



► Beruflich–betriebliche Weiterbildung: Synthese– und Konvergenzdiskussionen der Vergangenheit als Inspiration für Gegenwart und Zukunft

Der Beitrag erinnert an frühere Debatten zu einer Synthese oder Konvergenz von allgemeiner sowie beruflich–betrieblicher Weiterbildung. Entwicklungs–/Diskurslinien seit den 1970er-Jahren bis heute werden nachgezeichnet. Manche aktuellen Entwicklungen und Diskurse wirken dagegen im Vergleich „unterkomplex“, da sie eher eine stärkere Trennung zwischen allgemeiner und beruflich–betrieblicher Weiterbildung implizieren. Historisches Wissen könnte Entscheidungsprozesse der Gegenwart wegweisend beeinflussen.

1. Ausgangslage

„Wo es in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen an der Entscheidung für einen Bezugspunkt fehlt, von dem Kritik an der heutigen Wirklichkeit möglich ist, dort wird aus der vermeintlichen Neutralität letztlich die blinde Unterwerfung unter den gesellschaftlichen Status quo“ (DIKAU 1972, S. 130). Berufliche oder betriebliche Weiterbildung (KÄPPLINGER 2016), als ein Teilbereich allgemeiner und politischer Bildung zu verstehen, erscheint im aktuellen Mainstream-Diskurs der Weiterbildungsforschung, -praxis und vor allem -politik oft schwer denkbar zu sein. Weiterbildung soll die Individuen lediglich in ihrer Beschäftigungsfähigkeit stärken, um sich an die stark wechselnden und teilweise disruptiven Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Nationalen Weiterbildungsstrategie und anderen Weiterbildungspositionspapieren aktuell rund um die Digitalisierung (vgl. KÄPPLINGER 2019). So fehlt hier nahezu immer eine komplementäre Perspektive, dass Weiterbildung und lebenslanges Lernen insgesamt nicht nur zur Anpassung an die neuen bzw. im Entstehen befindlichen Verhältnisse dient, sondern ein Ort sein könnte, wo man diese Entwicklungen kritisch-konstruktiv reflektiert und ggf. sondiert, wie man Einfluss nehmen kann und mitbestimmt, wie die „schönen neuen Welten“ nicht nur der Digitalität, sondern

auch der Globalisierung aussehen könnten. So wäre es z. B. möglich, in der neuen Arbeitswelt, technisch entlastet von stupiden Routinearbeiten, die auch Maschinen übernehmen können, den Idealen einer Humanisierung von Arbeit, Demokratisierung sowie Mitbestimmung näherzukommen.

2. Die Synthesediskussion: Ein wichtiger Impuls und sein Kontext

Albert Pflüger war in den 1970er-Jahren wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (heutiges Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen) und dort verantwortlich für den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Für die Deutsche UNESCO-Diskussion schrieb er 1975 eine Studie mit dem Titel „Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ (vgl. PFLÜGER 1977). Pflüger fordert in dieser Expertise angesichts der sogenannten „Realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft¹ vom Bildungsidealismus und hin zu einer Mitverantwortung der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft eine Weiterentwicklung ein: „Es kann als positives Zeichen bewertet werden, wenn das Thema Integration von beruflicher und politischer Bildung heute im Volkshochschulbereich im Zusammenhang mit den sonstigen Bemühungen um Demokratisierung, kritische politische Aufklärung, Selbstbestimmung und antikapitalistische Bildungsarbeit diskutiert wird“ (ebd., S. 144f.). Er fordert für Volkshochschulen und generell einen integrativen Ansatz von beruflicher und politischer (Weiter-)Bildung. Seine Anregungen, die heute vielleicht als nahezu radikal erscheinen mögen, können als Ausdruck einer kritischen Erwachsenenbildung in beruflich-betrieblichen Zusammenhängen gelten (vgl. dazu auch REUTTER 2017), die heute für viele vielleicht kaum noch möglich bzw. denkbar ist:

- ▶ Produktionstechniken seien geprägt von den politisch-ökonomischen Interessen der Herrschenden. „Verdinglichte Handlungsabläufe werden [...] zu einem großen Teil nicht durch Denken, sondern durch Bejahung und Anpassung erlernt. Es kommt daher darauf an, die repressiven Elemente der Handlungsabläufe aufzudecken, die die Organisationsform kritisieren und überwinden helfen“ (PFLÜGER 1977, S. 145).
- ▶ Verwaltungszusammenhänge beruflicher Qualifizierung sollen transparent sein, da „die Vermittlung von auf dem Markt verwertbaren Kenntnissen zugleich von wesentlicher ge-

1 Für die Pädagogische Arbeitsstelle und Pflüger bedeutete dies u. a. konkret, dass in der angewandten Forschung an der Entwicklung von Zertifikaten und Abschlüssen an Volkshochschulen gearbeitet wurde. Dies führte langfristig zu Zertifikatsprogrammen wie dem Europäischen Sprachenrahmen, der bis heute Bestand hat (vgl. KÄPPLINGER 2007, S. 37ff.). Noch ambitioniertere Pläne zu einem Weiterbildungseinrichtungen übergreifenden Baukastensystem setzte sich dagegen nicht durch (vgl. ebd., S. 41ff.).

sellschaftspolitischer Bedeutung ist, geht es darum, die Interessen an der Vermittlung bestimmter Qualifikationen [...] transparent zu machen“ (ebd., S. 145).

- ▶ Es brauche ein „kritisches Hinterfragen der angeblich wertfreien Technik im Hinblick auf ihre sozialen Auswirkungen und Ursachen“ (ebd., S. 145).
- ▶ Man müsse den Lernenden helfen, „ihre Situation realistisch einzuschätzen, d. h. vor allem illusionäre und ideologische Aspekte ihrer Vorstellungen zu erkennen, ohne zugleich ihre Lernbereitschaft aufzugeben“ (PFLÜGER 1977, S.146).
- ▶ Erziehungswissenschaft muss im Sinne von Klafki „notwendiger Weise zur permanenten Gesellschaftskritik werden“ (ebd., S. 146).
- ▶ Es müsse die soziale (kollektive) Emanzipation angestrebt werden, statt „individuelle Emanzipation und individueller Aufstieg“ (ebd., S. 146).
- ▶ „Bestimmte fachliche Zusammenhänge des beruflichen Alltags lassen sich nur adäquat erfassen, wenn die ihnen immanenten politisch-ökonomischen Herrschaftszusammenhänge im fachlichen Unterricht nicht ausgeklammert werden“ (ebd., S. 147).

Diese Integration oder Synthese des Politischen im Beruflich-Betrieblichen begründete sich für Pflüger aus einer Reihe an theoretischen Überlegungen und Erkenntnissen (vgl. REUTTER 2017, S. 218), aber auch aus einer humanistisch-demokratischen Grundhaltung. „Die Bildungs- und Lernbereitschaft ist abhängig von der subjektiven Einsicht des Teilnehmers in den Sinn und die Erfolgchancen seiner Bildungsbemühungen. Politische Apathie und Aufstiegsbarrieren weiten sich als Bildungs- und Lernbarrieren aus. Die resignative Haltung vieler Arbeiter gegenüber Bildungsanstrengungen kann nur durchbrochen werden, wenn es gelingt, ihnen die sozialen Ursachen ihres – vermeintlich in ihrer Person begründeten – Unvermögens zu verdeutlichen“ (PFLÜGER 1977, S. 145).

Heute mögen uns, wie schon erwähnt, die Positionen und Forderungen Pflügers als weitreichend und normativ erscheinen. Genügt es, die genannten Personengruppen allein mit einem mehr oder minder realistischen Aufstiegsversprechen in Weiterbildungen zu locken? In den 1970er-Jahren waren obige Aussagen jedoch keine marginalen Positionierungen, sondern sie bildeten wesentliche Grundzüge des damaligen Mainstreams der Erwachsenenbildungswissenschaft ab. „Wer in dieser bestehenden Gesellschaft nicht Partei nimmt, nimmt Partei für das Bestehende, wer das Bestehende nicht kritisiert, kritisiert damit diejenigen, die das Bestehende kritisieren, indem er das Bestehende als von ewig her gültig und gerechtfertigt und als so wie es ist, gut und richtig akzeptiert. Auch [...] die Nichtparteinahme ist eine Parteinahme, freilich eine verschleierte. Um die Parteinahme in jeder Bildungsbemühung, die überhaupt mit dem Problem unserer Gesellschaft zu tun hat, kommen wir also nicht herum“ (VON OERTZEN 1977, S. 167). Kritikfähigkeit und Parteinahme wurden hier von der beruflich-betrieblichen Erwachsenenbildung und der damit befassten Wissenschaft also aktiv eingefordert. Auch der ansonsten eher gesellschaftspolitisch konservativ eingestufte, Allge-

meine Pädagoge Hermann Giesecke wendet sich gegen einen Diskurs und eine Praxis allein der Optimierung und der Ökonomisierung. „Die einseitige Optimalisierung des beruflichen Lernens, wie sie heute in der Öffentlichkeit gefordert wird, ist der massivste Angriff auf den demokratisch-emanzipatorischen Charakter unseres Bildungswesens seit dem Ende der reaktionären preußischen Volksschule“ (GIESECKE 1972, S. 101f.). Allgemeingesellschaftlich war der Deutsche Bildungsrat (1970, 1975) mit seinen Gutachten, Strukturplänen und Empfehlungen sehr einflussreich und betonte auch die Bedeutung des verantwortlichen Verstehens und Handelns in einer sich wandelnden Welt.

Für den Institutsleiter und Wissenschaftler Hans Tietgens blieb jedoch retropektiv die Integration oder Synthese beruflicher und politischer Weiterbildung eine „Parole der Bildungsreformer, von der wenig Wirklichkeit wurde“ (TIETGENS 1991, S. 8). Er sah allerdings später sehr wohl oder gerade wegen diesem Misserfolg mehrfach die Notwendigkeit, den Diskurs wieder aufzugreifen, weil die Integration „jetzt von der Realität gefordert [wird] [...] und wieder als Leitgesichtspunkt betrieblicher Bildung [erscheint]“ (ebd., S. 8). Vergessen darf man dabei aber auch nicht, dass die Forderungen nach einer Integration und Synthese beruflicher und politischer Bildung sich zum Teil massiven Angriffen ausgesetzt sahen. Insgesamt war die Diskussion in den 1970er-Jahren mitunter ähnlich überhitzt wie heute, was Mitte der 1970er-Jahre zu ersten Schließungsplänen von Bildungsstätten durch massiven politischen und medialen Druck konservativer Kräfte zustande kam. Dies betraf zum Beispiel die Heimvolkshochschule Falkenstein, die einen solchen integrativen Ansatz z. T. verfolgte (vgl. KÄPPLINGER 2007).

Rund zwei Dekaden später schloss Rolf Arnold partiell an der Integrations- und Synthesediskussion unter veränderten Vorzeichen wieder an: „Wenn Erwachsenenbildung nicht nur dazu dienen soll, instrumentelle Qualifikationen zu vermitteln oder Akzeptanz zu beschaffen, ist ein Konzept notwendig, das technische Kompetenz mit gesellschaftlicher Einsicht und Handlungsbereitschaft verbindet“ (ARNOLD 1991, S. 20). Arnold hat insgesamt die Diskussion in den 1990er-Jahren mit einem sogenannten Konvergenzansatz in veränderter Form neu belebt. Zurückgreifend auf den Konstruktivismus als Modetheorie dieser Jahre, aber auch auf damalige Veränderungen in Betrieben hin sah er Chancen einer „Pädagogisierung des Betrieblichen“ (ARNOLD 2017, S. 209), da Unternehmen nach Ende des Taylorismus zunehmend mehr mündige Mitarbeitende brauchten, die sich ihre Arbeit selbst organisieren und Eigenverantwortung übernehmen. Insofern bestünde kein Gegensatz mehr zwischen dem Interesse an Mitbestimmung und Partizipation seitens Arbeitnehmern und Arbeitgebern. Die Analysen Richard Sennetts (1998) zum flexiblen Menschen in den neuen Arbeitswelten oder spätere Analysen des Arbeitskraftunternehmers von Gerd-Günter und Hans J. Pongratz sind hier ebenfalls zu nennen. Sie sind jedoch wesentlich kritischer gelagert, da sie fern von einer Harmonisierung und einem Konsens auf die neuen Probleme dieser Flexibilisierungen hinweisen, wo der Konflikt zwischen Kapital und Arbeit eher auf die Beschäftigten selbst verlagert wird. Dies zeigt sich gerade bei Selbstständigen und Scheinselbstständigen.

Die Gefährdung beruflicher Identität in den neuen Arbeitswelten oder die Schattenseiten der Selbstorganisation sind hier weitere Themen.

3. Die Synthese- und Konvergenzdiskussionen und ihre Relevanzen für Forschung

Wie bereits erwähnt, wertete u. a. Tietgens zwischenzeitlich resignativ die Debatte zur Integration oder Synthese beruflicher und politischer Weiterbildung als eine „Parole der Bildungsreformer, von der wenig Wirklichkeit wurde“ (TIETGENS 1991, S. 8). Ähnliches gilt partiell für die Forschung, da gerade die beruflich-betriebliche Weiterbildungsforschung sich insgesamt oft als hochgradig abhängig von bildungs- und wirtschaftspolitischen Förderpolitiken zeigte und noch immer zeigt. Allerdings gab es eine Reihe an Forschungs- und Entwicklungsprojekten seit den 1970er-Jahren, die im Rahmen einer Förderung der Humanisierung von Arbeit gesehen werden können (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Berücksichtigung von Länderprogrammen) und an denen das BIBB u. a. durch Modellvorhaben und Forschungsprojekte oft maßgeblich mitbeteiligt:

- ▶ das Förderprogramm „Humanisierung des Arbeitslebens“ (HdA) vom Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT), heute Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF),
- ▶ das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Arbeit und Technik“ (löste später das Humanisierungsprogramm ab),
- ▶ das Förderprogramm „Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit“ des BMBF,
- ▶ seit einigen Jahren hat der Slogan „Gute Arbeit“ große Bedeutung und fließt in gewerkschaftliche Politik (u. a. in einen empirisch bestimmten Indexwert) sowie die Förderpolitik des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) mit ein.

Es wäre sicherlich völlig überbewertet, den Impuls von Albert Pflüger kausal als Ausgangspunkt für diese Förderungen und damit verbundene Forschungsaktivitäten einzuordnen. Realistischer ist dagegen, dass das Dokument von Pflüger und die Debatte um die Synthese und Integration des Politischen im Beruflich-Betrieblichen eher ein Ausdruck neben weiteren der damaligen Perspektiven und Entwicklungen in den 1970er-Jahren waren. Diese wirken heute diskontinuierlich fort und es lohnt sich der Blick zurück. So liegt z. B. von Kleinöder u. a. (2019) ein aktueller Rückblick vor, der verschiedene Humanisierungsprogramme und ihre Wirkungen diskutiert. Der Soziologe Fritz Böhle (2016) sieht im Nachhinein Erfolge der Humanisierungsprogramme im Ausbau des Arbeits-/Gesundheitsschutzes, dem innovativen Charakter der Modellvorhaben, dem Ausbau der Arbeitsforschung sowie dem Ende eines Technikdeterminismus. Allerdings bemängelt er auch die oft geringe Reichweite und Verbreitung der Modellvorhaben, der strategischen Ausklammerung der industriellen Demo-

kratie als Thema sowie eine ungenügende Berücksichtigung von Wirtschaftlichkeit. Nach dem Abwägen von Vor- und Nachteilen sieht er gegenwärtig den Bedarf an einer Weiterentwicklung der Kriterien für humane Arbeit, was für ihn besonders wichtig für den Dienstleistungsbereich ist.

Aktuell kann man dagegen aber den Eindruck gewinnen, dass dies im Mainstream der Diskussion eher in den Hintergrund gerät und eher Fragen bestimmend sind, wie man sich dem technologischen Wandel lediglich anpassen und im globalen Wettbewerb mit dem Standort Deutschland konkurrenzfähig bleiben kann. Wer an diese kritischen Perspektiven der Vergangenheit erinnert, dem könnte vorgeworfen werden, eine akademische Diskussion angesichts der Disruptionsrisiken durch die Digitalisierung zu führen. Zwar sind solche kritische Perspektiven weiterhin in der Teildisziplin Erwachsenenbildung verbreitet, aber es gibt auch andere Strömungen und Denkrichtungen, welche die wissenschaftliche Aufgabe in der Beobachtung und Reflexion von Entwicklungen, aber eine eigene Involvierung und (pro-) aktives Kommentieren wiederum selbst kritisch sehen.

An das Konvergenztheorem von Arnold (1991), welches eine Annäherung von ökonomischen und pädagogischen Zielen diagnostizierte bzw. prognostizierte, wurde später sowohl theoretisch weiterentwickelnd (Regensburger Konvergenz-Konzept) als auch empirisch testend z. B. von Harteis (2002, 2004) sowie Gruber und Harteis (2011) angeknüpft. Arnold entzog sich noch einer empirischen Überprüfung bzw. stellte die Sinnhaftigkeit einer solchen empirischen – vor allem quantitativen – Prüfung infrage (vgl. ARNOLD 2017). Zuvor gab es jedoch zumindest eine Studie von Frank Achtenhagen und Helmut A. Oldenbürger (1996), welche für den Dienstleistungsbereich – aber nicht für den Industriebereich – partiell empirische Belege für die Konvergenzthese liefern konnte. Die Forscher/-innengruppe um Michael Brater und Ute Büchele der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) München bezogen sich in ihrer Anwendungs- und Implementationsforschung explizit oder implizit immer wieder auf die Konvergenzthese: „Im Zuge dieses Wandels verliert die Arbeit tendenziell ihre zweckrationale, zielorientierte Grundstruktur und nimmt mehr und mehr die Merkmale eines offenen, unbestimmten Prozesses an, bei dem die Arbeitenden die Ziele und angemessenen Wege des Arbeitens eher situativ im Prozess selbst herausfinden und bestimmen müssen. Die Arbeitswelt hat >postmoderne< Züge angenommen“ (BRATER u. a. 2011, S. 17; zitiert nach ARNOLD 2017, S. 209). Neben den empirischen Beobachtungen und Analysen wurde dabei allerdings ein normativer Ansatz verfolgt, gemäß dem man die eigenen Arbeiten als Beitrag zur Schaffung einer solchen progressiven Arbeitswelt verstand.

4. Aktuelle Bedeutung des Themas

„Mit der begrifflichen Integration der unterschiedlichen Sparten des Erwachsenenlernens wird ein bildungstheoretischer Anspruch erhoben: Weiterbildung soll die traditionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung aufheben“ (BRETSCHNEIDER/KÄPPLINGER/SAUTER 2010, S. 187). Es war einmal eine Forderung, dass jeder Bildungsgang der Weiterbildung

„übergreifende, allgemeine Gesichtspunkte berücksichtigen“ muss (DEUTSCHER BILDUNGS-RAT 1970, S. 57). Insofern ist das Thema in Vergangenheit und Gegenwart virulent, wenn gleich zum Beispiel die Nationale Weiterbildungsstrategie vom Sommer 2019 definitorisch und programmatisch fokussiert und sich allein auf die beruflich-betriebliche Weiterbildung konzentriert. Allgemeine oder gar politische Weiterbildung bleibt explizit ausgeschlossen in dieser Strategie, die als einmalig betont wird sowie eine neue Weiterbildungskultur schaffen will. Es geht relativ unverblümt um Anpassung und Teilhabe, während Mitbestimmung und kritische Reflexion unsichtbar gemacht werden: „Die Arbeitswelt wird immer digitaler, schneller und spezieller. Wer mithalten will, muss sich laufend fort- und weiterbilden. Lebensbegleitendes Lernen ist sowohl Voraussetzung als auch Garant unserer wirtschaftlichen Stärke. Für jeden Einzelnen, aber auch für die gesamte Gesellschaft. Wer sich für die Zukunft weiterbildet, sichert sich soziale und berufliche Teilhabe“ (BMBF 2019). Es wirkt wie ein Wahrwerden einer Dystopie eines lebenslänglichen Lernens, welches nur noch dazu dient, möglichst viele Beschäftigte fit zu machen, um im „Hamsterrad“ schnell laufen zu können und so den Standort Deutschland im Kontext Globalisierung zu stärken. Dieses enge Verständnis von Weiterbildung ist zwar nicht gänzlich neu, aber es ist wieder einmal deutlich davor zu warnen, dass Weiterbildung nicht zu eng und zu funktional begriffen werden sollte. Damit würde der Wert der Weiterbildung unterschätzt, die über Anpassungslernen hinausgeht.

Rückgriffe und Rückbezüge auf alte Debatten und alte Impulse können den Horizont weiten und dabei helfen, Alternativen zu denken, um eine elaborierteren Strategie für die Gegenwart zu entwickeln. Schließlich sind die Komplexitäten der Gegenwart sehr groß und reine Anpassung wird oft nicht genügen, um den aktuellen und neuen Herausforderungen gerecht zu werden. Die Funktionen und Aufgaben von Weiterbildung sind – auch der beruflich-betrieblichen – viel breiter und vielfältiger angelegt. Angesichts der aktuell anstehenden und zukünftigen Transformationen oder Disruptionen sollte es nicht allein darum gehen, Anpassungsfähigkeit und Resilienz durch Weiterbildung zu stärken. Vielmehr stellen sich Gestaltungs- und Mitbestimmungsfragen, die auch Querschnittsthemen von Weiterbildungen sein sollten. Weiterbildung sollte nicht nur individuelle Entwicklungen und Individualisierung befördern, auch Organisationsentwicklung oder sozialer Zusammenhalt müssen Lerngegenstände von Weiterbildungen sein. Diese sozialen Funktionen von organisierter Weiterbildung sind heutzutage umso wichtiger, da die reine Informationsaufnahme sicherlich oft gut digitalgestützt geschehen kann. Zugespitzt stellt sich die Frage, wie human die Weiterbildung selbst heute ist.

Es sollte nicht so sein, dass allein Technik, Algorithmen oder Kapitalbesitzer/-innen darüber entscheiden, wie wir zukünftig arbeiten und leben sollen. Die Digitalisierung, aber auch die ökologische und politische Krise werden sehr wahrscheinlich zu einem umfassenden Wandel führen, die von großen globalen Veränderungen bis hin zu den Re-Konfigurationen am Arbeitsplatz reichen. Dies zu begreifen, einordnen zu können sowie dann auch entsprechend zu handeln, erfordert mehr Bildung und Wissen als nur Kompetenzen der

Anpassungsfähigkeit. Eine Weiterbildung mit einem solch breiten Fokus, wo beruflich-betriebliche Weiterbildung sowie allgemeine und politische Bildung integriert verfolgt werden, könnte zudem das Image und die Relevanz von Weiterbildung deutlich verbessern. Schließlich nehmen schon jetzt viele Menschen Weiterbildung eher Last und weniger Lust wahr (vgl. WALTER 2014). Der Appell zum lebenslänglichen Lernen in der Bevölkerung ist schon jetzt breit verankert, allerdings ist es nicht attraktiv, wenn damit keine Verbesserung des eigenen Lebens einhergeht. Repräsentative Studien wie der Adult Education Survey zum Nutzen von Weiterbildung belegen (vgl. BEHRINGER/SCHÖNFELD 2017, S. 128), dass eher „weiche“ Faktoren wie „ausgeglichener sein“ (87 %) „persönlich zufriedener sein“ (82 %) oder „Wissen erweitern“ (78 %) die am häufigsten verbreiteten Nutzenerwartungen in der Bevölkerung bezüglich Weiterbildung sind, die zu 58 bis 67 Prozent nach einer Weiterbildung tatsächlich realisiert wurden. Dagegen sind „harte“ Faktoren wie „höheres Gehalt bekommen“ (50 %), „höhere Position im Beruf erhalten“ (42 %) und „neuen Job finden“ (39 %) viel seltener Motive, die sich auch nur zu 22 bis 30 Prozent realisieren. Demnach erwarten die Menschen, die Weiterbildung aktuell nutzen, deutlich mehr „weichen“ Nutzen daraus. Den Menschen geht es also gemäß diesen repräsentativen Befragungen viel eher um eine humane Weiterbildung statt „harte“ ökonomische Effekte durch die Weiterbildung.

Diese Tatsache wird jedoch leider von der Politik kaum wahrgenommen, die sich zumeist eher konkrete Arbeitsmarkt- und Wirtschaftseffekte erhofft. An dieser Stelle wiederholt die proklamierte neue Weiterbildungskultur eher vorherige Slogans und Appelle, unkreativ und ahistorisch mit nur kleinen Variationen (vgl. GIESEKE 1999). Es bleibt zu hoffen, dass sich die Nationale Weiterbildungsstrategie und ihre maßgeblichen Akteure/Akteurinnen als lernfähig zeigen und ihre Strategie korrigieren und mit humanisierenden Elementen erweitern. Eine Maßnahme könnte die Etablierung einer Förderlinie sein, die anwendungsorientiert untersucht, wie die Digitalisierung zu einer Humanisierung der Arbeit beitragen kann. Wie kann beispielsweise verhindert werden, dass die am Arbeitsplatz von Exklusion und Prekarität bedrohten Arbeitnehmern/-nehmerinnen keine Zuflucht in populistischen Antworten suchen?

Aktuell erleben wir eine Welle des Populismus in einem ökonomisch gut dastehenden Deutschland. Wie wird sich die Tendenz erst verändern oder beschleunigen, wenn es durch Disruptionen in der Arbeitswelt zu größeren ökonomischen Problemen kommt? Macht es hier nicht sehr viel Sinn, beruflich-betriebliche Weiterbildung schon jetzt und prospektiv breiter zu denken? Der bereits erwähnte Fritz Böhle sieht einen Bedarf, Kriterien einer humanen Arbeitswelt neu zu denken und erforschen. Dies erscheint in der Tat notwendig, da Arbeitswelten sich gewandelt haben. Es gibt einige Analysen und Prognosen dazu, welche Arbeitsplätze durch Digitalisierung wegfallen könnten. Wo aber sind die Analysen und Prognosen, welche Arbeitsplätze wie humaner gestaltet werden können? Welche Rolle spielt dabei die digitale Technik, und welche Rolle spielen Mitbestimmung und Mitgestaltung? Was müssen Beschäftigte heutzutage darüber wissen, und wie können sie weiterbildend befähigt werden,

sich entsprechend individuell oder gemeinsam einzubringen? Der Blick zurück könnte hier zukunftsweisend und Grundlage für zeitgemäße Innovation sein, da diese Fragen nicht neu sind, aber angesichts sich wandelnder Arbeitswelten immer wieder gestellt werden müssen. Insofern könnte die Synthese- und Integrationsdiskussion erst vor ihrem Höhepunkt stehen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; OLDENBÜRGER, Helmut A. (1996): Goals for Further Vocational Education and Training. The view of employees and the view of superiors. In: *International Journal of Educational Research* 25 (1996) 5, S. 387–401
- ARNOLD, Rolf (1991): *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- ARNOLD, Rolf (2017): Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 67 (2017) 3, S. 207–214
- BEHRINGER, Friederike; SCHÖNFELD, Gudrun (2017): Nutzen non-formaler Weiterbildung. In: BILGER, Frauke, BEHRINGER, Friederike; KUPER, Harm, SCHRADER, Josef (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016*. Bielefeld, S. 117–133
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2019): *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Pressemitteilung vom 12. Juni 2019. URL: <https://www.bmbf.de/de/nationale-weiterbildungsstrategie-8853.html> (Stand: 16.11.2019)
- BÖHLE, Fritz (2016): *Das Programm „Humanisierung der Arbeit“ und Interaktionsarbeit*. Berlin
- BRETSCHNEIDER, Markus; KÄPPLINGER, Bernd; SAUTER, Edgar (2010): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen – Leitbegriffe und ihre Bedeutung im Wandel der Zeit. In: *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: 40 Jahre BIBB – 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten*. Bonn, S. 187–196
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn
- DIKAU, Joachim (1972): Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: PICHT, Georg; EDDING, Friedrich (Hrsg.): *Leitlinien der Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 110–133
- GIESECKE, Herrmann (1972): Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung – Ihre Einheit und ihr Zusammenhang. In: PICHT, Georg; EDDING, Friedrich (Hrsg.): *Leitlinien der Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 92–109
- GIESECKE, Wiltrud (1999): Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen des Slogans vom lebenslangen Lernen. In: ARNOLD, Rolf; GIESECKE, Wiltrud (Hrsg.): *Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen*. Neuwied, S. 93–120
- GRUBER, Hans; HARTEIS, Christian: Researching Workplace Learning in Europe. In: MALLOCH, Margaret; CAIRNS, Len; EVANS, Karen; O’CONNOR, Bridget (Hrsg.): *The International Handbook of Workplace Learning*. London, S. 224–235
- HARTEIS, Christian (2002): *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen*. Wiesbaden

- HARTEIS, Christian (2004): Zur Diskussion über die Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2004) 2, S. 277–290
- KÄPPLINGER, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld
- KÄPPLINGER, Bernd (2016): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld
- KÄPPLINGER, Bernd (2019): Ein neues Narrativ zur Weiterbildung im Entstehen: Eine Zwischenphase der reformerischen Verschlimmbesserung? In: DENK-doch-MAL.de. Das online-Magazin, Heft 3; Lebensbegleitendes Lernen: Braucht Weiterbildung ein neues Narrativ? URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/prof-dr-bernd-kaepplinger-ein-neues-narrativ-zur-weiterbildung-im-entstehen-eine-zwischenphase-der-reformerischen-verschlimmbesserung> (Stand: 01.08.2020)
- KLEINÖDER, Nina; MÜLLER, Stefan; UHL, Karsten (2019): „Humanisierung der Arbeit“ – Aufbrüche und Konflikte in der rationalisierten Arbeitswelt des 20. Jahrhunderts. Bielefeld
- VON OERTZEN, Peter (1977): Arbeiterbildung als kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung. In: SIEBERT, Horst (Hrsg.): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 159–176
- PFLÜGER, Albert (1977): Ansätze zur Integration von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: SIEBERT, Horst (Hrsg.): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Braunschweig, S. 139–158
- REUTTER, Gerhard (2017): Das allmähliche Verschwinden des Politischen aus der beruflichen Weiterbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 3/2017, S. 215–223
- SENNETT, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin
- TIETGENS, Hans (1991): Vorbemerkungen. In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 7–9
- WALTER, Marcel (2014): *Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust – Eine empirische Studie zu Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung*. Bielefeld