

- einige Aspekte des Leittextkonzepts stärker herauszuarbeiten sein, die insbesondere die Flexibilität und individuelle Stützung von Auszubildenden betreffen,
- Möglichkeiten des Einsatzes für kleinere Unternehmen besonders zu behandeln sein,
- die Informationsmaterialien im Referentenleitfaden stärker strukturiert sein und
- die Vorurteile und Ängste, die sich mit dem Begriff „Leittext“ verbinden, zu behandeln sein.

Die Wirkung des Wortes „Leittext“ auf die Berufsbildung hat sich als hoch erwiesen — immerhin hat etwa ein Drittel der Erwerber das Material unmittelbar zur Veränderung von Ausbildung genutzt. Es wäre sicherlich vermessen, anzunehmen, daß diese Aktivitäten nicht auch ohne die Lektüre des Seminarpakets begonnen worden wären; es darf jedoch unterstellt werden, daß orientierende und aktivitätsstützende Impulse von ihm ausgegangen sind.

Anmerkungen

- ¹⁾ Zum konzeptionellen Rahmen siehe BWP, Heft 5/86, S. 165 ff.; zur Ausgestaltung und zu einzelnen Themen siehe GBP, Heft 6/87, S. 172 ff.
- ²⁾ Auf Wunsch der Redaktion sei hier angemerkt, daß auch den Autoren die Problematik einer männlich-dominierenden Berufsbezeichnung bewußt ist. Sie wird im folgenden dennoch verwendet — wie das Gesetz es befiehlt (§6 Abs. 1 2 BBiG).
- ³⁾ Insgesamt wurden 1 316 Fragebogen an vom BIBB vorgegebene Adressen versandt. Aus dem Gesamtverzeichnis der Empfänger wurden lediglich diejenigen herausgenommen, bei denen von vornherein mit keiner eigenständigen Nutzung zu rechnen war (z. B. Buchhandlungen).
- ⁴⁾ Die Rücksendung der ausgefüllten Fragebogen erfolgte anonym. Insgesamt konnten 281 Fragebogen ausgewertet werden (21,4%). Soweit abschätzbar, dürften die Antworten repräsentativ hinsichtlich der in der Auswertung berücksichtigten Erwerbergruppen sein. Lediglich die Käufer von Gewerkschaftsseite sind mit nur drei Rücksendungen so weit unterrepräsentiert (Anteil an den Käufern ca. 4,5%), daß ihre Berücksichtigung nicht möglich war.

Soziale Realität und pädagogischer Weiterbildungsanspruch

Zur Qualifikation von Ausbildern/innen im Selbstverständnis von Unternehmen

Ingeborg Weilnböck-Buck

Vor dem Hintergrund des technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandels wird die Frage nach einem zeitgemäßen Konzept pädagogischer Weiterbildung von Ausbildern/innen aktuell. In diesem Zusammenhang ist das Selbstverständnis von Unternehmen eine wesentliche Bezugsgröße zur Bestimmung von Bedarf und Qualität der Weiterbildung. Das jeweilige Selbstverständnis bedingt eine je besondere Verarbeitungs- und Sichtweise dessen, was als Unternehmensrealität gilt. Sie findet in der Gestaltung von Technik, Arbeit und Bildung ihren Ausdruck. Im folgenden werden zwei Modelle zur Diskussion gestellt, die eine je unterschiedliche soziale Realität in den Unternehmen konstituieren und pädagogische Weiterbildung verschieden akzentuieren. Den Erfahrungshintergrund dieser theoretischen Überlegungen bilden Expertengespräche, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern/innen in Industrieunternehmen durchgeführt wurden.



Ingeborg Weilnböck-Buck
Diplom-Soziologin; wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hauptabteilung 2 „Curriculumforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung; Schwerpunkt: Personal in der beruflichen Bildung.

Differenzierungsgrad und Anforderungsniveau von Planungs- und Vermittlungsleistungen aller an betrieblichen Bildungsprozessen beteiligter Personen zur Diskussion. So sind in der Folge veränderter Qualifikationsanforderungen, komplexer Aufgabenbündelung, unterschiedlicher Mensch-Maschine-Schnittstellen und computerisierter Arbeitsvernetzung nicht nur organisatorische und curriculare, sondern auch arbeitsdidaktische, -methodische sowie berufspädagogische Fragen Teil der gegenwärtigen Ungewißheitsbewältigung der Berufsbildungspraxis geworden.

Zur Gestaltbarkeit von Technik, Arbeit und Bildung

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die technischen und organisatorischen Rationalisierungen sowie die Veränderungen von Tätigkeitsstrukturen und Arbeitsinhalten haben auch die Diskussion um die pädagogische Weiterbildung der haupt- und nebenberuflich tätigen Ausbilder/innen neu belebt.

Angesichts des sowohl individuell als auch institutionell tiefgreifenden Wandels der Arbeitsgesellschaft stehen Dimensionierung,

Die neuen Technologien haben eine prinzipielle Offenheit der Gestaltungsräume im Spannungsfeld von Technik, Arbeit und Bildung erzeugt.¹⁾ Dies läßt das Selbstverständnis des jeweiligen Unternehmens in seiner Wirkung als entscheidende soziale und normative Definitionsinstanz deutlicher als bisher sichtbar werden: Nicht nur das Technikkonzept, auch der Stellenwert menschlicher Arbeit in computerisierten Arbeitsprozessen sowie ihre Bildung können nicht mehr umstandslos als Folge von „vorgegebenen“ technologischen Konzepten dargestellt werden. Die Unternehmen müssen sich entscheiden, welche Kombination von Technologie und menschlichen Arbeitsfähigkeiten und welches Bildungskonzept sie realisie-

ren und vertreten wollen. Dabei konkurrieren alle Überlegungen zur Neukonzeption mit tradierten und fortgeschriebenen Zugangsweisen

- eines technologischen Determinismus', in dessen Argumentationskette alle Gestaltungsmöglichkeiten dem Diskurs entzogen sind, da es nur die Vorstellung des „einen besten Weges“ gibt und
- eines instrumentalisierenden Verfügungswillens, in dessen pragmatischem Credo auch das Wissen um Form und Inhalt von Arbeit und Bildung immer schon gesetzt und die Zugangsmöglichkeiten zu Kenntnisumfang, Fähigkeitsentwicklung und Bildungsniveau der Beschäftigten definiert sind.

Als Mechanismen zur Reduktion technologischer und sozialer Komplexität mögen diese Zugangsweisen bis in die jüngste Vergangenheit funktional gewesen sein. Heute ist allerdings zu fragen, ob sie zur Bearbeitung des gegenwärtigen Umbruchs nicht kontraproduktiv werden: Sie disziplinieren, ja passivieren humane und kreative Potentiale; sie vernachlässigen den Initiativreichtum und die arbeitsprozeßbezogene Phantasie, die im Praxisfeld entsteht und auf Praxis gerichtet ist; sie blockieren oder verhindern die Reflexion von Wahlmöglichkeiten der Techniknutzung, und sie ignorieren die damit einhergehenden nachhaltigen Auswirkungen auf die Entwicklung der Gesellschaft.²⁾

Entwicklungslinien veränderter Qualifikationsanforderungen

Aus der gegenwärtigen Debatte über die Folgen des Wandels in industrieller Produktion und Dienstleistung erscheinen im Hinblick auf den pädagogischen Weiterbildungsbedarf die folgenden Veränderungen besonders wichtig:

- Der Zuschnitt von Berufsarbeit verliert seinen Gewißheitscha-

rakter und seine kollektive Gültigkeit; er gerät in unmittelbare Abhängigkeit des „elastischen Potentials“³⁾ der neuen Technologien. Vermittelt über die Marktchancen und Techniknutzungskonzepte der Unternehmen werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Wertorientierungen zugunsten unternehmenstypischer Bildungs- und Arbeitsphilosophien relativiert. Als Folge der Entstandardisierung von Arbeit ändert sich das Verhältnis von Spezialwissen zugunsten von Basiswissen; verliert Detailgeschick an Bedeutung zugunsten eines organisatorisch-technologischen Systemverständnisses und der Adaptionfähigkeit zukünftiger Entwicklungsrichtungen; ist Regelbewußtsein einzubetten in reflexive Identitätsleistungen.

- Die technologischen, arbeitsorganisatorischen und marktbedingten Innovationszyklen werden immer kürzer. Damit erhöht sich die Geschwindigkeit, mit der Qualifikationen veralten und durch Erfahrung gewonnene Verhaltens- und Handlungssicherheiten brüchig werden. Der Dynamisierung des Wandels folgt so ein fortwährender Druck auf die Verlern- und Lernbereitschaft, auf die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit und Ungewißheit, auf das Engagement zur curricularen und inhaltlich-methodischen Reformulierung von beruflicher Bildung und auf die Modifikationsbereitschaft im Hinblick auf Rollenentwürfe in pädagogischen Vermittlungsprozessen.

- Fachinhaltlich-interdisziplinäre, interkulturelle und ökologische Kenntnisse sowie die Kompetenz zur Kommunikation und Kooperation über Fach-, Berufs- und Sprachgrenzen hinweg gewinnen zunehmend an Bedeutung. Kenntnisse über technologische und gesellschaftliche Zusammenhänge, über soziale Strukturen und interaktive Prozesse werden deshalb zur notwendigen Voraussetzung von berufli-

cher Handlungskompetenz. Dieses Wissen muß in Bildungsprozessen reflexiv verfügbar gemacht und mit den Bedingungen, Formen und Inhalten von Berufserfahrung vermittelt werden. Erst dann entstehen für die Beschäftigten konkrete Chancen einer historisch angemessenen Mitgestaltung von Arbeit und einer selbstbewußten Aneignung von Kompetenz mit hohem Transfercharakter.

- Die fortschreitende Freisetzung der Individuen aus tradierten Lebensformen und Sinnsystemen erweitert die Handlungsspielräume der einzelnen, erzeugt aber zugleich neuen Risiken, Ängste und Orientierungsprobleme.⁴⁾ Insbesondere für die Jugendlichen bedeutet die Erfahrung einer brüchig gewordenen, kollektiv nicht mehr abgestützten Form des Erwachsenwerdens eine doppelte Gefährdung: Zur allgemeinen Unsicherheitserfahrung addiert sich die Notwendigkeit, sich einen risikanten, nicht überschaubaren, individuellen Weg für Selbstentwurf und Lebensplanung zu wählen. An die berufs- und arbeitspädagogische Praxis stellen sich damit neue Anforderungen im Hinblick auf eine differenzierte soziale Wahrnehmung und eine individuell nuancierte Motivierung und pädagogische Begleitung der Jugendlichen.⁵⁾

Vor dem Hintergrund dieser Skizze wird betriebliche Berufsbildung als einer jener sozialen Orte erkennbar, an denen nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt und Berufsfähigkeiten ausgeprägt werden, sondern gesellschaftliche Veränderungen bearbeitet und human-soziale Erfahrungen interpretiert und wechselseitig verständlich gemacht werden können. So gesehen, wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis sowie eine personadäquate Differenzierung im pädagogischen Denken und Handeln zu einem zentralen Erfordernis der betrieblichen Bildungsarbeit von Auszubildern/innen.

Zum Selbstverständnis von Unternehmen

Ob und wieweit nun allerdings diese veränderten Anforderungen in Qualifizierungs- und Bildungsprozesse und damit in einen Bedarf an Weiterbildung betrieblicher Ausbilder/innen umgesetzt werden, hängt wesentlich vom Selbstverständnis des Unternehmens ab. In ihm drückt sich paradigmatisch eine in sozialen Handlungszusammenhängen begründete und auf Handlungen gerichtete Intentionalität aus. Das jeweilige Selbstverständnis bedingt eine je besondere Verarbeitungs- und Sichtweise dessen, was als Unternehmensrealität betrachtet wird. Die so „eingefangene“ Realität findet in der Gestaltung von Technik, Arbeit und Bildung ihren Ausdruck. In ihr sind Annahmen über den Charakter von Veränderungen und die Angemessenheit von Problemlösungsstrategien enthalten; sie umfassen damit die Interpretationsmodi der Marktchancen, das Techniknutzungskonzept, die Ausprägung von Aufbau-, Ablauf- und Bildungsorganisation, die Rekrutierungsoptionen sowie die kognitiven Orientierungen, die Wertvorstellungen und die Handlungsregeln.

Im folgenden sollen zwei **Modelle** zur Diskussion gestellt werden, die ein je exemplarisches Selbstverständnis zum Ausdruck bringen. Die Ausführungen beschränken sich dabei auf den Aspekt der Konstituierung von **sozialer Realität** und dem daraus resultierenden pädagogischen Weiterbildungsanspruch.⁶⁾

Im dynamisch-deterministischen Modell werden die betrieblichen Abläufe aus einer Außenperspektive betrachtet und umgestaltet: Die aus dieser Sicht operierenden Entscheidungsträger entwerfen Veränderungskonzepte aufgrund der ihrer Funktion entsprechenden Problemsicht. Von den in nachgeordneten Funktionen tätigen Beschäftigten wird die adäquate Umsetzung dieser Konzepte erwartet. Das evolutionär-komplexe Modell

kann demgegenüber als Ausdruck der Überzeugung interpretiert werden, betriebliche Abläufe von „innen“ heraus zu verstehen und zu gestalten, um auf diese Weise die für das Unternehmen angemessenen Perspektiven und Problemlösungen entwickeln zu können.⁷⁾

Das dynamisch-deterministische Modell

Das dynamisch-deterministische Selbstverständnis ist auf die Feststellung konstanter, stabiler Mechanismen, eindeutiger Ursache-Wirkungszusammenhänge sowie kontrollierbarer und voraussehbarer Prozesse und Verhaltensmerkmale konzentriert. Im Rahmen der Ungewißheitsbewältigung geht es um Fragen der Absicherung von hierarchischen Strukturen und betrieblichen Verteilungsmustern hinsichtlich Status, Bildung und Einflußchancen sowie der Fortschreibung sozial-konformer Einstellungen, Erwartungen, Beziehungen und Beziehungsstrukturen. In aller Regel bildet sich in der hierarchischen Gliederung der Unternehmen die dominante gesellschaftliche Bildungs- und Statuspyramide mit Breite und Tiefe der Kenntnisse, Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, Verdienst- und Aufstiegschancen sowie Formen der Selbstrepräsentation nicht nur ab, sie wird auch konsequent reproduziert. Die Rekrutierungspolitik folgt dieser Stabilisierungsorientierung. Durch den Filter ihrer Kriterien wird gewährleistet, daß die im sozialen, kulturellen und demographischen Bereich beobachtbaren Veränderungen sich zeitlich verzögert und „gebändigt“ auf das Unternehmen auswirken.

Als sozialisationsrelevante Merkmale des Selbstverständnisses prägen Normierung, Selektion und hierarchische Segmentierung auch die organisatorische und die inhaltlich-methodische Gestaltung von Aus- und Weiterbildung: Nicht nur die an der Hierarchie orientierte Verteilung von Wissensbeständen, Fähigkeitsausprägungen und Re-

flexionswissen auf das in unterschiedlichen Funktionen tätige Ausbildungspersonal unterliegen diesen Strukturmomenten; auch deren zukunftsorientierte Steuerung ist weitgehend fremdbestimmt.

Dem Bildungswesen liegt ein strukturell-funktionales Handlungsmodell zugrunde: Das Handeln der Beschäftigten wird im wesentlichen auf seinen strukturellen Stellenwert im und seinen funktionalen Beitrag für das Unternehmen von „Experten“ analysiert und „von oben“ orientiert und kontrolliert.

Die Bildungsprozesse sind vor dem Hintergrund der Vorstellung organisiert, daß in jeder Hinsicht zwischen den Anforderungen des Unternehmens und den Motiven und Fähigkeiten der Individuen eine grundsätzliche Differenz besteht. Betriebliche Bildung ist nach dieser Vorstellung der Mechanismus, diese Differenz aufzuheben. Es leuchtet ein, daß in diesem Bildungsverständnis Selbstkompetenz als die Fähigkeit, das eigene Verhalten und Handeln kritisch-reflexiv zu begleiten sowie Sozial- und Fachkompetenz miteinander zu vermitteln, keinen systematischen Stellenwert besitzt.

Die Qualität des gegenwärtigen Wandels erzwingt nun freilich innerhalb dieses Selbstverständnisses partiell eine Reformulierung der gültigen Wertvorstellungen und Handlungsregeln. Sie trägt Züge einer kollegial-kooperativen Orientierung, wie sie an teamorientierten Ausbildungsmethoden, einer Neudefinition der Ausbilder/innen-Rolle als Moderator/in und persönlichkeitsorientierten Qualifikationen deutlich werden; sie setzt das Prinzip der „Herstellung von Mitarbeitern/innen“ punktuell außer Kraft und hebt damit die Distanzierung des Menschen von sich selbst und von anderen teilweise auf oder lockert sie doch zumindest. Die Notwendigkeit, die fachliche und fachübergreifende Substanz praxisbezogener Ausbildung zu sichern, dürfte in die gleiche Richtung wirken.

Da diese Reformulierung aber dem dominanten Verständnis von Funktionsdefinitionen und Lehr-/Lernprozessen verhaftet bleibt, ist anzunehmen, daß subjektive Ansprüche im Lern- und Arbeitsprozeß allzu schnell kanalisiert und auf vorgeformte Karrierewege verwiesen werden; daß Problemwahrnehmung „vor Ort“ auf dem Weg von der Artikulation bis zur Innovation im Gestrüpp der Zuständigkeiten hängenbleibt; daß artikulierte Bedürfnisse und Potentiale von Handlungsfähigkeiten dort, wo sie vom betrieblichen Bildungssystem nicht verortet sind, zu nicht gebilligten „Grenzüberschreitungen“ zwischen den Bildungs-, Funktions- und Stausebenen werden.

Angesichts neuer Anforderungen an die praxisbezogene Ausbildung führt das in diesem Modell promovierte Selbstverständnis in das Dilemma sowohl die Qualität praxisbezogener Ausbildung sicherstellen als auch an der hierarchischen Aufspaltung von Reflexionswissen festhalten zu müssen. Nun ist die Qualifikation nebenberuflicher Ausbilder/innen einerseits auf die am Aufgabenzuschnitt orientierten kognitiven Dimensionen beschränkt; andererseits erfordern die analytischen, die handlungsbezogenen sowie die personalen und interaktionellen Anforderungen zunehmend Vermittlungsleistungen, die nur durch systematische Förderung von Selbstkompetenz erreicht werden können. Selbst dort, wo dieses Dilemma gesehen wird, erscheint es als durch Bildungsprozesse nicht auflösbar. Denn die der hierarchischen Aufspaltung zugrunde liegende Ungleichheitsvorstellung muß aufrechterhalten werden, was nur gelingt, indem den in unterschiedlichen Funktionen tätigen Beschäftigten bestimmte Verhaltensdispositionen und konstante Eigenschaften unterstellt werden. Konkret gesprochen heißt das: Um die innerbetriebliche Statuspyramide nicht ins Wanken zu bringen, wird unterstellt, die Förderung von Selbstkompetenz sei bei nebenberuflichen Ausbildern/innen nicht nur unangemessen, eine derart komplexe Lernfähigkeit könne bei

ihnen gar nicht vorausgesetzt werden. Das hierarchisch-segmentierende Denken wird damit zur Schranke für das Ziel, die Ausbildung auf einem den veränderten Anforderungen angepaßten Niveau sicherzustellen. Dies mag im übrigen ein wesentlicher Grund dafür sein, auf unterschiedliche Formen der Substituierung praxisbezogener Ausbildung auszuweichen.

Innerhalb des dynamisch-deterministischen Selbstverständnisses organisiert sich das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden/Ausbildern/innen und Auszubildenden um ein Persönlichkeitsmodell, das die Merkmale und Merkmalszusammenhänge individuellen Handelns als Ergebnis einer „innerindividuellen Strukturbildung“ versteht.⁹⁾ Als solche werden die „Persönlichkeitseigenschaften“ unter Verwertungsgesichtspunkten betrachtet und mit vorgegebenen Handlungsanforderungen zu harmonisieren versucht. Berufliches Lernen wird als ein weitgehend kognitiver Prozeß verstanden und gestaltet. Er gilt der Aneignung und Vermittlung von Kenntnissen, Verfahren und Prinzipien sowie der Einübung und Sanktionierung von Normen mit der Maßgabe, konforme und relativ stabile Verhaltensmuster und Handlungsorientierungen zu bewirken. Selbständigkeit, Transferfähigkeit und Initiative, um nur einige wesentliche Schlüsselqualifikationen zu nennen, können durchaus zum Kanon neuer Ausbildungsinhalte gehören; sie werden aber im Sinne des unternehmerischen Selbstverständnisses dimensioniert und konfektioniert. Zumindest das angestrebte Ziel dieses Sozialisationsprozesses impliziert

- die Illusion einer herstellbaren Übereinstimmung zwischen betrieblichen Erwartungen und faktischem Handeln der Beschäftigten, z. B. im Hinblick auf Arbeitszuschnitt, Verantwortungsspielräume und Karriereversprechungen;
- die Übereinstimmung von Rol-
lendifinitionen und Rolleninterpretationen, z. B. im Hinblick auf das Fremd- und Selbstverständ-

nis der nebenberuflichen Ausbilder/innen und

- die Entsprechung von institutionalisierten Normen und Werten, wie sie z. B. in Bildungsorganisation und Bildungsverständnis deutlich werden, und den von den Ausbildern/innen und Auszubildenden angeeigneten Normen und Werten.⁹⁾

Als wünschenswerter Erziehungsstil korrespondiert diesem Verständnis ein entpersönlichtes Verhältnis zwischen Ausbildern/innen und Auszubildenden und eine relativ starke äußere Steuerung und Kontrolle des Lehr- und Lernprozesses. Pädagogische Interaktionen, als Prozesse sozialer Einflußnahme, sind damit konsequent in Zweck-Mittel-Zusammenhängen angesiedelt.

Das evolutionär-komplexe Modell

Im Rahmen des evolutionär-komplexen Modells richtet sich das Gestaltungsinteresse des Unternehmens auf interne Verarbeitungsprozesse, die immer auch als potentielle Veränderungsprozesse verstanden werden.¹⁰⁾ Verfahrens- und Verhaltenstraditionen sowie eingeschliffene Problemlösungen werden als betrieblich und sozial produziert aufgefaßt; deren historische Konstitutionsbedingungen und deren Angemessenheit bleiben der Überprüfung zugänglich. Das Faktum der Subjektivität von Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen wird nicht ausgeschlossen; es wird als notwendiges kreatives Potential auch bei den Beschäftigten abgefragt und in den Veränderungsprozeß eingespeist. Durch das Festhalten an der Subjektivität von Entscheidungen gelingt es, betriebliche Realität als etwas sich Entwickelndes zu verstehen, zu entwerfen und unter Einschluß der Beschäftigten umzugestalten.

Die Verarbeitungskapazität des Unternehmens erwächst somit aus dem Bewußtsein eines vielfältig vernetzten Zusammenwirkens tech-

nologischer, strategischer und sozialer Kräfte; es prägt die internen Sozialbeziehungen, die Arbeitsgestaltung, die Aus- und Weiterbildungsrealität und die zukunftsorientierten technischen und humanen Optionen. Es ist mit der Einsicht verbunden, daß die Komplexität des Unternehmens nicht partikularisiert werden kann, so als könne man einzelne Phänomene als gesonderte behandeln und additiv wieder zusammenbringen, um auf diese Weise das Ganze erfassen und effektiv nutzen zu können. Aus dieser Unschärfe-Beziehung entwickelt sich ein reflexives Selbstverständnis des Unternehmens, das im Hinblick auf technologisch-strategisch-soziale Veränderungen auch die Wechselwirkungen und Rückkopplungen zwischen einzelnen Bereichen und Phänomenen erfahrbar und diskutierbar werden läßt.¹¹⁾

Die Entscheidungs- und Wissenshierarchie wird in diesem Modell aus guten Gründen in Frage gestellt. Denn zwischen der Verwissenschaftlichung von Arbeitsmitteln und Arbeitsorganisation sowie den ökonomischen Handlungskriterien der Unternehmensführung auf der einen Seite und dem konkreten Wissen auf der anderen Seite, das die Beschäftigten im Arbeitsprozeß gewinnen, besteht ein spannungsreiches Verhältnis: Es läßt sich als Differenz zwischen Praktikabilitätsdefinition und Erfahrungswissen bezeichnen.¹²⁾ Diese Differenz wird in bezug auf die Effektivität des Unternehmens als wertvoll betrachtet; aus dem gleichen Grund werden auch die Handlungsspielräume der Beschäftigten als notwendig betont. Auf der Basis dieses Selbstverständnisses kann sich ein interaktiver Verständigungsprozeß zwischen verschiedenen Funktionsebenen etablieren, der es erlaubt, Probleme und Problemlösungskapazitäten möglichst eng aufeinander zu beziehen.

Das für dieses Unternehmensverständnis charakteristische interaktiv-interpretative Handlungsmodell geht von der Prämisse aus, daß in

horizontal und vertikal vernetzten Arbeitszusammenhängen die Beschäftigten auf eine Vielzahl unklarer und inkonsistenter Erwartungen stoßen, und daß sich die Anforderungen keineswegs durchgängig mit deren Bedürfnissen decken. Die Handlungsnormen werden als prinzipiell interpretationsbedürftig betrachtet; es wird erwartet, daß angemessene Verhaltens- und Handlungsweisen nicht einfach übernommen, sondern in sozialen Prozessen diskutiert und dem persönlich geprägten Wirklichkeitsverständnis entsprechend modifiziert und verwirklicht werden. Das strukturell vorgeprägte Handeln in Lern- und Arbeitsprozessen sowie in unterschiedlichen Funktionen enthält die notwendigen Spielräume für persönliche Zugangsweisen, Erfahrungen, Interessen sowie individuelle Interpretationen und biographisch orientierte Selbstdarstellung.

Bei aller Ziel- und Zweckgerichtetheit wird Lernen und Arbeiten wesentlich als ein Vorgang verstanden, in dessen einzelnen Phasen sich ein je aktueller, zeitlich begrenzter und kompromißhafter Konsens über geteilte Bedeutungen, Handlungsziele und Normen ergibt. Reichweite und Tragfähigkeit der Übereinkunft hängen von der Veränderung des Aufgabenspektrums und der Unternehmenssituation ebenso ab, wie davon, inwieweit die einzelnen sich in diesem Kompromiß wiederfinden. Die Stabilität und die Entwicklungsfähigkeit des Unternehmens werden somit durch das Zusammenwirken der persönlich geprägten Initiativen und Interpretationsleistungen aller Beschäftigten gewährleistet.

Die diesem Modell entsprechenden Vorstellungen von Persönlichkeit sind in der Erkenntnis begründet, daß die Regelmäßigkeiten im Verhalten und Handeln von Individuen bewußte und unbewußte „Antworten“ auf Interaktionserfahrungen darstellen: „Eigenschaften“ sind in diesem Kontext die in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen vom einzelnen als nützlich und sinnvoll erkannten und ausge-

stalteten Möglichkeiten der Selbstverwirklichung. Pädagogische Interaktionen werden als **eine** sozialisierende Form des Handelns verstanden.

Indem im Konzept der Persönlichkeit deren Entwicklungsbedingungen festgehalten werden, rücken die aktuellen Interaktions- und Umfeldbedingungen in den Blickpunkt von Lehr- und Lernprozessen; und indem die Person mit ihren gestalterischen Fähigkeiten und ihren kognitiven, affektiven und evaluativen Bearbeitungsweisen als Adressat sozialer Einflußnahme erkannt wird, wird auch ein ganzheitlich orientierter Berufsbildungsprozeß möglich und notwendig. Pädagogische Interaktionen haben damit nicht nur eine verbessernde und anpassende Funktion; sie gewährleisten gleichermaßen sich selbst gestaltende individuell nuancierte Persönlichkeitsentwicklung.

Konsequenzen für die Qualität der pädagogischen Weiterbildung

Die berufs- und arbeitspädagogische Weiterbildung hat im Begründungszusammenhang des jeweiligen Modells einen je unterschiedlichen Stellenwert; ihre unternehmenspolitische Bedeutung und ihre inhaltliche Dimensionierung entsprechen dem paradigmatischen Selbstverständnis des jeweiligen Modells.

Als konsequente Folge ihres Unternehmensverständnisses hat die pädagogische Weiterbildung im dynamisch-deterministischen Modell eine der fachlichen Weiterbildung nachgeordnete Funktion. Entsprechend der instrumentell verkürzten Auffassung von Berufsbildung, wird die Vermittlungsleistung von Ausbildern/innen als etwas betrachtet, was sich aufgrund der Aneignung neuen Wissens, im Umgang mit veränderten Arbeitsmitteln und durch die Eingliederung in sich wandelnde Arbeitsprozesse und Kommunikationsformen **von**

selbst ergibt. Pädagogische Weiterbildung bleibt damit auch angesichts des technologischen, arbeitsorganisatorischen und sozialen Wandels als individuelle Leistung situiert zwischen kognitiven Anpassungsleistungen und der vom Unternehmen geprägten „disziplinären Matrix“¹³⁾, durch die die Handlungsorientierungen und Loyalitätsmuster als Verhaltensnormen und Handlungsregeln wirksam werden. Die genuin pädagogischen und berufsbildenden Vermittlungsleistungen werden nicht als gesonderter Weiterbildungsbe- reich zur Bearbeitung technischer und sozialer Komplexität sowie der Entwicklung und Stabilisierung personaler Identitätsleistungen betrachtet, sondern aus dem Geltungsbereich dieser „disziplinären Matrix“ abgeleitet. Pädagogische Weiterbildung bleibt dem tradierten additiven Berufsbildungsverständnis verhaftet: Sie ist als kurzfristige, punktuelle Interventionspolitik des Unternehmens angelegt und dient bei der Einführung neuer Verfahren und Methoden deren Absicherung und Kontrolle; und sie ist nicht für Personen, sondern für Funktionsträger gedacht und dementsprechend konzeptualisiert.

Eine neue Qualität berufs- und arbeitspädagogischer Weiterbildung ergibt sich erst aus dem evolutionär-komplexen Selbstverständnis von Unternehmen. Es dient nicht als Filter von Komplexität; es ist vielmehr selbst durch Komplexität geprägt, indem es die Vielfalt, das Besondere, das Eigenwillige zuläßt und aus der Differenz von Interessen, Perspektiven, Interpretationen und Fähigkeiten aller Mitarbeiter/innen das Potential seiner Aufgabenbewältigung gewinnt: Weiterbildung ist dementsprechend ein an der Entwicklung des Unternehmens, den Chancen neuer Qualifikationsanforderungen und an den kognitiven, emotionalen und evaluativen Fähigkeiten der Personen orientierter, vieldimensionaler Prozeß, der darauf abzielt, eine weitgefaßte Handlungskompetenz zu entwickeln. Die Weiterbildung fachlich-professioneller Fertigkeiten, Kenntnisse und Handlungsfähigkeiten wird deshalb nicht isoliert von der personalen Verarbeitungsleistung und den vielfältigen Gestaltungs- und Vermittlungsaufgaben der Ausbilder/innen betrachtet. Pädagogische Weiterbildung bezieht sich nicht nur auf die Fortentwicklung fachlicher (Arbeitsmittel und -verfahren), konzeptioneller (Ausbildungspläne), koordinierender (Abstimmung zwischen Lernorten) und didaktisch-methodischer (Bildungsinhalte, -niveau, Methoden) Kompetenzen; vielmehr verbindet sie diese mit der Weiterentwicklung personaler Verarbeitungsfähigkeit; sie integriert damit wichtige Dimensionen von Identitätsleistungen. Pädagogische Weiterbildung umfaßt die systematische Entwicklung

– der Fähigkeit, die eigenen Reaktionen auf den technologisch-arbeitsorganisatorischen Wandel, auf neue Rollenanforderungen, auf die persönlichen Lernanforderungen und die damit verbundene Verunsicherung aufzudecken;

– der Fähigkeit zum selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Arbeitsbiographie, mit erworbenem Handlungswissen sowie eingespielten beruflichen und sozialen Deutungsmustern und Urteilsgewohnheiten;

– der Fähigkeit, die eigenen fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen und die persönliche Haltung immer wieder neu auf Angemessenheit, Breite und Tiefe hin zu befragen.

Der Einbezug dieser Identitätsleistungen in die pädagogische Weiterbildung der Ausbilder/innen drückt ein Berufsbildungsverständnis aus, innerhalb dessen Arbeit und Lernen als Handlungsbe- reiche verstanden werden, in denen die Beschäftigten auch Akteure sind, die Möglichkeiten auffinden für eine von ihnen selbst mitbestimmte Persönlichkeitsentwicklung und für die kompetente Mitgestaltung nicht nur ihres beruflichen Wirkungsbereiches, sondern der technisch-sozialen Entwicklung des Unternehmens.

Anmerkungen

- ¹⁾ Vgl. u. a.: Kern, H., Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion, München 1984; Baethge, M., Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologie und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt/M., New York 1986; Brödner, P.: Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik, Berlin 1986.
- ²⁾ Vgl. u. a.: Cooley, M.: Technologischer Wandel – Menschenorientierte Systeme. In: Brückers, W., u. a. (Hrsg.): Zukunftsinvestition Berufliche Bildung, Bd. 2, Köln 1988.
- ³⁾ Vgl.: Altman, N., u. a.: Ein „Neuer Rationalisierungstyp“ – neue Anforderungen an die Industriesoziologie. In: Soziale Welt '86, Heft 2/3.
- ⁴⁾ Vgl.: Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- ⁵⁾ Vgl. u. a.: Hornstein, W.: Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisierungsdebatte und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/88.
- ⁶⁾ Vgl. die in der Berufs- und Industriesoziologie breit angelegte Debatte zur Umstrukturierung und Innovationsfähigkeit von Arbeitsorganisationen. Im Zentrum der theoretischen Reflexionen steht dabei u. a. die Frage nach der sozialen Identität von Organisationen als kollektiven Akteuren. Hierzu u. a.: Seltz, R. u. a. (Hrsg.): Organisation als soziales System, Berlin 1986; Spurk, J.: Die Modernisierung der Betriebe als Vergemeinschaftung. In: Soziale Welt '88, Heft 3.
- ⁷⁾ Vgl. u. a.: Beck, U.; a. a. O.; Seltz, R., u. a. (Hrsg.): a. a. O.; Krüger, H.: Organisation und extra-funktionale Qualifikationen, Frankfurt/M., Bern, New York, Paris 1988; Buck, B.: Überlegungen zur Qualität beruflicher Bildung im Dienstleistungsbereich und Konsequenzen für die Medienforschung. In: Ders. (Hrsg.): Berufsbildung im Dienstleistungsbereich. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 5, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1986.
- ⁸⁾ Vgl.: Ulich, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim, Basel 1976.
- ⁹⁾ Vgl. u. a.: Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Auwärter, M., u. a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt/M. 1976.
- ¹⁰⁾ Komplexität wird hier im Sinne von Chr. Wehrsig verstanden: „Von ‚komplexen Organisationen‘ soll deshalb erst dann die Rede sein, wenn sich Organisationen im Entscheidungsmodus an ihrer eigenen Komplexität orientieren und diese als Komplexität zu erfassen und zu nutzen suchen.“ Vgl.: Wehrsig, Chr.: Komplexe Organisation, Information und Entscheidung. In: Seltz, R., u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 97.
- ¹¹⁾ Vgl.: Buck, B.: Technologie oder Praxis? Berufsbildungsverständnis und seine Auswirkungen auf Vermittlungsformen, erscheint demnächst in: Fachberichte zum BIBB-Kongreß '88, Neue Berufe – neue Qualifikationen, Forum K.
- ¹²⁾ Vgl.: Hoffmann, R.-W.: Die Verwissenschaftlichung der Produktion und das Wissen der Arbeiter. In: Böhme, G., Engelhardt, M. v. (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt/M. 1979.
- ¹³⁾ Vgl.: Weingart, P.: Wissenschaftsforschung und wissenschaftssoziologische Analyse. In: Ders. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie I – Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, Frankfurt/M. 1973.