



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Kritikpunkte an der betrieblichen Weiterbildung.
Über die Nutzbarmachung besonderer Fähigkeiten
durch Skills-Based Management

Verfasser:

Erich Stiasny

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ. Prof. Alfred Schirlbauer

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	1
2. Einleitung	5
2.1. Forschungsstand.....	5
2.2. Forschungsfrage.....	5
2.3. Forschungsmethode.....	6
3. Das „neue“ Betriebsbildungsprogramm.....	7
3.1. Geflügelte Worte.....	7
3.2. Betriebs(bildungs)system 1.0	22
4. Der Unternehmer im Unternehmen: Indoktrinieren - verändern - anpassen	33
4.1. Modernisierung durch Pädagogisierung?	33
4.2. Die Nutzbarmachung von Mitarbeitern	43
5. Von den staatlichen Bildungsinstitutionen zu heranwachsenden Wirtschaftsbetrieben.....	52
5.1. Upgrades Aufrüsten und Updates nachrüsten, aktualisieren oder modernisieren.....	61
6. Bildungsgespenster – Allgemeinbildung oder besondere Berufsbildung.....	67
7. Zusammenfassung	73
8. Fazit	78

„Das Ignorieren der Wahrheit der Praxis, die gelehrte Ignoranz, liegt unzähligen theoretischen Irrtümern zugrunde“ (Pierre Bourdieu).

1. Vorwort

Begriffe wie „Soft skills“, „Skills-Based Management“ und ähnliche haben sich in der (wirtschafts)pädagogischen Literatur etabliert. Worte, die auf den ersten Blick klar erscheinen, entpuppen sich bei näherer Betrachtung als seicht, undefiniert und verschieden interpretierbar (vgl. Reichenbach 2006, S.245f). „Die Welt der Soft Skills bildet zumindest ein weites, kaum bemessenes, über weite Strecken seichtes, dann wieder unbekanntes, obskures und undefiniertes Feld. [...] Es ist nämlich u.a. nicht erkennbar, ob es nicht z.B. wenigstens *ein* Merkmal gibt, das *allen* „weichen Fähigkeiten“ gemeinsam wäre (außer dem negativen Kriterium, keine „harte Fähigkeit“ zu sein)“ (ebd., S.245). Was nämlich unterschlagen wird, ist, dass keine Unterschiede „zwischen 1) Fertigkeiten, 2) Fähigkeiten oder Kompetenzen, 3) Persönlichkeitseigenschaften, 4) Verhaltensdispositionen, 5) Motiven und 6) Tugenden“ gemacht werden. „Offenbar spielen diese Unterscheidungen in der Soft Skills-Welt keine Rolle mehr, ganz nach dem pragmatischen Motto, wonach Unterschiede, die keine Unterschiede bewirken, keine Unterschiede sind – „soft“ bleibt offenbar „soft“, ob als Tugend, Disposition oder Kompetenz. Bedeutsam ist diesem „Diskurs – immer besser „Soft Skills talk“ genannt – allenfalls noch die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz“ (ebd., S.245f).

Sind die sogenannten „hard skills“ (Qualifikation und Kompetenz¹ der Mitarbeiter) relativ leicht am Resultat der gesetzten Ziele auszumachen, so ergeben sich Probleme in der Messbarkeit der Fähigkeiten von Arbeitnehmern (vgl. ebd., 2006, S.247). Im Mittelpunkt von „Skills-Based Management“ steht die Ausarbeitung der Fähigkeiten von Mitarbeitern eines Unternehmens. Diese sollen durch bestimmte (wirtschafts)pädagogische Maßnahmen die betriebsinterne Organisation und Struktur verbessern helfen. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Beschäftigten sollen messbar und analysierbar werden, um ihn an der „richtigen“ Stelle im Betrieb einzusetzen und

¹ Hans-Dieter Kübler hinterfragt den Kompetenzbegriff kritisch (vgl. Kübler 1996).

nutzbar zu machen (vgl. Schmid 2001, S.39). Dabei geht es nicht alleine um jenes Vermögen, die Arbeitnehmer für die jeweiligen Arbeitsschritte am Arbeitsplatz zu qualifizieren, sondern auch darum, dass betriebsinterne Abläufe vermittelt, erfasst und verändert werden sollen.

Durch den ständigen Zwang der Betriebe, sich den wirtschaftlichen Bedingungen anzupassen, kommt es zu einer Neubewertung der pädagogischen Leistung innerhalb der Unternehmen. „Modernisierung durch Pädagogisierung“ ist ein Titel, unter dem der Arbeiter oder Angestellte lernen soll, innerbetriebliche Veränderungen zu erkennen, die sich unter anderem aus dem Markt ergeben und auf das Unternehmen einwirken. Gemeint ist die Entwicklung einer Methode zur Verbesserung der betrieblichen Organisation, um auf wirtschaftliche Veränderungen durch innerbetriebliche Veränderungsprozesse reagieren zu können. Der Anstoß dieser Prozesse soll durch betrieblich-pädagogische Maßnahmen erfolgen (vgl. Schmid 2001, S.39f) und den Mitarbeiter zum eigenständigen Lernen auffordern (vgl. ebd., S.55).

Der Arbeitnehmer soll den Zielsetzungen entsprechend, sich selbst organisierend, im Betrieb und für den Betrieb lernen. Der Mitarbeiter selbst soll aktiv an diesen Veränderungsprozessen teilnehmen, um den Betrieb leistungsfähiger und konkurrenzfähiger zu machen (vgl. ebd., S.39f). Das Hauptaugenmerk liegt dabei unter anderem darauf, dass „selbstinitiativ“ gelernt und die Kommunikationsfähigkeit der Arbeitnehmer untereinander verbessert wird (vgl. ebd., S.56). Ein Ziel ist die sogenannte Schlüsselqualifizierung² des Mitarbeiters. Der Beschäftigte soll jederzeit an jedem möglichen Ort im Unternehmen einsetzbar sein. Durch „Schlüsselqualifikation“ versprechen sich die Betriebe ein „höheres Lernpotenzial“ und „dadurch niedrigere Ein-/An- und Umlernkosten bei der Einführung neuer Prozesse und Technologien [...] Darüber hinaus dürfte die Halbwertszeit des Wissens im Falle allgemeiner Bildungsinhalte wesentlich länger als jene spezifischer Bildungsinhalte sein - Allgemeinwissen entwertet sich demnach in Zeiten rapider Veränderungen der beruflichen, technologischen und wirtschaftlichen Umwelt in einem geringeren Ausmaß als (berufs)spezifisches Wissen“ (Schmid 2001, S.61). Ausgangspunkt dieser Annahme ist, dass der Wert des beruflichen Allgemeinwissens länger anhält als berufsspezifisches

² Der Begriff der Schlüsselqualifikation wurde 1974 von Dieter Mertens kreiert und etablierte sich seither nicht nur in der Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (vgl. Ribolits 1995).

Wissen (vgl. ebd., S.61). In diesem Zusammenhang werden bereits Neuerungen in der Berufsbildung angedacht. So sollen beispielsweise Gruppenlehrberufe geschaffen werden, die in einzelnen Fachrichtungen ausbilden und in Spezialisierungslehrgängen münden (vgl. ebd., S.63). Die Vorschläge gehen dabei in die Richtung, dass *erstens* die berufliche Erstausbildung nur mehr die Rolle einer „allgemeinen Berufsausbildung“ (Vermittlung von Schlüsselqualifikationen) übernehmen soll (vgl. ebd., S.61). Dieser allgemeinen Berufsausbildung soll *zweitens* eine berufsspezifische Fachausbildung folgen, die dann *drittens* in eine berufliche Weiterbildung (Spezialisierung) in den Betrieben übergeht (vgl. ebd., S.66).

Der Bedeutungszuwachs von sogenannten Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Erstausbildung könnte zu einem Bedeutungsrückgang der Berufsspezifikationen führen (vgl. ebd., S.60). Die Folge ist ein Überdenken der Erstausbildungs- und der betrieblichen Weiterbildungssysteme (vgl. ebd., S.65f). Gewollt ist nicht mehr die alleinige Befähigung zu Einzelanforderungen, sondern die Vermittlung von „zusätzlichen Qualifikationen in Form von abstrakteren Kenntnissen (Anforderungen an kognitive Fähigkeiten und abstraktes Wissen steigen), Systemqualifikationen (Anforderungen an bereichsübergreifende technisch-organisatorische Zusammenhänge), der Beherrschung eines breiteren Aufgabenspektrums (infolge der Entgrenzung von ausführenden, kontrollierenden, steuernden und instandhaltenden Funktionen) sowie ein Mehr an kommunikativen Fähigkeiten (Teamwork, kontextuale Steuerung)“ (ebd., S.60). Das Problem, „dass berufsorientierte Lehrpläne und -inhalte zunehmend unvorhersehbar werden“ (ebd., S.63), soll dadurch gelöst werden, dass die Kommunikationsfähigkeiten und das Fachwissen der Mitarbeiter zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt erkannt, vermittelt und gefördert werden sollen, um sie für den Betrieb brauch- und nutzbar machen zu können. Dadurch soll sich eine Verbesserung der Produktivität ergeben. Die „Soft skills“ der Mitarbeiter sollen durch sogenannte Lernprogramme gefördert werden. Der Wirtschaftslogik entsprechend werden sich diese Lern- und Förderprogramme positiv auf die Produktivität und Konkurrenzfähigkeit des Unternehmens auswirken (vgl. ebd., S.59). Die Voraussetzung dazu findet man in der Selbst(lern)verantwortung der Menschen, die in diesem Betrieb arbeiten. Durch das „informelle Lernen“ und das „Lernen am Arbeitsplatz“ sollen

soziale, kommunikative, kooperative und fachliche Kompetenzen sowie Qualifikationen erworben werden, die die Arbeitnehmer für das zukünftige Szenario eines wechselhaften Arbeitslebens befähigen sollen (vgl. Schmid 2001, S.52f).

Frühere Überlegungen der beruflichen Weiterbildung gingen von folgenden Ansätzen aus: ‚*Erstens* die Wissensdefizite der Mitarbeiter auszugleichen, fehlendes Fachwissen zu vermitteln und Weiterbildungsmaßnahmen auf die jeweiligen Einzelanforderungen des Arbeitnehmers in seinem Tätigkeitsfeld zu beschränken. *Zweitens* sollten den Tätigkeitsmerkmalen eines Arbeitnehmers bestimmte Einzelanforderungen zuzuweisen sein, aus denen sich Qualifikationserfordernisse ableiten lassen, um ein Anforderungsprofil zu erstellen, damit sich der Mitarbeiter (nach Bedarf) im Betrieb weiterbilden und qualifizieren³ kann‘ (vgl. ebd., S.39/S.65f). Heute verschiebt sich der Fokus zu einer sogenannten „Potenzialanalyse“ der Arbeitnehmer. Das heißt: Die Fähigkeiten der Mitarbeiter sollen explizit gemacht und der Nutzen für das Unternehmen ausgebaut werden. Arbeiter und Angestellte des Unternehmens sollen durch Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur Fachqualifikationen erlernen, sondern auch in betriebsinterne Prozesse eingebunden werden (vgl. ebd., S.52). Gefordert wird vom Mitarbeiter „unternehmerisches Denken“ und eine „Selbstinitiative zum Lernen“ (vgl. ebd., S.40). Gewollt ist nicht mehr die alleinige Befähigung der Mitarbeiter zu Einzelanforderungen, sondern die Vermittlung von zusätzlichen, bereichsübergreifenden und „kommunikativen“ Qualifikationen (vgl. ebd., S.52).

³ Die Betriebe sprechen im Zusammenhang damit von Kernkompetenzen und von einer Kompetenzmatrix, die aus dem Tätigkeits-, Anforderungs-, und Qualifikationsprofil des Arbeitnehmers hervorgeht (vgl. Schmid 2001, S.39f).

2. Einleitung

2.1. Forschungsstand

Zum Thema betriebliche Aus- und Weiterbildung gibt es in der allgemeinen Pädagogik und der Wirtschaftspädagogik eine seit Jahren andauernde Auseinandersetzung. Ein EU-Projekt wurde in den 1990ern gestartet und vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft unter dem Namen: „Nationaler Endbericht. „Skills-Based Management“ in Austria“ der Öffentlichkeit (im Jahre 2001) vorgestellt. Die „Bildungsprogramme“⁴ in den Betrieben sollen die Konkurrenzfähigkeit gewährleisten. Das Konzept „Skills-Based Management“ sieht eine möglichst frühe berufliche Erstausbildung (und eine berufliche „Allgemeinbildung“) vor, die in eine betriebliche Weiterbildung übergeht. Die Potenziale und die Fähigkeiten der Mitarbeiter sollen festgestellt und für das Unternehmen nutzbar gemacht werden (vgl. Schmid 2001, S.43). Kritiker sehen darin eine „Bildung, in deren Mittelpunkt ein „ökonomisiertes“ Vernunftprinzip steht.“ Bei dieser „Bildung“ geht es nur „um die Vermittlung von Qualifikationen und Verhaltensweisen, [...] die in Arbeitsprozessen „verwertbar“ sind“ (Ribolits 1995, S.30). Unter anderem geht es „um einen höchst individuellen Selbsterneuerungsprozess der Mitarbeiter und des Unternehmens. Das persönliche Engagement der Mitarbeiter und ihre Identifikation mit dem Unternehmen und seiner Mission werden unverzichtbar“ (Nonaka / Takeuchi 1997, 20f).

2.2. Forschungsfrage

Die Untersuchung der Texte bezieht sich in der Hauptsache auf die Frage: Ist die betriebliche und berufliche Aus- und Weiterbildung nur unter dem Aspekt des betrieblichen Nutzens zu sehen?

Der Hintergrund der Fragestellung liegt in der Ambition wirtschaftspädagogischer Institutionen und von Wirtschaftsbetrieben, eine Berufs- bzw. Betriebsbildungsmethode auszuarbeiten, die die beruflichen Fähigkeiten der Mitarbeiter für das Unternehmen

⁴ Derzeit denken Konzerne in Großbritannien (wie zum Beispiel McDonalds und Network-Rail) über Ausbildungsprogramme mit staatlich anerkanntem Maturaabschluss nach.

optimal nutzbar machen soll. Dabei sollen unter anderem die verschiedenen Standpunkte von Vertretern der allgemeinen Pädagogik und der Wirtschaftspädagogik zum Thema „Entwicklung und Nutzung der Fähigkeiten von Mitarbeitern“ erörtert werden.

2.3. Forschungsmethode

Meine Vorgehensweise ist in der Form einer Literaturrecherche und Textanalyse geplant. Als Literatur werde ich Texte aus der allgemeinen Pädagogik, der Wirtschaftspädagogik und des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft untersuchen. Anhand der Texte, unter anderem von Herwig Blankertz, Erich Ribolits und Alfred Schirlbauer, sollen Hintergründe und Entwicklungen der pädagogischen Auseinandersetzung der Berufserziehung untersucht werden. Dabei soll im ersten Hauptkapitel die Bedeutung von einzelnen, häufig verwendeten Begriffen und das wirtschafts- bzw. betriebspädagogische Modell des „Skills-Based Management“ kritisch untersucht werden. Im zweiten Hauptkapitel untersuche ich, wie sich die Situation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den österreichischen Unternehmen darstellt. Zu untersuchen gilt, welche wirtschaftspädagogisch-methodischen Veränderungen in den österreichischen Groß- und Mittelbetrieben derzeit vollzogen werden, die in Bezug zu den zukünftigen Mitarbeiter(weiter)bildungszielen stehen. Dabei soll dargestellt werden, welche Rolle „Skills-Based Management“ in der beruflichen Weiterbildung einnimmt bzw. einnehmen soll. Dazu werde ich, unter anderem, durch die Werke von Elke Gruber und Erich Ribolits, die betrieblichen Aus- und Weiterbildungsprogramme kritisch untersuchen. Im dritten Hauptkapitel untersuche ich mögliche Probleme, die sich im Zusammenhang zwischen den Betriebsbildungsmethoden und den Reformprogrammen der OECD und der EU ergeben. Im vierten Kapitel geht es darum, den Richtungsstreit der Neuhumanisten und der Philanthropen (Idealvorstellungen von Allgemeinbildung und der besonderen Berufserziehung) darzustellen und den Bezug zur gegenwärtigen pädagogischen Diskussion herzustellen. Im letzten Kapitel werde ich meine Überlegungen zusammenfassen. Die Herausforderung in der methodischen Ausarbeitung der Diplomarbeit wird es sein, die verschiedenen Ansätze inhaltlich zu komprimieren, zu interpretieren und die Gegensätze in einem Kontext darzustellen.

3. Das „neue“ Betriebsbildungsprogramm

3.1. Geflügelte Worte

Der Richtungsstreit zwischen den Neuhumanisten und Philanthropen entbrannte in der Frage nach der pädagogischen Aufgabe der Erziehung. Das heißt: Was wird im Unterricht vermittelt, um das Ziel der Heranbildung des Menschen (Bildung seiner Kräfte) und der Menschheit, im Zusammenhang mit der Welt (äußere Kräfte bzw. Einflüsse), zu erreichen. Der Kern der neuhumanistischen Erziehungsidee war die Beherrschung der Sprache. Sie ist das „Medium des Allgemeinen und Instrument der Vernunft“ (Blankertz 1992, S102f), das zwischen den Menschen vermittelt. Durch sie soll der Mensch seine Möglichkeiten erfahren. Die Sprache und ihr Gebrauch war eines der Hauptthemen, mit denen sich die Vertreter des Neuhumanismus beschäftigten. Die Sprache und die Literatur erfuhren durch den Neuhumanismus eine Aufwertung. Das führte zu „einer Verfeinerung der deutschen Sprache, die diese zu einer Sprache der Bildung und der Kultur befähigte“ (ebd., S.91). Sie sollte als Teil der sogenannten allgemeinen Bildung an den Schulen stattfinden. Dass die Sprache (vor allem die deutsche Sprache) für den Neuhumanismus von evidenter Bedeutung war, erkennt man auch bei Niethammer. Gegenstände und Gegenstandsbereiche sollen durch Begriffe erläuterbar und erklärbar werden. Dies kann nur durch die Sprache erfolgen. Sie ist die „Repräsentation des Geistes“ und das Wort ein „Siegel der Vernunft“⁵. Das Studium der Sprache sollte der Bildung des Individuums dienen. Die sprachliche Unerfahrenheit, „das Gebrechen einer leeren Wortkenntnis“, kann nicht, so die Kritik Niethammers an den Philanthropen, „durch die Beschäftigung mit materiellen Gegenständen oder den vielberufenen „Realien“ korrigiert werden“ (Blankertz 1985, S.79).

Die Sprache spielte also eine wichtige Rolle. Das Wort als „Siegel der Vernunft“, die Sprache als „Repräsentation des Geistes“ spiegeln das wider, was Wilhelm v. Humboldt, Friedrich Immanuel Niethammer und andere Neuhumanisten wollten: Sprache als „Feinwerkzeug“ zur Bildung des Menschen (vgl. Blankertz 1992, S.102f). Dieses Werkzeug scheint in den letzten Jahrzehnten allerdings „stumpf“ bzw. ungenau geworden zu sein. Die faszinierend „trivial-plakative Wirtschaftssprache“ ist in

⁵ Niethammer, Friedrich Immanuel (1808): Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit.. - Jena., S.175f.

pädagogische Disziplinen eingekehrt. „Es war Jean-François Lyotard⁶, der schon vor gut zwanzig Jahren eine an Kant und vor allem auch an Wittgenstein orientierte Theorie der Sprache, der Diskurse, Denkformen und Lebensformen vorgelegt hat, welche hier hilfreich sein könnte. Der „ökonomische Diskurs“ - so die Pointe seiner Überlegungen zum postmodernen Wissen – wiewohl inkommensurabel mit anderen Diskursarten (wie z. B. dem Diskurs der Liebe, dem des Schönen oder dem der Bildung) schwingt sich zum dominierenden auf. Seine Dominanz ist gewaltsam. Er zwingt über sein Vokabular und über seine Grammatik (über sein „Satzregelsystem“) den anderen Diskursen seine ihm zugrunde liegende Denkform auf. Das Wissen - so Lyotard - hat sich als postmoderne von seiner traditionellen Leitkategorie, der „Wahrheit“, gelöst. D. h.: Es wird für seinen Verkauf produziert und geschaffen“ (Schirlbauer 2005, S.177f).

Sprache als Mittel, zum Zweck wirtschaftspolitische Thesen und Methoden zu vermarkten, verkommt zu einer Ansammlung von allgemeingültigen „Puzzleteilen“. Stückwerk, bei dem sich ein Teil mit dem anderen zusammenzufügen scheint. Das Ergebnis ist ein farbenprächtiges Sprach-Bild ohne Bedeutung. Der Inhalt ist veränderbar, kann ständig neu interpretiert und an den „Wirtschaftszeitgeist“ angepasst werden (Mehrfachbedeutungen von Begriffen und Sätzen haben eben den Nachteil, dass sie auch mehrfach gedeutet werden können). Gegenargumente oder Kritik wird mit neuen Interpretationen des Inhalts begegnet. Denn „der leicht eingängige Aphorismus hat es so an sich, dass – genau genommen – immer auch sein Gegenteil richtig ist“ (ebd., S.14f). Gegen so ein perfekt- bzw. ideal(ver)formbares Sprachgestaltungs- und Sprachanpassungssystem ist im Grunde kein „Kraut“ gewachsen. Kritik wird mit „Plastikwörtern“⁷ begegnet oder ignoriert. Wenn immer auch das Gegenteil stimmt, dann ist es schwierig einen Angriffspunkt (Inhalt) zu finden. Die Speerspitze der Kritik geht zwar nicht verloren, findet aber selten ihr Ziel. Und wenn, dann wird sie von Plastikwörtern „verschluckt“, verschwindet sozusagen im inhaltsleeren Raum. Kritik wird zum ungewollten Modus der Wahrheitsfindung, ist sozusagen nicht „gesellschaftsfähig“, weil sie den „Wahrheitsidealen“ (der Wirtschaft und der

⁶ Lyotard, Jean-François: Vogel, Peter (1997): Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.) (1997): Bildung zwischen Staat und Markt (Dokumentationsband zum 15. Kongreß der DgFE). – Opladen. S.351-368.

⁷ Uwe Pörksen kreierte den Begriff „Plastikwörter“ 1988 in seinem Werk: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. – Stuttgart.)

Betriebsleitungen) widerspricht (vgl. Ribolits 1995, S.226f). Der Anspruch der Wahrheitsfindung wird eben dort ignoriert, wo der Glaube an die „absolute Wahrheit“ gültig ist.

Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehen da scheinbar nach dem gleichen Muster vor, denn sie kennen „keine Probleme, keine Fragen, keine Aporien“ (Schirlbauer 2005, S.17f), um ja keinen Angriffspunkt herzustellen; immer darauf bedacht eine Hintertür offen zu lassen. Über das, was gesagt wird, entsteht ein unklares Bild bzw. Verständnis. Nach der Devise: Wir glauben alles zu wissen, wir wollen diesen Glauben verbreiten und keine Fragen stellen. Eine Abwehrstellung gegen das Wissen stellt sich ein, alles wird unkritisch zur Kenntnis genommen. Das Sprach-Wissen, das kritische Hinterfragen von Gegenständen und ihren Inhalten verschwindet.⁸ Probleme werden nicht behandelt, da es keine Probleme gibt. Der „Krieg“ gegen das Wissen gipfelt darin, dass davon gesprochen wird, dass der Schüler, Student und Mitarbeiter nichts mehr wissen darf. Denn, (so Claudia Bremer) Wissen lässt „sich nur schwer in konkreten Anwendungsszenarien auf komplexe Entscheidungssituationen anwenden“ (Bremer 2005, S.1). Denn Wissen unterliegt ja, wie so oft erwähnt, der „Halbwertszeit“, zerlegt sich sozusagen vor unseren Augen. „Neues“ Wissen wird scheinbar immer wichtiger und „altes“ Wissen immer unwichtiger. Wenn aber nur mehr neues Wissen gelernt wird und das alte Wissen vergessen werden soll, es auch nicht mehr anwendbar ist, dann frage ich mich, was die Wirtschafts- und Berufspädagogen wollen. Vielleicht eine „neue“ Gattung Mensch, nämlich den des Alzheimermenschen? Dürfen keine Fragen mehr gestellt werden? Wird der Kern der Philosophie, Fragen zu stellen bzw. einen Gegenstand zu hinterfragen, von der betriebs(wirtschafts)pädagogischen „Sprachkunst“ aufgelöst bzw. zum Verschwinden gebracht? Ist es in bestimmten pädagogischen Richtungen plötzlich gefährlich Fragen zu stellen, Kritik zu üben oder gar etwas zu wissen? Wieso wird dauernd von „der „Halbwertszeit des Wissens“ gesprochen? „Handelt es sich vielleicht gar um strahlendes Material, ist Wissen nicht nur von begrenzter zeitlicher Bedeutung, sondern womöglich auch noch gefährlich? [...] Als Hilfsargument für die lügenhaft-täuschende These von der abnehmenden Bedeutung des Wissens wird dann zumeist auch noch der Kalauer

⁸ vgl. auch Schirlbauer 2005, S.40)

von der Wissensexplosion angeführt. [...] Nur: In Wahrheit explodiert hier gar nichts. Viele der sogenannten neuen Erkenntnisse sind durchaus strittig. Nicht alles, was in neuen Publikationen steht, ist eine Erkenntnis, schon gar nicht eine bahnbrechende. Explodieren tut nicht das Wissen. Was hier explodiert, ist die Zahl der Publikationen. Und die sattsam bekannte Behauptung, dass sich alle drei Jahre das Wissen vervielfache, ist schlicht dem Sachverhalt geschuldet, dass man die Bestände der National Library of Congress gezählt hat. Wissen kann man überhaupt nicht zählen. Zählen kann man Stückzahlen, und die haben wir hier nicht. Was wir hier allenfalls vorfinden, wenn wir nachdenken, ist die Einsicht in die „Stückwerkhaftigkeit des Wissens“ (so der spätmittelalterliche Philosoph Nikolaus v. Kues)“ (Schirlbauer 2005, S.191).

In dieser „neuen“ Wirtschaftssprachform ergeben sich dann Probleme, wenn es um den Sinn bzw. um die Bedeutung eines Begriffes geht. Die sogenannte Schlüsselqualifikation⁹ verspricht beispielsweise, dass der Arbeitnehmer in allen Fächern einsetzbar ist. Immer soll das, von der Wirtschaft und vom Arbeitsmarkt, gerade gebrauchte Fach schnell erlernbar sein. Denn jeder hat, so die Annahme, bereits den (geistigen) Schlüssel in der Hand, ist ausgestattet mit einem Sammelsurium von anpassbaren Lern-Fähigkeiten und grundlegendem allgemeinen Berufswissen (vgl. Ribolits 1995, S.169ff). Das spezielle Fachwissen ist (scheinbar) nur noch in kleinen Stücken zu haben. Reduziert auf eine kurzfristige Anlernphase und spätere Weiterbildungskurse bzw. –seminare soll nutz- und brauchbares Wissen für die

⁹ Der Terminus „Schlüsselqualifikation“ hat sich „auch zum bildungspolitischen Kampfbegriff entwickelt und wird diesbezüglich heute von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen und den verschiedensten politischen Gruppierungen gleichermaßen genutzt. Offensichtlich gelang es mit dem Konzept, das von Mertens ja auch tatsächlich als ein explizit „arbeitsmarktpolitisches“ Lösungsmodell eingeführt worden war, die Vorstellung zu suggerieren, dass sich auf der Ebene der Schlüsselqualifikationen die Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern treffen und sich in der Forderung nach einer entsprechend ausgerichteten beruflichen Bildung der „Widerspruch von Kapital und Arbeit“ gleichsam auflöst. Geißler und Orthey, die den Schlüsselqualifikationsbegriff ob seiner Substanzlosigkeit polemisch (aber durchaus treffend) als einen „Suchbegriff der Modernisierung“ bezeichnen, haben neben einer Reihe anderer Autoren aufgezeigt, dass der Terminus trotz beziehungsweise offenbar gerade wegen seiner Unverbindlichkeit besonders gut geeignet war, gleichermaßen zu einem (berufs-)pädagogischen und bildungspolitischen Zentralbegriff aufzurücken. Durch eine Verbindung „plausibler Bildhaftigkeit“ mit genügender Abstraktheit ist es mit diesem Begriff gelungen, positive Erwartungen bezüglich arbeitsmarktpolitischer Probleme auszulösen und gleichzeitig eine Befreiung aus der Not des Hinterherhetzens hinter den permanent und immer rascher sich verändernden Arbeits- und Qualifikationsanforderungen zu versprechen“ (Ribolits 1995, S.172f).

Wirtschaft und den Betrieb vermittelt werden. Ob am Arbeitsplatz, zu Hause oder durch Kurse, ob schweißen, tischlern oder kochen. Der Arbeitnehmer soll immer „up to date“ sein, soll immer am neuesten Wissensstand sein.¹⁰ Heute Baumeister, morgen schon Elektriker. Der Mitarbeiter braucht nur einen PC, Intra- und Internet, ein paar Weiterbildungsseminare und vor allem den Willen zum „learning on demand“ und „learning by doing“ (vgl. Schirlbauer 2005, S.44). Lernen soll dann schnell und einfach sein. Ein Betriebs- und Wirtschaftsleben lang. Der Arbeitnehmer ist dann, so die Vermutung im Nationalen Endreport, jederzeit bereit, seine „Qualifikationen“ und „Kompetenzen“ im richtigen Moment, überall im Betrieb, in allen Bereichen und Fächern unter Beweis zu stellen. Andauernd angepasst, für die jeweiligen Betriebs- und Wirtschaftssituationen. Gelernt wird dann vor allem, anpassungsfähig zu sein und ständig weiterzulernen (vgl. Ribolits 1995, S.169). Doch „„schlüsselqualifiziert“ zu sein bedeutet eben, dass man zwar nichts Besonders kann, aber zu allem fähig ist und bereit; vor allem ist man unglaublich lernbereit im Sinne von umstellungsbereit und anpassungsbereit. Der „Schlüsselqualifizierte“, der den Gebildeten heute ersetzen soll, hat vor allem das Lernen gelernt. Die Inhalte spielen kaum noch eine Rolle, fungieren nur noch als Vehikel. Sie sind aufs äußerste reduziert. [...] Das einzig Bemerkenswerte an ihnen scheint ihre sich immer mehr verkürzende Halbwertszeit zu sein, sodass man vor allem bereit sein muss zum „learning on demand“, zum Lernen auf An- und Aufforderungen hin“ (Schirlbauer 2005, S.44).

Würde Campe heute leben, so würde er sich wahrscheinlich wundern, dass sein Gedanke zur speziellen Berufserziehung (nach mehr als 200 Jahren) „Schlüsselqualifizierung“ genannt wird. Auffallend ähnlich formulierte er: „Ein Mensch von geübten und ausgebildeten Körper- und Geisteskräften, der daneben gewöhnt ist, alles, was er treibt, mit ganzer Seele und mit gänzlicher Zusammenziehung seiner Aufmerksamkeit auf sein jedesmaliges Geschäft zu treiben, passt in hundert Fächer oder kann sich wenigstens leicht und in kurzer Zeit in dieselben hineinarbeiten auch wenn sie noch so verschieden sind“ (Campe 1785, Band XII, S.68). Um die frappante

¹⁰ Industriearbeiter, Handwerker, Elektriker, etc. werden seit jeher auf die Handhabung neuer Maschinen (vor deren Implementierung in die Produktion und Fertigung) eingelernt. Das ist nichts Neues. Das ist betriebsinterne Weiterbildung, in der der Facharbeiter den Umgang mit neuen Techniken lernt.

Ähnlichkeit mit der heutigen Wirtschafts-, Berufs- und Betriebspädagogik zu verdeutlichen: „Die Sinnhaftigkeit einer konkreten Aufgabenstellung in Verbindung mit einer unterstützenden Form des Lösungsprozesses, die Selbständigkeit, Kreativität und Zusammenarbeit in Gruppen zulässt, fördert die Motivation von Lernenden und regt Interesse an wertschöpfender Berufsarbeit an. Ziel dabei ist es, durch eine möglichst frühe Einbindung der Auszubildenden in die betriebliche Praxis, Einarbeitungszeiten für spätere betriebliche Tätigkeiten zu verkürzen und den Transfer des Gelernten zu verbessern“ (Geißler H. 2000, S.88). „Im Vordergrund stünde dann die Vorbereitung auf die Selbstanpassung an den Wandel: mithin Selbstorganisationsfähigkeit als Handlungskompetenz der Individuen“ (Schmid 2001, S.60f).

Den Betrieben geht es aber nicht allein um Konkurrenzfähigkeit, sondern auch darum, Kosten zu sparen. Sie sind „deshalb an Schlüsselqualifikationen interessiert, weil diese als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass ein höheres Lernpotenzial gebildet und dadurch niedrigere Ein-/An- und Umlernkosten bei der Einführung neuer Prozesse und Technologien erzielt werden können“ (Schmid 2001, S.60f).

Das Ziel der „Wirtschaftsbildungsprogramme“ ist eine möglichst frühe berufliche Allgemeinbildung, damit sich der Arbeitnehmer möglichst schnell in bestimmte Tätigkeitsbereiche einlernen kann. Einer für alles! Hochmotiviert, dynamisch, dauerbelastbar, flexibel, selbständig und vor allem schlüsselqualifiziert. Ein Mitarbeiter, der alles machen kann: organisieren, verwalten, ein- und verkaufen, Produkte testen, forschen, das Unternehmen verändern und natürlich arbeiten. Kurz, ein allroundqualifizierter Mitarbeiter, der „sich wenigstens leicht und in kurzer Zeit in“ seine Tätigkeit oder seinen Beruf „hineinarbeiten“ kann, „auch wenn sie noch so verschieden sind“ (Campe 1785, Band XII, S.68). Frühestmöglich soll sich der Arbeitnehmer einlesen, denn er hat ja Internet und Literatur. Das Werkzeug wird vom Unternehmen zur Verfügung gestellt. Erwartet werden viel Effizienz- bzw. Profitsteigerung und ein ungeheures Einsparungspotenzial. Dem Einzelnen wird ein Lernweg zu *den* beruflich brauchbaren Qualifikationen schlechthin vorgetäuscht. Denn die Aus- und Weiterbildungsseminare sind nur für einen Teil der Belegschaft (nämlich

für die höheren Angestellten) zugänglich (vgl. Ribolits 1995, S.161f).¹¹ Eine ideale Betriebsbildungsmethode wird von Unternehmern, Betriebspädagogen, etc. vorgestellt, um die Konkurrenz auszuschalten.

Die Tendenz, Begriffen eine (wirtschafts- bzw. berufsbezogene) Allgemeinbedeutung zu geben heißt, dass der Sinn nicht mehr gefasst, verstanden oder aber mehrfach gedeutet werden kann. Das wiederum führt zu Missverständnissen und -deutungen. Auf gut Deutsch: Es kennt sich keiner mehr aus! Vor allem dann, wenn unverständliche, allgemeingültige Begriffe häufiger vorkommen. Umständlich werden Wörter erklärt, um im Endeffekt nur darauf hinzuweisen, dass z.B. „Schlüsselqualifikationen per se schwierig zu bewerten“ sind. „Wie beurteilt man z.B. das Ausmaß an erreichter Selbständigkeit oder Kommunikationsfähigkeit?“ (Schmid 2001, S.61). Wenn versucht wird, Begriffen oder Sätzen eine allgemeingültige Semantik zu geben, in den Begriff oder den Satz sozusagen alles „hineinzupacken“, was damit in irgendeinem Bedeutungszusammenhang stehen könnte, dann ist der Inhalt nicht mehr exakt definiert. Denn je mehr versucht wird, einem Wort eine Allgemeinbedeutung zu geben, desto mehr geht der Inhalt bzw. der inhaltliche Wert verloren. Wenn aber Sprache immer mehr mit inhaltslosen Allgemeinbegriffen „kontaminiert“ ist, dann stellt sich die Frage: Wie und vor allem was wird dann gelehrt oder gelernt, wenn der Arbeitnehmer „selbständig“ und „selbstverantwortlich“ Allgemeines lernen soll, ihm sozusagen die „Richtschnur“ fehlt? Wenn eine exakte Definition seines Aufgabengebietes fehlt und sich sein Wissen sowieso nach etwa ein, zwei Jahren „halbiert“ oder „viertelt“? Wenn „unlearning“ (verlernen) gelernt werden soll, bevor dann Neues gelehrt und gelernt wird??? (vgl. Hutterer, 2006) Dann wird es schwer (wissend) zu handeln. Denn welche Richtlinien sollen befolgt werden, wenn Inhalte allgemein sind und der Lernende seine Lernziele selbständig durch „learning by doing“ nach Gefühl definieren soll, die berufliche Tätigkeit aber spezielle Kenntnisse und Erfahrungen erfordert?! Wenn keine exakten Definitionen der Aufgabenstellung vorhanden sind und wenn es nur noch um eine Verallgemeinerung der Inhalte geht, fehlen Anhaltspunkte und deutliche

¹¹ Bereits in der Zeit der Aufklärung wurde zwischen dem „einfachen Volk“ und dem Bürgertum unterschieden. „Dementsprechend unterschiedlich fielen die Modelle der neuen Bildungseinrichtungen aus, je nachdem, für welche sozialen Schichten sie gedacht waren“ (Blankertz 1992, S.56).

Erklärungen. Kurz: Es fehlt der Plan (vgl. Schirlbauer 2005, S.24ff). Die Antwort im Sinne einer wirtschaftsorientierten Pädagogik wäre dann wahrscheinlich „Wissensmanagement“! Doch die „Diffusion des Etiketts „Wissensmanagement“ steht freilich außer Streit, weil sie eine Masse von heterogenen Kombinationen von Management und Wissen subsumiert. [...] Natürlich finden sich auch die hoch im Kurs stehenden Begriffe bzw. Schlagwörter zum Wissensmanagement: explizites, implizites Wissen, Informationsmanagement, intellektuelles Kapital, lernende Organisation, [...] Coaching, Mentoring, Learning by doing und sogar Skinners Lerntheorie, Wissensaudit, wissensbasierte Wirtschaft, Wissenslebenszyklus; zum eigentlichen Wissensmanagement werden Grundkonzept, Messverfahren, Rollen, Strategie und Werkzeuge angegeben. Es fehlt nur das geistige Band, das die fragmentierten Einfälle zu den eher herbeizitierten und wenig erläuterten Begriffen unter dem Titel „Wissensmanagement“ zusammenhält. Der „Gebrauch des Wortes „Wissen“ steht nicht nur hier vor der Gefahr, dass Vormeinungen und Vorurteile aller Art, die aus dem alltagssprachlichen Umgang stammen, für den weiteren Diskurs allein bestimmend werden, ohne sich von philosophischer Reflexion oder durch wissenschaftliche Disziplinierung beunruhigen zu lassen. So legen meist unbefangene Denk- und Sprachgewohnheiten einen Wortschleier über den Begriff „Wissensmanagement“ und man dürfte nun das Unbehagen an der eigenen Wortschöpfung der [...] Vordenker dieser Managementrichtung besser verstehen“ (Pfeiffle 2006/2, S.310).

Nach der „Betriebs(lern)methode“ soll berufliche Allgemeinbildung vermittelt werden, um allgemeinqualifizierte Arbeitnehmer heranzubilden. Wenn aber alle Arbeitnehmer schlüsselqualifiziert sind (und das auf selbem Niveau), dann können sich die Wirtschaftsbetriebe ihr Personal aus einem Heer von allgemein-berufsgebildeten Personen aussuchen. Der Zwang, sich höher zu qualifizieren, steigt. Wieder werden Weiterbildungskurse angeboten, um ein höheres Schlüsselqualifikationszertifikat erwerben zu können, bis (unter diesen Voraussetzungen) die Auswahlmöglichkeiten für die Betriebe wieder gegeben sind. Der Aus- und Weiterbildungskreislauf beginnt von vorne (vgl. Ribolits 1995, S.163fff). Die „Schlüsselrolle“ für berufliche Aus- und Weiterbildung kommt dabei privaten Anbietern zu. Bildungsbetrieben also, die mit der „Ware“ Bildung Geld verdienen wollen (vgl. Gruber 2000, S.147f). Die Betriebe

versprechen sich dadurch, dass unter anderem „kommunikative Fähigkeiten“ gelehrt und gelernt werden. Die Frage ist: Welchen Zweck verfolgen solche Kursformen bzw. welches Ziel wird angestrebt? Hauptsache ist, wirtschaftstreue Kommunikation und Verhaltensweisen zu lernen. „So werden zusätzlich zu bestehenden Kursprogrammen u.a. Kommunikations-, Konfliktmanagement-, Projekt- / Teammanagement- und persönlichkeitsbildende bzw. spezifische Verhaltensweisen fördernde Kurse (Kundenorientierung, unternehmerisches Denken etc.)“ angeboten (Schmid 2001, S.52). Konflikt-, Projekt- und Teammanagement wird gelehrt, die Persönlichkeit und spezifische Verhaltensweisen werden durch Kurse gefördert, kundenorientiertes und „unternehmerisches Denken“ ist gefragt. Das heißt: Wie verhalte ich mich gegenüber einem Mitarbeiter oder Kunden, wie präsentiere ich mich selbst und die Ware? Gelernt wird das, was dem Unternehmen einen wirtschaftlichen Vorteil verspricht (vgl. Ribolits 1995, S.168f). *Darum* besucht der Arbeitnehmer oder „freie“ Mitarbeiter die Kurse, die (noch) vom Betrieb bezahlt werden. Ein Angebot von Kursen zur Entwicklung „kommunikativer Fähigkeiten“ für den Betrieb (natürlich in Projekt- und Teamarbeit), versteht sich aber nicht als freiwillige Inanspruchnahme des Mitarbeiters („Du musst nicht. Aber dann...“). Denn es geht darum, dem Betrieb Kosten zu sparen und gleichzeitig, über den Verkauf, Geld einzubringen.

Die Bindung zwischen dem Arbeitgeber und dem Arbeitnehmer¹² verändert sich in ein scheinbar „freies“ Dienstverhältnis. Der Arbeiter oder Angestellte soll zum „Unternehmer im Unternehmen“ werden und sich selbständig (auf freiwilliger Basis) weiterbilden. Doch unter den Titeln des „freien“ Mitarbeiters und des „freien“ Dienstvertrags, etc. wird versteckt, dass es nur darum geht, sich als Arbeitgeber von der langfristigen Verantwortung dem Dienstnehmer gegenüber loszusagen. Noch weniger ist dieses Verhältnis von freier Arbeit bestimmt. Der Arbeiter oder Angestellte steht unter dem Zwang eine (Lern)Leistung für Geld zu bringen. Die Vorgaben kommen vom Vorgesetzten¹³. Denn der Mitarbeiter ist Teil des Unternehmens und damit hat er sich

¹² Wie die Wörter „Arbeitgeber“ und „Arbeitnehmer“ schon ausdrücken, gibt eine (juristische) Person die Arbeit her, und der andere nimmt die Arbeit an. Natürlich für eine Gegenleistung (meistens in Form einer Bezahlung).

¹³ Trotz aller Bemühungen einer Dehierarchisierung und Entgrenzung der Betriebsstrukturen werden nach wie vor die Arbeitsaufträge von oben nach unten, also in einer hierarchischen Abfolge, vergeben.

einer Hierarchie (also seinem Chef) und der sogenannten „Unternehmenskultur“ unterzuordnen. Sonst darf er sich verabschieden. Verlockend klingt es dann, wenn sich der Untergebene, auf Anforderung hin, weiterbilden darf. Die Seminarteilnehmer sollen glauben, wichtig für das Unternehmen zu sein oder zu werden. In Seminaren wird das richtige Verhalten geübt, die Teilnehmer sind dann (nach erfolgter Prüfung) fähig und können (wenn das so geglaubt werden darf) im Sinne des Betriebes verkaufen und kostensparend arbeiten. Das Persönlichkeitsbild wird „verbessert“ (vielleicht als Übung im „ganzheitlichen“ Gruppentherapieseminar) (vgl. Ribolits, S.133f), kundenorientierte Gespräche können geführt werden, das alles zum Zweck, das Produkt und sich selbst besser verkaufen zu können, um dem Konkurrenzdruck gewachsen zu sein. „Die derart propagierte Unternehmenskultur zielt insbesondere auf eine Steigerung der Interessenskonvergenz (Vermittlung der Unternehmensziele an die Belegschaft; normative Deutungen der Firma, z.B. als „Familie“ etc.), auf die Promotion von erwünschten Verhaltensformen (Kundenorientiertheit, Eigeninitiative, unternehmerisches Denken etc.), als auch generell auf die Motivierung der Mitarbeiter¹⁴ ab“ (Schmid 2001, S.35). „Die Propagierung einer Unternehmenskultur bzw. von Leitbildern kann in diesem Sinne auch als „ideologischer Kitt“ (man denke nur an das Bild vom „Unternehmen als Familie“ bzw. die Darstellung der Konkurrenz als quasi sozialdarwinistischer Überlebenskampf des „eigenen“ Unternehmens gegen die Mitkonkurrenten am Markt) interpretiert werden, vermittels dessen eine gesteigerte Identifizierung der ArbeitnehmerInnen mit dem/n Unternehmen(-szielen) erreicht werden soll“ (ebd., S.50). Herrlich! Oder doch nicht? Denn offensichtlich sind all diese Kurse nur dazu da, um die Beschäftigten kooperations- und konkurrenzfähig gleichzeitig zu machen, um dem Betrieb einen Vorteil im nationalen und internationalen Umfeld zu verschaffen. Gelehrt wird, was gesagt werden darf und was nicht, was gemeint werden darf und was nicht. Gelernt wird in diesen Seminaren eines: die „richtige“ Gesinnung und die „richtige“ Einstellung zur Wirtschaft (vgl. Ribolits 1995, S.130ff). Der Chef als „Vater des Unternehmens“, der Betrieb als „Familie“ und das

¹⁴ „Im Grunde genommen geht es bei all den neuen „Managementtechniken“ gar nicht um die „Motiviertheit“ der Arbeitenden, sondern um ihre „Motivierung“. Es geht - so wie bei fremdbestimmter Arbeit immer - darum, sie zu „entfremden“, indem man sie dazu bringt, etwas zu tun, was andere wollen, aber sie gleichzeitig glauben zu machen, dass sie es selbst tun wollen. Wenn in Managementhandbüchern heute permanent die „Motivation der Mitarbeiter“ beschworen wird, dann wird damit nur eine neue Stufe der Manipulation angesprochen“ (Ribolits 1995, S.131f).

Fabriks-, Büro- oder Seminargebäude als „Lerntempel“. „Bedenken Sie immer! Sie haben eine Mission zu erfüllen!“¹⁵ Na grüß Gott!

„In einigen Betrieben wurde der Qualifikationsbegriff erweitert und „Potenzial“ bzw. „Kompetenz“ als Analysekriterium eingeführt. Unter Kompetenz wird dabei das für die Ausübung der jeweiligen Tätigkeit notwendige potenzielle Können, also die jeweilige Fähigkeit (unabhängig vom formal erreichten Qualifikationsniveau), verstanden. Insgesamt ergaben sich somit detailliert beschriebene Raster von Zusammenhängen: von der arbeitsinhaltlichen Beschreibung der Tätigkeitsmerkmale zu Anforderungsprofilen und den dafür notwendigen Qualifikations- (Kompetenz)bedarfen“ (Schmid 2001, S.52). „Potenzial“ bzw. „Kompetenz“ als Analysekriterium? Ein Potenzial ist eine zu erwartende, also *mögliche* Leistung oder die *mögliche* Erfüllung von einer oder mehreren Aufgaben in einer bestimmten Qualität. Also, eine geistige oder körperliche Leistung, die erst erbracht werden soll. Sie ist also auf ein Ergebnis bzw. Resultat in der Zukunft gerichtet. Eine Kugel kann fallen gelassen werden. Die Kugel ist durch ihre Masse definiert. Der Weg, also die Entfernung zum Boden, kann gemessen (als Schulbeispiel wird oft 1m angenommen), der Untergrund definiert werden. Die Kugel schlägt auf, und potenzielle Energie wird in kinetische Energie verwandelt. Die Fallhöhe, die Masse, die Dichte der Kugel und des Untergrundes (auf dem die Kugel aufschlägt) und die sogenannte Anziehungskraft der Erde spielen dabei eine Rolle. Beschleunigung, Endgeschwindigkeit, Zeit, und die Veränderung der Form bzw. des Untergrundes können formelgerecht berechnet werden. Das körperliche Potenzial bei einem Leichtathleten kann im Voraus zwar erahnt werden, aber seine Leistung beim Wettkampf, das heißt das Resultat das er erzielt, ist nie mit absoluter Sicherheit vorhersagbar. Trotz aller Entwicklungen in der Sporttechnik und –medizin, es gilt das Resultat, ab dem Zeitpunkt des Zieleinlaufs. Dann ist aber das Ergebnis da und alle anderen Sportler, die ebenfalls ein Potenzial aufwiesen, da sie sich qualifizierten (also geprüft wurden), haben verloren. Wie soll aber das Potenzial vor einer Qualifizierung bzw. vor einem Training (das heißt ohne Prüfung) festgestellt werden? Noch schwieriger scheint mir, die geistigen Potenziale bei Menschen untersuchen zu können. Das Potenzial eines Mitarbeiters, der nur an einer Schraube

¹⁵ vgl. URL.: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=91503&DstID=670&BrID=24 (Stand: 31.10.2009)

dreht, und das den ganzen Tag, ist nicht sehr schwer zu erraten. Allerdings muss auch hier einmal festgestellt werden, ob er dazu überhaupt fähig ist. Das heißt, der Arbeitnehmer muss geprüft werden. Das braucht Zeit und Prüfer, die das Handwerk bzw. den Gegenstand der Arbeit verstehen. Erst nach der Prüfung bzw. nach einer Reihe von Prüfungen kann der Vorgesetzte bzw. der Prüfer (aus Wissen und Erfahrung) zur Erkenntnis gelangen, ob der Prüfling für die jeweilige Arbeit fähig ist, ob er nach den geforderten Kriterien der Auftragsvergabe oder Prüfung das richtige Ergebnis zuwege gebracht hat und die Arbeit nach bestimmten Qualitätsanforderungen erledigen kann. Wenn dann, nach einiger Zeit und Übung, Erfahrungen angeeignet werden und das Gelernte in feststellbare Ergebnisse mündet, dann kann der Prüfer darüber nachzudenken beginnen, ob der Prüfling zu einer neuen, höherwertigeren bzw. komplexeren Arbeit fähig ist.

Wenn von „Kompetenz“ die Rede ist, dann scheint es sich um etwas zu handeln, was einfach zu erlernen ist und von dem jeder versteht, worum es geht bzw. welchen Inhalt der Begriff vorweist. Kompetenzen¹⁶ (und andere Tugenden) sind in aller Munde. Dem Mitarbeiter soll Kommunikations-, Sprach-, Medien- und vor allem betriebliche Sozialkompetenz beigebracht werden bzw. soll er sich das selbst beibringen. Dieser substanzlose Begriff der Kompetenz hat sich etabliert, erweist sich aber bei näherer Betrachtung als Metapher (vgl. Kübler, 1996, S.12). Jeder Unternehmer verlangt von seinen Mitarbeitern kompetent zu sein, und sogar in der Medienpädagogik ist dieser Begriff bereits „Mode“ geworden. „Wenn heute allenthalben von „Medienkompetenz“ gesprochen wird, so wird sich dies hoffentlich nicht nur einer Mode verdanken, sondern auch der Tatsache, dass dieser Begriff in seiner Weiträumigkeit gut brauchbar ist, sozialen Wandel im Medienbereich zu beschreiben und strategisch mitzugestalten“ (Baacke, 1996, S.112). Der Begriff „Kompetenz“ ist aber nicht nur „gut brauchbar“ für eine „strategische Mitgestaltung“ des sozialen Wandels. „Der Kompetenzbegriff wurde von dem Linguisten Chomsky in Weiterführung von Gedanken Descartes und

¹⁶ „Entlehnt ist das Wort“ Kompetenz „dem lateinischen „competere“, was zu „erreichen suchen“, „streben nach“ bedeutet, und die lateinische „competentia“ meint anfangs ebenso das zwar erstrebte, aber nicht erzwingbare „Zusammentreffen“. So sei es auch weiterhin in der Pädagogik – denn wann kann der Erziehende oder Lehrende je sicher sein, dass das, was er will, auch der Educandus will, und die jeweiligen Intentionen oder Mentalitäten gleichsinnig und befruchtend aufeinandertreffen?“ (Kübler 1996, S.15)

Humboldts verwendet für die von ihm angenommene, im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktion erlernten) Regelsystems eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Chomsky sieht eine wesentliche Eigenschaft der Sprache darin, dass sie die Mittel bereithält, beliebig viele Gedanken auszudrücken, und ermöglicht, entsprechend den beliebig vielen neuen Situationen adäquat zu reagieren, Chomsky denkt an eine „universelle Grammatik“, die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfasst und profunden Regularien ausdrückt, die derart universell sind, dass sie in der Einzelgrammatik nicht aufgeführt und aufgespürt zu werden brauchen“ (ebd., S116). Begriffe (hier Kompetenz) können also regelnd und „universell“ verwendet werden, ohne sich zu überlegen, was sie beinhalten. Sie sind sowieso allgemeingültig in ihrer Bedeutung (universelle Grammatikpuzzleteile passen scheinbar gut zusammen). Ein besonderer „ethischer Imperativ“¹⁷ eben, der da von Wirtschafts- und Berufspädagogen verwendet wird! Nach dem Motto: Inhalte spielen keine Rolle. Die Bedeutung und Inhalte sollen auch nicht „aufgespürt“ werden können. Handle nach dem Prinzip, dass du dir, bei Kritik, immer eine (rhetorische) Fluchtmöglichkeit offen lässt. Auf gut Deutsch: Sprich und schreibe so, „dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird!“ (Förster 2006, S.36).

Bei einem allgemeinen Inhalt verlieren Begriffe, Sätze und Texte ihre Bedeutung. Der individuellen Interpretation sind dann keine Grenzen mehr gesetzt. Es gilt das „freie“ Wort, die „freie“ Meinung, der „offene“ Brief oder Text. Befreit von allem! Sogar von seiner Bedeutung und seiner Definition. Nicht oben, nicht unten, nicht rechts, nicht links. Irgendwo schwirren die Bedeutungen herum in einer Art „Graubereich“; und da sie nicht zu fassen sind, rinnt uns der Wortsinn sozusagen zwischen unseren Fingern durch, nachdem wir glauben es verstanden oder erfasst zu haben. Was zählt, ist, (Begriffs)Mythen glaubhaft zu machen, der Glaube an eine Idealvorstellung von allgemeingültigen Inhalten, die niemals erreicht werden können, an die (hoffentlich nicht) alle glauben wollen. Es zählen nicht mehr die Inhalte und das Wissen, das exakte

¹⁷ Heinz von Förster formulierte den ethischen Imperativ: „Ich meine, dass sich in der Verwirrung, die neue Möglichkeiten sichtbar werden lässt, ein ethisches Grundprinzip manifestiert. Es entsteht Freiheit. Ich habe einmal gesagt: Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst. Das ist mein ethischer Imperativ“ (Förster 2006, S.36).

Definieren und Erklären von Vorstellungen, Theorien oder Arbeitsaufträgen. Gewollt ist auch nicht das kritische Hinterfragen oder die Suche nach dem Beweis, denn das hält nur auf und wäre Zeitverschwendung. Praktisches Lernen durch „trail and error“ ist gefragt. Wer Fehler macht, erfährt durch die „natürliche Strafe“¹⁸, wie’s richtig geht. Wer falsch kommunizieren gelernt hat, wird dann eben durch die Praxis auf seinen Fehler hingewiesen. Wenn dann deine Angst um den Platz im Team steigt, dann ändere dein „kommunikatives Verhalten“ (im Sinne des Konfliktmanagementseminars). Schätze alles ab und lerne ausweichende Antworten zu geben. Gefragt ist der (sich selbst) produzierende (Verkaufs)Mitarbeiter, der „unangreifbar“ reden kann. Der Kunde muss kaufen wollen. Wissen und Inhalte sind Nebensache, reduziert auf ein gekonntes Taktieren mit „geflügelter Worten“. Mit „marketingstrategischer Rhetorik“ ausgestattet, kann dann (bei Kritik oder Hinterfragen) ausgewichen werden. Es bleibt sozusagen immer eine Hintertür offen, aus der (zumindest rhetorisch) geflüchtet werden kann. Allein der Beweis für die Behauptung fehlt. Die Argumente werden, unterstützt mit Körpersprache und Betonung, vorgetragen (ähnlich wie bei Anwälten). Dieses argumentative Sprach- und Körperspiel wird zum Kern der Sache erklärt. Wer selbstbewusst auftritt, hat scheinbar gute Argumente. Der Applaus ist ihm sicher. Die „ICH-Show“, die Selbstdarstellung wird gerühmt. „Ich“ und meine (inhaltslosen) Reden als Unterhaltungsprogramm (vgl. Pongratz 2009, S.124). Der Vortragende, der Lehrer, der Seminarleiter: beliebte Rhetoriker mit Witz. Der Selbstpropaganda betreibende Sprach-Entertainer, der sich (im Seminar) an jede erdenkliche Situation anpassen kann und jede Diskussion zur widerspruchsfreien Unterhaltung verkommen lässt. Lehren und Lernen als Nebensache. Beim Kommunizieren geht es dann „nicht so sehr um das Gelten als um das Gelten lassen, aber es ist noch besser, nichts zu gelten, um besser gelten zu lassen; am besten ist es, nichts zu wissen, um besser wissen zu lassen [...] damit es am besten und schnellsten geht, muss der Inhalt an die Grenze der Transparenz und der Insignifikanz stoßen. Dies kann man tagtäglich bei Telefongesprächen und bei Mediensendungen feststellen. [...] Die gute Kommunikation [...] erfolgt über die Vernichtung ihres Inhalts“ (Baudrillard, 1989, S.12).

¹⁸ Von Jean-Jacques Rousseaus Konzept der „natürlichen Strafe“. Vgl. auch Schirlbauer 2005, S.92 und Blankertz 1992, S.72ff.

Doch das Vorgetragene sollte begreifbar sein. Im Sinne von: Ich habe es verstanden (vgl. Schirlbauer, S.20). Das Wort „Begriff“ bedeutet auch, etwas begreifbar zu machen bzw. zu begreifen und zu verstehen. Texte (vor allem wissenschaftliche) sollten nicht mit „Plastikwörtern“ gespickt sein, deren Inhalte allgemein herumschweben, wo jeder glaubt zu wissen, was sie bedeuten, aber niemand ihren Inhalt versteht. Im Endeffekt zielen Texte nur noch darauf ab, dass sie die Menschen gleichzeitig begeistern, überraschen und verwirren. Unterhaltung eben, wie in Fernsehserien, Sport- und „Doku-Soaps“, etc. Da wird „Deutschland schwanger“¹⁹, „Deutschland kocht“ (wahrscheinlich kocht die Nation aus Wut). In solchen Fernsehsendungen wird alles zur Sensation hinaufgespielt. Mit Verlaub. Es sind nur Unterhaltungssendungen. Nicht mehr, eher weniger. Es geht um das leicht verständliche Spektakel, darum, Aufsehen zu erregen und nebenbei um Einschaltquoten, nicht aber um Wissenserwerb. Um ein Schauspiel bzw. um eine Vortäuschung, damit Quoten und Verkaufszahlen erreicht werden, zum Zweck daraus Profit zu schlagen.

Aber nicht nur Unterhaltungssendungen „produzieren“ Titel. „Lebensbegleitendes Lernen“ oder das „lernende Unternehmen“²⁰, haben sich im (wirtschafts)pädagogischen Sprachgebrauch längst etabliert. Die Wort- und Sprachspiele entwickeln in den letzten Jahren eigentümliche Formen. Jeder scheint zu wissen, worum es geht, jeder glaubt zu wissen, was „wahr“ ist. Aber leere Dosen klappern bekanntlich am lautesten. Jeder glaubt zu wissen, wovon er spricht. „Der „ideale Diskurs“, an dem alle Menschen gleichberechtigt beteiligt sind“ (Baacke, 1996, S.117). Doch dieser „ideale Diskurs“ „setzt als transzendente Grundlage des Sprachverstehens und der Sprachbeherrschung das transzendente Sprachspiel einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft voraus. Es handelt sich insofern um eine ideale Kommunikationsgemeinschaft, als sie prinzipiell im Stande sein würde, den Sinn aller vorgetragenen Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen. Eine solch perfekte Diskursfähigkeit ist freilich nur dann denkbar, wenn Verzerrungen und Störungen der Kommunikation (wie Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, größeres oder geringeres Rednergeschick etc.) ausgeschaltet werden können. Postuliert wird also ein normatives

¹⁹ Eine Fernsehserie, die derzeit in SAT1 ausgestrahlt wird. Wie ein Land, ein Staat oder eine Nation „schwanger“ sein kann, bleibt mir ein Rätsel.

²⁰ Ich habe noch nie ein Unternehmen lernen gesehen. Lernt da etwa das Hauptgebäude oder das ganze Unternehmen als juristische Person???

Ideal mit ethischen Bezügen. In Wirklichkeit gibt es natürlich diese ideale Kommunikationsgemeinschaft nicht, in der jeder zu Wort kommt und jeden verstehen kann – aber sie bleibt (wie Habermas sagen würde) ein „kontrafaktisches Postulat“ oder eine hyperwirkliche Konstruktion“ (Baacke, 1996, S.117).

3.2 Betriebs(bildungs)system 1.0

Wilhelm von Humboldt begriff Pädagogik als Methode der Erziehung des Menschen zum Menschen²¹. Der Mensch sollte zuerst „Allgemeinbildung“ erfahren und erst dann zum Beruf²² erzogen werden. „Was das Bedürfnis des Lebens oder eines Einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden“ (Humboldt, Band XIII, S.276f). Bei der Allgemeinbildung ging es Humboldt um ein Wechselverhältnis zwischen dem Menschen (als Individuum) und der Welt, um eine „Verknüpfung des Ich mit der Welt“ (Blankertz 1992, S.101ff). Das „Äußere“ (die Welt) soll erfasst, verstanden und verinnerlicht werden. Die Kategorie der Individualität sah Humboldt als einen „Auftrag, der in der Konfrontierung des Ich mit dem Nicht-Ich der Realisierung entgegengeführt wird“ (Humboldt, Band II, S.93). „Individualität musste unaustauschbare Einmaligkeit sein, musste im Streben nach Einzigartigkeit das Ganze sein“, Individualität sei „keine der bloßen Entfaltung harrende Gegebenheit, [...] sondern ein Auftrag, der nur in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Universalität der Welt einlösbar ist“ (Blankertz 1992, S.102f). „Diese Universalität“ steht „von vornherein unter dem Aspekt der Verwandlung von Äußerem zu Innerem“ (Blankertz 1985, S.92). Das Wechselverhältnis zwischen dem Menschen

²¹ „Humboldt begriff die Pädagogik als in den klassischen Studien enthalten. Um dieser impliziten Pädagogie willen sollte der von der neuhumanistischen Reform erst geschaffene Berufsstand der Gymnasiallehrer die Altertumswissenschaften studieren, nicht etwa im Sinne einer Fachlehrerausbildung. Als umfassende Bildungswissenschaft konnte die Altertumswissenschaft erscheinen, weil der Neuhumanismus sie mit der philologischen Wendung zugleich zu einer Speerspitze der Wissenschaftsentwicklung gemacht hatte: Alle modernen philologisch-historischen Disziplinen haben sich erst im Laufe des 19.Jahrhunderts im Gefolge dieses Ansatzes entwickelt“ (Blankertz 1992, S.94). Humboldt konzipierte einen Unterricht in Philosophie und Mathematik. Philosophie war in „Form der Sprache“ und „historisch-philosophisch“ unterteilt. Der historisch-philosophische Unterricht enthielt auch naturwissenschaftliche Fächer, da „historisch“, im 18. Jhd., auch „empirisch“ bedeutete (vgl. Blankertz 1992, S.123).

²² „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben... Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an“ (Humboldt, Band I, S.118).

und der Welt bedarf eines Maßverhältnisses: „Wenn es der wahre Zweck des Menschen ist – nicht der, welcher die wechselnden Neigungen, sondern welcher die ewig unveränderliche Vernunft in ihm vorschreibt –, höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem „Ganzen“ zu vollziehen, dann muss das Ganze der Repräsentation in der individuellen Besonderung fähig sein“ (Humboldt, Band I, S.106). „Das meint „Totalität“ und enthüllt damit erst die Schranke, die in der Individualität gegenüber der Idee des Menschen aufgerichtet ist, als die wahre Möglichkeit der Selbstverwirklichung“ (Blankertz 1985, S.92f).

Eduard Spranger entwickelte eine Berufsbildungstheorie²³ (vgl. Blankertz 1969, S.149). Diese „gab die Chance, einen an die realen Lebensbedürfnisse der Schüler anknüpfenden Unterrichtsinhalt zu setzen und zugleich doch den Anspruch der Fortbildungsschule aufrechtzuerhalten, der Bildung, nicht der nackten Utilität und den wirtschaftlichen Erfordernissen zu dienen“ (Blankertz 1985, S.17). Dieser Standpunkt hat sich allerdings in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt. Heute geht es in der Wirtschafts- und Bildungspolitik um Fragestellungen, in denen Themen zur Nutzung des Menschen für die (standortbezogene) Wirtschaft behandelt werden. Ausgangspunkt der Überlegungen ist nicht mehr, wie der Mensch als „Ganzes“ zu bilden sei. Humboldts Kategorien „Individualität“, „Universalität“ und „Totalität“ (vgl. Blankertz 1985, S.102f) werden in einer vollkommenen Umkehrung des Gesichtspunktes gesehen. Als Nutzbarmachung des Menschen für den Betrieb, das Unternehmen und die Wirtschaft als Welt, und Totalität zur Verknüpfung des Menschen mit den wirtschaftlichen Interessen des Unternehmens (vgl. Gruber 2000, S.149). Gesucht wird die „Betriebs- und Wirtschaftsbildungsmethode“, zur „Totalverzweckung“ des Menschen (vgl. Ribolits 1995). Betriebe konzentrieren sich in ihren Aus- und Weiterbildungsprogrammen „auf die Vermittlung von Lehrinhalten, [...] die nicht der Veralterung unterliegen. D.h. die Berufsausbildung entledigt sich der inhaltlichen Qualifizierung und konzentriert sich auf ihren Bildungsanspruch mit dem Zweck der Persönlichkeitsentwicklung. Im Vordergrund stünde dann die Vorbereitung auf die

²³ „Wie schon in der Aufklärungspädagogik ging es auch den Vertretern der Berufsbildungstheorie gar nicht so sehr um den Inhalt der Arbeit, für die „gebildet“ wird, sondern um den Arbeitsakt, um die Verinnerlichung der Selbstverständlichkeit regelmäßigen Arbeitens unabhängig von konkret-sinnlichen Bedürfnissen, um Arbeitsfleiß und gehorsames Verhalten“ (Ribolits 1995, S.38).

Selbstanpassung an den Wandel: mithin Selbstorganisationsfähigkeit als Handlungskompetenz der Individuen“ (Schmid 2001, S.60). Bildungsinhalte zum reinen Selbstzweck des Menschen werden „ausgeschaltet“. Betriebliche Aus- und Weiterbildung als „pragmatische Anpassung“ an wirtschaftliche „Veränderungen“ (vgl. ebd., S.68). Das, was gelernt werden soll, soll der Verantwortung des Arbeitnehmers überlassen werden. Der „freie“ Mitarbeiter als „Intrapreneur“ und/oder als „Entrepreneur“²⁴ (vgl. Schmid 2001, S.40) Als Unternehmer im Unternehmen, der sich selbstlernend und -organisierend auf den Selbst-Wandel und die Selbstanpassung vorzubereiten hat, zum Zweck der „individuellen Persönlichkeitsentwicklung“ für Betrieb und Wirtschaft. Das Betriebsbildungsprogramm oder die –methode zielt dabei natürlich nicht auf eine Entwicklung eines emanzipierten Menschen ab, der kritisch die Betriebs(bildungs)methoden hinterfragt, der mit einem „Orientierungsplan“ versehen genau weiß, was er als nächstes zu lernen oder zu tun hat (vgl. Schirlbauer 2005, S.23f). Im „lernenden Unternehmen“ geht es darum, den Mitarbeiter auf wirtschaftsorientierte Verhaltensregeln einzustimmen.

Learning on demand heißt: Lernen auf Anweisung bzw. Aufforderung hin. Doch was die Mitarbeiter allenthalben bekommen, sind „gute“ Ratschläge: Lerne während und durch die Arbeit. Für lange Erklärungen ist keine Zeit (learning by doing also). Andauernd wird einem sozusagen die „Bildungskarotte“ vor das Gesicht gehalten, die uns dann betriebslebenslang begleitet. „Unaufhörlich wird heute darüber gesprochen, dass bald nur mehr jene Arbeitskräfte einsetzbar sein werden, die besonderes Engagement zeigen, Kreativität, Selbständigkeit und unternehmerische Fähigkeiten entwickeln, sich laufend weiterqualifizieren und zu all dem auch noch lernen, sich selbst besser zu vermarkten“ (Ribolits 1995, S.163). Behauptet wird, dass der Arbeitsplatz nur dann „gesichert“ ist, wenn wir uns ständig weiterbilden und „dass Arbeitnehmer durch die lebenslange Anpassung ihrer Qualifikation der drohenden Arbeitslosigkeit entgehen können“. Dabei wird aber „der Zusammenhang zwischen den Phänomenen der in immer

²⁴ Merkwürdig ist die „Karriere“ des Wortes *entrepreneur*, das als französisches Lehnwort aus dem Englischen ins Deutsche einkehrt. [...] Der Philanthrop und undogmatische Sprachjurist Joachim-Heinrich von Campe schlug schon an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert vor, die damals kursierenden, offensichtlich noch aus dem nahen Frankreich kommenden Wörter *entreprenant*, *entreprenieren*, *Entreprise* durch die deutschen Bezeichnungen *unternehmend*, *unternehmen* bzw. *übernehmen* und *die Unternehmung* bzw. *das Unternehmen* zu ersetzen“ (Pfeiffle 2006, S.97).

schnellerer Folge eingeforderten neuen Qualifikationen und dem Schrumpfen des (Lohn-) Arbeitspotenzials ignoriert. Das Propagieren der Notwendigkeit, sich auf die durch den strukturellen Wandel ausgelösten neuen Bedingungen der Arbeitswelt einzustellen, nimmt nicht die Tatsache zur Kenntnis, dass der strukturelle Wandel ja im Kern genau darin besteht, mit immer weniger menschlichen Arbeitskräften auszukommen. Die Logik hinter den die Anpassungsforderung auslösenden technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen besteht im Ziel der Produktivitätserhöhung“ (ebd., S. 163) und den damit verbundenen Abbau von Arbeitskräften. Die Situation ist paradox. Auf der einen Seite werden immer mehr private Aus- und Weiterbildungsbetriebe gegründet und die Anzahl der Studienabgänger mit höheren Abschlüssen erhöht sich jedes Jahr, auf der anderen Seite kommt es aber zu einer „Verringerung der Gesamtarbeitsplätze“ (ebd., S.15ff).

Wirtschaftspolitik und wirtschaftnahe pädagogische Disziplinen fordern eine möglichst frühzeitige und kurz gehaltene Erstausbildungsphase. Hier sollen Bildungsinhalte vermittelt werden, die nicht der Gefahr einer „Veralterung“ unterliegen (vgl. Schmid 2001, S.60). „Man kann davon ausgehen, dass es eher zu einer Anreicherung der Bildungsinhalte der Erstausbildung (bei bestehendem Umfang fachspezifischer Bildungsinhalte) mit allgemeinbildenden, fachunspezifischen Lehrinhalten kommen wird“²⁵ (ebd., S.61). Einerseits wird also auf eine „Anreicherung“²⁶ des Unterrichts durch „allgemeinbildende“ Gegenstände gesetzt, die nicht der sogenannten Veralterung unterliegen, aber nur bedingt im Beruf anwendbar sind. Auf der anderen Seite werden betriebliche Aus- und Weiterbildungsprogramme etabliert, die andauernd ein „schnell verfallendes“ Wissen vermitteln. Daraus ergibt sich die Situation, dass das für die Langfristigkeit geschaffene „Allgemeinwissen“ („angereichert“ durch allgemeine Bildungsinhalte) mehr oder weniger auf Abruf bereit stehen soll, um es bei Bedarf verwenden zu können, aber vielleicht doch nicht gebraucht wird, da es ja in dem Sinne

²⁵ In Höheren technischen Lehranstalten, Handelsakademien, etc. werden seit Jahrzehnten neben den fachspezifischen Gegenständen auch „allgemeinbildende Gegenstände“ wie beispielsweise Deutsch, Englisch und Mathematik unterrichtet.

²⁶ „Anreicherung“, „Halbwertszeit“, „Bildungszerfall“, etc. Bei solchen Ausdrücken stellt sich die Frage, ob Wissen zuerst mit Bildungsinhalten „angereichert“ wird, um es dann „aktiv“ dem „Zerfallsprozess“ preiszugeben?

gar nicht auf die spezielle Berufstätigkeit übertragbar ist,²⁷ und dass das Fachwissen für den Beruf nur begrenzt gültig ist, da es in fünf, zwei oder gar einem Jahr sowieso nicht mehr brauchbar ist (vgl. Schirlbauer 2005, S.150f). Wenn das sogenannte Allgemeinwissen aber nur zum Teil oder gar nicht im Beruf anwendbar ist bzw. keine Anwendung findet, und wenn das Berufswissen immer schneller „veraltet“, dann stellt sich die Frage: Warum wird überhaupt noch gelernt?

Exkurs: Die Suche nach der „lernbaren Methode“ zur Wirtschaftsgemeinschaft ist nichts Neues. Der Blick in die Vergangenheit verrät, dass bereits in der Zeit der Aufklärung über die Nutzbringend des Menschen für die Gemeinnützigkeit diskutiert wurde. Die Aufklärungspädagogen meinten, dass es *die* (lernbare) Methode der richtigen Erziehung gäbe (vgl. Blankertz 1992, S.29). Das Problem waren Fragen über den „bildenden Gehalt der beruflichen Erziehung“ (Blankertz 1985, S.36). Campes Abhandlung (Aufsatz im 3. Band des Revisionswerkes) zielt auf die Erhaltung des „Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften“ ab. Dass „...der Mensch schon von seiner frühesten Erziehung an auf Stand und Beruf vorbereitet werden müsse“ (ebd., S.36). Das erinnert stark an heutige Überlegungen der Wirtschaftspädagogen und an dass, von der Europäischen Union herausgegebene Weißbuch, Kinder und Jugendliche frühestmöglich und „praktisch“ auf den Beruf hinzuerziehen (vgl. Schirlbauer 2005, S.173). Campes Überlegungen beabsichtigten eine „erzieherische Maxime, gemäß der sämtliche Kräfte eines Zöglings in der Weise verhältnismäßig zu üben sind, dass sie gleich stark und zu anhaltenden Anstrengungen fähig werden, unter Berücksichtigung der Gemeinnützigkeit“ (Blankertz 1985, S.41). Heute würde von einem Nutzen für den Standort und Betrieb gesprochen werden, denn die Erstausbildungsphase für Kinder und

²⁷ Im Weißbuch steht: „In der modernen Welt kann Wissen im weiteren Sinne als eine Kombination von Grundkenntnissen, Fachkenntnissen und sozialen Kompetenzen definiert werden, als eine ausgewogene Kombination dieser im offiziellen Bildungssystem, in der Familie, im Unternehmen und über verschiedene Informationsnetze erworbene Kenntnisse. M.a.W.: Das übertragbare Allgemeinwissen, das für das Berufsleben von größtem Nutzen ist“ (Weißbuch 1995, S.31) Alfred Schirlbauer dazu: „Natürlich kann man Wissen so nicht definieren – auch in der modernen Welt nicht. Denn: Erstens ist Wissen nicht gleich Kenntnis, und eine soziale Kompetenz ist sowieso kein Wissen, sondern eben ein Können bzw. eine Tugend. Zweitens klingt diese Definition wie diejenige, in welcher Tische als Kombination von Schreibtischen, Küchentischen und Kochkunst bestimmt werden. Und überdies: Wenn Wissen nichts anderes wäre als das übertragbare Allgemeinwissen, welches für das Berufsleben von größtem Nutzen ist, dann wäre ja dasjenige Wissen, dem diese Nützlichkeit nicht anzusehen ist, überhaupt kein Wissen“ (Schirlbauer 2005, S.202f).

Jugendliche soll dazu dienen, die Menschen „praktisch“ auf eine wirtschaftsgemäße Verwertung und Konkurrenzfähigkeit vorzubereiten (vgl. Schirlbauer 2005, S.77f).

In Bezug zur Erstausbildung (Grundschule) klingt es da im europäischen Weißbuch ganz ähnlich: „dass Grundkenntnisse die Basis für die persönliche Erwerbstätigkeit bilden [...]. In der Grundschulausbildung sollte das richtige Maß zwischen Wissenserwerb und methodischen Fertigkeiten, die ein selbständiges Lernen ermöglichen, gefunden werden. Und gerade das muss heute entwickelt werden. [...] Der Bildungsprozeß setzt immer häufiger zu einem frühen Zeitpunkt, d.h. im Vorschulalter ein. Es kann beobachtet werden, dass Kinder, die einen Kindergarten besuchen, ihre Schulzeit erfolgreicher absolvieren, höhere Bildungsabschlüsse erreichen und sich offenbar leichter eingliedern lassen“ (Weißbuch 1995, S.31). Alfred Schirlbauer dazu: „Egal zu welcher Detailfrage sich unser Weißbuch auch äußert, den Tenor legt es auf die Autonomie, Selbständigkeit im Lernen, die Fähigkeit, sich an wechselnde Verhältnisse flexibel und rasch anzupassen“ (Schirlbauer 2005, S.203). „Die Eignung eines Individuums zur Erwerbstätigkeit, seine Selbständigkeit und sein Anpassungsvermögen hängen davon ab, wie es die unterschiedlichen Kenntnisse zu kombinieren vermag. Hier wird der Einzelne zum wichtigsten Akteur und Gestalter seiner Qualifikation“ (Weißbuch 1995, S.31). Im Weißbuch geht es (in diesem Fall) nicht um Bildung im Betrieb, sondern um die Grundausbildung von Kindern im öffentlichen Bildungssektor! Auffallend ist die Ähnlichkeit zwischen den Ideen im Nationalen Endreport (SBM) und der Europäischen Kommission. Der SBM-Methode²⁸ entsprechend, soll nämlich grundlegendes bzw. allgemeines berufliches Wissen in der Erstausbildung vermittelt werden.²⁹ Und, nachdem sich der Jugendliche für einen Beruf entschieden hat, soll er eine vertiefende, spezielle und tätigkeitsbezogene Ausbildung durchlaufen (vgl. Schmid 2001, S.60ff). Die berufliche Aus- und Weiterbildung soll nicht alleine durch Lernprogramme und Seminare stattfinden, sondern auch vom

²⁸ Im weitem Text werde ich die Abkürzung SBM für „Skills (based) Management“ verwenden.

²⁹ Zum Vergleich, der preußische Schulplan von Humboldt: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt Band XIII, S.276f)

Arbeitnehmer selbst gestaltet werden. Lebenslanges, „handlungsorientiertes“ und „informelles Lernen“ sind jene Titel, unter denen das „eigenverantwortliche“ und „selbstorganisierte“ Lernen des Mitarbeiters gefordert wird. „Zwar werden nach wie vor in einem wesentlichen Ausmaß Aus- und Weiterbildungsinhalte und –maßnahmen durch und über die Personalentwicklungs- / Human-Ressource-Abteilungen akkordiert, angeboten und vermittelt. Daneben wird aber informelles Lernen als zusätzliches, komplementäres Element gefördert. Der Betrieb stellt dafür die Infrastruktur zur Verfügung (Intranet, Datenbanken etc.), die Initiative zur Nutzung derselben muss aber von den Mitarbeitern selbst kommen“ (ebd., S.52f). Gefordert wird vom Mitarbeiter „selbstorganisiertes“, „selbstbestimmtes“ Lernen und eine „Selbstinitiative zum Lernen“ (Schmid 2001, S.40). Das klingt alles wunderbar, doch was unter der Flut von Titeln hervorscheint ist nichts anderes, als sich selbst der Konkurrenz (also gegen andere Mitarbeiter) zu stellen. Die dauernde Forderung nach lebenslangem Lernen heißt nichts anderes, als sich im ständigen Wettkampf um Arbeitsplätze zu behaupten, um die, die weniger „neues“ Wissen „verkaufen“ können, vom Spielfeld des Betriebes und Arbeitsmarktes zu kicken. „Selbständiges und -organisiertes Lernen“ am Arbeitsplatz heißt: Lerne für den Wettkampf! Übe täglich, und vor allem, kämpfe für den betrieblichen Vorteil, damit der Standort und dein Arbeitsplatz gesichert ist. „Der Slogan lautet: getrennt kämpfen - gemeinsam siegen“ (Ribolits 1995, S. 122f).

Die jetzt propagierten Lehr- und Lernmethoden scheinen nur noch eines zu bringen: Selbst-Beschäftigung zur Ablenkung von betriebs- und arbeitmarkttechnischen Strukturproblemen (vgl. Ribolits 1995, S.199-205). Denn „selbst wenn alle derzeit Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen lernen würden, was angeblich gebraucht wird, wären sie überzählig und könnten nur im Austausch mit Beschäftigten, deren profitable Verwendbarkeit sie durch ihre Nachqualifikation überbieten könnten, wieder einen Arbeitsplatz ergattern. Und jede neu auftauchende Notwendigkeit zur Neuqualifikation ist bloß Indiz dafür, dass sie noch überzählig geworden sind, sie repräsentieren nicht „irrtümlich“ brachliegende, sondern schlichtweg überflüssige Arbeitskraft“ (ebd., S.164). Denn wenn ein Arbeitnehmer mehrere Qualifikationen erfüllt und in mehreren Bereichen eingesetzt werden kann, dann bringt er nicht nur Ideen zur Steigerung der „Effizienz“ oder zu organisatorischen

Veränderungen, sondern wird sozusagen zum eigenen Konkurrenten, da er über das „Einsparungspotenzial“ seiner eigenen Tätigkeit nachdenken muss. Spare in der Zeit, dann sparst du auch Arbeit, aber bei gleichem Produktionsvolumen. Der „freie“ Unternehmer im Unternehmen richtet sich gegen sich selbst. Er soll so lange über Möglichkeiten zur Kostenersparnis nachdenken (und auch danach handeln), bis er sich selbst und andere für das Unternehmen unbrauchbar gemacht hat. Das hat aber zur Folge, dass der Betrieb immer weniger Personal braucht und somit Mitarbeiter kündigt.

Die Förderung und Entwicklung von Beschäftigten durch Aus- und Weiterbildung ist aus dem wirtschaftlichen Hintergrund zu sehen, dass *erstens* in den Betrieben „wesentliche Produktivitätssteigerungen erzielt wurden, in denen Betriebe gleichzeitig mehrere verschiedene Arbeitsmethoden geändert hatten“³⁰. Diese komplementären Änderungen in der betrieblichen Arbeitsorganisation haben wiederum zu einer Erhöhung der Weiterbildungsaktivitäten geführt“ (vgl. Schmid 2001, S.34). *Zweitens* sind die „relativ hohen Arbeitskosten und insbesondere ihr hoher Lohnnebenkostenanteil“ (ebd., S.7) der Dauerbrenner in den wirtschaftspolitischen Problemanalysen und *drittens* kommt es zu einer Verschiebung der Geldmittel und von Standorten in andere Volkswirtschaften außerhalb Europas. Betriebsführungen entscheiden sich, ihre Produktionsstätten auszulagern. Arbeitsplätze gehen dadurch im europäischen Wirtschaftsraum verloren. Am „gesättigten Markt“ Europas entsteht eine immer härter werdende Konkurrenz. Die betrieblichen Organisationsstrukturen stellen sich auf die veränderten globalen Markt- und Konkurrenzbedingungen ein. D.h. die Betriebe drücken auf die Kostenbremse. Sie lagern die Produktion aus Europa aus und produzieren in Billiglohnländern um Personalkosten zu sparen (vgl. Ribolits 1995, S. 123ff). Auf der anderen Seite bedingt die immer prekärer werdende Wirtschaftslage in Europa eine ständige Betriebs- und Personalanpassung. Das heißt, die Arbeitnehmer müssen sich ständig betriebswirtschaftlich-organisatorischen Bedingungen anpassen und sich mit der dauerhaften und immer stärker werdenden innerbetrieblichen und arbeitsmarkttechnischen Konkurrenz auseinandersetzen.

³⁰ Curtain bzw. Smolny W. & Schneeweis T. (1999)

Die andauernden Aufforderungen nach einer beruflichen Allgemeinbildung und Aus- und Weiterbildungstätigkeit der Arbeitnehmer erscheinen unter den Gesichtspunkten einer Produktivitätssteigerung, hoher Arbeits(neben)kosten und einer Auslagerung der Produktion zu anderen Standorten als Augenauswischerei. Denn wenn die Produktionskosten an einem anderen Standort wesentlich geringer ausfallen, dann steigt der Profit. Die beste Berufsbildungsmethode nützt dann nichts, wenn die „dem Konkurrenzkampf laufend geschuldeten technologischen Verbesserungen und Rationalisierungen bewirken, [...] dass sich das Verhältnis von notwendigen Arbeitskräften zu Sachmitteln (Maschinen, Roboter, Steuerungssysteme u. dgl.) immer stärker zuungunsten der menschlichen Arbeitskraft verschiebt. Unter den gegebenen Begleitumständen bewirkt die Tatsache, dass mit immer weniger Einsatz an lebendiger Arbeit immer mehr produziert werden kann, eine relative Entwertung der menschlichen Arbeitskraft“ (Ribolits 1995, S.215). Die Folge ist, dass, durch diese „Entwertung“, immer mehr Menschen in die Arbeitslosigkeit oder in arbeitslosenähnliche Teilzeit- oder Übergangsbeschäftigungen gedrängt werden. „Im Rahmen (derzeit noch) traditionell organisierter Lohnarbeit zeigt sich der Trend zur „Risikogesellschaft“ [...] im immer häufigeren Unterlaufen des sogenannten „Normalarbeitsverhältnisses“. Insbesondere die Zahl der „Teilzeitbeschäftigten wider Willen“, die ja durchaus auch als „Teilzeitarbeitslose“ bezeichnet werden können, ist seit den siebziger Jahren permanent im Steigen begriffen. Im Zunehmen begriffen sind in allen Industriestaaten auch zeitlich befristete Arbeitsverträge, Gelegenheitsarbeiten und atypische Beschäftigungsverhältnisse wie legale und illegale Leiharbeit. Diese Arbeitsformen bedeuten für die Betroffenen durchwegs vermehrte Risiken, wie geringeres Einkommen, einen schlechteren oder gar keinen Pensions- und Krankenversicherungsschutz sowie eine verringerte Absicherung im Falle von Arbeitslosigkeit“ (Ribolits 1995, S.123f). Neben diesen „neuen“ Beschäftigungsformen kommt es verstärkt zu sogenannten Umschulungs- und Berufsförderprogrammen durch das AMS³¹ (Stichwort: versteckte Arbeitslosigkeit). Der Anteil der Personen, die sich in solchen Berufsbildungsprogrammen befinden, steigt stetig an (ebd., S.123f). Die

³¹ Ein Beschäftigungsmodell, das arbeitslose Arbeitnehmer kurzfristig in ein Kursprogramm aufnimmt (z.B. „Wie führe ich ein Bewerbungsgespräch“ oder Grundkurs in Lesen, Schreiben, Rechnen). „Die Teilnahme an Schulungsmaßnahmen und Ausbildungen wird nicht als Form der Arbeitssuche betrachtet“ (Statistik Austria 2009).

strukturellen Probleme oder Arbeitslosigkeit scheinen aber für so manchen Wirtschaftspädagogen gar kein Problem zu sein und bei „zunehmender Arbeitslosigkeit“ geht es schnell darum, „die Bedeutung des Arbeitsplatzverlustes für diejenigen herunterzuspielen, die ihren Arbeitsplatz schon verloren haben oder diesbezüglich gefährdet sind.“ Für Wolfgang Müller „zeigt sich diese Entwicklung derzeit schon am vermehrten Auftauchen der „beruhigenden Rede“, dass Menschen ja auch ohne dauerhafte und gesicherte Berufsarbeit leben könnten und „vielleicht sogar besser als ihre berufstätigen Leidgenossen, die durch abhängige Arbeit, Lohnarbeit, entfremdete Arbeit an der Ausbildung ihrer genuin menschlichen Kapazitäten ohnedies gehindert würden“³² sowie dass es für jene, die keinen Lohnarbeitsplatz bekommen, ja sowieso im sozialen Sektor genügend Sinnvolles zu „arbeiten“ gäbe“³³ (ebd., S.58). Unbezahlte Arbeitsverhältnisse eben, wie Hausfrau, Pflegemutter oder auch Praktikumsstellen für Studenten, etc.

Fazit: Wirtschaftspolitik, wirtschaftsnahe pädagogische Disziplinen und Unternehmer wollen den wirtschaftshörigen Arbeitnehmer, den selbständig agierenden, funktionalen Menschen für die Wirtschaft. „Es kann beobachtet werden, dass Kinder, die einen Kindergarten besuchen, ihre Schulzeit erfolgreicher absolvieren, höhere Bildungsabschlüsse erreichen und sich offenbar leichter eingliedern lassen“ (Weißbuch 1995, S.31). Also Erziehung zur wirtschaftsgerechten, arbeitsmarkttechnischen Anpassung. Genau das verlangt auch die SBM-Methode. Die Vermittlung von grundlegendem bzw. allgemeinem beruflichen Wissen in der Erstausbildung und nachdem sich der Jugendliche für einen Beruf entschieden hat, soll er eine vertiefende, spezielle und tätigkeitsbezogene Ausbildung durchlaufen, die in einer „Schlüsselqualifikation“ endet (vgl. Schmid 2001, S.60ff). Weiterbildung wird „als notwendige und durchaus adäquate Maßnahme angesehen“, „um die Belegschaft den wechselnden Qualifikationserfordernissen der Wirtschaft anzupassen. Dies verweist eindeutig auf Anpassungsweiterbildung (im Gegensatz zu Aufstiegsweiterbildung) als vorrangiges unternehmerisches Motiv“ (Schmid 2001, S.31). Der Verdacht verhärtet sich, dass es ein umfassendes Bildungsprogramm zur lebenslangen, wirtschaftlichen Anpassung gibt. Aber: „Nicht um „Bildung“ geht es dabei, nicht um die

³² vgl. Müller, Carl Wolfgang (1985)

³³ vgl. Drechsel, Reiner (1990)

Subjektentwicklung von Individuen, sondern um „Anpassung von Humankapital“ an die sich immer schneller verändernden Bedingungen in Lebenswelt und Beschäftigungssystem. Nicht die Reflexionsleistung freier Individuen wird mit der Parole von der „lebenslangen Bildung“ angesprochen, sondern ein unerbittlicher Zwang zur lebenslänglichen (Nach-) Qualifizierung unter Androhung des sonstigen Untergangs im allgesellschaftlichen Konkurrenzkampf“ (Ribolits 1995, S.88).

4. Der Unternehmer im Unternehmen: Indoktrinieren – verändern - anpassen

4.1 Modernisierung durch Pädagogisierung?

*Modern sein heißt, am Ausweglosen herumbasteln.
(Emile Michel Cioran)*

Lernen im Betrieb ist eines *der* Themen mit dem sich (wirtschafts)pädagogische Disziplinen auseinandersetzen. Die Verantwortung über den Inhalt des Lehrplans liegt (noch) bei den staatlichen Bildungsinstitutionen. Seit den 1990ern zeigt sich allerdings eine Entwicklung, dass Unternehmen selbst darüber bestimmen wollen, wie und was in den (Aus)Bildungsstätten gelehrt werden soll.³⁴ Gleichzeitig wird nach der SBM-Methode und von Betriebsmanagements versucht, die Verantwortung über den Inhalt des Lernstoffs auf den Mitarbeiter und auf extern beauftragte, private Bildungsbetriebe zu schieben. Seitens der Wirtschaftsunternehmen wird „ein Mehr an Eigenverantwortung und Eigeninitiative der Beschäftigten hinsichtlich ihrer Weiterbildungsleistungen eingefordert (Stichwort: Selbstlernen)“ (Schmid 2001, S.66). „Selbständig“ (also von sich aus) soll sich der Arbeitnehmer über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten informieren, die ihm das Unternehmen anbietet. „Informelles Lernen impliziert auch, dass die Zuständigkeit und Eigenverantwortung des einzelnen Mitarbeiters für seine Weiterbildung zunimmt. [...] Der Betrieb stellt dafür die Infrastruktur zur Verfügung (Intranet, Datenbanken etc.), die Initiative zur Nutzung derselben muss aber von den Mitarbeitern selbst kommen. [...] D.h. von den ArbeitnehmerInnen wird erwartet, dass sie sich eigeninitiativ im Sinne der betrieblichen Erfordernisse und Ziele um ihre „eigene“ Weiterbildung kümmern“ (ebd., S.53). Das heißt aber auch, dass es beim „informellen“ Lernen gar nicht so sehr um das Lernen von Inhalten geht, sondern nur um das Sammeln von Informationsmaterial und das (selbst)Organisieren von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die vom Betrieb zur

³⁴ Die Firma McDonald's bemüht sich seit mehreren Jahren um eine Anerkennung ihrer innerbetrieblichen Ausbildung als Studienberechtigung (Stichwort: Mc-Matura). In Grossbritannien wurde nun (Stand: 02.12.2009) die innerbetriebliche Fortbildung, unter anderem von Flybe, McDonald's, u.a., als „Matura“ staatlich anerkannt. Das Problem ist, dass die Universitäten selbst entscheiden können, ob sie die „Maturanten“ aufnehmen oder nicht. vgl. URL.: <http://www.orf.at/080128-21081/index.html>. (Stand: 02.12.2009)

Verfügung gestellt werden. Unter anderem soll der Mitarbeiter über Intranet und Datenbanken, etc. lernen. Das virtuelle Lernen soll sich kosten- und zeitsparend auswirken. Versprochen wird ein Lernerfolg (vgl. Dybowski 2001, S.13). Nach der SBM-Methode soll einfach, schnell und am Arbeitsplatz gelernt werden. Der Computer übermittelt dem Mitarbeiter den benötigten Lernstoff, er kann nebenbei (am Arbeitsplatz oder zu Hause) lernen, das Intranet und die Datenbank als „mitdenkender Lernpartner“ für den schnellen Lernerfolg. Doch Computer, Intranet, etc. „...ersetzen gar nicht das Lernen, die Speicher ersetzen nicht einmal das Gedächtnis, v.a. ersetzen die Networks nicht das Zusammenhänge erstellende Denken“ (Schirlbauer 2005, S.55). Die in fast allen Printmedien immer wieder propagierte „künstliche Intelligenz“ von Computern ist kein Denken im Sinne einer Denkanstrengung oder –arbeit. Sie ist nichts anderes als eine Abfolge von Programmzeilen, die Menschen programmieren. Das Einzige, was Computer können, ist, das vom Menschen Erdachte zu speichern und (als Werkzeug) schneller die eingegebenen Daten zu verarbeiten, um sie im Endeffekt am Bildschirm oder durch bedrucktes Papier darzustellen. Vom Denken ist da keine Spur. Eher von einer „Steuerung“ des Menschen durch Computer und ihre Software. Computergesteuertes Lernen eben, die Inhalte werden vom Betriebsmanagement vorgegeben. Lernen bedeutet aber eine Denkanstrengung, andauernde Wiederholung des Lernstoffes und dessen Verinnerlichung, im Sinne von: „Ich hab’s verstanden“ (vgl. ebd., S.20ff). Dazu ist es aber notwendig, dem Schüler bzw. Arbeitnehmer den Gegenstand bzw. Arbeitsauftrag zu erklären, ihm einen Lernplan zu zeigen (was und wofür) und ihn, von einer Person, die über den Gegenstand Bescheid weiß, zu unterrichten.³⁵ Das Einzige, was da bei SBM geboten wird, ist, dass vom Mitarbeiter „Inhalte und Formen des Lernens“ (Schmid 2001, S.54f) selbst bestimmt werden müssen. Geschwiegen wird über den Unterrichtsplan und dass sich die neuen Medien nur sehr bedingt zum Lernen eignen (vgl. Grotluschen 2003).

Probleme ergeben sich aber auch im Zusammenhang mit „selbstlernenden Arbeitnehmern“ und betrieblicher „Modernisierung durch Pädagogisierung“ mit den in Konkurrenz stehenden Mitarbeitern. Denn wenn sich der Arbeitnehmer um die eigene beruflich-betriebliche Weiterbildung kümmern soll, dann ist das auch abhängig davon,

³⁵ Kein einziges Mal taucht im Nationalen Endbericht der Begriff „Unterricht“ auf, von einer Unterrichtstheorie ganz zu schweigen.

ob der Vorgesetzte dieses „Bildungsprogramm“ überhaupt genehmigt. Die Frage ist: Wird eine betriebliche Aus- und Weiterbildung von einem Vorgesetzten bewilligt, wenn der Verdacht besteht, dass der Untergebene bzw. betriebsinterne Konkurrent, durch seine Weiterbildungsaktivitäten, in der Hierarchie emporsteigt und ihn (den Vorgesetzten) sozusagen von seiner Karriereleiter kickt? Und inwieweit bringen diese, vom Arbeitnehmer gewünschten Kurse oder Seminare dem Unternehmen oder der Abteilung (die auch mit anderen Abteilungen in Konkurrenz steht) einen Nutzen zum betriebsorganisatorischen Wandel? Kurz: Darf der Arbeitnehmer (in diesem Spiel um Macht) überhaupt an Bildungsveranstaltungen teilnehmen und darf oder kann der Beschäftigte die Organisation des Unternehmens überhaupt „verändern“? Bei all dem wird aber auf Grundfragen vergessen. Wie, was und warum soll der Beschäftigte lernen und wie soll unterrichtet werden? Wenn vom „lernenden Unternehmen“ gesprochen wird (abgesehen davon, dass ein Unternehmen gar nicht lernen kann, sondern die Menschen, die im Unternehmen arbeiten), wird oft auf komplexe Zusammenhänge hingewiesen, die das Betriebsmanagement beschäftigen. „Veränderungsprozesse sollen mit Lernprozessen gekoppelt werden“ und „die Veränderungsprozesse werden immer häufiger durch Bildungsmaßnahmen initiiert, gefördert, begleitet, reflektiert – und auch ihre Folgen und Nebenwirkungen werden wieder pädagogisch (z.B. in Supervisions- oder Coachingprozessen) bearbeitet“ (Schmid 2001, S.39f). In diesem Zusammenhang wären Fragen zu stellen: Um welche Lernprozesse geht es überhaupt? Wie sollen Veränderungsprozesse mit Lernprozessen „gekoppelt“ werden? Was wird darunter verstanden? Und überhaupt: Von welchen Bildungsmaßnahmen wird hier im Zusammenhang mit Veränderungsprozessen gesprochen? Können durch Bildungsmaßnahmen Veränderungsprozesse im Unternehmen initiiert bzw. gefördert werden, und wie können Bildungsmaßnahmen „gefördert“ bzw. „begleitet“ werden?

Was unter dem Titel „Modernisierung durch Pädagogisierung“ (vgl. Geißler K. A./ Orthey 1997) in den „Managementkatalogen“ auf den ersten Blick als eine Unterrichtsmethode aufgefasst werden könnte, alle Menschen im Unternehmen durch Aus- und Weiterbildung fachlich zu befähigen, kritische Überlegungen anzustellen um die Unternehmensorganisation zu reformieren, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als eine Anhäufung von Vorgaben zu Betriebs- und Wirtschaftszielen eines rein

wirtschaftlich orientierten Reaktions-, Wirtschaftswandel- und Betriebsmodernisierungskonzepts. Der in „Modernisierung durch Pädagogisierung“ beinhaltete Begriff der Pädagogik beschäftigt sich im Gegensatz dazu „mit Erziehung und Bildung, ihr geht es um die Frage, „wie der Mensch zum Menschen wird“ (Ribolits 1995, S.17). Allgemeine Pädagogik hat aber mit den von den Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogen angeführten Zielsetzungen kaum etwas zu tun. Denn bei „Modernisierung durch Pädagogisierung“ geht es einerseits darum, Kosten zu sparen und Fördergelder zu lukrieren. „Relativ frei in der zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Gestaltung seiner Qualifizierungsmaßnahmen und jenseits von „einengenden“ gesetzlichen Vorgaben erfüllt sich das Unternehmen durch die innerbetriebliche Weiterbildung all das, was seiner Meinung nach das öffentliche Bildungssystem nicht leisten kann: eine auf Dauer gestellte, möglichst effiziente, punktgenaue Qualifizierung, die sich am unternehmerischen und betrieblichen Funktionsbedarf orientiert (Damit die Unternehmen bei der Qualifizierung ihrer MitarbeiterInnen nicht allzu tief in die eigene Tasche greifen müssen, werden verschiedenste Förderungen durch staatliche und öffentliche Mittel – beispielsweise durch die Europäische Union - gewährt)“ (Gruber 2000, S.147). Auf der anderen Seite will man den Arbeitnehmer „ganzheitlich“, im Sinne einer utilitaristischen Methode, für das Unternehmen heranbilden. „Das Brauchbarkeitsverständnis von Bildung und Weiterbildung hat sich in letzter Zeit enorm verändert. Verstand man darunter früher die Zunahme des vordergründig Nützlichen im Sinne einer einfachen funktionalen Anpassungsleistung, äußert sich der Nützlichkeitsaspekt heute im Ausschöpfen des Pädagogisch-Subjektorientierten“ (ebd., S.148).

Der Mitarbeiter soll im Sinne des betrieblichen Nutzens, der wirtschaftlichen Brauch- und Verwertbarkeit, erzogen werden. Dabei geht es den Betriebspädagogen und vor allem den Betriebsleitungen nicht darum, den Arbeitnehmer zu einem emanzipierten und kritischen Menschen zu erziehen, sondern sich „neben den rein fachlichen Kompetenzen zunehmend der subjektiven Potenziale ihrer MitarbeiterInnen“ zu „vergewissern [...] Unter den Bedingungen des Postfordismus geht es um die Nutzung aller subjektiv-menschlichen Potenziale, nicht nur der in einer Berufsausbildung erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gleichzeitig geht es um die

permanente Erzeugung von Sinn, den die modernisierte Gesellschaft braucht, um den ständigen Wandel zu legitimieren; den sie aber nicht mehr - wie traditionell üblich - aus Religion und Moral, aus Überzeugungen und Werten schöpfen kann, sondern den sie immer wieder neu - unter anderem mit Hilfe von (Weiter-)Bildung – konstruieren muss“ (Gruber 2000, S.149f). „Für uns von der Modernisierung betroffene Menschen führt das zu folgender paradoxen Situation: Wir geraten in eine besonders subtile Form der Abhängigkeit, die wir uns noch dazu durch den Zwang zu permanenter Selbstverwirklichung teuer erkaufen müssen“ (Geissler/Orthey 1998, S.94). Das heißt „Gehirnwäsche“! Den Menschen werden autosuggestiv, so lange die Betriebs- und Wirtschaftsziele vermittelt, bis sie selbst an das Erreichen dieser Ziele glauben. Das Mittel zur Herstellung dieser „neuen“ Vorstellungen ist eine eigenartige Wirtschaftssprachform und eine Betriebs- bzw. Wirtschaftsmethode, durch die andauernd Ziele formuliert werden, die die Beschäftigten permanent zur betriebsabhängigen und -nützlichen „Selbstmodifikation“ auffordert.

Der Schlüssel ‚zum lernenden Unternehmen *sollen* Mitarbeitergespräche sein. Verbesserungsvorschläge *sollen* besprochen und vom direkten Vorgesetzten der nächsthöheren Instanz vermittelt werden. Es *sollen* alle Beschäftigten des Unternehmens in die Kommunikationsstrukturen und Lernprogramme eingebunden werden und (natürlich) *soll* die Verbesserung der Kommunikation (nach der Methode) zur Erhöhung der Produktivität des Unternehmens beitragen‘ (vgl. Schmid 2001, S.43ff). Weiters ‚*soll* das Verständnis für die Ganzheit der wirtschaftlichen Bedingungen und außer- wie innerbetriebliche Veränderungsprozesse gestärkt werden‘ (vgl. ebd., S.54f). Was in dieser pseudobiblischen Sprache formuliert wird, ist, dass es weniger darum geht, den Menschen zu bilden, sondern mehr darum, Untergebene zu „produzieren“, die an Wirtschafts- und Betriebsgebote glauben und danach handeln. Es geht um die Umsetzung von „Prozessen, in denen dank intimer Verschränkung und Züchtung, Zähmung und Erziehung Menschenproduktion betrieben wurde – in einem Betrieb freilich, der [...] unter der Maske der Schule das Projekt der Domestikation zum Gegenstand hatte“ (Sloterdijk 1999, S.37f).

Die Modernisierung eines „ganzen“ Betriebs soll von unten (also vom Mitarbeiter der unteren oder mittleren Hierarchieebene) nach oben (Management) über betriebliche Lernprogramme, Mitarbeitergespräche und Kommunikationsstrukturen erfolgen. Das heißt, die Idee, wie die Unternehmensorganisation und –struktur verändert werden soll, kommt (der These nach) vom Mitarbeiter der unteren und mittleren Unternehmenshierarchie und soll dann durch Mitarbeitergespräche dem Management vermittelt werden, das dann Maßnahmen setzt die Betriebsorganisation oder –struktur zu verändern. Die „Einbindung aller Beschäftigten in die Kommunikationsstrukturen“, „Projektarbeit“ und „Dehierarchisierung der Unternehmensstruktur“, ist da die Antwort (im Nationalen Endbericht) auf die quälende Frage, wie sich eine Idee bzw. ein Vorschlag von einem Mitarbeiter durchzusetzen vermag. In einem Betrieb nämlich, der gleichzeitig alle Arbeitnehmer und Abteilungen als Konkurrenten bzw. „selbständige Unternehmer“ ansieht. Das Problem ist, dass alles in Zielen formuliert ist, aber keine Inhalte auszumachen sind, die das Wie beschreiben. Alles *soll* gemacht werden. So kommt es, wie es kommen muss. Das nächste Ziel wird formuliert, um gleich darauf hinzuweisen, dass der Weg dorthin „unklar“ bleibt. Die „Organisationsform der Betriebe“ wird „immer matrix-ähnlicher [...] und Arbeitsabläufe“ werden „zunehmend prozessoral angelegt [...] Auftretende inhärente Koordinationsprobleme (Mehrfachzuständigkeiten) werden/sollen via Projektmanagement „gelöst“ werden. Durch die Erhöhung der Interdependenzen zwischen den Unternehmenseinheiten wird es aber zudem schwieriger, den kontinuierlichen Wandel reibungslos zu vollziehen: Wenn alle Unternehmenseinheiten zusammenhängen, wird die Änderung einer Einheit die Änderung aller anderen Einheiten bedingen. Wie dies gemanagt werden kann, ist vielfach unklar“ (Schmid 2001, S.36). Kurz: Probleme ergeben sich durch konkurrierende „selbständige Unternehmer“ (Arbeitnehmer) und Abteilungen, es entstehen Koordinationsprobleme durch Mehrfachzuständigkeiten, durch eine „Organisationsform der Betriebe“, die immer „matrixähnlicher“ wird, und dadurch, dass „Interdependenzen zwischen den Unternehmenseinheiten“ gefördert werden (die Änderung einer Einheit bedingt eine Änderung aller anderen Einheiten). Zu allem Übel wird alles, durch den kontinuierlichen Wandel, noch schwieriger zu managen. Die Lösung: neue Ziele und Projektmanagement. Ziele, die eine Verbesserung der „Kommunikation unter (konkurrierenden) Mitarbeitern“, ja der gesamten

„Kommunikationsstrukturen“ in den Betrieben versprechen. „Projektarbeit“ und die „Dehierarchisierung der Unternehmensstruktur“ bzw. Projekt- und Personalmanagement sollen dabei helfen. Das heißt: Keine Ahnung wie diese komplexen Vorstellungen von Methoden organisiert und verwaltet werden sollen, Hauptsache ist, dass alle von den Zielen, vom Projektmanagement und vom Beschäftigungssystem überzeugt sind.

„Weiterbildung wird seitens der Unternehmen offensiv zur Bewältigung des Strukturwandels eingesetzt - Stichwort Lernendes Unternehmen. [...] Attraktiver werden konkurrierende Qualifikationssysteme, die die Tendenz zu Kurzfristreaktionen stützen (berufsbildende mittlere und höhere Schulen, FHS). Das Prinzip Lernen ermöglicht dabei eine „reflexive Rationalisierung“³⁶, wobei die Rationalisierungsstrategie in der Koppelung von Veränderungsprozessen mit betrieblichen Lernprozessen besteht“ (Schmid 2001, S.66). Schmid spricht im „militärischen“ Jargon über eine „offensive Bewältigung“ des Strukturwandels durch Weiterbildung. Das Konkurrenzprinzip als „Strategie“, um eine verkürzte Ausbildungsphase in Hoch-Schulen zu erreichen. Das staatliche Bildungssystem als „Feind“ soll scheinbar „offensiv“ durch „Lernende Unternehmen“ bekämpft werden. Doch *erstens* stellt sich die Frage ob Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern das geeignete Mittel ist um gegen Strukturprobleme anzukämpfen (vgl. Ribolits 1995, S.106ff). Probleme wären zum Beispiel die Auslagerung von Produktionsstätten der Mittel- und Großbetriebe in Billiglohnländer, dass „insbesondere im Dienstleistungssektor, von dem ja vielfach angenommen wird, dass dort die Arbeitsplätze heranwachsen, die im Produktionssektor verlorengehen, [...] wesentlich mehr schlecht bezahlte Tätigkeiten“ (ebd., S.118). entstehen. Die Folge ist: Die Zahl der Menschen, „die schlecht bezahlte Jobs annehmen müssen und permanent in Gefahr sind, in die Arbeitslosigkeit abgedrängt zu werden, wächst derzeit genauso an wie die Zahl derjenigen, die bereits unmittelbar von Arbeitslosigkeit betroffen sind“ (ebd., S.75). Da hilft auch die beste Aus- und Weiterbildung im eigenen Land nicht, wenn immer mehr europäische Betriebe ihre Arbeitsplätze in Nicht-EU-Länder verlagern (Standortwechsel). *Zweitens* wird von „konkurrierenden Qualifikations-systemen“

³⁶ vgl. Geißler und Orthey (1997)

gesprochen. Werden dann nur noch jene Hoch-Schulen gefördert, die den Kriterien entsprechen: je kürzer die Ausbildungszeit desto besser, je schneller eine Schule oder Fachhochschule auf Wirtschaftsentwicklungen reagiert, desto eher hat sie die Chance im (inter)nationalen Konkurrenzkampf zu überleben. Übrig bleibt dann ein Hoch-Schulsystem als wirtschaftsgerechtes Kurzfristreaktionssystem. Gelernt wird, was durch Wirtschafts- und Arbeitsmarktindikatoren berechnet, in Wirtschaftsprognosen vorausgesagt wird. Kaum wird der Wandel vorausgesagt, wird reagiert und etwas anderes gelernt. Wenn dann noch das „Prinzip Lernen“ eine „reflexive Rationalisierung“ ermöglichen soll (was auch immer darunter verstanden wird), dann gälte es zu erklären, ob nur noch das gelernt werden soll, was für den „großen Rationalisierungsplan“ taugt. Lerne unaufhörlich das, was dem Betrieb und der Wirtschaft einen rationalen Nutzen bringt. Gelernt wird nur noch Reaktions- und Wettkampfverhalten (Soldaten schießen eben auch zurück, wenn sie angegriffen werden). Der Wirtschaftswandel als „äußerer Feind“, der sich an das Unternehmen von internationaler Seite her anschleicht, und das schulische Qualifikationssystem als „innerer“, nationaler Feind, weil es nicht schnell genug auf den Wandel reagiert. Die Schule sollte aber „nicht die Rennbahn, der Wettkampf, sondern der Ort der Distanznahme zum Geschehen“ sein. „Schule bedeutet also Musse, Freiraum, Distanz zur Welt (gedankliche Distanz zur Welt). [...] Die Distanz zum Lebenszusammenhang, in welchem Lebensprobleme gelöst werden wollen und müssen, ist also Definitionsmoment schulischen Lehrens und Lernens“ (Schirlbauer 2005, S.79). Die ständigen pro-wirtschaftlichen und -betrieblichen Schriften versperren den Blick auf das, worum es beim Lernen eigentlich gehen soll. In der allgemeinen Pädagogik geht es beim Lernen darum, „eine Sache nicht bloß tun und ausführen zu können, sondern auch zu wissen, wieso die Angelegenheit so erledigt wird und nicht anders, ein Verfahren nicht bloß anwenden zu können, sondern v. a. darum zu wissen, wieso ausgerechnet dieses Verfahren hier passt und nicht eine anderes, etwas aus Gründen zu tun und nicht bloß mechanisch“ (ebd., S.26). Und es geht um „die reflexive Qualität des Umgehens mit seinem erworbenen Wissen“, das Lernen als Voraussetzung hat. „Durchaus können dementsprechend auch solche Inhalte, die für den Einsatz in der Berufs- und Arbeitswelt relevant sind, die also gemeinhin zur Ausbildung gerechnet werden, zum Anlass für Bildung werden. In jedem Fall sind die Wissensinhalte jedoch nur das

Material, an dem sich Bildung abarbeitet; nur über das „Prinzip Bildung“ bekommt die Beschäftigung mit Wissensinhalten einen Sinn, der über die gesellschaftliche Funktionalisierung des Menschen hinausweist. Erst eine Orientierung am Ideal der Entfaltung des genuin Menschlichen, der Reflexionsfähigkeit unterstellt den Erwerb von Wissen - gleichgültig, ob dieses nun unmittelbar oder bloß mittelbar gesellschaftlich verwertbar ist - der Verantwortung gegenüber einer außergesellschaftlichen Instanz“ (Ribolits 1995, S.305).

Konkurrenz ist eines der obersten Prinzipien des betrieblichen Modernisierungssystems. Nicht nur die Mitarbeiter sollen betriebsintern um Arbeitsplätze kämpfen, die SBM-Methode geht noch einen Schritt weiter. „Es *soll* eine Konkurrenz zwischen den Abteilungen, den sogenannten „semi-autonomen Unternehmenseinheiten“ (Schmid 2001, S.40ff) gefördert werden, diese *sollen* im Sinne einer Marktstruktur und –logik für das Unternehmen, zur Steigerung der Effizienz, arbeiten. Die Koordination *soll* das Personal- bzw. Projektmanagement übernehmen, das die Vernetzung zwischen den konkurrierenden und (hoffentlich) effizient arbeitenden Einheiten schaffen und den Betrieb als Ganzes betrachten *soll*. Durch die Einführung der „diskursiven Koordinierung“ und „Kontextsteuerung“ sollen die Problemstellungen des betriebsinternen „Marktes“ (statt einer Hierarchie im Unternehmen selbst) gelöst werden. Dem Mitarbeiter *sollen* seine Aufgaben vermittelt werden. Er *soll* sie „selbständig“ abarbeiten“ (vgl. ebd., S.48ff). Die Widersprüche werden dann deutlich, wenn der Betrieb absolut entgrenzt und dehierarchisiert wird. Denn ohne Hierarchie bzw. vertikale Befehlskette kann es auch keine Steuerung (weder von „oben nach unten“ noch „gegeneinander“ bzw. horizontal) geben. Der Vorgesetzte verliert mehr oder weniger seine Berechtigung, Aufträge an seine Untergebenen weiterzuleiten. Als „Lösung“ erscheinen dann das „Mitarbeitergespräch“³⁷ und das „Projektmanagement“³⁸. Die Frage ist, wie ein Unternehmen funktionieren kann, wenn jeder „selbständige“ Mitarbeiter oder Projektmanager jedem anderen einen Auftrag erteilen kann, und das ohne hierarchische Struktur?! Wie ist ein Betrieb (der als Einheit angesehen wird) organisierbar, wo gleichzeitig eine offene Konkurrenz unter den Abteilungen herrscht? Werden dann betriebsinterne Sonderangebote und Aktionsnachlässe gegeben oder wird

³⁷ vgl. Schmid 2001, S.43ff

³⁸ vgl. Schmid 2001, S.36f/ 43f

gar Preisdumping betrieben? Gibt es dann auch so etwas wie eine Krisenintervention für jene „Kostenstellen“, die Verluste schreiben oder in Konkurs gehen? Durch diese Art der Unternehmensleitung ohne hierarchische Befehlsketten wird es eher zu einer chaotischen Struktur im Konzern kommen. Denn dann können alle (ausgegliederten) Abteilungen gleich selbständige Unternehmen mit eigener Rechnungsstellung werden, die ihre Dienstleistungen den konkurrierenden Abteilungen oder sogar Konkurrenzfirmen anbieten. Den Auftragszuschlag bekommen dann jene „autonomen Firmeneinheiten“, die kostengünstiger arbeiten (die Abteilung kann dann natürlich auch in Indien oder China sein). Wenn sich dann alle Arbeitnehmer und Abteilungen in einem konkurrierenden, dehierarchisierten Zustand befinden, sie sich dann (ohne Hierarchie) gegenseitig „bekämpfen“, dann frage ich mich, wie ein Betrieb organisiert werden soll? Zu einer Koordination und Steuerung eines Betriebes gehören nun einmal verantwortliche Personen, Regeln und Bedingungen, die den Betrieb strukturieren und steuerbar machen.

Der rasche Wirtschaftswandel und die von den Wirtschaftstreibenden oft beschriebene Anpassung an die Veränderungen der wirtschaftlichen Verhältnisse erfordern (so die Wirtschaftslogik) eine sogenannte Restrukturierung der Lern-, Aus- und Weiterbildungsmodelle sowohl im öffentlichen als auch im betrieblichen Sektor. Unter dem Titel „Modernisierung durch Pädagogisierung“ verspricht man sich in den Betrieben, passgenaue Lernprogramme entwickeln zu können, die dann zum Konkurrenzvorteil avancieren. „Wir müssen permanent umlernen, dazulernen, verlernen. Danach werden bei der Bewältigung des beschleunigten ökonomischen und sozialen Wandels immer mehr Strategien und Methoden eingesetzt, die eindeutig pädagogischen Ursprungs sind. Gelernt wird immer und überall: in Projekten, in Arbeitsgruppen, am Arbeitsplatz, von anderen Firmen („Best Practice“) etc.“ (Gruber 2000, S.143). Die ausgegebene Devise lautet, dass der Mitarbeiter „selbstorganisierend“ zu lernen hat und das Unternehmen die notwendigen Mittel zur Verfügung stellt. Das Ziel des arbeitsplatznahen Lernens ist, die Mitarbeiter unter dem permanenten Modernisierungsdruck zum andauernden, selbständigen und innerbetrieblichen Neu-, Um- und Weiterlernen zu animieren, damit der Beschäftigte sogenannte „polyvalente Qualifikationen“ (vgl. Ribolits 1995, S.176) erreicht. Es „findet eine Verberuflichung

aller Bildung statt. Dementsprechend „modern“ mutet auch die in diesem Zusammenhang proklamierte „neue Allgemeinbildung“ an, die nur mehr wenig mit dem traditionellen allgemeinbildenden Fächerkanon gemein hat. Sie zielt vielmehr auf die Ausbildung von Kompetenzen, die eher in Richtung moderne Arbeitstugenden weisen, als das Bildungsziel eines mündigen Menschen, der sein Leben nach einem selbsterkannten Sinn ausrichtet, in den Blick zu nehmen“ (vgl. Gruber 2000, S.146).

4.2 Die Nutzbarmachung von Mitarbeitern

In der Zeit der Aufklärung ging es den Philanthropen nicht um blanken Utilitarismus, sondern sie „untersuchten ernst und gewissenhaft, wie sich der Mensch als Mensch befinde, wenn seine Erziehung von vornherein unter das Gesetz der Gemeinnützigkeit und der beruflichen Brauchbarkeit gestellt wird“ (Blankertz 1985, S.36). „Der gemeine Nutzen war der oberste Wert, dem“ Johann Heinrich Campe „und seine Freunde sich verpflichtet wussten; und die Gemeinnützigkeit ist demgemäß auch das Regulativ, an dem er Gelingen und Verfehlen der Aufgabe des Menschseins misst“ (ebd., S.40). Die Gemeinnützigkeit, also der Nutzen für den Staat bzw. die Nation, war für die Philanthropen jenes Primat, an das es sich zu halten galt. Aber im Zusammenhang mit dem Utilitarismus wurden, selbst von den Aufklärungspädagogen, die Attribute „leer“, „platt“ und „seicht“ verwendet, um sich von dem „als übel beleumundet empfundenen Begriff absetzen zu können“ (ebd., S.27).

Am Ende des 18. Jahrhunderts waren Handwerksbetriebe auf Bedarfsdeckung ausgerichtet. In dieser Zeit verstärkten sich Ansichten, die eine stärkere Nutzung der menschlichen Arbeitskraft in Betracht zogen. Berufserziehung sollte statt auf Qualifizierung (Handwerk) auf die Quantifizierung der Produktion (Industrie) ausgerichtet werden (vgl. Blankertz 1992, S.60-66). Es ging unter anderem darum, Betriebe einzurichten, „die den ungeheuren Geldbedarf des neuzeitlichen Staates zu befriedigen vermochten. Dieser Bedarf war so groß, weil an die Stelle des Lehnstaates der Verwaltungsstaat getreten war, d.h. anstelle der Verpflichtung der Gefolgschaft durch Lehen waren die durch Bargeld zu entlohnenden Beamten und Söldner getreten.

Der Geldwert wurde definiert durch das Vorhandensein von Edelmetallen. Die Sicherung eines ständigen Machtzuwachses schien demnach nur durch eine aktive Handelsbilanz gegeben, d.h. mehr Waren ins Ausland ausführen als einführen, selber immer mehr und qualitativ Besseres produzieren“ (Blankertz 1992, S.42). Am Ende des großen Industriezeitalters (Übergang vom 19. ins 20. Jhd.) veränderten sich die Arbeitsabläufe in den Fabriken. Die Strategie der Unternehmer war, vom Fachwissen der Arbeiter unabhängig zu werden. Die Arbeitsschritte wurden vereinfacht (Fließbandarbeit und Arbeitsteilung), der Arbeiter austauschbar (vgl. Geißler K. A./ Germanis 2001, S.41). Durch die Massenproduktion der Waren veränderten sich nicht nur die Anforderungen an die Arbeiter (eingeschränktes Tätigkeitsfeld), sondern auch die sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Fachkenntnisse, das umfassende Wissen und die Erfahrung zur Herstellung eines Produktes, das innerhalb und außerhalb der Handwerksbetriebe, Zünfte und Stände zum sozialen Handeln der Menschen anregte, wurden mit der Zeit unbrauchbar. Es kam zu sozialen Unordnungen in den Betrieben und dies warf wieder sozialpolitische Fragen auf (vgl. Geißler K. A./ Germanis 2001, S.42).

„Die Konkurrenz unter den Betrieben und Wirtschaftsregionen führt zum Verlangen von innerbetrieblichen Veränderungen, um das Unternehmen an die wirtschaftlichen Bedingungen rasch anpassen zu können. Vom Mitarbeiter wird verlangt, dass er durch eine „selbständige“ berufliche Weiterbildung (formell und informell) zur Effizienzsteigerung der betrieblichen Abläufe beiträgt. Seine Fähigkeiten sollen erkannt werden und dadurch der Arbeitsplatz bzw. der betriebliche Aufstieg gesichert werden (vgl. Ribolits 1995, S.83f). Die Fähigkeiten der Menschen sollen nur mehr „im Sinne einer besseren „Brauchbarkeit“ für den modernen Arbeitsmarkt“ dienen. Es kommt zu einer „Zunahme der Eigenverantwortung und der Selbststeuerung [...] und einer verstärkten „Verwertungs- und Effektivitätslegitimation“³⁹ (Gruber 2000, S.152f), die alle im Unternehmen Arbeitenden betrifft. Elke Gruber sieht Veränderungen im Verständnis der Brauchbarkeit. Denn waren früher rein fachliche Kompetenzen verlangt, so möchten die Betriebe heute die „subjektiven Potenziale“ der Mitarbeiter nutzen (vgl. Gruber 2000, S.148f). Kritik wird auch an den Anstrengungen der

³⁹ vgl. auch Schmid 2001, S.54f

Wirtschaft geübt, Pädagogik als Mittel im Sinne einer betriebswirtschaftlichen „Totalverzweckung“ des Menschen (vgl. Ribolits 1995) zu verwenden. Denn „die neuen Ausbildungskonzepte werden in der Regel nur aus der Notwendigkeit hergeleitet, (zukünftigen) ArbeitnehmerInnen neue, sich aus den veränderten Bedingungen der Berufs- und Arbeitswelt ergebende - also im Sinne ihrer ökonomischen Verwertung notwendige - Qualifikationen vermitteln zu müssen“ (Ribolits 1995, S.60). Gewollt sind also notwendige, ökonomisch verwertbare Qualifikationen und ein „selbständig“ lernender der Mitarbeiter. Die erzieherischen Zielsetzungen der Wirtschaftsvertreter sind definiert: „Der zukünftige Mensch muss der operable Mensch sein wollen, wenn auch Ausmaß und gerechte Weise dieser Selbstmodifikation noch weithin dunkel sind [...]. Aber es ist wahr: Die Zukunft der Selbstmanipulation des Menschen hat schon begonnen“ (Schirlbauer 2005, S.157).

Der Mitarbeiter muss sich selbst um seine Aus- und Weiterbildung kümmern. Suggestiert wird, dass sich der Aufstieg, in der Betriebsgesellschaft und in der beruflichen Position, durch den Lernerfolg (beispielsweise durch Zertifikate) von alleine ergibt. Die Verantwortung liegt beim Mitarbeiter, sich selbstorganisierend und -verantwortlich weiterzubilden (vgl. Ribolits 1995, S.170). Der „Unternehmer“ im Unternehmen ist allerdings mit mehreren Problemen konfrontiert, die seine Möglichkeiten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung mehr als nur einschränken. Denn *erstens* kann sich der Mitarbeiter nicht ohne weiteres Zeit zum Lernen nehmen, *zweitens* sind die Kosten, gerade bei privaten Anbietern, in der beruflichen Weiterbildung beträchtlich (vor allem dann, wenn sich der Beschäftigte Seminare selbst bezahlen muss) (vgl. ebd., S.91). *Drittens* müssen inner- wie außerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen vom Vorgesetzten bzw. Personalmanagement genehmigt werden und *viertens* finden sich die Aufwendungen für Fort-, Aus-, und Weiterbildung verstärkt im Management und in den oberen Hierarchieebenen des Angestelltenbereichs (vgl. Tabelle 2 im Anhang). Denn „je höher die Vorbildung und die Hierarchieebene, in der die Person tätig ist, desto mehr kommt sie in den Genuss von Weiterbildung. Dieses Modell weist eklatante Mängel auf, und zwar in zwei Richtungen: Durch die soziale Selektivität werden nicht nur produktive Ressourcen auf den unteren Ebenen verschleudert, auch der der Qualifizierungslogik immanente Gedanke, dass diejenigen

die meiste Weiterbildung erfahren sollten, die die schlechtesten Qualifikationen haben, wird ad absurdum geführt. Darüber hinaus stechen weitere Schwächen ins Auge: Es besteht die Gefahr, dass, wer sich bei Bildung und Qualifizierung nur am Bedarf der Wirtschaft orientiert, nicht nur bestimmte Bildungsaspekte ausblendet, sondern auch strukturkonservierend wirkt“ (Gruber 2000, S.148). Die Kriterien, ob jemand zu einem Seminar zugelassen wird oder nicht, sind aber *fünftens* auch abhängig vom Alter und nicht zuletzt davon, ob der Mitarbeiter „billiger“ ist als ein anderer (vgl. Ribolits 1995, S.201). Der Anpassungsdruck des Mitarbeiters steigt an. Denn wenn er die Kriterien für die Fort- und Weiterbildung nicht erfüllt, wird er aussortiert. Das geht dann mehr oder weniger einfach. Denn der Arbeitnehmer ist ja sowieso nur ein „Unternehmer“ im Betrieb und wenn er die Konkurrenzanforderungen nicht erfüllt, wenn er nicht jene Lern- und Anpassungsideale unter Beweis stellen kann, dann wird er für das Unternehmen nutzlos. Das heißt, dass „Sinn und Zweck von Bildung heute im Wesentlichen nur mehr aus einer Abwägung von Kosten und quantifizierbarem Nutzen“ (ebd., S.95) abhängt. Die Förderungen und Unterstützung mit Geldmitteln (von den Betrieben) werden damit nur jenen Lern- und „Anpassungstalenten“ zugeteilt, von denen sich das Unternehmen einen wirtschaftlichen Vorteil erhofft. Trotz aller Methoden der Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogen und den Maßnahmen der Unternehmen zur „Förderung der Mitarbeiter“ werden unter dem Strich nur jene gefördert, die dem Betrieb einen Nutzen bringen, bei denen die Kosten-Nutzen-Rechnung dem Betrieb einen Vorteil im Konkurrenzkampf verspricht (vgl. ebd., S.92ff).⁴⁰ Das heißt aber auch, „Bildung wurde „instrumentalisiert“, sie wurde endgültig degradiert zum Einsatz beim gesamtgesellschaftlichen Verdrängungswettkampf und damit auch in den Dienst des allgemeinen Wachstumsideals genommen. Fast niemand kann es sich noch „leisten“, Bildung unter der Zielsetzung wahrzunehmen, sich selbst und die ihn umgebende Welt zu verstehen sowie zu reflektiertem Handeln fähig zu werden; sie wird heute fast ausschließlich als Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gesehen, die sich durch Brauchbarkeit - im Sinne der verkürzten Maßstäbe individueller und gesellschaftlicher Effizienz - auszeichnen. Bildung erscheint unter den

⁴⁰ Selbst Kurt Schmid spricht im Nationalen Endreport davon, dass „je größer ein Betrieb, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch Weiterbildungsmaßnahmen gesetzt werden. [...] Je höher die formale Ausbildung und die berufliche Position, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme und umso öfter wird dieselbe Person weitergebildet“ (Schmid 2001, S.30).

Bedingungen der fortgeschrittenen Konkurrenzökonomie faktisch ausschließlich unter dem Aspekt der utilitaristischen Reduzierung auf abnehmeradäquate Qualifizierung. Damit ist die Beschränkung auf die Herausbildung jener Arbeitsfähigkeiten gemeint, die „vermarktbar“ sind, das heißt anderen wirtschaftliche Vorteile versprechen, indem damit ein profitabel verkaufbares Gut oder eine entsprechende Dienstleistung bereitgestellt werden kann. Mit anderen Worten: Bildung unter dem konkurrenzökonomischen Aspekt der Reduzierung auf Qualifizierung ist eindimensional auf die Förderung jener Fähigkeiten und Talente ausgerichtet, die einen aktuellen ökonomischen Nutzen versprechen“ (Ribolits 1995, S.95). Nicht um die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen und um Bildung geht es also, sondern um die Anpassung an die vorgegebenen Bedingungen der Unternehmensrichtlinien. „Der vordergründige Interessenskonsens kulminiert in der wohlklingenden, bei jeder Gelegenheit wiederholten Phrase von der „lebenslangen Bildung“, die sich bei näherem Hinsehen allerdings bloß als die Notwendigkeit zu einer in immer rascherer Folge zu vollziehenden „Anpassungsleistung“ herausstellt. Nicht um „Bildung“ geht es dabei, nicht um die Subjektentwicklung von Individuen, sondern um „Anpassung von Humankapital“ an die sich immer schneller verändernden Bedingungen in Lebenswelt und Beschäftigungssystem. Nicht die Reflexionsleistung freier Individuen wird mit der Parole von der „lebenslangen Bildung“ angesprochen, sondern ein unerbittlicher Zwang zur lebenslänglichen (Nach-)Qualifizierung unter Androhung des sonstigen Untergangs im allgesellschaftlichen Konkurrenzkampf“ (ebd., S.87f). Damit wird das Individuum zum Objekt rationalistisch-wirtschaftsorientierter Interessen. Lebenslanges Lernen dient somit nicht der Bildung eines Menschen, sondern zielt auf die Vollverinnahmung des Menschen (Arbeits- und Freizeit) für den Betrieb ab. Die Gewichtung auf die besondere (spezielle) unternehmensbezogene „Bildung“ wird verstärkt. Sie wird dann (den wirtschaftlichen Anforderungen entsprechend) zu einem zweckbestimmten und betrieblichen Erziehungsprozess umgestaltet (vgl. ebd., S.87f).

Die „sukzessive Entwertung von (Erstaus-)Bildungsabschlüssen“ (ebd., S.164) ist *erstens* darauf zurückzuführen, dass „die Zahl der beschäftigten Akademiker“, in

Österreich, seit den 1970ern im Steigen begriffen ist⁴¹ und das „wesentlich rascher als die Gesamtbeschäftigung“ (vgl. Schmid 2001, S.28), da *zweitens* „die Zugangsmöglichkeiten für bestimmte berufliche Positionen an sukzessiv umfangreicher werdende Formalqualifikationen geknüpft werden“ und *drittens*, „dass schulische beziehungsweise universitäre Abschlüsse immer weniger einen direkten Zugang zu Positionen des Beschäftigungssystems garantieren“ (Ribolits 1995, S.164), weil *viertens* der Abschluss der beruflichen Erstausbildung nicht mehr garantiert, dass das Gelernte im Beruf eine Anwendung findet, da immer seltener jene Tätigkeiten in der Arbeit angewendet werden, für die man ausgebildet wurde (vgl. Schmid 2001, S.62f). Der von der Industrie und den Unternehmen gewollte Mitarbeiter soll, in einer möglichst kurzen Zeit, auf die spätere Konkurrenzsituation vorbereitet werden. Der Mensch soll lernen, wie er sich im Wettkampf behaupten kann. Der Abschluss der Erstausbildung berechtigt aber erst zum „Konkurrenzkampf um eine Position im Beschäftigungssystem“ (Ribolits 1995, S.167). Das Verhältnis der Wichtigkeit verschiebt sich von der Erstausbildungsphase zur beruflichen bzw. betrieblichen Aus- und Weiterbildung. „Damit ergibt sich die paradoxe Situation, dass es heute zwar immer unwichtiger wird, was man lernt, aber gleichzeitig immer notwendiger, dass man lernt, um damit das eigene Durchhaltevermögen nachzuweisen und zu signalisieren, dass man den wahnwitzigen Prozeß der bewussten Qualifikationsanpassung ausreichend verinnerlicht hat“ (ebd., S.167). „Schlüsselqualifiziert“ heißt damit nicht allein zu lernen und sich „Allgemeinwissen“ anzueignen, sondern auch, dass man sich im Beschäftigungssystem und am Arbeitsmarkt bewähren soll. Die Orientierung am Konkurrenzprinzip bedingt einen Anpassungsdruck, der die Menschen dazu zwingt, sich dem wirtschaftlichen und betrieblichen Wandel unbedingt anpassen zu müssen. Völlig unabhängig von den Bedingungen, die der Arbeitsmarkt bietet, soll sich der Mensch im Sinne des wirtschaftlichen Denkens selbst disziplinieren und sein Wissen lebenslang, permanent nachjustieren. Dabei geht es um die ständige Optimierung der Ware Mensch (als Humankapital bzw. Humanressource) und ihre „vermarktbarsten Qualifikationen“ (vgl. ebd., S.169).

⁴¹ Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Akademikerquote in Österreich allerdings relativ niedrig ist (Statistik Austria 2001).

Der unter dem Vorwand einer Persönlichkeitsentwicklung des Mitarbeiters propagierte Begriff der „Selbstanpassung an den Wandel“ (Schmid 2001, S.60) erscheint unter diesem Gesichtspunkt als Begriff zur Verwertung des Beschäftigten, zum Zweck des volkswirtschaftlichen, arbeitsmarkttechnischen und betrieblichen Nutzens.⁴² Der Hintergrund der Forderung nach Entwicklung der Persönlichkeit des Arbeitnehmers und Heranbildung seiner Fähigkeiten ist: Möglichkeiten für die Wirtschaft und die Unternehmen offen zu halten, den Mitarbeiter rasch in profitabler erscheinende Tätigkeitsfelder und Unternehmensbereiche zu „manövrieren“. Lernprojekte sollen ihn dabei unterstützen. Der Mensch arbeitet im Unternehmen und für das Unternehmen, als Unternehmer. Er soll also (nach der Logik der Wirtschaftstreibenden) in den Betrieb „ganzheitlich“ und „vollkommen wirtschaftsgebildet“ inkludiert werden und für die Unternehmensziele arbeiten (vgl. Ribolits 1995, S.149ff). „Die letzten noch ungenutzten Winkel der Arbeitenden sollen mobilisiert werden“ [...] „Der unerbittliche, in globalen Dimensionen stattfindende Konkurrenzkampf erfordert die Totalmobilmachung, bloße Verhaltenssteuerung traditioneller Art reicht da nicht mehr aus, die ganzheitliche Beeinflussung der inneren Haltung der „Mitarbeiter“ ist angesagt, damit sie ihr Leben und ihr Handeln auch unkontrolliert - frei-(und trotzdem)-willig - dem Ziel der Produktivitätssteigerung unterordnen“ (ebd., S.150). Die Nutzung des Mitarbeiters soll nicht alleine auf seine „Selbständigkeit“ und „Handlungskompetenz“ beschränkt bleiben. Die Unternehmen zielen (in Anbetracht eines immer stärker werdenden Konkurrenzkampfes und unter dem Aspekt der Rationalisierung) darauf ab, die Subjektivität der Mitarbeiter zu nutzen (Gruber 2000, S.149f). Der „Selbsterneuerungsprozess“ des Unternehmensbeschäftigten soll den Mitarbeiter dazu bringen, sich mit dem Unternehmen und seinen Zielen zu identifizieren. Und das vollkommen! „Das persönliche Engagement der Mitarbeiter und ihre Identifikation mit dem Unternehmen und seiner Mission werden unverzichtbar“ (Nonaka / Takeuchi 1997, S.20f).

⁴² Das AMS führt in seinem Bericht den steigenden Qualifikationsbedarf in der Zukunft an. Die Fähigkeiten der Mitarbeiter werden durch spezielle Softwarelösungen „erkannt“ und dem Arbeitsmarktservice bekanntgegeben. Das Problem ist, dass die Betriebe mit eigenen Softwarelösungen arbeiten und, durch den Datenschutz, die Unternehmen nicht alle Details bekannt geben und dadurch unter anderem eine Forschungsarbeit erschwert wird. Es werden Fragen erörtert, wie man die Potenziale, Fähigkeiten und Qualifikationen von Mitarbeitern erforschen und darstellen kann (AMS 2002).

Mit dem absoluten Konkurrenzprinzip soll rational und kostensparend gearbeitet werden. Der Mitarbeiter als „ICH-AG“ soll im Wettkampf bestehen und ständig über Möglichkeiten der Selbst- und Betriebsoptimierung nachdenken. „Der organisatorische Unternehmensaufbau kann auf wenige Hierarchieebenen reduziert werden, da die bisher notwendige äußere Kontrolle einer durch Arbeitsmotivation und -zufriedenheit aufgebauten Selbstkontrolle und Selbstdisziplinierung der Arbeiter weicht, die im Endeffekt im Ziel kulminiert, dass sich diese auch den Kopf darüber zerbrechen, wie sie sich selbst wegrationalisieren können“ (Ribolits 1995, S.139f). Der Mitarbeiter als Unternehmer soll genau dazu erzogen werden. Hochmotiviert, soll er rational handeln. Überzeugt davon, das „Richtige“ zu tun, katapultiert der überzeugte und konkurrenzdenkende „Unternehmer“ sich (und andere) aus der „Betriebs-, bzw. „Arbeitsgemeinschaft“. Im Vertrauen darauf, fach- und berufsgebildet zu sein (denn der Unternehmer hat ja andauernd Seminare besucht), geht er dann auf Arbeitssuche um zu erfahren, dass ihm genau jene Ausbildung fehlt, die er zum Wiedereinstieg ins Arbeitsleben benötigen würde. Ein Beschäftigungskreislauf beginnt. Der (lebenslang lernende) Mensch wird durch den Staat mit Geld unterstützt, muss dafür aber eine Leistung in Form eines Weiterbildungskurses erbringen. Sobald er wieder in einem Unternehmen arbeitet, muss er mit den potenziellen Mitkonkurrenten Weiterbildungskurse durchlaufen, in denen dann vermittelt wird, wie das Unternehmen noch rationaler gestaltet werden kann. Der Kreislauf beginnt von neuem, bis sich alle „Unternehmer“ selbst wegrationalisiert haben.

Das Lernen im Unternehmen dient dem Zweck, den Menschen an den sogenannten (betrieblichen) Wirtschaftswandel anzupassen. Aus- und Weiterbildung reduzieren sich auf die wirtschaftliche Nutzbarmachung des Menschen für den Betrieb und die (Volks)Wirtschaft (vgl. Ribolits 1995, S.222-241). Gewollt ist „eine auf permanentes Wachstum und auf Expansion ausgerichtete Wirtschaft“, sie „muss entweder ständig ihre Absatzmärkte ausweiten oder den Konsumenten immer wieder neue Wünsche suggerieren und diese an bestimmte verkaufbare Utensilien oder vermarktbar Dienstleistungen heften“ (ebd., S.225). Der Mensch muss in der Vermarktungsindustrie als flexible und anpassungsfähige Lern- und Arbeitsmaschine funktionieren (vgl. ebd.,

S.233f). „Der „Ort der Kontrolle“ darf sozusagen - im Sinne eines problemlosen Funktionierens unserer Wirtschaftsordnung - nicht mehr im autonomen Selbst der Individuen liegen, sondern bei den vielen Manipulationsinstanzen [...] Durch die Manipulation der Werbe- / Marketingstrategien kommt es zu einer „Standardisierung“ und „Uniformierung des Bewusstseins“ (Ribolits 1995, S.227). Der Mensch als wandel- und steuerbare „Lernmaschine“ gegen nationale und internationale Konkurrenten. Die Menschen werden damit einer „speziellen Betriebs- und Wirtschaftsbildung“ unterzogen, die immer auf das jeweilige Arbeits- und Unternehmensumfeld und auf das Konkurrenzverhalten begrenzt bleibt. „Völlig unabhängig von tatsächlich gegebenen oder nicht gegebenen Arbeitsplatzchancen ist es heute notwendig, dass alle Gesellschaftsmitglieder diese „Selbstdisziplinierung im Sinne der ökonomischen Logik“ als eine nicht mehr zu hinterfragende Primärtugend verinnerlichen. Als „gebildet“ erscheint der, der sich der Anforderung der Anpassung angepasst hat und den Zwang, zur lebenslangen Nachjustierung seiner selbst als „Ware Arbeitskraft“ völlig verinnerlicht hat. Nicht eine bestimmte Aus-Bildung gilt es anzustreben, sondern die ständige „Optimierung“ seiner selbst in Bezug auf vermarktbar Qualifikationen. Notwendig ist die Bereitschaft, das kapitalistische Prinzip der grenzenlosen Ausbeutung gegen sich selber zu wenden und den eigenen Verschleiß als gerechtfertigten Tribut an die Immer-mehr-Spirale der Wachstumsgesellschaft zu akzeptieren. „Das lebenslange Lernen ist zu jenem sinnlosen Sinnersatz geworden, der die „gleichgültige“, „sinnlose“ Massenproduktion immer schon war. Der „ziellose“ Arbeitsprozess hat im „endlosen“ Bildungsprozess seinen ihm immer identischer werdenden Partner gefunden“⁴³ (ebd., S.169).

⁴³ Geißler, K.A./Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung - Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie?

5. Von den staatlichen Bildungsinstitutionen zu heranwachsenden Wirtschaftsbetrieben

*Gebildet ist, wer Parallelen sieht, wo andere etwas völlig Neues zu erblicken glauben.
(Anton Graff)*

Die in England beginnende Industrialisierung, Mitte des 18.Jhds., gründete *erstens* in der rücksichtslosen Ausbeutung der menschlichen Arbeitskraft, *zweitens* gab es „keine so fest gefügte Zunfttradition wie auf dem Kontinent und deshalb auch keine Vorbehalte von Seiten des Adels und der bürgerlichen Gelehrtenschicht, sich am Industrialisierungsprozess aktiv zu beteiligen. [...] *Drittens* begann die Industrialisierung mit der Textilindustrie, für die sich in England die Rahmenbedingungen als äußerst günstig erwiesen“ (Blankertz 1992, S.60). Das 18. Jhd. brachte aber auch „die theoretisch geforderte „industriöse“ Gesinnung des Bürgertums als wirkliche Lebensmacht hervor, die unermüdliche Betriebsamkeit, neue Arbeits- und Produktionsmethoden zu erforschen und den Sinn der Kinder von früh an auf eben dieses zu richten; [...] es schuf unter christlich-humanen, unter ökonomischen und unter philanthropischen Gesichtspunkten die Waisen- und Arbeitshäuser, die Armen-, die Bauern- und die Industrieschulen (ebd., S.66).⁴⁴ Im Industrieschulkonzept wurde Kinderarbeit akzeptiert und „zum Bestandteil der Schule selber gemacht [...] So waren die ersten im größeren Umfang eingerichteten Industrieschulen im Grunde von Kindern betriebene Gewerbeunternehmen, die den Bedürfnissen der Elementarschule angepasst waren. [...] Der ökonomische Gesichtspunkt blieb nicht als schulisch organisierte Kinderarbeit neben dem Unterricht stehen, sondern wurde selber zum Gegenstand von Belehrung und Reflexion gemacht“ (ebd., S.60). Die pädagogische Fragestellung war: „...wie und in welchem Umfang sich die menschlichen Möglichkeiten eines Kindes entwickeln ließen, welches von frühester Jugend an auf den ökonomischen Ertrag seiner

⁴⁴ Johann Raue, Johann Joachim Becher und Veit Ludwig von Seckendorff machten sich erstmalig Gedanken über Schulpläne zu einer „beruflich-realistischen Bildung“ für die mittlere Bürgerschicht. Es ging darum, „den Nachwuchs in frühester Jugend zu erfassen, sofort nach den Erfordernissen des späteren Berufs auszubilden und von der Belastung mit „unnützen“ Kenntnissen - gemessen am Maßstab jener beruflichen Notwendigkeiten - zu bewahren“ (Blankertz 1985, S.33).

Arbeitskraft hin erzogen wird, und zwar in Hinblick auf Berufsfelder, die durch die Standeszugehörigkeit der Eltern bereits vorgegeben sind“ (Blankertz 1992, S.60f).

Nachdem die UNESCO⁴⁵ das Jahr 1970 zum „Internationalen Jahr der Erziehung“ ausrief, entwickelte sie einen Entwurf mit der „humanistischen Idee einer umfassenden Entfaltung des „ganzen Menschen“ (complete man) und der Demokratisierung der Gesellschaft“ (Pongratz 2006, S.164). War der UNESCO-Entwurf getragen von der Idee, den Menschen und seine umfassende Bildung in den Mittelpunkt zu stellen, so wurde mit dem Programm der OECD⁴⁶ von 1973 der reine Wille zum Ausdruck gebracht, Lernen nur noch im Sinne der Wirtschaft zu betreiben. „Im Zentrum der „reccurrent education“ standen wechselnde Phasen von Berufstätigkeit sowie von Aus- und Weiterbildungszeiten für Erwachsene. Damit war zumindest ein erster Schritt auf dem Weg zur umfassenden Vernetzung und Systematisierung von Lernphasen im Lebenslauf gemacht. Um diese Vernetzung voranzutreiben, um sämtliche Lebens- und Lernformen konzeptionell zusammenzuschließen, wurde es jedoch unumgänglich, sich von der Fixierung auf bestimmte Lebensphasen oder Bildungsinstitutionen zu lösen. Diese Loslösung fand schließlich im terminologischen Wechsel von „lifelong education“ zu „lifelong learning“ ihren Ausdruck“ (ebd., S.164).

Mit der Sorbonne-Deklaration wurde der Willen zu einer neuen europäischen Zusammenarbeit im Hochschulbereich bekundet. Aus dieser Willensbekundung wurden Verhandlungen, die am 19.Juni 1999 in der sogenannten Bologna-Deklaration endeten, wo sich 29 Staaten bereit erklärten, bis ins Jahr 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen (BMBF 2008). „Der ökonomische und technische Anpassungsdruck saß den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union im Nacken, sodass die „großen Vier“ (Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien) im Rahmen der 800-Jahr-Feier der Pariser Universität Sorbonne im Jahr 1998 eine „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ unterzeichneten. Sie löste schließlich den Schneeballeffekt aus, der dazu führte, dass

⁴⁵ UNESCO: (engl.) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Deutsche Übersetzung: Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. Sie ist eine Organisation der Vereinten Nationen.

⁴⁶ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development. Deutsche Übersetzung: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

sich im darauf folgenden Jahr bereits 29 europäische Staaten in Bologna zusammenfanden, um die so genannte Bologna-Deklaration abzugeben. [...] Was mit vier Staaten begonnen hatte, entwickelte sich innerhalb kürzester Zeit zu einem dynamischen Transformationsprozess.“ Doch: „Völkerrechtlich gesehen handelt es sich beim Bologna-Prozess nicht um Verträge, sondern um unverbindliche politische Willenserklärungen“ (Pongratz 2009, S.10). „Verstand sich die Sorbonner Erklärung noch als eine Absichtserklärung, so versteht sich der ohne große Diskussion davon abgeleitete Bologna-Prozess als eine für alle verbindliche Neuordnung des europäischen Hochschulwesens, die einer Selbstaufgabe der im EU-Recht verbriefenen nationalstaatlichen Kompetenz in Bildungsfragen gleichkommt“ (Liessmann 2006, S.105). Die Sorbonner Erklärung wurde in wenigen Jahren und *freiwillig* von den EU-Mitgliedsländern übernommen und ratifiziert⁴⁷ und alle deklarierten Universitäten der Unterzeichnerstaaten mussten sich dem Vergleichsprogramm unterziehen. Aber: Zeigt sich die Qualität der Hochschulabschlüsse einzig und alleine durch Daten und Fakten? Die blinde Hingabe, sich nur auf Zahlen zu verlassen, ist eine Entwicklung der letzten Jahre, die es noch zu hinterfragen gilt (vgl. ebd., S.81ff). Kaum veröffentlicht, berichten die jeweiligen nationalen Fernseh- und Printmedien, auf welchen Plätzen ihre Universitäten gelandet sind. Der Druck steigt an. Denn ist das Ergebnis der Rangliste veröffentlicht, muss sich jeder Bildungspolitiker und -verantwortliche rechtfertigen, ob der Verschlechterung des Platzes auf der Rangliste. Die „Angst“, bei der nächsten Reihung Plätze zu verlieren, sozusagen zurückversetzt zu werden, treibt die Universitäten und ihr Personal in eine Konkurrenzsituation. Die Abschlüsse der „Elitehochschulen“, die sich in den vorderen Reihen befinden, werden erheblich aufgewertet (vgl. ebd., S. 78ff).

Die Bildungsstrukturen und –normen für die jeweiligen Länder Europas wurden neu definiert. Rankinglisten, ECTS, usw. sind „Datenwerkzeuge“, die internationale Vergleichbarkeit herstellen sollen. Doch „je mehr an einer Universität oder Schule von

⁴⁷ Eigenartig ist, dass das Bologna-Lissabon-Bildungssystem die verschiedenen nationalen Bildungsstrukturen so einfach ersetzen konnte. Waren die früheren, verschiedenen und nationalen Bildungssysteme auf einem so niedrigen qualitativen Niveau und ist das europäische Bildungsmodell von heute um soviel besser, dass es dazu kommt, dass alle EU-Länder ihre alten nationalen Bildungssysteme in kurzer Zeit und freiwillig über Bord warfen? Wurde nicht hinterfragt, welchen Sinn diese EU-Bildungsreform auf nationaler Ebene macht? (vgl. Liessmann 2006, S.76-87/ 104ff)

Qualitätssicherung die Rede ist, desto weniger geht es um Qualitäten, sondern einzig darum, Qualitäten in Quantitäten aufzulösen. Was immer an spezifischen Gegebenheiten, Leistungen und auch Mängeln an solch einer Institution und den in ihr agierenden Menschen festgestellt werden könnte, wird durch die Zahlen, in die alles gegossen werden soll, zum Verschwinden gebracht“ (Liessmann 2006, S.84). „Autonom“ sollen die Universitäten, gleich einem Wirtschaftsunternehmen, jene Standards schaffen, die einzig die Quantität von Daten und die Beschäftigung mit ihnen steigert. Die Idee ist, weg von staatlichen Bildungsstätten und hin zu Ausbildungsbetrieben. Die „Ökonomisierung des Wissenschaftsbetriebs“ (ebd., S.140), drängt die Bildungspolitik mehr oder weniger dazu, die staatlichen Bildungsinstitutionen in eine Art Wirtschaftsbildungsbetriebe umzuwandeln (vgl. Schirlbauer 2005, S.40ff). Diese sollen kostensparend verwaltet und betrieben werden. Dadurch sind nicht nur die Bildungspolitik, Schul- und Universitätsverwaltungen aufgefordert die OECD bzw. EU-Forderungen umzusetzen, sondern auch das Lehrpersonal muss sich den neuen Bedingungen stellen. Wurde beispielsweise früher Professoren an den Universitäten eine fixe Anstellung oder sogar eine Pragmatisierung angeboten, so hält in den letzten Jahren der Trend an, zu befristeten Verträgen überzugehen. Die Hochschule wird, in ihrer Struktur und Organisation, immer mehr auf betriebswirtschaftliche Prinzipien ausgerichtet (vgl. Heid 1992, S.113), selbst Projektarbeit bei Lehrpersonal, mit Verträgen von ein bis zwei Jahren, ist kein Tabuthema mehr. Kurzfristige Verträge werden abgeschlossen, die Auswahl des Personals richtet sich unter anderem nach „Rankinglisten“, die eine Qualität des Vortragenden versprechen, weil Rankings „Lehrer und Schüler zu höheren Leistungen motivieren können“⁴⁸ Die Richtung geht zu einer Vermarktung der Bildung, deren Institutionen und Personals. Der Kampf um die Ranking-Spitzenplätze zeigt, dass es nicht mehr ausschließlich darum geht Bildung im Sinne einer Wahrheitsfindung zu betreiben, sondern mehr darum, welche Bedingungen gegeben sind bzw. welche Vorgaben erfüllt sein müssen um in der Rangliste aufzusteigen. Der errechnete Rang wird, durch Agenturen die von der OECD eingesetzt werden, erhoben und festgesetzt (vgl. Liessmann 2006, S.81f). Alles richtet den Blick auf die Rangliste. Schulen und Universitäten sowie ihre Mitarbeiter sollen der Konkurrenz und dem Wettbewerb

⁴⁸ Die Zeit: vgl. URL.: <http://www.zeit.de/2005/49/C-Rankings> (Stand:30.11.2009) [2005].

unterworfen werden. Die Laufbahn ist bereitgestellt, die Bedingungen sind bekannt. Jeder stellt sich an den Start, in der Hoffnung, beim nächsten Mal weiter oben angeführt zu werden, um sich nach der Bekanntgabe der neuen Rangliste wieder auf den nächsten Wettkampf vorzubereiten. Gefragt sind jene Institutionen und Mitarbeiter, die ganz oben auf der Liste stehen. Die, die den Aufstieg in die „Bildungselite“ geschafft haben. Für die anderen gilt: Weiterkämpfen!

In kürzester Zeit und ohne größeren Widerstand, von Seiten der nationalen Regierungen, wurde das Bologna-Lissabon-Programm übernommen und jene Bedingungen geschaffen, die auf einen „Markt“ im europäischen Ausbildungssystem abzielen. Die Hochschulen kämpfen sozusagen um das Potest, um den Platz in der Elite (Liessmann 2006, S. 131f). Der Konkurrenzkampf wird härter, die Lehr- und Ausbildungsqualität der Institutionen soll gesichert werden. Lernleistung soll berechenbar gemacht werden (zum Beispiel mit ECTS-Punkten). Das Ziel ist es, ein Konkurrenzprinzip zu schaffen. Die Konkurrenten sind Fach-Schulen, Hochschulen und natürlich private Bildungsanbieter bzw. die Betriebe selbst und ihre Beschäftigten. „Wohl gab es im Bildungsbereich immer wettbewerbsähnliche Situationen, gute Schulen waren bekannt und wurden weiterempfohlen, und zwischen den Universitäten gehörte Konkurrenz - wie auch Mobilität - seit Anbeginn zu ihren Merkmalen. Aber es war eine Konkurrenz, die sich zwischen unterschiedlichen Weltdeutungen, Methoden und Modellen, auch zwischen unterschiedlichen akademischen Kulturen abspielte, es war, emphatisch, eine Konkurrenz um die Zugänge zur Wahrheit und keine Konkurrenz um einen Listenplatz. Der in den europäischen Wissenschafts- und Universitätstraditionen seit deren Anfängen immer vorhandene Wettbewerb, der sich als Auseinandersetzung um bessere Theorien und attraktivere Lehrer dargestellt hatte, wird nun neu erfunden und auf einen imaginären Markt bezogen, der überhaupt erst durch die in eine Reihung gebrachten Evaluations- und Testergebnisse erzeugt wird“ (ebd., S. 81).

Bereits 1970 sagte Heinz-Joachim Heydorn: „während Produktions- und Konsumentenverhalten gleichgesteuert sind, wird das industriekapitalistische catch as catch can in den Mittelpunkt gerückt, ein unerbittlicher Leistungswettbewerb, in dem jeder die gleiche reelle Chance haben, aber ebenso erbarmungslos ausgelesen werden

soll, wenn er nicht genügt. Das „fit in“ wird gleichermaßen als Unterwerfung unter unbezweifelbare Verhaltensspielregeln wie als Kriterium des Leistungsnachweises verstanden. Hier reproduziert sich eine kapitalistische Wirtschaft, die das Maximum aus jedem herausholen will und sich keine elitären Spielereien mehr leistet. [...] Bildungspolitik ist Marktregulierung, Volkswirtschaftsstatistik; die Schule ist der Verteilerschlüssel“ (Heydorn 2004, S. 265). Heute sollen Schulen, Universitäten und Betriebe die Grundlage bilden, die die Europäische Union zur Nummer eins und zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“ (Pongratz 2009, S.16) bis 2010 machen sollen. Aus- und Weiterbildung bzw. Höherqualifizierung der EU-Bürger, zum Zweck, neue Technologien zu entwickeln und Arbeitsplätze zu schaffen. Heydorn ahnte bereits, was auf das (deutsche) Hochschul-Bildungssystem zukommt. Seine Kritik richtete sich an ein kapitalistisch orientiertes Bildungssystem, das nur noch Absolventen produziert, die nach dem wirtschaftlichen Konkurrenzprinzip denken und handeln. Gefordert wird, lebenslang zu lernen, ein „Wissensmanagement“ um etwaige „Wissensexplosionen“ in den Griff zu bekommen, kurz die absolute Lernleistung des Bürgers für das große Ziel der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, endlich die Nummer 1 auf der Wirtschaftswelt zu sein. Die Organisation für *wirtschaftliche* Zusammenarbeit (OECD) und die EU geben jene Parameter für Bildungsinstitutionen vor, die es zu erfüllen gilt. Es kommt „zu Änderungen in den Organisations- und Verwaltungsstrukturen des öffentlichen Bildungssystems. In allen Ebenen des öffentlichen Schul- und Universitätswesens, welches bisher vom Nationalstaat und dessen Regierungen budgetiert, finanziert und vor allem reglementiert wurde, kommt es zu einer Wandlung von den staatlichen Bildungsinstitutionen zu mehr oder weniger „autonomen Wirtschaftsbildungsbetrieben“ (Schirlbauer 2005, S.173f). Die Änderungen der Bildungsstrukturen der staatlichen Hoch-Schulen wirken tief. Neben der lebenslangen Lernleistung wird eine berufliche Grundausbildung gefordert, inklusive einer „allgemeinen beruflichen Ausbildung“ (Weißbuch), und kürzere Ausbildungszeiten in den jeweiligen Fachdisziplinen. „Der Druck“ steigt „die Mittel für Aus- und Weiterbildung nach ökonomisch sinnvollen Kriterien einzusetzen, das heißt, sie immer mehr unter dem Gesichtspunkt ihrer Zweckgerichtetheit im Hinblick auf den gegebenen und prognostizierten

Qualifikationsbedarf als Funktion wirtschaftlicher Prosperität zu kanalisieren“ (Ribolits 1995, S.87).

Das wirtschaftliche Bildungsgesamtkonzept wirkt mehrfach auf das nationalstaatliche Bildungssystem. Denn *erstens* wird von den Unternehmen selbst Aus- und Weiterbildung (nach betriebseigenen Methoden) betrieben, die immer mehr zu privaten Anbietern ausgelagert wird (vgl. Ribolits 1995, S.91), *zweitens* wird der Ruf von Wirtschaftsvertretern immer lauter, unter anderem eine Änderung des staatlichen Ausbildungssystems zu einer „beruflichen Allgemeinbildung“ vorzunehmen, sodass die (noch) staatlichen Bildungsinstitutionen mehr oder weniger zu „Zulieferbetrieben“ für die Unternehmen werden. *Drittens* wird vom Staat verlangt, Kosten im öffentlichen Bildungssektor einzusparen, denn die Kosten für die öffentlichen Schulen und Universitäten und „die öffentlich finanzierten Teile der Aus- und Weiterbildung“ (ebd., S.86) sind ein Teil des nationalen Budgets. *Viertens*, steigt der Druck, von Seiten der OECD bzw. von der Europäischen Union und ihren Institutionen, auf die nationale Bildungspolitik und damit auf die staatlich finanzierten Bildungsinstitutionen. Sie sollen Maßnahmen setzen, den geforderten „Bildungsplan zur Wirtschaft“ durchzusetzen und nationale Bildungsstrukturen (zum Konkurrenzprinzip) zu reformieren, das heißt an den „OECD-Bildungsplan“ bzw. „EU-Bildungsprozess“ (Bologna-Lissabon) anzupassen. Dadurch geraten die Nationalstaaten „immer stärker in die Rolle einer Wirtschaftswachstumsförderungsagentur“. Sie haben immer „weniger Spielraum beim Einsatz der Budgetmittel“, und damit „gerät auch das Bildungs- und Ausbildungswesen heute zunehmend unter Druck“ (ebd., S.86).

Auf universitärer und schulischer Ebene werden zur Zeit jene Bedingungen geschaffen, die eine „Vergleichbarkeit der Institutionen“ erlauben sollen. Unabhängig davon wie sie „organisiert sein mögen und wie immer das Milieu aussieht, in dem sie agieren, werden“ sie „zu Trainingsstätten für die heimlichen Lehrpläne der OECD“ (Liessmann 2006, S.86). Das europäische Gesamtbildungskonzept sieht eine schrittweise Umwandlung des Unterrichtssystems und der Wirtschafts-Bildungsstrukturen vor, die auf eine marktwirtschaftliche Nutzung des auf „Konkurrenz“, „Flexibilität“ und „Anpassung“ erzogenen Menschen abzielt. „Schule und Unternehmen sollen einander

angenähert werden, den Unternehmen kommt im Bildungsbereich eine wachsende Rolle zu“ und „Schule und Unternehmen sind sich gegenseitig ergänzende Stätten des Wissenserwerbs, die es einander anzunähern gilt“ (Schirlbauer 2005, S.201). Die Erstausbildungsphase soll möglichst früh ansetzen, und in ihr sollen „allgemeine Grundkenntnisse“ vermittelt werden.⁴⁹ Nach Abschluss soll der Jugendliche bereit sein, sich ständig an die jeweiligen Bedingungen der Wirtschaft anzupassen und andauernd neu-, um- und weiterzulernen. Gelernt wird aber nur das, was gerade am Arbeitsmarkt gebraucht wird. Kurz, schnell und der jeweiligen Wirtschaftslage angepasst, soll der Mensch dann, im jeweiligen Marktbereich, seinen Arbeitsplatz finden. „Im Klartext: Bildungseinrichtungen sollen wie Wirtschaftsunternehmen agieren, gegeneinander in Konkurrenz treten, möglichst billig produzieren, Profit erwirtschaften und eine marktdominante Stellung erringen. Dabei spielt unter den Vordenkern und Akteuren des Umbaus von Bildungseinrichtungen zu Profitzentren die OECD einen eigenen, gewichtigen Part“ (Pongratz 2009, S.68). Dann gibt es nicht nur „Learning on demand“, sondern auch das „teach of demand“, also Lehren auf An- und Aufforderung hin. Je nachdem, was gerade am Arbeits- und Wirtschaftsmarkt gebraucht wird, soll gelehrt und gelernt bzw. unterrichtet werden. Egal wo, zu Hause, in Schule, Universität oder Betrieb, gibt es dann nur noch Unterrichtsfächer für den Beruf und die Wirtschaft. Ausgerichtet auf Marktdaten der Wirtschaftsforschungsinstitute werden dann jene Fächer aussortiert, von denen zukünftig keine Renditen (im Sinne einer Kapitalanlage) erwartet werden. Gelernt wird das, was kurzfristig am Arbeitsmarkt gebraucht werden könnte. Damit wird Wissen tatsächlich zum „Rohstoff“ für die Wirtschaft. Wissen wird endgültig zum Produkt, der Mensch zum vermarktbareren Trägerobjekt von Wirtschafts- und Produktionswissen. Wenn das gesamte staatliche Bildungssystem als „verlängerter Arm“ für die Wirtschaft fungiert, dann wird es auch von „Lernmanagern“ geleitet werden (vgl. ebd., S.69) und Schüler wie Studenten lernen dann nur noch Inhalte im volks-wirtschaftlichen Interesse. Lernen wird dann aber auch „immer mehr zu jener zentralen gesellschaftlichen Größe werden, bei der sich die spezifischen Interessen der Lohnabhängigen scheinbar mit den „nationalen Wirtschaftsinteressen“ decken. Im

⁴⁹ Ähnlich klingt es da im Nationalen Endreport: „Die Erstausbildung“ wird „wichtiger für die Vermittlung allgemeiner, fachunspezifischer Bildungsaspekte und Inhalte sowie für den grundlegenden primären Einordnungsprozess in die Arbeitswelt (den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem)“ (Schmid 2001, S.62).

Besitz genau jener Qualifikationen zu sein, nach denen am Arbeitsmarkt Nachfrage besteht, verspricht dem Einzelnen den Erfolg im Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze. Zugleich macht die Summe der Bemühungen um arbeitsmarktkonforme Qualifikationen den jeweiligen nationalen Standort für Kapitalinvestitionen attraktiv, da das dergestalt entsprechend adaptierte Humankapital eine hohe Wettbewerbsfähigkeit der dortigen Wirtschaft verspricht. Dementsprechend sind sich heute auch alle - Gewerkschaften, Unternehmer, Parteien, Regierungen,... - in der Betonung der Wichtigkeit von Bildung und insbesondere der von Weiterbildung einig⁵⁰ (Ribolits 1995, S.87f).

Der Weg in die Richtung einer „Industrieschule“ bahnt sich an. (vgl. Pfeiffle 2006/1, S.102). Kindern sollen, bereits vor dem Eintritt in die Volksschule, allgemeine Grundkenntnisse vermittelt werden. Vom Kindergarten bis zur Universität. Gelernt wird in „Bildungsbetrieben“ und „Denkfabriken“, für die zukünftige Ab- und Ausrichtung an die Wirtschaft. „Notebooks statt Schulbücher, um schneller ans Wissen zu gelangen; Schulen ans Netz, um mit der Wissensexplosion Schritt zu halten; Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1, um mit unseren Nachbarn leichter ins Geschäft zu kommen; die Einschulung schon mit vollendetem drittem Lebensjahr, um die besten Jahre nicht verstreichen zu lassen; Einführung der Ganztagschule, um die Berufstätigkeit von Frauen zu fördern; Abitur nach Klasse 12, damit unsere Elite im Wettbewerb nicht zu alt ist, und neuerdings auch nationale Bildungsstandards, um in der Globalisierung mithalten zu können“ (Rekus 2004, S.287). Probleme ergeben sich dann, wenn alle Schulen und Hochschulen auf einen „Wirtschaftsmarkt“ ausgerichtet sind. Denn was passiert, wenn so mancher „Bildungsbetrieb“ Verluste schreibt? Werden Schüler oder Studenten „gekündigt“, wenn sie entsprechend den Anforderungen zu geringe Lernleistungen erbringen? Und im Extremfall: Was passiert, wenn billigeres Lehrpersonal aus dem Ausland kommt, damit das Bildungsunternehmen einen höheren Profit erwirtschaftet bzw. was ist, wenn die „Bildungsbetriebsmanager“ entscheiden,

⁵⁰ „Die Vorstellung, durch eine verstärkte Ausrichtung von Bildungsmaßnahmen am wachsenden Bedarf der Wirtschaft nach höher qualifizierten Arbeitskräften das ökonomische Wachstum ankurbeln zu können und damit insgesamt gesicherte Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen, war“ am Anfang der 1950er „zum weitgehend anerkannten bildungspolitischen Argument avanciert. Der Konjunkturunbruch Mitte der fünfziger Jahre und das erstmalige Ansteigen der Arbeitslosenraten seit Ende der Nachkriegsära desavouierten diese Vorstellungen dann allerdings wieder massiv“ (Ribolits 1995, S.174).

ihre Ausbildungsstätte auszulagern weil in anderen Ländern die Verwaltung, Organisation und das Lehrpersonal billiger sind?

5.1 Upgrades Aufrüsten und Updates nachrüsten, aktualisieren oder modernisieren.

Das Ziel der Schul- und Universitätsreformen der letzten Jahre ist die Vorbereitung des Schülers und Studenten auf den Arbeitsmarkt (Ribolits 2006/1, S. 166ff). Es geht darum, „Kapitalobjekte“ einzuschulen. Circa zwei oder drei Jahre zum Bachelor und etwa weitere zwei Jahre für den Master scheinen genug zu sein. Möglichst früh soll sich der Schüler und Student auf neue Wirtschaftsbedingungen einstellen, schnell soll das gelernt werden, was notwendig erscheint. Denn bald könnte das, was heute gelernt wird, nicht mehr gebraucht werden. Dass es dabei nicht unbedingt um Wissen geht verrät uns „des Weißbuches Lehrplan 99“: Der „Weg zum Wissen“ ist wichtiger „als das Wissen“ selbst. Gesetzt wird auf „den aktiven, flexiblen, kreativen schlüsselqualifizierten Typus, der sich dynamisch, pausenlos neuen Problemen stellt, dabei nie eines löst, der vielleicht Neues findet, aber nicht bemerkt, dass es sich um Altes handelt. weil ihm eben ohne Kenntnis der Tradition alles neu ist“ (Schirlbauer 2005, S.14). Wissen ade, der Informationen sammelnde Schüler, Student und Mitarbeiter zählt. Das Gehirn gefüttert mit „Stückwerk“, bestehend aus Überschriften und Schlagzeilen, die sich im Gedächtnis festgesetzt haben. Mit Informationsmaterial gefüttert, will man vom Wissen nichts wissen, wird Wissen als Wissensballast angesehen. „Ballast ist eben das, was aufhält, die Geschwindigkeit und die Flexibilität reduziert, Gerümpel detto das, was im Wege ist und unsere Mobilität beeinträchtigt. Daher nur das Notwendige, eben die „Grundbildung“. Sie besteht laut Memorandum von Lissabon aus Lesen, Schreiben, Rechnen, denn IT-Fertigkeiten und zwei EU-Sprachen zur Förderung der Flexibilität (und nicht wie bei Humboldt als Lernen von Weltsichten)“ (ebd., S.194). Wisse nur das, was notwendig ist, um auf An- und Aufforderung hin dauernd bereit umzulernen und um „flexibel“ einsetzbar zu sein. Aber „zu glauben, man könne unnötigen Wissensballast abwerfen und sich einfach auf das Lernen des Lernens beschränken, um

später dann alles mögliche lernen zu können“ (Liessmann 2006, S.35), ist ein falscher Glaube. Denn es gibt „kein Lernen ohne Inhalte. Der Begriff des Lernens setzt ein Etwas immer schon voraus. Dieses Etwas aber ist gegenwärtig keiner Idee von Bildung mehr verhaftet, sondern wird als permanente Leerstelle offen gehalten für die rasch wechselnden Anforderungen der Märkte, Moden und Maschinen“ (Liessmann 2006, S.35). Lerne lebenslang, im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit. Wissen und Können, im Sinne von langfristigen Bildungsansprüchen, passen nicht ins Konzept. Denn wer ständig neu-, um- und „verlernt“, sich andauernd an Wirtschaftsprognosen und -programmen orientieren um zukünftige Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu finden, ist „nie richtig, immer fehlt etwas, immer kann man das Falsche, nie das, was jetzt eigentlich gebraucht wird“ (Schirlbauer 2005, S.194f). Aber Wissen bedeutet nicht nur informiert zu sein und „aus einer Fülle von Daten jene herauszufiltern, die Informationswert haben, Wissen ist überhaupt eine Form der Durchdringung der Welt: erkennen, verstehen, begreifen“ Wissen ist nicht „eindeutig zweckorientiert. Wissen lässt sich viel, und ob dieses Wissen unnütz ist, entscheidet sich nie im Moment der Herstellung oder Aufnahme dieses Wissens“ (Liessmann 2006, S.29). Der mit Informationen „gefütterte“, mit „Wissensstückwerk“ ausgestattete Schüler und Student wird immer mehr zum virtuellen Kunden. Die Daten für das „Wissensupdate“ kommen per Computerprogramm, das von der „virtuellen“ Universität zur Verfügung gestellt wird. Denn in wenigen Jahren will „Stanford, MIT & Co, den hiesigen Bildungsanbietern per Internet massiv Konkurrenz machen“ (Pongratz 2009, S.63). Über Internet und PC soll gelernt werden. Bei Bezahlung kann dann das jeweilige Bildungsprogramm der gewählten Schule bzw. Universität heruntergeladen werden. „Wer da nicht konkurrenzfähig ist, wird gnadenlos vom Markt bestraft. [...] Das Lernen wird multimedial. [...] Aus der Initiative ‚Schulen ans Netz‘ muss ‚Schüler ans Netz‘ werden!“ (Steinmetz 2000, S.4).

OECD, EU-Kommission, Bildungspolitiker und Wirtschaftler können mit ihrer bisherigen Reform-Arbeit durchaus zufrieden sein. Denn es kommen immer mehr Akademiker aus den Hochschulen, die für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt als zusätzliches „Humankapital“ zur Verfügung stehen (vgl. Ribolits 1995, S.60ff). Der Reformplan als „Überprinzip“ für das wirtschaftsorientierte Anpassungslernen. Das

bisher Gültige ist bald überholt, gut ist, was neu ist und reformiert werden kann. Die Bedingungen sind klar, die Ziele formuliert. Es lebe die Wandelbarkeit und die Schul- und Universitätsreform (vgl. Liessmann 2006, S.159fff). Damit wird auch gar nicht mehr hinterfragt, welche Vor- und Nachteile das „alte“ System hatte. Hauptsache ist, es wird novelliert oder reformiert. Die Reform der Reform erfolgt dann in immer kürzeren Zeitabfolgen, und um die Übersicht nicht zu verlieren wird dann noch schnell eine Jahreszahl oder Nummer hinten angefügt (vgl. ebd., S.163). Der Grund einer Reform scheint nur mehr in der Begründung zu liegen, reformieren zu wollen. „Eine Reform um der Reform willen braucht jedoch keine Gründe. Also werden Wissenschaftler dafür bezahlt, permanent eine Institution zu reformieren, anstatt ihre Energie in Lehre und Forschung zu stecken; gleichzeitig wird ihnen vorgehalten, zuwenig Energie in Lehre und Forschung zu investieren, weshalb die Universität dringend reformiert werden muss und so weiter [...] Ohne Not und ohne irgendeinen sachlichen Grund werden Studienrichtungen von heute auf morgen auf ein unausgegorenes Bakkalaureat und eine vordergründig international vergleichbare, hintergründig oft unsinnige Dreigliedrigkeit umgestellt, was im dadurch entstehenden Wirrwarr ein sinnvolles Studium für Jahre unmöglich machen wird. Und schon hört man, dass zumindest für manche Studienrichtungen eine Reform dieser Reform denkbar ist: Das vierjährige Bakkalaureat wird ins Spiel gebracht, die Studienpläne müssen wieder umgeschrieben werden“ (ebd., S.169). Die Reformarbeit wird zum „Selbstbeschäftigungssystem“, in dem es nur noch darum geht, die vorgenommenen Upgrades aufzurüsten und Updates nachzurüsten, also Aktualisieren und Modernisieren als Arbeits- und Beschäftigungsprinzip. Statt Lernen und Studieren heißt es dann nur noch Organisieren und Verwalten von immer neuen Richtlinien. Lerninhalte und Wissen sind da nur noch der Aufhänger einer Neulern-, Informations- und Marketingindustrie. Wissen als Werbetitel auf Wirtschaftsmagazinen⁵¹. Wissen als „Rohstoff der Zukunft“ (Kuhlen 1995, S.34) für das industriell-wirtschaftliche Massenbildungsprogramm zur Heranbildung humankapitalistischer Objekte. Doch nur „wer sich der Verwertungslogik (neo)liberaler Ökonomie so rückhaltlos verschreibt, wird den ‚Reform-Maßnahmen‘ der letzten Jahre einiges abgewinnen können, auch wenn ihre pädagogischen Begründungen nicht weit

⁵¹ vgl. auch Wirtschaftsmagazin Heft 11/2009. Verlag Brandeins. Am Deckblatt prangt der Titel: Wissen ist der erste Rohstoff, der sich bei Gebrauch vermehrt.

tragen. Wo immer man hinschaut, lugen ökonomisch Interessen hervor“ (Pongratz 2009, S.63).

Die „Veränderungsprogramme“ werden der Öffentlichkeit als notwendige Reform des Bildungswesens verkauft. Gesetze und Richtlinien werden unter dem Vorwand novelliert „transparentere“⁵² (durchschaubarere) Kontroll- und Vergleichsmöglichkeiten zu bieten (Pongratz 2009, S.17ff). Schulen, Hochschulen, Betriebe, etc; alles unterliegt der Dauerreform. Reagiert wird kurzfristig, ständig am Vollgas der „Wandelmaschine“, um ja keinen Trend zu verpassen. Der Sinn einer Reform war aber dazu da, „um eine Sache, die zu entgleiten drohte, wieder in ihre ursprüngliche „Form“ zu bringen“ (Liessmann 2006, S.160f). Heute geht es der Bildungspolitik nicht darum zu reformieren, im Sinne von „zurück zum Ursprung“, sondern um eine Umwandlung der staatlichen Bildungsinstitutionen in „berechenbare“ und durchschaubare Bildungsbetriebe, die sich an die Bedingungen der Wirtschaft anzupassen haben. Die Bildungsreform wird zum dauerhaften Anpassungs- und Umformungssystem. Angefangen von staatlich finanzierten Bildungsinstitutionen bis zu Schülern im Volksschulalter, von der betrieblichen Aus- und Weiterbildung bis zum Betrieb selbst: Alles unterliegt dem Wandelsystem, und zwar dauerhaft!

Doch auch die Unternehmen unterliegen dem Reformwahn. Sie gehen dazu über unüberschaubare „Unternehmensmatrizen“ zum organisatorischen Lösungsmodell zu erklären (vgl. Schmid 2001, S.36). Ständig dem Wandel unterworfen, wird daran gedacht, wie das Unternehmen oder der Betrieb auf-, ab-, umgerüstet und modernisiert werden kann. Die SBM-Zauberformel lautet dann „Entgrenzung der Unternehmensbereiche.“ Denn die „Weiterbildungsmaßnahmen und personalstrategischen Zielsetzungen erfolgen in den österreichischen Betrieben unter anderem auf Grund von volkswirtschaftlichen Veränderungen und dadurch bedingte Veränderungen in der Organisation des Betriebes“. Die „hierarchischen Niveaus

⁵² Unaufhörlich wird im Fernsehen, in Zeitschriften, etc. über „Transparenz“ gesprochen. Die transparente Bilanz, Verwaltung, Organisation, etc. Alles wird durchschaubarer um, nach der nächsten Reform, wieder darauf hinzuweisen, in Zukunft alles noch transparenter zu gestalten. Hoffentlich lösen sich nicht, bei aller Transparenz, die Inhalte in Luft auf. Die andauernde Ansage einer transparenten Gestaltung kann aber auch ein Hinweis darauf sein, dass die Inhalte immer weniger verstanden werden. Stattdessen gilt, „gelten lassen, wissen lassen“ (vgl. Baudrillard, 1989, S.4) und Verheimlichen von Nichtwissen.

(Produkt- bzw. Funktionsabteilungen) und Einliniensysteme lösen sich immer mehr auf bzw. werden immer mehr aufgeweicht“ Die Folge ist eine „Ent-Differenzierung der Unternehmensbereiche“ und Projektarbeit wird „vermehrt zur dominanten Arbeitsform in weiten Unternehmensbereichen. Dabei kommt es zu einer Zunahme sowohl temporärer (Projektteams für spezifische Aufgaben, kontinuierliche Verbesserungsprozesse, Investitionsprojekte etc.) als auch permanenter Projektarbeit“ (Schmid 2001, S.35f). Diese Zunahme der Projektarbeit führt zu einer Umstellung in den Hierarchiestrukturen, -verläufen und einer ständigen Neuorganisation bzw. -reform des Betriebes. Die Vernetzung dieser Arbeiten und Tätigkeiten der Mitarbeiter erfordert allerdings ein Management, das darauf abzielt, diese Matrix zu organisieren⁵³ (vgl. ebd., S.36). Die Unternehmensmatrix als Organisationswirrwarr. Ein Prinzip, in dem jeder gegen jeden arbeitet und sich andauernd verändern und anpassen muss. Die Umwandlung einer Unternehmensorganisation und -struktur geht aber nicht einfach über Nacht und schon gar nicht mit reinen Zielformulierungen. Doch das SBM-Rezept verspricht, den Betrieb konkurrenzfähig zu halten. Versucht wird, durch kurzfristige Reaktionen auf wirtschaftliche Ereignisse, dem Unternehmen einen Vorteil zu verschaffen. Jeder Mitarbeiter und jede Abteilung soll auf Veränderungen reagieren. Reaktion bedeutet aber, dass auf ein gegenwärtiges oder in der kurzen Vergangenheit liegendes Problem, Ereignis oder eine Situation reagiert wird. Das heißt, der Betrieb oder die Organisation wird aus dem Affekt heraus umgebaut. Statt über Theorien nachzudenken wird über Reaktionszeiten in Bezug zum Wirtschaftswandel, über Umstrukturierungen und Organisationsumwandlungen geredet. Von der unteren Hierarchieebene bis zur Geschäftsleitung. Jeder soll sich mit der Wandelbarkeit seiner selbst und der des Unternehmens beschäftigen. Die Lernziele sollen selbst bestimmt werden, für Erklärungen oder gar Unterrichtung in einem Fach oder einem Gegenstand gibt es keine Zeit. Lerne am Arbeitsplatz auf An- und Aufforderung hin, aber beachte, dass der nächste Wandlungs- und Reformprozess bereits vor der Haustür steht. Selbständig, ohne Anleitung und Erklärung, sollen Zusammenhänge erkannt werden. Die Antwort der Betriebs- bzw. Berufspädagogen: Dehierarchisierung, Unternehmensmatrizen und learning by doing in den Betrieben. Aber „wie dies gemanagt werden kann, ist vielfach unklar“ (ebd., S.36). Der Chef als „Freund“,

⁵³ Wie das geschehen soll, bleibt auch im Nationalen Endreport eine „offene Frage“ (vgl. Schmid 2001, S.36).

„Partner“ oder „Begleiter“ in den Betrieben, der Lehrer als „Coach“ und „Begleiter“ in den Schulen (also auch eine Form der Enthierarchisierung). Als Kontrolle Rankinglisten für die Universitäten. Das Bildungsniveau sinkt, der Aufwand für die Quantifizierbarkeit steigt (vgl. Liessmann 2006, S.84ff). Das Neu-, Um- und Weiterlernen für den Arbeitsmarkt ist wichtig, unwichtig scheint, etwas zu verstehen und zu wissen. Es gilt Reformfähigkeit und die Fähigkeit zum Selbst-Wandel zu beweisen. Die Reform wird zum Beschäftigungssystem. Der Kunde, der Schüler und der Student, wird damit immer mehr zum störenden Objekt. Sie stören den zeitlichen Ablauf der Verwaltungs- oder Organisationstätigkeiten für das nächste Reform- bzw. Umwandlungsziel.

6. Bildungsgespenster – Allgemeinbildung oder besondere Berufsbildung

Die Auseinandersetzung zwischen den Neuhumanisten und Philanthropen beruhte auf zwei verschiedenen Einstellungen zur Bildung des Menschen. Im Grunde ging es im Konflikt um die Frage, welchen Weg man beschreitet, um den Menschen bzw. die Menschheit zur Vollkommenheit zu führen (vgl. Blankertz 1985, S.49). Hingen die Neuhumanisten am „Primat der Allgemeinbildung“ (vgl. ebd., S.20f) fest, so ging es bei den Philanthropen um das „Primat des gemeinen Wohls“ (vgl. ebd., S.60). Der Punkt war, dass das Wohl der Gemeinde nicht als ein linearer Prozess zu sehen ist, in dem sich der Einzelne gegenüber der Gemeinschaft verpflichtet, sondern auch unter dem Aspekt des materiellen Wohlergehens des Beschäftigten zu sehen ist (vgl. Blankertz 1985, S.114). „Wie diese Überlegung in wirtschaftstheoretischer Hinsicht ihre äußerste Folgerung fand im liberalistischen Glaubensbekenntnis des Adam Smith, demzufolge das Gemeinwohl besser aufgehoben ist, wenn jeder Einzelne seinem eigenen Vorteil nachgeht, als wenn das Gemeinwohl zur Maxime des Handelns erhoben wird, so konnte die Aktivierung des persönlichen Erwerbstriebes für die Zwecke der beruflichen Erziehung als hinreichender Gesichtspunkt angesehen werden“ (ebd., S.114). Im Mittelpunkt der Diskussion stand unter anderem die Leistung des Beschäftigten, der durch seine Tätigkeit dem Gemeinwohl zu dienen hatte. „Die berufliche Leistung, belohnt nach dem Grade ihrer Gemeinnützigkeit“, und das „ist das Interesse des Einzelnen selbst“. Berufserziehung sollte die Leistungsfähigkeit des Einzelnen fördern. „von da aus sieht sie ihr Recht, den Blick des Zöglings streng auf das im jeweiligen Fall „Nützliche“ zu beschränken, und sei es um den Preis möglicher menschlicher Entwicklung und Vervollkommnung“ (ebd., S.114f).

Hegel beschrieb im Verhältnis von Herrschaft und Knechtschaft „auch das des Allgemeinen zum Besonderen“ (ebd., S.141). „Allgemeinbildung will die Selbständigkeit des Menschen, aber sie macht ihn gerade dadurch unselbständig, dass sie seine Aufmerksamkeit ganz auf die eigene Person richtet [...] Die Spezial- oder Berufsbildung will die Funktionalität des Menschen für das gesellschaftliche Kollektiv, aber indem die Arbeit an sachlichen Aufgaben die Selbstentfremdung zurücknimmt, eröffnet sie die Möglichkeit der Selbstverwirklichung. Die Wahrheit der

Allgemeinbildung ist somit die spezielle oder berufliche Bildung, oder anders gesagt: Allgemeinbildung als pädagogische Qualität muss verstanden werden als Anspruch und Regulativ, aber nicht als Inhalt“ (Blankertz 1992, S.141). Die von Blankertz beschriebene Philosophie von Hegel erwies sich in der praktischen Umsetzung als folgerichtig. Das preußische Unterrichtswesen wurde auf der neuhumanistischen Idee der allgemeinen Menschenbildung gegründet. In den Schulen waren berufsbildende Aufgaben vom Unterricht ausgeschlossen. „Die Absicht, allgemeine Menschenbildung als solche realisieren zu wollen und nicht nach den sozialen Nebenwirkungen zu fragen, die die für diese Absicht ausgewählten Inhalte der Bildung haben würden, kann aus heutiger Sicht „bildungstheoretisch als Irrtum oder soziologisch als Naivität beurteilt werden; in ihr kann aber auch der Keim gegenläufiger Entwicklungsmöglichkeiten ausgemacht werden“ (ebd., S.156). Der neuhumanistische Reformansatz führte im praktischen Leben dazu, dass der Leistungsnachweis den Geburtsschein ersetzte und der Staat begann, Normen aufzustellen und für die verschiedenen beruflichen Laufbahnen Examen einzuführen „und für deren Durchführung in Schulen und Universitäten den Gesichtspunkt der Gleichbehandlung für jedermann durchzusetzen.“ Dadurch schuf der Staat „eine neue soziale Schicht mit einem spezifischen Selbstbewusstsein“ (ebd., S.157). Es entstand ein Statussymbol, das sich „Bildung“ nannte. In der Umkehrung zu dem, was Humboldt wollte, entstand durch das Überlegenheitsgefühl eine Bildungselite, die sich als exklusive Träger der Bildung verstand. Dies führte aber auch dazu, dass aus „diesem „Erfolg“ der Gymnasialbildung [...] die Tendenz zur sozialen Abkapselung des Gymnasiums gegenüber den unteren sozialen Schichten“ wuchs „und damit auch die Tendenz, die Unterstufe des Gymnasiums nicht länger als allgemeine Schule für alle zu führen“ (ebd., S.157f). Doch das Problem war nicht alleine auf die Tendenz der Trennung in verschiedene ungleiche Bereiche des gymnasialen Unterrichts begrenzt, sondern auch, dass es in einem verstärkten Ausmaß zu einem Interessenproblem im Bereich des Gymnasiums führte und dass „die Gymnasialbildung [...] den neuen, sozial privilegierten Stand der Gebildeten“ hervorbrachte. „Aus den Privilegien entwickelten sich von da aus rückwirkend bewahrende Interessen. Diese Tendenz wurde verstärkt, weil die am Gymnasium tätigen Philologen, [...] selber in hohem Maße an dieser Privilegierung Anteil hatten. Das elitäre Selbstbewusstsein der Gebildeten wurde umso größer, je mehr

sich die Welt durch die Industrialisierung in einer dem an der Antike orientierten Bildungsbewusstsein fremdartigen Weise änderte. [...] Das Gymnasium wurde von einer reformierenden zu einer stabilisierenden Institution“ (Blankertz 1992, S.158).

„Die Wahrheit des selbständigen Selbstbewusstseins im knechtischen Selbstbewusstsein bedeutet die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung“ (Blankertz 1985, S.121). Denn die im Subjekt, individueller Werthaltung, Allgemeinbildung oder *Ich* ansetzende Bildungsbegriff sich selbst erreicht, ist die infolge ihres utilitären Moments der „Allgemeinbildung“ suspekter Berufsbildung tatsächlich als Bildung gesichert (ebd., S.121). Dadurch kann die Berufstätigkeit zu einem Teil der Bildung werden. Denn „der Weg der Bildung führt notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit angewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständigkeit verbleiben, [...] weil das Pädagogische den Inhalt der Bildung weder selbst setzt noch kraft eigener Vollmacht wählt, vielmehr den Anspruch von Kultur und Leben vernimmt und akzeptiert, ihm aber mit dem Maßstab der Menschwerdung des Menschen einen formalen Sinn abverlangt und eben dadurch seine Absolutheit bricht“ (ebd., S.122).

Das Problem ist heute, dass Berufsbildung dazu dienen soll, den Menschen alleine zur Wirtschaftsfähigkeit zu erziehen. Doch die „Reihe von Möglichkeiten“ die auf „den Tatbestand der Bildung, gleichwertig sind“ sollen offen gehalten bleiben. Als gleichwertig sollen die Möglichkeiten in dem Sinne verstanden werden, dass die „zu bewältigenden Aufgaben das als Allgemeinbildung vorausgesetzte Ich zu differenzieren vermögen“ (ebd., S.122). Besondere Bildung (berufliche Aus- und Weiterbildung) kann ihr „Recht als Bildung“, nicht im Allgemeinen, aber im Besonderen bzw. spezifisch Besonderen, „in der einen allein möglichen Form von Allgemeinbildung, deren Wahrheit sie im Vollzuge sind“ (ebd., S.123) behaupten, soll aber nicht zum absoluten Ideal erhoben werden.

Die Bildungswerte ändern sich in die Richtung, den Betrieb und die Wirtschaft als Welt zu sehen, das Individuum als leitbares Objekt und seine Totalvereinnahmung zum

Nutzen der Bildungs-Unternehmen und Wirtschaft. Berufliches Wissen soll (so die Wirtschaftsthese) „rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen“ (Liessmann 2006, S.8) sein. Zusammenfügbar und zerlegbar, gleich einem Setzkasten, soll sich dieses „Wissen“ mit dem Wirtschaftswandel sozusagen prostituieren, da es ständig, abhängig von der jeweiligen Brauchbarkeit im Berufs- und Wirtschaftsleben, mit der gerade auftretenden Meinung über ihren Nutzen kokettiert. Verhandelt wird darüber, wie und wie lange es noch verkaufbar ist und um welchen Preis. Der „Zahn der Zeit“ ist scheinbar gefährlich, nagt sozusagen am Wert des Wissens und besonders am speziellen Berufswissen. Das Ziel ist, den Menschen das berufliche Allgemeinwissen bzw. das allgemeine Grundwissen beizubringen, da diese Wissensformen sich weniger schnell „entwerten“ und daher „wertvoller“ erscheinen als spezielles Fachwissen. „Aber- und dies gehört zu den Paradoxien der Gegenwart: Je mehr der Wert des Wissens beschworen wird, desto schneller verliert das Wissen an Wert“ (ebd., S.9). Egal, ob allgemein oder fachspezifisch, schulisches oder berufliches Wissen; Wissen wird mit der Zeit „wertlos“ (vgl. ebd., S.27). Gelernt wird um der Beschäftigung willen, und das andauernd. Angefangen vom „allgemeinen Grundwissen“ im Kindergarten und in der Volksschule bis zu Weiter-, Um- und Fortbildungsseminaren. Lerne bis zum Berufslebensende (und wahrscheinlich noch darüber hinaus) andauernd und freiwillig das, was die OECD, die EU-Kommission und die Betriebe vorgeben.

Das Thema des „allgemeinen beruflichen Wissens“ bzw. des „allgemeinen Grundwissens“ hat Hochsaison. Gerade so, als ob der berufstätige Mensch alle zukünftigen Tätigkeiten problemlos bewältigen könnte, sollen Kinder und Jugendliche allgemeine Berufs-Bildung erfahren, damit sie in die späteren Lern-Tätigkeiten besser einfügbar sind (vgl. Weißbuch 1995, S.31). Der Kindergarten und die Volksschule werden zu Wirtschaftsanstalten zur Wirtschaftserziehung. Probleme werden ignoriert, Kritik wird durch die „leicht eingängigen Slogans“ (Schirlbauer 2005, S.14f) außer Kraft gesetzt. Besondere, tätigkeitsbezogene, berufliche Ausbildung wird zeitgemäß „entsorgt“, es gilt die allgemeine Berufsbildung bzw. Schlüsselqualifikation „Alles was man wissen muss“⁵⁴ ist eingegrenzt auf ein lexikalisches Wirtschafts-Wissen für den Betrieb und für die Lernbeschäftigung. Es geht um die Herstellung von

⁵⁴ Schwanitz, Dietrich (2002) [1999]: Bildung. Alles, was man wissen muss. – München. Vergleiche auch Liessmann, Paul Konrad (2006): Theorie der Unbildung. Verlag Paul Zsolnay. - Wien. S.13-25.

„Produktionsstätten des Wissens“ und darum, dass das Wissen „möglichst rasch in Technologien und damit in die Zone der ökonomischen Verwertbarkeit transferiert werden kann“ (Liessmann 2006, S.39). Also um eine Industrialisierung des Menschen, mit dem Ziel seiner Verwertbarkeit. Von der Schule bis zum Betrieb, von Betriebspädagogen bis zur Europäischen Kommission, wird voller Lern- und Leistungswille der EU-Mitbürger gefordert, und das ein Leben lang. Allgemeinbildung und Berufsbildung werden unter „beruflicher Allgemeinbildung“ zusammengefasst, und „unter der Überschrift „Das Ende der Grundsatzdebatten“ wird der „Brückenschlag“ zwischen Schule und Betrieb empfohlen und nochmals versichert, dass die traditionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung heute schlicht obsolet sei. An den entscheidenden Stellen spricht das Papier“ (Weißbuch 1995) „anstatt von Allgemeinbildung auch konsequenterweise nur mehr von Grundbildung oder Erstausbildung, welche zwar der traditionellen Allgemeinbildung nicht ähnlich sein soll, andererseits aber auch keine schlichte berufliche Spezialbildung sein darf, weil letzteres eines der Hauptanliegen der Kommission konterkarieren würde, nämlich den „Weg zu einer größeren Flexibilität“. Dort, wo noch von Allgemeinbildung die Rede ist, heißt es, dass sie entwickelt werden müsse – und zwar so, dass sie eine „Fähigkeit zum Begreifen, zum Verstehen und Beurteilen“ ist, wodurch sie „der erste Faktor der Anpassung an die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes“ wird. „Man könnte es auch anders sagen: Allgemeinbildung wird verstanden als das Instrumentarium zur permanenten Selbstanpassung“ (Schirlbauer 2005, S200f). Die Bildungswerte haben sich gewandelt. „Allgemeinbildung“ wird nicht mehr als Wechselverhältnis zwischen dem (lernenden) Menschen und der „Welt“ verstanden. Das Ziel einer Bildung zum Selbstzweck des Individuums verschwindet zugunsten einer Methode der „Wirtschaftserziehung“. Der Plan ist der wandelbare Mensch, der sich andauernd den Wirtschaftsbedingungen anpassen kann und dazu fähig sein soll, die Unternehmensstrukturen und -organisation umzuwandeln (vgl. Schmid 2001, S.34f). Der Mitarbeiter soll in und für den Betrieb bzw. die Betriebsgemeinschaft, „selbständig“ und „unternehmerisch“ denken, lernen und arbeiten. Ein Wirtschaftsbildungsideal wird angestrebt, die „Schicht mit einem spezifischen Selbstbewusstsein“ (Blankertz 1992, S.157) arbeitet daran, dieses Ideal zu indoktrinieren. Es ist Vorsicht geboten, damit sich die Geschichte nicht wiederholt und

„ein Statussymbol entsteht, das sich „Wirtschaftsbildung“ nennt, und durch ein Überlegenheitsgefühl Wirtschaftsgebildete, die sich als exklusive Träger der Wirtschaftsbildung verstehen“ (vgl. ebd., S.157).

7. Zusammenfassung

Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume argumentierten, dass Erziehung nur über den Weg der Berufs- und Standeserziehung stattfinden kann“ (Blankertz 1985, S.56). Campe und Villaume ging es um die Brauchbarkeit des Menschen und um „die optimale Ausschöpfung der Berufserziehung für das Menschentum des Berufsträgers“ (ebd., S.57). Wilhelm von Humboldt ging im Gegensatz dazu davon aus, dass Erziehung und Unterricht darauf abzielen sollen, dass das Individuum sich als Ganzes im Ganzen versteht. Der Mensch solle sich in einem Verhältnis zwischen dem Ich, seiner Umwelt und der Welt verstehen lernen (vgl. Blankertz 1992, S.100ff). Die Berufserziehung und der Beruf wurden von Humboldt nicht ausgeschlossen. Er erfasste sie als Teil des „Ganzen“, sah sie aber nicht als Menschenbildung an (vgl. Blankertz 1985, S.92f). Humboldt zog eine scharfe Grenze zwischen Allgemeinbildung und der speziellen Berufserziehung (vgl. ebd., S.100f). Diese Differenzierung und eine „Abwehrstellung gegen die Utilität der Berufserziehung“ (ebd., S.118) verhinderte den Blick darauf, dass auch Berufsbildung als ein „im Dienste höherer Zwecke stehender Wert zur Bildung mediatisierbar sein muss“ (ebd., S.119). Arbeit und Beruf wurden von den Menschen immer stärker als Lebensinhalt und –notwendigkeit wahrgenommen (vgl. Blankertz 1969, S.9ff). Trotzdem wurde die Notwendigkeit einer Berufserziehung und Berufstätigkeit, in einem Umfeld der Industrialisierung, vom Neuhumanismus nicht erkannt. „Kritische Auseinandersetzung, nicht bloße Anpassung an Welt und Gesellschaft, Emanzipation zu persönlicher Freiheit und Mündigkeit war das deklarierte Ziel der neuhumanistischen Pädagogik - mit ästhetischer und literarischer Allgemeinbildung sollte der Weg dorthin geebnet werden. Allgemeinbildung wurde zur Bildung schlechthin erklärt und eine Orientierung an der Welt der Arbeit dementsprechend rigoros abgelehnt. Stattdessen wurde für jeden Menschen eine anfängliche allgemeine Bildung gefordert, die Voraussetzung und Grundlage sowohl für die spätere berufliche Ausbildung als auch für die verantwortliche Mitgestaltung an der Welt durch mündige Individuen sein sollte. Mit dieser kritischen Qualität des Bildungsbegriffs einerseits, verbunden mit der Abschottung von Bildung gegenüber berufsrelevanten Inhalten andererseits, war der Weg geebnet für die begriffliche Trennung von Bildung und Ausbildung; *Bildung* verstanden als Befähigung zu freiem Urteil und zu Kritik -

Voraussetzung für Emanzipation und Personalisation, *Ausbildung* als Anpassung an vorgegebene Lebensverhältnisse - Grundlage für Entfremdung und Ausbeutung. Die Distanz des Neuhumanismus zu gesellschaftlichen Herrschaftsansprüchen und das idealistisch-humanistische Postulat der Abschirmung der Bildung von gesellschaftlicher Verzweckung hatte den der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft innewohnenden „Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft“ freigelegt“ (Ribolits 1995, S.32f).

Für Georg Friedrich Wilhelm Hegel gab es keinen Zweifel „hinsichtlich der Bildungskraft des Berufs“ (vgl. Blankertz 1992, S.137f). Hegel erklärte, dass das Verhältnis von Herrschaft und Knechtschaft von einer physisch-unselbständigen Existenz des Herrschenden bestimmt ist, da der Knecht für ihn (physisch) arbeiten muss. Gleichzeitig ist das Selbstbewusstsein des Knechtes gegenüber seinem Herrn durch seine Abhängigkeit beschränkt (vgl. ebd., S.140). Dadurch, dass der Knecht seine Arbeiten und Tätigkeiten zur Zufriedenheit des Herrn ausführen muss, bildet er ein „selbständiges, knechtisches Bewusstsein“. Er wird zum Meister seines Faches. „Das ursprünglich selbständige Bewusstsein des Herrn wird dadurch aufgehoben. [...] Das Selbstbewusstsein des Menschen kann sich also nur behaupten, indem es selbständig und unselbständig zugleich ist, d.h. dass der Mensch Herr und Knecht in einem ist“ (ebd., S.140f). Die Allgemeinbildung, die von den Neuhumanisten so stark vertreten wurde, wurde durch Hegel aufgehoben. Denn Allgemeinbildung bedeutet die Selbständigkeit des Individuums. Gerade durch diese Selbständigkeit richtet er seine ganze Aufmerksamkeit auf sich selbst und dadurch wird er unselbständig. „Die Wahrheit der Allgemeinbildung“, so Blankertz, „ist die spezielle oder berufliche Bildung, oder anders gesagt: Allgemeinbildung als pädagogische Qualität muss verstanden werden als Anspruch und Regulativ, aber nicht als Inhalt“ (ebd., S.141). Allgemeinbildung kann, als solche, nicht erstrebt werden, sie kann nur über den besonders bestimmten Gegenstand erreicht werden. Bestimmt wird dieser Gegenstand durch die Bedingungen und Mächte, denen sich das Subjekt zu unterwerfen hat (vgl. ebd., S.121f).

Mit der Zeit entwickelte sich die neuhumanistische Idee der Vollkommenheit des Menschen und der Menschheit über den Weg der Allgemeinbildung zu einem Primat, das alle Denkmuster beruflicher Bildung ausschloss oder der Allgemeinbildung untergeordnet wurde. Heute soll der Mensch zum Betrieb, zur Wirtschaft und zum Selbst-Wandel hinerzogen werden. Selbständig und –manipulierend soll sich der Mensch andauernd an den Wirtschaftswandel anpassen (vgl. Schirlbauer 2005, S.157). Kinder und Jugendliche sollen, durch eine allgemeine Grundbildung und Erstausbildung, auf ihr späteres Arbeitsleben vorbereitet werden und nach dem Abschluss, in den Betrieben, je nach spezieller Tätigkeit, aus- und weitergebildet werden. Im Weißbuch der EU-Kommission wird der „Weg zum Wissen“ vermittelt. Nicht das Wissen selbst ist wichtig, sondern der Weg zum Wissen (vgl. ebd., S.14). Gemeint ist ein „lebenslanges“ und wirtschaftsbezogenes Neu-, Um-, Weiter- und Verlernen von „neuem“ berufs- und fachbezogenem Wissen. Das „lebenslange Lernen“ wird propagiert, gelernt wird auf An- und Aufforderung hin, und zwar das, was gerade für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt erforderlich scheint (vgl. Ribolits 1995, S.87ff). Gelernt wird mit „Notebooks statt Schulbüchern, um schneller ans Wissen zu gelangen“ (Rekus 2004, S.287). Von der OECD, über die EU-Kommission, bis zum Betrieb: Gefordert wird der Mensch als „Lernmaschine“, vollgepackt mit beruflichem Allgemeinwissen, der „zwar nichts Besonders kann, aber zu allem fähig ist und bereit; vor allem ist man unglaublich lernbereit im Sinne von umstellungsbereit und anpassungsbereit. Der „Schlüsselqualifizierte“, der den Gebildeten heute ersetzen soll, hat vor allem das Lernen gelernt. Die Inhalte spielen kaum noch eine Rolle, fungieren nur noch als Vehikel. Sie sind aufs Äußerste reduziert. [...] Das einzig Bemerkenswerte an ihnen scheint ihre sich immer mehr verkürzende Halbwertszeit zu sein, sodass man vor allem bereit sein muss zum „learning on demand“, zum Lernen auf An- und Aufforderungen hin“ (Schirlbauer 2005, S.44).

Der sogenannte „Wandel“ bezieht sich nicht alleine auf die staatlichen Bildungsstrukturen, sondern auch auf Betriebs- und Unternehmensstrukturen. Ähnlich wie bei Campe: „Ein Mensch von geübten und ausgebildeten Körper- und Geisteskräften, der daneben gewöhnt ist, alles, was er treibt, mit ganzer Seele und mit gänzlicher Zusammenziehung seiner Aufmerksamkeit auf sein jedesmaliges Geschäft zu

treiben, passt in hundert Fächer, oder kann sich wenigstens leicht und in kurzer Zeit in dieselben hineinarbeiten, auch wenn sie noch so verschieden sind“ (Campe 1785, Band XII, S.68) klingt es, wenn in wirtschaftsnaher Literatur über Begriffe wie Potenziale, Fähigkeiten und Schlüsselqualifikation gesprochen wird. Die Ausbildung der Menschen soll (so die Vorstellung) eine möglichst kurze und „breit gefächerte“ sein, Potenziale und Fähigkeiten sollen erfasst und entwickelt werden, um den Beschäftigten dann, durch eine betriebliche Weiterbildung, in neue und geänderte Aufgabenstellungen und Tätigkeitsbereiche eingliedern zu können. Der Mitarbeiter (als Bildungsrohprodukt) soll sich, möglichst schnell, an die veränderten Wirtschafts-Bedingungen anpassen (vgl. Schmid 2001, S.67f). Der Beschäftigte soll am Arbeitsplatz lernen und arbeiten. Selbständig soll er sich im und für das Unternehmen weiterbilden und seine „Kräfte“ entwickeln. Er soll sozusagen permanent „up to date“ sein um ihn in „hundert Fächer“ einsetzen zu können. „Nicht eine bestimmte Ausbildung gilt es anzustreben, sondern die ständige „Optimierung“ seiner selbst in Bezug auf vermarktbare Qualifikationen“ (ebd., S.169), und das ein Leben lang. „Im Besitz genau jener Qualifikationen zu sein, nach denen am Arbeitsmarkt Nachfrage besteht, verspricht dem Einzelnen den Erfolg im Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze“ (Ribolits 1995, S.87). Die Möglichkeiten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung sind für den „Unternehmer im Unternehmen“ allerdings beschränkt. Denn die Kriterien, die zur Feststellung, ob man einen Arbeitsauftrag bekommt oder nicht, sind unter anderem von der jeweiligen Qualifikation, dem Alter, von Kosten und Nutzen abhängig und nicht zuletzt davon, ob der Mitarbeiter „billiger“ ist als ein anderer (vgl. ebd., S.201). Der Anpassungsdruck des Arbeiters oder Angestellten steigt. Denn wenn die Kriterien für die Fort- und Weiterbildung (Kosten-Nutzen-Rechnung) nicht erfüllt werden, wird der Mitarbeiter für das Unternehmen nutzlos (vgl. ebd., S.95).

Ähnlich wie bei den Schülern und Studenten, soll der Mitarbeiter selbständig, aber auf An- und Aufforderung hin, am Arbeitsplatz, mit PC, Laptop, Intra- und Internet „informell lernen“. Das Ziel der heutigen Unternehmen ist es, durch sogenannte „pädagogische Maßnahmen“ den wechselnden wirtschaftlichen Bedingungen Rechnung zu tragen. Das „lernende Unternehmen“, soll durch eine „Pädagogisierung“ modernisiert und konkurrenzfähig werden. Der Mitarbeiter soll, der SBM-Methode

entsprechend, sich selbst organisieren. Er soll sich im Unternehmen weiterbilden und lernen. Die Verantwortung zum Lernen liegt (so die Lernmethoden der Betriebspädagogen, u. ä.) immer mehr beim Arbeitnehmer. Selbst soll er wissen wie, was, wann und wo gelernt wird. Der Auftrag: Du sollst dein Lernziel bzw. deine Aufgaben selbst definieren und beurteilen. Ohne Plan und selbständig, motiviert und unternehmerisch denkend, soll vor allem Konkurrenzdenken gelernt werden. Bedarfsprognosen der Wirtschaft, regionale und globale Wirtschaftsentwicklungen dienen als Grundlage für Aus- und Weiterbildungsinhalte, „die Vermittlung allgemeiner Qualifikationen mit situationsspezifischen Inhalten und Anforderungen bleibt brüchig und unsicher“ (Pongratz 2006, S.72). Allgemeine Grund- oder Erstausbildung, Anreicherung des Wissens, Kompetenzen, Schlüsselqualifikation, etc. sind „Bildungsziele“, die zwar versprochen, aber nie eingehalten werden, weil man nicht einmal weiß, was sie bedeuten. Im dauernden „Umlernrausch“ laufen wir sozusagen ständig den Wirtschaftsbildungszielen hinterher, nie sind sie erreichbar, immer muss etwas verändert werden um im nächsten Schritt alles neu zu lernen und umzulernen, das „alte“ Wissen „vergessen“ zu lernen. Keine Vernetzung des Wissens, „altes“ Wissen als Ballast, den es „abzuwerfen“ gilt, ein ständiges „Neo-Lernen“, das, wenn es sich als unwirtschaftlich erweisen sollte, sogleich wieder vergessen werden muss. Der Mitarbeiter als Instrument des Konkurrenzprinzips, indoktriniert mit Wirtschaftswerten, zum Zweck, „wirtschaftstreu“ zu denken und zu handeln. Der Mensch, zum wirtschaftlichen „Selbstwandel“ erzogen. Wer sich nicht anpasst wird aussortiert. Unter dem Titel „Anpassung an die Veränderungen“ sollen die Mitarbeiter in einem verstärkten Ausmaß in die strategische Planung eingebunden sein. „Die derart propagierte Unternehmenskultur zielt insbesondere auf eine Steigerung der Interessenskonvergenz ab. Es geht um die Vermittlung der Unternehmensziele an die Belegschaft“ (Ribolits 1995, S.35). Es geht darum, den Mitarbeiter auf gewünschte Verhaltensformen hin zu erziehen. Der Beschäftigte soll sich mit dem Unternehmen identifizieren, es sozusagen als „Familie“ betrachten (vgl. ebd., S.35).

8. Fazit

Die Verkündigung des Neuen ist unter anderem deshalb so einfach und risikolos geworden, weil kaum noch erkannt wird, wie alt das vermeintlich Neue mitunter ist.

(Paul Konrad Liessmann 2006)

Das Thema über die Nutzung der Fähigkeiten bzw. die Heranbildung aller Kräfte des Menschen wurde bereits in der Zeit der Aufklärung diskutiert. Es entsteht der Eindruck dass die heutige Diskussion um die Aus- und Weiterbildung des Menschen eine Fortsetzung des damaligen Richtungsstreits zwischen Neuhumanisten und Philanthropen ist, ob der Mensch durch Allgemeinbildung oder durch die spezielle Berufserziehung zu bilden sei. Fähigkeiten, Potenziale und ähnliche Begriffe werden heute wie damals in der Auseinandersetzung verwendet. Wurde damals von einer Ausbildung aller „Kräfte“ gesprochen, so sollen heute Potenziale und Fähigkeiten des Beschäftigten ermittelt werden, um ihn dann für den Betrieb und die Wirtschaft weiterzubilden. Das, was im 19. Jahrhundert sozusagen „State of the Art“ war, nämlich das Statussymbol „Bildung“ zu erlangen⁵⁵ (vgl. Blankertz 1992, S.157f), ist heute die Heranbildung des Menschen zur Wirtschaftsanpassung. Denn die Erziehung des Menschen zum Wirtschaftswandel beschäftigt gleichsam die OECD, die Bildungsvertreter der Europäischen Union, Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Der rote Faden der „neuen“ europäischen Wirtschaftserziehungsprogramme zieht sich von der Bildungspolitik bis zur Schule, vom Kindergarten bis zum Betrieb. „Bildungsprojekte“ und „-prozesse“, wohin das Auge reicht. Der betriebs- und wirtschaftskompatible Mensch ist das Ziel der verschiedenen „Betriebsbildungsprogramme“. Vertreter der OECD und der EU erarbeiteten Vorschläge, die dazu führten, dass sich die nationalen Bildungsstrukturen in ganz Europa änderten. Das „große“ Betriebsbildungsprogramm setzt auf der nationalen und

⁵⁵ „Das Statussymbol „Bildung“ erwies sich bald als von hoher gruppenbildender Nötigung; dies lässt sich vor allem daran ablesen, dass nicht nur der Staat die Abgrenzungsmerkmale der verschiedenen „Wertigkeiten“ von Examina allgemeinbildender Schulen und Universitäten in penibler Weise festlegte, sondern dass diese Merkmale jenseits aller dienstlichen Funktionen der Beamten im gesellschaftlichen Leben weithin akzeptiert wurden. Aus diesem „Erfolg“ der Gymnasialbildung erwuchs dann mit gewisser Zwangsläufigkeit die Tendenz zur sozialen Abkapselung des Gymnasiums gegenüber den unteren sozialen Schichten und damit auch die Tendenz, die Unterstufe des Gymnasiums nicht länger als allgemeine Schule für alle zu führen. Die Gymnasialbildung brachte den neuen, sozialprivilegierten Stand der Gebildeten hervor“ (Blankertz 1992, S.157f).

internationalen Ebene an. Es soll, unter anderem, eine Vergleichbarkeit der Leistungen und eine Änderung der staatlichen Bildungsinstitutionen zu „Zulieferbetrieben“ für die Wirtschaftsbetriebe erreicht werden. Der wirtschaftserzogene und –denkende Mensch, der wandelbar sein, sich andauernd den Wirtschaftsbedingungen anpassen können und dazu fähig sein soll, die Unternehmensstrukturen und -organisation umzuwandeln. Nach der schulischen Ausbildung soll neu-, um- und weitergelernt werden, um sich ständig den neuen Bedingungen anzupassen. In und für den Betrieb bzw. die Betriebsgemeinschaft soll der Mitarbeiter „selbständig“ und „unternehmerisch“ denken, lernen und arbeiten. Das Problem ist, dass Bildung nicht mehr als Wechselverhältnis zwischen dem (lernenden) Menschen und der „Welt“ verstanden wird. Das Ziel einer Bildung zum Selbstzweck des Individuums verschwindet zugunsten einer Methode der „Wirtschaftserziehung“. Den Hintergrund von SBM sehe ich damit unter dem betrieblichen Aspekt: In kurzer Zeit, durch Aus- und Weiterbildungsprogramme, möglichst viel an Kosten zu sparen (Zeit ist Geld). Die Menschen sollen nicht nur rasch an die betrieblichen und wirtschaftlichen Bedingungen angepasst werden, sie sollen auch, zu einem zukünftigen Zeitpunkt, für das Unternehmen, rechtzeitig, am richtigen Ort, „flexibel“ und kostengünstig einsetzbar sein. Probleme ergeben sich unter anderem dann, wenn die Wirtschafts- und oder Unternehmensprognosen nicht zutreffen. Denn wenn das Unternehmen Verluste schreibt, bleibt gar nichts anderes übrig, als Aus- und Weiterbildungsprogramme einzuschränken oder ganz zu streichen und den „nutzlosen“ Mitarbeiter zu entlassen. Die Frage ist: Was passiert dann mit den Beschäftigten, die zu diesem Zeitpunkt gerade ein längerfristiges betriebliches Aus- oder Weiterbildungsprogramm besuchen? Im Endeffekt bleibt dann ein halb ausgebildeter Mitarbeiter, der sich selbst die Aus- bzw. Weiterbildung finanzieren kann oder diese abbrechen muss, da er sie sich ganz einfach nicht leisten kann.⁵⁶

⁵⁶ Das Ideal eines Mitarbeiters, der überall und jederzeit im Unternehmen brauchbar ist, zerschellt in dem Moment, wo sich der Betrieb einen Beschäftigten nicht mehr leisten kann oder will. Der Mitarbeiter wird nur so lange weitergebildet, während sich das Unternehmen von ihm einen Nutzen verspricht. „Selbständiges“ und „unternehmerisches“ Denken (das vom Betrieb verlangt wird) bekommt unter diesem Aspekt eine neue Sichtweise, da bei der Kündigung des Mitarbeiters von vornherein klar war, dass er ja „Unternehmer“ im Unternehmen war. Durch seinen „freien“ Dienstvertrag ist er ja selbständig, also jederzeit und ohne Ankündigung entlassbar. Unter diesem Deckmantel entledigt sich der Betrieb jeder Verantwortung gegenüber seinem Mitarbeiter.

Das Ziel ist der betriebs-, beschäftigungs- und wirtschaftsfähige Mensch. Ob arbeitslos oder nicht, ständig wird um- und weitergelernt. Ob in den Schulen, bei privaten Bildungsanbietern, im Schulungscenter des AMS oder im Unternehmen. Hauptsache ist, die Menschen für die Aufgaben im Unternehmen und für die Wirtschaftsbedingungen fähig, nutz- und brauchbar zu machen. Das Ich und die Welt (wie bei Humboldt), das Individuum und Bildung im Sinne einer Auseinandersetzung mit den Lebensaufgaben und -verhältnissen, wird ausgeklammert. Der Betrieb stellt sich (in dieser zugegeben extremen Annahme) dann als „Ganzheit“ dar (vgl. Ribolits 1995 / Gruber 2000). So gesehen kann die berufliche Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern nur unter dem Aspekt des betrieblichen Nutzens zu sehen sein.

Doch besondere berufliche oder betriebliche Aus- und Weiterbildung kann auch als Teil der Bildung gesehen werden. „Die Spezial- oder Berufsbildung will die Funktionalität des Menschen für das gesellschaftliche Kollektiv, aber indem die Arbeit an sachlichen Aufgaben die Selbstentfremdung zurücknimmt, eröffnet sie die Möglichkeit der Selbstverwirklichung. Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist somit die spezielle oder berufliche Bildung, oder anders gesagt: Allgemeinbildung als pädagogische Qualität muss verstanden werden als Anspruch und Regulativ, aber nicht als Inhalt“ (Blankertz 1992, S.141). Damit ist berufliche Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern nicht *nur* unter dem Aspekt des betrieblichen Nutzens zu sehen. Die Gefahr ist aber, dass die Unternehmens- und Wirtschaftsziele als das Bildungsideal schlechthin gelten und die Menschen, rein zum Zweck des wirtschaftlichen Nutzens und Anpassungsfähigkeit aus- und weitergebildet werden. Besondere berufliche Aus- und Weiterbildung heißt dann aber: Erziehung zur absoluten Wirtschaftshörigkeit. Die von der OECD bis zu den Betriebsleitungen und zur -pädagogik vorgegebenen Methoden und Ziele beinhalten nur noch „Bildungswerte“ zur Nutzbringung der Wirtschaft; Schule und Universität als Mittel, diese Werte zu vermitteln, den Menschen zur wirtschaftlichen und betrieblichen Vollkommenheit zu erziehen, damit er alle seine „Kräfte“ auf die angeforderte Beschäftigung konzentrieren kann. Die Verantwortung soll auf den einzelnen Schüler, Studenten bzw. auf den Arbeitnehmer verlagert werden, er soll möglichst früh allgemeines Grundwissen vermittelt bekommen und nach Abschluss der Ausbildung schnell um-, weiter- und „verlernen“. Andauernd soll Neues gelernt werden und

unnötiges Wissen, der sogenannte Wissensballast „abgeworfen“ oder „vergessen“ werden. Der Mensch als steuerbares Objekt, zum Nutzen für die Wirtschaft und den Betrieb. Von einer Bildung zum individuellen Selbstzweck, vom Wechselverhältnis zwischen dem Ich und der Welt wird dabei überhaupt nicht mehr gesprochen. Der Fokus liegt auf der Wirtschaftsleistung und der „Betriebsfähigkeit“ des Lern-Beschäftigten. Berufliche Aus- und Weiterbildung wird nur mehr unter dem Aspekt des betrieblichen und wirtschaftlichen Nutzens gesehen. Der Mensch als Wirtschaftsmarionette, als *Ich*-AG manipulierbar, die Wirtschaft als Welt. Bei alledem „ist nur zu hoffen, dass sich nicht das Modell des Industrieunterrichts, den der Propst Kindermann in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an den Schulen Böhmens einfuhrte, sich nun auf schulischer und „universitärer Ebene wiederholen wird: Aneignung von Wissen wurde auf Kosten der Beförderung der Industrie Nebensache. Langfristig wäre dies ein fatales Ergebnis für die so genannte wissensbasierte Gesellschaft“ (Pfeiffle 2006/1, S.102).

Anhang

Tabelle 1: Partizipationsquoten beruflicher Weiterbildung nach der Unternehmensgröße

Unternehmensgröße (nach Partizipations- Anzahl der Beschäftigten)	Quote
1-5	62%
6-14	86%
15-29	95%
30-99	98%
100 und mehr	100%

Quelle: Ibw Unternehmensbefragung 1997

Tabelle 2: Partizipationsquoten beruflicher Weiterbildung nach der beruflichen Position

Berufsschicht	Partizipationsquote
Management	79%
Angestellter	69%
FacharbeiterIn	51%
Un-/angelernte/r ArbeiterIn	22%

Quelle: Fessel + GfK 1996

Tabelle 3: Partizipationsquoten beruflicher Weiterbildung nach der höchsten formalen
Ausbildung

Höchste formale Ausbildung	Partizipationsquote
Pflichtschule	35%
Fachschul- Lehrabschluss	49%
Matura	73%
Akademiker	84%
Durchschnitt über alle Gruppen	52%

Quelle: Fessel + GfK 1996

Tabelle 4: Partizipationsquoten beruflicher Weiterbildung nach dem Lebensalter

<u>Lebensalter (in Jahren)</u>	<u>Partizipationsquote</u>
20 - 29	63%
30 - 39	61%
40 - 49	55%
50 - 59	46%
<u>60 und älter</u>	<u>40%</u>

Quelle: Fessel + GfK 1996

Literaturverzeichnis

- Arbeitsmarktservice Österreich. Hofstätter, Maria / Sturm René (Hrsg.) (2002): Qualifikationsbedarf der Zukunft I: Früherkennung und Darstellung von Qualifikationsbedarf. Beiträge zur Fachtagung „Qualifikationsbedarf der Zukunft – Prognoseinstrumente und Innovationsfelder“ des AMS. – Wien.
- Baltes, Paul (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen. In: Zeitschrift für Politik und Zeitgeschichte, B36/ 2001.
- Baudrillard, Jean (1989): Paradoxe Kommunikation. – Bern. S.12. In: Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Sonderzahl Verlagsgesellschaft m.b.H. – Wien. S.150.
- Binder, Ulrich (2006): Modularisierung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien. S.183-190.
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hermann Schroedel Verlag. – Hannover.
- Blankertz, Herwig (1985) [1963]: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchung. Juventa Verlag. – Weinheim und München.
- Blankertz, Herwig (1992) [1982]: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora Verlags GmbH. – Wetzlar.
- Bm:bwk, (Hsg.) (2001): Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozeß. Materialien zur Erwachsenenbildung. – Nr.1/2001.

- Bonz, Bernhard / Schanz, Heinrich (2001): Berufsbildung konkret – Band 1. Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. – Baltmannsweiler.

- Bremer, Claudia (2005): Erschienen in: Methodik und Content-Management. Burkhard Lehmann und Egon Bloh (Hrsg.): Online - Pädagogik - Band 2. – Baltmannsweiler.
URL.: http://www.bremer.cx/paper24/bremer_online_paedagogik2005.pdf (Stand: 29.09.2009).

- Campe, Joachim Heinrich (1785-1792): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher (Erschienen in Band I - XVI). – Hamburg/ Wien/ Wolfenbüttel/ Braunschweig.

- Curtain, Richard: The workplace of the future: implications for vocational training. In: CEDEFOP European Journal for Vocational Training. No. 19, S.29ff.

- Dehnbostel, Peter (1995): Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Hermann Luchterhand Verlag GmbH. – Neuwied/ Kriftel/ Berlin.

- Drechsel, Reiner (1990): Einwände gegen eine Erweiterung des Arbeitsbegriffs aus bildungstheoretischer Sicht. In: Abschied von der Lohnarbeit. Diskussionsbeiträge zu einem erweiterten Arbeitsbegriff. – Bremen, S.195f.

- Förster, Heinz von / Pörksen, Bernhard (2006) [1998]: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Carl-Auer-Systeme Verlag. 7. Auflage. – Heidelberg.

- Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien.

- Dybowski, Gisela (2001): Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung zwischen neuen Freiräumen und Verantwortlichkeiten. In: Limpact, H.4 der Gesamtfolge, S.9-15. In: Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Waxmann Verlag GmbH. – Münster. S.9f.

- Geißler, Harald (Hrsg.) (2000): Berufliche Bildung für das lernende Unternehmen. W. Bertelsmann Verlag. – Bielefeld.

- Geißler, Karlheinz A./ Kutscha, G. (1992): Modernisierung der Berufsbildung - Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: Kipp et al. (Hsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. – Frankfurt a.M., S. 16

- Geissler, Karlheinz A./ Orthey Frank Michael: „Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (k)ein Beitrag zum lernenden Unternehmen?“ In: BWP 3/1997; S.16ff.

- Geissler, Karlheinz A./ Orthey Frank Michael (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. – Stuttgart.

- Geissler, Karlheinz A., Geramanis Olaf (2001): Beruflichkeit im Wandel. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.). Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme; Berufsbildung konkret Band 1 Schneider Verlag Hohengehren GmbH. – Baltmannsweiler.

- Grotlüschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Waxmann Verlag GmbH. – Münster.

- Gruber, Elke (2000): Schöne neue Bildungswelt? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. In: Dr.-Karl-Renner-Institut (Hrsg.): Meister, die vom Himmel fallen. Beiträge zu Qualität und Chancengleichheit im Bildungssystem. – Wien, S.141-160.

- Gruber, Elke (2006): Lebenslanges Lernen – Chancenungleichheit auf Dauer gestellt? In: Ribolits, Erich / Sertl, Michael / Zuber, Johannes (Hrsg.): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit – Aspekte eines diffusen Zusammenhangs. StudienVerlag. – Innsbruck.

- Gruber, Elke (1997): Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung. In: iff Texte, Band 7: Weiter Bildung? S.97ff.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Nürnberger Schriften. In: Hoffmeister, Johannes (Hrsg.). – Leipzig 1938.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Sämtliche Werke. In: Glockner, Hermann (Hrsg.). – Stuttgart, 1927 ff, Bd. III, S.87.

- Heid, Helmut (1992): Über das mit Chancen Beschriebene und Geforderte. In: Daheim, Hansjürgen / Heid, Helmut / Krahn, Karl (Hrsg.). Soziale Chancen. Forschungen zum Wandel der Arbeitsgesellschaft. Verlag Campus. – Frankfurt/ New York. S. 109-119.

- Heydorn, Heinz-Joachim (2004) [1970]: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Verlag Büchse der Pandora Verlags GmbH. – Wetzlar.

- Huisinga, Richard/ Lisop, Ingrid (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. Verlag Franz Vahlen. – München.

- Humboldt, Wilhelm von (1903-1936): Gesammelte Schriften: Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. – Berlin, Band I (Ideen zu einem Versuch...).
- Humboldt, Wilhelm von (1903-1936): Gesammelte Schriften: Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. – Berlin, Band II (Über den Charakter).
- Humboldt, Wilhelm von (1903-1936): Gesammelte Schriften: Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. – Berlin, Band XIII (Der litauische Schulplan).
- Hutterer, Robert (2006): Unlearning. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien. S.271-278.
- Kant, Immanuel (2006) [1787]: Kritik der reinen Vernunft. Reclam Universal-Bibliothek. – Stuttgart.
- Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz. Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien Praktisch 2/96, S.11-15.
- Kuhlen, Rainer (1995): Informationsmarkt. Chancen und Risiken der Kommerzialisierung von Wissen. UVK Universitätsverlag. – Konstanz.
- Liessmann, Paul Konrad (2006): Theorie der Unbildung. Verlag Paul Zsolnay. – Wien.
- Lisop, Ingrid (1996): Neue Beruflichkeit – Berechtigte und unberechtigte Hoffungen im Prozess betrieblicher Veränderungen.. Deutscher Studien Verlag. – Weinheim.
- Lyotard, Jean-François: Vogel, Peter (1997): Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.)

- (1997): Bildung zwischen Staat und Markt (Dokumentationsband zum 15. Kongreß der DgE). – Opladen. S.351-368.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung im Erst- und Weiterbildungssystem,. Zitiert nach Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. – Bad Heilbrunn, S. 73.
 - Müller, Carl Wolfgang (1985): Von meiner eigenen Verlegenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft, – Weinheim und Basel, S. 99.
 - Niethammer, Friedrich Immanuel (1808): Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. – Jena.
 - Nonaka, Ikujiro / Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. – Frankfurt/Main; New York.
 - Pawlowsky, Peter (1995): Von betrieblicher Weiterbildung zum Wissensmanagement. In: Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Hermann Luchterhand Verlag GmbH. – Neuwied Kriftel, Berlin.
 - Pfeiffle, Horst (2006/1): Entrepreneurship. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien. S.97-104.
 - Pfeiffle, Horst (2006/2): Wissensmanagement. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien. S.306-312.
 - Pörksen, Uwe (1988): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. – Stuttgart.

- Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien. S.162-171.

- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG. – Padervorn.

- Reichenbach Roland (2006): Soft skills. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien. S.245-253.

- Ribolits, Erich (1995): Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. Profil Verlag GmbH. – München/ Wien.

- Ribolits, Erich / Sertl, Michael / Zuber, Johannes (Hrsg.) (2006/1): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit – Aspekte eines diffusen Zusammenhangs. StudienVerlag. – Innsbruck.

- Ribolits, Erich (2006/2): Flexibilität. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Verlag Löcker. – Wien. S.120-127.

- Rekus, Jürgen (2004): Schulqualität durch Nationale Bildungsstandards? In: engagement, H. 4/2004, S.287-297. In: Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG. – Padervorn.

- Rousseau, Jean Jacques (1964) [1762]: Émile ou de l' éducation, Éditions Garnier. – Paris. (Hrsg. von F. und P. Richard. (deutsche Übersetzung vom Verf.). In : Blankertz, Herwig 1992 [1982]: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora Verlags GmbH. – Wetzlar.

- Schannewitzky, Gerhard (1998): Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Teil 2 - Zukunftsbilder aus der Anfangszeit der Wirtschaftspädagogik. Peter Lang - Europäischer Verlag der Wissenschaften. – Frankfurt am Main.

- Schanz, Heinrich (Hrsg.) (2001): Berufsbildung konkret – Band 1. Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. – Baltmannsweiler.

- Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Sonderzahl Verlagsgesellschaft m.b.H. – Wien.

- Schlieper, Friedrich: Die Lehre von der Wirtschaftserziehung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 45. Band, Januar 1949, Heft 1, S.42-43. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.) (2001): Berufsbildung konkret – Band 1. Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. – Baltmannsweiler.

- Schneeberger, Arthur / Kastenhuber Bernd (1999): Berufliche Bildung im Strukturwandel. Perspektiven und Optionen. – ibw Schriftenreihe Nr. 112.

- Schmid, Kurt (2001): Nationaler Endbericht „Skills-Based Management“ in Austria. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. –Wien.
 URL.: http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/fb/schm_089_03_buw24.pdf
 [Stand: 2.11.2008].

- Spranger, Eduard (1928) [1909]: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. – Berlin.

- Spranger, Eduard (1910): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Neudruck 1960. – Tübingen.

- Sloterdijk, Peter (1999): Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. – Frankfurt. In: Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Sonderzahl Verlagsgesellschaft m.b.H. – Wien. S.146.
- Statistik Austria (2001): Statistisches Jahrbuch Österreichs 2001.
- Statistik Austria (2009): Arbeitsmarktstatistik - 2. Quartal 2009 (Schnellbericht). URL.: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/index.html. (Stand:09.11.2009).
- Steinmetz, Ralf (2000): Deutschlands Rückstand war absehbar. In: TUD intern 7/2000. In: Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG. – Paderborn.
- Weißbuch der Europäischen Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. – Luxemburg.

Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. In: ZfE 2/1998, S.227.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115. – Bonn.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1995): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Hermann Luchterhand Verlag GmbH. – Neuwied/ Kriftel/ Berlin.
- Geißler, Harald (Hrsg.) (1996): Arbeit, Lernen und Organisation. – Deutscher Studien Verlag. – Weinheim.
- Geißler Karlheinz A./ Orthey Frank Michael (1993): Schlüsselqualifikationen. Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. In: „Grundlagen der Weiterbildung“, 4 (1993) 3, S. 154-156.
- Gruber, Elke (1996): Weiterbildung als private Dienstleistung - Ein zukunftsweisendes Bildungsmodell? In: Erziehung heute Nr.1; S/17ff.
- Gruber, Elke (1996): Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung. In: iff Texte, Band 7: „Weiter Bildung?“ S.97ff.
- Heidenreich, Martin (1997): Arbeitsorganisation und Qualifikation. In: Handbuch Arbeitswissenschaft. – Stuttgart.
- Lassnigg, Lorenz (1998): Qualifizierungspolitik, Innovationssystem und Beschäftigung – Herkömmliche und neue Perspektiven. In: Zukunfts- und Kulturwerkstätte, ed.; Reengineering der österreichischen Industriepolitik. – Wien.

- Menze, Clemens (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. – Hannover.

- Pries, Ludger (1992): Betrieblicher Wandel als reflexive Modernisierung: Die Chancen der Risikogesellschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Heft 2 / 1992.

- Probst, Gilbert (1995): Organisatorisches Lernen und die Bewältigung von Wandel. In: Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Hermann Luchterhand Verlag GmbH. – Neuwied/Kriftel/ Berlin.

- Rahner, Karl (1966): Experiment Mensch. Theologisches über die Selbstmanipulation des Menschen. In : Die Frage nach dem Menschen. Festschrift für Max Müller. - Freiburg/München. Hier zit. nach Sloterdijk, Peter: Der operable Mensch. Anmerkungen zur ethischen Situation der Gen-Technologie.

- Reetz, Lothar: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil I und II). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1989). S. 24-30.

- Ribolits, Erich: „Schützt Weiterbildung vor Arbeitslosigkeit? „Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisation, Krankenhaus, Schule, Universität. In: iff Texte, Band 2, S/118ff.

- Schmiel, Martin / Sommer, Karl-Heinz (2001): In: Berufsbildung konkret – Band 1. Schanz Heinrich (Hrsg.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH. – Baltmannsweiler.

- Stahl, Thomas (1995): Organisationslernen und Weiterbildung – Kommunikative Vernetzung im fraktalen Unternehmen. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die

Herausforderungen der Zukunft. Hermann Luchterhand Verlag GmbH. – Neuwied/
Kriftel/ Berlin.

- Knut, Tullius (1999): Dezentralisierung, Vermarktlichung und diskursive Koordinierung: Neue Rationalisierungsstrategien und deren Auswirkungen auf die unteren Produktionsvorgesetzten. Eine Fallstudie aus der Automobilindustrie. In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 27, 1999.

Lebenslauf

Erich Stiasny

Mariannengasse 30/1/4, 1090 Wien

Tel. : 0699 1000 88 99

e-mail: erichst@ymail.com



Persönliche Daten

Name:	Erich Stiasny
Geburtsdatum:	31.01.1970
Geburtsort:	Wien
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Familienstand:	verheiratet

Beruflicher Werdegang

Okt. 2002 – März 2011	Fa. Austro-Bangla fruits & food processing Ltd. Selbständiger im Bereich der Lebensmittelindustrie in Bangladesh.
Juni 1998 – Sept.2002	Fa. Connect Austria ONE (Heute: Orange). Mitarbeiter im Facilitymanagement.
Apr. 1994 – Mai. 1998	Arch. DI. Thagian. Technischer Zeichner Hochbau.
Okt. 1993 – März 1994	Arch. DI. Neumann&Partner. Technischer Zeichner Hochbau.
Jan. 1990 – Sept.1993	Arch. DI. Brunbauer. Technischer Zeichner Hochbau.

Schul Ausbildung

Okt.	2003 – Gegenwart	Studium Universität Wien. Schwerpunkte: Medienpädagogik und Erwachsenen- bildung.
Nov.	1990 – März 1994	Humboldt Fernlehrinstitut. Technisches Zeichnen Hochbau.
Sept.	1989 – Jun. 1990	Schule für elektronische Datenverarbeitung des Bfi.
Sept.	1984 – Jun. 1988	HTL-Mödling (Fachrichtung Hochbau. 2. Jahrgang).
Jan.	1976 – Jun. 1984	Volksschule, Hauptschule.