

Ökonomische Aspekte des „Wiederholten Lernens“ (Recurrent Education)

Kommentar zum Beitrag von F. Edding*

Von Hans-Joachim Bodenhöfer

1. Zum Konzept „Wiederholten Lernens“

Die allgemeine Reformidee des Konzepts wiederholten Lernens liegt in der Auflösung geschlossener Ausbildungsabschnitte, welche regelmäßig dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit vorgelagert sind, in eine Sequenz von Ausbildungsschritten, die den Verlauf der Erwerbstätigkeit wiederholt unterbrechen (Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen). Diese Reformidee begründet sich aus einer Reihe von Kritikpunkten am gegebenen System von der Berufspraxis vorgelagerten „Blöcken“ organisierten Lernens:

- (1) der hohen (zunehmenden) Rate der Obsoleszierung beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten, die eine Konzentration der Vermittlung beruflicher Kompetenz auf eine vorgelagerte frühe Phase unmöglich macht bzw. ineffizient und anpassungs- und innovationshemmend erscheinen läßt;
- (2) der Notwendigkeit einer relativ frühen und relativ uninformierten Entscheidung gegenüber relativ „großen“ Entscheidungsalternativen, d. h. gegenüber langdauernden und entsprechend kostspieligen, unteilbaren und gegenseitig isolierten, die künftigen Berufs- und Lebenschancen stark determinierenden Ausbildungsgängen;
- (3) einer Anzahl bildungspolitischer Argumente, die den staatlichen Mittelaufwand für eine weitere Bildungsexpansion im gegebenen System betreffen, die die Lernmotivierung im traditionellen System in Frage stellen bzw. falsch angeleitet sehen und die die Konzentration auf einen Lernort bzw. auf schulische Formen und Orientierungen des Lernens kritisieren.

* Diskussionsbeitrag zur Sitzung des Arbeitskreises Bildungsökonomie der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften — Verein für Socialpolitik — am 24. 9. 1975 in Aachen.

In der Ausgestaltung eines Modells wiederholten Lernens gibt es dabei zahlreiche Variationsmöglichkeiten. Verschiedene Autoren verbinden mit diesem Konzept recht unterschiedliche konkrete Vorstellungen und beziehen zudem vielfach Elemente anderer Reformkonzepte mit ein. Zumeist bleibt jedoch die konkrete Ausgestaltung offen und der Begriff des wiederholten Lernens entsprechend unbestimmt. Im folgenden wird lediglich von dem Grundkonzept einer Auflösung und zeitlichen Verteilung von Bildungsgängen nach der Pflichtschulgrenze über den Lebenszyklus des Individuums ausgegangen.

2. Einige ökonomische Aspekte wiederholten Lernens

2.1. Optimale Ausbildungsentscheidungen

Ein wesentliches Motiv des Konzepts wiederholten Lernens ist die Erweiterung der Entscheidungsmöglichkeiten und die Optimierung der individuellen Entscheidungen über Ausbildung: Entscheidungsmöglichkeiten sollen wiederholt, in erweitertem Umfang und in kleineren Schritten gegeben sein; die individuelle Entscheidung soll informierter getroffen werden.

Die verbesserten Wahlmöglichkeiten zielen auf Chancengleichheit durch zusätzliche Chancen im zeitlichen Verlauf. Zusätzliche Chancen erscheinen im Verhältnis verschiedener Gruppen eines Altersjahrgangs (nach Schicht, Bildungsmotivation, individuellen Entwicklungsunterschieden [„Spätentwickler“] usw.) wie im Verhältnis verschiedener Altersjahrgänge und Generationen (im Hinblick auf bessere Ausbildung und verbreiterten Bildungszugang für jüngere Jahrgänge) notwendig unter dem dominierenden Kriterium der Gerechtigkeit. Im Hinblick auf die informiertere Entscheidungssituation der Individuen steht das Effizienzkriterium im Vordergrund. Ein erhöhter Informationsstand ist einerseits bezüglich der eigenen Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten zu erwarten, die für Bildungsmotivation und Bildungserfolg entscheidend werden, andererseits bezüglich der gegebenen und zu erwartenden Arbeitsmarktsituation, der beruflichen Anforderungen und Möglichkeiten in verschiedenen Tätigkeitsfeldern.

Damit werden insgesamt einmalige, nicht revidierbare Entscheidungsalternativen vermieden, Fehlentscheidungen aufgrund von Ungewißheit und Ausweichreaktionen aufgrund von Risiko reduziert, „angepäßtere“ Ausbildungsgänge verfügbar gemacht und effiziente Ausbildungsprogramme der Individuen im Sinne einer „piece-meal“-Strategie ermöglicht. Sowohl unter Effizienzkriterien wie unter dem Aspekt der Chancengleichheit und der Verteilungsgerechtigkeit erscheint damit das Reformkonzept wiederholten Lernens dem traditionellen System der Ausbildungsorganisation überlegen.

Es ist allerdings deutlich, daß diese positiven Momente nicht ausschließlich mit dem Konzept wiederholten Lernens verbunden sind, sondern sich zum Teil oder insgesamt auch anderen institutionell-organisatorischen und inhaltlichen Reformstrategien zuschreiben lassen (institutionalisierte Systeme der Weiterbildung, Bildungsurlaub, Bildungs- und Berufsberatung, Stufenausbildung). Die auf optimale Ausbildungsentscheidungen bezogene Argumentation kann jedoch nicht isoliert von dem zweiten hauptsächlichen Begründungszusammenhang des Konzepts beurteilt werden, der auf die Anpassung der Qualifikation der Arbeitskraft im Zeitablauf gerichtet ist (Abschn. 2.2.).

Eng verbunden mit der Begründung des Reformkonzepts, organisiertes Lernen immer dann zu ermöglichen, wenn starke Motivation dafür vorhanden ist, sowie gleichzeitig unterschiedlichen Motivationsstrukturen bzw. Lerninteressen durch verschiedenartige Lernangebote und Lernorte Rechnung zu tragen, ist die „Grundannahme, ... daß es auch im Bildungswesen das *Phänomen des abnehmenden Ertrages* gibt ..., daß die Ausdehnung der geschlossenen Phase des Lernens in Schulen und Hochschulen zu Motivationsverlust, Passivität und Störungen führt, die das Bildungsergebnis erheblich beeinträchtigen“ (Edding [1976], S. 294, Hervorhebung i. O.). Wenn hierbei nicht die überholte Vorstellung eines vorgegebenen Begabungspotentials durch ein fixes „Motivationspotential“ als Begrenzung der Bildungsexpansion ersetzt werden soll, so kann sich diese Annahme zunächst nur auf eine zeitliche Ausdehnung der (maximalen) Dauer geschlossenen Lernens beziehen, nicht jedoch auf eine weitere Expansion der Besuchsquoten.

Die Ablehnung einer Verlängerung formaler Lernprozesse im sekundären und tertiären Bereich ist allerdings ziemlich unstrittig, auch die Forderung einer gewissen Verkürzung von Schulbesuch und Studierendauer erscheint relativ unproblematisch. Im Hinblick auf erhöhte Quoten des Schul- und Hochschulbesuchs dagegen weist das Problem des Motivationsverlusts vor allem auf inhaltlich-didaktische Fragen von Lernprozessen hin, die für das tradierte System bereits auch in ihren schichtspezifischen Selektionswirkungen problematisch erscheinen. Inwiefern eine Neustrukturierung von Bildungsprozessen als wiederholtes Lernen diese inhaltlich-didaktischen Fragen leichter lösbar erscheinen läßt, wird insbesondere davon bestimmt sein, welche Art von Motivationswirkungen sich von eingeschalteten Phasen beruflicher Praxis erwarten lassen. Prinzipiell liegt hierin eine empirische Fragestellung, deren Lösung von einer Vielzahl spezifischer Bedingungen und Einflußfaktoren abhängig sein wird (Dauer und „Restriktivitätsgrad“ der beruflichen Praxis, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und Arbeitsmarktsituation, Art der vorausgegangenen formalen Ausbildung u. a. m.). Der

bei Befürwortern des Konzepts wiederholten Lernens hierbei implizit zugrundeliegende Optimismus scheint jedenfalls a priori wenig begründet.

2.2. Qualifikationsanpassung

Die Notwendigkeit einer Qualifikationsanpassung der Arbeitskräfte im Zeitablauf wird bestimmt durch

- die Deterioration von Qualifikationen durch Nichtgebrauch und Vergessen (z. B. im Fall einer längeren Berufspause von Frauen, bei längerer Arbeitslosigkeit oder berufsfremder Tätigkeit) und
- die Obsoleszierung von Qualifikationen durch technischen Fortschritt, der veränderte Tätigkeitsinhalte und -anforderungen sowie Veränderungen des arbeitsorganisatorischen Zusammenhangs von Positionen begründet.

In beiden Fällen sind erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten entwertet, aktuelle berufliche Positionen gefährdet und beruflicher Aufstieg, Einkommenssteigerungen usw. in Frage gestellt. Dabei ist zudem die Konkurrenz von Inhabern bestimmter beruflicher Positionen mit Trägern einer Ausbildung jüngeren Jahrgangs wesentlich, die mögliche qualitative Verbesserungen der Ausbildung sowie dem Wissensfortschritt entsprechende Inhalte zum Tragen bringt.

Für die Funktion eines Systems wiederholten Lernens ist zunächst nach bestehenden oder alternativ denkbaren Mechanismen der Qualifikationsanpassung zu fragen, die nach beruflicher Erstausbildung notwendige Anpassungsvorgänge tatsächlich bewirken bzw. die im Hinblick auf derzeitige und künftige Anpassungsnotwendigkeiten defizitär erscheinen können¹.

Sofern die Qualifikationsanpassung nicht ohnehin ein wesentliches und traditionelles Element der Arbeitsaufgabe selbst darstellt (wie insbesondere bei „professionellen“ Berufen), liegen die Mechanismen des Erwerbs neuer Kenntnisse und Fähigkeiten (soweit sie unmittelbar berufsbezogen sind) in Prozessen des informellen „on-the-job training“ sowie in formalisierten Aus- und Weiterbildungsprozessen, die in verschiedenster Form die berufliche Tätigkeit begleiten bzw. nur kurzfristig unterbrechen. Ausnahmen stellen vor allem die auf strukturelle Arbeitsmarktprobleme oder auf individuelle Berufswünsche bezogenen

¹ Eine bedeutsame Vorfrage (die gegenüber Forderungen nach „permanent education“, hoher Mobilitätsbereitschaft usw. als empirisches Problem bislang nur unzureichend thematisiert worden ist) betrifft allerdings das tatsächliche Ausmaß von Qualifikationsanpassungsvorgängen, deren zeitliche Verteilung im Berufsleben und die Verteilung nach Industrien, der Beschäftigung sowie Berufsgruppen.

Vollzeit-Umschulungskurse dar, die eine wiederholte oder eine erstmalige Berufsausbildung ermöglichen sollen.

Finden sich nun Hinweise auf eine ungenügende Funktion dieser Mechanismen der Qualifikationsanpassung, so lassen sich Detailkorrekturen und Ergänzungen dieser Mechanismen entwerfen, die eine Minderung der privaten und sozialen Kosten des Strukturwandels am Arbeitsmarkt sowie eine Verringerung von Anpassungsverzögerungen erreichen können, die ebenso eine Einschränkung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Einzelnen durch übermäßige Spezialisierung vermeiden oder die schließlich den Schwierigkeiten besonderer Gruppen von Dequalifizierungsprozessen betroffener Arbeitskräfte (ältere Arbeitskräfte, wieder in das Berufsleben eintretende Frauen usw.) entsprechen können. Andererseits läßt sich die Frage nach einer grundsätzlichen Alternative der Organisation des Erwerbs beruflicher Qualifikationen stellen, wie sie das Konzept des wiederholten Lernens darstellt.

Für die Beurteilung dieser Alternative scheinen im Hinblick auf die Qualifikationsanpassung der Arbeitskraft zwei Überlegungen wesentlich, die eng aufeinander bezogen sind und die m. E. den entscheidenden kritischen Einwand gegen das Reformkonzept des wiederholten Lernens abgeben²:

- die Frage der Bedingungen der Qualifikationsanpassung der Arbeitskraft und
- die Frage des Zusammenhangs zwischen beruflicher Qualifikation und beruflicher Identität und Handlungsfähigkeit.

Bedingungen der Qualifikationsanpassung der Arbeitskraft sind zum einen Bedingungen oder Voraussetzungen kognitiver Art. Es ist zu fragen, inwiefern eine allgemein-theoretisch fundierte, tätigkeitsfeldorientierte berufliche Kompetenz als Voraussetzung einer darauf aufbauenden, zunehmenden und wechselnden Spezialisierung, d. h. als Voraussetzung für den späteren Erwerb von unmittelbar berufspraktischen, spezifisch tätigkeitsrelevanten Kenntnissen und Fähigkeiten eine Rolle spielt. Weiter ist zu fragen, inwiefern eine theoretische Fundierung der Berufsbildung eine breit angelegte Grundbildung von längerer Dauer erforderlich macht, die stets zusammen mit einer ersten beruflichen

² Ein weiterer Aspekt, der hier nicht weiter untersucht werden soll, ergibt sich für gesamtwirtschaftliche Arbeitskräfte-Bedarfsprognosen und Ansätze der Bildungsplanung aus der erhöhten Flexibilität in den Beziehungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem, wie sie durch marktorientierte Qualifikationsanpassung der Arbeitskräfte erreicht werden soll. Vgl. hierzu *Hartung* und *Schmitz* (1975) und *Hartung* und *Nuthmann* (1975), S. 147 ff.

Spezialisierung erfolgen muß, da nur so die Vermittlung zwischen theoretischer Grundlegung und partieller berufspraktischer Kompetenz, die später erweitert, fortgeführt, ergänzt oder gewechselt werden soll, erfahrbar gemacht wird und derart auch für die Zukunft gesichert erscheint. Offensichtlich sind dies im Prinzip empirisch zu beantwortende lerntheoretische Fragen, die als solche in den Reformvorschlägen wiederholten Lernens noch wenig Beachtung gefunden haben.

Bedingungen der Qualifikationsanpassung sind zum anderen affektiv-motivationaler Art, d. h. sie betreffen Lernbefähigung und Lernmotivation der Arbeitskraft. Sind hier Einwände gegen das traditionelle System der beruflichen und weiterführenden Bildung angebracht, so ist doch zu fragen, inwiefern sich diese nicht lediglich gegen bestimmte Lernbedingungen und Vermittlungsformen traditioneller Art zu richten hätten. Vor allem jedoch wäre zu prüfen, ob nicht das Lernen bezogen auf den wissenschaftlich-technischen und gesellschaftlich-ökonomischen Gesamtzusammenhang einer speziellen Fachrichtung und eines bestimmten Berufes, wie es die in sich abgeschlossene berufliche Bildung ermöglicht, eher motivierend wirken kann als der kurzfristig unmittelbar verwertungsbezogene Erwerb spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten. Wiederum stellen auch diese Fragen der optimalen Strukturierung und zeitlichen Verteilung von Lernprozessen unter motivationalen Aspekten ein empirisch zu untersuchendes Problem dar, das im Konzept des wiederholten Lernens kaum durch einschlägige Forschung fundiert lediglich vorweggenommen wird.

Die berufliche Qualifikation der Arbeitskraft und die Art des Qualifikationserwerbs erscheinen ferner für die berufliche und soziale Identität und Handlungsfähigkeit der Individuen und von Gruppen von besonderer Bedeutung³. Eine über das Bewußtsein einer wirtschaftlich nützlichen, weil bezahlten Tätigkeit hinausgehende berufliche Identität setzt einen Prozeß der beruflichen Sozialisation voraus, der mit dem Erwerb beruflicher Qualifikation verbunden ist. Die Ausbildung beruflicher Identität oder eines professionellen Bewußtseins — verbunden mit beruflichen Statuserwartungen, Kompetenzbewußtsein, Sozialfertigkeiten, fachlichen und verhaltensmäßigen Normen bzw. beruflichem Verantwortungsbewußtsein — wird jedoch einen Prozeß der Qualifizierung voraussetzen, der ein Fachgebiet umfassend, als Ganzes vermittelt, d. h. der neben partieller berufspraktischer Kompetenz die allgemeinen Grundlagen eines Berufsfeldes und technische, ökonomische und gesellschaftliche Bezüge eines Berufes vermittelt und der von längerer Dauer ist, um die Sozialisationseffekte eines Ausbildungs- bzw. Berufsmilieus zum Tragen zu bringen.

³ Vgl. hierzu auch *Hartung* und *Schmitz* (1975), S. 13 ff.

Die Ausbildung beruflicher Identität ist hierbei nicht allein für berufliches Handeln und berufliche Orientierungen maßgebend, sondern bestimmt über den definierten sozialen Status und berufliche Interessen auch das soziale und politische Handeln in einem weiteren Sinn. Dies nicht nur auf der Ebene der individuellen Träger einer Berufsrolle, sondern insbesondere auch im Hinblick auf die Formulierung und Durchsetzung der Interessen von Berufsgruppen, die sich als solche erst auf der Grundlage ausgebildeten professionellen Bewußtseins konstituieren können.

Beruflich autonomes Handeln, Artikulation und Vertretung von Interessen im Bereich der beruflichen Arbeit wie in gesellschaftlichen Bereichen, die zu Kompetenz und Aufgaben von Berufsrollen in Beziehung stehen, scheinen derart von Prozessen des Qualifikationserwerbs abhängig, wie sie in traditionellen Systemen der Organisation allgemeiner und beruflicher Bildung weitaus eher erwartet werden können als in einem System wiederholten Lernens. Wiederholtes Lernen bedeutet mit der Fragmentierung und zeitlichen Verteilung von Qualifizierungsprozessen, die sich notwendig an jeweiligen Verwertungsbedingungen im Beschäftigungssystem auf kurze Sicht orientieren müssen, den Verlust der Möglichkeit, berufliche Identität auszubilden, die unabhängig von aktuellen Arbeitsanforderungen und von weiterem Qualifikationserwerb der Arbeitskräfte deren Rolle im Arbeitsprozeß und deren Selbstverständnis und Verhalten im sozialen und politischen Bereich bestimmt. Ein System wiederholten Lernens müßte damit zum Ergebnis einer verkürzten Funktionalisierung des Erwerbs und der Nutzung beruflicher Qualifikationen führen, verkürzt auf die Anpassung an jeweils aktuelle Veränderungen des Qualifikationsbedarfs im Beschäftigungssystem, die zudem naturwüchsig-objektiv, als Resultat einer unbeeinflußbaren wissenschaftlich-technischen Entwicklung des Produktionssystems begriffen würde. Die Funktion von Bildungsprozessen wird damit auf berufs- und karrierenützlichem Lernen reduziert, wie es durch Marktprozesse gesteuert und in Marktergebnissen honoriert wird. Abgesehen von den Bedenken, die ein solches Ergebnis im Hinblick auf die Anpassungsflexibilität von Organisationen bezüglich ihrer Kooperationsstruktur (Arbeitsorganisation, Arbeitsplatzstruktur) wie im Hinblick auf den innovatorischen Beitrag der „überschießenden“ Qualifikation der Arbeitskraft unter Effizienzkriterien berechtigt erscheinen läßt, würde damit vor allem der Anspruch einer emanzipatorischen, auf Autonomie, Mitbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe orientierten Reformstrategie der Bildungspolitik aufgegeben.

Wenn schließlich „prinzipiell alle nach dem Erreichen der gesetzlichen Mündigkeit für die Aufnahme einer Berufstätigkeit vorbereitet sein sollen“ (Edding [1976], S. 295) und der weitere Qualifikationserwerb

im Zeitverlauf stark von Arbeitsaufgaben und Qualifikationsanforderungen, Aufstiegsmöglichkeiten und Weiterbildungsförderung im Beschäftigungssystem bestimmt wird, so bedeutet dies gleichzeitig, daß Selektionsprozesse im Hinblick auf Beruf, Einkommen und sozialen Status weitgehend aus dem Bildungswesen hinaus in das Beschäftigungssystem verlagert werden. Für die Beurteilung der Konsequenzen dieser Entwicklung müssen jedoch die Fragen der zu erwartenden Selektionskriterien, der Veränderungen der Statusdistribution und der auftretenden Legitimationsprobleme bedacht werden. Der weitgehende Fortfall der Selektionsleistung des Bildungswesens kann Legitimationsprobleme unterschiedlicher Statuszuweisung im Beschäftigungssystem nur verschärfen und dürfte eine Redistribution von Statuschancen und Veränderungen gesellschaftlicher Realität, wie sie von einer Bildungsexpansion im traditionellen System erwartet werden, in Frage stellen.

2.3. Kosten-Ertrags-Aspekte wiederholten Lernens

Für die bildungsökonomische Beurteilung des Konzepts wiederholten Lernens sind schließlich Kosten-Ertrags-Überlegungen relevant. Auch wenn der Stellenwert ökonomischer Kosten-Ertrags-Kalküle gegenüber bildungspolitischen und gesellschaftspolitischen Erwägungen und Zielsetzungen nachrangig gesehen wird, sind Kosten und Erträge einer alternativen Strategie doch zumindest als Information über den ‚Preis‘ der Realisierung angestrebter Zielvorstellungen von Bedeutung. Eine hohe Ertragsrate der Verteilung formaler Bildung über die Lebenszeit könnte umgekehrt die Reformforderung zugleich ökonomisch begründen.

Für eine Kosten-Ertrags-Analyse wiederholten Lernens gegenüber traditionellen geschlossenen Ausbildungsgängen vor Eintritt in das Erwerbsleben können in Ermangelung empirischer Daten zunächst nur Plausibilitätserwägungen und Schätzungen herangezogen werden, die jedoch einen eindeutigen Vergleich und möglicherweise auch eine Eingrenzung der zu erwartenden Ertragsraten⁴ zulassen.

Die entscheidenden Faktoren einer Ertragsratenberechnung bzw. eines Ertragsratenvergleichs auf der Kostenseite sind

- die Einheitskosten von Bildungsangeboten,
- die zeitliche Verteilung der Gesamtkosten und
- das während der Ausbildung entgangene Einkommen.

Auf der Ertragsseite sind

- der Produktivitäts-/Einkommensverlauf,

⁴ Vgl. die beispielhafte Berechnung von Ertragsraten aufgrund britischer Daten der Lebens-Einkommens-Profile bei *Gannicott* (1971).

- die zeitliche Verteilung der Erträge sowie
- die Höhe ‚sozialer‘ oder ‚externer‘ Erträge

für das Kalkül entscheidend⁵.

Im Hinblick auf die Kosten kleinerer, in sich abgeschlossener Bildungseinheiten wird man von Kostennachteilen eines Systems wiederholten Lernens ausgehen können; die zeitliche Verteilung der gesamten Kosten der Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte vermindert dagegen die reale Ressourcenbelastung der Gesellschaft gegenüber dem traditionellen System; bei typischen Alters-Einkommensprofilen der Erwerbstätigen bedeuten schließlich die Opportunitätskosten wiederholten Lernens einen gegenüber geschlossener Jugendausbildung erheblich gewichtigeren Kostenfaktor⁶.

Auf der Ertragsseite bereitet die Abschätzung des Produktivitäts- bzw. Einkommensverlaufs besondere Schwierigkeiten. Berücksichtigt man den Einfluß von Erfahrung und „on-the-job training“ auf das Einkommensprofil im Fall geschlossener Jugendausbildung, so erscheint es plausibel, diesen Verlauf als Obergrenze der zu erwartenden Erträge zeitlich verteilten Lernens anzunehmen. Mit erheblichem Gewicht negativ beeinflußt wird das Ertragsratenkalkül durch die verkürzten Perioden des Mehrertrags zeitlich verteilter Bildung. Im Hinblick auf ‚soziale‘ und ‚externe‘ Erträge schließlich spricht nur wenig dafür, daß sie gegenüber dem Fall geschlossener Jugendausbildung stärker ins Gewicht fallen, wobei ebenso die verkürzte Zeitdauer ihres Anfalls zu beachten ist.

Zusammengenommen lassen diese einfachen und vergrößerten, jedoch plausibel erscheinenden Annahmen ein Resultat des Kosten-Ertrags-Kalküls erwarten, das wiederholtes Lernen gegenüber geschlossener Jugendausbildung diskriminiert: von ökonomischen Ertragsüberlegungen ausgehend wird dem traditionellen System der Vorzug zu geben sein⁷.

Für die gesamtwirtschaftlichen Entscheidungsalternativen kommt es dabei allein auf die sozialen Ertragsraten an; daß wiederholtes Lernen bei (weitgehendem) Ersatz des Einkommensausfalls hohe private Ertragsraten ergeben kann, bleibt unbestritten. Ein anderes Bild könnte sich nur ergeben, wenn man das Reformkonzept in einer Weise modifiziert, wie dies Vorschlägen entspricht, die in der aktuellen bildungs-

⁵ Vgl. auch Gannicott (1971); Stoikov (1973); Matthias (1974).

⁶ Daß mit der Notwendigkeit der Einkommensfortzahlung in Perioden des wiederholten Lernens gravierende Kosten- und Finanzierungsprobleme dieses Reformmodells verbunden sind, ist ein Punkt, der in der Erörterung dieses Vorschlags bislang wenig Beachtung gefunden hat.

⁷ Vgl. auch Gannicott (1971); Stoikov (1973); OECD, CERI (1973).

politischen Diskussion verstärkt gefordert werden: den Beginn höherer Ausbildung erst etwa zwei Jahre nach Abschluß des allgemeinbildenden Schulwesens oder einer entsprechenden Berufsbildung zu ermöglichen, diese dann aber ununterbrochen durchzuführen. Der Nettoertragsverlust einer geringen zeitlichen Verschiebung der Ausbildung wird hierbei gering angesetzt im Vergleich zu erwarteten Erträgen in Form informierterer Ausbildungsentscheidungen, erhöhter Motivation, zielorientierterer Ausbildungsabläufe und -inhalte und disziplinierterer Arbeitshaltung. Von einem vordergründigen Effizienzdenken solcher Konzepte abgesehen, scheint jedoch ihr primäres Motiv bildungspolitisch, in der Erwartung einer verstärkten Ablenkung des Zustroms zu höherer Bildung in andere Ausbildungsformen bzw. unmittelbar in das Beschäftigungssystem bestimmt zu sein⁸, wobei dieses Verfahren zudem im Vergleich zu anderen Lenkungsmechanismen politisch unproblematisch erscheinen darf.

Bildungspolitische und gesellschaftspolitische Motive und Begründungen des Reformkonzepts wiederholten Lernens bleiben von ökonomischen Ertragsüberlegungen unberührt. Die Tragfähigkeit des Konzepts im Hinblick auf die allgemeinen Zielsetzungen der individuellen Entwicklung in Selbstbestimmung, der verbesserten Chancengleichheit und der besseren Vermittlung zwischen Ausbildung und Arbeitswelt bleibt jedoch anderen kritischen Einwänden ausgesetzt⁹.

Zusammenfassung

Der Kommentar zum vorstehenden Beitrag von *F. Edding* greift drei ökonomische Aspekte des Konzepts wiederholten Lernens heraus: die Frage optimaler Ausbildungsentscheidungen, die Qualifikationsanpassung im Strukturwandel des Arbeitsmarktes und Kosten-Ertrags-Aspekte dieses Reformmodells. Wiederholtes Lernen als Auflösung und zeitliche Verteilung von Bildungsgängen über die Lebenszeit verbessert die Entscheidungssituation für das Individuum unter Effizienz- und Chancengleichheitsaspekten. Für die Qualifikationsanpassung sind lern- und motivationstheoretische Fragen des Konzepts noch ungeklärt, ein besonderes Problem betrifft die Ausbildung beruflicher Identität und Handlungsfähigkeit bei fragmentierten, marktgesteuerten Qualifizierungsprozessen. Kosten-Ertrags-Kalküle lassen dem traditionellen System der Ausbildungsorganisation den Vorzug geben.

Summary

The comment to the above contribution of *F. Edding* singles out three economic aspects of a system of recurrent education: the question of optimal decisions to invest in education, the adaptation of qualifications in structural

⁸ So besonders deutlich als explizite Zielsetzung in dem, auf die Situation eines Entwicklungslandes bezogenen Programm der ILO (1971), S. 140 - 145; vgl. hierzu auch *Stoikov* (1973).

⁹ Vgl. hierzu ferner *Dauber u. a.* (1975).

changes of the labour market and cost-benefit considerations. Recurrent education is seen as improving the conditions for making educational decisions with respect to criteria of efficiency and equity. For the adaptation of qualifications questions of learning-theory and motivation seem to be unresolved, a special problem refers to the formation of professional identity and competence when educational processes are fragmented and directed by the market. Cost-benefit considerations suggest additional objections against a system of recurrent education.

Literatur

- Dauber, H. u. a.* (1975), Lebenslanges Lernen — lebenslängliche Schule? — Analyse und Kritik des OECD-Berichts „Recurrent Education“, Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975).
- Edding, F.* (1976), Ökonomische Probleme des Recurrent-Education Konzepts, in diesem Heft, S. 287 - 301.
- Gannicott, K.* (1971), Recurrent Education. A Preliminary Cost-Benefit Analysis, OECD, CERI/EO/71.04 (Vervielf. Man.).
- Hartung, D. und R. Nuthmann* (1975), Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. MPI für Bildungsforschung, Studien und Berichte 32, Berlin 1975.
- Hartung, D. und E. Schmitz* (1975), Recurrent Education — ein Substitut für Arbeitskräftebedarfsprognosen und politische Bildungsplanung? Beitrag zum Seminar „Wissenschaftliche und politische Aspekte bedarfsprognostischer Forschung — Möglichkeiten, Probleme und Alternativen“ (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), Berlin 1975 (Vervielf. Man.).
- ILO* (1971), Matching Employment Opportunities and Expectations: A Programme of Action for Ceylon, Genf 1971.
- Matthias, P.* (1974), Recurrent Education as a cost-effective strategy for the implementation of permanent education. MPI für Bildungsforschung, Berlin 1974 (Vervielf. Man.).
- OECD, CERI* (1973), Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning, Paris 1973.
- Stoikov, V.* (1973), Recurrent Education: Some Neglected Issues, International Labour Review 110 (1973).