

**Klaus Meisel (Hrsg.)**

## **Schöne Fassaden - schwache Fundamente**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1998/meisel98\\_04.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1998/meisel98_04.pdf)

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

## **Abstract**

### **Klaus Meisel (Hrsg.) (1998): Schöne Fassaden - schwache Fundamente**

Die Folgen anhaltender Massenarbeitslosigkeit stellen die klassischen Zielorientierungen beruflicher Weiterbildung in Frage, und die gewandelten Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit erzwingen neue inhaltliche Ausrichtungen. Der Band dokumentiert die Inhalte eines Kolloquiums, das das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit der Heinrich-Böll-Stiftung und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1997 veranstaltet hat. Dabei wurde versucht, Antworten auf die neuen Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung zu finden.

Die Beiträge befassen sich mit den inhaltlichen Konsequenzen für eine auf gewandelte betriebliche Bedarfe bezogene berufliche Weiterbildung, mit der Orientierung auf die Subjekte und den strukturell-organisatorischen Folgerungen für die Weiterbildungseinrichtungen.

Die Verknüpfung beruflicher Weiterbildung mit Beschäftigung im zweiten Arbeitsmarkt und die Chancen einer regional orientierten beruflichen Bildung stellen einen weiteren Themenblock dar. Kontrovers diskutiert werden die Auswirkungen der europäischen Einigung auf Bildungsinhalte und -strukturen.

Die Dokumentation macht anschaulich, welche Erkenntnisse berufliche Weiterbildung gewinnen kann, wenn sie sich von ihren traditionellen Bezugspunkten entfernt und sich den Sichtweisen von außen öffnet. Der Band bietet Orientierungen für LeserInnen, die sich mit dem Verlust der legitimatorischen Basis traditioneller beruflicher Weiterbildung auseinandersetzen.



**Materialien** für  
Erwachsenenbildung

## **13**

### Schöne Fassaden – schwache Fundamente

Zu den Widersprüchen  
der beruflichen Weiterbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildung und Beratung zu vermitteln.

### **Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme**

**Schöne Fassaden – schwache Fundamente** : zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). – Frankfurt/M. : DIE, 1998  
(DIE : Materialien für Erwachsenenbildung ; 13)  
ISBN 3–933222-00-1

© 1998 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Herausgeber: Klaus Meisel, Stellvertretender Direktor des Deutsches Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Redaktion: Albert Pflüger, Gerhard Reutter

Titelgestaltung: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet: Grafisches Büro Horst Engels

Layout/Satz: Elvira Nern

Druck: DIE

(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)

Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

# Inhalt

<b>Editorial</b> .....	5
<i>Klaus Meisel</i>	
<b>Grußwort</b> .....	8
<i>Helmut Strack</i>	
<b>Grußwort</b> .....	10
<i>Claudia Neusüß</i>	
<b>Grußwort</b> .....	16
<i>Martin Baethge/Gabriele Andretta</i>	
<b>Zur Zukunft der Arbeitsgesellschaft</b>	
Aufgaben und Grenzen beruflicher Weiterbildung .....	20
<i>Albert Pflüger</i>	
<b>Zusammenfassung der Diskussion</b> .....	35
<b>Forum 1: Qualifikation wofür und wohin?</b>	
Von der Qualifizierung über die Schlüsselqualifikationen zum Kompetenz- und Potentialerhalt .....	37
<i>Ingrid Lisop</i>	
<b>Potential-Erhalt oder Bildung?</b>	
Anmerkungen zur Sinn-Suche in der beruflichen Weiterbildung .....	38
<i>Christiane Beuermann</i>	
<b>Nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die berufliche Weiterbildung</b> .....	47
<i>Helmut Ernst</i>	
<b>Bericht Forum 1</b> .....	63
<b>Forum 2: Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung</b> .....	66
<i>Hermann Müller-Solger</i>	
<b>Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung</b> .....	67
<i>Ulrike Wisser</i>	
<b>Thesen zur Fragestellung „Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung?“</b> .....	72

<i>Skevos Papaioannou</i>	
<b>Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung</b> .....	78
<i>Thomas Hartmann</i>	
<b>Bericht Forum 2</b> .....	91
<b>Forum 3: Neue Arbeitsmodelle in Ost und West – Aufgabe beruflicher Weiterbildung?</b> .....	94
<i>Petra Karrasch</i>	
<b>Regionalentwicklung – Handlungs- und Lernfeld mit Zukunft</b> Leipziger Erfahrungen und Perspektiven .....	95
<i>Klaus Grenzdörffer</i>	
<b>vom Knoten im Taschentuch zu Knoten in Netzen</b> Kompetenzentwicklung für ein kooperatives Arbeiten in der Region ...	103
<i>Felicitas von Küchler</i>	
<b>Bericht Forum 3</b> .....	117
<b>Forum 4: Betrieb und berufliche Weiterbildung</b> .....	122
<i>Wolfgang Wittwer</i>	
<b>Betrieb und berufliche Weiterbildung</b> .....	125
<i>Barbara Wagner</i>	
<b>Betrieb und berufliche Weiterbildung</b> .....	134
<i>Maria Icking</i>	
<b>Bericht Forum 4</b> .....	143
<b>„Arbeitsgesellschaft und lebenslanges Lernen“</b> Gespräch zwischen Christine M. Merkel und Klaus Meisel Moderation: Andreas Seiverth .....	145
<b>Resümees</b>	
<i>Hans-Joachim Buggenhagen</i> .....	156
<i>Christine Müller</i> .....	158
<i>Armin Oertel</i> .....	158
<i>Michael Nautsch</i> .....	160
<i>Ingrid Schöll</i> .....	161
<i>Christine Schumann</i>	
<b>Presseartikel</b> .....	165
<b>AutorInnenverzeichnis</b> .....	169

## Editorial

In Kooperation mit der Heinrich-Böll-Stiftung und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) veranstaltete das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung am 20. und 21. Mai 1997 das Kolloquium „Schöne Fassaden – schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung.“ Über 80 Experten aus Universitäten, aus Qualifizierungs- und Beschäftigungseinrichtungen, aus sozialwissenschaftlichen Instituten und aus Unternehmen diskutierten zwei Tage über Anspruch und Wirklichkeit der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung angesichts des Strukturwandels der Wirtschaft und anhaltender Massenarbeitslosigkeit.

Auch wenn die Expansion der beruflichen Weiterbildung ungebrochen scheint und lebenslange berufliche Weiterbildung inzwischen zum gesellschaftlichen Leitbild und zur Bringschuld der Arbeitnehmer und der Arbeitslosen geworden ist, ist nicht zu übersehen, daß sich die berufliche Weiterbildung in der Krise befindet. Krisenhaft im Hinblick auf ihre Zielsetzung und krisenhaft in ihrer inhaltlichen Orientierung. Nach wie vor verspricht berufliche Weiterbildung zumindest implizit, den Verbleib bzw. die (Re-)Integration in Erwerbsarbeit zu sichern, obwohl sie dieses Versprechen für immer mehr Menschen nicht einlösen kann. Wenn „Diskontinuität zum Leitprinzip beruflicher Bildung“ (Wittwer) wird, reicht eine inhaltliche Orientierung auf die Vermittlung von Fachwissen nicht mehr aus. Die Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen wird zum elementaren Bestandteil (beruflicher) Handlungskompetenz, und doch finden sich kaum Ansätze zur Entwicklung dieser „weichen“ Kompetenzen in den beruflichen Weiterbildungsangeboten. Ziel des Kolloquiums war es, durch Einbeziehen von Experten aus anderen Disziplinen neue Sichtweisen auf alte und neue Problemlagen zu bekommen, Perspektiven zu erweitern und Modelle der „mittleren Dimension“ zu entwickeln, die nicht in der konkreten Praxis verhaftet, aber auch nicht im Reich der Utopie angesiedelt sind. Im Mittelpunkt stand die Arbeit in vier Foren:

- Qualifikation wofür und wohin? Von der fachlichen Qualifizierung über die Schlüsselqualifikationen zu Kompetenz- und Potentialerhalt
- Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung
- Neue Arbeitsmodelle in Ost und West – Aufgabe beruflicher Weiterbildung?
- Betrieb und berufliche Weiterbildung.

Die hier vorgelegte Dokumentation spiegelt die thematische Bandbreite wider und macht insbesondere in den unterschiedlichen Akzentuierungen der Grußworte deutlich, wie wichtig und entwicklungsförderlich koopera-

tive Veranstaltungen dieser Art bei der Thematisierung von Fragestellungen sind, die die gesellschaftliche Wirklichkeit entscheidend prägen.

Die Intentionen der drei Veranstalter und das gemeinsame Interesse an einer Stärkung des Bildungsbegriffs – gegen die instrumentelle Verengung des Qualifizierungsgedankens – leiten die Dokumentation ein (Meisel, Strack, Neusüß). Die Veränderungen der Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit und ihre Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung angesichts der Entwicklung zum „Wissensarbeiter“ und „Symbolanalytiker“ werden im Hauptreferat (Baethge) skizziert.

Ökologisch und biographieorientierte Ansätze (Lisop, Beuermann) in der beruflichen Weiterbildung geben Hinweise darauf, wie eine inhaltliche Neugestaltung beruflicher Weiterbildung aussehen kann, die auf mehr abzielt als ausschließlich auf berufliche Reintegration.

Aus sehr unterschiedlichen Perspektiven wird der Frage nachgegangen, welche Folgerungen sich aus einer stärker europäischen beruflichen Ordnungspolitik ergeben, die sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die ökonomische Struktur von beruflicher Weiterbildung ausrichtet (Müller-Solger, Wisser). Die Dominanz der europäischen Kernmächte in ihrer Wirkung auf die peripheren Staaten wird von einem ausländischen Experten kritisch analysiert (Papaioannou).

Auf die Notwendigkeit eines Transfers der Modelle aus den neuen Bundesländern in den Westen weist ein Beitrag des dritten Forums hin (Grenzdörffer), wobei insbesondere die Bedeutung des zweiten Arbeitsmarktes zu regionaler Strukturentwicklung betont wird. Am Beispiel der Arbeit des Regionalforums Leipzig (Karrasch) werden gangbare und erfolgversprechende Wege in der regionalen Kooperation unterschiedlicher Politik- und Arbeitsfelder aufgezeigt.

Die Auflösung der traditionellen betrieblichen Struktur stellt die Subjekte vor völlig neue Anforderungen. Sie werden zu „Lebensunternehmern“ (Wittwer), die ihren beruflichen Sinnleitfaden selbst zu konstruieren haben. Weiterbildung muß daher auf die Stärkung der Subjekte setzen, umso mehr, als die neuen Anforderungen nicht nur vielfältiger, sondern auch in sich widersprüchlich geworden sind. Der Umgang mit Paradoxien wird zu einer beruflich notwendigen Fähigkeit (Wagner).

Lebenslanges Lernen nicht nur als Anpassungszumutung, sondern als vorausschauende Fähigkeit zum Verabreden der Lebensverhältnisse zu begreifen ist eine der Konsequenzen, die in der Abschlusdiskussion formuliert werden (Merkel, Seiverth, Meisel).

Neue Dialogfelder und -formen zwischen den verschiedenen politischen Akteuren sind dazu notwendige Voraussetzung, wobei ein Blick auf die Nachbarländer deutlich macht, welche Potentiale bei uns noch ungenutzt sind (Meisel).

Den Abschluß bilden Resümees einzelner TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit entsprechend spezifischen Sichtweisen.



Das Kolloquium hat nicht die abschließende Antwort auf die Frage nach einer Neupositionierung der beruflichen Weiterbildung gegeben, weil die Differenziertheit der Anforderungen eine eindeutige Antwort nicht mehr erlaubt. Es hat Wege aufgezeigt, Anstöße gegeben, Fragen aufgeworfen und verdeutlicht, wie notwendig die Fortsetzung und Öffnung des angestoßenen Diskurses ist.

Gerhard Reutter

## **Grußwort**

Sehr geehrte Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,  
recht herzlich willkommen zum diesjährigen Kolloquium des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, das sich unter dem Titel „Schöne Fassaden – schwache Fundamente“ mit den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung beschäftigen wird.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist derzeit in einem Prozeß der institutionellen Neuorientierung. Das Umfeld des Instituts, die wissenschaftliche und praktische Seite der Weiterbildung, befindet sich derzeit in



grundlegenden Veränderungsprozessen. Als von Bund und Ländern geförderte Serviceeinrichtung für die Forschung versuchen wir den Veränderungsprozessen gerecht zu werden, indem wir die Institutsarbeit in mehrfacher Hinsicht öffnen. In Kürze steht eine Rechtsformveränderung an, die dem Institut nicht nur eine größere Unabhängigkeit und Handlungsfähigkeit bescheren wird. Ein weiteres Spektrum an Trägerorganisationen, wissenschaftlichen Organisationen und Universitäten wird in einem Verein sowohl Mitverantwortung für das Institut übernehmen als auch mit dem Institut kooperieren.

Ein Indiz für die Öffnung des Instituts ist auch die Form des diesjährigen Kolloquiums. An der grundsätzlichen Absicht hat sich zwar nichts verändert: Das DIE will mit seinen jährlichen Kolloquien der Wissenschaft, der

pluralen Trägerlandschaft, den interessierten „professionals“ ein Forum zur Auseinandersetzung mit gemeinsamen wissenschaftlichen und praktischen Themen bieten. Geändert hat sich, daß wir bereits in der Planungsphase des Kolloquiums mit anderen, nämlich mit der DEAE und der Heinrich-Böll-Stiftung, zusammengearbeitet haben und diese Veranstaltung nun auch gemeinsam bestreiten. Deshalb heiße ich besonders herzlich willkommen Herrn Strack von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und Frau Dr. Neus von der Heinrich-Böll-Stiftung. Beide Institutionen haben das Kolloquium nicht nur mit fachlicher Kompetenz angereichert, sondern auch finanziell gefördert.

Lassen Sie mich zu unserem Thema zwei erste Anmerkungen machen.

Erstens eine Anmerkung zur „Ehrenrettung“ der beruflichen Weiterbildung: Das Thema wurde aus meiner Sicht falsch verstanden, wenn der Eindruck entsteht, die berufliche Weiterbildung würde fundamental, per se in ihrer Sinnhaftigkeit in Frage gestellt. Trotz m. E. erheblichen Fehlinvestitionen in der aus Mitteln der Solidargemeinschaft geförderten beruflichen Weiterbildung der letzten Jahre bleibt festzuhalten: Die berufs begleitende Weiterbildung gibt vielen Menschen die Chance, den sich verändernden Anforderungen gerecht zu werden. Gerade die erheblichen Veränderungen unterliegende betriebliche Weiterbildung, die immer mehr allgemeinbildende, persnlichkeitsfrdernde Anteile integriert, hat hier einen erheblichen Anteil. Unbestritten ist sicherlich auch, daß Umschulungen und Fortbildungen vielen Menschen wieder eine Reintegrationschance ermöglichen – quasi als Qualifikationsrecycling. Berufliche Bildung in den unterschiedlichsten Facetten ist für viele in der Zwischenzeit eine unabdingbare Voraussetzung der Erwerbswelt. Angesichts der Massenarbeitslosigkeit und weiterer Segmentierungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt, denen auch die berufliche Weiterbildung ausgesetzt ist bzw. die sie mit befördert, ist gleichwohl genügend Anlaß zu einer kritischen Reflexion und zu einem Nachdenken über andere Möglichkeiten.

Zweitens möchte ich noch einmal auf die Diskussion des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung hinweisen. Ich sage nichts Neues, wenn ich hier feststelle, daß die Trennung immer mehr künstlich ist. Und hierin sind sich fast alle an der Fachdebatte Beteiligten einig. Einigkeit besteht auch darin, daß die Massenarbeitslosigkeit nicht allein durch eindimensionale Fachqualifikationsvermittlung oder die Vermittlung von extrafunktionalen Qualifikationen zu bekämpfen ist. Gleichzeitig spiegeln sich diese Erkenntnis und die praktischen „Erfordernisse“ aus meiner Sicht nur völlig ungenügend in den einschlägigen Frderinstrumentarien in der Weiterbildung.

Ich begrüße natürlich alle aktiv Mitwirkenden. Da es so viele sind, haben Sie sicherlich Verständnis, daß ich diese nicht einzeln nenne.

Einen Gru möchte ich trotzdem noch persönlich anbringen: Ich gre Herrn Professor Tietgens und gratuliere ihm zu seinem 75. Geburtstag.

## Grußwort

Der Untertitel dieses Kolloquiums macht deutlich: Die Situation ist widersprüchlich.

Auf der einen Seite erleben wir geradezu eine Inflation des Pädagogischen mit der Erfindung des „lebenslangen Lernens“ und der Ausdifferenzierung von Lernorten und -situationen. Selbst Organisationen werden Lernfähigkeit zuerkannt und Lernnotwendigkeit abverlangt. Zu diesem „Prozeß der Pädagogisierung“ bemerkt Klaus Harney sarkastisch:

*„Fortschrittliche Unternehmen geben auch dem Bedauern die Form der Pädagogik und bieten sogenannte Outplacement-Seminare an, in denen der Vorgang der Entlassung dann in eine teleologische Form des Blicks nach vorne und der persönlichen Verarbeitung eingebaut wird.“<sup>(1)</sup>*

Die Bedeutung von Weiterbildung jedenfalls scheint – zumindest quantitativ – im Verhältnis zu den anderen Teilbereichen des Bildungssystems ständig zu wachsen.

„Scheint“ – sage ich – denn: Andererseits ist „Bildung“ ein umstrittener Begriff, um den dennoch kaum öffentlich gestritten wird – außer in fachwissenschaftlichen Diskursen. Bildung – so spitze ich thetisch zu – ist in der Gefahr, zu Qualifizierung zu verkommen und auch hier noch einmal, im Sinne etwa der neuen Leitlinienpolitik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, auf die „Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für Aus-, Weiterbildung und Innovation“<sup>(2)</sup> reduziert zu werden.

Zu solchen Tendenzen bemerkt Klaus Ahlheim:

*„Für eine Großzahl der Beschäftigten verkommt die Weiterbildung zur bloßen Schnellanpassung an die durch neue Informations- und Kommunikationstechniken veränderten Arbeitsprozesse, so als brächen technische, arbeits- und betriebsorganisatorische Veränderungen naturwüchsig, unabänderlich und von den Interessen der Beschäftigten an einer Humanisierung auch nicht beeinflussbar, über sie herein.“<sup>(3)</sup>*

Wäre dieser Widerspruch zwischen quantitativer Bedeutung und qualitativer Reduzierung von Bildung als ein dialektischer zu begreifen, der die Dinge vorantreibt, so hätten wir Anlaß zu einem gewissen Fortschrittsoptimismus in Sachen Bildung. Indes: Mir will eher scheinen, daß die im Zuge von Privatisierungs- und Deregulierungstendenzen marktgängigen und politisch gewollten Bildungsvorstellungen auf Kosten der Subjekte von Bil-

ding gehen und nicht so sehr zum Ziel haben, die „mannigfaltigen Anlagen im Menschen zu entwickeln“ (Friedrich Schiller).<sup>4)</sup>

Berufliche Bildung – so Ahlheim – „bevorzugt in der Regel die Gewinner des Rationalisierungs- und Modernisierungsprozesses. Es ist der betriebliche Verwendungs- und Verwertungszusammenhang, es ist das ökonomische Kalkül, das den Begriff des Allgemeinen im Kontext beruflich-betrieblicher Weiterbildungskonzepte schnell wieder begrenzt.“<sup>5)</sup> Die Folge: „Wer Erwachsenenbildung ausschließlich vom Primat der Berufsqualifizierung her entwirft, der läßt allgemeine und politische Bildung notwendig zur Instrumentalisierung verkommen.“<sup>6)</sup>

Der gegenwärtige Systemwechsel in der Bildungspolitik depraviert Kreativität zum Rohstoff der Produktion, Subjekte zu Objekten im Sinne von „Humankapital“, Bildungsförderung zu Innovationen in dieses sog. „Humankapital“ und Bildung zum Instrument der Produktivitätssteigerung durch Verfügbarkeit flexibel abrufbarer „Humanressourcen“. Die shareholder-value-Logik entlarvt sich als eine Entwertungslogik und gibt auf ihre Weise Antwort auf die Frage Friedrich Schillers: „Woran liegt es, daß wir immer noch Barbaren sind?“<sup>7)</sup> Wenn ich hier Friedrich Schiller zu Wort kommen lasse, so deshalb, weil er es, nach den Wirkungen der Aufklärung fragend, für angezeigt hielt, allen Instrumentalisierungsversuchen autonomer Individuen gegenüber die kritische Frage zu stellen: „Kann aber wohl der Mensch dazu bestimmt sein, über irgendeinem Zwecke sich selbst zu versäumen?“<sup>8)</sup>

In einer Zeit, in der große Teile unserer Gesellschaft durch die ökonomischen Prozesse politisch und ökonomisch marginalisiert zu werden drohen, in der Dax und Arbeitslosenstatistik die gleichen Steigerungsraten aufweisen, scheint mir die Orientierung von Bildung, auch und gerade beruflicher Weiterbildung, an den individuellen Freiheitsrechten und Partizipationschancen wichtiger denn je zu sein. Ich weiß auch: Das ist leichter gesagt als getan.

Wer den ökonomischen Instrumentalisierungen und Indienstnahmen auf der einen und kulturpessimistischen Verfallstheorien auf der anderen Seite entgegen will, muß die Erinnerung daran pflegen – und zwar durch Bildung –, daß die individuellen Freiheitsrechte zu den großen Versprechungen der Moderne zählen. Was die „Kinder der Freiheit“ derzeit erleben, ist daher nicht nur der „Zusammenbruch alter Gewißheiten“, sondern der „Aufbruch in neue Freiheitsräume.“<sup>9)</sup> Bildung kann in Zeiten gesellschaftlicher Krisen zumindest Orientierungshilfe sein; und auch berufliche Bildung hat es nicht nur mit qualifizierender Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu tun – so wichtig diese sein mögen –, sondern ebenso mit Orientierungswissen.

Deshalb steht die DEAE für die Integration segmentierter Bildungsbereiche. Sie tritt für ein Bildungsverständnis ein, „das sich in der Gleichwertigkeit von allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Bildung aus-

drückt und das der ganzen Lebenswirklichkeit der Menschen Rechnung trägt.<sup>10)</sup> – so die Bildungspolitische Erklärung der DEAE vom 05.03.1997. Und die Erklärung fährt fort: „Gerade deshalb darf Erwachsenen- und Weiterbildung nicht vorrangig zum Instrument von Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik funktionalisiert werden.“<sup>11)</sup> Gerade ein an den Freiheitsrechten des Individuums orientiertes Bildungsverständnis wird Ökonomisierungstendenzen widerstehen und nicht von dem Anspruch lassen, zu besseren und d.h. gerechteren gesellschaftlichen Verhältnissen beitragen zu wollen und damit – aus evangelischer Sicht – zu einer „Kultur des Erbarmens“.<sup>12)</sup> Mit Blick auf die skandalöse Verteilung der ökonomischen Ressourcen, sowohl in nationaler als auch in globaler Hinsicht, gewinnt dieses Kolloquium politische Brisanz. Gegenüber einer als schicksalhaft hingegenommenen „Globalisierung“ erklärt das Gemeinsame Wort: „Globalisierung ... verlangt nach politischer Gestaltung.“<sup>13)</sup> Und zugespitzt die Erklärung der DEAE: Es gehe darum, „nach den Ursachen und den Verursachern ... zu fragen“.<sup>14)</sup> Und noch einmal das Gemeinsame Wort: Um Strukturen zu schaffen, „welche dem einzelnen die verantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben erlauben“, bedarf es eines Bildungssystems, „das neben beruflichen Fähigkeiten politisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit zu politischem Engagement vermittelt.“<sup>15)</sup> Ich verstehe dieses Kolloquium als ein Antwortelement auf die Frage, welchen Beitrag speziell berufliche Weiterbildung zu leisten vermag, um der menschen- und naturverachtenden Ökonomisierung des Lebens zu widerstehen und um die Reintegration ökonomisch und gesellschaftlich Marginalisierter und damit die Solidaritätsfähigkeit in der Gesellschaft insgesamt zu fördern.

Sollte von diesem Anspruch abgesehen und Bildung zum Sinngeber unsinniger ökonomischer Prozesse und zum Bereitsteller teleologischer Deutungsmuster des Globalisierungs-Mythologems werden, so wäre die Flagge „Bildung“ meines Erachtens zu streichen. Es wäre der Bildung jeder kritische Impetus abhanden gekommen und das eingetreten, was Heinz-Joachim Heydorn 1970 in kritischer Auseinandersetzung mit dem damaligen „Strukturplan für das Bildungswesen“ so formulierte: „Die rationale Stringenz der Organisation ist vollkommen und auf eine Gesellschaft bezogen, die sich als naturwissenschaftliche Notwendigkeit präsentiert; die Quantifizierung des Bildungsbegriffs wird zu Ende geführt. Der Positivismus läßt keine Geschichte mehr zu, keine Differenz zwischen Wesen und Erscheinung, damit keine Perspektive inhaltlicher Zukunft. Der Verwertungscharakter ist absolut.“<sup>16)</sup>

Eine Kooperation zum Thema *beruflicher* Bildung macht für die DEAE als einem konfessionellen Verband deshalb guten Sinn, weil sie hier bei ihren eigenen – will sagen: reformatorischen – Traditionen ist – und ich füge etwas emphatisch hinzu: Im Blick auf Modernisierungsprozesse, berufsethische Fragestellungen und eine kritische Ökonomie sind dies nicht die schlechtesten. Dies sei beispielhaft erläutert.

Es war – bei aller Verhaftung im mittelalterlichen Denken – ein bedeutender Beitrag Martin Luthers zur Moderne, daß er in Auseinandersetzung mit der weltabgewandten mönchischen Lebensführung der „sittlichen Qualifizierung des weltlichen Berufslebens“ (Max Weber)<sup>17)</sup> das Wort redete. Daher die Wertschätzung von Bildung, und zwar einer durch die Räte der Stadtgemeinden öffentlich verantworteten Bildung, so in seiner Schrift von 1524 „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“. Und in der ihm eigenen drastischen Sprache lesen wir: „Wir sind allzulange genug ‘deutsche Bestien’ gewesen. Laßt uns einmal auch die Vernunft brauchen, daß Gott die Dankbarkeit für seine Güter merke und andere Lande sehen, daß wir auch Menschen und Leute sind, die etwas nützlich von ihnen lernen oder sie lehren könnten, damit die Welt auch durch uns gebessert werde.“<sup>18)</sup> Bildung war für Luther eine öffentliche Aufgabe, die – in unserer Sprache – allgemeine, politische und berufliche Bildung integrierte.

Ich kann und will hier nicht die ganze Linie des protestantischen Berufsethos mit seinem verinnerlichten Aufgaben-, Verantwortungs- und Effektivitätsbewußtsein und seinem spezifischen Beitrag zum Entstehen und zur Gestaltung der Moderne, deren Krise wir heute erleben, nachzeichnen und sie auf Bildung beziehen. Mir lag mit diesem Beispiel nur daran, Akzentuierungen zu verdeutlichen: Aus protestantischer Perspektive kommt dem beruflichen Handeln eine eigene Dignität zu, sofern Berufsausübung einen unverzichtbaren Beitrag zum Gemeinwohl und damit zum gesellschaftlichen Frieden leistet. Bildung befähigt zu qualifiziertem, verantwortungsvollem Handeln. Daß dabei schon Luther den ökonomischen Entwicklungen seiner Zeit kritisch gegenüberstand, vor allem dem Fuggerschen Frühkapitalismus, läßt sich seinen Schriften „Großer Sermon vom Wucher“ (1520) und „Von Kaufhandlung und Wucher“ (1524) entnehmen, mit denen er sich insbesondere gegen die Zinsnahme und die schon damals geläufige Praxis von Warentermingeschäften wendete. In besonderer Reverenz gegenüber den hier anwesenden Frankfurterinnen und Frankfurtern sei mir an der Stelle ein letztes Zitat gestattet: „Frankfurt ist das Silber- und Goldloch, durch das aus deutschem Lande herausfließt, was nur bei uns quillt und wächst, gemünzt oder geschlagen wird.“<sup>19)</sup>

Der Respekt vor den individuellen Freiheitsrechten und den Interessen der Subjekte von Bildung, die wachsenden sozialen und ökonomischen Ungerechtigkeiten und die aus ihnen resultierenden gesellschaftlichen Verwerfungen sowie die eigene reformatorisch-protestantische Tradition sind aus Sicht der DEAE Gründe genug, um über „schöne Fassaden“ und „schwache Fundamente“ nachzudenken und in den Diskurs über Sinn, Ziele und Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung einzutreten. Da ich vermute, daß wir den gegenwärtigen widersprüchlichen Erwartungen an das, was Bildung, speziell berufliche Weiterbildung, zu leisten habe, mit den daraus resultierenden Antinomien im Bildungsverständnis und einem evtl.

defizienten Modus von Bildung nur dann entgehen, wenn der hier zu führende Diskurs die Integration von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung in den Blick nimmt, halte ich die in der Kooperation unterschiedlicher Bildungsträger, die an diesem Kolloquium beteiligt sind, zum Ausdruck kommende Pluralität für sehr ergebnisfördernd. Sie spiegelt etwas von der Pluralität im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung wider – wenngleich ich nicht unterschlagen möchte, daß meines Erachtens, was die bildungspolitischen Interessen anbelangt, viel Gemeinsames zu entdecken sein wird.

Ich wünsche mir für dieses Kolloquium, daß es die im Begriff der Weiter- „Bildung“ liegende Erklärungsbedürftigkeit nicht übersieht, sondern seinen Beitrag zu einem luzideren Verständnis des Verhältnisses von Weiterbildung, Qualifizierung und Erwachsenenbildung leistet.





## Anmerkungen

- 1) Harney, Klaus: Skandalisierung, Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystemen am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996 (= Suhrkamp-Taschenbuch-Wissenschaft; 1230), S. 760
- 2) Pressemitteilung des BMBF vom 19.11.1996
- 3) Ahlheim, Klaus: Qualifizierung und Bildung oder die Fortdauer einer Differenz. Wider den Gemeinplatz vom Allgemeinen in der beruflichen Weiterbildung. In: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen 1996, S. 88
- 4) Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 5. Hrsg. von Gerhard Fricke/Herbert G. Göpfert. 4. Aufl. München 1967, S. 586
- 5) Ahlheim, a.a.O., S. 91
- 6) Ahlheim, a.a.O., S. 94
- 7) Schiller, a.a.O., S. 591
- 8) Schiller, a.a.O., S. 588
- 9) Beck, Ulrich: Ursprung als Utopie: Politische Freiheit als Sinnquelle der Moderne. In: ders. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M. 1997, S. 384
- 10) Bildungspolitische Erklärung der DEAE vom 05.03.1997
- 11) ebd.
- 12) Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland. Hannover 1997
- 13) ebd., S. 88
- 14) Bildungspolitische Erklärung, ebd.
- 15) Für eine Zukunft, ebd.
- 16) Heydorn, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs.(= Bildungstheoretische Schriften, 3. Bd.) Frankfurt a.M. 1980, S. 91
- 17) Weber, Max: Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Hrsg. von Klaus Lichtblau/Johannes Weiß. Bodenheim 1993, S. 41
- 18) Luther, Martin: An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie Schulen aufrichten und halten sollen. In: Aland, Kurt (Hrsg.): Die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart, Bd.7. 2. Aufl. Stuttgart 1967. S. 229
- 19) Ders.: Von Kaufshandlung und Wucher. A.a.O., S. 264

## **Grußwort**

Ich freue mich sehr, Sie im Namen des Vorstands der Heinrich-Böll-Stiftung in Mainz begrüßen zu dürfen. Sie haben sich heute hier versammelt, um über die Widersprüche der beruflichen Weiterbildung zu diskutieren und auch um neue Ideen für Auswege aus diesem Dilemma zu entwickeln. Bevor Sie jedoch in die inhaltliche Diskussion einsteigen, möchte ich die Gelegenheit nutzen und Sie kurz über uns – die „neue“ Heinrich-Böll-Stiftung – und über unser Interesse an der Thematik dieses Kolloquiums informieren.

Die neue Heinrich-Böll-Stiftung ist aus der Fusion der drei Grünen-nahen Stiftungen Buntstift (Göttingen), Frauenanstiftung (Hamburg) und Heinrich-Böll-Stiftung (Köln) entstanden, die bisher durch den Dachverband Stiftungsverband Regenbogen miteinander verbunden waren. In der „neuen“ Heinrich-Böll-Stiftung mit Sitz in Berlin sind ca. 120 MitarbeiterInnen beschäftigt, die insgesamt rund 146 Projekte in 35 Ländern bearbeiten. Die Heinrich-Böll-Stiftung orientiert sich in ihrer Struktur an dem föderativen System und kooperiert auf Länderebene mit 16 Bildungswerken. Von den parteinahen politischen Stiftungen sind wir (noch) die kleinste – Ziel der Fusion der bisherigen drei Einzelstiftungen ist jedoch, stärker als bisher politische und intellektuelle Akzente in der Öffentlichkeit zu setzen und ein Kristallisationspunkt für gesellschaftspolitische Debatten zu werden.

In diesem Sinne kann es nicht Aufgabe der Heinrich-Böll-Stiftung sein, den gerade aktuellen Themen der Tagespolitik hinterherzurennen und kurzatmig auf neue und oft wieder rasch verschwindende Tagesthemen zu reagieren. Wir sehen unsere Aufgabe vielmehr darin, Themen zu besetzen, zukunftsweisende Entwicklungen aufzunehmen und Dialoge und Debatten zu initiieren. Durch derartige thematische Schwerpunktsetzungen in der Arbeit soll das Profil der Stiftung herausgebildet werden. Wir wollen Fragen aufwerfen und Antworten suchen zu notwendigen gesellschaftspolitischen Reformen, Gestaltungsbedarfe erkennen und in praktische Bildungsarbeit übersetzen. Ein Akzent, der bisher in der Stiftungsarbeit noch nicht hinreichend gewichtet wurde, aber künftig mehr Aufmerksamkeit erfahren wird, ist die Auseinandersetzung um die Zukunft von Bildung in einer mehr und mehr von reinen Marktprinzipien geprägten Gesellschaft. Der „Zukunftsfaktor Bildung“ wird ein thematischer Schwerpunkt der Stiftungsarbeit sein; das hiesige Kolloquium ist ein erster Schritt in diese Richtung.

In einer Gesellschaft, die sich durch die zunehmende Geschwindigkeit von Veränderungen auszeichnet, in der gesellschaftliche Widersprüche zunehmen, in der Prognosen über zukünftige Entwicklungen kaum noch

möglich sind, in der die Zahl der Ausgegrenzten und langfristig Marginalisierten wächst, ist der einzelne in der Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt in einer neuen Art und Weise gefordert. Das funktionale Wissen verliert angesichts des Obsoleszenztempo, der Beschleunigung des Erneuerungsbedarfs an Bedeutung. Im Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft scheint das erfahrungsbasierte Wissen zugunsten des wissensbasierten Wissens an Bedeutung zu verlieren. Neue Kompetenzen werden notwendig, um in der Informationsgesellschaft nicht von den Informationsfluten überspült zu werden. Informationen auswählen und bewerten lernen ist zu einer der zentralen Voraussetzungen zur Zukunftsbewältigung geworden. Die derzeitige Bildung mit ihrer Akzentuierung des lediglich arbeitsbezogenen Wissens wird diesen Anforderungen nicht gerecht werden können. Wer bei Bildung als Standortfaktor nur an Standorte unter ökonomischen Aspekten denkt, greift zu kurz und verwechselt Bildung mit Qualifizierung.

Und selbst die zu beobachtende Reduktion des Bildungsbegriffs auf die Erfordernisse der Erwerbsarbeit scheint nicht vor kritischen Fehlentwicklungen bewahrt zu haben. Das Problem der Qualitätssicherung bei Bildungsangeboten ist noch nicht befriedigend gelöst. Qualifizierung erfolgt häufig am Markt vorbei, eine Transparenz der Bildungsangebote und -märkte ist kaum gegeben, und – was gravierender ist – die Vermittlung der immer wichtiger werdenden extrafunktionalen oder Schlüsselqualifikationen wie Kommunikationsfähigkeit oder soziale Kompetenz – die Voraussetzungen für die Innovationsfähigkeit der Betriebe – führt nach wie vor ein Schattendasein im Spektrum der beruflichen Bildungsangebote.

Die Widersprüchlichkeiten der beruflichen Bildung, die Thema dieser zwei Tage sind, werden derzeit im dualen System der beruflichen Ausbildung überdeutlich. Obwohl nach außen das duale System als Modell Deutschland nach wie vor einen Exportschlager darstellt, scheint es Gefahr zu laufen, nach innen zu erodieren. Wenn Ausbildung nur noch unter kurzfristigen ökonomischen Aspekten gewichtet wird, werden immer mehr Jugendliche ohne Chance auf berufliche Ausbildung bleiben, eine Aussicht, die die gesellschaftliche Integration einer ganzen Generation in Frage stellt. Parallel dazu wird den Hochschulen durch Mittelkürzungen und Stellenabbau immer stärker die Basis entzogen, die sie zur Erfüllung ihres bildungspolitischen Auftrages brauchen. Bildung als marktgängiges Gut zu begreifen verstärkt die Segmentierungsprozesse der Gesellschaft und vermindert die Zugangschancen für unterschiedliche soziale Gruppen. Die Gesellschaft zerfällt zusehends in die Gruppe der fest in Erwerbsarbeit integrierten und die flexiblen Hochqualifizierten, andererseits die Gruppe der Arbeitslosen, Frauen und Älteren, für die die Zugänge in die Erwerbsarbeit immer schmaler werden.

Es erscheint wenig verwunderlich, daß angesichts dieser Überlegungen mehr offene Fragen als Antworten im Raum stehen:

- Wir werden uns grundsätzlich darüber verständigen müssen, welche Aufgaben und Funktionen Weiterbildung haben kann, wenn der Arbeitsgesellschaft die bezahlte Erwerbsarbeit ausgeht.
- Welche Maßstäbe müssen wir entwickeln, welche Wertigkeiten des „weichen Standortfaktors“ „Human- oder kulturelles Kapital“ definieren, um nicht verkürzt ökonomischen Überlegungen zu unterliegen, gleichzeitig aber ökonomische Entwicklungen auch zu berücksichtigen?



- Wie sollten wir Schule und Ausbildung gestalten, damit junge Menschen für neue Herausforderungen vorbereitet sind?  
Brauchen wir dazu beispielsweise eine neue Bildungsreform, die Innovation, Persönlichkeitsbildung und lebenslanges Lernen, „lernen lernen“, „neugierig sein“ fördert und Wißbegierde in den Mittelpunkt rückt und gleichzeitig Schulen, Hochschulen und ihren „KundInnen“ mehr Autonomie einräumt? Anders gefragt: Was führt uns bildungspolitisch ins 21. Jahrhundert?
- Wie läßt sich im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte und der Debatte um die „Agenda 21“ die Bedeutung der Umweltbildung stärken, welche Fragen sind damit verbunden, welche gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse sind nötig, und welche Konsequenzen hat dies für die Frage der Weiterbildung?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Ausgestaltung von Bildungsstrategien, Programmen und (staatlicher) Förderpolitik?

Wir möchten im Rahmen dieses Kolloquiums mit kompetenten PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen ins Gespräch kommen, die an diesen Fragestellungen arbeiten. Die Ergebnisse und offenen Fragen aus diesem Kolloquium sollen dann in der eigenen Diskussion und Strategieplanung berücksichtigt werden, um den notwendigen Dialog zwischen Wissenschaft und politischer Praxis voranzubringen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen im Namen der Heinrich-Böll-Stiftung fruchtbare Diskussionen und eine produktive Fachtagung.

# Zur Zukunft der Arbeitsgesellschaft

## Aufgaben und Grenzen beruflicher Weiterbildung

### 1. Umbruchsituation in der beruflichen Weiterbildung: die Zuspitzung des alten Gegensatzes zwischen betrieblicher und öffentlicher Qualifizierung

Die in meinem Thema mitschwingende Frage, welche Formen die berufliche Weiterbildung in der zukünftigen Arbeitsgesellschaft annehmen wird, ist selbst dann schwer genug zu beantworten, wenn man den Begriff der Arbeitsgesellschaft nicht lange problematisiert und unterstellt, daß wir gegenwärtig gerade in der Negation von Arbeit, der langanhaltenden Massenarbeitslosigkeit, eine bittere Renaissance der gesellschaftlichen Prägekraft der Arbeitsgesellschaft erleben. Ich will versuchen, eine Antwort in Form einer These zuzuspitzen, die ich Ihnen erläutern und mit Ihnen diskutieren möchte. Die These lautet:

Die berufliche Weiterbildung befindet sich gegenwärtig in einer Umbruchsituation, in der die institutionellen Regelungen, welche die 70er und 80er Jahre bestimmt haben, immer weniger greifen, aufweichen und neu definiert werden müssen, ohne daß bereits sichtbar wäre, wie neue Formen und Finanzierungen beruflicher Weiterbildung aussehen können. Die Gründe für diese Umbruchsituation liegen nicht vorrangig im Politischen – dort allenfalls in einer Regulationsschwäche gegenüber neuen Anforderungen. Sie liegen vornehmlich in grundlegenden Veränderungen von Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt- und Qualifikationsstrukturen, die sich seit Mitte der 80er Jahre und verstärkt in den 90er Jahren herausgebildet haben.

Ich will diese These in zwei Schritten ausführen: Zum einen an der Veränderung des Verhältnisses von interner und externer Qualifizierung in den Industrieunternehmen (einschließlich industriebezogener Dienstleistungen); zum anderen an der faktischen Umdefinition der Fortbildungs- und Umschulungsförderung der Bundesanstalt für Arbeit nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) von einer arbeitsmarkt- zu einer sozialpolitisch orientierten Förderungssystematik in den neuen Ländern, die aber nur den Extremfall des neuen Typs von Arbeitsmarktkrise auch im Westen abgeben.

Die beiden zu behandelnden Weiterbildungskonstellationen sind nicht beliebig gewählt. Sie stehen für jenen Gegensatz in der beruflichen Wei-

\* Ab S. 30 (letzter Absatz) wurde der Text mit geringfügigen Veränderungen dem Beitrag von G. Andretta: „Das Mobilitätsdilemma. Arbeitspolitische Lehren aus dem Transformationsprozeß“. In: SOFI (Hrsg.): Im Zeichen des Umbruchs. Beiträge zu einer anderen Standortdebatte. Opladen 1995, entnommen.

terbildung, der bereits die Vergangenheit institutionalisierter Qualifizierung geprägt hat und der sich in der Zukunft neu zuspitzen dürfte, weil die Unsicherheit über Ziele und Formen beruflicher Weiterbildung angesichts beschleunigter Innovationsdynamik und beschleunigten Wissenverschleißes nun auch die betriebliche Weiterbildung erreicht hat. An den beiden Konstellationen läßt sich zeigen, wie das alte institutionelle Arrangement in der beruflichen Weiterbildung von beiden Seiten, vom Betrieb wie vom Arbeitsmarkt her, auflöscht. Das institutionelle Arrangement in der beruflichen Weiterbildung hatte – in groben Zügen skizziert – in etwa folgendes Aussehen: Die berufliche Anpassungs- und Weiterqualifizierung der aktiven betrieblichen Beschäftigungskader verläuft bis heute intern, während Umqualifizierung, Überbrückungsqualifizierung im Sinne von Wiedereingliederung Arbeitsloser oder von Arbeitslosigkeit bedrohter Arbeitnehmer über das AFG laufen. Ob das Arrangement besonders glücklich war, muß hier nicht diskutiert werden. Wir wissen, es hatte viele Mängel, führte zu beruflichen, geschlechtsspezifischen und regionalen Segmentationen und hat vor allen Dingen die Effizienz der AFG-geförderten Maßnahmen schon in den 80er Jahren deutlich reduziert (vgl. Sauter u.a. 1984; Baethge 1992), aber es schien zumindest eine gewisse ökonomische Funktionalität zu besitzen.

## **2. Zum Wandel des deutschen Produktionsmodells und seiner Bedeutung für die berufliche Weiterbildung in den Betrieben**

Das deutsche Produktionsmodell zeichnete sich in der Vergangenheit dadurch aus, daß es hochgradig auf *interne Arbeitsmärkte*, *Personalentwicklung* und *Qualifizierung* abgestellt hatte. Dies galt und gilt zum Teil heute noch selbst für Bereiche der tayloristischen Massenproduktion. Die deutsche Industrie hat sehr früh, insbesondere aber in den 70er und 80er Jahren, mehr auf Qualitäts- als auf Preiskonkurrenz gesetzt. Nicht umsonst hat man für das deutsche Produktionsmodell den Begriff der „diversifizierten Qualitätsproduktion“ (vgl. Sorge/Streeck 1988) geprägt.

Die Ausdifferenzierung und Ausweitung dieses Konzepts war die Antwort auf einen seit Ende der 70er Jahre auf in- und ausländischen Märkten verschärften Qualitäts- und Preiswettbewerb gerade in den angestammten Hochburgen der deutschen Exportindustrie. Produktivität wurde auf der einen Seite sichergestellt durch bestmögliche Ausnutzung des Serieneffektes, also der *economies of scales*, auf der anderen durch eine „maximale Durchplanung und Effektivierung aller betrieblichen Abläufe“, zu der klare arbeitsteilige Abgrenzungen von fachlichen Zuständigkeiten, Abteilungen und hierarchischen Anweisungsstufen eine wesentliche Voraussetzung waren (vgl. PFT 1995, S. 6). Man kann dies eine hochgradig formalisierte, vielleicht sogar bürokratisierte Handlungskoordination für die betrieblichen

Abläufe nennen. Ihre Stärke lag und liegt in der äußeren Planungssicherheit, in der Eindeutigkeit von Zuständigkeiten und der Zuverlässigkeit in der Ausführung, ihre Schwäche sicherlich in der Schwerfälligkeit der Reaktion auf Veränderungen am Markt. Entsprechend konzentrierte man die Innovation auf die schrittweise Verbesserung der Produkte (inkrementale Innovation) und auf rationalisierende Prozeßinnovationen.

Solange hochpreisige Marktsegmente, in denen die Ausrichtung auf technische Exzellenz und „Qualität“ vor derjenigen auf Preisdifferenzen Gültigkeit hat, existierten und existieren, hat das Konzept diversifizierter Qualitätsproduktion und inkrementaler Innovation Erfolg, da die Produktion durch die Diversifizierung und die verbesserten technischen Möglichkeiten zu kleinen Serien sehr spezifisch auf veränderte Kundenbedürfnisse und -ansprüche eingehen kann. (Der Exporterfolg der deutschen Wirtschaft in den letzten Jahren ist immer noch auf diesen Typus von Industrieproduktion zurückzuführen, auch wenn nicht zu übersehen ist, daß die Anteile am Weltmarkt auch in diesen Bereichen rückläufig sind.)

Mit dem skizzierten Produktivitäts- und Innovationskonzept ging eine eindeutige Präferenz für unternehmensinterne Lösungen einher – sowohl bezogen auf die Sicherstellung der erforderlichen Qualifikation der Arbeitskräfte als auch in bezug auf die Generierung neuer Lösungen für die Produktentwicklung, die man in eigenständigen Forschungs- und Entwicklungsabteilungen fernab der Produktion konzentriert hielt. Die interne Qualifizierung und Wissensproduktion hatte Vorrang vor der externen, ebenso der interne Arbeitsmarkt vor dem externen. Übermäßig große Experimentierfreude im Organisatorischen und im Technischen ist im Rahmen eines solchen Produktionsmodells nicht zu erwarten. Man machte allenfalls vorsichtige Schritte in Richtung auf größere Integration. Auf der betrieblichen Ebene wurde versucht, eine Eingrenzung von Produktinnovation und Flexibilisierung der Produktionstechnik (flexible Automatisierung) mit Ansätzen arbeitsorganisatorischer Integrationslösungen wie Teamkonzepten für begrenzte Bereiche zu verbinden (vgl. Kern/Schumann 1984).

Mit Ende der 80er Jahre treten die Schwächen dieses Produktionsmodells im Bereich der Innovationsfähigkeit deutlich zutage: Mangelnde Berücksichtigung von Kundenbedürfnissen und Zurückbleiben im Tempo von Neuentwicklungen hinter etwa der japanischen Konkurrenz sind immer wieder monierte Schwachstellen. Die zunehmende Globalisierung von Produkt- und Arbeitsmärkten wie auch Kapazitätsüberhänge in den von deutschen Unternehmen vorrangig bedienten Produktbereichen lassen nun einen Wandel des Produktionsmodells in Richtung auf ein Konzept entstehen, das man als „*innovationszentrierte Produktion*“ bezeichnen könnte.

Der Typus „*innovationszentrierte Produktion*“ bildet sich bei jenen Unternehmen heraus, die – wie weite Teile der Metall-, Elektro- und Chemischen Industrie – bislang in hochpreisige Marktsegmente ausgewichen waren und sich jetzt unter dem verschärften Druck globaler Konkurrenz



neue Kunden und Absatzmärkte zu erschließen suchen. Sie tun dies durch Strategien der Kostenreduzierung, durch Beschleunigung von Innovationen, durch verstärkte Orientierung der Qualitätsstandards an Kundenansprüchen, durch Erweiterung des eigenen Leistungspakets über Dienstleistungen wie z.B. verbesserter Service und Finanzierungslösungen von Aufträgen und schließlich durch schnelle Befriedigung von Kundenwünschen (vgl. Jürgens/Naschold 1994; Schumann u.a. 1994). Zu den organisatorischen Ansätzen innovationszentrierter Produktion zählen vor allem

- der forcierte Abbau von vertikaler und horizontaler Arbeitsteilung zur Reduzierung von Schnittstellen, an denen Zeit- und Wissensverluste entstehen (vgl. Kern/Sabel 1994),
- die Dezentralisierung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben im Sinne der vollständigen Zuständigkeit dezentral agierender Produktionseinheiten für Produkt und Produktion,
- die Nutzung aller Kostenvorteile, die durch eine Verringerung der Fertigungstiefe sowohl in der Produktion als auch in Forschung und Entwicklung durch out-sourcing erreicht werden können,
- die dezidierte Übergabe von Innovationsaufgaben an die Mitarbeiter in der Produktion mit entsprechenden Zeiten (vgl. Schumann u.a. 1994),
- die systematische Organisation von inner- und überbetrieblichem Wissenstransfer – bis hin zur Öffnung der Unternehmen zur Seite öffentlicher Innovationseinrichtungen und Kompetenzzwicklungszentren (vgl. Oehlke 1996).

### *Die neuen Qualifikationsprofile*

Wir haben bislang die Frage neuer Produktivitäts- und Innovationskonzepte nach der Seite der Organisation und des Prozesses hin betrachtet. Wir müssen sie ergänzen um die Seite der arbeitenden Subjekte und der Veränderungen von Qualifikations- und Berufsprofilen. Bei innovationszentrierter Produktion steht beinahe auf allen Ebenen des betrieblichen Handelns Wissensarbeit im Vordergrund. Der säkulare Trend bei den relevanten Anforderungs- und Kompetenzprofilen ist oft genug als Wandel von Erfahrungsqualifikationen zu Wissens- und Analysequalifikationen, von konkret-, gegenstands- und prozeßbezogenen zu abstrakten Fähigkeiten beschrieben worden. Auch wenn sich gleich zeigen wird, daß diese Entgegensetzung zu grobschlächtig ist, bietet sie doch eine erste Annäherung an den Wandel von Qualifikationsprofilen.

Die am stärksten zugespitzte und zugleich populärste Beschreibung der gegenwärtigen Phase dieses Wandels stammt aus der Feder des ehemaligen amerikanischen Arbeitsministers und Harvard-Ökonomen R. Reich. In seinem Buch „Die neue Weltwirtschaft“ (1993) entwirft er als neuen Prototyp eines zukunftsorientierten Berufsprofils von hochentwickelten Gesellschafts-

ten wie den Vereinigten Staaten oder der Bundesrepublik, die im „Wettbewerb in der qualitätsorientierten Globalwirtschaft“ bestehen wollen, den Beschäftigtentypus des Symbolanalytikers. Dieser bereits heute in den USA etwa 20 bis 25 % der Erwerbstätigen repräsentierende Typus eines modernen Wissensarbeiters ist in seiner Arbeit dadurch definiert, daß er Problemlösungs-, Identifizierungs- und strategische Vermittlungstätigkeiten über den Umgang mit Symbolen verrichtet. Die Kategorie des Symbolanalytikers ist nicht auf hochqualifizierte wissenschaftliche Tätigkeiten beschränkt, die dem Autor fraglos für ihre Konstruktion Modell gestanden haben. Der hochqualifizierte Facharbeiter in der Instandhaltung oder in der Produktion, der Maschinen programmiert, wäre ebenso unter sie zu subsumieren wie der qualifizierte Industriekaufmann oder Kundenberater einer Bank. Nimmt man als hervorstechendes Merkmal seiner Tätigkeit den hohen Anteil von Informationsverarbeitung, dann dürfte der Anteil der Beschäftigten in der Bundesrepublik, die dieser Kategorie auf der Ebene von Hochqualifizierten-Tätigkeiten und von Facharbeitern und Fachangestellten zuzurechnen wären, mindestens gleich hoch sein wie in den USA, vermutlich sogar erheblich höher, weil der Anteil gering qualifizierter Tätigkeiten in Deutschland niedriger ist.

Ausschlaggebend für die Ausübung symbol-analytischer Tätigkeiten sind für Reich vier grundlegende Fertigkeiten: „Abstraktion, Systemdenken, Experimentieren, Zusammenarbeit“ (Reich 1993, S. 256). Die Fähigkeit der Abstraktion, das A und O von Wissensarbeit, faßt nicht allein das Vermögen zur Handhabung von Formeln, Gleichungen, Analogien, Modellen und Metaphern zusammen, sondern schließt auch deren Neuordnung und Neuinterpretation und ihre kreative Anwendung auf neue Situationen ein. Das *Systemdenken* zielt darauf, in einer immer komplexer werdenden Welt „höhere Ursachen, Wirkungen und Wechselbeziehungen zu erkennen“ (a.a.O., S. 259). Nicht einfache Abfolgen, sondern hochkomplexe Zusammenhänge erfassen zu können kennzeichnet diese Kompetenz. Angeeignet und weiterentwickelt wird sie vor allem über *Experimentieren*, durch „trial and error“, also in realen Arbeitsprozessen. „Experimentiergewohnheiten und -methoden sind überlebenswichtig in der neuen Wirtschaftsordnung, in der Technologien, Geschmäcker und Märkte in ständigen Fluß sind“ (a.a.O., S. 260).

Die Fähigkeit zur *Zusammenarbeit* schließlich ist in diesem Zusammenhang nicht mit landläufiger Kooperation gleichzusetzen. Für Reich ist sie begründet in der Notwendigkeit, abstrakte Konzepte zu vermitteln oder sich der Zustimmung anderer zu versichern. Kommunikation von Konzepten, Überzeugungskraft für unkonventionelle und in bezug auf ihren Erfolg offene Lösungen, dies macht die Kunst der Zusammenarbeit des Symbolanalytikers aus.

Schließlich gilt: Wer weltweit verfügbares Wissen nutzen und global agieren will, muß sich in internationalen Arenen bewegen können, Spra-

chen beherrschen und ein Verständnis für fremde Kulturen haben. Auch diese Anforderung richtet sich heute bereits an einzelne Facharbeitergruppen (vgl. Andretta/Baethge 1996).

Die Beschreibung der Basisqualifikationen des Wissensarbeiters zeigt die hohen Anteile von theoretischem Wissen, abstraktem Denkvermögen, Lern- und Experimentiermotivation und kommunikativer, insbesondere sprachlicher Kompetenz. Man kann darüber streiten, mit welcher Intensität und in welchem Ausmaß die skizzierten Kompetenzen bei unterschiedlichen Beschäftigtengruppen, etwa bei Facharbeiter- und Fachangestellten-Tätigkeiten, abgefordert werden. Nicht zu streiten ist darüber, daß sie die wesentlichen Anforderungsdimensionen für qualifizierte Tätigkeiten in der Zukunft abgeben. An der Fähigkeit, sie hervorzubringen und weiterzuentwickeln, sind die Bildungs-, Berufsbildungs- und Weiterbildungssysteme zu messen.

### **3. Zur Kompetenzentwicklung: eine neue Balance zwischen interner und externer Wissensorganisation**

Das betriebliche Kompetenz-Entwicklungsmodell – verstanden als Gesamtheit der betrieblichen Anstrengungen zu Beschaffung, Erhalt und Weiterentwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen –, das dem skizzierten traditionellen deutschen Produktionsmodell entspricht und auch heute noch das am häufigsten praktizierte ist, läßt sich – grob vereinfacht – wie folgt beschreiben: Auf der Basis einer in der Regel guten entweder intern betrieblich (für die untere und mittlere Ebene) oder extern in Hoch- oder Fachhochschulen (für die höheren Ebenen) hergestellten beruflichen Grundbildung folgte eine hierarchisch abgestufte Rationierung von Weiterbildung, die relativ eng funktionsbezogen war, gleichwohl zumeist außerhalb der Arbeitsprozesse durchgeführt wurde und zur Anpassung an neue Technik- oder Marktbedingungen oder zur Übernahme einer neuen Aufgabe, die eventuell mit einer höheren Position verbunden war, diente. Sie kennen dieses Modell hierarchisch rationierter Weiterbildung aus Literatur oder eigener Praxis alle: Die ungelerten Arbeiter bekamen und bekommen am wenigsten Weiterbildung, Facharbeiter schon etwas mehr, die Hauptmasse betrieblicher Weiterbildung konzentrierte sich auf die mittleren und höheren Führungskräfte und die hochqualifizierten Angestellten in den Stabsabteilungen.

Am Gegenbild eines möglichen innovationszentrierten Kompetenzentwicklungsmodells werden die Schwächen des alten deutlich. Machen wir uns zunächst klar, was die skizzierte neue Entwicklung für das alte, intern orientierte Modell von Kompetenzentwicklung bedeutet: Was sich im Trend zum Innovationswettbewerb und im Wandel des dominanten Qualifikationstypus zum Wissensarbeiter andeutet, ist eine *Verschiebung zwischen in-*

*terner und externer Wissens- oder Kompetenzentwicklung.* Diese Verschiebung definiert auch die internen Qualifizierungswege und die Perspektiven der Personal- und Rekrutierungspolitik neu. Beide werden unter den Druck einer neuen Dynamik gesetzt, die es ebenso verbietet, die herkömmliche Kompetenzentwicklungsstrategie einfach weiterzuverfolgen, wie sie einfach über Bord zu werfen. Die neue Dynamik besteht darin, weltweit verfügbares Wissen auf die spezifischen Bedingungen eines Betriebes schnellstmöglich zu beziehen und in anwendbares Wissen umzusetzen; es geht nicht unbedingt um ein Höchstmaß an eigener Wissensproduktion (siehe Japan). Auf dem Markt und in den Netzen ist ein großer Fundus an personengebundenem Wissen oder Wissen in symbolischer Form vorhanden.

Dieser Sachverhalt veranlaßt viele, nicht zuletzt auch Unternehmensberatungsfirmen, auf die betriebliche Kompetenzentwicklung das Prinzip „make or buy“ anzuwenden und die Empfehlung abzugeben, mehr Kompetenz einzukaufen als selbst zu entwickeln. Kompetenz einzukaufen ist in vielen Fällen ohne Frage nötig und wird es im Zuge eines beschleunigten Innovationswettbewerbs immer mehr. Die Alternative „make or buy“ ist trotzdem falsch, und die Empfehlung beispielsweise renommierter Beratungsfirmen (McKinsey), Weiterbildungskosten zu senken, ist mehr als zweischneidig. Sie kann in einzelnen Fällen durchaus richtig sein, als generelle Maxime definiert sie das Problem, um das es geht, falsch, weil sie aus einem *qualitativen* Problem von Kompetenzentwicklung ein quantitatives ihrer Finanzierung macht. Es geht nicht um „make or buy“, sondern um „make and buy“ oder genauer um „buy and make“. Je stärker Betriebe auf externes Wissen angewiesen sind, desto mehr interne Anstrengungen zur Kompetenzentwicklung im Arbeitsalltag sind erforderlich.

Warum sich Innovations- und Kompetenzmanagement nicht in headhunting von kreativen Mitarbeitern für FuE- oder Marketingabteilungen und im Zukauf von Wissen oder auch von ganzen Betrieben erschöpfen kann, hat zwei ganz einfache Gründe: Man muß sie in eine bestehende Organisation integrieren, und man muß extern erworbenes abstraktes Wissen mit internem Erfahrungswissen in konkreten Situationen koppeln. Hier taucht das für alle Organisationen geltende Stabilitäts-Flexibilitäts-Dilemma in neuer Variante auf: Nur intern vollzogene Kompetenzentwicklung bleibt unter den heutigen Bedingungen zu begrenzt und eng, bekommt zu wenig Zufuhr aus den verfügbaren weltweiten Wissensproduktionsstätten; nur extern erworbenes Wissen geht auch nicht, weil die Adaptionfrage ungeklärt bleibt: Wie setzt man externes Wissen in interne Handlungskapazität um?

Die Lösung des *Problems schneller Kopplung von externem und internem Wissen*, von abstrakten Kompetenzen und Erfahrungswissen wird zum Angelpunkt innovationsorientierter Kompetenzentwicklung auf allen betrieblichen Ebenen. Am Beispiel externer Expertise oder externer Experten wird das schnell deutlich: Sie sollen Produktentwicklung und Marketing-

strategien auf die spezifische Kommunikation mit Kunden und externen Kooperationspartnern beziehen und gleichzeitig intern mit anderen am Produktionsprozeß beteiligten Beschäftigtengruppen möglichst reibungslos kooperieren. Das heißt oft, andere dazu zu bringen, ihr Erfahrungswissen preiszugeben. Beides setzt ein hohes Maß an Vertrautheit (Erfahrung) mit interner wie externer betrieblicher Umgebung und ihrem Funktionieren, mit den Regeln und eingeschliffenen Formen der Alltagskommunikation voraus.

Wenn ich es richtig sehe, ist das Problem einer neuen Balance zwischen externer und interner Kompetenzentwicklung in keinem Betrieb heute befriedigend gelöst, zum Teil nicht einmal richtig erkannt. Überall wird experimentiert, meistens unter dem Diktat des Kostenmanagements und nicht eines neuen Kompetenzmanagements, das die erheblichen Unsicherheitszonen in der betrieblichen Weiterbildung einengen könnte. Für die betriebliche bzw. betrieblich veranlaßte berufliche Weiterbildung kann diese Umbruchs- und Unsicherheitssituation sowohl Negatives wie Positives bedeuten, auch wenn im Augenblick die eher negativen Momente zu überwiegen scheinen:

- Man versucht eine Reduktion der Weiterbildungsaufwendungen, um Kosten einzusparen. Dies hat unterschiedliche Formen, nicht nur die Beschneidung der Weiterbildungsetats, vielfach treffen wir eine Privatisierung der Kosten in der Weise an, daß Weiterbildungsangebote, die früher während der Arbeitszeit in Anspruch genommen werden konnten, jetzt in die Freizeit verlegt werden und zum Teil - wenn es sich um externe Lehrgänge handelt - auch nicht mehr so hoch vom Betrieb subventioniert werden.
- Es kommt zur zunehmenden betrieblichen Verselbständigung von Aus- und Weiterbildungsabteilungen entweder in Centern mit eigener Kostenverantwortung oder in eigenen Betrieben. Auf der anderen Seite findet eine stärkere Dezentralisierung der Verantwortung für Weiterbildung mit einer engeren Bindung an die Fachabteilungen statt, um schneller neues Wissen zu integrieren. Dies ist freilich angesichts der gegenwärtigen Bedingungen mit allen Problemen behaftet, die wir aus der Vergangenheit her kennen: daß häufig der Fachabteilungshorizont zu eng ist, Vorgesetzte ihre Mitarbeiter nicht gerne zu Weiterbildung freigeben und außerdem die Kostenbelastung scheuen. So richtig also einerseits mehr Praxisnähe für die betriebliche Weiterbildung ist, so problematisch kann sie unter diesen Voraussetzungen werden.

Auf der andere Seite darf man nicht übersehen, daß das Aufbrechen des strikt *internen Personal- und Qualifizierungsmodus* auch neue Chancen für externe Anbieter schaffen kann und neue Möglichkeiten der Kooperation zwischen heute öffentlichen Weiterbildungsträgern und Betrieben schaffen könnte, eventuell sogar externen Beschäftigten-, selbst Arbeitslosengruppen neue Integrationschancen eröffnen könnte.

#### 4. Arbeitsmarktkrise und berufliche Weiterbildung nach dem AFG

Damit komme ich zu meinem zweiten Hauptproblem, der beruflichen Weiterbildung über die Instrumente der Arbeitsförderungs politik. Am größten Mitteleinsatz in der Geschichte der Bundesrepublik, der Finanzierung der qualifikatorischen Transformation in den neuen Bundesländern, lassen sich meines Erachtens die Probleme, die dieser Typus von beruflicher Weiterbildung jetzt auch zunehmend im Westen hat bzw. bekommen wird, ganz gut verdeutlichen. Um die Tendenz in einem Satz zusammenzufassen: Es kommt im großen Stil zu einer *Sozialpolitisierung* von F+U-Maßnahmen. Statt qualifikationserweiternder und arbeitsmarktfördernder Effekte überwogen in den neuen Bundesländern im Zeitraum 1991 bis Ende 1994 offensichtlich die sozialpolitischen Funktionen, mit der Folge, daß es geradezu zu AFG-Karrieren kommt. Diese allerdings beinhalten dann das Problem, das wir auch aus den alten Bundesländern aus den 80er Jahren kennen, daß sozialpolitisch eingesetzte Qualifizierungsmaßnahmen Lern- und Qualifizierungsmotivation möglicherweise zerstören und den Charakter dieses Typus von Arbeitsförderung gleichzeitig auch politisch diskreditieren.

Natürlich kann man sagen, die Herausforderung durch die Transformation sei für das AFG-Instrumentarium zu groß gewesen, um überhaupt arbeitsmarktpolitisch bewältigt werden zu können. Die Hauptprobleme waren solche der Struktur-, Modernisierungs- und Investitions- und nicht der Arbeitsmarktpolitik, die ihrer Aufgabenstellung nach immer nur flankierend und nicht substituierend zu Investitions- und Strukturpolitik wirken kann, gleichgültig ob sie reaktiv oder antizipativ ausgelegt ist. Trotzdem sind es nicht nur Effekte, die der Sondersituation Ost geschuldet waren.

Resümieren wir unsere Untersuchungsbefunde in den neuen Bundesländern zu den Effekten von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, also dem Kernstück aktiver Arbeitsmarktpolitik, so weisen sie eine hohe Affinität zu den Kritikpunkten auf, die bereits in den 80er Jahren gegen die Arbeitsförderungsinstrumente in den alten Ländern vorgebracht worden sind. Im Verlauf der drei Jahre verschiebt sich das Teilnehmerspektrum immer mehr zu Arbeitslosen, was statt eines vorbeugenden den kurativen Charakter der Maßnahmen betont. Gleichzeitig wird die Wirksamkeit des Instruments für „Problemgruppen“ in Frage gestellt, was sich z.B. in einer unterproportionalen Beteiligung von älteren Arbeitnehmern an den Maßnahmen andeutet. Die Vermittlungserfolge nach den Maßnahmen sind sehr begrenzt und nicht einmal eindeutig zurechenbar (zu Problemen der Evaluation von Maßnahmen vgl. Blaschke/Platz/Nagel 1992); eine „Qualifizierung auf Halde“ aber erscheint weder subjektiv – vor allem unter Motivationsaspekten – sonderlich sinnvoll noch strukturell perspektivreich, wenn man in Rechnung stellt, daß der Wissensverschleiß sich beschleunigt und die Unsicherheit über künftigen Qualifikationsbedarf zunimmt. Auch dem

Argument „Potentialerhalt von Arbeitslosen“ ist in dieser Situation eher mit Skepsis zu begegnen angesichts möglicherweise kontraproduktiver Wirkungen von nicht verwertbaren Qualifizierungsbemühungen, die für Weiterbildung demotivieren können.

Meine Behauptung ist: Die Befunde Ost decken die Unzulänglichkeit des bisher angewandten arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums zur Meisterung des Typus „große Arbeitsmarktkrise mit Massenarbeitslosigkeit“. Blicken wir zurück:

Man kann das AFG als systemadäquate politische Brücke zwischen wachstumsorientiertem Strukturwandel und sozialem Fortschritt in Gestalt der Erweiterung individueller beruflicher Entfaltungschancen und Risikoabsicherung interpretieren. Gerade die aktiven Bestandteile der Arbeitsförderung sollten diese Brücke dadurch schlagen, daß über individuelle Qualifizierung, für deren Finanzierung durch die Bundesanstalt für Arbeit ein Rechtsanspruch konstituiert wurde, sowohl eine selbsttätige berufliche Anpassung an den Strukturwandel als auch eine gesamtgesellschaftlich und -wirtschaftlich wirksam werdende Verbesserung des verfügbaren Humankapital-Bestands erreicht werden könnte. In dem doppelten Bezug auf sozialen wie wirtschaftlichen Fortschritt und in der Individualisierungsoption erweist sich die aktive Arbeitsmarktpolitik als Kind ihrer Zeit, der Reformphase der späten sechziger Jahre, und ist damit an eine spezifische Vorstellung von wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung gebunden (vgl. Lampert 1989, S. 176). Die begrenzte Reichweite der Arbeitsmarktpolitik in den neuen Ländern und die Affinität ihrer Problemkonstellationen zu denen der achtziger Jahre in den alten Bundesländern bestätigen die Hinfälligkeit der wirtschafts- und sozialstrukturellen Geschäftsgrundlage, auf deren Hintergrund die Arbeitsmarktpolitik einmal formuliert worden war. Im Rückblick auf die Ausgangsvorstellung mag negativ sichtbar werden, daß die Realität längst eine neue Grundlage in Form *veränderter beruflicher Mobilitätskonstellationen* geschaffen hat, die allerdings positiv schwer beschreibbar sind.

Der Konzeptualisierung des AFG lag eine Entwicklungsinterpretation und Krisenanalyse zugrunde, die davon ausging, daß aufgrund technologischer Veränderungen und ökonomischen Strukturwandels Arbeitsplätze in einzelnen Beschäftigungsfeldern und alten Industrien vernichtet werden, während gleichzeitig neue Arbeitsplätze in den modernen und wachstumstragenden Sektoren entstehen. Zu Arbeitsmarktkrisen und *struktureller* Arbeitslosigkeit kommt es, weil die entlassenen Arbeitskräfte auf den neu entstandenen Arbeitsplätzen nicht eingesetzt werden können, da sie nicht das erforderliche Qualifikationsprofil aufweisen. Da bei struktureller Arbeitslosigkeit davon ausgegangen wird, daß in quantitativer Hinsicht Arbeitskräfte-Angebot und Arbeitskräfte-Nachfrage temporär ins Ungleichgewicht geraten sind, mittelfristig aber in etwa ausgeglichen werden können, kann mit einer absehbaren zeitlichen Verzögerung die Arbeitslosigkeit durch quali-

fikatorische Anpassung an neue Beschäftigungsfelder behoben werden. Der zukünftige Qualifikationsbedarf wurde zwar nicht als präzise, aber als in der Richtung und in gewissen Bandbreiten in Berufs-, partiell auch in Branchenkategorien prognostizierbar vorausgesetzt. Man wußte in etwa, wohin es mit der beruflichen Mobilität gehen sollte, und konnte die als Kern aktiver Arbeitsmarktpolitik geltende Qualifikationsförderung entsprechend einsetzen (vgl. Wohlleben 1985).

Solange die Bedingung von Strukturkrisen gegeben war, daß Beschäftigungslosigkeit und Wachstumsblockade vor allem im Mißverhältnis zwischen der Qualifikationsnachfrage (der neuen Sektoren) und dem Qualifikationsangebot (der alten Sektoren) begründet liegen, konnte das Arbeitsförderungsinstrumentarium des AFG gute Dienste leisten und hat es auch getan (etwa bei breiten Berufswechselln aus Bergbau oder Landwirtschaft in industrielle oder Dienstleistungsberufe). Wir wissen, daß diese Phase kurz war und daß wenige Jahre nach Inkrafttreten des AFG seine Schwächen sichtbar wurden: Die neuen Typen von Krisen, die sich als Verbindung von Konjunktur- und Strukturkrise charakterisieren lassen, führten zu Massenarbeitslosigkeit, die auch in den folgenden Aufschwungphasen nicht mehr abgebaut werden konnte, so daß der verbleibende Sockel von Langzeitarbeitslosen nach jeder Rezession wuchs. Darüber hinaus erwies sich die Finanzierungsregelung für die AFG-Leistungen – Beitragsfinanzierung statt Steuerfinanzierung – als Achillesferse. Mit wachsender Arbeitslosigkeit steigt der Handlungsbedarf für aktive Arbeitsmarktpolitik, gleichzeitig sinken aber aufgrund der Leistungskonkurrenz die dafür zur Verfügung stehenden Mittel. An die Stelle der ursprünglich intendierten kontinuierlichen, antizyklischen arbeitsmarktpolitischen Steuerung war seit Beginn der 80er Jahre zunehmend eine Politik des „Muddling Through“ getreten, und Erfolge blieben aus (vgl. Sauter u.a. 1984). Regionale Disparitäten, Segmentierung und verfestigte Arbeitslosigkeit waren untrügliche Zeichen dafür, daß das AFG-Instrumentarium angesichts des neuen Krisentyps stumpf geworden war. Die Individualisierungsoption des AFG entpuppte sich zunehmend als Individualisierungsfalle, da die Arbeitsmarktpolitik von keinen industrie- und investitionspolitischen Aktivitäten begleitet war. Die individuell nach AFG extern Qualifizierten gerieten in ihren Beschäftigungs- und Arbeitsmarktchancen immer mehr in Nachteil gegenüber den innerbetrieblich qualifizierten aktiven Kernen, welche die eigentlich zukunftssträchtige Qualifizierung für technologisch und marktbedingt neue Anforderungen erhielten (vgl. Baethge 1993).

Die zentrale Bedingung für die Funktionsfähigkeit des klassischen Arbeitsförderungsinstrumentariums, das Vorhandensein aufnehmender und wachsender Beschäftigungssegmente, war im Transformationsprozeß zu keinem Zeitpunkt gegeben. Vielmehr haben wir es mit der Gleichzeitigkeit von Abbauprozessen in nahezu allen Bereichen zu tun, eine Entwicklung, die in ihrer Radikalität transformationsspezifisch ist (Aufholen von Moder-



nisierungsrückständen und Abbau von Überbeschäftigung im alten System, insbesondere in den unproduktiven Bereichen). Die Tendenz aber, daß Arbeitsplatzverluste im sekundären Sektor nicht mehr durch den tertiären Sektor kompensiert, in Zukunft sogar eher durch Verluste auch im Dienstleistungssektor begleitet werden, gilt auch für den Westen. Ebenso kann man sich vorstellen, daß große regionale Flächenarbeitslosigkeit wie in den neuen Bundesländern entsteht, wenn bestimmte, die regionalen Arbeitsmärkte dominierende Industrien oder Konzerne in die Krise geraten, so daß regional ähnliche Szenarien nicht auszuschließen sind. (Vorboten waren die Eisen- und Stahl- sowie die Werftregionen.)

Meine Behauptung geht nun dahin, daß die Arbeitsmarktprobleme des nächsten Jahrzehnts in der Gesamtbundesrepublik eher – freilich in deutlich verkleinertem Maßstab – denen der Transformation als denen des Strukturkrisenmodells ähneln werden. Diese Hypothese läßt sich mit einer Reihe von Indizien über sich abzeichnende strukturelle Entwicklungen stützen, welche die *beruflichen Mobilitätsformen* grundlegend wandeln werden:

- Unter den Bedingungen globalen Wettbewerbs und systemischer Rationalisierung mit ihren interindustriellen Vernetzungen tritt der traditionelle Typus der Strukturkrise zunehmend hinter breite Bereichs- oder Gesamtkrisen zurück, in denen faktisch in vielen Bereichen (einschließlich des Staates) gleichzeitig Personalreduzierungen zu erwarten sind. Wie immer wir die langwährende Arbeitsmarktkrise in den alten Bundesländern erklären, ob als Ausfluß einer Krise des (fordistischen) industriellen Systems im Sinne einer „Formationskrise“ (Wittmann) oder als tiefgreifende Anpassungskrise an neue Weltmarktbedingungen, ein Gemeinsames mit der Transformationskrise in den neuen Bundesländern ist unverkennbar: Wo mehr oder weniger alle relevanten Beschäftigungsbereiche in Turbulenzen geraten, ist das Wohin der beruflichen Mobilitätsförderung kaum noch zu beantworten. Es existieren keine Leitbranchen oder -berufe mehr, an denen man sich orientieren könnte, eine Restorientierung bieten allenfalls noch quer zu Branchen und Berufen liegende Tätigkeitstypen wie z.B. informationsverarbeitende Tätigkeiten (vgl. Dostal 1994) (im übrigen: Genau in diese Umbruchsituation in den alten geriet die Transformation in den neuen Ländern).
- Da in Zukunft Beschäftigungssicherung aus vielerlei Gründen – nicht zuletzt aus ökologisch begründeten Beschränkungen industriellen Wachstums – verstärkt durch Arbeitsumverteilung und unterschiedliche Formen der Arbeitszeitverkürzung angestrebt werden muß, muß man die Flexibilität zwischen internen und externen Arbeitsmärkten erhöhen, gleichzeitig *betriebs- bzw. unternehmensinterne Bewegungen* unter den Arbeitskräften und *zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel* koordinieren. In eine Strategie der Arbeitsumverteilung sind neue Arrangements zwischen Arbeits- und Qualifizierungszeiten eingeschlossen, die sich

- unter Umständen mit Veränderungen in der beruflichen Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation eines posttayloristischen Zuschnitts verbinden.
- Eine im Durchschnitt höhere Allgemeinbildung und eine verbreiterte berufliche Erstausbildung werden dazu führen, daß berufliche Anpassungsprozesse immer weniger den Charakter grundlegend neuer beruflicher Qualifizierung, vielmehr denjenigen der temporären Qualifikationserweiterung und -anpassung annehmen. Berufswechsel im Sinne umfassender Umqualifizierung tritt demgegenüber zurück, auch wenn er vorerst nicht ganz verschwindet.
  - Berufliche Anpassungen werden sich beschleunigen, aber immer weniger in generell gültigen Berufskategorien greifbar sein, sondern eher in betriebs- und tätigkeitsspezifischen Anforderungen. Dies erschwert eine langfristige Planung des Qualifikationsbedarfs, bindet diesen enger an betriebliche Reorganisationsprozesse und *interne Qualifizierungsstrategien*, was die Lösung des Problems von Arbeitslosigkeit, vor allem von Langzeitarbeitslosigkeit über externe Qualifizierung weiter erschwert.
- Die hier skizzierten (sicherlich noch ergänzungsbedürftigen) Merkmale einer veränderten Mobilitätskonstellation erfordern offensichtlich andere Formen der qualifikatorischen Anpassung als in der Vergangenheit, bei denen die *Balance zwischen individuellen Ansprüchen auf berufliche Qualifizierung* und den *strukturellen Bedingungen der Definition von Qualifikationsbedarf* und der *Anwendung von Qualifikation* neu organisiert werden muß.

Ein Patentrezept für die Lösung der hier angesprochenen Probleme ist nicht in Sicht. In letzter Zeit hört man immer wieder Forderungen nach



einer engeren Verschränkung bzw. Vernetzung von Weiterbildungsinstitutionen und regionalen Wirtschaftsunternehmen. Für solche Vernetzungen wäre eine Reihe von tradierten Problemen und Optiken sicherlich zu korrigieren. Die Unternehmen müßten anerkennen, daß es in der Qualifizierung nicht guttut, nur von der Hand in den Mund zu leben und je aktuelle Ansprüche pragmatisch und kurzgriffig zu befriedigen. Sie müßten dem Interesse der Beschäftigten nach Zertifizierung und Qualitätsstandards in der Weiterbildung Raum zugestehen. Umgekehrt müßten die bisherigen Weiterbildungsträger sicherlich ein sehr viel höheres Maß an Flexibilität in Richtung auf betriebliche Problemkonstellationen entwickeln und sich hierauf einlassen. Wenn man nicht zu solchen Lösungen kommt, könnte die qualifikatorische Segmentierung sehr schnell so groß werden, daß qualifikatorische Ausgleichsprozesse nicht mehr klappen und immer mehr Beschäftigte wegen ihres mangelnden Zugangs zu Qualifizierung aus dem Erwerbssystem ausgesteuert werden.

## Literatur

- Andretta, G./Baethge, M.: Neue Formen der Erwerbsarbeit und zukünftige Anforderungen des Beschäftigungssystems an die berufliche Bildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Modernisierungsbedarf und Innovationsfähigkeit der beruflichen Bildung. Bonn 1996
- Baethge, M.: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 6/1992
- Baethge, M.: Wirtschaftsförderung, Beschäftigungspolitik und betriebliche Qualifizierung - kritisches Resümee bisheriger Entwicklungen in den neuen Bundesländern. In: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg/Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen des Landes Berlin (Hrsg.): Forum wirtschaftsnahe Qualifizierung. Potsdam 1993
- Baethge, M.: Übergänge wohin? Zur Reinstitutionalisierung der Gesellschaft im Spannungsfeld von Innovativität und Sozialität. In: SOFI (Hrsg.): Im Zeichen des Umbruchs. Beiträge zu einer anderen Standortdebatte. Opladen 1995
- Blaschke, D./Platz, H.-E./Nagel, E.: Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel Fortbildung und Umschulung. MittAB 3/1992
- Dostal, W.: Eine Informationsgesellschaft von Hochqualifizierten. In: Die Mitbestimmung 1994
- Jürgens, U./Naschold, F.: Arbeits- und industriepolitische Entwicklungspässe der deutschen Industrie in den neunziger Jahren. Text zum SOFI-Kolloquium 1994
- Kern, H./Sabel, C. F.: Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach/van Treek (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt 1994, Sonderband 9
- Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984
- Lampert, H.: 20 Jahre Arbeitsförderungsgesetz. MittAB 2/1989
- Oehlke, P.: Regionale Innovation durch arbeitsorientierte Kooperation. In: Wehner, Th./Endres, E. (Hrsg.): Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Zulieferbeziehungen. Weinheim 1996

- PFT-Projekträgerchaft Fertigungstechnik und Qualitätssicherung: Die Notwendigkeit einer neuen Strategie industrieller Innovation. Karlsruhe 1995
- Reich, R. B.: Die neue Weltwirtschaft: Das Ende der nationalen Ökonomie. Frankfurt/M., Berlin 1993
- Sauter, E., u.a.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit. Berlin 1984
- Schumann, M.: Trendreport Rationalisierung. Berlin 1994
- Sorge, A./Streeck, W.: Industrial Relations and Technical Change: The Case for an extended Perspective. In: Hyman, R./Streeck, W. (Hrsg.): New Technology and Industrial Relations. Oxford 1988
- Wohlleben, R.: Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. In: Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Die Zukunft gestalten: Dynamik durch Weiterbildung. Bonn 1985

## Zusammenfassung der Diskussion

In der anschließenden Diskussion wurde kritisiert, daß die Problematik der Massenarbeitslosigkeit im Referat weitgehend ausgeblendet blieb, und gefragt, was mit den Menschen passiert, die dem Idealtypus des beschriebenen ‚Wissensarbeiters‘ oder ‚Symbolanalytikers‘ nicht entsprechen. Die Möglichkeiten des Transfers zwischen öffentlich gefördertem und betrieblichem Weiterbildungsbedarf durch die Instrumente des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) sind nach dessen Reform weitgehend eingeschränkt. Baethge wies darauf hin, daß mit dem Bedeutungsverlust der AFG-Maßnahmen eine schleichende Erosion in der betrieblichen Ausbildung einhergeht. Durch enge Kooperation zwischen Fachhochschulen und Unternehmen, die eine Teilfinanzierung der Hochschulen durch Unternehmensverbände einschließt, wird es den Betrieben möglich, die notwendigen Kompetenzen gezielt und kostengünstiger ‚einzukaufen‘, als dies durch betriebsinterne Bildung möglich wäre. Die Debatte konzentrierte sich auf die Grundfrage nach der Zukunft der Arbeitsgesellschaft angesichts der steigenden Zahl längerfristig Ausgegrenzter und der pessimistischen Prognosen im Hinblick auf zukünftige Bedarfe.

Im Rückbezug auf das Kolloquiumsthema wurde ausgemacht, nicht länger nur an den „schönen Fassaden“ weiterzubauen, sondern an die Fundamente zu gehen, die Menschen zu aktivieren. Baethge wandte ein, daß selbst die Fassaden ihre Schönheit eingebüßt hätten. Es habe Strategien gegeben, die Fundamente zu stärken, insbesondere in verschiedenen Ansätzen der Koppelung zwischen dem ersten Arbeitsmarkt und öffentlich geförderter Beschäftigung (zweiter Arbeitsmarkt). Diese Ansätze konnten jedoch nur ansatzweise realisiert werden, da es erhebliche Widerstände aus den „ordnungspolitischen Hochburgen“ gab und gibt und darüber hinaus ernstzunehmende Bedenken der kleinen Handwerksbetriebe vor Ort, die sich teilweise einer subventionierten Konkurrenz ausgesetzt sahen. Es wird sehr unterschiedlicher Strategien im Bereich der Qualifizierung, der Arbeitszeitgestaltung, der Arbeitsorganisation bedürfen, wenn sich die Massenarbeitslosigkeit verringern soll. Allerdings wird man davon ausgehen müssen, daß ein nicht unerheblicher Teil der Ausgegrenzten nicht mehr auf demselben Niveau reintegriert werden können. Aber auch bei diesen „Negativkarrieren“ sollte nichts unversucht bleiben, um deren Potentiale zu erhalten oder auf einem bescheideneren Niveau Arbeit und Qualifizierung zu verbinden.

Problematisiert wurde der Begriff der Arbeit, der immer noch relativ umstandslos mit Erwerbsarbeit gleichgesetzt wird. Arbeitslosigkeit bedeutet

nicht zwangsläufig Untätigkeit. Daher muß stärker gefragt und geforscht werden, wo die Kompetenzen der Menschen liegen und wo sie sich entwickeln und entfalten können, selbst wenn ihnen klassische Erwerbstätigkeit verwehrt wird. Sonst besteht die Gefahr, daß ganze Regionen in Ostdeutschland vergessen werden, in denen die Menschen zwar fähig, aber nicht erwerbstätig sind. Der Diskussionsleiter resümierte die Grundsatzfrage, daß die Arbeitsgesellschaft aus sich heraus das Problem der Arbeitslosigkeit produziert und offensichtlich das bestehende System in seinen Veränderungsmöglichkeiten institutionell überfordert ist. Die Diskussion um die Problematik des Arbeitsmarktes muß um die Diskussion der gesellschaftlichen Entwicklung erweitert werden.

# **Forum 1: Qualifikation wofür und wohin? Von der funktionalen Qualifizierung über die Schlüsselqualifikationen zum Kompetenz- und Potentialerhalt**

Mit der anhaltenden Massenarbeitslosigkeit und der Entwicklung neuer „vermittlungshemmender Merkmale“ ist die berufliche Weiterbildung auch in ihrer inhaltlichen Orientierung in die Krise geraten. Funktionale Qualifizierung reicht in Zeiten brachliegender Qualifikationsüberschüsse nicht mehr aus. Die Diskrepanz zwischen den Forderungen nach extrafunktionaler Qualifizierung und den „Maßnahmerealitäten“ ist nach wie vor groß. Die Frage, welche Konsequenzen sich für die berufliche Weiterbildung ergeben, wenn sie den Kompetenzerhalt bei den Arbeitslosen als neuen Anspruch ernstnimmt, ist noch weitgehend unbeantwortet. Ist damit die Renaissance des klassischen Bildungsbegriffs verbunden? Wird die Unterscheidung zwischen Qualifikations- und Identitätswissen obsolet? Welche Bedeutung kommt beruflicher Bildung im Sektor der öffentlich geförderten Beschäftigung zu? Eröffnen sich neue Chancen für eine auch politisch verstandene berufliche Bildung? Beinhaltet die neuen Anforderungsstrukturen in der Erwerbsarbeit neue Chancen der Partizipation? Hat die berufliche Bildung Initialfunktion beim Anstoßen gesellschaftlicher Entwicklungen? Wie reagiert die berufliche Bildung in anderen europäischen Ländern inhaltlich auf die Massenarbeitslosigkeit?

In der Auseinandersetzung mit Experten sollen Antworten auf diese teils neuen, teils alten Fragestellungen diskutiert und Orientierungslinien für die zukünftige Ausgestaltung beruflicher Bildungsangebote skizziert werden.

## Potential-Erhalt oder Bildung?

### Anmerkungen zur Sinn-Suche in der beruflichen Weiterbildung

Nachdem sich die Diskussion über Schlüsselqualifikationen totgelaufen hat, ohne ein Ziel zu erreichen, gelten als neueste Hits der Erfolgssicherung der Ersatz des sogenannten trägen Wissens durch lebendiges Lernen und – immer noch – Problemlöse-Fähigkeit im Team (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1994). Als Königsweg, diese Qualifikationen zu erlangen, werden vor allem komplexe Lehr-/Lern-Arrangements empfohlen. Im Rückgriff auf eine schon sehr alte Erkenntnis und eine anglo-amerikanische Kategorie, die „anchored instruction“ setzt man dabei auf video-basierte, narrativ gehaltene Fall-Studien, um die Assoziationsradien zu erweitern, was ja die Merkfähigkeit befördert.

Wie die Schlüsselqualifikations-Debatte, so suggerieren auch die neuesten Angebote, daß Motivationsschwierigkeiten, veränderte Qualifikationsanforderungen sowie soziale bzw. politische Probleme (z.B. Recht auf Arbeit, Sicherung von Gesundheit und Menschenwürde) mit einem Schlag bewältigt werden. De facto handelt es sich jedoch um gigantische Verschiebungen als Abwehrmuster. Und zwar ganz im Sinne der Psychoanalyse, die lehrt, daß kränkende und angstbesetzte Zonen nicht berührt werden dürfen.

In der Erziehungswissenschaft wie in den Betrieben müßte nämlich eingestanden werden, daß nicht das Wissen träge ist, sondern Psyche und Intellekt, sicherlich auch die Curriculum-MacherInnen, die FachdidaktikerInnen und die Lehrenden, und zwar deshalb, weil es ein spezifisches Doppel-Defizit in der pädagogischen Professionalität gibt: Sie besitzt keine curricularen Hoheitsrechte und keine allgemeingültigen Standards für die Auswahl und Aufbereitung von Lerninhalten. Vor allem in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – man denke nur an die Erstellung der Berufsordnungsmittel – befinden hierüber didaktische Laien. Auch werden mit dem mitteleuropäischen Berufsbegriff und Berufsdenken (vgl. Lisop 1995) auf besondere Weise die Bedürfnisse nach gesellschaftlicher Positionierung und nach Laufbahnmöglichkeiten, also eher statische Denkmuster als dynamische transportiert. Dies ist es, was – psychologisch betrachtet – „träge Masse“ ergibt.

Schließlich ist, was die Trägheit bewirkenden Faktoren des Systems betrifft, nicht zu unterschätzen, daß gerade in der beruflichen Aus- und Weiterbildung immer noch ein Wissens- bzw. Wissenschaftsverständnis herrscht, das stark vom naturwissenschaftlichen Einzelfakten-Denken des vorigen Jahrhunderts geprägt ist.



Insgesamt kann man, ein Wort Adornos nutzend, angesichts der augenblicklichen Qualifizierungs- und Qualitätssicherungs-Debatten (vgl. Arnold 1997) von einer Suche des Richtigen im Falschen sprechen.

Ich will das über zwei Zugriffe verdeutlichen.

### **Erster Reflexionskreis: Was ist erfolgversprechend, zukunftssträftig, richtig?**

Bildungsveranstaltungen sollen allen Beteiligten – auch den Geldgebern – Erfolg sichern. Aber der Erfolg hat schillernde Gestalt: Die einen wollen oder suggerieren die Möglichkeit eines Kauf- bzw. Tauschaktes Ware Arbeitskraft mit Zertifikat gegen Arbeitsplatz, die anderen den Transferakt der unmittelbaren Anwendung von neuer Kompetenz in konkreter Arbeit, in welcher Sphäre auch immer, Freizeit und Beziehungsarbeit als private Reproduktionsarbeit eingeschlossen (zum Arbeitsbegriff vgl. im einzelnen Lisop/Huisinga 1994, Seite 20 ff). Schließlich sollen flankierende Maßnahmen zur Wirtschafts-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik Strukturpolitik vortäuschen.

Ich will im folgenden nicht auf diesen letztgenannten Aspekt eingehen. Anders formuliert: Ich widme mich an dieser Stelle nicht der Verschränkung von Gesellschaftsstruktur und Struktur des Bildungswesens, speziell der Erwachsenenbildung. Statt dessen beleuchte ich den gesellschaftspolitischen und professionsbezogenen Sinn von beruflicher Weiterbildung aus der Perspektive des Zusammenhangs von Qualifikation und Bildung sowie Qualität und Didaktik. Hierzu ist zunächst eine Grundthese zu beachten:

Das Überwechseln vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem, vom Unterricht an den Arbeitsplatz liegt jenseits der Reichweite pädagogischer Professionalität. Pädagogik kann nur indirekt zum Gelingen beitragen, nämlich durch eine möglichst angemessene Förderung der Kompetenzentwicklung im Fachlichen (einschließlich der methodischen und praktischen Anwendung von Wissen), im Sozialen (von der Kommunikation bis zur sozio-ökonomischen Aufklärung) und bezogen auf die Wahrnehmung und Steuerung des Selbst einschließlich Motivation und Lernfähigkeit. Förderung von Kompetenz umfaßt die Entwicklung, Entfaltung und zunehmende Sicherung dieser Drei-Einheit.

Versteht man also Kompetenz als eine solche trinäre Einheit von Befähigungen und Befugnissen, dann gibt sie nicht nur die jeweilige Basis für weitere Entwicklungen und Entfaltungen ab, sie drängt auch auf Weiterentwicklung. Im Vergleich dazu ist „Potentialerhalt“ statisch und errichtet abwehrende Fassaden.

Man könnte es auch unverblümter ausdrücken: Potentialerhalt ist Vorratshaltung der Ware Arbeitskraft.

In einer technisch-ökonomisch, soziologisch und kulturell besehen dynamischen Gesellschaft müßte Qualifizierung immer entwicklungs- bzw. zukunftsorientiert sein und insofern Überschußwissen durch Aufklärung gelebten Lebens, d.h. des Zusammenhangs von Biographie und Geschichte in Vergangenheit und Gegenwart, sowie durch gesellschaftspolitische Strukturanalysen bieten. Sie müßte Subjektbildung sein.

Diese Auffassung unterstellt allerdings demokratische Partizipation und Erwerbsarbeit für alle. Und zwar deshalb, weil das menschliche Vermögen, das Humanpotential als notwendige Kraft verstanden wird, die Erde als das Zuhause der Menschen zu gestalten. Ein Verständnis, das sich radikal von dem unterscheidet, welches Arbeitskraft als Ware und ausschließlich ökonomischen Produktionsfaktor begreift.

Wenn es sich nun bei Potentialerhalt wirklich um eine „Vorratshaltung“ mit Gebrauchswert handelte (z. B. wegen neuer Modelle der Arbeitszeitverteilung auf die Lebensphasen), könnte man darüber vielleicht noch diskutieren. Aber es geht um eine „Als-ob-Lösung“, welcher die arbeitsmarktpolitische Realisierung fehlt.

Bedeutet dies, daß wir resignieren müssen, oder können wir als Potentialerhalt finanzierte Weiterbildungsangebote in solche der Subjektbildung umkonzipieren?

Diejenige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit den Zusammenhängen von Bildung und Qualifikation, Subjektorientierung und gesellschaftlichem Bedarf befaßt, ist die Didaktik. In der Erwachsenenbildung ist ihr Ansehen umstritten (vgl. Arnold 1997), nicht zuletzt deshalb, weil die Lerninhalte in der beruflichen Weiterbildung Ambiguitäten auszugleichen haben. Damit sind Sinn-Polaritäten gemeint, wie sie für Lernen dort kennzeichnend sind, wo individuelle, allgemeine und partikulare gesellschaftliche Interessen auszutarieren sind. Ein Problem übrigens, welches das institutionelle Lernen überall dort kennzeichnet, wo es nicht ideologisch vereinnahmt werden kann und wo auch abprüfbares Wissen und Können verlangt wird.

Die Didaktik hat zur Förderung von Kompetenzentwicklung im Sinne von Subjektbildung spezielle Instrumentarien entwickelt. Der von Richard Huisinga und mir entwickelte Ansatz „Arbeitsorientierte Exemplarik“ (1994) ist ein solcher. Er fungiert als eine spezifische Kombination von Subjektbildungs- und Qualifizierungstheorie. Ihr liegt ein pädagogisches Verständnis zugrunde, bei dem es nie um Potentialerhalt, immer um Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens zu neuen personalen Kompetenzebenen geht, die stets mit biographisch früheren Ebenen verbunden sind. Wir sprechen von Konkreszenz durch neues Wissen und Können im Verbund mit altem und mit Erfahrungsverarbeitung.

Die Instrumentarien der Arbeitsorientierten Exemplarik zielen darauf, den Prozeß der Stoffauswahl und -aufbereitung – genau das ist des Pudels Kern in der Didaktik – dadurch zu optimieren, daß die Faktoren der Inhalts-

und Methodenseite sowie die Relevanzebenen der Lernenden zielbezogen abgeklärt und intersubjektiv nachprüfbar determiniert werden.

Ich weiß es: Begriffe wie Bestimmtheit, Bestimmen oder Determinieren provozieren den gesamten Assoziationsradius von autoritär bis unterdrückerisch. Jedoch: Es geht um Erwachsenenbildung als Realität, nicht als Ideologie. Überall dort, wo Lehr-/Lern-Prozesse beabsichtigt, gezielt und/oder organisational institutionalisiert verlaufen, kommt man nicht um die Auseinandersetzung mit den Lehr-/Lern-Gegenständen herum. Methodenrepertoires sind kein Ersatz für Inhalte. Wo diese nicht Lehrplänen entnommen werden können, müssen sie ja „hergestellt“ werden. Genau dieses beinhaltet die curriculare und didaktische Arbeit, auch wenn so manches Gefasel von ausschließlicher Selbstbestimmung und Selbstregulation der TeilnehmerInnen anderes suggeriert bzw. postuliert (vgl. hierzu als Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus: Lisop/Huisinga 1996; in Auseinandersetzung mit den Medien: Kade/Lüders 1996). Auch die durch die diversen technisch-ökonomischen Integrationsprozesse geforderte Interdisziplinarität (die man in fachlichen Lehrbüchern selten findet) kann nicht den Lernenden überlassen bleiben. Die Ausblendung der Stoff-Frage unterstellt nämlich entweder Vorgaben, sei es durch Instanzen oder die gesellschaftliche Realität (als ließen sich aus dieser Lehr-/Lern-Einheiten einsammeln), oder sie ist ein Schutzmechanismus mangels didaktischer Professionalität.

Im folgenden wird nun unterstellt, daß sich auch in der Erwachsenenbildung die professionelle Identität stärker der Didaktik zuzuneigen beginnt, daß aber die Frage offen ist, wie man an Subjektbildung orientierte, kursspezifische Curricula bzw. Lehr-/Lern-Einheiten oder Arbeits- und Erkenntniseinheiten ohne Außenvorgaben und bei hochgradiger Dynamik der technisch-ökonomischen und der sozialen Prozesse entwickeln kann; ferner unter Berücksichtigung von Teilnehmerorientierung bei deren potentieller Demotiviertheit oder unzulänglicher Vorbildung. (Die Programmentwicklung und das Marketing ganzer Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.)

Wie funktioniert eine solche Didaktik in der Praxis?

In der Arbeitsorientierten Exemplarik schlagen Lisop/Huisinga vor, in der didaktischen Planung von dem auszugehen, was Holzkamp global Weltverfügung, Lisop/Huisinga unter Bezug auf Arbeits- und Handlungsmethoden Verkehrsformen nennen. Sie schreiben (S. 184 ff):

„Wenn keine operationalisierten Lernziele vorgeben sind, dann stehen am Anfang didaktischer Überlegungen zunächst nur einzelne Gesichtspunkte und eine eher umrißhafte Gestalt des Lehr-/Lerngegenstandes vor Augen. Der erste Schritt in die Differenzierung erfolgt über die Verkehrsformen. Es wird danach gefragt, welches Können und welche Handhabungstechniken samt den zugehörigen Sensibilitäten und sprachlichen Kompetenzen sowie dem notwendigen Basiswissen in den Blick genommen werden müssen. Das Können wird hier in einem weiten Sinne verstanden und

umfaßt kognitive, emotionale und operative Dimensionen, aber auch Fragen des Wollens.

In einem zweiten Schritt wird gefragt, welche besonders günstigen Ausgangsbedingungen seitens der Lernenden aufgegriffen werden können und auch sollen. Hier ist vor allen Dingen an Wissen und Erfahrungen zu denken, die sich aus biographischen Lebenszusammenhängen ergeben haben. Daß hierzu z. B. sozialisationspezifische, auch subkulturelle Besonderheiten gehören, sei betont.“ Wie man an die Ausgangsbedingungen gelangt und sie im Lernprozeß produktiv werden läßt, kann hier nicht ausgeführt werden, ist aber in der Theorie der Arbeitsorientierten Exemplarik dargestellt.

„In einem dritten Schritt wird nach etwaigen Hürden und Klippen im Lehr-/Lern-Prozeß gefragt: Was kann aus welchen Gründen Verständnis- bzw. Aneignungsschwierigkeiten bereiten, aufgrund unzulänglichen Vorwissens oder unzulänglichen Könnens, auch etwaiger sprachlicher Defizite oder Handikaps; aufgrund widersprechenden Vorwissens (mögliche kognitive Dissonanzen); aufgrund von Wertvorstellungen und Gewohnheiten; aufgrund spezifischer Bedürfnislagen im Kontext der Lebensbedürfnisse und Lebenskräfte oder weil spezielle Vorab-Trainings erforderlich sind“.

Nach diesem dritten Schritt wird genauer bezüglich der besonderen Funktionszusammenhänge und Verwertungsarten im Bereich der Produktionsformen konkretisiert, wobei der Dreifach-Aspekt der Arbeit mit der Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz korreliert wird. Es ergeben sich hieraus Schnittmengen bzw. Schnitt- oder Knotenpunkte. Wegen der darin enthaltenen Verdichtung sind sie curricular bzw. didaktisch von hoher Signifikanz und daher als Lerngegenstand so gut wie zwingend. Insgesamt handelt es sich also um einen schrittweisen Prozeß der Relevanzprüfung durch Auslegung und Zuordnungen im Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang und im Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse.

Was trotz der an dieser Stelle notgedrungen groben Schilderung sichtbar wird, so hoffe ich wenigstens, das ist die Tatsache, daß es den „Lernstoff an sich“ nicht gibt. Er wird im didaktischen Prozeß der Planung sozusagen als Entwurfsgebilde ausgeformt und enthält erst im Lehr-/Lern-Prozeß seine endgültige Gestalt. Es gibt noch einen zweiten Grund dafür, daß der Glaube an die Existenz von „Lerngegenständen an sich“ einem Fetisch-Glauben ähnelt:

Qualifikationen sind immer ein Korrelationsgemenge von Wissens- und Denkformen, Fertigkeiten, Einstellungsmustern, Erfahrungen und kodifizierten bzw. nichtkodifizierten Ansprüchen. Wo erstere die Gestalt von Curricula, Ausbildungsordnungen oder Prüfungsordnungen annehmen, sind sie häufig genug Konstrukte, auf die man sich aus politischen Gründen als grobe, rahmenartige Leitlinie geeinigt hat, ohne daß dabei die Realitätsnähe im Vordergrund stehen müßte. Wo es um nichtkodifizierte

Ansprüche geht, z. B. bei Stellenausschreibungen von Betrieben, geben häufig genug höchst subjektive Einschätzungen des Qualifikationsbedarfs den Ausschlag.

In den siebziger Jahren wurde mit Hilfe von Lernziel-Taxonomien versucht, exakt und standardisiert abprüfbare Lernzielvorgaben zu fixieren. Heute wissen wir, daß der technisch-ökonomische Wandel solche Fixierungen rasch überholt. Zudem sind die Star-Qualifikationen wie Autonomie, Kreativität, Flexibilität und Entscheidungsfähigkeit auf Überschußwissen angewiesen. Die gesamte Diskussion um Schlüsselqualifikationen enthält insofern eine immer wieder neu zu beantwortende Frage. Es ist die nach dem Verhältnis von allgemeinem und besonderem Wissen und Können, nach der Kombination von sogenannter Funktionalität und Extrafunktionalität und nach der Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.

Wenn pädagogisch zu handeln „Ver-Mitteln“ heißt, zwischen Subjekten, Subjekt und Welt und vom Subjekt zu sich selbst, dann besteht die curriculare bzw. didaktische Arbeit u. a. im Herstellen dessen, worüber das „Mitteln“ sich realisiert; und das sind neben besonderen kommunikativen Tätigkeiten die Lerngegenstände und der Lehr-/Lern-Prozeß. Didaktische Arbeit ist insofern eine spezifische Produktions- und Gestaltungsarbeit. Es gibt dafür zwar Instrumentarien und Maßstäbe, aber keine endgültige Aussage über absolute Richtigkeit oder Wahrheit – es sei denn unter Bedingungen totalitärer Gleichschaltung von Handeln und Bewußtsein. Natürlich gibt es unter dem Aspekt von Richtigkeit so etwas wie den state of the art, aus dessen Vernachlässigung Kunstfehler, Sicherheitsrisiken u. ä. resultieren können. Keine vernünftige Didaktik kann es sich leisten, auf seine Einhaltung zu verzichten, vor allem in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Nur: Welche Kunstfehler enthalten die alten Wissensvorgaben?

Hierzu ein Beispiel:

In einem relativ weit verbreiteten Buch für den kaufmännischen Unterricht werden als Hauptmerkmale der Aktiengesellschaft das Kapitalsplitting und die Tatsache angeführt, daß es sich bei dieser Gesellschaftsform um einen „Form-Kaufmann“, also um eine juristische Person handelt. „Und was kann man mit solchem Wissen anfangen?“ würde die Alltagsfrage lauten, die im übrigen auch pädagogisch professionell Sinn macht. Man vergegenwärtige sich nur Kriterien wie Massenproduktion und dementsprechender Kapitalbedarf, Risikominderung, Kontrolle, Kapitalflucht, Kapitalakkumulation, Präsenz auf dem Weltmarkt u. a. m., wodurch sich die moderne Weltwirtschaft unter anderem reguliert. An der Aktiengesellschaft kann man so besehen aus der Perspektive „Unternehmensform“ erkennen, wie die Wirtschaft funktioniert; ein Weltaufschluß, der im Gegensatz zum Faktum Formkaufmann Sinn macht.

Die Aufbereitung der Lerngegenstände in Lehrbüchern verblendet nur zu oft die weiter oben angeführten Zusammenhänge des Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs, ohne welche die Korrelation von Wissen,

Aufklärung und Können nicht gelingt. Lehrpläne erleichtern die didaktische Arbeit und entlasten die pädagogische Verantwortung – bis zu einem gewissen Grad. Sie entbinden jedoch nirgendwo von den Anforderungen an didaktische Professionalität, die – wo sie denn vorhanden ist – immer auch ohne Lehrpläne auszukommen weiß. Vorausgesetzt, die Lehrenden verfügen über interdisziplinäre Fachkompetenz und nicht nur Methodenrepertoires.

## **Zweiter Reflexionskreis: Sinn statt Erfolg**

Lebenssinn ergibt sich, wenn die psychosozialen Lebenskräfte des Menschen, die zugleich grundlegende Lebensbedürfnisse sind, so ausgewogen und befriedigend wie möglich konkretisiert und realisiert werden können. Für Lern-Sinn gilt: Es müssen Perspektiven für Lebenssinn entstehen.

Zu den Lebenskräften und Lebensbedürfnissen, aus denen sich Sinn ergibt, zählen, und zwar jeweils polar angelegt: Entwicklung und Entfaltung, Autonomie und Gemeinschaft, Freiheit und Regulation, Verortung und Orientierung, Erkenntnis und Reflexion, Gestaltung und Produktion. Diese Paare sind untereinander dialektisch und prozessual verbunden, und sie stehen in einem spezifischen Innen-Außen-Prozeß mit dem Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang in Verbindung. Zu diesem zählen die Formen des gesellschaftlichen Bewußtseins bzw. die Konstitutionslogiken gesellschaftlicher Prozesse, die Verkehrsformen als Verhaltens- und Tätigkeitsformen bzw. Funktionalitäten, die primären und sekundären Produktionsformen als organisationale und juristische Einheiten bzw. als öffentliche Sphäre und Privatsphäre (vgl. im einzelnen Lisop/Huisinga 1994, Seite 170 ff).

Pädagogisches Tun erfaßt immer den Zusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen im Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, ganz gleich, ob gezielt und beabsichtigt oder nebenher gehend, ob einengend oder entfaltend, direkt oder indirekt. Da pädagogische Prozesse hierbei – gefiltert durch Wertmaßstäbe – auf Weltverstehen, Weltverfügung und Sicherung von Lebensqualität abstellen, bewegen sie die Psychodynamik auch bei den Lehrenden bzw. PädagogInnen bezüglich der Entwicklung und Entfaltung ihrer eigenen Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse. Somit wird bei allen Beteiligten die Sinnfrage im o. a. Verständnis mobilisiert. Je schwächer die pädagogische Professionalität ausgeprägt ist oder auch, je stärker sie durch die jeweilige Situation herausgefordert und möglicherweise auch an Grenzen geführt wird, desto intensiver stellt sich die Sinnfrage für die PädagogInnen selbst. Kann sie nicht klar beantwortet werden, so ist die Konfrontation mit Unsicherheit und Unbestimmtheit unausweichlich, ist das pädagogische Tun in eine Grenzsituation geraten. Autonomie, Orientierung, Gestaltung und Produktion sind dabei in gleichem Maße empfindliche Sensoren für realisierbare wie klare Indikatoren von realisierter Professionalität.

Diese psychodynamische Grundsicht von Pädagogik, nämlich daß sie die Sinn-Frage provoziert, weil sie die Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse via Kompetenz entfalten und befriedigen hilft (oder einengt), konfrontiere ich gerne mit der Theorie der Leistungsmotivation. Diese unterstellt ja, daß die Zuwendung zu einer Aufgabe umso intensiver erfolge, desto höher die Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung ist. Anders ausgedrückt: Beim mittleren Anspruchsniveau der Aufgabe sähe jeder für sich Chancen und sei motiviert, sich „ins Zeug zu legen“. Dreierlei wird dabei vorausgesetzt: Die oder der Leistende (Lernende oder Lehrende) muß ihre bzw. seine Fertigkeiten und Fähigkeiten kennen und frei darüber verfügen können; die Aufgabe muß nach Ziel, Inhalt und Weg grundsätzlich vertraut sein, und ihr Schwierigkeitsgrad muß im Vergleich zur eigenen Kompetenz einschätzbar sein.

Nicht die Bestimmtheit oder Unbestimmtheit, sondern die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs reguliert nach dieser Theorie die Motivation und das daran geknüpfte Leistungsverhalten einschließlich der Arbeitszufriedenheit.

Was aber heißt Erfolg, wenn man damit die psychosoziale, nicht die karrieristische Sinnfrage verbindet?

Kann man den pädagogisch professionellen Erfolg einer Kursleiterin, die Arbeitslose umschul, mit dem eines Architekten vergleichen, der Sommerkurse über ökologisches Bauen und Wohnen anbietet? Was bedeuten z. B. die Lebensbedürfnisse Autonomie und Gemeinschaft, Produktion und Gestaltung, Verortung und Orientierung für die KursteilnehmerInnen des einen und des anderen Kurses? Welche Rolle spielt hierbei Karriere, oder geht es doch mehr um die Realisierung und Befriedigung der Lebensbedürfnisse im Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang und damit um Lebenssinn?

Worauf ich hinaus will: In der Bewertung pädagogischen Handelns bzw. pädagogischer Situationen kommen sich für Lehrende und Lernende Sinn-, Erfolgs- und Leistungsfragen noch dazu auf unterschiedlichsten Ebenen unentwegt und wechselseitig in die Quere, weil sich Alltagsideologien über Pädagogik und unterschiedliche Theorien mischen. Will man dies und die damit zusammenhängenden Folgen der Diffusität – also der professionellen Unbestimmtheit und Unsicherheit – vermeiden, dann muß als Basis der Bewertung pädagogischer Prozesse die Entwicklung und Entfaltung der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse gewählt werden. Ich bezeichne diese Basis, wie bereits erwähnt, auch als Subjektbildung (vgl. Lisop/Huisinga 1994, Seite 137 ff). Diese Kategorie ist alles andere als veraltet, romantisch, unrealistisch oder utopisch. Allenfalls ist sie konkrete Utopie im Sinne von „höchster Wert der Pädagogik“.

Entfaltet man den Bildungsbegriff hin auf die trinäre Kompetenz (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz), auf dreierlei Arbeit (Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und privat organisierte Reproduktionsarbeit) und im Hinblick auf die individuelle wie kollektive Realisierung der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse im Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, dann erkennt man

die bündelnde Kraft des Begriffs Bildung. Weder Erziehung noch Qualifikation enthalten in gleicher Weise und in gleicher Gewichtung die Dimensionen Weltverfügung, Weltaufschluß und Lebensqualität.

Obsolet ist der Begriff allerdings dann, wenn man die Ziel-Kategorie Subjekt als Implikation von Gattungsspezifika (Denken, Fühlen, Wollen, kreativ Gestalten), Gesellschaftlichkeit und Individualität fahren läßt sowie auf Demokratie, gesellschaftliche Integration und Partizipation verzichtet. Die human computerisierte Zweidrittel-Gesellschaft im Sinne Haefners z. B. (vgl. Haefner 1985) kann in der Tat auf Bildung verzichten.

Je stärker qualifikatorische Neuorientierungen gefordert sind, desto intensiver suchen die Menschen – noch wenigstens – danach, wie sie Zusammenhänge aufspüren und nutzen können, und zwar zum Problemlösen wie zur Sinn-Erhellung. Diesen für die Politik wie für die psychosoziale Gesundheit der Menschen bedeutsamen Kern von Erwachsenenbildung gilt es via didaktischer Professionalität zu erhalten und zu stärken.

## Literatur

- Arnold, Rolf (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997
- Gerstenmaier, Jürgen/Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. Forschungsbericht Nr. 33. Universität München 1994
- Haefner, Klaus: Die neue Bildungskrise. Lernen im Computerzeitalter. Reinbek 1985
- Huisinga, Richard: Bildung und Zivilisation. Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht. Frankfurt am Main 1996
- Kade, Jochen/Lüders, Christian: Lokale Vermittlung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 887–923
- Lisop, Ingrid: Neue Beruflichkeit – berechnete und unberechtigte Hoffnungen. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Frankfurt am Main 1995, S. 29–46
- Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main 1994
- Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard: Arbeitsorientierte Exemplarik als universelle Theorie lebendigen Lernens. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 142–161
- Meuener, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main, New York 1996



# Nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die berufliche Weiterbildung

## Einführung

„Qualifikation wofür und wohin?“. Im folgenden Vortrag wird die Frage der Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland primär als Chance und wesentlicher Bestandteil einer bewußten Integration von Umwelt-, Wirtschafts- und Sozialfragen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung verstanden.

Dem Bildungssektor allgemein und der beruflichen Weiterbildung im besonderen kommt eine Schlüsselfunktion bei der Initiierung und Gestaltung gesellschaftlichen Wandels und damit der Bewältigung der derzeitigen „Krise der Industriegesellschaft“ zu. Was ist dabei unter „Krise“ zu verstehen? Das 20. Jahrhundert wurde und wird vielfach als das Jahrhundert der Ökonomie, mit dem Primat der Ökonomie über die anderen gesellschaftlichen Teilbereiche, bezeichnet. Dieses Konzept scheint zur Jahrhundertwende an seine Grenzen zu stoßen. Im Gegensatz zum Ende des 19. Jahrhunderts ist auf der Schwelle in das neue Jahrtausend keinerlei Aufbruchstimmung zu verspüren. Anstelle positiver Utopien und Zukunftserwartungen prägen vielfach pessimistisch gefärbte Debatten den gesellschaftlichen Diskurs. Ansteigende Arbeitslosigkeit bzw. Langzeitarbeitslosigkeit, die Standortdebatte, das Ende des Sozialstaates, Politikverdrossenheit und Perspektivlosigkeit besonders unter Jugendlichen sind dominierende Schlagworte. Der Ruf nach Reformen ist laut, wie diese aussehen sollten jedoch kontrovers und politisch scheinbar nicht konsensfähig oder durchsetzbar.

In Zeiten der „Globalisierung“ einerseits und des „globalen Wandels“ andererseits wird eine Diskussion, welche die globale Sicht mit der nationalen und lokalen Ebene verknüpft, zunehmend wichtiger. Ein vor diesem Hintergrund in der Zukunftsdebatte diskutierter neuer Entwicklungsansatz ist das Konzept der „Nachhaltigen Entwicklung“. Welche Inhalte mit diesem Konzept verbunden werden und welche Anforderungen an und Ansätze für das deutsche Bildungssystem sich daraus ergeben, wird im folgenden diskutiert.

## Globaler Wandel

In seinem Jahresgutachten von 1996 resümiert der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (WBGU), daß sich erstmals in der Geschichte menschliches Handeln auf die Erde als Ganzes auswirkt. Die daraus resultierenden globalen Umweltveränderungen bestimmen das Verhältnis der Menschheit zu ihren natürlichen Lebensgrundlagen völlig neu. Dieser in seiner Geschwindigkeit einzigartige, vielfach bedrohliche Transformationsprozeß wird als globaler Wandel bezeichnet.

Nachhaltigkeit oder Zukunftsfähigkeit ist seit der ersten detaillierteren Diskussion im Abschlußbericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ der Weltkommission zu Umwelt und Entwicklung (bekannter als Brundtland-Kommission nach der Vorsitzenden, der langjährigen norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland) *die* Positiv-Utopie, welche die Thematik des globalen Wandels systematisch adressiert und der traditionellen ökonomie- und wachstumsorientierten Gesellschaftsauffassung gegenübergestellt wird. Dieser Zukunftsentwurf oder die ihm zugrunde liegenden Leitbilder wurden als Ausweg aus der ökologischen sowie der obengenannten Krise der modernen Industriegesellschaft entwickelt und propagiert. Das Konzept „Nachhaltige Entwicklung“ steht in der Tradition und resultiert aus den langjährigen Diskussionen z.B. im Nachgang zur UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Stockholm im Jahr 1972 oder etwa dem Bericht „Grenzen des Wachstums“ des Club of Rome. In den 90er Jahren gelangt die um „Nachhaltige Entwicklung“ geführte Debatte zunehmend aus den Kreisen der Wissenschaft und internationalen Politik in die breitere deutsche Öffentlichkeit und Politik.

Im Brundtland-Bericht von 1987 selbst wird eine nachhaltige Entwicklung verstanden als Entwicklung,

*„... die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.“*

Danach ist mit nachhaltiger Entwicklung ein Wachstum verbunden, das die Grenzen der Umweltressourcen respektiert, das also die Luft, die Gewässer, die Wälder und Böden lebendig erhält. Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung ist weiterhin, daß die Wohlhabenderen (Staaten) ihre Lebensgewohnheiten – beispielsweise hinsichtlich des Energieverbrauchs – in einer Weise verändern, die den ökologischen Möglichkeiten unseres Planeten angemessen ist. Letztlich wird mit nachhaltiger Entwicklung kein Zustand starrer Ausgewogenheit, sondern eher ein Prozeß ständigen Wandels beschrieben, dessen Ziel darin besteht, die Ausbeutung der Ressourcen, den Investitionsfluß, die Ausrichtung der technologischen Ent-

wicklung und die institutionellen Veränderungen mit zukünftigen wie gegenwärtigen Bedürfnissen in Einklang zu bringen.

Um diese Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu erreichen, ist es notwendig, die verschiedenen Teilbereiche der Gesellschaft stärker aufeinander zu beziehen: Eine Integration von Sozialem, Ökonomie und Ökologie ist sowohl im gesellschaftlichen Diskurs als auch in politischen, wirtschaftlichen und individuellen Entscheidungsfindungsprozessen notwendig.

In der jüngsten Zeit, auch angeregt durch die Studie „Nachhaltiges Deutschland“, werden wieder verstärkt die dem Leben und Wirtschaften in unserer Gesellschaft zugrunde liegenden Werte und Normen, d.h. „Leitbilder“, diskutiert. Dabei ist zu betonen, daß eine Strategie der Nachhaltigkeit von drei Prinzipien charakterisiert wird: Effizienz, Suffizienz und Konsistenz.

- Effizienz bedeutet dabei, mit möglichst geringem Ressourceneinsatz möglichst viel zu erreichen,
- Suffizienz beinhaltet die Etablierung und gesellschaftliche Wertschätzung einer neuen Art der Genügsamkeit oder Bescheidenheit,
- Konsistenz steht für die Abstimmung der Effizienz- und Suffizienzstrategien aufeinander bzw. für die Vermeidung kontraproduktiver Entscheidungen und Handlungen insgesamt. Eine abgestimmte Gesamtstrategie ist also notwendig.

## **Globaler Wandel und politische Mandate**

Auf politischer Ebene sind erste Beschlüsse, diese Herausforderungen des globalen Wandels zu bewältigen, vorhanden. So hat die Bundesregierung ein Reduktionsziel für Kohlendioxid von minus 25 Prozent der Emissionen des Jahres 1990 bis zum Jahre 2005 verabschiedet und einen Maßnahmenkatalog entwickelt. Mit diesem Katalog an sich und den bisher umgesetzten Maßnahmen wird dieses Ziel allerdings nicht zu erreichen sein. Schätzungen gehen derzeit davon aus, daß die Emissionen um ca. 10 Prozent verringert werden können. Nur ein sehr geringer Teil dieser Maßnahmen betrifft den Bildungsbereich im weitesten Sinne.

International wurde 1992 in Rio de Janeiro auf dem Umwelt- und Entwicklungsgipfel der Vereinten Nationen die Klima-Rahmenkonvention von mehr als 150 Staaten unterzeichnet. Diese Konvention ist ein völkerrechtlich verbindliches Abkommen, dessen Verpflichtungen zwar noch nicht ausreichend sind, die jedoch einen Prozeß initiiert haben, der langfristig eine kontinuierliche Verschärfung der Verpflichtungen in Folgekonferenzen zum Ziel hat. Damit sind heute schon umfassende Klimaschutzmaßnahmen rechtlich legitimiert.

Neben und in engem Zusammenhang mit der Klima-Rahmenkonvention wurde 1992 als Meilenstein für die Umsetzung der Ideen der „Nachhal-

tigen Entwicklung“ die Agenda 21 verabschiedet. Die Agenda 21 ist als ein umfassendes Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert zu verstehen. Sie gibt konkrete Hinweise auf Akteure, Politikinhalt und Instrumente zur Gestaltung eines gesellschaftlichen Wandels in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung.

Die Bedeutung des Bildungssektors

- für die öffentliche Bewusstseinsbildung und Akzeptanz dieser neuen gesellschaftlichen Leitidee, die, wenn sie effektiv und erfolgreich sein soll, langfristig in geänderten gesellschaftlichen Werten und Normen resultieren muß,
- für die Initialphase und mittelfristige Umsetzung des Leitbildes Nachhaltigkeit, also während des Überganges von der heutigen Situation hin zur „Nachhaltigen Situation“,

hat ihren Ausdruck auch in den Dokumenten von Rio gefunden. Sowohl die Klima-Rahmenkonvention als auch die Agenda 21 enthalten jeweils einen speziellen Artikel bzw. ein Kapitel zur Rolle des Bildungssektors sowie Anweisungen, dieses Instrumentarium verstärkt zu nutzen.

Sind diese Anweisungen in Artikel 6 der Klima-Rahmenkonvention (Bildung, Ausbildung und öffentliches Bewußtsein) noch relativ allgemein formuliert, so heißt es in Kapitel 36 (Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewußtseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung) der Agenda 21 unter Punkt C zur Förderung der beruflichen Ausbildung:

*„Die berufliche Ausbildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der menschlichen Ressourcen und für die Erleichterung des Übergangs in eine nachhaltige Welt. Sie soll eine berufsspezifische Orientierung aufweisen, auf die Beseitigung vorhandener Wissenslücken und vorhandener Defizite in der fachlichen Qualifikation ausgerichtet sein, um dem einzelnen die Arbeitsplatzsuche zu erleichtern und sich mit der Umwelt- und Entwicklungsarbeit zu beschäftigen. Gleichzeitig sollen Ausbildungsprogramme ein stärkeres Bewußtsein für Umwelt- und Entwicklungsfragen als wechselseitigen Lernprozeß fördern.“*

Von dieser Feststellung ausgehend werden Ziele und Empfehlungen zu Maßnahmen für eine Neuorientierung der nationalen Bildungssektoren formuliert. Somit besteht eine politische Verpflichtung und ein Auftrag, verstärkt Bildungsinitiativen zu starten und neue, an einer „Nachhaltigen Entwicklung“ orientierte Konzepte zu entwickeln bzw. die vorhandenen Strategien zu überarbeiten und anzupassen (Kap. 36 der Agenda 21 ist im Anhang abgedruckt; s.S. 56ff).

## Ansatzpunkte für das deutsche Bildungssystem

Eine umfassende Behandlung des Themas „Klimaschutz und Bildung“ fand in Deutschland schon im Vorfeld der Verhandlungen zum Erdgipfel „Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro 1992 statt. Bereits 1990 setzte die parlamentarische Enquête-Kommission „Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre“ eine Expertenkommission ein, die die Bedeutung der Empfehlungen der Enquête-Kommission, die CO<sub>2</sub>-Emissionen in Deutschland erheblich zu senken, für den Bildungssektor untersuchen sollte. Auf der Grundlage einer detaillierten Analyse des deutschen Bildungssektors identifizierte diese Expertenkommission in ihrem Abschlußbericht „Klimawandel – Eine Herausforderung an den Bildungssektor“ prioritäre Schwerpunktbereiche, in denen die Klimathematik systematisch integriert werden mußte. Im Detail diskutiert wurden

- eine Änderung der Curricula (im schulischen Bereich),
- eine Änderung der geltenden Ausbildungsverordnungen (im Bereich der beruflichen Ausbildung),
- die Förderung interdisziplinärer Forschung (im Bereich der Hochschulen),
- eine Kooperation der verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung bezüglich Erfahrungsaustausch etc. (im Bereich der Erwachsenenbildung).

Diese Bereiche übergreifend wurde empfohlen, neue didaktische Materialien zu entwickeln und das Lehrpersonal in diesen vier Bereichen gezielt zu klimarelevanten Themen weiterzubilden. Eine Umsetzung dieser Empfehlungen erfolgte bisher nur zu einem geringen Teil, Aktivitäten konzentrierten sich hauptsächlich auf die Förderung von Modellprojekten.

Derzeit wird ein umfassendes Gesamtkonzept zur Umweltbildung unter dem Titel „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie erarbeitet. Das Konzept wurde zwar bereits für Anfang 1997 angekündigt, wird jedoch nicht vor Ende 1997 im Entwurf fertiggestellt werden. Zwar fehlt somit noch eine systematische Konzeption für die Integration des Gedankens der nachhaltigen Entwicklung in die Teilbereiche des deutschen Bildungswesens auf der politischen Ebene, es gibt jedoch bereits eine Anzahl von Aktivitäten und Modellprojekten der verschiedenen Institutionen des Bildungswesens. Daneben sind Aktivitäten verschiedener wirtschaftlicher Zielgruppen erwähnenswert, die sich unabhängig von einer grundsätzlichen Reform des Bildungssektors aus der generellen Beschäftigung mit dem Thema nachhaltiger Entwicklung heraus entwickelt haben. Diese werden hier jedoch nicht weiter thematisiert. Die im folgenden sehr kurz angerissenen drei Beispiele sind exemplarisch für eine größere Reihe von Aktivitäten.

## **Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB**

Als Teil des dualen Ausbildungssystems in Deutschland ist das BIBB zuständig für die Entwicklung der Grundlagen für die Weiterentwicklung, Modernisierung und Optimierung der Modelle und Verordnungen der beruflichen Ausbildung. Im Rahmen von Pilotprojekten werden neue Methoden, Konzepte, Strategien sowie Materialien für eine Integration des Umweltschutzes in die berufliche Ausbildung getestet. Von besonderer Bedeutung ist dabei auch die Weiterbildung des Ausbildungspersonals. Modellprojekte konzentrieren sich z.B. auf Energieeinsparung, Fragen des Umgangs mit Energie und Ressourcen insgesamt, erneuerbare Energien (Anwendung von Solarmodulen, Windenergie etc.). Ein besonders interessantes Modellprojekt ist die Konstruktion und Nutzung eines neuen Berufsbildungszentrums. Schon beim Bau des Zentrums wurden die Prinzipien des ökologischen Bauens konsequent angewendet. Ziel war es, sowohl ein Demonstrationsobjekt zu erstellen, das die Effekte und Auswirkungen dieser Prinzipien auf das Bauen verdeutlicht, als auch den Auszubildenden während ihrer beruflichen Ausbildung diese Prinzipien nahezubringen und zu diesem Zweck das Berufsbildungszentrum als didaktisches Instrument zu nutzen.

## **Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE**

Mit der Gründung der DIE-“Clearingstelle Umweltbildung“ sollen die allgemeinen Zielsetzungen des DIE auch explizit auf den Rio-Nachfolgeprozeß bezogen werden. Auch Klimaschutz wird als eine der grundlegenden Voraussetzungen für den Übergang zu einer nachhaltigen Entwicklung verstanden. Aufgaben der Clearingstelle sind:

- die Kooperation zwischen den verschiedenen für die Erwachsenenbildung zuständigen Institutionen zu unterstützen sowie gemeinsame Projekte zu initiieren, Multiplikatoren weiterzubilden sowie gemeinsame Programme und Aktionen zu planen und zu fördern,
- die Transparenz von Verantwortlichkeiten und Aktivitäten der verschiedenen Institutionen zu erhöhen, um doppelte Arbeiten und Konkurrenz zu vermeiden,
- die Informationsvermittlung über Vorträge, Publikationen, Internet, Beratungen sowie die Netzwerkbildung und -arbeit zu fördern,
- neue und innovative Methoden, Konzepte und Inhalte der Erwachsenenbildung gemeinsam mit anderen Institutionen zu entwickeln und zu verbreiten,
- wissenschaftliche Workshops zu organisieren und existierende Programme und Konzepte zu evaluieren.

## **Volkshochschule München**

Eines der bekanntesten Beispiele für die Initialfunktion aus dem Bildungsbereich bei der Entwicklung von Projekten, die sich konkret mit der Umsetzung der Ideen der „Nachhaltigen Entwicklung“ beschäftigen, ist ein Projekt der Münchner Volkshochschule im Zuge der Initiierung des lokalen Agenda-21-Prozesses in München. In Kapitel 28 der Agenda 21 werden die Kommunen aufgefordert, einen Prozeß zur Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens auf der lokalen Ebene anzustoßen. In Deutschland ist dies vielerorts durch lokale Akteure, z.B. Kirchen, Dritte-Welt- oder Umweltgruppen, und in München im Frühjahr 1994 durch die VHS geschehen. Bis Mitte 1997 haben sich mehr als 30 Initiativen und Organisationen der Bereiche Umwelt-, Gesundheits-, Entwicklungspolitik, Stadtplanung, direkte Demokratie und Sozialpolitik sowie Kirchengemeinden, Gewerkschaften und städtische Referate bei der Erarbeitung einer lokalen Agenda 21 beteiligt und engagiert. Mit einem Stadtratsbeschluß im Mai 1995 ist das „Projekt“ politisch legitimiert und verbindlich geworden. Der VHS kommt jedoch nach wie vor eine wichtige Funktion zu: Mit der Organisation des „BürgerInnenforums“ spielt die VHS eine wichtige Rolle für die Umsetzung des Konsultationsprozesses, der die Partizipation der gesellschaftlichen Gruppen am Münchner Agenda-21-Prozeß sicherstellen soll. Mit einer Reihe von Veranstaltungen und Kursen trägt die VHS wesentlich zur Verbreitung des Gedankens der Nachhaltigkeit in der Bevölkerung bei.

## **Fazit**

Die herausragende Bedeutung des Bildungssektors für gesellschaftliche Wandlungsprozesse und somit auch für den Übergang zu einer nachhaltigen Entwicklung ist unumstritten. Die Reformbedürftigkeit des deutschen Bildungssektors ist gleichfalls Gegenstand einer bereits länger anhaltenden Diskussion, wie sie sich auch in diesem Kolloquium des DIE zu den Perspektiven der beruflichen Weiterbildung ausdrückt. Diese beiden Diskussionen müssen dringend mit dem Ziel einer Neuorientierung zusammengeführt werden. Eine politische Verpflichtung bzw. ein Mandat wurde bereits 1992 mit der Unterzeichnung der Dokumente des Erdgipfels zu Umwelt und Entwicklung gegeben. Erste Schritte zu einer solchen Neuorientierung sind auch in Deutschland bereits zu verzeichnen. Jedoch bleibt anzumerken, daß diese erst sehr zögerlich unternommen werden. So wäre es wichtig, in dem für Ende 1997 angekündigten bildungspolitischen Gesamtkonzept für eine nachhaltige Entwicklung die notwendigen Perspektiven und Schritte aufzuzeigen und diese dann auch systematisch umzusetzen. Inwieweit dies der Fall sein wird, bleibt abzuwarten und ist gegebenenfalls einzufordern. Grundlegende wissenschaftliche Vorarbeiten für eine solche

Konzeption wurden bereits mit den einschlägigen Arbeiten der Enquête-Kommissionen und anderer Experten durchgeführt. Es ist hervorzuheben, daß schon jetzt modellhafte Erfahrungen, wie eine solche Neuausrichtung an den Prinzipien der Nachhaltigkeit aussehen könnte, gemacht werden und genutzt werden können. Auch unter den bestehenden Rahmenbedingungen kann bereits heute der Gedanke der Nachhaltigkeit in einem ersten Schritt in die Bildungsarbeit eingeführt und über die Fortbildung von Multiplikatoren auf eine breitere Basis gestellt werden.

### **Literatur (Auswahl)**

- Agenda 21 (Kostenlos erhältlich in der Reihe Umweltpolitik des BMU).  
Apel, Heino/Franz-Balsen, Angela, u.a.: Klimabildung. Analysen – Erfahrungen. Frankfurt/M.: DIE 1995  
BUND/Misereor (Hrsg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Basel u.a. 1995  
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schutz der Erdatmosphäre – eine Herausforderung an die Bildung. Bonn 1990  
Klima-Rahmenkonvention (Kostenlos erhältlich in der Reihe Umweltpolitik des BMU).  
Michelsen, Gerd: Bildungspolitische Instrumentarien einer dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung. Stuttgart 1994  
Themenschwerpunkt: Zukunftsaufgabe Umweltbildung. Auf der Suche nach neuen Perspektiven. Politische Ökologie, Heft 51/1997  
World Commission on Environment and Development – WCED: Our Common Future (Brundtland-Bericht). Oxford 1987  
Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen – WBGU: Jahresgutachten 1996. Welt im Wandel: Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft. Berlin 1996

## **Anhang**

### **Kapitel 36**

#### **FÖRDERUNG DER SCHULBILDUNG, DES ÖFFENTLICHEN BEWUSSTSEINS UND DER BERUFLICHEN AUS- UND FORTBILDUNG**

36.1 Bildung/Erziehung, öffentliche Bewusstseinsbildung und berufliche Ausbildung stehen mit fast allen Programmbereichen der Agenda 21 in Verbindung; dies gilt in verstärktem Maße für die Bereiche, bei denen es um die Deckung der Grundbedürfnisse und um die Stärkung der personellen und institutionellen Kapazitäten, um Daten und Information, die Wissenschaft und die Rolle wichtiger gesellschaftlicher Gruppen geht. Das vorliegende Kapitel bringt allgemein gehaltene Vorschläge, während spezifische Anregungen zu sektoralen Fragen in anderen Kapiteln zu finden sind. Die Prinzipien, die den im

vorliegenden Dokument aufgeführten Vorschlägen zugrunde liegen, entstammen der Erklärung und den Empfehlungen der 1977 von der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) und dem Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) in Tiflis veranstalteten Intergovernmental Conference on Environmental Education<sup>1)</sup>.

36.2 Die im vorliegenden Kapitel beschriebenen Programmbereiche lauten wie folgt:  
a) Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung;



- b) Förderung der öffentlichen Bewußtseinsbildung;
- c) Förderung der beruflichen Ausbildung.

## PROGRAMMBEREICHE

### A. Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung

#### Handlungsgrundlage

36.3 Bildung/Erziehung einschließlich formaler Bildung, öffentliche Bewußtseinsbildung und berufliche Ausbildung sind als ein Prozeß zu sehen, mit dessen Hilfe die Menschen als Einzelpersonen und die Gesellschaft als Ganzes ihr Potential voll ausschöpfen können. Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. Während die Grunderziehung den Unterbau für eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung liefert, muß letzteres als wesentlicher Bestandteil des Lernens fest mit einbezogen werden. Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzungen für die Herbeiführung eines Bewußtseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewußtseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung. Um wirksam zu sein, soll sich eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung/Erziehung sowohl mit der Dynamik der physikalischen/biologischen und der sozioökonomischen Umwelt als auch mit der menschlichen (eventuell auch einschließlich der geistigen) Entwicklung befassen, in alle Fachdisziplinen eingebunden werden und formale und nonformale Methoden und wirksame Kommunikationsmittel anwenden.

#### Ziele

36.4 In der Erkenntnis, daß die einzelnen Länder sowie die regionalen und internationalen Organisationen eigene Prioritäten und einen eigenen Zeitplan für die Umsetzung nach Maßgabe der jeweiligen Bedürfnisse, politischen Vorgaben und Programme festlegen, wird als Ziel vorgeschlagen,

- a) sich den aus der Weltkonferenz über Bildung für alle<sup>21</sup> (5.–9. März 1990, Jomtien, Thailand) hervorgegangenen Empfehlungen anzuschlie-

ßen, die Gewährleistung des generellen Zugangs zur Grunderziehung anzustreben und für mindestens 80 Prozent der Mädchen und 80 Prozent der Jungen im Primarschulalter die Absolvierung einer solchen Grunderziehung im Rahmen der formalen Schulbildung oder der nonformalen Bildung zu erreichen und die Analphabetenquote bei Erwachsenen um mindestens 50 Prozent gegenüber 1990 zu senken. Die Bemühungen sollen schwerpunktmäßig auf die Reduzierung des hohen Analphabetenanteils und des Mangels an Grunderziehung bei Frauen ausgerichtet sein und deren Alphabetisierungsquote auf denselben Stand wie den der männlichen Bevölkerung bringen;

- b) zum frühestmöglichen Zeitpunkt überall in der Welt und in allen gesellschaftlichen Bereichen ein Umwelt- und Entwicklungsbewußtsein zu entwickeln;
- c) danach zu streben, allen Bevölkerungsgruppen vom Primarschul- bis zum Erwachsenenalter den Zugang zur umwelt- und entwicklungsorientierten Bildung/Erziehung im Verbund mit der Sozialerziehung zu ermöglichen;
- d) die Einbindung von Umwelt- und Entwicklungskonzepten einschließlich der Demographie in alle Bildungsprogramme zu fördern, insbesondere die Untersuchung der Ursachen wichtiger Umwelt- und Entwicklungsfragen auf lokaler Ebene, wobei auf den besten verfügbaren wissenschaftlichen Nachweis und sonstige geeignete Erkenntnisgrundlagen zurückgegriffen und besonderer Nachdruck auf die Weiterbildung von Entscheidungsträgern auf allen Ebenen gelegt werden soll.

#### Maßnahmen

36.5 In der Erkenntnis, daß die einzelnen Länder sowie die regionalen und internationalen Organisationen eigene Prioritäten und einen eigenen Zeitplan für die Umsetzung nach Maßgabe der jeweiligen Bedürfnisse, politischen Vorgaben und Programme festlegen, werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- a) alle Länder werden ermutigt, sich den Empfehlungen der Konferenz von Jomtien anzuschließen und sich zu bemühen, dem von ihr vorgegebenen Handlungsrahmen zu folgen. Dies würde folgendes umfassen: die Ausarbeitung nationaler Strategien und Maßnahmen zur Deckung der grundlegenden Lernbedürfnisse, die Gewährleistung des Zugangs für alle und die Förderung der Gleichberechtigung, die Erweiterung des Bildungsangebots und der Bildungsinhalte, die Entwicklung eines unterstützenden Politikrahmens, die Mobilisierung von Ressourcen und die Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit, um vorhandene wirtschaftliche, soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheiten zu beseitigen, die diesen Zie-

- len entgegenstehen. Nichtstaatliche Organisationen können einen bedeutenden Beitrag zur Planung und Durchführung von Bildungsprogrammen leisten und sollen entsprechend anerkannt werden;
- b) die Regierungen sollen darauf hinwirken, Strategien zu aktualisieren beziehungsweise zu erarbeiten, deren Ziel die Einbeziehung von Umwelt und Entwicklung als Querschnittsthema auf allen Ebenen des Bildungswesens innerhalb der nächsten drei Jahre ist. Dies soll in Zusammenarbeit mit allen gesellschaftlichen Bereichen geschehen. Die Strategien sollen politische Ziele und Maßnahmen aufzeigen und die Bedürfnisse, Kosten, Mittel und Wege sowie Zeitpläne für die Umsetzung, Evaluierung und Überprüfung bestimmen. Lehrpläne sind gründlich zu überarbeiten, damit ein multidisziplinärer Ansatz gewährleistet ist, der Umwelt- und Entwicklungsfragen sowie ihre soziokulturellen und demographischen Aspekte und Verknüpfungen berücksichtigt. Gebührende Beachtung soll dabei den von der Gemeinschaft konkretisierten Bedürfnissen und verschiedenartigen Wissenssystemen, einschließlich der Wissenschaft sowie der kulturellen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeit, geschenkt werden;
- c) die Länder werden dazu ermutigt, auf nationaler Ebene beratende Koordinierungsgremien für Umwelterziehung oder „Runde Tische“ einzurichten, die verschiedene umwelt-, entwicklungs-, bildungs- und geschlechterspezifische und sonstige Interessengruppen, einschließlich nichtstaatlicher Organisationen, repräsentieren; damit sollen Partnerschaften gefördert, bei der Mobilisierung von finanziellen Mitteln mitgeholfen und eine Informationsquelle und eine zentrale Anlaufstelle für internationale Kontakte bereitgestellt werden. Diese Gremien würden mithelfen, die verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu mobilisieren und sie in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Bedürfnisse abzuschätzen und die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, um eigene Umwelt- und Entwicklungsinitiativen zu erarbeiten und umzusetzen;
- d) den Bildungsbehörden wird empfohlen, mit entsprechender Hilfestellung durch Gemeindeorganisationen oder nichtstaatliche Organisationen für alle Lehrkräfte, Verwaltungsfachleute und Bildungsplaner sowie für alle Erzieher des nonformalen Bereichs in allen Sektoren berufsvorbereitende und berufsbegleitende Weiterbildungsprogramme zu unterstützen oder aufzustellen, die sich mit Inhalt und Methodik von umwelt- und entwicklungsorientierter Bildung/Erziehung befassen, wobei sie sich die einschlägigen Erfahrungen nichtstaatlicher Organisationen zunutze machen sollen;
- e) die zuständigen Behörden sollen dafür Sorge tragen, daß jede Schule bei der Erarbeitung eigener Umweltschulungspläne unter Beteiligung von Schülern und Lehrern unterstützt wird. Die Schulen sollen die Schulkinder an kommunalen und regionalen Untersuchungen zum Thema Umwelthygiene, einschließlich Trinkwasser, Abwasser und Abfall, Ernährung und Ökosysteme und diesbezüglichen Aktivitäten beteiligen und diese Untersuchungen mit der Beteiligung an Arbeiten und Forschungsaufgaben in Nationalparks, Naturschutzgebieten und Naturerbe-Gebieten verknüpfen;
- f) die Bildungsbehörden sollen den Einsatz bewährter Unterrichtsmethoden und die Entwicklung innovativer Lehrmethoden für den jeweiligen Schultyp fördern. Außerdem sollen sie geeignete traditionelle Systeme der Wissensvermittlung in örtlichen Gemeinschaften anerkennen;
- g) die Vereinten Nationen sollen innerhalb von zwei Jahren eine umfassende Prüfung ihrer Bildungsprogramme, einschließlich beruflicher Ausbildung und Bewußtseinsbildung, vornehmen, um neue Prioritäten zu setzen und die vorhandenen Mittel neu zu verteilen. Das International Environmental Education Programme von UNESCO und UNEP soll in Zusammenarbeit mit den entsprechenden Einrichtungen des Systems der Vereinten Nationen, den Regierungen, nichtstaatlichen Organisationen und anderen innerhalb von zwei Jahren ein Programm zur Einbindung der Beschlüsse der Konferenz in die bereits bestehende Rahmenstruktur der Vereinten Nationen ausarbeiten, und zwar abgestimmt auf die Bedürfnisse der auf den verschiedenen Ebenen und unter unterschiedlichen Bedingungen arbeitenden Lehrkräfte. Regionale Organisationen und nationale Behörden sollen ermutigt werden, ähnliche parallel laufende Programme und Möglichkeiten zu schaffen, indem sie Untersuchungen über Möglichkeiten der Mobilisierung verschiedener Bevölkerungsteile durchführen, um so deren Bedarf an umwelt- und entwicklungsorientierter Bildung/Erziehung zu bestimmen und darauf einzugehen;
- h) es besteht die Notwendigkeit, innerhalb von fünf Jahren durch einen Ausbau der Technologien und Kapazitäten, die für die Förderung der umwelt- und entwicklungsorientierten Bildung/Erziehung und der öffentlichen Bewußtseinsbildung benötigt werden, den Informationsaustausch zu verstärken. Die einzelnen Länder sollen untereinander und mit den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Bevölkerungsgruppen zusammenarbeiten, um ein bildungspolitisches Instrumentarium zu schaffen, das auch regionale Umwelt- und Entwicklungsfragen und -initiativen einschließt,

- wobei auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnittene Unterrichtsmaterialien und Lernmittel verwendet werden sollen;
- i) die einzelnen Länder könnten Aktivitäten von Universitäten und sonstige Aktivitäten im tertiären Sektor sowie Netzwerke für umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung/Erziehung unterstützen. Allen Studierenden könnten fächerübergreifende Studiengänge angeboten werden. Dabei soll auf bestehende regionale Netzwerke und Aktivitäten sowie Bemühungen der Universitäten der einzelnen Länder zurückgegriffen werden, die zur Förderung der Forschung und gemeinsamer Unterrichtskonzepte zum Thema nachhaltige Entwicklung beitragen, und es sollen neue Partnerschaften und Kontakte mit der Wirtschaft und anderen unabhängigen Sektoren sowie mit allen Ländern zum Austausch von Technologien, Know-how und Kenntnissen hergestellt werden;
  - j) die Länder könnten mit Unterstützung internationaler Organisationen, nichtstaatlicher Organisationen und anderer Bereiche auf lokaler, nationaler und regionaler Ebene Leistungszentren für die interdisziplinäre Forschung und Bildung im Bereich der Umwelt- und Entwicklungswissenschaften, des Umwelt- und Entwicklungsrechts und des auf spezielle Probleme ausgerichteten Umweltmanagements schaffen. Solche Zentren könnten Universitäten oder im jeweiligen Land oder der jeweiligen Region vorhandene Netzwerke sein, die eine gemeinsame Forschung und die gemeinsame Nutzung und Transfer von Informationen unterstützen. Auf globaler Ebene sollen diese Aufgaben von hierfür geeigneten Institutionen wahrgenommen werden;
  - k) die Länder sollen nonformale Bildungsmaßnahmen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene durch ihre Mitarbeit und durch Unterstützung der Bemühungen nonformaler Erzieher und anderer auf Gemeindeebene tätiger Organisationen erleichtern und fördern. Die zuständigen Gremien des Systems der Vereinten Nationen sollen im Zusammenwirken mit nichtstaatlichen Organisationen den Aufbau eines internationalen Netzwerks zur Verwirklichung globaler Bildungsziele fördern. Auf staatlicher und kommunaler Ebene sollen im Rahmen öffentlicher und akademischer Foren Umwelt- und Entwicklungsfragen diskutiert und den politischen Entscheidungsträgern nachhaltige Alternativen unterbreitet werden;
  - l) die Bildungsbehörden sollen mit entsprechender Unterstützung nichtstaatlicher Organisationen, einschließlich Frauengruppen und Eingeborenenorganisationen, Erwachsenenbildungsprogramme aller Art für die Weiterbildung im Bereich Umwelt und Entwicklung fördern, die auf den Aktivitäten in den Grund- und Sekundarschulebenen aufbauen und auf lokale Probleme ausgerichtet sein sollen. Die Bildungsbehörden und die Gesamtwirtschaft sollen Wirtschafts-, Techniker- und Landwirtschaftsfachschulen dazu anhalten, diese Themen in ihre Lehrpläne aufzunehmen. Der Unternehmenssektor könnte das Thema nachhaltige Entwicklung in seine Aus- und Fortbildungsprogramme einbinden. Bildungsprogramme für Akademiker mit abgeschlossenem Hochschulstudium sollen auch speziell auf die Weiterbildung von Entscheidungsträgern ausgerichtete Lehrgänge enthalten;
  - m) die Regierungen und die Bildungsbehörden sollen die Ausbildungschancen von Frauen in nicht traditionellen Bereichen fördern und eine stereotype Ausrichtung der Lehrpläne nach der Geschlechtszugehörigkeit abschaffen. Dies könnte durch eine Verbesserung der Anmeldemöglichkeiten, einschließlich der Einbeziehung von Frauen in Fortbildungsprogramme als Studierende und als Lehrende, eine Reform der Aufnahmepraxis und der Stellenplanung bei Lehrkräften sowie gegebenenfalls durch die Schaffung von Anreizen zur Einrichtung von Kindergärten und Tagesstätten geschehen. Der Bildung/Erziehung junger Mädchen und der Durchführung von Programmen zur Förderung der Alphabetisierung von Frauen ist dabei Vorrang einzuräumen;
  - n) die Regierungen sollen – soweit erforderlich, anhand entsprechender Gesetze – das Recht der eingeborenen Bevölkerungsgruppen bestätigen, ihre Erfahrungen und ihr Wissen über eine nachhaltige Entwicklung zu nutzen, um im Bereich der Bildung und Ausbildung eine Rolle zu spielen;
  - o) die Vereinten Nationen könnten im Rahmen ihrer dafür zuständigen Einrichtungen die kontinuierliche Überwachung (Monitoring) und Evaluierung der von der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung (UNCED) gefaßten Beschlüsse im Bereich Bildung und Bewußtseinsbildung übernehmen. Zusammen mit den Regierungen und gegebenenfalls auch nichtstaatlichen Organisationen sollen sie Beschlüsse in vielfältiger Form vorlegen und verbreiten und die kontinuierliche Umsetzung der Konferenzbeschlüsse im Bildungsbereich und die Überprüfung ihrer Auswirkungen gewährleisten, insbesondere im Rahmen entsprechender Veranstaltungen und Konferenzen.

## Instrumente zur Umsetzung

### Finanzierung und Kostenabschätzung

36.6 Die durchschnittlichen jährlichen Gesamtkosten (1993–2000) für die Durchführung der im vorliegenden Programmbereich genannten Maßnahmen werden vom Sekretariat der UNCED auf etwa 8 bis 9 Milliarden Dollar veranschlagt, einschließlich etwa 3,5 bis 4,5 Milliarden Dollar in Form von Zuschüssen oder in Form konzessionärer Kredite von der internationalen Staatengemeinschaft. Es handelt sich dabei nur um überschlägige, von den betroffenen Regierungen noch nicht überprüfte Schätzungen der Größenordnung. Die tatsächlichen Kosten und die Finanzierungsbedingungen – auch etwaige nicht-konzessionäre – hängen unter anderem von den konkreten Umsetzungsstrategien und -programmen ab, die von den Regierungen beschlossen werden.

36.7 Ausgehend von den Gegebenheiten des jeweiligen Landes könnte die Unterstützung der umwelt- und entwicklungsbezogenen Aktivitäten im Bereich der schulischen und beruflichen Bildung und Bewußtseinsbildung gegebenenfalls durch folgende Maßnahmen verstärkt werden:

- a) die Einräumung einer höheren Priorität in Haushaltsansätzen zum Schutz vor strukturbedingten Etatkürzungen;
- b) die Verlagerung der Mittelzuweisungen innerhalb bestehender Bildungshaushalte zugunsten des Primarschulwesens unter schwerpunktmäßiger Ausrichtung auf den Bereich Umwelt und Entwicklung;
- c) die Förderung von Bedingungen, wonach die Kommunen einen höheren Kostenanteil übernehmen und die reichen die ärmeren Kommunen finanziell unterstützen;
- d) die Beschaffung zusätzlicher Mittel bei privaten Gebern speziell für die ärmsten Länder und jene Länder, in denen die Alphabetisierungsquote unter 40 Prozent liegt;
- e) die Förderung der Umwandlung von Schulen in Mittel für den Bildungssektor;
- f) die Aufhebung von Beschränkungen gegenüber privaten Schulformen und die Verstärkung des Mittelflusses von und zu nichtstaatlichen Organisationen einschließlich kleiner Basisgruppen;
- g) die Förderung der wirksamen Nutzung vorhandener Einrichtungen, beispielsweise durch Schichtunterrichtsmodelle, eine Weiterentwicklung von offenen Universitäten und sonstigen Möglichkeiten des Fernunterrichts;
- h) die Erleichterung der kostengünstigen oder kostenlosen Nutzung von Massenmedien für Bildungszwecke;

- i) die Förderung von Partnerschaften zwischen Universitäten in Industrie- und Entwicklungsländern.

## B. Förderung der öffentlichen Bewußtseinsbildung

### Handlungsgrundlage

36.8 Aufgrund ungenauer beziehungsweise unzulänglicher Information besteht immer noch ein erheblicher Mangel an Bewußtsein im Hinblick auf die Wechselbeziehung zwischen der Gesamtheit der anthropogenen Aktivitäten und der Umwelt. Insbesondere in Entwicklungsländern fehlt es an entsprechenden Technologien und entsprechendem Sachverstand. Daher besteht die Notwendigkeit, die Aufgeschlossenheit der Bevölkerung gegenüber Umwelt- und Entwicklungsfragen und ihre Beteiligung an der Lösungsfindung zu steigern und ein Bewußtsein für die eigene Verantwortung für die Umwelt sowie eine bessere Motivation und ein stärkeres Engagement für eine nachhaltige Entwicklung zu fördern.

### Ziele

36.9 Ziel ist die Förderung einer breitangelegten öffentlichen Bewußtseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind. Besonders herausgestellt werden muß dabei der Grundsatz, Weisungsbefugnis, Rechenschaftspflicht und finanzielle Mittel an die jeweils am besten dafür geeignete Ebene zu übertragen, wobei einer lokal getragenen Verantwortung und Kontrolle bewußtseinsbildender Maßnahmen Vorrang einzuräumen ist.

### Maßnahmen

36.10 In der Erkenntnis, daß die einzelnen Länder sowie die regionalen und internationalen Organisationen eigene Prioritäten und einen eigenen Zeitplan für die Umsetzung nach Maßgabe der jeweiligen Bedürfnisse, politischen Vorgaben und Programme festlegen, werden folgende Ziele vorgeschlagen:

- a) die Länder sollen bestehende beratende Gremien zur Aufklärung der Öffentlichkeit über Umwelt- und Entwicklungsfragen weiter ausbauen oder neue schaffen und ihre Aktivitäten unter anderem mit den Vereinten Nationen, nichtstaatlichen Organisationen und wichtigen Trägern abstimmen. Sie sollen die Beteiligung der Öffentlichkeit an Diskussionen über umweltpolitische Maßnahmen und Bewertungen fördern. Die Regierungen sollen außerdem die Verknüpfung von staatlichen

- mit kommunalen Informationen im Rahmen bestehender Netzwerke erleichtern und unterstützen;
- b) das System der Vereinten Nationen soll im Rahmen einer Prüfung seiner Maßnahmen im Bereich der Bildung und der Bewusstseinsbildung seinen Aktionsradius vergrößern, um eine stärkere Mitwirkung und eine bessere Koordinierung aller Teile des Systems zu fördern, insbesondere seiner Informationsstellen sowie seiner regionalen und länderbezogenen Maßnahmen. Systematische Erhebungen über den Erfolg von Bewusstseinsbildungsprogrammen sollen durchgeführt werden, wobei die Bedürfnisse und die Leistungen bestimmter Gemeindegruppen anzuerkennen sind;
- c) die Länder und regionale Organisationen sollen gegebenenfalls dazu angehalten werden, Dienste zur Aufklärung der Öffentlichkeit über Umwelt- und Entwicklungsfragen bereitzustellen, um das Bewusstsein aller Bevölkerungsgruppen, der Privatwirtschaft und insbesondere auch der Entscheidungsträger zu schärfen;
- d) die Länder sollen Bildungseinrichtungen in allen Sektoren, insbesondere im tertiären Sektor, dazu anhalten, verstärkt zur Bewusstseinsbildung beizutragen. Grundlage des gesamten Unterrichtsmaterials, egal für welche Zielgruppe es bestimmt ist, soll stets die beste verfügbare wissenschaftliche Information – auch in den Natur-, Verhaltens- und Sozialwissenschaften – sein, wobei ästhetische und ethische Aspekte zu berücksichtigen sind;
- e) die Länder und das System der Vereinten Nationen sollen eine kooperative Beziehung zu den Medien, populären Theatergruppen sowie der Unterhaltungs- und der Werbebranche pflegen, indem sie im Rahmen von Gesprächen deren Erfahrungen mit der Beeinflussung von öffentlichen Verhaltens- und Verbrauchsmustern zu ergründen versuchen und von deren Methoden umfassenden Gebrauch machen. Diese Zusammenarbeit würde auch der aktiven Beteiligung der Öffentlichkeit an der Umweltdiskussion Auftrieb geben. Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) soll den Medien kindgerechtes Material als pädagogisches Werkzeug zur Verfügung stellen und eine enge Zusammenarbeit zwischen der außerschulischen öffentlichen Aufklärung und der schulischen Lehrplangestaltung auf Primarschulenebene sicherstellen. UNESCO, UNEP und die Universitäten sollen zur Bereicherung der Informationsvorbereitender Unterrichtsprogramme für Journalisten über Umwelt- und Entwicklungsthemen beitragen;
- f) die Länder sollen in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft Möglichkeiten für den Einsatz moderner Kommunikationstechnologien mit hoher Breitenwirkung schaffen. Die staatlichen und kommunalen Bildungsbehörden und die einschlägigen Organisationen der Vereinten Nationen sollen gegebenenfalls den Einsatz audiovisueller Mittel insbesondere durch den Einsatz mobiler Anlagen im ländlichen Raum verstärken, indem sie Fernseh- und Rundfunkprogramme für Entwicklungsländer produzieren, die örtliche Bevölkerung mit einbeziehen, interaktive multimediale Methoden zum Einsatz bringen und moderne Methoden mit traditionellen Formen der Kommunikation verknüpfen;
- g) die Länder sollen gegebenenfalls umweltverträgliche Freizeit- und Fremdenverkehrsaktivitäten ausgehend von der 1989 in Den Haag verabschiedeten Declaration of Tourism und den laufenden Programmen der Weltorganisation für Tourismus (WTO) und des UNEP fördern, wofür in geeigneter Form Museen, Naturerbe-Gebiete, Zoos, botanische Gärten, Nationalparke und sonstige Schutzgebiete herangezogen werden sollen;
- h) die Länder sollen nichtstaatliche Organisationen dazu ermutigen, ihr Engagement für Umwelt- und Entwicklungsfragen durch gemeinsame Motivationskampagnen und einen verbesserten Austausch mit anderen gesellschaftlichen Gruppierungen zu verstärken;
- i) die Länder und das System der Vereinten Nationen sollen die Interaktion mit eingeborenen Bevölkerungsgruppen verstärken und diese gegebenenfalls in die Bewirtschaftung, Planung und Entwicklung ihrer örtlichen Umwelt einbeziehen. Außerdem sollen sie insbesondere in ländlichen Gebieten die Verbreitung des traditionellen und des durch soziales Lernen erworbenen Wissens in einer den örtlichen Sitten und Gebräuchen entsprechenden Form fördern, gegebenenfalls auch unter Heranziehung elektronischer Medien;
- j) UNICEF, UNESCO, das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) und nichtstaatliche Organisationen sollen unterstützende Programme zur Beteiligung von Jugendlichen und Kindern an Umwelt- und Entwicklungsfragen schaffen wie etwa Anhörungen von Kindern und Jugendlichen und die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Weltkindergipfels (A/45/625, Anlage);
- k) die Länder, die Vereinten Nationen und nichtstaatliche Organisationen sollen die Mobilisierung sowohl von Männern als auch von Frauen im Rahmen von Motivationskampagnen fördern, wobei die Rolle der Familie im Zusammenhang mit Umweltaktivitäten und der Beitrag der Frau zur Übermittlung von Wissen und sozialen Werten und die Entwicklung der

menschlichen Ressourcen besonders hervorzuheben sind;

- l) das öffentliche Bewußtsein soll im Hinblick auf die Auswirkungen von Gewalt in der Gesellschaft geschärft werden.

## **Instrumente zur Umsetzung**

### **Finanzierung und Kostenabschätzung**

36.11 Die durchschnittlichen jährlichen Gesamtkosten (1993–2000) für die Durchführung der im vorliegenden Programmbereich genannten Maßnahmen werden vom Sekretariat der UNCED auf etwa 1,2 Milliarden Dollar veranschlagt, einschließlich etwa 110 Millionen Dollar in Form von Zuschüssen oder in Form konzessionärer Kredite von der internationalen Staatengemeinschaft. Es handelt sich dabei nur um überschlägige, von den betroffenen Regierungen noch nicht überprüfte Schätzungen der Größenordnung. Die tatsächlichen Kosten und die Finanzierungsbedingungen – auch etwaige nichtkonzessionäre – hängen unter anderem von den konkreten Umsetzungsstrategien und -programmen ab, die von den Regierungen beschlossen werden.

## **C. Förderung der beruflichen Ausbildung**

### **Handlungsgrundlage**

36.12 Die berufliche Ausbildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der menschlichen Ressourcen und für die Erleichterung des Übergangs in eine nachhaltige Welt. Sie soll eine berufsspezifische Orientierung aufweisen, auf die Beseitigung vorhandener Wissenslücken und vorhandener Defizite in der fachlichen Qualifikation ausgerichtet sein, um dem Einzelnen die Arbeitsplatzsuche zu erleichtern, und sich mit Umwelt- und Entwicklungsarbeit beschäftigen. Gleichzeitig sollen Ausbildungsprogramme ein stärkeres Bewußtsein für Umwelt- und Entwicklungsfragen als wechselseitigen Lernprozeß fördern.

### **Ziele**

36.13 Folgende Ziele werden vorgeschlagen:

- a) die Einführung oder Erweiterung von Berufsbildungsprogrammen, die den Umwelt- und Entwicklungsbedürfnissen gerecht werden, mit einem gesicherten Zugang zu Ausbildungsmöglichkeiten unabhängig von Sozialstatus, Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit;
- b) die Schaffung eines flexiblen und anpassungsfähigen, aus unterschiedlichen Altersgruppen zusammengesetzten Erwerbspersonenpotentials, welches das nötige Rüstzeug hat, um den

wachsenden Umwelt- und Entwicklungsproblemen sowie den aus dem Übergang in eine nachhaltige Gesellschaft resultierenden Veränderungen begegnen zu können;

- c) der Ausbau der nationalen Kapazitäten, insbesondere im Bereich der wissenschaftlichen Aus- und Fortbildung, um den Regierungen sowie den Arbeitgebern und Arbeitnehmern die Möglichkeit zu geben, ihre Umwelt- und Entwicklungsziele zu verwirklichen, und um den Transfer und die Angleichung neuer umweltverträglicher, sozialverträglicher und angepasster Technologien sowie des entsprechenden Know-hows zu erleichtern;
- d) die Gewährleistung, daß umweltbezogene und humanökologische Überlegungen auf allen Ebenen und in alle funktionalen Managementbereiche wie etwa Vermarktung, Produktion und Finanzen eingebunden werden.

### **Maßnahmen**

36.14 Die Länder sollen mit Unterstützung des Systems der Vereinten Nationen den Ausbildungsbedarf ihres Erwerbspersonenpotentials bestimmen und prüfen, welche Maßnahmen zur Deckung dieses Bedarfs erforderlich sind. Eine Überprüfung der in diesem Bereich erzielten Fortschritte könnte 1995 vom System der Vereinten Nationen vorgenommen werden.

36.15 Die nationalen Berufsverbände werden dazu ermutigt, ihre Standesordnung und ihre Verhaltenskodizes weiterzuentwickeln und zu überprüfen, um deren Umweltbezug und -engagement zu verbessern. In den auf die Ausbildung und die persönliche Entwicklung bezogenen Teilbereichen von Programmen, die von Standesorganisationen unterstützt werden, soll die Einbeziehung von Kenntnissen und Informationen über die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung auf allen Stufen des politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses gewährleistet werden.

36.16 Die Länder und die Bildungseinrichtungen sollen Umwelt- und Entwicklungsfragen in die vorhandenen Ausbildungspläne einbinden und den Austausch ihrer Methoden und Bewertungen fördern.

36.17 Die Länder sollen alle gesellschaftlichen Bereiche wie etwa die Gesamtwirtschaft, Hochschulen, Beamte und Angestellte, nichtstaatliche Organisationen und Gemeindeorganisationen dazu anhalten, das Umweltmanagement als festen Bestandteil in alle einschlägigen Aus- und Fortbildungsaktivitäten einzubeziehen, wobei die Betonung auf der Deckung des unmittelbaren Bedarfs an entsprechend qualifizierten Kräften durch eine kurzfristige formale und be-

triebliche Fach- und Managementausbildung liegen soll. Die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich des Umweltmanagements sollen ausgebaut werden, wobei spezielle Programme für die Ausbildung von Ausbildern ausgearbeitet werden sollen, um Aus- und Fortbildung auf staatlicher und betrieblicher Ebene zu fördern. Außerdem sollen neue Aus- und Fortbildungskonzepte für vorhandene umweltverträgliche Verfahrenstechniken erarbeitet werden, die neue Beschäftigungsmöglichkeiten schaffen und den größtmöglichen Gebrauch von auf der Nutzung lokaler Ressourcen basierenden Methoden machen.

36.18 Die Länder sollen in allen Ländern Praktikumsprogramme für Absolventen von Fachschulen, höheren Lehranstalten und Universitäten ausbauen oder einrichten, damit diese den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden und für eine nachhaltige Sicherung ihres Lebensunterhalts sorgen können. Es sollen entsprechende Ausbildungs- und Umschulungsprogramme eingeführt werden, um Strukturanpassungen aufzufangen, die Auswirkungen auf die Beschäftigung und auf die fachlichen Qualifikationen haben.

36.19 Die Regierungen werden dazu angehalten, geographisch, kulturell oder sozial isolierte Bevölkerungsgruppen zu befragen, um deren Ausbildungsbedarf zu ermitteln und ihnen die Möglichkeit zu geben, umfassender zur Entwicklung nachhaltiger Arbeitsmethoden und Lebensformen beizutragen.

36.20 Die Regierungen, die Gesamtwirtschaft, die Gewerkschaften und die Verbraucher sollen die Wechselbeziehung zwischen guter Umweltpolitik und guter Wirtschaftspraxis stärker ins Bewusstsein bringen.

36.21 Die Länder sollen einen Dienst vor Ort ausgebildeter und am Dienstort eingesetzter Umwelttechniker aufbauen, die in der Lage sind, die örtliche Bevölkerung und die örtlichen Gemeinschaften, insbesondere in benachteiligten städtischen und ländlichen Gebieten, mit den fehlenden Dienstleistungen, ausgehend von einem basisorientierten Umweltschutz (primary environmental care), zu versorgen.

36.22 Die Länder sollen die Möglichkeit, sich Zugang zu vorhandenen Informationen und Kenntnissen über Umwelt und Entwicklung zu verschaffen, sie auszuwerten und wirksam zu nutzen, verbessern. Bereits vorhandene oder bewährte spezielle Aus- und Fortbildungsprogramme sollen ausgebaut werden, damit den Informationsbedürfnissen bestimmter Gruppen

entsprochen werden kann. Die Auswirkungen dieser Programme auf Produktivität, Gesundheit, Sicherheit und Beschäftigung sollen bewertet werden. Außerdem sollen nationale und regionale, die Arbeitsmarktsituation im Umweltbereich betreffende Informationssysteme entwickelt werden, die fortlaufend Daten über Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich liefern würden. Leitlinien über die Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich Umwelt und Entwicklung mit Angaben über Aus- und Fortbildungsprogramme, Lehrpläne, Methoden und Evaluierungsergebnisse auf lokaler, nationaler, regionaler und internationaler Ebene sollen ausgearbeitet und auf den neuesten Stand gebracht werden.

36.23 Die Hilfsorganisationen sollen die Ausbildungskomponente aller Entwicklungsprojekte stärken, wobei besonderer Nachdruck auf einen multidisziplinären Ansatz gelegt, das Bewusstsein geschärft und die notwendige Sachkenntnis für den Übergang in eine nachhaltige Gesellschaft vermittelt werden sollen. Die Umweltmanagement-Leitlinien des UNDP für die operativen Aktivitäten des Systems der Vereinten Nationen können zur Erreichung dieses Ziels beitragen.

36.24 Vorhandene Netzwerke von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Industrieverbänden und nichtstaatlichen Organisationen sollen den Austausch von Erfahrungen über Aus- und Fortbildungsprogramme und über Programme zur Bewußtseinsklärung fördern.

36.25 Die Regierungen sollen in Zusammenarbeit mit einschlägigen internationalen Organisationen Strategien für den Umgang mit nationalen, regionalen und lokalen Umweltbedrohungen und Notfallsituationen entwickeln und umsetzen, wobei besonderer Wert auf vordringliche Programme für die praktische Ausbildung und Bewußtseinsbildung zur Verbesserung der öffentlichen Vorsorge gelegt werden soll.

36.26 Das System der Vereinten Nationen soll gegebenenfalls seine Aus- und Fortbildungsprogramme ausbauen, und zwar insbesondere seine umweltbezogenen Ausbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen für Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen.

#### **Instrumente zur Umsetzung**

36.27 Die durchschnittlichen jährlichen Gesamtkosten (1993–2000) für die Durchführung der im vorliegenden Programmbereich genannten Maßnahmen werden vom Sekretariat der UNCED auf etwa 5 Milliarden Dollar veranschlagt, einschließlich etwa 2 Milliarden Dollar

in Form von Zuschüssen oder in Form konzessionärer Kredite von der internationalen Staatengemeinschaft. Es handelt sich dabei nur um überschlägige, von den betroffenen Regierungen noch nicht überprüfte Schätzungen der Größenordnung. Die tatsächlichen Kosten und die Finanzierungsbedingungen – auch etwaige nicht-konzessionäre – hängen unter anderem von den konkreten Umsetzungsstrategien und -programmen ab, die von den Regierungen beschlossen werden.

#### **Anmerkungen**

- 1) Intergovernmental Conference on Environmental Education: Schlußbericht (Paris, UNESCO, 1978), Kapitel III
- 2) Schlußbericht der World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5.–9. März 1990 (New York, Inter-Agency Commission (UNDE UNESCO, UNICEF, World Bank) for the World Conference on Education for All, 1990).



# Bericht Forum 1

Die Erwartungen der TeilnehmerInnen des Forums 1, vorwiegend Führungskräfte, Lehrer und Dozenten aus Einrichtungen der Erwachsenenbildung, waren darauf gerichtet, neue inhaltliche Orientierungen für berufliche Weiterbildung zu finden und zu diskutieren und letztlich vielfältige Anregungen für die zukünftige Ausgestaltung der Bildungsangebote an den eigenen Einrichtungen mit nach Hause zu nehmen. Diesem Anspruch wurde der Arbeitskreis gerecht, nicht im Sinne einer Rezeptologie, aber durch gemeinsam erarbeitete Ansätze und Fragestellungen zum Weiterdenken.

Dazu trugen auch die anregenden Referate von Prof. Dr. I. Lisop und Ch. Beuermann bei. Frau Prof. Lisop skizzierte in ihrem Beitrag die humanökologische Qualifizierungstheorie und stellte die Forderung auf, daß sich angesichts der arbeitsmarktpolitischen Situation berufliche Weiterbildung in der Bildung des Subjekts niederschlagen muß mit ganzheitlichen Kompetenzen und einem Verständnis von Selbstkompetenz, in der neben Selbstständigkeit und Selbstdisziplin auch die Facetten der eigenen Identität eingeschlossen sind. Das bedeutet vor allem, daß Menschen in die Lage versetzt werden müssen, ihre eigenen Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse selbstreflexiv zu begreifen und damit im sozialen Kontext integrativ umzugehen.

Bei der didaktischen Erarbeitung der Inhalte beruflicher Weiterbildung ist immer zu fragen: Wie unterstützt sie den einzelnen bei der

- Arbeit im Unternehmen, Erwerbsarbeit,
- Arbeit für sich selbst im privaten und familiären Bereich,
- Arbeit im gesellschaftlichen Bereich, politischen Arbeit, öffentlichen Arbeit.

Frau Beuermann vom Wuppertaler Institut für Umwelt, Klima, Energie leitete ausgehend von den Schreckensbildern zur ökologischen und ökonomischen Situation am Ende des 20. Jahrhunderts Konsequenzen für die berufliche Bildung ab, wie sie auch im Kapitel 36 der Agenda 21 gefordert werden. Einrichtungen der Erwachsenenbildung, vor allem Volkshochschulen, haben die Chance, zu lokalen Initiatoren zu werden, um die Agenda 21 auch in der Region mit Leben zu erfüllen.

Die ersten Fragen, die sich die Arbeitsgruppe im Anschluß an die Beiträge stellte, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Was haben Weiterbildungseinrichtungen angesichts der technischen, technologischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung zu leisten?
- Was sind sie überhaupt zu leisten imstande?

- Inwieweit kann der humanökologische Ansatz als Meßlatte dienen, die an neue Inhalte, Curricula und noch zu entwickelnde Maßnahmen anzulegen ist?

Berufliche Weiterbildung steht aktuell vor erheblichen Strukturveränderungen. Vor allem der Rückgang von Finanzierungsquellen zwingt Weiterbildungseinrichtungen, wenn sie ihrem Auftrag gerecht werden und ihre Leistungen nicht reduzieren wollen, zu neuen, innovativen Lösungen. Bildungsanbieter müssen ihre Leistungen neu profilieren.

Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang besonders

- die differenzierte Ermittlung des individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Bedarfs,
- die Verbesserung des Transfers vom Lern- in das Arbeitsfeld und umgekehrt,
- die Nutzung neuer Medien und Lernformen.

Am Beispiel einer Volkshochschule wurde ein mögliches Szenario entwickelt, wie die Einrichtung zur Neubestimmung ihrer Arbeit kommen kann. Der dabei diskutierte Rahmen umfaßte vor allem

- die Problem- und Situationsanalyse,
- den Aufbau notwendiger Kooperationsbeziehungen und regionaler Netzwerke,
- die Curriculumentwicklung und ihre schöpferische Umsetzung.

Die gegenwärtige dramatische Situation, auch ein gewisses Maß an Ratlosigkeit vor Ort, läßt bei allen Betroffenen, bei regionalen Entscheidungsträgern ebenso wie in den Weiterbildungseinrichtungen selbst, geradezu zwingend die Erkenntnis reifen, daß an der verstärkten Partizipation künftiger Teilnehmer, gesellschaftlicher und betrieblicher „Bildungsabnehmer“ bei der gemeinsamen Suche nach Entwicklungsstrategien kein Weg vorbeiführt.

Auf der Grundlage dieser Einsicht kommt es zu neuen Kooperationsformen zwischen Kommunen, Wirtschaft, Vereinen und Verbänden sowie zwischen öffentlichen und privaten Bildungsträgern und individuellen Initiativen. Beispiele belegen, daß Volkshochschulen in diesem Prozeß wichtige Initiatoren sein können, z. B. bei der Erarbeitung und Umsetzung einer lokalen Agenda 21.

Mit Blick auf die Kooperation zwischen verschiedenen für Kompetenzerhalt und -entwicklung sowie für Bildung zuständigen Politikbereichen und Vertretern von Wirtschaft, Kommunen, Verbänden etc. ist die komplexe, ganzheitliche Sichtweise für kooperative Problemlösungen voranzubringen. Hier ordnen sich auch die Aufgaben eines aktiven Bildungsmarketings der Weiterbildungseinrichtungen ein.

Ausgehend von einer gemeinsam getragenen Suche nach neuen Perspektiven und entsprechenden Strategien für die Entwicklung der Weiterbildungseinrichtungen und ihrer Bildungsangebote, sind Aufgaben für die jeweiligen Bereiche abzuleiten und für deren Lösung die jeweils erfolgver-

sprechenden Potentiale zu aktivieren und zusammenzuführen. Dabei handelt es sich grundsätzlich um ein neues Herangehen, bei dem die isolierte Betrachtungsweise aus traditioneller VHS-Perspektive allmählich zugunsten funktionaler Lösungsansätze für äußerst komplexe Problemstellungen im strukturellen Wandel überwunden wird.

Diese Erkenntnis war gleichermaßen eine Quintessenz der Arbeit im Forum. Dabei wurde deutlich, daß eine Reihe von Fragen aus Zeitgründen nicht bearbeitet werden konnte. Sie bilden aber den Ausgangspunkt für die weitere Diskussion zu Hause. Letztlich muß es um die Beantwortung der Frage gehen, wie die Netzwerke zu entwickeln sind, in denen Aufgabefelder definiert und kooperative Lösungen gesucht werden. Es geht in der beruflichen Weiterbildung um die Entwicklung einer neuen gesellschaftlichen Lernkultur, die sich auch neue Formen der Zusammenarbeit schafft.

## **Forum 2: Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung**

Die Europäische Union hat sich in verschiedenen Weißbüchern und im Maastrichter Vertrag zum Stellenwert beruflicher Bildung im vereinten Europa geäußert und ihren Beitrag zur Entwicklung einer qualitativ hochwertigen allgemeinen und beruflichen Bildung definiert. Ihre vielfältigen Instrumente wie die Strukturfonds oder Aktionsprogramme beeinflussen immer stärker die nationale Ausgestaltung beruflicher Weiterbildungsangebote. Welche ordnungspolitische Macht stellt die EU im Geflecht der Weiterbildung dar? Findet eine Anpassung der beruflichen Weiterbildungsangebote an die Förderstrukturen statt, oder spiegelt sich der tatsächliche Bedarf in den EU-Programmen wider?

Erhöhen oder reduzieren die EU-Standards die Qualität der nationalen Angebote? Welche Einflüsse nimmt die EU implizit auf die institutionellen Rahmenbedingungen in der beruflichen Weiterbildung? Geht die EU-Orientierung mit einem Bedeutungsverlust nationaler Politik einher? Welche Widersprüche ergeben sich aus der Gleichzeitigkeit von Europäisierung und Regionalisierung?

Derartige Fragestellungen sollen mit Experten verschiedener EU-Länder diskutiert und Leitlinien für zukünftige Programmanforderungen skizziert werden.

## **Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung**

Ich leite zur Zeit zwei Referate, und zwar eines für Europa und Berufsbildung sowie für UNESCO, und ein zweites: Europa und allgemeine Bildung, einschließlich Hochschule, sowie für den Europarat. In einer Organisationsreform, die im Augenblick unterwegs ist, sollen die EU-Aufgaben beisammen bleiben. Ich bin damit wieder für das verantwortlich, was ich lange Jahre betreut habe, bevor die Häuser des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und für Forschung und Technologie 1994 zusammengelegt wurden. Schauen Sie bitte zehn Jahre zurück. Es ist außerordentlich, was sich in der bildungspolitischen Zusammenarbeit in der EU inzwischen entwickelt hat. Vor diesem Hintergrund möchte ich etwas systematischer auf die Punkte eingehen, die ich mir vorgenommen habe:

1. Das Thema dieser Veranstaltung reizt zu Assoziationen. Wenn Sie von „schönen Fassaden – schwachen Fundamenten“ sprechen, könnte man auch über Europa so reden. Wir befassen uns bei der Bildung bekanntlich mit den Fundamenten. In diesem Zusammenhang ist es aber auch gut, über Schönheit zu reden. Bei einer Europa-Tagung hat ein norwegischer Referent eine These aufgestellt, die mich beeindruckt hat, nämlich daß ein Projekt ‚Beauty‘ haben müßte, Schönheit. Man kann bei einem Projekt ja gar nicht alle Begründungen vollständig darlegen, um zu sagen, warum etwas sein muß, wie es sein muß. Wenn ein geschlossenes Bild da ist, das Überzeugungskraft besitzt, Plausibilität bis hin zur Verführung, also Schönheit hat, dann ist schon sehr viel gewonnen. Alle, die ein Projekt machen wollen und nicht darauf achten, daß Schönheit dabei herauspringen muß, die haben sehr leicht verloren. Das Projekt „Europa“ ist in meinen Augen eines mit viel ‚Beauty‘. Ich zitiere gerne den Satz von Delors, formuliert nach dem Beschluß über den gemeinsamen Binnenmarkt: „On ne tombe pas amoureux d’un grand marché“ („Man verliebt sich nicht in den Binnenmarkt“). Deswegen müssen wir im Bereich der Bildung zusammenarbeiten. Es geht bei Bildung und Europa um das Fundament.

Ich wollte Sie dazu auf ein Papier aufmerksam machen, das bei einer Tagung vor vier Wochen in Warschau eine große Rolle gespielt hat, wo die Bildungsminister der Europäischen Union sowie von dreizehn mittel- und osteuropäischen Staaten zusammengekommen sind, um über die Möglichkeit der Bildungszusammenarbeit als Vorbereitung zum Beitritt zu spre-

chen. Dort ist ein sehr gutes Papier von Professor Carneiro, ehemals portugiesischer Erziehungsminister, vorgelegt worden, in dem die aufklärerische politische Dimension des Europa-Projektes aufgeblättert und überzeugend präsentiert wird, und zwar im Bild des gemeinsamen europäischen Hauses. Er knüpft an die große aufklärerische Tradition an, in der Bildung und Wissenschaft die führende Rolle Europas in der Welt bestimmt haben, und äußerte die Hoffnung, man könnte diese Rolle im nächsten Jahrhundert im großen Wettbewerb der Weltregionen wieder erlangen. Stichworte sind Solidarität und Wettbewerb, auch die Zielsetzung, Europa stärker am Wissen zu orientieren, das Konzept der Friedens-Union und der Wirtschafts-Union zu überschreiten in Richtung auf eine Wissens-Union.

Die Tagung wurde von dem jetzigen Ratsvorsitzenden im Bildungsbereich, dem niederländischen Minister Ritzen zusammen mit dem polnischen Minister geleitet. Die Niederländer haben dort vorgetragen und inzwischen weiterverfolgt, daß sie in der Regierungskonferenz vorschlagen wollen, in die Präambel des EU-Vertrages einen Satz einzufügen, der die Entwicklung einer Wissensunion als Horizont für den europäischen Einigungsprozeß angeben soll. Das hat im Prozeß der Regierungskonferenz noch keine abschließende Bewertung gefunden. Ich persönlich habe mich aber sehr werbend eingesetzt, weil ich glaube, daß es eines deutlichen Signals bedarf, damit mit Entschiedenheit eine Ausweitung der gemeinsamen Lebensgrundlagen und die Entstehung einer Wissens-Union verfolgt werden.

2. Ich habe hier einen Text von Ihnen vorgefunden über Europa als Ordnungsmacht. Dazu stellen Sie verschiedene Fragen. Mich hat das etwas verwundert, denn für den Bildungsbereich ist Europa keine Ordnungsmacht. Es besteht derzeit für die EU keine Chance, wirkliche Ordnungsmacht zu sein. Dafür gibt es keine Kompetenz. Ich verzichte darauf, die Artikel 126 und 127 des EG-Vertrages aufzublättern. Das Ergebnis ist klar: Es besteht für die EU keine Möglichkeit, in die Ordnung des Bildungswesens harmonisierend einzugreifen, auch nicht im Bereich der Weiterbildung. Was man erkennen kann, ist, daß Europa durch die bildungspolitische Zusammenarbeit eine verstärkte internationale Orientierung stiftet und daß aus Europa bestimmte Gelder fließen, die zu Neuem anstiften. Aber das Wichtigste, was von Europa ausgeht, ist letztlich die Idee, die sagt: Wir müssen den nationalen Kontext überschreiten, wir müssen einen neuen Horizont suchen. Darin liegt zugleich die Idee, daß aus diesem Zusammenhang heraus Innovation entsteht. Die Kommission nutzt mit ihren Weißbüchern und Grünbücher diese Idee ziemlich stark, manchmal auch etwas kurzatmig. Denken Sie z. B. an das Weißbuch „Lebenslanges Lernen“ und an die Debatte über die „Schule der zweiten Chance“, die alle möglichen Leute aufgeregt hat. Die Kommission verweist auf amerikanische und israelische Beispiele und behauptet letztlich: Wenn man sich fünf Monate zusammensetzt, kann man für alle Jugendlichen, die in der Schu-

le gescheitert sind, eine neuartige und griffige zweite Chance realisieren. Dem ist aber, wie die Erfahrung des Alltags zeigt, leider nicht so.

Man kann der Europäischen Kommission vorhalten, ihre programmatischen Äußerungen gingen bis hin zur Leichtfertigkeit. Ich behaupte allerdings, die Stärke der Kommission liegt in der Schwäche der programmatischen Arbeit unseres Landes. Wenn wir in Deutschland eine starke programmatische Diskussion hätten, würden viele Europäer sie begrüßen und interessiert aufnehmen, aber die Diskussionen sind bei uns eher blaß. In den Niederlanden z. B. ist das anders.

3. Wir müssen von den Mitgliedstaaten her stärker zur europäischen Programmatik beitragen. Z. Zt. stehen wir vor der Aufgabe – dazu möchte ich jetzt überleiten – zu formulieren, wie die nächste Generation der EU-Bildungsprogramme aussehen soll, was unsere Erwartungen sind. Ich habe eine Umfrage an die wichtigsten Stellen hier in Deutschland geschickt, auch an den Volkshochschul-Verband. Zur Zeit habe ich vierzig Antworten bei mir liegen. Im Juni soll eine Anhörung folgen. Wie sollen die Bildungsprogramme künftig aussehen? Der Ausgangspunkt muß einfach sein: Welches sind die Tätigkeiten, die von einem Mitgliedstaat (MS) oder von der Europäischen Union in Aktionsprogrammen erwartet werden können? Das folgende Schema zeigt das sehr holzschnittartig.

#### Art der Tätigkeiten von Regierungen und EU

Tätigkeiten	EU-Verträge generell		allgemeine und berufliche Bildung	
	MS	EU	MS	EU
1. Gesetzgebung	X	X	X	–
2. Dauerhafte Dienste	X	– (X)	X	– (X)
3. Gezielte Intervention/ Förderung	X	X	X	X
4. Führung/Orientierung	X	X	X	X

Im Bildungsbereich hat die EU kein Recht zur Gesetzgebung, sie ist daher keine Ordnungsmacht. Allerdings sind wir in der EU gehalten, für die Durchführungsorganisation immer mehr dauerhafte Strukturen zu schaffen. Das ist eine beachtliche Entwicklung zur Verankerung der europäischen Dimension in den Mitgliedstaaten. Die Meinungsführerschaft ist das, worüber ich gerade gesprochen habe. Ich glaube, es ist Aufgabe einer Regierung, in Grünbüchern und Weißbüchern überzeugende Angebote zur politischen Orientierung zu machen. Da macht uns die Kommission etwas vor. Weil es uns oft an einer überzeugenden, intellektuell und politisch starken

Meinungsarbeit fehlt, sind wir immer wieder so von den Orientierungsangeboten, die aus Brüssel kommen, fixiert. Soviel zu dieser Übersicht.

4. Wenn man fragt, welche Arten von Tätigkeiten von der Union für den Bildungsbereich übernommen werden können, möchte ich eine andere Übersicht einführen, die ich bereits in anderen Zusammenhängen verwendet habe.

### Aktionen und Nutzen

Arten der Aktionen	Akteure	Inhaltsprioritäten	Instrumente	Nutzen für Bürger
1. Partnerschaften und Personenaustausch	Bildungseinrichtungen Betriebe Personen	Auswahl von Zielgruppen	Vereinbarungen zwischen Partnern Free mover	Europa entdecken Partnerschaften entwickeln
2. Pilotprojekte	Bildungseinrichtungen Betriebe Agenturen	Auswahl von – Langzeithemen (Programmdauer) – Kurzzeithemen (jährlich)	Entwicklungsprojekte im Wettbewerb Netzwerke Verbreitungsmaßnahmen	Innovation in europäischem Maßstab Neue Entwicklungen erkennen
3. Informationsaustausch und -produktion	politische Institutionen Zentren Netzwerke Forschungseinrichtungen	Allgemeine Information auf breiter Basis Auswahl von spezif. Themen	Workshops usw. Info-Netzwerke Clearing Houses Studien und Analysen	Allgemeine und berufliche Bildung in Europa verstehen Verschiedene Optionen erkennen
4. Dienste für Bürger in bezug auf Diplome etc.	polit. zuständ. Stellen technische Zentren und Netzwerke	Vollständige Dienste (Subsidiarität)	Informationsdienste Beratung	Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt und zu Bildungsgängen in anderen MS

Ansatzpunkt ist, daß es sich um spezifische Aktionen handeln muß, die sich an die Bürger und Bürgerinnen richten, um von deren Bedürfnissen her das Design für die Programme zu entwickeln und nicht aus einem allgemeinen Horizont heraus. Wie sollen nach 2000 1,5 oder vielleicht 2 Milliarden ECU für Bildungsprogramme eingesetzt werden? Das ist für mich im Augenblick politisch der spannendste Prozeß. Mit den vier Aktionslinien, die hier gezeigt sind, möchte ich ansatzweise eine Antwort darauf geben. Ich verzichte darauf, sie im einzelnen zu erläutern.

Zum Abschluß möchte ich noch auf einen anderen Aspekt hinweisen. Es trifft zu, daß die Fördermittel aus Brüssel ein wichtiger Punkt für die Wahrnehmung Europas im Bildungsbereich sind. Man muß dieses Argument



jedoch relativieren. Die Mittel der EU, die in die Bildungsprogramme fließen, sind vergleichsweise gering, für Deutschland etwa 60 bis 70 Mio DM pro Jahr für den gesamten Bildungsbereich bei 60 bis 70 Mrd DM an nationalen Mitteln allein für den Bereich der Weiterbildung. Allerdings liegt die besondere Attraktion der EU-Mittel darin, daß sie Mittel sind, mit denen man in besonderer Weise innovativ tätig sein kann. Bei uns, so scheint mir, wird zu vieles in Routineverteilungen gegeben. Das gilt auch für die Modellversuche in der Bund-Länder-Kommission. Die Vorstellung, daß von den begrenzten Mitteln der EU eine „Ordnungsmacht“ ausgeht, läßt sich letztlich allein aus der Stimulierungskraft Europas ableiten, einer Stimulierungskraft, die aus der Idee und der Freiheit kommt.

Der letzte Punkt, den ich noch ansprechen wollte, betrifft die Frage nach der Rolle der Weiterbildung in diesem Bildungs- und Innovationskonzept insgesamt. Das „lebenslange Lernen“ ist uns noch aus dem Faure-Report aus den siebziger Jahren gut bekannt. Dieser UNESCO-Bericht über „Learning to be“, hat das „lebenslange Lernen“ schon sehr umfassend beschrieben und war für uns in den siebziger Jahren eine Bibel. Jetzt liegt der Delors-Bericht für die UNESCO vor: „The Treasure within.“ Auf diesem Weltniveau zeigt er eine neue Etappe an und kann vielleicht dieselbe Wirkung wie der Faure-Bericht von damals erreichen. Im Zentrum stand damals die Alphabetisierung, jetzt bei Delors finden wir eine deutlichere Orientierung in Richtung Berufsbildung: „Learning to do.“ Wir wollen diesen Ansatz in der Weltkonferenz „Erwachsenenbildung“ in Hamburg im Juli dieses Jahres verstärken. „Lebenslanges Lernen“ ist sicherlich der Schlüsselbegriff für eine irgendwo in Wartestellung liegende Bildungsreform. Man schaut nach England oder auch Frankreich. Europaweit ist der Weg zur Wissens-Union eingeschlagen. In den einzelnen Staaten ist angesagt, Bildungsreform zu machen – auch bei uns. Sie wird aus einer neuen Bewertung der Lernphasen über die Lebenszeit hinweg entspringen; anders geht es kaum, wenn ein wirklich innovatives Konzept verfolgt werden soll. Medieneinsatz ist zu verstärken, aber auch dies verbunden mit der Frage des lebenslangen Lernens, das sich als Leitidee entwickeln wird, die in Europa überall Platz greift.

# Thesen zur Fragestellung: „Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung?“

Auf folgende Fragen möchte ich eingehen:

1. Welche ordnungspolitische Macht stellt die EU im Geflecht der Weiterbildung dar?
2. Findet eine Anpassung der beruflichen Weiterbildungsangebote an die Förderstrukturen statt, oder spiegelt sich der tatsächliche Bedarf in den EU-Programmen wider?
3. Erhöhen oder reduzieren die EU-Standards die Qualität der nationalen Angebote?
4. Welche Einflüsse nimmt die EU implizit auf die institutionellen Rahmenbedingungen in der beruflichen Weiterbildung?
5. Geht die EU-Orientierung mit einem Bedeutungsverlust nationaler Politik einher?
6. Welche Widersprüche ergeben sich aus der Gleichzeitigkeit von Europäisierung und Regionalisierung?

Historisch und aktuell gesehen kann konstatiert werden, daß die Bildungspolitik in europäischer Perspektive ein deutlich von anderen Politikfeldern wie etwa der Struktur-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Forschungspolitik überlagerter Bereich ist: Bildungsfragen wurden ursprünglich auf europäischer Ebene (lediglich) im Zusammenhang mit der Herstellung der Arbeitnehmerfreizügigkeit diskutiert und sind daher bis heute „berufsbildungs- und sozialpolitiklastig“. Aus diesem Grunde sind Auswirkungen europäischer Politik und Programmatik für die berufliche Weiterbildung auch in anderen Feldern zu suchen.

„Förderung“, „Unterstützung“, „Ergänzung“ und „Subsidiarität“ sind seit dem Unionsvertrag die Stichwörter, wenn über die „europäische Dimension im Bildungswesen“ gesprochen wird. Dabei haben die beteiligten Akteure – die Europäische Kommission, das Europäische Parlament, die Mitgliedstaaten, die Regionen sowie die Sozialpartner – abweichende Vorstellungen über die Ausgestaltung dieser Charaktere. Kommission und Parlament haben eigene Vorstellungen etwa über die „Qualität der Bildungssysteme“ und die Tendenz, „Förderung und Unterstützung“ extensiv auszulegen, um ihren Aktionsbereich z.B. über Förderprogramme zu erweitern. Die Mitgliedstaaten und Regionen setzen auf „Subsidiarität“ besonders dann, wenn sie sich auf der Seite der Nettozahler befinden.

Ein Instrument gemeinschaftlicher politischer Einflußnahme sind Grün- und Weißbücher, weil in ihnen – oft Jahre bevor es zu konkreten Maßnahmen kommt – die wichtigen Schlüsselwörter definiert werden.

Aktuell wird die europäische Bildungspolitik einschließlich der Aus- und Fortbildung mit den folgenden Problemen verknüpft:

- dem Problem der Arbeitslosigkeit – 1996 sind mehr als 20 Millionen Menschen in der EU offiziell als arbeitslos registriert;
- dem Problem relativ überalterter europäischer Erwerbsbevölkerung und der parallelen informationstechnischen Revolution;
- dem Problem des Ausschlusses weiter Teile der Bevölkerung aus der Lohnerwerbsarbeit und dessen sozialen und kulturellen Folgen.

Entwicklungslinien einer zukünftigen europäischen Bildungspolitik sind dem Weißbuch der EU zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Auf dem Weg in eine kognitive Gesellschaft“ insofern zu entnehmen, als die europäischen Bildungsthemen der Zukunft angesprochen werden. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen formuliert das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung fünf Ziele:

- „Die Aneignung neuer Kenntnisse ist zu fördern.“
- „Schule und Unternehmen sollen aneinander angenähert werden.“
- „Die Ausgrenzung muß bekämpft werden.“
- „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen.“
- „Materielle und berufsbildungsspezifische Investitionen sollen gleich behandelt werden.“

## **Ordnungspolitische Macht der Finanzen am Beispiel des ESF**

Europamittel, wie die des ESF etwa, unterliegen in Zeiten der Konsolidierung der öffentlichen Haushalte der Gefahr, zur Entlastung nationaler und regionaler Etats anstatt zusätzlich eingesetzt zu werden. Um nicht ihre „Be-rechtigung“ als zusätzliches Finanzinstrument zu verlieren, versucht die Kommission natürlich, dies mit finanztechnischen und inhaltlichen Bedingungen zu versehen.

Die Mitgliedstaaten haben in erster Linie ein Interesse an einem „flexiblen“ Einsatz der EU-Förderinstrumente, mit denen sie möglichst unabhängig von für sie nicht kalkulierbarer Einflußnahme durch Brüssel agieren wollen. Hier bilden die Mitgliedstaaten, Regionen und Sozialpartner eine Koalition: Versucht die Kommission konzeptionell Einfluß zu nehmen, treten Mitgliedstaaten und Regionen gegen sie mit dem „Interventionismus“-Vorwurf auf den Plan.

Die Kommission hat aber ein Interesse an der Rolle der inhaltlichen Gestalterin und nicht nur an dem „Umverteilen von EU-Mitteln“.

Der ESF wird zu einem Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik mit einer eigenen Programmatik ausgebaut, die nicht mehr auf die Refinanzie-

rung nationaler Beihilfen, sondern stärker auf „Sonderprogramme“ setzt. Die letzte Reform ging mit erheblichen Mittelsteigerungen für die Fonds einher: Ihr Anteil am EG-Haushalt stieg von ca. 17% im Jahre 1988 auf heute über 30%. Für den ESF bedeutsam war bei der letzten Reform die Ergänzung des Art. 123 EGV, nach der zur bisher gängigen Formel (Förderung der „beruflichen Verwendbarkeit und örtlichen und beruflichen Freizügigkeit der Arbeitskräfte“) jetzt noch zusätzlich „die Anpassung (der Arbeitskräfte) an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme“ erleichtert wird. Diese Ergänzung hat ihren Niederschlag in einer präventiven Ausrichtung von Fortbildungsmaßnahmen für Arbeitnehmer gefunden, die vorher so durch den ESF nicht förderfähig waren. Dies bildete teils tiefe Einschnitte in die Aus- und Fortbildungsstruktur der Mitgliedstaaten. Deutschland beispielsweise war gegen die Einführung von Ziel 4 mit der Begründung, daß die historisch gewachsene Zuverlässigkeit der Unternehmen für Aus- und Weiterbildung ausgehöhlt würde.

Ziel 4 und die dazugehörige Gemeinschaftsinitiative GI ADAPT verfolgt laut Verordnung die Anpassung der beruflichen Bildung und Umschulung sowie die Verbesserung der Berufsbildungssysteme. Die zwischen der Europäischen Kommission und den Mitgliedstaaten auf der Grundlage der Verordnung verhandelten Programmplanungen weisen, wie im Arbeitsdokument der Kommission zu Ziel 4 berichtet, die folgenden Felder als Interventionsfelder auf:

- Strukturierung der Bedarfsprognose und der Fortbildung,
- Bildungsmaßnahmen zur generellen Anpassung der Qualifikationen in allen Wirtschaftszweigen,
- Erleichterung des Zugangs zur Anpassungsqualifizierung,
- Erleichterung der Anpassungsqualifizierung und der Mobilität.

Der Mittelanteil zugunsten von betriebsorientierter Weiterbildung fiel sogar höher aus als ursprünglich vorgesehen. Allerdings kam es beim Start in fast allen Mitgliedstaaten zu erheblichen Verzögerungen, aus unterschiedlichen Gründen. Aber eines hatten die Mitgliedstaaten gemeinsam, sie waren strukturell nicht auf einen solchen Ansatz vorbereitet.

„Es mußte in einem institutionellen Rahmen umgesetzt werden, der auf die ursprünglichen Leitlinien nur ungenügend eingestellt war. Diesbezüglich ist zu berücksichtigen, daß das Wirken der staatlichen Stellen vorrangig auf Arbeitslose und nicht auf noch in Beschäftigung stehende Arbeitnehmer gerichtet ist.“ Ein Beispiel dafür, daß über Geld doch – wenn auch langfristig – Veränderungen angeschoben werden können.

Ziel 4 hat als strukturierende Auswirkungen zu verzeichnen, so die Evaluierung der Kommission:

- eine Veränderung der Arbeitslosenpolitik hin zu aktiver Arbeitsmarktpolitik, die auch das Umfeld von Unternehmen erreicht,
- Aufbau und Ausbau von Fortbildungseinrichtungen,

- Ausweitung der Partnerschaften.

Die anfängliche Abwehr ist der Realität gewichen, so daß die von der Kommission gewünschte Aufwertung des Ziel-4-Ansatzes reale Chancen hat.

### **Steter Tropfen höhlt den Stein – indirekte und mittelbare Ordnungsmacht**

Beispiele:

*Anerkennung bzw. Entsprechungen von Abschlüssen:* Trotz vielfältiger Initiativen der EU in diesem Bereich bleiben in der Umsetzung in das Verwaltungshandeln in den Mitgliedstaaten noch viele Fragen offen, so die Einschätzung vieler Beobachter. Offener oder versteckter Protektionismus ist eher die Regel als die Ausnahme trotz bestehender und eindeutiger Rechtslage zumindest bei einigen reglementierten Berufen sowie im Hochschulbereich, die durch Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes bestätigt wurde. Hier sträuben sich die Bürokraten bzw. die Bildungs- und Ausbildungssysteme hartnäckig und scheinbar erfolgreich. Allerdings gibt es ordnungspolitische Zwänge, die zukünftige Aktivitäten der EU im Bereich der Anerkennung erlauben. Denn es gilt das vertraglich gesicherte Recht auf Freizügigkeit zu gewährleisten und umzusetzen, was in der Vergangenheit über Richtlinien für die verschiedensten Zielgruppen von EU-Seite aus initiiert wurde.

*Modularisierung:* Dies ist eines von drei Schlüsselwörtern, wenn es um die Darstellung der Systeme beruflicher Bildung in der EU geht. Gerade dieses Ordnungsprinzip bzw. die ordnungspolitischen Gesichtspunkte von Modularisierung sind dabei nicht nur für die EU – auch im Hinblick auf eine Europäisierung beruflicher Bildung(sangebote) – interessant.

Die Diskussion des Themas – Modularisierung der Berufsbildung – in der Berufsbildungsdebatte hat, von einigen Ausnahmen (Spanien, Großbritannien) abgesehen, in der Vergangenheit nicht zu einer Umsetzung des Konzepts innerhalb einzelstaatlicher Bildungssysteme geführt. Erreicht wurde aber durch die Projektförderung mit EU-Mitteln die Einbeziehung modularer Aspekte in Pilotprojekte der beruflichen Bildung, auch in Deutschland.

Es gibt ansatzweise Erprobungen in bestimmten Teilsystemen der Mitgliedstaaten oder in bezug auf bestimmte Zielgruppen bzw. Problembereiche. Dort wo Strukturen starr sind, zeigt sich, daß über Projekte und Modellprojektförderungen durch EU-Programme Bewegungen und Veränderungen „von unten“ erzeugt werden.

Experten sehen den Bereich beruflicher Weiterbildung in Zukunft als Hauptfeld der Aktivitäten von Modularisierung. In der Weiterbildung erhofft man, daß eine nach einheitlichen Kriterien durchgeführte Modularisierung auch zu mehr Transparenz und einer besseren Koordination in diesem Bereich führt.

*Konsequenzen der Wettbewerbsregeln im Binnenmarkt:* Die Regeln des Binnenmarktes und des Wettbewerbs, die mit der Schaffung eines Wirtschafts- und Sozialmarktes einhergehen, setzen auf Marktorientierung. Dies betrifft in immer stärkerem Maße auch die Vergabe öffentlicher Mittel im Bereich der Weiterbildung und Qualifizierung. Privilegierte Stellungen bestimmter Trägerverbände und historisch gewachsene Partnerschaften werden sich stark verändern. Öffentlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen werden ausgeschrieben und werden immer mehr wettbewerbsorientierten Bedingungen unterliegen.

### **Empfehlung des Rates über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung in der Union**

Die im Jahre 1993 verabschiedete Empfehlung, die eben nur empfehlenden Charakter und keinen rechtlich verbindlichen beinhaltet, bildete die Grundlage für ein Instrument, über das die Kommission verfügt, um das Thema der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion zu halten. Sie kommt beispielsweise in dem jetzt zum ersten Mal veröffentlichten Bericht zu dem Schluß, daß die Zielsetzungen der Empfehlung, Zugang überall zu gewährleisten, trotz großer Fortschritte nicht erreicht wurden. Aus diesem Grund formuliert die Kommission den Wunsch, den Bericht als Grundlage für eine echte Grundsatzdiskussion über die Politik der beruflichen Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt eines lebensbegleitenden Lernens zu nutzen. Darüber hinaus werden drei Leitlinien genannt, wo die Kommission Aktionen weiterführen will:

1. Abstimmung im Rahmen des europäischen sozialen Dialogs über einen Rechtsakt, der sich auf den Zugang zum Erwerb weiterer Kompetenzen bezieht,
2. Einführung eines Berichts- und Beobachtungssystems zur Weiterbildung,
3. Unterstützung neuer Pilotvorhaben (finanzieller Art) zum Thema Arbeitsorganisation und zur Herstellung von Multimediainstrumenten für Weiterbildung.

### **Zusammenfassende Antworten auf die einleitend gestellten Fragen**

1. Die EU übernimmt durch ihre Zuständigkeiten für die Initiierung innovativer Maßnahmen, für den Austausch von Informationen und den Wissenstransfer über Bildungs-, Berufsbildungs- und Sozialsysteme, für die Koordinierung und Durchführung von EU-Programmen und für die Rechtsangleichung bei der Gewährleistung der Freizügigkeit und sozialer Mindeststandards eine ordnungspolitische Funktion, sei es unmittelbar oder im Bereich der Weiterbildung indirekt.

2. Was auf den ersten Blick als eine Anpassung der beruflichen Weiterbildungsangebote an die Förderstrukturen erscheint, bestätigt sich auf den zweiten Blick oft als Widerspiegelung des tatsächlichen Bedarfs, der allerdings in den Mitgliedstaaten nicht immer entdeckt wird. Dies liegt u.a. an den starren Strukturen und der begrenzten Sichtweise. Die Kommission nimmt hier ihre Rolle als Initiatorin neuer und notwendiger Aktionen für die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit, des Wettbewerbs und der Beschäftigung ernst.
3. Qualität wird nicht auf europäischer, sondern auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene definiert. Auch zukünftig werden EU-Programme im Bildungs-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktbereich regional und lokal umgesetzt, so daß Qualitätsstandards nicht von den EU-Beamten festgelegt, sondern eher von der Mittelausstattung bestimmt werden.
4. Im Rahmen der Entwicklung des gemeinsamen Marktes werden auch die institutionellen Rahmenbedingungen in der beruflichen Weiterbildung beeinflußt werden. Dies nicht durch eine Angleichung der Systeme – was in weiter Ferne liegt –, sondern durch eine Annäherung innerhalb der EU im Bereich der Finanzierung der Systeme und der inhaltlichen Weiterentwicklung.
5. In einem Binnenmarkt, der die Steuerungsmacht der nationalen Regierungen durch grenzüberschreitende Regulierung in der Tendenz auflöst, findet ein Bedeutungsverlust nationaler Politik statt.
6. Dort, wo die Steuerungsmacht der nationalen Ebene abnimmt, wird – und dies ist jetzt schon in allen Mitgliedstaaten zu beobachten – die politische Steuerung durch die regionalen Akteure übernommen. Von der EU geförderte Instanzen, wie Runde Tische oder territoriale Beschäftigungspakte, versuchen die Gestaltung von Lösungsansätzen in der Beschäftigungspolitik sowie in der Weiterbildungs- und Qualifizierungspolitik. Widersprüche ergeben sich dort, wo Regionen auch anfangen, ein Nettozahlerverhalten an den Tag zu legen, und das innovative Potential von durch die EU-initiierten Maßnahmen ignorieren, z.B. die Gemeinschaftsinitiativen. Auf jeden Fall haben EU-Initiativen in der Vergangenheit die Regionalisierung eher unterstützt als gebremst.

# Europa als Ordnungsmacht – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung

## Einführung

Im Moment, wo Europa, obwohl es nur 20% der Weltbevölkerung ausmacht, über 80% des Welteinkommens einnimmt, fallen nur 20% des Welteinkommens auf die 80% der nichteuropäischen Weltbevölkerung. Daraus könnte man schließen, Europa sei ein Paradies. Das ist allerdings nicht der Fall. Fast 60 Millionen unserer Mitbürger sind aus diesem Paradies gedrängt worden und leben unter Armutbedingungen. Das „soziale Europa“ hat es nicht geschafft, diese Armut zu bekämpfen, nicht einmal ihre Ausmaße zumindest einzuschränken. Im Gegenteil: Es steht fest, daß sich die EU-Länder mit zunehmenden Ungleichheiten und neuen Formen der sozialen Ausgrenzung konfrontiert sehen. Von 38 Millionen Armen 1975 ist ihre Zahl im Jahre 1985 auf 44 Millionen, 1992 auf 53 Millionen und heute auf ca. 60 Millionen gestiegen. Was die Arbeitslosigkeit angeht, sind von ihr im Moment ca. 25 Millionen Menschen betroffen. Die Eskalation dieser Misere ist galoppierend.

## Armut in Europa – 1993

Portugal	Griechenland	G.Britannien	Irland	Spanien	Italien
2.537.000 26% der Bevölkerung	2.258.000 22% der Bevölkerung	12.805.000 22% der Bevölkerung	759.000 21% der Bevölkerung	7.631.000 20% der Bevölkerung	10.895.000 20% der Bevölkerung
Dänemark	Deutschland	Belgien	Holland	Frankreich	Luxemburg
318.000 6% der Bevölkerung	9.099.000 11% der Bevölkerung	1.289.000 11% der Bevölkerung	1.919.000 13% der Bevölkerung	7.591.000 14% der Bevölkerung	60.000 15% der Bevölkerung

(siehe Bericht der griechischen Zeitung „Eleftherotypia“ vom 15. Mai 1997 aus Brüssel; siehe auch: „Le Monde diplomatique“, Band 6, Februar 1997)



Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung produziert immer mehr sozial Ausgegrenzte, insbesondere unter Jugendlichen und Frauen. Die nationalen Politiker, die EU-Programme, die Mobilisierung von Solidarorganisationen sind nicht in der Lage, allein das Problem zu lösen und ein Minimum an Einkommen und sozialer Integration zu garantieren. Damit wird die Grundlage der Existenz liberaler Gesellschaften in Frage gestellt.

## **I. EU-Bildungs- und Weiterbildungspolitik und insbesondere Berufsbildung (Weißbuch)**

Ohne hier die Absicht zu haben, das „Weißbuch für Lehren und Lernen“ systematisch vorzustellen, möchte ich trotzdem die wichtigsten Punkte herausnehmen, um damit auf dieser Basis meine Gedanken stützen und entwickeln zu können.

Das Weißbuch geht davon aus, daß die Arbeitslosigkeit in der Europäischen Union, trotz der diversen Bemühungen, weitersteigt. Die Langzeit-Arbeitslosigkeit setzt sich fort, und die soziale Ausgrenzung, insbesondere bei den Jugendlichen, entwickelt sich dermaßen, daß dies das Hauptproblem unserer Gesellschaft wird.

Die Aus- und Weiterbildung wird als die letztmögliche Lösung angesehen, um die Arbeitslosigkeit zu bekämpfen. Einschränkend wird allerdings zugegeben, daß Aus- und Weiterbildung allein dieses Problem nicht lösen können. Die Europäische Union kann nur unterstützend und ergänzend handeln. Andererseits wird die massive Investition in Wissen und Fertigkeiten als der einzige Weg gesehen. Dadurch würde ein neues Entwicklungsmodell entstehen, welches viele Arbeitsplätze schaffen würde. Im Weißbuch heißt es weiter, daß viele EU-Bürger durch die wissenschaftlich-technischen Entwicklungen Anpassungsprobleme haben und deswegen bedroht sind, aus dem Arbeitsmarkt bzw. aus der Gesellschaft ausgegrenzt zu werden. Die Informations- und Wissensgesellschaft, die als Faktum angesehen wird, wird zwar als Chance gesehen, allerdings auch als Prozeß, der auch vorhandene Arbeitsprozesse und Strukturen, Wissen und Fertigkeiten umstrukturiert und dadurch Unsicherheit und soziale Ausgrenzung produziert.

Diese widersprüchliche Entwicklung scheint ein notwendiges Übel zu sein, und während „diese Entwicklungen“ als automatisch, selbstverständlich und unvermeidbar angesehen werden, „verlangen die neuen Möglichkeiten, die den Menschen angeboten werden, einen *persönlichen Versuch, sich anzupassen*, seine Qualifikationen selbst aufzubauen dadurch, daß er seine parzellierten Kenntnisse und Fähigkeiten umstrukturiert. In diesem Sinne wird unsere Zukunftsgesellschaft eine lernende Gesellschaft sein“ (Weißbuch).

Allen diesen technologisch-wissenschaftlichen Entwicklungen gegenüber, die als „Fortschritt“ bezeichnet werden, „steht die Angst, die in gewis-

ser Weise an die Diskrepanz zwischen Fortschritt und kollektivem Bewußtsein erinnert, wie sie bereits an der Schwelle vom Mittelalter zur Renaissance existierte. Die Medien verbreiten oft ein von Gewalt geprägtes Bild, das zur Verstärkung dieser Angst beiträgt“ (Weißbuch, S. 16). Der Zweifel und die Ablehnung dieses Fortschritts werden als irrational abgetan. „Durch die Vermittlung von Wissen wird sich dieses Klima der Irrationalität auflösen lassen. Indem man die Verbindung zwischen Wissenschaft und menschlichem Fortschritt aufzeigt und man sich ihrer Grenzen bewußt ist, wird die *wissenschaftlich-technische* Zivilisation akzeptiert, und es kann sich eine Innovationskultur verbreiten“ (Weißbuch, S. 16).

Logischerweise werden die kritischen Sozialwissenschaften, die das wissenschaftlich-technische Verständnis von Wissenschaft, Fortschritt, Zivilisation und Innovation aufdecken und kritisieren, als irrational ausgeklammert. Es geht nämlich um Wissen, das zur Auswertung und Verwendung der wissenschaftlichen Fortschritte befähigt. Darin liegt die wichtigste Funktion der Schule (Weißbuch, S. 17). Eine solche Entwicklung der Allgemeinbildung ist der erste Faktor der Anpassung an die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes (Weißbuch, S. 18).

Die Notwendigkeit der Anpassung an die Perspektiven des Arbeitsmarktes und der Beschäftigung wird durch das Ende der großen Grundsatzdiskussionen über Bildungsziele begründet (Weißbuch, S. 35).

Dadurch, daß man die ökonomischen und technologischen Entwicklungen als urwüchsig, unvermeidbar akzeptiert, müssen wir zwangsläufig die Jagd nach steter Anpassung von Individuen und Institutionen an diese Entwicklungen als Bestandteil des Lebens betrachten. Daß sich nun weder das Bildungssystem noch die Menschen an diese galoppierenden Entwicklungen anpassen können, wird als individuelle Schwäche betrachtet. Die Idee des lebenslangen Lernens mit dem Ziel der Anpassung ist somit eine lebenslange Zumutung geworden, eine Verurteilung, die der Sisyphusverurteilung ähnelt.

## **II. EU-Bildungs- und Weiterbildungspolitik und der Fall Griechenland**

Bis Ende der 80er Jahre gab es in Griechenland ein staatliches System für berufliche Erstausbildung der griechischen „Nationalen Organisation für Beschäftigung“ und viele private Berufsschulen. Allerdings waren die meisten auf technische Berufe ausgerichtet. Von beruflicher Weiterbildung war nicht die Rede. Ausnahmen hiervon waren manche internationale Firmen, die selber Weiterbildungskurse für ihre Mitarbeiter organisierten.

Es gab kein Institut und keinen Lehrstuhl, aber auch keine Privatorganisation, die sich mit Forschung, Erstellung von Materialien oder Fortbildung von Weiterbildungnern beschäftigten. Diese Situation hat sich bis heute nicht verändert. Das Aufkommen von diversen EU-Programmen für berufliche

Aus- und Weiterbildung hat sehr schnell ein massenhaftes Interesse für Aus- und Weiterbildung geweckt bei staatlichen Institutionen, Ministerien, Organisationen, bei der Kommunalverwaltung, bei Gewerkschaften, Universitäten, Fachhochschulen, Unternehmungen und Privatinitiativen. Auf diese explosionsartige Entwicklung war Griechenland nicht vorbereitet. Das Fehlen von Tradition, Strukturen, Erfahrungen, Wissen und politischem Konzept hat dazu beigetragen, daß es zunächst unmöglich war, alle Mittel, die zur Verfügung standen, auszuschöpfen und sie dann auch sinnvoll einzusetzen.

Angesichts dieser Situation könnte man behaupten, daß eben durch diese EU-Programme Griechenland eine große Chance gegeben wird, um endlich etwas in Richtung Berufsbildung und -weiterbildung zu tun. Dadurch würde Erfahrung gesammelt, die in Verbindung mit den nötigen strukturellen Veränderungen des Bildungssystems zu tiefgreifenden Reformen führen könnte. Nicht zuletzt, so könnte man behaupten, würden alle Zuständigen, aber auch die Gesellschaft als Ganzes, die Wichtigkeit der Berufsbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen einsehen und selbst fördern.

Diese angenommenen positiven Aspekte müssen allerdings abgeschwächt und relativiert, wenn nicht sogar teilweise als trügerisch und als Alibi aufgedeckt werden. Auf den möglichen Einwand: Was kann die Europäische Union dafür, wenn Griechenland selbst nichts dagegen tut, um diese fehlenden Strukturen, Konzepte etc. anzubringen, um dadurch die Möglichkeiten zu schaffen, daß diese große Chance positiv voll ausgenutzt wird, wird weiter unten, so hoffe ich, eine Antwort gegeben.

A. Die Logik, die Ziele und die Voraussetzungen der EU-Programme gehen von den Gegebenheiten und den Bedürfnissen der entwickelten zentral-europäischen Gesellschaften aus. Sie beinhalten Ziele, Perspektiven, Strategien, Vorbilder und Optionen, die nicht nur vom Entwicklungsniveau, sondern auch von wirtschaftlichen, regionalen, natürlichen, sozialen, kulturellen und sonstigen Gegebenheiten abstrahieren. Eine gewisse Selbstverherrlichung und Idealisierung der zentraleuropäischen Situation läßt sich nicht übersehen. Abgesehen von solchen objektiven Schwierigkeiten dürfte es doch bekannt sein, daß selbst in Alltagssituationen keine echte Kommunikation, Kooperation, Partnerschaft, Freundschaft, Gemeinschaft, Symbiose, Solidarität etc. entstehen können, wo kein „zwangsfreier Diskurs“ stattfinden kann. Denn das Gefühl zu haben: „Du bekommst etwas, damit du so wirst, wie ich es möchte“, hat kein gutes Ergebnis, nicht einmal bei den eigenen Kindern.

Gebraucht wird die Ehrlichkeit, Offenheit und die Bereitschaft voneinander zu lernen und einander zu akzeptieren. Diese große Chance für Europa wird allerdings verspielt, da Europas Bemühungen von Grundgegebenheiten, Zielen und Konzepten ausgehen, die das Wohin vorbestimmt und fixiert haben und nicht das Ergebnis von gegenseitigen Annäherungen und Befruchtungen sind.

B. Das Nicht-vorhanden-Sein einer Tradition von Strukturen, Wissen, Erfahrung in Sachen Berufs-, Aus- und Weiterbildung führt zu folgenden Implikationen:

1. *Einseitige Abhängigkeit von Institutionen, Experten, Wissen und damit von Zielrichtungen des Auslandes*

Das bedeutet konkret:

- *Ausfuhr von Mitteln*
- *Import von Modellen, Know-how, Werten, Ideologien, Systemen und Konzepten*, die sich wortwörtlich außer Zeit und Raum befinden. Nicht selten sind sie auch wissenschaftlich unhaltbar und fragwürdig, zusammenhangslos und ohne eine integrierende Logik. Es ist bekannt, daß auch in Ländern wie z.B. Deutschland sehr viele in dem Bereich aktiv werden, die natürlich an diesem lukrativen Geschäft teilnehmen wollen. Dies wird entsprechend gefördert durch die Vorgabe der „Internationalität“ der Projekte. Diese Berater, von denen viele ihre Filialen vor Ort haben, übernehmen, versteht sich, die wissenschaftliche curriculare Unterstützung, die Materialien, die Aus- und Weiterbildung der Weiterbildner, die Evaluierung und Abwicklung der Programme und die Vermittlung zu Brüssel. Aufgaben und Funktionen, die zum einen sehr gut bezahlt werden, aber auch die Möglichkeit wegnehmen, daß vor Ort solche Institutionen entstehen, die der lokalen Situation gerechter wären.
- *Technologische Abhängigkeit*. Der hiesigen Gesellschaft wird die Möglichkeit genommen, selber ihre Institutionen aufzubauen, sich selber zu analysieren, eigene Perspektiven, Phantasien und Utopien zu entwickeln, so daß sie die Voraussetzungen schafft für eine relativ autonome gesamtgesellschaftliche Entwicklung.
- *Banalisierung von Begriffen wie „Forschung“, „Wissenschaftliche Begleitung“, „Bedürfnisermittlung“, „Evaluation“* etc. (Es gibt keine Kriterien und Standards, alle können alles machen, eine Universität oder ein Institut haben auf dem Markt mit einem Einmann/-frau-Berater-Büro um die Ecke zu konkurrieren!) Die Windeseile, die geboten ist, damit die Mittel nicht verlorengehen, arbeitet dafür, daß solche Aufgaben diejenigen bekommen, die am schnellsten fertig werden. Da nun in Griechenland Sozialforschung unterentwickelt ist, ist es nicht möglich, Studien auf der Basis von vorgeforschten sozialen Bereichen oder Gruppen durchzuführen.
- *Die meisten EU-Programme werden durchgeführt ohne jegliche pädagogische und didaktische Voraussetzung*, natürlich auch ohne sozialpädagogische Aspekte. Solche Sachen existieren nicht im Vokabular und nicht in der Erfahrungs- und Lebenswelt der Leute, die solche Programme durchführen. Allerdings, so scheint es mir der Fall zu sein, auch nicht in den EU-Programmen selber.

Es ist doch eine Binsenwahrheit und „sichtbarer als die Sonne“, daß gerade Ausbildungs- und Weiterbildungsprogramme, die mit Ausgegrenzten zu tun haben, ohne die sozialpädagogische und zwar eine *kritische, emanzipative Sicht* nicht vorstellbar sind. Es sei denn, die Ausgegrenzten werden zum Anlaß genommen, daß einige ihr Brot (oftmals nicht nur Brot!) dadurch verdienen, indem sie über sie sprechen. Das Lernziel der kommunikativen Handlungskompetenz, der Konflikt- und Krisenbewältigung nicht nur durch einen Persönlichkeitserzieherischen, sondern auch durch einen sozial-strukturellen Ansatz ist im Fall der Aus- und Weiterbildung von Ausgegrenzten dringend notwendig.

Für einen „ganzheitlichen Ansatz“, für eine „sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ plädiert das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit dem 1992 herausgebrachten Buch „Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung“ von Petra Dreuckrey. Dort heißt es (S. 6ff.): „Die notwendige sozialpädagogische Orientierung soll sich durch alle Lernprozesse ziehen und den Abbau von Schwierigkeiten und Problemen der Auszubildenden im persönlichen und sozialen Bereich anstreben (Aufarbeitung von sozialen Schwierigkeiten, die den Lernprozeß behindern, Einbeziehung der Lebenswelt der Jugendlichen, Konfliktberatung, Teamteaching).“

- *Die EU-Programme haben meistens wenig mit den konkreten Bedürfnissen und Möglichkeiten der Leute in den lokalen Gesellschaften zu tun.* Dies aus dem schon erwähnten Grund, daß sie von den zentral-europäischen Ländern als Vorbild ausgehen (und das, obwohl teilweise diese Länder in tieferen Krisen stecken als die der Peripherie!), aber auch weil es in Griechenland und insbesondere in den peripheren Regionen keine Forschung über Entwicklungs- und Transformationstendenzen, Möglichkeiten und Mängel, Qualifikation etc. gibt. (Man hat eine Idee, die man irgendwo gelesen, gehört oder im Ausland gekauft hat, meistens eine schlechte Imitation, und versucht, einfach eine Zahl von Ausgegrenzten zu finden; aus den Fortbildungsprogrammen kann man sie nicht ausgrenzen, denn ohne sie ist das Programm nicht abzuwickeln.)
- *Durch die Idealisierung und die Durchsetzung der eigenen Vorstellungen der zentraleuropäischen Länder wird ihre Vormachtstellung und eine für sie günstige Arbeitsteilung sichergestellt.* Anders als früher. Zuerst war die Kolonialisierung, dann wurden Gastarbeiter ‘eingeladen’, dann wurde direkt dort investiert, und jetzt wird durch ein System von Aktionsprogrammen quasi eine Euro-Sozialpolitik und Entwicklungshilfe betrieben, die Länder wie Griechenland anlockt und fesselt. Spätestens hier muß man die einfache Frage stellen: Sieht die Europäische Union nicht ein, daß zuerst oder zumindest parallel zu den Aus- und Weiterbildungsprogrammen auch der Aufbau von Strukturen, das Betreiben von Basisforschung, die Erstellung von wissenschaftlich ver-

nünftigen Materialien, die Verbindung solcher Programme mit der jeweiligen lokalen Situation, aber vor allem auch konkrete Initiativen/Aktivitäten unternommen oder gefördert werden müssen, um Arbeit zu schaffen? So z.B. ein Gesamtentwicklungsplan, der auf einem Gesamtheitsansatz beruht und nicht nur die ökonomische Dimension berücksichtigt. Wenn sie das nicht einsieht, dann müssen wir zutiefst beunruhigt sein. Wenn sie das einsieht, aber nichts tut, dann müssen wir noch stärker beunruhigt sein. Denn hier ist Absicht zu vermuten, die mit Abhängigkeits- und Machtverhältnissen zu tun hat.

2. *Auftreten einer neuen gesellschaftlichen Gruppe/Klasse von Euro-Technokraten* (wobei viele von ihnen nicht unbedingt die nötigen Voraussetzungen haben).

Diese Euro-Yuppies haben nicht nur aufgrund ihrer unzureichenden Qualifikationen, sondern auch aufgrund ihrer individualistischen Yuppie-Moral nichts anderes im Kopf, als sich selbst so schnell wie möglich reich zu machen, indem sie Programme abwickeln, Geld abzapfen, vermitteln, vertuschen etc. und all das – was für eine Ironie – im Namen der sozial Ausgegrenzten!

Sie haben ein Netz von Beziehungen und Interessen aufgebaut, so daß sie schnellen und direkten Zugang zu Politikern, Informationen und zu Brüssel haben. Das ist ihr Kapital, und das schlachten sie total aus. Viele der Technokraten in Ministerien und staatlichen Organisationen, auch in Gewerkschaften, selbst Direktoren von EU-Direktionen, besitzen selber Beratungsbüros, die EU-Programme verwalten und durchführen. Diese Gruppe hat Macht und übt sie auch aus, übt Druck aus, lenkt, hat Einfluß auf Entscheidungen, realisiert auch durch die Vermittlung (auf Bezahlung, versteht sich) und das Versprechen des Zugangs zu Mitteln. Diese Situation, in die Leute von Staat, Kommunen, Gewerkschaften, Genossenschaften etc. auch verwickelt sind, muß einen Einfluß auf die demokratischen Institutionen haben. Vor allem die Ohnmacht des Staates, eine politische Kontrollfunktion auszuüben, macht ihn beeinflussbar. Auch andere Institutionen, wie z.B. die Gewerkschaften, die nicht über große Widerstandskräfte, Thesen, Erfahrungen etc. verfügen, werden sehr leicht gezwungen, bei dem Spiel mitzumachen, das die anderen vielleicht sogar besser spielen. Dadurch wird der sozial-gewerkschaftliche Auftrag einer kritisch-emanzipativen Orientierung aufgegeben. Es gibt kaum noch Kritik oder Reflexion und keine kritische politisch-gewerkschaftliche Bildungsarbeit mehr.

3. *Die sozial Ausgegrenzten.*

Die meisten der Weiterbildungsangebote, die durch EU-Programme unterstützt werden, wenden sich an sozial Ausgegrenzte (Arbeitslose, Minderheiten, Behinderte etc.). Das Versprechen, durch die Weiterbildung ihre soziale Lage zu verbessern, zusammen mit der Subventionierung der Beteiligung, lockt die Weiterzubildenden an und zwingt sie, alles,

was oben dargestellt wurde, zu tolerieren und zu legitimieren. Ihre Beteiligung an Weiterbildungsprogrammen, meistens ohne eine reale Perspektive, wird gekennzeichnet durch Passivität und Unlust. Sie ist eine Wartezeit von unbestimmter Länge und ohne konkrete Aussicht, einen aus der Krise herauszuholen. In so einer Situation ist man auch nicht bereit, individuell oder gar kollektiv für Lösungen und Auswege zu kämpfen. Auf diese Weise wird der soziale Frieden gesichert, und soziale Konflikte werden vermieden. Nötige sozial-strukturelle Veränderungen werden blockiert und/oder hinausgeschoben. Die Arbeitslosigkeit bzw. die soziale Ausgrenzung ist statistisch vom Tisch.

Im Grunde genommen wird dadurch die Arbeitslosigkeit statt der notwendigen Arbeit finanziert. Bezahlte Arbeit läßt immerhin einen Gegenwert erwarten, während Arbeitslosigkeit nur Kosten, soziale und persönliche Probleme verursacht und folglich langfristig in keinem Fall finanzierbar ist. Die beständig wachsende Zahl der Langzeitarbeitslosen ist aber weder im Prinzip der Arbeitslosenversicherung oder in den Instrumenten der Arbeitsförderung noch in den EU-Programmen vorgesehen. Im Gegenteil wird krampfhaft an der Fiktion festgehalten, die Probleme seien in einem Zeitraum von ein bis zwei Jahren lösbar. Die Fehleinschätzung folgt aus der Annahme, daß Arbeitslosigkeit als das Ergebnis einer Fehlanpassung von Individuen an die (gewandelten) Bedürfnisse des Marktes aufzufassen sei. Die darauf aufbauenden Anpassungs- und Qualifizierungsmaßnahmen können aber nur für den Typus der „vorübergehenden Beschäftigungslosigkeit“ Erfolg versprechen. Dauerarbeitslosigkeit ist dagegen eine Fehlentwicklung bzw. Fehlleistung der Ökonomie und nicht der betroffenen Individuen.<sup>1)</sup>

### **III. Internationale PhD-Sommer-Schule Anogia-Kreta: Ein Versuch einer Alternative in der Erwachsenenbildung**

Seit vier Jahren findet jeden September in Anogia auf Kreta eine Sommer-Schule statt. Das Thema ist: „Lokale gesellschaftliche Transformation, Kultur und Erwachsenenbildung“. Die Idee der Sommer-Schule ist im Rahmen eines ERASMUS-Netzes über Erwachsenenbildung in Europa entstanden und entwickelt worden und wird vom Fachbereich für Soziologie der Universität Kreta (Skevos Papaioannou), dem Institut für Angewandte Biographie- und Lebenslauf-Forschung der Universität Bremen (Peter Alheit) und der Adult Education Research Group der Universität Roskilde (Henning Salling Olesen) organisiert. Von Anfang an war unsere Absicht, durch eine europäische Kooperation nach Alternativformen der Erwachsenenbildung zu suchen, die nicht nur einen anspruchsvollen akademischen Charakter haben, sondern auch versuchen sollten, Theorie und Praxis zu verbinden.

## **Internationalität und wissenschaftliche Professionalität<sup>2)</sup>**

Tatsächlich entsteht europäische Kooperation nicht theoretisch. Das wechselseitige Verständnis der Unterschiede benötigt praktische Austauschmöglichkeiten. Eine internationale Summer School ist als Forum der Begegnung verschiedener Traditionen, verschiedener Interessen und Fragestellungen besonders geeignet. Voraussetzung ist allerdings, daß für die Teilnehmer genügend Zeit und Gelegenheit zur Diskussion ihrer Forschungsprojekte besteht und darüber hinaus praktische Formen der Zusammenarbeit erprobt werden können.

Ein wichtiger Aspekt der Planung der Summer School ist deshalb die Reduzierung üblicher VIP-Lectures zugunsten von intensiver Arbeitsgruppenarbeit. In thematisch fokussierten Workshops sollten die PhD-Studenten ihre wissenschaftlichen Ansätze und ihre empirischen Ergebnisse zur Diskussion stellen. Dabei zeigt sich die Unterschiedlichkeit akademischer Traditionen als ungewöhnlich anregend. Ergänzende und „querliegende“ Fragestellungen werden aufgenommen. Offene methodische Probleme können nicht selten durch Lösungsvorschläge aus anderen akademischen Kontexten erfolgreich bearbeitet werden. Außerdem ist die Vorstellung und Verteidigung des eigenen Projektes ein phantastisches Training für Vorträge auf wissenschaftlichen Konferenzen und Kongressen. Ergänzt werden die Gruppendiskussionen durch bilaterale Beratungsangebote von erfahrenen Wissenschaftlern. Interessant dabei ist, daß die Beratungspraxis in der Regel über die nationalen akademischen Grenzen hinausgeht und sich erstaunlich schnell Beratungsbeziehungen auf internationaler Ebene etabliert haben.

Noch eine weitere Planungsentscheidung erwies sich als sehr fruchtbar. Der zweite Teil der Summer School besteht darin, daß PhD-Studentengruppen vor Ort gemeinsam überschaubare Forschungen beginnen und dabei nicht nur die Planung, Konstruktion und Anwendung gemeinsamer Forschungsstrategien erproben, sondern auch praktische Kooperationserfahrung in nicht-muttersprachlichen Kontexten machen – eine wichtige Voraussetzung für die Internationalisierung der Forschungsarbeit. Jede Gruppe wird durch einen erfahrenen Wissenschaftler betreut, und in jedem Forschungsteam ist mindestens ein griechischer Nativespeaker. Oftmals werden in diese Gruppen auch Mitglieder der lokalen Gesellschaft integriert. Dadurch sind ein begrenzter Feldzugang, professionelle Betreuung, ein schneller und intensiver Zugang zu der lokalen Gesellschaft und durch Beteiligung von Einheimischen auch eine Öffnung der lokalen Gesellschaft für alternative Entwicklungsformen garantiert. Die vorläufigen Projektergebnisse sind z.T. so interessant, daß einige PhD-Teams beschlossen haben, die Forschungen fortzusetzen. Dies hat nun allerdings auch mit dem Ort der Summer School selbst zu tun.



## Der Ort Anogia

Anogia ist in verschiedener Hinsicht ein außergewöhnlicher Platz: geographisch, historisch-politisch und kulturell. Es handelt sich um ein Dorf, ca. 1000 m hoch im Psyloritisgebirge auf Kreta gelegen. Grundlage des Wirtschaftens seiner Bewohner, vor allem jedoch der gewachsenen kulturellen Praktiken, ist nach wie vor die Schafzucht. Das Dorf befindet sich – so gesehen – auf einer durchaus *vormodernen* Stufe der Arbeit und der Kultur. Dazu gehört beispielsweise, daß bis heute alte BlutracheprozEDUREN lebendig sind und die interfamiliären Heiratsgewohnheiten tief in die Vergangenheit zurückreichen.

Aber auch die Moderne hat z.T. dramatisch in das Geschick der Kommune eingegriffen. So war Anogia einer der symbolischen Orte des griechischen Widerstands gegen den deutschen Faschismus, weil die Berglage während der langen Besetzungszeit den einheimischen Partisanen rasche Rückzugsmöglichkeiten in die nahen Schluchten und Höhlen bot. Die brutale Rache der SS – die fast vollständige Zerstörung des Dorfes am 13. August 1944 und die Ermordung von Alten, Frauen und Kindern – hat sich in das kollektive Gedächtnis des fortschrittlichen Griechenland eingeschrieben. Und nach dem Sturz der Generäle 1974 wurde gerade Anogia zum Symbol des Aufbaus einer modernen, demokratischen und sozialen Verwaltung selbst in den rückständigsten Regionen Griechenlands. Ein kluger und engagierter Bürgermeister, ein unabhängiger linker Intellektueller, Georgios Klados, knüpfte an vitale kulturelle Traditionen der Region an (viele bedeutende Volkssänger und Volksdichter Griechenlands kommen aus Anogia) und machte mit dem Aufbau eines „akademischen Dorfes“ den Ort zum Zentrum wissenschaftlichen Austauschs und internationaler Begegnungen.

Heute wird diese Diskrepanz zwischen Tradition und Moderne in einer geradezu absurden ökonomischen Infrastruktur sinnlich greifbar: Noch immer lebt das Dorf vor allem von der Schafzucht, nun freilich nicht im Sinne einer ökologisch verträglichen und ökonomisch rationalen Landwirtschaft, sondern auf der Basis kontraproduktiver Subventionen der Europäischen Union. Grundlage der Unterstützung sind die Viehstückzahlen. Niemand fragt nach realen Märkten, niemand scheint auch zu überlegen, wieviele Schafe eine bestimmte Region überhaupt ernähren kann. Im extrem kargen Psyloritisgebirge hat sich die Anzahl der Weidetiere von ursprünglich ca. 10.000 durch die Subventionspolitik auf heute ca. 80.000 erhöht – ein Ergebnis, das viele Kommunen zwingt, einen Teil ihrer Einnahmen für den Ankauf zusätzlichen Futters zu verwenden. Hinzu kommt, daß die Erosion des Gebirges durch diesen Raubbau dramatisch voranschreitet und bereits jetzt die Wasserreservoirs nicht annähernd ausreichen, um Mensch und Tier zu versorgen. Auch hier muß mit teurem Zusatzaufwand (der Transport jedes Liters Wasser aus der Küstenregion in die 1000 m hoch gelegene Gegend von Anogia kostet umgerechnet ca. 0,10 DM!) die notwen-

dige Versorgung künstlich erst hergestellt werden, zweifellos einer der kontraproduktiven Auswüchse europäischer Landwirtschaftspolitik. Alternativen werden dringend benötigt, wenn nicht die nächste Einwohnergeneration zur Emigration gezwungen werden soll. Und alternative Pläne existieren durchaus.

### **Eine praktische Alternative: gemeinsame Projektarbeit**

Die Region hat einige Ressourcen. Da sind zunächst die über 345 Sonnentage im Jahr. Man könnte mit relativ einfachen Mitteln Sonnenenergie produzieren und für den Eigenbedarf, gewiß auch für den regionalen „Export“ bereitstellen. Eine Voraussetzung wäre allerdings, dazu nicht alles Equipment importieren zu müssen, sondern allenfalls notwendige Basisskills, um dann Kollektoren vor Ort möglichst selber herzustellen. Dieses Konzept könnte an eine Tradition anknüpfen, die bei der Erforschung der traditionellen Berufe der Region aufgedeckt wurde: den sorgfältigen Umgang mit natürlichen Energieressourcen und die lange Tradition von Basiswissen auf diesem Felde.

Ein interessantes Projekt zur Aufarbeitung traditionellen Wissens in den für die Region typischen alten Berufen entdeckte z.B., daß noch vor 60 Jahren Schneewasser in großen Zisternen gesammelt wurde und sogar Wassermühlen in Betrieb waren. Der kluge Umgang mit knappen Naturressourcen hat also eine lange Geschichte, die wiederentdeckt werden muß. Ähnliche Beobachtungen machte auch die Untersuchung alter handwerklicher Traditionen der Weberei und des Klöppelns, der Käse- und Weinproduktion. Selbst das Schuhmacherhandwerk schien weit entwickelt gewesen zu sein.<sup>3)</sup> Es gibt also Wissensressourcen, deren Modernisierung lohnt und die sowohl neuen Gebrauchswert als unter Umständen auch neuen Tauschwert erhalten könnten, z.B. wenn Textil- und Lebensmittelproduktion im Rahmen der gewachsenen Skills kunsthandwerklich oder sogar künstlerisch verfeinert würden, wenn mit neuen, ökologischen Materialien gearbeitet würde.

Von großer Bedeutung ist gewiß auch eine Wissensressource, die sich auf die kommunitaristischen Traditionen des lokalen Basisberufs, der *Schafswirtschaft*, bezieht. Eine vorsichtige Rekonstruktion mündlicher Tradierung der Struktur des Schäfer- und Käsehandwerks auf Kreta brachte eine erstaunliche „Genossenschaftstradition“ zu Tage: Schafeigentümer stellen die Produkte der Schafzucht in der Regel in kleineren „Bruderschaften“ (*mitato*) gemeinsam her. Interessant ist dabei, daß die Eigentumsdimension bei der Arbeitsteilung weitgehend zurücktritt. Grundübereinkunft ist, daß jeder – unabhängig von der Anzahl der Tiere, die er selbst einbringt – seine Aufgabe der Produkterstellung (beim Hüten und Melken, bei der Schur, bei der Vorbereitung des Schaf- und Ziegenkäses etc.) selbstver-

ständig und unhinterfragt wahrnimmt. Die Arbeit wird also strikt geteilt.<sup>4)</sup> Erst bei der Aufteilung des Endprodukts spielt die Eigentumsdimension wieder eine Rolle. Wer die vierfache Schafsmenge in die *mitato* eingebracht hat, bekommt auch die vierfache Käsemenge usw. Dieser Kommunitarismus war gewiß auch die Voraussetzung der großen Solidarität im Widerstandskampf der kretischen Partisanen. Und sie könnte heute eine wichtige Ressource für den Umbau der ökonomischen Grundlagen der Region sein.

Interessant an dieser Konstellation ist die Entdeckung traditionellen Wissens, das als „implizites Wissen“ (Polanyi) oder als „praktisches Bewußtsein“ (Giddens) verfügbar ist, ohne daß es den Trägern bewußt wäre. Dieses Wissen mit „modernem“, wissenschaftlichem Wissen zu verknüpfen, Qualifikationsprozesse zu erfinden, die eine solche Verbindung sinnvoll machen – genau das wäre eine Herausforderung für ein bildungswissenschaftliches „Großprojekt“. Am Ende könnte eine „Akademie für Kultur, Kunsthandwerk und neue Technologien“ stehen, die nicht als pädagogische Kolonisierungsagentur, sondern als Vermittlungs- und Qualifikationsinstanz im Kontext des Wissens einer Region arbeitet. Freilich, die jüngere Generation müßte lernen und studieren; sie würde darauf vorbereitet, ökonomisch, sozial und technologisch lokale Problemlösungen zu finden: z.B. als Ökologieingenieure, als Energieexperten oder als Kulturkonservatoren, vielleicht auch als Kunsthandwerker oder Künstler.

## Die Zukunft

Der praktische Nutzen einer Summer School für die Region wird an dieser herausfordernden Utopie unmittelbar deutlich. Perspektivisch ist deshalb an eine Funktion des Projektes als internationale Beratungs- und Innovationsinstanz für Anogia gedacht. Der Kommune selbst ist das immerhin eine Unterstützung des Aufenthalts der PhD-Studenten wert. Alle bezahlen nur die Hälfte des ohnehin geringen Hotelpreises. Kontakte mit der Bevölkerung sind bereits etabliert. Gemeinsame Planungen mit den politischen Funktionsträgern haben eine gewisse Tradition. 1996 hat im Rahmen der Sommer-Schule ein Kongreß mit Experten aus Kommunalverwaltung und Universitäten eine Art „Gutachten“ für die Regionalentwicklung erstellt.

Dabei soll das *Projekt Anogia* keineswegs als Beispiel unreflektierter Modernisierung einer traditionellen Region in die Annalen eingehen. Gedacht ist durchaus auch an einen wechselseitigen Prozeß: Auch die wichtigen *Ressourcen* der Region sollen genutzt werden und gegebenenfalls Ansatz einer umgekehrten „Entwicklungspolitik“ sein – der Strategie nämlich, daß ein gelingendes Modell an der Peripherie der Europäischen Union womöglich in die Problemzonen der Metropolen West-, Ost- und Mitteleuropas (die Zentren der Arbeitslosigkeit, des Drogenkonsums und

des sozialen Elends) „exportiert“ werden könnte. An diesem Projekt ist die Internationale PhD-Sommer-Schule intensiv beteiligt. Sie zeigt, daß hochwertige sozial- und bildungswissenschaftliche Forschung durchaus nicht im Elfenbeinturm der Universitäten verkümmern muß, sondern eingreifend und praktisch wirksam werden kann.

### Anmerkungen

- 1) Vgl. Karl Birkhölzer: „Lokale Ökonomie zwischen Marginalisierung und zukunftsweisender Wirtschaftsweise“. In: Technische Universität Berlin, Interdisziplinäres Forschungsprojekt „Lokale Ökonomie“ et al. (Hrsg.): Lokale Ökonomie, Beschäftigungs- und Strukturpolitik in Krisenregionen. Ein internationales Symposium, Berlin 1994 (S. 9–15, S. 11ff.)
- 2) Die folgenden Ausführungen beruhen auf einem Text, der zunächst von Peter Alheit und Skevos Papaioannou auf Deutsch verfaßt wurde. In einer erweiterten Form ist er auf Englisch veröffentlicht worden in: Skevos Papaioannou/Jorgen From Lauridsen/Peter Alheit, Henning Salling Olesen (Eds.): Education, Culture and Modernisation. Anogia/Creta 1994, printed at Roskilde University Centre 1995, p. 9–23
- 3) Skevos Papaioannou/Dimitru Drakaki/Peter Alheit: „The traditional occupations: Reconstructing resources of knowledge“. In: Skevos Papaioannou et al. (Eds.): Education, Culture and Modernisation, Anogia/Creta 1994, printed at Roskilde University Centre 1995, p. 439–448  
Peter Alheit/Dimitru Drakaki/Skevos Papaioannou/Pandelis Galitis: „Traditional occupations in Anogia“. In: Skevos Papaioannou/Peter Alheit/ Jorgen From Lauridsen/Henning Salling Olesen (Eds.): Community, Education and Social Change. Anogia Workbooks 2. Anogia/Creta 1995, printed at Roskilde University Centre 1996, p. 323–331
- 4) Tatsächlich hat sich im Laufe der Zeit natürlich eine Differenzierung der Funktionen ergeben, die schließlich auch zu einer gewissen Binnerhierarchie des Arbeitens geführt hat: Z.B. fungiert der reichste Schafsbesitzer als *aphendiko*, d.h. als „Chef“, der die Verteilung regelt. Ein sog. *tirzkomos* oder *ikonomos* überwacht die Käseproduktion und entwickelt sich (weil er zuletzt nicht notwendig Schafeigentümer, sondern sozusagen „Spezialist“ ist) zu einer Art unabhängigem Berufsträger. Dennoch, die Basisübereinkunft genossenschaftlicher und solidarischer Arbeitsteilung bleibt das dominante soziale Hintergrundkalkül.

## Bericht Forum 2

Die Diskussion geht zunächst auf den Stellenwert von „Ordnungsmacht“ ein. Es wird danach gefragt, was man als Macht wahrnimmt oder empfindet. Europa wird nicht im Sinne einer staatlichen, ordnungstiftenden Macht wahrgenommen. Jedoch müssen wir im Sinne der Eingangsthese von Hermann Müller-Solger erkennen, daß die Stärke der EU ein Reflex unserer Schwäche ist. Die bildungspolitische Diskussion wurde von Brüssel mit weitgehenden Vorgaben besetzt. Wie ist das in Hinblick auf die Zukunft des Einigungsprozesses einzuschätzen? In welcher Perspektive wird das europäische Projekt wahrgenommen? Welche Rolle spielen die nationalen Bildungstraditionen in diesem Zusammenhang? Ist Europa nur eine Kompensation für Lücken, die bei uns entstehen?

Es wird festgestellt, daß ein Unterschied zu machen ist zwischen Programmik und Ordnung. Viele Bereiche sind frei von der Notwendigkeit, in Gesetze gegossen zu werden. Das programmatisch-strategische Denken ist entscheidend. In der Krisenwahrnehmung (z. B. bei Baethge) wird Europa bei uns oft gar nicht wahrgenommen oder nur als Lückenbüßer. Hier muß sich das Denken ändern – bei aller regionalen Vitalisierung. Es gibt keine EU-Standards in der Weiterbildung. Bei der Diskussion um das Hochschulrahmengesetz ist z. B. die Idee von „credits“ durch das ERASMUS-Programm hineingekommen. Solche indirekten Einflüsse sind oft wirksamer als direkte.

Es schließt sich eine längere Diskussion über Standards, Transparenz, Anerkennung und Vergleichbarkeit von Qualifikationen an. In diesem Zusammenhang wird auch auf das 1991 im Rahmen der Kammern geschaffene Portfolio verwiesen, in das jeder all seine Qualifikationen eintragen lassen kann. Wenn man die Anerkennung im klassischen staatlichen Sinne befolgen wollte, wäre der Staat überfordert. Vergleichbarkeit kann man rechtlich nicht durchsetzen. Deshalb ist das Konzept, auf der Ebene der Berufsverbände, wie z. B. bei den Ingenieuren, die Frage der Anerkennung anzugehen, besser geeignet. Wenn es ein eigenes Interesse gibt, dann kann man auch Regeln der wechselseitigen Anerkennung von Abschlüssen in Europa finden. Im Hotel- und Gaststättengewerbe wurde über „Heureka“ eine Accreditation Agency aufgebaut. Der Staat muß allerdings Wächter über diese Prozesse bleiben, sonst können schnell closed shops entstehen oder neue Zunftordnungen. Bei der rechtlichen Durchsetzung von Ansprüchen auf Anerkennung beruflicher Qualifikationen käme man bei einer Gemeinschaft mit 30 Ländern in große Schwierigkeiten. Agenturen müssen deshalb die Möglichkeit haben, Anerkennungen auszusprechen.

Ein weiterer Diskussionspunkt bezog sich auf die Aussagen von Ulrike Wisser zum Wettbewerbsrecht. Es stellt sich die Frage, wie weit man von der marktmäßigen Organisation von Bildung ausgehen kann und wieweit sie eine öffentliche Aufgabe ist und damit auch der öffentlichen Zuständigkeit unterliegt. Weite Teile beruflicher Weiterbildung können nach Meinung von Frau Wisser für den Markt geöffnet werden und kommen so aus der Starrheit heraus. Andererseits öffnet sich auch der Markt nach außen, indem z. B. Solidarmärkte entstehen. Es wird gefordert, die Vergabe nach wettbewerbsrechtlichen Gesichtspunkten stärker bezogen auf Qualität zu diskutieren.

Man muß diese Frage nach Meinung der Gruppe jedoch grundsätzlicher diskutieren. Europa wird aufgrund seines ökonomischen Ansatzes als Marktgesellschaft organisiert, auch in nicht marktfähigen Bereichen. Der Ökonomisierung des sozialen Bereichs wird nichts entgegengesetzt, sondern Wettbewerb sogar ausdrücklich in allen Bereichen zum Prinzip gemacht. Der Widerspruch besteht darin, daß gerade jene Bereiche, die auch nach Meinung der EU der öffentlichen Förderung und Verantwortung bedürfen, weil das Marktprinzip nicht funktioniert hat bzw. auf sie nicht anwendbar ist, nunmehr wieder eben diesem Marktprinzip ausgesetzt werden sollen.

Erwachsenenbildung muß sich deshalb in einem politischen Konzept definieren. Die Wirtschaftsunion kann nur Gestalt gewinnen, wenn sie gleichzeitig eine Sozialunion und eine Wissensunion ist. Eine solche Unionsbürgerschaft fordert ein politisches Konzept, doch die Gestaltungsaufgaben, die sich daraus ergeben, werden im Bildungsbereich nicht thematisiert, auch im Weißbuch nicht.

Grundsätzlich ist festzuhalten, daß es entweder eine ganze Union wird, oder sie scheitert. Wenn man die wirtschaftliche Union ergänzen will, braucht man eine politische Union, gemeinsame Wertvorstellungen, d. h. kulturelle und soziale Union. Das Wirtschaftliche wird von selbst in den Vordergrund treten. Z. B. hat man bei der Frage der Gastarbeiter jetzt erst begriffen, daß das auch eine Bereicherung sein kann. Europa bleibt ein Projekt für kritische Menschen, die immer in Konfrontation gegen die Übermacht der Wirtschaft stehen.

Im Anschluß an den Beitrag von Skevos Papaioannou wird noch einmal der Begriff des lebenslangen Lernens problematisiert. Die Menschen haben in der modernen Gesellschaft keine andere Chance, als sich ständig weiterzubilden. Wenn Sokrates sagte: „Der Mensch lernt nie aus“, dann war das ein Lernen, das man selbst bestimmt, um die Wahrheit zu finden. Nach dem Weißbuch ist man lebenslanglich verurteilt zu lernen, ohne Ziel und Sinn – das ist das, was den Sklaven ausmacht. Das Konzept des lebenslangen Lernens schreibt die gesellschaftliche Entwicklung den Individuen zu. Diese moderne Form der Versklavung wirkt wie eine Sisyphus-Verurteilung: Man bildet sich ständig neu aus und rollt doch immer wieder nach unten.

Man hat die Verwertung seiner Qualifikationen nicht mehr in der Hand – trotz aller verlockenden emanzipatorischen Begriffe. In diesem Zusammenhang wird an das erinnert, was Comenius zur Befreiungspädagogik gesagt hat. Lebenslanges Lernen für alle und von allen macht eine Bürgerunion unmöglich.

Es wird kritisiert, daß EU-Programme meist wenig mit den konkreten Problemen der Region zu tun haben. Es wird eine Idee entwickelt und versucht, sie zu realisieren, ohne vorherige Strukturforschung und Problemerkundung. Die Ideen sind kein Ergebnis des Diskurses, sondern werden oft nur von einer Person eingebracht.

Neben der Erarbeitung von Weiterbildungsprogrammen muß es um den Aufbau von Strukturen, um Basisforschung im Zusammenhang mit lokalen Initiativen gehen. Wenn die EU nicht einsieht, daß die Regionen Gesamtentwicklungspläne brauchen, die sich nicht nur auf ökonomische Fragen beziehen, muß man nach Meinung der Gruppe ernsthaft besorgt sein.

## **Forum 3: Neue Arbeitsmodelle in Ost und West – Aufgabe beruflicher Weiterbildung?**

Die ökonomische Krise in den neuen Bundesländern hat zu erweiterten und neuen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung geführt. Neben der Verknüpfung von Qualifizierung und öffentlich geförderter Beschäftigung soll Weiterbildung regionalorientierte Strukturentwicklung unterstützen, zur Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen und das traditionelle Verständnis von Erwerbsarbeit hinterfragen.

Kann berufliche Weiterbildung dazu beitragen, neue Modelle der Verknüpfung von Qualifizierung und Beschäftigung zu realisieren? Sind innovative Ansätze aus den neuen Ländern der spezifischen Situation im Transformationsprozeß geschuldet, oder bieten sie übertragbare Modelle auch für den Westen? Welche Bedingungen sind Voraussetzung für erfolgreiche und tragfähige Aus- und Existenzgründungen? Wie langfristig tragfähig sind die neu entwickelten Formen ‚gesellschaftlich nützlicher Arbeit‘? Können sie nur in einem staatlich subventionierten Feld überleben? Wie ist der tatsächliche Stellenwert der beruflichen Weiterbildung in der Entwicklung einer regionalorientierten Arbeitsmarkt-, Struktur- und Beschäftigungspolitik?

Im Forum sollen innovative Modelle und Ansätze auch aus dem europäischen Raum zu diesen Fragestellungen vorgestellt und ihre Übertragbarkeit diskutiert werden.



# Regionalentwicklung – Handlungs- und Lernfeld mit Zukunft

## Leipziger Erfahrungen und Perspektiven

### I. Renaissance der Region

In Deutschland ist seit wenigen Jahren eine Wiederbelebung von Regionen als politischen, wirtschaftlichen und sozio-kulturellen Bewegungs- und Handlungsräumen unterhalb der Länderebene zu beobachten. Diese Wiederbelebung wird vorangetrieben durch wachsende Europäisierung und Globalisierung, aber auch durch die anhaltende Wirtschafts- und Beschäftigungskrise, den schärferen Standortwettbewerb und die Erschöpfung der öffentlichen Haushalte. Offensichtlich wächst allmählich das Vertrauen darauf, daß Problemlösungen am besten nachfrageorientiert von der Region und den dort lokalisierten Partnern entwickelt werden können. Das gilt nicht nur für ländliche Räume, in denen zunehmend Aspekte der lokalen Ökonomie und Gemeinwesenarbeit in Wirtschafts- und Beschäftigungsentwicklung einfließen, sondern auch für die Großstadregionen mit international agierenden Unternehmen.

In Ostdeutschland spielt außerdem eine Rolle, daß die Wirtschaft extrem miniaturisiert (Vorherrschen kleiner und kleinster Unternehmen) und räumlich dispers lokalisiert ist, was die Suche nach Profil, Bindung und Kooperation in neuen regionalen Clustern erzwingt.

Die Region Leipzig gehört zu den Regionen, die sich dafür „von unten“ individuelle Instrumente und Institutionen quer zu den bestehenden kommunalen, staatlichen Verwaltungen, zu Verbänden, Kammern, Gewerkschaften, Unternehmen, Hochschulen und anderen Akteursgruppen geschaffen haben. Das Regionalforum Leipzig-West Sachsen und die dort integrierte Regionalinitiative Torgau-Oschatz-Döbeln repräsentieren dieses veränderte Entwicklungsverständnis. Pluralistische Interessenartikulation und Mitwirkung an der Willensbildung von Region und Staat werden darin wirksam. Nicht zuletzt hat die Erprobung neuer Instrumente und Institutionen Folgewirkung auf die Ausgangsdefizite der klassischen Regionalpolitik, Regionalplanung und Wirtschaftsförderung.

Durchaus gespalten ist die Bewertung dieser neuen Ansätze zwischen „Königsweg“ für erfolgreichen Strukturwandel und „letztem Versuch“, wo alle anderen Instrumente zur Überwindung von Wirtschafts- und Beschäftigungskrise nicht mehr wirken. Zwischen diesen Extremen gehören Regionalisierung und regionale Selbstorganisation in der Tat immer wieder auf

den Prüfstand. Am Beispiel der USA und zahlreicher europäischer Staaten wird jedoch deutlich, daß Netzwerkstrategien für Regionen, Standorte, Branchen, Einzelproblemlösungen seit langem zu den modernen und erfolgreichen Werkzeugen der Wirtschaftsförderung und Regionalentwicklung zählen.

Unbestritten ist die Region die unmittelbare Lebenswelt der Menschen, in der Veränderungen direkt begonnen und erlebt werden. Die definitorische Abgrenzung der Region ist eher von sekundärem Interesse. Vielmehr zeigt sich, daß es bei der einheimischen Bevölkerung, aber auch bei Unternehmen (vor allem KMU) eine erstaunlich klare Vorstellung von „ihrer“ Region gibt. Diese Region formiert sich offensichtlich durch

- inzwischen vielfach unbewußte historische Zugehörigkeiten und Begrenzungen (vor-nationalstaatliche Ära)
- klassische Räume mit intensiver Arbeitsteilung und Kooperation
- Bindungen an alte Natur- und Kulturlandschaften (Heimat)
- in Jahrzehnten gewachsene Pendler- und Migrationsräume
- Orientierung auf das Oberzentrum
- klassische und neue Naherholungsräume.

Die so vorgestellte Region reicht selten weiter als 75 km im Radius und ist der Raum, in dem regionale Identität manifest wird. Im Idealfalle trifft die „weich“ definierte Region mit der administrativen Region (mindestens ein oder mehrere Landkreise, maximal Regierungsbezirk) zusammen.

Dann sind alle Voraussetzungen gegeben, daß die Arbeitsergebnisse von neuen regionalen – vielfach informellen und intermediären – Organisationen nach dem Prinzip der Selbstbindung in hoheitliches Handeln überführt werden.

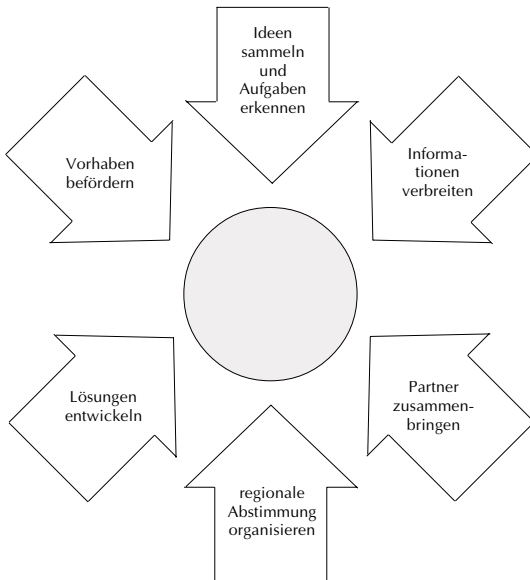
## **II. Das Regionalforum Leipzig-Westsachsen: ein Schrittmacher in Sachsen**

Auf Initiative von herausragenden Leipziger Industrieunternehmen, Banken, Industriegewerkschaft Metall, des Leipziger Oberbürgermeisters und des Regierungspräsidenten wurde 1994 ein regionales Forum aus Spitzenvertretern von Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung, Kammern, Verbänden und Gewerkschaften im Regierungsbezirk Leipzig gegründet.

Anspruch des Regionalforums ist es, neue und zusätzliche Kompetenzen aus der Region für eine bessere Wirtschafts-, Technologie-, Wissenschafts- und Beschäftigungsentwicklung zu mobilisieren, in die regionale Willensbildung zu integrieren und für die Projektentwicklung zu motivieren. Träger dieser Kompetenzen sind die Unternehmen, Banken, Hochschulen, Forschungsinstitute und Projektträger, die nunmehr gemeinsam mit Verwaltungsexperten, Wirtschaftsförderern, Regionalplanern, Kammer-, Verbands- und Gewerkschaftsvertretern eine wirkungsvolle Drehscheibe für Ideenfindung, regionale Abstimmung und Projektentwicklung zur wirtschaftlichen

Revitalisierung der Region bilden. Im Zentrum der Aktivitäten steht die Projektarbeit (Verbundprojekte, interkommunale Projekte, Projekte mit regionaler Reichweite). Das Regionalforum ist jedoch kein Projektträger, sondern bringt Projekte zu der Reife, bis ein Träger (Rechtsperson) die Projektrealisierung übernimmt.

### Regionalforum Leipzig-West Sachsen – Arbeitsweise



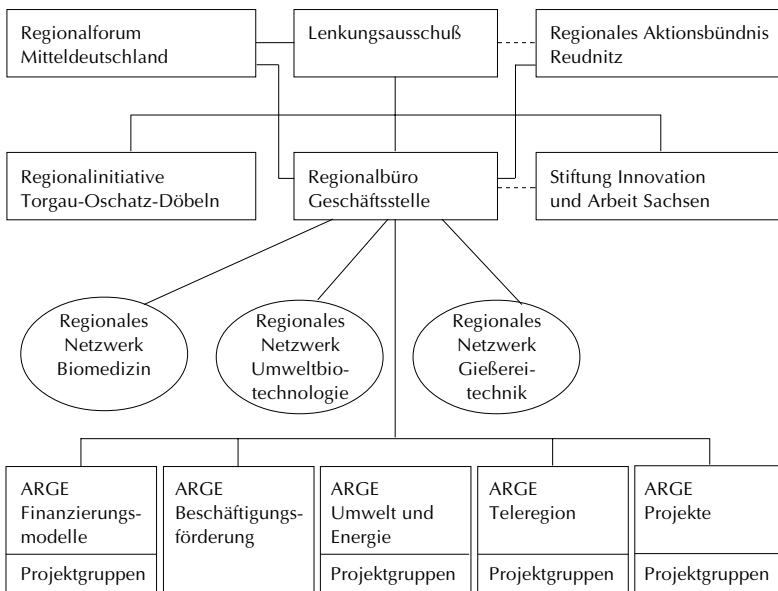
Mit diesem Anspruch verkörpert das Regionalforum Leipzig-West Sachsen auch eine herausragende regionalpolitische Innovation.

Künftig wird die 1997 gegründete Stiftung Innovation und Arbeit Sachsen die Arbeit des Regionalforums zusätzlich flankieren. Im Interesse der Stiftungsgründer – darunter die Sächsische Staatsregierung – liegt es auch, die in Leipzig erprobten Innovationsansätze in andere Regionen des Freistaates zu transportieren.

Nach mehr als dreijähriger Arbeit des Regionalforums Leipzig-West Sachsen arbeiten heute annähernd 500 Partner in annähernd 20 regionalen und Branchennetzwerken, Arbeits- und Projektgruppen an neuen Produkten, Verfahren, Investitionen und wirtschaftlichen Problemlösungen. Die Arbeitsgremien werden von einem dafür beauftragten Team (Regionalbüro) strategisch, inhaltlich und organisatorisch betreut. Die Steuerungsgremien des Regionalforums (geschäftsführender Ausschuß, Lenkungsausschuß und Regionalbüro) agieren als integrierende politische Handlungs-„institution“.

Herausragend im Zielsystem des Regionalforums ist es, neue Unternehmungen und Investitionen, neue Produkte, mehr regionale Wertschöpfung, intelligente Finanzierungslösungen, mehr Beschäftigung und bessere Wettbewerbsfähigkeit zu befördern.

### Regionalforum Leipzig-West Sachsen



© Regionalforum Leipzig-West Sachsen

Die Spannweite der Aktivitäten des Regionalforums reicht von der Projektarbeit in der Umweltbiotechnologieforschung über die Erarbeitung von Förderstrategien, Markteinführungsstrategien für neue Produkte aus Verbundvorhaben bis hin zum Aufbau von Direktvermarktungsringen von Landwirtschafts- und Gartenbaubetrieben im ländlichen Raum. Diese Aktivitäten liegen im Vorfeld oder im Wechselspiel zur hoheitlichen Aufgabenwahrnehmung (Vollzugs-, Aufsichts- und Genehmigungsverfahren), parlamentarischer Entscheidung oder einzelunternehmerischem Handeln. Damit ist das Regionalforum Katalysator, aber nicht Konkurrenz.

Ungeachtet dessen stehen neue Modelle des Regionalmanagements unter wiederkehrendem Legitimationsdruck, der in der Bilanz mündet, daß wirtschaftliche und beschäftigungspolitische Effekte in der Region kollektiv vorbereitet, die Erfolge aber privatisiert werden.

## Regionales Networking

<b>Stärken</b>	<b>Schwächen</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>– Erarbeitung eines gemeinsamen Problemverständnisses</li><li>– Mobilisierung von brachliegenden Kompetenzen</li><li>– Erprobung eines erweiterten Demokratieverständnisses</li><li>– Förderung von Leadership für Themen, Probleme und Projekte</li><li>– Beschleunigung von Problemlösungen jenseits der Verwaltungs- und Planungswege</li><li>– aktive Bestandspflege und Bestandsentwicklung</li><li>– Erarbeitung von Verbund###</li><li>– Innovationsimage der Region wird angeregt</li><li>– Lösungen entwickeln, wo keine Standards vorhanden sind</li><li>– Dialog zwischen Wirtschaft und Politik, Verwaltung als Standortfaktor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– keine exklusiven Fördermittel vorhanden</li><li>– keine bindende Kraft von Empfehlungen und Beschlüssen</li><li>– Abschöpfung von Wissen und Kompetenzen vieler zugunsten weniger</li><li>– Erfolge werden privatisiert</li><li>– Konkurrenzangst bei Behörden</li><li>– ordnungspolitische Infragestellung</li><li>– Qualifikationsvoraussetzungen, insbesondere bei Planern und Verwaltungsangestellten</li></ul>

## Ausgewählte Themen und Projekte aus dem Regionalforum Leipzig-West Sachsen

Standortsichernde Energiepreisgestaltung für regionale Gießereiunternehmen	Ausbildungsverbund Gießereitechnik	Finanzierungsstrategie für den Autobahnbau A 38
Markteintrittsstrategie in mitteleuropäische und lateinamerikanische Märkte für die Umweltbiotechnologiebranche	Ländliche Markthalle Leipzig und dezentrale Vermarktungsringe	Regionale Verkehrsprojekte Gewässersanierungsprojekte
Telearbeitsplätze für den ländlichen Raum	Studiengang „Regionalmanagement“ an der Universität Leipzig	Kleinkammerklärwerke Sanierung und Nutzung des Schlosses Mügeln
Nachhaltige Regionalentwicklung Torgau-Oschatz-Döbeln	Nachwachsende Rohstoffe non food und food	Leipziger Wasserlandschaft Grüner Ring Leipzig
Regionales Entwicklungskonzept für die Landkreise Torgau-Oschatz und Döbeln	Risikokapitalbeschaffung	

Mit seinen Zielen, Aufgaben und seiner Arbeitsweise erfüllt das Regionalforum bzw. das Regionalbüro gemeinsam mit den Sprechern der Arbeitsgremien (mehrheitlich Wirtschaftsvertreter) die Funktion eines – von hoheitlichen verbrieften Instrumenten, aber auch Zwängen (Laufbahnen, Hierarchien, Dienstrecht- und Zuwendungsrecht, Ressorts) freien – Dienstleisters und Mediators an der Schnittstelle zwischen privatwirtschaftlichen Akteuren einerseits und der Wirtschaftsförderung und Regionalplanung andererseits. Als Dienstleister bedient sich das Regionalforum der in der Wirtschaft üblichen Methoden des Projektmanagements.

Die für eine derartige Arbeit notwendigen Qualifikationen sind in der Regel in der öffentlichen Verwaltung – in der Wirtschaftsförderung und Regionalplanung – nicht hinreichend vorhanden, obwohl beide Fachbereiche in Erweiterung des herkömmlichen Rollenverständnisses Motor und Träger dieser Arbeit sein könnten. Bisher wird in der öffentlichen Verwaltung dafür jedoch nur marginal Qualifizierung angeboten und auch nachgefragt. Neue Qualifizierungsangebote, wie der Ausbildungsgang zum „Regionalberater“ bei einem westsächsischen Bildungsträger für den ländlichen Raum und die Einrichtung eines Aufbaustudienganges für „Regionalmana-

gement“ an der Universität Leipzig, sind ein erstes Resultat der vorliegenden Erfahrungen.

### **III. Regionalmanagement als Herausforderung für Politik und Qualifizierung**

Regionalmanagement beschreibt den Versuch zur Ausschöpfung von Organisations-, Planungs-, Steuerungsmöglichkeiten zur Mobilisierung der regionalwirtschaftlichen Entwicklung quer zu den klassischen Fachpolitiken, Förderinstrumenten, Zuständigkeiten und Beteiligungsstrukturen.

Dem liegt die Annahme zugrunde, daß durch klassische Politik-, Planungs- und Förderansätze weder die Kompetenzen, die in einer Region liegen, optimal genutzt werden noch erschöpfende Antworten gegeben werden können auf die Herausforderungen der bestehenden Transformations-, Anpassungs- und Formationskrise (vor allem) in Ostdeutschland.

Schließlich fordert das Wertesystem der nachhaltigen Stadt- und Regionalentwicklung (lokale und regionale Agenden) neue Zielformulierungen, Arbeitsprinzipien und ein verändertes Demokratieverständnis heraus.

Neue Regionalentwicklungsstrategien in und mit neuen regionalen Allianzen zu verfolgen, provoziert das Lernen im offenen und turbulenten Umfeld. Das Ermöglichen steht gleichberechtigt neben dem Machen. Die personale Kooperation, die aus gemeinsamer Problembetroffenheit erwächst, gewinnt eine zumindest gleichrangige Bedeutung neben der hierarchischen und sektoralen Kooperation. Prozeß- und Projektmanagement gewinnt den Vorrang vor der Fachressortbetreuung. Da insbesondere die Privatwirtschaft mit diesen Handlungsmustern vertraut ist, stellt sie sich im Unterschied zu kommunalen und staatlichen Einrichtungen wesentlich schneller und komplikationsfreier auf eine neue Rolle und Arbeitsweise ein. Die privatwirtschaftlichen Akteursgruppen werden zu den eigentlichen Akteuren.

Schließlich sind neue Regionalentwicklungsstrategien Reflex auf die Grenzen der Rolle des Staates beim zukunftsfähigen Umbau von Wirtschaft und Gemeinwesen. Die lernende Region erfordert eine neue – professionelle und systemische – Perspektive in der Regionalpolitik und die Beherrschung neuer außer-„plan“-mäßiger Steuerungsinstrumente. Die Verankerung von Erfahrungs-, Wissens- und Analysequalifikationen ist dafür essentiell.

In der Aus- und Weiterbildung sind diese neuen Herausforderungen noch kaum in wirkungsvolle Qualifikationsmodule umgesetzt. Das betrifft die Ausbildung von Wirtschaftswissenschaftlern, Verwaltungswissenschaftlern, Geographen und Regionalplanern ebenso wie die Weiterbildung für Mitarbeiter im mittleren und höheren Dienst der öffentlichen Verwaltung, aber auch Volkshochschulen und Bildungsträger. Hier liegt ein erheblicher

Handlungsbedarf, der schrittweise Kontur gewinnt. In den Regionen, die sich den Herausforderungen des Regionalmanagements – von der Metropolregion bis hin zur strukturschwachen ländlichen Region – stellen, profilieren sich in intermediären Organisationen Experten im selbstorganisierten Lernen. Ein entscheidender An Schub für die Professionalisierung als Regionalmanagement ist künftig von Lehre, Aus- und Weiterbildung sowie von einem veränderten Rollenverständnis der öffentlichen Verwaltung zu erwarten.



# Vom Knoten im Taschentuch zu Knoten in Netzen

## Kompetenzentwicklung für ein kooperatives Arbeiten in der Region

### 1. Einleitung

Die berufliche Qualifizierung befindet sich in einem doppelten Dilemma. Erstens wird von ihr eine Qualifizierung für genau definierte Anforderungen verlangt, wo doch ihre Stärke darin liegt, Menschen zum Handeln in kreativ offenen Arbeitssituationen zu befähigen. Zweitens nützt auch die gehaltvollste Weiterbildung nichts, wenn die befähigten Menschen nicht in Arbeitszusammenhänge gelangen, weil es in der Region oder anderswo keine Arbeit für sie gibt.

Das Dilemma spüren die Weiterbildner in einem Erwartungsdruck von mehreren Seiten. Die Weiterbildungsmaßnahmen werden von der Förderstelle an dem Ziel „Wiedereingliederung in das Beschäftigungssystem“ evaluiert. Die TeilnehmerInnen fragen: „Was habe ich davon?“ Und die WeiterbildnerInnen quälen sich selbst mit dem Bemühen um eine Balance zwischen kurzfristigem Lern- bzw. Anwendungserfolg und grundständiger Kompetenz für das Handeln in verschiedenen Arbeits- und Lebenssituationen. Sie sehen sich andauernd zur Rechtfertigung ihres Wirkens, ja ihrer beruflichen Existenz herausgefordert.

Herkömmliche Vorstellungen zu beruflicher Qualifizierung müssen überdacht werden. Arbeiten und Qualifizieren ist organisatorisch und inhaltlich durch Vernetzungen strukturiert. Die zentrale Frage lautet: Welche Art beruflicher Weiterbildung paßt zu neuen regionalen Arbeitsstrukturen?

Die regionalen Weiterbildungsprogramme knüpfen an Erfordernissen für die Wirtschaft in einer Region an (Teil 2). In den vergangenen zwei Jahrzehnten haben Kooperation und die Suche nach einem Wohl-Leben zu neuen regionalen Arbeitszusammenhängen geführt (Teil 3). Hierfür entstehen neue Aufgaben und Organisationsformen der arbeitsbezogenen Weiterbildung (Teil 4). Anregungen bieten auch Erfahrungen aus Dänemark (Teil 5). Derartige Weiterbildungsprogramme sind in anderem als traditionellem Sinn erfolgreich, dies könnte noch besser herausgestellt und weiter verstärkt werden (Teil 6).

## 2. Region als arbeitsbezogenes Problem

In früheren Jahrzehnten zeigten sich Differenzen zwischen Gebieten unterschiedlicher Wirtschafts- und Beschäftigungsentwicklung besonders im Verhältnis zwischen Stadt und Land. Bayern und Ostfriesland mit großem Anteil traditionellen Dorflebens galten als rückständig, das Ruhrgebiet mit städtischer Großindustrie als fortschrittlich. Doch Mitte der siebziger Jahre mehrten sich Anzeichen großindustrieller Zusammenbrüche. Stahl- und Elektrokonzerne – über Jahrzehnte ein Sinnbild der Wirtschaftskraft, Ingenieurkunst und Arbeiterstärke – ermöglichten immer weniger an Gewinn und Arbeitsplätzen. Die Identifizierung eines Ortes mit Industrie verschwamm weiterhin dadurch, daß mehr und mehr Unternehmen damit liebäugelten, ihre Produktionsstätten ins Ausland zu verlagern. Die gelockerte Bindung der Industrie an eine Gemeinde kommt auch in der Ansiedlungspolitik zum Ausdruck, Kommunalpolitiker wissen ein Lied davon zu singen.

Interessanterweise wurde gerade in dieser Zeit der achtziger Jahre die Diskussion um die Region lauter. Bemerkenswert erscheint mehreres: Erstens löst dieser Begriff andere wirtschaftsgeographische Begriffe ab, vorher hatte man vom „Raum“ gesprochen oder vom „Revier“; und die „Region“ wurde dann ergänzt durch den „Standort“. Zweitens wurde die Region den Nationalstaaten über die Europäisierung quasi untergeschoben; die übernationale EU verhandelt mit der subnationalen Region, die damit außer dem ökonomischen auch einen politischen Gehalt bekommt. Drittens wird die Region dann und dort ins Leben gerufen, wann und wo sich Probleme häufen; Region erscheint als Notgemeinschaft.

Mit Not an Arbeit, Einkommen und Lebensbedingungen rücken die Menschen als eigentliche Träger der Region in den Mittelpunkt. Doch auch sie sind nicht für immer dort verwurzelt. Sie kennen nur einen kleinen, erfahrbaren Ausschnitt ihrer Umgebung, bei der Frage nach ihrer Herkunft sprechen sie weniger von der Region als von der Stadt oder dem Bundesland, sie ziehen aus beruflichen Gründen fort, Kaufzentren, Behörden und funktional ausgerichtete Quartiere sind ohnehin austauschbar. Region ist allein weder auf die Ortsgebundenheit der Unternehmen noch auf die der Menschen zu gründen.

Region ist ein flexibles Konglomerat aus verschiedenen sozialen Strukturen. Drei sozio-ökonomische Zugänge mögen dies verdeutlichen. Erstens wird Region häufig als Verwaltungseinheit angesehen, als Kommunalverbund, als Bezirk der Industrie- und Handelskammer oder des Arbeitsamtes; hiermit werden Regionen durch wirtschaftspolitische Zentren voneinander abgegrenzt. Zweitens kann Region den Raum darstellen, auf dem sich täglich Materialtransporte und Fahrten von Menschen ballen; hier ist Region der Raum für Ströme von Waren, Arbeitskräften und Konsumenten. Drittens kommt eine Region als „Einheit der Betroffenheit, Stakeholder (Interessens-

träger) und geforderter Akteur“ (Elsner 1997, S. 2) überhaupt erst zur Wirkung, wenn sich Unternehmen, Einrichtungen, Behörden und Menschen zu Wort melden und eine „kritische Masse“ bilden; wirtschaftliche Probleme von Unternehmen und Arbeitslosigkeit von Menschen geben Grund für eine derartige kritische Masse.

In dieser Vielgestalt von Region versagen eindimensionale Wirtschaftsinterventionen. Die beiden oft genutzten Steuerungsparameter Geld und Zeit determinieren nicht die behaupteten Wirkungen auf Wirtschaftskraft und Beschäftigung. Lohnsteigerung bzw. -senkung und Arbeitszeitkürzung bzw. -verlängerung bewirken unterschiedliche Folgen je nach der komplexen Struktur von betrieblich organisierter Wertschöpfung, beruflicher und nicht-beruflicher Lebensweise, gesellschaftlichen Gruppen, kultureller Wahrnehmung, politischer Öffentlichkeit und nicht zuletzt auch von Bildung und Weiterbildung. Die Quantitäten Geld und Zeit sind zwar für verbessertes Wirtschaften und Arbeiten elementar, äußern ihre Kraft aber erst in Konzepten für regionale Qualität (vgl. Krumbein u.a. 1994).

### **3. Qualitative Entwicklungen und Arrangements des regionalen Arbeitens**

Regelungen über Arbeitszeit und Arbeitsentgelt sind mehr und mehr eingebettet in Vorstellungen von Innovation auf unternehmerischer und von Arbeitsqualität auf individueller Seite. Arbeiten heißt nicht allein Broterwerb, sondern in umfangreicherer Bedeutung die kompetente Teilnahme am modernen Leben. Dies gilt allgemein, für die Region fallen drei neuere Entwicklungen ins Auge. Durchgesetzt hat sich erstens die Erkenntnis von der großen innovatorischen Bedeutung industrieller Kooperation und Verbände. Zweitens geben ökologische Impulse dem Wirtschaftspotential einen Schub und dem Arbeiten einen neubegründeten Sinn. Drittens ermöglicht die Entdeckung vom neuen Wert menschlicher Tätigkeit eine Neubewertung von Tätigkeiten in Nonprofit-Organisationen.

#### **3.1 Industrielle Verbände**

Nach branchenbedingten Zusammenbrüchen von regionalen Großbetrieben wurde die Region umdefiniert zum synergetischen Zusammenschluß von Klein- und Mittelunternehmen. Die Skalenerträge von taylorisierten Großbetrieben neigten sich dem Nullpunkt zu, es häuften sich Erfolgsberichte über flexible Anpassungen und Innovationen bei Unternehmen mit transparenten und reorganisierbaren Arbeitsprozessen. Großunternehmen folgten dieser Linie mit Enthierarchisierung und Outsourcing. Den Kern der Umstrukturierung bildeten nicht allein die Tendenzen zu mittlerer Größe, sondern mehr noch die Verflechtungen zwischen den KMU. Behörden und

Wirtschaftsverbände unterstützten diese Entwicklung mit finanzieller und beratender Wirtschaftsförderung. Untersuchungen der letzten Jahre ernüchterten allerdings. Die KMU sind zu einem Teil nicht so flexibel und innovativ, wie behauptet wird. Weiterhin zeigten sich Erfolge auch erst dann, wenn ihr Produktionskonzept mit dem eines Großunternehmens abgestimmt ist. Und wiederum einige KMU gewannen ihr Stärke unabhängig von regionalen Verknüpfungen, vielmehr in internationaler Kooperation. Die liebevolle Aufmerksamkeit für Klein-aber-oho weicht gegenwärtig einem mehrschichtigen regionalen Bezug. Regionale Netzwerke werden wieder ohne Größenbeschränkung definiert, da die Prozeßinnovationen der Großen eine wichtige Ergänzung zu den Produktinnovationen der Kleinen bilden und sich sowohl unter den Großen als auch unter den Kleinen innovative und weniger innovative Unternehmen befinden.

Es wäre für das Wirtschaften und Arbeiten verhängnisvoll, wenn die Kraft allein dem Zusammenschluß von regionalen Unternehmen und Einrichtungen überlassen würde. Dieser muß sich überregionalen Einflüssen öffnen und sich um überregionale Wirkungen bemühen, wenn die Gefahr einer Degenerierung des Wettbewerbs der Regionen zum Wettbewerb der Bürgermeister vermieden werden soll. Dies kann in zweierlei Hinsicht geschehen. Erstens soll das regionale Netzwerk mit globalen Netzwerken verknüpft werden. Zweitens kooperieren einzelne Unternehmen unabhängig vom regionalen Verbund international mit anderen Unternehmen entlang einer Produktions- und Wertschöpfungskette. In das kooperative Netz sind regionalpolitische Instanzen hineinverflochten, die mit geringen Mitteln – bei Individualstrategien nicht erreichbare – Kooperationserfolge ermöglichen (vgl. Elsner 1997).

### **3.2 Ökologische Ökonomie**

Es liegt – wörtlich – nahe, natürliche Gegebenheiten zur Basis neuen Wirtschaftens und Arbeitens zu nehmen. Im Unterschied zu früher geht es nicht darum, die Örtlichkeit als Ressource zu vernutzen, etwa den Berg als Erzlager oder die Wiese als Müllplatz, sondern sie mit Pflege zu gebrauchen. Für einen passenden Umgang mit Rohstoffen und mit Müll haben sich inzwischen etliche Verfahren als wirtschaftlich und beschäftigungsfördernd erwiesen. Möglich war und ist dies insoweit, als Unternehmen, Behörden und private Haushalte sich zu abgestimmtem Verhalten arrangiert haben.

Diese Klüfte in der Vernunft lassen sich nicht durch Berufung auf ein einziges Prinzip überbrücken. Einen wesentlichen Beitrag zur Lösung der ökologischen Probleme können regionale Konzepte leisten. Für die Region Trier hat dies das Institut TAURUS (vgl. Spehl/Sauerborn/Peters 1995) mit den Handlungsfeldern Holz und Ernährung demonstriert. Als wesentliche Ziele nachhaltiger Regionalentwicklung bestimmt es: a) die Wertschöpfung

in einer Region zu stabilisieren, b) Kooperationen zu fördern und c) Stoffströme enger zu führen. Dies ist möglich an den vier Phasen des Materialflusses: Rohstoffproduktion, Verarbeitung, Verbrauch und Abfallbeseitigung/Wiederverwertung. Häufig überwiegen in den vier Phasen die Ströme von und nach anderen Regionen. Statt dessen kann der vierphasige Materialkreislauf innerhalb der Region verstärkt werden, ohne die Außenbeziehungen gänzlich abzuschneiden. Der ökologische Zweck ist klar; der ökonomische liegt in einer Beachtung externer Effekte, der soziale in einer bewußten Beziehung derjenigen, die jeweils an den vier Phasen beteiligt sind. Einbezogen in diese Kreisläufe sind verbesserte Qualifizierungsmöglichkeiten für Architekten und Bauingenieure, Transferstellen für Wissen und Technologie sowie Information und Beratung der Nachfrager.

### **3.3 Neue Bewertungen des Arbeitens bei Nonprofit-Organisationen**

Eine dritte regional bedeutsame Entwicklung liegt in der neuen Qualität von Nonprofit-Organisationen (NPO). In Deutschland wirken NPO vor allem in den Bereichen Gesundheit und Sozialwesen, im Durchschnitt anderer Länder haben daneben auch Erziehung und Forschung sowie Kultur und Erholung einen beachtlichen Anteil. Ihre gesellschaftlich-gesamtwirtschaftliche Funktion liegt darin, die Existenz von Unternehmen und privaten Haushalten zu stärken sowie den Staat bei dessen Aufgabenerfüllung zu unterstützen. Sie wirken in dem Dreieck intermediär, nicht nur als Treibriemen, sondern auch als Energiezentrale. Zwar stehen sie bei einzelnen Tätigkeiten – etwa einzelnen Kulturveranstaltungen – in Konkurrenz zu Unternehmen, aber sie sind doch von einer eigenständigen Idee getragen, sei dies ein religiöser, ein gesundheitlicher, ein sozialer, ein kultureller oder pädagogischer Hintergrund. Die Eigenständigkeit als intermediäre Kraft wird zunehmend anerkannt. Dies gilt zumal dann, wenn die Tätigkeiten Dienstleistungscharakter annehmen, wenn also Nutznießern ein Preis für die Leistung in Rechnung gestellt wird. Bei den Vorläufern der NPO hat sich die organisierte Pflege herausgebildet, die nun beruflich und über ein Arbeitsentgelt voll anerkannt ist; es ist ein Markt für Pflegeleistungen entstanden.

Nur ein Teil der Tätigkeiten bei NPO wird von hauptberuflich Beschäftigten durchgeführt. Immerhin lag deren Zahl im Jahre 1993 bei etwa 860.000, hat sich – auch umgerechnet auf Vollarbeitsplätze – seit 1970 mehr als verdoppelt. Im übrigen streut die Art der Arbeitsverträge über ein breites arbeitsrechtliches Spektrum. Das „Ehrenamt“ verliert seine herausragende Stellung, nicht nur quantitativ im Verhältnis zur Arbeit mit Entgelt, sondern und vor allem qualitativ in seinem Sinn: Von der Hilfe der HelferInnen für die Unbeholfenen nehmen beide Seiten Abstand, an die Stelle des Ehrenamtes tritt die Freiwilligenarbeit. Gefragt sind Tätigkeiten mit

Möglichkeiten, etwas zu lernen, sich selbst weiterzuentwickeln, das Arbeiten partizipativ mitzustrukturieren. Hierin gleicht die Freiwilligenarbeit der beruflichen Erwerbsarbeit, der professionellen Säule. Die Stärke einer NPO beruht auf einer abgestimmten Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Gruppen von MitarbeiterInnen (vgl. Eckardstein 1997).

Die Leistungen von NPO und der dort arbeitenden Menschen machen sich in kleinem Raum, in der Region bemerkbar. Insbesondere die von ihnen bewirkten Neuerungen erlangen dort ihre erste Anerkennung. Die Region wird von den NPO entscheidend mitgeprägt. Ihre Leistungen erfordern einen größeren Anteil an bezahlter Kompetenz als bisher, und dies kann über öffentliche Neubewertung der vielen Initiativen im NPO-Bereich erreicht werden. Basis dieser Anerkennung ist der Beitrag, den die NPO zur individuellen Existenz von Menschen in privaten Haushalten und von Unternehmen sowie zur Existenz des Gemeinwesens leisten.

### **3.4 Gefährdungen der verschiedenen kooperativen Zusammenhänge**

Alle drei vorgestellten Neuentwicklungen des Wirtschaftens und Arbeitens stärken die Wirtschaftskraft und das Wohl-Leben in der Region. Ihnen gemeinsam ist die kooperative Verflechtung in der Region.

Eine Gefährdung liegt darin, daß innerhalb und außerhalb von Kooperation einzelne Unternehmen oder Menschen davon existieren, ohne einen Beitrag dafür zu leisten. Intern liegen Gefährdungen auch in unrealistischen Hoffnungen. Die Kooperation sollte in der ersten Phase, d.h. nach dem Herantasten, eindeutig abgesprochen sein im Hinblick auf Ziel, Teilnehmerkreis, Zeit, Ressourcen, beteiligendes Handeln. Erst auf dieser Basis kommen mit der kreativen Öffnung des Ziels, des Teilnehmerkreises, der Zeit usw. die eigentlichen Kräfte einer Kooperation zum Vorschein (vgl. Grenzdörffer 1996).

Zur Bewältigung der Aufgaben gehört eine professionelle berufliche Qualifikation. Seit den achtziger Jahren wird sie umgedeutet zur Kompetenz. Die Qualifikationsforschung hebt für das Arbeitshandeln neben der Fach- und der Methodenkompetenz die Sozialkompetenz hervor. Eine herkömmliche Vorstellung von Qualifikation bestand darin, sich an Gelerntes der beruflichen Ausbildung zu erinnern und es anzuwenden. Die Beschäftigten mit Erstausbildung hatten gewissermaßen einen Knoten im Taschentuch, um nichts zu vergessen. Nun kommt die Vernetzung von Arbeiten hinzu, die Menschen sehen in ihren Tätigkeiten ständig die Aufgabe, sich in diesen Verflechtungen mit neuen Knotenpunkten zu verbinden. Gefragt ist eine Kompetenz für Knoten in Netzen.

## **4. Kompetenzentwicklung in neuen Konzepten zum regional-bezogenen Arbeiten**

Eine zentrale Kompetenzerweiterung liegt gegenwärtig in der innerbetrieblichen Kooperation. Noch einiges mehr an erweiterter Kompetenz ist nötig bei überbetrieblichen Kooperationen. Beispiele hierfür sind Arbeitszusammenhänge in den oben genannten industriellen Verbänden, in den ökologisch basierten Wirtschaftskreisläufen sowie in den NPO. Hier kann die arbeits- und berufsbezogene Weiterbildung gute Dienste leisten.

### **4.1 Kompetenzentwicklung in industriellen Verbänden**

Neuere betriebliche Organisationskonzepte betonen einerseits dezentrale Ressourcenverantwortung und andererseits synergetische Effekte der Zusammenarbeit. Die betriebliche Weiterbildung trägt dem mit Verlockungen zu Kreativität und Arbeitsidentifikation sowie mit der Einbettung der individuellen Tätigkeit in das Arbeitssystem Rechnung. Die über den einzelnen Arbeitsplatz hinausreichende systemische Qualifikation wird unabhängig von einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen in betrieblichen Gesamtkonzepten wie Total Quality Management oder organisationales Lernen gefordert und gefördert.

Auch in den Weiterbildungsprogrammen für den Umgang mit der I&K-Technologie ist die steigende Bedeutung von Zusammenarbeit abzulesen. Die computer-basierten Kommunikationstechniken sind per se nur zu erlernen mit gedachten oder praktizierten Interaktionen. Die Qualifikation für Informationssysteme ist gerade deshalb ausdifferenziert, weil Information nicht bloß eine Datenübermittlung von einem Sender hin zu einem Empfänger darstellt, sondern die soziale Interpretation des Wissens zwischen beiden mitschwingen läßt. Eine wichtige Aufgabe beruflicher Weiterbildung liegt schon in der pädagogischen Mitwirkung bei der Gestaltung der computer-basierten Kommunikationssysteme.

Die industriellen Verbände betonen zwar ebenfalls die betriebliche Weiterbildung, benötigen darüber hinaus eine Abstimmung zwischen Weiterbildungsprogrammen mehrerer Betriebe und den Angeboten von Weiterbildungseinrichtungen. Wenn regional eine Stärkung der KMU und ihrer Zusammenarbeit gefordert wird, enthalten die Förderungsprogramme eine Unterstützung in der Weiterbildung. Qualifizierungsnetzwerke (vgl. Wegge 1996) und Regionalprogramme sehen hierin eine wesentliche Aufgabe.

Offenbar gibt es Hindernisse in einer Zusammenarbeit von Betrieben mit Weiterbildungseinrichtungen. In vielen Untersuchungen zu derartigen Kooperationen wird festgestellt, daß diese einen Vorteil für alle Beteiligten brächten, der aber erstaunlicherweise nicht realisiert wird. Hindernisse resultieren aus den Einzelinteressen fast aller Akteure. Die KMU verhalten

sich entweder anpassend, also kaum mitgestaltend, oder sehen branchenspezifische Weiterbildung überregional erfüllt. Verbände und Kammern der Wirtschaft verhalten sich ablehnend gegenüber Absprachen mit Behörden und NPO wegen möglicher Gefährdungen der unternehmerischen Freiheit, insbesondere sehen sie den Primat der betrieblichen Weiterbildung bedroht. Arbeitsverwaltungen befürchten unkontrollierbare Folgekosten, sie sehen sich ständig in Legitimationspflicht auf der Basis der sie begründenden Gesetze und Verordnungen. Weiterbildungseinrichtungen haben wegen des großen Aufwandes für ein neues Programm wohl ein Interesse an Kooperation, befürchten aber angesichts des Rückzuges von Staat und Betrieb aus der externen Weiterbildung ein Verpuffen ihrer Anstrengungen.

Das Hindernis liegt nicht einfach – wie häufig gesagt – in einem Mangel an Transparenz. Kooperationen in der Weiterbildung haben sich gerade bei Maßnahmen für mehr Transparenz als erfolgreich erwiesen, freilich durchsetzt von dem Interesse der Verbündeten, sich gegenüber anderen hervorzuheben. Stützpfeiler für Weiterbildungsverbände liegen in regionalen Support-Strukturen. Informations- und Beratungssysteme sind an erster Stelle zu nennen, dann aber auch Systeme von Qualitätssicherung, Programmentwicklung, Fortbildung der Weiterbildner, Statistik und Forschung (vgl. z.B. Döring 1995).

Eines von mehreren Hindernissen für Kooperation in der Weiterbildung liegt vor allem in dem schlecht strukturierten Nachweis von Kooperationserfolgen. Aus Mangel an überzeugenden Beurteilungsverfahren wird in der Regel die Kooperation gar nicht erst begonnen. Hier könnten die Akteure eines Qualifizierungsverbundes von der betrieblichen Weiterbildung lernen. In dem doch unmittelbar auf Erfolg orientierten, durch die Unternehmensführung zentral geführten Betrieb wird die Weiterbildung kaum überzeugender gesteuert als in einem lockeren Verbund. Die Bedarfsermittlung für betriebliche Weiterbildung kann sich nur vage auf Indikatoren, Prognosen und Korrelationszusammenhänge stützen, die Durchführung wird zu Unrecht am Lernerfolg gemessen, der Nutzen wird bestimmten Inhalten und didaktischen Formen ohne weitere Nutzenmessung zugeordnet. Bearbeitet werden diese Probleme innerbetrieblich mit Absprachen und Lerntransfermaßnahmen, außerbetrieblich im Verhältnis zu einem Weiterbildungsanbieter mit intensiver geführten Preisverhandlungen. Auch in Qualifizierungsverbänden versteht sich der Nutzen – etwa als Deckung eines Bedarfs, als Wiedereingliederung Arbeitsloser oder als Anpassung an neue Techniken – nicht von selbst. Mehr als bisher sollte Gewicht gelegt werden auf Absprachen, und zwar in kommunikativer Form unter allen Beteiligten, sowie auf Organisation des Lerntransfers.



## **4.2 Kompetenzentwicklung in ökologischen Verbänden**

Mit der gesellschaftlichen Akzeptanz der Ökologie wurde seit Ende der achtziger Jahre auch die Umweltbildung konzipiert. Ein erster Schritt besteht in der Information über schädliche Effekte von (Neben-)Produkten und Herstellungsverfahren. Damit verknüpft werden Informationen über Konzepte zu einem mehr umweltverträglichen Herstellungsverfahren, sowohl im Hinblick auf Effekte als auch im Hinblick auf knappe Rohstoffe. Bei dieser Art von Umweltbildung stehen technische, biologische und geologische Indikatoren im Mittelpunkt. Neuere Umweltbildung geht darüber hinaus. Die naturwissenschaftliche Komponente wird um die soziale und die ökonomische erweitert: Der gute Umgang mit der natürlichen Mitwelt muß auch sozial und ökonomisch verträglich sein. Verträglich ist nicht identisch mit „angepaßt an Rahmenbedingungen“. Die ökologische Ökonomie hat ja mit den Begriffen Nachhaltigkeit und Sustainable Development auf neue Formen des Wirtschaftens aufmerksam gemacht, die in herkömmlichen Vorstellungen von Ökonomie nicht enthalten waren.

Die ökologische Weiterbildung darf nicht als Aneinanderreihung von naturwissenschaftlichem Kurs, ökonomischem Kurs und soziologischem Kurs gesehen werden. Der Kern der auf Sustainability bezogenen Umweltbildung liegt gerade in einer Verschmelzung des Wissens von der Natur, der Ökonomie und des Sozialwesens. Hierfür sind ganz neue andragogische Programme erforderlich. Auch die Organisation von Kursen taugt nur beschränkt. Wesentlich einhergehen mit dem kognitiven Erkenntnisprozeß muß die positive Erfahrung des neuen Verhaltensmusters einschließlich einer verantwortlichen Haltung. Institutionell entfaltet sich die sozialökonomische Ökologie erst in der Zusammenarbeit von Unternehmen, Behörden, Weiterbildungseinrichtungen und nicht zuletzt der Menschen.

Gegenüber der Weiterbildung in industriellem Verbund hebt sich die Weiterbildung für Sustainability in dreierlei Hinsicht ab: Ersten sind mehrere Rationalitäten miteinander zu vereinen, zweitens sind wegen eines Auseinanderklaffens von Einsicht und Verhalten noch weitere Transferprobleme zu bewältigen, drittens ist die Kooperationsfähigkeit keine luxuriöse Zugabe, sondern ein wesentliches Moment (vgl. z.B. Meyer 1996).

## **4.3 Kompetenzentwicklung für Tätigkeiten in Nonprofit-Organisationen**

Die Ökonomisierungswelle hat den Nonprofit-Organisationen neue Aufgaben auferlegt, die erlernt werden müssen. Kurse zur Kostenrechnung, Organisation, Personalwirtschaft sind gefragt, sie werden sogleich ergänzt um Kurse zu Controlling, Total Quality Management, Social Marketing, Social Fundraising. Die eigentliche Aufgabe erwartet die WeiterbildnerInnen erst danach. Es kommt nämlich darauf an, den jeweiligen Sinn und Zweck

einer Nonprofit-Organisation mit der Ökonomie zu vereinen. Im gemeinnützigen Krankenhaus wird nach wie vor die bestmögliche medizinische und pflegerische Betreuung angestrebt – bestmöglich z.B. im Hinblick auf kostenverringende Verzahnung von Station und Ambulanz sowie auf informierte und engagierte Mitwirkung der PatientInnen am eigenen Gesundheitsprozeß. Konzepte zu einem Gesundheitshandeln in Übereinstimmung mit einem sozial verträglichen Handeln werden besonders in gesundheitsbezogenen Selbsthilfegruppen thematisiert.

Bei Gesundheitsleistungen müssen mehrere Rationalitäten und Werte in Einklang gebracht werden, müssen Situationen kommunikativ (zwischen Patient/Patientin, Arzt/Ärztin, Pfleger/Schwester, Krankenkasse, Krankenhausleitung, kommunalem Gesundheitsdienst usw.) gedeutet werden. Die beteiligten Akteure lernen, daß sie nicht lediglich eine Rolle spielen (als behandelndes Subjekt, als zu behandelndes Objekt, als Zahlstelle), sondern daß der Arzt/die Ärztin die PatientInnen schon an der Diagnose mitwirken läßt. Die Beteiligten müssen und wollen dies lernen. Hier hat eine auf das Gesundheitshandeln bezogene Qualifizierung eine große, für das Gemeinwesen nützliche Aufgabe.

Ähnlich treten auch Weiterbildungserfordernisse in Kultureinrichtungen, in Sportvereinen, in Sozialdiensten zur Betreuung von Alten, Jugendlichen, Behinderten, in Unterstützerguppen für gesellschaftliche Minderheiten sowie in Bildungseinrichtungen selbst immer stärker ins Rampenlicht. Ein besonderes Problem erwartet die WeiterbilderInnen bei den Beschäftigungs- und ABS-Gesellschaften. Deren Funktion liegt darin, ehemals Beschäftigten nach einem Großkonkurs oder Arbeitslosen in den östlichen Bundesländern eine Qualifikation mit Aussicht auf einen Arbeitsplatz zu vermitteln. Dies gelingt nur zu einem Teil. Die WeiterbilderInnen stehen hier vor der Aufgabe, entweder die Struktur des Arbeitsmarktes erfolgreich zu überlisten oder Arbeits- und Sozialbehörden von dem regionalen Nutzen dieser Erwachsenenbildung zu überzeugen – der am Mast festgebundene Odysseus.

Professionalität ist ein Reizwort für alle NPO; denn oftmals ist sie eine Verkleidung für „Wegsparmaßnahmen“. Eine gute Art von Professionalisierung dagegen liegt in der Förderung der normativen Wertediskussion der jeweiligen NPO und in der Suche nach verträglicher Übereinstimmung zwischen dem neu begriffenen werthaltigen Zweck der NPO und ökonomischen Bewertungen (vgl. Bauer/Grenzdörffer 1997).

Hier müssen alle Beteiligten neu lernen: die Adressaten der NPO, die dort Tätigen, die OrganisatorInnen und Finanzierer, ja auch Menschen „in der Öffentlichkeit“. Kompetentes Handeln geht über traditionelle Qualifikationsstrukturen hinaus. Es umfaßt ein sinnbedachtes, sozial geformtes Handeln in verschiedenen ungewissen Lebenssituationen.

#### **4.4 Kompetenzentwicklung als moderierter Prozeß**

Mit einer an Kooperation, Sozial-Ökologie und Gemeinnützigkeit orientierten Kompetenzentwicklung kommt auf die berufliche Weiterbildung eine neue Aufgabe zu. Sie darf sich nicht mehr auf Programm-Organisieren und Dozieren beschränken, sondern muß den Qualifizierungsprozeß moderieren. Dies gilt für die biographische Individualität ebenso wie für einen Verbund. Einrichtungen und Menschen in der Weiterbildung erhalten Aufgaben als Vermittler zwischen Mensch und Medien, zwischen Einrichtungen, Betrieben, Behörden und Gruppen, zwischen Region und anderen Räumen. Begünstigt wird dieses Funktionen-Tripel Organisieren/Dozieren/Moderieren in Strukturen einer „Lernenden Region“ (vgl. Simmie 1997; Morgan 1997). Vor einer abschließenden Zusammenfassung möglicher Veränderungen der beruflichen Qualifizierung soll noch eine Erfahrung aus einem anderen europäischen Land einbezogen werden.

#### **5. Job-Rotation – ein erfolgreiches Arbeits- und Qualifizierungskonzept in Dänemark**

Berichte zum Arbeiten und Qualifizieren in anderen Ländern können Anregungen für die eine oder andere Veränderung in Deutschland geben. Erfolgsmeldungen der letzten zwei Jahre lassen aufhorchen: Die Arbeitslosenquote ist in einigen Ländern bemerkenswert gesunken, z. B. in den Niederlanden, in Dänemark, in den USA, in Neuseeland. Zu dem Beschäftigungswunder in den USA haben sich inzwischen mit dem Begriff McJob viele Kritiker zu Wort gemeldet. Das dänische Arbeits- und Qualifizierungssystem basiert auf einer Bereitschaft von Unternehmen, Einrichtungen und einzelnen Menschen für ein Engagement im eigenen, aber auch in überindividuellem Interesse. Es lohnt sich, dieses dänische System näher zu betrachten.

Die Verringerung der Arbeitslosenquote wird einer fein abgestimmten Zusammenarbeit von öffentlichen Behörden, privatwirtschaftlichen Unternehmen und intermediären Organisationen zugeschrieben. Im Rahmen einer grundlegenden Arbeitsmarktreform wurden im Jahr 1994 drei Gesetze über aktive Arbeitsmarktpolitik, über Urlaubsprogramme und über die Aktivierung auf kommunaler Ebene beschlossen (vgl. zu den folgenden Ausführungen Europäische Kommission 1996). Hiermit werden Programme zur Arbeitsvermittlung und zur Stärkung der beruflichen Handlungskompetenz auf vielfache Weise miteinander verzahnt. Erstens hat jede/jeder jugendliche Arbeitslose einen gesetzlichen Anspruch auf eine achtzehnmonatige berufliche Erstausbildung. Zweitens erhält jede/jeder Arbeitslose mit Anspruch auf Arbeitslosengeld innerhalb der ersten vier Jahre von Arbeitslosigkeit mehrere Angebote zur beruflichen Weiterbildung, u.a. ein Job-Trai-

ning, innerhalb einer zusätzlichen dreijährigen Phase von Arbeitslosigkeit weitere Angebote zu individuellem Job-Training oder zu anderer Berufsbildung. Drittens wird Bildungsurlaub finanziell gefördert. Für und mit jeder/jedem Arbeitslosen wird ein individueller Handlungsplan entwickelt und verabredet.

Einen Kernpunkt der Arbeitsmarktreform bildet die Förderung von Job-Rotation. Es geht von folgender Idee aus: In Betrieben sind Arbeitsplätze aus verschiedenen Gründen eine Zeitlang nicht besetzt, u.a. aufgrund staatlich geförderter Urlaubsregelungen, für Berufsbildung, Kinderbetreuung und Langzeiturlaub (Sabbatical). Auf diesen Arbeitsplätzen sind Arbeitslose tätig. Die Unternehmen haben den Vorteil von geringer Betriebsunterbrechung, die Arbeitslosen erhalten ein kleines Einkommen, und die Arbeitslosenkasse braucht nur verringerte Arbeitslosengelder zu zahlen. Dementsprechend sind alle drei in einer Mischfinanzierung an dem Programm beteiligt, und zwar möglichst gemäß dem jeweiligen Nutzen. Keiner der drei erhält ungerechtfertigten Vorteil oder muß draufzahlen. Organisatorische Verfeinerungen des Systems verbessern die Durchführung in der Praxis, z.B. werden Einarbeitungszeiten für die Arbeitslosen berücksichtigt. Dieses Programm Job-Rotation hat auch sekundäre Effekte. Erstens stärken Arbeitslose auf diese Weise ihre berufliche Handlungsfähigkeit, zweitens erlangen beide Seiten Vorteile bei möglicher Anschlußarbeit.

Als wesentlich für den Erfolg erscheint erstens die Einbettung dieser Programme in ein vielseitig ausgefächertes Arbeits- und Qualifizierungssystem mit Beratung, Vermittlung und Zusammenarbeit. Als Prinzipien werden genannt: Integration von Arbeiten und Qualifizieren, frühzeitige Praxis bei Arbeitslosen, Regionalisierung und Verantwortung der Sozialpartner, gesellschaftliche Verantwortung gegenüber Jugendlichen, Urlaubsregelungen, Absprachen mit Vertragscharakter. Ein einzelnes Programm bewirkt seine Effekte nur als Teil eines Gesamtzusammenhangs mit parallelen anderen Maßnahmen.

Zweitens stützen sich die Maßnahmen auf einen gegenüber früher verstärkten gesellschaftlichen Konsens für Konzepte gegen Arbeitslosigkeit. Die aktive Arbeitsmarktpolitik wird von Arbeitsmarktträgern betrieben, an denen neben staatlichen Behörden auch Gewerkschafts- und Unternehmensbünde beteiligt sind. Der staatliche Arbeitsmarkt koordiniert und setzt Ziele und Prioritäten von Ermittlungsdiensten, die Erarbeitung und konkrete Durchführung von Programmen obliegt den Regionalarbeitsmarktträgern. Angeschlossen sind Berufsausschüsse und Berufsbildungszentren.

Selbstverständlich darf dieses neue umfassende Arbeitsmarktkonzept nicht schöneredet werden. Die Vermittler innerhalb dieses Systems sehen eine Aufgabe darin, immer wieder im Einzelfall die Betriebsleitung von der Nützlichkeit für das Unternehmen zu überzeugen. Die arbeitslosen Menschen erfahren zwar größere Unterstützung, müssen sich aber auch strikteren Regelungen ihnen gegenüber beugen. In einer vergleichenden Studie

zur Weiterbildungspolitik von vier EU-Mitgliedsstaaten arbeitet Schmid (1996) die Details heraus, die der dänischen flexiblen Politik den besonderen Erfolg ermöglichen. Diese Erkenntnisse bettet er in sein Konzept von Übergangsarbeitsmärkten ein (Schmid 1997). Die je spezifischen Verknüpfungen von Beschäftigungs- und Bildungssystem in anderen Ländern bieten nachdenkenswerte Anregungen.

## **6. Schlußfolgerungen für die berufliche Erwachsenenbildung**

Einige Erkenntnisse dieser Analyse stärken die gegenwärtige Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung, andere geben Hinweise auf mögliche Modifikationen.

- a) Im herkömmlichen Selbstverständnis der beruflichen Erwachsenenbildung ist die regionale Praxis fest verankert. Dabei dürfen überregionale Arbeits- und Weiterbildungszusammenhänge nicht aus den Augen verloren werden.
- b) Die für industrielle Verbände, ökologisches Wirtschaften und Nonprofit-Organisationen wesentliche Kooperation ist der beruflichen Erwachsenenbildung seit jeher durch die eigene Arbeitsorganisation vertraut. Diese Erfahrung kann sie mehr als bisher als Stärke gegenüber den Individualanbietern herausstellen. Insbesondere gelingt es ihr, neu erwartete Aufgaben der Moderation mit zu übernehmen.
- c) Ebenfalls aus pädagogischem Selbstverständnis ist ihr die Herausbildung der Handlungskompetenz für neu bewertete Situationen vertraut. Damit kann sie besonders erfolgreich zur Neustrukturierung des ökologischen Wirtschaftens und der Nonprofit-Organisationen beitragen. Arbeitsbezogene Qualifizierung hat als erweiterte Aufgabe die Verzahnung von herkömmlichem Berufs- und Job-Verständnis mit kooperativer, sozial-ökologischer und gemeinnütziger Kompetenz.
- d) Zur Verbesserung und Transparenz des Erfolgs sollte die berufliche Weiterbildung mehr als bisher individuelle Vereinbarungen ausformulieren. Dies kann nicht so weit geschehen wie in den individuellen Handlungsplänen der dänischen Arbeitspolitik, weil die entsprechende Unterstützung für die Individuen fehlt; aber die größere Verbindlichkeit für beide Seiten weist schon in die richtige Richtung.

Die berufliche Erwachsenenbildung sollte von unmäßigen Begründungsanforderungen entlastet werden. Die Wissenschaft kann dazu beitragen, Kriterien für neue Funktionen der beruflichen Erwachsenenbildung herauszuarbeiten.

## Literatur

- Bauer, R./Grenzdörffer, K. (1997): Jenseits der egoistischen Ökonomie und des methodologischen Individualismus – Die Potentiale des intermediären Bereichs. In: Leviathan, S. 338–361
- Döring, O. (1995): Strukturen der Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen in der beruflichen Weiterbildung. Aachen
- Eckardstein, D. von (1997): Personalmanagement in NPOs. In: Badelt, Ch. (Hrsg.): Handbuch der Nonprofit-Organisation. Strukturen und Management. Stuttgart, S. 227–246
- Elsner, W. (1997): Theorie kooperativer Strukturpolitik, Bremer Diskussionspapiere zur Institutionellen Ökonomie und Sozialökonomie, H. 22. Bremen, Universität
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1996): Dänemark – Institutionen, Verfahren und Maßnahmen. Basisinformationsbericht im System zur gegenseitigen Unterrichtung über beschäftigungspolitische Maßnahmen (MISEP). Berlin, MISEP-Sekretariat
- Grenzdörffer, K. (1996): Ökonomie von Kooperation in der Weiterbildung – wirtschaftstheoretische Überlegungen, Bremer Diskussionspapiere zur Institutionellen Ökonomie und Sozialökonomie, H. 11. Bremen, Universität
- Krumbein, W. u.a. (1994): Industrial districts und ‚Normalregionen‘. Überlegungen zu den Ausgangspunkten einer zeitgemäßen Wirtschaftsförderpolitik. In: Krumbein, W. (Hrsg.): Ökonomische und politische Netzwerke in der Region. Beiträge aus der internationalen Debatte. Münster, S. 153–186
- Meyer, C. (1996): Umwelterziehung im authentischen Handlungskontext. Zur theoretischen Fundierung und Evaluation Regionalen Lernens. Frankfurt a.M.
- Morgan, K. (1997): The Learning Region-Institutions, Innovation and Regional Renewal. In: Regional Studies, S. 491–504
- Schmid, G. (1996): New Public Management of Further Training. In: Schmid, G./O’Reilly, J./Schömann, K. (Hrsg.): International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation. Cheltenham, S. 747–790
- Schmid, G. (1997): Neue institutionelle Arrangements von Erwerbsarbeit: Übergangsmärkte als neues Konzept der Vollbeschäftigung. In: Grenzdörffer, K./Biesekker, A./Vocke, Ch. (Hrsg.): Neue institutionelle Arrangements für eine zeitgemäße Wohlfahrt. Pfaffenweiler, S. 90–108
- Simmie, J. (Hrsg.) (1997): Innovation, Networks and Learning Regions. London, Bristol (Pennsylvania)
- Spehl, H./Sauerborn, K./Peters, U. (1995): Nachhaltige Regionalentwicklung – ein neues Leitbild für eine veränderte Struktur- und Regionalpolitik. Kurzfassung der Ergebnisse des Projekts NARET. Trier, Universität
- Torring, J. (1997): Die Zukunft des skandinavischen Wohlfahrtskapitalismus – der Fall Dänemark, In: Becker, S./Sablowski, Th./Schumm, W. (Hrsg.): Jenseits der Nationalökonomie? Weltwirtschaft und Nationalstaat zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Hamburg, S. 214–231
- Wegge, M. (1996): Qualifizierungsnetzwerke – Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung. Opladen

## Bericht Forum 3

Das Forum 3 sollte die Möglichkeit bieten, in Abgrenzung zu den allgemeinen Diskussionen zur Reduzierung von Arbeitslosigkeit diejenigen Modelle zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen, die sich im Versuch entwickelt haben, Alternativen zur desolaten Arbeitsmarktsituation zu bieten. Nicht also die ordnungspolitischen, fiskalischen oder betriebswirtschaftlichen Möglichkeiten interessierten hier, mit denen eine Begrenzung von Arbeitslosigkeit konzipiert werden könnte, sondern konkrete Ansätze, die z.B. Formen der Arbeitszeitflexibilisierung entwickeln oder auch regionale Netzwerke begründen und die daraufhin befragt werden sollten, ob sie einen transferierbaren Beitrag für eine Veränderung der Weiterbildung enthalten.

Fragestellungen in diesem Zusammenhang waren: Kann berufliche Weiterbildung dazu beitragen, neue Modelle der Verknüpfung von Qualifizierung und Beschäftigung zu realisieren? Sind innovative Ansätze aus den neuen Ländern der spezifischen Situation im Transformationsprozeß geschuldet, oder bieten sie auch für den Westen übertragbares Potential? Welche Bedingungen sind Voraussetzung für erfolgreiche und tragfähige Aus- und Existenzgründungen? Sind die neu entwickelten Formen gesellschaftlich nützlicher Arbeit langfristig tragfähig, oder können sie nur in einem staatlich subventionierten Feld überleben? Und last but not least: Wie ist der tatsächliche Stellenwert der beruflichen Weiterbildung in der Entwicklung einer regionalorientierten Arbeitsmarkt-, Struktur- und Beschäftigungspolitik?

Der Vortrag von *Prof. Klaus Grenzdörfer* stand am Beginn der Forumsarbeit. Er setzte sich mit den unterschiedlichen Deutungen von Region auseinander, beschäftigte sich mit qualitativer Entwicklung und den Arrangements regionalen Arbeitens, insbesondere in den Kontexten von Non-Profit-Organisationen und Bürgergruppen oder im vorsorgenden Wirtschafts. Pointiert gesagt, wurde die Frage umgekehrt gestellt, wie nämlich (berufliche) Weiterbildung in einer *regionalorientierten Verknüpfung von Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Strukturpolitik* aussehen kann bzw. welche Art beruflicher Qualifizierung zu neuen regionalen Arbeitsstrukturen paßt.

Nach einem Hinweis auf die notwendige Verknüpfung der Region mit transregionalen und überregionalen Einflüssen war eine zentrale These, daß regional orientierte Arbeit neu strukturiert werden muß durch Kooperation, Sinndeutungen des Arbeitens, Bürgerengagement. Betrachtet man die Kompetenzentwicklung in neuen Konzepten zum regionalen Arbeiten, dann lassen sich kooperative, sozial-ökologische und gemeinnützige Kompeten-

zen unterscheiden und als Felder von neuen Verknüpfungen, neuen Formen von arbeitsbezogener Qualifizierung bezeichnen, die insbesondere in den Bereichen notwendig ist, die von Bürgergruppen und/oder Non-profit-Organisationen bearbeitet werden. Am Beispiel der gesundheitsbezogenen Tätigkeiten zeigt sich überdies, daß berufsförmige bzw. entlohnte Tätigkeiten nicht ein für allemal feststehen oder nur durch die legalen Akteure definiert werden, sondern daß komplexe gesellschaftliche Entwicklungen einerseits zu einer Neubewertung von Tätigkeiten und andererseits auch zu neuen Tätigkeitsfeldern und damit einhergehenden Qualifizierungen führen können.

Die in seinem Vortrag zentrale „*arbeitsbezogene Weiterbildung*“ bezieht sich auf einen erweiterten Arbeitsbegriff, der auch diejenigen Formen umfaßt, die aus dem engen Spektrum der Erwerbsarbeit üblicherweise herausfallen, wie z.B. die alltäglich mitlaufende, ehrenamtliche bzw. nicht-entlohnte Arbeit. Eine Weiterbildung, die sich daran orientiert, entwickelt auch für Felder gemeinnütziger Tätigkeiten professionalisierende und qualifizierende Weiterbildungskonzepte, mit denen Qualifikationen zur Kompetenz werden können. Inhaltliche Felder einer in diesem Zusammenhang notwendigen Kompetenzentwicklung sind die kooperative Kompetenz, die sozial-ökologische Kompetenz und die gemeinnützige Kompetenz. Die arbeitsbezogene Qualifizierung, so sein Fazit, habe als *neue Aufgabe* die Vermittlung eines herkömmlichen Berufs- oder Jobverständnisses mit der Entwicklung kooperativer, sozial-ökologischer und gemeinnütziger Kompetenz zu leisten. Die Erwachsenenbildung ist selber ein Beispielsfall für diese Entwicklung von einer ehrenamtlichen, nicht-monetär bewerteten Arbeit hin zu einer professionellen, mehr oder weniger hauptberuflich ausgeübten Tätigkeit, die als Erwerbsarbeit gilt. Ein Beispiel aus neuerer Zeit ist die Herausbildung professioneller Pflegedienste, die in zunehmendem Maße die private Hauspflege wenn nicht vollständig ersetzen, so doch ergänzen.

Eine arbeitsorientierte Weiterbildung in der Region verknüpft regionale, trans- und überregionale Konzepte mit Qualifizierungsformen, die Kooperation, Sinndeutungen des Arbeitens und Bürgerengagement einbeziehen.

Die *Diskussion* in der Arbeitsgruppe hatte nicht nur diese Aspekte des Vortrags besonders betont, sondern schloß auch an den Regionenbegriff gleich in zweifacher Weise an. Nicht mehr die Unterteilung in Ost- oder West-Regionen sei für die Weiterbildung von ausschlaggebender Bedeutung, es gehe vielmehr um „abgehängte“ oder „noch prosperierende“ Regionen und um Weiter-Bildungsmöglichkeiten für die Menschen, die dort leben. Einigkeit bestand darüber, daß im Falle der „abgehängten Regionen“ sich das Aufgabenverständnis, die Konzepte und die Institutionen bzw. Organisationen der Weiterbildung grundlegend verändern müssen. Statt für nicht vorhandene Abnehmer von Arbeitskraft zu qualifizieren, müssen die *Potentiale der Region* selbst im Vordergrund stehen, die Weiterbildung muß *moderierende Funktionen für Entwicklungsprozesse von Menschen und re-*



*gionenbezogenen Tätigkeiten* bereitstellen und vielfach diese Kompetenz erst entwickeln. Umwälzungen dieser Art werden auf längere Sicht allerdings auch Auswirkungen auf die Weiterbildung haben, die in den prosperierenden Regionen betrieben wird. Insgesamt stellen diese Entwicklungen nicht nur für etablierte Organisationen und Praktiken der Weiterbildung eine Bedrohung dar, sondern bergen auch die Gefahr der Funktionslosigkeit einer Weiterbildung, die nicht mehr die Partizipation am Arbeitsmarkt versprechen kann und damit auch die WeiterbildnerInnen selber mit Sinnverlust konfrontiert.

Der zweite Impuls im Forum griff das Thema der „*Lernenden Region*“ auf. Petra Karrasch stellte mit dem Regionalforum Leipzig ein Modell für die Vitalisierung von Regionen ohne selbsttragenden Aufschwung vor. Entwickelt wurde es 1994 in Westsachsen, in der Region Leipzig, zu einer Zeit, als die Entwicklungskonzepte der ersten Welle bereits als überholt und gescheitert galten. Weder der Blick zurück in die eigene große Vergangenheit noch die Suche nach Modernität hatten im Regierungsbezirk Leipzig verhindert, daß die Zahl der in der Industrie Beschäftigten von 110.000 auf ca. 8.000 zurückging. Es hatte sich der Eindruck verbreitet, daß die klassischen Konzepte, auch die der Wirtschaftsförderung, und die klassischen Institutionen wirkungslos geworden waren. In diesem Vakuum wurde das Regionalforum gegründet, als Versuch vieler Unternehmen, stärker in die Wissenschafts-, Wirtschafts- und Regionalpolitik eingebunden zu werden, und in der Überzeugung, daß nur über ein verändertes Zielsystem regionaler Politik die Kompetenzen der Region erfolgreich zu mobilisieren sind. Waren in der Gründungsphase ca. 100 Unternehmen beteiligt, übrigens überwiegend Klein- und Mittelbetriebe, so sind mittlerweile über 500 Unternehmen und Verbände in die Arbeit des Regionalforums eingebunden. Die unterschiedlichen Zusammenschlüsse regionaler Akteure und die daraus entstandenen regionalen Netzwerke zu Biomedizin, Umweltbiotechnologie und Gießereitechnik werden vom Regionalbüro koordiniert bzw. in Selbstorganisation durchgeführt. Das Regionalbüro bereitet die Sitzungen des „Lenkungsausschusses“ vor, die alle 4 bis 6 Wochen stattfinden. Dort werden Ideen erarbeitet, Finanzierungsmodelle vorbereitet, Partner vermittelt, die erarbeiteten Vorschläge in die Gremien gebracht, zu denen die Mitglieder des Lenkungsausschusses Zugang haben. Die Arbeit des Regionalbüros läßt sich kennzeichnen als *Informationsmakelei, Politikberatung und Moderation zwischen den unterschiedlichen Interessengruppen* der privaten Unternehmen, die in der Regel die Arbeitsweise der Behörden nicht verstehen und nicht antizipieren können, und den staatlichen Verwaltungsgremien, die im Bereich von Projekten und Wirtschaftsförderung Kompetenzdefizite haben.

Ein Resultat der Arbeit des Regionalbüros ist ein neuer Studiengang in den Wirtschaftswissenschaften, das Aufbaustudium „*Regionalmanagement*“, das für Verwaltungs- und UnternehmensmitarbeiterInnen gleicher-

maßen konzipiert wurde und dazu beitragen soll, die sichtbar gewordene Kompetenzlücke zu schließen.

Das Regionalforum versteht sich als *Dienstleister an der Schnittstelle Wirtschaftsförderung, Regionalplanung und Regionalentwicklung*. Es bereitet aber immer wieder Schwierigkeiten, die Arbeit des Regionalforums angemessen öffentlich darzustellen, da es vertrauten Institutionsstrukturen nicht entspricht: Es ist keine parlamentarische Vertretung, es vertritt keine partikularen Unternehmensinteressen, sondern gemeinsam definierte Felder der Interessenübereinstimmung, und es ist angewiesen auf eine aufwendige Hintergrundarbeit, die auch an die Grenzen der Finanzierbarkeit stößt. Diese Organisationsform als intermediärer Akteur, der weder Projektträger noch Verwalter von Finanzmitteln oder Politikvertreter ist, muß jeweils neu entwickelt und vermittelt werden.

Die Arbeit des Regionalforums, die im übrigen in dem Beitrag von Petra Karrasch selber ausführlich dargestellt ist, galt den Mitgliedern des Forums als hervorragendes Beispiel für das Zusammenwirken von Regionalentwicklung, Beschäftigungsentwicklung und Weiterbildung im regionalen Kontext.

Daran schlossen sich noch andere Beispiele regionalen Arbeitens an, so z. B. das der Stadt-Land-Brücke zwischen der Uckermark und Berlin, in dem versucht wird, ein Selbstvermarktungssystem regionaler Produkte aufzubauen. Eine darauf bezugnehmende Bildungsarbeit setzt an den sich aus diesem Vorhaben ergebenden Fragen an und versucht, die Menschen der Region in den dafür wichtigen Bereichen zu qualifizieren, z.B. wie man eine Genossenschaft aufbaut, wie man einen Verein gründet etc. Der berufliche *Hintergrund der ForumsteilnehmerInnen*, die Arbeitsfelder und die Zielgruppen, mit denen gearbeitet wird, waren äußerst unterschiedlich. Dementsprechend variierten auch ihre Reaktionen auf die Impulsreferate und die sich daran anschließenden Praxisbeispiele. Trotzdem wurde in der Diskussion deutlich, daß es die berufliche Weiterbildung mit einer zu großen Anzahl unterschiedlicher Problembereiche zu tun hat, als daß es um die Durchsetzung „neuer Trends und neuer, modischer Konzepte“ gehen könnte. Auch wenn nicht für jedes Praxisfeld eine handhabbare Weiterentwicklung diskutiert werden konnte, ergaben sich doch im Zusammentragen der beruflichen Selbstansprüche der ForumsteilnehmerInnen und der Praxisbeispiele *deutliche und übergreifende Veränderungsfelder* der beruflichen Weiterbildung.

Berufliche Weiterbildung verläßt z.T. die vertrauten Institutionen, da diese der gegenwärtigen gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Umbruchsituation nicht mehr gerecht werden. Ihre bisherige Orientierung an fertigen, curricular zusammengestellten Lehrgangs- bzw. Qualifizierungsmodellen muß ergänzt werden durch einen Prozeßansatz, bei dem sie zunehmend mit den Akteuren der Region und den Betroffenen gemeinsam den Qualifizierungsbedarf entwickelt und umsetzt. Auch da, wo berufliche

Weiterbildung noch nicht mit dem Phänomen der „abgehängten Regionen“ konfrontiert ist, kann sie nicht mehr allein an den Qualifikationsdefinitionen von Betrieben ansetzen, sondern muß stärker *regionenbezogen* und ressourcenorientiert denken und handeln. Das bedeutet insgesamt, daß auf nahezu alle Institutionen und Organisationen der beruflichen Weiterbildung ein beträchtlicher Entwicklungsdruck ausgeübt wird, sich auch in der internen Arbeitsweise nicht nur an vertrauten Modellen und an gewohnten Ansprüchen auszurichten, sondern neue Konzepte, neue methodische Wege, neue *Kooperationen und neue Interessenkoalitionen* auszuprobieren.

## **Forum 4:**

# **Betrieb und berufliche Weiterbildung**

Die berufliche Bildung in den Betrieben stellt nach wie vor das größte Feld der beruflichen Aus- und Weiterbildung dar. Allerdings zeichnen sich innerhalb dieses Feldes gravierende Veränderungen ab.

Das Modell des dualen Systems scheint zumindest im großbetrieblichen Bereich in die Krise geraten zu sein. Sind die Umschichtungen der Aus- zu den Weiterbildungsetats Ausdruck zunehmender Entberuflichungstendenzen? Welcher Stellenwert kommt der beruflichen Bildung im „lernenden Betrieb“ zu? Deutet der Begriff der „lernenden Organisation“ auf eine Pädagogisierung der Ökonomie hin bei gleichzeitiger Ökonomisierung der Pädagogik? Welche Partizipationschancen beinhalten die Instrumente der lernenden Organisation, wie teilautonome Gruppen u.a.? Zeichnen sich neue Demokratisierungspotentiale für die „human resources“ ab oder neue innerbetriebliche Segmentationslinien, die die Zahl der „Rationalisierungsverlierer“ noch erhöhen? Welche Aufgaben und Kooperationsfelder ergeben sich für die nichtbetriebliche berufliche Bildung, insbesondere in der regionalbezogenen Zusammenarbeit mit KMU?

# Betrieb und berufliche Weiterbildung

In meinem Beitrag befaße ich mich mit den Herausforderungen, mit denen sich die berufliche Weiterbildung heute und in Zukunft konfrontiert sieht. Manche dieser Herausforderungen sind heute noch nicht virulent, zeichnen sich jedoch bereits ab. Will die berufliche Weiterbildung nicht nur reagieren, sondern agieren, muß sie sich bereits in einem sehr frühen Stadium mit den sich abzeichnenden Entwicklungen auseinandersetzen. Meine Aussagen fasse ich in drei Hauptthesen pointiert zusammen.

## These 1

### Die Lernende Organisation ist eine Vision – kein realer Zustand

Visionen sind Traumbilder bzw. Ideen von einem Zustand, den man gern erreichen möchte, den man aber nicht erreichen wird. Dennoch ist ein Traum unerlässlich, wie Victor Hugo gesagt hat, „wenn man die Zukunft gestalten will“.

Die Lernende Organisation ist so eine Vision. Sie will eine Idee davon vermitteln, wie sich ein Unternehmen selbst organisieren kann, um sich mit den Veränderungsprozessen, die sich in allen gesellschaftlichen Bereichen vollziehen, erfolgreich auseinanderzusetzen.

Nach einer nicht repräsentativen Befragung von Unternehmen werden als Kernelemente eines lernenden Unternehmens folgende Kriterien genannt:

- Das ständige Infragestellen alles Bestehenden
  - Das gemeinsame Lernen und die Teamarbeit und -zusammengehörigkeit
  - Benchmarking und Außenorientierung: Was tun die anderen?
  - Flexibles Reagieren und Anpassen an permanent wechselnde Bedingungen
  - Das Zulassen von Fehlern
  - Innovationsbereitschaft und Kreativität
  - Die Einbeziehung, Forderung und Förderung aller Mitarbeiter
  - Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Mitarbeiter
- (vgl. Littig 1997, S. 21f.).

Wer die Prinzipien unserer Wirtschaftsverfassung sowie der betrieblichen Weiterbildung kennt, weiß, daß das wirklich visionäre Forderungen sind. Um so erstaunlicher ist, daß eben laut dieser Umfrage bereits 24% der befragten Unternehmen sich attestieren, ein lernendes Unternehmen zu sein (ebd. S. 31).

Ein Traum ist Wirklichkeit geworden – oder ist es nur ein Tagtraum?

Ich meine, die Vision wird hier instrumentalisiert, da die Diskussion des Begriffs für die Verwirklichung der Vision steht. Die Unternehmen verwenden den Begriff, um die eigene Modernität unter Beweis zu stellen (vgl. Hoch 1997, S. P1).

Ähnlich wie bei den Schlagwörtern „Organisationskultur“, „Corporate Identity“, „Unternehmensethik“ geht es auch bei dem Begriff „Lernende Organisation“ um die Vermittlung von Sinn, da die alten sinnstiftenden Konzepte – wie „Betriebliche Partnerschaft“, „Betriebsgemeinschaft“ oder das Berufskonzept – nicht mehr greifen.

Sinn soll z.B. dadurch hergestellt werden, daß Harmonie hinsichtlich der Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern u.a. in bezug auf die betriebliche Weiterbildung unterstellt wird. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sollen, müssen, dürfen lernen – miteinander, voneinander. Doch ist das wirklich das Ziel der betrieblichen Weiterbildung?

Die Weiterbildungsinteressen sind nur z.T. deckungsgleich, wie die betrieblichen Weiterbildungsstatistiken belegen (vgl. Wittwer 1982; Kuwan/Waschbüsch 1994). Es gibt aber, um ein Adorno-Zitat abzuwandeln, keine richtige Harmonie in der falschen.

Als Vision, auf eine Angleichung der Interessen hinzuarbeiten, hat die „Lernende Organisation“ eine wichtige Orientierungs-Funktion. Zur Beschreibung der Realität taugt sie jedoch nicht.

## **These 2**

### **Die Herausforderungen der betrieblichen Weiterbildung liegen nicht in der technischen Entwicklung, sondern im Verlust an Orientierung**

Die Topographie der Arbeits- und Berufslandschaft hat sich während der letzten Jahre in der Bundesrepublik sehr gewandelt, und sie wird sich – da braucht man kein Prophet zu sein – in Zukunft weiter verändern. Wer beispielsweise von Hamm nach Duisburg durch das Ruhrgebiet fährt, der sieht den Wandel ganz deutlich. Die Fördertürme der meisten Zechen stehen still, und nur in wenigen Hochöfen brennt noch Feuer. Und falls der Reisende schon vor 30 oder 40 Jahren einmal durch das Ruhrgebiet gefahren ist, dann wird ihm auffallen, daß heute überhaupt nur noch wenige Fördertürme und Hochöfen stehen – gleichsam als Denkmäler einer vergangenen Zeit. Wo früher Zechen und Stahlwerke mit weitläufigen Werksanlagen die Landschaft prägten, stehen jetzt Freizeitparks, Einkaufszentren, Bürohäuser sowie Technologieparks (vgl. Wittwer 1990).

Wir leben, so der Soziologe Beck, in einer fortgeschrittenen Moderne, die durch einen tiefgreifenden, das ganze gesellschaftliche Gefüge erfassenden und umgestaltenden Prozeß gekennzeichnet ist.

Dieser Prozeß vollzieht sich auf zwei Ebenen, der Ebene der technischen Entwicklung und der der normativen Orientierung. Der Veränderungsprozeß auf der zweiten Ebene ist für mich das eigentlich Revolutionäre. Wir täuschen uns, wenn wir die Veränderung allein in den sichtbaren Erscheinungen der Modernisierungsprozesse wie Chips und genmanipulierten Pflanzen sehen. Diese sind zwar sehr spektakulär und beeinflussen auch unser Leben, die eigentlichen Veränderungen ergeben sich jedoch aus dem damit verbundenen Verlust an Orientierung oder – wie Ulrich Beck es formuliert hat – aus dem Versiegen „der Quellen der Gewißheit, aus denen sich das Leben speist“ (Beck 1986, S. 25).

Ich will im folgenden diese These etwas näher ausführen.

## **These 2.1**

### **Das traditionelle Berufskonzept gilt heute immer weniger**

Im Berufsbereich zeigen sich die Veränderungen bereits bei der Berufswahl. Die beruflichen Erfahrungen von Eltern und Bekannten sind den Jugendlichen heute keine große Hilfe. Zahlreiche Berufe existieren inzwischen nicht mehr oder sind jetzt ganz neu geschnitten und haben andere Bezeichnungen erhalten (z.B. die neugeordneten Elektro- und Metallberufe). Hinter der Fassade traditioneller wie neuer Berufsbezeichnungen verbergen sich zudem sehr differenzierte Tätigkeits- und Anforderungsprofile. Neue und alte Arbeitsinhalte stehen nebeneinander. „Früher“, so der Schriftsteller Max von der Grün, „konnte man den Beruf eines Menschen an dessen Merkmalen erkennen: Den Schuster an seinem Daumen, den Pastor an seinem Gehabe, den Seemann an seinem Gang, den Beamten an seiner Korrektheit. Für den Beruf in der neuen Welt, die Automation heißt, möchte ich keine Formel aufstellen“ (1973, S. 39).

Wir wußten bisher, was beispielsweise ein Facharbeiter ist, wie man Facharbeiter wird und bleibt. „Das Reproduktionsverlaufsmuster des Facharbeiters sagt einem, was man, um Facharbeiter zu werden, an Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen treffen muß, welche Arbeitsplätze und Karriereschritte man anzustreben, wie man sich in der Konkurrenz mit anderen zu verhalten hat, daß und wie man sich im Betrieb und in der Freizeit weiterqualifizieren muß und wie dies mit auf Regeneration bezogenen Aktivitäten zu koordinieren ist. Es sagt einem, welche Belastungen man hinzunehmen und welche man abzuwehren, in Bezug auf was und bis zu welchem Alter man sich fit zu halten hat und mit welchen Formen des Ausscheidens aus Betrieb und Erwerbsleben man rechnen kann bzw. muß. Und es sagt einem, daß es sich vergleichsweise langfristig lohnt, dieser ‚Facharbeiterlaufbahn‘ zu folgen und sie nicht etwa zugunsten eines vorübergehend höheren Verdienstes in einer angelernten Tätigkeit aufzugeben“ (Drexel 1994, S. 46).

Diese Gewißheit wurde bisher durch das Konzept der Beruflichkeit von Ausbildung und Arbeit weitergegeben, indem ein fester Kanon an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt wird, mit deren Aneignung sich ein bestimmtes Selbstverständnis (in fachlicher und gesellschaftlich-sozialer Hinsicht) sowie Erwartungen im Hinblick auf deren Verwertungsmöglichkeiten entwickeln. Das Prinzip der „Beruflichkeit“ von Ausbildung und Arbeit strukturiert Arbeitsorganisationsformen, Karrierewege und die Mechanismen zwischenbetrieblicher Mobilität. Es bündelt Verhaltensformen und bietet sozial-kulturelle Muster erwartbaren Biographieverlaufs (vgl. Clement 1996, S. 621).

Wenn aber das Berufskonzept nicht einmal mehr bei den traditionellen Berufen greift – der Facharbeiter war hier nur ein Beispiel (andere Beispiele sind der Arzt- und Ingenieurberuf) –, dann wird es erst recht nicht mehr bei neuen Berufen greifen.

Da, wie ich annehme, unter den Teilnehmern viele aus dem Weiterbildungsbereich kommen, will ich noch ein zweites Beispiel bringen.

Vor einigen Tagen erhielt ich eine Einladung zu einer Ausstellungseröffnung. Auf der Karte war die Biographie des Künstlers abgedruckt. Stefan T., so der Name des Künstlers, wurde 1943 in Leipzig geboren. Die Familie übersiedelte 1949 in die Bundesrepublik. Seine Schulzeit verbrachte er in München und bei Bonn. In den 60er Jahren lebte Stefan T. im Ausland und arbeitete als Hotelangestellter, Übersetzer und Sprachlehrer. In die Bundesrepublik zurückgekehrt, übte er die verschiedensten Berufe aus. Eine längere Anstellung hatte er als Kinokartenabreißer in München, es folgten ein Lehramtstudium und zwei Jahre Schuldienst. Daran schlossen sich ein Psychologiestudium und eine therapeutische Zusatzausbildung an. Stefan T. war als Fortbildungsreferent in mehreren pharmazeutischen Unternehmen tätig und arbeitet heute als selbständiger Verhaltenstrainer und Künstler. Was ist nun Stefan T. von Beruf? Kinokartenabreißer oder Verhaltenstrainer? Sind Tätigkeiten wie Hotelangestellter, Übersetzer oder Lehrer Voraussetzungen für die Arbeit als Verhaltenstrainer? Ist Stefan T. ein Mensch, der nicht weiß, was er will? Handelt es sich bei dem Berufsweg von Stefan T. um eine „moderne“ Berufskarriere?

Ich komme damit zur zweiten Unterthese.

## **These 2.2**

### **Nicht Kontinuität, sondern Diskontinuität ist das Leitprinzip der beruflichen Bildung**

Die Berufskarriere von Stefan T. ist nicht unbedingt typisch für Berufsverläufe. Faktum ist jedoch, daß heute „Zickzack-Laufbahnen“ oder „Patchwork-Biographien“ oder „Qualifikations-Kollagen“ an der Tagesordnung sind. Zahlen aus der Statistik belegen diese Entwicklung.



- So hat 1994 jeder fünfte Ausgelernte keinen Arbeitsplatz gefunden.
- So arbeiten drei Jahre nach Abschluß der Ausbildung – je nach Ausbildung und Beruf – zwischen 21% und 68% der Erwerbstätigen nicht mehr in ihrem Ausbildungsberuf, wobei diejenigen, die bereits kurz nach der Ausbildung den Beruf wechseln, häufig den Anschluß an eine als normal angesehene berufliche Entwicklung verlieren (vgl. Berufsbildungsbericht 1992, S. 64f.).
- So werden jährlich 31% aller Beschäftigungsverhältnisse neu vereinbart (vgl. Kühl 1992, S. 335 ff.).
- So beträgt die durchschnittliche Dauer eines Arbeitsverhältnisses etwas mehr als vier Jahre.

Wer die Arbeitsmarktsituation kennt, weiß, daß diese Zahlen typisch für Berufslaufbahnen von Frauen sind. Das neue an dieser Entwicklung ist jedoch, daß sich die Verläufe der Berufsbiographien von Männern immer mehr denen der Frauen angleichen. Der Soziologe Ralf Dahrendorf hat neulich in einem Interview dieses Problem angesprochen, er sagte: „Die Lebenserwartung von Frauen wird plötzlich zur Allgemeinerfahrung“, und er fügte hinzu, „dieser Übergang tut weh“ („Nur Minderheit behält Dauerberuf“, NW/Nr. 142 v. 15.10.1996).

Die Vorstellung, daß man mit 19 Jahren in der Ausbildung ist und dann einen Beruf ausübt und im wesentlichen darin bleibt, diese Vorstellung gilt heute höchstens noch für 30% der Erwerbsfähigen (ebd.). Ein Berufsfähiger muß sich also darauf einstellen, künftig Arbeitsaufgabe, Arbeitsplatz, Betrieb und Beruf eventuell mehrmals zu wechseln.

### **These 2.3**

#### **Der Erwerbstätige wird zum Lebensunternehmer**

Die Entwicklung geht aber noch weiter. Wir werden uns nicht nur daran gewöhnen müssen, Arbeitsplatz und Beruf zu wechseln, sondern auch die organisatorischen Strukturen, innerhalb derer wir unsere Arbeitsleistung erbringen, sowie der Arbeitnehmerstatus werden sich nachhaltig verändern. Der Erwerbstätige der Zukunft – so Peter Fischer – wird der „Wanderarbeiter im Cyberspace, dem Universum aus elektronischer Information“ sein, der, vergleichbar mit dem Handwerksgelegen der vorindustriellen Zeit, „als selbstangestellter, projektbezogener, freier Mitarbeiter in Online-Mailboxen nach neuen Aufträgen sucht und der gleichzeitig oder nacheinander für verschiedene virtuelle Unternehmen an der Lösung unterschiedlicher Probleme arbeitet“ (Fischer 1996a, S. V 1/9).

Die Arbeitswelt der Zukunft wird immer weniger aus starren Organisations- und Arbeitsformen bestehen, sie wird vielmehr Strukturen eines hochspezialisierten, flexiblen Netzwerkes aufweisen, das die Erwerbstätigen zwingt, sich ebenso flexibel zu verhalten und sich als Planungszen-

trum der eigenen beruflichen Entwicklung zu verstehen und die tradierten normativen Regeln, die bisher ihr Verhältnis zu Ausbildung, Beruf und Betrieb geprägt haben, aufzugeben – zumindest jedoch neu zu überdenken. In einer fortgeschrittenen Moderne ist – so paradox es klingen mag – der Wechsel das einzig Beständige.

Der Erwerbstätige wird zum „Lebensunternehmer“, der sich ein Portfolio verschiedener Betätigungs- und Arbeitschancen schafft und dabei nicht weiß, was bzw. ob er in zehn Jahren arbeiten wird (vgl. Deckstein 1997, S. 4).

Begriffe wie „Lebensunternehmer“ oder „Wanderarbeiter“ klingen zunächst gut und suggerieren Freiheit und Selbständigkeit. Die Wirklichkeit sieht jedoch anders aus.

Bereits heute gibt es in Deutschland schätzungsweise etwa eine Million „Selbständige“, die allerdings gar nicht selbständig sind. D.h., diese Erwerbstätigen übernehmen zwar die Pflichten eines Arbeitnehmers, haben aber auch die Risiken eines Unternehmers zu tragen (vgl. Hüser 1996, S. 32).

Wir stehen jedoch heute erst am Anfang der Entwicklung. Die Zukunft gehört den virtuellen Unternehmen, so die Kernthese des Forums „Treffpunkt Arbeit“, das im letzten Herbst in Frankfurt/M. durchgeführt wurde. Bei einem virtuellen Unternehmen handelt es sich um eine „ad hoc“ gebildete Organisation, die aus Teams oder Einzelpersonen besteht. Diese Spezialisten haben sich zur Durchführung eines bestimmten Projekts (Auftrages) zusammengefunden. Eine Stelle überwacht ihre Tätigkeiten und koordiniert den Projektlauf. Alle, die hier zusammenarbeiten, sind durch Informationstechnologien verbunden. Die Gesamtgruppe kennt keine Hierarchie (vgl. Fischer 1996b, S. 74 ff.).

Wissenschaftler des Bostoner MIT skizzierten bei dem Forum „Treffpunkt Arbeit“ eine Welt, in der ein PKW von einer Firma entwickelt, produziert und vertrieben wird, die aus drei fest angestellten Mitarbeitern besteht (vgl. „Die virtuelle Firma zum Greifen nah“, Süddeutsche Zeitung v. 22.10.1996, S. 18). Daß es sich bei diesem Szenario nicht um eine Art akademische science fiction handelt, sondern um eine Fortschreibung der Wirklichkeit, belegen beispielhaft die Unternehmen PUMA und NOKIA. Das finnische Unternehmen NOKIA erzielt mit fünf Mitarbeitern einen Umsatz von 160 Mill. Dollar. Die einzelnen Funktionen der Firma, vom Marketing bis zum Kundendienst, sind an unabhängige Unternehmen als Aufträge vergeben. Der Unternehmer selbst kümmert sich gemeinsam mit einem Assistenten um Markennamen und Marketingaktivitäten und managt mit zwei weiteren Finanzspezialisten alle finanziellen Angelegenheiten von Sausalito aus (vgl. Voss 1996, S. V 1/4).

Für die betriebliche Weiterbildung ergeben sich vor diesem Hintergrund u.a. folgende Fragen:

- Wie sieht in einem virtuellen Unternehmen die betriebliche Weiterbildung aus?

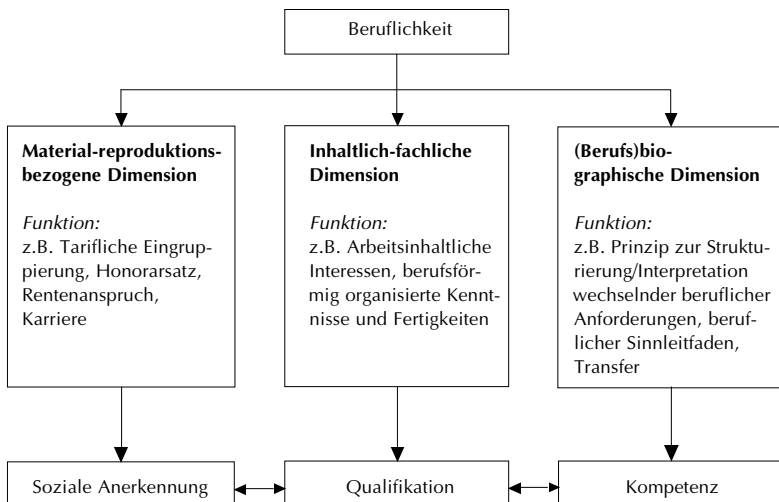
– Wer oder was ist in diesem Fall die „Lernende Organisation“?  
 Wenn jeder Erwerbstätige sein eigener Lebensunternehmer ist, dann ist er auch für die eigene (betriebliche) Weiterbildung verantwortlich. Doch nach welchem Konzept qualifiziert er sich? Wenn das Berufskonzept passé ist, wodurch erhält ein Erwerbsfähiger dann die notwendige Orientierung?

### These 3

**Die betriebliche Weiterbildung muß sich – wie berufliche Bildung überhaupt – verstärkt an der (Berufs-)Biographie der Erwerbstätigen orientieren**

Das Konzept der Beruflichkeit beinhaltet in analytischer Differenzierung drei Dimensionen, die inhaltlich-fachliche Ebene, die materiell-reproduktionsbezogene Ebene und die (berufs-)biographische Ebene (vgl. Schaubild).

### Dimensionen der „Beruflichkeit“ von Ausbildung und Arbeit



Die *inhaltlich-fachliche Dimension* hat u.a. die Funktion, ein inhaltliches Interesse an der Arbeit zu wecken und vor allem die auf den jeweiligen Ausbildungsberuf bezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Ziel der Ausbildung auf dieser Ebene ist der Erwerb einer spezi-

ellen, gesellschaftlich definierten Berufsqualifikation durch den Auszubildenden.

Auf der *materiell-reproduktionsbezogenen Ebene* ergeben sich ganz konkrete Ansprüche bzw. Erwartungen in bezug auf die tarifliche Eingruppierung, den Karriereverlauf oder den Rentenanspruch. Die Höhe dieser „Ansprüche“ hat einen wesentlichen Einfluß auf die soziale Anerkennung der Berufsinhaber.

Die *berufsbiographische Dimension* schließlich beinhaltet die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung eines beruflichen Sinnleitfadens oder des persönlichen Mythos. Dieser „integriert sowohl die persönlichen Erfahrungen als auch die Angebote der Kultur – Symbole, Bilder, Motive, die in den vielfältigen und reichhaltigen Geschichten enthalten sind, mit denen wir von Kindheit an umgeben sind“ (Ernst 1994, S. 20). Dadurch können die wechselnden beruflichen Anforderungen sowie die verschiedenen Qualifikationen, die der einzelne in seinem Berufsleben erworben hat, in die Biographie integriert werden. Wechsel und Veränderung, erworbenes Wissen und Erfahrung, Anforderungen und Erwartungen sind so nicht zufällige Ereignisse, je nach dem persönlichen Mythos erhalten sie einen ganz bestimmten Stellenwert. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen hat sich im Lauf der Zeit geändert. In der alten ständischen Gesellschaft dominierten die materiell-reproduktionsbezogene sowie die inhaltlich-fachliche Dimension. Die berufsbiographische Dimension diente gleichsam der Überhöhung der gesellschaftlichen Steuerung des Berufsfindungsprozesses bzw. der Berufsausübung. Eine individuelle Eigenleistung war hier nicht gefragt, da aufgrund der korporativ-sozialen Struktur der Gesellschaft sowie der festen Berufsordnung der berufliche Sinnleitfaden vorgegeben war. Spätestens seit der Industrialisierung gelten die tradierten Berufsstrukturen und Ordnungen jedoch immer weniger. Jeder einzelne muß sich heute selbst einen beruflichen Sinnleitfaden knüpfen (vgl. Wittwer 1996).

Den Erwerbsfähigen muß ermöglicht werden, in den neu erworbenen Qualifikationen nicht allein eine spezifische Anforderung der gegenwärtigen Tätigkeit zu sehen, sondern diese als eine ganz persönliche Fähigkeit zu erleben, die konstitutiv für ihre Lebensplanung sein kann. Sie werden in diesem Fall in der Lage sein, diese Fähigkeiten auch in immer wieder neuen (Arbeits-)Zusammenhängen anzuwenden.

Die Kommunikationsfähigkeit z.B. ist eine Anforderung, die an einen Verkäufer bzw. eine Verkäuferin gestellt wird. Ebenso wichtig ist sie aber auch für die Arbeit in einer Therapiegruppe, in einem Projektteam, für eine Führungskraft oder einen Animateur in einem Freizeitpark wie für die Vater- bzw. Mutterrolle.

Das Wissen um die Überberuflichkeit dieser Fähigkeit und die entsprechenden Erfahrungen, die man bei der Entwicklung bzw. Anwendung der Kommunikationsfähigkeit gemacht hat, ermöglichen es dann, diese Fähig-

keit als Teil der Biographie zu betrachten und in diese zu integrieren. Bei einem Wechsel der Rollen bzw. Funktionen geht sie dann nicht verloren.

Durch den biographischen Bezug der Fachkompetenzen wird es den Erwerbsfähigen ermöglicht, die innere Kontinuität ihrer Biographie innerhalb wechselnder und vielfältiger sozialer Bezugsgruppen und Rollensysteme zu wahren (vgl. Baethge u.a. 1988, S. 29). Dadurch können die Erwerbsfähigen die unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Anforderungen und Wechsel in Einklang bringen und ihrer Arbeit Kontinuität verleihen.

Die betriebliche Weiterbildung erhält damit ihre zweite Bestimmung durch Anbindung an die Biographie der Erwerbsfähigen. Die erste Bestimmung ist durch das jeweilige Funktionsfeld gegeben. Daß dies keine akademische Forderung ist, kann man in der Praxis immer wieder erfahren.

Ich habe über mehrere Jahre einen Modellversuch zur Ausbildung der Ausbilder geleitet und in diesem Rahmen selber Seminare durchgeführt. Dabei wurden bei der Besprechung von Konflikten mit Jugendlichen von den Ausbildern immer wieder auch Konflikte aus dem familialen Bereich angesprochen, z.B. mit ihren Kindern. Einige Teilnehmer waren mehr an der Lösung ihrer privaten als ihrer beruflichen Probleme interessiert. Die Ausbilder sahen also einen engen Zusammenhang zwischen der Anwendung des Wissens im Arbeits- und Privatbereich. Ihre Lernmotivation wurde z.T. über ihr privates Interesse geweckt. Die Qualifikationen erhalten somit ihre volle Effizienz erst durch ihre Anbindung an die Biographie des Erwerbsfähigen.

Einen ganz ähnlichen Sachverhalt habe ich bei berufsbiographischen Interviews festgestellt. Für Erwerbsfähige, die Karriere gemacht haben, war es wichtig, daß sie ihre individuellen Fähigkeiten in Ausbildung und Arbeit erfahren und diese beruflich und privat nutzen konnten.

In der Vergangenheit gab es hierzu bereits Ansätze in der betrieblichen Weiterbildung:

- Lebenszyklusorientierte Weiterbildung (Sattelberger)
- Autonomieorientierte Weiterbildung (Stiefel)

Kritik:

- Letztere: nur für „Schlüsselpersonen bzw. -positionen“
- formal, statisch: Wechsel nicht nur in bestimmten Lebensphasen.

Betriebliche Weiterbildung, die sich ausschließlich am Ergebnis bzw. am künftigen Nutzen des Gelernten orientiert, führt zur Jagd nach immer neuen Qualifikationen, zum Zwang zum Weiterlernen, zum lebenslänglichen Lernen. Die Konsequenz ist, daß die Lernenden irgendwann müde werden und die Jagd aufgeben.

So fragte denn auch Wolf Büntig auf dem 5. DIHT-Weiterbildungskongreß in München: „Ist Weiterbildung nicht mehr als nur ein lebenslanges ‚Trimm Dich‘, ein ständiges Nachrüsten für den Beruf? Sind wir nicht alle konditionierte Esel, da wir nur erlernten Gewohnheiten und Werten folgen? Ist unsere Krankheit nicht die ‚Normopathie‘, die Selbstentfremdung durch

Unterwerfung unter fremde Normen, auch die des ständigen Wirtschaftswachstums?“

Mit seinen Fragen verwirrte Büntig die Kongreßteilnehmer. Er hinterließ bei ihnen ein fatalistisches Gefühl. „Standortsicherung Menschheit“, das nahmen sie aus seinen Worten mit, „muß der ‚Standortsicherung Deutschland‘ vorgezogen werden“.

Ich hoffe, es ist Ihnen mit meinem Beitrag nicht so ergangen wie den Kongreßteilnehmern. Vielleicht haben Sie im Gegenteil eine andere (neue) Perspektive für Ihre Arbeit erhalten. Das würde mich freuen.

## Literatur

- Baethge, M. u.a.: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektive und Interessenorientierung von Jugendlichen. Opladen 1988
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Berufsbildungsbericht 1992, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1992
- Clement, U.: Vom Sinn beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1996), 6, S. 617–626.
- Deckstein, D.: Zukunftsarbeit. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 8 (1997), S. 4
- Drexel, I. (Hrsg.): Jenseits von Individualisierung und Angleichung: Die Entstehung neuer Arbeitnehmergruppen in vier europäischen Ländern. Frankfurt/M. 1994
- Ernst, H.: Dem Leben Gestalt geben. In: Psychologie heute (1994), 2, S. 20–26
- Fischer, P.: Ein Blick in die Zukunft: Unternehmen im Cyberspace. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 296 (1996a), S. V1/9
- Fischer, P.: Die Selbständigen von morgen. Unternehmer oder Tagelöhner? Frankfurt/M., New York 1996b
- Grün, M.v.d.: Die lebenden Leichen in den gläsernen Särgen. In: Konkret (1993), 24, S. 36–39
- Hoch, M.: Kompaß der Kopflosen. Das Modell der „Lernenden Organisation“ hilft Unternehmen in der grundlegend geänderten Wirtschaftswelt. In: Personalkonzepte. Beilage der Süddeutschen Zeitung Nr. 123, vom 31.5./1.6.1997, S. P1
- Hüser, W.: Wenn sich der Auftraggeber als Chef entpuppt. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 253, (1996), S. 32
- Kühl, J.: Betriebliche Beschäftigungspolitik – Ein Problemauflöser. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1992), 3, S. 333–343
- Kuwan, H./Waschbüsch, E.: Betriebliche Weiterbildung. Hrsg: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1994 (Reihe: Bildung-Wissenschaft-Aktuell, Heft 5/1994)
- Littig, P.: Lernende Organisation in der Praxis. Erste Ergebnisse aus der Studie „Das lernende Unternehmen“. In: Witthaus, U./Wittwer, W. (Hrsg.): Vision einer Lernenden Organisation. Herausforderung für die betriebliche Bildung. Bielefeld 1997
- Voss, H.: Mit- und Gegeneinander zur gleichen Zeit. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 265 (1996), S. V1/4
- Wittwer, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München, Wien, Baltimore 1982

Wittwer, W.: Die Veränderung der Arbeits- und Berufslandschaft. Perspektiven zu Arbeit, Beruf und Qualifikation von morgen. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim, Basel 1990

Wittwer, W.: Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld 1996

## **Betrieb und berufliche Weiterbildung**

Von meinem eigenen beruflichen Hintergrund bin ich seit 17 Jahren Managerin, Trainerin und Beraterin im Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung.

Ich gehe davon aus, daß sich in diesem Forum vorwiegend BerufskollegenInnen befinden, die in unterschiedlichen Bereichen tätig sind. Das Thema dieses Forums ist die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung, und ich will es verbinden mit der Frage, welche Rolle externe WeiterbildungsanbieterInnen im Bereich betrieblicher Weiterbildung zukünftig spielen können.

Ausgangspunkt meiner Ausführungen ist die gravierende strukturelle Veränderung in zahlreichen Unternehmen, bedingt durch technologischen Wandel und eine zunehmende Internationalisierung der Märkte. Neue Managementkonzepte werden allerorten diskutiert. Mit Begriffen wie „lernender Betrieb, lernende Organisation, flexibles Unternehmen“ wird nicht ein bestimmtes Modell beschrieben, sondern eine unbegrenzte Vielzahl von Modellen, die ständig an die Gegebenheiten in den einzelnen Unternehmen und an deren Beschäftigte angepaßt werden. Zum Leitbild aller „lernenden Unternehmungen“ gehört die enge Verzahnung von Personal-, Organisations- und Unternehmensentwicklung.

### **Welchen Stellenwert hat die berufliche Bildung im „lernenden Betrieb“?**

Die Europäische Kommission greift in einem in der Entstehung befindlichen Grünbuch mit dem Titel „Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der Partnerschaft“ diese Thematik auf. Ausgangspunkt des Grünbuchs ist die Frage, wie Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit durch eine zweckmäßigere Organisation der Arbeit gesteigert werden können. In der Tradition der Europäischen Union werden klare wirtschaftliche und beschäftigungspolitische Interessen verfolgt. In dem Grünbuch wird weiterhin darauf hingewiesen, daß mit dem Ziel der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit eine grundlegende Veränderung der Arbeitsorganisation notwendig sei, weg von Verbesserungen produktorientierter Prozesse hin zu einem flexiblen, uneingeschränkten Prozeß organisatorischer Entwicklung, orientiert an den Bedürfnissen von KundInnen. Somit bekommt der KundInnenkontakt der einzelnen Beschäftigten eine neue Qualität und Bedeutung. Verhalten im Umgang mit KundInnen wird ein zentrales Qualitätsmerkmal. Bedürfnisse sollen erkannt, bedient und geweckt, die Philosophie des Unternehmens soll durch alle Beschäftigten im Unternehmen transportiert werden. Dem



Aufbau der Beziehungsebene zwischen ProduzentIn bzw. DienstleisterIn und Kunden wird entscheidende Bedeutung für die Geschäftsbeziehung beigemessen.

Bemerkenswert ist das Anforderungsprofil, das von den Beschäftigten in diesen Organisationen gezeichnet wird. Zentrale Merkmale sind: hohe Qualifikation, starkes Vertrauen und hohe Qualität. Von den Individuen in den Organisationen erfordert dies Flexibilität der Kenntnisse und Anpassungsfähigkeit. Es ist davon auszugehen, daß in 10 Jahren 80% der heute eingesetzten Technologien veraltet sind und durch neue, fortschrittlichere ersetzt werden. Ein Beispiel hierfür ist die Entwicklung des Internet und des World-Wide-Web. Berufliche Weiterbildung und Umschulung werden zwangsläufig unverzichtbarer Bestandteil betrieblicher Personalentwicklung sein.

Neue Managementkonzepte fordern eine immer stärkere Verantwortung und Beteiligung der einzelnen Beschäftigten in den Unternehmen. Mitdenken, Kooperation, Vernetzung, KundInnenorientierung, selbststeuerndes Lernen sind Schlagworte. Die Organisation wird zu einer Einheit, die sich ständig ändernden Anforderungen, insbesondere auch durch technologische Entwicklungen, anpassen muß. In diesem Kontext wird die zunehmende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen im Vergleich zu Fachkompetenzen immer stärker betont, ob es den Managementbereich, die unterschiedlichsten Tätigkeitsbereiche der Beschäftigten oder die Zunahme der Bedeutung von Handlungskompetenz in der Ausbildung Jugendlicher betrifft. Mit Schlüsselqualifikationen sind die Fähigkeiten von MitarbeiterInnen gemeint, die sie in die Lage versetzen, sich den Veränderungen des ökonomischen und technologischen Umfeldes flexibel anzupassen. Hierzu zählen grundlegende Kompetenzen wie Flexibilität, Entschlußkraft, Unternehmungsgeist, Abstraktionsvermögen, Teamgeist und Lernfähigkeit (i.S.v. Selbstlernkompetenz) (vgl. Stahl u.a. 1993, S.38f.).

Die Zieldimension, Betriebe zu „lernenden Organisationen“ zu machen, die Potentiale der Individuen in einer Organisation bestmöglich zu entfalten, um deren Identifikation mit den Unternehmenszielen zu verstärken, hat auch einen Struktur- und Funktionswandel der betrieblichen Weiterbildung zur Folge. Hierzu gehören insbesondere neue Lerninhalte, Medien und Methoden, Auslagerung und Ausgliederung von Weiterbildungsaktivitäten, dezentralisierte Organisationsformen von Bildung und eine Zunahme des Lernens im Prozeß der Arbeit. Die „lernende Organisation“ verfolgt gleichsam auch ein anderes Konzept von prozeßorientierter Qualifizierung. Bildung und Beratung werden integrierter Bestandteil der Unternehmensentwicklung. Während in der Vergangenheit die Aktivitäten betrieblicher Weiterbildung sich vorwiegend an Führungskräfte richteten, richtet sich heute das Interesse auf systemische Veränderungen der gesamten Organisation. Lernprozesse in den Kommunikationen der Organisation sind mit den beteiligten Menschen unmittelbar gekoppelt. Die Pädagogisierung greift somit Raum im gesamten Unternehmen.

## **Wo sind die Bruchstellen zwischen Konzept und Realität eines lernenden Betriebes?**

Ob das Konzept des lernenden Betriebes hält, was es auf dem Papier verspricht, hängt sehr stark von der Fähigkeit des Managements ab, dieses auch tatsächlich zu wollen, Vertrauen zu entwickeln, eine Vision des Unternehmens gemeinsam mit den Beschäftigten zu teilen.

Nur zu oft wird unter dem Deckmantel schöner Worthülsen Altbekanntes neu verpackt, oder aber es spielen sich gravierende Veränderungsprozesse ohne Einbezug der Beschäftigten ab. Ein Beispiel hierfür ist die Höchst AG, Traditionsunternehmen der Rhein-Main-Region, nach Aussage seines Vorstandssprechers Dorman heute eine nicht-nationale Organisation. Der Konzern befindet sich in einer beispiellosen Umstrukturierungsphase, in der Gestaltungsspielräume auch für langjährige „Höchster“ nicht mehr zu erkennen sind. Ein Prozeß, der den Betroffenen Angst macht, Identifikation geht verloren, der Widerspruch zwischen ökonomischen Zielen und den Bedürfnissen der Individuen bricht auf.

In den Bestrebungen einer zunehmenden Zahl von Unternehmen, das Konzept der „Lernenden Organisation“ zu realisieren, entstehen zahlreiche Probleme und Fragen, die für die Umsetzung entscheidende Bedeutung haben. Wie ernst ist es dem Betrieb mit der Selbstverwirklichung und Selbstmotivation der Beschäftigten? Sind die Führungskräfte in der Lage, in ihrer Rolle vollkommen umzudenken? Oder ist es nur eines unter vielen neuen Managementkonzepten, um die Wirtschaftlichkeit der Unternehmen weiter zu steigern, welches jederzeit auf dem Altar einer neuen Theorie geopfert werden kann? Hierzu einige Thesen:

### **These 1**

**Unternehmen müssen lernen zu lernen, und sie müssen lernen wollen.**

Der lernende Betrieb ist die Vision von einem Unternehmen, welches laufend seine Fähigkeiten erweitert, die eigene Zukunft zu finden und zu gestalten.

Lernen findet nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der kollektiven Ebene des gesamten Unternehmens statt. Dafür sind jedoch zentrale Voraussetzungen: Offenheit, Ermöglichung prozeßhafter Entwicklungen und die Beteiligung der Betroffenen. Die Zukunftsgestaltung ist nicht nur Sache des Top-Managements, sondern aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Unternehmen. Transparenz, große Handlungsspielräume, Vertrauen und offene Kommunikation sind eine wesentliche Voraussetzung für ein positives Lernklima im Betrieb. In einem lernenden Betrieb sollten Grenzüberschreitungen nachhaltig gefördert werden, z.B. in funktionsübergreifenden Teams. Eine Einbeziehung von KundInnen, LieferantInnen und

einer breiten Öffentlichkeit in die Ziele des Unternehmens wird verfolgt. Die Umsetzung dieser Zielsetzung kann jedoch nur dann gelingen, wenn diese Unternehmensphilosophie auf allen betrieblichen Ebenen gewollt, gefordert und gelebt wird.

## **These 2**

**Die strukturelle Veränderung einer Organisation verändert noch nicht die Menschen, die die Organisation gestalten.**

Die Struktur einer Organisation kann Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen oder verbauen. Die Struktur allein löst jedoch noch keinen grundlegenden Veränderungsprozeß bei den betroffenen Individuen aus. Menschen, die jahrelang gewohnt waren, in Abteilungen zu denken, auf die Wünsche und Vorstellungen von Vorgesetzten zu reagieren, sollen nun selbstbestimmt und selbstorganisiert ihren Arbeitsalltag gestalten. Sie sollen Spielräume erhalten, weg von hierarchieorientiertem Denken, in aufgabenorientierten Strukturen agieren. Wer gibt ihnen das Instrumentarium? Wer gibt ihnen das Vertrauen? Wie haltbar ist das Konzept in Konfliktsituationen? Wie konflikt- und teamfähig sind die Führungskräfte des Unternehmens? Viele Fragen, viele Probleme in der Umsetzung. Gelernt werden soll immer und überall. Wenn Organisationen mehr Subjektivität zulassen, dann nicht, um sie zu entwickeln, sondern um sie stärker für die Unternehmensziele zu nutzen. Kann Vertrauen entstehen zwischen den wirtschaftlichen Interessen des Managements nach Optimierung des Faktors Mensch und den Interessen der einzelnen, mit Wunsch nach Grundsicherung, Anerkennung und Entfaltung? Die scheinbare Nähe entpuppt sich als grundlegender Widerspruch, in dem das Individuum (wenn es noch Arbeit hat), im ökonomischen System noch nie so wichtig war wie heute und in dem es gleichzeitig übersehen, wegrationalisiert und gelegnet wird (vgl. Geißler/Orthey, S.77).

## **These 3**

**Wenn Sie MitarbeiterInnen für unselbständig halten, werden sie es sein, oder: Die Einführung einer Unternehmenskultur, die selbstverantwortliches Handeln zum Mittelpunkt macht, scheitert am ehesten an den Führungskräften im Unternehmen.**

Menschen neigen dazu, sich so zu verhalten, wie sie glauben, daß es von ihnen erwartet wird. Geringe Leistungserwartung, Nicht-Zutrauen eigenverantwortlicher Arbeit, Chef weiß und kann immer mehr und übertriebene Kontrolle (vgl. Sprenger 1995, S.179f.) sind die Hauptkennzeichen der Demotivierungsskala in der Chefln-MitarbeiterIn-Beziehung.

Ein Konzept, das die Selbstverantwortung der Individuen in den Vordergrund stellt, erfordert einen grundlegenden Umdenkungsprozeß von der Fremdführung zur Selbstführung – von dem/der Vorgesetzten zum/zur MentorIn. Die Auswahl der Führungskräfte ist somit eine der wichtigsten – vielleicht die wichtigste Managemententscheidung. Das Problem liegt häufig nicht in der mangelnden Motivation der MitarbeiterInnen, sondern im demotivierenden Verhalten zahlreicher Führungskräfte. Das Sagen muß auch dem Handeln entsprechen, denn „sehr oft wird die oral existierende Unternehmenskultur durch konkrete Entscheidungen demontiert“ (Sprenger 1996, S.233). Dies kann zu für die Organisation destruktiven Paradoxien führen, wie sie Reinhard K. Sprenger so treffend beschreibt:

- „Sei teamfähig! – Aber setz Dich durch!“
- „Sei kooperativ! – Aber stich Deinen internen Konkurrenten aus!“
- „Identifiziere Dich mit dem Ganzen! – Aber belohnt wird nur Deine individuelle Leistung!“
- „Verhalte Dich gemeinschaftsdienlich! – Aber optimiere Deine Selbstdarstellung, schließlich muß man Dich ja auch beurteilen!“ (1996, S.226).

Ohne eine grundlegende Änderung der Führungsrolle ist eine Realisierung der Konzepte einer lernenden Organisation nicht möglich.

#### **These 4**

**Im Team sind wir alle gleich, doch einige von uns sind gleicher als die anderen.**

Eigenverantwortliche und sich selbst steuernde Gruppen brauchen ein anderes Entlohnungssystem. Eine Leistungsbeurteilung sollte nicht individuell, sondern im Team erfolgen. Unterschiedliche Entlohnung, aber gemeinsame Verantwortung bieten Konfliktpotentiale, ebenso wie fremdbestimmte Zuordnung von Aufgaben, „heimliche Leitungen“ oder Projektleitungen, anstelle von SprecherInnen, die durch das Team berufen und benannt werden.

Ein Team ist nicht per Zuschreibung schon ein Team.

Die Arbeit in Teams verlangt selbststeuerndes Lernen, Eigenverantwortung und Kompetenzen im Umgang mit Gruppenprozessen. Dies sind Fähigkeiten, die im traditionellen System der Berufsbildung und in der hierarchieorientierten Betriebspraxis nicht gezielt gefördert wurden. Der Prozeß der eigenverantwortlichen Umsetzung von klaren Zielstellungen innerhalb einer Gruppe muß erlernt werden und benötigt in der Umsetzungsphase eine Moderation und Supervision, um die Gruppe als Team arbeitsfähig zu machen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Realisierung des Konzeptes vom „lernenden Betrieb“ auf zahlreiche Umsetzungsprobleme stoßen wird

und ein langwieriger Prozeß zu erwarten ist. Die Grundidee beinhaltet neue Entwicklungschancen für leistungsorientierte Zielgruppen in Unternehmen, die das Konzept als Kompetenzzuwachs begreifen und nutzen werden. Gleichzeitig verschärft sich das Problem für die Personen in den Unternehmen, die diesen Prozeß nicht mitvollziehen können bzw. wollen.

### **Welche Aufgaben und Kooperationsfelder ergeben sich für die nicht-betriebliche berufliche Bildung, insbesondere in der regional bezogenen Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)?**

Wie aus dem vorher Gesagten vielleicht deutlich wurde, wird der Bedarf an prozeßbegleitender Beratung und Qualifizierung durch externe Dienstleistungsunternehmen deutlich steigen. Für kleine und mittlere Unternehmen empfiehlt sich der Aufbau regional vernetzter Strukturen, da sie häufig nicht über innerbetriebliche Bildungsressourcen verfügen. Weiterbildungskooperationen könnten über Synergieeffekte die Defizite fehlender Weiterbildungsinfrastruktur bei KMU lösen. Kooperationen bieten zudem die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches und der gemeinsamen Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen.

Wie lassen sich die erforderlichen Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen externer BildungsanbieterInnen so gestalten, daß die Beschäftigten, die über Qualifizierung einen Kompetenzzuwachs im Unternehmen anstreben, den zunehmenden Anforderungen nicht nur im fachlichen, sondern auch im persönlichen Bereich genügen können?

### **Welche Anforderungen bestehen an AnbieterInnen von Qualifizierung und Beratung in einer „lernenden Organisation“?**

Qualifizierungen in der traditionellen Form von fachlichen Seminaren und Schulungen in einer externen Bildungseinrichtung genügen nicht mehr und sind auch nicht sinnvoll. Was nutzen die guten Ideen und die Motivation von SeminarteilnehmerInnen, wenn sie innerhalb des Betriebes ihre Pläne nicht umsetzen können? Um mit Unternehmen eine dauerhafte Kooperation aufzubauen, ist eine Verknüpfung von Beratung und Qualifizierung mit den Prozessen im Unternehmen erforderlich. Dies setzt ausgezeichnete Kenntnisse des Betriebes bei den externen Dienstleistungsunternehmen voraus. Neben guten Kenntnissen in der Technologieentwicklung sowie der Organisations- und Personalentwicklung werden von externen BildungsanbieterInnen als Teil ihres Dienstleistungsangebots zunehmend gefordert:

- Fähigkeiten zur Bedarfsanalyse,
- Konzeptualisierung und Implementierung der Weiterbildung,
- (vorausschauende) Bildungsplanung,

- zielgruppenorientierte Bildungsangebote,
  - Organisation und Erstellung von innovativen Maßnahmekonzepten,
  - Organisation und Durchführung von Maßnahmen,
  - Erstellen und Organisieren von Lernmodulen,
  - Organisieren von Trägerverbänden,
  - Organisieren eines DozentInnenpools,
  - ein ganzheitliches, fächerübergreifendes, persönlichkeitsförderndes Bildungsangebot,
  - Sicherung und Gewährleistung des Weiterbildungsbedarfs der Lehrkräfte,
  - Personalentwicklungskonzepte für Beschäftigte auch im eigenen Unternehmen,
  - Verbesserung des Transfers überbetrieblicher Bildungsmaßnahmen zu Lernanforderungen in Betrieben,
  - Sicherung der selbst definierten und transparenten Qualitätsstandards.
- Um dem Wandel und den wechselnden Anforderungen eines sich ständig ändernden Weiterbildungsmarktes zu genügen, gelten für Dienstleistungsbetriebe im Bildungssektor ähnliche Fragestellungen wie für Unternehmen anderer Branchen. Also fragen wir uns bzw. Sie sich doch einmal selbst:
- Haben wir eine klare Unternehmensphilosophie, die allen Beteiligten der Einrichtung transparent ist und von ihnen gelebt und nach außen vermittelt wird?
  - Sind uns die längerfristigen Ziele unserer Organisation bekannt bzw. vertraut?
  - Welche Identifikation habe ich persönlich mit der Einrichtung, in der ich arbeite?
  - Werden meine guten Ideen und Anregungen aufgegriffen, umgesetzt, weiterentwickelt?
  - Haben bzw. sind wir Führungskräfte, die die individuellen Potentiale der einzelnen fördern?
  - Ist unsere Organisation teamfähig?
  - Steht Konkurrenz oder Kooperation im Vordergrund unserer gemeinsamen Aktivitäten?
  - Wissen wir mehr über die Schwächen oder über die Stärken unserer KollegInnen/MitarbeiterInnen?
  - Sind wir eine Organisation, die die eigenen Zielstellungen erreicht, und wenn nicht, was sind die Hauptursachen?

### **Welche Anforderungen bestehen an Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung?**

Da ich davon ausgehen kann, daß einige aktive TrainerInnen, DozentInnen an diesem Forum teilnehmen, will ich auch die aus meiner Sicht bestehenden Basisqualifikationsanforderungen an Lehrkräfte skizzieren:

- Befähigung zu ganzheitlichem projektorientierten Unterricht,
- Beratungskompetenz,
- grundlegende betriebswirtschaftliche Kenntnisse im Bereich Personal-, Organisations- und Unternehmensentwicklung,
- informationstechnische Kenntnisse,
- Kenntnisse über Qualitäts- und Umweltaudits,
- Sozial- und Methodenkompetenz, Unterrichtsmethoden, die eigenverantwortliches Handeln, Teamfähigkeit und selbstbestimmtes Lernen fördern,
- Medienkompetenz,
- fachspezifische Kompetenzen,
- Fähigkeit zur Selbst- und Fremdevaluation.

Wie gehen Sie, BerufskollegInnen und -kollegen, mit den ständig steigenden Anforderungen um, und wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung in der Erwachsenenbildung? Die zunehmende Haushaltsknappheit der öffentlichen Hand verstärkt derzeit die Probleme der Einrichtungen, die zu einem hohen Anteil Bildungsangebote für einkommensschwache und bildungsungewohnte Bevölkerungsgruppen realisieren. Lassen sich die bildungspolitischen Ziele der Vergangenheit heute noch aufrechterhalten? Gibt es ergänzende Ansatzpunkte für Kooperationen mit Unternehmen? Wo ist die Differenz, neben der außerordentlich unterschiedlichen Preisgestaltung, zwischen BildungsanbieterInnen in Wirtschaftsunternehmen und Bildungsangeboten, die mit öffentlichen Geldern finanziert sind? Diese und weitere Fragen können Grundlage sein für die Diskussion am heutigen Tag.

### **Noch eine Bemerkung zum Abschluß:**

Die Frage bleibt offen, was zukünftig mit den Menschen geschieht, die dem Ideal der hochleistungsfähigen, eigenverantwortlichen, hochqualifizierten, vertrauensvollen Arbeitskraft nicht entsprechen, Menschen, die zum großen Teil Zielgruppen Ihrer und unserer Arbeit sind? Können sie innerhalb der Hochleistungsteams überleben, oder werden sie systematisch aussortiert? Welche Wiedereinstiegschancen ergeben sich in Zukunft für Arbeitslose? Welche Rolle kann die Erwachsenenbildung in diesem Prozeß spielen?

Wie Sie sehen, viele offene Fragen und viel Stoff für Diskussionen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.):  
Berufsbildungsbericht 1996, S. 108ff.
- Europäische Kommission: Grünbuch. Eine neue Arbeitsorganisation im Geiste der  
Partnerschaft. (Entwurf)
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael: Lernende Organisation – schwindlige  
Etiketten. In: GdWZ 8 (1997) S. 74 ff
- Linné, Harald: Einzelkämpfer zusammenschweißen. In: Blick durch die Wirtschaft,  
7.2.1997
- Sprenger, Reinhard K.: Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation.  
Frankfurt/Main, New York 1996
- Sprenger, Reinhard K.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/  
Main, New York 1995
- Stahl, Thomas/Nyhan, Barry/D'Aloja, Piera: Die Lernende Organisation. Eine Visi-  
on der Entwicklung der Humanressourcen. Brüssel 1993



## Bericht Forum 4

In der lebhaften Diskussion wurde der von W. Wittwer skizzierte biographische Ansatz unter den zwei Polen „Herausforderung und vielfältige Optionsmöglichkeiten“ versus „Überforderung und Fremdbestimmung“ hinterfragt, wobei insbesondere TeilnehmerInnen aus den neuen Ländern und WestteilnehmerInnen, die mit MigrantInnen arbeiten, den Überforderungsaspekt betonten. Gerade in den neuen Ländern haben die massenhaften Erfahrungen mit vielfältigen Struktur- und Biographiebrüchen das Gefühl der subjektiven Überforderung bewirkt. Inwieweit die Prozesse der Gestaltung der eigenen Berufsbiographie selbst- oder fremdgesteuert sind, inwieweit sie mehr Freiheit ermöglichen oder mehr Abhängigkeiten schaffen, ob Risikofreudige die Chancen erkennen können und die „Sicherheits- und Beständigkeitsbedürftigen“ in diesem Prozeß verlieren, wurde kontrovers diskutiert.

Das Bild „Die Wanderkarte wird immer leerer, und die Individuen müssen in der Lage sein, ihre eigenen Wege zu erarbeiten und einzuzichnen“ beschreibt damit auch neue Anforderungen an die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung, die noch keine hinreichenden Antworten auf diese Entwicklung gefunden hat. Gerade die berufliche Bildung wird sich nicht mehr in Qualifizierung erschöpfen können, wenn die Stärkung der Subjekte zu einer zentralen Aufgabe wird. W. Wittwer verdeutlichte in seinem Resümee nochmals seine Intention, einen Blick in die Zukunft werfen zu wollen. Die aufgezeigten Paradoxien, die per definitionem nicht auflösbar sind, erfordern die Fähigkeit, sie aushalten und mit ihnen umgehen zu können. Sowohl Kontinuität als auch Diskontinuität werden Strukturierungsprinzipien moderner Berufsbiographien sein. Welche Auswirkungen dies auf die Identitäten der Subjekte hat und inwieweit der Umgang mit bedrohter Identität, den Negt als zentrale alternative Schlüsselqualifikation bezeichnet, zur Aufgabe beruflicher Weiterbildung wird, wurde anhand des von Wittwer eingebrachten Bildes des Schiffes von Theseus deutlich: Ein Schiff wird in seine Originalteile zerlegt und gelagert. Alle Teile des Schiffes sind vorhanden. Ist es noch das Schiff des Theseus? Bei einem Schiff werden im Laufe der Jahrzehnte alle Planken und sonstigen Einzelteile nach und nach ausgetauscht, so daß irgendwann kein Originalteil mehr im Schiff ist. Ist es trotzdem noch das Schiff des Theseus?

Die von Barbara Wagner skizzierte „lernende Organisation“ wurde in der Diskussion daraufhin kritisch hinterfragt, ob ihr Funktionieren nicht eine Gleichheit der beteiligten Individuen voraussetze, die in einer Konkurrenzgesellschaft, in der MitarbeiterInnen „imitationsgeschützte Wettbe-

werbsfaktoren“ darstellen, nicht gegeben sein kann oder ob die „lernende Organisation“ aus sich heraus Paradoxien entwickle, die auszuhalten gelernt werden muß. „Lernende Organisation“ als Prinzip bietet auch die Chance, daß die bisherige Konzentration beruflicher Weiterbildung auf die oberen betrieblichen Hierarchieebenen aufgebrochen wird und zu einer höheren Partizipation der unteren MitarbeiterInnenebene führt. Kritisiert wurde, daß berufliche Bildung sich bisher zu wenig um die Vermittlung der Qualifikationen gekümmert hat, die ein Mitwirken in der „lernenden Organisation“ ermöglichen, und zu sehr an der Vermittlung fachlich-funktionaler Qualifikationen orientiert war. Damit ist eine weitere Paradoxie angelegt: Wenn die beruflichen Bildner sich bei der Tendenz zur zunehmenden Pädagogisierung der Unternehmen nicht verorten können, laufen sie Gefahr, durch nicht pädagogische, aber betriebsnähere Professionen verdrängt zu werden.

# „Arbeitsgesellschaft und lebenslanges Lernen“

Gespräch zwischen Christine M. Merkel und Klaus Meisel  
Moderation: Andreas Seiverth

A.S.: Die Frage, mit der wir den gestrigen Tag nach dem Referat von Herrn Baethge beschlossen hatten, war ja auch: „Betriebliche berufliche Erwachsenenbildung, wohin und wozu?“ Nach der Didaktik dieser Tagung geht es denn um nichts Geringeres als dieses, den Versuch zumindest zu machen, auf diese Frage Antworten zu suchen. Und dazu haben sich eine Kollegin und ein Kollege zur



Verfügung gestellt, sozusagen den Einstieg zu riskieren. Deswegen darf ich Ihnen vorstellen: Frau Merkel, Bildungsreferentin bei der Deutschen UNESCO-Kommission, und Herrn Meisel vom DIE, der sich zu Beginn des Kolloquiums schon hinlänglich bekannt gemacht hat; und Frau Merkel möchte ich gleich anschließend bitten, sich selber auch noch etwas bekannt zu machen, möchte aber nicht vergessen, Ihnen auch nochmal meinen Namen, meine Funktion zu sagen: Andreas Seiverth, ich bin Bundesgeschäftsführer der DEAE und hatte das Vergnügen, diese Tagung mit vorzubereiten und, ich weiß nicht, ob als Strafe, aber sie jetzt auch mit zum Abschluß zu bringen. Ich gestehe Ihnen nämlich, daß ich

mich hier in etwas unsicherem Gefilde bewege, weil es nicht unbedingt zu den genuinen Fragestellungen evangelischer Erwachsenenbildung gehört, sich mit beruflichen Dingen auseinanderzusetzen. Insofern mögen Sie daraus aber auch schon entnehmen, daß wir auch Neues zu lernen in der Lage sind, so wie das vorher in einer Arbeitsgruppe schon gesagt wurde. Also ein Ergebnis können wir festhalten: Wir wissen zumindest, was die berufliche Weiterbildung noch nicht ist, aber dabei ist, zu werden. In diesem Sinne also jetzt nochmal der Versuch, einzusteigen, und ich würde Sie gerne, Frau Merkel, bitten, den Anfang zu machen mit der Fragestellung, wie sich aus Ihrer Perspektive auf einer politischen Ebene, auf der Sie agieren und für die Sie hier auch sprechen, die Fragen nach einer zukunftsfähigen beruflichen Weiterbildung stellen; noch konkreter gefragt: Was muß geschehen, um die Fundamente dieser beruflichen Bildung zu stärken?

Ch. M.: Dankeschön für dieses Stichwort und auch danke für diese Gelegenheit, mich zumindest am Schluß dieser Veranstaltung noch an dem Gespräch zu beteiligen. Die Einladung habe ich so aufgefaßt, daß es zwei aktuelle Gründe gibt: Die UNESCO, also die UNO-Organisation für Bildung, Kultur und Wissenschaft, befaßt sich natürlich vom Auftrag her seit ihrer Gründung sehr intensiv mit Lernfähigkeit, Lernformen. Es gibt zwei ganz aktuelle Gründe, warum gerade auch dieses Gespräch über Stärkung der Fundamente in diesem Kontext eine große Rolle spielt. Der eine Grund ist ein Ereignis, das im Juli 1997 in Hamburg stattfindet, nämlich die fünfte Weltkonferenz „Erwachsenenbildung“ unter dem Stichwort: „Erwachsenlernen – Ein Schlüssel für das 21. Jahrhundert?“, also genau ein Versuch, diese Frage von einem etwas weiteren Blickpunkt her anzugehen, aber selbstverständlich auch sehr stark bezogen auf die Frage: Wie verändert sich Produktivität, wie verändert sich der Wert von Arbeit, wie verändern sich das gesellschaftliche Netz und die bildungspolitische Partnerschaft, welche(s) diese Dinge trägt. Zum anderen die deutschsprachige Veröffentlichung des Berichtes der Weltkommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“, einer Kommission von interessanten Köpfen beiderlei Geschlechtes, die auf Einladung der UNESCO drei Jahre lang in verschiedenen Weltregionen versucht hat, die Schlüsselfragen zum Thema „Lernfähigkeit“ als bildungspolitischen Essay zu formulieren. Diese Kommission versucht die Türen nochmal weit aufzumachen und auch einen Gegenakzent zum EU-Weißbuch zu setzen: Das eigentliche Thema ist, lebenslanges Lernen nicht nur als den Anpassungsdruck an die schlechten real existierenden Verhältnisse zu sehen, sondern tatsächlich als die vorausschauende Fähigkeit zum

Verabreden der Lebensverhältnisse. Man kann es als starkes Plädoyer für einen demokratischen Gesellschaftsvertrag bezeichnen und als einen Versuch, sehr klar zu sagen, welche Fundamente diese Lernfähigkeit haben muß, um diesem Anspruch auch standzuhalten. Was ich herausgehört habe aus Ihren Berichten der Foren, ist ja auch die Schwierigkeit, daß wir nur einen oder zwei Begriffe haben, wenn wir über unterschiedliche Dinge reden. Das eine ist, daß in unserer Realität das Problem weniger darin besteht, daß Arbeit verschwindet, die bleibt immer, sondern was sich dramatisch verändert, sind die rechtlich-materiellen Rahmenbedingungen. Für die Weltkonferenz Erwachsenenbildung im Juli 1997 in Hamburg haben wir mindestens sechs Situationen unterschieden, von denen ich glaube, daß sie auch für unsere Realität sehr stark zutreffen: Wir werden erstens auch weiterhin Menschen haben, die über dauerhafte Arbeitsplätze verfügen, aber diese Gruppe wird auch in unseren Gesellschaften spürbar kleiner werden, und das ist neu. Für andere Gesellschaften galt schon immer, daß das Minderheitengruppen waren oder sind. Zum zweiten, daß Menschen in zeitlich befristeten, sehr wechselhaften Verhältnissen arbeiten; zum dritten in prekären Rahmenbedingungen; zum vierten selbstbeschäftigt und zum fünften dauerhaft oder auch periodisch in der sogenannten Schattenwirtschaft angesiedelt und zum sechsten, und darüber haben Sie auch intensiv gesprochen, ohne bezahlte Arbeit, das heißt, auf irgendeine Form öffentlich oder privat alimentiert. Manchmal wird letzteres auch mit „Eigenarbeit“ bezeichnet. Ich bin mir sicher, daß hier in diesem Raum sehr viele unter uns Eigenerfahrungen mit den unterschiedlichen Qualitäten dieser Arbeitsverhältnisse haben, und das macht das Gespräch teilweise mehrfach komplex, weil man ja nicht nur immer über „die anderen“ spricht. In diesem Rahmen ist die Frage zu stellen, was sich an Arbeitsinhalten und Produktivität verändert. Was bedeutet das für Lernfähigkeit? Wie stabil muß ein Lernverhältnis sein, um auf Dauer Früchte zeigen zu können, und was bedeutet das eben für das Recht auf Lernen, wenn man letzteres umfassend versteht und nicht nur als Reparaturversuch. Die Delors-Kommission hat das in vier Säulen formuliert, die zu diesem Fundament gehören. Das ist in der Tat überhaupt zum ersten die Chance, diese Lernfähigkeit in jungen Jahren auszubilden, zum zweiten Handlungsfähigkeit, zum dritten Selbstvergewisserung und zum vierten die Fähigkeit, das Miteinander-Leben zu lernen. Das bezieht sich auf den Aspekt der Befreiung von Ausgrenzung, der im Verlauf der Tagung wiederholt angesprochen wurde.

A.S.: Wäre das Ihre Antwort auf die Frage, worin die Stärkung der Fundamente beruht? Wenn ich Sie richtig verstanden habe, sehen Sie es in einem Plädoyer für eine Diskussion um einen neuen Gesellschaftsvertrag, der diese veränderten Tätigkeitsbedingungen für Menschen berücksichtigt?

Ch.M.: Richtig. Die Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ sagt sehr klar: Bildung ist eine Zukunftsinvestition für eine Gesellschaft und kann nicht die Definition der Rahmenbedingungen ersetzen. Diese beiden Dinge muß man auseinanderhalten, und das finde ich persönlich eine sehr wichtige Klärung, weil das in der Diskussion oft verschwimmt. Es wird aber ebenso klar gesagt, daß öffentliche Aufgaben die individuelle Selbstverantwortung natürlich mit einschließen. Das ist kein Gegensatz. Aber öffentliche Aufgaben wie das Recht auf Bildung lassen sich eben nicht nach Marktprinzipien konstituieren. In diesem Sinne ist der Delors-Bericht ein Plädoyer für demokratische Solidarisierung. Und das dritte und letzte Element – und damit würde ich den Ball erstmal wieder an Sie zurückgeben – ist, daß er auch eine sehr weitgehende Vorstellung formuliert, wo heutzutage Chancen und Quellen des Lernens liegen, indem gesagt wird: Jede Person ist sowohl Lehrender als auch Lernender, und entsprechend muß sich das bildungspolitische Gespräch auch öffnen und z.B. dazu Stellung beziehen, wer berechtigt ist, Zertifikate über welche Kompetenzen zu erteilen, wie also die Gesellschaft im Grunde mit dem eigenen Kreativitätspotential umgeht. Das ist natürlich eine sehr dornige Frage, weil Institutionen in der Regel vor allem gerne selber weiterbestehen.

A. S.: Wobei zu einem dieser Kreativitätspotentiale auch die Produktivität der Betriebe selbst gehört, die ...

Ch. M.: richtig

A. S.: die, das klang vorhin auch in den Berichten an, diese Arbeitslosigkeit selber produzieren. Also insofern, denke ich, geht es auch um den Widerspruch und die Frage, inwieweit diese Gesellschaft mit ihrer eigenen Produktivität produktiv umgehen kann. Herr Meisel, würden Sie da Anknüpfungspunkte für einen bildungspolitischen Diskurs sehen – im Anschluß an diese Tagung oder zu Ende dieser Tagung? Wie würde sich der für Sie darstellen, wo würden Sie hier die Akzente setzen?

K.M.: Ob ich den bildungspolitischen Diskurs jetzt direkt auf Anregung aus der Tagung herausziehen kann? Was mir deutlich geworden ist,

daß ein bildungspolitischer Diskurs auf alle Fälle mehr denn je notwendig wird. Denn die Art und Weise, wie wir in den inneren Zirkeln über die Gestaltung von Bildung diskutieren, wie hier in unserem Rahmen, hat, glaube ich, zur Folge, daß es immer mehr Vermittlungsprobleme in die Politik hinein gibt. Weil ich glaube, festzustellen, daß Weiterbildungspolitik zunehmend fiskalisch dominiert ist und sich eben nicht mehr leiten läßt von der Fragestellung: Welche Bildung braucht eine zukunftsfähige Gesellschaft? Insofern halte ich diesen bildungspolitischen Diskurs für dringend notwendig, aber auf was kann der aufbauen? Als ich gestern Martin Baethge gehört habe, war ich im ersten Moment etwas enttäuscht, als er aufhörte und gesagt hat: „Ja, und dazu kann ich jetzt nichts mehr sagen“. Da dachte ich, ja, aber dazu hätte ich doch so gerne was gehört, bin doch hierher gekommen, um auch darüber zu diskutieren: Wie gehen wir denn mit der Massenarbeitslosigkeit um, und was können wir als Weiterbildner zu diesem Thema beitragen? Im zweiten Nachdenken habe ich mir dazu gesagt, ich bin erneut in meine eigene professionelle Falle hineingetreten, daß ich nämlich gesellschaftspolitische Probleme ohne Bruch sofort als ein pädagogisches Problem definiere und sage: So, jetzt brauchen wir eine Maßnahme, die dieses Problem löst. Und da sage ich erstmal überspitzt: Arbeitsmarktpolitische Probleme sind auch arbeitsmarktpolitisch zu lösen, oder dort ist darüber nachzudenken, weil diese arbeitsmarktpolitischen Lösungsinstrumentarien, Arbeitszeit, Arbeitsverteilung, Sabbatjahre, 249h AFG, was Baethge gesagt hat, die Förderung von öffentlicher Beschäftigung, viele Möglichkeiten bieten. Man ist ja in ordnungspolitischen Fragen mit dem AFG stark in die Förderung, in die Bezuschussung hineingegangen. Warum, um Gottes willen, soll auch nicht Beschäftigung darüber finanziert und gefördert werden können? Also diese ganzen Dinge, Elternurlaub, die Anregungen aus dem europäischen Ausland. Aus Dänemark bekommen wir Informationen über Jobrotation, also die teilweise vergütete Freistellung, um vorübergehend einem Arbeitslosen die Möglichkeit zu geben, einer bezahlten Arbeit nachzugehen. Dahinter steckt natürlich eine ganz andere Weiterbildungskultur und Bewußtsein der Bevölkerung. Ich denke, davon können wir aber lernen, nicht im Sinne von übertragen, sondern von adaptieren, von ergänzen zu den vorhandenen Instrumentarien. Aber was derzeit bildungspolitisch eigentlich gedacht und geredet wird, ist meines Erachtens eine sehr starke Engführung. Engführung nur noch auf direkt verwertbare Qualifizierung. Wenn ich mir die weiterbildungspolitischen Programme auch in der EU anschau, also „Auf dem Wege zur kognitiven Gesellschaft“: Man muß sich diesen Titel doch mal auf der Zunge zergehen lassen. Da spielen dann

anscheinend ganze Teile von Bildung einfach keine Rolle mehr. Ich will jetzt nicht der Irrationalität den Weg bereiten, aber nur Kognitives, auf dem Wege zur kognitiven Gesellschaft, wo bleibt die Emotionalität, das affektive Lernen und die anderen Bildungsinhalte und -ziele, ja auch, die Subjektwerdung oder wie man das sonst bezeichnen will?

A.S.: Aber vielleicht ist das noch ein bißchen eine falsche Vorstellung, Herr Meisel, wenn Sie sich nur auf diese französische Übersetzung kaprizieren. Die englische bietet einen Anknüpfungspunkt für das Thema, das wir hier auch hatten, nämlich auf dem Weg zu einer „lernenden Gesellschaft“; und die Frage wäre, wie sich für Sie jetzt diese Herausforderung darstellt: Ist dieser Begriff, also dieser Rahmenbegriff „lernende Gesellschaft“ überhaupt ein geeigneter, um einen bildungspolitischen Diskurs sozusagen zu verordnen, ihm einen Rahmen zu geben, oder ist es nicht im Kern die Arbeitsgesellschaft. Es geht hier also auch um die Frage: Wie, von welchem Hintergrundsverständnis aus debattieren wir die Fragen nach einer Zukunft der beruflichen Weiterbildung?

K.M.: Also ich wollte nicht wegen der Begrifflichkeit eine falsche Frontstellung aufbauen, aber nicht umsonst ist die Begrifflichkeit so übersetzt worden, und nicht umsonst wird mit dieser Begrifflichkeit in der Bundesrepublik Deutschland so Politik, auch Bildungspolitik betrieben. Das glaube ich, das hat schon Ursachen, und da stecken auch weiterbildungspolitische Intentionen dahinter. Aber um nochmal auf Ihre Frage näher einzugehen: Wenn wir uns nochmal rückerinnern an das, was Baethge über diesen zukünftigen Arbeitnehmer gesagt hat, welche Kompetenzen für den „Symbolanalytiker“ – so hat er ihn, glaube ich, genannt – erforderlich sind, Transferkompetenz, Experimentierfreudigkeit, Abstraktionsvermögen, fremde Sprachen beherrschen, interkulturelle Kompetenz, dann glaube ich, daß er damit eigentlich nichts anderes beschrieben hat als das, was Mertens mal als „Schlüsselqualifikationen“ beschrieben hat, eine moderne Definition von Allgemeinbildung. Wenn die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft auch über Weiterbildungspolitik gesichert wird, dann würde das aus meiner Sicht auch bedeuten, und das gilt nicht nur für diejenigen, die drin sind im offiziellen Arbeitsmarkt, sondern auch für diejenigen, die auf dem anderen Arbeitsmarkt, wie Frau Merkel gesagt hat, vorhanden sind, dann würde es auch um eine breite Förderung von Allgemeinbildung gehen, als ein besseres Fundament für berufliche Weiterbildung.



A.S.: Das würde ja im Klartext heißen, daß die bisherigen Grenzziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung inklusive politischer Bildung so nicht mehr aufrechtzuerhalten sind. Welches Bildungsverständnis würde sich denn für Sie daraus ergeben, können Sie von Ihrer Ebene aus dazu etwas sagen, wie denn diese Bildung als Schlüssel ins 21. Jahrhundert aussehen müßte?

Ch. M.: Es trifft natürlich unbedingt zu, daß diese Grenzziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung – wenn sie überhaupt je so strikt bestanden haben – in Bewegung sind. Das macht ja auch das Gespräch teils so spannungsgeladen, wenn es in erster Linie darum geht, was getan werden muß, damit alle in die Top-Gruppe kommen. Das ist vermutlich eine Sackgasse. In diesem Sinne ist Ihr Plädoyer, den Blick zu weiten, hilfreich. Nichtsdestotrotz stellt sich natürlich auch dann die Frage, daß wir als Menschen bestimmte Fähigkeiten und natürlich auch Grenzen haben. Wir können nicht beliebig umlernen, vor allem in einer Situation, wo unsere Gesellschaft ständig älter wird. Das Durchschnittsalter strebt gegen fünfzig, und auch die Lebensarbeitszeit wird automatisch verlängert. Zum anderen zeigt die jüngste Shell-Studie, daß die Menschen, die heute jung sind, dieses Thema voll eingeholt hat. Das ist ja die Generation, die von Anfang an mit „Patchwork-Identitäten“, wie das Salmon Rushdie benennt, oder den „Bastel-Biographien“ werden umgehen können. Eine Schlußfolgerung ist, daß diese Stimmen im öffentlichen bildungspolitischen Gespräch auffällig fehlen. Sie fehlen auch in solchen sonst wirklich sehr nützlichen Büchern wie dem UNESCO-Bericht über die Lernfähigkeit. Diese Texte werden fast immer geschrieben von der Generation der Sechzigjährigen, die nach einer langen verdienten Wegstrecke die Rolle der Diskursgestalter zugewiesen bekommt. Das wäre meine erste Schlußfolgerung. Wenn man lebenslanges Lernen im positiven Sinne ernstnimmt, muß das auch dieses ‚Gemeinsam-sich-an-diesen-Themen-Abarbeiten‘ zur Folge haben, weil man, glaube ich, die Fragestellungen dann ganz anders artikuliert. Die OECD-Studien weisen ja sehr deutlich darauf hin, daß die junge Generation der Industriegesellschaften weder in irgendwelchen sinnvollen Lernzusammenhängen schulischer Art die Grundlagen für einen Arbeitsplatz erwirbt, noch eben andere Angebote hat, wo irgendetwas Produktives dabei herauskommt. Zum zweiten verändern sich die Grenzziehungen zwischen Lernformen auch unter der Hand: Einer der Überraschungseffekte in der Vorbereitung der Hamburger Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung ist, daß zum Beispiel Kollegen aus dem Bereich der Umweltorganisationen sagen: Uns war gar nicht klar, daß wir eigentlich Er-

wachsenbildung machen. Wir lernen eben ständig. Das ist auch so ein Umkehrerffekt aus veränderter Tätigkeit. Der dritte Gedanke, auf den wir in Vorbereitung dieser Gesprächsrunde kamen: Wir wollen ja schöne Fassaden und schöne Fundamente, das ist ja die Herausforderung. Da stellt sich natürlich die Frage: Was ist unser eigener Erwartungshorizont, und wie ist er so geworden? Robert Jungk sagte immer, diese Form „Industriegesellschaft“ umfaßt ja nur eine recht kurze Zeitspanne, diese sechzig Jahre, in denen sich die technologische Entwicklung rasant beschleunigt hat. So sprechen wir normalerweise nicht. Wir nehmen das als einen Nullpunkt, ohne ihn zu verwurzeln. Diese Bodenhaftung, über die berichtet wurde in der EU-Arbeitsgruppe. Ich glaube, da haben wir eine Aufgabe, eine Quelle, aus der wir Selbstbewußtsein schöpfen können. Es geht darum, sehr viel deutlicher zu begreifen, was hier an Brüchen in Biographien artikuliert wurde. Ich denke, das sind Situationen, die auch unsere eigene Eltern- und Großelterngeneration natürlich massenhaft erlebt hat und die sich in bestimmten Haltungen auch zum Lernen niedergeschlagen haben. Wir haben inzwischen einen sehr technizistischen Diskurs. Als ob durch perfektes Beherrschen von Multimedia das Problem tatsächlich lösbar wäre. Insofern ist diese Beweglichkeit der Grenzen, die Durchlässigkeit der Zellmembranen sehr nötig, und wenn wir das klug gestalten, stärkt das letztlich die Fundamente.

A.S.: Ich möchte nochmal zurückkommen auf Ihre Forderung, Herr Meisel, die Sie für mich sehr einleuchtend formuliert haben und die ich mal so fasse: Probleme sollen dort gelöst werden mit den Mitteln, wo sie entstehen und nicht in einer Übersprungsreaktion oder -handlung, Probleme vorschnell zu pädagogisieren. Deswegen jetzt nochmal die Frage: Was bedeutet das denn, sozusagen, was ist eine adäquate Problemwahrnehmung und eine adäquate Problemlösung für die Akteure in der beruflichen Weiterbildung auf dem Hintergrund dessen, was Sie eben gesagt und beschrieben haben als Kritik an einem bestehenden technizistischen Bildungsdiskurs? Was würde das denn für die Akteure bedeuten, die vorhin in der Präsentation hier auch genannt worden sind? Ich knüpfe an das letzte an, was ich am herausforderndsten fand: die Lernzumutungen, die an das Subjekt formuliert worden sind, woraus ja auch einer der theoretischen Protagonisten der Erwachsenenbildung, Karlheinz Geißler, quasi seine Definition für Erwachsenenbildung in der Moderne abgeleitet hat, nämlich die Fähigkeit, mit Paradoxien umzugehen. Das ist sozusagen selber das, was Erwachsenenbildung ausmacht. Wäre das die Antwort?

K.M.: Ja, das könnte man sicherlich noch mit Oscar Negt vervollständigen: „Umgang mit gebrochener oder bedrohter Identität“ und die anderen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen, die er definiert hat. Was bedeutet das für die Akteure? Also einmal bei solchen Überzeichnungen, wie ich die gerade gemacht habe, das ist natürlich eine Überzeichnung: Arbeitsmarktpolitische Probleme sind arbeitsmarktpolitisch, als ob Bildung überhaupt nichts damit zu tun hätte. Ich neige zwar manchmal zum binären Denken, würde aber in dem Zusammenhang nochmal etwas differenzieren. Natürlich kann Weiterbildung in der Kommunikation mit anderen Politikfeldern etwas bewegen, glaube ich. Das ist auch eine neuer Akzent im bildungspolitischen Diskurs: Die Weiterbildung darf nicht nur mit der Bildungspolitik kommunizieren. Weiterbildungspolitik wird heute nicht in erster Linie in den Kultusministerien gemacht, sondern sie wird auch im Wirtschaftsministerium, im Umweltministerium, in den Frauenministerien gemacht. Dort ist überall Weiterbildungspolitik aktuell, und natürlich auch in der Arbeitsmarktpolitik. Diese Kommunikation ist sicherlich erforderlich. In bezug auf die Akteure denke ich, daß diejenigen, die in den Organisationen von Weiterbildung arbeiten, ob das die betrieblichen einerseits sind oder die außerbetrieblichen Organisationen, sich stärker in Kommunikation miteinander begeben müssen, weil ich zu sehr eine Stigmatisierung von betrieblicher Weiterbildung einerseits und umgekehrt von außerbetrieblichen Weiterbildungsaktivitäten sehe. Das wird sehr schnell in Ritualen abgefeiert. Die betriebliche Weiterbildung fördert nur den einzelbetrieblichen Nutzen, und das ist manipulativ, und das, was an Überschlußkompetenzvermittlung dort möglich ist und auch getan wird von den Kolleginnen und den Kollegen, wird zum Teil ignoriert. Umgekehrt sind es große Teile der betrieblichen Weiterbildungseinrichtungen und auch der dortigen Funktionsträger, die von der außerbetrieblichen Weiterbildung in der Zwischenzeit sagen: Das sind die überkommenen alten Bildungsorganisationen, die zum innovativen Schub der Gesellschaft jetzt nicht mehr viel beitragen können. Man muß ganz einfach sehen, daß in den unterschiedlichen Organisationen sich unterschiedliche Adressatengruppen wiederfinden. Und deshalb plädiere ich für verstärkte Kommunikation, um auch hier Brücken zu ermöglichen und auch Übergänge von den unterschiedlichsten Arbeitsmärkten, wie sie Frau Merkel aufgezeigt hat, zu ermöglichen. Ich denke, das ist ein Defizit, an dem wir, in den neuen Ländern, an dem einen oder anderen Beispiel viel lernen können, wie man solche Übergänge und Brücken bauen kann. Dann ist natürlich Akteur auch noch das Personal. Wir haben darüber gesprochen in der einen Arbeits-

gruppe, das war für mich sehr einleuchtend, daß die Qualifikationen und Kompetenzen des pädagogischen Personals in der Weiterbildung sich verschieben in Richtung auf Lernberatung, daß man allerdings durchaus viel Fachliches benötigt und daß die didaktische Kompetenz weiter ausgebildet werden muß. Da haben wir natürlich, denke ich, in der Weiterbildung genügend mit der eigenen Profession zu tun, wo es anzupacken gilt. Aber eine ganz andere Frage ist mir im Zusammenhang mit dem Forum heute morgen gekommen, in dem ich gesessen habe: Von welchem Bild von Arbeit gehen eigentlich diejenigen aus, die berufliche Weiterbildung betreiben? Also welche subjektive Theorie haben sie von der Arbeitsgesellschaft? Gehen sie noch von dem Bild der Erwerbsarbeitsgesellschaft aus, gehen sie von dem Bild der sich differenzierenden Gesellschaft aus? Ich glaube, daß eine solche Reflexion bei diesen Akteuren dringend notwendig ist, um die Zielrichtung von beruflicher Weiterbildung auch wirklich in der Breite diskutieren zu können und die Probleme differenzierter angehen zu können.

A.S.: Liebe Kolleginnen und Kollegen, Sie sind aufgefordert und gebeten, sich an diesem Diskurs zu beteiligen, und deswegen würde ich jetzt gern an dieser Stelle die Diskussion auf Sie hin öffnen wollen und Sie dazu einladen, auf dem Hintergrund dieses Eingangsstatements hier aus Ihrer Sicht Einsichten, Leerstellen – vielleicht auch der Diskussion – zu benennen.

N. D.\* Klaus Meisel hat die Kernkompetenz der verschiedenen Professionen angesprochen, also Kernkompetenz der Bildungsarbeiter und Kernkompetenz der Arbeitsmarktpolitiker. Wir müssen uns – glaube ich – auch mehr damit auseinandersetzen, wie die berufliche Weiterbildung aus anderen Professionen heraus gestaltet wird und Ziele für sie gesetzt werden. Ich will nur das Beispiel der AFG-Förderung nennen. Als die Bundesanstalt die Aufgabe bekam, Fortbildung und Umschulung zu finanzieren, war die Bundesanstalt so gut wie nicht qualifiziert für die Aufgabe. Die Bundesanstalt hat enorme Auswirkungen auf die berufliche Weiterbildung gehabt. So ist aus einer Nicht-Bildungs-Institution heraus die berufliche Weiterbildung wesentlich gestaltet worden. Aus dieser Sicht müssen wir immer beachten, daß es andere Einrichtungen gibt, bei denen Bildung nicht zu den Kernkompetenzen gehört und die dennoch wesentlichen Einfluß auf die Bildungsdiskussion haben. Auch von dieser Seite stellen sich die Probleme und Widersprüche als komplex dar.

\* Bemerkung aus dem Publikum (Nader Djafari)

A.S: Schönen Dank. Das unterstreicht noch einmal die Notwendigkeit der Kommunikation und der Brücken über bisherige Grenzen hinweg, wie es die beiden Diskutanten ausgeführt haben. Da es keine weiteren Wortmeldungen gibt, möchte ich – auch angesichts der fortgeschrittenen Zeit – abschließend feststellen, daß wir nach dem Anregungspotential des Kolloquiums und seiner Problemstellung gefragt haben und schließlich mehr Fragen und Aufgaben als Antworten formuliert haben. Der Diskurs über einen neuen Gesellschaftsvertrag wird unerlässlich sein. Er kann im Zusammenhang mit dem, was wir über die Aufhebung der Grenzen und die notwendigen Verknüpfungen zwischen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung wissen, zu dem Horizont führen, auf dem sich berufliche Weiterbildung in Zukunft definieren kann.

# Resümees

*Hans-Joachim Buggenhagen*

## 1. Widerspruch

Der Bildungsbedarf in der Region, in dem Unternehmen oder in den Ämtern und Verwaltungen stimmt nicht mit den Bildungsangeboten und den Konzepten der Bildungsanbieter überein.

Daraus folgt:

- Zielgruppenbestimmung verbessern
- inhaltliche Ausrichtung auf den Kunden anstreben
- von Standardangeboten wegkommen
- von heterogenen und kleinen Gruppen ausgehen
- Analyse des Ausgangsniveaus der Teilnehmer vornehmen
- Zusammenarbeit mit dem Kunden von Beginn an auf den tatsächlichen Bedarf konzentrieren

## 2. Widerspruch

Die Unternehmen fordern eine Qualifizierung im Prozeß der Arbeit und am Arbeitsplatz, und gleichzeitig sollen durch die Mitarbeiter neue Kompetenzen erworben werden, die Innovationen und eine höhere Effektivität ermöglichen.

Daraus folgt:

- Arbeitsplatznahes Lernen muß mit Qualifizierungsformen außerhalb des Unternehmens verbunden werden
- Innovationszentren und wissenschaftliche Einrichtungen sind in die Maßnahmen einzubeziehen
- für die Lernortkooperation unter diesen Bedingungen werden neue didaktisch-methodische und organisatorische Leitlinien gefordert
- Bildungsträger müssen neuartige Kooperationen zum gegenseitigen Vorteil untereinander anstreben, da moderne Ausbildungsplätze teuer sind

## 3. Widerspruch

Vielen Unternehmen ist bewußt, daß sie für die Qualifizierung der Mitarbeiter externe Unterstützung benötigen. Sie nehmen diese aber nur selten und skeptisch in Anspruch.

Daraus folgt:

- Das Marketing der Bildungsträger ist zu verbessern, denn Bedarf kann auch geweckt werden
- der Dialog Unternehmen – Bildungsanbieter muß begonnen werden durch Kompetenz und Überzeugungsfähigkeit
- das Unternehmen benötigt maßgeschneiderte Konzepte und individuelle Betreuung
- es sind feste, längerfristige Vereinbarungen anzustreben, um Planungssicherheit im finanziellen Bereich für beide Partner zu haben

#### **4. Widerspruch**

Die Unternehmen möchten betriebliche Qualifikationen, und die Bildungsträger orientieren sich an beruflichen Qualifikationen mit anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten.

Daraus folgt:

- Für Unternehmen treffen die arbeitsamtsgeförderten Maßnahmen nicht zu, es sind andere anzubieten
- da die Unternehmen insgesamt etwa das 4fache an Mitteln für Weiterbildung aufwenden als das Arbeitsamt und die öffentliche Hand, ist deren Anliegen berechtigt
- die Unternehmen orientieren sich nicht an bildungspolitischen Bedürfnissen, sondern an betrieblichen Notwendigkeiten
- das Interesse der Mitarbeiter besteht wiederum darin, solche Abschlüsse zu erreichen, die anderweitig anerkannt werden

#### **5. Widerspruch**

Die Unternehmen fordern die Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenz ihrer Mitarbeiter in der Einheit von fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenz, und die Bildungsträger haben für diese Komplexität kaum brauchbare und erprobte Angebote.

Daraus folgt:

- Die Anbieter müssen Inhalte entwickeln, damit über die Bildungsmaßnahme die soziale und die methodische Kompetenz vermittelt und angeeignet werden kann
- für die Notwendigkeit, die soziale und methodische Kompetenz der Mitarbeiter zu verbessern, ist auch das Unternehmen zu gewinnen
- es müssen auch Verfahren und Formen entwickelt werden, die soziale und die methodische Kompetenz zu ermitteln und zu bewerten
- die Lehrkräfte sind für diese veränderte Aufgabenstellung zu gewinnen und zu qualifizieren. Dafür benötigen sie Unterstützung und Hilfe von wissenschaftlichen Einrichtungen.

## *Christine Müller*

- Meine Erwartungen an die Tagung: Mehr Bezug zur Praxis – Inhalte waren sehr theorielastig – akute Probleme in der beruflichen Weiterbildung (Rückzug bisheriger Kostenträger, z. B. AFG) wurden zu wenig (zumindest für die TeilnehmerInnen, die aus den Praxisfeldern kamen) thematisiert – gleichzeitig bot dies jedoch die Möglichkeit, losgelöst von Finanzierungsproblemen Utopien der beruflichen Weiterbildung anzudenken
- Im Forum 3 wurde zu wenig thematisiert, welche Arbeitsbegriffe für die Zukunft wir in unseren Diskussionen um berufliche Weiterbildung zugrunde legen: abhängige Beschäftigungsformen, Nebenerwerbstätigkeiten, ehrenamtliche oder gemeinnützige Arbeiten ohne Entgelt
- Wünsche an weitere Kolloquien: Überfrachtung mit Inhalten möglichst vermeiden – lieber weniger Themenbereiche, dafür mehr zeitlicher Rahmen für inhaltliche Diskussion.

## *Armin Oertel*

„Lebenslanges Lernen“ ist heute in aller Munde – oder wie hat der Shell-Konzern in seiner Brent-Spar-Entschuldigungs-Anzeige so schön formuliert: „Wer nicht lernt, hat keine Zukunft.“ Die Weiterbildung in Deutschland boomt – alle finden das gut – jeder ist dafür – alle scheinen über dieselbe Sache zu reden. Das ist ungefähr genauso gelagert wie beim Thema „Nachhaltige Entwicklung.“ Doch reden wirklich alle von derselben Idee? Ich glaube nicht.

Das Kolloquium hat gezeigt, daß eben nicht alle für dasselbe sind – daß nicht alle über dasselbe reden. Die scheinbare Einigkeit verdeckt dabei häufig viele Widersprüche. Sie verdeckt auch die Ratlosigkeit – und damit den eigentlichen gemeinsamen Nenner aller Beteiligten bei dieser Tagung. Spiegelt sich nicht im „Chaos“ der Weiterbildung lediglich ein Umbruch der gesamten Weiterbildungslandschaft? Oder steht dieser Bildungssektor mit seiner „Deregulierung“ und „Unübersichtlichkeit“ als Pate für das gesamte Bildungssystem der Zukunft? Sie verdeckt aber auch die große Unübersichtlichkeit und die verschiedenen Interessen, die in die Diskussion eingebracht werden. Das war über weite Teile des Fachgesprächs – v.a. auch in dem von mir besuchten Forum 4 – der Fall.

Dabei ist mir erneut mehr als deutlich geworden: Das Feld der Weiterbildung – die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wird ja immer mehr künstlich – ist ein großer „Acker“. Hier gibt es viel Kraut und viel Rüben. Die scheinbare Einheit des Themas „Weiterbildung“ ist trügerisch. Längst ist die Rede vom „Lebenslangen Lernen“ (und damit die von der Weiterbildung) in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zur



symbolischen Floskel geworden. Mit dieser Wendung kann man sich modern geben – mit ihr sind Geld und Stimmen zu gewinnen.

Und was für ein Kolloquium oder ein Fachgespräch wichtig ist: Wenn die Interessen und Perspektiven nicht klar werden – dann redet man schnell aneinander vorbei. Bestimmte Gesichtspunkte bleiben einfach unterbelichtet. Wenn ich bei der Tagung etwas gelernt habe, dann, daß es gilt, Interessen und Perspektiven klar zu benennen – gerade auch bei der Diskussion um die „Weiterbildung“. Die widersprüchlichen Entwicklungslinien werden sonst nur schwer erfäßbar und der Diskussion zugänglich.

Weiterbildung kann unter

- sozialen
- arbeitsmarktpolitischen
- bildungspolitischen
- wirtschaftspolitischen

Aspekten betrachtet werden. Man kann die Frage nach dem Wohin und Wozu von Weiterbildung aber auch aus der Sicht der

- einzelnen Menschen
- der Betriebe
- der gesamten Gesellschaft

stellen. Bei der Tagung herrschte dann wohl doch der Blick der Bildungsträger und der darin Beschäftigten vor.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Unterschiedliche Herangehensweisen sind legitim – von der persönlichen Betroffenheit bis zur theoretischen Analyse –, doch die Position und die Widersprüche müssen klar sein! Nicht selten ist des einen Freud des anderen Leid. Wenn die einen heute – ganz professionell – von der Förderung des „Humankapitals“ reden, ist es nicht nur ein rhetorischer Unterschied, wenn ich dagegenhalte, daß ich lieber die Menschen statt das Kapital pflegen möchte. Wenn die einen mit der Weiterbildung gerne Geld verdienen wollen, möchten andere eher ihre Mündigkeit erhalten. Wenn die einen die großen Chancen der Weiterbildung bejubeln, werden die anderen von einer unausgesprochenen Bringschuld, sich weiterbilden zu müssen, gedrückt. Nicht wenige werden hier in Zukunft an den Rand gedrängt werden. Ich denke hier auch an die – nicht nur finanziell – ungelösten Fragen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (Berufliche Weiterbildung/AFRG).

Gerade solche Widersprüche blieben bei der Tagung oft im Verborgenen – manche wurden nur am Rande angerissen. Die Betrachtung aus einer gesellschaftlich-politischen Perspektive kam mir viel zu kurz. Aber auch die oft „knallharten“ Interessen der Betriebe waren nur am Rande vertreten. Insgesamt ein bißchen wenig für den groß angekündigten Kongreß.

Außer Unübersichtlichkeit nichts gewesen? Aber nein! Jeder Schritt, der einem die Problemlage näher bringt, ist ein guter Schritt. Und damit bin ich dann doch beim Positiven angekommen. Wenn die Verknüpfung der Agenda 21 mit Fragen der Weiterbildung eine neue Aufgabe wird oder wenn die

Hintergründe der allgemeinen Unübersichtlichkeit und Ratlosigkeit deutlich werden, dann sind wir auf dem richtigen Weg, die Paradoxien unseres weiten Themas anzugehen. So manches Gespräch – auch am Rande – war sehr interessant. Und aus der Perspektive des Politikers kann ich dann auch das Resümee ziehen: Wer nicht lernt, hat keine Zukunft.

*Michael Nautsch*

Das Kolloquium hat ein sehr komplexes Thema zur Diskussion gestellt. Hierin lag der Reiz, Zusammengehöriges auch zusammen betrachten zu können. Gleichzeitig enthalten komplexe Fragestellungen die Gefahr der Überforderung und des Scheiterns. In diesem Sinn war das Kolloquium ein Grenzgänger, beständig nur auf der Gratwanderung zwischen Erkenntnis und Ratlosigkeit.

Die bestimmende Frage nach der Funktion der beruflichen Weiterbildung für die Reintegration Arbeitsloser in den Arbeitsprozeß machte zunächst eher die Ratlosigkeit deutlich. In einer unausgesprochenen Übereinkunft blieb diese Frage lange unangesprochen, hatte doch gleich zu Beginn der Hoffnungsträger (Baethge) in seiner Eröffnungsrede klargemacht, daß von ihm Antworten nicht zu erwarten seien. Heimlich war diese Frage dafür jederzeit um so präsenter, sie war eine der Herausforderungen. Gegen Ende der Veranstaltung wurde sie fast beiläufig, weil in einem von vielen Kurzbeiträgen versteckt, beantwortet. Arbeitslosigkeit entsteht nicht bei Arbeitslosen. Sie entsteht in und aus der Beschäftigung. Nicht der Mangel an Bildung ist die Ursache für Arbeitslosigkeit. Wie also kann berufliche Weiterbildung einen strukturellen Beitrag zur Reintegration leisten (Nader Djafari)? Unsere Profession enthält keine potenten Schlüsselantworten für Arbeitslose. Wir sind als Weiterbildner nicht (allein) verantwortlich und nicht gefragt! Hier ist die Gratwanderung im Rückblick durchaus gelungen, denn berufliche Weiterbildung kann nicht länger als „vorgemachter“ Retter erscheinen. Der Blick ist jetzt freier für und auf Verantwortliche und relevantere Lösungspfade.

Eine weitere Gratwanderung ergab sich unmittelbar aus der Zukunftsfrage für Anbieter beruflicher Weiterbildung. Einerseits ist die Reintegration Arbeitsloser als Perspektive fraglich geworden, andererseits sind tragfähige Alternativen zwar immer wieder mal angedacht, punktuell auch umgesetzt worden, aber als tragfähiges Fundament nicht ausreichend entwickelt. Dennoch kann die Verabschiedung von der sozial verführerischen Vorstellung – berufliche Weiterbildung sei der wesentliche Faktor zur Wiedereingliederung Arbeitsloser in den Prozeß (bezahlter) Arbeit – den Weg frei machen für die eigenen Zukunftsfragen. Und dies ist keine Ausgrenzung oder gar Leugnung sozialer Verantwortung, sondern ein produktiver Akt der Neuorientierung. Wozu sind Anbieter beruflicher Weiterbildung da? Was

können sie verantwortlich leisten? Die neugewonnene Freiheit zu nutzen ist eine zentrale Aufgabe der Anbieter. In diesem Punkt ist die Gratwanderung über das Kolloquium hinaus fortgeschrieben worden.

Insofern erscheinen die zarten Zukunftsperspektiven des Kolloquiums äußerst pflegebedürftig und überaus lohnenswert. Das Forum 4 (Betrieb und berufliche Weiterbildung) hat hierzu in einer erfrischend pragmatischen Weise interessante Hinweise zur Professionalisierung der Anbieter beruflicher Weiterbildung entwickelt. Neue alte (privatwirtschaftliche) Kunden, die durchaus einer professionellen Unterstützung bedürfen, geraten (wieder) stärker ins Blickfeld und offenbaren gleichzeitig die eigenen Entwicklungsnotwendigkeiten (Defizite). Dies scheint Anlaß genug zu sein, einen Brückenschlag von beiden Seiten zu versuchen. Die ableitbaren veränderten Anforderungen an Bildungsanbieter wurden insbesondere vor dem Hintergrund der eigenen Qualifikationsmuster kontrovers diskutiert. In weiten Teilen war die Diskussion zwischen den Polen „Chance für die Zukunft“ und „Angst vor Überforderung“ gefangen. Auf diese Weise spiegelten sich die Gratwanderungen des gesamten Kolloquiums auf dieser sehr pragmatischen und konkreten Ebene wider.

Ein Zeichen meiner eigenen Ratlosigkeit war die Erwartung, eine ganze Palette kreativer Lösungen und Ideen mitnehmen zu können. Das Kolloquium konnte entgegen dieser Erwartung nur die komplexe Fragenvielfalt aufzeigen. Und gerade deshalb wirkt das Kolloquium in mir nach und fordert mich heraus. In diesem Sinn können zwei Tage nicht sinnvoller verbracht werden. Für mich war das Kolloquium mutig und alternativlos.

*Ingrid Schöll*

Lassen Sie mich meine Eindrücke dieses Kolloquiums in sieben sogenannten „Stolpersteinen“ zusammenfassen; sieben Momenten, die mir nachdrücklich in Erinnerung sind.

## **1. Stolperstein**

Wir hören von Herrn Strack, daß es eine „eigene Dignität des Berufslebens“ gibt. Dies ist ein hehrer Anspruch. Wir sehen mittlerweile fast alle im eigenen Umfeld, daß es diese nicht mehr gibt. Es ist längst nicht mehr nur der Taxifahrer Dr. phil., von dem Frau Neusüß gesprochen hat. Übrigens, im Hirtenbrief der amerikanischen Bischöfe steht, daß 18 Prozent der doppelwerbstätigen Haushalte in den USA offiziell als „arm“ gelten. Wo bleibt da die Dignität der Arbeit?

## 2. Stolperstein

Martin Baethge sagte, daß „pädagogische Konzepte auch unter ökonomischen Prämissen diskutiert werden müßten“, das heißt, „daß die Ökonomie auf globaler, aber vor allem auch auf nationaler Ebene von allen kritisch ernstgenommen werden muß.“ Folgerichtig forderte Baethge Innovationen ein. Das Problem dürfte sein, daß Krisenzeiten, „dramatische Zeiten“, tendenziell innovationsfeindlich sind. Schafft es eine Gesellschaft, eine dramatische Krisensituation durch Innovationen, Neuerungen, die immer Mut und Experimentierfreude erfordern, zu überwinden?

Wir hörten von Martin Baethge in diesem Zusammenhang auch, daß Robert Reich Experimentierfreude in dieser Phase der Industriegesellschaft für überlebensnotwendig hält. Natürlich bleibt in diesem Zusammenhang auch die Frage an uns: Wo ist die innovative Rolle der Weiterbildung? Welches innovative Substrat haben wir in unserer eigenen Arbeit, um diesen Prozeß auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu begleiten? Der Innovationspreis des DIE ist hier vielleicht gerade in diesem Moment ein wichtiger Impuls.

## 3. Stolperstein

Wer steuert die Arbeitsgesellschaft? Wir hörten viel über den „modernen Wissensarbeiter“, dessen Arbeit zunehmend „symbolanalytische Fähigkeiten“ erfordert. Wir waren uns auch einig, daß nur etwas mehr als ein Drittel der Menschen diese Arbeit wirklich ausüben wird.

Auf der anderen Seite stehen die Verlierer, die mit den weniger anspruchsvollen Tätigkeiten oder die, die nie (wieder) Arbeit haben werden. Die Arbeitslosigkeit kostete uns im Jahre 1996 159 Milliarden DM (1990: 55 Mrd.; 1981: 31 Mrd.). Es ist unfassbar, daß wir dieses Geld nicht intelligenter und innovativer einsetzen. Hier muß uns noch viel einfallen.

## 4. Stolperstein

Immer wichtiger wird es, Anpassung und Qualifizierung schon im Arbeitsprozeß zu bewerkstelligen. Denn es ist zu spät, wenn das immer wieder beschworene qualifizierende Sabbatjahr unfreiwillig kommt, in Form von Arbeitslosigkeit und Maßnahmekarrieren. Ich lebe in einer Bergbauregion und habe im Gespräch unter Tage die Radikalität der 30jährigen Bergleute kennengelernt. Ihnen ist kein Vorwurf zu machen, sagte der Bundespräsident neulich. Wohl aber denen, die ihnen falsche Zukunftsversprechungen gemacht haben.

## 5. Stolperstein

Wie sieht es mit der Umverteilung der Arbeit aus? Die Niederlande und Dänemark scheinen da weiter zu sein. Hier haben wir großen Nachholbedarf. Und hier benötigen wir auch bessere und kreativere Ideen. Auch hier gilt es über die neue Rolle der Weiterbildung nachzudenken, über eine Weiterbildung, die vielleicht auf interessante Teilzeittätigkeiten vorbereitet und in der dann zur Verfügung stehenden freien Zeit neue, herausfordernde Freizeitbeschäftigungen bietet.

## 6. Stolperstein

Viel war die Rede von den sogenannten Patchworkbiographien. Keiner wird künftig mehr nur einen Beruf haben, hat der Bundespräsident in der Berliner Rede betont. Wir müssen uns künftig auf vier bis fünf Berufe einstellen. Was heißt dies für die Weiterbildung? Welche Herausforderungen und welche neuen Fragestellungen resultieren für die Weiterbildung aus diesen „diskontinuierlichen Berufsbiographien“?

- Was heißt dies für Weiterbildungsangebote im Bereich des Identitätslernens bzw. der persönlichen und sozialen Stabilisierung?
- Was bedeutet dies für Weiterbildungsangebote, die als (kontinuierliche) Permanentqualifikation quasi „mitlaufen“ (z. B. Sprachenlernen)?
- Was heißt dies für die Angebote, die auf kurzfristige Anpassungsqualifizierung zielen?
- Was heißt dies für Angebote und Qualifikationen, die prospektiv erworben werden müssen/sollen (z. B. moderne Schlüsselbereiche wie QM oder Lean Management)?
- Was bedeutet diese Entwicklung für Angebote im Bereich der Gesundheitsbildung/Entspannung?
- Welche Konsequenzen hat diese Entwicklung für Angebote der freizeitorientierten kompensatorischen Bildung?

In der Summe, so glaube ich, kommt für die Weiterbildung eine Zeit der „Flexibilität ohne Ende“, eine Zeit der Hetze, um ständig und stetig „die mannigfaltigen Anlagen im Menschen zu entwickeln“ – im Sinne des Strack’schen Rekurses auf Schiller.

## 7. Stolperstein

Baethge sprach im Laufe der Tagung von „kommoden Nicht-Beschäftigungsperspektiven durch frühes Aussteigen“, denn der Arbeitsgesellschaft, so seine These, gehe die Arbeit aus.

In dieser weltweiten Globalisierungsfalle – so meine Abschlußbemerkung – gibt es im Wettbewerb um die globalen Weltmärkte eine verhängnisvolle Spirale nach unten. Alle Industrieländer produzieren für den sogenannten Weltmarkt. Und alle tun dies immer preiswerter. In den Ländern selbst geht – für uns alle sichtbar – die Binnennachfrage kaputt. Der Binnenmarkt gerät aus dem Blick, zugunsten der Fixierung auf den globalen Weltmarkt.

Schlimmstenfalls trifft – wenn keiner diesen „Wettlauf nach unten“ stoppt – irgendwann die sinistre Prophezeiung von Schumann/Martin ein, die eine 20:80-Gesellschaft prognostizieren. 20 Prozent arbeiten selbstbestimmt und qualifiziert, und 80 Prozent benötigen zum Überleben ausreichende Ernährung und permanentes oberflächliches Vergnügen. Arbeit gibt es für sie nicht mehr. Keiner weiß, das haben wir hier gehört, wo es letztlich hingehet und mit welchen Verwerfungen die Arbeitsgesellschaft noch zu rechnen hat. Aber eines ist für uns hier deutlich geworden. Wir benötigen neue integrative Weiterbildungskonzepte für künftige diskontinuierliche Berufsbiographien. Eine komplexe Aufgabe – eine Herausforderung sicherlich, deren struktureller Veränderungsdruck sich erst langsam abzeichnet.

## **„...aber stich den anderen aus!“ Berufliche Weiterbildung: Wandel und Widersprüche**

„Schöne Fassaden – schwache Fundamente. Zu den Widersprüchen der beruflichen Weiterbildung“, so lautete das Thema eines Kolloquiums für Erwachsenenbildung, das das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erstmals gemeinsam mit der Heinrich-Böll-Stiftung und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) im Mai in Mainz veranstaltete.

Rund 80 ExpertInnen aus Universitäten und Beschäftigungsgesellschaften, sozialwissenschaftlichen Instituten und Volkshochschulen sowie aus Unternehmen, Parteien und beruflicher Weiterbildung diskutierten zwei Tage über Anspruch und Wirklichkeit der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung angesichts des Strukturwandels der Wirtschaft und steigender Arbeitslosenzahlen.

Der eigentliche Grund für die derzeitigen Schwierigkeiten der beruflichen Weiterbildung, so sagte Professor Martin Baethge vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI), liege nicht in der aktuellen arbeitsmarktpolitischen Situation, sondern in der Veränderung der Arbeitsformen. Aufgrund ihrer Orientierung an konventionellen Organisationsabläufen und ihrem starken Traditionsbewußtsein hätten die deutschen Unternehmen zunächst Probleme gehabt, rechtzeitig auf die Anforderungen der zunehmenden Globalisierung zu reagieren: durch höhere Dienstleistungsberedschaft und ein anderes, stärker an Innovationen orientiertes Produktionsmodell. Der Wandel der Produktionsmodelle habe schließlich zu einem neuen Beschäftigungstypus geführt, den „WissensarbeiterInnen“ oder – wie Baethge sie auch nennt – den SymbolanalytikerInnen.

Die Anforderungen, die an solche ArbeitnehmerInnen und Angestellte gestellt werden, lassen sich folgendermaßen umreißen: Sie müssen die Fähigkeit zur Abstraktion besitzen und Systemdenken beherrschen, und sie müssen experimentierfreudig sein und zusammenarbeiten können – wobei mit letzterem nicht allein Kooperation gemeint ist, sondern die Fähigkeit, Überzeugungsarbeit zu leisten, Konzepte „rübrzubringen“ oder auch Verständnis für fremde Kulturen aufzubringen und Fremdsprachenkenntnisse

zu haben. Diese Fähigkeiten auszubilden und weiterzuentwickeln ist für Baethge Aufgabe beruflicher Weiterbildung.

Das bisherige Modell hierarchisch erteilter Weiterbildung, das ungelerten ArbeiterInnen keine, FacharbeiterInnen mehr und höheren Angestellten und Führungskräften den Löwenanteil an Fortbildungschancen ermögliche, trage nicht mehr. Denn rechne man zu den Beschäftigten, die eindeutig WissensarbeiterInnen seien, die FacharbeiterInnen hinzu, die Maschinen, Automaten oder Roboter bedienen und damit Arbeitsabläufe mit koordinieren, komme man zu einem Anteil der WissensarbeiterInnen an der Zahl der insgesamt Beschäftigten von mehr als 50 Prozent.

### **Qualifikation wofür und wohin?**

Wer sich von Baethges Ausführungen Lösungsansätze zur Problematik Massenarbeitslosigkeit erwartet hatte, ging weitgehend leer aus: Für die zunehmende Zahl längerfristig aus der Erwerbstätigkeit ausgegrenzter Menschen sieht auch er keine kurzfristigen Re-Integrationschancen. Eine Neuverteilung der knapper werdenden bezahlten Erwerbsarbeit und die Aufwertung gesellschaftlich nützlicher Arbeiten außerhalb des ersten Arbeitsmarktes wären zwar notwendige, aber keinesfalls hinreichende Schritte. Genau mit diesen Problemen aber schlägt sich die nichtbetriebliche berufliche Bildung herum: Die Zahl der längerfristig Ausgegrenzten steigt.

Vermittlungshemmende Merkmale wie (angeblich zu hohes) Alter und Geschlecht erweisen sich zunehmend als nicht zu überwindende Hürden. Dennoch wird die Re-Integration in die Erwerbsarbeit als ausschließliches Ziel beruflicher Weiterbildung ausgewiesen. Wofür sollen die Menschen also qualifiziert werden?

Ein zukunftsfähiges Konzept, wie und wohin berufliche Bildung qualifizieren kann, könnte die – zunächst aus dem ökologischen Bereich bekannte – Agenda 21 sein. Dies ist ein Katalog internationaler Leitlinien, auf den sich die Regierungen in Nachfolge der großen UN-Umweltkonferenz in Rio de Janeiro vor genau fünf Jahren verständigt haben. Darin sind auch Empfehlungen enthalten, daß ökologisches Wirtschaften auch auf lokaler Ebene umgesetzt werden soll und wie dies angegangen werden kann.

Professor Ingrid Lisop von der Universität Frankfurt/M. und Christiane Breuermann vom Wuppertaler Institut für Umwelt, Klima, Energie stellten dar, wie in einem lokalen Agenda-Prozeß mit umweltschonender Regionalentwicklung ein zukunftsfähiges Modell für die Weiterbildung entstehen könnte.



## Europa als Ordnungsmacht

Doch entscheidend sind nicht nur regionale Strukturen, auch die Europäische Union redet in puncto Weiterbildung kräftig mit. Die Frage nach einer sinnvollen Beschäftigungspolitik, also auch nach einer sinnvollen beruflichen Weiterbildung, ist nicht zuletzt angesichts der hohen Arbeitslosenquote kein nationales Problem mehr. Der Maastrichter Vertrag und die verschiedenen – sogenannten – Weißbücher der EU prägen die Weiterbildung in Europa maßgeblich. So forciert die EU zum Beispiel die öffentliche Ausschreibung aller zu vergebenden Bildungsmaßnahmen. Dies führe dazu, daß die berufliche Weiterbildung in der Praxis fast ausschließlich unter Marktgesichtspunkten gestaltet wird. Auf diese Tendenz wies Ulrike Wisser aus Brüssel hin. Aus innereuropäischer Sicht problematisch sei insbesondere auch das Verhältnis zwischen den mächtigen Kernstaaten der EU und den Staaten am Rande, zum Beispiel Griechenland, wie Professor Skevos Papaioannu von der Universität Kreta betonte. Er kritisierte vor allem, daß die europäischen Orientierungen weitgehend durch die Kernstaaten vorgegeben würden.

## Neue Arbeitsmodelle

Gerade Beispiele aus dem europäischen Ausland machen deutlich, so Professor Klaus Grenzdörffer von der Universität Bremen, daß es im lokalen und regionalen Raum noch Gestaltungsmöglichkeiten gebe, die auch beschäftigungswirksam sein könnten.

Auch in den neuen Bundesländern soll die berufliche Weiterbildung, neben der Verknüpfung von Qualifizierung und öffentlich geförderter Beschäftigung, regionalorientierte Strukturentwicklung unterstützen und zur Schaffung von Arbeitsplätzen beitragen.

Petra Karrasch vom Regionalforum Leipzig sieht die Chancen dafür nicht so schlecht: Voraussetzung sei allerdings eine „Kooperation zu einer dialogischen Entwicklung von Zielen der beruflichen Weiterbildung in den jeweiligen Regionen“.

Gemeinsam mit Gewerkschaften, Unternehmen, Hochschulen, Landratsämtern und anderen Einrichtungen hat das Regionalforum Leipzig Leitlinien zur wirtschaftlichen Entwicklung erarbeitet. Das Ziel, zu einer höheren Beschäftigungsquote zu kommen, könne jedoch nur erreicht werden, so Karrasch, wenn gleichzeitig auch entsprechende Qualifikationsprofile entwickelt werden. Denn nur konkrete Vorstellungen über das Anforderungsprofil der zukünftig Beschäftigten ziehen umsetzbare und sinnvolle Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen nach sich.

## Betrieb und Berufliche Weiterbildung

Gravierende Veränderungen zeichnen sich auch in der betrieblichen Weiterbildung ab. Angesichts der Tendenz, daß sich Betriebe in ihrer traditionellen Gestalt auflösen, entwickelte Wolfgang Wittwer von der Universität Bielefeld das Bild des „Lebensunternehmers“, der seinen beruflichen Sinnleitfaden selbst zu konstruieren hat.

Für die berufliche Bildung ergibt sich daraus die Anforderung, stärker biographieorientierte Bildung in den Mittelpunkt zu rücken und auf eine Stärkung der Subjekte zu setzen.

Barbara Wagner vom Zentrum für Weiterbildung in Frankfurt/M. wies auf die Paradoxie der betrieblichen Weiterbildung hin: Einerseits will und soll sie das „lernende Unternehmen“ befördern, andererseits ist sie mit der Realität in der Konkurrenzgesellschaft konfrontiert: „Sei teamfähig! – Aber setz dich durch!“ oder etwas pointierter formuliert: „Sei kooperativ! – Aber stich deine Konkurrenz aus“. Mit diesem Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit müssen die WeiterbildnerInnen in den Betrieben zurechtkommen.

Dennoch: „Betriebliche Weiterbildung an sich“ gibt es gar nicht. Um zum Beispiel ihren Stellenwert in einem „lernenden Betrieb“ einschätzen oder gar Demokratisierungspotentiale für die „human resources“ abschätzen zu können, ist die Vielfalt zu groß. Das muß für jeden Betrieb einzeln untersucht werden.

Gründe und Anlässe zur kritischen Reflexion und zum Nachdenken über Möglichkeiten und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung – gerade angesichts der Massenarbeitslosigkeit – gebe es genug, meinte Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des DIE, nachdenklich. Für ihn ist deshalb, gerade in Zeiten, in denen allein finanzielle Argumente die Politik bestimmen, „die bildungspolitische Diskussion ein Muß“.

Auch Helmut Strack von der Evangelischen Erwachsenenbildung ist in dieser Hinsicht eher kämpferisch: „Bildung kann in Zeiten gesellschaftlicher Krisen zumindest Orientierungshilfe sein, und auch berufliche Bildung hat es nicht nur mit qualifizierender Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu tun, sondern ebenso mit Orientierungswissen.“

Die Zugangschancen für die Teilnahme an einer vorrangig durch Arbeit geprägten Gesellschaft zu erhöhen ist für Barbara Neusüß von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, eine wichtige Aufgabe der (beruflichen) Weiterbildung. Denn nur mit ihr könne die Arbeitsfähigkeit der längerfristig Ausgegrenzten erhalten werden.

Insgesamt habe das DIE-Kolloquium 1997 mehr Fragen aufgeworfen als Antworten gegeben, bilanzierte Gerhard Reutter vom DIE in seinem Abschlußresümee. Aber dies sei eine zentrale Funktion eines wissenschaftlichen Kolloquiums, denn „neue Fragen initiieren das Nachdenken über neue Wege.“

# Autorenverzeichnis

*Dr. Gabriele Andretta*

Soziologisches Seminar der Universität Göttingen

*Prof. Dr. Martin Baethge*

Direktor des soziologischen Forschungsinstituts (SOFI), Göttingen

*Christiane Beuermann*

Wuppertaler Institut für Umwelt, Klima, Energie

*Dr. Hans-Joachim Buggenhagen*

ITF Schwerin

*Dr. Helmut Ernst*

Schweriner Ausbildungszentrum

*Prof. Dr. Klaus Grenzdörffer*

Universität Bremen

*Dr. Thomas Hartmann*

QUEM Berlin

*Dr. Maria Icking*

GIB Bottrop

*Petra Karrasch*

Regionalforum Leipzig-West Sachsen

*Felicitas von Küchler*

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

*Prof. Dr. Ingrid Lisop*

Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt/M.

*Klaus Meisel*

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

*Christine M. Merkel*

Deutsche UNESCO-Kommission

*Christine Müller*  
Evangelisches Bildungswerk Regensburg e.V.

*Dr. Hermann Müller-Solger*  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

*Michael Nautsch*  
RWE-Energieversorgung

*Dr. Claudia Neusüß*  
Heinrich-Böll-Stiftung

*Armin Oertel*  
Bundestagsfraktion der GRÜNEN

*Prof. Dr. Skevos Papaioannou*  
Fachbereich Soziologie der Universität Kreta

*Albert Pflüger*  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

*Gerhard Reutter*  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

*Ingrid Schöll*  
VHS Witten-Wetter-Herdecke

*Christine Schumann*  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

*Andreas Seiverth*  
DEAE

*Helmut Strack*  
Vorsitzender der DEAE

*Barbara Wagner*  
Zentrum für Weiterbildung gGmbH, Frankfurt/M.

*Ulrike Wisser*  
BBJ Brüssel

*Prof. Dr. Wolfgang Wittwer*  
Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld

**Die** ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die viermal jährlich ein Forum für den Diskurs über pädagogische Fragen und Perspektiven in Theorie und Praxis bietet.

**Die** ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die aktuelle Fragen in einem Schwerpunktthema behandelt.

**Die** ist die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, die über aktuelle Entwicklungen, Erfahrungen Angebote und Publikationen informiert.



### **Themenauswahl**

Pädagogische Qualität,  
Gewalt und Bildung, Jugend,  
Sprachen, Innovation,  
Dialoge, Zukunft  
Qualifikation, Thema  
Kursleitung, Multimedia

**Vier Hefte  
im Abonnement  
zum Preis von  
DM 40,00  
+ Versandkosten.  
Studentenabo 30%  
Rabatt.  
Einzelheft DM 15,00.**

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung**

Hansaallee 150 · 60320 Frankfurt/M. · Fon 069/95626-130 · Fax -174