

Regulative Erwachsenenbildung  
Von Prof. Dr. Bernd Dewe



**Regulative Erwachsenenbildung**

Prof. Dr. Bernd Dewe

## Regulative Erwachsenenbildung

1

Die folgenden Überlegungen befassen sich mit einem Problem, das nicht nur in großen Industrie- und Dienstleistungsunternehmen, sondern auch in anderen komplexen Organisationen moderner Industriegesellschaften, so zum Beispiel in Gewerkschaften oder öffentlichen Verwaltungen, erhöhte Aufmerksamkeit auf sich lenkt: Für die Beschäftigten von Betrieben oder die Mitglieder der anderen genannten Organisationen reicht es häufig nicht mehr aus, nur beruflich-fachliche oder arbeitspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben (adaptive Weiterbildung oder Weiterbildung als antizipatorische Sozialisation). Es wird von ihnen auch verlangt, ihre Tätigkeit unter der übergeordneten Perspektive allgemeiner Organisationsziele oder besser unter einer Systemperspektive zu begreifen. Letzteres ist häufig nur möglich, wenn den Betroffenen einsichtig gemacht wird, wie ihre Tätigkeit in die Organisation eingebettet und wie sie darüber hinaus im gesellschaftspolitischen Rahmen einzuordnen ist. Informationen, die solche Orientierungen vermitteln, sind unter anderem Gegenstand eines bestimmten Typus von Erwachsenenbildung, den man in Großorganisationen zunehmend antrifft. Hier ist zu fragen nach den Möglichkeiten einer Wirkungsanalyse solcher problemorientierter Bildungsprozesse, die im Unterschied zu fachlich spezialisierten Qualifizierungsprozessen einer unmittelbaren Erfolgskontrolle nicht zugänglich sind.

2

Neben der fachlichen Qualifizierung der Beschäftigten treten problemorientierte Bildungsprozesse des hier gemeinten Typs auch in der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildungspraxis in den Vordergrund. Dieses Erfordernis gilt für einige Gruppen stärker als für andere. Innerhalb von Wirtschaftsunternehmen betrifft es vor allem diejenigen, die als Führungskräfte betriebliche Entscheidungen gegenüber einzelnen Belegschaftsmitgliedern und gegenüber dem Betriebsrat zu vertreten haben. Nicht zuletzt wegen des immer weiteren Vordringens arbeitsrechtlicher Regelungen und aus Gründen einer systematischen betrieblichen Personalentwicklung trifft ähnliches auch zu auf Leiter und Sachbearbeiter der Personalabteilungen. Als weitere Adressatengruppe treten die betrieblichen Ausbilder in Erscheinung. In abgeschwächter Form gilt dies für ausgewählte Gruppen von Arbeitern und Angestellten, die in den Stäben der technischen und kaufmännischen Abteilungen tätig sind, wo sie eine über ihren engeren Arbeitsplatz hinausgehende Verantwortung tragen und wo sie innerhalb dieser Verantwortung in kompetenter und loyaler Weise Interessen des Betriebes bedenken und vertreten müssen (Stichwort: corporate identity). Probleme spezifischer Art scheinen sich in der betrieblichen beziehungsweise überbetrieblichen Schulung von Betriebsratsmitgliedern zu stellen.

3

Es gehört zu den Charakteristika der hier angesprochenen organisatorischen regulativen Weiterbildung, dass sie auf ein Wissen zurückgreift, das herkömmlicherweise für die Organisationen nicht typisch ist. So ist zum Beispiel zu beobachten, dass in Wirtschaftsunternehmen, in denen technisch-naturwissenschaftliches und kaufmännisch-betriebswirtschaftliches Wissen vorherrschen, im Zuge dieser Weiterbildung auch andere Wissensbestände eine hoch funktionale Bedeutung gewinnen. Dies ist ein beispielsweise psychologisches oder allgemeiner gefasst: ein humanwissenschaftliches Wissen, ein juristisches Wissen (vor allem in der Folge des zunehmend differenzierteren und laufend auslegungsbedürftigen Arbeitsrechts) und ein strukturbezogenes sozial-wissenschaftliches Wissen (unter anderem zur besseren Beobachtbarkeit und Durchschaubarkeit der sozialen Beziehungen im Betrieb). Vergleichbare Vorgänge

trifft man auch in der öffentlichen Verwaltung an, wo über Fortbildung ein dort bislang nur wenig gepflegtes betriebswirtschaftliches Denken mit den dazu gehörenden leistungsbezogenen Bewertungskriterien verbreitet wird (Kundenorientierung und „Qualitätshandeln“).

Dieses für die betriebliche Kooperation »neue« Wissen hat im Unterschied zu einem beruflich-fachlichen Wissen im engeren Sinne nur einen mittelbaren Bezug zu den messbaren Arbeitsleistungen der Teilnehmer. Ein wichtiger Grund hierfür ist, dass derartige Lehrpläne ein Wissen enthalten, das nicht primär technische Handlungsregeln vorgibt, sondern allgemeine Orientierungen, alternative Deutungsmuster und »Betrachtungsweisen« einführt. Nach diesen „Betrachtungsweisen“ sollen betriebliche Entscheidungsprozesse und Arbeitsabläufe bewertet werden. Gleichzeitig sollen damit die Angesprochenen Kriterien an die Hand bekommen, mit denen sie selber über ihr tagtägliches Arbeiten nachdenken bzw. reflektieren. Es geht in dieser Weiterbildung folglich um ein „Reflexionswissen“, das für die Effizienz betrieblicher Organisation letztendlich nicht verzichtbar ist, denn es steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen die Verständigung über betriebliche Ziele und Interessen legitimerweise abläuft.

4

Problematisch sind bei diesem Typus von Erwachsenenbildung die Bewertungskriterien, nach denen Lernfortschritte der Teilnehmer beziehungsweise der Erfolg oder Misserfolg der gesamten Bildungsmaßnahme zu messen sind. Im Unterschied zu den stärker beruflich-fachlichen Kenntnissen, die sich zumeist nach dem Kriterium »richtig“ oder „falsch“ einstufen lassen und deren erfolgreiches Erlernen in einem gewissen Rahmen abgeprüft werden kann, handelt es sich hier wie angedeutet um »Betrachtungsweisen“, die sich vor allem dadurch bewähren, dass sie »vernünftig“ und den jeweiligen betrieblichen Gegebenheiten angemessen sind. Entsprechend wird in dieser Erwachsenenbildung auch häufig zwischen den Teilnehmern und Dozenten beziehungsweise unter den Teilnehmern „ausgehandelt“, welche Betrachtungsweise die vernünftigere ist, an die man sich gemeinsam halten soll. Und dabei ist es eine typische Erscheinung, dass in diesem „Aushandeln“ die alltäglichen Erfahrungen der Teilnehmer mit der betrieblichen Realität den systematischen Aussagen der Dozenten gegenüberstehen, die diese kraft ihres psychologischen, rechtswissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Wissens anzubieten haben. Als Ziel dieser Erwachsenenbildung in Organisationen kann unterstellt werden, dass sie gemeinsame Deutungen von betrieblichen Sachverhalten hervorbringt, die für die Beteiligten keine »Privatmeinungen“ mehr bleiben und für ihr künftiges gemeinsames Arbeitshandeln verbindlich sein sollen. Zu fragen bleibt, woran zu messen ist, ob beziehungsweise wie die Teilnehmer im Prozess des Lernens die »ausgehandelten“ Betrachtungsweisen übernehmen oder nicht. Die Übernahme dieser Kenntnisse kann sehr verschiedene Grade der Intensität annehmen. Praktische Erfahrungen zeigen, dass die Teilnehmer aus dieser Weiterbildung mit einem »neuen“ Problemverständnis herauskommen können, das ihnen eine effizientere Zusammenarbeit gestattet. Auf der anderen Seite sind Fälle zu beobachten, in denen solche Lernprozesse auf dem Niveau eines unverbindlichen Meinungsaustauschs oder gar »Geplauders“ stecken bleiben, das für den betrieblichen Alltag keine Folgen zeitigt. Schließlich wären auf einem weiteren Extrem jene Bildungsmaßnahmen einzureihen, in denen die Teilnehmer die ihnen angebotenen systematischen Kenntnisse gleichsam als ein Bildungswissen übernehmen, dessen Nützlichkeit für die betriebliche Praxis nicht abgeprüft ist und das im späteren Arbeitshandeln als bloße Sprachhülle bzw. als bloßer Jargon konsequenzlos wieder abgestreift werden kann. Eine systematische Klärung der verschiedenen Formen der Übernahme von Wissen und ihrer praktischen Handlungsfolgen dürfte das Kernproblem sein, das die Erfolgskontrolle in dieser Erwachsenen-

## Regulative Erwachsenenbildung

bildung zu lösen hat.

### 5

Die bisherigen vor allem verhaltenstheoretisch und psychologisch ausgerichteten Versuche einer Erfolgskontrolle haben nur bedingt brauchbare Ergebnisse erbracht. Dies liegt unter anderem daran, dass dabei Lernerfolge an sehr oberflächlichen Merkmalen gemessen wurden, so zum Beispiel am Grad der Teilnehmerfluktuation, durch Tests oder an Einstellungsveränderungen, die auf Seiten der Teilnehmer über standardisierte Fragebogen abgefragt werden.

Ein gehaltvollerer Zugang zum Problem der Erfolgskontrolle in der Erwachsenenbildung operiert dagegen von einer dem jeweiligen betrieblichen Problem eher angemessenen soziologischen Position aus, die den kommunikativen Aspekt betont. Das heißt zunächst einmal, dass die in der Erwachsenenbildung von den beteiligten Akteuren - den Teilnehmern und Dozenten - eingebrachten Deutungen und (Re-)konstruktionen betrieblicher Sachverhalte selber zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden. Die Deutungen der Akteure sind zunächst als jeweils subjektive Deutungen sehr unterschiedlich oder können sich gegenseitig widersprechen. Gleichwohl richtet sich das Bestreben der einzelnen Person darauf, ihre Deutungen als eine in sich geschlossene und möglichst widerspruchsfreie Konstruktion und Argumentationsstruktur darzustellen. Dies zu übersehen ist ein zentraler Irrtum verhaltenstheoretischer Untersuchungen, die Einstellungen von Personen anhand von isolierten sprachlichen Äußerungen und von Verhaltensreaktionen messen wollen. Einstellungen korrespondieren jeweils lediglich mit aktuellen Problemlösungen, die die Personen aus ihren umfassenden subjektiven Deutungen situationsbezogen »produzieren«. Problemorientierte Bildungsprozesse wollen jedoch diese Deutungen als umfassende Argumentationsstrukturen und nicht nur einige mehr oder weniger zufällig geäußerte Einstellungen verändern. Unter dieser kommunikativen Perspektive muss es empirisch erstens interessieren, wie die Deutungen beschaffen sind, mit denen die Akteure in den Prozess der Erwachsenenbildung eintreten. Zweitens ist zu fragen, wie sich im Verlauf des »Aushandelns« von Betrachtungsweisen in der Gruppe die interne Argumentationsstruktur der einzelnen Teilnehmer wandelt. Dabei richtet sich ein besonderes Augenmerk auf die Frage, ob und wie dauerhaft die Teilnehmer die ihnen angebotenen und gegenübergestellten alternativen Deutungen der anderen Akteure übernehmen. Eine so ausgerichtete Wirkungsanalyse problemorientierter Erwachsenenbildung lässt sich am ehesten durchführen als Fallstudie über einzelne Bildungsveranstaltungen innerhalb von Unternehmen. Hier liegt gegenwärtig ein Forschungsdefizit, das sich zukünftig ein Stück weit durchaus auch im Rahmen von Lehr- und Lernforschungsprojekten im Rahmen des WSB ausräumen ließe. Über die Initiierung derartiger Projekte im Kontext der hier typischen Struktur und Organisationsform wäre nachzudenken.