

Bildungsarbeit der Zukunft

Götz, Klaus (Ed.)

Postprint / Postprint

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Rainer Hampp Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Götz, K. (Hrsg.). (2002). *Bildungsarbeit der Zukunft* (Managementkonzepte, 26). München: Hampp. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-324337>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

Klaus Götz (Hg): Bildungsarbeit der Zukunft

Managementkonzepte, hrsg. von Klaus Götz, Band 26

ISBN 3-87988-630-X, München u. Mering, 2002, Hardcover, 310 S., EURO 29.80

Welche Zukunft hat Bildung? Wie wird Bildung in Zukunft gestaltet? Mit welchen Themen wird sie sich beschäftigen? Welche Probleme müssen früh erkannt und gelöst werden? Wo müssen wir Zukunft gestalten?

An der Diskussion hierüber beteiligten sich Vertreterinnen und Vertreter aus den Bereichen Politik, Kirche, Gewerkschaft, Beratung, Wissenschaft und Wirtschaft:

- Rolf Arnold (Universität Kaiserslautern)
- Michael Bangert (Diözese Münster)
- Dieter Euler (Universität St. Gallen)
- Margret Fell (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)
- Hans Herzer / Bernd Kaßbaum / Wolf Jürgen Röder / Michael Brecht / Paul Rodenfels / Martin Allespach (IG Metall)
- Monika Hohlmeier (Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus)
- Peter Krug (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz)
- Hans-Werner Jendrowiak (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)
- Ludgera Klemp (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit)
- Detlef Kran (FIBAA Bonn)
- Elisabeth Rohr (Universität Marburg)
- Siegfried Schiele (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)
- Annette Schavan (Ministerin für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)
- Erhard Schlutz (Universität Bremen)
- Horst Siebert (Universität Hannover)
- Oliver Will (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg)
- Rainer Zech (ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Hannover)

Klaus Götz, Jg. 1957, Univ.-Prof., Dr. phil., Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie in Eichstätt, Wolverhampton, Wien und Regensburg. Er ist tätig bei Bildungspolitik Konzern der DaimlerChrysler AG. Gastprofessuren an den Universitäten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Murmansk (Russland) und Zürich. Honorarprofessor an der Universität Bremen.

Managementkonzepte

Band 26

Herausgegeben von Klaus Götz

Klaus Götz
(Hg.)

Bildungsarbeit der Zukunft

Herausgeber: Prof. Dr. Klaus Götz
DaimlerChrysler AG
(Bildungspolitik Konzern)
Universität Klagenfurt
(Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung)
Universität Bremen
(Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung)

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Bildungsarbeit der Zukunft

/ Klaus Götz (Hg.). - München ; Mering : Hampp, 2002
(Managementkonzepte; Bd. 26)
ISBN 3-87988-630-X

Managementkonzepte: ISSN 1436-2988

Liebe Leserinnen und Leser!

*Wir wollen Ihnen ein gutes Buch liefern. Wenn Sie aus irgendwelchen
Gründen nicht zufrieden sind, wenden Sie sich bitte an uns.*

∞ *Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier ge-
druckt.*

© 2002 Rainer Hampp Verlag München und Mering
Meringerzeller Str. 16 D - 86415 Mering

Internet: www.Hampp-Verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Vorwort

Im Rahmen der Neuausrichtung der „Human Resource Strategy“ der DaimlerChrysler AG erschien es sinnvoll, Expertinnen und Experten aus Politik, Kultur, Kirche, Wissenschaft und Unternehmen nach ihren Vorstellungen über die „Bildungsarbeit der Zukunft“ zu befragen.

Ziel der Veröffentlichung ist es, einen Überblick über „State of the Art“, neue Trends und Entwicklungen, „Best Practice-Beispiele“, Ziele und Probleme etc. einer zukünftigen Bildungsarbeit zu geben. In diesem Sinne diskutierten die Beteiligten unter anderem über die Themen Talentverknappung, Innovation/Kreativität, Work-Life-Balance, HR und Asien, e-Life, alternde Bevölkerung/Belegschaft und Messbarkeit der Bildungsarbeit. Es war angestrebt, die Konturen einer Bildungsarbeit der Zukunft sowohl vor ihrem theoretischen Hintergrund als auch in Bezug auf ihren praktischen Nutzen zu reflektieren. Folgende drei Fragen standen dabei im Mittelpunkt:

- 1 Welches sind die Hauptherausforderungen an eine Bildungsarbeit der Zukunft?
- 2 Welche Auswirkungen können diese auf HR-Strategien haben?
- 3 Welche konkreten Maßnahmen leiten sich daraus für Unternehmen ab?

Ich danke allen Mitwirkenden für ihre Bereitschaft, sich an dieser Zukunftsstudie zu beteiligen, und freue mich auf die intensive Diskussion, die sich daraus ergeben wird.

Stuttgart, im Winter 2001/02

Klaus Götz

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------	---

Erster Fokus: Politik

<i>Annette Schavan (Ministerin für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg)</i> Schule in Zukunft – konzentriert, nachhaltig, lebenslang lernen	13
---	----

<i>Monika Hohlmeier (Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus)</i> Perspektiven einer zukunftsorientierten Bildungspolitik für unsere Schulen	21
---	----

<i>Peter Krug (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz)</i> Zukunftsfähigkeit durch lebenslanges Lernen – die Umsetzung in den Ländern	33
---	----

Zweiter Fokus: Kirche

<i>Michael Bangert (Diözese Münster)</i> „Spieglein, Spieglein an der Wand ...“ oder: Macht Bildung schön?	47
---	----

Dritter Fokus: Gewerkschaften

<i>Hans Herzer / Bernd Kaßebaum / Wolf Jürgen Röder / Michael Brecht Paul Rodenfels / Martin Allespach (IG Metall)</i> Neue Ansätze in der Bildungsarbeit und Bedingungen ihrer Umsetzung aus der Sicht der IG Metall	67
--	----

Vierter Fokus: Neue Medien

Dieter Euler (Universität St. Gallen)

E-Learning – eine neue Modewelle oder eine neue Chance
für das Bildungsmanagement? 105

Fünfter Fokus: Globalisierung

Ludgera Klemp (Gesellschaft für technische Zusammenarbeit)

Bildungsarbeit der Zukunft:
Unternehmenskultur, Identität und Differenz 125

Sechster Fokus: Kompetenzentwicklung

*Rainer Zech (ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit,
Hannover)*

Zukunftskompetenz 147

Oliver Will (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg)

Vom Wirklichkeitsmenschen zum Möglichkeitsmenschen 161

Siegfried Schiele (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg)

Ohne politische Bildung geht es nicht 177

Detlef Kran (FIBAA Bonn)

Innovation durch ein MBA Studium? 193

Siebter Fokus: Wissenschaft

Hans-Werner Jendrowiak (Katholische Universität Eichstätt)

Bildung als Human-Kapital 209

Horst Siebert (Universität Hannover)

Konstruktivismus – ein Paradigmenwechsel
in der Bildungsarbeit? 225

Rolf Arnold (Universität Kaiserslautern)

Die Reflexivität der Kompetenzentwicklung 239

Margret Fell (Katholische Universität Eichstätt)

Für die Zukunft Visionäres aus der Vergangenheit
der Daimler-Benz AG aufgreifen
Dialogisches Denken und Handeln im Betrieb
als eine zukunftsweisende Kompetenz 253

„Metagutachten“

Elisabeth Rohr (Universität Marburg)

Gutachten 1
Bildung und reflexive Moderne 271

Erhard Schlutz (Universität Bremen)

Gutachten 2
Bildungsarbeit der Zukunft – Versuch einer Zusammenschau 285

Autorinnen und Autoren 305

Erster Fokus:

Politik

Annette Schavan

Schule in Zukunft - konzentriert, nachhaltig, lebenslang lernen

I.

Welche Kategorien sollen für die Planung und Organisation schulischen Lernens ausschlaggebend sein? In der Schule werden die Weichen für die Zukunft gestellt. Trotz allem späteren Lernbedarf bleibt dies der Lebensabschnitt, der uns entscheidend prägt und die Fundamente legt, auf die wir später aufbauen können. Je breiter und stabiler dieses Fundament ist, desto größer sind die Chancen im späteren Leben.

Wenngleich in der öffentlichen Debatte manches Mal der Eindruck entsteht, dass finanzielle, organisatorische und strukturelle Fragen im Vordergrund bildungspolitischen Handelns stehen, so sind doch in Wirklichkeit für die Qualität und Zukunftsfähigkeit schulischer Bildung unsere Antworten auf die Fragen nach Bildungsinhalten und nachhaltigen Lernstrategien entscheidend. Nur wenn wir hier überzeugende Impulse setzen, wird auch die Klage über mangelnde Bildung und Ausbildung zurückgehen. Bildung ist ein entscheidender Standortfaktor unseres Landes, der unsere Position am Weltmarkt und in der internationalen Wissens- und Forschungsgemeinschaft bestimmt.

Wir müssen heute neue Antworten auf die klassische Bildungsfrage finden, die Sokrates für einen Schüler an Protagoras stellte: „Und was wird er davon haben, wenn er bei Dir in die Lehre geht?“ Was meinen wir mit Bildung und welcher Auftrag folgt daraus für die Schule, für die Erziehenden und Lehrenden - in ihrem Selbstverständnis und im Blick auf konkrete Inhalte und Ziele von schulischer Bildung.

Dabei hat der Begriff *Bildung* eine lange Tradition und bezeichnet Wege zur ganzheitlichen Entfaltung des Menschen. Bildung ist ein Schlüssel für individuelle Lebenschancen und Motor für gesellschaftliche Entwicklungen. Bildung soll dem Menschen helfen, nicht unter seinen Möglichkeiten zu bleiben und umfasst Wege zu Wissen, Urteilskraft und Selbständigkeit. Selbst wenn wir wissen, wie man einen Atomkern spaltet, wie der Zellkern zu entschlüsseln ist und wie ein elektronischer Rechner produziert wird, bleiben doch die drängenden Fragen des Menschen jeder Generation die gleichen. Diese Fragen lassen sich immer noch richtig und zeitgemäß mit den Worten Immanuel Kants formulieren: „Was kann ich wissen? Was darf ich hoffen? Was soll ich tun? Was ist der Mensch?“¹ Zugleich vermittelt Bildung kulturelle, soziale, ökonomische und politische Teilhabechancen. Schulische Bildung ist ein Knotenpunkt für die Vermittlung von Wissen und die Entwicklung einer selbständigen Persönlichkeit. Beides setzt Erziehung voraus, grenzen- und schrankenlose Selbsterfahrungsprozesse führen nicht zu diesem Ziel.

Vor diesem Hintergrund ist also zu fragen, ob Kinder und Jugendliche heute in unseren Schulen das Richtige richtig lernen. Wir fragen das vor dem Hintergrund einer ausdifferenzierten Gesellschaft, die in den vergangenen Jahrzehnten als Ergebnis des wissenschaftlich-technischen Fortschritts einen enormen Zuwachs an Wissen erlebt hat. Wir gehen heute davon aus, dass das weltweit zur Verfügung stehende Wissen sich in wenigen Jahren verdoppelt. Zugleich eröffnet dieses Wissen dem Menschen ein Maß an Gestaltungsmöglichkeiten, das mit immer mehr Entscheidungszumutungen verbunden ist. Die Frage nach dem Umgang mit erworbenen Wissen wird ein Kennzeichen im neuen Jahrhundert sein. Der amerikanische Physiker Michio Kaku beschreibt die Rolle des Menschen in diesem Jahrhundert so: „Wir werden von passiven Beobachtern der Natur zu ihren aktiven Choreographen.“ Seine Bilanz und Vision ist positiv: „Die Ära, die jetzt beginnt, macht das Leben so spannend wie nie zuvor, denn nun können wir die Früchte von 2000 Jahren wissenschaftlicher Arbeit ernten. Das Zeitalter des Entdeckens geht zu Ende, und die Epoche des Beherrschens beginnt.“¹ Spätestens die Debatte über die Ergebnisse der Biowissenschaften zeigt, was damit gemeint ist.

1 Kaku, Michio: Zukunftsvisionen. München 2000. S. 17.

II.

Schulische Bildung und damit verbundenes Lernen brauchen in solchem Kontext *Konzentration* und die Besinnung auf Grundlagen, den Blick für das Wesentliche, ohne die Vielfalt aus den Augen zu verlieren. Bildung entsteht nicht schon über immer mehr Wissensdetails, die unverbunden nebeneinander stehen. Nur eine möglichst breite Bildung führt zu flexiblem Denken, zu kreativem Handeln und Entscheiden bei sich verändernden Verhältnissen. Aus einer Fülle von Informationen zum Wissen zu kommen, bedarf der Ordnung, der Orientierung und Zusammenschau. Das bedeutet für unsere Bildungspläne einen generellen Abbau von Spezialisierung zugunsten des Fundamentes. Nicht immer dickere Bildungspläne und immer mehr Schulfächer garantieren Qualität. Der Schlüssel für Qualität ist nicht die Quantität, vielmehr die Auswahl von Wissensbeständen, die sich eignen für Einsicht und Erfahrung, für Urteilskraft und Handlungskompetenz.

Wir müssen entscheiden, wie wir mit unserem Wissen umgehen, so dass von einem verantwortungsbewussten Umgang gesprochen werden kann - im Blick auf die wertvollen Grundlagen unseres Gemeinwesens und auch in ökonomischer Hinsicht, um Wohlstand zu ermöglichen und Teilhabe zu sichern. Wir müssen uns entscheiden, wie wir jetzt und in Zukunft leben und wie wir mit dem uns jetzt zur Verfügung stehenden Ressourcen umgehen. Die Vermehrung des Wissens hat den Menschen von daher ein hohes Maß an Entscheidungszumutungen auferlegt. Die Vermittlung von Werten und Normen als Grundlage verantwortlichen Entscheidens und als Hilfe für die Entwicklung eines inneren Kompass werden zentral wichtig, um in den vielen Situationen individueller Entscheidungszumutungen verantwortlich und selbstständig handeln zu können.

Auch in Zukunft werden die klassischen Fachbereiche bedeutsam bleiben: Deutsch und Mathematik sind Schlüsselfächer, auch im Blick auf andere Fachbereiche. Die dringend notwendige Stärkung der Naturwissenschaften muss anwendungsorientiert sein und ein Grundverständnis für das ermöglichen, was auch technische Entwicklung begründet. Geschichte und Gesellschaftswissenschaften stehen unter dem Anspruch, Herkunft und Zukunft unseres Gemeinwesens, seiner kulturellen Prägung und demokratischen Grundordnung zu begreifen. Fremdsprachen sind längst nicht mehr das Privileg weniger. Das frühe Fremdsprachenlernen, ab Klasse 1 in unseren Schulen, ist überfällig. Musisch-ästhetische Bildung ist zentraler Teil der Persönlichkeitsbildung. Insofern Bil-

dung und Erziehung zu den großen Kulturleistungen einer Gesellschaft gehört, ist nach meinem Verständnis Schule auch der richtige Ort für das Fach Religion und die damit verbundene religiöse Entwicklung junger Menschen. Der Sport gilt zu recht als gutes Beispiel für Wege der Bewegungs- und Gesundheitserziehung.

Fachliche Inhalte werden künftig stärker projektorientiert verknüpft werden. Schulisches Lernen darf nicht den Spezialisten zum Ziel haben. Ein gebildeter Mensch kann sich zum Spezialisten weiterbilden. Das ist Sache beruflicher Bildung und wissenschaftlicher Studien. Der umgekehrte Weg ist selten erfolgreich. Obwohl in fast keiner Rede mehr das Schlagwort der „Wissensgesellschaft“ fehlen darf, scheint mir bedenkenswert zu sein, ob wir nicht vielmehr in einer „Informationsgesellschaft“ leben und die Wissensgesellschaft erst der Zielpunkt eines längeren Prozesses sein kann. Im Fernsehen können wir lernen, wie mit Wissen viel Geld verdient werden kann. Quizsendungen, in denen die Gewinnsumme mit dem Schwierigkeitsgrad der Fragen steigt, spielen sich ab auf der Ebene spezialistischer Informationen, hermetischen Gruppenwissens und letztlich einer Beliebigkeit der Stichworte. Nichts von dem, was gefragt wird, um eine Million DM zu gewinnen, ist wirklich Wissen, d.h. gewichtete und funktional eingeordnete Information. Viele Millionen Zuschauer mögen solche Sendungen erreichen, und sicherlich ist auch deren Unterhaltungswert nicht zu unterschätzen. Dennoch ist Wolfgang Frühwald recht zu geben: „Doch ist die zentrale Frage einer ernst zu nehmenden Wissensgesellschaft ja nicht die nach ihrer Unterhaltung, sondern die nach ihrer Kritikfähigkeit, nach ihrer das Gruppenwissen überschreitenden Urteilskraft, also die nach dem Verhältnis von Weisheit und nur addierter Information.“²

Bildungs- und Funktionswissen driften heute mehr denn je auseinander. Während das immer kurzlebige Funktionswissen wuchert, scheint das fundamentale, zusammenhängende Bildungswissen immer mehr zu schrumpfen. Letztlich geht es nicht um die Quantität von Wissens- und Informationsbeständen, sondern um ihre Bedeutung, ihre Anwendungsmöglichkeit und ihre Fügung zu einem zusammenhängenden Bild unserer Welt.

Schule muss die Grundlagen dafür legen, die Bedeutung von Wissen zu erkennen, Wissen in freies Entscheiden und selbständiges Handeln umzusetzen. Schu-

2 Frühwald, Wolfgang: Bildung in der Wissensgesellschaft. Oder: Brauchen wir einen neuen Bildungskanon? In: Orientierung für die Zukunft. Bildung im Wettbewerb. Hrsg. von der Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. München 2001, S. 199.

le wird sich zu einem Ort des Lernens weiterentwickeln, an dem das gelernt werden kann, was nicht auf den vielen sonstigen Wegen an Wissen und Kompetenzen erworben wird. Schule ist Ort für das, was relevant und grundlegend ist für den Erwerb von Lernstrategien, die lebenslang wirksam bleiben. Ort der Motivation zum Lernen als einen lebensbegleitenden Prozess. Schule steht für eine Kultur der Anstrengung und damit verbundener Disziplin. Sie braucht Raum für Wiederholung, Vertiefung und Einübung, gegen Oberflächlichkeit und ständiges Vergessen. Bildungspläne und damit verbundene Lernprojekte brauchen mehr Anschauung und Möglichkeiten bleibender Erfahrung. Nur wenn Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit der Praxis konfrontiert werden, haben sie die Chance, diese als Fortsetzung des Lernens zu begreifen.

Dieser Teil der Modernisierung unseres Bildungswesens ist keine rein schulische Angelegenheit. Wir benötigen in unserer Gesellschaft mehr Konsens über einen Bildungskanon, über gemeinsames Wissen und vereinbarte Standards. Die Debatte darüber darf nicht ideologisch oder autoritär geführt werden. Schule braucht Partner in der Gesellschaft, die Lernen und Leistung ernst nehmen. Gute und erfolgreiche Schule ist erst da möglich, wo Lernen und Leistung in einer Gesellschaft akzeptiert werden.

III.

Mit Bildung ist also mehr gemeint als das, was 'nützlich' oder 'brauchbar' ist, mehr als rein technische Fertigkeiten. Deshalb sind Bildung und Erziehung auch keine Dienstleistungen, Schüler und Schülerinnen nicht die Kunden im Unternehmen Schule. Die Weitergabe von Wissen und Bildung ist vielmehr Bestandteil des Generationenvertrages. Lehrerinnen und Lehrer nehmen eine Verantwortung gegenüber den ihnen anvertrauten jungen Menschen wahr, die anders ist als die eines Managers gegenüber seinen Mitarbeitern. Die Kategorie, nach der sich Bildungsstandards und Bildungsqualität bemessen, ist nicht allein die 'Effizienz' von Lernprozessen. Bildung kann nicht auf die ökonomische Verwertbarkeit von Schulabsolventen reduziert werden. Wir brauchen klare Bildungsziele und die entsprechenden Instrumente - etwa internationale Leistungsvergleiche oder leistungsbezogene Bezahlung der Lehrer - , um das Erreichen dieser Ziele auch überprüfen zu können.

Schule ist weder eine olympische Veranstaltung, bei der nur die Medaillen zählen, noch funktioniert sie nach dem Motto 'Dabei sein ist alles'. Differenzierte Begabungen müssen in einem differenzierten Bildungsangebot ihre Entsprechung finden. Die Förderung von Hochbegabten und die Förderung von Benachteiligten sind zwei Seiten ein und derselben Medaille. Unser Ehrgeiz muss es sein, jedem Schüler die ihm gemäße Förderung zuteil werden zu lassen.

Was nicht geschehen darf, ist die Vergeudung von Ressourcen: von Begabungen und Lebenszeit. Zu einem differenzierten Fördersystem gehört das Erkennen und Unterstützen von theoretischen, aber auch von praktischen Begabungen. Schule sollte sich die bestehende Korrelation von Praxisbezug des Schulunterrichts und Leistungsbereitschaft der Schüler zunutze machen. Hier erschließen sich nicht nur wichtige Berufsfelder, sondern der Praxisbezug ist sinnvoll auch in Hinsicht auf Weichenstellungen durch Ausbildungsentscheidungen.

In diesem Zusammenhang kommt der Partnerschaft von Schule und Wirtschaft entscheidende Bedeutung zu. Die Ordnung des Wirtschaftens gehört wie jene der Bildung, Ausbildung und Erziehung zu den kulturellen Leistungen in unserer Gesellschaft. Bei aller Verschiedenheit sind sie doch verbunden durch gemeinsame geistige Grundlagen und auch Ziele. Ludwig Erhard hat 1957 in seinem Buch „Wohlstand für alle“ im Zusammenhang mit der Beschreibung seiner Aufgaben als Wirtschaftsminister geschrieben: „Diese lautet, aus der Volkswirtschaft soviel an Kraft und Leistung herauszuholen, dass die Menschen frei von Sorgen und Nöten leben können, dass sie die Möglichkeit gewinnen, Eigentum zu erwerben und dadurch unabhängig zu werden, dass sie mehr an menschlicher Würde entfalten können, weil sie dann nicht mehr auf die Gnade anderer, auch nicht auf die Gnade des Staates angewiesen sind.“ Wirtschaftsordnung und Schule sind damit den selben Zielen verpflichtet: Voraussetzungen, Strukturen und Anreize zu schaffen, die nicht Abhängigkeit begründen, vielmehr Selbständigkeit und umfassende kulturelle Teilhabe ermöglichen und damit der Würde des Menschen und seiner tatsächlichen Freiheit dienen.

Bildung zeigt sich auch in Haltungen und Grundeinstellungen, die in der sich verändernden Umwelt als Kompass dienen. Wir müssen Jugendlichen zusammen mit solidem Faktenwissen eine positive Haltung zur Sozialen und ökologischen Marktwirtschaft vermitteln, eine Begeisterung und Leidenschaft für die Inhalte und Ziele dieser Wirtschaftsordnung. Die Soziale Marktwirtschaft stellt den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt ökonomischen Handelns. Ludwig Erhard formuliert es so: „Das mir vorschwebende Ideal beruht auf der Stärke,

dass der Einzelne sagen kann: 'Ich will mich aus eigener Kraft bewähren, ich will das Risiko des Lebens selbst tragen, will für mein Schicksal selbst verantwortlich sein. Sorge du, Staat, dafür, dass ich dazu in der Lage bin.'

Grundlage der Sozialen Marktwirtschaft ist eine anspruchsvolle Wirtschaftsphilosophie, die in engem Zusammenhang mit Sozialpsychologie und Ethik steht. Die Soziale Marktwirtschaft muss zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Veränderungen durch Globalisierung und Digitalisierung aufnehmen. Das Ziel bleibt, so wie es in der Freiburger Denkschrift entwickelt wurde: „Die Societas (die Ordnung der Gemeinschaft) kann nicht lediglich nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten geregelt werden. Es war ein im 19. Jahrhundert weitverbreiteter Irrtum zu meinen, dass eine zweckmäßige wirtschaftliche Regelung von selbst eine sinnvolle soziale Ordnung schaffe. Zu einer Gesamtwirtschaftsordnung gehört vielmehr eine Sozialordnung.“

Das „soziale Kapital“ unserer Gesellschaft, wie Jeremy Rifkin sagt, ist Vertrauen. Grundlage von Vertrauen ist Wissen und Handlungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, Entscheidungen in Freiheit und Verantwortungsbewusstsein treffen zu können. Wenn Risikobereitschaft mit dem Vertrauen in die eigenen Ideen und Visionen einhergeht, entsteht eine Kultur der Selbständigkeit, in der Unternehmens- und Existenzgründer positive Verstärkung erfahren. Junge Menschen sind - wie die jüngste Shell-Jugendstudie wieder gezeigt hat - der Zukunft gegenüber offen und positiv eingestellt, wenn sie sich selbst vorbereitet fühlen für kommende Herausforderungen. Zukunftskompetenz und Bildung sind unauflösbar miteinander verknüpft.

Kinder sind bekanntlich neugierig. Schule darf die Neugierde nicht abbauen. Sie muss daran anknüpfen und sie fördern - als eine lebenslang gültige Voraussetzung für das Lernen und die Selbständigkeit.

Monika Hohlmeier

Perspektiven einer zukunftsorientierten Bildungspolitik für unsere Schulen

Zusammenfassung

Eine zukunftsorientierte Bildungspolitik steht vor der schwierigen Aufgabe, junge Menschen so zu bilden und auszubilden, dass sie in der Zukunft bestehen können. Aktuell stellen der tief greifende Umbruch in der Arbeitswelt, die Internationalisierung und Globalisierung sowie der rasche Fortschritt der IuK-Technologien hohe Anforderungen an unsere Gesellschaft. Wettbewerbsfähig bleibt auf Dauer nur, wer mit den permanenten Veränderungen und Neuerungen Schritt hält und sich nicht von ihnen überholen lässt. Unser Bildungssystem muss deshalb den Arbeitskräften von morgen ein Verständnis für die aktuellen Herausforderungen und Probleme vermitteln und ihnen zugleich ein Instrumentarium für deren aktive Bewältigung an die Hand geben.

Das macht ein Umdenken in vielerlei Hinsicht erforderlich. Statt dem technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel mit Skepsis und Zukunftsangst zu begegnen, sollten wir aufgeschlossen gegenüber Neuem sein und innovationsfreudig auch mutige Vorschläge für die Zukunft beachten. Unser Land braucht künftig noch wesentlich mehr junge Leute, die eine berufliche Tätigkeit in den neuen Schlüsseltechnologien anstreben, weshalb Interesse an den Naturwissenschaften und der Technik in der Schule geweckt werden muss. So ist es auch an der Zeit, eine neue Leistungskultur in unseren Schulen zu entwickeln, die persönlichen Einsatz fordert und Freude am Geleisteten vermittelt. Unser Bildungswesen setzt bei der Bewältigung der Zukunftsaufgaben auf die Vielseitigkeit der Begabungen und Talente junger Menschen, indem wir im gegliederten Schulsystem jedem Schüler die für ihn bestmögliche Bildung und Entwicklung anbieten. Dabei gehen Persönlichkeitserziehung und Wissensvermittlung Hand in Hand. Ein fundiertes und vernetztes Grundwissen, Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit der neuen IT-Technik, souveräne mündliche und schriftliche Beherrschung der Muttersprache, Fremdsprachenkompetenz, eine feste Wertorientierung bei gleichzeitiger Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Technologien sowie Bereitschaft und Fähigkeit, lebenslang zu lernen – über all dies soll unsere junge Generation verfügen, um bestmöglich für die Herausforderungen vorbereitet zu sein, die heute und morgen auf sie zukommen.

Viele Unternehmen haben längst erkannt, dass die beste Personalpolitik für die Zukunft in der Förderung und Unterstützung unseres Bildungswesens besteht.

Private-Public-Partnership bedeutet in diesem Zusammenhang eine dauerhafte und konkrete Zusammenarbeit zwischen Staat und Wirtschaft für eine zukunftsgerichtete Weiterentwicklung unserer Schulen.

Wenn ich mich mit älteren Menschen unterhalte, bin ich immer wieder verblüfft, über ihre Fähigkeiten beim schnellen Kopfrechnen oder ihre Kenntnisse bei geographischen Bezeichnungen oder historischen Daten, denn wie aus der Pistole geschossen können die höchsten Erhebungen der deutschen Mittelgebirge aufgezählt oder Jahreszahlen aus Antike und Mittelalter genannt werden. Für die Generation unserer Großeltern war Bildung häufig gleichbedeutend mit einem möglichst großen Wissensschatz im Gedächtnis. Seitdem hat sich die Vorstellung grundlegend geändert, was Bildung heute oder in der Zukunft ausmacht.

Wir befinden uns derzeit in einem dramatischen Wandlungsprozess, in dem neben das gedruckte Wort mehr und mehr die über Datennetz und Bildschirm digital vermittelte Information tritt. Die neuen Medien haben sich in den vergangenen 20 Jahren so explosionsartig entwickelt, dass interaktive Dienste das „digitale Wohnzimmer“ erobern und das Internet medientechnisch das „globale Dorf“ entstehen lässt, so dass jedem Anwender prinzipiell das gesamte Wissen der Menschheit zur Verfügung steht. Dazu kommen mit dem Zusammenwachsen Europas offene Grenzen, ein gesamteuropäischer Wirtschaftsraum sowie eine gemeinsame Währung. Auch Internationalisierung und Globalisierung sorgen dafür, dass zumindest wirtschaftlich die Beschränkung auf geographisch überschaubare, fest abgegrenzte Gebiete unmöglich geworden ist. Weltumspannende Firmenfusionen mit dem Ziel, weltweit Marktanteile zu erobern und so das Überleben des eigenen Konzerns gegen andere Konzerne zu sichern, sind heute an der Tagesordnung. Firmenstrukturen und auch Firmen selbst überdauern nicht mehr Generationen, langfristige Bindungen an Produkte und Geschäftspartner sind ebenso wie der lebenslange Arbeitsplatz in einem einzigen Betrieb nicht mehr zeitgemäß. Es entsteht eine neue Unternehmenskultur, in der Unternehmer und Arbeitnehmer keine entgegengesetzten Pole mehr bilden, denn schon lange nicht mehr ist der eine zuständig für die Gewinnmaximierung, während der andere nur an der eigenen Versorgung interessiert ist und im Konfliktfall streikt, um seinen Forderungen Nachdruck zu verleihen. Heute übernimmt jeder an seinem Platz die Verantwortung dafür, dass das Unternehmen erfolgreich ist. Denn wenn sich nicht alle Beschäftigten ganz mit ihrem Arbeitsplatz identifizieren, verliert das Unternehmen an Stärke und bietet der internationalen Konkurrenz eine Angriffsfläche, die von dieser augenblicklich zum eigenen

Vorteil genutzt wird. Konkurrenzfähig und damit überlebensfähig bleibt auf Dauer nur der, der mit den permanenten wirtschaftlichen Veränderungen und Neuerungen Schritt hält und sich nicht etwa von ihnen überholen lässt. Besonders auf dem Feld der neuen Technologien entscheiden manchmal Tage oder gar Stunden darüber, ob sich eine neue Entwicklung durchsetzt und vermarktet werden kann.

Dieser tief greifende Umbruch stellt hohe Anforderungen an uns alle. Skeptiker geben zu bedenken, dass der rasche Fortschritt der IuK-Technologien die menschliche Aufnahmekapazität überfordern könnte. Internationalisierung und Globalisierung machen das Leben weniger durchschaubar, unübersichtlicher, anspruchsvoller, so dass wirtschaftliche Strukturen und Abläufe ohne Insiderwissen vielfach nicht mehr zu verstehen sind. Auch die Freiheiten, die die pluralistische Gesellschaft dem Einzelnen bietet, haben eine Kehrseite: Wenn Entscheidungen allein von individuellen Überlegungen und Zielsetzungen abhängig sind, so bedarf es permanenter Reflexion und ständiger Entschlusskraft, um die Fäden nicht aus der Hand zu geben – ein recht mühseliger, strapaziöser Prozess! Da kann es nicht weiter verwundern, dass viele Menschen auf den fundamentalen Wandlungsprozess unserer Zeit mit Angst reagieren. Von der Unsicherheit darüber, wie sich Wirtschaft und Technik wohl weiter entwickeln, wie diese Veränderungen und Neuerungen das eigene Leben und darüber hinaus die gesamte Gesellschaft beeinflussen, über starke Bedenken, den sich daraus ergebenden Anforderungen nicht gewachsen zu sein, bis hin zu echter Existenzangst. Gemeinsam ist den Befürchtungen, dass der technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel mehr als Risiko denn als Chance begriffen wird. Dies ist – historisch betrachtet – nichts Besonderes, denn es scheint charakteristisch für uns Menschen zu sein, Unbekanntem, Neuem zunächst ängstlich und ablehnend gegenüber zu stehen. Wie sonst ist zu erklären, dass neue Entwicklungen stets nicht nur unverbesserliche Skeptiker auf den Plan riefen, die sich zu allen möglichen Unkenrufen veranlasst sahen, sondern auch immer aufgeschlossene, vernünftige Menschen ins Grübeln gerieten, ob nicht Gefahr bestehe für den Geisteszustand der Bevölkerung, wenn nicht überhaupt für die Existenz der ganzen Menschheit? Die Erfindung des Buchdrucks etwa, die der breiten Bevölkerung Zugang zum gedruckten Wort verschaffte, löste Befürchtungen aus, dass die Leser ihren Geist überfordern und schließlich irre werden könnten. Auch die Einführung der Eisenbahn sorgte für Furore, denn wissenschaftliche Untersuchungen versuchten zu beweisen, dass die hohe Geschwindigkeit des neuen Verkehrsmittels der Gesundheit der Passagiere abträglich sei. Wir schmunzeln

heute gerne über frühere Generationen – und werden doch von den gleichen Ängsten geplagt. Auch heute sind es gewiss nicht nur die Naiven oder Ungebildeten, die die Zukunft unter negativen Vorzeichen sehen. Offensichtlich ist in einer Gesellschaft, die seit langem in Wohlstand und sozialer Stabilität lebt, der Wunsch, jegliches Risiko zu vermeiden, besonders stark ausgeprägt. Kaum ist eine Idee geboren, kaum ist ein innovatives Projekt angelaufen, schon wird Kritik laut. Wer tief verzweifelt und mit Sorgenfalten auf der Stirn in einer Fernsehrunde sitzt und der Menschheit Katastrophen heraufbeschwört, erhält die beste Sendezeit.

Wir müssen unsere Einstellung gegenüber Neuem grundsätzlich auf den Prüfstand stellen. So gut kann es einer Gesellschaft gar nicht gehen, dass sie es sich erlauben kann, von ihren ideenreichen Köpfen nicht zu profitieren und diese darüber hinaus nachhaltig zu frustrieren, weil sie sich tausend Hindernissen und bürokratischen Barrieren gegenüber sehen. Freilich werden nicht alle neuen Ideen und Entwicklungen von Erfolg gekrönt sein und manche Existenzgründer werden vielleicht sogar böse auf die Nase fallen. Aber wenn sich auch nur knapp die Hälfte der Innovationen als tragend und zukunftsfruchtig erweisen, dann ist das allemal besser, als das gesamte Potenzial zu verschenken. Wer es sich erlaubt, nicht mehr vorwärts zu denken und diejenigen zu bremsen, die es tun, der bewegt nichts mehr und bleibt schließlich weit zurück.

Die Welt ist heute voller Möglichkeiten, so dass niemals zuvor jungen Menschen so viele verschiedene Berufswege offen standen. Niemals zuvor musste man sich im Laufe des Erwerbslebens so oft neuen Aufgaben stellen und nie zuvor konnte man zwischen so vielen Konsumgütern und Formen der Geldanlage wählen. Soziologen sehen die heutige Jugend daher einem großen Entscheidungsdruck ausgesetzt. Aufgrund meiner eigenen Beobachtungen meine ich jedoch, dass junge Menschen diesen Druck zwar verspüren, aber optimistischer als noch vor einigen Jahren in die Zukunft blicken und vielmehr die Chancen sehen, die sich heute bieten, wenn man gut qualifiziert ist. So wollen immer mehr den Weg in die Selbständigkeit wagen – sei es im traditionellen Handwerk oder in der Medien- und High-Tech-Welt. Kürzlich lernte ich einen 22-jährigen Unternehmer kennen, der die Struktur des World Wide Web maßgeblich bestimmt. Wäre es früher völlig unvorstellbar gewesen, einem so jungen und „unerfahrenen“ Menschen eine derart große Verantwortung zu überlassen, wird es künftig immer selbstverständlicher werden, dass Schüler und Studenten ihre zukunftsweisenden Ideen in einer eigenen Firma selbst vermarkten.

Einer zukunftsorientierten Bildungspolitik muss zweierlei gelingen: Sie hat der jungen Generation ein Verständnis für die aktuellen Herausforderungen und Probleme zu vermitteln und ihnen zugleich ein Instrumentarium für deren aktive Bewältigung an die Hand zu geben. Dies ist ein langer, mühevoller Prozess, dessen Ergebnis offen ist und der naturgemäß nie endet. Und sicherlich werden nicht zuletzt auch wir dabei und daraus lernen – die Politiker, die Pädagogen, die ältere Generation, die Gesellschaft insgesamt.

Immer mehr politische und gesellschaftliche Kräfte erkennen die entscheidende Bedeutung von Bildung und Ausbildung für die Zukunftschancen eines Landes in der Wissensgesellschaft. Wenn das wichtigste Kapital eines Landes das Know-how in den Köpfen der Bürger ist, dann muss die Bildungspolitik der Kern einer verantwortungsvollen Zukunftspolitik sein. Von unserem Vorsprung in Wissenschaft und Forschung hängen Erfolg und Stabilität unserer Wirtschaft sowie die umfassende soziale Absicherung unserer Bevölkerung ab – und damit die Grundlagen unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Daher erfüllt es mich mit Stolz, dass die Bildung traditionell im Haushalt des Freistaates Bayern den Löwenanteil erhält. Wir sind auf dem richtigen Weg, weil wir bereit sind, den Entwicklungen unserer Zeit mit der erforderlichen neuen Haltung zu begegnen. Statt skeptisch, ängstlich und voller Selbstmitleid vor den Herausforderungen des 3. Jahrtausends zurückzuschrecken, begegnen wir ihnen aufgeschlossen und entschlossen.

Das macht ein Umdenken in vielerlei Hinsicht erforderlich: In der Bildungsdebatte der 70er und 80er Jahre vertraten die Sozialisten die Ansicht, man müsse nur alle Schüler gleichermaßen und auf gleiche Weise fördern, damit jeder das Gymnasium besuchen und Abitur machen könne. Diese Nivellierungs- und Anti-Elite-Ideologie hat unserer Bildungspolitik erheblich geschadet. Freilich darf man daraus nicht den Umkehrschluss ziehen und sich auf eine vermeintliche Elite konzentrieren, die mit Leichtigkeit ein gutes Abitur und ein ebenso gutes Examen zustande bringt. Vielmehr muss sich die Überzeugung durchsetzen, dass Abitur und akademische Bildung nicht unabdingbare Voraussetzung sind für beruflichen Erfolg und gesellschaftliches Ansehen, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, die individuellen Fähigkeiten bestmöglich zu nutzen sowie engagiert und leistungswillig zu sein. Wir müssen deshalb jedem jungen Menschen den Ausbildungsweg öffnen, auf dem er seine individuellen Anlagen und Begabungen optimal nutzen kann. Unser Bildungswesen setzt dabei auf die Vielseitigkeit der Begabungen und Talente

junger Menschen, indem wir jedem Schüler die bestmögliche Bildung und Entwicklung ermöglichen. Durch eine Strukturreform haben wir in Bayern das Angebot seit dem letzten Jahr deutlich erweitert. Es reicht von der Einrichtung der M-Züge an Hauptschulen über die Einführung der sechsstufigen Realschule bis zu einer breiten Palette von Möglichkeiten zur Qualifizierung in der beruflichen Bildung. Zu den Maßnahmen der individuellen Förderung zählen neue Formen der berufsbegleitenden Weiterbildung wie Fernstudiengänge oder Zertifikationen in der Erwachsenenbildung.

Für Lernende und Lehrende auf der ganzen Welt wird das Internet immer mehr zur primären Informationsquelle, so dass Kenntnisse und Fertigkeit im Umgang mit der neuen IT-Technik heute zum Basiswissen für eine erfolgreiche Zukunft gehören. Aus diesem Grund ist die informationstechnische Grundbildung in Bayern schon seit Jahren fest im Lehrplan jeder Schulart verankert. Daneben lernen Schülerinnen und Schüler bei den vielen Projekten und Kursen an unseren Schulen den sicheren Umgang mit dem PC auf der Schulbank. Zusätzlich wird in der Unterstufe der bayerischen Gymnasien voraussichtlich ab dem Jahr 2002 das Fach „Informatik“ eingerichtet, um das Grundwissen und Interesse im IT-Bereich zu fördern. Denn es geht bei der neuen Informationstechnik keinesfalls um eine Modeerscheinung, sondern um eine Entwicklung, die vermutlich derzeit mit allen ihren Auswirkungen und Möglichkeiten noch kaum absehbar ist, denn das weltweite Computernetz eröffnet bisher nicht gekannte Chancen für die Wirtschaft und letztlich für jeden Einzelnen von uns. Darauf müssen wir gerade unsere Schülerinnen und Schüler vorbereiten, damit die Bedienung von Tastatur und Maus für sie genauso leicht und selbstverständlich wird wie das kleine Einmaleins. Die bayerischen Schulen sind hierfür gut gerüstet, denn im Rahmen der Initiative „Bayern online“ hat der Freistaat für ihre IT-Ausstattung bereits für die Jahre 1997 bis 1999 über 13 Mio. DM bereitgestellt. Diese Summe wurde durch die bayerische „High-Tech-Offensive“ von 2000 bis 2002 auf 60 Mio. DM erhöht, so dass es insgesamt gelungen ist, über 130.000 Rechnerarbeitsplätze sowie Internetzugänge und lokal vernetzte Rechner an rund 90 Prozent der weiterführenden Schulen einzurichten.

Beim Einsatz neuer Medien in der Schule gibt es viel zu bedenken, denn Kinder und Jugendliche surfen begeistert im Internet, kopieren rasch Bilder und Texte zusammen, und dann sitzen sie meist ziemlich ratlos vor den Bildschirmen oder Bergen ausgedruckten Papiers, weil sie nicht wissen, wie sie die Daten- und In-

formationsfülle bewältigen sollen. In der Schule müssen sie deshalb lernen, Medienaussagen zu verstehen und zu verarbeiten, Informationen gezielt zu suchen und Inhalte zu strukturieren. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, effizient und kritisch die Angebote zu sichten und auszuwählen, die Seriosität und den Realitätsgehalt der Information zu überprüfen sowie das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden. Dazu ist weiterhin ein fundiertes Basis- und Einordnungswissen nötig, das seit jeher auf den allgemein bildenden Schulen vermittelt wird. Nicht selten bietet das Internet auf komplexe Fragestellungen nur sehr einfache Antworten. Deshalb gehört zur Medienbildung eben auch die Mühe des Denkens: Die Schule ist der Ort, um das langsame und geduldige Suchen nach Antworten für komplexe Fragestellungen einzuüben. Junge Menschen dürfen keinesfalls schutzlos in die neuen medialen Welten entlassen werden. Die Diskussion über gewaltverherrlichende, politisch-extremistische oder pornographische Angebote im Internet zeigt, dass Medienbildung ohne Werteerziehung nicht denkbar ist. Schule muss dazu beitragen, ein echtes Verantwortungsbewusstsein und ein sicheres Urteilsvermögen auszubilden. Wer beispielsweise selber einmal Klang-, Bild- oder Filmsequenzen erfasst und mit einer Bearbeitungssoftware verfremdet hat, kennt Möglichkeiten der Manipulation und wird nicht mehr naiv „bildergläubig“ sein.

Bei den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien investiert die Bayerische Staatsregierung erfolgreich in die Zukunft, so dass der Freistaat bereits heute zu den weltweit führenden Standorten zählt. Auch in anderen wichtigen Zukunftsbranchen haben wir eine Vorreiterrolle inne, so dass Bayern im weltweiten Vergleich des „Internationalen Benchmark Reports 2000“ bei den Wirtschaftszweigen der Zukunft unter 150 Regionen schon jetzt auf dem 3. Platz liegt. Das Geheimnis des bayerischen Erfolges in der New Economy besteht in der Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Technologien, denn die Zukunft liegt nicht nur in der Informationstechnik, sondern ebenso in der Nanotechnologie, der Photonik, der Werkstoffkunde, der Gentechnik oder der Zell- und Biotechnologie. Ein High-Tech-Zentrum wird aber wüst und leer bleiben, wenn qualifizierte Arbeitskräfte fehlen. In Deutschland werden Personallücken in Schlüsseltechnologien deshalb immer öfter von Experten aus dem Ausland geschlossen. Damit wir in Zukunft genügend Wissenschaftler und Techniker vor Ort finden und unsere Kinder mit der internationalen Konkurrenz mithalten können, müssen wir unsere Bemühungen im Bildungsbereich aufrechterhalten, ja sogar intensivieren. Unser Land braucht künftig noch wesentlich mehr junge Leute, die eine berufliche Tätigkeit in den neuen Schlüsseltechnologien anstreben. Interes-

se und Freude an den Naturwissenschaften und der Technik können in der Schule geweckt werden. Der Unterricht muss weiterhin grundlegendes Know-how sowie methodische Vorgehensweisen vermitteln, die Anwendung dieser Fähigkeiten und Kenntnisse auf einzelne Probleme exemplarisch lehren und zusätzlich die Schülerinnen und Schüler anregen, sich selbständig – auch außerhalb der Schule – mit fachlichen Fragen auseinander zu setzen.

Es ist mir deshalb ein ganz besonderes Anliegen, die naturwissenschaftlich-mathematisch-technische Bildung an unseren Schulen zu stärken. Wir werden in Bayern die Naturwissenschaften mit mehr Wochenstunden als bisher ausstatten. Es muss Zeit dafür da sein, dass Schüler selbst ausreichend experimentieren können und sie ein Gespür für die Abläufe in der Natur entwickeln können. Bayern wird als einziges Land in Deutschland am Gymnasium in der Jahrgangsstufe 5 ein neues Fach „Natur und Technik“ einführen. Wie die Bezeichnung „Natur und Technik“ schon ausdrückt, sollen bereits Fünftklässler erfahren, dass Natur und Technik keinen Gegensatz bilden oder gar einander unversöhnlich gegenüberstehen.

Eines dürfen wir unseren Schülerinnen und Schülern aber keinesfalls verschweigen: Chancen und Risiken neuer Techniken stellen stets eine Herausforderung an das Verantwortungsbewusstsein des Menschen dar. Ziel unserer Bemühungen ist es, in der Schule zwar die Begeisterung für Technik zu entfachen – keinesfalls jedoch einen blinden Fortschrittsglauben. Es ist nicht gewollt, dass junge Leute voller Enthusiasmus alle neuen Technologien zum Fetisch erklären, ohne Nutzen und Gefahren abzuwägen. Um die für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Technik nötige kritische Distanz zu den neuen Errungenschaften wahren zu können, bedarf es eines festen Werterahmens. Unsere Schüler brauchen Orientierungshilfen bei der ganzheitlichen Interpretation dessen, was sie in den naturwissenschaftlichen Fächern lernen. Es gilt, in der Schule das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass wir ethisch nicht alles dürfen, was wir technisch können. Es muss Zeit dafür sein, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht noch intensiver als bisher neben einer Sachvermittlung auch eine Wertevermittlung erfolgen kann.

Vor dem Hintergrund des unaufhaltsamen Siegeszuges der neuen Technologien besitzen aber gerade auch Sprachbeherrschung und die Fähigkeit zur Kommunikation heute größere Bedeutung denn je. Keinesfalls darf das Kommunikationszeitalter das Zeitalter der Sprachlosigkeit werden, in dem Fernsehen und Internet das persönliche Gespräch ersetzen. Um geschäftlich oder beruflich erfolgreich

zu sein, ist nicht nur ein gutes Produkt oder eine gute Idee vonnöten, sondern man muss andere auch davon überzeugen können, – als Selbständiger den Kunden oder als Mitarbeiter den Vorgesetzten. Dabei kommt es auf die sprachliche Darstellung an, auf souveränes Auftreten und auf die Form der Präsentation. Junge Menschen müssen schon in der Schule lernen, sich korrekt auszudrücken und in Vortrag und Diskussion geschickt darzustellen. Deshalb möchte ich den mündlichen Sprachgebrauch an unseren Schulen aufwerten und fördern, beispielsweise durch eine höhere Gewichtung des „Mündlichen“ bei der Notengebung. Nicht zufällig ist vom „muttersprachlichen Weltbild“ die Rede, da Sprache das Denken beeinflusst, so dass Denkvorgänge stark von der Ausdrucksfähigkeit bestimmt werden. Sprachbeherrschung meint zunächst und vor allem den korrekten und gewandten Gebrauch der Muttersprache.

Vor dem Hintergrund des zusammenwachsenden Europas und der global agierenden Wirtschaft stellt aber auch Gesprächsfähigkeit in Fremdsprachen eine entscheidende Qualifikation dar. Während gute Englisch-Kenntnisse heute in vielen Berufen als selbstverständlich gelten, wird immer häufiger auch die Ausdrucksfähigkeit in einer zweiten Sprache, etwa Französisch oder Spanisch, gefordert. Um den Schülerinnen und Schülern eine zukunftsgemäße Ausbildung zu sichern, haben wir in Bayern das Fremdsprachenangebot an den verschiedenen Schularten erweitert. Besonders gute Ergebnisse zeigt der bilinguale Unterricht am Gymnasium, denn hier wird in der Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit auf hohem Niveau geübt. Die zweite Fremdsprache wird seit der Einführung des Europäischen Gymnasiums in Bayern an einigen Schulen bereits ab der Jahrgangsstufe 6 unterrichtet. Auch die Einführung der 6-stufigen Realschule in Bayern stärkt den Fremdsprachenunterricht, denn dort gibt es für eine zweite Fremdsprache – Französisch oder mitunter auch Spanisch – wesentlich bessere Möglichkeiten. Begonnen wird mit der Fremdsprachenausbildung aber bereits in der Grundschule, denn in mehr als einem Viertel aller Grundschulen ist der Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 3 und 4 bereits fest etabliert. Die Kinder werden hier nicht überfordert, sondern die Erfahrungen zeigen, dass die Grundschüler große Begeisterung entwickeln, eine fremde Kultur und Sprache kennen zu lernen.

Wir irren uns, wenn wir glauben, unseren Kindern damit einen Gefallen zu tun, dass wir sie ständig in Watte packen und ihnen nichts zutrauen. Zu lange herrschte die Auffassung vor, Pädagogik und Leistung seien nicht kompatibel.

Dabei ist es genau umgekehrt, denn kindgerechte Förderung und Leistung bedingen einander. So ist es an der Zeit, eine neue Leistungskultur in unseren Schulen zu entwickeln, auch weil der Konkurrenzdruck in allen Bereichen der Gesellschaft enorm wächst. In Schule und Ausbildung muss Leistung daher wieder einen höheren Stellenwert erhalten. Schülerinnen und Schüler müssen wissen, dass vor dem Erfolg persönlicher Einsatz und Anstrengungen stehen, und sie sollen dann auch das Glücksgefühl erleben, eine gute Leistung erbracht zu haben. Die Losung heißt daher für mich, Freude an der eigenen Leistung zu entwickeln.

In der Wissensgesellschaft gewinnt immer mehr die Fähigkeit sowie die Bereitschaft an Bedeutung, sich Wissen und Können selbständig anzueignen, so dass die Beschäftigungsfähigkeit für die Arbeitskräfte von morgen lebenslanges Lernen voraussetzt. Darauf müssen wir in der Schule vorbereiten, indem Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit und Kreativität gestärkt werden. Deshalb erhalten innovative Arbeitstechniken und Unterrichtsmethoden in unseren Schulen mehr Raum, denn neue Formen des Lehrens und Lernens wie Stationen-Lernen, Rollenspiele, selbsttätiges Lernen, Schüler unterrichten Schüler, nachmittägliche Arbeitsgruppen oder Schülerprojekte zeichnen sich durch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen stringenter Wissensvermittlung und Selbstaneignung von Wissen aus.

Die Basis für eine erfolgreiche Zukunft bleibt sicher eine gute Allgemeinbildung, wobei andere Akzente als früher gesetzt werden müssen, da unsere Schülerinnen und Schüler spätere Anforderungen sicher nicht dadurch besser bewältigen werden, indem wir ihnen immer mehr Detail-Wissen mitgeben. Stattdessen muss die Schule mehr Gewicht auf die Vermittlung eines breiten, gut vernetzten Grundwissens legen, auf das man sich auch nach der Schulzeit verlassen kann.

Um die Qualität unseres Bildungswesens zu erhalten, sind regelmäßige Überprüfungen notwendig, denn nur wer sich selbst immer wieder testet, kennt seine Stärken und bekämpft seine Schwächen. Deshalb muss eine ehrliche Evaluation zur Grundlage für jede Form von Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung werden. Dabei scheuen die bayerischen Schulen nicht den internationalen Vergleich, sondern beteiligen sich aktiv an Leistungstests wie PISA (Programme for International Student Achievement), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) oder TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Gerade die aktuellen Ergebnisse von TIMSS III bestätigen dabei den bayerischen Weg, den wir mit der „Bildungsoffensive Mathematik“ eingeschlagen

haben, denn der kleinschrittig-fragende Unterricht im traditionellen Stil ist zu starr. Stattdessen müssen Eigentätigkeit und Problemlösefähigkeit von Schülerinnen und Schülern konsequent gefordert und gefördert werden. Deshalb entwickeln wir an unseren Schulen eine neue Aufgabekultur, die nicht zum Kopieren, sondern zum Entwickeln von Gedanken und Einfällen anregt. Auch die Einführung landesweiter Jahrgangsstufentests hat bereits Ergebnisse für die Qualitätssicherung an bayerischen Schulen geliefert. Der seit 1998 eingeführte „Bayerische Mathematiktest“ bescheinigt den Schülerinnen und Schülern im Vergleich zum Vorjahr eine deutliche Verbesserung von Grundkenntnissen und -fertigkeiten. Insgesamt erfreulich waren außerdem die Resultate des ersten „Bayerischen Deutschtests“ in diesem Jahr, denn die Kenntnisse in Rechtschreibung, Grammatik und Textverständnis sind bei unseren Schülern weit besser, als es Kritiker immer wieder medienwirksam behaupten. So werden Maßnahmen der äußeren Evaluation zu wichtigen Gradmessern für die Schulen, aber auch für jeden einzelnen Schüler, denn internationale oder landesweite Vergleiche schärfen das Bewusstsein für das Wissen und die Fertigkeiten, die langfristig auch außerhalb der Schulmauern von Bedeutung sind.

Dabei ist Qualitätssicherung nicht nur eine Sache der Schulleitung oder des Lehrerkollegiums. Viele Unternehmen haben längst erkannt, dass die beste Personalpolitik für die Zukunft in der Förderung und Unterstützung unseres Bildungswesens besteht, wobei die Schnittmenge zwischen Schule und Wirtschaft oft größer ist, als es viele Bildungspolitikern in den letzten Jahrzehnten wahr haben wollten. Wo sonst werden die Grundlagen für wirtschaftliche und wissenschaftliche Innovationen gelegt, wenn nicht in einem fachlich anspruchsvollen sowie Kreativität und Eigenständigkeit fordernden Unterricht, denn hier formen wir die Fachkräfte von morgen. Auch die Schülerinnen und Schüler profitieren vom direkten Kontakt zwischen Schule und Wirtschaft, denn Wissen und Fertigkeiten aus der Schule können auf das spätere Berufsleben besser angepasst werden. So mancher Besuch in einem Betrieb vor Ort wird so zur wichtigen Hilfestellung und Motivation für die richtige Berufswahl. Außerdem können unsere Schulen von der Wirtschaft den Einsatz moderner Instrumente und Methoden zur effektiven Organisation lernen. Manche bürokratische Belastung würde so vielleicht in kreative Energie für den Unterricht umgewandelt. Anregungen aus der Wirtschaft gibt es auch für eine gezielte Personalentwicklung, denn wer das Bildungssystem weiterentwickeln will, kann an modernen Antworten des Personalmanagements nicht vorbei.

Schulen und Unternehmen arbeiten in Bayern immer häufiger Hand in Hand. So haben sich Staat und Wirtschaft mit dem „Bildungspakt Bayern“ in einem bundesweit einmaligen Projekt zu einer dauerhaften Zusammenarbeit im Bereich Bildung verpflichtet. Dabei bekennen sich international und regional agierende Firmen sowie Verbände und Gewerkschaften ausdrücklich zur Mitverantwortung für die zukunftsgerichtete Weiterentwicklung bayerischer Schulen. Obwohl für die Stiftung bereits mehr als 14 Mio. DM bereit gestellt worden sind, geht es nicht primär um die Erschließung neuer Finanzquellen, sondern um eine echte Private-Public-Partnership. Die Vertreter der Wirtschaft und des Staates entscheiden gemeinsam über förderungswürdige Projekte, um moderne Unterrichtsmethoden zu unterstützen, die Qualitätsentwicklung von Schulen voranzubringen und den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien zu erleichtern.

Da Bildungspolitik nicht nur eine Politik für die bestmögliche Wissensvermittlung ist, wird die Persönlichkeitserziehung in der Schule weiterhin mindestens den gleichen Stellenwert behalten. Dabei können Wissensvermittlung und Persönlichkeitserziehung Hand in Hand gehen, denn ein qualitativ wertvoller Unterricht transportiert nicht nur Inhalte, sondern bildet bei jungen Menschen die Qualifikationen aus, die unsere Gesellschaft benötigt, um zukunftsfähig zu sein. Wir brauchen Persönlichkeiten, die interessiert und aufgeschlossen, kompetent und lernfähig, zuverlässig und leistungsbereit, gewandt und flexibel, zukunftsorientiert und risikobereit, selbständig und zugleich teamfähig sowie eigeninitiativ und dabei kooperativ sind. Unsere Schulen sollen genau solche Persönlichkeiten bilden und ausbilden, damit die junge Generation auf die Anforderungen des 3. Jahrtausends nicht nur reagiert, sondern die Zukunft aktiv und kreativ gestaltet.

Peter Krug

Zukunftsfähigkeit durch lebenslanges Lernen

- die Umsetzung in den Ländern -

1. Bildungspolitische Positionierungen zur Entwicklung der Humanressourcen im Kontext des lebenslangen Lernens

Die Entwicklung der Humanressourcen im Kontext des lebenslangen Lernens ist eine von allen Beteiligten und Betroffenen übereinstimmend in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat geforderte Aufgabenstellung zur Bewältigung der globalen und komplexen Herausforderungen in Richtung einer nachhaltigen Zukunftsfähigkeit.

Neben eigenständigen aber parallelen Entwicklungen in Unternehmungen und Verwaltungen wurde diese Maxime auch bildungspolitisch angestoßen, beginnend in den 70er Jahren durch Europarat, UNESCO und OECD. Sie erhielt 1995 mit dem Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen - auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ eine wichtige europäische bildungspolitische Konkretion. Die Entwicklung wurde fortgeführt mit dem UNESCO-Delors-Report von 1996, der UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung (Confitea '97) sowie mit den gleichzeitig anlaufenden EU-Bildungsprogrammen Sokrates, Leonardo da Vinci und Youth und führte schließlich zu weiteren Konkretionen im EU-Memorandum zum lebenslangen Lernen 2000.

Auch in Deutschland wurde diese Entwicklung bildungspolitisch schon mit der „Dritten Empfehlung der KMK zur Weiterbildung“ von 1994, mit bildungspolitischen Anträgen aller im Bundestag vertretenen Parteien, über das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, über nationale Aktionspläne so-

wie über das Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ des BMBF (2000), über das BLK-Modellprogramm „Lebenslanges Lernen“ (1999), über die „Vierte Empfehlung der KMK zur Weiterbildung“ (2001), bis hin zu den aktuellen Empfehlungen des Forum Bildung (2001) weitergeführt.¹

2. Herausforderungen für die Bildungsarbeit der Zukunft

In den zuvor skizzierten bildungspolitischen Positionierungen zur Entwicklung der Humanressourcen im Kontext des lebenslangen Lernens werden im Grundsatz übereinstimmend folgende Herausforderungen für die Bildungsarbeit der Zukunft benannt:

- Tempo und Umfang des technologischen, ökonomischen und sozialen Wandels
- Strukturwandel zur Wissenschaftsgesellschaft
- Globalisierung der ökonomischen, sozialen und politischen Lebenszusammenhänge
- Prioritäre Bedeutung der Humanressourcen
- Kompetenzentwicklung durch Bildung und Qualifikation
- zunehmende Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologie
- zunehmende Selbstverantwortung und Deregulierung von Entscheidungsprozessen
- Systemstabilisierung durch Konsensbildung
- regionale Identitätsbildung
- Kooperation und Vernetzung
- gemeinsame Verantwortung und Entscheidungsstrukturen (Korporativismus).

In allen Positionierungen wird insbesondere der Entwicklung der Humanressourcen entscheidende Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung und Strukturierung der Wandlungsprozesse zugeschrieben. Dabei werden grundsätzlich gleichwertig sowohl die Stärkung der Fachkompetenz als auch die Förderung der Methoden- und Sozialkompetenz benannt.

In diesem Zusammenhang fokussiert die Bildungspolitik auch neue Lehr- und Lernstrukturen in Kontext stärker konstruktivistisch orientierter Kompetenzent-

wicklungsprozesse. Es geht weniger um ein Lernen auf Vorrat, sondern um das Lernen lernen sowie um die Vermittlung von Orientierungswissen im Sinne sozialer Schlüsselqualifikationen. Zur Erreichung dieser Kompetenzen wird die Notwendigkeit betont, neue Lernarrangements, insbesondere bezüglich des Verhältnisses von nachfrageorientiertem selbstgesteuerten und angebotsorientiertem organisierten Lernens. Die Einrichtungen der Bildung erhalten neue Aufgabenstellungen, sie fungieren weniger als Unterrichtsinstitutionen, sondern eher als Lernagenturen.

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologie gewinnt das mediengestützte Lernen aufgrund der Flexibilität von Lernorten und Lernzeiten einen immer wichtigeren Stellenwert. Bei zunehmender Dezentralisierung und Deregulierung kommt andererseits der Qualitätsentwicklung und Testierung von Lernprozessen sowie der internationalen Verortung durch Benchmarking eine entscheidende Funktion zu. Zur Überprüfung und Verbesserung von Lern- und Lehrprozessen sind Evaluation und Wirkungsforschung unerlässlich.

3. Strategien und Handlungsfelder der Umsetzung der Entwicklung von Humanressourcen durch Modernisierung des lebenslangen Lernens in den Ländern

Im bildungspolitischen Kontext des Verfassungsauftrages des „Rechts auf Bildung“ sowie im Rahmen des gesellschaftspolitischen Sozialstaatspostulats kann die Modernisierung der Bildung nur als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten, der Einzelnen, der Wirtschaft, der gesellschaftlichen Gruppen sowie der öffentlich-rechtlichen Körperschaften erfolgen.²⁾ In diesem Zusammenhang kommt neben den bundesgesetzlichen Zuständigkeiten im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes, des Sozialgesetzbuches III, des Betriebsverfassungsgesetzes, des Schwerbeschädigtengesetzes, des Mitbestimmungsgesetzes sowie des Beamtengesetzes insbesondere aufgrund der konkurrierenden Gesetzgebung den Ländern gemäß föderativer Grundsätze und der damit verbundenen Kompetenzen im Bildungsbereich - insbesondere im Bereich der Schulen und der Hochschulen, aber auch im Bereich der Weiterbildung - spezifische Aufgabenstellungen zu.

Diese Aufgabenstellungen werden über Schul- und Hochschulgesetze sowie über Weiterbildungsgesetze und Bildungsfreistellungsgesetze der Länder bezüglich der Strukturen, Verfahren und Förderung geregelt. Im Bereich der Weiterbildung werden diese Kompetenzen ergänzt durch tarifvertragliche Regelungen und Betriebsvereinbarungen. Föderative und nationale Zuständigkeiten können gemäß Artikel 148/149 EU-Vertrag im ordnungspolitischen Rahmen des Subsidiaritätsprinzips auch nicht durch Europarecht durchbrochen werden. Im europäischen Rahmen darf es bei der Entwicklung von Humanressourcen nicht um Harmonisierung, sondern nur um Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit von nationalen Rechtsvorschriften sowie um Förderung der Humanressourcen durch EU-Programme, wie z. B. ESF, LEONARDO, SOKRATES etc. gehen.

Insbesondere im Weiterbildungsbereich bestehen aufgrund der pluralen Struktur der Trägerlandschaft die unterschiedlichsten Institutionen mit spezifischen Aufgabenstellungen. Hier ist es vorrangige Aufgabe der öffentlich-rechtlichen Körperschaften, Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Stärkung der Humanressourcen zu fördern.

In diesem Zusammenhang geht es in der Bildungspolitik der Länder insbesondere um eine Bildungsstrukturereform zur Realisierung des lebenslangen Lernens, um noch mehr soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit, um erweiterte Durchlässigkeiten innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche, um Modernisierung und Innovation bei der Entwicklung von Humanressourcen, um materielle und zeitliche Ressourcenoptimierung und um die Stärkung der Standorte auch innerhalb des internationalen Wettbewerbs.

Die Bildungspolitik der Länder wird dabei im Grundsatz bestimmt durch die Zielsetzung einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, einer Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit sowie der Entfaltung von gesellschaftlicher und politischer Mitverantwortung und Mitgestaltung. Aufgrund der spezifischen Situation der Globalisierung einerseits und der Zuwanderung andererseits ist Bildung insbesondere auch auf die Gewinnung interkultureller Kompetenz fokussiert sowie aufgrund der Entwicklung zur Wissensgesellschaft auf umfassende Medienkompetenz.

Kernelemente der Modernisierung sind weiterhin modulare Lernstrukturen und horizontale und vertikale Vernetzungen des Lernens zur Stärkung der Humanressourcen. Bei der Entwicklung modularer Lernstrukturen geht es darum, über die Grundbildung hinaus, in der Kernelemente von Fachwissen mit Schlüssel-

kompetenzen vermittelt werden sollen, differenzierte bedarfsorientierte Zusatzbildung an unterschiedlichen Orten nach Möglichkeit auch berufsbegleitend und aktuelle Spezialbildungen auch durch wissenschaftliche Weiterbildung zu erreichen. Lernen soll als Kontinuum von unterschiedlichen Lernzeiten und Lernorten konzipiert sein.

Eine derartige Konzeption des Lernzeitkontinuums setzt eine Veränderung der Arbeits- und Bildungsorganisation sowie eine veränderte curriculare Entwicklung voraus. Im Kontext von Kerncurricula sollen unterschiedliche Module unabhängig von Zeit und Ort zusammenfügbar sein, getreu der Maxime, dass das einmal Gelernte für den lebenslangen Anforderungsprozess nicht ausreicht. In diesem Zusammenhang werden neue Zeitfenster, Mobilzeiten für das Lernen bis hin zu Lernzeitkonten ebenso erörtert und erprobt wie die Alternierung von Lernen, Arbeit und Freizeit, z. B. im Rahmen von job-rotation-Modellen.

Neben der vertikalen Vernetzung von Kompetenzentwicklung sollen auch stärkere horizontale Vernetzungen erfolgen durch Kooperation unterschiedlicher Bildungsanbieter sowohl öffentlicher als auch privater mit verstärkter bildungsbereichsübergreifender Einheit, Ganzheitlichkeit und Gleichwertigkeit der Lernprozesse, aber auch mit verstärkter Durchlässigkeit und Verzahnung der Lernbereiche und Lernorte. In diesem Zusammenhang werden wiederum Qualitätsmanagement und Zertifizierungen in modularisierten und vernetzten Lernprozessen unverzichtbar.³

Die skizzierten bildungspolitischen Positionierungen können in den Ländern konkret festgemacht werden an unterschiedlichen Handlungsfeldern, im vorschulischen Bereich durch Orientierungen, das Lernen zu lernen, bei Veränderung der Lehr- und Lernstrukturen im Grundschulbereich, z.B. durch die volle Halbtagsschule und Fremdsprachen sowie IKT in der Primarstufe sowie in der Sek. I und in der Sek. II, wo zunehmend auch im Kontext der Öffnung von Schulen auch Vernetzung mit außerschulischen Institutionen erfolgen sowie durch differenzierten Förderunterricht und Hochbegabtenförderung. Im berufsbildenden Bereich können auch Zusatzqualifikationen modularisiert außerhalb des Schulsystems erworben und anerkannt werden; Lernorte sollen und können kooperieren bis hin zum Ausbau von Kompetenzzentren in den Regionen.⁴

Auch die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen, wie in Rheinland-Pfalz, dient der stärkeren Entwicklung, Freisetzung und Nutzung von Humanressourcen.

Im Hochschulbereich wird die Eigenständigkeit gefördert sowie eine leistungsorientierte betriebswirtschaftliche Budgetierung. Ähnliche Entwicklungen zeichnen sich im Weiterbildungsbereich einiger Länder ab.

4. Auswirkungen auf Aufgabenstellungen und Professionalität der Bildungseinrichtungen

Im Kontext der Modernisierung der Bildung erhalten die Bildungseinrichtungen eine sich modifizierende Aufgabenstellung und Struktur. Sie entwickeln sich stärker von Unterrichtsräumen hin zu Lernagenturen.

Dabei gewinnen auch medienunterstützte Lernprozesse wie Fernstudium, Online-Lernen und Virtuelle Akademien mit entsprechenden Präsenzphasen und Zertifizierungen zunehmende Bedeutung.

Damit die Bildungseinrichtungen diesen Prozessen genügen können, ist verstärkt Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement von Bedeutung, was in allen Ländern auch praktisch umgesetzt wird.

In diesem Zusammenhang bedarf es auch einer Veränderung der Aus- und Weiterbildung des in den Lehr- und Lernprozessen tätigen Fachpersonals. Sie müssen einerseits verstärkt berufsorientiert qualifiziert werden und andererseits um ständige Weiterqualifikation bemüht sein. Hier sei nur auf die in allen Ländern, in der KMK, im Wissenschaftsrat etc. erörterte und zum Teil schon praktizierte Reform der Lehrerbildung verwiesen.

Sowohl im Kontext der Professionalität als auch im Kontext des zertifizierten Wissens sind in jüngster Zeit auch Lernzeitkonten, Ansparmodelle, Bildungsgutscheine und Bildungspässe diskutiert und modellhaft erprobt worden. Diese Entwicklungen bedürfen bestimmter leistungsorientierter Anreizsysteme und damit verbundener Berechtigungen, eines Lernmarketings und eines öffentlich positiven Lernklimas. Darüber hinaus werden Durchlässigkeiten und Polyvalenzen sowohl in der Ausbildung als auch in der weiteren beschäftigungsbegleitenden Weiterbildung verstärkt. Gegenwärtig werden in diesem Zusammenhang aufgrund der zyklischen Bewegung der Lehrkräftenachfrage im Verhältnis zum Lehrkräfteangebot auch polyvalentere Kompetenzentwicklungen über Quer-

bzw. Seiteneinsteigerprogramme praktiziert. Die Lernmotivation in den Kompetenzfeldern wird durch verstärkte Information, Transparenz und Beratung gefördert, die Stärkung der Bildungsbeteiligung durch Marketinginstrumente, wie Lernfeste.

5. Bildungsökonomie - Finanzierung der Bildung als Investition in Humankapital

Da alle Beteiligten von den Bildungsprozessen profitieren, die Einzelnen, die Gesellschaft, die Wirtschaft und die öffentlich-rechtlichen Körperschaften ist eine gemeinsame Finanzierung einschließlich des Sponsorensupports für die Modernisierung der Bildung unverzichtbar. Solche Finanzierungsmodelle werden gegenwärtig im Zusammenhang von joint-ventures bzw. public private partnerships unter win-win-Gesichtspunkten erörtert und zum Teil praktiziert z. B. in der Multimedia-Ausstattung von Bildungseinrichtungen etc.

Die allgemein gültige Feststellung, dass lebenslanges Lernen eine lohnende Investition sei, muss in Zukunft bei zunehmendem Verteilungswettbewerb im Dienstleistungsbereich aus kostenkalkulatorischen und legitimatorischen Gründen auch daraufhin überprüft werden, welchen sozioökonomischen Mehrwert Bildung erbringt. Es geht also in diesem Zusammenhang um eine Verdeutlichung der Ökonomie der Bildung und damit auch um eine bildungsökonomische Begründung der bildungspolitischen Aktionen für Humanressourcen für die Einzelnen, für die Wirtschaft und Verwaltung sowie für die Gesellschaft. Das gilt insbesondere für den Bereich Weiterbildung.

Bildung lohnt sich für die Einzelnen als Persönlichkeitsentwicklung, weil sie der Zufriedenheit der Individuen dient, die Kommunikationsfähigkeit fördert, sozialen Status und Einkommen erhöhen und zur Arbeitsplatzsicherung beitragen kann. Die individuelle Produktivität kann bildungsgestützt erhöht werden. Durch Bildung können die Personen eine stärkere soziale Integration erfahren, es werden persönliche Opportunitätskosten (Arbeitsplatzunsicherheit, Statusverlust, Ängste, Krisen etc.) vermieden.

Bildung lohnt sich für Wirtschaft und Verwaltung, da sie der Produktivitätssteigerung dient, die Arbeitsproduktivität der Einzelnen stärkt, eine höhere Motiva-

tion erzeugt, geringere Ausfallkosten bedingt und zu in neueren Organisationskulturen notwendigen Schlüsselqualifikationen wie Teamgeist, Selbstverantwortung etc. beitragen kann. Bildung und insbesondere Weiterbildung stärkt somit auch die „corporate identity“ der Unternehmungen und Verwaltungen. Bildung und insbesondere Weiterbildung ist somit für Wirtschaft und Verwaltung ein Standardfaktor mit hohem Multiplikatoreneffekt. Sie stärkt den technologischen und sozialkommunikativen Fortschritt und damit die Wettbewerbsposition. Sie vermeidet soziale Alternativkosten. Sie trägt darüber hinaus zur Erhöhung des Bruttosozialproduktes im Rahmen von Dienstleistungen bei und führt zu höheren Multiplikatoreneffekten auf den Märkten, in dem die mit Weiterbildung verbundenen zusätzlichen Produktionen (Lehrmaterialien, Ausstattung der Bildungseinrichtungen etc.) und Dienstleistungen, öffentlicher und privater Verkehr etc., gesteigert werden.

Weiterbildung lohnt sich für die Gesellschaft, da soziale Kosten durch Stärkung der Sozialkompetenz vermieden werden können. Bildung wird zur Integrationsgewinnung (Migranten, Minderheiten etc.) und zur Stabilität von gesellschaftlichen Strukturen und damit zum Ausbau der Zivilgesellschaft führen (Beteiligung, Demokratisierung, Mitverantwortung, Engagement, Solidarität). Durch Stärkung des Arbeitsmarkts vermeidet sie Kosten der Arbeitslosigkeit und stärkt die innere und äußere Stabilität der Gesellschaft.

Allerdings muss festgestellt werden, dass eingedenk notwendiger Differenzierungen die Bildungs- und insbesondere die Weiterbildungsfinanzierung, gemessen am Referenzrahmen - eine lohnende Investition für Einzelne sowie für Wirtschaft und Gesellschaft -, in allen Bereichen keine entsprechende Finanzierung erfährt und dass darüber hinaus in der Binnendifferenzierung die Finanzierung unterschiedlich und unproduktiv verteilt ist.⁵

Insbesondere die Weiterbildungsfinanzierung macht nur zwei bis vier Prozent des Bruttosozialproduktes aus. Das gilt auch für die Weiterbildungsausgaben innerhalb der Wirtschaft, die ihrerseits ebenfalls nur bei ca. vier Prozent der Unternehmensausgaben liegen. Die Finanzierungsströme richten sich darüber hinaus vorrangig auf solche Personen, die bereits ein umfängliches Maß an Bildung erhalten haben und weniger auf bisher weiterbildungsfernere Zielgruppen. Positive Multiplikatoreneffekte der Weiterbildungsfinanzierung bestehen somit vorrangig für bereits bildungsaktive Personengruppen. Darüber hinaus richtet sich die Finanzierung verstärkt auf unmittelbar beruflich verwertbare Themenstellungen; politische Bildung oder Persönlichkeitsbildung einschließlich notwendi-

ger Schlüsselqualifikationen werden nur nachrangig finanziert. Aber auch selbst nach erfolgter sozioökonomisch an sich unmittelbar verwertbarer Weiterbildung fehlt die entsprechende Rückkopplung der Verstärkung von Status, Einkommen und Berechtigungen, so dass Weiterbildung in diesem Zusammenhang bisher nur indirekt mit positiven Sanktionen und materiellen Incentives verbunden ist. Hier werden aber in der Zwischenzeit sowohl tarifvertraglich als auch bei gesetzlichen Entlohnungsgrundlagen stärker weiterbildungsbezogene Parameter für Entlohnungen als Anreizsysteme erörtert und praktiziert sowohl in den Betrieben als auch in den Verwaltungen bis hin zu leistungsgerechteren Entlohnungen von Lehrkräften in Schule und Hochschule.

Um im Rahmen einer sozialökonomischen Instrumentalisierung der Bildung und insbesondere Weiterbildung diese als lohnende Investition stärker zu verdeutlichen, muss deshalb der konkrete Mehrwert der Weiterbildung, müssen die Weiterbildungserfolge stärker dokumentiert und in das öffentliche Bewusstsein transportiert werden. Es geht um eine Ökonomie der Humanressourcen, um eine Ökonomie des Wissenskapitals. In diesem Zusammenhang kann sich auch die Weiterbildung nicht einer Kosten-Nutzen-Analyse entziehen. Es wird in Zukunft darauf ankommen, dass sowohl in den Marketingstrategien als auch über wissenschaftliche Untersuchungen der Mehrwert der Weiterbildung, die positiven Konsequenzen der Weiterbildung als lohnende Investition für die Einzelnen, für Wirtschaft und Verwaltung und für die Gesellschaft stärker fokussiert werden. Es geht in diesem Zusammenhang also auch um eine „Ökonomie der Aufmerksamkeit für Bildung“.

6. Perspektiven einer nachhaltigen Entwicklung von Humanressourcen im Rahmen des Lebenslangen Lernens

Im Zusammenhang der hier dargestellten Herausforderungen, Strukturen und Gestaltungsfelder werden im Kontext des Forum Bildung gegenwärtig u. a. nachfolgende Empfehlungen erörtert.⁶

1. Die individuelle Förderung im Sinne der Entwicklung von Humanressourcen ist Voraussetzung sowohl für das Vermeiden und den Abbau von Benachteiligungen als auch für das Finden und Fördern von Begabungen.
2. Die frühe individuelle Förderung der Kinder in Kindergarten und Grundschule ist weiterzuentwickeln, damit schon im frühen Lebensalter die Fähigkeiten, Interessen und personalen und sozialen Identitäten entwickelt werden können.
3. Im gesamten Bildungsprozess muss die Gleichstellung von Frauen und Männern durchgängiges Leitprinzip sein, sowohl als Lernende als auch als Lehrende.
4. Die Zukunft braucht polyvalente Kompetenzen, sowohl Fachkompetenz als auch Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Orientierungskompetenz.
5. Durch verstärkte Formen der Selbstorganisation und Deregulierung, durch verstärkte Kooperation sowie durch Benchmarking mit guten Beispielen soll durchgängig Gelegenheit und Anreiz gegeben werden, auch individuelle und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.
6. In allen Bildungsprozessen sind die Chancen der neuen Medien stärker zu nutzen. Im Kontexte von sozialer Gerechtigkeit sind Ausgrenzungen zu vermeiden, auch im Sinne der Freisetzung und Stärkung des „Humanressourcen-Potentials“. Auch die Förderung von Migranten hat in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert.
7. Die Modernisierung des Bildungsprozesses kann nur gelingen, wenn Erstausbildung und Weiterbildung stärker miteinander verzahnt werden und die Lernmöglichkeiten und Lernprozesse durch Supportstrukturen der Information und Beratung sowie der Qualitätssicherung und Zertifizierung bzw. Testierung unterstützt werden. Es bedarf einer stärkeren Modularisierung, Regionalisierung und Vernetzung der Lernorte sowie eines intensiveren Verbraucherschutzes.
8. Im Kontext gemeinsamer Verantwortung bedürfen die Bildungseinrichtungen einerseits einer stärkeren Selbständigkeit, im Sinne der Verantwortung für die Freiheit aber auch einer stärkeren Evaluation, verbunden mit Qualifizierung des Fachpersonals in den Bildungsprozessen und der stärkeren Bildungsforschung.

Die Empfehlungen des Forum Bildung einigen sich für eine zusammenfassende Perspektive insoweit, als im Forum Bildung neben der Bundesregierung, hier insbesondere dem BMBF, auch die Länderregierungen mit ihren Bildungsministerien, sowie die Sozialparteien und die Wissenschaft einvernehmlich, gemeinsam und konsensorientiert im Sinne eines korporativistischen Prozesses zu gemeinsamen Empfehlungen gelangt sind.

Es gilt nun, die im Forum Bildung skizzierten Aufgabenstellungen auch gemeinsam umzusetzen. Hier haben aufgrund des Verfassungsauftrages insbesondere auch die Länder einen wichtigen Beitrag zu leisten, den sie bisher ja auch schon geleistet haben, aber es gibt nach wie vor noch viel und mehr zu tun. Ein wichtiger Ansatz könnte auch die Entwicklung eines Orientierungsrahmens „Lebenslanges Lernen“ mit einem entsprechenden gemeinsamen Aktionsprogramm und mit einem evaluierenden Sachverständigenrat sein.

- 1) vgl. dazu umfassender Peter Krug „Bildungspolitische Positionen zum lebenslangen Lernen“ in GdW/Ph 42, Mai 2001
- 2) Vierte Empfehlung der KMK zur Weiterbildung, Bonn 2000
- 3) BLK-Modellprogramm Lebenslanges Lernen, Bonn 2000 sowie P. Krug - Zur bildungspolitischen Dimension des lebenslangen Lernens, in DIE (Hrsg.) Report 47, Frankfurt 2001
- 4) BLK-Programm - Lernortkooperation, Bonn 1999; BMBF-Programm Lernende Regionen, Bonn 2001
- 5) Ehmann, Christoph „Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit“, Bielefeld 2001
- 6) Forum Bildung (Hrsg.) Vorläufige Gesamtempfehlungen, Bonn 2001

Zweiter Fokus:

Kirche

Michael Bangert

„Spieglein, Spieglein an der Wand ...“ Oder: Macht Bildung schön?

Zusammenfassung

Der Begriff „Bildung“ wurzelt sprachlich und inhaltlich im „Bild“. In der abendländischen Kultur konstituiert dieser Bezug die Grundlage jeglicher Formung des Menschen. Vielwisserei hat sich in der europäischen Geistesgeschichte stets als besondere Form der Unreife und der Irritation erwiesen. Daher kann zukünftige Bildungsarbeit gerade aus einem fundierten Bildbezug Anregungen beziehen. Die Selbstbespiegelung der Stiefmutter aus dem Märchen „Schneewittchen“ kann als paradigmatisch gelten für eine Bildungsarbeit, die sich auf kosmetische Korrekturen oder oberflächliche Schauprozesse beschränken will. Doch die Erfahrung beweist, daß für solche Bildungskosmetik das Verfallsdatum allzu bald abläuft. Dem steht eine Grundhaltung gegenüber, die bereit ist, die Oberfläche zu verlassen, um an den Fundamenten des Selbstbildes zu arbeiten. In der Erarbeitung eines qualifizierten und kommunikablen Selbstbildes gewinnt die lernende Persönlichkeit eine nachhaltige und tiefgreifende Entwicklung. Überdeckte oder unentdeckte Ressourcen werden auf diese Weise für Leben und Arbeit nutzbar ohne den Charakter von Raubbau zu erhalten. Der menschliche Wille erfährt durch die Prägung eines Leit- oder Urbildes eine Ausrichtung, die Kräfte freisetzt und Identität stiftet. Bildungsarbeit, die Persönlichkeitsbildung grundlegend in die eigene Konzeption einbezieht, wird diskret auf die je interventionssensiblen Vorgänge achten und die atmosphärischen Vorbedingungen für die Entdeckung und Erarbeitung der jeweiligen Leitbilder schaffen. Für die theoretische Grundlage einer zukünftigen Bildungsarbeit bedeutet dies, daß sie unter der Notwendigkeit steht, ihre wertorientierten, philosophischen bzw. spirituellen Voraussetzungen zu klären und zu berücksichtigen.

Bildungsarbeit verliert sich in didaktisch-methodischer Betriebsamkeit, wenn sie nicht über ein vitales und transparentes Leit-Bild verfügt. Das gilt für die Bildung des einzelnen Menschen, aber auch für Bildungsarbeit unter institutioneller Hinsicht. Dem „existentiellen Mehrwert“ der Bildung kommt auf diesem Wege eine Bedeutung zu, die über den unmittelbaren Zweck und den aktuellen Nutzen hinausgeht.

Die Überlegungen enden mit einem legendarischen Beispiel aus der biographischen Tradition: Persönlichkeitsbildung und Ressourcenfindung ergänzen sich, wenn es gelingt, im Selbstbild eine Dimension zu entdecken, die im Eigenen wurzelt, aber sich nicht darauf beschränkt!

Die Themenfelder „Bildung“ und „Bildungsarbeit“ auf einem „bildhaften“ Hintergrund abzuhandeln liegt schon allein auf der sprachlichen Ebene nahe. Dem inneren Bezug von „Bildung“ und „Bild“, der sich nicht nur in der Etymologie dieser Begriffe zeigt, sind die folgenden Überlegungen verpflichtet. Es geht uns dabei nicht um ein konkretes Curriculum für eine zukünftige Bildungsarbeit, sondern um Überlegungen und Beobachtungen zu deren hermeneutischer und anthropologischer Basis.

Für den Einstieg nehmen wir daher zunächst einen kurzen Umweg durch die Bildwelt der Märchen: Ein verwitweter König sucht Ersatz für seine verstorbene Gattin. Die Neue soll auch als Mutter seines reizenden Töchterchens mit Namen Schneewittchen fungieren. Bald findet sich die passende Dame. Zu den basalen Lebensvollzügen dieser – leider überaus eitlen – Frau gehört es, regelmäßig einen zaubertätigen Spiegel um dessen Einschätzung ihrer ästhetischen Außenwirkung zu befragen. Gibt ihr das magische Gerät anfangs zufriedenstellende Auskunft, so trübt sich das gewonnene Spiegelbild exponentiell ein, weil die Stieftochter zu außerordentlicher Schönheit erblüht und vom Spiegel den ersten Platz in der Konkurrenz zugesprochen bekommt. Allen hinterlistigen Bestrebungen der Stiefmutter zum Trotz bleibt Schneewittchen im Schönheitswettbewerb führend. Die Königin aber, die sich gänzlich auf ihr eigenes Spiegelbild kapriziert, erstarrt innerlich und geht schlußendlich an ihrer dummen Selbstfixiertheit zugrunde. Sie sucht nichts anderes als die absolutierende Bestätigung desjenigen Bildes, das sie schon mehr als gut kennt. Im Wunderspiegel will und kann sie eben nur sich selbst entdecken. Das ist die Falle: Es geht allein um die Bestätigung des schon immer Gewußten! Zwar kommt es zu einer gewissen Reflexion im Spiegel, doch eine wirkliche Innovation ist aufgrund des psychischen Rückkopplungseffektes ihres Neides unmöglich. Eine Veränderung der äußeren Erscheinung oder gar eine Modifikation ihrer inneren Einstellungen und Ansprüche kommen der Stiefkönigin nicht in den Sinn. Obwohl sie stets ihr Bild spiegelgleich vor Augen hat, bleibt sie vollumfänglich ungebildet!

Nicht nur im Märchen hat der Spiegel eine herausragende Stellung als Metapher der Erkenntnis. Die abendländische Kulturgeschichte kennt so unterschiedliche literarische Phänomene wie den „Spiegel der einfachen Seelen“ von Marguerite Porete (gest. 1310), einen allgemeinen „Spiegel der Jungfrauen“ oder einen „Spiegel der klugen Hausväter“ (vgl. Münch, 1998, 168-179). Auch der Name des humoresken Till Eulenspiegel und der Titel einer einschlägig bekannten Hamburger Zeitschrift wurzeln in dieser Tradition. Wie verschieden auch in der jeweiligen Ausprägung, geht es stets darum, einen Spiegel vorgehalten zu be-

kommen, um so die Qualität des Eigenen zu erfassen und aus den sich ergebenden Desideraten einen Antrieb für die Verbesserung zu gewinnen. Sieht ein Mensch im Spiegel aber nur sich und weiß er nichts von einem darüber hinausgehenden Leit- oder Zielbild seiner selbst, wird es bezüglich seiner „Bildung“ – wie das Exempel der märchenhaften Stiefmutter zeigt – immer nur eine Art Kosmetik geben können! Verlassen wir kurz die Symbolebene: In Bezug auf eine konkrete Bildungsarbeit heißt dies, nicht allein das Oberflächenspiegelbild zu bearbeiten und es den gegebenen Modeströmungen anzupassen. Denn wenn es gilt, eine Sache im „Schweiße des Angesichts“ zu bewältigen, dann wird die bildungstechnische Oberflächlichkeit rasch entlarvt und die Schminke zerrinnt.

So überraschte es nicht, als mir ein Teilnehmer eines Persönlichkeitstrainings, der seit 30 Jahren in einem großen Automobilkonzern tätig ist, davon berichtete, daß sich alle – ehemals brandneuen – Führungsmethoden, Arbeitstechniken und Motivationsstrategien sehr bald abgenutzt hätten, weil sie sich immer nur auf selektierte Bereiche konzentrierten. Er als sehr erfahrene und lebenskluge Führungskraft sah sich gezwungen, in immer schnellerem Rhythmus neue Führungsinstrumente zu erlernen (vgl. dazu Senge 1996, 28-37). Die Bildungsabteilung seines Konzerns lieferte ihm auch die nötigen Strukturen. Es erwies sich jedoch geradezu als Tragik seiner Arbeitsbiographie, daß Aus- und Fortbildung letztlich nur in geringem Maße dabei halfen, sich ein realitätsdichtes „Bild zu machen“ oder im Sinne von Innovation und Veränderung „im Bilde zu sein“. Die persönliche Einschätzung ergab, daß die Wirkung der verschiedenen Bildungsprojekte auf kurze Zeiteinheiten und Symptombehandlung angelegt war. Die eigene Persönlichkeit sei, so der Manager, „wie in einem Neoprenanzug durch das Wasser der Bildungskurse getaucht, – und sie sei nicht naß geworden!“ Es scheint, als sei dieser Mann wie die königliche Stiefmutter mit geradezu wundersamen Spiegeln konfrontiert worden, die stets Oberflächenphänomene referierten. Auf diese Weise entwickelt sich keine Vision, die die Kraft zu einer genuinen Entwicklung in sich trüge. Zu einem tiefgreifenden oder langlebigem Bildungsereignis kommt es nicht. Da die Begrenztheit des Phänotyps lediglich gespiegelt wird, besteht vielmehr die Gefahr, daß Bildungsarbeit nicht über den Status einer emotionalen Dressur oder intellektuellen Schönheitspflege hinauskommt. Das ist wahrlich kein neues Problem, denn schon in Goethes „Faust“ darf der alles verdrehende Mephistopheles ungeniert die klassische Bildung ad absurdum führen:

Mein treuer Freund, ich rat' Euch drum
 Zuerst das Collegium Logicum.
 Da wird der Geist Euch wohl dressiert,
 In spanische Stiefel eingeschnürt,
 Daß er bedächtiger so fortan
 Hinschleiche die Gedankenbahn,
 Und nicht etwa, die Kreuz und Quer,
 Irrlichteliere hin und her.
 Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
 Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
 Dann hat er die Teile in seiner Hand,
 Fehlt leider! nur das geistige Band.
 (Goethe 1972, Sp. 1911-1940)

Für die Frage nach der Zukunft von Bildungsarbeit gilt die Suche also denjenigen Bildern, die als weitendes und instruktives Paradigma dienen können, die über die Analyse hinaus zu einem „geistigen Band“, d.h. zu einer schöpferischen Synthese, in der Lage sind.

Nebenbei bemerkt: Das Fehlen eines solchen Bandes war schon für Jean Paul (gest. 1825) das hervorstechende Merkmal eines dummen Menschen: „Bei dem Dummen ist jede Idee isoliert. Alles ist ihm in Fächer abgeteilt und zwischen entfernten Ideen ist eine Kluft, über die er nicht hinüberkommen kann.“ (Jean Paul 1974, S. 267).

1 Bildung und Verbildung

Wenn das häufig frequentierte Orakel in Delphi den antiken Fragern das „Erkenne dich selbst!“ als Empfehlung mitgab, ging es von der Idee aus, der Mensch trage keimhaft alle Antworten und Urbilder in sich. Die „Vielwisserei“ wurde strikt abgelehnt und die Selbsterkenntnis als der prinzipielle Akt von Bildung angesehen (Fuchs 1954, Sp. 346-347). In der christlich geprägten Kultur galt das Gegenwärtigsein der göttlichen Wesenskraft, d.h. Heiligen Geistes, als die schlechthinige Voraussetzung wahrer Weisheit: „Der Geist der Wahrheit wird euch zur vollen Wahrheit führen.“ (Joh 16,13). Im Verlauf des Mittelalters entfaltete ein Mönch in Kalabrien die Vorstellung von einer Abfolge dreier Reiche, wobei das letzte das Reich des Heiligen Geistes sei. Der Besagte, Joachim von Fiore (gest. 1202), erwartete den Beginn dieses „Dritten Reiches“ noch zu

seiner Lebenszeit. Es sollte ein Zeitalter allgemeiner Erkenntnis, Bildung, Vernunft und Erleuchtung sein. Seine Spekulationen kamen erst Jahrhunderte später zu weltgeschichtlicher Bedeutung als die europäische Aufklärung sein Konzept von der allgemeinen Erleuchtung aufgriff (Münch 1999, S. 15-20). Bildung sollte nun allen zugänglich sein und so griff z.B. der deutsche Aufklärer Gottfried Wilhelm Leibniz (gest. 1716) ausdrücklich auf Joachim von Fiore und dessen Entwurf einer Epoche des geistigen Erfülltseins zurück. Vor allem die frühen schottischen Aufklärer bezogen sich – schon allein in der Wahl des Begriffs „enlightenment“ für ihre Bestrebungen – nicht auf eine Akkumulierung förmlichen Wissens, sondern zielten auf einen Zustand der Intuition durch ein göttlich-metaphysisches Licht (vgl. Blumenberg 1999, passim). Dabei ging es um die Möglichkeit, alle menschlichen Wesen zu ihrem Besten zu formen, zu erleuchten und einer Geisteskultur zuzuführen.

Nach welchem Konzept aber sollte dies geschehen? Oder besser: Nach welchem Bild? Bemerkenswert ist, daß die neuzeitliche deutsche Philosophie in diesem Kontext von „Bildung“ spricht. Sie greift einen Wortgebrauch von Jakob Böhme (gest. 1624) auf, der in seinen Überlegungen zur Kreativität des Menschen die Begrifflichkeit der mittelalterlichen Mystik nutzte (Schoeller-Reisch 1999, S. 129-142). Insbesondere die mittelhochdeutschen Begriffe „înbilden“ und „bîldunge“ – also „ein-bilden“ und „bildliche Vorstellung“ – sind für Böhme von großer Bedeutung (Schaarschmidt 1931, S. 24-38). Es geht der Bildung also um einen bildnerischen Prozeß, in dessen Verlauf dem menschlichen Sein etwas „eingebildet“ – oder besser: eingepägt – wird. Friedrich Gottlieb Klopstock (gest. 1803) bürgert den Begriff „Bildung“ schließlich in die sich entwickelnde Pädagogik ein. Auch wenn es eines längeren Zeitraumes bedurfte, – „Bildung“ wurde mit zunehmender Intensität auf ganz unterschiedlichen Feldern rezipiert. Heute ist u.a. im Kontext von Staatskonzepten, Unternehmenskulturen, Frauenförderung, wirtschaftlichen Standortdiskussionen, Tagespolitik und Kulturprognosen davon die Rede.

Auch wenn die weitgehende Differenzierung der Begrifflichkeit die Grenzziehungen schwer macht, ist eines jedoch für die abendländische Kulturgeschichte mehr als klar: Informationsanhäufung macht noch keine Bildung! So stellt ein äußerst belesener und rethorisch geschulter Adeliger, Bernhard von Clairvaux, im 12. Jahrhundert fest: „Sie achten keine Mühe für gering, nur um gescheiter als andere zu gelten. So erbauen sie Babel.“ (Bernhard, Bd. 2, S. 249.) Dem selbst hochbegabten Bernhard, der als Mönch, Erneuerer und Prediger die europäische Geschichte nachhaltig beeinflusste, geht es bei „Bildung“ nicht um Wissensdetails, sondern um eine umfassende Lebensgestaltung. Bereits

die antiken Schulen der griechischen Philosophie waren keinesfalls Anstalten zur Verbesserung der neuronalen Verschaltungen im Gehirn, die sich an einer möglichst komplizierten Weise des Ausdrucks exemplifizierten: Vielmehr ging es dort um eine profunde Anleitung zur Gestaltung des Lebensweges (Hadot 1999, S. 75-90 u. 300-310). Sowohl die „alten“ Griechen als auch Bernhard von Clairvaux sahen in einer kohärenten Lebenskunst das wesentliche Ziel von Bildung: Es ist eine Hauptwurzel der abendländischen Kultur, Bildung als Persönlichkeitsbildung zu verstehen! Die Beschränkung auf rein intellektuelles Lernen und Verstehen wurde stets als ein Irrweg angesehen.

Auch das z.Zt. modische und zweckbestimmte „Unterrühren“ von gewissen Mengen an Emotionalität in den „Teig des Wissens“ macht Bildung weder ge-
nuß- noch leistungsfähiger. Die Anhäufung sowohl von rationalem als auch von affektivem Wissen kann aus Gründen der Eitelkeit und der Selbstbefriedigung betrieben werden, – sie ist ohne Perspektive kein Wert an sich! Solche Bestrebungen nennt Bernhard von Clairvaux „aufblähend“, da sich bei ihrer Durchführung viel Äußeres ereignet, aber nichts anderes als Hohlheit entsteht. Der betreffende Mensch füllt das Wissen nicht aus, denn für seine Lebensführung besitzt es weder Bedeutung noch Deutekraft. Solche Bildung vergleicht Bernhard mit einem Wein, „der mit Wissensgier berauscht; der voll und toll, aber nicht stark macht“ (Bernhard, Bd. 5, S. 63). Wie die Märchenkönigin vor ihrem Spiegel allerlei zur Verbesserung ihres Erscheinungsbildes tut und sich letztlich nicht entwickelt, so gibt es in unserer Gegenwart verschiedene Trends der Bildungsarbeit, die ein neues „Selbstbildnis“ suggerieren wollen. Dabei sind Anstands- und Benimmkurse für Jungmanager nur die harmlose Variante einer Tendenz, die ihre Gefährdung in Manipulation und emotionalem Doping hat. Die Halbwertszeit solcher Bildung ist kurz; bald stellt sich ein schaler Geschmack ein, denn Konzentration und Sammlung fehlen aufgrund zerstreuer Außenorientierung und permanenter Aufputzung.

Zur existentiellen Bewährung und finanziellen Rentabilität muß Bildungsarbeit mehr als das schon Vorhandene im Vergleich mit dem Unerreichbaren bedenken. So sieht die märchenhafte Stiefmutter nur das Ihrige, – doch das wird ihr wiederum durch die überragende Schönheit ihrer Stieftochter vergällt. Folglich ergibt sich als ein erstes Ziel von Bildungsarbeit: Freie und unverzweckte Wahrnehmung der eigenen Ressourcen! Dies sollte in einem „konkurrenzfreien“ Raum geschehen, um eventuelle Selbstabwertungen zu umgehen. In unserem Märchenbeispiel hieße das: Ein Schritt qualifizierter Persönlichkeitsbildung für

die Königin bestände darin, sich aus der Selbstfixierung zu lösen und der eigenen Schönheit, die ja nach Auskunft des Zauberspiegels außerordentlich ist, zu trauen. Ein konkretes Bildungsprogramm für Schneewittchens Stiefmutter würde tunlichst auf Kurse im Pudern und Kaschieren bzw. auf endlose Beauty-Aktionen verzichten. Bedarf die in ihrem Spiegelbild Gebannte nicht vorrangig einer vitalen Neuorientierung ihres Selbstbildnisses, um überhaupt konstruktiv sein zu können? Eine kundige Bildungsperspektive würde ihr unter der Hinsicht von „Persönlichkeitsbildung“ die Fähigkeit vermitteln, die einschränkende Wirkung des Selbstbespiegelns zu verstehen, denn darin hat sie ihren Wirklichkeitsbezug eingebüßt. Für eine solche Situation hat Theodor W. Adorno festgestellt: „Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachverhalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehaltes und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.“ (Adorno 1972, S. 103). Der in diesem Sinne „halbgebildeten“ Königin geht es lediglich um eine verdinglichte Schönheit, derer sie habhaft wird bzw. die sie als „Produkt“ vorweisen kann und mit der sie sich dauerhaft als die Beste profilieren will. Die Wahrheit der Schönheit interessiert sie nicht. Es geht ihr nur und ausschließlich um den Gebrauchswert der Dinge und Menschen; die lebendige Relation und auch die Zielrichtung auf eine lebensfreundliche Umsetzung fehlen. Dem „existentiellen Mehrwert“ der Bildung, der über den unmittelbaren Zweck und aktuellen Nutzen hinaus die Person bereichert, wird keine größere Bedeutung zugemessen. Die Folge solcher Bildungskonstruktion wird unweigerlich ein rigider Wirklichkeitsverbrauch sein, der von der Realität entfremdet, die dann nur noch in ihrer Banalität, ihrer Aufständigkeit und Kuriosität wahrgenommen wird (Kästner 1973, S.32-35 u. 173-178). Konsequenz ist bleierne Langeweile, weil die atmende Wirklichkeit sich entzieht.

Als vorsichtige Vermutung sei hier formuliert: In manchen von als effektiv angesprochenen Bildungskonzepten wendet sich die ursprüngliche Intention in höchst wirksame Strategien der Verdummung, die in einer – zumeist überaus teuren – Phantasieerdrosselung enden (vgl. Zima 2001, S. 11-29). Deutlich geworden ist: Um Innovationen geschehen zu lassen, bedarf es mehr als einer Spiegelung seiner selbst, – und sei sie noch so geschliffen. Es geht nicht ohne den Mut und die Risikobereitschaft, diejenigen Menschen, die sich bilden wollen und sollen, herauszufordern, ihre inneren Leitbilder entdecken und aufdecken zu lassen. Nur entsprechend der Art und dem Wesen solcher Urbilder nach läßt sich Bildung im Sinne echter Veränderung und Nachhaltigkeit verwirklichen. Will eine Human Ressource Strategie zu Recht als Überblicksfunktion

verstanden werden, darf sie sich nicht in operationaler Kurzatmigkeit verlieren; sie wird dann das charakteristische Profil eines Mitarbeiters nicht als Problem, sondern als Chance verstehen. Möglicherweise zeitigt die Konzentration auf ein inneres Leitbild kurzfristig widrige und unpopuläre Konsequenzen. Bildungserfolge ereignen sich weder unbedingt rasch noch unbedingt spektakulär! Die Fesselung wichtiger Kräfte durch „Ver-Bildung“, also pädagogische Oberflächen spiegeln bzw. Bildverzerrung durch methodische Zaubertricks, aber findet ein Ende. Erst auf dem Weg der Entdeckung und Entfaltung eigener Leitbilder kann es zu einer Paradigmen- bzw. Bildverschiebung kommen, die ungenutzte Potentiale erkennen und erschließen hilft!

2 Bild der Bildung

Von welchen Leit-Bildern kann Bildung im besten Fall ausgehen? Vom im humanistischen Sinne umfassend geformten Schöngeist? Vom Technokraten, dem guten Ingenieur, dem homo faber? Vom teamorientierten Emotionalitätswunder? Vom gewinnorientierten Finanzier? Unabhängig von der konkreten Ausformung muß das „Bild der Bildung“ den Aspekt der Unvollkommenheit beinhalten. Denn wer sich als bereits vollständig wissend versteht, hat keine Veranlassung, den Weg zu beschreiten, der nach Bernhard von Clairvaux in der Entdeckung des verborgenen Selbstbildes besteht. Eine solch unvoreingenommene Selbsterkenntnis bringt bisweilen wenig schmeichelhafte Aspekte der biographischen Konstruktionen in den Blick. Die entdeckende – also enthüllende – Wirkung der Bildung löst von der Befangenheit in selbstüberschätzende Eigentwürfe:

Ich wünsche daher, daß die Seele vor allem sich selbst kenne; denn so verlangt es der Nutzen sowohl wie die Ordnung ..., weil solches Wissen nicht aufbläht, sondern besonnen und bescheiden macht. Es ist gleichsam eine Vorbereitung für den Aufbau. Nun kann aber die Seele zur rechten Selbsteinschätzung nichts Kräftigeres oder Geeigneteres finden als aufrichtige Selbstbetrachtung. Nur darf die Seele sich nichts vorlügen, nur darf in ihrem Geist kein Falsch sein. Sie stelle sich vor ihr eigenes Auge und lasse sich nicht von sich selbst abbringen. (Bernhard, Bd. 5, S. 317)

Übersetzen wir die Vorbedingungen in das Sprachspiel der Postmoderne, so warnt Bernhard mittelbar vor pseudotherapeutischer Selbsterfahrung und der psychischen Nabelschau eines ehrgeizigen Referenten. Treffen die genannten Voraussetzungen zu, gewinnt die Erkenntnis eine längerfristige Wirkung, denn

der Zugang zur Bildung ist nicht mehr durch vorgebliches Wissen oder Fehlentwürfe verstellt. Bildung ruft u.U. einen gewissen Schmerz oder auch eine vorübergehende Kränkung des Selbst durch die unvoreingenommene Wahrnehmung des eigenen Lebens hervor. Damit fordert eine solche „herbe“ Bildungsarbeit von dem Lernenden die Bereitschaft, Erstarrtes und Liebgewonnenes in eine neue Dynamik zu versetzen. Ein derartiger Prozeß mit existentiellen Dimensionen wird zwangsläufig verunsichern, brennen und schmerzen. Dabei dominiert jedoch nicht eine moll-Stimmung bezüglich der Schlechtigkeit des Menschen. Die aufgedunsene Selbsteinschätzung soll „Luft ablassen“ können und die vorgetauschte Gesundheit kann einer wirklichen weichen. Dem Mönch aus Clairvaux ist bei seiner scharfen Attacke gegen das „aufblähende“ Wissen, das die eigentlichen Bedürfnisse der betreffenden Person nicht stillen kann, nicht an einer undifferenzierten Ablehnung gelegen: „Es könnte vielleicht den Anschein haben, als ob ich maßlos abfällig über das Wissen urteilen und die Gelehrten gleichsam tadeln und vom Studium der Wissenschaften abhalten wolle. Das liegt mir fern.“ (Bernhard, Bd. 5, S. 314). Eine Bildung, die ein Trugbild von Erkenntnis installiert, verkommt zur Fassade. Wichtig bei dieser mittelalterlichen Einschätzung von Bildung und Bildungsfähigkeit ist das zugrunde liegende anthropologische Konzept: Die Psyche des Menschen ist nach Bernhard von Clairvaux ein „ragendes Geschöpf“, d.h. sie verfügt über ein Fassungsvermögen, das Großes und Größtes empfangen kann. Daher können sich Urbilder in sie einprägen.



Bild 1: Konrad Witz (ca. 1400-1446). Kunstmuseum Basel. Vor einer weiten Felsenlandschaft trägt Christophorus den Christus-Knaben durch einen Fluß. Die Blicke der beiden begegnen sich – für den Betrachter nicht sichtbar – in der spiegelnden Wasseroberfläche.

Das genaue Wahrnehmen dieser Urbilder und des eigenen Selbst gehört für die abendländische Kultur zur Grundvoraussetzung einer Persönlichkeitsbildung. Meister Eckhart (gest. 1329), der heute als Vertreter einer tiefen Spiritualität geschätzt wird, fordert immer wieder: „nim wol dîn selbes war“, d.h. „Nimm dich genau wahr!“ (Eckhart, Bd. 2, S. 388). Auch sein Schüler Johannes Tauler (gest. 1361) verlegt die Bildungsbasis in diesen Bereich: „Meine Lieben! Nehmt euer Selbst wahr! Beurteile dich selber!“ (Tauler, Bd. 1, S. 190). Damit greifen die beiden auf Augustinus von Hippo (gest. 430) zurück, der in einer wirklichkeitsnahen Selbstwahrnehmung die Basis jeder Bildung sieht: „Geh nicht nach draußen, kehr wieder ein bei dir selbst. Im inneren Menschen wohnt die Wahrheit!“ Eine solche Bildungskonzeption steht nicht im Gegensatz zur Vernunft. Eher liegt ihr ein erweiterter Erkenntnisbegriff zugrunde, der sich nicht auf Rationalität oder Emotionalität begrenzt. Die eigentliche Bildungsressource ist die Gesamtpersönlichkeit, zu der eben auch intuitive Kraft gehört. Für die Zukunftsperspektive von Bildungsarbeit beinhaltet dieser Gedanke die Potenz zu Korrektur und Innovation. Wird diese grundlegende Komponente in die Suchkriterien für Human Resources aufgenommen, ergeben sich auch veränderte Modalitäten für das Personalmanagement!

Folgen wir dem schon erwähnten Meister Eckhart, so zeigt sich, daß die Frage nach dem inneren Bild, dem Urbild oder – in unserem Fragehorizont – der inneren Bildung zu seinen zentralen Überlegungen gehört. Für ihn bildet die Psyche des Menschen nicht ein Gefäß im Sinne eines Fasses, das mit mehr oder weniger Flüssigkeit gefüllt sein kann. Eckharts Überlegungen gehen davon aus, daß alles, was in die seelische Dimension eindringt, mit der Zeit in deren substantieller Eigenheit aufgeht. In diesem Konzept schluckt die Seele nicht nur bestimmte Dinge, Erfahrungen oder Begegnungen wie ein großer Datenspeicher, sondern all diese Phänomene bestimmen die Psyche in ihrem Sein und bilden damit die Identität eines Menschen. Dazu ein Zitat aus den Werken Eckharts:

Gottes Natur ist es, daß er sich einer jeglichen guten Seele gibt. Und der Seele Natur ist es, daß sie Gott aufnimmt. Darin trägt die Seele das göttliche Bild und ist Gott gleich! ... Ein jegliches Bild hat zwei Eigenschaften: Das eine ist, daß es von dem, dessen Bild es ist, sein Sein unmittelbar und unwillkürlich empfängt, denn es hat einen natürlichen Ausgang und dringt aus der Natur wie der Ast aus dem Baume. Wenn das Antlitz vor den Spiegel gerückt wird, so *muß* das Antlitz darin abgebildet werden, ob es wolle oder nicht. Aber die *Natur* erbildet sich *nicht* in das Bild des Spiegels: Vielmehr der Mund und die Nase und die Augen und die ganze Bildung des Antlitzes – *dies* bildet sich in dem Spiegel ab. Aber das hat Gott sich allein vorbehalten, daß – worein immer er sich erbildet – er seine Natur und alles, was er ist und aufzubieten vermag, gänzlich darein erbildet. Denn das Bild setzt dem Willen ein Ziel und der Wille folgt dem Bilde. ... Ihr sollt wissen,

daß das einfaltige göttliche Bild, das der Seele eingedrückt ist im Innersten der Natur, unvermittelt empfangen wird. ... Ist hier Weisheit ein Vermittelndes, so ist es das Bild selbst. (Eckhart, Bd. 1, S. 187-191)

Möglicherweise wird einem heutigen Zeitgenossen die Nutzung der Vokabel „Gott“ in diesem Kontext fremd oder unangemessen erscheinen. Eckharts Gottesrede ist jedoch von keinem konfessionalistischen Anspruch getrieben, so daß seine Überlegungen nichts von ihrer Kraft und Herausforderung einbüßen. Er sieht im Menschen große Möglichkeiten angelegt, die nicht durch Manipulation, sondern im eigentlichsten Sinne durch „Bildung“ zu entfalten sind. Bildungsarbeit, so läßt aus diesem Entwurf folgern, bedarf unbedingt einer belastbaren Basis mit Deutepotential, – sei es eine Weltanschauung, eine politischen Theorie, ein Glaube, eine Philosophie oder eine Theologie. Deren Anwendung muß jeweils transparent und erkennbar sein. Erst wenn diese Grundlage sich „einbildet“, hat der menschliche Wille ein Ziel. Das Bild, das sich identitätsstiftend in der Psyche verwirklicht, ordnet die menschlichen Kräfte und richtet sie aus. Gerade in dieser Organisation der Willenskräfte liegen große Ressourcen für einen Einzelnen und eine soziale Gruppe. Im Verständnis Meister Eckharts ist die Gegenwart eines Urbildes unabdingbar, da alle anderen Spiegelbilder die Seele nicht trösten. Denn nicht das Vielwissen tröstet einen Menschen, sondern allein das Wahrnehmen und Erspüren der Dinge von innen. Lediglich eine getröstete, d.h. eine ausgeglichene und besonnene Psyche kann ihre Potentiale entfalten. Ein wirkliches Leitbild setzt unmittelbar Kräfte auf den Feldern des Willens und der Weisheit frei, da es die Persönlichkeit nicht von außen mit neuem Wissensmaterial belastet, sondern die psychische Grundlage prägt und in dieser Prägung die Krämpfe der Selbstinszenierung löst. Bildungsarbeit kann in einem solchen Konzept keine direkten Veränderungen anstreben. Sie wird vielmehr geradezu bescheiden auf die interventionssensiblen Vorgänge achten und das Klima für die Entdeckung der jeweiligen Leitbilder bereiten. Ein propagandaartiges Vorgehen oder eine – auch noch so unternehmensfreundliche – Suggestion kommen dabei nicht in Frage.

Die vorgelegten – der abendländischen Kulturgeschichte entnommenen – hermeneutischen Prämissen wären auch für eine gegenwärtige, respektive zukünftige Bildungsarbeit von weitreichender Bedeutung, denn es wird nicht ohne Auswirkungen auf Bildungskonzepte bzw. -politik bleiben welche anthropologischen Annahmen zugrunde gelegt werden. Geht es bei HR-Strategien wirklich um die Erschließung neuer Quellen, dann dürfen „Tiefenbohrungen“, d.h. die wertorientierte, philosophische und u.U. spirituelle Prägung verborgener

Seelenschichten, keine Tabuthemen sein. Dazu sind längere Zeitrhythmen einzuplanen. Eine schnelle, auf Aktualität angelegte Bildungsarbeit stände dazu nicht im Widerspruch, da unterschiedliche Bedürfnisse bedient werden müssen. Im optimalen Falle kommt es zwischen der auf Tiefe und Langzeitwirkung angelegten Bildungsarbeit auf der einen und einer den wechselnden Tagesaktualitäten gehorchende Konzeption auf der anderen Seite nicht zu einem Verdrängungswettkampf – in dem erstere nur untergehen kann -, sondern zur gegenseitigen Bereicherung.

Nehmen wir als den Gegenpol von Bildung eine sich diskursiv gebende Dummheit an, so ist zu konstatieren, daß sich in der „diskursiven Dummheit“ das Ökonomieprinzip, das die betrieblichen Bildungskonzepte – sicher nicht ohne Berechtigung – dominiert, selbst übertölpelt. Das geschieht, weil alles nur noch auf den „Ersparnis-effekt“ abzielt, aber der „Mehrwert an Sinn“, den selbständiges Denken erbringt, keine Beachtung findet (Wirth 2001, S. 53). Wenn es einem Bildungskonzept nur noch um Schnelligkeit, unmittelbare Anwendung im Sinne von Konsumierbarkeit und simple Strukturen geht, werden sich Stereotype ausbilden. Die sich verselbständigende Dynamik des Ökonomieprinzips wäre zudem die Ursache der Rapidität, mit der Bildung in Phrasen aufgeht und mit der uns die Dummheit in ihren Wirbel zieht. Um aber komplexe Systeme – wie Wirtschaftsunternehmen – zu steuern, bedarf es nicht nur einer großen Wissensmenge, sondern vor allem der „Fähigkeit, Probleme in der angemessenen Art zu behandeln“ (Dörner 1992, S. 300). Aufwendige Strategien der Belehrung sind hier wenig effektiv. Als Anforderungskriterium für Führungskräfte läßt sich so ein Begriff von „Integrationskompetenz innerer und äußerer Leitbilder“ entwickeln, d.h. Fähigkeit, das Bündel an erworbenen Erlerntem mit dem inneren und dem äußeren Leitbild in Relation zu halten, eine wirklichkeitsnahe Analyse zu erstellen und so auf die jeweiligen Umstände zu reagieren.

Um es mit dem Märchenbild zu sagen: Die Königin fixiert sich auf ihr absolutes Schönheitsziel; Schneewittchen aber ist schön und tut das in ihrer Situation Angemessene, auch wenn es zunächst nur der hauswirtschaftliche Job bei den Zwergen ist! Das Märchen berichtet von der enormen Problemlösungskompetenz, die diese Grundhaltung in sich trägt: Trotz aller Destruktionsversuche der Stiefmutter nimmt Schneewittchen keinen bleibenden Schaden. Ihre Lebenslaufbahn entwickelt zwar retardierend, aber um so nachdrücklicher eine Erfolgsgeschichte. Der äußere Schein hat offenbar eine innere Entsprechung! Die Königin dagegen verheddert ihre Ressourcen in einer narzistischen Selbstbildstilisierung. Schneewittchen verläßt sich nicht auf die kosmetische Verbesserung ihrer

Außenwirkung, sondern auf den Realisierung eines komplexen Leitbildes. Da auf diese Weise „das Unendliche endlich dargestellt“ (F.W.J. Schelling) wird bzw. „das sinnliche Scheinen einer Idee“ (G.W.F. Hegel) hervortritt, können wir im Sinne des Deutschen Idealismus davon sprechen, daß Schneewittchen durch diese „Bildung“ schön ist.

3 Ein Beispiel

Da wir es nun einmal unternommen haben, nicht auf der zweckmäßigen Ebene emsiger Anwendbarkeit zu argumentieren, ist es schlüssig, ein weiteres Beispiel aus der Bildwelt der europäischen Kulturgeschichte zu nutzen: Eine uralte Legende berichtet von den Bestrebungen eines vielseitig begabten und außerordentlich starken, gleichsam riesenhaften Mannes, sein Glück zu machen (vgl. Benz 1979, S. 298-503). Oder in moderner Diktion: Dieser Mann, mit Namen Reprobus, will eine möglichst verheißungsvolle Karriere im Umfeld des machtvollsten Zeitgenossen beginnen. Er versucht es zunächst mit dem Dienst an einem Königshof, den er aber enttäuscht aufgibt. Darauf zieht es ihn in die dunkle Welt des Verbrechens, das er mit menschenverachtender und zugleich selbstzerstörerischer Präzision betreibt. Verantwortungslos folgt er seinen aggressiven Impulsen. Als die unbedingte Suche nach Macht und Erfüllung trotz allem nicht befriedigt wird, wendet er sich enttäuscht von der Welt ab und versucht es mit Meditation und Askese. Doch seine Konstitution ist dafür wenig geeignet. Er folgt nun dem Rat eines Weisen, sich sozialarbeiterisch zu betätigen und an einer gefährlichen Furt Menschen durch den Fluß zu tragen. Nach langer Tätigkeit als lebendige Brücke weckt ihn eines Nachts ein Kind, weil es den Strom queren will. Reprobus willigt ein und nimmt den Knaben auf seine Schultern. Das Projekt verläuft jedoch nicht in der gewohnten Weise, denn obwohl die Aufgabe leicht erscheint, steht ihm das Wasser bald bis zum Hals. Mit größter Mühe erreicht er das rettende Ufer und entdeckt in dem Kind eine neue, entgrenzende Dimension – in der Sprache der Legende ist es die Dimension Gottes. So kann Reprobus die akuelle Krise als Gottese Erfahrung begreifen und das Kind als Christus-Erlöser verstehen. Das bringt ihm einen neuen Namen ein: Christophorus, d.h. Christusträger. Der Namenswechsel steht dafür, daß die lebensverneinenden und -hemmenden Kräfte, die physische und psychische Stärke des ehemaligen Reprobus ihre positive Integration, ihren Sinn in dem neuen Bild der

veränderten Gesamtpersönlichkeit finden (Kettler 1976, S. 77-78). Hier trägt die normale Alltagstätigkeit in sich den Keim eines großen Bildungsereignisses, d.h. wir haben es mit dem legendenhaften Modell arbeitsimplizierter Bildung zu tun. Für die Entwicklung heutiger Bildungsarbeit kann gerade die Funktion des Weisen relevant sein. Er initiiert im Rhythmus des Gewohnten eine Suchbewegung nach dem identitätsstiftenden Leitbild. Fassen wir den Weisen als eine spezielle Form des Bildungsreferenten auf, so liegt seine Methode nicht in der Anwendung exotischer Animationen, sondern in der vollen Nutzung der je eigenen Ressourcen unter veränderter Zielperspektive. Im Gegensatz zur Märchenkönigin, die sich ausschließlich auf das eigene Spiegelbild konzentriert und so nur die vorhandenen „Vorräte“ nutzt bzw. stylt, entdeckt Reprobus-Christophorus, daß in ihm mehr Potential schlummert als er bisher kognitiv erfassen und steuern konnte. Die selbstzerstörerische Tendenz kommt an ein Ende, die gegen das Eigene gerichteten Potentiale erhalten eine konstruktive Formung. Das ist Bildung im besten Sinne!

Diese Dynamik von Spiegelbild, Bildung, Urbild und Selbstbild thematisiert das Gemälde des spätmittelalterlichen Malers Konrad Witz (ca. 1400-1446). Der gewaltige Reprobus trägt den Christus-Knaben durch die Flut. Die übermäßige Anstrengung symbolisiert Witz im zerbrechenden Stab. Doch trotz der Dramatik hält der Maler die Atmosphäre in ruhiger Innigkeit; er inszeniert keinen pathetischen Überlebenskampf. Der Kopf des Reprobus ruht gleichsam auf den Bilddiagonalen. Sein lächelnd-faszinierter Blick ist auf die Wasseroberfläche gerichtet und eine Hand scheint zärtlich nach etwas zu tasten, das dem Betrachter unsichtbar ist. Auch das Kind, das mit der Rechten segnet und sich mit der Linken am Haar des Mannes festhält, schaut in diese Richtung. Ihre Blicke begegnen sich in der spiegelnden Oberfläche des Wassers. Reprobus sieht also nicht nur sein eigenes Bild, sondern darin noch ein neues Gesicht. Das Selbstbild wird erweitert um eine spirituelle Dimension, deren Ikone das Kind ist. Witz thematisiert, daß Reprobus in sich ein Bild findet, das wesentlich zu ihm gehört, aber nicht auf seine Existenz beschränkt bleibt. Wie sein befreites Lächeln anzeigt, leuchten ihm darin Glück und Sinn auf. Wie diskret eine solche Bildungskonzeption vorgehen muß, deutet K. Witz darin an, daß er die Vertiefung und Erweiterung des Selbstbildes dem Blick des Betrachters entzieht und so auch nicht inhaltlich engführt. Bildungsarbeit im Sinne einer „Hebammenkunst der Selbstbildentfaltung“ qualifiziert sich durch Diskretion, Zuwarten und Mittelbarkeit. Dem Faktor „Zeit“ wohnt daher nicht nur die Funktion von Pression und Unge-

duld inne, sondern steht unter der Perspektive von Reifung und Wachstum im Arbeitsleben.

4 **Schluß**

Unsere Überlegungen haben mit der exemplarischen Stiefmutter eingesetzt, deren Fixierung auf das Selbstbild in der biographischen Katastrophe endet. Gerade das, was sie für den Schutz des eigenen Bildes krampfhaft unternimmt, befördert dessen Destruktion. Das Selbstbild ihres Opfers, Schneewittchen, aber erprobt sich im Zusammenleben mit den Zwergen, denn bei dieser hat der äußere Schein eine innere Entsprechung. Analog dazu können wir feststellen, daß sich vieles an menschlichen Ressourcen in der Konstruktion und Aufrechterhaltung falscher bzw. imitierter Ideale verliert. Eine theatralische Selbstdarstellung – mit entsprechenden Opfern im sozialen Umfeld – ist die geradezu unweigerliche Folge. Insbesondere für Mitarbeiter, die andere Personen führen und leiten, ist eine Bildung, die stets die Persönlichkeitsentwicklung mit im Blick hat, von großer Wichtigkeit. Denn nur wer die eigenen Ressourcen nutzen kann, ist in der Lage, die Potentiale anderer freizulegen. Die Arbeit am Selbstbild eines Menschen und an seinen Leitbildern verschafft der Bildung einen existentiellen Standpunkt. Ein Bildungsprojekt, das der lernenden Person wesensfremd bleibt, wird im psychischen Untergrund versickern. Für eine Person in leitender Funktion heißt das: Die Freiheit, die sich in der Gewißheit des Selbstbildes konstituiert, ist Voraussetzung für das Ergründen der Quellen und Kräfte anderer. Diese Fertigkeit nennt unsere Kulturtradition mit einem heute etwas antiquiert klingenden Begriff „Herzensbildung“. Diese Form der Bildung ist unprätentiös, sie kennt das „geistige Band“, d.h. sie verfügt über implizites Wissen, und vor allem hat sie sich namentlich in der Steuerung vielschichtig-beziehungsreicher Systeme bewährt (vgl. Dörner 1992, S. 298 u. 304).

Literatur

Adorno, T.W. (1972). Soziologische Schriften, Bd. I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Benz, R. (1979). Die Legenda Aurea. Heidelberg: Lambert Schneider.

- Bernhard von Clairvaux (1934-1938). Werke in fünf Bänden. Übers. v. A.M. Wolters. Wittlich: Georg Fischer.
- Blumenberg, H. (1999). Die Legitimität der Neuzeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Diers, M. (1994). Vom Nutzen der Tränen. Köln: DuMont.
- Dörner, D. (1992). Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt.
- Meister Eckhart (1993). Werke. 2 Bde. Hrsg. v. N. Largier; übers. v. J. Quint, Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker.
- Fuchs, H. (1954). Bildung. In: Reallexikon für Antike und Christentum. Hrsg. v. Th. Klauser. Stuttgart: Hiersemann.
- Goethe, J. W. von (1972). Faust. Der Tragödie erste und zweiter Teil. Hrsg. u. kommentiert von E. Trunz. München: C.H. Beck.
- Hadot, P. (1999). Wege der Weisheit – oder was lehrt uns die antike Philosophie. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Jean Paul (1974). Sämtliche Werke. Abteilung 2, Band 1. München: Carl Hanser.
- Kästner, E. (1973). Aufstand der Dinge. Frankfurt a.M.: Insel.
- Kettler, W. (1976). Narren und Drachentöter. Alte Legenden und Einsichten. München: J. Pfeiffer.
- Münch, P. (1998). Lebensformen in der frühen Neuzeit. Berlin: Ullstein.
- Münch, P. (1999). Das Jahrhundert des Zwiespaltes: Deutschland 1600-1700. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Schaarschmidt, I. (1931). Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“. Königsberg.
- Tauler, J. (1979). Predigten. 2. Bde. Übertr. u. hrsg. v. G. Hofmann. Einsiedeln: Johannes.
- Schoeller-Reisch, D. (1999). Enthöhter Gott – vertiefter Mensch. Freiburg/München: Karl Alber.
- Senge, P.M. (1996). Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wirth, U. (2001). Diskursive Dummheit. In: Wertheimer, J. & Zima P.V. (Hrsg.), Strategien der Verdummung. München: Beck.
- Zima P.V. (2001). Wie man gedacht wird. Die Dressierbarkeit des Menschen in der Postmoderne. In: Wertheimer, J. & Zima P.V. (Hrsg.), Strategien der Verdummung. München: Beck.

Dritter Fokus:

Gewerkschaften

Ein Gespräch zwischen Wolf Jürgen Röder, Michael Brecht, Paul Rodenfels und Martin Allespach.

Moderation: Hans Herzer und Bernd Kaßbaum

Neue Ansätze in der Bildungsarbeit und Bedingungen ihrer Umsetzung aus der Sicht der IG Metall

Im ersten Teil der Dokumentation dieses Gesprächs geht es um allgemeine Herausforderungen, Trends und Schlussfolgerungen für eine Bildungsarbeit der Zukunft. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stehen betriebliche Veränderungsprozesse und Anforderungen an die betriebliche Bildungsarbeit. Dabei werden auch Bildungsverständnisse und Bildungsbegriffe diskutiert. Im zweiten Teil werden Veränderungen in der Arbeits- und Bildungspolitik der Daimler-Chrysler AG reflektiert. Im dritten Teil werden auf dem Hintergrund eines neuen Qualifizierungstarifvertrages in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg Umsetzungsmöglichkeiten besprochen. Auf dem Hintergrund veränderter Aufgaben und Rollen von Betriebsräten werden Anforderungen an die zukünftige Gestaltung der gewerkschaftlichen Bildungs- und Beratungsarbeit formuliert. Konzeptionelle Ansatzpunkte einer zukunftsorientierten Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall bilden den Abschluss dieses Gesprächs.

Moderation

Wir würden uns gerne über einen relativ breiten Spannungsbogen mit euch unterhalten. Im ersten Teil geht es um die Frage: wo liegen auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Ebene Herausforderungen für die Bildungsarbeit? Im zweiten Teil des Gesprächs würden wir gerne stärker auf die Situation von DaimlerChrysler eingehen, auch vor dem Hintergrund des neuen Qualifizierungstarifvertrages in Baden-Württemberg. Wie kann das dort Vereinbarte in der Betriebspolitik umgesetzt werden? Zum Schluss wollen wir uns mit der Frage beschäftigen: Was bedeutet dies alles für die Zukunft der gewerkschaftlichen Bildungs- und Beratungsarbeit?

Herausforderungen, Trends und Ansatzpunkte

Wolf Jürgen Röder

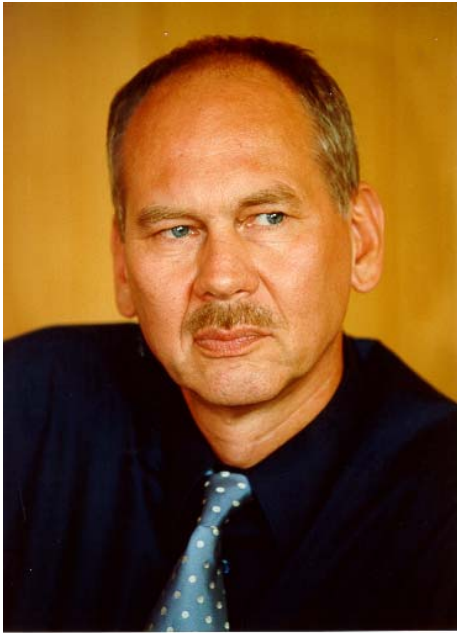
Ich will mich darum bemühen, zum ersten Themenschwerpunkt einige Gedanken zu formulieren. Es geht um allgemeine Entwicklungstrends der Bildungspolitik, um die Auseinandersetzung mit unserem gewerkschaftlichen Bildungsverständnis und um konzeptionelle Schlussfolgerungen.

Mich beschäftigt der enorme Zuwachs an Komplexität, der mit der ungesteuerten Globalisierung und Internationalisierung verbunden ist. Wir haben eine zunehmende Geschwindigkeit an betrieblichen und überbetrieblichen Veränderungsprozessen und wir versuchen diese so gut wie möglich mitzugestalten.

Wie kommen diese Veränderungen in den Betrieben an, wie geht es dabei den Beschäftigten und den Betriebsräten? Ich denke, es gibt einen zunehmenden Druck zu raschen Entscheidungen unter Berücksichtigung von Rahmenbedingungen, die man kaum durchschaut, und Wechselwirkungen, die man fast nicht mehr reflektieren kann. Interessenvertretungen und Belegschaften sind mit dem Druckmittel ‚Erhalt der Konkurrenzfähigkeit‘ bis hin zu Benchmark-Systemen unter einzelnen Werken konfrontiert.

Diese Prozesse bergen die große Gefahr in sich, bei aller Kurzatmigkeit und Fixierung auf den wirtschaftlichen Erfolg, mittelfristig die Innovationsfähigkeit zu verschenken und die Produktivitätsquellen zu verbauen. Wer nur kurzfristig fixiert ist, vergeudet Ressourcen und Zukunftschancen.

Die vorhandenen Potentiale der Belegschaft werden dann nicht heraus gearbeitet, sondern nur vernutzt. Gerade in Zeiten des Komplexitätszuwachses und der Hektik geht es darum, die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter als Investition in längerfristige Qualitäten im Blick zu halten.



Wolf Jürgen Röder

geschäftsführendes Vorstandsmitglied

der IG Metall

Bereiche: Bildung /Bildungspolitik

Es gibt Unternehmen, die weitsichtig sind, die ihren gut qualifizierten Arbeitnehmern ausreichende Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten, im gewerblichen Bereich wie auch bei den Angestellten. Aber es gibt eben gleichzeitig eine wachsende Zahl von Arbeitnehmern, die erhebliche Mühe haben, nicht auf der Strecke zu bleiben. Wenn wir uns vergegenwärtigen, dass 9 Prozent der Jugendlichen heute keinen Schulabschluss haben, dass im Moment über 8 Prozent der abhängig Beschäftigten keine Berufsausbildung haben und dass bei den türkischen Beschäftigten in Deutschland fast 40 Prozent keinen Schulabschluss und keine Berufsausbildung haben, dann liegt allein hier im Jugendbereich ein bildungs- und sozialpolitischer Sprengsatz. Bei den Langzeitarbeitslosen, deren Anteil stetig ansteigt, sind es die älteren Arbeitnehmer und die gesundheitlich angeschlagenen, bei denen die Schwierigkeiten zunehmen, einen Arbeitsplatz zu bekommen oder dauerhaft zu behalten.

Die Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft führt, wenn wir nicht eingreifen, zu weiteren Ausgrenzungsprozessen. Der alte Satz der Arbeiterbewegung *Wissen ist Macht* hat eine neue Aktualität bekommen. Wer auf diesem Zug zur Wissensgesellschaft nicht mitfahren kann, wird buchstäblich ohnmächtig. Beschäftigte in der Metall- und Elektro-Industrie sind sich dessen weitgehend bewusst. Die große Mehrzahl von ihnen sagt - nach einer jüngst durchgeführten Befragung von Polis, München, - niedrig qualifizierte Arbeitnehmer werden immer austauschbarer, hochqualifizierte immer spezialisierter, d.h. schwerer

ersetzbar. Ihre Chancen nehmen zu, aber ihre Anstrengungen und Belastungen auch.

Diese Erkenntnis hat sicherlich die hervorragende Mobilisierung für den Weiterbildungstarifvertrag hier in Baden-Württemberg befördert, auf den wir noch zu sprechen kommen.

Wir müssen uns natürlich auch damit auseinandersetzen, dass nicht alle Arbeitnehmer von sich aus an Weiterbildung interessiert sind. Manche haben aufgrund ihrer bisherigen negativen Erfahrungen mit Bildung eher eine große Skepsis und Scheu. Vor allem geringer qualifizierte Arbeitnehmer müssen zur Weiterbildung motiviert werden.

Wenn man diese Schieflage zusammenfasst, dann sind wir gefordert, das Thema Chancengleichheit sehr deutlich in den Vordergrund der bildungspolitischen Debatte zu bringen. Es hat für uns Priorität, Ausgrenzung zu verhindern. Wenn wir das erreichen wollen, müssen wir bildungspolitische Initiativen ergreifen in Richtung eines Weiterbildungsgesetzes, das die Qualitätssicherung voranbringt. Wir benötigen tarifvertragliche Regelungen, dem Beispiel von Baden-Württemberg folgend, und wir müssen betriebspolitische Initiativen ergreifen - wie sie bei VW sichtbar werden - und Arbeitslose als Neueinzustellende qualifizieren.

Wir wissen, dass geringer qualifizierte Kolleginnen und Kollegen Angebote brauchen, die Hemmschwellen zu überwinden. Am besten ist es, wenn wir es ermöglichen können, dass sie sich arbeitsplatznah, d.h. nah an ihrer Arbeitszeit und möglichst auch in vertrauter Umgebung, also im Betrieb, mit Personen ihres Vertrauens qualifizieren können. Arbeitsplatzübergreifende und betriebsübergreifende Qualifikationen zu vermitteln, ist jedoch unter solchen Bedingungen schwierig. Es bleibt dann häufig beim „Training on the job“, und die erworbenen Kompetenzen bleiben auf den Betrieb beschränkt.

Ich komme zur Arbeitspolitik: Wir stehen vor der Schwierigkeit, dass die ganzen Bildungsbemühungen in der Luft hängen, wenn sie nicht verbunden sind mit einer Politik der Arbeitsgestaltung, die Lernen fördert. Wenn wir neuere arbeitspolitische Konzepte betrachten, dann ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass Ansprüche an eine qualifizierte Produktionsarbeit wieder zurückgenommen werden. Den Beschäftigten wird zwar einerseits mehr Verantwortung für die Ergebnisse übertragen, aber der Grad der persönlichen Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungskompetenzen wird andererseits eher eingeschränkt. Unter den Voraussetzungen einer flexiblen Standardisierung oder

anders gesagt einer „retaylorisierten“ Produktion sind dem Einsatz erworbener Kompetenzen und Qualifikationen doch sehr enge Grenzen gesetzt. Das Extrembeispiel ist der gut ausgebildete Facharbeiter, der zu einem großen Automobilhersteller kommt und dann an Montagebändern steht mit relativ engen Taktzeiten.

Wir alle wissen, dass erworbene Qualifikationen nicht erhalten bleiben, wenn sie nicht eingesetzt werden können. Für uns bedeutet dies, dass wir neben der Qualifizierungspolitik die Arbeitsgestaltung wieder stärker in den Blick nehmen müssen.

Problematisch finde ich weiterhin, dass Bildung zunehmend unter ökonomischen Gesichtspunkten bewertet wird. Qualifizierung soll einen Ertrag bringen. Es wird nach Effizienz und Effektivität gefragt. Dies ist nicht grundsätzlich zu beanstanden. Aber ich glaube, dass die direkte ökonomische Verwertbarkeit nicht das Maß aller Dinge sein kann. Am Beispiel der Gruppen- oder Teamarbeit - die nach unseren Umfragen von der Mehrzahl der Beschäftigten gewollt wird - wird deutlich, dass es geradezu kontraproduktiv ist, wenn zu eng darauf geachtet wird, was Qualifizierung und Beteiligung kosten und was dabei herauskommt. Die Innovationsfähigkeit von Gruppenarbeit und Teamarbeit kommt doch erst dann zum Tragen, wenn ehrliche Dialoge stattfinden und wenn Konflikte ohne Ausgrenzung und Mobbing konstruktiv ausgetragen werden können. Prozesse der sozialen Qualifizierung brauchen Zeit und Freiräume.

Auch Beschäftigte fragen verstärkt nach dem Nutzen von Bildung. Gerade Angelernte wollen erkennen, was es ihnen bringt, wenn sie sich auf Qualifizierungsmaßnahmen einlassen. Geregelt Weiterbildungsansprüche können helfen, Zugänge zu erleichtern. Doch formulierte Ansprüche alleine reichen nicht aus. Weiterbildungsmöglichkeiten müssen zur Unternehmenskultur passen, sonst werden sie nicht genutzt. Es bedarf einer systematischen Unterstützung in den Betrieben, dass die Ansprüche auch zum Tragen kommen. Es reicht nicht aus, Maßnahmen nur auszuschreiben. Man muss die Menschen beraten. Da tragen das betriebliche Personal- und Bildungswesen und die betrieblichen Führungskräfte eine besondere Verantwortung, aber auch die Betriebsräte könnten hier stärker aktiv werden.

Unsere Erfahrungen mit dem § 3 des Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrages I von 1988 in Baden-Württemberg sind durchaus ernüchternd gewesen. Weder das betriebliche Personal- und Bildungswesen noch die Betriebsräte waren in der Lage, die dort gegebenen tarifvertraglichen Möglichkeiten auszuschöpfen,

die zusammen mit den Mitbestimmungsrechten des Betriebsverfassungsgesetzes theoretisch die Chance geboten hätten, eine proaktive Weiterbildungsplanung zu gestalten. Auch bei gutem Willen hat es an Konzepten und Umsetzungsstrategien gefehlt. Auch gab es keine Weiterbildungslandschaft um diese Rechte herum. Daraus sind für den neuen Tarifvertrag Rückschlüsse zu ziehen.

Das nächste Thema heißt „lebensbegleitendes Lernen“. Mir gefällt die Vorstellung, dass jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter die Möglichkeit haben soll, sich beruflich und persönlich weiter zu entwickeln, dass das Lernen nicht aufhört nach Ausbildung, Studium oder mit einer bestimmten Funktion.

Auf der anderen Seite darf Bildung aber auch mal ein Ende haben. Ich möchte keinem Zwang zur Bildung das Wort reden.

Die Tendenzen der Individualisierung in der Gesellschaft schlagen auch in der Weiterbildung durch. Auch das ist zwiespältig. Es ist grundsätzlich positiv, wenn sich der Einzelne selbst um seine berufliche Entwicklung kümmert und dabei seinen individuellen Weiterbildungsweg sucht und geht. Der Nachteil ist: meist tut er das dann auf seine eigenen Kosten. Die Verantwortung wollen wir dem Einzelnen nicht nehmen. Doch wir müssen auch diejenigen im Blick haben, die das nicht gut können und die mit den undurchschaubaren Strukturen des Weiterbildungsmarktes schlechter zurecht kommen. Wir brauchen Strukturen und Verfahren, die die einzelnen Arbeitnehmer in ihren Entwicklungsmöglichkeiten fördern, die durchschaubar sind, Qualität sichern, Kombinationsmöglichkeiten eröffnen und auch zu Abschlüssen führen, die beruflich verwertbar sind.

Ein Ansatz liegt in Überlegungen zu einer Modularisierung der Weiterbildung, die anschließt an unser Berufs- und Berufsbildungssystem. Da sind andere europäische Länder schon ein gutes Stück voran gegangen. Sie zeigen, wie man Qualifizierungsmodule und Qualifizierungsreihen zu abschlussreifen Ausbildungsgängen kombinieren kann. Diese Diskussion steckt bei uns noch in den Anfängen. Ein anderer Ansatz könnte darin liegen, die vorhandenen Strukturen der beruflichen Erstausbildung in den Weiterbildungsbereich hinein zu verlängern. Wir haben - zumindest in den Großbetrieben - hervorragende Kapazitäten für die Aus- und Weiterbildung, die stärker genutzt werden könnten.

Für die Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall stellt sich ebenfalls die Frage, wie wir den genannten Herausforderungen und auch unseren eigenen Ansprüchen in Zukunft gerecht werden können. Wir wollen die Strukturen in Richtung Modularisierung der Bildungsarbeit verändern.

Bei allen Bedenken und Nachfragen im Detail erfahren wir eine hohe Zustimmung zu diesem Weg. Entscheidend dabei ist für uns, dass wir uns von einem Bildungsverständnis verabschieden, das von der Tradition geprägt ist und von der Hoffnung lebt, dass dann auch schon richtig gehandelt werde, wenn man nur die richtigen Inhalte vermittele und das richtige Bewusstsein erzeuge. Die Erfahrungen sehen anders aus.

Wir wollen mit der Modularisierung einen Kompetenzbegriff in den Mittelpunkt stellen, der danach fragt, was der Einzelne nach dem Durchlaufen eines Qualifizierungsprozesses wirklich kann. Wir orientieren uns dabei am Nutzen für den Einzelnen und an dessen Möglichkeiten. Ich denke, dass so die Bildungsarbeit der IG Metall attraktiv und effizient sein kann und eine gute Zukunft hat. Deutlich wird, dass die Berührungspunkte zwischen der allgemeinen, der beruflichen und der politischen Bildung größer werden, ohne dass diese Bildungsbereiche ihre eigenständigen Aufgaben verlieren.

Moderation

Wolf Jürgen Röder hat Anstöße zur Diskussion gegeben, die aufgegriffen, aber vielleicht auch kritisch diskutiert werden können.

Paul Rodenfels

Es wurde die unglaubliche Dynamik in den Betrieben und in Bezug auf Veränderung der Produktion genannt. Die Qualifizierung der Arbeitnehmer, die diese Dynamik in den Betrieben umzusetzen haben, hält da nicht mit. Es wird eine große Aufgabe sein, die Leute in die Lage zu versetzen, auf Dauer dieser Dynamik zu folgen. Es wird großer Bildungsanstrengungen bedürfen, Mitarbeiter so zu qualifizieren, dass sie die Veränderungsprozesse verstehen und nicht nur das nachvollziehen, was ihnen vorgelegt wird.



Paul Rodenfels

1. Bevollmächtigter der IG Metall Verwaltungsstelle
Gaggenau

Beiratsmitglied der IG Metall

Es wird zunehmend deutlicher, dass eine berufliche Bildung ohne eine Weiterentwicklung der allgemeinen und der politischen Bildung überhaupt nicht vorstatten gehen kann. Wenn die Leute Globalisierung hören, aber selbst nicht wissen, dass sie mittendrin stecken, dann kann so ein „kleines Universum“ DaimlerChrysler auch nicht so funktionieren, wie wir und die Geschäftsleitung sich das vorstellen. Eine Qualifizierung nur unter Kostengesichtspunkten zu betreiben und damit große Teile der politischen Allgemeinbildung auszugrenzen, wird in Zukunft eher kontraproduktiv als weiterführend sein.

Martin Allespach

Ich sehe drei Zusammenhänge, die Anforderungen an die Bildungsarbeit bewirken. Sie resultieren einmal aus gesellschaftlichen Megatrends, wie z.B. Globalisierung, Individualisierung mit den gewachsenen Anforderungen auch an die Arbeit, die Dynamik der Innovationsprozesse und der technischen Entwicklungen. Hier zu nennen ist vor allem der Trend in die Wissens- und Informationsgesellschaft.

Aus der Globalisierung erwächst beispielsweise die Anforderung, Sprachen zu lernen, aber auch so etwas wie ein internationales Lernen, ein Lernen von anderen Kulturen und Ländern, zu ermöglichen.

Weiter ist der Trend in die Wissens- und Informationsgesellschaft sehr aktuell. Nach einer Untersuchung der EU werden im Jahr 2005 80 Prozent der Techno-

logien jünger sein als 10 Jahre, aber 80 Prozent der Qualifikationen älter als 10 Jahre. Das unterstreicht die Dynamik und die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens. Der Qualifizierungstarifvertrag in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg trägt dem Rechnung.

Wir sind im Moment dabei, die Berufe neu zu ordnen. Im Rahmen dieser Neuordnung lehnen wir die Modularisierung ab. Wir sagen, dass es eine breite Grundqualifikation geben muss. Auf der Grundlage eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs muss schon in der Ausbildung Methodenkompetenz vermittelt werden, also z.B. Lernen zu lernen, um so Voraussetzungen für diesen lebensbegleitenden Prozess möglich zu machen.



Dr. Martin Allespach
 Gewerkschaftssekretär der IG Metall
 Bezirksleitung Baden-Württemberg
 Bildungspolitik
 Berufsbildung
 Jugendarbeit

Den anderen Zusammenhang bilden Defizite in der gegenwärtigen Praxis. Beim Thema ‚benachteiligte Jugendliche‘ haben wir in Baden-Württemberg eine sehr widersprüchliche Situation. Wir haben einige Arbeitsamtsbezirke, da sind Ausbildungsstellen im gewerblichen Metallbereich offen, und gleichzeitig sind 20.000 Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen. Das ist sehr unbefriedigend. Nur 10 Prozent der Abgänger der Berufsvorbereitungsjahre bekommen am Ende eine Ausbildungsstelle. Auch da ist Chancengleichheit nicht erkennbar, denn die Ausgrenzung Benachteiligter setzt sich in die Berufsbildung fort.

Die Herausforderung - auch für die Gewerkschaften - besteht nun darin, die Klammer zu schaffen zwischen den Anforderungen des Arbeits- und des Aus-

bildungsstellenmarktes (Stichwort:Fachkräftebedarf, unbesetzte Ausbildungsstellen) und den Voraussetzungen, die von Jugendlichen für eine Ausbildung mitgebracht werden. Vorschläge, wie sie z.B. von der IHK in Hamburg gemacht wurden, Berufe zu schaffen wie z.B. Parkplatzwächter oder Garderobier, halte ich für zutiefst ausgrenzend und wenig zweckdienlich - sowohl aus Sicht der Unternehmen wie aus Sicht der Jugendlichen. Die IG Metall setzt auf Förderprogramme zur Integration von benachteiligten und schwächeren Jugendlichen. So sind wir z.Zt. dabei, gemeinsam mit Südwest-Metall ein Projekt in Angriff zu nehmen, bei dem eben eine solche Förderung im Sinne der Ausbildung zu einem Regelberuf (nicht theorievermindert) im Mittelpunkt steht.

Bildungsverständnis und Bildungsbegriff

Und der dritte Zusammenhang ist für mich die Gestaltungsaufgabe. Bildung, auch Berufsbildung, hat immer auch den Anspruch, sich nicht nur auf Anpassung zu beziehen, sondern zu gestalten, Gestaltungs Kompetenzen zu fördern und Gestaltungsprozesse möglich zu machen. Der Bremer Berufspädagoge Rauner verwendet hierfür den Begriff von der gestaltungsorientierten Berufspädagogik. Es liegt an uns, diese Prozesse zu ermöglichen.

Es gibt zwei begriffliche Klärungen, die ich als Leitbild in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und in der beruflichen Bildung wichtig finde. Zum einem ist es der Bildungsbegriff. Zum zweiten ist es der Kompetenzbegriff.

Zum Bildungsbegriff: Bildung vollzieht sich, wie der Marburger Erziehungswissenschaftler Klafki formuliert, im Medium des Allgemeinen und dieses Allgemeine hat drei Bedeutungskomponenten: nämlich alle, allseitig und alles. Alle, das ist genau dieser Aspekt der Chancengleichheit, dass von Bildung niemand ausgeschlossen werden kann. Als demokratisches Grundrecht ist Bildung immer ein Anspruch an alle. Mit Blick auf die Ausbildungsstellensituation und die selektive Weiterbildungspraxis muss festgestellt werden, dass dieser Anspruch auf Chancengleichheit nicht eingelöst ist. Die zweite Bedeutungskomponente ist allseitig, d. h. dass Kopf und Hand, Theorie und Praxis eine Einheit sind. Wir haben in der Bildungsgeschichte eine sehr starke Trennung zwischen allgemeiner Bildung und zwischen beruflicher Bildung. Eine solche Trennung halte ich heutzutage für wenig sinnvoll und sie wird sich in der weiteren Entwicklung zunehmend als Hemmschuh erweisen. Theorie und Praxis, Arbeit und

Lernen sind als eine Einheit zu sehen auch mit entsprechenden Anforderungen an die Arbeitsgestaltung. Die dritte Bedeutungskomponente alles bezieht sich auf alles die Menschheit Angehende. Das lässt sich nur exemplarisch vermitteln. Klafki spricht hier von epochalen Schlüsselproblemen; Oskar Negt von gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen. Das sind Themen wie Umweltlernen und Antirassismus, die im Kontext des betrieblichen Lernens und der Arbeit auch eine Rolle spielen müssen.

Der Qualifikationsbegriff ist immer anforderungsbezogen und resultiert aus der Sicht des Unternehmens. Mit dem Kompetenzbegriff wird die Subjektperspektive betont. Im Qualifizierungstarifvertrag in Baden-Württemberg haben wir versucht, diesem Aspekt Rechnung zutragen, indem in einem verbindlichen Qualifizierungsgespräch die Beschäftigten auch ihre Weiterbildungswünsche einbringen und ggf. durchsetzen können. Auch da wird von einer ganzheitlichen Anforderung (Fach-, Methoden und Sozialkompetenz) ausgegangen.

Wenn man diesen Kompetenz- und Bildungsbegriff sieht, dann wird deutlich, dass berufliche Bildung, allgemeine Bildung und politische Bildung nicht getrennte Bereiche sind, sondern dass sie ganz eng miteinander zusammen hängen.

Arbeits- und Bildungspolitik bei der DaimlerChrysler AG

Michael Brecht

Ich will die Analyse zu den Herausforderungen ergänzen, wo aus meiner Sicht bei DaimlerChrysler noch ein paar Dinge drücken.

Wir haben bei DaimlerChrysler vor 15 oder 20 Jahren im Bildungsbereich noch eine völlig andere Kultur und Philosophie als heute gehabt. Es war klar, dass in jedem Standard ein Experimentierfeld gesehen wurde. Durch die Ökonomisierung der letzten Jahre ist dieses Experimentierfeld nach unten gefahren worden. Wir sind hier einen falschen Weg gegangen. Damit werden Chancen der Innovation vertan.

Unter dem Stichwort Veränderungsgeschwindigkeit hat sich auch eine Weiterbildungskultur entwickelt, die im Last-minute-Prinzip abläuft. Es wird qualifiziert, wenn es gar nicht mehr anders geht, wenn die Notwendigkeit durch eine

neue Technologie oder durch eine neue Organisation vor der Tür steht. Bildung und Weiterbildung sind nicht an strategischen Handlungsfeldern orientiert.

Bildung muss auch stärker evaluiert werden als heute. Ich meine nicht Controlling unter Kostengesichtspunkten, sondern Evaluierung der Bildungsstände im Unternehmen. Wir sind heute nicht in der Lage, ein breites Profil dar zu legen, wo die einzelnen Kompetenzen der Mitarbeiter liegen. Durch eine Evaluierung der Ist-Stände im Abgleich mit der Strategie könnten wir Handlungsfelder, Kompetenzfelder oder auch Entwicklungsfelder für die Belegschaft ermitteln.



Michael Brecht

Betriebsratsvorsitzender

DaimlerChrysler Gaggenau

Vorsitz der Personalkommission des GBR

Unter der Ökonomisierung leidet auch ein Stück weit die Ausbildung. Wir reden über die Neuordnung von Berufen und über neue Inhalte und es ist klar, dass Arbeitgeber die Ausbildungszeiten verkürzen wollen. Wir müssen über Erhalt und Weiterentwicklung von hochwertigen Berufsbildern und Ausbildungsgängen diskutieren. Wir müssen die Vernetzung von Aus- und Weiterbildung und die Verzahnung der Standorte, der Methoden, der Medien und des Personals voran bringen. Wir müssen eine Debatte beginnen über die interdisziplinäre Ausbildung zwischen Facharbeit und Auszubildenden.

Ein weiteres Thema ist Lernen am Arbeitsplatz durch Beteiligung am Veränderungsprozess und durch lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung, Arbeitsumgebung und Arbeitsatmosphäre. Ich denke, das ist eine der Schlüsselpositionen dafür, wie in Zukunft Bildung einen strategischen Stellenwert erhalten kann. Wenn wir wirklich eine lernförderliche Arbeitsplatzgestaltung haben, wenn man

eine Arbeitspolitik betreibt, die Bildung primär am Arbeitsplatz und in der Nähe des Arbeitsplatzes sieht, dann kann Qualifizierung effektiver und zugleich näher an den Interessen der Belegschaft orientiert gestaltet werden.

Schließlich beschäftigt uns noch das Thema „Dokumentation von Bildung“. Wir wollen in Gaggenau einen Bildungspass vereinbaren, der nicht nur Bildungsmaßnahmen, sondern auch Erfahrungswissen dokumentiert. Das Eine ist das, was zertifiziert ist und das Andere ist das, was die Person wirklich kann. Von daher müssen wir uns über das Thema ‚Erfahrungswissen‘ und die Dokumentation von Erfahrungswissen unterhalten. Eine so angelegte Dokumentation kann nicht nur bei DaimlerChrysler eine unheimliche Dynamik und Flexibilität in den Arbeitsmarkt mit einbringen: Personen weiter zu vermitteln wird um einiges leichter, wenn man ein rundes Bild über den Einzelnen, dessen Wissen und Erfahrung hat.

Moderation

Der mehrfach genannte Zusammenhang von lernförderlicher Arbeitsgestaltung und Qualifizierung setzt voraus, dass Menschen ihre Qualifikationen in ihrer Arbeit anwenden können und in der Arbeit auch Kompetenzen weiter entwickeln können. Bei DaimlerChrysler gibt es den bezeichnenden Spruch: „Jetzt werden wieder Autos gebaut“. Welche Entwicklungstendenzen zeichnen sich ab und welche Einflussmöglichkeiten gibt es?



Dr. Bernd Kaßbaum

Gewerkschaftssekretär des Vorstandes
der IG Metall, Abteilung Bildung

Bildungspolitik

Hochschulen und Studienreform

Betriebsräte-Netzwerke

Paul Rodenfels

Im Montagewerk, in der reinen Montagetätigkeit, da stimmt dieser Satz „Jetzt werden wieder Autos gebaut“ für einen großen Teil der Beschäftigten. Das hat zur Folge, dass die Arbeitszufriedenheit nachlässt, dass auch das politische Bewusstsein nicht mehr so ausgeprägt ist, wie das vielleicht einmal war. Viele Beschäftigte an den Bändern denken schon bei Arbeitsbeginn an den Feierabend.

Das hat uns als IG Metall Verwaltungsstelle veranlasst, ein Projekt zu starten, die Leistungsbedingungen zu analysieren und dann mit den betrieblichen Interessenvertretern Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man auf tarifvertraglicher Basis entgegen steuern kann.

Wir wollen Ideen einer qualifizierten Gruppenarbeit wieder in den Mittelpunkt stellen, damit die Beschäftigten auch Freude und Selbstbestimmung in ihrer Arbeit haben. Sie sollen selbst die Arbeit aufteilen können, damit ihre Qualifikationen nicht verschüttet werden. Wir wollen nicht, dass Beschäftigte in 1,1-Minuten-Takten nur noch ihren eingegengten Arbeitsbereich sehen.

Moderation

Wo war die Arbeit der Betriebsräte und Vertrauensleute bei DaimlerChrysler im Sinne der Gestaltung von Arbeit und Qualifizierung erfolgreich? Wo lagen die Hauptansatzpunkte der letzten Jahre und was ergibt sich daraus für die Zukunft?

Michael Brecht

Bei DaimlerChrysler werden nicht überall nur Autos gebaut. Die Situation an den Standorten ist sehr unterschiedlich. Zwischen der A-Klasse-Montage mit Taktgestaltung und dem Zerspanungswerk liegen Welten. Doch Fakt ist, dass die DaimlerChrysler AG versucht und auch durchgesetzt hat, dass in den letzten Jahren die Schlagzahl an den Bändern und in den Produktionsbereichen deutlich erhöht wurde. Das hat natürlich Auswirkungen gehabt. Hätten wir nicht unsere neue Arbeitspolitik gehabt, wie Gruppenarbeit, Reorganisation der Zeitwirtschaft oder auch mitarbeitergetragene KVP, dann würde die Welt bei DaimlerChrysler um einiges schlimmer aussehen. Dadurch haben wir es eigentlich geschafft, dass trotz aller Retaylorisierung noch eine gewisse Entkoppelung zwischen der Arbeit und der Arbeitstätigkeit erhalten blieb .

Ein Hauptansatzpunkt der Betriebsräte und der Vertrauensleute lag darin, einem Anziehen der Leistungsschraube durch Verstärkung der Gruppenarbeit entgegen zu wirken. Das haben wir in allen Standorten hervorragend geschafft. Der zweite Hauptansatzpunkt war das Thema Reorganisation der Zeitwirtschaft, d. h. Mitarbeiterbeteiligung bei der Leistungsgestaltung. Hier ist sehr viel Zeit und Energie investiert worden, aber wir haben es nicht an allen Standorten und in allen Montagewerken geschafft.



Hans Herzer

Gewerkschaftssekretär des Vorstandes
der IG Metall Abteilung Bildung

Bildung und Beratung OE/PE
Beraterqualifizierung
Qualitätssicherung

Moderation

Betriebsräte haben ja Mitbestimmungsmöglichkeiten in Fragen der Aus- und Weiterbildung. Die Mitgestaltung im Ausbildungsbereich ist zum Teil beachtlich, doch um das Thema Personalentwicklung und Weiterbildung haben sich in der Vergangenheit nur wenige gekümmert. Auch die tarifvertraglichen Möglichkeiten wurden wenig genutzt. Was waren die Gründe und was hat sich geändert?

Tarifvertragliche Regelungen und Betriebsverfassungsgesetz

Martin Allespach

Der § 3 des Gehaltsrahmentarifvertrages I in Nordwürttemberg/Nordbaden von 1988, in dem die Qualifizierung geregelt war, hatte praktisch keine große Bedeutung. Dafür gab es natürlich Gründe, etwa das Fehlen von wirksamen Mitbestimmungsrechten und Sanktionsmöglichkeiten bei Verstößen sowie das Fehlen von Ansprüchen, auf die sich der Betriebsrat oder die Beschäftigten hätten beziehen können. Der Arbeitgeber war aufgefordert, eine Bildungsplanung zu erstellen und diese mit dem Betriebsrat zu beraten. Zunächst einmal musste also der Unternehmer aktiv werden. Außerdem wissen wir heute, dass die Erstellung einer Bildungsplanung eine relativ komplexe Angelegenheit ist, die nicht so einfach zu bewältigen ist.

Hinzu kommt, dass Weiterbildung Ende der achtziger Jahre noch nicht den Stellenwert von heute hatte. Da hat sich zwischenzeitlich aber einiges getan. Eine Untersuchung des WSI ergab, dass Anfang der neunziger Jahre noch weit unter 20 Prozent der Betriebsräte in der Weiterbildung ein wichtiges, vorrangiges Thema sahen. Ende der neunziger Jahre wurden die selben Leute zu diesem Thema noch einmal befragt. Da waren es schon deutlich über 40 Prozent. Man spürt, dass es Handlungsbedarf gibt. Mit dem neuen Qualifizierungstarifvertrag haben wir jetzt ein Instrument, das ein regelmäßiges Qualifizierungsgespräch der betrieblichen Vorgesetzten mit ihren Mitarbeitern in den Mittelpunkt stellt, in dem auch Konflikte geregelt werden können. Insofern ist dies eine deutliche Verbesserung der Ausgangsbedingungen.

Wolf Jürgen Röder

Aus meinem früheren Handlungsbereich in der IG Metall Reutlingen kann ich unterstreichen, dass die Qualifizierungsvereinbarung im Tarifvertrag von 1988 kein Umfeld hatte. Weiterbildung war kein Thema. Die Personalleitungen waren zum Teil engagiert und interessiert, hatten aber bei ihren Geschäftsführern in den meisten Fällen dafür keine Lobby. Ausnahmen waren einige Großbetriebe mit einem etablierten Bildungswesen und einer guten Erstausbildung. Doch auch bei großen Maschinenbaubetrieben und Zulieferern in der Größenordnung

von 500 bis 1.000 Mitarbeitern ist diese Regelung nicht auf fruchtbaren Boden gefallen.

Moderation

DaimlerChrysler verfügt über ein anerkanntes und exponiertes Bildungswesen. Wie wurde mit dem Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag I, § 3 von 1988 umgegangen? Welche Erfahrungen wurden gemacht?

Paul Rodenfels

Selbst bei DaimlerChrysler sind Werksleitung und Betriebsrat an den Anforderungen des § 3 Lohngehaltsrahmentarifvertrag I gescheitert. Anstöße wurden gegeben, aber es ist nicht gelungen, eine ordentliche Qualifizierungsplanung für die Arbeitnehmer durch zu führen und dann mit dem Betriebsrat zu beraten. Wenn dies bei diesem Betrieb schon nicht klappt, dann ist der Anspruch an kleinere und mittlere Betriebe einfach zu hoch, weil es in diesen Unternehmen oftmals keine Personalabteilungen gibt, die eine differenzierte Qualifizierungsplanung machen könnte.

Moderation

Die Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes hat einige Aspekte im Bereich der Weiterbildung aufgegriffen. Auch damit wird dem höheren Stellenwert von Weiterbildung Rechnung getragen. Unterstützt dies die Umsetzung des Tarifvertrages?

Auszüge aus dem Betriebsverfassungsgesetz

§ 92 Personalplanung

- (1) Der Arbeitgeber hat den Betriebsrat über die Personalplanung, insbesondere über den gegenwärtigen und künftigen Personalbedarf sowie über die sich daraus ergebenden personellen Maßnahmen und Maßnahmen der Berufsbildung an Hand von Unterlagen rechtzeitig und umfassend zu unterrichten. Er hat mit dem Betriebsrat über Art und Umfang der erforderlichen Maßnahmen und über die Vermeidung von Härten zu beraten.
- (2) Der Betriebsrat kann dem Arbeitgeber Vorschläge für die Einführung einer Personalplanung und ihre Durchführung machen.

§ 92a Beschäftigungssicherung

(1) Der Betriebsrat kann dem Arbeitgeber Vorschläge zur Sicherung und Förderung der Beschäftigung machen. Diese können insbesondere eine flexible Gestaltung der Arbeitszeit, die Förderung von Teilzeitarbeit und Altersteilzeit, neue Formen der Arbeitsorganisation, Änderungen der Arbeitsverfahren und Arbeitsabläufe, die Qualifizierung der Arbeitnehmer, Alternativen zur Ausgliederung von Arbeit oder ihrer Vergabe an andere Unternehmen sowie zum Produktions- und Investitionsprogramm zum Gegenstand haben.

(2) Der Arbeitgeber hat die Vorschläge mit dem Betriebsrat zu beraten. Hält der Arbeitgeber die Vorschläge des Betriebsrats für ungeeignet, hat er dies zu begründen; in Betrieben mit mehr als 100 Arbeitnehmern erfolgt die Begründung schriftlich. Zu den Beratungen kann der Arbeitgeber oder der Betriebsrat einen Vertreter des Arbeitsamtes oder des Landesarbeitsamtes hinzuziehen.

§ 96 Förderung der Berufsbildung

(1) Arbeitgeber und Betriebsrat haben im Rahmen der betrieblichen Personalplanung und in Zusammenarbeit mit den für die Berufsbildung und den für die Förderung der Berufsbildung zuständigen Stellen die Berufsbildung der Arbeitnehmer zu fördern. Der Arbeitgeber hat auf Verlangen des Betriebsrats den Berufsbedarfsbedarf zu ermitteln und mit ihm Fragen der Berufsbildung der Arbeitnehmer des Betriebs zu beraten. Hierzu kann der Betriebsrat Vorschläge machen.

(2) Arbeitgeber und Betriebsrat haben darauf zu achten, dass unter Berücksichtigung der betrieblichen Notwendigkeiten den Arbeitnehmern die Teilnahme an betrieblichen oder außerbetrieblichen Maßnahmen der Berufsbildung ermöglicht wird. Sie haben dabei auch die Belange älterer Arbeitnehmer, Teilzeitbeschäftigter und von Arbeitnehmern mit Familienpflichten zu berücksichtigen.

§ 97 Einrichtungen und Maßnahmen der Berufsbildung

(1) Der Arbeitgeber hat mit dem Betriebsrat über die Errichtung und Ausstattung betrieblicher Einrichtungen zur Berufsbildung, die Einführung betrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen und die Teilnahme an außerbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen zu beraten.

(2) Hat der Arbeitgeber Maßnahmen geplant oder durchgeführt, die dazu führen, dass sich die Tätigkeit der betroffenen Arbeitnehmer ändert und ihre beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erfüllung ihrer Aufgaben nicht mehr ausreichen, so hat der Betriebsrat bei der Einführung von Maßnahmen der betrieblichen Berufsbildung mitzubestimmen. Kommt eine Einigung nicht zustande, so entscheidet die Einigungsstelle. Der Spruch der Einigungsstelle ersetzt die Einigung zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat.

§ 98 Durchführung betrieblicher Bildungsmaßnahmen

(1) Der Betriebsrat hat bei der Durchführung von Maßnahmen der betrieblichen Berufsbildung mitzubestimmen.

(2) Der Betriebsrat kann der Bestellung einer mit der Durchführung der betrieblichen Berufsbildung beauftragten Person widersprechen oder ihre Abberufung verlangen, wenn diese die persönliche oder fachliche, insbesondere die berufs- und arbeitspädagogische Eignung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes nicht besitzt oder ihre Aufgaben vernachlässigt.

(3) Führt der Arbeitgeber betriebliche Maßnahmen der Berufsbildung durch oder stellt er für außerbetriebliche Maßnahmen der Berufsbildung Arbeitnehmer frei oder trägt er die durch die Teilnahme von Arbeitnehmern an solchen Maßnahmen entstehenden Kosten ganz oder teilweise, so kann der Betriebsrat Vorschläge für die Teilnahme von Arbeitnehmern oder Gruppen von Arbeitnehmern des Betriebs an diesen Maßnahmen der beruflichen Bildung machen.

(4) Kommt im Fall des Absatzes 1 oder über die nach Absatz 3 vom Betriebsrat vorgeschlagenen Teilnehmer eine Einigung nicht zustande, so entscheidet die Einigungsstelle. Der Spruch der Einigungsstelle ersetzt die Einigung zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat.

Martin Allespach

Das Stuttgarter Fraunhofer-Institut für Arbeitsorganisation hat festgestellt, dass heute schon 50 Prozent der Wertschöpfung auf die Faktoren Wissen und Erfahrung zurück gehen. Der Qualifikation wird damit ein zentraler Stellenwert für eine nachhaltige Unternehmensentwicklung beigemessen.

Strategische Personalentwicklung zielt ab auf eine rechtzeitige, d. h. nicht isolierte Planung in Verbindung mit der technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklung in den Unternehmen. Dabei wird gefragt: Welche Qualifikationen sind vorhanden? Welche Potentiale gibt es? Was kann mit diesen Potentialen gemacht werden? Dies ist ein völlig anderer Ansatz als die klassische Anpassungsqualifizierung.

Inwieweit das Betriebsverfassungsgesetz und unsere veränderten tarifvertraglichen Regelungen zur Qualifizierung wirksam werden, wird ganz erheblich davon abhängig sein, wie wir diesen Prozess betriebspolitisch begleiten.

Wir haben Chancen für eine Partizipation in der Personalentwicklung eröffnet, in dem nicht nur „top down“ von den Vorgesetzten gesagt wird, was für die Mitarbeiter gut und richtig ist, sondern sie selbst können eigene Weiterbildungswünsche einbringen.

Weiterbildung braucht Rahmenbedingungen und verbindliche Ansprüche – diese haben wir mit dem Tarifvertrag geschaffen. Inwieweit der Tarifvertrag die Weiterbildungspraxis und die Möglichkeiten für die Beschäftigten tatsächlich verbessert, wird allerdings in erster Linie von der Umsetzung im Betrieb abhängig sein. Dort gilt es, auf der Grundlage des Tarifvertrags, Rahmenbedingungen

für eine sehr ausdifferenzierte Interessenlage der Beschäftigten bei der Qualifikation zu schaffen. Dies setzt hohe Gestaltungskompetenz und hohe inhaltliche Kompetenz voraus. Eine differentielle und dynamische Arbeitsgestaltung und Qualifizierung, wie sie Arbeitswissenschaftler der ETH Zürich seit langem fordern, geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernbereitschaften und Lernerfahrungen aus. Dynamisch meint hier, dass jedem der Anspruch zusteht, sich weiter zu entwickeln, auf welchem Qualifikationsstand er oder sie sich gerade befindet.

Moderation

Welche strukturellen Hemmnisse wirken einer strategischen Personalentwicklung entgegen? Welchen Entwicklungs- und Beratungsbedarf seht ihr?

Michael Brecht

Bei DaimlerChrysler sind die Voraussetzungen zur Umsetzung eigentlich da. Wir haben hervorragende Leute im Bildungswesen, im Personalbereich und in der Organisationsentwicklung. Die Infrastruktur würde eigentlich ausreichen. Was fehlt ist, dass die Personalentwicklung bei DaimlerChrysler strategisch noch nicht so positioniert ist, wie wir uns dies vorstellen.

Als Gesamtbetriebsrat sind wir mit dem zentralen Personalbereich in der Diskussion darüber, welche horizontalen und vertikalen Entwicklungsmöglichkeiten in Zukunft im Facharbeiterbereich geschaffen werden können. Dieses Thema wird mehr oder weniger angepackt.

Andere Aufgaben sind schon erledigt. Im Transporterbereich gibt es ein Pilotvorhaben zum Kompetenzmanagement. Dabei geht es um die Analyse der zukünftigen Entwicklung und eine Analyse der Fähigkeiten und Kompetenzen der Mitarbeiter. Aus dem Abgleich von Ist und Soll wird eine strategische Personalentwicklung abgeleitet.

Auch das Unternehmen bearbeitet diese Themenfelder jetzt stärker, und ich bin überzeugt, dass wir dadurch in nächster Zeit eine Strategieorientierung im betrieblichen Personal- und Bildungswesen erreichen, wie sie hier diskutieren. Die Infrastruktur ist da; wir haben die Möglichkeit zur konzeptionellen Weiterentwicklung und Umsetzung.

Moderation

Sind Arbeitspolitik und strategische Personalentwicklung eigentlich auch ein Thema des Aufsichtsrates bei DaimlerChrysler?

Wolf Jürgen Röder

Bei DaimlerChrysler, wo wir es mit einem wirklichen global player mit 170 Milliarden Euro Bilanzsumme zu tun haben und wo der Vorstand mit ungeheurem Tempo sich neue Konzerne in den USA und Asien einverleibt, besteht die Rolle des Aufsichtsrates zunächst darin, dass aus diesen Erwerbungen kein Schaden für die deutschen Belegschaften entsteht. Außerhalb des Aufsichtsrats geht es dann im internationalen Labour Committee darum, eine gemeinsame, weltweite Interessenvertretung aufzubauen, um negative Folgen für die „einverleibten“ neuen Belegschaften im Ausland zu verhindern.

Das Thema „Zukunft der Bildung und strategische Personalentwicklung“ wird sicher einmal eine Bedeutung erlangen, wenn dieser Konzern eine gewisse Stabilität im internationalen Bereich erreicht hat, um dann zu schauen, wie man die verschiedenen Kulturen und Standards zukunftsorientiert zu einem guten Konsens bringen kann. Aber in der momentanen Situation ist es eine Ausbauphase unter heftigen Turbulenzen, und da ist kein Raum für dieses Thema.

Moderation

Wie sehen die Umsetzungsbedingungen des Tarifvertrages in kleinen und mittleren Unternehmen aus?

Paul Rodenfels

Ein abgeschlossener Tarifvertrag verändert im Betrieb noch keine Strukturen. Er ist ein Werkzeug, das Betriebsräten und Geschäftsleitungen zur Umsetzung an die Hand gegeben wird. Ich sehe die Gefahr, dass technisch hochspezialisierte Betriebe und Klein- und Mittelbetriebe zunehmend qualifizierte, outgesourcte Facharbeitertätigkeiten aus Großbetrieben übernehmen. Diese Zulieferbetriebe sind auf der technischen Seite gut. Sie übernehmen Aufträge der Großbetriebe, die sich zunehmend auf ihr Kerngeschäft konzentrieren. Allerdings sind dort Instrumentarien der strategischen Personalentwicklung, wie sie von DaimlerChrysler geschildert wurden, nicht vorhanden.

Dies stellt zusätzliche Anforderungen an die IG Metall. Als Gewerkschaft müssen wir nun Betriebsräte, aber auch Personalabteilungen unterstützen, um der Situation gerecht zu werden. In einem Betrieb von 100 Beschäftigten, der technisch hoch spezialisiert ist, wird es ohne Unterstützung keine Qualifizierungsgespräche im vereinbarten Sinn geben. Hier wird ein großes Gewicht auf die im Tarifvertrag vereinbarte Weiterbildungsagentur gelegt werden müssen, sofern Arbeitgeber oder Betriebsräte eine Beratung wollen.

Ich glaube nicht, dass man gerade in diesen Betrieben einfach sagen kann, wir haben dem Einzelnen die Möglichkeit gegeben, sich ein Qualifizierungsprofil zu überlegen und dies im Gesprächen mit dem Vorgesetzten auch durchzusetzen. Dies ist eine rechtliche Stütze, die der Einzelne hat, aber die Umsetzung im Betrieb wird ganz anders auszusehen haben. Dies alles ist keine Sache, die in kurzer Zeit realisiert werden kann.

Auszüge aus dem Tarifvertrag zur Qualifizierung zwischen dem Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden Württemberg e. V. Südwestmetall und der IG Metall Baden-Württemberg, Bezirk Baden-Württemberg, Juli 2001:

§ 2 Betriebliche Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung im Sinne dieses Tarifvertrages sind notwendige Qualifizierungsmaßnahmen, die dazu dienen:

- die ständige Fortentwicklung des fachlichen, methodischen und sozialen Wissens im Rahmen des eigenen Aufgabengebietes nachvollziehen zu können (Erhaltungsqualifizierung)
- veränderte Anforderungen im eigenen Aufgabengebiet erfüllen zu können (Anpassungsqualifizierung)
- eine andere gleichwertige oder höherwertige Arbeitsaufgabe für zu besetzende Arbeitsplätze übernehmen zu können. Dies gilt insbesondere beim Wegfall von Arbeitsaufgaben.

Eine Qualifizierungsmaßnahme ist eine zeitlich, inhaltlich abgegrenzte und beschriebene Maßnahme. Sie ist nicht mit der Festlegung auf bestimmte Methoden verbunden und kann arbeitsplatznah („training on the job“) oder in anderen internen und externen Maßnahmen durchgeführt werden. Die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme wird dokumentiert und dem Beschäftigten bestätigt. Keine Qualifizierungsmaßnahmen im Sinne dieser Bestimmung sind persönliche Weiterbildung im Sinne des § 5 und allgemeine Weiterbildung.

§ 3 Vereinbarung und Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen

3.1 Beschäftigte haben Anspruch auf ein regelmäßiges Gespräch mit dem Arbeitgeber, in dem gemeinsam festgestellt wird, ob ein Qualifizierungsbedarf besteht. Soweit ein Qualifizierungsbedarf besteht, werden die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen vereinbart. Hierzu können die Beschäftigten Vorschläge machen. Zur Vereinbarung der Qualifikationsmaßnahmen gehört ggf. auch die Festlegung von Prioritäten zwischen notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen. Dieses Gespräch kann auch als Gruppengespräch durchgeführt werden. Einzelheiten des Verfahrens können durch Betriebsvereinbarung geregelt werden. Wird nichts anderes geregelt ist das Gespräch jährlich zu führen.

Steht fest, dass Beschäftigte in der gesetzlichen Elternzeit und in Kindererziehungszeiten (§ 13.4 MTV) zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Betrieb zurückkehren, haben auch sie den Anspruch auf ein solches Gespräch. Eine eventuell daraus resultierende Maßnahme soll nach Möglichkeit vor Rückkehr durchgeführt werden.

Soweit erforderlich, wird im Rahmen der Gespräche bei älteren Beschäftigten besonders auf deren Basiswissen im eigenen Aufgabengebiet eingegangen. Ziel ist, deren Qualifikation auf dem jeweils erforderlichen Stand für ihre Aufgabenerledigung zu halten.

Wird zwischen Beschäftigten und Arbeitgeber kein Einvernehmen über den Qualifizierungsbedarf und/oder die daraus resultierenden notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen erzielt, gilt § 4.

Darüber hinaus können Vorgesetzte, Beschäftigte oder Betriebsrat Qualifikationsmaßnahmen vorschlagen, wenn kurzfristig hierfür Bedarf besteht.

3.2 Der Arbeitgeber informiert den Betriebsrat über den Qualifizierungsbedarf und vereinbarte Qualifizierungsmaßnahmen. Arbeitgeber und Betriebsrat beraten mindestens jährlich über die Umsetzung unter Berücksichtigung der betrieblichen Prioritäten. Weitergehende Mitbestimmungsrechte nach BetrVG bleiben hiervon unberührt. Arbeitgeber und Betriebsrat sollen nach Möglichkeit und Notwendigkeit spezielle Programme zur Qualifizierung an- und ungelernerter Beschäftigter vereinbaren. Solche Programme können den Anspruch nach § 3.1 ersetzen, soweit dieser durch das Programm inhaltlich abgedeckt ist.

3.3 Zur Ermittlung der jeweils erforderlichen Qualifikationsmaßnahmen kann auf die Erfahrungen der gemeinsamen Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung zurückgegriffen werden.

§ 4 Konfliktlösung

4.1 Kann in Betrieben mit über 300 Beschäftigten kein Einvernehmen i.S.d. § 3.1 zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten hergestellt werden, wird versucht, in einer paritätischen Kommission eine einvernehmliche Lösung zu erzielen.

4.4 Kommt eine einvernehmliche Lösung in der paritätischen Kommission bzw. zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat nicht zustande, wird ein Vertreter der Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung (§ 6) hinzugezogen. Dieser erhält Stimmrecht.

Betriebe mit über 300 Beschäftigten können andere, gleichwertige Verfahren der betrieblichen Konfliktlösung vereinbaren.

4.5 Der Vertreter der Agentur hat bei seiner Entscheidung sowohl die Notwendigkeit der Weiterbildung der Beschäftigten als auch die wirtschaftliche und organisatorische Leistungsmöglichkeit des Betriebes zu berücksichtigen.

Moderation

Was kann und soll die Agentur zur Förderung der Weiterbildung leisten? Welche weitergehenden Perspektiven zeichnen sich ab?

Martin Allespach

Der Tarifvertrag hat Rahmenbedingungen gesetzt, die es auszufüllen gilt. Unter diesen strukturellen Voraussetzungen gibt es viele Probleme, die uns bewegen und wo uns die Agentur helfen kann.

Beide Tarifvertragsparteien messen der Weiterbildungsagentur eine große Bedeutung bei der Implementierung des Tarifvertrages zu. Dies gilt vor allem für kleinere und mittlere Betriebe, die kein ausgeprägtes Weiterbildungs- und Personalentwicklungssystem haben und keine Systematik besitzen, z. B. Konzepte gerade für An- und Ungelernte bzw. ältere Arbeitnehmer zu entwickeln.

Beim Thema Weiterbildungsmotivation gerade der Un- und Angelernten, bei denen der Weiterbildungsbedarf hoch ist und die Schule und schulisches Lernen z. T. als Form struktureller Lernbehinderung erlebt haben, benötigen Betriebe Konzepte und Beratung. Der Arbeitspsychologe Ulich spricht z. B. von kognitiver Umorientierung, durch die Situationen als problematisch erlebbar, und daraus eigene Ansprüche formuliert werden. Es ist nämlich keineswegs selbstverständlich, dass jemand gleich sagt, „ich möchte das oder jenes“. Es gibt konzeptionell schon einiges, was zusammen getragen und systematisiert werden kann. Da hat die Agentur eine wichtige Funktion, neben der Konfliktlösung.

Wenn Konflikte über den Weiterbildungsbedarf oder über Weiterbildungsmaßnahmen bestehen und im Betrieb keine Lösung zwischen Betriebsrat und Arbeitgeber gefunden werden kann, dann wird ein Vertreter der Agentur mit Stimmrecht hinzu gezogen.

Daneben gibt es übergeordnete inhaltliche Aufgaben der Agentur. Dazu gehört, dass wir versuchen wollen, in diesen anarchischen Weiterbildungsmarkt Qualitätskriterien einzuführen und Zertifizierungskriterien zu entwickeln. Wenn es

stimmt, dass Arbeiten und Lernen wichtig ist, wieso soll nicht jemand mit einer bestimmten Qualifikation, die er beruflich erworben hat, nicht auch eine Zugangsberechtigung zur Hochschule erhalten. Da stehen wir vor der Herausforderung, Erfahrung zu zertifizieren. Der bei DaimlerChrysler diskutierte Bildungspass, ist ein wichtiger Ansatz, aber auch die Diskussion um Credit Points in der Weiterbildung im IT-Bereich, die eine Zugangsberechtigung zur Hochschule ermöglichen bzw. Studienleistungen ersetzen.

Auszug aus dem Tarifvertrag zur Qualifizierung (§ 6):

§ 6 Gemeinsame Agentur der Tarifvertragsparteien zur Förderung der beruflichen Weiterbildung

Die Tarifvertragsparteien schaffen eine gemeinsame Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung.

Aufgabe dieser Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung ist:

- Bei Betrieben und Beschäftigten das Bewusstsein zu stärken, dass ständige berufliche Qualifizierung notwendig ist, in dem Bemühen, Qualifikationspotentiale der Beschäftigten zu nutzen.
- Weiterbildungsmaßnahmen für un- und angelernte Beschäftigte, ältere Beschäftigte und Beschäftigten nach Arbeitsunterbrechungszeiten (z.B. Kindererziehung) zu entwickeln.
- Den Wandel der Qualifikationsanforderungen durch den Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie zu beobachten und rechtzeitig Maßnahmen vorzuschlagen, die die Beschäftigungschancen der Beschäftigten nachhaltig fördern und Qualifikationsengpässen gegensteuern.
- Information und Transparenz bei den außerbetrieblichen beruflichen Qualifizierungsangeboten zu verbessern.
- Modelle für die betriebliche Weiterqualifizierung bekannt zu machen und, soweit sie fehlen, zu entwickeln.
- Unternehmen und Betriebsräte über das Angebot, Durchführung und Methoden von Qualifizierungsmaßnahmen zu beraten. Dies gilt im Besonderen für eine Beratung kleiner und mittlerer Unternehmen. Hierzu gehört auch die Beratung bei der Inanspruchnahme von Mitteln der aktiven Arbeitsmarktpolitik.
- In den Fällen des § 4.4 zur Entscheidung beizutragen.
- Qualitätsstandards für betriebliche Weiterbildung zu entwickeln, die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen und –maßnahmen zu begutachten und ggf. zertifizieren.

Die Tarifpartner werden regelmäßig überprüfen, ob und welche Erfolge bei der betrieblichen Qualifizierung - auch durch die Agentur zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung - erreicht worden sind.

Die Aufgaben der Agentur umfassen neben der Konfliktlösung, eine Transparenz und Qualitätssicherung im Weiterbildungsmarkt herzustellen sowie den Transfer von Konzepten und Modellen in die Betriebe.

Wenn es richtig ist, was jetzt hier schon mehrfach gefallen ist, dass zwischen politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung die Schnittmengen immer größer werden, dann wird es natürlich im Betrieb schwerer, im Einzelfall zu definieren worauf sich die Weiterbildung bezieht. Wir sind im Tarifvertrag von einem breiten Weiterbildungsbegriff ausgegangen. Die Schnittmenge zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung bedeutet auch, dass privat und persönlich erworbene Qualifikation natürlich auch im Betrieb nutzbar ist und umgekehrt. Perspektivisch sehe ich hier einen engen Zusammenhang zur Arbeitszeitpolitik und zur Gestaltung von Arbeitszeitkonten.

Moderation

Wie erfolgt nun die Umsetzung des Tarifvertrages zur Qualifizierung bei der DaimlerChrysler AG?

Michael Brecht

Wir versuchen als Gesamtbetriebsrat diesen Qualifizierungs-Tarifvertrag zu standardisieren und Normen für die AG zu schaffen, die so weit wie möglich einheitlich über die einzelnen Standorte hinweg greifen.

Wir haben das Potential, um im Unternehmen die Entwicklungsfelder zu sehen, Qualifizierungsbereiche zu entdecken und Maßnahmen zu entwickeln. Eine wesentliche Handlungshilfe für die Betriebsräte ist, dass dieser Tarifvertrag greifbar ist in dem, was man machen muss. Als DaimlerChrysler werden wir voraussichtlich die Agentur nicht in Anspruch nehmen müssen.

Alle Qualifizierungen und Bildungsmaßnahmen, die im und um den Arbeitsplatz machbar sind, sind für die Mitarbeiter attraktiv und für das Unternehmen nicht teuer. Diese Maßnahmen sind teilweise durch die Gruppen organisierbar oder in den Gruppen sogar machbar. Und wenn wir es schaffen, diese Weiterbildungsdebatte zu beginnen, dann können wir die Mitarbeiter motivieren. Wir

haben hier in Gaggenau schon sehr gute Erfahrungen gemacht. Wir haben vor wenigen Monaten ungefähr 30 Mitarbeiter, überwiegend an- und ungelernete Mitarbeiter, die in den letzten zehn Jahren sonst keine interne Weiterbildung erfahren haben, im eigentlichen Arbeitsprozess qualifiziert. Am Ende haben wir hervorragende Rückmeldungen bekommen. Ich denke, wir müssen auch hier den Mut haben, zu experimentieren.

Martin Allespach

Lernen am Arbeitsplatz wird an Bedeutung gewinnen, aber manche dieser Konzepte stoßen in der gewerkschaftlichen Diskussion auch auf Vorbehalte. Nicht jede Arbeit ist entwicklungsförderlich. Keine oder nur geringe Lernförderlichkeit ist z.B. unter restriktiven Arbeitsbedingungen gegeben.

Es gibt aber auch gute Beispiele des arbeitsplatznahen Lernens, gerade bei DaimlerChrysler in Gaggenau: die Lerninselkonzepte und die Prozesslernwerkstatt. Wenn man im Prozess der Arbeit qualifizieren will, dann muss man auch untersuchen, wie lernförderlich diese ist, welche Handlungs- Entscheidungs-, Interaktions- und Tätigkeitsspielräume vorhanden sind.

Jenseits der Kostenfrage ist das Arbeitsplatzlernen unter bildungspolitischen und berufspädagogischen Gesichtspunkten wichtig, wenn man bedenkt, dass Lernen dann am ehesten angenommen wird, wenn es für ‚mich‘ eine Bedeutung hat, wenn es selbstbestimmt ist. Ob ich etwas annehme oder nicht, ist sozusagen immer meine Entscheidung.

Paul Rodenfels

Die Leute wollen sich qualifizieren. Oftmals scheitert es an der Möglichkeit, sich im Betrieb weiter qualifizieren zu können. 400 Vertrauensleute der IG Metall waren einhellig der Meinung, dass in den Betrieben zu wenig an Qualifizierung getan wird. Weiterbildung wird gebraucht und angenommen, sofern diese im Betrieb angeboten wird.

Moderation

Die genannten Veränderungsprozesse und die hier formulierten Ansprüche an die Mitgestaltung einer strategischen Personalentwicklung stellen hohe und auch neue Anforderungen an den Betriebsrat. Wie verändert sich dessen Politik,

Struktur und Arbeitsweise? Was bedeutet dies für Organisations- und Personalentwicklung des Betriebsrates und welche Anforderungen ergeben sich an die gewerkschaftliche Bildungsarbeit?

Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Michael Brecht

Wir sind ein Teil des Systems DaimlerChrysler und wir sind ein Teil dieser Gesellschaft. Da sind wir natürlich unmittelbar oder mittelbar von allgemeinen Tendenzen betroffen.



Wolf Jürgen Röder
Michael Brecht
Paul Rodenfels

Als ich zusammen mit einem Kollegen nach der letzten Betriebsratswahl die Führung des neuen Betriebsratsgremiums übernommen habe, haben wir unverzüglich mit einem Bereichsentwicklungsprozess des Betriebsrates begonnen.

Wir spüren die Hilflosigkeit von einigen Betriebsräten, die daraus resultiert, dass sie teilweise nicht wissen, wie sie mit den Veränderungen umgehen sollen. Wir haben begonnen, über die Ist-Situation, die Zukunft und die Strategie des Unternehmens zu reden und daraus eine eigene strategische Positionierung des Betriebsrats zu den einzelnen Handlungsfeldern abzuleiten.

Wenn wir diese Handlungsfelder der Zukunft herausgearbeitet haben, was bedeutet dann dies für unsere eigene Arbeit? Sind wir dann überhaupt gebildet genug, um diese Themen mitzugestalten? Was bedeutet dies für die Qualifikation des Einzelnen? Was bedeutet dies für die Rollen und Qualifikationen der Kommissionen? Und was bedeutet dies schließlich auch für die Kompetenz der Vorsitzenden.

Nach dieser Analyse konnten wir feststellen, dass genügend Kompetenzen innerhalb des Betriebsrats vorhanden , aber diese Kompetenzen falsch verteilt, oder auf einzelne Personen konzentriert waren. Die Bildungsarbeit der Zukunft muss orientiert sein an der Strategie des gesamten Gremiums und an der Strategie der Kommissionen.

Dieser Grundsatz führte zu vielen Debatten, auch innerhalb des Betriebsratsgremiums. Dies stellte die über Jahrzehnte gewachsenen Selbstverständlichkeiten auf den Kopf. Die Leute fühlten sich zunächst eingeschränkt. Doch nach mehr als drei Jahren Entwicklungszeit werden die Früchte erkannt. Der Betriebsrat spürt die Anerkennung aus der Belegschaft und wir sehen, wie wir nun auf einzelne Entscheidungen des Unternehmens reagieren können. Nun wird dieses Arbeits- und Bildungsverständnis toleriert und akzeptiert.

Wenn ich auf die letzten Jahre zurück blicke, und auch meine eigene Entwicklung innerhalb der IG Metall bedenke, so stelle ich fest, dass ich die Mehrheit aller Bildungsmaßnahmen nicht aus Gründen der Verwertbarkeit heraus absolviert habe, sondern weil es Spaß gemacht hat und weil es schön war.

Wenn wir viel Zeit, Energie und auch Geld in Bildung stecken und danach die erworbenen Kompetenzen als Person und Organisation nicht gut verwerten, dann muss man sich schon die Frage stellen, ob Bildung in dieser Art und Weise auf Dauer ausgerichtet sein kann.

Ich erwarte, dass die Bildung der IG Metall zukünftig weg geht von den Ein- und Zwei-Wochen-Blöcken. Man muss die Möglichkeit haben, bestimmte Fachseminare oder auch sozial-methodische Qualifizierungsprozesse in Tages- oder Mehrtagesveranstaltungen zu besuchen.

Vielleicht könnten Bildungsmaßnahmen auch differenziert und flexibel auf die Zeithaushalte der Betriebsräte abgestimmt werden. Vielleicht muss man den Trainern und Beratern auch eine gewisse Zeitsouveränität geben. Ich halte viel von den Beratungsangeboten der Bildungsstätten zur Unterstützung der Organisationsentwicklung, von Betriebsratsgremien und von Einzelpersonen. Wichtig

sind auch maßgeschneiderte Bildungsprogramme für einzelne Betriebsratsgremien oder Kommissionen.

Bei all dem bin ich sehr dafür, dass es eine breite politische Grundbildung für die Funktionäre gibt. Danach sollten jedoch funktionsbezogene Ausbildungen und Angebote zur politischen Meinungs- und Willensbildung stärker integriert werden.

Die einzelnen Ansätze sind teilweise schon vorhanden. Sie müssen jedoch stärker vernetzt und verbreitert werden. All dies erfordert die Bereitschaft, in einen Beratungsdialoq mit den einzelnen Personen und Gremien zu gehen.

Paul Rodenfels

Wir erleben einen Prozess, in dem sich Aufgaben und Rollen der Betriebsräte deutlich ändern.

Die Aufteilung von Führungsaufgaben in den Unternehmen nach Kostenstellen führt dazu, dass Betriebsräte, gerade in Großbetrieben, aber auch in mittelgroßen Unternehmen, plötzlich keine Ansprechpartner mehr haben. Jede Führungskraft ist in erster Linie für ihre Kostenstelle verantwortlich. Das führt dazu, dass Betriebsräte faktisch Managementaufgaben übernehmen und direkt mit dem Vorstand verhandeln, was früher die Führungskraft aus dem jeweiligen Bereich wahrgenommen hat. Betriebsratsmitglieder, die mit diesen Aufgaben befasst sind, haben schließlich keine Zeit mehr, sich um Aufgaben zu kümmern, die früher der Betriebsrat als Gremium wahr genommen hat.

Deshalb müssen wir die Vertrauensleute in Zukunft viel stärker in die klassische Betriebsratsarbeit einbinden und auch dafür qualifizieren. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit für Vertrauensleute wird ergänzt werden müssen durch betriebsverfassungsrechtlich relevante Themen. Es wird eine an Notwendigkeiten orientierte Bildungsarbeit geben müssen.

Eine weitere Aufgabe kommt hinzu: In den Großbetrieben geht die Qualifizierung der Gruppensprecher zurück. Gruppensprecher, die ihrer Aufgabe gerecht werden wollen und auch gewerkschaftliche Funktionen wahrnehmen, fordern zu Recht eine entsprechende Weiterbildung. Die Werksleitung unterstützt sogar die Teilnahme von Gruppensprechern an unseren Seminaren, weil die hier vermittelten methodischen und sozialen Kompetenzen auch einen betrieblichen Nutzen haben. Auch hier überlagern sich berufliche und gewerkschaftspolitische Bildung. Wir haben hier eine zusätzliche Aufgabe übernommen, die sich aus

der Veränderung der Arbeitsorganisation in den letzten Jahren ergab. Dadurch wird die Qualifizierung von Gruppensprechern und Vertrauensleuten für neue Aufgaben zunehmen.

Wolf Jürgen Röder

Neben der Professionalisierung und Verbreiterung der betrieblichen Interessenvertretung geht es auch um die „Repolitisierung“ der Betriebsratsarbeit. Damit meine ich Analysefähigkeit, politische Kontexte für bestimmte Entwicklungen zu erkennen und die Sinne dafür zu schärfen, dass nicht alles naturgegeben ist, was in den Unternehmen stattfindet.

Ich möchte noch einen zweiten Aspekt der Diskussion aufgreifen: In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall mit Facharbeitern und auch Angelernten, können wir die Erfahrungen bestätigen, dass bei einer teilnehmer- und teamorientierten Methodik und Didaktik gerade auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit negativen Bildungserfahrungen lerninteressiert und entwicklungsbereit sind. Das Selbstbewusstsein der Menschen wird gestärkt, wenn sie erleben können, wie Lernen Spaß macht und was Lernen bringt. An diesem Punkt sehen wir im Moment wenig Veränderungsbedarf.

Zur Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildung veranlasst uns viel mehr eine selbstkritische Betrachtung der Teilnehmerstrukturen. Zum Einen erreichen wir bestimmte Beschäftigtengruppen zu wenig: Dies betrifft insbesondere Jugendliche, Frauen und Angestellte, aber auch freigestellte Betriebsräte und Betriebsratsvorsitzende aus den größeren Unternehmen. Zum Anderen haben wir weiße Flecken in der Bildungslandschaft der IG Metall: Der Anteil von Teilnehmern aus den neuen Bundesländern ist unterproportional, der Anteil aus den Großbetrieben überdurchschnittlich.

Daraus haben wir einige Schlussfolgerungen gezogen: Wir wollen die gemeinsame Schnittmenge zwischen der politischen und fachlichen Bildungsarbeit stärker heraus arbeiten. Und wir wollen die Integration von sozialmethodischer, fachlicher und politischer Kompetenzentwicklung verstärken. Drittens sehen wir, dass wir - vor dem Hintergrund der Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft - den Menschen kein Stufenmodell mehr vorschreiben können.

Wir wollen Ausbildungsgänge entwickeln, in denen die Frage möglichst positiv beantwortet wird, was eine Vertrauensfrau oder ein Betriebsratsmitglied heute können muss, um ihrer bzw. seiner Aufgabe und Rolle gerecht zu werden.

Dieser Leitfrage folgend, betonen wir die sozial-methodische Kompetenz ohne die fachlichen und politischen Anteile zu entwerten. Wir wollen ein differenziertes System der Aus- und Weiterbildung aufbauen, in dem der/die Einzelne mit entsprechender Beratung in transparenten Strukturen ihren jeweils spezifischen Bildungsweg gehen kann.

Angestrebt wird eine modular angelegte Struktur mit Baukästen und Ausbildungsgängen, die unterschiedliche Zugänge für Individuen in unterschiedlichen Rollen und Funktionen auf verschiedenen Entwicklungsständen möglich macht.

An der Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit arbeiten gegenwärtig drei Projektgruppen: Die erste Projektgruppe beschäftigt sich mit der Frage, was eine Vertrauensfrau bzw. ein Vertrauensmann können muss und welche Qualifizierungen sie bzw. er dafür benötigt. Eine zweite Projektgruppe stellt sich die gleichen Fragen für die Betriebsratsarbeit. In beiden Gruppen wird geprüft, welche Schnittmengen es gibt, und wie Grundseminare für die Arbeit der Interessensvertretung zukünftig angelegt sein sollen.

Eine dritte Projektgruppe befasst sich mit einem Konzept zur Qualitätssicherung unserer Arbeit. Es geht um Qualitätskriterien, Qualitätsstandards und um die Evaluierung von Bildungsmaßnahmen. Wir wollen erreichen, dass Module und Bausteine, die an verschiedenen Bildungseinrichtungen und Seminarorten der IG Metall angeboten werden, in Ausbildungsgängen Kompetenz orientiert aufeinander beziehbar sind. Das erfordert Transparenz, Anschlussfähigkeit und eine gewisse Disziplin, gerade bei einer Teilnehmer orientierten Seminar didaktik.

Wir werden im kommenden Jahr auf einer Bildungstagung den Arbeitsstand vorstellen. Bis dahin werden wir über die jeweiligen Arbeitsschritte mit den Regionen kommunizieren. Wir brauchen die Erfahrung der örtlichen Referenten und der Bildungsprofis der Bildungsstätten. Nach der Betriebsratswahl 2002 beginnen wir mit einer modular angelegten Konzeption zur Durchführung der Qualifizierung von Betriebsräten. Dabei sollen in einem integrativen Ansatz fachliche, methodische und politische Kompetenzen erarbeitet werden.

Für die spezifischen Bedingungen der Interessensvertretung bei DaimlerChrysler entwickelt die Bildungsstätte Lohr für einige Standorte ein maßgeschneidertes Konzept zur Qualifizierung der Vertrauensleute.



Martin Allespach
 Bernd Kaßbaum
 Hans Herzer
 Wolf Jürgen Röder
 Michael Brecht
 Paul Rodenfels

im August 2001 in der IG Metall
 Bezirksleitung Baden-
 Württemberg, Stuttgart

Martin Allespach

Die gegenwärtige Diskussion im Bildungsbereich der IG Metall versucht, aus konkreten Problemsituationen heraus etwas Neues zu schaffen. Das ist innovativ. Da sehe ich auch viele Parallelen zu Veränderungsprozessen in der Berufsbildung, wengleich im hier diskutierten Ansatz Begrifflichkeiten wie Modularisierung anders besetzt sind. Wir haben in England eine modularisierte Berufsausbildung, da gibt es keinen einheitlichen Beruf. Deshalb ist der Begriff Modularisierung in der Berufsbildungsdiskussion kritisch besetzt.

Beim Anspruch der gewerkschaftlichen Bildung, emanzipatorische Ansprüche zu verwirklichen, finde ich es richtig, nicht in Stufen zu denken, sondern an den Adressaten orientierte differenzierte Bildungs- und Beratungsprozesse zu gestalten.

Eine Gefahr bei modularisierten Bildungsansätzen besteht darin, dass der rote Faden, die Klammer als Orientierung verloren gehen. Hier gibt es eine Parallele zur Berufsbildung. Man wird eine breite politisch-fachliche Grundlagenbildung und Spezialisierungen brauchen. Aber nicht jeder muss von A bis Z alles durch machen. Man muss die Realitäten zur Kenntnis nehmen, die Teilnehmer mit bringen.

Für mich ist dies auch ein Rückbezug auf den Ansatz der betriebsnahen Bildungsarbeit und deren Weiterentwicklung. Das ist nichts Abgehobenes, sondern da findet eine Verknüpfung statt von Bildungsprozessen an einer Bildungsstätte und einer Prozessbegleitung vor Ort. Da findet sich auch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. Diese Dialektik herzustellen, ist spannend.

Moderation

Zum Abschluss noch eine Frage: Wenn betriebliche Weiterbildung den veränderten Ansprüchen gerecht werden soll, dann sind Führungskräfte auf allen Ebenen gefordert, Personalentwicklungsgespräche zu führen. Erwachsen daraus nicht auch neue Aufgaben für die IG Metall?

Michael Brecht

Viele Meister bei DaimlerChrysler sind Mitglieder der IG Metall. Sie haben in der Vergangenheit für uns eine sehr entscheidende und wichtige Rolle gespielt. Meister sind diejenigen, die mit den Veränderungsprozessen unmittelbar konfrontiert werden und die vom Unternehmen zu wenig unterstützt werden. Sie werden verantwortlich gemacht, wenn Veränderungsprozesse nicht wie geplant verlaufen. Wir haben mehr Seminare für Gruppensprecher als für diese Führungskräfte gemacht, von denen wir erwarten, dass auch sie unsere Ideen und Vorstellungen mit umsetzen. Ich würde es begrüßen, wenn man für Meister eigene Bildungsmaßnahmen entwickelt.

Moderation

Herzlichen Dank für dieses Gespräch.

Gesprächspartner

Wolf Jürgen Röder, geb. 1947 in Wuppertal. Studium der Rechtswissenschaften, Zweitstudium Politische Wissenschaften. Er war von 1976 bis 1978 Schwerpunktsekretär in der Bezirksleitung Stuttgart und von 1979 bis 1984 Sekretär der IG Metall Verwaltungsstelle Reutlingen. Von 1984 bis 1999 war er 1. Bevollmächtigter in der Verwaltungsstelle Reutlingen. Seit 1999 ist er geschäftsführendes Vorstandsmitglied der IG Metall. Seit 30. Oktober 2000 ist er Mitglied des Aufsichtsrates der DaimlerChrysler AG.

Martin Allespach, geb. 1962. Dr., studierte Sozialwissenschaften in Tübingen. Ausbildung als Bürokaufmann. Er ist seit Oktober 1998 Gewerkschaftssekretär der IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. der Bildungspolitik, Berufsbildung und Jugendarbeit.

Michael Brecht, geb. 1965. Ausbildung zum KFZ-Schlosser. Er war von 1982 bis 1990 JAV-Mitglied, ab 1984 JAV-Vorsitzender, ab 1986 GJAV-Vorsitzender. 1990 wurde er zum Betriebsrat gewählt. Seit 1998 ist er Vorsitzender des Betriebsrates der DaimlerChrysler AG Werk Gaggenau und Vorsitzender der Personalkommission des GBR. Aktuelle Themen: Langzeitkonten, Teilzeit, Familie und Beruf, Umsetzung des Tarifvertrages zur Qualifizierung, vertikale und horizontale Entwicklungsmöglichkeiten für Facharbeiter.

Paul Rodenfels, geb. 1954. Studium der Betriebswirtschaftslehre in Berlin. Von 1979 bis 1987 war er Gewerkschaftssekretär des Vorstandes der IG Metall in der Abteilung Wirtschaft. Seit Ende 1987 ist er Bevollmächtigter der IG Metall in der Verwaltungsstelle Gaggenau. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen neben der Geschäftsleitung u. a. in der Vertrauensleutearbeit und in der Bildungsarbeit.

Moderatoren

Hans Herzer, geb. 1953. Studium der Jugend- und Erwachsenenbildung und der Soziologie in Reutlingen und Frankfurt/M. 1983 bis 1986 wiss. Mitarbeiter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung. 1986 bis Ende 1989 wiss. Mitarbeiter der IG Metall im Projekt HdA-Qualifizierungstransfer. Seit 1990 ist er Gewerkschaftssekretär des Vorstandes der IG Metall im Bildungsbereich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. im Projektmanagement, Bildung und Beratung OE/PE, Beraterqualifizierung, Qualitätssicherung.

Bernd Kaßbaum, geb. 1955. Dr.rer.pol., Studium der Geschichte und der politischen Wissenschaften in Gießen. Er hat von 1986 bis 1990 als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Automation, Technologie, HdA ein international angelegtes HBS-Projekt *Fabrik der Zukunft* durchgeführt. Seit 1990 ist er Gewerkschaftssekretär des Vorstandes im Bildungsbereich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in der Bildungspolitik, Studienreform und Hochschularbeit, Bildung und Beratung von Mitarbeitern in Betriebsräte-Netzwerken.

Literaturhinweise

- Allespach, M./ Huber B. / Kehrbaum T. / Novak H. (2001). Ausbildung – Investition in die Zukunft, Marburg: Schüren
- Bahn Müller, R. / Salm, R. (1996). Intelligenter, nicht härter arbeiten, Hamburg: VSA
- Frei F. / Hugentobler M. / Alioth A. / Duell W. / Ruch L.(1993). Die kompetente Organisation, Zürich: Schäffer-Poeschel
- Gemeinsame Arbeitsstelle Ruhr-Universität Bochum – IG Metall (2001). Zukunft der Arbeit – Zukunft der Bildung. Dokumentation der Tagung vom 23./24. März 2001 in Sprockhövel. (Bezug: rubigm@ruhr-uni.bochum.de)
- IG Metall Vorstand, Abteilung Bildung/Bildungspolitik: Forum Bildung – Infodienst und Diskussionsplattform zur Bildungsarbeit der IG Metall, Frankfurt/M. (Bezug über die IG Metall Verwaltungsstellen)
- IG Metall Vorstand, Abteilung Bildung/Bildungspolitik (2000). Bildung und Beratung – im Bereich Prozessbegleitung, Projektmanagement, Teamentwicklung, Konfliktberatung, Supervision und Coaching, Frankfurt/M., (Bezug: Hans.Herzer@igmetall.de)
- IG Metall Vorstand (2001). Flexible Standardisierung, Diskussionsbeiträge zur Tarifarbeit im Betrieb, Frankfurt/M. (Tel. 069-6693-2049)
- Hoffmann, Th./ Kohl H. / Schreurs M., (2000). Weiterbildung als kooperative Gestaltungsaufgabe, Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Röder, W. J. (2001). Welche Bildung braucht die Arbeit? Gewerkschaftliche Monatshefte, Jg. 52, Heft 8-9, S. 499 ff, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Vierter Fokus:

Neue Medien

Dieter Euler

E-Learning – eine neue Modewelle oder eine neue Chance für das Bildungsmanagement?

Es gibt in der aktuellen Diskussion über die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit nur wenige Konzepte, die so spannungsvoll angelegt sind wie das des „E-Learning“. Für die einen erscheint es als ein probates Mittel der Kostensenkung für die Bereitstellung von Bildungsangeboten; die anderen befürchten, dass unter den bildungsökonomischen Vorzeichen einer Kostensenkung auch eine Senkung der didaktischen Qualität und damit gravierende Akzeptanzprobleme bei den Lernenden zu erwarten sind. Der Beitrag nimmt dieses Spannungsfeld auf und vermittelt zunächst ein differenziertes Verständnis des Globalbegriffs ‚E-Learning‘. Auf dieser Grundlage werden die didaktischen Potentiale herausgearbeitet, um schließlich die Erfolgsfaktoren zu diskutieren, die über die Implementation der Potentiale in reale Bildungsangebote entscheiden.

1 E-Learning: Neue pädagogische Qualitäten oder die Grundlage einer „Quick-and-Dirty-Pädagogik“?

Gegen die real existierenden Formen des Lehrens und Lernens zu wettern, ist weder besonders originell noch sehr schwierig. In unseren Bildungsinstitutionen finden sich ausreichend Beispiele, die sich mit den alten Kategorien des Nürnberger Trichters und des Frontalunterrichts erfassen und beschreiben lassen. Im Ergebnis werden passive, demotivierte Schüler beklagt, die ein ‚träges Wissen‘ aufbauen, das zwar zum Bestehen in der Prüfung, jedoch nicht zum Bestehen in der Praxis reicht. Die Klagen ziehen sich über alle Bildungstufen, wobei die jeweils nachfolgende wortreich auf die Defizite der vorangegangenen hinweist.

An Stelle von lernmotivierten Menschen, die auf ein lebensbegleitendes Lernen vorbereitet sind, kommen schulmüde Erwachsene in das Berufsleben, die alles andere als eine ausgeprägte Neigung zur Weiterbildung besitzen.

Sicherlich ist eine solche Beschreibung zu generell und holzschnittartig, um der Vielfalt der pädagogischen Wirklichkeit gerecht zu werden. Sie bilden jedoch häufig den Referenzpunkt, wenn neue Formen des Lehrens und Lernens wie das E-Learning positioniert und legitimiert werden sollen. Frei nach der bekannten Argumentationsstrategie, zunächst den Gegenpart überzeichnet in seinen Defiziten herauszuarbeiten, um die favorisierte Alternative umso glänzender als Heilsbringer aufzubauen, werden die Formen des E-Learning aktuell offensiv in die bildungspolitische Diskussion eingeführt. Die Ausgangsthese erscheint dabei so klar wie ein gescheuerter Fußboden: In der Wissensgesellschaft sei es erforderlich, in immer kürzeren Intervallen die individuellen Kompetenzen zu aktualisieren, so dass sich das ‚Lebensbegleitende Lernen‘ notwendigerweise im Rahmen eines kontinuierlichen Selbstlernens vollziehen müsse. Die Schule müsse zu den Lernenden kommen, nicht umgekehrt!

„No more classrooms“, fordert dann auch Roger Schank als einer der prominentesten Vertreter der „Digital-Education“-Bewegung und propagiert stattdessen, ein Drittel des Tages lernend am Computer zu verbringen (vgl. Schulmeister 2001, S. 3). „Delivering the power of knowledge to the kitchen table“, so oder ähnlich lauten die Werbebotschaften auf den Websites der virtuellen Bildungsanbieter. Die Triebfeder ist dabei zumeist eine ökonomische: *Leerzeiten* sollen zu *Lehrzeiten* werden, an Stelle des zeitaufwendigen und kostspieligen Lernens in Seminaren sollen die Mitarbeiter arbeitsplatznah und „just-in-time“ dann lernen, wenn sie das Wissen brauchen und wenn sie Zeit dafür haben. Doch sind diese ökonomischen Motive der Kostenreduzierung und der Verlagerung der Weiterbildungsverantwortung vom Unternehmen auf die Mitarbeiter vereinbar mit den Qualitätsansprüchen an ein wirksames und motivierendes Lernen?

Viele Beobachtungen legen demgegenüber die Vermutung nahe, die neuen Formen des E-Learning förderten eher eine „Quick-and-Dirty-Pädagogik“ alten Stils als das sie zum fundierten Aufbau von Handlungskompetenzen beitragen. So erinnert die ausgeprägte Direktivität eines Großteils der aktuell angebotenen Lehrsoftware daran, dass der klassische Frontalunterricht in eine Frontalsoftware transformiert wurde. Häufig ist die Sprache verräterisch, etwa wenn von einem „educational download“ (Schulmeister 2001, S. 36) gesprochen wird; dieser Begriff suggeriert in verblüffender Weise eine Nähe zu dem bereits oben

bemühten Nürnberger Trichter – als bedeutete Lernen das Einflößen von Inhalten in menschliche Gehirne. Wissen wir nicht aus der Pädagogik, dass Lernen mehr erfordert als die Verbindung von Menschen mit Informationen?

Damit ist der Hintergrund für die nachfolgenden Erörterungen aufgebaut. Im Einzelnen sollen die folgenden drei Fragenkreise diskutiert werden:

1. Wo steht die Diskussion im Hinblick auf den vielschillernden Begriff des „E-Learning“ (Kapitel 2)?
2. Welche didaktischen Potentiale sind mit E-Learning verbunden (Kapitel 3)?
3. Welche Faktoren bestimmen die Umsetzung der pädagogischen Potentiale in die Praxis des Bildungsmanagements (Kapitel 4)?

2 Entwicklungen und Akteure des E-Learning

E-Learning wird in der öffentlichen Darstellung häufig nicht als ein pädagogisches Konzept, sondern als ein neues Geschäftsfeld (Edu-Commerce) diskutiert. Mit den Möglichkeiten der Telekommunikation können Bildungsinhalte schnell über den Globus transportiert werden, es entsteht ein globaler Bildungsmarkt. Die Vertriebslinien werden derzeit von drei Akteuren bestimmt:

1. Insbesondere *Grossunternehmen* entwickeln Lern- und Beratungsangebote und stellen es (z.T. wiederum weltweit) den Mitarbeitern oder auch Kunden zur Verfügung. Einige Unternehmen gründen beispielsweise eine „Corporate University“ für eine unternehmensspezifische Führungskräfteausbildung und führen sogar eigene Studienabschlüsse ein. Beratungsfirmen wie etwa Accenture oder Ernst&Young gründen eine E-Learning-Consulting und bieten ihren Kunden Beratungswissen an und viele Unternehmen erhoffen sich durch eine Intensivierung von E-Learning wesentliche Reduzierungen ihrer Aus- und Weiterbildungskosten.
2. Einige *Universitäten* insbesondere aus dem angelsächsischen Raum stellen Studieninhalte zu spezifischen Themen oder auch im Hinblick auf einen kompletten Studienabschluss (z.B. Master) bereit. Ein extremes Modell ist

die University of Phoenix, die als kommerzielle E-University agiert und ihre Angebote ausschließlich online bereitstellt (<http://online.uophx.edu>).

3. *Bildungsbroker* treten als Kooperationspartner von Universitäten und Unternehmen auf, um die Inhalte technisch (und gelegentlich auch didaktisch) aufzubereiten und/oder zu vertreiben. Richtungsweisend ist in diesem Zusammenhang UNext (<http://www.unext.com>), die 1998 mit der Zielsetzung gegründet wurde, Managementweiterbildungsprogramme über das Internet zu vermarkten. Für die Erstellung der Inhalte kooperiert UNEXT mit renommierten Universitäten (z.B. Columbia, Stanford, Carnegie-Mellon, LSE). Die Palette der Angebote reicht von Standardkursen bis zu ‚customized programs‘. Ein ähnliches Geschäftskonzept verfolgt die Western Governors University (WGU), die als eine Art ‚Mietuniversität‘ fungiert: Einerseits können Aus- und Weiterbildungsträger ihre Kurse über die WGU anbieten, andererseits mieten insbesondere große Unternehmen einzelne Angebote von der WGU für ihre Mitarbeiter (vgl. Schulmeister 2001, S. 96ff.). Auch traditionelle *Verlage* drängen auf diesen Markt; sie werden zum Vertriebspartner von Unternehmen und Universitäten oder verlegen und vertreiben elektronische Medien (z.B. Lernsoftware, E-Books). So werden etwa Lernprogramme der Firma Bosch über eine Tochtergesellschaft von McGraw Hill vertrieben (vgl. Schenkel 2000, S. 14).

Korrespondierend zu der Absatzseite formiert sich ein Markt für die Produktion der Bildungsangebote. Auf der technischen Seite wird eine wachsende Zahl von Lernplattformen angeboten, auf der personellen Seite existieren mittlerweile spezifische Bildungsgänge zur Vorbereitung auf das Management und die tutorielle Unterstützung von E-Learning-Kursen (z.B. TeleCoach).

Gleichwohl gibt es auch einige Moll-Töne in dem lauten Chor der E-Learning-Propagandisten. So kündigte das MIT an, in Anlehnung an die OpenSource-Idee zukünftig im Rahmen einer OpenCourseWare sämtliche Lehrmaterialien kostenlos ins Netz zu stellen (Vgl. New York Times v. 4.4.2001); offensichtlich sieht man den entscheidenden Qualitätsfaktor nicht in den Medien, sondern in der Qualität der personalen Lehrunterstützung im Klassenzimmer oder Labor. Der englische *ECONOMIST* berichtet, dass sich bislang die Erwartungen in die Profitabilität des E-Learning-Marktes nicht erfüllt hätten; einen wesentlichen Grund dafür sehen die Autoren in der unzulänglichen didaktischen Ausrichtung der Produkte (vgl. *THE ECONOMIST* vom 17.2.2001, S. 85).

Pädagogen besitzen häufig eine gehobene Skepsis gegenüber den euphorisch vorgetragenen Verheißungen der Marktstrategen, denen häufig unterstellt wird, dass sie entweder nicht sagen, was sie meinen, oder aber nicht meinen, was sie sagen. Dem unterlegten Menschenbild des E-Learners, der ruhelos einer immer schneller verfallenden Brauchbarkeit hinterher rennt, begegnet man mit Kopfschütteln. Im Verständnis der Pädagogik entziehen sich Lernen und Erkennen dem Beschleunigungsdenken. Erkenntnisse entstehen häufig überraschend, nach Phasen der Muße und Ruhe. Für viele Pädagogen ist E-Learning daher auch kein pädagogischer Problemlöser, sondern sie stellt selbst ein stacheliges Problem dar. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass sich so manche Versprechen der IT-Profis im Nachhinein als Versprecher erwiesen hätten. Und in der Tat erscheint dieses Argument empirisch gut gestützt: Ob die programmierte Unterweisung der 60- und 70er-Jahre, das computerunterstützte Lernen der 80-er Jahre oder die bisherigen Erfahrungen des multimedialen und telekommunikativen Lernens in den 90er-Jahren aufgenommen werden – immer wurden didaktische Potentiale beschworen, realisiert wurden jedoch zumeist die ökonomisch günstigen, didaktisch aber anspruchslosen Lösungen. So ist es derzeit offen, ob wir eine Neuauflage dieser Erfahrung auf einem höheren technischen Niveau erleben, oder ob sich die Fehlentwicklungen der Vergangenheit wiederholen werden.

In der Folge kommt es zu einer weitverbreiteten Skepsis und Ignoranz, bestenfalls zu einem unpersönlichen Interesse, auf Seiten derjenigen, die eigentlich für die Qualität der neuen Medien sorgen könnten. Es besteht die Gefahr, dass sich ein Teufelskreis schließt: Die Pädagogen lehnen die neuen Medien ab, weil sie didaktisch nicht überzeugen – die neuen Medien bleiben didaktisch anspruchslos, weil sie ohne pädagogische Expertise und Professionalität entwickelt werden!

3 Didaktische Potentiale des E-Learning

3.1 Überblick

Wenn E-Learning eingehüllt ist in eine Wolke von Marketing-Slogans und Verheißungen, so erscheint es zunächst sinnvoll, das Konzept genauer zu beschreiben und hinsichtlich seiner didaktischen Potentiale zu analysieren. In diesem Sinne wird es als das aufgenommen, was es beansprucht zu sein: Die Anwendung neuer medialer und telekommunikativer Möglichkeiten für Ziele des Lernens und Lehrens. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Realisationsformen des E-Learning langfristig nur durchsetzen werden, wenn sie einen didaktischen Mehrwert gegenüber den bestehenden Konzepten des Lehrens und Lernens begründen.

Prinzipiell muss in der Diskussion über E-Learning unterschieden werden zwischen langfristigen Visionen, aktuellen Programmatiken (im Hinblick auf unterschiedliche Bildungsbereiche wie Universität, Personalentwicklung, berufliche Aus- und Weiterbildung) und aktuellen Realisationen. Die derzeit verfolgten Pilotprojekte verbinden die Neuen Medien mit Innovationsbestrebungen in unterschiedlicher Reichweite, wobei idealtypisch drei Entwicklungsrichtungen unterschieden werden können:

<i>Entwicklungsrichtungen</i>	<i>Gestaltungsschwerpunkte</i>
Neue Medien als Addition zu bestehenden Komponenten des Lehr-Lernprozesses	Medien
Neue Medien als Auslöser für die Entwicklung neuer Lernumgebungen	Didaktische Konzepte
Neue Medien als Auslöser für die Gestaltung der kulturellen und organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens	Kulturen / Strukturen

Abbildung 1: Angestrebte Reichweite von Innovationen beim Einsatz der Neuen Medien

Über die drei Stufen weiten sich die Innovationsringe zunehmend aus und erhöhen die Reichweite der Veränderung. Die neuen Lehr-Lernformen zeigen sich in einem ersten Schritt als eine Erweiterung des Bestehenden. So wie das Auto anfangs noch der Pferdekutsche ähnelte und erst schrittweise eine eigene Gestalt annahm, setzt auch das mediengestützte Lernen an den bekannten Lernformen an und entwickelt erst mit der Zeit sein spezifisches Profil. Diese Erweiterung des Bestehenden äußert sich zunächst in einer neuen Begrifflichkeit: Teleteaching, Teletutoring, Telediskussion, Telekooperation und mediengestütztes Selbstlernen. Jeder Begriff bezeichnet den Grundtypus einer Lehr-Lernform, der durch die spezifische didaktische Ausgestaltung als Lernumgebung für die o.g. Zielprojektion nutzbar gemacht werden kann.

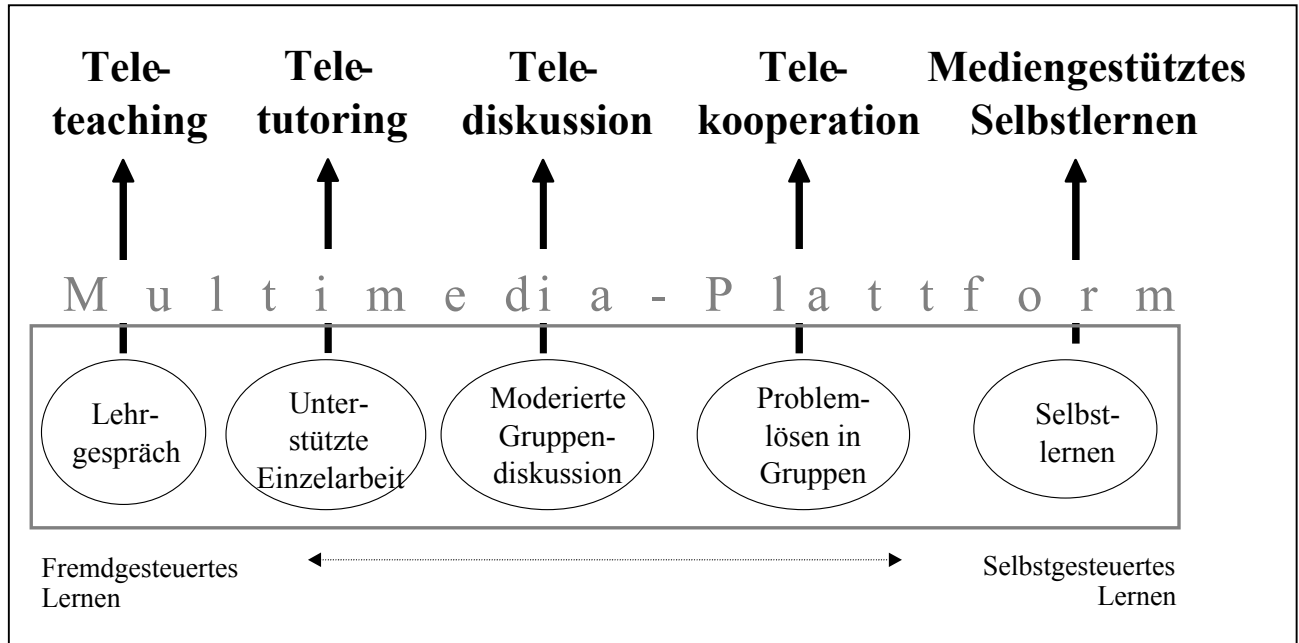


Abbildung 2: Grundtypen (mediengestützter) Lehr-Lernformen

Die fünf unterschiedenen Grundtypen bezeichnen idealtypische Konzepte, die sich aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden über eine didaktische Kernidee beschreiben lassen:

Grundtyp	Perspektive des Lernenden	Perspektive des Lehrenden
Teleteaching	Aneignung von Wissen durch die aktive Rezeption von (virtuellen) Dozentendarbietungen	Vermittlung von definierten Lehrinhalten mit der Möglichkeit von Rück- und Nachfragen
Teletutoring	Erarbeitung von Wissen mit Unterstützung durch einen Teletutor	Unterstützung der Wissenserarbeitung der Lernenden durch das Angebot bzw. die Einforderung von Teledialogen (fachliche Hilfen, Rückmeldungen, Aufforderungen u.a.)
Telediskussion	Austausch und Diskussion von Argumenten zu definierten Frage- und Problemstellungen	Moderator der Diskussionsprozesse
Telekooperation	Problemlösen im Rahmen von (Präsenz- und) Telekooperation, zumeist in Gruppenkontexten	Moderation und Koordination der Kooperationsprozesse in unterschiedlicher Eingriffsintensität
Mediengestütztes Selbststudium	Selbstgesteuerte Erarbeitung von Wissen; Bearbeitung von Aufgaben- und Problemstellungen mit Hilfe von Lernmedien, ggf. in Anbindung an Lerngruppen	Entwicklung bzw. Auswahl geeigneter Lernmedien; Organisation einer sozial-kommunikativen Einbettung des mediengestützten Lernens

Abbildung 3: Beschreibung der Grundtypen aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden

Im Folgenden sollen die Grundtypen von ihre Grundidee und in ihren prinzipiellen Umsetzungsvarianten skizziert werden.

3.2 Teleteaching (Virtueller Vortrag)

Teleteaching kann vom Schreibtisch („Desktop-teaching“) oder aus einem Seminarraum bzw. Studio heraus erfolgen. Der Lehrende ist (zumindest für einen Teil der Lernenden) nicht präsent, sondern er kommuniziert mit den Remote-Lernenden über die Telekommunikationsnetze. Die Vortragseinheiten können zudem aufgezeichnet und asynchron als sog. „Lecture-on-Demand“ für die Lernenden verfügbar gemacht werden.

Aktuell werden u.a. in Weiterbildung und Personalentwicklung zahlreiche Pilotanwendungen erprobt, die das Potenzial erkennbar machen. Auf der gleichen technischen Plattform basieren Anwendungen des sogenannten ‚Business-TV‘, die neben Weiterbildungszwecken auch der Informationssteuerung im Unternehmen dienen sollen. Im Hinblick auf die Universitätsausbildung gehen die Übertragungsvorstellungen teilweise dahin, die Studierenden könnten bei mehreren Vertretern ihres Fachgebietes studieren und sich ihren individuellen Lehrplan aus den weltweiten Lehrangeboten zusammenstellen.

3.3 Teletutoring (Virtuelle Betreuung)

Das Konzept des Teletutoring verbindet das selbstgesteuerte Lernen mit der Möglichkeit, bei Bedarf auf die Unterstützung durch einen personalen Teletutor zurückgreifen zu können. Das Netz wird sozusagen zum medialen Notausgang bei einem auftretenden Kommunikationsbedarf. Insofern kann das Teletutoring eine Kompensationsfunktion gegenüber einem ausschließlich virtuell durchgeführten Selbstlernen wahrnehmen. Bei den Lernenden könnte auf diese Weise die Fähigkeit gefördert werden, gezielt Fragen zu stellen. Die Telekommunikation zwischen Lernenden und Teletutor erfolgt dabei synchron oder asynchron. Neben der technischen Grundlage (Text-Mail, Voice-Mail, Videobild) und der Organisationsform (synchron, asynchron) ist die Zahl der angeschlossenen und zu betreuenden Teilnehmer für die Qualität des Teletutoring von Bedeutung.

3.4 Telediskussion (Virtueller Austausch)

In Abgrenzung zum Teletutoring geht es bei der Telediskussion nicht um die Nachfrage bei Verständnisschwierigkeiten gegenüber einem Lehrenden, sondern um den diskursiven Austausch in offenen Frage- und Problemstellungen zwischen den Lernenden im Rahmen einer virtuellen Lerngemeinschaft. Denkbar ist auch die Einschaltung von Experten zu dem Themengebiet in die Diskussionsgruppe, in diesem Fall bekommt die Telediskussion den Charakter einer Expertenbefragung /-diskussion. Die Realisation verläuft entweder in sogenannten Diskussions- / Newsgroups (asynchron) oder in Chats (synchron). Der Lehrende ist in diesen Prozess entweder überhaupt nicht einbezogen, oder er übernimmt die Funktion des Moderators. Ausgangspunkt sind definierte Frage- und Problemstellungen, zu denen die Lernenden ihre Beiträge einbringen.

3.5 Telekooperation (Virtuelles Seminar)

Als konstitutives Merkmal der Telekooperation soll die gemeinsame Entwicklung einer Problemlösung gelten, wobei die Grenzen zur Telediskussion nicht immer trennscharf zu ziehen sind. Das Problem wird über eine größere räumliche Distanz mit Hilfe der Telekommunikationsnetze bearbeitet. Technisch erfolgt der Austausch i.d.R. über Mail (asynchron) oder Videokonferenz (synchron). Häufig wird die Telekooperation beim Lernen (CSCL – computer supported cooperative learning) als Vorbereitung auf Formen des verteilten Arbeitens (CSCW - computer supported cooperative working) verstanden, d.h. sie wird zugleich als Inhalt und Methode des Lernens aufgenommen.

CSCL wird im Rahmen eines problemorientierten Lernens durch eine mehr oder weniger komplexe Lernaufgabe getragen (etwa eine Fallstudie), die in Anlehnung an konstruktivistische Lernmodelle als (zumeist arbeitsteilige) Gruppenaufgabe definiert wird. Durch die Nutzung multimedialer Möglichkeiten (z.B. Videosequenzen) kann die Aufgabe mit hoher Authentizität eingeführt werden. Sie kann mit einem hohen oder niedrigen Anleitungsgrad verbunden werden (z.B. Zeitplan, Arbeitsplanung, Leittexte, Informationsquellen). Die Telekooperation kann in unterschiedlichen Organisationsformen realisiert werden, so beispielsweise als Workshop, Konferenz mit Experten, Referateseminar oder als Fallstudien- / Projektseminar.

3.6 Mediengestütztes Selbstlernen

Für ein Fachgebiet wird ein Bestand an grundlegenden Lernressourcen definiert und über eine Lernplattform verfügbar gemacht. Diese Lernressourcen stellen eine elektronische Mediothek dar, sie erweitern das Potenzial an traditionellen Lernmaterialien (z.B. Bücher, Skripte, Aufgabensammlungen) um neue Formen. In besonderer Weise sind solche Medien angesprochen, die über Printmedien hinausgehen oder die einer kontinuierlichen Aktualisierung unterliegen. Sie können unterschiedliche didaktische Funktionen wahrnehmen: Anschauliche Präsentation von Lerninhalten, Überblick und Zusammenfassung über ein Fachgebiet, Anregung und Strukturierung des Selbstlernens.

3.7 Verbindung der Lernumgebungen

Die Grundtypen werden in der Praxis häufig zu integrierten Lernumgebungen verbunden, in denen zumeist virtuelle mit Präsenzphasen alternieren. Ein Beispiel für eine solche integrierte Lernumgebung im Rahmen eines „blended learning“ stellt das virtuelle Hochschulseminar zum Thema „Einführung in das Wissensmanagement“ von Reinmann-Rothmeier / Mandl dar, das über die folgenden Komponenten aufgebaut wurde (vgl. Reinmann-Rothmeier / Mandl 2001, S. 27ff.):

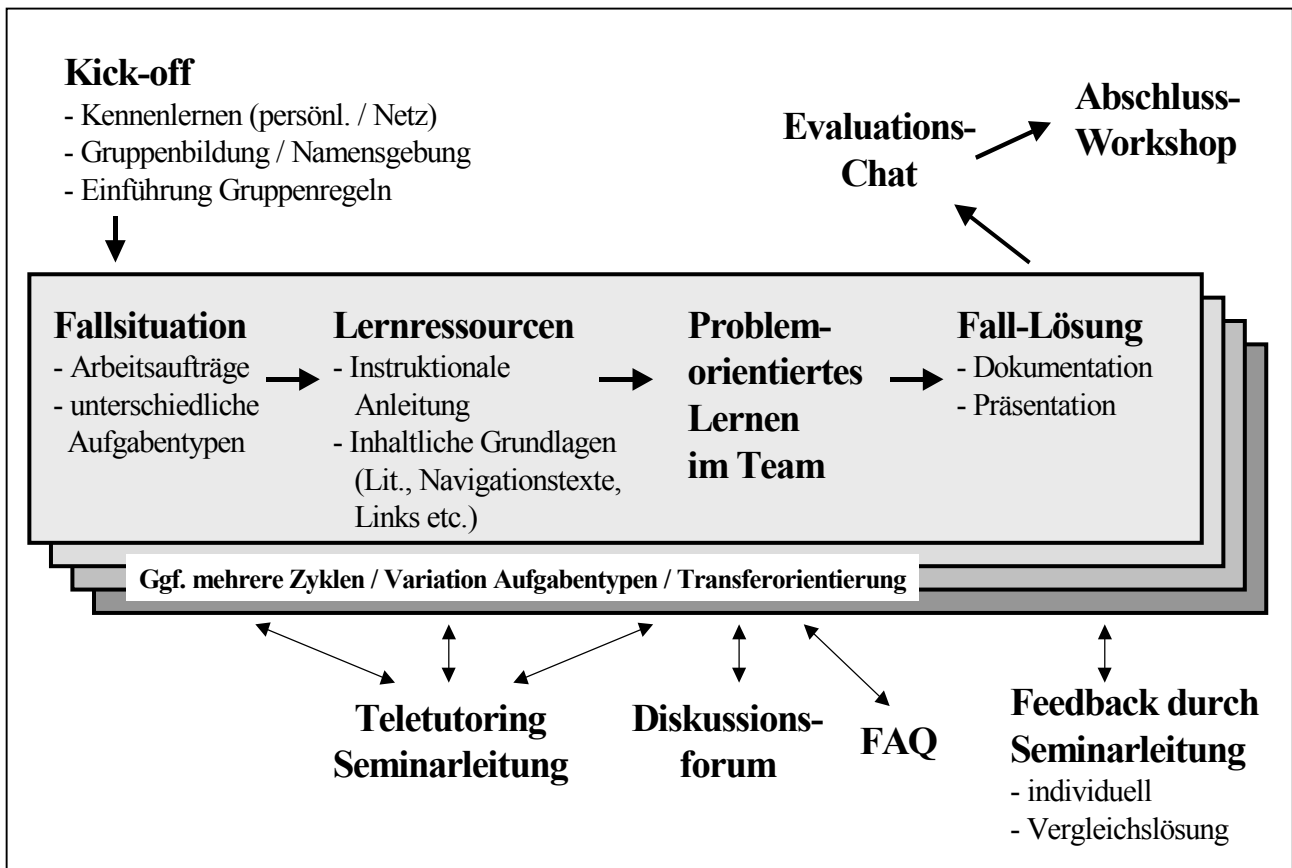


Abbildung 4: Beispiel für die Gestaltung einer integrierten Lernumgebung

4 Erfolgsfaktoren für die Umsetzung der pädagogischen Potentiale in die Praxis des Bildungsmanagements

Der Weg von der Potenzialität zur Aktualität folgt im Hinblick auf ein konkretes Anwendungsfeld einem spezifischen Implementationsprozess. Dessen Qualität entscheidet darüber, ob die Potentiale versanden oder zu einem innovativen Plus führen. Im Folgenden sollen einige der kulturellen und strukturellen Rahmenbedingungen skizziert werden, die im Kontext der Implementierung von Lernumgebungen des E-Learning als wesentlich erscheinen.

4.1 Implementationsstrategie abstimmen

Die Implementation vollzieht sich in einem je spezifischen Bedingungsrahmen, der zumindest kurzfristig als gegeben betrachtet werden muss. Dazu zählen die Lern- und Lehrvoraussetzungen, aber auch die vorhandenen Organisationsstrukturen. Gerade in der heutigen Zeit ist aufgrund einer ökonomisch bedingten Arbeitsverdichtung in den Unternehmen der enorme Zeitdruck hervorzuheben, unter denen sich die Entwicklung und Implementierung von Konzepten, aber auch die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse selbst vollzieht. Häufig kann man den Eindruck gewinnen, dass beim Fahren die Reifen gewechselt werden sollen. Im Hinblick auf die Implementationsstrategie bleibt vor diesem Hintergrund einzig die Verfolgung eines evolutionären Entwicklungsansatzes. Dabei konzentrieren sich die Entwicklungsaktivitäten zu Beginn auf Pilotprojekte, die in überzeugender Weise den Mehrwert gegenüber der vorgängigen Situation zu demonstrieren vermögen. Es wird versucht, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen und sie als Prozesseigner in die Verantwortung einzubinden. Auf der Basis von innovativen Kernen kann der aufgebaute Rückenwind genutzt werden, um in einer anschließenden Diffundierungsphase in die Breite auszustrahlen.

4.2 Klarheit über die Zielhorizonte schaffen

Ein selbstverständlicher Ausgangs- und Bezugspunkt, dessen konzeptionelle Klärung gleichwohl häufig vernachlässigt wird, stellt die Präzisierung der Ziele dar. Die Klärung beinhaltet unterschiedliche Aspekte:

- Grundlegend geht es um die Klärung der Innovationsreichweite eines Projektes (vgl. Kapitel 3.1): Sollen neue Medienprodukte entwickelt und in bestehende Kontexte eingepasst werden, oder geht es um die Entwicklung neuer Lernumgebungen oder gar um die Gestaltung neuer Strukturen und Kulturen des Lernens?
- Damit verbunden ist die Klärung der didaktischen Ziele: Soll die bestehende Lernorganisation optimiert werden (z.B. eine bessere Bereitstellung von aktuelleren Lerninhalten), oder werden neue Zielqualitäten verfolgt (z.B. Anwendungstransfer)? Wesentlich ist in diesem Zusammenhang auch die ehrliche Antwort auf die Frage, ob hinter einer pädagogischen Rhetorik nicht eigentlich ökonomische Ziele entscheidend sind.

- Schließlich wäre zu klären, wie die Phasen des selbstgesteuerten Lernens mit Multimedia und Telekommunikation in die umfassende Struktur eines Bildungsgangs eingepasst werden, d.h. in welcher Form fremd- und selbstgesteuerte Lernprozesse, Präsenz- und Selbstlernphasen miteinander verbunden werden sollen.
- Nicht zuletzt ist darauf zu achten, dass neue Medien- und Methodenkonzepte häufig in den Zusammenhang von Curricula und Prüfungen eingebunden sind. Entsprechend ist darauf zu achten, dass zwischen diesen didaktischen Entscheidungs- und Bedingungsfeldern kein Gegensatz entsteht.

4.3 Qualität der didaktischen Konzepte sichern

Eine wesentliche Voraussetzung für die Überzeugungskraft der E-Learning-Konzepte gegenüber den Machtpromotoren in der Organisation, insbesondere aber auch gegenüber den betroffenen Lehrenden und Lernenden besteht in der Entwicklung eines qualitativ hochwertigen Produkts. Aus diesem Grunde ist nicht nur bei der Konzeptentwicklung auf eine Ausschöpfung der Potentiale nach dem State-of-the-Art zu achten, sondern die Prozesse sind insgesamt in den Rahmen eines umfassenden Qualitätsmanagement einschließlich einer kontinuierlichen Evaluation zu stellen. Der Prozess der Qualitätssicherung wird häufig verkürzt auf den Aspekt der Massnahmeevaluation bzw. des Controlling. Eine umfassende Betrachtung versteht die Qualitätssicherung als einen kontinuierlichen Prozess im Sinne eines Total Quality Management. Bezogen auf unterschiedliche Qualitätskriterien werden zunächst entsprechende Evaluationskonzepte entwickelt, um deren Ergebnisse für die Reflexion möglicher Revisionen auf den Ebenen des Bildungsmanagements zu verwenden.

4.4 Funktionsweise der Technik sichern

Die Diskussion möglicher E-Learning-Konzepte geht häufig in technischer Hinsicht von einer High-End-Konfiguration aus. Im Gegensatz dazu treten bei der Anwendung konkreter Konzepte eine Vielzahl technischer Probleme auf, so beispielsweise der Abbruch von Programmen oder ein mühsamer Inhaltsaufbau aufgrund von unzureichenden Netzgeschwindigkeiten. Die Probleme verstärken sich, wenn eine alte Hardwareausstattung nicht mehr auf die neuen Entwicklungen abgestimmt ist. Technische Probleme führen schnell zu einer Beeinträchti-

gung der Motivation seitens der Lehrkräfte, denn durch eine unzulängliche Technik werden einerseits Aufmerksamkeitsressourcen abgezogen, andererseits verstärken sie das Gefühl der Unplanbarkeit von Lehr-Lernprozessen und verursachen auf diese Weise eine erhöhte Unsicherheit.

4.5 Lernkultur gestalten

Ein schwer greifbarer Bereich ist die Beeinflussung der Lernkultur. Damit sind die Gewohnheiten und Einstellungen angesprochen, die sich traditionell mit dem Lernen verbinden. Dies betrifft auf Seiten der Lernenden die Veränderung der Vorstellung, dass Lernen primär rezeptiv und fremdgesteuert erfolgt. Nicht das konsumistische Abrufen gegebener Antworten, sondern die Entwicklung und Kultivierung einer Fragehaltung prägt das selbstgesteuerte Lernen - und dies gilt es bei vielen Lernenden erst noch zu entwickeln. Im Einzelnen wird es darum gehen, die Lernenden schrittweise an ein selbstgesteuertes Lernen heranzuführen, auf dem Weg dorthin zwar Unterstützung anzubieten, diese dann aber möglichst früh abzubauen.

Die Gestaltung der Lernkultur besitzt darüber hinaus noch weitere Facetten. So sind für ein selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen zu sichern. Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung bedeutet dies die Gewährleistung von Lernplätzen, an denen ein konzentriertes und ungestörtes Lernen möglich ist. In diesem Kontext erweist sich das Lernen am Arbeitsplatz zumeist als ungeeignet, da dort neben vielen Störquellen auch eine psychologisch problematische Ausgangssituation für ein effektives Lernen besteht. Man denke beispielsweise an eine Arbeitsumgebung, in der die Mitarbeiter aufgrund einer ausgeprägten Arbeitsverdichtung in angespannter Atmosphäre ihre Arbeit verrichten, während ihr Kollege sich an einem der Arbeitsplätze mit den Inhalten einer Lernsoftware beschäftigt. Lernen am Arbeitsplatz erforderte die Akzeptanz des Lernens im Arbeitskontext, d.h. der Mitarbeiter darf sich nicht ‚erwischt‘ fühlen, wenn er vom Vorgesetzten oder von Kollegen beim Lernen beobachtet wird. Ferner muss der Status entsprechender Lernformen aufgebaut und gesichert werden: Solange etwa Führungskräfte in Präsenzseminaren weitergebildet werden, die Mitarbeiter sich hingegen primär mediengestützt weiterbilden sollen, könnte der Status des E-Learning leiden.

Schließlich muss die zeitliche Komponente beachtet werden. Der bereits oben zitierte Slogan, nach der Leerzeiten zu Lehrzeiten gemacht werden sollen, bedarf einer realistischen Präzisierung. Insbesondere die Erschließung von divergenten Perspektiven und die Entwicklung von kreativen Problemlösungen bedarf neben einer intensiven (d.h. auch ungestörten) Auseinandersetzung mit den Gegenständen auch eine ausgewogene Balance von Muße und Anstrengung. Insofern haben ökonomisch motivierte Modelle einer Ausschöpfung jeglicher Zeiträumen mit Lernanstrengungen ihre Grenzen in der Lernfähigkeit und –bereitschaft des Menschen. Eine erschöpfende Verplanung der Zeitbudgets der Mitarbeiter wird jenseits einer bestimmten Schwelle zu deren Erschöpfung, und damit zur Ineffektivität führen. Lernen vollzieht sich nicht bedingungslos nach einem linearen Wachstumsmodell, bei dem Zeit und Lernerfolg positiv korrelieren.

4.6 Lehrkompetenz entwickeln

Die skizzierten Konzeptionen versetzen den Lehrenden in neue Rollen. Das didaktische Handeln als Teletutor, Teleteacher oder als Katalysator in Prozessen der Telekooperation erfordern neue Lehrkompetenzen. Untersuchungen über die Implementation von E-Learning-Konzepten deuten darauf hin, dass der Aufbau dieser Lehrkompetenzen sowie die technische und didaktische Unterstützung in den Anfangsphasen der Umsetzung der neuen Konzepte neben der Gewährung von Zeitressourcen eine entscheidende Implementationsbedingung darstellen.

5 Abschluss

Die Ausführungen machen deutlich, dass der Weg von der Konzeption zur Implementation beim E-Learning schwieriger und verschlungener ist, als ihn manche gerne hätten. Multimedia und Telekommunikation sind zunächst nicht mehr als neue Potentiale für das Lehren und Lernen. Sie liefern jedoch keine schnellen Antworten, sondern sie sind in ihrem instrumentellen Charakter zunächst auf die aktuellen Probleme und Ziele hin zu reflektieren, die es zu bewältigen und zu erreichen gilt. In diesem Kontext würde eine enge Betrachtung der Medien zu kurz greifen – notwendig ist die zielbezogene Gestaltung von kom-

plexen Lernumgebungen und der Rahmenbedingungen im Sinne eines umfassenden Bildungsmanagement.

Ausgewählte Literatur

- ELY, D. P. (1999): Conditions that Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations, in: Educational Technology, Nov. – Dec. 1999, S. 23 – 27.
- EULER, D. (1999): Multimediale und telekommunikative Lernumgebungen zwischen Potentialität und Aktualität: Eine Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht, in: Gogolin, I. / Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation, Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen 1999, S. 77 – 97.
- EULER, D.: High Teach durch High Tech? – Ueberlegungen zur Neugestaltung der Universitätslehre mit Hilfe der neuen Medien, in: Scheffler, W. / Voigt, K.-I. (Hrsg.): Entwicklungsperspektiven im Electronic Business, Wiesbaden 2000, S. 53 – 80.
- FISCHER, F. / MANDL, H. (2000): Being there or being where? Videoconferencing and cooperative learning, Forschungsbericht 1122 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München 2000.
- ISSING, L.J. / KLIMSA, P.: Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim 1995.
- KEIL-SLAWIK et al. (1997): Multimedia in der universitären Lehre – eine Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen, in: Hamm, I. / Müller-Böling, D. (Hrsg.): Hochschulentwicklung durch neue Medien, Gütersloh 1997, S. 73 – 122.
- KREMER, H.-H. / WILBERS, K. (2000): Telekooperatives Lehren und Lernen – Erfahrungen aus dem virtuellen Seminar „WiPäd München – Köln“, in: Straka, G.A. / Bader, R. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Opladen 2000, S. 159 – 169.
- POPPELL, T. A. (1998): Training via Videoconferencing, in: Training & Development, July 1998, S. 15 – 17.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. / MANDL, H. (1999): Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen, Forschungsbericht 115 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München 1999.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. / MANDL, H. (2001): Virtuelle Seminare, Bern u.a. 2001.
- SCHENKEL, P. (2000): Lerntechnologien in der beruflichen Bildung, Bonn 2000.
- SCHULMEISTER, R. (2001): Virtuelle Universität – virtuelles Lernen, München / Wien 2001.
- SEUFERT, S. / BACK, A. / HÄUSLER, M. (2001): E-Learning. Weiterbildung im Internet, Kilchberg 2001.

- TENBERG, R. (2000): Multimedia und Telekommunikation im beruflichen Unterricht – Theoretische Analyse und empirische Untersuchungen im gewerblich-technischen Berufsfeld, Habilitationsschrift, München 2000.
- ZIMMER, G. (2000): Gestaltung der pädagogischen Infrastruktur für telematische Lehr- und Lernformen, in: Straka, G.A. / Bader, R. / Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Opladen 2000, S. 171 – 182.

Fünfter Fokus:

Globalisierung

Ludgera Klemp

Bildungsarbeit der Zukunft: Unternehmenskultur, Identität und Differenz

Doch leuchtet es mir sehr ein, dass die Menschen für die Entwicklung und die Veränderung der Welt, in der sie leben, selbst die Verantwortung tragen müssen.

(Amartya Sen 2000: 335).

Diversität und damit verbundene Hierarchisierungs- und Ausgrenzungsprozesse sind wesentliche Merkmale vieler zeitgenössischer Gesellschaften. Die gesellschaftliche Differenzierung nach Klassen-, Geschlechter-, ethnischer, religiöser und nationaler Zugehörigkeit artikuliert sich im ungleichen Zugang zu existenzsichernder Erwerbsarbeit, öffentlichen Dienstleistungen, Gesundheit, Bildung und politischer Partizipation.

Mangelnde soziale Integration und Lebensperspektiven sowie Armut verschärfen Spannungspotenziale und akkumulieren Gewalt. Insbesondere in einigen Entwicklungsgesellschaften haben gesellschaftliche Polarisierung und Zerrissenheit bedrohliche Ausmaße erreicht, die ein gewaltfreies Zusammenleben zunehmend erschweren. Gewalt ist Ausdruck tiefgreifender gesellschaftlicher Krisen und damit ein soziales Phänomen. Unabhängig davon, ob Gewalt in der Familie, der Schule, am Arbeitsplatz oder auf der Straße stattfindet, führt sie zum Verlust persönlicher Freiheit, und verwandelt Lebensorte in Labyrinth der Unsicherheit und Angst. Allgegenwärtig und diffus erlegt sie Menschen neue Verhaltensregeln auf, die zur Erosion öffentlichen Lebens führen. Die Privatsphäre wird hermetisch abgeschirmt und Unternehmensgelände von privaten Sicherheitskräften bewacht. Das Zusammenwirken von historischen, politischen, ökonomischen und sozialen Faktoren schwächt die Grundlagen für ein friedliches

Zusammenleben der Menschen unter Bedingungen von Diversität (Concha-Eastman 2000).

Erfolgversprechend sind politische Versuche, die ökonomische und soziale Chancengleichheit mit der Durchsetzung kultureller Gleichwertigkeit und Toleranz auf der Grundlage demokratischer Wertvorstellungen verbinden, wie beispielsweise in Kanada, wo dies offizielle nationale Politik wurde (Geissler 2001). Wo Identität und Differenz keine Anerkennung finden, werden Konfliktpotenziale geschürt. Beispielsweise kommt in Guatemala der Friedensprozess nach dem 36-jährigen Bürgerkrieg nur schleppend voran, weil die kulturellen Rechte der Maya-Bevölkerung nur geringe gesellschaftliche Anerkennung finden und die überwiegende Mehrheit der Maya auch weiterhin politisch und ökonomisch marginalisiert bleibt¹. Noch immer leben sie in den ärmsten Landesregionen, wo der Entwicklungsbedarf am größten ist.

Die Frage der Bürgerrechte auf der Grundlage von Identität und Differenz ist zu einem Zukunftsthema avanciert. Soziale Mitgliedschaften und kulturelle Zugehörigkeiten sind in allen Gesellschaften wichtige soziale Integrationsfaktoren, weil sie soziale Anerkennung und Sicherheit bieten². Ein Problem besteht darin, dass das Recht auf Differenz dort auf Grenzen stößt, wo es sich internationalen Grundwerten und Grundregeln unterzuordnen hat. Den normativen Bezugsrahmen bilden hierzu die Menschenrechte, Konventionen und andere völkerrechtlich verbindlichen Vereinbarungen sowie die auf Weltkonferenzen von der Staatengemeinschaft verabschiedeten Aktionsprogramme. Doch gestaltet sich in einigen Fällen die Frage, wo die gleichberechtigte Verschiedenheit endet, als schwierig und ist im politischen Diskurs auf nationaler wie auch internationaler Ebene auszuhandeln³. So ist auch der internationale Diskurs über die universelle Gültigkeit der Menschenrechte bei Weitem noch nicht beendet. In ihrer Zukunftsstudie über die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts hat die OECD die „Kulturfrage“ in vielschichtigen und multiethnischen Gesellschaften analysiert. Vor dem Hintergrund komplexer Migrationsbewegungen und des Wiederauflebens von „Identitätspolitik“ werden Regierungen und Zivilgesellschaft zur

-
- 1 Mehr als vier Fünftel der Opfer des Bürgerkrieges waren Angehörige der Maya; der Bürgerkrieg (1960-1996) ist als Genozid in die Geschichte des Landes eingegangen.
 - 2 Ein Beispiel aus der deutschen Geschichte sind die Sport-Kultur –und Taubenzüchtervereine polnischer Arbeiter im preußischen Ruhrgebiet des späten 19. Jahrhunderts.
 - 3 Typische Konfliktbereiche sind z.B. die Gleichstellung von Frauen und häusliche und sexuelle Gewalt gegen Frauen (Geissler 2001). Oftmals werden Diskriminierung und Benachteiligung mit Verweis auf kulturelle Traditionen gerechtfertigt.

Beteiligung an der Konstruktion toleranter Gesellschaft aufgerufen (OECD 2000).

Mit dem Souveränitäts- und Steuerungsverlust der Politik wächst die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für den Aufbau integrierender Gesellschaftsordnungen, die den Ausgleich von Interessen und Lebensverhältnissen ermöglichen sowie die Ausübung sozialer, ethno-kultureller und nationaler und Identitäten zulassen. Die Übernahme von Verantwortung für die Entschärfung der weltumspannenden Problematik beginnt mit der Wahrnehmung vorhandener Handlungsmöglichkeiten zur Förderung kultureller Gleichwertigkeit und gegenseitiger Toleranz. Politische Initiativen zur Förderung von Identität und Differenz im Rahmen demokratischer Gesellschaftsordnungen werden bisher vor allem von reformorientierten Regierungen und der Zivilgesellschaft vorangetrieben. Auch Unternehmen stellen sich zunehmend auf diese Verantwortung ein. Die Durchsetzung von Ausgleichsmechanismen ist auf das aktive Mitwirken privatwirtschaftlicher Akteure angewiesen. Insbesondere vor dem Hintergrund einer globalisierten Wirtschaft sowie der Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen, kommunaler Unternehmen und dem Abbau von Staatstätigkeit wird der private Wirtschaftssektor immer wichtiger und darf nicht von seiner Verantwortung entbunden werden.

1. Hierarchisierung und Ausgrenzung schränken Freiheiten ein

Die Kräfte des „Marktes“ greifen in Gesellschaften ein und verändern sie entsprechend seiner Logik. Seit den 90er Jahren haben die Öffnung von Grenzen und Märkten, die Verflechtung der Arbeitsmärkte, niedrigere Transportkosten sowie transnationale ethnische Netzwerke überregionale (Arbeits)Migration als neue Form der Existenzsicherung hervorgebracht. Internationale Mobilität ist ein wesentliches Merkmal der entgrenzten Arbeits- und Kapitalmärkte. Die legale und illegale, erwünschte und unerwünschte grenzüberschreitende Arbeitsmigration basiert auf Lohndifferenzialen sowie Überangeboten unqualifizierter und Unterangeboten qualifizierter Arbeitskraft. Unterdrückung und Diskriminierung von ethnischen Mehrheiten oder Minderheiten, zu deren Charakteristiken die ungleiche Verteilung von wirtschaftlichen Ressourcen und Lebenschancen

zählt, verschärfen soziale Konflikte, die zu Bürgerkriegen eskalieren, wie in Guatemala, Ruanda, Sudan oder in Sri Lanka.

Nicht alle Menschen profitieren gleichermaßen von der Globalisierung und Modernisierung der Wirtschaft. „Markt“ bedeutet für viele Verlust an sozialer, wirtschaftlicher Sicherheit sowie an individueller und kultureller Identität. Die Verteilung von Chancen und Risiken verläuft ungleich, bestehende regionale und soziale Ungleichgewichte prägen sich weiter aus. Der ungleiche Zugang zu Errungenschaften der Modernisierung schränkt Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten ein. Markt bedeutet vielfach Verstärkung geschlechtsspezifischer, ethno-kultureller und nationaler Hierarchien⁴, diskriminierender Umgang mit Arbeitskräften in Weltmarktfabriken der freien Exportzonen, mit hohen wirtschaftlichen und sozialen Risiken verbundene ökonomische Informalität sowie Missachtung internationaler Menschenrechts- und Umweltstandards.

Als Folge der Globalisierung der Wirtschaft sowie moderner Informations- und Kommunikationstechnologien breiten sich Orientierungs-, Konsummuster und ästhetische Normen weltweit aus. Die Dominanz einer globalen materiellen Kultur ruft kollektive Gegenreaktionen hervor, die Fragen nach Identität und Differenz stellen⁵. In zahlreichen Fällen kulminieren diese Prozesse im Wiederaufkommen ethnischer, nationalistischer, religiöser und kultureller Autonomie- und Separationsbestrebungen (Benhabib 1998: 15). Eine der negativsten Ausdrucksformen kollektiver Selbstvergewisserung ist Rassismus, der auf Unterschiede insistiert, Differenz zu Gunsten der Rassisten bewertet und damit Aggression gegen Opfer des Rassismus sowie Privilegien des Aggressors legitimiert. Die Opfer des Rassismus internalisieren über die erlittenen Erniedrigung hinaus den rassistischen Diskurs, der ihr kollektives Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl schwächt (Cojti Cuxil 2000:180).

4 Zum Beispiel gehört die Textilindustrie von Miami vorwiegend jüdischen Männern, 90 Prozent der Subunternehmer sind kubanische Männer, und in den „sweatshops“ arbeiten zu 95 Prozent kubanische Frauen (Young 1998). Die „Maquilas“ in den Freihandelszonen Zentralamerikas werden hauptsächlich von ostasiatischen Unternehmern (Korea und Taiwan) betrieben, Arbeitskräfte sind fast ausschließlich junge Zentralamerikanerinnen (Klemp 1998).

5 Als Beispiel sei hier der Umgang mit sprachlichen und kulturellen Amerikanismen in Frankreich erwähnt.

2. Verwirklichungschancen als Paradigma einer Ökonomie für Menschen

In einer interdependenten Ökonomie haben die Steuerung des internationalen Finanzsystems, die Vermeidung von „Asienkrisen“, die Sicherung makroökonomischer Stabilität, Zahlungsfähigkeit von Schuldenökonomien, etc. für viele Ökonomen Vorrang vor dem Schicksal der Menschen. Problemdruck und Form der Beschäftigung mit diesen Fragen lassen kaum Raum für Gerechtigkeit, Solidarität und die Bewältigung weltweiter Armut. Nur wenige Ökonomen stellen die Frage nach der „Moral“ in der Marktwirtschaft, wie Amartya Sen, einer der bedeutendsten Wirtschaftstheoretiker der Gegenwart. Für ihn sind Freiheit und soziale Gerechtigkeit zentrale Voraussetzungen von Entwicklung. Sein historisches Vorbild ist Adam Smith, der als Moralist der bürgerlichen Epoche erkannte, dass soziale Chancen auf ein lebenswertes Leben für „den Wohlstand der Nationen“ ebenso wichtig sind, wie das Streben nach höherer wirtschaftlicher Produktivität.

Aus dieser normativen Perspektive ist die Erweiterung von Freiheit zugleich Mittel und Ziel von Entwicklung. Als abgeleitete Werte sind Wirtschaftswachstum und individuelle Einkommenssteigerung wichtige Mittel zum Zweck der Erweiterung menschlicher Freiheiten⁶. Seiner Analyse folgend ist gesellschaftlicher Fortschritt an erreichten individuellen Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu messen. Amartya Sen beschreibt diese paradigmatisch als „Verwirklichungschancen“ in einer „Ökonomie für den Menschen“ (Sen 2000). Für die Produktion von sozialen Chancen, Fairness und gesamtgesellschaftlicher „Effizienz“ gibt es für den Markt jedoch keine automatischen Anreize. Seine Logik ist nicht auf soziale Chancengleichheit ausgerichtet. Zur Herstellung von Verwirklichungschancen muss daher steuernd eingegriffen werden.

Mit Verwirklichungschancen verbindet sich das Recht für Individuen und Gemeinschaften auf gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen und Lebenschancen. Geringes oder kein Einkommen können Ursache für Mangel an substantiellen Freiheiten sein, wie Armut, fehlender Zugang zu Gesundheit, Bildung und politischer Partizipation. Aus dieser Sicht ist *Armut* nicht aus-

6 Der Ansatz wurde vom Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) übernommen und liegt den jährlichen Berichten zur menschlichen Entwicklung (Human Development Report) zugrunde.

schließlich Einkommensarmut, sondern geht mit der Negation an fundamentalen Verwirklichungschancen einher. Folgen sind u.a. soziale Ausgrenzung, Geschlechterungleichheit, ethnische Konflikte und niedrigere gesamtwirtschaftliche Produktivität und Erwerbsfähigkeit. Hingegen stärken Freiheiten und Verwirklichungschance die Fähigkeit, sich selbst zu helfen und auf die Umgebung einzuwirken - Faktoren, die für Entwicklungsprozesse zentral sind.

Wenn Freiheit das ist, was Entwicklung vorantreibt, haben wir ein entscheidendes Argument dafür, uns auf diesen umfassenden Zweck zu konzentrieren, statt bei den spezifischen Mitteln oder einer ausgewählten Liste von Instrumenten stehen zu bleiben. (Sen 200: 13)

Das Paradigma der Verwirklichungschancen verknüpft Freiheit, soziale Chancengleichheit und Lebensqualität miteinander. Hierbei werden verschiedene Facetten von Freiheit unterschieden, wie politische Freiheit, ökonomische Chancen, soziale Chancen, Garantien für Transparenz⁷ und soziale Sicherheit. Individuelle und kollektive Verwirklichungschancen bereichern das Leben, befreien es von Abhängigkeiten und Nöten und ermöglichen darüber hinaus eine intensivere Teilnahme am sozialen Leben. Daher stellt sich das Paradigma in erster Linie als Verbündeter der Ausgegrenzten und Benachteiligten dar, und nicht derer, die im Wohlstand leben (Sen 200: 335). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Verwirklichungschancen bieten, stellen sich nicht automatisch her. Hierzu sind Anstrengungen der verschiedenen staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privatwirtschaftlichen Akteure notwendig. Mit seinen definitorischen Grundlagen liefert das Paradigma strategische Ansatzpunkte zum Handeln für die jeweils davon betroffenen Akteure.

3. Privatunternehmen tragen zu Verwirklichungschancen bei

In der theoretischen Konstruktion von Freiheit als realer Chance, über die Menschen angesichts ihrer persönlichen und sozialen Umstände verfügen, spielen „sozialgeförderte Prozesse“ eine wichtige Rolle. Beispielsweise sind Investitionen in Bildung und Gesundheit von zentraler Bedeutung, weil sie die Grundlage

⁷ Unter Garantien für Transparenz versteht Sen, im Umgang miteinander eine Gewähr auf Offenheit und Durchsichtigkeit zu haben (2000: 54).

für bessere Lebenschancen bilden und die Teilnahme an ökonomischen Prozessen erleichtern.

Die mit Anpassung an globale Handlungszusammenhänge verbundene Internationalisierung der Politik und zunehmende Verflechtung staatlicher und nicht-staatlicher Akteure bringt neuen Formen gesellschaftlicher Steuerung und Gestaltung hervor. Mit dem „Abschied vom Nationalstaat“ verbindet sich die Übertragung nationalstaatlicher Souveränität auf supranationale Institutionen und Organisationen⁸. Insbesondere zeigen Expertise und Problemlösungskapazität von zivilgesellschaftlichen Organisationen, dass es kein staatliches Monopol auf die Bewältigung von Problemen gibt (Klemp 2000: 104 ff). Bisher wurde der privatwirtschaftlichen Kapazität zur Lösung gesellschaftlicher Probleme wenig Beachtung zuteil. Die Unternehmen zugeschriebenen Funktionen konzentrieren sich auf die wirtschaftlich erfolgreiche Produktion von Waren und Dienstleistungen. Im Rahmen einer integrativen wirtschaftlichen Modernisierung und Globalisierung, die von einer Ökonomie für Menschen ausgeht, kommen der Schaffung von Verwirklichungschancen und Steuerung von Orientierungsmustern in Unternehmen strategische Bedeutung zu. Hierzu bedarf es struktur- und prozessorientierter Veränderungen in Unternehmenskulturen.

Auch Privatunternehmen können kein Interesse daran haben, dass die Stabilität von Gesellschaften bzw. des Standorts durch soziale Konflikte und Unruhen gefährdet wird. Zwar mögen Diskriminierung und Benachteiligung in Unternehmen kurzfristig profitabel sein, doch wird ihrem Einfluss auf die langfristige wirtschaftliche Bilanz eines Unternehmens zu wenig Beachtung geschenkt. Die Ausnutzung von Diskriminierungs- und Benachteiligungsmechanismen stößt dort auf Grenzen, wo durch massive Kritik durch Verbraucher-, Menschenrechts- und Umweltorganisationen Unternehmensimage und -umsatz gefährdet werden. Zudem ist wenig über das wirtschaftliche Potenzial praktizierter kultureller Gleichwertigkeit und gegenseitiger Toleranz bekannt. Ein konstruktiver Umgang mit sozialer, ethno-kultureller und nationaler Diversität kann den Zugang zu Verbrauchergruppen, Investoren und anderen Interessensgruppen verbessern. Benachteiligung und damit zusammenhängende Unzufriedenheit hingegen wirken sich negativ auf die Arbeitproduktivität aus und führen zur

8 Hierzu zählen das multilaterale System der Vereinten Nationen, Staatengemeinschaften wie die EU, Koordinierungsgremien wie G8 und OECD, internationale Regierungsorganisationen (z.B. WTO und Weltbank), international agierende Nichtregierungsorganisationen (z.B. Greenpeace, amnesty international) sowie internationale Kampagnen (z. B. Entschuldungskampagne Erlassjahr 2000).

Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte an für sie attraktivere Standorte. Darüber hinaus zwingt ein hohes Gewaltpotential in Gesellschaften zu zusätzlichen Investitionen in Sicherheitsmaßnahmen zum Schutz von Menschen und Anlagevermögen. In vielen Ländern können selbst zusätzliche Sicherheitsmaßnahmen die Entführung von Unternehmern und das Zahlen von Lösegeldern nicht verhindern.

In zunehmenden Maße sind privatwirtschaftlichen Akteure bereit, sich an der Lösung gesellschaftlicher Probleme zu beteiligen. In einigen Fällen gehen sie strategische Allianzen mit Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen ein, um gemeinsame Ziele voranzutreiben, wie etwa die Einschränkung von Ressourcen- und Energieverbrauch oder die Durchsetzung spezifischer Umwelt und Sozialstandards im Welthandel. Beispielsweise ist es gelungen, Verhaltenskodizes (codes of conduct) für Unternehmen festzulegen, in denen sich diese freiwillig zur Einhaltung von Sozialstandards verpflichten. Eine Initiative des Internationalen Bundes freier Gewerkschaften (IBFG) bemüht sich um die Integration der sog. Kernarbeitsnormen (Core Labour Standards) in Verfahren und Mechanismen der Welthandelsorganisation (WTO)⁹. Auch in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit spielt der Privatsektor eine zunehmend wichtigere Rolle. Unter Public-Private Partnership¹⁰ werden Entwicklungspartnerschaften mit der Privatwirtschaft verstanden. Die Partnerschaften bestehen aus gemeinsam finanzierten Projekten von Unternehmen und entwicklungspolitischen Institutionen und Durchführungsorganisationen wie die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), wobei sich deren Leistungen ergänzen (GTZ 2001). Die stärkere Einbindung privatwirtschaftlicher Akteure in Planung und Durchführung von Entwicklungsvorhaben hängt zum einen mit der Er-

9 Die Kernarbeitsnormen, die auf der 86. Jahreskonferenz (1998) der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) als Kern der sozialen Rechte verabschiedet wurden, umfassen Vereinigungsfreiheit, Recht auf Kollektivvertretung und Schutz der Arbeitnehmervertretung, in Unternehmen, Verbot von Zwangsarbeit, Verbot der Kinderarbeit, Verbot der Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf sowie Gleichheit des Entgeltes von Frauen und Männern für gleichwertige Arbeit.

10 1999 wurde vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ein Fonds bereitgestellt, um entsprechende Maßnahmen mit zu tragen. Seit Anfang 1999 gingen weit über 600 Projektvorschläge aus der Wirtschaft ein. Insbesondere die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) kooperiert mit vielen Unternehmen bei ihrem entwicklungspolitischen Engagement. Mit seiner Beteiligung an einem PPP-Projekt zur AIDS-Bekämpfung hat DaimlerChrysler Südafrika (DCSA) eine Vorreiterrolle übernommen. Zum Programm gehört die Ausbildung lokaler JugenderzieherInnen, Sexualaufklärung in Betrieben und in der Jugendarbeit sowie die Verteilung von Medikamenten und Kondomen. Siehe GTZ 2000 und 2001.

kenntnis zusammen, dass wirtschaftliche, sozial und ökologisch nachhaltige Entwicklung ohne deren aktive Beteiligung nicht erreicht werden kann. Zum anderen hat sich der Staat als Motor, der „von oben“ Entwicklungen induzieren sollte, nicht bewährt. In Produktions- und Vermarktungsprozessen hat er sich in den meisten Entwicklungsländern als völlig ineffizient erwiesen. Heute werden staatliche Kernaufgaben in der Herstellung von günstigen Rahmenbedingungen für nachhaltige Entwicklung gesehen. Hierzu zählen Rechtsstaatlichkeit, Rechtssicherheit, die Beachtung der Menschenrechte und Förderung der Beteiligung der Bevölkerung an politischen Entscheidungen. Wurden bisher gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Regierungsdialogen behandelt, so sind sie jetzt selbst Gegenstand beratender Zusammenarbeit. Die Förderung personeller und institutioneller Kapazität für demokratische Rechts- und Steuerstaaten, Multi- und Interkulturalität, Geschlechterdemokratie, und friedliche Konfliktlösungsmechanismen sowie die nachhaltige Bewirtschaftung von Ressourcen sind zentrale Elemente für den Abbau struktureller Armut- und Konfliktursachen.

4. Verwirklichungschancen als unternehmerische Herausforderung

Die Herausforderung für Unternehmen liegt darin, das Paradigma der Verwirklichungschancen mit Unternehmenszielen zu verbinden. Wirksame Grundlage bilden integrierte struktur- und prozessorientierte Veränderungsstrategien, die in eine übergeordnete Unternehmenskultur eingebettet sind. Ein notwendiger Schritt liegt in der Vereinbarung über Visionen und erwünschte Werte, die im Rahmen der Unternehmensziele angestrebt und gefördert werden (value based management, Shapiro 2000: 319).

Zukunftsweisend sind Unternehmenskulturen, die Abbau von sozialen, ethno-kulturellen und nationalen Hierarchien und - Ausgrenzung fördern. Sie betrachten Diversität als bereicherndes Potenzial und nicht als Störfaktor und Nachteil. Zu einem wichtigen Prinzip zählt das „Ja“ zur Verschiedenheit (Geschlechter, ethnische Zugehörigkeit, Nationalität, Alter, Persönlichkeit, etc.), die als Ressource und Bereicherung angesehen wird, wobei der gemeinsame Rahmen Vorrang vor den Teilkulturen hat (Geissler 2001). Hierzu bedarf es eines kultur- und geschlechtersensiblen Managements, das auf gemeinsamen Normen und Regeln

basiert. Denn ohne sensibilisierende, bewusstseinsbildende Maßnahmen und die Stärkung interkultureller Handlungskompetenzen können in Gesellschaften, die von Hierarchisierung und Ausgrenzung geprägt sind, wenig Veränderungen herbeigeführt werden.

With accumulating experience we have learned that is one thing to create diversity in an organization by recruiting people of different nationality, cultural background, race, gender, sexual orientation, religion, discipline or work style. But it is quite another to develop a supportive environment that enables people of diverse backgrounds to perform at their highest levels, contribute fully to the organization and feel professionally satisfied. And, it is even a greater challenge to integrate fully the varied knowledge, experiences, perspectives and values that people of diverse backgrounds bring into an organization's strategy, goals, work, products, systems and structures. (Merrill-Sands, Holvino 2000: 2)

Das Leitbild „working with diversity“ geht davon aus, dass Toleranz und interkulturelle Zusammenarbeit erlernt und in die Praxis von Unternehmen eingebracht werden können. Hierzu gehört die Etablierung von Normen, Regeln und Prozessen, die Identität und Differenz als wesentliche Grundlagen für die Realisierung von Verwirklichungschancen fördern. Für die nachhaltige Wirkung unternehmensgeförderter Prozesse ist die Kohärenz von Werten und Realität interner Unternehmenskultur, -strukturen und Arbeitspraxis wichtig (Merrill-Sands, Holvino 2000: 15). In dem Maße, in dem es Unternehmen gelingt, Diversität auf allen Ebenen wirkungsvoll zu verankern, können kulturelle Gleichwertigkeit, und gegenseitige Toleranz gestärkt und Konflikte gemindert werden. Von elementarer Bedeutung ist die eindeutige Haltung gegen Diskriminierung und Benachteiligung. Wird diese Haltung eingenommen und Verstöße gegen Regeln und Normen sanktioniert, ändern sich Wertvorstellungen allmählich und werden Verhaltensweisen toleranter.

5. Gleichberechtigte Teilhabe von Frauen?

Ein Beispiel für diskriminierende Praktiken stellt die Beschäftigung von Frauen dar. Mit dem Strukturwandel weiblicher Erwerbsarbeit steigt der Anteil erwerbstätiger Frauen. Trotz steigender beruflicher Qualifikation ist der „glass ceiling“ von Frauen nur schwer zu durchbrechen und ihr Zugang zu Leitungs- und Führungspositionen eingeschränkt. Noch sind Geschlechterungleichheit und Ge-

schlechterhierarchien die Grundlage für partielle Wettbewerbsvorteile. So „erlauben“ Staaten zur Aufrechterhaltung ihrer Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Standortwettbewerb die Abschöpfung billiger Arbeitskraft (Lohndiskriminierung) und scheuen nicht vor der sexuellen Ausbeutung von Mädchen und Frauen zur Devisenerwirtschaftung zurück (Klemp 2001).

Die Geschlechterdiskriminierung zu beenden, würde die Einkommen von Frauen und das Volkseinkommen insgesamt steigern. Für Lateinamerika gehen wissenschaftliche Untersuchungen davon aus, dass die Gleichberechtigung auf dem Arbeitsmarkt das Lohnniveau von Frauen um 50 Prozent und die nationale Produktion um fünf Prozent erhöhen würde (UNFPA 2001: 50). Investitionen in die Bildung von Frauen und Mädchen sind ökonomisch effiziente Investitionen. In Studien hat die Weltbank mehrfach belegt, dass Ausbildungsinvestitionen in Frauen und Mädchen sich lohnen und wirtschaftlich positiv zu Buche schlagen. Laut Schätzungen ergibt ein einprozentiger Anstieg der Sekundarschulbildung von Mädchen eine 0,3-prozentige Steigerung des wirtschaftlichen Wachstums (ebd.: 54). Erfahrungen in unterschiedlichen Ländern dokumentieren, dass mit Stärkung der wirtschaftlichen, politischen Beteiligungsrechte von Frauen die Wohlfahrt von Familien und wirtschaftliche Produktivität steigt. Frauen sind unternehmerisch erfolgreich, wenn sie Zugang zu wirtschaftlichen und sozialen Ressourcen erhalten. Weltbekannt durch ihren wirtschaftlichen Erfolg wurden in diesem Zusammenhang die Straßenhändlerinnen im indischen Ahmedabad (SEWA¹¹) und die Bank der Landlosen (Grameen-Bank) in Bangladesch, die hauptsächlich Kredite an Frauengruppen für deren wirtschaftliche Tätigkeit vergibt.

11 SEWA steht für Self Employed Women's Association und gilt als die erste Gewerkschaft des informellen Wirtschaftssektors.

Diskriminierung und Arbeitsbelastung von Frauen gehen Hand in Hand

- Löhne von Frauen betragen ca. drei Viertel der Löhne der Männer, bei gleicher Berufserfahrung und in gleichen Arbeitsfeldern verdienen Frauen weniger, dieses gilt auch in akademischen Berufen;
- Weltweit haben Frauen nur 10 Prozent der Führungs- und Leitungspositionen inne;
- Frauen steigen in der Hierarchie von Unternehmen langsamer auf, bleiben länger auf einer Hierarchiestufe, und beenden ihre Berufskarrieren auf niedrigen Niveau;
- Frauen müssen für die gleiche Tätigkeit höhere Qualifikationsansprüche als Männer erfüllen¹²;
- Frauen üben mehr als 95 Prozent dienstleistungsorientierter Tätigkeiten aus, die weniger Prestige haben und schlechter bezahlt werden
- Frauen unterbrechen häufiger familienbedingt ihren Beruf mit negativen Folgen für ihre Karriere
- Frauen sind öfter und länger arbeitslos;
- Erwerbstätige Frauen wenden mehr Stunden (2-5) für Hausarbeit und Kinderbetreuung auf, als erwerbstätige Männer;
- In allen Ländern arbeiten Frauen durchschnittlich mehr Stunden täglich als Männer¹³.

12 Ähnliches trifft auf den beruflichen Aufstieg von Schwarzen in den USA zu. 75-85 Prozent von Schwarzen glauben, dass sie besser sein müssen als Weiße, um beruflich vorwärts zu kommen. Vgl. Robert J. Grossman: Race in the Workplace. HR Magazine, July 31, 2001. Siehe: [Http://www.shrm.org/hrmagazine/articles](http://www.shrm.org/hrmagazine/articles)

13 Diese Trends erhalten sich seit Jahren hartnäckig. Aktuell bestätigt werden sie im Weltbevölkerungs-Bericht 2000 (UNFPA 2001) und PROEQUIDAD/GTZ (2000: 17).

6. Einbindung von HR-Strategien in „Working with diversity“ Konzepte

Insbesondere vor dem Hintergrund der Antidiskriminierungsgesetzgebung für Frauen, ethnische Minderheiten und andere benachteiligten Personengruppen reagierten Unternehmen mit personalpolitischen Maßnahmen, Gleichstellungs- und Förderplänen. Hierbei werden Anpassungsleistungen vor allem von den Personen erwartet, die durch zusätzliche Ausbildungs- und Trainingsmaßnahmen Defizite aufholen müssen (catch up with „normal“ employees). Das Versäumnis dieser Strategien liegt in der Fokussierung auf HR¹⁴-Entwicklung und der gleichzeitigen Vernachlässigung Einbindung von Gleichstellungs- in übergeordnete Unternehmenszielen. Oft wird Gleichstellung ausschließlich als HR-Angelegenheit betrachtet, ohne die Unternehmenskultur mit einzubeziehen und eine wirtschaftliche Potenzialanalyse durchzuführen.

Darüber hinaus entstehen durch zielgruppenspezifische Fördermaßnahmen (affirmative Aktionen) unbeabsichtigte Folgewirkungen, die erwünschte Ergebnisse konterkarieren. Vielfach werden Konflikte unter MitarbeiterInnen verstärkt, da informelle Prozesse, die Verhalten und Einstellung nachhaltig beeinflussen, nicht berücksichtigt werden. Rassistische und sexistische Verhaltensweisen können sogar zunehmen, wenn nicht gleichzeitig mit den betreffenden Gruppen (z.B. Männer, den „Weißen“) Sensibilisierungsmaßnahmen durchgeführt werden. Die Wirkungsanalyse gezielter Frauenförderung belegt, dass Frauen trotz Förderung und formaler Gleichstellung mit Hindernissen konfrontiert sind, die ihre Karriere erschweren. Patriarchale Organisationskulturen, Verhaltens- und Denkweisen, unter denen Frauen leiden und sich unwohl fühlen, bleiben unberührt. Es hat sich gezeigt, dass formale und isolierte Fördermaßnahmen nicht ausreichen, um die gläserne Decke zu durchbrechen, den Anteil von Frauen in Leitungs- und Führungspositionen zu erhöhen sowie sexuelle Belästigung und Gewalt zu beseitigen (Shapiro 200: 307). Die Förderung persönlicher Fähigkeiten ist ebenso wichtig, wie Bewusstseinswandel und interkulturelle Handlungskompetenz. Daher verbinden innovative Ansätze prozess- und strukturorientierte Strategien miteinander, um auf sichtbare und unsichtbare Prozesse einzuwirken und Unternehmenswerte und Unternehmensstrukturen nachhaltig zu verändern.

14 HR = Human Resources

7. Unternehmen als gesellschaftlicher Mikrokosmos

Die kumulativen Folgen und Folgekosten von Diskriminierung und Benachteiligung werden in der Regel nicht ermittelt. Sie sind unbekannt und teilweise unsichtbar und können nicht internalisiert werden, sondern werden von den Gesellschaften getragen¹⁵. Strategische Bündnisse und Initiative für soziale Chancengleichheit unter Berücksichtigung von Identität und Differenz bleiben ohne Beteiligung des privaten Wirtschaftssektors unvollständig. Gegenseitige Toleranz und kulturelle Gleichwertigkeit können in dem Maße gestärkt und gesellschaftliche Konfliktpotenziale abgebaut werden, in dem es Unternehmensstrategien gelingt, auf der Grundlage gemeinsamer Werte Diversität auf allen Ebenen aufzugreifen und symbolisch darzustellen, zumal Unternehmen ein gesellschaftlicher Mikrokosmos sind, der auf Umfeld-Beziehungen einwirkt.

Individuelle und kollektive Verwirklichungschancen hängen in entscheidendem Maße von institutionellen Praktiken ab. Diese können menschliche Freiheiten erweitern oder einschränken. Daher lassen sich Praktiken und deren Bedeutung auch nur im Licht ihres Beitrags zu menschlichen Freiheit angemessen würdigen. Amartya Sen fordert dazu auf, diesen Gesichtspunkt bei der Bewertung von Organisationen systematisch zu berücksichtigen, um dem Prinzip der „Freiheit des Einzelnen als soziale Verpflichtung“ allgemeine Geltung zu verschaffen.

15 Inzwischen gibt es Studien über die gesellschaftlichen Kosten der Gewalt gegen Frauen. Berücksichtigt werden nicht nur Ausgaben, die bei Behandlung von Opfern, Polizei und Justiz entstehen, sondern ebenfalls wirtschaftliche Folgen, wie krankheitsbedingte Absenzen und sinkende Arbeitsproduktivität von Frauen.

„Working with diversity“ Checkliste für die unternehmerische Praxis ¹⁶

Fragen zu Zielen und Werten

- Welche Zukunftsvorstellungen und Visionen haben wir?
- Von welchen Werten lassen wir uns leiten?
- Besteht Konsens hinsichtlich der Ziele?
- Verfügen wir über ein strategisches Handlungskonzept mit klaren Zielen?
- Sind den Menschen in unserem Unternehmen Visionen und Ziele bekannt?

Fragen zur Strategie

- Sind normative und kommerzielle Unternehmensziele konzeptionell miteinander verknüpft?
- Ergänzen sich prozess- und strukturorientierte Strategien?
- Trägt unsere Unternehmenskultur zum Abbau sozialer, ethno-kultureller und nationaler Hierarchisierung und Diskriminierung bei?
- Ist Vielfalt repräsentativ und symbolisch auf allen Ebenen vertreten?

16 In die Checkliste wurden Anregungen von Merrill-Sands, Holvino (2000) und Sülzer, Zimmermann (1996, S. 180 ff) aufgenommen.

Fragen zur Personalpolitik

- Werden Frauen für die gleiche Arbeit schlechter bezahlt als Männer, und haben diese Privilegien, die Frauen verwehrt werden?
- Fördern wir die Zusammenarbeit zwischen Angehörigen unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen?
- Auf welche Personengruppen sind Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ausgerichtet?
- Wo und wie können sich Minderheiten im Unternehmen Gehör verschaffen?
- Müssen Frauen andere Wege als Männer gehen, um in Leitungspositionen zu gelangen?
- Werden Angehörige ethnischer Minderheiten von Leitungs- und Führungspositionen ausgeschlossen?

Fragen zum Feedback-System

- Befinden sich unsere deklarierten Ziele im Einklang mit der alltäglichen Arbeitspraxis?
- Wie stark ist das Gefühl der Zugehörigkeit unter MitarbeiterInnen zum Unternehmen und seinen Zielen?
- Wie sind die Beziehungen zwischen den Menschen im Unternehmen (zwischen Gleichgestellten, zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Männern und Frauen)?
- Wie kooperieren Menschen miteinander?
- Ist interkulturelle Handlungskompetenz sichtbar?
- Gibt es Kommunikationsmuster, die Angst auslösen?

- Sanktionieren wir sexistische, rassistische und andere diskriminierende Verhaltensmuster?
- Tun wir genügend zur Prävention und Sanktionierung von sexueller Belästigung?

Fragen zu Unternehmen-Umfeld-Beziehungen?

- Wie fügen sich Ziele und Werte in unsere Umfeld-Beziehungen ein?
- Wie gestalten wir unsere Außenbeziehungen?
- Welche Kooperationen mit gibt es?
- Verhalten wir uns vorausschauend?

Literatur

- Seyla Benhabib: Kulturelle Vielfalt und Demokratische Freiheit. Horkheimer Vorlesungen. Frankfurt 1998
- Marta E. Casaús, Juan Carlos Gimeno: Desarrollo y Diversidad Cultural en Guatemala. Madrid 2000
- Demetrio Cojti Cuxil: Heterofobia y Racismo Guatemalteco: Perfil y Estado Actual. In: Marta E. Casaús, Juan Carlos Gimeno (Hrsg.): Desarrollo y Diversidad Cultural en Guatemala. Madrid 2000
- Alberto Concha-Eastman: Los Hechos: Violencia urbana en América Latina y el Caribe: Dimensiones, explicaciones, acciones. In: Susana Rotker (Hrsg.): Ciudadanías del miedo. Nueva Sociedad. Caracas 2000, S. 39-54
- Rainer Geissler: Ein ethisch schillerndes Mosaik. Kanadas toleranter und humaner Umgang mit seinen Bevölkerungsgruppen. In : Frankfurter Rundschau, 27.08.2001
- GTZ: Entwicklungspartnerschaften mit der Wirtschaft-Public Private Partnerships (PPP). Eschborn 2000
- GTZ: PPPreport. Magazin für Entwicklungspartnerschaften mit der Wirtschaft. Nr.2 März 2001
- Martin Hopenhayn: Ni Apocalípticos ni Integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina. Santiago de Chile 1995
- Ludgera Klemp: Maquilas in Honduras – Ein sozialer Konflikt und eine neues Muster seiner Vermittlung. In: Gender und Frauenpolitik in Lateinamerika. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1998
- Dies.: Entwicklungspolitik im Wandel. Von der Entwicklungshilfe zur globalen Strukturpolitik. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE), Bonn 2000
- Dies.: Entwicklungspolitik am Scheideweg – politische Randerscheinung oder globale Strukturpolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 18-19, 27. April 2001, S.13-20
- Dies.: Gender und Global Governance – Perspektiven von Gendergerechtigkeit im Rahmen transnationaler Politik. In: Nord-Süd aktuell. Deutsches Übersee-Institut Hamburg, Jahrgang XV, Nr.1, 2001, S. 129-144

- Barbara Mandell, Susan Kohler-Gray: Management Development that values Diversity. In: Personnel Review, March 1990, S. 41-48
- Deborah Merrill-Sands, Evangelina Holvino: Working with Diversity. A Framework for Action. Gender and Diversity Program of the Consultative Group on International Agricultural Research (CGIAR). Working Paper 24. Rome 2000
- PROEQUIDAD, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ): Genero y cambio en la cultura organizacional. Bogotá 2000
- OECD: Die kreative Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. Zukunftsstudien. Paris 2000
- James Rosenau: Along the Domestic-Foreign-Frontier. Exploring Governance in a Turbulent World. Cambridge 1997
- Amartya Sen: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München 2000
- Gillian Shapiro: Employee involvement: opening the diversity Pandora s Box? In: Personnel Review, vol. 29, Nr. 3, pp 304-323; Siehe auch: <http://www.emerald-library.com>
- Rolf Sülzer, Arthur Zimmermann: Organisieren und Organisationen verstehen. Wege der Internationalen Zusammenarbeit. Opladen 1996
- UNFPA (United Nations Population Fund): Weltbevölkerungsbericht 2000. Deutsche Stiftung Weltbevölkerung. Hannover 2000.
- Brigitte Young: Genderregime und Staat in der globalen Netzwerk-Ökonomie. In: PROKLA, Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 28. Jahrgang, Nr.2, Juni 1998, S. 175-198

Sechster Fokus:

Kompetenzentwicklung

Rainer Zech

Zukunftskompetenz

Transformationen

Von der Zukunft wissen wir sicher nur eines, nämlich dass wir nicht wissen können, wie sie werden wird. Was wir aber *gegenwärtig* beobachten können, ist ein struktureller Wandel der Anforderungen an das Lernen selbst. Früher war die Ausgangslage der Lernenden und auch der anzustrebende Zustand weitgehend bekannt. Hier konnte nach dem Qualifikationsmodell vorgegangen und gelernt werden: Ausgangszustände wurden beschrieben, Lernziele wurden aufgestellt, Maßnahmen wurden geplant und durchgeführt, Erfolge wurden evaluiert. - und dies in der Regel von Lehrenden für Lernende. Heute hat sich die Situation komplett gewandelt. Bereits die persönliche und situationale Ausgangslage ist den Lernenden aufgrund der ungeheuren gesellschaftlichen Komplexitätssteigerungen häufig selbst intransparent, ebenso wie das sinnvoll anzustrebende Ziel bzw. der Zustand, der mit der Lernanstrengung erreicht werden soll. Welche der unendlich vielen gegenwärtigen Optionen soll man ergreifen? Was genau wird man in Zukunft können müssen? Es ist wahrscheinlich, dass sich ein über Lernen angestrebtes Ziel bereits verändert hat, wenn man es erreicht hat. Substantielle Lernziele sind auf lange Sicht schwer zu formulieren - also muss man sich mit inhaltlich unspezifischen Schlüsselqualifikationen behelfen. Was man bräuchte, wären Schlüssel, die in jedes - auch jedes neue - Schloss passen, »Bildungs-Passepartouts« gewissermaßen. Qualifizierung hat ausgedient; Lehren hat seine angestammte Bedeutung verloren. Bildung hingegen war schon immer Selbst-Bildung, die selbstverantwortliche Gestaltung des eigenen Lebens. Also verlagert man neoliberal die Verantwortung auf die Individuen: Sie werden schon herausfinden, was sie zukünftig brauchen. Selbstorganisiertes Lernen ist das populäre Schlagwort, das das gegenwärtige Problem beschreibt, allerdings noch nicht seine zukünftige Lösung.

Was wir gegenwärtig noch beobachten können, ist ein struktureller Wandel der Institutionalisierungsform des Lernens von Erwachsenen. Der Begriff der Institution beschreibt relativ feste soziale Erwartungsstrukturen, die individuelles Handeln in der erwarteten Weise in einem höheren Grade wahrscheinlich machen. Institutionalisierung ist also ein Prozess sozialer Strukturbildung, der gesellschaftliche Erwartungen mit individuellen Handlungen vermittelt. Galt Erwachsensein Jahrhunderte lang als der Zustand des Ausgelernthabens, so wurde im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung die Notwendigkeit des gelegentlichen oder später regelmäßigen Weiterlernens zwingend. Noch das Adverb »weiter« im Zusammenhang mit Lernen impliziert einen Zustand der relativen Abgeschlossenheit, der einen partiellen oder gelegentlichen Ausbau in klar bestimmbare Richtungen erfordert. Diese Institutionalisierungsform des Weiterlernens von Erwachsenen verdichtete sich in der organisatorischen Form der Weiter-Bildungseinrichtung. Wenn nun aber überhaupt kein fertiger Zustand mehr denkbar ist, weil der Wandel permanent geworden ist und Lernen somit auf Dauer gestellt werden muss, dann verliert die traditionelle Vorstellung des Erwachsenseins ihren institutionellen Boden. Die eigene Biografie als dauerhafte Lernaufgabe zu begreifen, führt zu einem dynamisierten ontogenetischen Zustand der endgültigen Unabgeschlossenheit. Dies korrespondiert mit einer veränderten gesellschaftlichen Erwachsenen-Bildungsfunktion. Nicht Weiterlernen, sondern Lernen überhaupt - Um-, Ver- und Neulernen - wird ein universeller Aspekt gesellschaftlichen Lebens. Sobald die Notwendigkeit des kontinuierlichen Erwachsenen-Lernens von situativen und motivationalen Bedingungen unabhängig geworden und als generelle gesellschaftliche Anforderung strukturell verfestigt ist, sind die Voraussetzungen für die Herausbildung eines gesellschaftlichen Funktionssystems gegeben. Es entsteht ein Bildungssystem als System lebenslangen Lernens. Nicht-Lernen wird jetzt als abweichendes Verhalten diagnostizierbar - wer nicht lernt, verhält sich unerwachsen. Die Verhältnisse stehen Kopf. Diese Verwirrung trifft nicht nur die Individuen, denen der überkommene Erwachsenen Zustand jetzt vorenthalten wird; sie trifft auch die Organisationen, die von Weiter-Lern-Einrichtungen zu Lernorganisationen bzw. von Weiter-Bildungs-Einrichtungen für gelegentliches Erwachsenenlernen zu echten Erwachsenenbildungsorganisationen werden müssen. Wie diese auszusehen haben, ist noch gar nicht absehbar.

Wir beobachten gegenwärtig also einen strukturellen Wandel der gesellschaftlichen, institutionellen, organisatorischen, professionellen und individuellen Lernformen. Wir leben in einer Lerngesellschaft, die die Produktion und Verarbei-

tung von Wissen zu ihrer ökonomischen Basis gemacht hat. Die Institutionalisierungsform des lebenslangen Lernens ist ein universeller Aspekt des Erwachsenenendaseins geworden. Der Bildungsbereich bildet sich als eigenständiges gesellschaftliches Funktionssystem - neben den traditionellen Systemen Religion, Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft - immer klarer heraus. Die Organisationen - Bildungseinrichtungen ebenso wie Unternehmen - müssen selber lernen, wenn sie dem Wandel der Institutionalisierungsform des Erwachsenenlernens gerecht werden wollen. Die Profession der Erwachsenenbildner mutiert vom Lehrer zum Lernberater; Führungskräfte werden zu Bildungscoaches ihrer Mitarbeiter. Die Individuen schließlich suchen nach einem neuen Verständnis des Erwachsenseins; lebenslanges Lernen ist heute oft noch Belastung und nicht energetisierende Herausforderung. Lebenslanges Erwachsenenlernen ist eine Reaktion auf den Strukturwandel unserer Gesellschaft. Wie aber organisiert man gesellschaftlich, organisatorisch, professionell und individuell dauerhafte Selbstbildung? Und welche subjektiven und organisationalen Kompetenzen sind dafür gefordert?

Zukunftskompetenz

Von der Zukunft wissen wir sicher nur eines, nämlich dass wir nicht wissen können, wie sie werden wird. Das heißt, Zukunft ist kontingent. Sie könnte so werden, wie wir vermuten, aber auch ganz anders. Die Zukunft bringt aus der Beobachtungsperspektive der Individuen und Organisationen neue, zufällige Herausforderungen, mit denen man fertig werden muss. Zukunft ist unbestimmt und unbestimmbar. Zukunftskompetenz ist daher die individuelle und organisationale Bestimmungsfähigkeit in Situationen der objektiven Unbestimmtheit; Zukunftsfähigkeit besteht darin, aus Zufällen Strukturen zu bilden und entsprechende Vorgehensweisen, Verfahren und Maßnahmen daraus abzuleiten. *Zukunftsfähigkeit ist Responsefähigkeit* gegenüber den Kontingenzen der Umweltanforderungen. Im Begriff Responsefähigkeit ist - nicht zufällig - auf das englische Wort »responsibility« angespielt. Auf deutsch wird response mit Antwort oder Reaktion übersetzt, responsibility mit Verantwortung. Letzteres meint wörtlich übersetzt allerdings die Fähigkeit zur Antwort, also eine Verantwortungsübernahme für die eigene Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen. Dafür ist Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf die Umwelt gefordert, der Wiedereintritt der System/Umwelt-Unterscheidung als Selbstbeobachtungsdifferenz in das von der Umwelt abgegrenzte psychische oder organisationale Sys-

tem. Dafür schafft additives Lernen keine Voraussetzung mehr; reflexives Lernen ist hingegen die Fähigkeit, in der Aneignung von Neuem die eigene Struktur umzubilden und ggf. Bisheriges zu vergessen.

Wenn das Neue unvorhersehbar ist und nur sicher ist, dass es immer schneller kommt als in früheren Zeiten, dann brauchen wir eine Haltung, die sich hinsichtlich des Neuen, des Unvorhersehbaren präpariert. Man könnte hier an Foucaults Ethos der Modernität anschließen (vgl. 1990, S. 42ff.). Ein Ethos der Modernität als Habitus und Haltung Veränderungen und Neuem gegenüber meint ein Denken, Fühlen und Handeln, das durch eine Beziehung zur Aktualität charakterisiert ist. Gemeint ist eine ironische Haltung für das »Heroische« des gegenwärtigen Augenblicks, was zugleich impliziert, sich die Gegenwart anders vorstellen zu können als sie ist und sie zu transformieren. Dies bezieht sich auch auf die eigene Persönlichkeit. Der moderne Mensch begibt sich gerade nicht auf die Entdeckung seiner selbst, seiner geheim in ihm versteckten Wahrheit. Er definiert sich als Aufgabe und Objekt einer Erfindung, einer transformierenden Ausarbeitung. Das Ethos ist das einer permanenten Kritik unseres je gegenwärtigen Seins, ein praktischer Test der Grenzen, die wir überschreiten können, eine Arbeit von uns an uns selbst und an der Gesellschaft als freie Wesen. Die Herausforderung in der Bildung der Subjekte liegt darin, dass diese in notwendigen Anpassungsleistungen an die gewandelten Bedingungen unterstützt werden und zugleich Rüstzeug zur Kritik dieser Bedingungen mit auf den Weg bekommen. Die Förderung eines Ethos der Modernität beinhaltet die doppelte Aufgabe, in einer sich immer schneller verändernden Welt gesellschaftliche Orientierung zu vermitteln und individuelle Handlungsfähigkeit zu erhöhen. (vgl. Zech 1997) Individuelle Handlungsfähigkeit im gemeinten Sinne ist Erhöhung der Bestimmung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen. Für die Individuen bedeutet dies, neben Kompetenzen des Tuns vor allem Kompetenzen des Lassens herauszubilden: geschehen lassen, sich einlassen, loslassen, verlassen, weglassen, zulassen. Zentral ist ein konstruktiver Umgang mit Paradoxien, die nicht als zu lösende Widersprüche, sondern als energetisierende Pole einer selbstverantworteten Lebensgestaltung aufzufassen sind. Die eigene Persönlichkeit ist nicht länger als Identität im Sinne einer fusionierten Einheit zu gestalten und zu leben, sondern als Multiplizität einer strukturierten Vielfalt (vgl. Zech 1999a).

Unsere moderne Welt ist gekennzeichnet von vielen Spannungspolen unterschiedlicher Werte, die einen Gegensatz bilden, sich aber zugleich bedingen und einander ergänzen. Die Kunst besteht darin, die Spannung auszuhalten und die

Gegensätze zu überbrücken, eine Balance des kontinuierlichen Ungleichgewichts zu schaffen und neue Spannungsbögen entstehen zu lassen. Zukunftskompetenz lebt von der Fähigkeit, Gegensätze und Paradoxien auszuhalten und produktiv zu machen. *Zukunftskompetenz ist Handlungsfähigkeit in der Unbestimmtheit*, die Ruhe im freien Fall, die Kompetenz, Unsicherheiten in Sicherheiten umzuarbeiten. Die Gegensätze, die z.B. die Arbeit unseres Forschungs-, Bildungs- und Beratungsinstitutes *ArtSet* kennzeichnen, haben wir einmal in folgender Weise zusammengestellt. Jede andere Organisation kann dies in analoger Weise für sich selbst erarbeiten.



Das Zentrum der Werte bildet eine virtuelle Mitte, die magnetisch und energetisierend wirkt. Dieses Zentrum ist eine Hohlform, die fühlbar und zu ahnen, jedoch nicht beschreibbar ist. Dieses Kraftfeld kann nicht bestimmt werden, eine Benennung würde es zerstören. Diese Leere ist kein Sein und kein Nichts; sie ist ein Werden. In der Unruhe liegt die Ruhe und daraus erwächst die Kraft. *Zukunftsfähigkeit bedeutet, die Paradoxien in produktive Spannung zu versetzen.*

Etwas ist also lebendig, nur insofern es den Widerspruch in sich enthält, und zwar diese Kraft ist, den Widerspruch in sich zu fassen und auszuhalten. Wenn aber ein Existierendes nicht in seiner positiven Bestimmung zugleich über seine negative übergreifen und eine in der anderen festzuhalten, den Widerspruch nicht in ihm selbst zu haben vermag, so ist es nicht die lebendige Einheit selbst, nicht Grund, sondern geht mit dem Widerspruch zugrunde. (Hegel 1986, S. 76)

Die Negativität des Neuen besteht darin, dass es von unserem Muster der Identifikation von Bekanntem abweicht. Das Neue wirkt daher auf die vorhandene psychische oder organisationale Struktur irritierend. Gerade aber in dieser Negativität des Neuen besteht seine Produktivität. Das Neue stellt die vorhandene Wahrnehmungsstruktur in Frage und - wenn Lernen stattfindet - strukturiert sie um. Irritation bedeutet also eine produktive Verunsicherung, Erregung, Neugier, Faszination, ein Leiden an Diskrepanz, das zur Leidenschaft wird. *Zukunftskompetenz ist die Fähigkeit, sich selbst überraschen zu können. Zukunftsfähigkeit ist eine Haltung gesteigerter Gegenwärtigkeit*, verbunden mit hoher Beweglichkeit im Feld unvorhersehbarer Ereignisse. Experimentalität und Spielfreudigkeit gehören ebenso dazu wie eine spezifische Form von Künstlichkeit, als Verfeinerung und Über-sich-Hinaustreiben des Gegebenen.

Wenn der Qualifikationsbegriff sich stärker auf objektiv abgeleitete Anforderungen und lineare Zustände sowie vorgegebenes Wissen bezog, so verweist der Kompetenzbegriff stärker auf einen Handlungszusammenhang mit entsprechenden subjektiv angeeigneten Fähigkeiten unter unterschiedlichsten kulturellen Bedingungen. Organisationale Lernkulturen bieten für die individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse den Ermöglichungsraum bzw. verschließen ihn (vgl. Zech 2000a). Der Begriff der Zukunftskompetenz realisiert also einen Perspektivenwechsel in Bezug auf Lernen unter dynamischen, überkomplexen und kontingenten gesellschaftlichen Bedingungen. Zukunftskompetenz meint daher im Kern die Fähigkeit zur subjektiven Bestimmung im Feld objektiver Unbestimmtheit, d. h. eine subjektive Gestaltungskompetenz unter unvorhersehbaren und unverfügbaren Bedingungen des permanenten Wandels, eine Kompetenz, in

Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen.

Auch organisationale Zukunftskompetenz beruht auf der Erhöhung der Selbstreflexionsfähigkeit des Systems durch »reentry« der Umwelt. Organisationen unterscheiden sich von ihrer Umwelt, indem sie eine Grenze ziehen. Sie produzieren auf der Innenseite der Grenze eine wechselseitig kommunikativ anschlussfähige Speziesemantik, die - sobald das System erst einmal installiert ist - einen Prozess in Gang setzt, in dem auf grundsätzliche Kritik der eigenen Existenz verzichtet wird und man sich wechselseitig Glaubensbereitschaft bestätigt. Auf diese Weise können sich Organisationen sehr weit von ihrem ursprünglichen Zweck, der durch ihre Umwelt repräsentiert wird, entfernen. Wenn Organisationen dann irgendwann ihre zu große Trennung von ihrer Umwelt als innere Krise erleben, müssen sie Mittel und Wege finden, *in* der Organisation das stattfinden zu lassen, wovon sie sich abgegrenzt hatten, d.h. es muss mehr Umwelt im Unternehmen wirksam werden. Nur die Wiedereinführung der Unterscheidung der Organisation von ihrer Umwelt als Selbstbeobachtungskategorie macht die Organisation entwicklungsfähig. Organisationale Innovationen mit dem Ziel der Entwicklung von Zukunftskompetenz erfordern die Wiedereinführung der Ungewissheit, die durch die Umwelt repräsentiert wird, in die Organisation. So entsteht eine Paradoxie: Die Exklusion der Umwelt begründet eine Organisation, deren Inklusion ihre Zukunftsfähigkeit (vgl. Zech 2000b, S. 132f.). Gerade an der Organisationsfrage - und weniger an der Produkt- und Inhaltsfrage - wird heute Zukunftsfähigkeit von Unternehmen festzumachen sein bzw. entschieden werden.

Für Organisationen kommt es dabei weniger darauf an, Wissen zu verarbeiten, das in der Organisationsumwelt bereits vorliegt, als darauf aufbauend Wissen zu produzieren, das die Umwelt für die Organisation begreifbar und erschließbar macht und in dieser Nutzen stiftet - auch hier also ist Zukunftskompetenz die Fähigkeit, unter kontingenten Bedingungen selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen. Zukunftsfähigkeit unter Bedingungen von Komplexität und Kontingenz ist in besonderem Maße auf organisationales Lernen angewiesen. Ein Management des Wandels ist allerdings alles andere als einfach, vor allem deshalb, weil es die Veränderung der eigenen Position und Perspektive voraussetzt. Die Unmöglichkeit, in einer unkontrollierbaren Umwelt einigermaßen verlässliche Vorhersagen zu machen, ist gleichbedeutend mit der Unmöglichkeit, langfristig strategisch zu planen. Strategisches Management ist daher nicht mehr ein langfristiger Planungsprozess - da der Plan seiner Natur nach das Gegenteil

von Flexibilität ist -, sondern ein Guerillakampf: der unbedingte Wille zu siegen, verbunden mit der Fähigkeit, sich überraschend bietende Chancen schnell und flexibel zu gestalten, um schließlich wieder an ganz anderer Stelle aufzutauchen und neue Opportunitäten zu nutzen. Zukunftsmanagement ist die Fähigkeit, Irritationen in Ordnungen und Verfahren umzusetzen, aus Zufällen Strukturen zu bilden, auf Umweltkontingenzen Responsefähigkeit zu entwickeln. Damit erhält der Begriff »managen« seine ursprüngliche Bedeutung zurück, meinte er doch die hohe Kunst, in der Manege eines Zirkus ein Pferd zu reiten, zu trainieren und zu kontrollieren, d.h. einen eigenwilligen Organismus zu überraschenden Verhaltensweisen zu bewegen. Nichts anderes ist die Aufgabe von modernen Managern: eine eigenlogisch funktionierende Organisation zu ungewöhnlichem und ungewohntem Handeln zu bewegen.

Zukunftsfähige Manager halten ständig nach Veränderungen Ausschau, um in diesen aktiv nach neuen Chancen zu suchen. Sie haben eine Idiosynkrasie gegen Formalismen und starre Pläne; in unsicheren Situationen fühlen sie sich wohl, weil diese ihnen »kühne Streiche« erlauben. Sie haben eine langfristige Perspektive oder Vision, ihre Strategien werden aber unterwegs ständig modifiziert und den sich wandelnden Umständen angepasst. Auf dieser Basis sind ihre Handlungen revolutionär und kurzfristig ausgerichtet. Sie sind »übermäßig« optimistisch, d.h. sie sehen notorisch mehr Stärken und Möglichkeiten als Bedrohungen und Probleme. Bei ihren Entscheidungen vertrauen sie ihrer Erfahrung, ihrem Gefühl und ihrer Intuition mehr als abstrakten Analysen und zusammengetragenen Daten. Zukunftsfähige Manager sind durch die Notwendigkeit motiviert, neue Leistungen zu erbringen, sie lieben (Neu-)Anfänge und wollen lieber aufbauen als verwalten. Dabei schrecken sie auch vor »schöpferischer Zerstörung« (Schumpeter) nicht zurück. Das Neue braucht eben Platz, der oft durch Überholtes verbaut ist (vgl. Mintzberg u.a. 1999, S. 148ff.).

Lernorganisation

Lernen ist heute biografisch auf Dauer gestellt und institutionell pluralisiert worden, d.h. es wird fast immer und überall gelernt. Menschen bewegen sich lern- und arbeitsbiografisch in Organisationen, die selbst einem permanenten Wandlungsdruck unterliegen, und Lernen findet in diesen Institutionen in Bedingungsverhältnissen organisationsstruktureller Ermöglichung und subjektiver Befähigung statt. Gelernt werden müssen heute sowohl auf der organisationalen wie auch auf der personalen Seite vor allem Dispositionen für Selbstorganisati-

onsprozesse, d.h. Kompetenzen des Wandels (vgl. z.B. Zech 1999b). Die aus einer ökonomischen Beobachterperspektive angefertigte Beschreibung der modernen Gesellschaft als Wissensgesellschaft korrespondiert mit der Beobachtung der Gesellschaft aus pädagogischer Perspektive als Bildungsgesellschaft. Das Medium, über das die strukturelle Kopplung von Wirtschafts- und Bildungssystem vorgenommen werden kann, ist der Begriff des Wissens. Die Wirtschaft codiert dieses Medium sekundär über die Unterscheidung produktiv/unproduktiv, die lernenden Individuen leisten ihre sekundäre Codierung über die Unterscheidung biografisch relevant/irrelevant bzw. anwendbar/nicht anwendbar und die pädagogischen Organisationen über die Unterscheidung vermittelbar/nicht vermittelbar (vgl. Kade 1997, S. 38ff.) bzw. zukünftig auch »produzierbar«/nicht »produzierbar« (s.u.). Das Medium Wissen koppelt also gesellschaftliche Anforderungen des Wirtschaftssystems mit Lernherausforderungen der Lernsubjekte und lernunterstützenden Maßnahmen der Bildungsorganisationen. Wissen bezeichnet dabei die in individuellen oder organisationalen Handlungskontexten nutzbar gemachte, gewissermaßen »verleiblichte« Informationen; Wissen ist Information im Modus von Handlungsfähigkeit.

Lernen im emphatischen Sinne - sogenanntes expansives Lernen (Holzkamp) im Gegensatz zu defensivem oder beiläufigem - findet statt, wenn ein Lernender sich nicht nur neues Wissen aneignet, sondern wenn er dabei auch seine Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit entfaltet sowie seine soziale Integration erweitert. Neue Herausforderungen für die Bildungsarbeit ergeben sich daraus, dass heute nicht nur etwas anderes gelernt, sondern dass anders gelernt werden muss bzw. von jungen Lernenden bereits gelernt wird. Lernen kommt etymologisch von Spüren/Erspüren/Nachspüren, es verweist auf die Sinne und nicht nur auf den Verstand. Diese ästhetische Dimension des Lernens gilt es zu entfalten, zumal in einer Situation, wo durch das Vordringen des »e-learning« - das korrekterweise allerdings »e-teaching« heißen müsste - die Sinnlichkeit auf das Betrachten eines Bildschirms und das Drücken von Knöpfen reduziert wird. Das Lernen selbst ist vom enzyklopädischen Ansammeln von Wissenspartikeln auf die aktive Produktion von handlungsrelevantem Wissen durch die Lernenden umzustellen; es geschieht also stärker kontextbezogen als kanonisch. Die erforderliche Nachhaltigkeit des Gelernten ist zur Notwendigkeit des Vergessens von Überholtem, zum Verlernen in Beziehung zu setzen. Schließlich ist ein reflexives Lernen zu fördern, d.h. ein Lernen, das nicht nur Weiteres dem Vorhandenen hinzufügt, sondern dass das Vorhandene im Licht des Neuen reorganisiert, ein Lernen also, das seine eigenen Strukturvoraussetzungen verändert. Die neue

LernKunst bestünde darin, aus (Umwelt-)Irritationen reflexive Lernanlässe machen, d.h. Responsefähigkeit zu entwickeln.¹ Die Lernbereitschaft der Individuen umfasst heute die Bereitschaft, sich immer wieder neu in Frage zu stellen und zu verändern.

Lernen in seiner menschlichen Spezifik meint - nach Holzkamp (vgl. 1993, S. 175ff.) - den Zusammenhang von über Gegenstandsaneignung erfolgreichem Weltaufschluss für das Subjekt in Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen, was gleichbedeutend ist mit der Erhöhung seiner Lebensqualität. Das Lernen bezieht sich hier als Bezugshandlung auf die alltägliche Bewältigungsaktivität des Individuums, welche durch Erweiterung von Wissen und Können verbessert werden soll. Gelingendes Lernen bemisst sich also grundsätzlich an einer Erweiterung der Bedingungsverfügung des Subjekts über sein Leben, d.h. an der Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit. Lernen von Subjekten findet seinen Ausgangspunkt in den Widersprüchen, Dilemmata und Herausforderungen ihres individuellen Alltagshandelns, und zwar dann, wenn diese Widerspruchskonstellationen zwischen vorhandenen individuellen Fähigkeiten und erlebten Handlungsnotwendigkeiten als subjektiv bedeutsame Lernproblematiken psychisch bewusst ausgegliedert werden können. Die zu vollziehende »Lernschleife« dient dann dem Ziel der Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit, um hernach den Herausforderungen der Alltagspraxis in höherem Maße gerecht werden zu können. Lernen erfolgt ausschließlich selbstgesteuert, weil es immer vom Lernenden selbst vollzogen werden muss. Die Psyche ist ein operativ geschlossenes System, dessen Operationsform rekursiv aneinander anschließende Gedanken sind. Lernen als Prozess dieses psychischen Systems kann deshalb nur in der Operationsform des Systems - also in Gedankenprozessen - erfolgen. Die psychischen Gedankenoperationen verlaufen beim gelingenden Lernen

- von der Diffusität der Gedanken zur Differenziertheit,
- von der sequenziellen Fixiertheit zur Prozesshaftigkeit im Lernen,
- von der Isoliertheit des einzelnen Gedankens zum Denken im Zusammenhang,
- von der linearen Sichtweise auf Fragestellungen und Lernproblematiken zur Multiperspektivität,

1 Ein didaktisch-methodisches Seminarbeispiel zum Training von Responsefähigkeit vgl. Brée, Zech 2001.

- von der thematischen Begrenztheit zur Verallgemeinerung und Übertragbarkeit,
 - von der Eindimensionalität der Betrachtung zur Wahrnehmung der Komplexität des Lerngegenstandes,
 - von der Zufälligkeit des betrachteten Geschehens zum Erkennen von Gesetzmäßigkeiten,
 - von der kritiklosen Hinnahme der Lernaufgaben zur gegenstands- und selbstkritischen Reflexivität.
- (vgl. Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2001, S. 10ff.)

Diese Lernoperationen in der beschriebenen Prozessqualität laufen in der einen oder anderen Form unabhängig von dem jeweiligen Lerngegenstand ab. Sie *sind* - psychologisch betrachtet - der gelingende Lernprozess. Was im Einzelnen *gegenstandsbezogen* als gelungenes Lernen bezeichnet werden kann, hängt ab von den spezifischen Lerninteressen der Lernenden und den jeweiligen Lerninhalten. Gelingendes Lernen ist aber nicht nur in die Verfügung des Subjekts selbst gestellt, sondern realisiert sich unter komplexen gesellschaftlichen, organisationalen, situationalen, interaktiven und personalen Bedingungen. Lernen selbst ist nicht technologisierbar und deshalb auch nicht von Organisationen direkt steuerbar. Eine Organisation braucht aber eine substanzielle Vorstellung gelungener Lernprozesse, um ihrerseits alle Ermöglichungs- und Befähigungsfaktoren für Lernprozesse optimal bereitzustellen und auszugestalten. Dies ist das Paradox jeglichen pädagogischen Bemühens. Weil Lernen letztendlich nur das Werk des Individuums sein kann, ist Pädagogik immer nur Kontextsteuerung, die es Lernenden im besten Fall ermöglicht, ihre selbstgesteuerten Lernprozesse optimal unterstützt und nicht behindert zu finden.

Solcherart beschriebenes Lernen zu fördern, verlangt nach vollständig gewandelten Bildungsorganisationen, die sich aus ihrer besonderen Spezifik begründen. Was ist nun das Spezifische von Erwachsenenbildungsorganisationen? Das Besondere dieser Organisationen ist ihr spezifisches »Produkt«, ihr »Gegenstand«, ihre »Leistung« - eben Bildung. Diese verweist in ihrer Dreieinigkeit auf Persönlichkeitsentwicklung, Qualifizierung und demokratischer Integration auf das Individuum, die Wirtschaft und das gesellschaftliche Zusammenleben insgesamt. Bildung zu »produzieren« bedeutet, Zukunftsfähigkeit für eine Gesellschaft zu produzieren. Dieser Zukunftsbezug erfordert allerdings ein Umdenken für die Bildungsorganisationen: *weg von der Vermittlung von Bildungswissen an Individuen, hin zu der Bildung von Wissen mit den Individuen*. Dieses gebildete

Wissen ist allerdings in ein Wissen zweiter Ordnung, in reflexives Wissen der Individuen einzuordnen, welches das jeweils aktuelle, anwendungs- und nutzenbezogene Wissen in übergeordnete Sinnstrukturen einordnet. So betrachtet sind Bildungsorganisationen Zukunftswerkstätten der Wissensgesellschaft. Sie sind die grundlegendsten wissensbasierten »Produktionsstätten«, die eine Gesellschaft hat. Dafür müssen die Erwachsenenbildungsorganisationen aber umlernen, sich von »Behörden« zu kooperativen Netzwerken entwickeln, in denen in wechselnden Teams für wechselnde Bedarfe wechselndes Wissen generiert wird. Und dies geht nicht mehr für Lernende, sondern nur noch gemeinsam mit den Lernenden.

Der Prozess der »Produktion« von Bildung könnte also als eine wissensintensive Dienstleistung betrachtet werden. Das würde das Bildungssystem anschlussfähig an wirtschaftliche Erwartungen machen. Die Leistung der Bildungsorganisationen bestünde dann nicht in einem bestimmten Ergebnis bzw. Produkt, sondern in einem professionellen Prozess der Bereitstellung der Bedingungen zur gemeinsamen »Produktion« von Bildung mit den Lernenden gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse und der gesellschaftlichen Bedarfe. Die Leistung Bildung, die Bildungseinrichtungen für die Gesellschaft produzieren, wäre unter diesen Bedingungen die Herstellung der Bedingungen von Zukunftsfähigkeit. Eine Schlüsselrolle für eine so verstandene Bildungsorganisation spielte deren internes Wissensmanagement, und dieses basiert auf zwei Voraussetzungen: erstens einer hohen Umweltsensibilität der Organisation für neue Trends und sich entwickelnde gesellschaftliche Bedarfe, zweitens einer raschen und ungehinderten organisationsinternen Diffusion und Kommunikation von Wissen. Die Aufgabe bestünde darin, im gesamten Prozess auf jeder Stufe Produktion, Weiterentwicklung, externe Zufuhr, Modernisierung, Sicherung, Aktivierung, Vervielfältigung, Bereitstellung und Verteilung des relevanten Wissens zu leisten.

Bildungsorganisationen würden die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft sichern, indem sie Individuen handlungsfähig machten und ihren Unternehmergeist entwickelten. Zukunftsfähig gebildete Individuen sähen ihre Aufgabe als Arbeitnehmer nicht darin, zugewiesene Arbeiten zu erledigen, sondern darüber hinaus sich selbst neue Aufgaben dort zu suchen, wo der Prozess der Arbeit sie erfordert. Als Führungskräfte wären diese Individuen nicht ängstlich an Vorhandenes gebunden, sondern für Neues aufgeschlossen, mehr noch, sie würden es aktiv anstreben und gestalten. Die Individuen - Führungskräfte wie Mitarbeiter - wären in der Lage, in sich schnell wandelnden, kontingenten Umwelten Strukturen zu bilden; sie könnten verantwortliche Antworten auf die neuen Herausforde-

rungen geben, d.h. sie verfügten über Responsefähigkeit. Die Organisationen des Wirtschaftssystems müssten diesen Kompetenzen der Subjekte aber strukturell entgegenarbeiten, indem sie sich selbst als lernfähig konstituieren. Die Kompatibilität von lernenden Subjekten und lernenden Organisationen ist hier die wesentliche Voraussetzung von Zukunftskompetenz. Organisatorische Veränderungen wäre keine Bedrohung mehr, sondern ein herausfordernder Prozess, der es den Beteiligten gestattet, ihre Kompetenzen einzusetzen und weiter zu entfalten. Das verspräche Nutzen für alle: für die Individuen, die Wirtschaft und die Gesellschaft als Ganze. Dies hatte die klassische Bildungsvorstellung einst angestrebt. Heute könnte es realisiert werden.

Literatur

- Brée, S. & Zech, R. (2001). Zukunftsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen. Die Entwicklung von Responsefähigkeit als künstlerisch-ästhetisches Experiment. Erscheint in: Zech, R. & Ehses, C. (Hrsg.). *Organisation und Zukunft*. Hannover: Expressum
- Ehses, C., Heinen-Tenrich, J. & Zech, R. (2001). *Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen*. Hannover: ArtSet Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit
- Foucault, M. (1990). Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E., Forst, R. & Honneth, A. (Hrsg.). *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt/Main, New York 1990: Campus
- Hegel, G.W.F. (1986). *Wissenschaft der Logik II. Werke 6*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.). *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (1999). *Strategy Safari. Eine Reise durch die Wildnis des strategischen Managements*. Wien: Uebereuter
- Zech, R. (1997). Gesellschaftliche Modernisierung als Bedingung und Aufgabe für die Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.). *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Zech, R. (1999a). Identität und Kommerz - das Individuum in der Postmoderne. In: Wesely, W. (Hrsg.). Die weltweite Vermarktung der Individualität. Weiterbildung und Innovation, Band 2, hrsg. v. Sommer K.-H. & Wesely, W. Esslingen: Deugro
- Zech, R. (1999b). Neue Aufgaben und Rollen für Organisationen und Professionen. In: Schlutz, E. (Hrsg.). Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt am Main: DIE
- Zech, R. (2000a). Die latente Funktionsgrammatik von Organisationen. Eine kleine Reflexion über Kosten und Nutzen latenter Strukturen und ihrer Veränderung. In: von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.). Herausforderung Qualität. Frankfurt/Main: DIE
- Zech, R. (2000b). Kundenorientierung und Innovationsmanagement als Unternehmensstruktur - am Beispiel der Firma dyes aus Bad Münden. In: Zech, R. & Ehses, C. (Hrsg.). Organisation und Innovation. Hannover: Expressum

Oliver Will

Vom Wirklichkeitsmenschen zum Möglichkeitsmenschen

Abstract

Der Beitrag widmet sich einem Aspekt der Bildungsarbeit, die für die zukünftige Problemlösung immer wichtiger werden wird: der Zusammenarbeit und dem Austausch zwischen den einzelnen Systemen oder Bereiche Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung und Politik. Die „Kulturen“ der einzelnen Bereiche müssen zu einem „interkulturellen“ Dialog finden. Genauer noch könnte man dies als „transkulturellen“ Dialog¹ bezeichnen oder auch „transsystemischen“ Dialog. Also im Grunde die Fortsetzung der interdisziplinären Denkweise auf einer neuen Ebene. Während aber die Notwendigkeit interdisziplinäre Arbeitsgruppen weitgehend unbestritten ist, stößt die Kooperation zwischen den einzelnen Bereichen, insbesondere in Deutschland, auf wenig Verständnis und Akzeptanz in den Systemen.

Die Grundlage einer dauerhaften und erfolgreichen Veränderung, die über die Etablierung von „Grenzübergängen“ zwischen den Systemen hinausgeht, ist eine „mentale Bewusstseinsänderung“, die viel grundlegender ist, und die man als den Wandel von der bisherigen Ausbildung zu Wirklichkeitsmenschen hin zu Möglichkeitsmenschen bezeichnen könnte.

1. Einleitung

1.1. Das Thema

Die schöne neue Bildungswelt existiert auf dem Papier bereits, ebenso in den Programmen der sich professionell mit Bildung beschäftigenden Professoren, Planer und Politiker². Selten war die Debatte lebhafter, die Beteiligung größer und die Ergebnisse eindeutiger. Der Bildung und dem Lernen gehört die Zukunft. Dies wird durch Begriffe wie lebenslanges Lernen, lernende Organisationen und lernende Verwaltungen deutlich.³

Betrachtet man das Problem weniger aus der Perspektive der vorliegenden Papiere und Position, sondern aus der Praxis, dann lässt sich die Frage stellen, warum ändert sich so wenig? Wie ist ein effektiverer Transfer zwischen Theorie und Praxis zu erreichen?

Der Beitrag widmet sich einer Frage, die für die künftige Lösung von Problemen von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein wird. Es geht um die Frage, wie die Zusammenarbeit der einzelnen Systeme - Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung, Politik verbessert werden kann. Denn die gegenseitige Abhängigkeit wächst. Wie kann eine „transsystemische Perspektive“ der Fragestellung und Problemlösung erreicht werden. Die Grenzen zwischen den Systemen und ihren Kulturen müssen durchlässiger werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes System sinnvolle Teilaufgaben erfüllt, die für die Fortexistenz des Gesamtsystems unabdingbar sind. Aber auch, dass jedoch Teilsystem über Information und Eigenschaften verfügt, die für die anderen Teilsysteme von Nutzen sind. Bislang weiß man sich in gegenseitiger Geringschätzung vereint.

1.2. Die Umwelt

Die Debatte um die Zukunft der Bildung fällt in eine Zeit, die geprägt ist von einem sich immer mehr beschleunigenden Wandel. Dies führt dazu, dass alte Grenzen

nicht länger gelten. Die Grenzenlosigkeit wird zur Herausforderung.⁴ Dies gilt für Probleme und für Lösungen.

Wie umfassend die Herausforderungen durch die Rahmenbedingungen für das Personalmanagement ist, macht Scholz in seiner Einführung seines neuen Lehrbuchs deutlich.⁵ Er unterscheidet vier Bereiche: Technologiedynamik, die Marktdynamik, die Organisationsdynamik und die Wertedynamik.

1.3. Die Herausforderung

Der Wandel in Wissenschaft und Technik, Gesellschaft und Politik führt zu einer Erhöhung von Handlungsoptionen (Multioptionsgesellschaft), die viele resignierend als eine neue Unübersichtlichkeit charakterisieren, die von allen Bereichen neue Antworten fordert. Dass solche Antworten gefunden werden können, zeigen Untersuchungen der Boston Consulting Group (BCG), die den „Wettbewerb jenseits der Industriegrenzen“ zum Inhalt haben. Hier zeigt sich z.B., dass Shell inzwischen 40% seines Umsatzes im Bereich der Shops macht (1984 waren es 10 %). Die Welt, in der Unternehmen heute handeln, wird ständig neu dekonstruiert und rekonstruiert. Generell zieht BCG hieraus die Konsequenz, dass es immer mehr zur „Migration“ von Branchengrenzen kommt.⁶

Die Komplexität und Vernetzung, die in allen Lebensbereichen erreicht ist, macht deutlich, dass es keine einfache monokausale Antworten mehr geben kann. Es genügt nicht mehr, Teilantworten auf Gesamtfragen⁷ wie z.B. Bildung, Umwelt oder Einwanderung zu geben. Es ist zu vermuten, dass es aufgrund der Systemeigenschaft zu einer zunehmenden Konvergenz und Integration der Systeme kommen wird, die bislang noch stark voneinander unabhängigen arbeiten. Im Augenblick werden die Probleme nur in ihren Teilaspekten bearbeitet und die Antworten nicht zusammengeführt. Dies führt zu einer suboptimalen Problemlösung. Insbesondere strategische Entscheidungen erfordern die Einbeziehung unterschiedlichster Faktoren und Rahmenbedingungen. Der notwendige systemübergreifende Austausch von Wissen und Personen auf allen Ebenen wird immer wieder betont.

1.4. Die Möglichkeit

Die Verbesserung der Problemlösungskompetenz kann durch die stärkere Kooperation zwischen den Systemen - Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung, Politik - erreicht werden. Dieser Austausch muss sowohl inhaltlich als auch personell verstärkt werden. Die nach wie vor notwendige Spezialisierung der einzelnen Systeme mit ihren jeweils eigenen Kulturen könnte so in einen Dialog überführt werden, der die Voraussetzung für die Erreichung einer gemeinsamen und verbesserten Lösungsfähigkeit führt.

Die Verwirklichung dieser hohen Anforderung an die Bildungsarbeit in Unternehmen, Wissenschaft und Verwaltung setzt voraus, dass eine Kultur der Grenzüberschreitung etabliert wird. Was wir benötigen sind neben „Systemexperten“ vor allem Grenzgänger. Nicht nur verbale Grenzgänger,⁸ sondern insbesondere faktische Grenzgänger, die durch den Wechsel zwischen den „Welten“ Know-how und Ideen transportieren. Für einen solchen Wandel im Verhältnis zwischen den Systemen sind nicht nur die notwendig, die den Mut aufbringen das eigene System zu verlassen, sondern auch die Offenheit des aufnehmenden Systems den Grenzgänger aufzunehmen und nicht an der Grenze schon „zu erschießen“.

Deshalb ist die Grundlage einer solchen Grenzüberschreitung oder „Kultur der Grenzgänger“ die „Kultur der Offenheit“. Um diese Offenheit zu erreichen muss die Gemeinschaft der Wirklichkeitsmenschen der einzelnen Systeme, die die Welt so sehen wie sie immer schon war, ergänzt werden durch Möglichkeitsmenschen, die die „Fähigkeit haben, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“.⁹

Kultur der Offenheit

Die Voraussetzung für die funktionierende Zusammenarbeit zwischen den Systemen,¹⁰ die in ihrer grundsätzlichen Notwendigkeit und Berechtigung nicht in Frage gestellt werden sollen, ist die Bereitschaft zu prinzipieller Offenheit und zum Wandel durch Impulse von außen.¹¹

Seit der Aufklärung sind wir es gewöhnt in Ursachen-Wirkungs-Kategorien zu denken, die wie wir seit über zwanzig Jahren der Wirklichkeit komplexer Systeme nur unzureichend gerecht werden.

Deshalb herrscht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass ein ganzheitlicher Ansatz, der die Vernetztheit der Welt widerspiegelt, notwendig ist, um sachgerechte Lösungen zu finden.¹² (Vester, Die Kunst vernetzt zu denken)

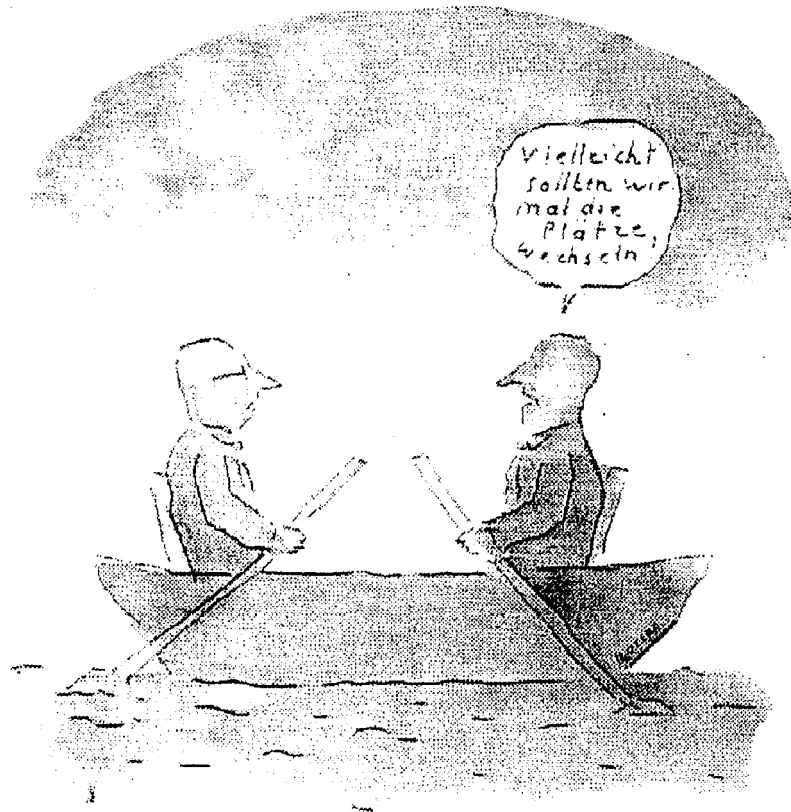
Kultur der Grenzgänger

Grenzgängertum und Offenheit sind zwei Seiten einer Medaille. Schon vor über zehn Jahren hat dies Mittelstraß, allerdings nur für den Bereich der Wissenschaft, formuliert. Wir benötigen mehr denn je eine umfassende Kultur der Grenzgänger. Grenzgänger in den Wissenschaften, Grenzgänger in den Unternehmen, Grenzgänger in der Verwaltung, Grenzgänger in der Politik. Ermöglicht wird dies durch eine Offenheit, die in den Köpfen beginnen muss. Die Vorbereitung und Durchführung von Grenzüberschritten ist eine der vornehmsten Aufgaben künftiger Bildungsarbeit. Denn auch hier gilt Bleichers bekanntes Diktum: „Wir arbeiten in Strukturen von gestern mit Methoden von heute und hoffentlich an den Strategien für morgen vorwiegend mit Menschen, die in den Kulturen von gestern gebaut haben und das Übermorgen nicht mehr erleben werden.“¹³

2 Grenzüberschreitungen zwischen Wirtschaft-Wissenschaft-Verwaltung-Politik

Der prinzipielle Nutzen und die eigentliche Notwendigkeit der stärkeren Vernetzung der Systeme Wirtschaft, Verwaltung, Wissenschaft und Politik wird von niemandem wirklich in Frage gestellt. Vielmehr wird dieses Erfordernis immer wieder betont. So war beispielsweise im „Blick durch die Wirtschaft“ zu lesen, „Man

könnte die bei uns geübte Distanz zwischen Politik und Wirtschaft - oder besser gesagt, das gegenseitige Nichtkennen und Nichtschätzen - als eigenartiges Phänomen abtun, wären die praktischen Beziehungen von Politikern und Wirtschaftlern und das Verständnis füreinander nicht von so großer Bedeutung für unser gesamtes politisch-wirtschaftliches Leben.“



Andererseits wird in der Neuen Zürcher Zeitung über den Ist-Zustand ein vernichtendes Urteil gesprochen. „Es ist längst ein Gemeinplatz: Wirtschaft und Politik oder, besser, Unternehmen und Manager auf der einen, Volksvertreter und Beamte auf der anderen Seite verstehen sich schlecht. Ihr Erfahrungshorizont ist unterschiedlich, ihre Sprache ebenfalls, ihr Erfolgsmaßstab erst recht.“

In anderen Ländern wie Großbritannien, Frankreich oder den USA ist dies anders. Hier ist der Wechsel zwischen den Systemen teilweise vorhanden. Das Studium eines Faches qualifiziert jemanden dort nicht nur für ein bestimmtes Arbeitsfeld, sondern disqualifiziert die Person nicht notwendigerweise für alle anderen Bereiche wie dies in Deutschland häufig der Fall ist.

Zukünftig wird es eine Aufgabe der Bildungsarbeit in Unternehmen und Verwaltungen, ebenso wie in Universitäten und der Politik sein dies zu ändern. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die das Interesse aneinander fördern und nicht behindern. Der Wechsel zwischen den Systemen soll ja einem besseren gegenseitigen Verstehen dienen und nicht der Bestätigung der eigenen Vorurteile.

Bislang werden häufig bestehende Möglichkeiten nur unzureichend genutzt, während neue Konzepte noch stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt werden müssen.

2.1. Weltwirtschaftsforum in Davos

Eine der faszinierendsten und realisierten Idee der Netzwerkbildung und des Austauschs zwischen Wirtschaft, Politik und Wissenschaft, inzwischen auch von Vertretern der New Economy und der Non Governmental Organizations (NGO) ist das World Economic Forum in Davos. Seit 30 Jahren treffen sich an diesem Ort die wohl wichtigsten Personen der Welt, um in verschiedenen Zusammenhängen (Vorträge, Gesprächskreise, Abendessen, usw.) einander persönlich kennenzulernen und ins Gespräch zu kommen.

Die Grundsätze des Forums sind: kein Ersatz für Erstklassigkeit, keine Toleranz für Mittelmäßigkeit und kein Kompromiss bei der Integrität. Mit diesem Anspruch, der allerdings etwas quantitativ umgesetzt wird, wenn auch mit einiger Plausibilität dafür spricht, hat sich Davos vielleicht zu *dem* „Forum des Gedankenaustauschs und der persönlichen Kommunikation schlechthin entwickelt. Eingeladen werden Staats- und Regierungschefs, die Vorstandsvorsitzenden der 1000 größten Unternehmen, in der Person des Vorstandsvorsitzenden, die Leier aller Internationalen Großorganisationen und besonders erfolgreiche Vertreter der New Economy. Trotz

all dieser anspruchsvollen Bemühungen ist es jedoch dieses Jahr erstmals zu einem der Feinbilder der „Antiglobalisierungsgegner“ geworden.

Obwohl mit dem Weltwirtschaftsforum in Davos exzellente Voraussetzungen dafür existieren würden, um eine dauerhafte, top-down-garantierte Kommunikation zwischen Regierungen, Wirtschaft und Wissenschaft zu etablieren, ist der Kreis der Personen zu wenig rückgekoppelt zur eigenen Basis. Anders ließe sich die relative Bedeutungslosigkeit für die Praxis nicht erklären.

2.2. C.A.M.P.U.S

Einen der am weitesten entwickelten Ansätze, der versucht Lernen, Arbeiten, Weiterbilden und Forschen miteinander zu verknüpfen, stellt das C.A.M.P.U.S.-Projekt des ehemaligen VW-Vorstands Goeudevert dar. C.A.M.P.U.S. steht für Center for Advanced Management, Projects and Utility Studies. Auf einem ca. 150 Hektar großen Gelände sollen eine Vielzahl von Firmen, eine Managerschule, Weiterbildungs- und Forschungseinrichtungen und Zukunftslabore eingerichtet werden, die eng zusammenarbeiten sollen.

Ein Leitgedanke dieses Konzepts ist die Dualität zwischen Theorie und Praxis, die sich sowohl in dem Teilprojekt der „Dualen Grandes Écoles“ als auch in dem Konzept der Zukunftswerkstatt dokumentiert. Die „Duale Grandes Écoles“ ist konzipiert aus Elementen des deutschen Dualen Systems der beruflichen Bildung und Elementen der französischen Eliteuniversitäten (Grandes Écoles) - man könnte es auch als eine Rolls-Royce-Variante der Berufsakademie betrachten. Der Wechsel zwischen Theorie und Praxis gilt jedoch nicht nur für die Studenten, sondern auch für die Professoren, deren Tätigkeit zu 50% aus Praxis (Arbeit in einem Unternehmen) und 50% Theorie (Lehre und Forschung) bestehen. Das interessante und weiterführende ist jedoch, dass dies nur ein Element des C.A.M.P.U.S. ist. Alle diese Elemente zielen auf eine Vernetzung hin.

Der im Zusammenhang mit dem Thema dieses Artikels wohl interessanteste Aspekt des C.A.M.P.U.S. ist jedoch das Konzept des „Zukunftslabors“. Hier geht Goeudevert von folgenden Hypothesen.¹⁴

1. Es ist sinnvoll, einen Ort zu kreieren an dem sich Manager, leitende Mitarbeiter von Unternehmen, Behörden und Organisationen durch die Mitarbeit an Forschungen und Studien auf neue Aufgaben vorbereiten.
2. Es sinnvoll, viele Problemstellungen der Unternehmen, Verwaltungen und Organisationen nicht nur aus deren engerem Blickwinkel zu untersuchen und zu untersuchen und zu bearbeiten, sondern grundsätzlicher von der Schnittstelle Unternehmen und Gesellschaft aus, oder anders ausgedrückt: in ihrem Bedingungsgeflecht.
3. Es ist sinnvoll, die Arbeit in den Zukunftslaboren als Medium für die Synergie zwischen Unternehmen, Verwaltungen und Organisationen zu nutzen, so dass kooperativ gestaltete Studien der Vorbereitung gemeinsamer Vorhaben dienen können.
4. Zukunftslabore machen nur Sinn, wenn es ihnen um Forschung und Anwendung geht, und zwar das eine nach dem anderen.
5. Der Ertrag von Einzelstudien ist durch den Vergleich und die Bearbeitung der Kontexte zu sichern.

Diese Hypothesen mögen aus der Sicht vieler zwar nicht falsch, aber doch wirklichkeitsfremd sein. Dessen ist sich Goeudevert jedoch bewusst, denn er schreibt „da aber vieles, was möglich wäre, in der Realität nicht verfolgt wird, muss Zukunft auch als etwas verstanden werden, was mit erkennbaren Gründen versäumt wird. Die Labore haben auf beides zu blicken: auf die neuen Lösungen und auf die Bedingungen ihrer Sabotage.“¹⁵

Die Zukunftslabore (als Themen werden vorgeschlagen u.a. „Beratung“, „Intelligente Technik“, „Transformation“) sollen die disziplinären Strukturen aufbrechen helfen. Hierbei spielt der Ansatz der Interdisziplinarität eine entscheidende Rolle,

die zu einer Kooperation zwischen den einzelnen Bereichen im Blick auf bestimmte Problemstellungen führen soll.

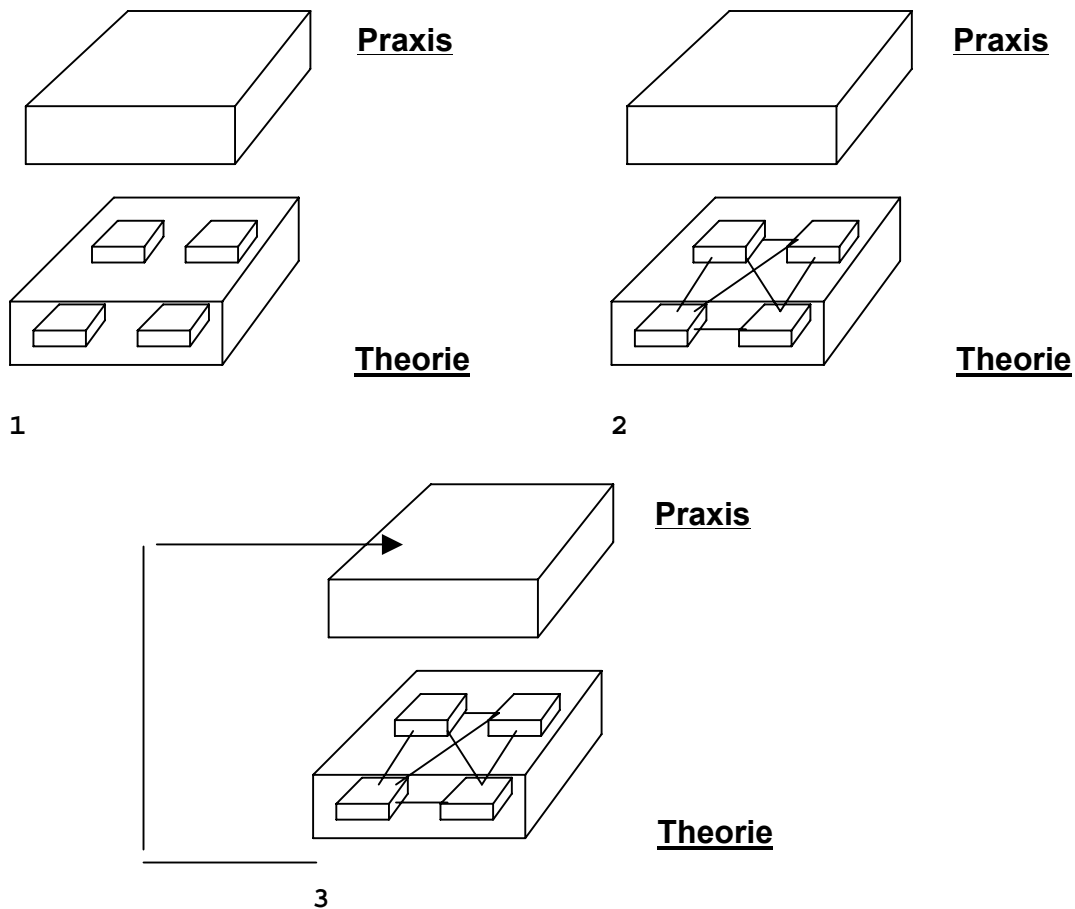
2.3. *SCHACH!*

Einen eher zivilgesellschaftliche Initiative stellt *SCHACH!* dar. *SCHACH!* ist ein transdisziplinäres und transsystemisches Netzwerk. Das die strategische Ausrichtung anzeigende Akronym steht für „strategic **challenges/applied chances**“. Umschrieben werden kann die Zielsetzung folgendermaßen: in einer vernetzten Welt können Antworten auf strategische Fragen nur durch die konstruktive Zusammenarbeit der einzelnen Systeme gefunden werden. Ziel ist bei *SCHACH!* allerdings nicht allein die Diskussion, sondern der Transfer der Arbeitsergebnisse in die Praxis (Dimension der Gestaltung).

Beim Aufbau dieses Netzwerks ist man neue Wege gegangen. So waren die Anforderungen an die Teilnehmer im individuellen Profil sehr hoch gesteckt: mindestens zwei Studienfächer (z.B. Jura und Geschichte oder Wirtschaft und Theologie), mindestens Arbeitserfahrung in zwei Bereichen (z.B. Wirtschaft und Verwaltung), Ausländerfahrung, Alter zwischen ca. 30 und 40 Jahren mit Zugang zu Entscheidungsebenen.

Die Tatsache, dass die Teilnehmer sich freiwillig zu diesem Kreis zusammengeschlossen haben ist ein Zeichen für die Nachfrage nach der oben erwähnte „Kultur der Offenheit“. Denn häufig werden die Teilnehmer von bei von institutioneller Seite beschickten Foren als Platzhalter, aber nicht aktive Akteure wahrgenommen.

Das wirklich neue an *SCHACH!* ist in dem folgenden Schaubild festgehalten. Es nicht nur der Dialog und Austausch zwischen den Systemen im abstrakten Dialog oder Diskurs, sondern die aufwendige Erarbeitung gemeinsamer Positionen in möglichst transdisziplinären Perspektiven, die gestaltungsrelevant und -orientiert sind.



Also die Dimensionserweiterung zum Gestalten hin, den Transfer in die Praxis. Die Realität gleicht heute häufig der Situation des 1. Schaubildes, die Kästchen, die sich unten befinden sind die einzelnen, voneinander getrennten Systeme. Eine Verbesserung stellt das 2. Schaubild da, hier wird die derzeit schon häufig geübte Praxis des theoretischen Austauschs zwischen Systemen beschrieben (Akademien, weitgehend Davos). Das 3. Schaubild zeigt den Sprung in eine neue Dimension von der Theorie in die gestaltende Praxis (CAMPUS, *SCHACH!*)

3. Konsequenzen und Empfehlungen

Was ergibt sich aus dem Gesagten? Welche Forderungen lassen sich daraus für eine zukunftsorientierte Bildungsarbeit ableiten, die der notwendig stärkeren Kooperation zwischen den Systemen Rechnung trägt. Einer Zusammenarbeit, die geprägt ist durch die Anerkennung und Kenntnis der Kultur des jeweils anderen Systems. Eine Bildungsarbeit, die bewusst auch den Wechsel von Mitgliedern zwischen den einzelnen Systemen fördert - wenn auch nicht flächendeckend, so doch im Ansatz.

3.1. Grundvoraussetzung - der Möglichkeitsmensch

Die einzelnen Organisation müssen lernen künftig mit Quereinsteigern zu leben und zu lernen. Personen mit Patchworkbiographien spalten die bislang farblosen Lösungsansätze auf und machen die unterschiedlichen „Farbperspektiven“ sichtbar.

Das bisherige Personalportfolio der Wirklichkeitsmenschen sollte bei der Rekrutierung systematisch ergänzt werden durch Möglichkeitsmenschen. Durch eine zugelassene Vielfalt lassen sich neue und unerwartete Lösungsansätze gewinnen oder neue Produkte und Märkte identifizieren.

3.2. Prüfraster zur „Vier-I-Bildung“

Anders als in anderen Bereichen wie der Technikfolgenabschätzung oder Gesetzesfolgenabschätzung gibt es bislang keine Bildungsfolgenabschätzung. D.h. die Folgen der Bildungsmaßnahmen, insbesondere im öffentlichen Bildungssystemen werden, wenn überhaupt, ex post analysiert.

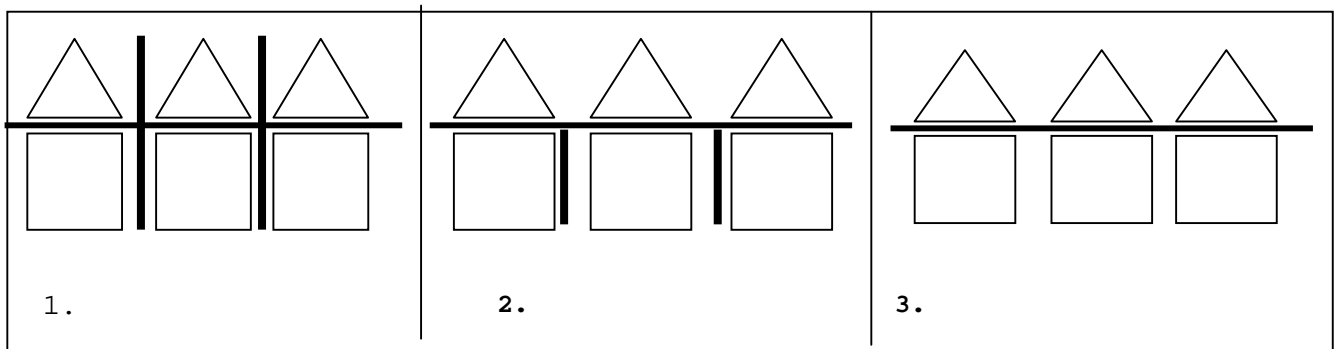
Aus dem Darlegungen zur Bildung von Möglichkeitsmenschen und der Offenheit der Systeme kann man alle geplanten Maßnahmen an einem Vier-I-Modell prüfen. Die künftigen Bildungsmaßnahmen sollten alle folgenden Ansprüchen genügen:

- integrativ
- interdisziplinär
- interkulturell
- innovativ

3.3. Förderung von Kooperationen und Austausch zwischen den Systemen

Von der hierarchischen Kooperation zur transversalen Kooperation

Die Kommunikation zwischen den Systemen wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, die allgemein organisationssoziologischer Natur sind, aber der Kooperation der Systeme auf der Arbeitsebene entgegenstehen. Im 1. Schaubild ist der Regelzustand der Kommunikation festgehalten, in dem weder Leitungsebene (Dreieck) noch Arbeitsebene (Viereck) miteinander



kommunizieren. Im 2. Schaubild sprechen die Leitungsebenen miteinander, transportieren den Kooperationsgedanken nicht ausreichend in die Arbeitsebene. Im 3. Schaubild geschieht dies, nun gibt es nur noch das übliche Kommunikationsprob-

lem zwischen „politischer Leitung“ einer Organisation und der „der Sache verpflichteten“ Arbeitsebene. Allerdings wäre auf beiden Ebenen nun ein Austausch zum beiderseitigen Nutzen möglich, den man auch transversal nennen könnte. Nach diesem Muster wandelte sich die Außenpolitik der europäischen Staaten untereinander zur europäischen Innenpolitik.

Qualifizierungsmaßnahmen

Es sollte zum systematischen Aufbau bzw. der Ergänzung bestehender Qualifizierungsmaßnahmen i.S. eines Austauschs auf allen Ebenen und zwischen Systemen kommen.

Aufbau und Förderung von Netzwerken zwischen den Systemen

Die Schaffung einer inneren Vernetzung von Organisation als Teil von Wissensmanagementprogrammen ist vielerorts schon Programm, aber es muss auch zum Aufbau einer äußeren Vernetzung zwischen den Systemen kommen.

Verbesserung der Rahmenbedingungen des Wechsels

Dem Wechsel zwischen den Systemen stehen eine Reihe von Hindernissen entgegen, die den Verbleib im jeweiligen System nahezu erzwingen und den Wechsel bestrafen. Genannt sei nur die Problematik beim Verlassen des Beamtenstatus, Rentenansprüche usw. Hier müssen künftig bei Novellierungen entsprechende Entwicklungen berücksichtigt werden.

Generell gilt es sich im Sinne der Möglichkeit der Änderung des Bestehenden an B. Shaw zu erinnern, der einmal schrieb: „Manche Menschen sehen die Dinge wie sie sind, und fragen: Warum? Ich träume von den Dingen, dies es noch nie gegeben hat und frage: Warum nicht?“

- 1 Analog zu den Ausführungen von Mittelstraß, Zimmerli und Welsch, die dem alten Gebrauch des Begriffs Interdisziplinarität zu recht skeptisch gegenüberstehen, weil das Konzept vom Trennungs- und Disziplinendenken beherrscht sei. Der Verflechtungscharakter der Welt verlangt jedoch eine Überwindung des Disziplinen- und Systemdenkens. Anders gesprochen, den Übergang zu einem Denken in Formen der Transdisziplinarität bzw. „Transkulturalität“ Systeme wie Disziplinen müssen sich um „netzartige Knoten“ - vergl. Welsch (1996), S.971 ff. - oder Themen bzw. Probleme organisieren, um sachgerechte Lösungen zu erhalten.
- 2 Eine ironisch.distanzierte Reflexion zum Thema bietet Vulner, J. (2000). info-wahn. Wien, New York: Springer. S. 81-125. Allgemein, S. Matalik& D. Schade (Hrsg.). 1998. Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung - Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden: Nomos. Für den Bereich der Erwachsenenbildung, Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.). 2001. Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert - Was war wesentlich? München, Mering: Hampp.
- 3 Immer noch statt vieler Senge, P. (1996). Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 4 Mutius (1999), Thesen zum „Cross-Over“. 12 Thesen zur Veränderung von Unternehmen im Wechselspiel. In: Grosz, A. & Delhaes, D. (Hrsg.). Die Kultur AG. S. 98.
- 5 Scholz, Christian (1999), Personalmanagement (5. neubearbeitete und erw. Auflage). München: Vahlen
- 6 Oetinger, Bolko v. (Hrsg.) 2000. Das BOSTON CONSULTING GROUP Strategiebuch. München: Econ.
- 7 Immer wieder beeindruckend nachzulesen bei Dietrich, D. (1989). Die Logik des Misslingens. Reinbek: Rowohlt.
- 8 Mittelstraß, J. (1992). Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt/M.:Suhrkamp. S. 89ff.
- 9 Musil, R. (1978). Der Mann ohne Eigenschaften (neu durchgesehene und verbesserte Ausgabe). Reinbek: Rowohlt. S. 16f.
- 10 Willke, H. (1999). Systemtheorie II: Interventionstheorie (3. bearbeitete Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 14.
- 11 vgl. Mutius (1999). S. 97-104.
- 12 Vester, F. (1999). Die Kunst vernetzt zu Denken. Stuttgart: DVA. S. 143-153.
- 13 zitiert nach Füsler, K. (1997). Modernes Management. München: dtv. S. V
- 14 zitiert nach Goeudevert, D. & Gruschka, A. (1997). CAMPUS Dortmund. Zukunftslabore. Zielsetzung, Organisation und Inhalte. S. 4-90.
- 15 vgl. Goeudevert & Gruschka (1997). S.37.

Literatur

- Dörner, D. (1989). Die Logik des Misslingens. Reinbek: Rowohlt.
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.). (2001). Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. München, Mering: Hampp.
- Füser, K. (1997). Modernes Management. München: dtv.
- Goeudevert, D. & Gruschka, A. (1997). CAMPUS Dortmund. Zukunftslabore. Zielsetzung, Organisation und Inhalte. Dortmund.
- Matalik, S. & Schade, D. (Hrsg.). (1998). Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung - Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden: Nomos.
- Mittelstraß, J. (1992). Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt/Main: suhrkamp
- Musil, R. (1978). Der Mann ohne Eigenschaften (neu durchgesehene und verbesserte Ausgabe). Reinbek: Rowohlt.
- Mutius, B.von (1999). „Cross-Over“ oder: Die Kunst der Erneuerung. In: Grosz, A. & Delhaes, D. (Hrsg). Die Kultur AG.
- Oetinger, B. von (Hrsg.). (2000). Das BOSTON CONSULTING GROUP Strategiebuch. München: Econ.
- Scholz, C. (1999). Personalmanagement (5. neubearbeitete und erweiterte Aufl.). München: Vahlen.
- Senge, P. (1996). Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vester, F. (1999). Die Kunst vernetzt zu denken. Stuttgart: DVA.
- Vulner, J. (2000). info-wahn. Wien, New York: Springer.
- Welsch, W. (1996). Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Willke, H. (1999). Systemtheorie II: Interventionstheorie (3. bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Siegfried Schiele

Ohne politische Bildung geht es nicht

Unsere Gesellschaft braucht eine umfassende Bildungsoffensive. Die Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt steigen gewaltig. Zur Bewältigung der Zukunft benötigen wir aber auch enorme Anstrengungen auf dem Gebiet der politischen Bildung, wenn wir unsere Demokratie erhalten und zukunftsfähig machen wollen.

1 Wir brauchen eine Bildungsoffensive

Seit einiger Zeit wird in unserer Gesellschaft die Bedeutung der Bildung für die Sicherung unserer Zukunft proklamiert. Mit Recht! Wir können uns nur darüber freuen, dass die Bildung einen so hohen Stellenwert erhalten hat. Allerdings hat die in unserer Gesellschaft vorhandene Schubkraft für das Thema „Bildung“ noch nicht dazu geführt, eine breite praktische Offensive zur Vertiefung und Verbreiterung der Bildungsanstrengungen auf allen Ebenen durchzuführen. Zwischen Worten und Taten klafft auch auf diesem Sektor ein zu breiter Graben. Parteiübergreifend sollten Konzepte entwickelt und diskutiert werden, die unsere Gesellschaft zu einer echten Bildungsgesellschaft verwandeln können. Das ist eine gewaltige Herausforderung, der sich Politik und Gesellschaft stellen sollten. Natürlich gibt es auf den zweiten Blick eine Reihe von Fragen, die intensiv erörtert werden müssen. Sie hängen damit zusammen, dass das deutsche Wort „Bildung“ schwer zu fassen ist. Die Verständigung selbst unter Fachleuten leidet daran, dass fast jeder etwas anderes meint, wenn er von Bildung redet.

1.1 Die Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt

Blicken wir zunächst auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt. Um hier bestehen zu können, bedarf es einer Reihe von fachlichen Qualifikationen, die man im einzelnen beschreiben kann. Die Anforderungen sind im Allgemeinen in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Aus dem Bereich der Wirtschaft kommt immer wieder die Klage, dass die schulischen Qualifikationen in der Regel nicht mehr ausreichen, um die Anforderungen der Arbeitswelt zu meistern. Ganz bestimmt liegen hier auch Defizite vor, die abgebaut werden müssen. Zum Teil hängen sie damit zusammen, dass Änderungen im technischen und technologischen Bereich mit immer größerer Geschwindigkeit eintreten. Dagegen zeigt der Ausbildungsbereich eine relative Schwerkraft. Hier müssen Wege gefunden werden, die nötigen Anpassungen rechtzeitig vorzunehmen. So hat es z. B. viel zu lange gebraucht, bis die Informatik in den Schulen Fuß gefasst hat. Noch heute gibt es hier gewaltige Defizite, die nicht zuletzt auch damit zu tun haben, dass Lehrerinnen und Lehrer mit entsprechenden Qualifikationen fehlen. Deshalb sollte das Thema „Weiterbildung“ für die Lehrkräfte viel weiter nach vorn gebracht werden. Sonst wird der Spagat zwischen Notwendigkeiten und Möglichkeiten zu groß bleiben.

Insgesamt muss aber betont werden, dass die Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt ein wichtiger Maßstab für die Schul- und Bildungssysteme einer modernen Gesellschaft sein müssen. Vor allem muss dabei auch an die Weiterbildung gedacht werden. Nicht nur junge Leute, auch Erwachsene müssen ständig dazu lernen, um in der Arbeitswelt bestehen zu können.

1.2 Allgemeinbildung hat Zukunft

Nun wird es aber keinen Zweifel darüber geben, dass die jeweilige fachliche Ausbildung für bestimmte Berufe in der Arbeitswelt nicht alleiniger Maßstab für ein der Zukunft verpflichtetes Bildungssystem sein kann.

Bildung hat nicht derjenige, der nur auf die sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt optimal reagieren kann. Die Ziele sollten wesentlich weiter gesteckt werden. Die Allgemeinbildung hatte nicht nur in der Vergangenheit Bedeutung,

sie muss auch Zukunft haben. Mit reinen „Fachidioten“ würde auch die Wirtschaftswelt nicht glücklich werden.

Nun kann man freilich endlos darüber diskutieren, wie z. B. der Fächerkanon der Schule aussehen soll und welche Schlüsselqualifikation junge Menschen heute brauchen, um für das moderne Leben gerüstet zu sein. Zu verbindlichen Lösungen im Detail wird es in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft nicht kommen. Und für eine gesunde Konkurrenz von Lösungen sorgt auch schon unser Kultur-Föderalismus.

Keine Diskussion kann es aber darüber geben, dass ein gebildeter Mensch über die reine Ausbildung hinaus Qualifikationen braucht, die ihn befähigen, aufgeklärt und selbstbewusst zu leben, verantwortlich Entscheidungen treffen und sich ständig weiterentwickeln zu können.

Dazu gehören nach wie vor neben den Kulturtechniken Kenntnisse und Fähigkeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie im Bereich der Mathematik und den Naturwissenschaften. Der Sektor der neuen Technologien gehört natürlich auch dazu. Auch der sportlich-musische Bereich darf nicht vernachlässigt werden. Der Grad der Qualifikation in diesen Bereichen wird unterschiedlich bleiben müssen. Auch die verschiedenen Neigungen und Fähigkeiten erfordern besondere Profile.

Trotzdem bleibt es bei der Grundforderung: Jeder Mensch benötigt mehr als reine Ausbildung. Er darf nie zum Objekt der Anforderungen in der Arbeitswelt, nie zum Rädchen in einem Getriebe werden, dessen Ziel und Zweck er nicht hinterfragen kann und darf.

1.3 Bildung ist kein Nürnberger Trichter

In diesem Zusammenhang sei noch auf ein ständig wiederkehrendes Problem hingewiesen. Verschiedene Fach- oder Interessengruppen stellen Ansprüche an das Bildungssystem. Würde man sie alle erfüllen wollen, wären Schülerinnen und Schüler wie auch Erwachsene laufend überfordert. Der ohnehin schon ziemlich strapazierte Stundenplan wäre überfrachtet. Das Prinzip „Draufsatteln“ taugt nicht viel und ersetzt keine Konzeption.

Wenn also beispielsweise Informatik als neues Fach in die Schulen kommen soll, dann muss gleichzeitig überlegt werden, wie die Lücke geschaffen werden kann. Schon die alten Römer haben gewusst, dass zwischen multa (= Vielerlei) und multum (= Vieles bzw. das Wichtige) unterschieden werden muss.

Man kann z. B. darüber streiten, ob die Rechtschreibung - sicher ein wichtiges Unterrichtsziel - in einer Zeit, in der es so viele Programme im PC gibt, noch mit gleicher Intensität betrieben werden muss wie bislang, wenn Zeit geschaffen werden soll für die Einführung in neue Kommunikationssysteme. Ich habe bewusst ein provozierendes Beispiel gewählt, um die Problematik zu verdeutlichen. Neue Anforderungen werden nur gemeistert werden können, wenn Platz dafür geschaffen werden kann. Man sollte also Vorschläge nur ernst nehmen, wenn sie dieses Prinzip berücksichtigen.

1.4 Politische Bildung als zentraler Bereich von Allgemeinbildung

Zum wichtigen allgemeinbildenden Bereich gehört auch die politische Bildung. Weil sie aber oft vernachlässigt, wenn nicht sogar unterschlagen wird, soll sie in diesem Beitrag besonders gewürdigt werden.

Politische Bildung hat in unserer Gesellschaft einen kleinen Stellenwert. In den Schulen hat sie nur eine Randstellung, obwohl das Fach Gemeinschaftskunde z. B. in der baden-württembergischen Verfassung in Artikel 21,2 sogar als Pflichtfach verankert ist.

In der Weiterbildung sieht es noch trübseliger aus. Politische Bildung hatte beispielsweise trotz der Anstrengung vieler Volkshochschulen nie einen besonderen Stellenwert in den Bildungsprogrammen. In den letzten Jahren ist der Anteil politischer Bildung gar noch weiter gesunken.

Viele freie Träger in der Bildungslandschaft mühen sich redlich. Unter dem Strich bleibt kein nennenswertes Resultat.

Bleiben die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, die als öffentliche Einrichtungen auf überparteilicher Grundlage versuchen, die

schlimmsten Defizite zu beheben, was ihnen wegen fehlender Ressourcen nicht gelingen kann.

2 Politische Bildung ist nötig wie das tägliche Brot

2.1 Nie wieder!

Nun muss man die besondere Lage in Deutschland berücksichtigen.

Nach der Katastrophe des Dritten Reiches, die mit dem Wort „Auschwitz“ am treffendsten umschrieben werden kann, gab es zunächst auf der Seite der Siegermächte die Forderung, dass sich so ein Inferno nie mehr wiederholen dürfe. Neben anderen Bemühungen sollte vor allem auch die politische Bildung sicherstellen, dass die Menschen künftig den demokratischen Weg einschlagen würden.

Es gab aber auch in Deutschland selbst vielfältige Bemühungen, die richtigen Konsequenzen aus der Katastrophe zu ziehen. So fand die politische Bildung Eingang in Lehrpläne und Programme vieler Bildungsträger. Und so kam es dann nach und nach auch zur Gründung der Zentralen für politische Bildung.

Es ist beeindruckend, was auf diesem Gebiet in etwa 50 Jahren in den westlichen Bundesländern geleistet wurde. Seit der Wiedervereinigung gibt es übrigens auch intensive Bemühungen politischer Bildung in den neuen Bundesländern.

Bei der Betrachtung der Ausgangssituation nach dem Zweiten Weltkrieg ist es nicht verwunderlich, dass die Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus bei der politischen Bildungsarbeit mit im Zentrum stand. Auf diesem Gebiet hätte man kaum mehr tun können. Wer noch mehr pädagogische Anstrengungen auf diesem Feld verlangt, berücksichtigt nicht, dass es auch im pädagogischen Bereich den Grundsatz der Dosierung gibt. Ist die Dosis zu intensiv, kann das Heilmittel zum Gift werden.

Die junge Generation muss auch künftig mit der Geschichte des Nationalsozialismus konfrontiert werden, diese Thematik darf aber nicht alleiniger Bezugspunkt einer zukunftsgerichteten politischen Bildung sein.

2.2 Die Würde des Menschen verlangt Demokratie

Politische Bildung hat auch noch eine Reihe anderer Begründungen, auf die ich jetzt eingehen möchte.

Es dürfte kein Zweifel darüber bestehen, dass die demokratische Regierungsform die beste aller Herrschaftsformen ist, die sich in der Menschheitsgeschichte herausgebildet haben. Sie garantiert nicht nur am ehesten Frieden und Wohlstand, sie stellt auch den Menschen in den Mittelpunkt des politischen und gesellschaftlichen Handelns. Darum heisst es auch gleich in Artikel 1 des Grundgesetzes:

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

Es ist noch keinem Menschen gelungen, auch nur ein Konzept zu entwerfen, das noch besser als die Demokratie der Würde und den Bedürfnissen der Menschen gerecht zu werden vermag. Die Herrschaft der Philosophen bei Plato geht z. B. nicht von der Voraussetzung der Gleichwertigkeit aller Menschen aus.

Nun soll die Demokratie hier nicht glorifiziert werden. Tag für Tag werden uns Schwächen dieser Herrschaftsform vor Augen geführt und die Ecken und Kanten werden vielen Bürgerinnen und Bürgern auf unterschiedliche Weise bewusst. Kritiker der Demokratie haben ein relativ leichtes Spiel. Sie legen eine Schwäche des Systems unter das Vergrößerungsglas und prangern dann das Ganze als etwas Schlechtes an. Dabei ist die Demokratie so angelegt, dass die Fehler transparent gemacht werden. Auch rechnet sie von vornherein mit dem Fehlverhalten von Menschen. Deshalb gibt es ein ganzes Bündel von Mechanismen und Kontrollen, die den Machtmissbrauch verhindern sollen. Kritiker schelten das demokratische System immer wieder als umständlich, schwerfällig und kompliziert. Im Kern wird es aber nicht verändert werden können, wenn es sein Hauptziel „Dienst am Menschen“ nicht aus dem Auge verlieren soll.

2.3 Die Demokratie fällt nicht vom Himmel

Wenn nun die Demokratie in unserem Kulturkreis unbestritten die den Menschen adäquate Herrschaftsform ist, erhebt sich die Frage, wie man sie erhalten, stabilisieren, vertiefen und so verankern kann, dass auch künftige Generationen darauf aufbauen können. Die Demokratie ist nämlich kein Gottesgeschenk und sie fällt nicht vom Himmel. Der Menschheit wäre viel Leid erspart geblieben, wenn die schon im antiken Griechenland vorhandenen demokratischen Ansätze hätten kontinuierlich weitergeführt werden können. Aber wir kennen die Epochen von Tyrannei und Barbarei, die allein in der europäischen Geschichte in wechselnden Abstufungen den Lauf der Geschichte bestimmt haben.

Und die Gewaltherrschaft der Nazis hat uns gezeigt, dass eine Demokratie, die diesen Namen verdiente, wieder total ausgelöscht werden konnte. Es ist ein Jammer, dass die Weimarer Republik als junge Demokratie noch zu wenig Abwehrkräfte entwickeln konnte, um mit den Anfeindungen besser fertig werden zu können.

Es wäre also ein Fehlschluss zu glauben, die Demokratie habe sich mittlerweile so gut in Deutschland etabliert, dass sie für alle Zeiten gesichert wäre. Leider ist die Anfälligkeit dieser Regierungsform den Menschen, vor allem den jungen Leuten, zu wenig bewusst. Sie gehen gleichsam von einem Automatismus aus. Die Demokratie ist so selbstverständlich, dass sie einem gleichgültig werden kann. Dabei ist es gerade umgekehrt: Da die Demokratie nicht von selbst vorhanden sein kann, muss sie immer wieder neu hergestellt und etabliert werden. Sonst geht sie schleichend verloren, selbst wenn die Paragraphen der Verfassung noch formal in Kraft sind.

Von diesem Verständnis von Demokratie sind viele Menschen in unserer Gesellschaft noch weit entfernt. Darum halte ich auch unsere Demokratie nicht für besonders gefestigt und stabil.

2.4 Politische Bildung als Hilfe für die Demokratie

Ein Weg, Demokratie im Bewusstsein zu verankern, ist die politische Bildung. Damit wird nicht behauptet, dass es der einzige Weg wäre und dass es nicht noch andere Möglichkeiten gäbe, die zur Stärkung der Demokratie beitragen können. Sie sind in der Regel aber komplexer und aufwendiger als Bildungsmaßnahmen.

Nie werde ich vergessen, dass bei einer internationalen Tagung vor Jahren ein Teilnehmer aus der Schweiz sagte:

Politische Bildung gibt's bei uns nicht, das macht bei uns der Vater.

Wunderbar wäre es, wenn die Kinder zu Hause (natürlich von Vater und Mutter) so viel demokratischer Mitgift mitbekämen, dass sich darüber hinaus besondere Bildungsanstrengungen erübrigen. Wenn die demokratische Kultur in einer Gesellschaft so in Fleisch und Blut übergegangen wäre, dass sie wie die Sorge ums tägliche Brot zum Selbstverständnis menschlichen Verhaltens und Handelns gehörte, dann könnten die Leute der politischen Bildung die Hände in die Tasche stecken und in den Ruhestand gehen.

Doch von solchen Zuständen sind wir - auch in der Schweiz - meilenweit entfernt. Es gibt bestimmt Unterschiede demokratischer politischer Kultur in Europa und weltweit, aber es gibt nach meiner Meinung auf dem gesamten Globus kein Land, bei dem man die Hand für eine garantierte demokratische Zukunft ins Feuer legen könnte.

In Deutschland sind wir von einer solchen Garantie noch besonders weit entfernt. Dafür ist in erster Linie unsere gebrochene Geschichte verantwortlich. Dazu kommen die besonderen Probleme, die sich aus der Wiedervereinigung, die gleichwohl ein Glücksfall war, ergeben haben. In den neuen Bundesländern sind die demokratischen Wurzeln noch sehr zart. Hier sind noch viel Arbeit und Geduld nötig. Eine gefestigte demokratische politische Kultur kann nur das Ergebnis von Generationen sein. Auf diesem mühsamen Weg kommt man besser voran mit einem breiten System politischer Bildung.

3 Zukunftsbezogene politische Bildung

3.1 Die schwierige Messbarkeit der Erfolge

Auf diesem Hintergrund ist es bedauerlich, dass die Anstrengungen politischer Bildung in den letzten Jahren nachgelassen haben. In der Zeit knapper Kassen fällt das Auge eher auf Bereiche, die schnell Geld bringen oder die rasch nachweisbare Erfolge erzielen. Stelle ich z. B. mehr Polizisten ein und erreiche dadurch eine niedrigere Kriminalitätsrate, ist der gewünschte Effekt erreicht. Politische Bildung ist dagegen auf Kontinuität angelegt. Es gibt keine verlässliche Möglichkeit, ihre Erfolg zu messen.

E i n Indikator könnte z. B. die Wahlbeteiligung sein. Die baden-württembergische Landeszentrale konnte in einem begrenzten Bereich den Erfolg politischer Bildungsmaßnahmen bei den Landtagswahlen 1996 nachweisen. Es ist aber nicht möglich, die Wirkung politischer Bildung von anderen Faktoren, die für die Wahlbeteiligung ausschlaggebend sein können, exakt abzugrenzen.

In einer Zeit, in der alles gemessen und gewogen sein will, hat die politische Bildung also schlechte Karten. Es verlangt ein besonderes Maß an Einsicht, ihr dennoch die Wirkungsmöglichkeiten zu geben, die sie verdient und braucht.

In der jüngsten Shell-Studie heißt es klipp und klar:

Das politische Interesse der Jugendlichen geht weiter zurück. (Deutsche Shell 2000, Bd.1, S. 263)

Für diesen Befund trägt sicherlich auch die politische Bildung Verantwortung. Die tieferen Ursachen liegen aber eher im bereits beschriebenen geringen Stellenwert, den die Sorge für die Demokratie in unserer Gesellschaft genießt. Ohne politische Bildung sähe die Lage vermutlich noch schlechter aus.

3.2 Globale Herausforderungen

Die Situation wird noch dramatischer, wenn wir die Herausforderungen unserer modernen Zeit wenigstens in knappen Umrissen zur Kenntnis nehmen. Wir haben weltweit besondere Bewährungsproben zu bestehen, die auch die Stabilität und Entwicklung der Demokratien in der ganzen Welt tangieren.

Ulrich Beck spricht schon seit Jahren mit Recht von einer „Risikogesellschaft“. Und die „neue Unübersichtlichkeit“, die vor allem von Jürgen Habermas betont wird, verlangen nach Aufhellung und Aufklärung.

Diese Phänomene hängen stark mit dem zusammen, was man seit einigen Jahren mit „Globalisierung“ bezeichnet. Auf einen kurzen Nenner gebracht heißt es, dass es auf unserer Welt keine Inseln mehr gibt, die sich isoliert vom Weltgeschehen weiter entwickeln können. Allein die Tatsache, dass die deutsche Exportquote über 35 % beträgt, zeigt, wie stark wir in den internationalen Wirtschaftswettbewerb verflochten sind. Und es ist nicht einfach, die erreichte Position im internationalen Wettbewerb auch nur zu halten. Der Druck, der von diesem Wettbewerb ausgeht, ist längst innenpolitisch spürbar und hat enorme Auswirkungen auf die Sozialpolitik. Es ist nicht sicher, ob die Belastungsfähigkeit unserer Gesellschaft ausreicht, um mit diesem Druck fertig zu werden.

Hier kann politische Bildung wichtige Hilfen geben. Angst ist bekanntlich ein schlechter Ratgeber. Wer Bedrohungen spürt, die er rational nicht einordnen und bewältigen kann, reagiert politisch nicht angemessen. Solche Menschen laufen Gefahr, Populisten und sogar Extremisten nachzulaufen, die vermeintlich einfache Lösungen für komplizierteste Sachverhalte feilbieten. Unsere Probleme mit dem Rechtsextremismus haben hier eine mögliche Wurzel neben anderen Ursachen, die in diesem Zusammenhang nicht erörtert werden können.

Gerade das Zeitalter der Globalisierung verlangt intensive politische Bildungsanstrengungen, damit die Menschen die komplexen Zusammenhänge erkennen und dann eher in der Lage sein können, tiefgreifende Änderungen, die in unserer Gesellschaft notwendig werden, mitzutragen und aktiv mitzugestalten. Andernfalls besteht die Gefahr, dass schmerzliche Veränderungen der Demokratie angelastet werden, die offenbar nicht in der Lage ist, den relativ angenehmen Status quo zu halten. Es wäre aber schlimm, wenn sich die Globalisierung auf diese Weise für die Demokratie schädlich auswirken würde.

Gefahren für die Demokratie können sich freilich unabhängig von der bisherigen Betrachtungsweise auch aus dem Prozess der Globalisierung selbst ergeben. Wer steuert z. B. die wirtschaftlichen Verflechtungen auf unserem Globus? Wer lenkt die Kapitalströme, die großen Einfluss auf die Entwicklung einzelner Länder haben können? Niemand wird behaupten, dass solche Entwicklungen demokratisch kontrolliert seien, obwohl ihre Auswirkungen zum Teil gravierender sein können als Beschlüsse demokratisch legitimierter Regierungen und Parlamente.

Es wäre töricht, daraus den Schluss ziehen zu wollen, bei planwirtschaftlichen Systemen Zuflucht zu suchen, die gerade ihr Versagen vor aller Welt eingestehen mussten. Aber die Demokratien müssen sich international noch stärker verbünden. Der europäische Einigungsprozess ist ein ermutigender Anfang, der aber nicht ausreicht. Wenn die Wirtschaft längst international agiert, dann reicht eine UNO nicht aus, die kaum Befugnisse hat und wo die Demokratien auch keine Mehrheit haben.

Politische Bildung ist also nicht nur nötig, um den Prozess der Globalisierung konstruktiv zu begleiten, damit unsere Wirtschaft weltweit wettbewerbsfähig bleibt. Sie hat auch eine kritische Rolle und fragt danach, ob dieser Prozess unter Kontrolle bleibt, damit nicht die Demokratien ausgehöhlt werden, ohne es richtig zu merken.

Zum Thema „Globalisierung“ gehören auch die ökologischen Probleme, die längst noch nicht gelöst sind, da auch hier die Wettbewerbsfähigkeit einzelner Volkswirtschaften tangiert ist.

Die ungelösten Fragen der Dritten Welt müssen hier ebenso angesprochen werden wie die weltweiten Probleme von Krieg und Frieden, zu denen auch Fundamentalismus und Terrorismus gehören.

Auch die weltweite Vernetzung durch das Internet ist eine Errungenschaft, die von unserem Bildungssystem noch nicht positiv bewältigt wird und auch für die demokratische Entwicklung keinen Schub bedeutet.

Wir haben gewaltige Herausforderungen, die nur bestanden werden können mit einer ebenso gewaltigen Bildungsoffensive. Dabei geht es zunächst um eine enorme Verstärkung des Potentials hochspezialisierter Fachausbildung. Ebenso gefragt sind aber auch eine breite allgemeine Bildung und eine fundierte und umfassende politische Bildung.

3.3 Politische Bildung als Standortfaktor

Die wesentliche Begründung für politische Bildung liegt in Artikel 1 des Grundgesetzes. Es entspricht der menschlichen Würde, auch über sein politisches Geschick im weitest möglichen Maße mitzubestimmen. Die Fähigkeiten dazu müssen allerdings erworben werden. Das kann durch politische Bildung geleistet werden. Eine politisch gebildete Gesellschaft stellt dann aber auch einen zentralen Standortfaktor in wirtschaftlicher Hinsicht dar. Eine solche Gesellschaft ist demokratisch stabil, erkennt auch komplizierte Zusammenhänge und weiß auch um die Schwierigkeiten, mit denen die Wirtschaft heute weltweit zu kämpfen hat.

So kann es auch aus der Sicht der Wirtschaft nur nützlich sein, wenn eine Gesellschaft über ein hohes Maß an politischer Bildung verfügt. Es wäre ein beachtlicher Fortschritt, könnte man solche Töne aus der Wirtschaftswelt vernehmlich hören.

3.4 Ein offener Kanon von Inhalten

Kurz wollen wir uns noch der Frage zuwenden, wie die Inhalte und Methoden einer zukunftsgerichteten politischen Bildung aussehen können.

Die Inhalte künftiger politischer Bildung können nicht mehr starr sein. Neben einem Grundkurs politischer Bildung, der in die Grundfragen des demokratischen Lebens einführt, sollte es einen möglichst offenen Kanon geben, der vor allem die jungen Menschen befähigt, die angesprochenen Zukunftsprobleme zu meistern.

Fragen nationaler Politik werden so künftig geringere Bedeutung haben als Probleme europäischer und globaler Politik.

Auch dem rasanten Wandel von Fragestellungen muss Rechnung getragen werden. Vor einigen Jahren hat man noch wenig von der Biotechnologie gesprochen. Heute ist sie in aller Munde. Gerade dieses Thema kann in die Tiefendimensionen politischer Bildung führen und die Ambivalenz neuer technologischer Entwicklungen aufzeigen.

Eine der Zukunft zugewandte politische Bildung sollte auch Medienerziehung einschließen. Wenn z. B. der Fernsehkonsum eines großen Teils der jungen Generation vom zeitlichen Umfang her mit der schulischen Bildung Schritt halten kann, zeigt dieser Sachverhalt, wie wichtig es ist, mit diesem Medium richtig umgehen zu können.

Die Möglichkeiten elektronischer Kommunikation sind für die politische Bildung noch kaum erschlossen. Neben vielfältigen Gefahren gibt es auch eine Fülle neuer Chancen. Wenn man bedenkt, wie Wissensbestände via PC und Internet erschlossen werden können, dann kann das herkömmliche Wege politischer Bildung, bei denen das „Pauken“ eine Rolle spielte, herausfordern. Auch die interaktiven Möglichkeiten von Multimedia sind nützlich für die politische Bildung.

3.5 Politische Bildung

Auch künftig sollten demokratische Spielregeln und soziales Verhalten in der politischen Bildung eingeübt und trainiert werden. Dazu gehören z. B. die Anerkennung von Mehrheitsbeschlüssen, der Schutz der Minderheit, die Bedeutung von Fristen und Verfahren, fairer Umgang miteinander, Beachtung der Toleranz und Arbeit im Team.

Die politische Bildung ist in besonderer Weise darauf angewiesen, ihre Botschaft so „rüberzubringen“, dass Inhalt und Form sich nicht widersprechen. Man kann z. B. nicht in langen Monologen die Vorzüge demokratischen Verhaltens herausstellen wollen. Die Dimension des sozialen Verhaltens muss deshalb bei allen Prozessen politischer Bildung mitgedacht werden.

3.6 Politische Bildung ist kein Amüsierbetrieb

Ohne Kreativität und innovative Kraft wird die politische Bildung ihre künftigen Aufgaben nicht meistern können. Eine lediglich verwaltete politische Bildung ist das Geld nicht wert, welches für sie ausgegeben wird. Das heißt nicht, dass als

Maßstab für didaktisch-methodische Fragen die Ansprüche der „Erlebnisgesellschaft“ (Gerhard Schulze) genommen werden müssen. Die politische Bildung kann keinen „Eventmanagementbetrieb“ auf die Beine stellen. Der politische Unterricht sollte die bei Jugendlichen und Erwachsenen ohnehin vorhandenen Subjektivierungstendenzen nicht noch weiter fördern.

Vielmehr soll ihnen klar werden, dass es bei der politischen Bildung um objektive Sachverhalte geht, die bewältigt werden müssen. Stünde der Lustgewinn im Vordergrund, könnte das Politische bei der politischen Bildung verloren gehen. Freilich sollte man das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Politische Bildung, die bei der Mühe um den Begriff auch noch Freude bereitet, ist keine Konzession an die Erlebnisgesellschaft, sondern eine pädagogische Herausforderung.

3.7 Rationalität schließt Emotionalität nicht aus

Schon die griechische Philosophie hat gelehrt, dass der Kopf allein nicht das Wesen des Menschen ausmacht. Diese Erkenntnis wird zwar in der Theorie selten bestritten, in der pädagogischen Praxis aber immer wieder vernachlässigt. Darum ist es im Alltag fast die Regel, dass politische Bildung eine Tendenz zur „Verkopfung“ hat. Natürlich muss die Rationalität auch künftig die tragende Rolle bei der politischen Bildung spielen. Das heißt aber nicht, dass deshalb die emotionale Dimension außer Acht bleiben sollte. Meine These lautet: Die politische Bildung kann nicht erfolgreich sein, wenn sie nicht im Gleichgewicht ist. Vor allem im Hinblick auf die wichtige Frage der Werteerziehung wird deutlich, dass Emotion und Kognition verbunden werden müssen. Einstellungen und Werthaltungen können sich nicht allein auf rationaler Basis bilden. Auch aus diesem Grund ist es richtig, die Kulturgüter auf breiter Ebene (Kunst, Literatur, Sport...) mit als Möglichkeiten politischer Bildung zu begreifen.

3.8 Viel zu wenige machen mit

Schließlich noch einige Anmerkungen zu den Zielgruppen politischer Bildung. Über die Schulen werden alle jungen Menschen erreicht. Ich habe schon darauf hingewiesen, wie begrenzt das Angebot politischer Bildung in den Schulen ist. Deshalb muss es auch außerhalb der Schulen noch ein weiteres System politischer Bildung geben, zumal es in diesem Bereich mehr denn je um lebenslanges Lernen gehen muss.

Wir haben schon gesehen, dass es keine Demokratie ohne Demokraten geben kann. Nun wäre es naiv anzunehmen, durch politische Bildung könnten wirklich alle Bürgerinnen und Bürger zum aktiven Mittun in unserer Demokratie gebracht werden. Das ist auch nicht nötig. Aber mehr Engagement in unserer Demokratie müsste schon vorhanden sein. Wenn wir von ca. 5 % politisch aktiven Bürgerinnen und Bürgern ausgehen - die exakte Zahl ist wissenschaftlich nur schwer zu erheben -, ist das schon hoch gegriffen.

Umso wichtiger ist es, dass die Zahl der interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürger steigt. Sie zeigen kein dauerhaftes politisches Engagement, greifen aber dann aktiv ins politische Geschehen ein, wenn die Demokratie ins Trudeln geraten könnte. Sie wenden sich z. B. gegen extremistische Umtriebe, sie achten darauf, dass die Grundrechte eingehalten werden. Für ein solches Verhalten ist ein hohes Maß an politischer Bildung erforderlich. Und wir benötigen mindestens 20 - 30 % von interventionsfähigen Bürgerinnen und Bürgern, um unsere Demokratie zu sichern. Ich bezweifle, ob wir eine so große Anzahl haben.

Die größte Gruppe stellen die Bürgerinnen und Bürger, die wenigstens noch ein bisschen Notiz vom politischen Geschehen nehmen, ab und zu die Zeitung lesen und auch am Stammtisch über Politik diskutieren. Diese „reflektierten Zuschauer“ greifen aber nicht aktiv in die politische Auseinandersetzung ein. Und das ist vor allem dann zu wenig, wenn diese Gruppe 40 - 50 % der Bevölkerung umfasst.

Deshalb ist diese Zielgruppe für die politische Bildung eine große Herausforderung. Sie kann aber nicht bestanden werden, wenn die Instrumente politischer Bildung für diese Gruppe nicht angemessener als bislang gestaltet werden können. Die „Elementarisierung“ ist die richtige Antwort, aber auf diesem Feld müssen noch heiße didaktisch-methodische Debatten geführt werden.

Fast kein Weg politischer Bildung führt zu denen, die absolut desinteressiert sind und sich ganz von der Politik abgewandt haben. Offenbar ist diese Gruppe gerade in der letzten Zeit gewachsen. Bei der Jugend beträgt dieser Teil nach der schon einmal zitierten Shell-Studie etwa 27 Prozent (Deutsche Shell 2000, Bd.1, S. 269). Dennoch sollte man diese Gruppe nicht einfach aufgeben. Aber politisch gebildete Sozialarbeiter/innen vermögen hier z. B. mehr zu leisten als klassische Angebote politischer Bildung.

Wenn wir unser Bildungssystem insgesamt umkrepeln und zukunftsfähig machen wollen, dann muss die politische Bildung einen wichtigen und angemessenen Platz haben. Was würde es beispielsweise nützen, wenn wir unseren Wohlstand mehren, unsere Demokratie aber beschädigen oder gar verlieren würden. Daraus kann man nur den Schluss ziehen:

Ohne politische Bildung geht es nicht!

Literatur

Ackermann, P. (1998). Bürgerhandbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.

Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (1998). Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2000). Jugend 2000. Opladen: Leske.

Himmelmann, G. (Hrsg.) (2001). Demokratie Lernen. Schwalbach im Taunus: Wochenschau.

Detlev Kran

Innovation durch ein MBA Studium?

Eines der beliebtesten Studienangebote aus dem angloamerikanischen Raum ist der Master of Business Administration (MBA). Warum senden Unternehmen Mitarbeiter in solche Programme? Wie sollten die Programme gestaltet sein und wie findet man den „richtigen“ MBA? Mit diesen Fragen der Personalentwicklung beschäftigt sich der Beitrag „Innovation durch ein MBA Studium“. Denn ein MBA-Programm bleibt für Unternehmen immer unverbindlich, wenn es nicht in ein längerfristiges Personal -Entwicklungsprogramm eingebettet ist.

Wenn Unternehmen nach einem MBA Programm für obere und oberste Führungskräfte Ausschau halten, sollte deshalb zunächst intern geklärt werden, welche Anforderungen an diese Führungskräfte gestellt werden und welche Entwicklungsrichtung vorrangig für ihre Karriere zum Nutzen des Unternehmens eingeschlagen werden muss.

Die zum Teil sehr durchstrukturierten MBA-Programme geben den teilnehmenden Führungskräften oft nur begrenzt die Chance, für das Unternehmen wichtige Fähigkeiten zu erlernen bzw. umzusetzen. Das Bearbeiten von realen Unternehmensprojekten/-problemen als Lehrprojekt ist bei vielen Anbietern immer noch nicht Gegenstand des Lernens. Gelegentlich fehlen Themen wie Organisationsentwicklung oder Personalmanagement. Damit verpufft der Innovationsschub, den das Unternehmen erwartet.

Die Anforderungen an die Qualifikationen der Beschäftigten wandeln sich, die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche von Hochschulabsolventen wächst, viele Bereiche unterliegen zunehmender Internationalisierung. Die Studieninhalte müssen sich stärker auf Schlüsselqualifikationen und Beschäftigungsfähigkeit als Studienziel zu orientieren und neue inhaltliche und zeitliche Verbindungen zur beruflichen Anwendung und Praxis schaffen. Bachelor und Masterstudienangebote sind ein erster Schritt hin zu einer neuen Hochschullandschaft. Wenn die deutschen Hochschulen nicht die Möglichkeiten des globalen Marktes erkennen und ergreifen, so könnte es sich schon bald nicht mehr als eine Fiktion erweisen,

dass sie von aus Übersee kommenden kommerziellen Anbietern einfach überrollt werden.

1 Innovation durch ein MBA Studium?

Das deutsche Hochschulsystem steht in den nächsten Jahren vor grundlegenden Herausforderungen. Die Anforderungen an die Qualifikationen der Beschäftigten wandeln sich, die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche von Hochschulabsolventen wächst, viele Bereiche unterliegen zunehmender Internationalisierung. Dies muss im Studienangebot angemessen berücksichtigt werden.

Das Ziel der derzeitigen Reformmaßnahmen muss sein, die Vielfalt der Studienangebote zu vergrößern und eine stärker an den Wünschen, Neigungen und Fähigkeiten der Studierenden ausgerichtete Gestaltung des Studiums zu ermöglichen. Die Studieninhalte müssen sich stärker auf Schlüsselqualifikationen und Beschäftigungsfähigkeit als Studienziel zu orientieren um neue inhaltliche und zeitliche Verbindungen zur beruflichen Anwendung und Praxis zu schaffen.

Aus Sicht der Betriebe werden bei vielen Hochschulabsolventen Qualifikationsdefizite bei den Schlüsselqualifikationen festgestellt. Bei Ingenieuren und Informatikern haben 59 Prozent, bei Wirtschaftswissenschaftlern 45 Prozent aller befragten Unternehmen solche Defizite registriert. So das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln in einer Studie zu „Möglichkeiten zur Förderung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen durch Studierende“.

- Im Bereich außerfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, also vor allem bei den sozialkommunikativen Fähigkeiten und der Kundenorientierung, konstatieren die Unternehmen bei Technikern zu 68 Prozent und bei Ökonomen zu 55 Prozent sehr große oder große Mängel.
- Im Bereich der fachübergreifenden Kenntnisse liegen diese Anteilswerte mit 58 Prozent bei Technikern und 51 Prozent bei Ökonomen etwas niedriger.
- Der sehr starken Betonung von persönlichen Eigenschaften und Einstellungen durch die Betriebe in ihrem Anforderungsprofil an Akademikern steht gegenüber, dass in diesem Bereich im Vergleich zu den anderen Schlüssel-

qualifikationen geringere Defizite festgestellt wurden. Sehr große oder große Mängel sehen in diesem Bereich jeweils 40 Prozent der Unternehmen.

2 Schlüsselqualifikationen der Zukunft

Welche Schlüsselqualifikationen sind z.B. für Arbeitgeber bei der Personalauswahl besonders erwünscht, welche gar unabdingbar, welche weniger entscheidend? Experten der DEKRA Akademie gingen diesen Fragen ebenfalls nach und analysierten Tausende von Stellenangeboten. Die Analyse findet sich ausführlich in der kostenlosen Zeitschrift „Trends im Stellenmarkt“ (T.I.S.). Ihr Fazit: Der Einzelkämpfer alter Prägung hat ausgedient, Teamfähigkeit gekoppelt mit Engagement und Eigeninitiative sind gefragt. Bringt der Interessent auch noch Berufserfahrung und Englischkenntnisse mit, hat er – das notwendige Fachwissen vorausgesetzt – beste berufliche Chancen. Insgesamt wurden 32.573 Begriffe gezählt (wobei Mehrfachnennungen möglich waren) und anschließend zwölf Gruppen von Qualifikationen zugeordnet. Dabei konnten die folgenden "Top-Five" 70 Prozent der Nennungen auf sich verbuchen:

Arbeitsverhalten - hier dominierten die Schlüsselqualifikationen Selbstständigkeit, kundenorientiertes Verhalten und Lernbereitschaft.

Soziale Kompetenzen - Teamfähigkeit führte das Ranking an.

Berufserfahrung - die von fast der Hälfte aller Unternehmen vorausgesetzt wurde (16,7 % sprachen dagegen gezielt Berufsstarter sowie Neu- und Wiedereinsteiger an).

Leistungs- und Gestaltungsmotivation - hier machten Engagement, Eigeninitiative und Eigenmotivation zusammen zwei Drittel der Nennungen aus.

Fachübergreifende Kompetenzen - der Begriff lag überraschend weit vor den unternehmerischen Fähigkeiten.

Die überwiegende Mehrzahl der Unternehmen spricht sich für die verstärkte Integration von Schlüsselqualifikationen in die Hochschullehre aus. Wie dies geschehen kann gibt eine Studie des IW (vgl. Werner 2000) für die Niedersächsischen Arbeitgeberverbände zum Thema Qualifikation der Hochschulabsolventen, Auskunft. Nach Meinung von rund 70 Prozent der Unternehmen sollten Schlüsselqualifikationen als verbindlicher Studieninhalt vermittelt werden. Weitere 19 Prozent halten den vermehrten Erwerb von Schlüsselqualifikationen

durch Studierende bereits während des Studiums für notwendig, allerdings befürworten sie eine optionale Verankerung, die von den Studierenden wahlweise in Anspruch genommen werden kann.

Von den zur Auswahl gestellten Kooperationsformen von Hochschulen und Unternehmen erachten die Betriebe die Projektarbeit von Studierenden an realen betrieblichen Fragestellungen am häufigsten als besonders geeignete. Ähnlich positiv werden Unternehmenspraktika sowie praxisorientierte Diplom- und Doktorarbeiten beurteilt, die jeweils über 80 Prozent der Befragten für besonders geeignet oder gut geeignet halten. Die Möglichkeit zu Praxiserfahrungen und die Bearbeitung realer Fragestellungen sind demnach im Urteil der Betriebe beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch Studierende vorrangig zu berücksichtigen.

Neben diesen drei favorisierten Maßnahmen halten weiterhin über zwei Drittel der Unternehmen studienbegleitende Werkverträge/Programme und gemeinsame Forschungsprojekte für besonders oder gut geeignet für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an Studierende. Etwas weniger, aber immer noch die Mehrzahl der Unternehmen, erachten Gastvorträge / Lehraufträge von Praktikern sowie von Unternehmensvertretern präsentierte Fallbeispiele für sinnvoll.

Die Eignung ausgewählter Kooperationsformen von Unternehmen mit Hochschulen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen im Urteil der Betriebe. Zur Förderung von Schlüsselqualifikationen ...					
Maßnahme / Kooperationsform	besonders geeignet	gut geeignet	weniger geeignet	gar nicht geeignet	Keine Angabe
Studierende bearbeiten Projekte in Unternehmen	59 %	29 %	3 %	1 %	9 %
Praktika in Unternehmen	55 %	34 %	4 %	0 %	7 %
Praxisorientierte Diplom- und Doktorarbeiten	51 %	31 %	9 %	0 %	9 %
Gemeinsame Forschungsprojekte	24 %	45 %	15 %	2 %	15 %
Studien begleitende Werkverträge / Programme	19 %	53 %	12 %	2 %	15 %
Gastvorträge / Lehraufträge von Praktikern	15 %	46 %	24 %	3 %	13 %
Unternehmensvertreter präsentieren Fallbeispiele	10 %	45 %	26 %	2 %	16 %
gemeinsame Seminare veranstalten	5 %	34 %	37 %	4 %	20 %
Betriebsbesichtigungen	4 %	20 %	48 %	16 %	12 %
Fachseminare / Sommerakademien	4 %	36 %	36 %	4 %	20 %
Sonstige	1 %	2 %	0 %	0 %	97 %

(Quelle: Werner 2000)

Positiv einzuschätzen ist, dass die Unternehmen vorrangig solche Maßnahmen im eigenen Betrieb praktizieren, die sie für besonders geeignet halten: Zwei Drittel von ihnen bieten Unternehmenspraktika an, Fragestellungen für praxisorientierte Diplom- und Doktorarbeiten werden von gut der Hälfte der Unternehmen vergeben und die Bearbeitung von realen Problemstellungen im Unternehmen durch Studierende nehmen immerhin noch 45 Prozent vor.

Insgesamt gehen die befragten Unternehmen wesentlich häufiger Kooperationen mit Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten ein. Viele Unternehmen signalisieren aber grundsätzlich für alle Hochschulformen offen zu sein. Neben Universitäten und Fachhochschulen gibt es noch einige andere Kooperationen,

beispielsweise mit Berufsakademien, hier insbesondere im Bereich Wirtschaft. Regionale Nähe stellt einen wichtigen Faktor bei der Anbahnung und Pflege von Kooperationen dar. Je spezialisierter die Unternehmen allerdings arbeiten und forschen, desto passgenauer sind die Kooperationen ausgestaltet und desto geringer der regionale Bezug.

Die Art der Kooperation bezieht sich sowohl bei Universitäten als auch bei den Fachhochschulen im wesentlichen auf Praktika, Diplomarbeiten, Studienarbeiten, Promotionen und die Präsentation von Forschungsergebnissen. Es werden eine Vielzahl praktischer Tätigkeiten angeboten und Praxissemester für technische Fachredakteure ermöglicht. Ebenso werden gemeinsame Forschungsprojekte und Entwicklungsprogramme in Zusammenarbeit mit Lehrstühlen durchgeführt. Vereinzelt genannt werden Lehraufträge, die Kooperation mit einem internationalen Studentenaustauschprogramm (AISEC) und die Zusammenarbeit mit einer IHK und den Arbeitgeberverbänden.

3 Neue Studienangebote - Bachelor und Master

Die Problemfelder und Entwicklungen, aber auch eine immer stärker werdende Vormachtstellung des US-Amerikanischen Bildungssystems, haben politisch Verantwortliche und Bildungsfachleute schon vor Jahren erkannt.

Was ist nun der Bachelor genau: Der Bakkalaureus-/Bachelorabschluss: ist der erste berufsqualifizierende Studienabschluss an den FH's und Unis. Die Regelstudiendauer: 3 bis maximal 4 Jahre. Der Bakkalaureus-/Bachelor ist gleichwertig mit dem FH-Abschluss. *Der Magister-/Master* entspricht dem zweitem Studienabschluss und der Berechtigung zur Promotion. Die Regelstudiendauer ist ein bis maximal zwei Jahre. In einem gestuften System kann der Master auch in Teilzeit erworben werden. In den USA und Großbritannien studieren schon 2/3 aller Masterstudierenden in Teilzeit bzw. Fernstudienprogrammen.

In der Erklärung von Bologna vom 19. Juni 1999 wurde die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse in Europa beschlossen. Diese Stärkung soll hauptsächlich durch die Einführung eines Systems von gestuften Studiengängen, aus undergraduate- (Bachelor-) und graduate- (Master-) Studienprogrammen geschehen.

Ziel der mehr anwendungsorientierten und berufsbezogenen Magister-/Masterstudienprogramme sollte es auch sein, Hochschulabsolventen mit einem Bakkalaureus-/Bachelorabschluss nach einer Zeit der praktischen Berufstätigkeit die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Fachkenntnisse zu erneuern und weiterzuentwickeln, wie es der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und die Berufskarriere erfordern oder im Bereich anwendungsorientierter Forschung zu vertiefen. Diese an der beruflichen Praxis ausgerichteten Programme sollten sich deshalb stärker an der Nachfrage orientieren; multimediale Lehr- und Lerneinheiten sollten entsprechend den Interessen der Nachfrageseite Eingang in die Studienganggestaltung finden.

4 Beispiel Master of Business Administration - MBA

In Deutschland wird allgemein ein verkürztes Bild des MBA-Studenten gezeichnet. Zuhäuf finden sich Medienberichte, in denen junge aufstrebende 27-jährige, meist ohne Berufserfahrung, einen Vollzeit-MBA-Kurs an den großen Schulen der Welt besuchen und denen dann anschließend als Consultant oder Investmentbanker die große Karriere gelingt.

In Wirklichkeit ist das Bild des MBA-Studenten aber ein anderes. Sie sind in der Regel um die 35 Jahre alt, haben eine Position im fachlichen, mittleren Management und wollen sich nach 5 bis 10 Jahren Berufserfahrung für Führungsaufgaben weiterqualifizieren. Die einzige Weiterbildung die dies auf akademischen Niveau ermöglicht, ist der Master of Business Administration (MBA). Diese Gruppe der MBA-Studenten besuchen in der Regel auch keine Vollzeit- sondern Teilzeit-MBA-Programme. Genau diese Teilzeitprogramme, sind für die Personalabteilungen eine hervorragende Möglichkeit, qualifizierte Mitarbeiter fachlich, fremdsprachlich und unternehmerisch weiterzubilden.

Neben der Frage, ob in den Unterrichten Schlüsselqualifikationen (Fachwissen, Fremdsprachen, Managementtools, strategisches Denken, interkulturelles Denken, etc.) vermittelt werden, muss auch geprüft werden, ob die Lernorganisation das Arbeiten an realen Unternehmensprojekten ermöglicht oder nicht. Nur dann ist ein Innovationsschub für das Unternehmen zu erwarten. Welche Bandbreiten und Unterschiede in der MBA-Ausbildung von Führungskräften möglich sind, verdeutlicht folgenden Übersicht. Ausgewertet wurden die 100 „Führenden“ von der Business Week gelisteten Executive-MBA-Programme, davon alleine 83 aus den USA. Gerade diese Form der MBA-Programme erfreuen sich einer zunehmender Beliebtheit bei berufserfahrenen Führungskräften.

Executive MBA-Programme	Minimum	Durchschnitt	Maximum
Klassengröße	17	150	709
Frauenanteil %	5%	25%	46%
Internationale Studenten %	1% in USA 3% außerh. USA	9% in USA 15% außerh. USA	99% in USA 67% außerh. USA
Bewerber Angenommen %	20%	50%	97%
Studiengebühren \$	4.500 USA 9.500 außerh. USA	45.000 USA 32.000 außerh. USA	99.000 USA 58.000 außerh. USA
GMAT ?	Kein bzw. 100	20 US- Top 620 63 US –Sonstige 570 außerh. USA 570	760
Berufserfahrung	3	14	40
Studienaufwand	600	1900	3500
Class Contact	240	570	1065
Pflichtkurse	5	17	46
Case Studys	10%	40%	95%
Vorlesungen	5%	40%	80%
Fernlehrranteile	5%	7%	80%
Andere	10%	20%	45%
Feste Lehrkräfte %	10%	90%	100%

(Quelle: Brackmann, Kran 2001)

Trotz der Unsicherheiten und großer Qualitätsunterschiede bei MBA-Programmen beginnt sich der Master of Business Administration in Deutschland langsam durchzusetzen. Die MBA-Szene entwickelt sich rasant. Schon heute gibt es, neben rund 50 privaten und ausländischen MBA-Anbietern, über 30 staatliche Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) in Deutschland, die einen MBA-Titel anbieten bzw. anbieten wollen. Auch private Anbieter drängen auf den Markt. Unternehmen wie Allianz, KPMG, Lufthansa, Merck, Ford, Höchst/Provadis, BAYER, bieten bzw. planen eigene, firmeninterne MBA-Programme. Als Grund wird oft angegeben, dass die Angebote auf dem „freien Markt“ nicht maßgeschneidert für die Ansprüche des Unternehmens sind. Andere wollen dagegen durch den Kauf von Ausbildungspaketen die Kosten senken.

5 Welcher MBA?

Die Qualität der MBA-Programme ist höchst unterschiedlich. Vom Titelhändler bis zum Nobel-MBA ist alles auf dem Markt vertreten. Leider gibt es nicht „den MBA“ als Allgemeinlösung. Vollzeit, Teilzeit, Fernstudienprogramme, am Abend, am Wochenende, eigentlich ist alles möglich. Mittlerweile gibt es sogar Anbieter, die mit dem Wort MBA als "Managementorientierte Betriebswirtschaftliches Aufbaustudium (MBA)", gezielt Absolventen ingenieur- oder naturwissenschaftlichen Disziplin werben aber gar keinen MBA-Abschluss anbieten wollen. So definiert die TU-München das Ziel des Studienganges als „...Befähigung zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten...“. „...Nach zweijährigem Studium wird ein der Eingangsqualifikation entsprechender Diplomgrad vergeben, der im internationalen Vergleich mindestens dem Grad "Master of Science in Business Administration" entspricht“... !?

Wie finde ich das „richtige“ MBA-Angebot? Bei dieser Gretchenfrage jeder MBA-Suche wird im Zeitalter datengestützter Auskünfte oft erwartet, es genüge das dreimalige Klicken der Mouse und man habe über Tabellen, Checklisten und Rankings schon die Antwort. Das stimmt nur bedingt. Das Wort "richtig" hat doppelten Boden. Es gilt der Frage nach dem guten, vertrauenswürdigen, anerkannten Programm und sollte zugleich im Sinne einer Selbstprüfung verstanden werden, der Überlegung, ob der MBA für die Karriereabsichten tatsächlich auch das

richtige Instrument darstellt. Zwei Jahre kein Urlaub, keine Wochenenden, das MBA-Studium ist vom zeitlichen und persönlichen Aufwand ganz abgesehen auch in der vergleichsweise kostengünstigen Variante der Teilzeit eine echte Investition. Wie finde ich nun das „richtige“ MBA-Angebot?

- **Vom Hörensagen:** Sicherlich kennt jeder Personalmanager mittlerweile jemanden, der jemanden kennt, der einen MBA-Abschluss hat und der von „seiner“ Hochschule und Ausbildung begeistert war.
- **Eigene Anschauung:** Weltweit kann man von über 1500 Anbietern ausgehen. Diese bieten rund 5000 verschiedene Programme an. Allein in Deutschland gibt es neben den rund 50 privaten und ausländischen MBA-Anbietern, schon über 30 staatliche Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen), die einen MBA-Titel anbieten bzw. anbieten wollen. Sicherlich kann man sich eine Liste von 10 Programmen als Hausangebote zusammenstellen. Die Frage ist nur nach welchen Kriterien? Nicht nur in den USA, auch in Deutschland ist bei Unternehmen die alleinige Ausrichtung an „Eliteschulen“ beim MBA umstritten. Die überragende Mehrheit der Unternehmen meint „Kluge Köpfe gibt es an allen Hochschulen“.
- **Rankings:** Rankings sind auf den ersten Blick ein sehr treffsicheres Auswahlkriterium. Beim zweiten Blick aber ein nur sehr bedingt taugliches Instrument, das allenfalls Trends aufzeigt. „Die Universitäten wissen aus der Praxis wie und welche Daten in den Rankings erhoben werden. Ihnen bleibt damit die Möglichkeit der Gestaltung offen“. so Jeremy Kahn, Journalist der Newsweek. Auch wird leicht vergessen, dass die meistem MBA-Rankings Vollzeitprogramme bewerten und nicht die von Unternehmen gesuchten Teilzeitprogramme. Selbst die Personalchefs, die Uni-Vergleiche nutzen, halten ihre Aussagekraft für gering: Unter den Kriterien zur Einstellung von Uni-Absolventen rangiert der Studienort deutlich abgeschlagen auf Platz acht. Praxiserfahrung, Persönlichkeit, Noten, alles zählt bei der Bewerbung mehr als der Studienort. Informationen zu diesem Themenkomplex unter www.hochschul-ranking.de.
- **Akkreditierung:** Die Akkreditierung/Externe Qualitätssicherung eines Programms wird weltweit als verlässliche Qualitätsaussage gewertet, da sie die Gewähr für ein praktiziertes Qualitätsbewusstsein und die Einhaltung von zumindest Minimalanforderungen bietet. In den USA tragen ca. 380 von 900 Business -Schools das Gütesiegel des AACSB. Ohne eine

AACSB Akkreditierung der Hochschule darf der MBA-Abschluss eines US-Anbieters in Deutschland nicht geführt werden. In Europa wird die Akkreditierung national gehandhabt und umfasst immerhin ca. 150 Anbieter. Alle renommierten gehören dazu. Im deutschsprachigen Raum sind im Sommer 2001 über 30 Anbieter mit 39 Programmen im Akkreditierungsprozess der FIBAA

In Deutschland ist zukünftig für MBA-Studiengänge eine Programm-Akkreditierung von Seiten des Hochschulrahmengesetzes (HRG) vorgesehen. Es soll das Produkt, nicht der Anbieter geprüft werden. Die Akkreditierung ersetzt die Rahmenprüfungsordnungen und stellt so Berufsrelevanz und Wirtschaftsnähe sicher. Einige Bundesländer verbieten mittlerweile die Einrichtung von MBA-Studiengängen, wenn keine Akkreditierung vorliegt. Die „Übergangsfristen“ für bestehende Programme werden in den nächsten Jahren auslaufen und dann gilt: „MBA-Programme ohne Akkreditierung sind wie ein Auto ohne TÜV“. Informationen finden Sie zu diesem Themenkomplex unter www.akkreditierungsrat.de, www.mba-info.de, www.FIBAA.de. Der Fachakkreditierer für wirtschaftswissenschaftliche Studienangebote bzw. MBA-Programme ist die Stiftung der Wirtschaft für Qualitätssicherung bei Bachelor- und Masterstudienangeboten (FIBAA).

6 Erwartungen der Unternehmen

Fasst man die Ergebnisse einer im Jahr 2000 durch die FIBAA erstellten Studie zusammen, in der rund 800 Unternehmen, fast 1.700 Absolventen und Studierende sowie 81 Business-Schools in Deutschland befragt wurden, lässt sich feststellen, dass der MBA für Unternehmen eine Möglichkeit darstellt, die Karrierechancen allgemein zu verbessern. Schlagwortartig hier die wichtigsten Ergebnisse der von der (vgl. Brackmann, Kran 2001) FIBAA durchgeführten Unternehmensbefragung.

1. MBA für wen?: MBA-Programme sollten besonders für Ingenieure und Naturwissenschaftler mit Berufserfahrung gestaltet werden, um vorhandenes Wissen zu ergänzen bzw. Defizite zu beseitigen. Gerade Ingenieure würden

hier einen Nachholbedarf haben, um besser in leitenden Positionen tätig sein zu können. Die Erwartungen, die die Unternehmen hinsichtlich Eigenschaften, Fähigkeiten, Zielsetzung und Einsatzort der Absolventen haben, sind eindeutig: MBA-Absolventen qualifizieren sich für eine Position in die höchsten Führungsebenen der Unternehmen.

2. Studieninhalten und Schwerpunkten: Der MBA soll für die befragten Unternehmen in erster Linie Kenntnisse des General Management vermitteln und diese ggf. vertiefen. Neben „General Managements“, wurden auch das „Marketing- u. Strategischen Management“ sowie die Vermittlung von „Soft Skills“ hervorgehoben. Englisch wird als Unterrichtssprache gewünscht.
3. Programmdauer: Ein Fernstudium bzw. ein Teilzeitstudium bis zu zwei Jahren ist für einen Großteil der Unternehmen ein akzeptabler Zeitraum.
4. Bevorzugte Programmformen:
 - a. 30 x 2 Tage am Wochenende plus 1 Monat im Ausland in zwei Jahren = ca. 750 Präsenzstunden bzw.
 - b. 11 x 4 Tage incl. Wochenende in einem Jahr plus 2 Wochen im Ausland = ca. 500 Präsenzstunden
5. Haupteinsatzgebiet: Für Unternehmen sind die Bereiche Finanzen (30%) und Absatz, Betrieb und Verkauf (26%) Haupteinsatzgebiet für MBA-Absolventen. Weitere Einsatzschwerpunkte liegen in den Bereichen Betriebsleitung (18%) sowie Außenwirtschaft (15%). Dies deckt sich aber nicht mit den realen Einsatzfeldern der MBA-Absolventen im Unternehmen (siehe Grafik).
6. Förderung: Bei der Förderung von Mitarbeitern werden eindeutig Teilzeitstudiengänge bzw. das Fernstudium bevorzugt. Rund 50% der Unternehmen fördern bereits bzw. beabsichtigen, Mitarbeiter zukünftig finanziell (Studiengebühren/Reisekosten/ Urlaub etc.) zu fördern.
7. Personalentwicklung: Rund 50% der Unternehmen können sich vorstellen, einzelne Positionen bevorzugt mit MBA-Absolventen zu besetzen. Rund 40% sehen den MBA als wichtiges zusätzliches Einstellungskriterium an. Etwa 35% sind bereit, dies auch zusätzlich zu honorieren und rund 25% der Unternehmen sind bereit, MBA-Absolventen beim beruflichen Werdegang im Unternehmen besonders zu fördern.

8. Vollzeit-MBA an „Eliteschulen“ werden von Unternehmen in der Regel nicht als gezielte Personalentwicklungsmaßnahme angesehen, sondern dienen der Rekrutierung neuer Mitarbeiter.

7 Trends beim MBA

Ebenso wie in den USA und Europa wird sich der MBA in Deutschland vermutlich weg von den Vollzeitprogrammen hin zu den Teilzeit-, Fern- und Special-MBA-Programmen entwickeln. Zwei Drittel der MBA-Studenten in den USA und Großbritannien studieren in diesen Programmformen. Wie sich der Markt für die deutschen Programme im internationalen Kontext entwickeln wird, ist noch unklar. Mittelfristig ist eine Differenzierung des deutschen MBA-Marktes zu erwarten. Ähnlich wie im Ausland wird gerade der Anteil der Special-MBA anwachsen, da mehr regional eingebundene Anbieter hier ihre Marktlücke suchen werden.

Abschließend ist festzustellen: Ein MBA-Programm bleibt aber für Unternehmen immer – unabhängig von dem besuchten Kurs – unverbindlich, wenn er nicht in ein längerfristiges Personal -Entwicklungsprogramm eingebettet ist. Wenn Unternehmen nach einem MBA Programm für oberer und oberste Führungskräfte Ausschau halten, muss zunächst intern geklärt werden, welche Anforderungen an diese Führungskräfte gestellt werden und welche Entwicklungsrichtung vorrangig für ihre Karriere zum Nutzen des Unternehmens eingeschlagen werden muss.

Die zum Teil sehr durchstrukturierten MBA-Programme geben den teilnehmenden Führungskräften oft nur begrenzt die Chance, dem Unternehmen wichtigen Fähigkeiten zu erlernen bzw. umzusetzen. Das Bearbeiten von realen Unternehmensprojekten/-problemen als Lehrprojekt ist bei vielen Anbietern immer noch nicht Gegenstand des Lernens. Gelegentlich fehlen Themen wie Organisationsentwicklung oder Personalmanagement. Damit verpufft der Innovationsschub, den das Unternehmen erwartet.

Literatur

- Brackmann, Hans Jürgen; Kran, Detlev: Der MBA in Deutschland - praxisnah und international, Studie für das BMBF, Bonn, 2001
- Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.): Dienstleistung 2000plus, Zukunftsreport Dienstleistungen in Deutschland, Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart, 1998
- Conferences and the Association of European Universities - CRE (Hrsg.): Project Report Trends in Learning Structures in Higher Education, Final version, 18 August 1999, PART I: Trends and issues in learning structures by Guy Haug, Genf, 1999
- DEKRA Akademie (Hrsg.): Trends im Stellenmarkt" (T.I.S.), Düsseldorf, 2000
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Neue Studiengänge und Akkreditierung, Bonn, 1999
- Kappel, Hans-Henning: Qualifikation und Erfolg. - Ein praktischer Führer für Ihre Karriere mit Zukunft, 3. Auflage, Verlag Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt am Main, 1999
- List, Juliane: Bachelor und Master - Sackgasse oder Königsweg?; in iwD 3. Februar 2000, Ausgabe Nr. 5, Jg. 26
- Werner, Dirk: "Möglichkeiten zur Förderung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen durch Studierende, Köln, 2000
- Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Köln, 2000
- VDE (Hrsg.) VDE - Studie 2000, Ingenieure der Elektro- und Informationstechnik - Beruf, Arbeitsmarkt, Ausbildung, Frankfurt 2000

Siebter Fokus:

Wissenschaft

Hans-Werner Jendrowiak

Bildung als Human-Kapital

1. Das unternehmenspolitische Interesse an Bildung

Die gegenwärtige Diskussion, insbesondere im Bereich des betrieblichen Lernens, wird vorwiegend durch den Begriff „Wissen“ bestimmt. Es scheint, als hätte man den Bildungsbegriff ad acta gelegt und sich aus einer langen pädagogischen Tradition verabschiedet. Der Bildungsbegriff konnte sich nicht immer eindeutig genug durchsetzen, wenn es um den Prozeß des Lernens ging. Darüber hinaus läßt sich Wissen im angelsächsischen auch besser übersetzen. Außerdem führten knowledge und education zu einer irreführenden Bezeichnung „Erziehungswissenschaft“, insbesondere im Bereich der betrieblichen Bildung, in Unternehmen und Verwaltungen. Man muß einfach akzeptieren, daß der Mitarbeiter im Betrieb bereits erzogen ist; er ist selbständig, autonom und kann Verantwortung übernehmen.

Daß der Mitarbeiter als erzogen anzusehen ist, gilt als anthropologisches Paradigma. Der Mitarbeiter muß stets aufs Neue lernen, um den Lebensanforderungen in Gesellschaft und Kultur gerecht werden zu können. Dies ist unstrittig, keine virtuelle, sondern empirisch erfahrbare Wirklichkeit. Im deutschsprachigen Bereich wird aber theoretisch zwischen Bildung und Erziehung differenziert, was für den akademischen Bereich besser zur Positionierung einer „Bildungswissenschaft“ führen sollte, die sich alleine schon vom Gegenstand (Bildung) her von einer Erziehungswissenschaft (Erziehung) absetzen sollte. Dies wäre für den Bereich der Praxis besser vermittelbar.

Bildung und Lernen sind Gegenstände der Bildungswissenschaft (Pädagogik). Nicht der Lernprozeß, sondern der Inhalt und der Sinn der Tätigkeit beschäftigt den Pädagogen als Bildungswissenschaftler. Die Präsentation des Lerngegenstandes und die Methoden der Vermittlung sind Aufgaben der Psychologie, insbesondere der Kognitions- und Wahrnehmungspsychologie. Wissen aus der Sicht der Psychologie, im Sinne einer Lehr-Lern-Forschung, darf sich nicht verselbständigen und subkulturelle Züge annehmen, so daß wir uns von der Bildungsfrage immer mehr entfernen. Das Fundamentum für den Lernenden ist nicht der Lernprozeß selbst oder die Lernmethode, sondern jenes, was ihn befähigt, gestaltend auf die Lebenspraxis (Betriebspraxis) Einfluß nehmen zu können. Lernmethoden sind lediglich Bildungstools. Sie sind das Produkt innovativer Bildungspotentiale. Je intelligenter ihre Substanz, desto potentieller die Möglichkeiten qualitativer Bildung. Die Priorität bekommt der Bildungsinhalt, den wir didaktisch aufbereiten und mit spezifischen Methoden (tools) den Lernenden vermitteln müssen. Erst Bildung, als investiertes Human-Kapital, produziert den unternehmerischen Erfolg. Was als Inhalt bildungstheoretisch relevant wird, ist immer interessengeleitet und stets personenorientiert. Die inhaltsbezogenen Bildungsinteressen müssen in der betrieblichen Praxis bildungspolitisch und unternehmensstrategisch vorab entschieden werden. Was **will** ich, was **sollen** meine Mitarbeiter und was müssen sie **können**. Diese Trias von Wollen, Sollen und Können ist die Grundlage erfolgreicher Bildungsstrategie. Bildung ist ein personales Produkt und nicht losgelöst von Mitarbeitern käuflich, aber auch über betrieblich gesteuerte Lernprozesse personengebunden entwickelbar. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß nur personale Organisationen lernen können, materiale Organisationen jedoch nicht. Bildung, Lernen und Personen sind interdependent und zeigen sich als eine unauflösbare Einheit. Nicht nur die unternehmerischen Ziele führen zu einem notwendigen Bildungsverständnis und zu einer Bereitstellung von Bildungskapital, sondern die unternehmerischen Zielentscheidungen werden zukünftig vielfach die zwangsläufige Folge des bestehenden oder zu erwerbenden Human-Kapitals sein.

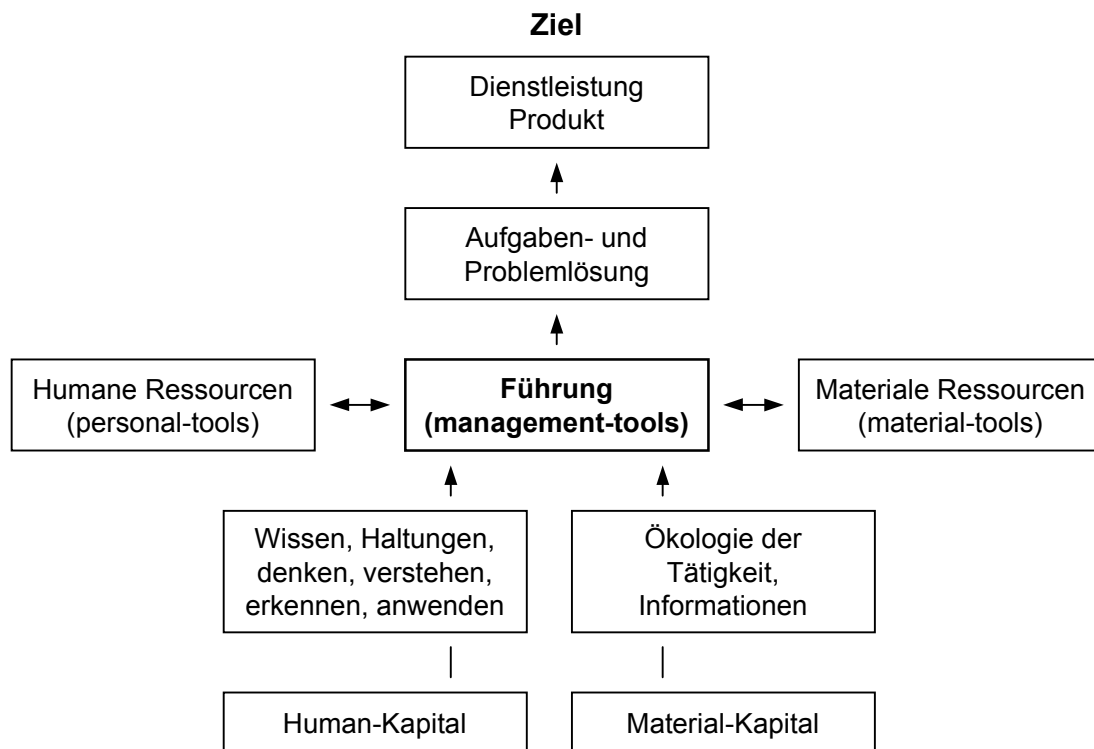


Abb. 1: Humane Ressourcen als Führungstools

Materiales Kapital läßt sich verschieben und vernetzen. Bildungs-Kapital als Human-Kapital ist physisch gebunden. Es ist ein Trugschluß, wenn eine Unternehmensführung davon ausgeht (vgl. Süddeutsche Zeitung Nr. 195, 25./26. August 2001, S. 50) und es als wünschenswert betrachtet, 464 Tausend Mitarbeiter nicht nur mit ihrem „Know-How“ zu vernetzen, sondern auch „Wissen zu teilen“. Wissen wird in diesem Fall von der Person gelöst und es bleibt Information als eine materiale Ressource, die als Tool funktional zur Aufgabenlösung beitragen kann.

Die Unternehmungen werden immer mehr in den Wettbewerb eintreten, in dem sie ihre Leistungen nicht nur als Ausdruck technischer und kommunikativer Produktivität verstehen, sondern ihre Leistungen den Kunden als Bildungsgut anbieten. Produkte und Dienstleistungen werden als Bildungsprodukte verkauft. Somit bekommt das Human-Kapital für die unternehmerischen Zielentscheidungen eine besondere Bedeutung. Das Auto, der Fernseher oder die Waschmaschine werden zukünftig als Bildungsprodukte gebraucht und verbraucht. Sie bieten sich für ihren Nutzer als Bildungstool. Dadurch werden die technischen, materialen Produkte kulturelle Objektivationen und erhalten einen kulturgebunden Sinn. Die bisherige Strategie, Sprache (z. B. Englisch) zu globalisieren und Pro-

dukte und Dienstleistungen aus ihrer regionalen Kulturgebundenheit zu lösen, hat nicht den gewünschten Erfolg gebracht. Es wird in Zukunft immer schwieriger werden, Kultur und Zivilisation aus ihrer regionalen Geschichtlichkeit heraus in ein globales Kulturverständnis zu überführen. Die globale Kultur bleibt eine virtuelle Konstruktion, da sie sich von den konkreten Lebensvollzügen der Menschen entfernt. Die Haltungen und Einstellungen, die Werte und Normen und als wesentliches Phänomen der Wille des einzelnen, sind personengebundene Bildungskategorien. Sie lassen sich kaum oder nur äußerst schwierig überkultural transferieren (globalisieren). Unternehmensstrategische Ausrichtungen auf den Kunden greifen nur dann, wenn der Kunde kulturtheoretisch und -anthropologisch nicht im Widerspruch zu dem betrieblich bedingten Human-Kapital steht. Der Kunde selbst ist Teil des Human-Kapitals. Entweder das Unternehmen definiert zuerst ihr eigenes anthropologisches Verständnis und sucht die entsprechenden Kunden oder sie hat ihre Kunden und paßt sich mit ihren humanen Ressourcen den Marktgegebenheiten an. Wenn der Kunde ein Produkt als Kulturgut verstehen soll, in dem Human-Kapital einen bestimmten Mehrwert geschaffen hat, so muß er das lernen, was wir wollen, wissen oder können. Dieses Wissen und Können ist didaktisch für den Kunden aufzubereiten. Es geht hier nicht um die Fülle von Informationen, nicht um Gebrauchsanweisungen, sondern um die exemplarische Auswahl und die Bestimmung der fundamentalen Inhalte des Gegenstandes oder der Dienstleistung. Nicht nur der Mitarbeiter soll als Kunde denken und verstehen, sondern auch der Kunde muß befähigt werden und lernen. So sollte er ein Auto als sein Auto wissend erklären können, es als Bildungsgut verstehen und als Ausdruck seines eigenen Wollens ansehen. Bildungsgüter brauchen als Wirtschaftsgüter einen Markt, der mit seinen personalen Bildungsressourcen für diese Güter vorbereitet und aufnahmebereit ist. So wäre es falsch, Analphabeten Bibliotheken zur Verfügung zu stellen oder bestimmten Produkten Gebrauchsanweisungen beizulegen, die weder gelesen noch sinnhaft erschlossen werden können. Andererseits kann Dummheit auch nur die Form sein, anders zu denken. Wenn dies so ist, müßte man lediglich die Formen des Denkens und Erkennens aufeinander abstimmen bzw. kompatibel machen. Die Entwicklung des Human-Kapitals ist nicht durch das quantitative Ausmaß der Bildungsprozesse entscheidend zu beeinflussen, sondern durch die betriebsbedingte Interessenlage und die damit verbundene Bestimmung des Wissens, Erkennens, Denkens, Verstehens, Könnens und Wollens. Das Human-Kapital hat nur eine Währung. Das ist die genau bestimmte und ausgewiesene Art des Denkens und Verstehens. Damit Bildung kapitalisiert werden kann, muß sie verwendungsfähig sein. Bildung ist eine exakt beschriebene nachgefragte und

angebotene Kompetenz. Sie ist unternehmensstrategisch, gegenüber den Bildungstools, von größerer Bedeutung. Wir müssen die Inhalte als Primat gegenüber den Methoden setzen. Die Inhalte und der Wille des Menschen bestimmen den unternehmerischen Erfolg. Dabei ist zu berücksichtigen, daß der Zauber der „Motivation“ für ein innovatives Bildungsverständnis wesentlich an Bedeutung verliert. Wir gehen von der These aus: Je größer das Bildungsdefizit desto größer das Ausmaß der motivationalen Fremdsteuerung. Das Wollen ist vom Wissen und Können abhängig.

2. Die anthropologische Bestimmung von Bildung

Bildung als Human-Kapital bedarf der anthropologischen Bestimmung. Sie ist eine interessengeleitete Vorabentscheidung, über die wir die einzelnen Bildungskategorien verstehen und erklären können. Daraus leiten sich nachfolgende Thesen ab:

- Das anthropologische Verständnis bzw. die anthropologischen Erklärungen sind erkenntnis- bzw. denktheoretische Konstruktionen.
- Differenzierende anthropologische Sichtweisen bedingen ein unterschiedliches Verständnis von Bildung und Lernen.

Wir werden in der Lebens- und Betriebspraxis kaum ein klares, eindeutiges Muster über den Menschen wiederfinden. Es wird immer wieder Mischformen geben. Die Pädagogik selbst vollzieht dies über ihre „Pädagogische Anthropologie“. Durch sie werden Erkenntnisse und Sichtweisen spezifischer Anthropologien, im Hinblick auf ein Verständnis von Bildung oder Lernen, widerspruchsfrei miteinander verknüpft. Ihren Beitrag hierzu leisten auch Positionen, die wir mit dem homo oeconomicus, dem homo discens, dem homo sociologicus, dem homo faber oder auch dem homo ludens verbinden. Ob eine Bildungsmaßnahme Sinn macht und wertvoll ist, legitimiert sich immer über eine spezifische personale Sichtweise. Die personale Bestimmung wird vielfach in den Prozessen der Leistungserstellung verdeckt gehalten oder auf ein zu hohes Abstraktionsniveau transferiert. Damit entzieht man sich einer wert- und normenbezogenen Anthropologiekritik. Man will sie vermeiden, weil sie unangenehm sein könnte. Das personale Verständnis vom Kunden, seine Einbindung in betriebliche Prozesse,

muß für die Summe aller bestehenden oder noch zu entwickelnden humanen Ressourcen widerspruchsfrei gelten. Je größer ein Unternehmen, je globaler die Ausrichtung der Unternehmenspolitik, desto schwieriger wird es, die Existenz des konkreten betrieblichen Lebens für die Beteiligten sinnvoll zu machen. Damit Mitarbeiter sich selbst verstehen können und ihr Wissen, ihre Denk- und Erkenntnisfähigkeit anwendungsbezogen umsetzen **wollen**, müssen sie sich in einer durch sie erlebbaren Wirklichkeit wiedererkennen können. Menschen sind nicht digitalisierbar und deshalb nicht eins zu eins vernetzbar. Die „Global Player“ haben sich dagegen eine neue, künstliche Wirklichkeit geschaffen, für die auch nur spezifische humane Ressourcen gelten. Dies funktioniert nur so lange, wie diese Wirklichkeit nicht verlassen wird. Die New Economy hat es relativ spät erkannt. Komplexe Unternehmensstrukturen lassen sich immer weniger zentralistisch steuern. Je größer ein Unternehmen ist, desto schwieriger wird es, die Flut an Informationen für die zivilisatorischen Bereiche der Unternehmen zu erfassen, zu strukturieren, zu vernetzen und als Wissen personell umzusetzen. Informationen sind kein Anlagekapital. In der Hypertrophie der Netzwerkdiskussion wird die Existenz von Nebenfolgen verkannt, die aber zusätzliches Wissen und spezielle Tools erforderlich machen. Digitalisierbare Informationen haben die Kraft der Selbstvermehrung und befinden sich in einem circulus vitiosus. Besonders dann, wenn ihre personale Bindung aufgehoben wird. Humane Ressourcen werden falsch verstanden, sie sind ineffektiv und nicht innovativ, wenn man sie lediglich organisiert.

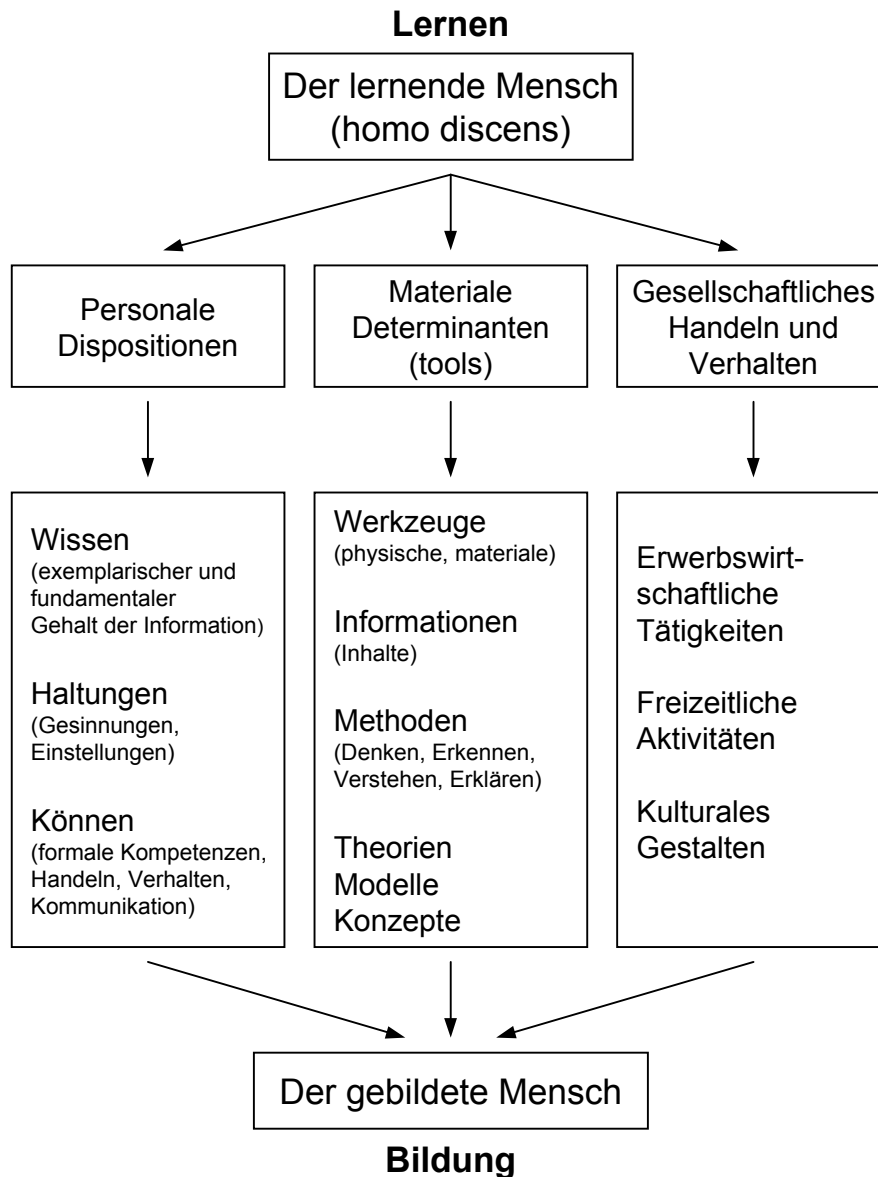


Abb. 2: Bildung als humane Ressource

Wissen (vgl. Koch/Mandl 1999, S. 5), und dies gilt insbesondere auch für Bildung, ist „immer an Personen und Kontexte gebunden, es ist nur in diesem Zusammenhang anwendbar und somit eine nutzbare Ressource. Es lässt sich nicht einfach auf dem 'information highway' von Kontext zu Kontext, von Person zu Person übertragen.“ Bildungsmanagement ist kein Selbstzweck oder ein subkultureller Bereich, sondern dient lediglich dem Zweck, Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und unternehmerische Ziele zu erreichen.

3. Die kulturelle und gesellschaftliche Dimension der Bildung

Der Mensch ist nicht nur gesellschafts- sondern auch kulturgebunden. Bildung und Kultur sind interdependent. Hieraus leiten wir folgende Thesen ab:

- Differenzierende kulturelle Bedingungen führen zur unterschiedlichen Bildung.
- Bildung ist erkenntnis- bzw. denktheoretisch konstruiert.

Jede Unternehmenskultur ist Ausdruck der inneren Lage einer Gesamtkultur. Je abstrakter und virtueller sich die Unternehmenskultur gebildet, desto expressiv-antwörtlicher antwortet die empirische Wirklichkeit in Form negativer Marktsanktionen.

Der Mensch hat aus der Tradition heraus gelernt, sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verstehen. Erst der Bezug auf das vollbrachte Werk gibt der Tätigkeit einen Sinn. Durch die Inflation der Informationen wird es für den einzelnen immer wichtiger, moralische Regeln zu lernen und Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen zu können. Der Mitarbeiter im Betrieb ist den Regeln individueller und gemeinschaftlicher Selbstbestimmung unterworfen. Es genügt nicht, das Human-Kapital medial und marktpolitisch zu deklarieren, es über Leitbilder im Sinne einer Performanz zu handhaben. Bildung ist an Personen gebunden und somit natürliche Intelligenz. Sie unterscheidet sich als primäre Intelligenz von der „Secondhand Intelligenz“ virtueller Wirklichkeit. Sowohl die personale als auch die virtuelle Wirklichkeit sind Ausdruck unserer inneren Lage der Kultur. Auch Informationen, im engeren und weiteren Sinne, schaffen die Möglichkeit, kulturelle und zivilisatorische Teilbereiche zu beschreiben, zu erklären und zu verstehen. Sie sind Teil der materialen Objektivationen, die der Mensch als Kulturgut produziert. Aber diese materialen Objektivationen, diese Informationen produzieren sich nicht selbst. Es bedarf der schöpferischen Kraft des Menschen, materiale Gegenstände und Symbole zu schaffen und zu verändern. Der Mensch schafft seine Kulturgüter in gesellschaftlichen Lebensbereichen und benötigt diese Kulturgüter wiederum, um sein Leben zu leben und seine Arbeit zu tun. Um den Menschen erklären und verstehen zu können, müssen wir seinen gesellschaftlichen Kontext erschließen und seine kulturelle Biographie beschreiben.

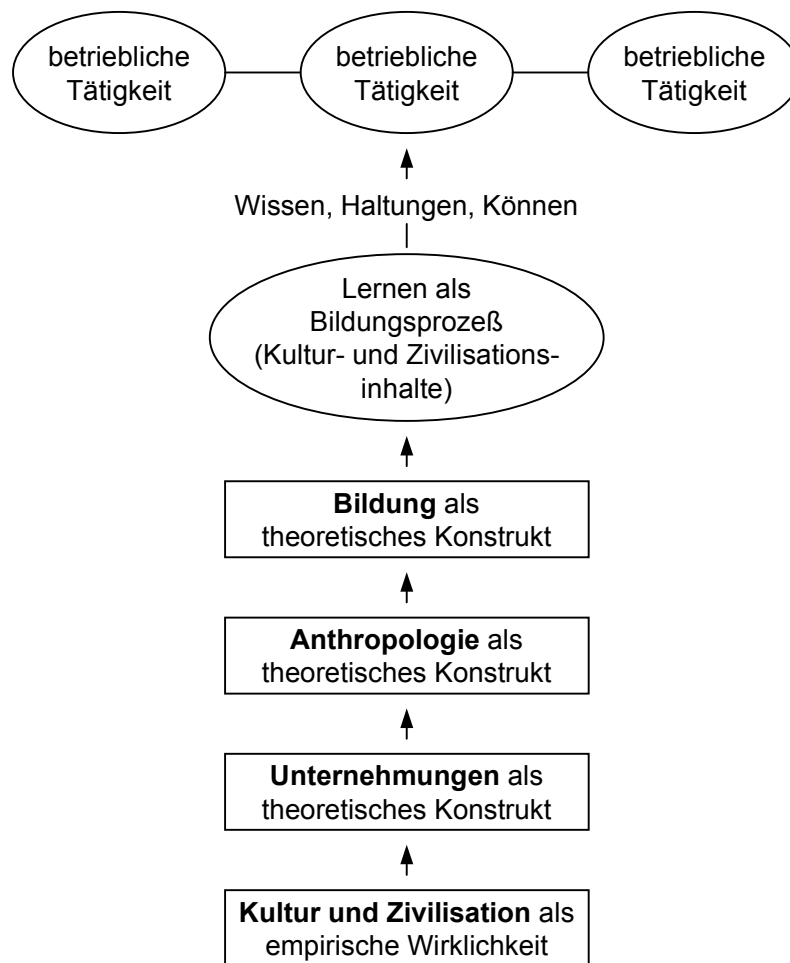


Abb. 3: Bildung als personengebundener Kulturinhalt

4. Die innovative Dimension der Bildung

Betriebliche Tätigkeiten setzen Bildung voraus. Grundlage hierfür sind unsere materialen und geistigen Kulturgüter und die subjektiven Haltungen der einzelnen Menschen. Die Präsentation der kulturellen und zivilisatorischen Inhalte erfolgt über spezifische Informationen, als analoge oder digitalisierbare Symbole einerseits oder durch physische Präsenz andererseits. Tools, Methoden des Denkens und Erkennens, oder Theorien, Modelle und Konzepte sind für den Menschen konstitutive Determinanten. Sie haben die Chance, zum Bildungsinhalt zu avancieren und für Bildung bedeutend zu werden. Die Entscheidung für oder

gegen Bildung ist interessengeleitet. Bildungstheoretisch bestimmen wir hiermit den personenneutralen Bereich der materialen Bildung. Dieser materiale Bildungsbereich hat eine theoretische Nähe zu dem, was wir mit **Information** bezeichnen oder fälschlicherweise auch als **Wissen** bestimmt wird.

Die gesamte Network-Diskussion, der beseelte Versuch, über immer bessere Tools Macht über die unübersehbare Fülle der Informationen zu bekommen, ist eine Sisyphusarbeit, die eigene Aufgaben schafft und Bürokratie und Verwaltung geradezu begünstigt. Je größer das Ausmaß an Informationen, je kürzer die Halbwertzeiten, desto geringer wird die Fähigkeit, handelnd und innovativ Aufgaben und Probleme lösen zu können. Das Problem der materialen Bildung ist nicht neu, sondern verweist auf eine bildungstheoretische Diskussion, die 40 Jahre zurückliegt. KLAFKI löste das Problem mangelnder Lernressourcen im Umgang mit der Stoff- und Inhaltsfülle in der Art und Weise, indem er nachwies, daß nicht alle Inhalte, die uns zur Verfügung stehen, notwendigerweise bildungsrelevante Bedeutung haben. Er verwies darauf, daß nicht jede Information, die uns zur Verfügung steht, gelernt werden muß. KLAFKI machte die Lernenden von der Gegenwart der Stofffülle unabhängig, in dem er die Inhalte reduzierte. Wissen ist nicht identisch mit Information, sondern ist die Fähigkeit des einzelnen, Informationen zu verstehen und zu erklären. (vgl. Klafki, W. 1964; Klafki, W. 1967; Klafki, W., in Jendrowiak, H.-W. 1998)

Das „enzyklopädische Vielwissen“ konnte nur beherrscht werden, indem versucht wurde nachzuweisen, daß nicht alles, was lernbar wäre auch bildungsrelevant ist. Nicht alles was zugänglich ist, brauchen wir auch. Dies ist eine neue Frage, im alten Gewande. Jedoch mit einem gravierenden Unterschied. In der Bildungsdiskussion der 60er Jahre wurde die Auseinandersetzung auf der didaktischen Ebene von den Pädagogen geführt. Hierbei rückte der zu Bildende, der Lernende in den Mittelpunkt. In der Gegenwart soll der noch nicht Gebildete, noch nicht Kompetente die didaktische Entscheidung für sich selbst treffen und entscheiden, was von den Informationen wesentlich ist. Der lehrende Didaktiker, der zum Instrukteur von Wissen reduziert wird, überfordert die Lernenden. Der Lernende ist nicht in der Lage, kraft Geburt, Informationen zu beschreiben, zu ordnen und zu strukturieren. Wir müssen bei der qualitativen Selektion der Inhalte stets die Frage beantworten, inwieweit die Inhalte von exemplarischer, elementarer und fundamentaler Bedeutung sind. Das schließt nicht die Notwendigkeit aus, alle Informationen verfügbar zu machen, sie zu vernetzen. Diese Vernetzung muß aber in eine vorher erstellte Ordnung gestellt und systematisch

nachvollziehbar sein. Vernetzte Informationen sind didaktisch-inhaltlich zu ordnen, um sie logisch verwenden zu können. Dies zunächst von einer inhaltlichen Legitimation her und dann erst, aus didaktisch-anthropologischer Sicht, für Lernprozesse. Nur Wissende und Gebildete können mit Informationen umgehen, sie anwenden und verwenden. Für den Wissenden sind Informationen Bildungstools, die keine eigenständige Problemlösungsqualität besitzen.

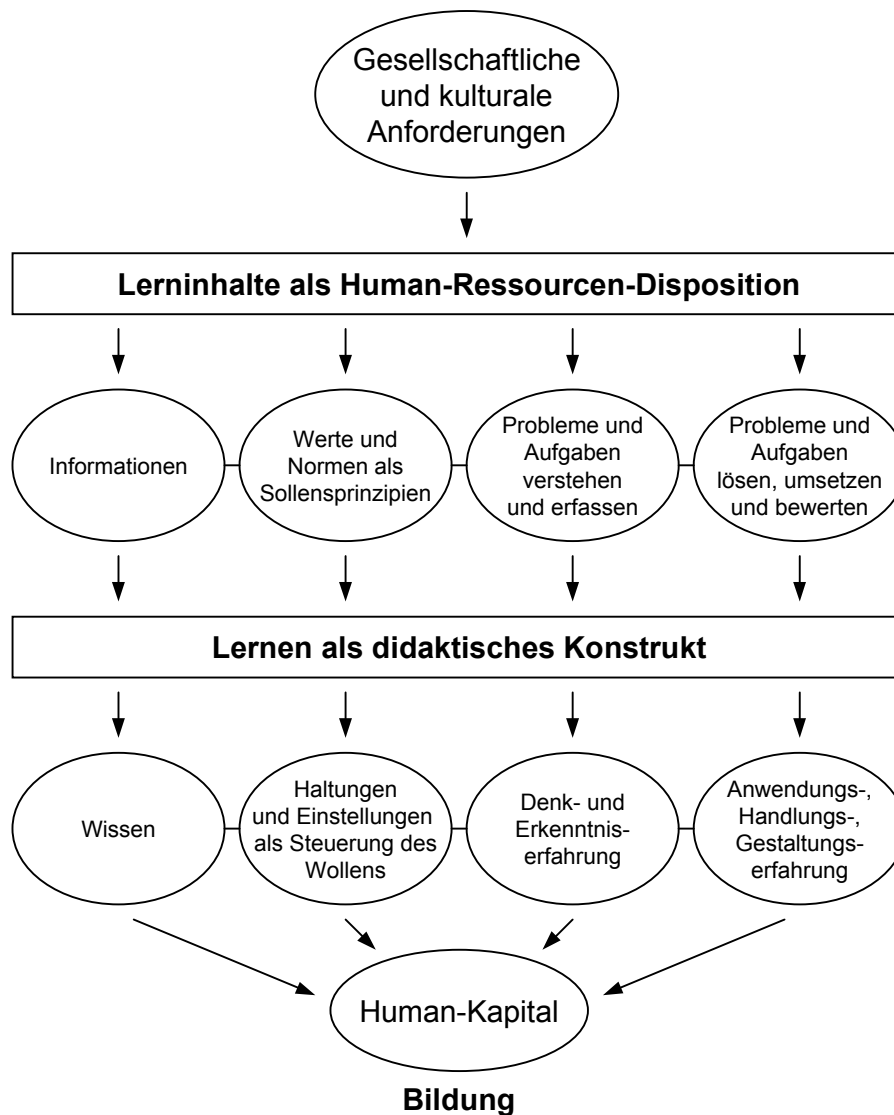


Abb. 4: Lernen als didaktisches Konstrukt

Wir benötigen nicht alle Informationen, um unsere Probleme und Aufgaben zu lösen, sondern benötigen das personengebundene Wissen (qualitativer Informationssprung), den Willen des Menschen und sein Können. Der Wille des Men-

schen läßt sich lediglich historisch beschreiben. Er ist zeitlich und von der Lebenszeit der Subjekte abhängig. Informationen, Methoden oder auch Theorien sind als Tools zunächst materiale Lerninhalte. Sie bekommen erst dann Bildungsqualität, wenn Inhalts-/Fachexperten mit ihrem Wissen und Können die Frage nach dem Exemplarischen, dem Fundamentalen und dem Elementaren dieser Lerninhalte didaktisch beantwortet haben.

Der bildungstheoretische Umgang mit den Informationen ist immer ein didaktischer Prozeß. Nur genormte Informationen lassen sich direkt vernetzen, denn sie sind bereits didaktisch aufbereitet. Eine Information, die erst interpretativ zu erschließen ist, muß zunächst einer didaktischen Vorabentscheidung standhalten, ehe sie in einen Problem- und Aufgabenlösungsprozeß überführt werden kann. Die Mitarbeiter, die Aufgaben und Probleme lösen, sind vielfach nicht identisch mit denjenigen, die Informationen didaktisch so aufbereiten, daß der qualitative Sprung von der Information zum Wissen gelingt. Nicht Informationen sind anwendbar und Ausdruck unseres Könnens, sondern erst mit unserem Wissen und unserem Willen lösen wir die Aufgabenstellungen und die Probleme. Der Wille des Menschen ist die dynamische Verbindung zwischen dem was wir wissen, was wir können und unserem Tun. Aus bildungstheoretischer Sicht hat das personengebundene Wissen und das Können eine formale Qualität und ist damit unabhängig von aktuellen Informationen. Wissen und Können, gelernt in der Gegenwart, sind auf Zukunft ausgerichtet und haben innovative Substanz. Mit Wissen und Können erschließen wir etwas Neues, Anderes. Informationen zu lernen bedeutet, sie auswendig zu lernen und sie zu speichern. Bildungsexperten verweisen darauf, daß „der Erwerb von Kompetenzen zur Aneignung und Erschließung von Wissen“ und das „Problemlösungswissen“ für die Zukunft von prioritärer Bedeutung ist. (Delphi-Befragung 1996/1998, München 1998, S. 11) In diesen Fällen verweist die Delphi-Studie auf zwei personengebundene Bildungsbereiche. Erstens: der Mensch muß didaktisch kompetent sein, denn nur über einen didaktischen Prozeß kann er sein Wissen und Können erweitern. Zweitens: der Mensch muß denk- und erkenntnistheoretische Varianten zur Verfügung haben, um mit ihnen Aufgaben und Probleme zu lösen. Wenn dies deziert in der Delphi-Studie auch nicht so zum Ausdruck gekommen ist, der Anspruch ist jedoch entsprechend formuliert. Mir scheint, daß der didaktisch orientierte Bildungsanspruch für den einzelnen nur relativ schwer einzulösen ist, weil ihm kaum Didaktische Tools über die traditionellen Lernprozesse zur Verfügung gestellt werden. Der Lernende müßte pädagogisch kompetent werden. Die Bildungsprozesse der Zukunft, so wie es die sog. Experten in der Delphi-Studie

sehen, verweisen nur sehr oberflächlich auf die Notwendigkeit didaktischen Wissens und Könnens der Lernenden. Auf der Ebene der Instruktoren und Wissensvermittler wird die didaktische Frage jedoch mit wesentlicher Bedeutung herausgestellt. Die Bildung der Zukunft, wenn sie innovativ sein will, wenn sie von der Selbständigkeit, der Eigenverantwortlichkeit und der Autonomie des einzelnen ausgeht, müßte jeden Lernenden allgemein-didaktisch befähigen, die Komplexität der Inhaltlichkeit und die Fülle der Informationen auf das **fachlich fundamentale** und das **personell notwendige** Maß zu reduzieren. Diese Verknüpfung von Fach- und pädagogischem Wissen und Können ist in der Regel von einem einzelnen aber nicht zu leisten. Der Lernende wird in der Zukunft immer mehr auf die Glaubwürdigkeit und die Kompetenz der Bildungsexperten angewiesen sein. Was aus der Fülle der Inhalte und Tools für jeden einzelnen relevant wird, entscheidet die Bildungsnachfrage derjenigen, die Bildung kaufen oder privat erwerben wollen. Somit ist nicht auszuschließen, daß es immer wieder vorkommt, daß Bildung keinen Preis erzielt, keinen Mehrwert schafft und sowohl ökonomisch und auch individuell bedeutungslos ist. In Bildung zu investieren bedeutet auch, den Markt der Nachfrager bestens zu kennen und sich auf ihn einzustellen. Nicht nur Informationen unterliegen immer kürzeren Halbwertzeiten, sondern auch Wissen, Können und Haltungen sind dem Verfall ausgesetzt und reif für den Papierkorb. In den innovativen Bildungsprozeß muß Ruhe einkehren. Nicht jede Bildungsnachfrage ist eine Frage nach wissenschaftlicher Erkenntnis. Nicht jede neue Symbolik, jedes neue Wort, ist eine veränderte Begrifflichkeit. Wir müssen wieder lernen, uns mit der Tiefe der Begrifflichkeit auseinanderzusetzen, den Dingen auf den Grund zu gehen, dann nehmen die Halbwertzeiten zwangsläufig wieder zu. Die Abnahme der Halbwertzeiten scheinen auf Halbbildung und Oberflächlichkeit zu verweisen.

Literatur

Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. München 1998

Delphi-Befragung 1996/1998. Endbericht. Basel 1998

Delphi-Befragung 1996/1998. Integrierter Abschlußbericht. München; Basel 1998

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4., durchges. u. erg. Aufl., Weinheim 1964

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Aufl., Weinheim 1967

Klafki, W.: Zur Diskussion um eine „neue Allgemeinbildungskonzeption“ und um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ als didaktisches Themenfeld. In: Jendrowiak, H.-W. (Hrsg.): Humane Schule in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main u.a. 1998, S. 34-50

Koch, S./Mandl, H.: Wissensmanagement – Anwendungsfehler und Instrumente für die Praxis. München 1999

Süddeutsche Zeitung Nr. 195, 25./26. August 2001, S. 50

Zusammenfassung

Die gegenwärtige Diskussion, die sich mit Fragen der Qualifizierung von Mitarbeitern auseinandersetzt, ist einerseits zu stark methodengesteuert und andererseits dem Trugschluß ausgesetzt, mit der Optimierung der Informationstechniken endlich den ersehnten Innovationssprung machen zu können. Alle Teilbereiche unserer Gesellschaft und der Kultur sind auf das „E“ (electronic) fixiert. Mit e-business, e-commerce oder auch e-learning soll für die Wirtschaft der innovative Quantensprung gelingen. Wir konzentrieren uns zu sehr auf die Verfeinerung der technischen Verknüpfung von Informationen. Die Geschwindigkeit der Informationen und die Beherrschung der abnehmenden Halbwertzeiten wird zur Problemstellung. Wir verfeinern unsere Informationskanäle und -techniken und perfektionieren die Präsentationsmöglichkeiten. Es ist immer weniger von Bedeutung, **was** gesagt wird, **was** in der Verpackung steckt, **was** wir darbieten. Das „Wie“ (die Methode, die Technik) hat das Primat und weniger das „Was“ (der Inhalt) geschweige denn das „Warum“ (die Werte, die Normen und die Fragen nach dem Sinn). Wir bleiben an der Oberfläche, gehen in unserer Erkenntnis nicht tief genug und hüpfen von Information zu Information. Wir müssen sie nicht verstehen, können sie überhaupt nicht mehr erklären oder gar bewerten. Ob sie inhaltlich richtig oder falsch ist, entzieht sich unserer Qualifikation. Es scheint so, als würden die Menschen immer exakter, etwas Falsches lernen. Dies insbesondere im Hinblick auf eine Praxis, die sich immer mehr als eine virtuelle Welt konstituiert. Betriebe, Unternehmungen und private Gesellungen sind aber personal und kultural gebundene, konkrete, empirische Wirklichkeiten. Es wird vielfach verkannt, daß Prob-

leme und Aufgaben nur durch das Wissen, das Können, die Haltungen und die Einstellungen von Menschen zu lösen sind. Aufgaben und Probleme sind durch Darsteller, die lediglich moderieren, aber nicht diskutieren, argumentieren, konzeptionell und begründet handeln können, nicht zu lösen. Durch „Erlebnispädagogik“, Meditation, Pfadfinderromantik oder den sog. Motivationstrainings wird der einzelne zwar in Gang gebracht, wird aber für Innovationen nicht befähigt. Bildungswissenschaftler haben ihren Gegenstand an Informatiker, Medienwissenschaftler und Psychologen abgetreten. Der Bedarf nach Bildung steigt. Unternehmen müssen in ihren H-R-Strategien darauf achten, daß ihre Mitarbeiter genügend theoretisches Wissen vermittelt bekommen. Nur über theoretisches Wissen ist **praktisches Tun** möglich. **Praktische Erfahrung** alleine greift zu kurz. **Praktisches Können** ist immer an personalem Wissen gebunden. 40 Jahre etwas getan zu haben, bedeutet nicht, daß man auch Erfahrungen gemacht und gelernt hat. Die Fähigkeit zur Reflexion ist eine Bildungskategorie, die Tun in Erfahrung, Wissen und Können umsetzt.

Horst Siebert

Konstruktivismus – ein Paradigmenwechsel in der Bildungsarbeit?

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie auf neurobiologischer Grundlage, die sich seit Mitte der 80er Jahre zu einem interdisziplinären Paradigma entwickelt hat. Beteiligt an diesem Diskurs sind so unterschiedliche Disziplinen wie die Neurowissenschaften, die Biologie, die Kognitions- und Emotionsforschung, die Chaostheorie, die Systemtheorie usw. Kernthese ist die Autopoiese, die Selbstreferenz und operative Geschlossenheit menschlichen Erkennens. Anwendungsgebiete des Konstruktivismus sind Medien-, Literatur- und Geschichtswissenschaft, Familientherapie, Sozialpädagogik, Organisationsentwicklung, Schulpädagogik und Weiterbildung. Eine konstruktivistische Pädagogik betont die Selbstorganisation des Lernens, die Eigenwilligkeit und Eigensinnigkeit sowie die Gestaltung von Lernumgebungen und situierter Kognition. Eine Gefahr wird in der Vernachlässigung sachlogischer Anforderungen gesehen. Der Konstruktivismus wird vermutlich eine Wende der pädagogischen Wahrnehmung bewirken.

1 Ursachen und Hintergründe der Konstruktivismusdiskussion

Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wurde in der Erwachsenenbildung ein lebhafter Richtungsstreit ausgetragen. Die „neue Richtung“ der Weimarer Volksbildung knüpfte an Ideen der Reformpädagogik an und propagierte eine teilnehmerorientierte „intensive Bildungsarbeit“ – in Distanz zu der bisher dominierenden wissenschaftspopularisierenden „extensiven Bildung“. Viele der damals strittigen Fragen werden nun, ein Jahrhundert später, in dem Konstruktivismusstreit erneut diskutiert, z.B. die Wirksamkeit entdeckender Methoden im Vergleich zu einer „darbietenden“ Wissensvermittlung, die Selbstlernkompetenz Erwachsener, das Verhältnis von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen, die Vor- und Nachteile institutionalisierter Organisationsformen ...

Doch auch wenn viele Fragen nicht völlig neu sind, so sind die aktuellen Kontroversen zu einem konstruktivistisch-systemtheoretischen Paradigma nicht lediglich eine Neuauflage der reformpädagogischen Diskussion.

Die erstaunliche Karriere des konstruktivistischen Paradigmas lässt sich sozialhistorisch einordnen in die Diskussion über die reflexive Moderne und die Postmoderne. Vor allem Ulrich Beck hatte mit seinen Thesen zur „Risikogesellschaft“ Mitte der 80er Jahre eine kritische Bestandsaufnahme des technologisch-industriell-bürokratischen Wachstums- und Steuerungsdenkens angeregt. Das linear-kausale Prinzip des „Mehr-desselben“ – mehr Medikamente für die Gesundheit, mehr Pestizide für Nahrungsmittel, mehr Waffen für Frieden, mehr Schulzeit für Bildung ... – erwies sich oft als kontraproduktiv und kontraintentional. Die hochtechnisierte Risikogesellschaft produzierte neue, unkalkulierbare Neben- und Folgewirkungen. Übersteuerung und Überregulierung verursachten mehr Probleme als vorhandene Defizite beseitigt wurden.

So unterschiedlich die Zeitdiagnosen im einzelnen waren (vgl. Pongs 1999) – übereinstimmend wurde von vielen eine Krise der industriestaatlichen Moderne (kapitalistischer und sozialistischer Prägung) registriert. Beschleunigte Individualisierungsprozesse, die Auflösung traditioneller Normalbiographien, Pluralisierung der sozialen Milieus und Lebensstile, Wertewandel, die Erosion herkömmlicher sozialer Stützsyste, die Virtualisierung der Lebenswelten – dies alles deutete auf eine Modernitäts- und Modernisierungskrise hin. Auch die „neuen sozialen Bewegungen“ – die Ökologiebewegung, die Friedensbewegung, die Frauenbewegung – förderten eine „Wende der Wahrnehmung“, eine Kritik hierarchischer Strukturen und dirigistischer Steuerungsstrategien. Während sich die meisten Sozialwissenschaftler/innen in der Beschreibung der Krisenphänomene (z.B. der Umweltzerstörung) einig waren, so wurden diese Risiken doch – je nach Beobachtungsperspektive – unterschiedlich gewichtet, unterschiedlich erklärt, und es wurden unterschiedliche Konsequenzen gezogen.

Die Philosophen der Postmoderne registrierten nicht eine neue Epoche der Modernisierung, sondern das Ende des fortschrittsgläubigen Machbarkeitsdenkens und ein Ende westlicher Überlegenheits- und Höherwertigkeitsmythen. Der Franzose F. Lyotard proklamierte ein Ende der großen „alteuropäischen“ „Metaerzählungen“, insbesondere das Ende absoluter Wahrheitsansprüche, das Ende teleologischer Geschichtsentwürfe, das Ende universalistischer Einheitsvorstellungen, aber auch das Ende des Aufklärungsoptimismus, der Wissenschafts-

gläubigkeit, der technischen Omnipotenzphantasien, der bürokratischen Übersteuerungen, auch ein Ende traditioneller Bildungs- und Erziehungskonzepte.

Die Welt ist mehrdeutig, kontingent, vernetzt. Je komplexer die Systeme, desto weniger sind sie steuerbar und determinierbar, desto mehr Eigendynamik muss zugelassen werden. Pluralität der Beobachtungsstandpunkte, der Denkstile, der Rationalitäten ist ethisch, politisch, epistemologisch sinnvoll.

Die Situation der Postmoderne ist dadurch charakterisiert, dass wir mit einer zunehmende Vielfalt unterschiedlichster Lebensformen, Wissenskonzeptionen und Orientierungsweisen konfrontiert sind; dass wir des Rechtscharakters und der Unüberschreitbarkeit dieser Pluralität gewahr werden; und dass wir diese Vielfalt zunehmend vorbehaltlos anerkennen und schätzen. In dieser Pluralität und der Zustimmung zu ihr liegt der Fokus der Postmoderne. (Welsch 1988, S. 23)

Dass Erkenntnisgegenstände nicht zu trennen sind von der Beobachtungsperspektive (und den Forschungsinstrumenten) der erkennenden Personen, dass es also eine Vielzahl von Wahrheiten, Wirklichkeiten, Rationalitäten und Wahrnehmungen gibt – darin stimmen Postmoderne und Konstruktivismus überein.

2 Positionen und Phasen des Konstruktivismus

Die zentrale These des Konstruktivismus lautet: Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle „Systeme“, deren Denken, Wahrnehmen und Lernen strukturdeterminiert und emergent erfolgen. Da Erkennen ein interner Vorgang des Nervensystems ist, können Menschen „von außen“ weder gesteuert noch „belehrt“, sondern allenfalls „perturbiert“ werden. Erkennen ist also keine subjektive Abbildung („Repräsentation“) äußerer Realitäten, sondern eine eigenwillige Konstruktion viabler, d.h. lebensdienlicher Wirklichkeit. Die Welt ist uns letztlich sensorisch und kognitiv „unzugänglich“; erkennende Lebewesen sind mit der Außenwelt allenfalls „strukturell gekoppelt“.

Auch Lernen ist keine rezeptive Widerspiegelung des vermittelten Wissens, auch Lernen ist eine autopoietische, strukturdeterminierte Aktivität, bei der das Nervensystem primär „mit sich selber“, d.h. mit vorhandenen Gedächtnisinhalten, kommuniziert. So gesehen sind Erwachsene lernfähig, aber nicht belehrbar;

Lernen ist letztlich nur als selbstgesteuertes Lernen denkbar, Aufklärung ist stets Selbstaufklärung und keine Aufklärung „von oben“.

Der Konstruktivismus ist keine Ontologie und keine Metaphysik. Er sagt nichts über das „Sein“ oder das Wesen der Welt aus. Er bestreitet nicht die Existenz außersubjektiver Realitäten, aber er fragt nach den Möglichkeiten und der Reichweite menschlichen Erkennens der Welt, nach unserem Wissen von der Welt. Insofern ist der Konstruktivismus primär eine Epistemologie, d.h. eine Erkenntnistheorie. Da aber unser Erkennen untrennbar mit unserem Handeln verknüpft ist, da unser Wissen von der Welt zugleich die Grundlage unserer Identität ist, da Erkennen eine neurobiologische, aber auch eine psychophysische Aktivität ist, ist der Konstruktivismus zugleich Handlungstheorie, Ethik, Anthropologie, Psychologie, Sprachtheorie, Kommunikationstheorie, Neurobiologie ... Der Konstruktivismus ist zwar keine Supertheorie, die alle Fragen dieser Einzelwissenschaften beantwortet, aber ein interdisziplinäres, ja sogar transdisziplinäres „Paradigma“, d.h. eine Weltanschauung, eine spezifische Beobachtungsperspektive. Und der Konstruktivismus ist eine Metatheorie, insofern er die Grenzen wissenschaftlicher und alltäglicher Theoriebildung selber thematisiert.

Theorie heißt wörtlich Beobachtung; verschiedene Theorien nehmen unterschiedliche Beobachtungsstandpunkte ein. Eine solche Perspektive ist nicht „wahr“ oder „richtig“, sondern ergiebig und anregend. Das gilt auch für den Konstruktivismus selber: er widerlegt keine anderen, z.B. „realistische“ Theorien, relativiert und relationiert sie jedoch.

Bereits Mitte der 80er Jahre erschienen zahlreiche Veröffentlichungen zum Konstruktivismus in deutscher Sprache, überwiegend von Wissenschaftlern, die in den USA leben, z.B. der Kommunikationstheoretiker Paul Watzlawick, der Kybernetiker Heinz von Foerster, der Psychologe Ernst von Glasersfeld, die beiden chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela. Obwohl Maturana/Varela den Begriff Konstruktivismus nicht verwenden, gehört ihr Buch „Der Baum der Erkenntnis – die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens“ (deutsch erstmals 1984) doch zu den Klassikern dieser Richtung.

Man verfehlt die „Pointe“ des Konstruktivismus, wenn man die biologische Ausgangsthese vernachlässigt: Erkennen ist eine biologisch verankerte lebensdienliche, überlebensnotwendige Aktivität. Erkennen dient nicht (primär) einer Wahrheitsfindung, sondern einer Orientierung, die erfolgreiche („viable“)

Handlungen ermöglicht. Erkennen ist eine Komplexität von Reduktion, um in einer unübersichtlichen Welt praktikable Ordnungen herzustellen. Evolutionsgeschichtlich ist es dem Menschen besser als vielen anderen Lebewesen gelungen, durch strukturelle Koppelungen mit der Außenwelt viable Wirklichkeiten zu erzeugen. (Ob unsere Konstrukte aber auch in Zukunft noch lebensdienlich sind, ist angesichts der Umweltzerstörungen zu bezweifeln.)

Durch die Veröffentlichungen von H. Maturana und F. Varela, aber auch von Neurowissenschaftlern wie W. Singer und G. Roth findet eine Perspektivverschränkung von Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Philosophie statt. Diese interdisziplinäre Vernetzung macht die konstruktivistische Kommunikation so spannend, aber gelegentlich auch so schwierig.

Anschlussfähig sind die neurobiologischen und auch psychologischen Erkenntnisse an die Piaget'sche Kognitionstheorie, aber auch an die Chaostheorie und die Systemtheorie N. Luhmanns. Niklas Luhmann hat Ende der 80er Jahre Maturanas Autopoiesis-Konzept mit seinem Begriff der Selbstreferenzialität verknüpft und Zusammenhänge zwischen psychischen und biologischen Systemen einerseits sowie sozialen und institutionellen Systemen andererseits hergestellt. Damit hat N. Luhmann wesentlich zur Verbreitung konstruktivistischer Ideen in Deutschland beigetragen.

Vor allem aber der Literatur- und Medienwissenschaftler Siegfried Schmidt hat durch zahlreiche Publikationen (insbesondere in der Reihe „suhrkamp taschenbuch wissenschaft“) maßgeblich zur Rezeption der amerikanischen Konstruktivismusforschung und zur Diskussion des „radikalen Konstruktivismus“ in Deutschland beigetragen. In jüngster Zeit untersucht S. Schmidt insbesondere die kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen der Medien (Schmidt/Zurstiege 2000).

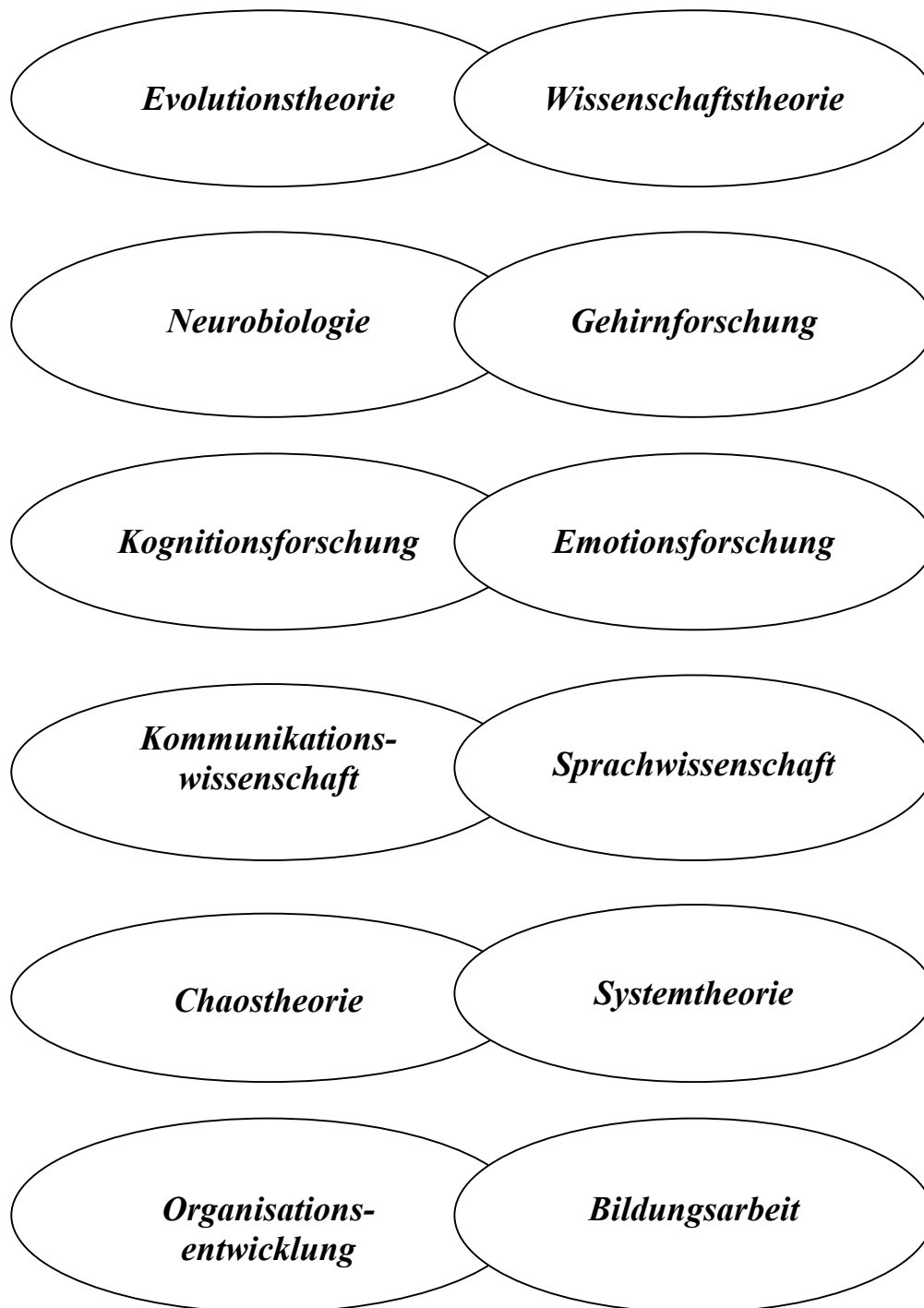
Trotz der offenkundigen Relevanz konstruktivistischer Thesen für erziehungswissenschaftliche Theorie und bildungspraktisches Handeln hat die Pädagogik in Deutschland sie erst in den 90er Jahren zu Kenntnis genommen. Eine bemerkenswerte Ausnahme ist der Berliner Erwachsenenpädagoge Ortfried Schöffter. Bereits 1985 veröffentlicht er einen Aufsatz über „Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit“. Pointiert und anschaulich stellt er ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Konzept vor. Da Lehren nicht direkt Lernen verursacht, schlägt er eine Entkoppelung des Lehrens und Lernens vor.

Der Anspruch, andere zu verstehen, ist illusorisch, dennoch ist ein Bemühen um „planvolle Verständigung“ sinnvoll. Aber:

Eine völlige Identität von Bedeutungen zwischen verschiedenen Lebewesen ist dabei prinzipiell unmöglich. 'Der Andere' bleibt letztlich für unmittelbare, extern gesteuerte Information unerreichbar.“ (Schäffter 1985/1997, S. 30)

Dieser Aufsatz wurde – soweit ich es beurteilen kann – weitgehend ignoriert. Erst ab 1993 wächst das pädagogische Interesse am Konstruktivismus (vgl. Kösel 1993, Arnold 1993, Götz 1993, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1994, Siebert 1994, Reich 1996, Voß 1996, Müller 1996, Greif/Kurtz 1996). Und auch in der Kognitionspsychologie setzt sich ein „moderat konstruktivistischer“ Ansatz durch (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 366 ff) Inzwischen sind vor allem folgende Disziplinen an dem konstruktivistischen Diskurs beteiligt:

Abbildung 1: Disziplinen des Konstruktivismus



Gelegentlich lässt sich ein inflationärer Gebrauch des konstruktivistischen Vokabulars feststellen. Vieles, was früher „Interpretation“, „Bedeutung“, „Hermeneutik“ genannt wurde, wird jetzt als „Konstruktion“ bezeichnet. Alter, Jugend, Geschlecht, Gesellschaft, Krankheit, Dritte Welt – alles wird mit der Wärmemetapher „Konstrukt“ versehen, häufig ohne dass die Autoren sich auf den Konstruktivismus beziehen.

Der Konstruktivismus ist kein geschlossenes Theoriegebäude. Je nach Herkunftsdisziplin lässt sich eine neurobiologische, kognitionspsychologische, linguistische, methodologische, systemtheoretische u.ä. Variante unterscheiden.

Die ursprüngliche Autopoiesis-These einer operationalen Geschlossenheit der Erkenntnistätigkeit hat es nahe gelegt, den Konstruktivismus als individualistische Theorie zu begreifen: Jede/r ist sich selbst und anderen gleichsam „undurchschaubar“. Auch E. v. Glasersfeld betont diese individualistische Perspektive (Glasersfeld 1997). Je mehr sich aber Soziologen und „symbolische Interaktionisten“ an der Diskussion beteiligten, desto mehr rückte die „soziale Konstruktion der Wirklichkeit“ und auch die „Konstruktion der sozialen Wirklichkeit“ (vgl. Searle 1997) in den Vordergrund. Auch die Untersuchungen über milieuspezifische Lebensstile und Deutungsmuster haben zu dieser Aufmerksamkeit für soziale Wirklichkeitskonstruktionen beigetragen.

In jüngster Zeit nimmt eine weitere Variante Gestalt an, nämlich ein kulturalistischer Konstruktivismus. Kulturen differieren nicht nur durch Traditionen, Werte und Wissensbestände, sondern auch durch ihre Wirklichkeitszugänge und Erkenntnisformen. (vgl. de Haan 2000, S. 153)

Innerhalb der Konstruktivismusdiskussion ist die „radikale“ Position schwächer geworden. Radikale Behauptungen wie die von H. v. Foerster „die Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“ haben zwar die Aufmerksamkeit für den Konstruktivismus gesteigert, aber durch die provokative Zuspitzung zu Missverständnissen beigetragen. Zwar relativiert der Konstruktivismus den Wahrheitsbegriff, aber die Beobachtung, dass absoluten Wahrheitsansprüchen politischer und religiöser Art häufig autoritär und militant Geltung verschafft wurde, ist kein Argument gegen einen Wahrheitsbegriff.

Auch die radikale These E. v. Glasersfelds, die äußere Realität sei uns kognitiv „völlig unzugänglich“, ist in dieser apodiktischen Version kaum haltbar. Nur solche Konstrukte des menschlichen Bewusstseins erweisen sich auf Dauer als

„viabel“, die in gewisser Übereinstimmung (Korrespondenz) mit der Umwelt stehen. Auch erscheint es notwendig, deutlicher zwischen alltäglicher Erfahrung und wissenschaftlich experimenteller Forschung zu unterscheiden. Schließlich basiert ja gerade der Konstruktivismus auf Forschungsergebnissen der empirischen Neurowissenschaften, die zwar vorläufig und methodenabhängig sind, aber doch als intersubjektiv nachprüfbar gelten können.

Die Befürworter und die Kritiker des Konstruktivismus unterscheiden sich insbesondere in der Definition des Verhältnisses von Ich und Welt bzw. von erkennendem Subjekt und objektivem Erkenntnisgegenstand.

Während die traditionelle Wissenschaft in der Tradition Descartes' (Unterscheidung von „res extensa“ und „res cogitans“) an der Möglichkeit objektiver Erkenntnis als „Repräsentation einer Welt an sich“ festhält, sind für den Konstruktivismus Erkenntnisse nicht von den „Anschauungsformen“ und Beobachtungsperspektiven der Erkennenden zu trennen. Schon Kant hatte festgestellt, dass wir nur das erkennen, was unseren Erkenntnisformen zugänglich ist, dass wir der Natur eine Ordnung geben, die nicht unbedingt die Ordnung der Natur ist.

Bereits 1981 machte Hans Tietgens auf das Leben im „Modus der Auslegung“ aufmerksam:

Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion, die ein gewisses Maß an Lebenssicherheit vermitteln soll ... Es gilt die Vorstellung zu übersteigen, dass Subjekt und Objekt eindeutig voneinander zu trennen sind, dass allgemein verbindlich gesagt werden kann, was zum Ich und was zur Welt gehört, dass eine durchgehende Grenzziehung von innen und außen möglich ist. (Tietgens 1981, S. 91)

Schon damals wurde zwischen einem normativen Paradigma (Realität ist objektiv vorgegeben) und einem interpretativen Paradigma (Wirklichkeit entsteht „im Auge des Betrachters“) unterschieden, wobei der Konstruktivismus als Weiterentwicklung des interpretativen Konzepts verstanden werden kann. Da der Begriff des Normativen missverständlich ist, bevorzuge ich hier das Attribut „realistisch“. Vereinfacht lassen sich beide Positionen wie folgt gegenüberstellen:

Abbildung 2: Realistisches Paradigma / konstruktivistisches Paradigma

realistisches Paradigma	konstruktivistisches Paradigma
Wahrheiten	Beobachtungen
Reduktionismus	Holismus
Repräsentation	Konstruktion
Sender-Empfänger-Modell	Autopoiesis
Ordnung durch Steuerung	Ordnung durch Eigendynamik
lineares Denken	vernetztes Denken
Fremdreferenz	Selbstreferenz
Wissenstransfer	Wissenskonstruktion
Einheitstheorie	Differenztheorie
Lehre als Aufklärung	Lehre als Ermöglichung
Informationsgesellschaft	Lerngesellschaft

Diese dualistische Gegenüberstellung muss allerdings wiederum relativiert werden. Die Codes wahr/falsch oder gut/schlecht „passen“ nicht. Es gibt Aufgaben, in denen lineares, monokausales Denken angemessen ist, in anderen Situationen ist eher vernetztes, zirkuläres Denken erfolgreich. Außerdem weist Peter Faulstich darauf hin, dass ein „naiver Realismus“ erkenntnistheoretisch kaum noch ernsthaft vertreten wird. Faulstich plädiert für ein dialektisches Verständnis von Subjekt und Objekt, das die Antithese zwischen Realismus und Konstruktivismus „aufhebt“ (Faulstich 1998, S. 519).

In der „Konstruktivismusszene“ sind übrigens ähnliche Vermittlungsversuche erkennbar. So sucht Francisco Varela – unter Berücksichtigung buddhistischer Denktraditionen – einen „mittleren Weg der Erkenntnis“ zwischen einem definiert, und einem „Subjektivismus“, der die Welt ausschließlich als Konstruktion des

erkennenden Beobachters versteht. (Varela/Thompson 1992) Varela favorisiert ein „zirkuläres Denken, das einen ständigen Wechsel zwischen unterschiedlichen Perspektiven einschließt. Wolfgang Welsch spricht von „transversaler Vernunft“, einer Vielfalt von Rationalitäten in „Übergängen“ (Welsch 1996, S. 541ff)

Betrachtet man die Konstruktivismusdiskussion rückblickend, so sind die polemischen, „radikalen“ Zuspitzungen seltener geworden, gleichzeitig sind Differenzierungen und Varianten erkennbar. Auch die Kritiker scheinen gesprächsbereiter und zurückhaltender mit Pauschalurteilen zu sein.

3 Die Konstruktivismusdiskussion in der Bildungsarbeit

In der pädagogischen Literatur der letzten Jahre ist der Konstruktivismus aufmerksam zur Kenntnis genommen worden. Dabei scheint das Interesse an konstruktivistischen Anregungen in dem beruflichen Bildungsmanagement, in der Organisationsentwicklung und in der Sozialpädagogik größer zu sein als in der Schulpädagogik oder in der Hochschuldidaktik.

Das Spektrum der Konstruktivismusrezeption ist breit: Von einer „déjà-vu“-Position („alles schon da gewesen“, „nichts Neues“) bis zur Prognose eines nachhaltigen Paradigmenwechsels. So vermutet Dieter Lenzen, dass das systemisch-konstruktivistische Denken für die Erziehungswissenschaft „revolutionäre Folgen haben wird“ (Lenzen 1999, S. 157).

Skeptischer beurteilt Ewald Terhart das pädagogische Innovationspotenzial des Konstruktivismus. Auch Terhart stellt fest, dass es in der Didaktik seit längerer Zeit einen „Stillstand der Theoriediskussion“ gibt, dass also frischer Wind vonnöten war. Er macht aber auch darauf aufmerksam, dass sich eine konstruktivistische Erkenntnistheorie nicht nahtlos in bildungspraktisches Handeln übersetzen lässt. Einerseits gilt: „Radikaler Konstruktivismus, Neurobiologie des Gehirns und moderne Systemtheorie lassen sich zwanglos mit modernen kognitionspsychologischen Lernkonzeptionen in Einklang bringen.“ (Terhart 1999, S. 634). Andererseits ist nicht zu bestreiten, „dass in didaktischen Kontexten der

Konstruktivismus nie in seiner radikalen Form, sondern immer schon als ein gemäßigter, moderater vertreten wird.“ (ebda. S. 637)

Eine didaktische Streitfrage ist der Anspruch der „Sache“, des Unterrichtsfaches, des Lerngegenstandes. E. Terhart betont: „Dieser Anspruch der Sache ist für schulisch organisiertes Lehren und Lernen m.E. konstitutiv und insofern unabweisbar.“ (ebda. S. 642). Aber er fügt hinzu: „Dies heißt nicht, dass ‚die Sache‘ ewig, unumstellbar und unbezweifelbar im Raum steht. Es heißt aber wohl, dass diese Sache zunächst einmal durchdrungen sein muss, selbstverständlich auch unter Zugrundelegung unterschiedlicher Perspektiven.“ (ebda. S. 642)

So lässt sich folgende pädagogische Zwischenbilanz ziehen:

Es ist weitgehend unstrittig,

- dass autopoietische, selbstreferenzielle „Systeme“ prinzipiell selbstgesteuert lernen,
- dass komplexe Systeme nicht von außen gesteuert werden können, sondern sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten entwickeln,
- dass das Gehirn überwiegend mit sich selber kommuniziert (jeder kann die These überprüfen, wenn er einen Vortrag hört und registriert, wie seine Gedanken „vagabundieren“ und sich selbständig machen),
- dass neues Wissen dauerhaft angeeignet wird, das anschlussfähig ist; ein Wissen, das lediglich vermittelt wird, bleibt „träge“,
- dass Sinn und Bedeutungen nicht unmittelbar von einer Person auf eine andere übertragen werden können,
- dass Lernen kontextabhängig ist und dass deshalb eine situierte, auf Verwendungssituationen bezogene Kognition nachhaltig ist,
- dass Lernen eine rekursive, von früheren Erfahrungen und Gedächtnisinhalten geprägte Tätigkeit ist,
- dass im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold) die Gestaltung von Lernumgebungen Vorrang hat.

Unstrittig ist aber auch

- dass vor allem Lernungewohnte Strukturierungshilfen und Anleitungen benötigen,
- dass zum Weltverständnis Wissen vermittelt werden muss, dass nicht alle alles selber entdecken können,

- dass organisierte Bildungsangebote notwendig sind, um aufwändige Lernumwege zu vermeiden, um Lernfähigkeiten (Metakognitionen) zu fördern, um Rückmeldungen (Feed back) zu erhalten, um angeregt zu werden,
- dass trotz der Wahrscheinlichkeit des Missverstehens das Bemühen um Verständigung mit anderen sinnvoll ist, dass Denken und Lernen auch ein sozialer Prozess ist,
- dass man vor allem durch Perspektivenwechsel und Differenzerfahrungen sowie durch einen Wechsel der Kontexte lernt,
- dass die „Sachlogiken“ in der Bildungsarbeit nicht den „Psychologiken“ geopfert werden dürfen,
- dass engagierte Lehrende Begeisterungsfähigkeit und Lerninteresse wecken können.

Aus dem Konstruktivismus lässt sich keine Methodik der Bildungsarbeit ableiten, aber es gibt Methoden, die in besonderer Weise die Konstruktivität menschlichen Erkennens bewusst machen (z.B. kognitive Landkarten, Lerntagebücher, guided autobiography). Wichtiger als methodische Anleitungen ist m.E. eine konstruktivistische pädagogische Haltung, d.h. ein Bewusstsein der eigenen Konstruktivität im Blick auf das Selbstbild, auf die Lernenden, auf die Lerninhalte, eine Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens und ein Verzicht auf Belehrungen und Bekehrungen.

Literatur

Arnold, R. (1993): Natur als Vorbild. Frankfurt: VAS-Verlag.

Arnold, R., Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.

De Haan, G. (2000): Vom Konstruktivismus zum Kulturalismus. In: D. Bolscho, G. de Haan (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 153ff.

Faulstich, P.(1998): Viabilität statt Wahrheit? In: Ethik und Sozialwissenschaften 4/1998, S. 518ff.

Glaserfeld, E. v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp.

Götz, K. (Hrsg.) (1993): Theoretische Zumutungen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

- Greif, S., Kurtz, H.J. (Hrsg.) (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Kösel, E. (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Elztal: Laub.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest: Kettler.
- Lenzen, D. (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Luhmann, N. (1990): Soziologische Aufklärung 5. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maturana, H., Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München: Goldmann.
- Müller, K. (Hrsg.) (1996): Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand.
- Pongs, A. (1999): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? München: Dilemma.
- Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert/Mandl, a.a.O., S.355ff.
- Schäffter, O. (1997): Das Eigene und das Fremde. Hrsg.: Humboldt Universität Berlin.
- Searle, J. (1997): Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Schmidt, S. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schmidt, S., Zurstiege, G. (2000): Kommunikationswissenschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt: VAS-Verlag.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand.
- Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1999, S. 629ff.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa.
- Varela, F., Thompson, E. (1992): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Bern: Scherz.
- Voß, R. (Hrsg.) (1996): Die Schule neu erfinden. Neuwied: Luchterhand.
- Weinert, F., Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Welsch, W. (1988): Postmoderne – Pluralität als ethischer und moralischer Wert. Köln: Wirtschaftsverlag.
- Welsch, W. (1996): Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.

Rolf Arnold

Die Reflexivität der Kompetenzentwicklung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt die äußeren und inneren Wandlungstendenzen der Kompetenzentwicklung.

Die „*äußeren*“ *Tendenzen* ergeben sich aus dem allmählichen Verschwinden des Berufs als einer Leitkategorie für die Biographie des einzelnen einerseits und die Abstimmung zwischen individuellen und betrieblichen Interessen und Erwartungen andererseits. Es wird gezeigt, dass mit diesem Verschwinden des Berufes auch einiges von der Stabilität und dem Schutz, den berufliche Biographien bis dato zu gewähren vermochten, verlustig geht. Dabei wird auch auf die gesellschaftlichen Konsequenzen einer Entwicklung vom Alleinstellungs- zum Schlüsselqualifikationsprofessionalismus hingewiesen und für eine Berufsbildungspolitik plädiert, die einen Mittelweg zu gehen vermag zwischen der Bindung an ein identitätsverleihendes Berufskonzept einerseits und dessen notwendiger Flexibilisierung andererseits. Die Kompromisslinien eines solchen berufsbildungspolitischen Rahmens, aus dem auch die einzelnen Betriebe sowie ihre gesellschaftlichen Korporationen Orientierungen abzuleiten vermögen, werden in Umrissen markiert.

Als „*innere*“ *Tendenzen* werden in dem Beitrag die gewandelten Anforderungen an die Fachlichkeit beruflicher Kompetenzen beschrieben. Diese sind weniger ausschließlich durch materiales Wissen („Speicherwissen“) gekennzeichnet, sondern fordern von den beruflich Tätigen in zunehmendem Maße die Verfügung über „reflexive Wissensformen“, wie Methodenwissen (...um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, -präsentation und Kommunikation), Reflexionswissen (...zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung) und Persönlichkeitswissen (... zur Erkennung eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen). Es wird beschrieben, wie sich aus solchen Anforderungen ein deutlicher Trend zur Entwicklung umfassender Gestaltungskompetenzen ergibt, der die Betriebe in ihrer Bildungs- und Personalarbeit sowie mit ihren Führungskulturen vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Arnold 2000).

Äußere Tendenzen

Die Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik¹ haben in den letzten 20 Jahren eine dramatische Veränderung ihres Gegenstandes erfahren, der auch ihre Konzepte und damit ihr Selbstverständnis sowie die Fragen ihrer Praxisrelevanz grundlegend verändert hat. Während für beide erziehungswissenschaftliche Disziplinen über viele Jahrzehnte lang der „Beruf“ eine der Leitkategorien ihrer Bemühungen um Deskription, Analyse sowie Prognose der Qualifikations- und Kompetenzentwicklung in den modernen Gesellschaften war, haben die Veränderungen an den Arbeitsplätzen sowie die zunehmenden Diskontinuitäten in den Erwerbsbiographien die Gültigkeit gerade dieser Kategorie zunehmend in Frage gestellt. Die Rede ist heute von einer „Erosion“ oder gar vom „Ende des Berufes“, da die Menschen in den modernen Gesellschaften sich zwar heute nach wie vor für Berufe entscheiden, diese ihnen aber kaum noch eine lebenslange Sicherheit und Perspektive zu gewährleisten vermögen. Man lernt heute einen Beruf, um eine Eintrittskarte in das System der Erwerbsarbeit zu erhalten, in welchem dann die betrieblichen Anforderungen, Umbrüche und Möglichkeiten letztlich darüber entscheiden, mit welchen Stationen, arbeitsinhaltlichen Anforderungen sowie Chancen oder Verlustrisiken bezüglich der eigenen Kompetenzentwicklung man in seiner Erwerbsbiographie konfrontiert sein wird. Der Betrieb wird somit immer deutlicher zum eigentlichen Gestaltungsprinzip der beruflichen Entwicklung: Menschen lernen zwar Berufe, doch ihre Erwerbskarriere wird zunehmend betrieblich determiniert und ist davon abhängig, ob und inwieweit sie dabei auch gelernt haben, gerade diese Berufe „loszulassen“, sich auf betriebliche Neuanforderungen einzulassen und ihre Kompetenzen sowie ihre berufliche Identitäten weiterzuentwickeln.

1 Die Begriffe „Berufspädagogik“ und „Wirtschaftspädagogik“ befassen sich beide mit den Zielen, Inhalten, Bedingungen und Formen der beruflichen Aus- und Weiterbildung im gewerblich-technischen (=Berufspädagogik) oder im kaufmännischen bzw. im Dienstleistungsbereich (=Wirtschaftspädagogik), weshalb man beide Begriffe auch synonym verwenden kann. Gleichwohl kann nicht übersehen werden, dass die Wirtschaftspädagogik aufgrund des vergleichsweise weniger heterogenen Berufsfeldes ihres Gegenstandes im engeren Sinne zu einer differenzierteren Aufarbeitung und empirischen Klärung der fachdidaktischen Fragen hat vorstoßen können. Demgegenüber wurden nach meinem Eindruck von der Berufspädagogik die Fragen nach der Bedeutung des technischen Wandels für die Berufe und die berufliche Bildung im betrieblichen Kontext substanzieller bearbeitet, wie u.a. die von ihr ausgehenden Beiträge zur Entwicklung einer eigenständigen Betriebspädagogik deutlich belegen. Für beide berufsbezogenen Disziplinen ist allerdings bis vor wenigen Jahren die mehrheitliche Ausklammerung der Erwachsenenbildungsfragen kennzeichnend.

Die Feststellung von Max Frisch „Jeder erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält“ verweist uns auf die diesen Entwicklungen zugrundeliegende Problematik der Identität bzw. insbesondere der beruflichen Identität des „flexible Man“ (Sennett 1998): Seine Identität hat etwas beständig Vorläufiges und Fluides. Was er beruflich „ist“, kann er vielleicht noch mit einer Angabe seiner momentanen betrieblichen Funktion beantworten, es fällt ihm aber zunehmend schwerer, diesen augenblicklichen Status mit dem, was ihn dort hin gebracht hat oder gar dem, was aus ihm werden wird plausibel zu einer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft logisch verbindenden Konzeption zu integrieren. Das Zufällige, Außengesteuerte und Fragile aktueller Erwerbsbiographien hat das Weichenstellende, Orientierung und Sicherheit Verleihende früherer Berufsverläufe unwiderruflich abgelöst. Der heutige Erwerbstätige folgt keiner inneren Berufung mehr, er folgt den zumeist kaum antizipierbaren Kompetenzrufen der betrieblichen Anforderungen. Sein Erwerbsleben ist nicht die biographische Ausgestaltung eines Berufskonzeptes, sondern ein permanenter Umgang mit Unsicherheit, Kompetenzverlust und Kompetenzwandel. Es ist nicht mehr die – zumindest die berufliche Identität leitende – Stabilität eines beruflichen Konstruktes, sondern die Instabilität der betrieblichen Anforderungen, die heute bei den Entscheidungen über die individuellen Erwerbsbiographien bestimmend wirken. So gesehen sind die aktuellen Entwicklungen auf den Arbeitsmärkten durch das Verschwinden der Zwischenkategorie „Beruf“ als der idealisierten Konstruktion einer vollständigen Handlungskompetenz gewährleistenden Rahmens gekennzeichnet, mit dem die betrieblichen Anforderungen sich abgleichen mussten. Der „flexible Man“ muss sich vielmehr heute unmittelbar und gewissermaßen schonungslos auf die betrieblichen Kompetenzanforderungen, wie sie nun mal sind, einlassen, will er nicht auf die Chance einer – zumindest diskontinuierlichen – Erwerbschance verzichten.

Sicherlich kann man einwenden, dass die meisten Menschen sich schon seit jeher den Nötigungen der betrieblichen Erfordernisse anpassen mussten und dass die Berufsidee schon zu Zeiten Kerschsteiners eher eine Idealisierung vergangenen Handwerkertums als eine adäquate Beschreibung der vorherrschenden gesellschaftlichen Arbeitsrealität gewesen ist. Gleichwohl kann nicht übersehen werden, dass durch die Tatsache, dass in Deutschland bis zu 70 Prozent eines Altersjahrganges eine Berufsausbildung im Dualen System erfahren ein Professionalismus etabliert werden konnte, der auch eine gewisse „Autonomie“ der beruflich Ausgebildeten gegenüber eher restriktiven Parzellierungen der Arbeitstätigkeiten grundzulegen vermochte. Selbst „fachfremd“ eingesetzte Facharbeiter

waren aufgrund dieses Professionalismus nur sehr eingeschränkt dafür zu gewinnen, auf Dauer entprofessionalisierte Funktionen auszuüben. Anfangs waren es vornehmlich die Gewerkschaften, die den Professionalismus verteidigten und vehement gegen Konzepte von verkürzter Ausbildung ins Feld zogen, sahen sie doch in der Garantie einer umfassenden und nicht nur an momentanen betrieblichen Kompetenzanforderungen orientierten Berufsausbildung möglichst aller Beschäftigten eine unverzichtbare Aufwertung der Marktposition und des Marktwertes der Arbeitskräfte. Nur qualifizierte Arbeitskräfte – so die gesellschaftspolitische Logik des Argumentes – seien auch tatsächlich in der Lage, eine wirksame Gegenmacht gegenüber den sich beständig wandelnden und partiellen Kompetenzanforderungen der Betriebe zu formieren und ihrer Entwertung wirksam zu begegnen, und letztlich sei der sich am Berufsprinzip orientierende Professionalismus auch eine zentrale Grundlage gesellschaftlicher Integration und für das Entstehen eines Mittelstandes, eine Argumentation, die gerade angesichts internationaler Vergleiche nicht vollständig von der Hand zu weisen ist.

Die aktuelle Situation ist paradoxerweise durch zwei gegenläufige Tendenzen gekennzeichnet, und es finden sich heute andere gesellschaftliche Kräfte, die für einen – wenn auch inhaltlich gewandelten – Professionalismus eintreten: Auf der einen Seite hat der Beruf seine Identität und Lebenslauf rahmende Funktion weitgehend eingebüßt, und die berufliche Biographien sind – wie bereits erwähnt – heute mehr durch das Loslassen als durch das Festhalten an einmal erworbener arbeitsinhaltlicher Zuständigkeit und Kompetenz gekennzeichnet. Andererseits lassen sich Tendenzen einer „Reprofessionalisierung“ (Kern/ Schumann 1984) feststellen. Diese sind aber mehr durch professionelle Planungs-, Koordinierungs- sowie Problemlösungsfunktionen qualifizierter Berufstätigkeit gekennzeichnet, die eine gewissermaßen übergeordnete Zuständigkeit konstituieren, die sich nicht nur aus fachlichem Expertentum, sondern aus Schlüsselqualifikationen, d.h. methodischen sowie sozialen Fähigkeiten ergibt. Weitgehend ungeklärt ist dabei, ob und inwieweit von einer solchen „neuen Beruflichkeit“ (Kutschka 1992) vergleichbare gesellschaftlich integrierende und den Marktwert sowie die gesellschaftliche Verhandlungsmacht der Erwerbstätigen stärkende Wirkungen auszugehen vermögen. Im Zentrum solcher Überlegungen steht die Frage: Welche Auswirkungen hat eine Verallgemeinerung der beruflichen Kompetenzen (i.S. einer zunehmenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen) auf die gesellschaftliche Integration derjenigen, die ihren Status, ihre Loyalität und ihre biographische Zuversicht aus der Tatsache schöpfen, umfassend für die

Wahrnehmung spezialisierter Funktionen qualifiziert zu sein, wenn das Spezialisierungsmonent in der beruflichen Entwicklung relativ an Bedeutung verliert? Was wird – so ist weiter zu fragen – aus einer Gesellschaft, deren Kohärenz und Integration sich zum großen Teil aus einem *Alleinstellungs-Professionalismus* ergab, wenn dieser einem *Schlüsselqualifikations-Professionalismus* zu weichen droht. Ist im Rahmen einer sich dermaßen „verallgemeinernden“ beruflichen Bildung diese noch als „Bildung zum Staatsbürger“ (Kerschensteiner), wenn auch in einem weniger obrigkeitsstaatlichen Sinnen als dies Kerschensteiner vorschwebte, nämlich als gestaltungs- und partizipationsmächtiges Subjekt wirklich substanziell begründ- und denkbar? Oder sind die plakativen Forderungen nach Selbststeuerung und autonomer Kompetenz nur die rhetorische Verkleidung einer Entwicklung die genau der Entstehung solcher Fähigkeiten gleichzeitig den Boden entzieht?

Solche Argumentationen mögen etwas hilflos und rückwärtsgewandt wirken angesichts einer Globalisierung, die auch im Bereich der beruflichen Bildung international zur Verbreitung von Modellen führt, die den *Alleinstellungs-Professionalismus* beruflicher Kompetenzentwicklung schwächen. Zu erwähnen ist der Competency-based Approach beruflicher Kompetenzentwicklung², der die Frage, welche Kompetenzen vom Einzelnen erworben werden, nahezu ausschließlich von den Anforderungen der Arbeitsmärkte abhängig macht. An die Stelle der Vorstellung „vollständiger“ beruflicher Anforderungsprofile, die sich aus zahlreichen unterscheidbaren, doch erst in ihrer Gesamtheit eine Berufskompetenz konstituierenden Teilkompetenzen zusammensetzt, tritt die Idee eines Warenhauses modularisierter Kompetenzen, welche – je nach aktuellem Bedarf und regionalen bzw. betrieblichen Anforderungen – zu marktfähigen, d.h. nachgefragten, Kompetenzbündeln zusammengefügt werden können. Im Vordergrund steht dabei das Ziel, die betriebliche „Passung“ der Kompetenzangebote zu gewährleisten, weniger der Anspruch, dem Einzelnen die Entwicklung einer umfassenden und von den Konjunkturen des Arbeitsmarktes weitgehend unabhängigen Berufskompetenz zu ermöglichen. An die Stelle des Berufes setzt der Competency-based Approach das Konzept einer Patchwork-Professionalität, ergänzt und gerahmt vom Konzept eines Schlüsselqualifikationismus, der den einzelnen zum selbständigen Handeln, d.h. zur eigenständigen und kooperativen Planung, Durchführung und Evaluierung von Problemlösungen befähigt.

2 Dieser Ansatz wird u.a. von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) vertreten und spielt in der weltweiten Debatte um die Entwicklung beruflicher Ausbildungsstrategien eine wachsende Rolle.

Was ist von diesem Konzept eines Professionalismus, der sich aus breiter Schlüsselqualifizierung und dem jeweiligen zeit- und anforderungsabhängigen Ansammeln von Teilkompetenzen konstituiert, zu halten? Werden Betriebe die Qualitätsstandards ihrer Produkt- und Problembearbeitung tatsächlich mittel- und langfristig „sichern“ können, wenn die Kompetenzentwicklung sich entstandardisiert und damit den Ausschließlichkeitsgrundsatz des Berufsbildungsgesetzes³ mehr und mehr aufzulösen beginnt? Sehen wir uns einer Japanisierung der beruflichen Kompetenzentwicklung gegenüber, in der es letztlich um Betriebsgebundenheit und nicht um die *innere* Bindung an einen Beruf bzw. die identitäts- und stabilitätsstiftende Erfahrung des Erwerbs einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz geht? Und: Welche Folgerungen und Notwendigkeiten ergeben sich für die Gestaltung der betrieblichen Personalentwicklung in Anbetracht solcher Entberuflichungs- und Verbetrieblichungstendenzen in den Bereichen der Personalentwicklung?

Nach meinem Eindruck werden wir nicht nur aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Rahmengengebenheiten keine Japanisierung unserer beruflichen Aus- und Weiterbildungssysteme zu erwarten haben, weshalb uns auch die aus Japan bekannten Rückwirkungen auf das Bildungs- und Gesellschaftssystem (z.B. extreme Vorauslese, Segmentierung der Arbeitsmärkte) weitgehend erspart bleiben dürften, vorausgesetzt, es gelingt den an der beruflichen Bildung Beteiligten (Staat, Arbeitgeber, Arbeitnehmer), eine Berufsbildungspolitik fortzusetzen, die eine Parzellierung der Kompetenzentwicklung nicht wirklich zum Tragen kommen lässt. Eine solche Politik müsste nach meinem Eindruck einen Mittelweg zwischen der Bindung an das Berufskonzept einerseits und dessen Flexibilisierung andererseits verfolgen, und diesen Mittelweg zugleich zu einem die Aus- und Weiterbildung gesamthaft durchdringenden Gestaltungsprinzip werden lassen. Staat und Wirtschaft müssen dabei aufeinander zugehen, indem einerseits der Staat bzw. Bund und Länder die gesetzlichen Rahmenvorgaben (z.B. Ausbildungsrahmenpläne, Lehrpläne) noch weitergehend flexibilisieren und andererseits die Wirtschaft sich bereit findet, ihre Weiterbildungsangebote noch stärker an überbetrieblich vergleichbaren Standards und den Standards des Berechtigungswesens zu orientieren. Eine solcher Mittelweg zwischen Berufs- und

3 Der Ausschließlichkeitsgrundsatz des Berufsbildungsgesetzes „schützt“ den Anspruch auf den Erwerb einer betriebsunabhängigen beruflichen Handlungskompetenz, indem gesetzlich festgeschrieben ist, dass grundsätzlich nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden darf.

Kompetenzorientierung der Berufsbildungspolitik könnte folgender Grundstruktur entsprechen:

	Staat (Bund und Länder)	Arbeitnehmer (Gewerkschaften)	Arbeitgeber (Betriebe)
Leitinteressen	<ul style="list-style-type: none"> • überbetriebliche Vergleichbarkeit • Vollständigkeit der Ausbildung (Beruflichkeit) 	<ul style="list-style-type: none"> • überbetriebliche Verwertbarkeit • Beschäftigungsrelevanz („Employability“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität (zeitlich und inhaltlich) • Betriebsbezug
Kompromisslinien in der Aus- und Weiterbildung	<p>Öffentlich verantwortete Berufsbildung („Ausschließlichkeitsprinzip“) flexibilisiert die Rahmenvorgaben entsprechend folgender Dreiteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1/3 breite berufliche und allgemeine Grundbildung (inkl. Förderung der Methoden- und Sozialkompetenzen) • 1/3 berufliche fachliche Spezialisierung im Rahmen der verpflichtenden Vorgaben der Ausbildungsordnungen • 1/3 berufliche Spezialisierung entsprechend der spezifischen regionalen und betrieblichen Kompetenzanforderungen („betriebliche Kompetenzmodule“) 		<p>Die „Betriebshoheit“ („Subsidiaritätsprinzip“) integriert sich mit ihren Aktivitäten in folgenden Rahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein- bzw. Zuordnung der betrieblichen Kompetenzmodule in das System der durch Ausbildungsordnungen betriebsübergreifend geregelten Berufsausbildung • Ein- bzw. Zuordnung der betrieblichen Kompetenzmodule in ein System der durch Fortbildungsordnungen sowie zu definierender Weiterbildungs- und Vertiefungs-“Grade“ betriebsübergreifend geregelten Fort- und Weiterbildung

Abbildung 1: Berufs- und Kompetenzorientierung der Berufsbildungspolitik

Innere Tendenzen

Es lassen sich aber auch innere Wandlungstendenzen in den Bereichen Arbeit und Berufliche Kompetenzentwicklung feststellen, die – wie der Soziologe Ulrich Beck schreibt – durch eine „Verlust von Gewissheit“ (Beck 1996, S. 21) geprägt ist. Er sagt an anderer Stelle: „(...) das Normalarbeitsverhältnis beginnt sich sowohl biographisch als auch betrieblich aufzulösen, und an die Stelle der sozialstaatlichen Ökonomie der Sicherheit tritt eine politische Ökonomie der Unsicherheit und der Entgrenzung“ (Beck 1999, S. 58).. Diese Tendenzen führen auch zu einer Neubewertung des Fachlichen und dessen Gehalte. Hierzu haben Michael Brater u.a. bereits 1988 die starke These vertreten, dass „heute an vielen Stellen die Anforderungen der Arbeitswelt umschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit (...)“ und dass „(...) Berufsausbildung, gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert, mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden muss. (...) Berufsbildung wird zu demjenigen Ort, an dem wesentliche Inhalte der alten >Allgemeinbildungs-idee< verwirklicht werden können“ (Brater u.a. 1988, S. 44 f.). Neben den materialen Wissensformen gewinnen dabei reflexive Wissensformen grundlegend an Bedeutung. Die moderne Informations- bzw. Wissensgesellschaft produziert zwar weiterhin eskalierende Bestände an *Speicherwissen* (Wissen zur Speicherung von Fakten, Theorien, Daten u.a.), doch kann dieses Wissen zunehmend „außerhalb“ der Individuen abgelegt und abgerufen werden, weshalb es immer fragwürdiger wird, Bildung nur material, als „Bildungsmaterie“, zu verstehen und (ab)zuprüfen, auch wenn sich gerade die verschulten Formen der Aus- und Weiterbildung paradoxerweise zunehmend darauf kaprizieren. Demgegenüber gewinnen „reflexive“ Wissensformen (nicht Know how, sondern Know how to know) an Bedeutung, wozu ich *Methodenwissen* (Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, -präsentation und Kommunikation), *Reflexionswissen* (Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung von Konzepten) sowie *Persönlichkeitswissen* (Wissen zur Erkennung eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen) zähle. Es ist überflüssig zu betonen, dass die meisten Bildungseinrichtungen noch kaum begonnen haben, diesem notwendigen Wandel des Wissens Rechnung zu tragen; man denkt, plant und lehrt überwiegend in materialen statt reflexiven Wissenskategorien.

Materiales Wissen (Know-How)	Reflexives Wissen (Know-How-to-Know)		
<i>Speicherwissen</i> (Wissen zur Speicherung von Fakten, Theorien, Daten u.a.)	<i>Methodenwissen</i> (Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, -präsentation und Kommunikation)	<i>Reflexionswissen</i> (Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung von Konzepten)	<i>Persönlichkeitswissen</i> (Wissen zur Erkennung eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen)

Abbildung 2: Vom Know how zum Know how to know (Arnold/Schüßler 1998)

Insgesamt zeichnet sich ein deutlicher Trend zur Entwicklung einer umfassenden Gestaltungskompetenz (vgl. Rauner 1996; Rauner/ Heidegger 1997) ab. Eine solche Kompetenz beschränkt sich nicht auf die bloße Anpassung an den Wandel durch die Vermittlung „funktionaler“ Qualifikationen oder Teilkompetenzen, sondern umfasst auch „reflexive Qualifikationen“ (vgl. Abb. 2). Diese Unterscheidung ist allerdings kein Entweder-Oder. Mal abgesehen davon, dass eine solche dichotomische Sicht der Dinge nicht unbedingt der Realität selbst innewohnt, sondern von uns nominalistisch hineingelegt wird, droht einer solchen Gegenüberstellung m.E. aber auch zu entgehen, dass die heute als „funktional“ zu definierenden Qualifikationen eben nur noch dann „funktional“ sein können, wenn sie gleichzeitig um reflexive Qualifikationen ergänzt sind und umfassende Gestaltungskompetenzen grundlegen. *Die gesellschaftspolitisch wirksame Dimension dieser Kompetenzentwicklung ergibt sich somit aus dem Zentrum ihrer Funktionalität selbst und nicht - wie bislang - aus deren Entgegensetzung und Negation.* Entsprechend umfassende Gestaltungskompetenzen können sich jedoch nur entwickeln, wenn die Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen nicht nur „alternativ“, sondern „reflexiv“ sind, und nur aus den reflexiven Qualifikationen bezieht die Kompetenzentwicklung schließlich auch ihre Bildungsanteile. In diesem Sinne

verweist Scott Lash auf den potentiell subversiven Charakter solchermaßen reflexiv aufgeladener Kompetenzen:

„Mit der Fähigkeit zu Problemlösungen, Infragestellungen usw. (...) wird zugleich jene Art von Wissen erlernt, das sich als rationale Kritik gegen das >System< wenden lässt. Wenn der Modernisierungsprozess zunehmend Individualisierung voraussetzt, dann werden diese Individuen - weniger Tradition und Konvention unterworfen - in zunehmendem Maße frei sein, sich den Folgen der Modernisierung zu widersetzen“ (Lash 1996, S.199).

Wenn solche reflexiven Qualifikationen gefördert werden sollen, dann muss u.a. das Lernen am Arbeitsplatz und in organisierten Lernprozessen selbst so arrangiert werden, dass selbständige Suchbewegungen nicht verhindert, sondern ermöglicht werden. Solche lebendigen Lernprozesse setzen Methoden voraus, bei denen die Initiative im Lernprozess erst allmählich und dann immer mehr auf den Lernenden übergeht. In diesem Sinne hat sich in den letzten Jahren insbesondere das Methodenspektrum in der betrieblichen Bildungsarbeit deutlich gewandelt, sie ermöglichen Lernprozesse, in denen „etwas“ gelernt wird, das für das Individuum „Signifikanz“ (Rogers) hat, und in denen dieses Lernen in einer Form „geschieht“, in der der ganze Mensch lernt bzw. lernen kann.

Die skizzierten Entwicklungen führen zu gewandelten Zielen und Inhalten des Lernens. War die traditionelle Berufs- und Erwachsenenpädagogik jahrzehntelang durch die Perspektive gekennzeichnet, die von einem unversöhnlichen Gegensatz von ökonomischem Prinzip und pädagogischem Prinzip ausging, so kann man derzeit paradoxe Tendenzen einer Koinzidenz dieser beiden gegenläufigen Prinzipien feststellen. D. h., die Ansprüche des Individuums auf Selbstverwirklichung im Kontext lernrelevanter Arbeitsbezüge steht bei dem neuen Typus gesellschaftlicher Arbeit nicht mehr zwangsläufig in einer unversöhnlichen Gegnerschaft zu den Qualifikationsanforderungen des Betriebes. „Reflexive Modernisierung“ (Beck u.a.1996) geht in der betrieblich-beruflichen Qualifizierungsdimension vielmehr bereits häufig mit einer wachsenden fachlichen Bedeutung des außerfachlichen Lernens einher. Das Fachliche der Fachbildung wandelt sich somit, ein Trend, der vielfach noch völlig ignoriert wird: *Das Subjekt muss im Kontext systemischer Rationalisierungsprozesse lernen, mit fachlichen Qualifikationen anders umzugehen.* Diese büßen ihren Charakter der Faktizität und vorläufigen Endgültigkeit zunehmend ein; Fachwissen konstituiert sich vielmehr erst über die Selbsterschließungs-, Aneignungs- und Problemlösungsaktivitäten der lernenden Mitarbeiter.

Diese Tendenzen werden von den etablierten Diskursen der Berufspädagogik noch sehr skeptisch und zurückhaltend kommentiert: Ein Grund für diese Haltung kann sicherlich darin gesehen werden, dass die Bildungstheorien sich bis zum heutigen Tag noch nicht gelöst haben von dem „Versus-Paradigma“, demzufolge Bildung und Qualifikation zwei gegensätzliche, ja einander völlig ausschließende Formen von subjektiver Kompetenz darstellen. Betriebliche Bildungsbemühungen stehen aus diesem Grunde grundsätzlich unter dem profanen Verdacht, dass in ihr sich allenfalls eine funktionale Subjektivität realisieren ließe, während Selbständigkeit, Selbsttätigkeit und kritisches Denken als subjektive Fähigkeiten konzeptualisiert werden, die sich mit der Logik betrieblicher Qualifizierungspolitik nicht in Einklang bringen lassen. Kaum nachvollziehbar ist diese zwar verbreitete, aber bildungstheoretisch nicht überzeugend argumentierbare Ineinssetzung von „Zweckhaftigkeit“ und „Funktionalisierung“, da hierbei *die implizite Paradoxie der moderneren Qualifizierungsstrategien* übersehen wird, die darin liegt, dass beim Lernen vielfach nicht (mehr) nur der Zweck eines Lerninhalts im Vordergrund steht, sondern die Frage, *wie* die Aneignung durch die Lernenden organisiert und gefördert werden kann und welche formalen Fähigkeiten im Verlauf einer zwar zweckorientierten, aber gleichwohl selbstorganisiert ablaufenden Aneignung erworben werden können. Unausgesprochen basiert der globale Funktionalisierungsvorwurf an die berufsbezogene Weiterbildung im wesentlichen auf einer Gleichsetzung von „Zweckfreiheit“ und „Subjektorientierung“ und knüpft damit auf den historisch überlieferten, aber letztlich bildungsideologischen Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung an.

Die Realisierung solcher gestaltungsorientierten Lernprozesse setzt allerdings selbst eine Didaktik voraus, die sich von Beherrschungs- und Machbarkeitsillusionen gelöst hat. Eine solche Didaktik des lebendigen Lernens basiert auf der Vorstellung, dass die evolutionäre Entwicklungen, die zum Einzeller und zum Mensch geführt haben, auch für das Lernen und das persönliche Wachstum der Menschen gelten, d.h. sowohl das Lernen, als auch die Evolution vollziehen sich selbstorganisiert. Und „Lehre“ ist keine zwingende Voraussetzung für Lernen; im Gegenteil „Lehre“ kann auch Lernen behindern bzw. beeinträchtigen.

Diese Sicht des Lernens - als selbstorganisierter Evolutionsprozess - hat weitreichende Konsequenzen. So wird der Lehrende zunächst „entlastet“: Das Lernen hängt zwar auch von seinen Bemühungen, aber nicht nur und vielleicht auch noch nicht einmal in erster Linie ab. Vielmehr wird auch gelernt, ohne dass gelehrt wird, und es wird bisweilen auch etwas anderes gelernt als gelehrt wurde.

D.h., Lernen erweist sich in dieser - wohl erstmals nicht-trivialisierenden Betrachtung als ein überaus subjektiver Prozess, dessen Verlauf und Ergebnisse in starkem Maße von der subjektiven Suchbewegung der Lernenden, ihrer Eigenstruktur, ihren Lernstilen und ihren Lernprojekten abhängig ist. Der Anspruch des „Lehrens“ reduziert sich bei dieser realistischen Betrachtung auf ein Modell des Impulsgebens und Ermöglichens. „Lehrende“ arrangieren Lernwelten und Lernmöglichkeiten, indem sie Methoden anwenden, die eine aktive und selbsterschließende Problembearbeitung zulassen.

Notwendig ist hierzu eine „Ermöglichungsdidaktik“, welche bei der Planung und Gestaltung beruflich-betrieblicher Lernprozesse zunächst und an allererster Stelle nach den möglichen Selbstaneignungs- und Selbsterschließungsaktivitäten der betroffenen Lerner fragt. Fachwissen wird somit nicht mehr umstandslos in Ausbildungs- und Weiterbildungsordnungen kodifiziert, es wird vielmehr bereits im Stadium der Planung zu komplexen Aufgabenstellungen transformiert, bei deren Definition systematisch von der Frage ausgegangen wird, ob und in welchem Umfang die notwendigen Fachinhalte von den Lernern selbst angeeignet werden können. D.h. eine entsprechende *ermöglichungsdidaktisch orientierte Berufsbildung* geht systematisch von der paradoxalen Prämisse einer neuen Lernkultur aus, die man mit Maria Montessori in den Satz fassen kann: „Hilf mir, es selbst zu tun!“.

Literatur

- Albrecht, G./ Arnold, R. u.a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen. München/ Berlin 1997.
- Arnold, R.: Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln 2000.
- Arnold, R./ Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998.
- Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Schriftenreihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“. Bd. 5. Baltmannsweiler 1996.
- Beck, U.: Schöne neue Arbeitswelt. Vision Weltbürgergesellschaft. Frankfurt 1999.
- Beck, U./ Giddens, A./ Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M. 1996.
- Brater, M./ Büchele, U./ Fucke, E./ Herz, G.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988.

Holzkamp, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview zum Thema Lernen. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1966, S. 21-30.

Kern, M./ Schuman, H.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.

Kutscha, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88(1992), 7, S. 535-548.

Lash, S.: Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck u.a. 1996, S. 195-288.

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 8. Auflage. Berlin 1998.

Margret Fell

Für die Zukunft Visionäres aus der Vergangenheit der Daimler-Benz AG aufgreifen

- Dialogisches Denken und Handeln im Betrieb als eine zukunftsweisende Kompetenz –

1. Anmerkungen zur Erstellung von Prognosen im Bereich betrieblicher Weiterbildung

Mit dem sich ständig beschleunigenden sozialen und technologischen Wandel gewinnen Überlegungen über die Zukunft bzw. die Zukünfte von Bildung in Unternehmen immer mehr an Bedeutung. Denn die Investition in das „Geistkapital“ eines Unternehmens, also in die Mitarbeitenden, weist einen seit spätestens den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts¹ nicht mehr bestreitbaren inneren Zusammenhang zum Unternehmenserfolg auf.

Wenn man sich nun vorstellen möchte, welchen Herausforderungen sich die Personalarbeit von Unternehmen in den nächsten zehn Jahren stellen und wie sie die Mitarbeitenden systematisch auf ihre künftigen Aufgaben vorbereiten muss, wird man andere Methoden der Vorhersagen anzuwenden haben, als wenn man z. B. kalkulieren möchte, mit welchem Energiebedarf in einem Unternehmen im gleichen Zeitraum zu rechnen ist. Pädagogisch-andragogische Zukunft konstituiert sich aus sehr vielschichtigen Kontexten, weshalb zunächst auch dem eher assoziativen Denken in der Pädagogik und Andragogik als Vorstufe zur empirisch beforschten pädagogisch-andragogischen Zukunft eine große Bedeutung zukommt. Gleichwohl kann da wie dort Zukunft längst nicht mehr als einfache Verlängerung der Vergangenheit gedacht werden, gewissermaßen als Verteidi-

1 Fell, M.: Betriebliche Weiterbildung als erwachsenenbildnerische Disziplin. Bonn 1978

gung des von der Vergangenheit geprägten Status quo. Denn schon die Gegenwart als eine Art Zwischen von Vergangenheit und Zukunft ist im Zuge des immer rapider sich einstellenden Wandels so komplex geworden, dass in vielen Bereichen des Lebens kaum mehr Anleihen aus der Vergangenheit für die Zukunft möglich sind.² Das gilt auch für gedankliche Vorwegnahmen zukünftiger Anforderungen an die Personalentwicklung von Unternehmen und deren Instrument, die betriebliche Weiterbildung.

Allgemeine Regeln lassen sich stets durch Ausnahmen bestätigen. Das trifft auch auf die Erstellung von Prognosen im Bereich von Personalentwicklung und betrieblicher Weiterbildung zu. Im Verlaufe unserer Ausführungen werden wir auf einen namhaften Wissenschaftler und Weiterbildner hinweisen, der bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Daimler-Werken eine dialogische Personalarbeit begründete und dessen Ideen es lohnt, mit Blick auf zukünftige Entwicklungen in Unternehmen neu bedacht und wiederbelebt zu werden.

Zunächst aber sollte Klärung finden, was überhaupt andragogische Zukunftsforschung heißt. Unseren Ausführungen liegt die Definition von Zukunftsforschung zugrunde, nach der Zukunftsforschung im andragogischen Bereich sich nicht lediglich mit nur möglichen, sondern auch wünschenswerten Zukunftsentwicklungen und Gestaltoptionen sowie deren Voraussetzungen in Vergangenheit und Gegenwart beschäftigt. Sie enthält deshalb neben analytischen und deskriptiven Komponenten stets normative Elemente, die immer schon bestimmte Bilder vom Menschen implizieren. Anders formuliert: Andragogische gedankliche Vorwegnahmen können nie „wertneutral“ oder „abstrakt-universell“ sein, sondern müssen vielmehr im Kontext bestimmter Standorte und Interessenshorizonte gesehen und gewertet werden. Standortübergreifend lässt sich allerdings das Aufgabenverständnis von Pädagogik und Andragogik formulieren, wonach deren genuine Aufgabe auch in Zukunft darin liegen wird, den Menschen auf dem Fundament eines ganzheitlichen Verständnisses zum selbständigen Denken und Handeln auf dialogischem Wege zu befähigen.

Allerdings gestalten sich selbst bei systematischer Gegenwartsanalyse schon mittelfristige Prognosen für den Bereich Personalarbeit schwierig. So haben sich z. B. die von Horst Wagenführ 1970 angestellten Prognosen für die Berufswelt der folgenden 15 Jahre, nicht als sehr sicher erwiesen, was wohl u.a. auch an der zunehmenden Problematik mittel- bis langfristiger Vorhersagen von Unter-

2 Peccei, A.: Die Zukunft in unserer Hand. Gedanken und Reflexionen des Präsidenten des Club of Rome. Wien München Zürich New York 1981

nehmenszielen an einem sich immer weiter globalisierenden Markt liegt. „In der Berufsarbeit, die um 1985 an etwa drei Tagen der Woche ausgeübt wird, kann der Beschäftigte selbst beim besten Willen keine Befriedigung finden, weil sie, ob beim Automaten oder beim Computer, außerordentlich monoton verläuft“.³

Inzwischen sind sich die mit der Zukunft befassten Forscher darüber einig, dass mit einer gewissen Belastbarkeit von Prognosen nur zu rechnen ist, wenn in die Vorausschau Analysen gesellschaftlicher Basistrends integriert werden.⁴

Das möchten wir im Folgenden in der in diesem Zusammenhang gebotenen Umrisshaftigkeit tun und darauf aufbauend zeigen, dass dialogisches Denken und Handeln im Betrieb als zu vermittelnde zukunftsweisende Kompetenz in den Aufgabenkatalog von betrieblicher Personalarbeit integriert werden sollte.

2. Eugen Rosenstock-Huessys Dialog-Modell in den Daimler-Werken zu Beginn des 20. Jahrhunderts - eine Vision für die Personalarbeit im 21. Jahrhundert -

Zu den herrschenden Basistrends gesellschaftlicher Entwicklungen gehört ganz sicher die Tatsache, dass die Individuen unserer Gesellschaft spätestens seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts eine wesentlich kritischere und nach Sinn fragende Grundhaltung einnehmen als Jahrzehnte zuvor. Es haben sich z. T. fundamentale Bewusstseinsänderungen in einer weitgehend saturierten Industriegesellschaft eingestellt. Diese Haltung und Einstellung legen die Bürger in ihrer Rolle als Mitarbeitende in einem Unternehmen nicht einfach am Eingangstor des Betriebes ab, sondern sie möchten diese Einstellungen und Haltungen in den beruflichen Alltag eines Unternehmens mit einbringen. Diente früher Arbeit nur zum Broterwerb, stellen sich in der Gegenwart viele Mitarbeitende die Frage nach der Sinnhaftigkeit ihres beruflichen Tuns. Der ausgeübte Beruf hat nicht mehr nur eine fachliche, sondern auch eine soziale und personale Seite. Diese gesellschaftlichen Veränderungen haben nicht zuletzt die Einführung neuer

3 Wagenführ, H.: Industrielle Zukunftsforschung. München 1970

4 Kreibisch, R.: Herausforderungen für die Zukunftsforschung in Europa. Ergebnisse und Perspektiven, hrsg. v. K. Steinmüller / R. Kreibisch / C. Zöpel. Baden-Baden 2000

Technologien begünstigt, die ganzheitliches, vernetztes, eigenständiges, selbst- und sozialverantwortliches, teamorientiertes Denken und Handeln in der Anwendung voraussetzen. Die alten tayloristischen Prinzipien der strikten Arbeitsteilung und rigiden Arbeitskontrolle sind in einer Zeit, die Flexibilität, Kreativität, Innovation und Teamfähigkeit zur Erhaltung ihrer Existenz unabdingbar notwendig braucht, somit zum Hindernis geworden.

Als Folge dieses gesellschaftlichen Basistrends lässt sich seit mindestens den 60er Jahren theoretisch und spätestens seit den 80er Jahren auch praktisch die bewusste Förderung von sozialen und personalen Fähigkeiten im beruflichen Alltag als Entwicklungstendenz in der Personalarbeit ausmachen. Inzwischen müssen die Mitarbeitenden nicht mehr nur Teilaufgaben erledigen, sondern den gesamten Herstellungsprozess überschauen, mitgestalten und mitverantworten können. Daraus haben sich neue, nämlich hierarchie- und abteilungsübergreifende Schnittstellen des betrieblichen Wissensmanagements ergeben. Deren Effektivität wird sich auch in Zukunft kaum nur durch die Nutzung von Inter- und Intranet steigern lassen, sondern gleichfalls durch face-to-face Begegnungen und Gespräche. Die Wirtschaft wird sich auch bei ständig sich verändernden Technologien nicht ganz vom Menschen emanzipieren können, weil die in Betrieben agierenden Menschen wegen ihrer anthropologisch verankerten Imaginationsfähigkeit, Kreativität und Phantasie im Unterschied zu jedem Computer als eine potentielle innovative Stelle im System Betrieb gewertet werden müssen.

Auf dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen, technologischen und ökonomischen Tendenzen zählen wir Dialogkompetenz zu den in Zukunft wichtigsten Kompetenzen im betrieblichen Alltag überhaupt. Als Bestätigung für unsere Prognose führen wir nicht zukunftsfor schende Organisationen unserer Zeit an wie z. B. das Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO)⁵ oder das Bundesinstitut für Berufsbildung oder etwa den Club of Rome. Wir möchten vielmehr auf einen Wissenschaftler hinweisen, der bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts engagiert in der damaligen Daimler-Motoren-Gesellschaft versucht hat, personale und soziale Fähigkeiten durch die Einführung eines interessanten Dialogprojektes im Arbeitsalltag des Unternehmens zu vermitteln. Gemeint ist Eugen Rosenstock-Huessy. Seine Intention, so zeitbedingt sozialpolitisch sie auch ausgelöst sein mochte, verdient es, auch unter inzwischen veränderten Konstellationen gegenwärtiger Diskussionen um Mög-

5 vgl. z. B. die 2001 erschienene Studie „Zukunft der Arbeit: Ergebnisse einer weltweiten Studie“, hrsg. v. Fraunhofer-Institut für Arbeitswissenschaft und Organisation

lichkeiten nachhaltiger betrieblicher Personalentwicklung im Umfeld von Unternehmensphilosophien bedacht zu werden. Mit seinen Fragestellungen und Diagnosen ist Rosenstock-Huessy nicht nur für die Philosophie, sondern auch für die andragogische Theoriebildung und deren Praxisbezug hochaktuell und zukunftsweisend geblieben. Rosenstock-Huessys zukünftige Entwicklungen in Unternehmen vorwegnehmende Idee war es, die Sachwelt durch dialogische Prozesse über Hierarchien im Unternehmen hinweg zu überwinden und „die Arbeiter zu Gesprächspartnern“ aufzurufen.

Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973) als Sohn jüdischer Eltern in Berlin geboren, als Sechszehnjähriger zum evangelischen Glauben konvertiert, habilitierte sich nach seiner Promotion an der Universität Heidelberg, an der Juristischen Fakultät der Universität Leipzig. Er gehörte in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts zudem zu den namhaften Mitbegründern des Hohenrodter Bundes und nahm so auch mitentscheidenden Einfluss auf die intensiv-gestaltende Erwachsenenbildung der damaligen Zeit. Neben der Möglichkeit, seine Universitätslaufbahn in Leipzig nach dem Ersten Weltkrieg wiederaufzunehmen, erhielt er das Angebot als Staatssekretär bei der Ausarbeitung der neuen Verfassung mitzuwirken, zudem die Möglichkeit die Mitherausgeberschaft der renommierten Zeitschrift „Hochland“ zu übernehmen. Doch Rosenstock-Huessy entschied sich für die Übernahme der Redaktion der Werkzeitung der Daimler Motoren Gesellschaft. Rosenstock-Huessy hat wie Martin Buber und Franz Rosenzweig, mit denen er in engem Kontakt stand, versucht, seine dialogische Denktradition in die Praxis der verschiedenen Lebensfelder umzusetzen. Rosenstock-Huessy entschied sich angesichts der interessanten beruflichen Parallelangebote beinahe demonstrativ für die Umsetzung des Dialogs im beruflichen Alltag. Sein Anliegen war eine – freilich in gegenwärtiger Terminologie formuliert - in betriebspsychologischen und betriebssoziologischen Erkenntnissen fundierte dialogische Betriebsandragogik, mit deren Hilfe eine menschenwürdige Gestaltung der Arbeit gelingen sollte. Für Rosenstock-Huessy war eine Vermittlung von Sozialkompetenz ohne dialogisches Fundament nicht vorstellbar. „Er spürte die große Verödung, die nach dem Krieg eingetreten war und die Menschen von innen bedrohte. Er spürte, dass er selbst die Antwort auf die Herausforderung seiner Zeit finden musste... Frieden ist eine sprachliche Leistung, keine vorhersagbare Verständigung von keineswegs immer verständigen Menschen“.⁶

6 Möckel, A.: Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973). In: Daimler Werkzeitung. Jge. 1919/1920, Nachdruck. Moers 1991. Übrigens legte Rosenstock-Huessy mit dieser Akti-

Rosenstock-Huessys Status als Redakteur war der eines Vermittlers zwischen Arbeiterschaft und Werkleitung der Daimler Motoren Gesellschaft, der nicht von den Daimler Werken bezahlt wurde, sondern vom Verlag der Werkzeugzeitung. Modern ausgedrückt würde man ihn gegenwärtig als einen klassischen Mediator bezeichnen können. Denn Rosenstock-Huessy beschränkte seine Arbeit nicht nur auf die Werkzeugzeitung, sondern er hielt auch Sprechstunden, in denen er über seine Ansichten den Interessierten Rede und Antwort stand, und andere Ansichten zum wechselseitigen Austausch führen wollte. Er beschritt damit damals einen neuartigen Weg zur Lösung sozialer Konflikte. Die Werkzeugzeitung sollte nicht die soziale Frage lösen. „Aber sie soll ... Verständigung anbahnen.... ; immer daran erinnern, dass der Mensch das Maß aller Dinge sei; dass der Mensch nicht um der Arbeit willen da ist, sondern die Arbeit um des Menschen willen ...“.⁷

Sein Ziel war es, die Zusammenarbeit zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft zu fördern, ohne die jeweils unterschiedliche geistige Herkunft zu verleugnen, aber auch ohne sie bis zur Beschädigung eines zwischenmenschlichen Umgangs zu verteidigen. Die bloße Negation unbequemer realer Kräfte lehnte er kategorisch ab. Mit der Übernahme der Redaktion der Daimler Werkzeugzeitung wollte Rosenstock-Huessy der Sprachlosigkeit seiner Zeit begegnen, einer Zeit, die durch extreme politische Gegensätze geprägt war. Das bekam auch die Daimler Motoren Gesellschaft deutlich zu spüren als Anfang 1919 auf die Machtübernahme und Enteignung des Werkes gerichtete Kräfte den Vorstand der Daimler Werke enorm unter Druck setzten. Der Vorstand entschied sich für den Dialog, für eine „Arbeitsgemeinschaft“ zwischen den Sozialpartnern im Sinne des wenige Monate zuvor geschlossenen Stinnes-Legien Abkommens, wonach ein partnerschaftlicher Umgangsstil zwischen Gewerkschaftsleitung und Führungsspitzen der Industrie eingeleitet werden sollte. Die Gründung der Werkzeugzeitung der Daimler Motoren Gesellschaft gehörte neben der Gruppenfabrikation in den Kanon der Schritte, die dieses Abkommen realisieren sollten.

Doch mit der gemeinsamen Umsetzung des Abkommens sowohl von Seiten der Unternehmensleitung als auch von Seiten der Gewerkschaftsführung war nur ein Teil der Arbeiterschaft zufrieden. Der andere Teil beharrte weiterhin auf einer Verstaatlichung der Produktionsmittel. Die Arbeitnehmerschaft spaltete sich

on auch mit den Grundstein für die nach dem Zweiten Weltkrieg sich entwickelnde Handlungs- und Aktionsforschung.

7 zit. n. Nübel, O.: Paul Riebensahm, Eugen Rosenstock-Huessy und die DMG. In: Daimler Werkzeugzeitung. Jge. 1919/1920, Nachdruck. Moers 1991

zwischen Anhängern und Gegnern des Zusammenwirkens und Dialogführens mit den Arbeitgebern. Der Verzicht auf die Enteignung wurde von den Gegnern als Nachweis verhandlungspolitischer Unfähigkeit und als Verrat am Prinzip des Klassenkampfes, am Sozialismus gewertet.

Vor diesem politischen Hintergrund wollte Rosenstock-Huessy eine Werkzeugzeitung gestalten, die „alle Arbeiter auf(s) ‚heftigste‘ interessieren und beschäftigen“ sollte.⁸ „Nicht darum kann es sich handeln, den Arbeitern zu schmeicheln oder ihnen völlig außerhalb ihrer Mitarbeit in der Fabrik liegende Bildungswerte zu schenken, sondern wir versuchen eine Sprache zu sprechen, die alle Werksangehörigen vom Direktor bis zum Laufburschen um ihre Arbeit und der Fabrik willen verbindet und gleich nah angeht“.⁹ Weder „eine würdelose Selbstaufgabe“ seitens der Führungsspitze des Unternehmens noch eine „würdevolle Herablassung“ galten Rosenstock-Huessy als eine Voraussetzung für einen gleichberechtigten Dialog zwischen Mitarbeiterschaft und Unternehmensleitung.

Das Ziel der hierarchieübergreifenden Verständigung wurde von Rosenstock-Huessy verfolgt, indem er in der Werkzeugzeitung für die damalige Zeit noch sehr ungewöhnliche Themen wie die Regelung der Arbeitszeit, die Frage der Produktionsmenge, Gruppenfabrikation und damit verbunden erweiterte Handlungsspielräume zwischen der Werkleitung und Belegschaft diskutieren ließ. Sein eingeschlagener Weg der Dialogförderung zwischen Mitarbeitenden und Unternehmensleitung zeigte alsbald Wirkungen. Die Belegschaft wendete sich tatsächlich mit kritischen und konstruktiven Beiträgen über die Verhältnisse an ihrem Arbeitsplatz an die leitenden Ingenieure. Auf diese Weise wurden „aus Arbeiterkreisen ... viele brauchbare Vorschläge gemacht ...“.¹⁰ Ja Rosenstock-Huessy erhoffte sich auf diesem Wege auch Lösungsvorschläge von Seiten der Arbeiter, die aufgrund der Arbeitsplatzferne der Ingenieure nicht gefunden werden konnten. Den dialogischen Austausch zwischen Arbeiterschaft und Werkleitung auch optisch in der Werkzeugzeitung widerspiegelnd, fanden sich solche Beiträge bezeichnenderweise fast immer unter der Rubrik „Freie Rede“. Auf diese Weise sollte sich u.a. die Entdeckung von Talenten aus den eigenen Reihen

8 zit. n. Nübel, O.: Paul Riebensahm, Eugen Rosenstock-Huessy und die DMG. In: Daimler Werkzeugzeitung. Jge. 1919/1920, Nachdruck. Moers 1991

9 zit. n. Nübel, O.: Paul Riebensahm, Eugen Rosenstock-Huessy und die DMG. In: Daimler Werkzeugzeitung. Jge. 1919/1920, Nachdruck. Moers 1991

10 zit. n. Nübel, O.: Paul Riebensahm, Eugen Rosenstock-Huessy und die DMG. In: Daimler Werkzeugzeitung. Jge. 1919/1920, Nachdruck. Moers 1991

vollziehen und zugleich ein Beitrag zur betrieblichen Identitätssicherung geleistet werden. Wir könnten aus der Perspektive der Gegenwart diesen Prozess auch als Ursprung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse bezeichnen.

Auf Anerkennung der Werkzeitung als Instrument des Dialogs ließ bereits 1919 der Umstand schließen, dass „ein bisschen Konkurrenzgefühl gegen unsere Werkzeitung“ aufkam, so z. B. bei dem „Leiter der Volkshochschule, die Bosch sehr nahe steht“¹¹

Indes fand das Unternehmen Rosenstock-Huessys, einen Dialog zwischen Arbeitern und Werkleitung zu entfachen, ein jähes Ende bereits 1 ½ Jahre nach ihrem Bestehen. „Die Folgen ihrer eigenen Entstehungsgeschichte begannen die Daimler Werkzeitung einzuholen“.¹² Die politisch radikalisierten Arbeiter griffen entgegen der Ziele der Gewerkschaft zur Selbsthilfe und versuchten ohne Rücksicht auf die Interessen des übrigen Teils der Belegschaft das Werk mit Gewalt in ihre Hand zu bekommen und damit jeden Dialog bereits im Ansatz zu ersticken. Daraufhin hatten Polizeieinheiten das Gelände neben anderen Stuttgarter Fabriken auf Befehl der württembergischen Regierung und nach Information der Geschäftsleitung besetzt.¹³

Ein Misserfolg war das Rosenstock-Huessysche Dialog-Modell dennoch nicht. Denn das Dialogmodell scheiterte nicht an der Dialogbereitschaft seiner Beteiligten.

Bemerkenswerterweise findet sich allerdings bis in die Gegenwart hinein kaum ein Hinweis auf die Rosenstock-Huessyschen Ideen im Umfeld von Überlegungen zur Vermittlung von betrieblicher Sozialkompetenz. Stattdessen lassen sich in Unternehmen immer wieder Kommunikationstrainings ausmachen, die vielfach lediglich Techniken der Kommunikation vermitteln und die die eigentliche Substanz eines Dialogs ausmachenden Elemente wie Toleranz, Empathie, dialogisches Sprechvermögen, wechselseitiges Vertrauen, Zuhörenkönnen, sich bewusst auf Perspektiven Anderer einlassen können, Gleichberechtigung der Gesprächspartner, Bereitschaft für einen offenen Umgang mit zuvor nicht struktu-

11 zit. n. Nübel, O.: Paul Riebensahm, Eugen Rosenstock-Huessy und die DMG. In: Daimler Werkzeitung. Jge. 1919/1920, Nachdruck. Moers 1991

12 Nübel, O.: Paul Riebensahm, Eugen Rosenstock-Huessy und die DMG. In: Daimler Werkzeitung. Jge. 1919/1920, Nachdruck. Moers 1991

13 Rosenstock-Huessy übernahm daran anschließend zunächst an der Universität Breslau für zehn Jahre den Lehrstuhl für Deutsche Rechtsgeschichte, Bürgerliches Recht, Handels- und Arbeitsrecht und nach seiner Emigration in Cambridge und Harvard.

rierbaren Situationen, ausblendet. Es steht zu vermuten, dass die z.T. teuer von Unternehmen eingekauften Kommunikationstrainings deshalb vielerorts zum orientierungslosen Chaos führten und führen. Neu entstandene Handlungsspielräume werden vielfach nicht als Gestaltungschance begrüßt, sondern als Sicherheitsverlust beklagt. „Wissen teilen“ nach der Idee von Rosenstock-Huessy steht trotz der Vermittlung von Strategien des Wissensmanagements oftmals immer noch dem alten Motto „Wissen ist Macht“ gegenüber.

Erst, wenn ein Unternehmen den Dialog zur Grundlage seiner Unternehmenskultur erhebt, erst dann tut sich eine Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit auf. Denn im Sinne Rosenstock-Huessys und anderer Dialogiker ist ein Dialog eine Widerspruch in der Sache ermöglichende offene Form der Kommunikation, die bewusst die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Kontext der sachlichen Auseinandersetzungen mit einbezieht und zwar so, dass im Falle andauernder Uneinigkeit zwischen den Gesprächspartnern, weiterhin Gesprächsbereitschaft aufrechterhalten bleibt und auf diese Weise auch die sachliche Auseinandersetzung ohne persönliche Ressentiments wieder in Gang kommen kann.

3. Mit der Wiederbelebung des Rosenstock-Huessyschen Dialogmodells zukünftige Herausforderungen entstandardisierter Arbeitssituationen effektiver meistern

Der Wandel weg von traditionellen arbeitsteiligen hin zu ganzheitlicheren Arbeitsweisen wird in den Betrieben einen erheblichen Bedeutungszuwachs dialogischen Denkens und Handelns im Sinne Rosenstock-Huessys mit sich bringen. Denn anders als arbeitsteilige Arbeitsorganisationen sind ganzheitliche Arbeitsweisen kaum mehr durch Standardsituationen gekennzeichnet, sondern vielmehr durch weitgehend entstandardisierte Arbeitssituationen. In diesen entstandardisierten Arbeitssituationen kommt es ganz anders als in standardisierten Arbeitssituationen entscheidend auf die zwischenmenschliche Ebene an¹⁴, deren Einbe-

14 Becker, M.: Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart 1999

zug in den Kontext sachlicher Auseinandersetzungen auf Dauer nicht durch kommunikative Strategien oder rhetorische Raffinesse oder Small-Talk möglich ist, sondern begleitet sein muss von Partnerschaftlichkeit und wechselseitigem Vertrauen sowie von einer Widerspruch in der Sache ermöglichenden offenen Form der Kommunikation.

Diese Umorganisation betrieblichen Denkens und Handelns hat einen wesentlichen Einfluss auf die Struktur des jeweiligen beruflichen Handelns, kommt es angesichts der Zunahme komplexer Situationen doch immer mehr auf einen situationsorientierten, flexiblen, verstehenden Umgang mit offenen und unstrukturierten Situationen an als auf mechanische Reaktionen in standardisierten Arbeitssituationen. Wer zuvor über lange Jahre, z. T. Jahrzehnte standardisierte Arbeitssituationen erlebt hat, der befindet sich angesichts der Umorganisation seines beruflichen Alltags oftmals in einer ihn beängstigenden Lage. Dies deshalb, weil die von Dialoglosigkeit geprägten Sozialisationswirkungen eines standardisierten Arbeitslebens nun, da die Kontakte unter den Kollegen und Kolleginnen aufgrund der veränderten Arbeitsorganisation in Richtung Team und Kooperation anwachsen müssen, viele Mitarbeitende unfähig gemacht haben, mit entstandardisierten beruflichen Arbeitssituationen verantwortlich umzugehen. Es ist längst kein Geheimnis mehr, dass die mit Teamarbeit erforderlicherweise einhergehende Entstandardisierung von Arbeitssituationen nicht notwendig zur Steigerung der Produktion und zur Arbeitszufriedenheit jedes einzelnen beitragen muss. Oftmals beschert die Einführung von Teamarbeit den Mitarbeitenden gerade noch mehr Leistungs- und Zeitdruck, diesmal nicht von „oben verordnet“, sondern aus den eigenen Reihen. Der Umgang mit weniger strukturierten Situationen kann nur auf dialogische Weise erfolgen, andernfalls sich Orientierungslosigkeit und zu deren Behebung verstärkte gegenseitige rigide Kontrolle einstellen. Nicht selten ist es vor allem die mittlere und ältere Mitarbeitergeneration, die diesem Druck kaum standhalten kann. Und die junge Mitarbeitergeneration bezieht mit Blick auf ihr Dialogvermögen Nachteile aus ihrer beruflichen Sozialisation, ist es doch gerade diese Generation, die aufgrund ihrer intensiven Nutzung der Neuen Medien kaum mehr einen direkten Dialog erleben kann.

Allein die Beherrschung bestimmter Kommunikationsstrategien kann auf Dauer keine Unterstützung sein, den neuen Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden, weshalb sehr häufig auch weiterhin massive Ängste am Arbeitsplatz festzustellen sind. So sind trotz Kommunikationstrainings z. T. hohe Fehlzeiten in den Unternehmen, nicht selten auch Anzeichen von stagnierender Produktion zu beobachten. Um in absehbarer und ferner Zukunft in Unternehmen produktive und innovative Lösungen auf der Sachebene zu erreichen, bedarf es statt der Vermittlung von bloßen Kommunikationsstrategien der Grundlegung einer dauerhaften Bereitschaft aller Betriebsmitglieder, miteinander und nicht übereinander zu sprechen. Viele Konflikte am Arbeitsplatz offenbaren sich dialogkompetenten Mitarbeitenden eher als mangelnde Integration von Perspektivenvielfalt. Diese mangelnde Integration dokumentiert sich z. B. durch ein Ignorieren spezifisch altersgebundener Fähigkeiten, wie Geduld und Nachsicht, Besonnenheit, Einsicht in die Begrenztheit eigenen Handelns, eines durch Erfahrungen nüchtern gewordenen Realismus, der das Machbare und das Riskante immer mitbedenkt bei älteren Mitarbeitenden oder aber bei jüngeren Mitarbeitenden durch das Unterdrücken von Spontaneität, unbefangener Entschlossenheit und innovativer Phantasie.

Deshalb wird zukünftig eine Qualifizierung, die zum altersübergreifenden Verstehen der Person und zum Verständnis der Situation, zu dialogischem Denken und Handeln im Unternehmen führt, notwendiger sein denn je zuvor. In diesem Zusammenhang lohnt es sich das Dialogmodell Rosenstock-Huessys wieder zu beleben und nach weiteren Möglichkeiten der Umsetzung zu suchen. Rosenstock-Huessy wollte damals über das Instrument Werkzeugzeitung einen hierarchieübergreifenden Dialog zwischen Mitarbeitenden und Unternehmensleitung entfachen. Nun haben wir eine sozialpolitisch brisante Lage, wie nach dem Ersten Weltkrieg in der Gegenwart nicht zu beklagen. Auch ist die Demokratisierung inzwischen wesentlich weiter fortgeschritten als zu Beginn des ersten und fehlgeschlagenen Demokratieversuchs in der Weimarer Zeit. Schaut man sich die Probleme der Gegenwart in Unternehmen näher an, so zeigen sich sicherlich immer noch Konflikte zwischen Gewerkschaften und Unternehmensleitung, aber auch verstärkt zwischen den unterschiedlichen Generationen am Arbeitsplatz und zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionsgruppen usw. Inzwischen ist das andragogische didaktisch-methodische Instrumentarium so weit entwickelt, dass ohne weiteres auch noch andere Möglichkeiten der Grundlegung dialogischen Denkens und Handelns in Betrieben neben der Einrichtung von Werkzeugzeitungen mit dem Charakter der „freien Rede“ denkbar sind.

Doch werfen wir zunächst noch einen gebündelten Blick auf die Ziele, die Rosenstock-Huessy mit der Übernahme der Redaktion der Daimler Werkzeugzeitung verband. Sein Hauptziel war die Grundlegung des wechselseitigen Respekts vor der Würde des Anderen ohne Ansehen der Hierarchie, um auf diese Weise Sachprobleme unter Berücksichtigung der personalen und sozialen Ebene zukünftig direkter und angemessener lösen zu können. Wie für die anderen Dialogiker seiner Zeit, stand auch für Rosenstock-Huessy außer Frage, dass der Dialog nicht dazu da ist, lediglich Meinungen auszutauschen oder gar Auseinandersetzungen mit entsprechenden Techniken strategisch zu gewinnen. Auf die Belange der Daimler Motoren Gesellschaft nach dem Ersten Weltkrieg bezogen, sah Rosenstock-Huessy die Ziele eines echten Dialogs in der Wahrnehmung und Ergründung von Gegenläufigkeiten des Zusammenarbeitens als personale Perspektivenvielfalt. In Gesprächsprotokollen wie auch in seinen Schriften wird immer wieder deutlich, dass Rosenstock-Huessy unter Dialog nicht eine wechselseitige Bestätigung des Bestehenden, sondern das Interesse an der Differenz, an der Sicht des Andersdenkenden, an der reflexiven Vergewisserung, warum wir so und nicht anders denken, verstand. Für Rosenstock-Huessy stand fest: Erst wenn offenes Rückfragen und Hinterfragen nach dem in der Situation Angemessenen und Sinnvollen im Unternehmen, wenn die Achtung auch vor „eigen-sinnigen“ und „lautlosen“ Mitarbeitenden zu Selbstverständlichkeiten geworden sind, kann in Betrieben davon ausgegangen werden, dass die Mitarbeitenden dazu bereit sind, anstatt isoliert zu denken und zu handeln, zu einer gemeinsamen Willensbildung und Zielfindung beizutragen.

Dazu bedarf es nach Eugen Rosenstock-Huessy in der Terminologie der Gegenwart ausgedrückt, der Förderung:

- ⇒ dialogischer Konfliktlösung
- ⇒ differenzierter Selbst- und Fremdwahrnehmung
- ⇒ der Wahrnehmung anderer Perspektiven
- ⇒ des Zuhörens- und Einfühlungsvermögens
- ⇒ der Präzisierung, Formulierung und Präsentation der eigenen Meinung
- ⇒ des Loslassen-Könnens von eigenen Sichtweisen, traditionellen Rollen
- ⇒ von Talenten aus den eigenen Reihen des Unternehmens
- ⇒ zur dialogischen Entscheidungsfindung und -umsetzung
- ⇒ einer konstruktiv-kritischen betrieblichen Identitätsbildung.

Lange Zeit hat man in der Überzeugung, nur objektivierte sinnhaft subjektive Handlungsantriebe trügen zur Steigerung der Leistungsbilanz eines Unterneh-

mens bei, versucht, mit Unternehmenskultur und -philosophiekonzepten generationenübergreifend gleiche Einstellungen im Unternehmen zu erzeugen. Inzwischen weiß man, dass eine Objektivierung sinnhaft subjektiver Handlungsantriebe in Betrieben mit verstärkter Tendenz zu entstandardisierten Arbeitssituationen mit nur mäßig überzeugenden Erfolgen geschah. Dies deshalb, weil Unternehmenskulturen eine unternehmensspezifische Struktur von Normen und Werten darstellen, ein Gerüst und einen Vorrat an Sinnstrukturen liefern, die zu einer gemeinsamen Wahrnehmung der Arbeitswirklichkeit eines Unternehmens verhelfen sollen und doch gerade jene angestrebten gemeinsamen Wahrnehmungen aus wahrnehmungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Sicht gar nicht realisierbar sind. Unternehmen mit ganzheitlicheren Arbeitsorganisationen können sich nur weiterentwickeln, können nur lernen, wenn sie realistisch den definitiven betrieblichen Normalfall kalkulieren. Danach können aufgrund von aktuellen Ereignissen und relativ stabilen Sozialisationsprägungen, Mitarbeiter innerhalb eines Unternehmens nicht allesamt das Gesagte und Getane so verstehen, dass bei allen die gleichen Wirkungen entstehen.¹⁵ Möchten sich Unternehmen innovative Ideen aus den eigenen Reihen sichern, so wird zukünftig den sinnhaft subjektiven Handlungsantrieben des Menschen im betrieblichen Sozialgefüge weitaus mehr Bedeutung eingeräumt werden müssen als bislang geschehen.

Im Rahmen der Förderung von Dialogik in Betrieben einzelner Unternehmen sollte deshalb in Zukunft mehr als bisher nicht nur ein besonderes Augenmerk auf die junge und mittlere, sondern auch auf die ältere Mitarbeitergeneration gelegt werden. Denn es ist absehbar, dass in den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren mehr als ein Viertel aller Erwerbstätigen älter als fünfzig Jahre sein wird. War diese Altersgruppe der über Fünfzigjährigen über Jahrzehnte nur Verschiebemasse auf dem Arbeitsmarkt, so wird sich diese Situation voraussichtlich in den Jahren 2016 bis 2020 in Deutschland revolutionär verändern. Bis zu diesem Zeitpunkt wird ein erheblicher zahlenmäßiger Rückgang an Erwerbspersonen zu erwarten sein. Und dieser Rückgang wird schwerlich vorstellbar mit neuen „Gastarbeitern“ oder einer neuen „Lean-Welle“ aufzufangen sein. Es werden die älteren Mitarbeitenden sein, die wieder gebraucht werden. An anderer Stelle und in anderem Zusammenhang haben wir bereits auf die Möglichkeit von interge-

15 Neuberger, O.: Führung (ist) symbolisiert. Plädoyer für eine sinnvolle Führungsforschung. In: Führung im Wandel. Neue Perspektiven für Führungsforschung und Führungspraxis, hrsg. v. G. Wiendiek / G. Wiswede. Stuttgart 1990

nerationellen, das Dialogische implizierende Lernpatenschaften in lernenden Unternehmen hingewiesen.¹⁶

Wie keine andere Generation zuvor leben wir in einer zukunftsbezogenen Welt. Immer rascher treten technologische und gesellschaftliche Veränderungen auf, immer mehr Publikationen aus dem wissenschaftlichen Bereich suggerieren uns neue Erkenntnisse zur Bewältigung zukünftiger Herausforderungen. Doch manches offenbart sich bei genauerem Hinschauen als bereits Ge- und Bedachtes. Eugen Rosenstock-Huessy liefert mit seinem inzwischen über 80 Jahre alten Dialog-Modell der zukünftigen Betriebsandragogik *Impulse*¹⁷, die wiederzubeleben es sich angesichts zukünftiger Herausforderungen an jeden einzelnen Mitarbeitenden lohnt. Allerdings sollte der wissenschaftlichen Redlichkeit halber ein Hinweis auf den Urheber betrieblichen dialogischen Denkens und Handelns, auf Eugen Rosenstock-Huessy, nicht fehlen.

Zusammenfassung

Mit dem sich ständig beschleunigenden sozialen und technologischen Wandel gewinnen Überlegungen über die Zukunft bzw. Zukünfte von Bildung in Unternehmen immer mehr an Bedeutung. Dem Beitrag liegt eine Definition von Zukunftsforschung im andragogischen Bereich zugrunde, nach der diese sich nicht lediglich mit nur möglichen, sondern auch mit wünschenswerten Zukunftsentwicklungen und Gestaltoptionen sowie deren Voraussetzungen in Vergangenheit und Gegenwart beschäftigt. Andragogische Zukunftsforschung enthält deshalb neben analytischen und deskriptiven Komponenten stets normative Elemente. Allerdings lässt sich das prinzipielle Aufgabenverständnis von Pädagogik und Andragogik standortübergreifend formulieren. Danach wird auch in Zukunft die genuine Aufgabe von Pädagogik und Andragogik darin liegen, den Menschen auf dem Fundament eines ganzheitlichen Verständnisses zum selbständigen Denken und Handeln auf dialogischem Wege zu befähigen.

Grundtenor des Beitrages ist die Prognose, dass angesichts sich weiter globalisierender zukünftiger Herausforderungen an Unternehmen jedem einzelnen Mitarbeitenden ein hohes Maß an Dialogkompetenz im betrieblichen Alltag abverlangt werden wird.

16 Fell, M.: Generationendialog im lernenden Unternehmen – eine Gestaltungsaufgabe betrieblicher Weiterbildung. In: Generationen. Andragogische Überlegungen, hrsg. v. J. Reischmann. Bad Heilbrunn 1999

17 siehe auch: Rosenstock-Huessy, Eugen: Der unbezahlbare Mensch. Mit einem Vorwort von Walter Dirks. Freiburg Basel Wien 1964

Der Beitrag greift für die gedankliche Vorwegnahme zukünftiger Aufgaben betrieblicher Weiterbildung Visionäres aus der Vergangenheit der Daimler-Benz AG auf und stellt in diesem Zusammenhang eine Rückbesinnung auf Eugen Rosenstock-Huessy (1888 – 1973) an. Dieser begründete bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der damaligen Daimler Motoren Gesellschaft eine dialogische Personalarbeit. Er liefert mit seinem inzwischen über 80 Jahre alten Dialog-Modell der zukünftigen Betriebsandragogik Impulse, die wiederzubeleben es sich angesichts zukünftiger Herausforderungen an Unternehmen lohnt.

Mit der Übernahme der Redaktion der Werkzeitung der Daimler Motoren Gesellschaft wollte Rosenstock-Huessy der Sprachlosigkeit seiner Zeit, die durch extreme politische Gegensätze geprägt war, begegnen. Seine Idee war es, die Sachwelt durch dialogische Prozesse über Hierarchien im Unternehmen hinweg zu überwinden und „die Arbeiter zu Gesprächspartnern“ unter der Grundlegung des wechselseitigen Respekts vor der Würde des Anderen aufzurufen. Für ihn stand außer Frage, dass der Dialog nicht dazu da ist, lediglich Meinungen auszutauschen oder gar Auseinandersetzungen mit entsprechenden Techniken strategisch zu gewinnen. Er verstand unter Dialog nicht eine wechselseitige Bestätigung des Bestehenden, sondern das Interesse an der Differenz, an der Sicht des Andersdenkenden, an der reflexiven Vergewisserung, warum wir so und nicht anders denken. Im Sinne Rosenstock-Huessys ist ein Dialog eine Widerspruch in der Sache ermöglichende offene Form der Kommunikation, die bewusst die zwischenmenschlichen Beziehungen in den Kontext der sachlichen Auseinandersetzungen mit einbezieht und zwar so, dass im Falle andauernder Uneinigkeit zwischen den Gesprächspartnern, weiterhin Gesprächsbereitschaft aufrechterhalten bleibt und auf diese Weise auch die sachliche Auseinandersetzung ohne persönliche Ressentiments wieder in Gang kommen kann.

Im Sinne Rosenstock-Huessys wird der Wandel weg von traditionellen arbeitsteiligen hin zu ganzheitlicheren Arbeitsweisen in den Betrieben einen erheblichen Bedeutungszuwachs dialogischen Denkens und Handelns mit sich bringen. Denn anders als arbeitsteilige Arbeitsorganisationen sind ganzheitliche Arbeitsweisen kaum mehr durch Standardsituationen gekennzeichnet, sondern vielmehr durch weitgehend entstandardisierte Arbeitssituationen. In diesen entstandardisierten Arbeitssituationen kommt es ganz anders als in standardisierten Arbeitssituationen entscheidend auf die zwischenmenschliche Ebene an, deren Einbezug in den Kontext sachlicher Auseinandersetzungen auf Dauer nicht durch kommunikative Strategien oder rhetorische Raffinesse möglich ist, sondern begleitet sein muss von Partnerschaftlichkeit und wechselseitigem Vertrauen sowie von einer Widerspruch in der Sache ermöglichenden offenen Form der Kommunikation. Der Umgang mit weniger strukturierten Situationen – daran ließ schon Rosenstock-Huessy keinen Zweifel - kann nur auf dialogische Weise erfolgen, andernfalls sich Orientierungslosigkeit und zu deren Behebung verstärkte gegenseitige rigide Kontrolle einstellen.

Zwar ist eine sozialpolitisch brisante Lage, wie nach dem Ersten Weltkrieg in der Gegenwart nicht zu beklagen. Schaut man sich die Probleme der Gegenwart in Unternehmen jedoch näher an, so zeigen sich sicherlich immer noch Konflikte zwischen Gewerkschaften und Unternehmensleitung, aber mittlerweile auch verstärkt zwischen den unterschiedlichen Generationen am Arbeitsplatz. Im Aufgriff

des Dialogmodells Rosenstock-Huessys weist der Beitrag auf die Möglichkeit der Initiierung von Lernpatenschaften zwischen jüngeren und älteren Mitarbeitenden in lernenden Unternehmen hin.

Metagutachten

Elisabeth Rohr

Bildung und reflexive Moderne

Abschied und Aufbruch

Die reflexive Moderne hat nun auch die Bildung und die Bildungsdebatte eingeholt und das Ende traditioneller Bildungs- und Erziehungskonzepte proklamiert. Dies gilt gleichermaßen für die wissenschaftliche Theoriediskussion wie auch für die Debatte schulischer, betrieblicher oder außerbetrieblicher und außerschulischer Bildungskonzepte. Die Bildungsdebatte vollzieht dabei im Zuge einer reflexiven Modernisierung einen Paradigmenwechsel. Sie ist dabei sich von absoluten Wahrheitsansprüchen, von universalistischen Einheitsvorstellungen, von Wissenschaftsgläubigkeit, technischen Omnipotenzphantasien und einem sinnstiftenden Aufklärungsoptimismus zu verabschieden (Siebert). Dies bedeutet in der Folge auch eine Verabschiedung von traditionellen Konzepten und Formen der Wissensvermittlung, weg vom primär rezeptiv und fremdgesteuerten Lernen hin zur Stärkung der Selbstlernkompetenz, weg von orts-, personen- und materialgebundenen Bildungsinstitutionen, hin zur Aneignung gänzlich neuer, technischer Möglichkeiten des unabhängigen Lernens, wie E-Learning. Das ist, knapp zusammengefasst, das übergreifende Fazit, das sich aus den versammelten Beiträgen dieses Bandes ziehen lässt. Dass die Autorinnen und Autoren zu diesem erstaunlich übereinstimmenden Fazit gelangen, überrascht zwar nicht, doch überrascht die Bandbreite und die Unterschiedlichkeit der Argumente, die in der Auseinandersetzung um die reflexiv gewendete Bildungsdebatte sowohl als Kritik wie auch als Unterstützung ins Feld geführt werden.

Deutungsmöglichkeiten des Bildungsbegriffs

Diese Bandbreite zeigt sich zunächst an der Definition des Bildungsbegriffes selbst, der zwar in seinem ganzen Spektrum von Deutungsmöglichkeiten dargestellt wird, sich dann jedoch im wesentlichen auf Vorstellungen „einer ganzheitlichen Entfaltung des Menschen“ (Schavan), auf die „selbstverantwortliche Gestaltung des eigenen Lebens“ (Zech), auf Persönlichkeitsbildung (Bangert, Krug) und auf die „Selbstreferenzialität von Lernprozessen“ (Siebert) konzentriert. Bildung stellt somit in einer reflexiv gewendeten Moderne klare Identitätsbezüge her und verweist auf die Bedeutung des Selbstreflexivitätspotentials moderner Subjekte im Feld objektiver und permanenter Ungewissheiten (Zech). In ihren Beiträgen distanzieren sich die Autorinnen und Autoren damit von einer Bildungsarbeit, die „nicht über den Status einer emotionalen Dressur oder intellektuellen Schönheitspflege hinauskommt“ (Bangert) und die nur die Anhäufung von immer mehr entseeltem Wissen und die Ausbildung von einseitig gebildeten Spezialisten im Auge hat. Dieser Haltung liegt die Einsicht zugrunde, dass die Beschränkung auf rein intellektuelles Lernen und Verstehen schon immer als Irrweg gegolten und der berühmte „Nürnberger Trichter“, mit dem in früheren Zeiten Schülerinnen und Schülern gesellschaftlich als gesichert und für den Rest des Lebens als ausreichend erachtete Wissensbestände eingetrichtert wurden, gänzlich ausgedient hat (Euler, Bangert, Schiele). Stattdessen – so argumentieren sie - gelte es heute, neben der Fachkompetenz eine beständig wachsende und unterschiedlichsten Ansprüchen genügende Vielzahl von Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Genannt werden hier vor allem Methoden- und Sozialkompetenz, darüber hinaus aber auch Gestaltungs-, Dialog-, Problemlösungs-, Transfer-, Zukunfts-, Medien- und Fremdsprachenkompetenz sowie interkulturelle Kompetenzen (Arnold, Euler, Fell, Jendrowiak, IG Metall, Kran, Krug, Siebert, Schavan, Zech).

Wissensbestände gezielt auswählen und abfragen incl. Aktivierung der Reflexionsdisposition

In diesem Kontext betonen die Autorinnen und Autoren, dass sich der gesellschaftliche Wandel in einem förmlichen Zwang zum lebenslangen Lernen niederschlägt, wobei Wissensbestände, ebenso wie Methoden- und Sozialkompetenzen entsprechend den unablässig sich wandelnden professionellen Ansprü-

chen und Anforderungen ständig zu revidieren und zu aktualisieren sind. Denn die Halbwertszeit des Wissens verringert sich beständig, so dass gegenwärtig noch gültige Wissensbestände in wenigen Jahren an Bedeutung verlieren und das weltweit zur Verfügung stehende Wissen sich im gleichen Zeitumfang verdoppelt. Diese Tendenz einer rasant sich entwickelnden Informationsexpansion und eines global sich entfaltenden Marktes an Bildungsmöglichkeiten begründet jedoch nicht nur die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen, sondern diese Tendenz begründet auch eine neue Vielfalt von individuellen Gestaltungschancen und Freiräumen, die neue Identitätsressourcen und Identitätspotenziale freizusetzen versprechen. Freilich, so der einhellige Tenor in den Beiträgen, werden dem Subjekt im Zuge einer sich ständig beschleunigenden Moderne auch unablässig mehr an existentiellen Entscheidungen und Verantwortungen zugemutet und abverlangt. Zugleich werden dem Subjekt alleine die Risiken, sowohl der Erfolg wie auch der Misserfolg dieser Entscheidungen, aufgebürdet (Beck 1986). Bildung in der reflexiven Moderne hat deshalb nichts mehr mit einer quasi willkürlichen und rein zweckrationalen Akkumulation von Informationen zu tun und meint zugleich mehr als eine rein intellektuelle Anstrengung, das unablässig sich vermehrende Wissensrepertoire quantitativ möglichst umfassend auszuschöpfen. Vielmehr besteht die größte Herausforderung gerade darin, Wissensbestände gezielt auszuwählen und abzufragen und zwar nach Kriterien, die die Fülle der Informationen auf das fachlich fundamentale und das personell notwendige Maß reduzieren und dabei einen selbstbestimmten Lernprozess und zugleich einen Identitätsgewinn sicherzustellen (Jendrowiak). Von zentraler Bedeutung ist dabei die psychische Rückkoppelung und die Aktivierung der Reflexionsdisposition, ohne die Bildung ineffektiv und statisch, d.h. ohne Innovationseffekt bleibt. Wissen muss sich in einem emotional wie kognitiv durchaus anstrengenden und mühevollen Verinnerlichungsprozess in Symbole verwandeln können, die sich über diskursive, präsentative oder technische Ausdrucksformen wiederum zu Gegenständen der Kommunikation, der Interaktion oder der menschlichen Praxis verwandeln. Die reflexive Moderne erfordert unter diesen Bedingungen einen äußerst komplexen und auch zeitlich entgrenzten Bildungsprozess, der aber aufgrund eines emotional wie intellektuell anspruchsvollen Anforderungsprofils zugleich auf seine impliziten Ausschlusskriterien aufmerksam macht. Denn wer nicht fähig oder in der Lage ist zu lebenslangem, selbstbestimmtem und reflexivem Lernen und nicht über ein spezifisches Repertoire an Symbolisierungsfähigkeiten verfügt, der gilt als dumm und wird in der Folge von der Teilhabe am beruflichen und langfristig auch am gesellschaftli-

chen Leben ausgeschlossen. „Nicht-Lernen wird ... als abweichendes Verhalten diagnostizierbar ...“ (Zech).

Die größten Verlierer des deutschen Bildungssystems: Die Kinder der Migranten

Dass letztlich diese an der reflexiven Moderne orientierte und von ihr weitgehend durchdrungene Bildungskonzeption nicht so modern ist, wie sie vorgibt es zu sein, enthüllt sich dann, wenn die impliziten Voraussetzungen, die hinter diesem Konzept verborgen sind, offengelegt werden. Denn diese Bildungsvorstellungen orientieren sich nach wie vor sowohl an einem aufgeklärten und autonom handelnden Subjekt als auch an einem bildungsmotivierten, bürgerlichen Individuum, geprägt von protestantischen Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin, Selbstreflexivität und der Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben. Dass es eben dieses „alte“ Subjekt der Aufklärung ist, dass nach wie vor in den Bildungsdebatten herumgeistert, wird nur in einigen wenigen Beiträgen der in diesem Band versammelten Autorenschaft explizit erwähnt, zumeist aber stillschweigend unterstellt und verschwiegen. Dabei hat jedoch die jüngst in der PISA-Studie deutlich gewordene Bildungsmisere der Bundesrepublik eines unmissverständlich offenbart, dass nämlich die größten Verlierer des deutschen Bildungssystems die Kinder der Migranten sind. Sie sind deshalb Bildungsverlierer, weil sie, und das ist nur eine von vielen möglichen Erklärungen, in aller Regel nicht den Anforderungen an ein bürgerliches und autonomes Subjekt entsprechen und aus sozialen und ökonomischen Milieus kommen, die nicht von einer ausgesprochen hohen akademischen und bürgerlichen Bildungsmotivation und –tradition geprägt sind und deshalb in einem Schulsystem, das sich in Wahrheit noch lange nicht von den westlichen Überlegenheitsmythen, von universalistischen Einheitsvorstellungen und absoluten Wahrheitsansprüchen (Siebert) verabschiedet hat, keine Chancen haben. So sind sie häufig nicht in der Lage einen selbstbestimmten Lernprozess in die Wege zu leiten und zu steuern (z.B. einen Wochenplan ordnungsgemäß auszuführen). Denn dies erfordert das Vorhandensein und die Verinnerlichung einer protestantischen Arbeitsethik, nämlich einerseits Disziplin und andererseits die Fähigkeit, systematisch und über einen längeren Zeitraum planend ein spezifisches Ziel anzusteuern und dieses etappenweise zu realisieren.

Wenn also einerseits davon ausgegangen wird, dass der Schlüssel einer zukunftssträchtigen Gesellschaft in der menschlichen Motivation und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen liegt und diese Anregung zur Motivation und die Aneignung von Lernkompetenzen einen prominenten und zentralen Platz in der schulischen Bildung und Ausbildung einnimmt, so muss andererseits auch die Frage beantwortet werden, wie denn eine hohe Bildungsmotivation und die Konfrontation mit einem ständig wachsenden Wissensbestand, sowie die Forderung nach selbstbestimmtem und reflexivem Lernen auch von jenen Kindern und Jugendlichen zu bewältigen sind, die den unausgesprochenen Kriterien einer bürgerlichen, bildungsorientierten und von autonomen Subjekten bevölkerten Gesellschaft nicht genügen. Schließlich ist die Beantwortung dieser Frage nicht nur bildungspolitisch, sondern auch gesellschaftspolitisch relevant, da Ausgrenzungsprozesse zweifellos einen sozialpolitischen Sprengsatz beinhalten (IG Metall).

Verlust an Humankapital und ökonomischem Potenzial

Welche politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen eine systematische Verweigerung von Partizipationschancen haben kann, wird von Ludgera Klemp am Beispiel der Mayas in Guatemala drastisch vor Augen geführt. Ihre soziale, kulturelle, ethnische, ökonomische und gesellschaftliche Ausgrenzung und Diskriminierung produzierte historisch einen Kreislauf der Gewalt und zwar Gewalt, die sich gesellschaftlich verselbständigt hatte und politisch destabilisierend wirkte und einen enormen Verlust an Humankapital und ökonomischem Potenzial beinhaltete. Denn wie Klemp exemplarisch an der Situation von Maya-Frauen und Mädchen verdeutlicht, sind Investitionen in die Bildung von diskriminierten und ausgegrenzten Bevölkerungsgruppen ökonomisch effiziente Investitionen. So haben auch Studien der Weltbank mehrfach belegt, dass Ausbildungsinvestitionen in Frauen und Mädchen sich lohnen und wirtschaftlich positiv zu Buche schlagen. Schließlich erbringt ein einprozentiger Anstieg der Sekundarschulbildung von Mädchen schätzungsweise eine 0,3-prozentige Steigerung des wirtschaftlichen Wachstums (UNFPA 2001).

Auch wenn dieses Beispiel sich nicht einfach auf bundesrepublikanische Verhältnisse und die Situation von Migranten übertragen lässt, so werden doch Gefahren und gesellschaftliche Folgekosten von Ausgrenzungsmechanismen und -prozessen deutlich, die ohne massive bildungs- und gesellschaftspolitische In-

tervention unkontrolliert immer weiter eskalieren. Das heißt auch, keine Gesellschaft kann es sich politisch oder ökonomisch leisten, auf unerschlossene Humanressourcen zu verzichten. Im Gegenteil, ein besonderes gesellschaftliches Anliegen müsste es demzufolge sein, den von Ausgrenzung bedrohten und den bereits marginalisierten Bevölkerungsgruppen durch besondere bildungspolitische Fördermaßnahmen neue Partizipationschancen zu eröffnen.

Verbesserung von gesellschaftlichen Partizipationschancen

Dass insbesondere die politische Bildung eine wichtige und herausragende Rolle zu übernehmen hat, wenn es um die Verbesserung von gesellschaftlichen Partizipationschancen und die Durchsetzung von demokratischen Verhältnissen geht, wird in einer Reihe der Beiträge hervorgehoben. So betont Siegfried Schiele in seinem leidenschaftlich vorgetragenen Plädoyer die Notwendigkeit einer politischen Bildung, ohne die alle Bildung substanzlos bleibt und die auch der Tendenz einer nur auf das Amüsement setzenden Spaßgesellschaft wie auch einer „Quick-and-Dirty-Pädagogik“ (Zech) zu widersprechen habe. Doch selbstkritisch merkt Schiele an, dass sich zur Zeit politische Bildung weder allgemein gesellschaftlich, noch bei der Jugend besonderer Beliebtheit erfreut und von daher ihre Wirkmächtigkeit wohl nur als eingeschränkt zu bezeichnen ist. Das mindert zwar nicht ihre Bedeutung, doch verweist die Frage, wie sich unter den gegebenen Umständen ein Wandel zu einem Mehr an politischen und gesellschaftlichen Partizipationschancen nicht nur für Migrantenkinder, sondern für alle Kinder aus sozial benachteiligten Milieus erreichen ließe, zwangsläufig auf jene allgemeinbildenden Institutionen, die schon sehr früh über Partizipationschancen wie auch über Ausgrenzungen mitentscheiden und zwar ganz zentral mitentscheiden.

Nachhaltige Entwicklung von Humanressourcen

Erziehungswissenschaftler wie auch Bildungspolitiker, die in dem vorliegenden Band zu Worte kommen, sind sich nun darin einig, dass reflexive Lernprozesse, die besonders auf der Fähigkeit gründen „in der Aneignung von Neuem die eigene Struktur umzubilden und ggf. Bisheriges zu vergessen“ und die darüber hinaus als konstruktiver „Umgang mit Paradoxien, die nicht als zu lösende Wi-

dersprüche, sondern als energetisierende Pole einer selbstverantworteten Lebensgestaltung aufzufassen sind“ (Zech), wenn möglich, sehr früh eingeübt und angeeignet werden müssen. Peter Krug vertritt dabei die Auffassung, dass u.a. die frühe individuelle Förderung der Kinder in Kindergarten und Grundschule bildungspolitisch weiterzuentwickeln ist, damit sich schon im frühen Lebensalter die Fähigkeiten, Interessen und personalen und sozialen Identitäten entfalten können und eine nachhaltige Entwicklung von Humanressourcen ansetzen kann.

Noch konkreter in Bezug auf die frühe schulische Entwicklung und Förderung werden die beiden in dem Band vertretenen Kultusministerinnen, Monika Hohlmeier (Bayern) und Annette Schavan (Baden-Württemberg), die, trotz aller sonstigen Differenzen, übereinstimmend dafür plädieren, Kinder, entsprechend ihrer Fähigkeiten, in einem gegliederten und auf früher Differenzierung und Selektion basierenden Schulsystem auf die Herausforderungen des Lebens vorzubereiten. Einer zukunftsorientierten Bildungspolitik sollte es dann gelingen, „der jungen Generation ein Verständnis für die aktuellen Herausforderungen und Probleme zu vermitteln und ihnen zugleich ein Instrumentarium für deren aktive Bewältigung an die Hand zu geben“ (Hohlmeier). Dabei sollen eine neue Leistungskultur, aber auch „ein fundiertes und vernetztes Grundwissen, Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit der neuen IT-Technik, souveräne mündliche und schriftliche Beherrschung der Muttersprache, Fremdsprachenkompetenz, eine feste Wertorientierung bei gleichzeitiger Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Technologien sowie Bereitschaft und Fähigkeit, lebenslang zu lernen“ den Schülern helfen, erfolgreich die Herausforderungen des Lebens zu meistern. Was dieser Forderungskatalog jedoch für Schülerinnen und Schüler bedeutet, deren Muttersprache nicht deutsch ist und die aufgrund einer defizitären Beherrschung der Mutter- und der Zweitsprache auch keine Fremdsprachenkompetenzen auszubilden vermochten, wird nicht erwähnt. Zweifellos ist es bildungspolitisch als innovativ zu betrachten, wenn an bayrischen Gymnasien bilinguale Zweige eingerichtet werden. Doch die PISA-Studie hat gerade im Bereich des Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern erhebliche Defizite und curriculare Versäumnisse aufgezeigt. Ihnen und sicherlich vielen anderen Kindern aus sozial benachteiligten Milieus aber nutzen die bilingualen Angebote an Gymnasien nichts, da sie überwiegend Haupt- und Sonderschulen besuchen und hier offensichtlich nicht optimal und schon gar nicht entsprechend ihren Fähigkeiten und Begabungen gefördert werden. Wäre dies der Fall, dann dürften sie nicht überproportional häufig an Haupt- und Sonderschulen und ohne Abschluss in den Statistiken auftauchen (vgl. Lersch 2001).

Im Unterschied zu Monika Hohlmeier betrachtet Annette Schavan den Bildungsprozess aus einer weniger positivistischen Perspektive und insgesamt kritischer, wenn sie z. B. Wolfgang Frühwald recht gibt, der schrieb: „Doch ist die zentrale Frage einer ernst zu nehmenden Wissensgesellschaft ... die nach ihrer Kritikfähigkeit, nach ihrer das Gruppenwissen überschreitenden Urteilskraft ... (Frühwald 2001, S. 199).

Dass aber Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung sich durchaus nicht immer im Sinne des Erfinders Ausdruck verschaffen und von daher eher selten als uneingeschränkt unterstützungs- und förderungswürdig anerkannt werden, wird auch von Annette Schavan übersehen. Denn wie Rolf Arnold in Anlehnung an Scott Lash betont, gilt es auf den potenziell subversiven Charakter reflexiv aufgeladener Kompetenzen zu achten: „Mit der Fähigkeit zu Problemlösungen, Infragestellungen usw. (...) wird zugleich jene Art von Wissen erlernt, das sich als rationale Kritik gegen das <System> wenden lässt“ (Lash, 1996, S. 199). Schließlich produziert die zunehmende Modernisierung und die damit verbundene Individualisierung Individuen, die sich weniger Tradition und Konvention als sich selbst verpflichtet und von daher frei fühlen, sich eventuell auch den unliebsamen Folgen der Modernisierung zu widersetzen.

Notwendigkeit flexibel zu handhabender Bildungsoptionen

Kinder und Jugendliche aber benötigen nicht nur ein fundiertes Grundwissen, Sprachkompetenz, Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit der neuen IT-Technik und schließlich Kritikfähigkeit, um ihre Zukunft zu meistern, sondern sie benötigen auch flexibel zu handhabende Bildungsoptionen, statt früher Festlegungen und geringer Transfermodalitäten. Die reflexive Moderne ist nicht in sich teilbar und nicht unter Ausschluss von Flexibilität und Pluralität zu haben. Gerade Flexibilität und Pluralität gehören schließlich zu ihren herausragendsten Eigenschaften und sind geradezu eines ihrer zentralen Markenzeichen. Und diese Markenzeichen haben selbstverständlich auch Gültigkeit im Kontext bildungspolitischer Diskurse. Der Argumentation der beiden Kultusministerinnen Monika Hohlmeier und Annette Schavan und ihrem jeweilig vehementen Plädoyer für das gegliederte Schulsystem widersprechen mithin nicht nur die Ergebnisse der PISA-Studie und die von vielen Wissenschaftlern zuvor schon erhobenen Daten und Studien (vergl. Lersch 2001), sondern ihrer Argumentation widerspricht auch eine reflexive Moderne selbst, deren Immanenz ja gerade in

ihrer Mehrdeutigkeit, ihrer Kontingenz und ihrer Vernetzung begründet liegt (Siebert). Deshalb müssen sich Schulen nicht nur curricular, sondern auch als System flexibilisieren und ein hohes Maß an Eigendynamik und an Durchlässigkeit zulassen. Ansonsten werden Persönlichkeiten herangebildet, die sich nicht einer reflexiven, sondern einer autoritären Moderne zugehörig fühlen und die angesichts der Flexibilitätszwänge im späteren Berufsleben nur schlecht auf die professionellen Herausforderungen der Zukunft vorbereitet sind. Oder wie es Oliver Will formulierte: „Was wir benötigen sind neben „Systemexperten“ vor allem Grenzgänger. Nicht nur verbale Grenzgänger, sondern insbesondere faktische Grenzgänger, die durch den Wechsel zwischen den „Welten“ Know-how und Ideen transportieren. Grenzüberschreitungen und eine „Kultur der Grenzgänger“ – also mehr an Durchlässigkeit zwischen den Systemen und weniger an Selektion - braucht auch die Schule, will sie denn zukunftsträchtig bleiben.

Utopie einer lebenslangen Bildungschance

Auch wenn fast alle Autorinnen und Autoren betonen, dass in der Kindheit nicht gebotene oder nicht wahrgenommene Bildungschancen sich unter gewissen Bedingungen später im Leben nochmals ausgleichen lassen, so bezweifeln sie zugleich, dass sich diese Chancen für ein erfolgreiches, lebenslanges und selbstbestimmtes Lernen quasi beliebig herstellen lassen. Verpasste Chancen benötigen später doppelte Anstrengungen und auch dann bleibt die Wiederholung ein Ersatz, bzw. ist etwas ganz anderes, etwas Neues. Von daher hat auch die Utopie einer lebenslangen Bildungschance oder des lebenslangen Lernens ihre Grenzen, denn die Einübung in die reflexive Moderne ist ein störanfälliges Unternehmen, voller Krisen und Unwägbarkeiten und kann eben nicht ständig, unter allen Bedingungen und beliebig oft vollzogen werden.

Auf diese endogene Störanfälligkeit einer reflexiven Moderne versuchen die Erwachsenenbildung wie auch die beruflichen Bildungskonzepte und vor allem die neuen Lernmedien eine Antwort zu geben und zwar durch die Einführung neuer Ausbildungsstrukturen, die Konzeptionalisierung neuer Studiengänge, der Reform der Hochschulausbildung und der gesetzlichen Verankerung neuer Ansätze der betrieblichen Bildungsarbeit. Vielfach eindeutiger als in den allgemeinbildenden, schulischen Institutionen, zeichnen sich hier Entwicklungen ab, die auf neue Möglichkeiten von nachholenden wie nachhaltigen Bildungschancen hindeuten.

Aneignung von Sozialkompetenz?

Detlev Kran geht in seinem Beitrag von der These aus, dass die gegenwärtige Ausbildung an deutschen Hochschulen defizitär sei und die Hochschulabsolventen nicht auf die Notwendigkeiten der späteren beruflichen Praxis adäquat vorbereiten würde. Denn die Unternehmen – so sein Argument – beklagen sich zunehmend über die Qualifikationsdefizite der bei ihnen vorstellig werdenden Hochschulabsolventen. Er schlägt deshalb ein Studium in einem MBA (Master of Business Administration) Studiengang vor, das im angloamerikanischen Raum außerordentlich beliebt sei. Interessant ist jedoch, dass sich seine Überlegungen hauptsächlich auf Ingenieure, Informatiker und Wirtschaftswissenschaftler beziehen, bei denen die Betriebe „im Bereich außerfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, also vor allem bei den sozialkommunikativen Fähigkeiten und der Kundenorientierung ...sehr große oder große Mängel (konstatieren)“ (Kran). Diese Mängel sind mit 68% bei Technikern am größten und bei Ökonomen immer noch mit 55% extrem hoch.

Offensichtlich werden nicht nur Informatiker, Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler (wie auch Mediziner und Naturwissenschaftler generell) immer noch zu Einzelkämpfern und hochspezialisierten Tüftlern ausgebildet, ohne zu bedenken, dass heute Teamfähigkeit, Kooperations- und Konfliktregelungskompetenz und Eigeninitiative vonnöten sind, um sich beruflich zu behaupten und erfolgreich die Karriereleiter hochzusteigen. Warum Detlev Kran allerdings Führungskräften ein MBA-Studium vorschlägt, um sich auf diesem Wege die noch fehlenden Schlüsselqualifikationen anzueignen, ist nicht überzeugend und einsichtig. Schließlich weisen Untersuchungen darauf hin, dass die allseits in den naturwissenschaftlichen und in den Ingenieurs-Studiengängen beklagten Sozialkompetenzdefizite der Hochschulabsolventen bei Geisteswissenschaftlern nicht in diesem Ausmaße auftreten. Von daher würde ein Studium der Philosophie-, der Soziologie- oder selbst der Anthropologie möglicherweise Gleiches oder sogar noch Besseres leisten und zudem noch interessantere Einsichten in gesellschaftliche und lebensweltliche Zusammenhänge erbringen als ein letztendlich wiederum einseitig ausgerichtetes MBA-Studium. Unabhängig davon, könnte auch ein Erziehungsjahr gute Resultate in der Aneignung von Sozialkompetenz erbringen, denn schließlich erzeugt die Sorge für ein Kind eine bei Müttern vielfach belegte hohe Empathiekompetenz, sowie die Einübung in Frustrationstoleranz, die Stärkung von Dialog- und Zukunftsfähigkeit, um nur

einige von vielen auch im beruflichen Alltag enorm wichtigen Kompetenzen zu nennen (Fell).

Krise der männlichen Erwerbsbiografie

Diese Art von Schulung und die damit verbundene Wertschätzung von Quereinsteigern und Patchworkbiographien mitsamt ihren unkonventionell erworbenen Kompetenzen, haben sich aber offensichtlich bei Bildungsexperten noch nicht durchgesetzt, was aber ganz und gar nicht verwundert, angesichts der Tatsache, dass eine ganze Reihe von Bildungsexperten in ihren Überlegungen nach wie vor von einer typisch männlichen Erwerbsbiografie ausgehen, um dann die im Zuge der Modernisierung zunehmende Halbwertzeitigkeit von Fachwissen und technischem Know-how zu beklagen und auf die Tendenz zunehmender Diskontinuitäten der Berufsbiographie zu verweisen (Arnold). In einer ganzen Reihe von Studien der Frauenforschung (Ostner, I./Beck-Gernsheim, E. (1979), Eckhard 1990, Brückner, M./Meyer, B. 1994) wurde jedoch festgestellt, dass es vor allem der männliche und an kontinuierlicher, ununterbrochener Erwerbsarbeit orientierte Lebensentwurf ist, der gegenwärtig in die Krise geraten ist und weniger die weibliche und an viele Unterbrechungen und Umwege gewöhnte Erwerbsbiographie von Frauen ist. Denn aufgrund der spezifisch weiblichen Doppelorientierung an Beruf und Familie waren Diskontinuitäten in der beruflichen Biographie von Frauen bislang eher die Regel als eine Ausnahme. Die großen Anstrengungen, die in der betrieblichen wie außerbetrieblichen Bildungsarbeit zur Zeit allenthalben unternommen werden, zeugen jedoch von dem Ausmaß der Krise, in das die männliche Erwerbsbiographie durch die radikalen Folgen einer erst in den Anfängen steckenden Modernisierung der Arbeitswelt, gestürzt ist. „Die Rede ist heute von einer „Erosion“ oder gar vom „Ende des Berufes“, da die Menschen in den modernen Gesellschaften sich zwar heute nach wie vor für Berufe entscheiden, diese ihnen aber kaum noch eine lebenslange Sicherheit und Perspektive zu gewährleisten vermögen“ (Arnold). Heute ist das Erwerbsleben nicht mehr die biografische Ausgestaltung eines Berufskonzeptes, wie Arnold betont, sondern ein permanenter Umgang mit Unsicherheit, Kompetenzverlust und Kompetenzwandel.

Anforderungen der Arbeitswelt schlagen um in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit

Auf diesem Hintergrund erschließt sich nun auch die Notwendigkeit eines anderen Umgangs mit Fachlichkeit, die, wenn auch nicht eine sekundäre, so doch eine relativierte Bedeutung erhält, wohingegen sogenannte Schlüsselqualifikationen an Bedeutung gewinnen und als noch ausdifferenzierende Teilkompetenzen neben die Fachkompetenz hinzutreten und diese teilweise bereits überschatten, wie das zuvor genannte Beispiel der Ingenieure und Informatiker verdeutlicht hat. Schlüsselqualifikationen – ein Begriff übrigens, der in keinem der Beiträge fehlt - sind demzufolge alles andere als eine Modeerscheinung, letztlich überflüssige Konstruktionen, die das Wahre, die Fachlichkeit, nur verdecken. Sie rücken mehr und mehr ins Zentrum einer professionellen Erwerbsbiographie und zu Recht fragt Arnold, inwieweit diese Patchwork-Professionalität gerahmt vom Konzept eines Schlüsselqualifikationismus eine vergleichbare gesellschaftlich integrierende und den Marktwert sowie die gesellschaftliche Verhandlungsmacht der Erwerbstätigen stärkende Wirkung zu erzielen vermag wie ehemals die klassische und traditionelle Berufsbiografie. An dieser Stelle wird nun auch ersichtlich, wie die Anforderungen der Arbeitswelt umschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit und warum reflexive Wissensformen relevant werden (Arnold). Diese Tendenz einer modernisierungsbedingten Verquickung von Arbeit und Identität stellt die betrieblichen Weiterbildungskonzepte vor neue und große Herausforderungen.

E-Learning kann die notwendige Reflexion nicht ersetzen

Eine mögliche, wenn auch pädagogisch umstrittene Antwort auf diese Herausforderungen stellen die neuen Medien dar, vor allem E-Learning, bzw. die „Digital-Education“. Euler stellt jedoch in seinem Beitrag dar, dass E-Learning bislang die Erwartungen in die Profitabilität dieser Form des Lernens noch nicht erfüllt habe. Dies wird im wesentlichen auf unzureichende didaktische Ausrichtungen der Produkte und auf unangepasste Arbeitsplatzbedingungen zurückgeführt. Wesentlicher aber scheint die von Jendrowiak angeführte Kritik, nach der die gegenwärtige Diskussion, die sich mit Fragen der Qualifizierung von Mitarbeitern auseinandersetzt, einerseits zu stark methodengesteuert und andererseits dem Trugschluss ausgesetzt ist, mit der Optimierung der Informationstechniken

endlich den ersehnten Innovationssprung machen zu können. „Alle Teilbereiche unserer Gesellschaft und der Kultur sind auf das „E“ (electronic) fixiert. Mit e-business, e-commerce oder auch e-learning soll für die Wirtschaft der innovative Quantensprung gelingen“ (Jendrowiak). E-Learning aber kann notwendige Reflexion nicht ersetzen, auch nicht Erfahrung und Handlung. Von daher sind bildungstheoretische Konzepte vonnöten, die zwar einerseits dem E-Learning einen angemessenen Platz einräumen, die aber gleichzeitig auf die Grenzen dieses Mediums verweisen und zugleich nach Möglichkeiten suchen, das innovative Potenzial der neuen Medien mit der Kontextualität der Welt und des Seins zu verknüpfen. Oder wie es Jendrowiak formuliert: „Die Fähigkeit zur Reflexion ist eine Bildungskategorie, die Tun in Erfahrung, Wissen und Können umsetzt“. An diesem Zusammenhang werden auch die neuen Medien nichts ändern.

Resümee: „Eine neue aufregende Bildungsdebatte steht ins Haus“

Insgesamt, so lässt sich resümieren, stellt die reflexive Moderne die Menschheit vor noch kaum fassbare und begreifbare Herausforderungen. Auch im bildungspolitischen Diskurs zeichnen sich erst zaghafte, vorsichtige und noch wenig operationalisierbare Antworten ab. Zugleich wird deutlich, dass angesichts der immensen Herausforderungen, mit denen die reflexive Moderne uns konfrontiert und angesichts der Reformbedürftigkeit und der nachlassenden Überzeugungskraft unserer Bildungskonzepte, mit denen wir dieser Herausforderung begegnen einerseits spezifische Reaktionen der Ausgrenzung und Verweigerung und andererseits Fluchtstrebungen in eine autoritäre Moderne gesellschaftlich immer häufiger gewagt und vertreten werden. Das aber ist die eigentliche Gefahr, der sich auch die Bildungspolitik, wie auch die Bildungsdebatte der Zukunft zu stellen hat und die direkt oder indirekt auch in den in diesem Band versammelten Beiträgen immer wieder Gegenstand war und aus unterschiedlichsten Perspektiven thematisiert und problematisiert wurde. Optimistisch stimmt dabei, dass Bildung und Ausbildung, Personalentwicklung und Qualifizierung wieder zu wichtigen und zentralen Themen in den Betrieben, in Schulen und Hochschulen und nicht zuletzt in der Wissenschaft geworden sind und - so der Tenor der Beiträge – eine neue aufregende Bildungsdebatte ins Haus steht.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.) (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main.
- Brückner, M./Meyer, B. (Hrsg.) (1994): Die sichtbare Frau. Die Aneignung der gesellschaftlichen Räume.
- Eckart, Ch. (1990): Der Preis der Zeit. Eine Untersuchung der Interessen von Frauen an Teilzeitarbeit. Frankfurt am Main/New York.
- Frühwald, W. (2001): Bildung in der Wissensgesellschaft. Oder: Brauchen wir einen neuen Bildungskanon? In: Orientierungen für die Zukunft. Bildung im Wettbewerb. Hrsg. von der Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. München.
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck u.a. 1996, S. 195-288
- Lersch, R. (2001): Bildungschancen in Deutschland. Ihre Entwicklung in den letzten vier Jahrzehnten. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, S. 139-154.
- Ostner, I./Beck-Gernsheim, E. (1979): Mitmenschlichkeit als Beruf. Frankfurt a. M./New York.
- UNFPA (United Nations Population Fund) (2000): Weltbevölkerungsbericht 2000. Deutsche Stiftung Weltbevölkerung. Hannover.

Erhard Schlutz

Bildungsarbeit der Zukunft – Versuch einer Zusammenschau

Der Beitrag wagt den Versuch einer Zusammenschau der in diesem Band vereinigten Szenarios, selbstverständlich ohne den Anspruch, den Autor/innen im Einzelnen gerecht zu werden. Dazu fasst er einerseits stichwortartig die vorliegenden Antworten nach drei Abstraktionsebenen zusammen (Leitbilder und Leitziele, Strategien und Politiken, Handlungsmöglichkeiten) und diskutiert andererseits einige häufiger vorkommende oder auffällige Thesen. Der Beitrag endet mit knappen Hinweise auf offene Aufgaben einer Erziehungswissenschaft, die den Dialog mit der Betriebswirtschaftslehre sucht.

Ihr verlasst Euch auf die augenblickliche gesellschaftliche Ordnung, ohne zu überlegen, dass diese Ordnung unvermeidlichen Revolutionen ausgesetzt ist und dass es Euch nicht möglich ist, die, die Eure Kinder betreffen kann, vorauszusehen oder zu verhindern. Der Große wird klein, der Reiche arm und der Monarch Untertan: ... Wer garantiert Euch dafür, was dann aus Euch wird? ... Pflege das Erbe Deiner Väter. Aber wenn Du dies Erbe verlierst oder gar keins hast, was dann? Lerne ein Handwerk. (Rousseau, Emile, 1763)

Die Entdeckung der grundsätzlichen Veränderlichkeit von Gesellschaft und der prinzipiellen Offenheit von Zukunft ist eine der Wurzeln der neuzeitlichen Bildungsidee. Bildung kann zwar die Zukunft nicht grundsätzlich menschlicher Planung unterwerfen, aber durch Selbstentfaltung und Kompetenzentwicklung eine Veränderbarkeit von Individuen und Verhältnissen bewirken und damit einen produktiven Umgang mit Veränderung und Offenheit. In einem fingierten Gespräch von einer adligen Dame gefragt, was sie denn für die Zukunft ihres Sohnes tun könne, weist Rousseau zunächst einmal auf die Unvorhersehbarkeit, aber auch die mögliche Radikalität des Wandels hin, um ihr dann den sie ver-

blüffenden Rat zu geben, das Kind einen Handwerksberuf erlernen zu lassen („Mein Sohn und ein Handwerk! Mein Herr, denken Sie daran im Ernst?“). Der Rat enthält eine doppelte Botschaft: zum einen soll der Sohn genügend allgemein (!) gebildet sein, um sein Leben selbständig fristen und führen zu können; zum anderen soll er dadurch zu einem (normalen) Menschen gebildet werden, der Arbeit kennt und keine Vorurteile gegenüber Arbeitenden hat.

Wie kann man – wie können sich Menschen und Organisationen – vorbereiten auf eine prinzipiell offene Zukunft?

Das ist immer noch und verstärkt eine der Leitfragen unserer Zeit und sie steht - mehr oder weniger unausgesprochen – hinter fast allen Beiträgen dieses Bandes.

1. Stichwortartiger Überblick

Zwar arbeiten die Autorinnen und Autoren der 15 Aufsätze dieses Bandes in ganz verschiedenen Lebensbereichen und Branchen: In der Bildungs- und Schulpolitik (in führender politischer Stellung oder in der Exekutive), in der Wissenschaft, in der Gewerkschaft, in Stiftungen, Bildungseinrichtungen und Unternehmen. Auch kann man ihre Aufsätze recht unterschiedlichen Themenkomplexen zuordnen: Fragen der Bildungs- und Unternehmens-„Philosophie“; Beiträge der Schule und der Bildungspolitik zum lebenslangen Lernen; Kompetenzentwicklung als Aufgabe und Problemstellung der Unternehmen. Um so erstaunlicher erscheint, dass trotz solcher Aspektvielfalt sich eine übergreifende Fragerichtung ausmachen lässt und auch die vorgeschlagenen Strategien nicht klafferweit auseinanderlaufen – auch wenn sich erwartbare Differenzen bei der Frage andeuten, wie viel Bildung oder wie viel Ökonomie es denn sein darf oder soll.

Diese weitgehende Übereinstimmung könnte unterschiedliche Gründe haben, z.B.:

- die Auswahl der Autorinnen und Autoren
- der Sachzwang, der von den anstehenden Aufgaben ausgeht und zu ähnlicher Erkenntnis oder Rhetorik führt
- das weitgehende Aussparen konkreter Problemstellungen, Maßnahmen und Realisierungsschwierigkeiten.

Die letzte Annahme ist eher zu belegen als die beiden anderen. Je umfassender die Fragestellung, desto höher das Abstraktionsniveau. Je spezifischer dagegen die Frage(n), um so eher geraten konkrete Möglichkeiten und Hindernisse in den Blickpunkt. Die globale Frage nach der Zukunft scheint aber globale Antworten herauszufordern. So überwiegt das Grundsätzliche, auch wenn Zukunft zugleich als das Unverfügbare erscheint.

Unterhalb der Ebene der genannten Leitfrage gibt es selbstverständlich weitere Fragen und Herausforderungen, die thematisiert werden, und differenzierte Thesen, eigenwillige Ausführungen und Antworten. Dennoch versuche ich zunächst, mir und den Leser/innen einen Überblick über das Antwortspektrum zu geben, Komplexität also zu reduzieren. Dazu fasse ich das Ganze zunächst in knappster Weise zusammen: Neben der Leitfrage dienen drei Hauptfragen als Gliederung, denen die „Antworten“ der einzelnen Beiträge stichwortartig zugeordnet werden. Danach hebe ich einzelne Thesen hervor und bringe sie gleichsam in eine Diskussion mit denen anderer Autoren oder eigenen Überlegungen. Dieses Vorgehen hat auch etwas Ungehöriges, weil es den einzelnen Autor/innen und ihren je spezifischen Argumentationen nicht gerecht werden kann. Aber das Lesen ihrer Beiträge soll ja durch diese subjektive Zusammenfassung auch nicht ersetzt werden.

LEITFRAGE:

WIE KANN MAN - WIE KÖNNEN SICH MENSCHEN UND ORGANISATIONEN – VORBEREITEN AUF EINE PRINZIPIELL OFFENE ZUKUNFT?

A. Welche Leitbilder und Leitziele könnten bei der Bewältigung des Wandels hilfreich sein?

(1) Bildung, nicht Wissen muss Leitziel sein. Die Komplexität und Fülle der Informationen muss reduziert werden auf die Beschäftigung mit dem Grundsätzlichen und wirklich Notwendigen. (Jendrowiak)

(2) Bildung muss Zeit gegeben werden und Ruhe haben, nicht den Halbwertzeiten hinterher jagen. (Bangert, Jendrowiak)

(3) Als wichtigstes Bildungsziel ist Dialogkompetenz innerhalb einer ganzheitlicheren Arbeitsweise zu stärken; Sinnwünsche und Kritikfähigkeit heutiger Menschen sind als Innovationspotential zu nutzen. (Fell)

(4) Zukunftskompetenz umfasst Irritierbarkeit durch und für das Neue und zugleich Gelassenheit gegenüber einer vorab nicht beherrschbaren Zukunft. Gelingende Lernprozesse lassen die Erweiterung des eigenen Handlungspotentials erleben. (Zech)

(5) Möglichkeitsmenschen statt Wirklichkeitsmenschen: Dazu gehört vor allem der Typ des dialogfähigen „Grenzgängers“ zwischen Arbeitsbereichen und Disziplinen. (Will)

(6) Eine „konstruktivistische“ Perspektive einnehmen: Gegenüber einem veraltenden Machbarkeitsdenken dem Lernen durch Selbstorganisation und dem Eigenwillen der Menschen mehr zutrauen, lernanregende Umgebungen schaffen. (Siebert)

B. Was soll Bildungspolitik zur Entwicklung von Humanressourcen für die Wissensgesellschaft beitragen?

(7) Bildungspolitik muss Kern jeder verantwortungsvollen Zukunftspolitik darstellen. Schon in der Schule muss auf eine offene Welt vorbereitet werden. Dazu gehört ein Umdenken von der Leistungsnivellierung zur Leistungsdifferenzierung sowie eine Allgemeinbildung, zu der die frühe informationstechnische Grundbildung ebenso gehört wie die Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bildung und des mündlichen Sprachgebrauchs. (Hohlmeier)

(8) Schon in der Schule müssen die Weichen für die Zukunft gestellt werden. Aber je breiter und stabiler das in der Schule gelegte Fundament ist, desto größer sind die Chancen im späteren Leben. Deshalb braucht es einen Bildungskanon, der Konsens findet, und nachhaltige Lernstrategien. Ressourcenvergeudung (Begabung, Lebenszeit) ist zu vermeiden, eine Partnerschaft von Schule und Wirtschaft zu suchen, die den selben Zielen dient im Geiste einer sozialen Marktwirtschaft. (Schavan)

(9) Im Hinblick auf den Erhalt und die Entwicklung der Demokratie muss politische Bildung Teil jeder Allgemeinbildung sein. (Schiele)

(10) Bildungspolitik muss Humanressourcen umfassend entwickeln helfen: unter anderem durch frühe individuelle Förderung, durch Gleichstellung, durch Förderung von Selbstorganisation und Einbeziehen der neuen Medien, durch stärkere Durchlässigkeit des Schulsystems ebenso wie durch Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung, unter anderem mit Hilfe von Modularisierung und Vernetzung der Lernorte. Die Finanzierung von Bildung als Humankapital erscheint unzureichend. (Krug)

(11) Das Verschwinden des Berufes als (auch Identität stützende) Kategorie verlangt nach einer umfassenden Bildungspolitik, die von Staat und Unternehmen gemeinsam ange-

gangen wird und Aus- und Weiterbildung umfasst: Dabei soll ein Mittelweg verfolgt werden zwischen dem Erhalt des Berufskonzepts und durchgehender beruflicher Flexibilisierung. (Arnold)

C. Wie können Zugänge zum Lernen und Prozesse des Lernens erleichtert werden, welche konkreten Gefahren sind zu bewältigen?

(12) Als Möglichkeiten für innovationsbegründende Mitarbeiter-Fortbildungen sollten ausgewählte Studiengänge für den Master of Business Administration (MBA) in die Personalentwicklung einbezogen werden. (Kran)

(13) E-Learning könnte tatsächlich einen Mehrwert gegenüber herkömmlichem Lernen entfalten. Voraussetzungen: Es muss konzeptionell abgesichert und eingebettet werden und darf nicht ausschließlich der (vergeblichen) Beschleunigung von Lernprozessen dienen. (Euler)

(14) Tempo und Druck des Wandels bringen auch Gefahren für die Mitarbeiter. Statt Re-Taylorisierungen, Last-Minute-Anpassungen und Tendenzen zur Spaltung der Belegschaften muss eine bildungsförderliche Arbeitsgestaltung stattfinden und eine systematische Personalentwicklung, in der die Weiterbildung einen zentralen Stellenwert erhält. (Röder, Brecht, Rodenfels, Allespach)

(15) Hierarchisierungs- und Ausgrenzungstendenzen lassen sich überall in der Weltgesellschaft konstatieren. Global arbeitende Unternehmen müssen demgegenüber Gegensteuerungs- und Integrationsfunktionen wahrnehmen und sollten deren langfristigen materiellen Nutzen bei ihren Planungen mitbedenken. (Klemp)

2. Bildung als Leitbild?

Die prinzipielle Offenheit der Zukunft oder ihre Unübersichtlichkeit legen es nahe, sie nicht sofort mit visionären Versatzstücken zu möblieren, sondern Haltungen und Leitbilder zu empfehlen, die dabei helfen können, sich auf die Zukunft vorzubereiten und einzustellen, Zukunftskompetenz zu erwerben.

So empfiehlt Siebert z.B. eine Haltung und Weltsicht, die er der Wissenschaftsströmung des Konstruktivismus entnimmt und die im Gegensatz zur eindimen-

sionalen Vorstellung von der Machbarkeit der Welt von deren Mehrperspektivität ausgeht. Dazu braucht es nach Will nicht den Wirklichkeitsmenschen, sondern den Möglichkeitsmenschen, einen Grenzgänger zwischen unterschiedlichen Bereichen sowie Theorie und Praxis. Umfassender fragt Zech nach dem Typus von Zukunftskompetenz, den Personen und Organisationen brauchen, um mit der Unmöglichkeit zurechtzukommen, die Zukunft langfristig zu planen. Über Zukunftskompetenz verfügt ein Mensch, der gleichsam in freudiger Gespanntheit durch alles Neue irritierbar ist, sich aufschließen lässt und zugleich gelassen bleibt gegenüber der Unvorhersehbarkeit. Ihm gelingen Lernprozesse, die den Verfügungsspielraum und das Handlungspotential erweitern.

In der Unruhe liegt die Ruhe und daraus wächst die Kraft. Zukunftsfähigkeit bedeutet, die Paradoxien in produktive Spannung zu versetzen.

Analog dazu beruht organisationale Zukunftskompetenz auf der Fähigkeit, die Ungewissheit, die die unbekannte Umwelt draußen bietet, in das eigentlich geschlossene eigene System einzuführen, sich bewusst davon beunruhigen zu lassen, wodurch die Reflexionsfähigkeit der Organisation erhöht, auf eine neue Stufe gebracht wird. Zechs Skizze des Menschen und der Organisation mit Zukunftskompetenz ist schon eine kleine positive Vision, die Mut machen kann, zugleich fragt sich jedoch, wie denn diese Kompetenz zu entwickeln ist. Oder ist es einfach eine, die der Lebensweise des Philosophen der Stoa oder des *homme de lettres* entspricht, die für uns andere im Alltagskampf jedoch schwer anzustreben oder durchzuhalten wäre?

Wenn man schon beim „gebildeten“ Menschen als Leitbild ist, so liegt es nahe, Bildung als Leitplanke auf dem Weg dahin zu empfehlen. Über ein Drittel der Artikel handelt von Bildung als einem emphatischen Wert, sei es, dass der Begriff wörtlich gebraucht oder umschrieben wird. Der Begriff der Bildung wird als Leitbild auch einer betrieblichen Qualifizierung entgegengesetzt, in der in immer engerer Folge gelernt werden muss (z.B. neue Führungsinstrumente), ohne dass die Betreffenden ein realitätsdichteres Bild bekämen oder nach eigener Einschätzung nun im Bilde seien. Gegenüber der bloßen „Symptombehandlung“ (Bangert) wird Bildung identifiziert mit dem geistigen Band, das Details zusammenhält, oder mit einer Tiefe der Auseinandersetzung, die nicht beim flüchtigen Wissen stehen bleibt. Für Jendrowiak ist es eher die Information, also das nicht verarbeitete Wissen, die Sucht nach enzyklopädischem Viel-Wissen, aber auch der Glaube an die Wirkung der unterschiedlichsten Lernmethoden, denen Bildung als bessere Alternative entgegenzusetzen wäre. Es sei vergeblich, den

Halbwertzeiten von Informationen nachzujagen, das führe nur zu weiterer Oberflächlichkeit.

Nur Wissende und Gebildete können mit Information umgehen, sie anwenden und verwenden.

So wichtig der Hinweis auf die nötige Zeit für Bildung ist – wir werden das Argument weiter unten wiederaufnehmen –, so läuft man doch leicht Gefahr, mit dem Begriff der Bildung gleichsam einen Joker einzusetzen, der an sich keinen Inhalt hat, aber anscheinend der jeweiligen schlechten Gegenwart normativ vorgehalten werden kann. Empfiehlt es sich nicht eher, den Bildungsbegriff nicht als positives Leitziel, sondern als Korrektiv oder regulative Idee zu nutzen? Auch im Hinblick auf einen solchen bescheideneren Zweck müsste er aber wohl jeweils historisch konkretisiert, d.h. aktualisiert werden. Möglichkeiten und Bedingungen wären anzudeuten, die zu seiner Einlösung beitragen könnten.

So etwa argumentiert Margarete Fell in ihrer Darstellung von Rosenstock-Huessy, einer Galionsfigur der Weiterbildungsgeschichte, und zitiert den Redakteur der Daimler-Werkzeitung von 1919:

Nicht darum kann es sich handeln, den Arbeitern zu schmeicheln oder ihnen völlig außerhalb ihrer Mitarbeit in der Fabrik liegende Bildungswerte zu schenken...

Bildung wird hier nicht normativ auferlegt, sondern ihre Möglichkeiten werden der Entwicklung abgelauscht. So sieht Fell in der heutigen Entstandardisierung der Arbeit die Möglichkeit und die Notwendigkeit, gleichberechtigtes dialogisches Denken und Handeln zu lernen und auszuüben, für sie die entscheidende Bildungskompetenz.

In Überzeichnung dieser Tendenz wird häufig und zunehmend eine andere extreme Auslegung des Verhältnisses von Betrieb und Bildung vertreten. Aufgrund der zunehmenden Handlungsspielräume und der Verallgemeinerung der beruflich-fachlichen Kompetenzen seien es gerade der Betrieb und die berufliche Bildung, die Allgemeinbildung vermitteln und damit auch zur Bildung von Persönlichkeit entscheidend beitragen. Diese Meinung wird in diesem Band zwar nicht direkt vertreten, aber von Arnold in Anlehnung an Michael Brater zitiert. Arnold zieht daraus den Schluss, dass zumindest die einander ausschließende Entgegensetzung von Bildung und Qualifikation nicht zu halten sei.

Unausgesprochen basiert der globale Funktionalisierungsvorwurf an die berufsbezogene Weiterbildung im Wesentlichen auf einer Gleichsetzung von „Zweckfrei-

heit“ und „Subjektorientierung“ und knüpft damit an den historisch überlieferten, aber letztlich bildungsideologischen Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung an.

Eine pauschale Entgegensetzung von Bildung und Qualifikation scheint heute – da darf man Arnold zustimmen - wohl weder theoretisch nützlich noch empirisch haltbar zu sein. Der pauschale Funktionalisierungsvorwurf gegenüber dem Beruf und der beruflichen Bildung entspringt der Allgemeinbildungsforderung, die Humboldt an das Schulwesen stellte, um Kinder über ihren Stand hinaus zunächst zu gleichen und freien Menschen zu machen. Diese Forderung wird heute umstandslos auf das ganze Erwachsenenalter und auf alle Lerngelegenheiten hin ausgedehnt und proklamiert damit eine Pädagogik oder ein Menschen- und Gesellschaftsbild, wonach sich Leben, Bildung, Selbstverwirklichung nur als diesseits oder jenseits aller Institutionen und Funktionen vorstellen lassen.

Umgekehrt erscheint es allerdings ebenso wenig nützlich, Unternehmensinteressen, berufliche Bildung und Allgemeinbildungsideal einfach in Eins setzen zu wollen. Zum einen gibt es durchaus widersprüchliche Entwicklungen in der Ausgestaltung der Berufe und der Arbeitsplatzanforderungen (was Arnold auch anspricht), zudem Unterschiede innerhalb der Berufs- und Betriebshierarchien. Zum anderen und wichtiger: Selbst den Trend zu einer Verallgemeinerung der Kompetenzanforderungen als durchgehend unterstellt, kann die Gleichsetzung von Allgemeinbildung und beruflich-betrieblicher Bildung nur dann gelingen, wenn man allgemeine Bildung reduziert auf einen bestimmten Typus von formalem Lernen oder anwendbaren Schlüsselqualifikationen. Das ist aber nicht sinnvoll.

Zur Begründung erlaube ich mir einen kleinen Exkurs zur Bildungsgeschichte, der legitimiert ist durch eine Äußerung im Beitrag der Vertreter der IG Metall. Dort sagt Martin Allespach:

Bildung vollzieht sich, wie der Marburger Erziehungswissenschaftler Klafki formuliert, im Medium des Allgemeinen und dieses Allgemeine hat drei Bedeutungskomponenten: nämlich alle, allseitig und alles.

Bildung für alle, Bildung aller Kräfte und Bildung in all den Anliegen oder Themen, die alle gemeinsam angehen – so fasst Klafki in der Tat die klassischen Bestimmungen allgemeiner Menschenbildung zusammen. Solche Allgemeinbildungsvorstellungen sind gerichtet gegen Ungleichheit, gegen einseitige Erziehung von oben und gegen eine Gesellschaftsordnung, die keine gleichberechtig-

te öffentliche Auseinandersetzung über die *res publica* gestattet. Nicht von ungefähr erinnern diese Zielsetzungen an die Ideale der französischen Revolution. Die Reduktion von Allgemeinbildung auf Schlüsselqualifikationen benimmt dem Gedanken nicht nur die politische Komponente, sondern u.a. die Vermittlung (gemeinsamer) kultureller Gehalte.

Was diese anlangt, so muss allerdings jede Zeit wieder neu darum streiten. Wenn Rousseau etwa in seiner Vorstellung von allgemeiner Menschenbildung durchaus eine grundlegende berufliche Ausbildung mitdenken konnte, so lag das an seinem Blick auf den Adel, dessen Kultur zunehmend funktionslos zu werden schien. Nicht einmal 50 Jahre später hatte Humboldt die beginnende Emanzipation einer bürgerlichen Gesellschaft vor Augen und eine Schule, als deren modernste Form die Industrieschule galt, in der aufgeklärte Pädagogen Kinder etwas für ihren jeweiligen Stand und vorgezeichneten „Beruf“ Nützliches lernen und mit Gewinn produzieren (!) lassen wollten. Humboldt lehnt diese Art von Nützlichkeit ab, weil sie an die Vorstellung gebunden bleibt, jeder dürfe allenfalls das Nötigste für ein völlig vorgezeichnetes Leben erlernen. Dagegen habe jeder Mensch das gleiche Recht auf individuelle Entfaltung und „allgemeine Menschenbildung“. Wir wissen alle, dass dieser Modernisierungsimpuls im Laufe des 19. Jahrhunderts umgekippt ist in ein konservatives Beharren auf einer Allgemeinbildung durch das Gymnasium, wodurch nicht nur die unteren Stände, sondern auch Frauen weithin von politischer Teilhabe und kulturellem Reichtum ausgeschlossen wurden.

Daraus könnte man nun den Schluss ziehen, Allgemeinbildung, vielleicht auch Bildung seien nur noch ideologisch besetzte Begriffe. Dann sollte man sie nicht mehr benutzen! Man kann aber auch den Schluss ziehen, man müsse sie jeweils neu interpretieren, oder sogar den, man solle sie besser als Anstöße zur Gegensteuerung nutzen denn als positive Leitziele oder unerreichbare Denkmale. So könnte man etwa fragen: Wie und wodurch wird denn hier und jetzt verstoßen gegen die Imperative: „Alle, allseitig und alles“? Welche konkreten Entwicklungsmöglichkeiten wären zu unterstützen, mit welchen Hindernissen ist weiterhin zu rechnen?

Dagegen ist die Gefahr von Scheingefechten nicht von der Hand zu weisen, wenn man Betrieben unausgemalte oder unerreichbare Bildungsleitbilder vorhalten wollte oder umgekehrt unterstellt, alte Forderungen von Bildung und gar Allgemeinbildung seien in der beruflich-betrieblichen Bildung längst erfüllt.

Dabei ist die Frage noch gar nicht angeschnitten, ob denn Unternehmungen zu Bildungsanstalten avancieren wollen, sollen oder können.

3. Bildungspolitiken zur Entwicklung von Humanressourcen

Von Bildungspolitik wird hier im Plural gesprochen, weil die Dezentralisierung von Verantwortlichkeiten einschließlich eines teilweisen Rückzugs des Staates sowie der Länder und Gemeinden von der Bildungsfinanzierung, insbesondere der der Weiterbildung, die Bedeutung der übrigen Bildungspolitik, z.B. von Wirtschaft, Verbänden und Gruppen, weiter erhöht.

Zunächst aber zu den Ländervertreter/innen: Nicht unerwartet betont die bayrische Ministerin Monika Hohlmeier die Notwendigkeit, umzudenken von der Leistungsnivellierung zur –differenzierung. Wohingegen Peter Krug, Ministerialdirigent im Rheinland-Pfälzischen Ministerium sowie Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der KMK, stärker die nötige Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems betont.

Im Hinblick auf die Frage, was denn für die Zukunft gelernt werden muss, bekennt sich Hohlmeier zu einer Allgemeinbildung in den Schulen, die die frühe informationstechnische Grundbildung einschließt und eine schon begonnene Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts sowie eine größere Beachtung des mündlichen Sprachgebrauchs leisten sollte.

In ähnlicher Weise betont Annette Schavan, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, die Notwendigkeit, weiterhin für eine breite Bildung in der Jugendzeit zu sorgen, wodurch die Weichen für die Zukunft gestellt würden:

Je breiter und stabiler dieses Fundament ist, desto größer sind die Chancen im späteren Leben.

Sie plädiert für einen inhaltlich definierten Bildungskanon, für den Konsens gesucht werden sollte, und für das Lehren von nachhaltigen Lernstrategien. Zugleich wendet sie sich gegen eine Vergeudung von Ressourcen im Hinblick auf Begabung und Lebenszeit und plädiert für eine enge Partnerschaft von Schu-

le und Wirtschaft. Das damit verbundene Bildungsziel sei zitiert, weil es so einfach und überzeugend klingt:

Bildung soll dem Menschen helfen, nicht unter seinen Möglichkeiten zu bleiben...

Bei Humboldt hieß es zwar sinngemäß noch, der Einzelne solle nicht unter den Möglichkeiten der Menschheit bleiben und diese erhöhen, aber sicherlich ist die bescheidenere Formulierung realistischer bzw. eine Forderung, deren Einlösung auch schon viel politische und individuelle Anstrengung verlangt.

Legt man die Schlagworte des Allgemeinbildungskonzepts, wie Klafki sie zusammengefasst hat, auf die drei Äußerungen aus den Ländern an, so könnte man verkürzend sagen: Hohlmeier betont die allseitige Bildung aller Kräfte und damit die individuelle Entfaltung; Schavan das Lernen an allen gemeinsamen Inhalten, also den Kanon; und Krug die Bildung für alle, die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems, der Gleichstellung der Geschlechter.

Wie bei vielen Vorschlägen zur Schule fällt auch hier dem Außenstehenden auf, dass es offensichtlich leichter fällt, einiges Neue aufzulisten als Altes einzudämmen oder zu streichen. Dies wäre sowohl im Hinblick auf den Fächerkanon erforderlich, wenn neue Inhalte hinzukommen sollen, wie auch im Hinblick auf die stoffliche Entlastung einzelner Fächer, wenn tatsächlich entschieden mehr Wert auf nachhaltiges und methodenbewusstes Lernen gelegt werden soll. So werden eher neue Belastungen für die Schule deutlich als die doch zugleich nötigen Entlastungen.

Zur Weiterbildungspolitik äußert sich vornehmlich Manfred Krug. Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung durch Modularisierung ist hier ein wichtiges Thema. Welche neuen Lösungen dafür anstehen, sollte dabei vielleicht deutlicher werden, weil der geplante Ausbau eines Baukastensystems, wie ihn der Strukturplan 1970 schon einmal verlangt hatte, keine wirklich stringenten und anwendungsfreundlichen Lösungen erfahren hat.

Zur Finanzierung, eines der wirklich großen Probleme künftiger Weiterbildung, stellt Krug noch einmal zusammen, wie unterfinanziert die Weiterbildung insgesamt erscheint. Sie erfährt

gemessen am Referenzrahmen – eine lohnende Investition für Einzelne sowie für Wirtschaft und Gesellschaft – in allen Bereichen keine entsprechende Finanzierung.

Dabei plädiert er ausdrücklich nicht für eine vorrangige Finanzierung der Weiterbildung durch den Staat oder durch die Wirtschaft, sondern:

Da alle Beteiligten von den Bildungsprozessen profitieren, die Einzelnen, die Gesellschaft, die Wirtschaft und die öffentlich-rechtlichen Körperschaften, ist eine gemeinsame Finanzierung einschließlich des Sponsorensupports für die Modernisierung der Bildung unverzichtbar.

Um dies zu erreichen, soll der je konkrete sozioökonomische Mehrwert von Bildung und von Weiterbildung aus kalkulatorischen und legitimatorischen Gründen dokumentiert und öffentlich bewusst gemacht werden. Wie verlässlich dies realisiert werden kann, scheint offen. Sicher lassen sich Kosten-Nutzen-Analysen im Hinblick auf sehr eng beschriebene Bildungsmaßnahmen oder im Hinblick auf den Vergleich ähnlicher Leistungen unterschiedlicher Anbieter vornehmen. Um aber aufwändige Bildungsmaßnahmen in Effizienz und Effektivität mit alternativen Interventionen oder einem schlichten Unterlassen zu vergleichen, werden wohl gesamtgesellschaftliche oder volkswirtschaftliche Rentabilitätsüberlegungen verlangt, die mit großen Unwägbarkeiten arbeiten müssen. Dennoch sollte diese Forderung nicht mit dem billigen Argument erledigt werden, der Wert der Bildung ließe sich einfach nicht berechnen. (Vgl. zur Bildungsökonomie auch das nächste Kapitel).

Andere aktuelle Kernprobleme der Weiterbildung hinterlassen anscheinend allenfalls indirekte Spuren in den Landespolitiken. Denn neben den großen Chancen, die das lebenslange Lernen auch eröffnet – noch nie werden so viele im Erwachsenenalter die Möglichkeit bekommen, Neues zu erfahren und „ihre Laufrichtung zu ändern“ –, werden doch auch Sorgen laut in den Betrieben und Gewerkschaften, in Bildungspraxis und Wissenschaft, die auf Gefährdungen verweisen, für die es bislang kaum durchgehende und widerspruchsfreie Lösungsansätze zu geben scheint. Genannt seien hier nur:

- die Möglichkeit prinzipieller Überforderung der menschlichen Lernfähigkeit durch das Tempo der Veränderung und der Produktzyklen;
- eine damit zusammenhängende totale Flexibilisierung des Menschen bis hin zur Gefährdung der Identität;
- drohende „Schieflagen“ in der Entwicklung von Kompetenzen und Gesellschaft: eine mögliche Talentverknappung ebenso wie die mögliche Spaltung

von Gesellschaften und Belegschaften in Gewinner und Verlierer der Entwicklung.

Ich greife zunächst das Problem der Flexibilisierung heraus, weil es vielleicht erklärungsbedürftig ist und es in diesem Band doch einen bildungspolitischen Vorschlag dazu gibt. Das Problem ist vor allem von Richard Sennett, einem der bekanntesten amerikanischen Soziologen, bekannt gemacht und anschaulich beschrieben worden. In seinem Buch „Der flexible Mensch“ (Berlin 1998, im Original: „The Corrosion of Character“) fasst Sennett mehrere Untersuchungen zur Veränderung der Arbeit in unterschiedlichen Branchen, zur Bewältigung von Arbeitslosigkeit (bei ehemaligen IBM-Mitarbeitern) und zu Folgen für Privatleben und Alltagskultur zusammen. Flexibilität oder Team-Arbeit sind auch für ihn zunächst positiv besetzte Werte. Muss aber die erkennbare Tendenz, Flexibilisierung, Veränderung, Innovation, allein schon um ihrer selbst willen zu betreiben, nicht dazu führen, dass menschliche Identität, die einen Rest von Stabilität oder Balance braucht, in ihrem Kern angegriffen wird? Und wird dies nicht – schon jetzt erkennbare – Folgen für die Wechselhaftigkeit und Austauschbarkeit von Beziehungen, Lebensweisen und -orten, Werten usw. haben?

In dem ständigen Ausspielen des flexiblen Wandels gegen bürokratische Routine in Betrieben und Organisationen sieht Sennett auch eine Attacke auf die Kontinuität zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Es werde der permanente Eindruck erzeugt, alles sei besser, als die Organisation in der bisherigen Art zu belassen. Sennett fragt, ob die Vorurteile gegenüber älteren Arbeitnehmern z.B. nicht nur auf die häufig tatsächlich anzutreffende geringere Beweglichkeit dieser Personengruppen bezogen seien, sondern einen gewollten Verzicht auf Erfahrung schlechthin signalisierten. Sennett ist weit davon entfernt, die Entwicklung in Fortschrittlichkeit und Rückschrittlichkeit zu unterteilen oder jemandem die Schuld zuzuweisen dafür. Seine Frage ist: Was wird mit der menschlichen Persönlichkeit, wenn sie sich ständiger Flexibilisierung aussetzt und Erfahrungen nichts mehr gelten?

Ohne die von Sennett vorgetragene Dramatisierung aufzugreifen, bezieht sich Rolf Arnold in seinem Beitrag auf einen Teil der Problematik, der vielleicht typisch für deutsche Verhältnisse ist, und macht dafür einen bildungspolitischen Vorschlag. Arnold fragt, was das Verschwinden des Berufs – Beruf im Sinne eines bestimmten Kompetenzbündels und einer bewahrenden Funktion für Identität und Lebenslauf - eigentlich bildungspolitisch bedeutet. Werden die damit bisher verbundenen Funktionen auch im Zuge einer Verallgemeinerung der

beruflichen Kompetenzen - im Extremfall durch ein Warenhaus modularisierter Kompetenzen - noch wahrzunehmen sein? Und werden die Betriebe ihre Qualität langfristig sichern können, wenn die Kompetenzentwicklung sich völlig entstandardisiert und damit den Ausschließlichkeitsgrundsatz des Berufsbildungsgesetzes auflöst? Mindestens ebenso wichtig ist aber die Frage, was der Verlust der inneren Bindung an den Beruf für die Person bedeutet und für die Kohärenz und Integration der Gesellschaft, die sich bislang aus dieser Art von Professionalismus speiste.

Ist im Rahmen einer sich dermaßen „verallgemeinernden“ beruflichen Bildung diese noch als „Bildung zum Staatsbürger“ ..., nämlich als gestaltungs- und partizipationsmächtiges Subjekt wirklich substantiell begründet – und denkbar? Oder sind die plakativen Forderungen nach Selbststeuerung und autonomer Kompetenz nur die rhetorische Verkleidung einer Entwicklung, die genau der Entstehung solcher Fähigkeiten gleichzeitig den Boden entzieht?

Um im Hinblick auf die damit aufgeworfenen Probleme wieder zu einer Balance zu kommen, schlägt Arnold eine gemeinsame Berufsbildungspolitik von Staat, Arbeitgebern und Arbeitnehmern vor: Ein Mittelweg zwischen der Bindung an das Berufskonzept und dessen Flexibilisierung sei zu verfolgen. Dazu müssen einerseits gesetzliche Rahmenvorgaben für Unterricht und Ausbildung weitergehend flexibilisiert werden und müsse andererseits die Wirtschaft ihre Weiterbildungsangebote stärker als bisher an überbetrieblich vergleichbaren Standards bzw. den Standards des Berechtigungswesen orientieren. Solch ein bildungspolitischer Vorschlag, der hier nicht weiter ausgeführt werden soll, hätte es sicherlich verdient, breit diskutiert zu werden, auch wenn die ordnungspolitischen und praktischen Schwierigkeiten der Verwirklichung zunächst kaum überwindbar zu sein scheinen.

Auch die weiteren, oben genannten bildungspolitisch relevanten Probleme der möglichen Überforderung oder der drohenden Segregation werden in einigen wenigen Artikeln des Bandes angesprochen. Sie werden im nächsten Kapitel behandelt, weil sie mit konkreten Folgen für das betriebliche und pädagogische Handeln verbunden werden.

4. „Bildungsökonomische“ und didaktische Handlungsmöglichkeiten

In diesem Schlussteil möchte ich einige der Überlegungen und Empfehlungen hervorheben, die das Handeln in Unternehmen und Bildungsabteilungen betreffen. Dabei gehe ich vom Allgemeineren zum Konkreten vor.

Ludgera Klemp, Soziologin mit Auslandserfahrungen und zuletzt Projektleiterin für die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit in Guatemala, greift das Thema Ausgrenzungsprozesse in einer globalisierten Welt auf und mahnt die politische Verantwortung global agierender Unternehmen für diese Probleme an. Dabei stellt sie nicht nur die allgemeine Frage, ob im Zeitalter der Globalisierung multinationale Konzerne nicht auch eine Außen- und Innenpolitik betreiben müssten, die über die rein wirtschaftlichen Ziele hinausgehen, sondern macht auch Handlungsvorschläge.

Ihre Hauptfrage bejaht sie und begründet das so:

Insbesondere vor dem Hintergrund einer globalisierten Wirtschaft sowie der Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen, kommunaler Unternehmen und dem Abbau von Staatstätigkeit wird der private Wirtschaftssektor immer wichtiger und darf nicht von seiner Verantwortung entbunden werden.

Da die Kräfte des Marktes in Gesellschaften eingriffen und sie entsprechend seiner Logik veränderten, sei eine politische Verantwortung der Großunternehmen für diese gesellschaftlichen Veränderungen unabweisbar. Klemp geht es vor allem um die Gefahr der Verstärkung von Hierarchisierungs- und Ausgrenzungsprozessen in den Weltgesellschaften durch global agierende Unternehmen. Die eigentliche Pointe ihres Beitrags ist aber nicht ein Appell an die Moral, sondern an ein Wirtschaftlichkeitsdenken im erweiterten Sinne, das gleichsam aus Eigennutz Moral und Ökonomie verbindet. Privatunternehmen könnten etwa kein Interesse daran haben, dass die Stabilität von Gesellschaften bzw. des jeweiligen Standortes durch soziale Konflikte und Unruhen gefährdet werde. Oder dass das Unternehmens-Image und vielleicht sogar der Umsatz durch Verbraucher-, Menschenrechts- und andere Organisationen gefährdet werde.

Die Herausforderung für Volkswirtschaften wie für Einzelunternehmen besteht darin, solche Kosten-Nutzen-Überlegungen anzustellen und Vereinbarungen ü-

ber erwünschte Werte und deren Verwirklichungschancen in die Unternehmensziele einzubeziehen. Dies müsse durchgehend geschehen; so liege ein Versäumnis vieler personalpolitischer Maßnahmen im Hinblick auf die Nicht-Diskriminierung von Frauen darin, dass sie nur die Entwicklung der Human Resources betreffen, aber Gleichstellungsziele nicht in übergeordnete Unternehmensziele einbinden. Mir scheint an diesem Beitrag Dreierlei bemerkenswert:

- die Betonung der zusätzlichen Verantwortung der Unternehmen infolge der Globalisierung und des weitgehenden Rückzuges des Staates,
- der Versuch, Beispiele solcher erweiterten Kosten-Nutzen-Rechnungen darzulegen (womit einer Forderung von Krug ansatzweise nachgekommen wird),
- vor allem aber der Hinweis auf praktische Verwirklichungsmöglichkeiten, wozu auch die Vorlage einer Checkliste für die unternehmerische Praxis („Working with Diversity“) gehört.

Auch der Beitrag, der ein Gespräch von Vertretern der IG Metall und des Betriebsrats wiedergibt, behandelt im Ganzen die Frage, wie Bildung in eine wohlverstandene Ökonomie von Unternehmen einzubinden sei. Dabei werden oben genannte Probleme der Überforderung, Demotivierung und Spaltung der Belegschaft angesprochen und im Rahmen einer möglichen Bildungsstrategie, insbesondere für die DaimlerChrysler AG, behandelt.

Es sei vor allem der enorme Zuwachs an Komplexität, der mit der Globalisierung verbunden ist, der Druck zu raschen Entscheidungen, auch im Hinblick auf den Erhalt der Konkurrenzfähigkeit, der – u.a. auch den Arbeitnehmervertretern - eine langfristige Bildungsstrategie erschwere. Diese Prozesse bergen die große Gefahr in sich, bei aller Kurzatmigkeit und Fixierung auf den wirtschaftlichen Erfolg, mittelfristig die Innovationsfähigkeit zu verschenken und die Produktivitätsquellen zu verschütten. Wer nur auf Kurzfristigkeit fixiert ist, vergeudet Ressourcen und Zukunftschancen. Im Hinblick auf DaimlerChrysler wird dieses Problem durch die gegenwärtige Ausbauphase noch verstärkt, die dem Thema Zukunft der Bildung und strategische Personalentwicklung wenig Raum lässt.

Die drohende Überforderung und Spaltung der Belegschaften ist vor allem in einer wenig bildungsförderlichen Arbeitsplatzgestaltung begründet sowie in der mangelnden Orientierung von Ausbildung und Weiterbildung an strategischen

Handlungsfeldern. Die Gefahr der Ausgrenzung und Spaltung ergibt sich infolge einer zweigeteilten Qualifikationsentwicklung, die – anders als von Arnold angenommen – dazu führe, dass hochqualifizierte Arbeitnehmer immer spezialisierter und damit schwerer ersetzbar werden, während niedrig qualifizierte Arbeitnehmer immer austauschbarer werden.

Die möglichen Lösungen diese Problems erscheinen schon in sich widersprüchlich. Zum einen ist arbeitsplatznahe Bildung geeignet, um Hemmschwellen überwinden zu können; zum anderen verharret sie beim „training on the job“ ohne arbeitsplatz- oder betriebsübergreifende Kompetenzvermittlung. Als Mittel, die Einzelnen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern und Kombinationsmöglichkeiten zu eröffnen, wird einerseits die Modularisierung der Weiterbildung gesehen (im Anschluss an das Berufs- und Berufsbildungssystem, vgl. Krug und Arnold); dagegen wird aber zu bedenken gegeben, dass die Modularisierung zu einer totalen Flexibilisierung und Aufhebung der Berufe bzw. zu „minderwertigen“ Berufen führe, während eine Neuordnung bisheriger Berufe Ziel bleiben müsse. Dem Wunsch nach motivierendem anwendungsbezogenen Lernen steht auch die Forderung entgegen, betriebliche Bildung mit einer Weiterentwicklung der allgemeinen und der politischen Bildung zu verbinden. Die Unternehmen brauchten schließlich Mitarbeiter, die die Veränderungsprozesse (z.B. Globalisierung) verstehen und mit ihrer eigenen Aufgabe verbinden können.

Als Voraussetzung für eine geeignete Bildungspolitik der Unternehmen wird eine Politik der Arbeitsgestaltung betrachtet, die aus sich heraus Lernen fördert. Eine Retaylorisierung, wie sie in Form der sogenannten flexiblen Standardisierung zu beobachten sei, ist dem nicht angemessen. Gegenüber der beobachtbaren Erhöhung der Schlagzahlen an den Bändern soll die Idee einer qualifizierten Gruppenarbeit wieder in den Mittelpunkt gestellt werden, die das Interesse an der Arbeit, an Selbstbestimmungs- und Gestaltungskompetenz fördert und damit auch zur Weiterbildung motiviert. Auch das Lernen am Arbeitsplatz kann nur Bedeutung gewinnen, wenn die Arbeit selbst entwicklungsförderlich ist.

Insgesamt werden eine langfristige Planung und eine strategische Personalentwicklung vermisst, die Weiterbildung in die betrieblichen Aufgaben einbettet. Infolge der Veränderungsgeschwindigkeit herrschten immer noch Qualifizierungsangebote im Last-Minute-Prinzip vor. Bildung soll zudem nicht nur unter Kostengesichtspunkten, sondern auch im Hinblick auf die Bildungsstände im Unternehmen evaluiert werden. Umgekehrt muss auch absolvierte Bildung do-

kumentiert werden, z.B. in einem Bildungspass, wobei auch das Erfahrungswissen einer Person gewürdigt werden muss. Auf solchen Grundlagen aufbauend, auch unter Ausschöpfung des Betriebsverfassungsgesetzes und der Tarifverträge, kann es eine strategische Personalentwicklung geben, die eine rechtzeitige, d.h. nicht isolierte Qualifizierungsplanung ermöglicht, und zwar in Verbindung mit der technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklung in Unternehmen. Bei alledem sehen die Arbeitnehmervertreter durchaus nicht nur Versäumnisse der Unternehmensleitungen, sondern die Themen Personalentwicklung und Weiterbildung hätten lange Zeit nicht im Mittelpunkt des Interesses, etwa der Betriebsräte, gestanden.

Wie weit Bildungsprozesse zu beschleunigen sind, um sie dem Veränderungstempo und den ökonomischen Prioritäten anzupassen, um diese Frage geht es auch im letzten zu erwähnenden Beitrag. Bei Dieter Euler wird konkret und fachlich präzise gefragt, ob das E-Learning nicht Lernzeiten verkürzen und damit der drohenden Lern-Überforderung entgegen arbeiten kann. Es ist ja eine bestechende Idee, der Informationsüberflutung mit eben den Mitteln zu begegnen, die sie uns vor allem beschert haben, nämlich Digitaltechnik und Multimedia. Münchhausen zieht sich selbst am eigenen Zopf aus dem Sumpf!

An diese Formel scheint Dieter Euler nicht zu glauben. Die Möglichkeiten des E-Learnings werden in seinen Augen verschenkt, wenn sie nur ökonomisch motiviert sind, etwa Leerzeiten als Lehrzeiten genutzt werden. Dabei fällt das Angebot in konzeptioneller Hinsicht oft auf eine Uralt-Pädagogik zurück, nämlich die des klassischen Frontalunterrichts, der allerdings jetzt von der Software besorgt wird. Neuere Entwicklungen zeigen, dass die Profitabilität des E-Learning-Marktes den Erwartungen nicht entspricht und die didaktische Konzeption meist unzulänglich bleibt. Für diesen Punkt macht Euler allerdings auch einen „Teufelskreis“ verantwortlich:

Die Pädagogen lehnen die neuen Medien ab, weil sie didaktisch nicht überzeugen
– die neuen Medien bleiben didaktisch anspruchslos, weil sie ohne pädagogische
Expertise und Professionalität entwickelt werden!

E-Learning wird sich langfristig nur durchsetzen, wenn es einen didaktischen Mehrwert gegenüber anderen Konzeptionen des Lehrens und Lernens begründet. In einer sorgfältigen Analyse der heutigen Grundtypen des E-Learning resümiert Euler die Faktoren, die für einen möglichen Erfolg eines entsprechenden Bildungsmanagements ausschlaggebend sind. Dazu gehören klare didaktische

Ziele, eine entsprechende Qualität, eine funktionierende Technik, eine Veränderung der Lernkultur, die die Fragehaltung pflegt, ein ungestörter Lernort und vor allen Dingen genügend Zeit, sowohl für die Planung und Implementation wie für das Lernen selbst. Angesichts der Arbeitsverdichtung müsse sich in Unternehmen alles unter enormem Zeitdruck vollziehen, so als ob man beim Fahren die Reifen wechsle.

Insofern haben ökonomisch motivierte Modelle einer Ausschöpfung jeglicher Zeitlichen mit Lernanstrengungen ihre Grenzen in der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft des Menschen. Multimedia und Telekommunikation sind zunächst nicht mehr als neue Potentiale für das Lehren und Lernen. Sie liefern jedoch keine schnellen Antworten...

Der Hinweis auf den Beitrag von Euler steht nicht nur deshalb am Ende dieses Versuchs einer Zusammenschau, weil er sich recht konkret einer der Zukunftsfragen von Bildungsarbeit, zumal ihrer möglichen Entlastung angesichts ihrer möglichen Überforderungen, zuwendet. Es ist auch das Thema Zeit, das in vielen Beiträgen eine Rolle spielt (vor allem als Kritik an einem bildungsfernen Zeitdruck auf Arbeiten und Lernen) und das hier zugespitzt wird auf die Frage des Sparens von Lernzeit durch Technik. Dabei wird recht nachvollziehbar gezeigt, warum Lernzeiten auch mit modernen Mitteln nicht einfach verdichtet und verkürzt werden können.

Dies scheint mir fruchtbarer, als den notwendig anderen Leitzielen von Unternehmen heroisch das Leitziel der Bildung entgegenzusetzen. Andererseits erscheint mir Zeit dann doch als das Kriterium, über das Betriebswirtschaft und Pädagogik am ehesten theoretisch einander näher zu bringen sind, was Voraussetzung ist, wenn sie produktiv interagieren sollen. Ökonomie und Effizienz der Pädagogik rechnen mit der Zeit: mit der langen Zeit, die Entwicklung und Bildung u.U. brauchen, aber auch mit der angemessenen und erfolgreich eingesetzten Zeit. Nicht die längste Lernzeit ist die beste, sondern die für Situation und Sache passende. Nicht das umfassendste Lernarrangement ist das beste, sondern das erfolgsversprechende und kostengünstige innerhalb einer gewissen Zeit.

Um etwas beitragen zu können zur Bildungsarbeit der Zukunft braucht es aus Sicht des Pädagogen und der Erziehungswissenschaft allerdings nicht nur eine theoretische Annäherung. Vielmehr enthalten die Beiträge auch eine ganze Reihe von Fragen, Behauptungen, dichotomen Lösungsblockaden, die durch weitere empirische Forschung zu klären sind. Und nicht zuletzt sollte Eulers indirek-

ter Aufruf breite Resonanz finden, Pädagogen sollten aktuelle Handlungsschwierigkeiten der Weiterbildung, zumal im und für den Betrieb, didaktisch reformulieren und sich an didaktisch-konzeptionellen Antworten beteiligen.

Autorinnen und Autoren

Martin Allespach, geb. 1962, Dr., studierte Sozialwissenschaften in Tübingen. Ausbildung als Bürokaufmann. Er ist seit Oktober 1998 Gewerkschaftssekretär der IG Metall Bezirksleitung Baden-Württemberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. der Bildungspolitik, Berufsbildung und Jugendarbeit.

Rolf Arnold, Prof. Dr., Dipl.-Päd., Jahrgang 1952, nach Promotion an der Universität Heidelberg (1983) fünf Jahre in einer internationalen Erwachsenenbildungseinrichtung tätig, 1987 Habilitation an der FernUniversität Hagen und seit 1990 Lehrstuhl für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der Universität Kaiserslautern sowie Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW). Seit 1984 zahlreiche Lehr- und Gutachterreisen in Entwicklungsländer, insbesondere in Lateinamerika (Thema: Entwicklung von Berufsbildungssystemen). Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, betriebliche Aus- und Weiterbildung, Lehr-Lernsystementwicklung (z.B. Fernstudien) und Interkulturelle Berufspädagogik sowie Emotionale Kompetenz.

Michael Bangert, Dr. theol., geb. 1959. Studium der Kath. Theologie und der Geschichte in Münster und München. Fernstudium Betriebswirtschaft. Therapeutische Ausbildung. Momentan Tätigkeit in der kirchlichen Erwachsenenbildung. Zudem Kurse für Führungskräfte aus Wirtschaft und Medizin. Schwerpunkte: Ethik, Spiritualität, Beratung, mittelalterliche Bildtheorie, Exerzitien.

Michael Brecht, geb. 1965. Ausbildung zum KFZ-Schlosser. Er war von 1982 bis 1990 JAV-Mitglied, ab 1984 JAV-Vorsitzender, ab 1986 GJAV-Vorsitzender. 1990 wurde er zum Betriebsrat gewählt. Seit 1998 ist er Vorsitzender des Betriebsrates der DaimlerChrysler AG Werk Gaggenau und Vorsitzender der Personalkommission des GBR. Aktuelle Themen: Langzeitkonten, Teilzeit, Familie und Beruf, Umsetzung des Tarifvertrages zur Qualifizierung, vertikale und horizontale Entwicklungsmöglichkeiten für Facharbeiter.

Dieter Euler, Prof. Dr., seit Oktober 2000 Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen. Nach dem Studium in Trier, Köln und London wissenschaftlicher Mitarbeiter an der

Universität Köln (1985 – 1994). Im Anschluss an Promotion (1988) und Habilitation (1994) Übernahme einer Professur für Wirtschaftspädagogik an der Universität Potsdam (1994 – 1995) sowie Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg (1995 – 2000). Ablehnung eines Rufs auf den Lehrstuhl für „Lernen und Neue Medien“ an der Universität Erfurt (2000). Zahlreiche Veröffentlichungen, zuletzt über Fragen der Förderung von Sozialkompetenzen, der pädagogischen Potentiale von E-Learning und des Bildungsmanagements in unterschiedlichen Anwendungsfeldern.

Margret Fell, Prof. Dr. phil., M.A., Jg. 1953, seit 1985 Inhaberin des Lehrstuhls Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung an der Katholischen Universität Eichstätt. Nach dem Studium der Erziehungs-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Köln und Bonn, Promotion 1978, sodann wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik der RWTH Aachen, dort auch 1982 Habilitation, danach wissenschaftliche Leitung eines vom Bundesbildungsministerium finanzierten Projektes zur Familien-, Alten- und Erwerbslosenbildung bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn, Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der Vierteljahresschrift ERWACHSENENBILDUNG, 1984 Vertretungsprofessur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Trier. Forschungsschwerpunkte: Lerneffektive Gestaltung von Bildungsräumen, Dialogische Mitarbeiterführung in Unternehmen, Generationendialog am Arbeitsplatz, Betriebliche Gesundheitsförderung, Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung.

Hans Herzer, geb. 1953. Studium der Jugend- und Erwachsenenbildung und der Soziologie in Reutlingen und Frankfurt/M. 1983 bis 1986 wiss. Mitarbeiter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung. 1986 bis Ende 1989 wiss. Mitarbeiter der IG Metall im Projekt HdA-Qualifizierungstransfer. Seit 1990 ist er Gewerkschaftssekretär des Vorstandes der IG Metall im Bildungsbereich. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. im Projektmanagement, Bildung und Beratung OE/PE, Beraterqualifizierung, Qualitätssicherung.

Monika Hohlmeier, verheiratet, Mutter zweier Kinder, am 2. Juli 1962 als Tochter des Bundesministers der Verteidigung und CSU-Vorsitzenden Franz Josef Strauß in München geboren, nach dem Abitur 1981 Ausbildung zur Hotelkauffrau und Besuch des Fremdspracheninstituts der Landeshauptstadt München für Französisch und Spanisch, seit 1993 stellvertretende Parteivorsitzende der CSU, 1990 bis 1996 Gemeinderätin von Vaterstetten, seit 1990 Mitglied des

Bayerischen Landtags, 1993 bis 1998 Staatssekretärin im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, seit Oktober 1998 Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus.

Ludgera Klemp, geb. 25. 10. 1952, Dr., Soziologin, Auslandsmitarbeiterin der Friedrich-Ebert-Stiftung, z. Zt. als Projektleiterin für die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Guatemala tätig. Das Vorhaben fördert die Umsetzung der Friedensverträge in Bereichen, die die Rechte und Interessen von Frauen - insbesondere von Maya-Frauen - betreffen. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Fragen der Entwicklungspolitik und internationalen Geschlechterpolitik.

Detlev Kran, Jahrgang 1960, Studium der Pädagogik, Universität der Bundeswehr Hamburg, MBA-Studium an der IMADec-University/California State University Hayward (USA). Bis 1993 Offizier der Bundeswehr. Bis 1996 Personalorganisation/Verwaltung in der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Derzeit: Leiter der Geschäftsstelle der Stiftung der Wirtschaft für Qualitätssicherung bei Bachelor- und Masterstudienangeboten (FIBAA).

Peter Krug, geboren am 06.01.1943 in Bremen, Dr., Ministerialdirigent, Leiter der Abteilung Lehrerausbildung, Landesprüfungsamt und Weiterbildung im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz. Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Koordinator des BLK-Programms „Lebenslanges Lernen“. Bis 1969 Studium der Sozialwissenschaften und Pädagogik in Göttingen und Cornell, USA; bis 1971 Promotionstipendium; bis 1980 Wissenschaftlicher Assistent und Geschäftsführer des Seminars Wissenschaft von der Politik, Universität Göttingen; bis 1991 Referatsleiter Weiterbildung im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen; ab 1992 Abteilungsleiter Weiterbildung u. a. in der Landesregierung Rheinland-Pfalz.

Hans-Werner Jendrowiak, Jg. 1941. Prof. Dr. paed. habil., Dipl.-Betriebswirt. Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt. Schwerpunkte in Forschung, Lehre und betrieblicher Praxis: Anthropologie, Bildungstheorien, Bildungsmanagement, Bildungscoaching.

Paul Rodenfels, geb. 1954. Studium der Betriebswirtschaftslehre in Berlin. Von 1979 bis 1987 war er Gewerkschaftssekretär des Vorstandes der IG Metall in der

Abteilung Wirtschaft. Seit Ende 1987 ist er Bevollmächtigter der IG Metall in der Verwaltungsstelle Gaggenau. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen neben der Geschäftsleitung u. a. in der Vertrauensleutearbeit und in der Bildungsarbeit.

Elisabeth Rohr, Dr. phil., Professorin für Interkulturelle Erziehung an der Philipps-Universität Marburg, Gruppenanalytikerin und Supervisorin; Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Interkulturelle Sozialisations- und Geschlechterforschung.

Wolf Jürgen Röder, geb. 1947 in Wuppertal. Studium der Rechtswissenschaften, Zweitstudium Politische Wissenschaften. Er war von 1976 bis 1978 Schwerpunktsekretär in der Bezirksleitung Stuttgart und von 1979 bis 1984 Sekretär der I G Metall Verwaltungsstelle Reutlingen. Von 1984 bis 1999 war er 1. Bevollmächtigter in der Verwaltungsstelle Reutlingen. Seit 1999 ist er geschäftsführendes Vorstandsmitglied der IG Metall. Seit 30. Oktober 2000 ist er Mitglied des Aufsichtsrates der DaimlerChrysler AG.

Annette Schavan, Dr. phil., Ministerin für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg – seit 1995. Präsidentin der Kultusministerkonferenz – im Jahre 2001. Stellvertretende Parteivorsitzende der CDU-Deutschlands – seit 1998. Vizepräsidentin des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken – seit 1994. Sie hat von 1974 bis 1980 Erziehungswissenschaft, Philosophie und katholische Theologie studiert und 1980 mit einer Arbeit über Gewissensbildung zum Dr. phil. promoviert. Sie war von 1980 bis 1985 in der Erwachsenenbildung tätig und hat zwei Jahre die Aufgaben einer Bundesgeschäftsführerin der Frauen-Union der CDU wahrgenommen. Von 1988 bis 1995 war sie Leiterin der bischöflichen Studienförderung Cusanuswerk, einem bundesweit tätigen Begabtenförderungswerk.

Siegfried Schiele, Studium der Politikwissenschaft, Geschichte und Latein in Tübingen und Bonn. Früher Professor am Seminar für Studienreferendare in Tübingen. Seit 1976 Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Lehrbeauftragter für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Tübingen.

Erhard Schlutz, Dr. phil., Studium der Germanistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik in Bonn, Montreal, Erlangen, Tübingen, Köln und Bochum. Professor für Weiterbildung am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der U-

niversität Bremen; Vorsitzender des Verwaltungsrats des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Frankfurt.

Horst Siebert, Prof. Dr., geb. 1939 in Iserlohn, Studium der Literaturwissenschaft, Altphilologie und Philosophie, Habilitation 1969 über Erwachsenenbildung der DDR, 1966 Assistent an der Ruhr-Universität Bochum, seit 1970 Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover. Privatanschrift: Schollweg 21, 30457 Hannover.

Oliver Christopher Will, M.A., Referent im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Zuständig u. a. für den Neubau des Hauses der Geschichte Baden-Württemberg. Nach dem Studium der Geschichte, Politik, Öffentlichen Recht und Orientalistik in Tübingen und Durham (GB), 1993 Mitarbeiter in einer Stabsabteilung von Mercedes-Benz (Personal- und Bildungspolitik), 1993-1997 Geschäftsführer des Europäischen Zentrums für Föderalismus-Forschung an der Universität Tübingen, 1997-98 Lehrbeauftragter im Europäischen Studiengang Betriebswirtschaft an der FH Reutlingen. Mitbegründer von *SCHACH!*. U. a. Mitglied im Arbeitskreis Evangelischer Unternehmer.

Rainer Zech, geb. 1951, Prof. Dr., Leiter des ArtSet Instituts für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V., Geschäftsführer der ArtSet Forschung, Bildung, Beratung GmbH. Arbeitsschwerpunkte Bildung und Persönlichkeit, Organisationsforschung und Beratung. Letzte Veröffentlichung: *Organisation und Zukunft*, Hannover 2001: Expressum-Verlag. Adresse: ArtSet, Ferdinand-Wallbrecht-Str. 17, 30163 Hannover, Tel.: (0511) 90 96 98 30, Fax: (0511) 90 96 98 55, E-Mail: zech@artset.de, Internet: www.artset.de

Managementkonzepte Die Reihe **Managementkonzepte** versucht den Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft sowie zwischen Wirtschaft und Gesellschaft zu fördern. Es geht um die Publikation theoriegeleiteter und praxisrelevanter Konzepte aus den Bereichen „Lernen“, „Bildung“ und „Entwicklung“ (Organisations-, Management- und Personalentwicklung).
hrsg. von Klaus Götz

- 1 **Klaus Götz: Führungskultur. Teil 1: Die individuelle Perspektive**
ISBN 3-87988-476-5, 3. Auflage 2000, Hardcover, 144 S., EURO 17.80
- 2 **Klaus Götz: Führungskultur. Teil 2: Die organisationale Perspektive**
ISBN 3-87988-388-2, 2. Auflage 1999, Hardcover, 144 S., EURO 17.80
- 3 **Helga Diel-Khalil, Klaus Götz: Ethnologie und Organisationsentwicklung**
ISBN 3-87988-415-3, 2. Auflage 1999, Hardcover, 128 S., EURO 14.80
- 4 **Klaus Götz, Monika Löwe, Sebastian Schuh, Martina Szautner (Hg.): Cultural Change**
ISBN 3-87988-397-1, 2. Auflage 1999, Hardcover, 122 S., EURO 14.80
- 5 **Klaus Götz: Kunden- und unternehmensorientierte Führung und Führungskräfteförderung in der Mercedes-Benz AG**
ISBN 3-87988-393-9, 3. Auflage 1999, Hardcover, 189 S., EURO 19.55
- 6 **Jana Leidenfrost, Klaus Götz, Gerhard Hellmeister: Persönlichkeitstrainings im Management. Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen**
ISBN 3-87988-444-7, 2. Auflage 2000, Hardcover, 219 S., EURO 19.55
- 7 **Peter Heintel, Klaus Götz: Das Verhältnis von Institution und Organisation. Zur Dialektik von Abhängigkeit und Zwang**
ISBN 3-87988-465-X, 2. Auflage 2000, Hardcover, 288 S., EURO 22.70
- 8 **Klaus Götz (Hg.): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training**
ISBN 3-87988-609-1, 4. Auflage 2002, Hardcover, 268 S., EURO 27.20
- 9 **Klaus Götz (Hg.): Wissensmanagement: Zwischen Wissen und Nichtwissen**
ISBN 3-87988-610-5, 4. Auflage 2002, Hardcover, 268 S., EURO 27.20
- 10 **Klaus Götz: Vom Paradies zur Apokalypse? Organisationen zwischen Steinzeit und Endzeit**
ISBN 3-87988-429-3, 2000, Hardcover, 64 S., EURO 12.50
- 11 **Klaus Götz, Josef Seifert (Hg.): Verantwortung in Wirtschaft und Gesellschaft**
ISBN 3-87988-448-X, 2000, Hardcover, 185 S., EURO 19.55
- 12 **Paul Jay Edelson: Weiterbildung in den USA**
ISBN 3-87988-454-4, 2000, Hardcover, 68 S., EURO 12.50
- 13 **Klaus Götz, Jens Uwe Martens (Hg.): Elektronische Medien als Managementinstrument**
ISBN 3-87988-470-6, 2000, Hardcover, 134 S., EURO 17.80

- 14 *Hansjosten, Heiko: Lohnt sich die betriebliche Ausbildung?
Eine Studie am Beispiel der DaimlerChrysler AG*
ISBN 3-87988-489-7, 2000, Softcover, 317 S., EURO 29.65
- 15 *Klaus Götz, Kiyoharu Iwai (Hg.):
Entwicklung und Struktur des japanischen Managementsystems*
ISBN 3-87988-499-4, 2000, Hardcover, 176 S., EURO 19.55
- 16 *Klaus Götz: Human Resource Development.
Band 1: Theorie - Qualität – Transfer – Innovation*
ISBN 3-87988-512-5, 2000, Hardcover, 174 S., EURO 19.55
- 17 *Klaus Götz u.a.: Human Resource Development.
Band 2: Prozesse – Personen – Strukturen – Systeme*
ISBN 3-87988-514-1, 2000, Hardcover, 174 S., EURO 19.55
- 18 *Gottfried Böttger, Klaus Götz, Wolfgang Hesse, Markus Hug (Hg.):
Globalisierung und Nachhaltigkeit: Wandel als Chance*
ISBN 3-87988-528-1, 2000, Hardcover, 165 S., EURO 17.80
- 19 *Gottfried Böttger, Klaus Götz, Wolfgang Hesse, Markus Hug (Hg.):
Politik und Weltgesellschaft: Globalisierung als Chance*
ISBN 3-87988-529-X, 2000, Hardcover, 148 S., EURO 17.80
- 20 *Martha Friedenthal-Haase (Hg.):
Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich?
Beiträge zu einer Ringvorlesung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena*
ISBN 3-87988-530-3, 2000, Hardcover, 310 S., EURO 24.80
- 21 *Otmar Preuß: Schule halten: vom Abenteuer, Lehrer zu sein*
ISBN 3-87988-553-2, 2001, Hardcover, 256 S., EURO 27.20
- 22 *Klaus Götz: Zur Evaluierung betrieblicher Weiterbildung
Band 1: Theoretische Grundlagen*
ISBN 3-87988-592-3, 2001, Hardcover, 191 S., EURO 24.80
- 23 *Klaus Götz: Zur Evaluierung betrieblicher Weiterbildung
Band 2: Empirische Untersuchungen*
ISBN 3-87988-593-1, 2001, Hardcover, 205 S., EURO 24.80
- 24 *Klaus Götz: Zur Evaluierung betrieblicher Weiterbildung
Band 3: Beispiele aus der Praxis*
ISBN 3-87988-594-X, 2001, Hardcover, 141 S., EURO 22.70
- 25 *Martha Friedenthal-Haase:
Ideen, Personen, Institutionen: Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung
als Integrationswissenschaft*
ISBN 3-87988-613-X, 2002, Hardcover, 529 S., EURO 42.80
- 26 *Klaus Götz (Hg): Bildungsarbeit der Zukunft*
ISBN 3-87988-630-X, 2002, Hardcover, 310 S., EURO 29.80
- 27 *Klaus Götz (Hg): Personalarbeit der Zukunft*
ISBN 3-87988-631-8, 2002, Hardcover, 214 S., EURO 24.80