diese Kriterien mehr oder weniger: In der Regel werden deshalb Beschreibungsmöglichkeiten gewählt, die ein „mehr“ oder „weniger“ ausdrücken. *Hinreichend* lernförderliche Arbeitsplätze erfüllen die Mehrzahl dieser Kriterien in ausreichendem Maß und leisten sich keine schweren „Aussetzer“ (z.B. übermäßigen Arbeitsstress, Mobbing), die die bestehenden Möglichkeiten entwerten.

Tabelle 4.2

Eigenschaften eines hinreichend lernförderlichen Arbeitsplatzes – Auswahl

		Weiterbildung bei zufriedenstellendem Arbeitsplatz
Familienadäquatheit	der aktuellen/einer geplanten Familiensituation angemessen bzw. temporär an diese adaptierbar	Erweiterung der Basis, den Anforderungen am Arbeitsplatz gut/besser gewachsen zu sein; Unterstützung von kurz- oder langfristigen Entwicklungszielen (Ausweitung der Tätigkeit, Änderung des Schwerpunkts, beruflicher Aufstieg); Unterstützung von Lernen am Arbeitsplatz/Weiterbildung am Arbeitsplatz; Teil der Selbstpraktiken, die eine befriedigende Tätigkeit ermöglichen; Unterstützung der Lebensphasen-adäquatheit
Zeitlicher Umfang der Tätigkeit	gewünschtes Tätigkeitsausmaß (Teilzeit, Vollzeit, Umfang der Mehrarbeit)	
Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastung	gute Arbeitsbedingungen (soziales Klima usw.), Arbeitsbelastung übersteigt nicht Regenerationsfähigkeit	
Arbeitsplatzverlustrisiko	unbefristeter Vertrag, geringes Risiko	
Einkommen	(arbeitsstandardisiert) über dem Median für vergleichbare Positionen (Tätigkeit/Ausbildung) und mindestens 80% des standardisierten Medianeinkommens aller ArbeitnehmerInnen	
Aufgabengebiete am Arbeitsplatz	qualifikations-, kompetenz- und erfahrungsangemessene, sich beständig erweiternde/adaptierende Aufgabengebiete	
Weiterentwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten	Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb von fünf Jahren gegeben	
Lernen und Entwicklung im Arbeitsprozess	täglicher Arbeitsprozess eröffnet nachhaltige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (Lernfortschritt retrospektiv – z.B. im Jahresabstand – erkennbar)	
Weiterbildungsangebote am Arbeitplatz	via den Arbeitsplatz können Weiterbildungsangebote wahrgenommen werden	
Deckung mit persönlichen Interessen	Tätigkeit kann als hinreichend sinnvoll und befriedigend erlebt werden	
Lebensphasenadäquatheit	Tätigkeit entspricht der Selbstkonzeption in einer Lebensphase	

Quelle: 3s-Darstellung

Wird die Herkunft der beruflich relevanten Kompetenzen von Individuen untersucht, die über mehrere Jahre von lernförderlichen Arbeitsplätzen profitieren konnten, wurden diese durchwegs am meisten im Prozess der Arbeit selbst erworben, gefolgt vom Lernen in anderen Lebensbereichen wie etwa der Familie oder ehrenamtlicher Tätigkeit. Die berufliche Erstausbildung stellt zwar eine

entscheidende Grundlage dar, aber erst durch die berufliche Erfahrung erlangen Individuen ihre berufliche Handlungskompetenz. Mit den Jahren wird die Berufserfahrung auch rein vom Umfang und Themenspektrum her die zentrale Wissens- und Kompetenzressource. Während der Umfang der formalen Ausbildung damit eine wesentliche Voraussetzung bleibt, um in der Konkurrenz um lernförderliche Arbeitsplätze zum Zug zu kommen, gibt das formale Bildungsniveau der StelleninhaberInnen oft nur ungenügend Auskunft über die Kompetenzen, die sie erworben haben und zur Anwendungen bringen. Angebote betrieblicher Weiterbildung nehmen gegenüber dem Lernen im Prozess der Arbeit ebenfalls eine quantitativ untergeordnete Stellung ein. Wie auch mit anderen Instrumenten der Personalentwicklung (z.B. durch Coaching, Lernprojekte, Jobrotation) lässt sich jedoch durch betriebliche Weiterbildung das Lernen im Prozess der Arbeit gezielt unterstützen: Weiterbildung hilft entweder, effizienter zu lernen oder Lernprozesse anzustoßen, für die im Arbeitsprozess zu wenig Möglichkeiten bestehen. Betriebliche Weiterbildung lässt sich damit insbesondere als eine Ergänzung und Verstärkung eines am Arbeitsplatz stattfindenden Lernprozesses verstehen. Zugleich entfallen in Österreich gut zwei Drittel aller beruflichen Weiterbildungsaktivitäten auf den betrieblichen Bereich.

Exkurs 7: Arbeit – Bewusstsein – Lernen

Die Frage, ob und wie die individuelle Position im Arbeitsprozess – einschließlich des Privilegs, nicht arbeiten zu müssen – das Bewusstsein der Individuen – einschließlich ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen – bestimmt, stand am Beginn der modernen Sozialwissenschaften und genießt unvermindert Aktualität. Im Kern gilt es, das Wechselverhältnis, in dem das Sein das Bewusstsein (Marx) und das Bewusstsein das Sein (Weber) beeinflusst, konzeptionell zu erfassen. Während der Einfluss der gesellschaftlichen Position – des Standes, des Berufes bzw. der Position – auf die Werte und Motive von Individuen generell anerkannt ist, bleibt die Frage, welcher Bedeutung dem Konflikt zwischen Arbeit und Kapital zukommt, umkämpft. Neben allgemeinen soziologischen Theorien – wie etwa jene von Pierre Bourdieu zum klassenspezifischen Habitus, der Individuen ihrer realen Position im gesellschaftlichen Raum angemessene (Bildungs-)Entscheidungen treffen lässt – haben sich unterschiedliche Forschungstraditionen die Frage gestellt, in welcher Weise sich die berufliche Position und die konkrete Organisationsform der Arbeit auf die Bereitschaft, aber auch Fähigkeit zu lernen auswirkten – ob nun im Arbeitskontext oder in anderen Lebensbereichen. Exemplarisch werden vier Forschungszusammenhänge vorgestellt:

Work and Personality: In einem paradigmatischen Forschungsprogramm haben Melvin L. Kohn und Carmi Schooler in den 1970er Jahren untersucht, in welcher Weise die berufliche Position und die Organisationsform der Arbeit Einfluss auf die Persönlichkeit der Individuen nehmen und ihre Eigeninitiative (*agency*) und Bereitschaft, Neues zu beginnen und zu lernen, beeinflussten. Sie suchen eine Entscheidung zwischen zwei gegenläufigen Hypothesen herbeizuführen: Die Selektionsthese geht davon aus, dass Arbeitsplätze Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Lernbereitschaft) voraussetzen und Betriebe BewerberInnen danach selektieren, ob sie die (als knapp betrachteten) Eigenschaften besitzen oder nicht. In diesem Modell kommt dem Arbeitsplatz selbst keine eigenständige Wirksamkeit zu. Die Persönlichkeitseigenschaften stellen eine externe Variable dar: Verbunden wird damit die Vorstellung, dass Betriebe in der Gestaltung ihrer Arbeitsplätze vom knappen Talentepool beschränkt sind und dass die gesellschaftliche Besserstellung der ArbeitnehmerInnen mit bestimmten „knappen“ Persönlichkeitseigenschaften gerechtfertigt ist. Dem steht die These gegenüber, dass die Art, wie Arbeit organisiert ist – welche Entscheidungsspielräume sie bietet, wie viel Anerkennung gewährt wird, welche Karriereoptionen eingeräumt werden – jene Persönlichkeitseigenschaften erst hervorbringt, die für die Ausführung der Tätigkeit

notwendig sind. Im Arbeitsprozess wächst und lernt das Individuum, was es können muss bzw. wird es in seiner Fähigkeit zu lernen behindert und in seinem Wachstum blockiert. Mit dieser These verbunden ist die Vorstellung, dass die Organisation der Arbeit ein umkämpftes Machtinstrument ist. Eine „Knappheit“ an „Talenten“ kann dann nicht als funktionale Begründung für ein gewähltes Organisationsregime behauptet werden, sondern es müssen die in den Arbeitsbeziehungen grundgelegten Konfliktlinien freigelegt werden, die für das Verhältnis von Arbeitsplätzen zu bestimmten Eigenschaften verantwortlich sind. Auf Basis eines Längsschnittdesigns zeigen Kohn und Schooler, dass Agency und Lernbereitschaft deutlich von der Arbeitsorganisation abhängig sind und die Selektionseffekte beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe nicht erklären. Zugleich gestalten Individuen ihren Arbeitsplatz mit, erweitern entweder die innerhalb einer Organisation gegebenen Möglichkeiten oder tragen selbst dazu bei, dass restriktive Rahmenbedingungen sich potenziell verschärfen. Die Position im Arbeitsprozess und die Organisation der Arbeit bestimmen zugleich wesentlich die Eigeninitiative und die Lernbereitschaft außerhalb des Arbeitsplatzes mit (sogenannte Generalisierungsthese). Fehlende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten am Arbeitspatz können – kollektiv betrachtet – nicht durch Möglichkeiten in anderen Lebensbereichen vollständig kompensiert werden. Das Zusammenspiel von individuellem Verhalten und den Betrieben ist dabei vom gesamtgesellschaftlichen Institutionensetting und der Organisation des Schulwesens abhängig Studien, die dem Kohn-Schooler Ansatz folgen, basieren auf Individualbefragungen: Einschätzungen zu den für das Lernen verantwortlichen Dimensionen des Arbeitsplatzes werden durch die subjektiven Antworten der Individuen auf unterschiedliche Items bzw. Skalen gewonnen. Eine direkte Erhebung der Eigenschaften des Arbeitsplatzes und insbesondere des Unternehmens, in dem dieser eingerichtet ist, erfolgt nicht: Wie das Lernen am Arbeitsplatz tatsächlich vor sich geht und von welchen Dimensionen es abhängig ist, wird vom Forschungsprogramm nicht erfasst (vgl. auch Spenner 1988)

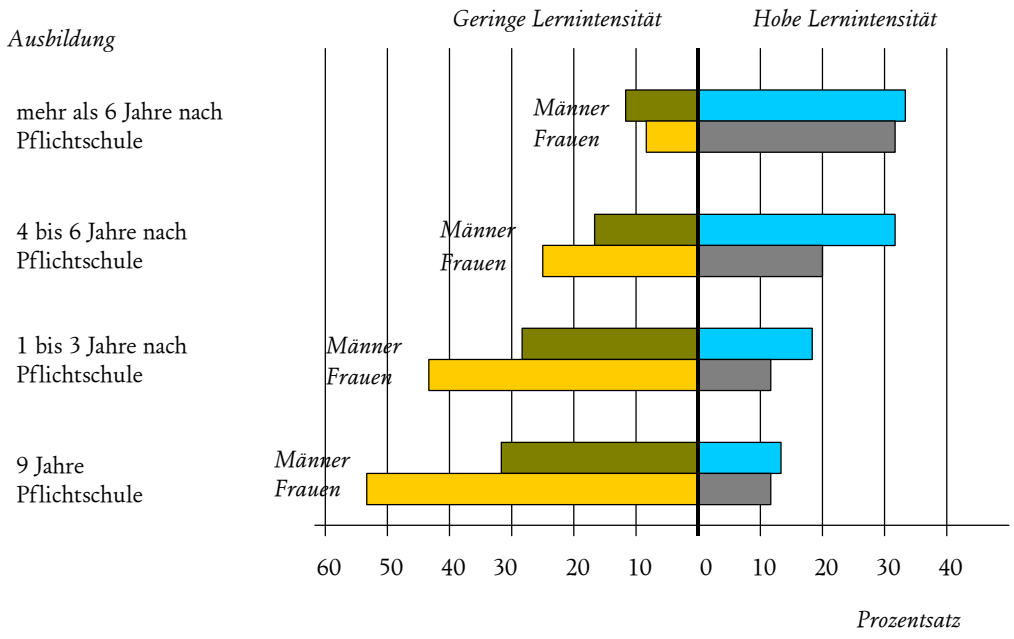
Die förderlichen bzw. hinderlichen Einflüsse auf das Lernen am Arbeitsplatz zu erfassen ist das Ziel einer Abfolge von britischen Forschungsprojekten (u.a. Improving Incentives to Learning as work 2000-2003, Learning as work 2003-2008, LLakes – Center for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies 2009-laufend). Neben dem Design von Arbeitsplätzen, das mehr oder weniger Lernen ermöglicht, sind es insbesondere die organisatorischen Rahmenbedingungen, die mehr oder weniger individuelles, aber auch organisationales Lernen ermöglichen. Von ihren Aufgabenstellungen her ähnlich konzipierte Arbeitsplätze – z.B. als FriseurIn in einem Salon (LEE et al. 2007), als ZustellerIn in einem Brötchenservice – ermöglichen oder motivieren in unterschiedlichem Ausmaß Lernprozesse der Beschäftigten, je nach organisationalem Umfeld. Allison Fuller und Lora Unwin (Fuller & Unwin 2004) fassen die eher förderlichen und die eher hinderlichen Faktoren in einem 20 Dimensionen umfassenden „expansive – restrictive Continuum” zusammen: Dimensionen sind z.B.: „Team- und Hierarchiegrenzen übergreifende Kommunikation wird gefördert“ versus „Kommunikationswege werden strikt reguliert“; „stufenweises Hineinwachsen in vollwertige, umfassende Teilnahme am Betriebsgeschehen“ versus „rasche vollständige Übernahme einer definierten Aufgabe“. Mit dem Kontinuum lässt sich graduell bestimmen, ob Arbeitsplätze eher lernförderlich oder eher lernrestringierend sind. Zugleich benennt jede der 20 Dimensionen eine Möglichkeit, wie die Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze einer Organisation gefördert werden kann. Das Expansive-Restrictive Kontinuum wurde auf Basis von Case Studies entwickelt und hat insbesondere orientierenden Charakter: Eine Operationalisierung, die studienübergreifende Messungen der Lernförderlichkeiten von Arbeitsplätzen ermöglicht, liegt nicht vor.

Einen umfassenden Versuch, das Ausmaß des Lernens am Arbeitsplatz valide messbar zu machen, stellt das von einem ForscherInnenteam um Ekkehart Friebig entwickelte Arbeitsplatzlerninventar dar (FRIELING et al. 2006). Die für die Lernförderlichkeit von Arbeitsplätzen wesentlichen und im Inventar gemessenen Dimensionen beinhalten das Ausmaß der Selbständigkeit, der Partizipationsmöglichkeiten, der Variabilität der Aufgaben, der Komplexität der Aufgaben, der Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten, des

Feedbacks durch die Vorgesetzten, des Zeitdrucks und der physikalischen Arbeitsumgebung. Das Inventar kombiniert Erhebungsinstrumente zur Selbsteinschätzung der ArbeitnehmerInnen mit Instrumenten für die teilnehmende Beobachtung und die Einschätzung durch die „Linienvorgesetzten". Mit dem insgesamt aufwändigen Design können innerhalb von Unternehmen Unterschiede in der Lernförderlichkeit der Arbeitsorganisation gemessen werden. Weiters ermöglicht ein Vergleich zwischen Unternehmen, festzustellen, ob und welches Veränderungspotenzial besteht, um Unternehmen bei der (selbstgestellten) Aufgabe, das Lernpotenzial ihrer Arbeitsprozesse zu erhöhen, zu unterstützen.

Darstellung 4.2

Arbeitsplätze mit geringer/hoher Lernintensität in Norwegen (2002)



Quelle: (SKULE und REICHBORN 2002), n = 1.301

Eine in umfassenden Bevölkerungsumfragen einsetzbare Form, zu erheben, wieviele Personen (eher) lernförderliche Arbeitsplätze haben, stellt der von einem norwegischen Team entwickelte Lernförderlichkeitsmonitor dar. Auf Basis von drei Fragen wird die relative Lernintensität von Arbeitsplätzen abgeschätzt. Die Fragen lauten: „Wie häufig lernen Sie im Lauf einer Arbeitswoche etwas dazu?", „Wie lange benötigt ein/-e ArbeitnehmerIn mit vergleichbarer Ausbildung, um an Ihrer Position einsetzbar zu sein?", „Wie lange können Sie von ihrem Arbeitsplatz fern bleiben, ohne den Anschluss zu verlieren?". Auf Basis dieser Fragen wurde ein zusammengesetzter Indikator gebildet, der eine Einschätzung erlaubt, ob die Lernintensität eines Arbeitsplatzes – im Vergleich zum Durchschnitt der Arbeitsplätze – hoch oder niedrig ist. Durch den so gewonnenen Indikator lässt sich darstellen, wer mit hoher Wahrscheinlichkeit einen lernintensiven Arbeitsplatz inne hat und wer nicht. Das Konzept ist Bestandteil der norwegischen Berichterstattung zum Lebenslangen Lernen. Der Zugang zu diesen Arbeitsplätzen ist erwartungsgemäß ungleich verteilt und variiert u.a. nach Geschlecht, Alter und höchster abgeschlossener Ausbildung (vgl. Kapitel 4.2). Während mehr als die Hälfte der Frauen und knapp ein Drittel der Männer mit ausschließlich Pflichtschulbildung einen Arbeitsplatz mit niedriger Lernintensität inne hat, trifft dasselbe auf nur rund ein Zehntel der Männer und Frauen mit Hochschulabschluss zu. Frauen haben – mit Ausnahme der HochschulabsolventInnen – jeweils deutlich häufiger Arbeitsplätze mit niedriger Lernintensität und durchgehend seltener Arbeitsplätze mit hoher Lernintensität. Für Österreich – bzw. Wien – liegen noch keine Studien vor, die die Verteilung der Lernintensität von Arbeitsplätzen messen würden.

Lernrestringierende Arbeitsplätze lassen sich als Negativfolie der lernförderlichen Arbeitplätze verstehen: Hier ist die Mehrzahl der genannten Eigenschaften nicht oder nur sehr eingeschränkt gegeben. Insbesondere ist die Arbeit so organisiert, dass ein vergleichsweise enges und starres Arbeitsaufgabengebiet erledigt werden muss. Alles richtig zu machen gilt als Normalfall, Fehler werden als Schuld dem Individuum zugeschrieben, für außergewöhnliche Aufgaben sind immer SpezialistInnen zuständig. Leistungssteigerung ist hauptsächlich über Arbeitsintensivierung und -verdichtung möglich. Das Maximum an Leistungsfähigkeit wird vergleichsweise rasch – oft schon binnen weniger Wochen – erreicht: Danach liegt das Hauptaugenmerk auf der Vermeidung einer zu raschen psychischen oder körperlichen Erschöpfung. Anerkennung wird wenig geboten. Wenn MitarbeiterInnen trotz allem dazulernen und neue Lösungen vorschlagen, dann fehlen in der Regel Vorkehrungen, wie dieses Lernen auf organisatorischer Ebene genutzt werden kann. Oft werden Verbesserungsvorschläge nicht anerkannt und führen im schlimmsten Fall sogar zu einer weiteren Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, weil sie in einseitiger, nur Unternehmensinteressen berücksichtigenden Weise umgesetzt werden. Da wenig Lernen am Arbeitsplatz notwendig ist, wird es auch kaum unterstützt. Betriebliche Weiterbildung bleibt die Ausnahme und beschränkt sich zumeist auf Trainings, die MitarbeiterInnen zur Einhaltung von Normen und Routinen – z.B. im Bereich sicheren Arbeitens, Hygiene oder KundInnenorientierung – anleiten sollen.

Lernrestringierende Arbeitsplätze unterstützen Individuen kaum in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung. Sie motivieren auch nicht zum Lernen. Erwachsene, die über lange Jahre lernrestringierende Arbeitsplätze innehaben – oft mangels besserer Alternativen – können nur versuchen, den Mangel an Lernmöglichkeiten und Motivation in anderen Lebensbereichen auszugleichen: in ihrem Familienleben, ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement, in ihren Freizeitbeschäftigungen. Die fehlenden Lernmöglichkeiten und die fehlende Anerkennung schaffen eine Lücke, die gefüllt werden muss. Ob dies gelingen kann, hängt von vielen weiteren Faktoren ab, allen voran von der Frage, welche Eigenschaften der Arbeitsplatz sonst noch hat (Höhe des Einkommens, Sicherheit, Arbeitszeiten usw.) und von der Frage, welche Möglichkeiten, ein Leben jenseits des „Jobs“ zu gestalten, bestehen.

Zu den unterschiedlichen Interessenlagen hinsichtlich des Lernens am Arbeitsplatz vergleiche Exkurs 8 *Der lernförderliche – „gute“ – Arbeitsplatz im Spannungsverhältnis zwischen ArbeitnehmerInnen- und ArbeitgeberInneninteressen* im Anhang

---

Personen, die über lange Jahre auf lerndepravierenden Arbeitsplätzen tätig waren, haben häufig gelernt, mit sehr widrigen Problemen umzugehen: eine Kompetenz, die fatalerweise insbesondere dabei hilft, weiterhin mit sehr benachteiligenden Arbeitsplätzen fertig zu werden. Die Kompetenzen, über die sie darüber hinaus verfügen, haben sie insbesondere im familiären Bereich, in ihren Freizeitbeschäftigungen und ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement entwickelt. Kompetenzen der (beruflichen) Erstausbildung sind immer noch von einiger Bedeutung. Allerdings drohen sie zu veralten und – gemäß dem Grundsatz *Use it or Lose it* – verloren zu gehen. Personen mit geringem formalem Qualifikationsniveau haben oft keinen Zugang zu lernförderlichen Arbeitsplätzen und finden sich deshalb verstärkt auf lernrestringierenden. Nur wenn erworbene Kompetenzen – z.B. ein gut

entwickeltes Leseverständnis – in außerberuflichen Tätigkeiten genutzt werden, überleben sie ihre Nichtnutzung und Bedeutungslosigkeit im beruflichen Kontext.

Wie lernförderliche und wie lernrestringierende Arbeitsplätze subjektiv erlebt werden und ob und welche langfristigen Auswirkungen sie haben, zählt zu den komplexesten Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Lernen am Arbeitsplatz. Hier können nur stellvertretend zwei Wege, die Frage zu untersuchen, kurz skizziert werden.

Konzept der Karriereanker (Edgar Schein): Ob lernrestringierende Arbeitsplätze als belastend und lernförderliche Arbeitsplätze als unterstützend wahrgenommen werden, hängt von der subjektiven Bedeutung der Arbeit an sich ab: Die relative Bedeutung von Erwerbsarbeit – insbesondere im Vergleich zu anderen Lebensbereichen – ist dabei individuell verschieden, sie variiert aber im Laufe des Lebenszyklus. Einen Versuch, die unterschiedliche Bedeutung von Erwerbsarbeit und damit aktuell verbundene Karrieretypen zu systematisieren, hat Edgar Schein vorgelegt und wird in eigener Adaption in Tabelle 4.3 wiedergegeben. Immer dann, wenn dem Berufskontext aktuell nicht zentrale Bedeutung zugeschrieben wird, ist zu vermuten, dass fehlende Lernmöglichkeiten – und damit auch Lernnotwendigkeiten – durch das Individuum hingenommen werden, insbesondere dann, wenn andere Eigenschaften des Arbeitsplatzes (z.B. Bezahlung, Arbeitszeit, Erreichbarkeit, Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsklima) den eigenen Bedürfnissen entsprechen. Nur in Lebensphasen oder bei individuellen Lebensentwürfen, die der Erwerbsarbeit einen hohen Eigenwert zumessen, werden beschränkte Lernmöglichkeiten als explizites Hindernis erlebt. Allerdings ist deutlich, dass das Konzept der persönlichen Karriereanker („Was ist mir persönlich wichtig?“) in der Beratung von Hochqualifizierten entwickelt worden ist. Jene Gruppe, die die Bedeutung der Erwerbsarbeit anderen Lebensbereichen unterordnet und auf die die Mehrheit der Erwerbsbevölkerung entfällt, ist vergleichsweise schwach differenziert. Das Zustandekommen von Karriereankern ist zwar an den Lebenszyklus gekoppelt, nicht aber an die realen Karrierechancen von Individuen, die durch gesellschaftliche Konkurrenzprozesse festgelegt sind.

Tabelle 4.3

Typen von Karriereankern

Haupttypen	Untertypen	Kurzbeschreibung
Der Fokus liegt auf der Adaptierbarkeit der Erwerbskarriere für andere Lebenssphären	(1) Lebenszyklusabschnitts-adäquatheit (Schein, 1993)	Die Möglichkeit der Verwirklichung nicht-beruflicher Aufgaben (insbesondere auch gewünschter Stile des Familienlebens) ist zentral – die Berufstätigkeit wird nach Beiträgen zu und Vereinbarkeiten mit dem Lebensstil und den aktuellen Entwicklungsaufgaben gewählt; Erwerbstätigkeit soll rasch an wechselnde private Bedürfnisse angepasst werden können (Stabilität ist untergeordnet).
	(2) Sicherheit und Stabilität	Erwerbstätigkeit soll insbesondere ein stetiges (angemessenes) Einkommen liefern (geringes Anspruchsniveau); die Arbeitsbedingungen sollen konstant sein; beide Eigenschaften ermöglichen eine Verlagerung des Lebensfokus auf den privaten Bereich.
Die Berufstätigkeit nimmt einen hohen Stellenwert/ gleichwertigen Stellenwert ein – relative Vereinbarkeit ist nur zusätzliche Bedingung	(3) Technische/funktionale Kompetenz (Spezialisierung)	Die Weiterentwicklung einer spezifischen Kompetenz und die Anerkennung dafür stehen im Fokus der Erwerbstätigkeit.
	(4) Managementkompetenz	Die Ausführung und Übernahme von Leitungsaufgaben stehen im Fokus.
	(5) Autonomie/ Unabhängigkeit	Die Arbeitsorganisation soll ein Maximum an Autonomie in der persönlichen Arbeitsplanung und Arbeitsdurchführung (reine Ergebnisorientierung) ermöglichen.
	(6) Unternehmerische Kreativität	Die Umsetzung selbst gewählter Projekte, mit denen eine hohe persönliche Identifikation eingegangen wird, ist zentral.
	(7) Engagement	Die berufliche Tätigkeit wird als Verwirklichung eines persönlich hochgeschätzten (moralischen, politischen, kulturellen) Werts erlebt und an diesem Wert ausgerichtet.
	(8) Herausforderungen	Die berufliche Tätigkeit soll *thrill* bieten, möglichst schwierige Aufgaben sollen sich abwechseln (keine Wiederholung eines erfolgreichen Versuchs, sondern immer neue Herausforderungen).

Quelle: 3s-Darstellung auf Basis von (SCHEIN 1978, SCHEIN 1995, SCHEIN 1993)

Konzept klassenfraktionsspezifischer Einstellungsmuster zur Arbeit ((Erwerbs-)Habitus) (verschiedene Konzepte im Anschluss an Pierre Bourdieu): Die Einstellung zur Arbeit und damit das Erleben der Lernförderlichkeit bzw. Lernrestringiertheit von Arbeitsplätzen wird dabei als Ergebnis von drei unterschiedlichen Faktoren erklärt: 1. den umkämpften sozialen Normen für Anerkennung und Erfolg in einem spezifischen sozialen (professionellen) Feld (z.B. Schulen, Verwaltung; Banken; Werbung), 2. der spezifischen organisatorischen Kultur und den dadurch gegebenen Handlungsmöglichkeiten in einer Organisation und 3. den biografisch erworbenen, familiär vererbten Einstellungsmustern, welche Ansprüche an eine Arbeit gestellt werden dürfen. Individuen erben eine

Grundhaltung zur Frage danach, was sie von Arbeit erwarten dürfen: ob „man“ froh sein muss, (irgend-) eine zu haben und zu sehen, was sich neben der Arbeit noch an Leben ausgeht, ob „harte“ Arbeit für faires Geld erwartet wird, das eine angemessene Lebensgestaltung außerhalb der Arbeit ermöglicht, ob Arbeit ein herausforderndes Spiel ist, in dem es darauf ankommt, sich zu beweisen und erfolgreich zu sein, ob Arbeit der Ort der Selbstverwirklichung ist, wo individuell geteilte Interessen in professionellem Umfeld verfolgt werden usw.. All diese Grundhaltungen zur Arbeit werden in der Folge familiär erworben und werden vorerst lebensgeschichtlich wirksam. Individuen können nur dann einen neuen Habitus annehmen, wenn sie ein Arbeitsumfeld erleben, das andere Einstellungen zur Arbeit ermöglicht und als sinnvoll erlebbar macht. Fatalerweise erwarten Individuen aus sozial benachteiligten Klassenfraktionen nichts anderes als „schlechte“ Arbeits- und Lernbedingungen. Finden sie diese vor, dann fügen sie sich in die erwarteten Konsequenzen und stellen ihr Leben auf die als unveränderbar angesehene Situation ein. Während damit die aktuellen Feldbedingungen – die Organisation der Arbeit, die Dynamik des sozialen Felds – das individuelle Verhältnis zur Arbeit und die Motivation zu lernen wesentlich mitgestalten, werden die aktuellen Möglichkeiten entsprechend der bisherigen sozialen Herkunft unterschiedlich wahrgenommen. Das führt auch dazu, dass ein und derselbe lernförderliche Arbeitsplatz von Individuen mit unterschiedlicher sozialer Laufbahn als entweder sehr förderlich oder als sehr belastend erlebt wird, weil die (neuen) Anforderungen noch nicht mit den individuell erworbenen Strategien, mit dem „Problem Arbeit“ umzugehen, übereinstimmen (vgl. (ANDERSEN und TROJABORG 2007)).

Aus Sicht des Lern- und Wissensempowerments sind die zentralen Schlussfolgerungen, dass Individuen nur unter bestimmten Bedingungen lernrestringierende Arbeitsplätze von sich aus als belastend erleben. Die soziale Herkunft bestimmt nicht nur die Schulwahl, sondern auch die Erwartungen an den Arbeitsplatz wesentlich mit und unterstützt eine Wahl lernrestringierender Arbeitsplätze durch sozial benachteiligte Personengruppen. Dem steht gegenüber, dass die aktuellen Möglichkeiten zu lernen, die ein Arbeitsplatz bietet, zentral für die Motivation zu lernen sind: Individuen sind nicht – als zentrale Persönlichkeitseigenschaft – „demotiviert“ oder „lernunwillig“, sondern die aktuellen Rahmenbedingungen bringen – wenn auch mit der Verzögerung, die Lernprozesse mit sich bringen – jeweils neue Motivationslagen hervor.

Tabelle 4.4

Auswirkungen der Qualität des Lernens am Arbeitsplatz

	Lernrestringierender Arbeitsplatz	Lernförderlicher Arbeitsplatz
Möglichkeiten zu Lebenslangem Lernen und lebenslanger Entwicklung		
Motivation zu lernen	Keine Unterstützung	Wird stark unterstützt
Kontinuierlicher Wissens- und Kompetenzgewinn im Arbeitsprozess	Gering	Groß
Bedeutung anderer Lebensbereiche als Quelle der Möglichkeiten und Motivation	Kompensation für den fehlenden beruflichen Kontext	Ergänzung des beruflichen Kontexts
Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten	Eingeschränkt	Nicht eingeschränkt
Umsetzungsmöglichkeiten von Ergebnissen von Weiterbildungen und Lernprozessen	Kaum gegeben	Umfassend gegeben
Karriereoptionen	Sich verstärkende Einschränkungen	Kontinuierlich neue Optionen auf Basis verbesserter individueller Kompetenzen
Ressourcen der Arbeitsplatzsicherheit	Geringe Primärmacht (leichte Ersetzbarkeit); Abhängigkeit kollektiver Vertretungsmacht; von kollektiven Kündigungsschutz-Bestimmungen und dem „Schicksal der Branche“	Kontinuierlich neue Optionen auf Basis verbesserter individueller Kompetenzen (aber: trotz individueller Macht oftmals Abhängigkeit von kollektiver Vertretung)
Zugang zu einem (anderen) lernförderlichen Arbeitsplatz	Starke Wettbewerbsnachteile, geringe Netzwerkeinbindung	Gute Zugangschancen, gute Netzwerkein-bindung
Beschäftigungssicherheit bei Arbeitsplatzverlust	Eingeschränkt (wenig verwertbare berufliche Kompetenzen; Entwertung und Verlust früher erworbener beruflicher Kompetenzen; geringe Konkurrenzfähigkeit gegenüber jüngeren, besser qualifizierten MitbewerberInnen)	Hoch (umfassende, ausschließlich in der Praxis erwerbbare Kompetenzen; Aktualisierung früher erworbener Kompetenzen)

Quelle: 3s-Darstellung

Ob Individuen einen lernförderlichen oder lerndepravierenden Arbeitsplatz haben, bestimmt wesentlich ihren Zugang zum Lebenslangen Lernen mit. Sowohl die Möglichkeiten als auch die Motivationen zu lernen hängen an dieser Frage. Tabelle 4.4 fasst die wichtigsten Punkte zusammen. Entscheidend ist:

___ Lernförderliche Arbeitsplätze schaffen die Motivation zum Lernen, lernrestringierende nicht. Hier müssen Individuen die Motivation zu lernen in anderen Lebensbereichen gewinnen und gegen die Bedingungen am Arbeitsplatz verteidigen.
___ Lernförderliche Arbeitsplätze bieten häufig auch die Möglichkeiten zu betrieblicher Weiterbildung, lernrestringierende kaum. Hier müssen Individuen – auf eigene Faust und außerhalb der Arbeitszeit – für sich nach Möglichkeiten suchen.
___ Lernförderliche Arbeitsplätze ermöglichen, Lernerfahrungen – wo immer diese auch gemacht wurden – unmittelbar anzuwenden und mit Leben zu erfüllen, lernrestringierende nicht. Selbst wenn es gelingt, außerhalb des Arbeitskontextes zu lernen und z.B. eine berufliche Weiterbildung zu absolvieren, bleibt die Möglichkeit der Umsetzung sehr begrenzt. Umsetzung und Anerkennung von gelingendem Lernen bleibt auf „später“ vertagt oder in den außerberuflichen Bereich verschoben.
___ Lernförderliche Arbeitsplätze stärken die Arbeitsplatz- und Beschäftigungssicherheit, erweitern die Karriereoptionen und machen es vor allem wahrscheinlich, dass auch ein alternativer lernförderlicher Arbeitplatz gefunden werden kann. Wer keinen lernförderlichen Arbeitsplatz hat, hat nicht nur oft eine insgesamt schlechtere Arbeitsmarktsituation, sondern insbesondere weniger Chancen, Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz zu erhalten. Um den Nachteil auszugleichen, müssen umfassendere und risikoreichere Weiterbildungswege beschritten werden: und das ohne jede Unterstützung und Anerkennung durch den aktuellen Arbeitgeber

Personen, die zu den typischerweise (weiter-) bildungsbenachteiligten Gruppen zählen, haben auch weitaus häufiger einen lernrestringierenden Arbeitsplatz als der Durchschnitt der Erwerbsbevölkerung. Ihre – im Durchschnitt betrachtete – Weiterbildungsbenachteilung ist insgesamt zu einem erheblichen Maß ein Effekt der höheren Wahrscheinlichkeit, nur Zugang zu lernrestringierenden Arbeitsplätzen zu haben. Für die Betroffenen sind die Auswirkungen gravierend und auf drei Ebenen angesiedelt:

1. Sie erhalten weniger Möglichkeiten zu lernen, sowohl im alltäglichen Arbeitsprozess als auch in Form betrieblicher Weiterbildung.
2. Sie haben wenig Möglichkeiten, Lernfortschritte, die sie trotz allem – vor allem auch außerhalb des Arbeitskontextes machen – an ihrem derzeitigen Arbeitsplatz zu verwenden: So lange sie einen lernrestringierenden Arbeitsplatz haben, kann ihnen Weiterbildung nichts bringen: Damit Lernen und Weiterbildung beruflich Früchte trägt, müssen sie den Arbeitsplatz wechseln (innerhalb des Betriebs oder durch Arbeitergeberwechsel).
3. Weil Lernen und Weiterbildung im beruflichen Kontext für sie nur mit einem Arbeitsplatzwechsel sinnvoll ist, erhöhen sich die Quantität der Einsätze und die Komplexität der Aufgabe. Lernen und Weiterbildung muss

so gestaltet werden, dass der Wechsel in ein lernförderliches Arbeitsverhältnis gelingt. Je nach Ausgangsposition kann das einen mehrjährigen Lern- und Ausbildungsprozess bedeuten. In dieser langen Zeitspanne erbringen die Lernenden doppelte Anstrengungen – der lernrestringierende Job und die Weiterbildung – ohne dafür im beruflichen Kontext Anerkennung zu erfahren. Sie müssen diese Durststrecke auf sich nehmen und zugleich das doppelte Risiko tragen, dass ihnen unterwegs die Kraft ausgeht oder sie trotz ihrer Bemühungen – z.B. wegen offener Diskriminierung aufgrund des Alters oder eines Migrationshintergrunds – keinen lernförderlichen Arbeitsplatz erhalten.

Paradoxerweise haben damit bildungsbenachteiligte Personen häufig die weitaus schwierigeren Lern- und Bildungswege zu bewältigen, damit ihnen ihre Bemühungen etwas bringen. Die Aussage „Weiterbildung bringt mir nichts" ist vor diesem Hintergrund weniger als Einstellung zu sehen, denn als realistische Einschätzung: Während Personen an lernförderlichen Arbeitsplätzen von den Beiträgen, die einzelne Lern- und Weiterbildungsschritte liefern, unmittelbar profitieren können, hilft Personen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen nur der große Aufbruch, der – oft über Zwischenstationen – zu einem weniger benachteiligten Lernverhältnis führt.

Das Problem der „Losgrößen" in der beruflichen Entwicklung

Zu verstehen, wie unterschiedlich die Möglichkeiten, sich weiterzuentwickeln sind, je nachdem, ob ein lernförderliches oder ein lernrestringierendes Arbeitsverhältnis den Ausgangspunkt bietet, ist für ein Verständnis von Unterschieden in der Lern- und Weiterbildungsmotivation zentral. Da bildungsbenachteiligte Personengruppen überdurchschnittlich häufig lernrestringierende Arbeitsverhältnisse innehaben, ist es für das Verständnis ihres Lern- und Weiterbildungsverhaltens erforderlich, diesen Aspekt näher zu beleuchten.

Damit Lernen zu einer beruflichen Entwicklung führen kann, sind – stark vereinfachend – acht Entwicklungswege möglich, die völlig unterschiedliche Ansprüche an die Individuen stellen. Im Folgenden werden die Möglichkeiten kurz skizziert und diskutiert, ob sie für Personen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen verfügbar sind.

1. *Weiterentwicklung am derzeitigen Arbeitsplatz*: Das Lernen im Arbeitsprozess und jede darauf ausgerichtete berufliche Weiterbildung ermöglicht, den aktuellen Arbeitsplatz besser auszufüllen bzw. neue Facetten wahrzunehmen (*job enlargement* und *job enrichment*). Damit eine solche Weiterentwicklung am Arbeitsplatz möglich ist, muss aber die Organisation der Arbeit es zulassen, im Prozess zu lernen bzw. Gelerntes tatsächlich umzusetzen. Während die Weiterentwicklung am derzeitigen Arbeitsplatz die typische Form des Lernens am Arbeitsplatz und den häufigsten Kontext für betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung darstellt, steht eben diese Form des Lernens auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen kaum zur Verfügung.

2. *Wechsel des Arbeitsplatzes in einer Fachkarriere beim selben Arbeitgeber („technical ladder")*: Das Ziel, beim selben Arbeitgeber einen verwandten Arbeitsplatz

einzunehmen, der es erlaubt, umfassendere Beiträge, die eine höhere Spezialisierung erfordern, zu erbringen, stellt für viele Erwerbstätige eine naheliegende Option dar. Im Idealfall bauen sie auf bestehenden Stärken auf und entwickeln den aktuellen Arbeitsplatz nach Möglichkeit weiter: An einem bestimmten Punkt wird dann die formelle Arbeitsplatzbeschreibung und die zugesprochene Gratifikation nachgezogen. Wiederum steht diese Möglichkeit nur InhaberInnen lernförderlicher Arbeitsplätze offen. Selbst wenn ein Betrieb „SpezialistInnen"-Jobs anbietet, haben ArbeitnehmerInnen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen wenig Chance, auf ihre Fähigkeiten aufmerksam zu machen oder diese kontinuierlich zu entwickeln. Allein eine außerhalb des Betriebs absolvierte berufliche Weiterbildung – zumeist ohne Unterstützung des Betriebs – kann hier helfen. Zugleich sehen sich ArbeitnehmerInnen damit konfrontiert, dass sie für diesen „internen" Aufstieg nicht vorgesehen sind, es innerhalb des eigenen Betriebs – trotz umfassender Weiterbildung – schwieriger ist, den geplanten Aufstieg zu realisieren als bei einem alternativen Arbeitgeber. Während InhaberInnen mit einem lernförderlichen Arbeitsplatz damit leichter intern aufsteigen können, sind diese internen Routen InhaberInnen lernrestringierender Arbeitsplätze verwehrt.

3. *Aufstieg in der Hierarchie beim selben Arbeitgeber (Funktionskarriere):* InhaberInnen lernförderlicher Arbeitsplätze – bzw. deren Arbeitgeber – können bei der Vorbereitung auf Führungsaufgaben auf die Lernerfahrungen am Arbeitsplatz zurückgreifen. Häufig werden die Lernmöglichkeiten eines Arbeitsplatzes (z.B. durch Übertragung von Projektarbeiten, Delegation von bestimmten KundInnenbeziehungen) bewusst ausgeweitet, um Lernmöglichkeiten zu schaffen, die auf die Übernahme einer (weiteren) Führungsposition vorbereiten. Betriebe unterstützen die Vorbereitung oder – nach bereits erfolgter Beförderung – die Bewährung in einer neuen Führungsposition häufig durch betriebliche Weiterbildung. Individuen haben zudem die Möglichkeit, sich, aufbauend auf ihre Lernerfahrungen, individuell beruflich weiterzubilden, um sich für einen Karriereschritt vorzubereiten und zu empfehlen[2]. Personen ohne lernförderlichen Arbeitsplatz können sich eigentlich nur – ohne die Unterstützung des Arbeitsplatzlernens und ohne Unterstützung des Arbeitgebers – auf eine Führungsposition in einem anderen Unternehmen vorbereiten.

4. *Vergleichbarer – lernförderlicher - Arbeitsplatz bei einem anderen Arbeitgeber:* Jeder Arbeitsplatzwechsel setzt voraus, die eigenen Kompetenzen an einen neuen Arbeitgeber zu vermitteln und zugleich in der Konkurrenz mit anderen ArbeitnehmerInnen zum Zug zu kommen. Berufliche Kompetenzen, die im Arbeitsprozess an den bisherigen Arbeitsplätzen erworben worden sind, können zwar oftmals nur schwer dokumentiert werden, sie stellen aber einen besonderen „Schatz", einen Trumpf in der Konkurrenz dar, über den jüngere AbsolventInnen nicht verfügen. Je mehr Lernen und Entwicklung der bisherige Arbeitsplatz bzw. die bisherigen Arbeitsplätze geboten haben, umso mehr Erfahrung und Kompetenz kann einE ArbeitnehmerIn in die Waagschale werfen. Die Berufserfahrung – das bisher mögliche Lernen am Arbeitsplatz – stellt damit eine zentrale Basis dafür dar, ob die

verweist dabei häufig darauf, dass einE ArbeitnehmerIn vorerst nicht für einen Karriereschritt vorgesehen ist und der Arbeitgeber sich deshalb auch nicht aktiv an den Kosten für die Weiterbildungsaktivität beteiligt. Weiterbildungsaktive TeilnehmerInnen verfügen aber zumindest über die Exit-Option, nach einer Führungsaufgabe in einem anderen Unternehmen zu suchen.

Wahl auf einE ArbeitnehmerIn fällt und unter welchen Bedingungen (z.B. Einkommenshöhe) die Neueinstellung erfolgt. Personen, die lange auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen gearbeitet haben, erleiden häufig Wettbewerbsnachteile: Sie können gegen BewerberInnen, die von lernintensiveren Arbeitsplätzen kommen, nur dann konkurrieren, wenn sie den Wettbewerbsnachteil durch höhere Bildungstitel, berufliche Weiterbildung oder das Lernen in anderen Lebensbereichen wettmachen können. Langjährige Beschäftigung auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen führt zur Situation, ständig aufholen zu müssen, was MitbewerberInnen im Arbeitskontext kontinuierlich an Lernmöglichkeiten erhalten haben. Zugleich ist der Wechsel in ein vergleichbares, aber Lernen ermöglichendes Arbeitsverhältnis der „einfachste" berufliche Entwicklungsschritt, der InhaberInnen von lernrestringierenden Arbeitsverhältnissen überhaupt offen steht.

5. und 6. *Bewerbung um höherwertige bzw. Leitungsfunktionen in anderen Unternehmen:* Was für einen gleichrangigen Arbeitsplatz gilt, trifft auch für Schritte zu, wo nicht nur der Arbeitgeber gewechselt, sondern zugleich ein beruflicher Karrierefortschritt erzielt werden soll. Lernen im Arbeitsprozess ist die Basis für berufliche Erfahrung und diese eine wesentliche Voraussetzung, um in Auswahlverfahren zum Zug zu kommen und in der formellen und informellen „Erprobungszeit" tatsächlich die Erwartungen des Arbeitgebers erfüllen zu können. Individuelle berufliche Weiterbildung kann den Nachteil gegenüber MitbewerberInnen ausgleichen, zugleich ist sie risikoreich: Durch ihre Arbeitsverhältnisse und die mangelnde Unterstützung ihrer Arbeitgeber benachteiligte Personen konkurrieren nämlich mit BewerberInnen, die von ihren lernförderlichen Arbeitsplätzen und von Weiterbildungsangeboten, die ihnen ihre Arbeitgeber bereitgestellt haben, profitieren können.

7. *Wechsel des Berufsfelds (Aufnahme einer qualifizierten Tätigkeit):* Die Entscheidung, das Tätigkeitsfeld (wieder) zu wechseln, bringt immer mit sich, dass beim Zugang zu einem neuen Arbeitsplatz nur eingeschränkt auf die bisherigen Berufserfahrungen zurückgegriffen werden kann. Sofern nicht längere Zeit in einem ausbildungsinadäquaten Erwerbsverhältnis gearbeitet wurde und der Feldwechsel eine „Rückkehr" bedeutet, setzt der Berufsfeldwechsel häufig eine berufliche Aus- oder Weiterbildung voraus. Unabhängig vom bisherigen Arbeitsplatz kommt in diesen Transitionen vergleichsweise umfassenden Bildungsaktivitäten eine zentrale Rolle zu. Zugleich müssen sich Individuen in einem neuen Berufsfeld orientieren und neuerlich eine berufliche Sozialisation durchlaufen. Berufsfeldwechsel zählen damit – abgesehen von Konstellationen, wo weder im alten noch im neuen Berufsfeld eine dauerhafte Verankerung angestrebt wurde bzw. wird – insgesamt zu den herausforderndsten Passagen. ArbeitnehmerInnen, die in ihrer bisherigen Berufslaufbahn von lernförderlichen Arbeitsplätzen in ihrer Entwicklung und bei der Ausbildung von Schlüsselqualifikationen profitieren konnten, bauen aber abermals auf einer Basis auf, die ArbeitnehmerInnen auf lernrestringierenden Arbeitsplätzen erst „einholen" müssen.

8. *Wechsel des Arbeitsplatzes (bzw. des Berufsfeldes) und fundamentaler sozialer Aufstieg:* Weiterbildungskarrieren, die einen Bildungsabschluss auf einer (deutlich) höheren Stufe des Bildungssystems umfassen, bedeuten häufig elementare Statuspassagen im sozialen Raum, bei denen Grenzen, die durch das Bildungssystem

vorgegeben sind, durchbrochen werden. Mit der neuen Tätigkeit ist zugleich die Notwendigkeit verbunden, sich im sozialen Kontext zu etablieren, der für berufstätige AbsolventInnen dieser Ausbildungsformen typisch ist. Auch wenn die AbsolventInnenmilieus aller Studienrichtungen durch die Bildungsexpansion deutlich heterogener geworden sind und Ausbildungsniveau und Lebensstilerwartungen weniger strikt verbunden sind, bedeutet der „Bildungsaufstieg" für viele Personen aus „bildungsfernen" Milieus (ArbeiterInnenklasse, einem Teil der MigranntInnenmilieus[3]) eine besondere lebensgeschichtliche Herausforderung. Sie gehören dabei nicht nur aufgrund ihrer sozialen Herkunft, sondern auch aufgrund des Zeitpunkts ihrer Bildungsentscheidung – insbesondere wenn sie bereits älter als 25 Jahre sind – zu einer doppelten Minderheit im Berufsfeld, das sie anstreben. Wenn der Bildungsweg und die berufliche Integration gelingt, sind sie Musterfälle des sozialen Aufstiegs – ein Facharbeiter absolviert ein Technikstudium und beginnt als Diplomingenieur zu arbeiten; eine Krankenpflegerin absolviert ein Medizinstudium und beginnt als Spitalsärztin zu arbeiten, eine als Hilfsarbeiterin beschäftigte SchulabbrecherIn holt die Studienberechtigung nach, absolviert ein BWL Studium und übernimmt eine Leitungsfunktion im sozialen Bereich. Während im Erfolgsfall den persönlichen Einsätzen ein Gegengewicht gegenüber steht, müssen alle, die sich auf eine so umfassende Weiterbildungskarriere aufmachen, mit den Risiken rechnen: Die Wahrscheinlichkeit, die Vielfachbelastung eines Zweiten Bildungswegs nicht zu meistern, ist hoch. Die Schwierigkeiten, am AbsolventInnenarbeitsmarkt als „Non-traditional Student" zum Zug zu kommen, sind schwer antizipierbar. Vor dem Hintergrund dieser insgesamt außerordentlichen Aufgabe kommt der Frage, ob ein lernförderlicher – und auch in seinen anderen Aspekten angemessener – Arbeitsplatz verfügbar ist oder nicht, eine entscheidende Bedeutung zu: Lernförderliche Arbeitsplätze bieten Halt und ermöglichen, Teilerfolge auf dem insgesamt langen Bildungsweg in den Arbeitsprozess zu integrieren. Auch wenn nach dem Abschluss kein Verbleib beim aktuellen Arbeitgeber angestrebt wird, bietet ein lernförderlicher Arbeitsplatz einen Spielraum, auf die Realisierung der Möglichkeiten, die der erworbene Bildungsabschluss bietet, zu warten. Zwar haben Personen ohne lernförderlichen Arbeitsplatz wenig zu verlieren und können – falls der Arbeitsplatz sonst gute Arbeitsbedingungen bietet – ebenfalls einen Rückhalt finden: Sie können aber im gesamten Ausbildungsprozess weder Teilerfolge umsetzen noch direkt von ihrem Arbeitsplatzlernen für ihre Weiterbildung profitieren.

Zusammenfassend muss also festgehalten werden, dass ArbeitnehmerInnen ohne lernförderlichen Arbeitsplatz

___ weitaus weniger Optionen haben, überhaupt an ihrer beruflichen Karriere zu arbeiten und diese durch Weiterbildung zu unterstützen,
___ sie in der Regel aus einer benachteiligten Position starten,
___ sie es insgesamt mit weitaus größeren „Losgrößen" zu tun haben: eine Entwicklung in kleinen Schritten ist verwehrt.

3 vgl. zu den MigrantInnenmilieus und ihrer unterschiedlichen Nähe zum Erwerb höherer Bildung: Exemplarische Biographien von Migrantinnen mit erfolgrichen Bildungskarrieren aus unterschiedlichen MigrantInnenmilieus bietet Hummrich, Merle (2009) *Bildungserfolg und Migration - Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft,* Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dies gilt insbesondere, wenn auch die formale Qualifikation der Individuen gering ist, sie weder mit Arbeitserfahrung noch mit ihrer Qualifikation punkten können: Personen, die z.B. nur über Pflichtschulabschluss oder eine entwertete Lehrausbildung verfügen und über Jahre keinen Zugang zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz gefunden haben, bleibt damit wenig Alternative, als sich durch umfassende Weiterbildungsaktivitäten – die im Idealfall auch einen formalen Abschluss beinhalten – möglichst rasch einen lernförderlichen Arbeitsplatz zu erkämpfen. Mit den schlechtesten Karten ausgestattet müssen sie ein schwieriges und risikoreiches Unterfangen wagen.