

Gieseke, Wiltrud

Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. Wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 67-87. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Gieseke, Wiltrud: Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt. Wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 67-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97780 - DOI: 10.25656/01:9778

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97780>

<https://doi.org/10.25656/01:9778>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

35. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

35. Beiheft

Bildung zwischen Staat und Markt

Beiträge zum 15. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Adolf Kell und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41136

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
I. Öffentliche Ansprachen	
DIETER LENZEN	11
ROMAN HERZOG	17
FRITZ SCHAUMANN	21
GUNNAR BERG	25
II. Öffentliche Vorträge	
ADOLF KELL Bildung zwischen Staat und Markt	31
JAAP DRONKERS Dutch Public and Religious Schools between State and Market	51
WILTRUD GIESEKE Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt	67
MARIANNE HORSTKEMPER Geschlechtsspezifische Bildungsangebote des Staates als arbeitsmarktregulierende Mechanismen	89
HEINZ-HERMANN KRÜGER Aufwachsen zwischen Staat und Markt. Veränderungen des Kinderlebens im Ost-West-Vergleich	107

WOLFGANG MITTER	
Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch- vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner?	125
HORST W. OPASCHOWSKI	
Medien, Mobilität und Massenkultur	143
PAUL RAABE	
August Hermann Franckes Waisenhaus	171
HEINZ SÜNKER	
Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht?	187

Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt

Wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird

Ich werde in diesem Vortrag *weder* das „Hohelied des Marktes“ *noch* das „Hohelied des Staates“ singen. Ich stimme nicht ein in die Bekundungen darüber, wie flexibel und offen man sich einen am Kunden orientierten Weiterbildungsmarkt vorstellen könnte, wenn es nicht die behindernd und einengend wirkenden bürokratischen Strukturen gäbe. Ich beklage auch nicht eine ausgefranste Weiterbildungsstruktur, die wirtschafts-, arbeitsmarkt- oder sozialpolitischen Interessen untergeordnet ist. Beim Thema berufliche Weiterbildung will ich hier nicht auf die durch die Bundesanstalt für Arbeit finanzierte Umschulung und Fortbildung eingehen, sondern ich interessiere mich dafür, was es denn für Inhalte und Themen sind, die die Nachfrage besonders nach beruflicher Weiterbildung so hochtreiben. Welche Art von Qualifizierung, von Wissen wird hier von den Betrieben, aber auch von einzelnen Menschen nachgefragt? Lassen sich dafür Verwertungs- und materielle Interessen benennen? Liegt hier ein Markt, der ausreichende Verdienstspannen in Sachen Qualifizierung oder Bildung sichert, weil sich ein Bildungsbegriff etabliert, der durch unsere Lebensbedingungen und Lebenseinstellungen immer neuen Zuspruch erfährt? Geht es um Vermittlung neuer, hochwertiger beruflicher Qualifikationen?

1. Die Marktmechanismen der Weiterbildung:

Was ist von einer Ausdehnung dieses Konzepts auf das gesamte Bildungssystem zu halten?

Gehen wir von der inzwischen weitgehend akzeptierten Systematisierung in der Weiterbildung aus, dann kommt der beruflichen Bildung nicht nur in der öffentlichen Diskussion, in der politischen Förderung, im finanziellen Aufkommen mit anhaltender und steigender Tendenz die größte Bedeutung zu. Betriebe und Arbeitgeber weisen fast die Hälfte der Anteilswerte bei den Teilnahmefällen und beim aufgebrauchten Weiterbildungsvolumen auf. Es folgen private Institute und eine Vielzahl an sonstigen Trägern (BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG ... 1993, S. 242).

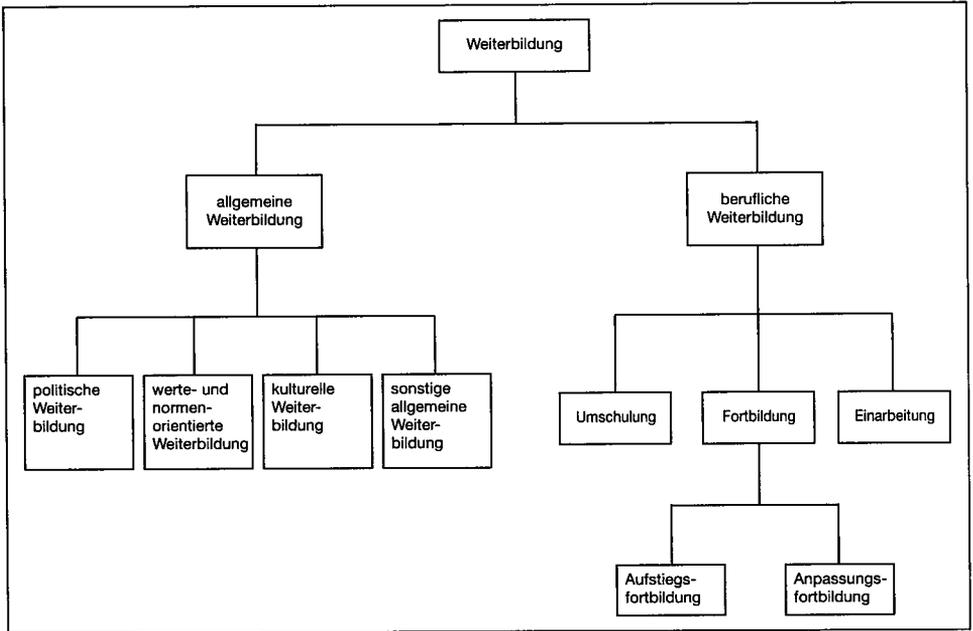


Abb. 1: Systematisierung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung
 (BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG ... 1993, S. 218)

Mehr als zehn Jahre ist es her, daß die große Qualifizierungsoffensive ausgerufen wurde. Begleitet wurde dieser Prozeß in der beruflichen Bildung durch Gründung oder Einrichtung entsprechender Institutionen oder Abteilungen, durch Qualifizierung der DozentInnen und PlanerInnen, durch Forschungsinitiativen. Was in den siebziger Jahren der Entwicklungsschub für die öffentliche Weiterbildung war, ist zur Zeit für die Weiterbildung – nur in größeren Dimensionen – die berufliche Weiterbildung. Unter den Bezugssystemen Personalentwicklung und total-quality-management werden deutlich erwachsenenpädagogische Handlungsmuster in die Betriebswirtschaft integriert. Man bedient sich zwar bisher nur partiell erwachsenenpädagogischer Professionalität, es hat sich aber vereinzelt eine pädagogische Qualifizierung etabliert. Man schafft sich eigene Strukturen und Begrifflichkeiten für gleiche erwachsenenpädagogische Sachverhalte in anderen Segmenten der Weiterbildung. Auch dies hat in der Erwachsenenbildung wie in der Weiterbildung eine Tradition. Die Marktförmigkeit der Weiterbildung, ihre jeweiligen ideologischen Anbindungen und instrumentellen Nutzungen, ihre Möglichkeit, auf das durch das reguläre Schulsystem zur Verfügung gestellte hohe Niveau der Grundausbildung zurückzugreifen, machen es gesellschaftlich bisher offensichtlich nicht notwendig, Angebote mit einer verlässlichen Grundstruktur, die auf langfristige Wirkungen setzen und damit einen kulturellen Rahmen schaffen, auch in der Weiterbildung zu sichern. FAULTSTICH

hat jüngst einen Rahmungs-vorschlag für eine öffentlich verantwortete Weiterbildung gemacht, der auf geteilte Qualitätsstandards setzt (vgl. FAULSTICH 1995). Das Nachholen, die schnelle Verwertung, das nachgefragte Interesse war es, was bisher die *relative Marktstruktur* in der Weiterbildung und davor in der Erwachsenenbildung, wie es heißt, so erfolgreich machte und macht. Das Marktadäquate liegt also im schnellen Verbrauch, im unmittelbaren Bedarf, im gegenwärtig manifesten Interesse. Unterstellt wird dabei, daß die Instrumente zum Erwerb von Wissen, zur Nutzung von Angeboten wie selbstverständlich gehandhabt und genutzt werden können. Wo Qualifizierungs- oder auch Bildungsangebote mehr sachlich oder organisatorisch betrachtet werden, genügt es, daß ein Angebot entwickelt wird und Strategien gefunden werden, um schon vorhandene Interessenten zu befriedigen oder potentielle Interessenten zu finden. Die Individuen suchen hier ihren Weg durch die Weiterbildungslandschaft (vgl. KADE 1989). Sie sind als Bezahler eines Bildungsangebotes von Interesse. In der Tat verbindet sich hier erwachsenenpädagogisches Handeln mit organisatorischem, betriebswirtschaftlichem Wissen. Dieses sogenannte Marktmodell in der Weiterbildung gelingt so lange, wie Bildungsbedarfe und -anforderungen durch die vorhandenen Institutionen abgedeckt sind und die Kurse bezahlbar bleiben. Dieses ist bisher durch Mischfinanzierungen, gesetzliche Bestimmungen oder Übernahme der Kosten durch die Betriebe geregelt worden.

Die wieder aktuellen Vorstellungen vom lebenslangen Lernen, bei dem es gerade darum geht, die Erstausbildung zu entlasten und Lernabschnitte in spätere Lebensphasen zu verlegen, macht meines Erachtens aber andere Konzepte als die bisherigen „Feuerwehr“-modelle der Weiterbildung notwendig. Die Strukturkommission für Weiterbildung des Landes Bremen (STRUKTURKOMMISSION WEITERBILDUNG 1995 a, b) spricht von der „Weichheit“ der Weiterbildungsstrukturen, die immer wieder Krisen und finanzbedingten Zugriffen ausgesetzt sind. Würde das für das gesamte Bildungssystem gelten, hätte das unter den aktuellen Bedingungen sukzessive sinkende Bildungsstandards für die Gesamtbevölkerung zur Folge. Vielleicht ist so das „Billiglohnland Deutschland“ in Sicht.

Es ist mir besonders wichtig, das jetzt und an diesem Ort zu sagen, wo viele Pädagogen fast formelhaft, und damit letztlich ideologisch, das „Hohelied des Marktes“ anstimmen für einen Kulturbereich, der zwar vielleicht in Teilen verkrustet ist und modernisiert, sicher auch flexibilisiert werden müßte. Andererseits bleibt die Tatsache bestehen, daß Qualifizierung und Bildung persönlichkeitsbildend, kulturbildend, sozialitätssichernd und gesellschaftsstrukturierend sind und damit nicht beliebig benutzt, aufgearbeitet und verwertet werden können. Wenn der Staat durch die Politik nicht mehr interessenübergreifend strukturbildend tätig ist und wenn er seine gestaltende Kraft aufgibt oder durch die Globalisierung der Wirtschaft dazu genötigt ist, muß diese Lücke anderweitig aufgefüllt werden. Die Diskussionen um eine Unternehmenskultur (MERKENS/SCHMIDT/DÜRR 1990; DÜRR 1989; DÜRR u.a. 1989) greifen diese Bedingun-

gen indirekt auf: Bildung wird privatisiert und parzelliert, die Bürokratien der Unternehmen nutzen sie partikularistisch, ohne öffentliche Kontrolle und keinesfalls effektiv und rational, dafür aber international. Es scheint für den Weiterbildungsbereich gerade jetzt notwendig zu sein, darüber nachzudenken, wieviel an Bildung auf Vorrat organisiert werden muß, um zukünftige berufliche/betriebliche Aufgaben zu erfüllen. (Bei vielen großen Unternehmen beklagen nicht nur die Unternehmensberater, daß diese nicht rechtzeitig in die Zukunft investiert haben.)

Zur Zeit kursieren verschiedene Bilder bezüglich der Verschiebungen in der Weiterbildung:

1. *Bild*: Die starke Segmentierung der Weiterbildung und Abtrennung der beruflichen Weiterbildung erschwert eine Diskussion zwischen ihren einzelnen Bereichen, wodurch sich eine Entfachlichung der beruflichen Bildung abzeichnet (vgl. ARNOLD 1996a). Gleichzeitig nehmen aber paradoxerweise die Verwertungsmöglichkeiten für den einzelnen ab, da die Teilnehmer mit ihren Marktinteressen außen vor bleiben und nur als Handelnde im Betrieb gesehen werden. Wenn schon der Markt herrscht, dann dürfen die Marktchancen der Teilnehmer durch eine Engführung der betrieblichen Weiterbildung nicht begrenzt werden (das Dominanzbild).

2. *Bild*: Durch die Segmentierung der Weiterbildung steigt die partielle Effizienz, und durch die vielfältigen Finanzierungssysteme und -modelle können alle Anforderungen an Erwachsenenbildung und Weiterbildung gesichert werden. Dies gelingt allerdings nicht, wenn die neue, vereinfachte Ideologie des Marktes – die selten so kurzfristig vertreten wurde wie zur Zeit – der öffentlichen Weiterbildung keinen Raum mehr läßt (das Differenzierungsbild).

3. *Bild*: Demokratie hat gegenüber dem Marktbezug gegenwärtig nur einen geringen Begründungswert. In den neuen Bundesländern wird auch wenig mit diesem Begriff verbunden. Altes Denken – auch die ehemaligen Feindbilder des Kapitalismus – kann sich so gesamtdeutsch verantwortet im Neuen konservieren und wird seine Wirkung zeigen (das Ökonomismusbild).

2. *Die inhaltlichen Schwerpunkte der beruflichen Weiterbildung und die darin enthaltene Aufforderung, über allgemeine Bildung neu nachzudenken*

Die Dominanz der beruflichen Weiterbildung, die sich in den alten Bundesländern durchgesetzt hat (siehe auch DEUTSCHER BUNDESTAG 1990), entspricht weitgehend dem DDR-Bildungssystem, bei dem die politische Schulung als

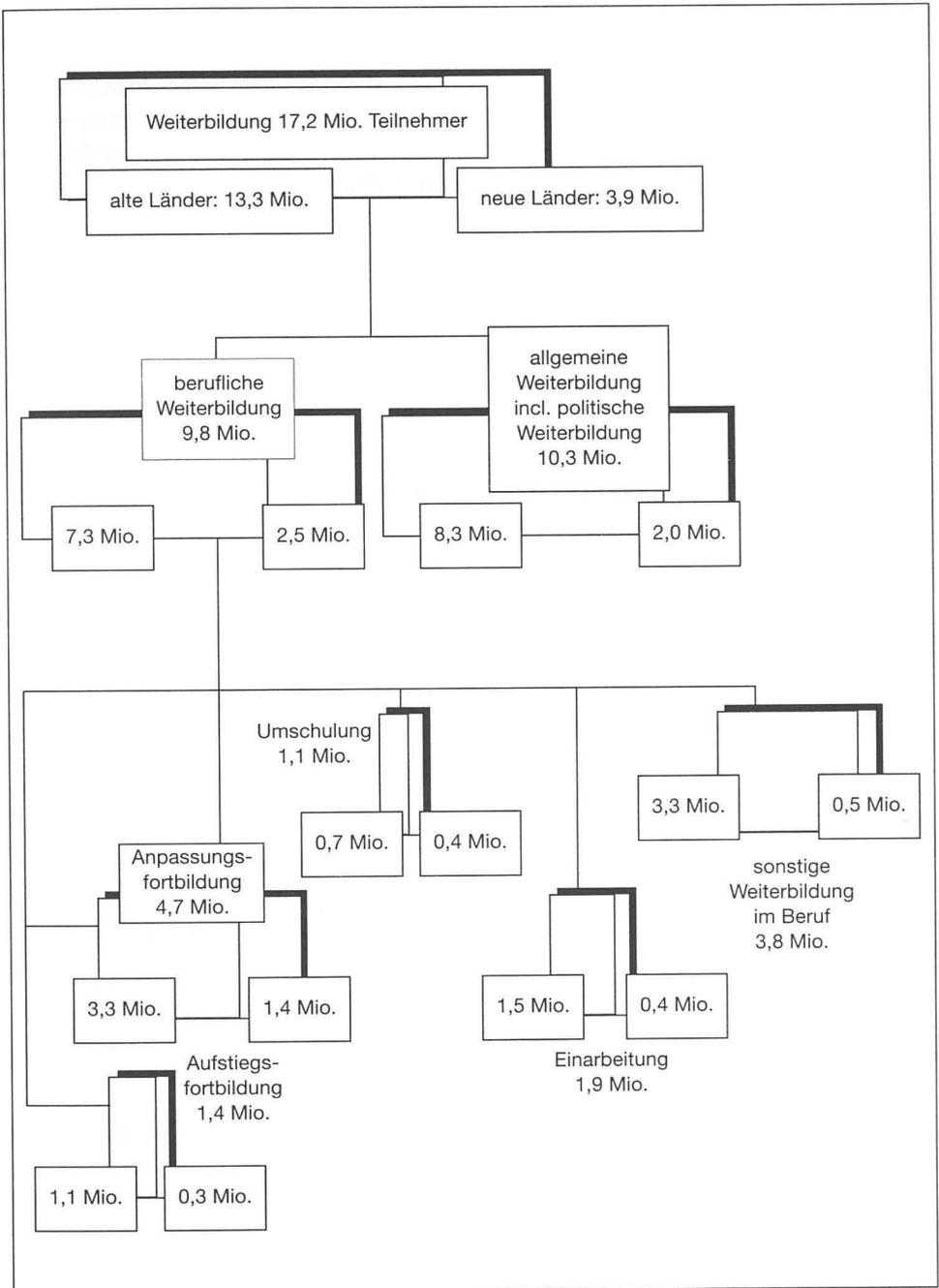


Abb. 2: Quantitäten in der Weiterbildung im Jahre 1991 auf der Basis der prozentualen Teilnehmerzahlen aus dem BSW 1991 (ALT/SAUTER/TILLMANN 1993, S. 114)

wichtige Funktion hinzukam. Was allgemeine Weiterbildung jenseits des Zweiten Bildungsweges sein könnte, ist neu zu erkunden.

In den alten Bundesländern finden wir ein gleich großes Interesse an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, das belegen die Teilnehmerzahlen (vgl. ALT/SAUTER/TILLMANN 1993, S. 114). Schaut man sich nun genauer die berufliche Weiterbildung an, dann überwiegen nach Teilnehmerfällen und Volumen die Anpassungsfortbildung und die sonstige Weiterbildung.

Nach Themenbereichen überwiegt die kaufmännische gegenüber der gewerblich-technischen Bildung. Auffällig ist, daß bei einer Ausdifferenzierung der Themen der Bereich Pädagogik/Psychologie an erster Stelle steht, gefolgt von kaufmännischer Weiterbildung, die wiederum mit Personalwesen, Verkauf etc. sozialpsychologisch-pädagogische Themen integriert. Erst dann folgt die EDV-Anwendung, die zwar berufsspezifisch, inzwischen aber universell notwendig ist. In den neuen Bundesländern überwiegt noch die kaufmännische Bildung gegenüber der Pädagogik, dies hat aber mit den Systemangleichungen zu tun. An zweiter Stelle liegt auch in den neuen Bundesländern bereits der Block Pädagogik, Erziehung, Psychologie. Im Ost-West-Vergleich sind wegen der geringeren Fallzahlen die Differenzierungsmöglichkeiten noch stärker eingeschränkt. Dennoch werden bereits beim Vergleich der vier am häufigsten besuchten Themengebiete Unterschiede deutlich.

in den alten Bundesländern		in den neuen Bundesländern	
Erziehung, Pädagogik, Psychologie, Medizin	16 %	kaufmännische Weiterbildung	14 %
EDV kaufmännisch	12 %	Erziehung, Pädagogik, Psychologie, Medizin	11 %
kaufmännische Weiterbildung	9 %*	gewerblich-technische Weiterbildung	8 %*
EDV-Programmierung	7 %*	Rechts- und Steuerfragen	7 %*

* Basis: 40-99 Fälle

Abb. 3: Vier Themengebiete der Weiterbildung im Ost-West-Vergleich
(BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG ... 1993, S. 267)

Schon bei diesen groben Themenübersichten kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, daß neben der Einarbeitung an neuen Maschinen und dem Erwerb eines neuen Berufes in der Umschulung die berufliche Weiterbildung sich auf neue, universelle, also allgemeine Inhalte bezieht, die weniger berufsspezifischen Qualifizierungscharakter als allgemeinbildende Funktion haben. Dabei zählen EDV-Nutzung als neue und Sprachen als klassische allgemeine Bildungsinhalte. Daneben werden aber allgemeine Qualifikationen nachgefragt (ich benutze hier bewußt den Begriff Qualifikation), die nicht neue berufliche Profile oder Spezialisierungen bereithalten, sondern pädagogisches, sozialpsy-

chologisches Wissen umfassen, das, um in der diesbezüglichen Terminologie zu bleiben, einen Komplex von extrafunktionalen Qualifikationen beschreibt. Es geht um menschliche Verhaltens- oder Handlungspotentiale. Mit dieser Schwerpunktsetzung wird ein bestimmtes Weiterbildungsinteresse besonders von betrieblicher Seite her deutlich, das auf die Verbesserung der Arbeitsstrukturen, der Kooperationsformen, der Abstimmungsprozesse, auf ein Freisetzen von Veränderungspotentialen im Kleinkosmos Betrieb abzielt. Das Organisationslernen und die Funktionsfähigkeit des Betriebes sollen durch Weiterbildung verbessert oder aufrechterhalten werden. Dabei wendet sich diese Weiterbildung in der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung in überproportionalem Maße an Führungskräfte auf verschiedenen Hierarchieebenen (vgl. SCHÖNFELD/STÖBE 1995, S. 21). Nur in einem Viertel der Betriebe gibt es Angebote für sogenannte einfache Angestellte (vgl. ebd., S. 23). Auch die nichtbetriebsinternen freien Bildungsträger, die sich als Dienstleister für die Unternehmen verstehen, folgen offensichtlich diesem Trend. Dies wird noch verstärkt durch die Aufgaben, die sich jenseits des Weiterbildungsbereichs auftun. Beratungsanforderungen im Bereich Organisationsentwicklung, Management und Personalentwicklung dominieren hier, wenn auch Technologieberatung an erster Stelle steht. Die anderen genannten Bereiche verweisen auf betriebsbezogene Handlungskonzepte, die weniger wissens- als personenbezogen sind (vgl. ebd., S. 74). Untersuchungen bei 1.500 Unternehmen – allerdings aus den alten Bundesländern – belegen, daß es neben der hochplazierten EDV und dem niedrigplazierten Spezialwissen Inhalte gibt, die auf Angebote verweisen, die wiederum Fragen der Arbeitsorganisation, der Zusammenarbeit oder der Verkaufsschulung umfassen, wo ebenfalls kommunikative und andere pädagogische/sozialpsychologische Interventionen erlernt werden. Eine Studie von MAISBERGER (1993) sieht in Zukunft diesen Trend noch verstärkt: Persönlichkeitstraining und Managementtraining bekommen danach eine höhere Bedeutung. Aktuelle empirische Studien, die sich auf externe Weiterbildungsanbieter für Betriebe beziehen, ermitteln für 1993 im Ost-West-Vergleich folgende Themen:

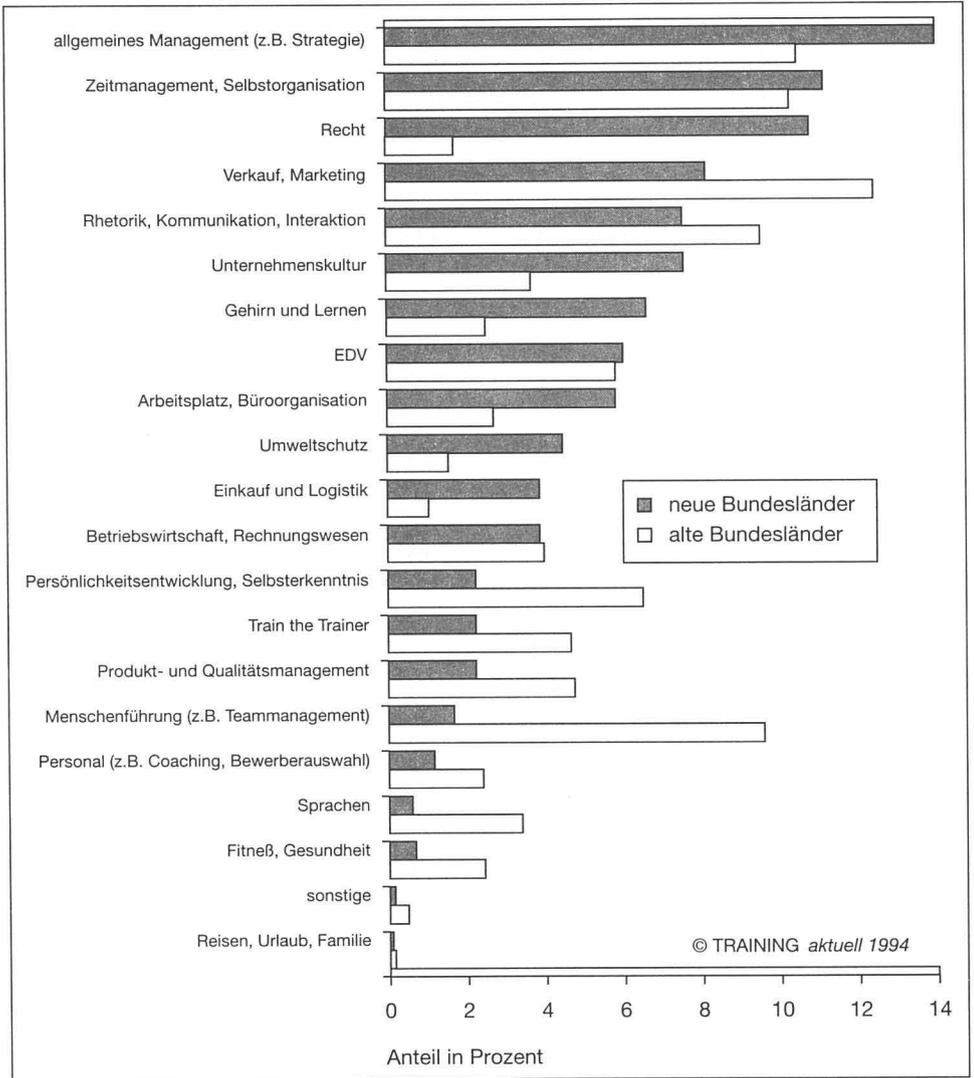


Abb. 4: Ost-West-Vergleich der Seminarthemen 1993
(SEIPEL 1994, S. 29)

Als Themen der Zukunft werden genannt:

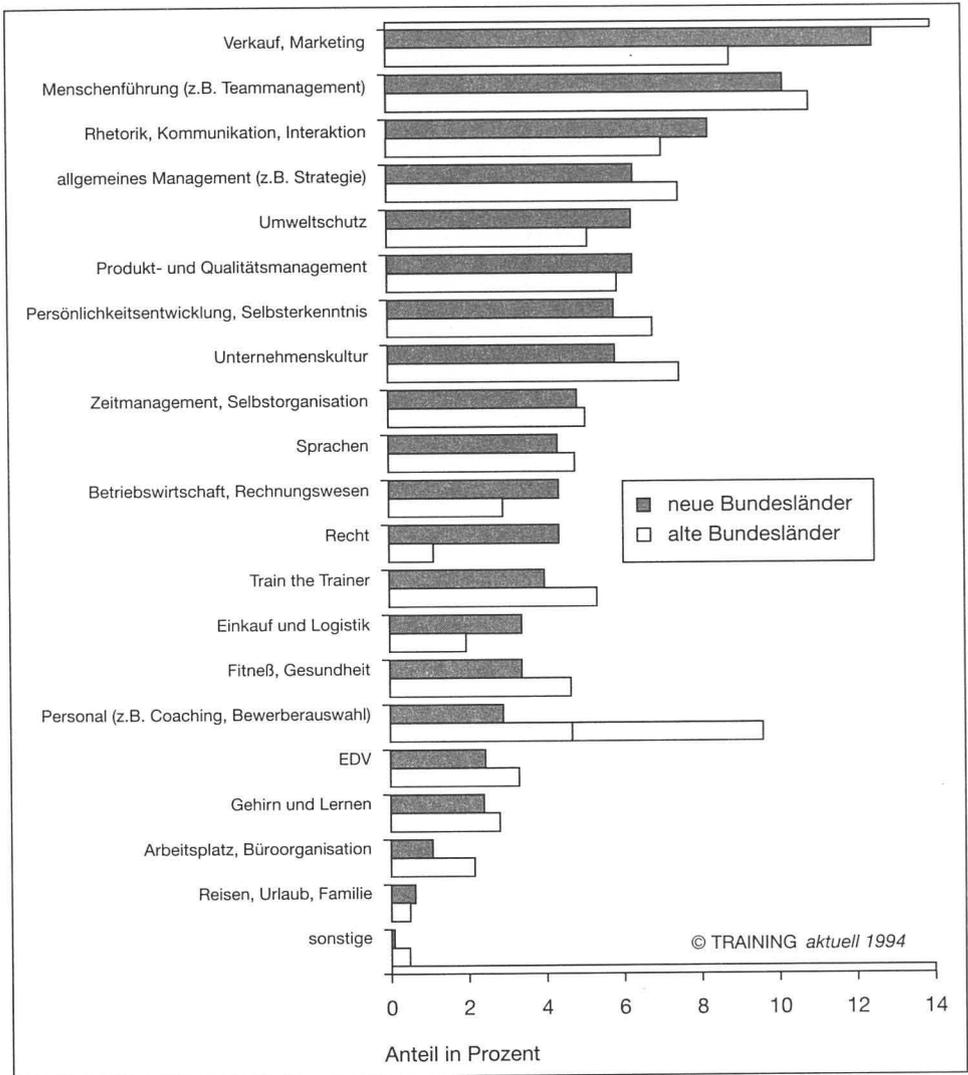


Abb. 5: Ost-West-Vergleich der Seminarthemen der Zukunft (SEIPEL 1994, S. 30)

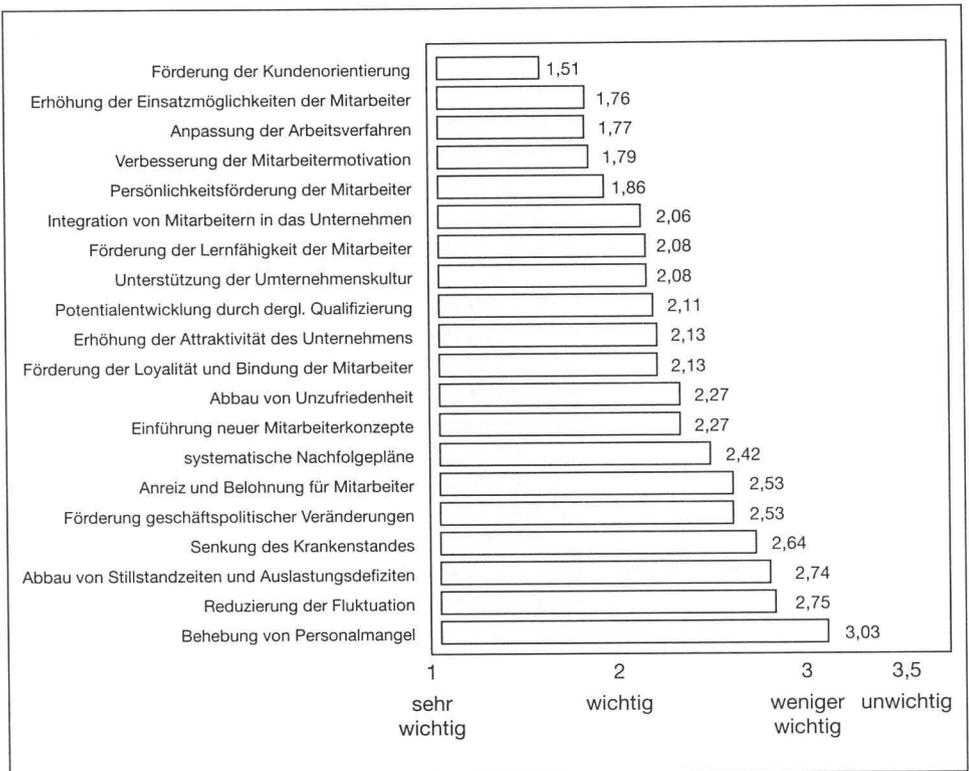


Abb. 6: Ziele betrieblicher Weiterbildung
(PAWLOWSKY 1996, S. 36)

SEIPEL hat eine Anzeigenanalyse von Weiterbildungsinstituten in Tageszeitungen für die Jahre 1991 bis 1993 vorgenommen (SEIPEL 1894, S. 63), die diesen Trend bestätigt. Dabei hat besonders der Themenbereich Persönlichkeitsentwicklung/Selbsterkenntnis steigenden Anteil (ebd., S. 68). SEIPEL interpretiert diese Profilierung der angebotenen Themen als ein Zusammenspiel von nachgefragten Interessen durch die Betriebe, ihrer wirtschaftlichen Situation und Annahmen der Weiterbildungsinstitutionen. Insgesamt ist auffällig, daß für diese Themen die Kursdauer reduziert wird. FAULSTICH bestätigt mit seiner Untersuchung diese Entwicklung. Er betont, daß „der Erwerb von Sozialkompetenz und Teamfähigkeit besonders im Blick ist“ (FAULSTICH/LINDECKE 1994, S. 36). Auch seine Untersuchung bestätigt Inhalte wie Führung und Motivation, Personal- und Organisationsentwicklung.

PAWLOWSKY stellt ebenfalls als Folge der Absatzprobleme auf dem Markt die Verkäuferschulung als einen wesentlichen Schwerpunkt dar, dann die Erhöhung der Mobilität der Mitarbeiter, um sie an vielen Stellen im Betrieb einsetzen zu können, die Verbesserung der Motivation und die Persönlichkeitsförde-

rung. Er sieht die Anforderungen darin, Anpassungsleistungen zu erbringen, wobei er als Sozialökonom im Unterschied zu Pädagogen darauf hinweist, daß es unklar ist, wie die Mitarbeiter diese Weiterbildungsziele interpretieren (vgl. PAWLOWSKY 1996, S. 35ff).

Alle diese Untersuchungen halten sich zurück, wenn es darum geht herauszuarbeiten, wie es zu dieser Schwerpunktbildung kommt, was man von diesen Angeboten erwartet und warum man sie für erstrebenswert hält. Beeindruckend daran ist weniger, daß dieser Angebotstypus, der sich um Sozialkompetenz, Organisationshandeln und Personalentwicklung bemüht, sich in dieser Weise ausdehnt und eine solche Dominanz erfährt – dies zeigt den hohen Bedarf –, als vielmehr der Glaube, daß dies alles von der Weiterbildung in einer „Kurzzeitpädagogik“ zu leisten sei. Man könnte die Sorge haben, daß sich eine Weiterbildung, die dies verspricht, langfristig diskreditiert. Oder geht es nur um eine Vielfalt an Imageschulungen? Auch in den Konzepten „Arbeiten und Lernen“ wird der Sozialkompetenz eine große Bedeutung beigemessen (vgl. SEVERING 1994).

Man kann sich insgesamt nicht dem Eindruck entziehen, daß die berufliche Weiterbildung in großen Teilen ihrer inhaltlichen Arbeit soziale, interaktive Kompetenzen und Handlungsregularien zu vermitteln hat, die im Verkauf, in der Dienstleistung oder für organisationsinternes Handeln nachgefragt werden.

Diese Angebote folgen einer Kurzzeitpädagogik, d.h., sie überschreiten selten eine Woche; ob Wiederholungen oder Aufbaukurse geplant waren oder durchgeführt wurden, läßt sich aus den Studien nicht ersehen. Berufliche Weiterbildung stellt sich so gesehen weniger als fachimmanente Qualifizierung dar, sondern in einem wesentlichen Schwerpunkt als Organisationslernen zur Abfederung einer Vision von Unternehmenskultur, die es entweder noch nicht gibt oder die vervollkommenet werden soll. Störungen im Ablauf des Betriebes, die dysfunktionalen Charakter haben, sollen also ausgebessert, aufgeklärt oder besser verstanden werden. Hier verspricht man sich Hilfe von pädagogischem und psychologischem Wissen. In welche Richtung die Angebotsbearbeitung geht, bleibt, wie gesagt, undurchsichtig. Auf jeden Fall sind das „Berufliche“ an der beruflichen Weiterbildung offensichtlich vor allem das Organisatorische, die Kooperationsbedingungen, das Zusammenspiel der Menschen untereinander.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird diese Entwicklung zur Pädagogisierung und Psychologisierung der Verkehrsformen im beruflichen Alltag bei gleichzeitigem Druck durch die Rationalisierungsmaßnahmen und die steigende Arbeitslosigkeit auch bei gut fluktuierenden Betrieben und Dienstleistungen bisher zu wenig beachtet (vgl. allenfalls NITTEL 1996; ARNOLD 1996b).

3. Drei Stufenfolgen der Pädagogisierung

Im folgenden möchte ich drei Stufen im Pädagogisierungsprozeß unterscheiden:

- 1) Die betriebliche oder betriebsbezogene Weiterbildung wird auf erwachsenepädagogischen Standard gebracht werden, und da das im Trend liegt, wollen alle daran beteiligt sein (*Modernitätsschub betrifft: professionelles Planungshandeln*).
- 2) Betriebliche Strukturen insgesamt werden pädagogisiert, für jedes Handeln wird der Lerngedanke betont, Weiterbildung übernimmt auch organisationsinterne Beratungsaufgaben (*Modernitätsschub betrifft: das Organisationshandeln*).
- 3) Die Pädagogisierung führt zu einer neuen Diskussion der „allgemeinen“ beruflichen Weiterbildung für Betriebe und Dienstleistungen, dazu nutzt man die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen (*Modernisierungsschub betrifft: berufsbildende Inhalte*).

Zu 1) Pädagogisierung zur Sicherung erwachsenepädagogisch fundierten Planungshandelns.

Aus der Ablehnung jeder Planung und Reflexion für die berufliche Weiterbildung, die davon ausging, daß jedes Fach für sich selbst spricht, ist die Arbeit mit erwachsenepädagogischen Verfahren, d.h. die Integration von Bedarf- und Bedürfniserhebungsstrategien, von Planungsverfahren, von offenen Lernmethoden, geworden. Die betriebliche Weiterbildung wurde zum „Trendsetter“ der erwachsenepädagogischen Diskussion, zumindest was die Veröffentlichungen, die Einführung einer neuen Begrifflichkeit und die zugewiesenen Mittel für Modellvorhaben betrifft. Weiterbildung wird dabei meistens im Kontext betrieblicher Organisationsinteressen, seltener aus der individuellen Perspektive der Lernenden diskutiert. Diese sind nur in Statistiken ihrer Beteiligung präsent. Auch die ganzheitlichen Ansätze meinen damit vorrangig nicht das Individuum an sich, sondern die Verwertungszusammenhänge, in denen es gebraucht wird. Eine relative Autonomie der Weiterbildung kann sich aufgrund der Verwertungszusammenhänge schwerlich einstellen. Es wäre aber ein Irrtum, bei der Konzeption der betrieblichen Weiterbildung in der Regel eine höhere Effizienz und Rationalität zu unterstellen. Sie folgt Alltäglichkeiten, um Mitarbeiter, die man entbehren kann, loszuwerden, um Mitarbeiter zu belohnen, um ein Weiterbildungsbudget zu erhalten (vgl. PAWLOWSKY 1996). Dieses integrative Moment wird auch daran deutlich, daß sich Betriebswirtschaftler erwachsenepädagogische Fragestellungen und Planungsinstrumentarien aneignen und sie in die Sozialökonomie integrieren. Wenn man in der allgemeinen erwachsenepädagogischen Literatur zu Hause ist, kann man nur erfreut sein über die große

Ähnlichkeit der Vorgehensweisen und der Problemlagen. Nur vermeintliche Prestigelagen und fehlende Professionalität verhindern hier Verständigungen. Ein Vorteil des Denkens im Kontext der Betriebswirtschaft ist allerdings bereits jetzt zu beobachten, und der liegt in der empirischen Orientierung.

Zu 2) Lernende Organisationen, Pädagogik zur Verbesserung der Arbeits- und Interaktionsstrukturen.

In diesem Kontext spielt besonders die Diskussion um die Unternehmenskultur eine große Rolle. ARNOLD unterscheidet bei seiner Rezeption deutlich zwischen einem deskriptiven erwachsenenpädagogischen Zugang und einer normativen Diskussion dieses Anspruchs. In der Tendenz weisen die neuen Anforderungen auf die Betonung von Selbständigkeit, Autonomie und Kreativität hin. Der Stil der Kooperation, das Miteinandergehen wird als wesentlicher Faktor qualitativ hochwertiger Arbeit gesehen. Normative Vorstellungen von Unternehmenskultur spannen den Bogen allerdings weiter, sie zielen darauf ab, Integration und Wertorientierung aller Mitarbeiter zu steuern. Auch wenn man dieses positiv sehen mag, kann es nicht gelingen, wenn ständig mit Arbeitslosigkeit gerechnet werden muß und sich keine soziale Konsensentwicklung abzeichnet. Im betriebswirtschaftlichen Handeln nehmen diese Ansätze einen ausgewiesenen Platz ein. Wenn erwachsenenpädagogisches, betriebspädagogisches Handeln sich hier normativ verankern würde, dementierte es, wie Arnold zu Recht betont, eine pädagogische Ethik (ARNOLD 1991, S. 41), und eine Theorie betrieblicher Weiterbildung fundierte sich – um es deutlich zu sagen – in betrieblicher Tagesideologie (ebd.). Separiert sich dann eine Unternehmenskultur von der gesellschaftlichen Kultur?

Viel wichtiger scheint mir aber für eine differenziertere Perspektive die Anforderung an den Betrieb als lernende Organisation (vgl. H. GEISLER 1994) zu sein. Vordergründig sind die Verkäuferschulungen eine Antwort auf sinkende Absatzchancen, sie zielen nicht unbedingt auf bessere Kundenberatung. Andere Begründungen für die Pädagogisierung sind die Qualifikationen der Mitarbeiter, Kreativität und Eigeninitiative spielen für Produktverbesserung und Produktveränderung eine Rolle. Versäumnisse eines nicht-planenden Vorausdenkens werden sichtbar, Weiterbildung und Personalentwicklungsberatung werden genutzt, um die Weichen neu zu stellen. Befragungen verdeutlichen, daß Weiterbildungsabteilungen zunehmend „Bedeutung als betriebsinterne Beratungsinstanzen“ gewinnen (KUWAN/WASCHBÜSCH 1995, S. 40). Das Fehlen einer langfristigen Perspektive und das Interesse an schneller Gewinnmaximierung beruhen auch darauf, daß wir nicht mehr freie Unternehmer haben, sondern angestellte Manager auf Zeit, mit allen Folgen für ihre Arbeitshaltungen. Probleme werden vorrangig an die Mitarbeiter weitergegeben, neue, effektivere Kontroll- oder Rationalisierungssysteme sollen die Arbeitslust steigern. Pädagogisierung des Organisationshandelns würde dann ganzheitliche Vernutzung

des Humankapitals bedeuten (ich verweise hier auch auf HARNEY 1990). Genau so kann man aber auch andererseits unterstellen – und dies ist eine häufig vertretene Unternehmerposition –, die Mitarbeiter seien im Zuge der Individualisierung egoistisch geworden, sie hätten die Bedeutung von Zusammenarbeit und Leistungsverhalten, das Interesse an der Arbeitstätigkeit verloren, so daß daraus sukzessiv eine Vernachlässigung der Arbeitsanforderungen erwachsen ist. Die Kundenorientierung, die ja auch in diese Pädagogisierungsstrategie fällt, scheint mir schon beim bloßen Ansehen der Dienstleistungen notwendig zu sein. Jeder weiß, daß die Dienstleistung sowohl im Sozialverhalten als auch im Fachlichen eine Verbesserung vertragen kann. Eine wiederum andere Erklärung scheint mir aber dem grundlegenden Problem am nächsten zu kommen:

In Zukunft werden Kreativität und Aktivität aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gebraucht, um sich auf das Verschwinden alter Produkte, Absatzmärkte und Nachfragen einzustellen und den ökologischen Anforderungen zu entsprechen oder sie für eine neue ökonomische Orientierung zu nutzen. Dafür sind der ganze Einsatz und eine umfassende Identifikationsfähigkeit der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im und mit dem Unternehmen nötig. Es wird bei allen von mir unterschiedenen Anlässen für die durchgängig zu beobachtenden Pädagogisierungsstrategien von Bedeutung sein, inwieweit die wissenschaftliche Öffentlichkeit, also hier die Pädagogik, sich nur der Wirtschaft andient und mit im Strom der Zeit schwimmt oder ihren neutralen, differenzierenden Blick auf die Verhältnisse wahren kann und bildungstheoretisch darauf antwortet.

FRIEBEL und WINTER haben mit ihrer Untersuchung festgestellt, daß Weiterbildung zwar in den Konzernen in der oben beschriebenen Weise wirkt, aber natürlich auch auf Strukturkonservatismus stößt. Bildungsarbeit steht dann vor der Problematik, die betriebsinterne Kommunikation kooperativer, kompromißbereiter und konsensualer zu regulieren. „Doch was passiert, wenn die alte Hierarchiestruktur starr bleibt, sich nicht diesen innovativen Regelungsstrukturen öffnet?“ (FRIEBEL/WINTER 1995, S. 240) Einfache Antworten wird es nicht geben, ohne ausreichende empirische Untersuchungen wird die Vielfalt der Entwicklungen nicht sichtbar.

Ein anderer Aspekt: In einer Zeit, als die Ideologiekritik das Denken bestimmte, hätte mehr Empirie gutgetan; heute wünscht man sich manchmal weniger Naivität im Umgang mit ökonomischer Macht. Was in den siebziger Jahren als Pädagogisierung diskreditiert wurde, hat nichts mehr mit den jetzigen Ausmaßen zu tun. Damals ging es um schlichte Verberuflichung, um Professionalisierung im Interesse der Teilnehmer. Wohin es heute geht, fragt niemand mehr. Die letzten 15 Jahre haben eine sukzessive Entmachtung der Politik (damit aber hoffentlich nicht der Demokratie) gebracht. Sogenannte Konservative vermitteln hier zur Zeit mehr Weitblick als diejenigen, die einst die Kritikfähigkeit gepachtet hatten. Nutzen wir also so vorurteilsfrei und so selbstkritisch wie möglich unsere noch vorhandene wissenschaftliche Autonomie, und lassen

wir uns nicht als Ware einkaufen. Dies nützt letztlich der ökonomischen Entwicklung und der Demokratie, und das heißt, dem öffentlichen Diskurs.

Zu 3) Pädagogik als Inhalt

Die Schlüsselqualifikationsdebatte aus den siebziger Jahren wollte für die Weiterbildung Wege aufzeigen, wie ein Qualifikationserhalt oder besser: die Umlernfähigkeit im Erwachsenenalter erhalten werden könnte. Dieselbe Diskussion ist Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre wieder in der Berufspädagogik aufgenommen worden, nur haben sich unterderhand die Schwerpunkte in der Akzentsetzung verschoben (z.B. REETZ/REITMANN 1990; RUMMLER 1991). Nicht mehr die instrumentelle, kognitive Handlungsfähigkeit, das Aufbessern veralteter Wissensbestände im beruflichen/fachlichen Bereich erhalten besondere Aufmerksamkeit, sondern die Sozialkompetenz. Gerade für die berufliche Ausbildung wurde die Persönlichkeitsentwicklung mit der Entwicklung von Sozialkompetenz verbunden. Die Sozialkompetenz scheint es nun aber gerade auch zu sein, die die berufliche Weiterbildung in dem von mir referierten dominanten Sinne beschäftigt. Nicht nur das Management, sondern auch die Unternehmensberater, die hier Hilfen versprechen, setzen darauf. Andererseits findet man lange Listen mit Eigenschaften, die eine Persönlichkeitsentwicklung erbringen sollen. Nach mühsamem Suchen fand ich eine Beschreibung, die meines Erachtens wenigstens plastisch ist und nicht sofort als Phraseologie abgelehnt wird, sondern noch bildungstheoretisch vernetzt erscheint:

„Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Handelns für andere Menschen zu bedenken und für das Handeln leitend werden zu lassen. Es soll dabei berücksichtigt werden, daß im Prinzip jeder Mensch von den Folgen des Handelns betroffen werden kann, sowohl nahe- als auch fernstehende Personen. Sozial kompetent sein heißt, das eigene Handeln auf gemeinschaftliche Ziele hin, auf gesellschaftliche Verpflichtungen und in bezug auf eine Gemeinschaftsverantwortung hin zu orientieren und wirksam werden zu lassen“ (KRÜGER 1993, S. 187).

Aus der Diskussion um die Unternehmenskultur übernimmt KRÜGER dabei auch Anforderungen im betrieblichen Kontext wie Existenzsicherung der Mitarbeiter und Humanisierung der Arbeit. Für die berufliche Weiterbildung wird besonders für die neuen Länder als Anschluß an die Schlüsselqualifikationsdebatte diese Kompetenzdiskussion neu geführt (WEINBERG 1996; ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM 1995). ERPENBECK betont bei seinem Versuch, die Begrifflichkeit auseinanderzuhalten – von Trennschärfe kann keine Rede sein –, daß die soziale Kompetenz in Zukunft mehr gefragt ist und alles von der Persönlichkeit abhängt (vgl. ERPENBECK 1996, S. 13). Der Subjektbegriff wird hier zum Teil auch auf die Gruppe erweitert, und schon baut man sich Brücken auf zum Thema „Lernende Organisation“. Die Kritik von K.-H. GEISLER (1988), der die Schlüsselqualifikationsdebatte mit ihrer impliziten Forderung nach der fungiblen Per-

sönlichkeit für eine Entqualifizierungsdebatte hält, kann meiner Ansicht nach inzwischen kaum widerlegt werden. Eher hat sich in der Orientierung auf die Sozialkompetenz diese Entwicklung verstärkt. So beschreibt ERPENBECK denn auch treffsicher den Kompetenzbegriff als einen Dispositionsbegriff und im Unterschied dazu den Qualifikationsbegriff als einen Positions­begriff (ERPENBECK 1996, S. 10). Im Kompetenzbegriff sind die Fähigkeiten aufgehoben, die nicht als Qualifikation erworben wurden, sondern einen längeren individuellen Entwicklungsweg hinter sich haben. Genau aber hier scheint es einen Bedarf zu geben. Schlüsselqualifikationen im klassischen Sinne von MERTENS (1974) bedürfen, um sich entwickeln zu können, der fachlichen Anbindung, soziale Kompetenzen bedürfen der Einsicht und ethischen Verankerung. Sie haben es aber schwer, sich gegen eine von vielen als anders erlebte Wirklichkeit Geltung zu verschaffen.

Gibt es eine erziehungswissenschaftliche, erwachsenenpädagogische Perspektive für diese Entwicklung? Das Anwachsen der beruflichen Weiterbildung verweist auf einen neuen Typus von allgemeiner Bildung, der sich im weitesten Sinne mit der Regulierung menschlicher Kommunikation beschäftigt. Es geht um Verständigungsdiskurse für eine gemeinsame Ziel- und Entscheidungsfindung mit der latenten Intention, konforme Verhaltensstrukturen zu erringen, die gleichzeitig offener und demokratischer erscheinen. Man kann aber nicht einerseits den sogenannten gesunden Egoismus akzeptieren und Kompetenz in sozialer Manipulation (Verkaufstraining z.B. über NLP-Konzepte mit *pacing and leading*) trainieren und andererseits Teamgeist, soziale Verantwortung und Dienstleistung für den Kunden fordern. Angereichert wird diese Diskussion noch dadurch, daß man sich von einer solchen Orientierung in der Weiterbildung auch Kreativität und Innovationsfreude wünscht. Die Schlüsselqualifikationsdiskussion und die Pädagogisierung betrieblicher Strukturen führen so nicht zu langfristig neuen Qualifikationsprofilen, sondern müßten mit der gegenwärtigen Wendung in eine neue Wertediskussion steuern. Andernfalls verkommt Qualifikation zu einem Training von Sozialtechniken, das langfristig die angestrebten Wirkungen verfehlen wird. Sozialtechniken ersetzen nicht Wissen und fehlende Soziallibität. Sie erzeugen künstliche, unechte, isolierende Beziehungen. Auch kann man in Anbetracht dieser Kurzzeitpädagogik nicht erwarten, daß sozialpsychologisches Wissen und gruppensdynamische Konzepte, daß Therapieansätze, die ihrem Ursprung entfremdet werden, oder gar moderne Esoterik („Erkenne deine Mitarbeiter“) wirklich zu einem veränderten Verhalten führen. Für die neuen Bundesländer wurde in mehreren Veröffentlichungen ein besonders hoher Bedarf an Sozialkompetenz konstatiert, was dann von ERPENBECK als eine „Therapeutik ohne Therapie“ beschrieben wird (ERPENBECK/WEINBERG 1993). Es geht ihm um „Veränderungen systemabhängiger Persönlichkeitsakzentuierungen“ (ebd., S. 98.) In den neuen Ländern wird die Sozialkompetenz sowohl als Überlebensstrategie für das Millionenheer der

Arbeitslosen als auch für das Management auf allen Hierarchieebenen gesehen – und wer ist heute nicht sein eigener Manager?

Aber auch dann bleibt für die berufliche Weiterbildung die Frage, ob wir unser Image pflegen oder uns selber inhaltlich entwickeln wollen. Erwartet wird offensichtlich überall erst einmal die Imagepflege, aber andererseits beklagt man das Fehlen von Substanz. Ich beobachte dagegen, wer mit dem Aufpolieren seines Images, mit seinem selbstbewußten Auftreten, mit seinen Durchsetzungsstrategien beschäftigt ist, kann nicht gleichzeitig sinnvoll oder gar kundenorientiert arbeiten und wirkliche Dienstleistung erbringen. Mir scheinen hier widersprüchliche Interessen sogar firmenintern zu konkurrieren.

4. Erwachsenenpädagogische Nachbemerkungen

Worauf soll sich eine erwachsenenpädagogische Begleitung dieser zu beobachtenden Entwicklung ausrichten: Soll sie das Image trainieren oder auf Wissen Wert legen?

Wo das Subjekt in seiner Reflexions- und Lernfähigkeit, in seiner Widerständigkeit, in seinem Bedürfnis nach Freiheit und Selbstachtung (vgl. MEUELER 1993), in seinem Eigensinn, seiner Dialogfähigkeit und seiner sozialen Verantwortung keinen Raum hat und nicht gefragt ist, wird *am Konzept des funktionalen Menschen gebastelt* (siehe dazu z.B. Videolehrmaterial WEISS/REBEL 1993). Nun soll er auch noch funktional eigenständig sein. Das heißt, der Eigensinn soll funktional werden. Vor unserem kulturellen Hintergrund stehen die großen Betriebe also offensichtlich vor der Herausforderung, eine allgemeine Bildung anzubieten, die die Innovationskraft stärkt und die Kooperationsfähigkeit erhöht, damit das Konkurrenzprinzip seine destruktiven Potentiale nicht gegen die momentane Produktion und zukünftige Anforderungen richtet. Hier gibt es unterschiedliche Interessen. Die Erwachsenenpädagogen sind dabei genötigt, ihre ethische Verantwortung auf Subjektorientierung zu setzen, sonst verlassen sie den Boden, von dem aus sie einen Beitrag leisten können.

Nun kann man sich an vielem beteiligen, man fühlt sich für alles andere nicht verantwortlich und zuständig, sondern richtet sich eben nur auf die Nachfrage, den Markt ein. Die Suche nach einer neuen allgemeinen Verbindlichkeit führt bei uns heute zu dieser Mixtur aus beruflichen Bildungs- und Beratungskonzepten, die etwas kurieren sollen, was aber die Folge bisheriger gesellschaftlicher und ökonomischer Optionen ist, an die in neuer Festigkeit und mit umfassenderen Ansprüchen geglaubt wird.

In öffentlichen Diskussionen wird im Wiederbeleben alter Tugenden eine Grundlage für die vermißte Sozialkompetenz gesucht; dies wird nicht gelingen. Auf der gesellschaftlichen Ebene bekommt der Kommunitarismus – aus den USA importiert –, der sich über die vorfindlichen Lebensmilieus entwickeln

könnte, seit geraumer Zeit eine gewisse Resonanz. Mit Bezug auf die Weiterbildung verweist FUKUYAMA (1995) in seinem Systemvergleich darauf, daß keine Ökonomie ohne gesellschaftliche Soziabilität existieren kann und daß eine Soziabilität dann hinderlich wird, wenn sie zu alleiniger Besitzstandswahrung von Partialgruppen dient. Insgesamt hält er eine Gesellschaft mit geteilten moralischen Werten für wirtschaftlich effizienter als individualistisch ausgerichtete Gesellschaften (vgl. ebd., S. 191). Wechselseitiges Vertrauen, spontane Soziabilität, wechselseitige Loyalität, das Erreichen von Anerkennung sind für ihn immaterielle Werte, die eine gute Entwicklung der Ökonomie sichern. Nur: Woher soll man diese Werte nehmen? Die Wertebegriffe des alten Konservatismus und des Kommunismus sind verbraucht und abgearbeitet, die Negativfolgen sind gerade in Deutschland jeweils historisch ausgelebt worden und werden es noch.

Ich möchte einem neuen Diskurs zur Demokratie eine neue Chance geben, einer Demokratie, die sich nicht als Verteilungsinstitution sieht, nicht als Laissez-faire-Institution, die freie Bahn dem Mächtigen sichert, sondern die Leistungsfähigkeit, Menschenwürde, Achtung vor dem einzelnen und Soziabilität in ein neues Verhältnis setzt: Warum muß man die, die weniger leisten können, mißachten und schlecht behandeln, warum muß man die, die an hervorragender Stelle stehen, diskreditieren? Warum ist Autorität nur mit Zynismus und herabsetzenden oder manipulativen Verkehrsformen denkbar, warum kann sich Soziabilität nicht mit aller Konfliktfähigkeit auf eine gemeinsame Aufgabe einrichten? Ich gehe davon aus, daß demokratische Führungs- und Leitungsformen noch gar nicht erprobt, sondern als Aufforderungen zur Bequemlichkeit oder zur eigenen Vorteilsnahme mißverstanden wurden. Mit einem für unsere jetzigen Verhältnisse realistischeren Menschenbild müßten sich hier neue Spielräume auftun, die nicht mehr dem Idealismus, sondern der Realität trauen. Das Recht des Stärkeren, die durch Konkurrenz gewonnene Macht bedienen sich ja schon lange nicht mehr redlicher Mittel, sie haben deshalb auch jedes Recht verloren, als Leistung begriffen zu werden. Kontroverse Sach- und Aufgabenorientierung bei Wahrung der Achtung des einzelnen Menschen ist bisher noch nicht in aller Breite ausreichend erprobt. Hier ginge es um Theorien sozialen Handelns, die sich sozialpsychologischer und erwachsenenpädagogischer Forschung und anthropologischer Prämissen vergewissern. Hier bekämen dann allgemeine Bildungsinhalte und auch ihre therapeutischen Ergänzungen eine neue Orientierung. Sie zielten auf Selbsterkenntnis, Toleranz, Leistungsfähigkeit, soziales Verhalten, auf Verantwortungsübernahme und Zivilcourage. Aber Werte kann man nicht voluntaristisch einbringen, sondern sie müssen als selbstverständlich gelten und gesellschaftlich wachsen. Aber: „Hat der Bildungstheoretiker nicht alles Recht für sich, wenn er erwartet, daß allgemeine Bildung humanisiert, während der naturwüchsige Prozeß der Sozialisation z.B. brutalisiert“ (TENORTH 1994, S. 60)?

Wir mögen uns noch so häufig von der Aufklärung verabschieden; solange ich als Alternative nur einen neuen Waren- oder Marktautoritarismus sehe, garniert mit Imagepflege und Sozialtechniken, an den Wirtschaftsvertreter selbst nicht glauben, sehe ich nur die Möglichkeit in der Neuauflage des Demokratiekonzeptes. Bei Erwachsenen in der Weiterbildung ist ein demokratisches Konzept zu praktizieren mit dem Wissen, daß kein Sozialtraining Veränderungen an gewachsenen sozialen Kompetenzen erreichen kann. Umlernen braucht Zeit, und je näher die geforderten Lernprozesse am Persönlichkeitskern liegen, um so mehr Zeit benötigen sie. Eine neue Sozialkompetenz, zu der die Weiterbildung beitragen soll, die gefragt ist auf allen Handlungsebenen im betrieblichen und auch im gesellschaftlichen Verhalten, setzt den Auftakt für eine Neuaufnahme der bildungstheoretischen Diskussionen voraus, die Schlüsselqualifikationen sind dafür ein zu schmaler Zugang. Die Unternehmen versuchen – so referiert auch ARNOLD (1995) – aus der Verbindung von Unternehmenskultur, Schlüsselqualifikationen und einer geforderten Selbstorganisation und Selbsttätigkeit heraus der gesellschaftlichen Entwicklung eine Stoßrichtung zu geben. Die berufliche Weiterbildung leistet hier den beschriebenen Beitrag. Wenn sich in der Optimierung des Organisationshandelns die neuen Aktivitäten zur Reformulierung des allgemeinen Bildungsbegriffs erschöpfen, dann wird nicht nur die Wirtschaftspolitik von den Großbetrieben gemacht. Auch die gesamtgesellschaftliche Verantwortung in Bildungsfragen wäre dann delegiert. Wie könnte dieser Prozeß der Delegation durch Aktivierung der Demokratie- und Leistungsdiskurse bildungstheoretisch neu entworfen werden?

Literatur

- ALT, CHR./SAUTER, E./TILLMANN, H.: Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Berlin/Bonn 1993.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß. (QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 40.) Berlin 1995.
- ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- ARNOLD, R.: Erwachsenenbildung. 3., völlig überarb. u. erw. Aufl., Baltmannsweiler 1996 (a).
- ARNOLD, R.: Bildende Qualifizierung. Manuskript 1996 (b).
- ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 3.) 2. Aufl., Baltmannsweiler 1995.
- BENDER, W.: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1991.
- BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG 1991: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. (Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 110.) Bonn 1993.

- BRATER, M. u.a.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. (Drucksache 11/7820.) Bonn 1990.
- DÜRR, W. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung – Einübung in die Wahrnehmung eines Ganzen. Baltmannsweiler 1989.
- DÜRR, W. u.a. (Hrsg.): Wertvorstellungen in Unternehmenskulturen. Baltmannsweiler 1989.
- ERPENBECK, J./WEINBERG, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster/New York 1993.
- ERPENBECK, J.: Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin (1996), 1, S. 9-13.
- FAULSTICH, P.: Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung. In: M. JAGENLAUF/M. Schulz/G. WOLGAST (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied u.a. 1995, S. 77-91.
- FAULSTICH, P./LINDECKE, CHR.: Angebotsanalyse über Weiterbildungsprogramme zur Personalentwicklung. In: Personal (1994), 1, S. 34-36.
- FRIEBEL, H./WINTER, R.: Betriebliche Weiterbildung in der Automobilindustrie: „Learning Company“? In: GdWZ 6 (1995), 4, S. 234-243.
- FUKUYAMA, F.: Konfuzius und Marktwirtschaft. Der Konflikt der Kulturen. München 1995.
- GEISSLER, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994.
- GEISSLER, K. A.: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel auch zum Abschließen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Münster 1988, H. 22, S. 89-91.
- HARNEY, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. (Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 7.) Frankfurt a.M. u.a. 1990.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- KÖRBER, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bd. 3: Ergebnisse der Kommissionsarbeit. Bremen 1995.
- KRÜGER, E.: Kompetenz zur Vermittlung von humanen Haltungen im Ausbildungs- und Trainingsbereich Erwachsener. Moers 1993.
- KUWAN, H./WASCHBÜSCH, E.: Betriebliche Weiterbildung. (Bildung – Wissenschaft – Aktuell 5/94.) Bonn 1994.
- KUWAN, H./WASCHBÜSCH, E.: Betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten. In: BWP 24 (1995), 5, S. 35-41.
- MAISBERGER, P.: Weiterbildung skeptisch beäugt. In: GdWZ 4 (1993), 4, S. 191-198.
- MERKENS, H./SCHMIDT, F./DÜRR, W. (Hrsg.): Strategie, Unternehmenskultur und Organisationsentwicklung. Baltmannsweiler 1990.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36-43.
- MEUELER, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993.
- NITTEL, D.: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung – Versuch einer Perspektivverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In Vorbereitung. In: ZfPäd. 42 (1996).
- PAWLOWSKY, P.: Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen. München 1996.
- REETZ, L./REITMANN, TH. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Fachwissen in der Krise? Bd. 3. Hamburg 1990.
- RUMMLER, H.-M.: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften. Frankfurt a.M. u.a. 1991.
- SCHÖNFELD, M./STÖBE, S.: Weiterbildung als Dienstleistung. Neuwied u.a. 1995.
- SEIPEL, M.: Weiterbildungsszene Deutschland. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland. Bonn 1994.

- SEVERING, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied u.a. 1994.
- STRUKTURKOMMISSION WEITERBILDUNG des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Bd. 1: Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Bremen 1995 (a).
- STRUKTURKOMMISSION WEITERBILDUNG des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Bd. 2: Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen. Bremen 1995 (b).
- TENORTH, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- WEINBERG, J.: Kompetenzzlernen. In: QUEM-Bulletin (1996), 1, S. 3-6.
- WEISS, J./REBEL, G.: Mit Körpersprache und NLP zum Erfolg. München 1993.

Anschrift der Autorin:

Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Geschwister-Scholl-Str. 6, 10099 Berlin