

Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit

Wandel der Erwerbsarbeit – Wandel der beruflichen Weiterbildung?

Bis in die mediale Öffentlichkeit ist inzwischen die Annahme eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses vorgedrungen, der in sektoraler Hinsicht als Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, im Blick auf die gesellschaftlich dominanten Produktivkräfte als Wandel von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft bezeichnet werden kann. Der ökonomische Transformationsprozess wird begleitet, so eine verbreitete These, von einem strukturellen Wandel der gesellschaftlichen Verfassung der Ware Arbeitskraft. Günter Voß und Hans-J. Pongratz formulieren die These, teils auf der Grundlage empirischer Untersuchungen, dass sich in der postfordistischen Wissensgesellschaft mit dem Arbeitskraftunternehmer ein neuer Idealtyp der Ware Arbeitskraft herausbilde; sie unterscheiden drei Grundformen von Arbeitskraft, die für je bestimmte historische Phasen als „Leittypen“ gelten (Voß/Pongratz 1998, S. 147–149). Die Zeit der Frühindustrialisierung habe den „proletarisierten Lohnarbeiter“ hervorgebracht, fachlich nur gering qualifiziert, durch teils brachiale Zwangsmaßnahmen zur Arbeitsdisziplin gezwungen und bei geringer Produktivität durch eine extensive Nutzung seiner Arbeitszeit und fragile Beschäftigungsverhältnisse belastet. Auf den proletarisierten Lohnarbeiter folge in der entwickelten, fordistisch geprägten Industriegesellschaft der „verberuflichte Massenarbeiter“. Diesen Leittypus kennzeichneten standardisierte, systematisch entwickelte Fachqualifikationen, entfaltete extrafunktionale Fähigkeiten und sekundäre Arbeitstugenden. Die tayloristisch-fordistisch ausgerichtete Rationalisierung ersetze direkte durch strukturelle Kontrolle; eine steigende Produktivität ermögliche u.a. die Verkürzung der Arbeitszeiten sowie sozialen Schutz durch gewerkschaftliche Interessenvertretung und staatlich-korporatistische Regelungen. Stabile Erwerbsbiographien in standardisierten, beruflich orientierten Laufbahnen erlaubten eine deutliche Trennung von Arbeit und Leben als Sphären unterschiedlicher Rationalität. Im Post-Fordismus schließlich werde der verberuflichte Massenarbeiter vom „verbetrieblichten Arbeitskraftunternehmer“ verdrängt, den Voß und Pongratz durch drei Merkmale charakterisieren: eine erweiterte Selbstkontrolle über die Bedingungen seiner Arbeit, eine verstärkte Selbstökonomisierung seiner Arbeitsfähigkeiten und Arbeitsleistungen im Blick auf Herstellung und Vermarktung sowie eine erweiterte Selbstrationalisierung, ablesbar u.a. an einer Verbetrieblichung der gesamten, auch alltäglichen Lebensführung. Dieser Leittypus sei geprägt durch hoch individualisierte, auf permanenten Wissenserwerb gestützte, vom Leitbild des Normal-Berufs gelöste Fähigkeits- und Erfahrungsprofile. Seine Erwerbsbiographie verlaufe diskontinuierlich und enthalte soziale Auf- und Abstiege zugleich.

Den Wandel sozioökonomischer Grundformen der Ware Arbeitskraft setzen Voß und Pongratz in Beziehung mit dem Wandel von Formen der Beruflichkeit. Berufe lassen

sich definieren als „relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 20). Die für Deutschland „klassische“ Bedeutung des Begriffs, die individuelle Berufung mit der Vorstellung eines Lebensberufes verknüpft, hat vermutlich Luther geprägt, als er in der Bibel die griechischen Wörter für Arbeit mit „Beruf“ übersetzte. Im ersten Korinther-Brief heißt es (7, 20): „Ein jeglicher bleibe in dem Beruf, darinnen er berufen ist“, und im Buch Jesus Sirach (11, 21f.): „Vertraue du Gott und bleibe in deinem Beruf“ (vgl. Conze 1972, S. 493). Diese theologische Färbung des Berufskonzepts, mit der Luther an die christlich-scholastische Tradition anknüpfte, tritt noch heute in der Vorstellung einer „Einheit von Person und Beruf“ auf (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 14).¹

Vor diesem Hintergrund lässt sich fragen, ob mit der Transformation der sozioökonomischen Strukturen auch eine Transformation des deutschen, industrialistisch geprägten Systems beruflicher Aus- und Weiterbildung (Baethge 2000) einhergeht. Dass dies der Fall sein könnte, lässt sich bereits daran erkennen, dass die Begrifflichkeit aus der Zeit der Bildungsreform nicht mehr hinreicht, wenn man berufliche Weiterbildung insgesamt in den Blick nehmen möchte. Seinerzeit war es üblich und auch möglich, zur beruflichen Weiterbildung im Anschluss an die bekannte Definition des Deutschen Bildungsrates bzw. der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung „alle organisierten und damit auch institutionalisierten Lernprozesse, die entweder an eine in einem formalen (Erst-) Ausbildungsgang oder an eine durch [...] Arbeitserfahrung gewonnene [...] Qualifikation anknüpfen und eine weitere berufliche Bildung, in welcher Form und zu welchem Zweck auch immer, intendieren“ zu zählen (Voigt 1986, S. 13). Heute dagegen wird man weder an der Beschränkung auf das organisierte Lernen, an der Konzentration auf das Berufskonzept noch an der unterstellten Kontinuität von Berufsbiographien festhalten können. Vielmehr ist eine Definition erforderlich, die sämtliche Lernvorhaben erfasst, die, unabhängig von der Form des didaktischen Arrangements, auf die Herstellung, Sicherung und Erweiterung der Erwerbs- und Beschäftigungsfähigkeit gerichtet sind. Innerhalb einer solch weiten Definition sind berufliche und betriebliche Weiterbildung im Blick auf rechtliche Reglementierungen, Funktionen, Themen, Veranstaltungsformen und Handlungslogiken usw. deutlich unterscheidbar. Bei einer differenztheoretischen Betrachtung (Harney 1990) wird die berufliche Weiterbildung durch Kammern, Lehrgänge, Zertifikate und daran geknüpfte Berechtigungen repräsentiert; demgegenüber zählt die betriebliche Weiterbildung in Deutschland zum Bereich des Privaten, was man juristisch daran sehen kann, dass die hier geltenden Regelungen Teil des Privatrechts (Tarifvertragsrecht, Arbeitsrecht usw.) sind. In der öffentlichen Auseinandersetzung spiegelt sich dieser Sachverhalt u.a. darin wider, dass man Betriebe zwar an ihre Pflicht zur Ausbildung, nicht aber an ihre Pflicht zur Weiterbildung erinnern kann (Harney 1990, S. 97).

Bei den folgenden Überlegungen geht es angesichts der skizzierten Transformationsprozesse insbesondere um die Frage nach der Leistungsfähigkeit funktionaler Äquivalente des Berufskonzeptes.² Öffentlichkeit und Privatheit beruflicher und betrieblicher

Weiterbildung werden vornehmlich auf der juristischen und der sozialen Ebene betrachtet, und zwar im Blick auf die Funktion öffentlich-rechtlicher Regulierung ebenso wie auf die der „Sichtbarkeit“ von Erwerbsarbeit.³ Im Anschluss an institutionentheoretische Überlegungen beschränke ich mich zunächst auf die zeremonielle Ebene, frage also in einem eher phänomenologischen Zugang, mit welchen Botschaften sich typische Anbieter beruflicher und betrieblicher Weiterbildung an ihre jeweiligen Umwelten wenden. Die auf dieser Ebene entwickelten Thesen werden abschließend vor dem Hintergrund empirischer Befunde geprüft.

Zeremonielle Praxen in der beruflichen und der betrieblichen Weiterbildung

Für die berufliche Weiterbildung wähle ich als klassische Organisation das Berufsförderzentrum einer Handwerkskammer, das sich mit dem in Abbildung 1 dokumentierten Programmheft der Öffentlichkeit, d.h. potentiellen Kunden und Teilnehmenden präsentiert.



Abb. 1

für die Handwerkskammer typischen Angebote. Es handelt sich um lang dauernde, stundenintensive, curricularisierte, an Zugangsbeschränkungen in Form von Zeugnissen und beruflichen Erfahrungen geknüpfte Lehrgänge, die auf einen öffentlich-rechtlich anerkannten Abschluss vorbereiten. Diese Form der Aufstiegsfortbildung zielt auf Vollständigkeit und Perfektibilität des Handlungsvermögens in einer definierten Wissensdomäne, die an Zugangsbeschränkungen in Form von Zeugnissen und beruflichen Erfahrungen geknüpft ist. Die „Meisterschaft“ geht einher mit einer berufsspezifischen, „protes-

Im Mittelpunkt stehen Hinweise auf die Organisation: das Kürzel der Einrichtung bzw. ihr vollständiger Name. Beide werden präsentiert vor dem Hintergrund einer gerüstähnlichen und würfelförmigen Skulptur, die das Markenzeichen des Handwerks symbolisch aufnimmt und als Produkt und Sinnbild handwerklicher Arbeit das Gebäude des Bildungszentrums schmücken soll. Das Ganze wirkt nüchtern, sachlich und verweist auf eine etablierte gesellschaftliche Institution, die die Lernbemühungen der Adressaten stützt und repräsentiert (die deshalb als Personen auch nicht eigens dargestellt zu werden brauchen). Die Adressaten werden angesprochen mit der Trias „lernen – ausbilden – weiterbilden“, die an die Vorstellung eines traditionell chronologisierten Lebenslaufregimes anknüpft (Kohli 1985) und in ihrer Steigerungslogik Planbarkeit und Kontinuität von beruflicher Laufbahn und beruflicher Weiterbildung gleichermaßen signalisiert. Für alles erklärt sich die Organisation zuständig. Dieser Eindruck wird verstärkt durch die Präsentation der

tantisch“ geprägten Ethik, die u.a. in der Rede vom „ehrbaren Handwerk“ zum Ausdruck kommt.

Abbildung 2 entstammt nicht dem Prospekt eines Reiseveranstalters, sondern schmückt das Programmheft einer betrieblichen Weiterbildungseinrichtung. Dass es hier nicht um Reisen geht, wird spätestens dann deutlich, wenn man das Motto der Einrichtung liest, das auf der Rückseite abgedruckt ist. „Was wir wissen, ist ein Tropfen; was wir nicht wissen, ist ein Ozean“ (Newton). Anders als bei der Handwerkskammer steht hier nicht die Einrichtung im Vordergrund, auch nicht die Organisation, für die sie arbeitet; ihren Namen entdeckt man erst beim zweiten Hinsehen. Im Mittelpunkt stehen Horizont und Meer als Metaphern für das verfügbare Wissen über die Welt. In dieser fast transzendenten Weite kaum zu erkennen ist ein

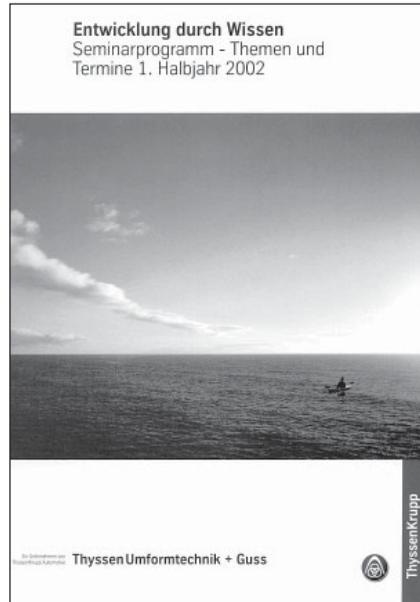


Abb. 2

paddelnder Kanute als Sinnbild für den lernenden Mitarbeiter. Dass er (oder sie) paddelt, sieht man noch, wohin die Reise geht, bereits nicht mehr. Statt berufliche Kontinuität und Perfektibilität betont diese Form der Selbstdarstellung Flexibilität und Utilität, die in der Maxime „Entwicklung durch Wissen“ zum Programm erklärt wird. Da man nicht alles wissen kann, kommt es darauf an, das zu wissen, was man zum „Überleben“ braucht. Dazu ist es erforderlich, nicht nur selbst zu paddeln, sondern den Kurs mitzubestimmen. Der Betrieb übernimmt die Begleitung, weist aber nicht (mehr) den Weg. Kontinuitätsannahmen werden nicht nur nicht vermittelt, sondern als unzeitgemäß desavouiert. Die Beschäftigten sind wie das Unternehmen nur dann überlebensfähig, wenn sie sich permanent neues Wissen und neue Kompetenzen aneignen, und zwar fachliche, persönliche und soziale.

Schaut man auf jene innerbetrieblichen Angebote, die der Entwicklung sozialer Kompetenzen dienen, so zeigt sich, dass Betriebe heute mehr und mehr als Träger persönlichkeitsbezogener Teleologien auftreten (Harney 1998). Sie greifen nicht nur auf die Arbeitskraft, sondern gezielt, also über die Wirkungen beruflicher Sozialisation hinaus, auf die Persönlichkeit ihrer Mitarbeiter zu. Die Entdifferenzierung von privatem und beruflichem Leben wird in der Rede von der authentischen Persönlichkeit programmatisch, soziale Rollen und ihre Kontexte scheinen ebenso auflösbar wie die Differenz zwischen Organisation und Arbeit. Authentizität – nicht etwa Stimmigkeit – wird zum zentralen Wert, ja zum Erfolgsgarant. Dass Betriebe den für seine Kompetenzen (mit-) verantwortlichen Mitarbeiter und ganzheitliche, ihr Wissen permanent er-

neuernde Persönlichkeiten favorisieren, ist Ausdruck einer Strategie, die Rationalisierungslücken durch sekundäre Strategien zu schließen sucht, die die Bedarfserkundung, die technologische Verknüpfbarkeit von Lehren und Lernen oder die Transfersicherung lassen (Harney 1998).

Erwerbsorientierte Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit

Die knappe, mehr essayistische Rekonstruktion zeremonieller Praxen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung macht ein Anforderungs- und Leistungsprofil betrieblicher Mitarbeiter sichtbar, das den Arbeitskraftunternehmer als neuen Leittypus erscheinen lässt. Betriebliche Weiterbildung akzentuiert die Beschäftigungs- statt der Laufbahn-, die Kompetenz- statt der Zertifikats-, die Betriebs- statt der Berufsorientierung. Indem Betriebe die Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung auf die Beschäftigten (Voß/Pongratz 1998, S. 138) verlagern, steigen die Anforderungen an Selbstorganisation, Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung, und zwar in einem instrumentellen, nicht in einem reflexiven Sinn. Während der Beruf als „Sinnprovinz“ eine Differenz bzw. ein Spannungsverhältnis zur betrieblichen Handlungslogik markiert, ordnet sich Wissen scheinbar problemlos ein und bietet sich insofern als funktionales Äquivalent für den Berufsbegriff an. Angesichts der Dynamik der betrieblichen Weiterbildung könnte der Arbeitskraftunternehmer jedoch nicht nur zum Leitbild innerbetrieblicher Arbeitsmärkte und Karriereplanungen werden, sondern für eine flexibilisierte, wissensfundierte kapitalistische Dienstleistungsökonomie insgesamt.

Betriebe sind heute die wichtigsten Anbieter erwerbsbezogener Weiterbildung im Blick auf Veranstaltungs- und Teilnahmezahlen (Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 263–268). Gleichzeitig fordern sie mehr und mehr Eigenleistungen der Beschäftigten ein, beginnend mit „freien“ Zeitkontingenten (Kuwan/Waschbüsch 1994). Die (doppelte) Privatisierung der Kosten erwerbsorientierter Weiterbildung zeigt sich nicht nur an den betrieblichen Aufwendungen, sondern auch an denen der Erwerbspersonen selbst (von Bardeleben/Beicht/Holzschuh 1994). Schaut man auf die Ebene der Programme, so expandieren vor allem solche Angebote, die auf die Vermittlung von Identitäts- und Interaktionswissen zielen, in denen Lernende ihre Handlungsfähigkeit im Umgang mit sich selbst und ihrem sozialen Umfeld erweitern und die damit eine Orientierung bieten, die Beruf und/oder Betrieb allein nicht mehr zu bieten vermögen (Schrader 2003). Insgesamt finden sich also manche Belege für eine Privatisierung der vormals überwiegend öffentlich-rechtlich reglementierten „beruflichen“ Weiterbildung. Zugleich treiben Betriebe energisch ihre Bemühungen voran, die „Sichtbarkeit“ auch der ehemals abgeschatteten und insofern „privaten“ Anteile betrieblicher Arbeit zu erhöhen: So soll innerbetriebliches Wissensmanagement das Organisationswissen ausweiten, die „Blindzonen“ der Arbeit ausleuchten und so das Private (betriebs-) öffentlich machen (Willke 1998);⁴ zudem macht die Thematisierung „sozialer“ Kompetenzen auch jene Bestandteile des Arbeitsvermögens zum Gegenstand betriebsöffentlicher Kommunikation, die lange Zeit unthematisiert geblieben sind.

Auch in bildungspolitischen Konzepten der letzten Jahre lassen sich zahlreiche Hinweise für einen Abschied vom Berufskonzept finden. Liest man etwa das Gutachten über „Das lebenslange Lernen“, das Günther Dohmen 1996 für das bmbf geschrieben hat und in denen er Leitlinien einer modernen Bildungspolitik skizziert, so beschränkt es sich letztlich auf einen Appell an die lebenslange Lernbereitschaft individualisierter Adressaten, die auch ohne institutionalisierte Förderstrukturen auskommen können. Im EU-Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft“ aus dem Jahre 1995 heißt es, ganz in diesem Sinne: „Die optimale Nutzung des Wissens, das sich der Einzelne im Laufe seines Lebens angeeignet hat, setzt die Eröffnung neuer Formen der Anerkennung von Kompetenzen voraus“ (Europäische Kommission 1995, S. 58). Die aktuelle Kompetenzdebatte lässt sich als fundamentale Kritik am etablierten, weitgehend ordnungspolitisch geregelten Zertifikats- und Berechtigungssystem der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland interpretieren; das Ziel der Entwicklung eines persönlichen Kompetenzausweises findet in Deutschland inzwischen breite Unterstützung, u.a. auch durch den Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung; im Rahmen des BLK-Programms „Lebenslanges Lernen“ wird derzeit die Einführung eines bereichsübergreifenden „Bildungspasses“ vorbereitet.

Auf der anderen Seite sind bereits jetzt die Grenzen der Leistungsfähigkeit funktionaler Äquivalente des Berufskonzepts sichtbar und werden in Zukunft vermutlich noch deutlicher erkennbar. Im Vergleich zu einer gesellschaftlich anerkannten Institution wie dem Beruf ist Wissen ein flüchtiges Phänomen, das keine verlässlichen „Anschlüsse“ für Erwerbs- oder Bildungskarrieren und keine betriebs- bzw. kontextübergreifende Information und Orientierung vorhält. Während der Beruf den Lebenslauf erkennbar in gelebtes und noch lebbares Leben teilt, nährt das Reden über Wissen die Illusion, als könne der Lebenslauf immer wieder neu beschrieben werden.⁵ Einen Berufsabschluss hat man, Wissen zeigt man, d.h. man benötigt ständig neu die Gelegenheit zur Anwendung. Damit wächst auf der Seite der Erwerbspersonen der Bedarf an (für Betriebe unproduktivem) „impression management“, auf der Seite der Betriebe der Bedarf an valider und reliabler Messung individualisierter Kompetenzen und damit an Dauerbeobachtung der Beschäftigten, was hohe Transaktionskosten zur Folge hat und Betriebe an die Grenzen ihrer Kapazität zur Verarbeitung von Informationen führt.⁶ Unübersehbar bleibt auch, dass die Betonung der Selbstverantwortung der Beschäftigten die Logik betrieblichen Handelns, die auf die Reproduktion der Organisation gerichtet ist, nicht außer Kraft setzt. Sobald man sein „Selbst“ im System der Erwerbsarbeit thematisiert, hat man es bereits dementiert (Harney 1992, S. 322): Das Selbst lässt sich anderen und sich selbst nur im Kontext jener Diskurse darstellen, die in den aktuellen ökonomischen Modernisierungsstrategien kursieren.⁷

Im Unterschied zu einer praktischen Tätigkeit kennt die Anwendung von Wissen häufig kein eindeutiges Resultat, es fehlt an sozialer Validität des Erfolgs. Im Berufskonzept erscheint der Tauschwert der Arbeitskraft als Derivat ihres Gebrauchswertes, im Konzept des Wissens ist es umgekehrt (Harney 1998); wo die „berufsethische“ Motivation erodiert, muss sie dauerhaft extrinsisch hergestellt werden, und zwar auf der Grundla-

ge permanenter Aushandlungsprozesse. Schließlich: Wenn Weiterbildung und Personalentwicklung mehr und mehr individualisiert werden, stellen sich für die verantwortlichen „Abteilungen“ Fragen nach der Zurechenbarkeit von Erfolg und Misserfolg.

Wählt man also eine funktionale Betrachtungsweise, so erscheint es mindestens voreilig zu behaupten, die erwerbsbezogene Weiterbildung in Deutschland stehe vor einem Systemwechsel, der die öffentlich-rechtlich reglementierte Institution des Berufes durch individualisierte Wissens- und Kompetenzprofile ersetze und im Leittypus des Arbeitskraftunternehmers eine Verbetrieblichung auch der privaten Lebensführung erzwingt. Für solche Diagnosen lassen sich zweifellos Belege erbringen, und zweifellos fehlt es dem Berufskonzept an tragfähigen Antworten auf die Herausforderungen lebenslangen Lernens, auf den Sachverhalt der Migration, auf die Mobilitätsanforderungen einer globalisierten Weltwirtschaft und auf neuartige, an traditionelle Konzepte nicht anschlussfähige Kompetenzen. Dass jedoch der „Individualberuf“ als neue Form der Beruflichkeit eine Perspektive abgibt, die der Hyperarbeitsgesellschaft der „reflexiven Moderne“ angemessen sei, wie Günter Voß (2001) meint, erscheint angesichts der Macht und Leistungsfähigkeit von Institutionen als gesellschaftlichen Ordnungen eher unwahrscheinlich.⁸ Dagegen steht die ungebrochene und unerreichte Ökonomie des Berufs als Benennungspraxis, die Selektions-, Allokations-, Identitäts- und Karrierebedarfe zugleich zu befriedigen vermag: Die Lebenslaufforschung weist in Kohortenvergleichen eine ungebrochen hohe Bindungskraft der Berufsausbildung für Erwerbsverläufe nach (Konietzka/Lempert 1998); die Berufsausbildung bestimmt auch die künftige Weiterbildungsbeteiligung (Behringer 1999); das Interesse an Aufstiegsfortbildung bleibt auf hohem Niveau stabil; die Biographieforschung weist nach, dass der Beruf nach wie vor eine hohe subjektive Bindekraft hat, dass auch junge Generationen sich mit Hilfe des Berufes in der Gesellschaft „einen Namen“ zu machen versuchen und vor diesem Hintergrund (Erwerbs-) Lebensläufe entwerfen (Schaeper/Kühn/Witzel 2000); schließlich ist der Anbietermarkt erwerbsbezogener Weiterbildung immer noch berufsständisch geprägt (Schrader 2000). Das deutsche System beruflicher Aus- und Weiterbildung wird zudem von relevanten ordnungspolitischen Akteuren nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Die beschleunigte Überarbeitung und Neuentwicklung von Berufsbildern und Ausbildungskonzepten, die Modularisierungsdebatte, die Diskussion um den kleinen Gesellenbrief und die neu konzipierten Ausbildungsberufe im IT-Bereich zeugen von der Flexibilität dieses Systems.

Daher erscheint es eher angemessen, von einer Verschränkung des Berufskonzepts mit solchen Konzepten auszugehen, die als funktionale Äquivalente nicht die gleiche Leistungsfähigkeit zu erreichen vermögen. So wird man etwa die aktuelle Kompetenzdebatte aus deutscher Sicht als Hinweis auf die Erosion des Berufskonzepts deuten können, in internationaler Sicht handelt es sich jedoch eher um einen Institutionalisierungs- und Reglementierungsprozess, der im Berufskonzept bereits vollzogen ist.⁹ Charakteristisch für die „reflexive Moderne“ ist die Ko-Evolution und wechselseitige Durchdringung von beruflicher und betrieblicher, von öffentlich-rechtlich und privat geregelter Weiterbildung (vgl. Kade/Nolda 2002). Der beobachtbare Prozess lässt sich als

Rationalisierung der Lebensführung im Sinne Webers begreifen, der allerdings nicht auf „Arbeit“ beschränkt bleibt, sondern heute auch (lebensweltliche) „Interaktion“ mit einbezieht. So stellen wir nicht nur einen Prozess der Privatisierung des vormals Öffentlichen fest, sondern zugleich einen Prozess der Veröffentlichung des vormals Privaten. Wer die Rationalisierung und Verbetrieblung der Lebensführung diagnostiziert, muss zugleich zur Kenntnis nehmen, dass wir es, wie Beispiele aus dem Führungskräfte-Training zeigen, auch mit einer Existenzialisierung von Arbeitskraft sowie einer kommunikativen Rationalisierung der Betriebsführung zu tun haben und damit auch mit einer erweiterten Sichtbarkeit von „Organisation“. Wir beobachten nicht nur ein Vordringen systemischer zu Lasten lebensweltlich strukturierter Rationalitäten (Habermas), sondern auch eine wechselseitige Durchdringung beider Formen, was sich nicht nur in der innerbetrieblichen Weiterbildung, sondern auch an der Entwicklung der AFG- bzw. SGB-III-geförderten Weiterbildung aufzeigen lässt. Verfolgt man ihre Geschichte seit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes im Jahre 1969, so lässt sich ein Funktionswandel von der präventiven, am Berufskonzept ausgerichteten Qualifizierungs- zur kurativen, an basaler Beschäftigungsfähigkeit orientierten Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik diagnostizieren (u.a. Schlutz/Schrader 1997). Diese funktionale Kontraktion, die Sozialintegration durch Systemintegration zu erreichen sucht, ohne Arbeitsmarktintegration garantieren zu können, eröffnet den Teilnehmenden die Möglichkeit, „Maßnahmen“ der Arbeitsverwaltung als Teil ihrer Lebenswelt zu betrachten. Dies lässt sich u.a. daran ablesen, dass der Typ des Seminarleiters, der hier noch am ehesten auf Akzeptanz hoffen darf, der des „fachlich anerkannten ‚Kumpels‘ ist, der auch nur seinen Job tut“ (Harney 1990, S. 75).

Wenn sich der Arbeitskraftunternehmer in den nächsten Jahren von einem normativen zu einem realen Leittypus der gesellschaftlichen Verfasstheit der Ware Arbeitskraft entwickelt, dann kehren damit zwei Themen in die pädagogische Debatte zurück, die den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess seit der Aufklärung begleiten: zum einen die Frage der Bildung als Fähigkeit des Menschen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen), zum anderen die Frage nach dem demokratischen Charakter des Bildungssystems, also nach sozialer Gerechtigkeit in den Zugangschancen, die bei einer Privatisierung beruflicher Weiterbildung neu vergeben werden, zumal angesichts neuer Formen des Widerstands gegen Weiterbildung (Bolder/Hendrich 2002). Auch der Arbeitskraftunternehmer wird das Spannungsverhältnis von Gesellschaft und Individuum, von Organisation und Arbeit, von öffentlich und privat, von Verstetigung und Schließung im Medium des Berufs bzw. von Verflüssigung und Öffnung im Medium des Wissens (Harney 1990, S. 148f.) austarieren müssen. Dabei wächst erkennbar der Bedarf an Weiterbildung, an Beratung, an psychologischer Begleitung (Voß/Pongratz 1998, S. 152), an der Entwicklung erwerbsbiographischer Steuerungskompetenzen (Preisser/Wirkner 2002), ohne dass staatlich-korporative Rahmungen oder organisierte Interessenvertretung überflüssig würden (vgl. Voß/Pongratz 1998, S. 152). Öffentlichkeit als Ort gesellschaftlicher Rationalität (Habermas 1962) bleibt damit eine wichtige Leitidee. Bereits Georg Kerschensteiner hatte

bekanntlich die Idee des Berufes zur Grundlage der Bildung gemacht und behauptet, dass an der Pforte der allgemeinen Menschenbildung die Berufsbildung stehe; und Wilhelm Dilthey sah im Beruf den „Koinzidenzpunkt“ einer arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaft, in dem das Individuum seine Möglichkeiten und Interessen entfalten und zugleich einen Beitrag zum Bestand und zur Entwicklung der Gesellschaft leisten könne. Die Verflüssigung der Grenzen zwischen öffentlich und privat verantworteter Weiterbildung, die Verschränkung und damit auch die Entdifferenzierung systemischer und lebensweltlicher Rationalitäten erzeugt also genügend Fragen für eine bildungstheoretisch interessierte Weiterbildungsforschung, die sich beim Rückgriff auf den klassischen Berufsbegriff funktionalen Betrachtungen nicht verschließt.

Anmerkungen

- 1 Nun ist die von Voß und Pongratz im Anschluss an die subjektorientierte Berufssoziologie formulierte These von der Erosion des Berufskonzepts nicht neu (zur Diskussion s. Kurtz 2001). Besondere Brisanz erhält die ursprünglich industriesoziologische These (Baethge/Baethge-Kinsky 1998) dadurch, dass sie als unmittelbar kompatibel mit aktuellen arbeitsmarktpolitischen Leitbildern erscheint, etwa mit dem europäischen Leitbild der *employability* (Blancke/Roth/Schmid 2001) oder den Voten für die „Ich-AG“ oder die „Selbst-GmbH“, wie sie von der Hartz-Kommission vorgeschlagen wurden (s. auch Kommission für Zukunftsfragen Bayern/Sachsen 1997).
- 2 Ich schließe damit an eine Betrachtungsweise an, die auch Sylvia Rahn (1999) in einem sehr informativen Beitrag über die Entberuflichungs-Diskussion gewählt hat.
- 3 Zum Bedeutungshof des Begriffs „Öffentlichkeit“ vgl. grundlegend Hölscher 1972.
- 4 Diese Funktion erfüllten, historisch betrachtet, auch die Folter und die Beichte. Vor diesem Hintergrund wäre es interessant, Funktion und Bedeutung von Mitarbeitergesprächen zu analysieren.
- 5 Entwicklungspsychologische Befunde sprechen ebenso wie die Ergebnisse der Kognitionspsychologie dafür, dass dies für Individuen eine sehr folgenreiche und schmerzhaft Illusion sein könnte.
- 6 Dass dieser Sachverhalt Betrieben durchaus bewusst ist, lässt sich u.a. daran ablesen, dass die Initiativen zur Einführung von Kompetenzbilanzen ihre Dynamik nicht aus innerbetrieblichen Qualifikations- und Allokationsprozessen erhalten, sondern ihre Dynamik durch jene Gruppen erhalten, die deutliche Schwierigkeiten mit der (Re-) Integration in den ersten Arbeitsmarkt haben.
- 7 Die aktuelle Selbstdarstellung muss sich auf normative Vorgaben der Flexibilität, der Mobilität, der lebenslangen Lernbereitschaft usw. beziehen. Arbeitslose können sich heute, anders als noch in der Weimarer Republik, nicht mehr mit einem Schild an die Straßenecke stellen, auf dem steht: „Nehme jede Arbeit an“.
- 8 Zu einigen Risiken s. Plath 2000.
- 9 Dies zeigen vor allem die französischen und englischen Erfahrungen mit den *bilans de competence* oder den *national vocational qualifications*. Ein bereichsübergreifender Bildungspass wird als integratives Konzept nur dann durchsetzungsfähig sein, wenn er offen ist für Zertifikate, die im System der öffentlich-rechtlich geregelten Aus- und Weiterbildung erworben werden, für Lernnachweise und Kompetenzbeurteilungen (Teilnahmebescheinigungen und Arbeitszeugnisse oder Ergebnisse von Assessments), die im betrieblichen Kontext vergeben werden sowie für die Dokumentation und Bewertung von Lernerfahrungen, die im familiären oder ehrenamtlichen Bereich erfolgt sind.

Literatur

- Baethge, M.: Der unendlich langsame Abschied vom Industrialismus und die Zukunft der Dienstleistungsbeschäftigung. In: WSI-Mitteilungen. Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung, 53 (2000), H. 3, S. 149–156
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 3 (1998), H. 3, S. 461–472
- Bardeleben, R. von/Beicht, U./Holzschuh, J.: Individuelle Kosten und Nutzen der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23 (1994), H. 5, S. 9–17
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980
- Behringer, F.: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Opladen 1999
- Blancke, S./Roth, Chr./Schmid, J.: „Employability“ – Sicherung der eigenen Beschäftigungschancen? Skizze einer neuen Strategie der beruflichen Qualifizierung. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, 30 (2001), H. 4, S. 78–81
- Bolder, A./Hendrich, W.: Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement. In: WSI-Mitteilungen, 55 (2002), H. 1, S. 19–24
- Conze, W.: Beruf. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1972, S. 490–507
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996
- Europäische Kommission: Lehren und Lernen – Auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg 1995
- Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt 1962
- Harney, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1990
- Harney, K.: Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42 (1992), H. 4, S. 318–325
- Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998
- Hölscher, L.: Öffentlichkeit. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1972, S. 413–467
- Kade, J./Nolda, S.: Erziehungswissenschaft im Diskurs medialer Öffentlichkeiten. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Opladen 2002, S. 29–42
- Kohli, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (1985), H. 1, S. 1–29
- Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Bd. 3: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage. Bonn 1997
- Konietzka, D./Lempert, W.: Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (1998), H. 3, S. 321–339
- Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen 2001

- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000
- Kuwan, H./Waschbüsch, E.: Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland. Bonn 1994
- Plath, H.-E.: Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenreiche Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33 (2000), H. 4, S. 583–593
- Pongratz, H.J./Voß, G.G.: Erwerbstätige als „Arbeitskraftunternehmer“. In: Sozialwissenschaftliche Information, 31 (2001), H. 4, S. 42–52
- Preisser, R./Wirkner, B. (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildungler. Bielefeld 2002
- Rahn, S.: Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: Harney, K. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim 1999, S. 85–100
- Sachverständigenrat Bildung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 2. Düsseldorf 1998
- Schaeper, H./Kühn, Th./Witzel, A.: Diskontinuierliche Erwerbsbiographien und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33 (2000), H. 1, S. 80–100
- Schlutz, E./Schrader, J.: Systembeobachtung in der Weiterbildung. Zur Angebotsentwicklung im Lande Bremen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (1997), H. 6, S. 987–1008
- Schrader, J.: Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbiertes Professionalisierung. Weiterbildungsangebote und Weiterbildungsanbieter im Wandel. Habilitationsschrift Bremen 2000
- Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionenforschung in der Weiterbildung. Bielefeld 2003 (i.E.)
- Voigt, W.: Berufliche Weiterbildung. Eine Einführung. München 1986
- Voß, G.G.: Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Th. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen 2001, S. 287–314
- Voß, G.G./Pongratz, H.J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1998), H. 1, S. 131–158
- Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998