

**Betriebliche Weiterbildung von Goldschmidt  
unter Berücksichtigung sozialen Wandels (1970-2000)**

DISSERTATION

Zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie des Fachbereiches  
der Pädagogik der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg

vorgelegt von

Rafaela Wingen

aus Balve

Hamburg im Jahr 2007



**Erstgutachterin:**

Prof. Dr. Christine Zeuner

**Zweitgutachter:**

Prof. Dr. Peter Dehnbostel

Für Magalie Nia und durch die Unterstützung von Daniel

1. Einleitung .....	1
1.1 Erkenntnisleitendes Interesse der Forschung .....	4
1.2 Legitimation des Themas .....	7
1.2.1 Auswirkungen von Wandel auf die Erwachsenenbildung .....	9
1.3 Stand der Forschung .....	15
1.4 Einordnung und Begründung der eigenen methodologischen Vorgehensweise .....	19
1.5 Inhaltliches Vorgehen .....	24
1.6 Zusammenfassung .....	25
2. Sozialer Wandel .....	26
2.1 Zur Wandelbarkeit der Gesellschaftsstruktur aus interdisziplinärer Sicht .....	26
2.2 Auswirkungen von Änderungen der Sozialstrukturen auf die Weiterbildung .....	28
2.2.1 Berufs- und Bildungsstruktur .....	29
2.2.2 Ökonomische und demografische Struktur .....	34
2.3 Theorien der Gesellschaftsdynamik .....	38
2.3.1 Wandel auf der Makroebene .....	38
2.3.2 Wandel auf der Mikroebene .....	41
2.4 Gesellschaftstypisierung .....	44
2.5 Wertewandel .....	47
2.6 Zusammenfassung .....	50
3. Weiterbildungsverständnis infolge sozialen Wandels am Beispiel des Ruhrgebietes von 1750-1870 .....	52
3.1 Weiterbildung als Aufklärung .....	52
3.2 Weiterbildung als Volksbildung .....	57
3.3 Weiterbildung als umfassende Bildung .....	64
3.4 Weiterbildung als Ideologie .....	68
3.5 Weiterbildung als Redemokratisierung und auf dem Weg zur Institutionalisierung .....	71
3.6 Zusammenfassung .....	80
4. Auswirkungen ausgewählter Veränderungen des ökologisch-gesellschaftlichen Systems auf das Weiterbildungssystem unter besonderer Berücksichtigung der betrieblichen Weiterbildung .....	82
4.1 Diskurse im Rahmen der Bildungsexpansion .....	83
4.1.1 Schlüsselqualifikationen .....	83
4.1.2 Ausländerintegration .....	86
4.1.3 Umweltschutz .....	88
4.2 Diskurse im Rahmen der Technisierung und des Aufschwungs .....	90
4.2.1 Action Learning .....	90
4.2.2 Qualitätsmanagement .....	94
4.2.3 Elektronische Datenverarbeitung .....	101
4.3 Diskurse im Rahmen der Multikulturalität und Individualität .....	102
4.3.1 Globalisierung .....	103
4.3.2 Digital Divide .....	105
4.3.3 Bildungscontrolling .....	107
4.3.4 Coaching .....	109
4.4 Zusammenfassung .....	110
5. Weiterbildung bei Goldschmidt unter Berücksichtigung sozialen Wandels .....	111
5.1 Die Chemische Fabrik Th. Goldschmidt: vom Familienbetrieb zur Abteilung der RAG .....	111
5.2 Weiterbildungsverständnis bei Goldschmidt .....	113
5.2.1 Die Anfänge der Weiterbildung in den 1970er-Jahren: Zufallsprodukt oder Modeerscheinung? .....	113
5.2.2 Weiterbildung in den 1980er-Jahren: Weiterbildung als Hilfe zur Anpassung .....	118

5.2.3 Weiterbildung in den 1990er-Jahren: zwischen Dienstleistung und Grenzüberschreitung .....	118
5.3 Institutionalisierung der Weiterbildung .....	123
5.3.1 Goldschmidt-Haus.....	123
5.3.2 Kuratorium .....	125
5.4 Externe und interne Weiterbildung .....	125
5.4.1 Weiterbildung als Vermittlung von arbeits- und unternehmensbezogenen Kenntnissen .....	126
5.4.2 Weiterbildung als Anpassung.....	130
5.4.3 Weiterbildung als Lernkultur und Qualitätssicherung .....	133
5.5 Methoden.....	135
5.5.1 Planspiele .....	136
5.5.2 Coaching.....	140
5.5.3 Job-Rotation .....	140
5.6 Fortschreitende Modernisierung .....	141
5.6.1 Kosten.....	142
5.6.2 Bildungscontrolling .....	148
5.6.3 Evaluation.....	151
5.7 Zielgruppenangebote .....	156
5.7.1 Frauen.....	157
5.7.2 Meister und Chemikanten .....	160
5.7.3 Führungskräfte und Führungskräftenachwuchs .....	165
5.7.4 Ausbilder und Ausbildungsleiter .....	170
5.7.5 Stenokontoristinnen.....	174
5.7.6 Kaufleute .....	177
5.7.7 Arbeitslose Akademiker .....	181
5.7.8 Azudenten.....	182
5.8 Themenressorts der betrieblichen Weiterbildung .....	184
5.8.1 Sprachen .....	188
5.8.2 Qualitätsmanagement .....	190
5.8.3 Persönlichkeitsbildung und Kommunikation .....	193
5.8.4 KONRUB .....	197
5.8.5 Umweltschutz.....	199
5.9 Zusammenfassung .....	200
6. Fazit und Ausblick .....	202
6.1 Einschätzung des Ertrages.....	202
6.1.1 Erträge der empirischen Untersuchung .....	203
6.1.2 Erträge der theoretischen Auseinandersetzung .....	210
6.2 Ausblick und weiterführende Forschungsfragen.....	212
7. Literaturverzeichnis.....	217
8. Tabellen- und Schaubildverzeichnis .....	244

## 1. Einleitung

Sozialer Wandel und Veränderungen von Werten und gesellschaftlichen Normen gehören immer schon zu den Grunderfahrungen des Menschen. Bereits der griechische Philosoph Heraklit lehrte „panta rhei“, was so viel bedeutet wie „alles fließt“. Um der Normalität und Zwangsläufigkeit von Veränderung Ausdruck zu verleihen, wählten auch die Japaner ein Sprichwort: „Wenn man einen Mann drei Tage lang nicht gesehen hat, sollten seine Freunde gut darauf achten, welche Veränderungen an ihm vorgegangen sind.“ (Japanisches Sprichwort)

Jedoch muss die dahinter liegende Intention unterschieden werden. Das japanische Sprichwort wurde im Zuge des in Japan aufkommenden Qualitätsmanagements angeführt, im Speziellen in Bezug auf das Konzept des Kaizen. In diesem Zusammenhang impliziert das Wort „Veränderung“ eine höhere Stufe des Könnens und Wissens, somit eine Weiterentwicklung und eine Verbesserung. Mit sozialem Wandel und Wertewandel wird in der Literatur aber nicht immer zwangsläufig eine objektiv konstatierbare Verbesserung verbunden. Im Sinne der Postmodernisierungstheorie von Inglehart bedeutet Wertewandel eine „Verschiebung der Weltanschauung und Motivation“ (Inglehart 1998, S. 51), die die westliche Gesellschaft seit der industriellen Revolution beherrscht hat.

Unzählige wissenschaftliche Abhandlungen beschäftigen sich kontinuierlich mit Themen des sozialen Wandels. Eng verknüpft ist das Thema mit dem Bereich des Wertewandels. Dieser thematische Bereich soll allerdings in vorliegender Untersuchung nicht allumfassend erläutert werden, doch im Kapitel 3 wird es definitorisch beleuchtet und in Bezug zum sozialen Wandel gesetzt. Wertewandel sollen in der vorliegenden Arbeit als Konsequenz aus sozialem Wandel betrachtet werden. Der Zusammenbruch der DDR beispielsweise hat als sozialen Wandel Auswirkungen auf veränderte Sichtweisen der Menschen. Durch das Wegfallen einer gesamten Gesellschaftsordnung wurden tradierte Wertvorstellungen zerrüttet und mussten im Verlaufe des Transformationsprozesses wieder neue Gewichtung erhalten.

Sozialer Wandel wird eher monodisziplinär aus der Sicht der Sozialwissenschaften behandelt, während das Feld der Wertewandel durch Interdisziplinarität gekennzeichnet ist, wie es in dem Buch von Peter Kmiecik verdeutlicht wird. Kmiecik nähert sich einem eigenen theoretischen Konzept der Wertstrukturen und des Wertewandels in der Bundesrepublik

Deutschland, indem er die Schwerpunkte der einzelwissenschaftlichen Wertforschung betrachtet<sup>1</sup>. (Vgl. Kmiecik 1976, S. 14-72)

Zeiten des kulturellen, beruflichen, familiären, religiösen, politischen, sexuellen usw. Wandels werden von vielen Autoren in vielfältiger Weise beschrieben. Doch im Hinblick auf die westlichen Gesellschaften ist nach allgemein geteilter Meinung für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem Durchbruch zur Konsumgesellschaft und zum Massenwohlstand ein erheblicher Wandel festzustellen, der als Modernisierung verstanden wird.

Die Siebzigerjahre, gekennzeichnet durch wachsende politische Demokratisierung und die aufkommende Emanzipierung, transformierten die Werte dahin gehend, dass Kritik an Lebensbedingungen und Institutionen und der Anspruch auf individuelle Selbstverwirklichung wuchs.

Doch die heutige Zeit ist geprägt von instabilen, flexiblen und wandelbaren Wert- und Weltanschauungen. Es mag einem erscheinen, dass der Mensch zum sozialen Wandel erzogen werden muss. Der heutige Mensch- respektive Arbeitnehmer- wird gefordert durch „wachsende Veränderungsgeschwindigkeit der für das Denken und Handeln der Menschen relevanten Umweltparameter“. (Barz et al. 2001, S. 7)

Allerdings kann die Beschäftigung der Erwachsenenbildung mit dem Themenfeld des Wertewandels im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung bis auf wenige Ausnahmen (beispielsweise Zeuner 2000<sup>2</sup>) als defizitär angesehen werden.

Doch es ist gerade eine hinsichtlich ihrer thematischen Schwerpunkte ungeordnete und nicht determinierte Erwachsenenbildung<sup>3</sup>, die sich den jeweiligen Gegenwartsverhältnissen einer vom Wandel geprägten Wissensgesellschaft mit all den inhärenten Potenzialen und Abgründen stellen und unmittelbare pädagogische Antworten auf derlei veränderte Anforderungen finden kann (vgl. Zech 1997, S. 16/17). Weiterbildung ist jener Bildungsbereich, der am schnellsten auf veränderte Qualifikationswerte reagieren kann. Der planerische Verlauf vom Erkennen der Qualifikationslücke bis zu ihrer Schließung ist mit Abstand kürzer als in der Schulbildung, Berufsausbildung oder im Hochschulbereich.

Diese Flexibilität macht die Weiterbildung gerade in Zeiten großer Umbrüche zu einem bedeutsamen Instrument für die Gestaltung sozialer und beruflicher Prozesse und sozialen Wandel. Das gilt beispielsweise bei der Bewältigung technologischer Neuerungen, wie zum

---

<sup>1</sup> Kmiecik, Peter. *Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland*. Göttingen: Verlag Otto Schwarz und Co, 1976. Kmiecik betrachtet die Erforschung der Werte in den Disziplinen der Philosophie, Ökonomie, Kulturanthropologie, Soziologie und Psychologie/Sozialpsychologie.

<sup>2</sup> Zeuner betrachtet die institutionalisierte Erwachsenenbildung in Hamburg unter Bezugnahme des theoretischen Rahmens der Modernisierungstheorien für den Zeitraum 1945-1972.

<sup>3</sup>Erwachsenenbildung wird im Folgenden als Oberbegriff verwendet, dem die betriebliche Weiterbildung/Weiterbildung unterzuordnen ist.



Beispiel der Einführung der Mikroelektronik in fast allen Teilen des Wirtschaftslebens oder bei der Qualifizierung der Beschäftigten im Rahmen der Umwandlung der zentralen Planwirtschaft in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik zur Marktwirtschaft<sup>4</sup>.

Die heutige institutionalisierte Erwachsenenbildung ist von Wandel in doppelter Weise betroffen: „Einerseits reagiert sie auf den sozialen Wandel, andererseits ist sie immer gleichzeitig Teil des Modernisierungsprozesses.“ (Zeuner 2006, S. 45)

Ein besonderer Stellenwert kommt dabei der betrieblichen Weiterbildung zu. Sie ist ein wichtiges Mittel zur Sicherung der Unternehmensproduktivität und orientiert sich zudem an den gesellschaftlichen Anforderungen, die an einen Mitarbeiter gestellt werden. Die bildungspolitische und erwachsenenpädagogische Bedeutung betrieblicher Weiterbildung kann nicht unabhängig von ihrer Einbindung in primäre betriebliche Produktions- und Arbeitsprozesse und darauf aufbauende Ablauf- und Hierarchiestrukturen erschlossen werden. Denn diese Strukturen, sozusagen der marktwirtschaftliche und soziale Rahmen, begrenzen und kanalisieren die Reichweite und inhaltliche Richtung von Weiterbildungsaktivitäten. Jedoch müssen die jeweils gesellschaftlich aktuellen Werte bezüglich den Anforderungen bestimmter Arbeitsgruppen erhellt werden. So war es in den Nachkriegsjahren von erheblichem Erfordernis, dass ein Fabrikarbeiter durch Charaktereigenschaften wie Fleiß, körperliche Stärke und Pflichtbewusstsein gekennzeichnet war, um den Erfordernissen des Wiederaufbaus und dem Aufschwung gerecht werden zu können. Diese als relevant erachteten Fähigkeiten eines Arbeitnehmers wandelten sich im Laufe der Zeit immer mehr dahin gehend, dass zusätzlich geistige und kommunikative Fähigkeiten gefordert wurden. Dies hing selbstverständlich auch damit zusammen, dass die Berufsbilder einer Wandlung unterlagen und nicht mehr lediglich die körperliche Tätigkeit im Vordergrund stand.

Mit dem Begriff des sozialen Wandels ist der Begriff der Sozialstruktur eng verbunden. Als Sozialstruktur werden beispielsweise Strukturen sozialer Ungleichheit beschrieben: Haushaltseinkommen, Wohnverhältnisse, Schichten und Milieus, Bildung und Ausbildung, Beruf und Arbeit, Gesundheit, Familien und Lebensgemeinschaften usw., aber auch die Institutionen der Wirtschaft, der sozialen Sicherung, der Politik und der Kommunikation. Untersuchungen sozialen Wandels zielen auf eine zeitabhängige oder auch auf eine historische Betrachtungsweise und Erklärung der Veränderung der Sozialstruktur ab.

---

<sup>4</sup>Als vertiefende Literatur diesbezüglich wäre exemplarisch die Untersuchung von Karl Düsseldorf zu nennen. Die Untersuchung rekurriert auf fünf Trägeranalysen, die Informationen darüber bereitstellen, „wie unterschiedliche Träger und auch Trägertypen im Prozeß der Transformation ihre Arbeit als Bildungsanbieter gestalten konnten, in welcher Form sie ihre Finanzierung sicherten, welche organisatorischen Probleme auffällig wurden, welches Personal eingesetzt wurde und welche inhaltlichen und maßnahmebezogenen Arbeitsschwerpunkte sich herausbildeten“ (Düsseldorf 1997, S. 166).

## 1.1 Erkenntnisleitendes Interesse der Forschung

Der beruflich und damit eher instrumentell zu bewertende Teil von Weiterbildung, eingerahmt von Prozessen des sozialen Wandels, ist in der Rezeption der Historiografie der Erwachsenenbildung eher unterbelichtet und daher das erkenntnisleitende Forschungsinteresse dieser Arbeit.

Die Ursachen der „Marginalisierung historischer Forschung“ (Büchter; Kipp 2003, S. 303) der Erwachsenenpädagogik werden meist in der „realistischen Wende“ gesucht. (Vgl. Stratmann 1970; Lange 2002)

Doch augenscheinlich müssten dann vor der Zeit der 1960er-Jahre vermehrt historische Untersuchungen durchgeführt worden sein, was aber nach Büchter und Kipp nicht der Fall ist. Somit ist die Disziplin der Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer Forschung seit jeher gekennzeichnet durch:

*„eine zu geringe wissenschaftliche Qualität der Forschung, fehlende Kontinuität von Forschungsthemen, das Fehlen übergreifender Forschungsprogramme, eine nicht ausreichende internationale Sichtbarkeit, eine zu geringe Einwerbung von Drittmitteln unter Konkurrenzbedingungen, nicht zuletzt auch: eine geringe praktische Relevanz.“*  
(Schrader 2006, S. 27)

Durch historische und empirische Forschung kann die Erwachsenenbildung aber erst nach den äußeren auch die inneren Merkmale einer normalen Wissenschaft erwerben (vgl. Kuhn 1991) und zu einer nötigen „Forschungskultur“ gelangen, die sich nicht an rein pragmatischen Verwertungsinteressen orientiert. (Schrader 2003, S. 34)

Insofern ist davon auszugehen, dass auch zukünftig die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung - geprägt von dem bereits genuin anthropologisch begründeten aufklärerischen Interesse einer Disziplin bezüglich der Erforschung der eigenen Genese - mehr und mehr „mit wachsenden internen und externen Erwartungen an die empirische Belastbarkeit und die praktische Nützlichkeit des von ihr angebotenen Wissens konfrontiert wird“ (Schrader 2003, S. 33).

Der Nutzen und die Legitimation historischer Forschung und somit auch der vorliegenden Arbeit

*„wäre damit zunächst mit dem Hinterfragen des Gegenstands in seiner gegenwärtigen Ausprägung begründet und mit der Notwendigkeit, diesen samt seiner Generierungszusammenhänge zu rekonstruieren, um ihn ‚für das Leben‘ verständlich zu machen“* (Büchter; Kipp 2003, S. 306).

Für die Erforschung der Erwachsenenbildung ist es bedeutsam, dass die Rekonstruktion der Historie Werttransformationen und Wertewandel im Auge behält. Wird dies außer Acht gelassen, ist die Betrachtung zu flankierend und gesellschaftliche Rand- und

Rahmenprozesse, die determinierend für die unterschiedlichen Ausprägungen der Weiterbildungsorganisation sind, werden vernachlässigt. So wird in vorliegender Untersuchung die betriebliche Weiterbildung vor der Folie des gesellschaftlichen Wandels dargestellt und analysiert und „auf der Basis eines pädagogisch geleiteten Erkenntnisinteresses innerhalb ihres jeweiligen Bedingungsgefüges reflektiert“ (Büchter; Kipp 2003, S. 309), denn nicht ein „bloßes Aneinanderreihen von Fakten“ führt zu Erkenntnissen, sondern historische Rekonstruktionen unter Miteinbezug unterschiedlichster, temporär geltender, pädagogischer Richtungen und Ideologien, gesellschaftlicher, ökonomischer Entstehungszusammenhänge und Einflussfaktoren. (Vgl. ebd., S. 308)

Die vorliegende Untersuchung intendiert demnach dreierlei:

1. Zum einen soll durch die Betrachtung des Zeitrahmens ein *theoretischer* Beitrag zur betrieblichen Weiterbildungsforschung aus einer historischen Perspektive geleistet werden. Allerdings kann an dieser Stelle aufgrund der Einzelfallanalyse kein induktiver Charakter gewährleistet werden. Vielmehr sollen Antizipationen der Weiterbildungsabteilung des Unternehmens in Bezug auf gesellschaftliche Veränderungstrends und Transformationsprozesse in darstellender Weise aufgezeigt werden. In Anlehnung an Stratmann soll versucht werden, über eine, von aktuellen Fragen und Problemlagen losgelöste, Historiografie hinauszugehen und über die Rekonstruktion der Generierungszusammenhänge „zur Aufhellung gegenwärtiger Problemlagen dienliche Aussagen“ (Stratmann 1970, S. 828) treffen zu können.

Forschungsleitende Fragestellungen sind in diesem Zusammenhang, inwieweit das Unternehmen auf den für den Berufs- und Arbeitsmarkt relevanten Wandel reagiert und die jeweilige Verschiebungen der Wertorientierungen in die Planung des Curriculums der betrieblichen Weiterbildung mit einfließen lässt. Derlei Einzelfallanalysen erlauben einen Einblick in die Praxis vergangener Weiterbildungsplanung und sind somit unverzichtbar für eine Theorie der Erwachsenenbildung, mit der sich gegenwärtige und zukünftige Antizipationen erklären lassen können. Auch wenn es sich nur um einen Einzelfall handelt, so sprechen die Größe und die Verortung des Unternehmens dafür, dass eine Vorreiterrolle hinsichtlich der Weiterbildungsplanung eingenommen und dass die Weiterbildungspraxis als determinierend und vorbildlich für andere Unternehmen angesehen werden kann. Aufgrund dieser Vormachtstellung der Großindustrie erhofft sich die Autorin der vorliegenden empirischen Untersuchung vermehrtes Erlangen von Forschungsmaterial, da die betriebliche Weiterbildung der Großindustrie sicherlich

bereits in den letzten dreißig Jahren ausgeprägter war, als die von Klein- und Mittelbetrieben. Die Betriebsgröße hat einen markanten Einfluss auf die Weiterbildungsaktivitäten, was vermehrt empirisch nachgewiesen wurde. Mit zunehmender Betriebsgröße (über fünfhundert Beschäftigte) nehmen auch die Weiterbildungsaktivitäten deutlich zu. Mit abnehmender Betriebsgröße hingegen sinkt auch das Engagement zu betrieblicher Weiterbildung. (Vgl. Bellmann; Leber 2000/ Bellmann; Düll 2000/ Grünewald; Moraal 1996)

Das Ruhrgebiet wurde als zu untersuchender Standort ausgewählt, da es das Ballungszentrum der Großindustrie darstellt und gesellschaftliche Wandlungsprozesse in einem derartig gewachsenen, strukturstarken Gebiet vermehrt Auswirkungen auf betriebliche Weiterbildungen haben. Die Stahlkrise und die Krisen des Bergbaus sowie die wirtschaftlichen Boomphasen beeinflussten ein Unternehmen aus dem Ruhrgebiet natürlich unmittelbarer als ein Unternehmen aus einer weniger tangierten Region.

2. Zum anderen soll der interdisziplinäre Forschungsbereich bezüglich des sozialen Wandels erhellt und, durch die Fokussierung auf relevante Theorien, dem Bereich der Erwachsenenbildung zugänglicher gemacht werden. Denn nachweislich beschäftigen sich viele unterschiedliche Disziplinen mit der Wertewandelforschung, doch der Bereich der Pädagogik und der Erwachsenenbildung verhält sich hinsichtlich der Diskussion dieses Themenschwerpunktes sehr distanziert (vgl. Dietrich 2003; Klingemann 1979; Kmiecik 1976), obwohl den gemeinsamen Nenner von Wertewandel und Einstellungsanpassung nach Mario Helfert das Lernen darstellt (vgl. Helfert 1986, S. 6). Zudem sind die Einsichten der Werteforschung unverzichtbar für „Praktiker aus dem Bereich von Schule, Hochschule und aus anderen Erziehungs- und Bildungsinstanzen“ (Köcher; Schild 1998, S. 16).
3. Darüber hinaus soll die *Praxis* einer Weiterbildungsorganisation hinsichtlich der Durchführung und Inhalte von betrieblichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen eines Großunternehmens exemplarisch rekonstruiert werden. Somit soll ein Beitrag zur betrieblichen Weiterbildungsforschung der chemischen Großindustrie geleistet werden. Derlei branchenspezifische Untersuchungen sind bis dato nur vereinzelt vorzuweisen (vgl. Kapitel 1.3). Vermehrt sind lediglich Untersuchungen des Dienstleistungssektors, des Bergbaus oder der Stahlindustrie zu finden. Zudem soll zu der als defizitär angesehenen Forschungslage von Analysen *regionaler* Verknüpfungen von arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitischen Daten und

Informationen (vgl. Bellmann 2003, S. 85 und Baethge u.a. 2003, S. 87ff.) ein Beitrag geleistet werden. In diesem Zusammenhang soll erforscht werden, inwieweit Goldschmidt gesellschaftliche Veränderungen, die sich verstärkt im Ruhrgebiet zeigten, antizipierte und ob diese unmittelbar in die betriebliche Weiterbildungsplanung mit einfließen oder ob bestimmte gesellschaftliche Transformationsprozesse außer Acht gelassen wurden. An dieser Stelle seien die zu erforschenden möglichen Ergebnisse als antizipativ oder reaktiv zu bewerten. Durch diese Fokussierung auf eine historische Verlaufsanalyse eines Unternehmens soll hinsichtlich der Wissenschaft der Erwachsenenbildung versucht werden, dazu beizutragen,

*„Wissenslücken über die Vergangenheit der Disziplin und ihrer Gegenstände zu füllen, unzureichende historische Informiertheit zu kompensieren, einseitige Urteile über das Vergangene, Simplifizierungen oder Überakzentuierungen historischer Ereignisse in Frage zu stellen, diffuse, vage und verzerrte Bilder zu korrigieren und (neu) zu konturieren, nicht mehr Hinterfragtes auf seinen Ursprung und seine Genese zurückzuführen“* (Büchter; Kipp 2003, S. 308).

## 1.2 Legitimation des Themas

Im Wandel der Gesellschaft, damals wie heute, liegt eine große Beständigkeit. Die Gesellschaft wird in allen sozial-strukturellen Bereichen stetig einem Wandel unterliegen und sich dementsprechend neu ordnen und anpassen müssen. Auf der Mikroebene des einzelnen Menschen hat Wandel Auswirkungen im privaten und beruflichen Bereich und somit eine enorme Bedeutung und aktuelle Prägnanz.

*„Bisherige Arbeits- und Organisationsformen werden im gegenwärtigen gesellschaftlichen und betrieblichen Wandel ebenso aufgekündigt wie Berufsformen und Qualifizierungskonzepte. Auch die Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung sind von dieser Entwicklung elementar erfasst.“* (Dehnbostel 2003, S. 253)

Die Beschäftigung mit dem Wandel als zu erforschendes Theorem hat eine lange Geschichte und befasst sich mit vielen Bereichen, wobei die Ursachenbestimmung von sozialem Wandel recht komplex und nicht monokausal erklärbar ist. So hat beispielsweise Karl Marx sozialen Wandel auf die Entwicklung der Produktivkräfte, Ogburn auf technische Erfindungen und Pareto auf die Zirkulation der Eliten zurückgeführt.

Neben der theoretischen Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Wandel hat auch die Beschäftigung mit der betrieblichen Weiterbildung als wissenschaftliches Theorem mehr und mehr zugenommen und in der bildungspolitischen Diskussion ist kaum strittig, dass

berufsbezogene Weiterbildung für Unternehmen von großer Bedeutung ist und einen „wachsenden Bereich“ darstellt (BMBF 2006, S. 18). Doch trotz dessen verdeutlichen die neuesten Erhebungen einen rückläufigen Trend. Nach einem kontinuierlichen Anstieg von 1985-1997 ist für das Jahr 2000 eine rückläufige Teilnahmequote zu erkennen. Diese rückläufige Entwicklung hat sich in abgeschwächter Form bis zum Jahr 2003 fortgesetzt.

*„Hochgerechnet entspricht die Teilnahmequote an Weiterbildung im Jahr 2003 bundesweit rd. 20,4 Mio. Weiterbildungsteilnehmern. Verglichen mit 2000 ist damit ein Rückgang um rd. 1,0 Mio. Teilnehmer zu verzeichnen, der ausschließlich bei den Deutschen erfolgte; die hochgerechnete Zahl der ausländischen Weiterbildungsteilnehmer in Deutschland liegt weiterhin bei rd. 900.000 Personen.“*  
(Ebd.)

Arbeitnehmer verbalisieren die Forderung, die eigenen Kenntnisse durch Weiterbildung zu ergänzen, aufzufrischen oder zu erweitern. Mehr als die Hälfte der Erwerbstätigen in Westdeutschland und gut zwei Drittel derjenigen in Ostdeutschland artikulierten 1991/1992 Weiterbildungsbedarf (vgl. Jansen 1993). Dieser Anteil lag 1985/86 lediglich bei 38 Prozent. (Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung<sup>55</sup> 1987)

Doch nach neueren Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung lässt sich konstatieren, dass Deutschland zudem die ehemals führende Position bezüglich der Anzahl europäischer Unternehmen, die Weiterbildung anbieten, verloren hat. Deutschland liegt mit einer Anbieterquote von 75 Prozent auf dem neunten Platz von 25. Vergleicht man diese Quote mit der von 1993, so ist sie um zehn Prozentpunkte (von 85 Prozent) gesunken. (Vgl. BIBB 2003, S. 10)

Ungeachtet dieses Rückgangs ist die betriebliche Weiterbildung von großer Relevanz. Auch wenn ein langer Weg der Legitimation und Anerkennung der Weiterbildung rückschauend vollzogen wurde, so befindet sie sich immer noch in einem ständigen Wandlungs- und Anerkennungsprozess. Jedoch sind diese Prozesse nicht mehr der Bedarfslegitimation zuzuordnen, sondern eher auf der Ebene der curricularen und didaktischen Diskussionen anzusiedeln, um dem gesellschaftlichen Wertewandel adäquat Folge leisten zu können.

Der tief greifende sozio-ökonomische Strukturwandel, gekennzeichnet unter anderem durch die Tertiarisierung, Informatisierung, Globalisierung, Internationalisierung, Individualisierung und die demografischen Entwicklung, bildet den Hintergrund dieses Entwicklungstrends. Derlei gesellschaftliche Wandlungstrends stellen neue Rahmenbedingungen für das Bildungssystem insgesamt, wie die in ihm vermittelten Kompetenzprofile und Curricula, dar, wobei die Berufs- und Weiterbildung am unmittelbarsten davon affiziert wird (vgl. BMBF 2003, S. 19). An dieser Stelle verdeutlicht sich die Verzahnung von Bildung respektive

---

<sup>55</sup> Im Folgenden BIBB genannt.

Erwachsenenbildung mit den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen hinsichtlich der Wandelbarkeit von thematischen Schwerpunkten oder zu erreichenden Intentionen.

Die Tertiarisierung<sup>6</sup> führt beispielsweise zu einem veränderten Kompetenzprofil der Arbeitnehmer, sodass durch sie zunehmend ein hohes Maß an Analysefähigkeit und analytischem Wissen, an kommunikativer Sensibilität, Problemlösefähigkeit und Reflexivität gefordert wird, um den Anforderungen einer Dienstleistungsgesellschaft gerecht werden zu können. (Vgl. Reich 1991)

Im Folgenden soll nun erläutert werden, inwieweit der Bereich des gesellschaftlichen Wandels sich auf die betriebliche Weiterbildung auswirkt und deren jeweilige Aktualität beeinflusst.

### 1.2.1 Auswirkungen von Wandel auf die Erwachsenenbildung

Sozialer Wandel und Wertewandel waren schon immer ein Konstituens der gesellschaftlichen Entwicklung. Ursachen des Wertewandels liegen nach Auffassung der meisten Fachwissenschaftler in der Marktvergesellschaftung, in der sozialen Differenzierung, im zunehmenden Massenwohlstand und in dem Einfluss der Medien. All dies verschafft dem Individuum mehr Handlungsoptionen und Spielräume. Im Gegensatz dazu ließ der in den Dreißiger- und Vierzigerjahren des 20. Jahrhunderts knappe ökonomische Handlungsspielraum wenig Optionen. Nach Inglehart wird dieser Zeitraum der knappen Ressourcen als „vorindustrielle Gesellschaft“ bezeichnet, in der die materiellen Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind. In den Industriegesellschaften gelangen die Menschen allmählich zur Befriedigung dieser Bedürfnisse. Doch erst in den „postindustriellen Gesellschaften“ können die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung über die Befriedigung der materiellen Grundbedürfnisse hinaus gestillt werden.<sup>7</sup> Die Wertschätzung von ökonomischer

---

<sup>6</sup> Dieser gesellschaftliche Transformationsprozess wird im Kapitel 4 jedoch nicht weiter beachtet, da der tertiäre Sektor nicht der Industrie zuzuordnen ist und somit nicht als spezifisch veränderbar für die Weiterbildungsorganisation von Goldschmidt, sondern eher als generalisierender „Megatrend“ (BMBF 2003, S. 19) anzusehen ist. Die weiteren angesprochenen Wandlungstrends finden sich in Kapitel 4 wieder, um die daraus resultierend veränderten Kompetenzprofile der Arbeitnehmer hinsichtlich ihrer Werthaltigkeit darzustellen.

<sup>7</sup> Im Hinblick auf die Bedürfnishierarchie orientiert sich Inglehart an der Bedürfnispyramide von Maslow (vgl. Maslow 1977) und integriert diese in sein theoretisches Wertewandelkonzept.

Sicherheit wird in der postmodernen Gesellschaft durch eine zunehmende Wertschätzung von Lebensqualität abgelöst.

Das Faktum, dass sich arbeitsbezogene Werte ebenfalls aufgrund von sozialem Wandel ändern, ist in der Wertewandelforschung kaum umstritten und als große Verbindung zur Disziplin der Erwachsenenbildung, und insbesondere der betrieblichen Weiterbildung, anzusehen. Zwischen den materialistischen und postmaterialistischen Orientierungen und den Einstellungen zur Arbeit bestehen deutliche Korrelationen. Nach Engfer et al. gehen Erstere mit einer „konventionellen“ und Letztere mit einer „unkonventionellen Leistungsethik“ einher, was sich natürlich auf thematische Schwerpunkte der betrieblichen Weiterbildung auswirkt.

Die konventionelle Leistungsethik ist gekennzeichnet durch Fleiß, Sicherheitsstreben, Arbeit als zentraler Lebensbereich, wohingegen die unkonventionelle Leistungsethik Lebensgenuss, Risikobereitschaft, Arbeit als peripherer Lebensbereich und Selbstbestimmung als vorrangige Ziele hat. (Vgl. Engfer et al. 1983, S. 434ff.)

Aufgrund des demografischen Wandels einer niedrigen Geburtenrate in Verbindung mit einer steigenden Lebenserwartung, werden zukünftig alternde Belegschaften als eine erweiterte Zielgruppe die Organisatoren von betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen beeinflussen. Gerade in der Stahl- und der chemischen Industrie kommt es trotz der Frühverrentung der über 55-Jährigen häufig zu dem Phänomen, dass das Durchschnittsalter der Belegschaft keineswegs sinkt. Dies liegt beispielsweise nach Jürgenhake und Schumacher an der geringen Einstellung von jungen Nachwuchskräften, sodass sich mehr und mehr ein „Altersbauch“ entwickelt (Jürgenhake; Schumacher 2000, S. 17).

Die Beschäftigung mit Werten und ihrem Wandel wird „gerade in Gesellschaften, deren innere Kohäsion immer weniger selbstverständlich ist und denen ein hohes, ja wachsendes Maß an europäischer Integrationsbereitschaft abverlangt wird, notwendiger denn je“ (Köcher; Schild 1998, S. 17).

Es herrscht eine zunehmende Vielfalt gesellschaftlicher und individueller Wertvorstellungen der Menschen vor. Durch die Etablierung neuer Medien entsteht eine „individuelle Globalität“, wie es in der Delphi-Studie von Barz et al. bezeichnet wird, welche zu einer weitreichenden Transparenz anderer Wertsysteme führt (vgl. Barz et al. 2001, S. 9).

Dadurch werden Geschlechterrollen, Familiensysteme und Karriereverläufe kritisch hinterfragt und sind somit als eine ständige Revisionsdisposition zu betrachten. Dies wirkt



sich auf die Erwachsenenbildung dahin gehend aus, dass Lerninhalte hinsichtlich ihrer Inhalte und auch der Durchführung immer flexibler angeboten und vermittelt werden müssen.

Nach Barz et al. ist in dieser Situation der „individuellen Globalisierung“ die momentane „Boomphase“ der Coacher und Berater<sup>8</sup> eine zwangsläufige Begleiterscheinung, da Anhaltspunkte zur Orientierung immer wichtiger werden, für Entscheidungen im individuellen Leben genauso wie für Strategien im beruflichen Kontext.

Aufgrund der Fülle der Optionen potenziert sich das Desiderat nach professionellen Hilfestellungen und somit werden mehr und mehr Coachings für immer größere Teile der Bevölkerung einer „Multioptionsgesellschaft“ zum Alltag gehören (vgl. ebd., S. 14).

Nach der „Silent Revolution“<sup>9</sup>, der Revolte der Sechzigerjahre, vollziehen sich Werttransformationen nicht mehr in derartig umwälzenden Ausmaßen. Doch wirtschaftliche und wissenschaftliche Erneuerungen tragen stets zu Progressionen, und damit einhergehend auch zu Einstellungsänderungen der Individuen bei. Als basale Wertorientierungen, von denen in den kommenden Jahren von den Delphi-Experten eine steigende Konjunktur erwartet wird, können Balancing, Resourcing, Archaisierung, Respiritualisierung, Entgrenzung, New Ludism, Neuordnung der Geschlechterverhältnisse, Futurität und Mobilität genannt werden. (Vgl. ebd., S. 16-25)

All diese Werte sind übertragbar auf die Erwachsenenbildung und finden überwiegend in der curricularen, aber auch in der strukturellen Planung bereits ein Spiegelbild in der betrieblichen Weiterbildung.

Die Wertorientierung des Balancing beschreibt eine Abkehr der Trennung der teilweise gegensätzlichen Anforderungen von Berufs- und Privatleben. Jenseits der Workaholics soll der Arbeitnehmer zu einer Balance gelangen. Das schlägt sich auch in den momentanen betrieblichen Weiterbildungsangeboten nieder. Die Managementseminare, wie auch die Seminare für Angestellte und Werksarbeiter, vermitteln zunehmend nicht nur die Hard Skills der Leistungsoptimierung. Soft Skills und die Fähigkeit, Beruf und Privatleben gekonnt zu vereinen und zu einer inneren Ausgeglichenheit zu gelangen, erhält immer mehr Priorität.

---

<sup>8</sup> Die „Boomphase“ der Coacher und Berater wurde von Barz et al. für das Jahr 2000 proklamiert. Jedoch kann dies für das Jahr 2005 ebenfalls als geltend erachtet werden. Betrachtet man Fachzeitschriften, so lässt sich unschwer die enorme Häufigkeit der Artikel, die sich mit dem Thema „Coaching“ befassen, erkennen. So enthält die Fachzeitschrift „wirtschaft & weiterbildung“ in den letzten Ausgaben mehrere Artikel, die sich mit dem Themenbereich der Definition und auch der Abgrenzung von Beratung, Coaching und Consulting beschäftigen. Beispielsweise: Pichler, Martin. „Der Berater der Zukunft“. In: wirtschaft & weiterbildung 17 (2004/11/12). S. 8-15 und Eidenschink, Klaus. „Coaching von narzisstischen Führungskräften“. In: wirtschaft & weiterbildung 18 (2005/2). S. 46-49.

<sup>9</sup> Der amerikanische Soziologe Ronald Inglehart machte 1971 mit seinem Aufsatz „The Silent Revolution in Europe“ auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse aufmerksam.

Die Wertorientierung des Resourcing beschreibt die bewusste Pflege der inneren Kräfte respektive Ressourcen. Das spiegelt sich in den Angeboten der betrieblichen Weiterbildung bezüglich Arbeitstechniken, Umgangsformen und kommunikativen Kompetenzen wieder. Dieser Wertorientierung wären auch betriebliche Schulungen zu den Themenbereichen der Präsentationstechniken und Rhetorik zuzuordnen. (Vgl. ebd., S. 18)

Eine gravierende Beobachtung, die sich für die diversifiziertesten Bereiche verifizieren lässt, ist die Verweichlichung früher existierender Grenzen. Das thematische Konstrukt der Entgrenzung hat in der letzten Zeit verstärkt Einzug in die Erwachsenenbildungsdiskussion gehalten. Die Aktualität verdeutlicht sich in dem Faktum, dass die Fachzeitschrift DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung in der ersten Ausgabe des Jahres 2005 das Thema der Entgrenzung als Titelthema aufweist. (Vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12 (2005/1))

In der Erwachsenenbildung können unterschiedliche Ebenen der Entgrenzung festgestellt werden: der Ort, die Zeit, die Interaktion und die Intention, wobei noch andere Ebenen wie beispielsweise die zunehmende Entgrenzung der kulturellen Homogenität erwähnt, diese aber den drei Ebenen zugeordnet werden können.

Der Einsatz von Medien<sup>10</sup> im weitesten Sinne und von E-Learning im engeren Sinne führt zu einer enormen Aufweichung der institutionellen und temporären Grenzen der erwachsenenpädagogischen Praxis. E-Learning ermöglicht Teilnehmern von Weiterbildungen bei ausreichender Kompetenz ein Lernen unabhängig und unbegrenzt von Zeit und Raum.

Das lebenslange Lernen (vgl. Dohmen 1991) ist als zeitliche Entgrenzung schlechthin zu betrachten. Die Dimension der zeitlichen Entgrenzung wird somit auf den Lernenden erweitert und nicht nur in Bezug auf den Veranstaltungszeitpunkt betrachtet.

Kade und Seitter sehen die Wurzeln der Entgrenzung der Erwachsenenbildung zum einen in der zunehmenden Vermittlungsaufgabe der andragogischen Institutionen von über den traditionellen Bildungsinhalt hinausgehenden thematischen Schwerpunkten und zum anderen in der Tatsache, dass sich nicht fachbezogene Institutionen für das Lernen Erwachsener einsetzen:

*„Wenn traditionelle Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen nicht nur Bildungsaufgaben, sondern zunehmend arbeitsmarkt-, sozialpolitische und gesellige Aufgaben übernehmen, und – gleichsam im Gegenzug – andere Institutionen, etwa im Bereich von Kultur und Ökonomie, sich jenseits von professioneller Verantwortung im Unschärfbereich von Bildung vermehrt für das Lernen Erwachsener und die*

---

<sup>10</sup> An dieser Stelle wäre auf den Aufsatz von Manuela Pietraß zu verweisen, die die Entgrenzung des traditionellen Lernortes durch den Einsatz von Medien dahingehend charakterisiert, dass durch den Einsatz von Medien „zusätzliche Dozenten“ quasi durch die Hintertür in den Veranstaltungsraum traditioneller erwachsenenbildnerischer Veranstaltungen eingeladen werden können“ (Pietraß 2005, S. 36).

*Kultivierung von Personen engagieren, dann bedeutet das nicht nur ein Hinausschieben der (äußeren) Grenzen dessen, was unter Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung zu verstehen ist, sondern mehr noch ein Unschärfwerden ihrer Grenzen überhaupt.“*  
(Kade; Seitter 2005, S. 24/25)

Im Gegensatz dazu sei ein Zitat von Christiane Hof angeführt<sup>11</sup>:

„Schon der oberflächliche Blick in die Geschichte ist (...) dazu angetan, den empirischen Neuigkeitsanspruch der Entgrenzungsthese zu problematisieren.“ (Hof 2005, S. 46)

Damit meint Christiane Hof, dass historisch betrachtet, die Erwachsenenbildung nicht auf eine Institutionalisierungsform, auf eine Zielbestimmung und auf eine Vermittlungsform zu begrenzen sei, somit die momentane Diskussion der Entgrenzung in der Art nicht geführt werden könne. All die geselligen Zusammenschlüsse des Bürgertums, die verschiedenen Vereine zur Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse im 19. Jahrhundert und auch die Arbeiterbildungsvereine verdeutlichen bereits für die frühere Zeit ebenfalls eine Entgrenzung der Erwachsenenbildung einhergehend mit einer Heterogenität der Organisations- und Interaktionsformen. Für Hof ist es aus oben genannten Ausführungen erforderlich,

*„einen Begriff von Erwachsenenbildung zu entwickeln, der verschiedene Institutionalisierungsformen, Zielbestimmungen, Medien und Interaktionsweisen berücksichtigen kann“* (ebd.).

In diesem Sinne würde sich der Diskurs der Entgrenzung, der oben im institutionellen Rahmen diskutiert wird, insofern auf die betriebliche Weiterbildung auswirken, als dass die Unternehmen externe Weiterbildungsangebote wahrnehmen und somit auch Institutionen, die nicht primär der andragogischen Schulung verpflichtet sind, nutzen.

Im Bezug auf die betriebliche Weiterbildung gelangen unter der Perspektive der Entgrenzung informelle und implizite Lern- und Lehrarrangements zu erhöhter Aufmerksamkeit. Schäffter beschreibt das entgrenzte betriebliche Lernen im Umgang mit Transformationen als „Selbstvergewisserungsmodell“ (Schäffter 2001, S. 61).

Nach Schäffter beginnt der Veränderungsprozess mit einer reflexiven Klärung der defizitären Ausgangssituation. Aus diesen Überlegungen resultiert dann der „soziale Möglichkeitsraum“, in dem die Suche nach einer möglichen Zielsituation beginnt. Ist diese gefunden, wird sie erneut infrage gestellt und der reflexive Selbstbeobachtungs- und Vergewisserungsprozess beginnt von vorne. (Vgl. ebd.)

---

<sup>11</sup> In ihrem Beitrag kritisiert Hof die „typisierende“ und „problematische“ These Jochen Kades bezüglich der Entgrenzung in der Erwachsenenbildung. Sie wirft ihm eine begrenzte historische Betrachtungsweise vor, wohingegen sie erwachsenenpädagogische Historiografen benennt, welche demgegenüber ein sehr viel differenzierteres Verständnis von der geschichtlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung haben und sich somit das Faktum erhellt, dass die These der Entgrenzung nicht neu ist und sie sich nicht in einem singulären „Vorher-nachher-Vergleich“ verifizieren lässt.

In diesem Sinne, bestätigt durch die empirischen Ergebnisse eines von dem DFG geförderten Projektes<sup>12</sup>, wird das Lernen in betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen „vor dem Hintergrund einer offenen Zukunft und eines beschleunigten Wandels zunehmend in Prozesse permanenter Selbstvergewisserung bzw. institutionalisierter Dauerreflexion integriert“ (Egloff 2005, S. 44).

Die Weiterbildungsreferenten der Unternehmen werden zunehmend die Inhalte und didaktischen Planungen danach ausrichten müssen, inwieweit sich die gesellschaftlichen Wertorientierungen wandeln und verschieben, um diese Veränderung auf der Ebene der beruflichen Entwicklung umzusetzen. Um die Teilnehmer und somit Arbeitnehmer bezüglich der beruflichen Weiterbildung motivieren zu können, muss das Weiterbildungsverhalten eines Unternehmens adäquat nach den gesellschaftlichen Veränderungen eines Unternehmens ausgerichtet sein. Weiterbildung kann nicht singulär ohne die Einbettung in gesellschaftliche Veränderungen durchgeführt werden.

Im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderung, die eine Entgrenzung in Lebensbereichen mit sich bringen, müssen einzelne Arbeitnehmer dahingehend geschult werden, dass sie die Fähigkeit erlangen, sich selbstständig zu hinterfragen und die „Grenzenlosigkeit“ nicht als Sinnverlust oder Rahmenverlust anzusehen, der eine Hilflosigkeit provoziert. Diese Reflexionsnotwendigkeit ergibt sich aus der Fülle der Optionen und Möglichkeiten, die sich einem Menschen in einer bestehenden entgrenzten Gesellschaft darbieten.

Die bislang vorherrschende „Reproduktionsfunktion“ der Erwachsenenbildung, die definitorisch darin besteht, mit pädagogischen Angeboten Veränderungen zu antizipieren, soll durch eine „Reflexionsfunktion“ ersetzt werden, die als Art „Entwicklungsbegleitung“ den einzelnen Individuen dabei hilft, Transformationsprozesse zu bewältigen. (Vgl. Schäffter 2001, S. 47-52)

Weiterbildung in Zeiten beschleunigten Wandels sollte nach Zeuner auf die zunehmende gesellschaftliche „Segregation der Bevölkerung aufgrund abnehmender Bildungschancen, geringerem politischen Vertrauen in die etablierte Politik und damit abnehmender Partizipation sowie einer weiteren Individualisierung der Mitglieder der Gesellschaft“ (Zeuner 2006, S. 54) reagieren. Dies soll gewährleistet werden durch übergreifende Zielsetzungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich demnach als Bildungszentren verstehen sollten. Zielgruppenarbeit und aufsuchende Stadtteilarbeit sollte neben Netzwerken, lernenden

---

<sup>12</sup> Im Rahmen des von März 2000 bis Juli 2004 geförderten DFG Projektes „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“ wurden Birte Egloffs Ergebnisse der dort geführten Experteninterviews zugänglich gemacht, deren Analyse sie aus der Perspektive des betrieblichen Lernens unter den Bedingungen der Transformationsgesellschaft vornimmt.

Regionen und Verbänden ausgebaut werden. Es sollen Lernzentren entstehen, die die Selbstorganisation der Lerner berücksichtigen, und angesichts der politischen und sozialen Entwicklung soll es die Aufgabe einer institutionalisierten Erwachsenenbildung sein, ein politisches Grundbildungsangebot zu offerieren. (Vgl. ebd., S. 54-56)

### 1.3 Stand der Forschung

Konkrete empirische Untersuchungen oder auch Selbstdarstellungen von Unternehmen bezüglich betrieblicher Weiterbildung sind bereits vielzählig vorhanden. So gibt es beispielsweise Deskriptionen der Aus- und Fortbildung des Kaufhof – Konzerns (vgl. Mielke 1971, S. 238ff.), im Hause Daimler-Benz (vgl. Pieper 1979, S. 86ff.), der Vorwerk-Gruppe (vgl. Grimm 1979, S.116ff.), der Oetker-Gruppe (vgl. Hartwig/Laurien 1979, S. 219ff.), der Karstadt AG (vgl. Laube 1980, S. 62f.), der Hoechst AG (vgl. Laube 1979, S. 365ff.), der Thyssen Krupp AG (Uebbing 1979), der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG (vgl. Fix/Müller 1978, S. 229ff.) und einigen mehr. Bei diesen Untersuchungen ist zu konstatieren, dass die einzelnen Weiterbildungsaktivitäten singular ohne Einbettung in einen theoretischen Bezugsrahmen dargestellt werden und somit lediglich ein flankierender Einblick in die Begründungszusammenhänge von Weiterbildungsplanung gewährleistet sein kann, was in der vorliegenden Untersuchung vermieden werden soll.

In den Siebzigerjahren untersuchte Schmitz die Weiterbildungsinhalte und -strukturen von industriellen Großunternehmen unter Auswirkungen der Technisierung und formulierte in diesem Zusammenhang die Kritik des „technologischen Funktionalismus“ an bildungsökonomischen Theorieansätzen, die einen funktionalen Zusammenhang zwischen, aufgrund technischer Neuerungen, eingeführten Produktionsverfahren und -prozessen und dem quantitativen Ansteigen von betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen proklamieren. Anhand von Schmitz' empirischen Ergebnissen lässt sich nur partiell ein Zusammenhang zwischen Technisierung und vermehrt betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten bestätigen. Darüber hinaus implementieren Betriebe auch Schulungen und Weiterbildungsveranstaltungen, wie etwa die Vermittlung von allgemeinen betriebswirtschaftlichen Kenntnissen, Einübung von Führungsstilen oder die Auslegung arbeitsrechtlicher Normen, die vorrangig personalpolitischen Entscheidungen und betriebspolitischen Interessen, und nicht lediglich den technisch bedingten Anpassungserfordernissen, folgen. So gelangt Schmitz zu dem Resultat, dass Weiterbildung

im Betrieb grundsätzlich neben der „ökonomischen Rationalität“ gleichzeitig auch einer „politischen Rationalität“ (Schmitz 1978, S. 10ff.) folgt.

Auffallend ist, dass viele empirische Analysen zur betrieblichen Weiterbildung in den Siebzigerjahren verfasst wurden und die damalige Weiterbildung den Untersuchungsgegenstand darstellt. Dies mag damit zusammenhängen, dass kurz zuvor Tendenzen einer Verrechtlichung der Berufsausbildung sichtbar wurden, die in einer Reihe grundlegender Gesetze Ausdruck fanden<sup>13</sup>. Aufgrund des jeweils engen Untersuchungszeitraumes bleiben Auswirkungen von politischen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen und deren einhergehende Antizipationen der unternehmensspezifischen Weiterbildungsabteilungen teilweise unterbelichtet und nicht umfangreich erläutert. Deswegen wird mit der vorliegenden empirischen Untersuchung ein längerer Zeitraum (dreißig) Jahre berücksichtigt, um die historische Entwicklung umfangreich darzustellen und das Fenster des Blickwinkels temporär auszudehnen.

Während der vermehrt in den Neunzigerjahren einsetzenden Forschungsbemühungen, wurden eine Vielfalt von Informationen zu Weiterbildungsformen, Teilnahmeumfang oder Weiterbildungsintensitäten von Betrieben unterschiedlicher Größen und Branchen ermittelt. Insgesamt geben diese Daten einen Einblick in Einzelaspekte der Weiterbildung, jedoch werden, in gleicher Weise wie die empirischen Untersuchungen der Siebzigerjahre, gesellschaftliche Wandlungstrends, die zu diesen Resultaten führen, außer Acht gelassen. (Vgl. Husemann 1992, BMBW 1994, BMBF 1996)

Der technische Fortschritt und der soziale Wandel, die jeweils regional Auswirkungen auf betriebsspezifische Weiterbildung darstellen, wirken sich auf Klein- und Mittelbetriebe und auf Großbetriebe aus. Doch meist verfügen Klein- und Mittelbetriebe weder über Bildungsabteilungen noch können sie Mitarbeiter für längere Zeiträume für

---

<sup>13</sup> Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang das Berufsbildungsgesetz von 1969, das Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976, das Jugendarbeitsschutzgesetz von 1960, das Betriebsverfassungsgesetz von 1972 und das Arbeitsförderungsgesetz von 1969. Zudem erschienen in diesem Zeitraum mehrere für die Erwachsenenbildung verfasste Gutachten und Stellungnahmen. In der Schrift des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, die am 29.01.1960 herausgegeben wurde, werden in besonders prägnanter Weise zentrale Gedanken der Bildungsreform ausformuliert, wie zum Beispiel die Idee der pluralistischen Gesellschaft, die Autonomie des Erwachsenen und das Nebeneinander von „freier“ und „gebundener“ Erwachsenenbildung (vgl. Deutscher Ausschuss 1960, S. 15). Als prägnanteste Position unter all den Forderungen in den Dokumenten aus den 70er-Jahren kann das Ziel gelten, dass die Erwachsenenbildung zu einem eigenständigen Sektor, zur vierten Säule des Bildungssystem ausgebaut werden müsse. In diesem Zusammenhang wurde die Verberuflichung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung gefordert. Hierfür wichtige bildungspolitische Dokumente sind der „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970, der „Bildungsgesamtplan“ von 1973 sowie der „Strukturplan Weiterbildung“ aus dem Jahre 1975. Der Strukturplan und der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verabschiedete, Bildungsgesamtplan werden in der einschlägigen Literatur als die für die Phase der Bildungsreform zentralen Dokumente eingeschätzt. (Vgl. Kuhlenkamp 1984)

Schulungsmaßnahmen freistellen. Als Problemlösung für derartige Schwierigkeiten haben sich in den letzten Jahren Kooperationsformen bewährt, die als regionales Netzwerk zwischen Betrieben, Kammern, Verbänden, Bildungswerken der Wirtschaft und Weiterbildungsträgern beschrieben werden können. Kern derartiger Netzwerke sind häufig die Großbetriebe als Ankerbetriebe, die ihre Ressourcen, beispielsweise die entsprechenden Geräte, Produktionsanlagen und betriebliche Ausbilder mit einschlägigen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen, zur Verfügung stellen.

Als relevante empirische Untersuchungen ganzer Branchen hinsichtlich der Weiterbildungsquantität und -qualität seien beispielsweise die Berichte aus dem FORCE-Programm angeführt, wie die empirischen Untersuchungen der Weiterbildung im Einzelhandel (vgl. Kühnlein 1993), der Weiterbildung im Kraftfahrzeughandwerk (vgl. Lichte et al. 1994) und der Weiterbildung im privaten Straßentransport (vgl. Grüneberg et al. 1996) oder auch die Untersuchung des Ettlinger Kreises über die Bildungsmaßnahmen in der Wirtschaft (vgl. Tollkötter 1966).

Als Literatur, die betriebliche Weiterbildung nicht lediglich singular betrachtet, sondern eingebettet in einen Prozess gesellschaftlicher Veränderungs- respektive Modernisierungsprozesse, wäre die Forschung von Christine Zeuner<sup>14</sup> zu benennen.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt hier aber in der Institutionenforschung, wobei aufgrund des Forschungsanspruchs der zeitgeschichtlichen Forschung ebenfalls zwei in Hamburg ansässige Unternehmen hinsichtlich der betrieblichen Gestaltung und Durchführung der beruflichen Weiterbildung untersucht wurden. (Vgl. Zeuner 2000, S. 261-291)

Zur Relevanz des Wertewandels auf institutionale Strukturveränderungen, wobei eine Kompatibilität auf betriebliche Weiterbildungsstrukturen angenommen werden kann, konstatiert Zeuner:

*„Die auf externe Faktoren zurückzuführende Anstöße der Veränderung ziehen interne nach sich, die sowohl Auswirkungen auf Organisationsstrukturen wie auf inhaltliche Angebote der Institutionen haben können.“* (Ebd., S. 3)

Als weitere Literatur, welche die kulturellen und strukturellen Einflussnahmen auf die Weiterbildungspraxis erhellen und ausloten möchte, wäre die Untersuchung von Marianne Goltz<sup>15</sup> zu nennen. Die empirische Datenbasis stellen zwei Forschungsprojekte über

---

<sup>14</sup> Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung in Hamburg 1945-1972. Institutionen und Profile*. Hamburg: LIT, 2000.

<sup>15</sup> Goltz, Marianne. *Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 1999.

Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse der betrieblichen Weiterbildung in Großunternehmen des Einzelhandels<sup>16</sup> dar.

Goltz konstatiert einen „Forschungsrückstand“ bezüglich der betrieblichen Weiterbildung. Nach Goltz kann es als ein „gewisses Dilemma“ angesehen werden, dass einerseits die gesellschaftliche und bildungspolitische Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung exorbitant zuzunehmen scheint, „während auf der anderen Seite eine systematisch auf die betriebliche Weiterbildung bezogene Forschung sich erst zögerlich zu entwickeln scheint“ (Goltz 1999, S. 16).

Evelin Dietrich untersucht die Veränderung der individuellen Werte bei den ostdeutschen Führungskräften in dem gesellschaftlichen Transformationsprozess der achtziger und Neunzigerjahre.<sup>17</sup> Dietrich konzentriert sich somit auf die „Wendezeit“, die erwartungsgemäß eine „hohe individuelle Wertewandeldynamik aufwies“ (Dietrich 2003, S. 167).

Dietrich hinterfragt nicht die Auswirkungen des Wertewandels auf Veränderungen der Strukturen, curricularen Inhalte oder Durchführungen von betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen, sondern vielmehr wurde in den empirischen Untersuchungen „nach den wesentlichen Merkmalen des sozialistischen Verhältnisses zur Arbeit gefragt“ (ebd., S. 173).

Im Fokus der Forschung liegt somit das Verhalten der Führungskräfte hinsichtlich ihrer Kollektivität, Hilfsbereitschaft, Arbeitsordnung, Disziplin, dem Grad des sozialistischen Bewusstseins, Verantwortungsbewusstsein, Pflichtgefühl und dem Streben nach Erhöhung des eigenen Bildungs- und Qualifikationsniveaus. (Vgl. ebd.)

Die Studie „Qualifikation und Weiterbildung in der Region Rhein-Main“<sup>18</sup> betrachtet als Ausgangslage die Globalisierung von Wirtschaftsprozessen, den EU-Binnenmarkt und die Integration Osteuropas als verschärfende Wettbewerbsbedingungen auf dem bundesrepublikanischen Arbeitsmarkt.

*„Diese Prozesse sind eng verknüpft mit dem technologischen Wandel und der Entwicklung zu einer Informationsgesellschaft. Diese Trends bewirken u.a. quantitative*

---

<sup>16</sup> Die empirischen Untersuchungen wurden von 1988 bis 1994 im Arbeitszusammenhang des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“ der Universität Bremen durchgeführt und sind dokumentiert in: Görs, Dieter; Goltz, Marianne. Betriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. *Ein empirischer Einblick in neue Ansätze aus Unternehmens- und Beschäftigtenperspektive*. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 22, Universität Bremen: 1993; Görs, Dieter; Goltz, Marianne; Iller, Carola. *Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung im Einzelhandel*. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 29, Universität Bremen: 1994; Görs, Dieter; Goltz, Marianne; Iller, Carola; Krome, Ute. *Außerbetriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. Qualifizierungschancen auch für das Verkaufspersonal?* Reihe „Werkstattberichte“ des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 26, Universität Bremen: 1994.

<sup>17</sup> Dietrich, Evelin. *Werte und Wertewandel in gesellschaftlichen Transformationsprozessen – dargestellt am Beispiel Führungskräfte*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 2003.

<sup>18</sup> Schmid, Alfons; Wagner, Birgit. *Qualifizierung und betriebliche Weiterbildung am Beispiel der Region Rhein-Main*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 2002.



*und qualitative Veränderungen der regionalen Beschäftigung sowie der Struktur und Funktionsweise regionaler Arbeitsmärkte. Die daraus resultierenden Anpassungserfordernisse verlangen von den Betroffenen wie von den arbeitsmarktpolitischen Akteuren neue und flexible regionale Konzepte und Handlungsstrategien, um die strukturellen Diskrepanzen zu verringern und den Anpassungsprozess zu beschleunigen.“ (Schmid; Wagner 2002, S. 1)*

Eine Veränderung des Weiterbildungsverhaltens aufgrund sich wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen wird in dieser Untersuchung zwar berücksichtigt, jedoch stellt das vorrangige Forschungsziel die singuläre Darstellung der Weiterbildungsaktivitäten der Multimedia-Branche dar ohne die Einbettung in gesellschaftliche Veränderungsprozesse.

Doch Goltz' und Dietrichs Forschungen reichen nicht über zwanzig Jahre Betrachtung hinaus. Diesem Forschungsdefizit soll mit vorliegender Untersuchung entgegengewirkt werden. Aufgrund einer längeren historischen Betrachtung wird die Weiterbildung eines Großunternehmens zwar in ihrer Spezifität betrachtet, doch dadurch erhält man mehr und mehr die Möglichkeit, generationenübergreifende, gesamtandragogische Ableitungen vorzunehmen. Ebenfalls kann die Weiterbildungsorganisation eines Unternehmens hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Disponenten betrachtet werden, die eventuell bei einer Betrachtung innerhalb von fünf Jahren nicht alternieren würden.

#### 1.4 Einordnung und Begründung der eigenen methodologischen Vorgehensweise

Die vorliegende empirische Untersuchung geht nach dem Forschungsdesign einer Fallanalyse vor. Der Gegenstand einer Fallanalyse kann ein Individuum, eine Familie, eine gesellschaftliche Subgruppe oder auch, wie in der vorliegenden Untersuchung, ein Betrieb sein. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, adäquat zu dem qualitativen Paradigma, den „Objektbereich“ in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen. (Lamnek 1988, S. 204)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Exkurs:

Bis zu den Siebzigerjahren galt qualitative Forschung „als Randphänomen im Forschungsgeschehen“ (Hopf 1979, S. 11). In entsprechender Literatur wurde sie zum Teil gar nicht oder lediglich in Form von Hinweisen beachtet (vgl. Atteslander 1975, Holm 1975, Schrader 1973). Jedoch muss erwähnt werden, dass es bereits in den Vierzigerjahren in Amerika, angestoßen durch die Chicagoer Schule und in den Fünfzigerjahren in der Bundesrepublik, stark gewichtet durch die Frankfurter Schule, Diskussionen zu den qualitativen Verfahren gab (vgl. Hopf 1979, S. 12). Doch seit Beginn der Siebzigerjahre erlangten die Forschungsdiskussionen erhebliche Relevanz und qualitative Methoden rückten mehr und mehr in die Betrachtung der Forscher. Somit gab es in der Bundesrepublik eine wachsende Zahl qualitativer Arbeiten (vgl. ebd., S. 11). Die damalige Expansion wurde begleitet von einer kritischen Betrachtungsweise der traditionellen Forschungspraxis und deren starke Betonung von standardisierten Erhebungsverfahren. (Vgl. Weitz 1994, S. 22; Hopf 1979, S. 14; Mayring 2002, S. 9)

Die Untersuchung hat explorativen Charakter und versucht eine Annäherung an die Realität der betrieblichen Weiterbildung durch nach allen Seiten offene Verfahren. Diese Form der qualitativen Auswertung wurde gewählt, um vorab festgelegte theoretische Verständnisse und Hypothesen, die lediglich an standardisierten Verfahren verifiziert oder falsifiziert werden, zu vermeiden. Zudem sollte während des Forschungsprozesses im Sinne eines von Oevermann in der objektiven Hermeneutik<sup>20</sup> proklamierten „sequenzanalytischen Vorgehens“ (Leber; Oevermann 1993, S. 386ff) eine ständige Bereitschaft für segmentspezifische Revisionen, Veränderungen und Vergleiche vorherrschen.

Durch die Anwendung der Methode der Dokumentenanalyse wurde versucht, die Wissens- und Bedeutungsmuster der erforschten Akteure realitätsnah zu rekonstruieren ohne durch ein rigides Hypothesengebilde in eine bestimmte Richtung gelenkt zu werden. Während des gesamten Forschungsprozesses stand die „Sensibilisierung“ (Strauss; Corbin 1996, S. 25ff)<sup>21</sup> und das „Prinzip der Offenheit“ (Weitz 1993, S. 100) im Mittelpunkt.

Das Grundprinzip der Offenheit bezüglich qualitativer Forschung besagt,

*„dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“* (Hoffmann-Riem 1980, S. 343).

Das wurde in der vorliegenden Untersuchung in dem Maße praktiziert, als dass sich der theoretische Bezugsrahmen erst während der Sichtung der empirischen Daten entwickelt und konstituiert hat. Vorab wurde jegliches Material aus den Archivbeständen gesichtet, ohne vorherige Selektion oder Gewichtung aufgrund einer theoretischen Vorannahme.

Somit bezieht sich das Prinzip der Offenheit zum einen auf die Verwendung qualitativer Methoden und Techniken. Darüber hinaus wendet sich das Prinzip direkt an den Wissenschaftler und stellt an ihn spezifische Anforderungen, „die es im Hinblick auf das Ziel der ganzheitlichen Erfassung des Forschungsgegenstands zu berücksichtigen gilt“ (Weitz 1993, S. 105).

---

<sup>20</sup> Die von Ulrich Oevermann entwickelte objektive Hermeneutik hat sich seit den Siebzigerjahren als ein verbreitetes Instrument für die Auswertung qualitativer Daten entwickelt. Charakterisierend für diese Auswertungsmethode ist, dass mit ihr nicht nur transkribierte Befragungs- und Beobachtungsdaten, sondern auch Dokumente und Bilder interpretiert werden können. (Vgl. Müller-Doohm 1993)

<sup>21</sup> In der angegebenen Literatur werden die Grundannahmen zur „Grounded Theory“ vorgestellt, die gemeinhin als die klassische, Theorien entdeckende, qualitative Forschungsmethode bezeichnet wird. In den Siebzigerjahren wurde sie von Barney Glaser und Anselm Strauss u.a. in einer empirischen komparativen Studie zu amerikanischen Krankenhäusern entwickelt (vgl. Glaser; Strauss, 1974). In Deutschland wurde die Grounded Theory durch Fritz Schütze, der mit Strauss eng zusammenarbeitete (vgl. Schütze 1984) und durch Hans Georg Soeffner, der bis 1994 eine Soziologie-Professur an der FernUniversität Hagen innehatte, mitverbreitet (vgl. Brüsmeister 2000, S. 189). Im Vergleich zu der Einzelfallstudie liegt im Fokus des Grounded Theory-Forschers das Bilden von soziologischen Theorien aus empirischen Daten mithilfe der Technik des theoretischen Samplings. (Vgl. Strauss 1994, S. 362)

Aus idealtypischer Sicht sollte die Einzelfallstudie als Forschungsdesign nach Weitz folgende Gestaltungsmerkmale erfüllen, um die ganzheitliche Erfassung des Forschungsgegenstandes zu gewährleisten, wobei das soeben deskribierte Prinzip der Offenheit eines davon darstellt:

Prinzip der Offenheit, Prinzip der Mehrperspektivität, Prinzip der Kommunikation, Prinzip der Objektivität, Prinzip der Multiinstrumentalität und das Prinzip der pädagogischen und wissenschaftlichen Kompetenz. (Vgl. ebd., S. 99)

Die vorliegende Untersuchung hat sich diese Kriterien als zu erfüllende, den Forschungsprozess begleitende Maxime zum Ziel gesetzt.

Das Prinzip der Mehrperspektivität<sup>22</sup> wird in der vorliegenden qualitativen Forschung insofern gewährleistet, als dass die betriebliche Weiterbildung des Unternehmens nicht lediglich aufgrund „monoperspektivisch“ gewonnener Erkenntnisse (Weitz 1993, S. 115) erhellt und rekonstruiert wird. Vielmehr wurde versucht, auf unterschiedliche Personengruppen zu achten, die in Verbindung mit dem zu erforschenden Themenfeld standen. In diesem Zusammenhang sind das Personalwesen und die Unternehmensführung ebenso zu beachten wie auch die Arbeitnehmer und deren Vertreter. Zusätzlich müssen, um einer singulären Betrachtung vorzubeugen, die gesellschaftlich konstituierenden Bedingungen auf den Forschungsgegenstand mit in die Betrachtung einbezogen werden. In diesem Sinne werden in der vorliegenden Arbeit die betrieblichen Auswirkungen der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse genauer beleuchtet und als Determinanten der betrieblichen Weiterbildungspraxis in der Auswertung der Daten mit gewertet.

Dem Prinzip der Kommunikation wurde während der empirischen Untersuchung versucht zu folgen, indem der direkte lokale und persönliche Kontakt zu den Mitarbeitern von Goldschmidt gesucht wurde. Dies war allerdings lediglich in begrenztem Maße möglich, da wenige Mitarbeiter der damaligen Zeit noch betriebszugehörig sind und davon nur eine verschwindend geringe Anzahl zu weiterführenden Informationen befragt werden konnte, da der zu untersuchende Forschungszeitraum in der Vergangenheit angesiedelt ist. Doch die Forschung wurde direkt in dem Archiv des Unternehmens innerhalb von acht Wochen durchgeführt, sodass Einblicke in den betrieblichen Alltag durchaus gewährleistet waren. Diese Einblicke und die damit einhergehende Möglichkeit zu einem direkten Kommunikations- und Informationsfluss entstanden zum großen Teil durch die Bereitschaft

---

<sup>22</sup> Nach Weitz ist das Prinzip der Mehrperspektivität insofern von erhöhter Relevanz, als dass erst „aus der eingehenden Kenntnis der perspektivischen Wahrnehmung von Wirklichkeit bzw. deren Determinierungen angemessene Vorschläge zur Weiterentwicklung (...) erfolgen können“ (Weitz 1993, S. 118).

einzelner Mitarbeiter, an dem Forschungsprozess mitzuwirken und Erfahrungen und Erlebnisse bezüglich des Forschungsthemas narrativ weiterzugeben.

Das Kommunikationsgeschehen der vorliegenden Einzelfallstudie war von „Unbeschränktheit“ und „Herrschaftsfreiheit“ gekennzeichnet, wie es Weitz fordert, um einen offenen und aktiven Austausch zwischen beiden Gruppen, dem Forscher, wie auch dem Forschungsobjekt, zu erreichen. (Vgl. Weitz 1994, S. 133)

Durch derlei direktes Involviertsein erfährt der Forscher durch diese Vertrautheit erfahrungsgemäß vielmehr Einzelheiten über den Forschungsgegenstand, wohingegen theoriestend orientierte Forscher vielmehr davon ausgehen, „dass Erkenntnis und die Fähigkeit, Verhalten zu verstehen, in gleichem Maße zunehmen, wie die Distanz zu den untersuchten Subjekten wächst“ (Filstead 1979, S. 33f.).

*„Erst eine Forschungssituation, in der das Individuum nicht künstlich aus seiner Alltagswelt – wie z. B. beim standardisierten Interview – herausgenommen ist, verschafft eine gewisse Chance auf Ergebnisse, die der sozialen Wirklichkeit entsprechen.“ (Girtler 1984, S. 39)*

Oftmals wird davor gewarnt, dass ein zu intensives Eindringen des Wissenschaftlers in sein zu erforschendes Feld zu Problemen führt, die unter dem Begriff „going native“<sup>23</sup> einzuordnen sind. Darunter wird die Tatsache verstanden, dass sich der Forscher mit den Akteuren im Feld identifiziert und deren Urteile und Wertmaßstäbe unbewusst übernimmt und diese somit in seine Ergebnisse einfließen. Hinzu käme, dass Gütekriterien aufgrund der nicht mehr vorhandenen Distanz nicht erfüllt werden können. (Vgl. Grümer 1974, S. 115)

Girtler hingegen entlarvt dieses Problem als „Scheinproblem“ (Girtler 2001, S. 78-82; Girtler 1984, S. 126).

*„Vielmehr, dies soll hier klargemacht werden, gelingt es erst auf einem solchen Weg, - „going native“ (Anm. d. V.) – die Alltagswirklichkeiten der betreffenden Menschen in ihrer ganzen Tiefe zu erfassen. Man nähert sich demnach der sogenannten ‚Objektivität‘ so viel eher, als wenn man distanziert beobachtet und darüber Aufzeichnungen macht.“ (Girtler 2001, S. 79)<sup>24</sup>*

Das Prinzip der Objektivität und in dessen Folge von Validität und Reliabilität differiert in einer Einzelfallstudie stark von dem Verständnis der Objektivität in der traditionellen, quantitativ orientierten Forschung.

---

<sup>23</sup> In der Literatur wird das Problem des „going native“ oftmals auch als „over-identification“ oder als „overrapport“ bezeichnet. (Miller 1952, S. 97ff.)

<sup>24</sup> In diesem Zusammenhang wäre ein Zitat von Gerdes einzufügen, welches inhaltlich der Meinung Girtlers zuzuordnen wäre: „Die methodische Vorschrift, Distanz zu halten, in meinem Kategoriensystem zu bleiben, to go weiterhin civilized, dient also dazu, die Wahrnehmung der Welt des anderen – so wie sie in sich selbst ist – zu verhindern.“ (Gerdes 1979, S. 138)

Das Objektivitätskriterium, welches sich für eine Einzelfallstudie ergibt, orientiert sich daran, inwieweit die Studie einen Beitrag leistet, die komplexe Realität des Forschungsgegenstandes der sozialen Welt widerzuspiegeln und durchschaubar zu machen. (Vgl. Weitz 1994, S. 151)

Die Validität, die in einem theorieorientierten, quantitativen Verfahren besagt, ob man mit einem gleichen Forschungsinstrument eingesetzt von anderen Wissenschaftlern zu gleichen Ergebnissen gelangt, ist wegen der geforderten „Einmaligkeit“ einer Einzelfallstudie nur bedingt zu erreichen. Vielmehr wird das Gütekriterium der Validität in einer Einzelfallstudie dadurch erreicht, dass „eine möglichst exakte Deskription des Erfassungs- und Analysewegs, welche die Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisbildung zu gewährleisten hat“ (ebd.), erfolgen muss.

Um eine möglichst ganzheitliche Erfassung und hermeneutische Durchdringung des Forschungsgegenstands zu erreichen, schlägt Weitz des Weiteren das Prinzip der Multiinstrumentalität vor. (Vgl. ebd., S. 152-178) Durch Multiinstrumentalität wird in besonderer Weise zur Komplexität des Forschungsgegenstands vorgedrungen. Der Einsatz der unterschiedlichsten Instrumente der Einzelfallstudie sollte nicht allgemeinverbindlich und von vornherein festgelegt sein. Das wurde in der vorliegenden Forschung dadurch erfüllt, dass der Forschungsprozess hinsichtlich der eingesetzten Methoden offen und nicht determiniert gestaltet wurde. Es wurden bei Bedarf vertiefende Interviews geführt, um die Interpretationen von Beobachtungen zu ergänzen oder zu relativieren.

Als besonders hilfreich bezüglich einer mehrperspektivischen Erfassung des Forschungsgegenstandes zählen insbesondere die „Gespräche mit den im Feld vorfindlichen Personen“ (ebd., S. 174).

Aufgrund der kontinuierlichen Anwesenheit in dem Unternehmen wurden während der Einzelfallstudie vielzählige und zum Teil beiläufige Gespräche geführt, die methodologisch ungeplant und nicht gezielt herbeigeführt waren. „Solche Gespräche können außerordentlich hilfreich sein zum Verständnis des Feldgeschehens, der Zusammenhänge und Hintergründe, da sich die Gesprächspartner ungezwungen in einer normalen Gesprächssituation äußern.“ (Weitz 1994, S. 175 und Girtler 1984, S. 149ff.) Erkenntnisse, die bei derlei Gesprächen gewonnen werden, sollten im Sinne eines Gedächtnisprotokolls dokumentiert werden. (Vgl. Girtler 1984, S. 131ff.)

## 1.5 Inhaltliches Vorgehen

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Frage, inwiefern der soziale Wandel der Jahre 1970-2000 Auswirkungen auf das betriebliche Weiterbildungsverhalten von Goldschmidt hatte. Um zu sehen, inwieweit Wandel und Wertewandel zu vormaligen Zeiten einen Einfluss auf die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die betriebliche Weiterbildung im Besonderen hatten, wird im Kapitel 3 ein Überblick für den Zeitraum 1750-1960 gegeben. Hier wird insbesondere darauf geachtet, neben der temporären Begrenzung einen lokalen Rahmen einzuhalten, nämlich den des Ruhrgebiets, in dem Goldschmidt verortet ist. In diesem Kapitel verdeutlicht sich das Faktum, dass Weiterbildung seit jeher durch den sozialen Wandel determiniert wurde. Während des Nationalsozialismus wurde sie beispielsweise als Ideologiewerkzeug (vgl. Kapitel 3.4) und nach dem Zweiten Weltkrieg zur Redemokratisierung (vgl. Kapitel 3.5) genutzt. Zudem werden konstituierende Veränderungen unterschiedlicher Sozialstrukturen berücksichtigt, beispielsweise in der Bildungsstruktur.

Neben dieser allgemeinen Hinführung zum Thema durch Darstellung der Vorbedingungen erfolgt der analytische Einstieg des thematischen Bezugsrahmens. Sozialer Wandel aus der theoretischen Perspektive wird auf den unterschiedlichen Ebenen (vgl. Kapitel 2.2) erläutert und in Bezug zu Gesellschaftstypisierung (vgl. Kapitel 2.3) und zum Wertewandel (vgl. Kapitel 2.4) gesetzt.

Punkt 2.2 behandelt die Abhängigkeit der Weiterbildung von ausgewählten Sozialstrukturen. Hier wird bereits ein grober Rahmen den damaligen sozialen Wandel betreffend der Sozialstrukturen gegeben, der aber durch die Auswahl der Diskurse im vierten Kapitel vertiefend abgesteckt wird.

Das vierte Kapitel dient als Beschreibung der während des zu untersuchenden Zeitraumes geführten Diskurse, die durch sozialen Wandel hervorgerufen und in die betreffenden drei Jahrzehnte gegliedert wurden (vgl. Kapitel 4). Diese vorgestellten Diskurse dienen als Interpretationsrahmen bezüglich des Weiterbildungsverhaltens von Goldschmidt zu der jeweiligen Zeit.

Dem angeschlossen befindet sich der empirische Teil der Arbeit. Neben einer allgemeinen Historie des Unternehmens wird das Archivmaterial analysiert und interpretiert und an den im Kapitel 4 vorgestellten theoretischen Bezugsrahmen angenähert. Demnach interessiert vorrangig die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis und inwieweit sich der von der Theorie geleitete diskursive Bezugsrahmen in der praktischen betrieblichen Weiterbildungsdurchführung von Goldschmidt auswirkte.

Das sechste Kapitel der Arbeit zielt darauf ab, den Ertrag der Untersuchung zu bewerten und weiterführende Forschungsfragen zu formulieren.

### 1.6 Zusammenfassung

Vorangegangenes Kapitel diene dazu, das wissenschaftlich zu untersuchende Thema einzuordnen und zu legitimieren. Es zeigte sich deutlich, dass gesellschaftlicher Wandel und die Struktur der beruflichen und betrieblichen Weiterbildungserfordernisse bereits zu frühen Zeiten korrespondierten. Daraus leitete sich das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Forschung ab. Nämlich, dass dieser geschichtlich stets relevante, beruflich und daher instrumentell zu bewertende Teil von Weiterbildung, eingerahmt von Prozessen des sozialen Wandels, in der Rezeption der Historiografie der Erwachsenenbildung eher als unterbelichtet anzusehen ist. Das folgende Kapitel soll nun die thematischen Bereiche des sozialen Wandels und des Wertewandels interdisziplinär näher beleuchten.

## 2. Sozialer Wandel

Dass die Gesellschaft nicht statisch determinierbaren Prozessen unterliegt, ist hinlänglich in den Sozialwissenschaften diskutiert worden. Betrachtet man die Genese des Terminus des sozialen Wandels, so hat sich immer mehr eine eigene „Soziologie des sozialen Wandels“ (vgl. Ogburn, 1969) herausgebildet, die eigens die mit sozialem Wandel einhergehenden Probleme und Aufgaben der betreffenden Gesellschaft behandelt. Die Soziologie des sozialen Wandels beschäftigt sich somit ausschließlich mit den Ursachen, dem Verlauf und dem anhand wissenschaftlicher Grundlagen prognostizierbaren Wandel der Sozialstruktur von Gesellschaften. (Vgl. Strasser; Randall 1979)

Die im Folgenden dargestellten Theorien sind aufgrund persönlicher Präferenzen hinsichtlich ihrer Relevanz zur vorliegenden Untersuchung ausgewählt worden und können in ihrer Vollständigkeit an dieser Stelle leider nicht dargestellt werden.

Bezug nehmend auf das Kapitel der Gesellschaftstypisierungen muss erwähnt werden, dass es nicht eine Spaß-, Erlebnisgesellschaft o. Ä. per definitionem gibt, sondern die Gesellschaft subkulturell und pluralistisch von bestimmten Gruppen gekennzeichnet ist, die mehr oder weniger diesen Typisierungen entsprechen.

### 2.1 Zur Wandelbarkeit der Gesellschaftsstruktur aus interdisziplinärer Sicht

Die Welt ist bestimmt von sozialem Wandel und Veränderungen auf den unterschiedlichen strukturellen Ebenen. Schon seit Jahrzehnten bestimmen Veränderungen das Leben der Menschen. An dieser Stelle seien Schlagworte wie Renaissance, Humanismus, Aufklärung, industrielle Revolution, Technisierung, Säkularisierung und Individualisierung genannt. Derlei Veränderungen wirken sich auf die Gesellschafts- und Sozialstruktur und somit auf jedes einzelne Individuum aus. Wie die Schlagworte verdeutlichen, ist der Wandel kein typisches Merkmal für die gegenwärtige Zeit, sondern ist schon seit jeher ein Bestandteil des Lebens. Schon immer gab es Zeiten, die dazu führten, herrschende Weltbilder infrage zu stellen oder sie umzustürzen - meist ausgelöst durch politische Umwälzungen oder technische und wirtschaftliche Errungenschaften. Beispielsweise hat der Zusammenbruch der



sozialistischen Länder im Jahre 1989 eine Transformation nach sich gezogen, welche selten eine derartige Anzahl von Deskriptionen und Analysen hervorbrachte.<sup>25</sup>

Durch derartige Umwälzung versucht die Gesellschaft, wieder ein Gleichgewicht zu erlangen und zu sozialer Harmonie zu finden. Diese Idee des Wiederherstellens einer Harmonie findet sich in der Pädagogik in der interpretativen Theorietradition wieder, wie beispielsweise des Konstruktivismus oder auch der Phänomenologie. Das bedeutet, dass der Mensch sich ständig auf der Suche nach einem Gleichgewicht befindet, was durch Perturbationen gestört wird. Diese Thematik lässt sich in der gedanklichen Basis auf Piaget zurückführen, der bereits proklamierte, dass sich der Mensch in einem stetigen Assimilations- und Akkomodationsprozess befindet.

Dass sich die Gesellschaft ständig auf der Suche nach einer konsensualen Harmonie befindet, lässt sich aus soziologischer und gesellschaftshistorischer Sicht mit Comte belegen. Nach Weymann ist sein Konzept die älteste Quelle für das soziologische Gesellschafts- und Selbstverständnis. (Vgl. Weymann 1998, S. 75)

Die Soziologie würde, als von Comte begründete Wissenschaft, alles Handeln bestimmen und das menschliche Zusammenleben zum größten Nutzen der Menschheit organisieren. Daher bezeichnete er sie auch als „Königin der Wissenschaften“. Mitgefühl und Altruismus, Achtung vor menschlichen Leistungen würden im Zentrum des Zusammenlebens in der zukünftigen Gesellschaft stehen. (Vgl. Comte 1974, S. 54)

Das Erforschen eines sozialen Wandels auf der Ebene der Individuen beschäftigt sich aus soziologischer Sicht mit den differierenden Milieus und Sozialstrukturen. Als wegweisende empirische Analyse des Sozialraumes wäre Bourdieus Studie über die feinen Unterschiede zu nennen. In partieller Anlehnung an Durkheim<sup>26</sup>, Weber<sup>27</sup> und Marx<sup>28</sup> entwickelte Bourdieu sein wissenschaftliches Werk. Er prägte den Begriff des Distinktionsgewinnes für die erfolgreiche Durchsetzung eines neuen vorherrschenden Geschmacks oder Lebensstils als Mittel im Kampf um gesellschaftliche Positionen. (Vgl. Bourdieu 1982)

---

<sup>25</sup> Im Laufe der Neunzigerjahre häufte sich eine immense Anzahl der Veröffentlichungen zu dem Thema der Transformation in den neuen Bundesländern und in Osteuropa. Als eine der bekanntesten Veröffentlichungen wäre die von Vester u. a. zu nennen. Die Studie erforscht soziale Milieus und Mentalitäten. Milieus werden vor dem Hintergrund der Modernisierungsprozesse betrachtet. Beispielsweise wird festgestellt, dass im Zuge der Modernisierung in Deutschland in allen Milieus „die Potentiale von Toleranz, sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Selbsttätigkeit“ (Vester u. a. 1993, S. 25) zugenommen haben.

<sup>26</sup> In Anlehnung an Durkheim verwendet Bourdieu in seiner Sozial-Epistemologie den Begriff der „Sozialen Tatsache“. Zudem teilt er die Grundansicht bezüglich der Bedeutung der Kultur- und Sozialanthropologie für die Soziologie. (Vgl. Müller 1997)

<sup>27</sup> Mit Weber verband ihn der Ungleichheitsdiskurs (vgl. ebd).

<sup>28</sup> Marxs Konzepte von Klasse, Klassenkampf und Kapital übernahm und erweiterte Bourdieu. (Vgl. Engler/Krais 2004)

Durch die Modernisierung der gegenwärtigen Gesellschaft müssen die tradierten Begriffe sozialer Ungleichheit überdacht werden. Dies betrifft insbesondere den Gegensatz von Klasse und Stand (vgl. Bourdieu 1985) und den Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis der Lebensstile. (Vgl. Bourdieu 1970)

Aus psychologischer Sicht lassen sich Erklärungen für gesellschaftlichen Wandel ansatzweise in der Triebdynamik von Freud finden. Betrachtet man das „Drei-Instanzen-Modell“ von Freud, so lässt sich konstatieren, dass ein Großteil der menschlichen Motivation aus den unbewussten Konflikten des streng bewertenden kulturell geprägten Über-Ichs und den triebhaften Impulsen des Es resultiert (vgl. Freud 1984). Aspekte der Gesellschaft unterliegen einer derartigen Triebdynamik, sodass Fortschritt aufgrund eines Unbehagens in der Kultur vorhersagbar ist. (Vgl. Waibl 1980)

Gesellschaft ist nach Freud ähnlich wie bei Hobbes nur da möglich, wo die ursprüngliche Triebnatur des Menschen gebändigt wird. Soziale Strukturen entstehen somit durch die Notwendigkeit eines Gegengewichtes und einer Kontrollinstanz zur Triebnatur des Menschen. (Vgl. Smelser 1988)

## 2.2 Auswirkungen von Änderungen der Sozialstrukturen auf die Weiterbildung

Mit Sozialstruktur ist allgemein eine Gruppierung des sozialen Beziehungsgefüges einer Gesamtgesellschaft hinsichtlich der Ähnlichkeiten und Unterschiede gemeint. Sozialstruktur bezeichnet nach Schäfers

*„1. die Gesamtheit der sozialen Beziehungsmuster und Regelsysteme in den für die Gesellschaft zentralen Handlungsbereichen bzw. Systemen (Bevölkerungs- und Haushaltsstrukturen; ökonomisches und politisches System; Rechts- und Verwaltungsstrukturen usw.); 2. die sich aus der Verteilung der gesellschaftlich wichtigsten Ressourcen (wie Boden; Kapital; Bildung) ergebenden Klassen- und Schichtungsstrukturen (und damit sozialer Differenzierung bzw. die Formen sozialer Ungleichheit); 3. die v.a. im rechtlichen und im politischen System institutionalisierten Herrschaftsbeziehungen, zu denen Machtbeziehungen als Grundelement aller sozialen Beziehungen hinzu kommen“ (Schäfers 2002, S. 3).*

Sozialstruktur bezeichnet der Gesellschaft inhärente Bevölkerungsgruppen, die nach Merkmalen horizontaler und vertikaler Ungleichheiten unterschieden werden. Nach vertikalen Orientierungen vorgenommene Gruppierungen bezeichnen überwiegend die sozialen Stratifikationen, wie beispielsweise Beruf, Ausbildung und Einkommen, während die

horizontalen Merkmale nebeneinander bestehende Gruppierungen kennzeichnen, wie beispielsweise soziale Milieus oder Ethnien.

Soziale Stratifikationen bezeichnen soziostrukturelle hierarchische Unterschiede einzelner gesellschaftlicher Gruppierungen. Klasse bezeichnet eine Gruppierung von Menschen, die sich durch gemeinsame Merkmale und Klassenbewusstsein auszeichnen. Klassen- und Schichtbildung wird als wichtigstes Merkmal sozialer Differenzierung beschrieben. Ein grundlegendes Element der Sozialstruktur liegt in dem Vorherrschen derlei sozialer Ungleichheiten.<sup>29</sup> (Vgl. ebd., S. 5)

Ein Wandel bestimmter Sozialstrukturen hat erhöhte Auswirkungen auf die didaktische Planung einer betrieblichen Weiterbildung. Anderer sozialer Wandel bewirkt Veränderungen in Sozialstrukturen, die keinerlei Relevanz für die Weiterbildungsplanung und -durchführung eines Unternehmens besitzen.

Die Sozialstruktur der Bildung unterliegt beispielsweise Veränderungen, welche die betriebliche Weiterbildung beeinflussen. Momentan geprägt durch die Förderalismusdiskussion, war beispielsweise die Zeit der Sechziger- und Siebzigerjahre geprägt durch Strukturen und Reformen im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen, was nicht zuletzt aufgrund der bindenden rechtlichen Komponenten Auswirkungen auf die Weiterbildung hatte.

### 2.2.1 Berufs- und Bildungsstruktur

Die Strukturmerkmale des Berufes zeigen, dass ein Wandel der Berufe in der Gesellschaft zum ökonomischen System dazugehört und erhebliche Auswirkungen auf das Weiterbildungssystem hat.

Die seit 1974 einsetzende Massenarbeitslosigkeit als Folge des sozialen Wandels der veränderten technologischen Grundlagen der Produktion führte zwangsläufig zu einer

---

<sup>29</sup> Soziale Ungleichheit ist vielfach beschrieben worden. Oftmals wurde eine Hinwendung zum weniger wertbelastenden Begriff der sozialen Differenzierung (vgl. Luhmann 1985) vorgeschlagen. (Vgl. Schäfers 2002, S. 230)

Weiterführende Literatur, die sich der Thematik der sozialen Ungleichheit widmet, wäre Heinrich, Meier. *Diskurs über die Ungleichheit*. Paderborn: Schöningh, 1984 und Müller, Hans-Peter. *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1997. Meier beleuchtet den *discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* von Jean-Jaques Rousseau, in dem Rousseau die soziale Ungleichheit unter den Menschen als Herausbildung der Arbeitsteilung erklärt.

veränderten Berufsstruktur. Diese damalige strukturelle Arbeitslosigkeit wirkte sich vorwiegend in der Arbeiterschaft aus und zog einen Wandel der Qualifikationsanforderungen nach sich, der zu einer veränderten Sichtweise von nötigen Weiterbildungsveranstaltungen führte. Die Berufsstruktur änderte sich aufgrund dieser Entwicklung dahin gehend, dass der Anteil der Facharbeiter und der Ungelernten zurückging, die Position der Angelernten jedoch stark zunahm.

*„Für einen großen Teil der Arbeiter-Positionen ist mit dem technologischen Wandel von der ‚typischen‘ Fabrikarbeit zu Fließband und Automation eine Umstellung von harter körperlicher Arbeit zu hochmechanisierten ‚Teil-Arbeiten‘ oder ‚bloßen‘ Kontrollfunktionen (wie in der Automation) verbunden.“ (Schäfers 2002, S. 189)*

Die Positionen für angelernte Beschäftigte wurden mehr und mehr mit Ausländern besetzt (vgl. Kapitel 4.1.2), sodass sich das Berufsbild nicht mehr allumfassend im Sinne Webers als „Grundlage für eine kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance“ (Weber 1956) definieren ließ, da angenommen wurde, dass die Gastarbeiter nur für eine begrenzte Zeit der Tätigkeit nachgehen würden.

Im Bezug auf die Bildungsstruktur hinsichtlich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Gesellschaft war das Jahr 1970 „Höhepunkt und Beginn einer weitreichenden expansiven Entwicklung zugleich“ (Wolgast 1996, S. 65), da die Vorstellung, dass das in einer ersten Bildungsphase erworbene Wissen endgültig und dauerhaft sei, als veraltet angesehen wurde. Damit wurde auch die lebensentscheidende Bedeutung von Schule und Hochschule fragwürdig.

Der Deutsche Bildungsrat legte im Februar mit dem Strukturplan ein umfassendes Rahmenkonzept für die Bildungsreform der folgenden Jahre vor. Es wurde versucht, in diesem Plan das Bildungswesen in einem aufeinander bezogenen Gesamtsystem zu sehen. Wobei die Weiterbildung zum neuen Oberbegriff des quertiären Bildungsbereichs wurde, unter dem die Erwachsenenbildung als Teilgebiet der beruflichen Fortbildung und Umschulung eingeordnet wurde.

Weiterbildung wurde definiert als

*„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet; dabei ist die Hausfrau dem Personenkreis der Erwerbstätigen zuzurechnen. ... Der Begriff der ständigen Weiterbildung schließt ein, dass das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und das sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. ... Es ist notwendig die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197).*

Dieses bildungspolitische Programm führte zu einem „bis dahin nicht da gewesenen Ausbau der Weiterbildung, insbesondere der Volkshochschulen, zur Professionalisierung ihres Personals, aber auch zur Verwissenschaftlichung der Reflexion“ (Kade, Seitter 2005, S. 24).

Weitere wichtige bildungspolitische Dokumente, die eine Änderung der Sozialstruktur der Bildung dieses Zeitraumes darstellten, sind der „Bildungsbericht 70“ von 1970, der „Bildungsgesamtplan“ von 1973 sowie der „Strukturplan Weiterbildung“ aus dem Jahre 1975. Der Strukturplan und der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verabschiedete Bildungsgesamtplan werden in der einschlägigen Literatur als die für die Phase der Bildungsreform zentralen Dokumente eingeschätzt. (Vgl. Kuhlenkamp 1984)<sup>30</sup>

Das Streben nach rechtlicher Absicherung der Erwachsenenbildung erhielt Ende der 60er, Anfang der 70er neue Impulse durch die bildungspolitischen Diskussionen und Reformmaßnahmen.

Mit Ausnahme von Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein wurden auch zum Zwecke der Anerkennung der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe in allen Bundesländern Gesetze zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung verabschiedet. Im Zusammenhang mit einer Regierungserklärung des damaligen Ministerpräsidenten Heinz Kühn zum „Nordrhein-Westfalen-Programm 1975“ wurde die Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem proklamiert. Kurze Zeit später wurde im Kultusministerium ein Planungsreferat „Erwachsenenbildung“ eingerichtet und zeitgleich berief Kultusminister Girgensohn eine Planungskommission „Erwachsenenbildung und Weiterbildung“, welche die künftige Gestaltung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen in Form einer Gesamtkonzeption vorlegen sollte.<sup>31</sup>

Die oben angeführten Diskussionen, Dokumente und Empfehlungen bildungspolitischer Gremien trugen seit Beginn der Siebzigerjahre dazu bei, dass ein kontinuierlicher institutioneller Ausbau des Weiterbildungsbereichs erfolgte. In diesem Zusammenhang wäre das Bundesland Nordrhein-Westfalen seit der Verabschiedung des „1. Weiterbildungsgesetzes“ 1975 als vorbildlich bezüglich des öffentlich geförderten Weiterbildungssystems in pluraler Trägerschaft zu benennen. Während es bis 1961 im

---

<sup>30</sup> Dem Bildungsbericht 70, der von der Bundesregierung herausgegeben wurde, gebührt ebenfalls eine relevante Stellung in der Erreichung der Ziele der Erwachsenenbildung. Unter ausdrücklicher Berufung auf den Strukturplan, umriss die Bundesregierung ihre Vorstellungen der Weiterbildung. Nach ihrer Auffassung „fördert der Ausbau der Weiterbildung die Chancengleichheit zwischen den Generationen und ist deshalb eine gesellschaftspolitische Aufgabe von hoher Priorität“ (Bundesregierung 1970). In diesem Bericht finden sich auch Forderungen nach einer Entwicklung eines eigenständigen Bereiches der Weiterbildung, der systematisch ausgebaut und in das allgemeine Bildungswesen integriert werden sollte. Noch deutlicher als im Strukturplan wurde im Bildungsbericht die Verpflichtung des Staates gegenüber der Weiterbildung herausgestellt.

<sup>31</sup> Ergebnisse und Ziele sind wiederzufinden in: Nordrhein-Westfalen/Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung. *Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. Ratingen u. a.: Henn, 1972 oder Nordrhein-Westfalen/Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung. *Zur Entwicklung der Weiterbildung*. Köln: Greven 1975.

Ruhrgebiet keine Universität gab, verfügte die Region in den Achtzigerjahren mit fünf Universitäten und fünf Fachhochschulen über eine der „dichtesten Hochschullandschaften“ in Europa. Hinzu kamen private Einrichtungen wie die Fachhochschule Bergbau der Westfälischen Berggewerkschaftskasse, die Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe und die Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen mit verschiedenen Abteilungen. Um adäquat den Bedürfnissen der Region in Forschung und Lehre tätig sein zu können, wurden regional spezifische Studiengänge entwickelt. Dazu zählten Chemietechnik und Raumplanung in Dortmund, Hütten- und Gießereitechnik in Duisburg und Energie- und Umweltforschung in Essen.<sup>32</sup> (Kommunalverband Ruhrgebiet 1983, S. 20ff.)

Der Weg schien von der Selbsthilfe und Bildung des Einzelnen zur Instrumentalisierung für sozial- und arbeitsmarktpolitische Zwecke zu führen. Die Frage lautete vor allem: Qualifizierung oder aufklärerisches Bildungsideal (vgl. ebd.).

Im Mai 1985 forderte die damalige Ministerin Frau Dr. Wilms in einem Vorwort der *Thesen zur Weiterbildung*, dass Weiterbildung den gleichen Stellenwert haben sollte wie Schul- und Berufsausbildung. Sie begründete diese Forderung mit dem schnellen Wandel in Familie, Gesellschaft und Beruf. Ein an der Nachfrage orientiertes Weiterbildungsangebot sowie die Bereitschaft, sich weiterzubilden, gehörten zu den Grundlagen für wirtschaftliches Wachstum und soziale Sicherheit. Die Qualifikation der erwerbstätigen Bevölkerung gehöre zu den entscheidenden Faktoren, um dem Wettbewerb zwischen den Industrienationen standzuhalten. In den Thesen wurde weiter ausgeführt, dass eine Zielvorstellung darin bestehe, einen offenen Weiterbildungsmarkt mit einem vielseitigen Angebot zu schaffen. Das Angebot müsse dem Wettbewerb standhalten und schnell auf neue Anforderungen oder veränderte Nachfrage reagieren können. Eine staatliche Lenkung oder Planung lehnte die Bundesregierung ab. Der Erwachsene selbst sollte das Angebot durch seine Nachfrage bestimmen. (Vgl. BMBW 1985, S. 8ff.)

Im dritten Kapitel der Thesen über ‘Allgemeine Weiterbildung’ wird aufgeführt, dass es eine der wichtigsten Aufgaben von Weiterbildung sei,

*„die Menschen auf die Anforderungen in einer Informationsgesellschaft durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, neuen Denkweisen und Arbeitsmethoden vorzubereiten. Dabei komme dem Umgang mit neuen Technologien als entscheidendes Kriterium für die Wettbewerbsfähigkeit sowie der Handhabung informationstechnischer Hilfsmittel wie Pc’s, Btx, Internet und ähnliche Medien besondere Bedeutung zu“*  
(ebd., S. 12f.).

---

<sup>32</sup> Spätestens seit den Bemühungen von Hochschulen und entsprechenden politischen Gremien um die Studienreform gab es die Forderung nach mehr Praxisbezug in Forschung und Lehre. Diese Forderung beinhaltete die verstärkte Einbeziehung praxisnaher Phasen in die Ausbildung und die damit verbundene laufende Revision der Studienordnungen und die stärkere Orientierung der Lehr- und Forschungsgegenstände an den Erfordernissen der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis. (Vgl. Freidank; Neusel; Teichler 1980)

An dieser Stelle wird besonders deutlich, inwieweit die Weiterbildung auf sozialen Wandel der Gesellschaftsstruktur reagiert. Adäquat der jeweilig geltenden Werte und gesellschaftlich und politischen Vorstellungen wurden der Weiterbildung im Verlaufe der Zeit unterschiedlich determinierende Rollen zugeschrieben. Während der Achtzigerjahre war es zum einen die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und der technischen und informativen Fähigkeiten und über dies hinaus sollte der Weiterbildung eine präventive Rolle hinsichtlich der wachsenden Arbeitslosigkeit zugeschrieben werden.

Am Ende des Jahres 1985 folgte aus den Thesen über Allgemeine Weiterbildung dann die *Qualifizierungsoffensive*. Sie ging von der Bundesanstalt für Arbeit aus und wurde von Gewerkschaften, Arbeitgebervertretern und der Bundesregierung gemeinsam getragen. „Zielsetzung der ‘Qualifizierungsoffensive’ war es, Arbeitslose, vor allem Langzeitarbeitslose, an die technische Entwicklung heranzuführen, sie wieder in den Arbeitsprozess zu integrieren“ oder ihnen zumindest bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen. Weiterhin war ein Ziel, den Betrieben ausreichend qualifizierte Arbeiter zur Verfügung zu stellen. (Vgl. Wolgast 1996, S. 75)

Diese beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen wurden aus den Versicherungsgeldern finanziert, die von Arbeitnehmern und Arbeitgebern eingezahlt worden waren. 1988 war die Nachfrage so stark gestiegen, dass die finanziellen Ressourcen der Bundesanstalt für Arbeit erschöpft waren, daraufhin wurden die Zuschüsse 1989 erheblich verringert und die Rechtsansprüche auf Fortbildung und Umschulung eingegrenzt.

*„In dem Maße allerdings, wie sich die Erwachsenenbildungseinrichtungen auf die Qualifizierungsoffensive einließen, entfernten sie sich immer weiter von ihrem eigentlichen, auf Bildung der Persönlichkeit angelegten Selbstverständnis und wurden zu einem Instrument für eine beschäftigungsorientierte Wirtschaftspolitik mit der Aufgabe, Krisensymptome zu mindern.“ (Ebd. S.76)*

Diese Qualifizierungsoffensive schrieb der Weiterbildung erneut eine kompensatorische und gesellschaftlich politisch determinierte Rolle zu. Wie der kurzzeitige Konjunkturaufschwung von 1984/85 gezeigt hatte, gab es zu wenig hinreichend qualifizierte Arbeitskräfte, um die freien Arbeitsplätze zu besetzen. Ziel dieser Qualifizierungsoffensive war somit die wirtschaftlich und politisch geforderte Bereitstellung von besser qualifizierten Arbeitskräften durch

*„eine Konzentration der Bildungsaktivitäten auf Arbeitslose und deren Problemgruppen, durch eine Erhöhung der Teilnehmerzahlen an berufsqualifizierenden Bildungsmaßnahmen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt, durch praxisnahe Qualifizierung in den Betrieben und Ausrichtung der Qualifizierung auf den Umgang mit neuen Technologien und durch die Einbeziehung der Bildungsträger in die Teilnehmergeinnung und -beratung“ (Neumann 1986, S. 247ff.).*

## 2.2.2 Ökonomische und demografische Struktur

Die Wirtschaftsstruktur des Ruhrgebiets, für die nach wie vor der von Kohle und Stahl abhängige Montankomplex eine sehr wichtige Bedeutung aufweist, hat relevante Umgestaltungen erfahren. Ende der 50er-Jahre setzte die langanhaltende Krise des Steinkohlebergbaus ein und seit Beginn der 70er-Jahre sieht sich die Stahlindustrie mit wachsenden Absatzproblemen konfrontiert.

Aufgrund der anhaltenden Stahlkrise beschloss der Vorstand der Ruhrkohle AG (1997 Umfirmierung in die RAG Aktiengesellschaft)<sup>33</sup>, bis Ende 1978 fünf Kokereien mit einer Jahreskapazität von zusammen 3,8 Mio. t stillzulegen, wodurch in den betroffenen Revierstätten Duisburg, Unna, Recklinghausen, Kamp-Lintfort und Bergkamen rund 1655 Arbeitsplätze verloren gingen. Die Krise in der Stahlindustrie hatte weite Teile der Ruhrgebietswirtschaft erfasst, da auch die Zulieferindustrien und der Handel vom Rückgang der Stahlproduktion und der Beschäftigtenzahl betroffen waren. Seit 1974 war im Revier die Rohrstahlerzeugung von 32,2 Mio. t auf 21,5 Mio. t gesunken; die Zahl der Erwerbstätigen im produzierenden Gewerbe und im Handel war von 1,6 Mio. auf 1,4 Mio. gefallen. Eine Ursache der Stahlflaute lag in der Konkurrenz ausländischer Erzeuger, die ihre Produkte billiger als deutsche Produzenten anbieten konnten. (Vgl. Harenberg 1987, S. 552-577)

Die langanhaltende Krise des Steinkohlebergbaus hatte zur Folge, dass eine immense Abwanderung aus dem Ruhrgebiet zu verzeichnen war.

Nach einer vom Siedlungsverband Ruhrkohlenbezirk veröffentlichten Untersuchung haben seit 1975-1978 jedes Jahr 20.000 Menschen das Ruhrgebiet verlassen. Die Zahl der Abwanderungen überstieg die Zahl der Zuzüge, zudem starben mehr Menschen als geboren wurden. Bei einem Fortschreiten dieser Entwicklung wäre das Ruhrgebiet im Jahre 2053 menschenleer gewesen. Zwischen 1960 und 1976 gingen im Bergbau mehr als 240.000 Arbeitsplätze verloren. Der Arbeitsplatzverlust in der Industrie betrug zwischen 1970 und 1976 140.000. Neben dem Rückgang an Arbeitsplätzen bewegte aber auch die schlechte Wohnqualität der Ruhrgebietsstädte viele Menschen aus der Kernzone in ländliche Umkreise des Reviers zu ziehen. So verzeichnen die Kreise Wesel und Unna seit Jahren eine Bevölkerungszunahme, während die übrigen Ruhrgebietsstädte eine enorme Bevölkerungsabwanderung zu verzeichnen haben. (Vgl. Harenberg 1987, S. 581)

---

<sup>33</sup> Anmerkung der Verfasserin.



Die aus der Ölkrise der Jahre 1973/1974 resultierende weltweite Rezession und ihre ruhrgebietspezifischen Auswirkungen haben die strukturellen Schwierigkeiten des Wirtschaftsraumes noch deutlicher werden lassen.

Doch trotz dieses Faktums hat die Landesregierung Nordrhein-Westfalens 1979 bei der Aufstellung des Aktionsprogramms „Politik für das Ruhrgebiet“ zu Recht festgestellt, dass diese Region immer noch das bedeutendste energiewirtschaftliche Zentrum der Bundesrepublik Deutschland sei. Diese herausragende Stellung der Region beruht auf drei Säulen:

1. Nur 30 Prozent der in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1980 verbrauchten Primärenergieträger stammen aus heimischer Produktion. Davon entfielen aber 20 Prozent auf die Steinkohle, die wiederum zu 80 Prozent im Ruhrgebiet gefördert wird. (Jahrbuch für Bergbau, Energie, Mineralöl und Chemie, 1982, S. 815)
2. Rund 30 Prozent des in der Bundesrepublik Deutschland zur Stromerzeugung verbrauchten Brennstoffes entfällt auf die Steinkohle (ebd., S. 866). Als Verbrauchsmaterial mit relativ geringem Wert je Gewichtseinheit, aber hohem Volumen, eignet sich Steinkohle nur bedingt für einen Transport in andere Regionen der Bundesrepublik Deutschland. Es kann daher nicht verwundern, dass 16 Prozent der in Deutschland vorhandenen Kraftwerkskapazität auf das Ruhrgebiet entfallen. Mit Ausnahme der gasbetriebenen Kraftwerke bei Hattingen und Duisburg, sowie der bivalent betriebenen Werke in Uerdingen und Oberhausen, handelt es sich dabei ausschließlich um Steinkohlekraftwerke, die den erzeugten Strom zu einem großen Teil an das deutsche bzw. westeuropäische Verbundnetz abgeben.
3. Im Ruhrgebiet befinden sich erhebliche Kapazitäten der deutschen Kraftwerkindustrie, daneben aber auch beachtliche Forschungskapazitäten für den Energiebereich.

Wie auch für andere bedeutende Industrieregionen zu konstatieren ist, hat es im Ruhrgebiet in den Siebziger- und Achtzigerjahren eine Reihe von Anpassungserfordernissen an strukturelle Veränderungen gegeben. Diese betrafen hauptsächlich die weltwirtschaftliche und binnenwirtschaftliche Arbeitsteilung, die technologische Entwicklung sowie das Konsumverhalten einer sich in Volumen und Struktur wandelnden Bevölkerung. Daraus ergaben sich direkte und indirekte Konsequenzen für die Einwohner der Region. Besonders die Einwohner des Ruhrgebiets als Arbeitnehmer sahen sich mit negativen Konsequenzen konfrontiert. Zum einen herrschte ein rückläufiger Trend in der Arbeitskräftenachfrage und andererseits war die überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenquote von Bedeutung. (Vgl. Weimer 1987, S. 3)

Die Strukturkrise des Ruhrgebiets der 60er-Jahre führte allein zwischen 1961 und 1970 zu einem Gesamtverlust von 190.000 Arbeitsplätzen, vor allem im Steinkohlebergbau und in der Stahlindustrie. (Vgl. Harenberg 1987, S. 600)

Zur Bekämpfung der schweren struktur- und arbeitsmarktpolitischen Probleme des Ruhrgebiets wurden in der Vergangenheit von der Bundes- und Landesregierung zahlreiche Aktivitäten entfaltet. Hierzu gehört aufseiten der nordrhein-westfälischen Landesregierung besonders das „Aktionsprogramm Ruhr“.<sup>34</sup>

*„Bei diesen und weiteren Programmen der sektoralen Strukturpolitik überwiegen die ökonomischen Zielsetzungen. Im Vordergrund steht eine Verringerung der regionalen Ungleichgewichte in der wirtschaftlichen Entwicklung über eine finanzielle Förderung der privaten Investitionstätigkeit. Ergänzend kommen Maßnahmen der Weiterbildung und Umschulung hinzu.“* (Weimer 1987, S. 4)

1979 fand in der Stadthalle von Castrop-Rauxel eine zweitägige Ruhrkonferenz statt. Hier wurde bereits das Aktionsprogramm Ruhr in seinen Grundzügen vorgelegt. An dieser Gesprächsrunde nahmen Vertreter des Bundes und des Landes Nordrhein-Westfalen (unter anderem auch der damalige Ministerpräsident Johannes Rau), Wissenschaftler sowie Vertreter von Gewerkschaften, Unternehmen und anderen Interessengruppen teil. Es wurde über gezielte Revierhilfen beraten, mit denen die Strukturprobleme der Wirtschaft gelöst werden sollten und die Arbeitsplätze gesichert werden konnten. Ziel der Konferenz war die Bereitstellung eines finanziellen Sonderprogramms für das Ruhrgebiet in Höhe von mehreren Milliarden Mark. (Vgl. Harenberg 1987, S. 585)

Das Aktionsprogramm Ruhr, welches in seiner endgültigen Form am 12. September 1979 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, sah Sonderhilfen für das Revier in Höhe von 6,94 Mrd. DM vor. An vorderster Stelle standen Maßnahmen gegen die Arbeitslosigkeit, wofür eine Mrd. DM zur Verfügung gestellt wurde. 705 Mio. DM sollten für die Reinhaltung der Luft und des Lärmschutzes verwendet werden. Für kooperative Forschung der Universitäten bezüglich der Entwicklung neuer Technologien sollten 125 Mio. DM ausgegeben werden. Das Land subventionierte die Sicherung der Arbeitsplätze in der Eisen- und Stahlindustrie mit 250 Mio. DM. Weitere 35 Mio. DM sollten bei Bedarf für die Gründung neuer Forschungsinstitute im Ruhrgebiet verwandt werden. In diesem Zusammenhang hatte der Bund zusätzlich 109 Mio. DM für ein Institut „Humanisierung des Arbeitslebens“ in Dortmund zugesagt. (Vgl. ebd.)

Die Wichtigkeit und Relevanz der Weiterbildung im Ruhrgebiet zeichnete sich zusätzlich dadurch ab, dass 1978 das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-

---

<sup>34</sup> Vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Politik für das Ruhrgebiet. Das Aktionsprogramm – Kurzfassung*, Düsseldorf 1980 und Kommunalverband Ruhrgebiet (Hg.): *Leitfaden für das Aktionsprogramm Ruhr*, Essen: 1980 oder auch Nordrhein Westfalen. Entwicklungsprogramm Ruhr. Düsseldorf, 1968.

Westfalen mit der Öffentlichkeitsarbeit begann. Seither sind unzählige Veröffentlichungen zu den beiden Bildungsbereichen erschienen.<sup>35</sup>

Im Jahre 1980 verzeichnete der Ruhrbergbau erstmals seit 1974 wieder mehr Neueinstellungen als Abgänge. Zudem wurde am 23. April des Jahres von den Vertretern der Vereinigung Deutscher Elektrizitätswerke und des Gesamtverbandes des deutschen Steinkohlebergbaus in Dortmund der zweite Kohle-Strom-Vertrag unterschrieben. In dem von den Beteiligten als Jahrhundertvertrag bezeichneten Abkommen verpflichtete sich die deutsche Elektrizitätswirtschaft gegenüber dem Bergbau zur jährlichen Verstromung steigender Mengen heimischer Kohle in ihren Kraftwerken bis zum Jahr 1995. (Vgl.ebd., S. 590)

Demgegenüber kündigten im Jahre 1982 nahezu alle größeren Metallunternehmen im Revier Stilllegungen und Entlassungen in ihren Betrieben an. Überall regte sich der Protest der Belegschaft, die derlei Schließungen nicht hinnehmen wollen. 2000 Werksangehörige des Thyssen-Betriebs Schalker Verein protestierten am 12. Januar gegen die Stilllegung des letzten Hochofens der Stadt. 2.500 Mitarbeiter des Unternehmens Krupp demonstrierten vor der Essener Villa Hügel gegen die Schließung der Walzwerksanlagen im Duisburg-Rheinhausener Hüttenwerk. Die jeweiligen Unternehmensleitungen machten die Bundesregierung für diese Entwicklungen verantwortlich. In den damaligen EG-Nachbarländern wurden die Verluste der Erzeuger staatlich subventioniert. Demnach verringerten dortige Produzenten nicht ihre Überkapazitäten und brachten ihren billigen, staatlich finanzierten Stahl weiter auf den Markt, womit die deutschen Hersteller nicht konkurrieren konnten. (Vgl. ebd., S. 599)

All das hatte zur Folge, dass sich die Beschäftigungsstruktur im Ruhrgebiet, in dem traditionell Kohle und Stahl vorherrschten, wandelte.

Der Bereich öffentlicher und privater Dienstleistungen wuchs und umfasste bereits 30 Prozent aller Arbeitsplätze. Der Anteil der in Industrie und Handwerk Beschäftigten ging hingegen von 58,4 Prozent im Jahr 1970 auf 49,8 Prozent im Jahr 1982 zurück. Die überdurchschnittliche hohe Arbeitslosenquote im Ruhrgebiet im Jahr 1982 (11,8 Prozent)

---

<sup>35</sup> An dieser Stelle können nur einige Beiträge aus der Fülle der vorhandenen Veröffentlichungen exemplarisch genannt werden, ohne dabei einen Wichtigkeitsanspruch derselbigen proklamieren zu wollen (allerdings lässt sich konstatieren, dass Veröffentlichungen aus dem Bereich der Schule eine höhere Frequenz aufweisen): Frischkopf, Arthur. *Förderung der Innovation der Weiterbildung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 2001; Wack, Otto Georg. *Unterstützung und Förderung von Erwachsenen im Lernprozess*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 2001; Gieseke, Wiltrud. *Evaluation der Weiterbildung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 1997; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. *Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 1995; Epping, Rudolf. *Berufliche Weiterbildung in kommunaler Verantwortung*. Soest: Soester Verlag-Kontor, 1993; Buschmeyer, Hermann. *Bildungsurlaub in Nordrhein-Westfalen*. Soest: Soester Verlag-Kontor, 1992; Oelschlägel, Dieter. *Lokalgeschichte und Weiterbildung*. Soest: Soester Verlag-Kontor, 1986.

gegenüber der Arbeitslosenquote im Bundesgebiet (9,1 Prozent) beruhte auf der fortbestehenden Abhängigkeit von der Montanindustrie.

### 2.3 Theorien der Gesellschaftsdynamik

Fragen des gesellschaftlichen Wandels sollten interdisziplinär diskutiert werden, da sie nicht linear und prognostizierbar darstellbar sind. Demnach gibt es keine einheitliche und paradigmatische Theorie des sozialen Wandels. Um nun die Dynamik moderner Gegenwartsgesellschaften näher beleuchten zu können, werden im Folgenden Theorien vorgestellt, die weitestgehend in ihren Kernaussagen bezüglich des sozialen Wandels unumstritten sind.

Allgemein wird sozialer Wandel als Veränderung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen betrachtet. Die Makroebene betrifft die Ebene der Sozialstruktur und der Kultur. Auf der Mikroebene werden Theorien behandelt, die die Individuen und deren Lebensläufe betreffen.<sup>36</sup> (Vgl. Weymann 1998, S. 14)

#### 2.3.1 Wandel auf der Makroebene

Als eine Theorie<sup>37</sup>, die den gesellschaftlichen Wandel auf der Makroebene betrachtet, wäre die Kritische Theorie<sup>38</sup>, nach dem Kriege auch „Frankfurter Schule“ benannt, anzuführen.

Die drei Hauptbeobachtungsfelder der Kritischen Theorie sind die Ökonomie, die Entwicklung des Individuums sowie die Kultur. Das Wissenschaftsverständnis der Kritischen

---

<sup>36</sup> Weymann benennt auch Wandel auf der Mesoebene, der Ebene der Institutionen, korporativen Akteure und Gemeinschaften. An dieser Stelle jedoch soll diese Ebene gemeinsam mit Theorien der Mikroebene rezipiert werden, da sie sich überschneiden und eigentlich nur im Zusammenhang mit Organisationen oder Institutionen ein Unterschied besteht.

<sup>37</sup> An dieser Stelle kann keine ausführliche Rezeption der im Folgenden vorgestellten Theorien geleistet werden. Allerdings wird auf Primär- und Sekundärliteratur verwiesen.

<sup>38</sup> Die Entwicklung der Kritischen Theorie wurde durch Max Horkheimer vorangetrieben. Durch einen programmatischen Aufsatz Horkheimers („Traditionelle und Kritische Theorie“) von 1937 gelangte die Theorie zu ihrem Namen. Die von Horkheimer und Adorno von 1944-1947 gemeinsam verfasste Essay-Sammlung „Dialektik der Aufklärung“ gilt als Hauptwerk. Zur Einführung wäre das Buch von Helmut Dubiel zu empfehlen. Dubiel war bis 1997 Direktor am Institut für Sozialforschung in Frankfurt am Main. Er gibt in seinem Buch einen Gesamteinblick in die Kritische Theorie unter Einbezug der von Habermas konstruierten „Theorie des kommunikativen Handelns.“ (Dubiel, Helmut. *Kritische Theorie der Gesellschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2001)

Theorie richtet sich gegen den von Comte begründeten Positivismus. Die theoretische Deutung von Geschichte ist demnach temporär spezifisch und nicht prognostizierbar. Gesellschaft ist folglich an die jeweilige Situation der Zeit gebunden.

*„So versteht sich die kritische Theorie zunächst als sozialistische Emanzipationstheorie des Spätkapitalismus, mit dem Sieg des Nationalsozialismus später als negative Geschichtsphilosophie der notwendigen Transformation des Monopolkapitalismus zum Faschismus und schließlich bis in die Gegenwart hinein als Kritik technisch-instrumenteller Naturbeherrschung in einer verengt rationalistischen Gesellschaft.“*  
(Weymann 1998, S. 80)

In einer Kombination marxistischer und psychoanalytischer Perspektiven wird insbesondere die Gesellschaft kritisch betrachtet. Die Kritische Theorie wird als Theorie konzipiert, die sich gegen alles Starre und Unveränderbare wendet. Sie hinterfragt bestehende gesellschaftliche Verhältnisse kritisch und hat stets die Kluft zwischen dem Bestehendem und Möglichen im Auge, um darauf aufbauend wiederum Veränderungen zu bewirken.

Nach Behrens geht die Kritische Theorie davon aus, dass

*„die sozialen Verhältnisse weder naturgegeben sind, noch, dass die einzelnen Momente des Gesellschaftlichen unabhängig, selbständig `für sich` funktionieren. Gesellschaft ist ein konkretes Ganzes und kann nur als solches begriffen und verändert werden. Diese Möglichkeiten der Veränderung zu analysieren ist Aufgabe einer kritischen Theorie“*  
(Behrens, 2002, S. 6).

Die Diskurstheorie von Habermas (vgl. Habermas 1985a; 1992) schließt an das zentrale Motiv der Kritischen Theorie an und greift ebenfalls die Auseinandersetzung mit Begriff und Geschichte der Rationalität auf (vgl. Weymann 1998, S. 83).<sup>39</sup>

In seiner Theorie kommunikativen Handelns teilt Habermas die Rationalität der Handlungen in vier unterschiedliche Typen ein: das teleologisch-strategische Handeln, das normenregulierte Handeln, das dramaturgische Handeln und das kommunikative Handeln. (Vgl. Habermas 1981, S. 128ff.)

Die Abfolge der Typen lässt sich als historisch begründbar und gewachsen ansehen. Weymann bezeichnet dies als „aufklärerische-geschichtsphilosophische Behauptung des Fortschritts gesellschaftlicher Rationalisierung in vier Stufen“ (Weymann 1998, S. 43).

*„Das teleologisch-strategische Handeln entspricht dem Theorietypus des Utilitarismus, der Nutzenorientierung der Individuen und ihrer sekundären Verflechtung miteinander durch Arbeitsteilung und Tausch in der modernen Gesellschaft. Das normenregulierte Handeln bezieht sich auf die Durkheimsche und strukturfunktionalistische Vorstellung einer determinierenden Wirkung der Kultur, der gesellschaftlichen Dinge und Verhältnisse auf das Verhalten von Personen, gesteuert über Sozialisation, soziale*

---

<sup>39</sup> Dubiel allerdings diskutiert in seinem Buch, ob die Theorie von Habermas als Fortführung gesehen werden kann oder ob sich inzwischen zwei kritische Theorien herausgebildet haben.

*Zwänge und Kontrolle...In der dramaturgischen Interaktion werden Institutionen und Personalitäten als gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit erzeugt.“ (Ebd., S. 44f.)*

Im Typus des kommunikativen Handelns suchen die Akteure „eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren“ (Habermas 1981, S. 128).

Moderne Gesellschaften sind durch eine wachsende Notwendigkeit der kommunikativen Rationalitäten gekennzeichnet. Nachdem in früheren Zeiten die Religion und Tradition elementare sinnstiftende Grundlagen der Sozialintegration darstellten, verlieren sie in modernen Zeiten immer mehr an Bedeutung.

Die Diskurstheorie proklamiert somit eine historisch bedingte Zunahme von Kontingenz, Reflexivität und Emergenz in Gesellschaften und Biografien (vgl. Kohli 1985).

Die diskursiven Formen der Gesellschaft und somit der einzelnen Individuen sind fragil und müssen fortlaufend bestätigt und neu erzeugt werden. Somit bergen die Annahmen der Diskurstheorie eine große Chance für moderne Gesellschaften, doch andererseits provozieren sie eine stete Verunsicherung und Unsicherheit von gesellschaftlichen Formen und Individuen. Die damit einhergehenden Chancen werden

*„für die Kultur einen Zustand der Dauerrevision verflüssigter, d.h. reflexiv gewordener Traditionen; für die Gesellschaft einen Zustand der Abhängigkeit legitimer Ordnungen von formalen, letztlich diskursiven Verfahren der Normsetzung und Normbegründung; für die Persönlichkeit einen Zustand der riskanten Selbststeuerung einer hoch abstrakten Ich-Identität zur Folge haben“ (Habermas 1985b, S. 399).*

Die inhärente Kreativität und die Vielfältigkeit der Kernaussagen der Diskurstheorie verdeutlichen die Tatsache, dass sozialer Wandel von Gesellschaften nicht determinierbar ist und von den jeweiligen konstitutionellen sozialen Gefügen und Rahmenbedingungen abhängig ist, was allerdings im Widerspruch zu den Kernaussagen der Kritischen Theorie steht, dass Wandel stets auch gesellschaftlich gestaltet werden kann.

Diese Annahme einer grundsätzlichen Determiniertheit von sozialem Wandel findet sich auch in folgender Theorie wieder. Im Zuge der Modernisierung entstand die Theorie der autonomen Systeme, der Strukturfunktionalismus, als dessen Begründer Talcott Parsons angesehen wird.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Parsons Strukturfunktionalismus basiert in den Grundannahmen auf der Studie *The structure of social action*. (1937). In dieser Studie integriert er die Ideen Durkheims, Webers, Marshalls und Paretos und entwickelt dadurch seine Handlungstheorie, deren zentrales Konzept der „action frame of reference“ darstellt. Darauf aufbauend werden die Grundelemente des Handelns dimensional erweitert und auf die Bildung komplexer Strukturzusammenhänge in Wirtschaft und Gesellschaft bezogen, was als Strukturfunktionalismus zu bezeichnen

Soziale Systeme werden als selbstregulierend und die eigene Existenz sichernd betrachtet.

Im Fokus des Interesses liegt hier die Frage, was getan werden muss, um den Bestand der Systeme dauerhaft strukturell zu sichern. Wesentliche Teilsysteme, die die Gesellschaft bestimmen und die ihren jeweiligen Beitrag zu ihrem Erhalt leisten, sind Politik, Wirtschaft, Erziehung und Recht. Die Systeme müssen die Funktionen der Adaption, „Goal Attainment“, Integration und „Latent pattern maintenance“ erfüllen. Dieses von Parsons genannte AGIL-Schema enthält Zuweisungen funktionaler Beiträge einzelner Subsysteme. (vgl. Parsons 1972, S. 13ff.)

Mit den „pattern variables“ fasst Parsons seine Modernisierungsmerkmale zusammen. Er behauptet, dass sozialer Wandel determinierbar ist und historisch immer in eine gleiche Richtung läuft, wobei Entwicklungsstadien immer aufeinander aufbauen. (Vgl. Parsons 1951, S. 57ff.)

Nach Parsons verläuft der Modernisierungsprozess von

*„unkontrollierter zu kontrollierter Affektivität im menschlichen Verhalten, von sozialen Beziehungen mit totalem Bindungsanspruch (z. B. in Clans und Großfamilien) zu spezialisierten und vielfältigen Beziehungen in komplexen Gesellschaften, vom Kollektivismus örtlicher Gemeinschaften oder der Religionsgemeinschaft zur Individualisierung der Personen, von partikularen Wertorientierungen zu universalen Normen (...), von der Herkunftsabhängigkeit des gesellschaftlichen Ranges durch Geburt zur Zuweisung von Status nach persönlicher Leistung in Bildung und Beruf“* (Weymann 1998, S. 89).

### 2.3.2 Wandel auf der Mikroebene

Theorien, die sich mit dem sozialen Wandel auf der Mikroebene beschäftigen, verstehen Wandel „als einen ununterbrochenen Konstruktionsprozeß gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Weymann 1998, S. 35). Demnach gehört Wandel zwangsläufig zur Gesellschaft ohne dabei intentional oder logisch determinierbar zu sein. Dynamik ist somit ein untrennbares Element von modernen Gesellschaften. Soziale Wirklichkeit befindet sich in einem ständigen Interpretationsprozess, der sehr stark abhängig von den jeweiligen Akteuren ist. Diese

---

ist. Dabei entwickelt er das Instrument der „pattern variables“, um das Rollenhandeln analytisch betrachten zu können. (Vgl. Parsons 1951) Als weiterführende Literatur wäre die Habilitationsschrift *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft* (1957) von Ralf Dahrendorf zu nennen. Hier wurde versucht, zwischen dem Strukturfunktionalismus und der marxistischen Theorie eine Alternative zu entwickeln. Als weitere Literatur, die sich von den Annahmen Parsons abgrenzt, wäre Niklas Luhmann; Baecker, Dirk. *Einführung in die Systemtheorie* zu nennen.

Konstruktion sozialer Wirklichkeit wird in Theorien sozialen Handelns, sozialer Interaktionen, sozialer Lebenswelten und sozialer Milieus proklamiert.

So lautet die erste Grundannahme des Symbolischen Interaktionismus<sup>41</sup>, dass die Menschen den Dingen gegenüber auf Grundlage der Bedeutung, die diese Dinge für sie haben, handeln. Somit sind alle Wahrnehmungen und Deutungen subjektiv und werden aufgrund der eigenen Erfahrungen bewertet. Gemäß der zweiten Grundlage entstehen Wahrnehmung und Interpretation durch soziale Interaktion. Die Dynamik der Gesellschaft wird in der dritten Prämisse deutlich, die besagt, dass die jeweilige Bedeutung stets einer Veränderung durch interpretative Prozesse unterliegt, in denen selbstreflexive Individuen symbolisch vermittelt interagieren. (Vgl. Blumer 1981, S. 81)

Insgesamt stellt Blumer acht Prämissen auf, die menschliches Handeln und Agieren erklären sollen, unter steter Berücksichtigung der jeweiligen Erfahrungswelten als Ergebnis ständiger Interaktion und reflexiver Momente. Menschliche Aktivität besteht laut Blumer darin,

*„dass sie einem stetigen Fluss von Situationen begegnen, in denen sie handeln müssen, und dass ihr Handeln auf der Grundlage dessen aufgebaut ist, was sie wahrnehmen, wie sie die Wahrgenommene einschätzen und interpretieren und welche Art geplanter Handlungslinien sie entwerfen (...)“* (ebd., S. 83).

Obwohl sich der Symbolische Interaktionismus auf die Bedeutung der Subjektivität und der individuellen Interpretationen für die Erfahrungswelt eines jeden beruft, kann mithilfe der acht Prämissen zudem kollektives und gesellschaftliches Handeln erklärt werden. Jedes gesellschaftliche Handeln geht somit auf das Handeln einzelner Individuen zurück und ist somit in der Einzigartigkeit der Individuen sowie auch hinsichtlich der gesellschaftlich konstituierenden Komponente erklärbar. Komplexe gesellschaftliche Vorgänge werden auf das Individuum zurückgeführt. Gemeinsames, kollektives Handeln resultiert aus den gegenseitigen interpretierenden Interaktionen der Handelnden.

Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus im Sinne der permanenten Konstruktion sozialer Realitäten wird von Erving Goffman in eine Theateranalogie überführt.<sup>42</sup> Wie jedes

---

<sup>41</sup> Die Schule des Symbolischen Interaktionismus wurde von Herbert Blumer begründet. (Vgl. Blumer 1981)

Bei der Ausarbeitung orientierte sich Blumer sehr selektiv an den Ideen von George Herbert Mead - den Überlegungen zur stammesgeschichtlichen Bildung des Bewusstseins und der persönlichen Entwicklung der Identität unter Verwendung einer gemeinsamen Sprache. (Vgl. Mead 1968)

<sup>42</sup> Vertiefende Literatur zur Theateranalogie wären Goffman 1969 und Baumann 1967. Doch auch andere Arbeiten haben an Einfluss gewonnen, die auf den Grundgedanken des Symbolischen Interaktionismus aufbauen. So untersucht Becker (1981) in seiner Studie die kollektive Erzeugung gemeinsamer Regeln in Gruppen wie auch Etikettierungen von Gruppen und ihrer Mitglieder durch die „Normalgesellschaft“ und durch Kontrollinstanzen. Darauf aufbauend gelangte in der Kriminologie der „labeling approach“ des Symbolischen Interaktionismus an Einfluss. (Vgl. Quensel 1964)



Theaterstück eine gewisse Dramaturgie benötigt, braucht das Alltagstheater ebenfalls einzelne Darsteller, ein eingespieltes „Ensemble“, eine Bühne und Zuschauer, einen passenden Ort und die passende Zeit (Goffman 1971, S. 7). Es wird im Symbolischen Interaktionismus von einer rekursiven Struktur der Interaktionen ausgegangen. In wechselseitigen Interpretationen werden die gegenseitig zugeschriebenen Rollenerwartungen und die Definitionen der jeweiligen Handlungssituationen abgestimmt. Die Grundelemente des Handelns stellen Gesten, Blicke, Haltungen und sprachliche Äußerungen dar.

*„Mit der Beteiligung an der Erzeugung einer geteilten Symbolwelt (innerhalb eines Ensembles A. d. V.) entsteht eine neue gemeinsame Konstruktion von sozialer Realität, eine geteilte Alltagsdefinition sozialer Wirklichkeit. Individuen und Ensembles sind also in doppeltem Sinn aufeinander bezogen: durch die Vorgegebenheit institutioneller Szenarien als Bühne situativer und biographischer Selbstdarstellung einerseits und durch die fortgesetzte und notwendige aktive Erzeugung von Institutionen als soziale Wirklichkeit in symbolischen Interaktionen andererseits. Welt und Identität sind immer im Fluß.“* (Weymann 1998, S. 40)

Als eine weitere Theorie, die den sozialen Wandel auf der mikrosoziologischen Ebene betrachtet, wäre die Handlungstheorie des Pragmatismus zu nennen.<sup>43</sup> Der Pragmatismus übt Kritik an dem Utilitarismus. Jeglichem Erkennen durch Theoriebildung wird kein Wahrheitsanspruch zugestanden. Urteile, Anschauungen, Begriffe und Meinungen der Menschen liegen in praktischen Problemlösungen begründet und erheben keinen Anspruch als Abbild der objektiven Welt. Diese skeptische Grundhaltung der Menschen hinsichtlich der nicht gelungenen Abbildung der Realität in Übereinstimmung mit der Realität führt dazu, dass alles bisher Erkannte nur als Metapher betrachtet werden kann. Ziel ist somit nicht das Erreichen einer bestimmten Wahrheit, sondern vielmehr nimmt in der Theorie des Pragmatismus das Kriterium der Nützlichkeit den größten Stellenwert ein.

Nach James geht Wahrheitsfindung mit einem Gefühl von Befriedigung einher. „Verifizierende Einzelerfahrungen“, die zwischen Geist und Wirklichkeit liegen, setzen letztere beiden vermittelnd in Beziehung.

*„Vor allem halten wir Konsistenz für befriedigend, d. h. den konsistenten Zusammenhang zwischen einer gegenwärtigen Vorstellung und dem gesamten Rest unserer mentalen Ausstattung, einschließlich der ganzen Ordnung unserer Empfindungen, unserer Intuitionen bezüglich Gleichartigkeit und Verschiedenheit und des gesamten Fundus bereits erworbener Wahrheiten.“* (James 2006, S. 124)

---

Die Studien von Anselm Strauss beschäftigen sich mit ausgehandelten sozialen Ordnungen der Gesellschaft. Derlei „negotiated orders“ sind stets das Ergebnis individueller und kollektiver Verhandlungsprozesse. (Vgl. Strauss 1993)

<sup>43</sup> Der Pragmatismus ist im Wesentlichen von Charles Sanders Peirce, John Dewey, George Herbert Mead und William James beeinflusst worden. Peirce wird als der „founding father“ des pragmatischen Denkens bezeichnet. (Nagel 1998, S. 12)

Auf Peirce basierend, der ein Kritiker der Cartesianischen Metaphysik<sup>44</sup> und ihres abstrakten Zweifelns war, erklärt der Pragmatismus, wie Zeichen ihre intersubjektive Verbindlichkeit erhalten. Peirces' Semiotik besagt, dass Zeichen nur dann eine unterscheidbare Bedeutung haben, wenn die Konsequenzen, die sie nach sich ziehen, zu unterscheiden sind.

Der szientismuskritischen und am eigenen Nutzen orientierten Haltung des Pragmatismus wird oft ein grenzenloser Relativismus vorgeworfen, der geeignet ist, jedes Verhalten zu rechtfertigen, solange es nur einen gewissen Nutzen und Erfolg aufweist.

Doch nach Nagel legt dies vielmehr „die Erkundung dessen nahe, wie wir Wahrheitsansprüche realiter erheben und einlösen“ (Nagel 1998, S. 7) können.

James versucht, in seinem Buch „Pragmatismus und radikaler Empirismus“ Missverständnisse in Bezug auf die Theorie des Pragmatismus abzuwenden.

Auch wenn der Wortstamm an sich den Ruf nach Handlung im wahrsten Sinne aufkommen lässt, so betont James, dass Handlungen in seiner Theorie eine sekundäre Rolle spielen. Vielmehr nehmen für ihn die Vorstellungen der einzelnen Menschen eine primäre Rolle in der Theorie ein:

*„In einem bestimmten Maße sind auch unsere Vorstellungen, unter denen wir Wirklichkeit verstehen müssen, ebenso unabhängige Variablen, und so, wie sie einer der anderen Wirklichkeit folgen und sich ihr anpassen, so folgt diese andere Wirklichkeit unseren Vorstellungen und passt sich ihnen bis zu einem gewissen Grade an. Indem sie sich zum Sein hinzugesellen, bestimmen sie das, was existiert, zum Teil neu, so dass die Wirklichkeit im ganzen als nicht vollständig definierbar erscheint, solange nicht auch die Vorstellungen berücksichtigt werden.“ (James 2006, S. 120)*

## 2.4 Gesellschaftstypisierung

Sozialer Wandel soll durch Gesellschaftstypisierungen greifbarer gemacht und durch einprägende Schlagworte einprägsamer verdeutlicht werden. Immer wieder wurde versucht, die vorherrschenden prägenden Strukturen der Gesellschaften herauszustellen und somit für

---

<sup>44</sup> Das Adjektiv „cartesianisch“ stammt vom lateinisierten Namen Renatus Cartesius des Begründers des Cartesianismus Rene Descartes und beschreibt dessen rationalistische Denkrichtung, wonach sich die universellen Grundsätze ausschließlich mithilfe des Verstandes erschließen lassen. Fragen der Philosophie und der Naturwissenschaften werden mithilfe der Deduktion beantwortet, da diese nicht mithilfe der Sinneswahrnehmung erschließbar sind. (Vgl. Slowik 2002) Weiterentwickelt wurde der Cartesianische Rationalismus von Baruch de Spinoza (vgl. Spinoza 2005) und Gottfried Wilhelm Leibniz. (Vgl. Schübler 1992) Kritisiert wurde dieser Rationalismus von den britischen Empiristen John Locke (vgl. u.a. Euchner 2004) und David Hume (Kulenkampff 2003), die die Meinung teilen, dass durch die Sinne jegliche Erkenntnis erlangt werden kann.

die Masse zugänglich zu machen, oft in direkter Abgrenzung zu vorherigen vorherrschenden, bereits betitelten Sozialstrukturen.

So teilt Bell die Gesellschaft sehr plastisch in die vorindustrielle, die industrielle und die postindustrielle Gesellschaft ein. Zum einen lassen sich diese drei gesellschaftlichen Typisierungen lokal, zum anderen aber auch einer temporären Rangfolge zuordnen. Auf der lokalen Ebene ordnet Bell die Länder Asien, Afrika und Lateinamerika einer vorindustriellen Gesellschaft zu, die primär durch den wirtschaftlichen Sektor der Landwirtschaft, des Bergbaus, der Fischerei und der Waldwirtschaft determiniert ist. Die industrielle Gesellschaft hingegen wird durch Westeuropa, die Sowjetunion und Japan vertreten. Die dortige sekundäre Wirtschaft wird durch Verarbeitung und Fertigproduktion bestimmt. Die Vereinigten Staaten nehmen für Bell den Status einer industriellen Gesellschaft ein und sind durch tertiäre und quartäre wirtschaftliche Sektoren gekennzeichnet. (Vgl. Bell 1996, S. 117)

Aus der temporären Perspektive befinden wir uns nach Bell in der heutigen Zeit in einer nachindustriellen Gesellschaft. Diese grenzt er hinsichtlich ihrer Merkmale von der vorindustriellen und industriellen Gesellschaft ab. (vgl. ebd., S. 31ff.)

Ralf Dahrendorf charakterisiert die jetzige Gesellschaftsform als „nachkapitalistische Gesellschaft“, in der nicht das Eigentum, sondern die Autorität den wichtigsten Stellenwert einnimmt. Hierbei liegt der Fokus nicht auf den Manager- oder kapitalistischen Eliten, sondern vielmehr bei den politisch regierenden Eliten. (Vgl. Dahrendorf 1957, S. 250ff.)

Im Gegensatz dazu siedelt uns Amitai Etzioni nach 1945 in einer „nachmodernen Gesellschaft“ an. Nach Bell finden sich in seinem Buch *The Active Society* aber keinerlei Kriterien oder Anhaltspunkte, die diese Ära näher beleuchten würden. Lediglich im Vorwort befindet sich ein kurzer begrifflicher Umriss dieser Gesellschaftstypisierung:

*„Ein zentrales Merkmal der modernen Zeit ist der zunehmende Ausbau der Produktionstechnologie gewesen, wodurch der Primat der Werte, denen dieser Fortschritt dienen soll, mehr und mehr in Frage gestellt wird. In der nachmodernen Zeit nun, deren Beginn wir auf das Jahr 1945 ansetzen können, wird die Bedeutung dieser Werte entweder durch die schnelle technologische Entwicklung noch stärker bedroht oder aber ihre normative Priorität bestätigt werden. Dann wird sich, je nachdem, welche Alternativen zum Tragen kommt, auch zeigen, ob die Gesellschaft Diener oder Herr und Meister des von ihr geschaffenen Instrumentes ist.“* (Etzioni 1968, S. VII in Bell 1996, S. 62)

Kenneth Building hingegen benennt die heutige Zeit als nachzivilisierte, technologische oder entwickelte Ära. (Vgl. Building 1964)

Neben diesen eher verlaufshistorischen Darstellungen lassen sich in der betreffenden Literatur auch Schlagworte zu Gesellschaftstypisierungen der heutigen Zeit finden, wie beispielsweise

die Risikogesellschaft zurückgehend auf Ulrich Beck (1986)<sup>45</sup>. Nach Beck entstehen mit Aufkommen der heutigen Moderne auch gewisse Risiken. Zu diesen Risiken zählt er zum einen die „naturwissenschaftliche Schadstoffverteilung“ und zum anderen die „sozialen Gefährdungslagen“, wie beispielsweise die Arbeitslosigkeit. (Beck 1986, S. 31)

Das gesellschaftstypisierende Merkmal der Theorie der Risikogesellschaft ist die Tatsache, dass sich die Risiken nicht nach Klassengrenzen verteilen, sondern tendenziell jeden betreffen können. Arbeitslosigkeit beispielsweise ist nicht mehr nur das Problem der Unterschicht, sondern auch der Mittel- und Oberschicht. (Vgl. ebd., S. 48)

Als eine weitere Typisierung der heutigen Gesellschaft wäre die Erlebnisgesellschaft zu benennen, was durch Gerhard Schule 1992 unter dem gleichnamigen Buchtitel unmittelbar Anklang fand. Als Vorläufer wäre wohl die Typisierung der Spaßgesellschaft infolge des während der Neunzigerjahre herrschenden Volkswohlstandes zu nennen. Diese, beiden Typisierungen inhärente hedonistische Grundhaltung, verdeutlicht ein eudämonistisches Streben der Menschen der heutigen Zeit. Glückseligkeit und Genuss werden als oberstes Ziel angesehen und Werte, die die individuelle Ausgestaltung des Lebens intendieren, erhalten große Bedeutung.

Das typische Merkmal einer Informationsgesellschaft hingegen stellt die durch Informations- und Kommunikationstechnologien gekennzeichnete Wirtschaft und Gesellschaft dar. Die in ihr lebenden Menschen werden als „informierte Gesellschaft“ (Steinbuch 1969) oder auch als „informationsbewusste Gesellschaft“ (Wersig 1996) bezeichnet. Der gesellschaftliche Wandel hin zu einer Informationsgesellschaft lässt sich vage im Verlauf der Siebzigerjahre datieren, wobei vereinzelt verwandte Begriffsnennungen früher auftraten, beispielsweise bei Steinbuch. Die engeren Vorläufer der Informationsgesellschaft können im Zusammenhang mit der Tertiarisierung gesehen werden.

Zudem führen technische Errungenschaften und Informationstechnologien zu veränderten Produktionsprozessen, Arbeitsabläufen und Freizeitverhalten. Die neuen Technologien bilden die Basis der Informationsgesellschaft und verändern nachhaltig Vokabular, Bildungs- und Ausbildungsinhalte und Lernprozesse. (Vgl. Schäfers 2002, S. 7)

---

<sup>45</sup> Das Konzept der Risikogesellschaft erweiterte Beck inzwischen zur Weltrisikogesellschaft. Diese Gesellschaft ist überwiegend durch die transnationale Bedrohung des Terrorismus bedroht. (Vgl. Beck 1997, S. 225)  
Die Theorie der Risikogesellschaft während der Achtzigerjahre traf eindeutig den Nerv der damaligen Zeit, die enorm durch ein Ohnmachtsgefühl und ein Gefühl des Ausgeliefertseins der Menschen geprägt war. Nach Nassehi ist Beck durch die Veröffentlichung der Risikogesellschaft eine erste Verunsicherung der Moderne gelungen, wodurch sie zu einer reflexiven Moderne wurde. (Vgl. Nassehi 1997, S. 253f.)

## 2.5 Wertewandel

Im Verlaufe der letzten drei Jahrzehnte haben sich, beginnend mit einer „stillen Revolution“ (Inglehart 1971) und einem sogenannten „Wertewandlungsschub“ (Klages 1984), Werte ständig gewandelt. Dabei verändern sich nicht die Werte an sich, sondern lediglich die Bedeutung, die ihnen die Mitglieder einer Gesellschaft beimessen.

Seitdem existieren thematisch weit diversifizierte Ansätze abhängig vom Autor der vertretenen Thesen, die beispielsweise Duncker in unterschiedliche Kategorien einteilt (vgl. Duncker 1998, S. 22-24), die die jeweiligen Grundannahmen bezüglich der Wertansichten verdeutlichen sollen<sup>46</sup>.

Beispielsweise vertreten Kmiecik (1976) und Noelle-Neumann (1978) in ihren jeweiligen Ausführungen die These eines Werteverfalls.<sup>47</sup> Vor allem traditionelle Werte wie beispielsweise Gehorsam, Pflichterfüllung, Fleiß etc. haben ihrer Meinung nach an Bedeutung verloren. Aus diesem Verlust resultiert bei den Mitgliedern der Gesellschaft eine Unsicherheit bezüglich zentraler und verbindlicher Werte. (Vgl. Duncker 1998, S. 22)

Nach Kmiecik konnte in der Bundesrepublik Deutschland als Ergebnis seiner empirischen Untersuchung

*„von einem ‚Zerfall‘ resp. einer beschleunigten Veränderung traditioneller Wertsysteme in Interaktion mit bedeutsamen ökonomischen, sozialstrukturellen, technologischen und wissenschaftlichen Wandlungsprozessen während der letzten zwei Dekaden ausgegangen werden.“ (Kmiecik 1976, S. 461)*

Nach Kmieciks Ergebnissen werden bei dem gesellschaftlichen Individuum durch die „gravierenden Wert- und Einstellungsbewegungen“ „Selbstwertstörungen, d.h., Verhaltensunsicherheiten und Handlungsinakompetenzen“ (ebd., S. 462) provoziert.

Inglehart<sup>48</sup> hingegen proklamiert in seiner Theorie, dass materialistische Wertvorstellungen (Einkommenssteigerung, Vermehrung des Besitzes etc.) von postmateriellen Werten abgelöst worden sind, und ist somit als ein Vertreter der thematischen Kategorie der Wertesubstitution

---

<sup>46</sup> Im Folgenden werden die kategorialen Unterteilungen von Duncker übernommen, da sie zwar einen oberflächlichen und wenig detaillierten aber durchaus einen treffenden und präzisen Einblick in die Thematik und Diversifikation einzelner Wertewandelansichten geben. Darüber hinaus werden Vertreter differierender kategorialer Einteilungen vorgestellt.

<sup>47</sup> Neben Beck (1997), Hepp (2001) und Keupp (2000) dementiert auch Klages (2002) explizit die Theorie eines Werteverfalls. Er bezeichnet die Werteverfallsklage als „abwegig und wirklichkeitsfremd“ (S. 36) und untermauert dies anhand von Analysen der Ergebnisse des Speyerer Werte- und Engagementsurveys 1997 und den Umfrageergebnissen des Bielefelder EMNID-Instituts für den Zeitraum 1951-1998 (vgl. S. 28-40).

<sup>48</sup> Inglehart wird allgemein als der bekannteste und am meisten diskutierte Vertreter der Wertewandelforschung angesehen. (Vgl. beispielsweise Duncker 1998, S. 23; Klages et al. 1987, S. 59ff.; Lehner 1979, S. 319)

anzusehen (vgl. Duncker 1998, S. 23). Inglehart benutzt zwei Hypothesen, um seinen Ansatz zu erläutern.

*„Die erste, die sogenannte Knappheitshypothese geht davon aus, dass Menschen diejenigen Konsumgüter und materiellen Werte für besonders wertvoll halten, die schwer zugänglich sind. Diese Hypothese zielte vor allem auf die direkte Nachkriegsgeneration ab. Dagegen würden jene Menschen, die überwiegend im Wohlstand aufgewachsen sind, den Wohlstandsgütern einen geringeren Stellenwert beimessen (Sättigungsprinzip) – diese Menschen orientieren sich laut Inglehart überwiegend an postmaterialistischen Werten.“ (Ebd.)*

Die Sozialisationshypothese postuliert, dass Wertstrukturen im Wesentlichen durch die jugendliche Sozialisation geprägt werden und im Erwachsenenalter einen relativ stabilen Charakter haben. Anhand dieser Hypothese möchte Inglehart zeigen, dass Wertänderungen im Erwachsenenalter nach der primären Sozialisation zwar nicht ganz unmöglich sind, die Wahrscheinlichkeit jedoch sehr gering ist. (Vgl. Inglehart 1977, S. 23)

Inglehart baut seine Theorie des Wertewandels auf *Maslows Konzeption der Bedürfnishierarchie* auf.<sup>49</sup>

Maslow bringt Defizitmotive und Wachstumsmotive eines Menschen in eine hierarchische Anordnung, die sog. *Bedürfnispyramide*.

Die physiologischen Grundbedürfnisse stellen nach Maslow die niedrigste Stufe seiner Bedürfnispyramide dar. Diese müssen erst befriedigt sein, um höhere Bedürfnisse, wie das Verlangen nach Selbstverwirklichung oder Selbsterfüllung, wichtig bzw. verhaltenswirksam werden zu lassen (vgl. Maslow 1977, S. 77-89).<sup>50</sup> Die Begrifflichkeit der Bedürfnisse im Maslow'schen Sinne transformiert Inglehart in die „materialistischen“ und „nicht-materialistischen Bedürfnisse“ (Lehner 1979, S. 318) seiner theoretischen Annahmen.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Durch die Implementierung in Ingleharts Theorie beeinflussten die Publikationen Abraham H. Maslows die gegen Ende der Sechzigerjahre verstärkte einsetzende Diskussion des Wertewandels in der Hinsicht, dass menschliches Verhalten als von einer hierarchischen Bedürfnisfolge steuerbar angesehen wird. (Vgl. Klages et al. 1987, S. 57)

<sup>50</sup> In neuerer Zeit hat der amerikanische Motivationsforscher Prof. Dr. Steven Reiss - Professor für Psychologie und Psychiatrie an der State University of Ohio - ergänzende interessante Ergebnisse zum Thema Lebensmotive vorgelegt. Seit Mitte der 90er-Jahre forscht er über die Motive und Werte menschlichen Verhaltens. Durch neun große Untersuchungsreihen mit über 8.000 Menschen fand er 16 Lebensmotive heraus, die menschliches Verhalten bestimmen und als Selbstzweck dienen, d. h. um ihrer selbst willen ausgeführt werden. Diese Lebensmotive lauten: Macht, Unabhängigkeit, Neugier, Anerkennung, Ordnung, Sparen, Ehre, Idealismus, Beziehungen, Familie, Status, Rache, Romantik, Ernährung, Körperliche Aktivität und Ruhe. (vgl. Reiss 2002)

<sup>51</sup> Zur Kritik bezüglich der Konsistenz der Theorie Maslows und der Sozialisationshypothese, welche Inglehart beide in seiner Theorie vereint, sei auf Lehner verwiesen (vgl. Lehner 1979, S. 320ff). Darüber hinaus widerspricht die Theorie Maslows der von Inglehart aufgegriffenen Mangelhypothese, die ja besagt, dass die Wertprioritäten bezüglich Bedürfnissen eines Individuums davon subjektiv abhängen, in welchem Maße sie dem Individuum zur Verfügung stehen. Maslows Theorie lässt aber für derlei subjektive Bedürfnisprioritäten keinerlei Raum, da die Wertigkeit aufgrund der Art der Bedürfnisse bereits spezifiziert ist.

Eine weitere Kategorie, die Duncker in seinen Ausführungen wählt, stellt die der Werterelativität dar. Dieser Kategorie ordnet Duncker die von Hillmann vertretene Theorie zu. (Vgl. Duncker 1998, S. 23f.)

Damit ist gemeint, dass Werte hinsichtlich ihrer Bedeutungsbeimessung relativ sind und sich hinsichtlich der beigelegten Qualitäten subjektiv unterscheiden können.

In Anlehnung an Kmiecik wird von der Autorin die Überzeugung geteilt, dass Veränderungen traditioneller Wertsysteme respektive Wertewandel in Interaktion mit ökonomischen, sozialstrukturellen, technologischen und wissenschaftlichen Wandlungsprozessen (vgl. Kmiecik 1976, S. 461) und darüber hinausgehend auch in Abhängigkeit von politischen Entscheidungen geschehen und sich wechselseitig bedingen können.

Werte sind die konstitutiven Elemente der Kultur, die den jeweils spezifischen Sinn und die Bedeutung innerhalb eines Sozialsystems (Gruppe, Gesellschaft etc.) definieren und handlungsweisend sind. Im Grundrechtsteil des Grundgesetzes werden einige grundlegende Wertvorstellungen in geltendes Recht umgesetzt. Der Grundrechtsteil gibt insoweit auch eine Rangfolge vor. Jedoch bilden die juristisch abgesicherten Grundwerte nur den kleineren Teil der Wertvorstellungen. Zu den Wertvorstellungen insgesamt zählen unter anderem Menschenwürde, Menschenrechte, Offenheit, Toleranz, Individualismus, Leistung, Ordnung, Nachhaltigkeit etc.

In der vorliegenden Arbeit werden charakterliche Orientierungen, die aufgrund von politischen oder gesellschaftlichen Entscheidungen eine erhöhte Bedeutung erlangen, und deren Umsetzung im Weiterbildungssystem betrachtet. Charakterliche Orientierungen oder Kompetenzprofile entstehen durch und enthalten die Wertvorstellungen der jeweiligen aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Politische Entscheidungen, wie beispielsweise der Ost-West-Konflikt oder der Fall der Mauer, die Sozialsysteme tief greifend verändern, führen bei den Menschen zu einer Wandlung der Wertorientierungen, wovon das Bildungssystem affiziert wird. Dementsprechend werden neue curriculare und didaktische Konzeptionen eingeführt. Neue Kompetenzprofile der Arbeitnehmer werden proklamiert, die die neuen, den gesellschaftlichen und politischen Veränderungen angepassten, charakterlichen Wertorientierungen enthalten. So brachte der Fall der Mauer einen erheblichen Individualisierungsschub für die betroffenen Menschen der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik mit sich.

*„Die BRD war eine Marktwirtschaft mit privatem Eigentum an Produktionsmitteln, die DDR eine Planwirtschaft mit staatlichem Eigentum an allen zentralen Produktionsmitteln. Die BRD war eine repräsentative parlamentarische Demokratie mit Parteienkonkurrenz, in der DDR besaß eine Partei - die SED - die Monopolherrschaft. (...) Die Öffentlichkeit der BRD war durch einen Pluralismus der Meinungen und Überzeugungen gekennzeichnet, die Öffentlichkeit der DDR durch den Hegemonieanspruch der marxistisch-leninistischen Weltanschauung. Die Bürgerinnen und Bürger der BRD mussten ihren Arbeitsplatz finden, zwischen unabhängigen Parteien wählen, sich um ihr eigenes Wohl kümmern und sich in den Moden und Meinungen des Tages zurechtfinden; den Bürgern und Bürgerinnen der DDR wurde der zugewiesene Arbeitsplatz garantiert, sie gaben einer führenden Partei oder deren Abliegern ihre Zustimmung, waren mit betrieblichen Sozialleistungen vom Krippenplatz bis zur Urlaubsfahrt versorgt und riskierten mit öffentlichen Meinungsäußerungen das Odium der Abweichung. In der BRD bot die Sozialverfassung ihren Bürgern mehr Optionen, in der DDR mehr Leistungen. Die Sozialverfassung der BRD enthielt mithin mehr Strukturchancen für Individualismus als die der DDR.“ (Meulemann 2002, S. 27)*

Die vermehrte Hinwendung zur Individualisierung kann somit als eine Kategorie des Wertewandels aufgrund politischer Veränderung betrachtet werden, die als neues Kompetenzprofilmerkmal die Individualität eines Einzelnen mit sich bringt. Für das Weiterbildungssystem würde nun die Erwartung hinsichtlich dieser Entwicklung geäußert, dass Tendenzen der Individualität mehr und mehr gefördert und gefordert werden sollten und sich das auch offensichtlich in den curricularen und didaktischen Planungen niederschlägt. Das bedeutet, dass Änderungen in der betrieblichen Weiterbildungsplanung insofern von gesellschaftlichen Wertewandelprozessen abhängig sind, als dass durch diese Prozesse der Wert eines Arbeitnehmers hinsichtlich präferierter Kompetenzmerkmale verändernd definiert werden kann. Beispielsweise bringt der gesellschaftliche Transformationsprozess der Globalisierung in der Hinsicht ein verändertes Kompetenzprofil der Arbeitnehmer mit sich, als dass immer mehr Charaktereigenschaften, wie Weltoffenheit, Mobilitätsfähigkeit und Flexibilität als wertvoll erachtet werden. In der vorliegenden Arbeit wird somit der Wertewandel primär hinsichtlich eines Qualifikationswandels der Arbeitnehmer betrachtet und untersucht, inwieweit sich diese veränderten, geforderten Qualifikationen in den Weiterbildungsplanungen des Unternehmens wiederfinden.

## 2.6 Zusammenfassung

Ziel des zweiten Kapitels war es, das Themengebiet des sozialen Wandels in Zusammenhang mit der Historiografie der Weiterbildung zu bringen. Interpretiert man nun die vorgestellten Ergebnisse, so zeigt sich, dass gesellschaftliche Änderungen unterschiedlicher



Sozialstrukturen, die Weiterbildung seit jeher in ebenfalls differenter Weise tangiert haben. So hat Wandel bestimmter Sozialstrukturen erhöhte Auswirkungen auf die didaktische Planung einer betrieblichen Weiterbildung, wohingegen anderer sozialer Wandel Veränderungen in Sozialstrukturen bewirkt, die keinerlei Relevanz für die Weiterbildungsplanung und -durchführung haben. Änderungen der Berufs- und Bildungsstruktur – seien an dieser Stelle Schlagworte wie die 1974 einsetzende Massenarbeitslosigkeit oder die Bildungsreform genannt – zogen einen erheblichen Wandel der Qualifikationsanforderungen nach sich, der sich in einer veränderten Weiterbildungsplanung niederschlug.

### 3. Weiterbildungsverständnis infolge sozialen Wandels am Beispiel des Ruhrgebietes von 1750-1870

Um die Relevanz der Weiterbildung und die Abhängigkeit der Weiterbildungsinhalte von gesellschaftlichem Wertewandel in verschiedenen Zeitaltern zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle ein kurzer Exkurs in die Historie der Erwachsenenbildung respektive der betrieblichen Weiterbildung vorgenommen werden. Hierbei werden die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und die die Andragogik betreffenden zeitgemäßen Diskussionen benannt, um die daraus veränderten Curricula und didaktischen Konzeptionen einer Weiterbildungsveranstaltung abzuleiten und eventuell anhand von Beispielen belegen zu können.

Im Folgenden werden vorerst die veränderten Menschenbilder und Kompetenzprofile der Teilnehmer von Erwachsenenbildung und Weiterbildung vor dem untersuchten Zeitraum der vorliegenden empirischen Untersuchung beschrieben. Darüber hinaus werden jedoch zudem ein Einblick in die gesellschaftlichen und politischen Veränderungsprozesse und deren Auswirkung auf die Weiterbildungsorganisation unterschiedlicher Unternehmen aus dem Ruhrgebiet während des untersuchten Zeitraumes gegeben. Dies intendiert zum einen ein Gewährleisten eines kurzen Überblicks der betreffenden Zeitspanne und zum anderen einen Einblick in die Weiterbildungsaktivitäten anderer Unternehmen der gleichen sektoralen und zeitlichen Einbettung, ohne dies jedoch bewerten oder mit Goldschmidt vergleichen zu wollen.

Das Ruhrgebiet wurde als regionale Begrenzung gewählt, um eine möglichst realitätsnahe Beschreibung gewährleisten zu können und in dem regionalen Umfeld des zu untersuchenden Unternehmens zu bleiben. Dadurch lassen sich strukturelle Gegebenheiten und ökonomische Bedingungen, die vor dem zu untersuchenden Zeitraum gebietsnah vorherrschten, darstellen und als basale Ausgangslage und Bedingungsfaktoren für die wirtschaftliche und regionale Entwicklung des untersuchten Unternehmens erkennen.

#### 3.1 Weiterbildung als Aufklärung

Die unmittelbaren Wurzeln der Erwachsenenbildung werden in der Literatur größtenteils in den sozialen, geistigen sowie politischen Umwälzungen gesehen, die durch die Aufklärung und die beginnende Industrialisierung ausgelöst und gegen Ende des 18. Jahrhunderts

verstärkt wirksam wurden. Ebenso wurden durch die neuen Lebensbedingungen neue Anforderungen und Werte unterschiedlichster Art an die erwachsene Bevölkerung gestellt. (Vgl. Wolgast 1996, S. 4)

Kant folgerte aus den Ausführungen Rousseaus, dass es „nun die größte Angelegenheit des Menschen“ sei „zu wissen, was man sein müsse, um Mensch zu sein“ (Röhrig 1988, S. 348).

Dem uralten Prinzip der Erziehung nach Klassen oder Ständen wurde nun die „Idee einer allgemeinen Menschenbildung“ (ebd.) entgegengesetzt. Diese Transformation der vormaligen Werte war revolutionär und hatte weitreichende Folgen bis in die heutige Zeit.

Hatte man sich im Mittelalter noch in die „von Gott gewollten“ Rahmenbedingungen des Standes zu fügen, sich unter die Gesetze zu beugen, so erschienen jetzt auf einmal Möglichkeiten zur eigenverantwortlichen Lebensgestaltung. Freilich galt dies nur für einen verschwindend geringen Prozentsatz der Gesamtbevölkerung, denn nur etwa 0,01-15 Prozent konnte überhaupt erschließend lesen und nur wenige hatten Zeit zur Muße. (Vgl. Kaiser 1989, S. 30)

Unter Bildung verstand man also „jenen Prozeß, in welchem ein Individuum mit anfänglicher Hilfe und dann zunehmend selbständig in den Geist vorbildlicher Kulturgüter eindringt, sie verstehen lernt und damit in seinen Kräften vielseitig oder gar allseitig wächst“ (Röhrig 1988, S. 348).

Das intellektuelle Bürgertum, das seinen sozialen Status nicht mehr durch Herkunft und Geburt definierte, sondern durch Wissen und Bildung, wurde zur Trägerschaft einer neuen „Gesellschafts- und Bildungsphilosophie“. Bildung im Sinne von Selbstbildung erlangte während dieser Zeit eine Wertschätzung. Dies bewirkte die politischen und geistigen Veränderungen am Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen-Deutschland. (Vgl. Vierhaus 1988, S. 11ff.)

Neben der geselligen Bildung des Bürgertums, in der alle Beteiligten gleichgestellt waren, gab es auch noch die Volksaufklärungsbewegung. Die Volksbildung war durch ein asymmetrisches Vermittlungsmuster geprägt. „Der Gebildete, der Mündige, der Volksaufklärer gab sein Wissen in entsprechend aufbereiteter Form an Ungebildete, Unmündige, an Unaufgeklärte, kurz: an das Volk weiter.“ (Kaiser 1989, S. 113)

Während dieser geistigen Erweiterung der Menschen vollzogen sich im Ruhrgebiet zu dieser Zeit auch grundlegende Veränderungen.

Eine zeitgenössische institutionalisierte Form der Erwachsenenbildung stellte die Lesegesellschaft dar. „Sie waren die eigentlichen Bildungsinstitutionen des 18. Jahrhunderts

(...) Es werden zu Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland über 430 Einzelgesellschaften gezählt.“ (van Dülmen 1988, S. 82)

Die Teilnehmerschaft stellte überwiegend das mittlere und gehobene Bürgertum dar, wozu insbesondere Beamte, Juristen, Professoren, Geistliche, Buchhändler und Ärzte gehörten. Durchaus gesellten sich auch Kaufleute, gelegentlich Handwerker, aufgeklärte Adelige, Künstler oder auch Angehörige des Militärs hinzu. Frauen hingegen waren gänzlich ausgeschlossen. Als ein entscheidendes Entstehungsmoment für die Lesegesellschaften dürfte die Expansion des Zeitschriftenwesens im 18. Jahrhundert angesehen werden. (Vgl. Tietgens 1999, S. 28f.)

Diese Gründungsvielfalt lässt sich auch im Ruhrgebiet für einen späteren Zeitpunkt nachweisen. Der erste datierte Zeitungsartikel der Chronik des Ruhrgebietes ist vom 15. Januar 1835. Allerdings handelt es sich inhaltlich um ein Vereinsverbot für Handwerksgesellen. Zudem beschränkte der preußische Bundestag das Wanderrecht für Handwerksgesellen, um politische Diskussionen und Agitationen zu beschränken. Für die folgenden Jahre wäre festzustellen, dass sich vermehrt Gesangsvereine in vielen Städten des Ruhrgebietes bilden, zum Zwecke der Geselligkeit und der Bildung von Mensch zu Mensch. (Vgl. Harenberg 1987, S. 94ff.)

1852 wurde in Dortmund vom Initiator Adolph Kolping<sup>52</sup> der erste kirchliche Gesellenverein gegründet. Diese Bewegung war der Ausgangspunkt für das spätere Kolpingswerk, eine internationale Bildungs- und Aktionsgemeinschaft katholischer Handwerker. Adolph Kolping setzte sich für eine Verbesserung der Bildungssituation der Gesellen ein, hielt Bildungsvorträge über die Geschichte des Handwerks und die Probleme der beruflichen Wanderschaft. Da der Verband der „Rheinisch-Westfälischen-Gesellenvereine“ in seinen Statuten „die Behandlung der Politik und öffentlicher Angelegenheiten“ aus der Vereinstätigkeit ausklammerte, wurden sie nicht vom Verbot für Arbeitervereine der preußischen Regierung betroffen. (Vgl. ebd., S. 1852)

---

<sup>52</sup>Prälat Heinrich Festing, 30 Jahre lang Leiter des Internationalen Kolpingwerkes und maßgeblich an den Vorbereitungen für das Seligsprechungsverfahren des großen „Gesellenvaters“ beteiligt, schildert Leben und Werk des Seelsorgers, Sozialreformers und katholischen Publizisten Adolph Kolping, den Johannes Paul II. einen „Wegweiser und Vorläufer der großen päpstlichen Sozialenzykliken“ genannt hat, in seinem Buch *Adolph Kolping begegnen*. Augsburg: Sankt-Ulrich-Verlag, 2003.

Weitere biografische Darstellungen aus den Verdiensten und Werken Adolph Kolpings befinden sich in dem Buch von: Feldmann, Christian. *Adolph Kolping*. Freiburg im Breisgau (u. a.): Verlag Herder, 1991.

1738 wurde das Märkische Bergamt in Bochum gegründet und damit der Bergbau an der Ruhr merkantilistisch und zum Nutzen der Preußischen Staatswirtschaft organisiert. Im Jahre 1758 ging die erste Ruhrgebietshütte in Betrieb. Der Bau der Sankt-Antonii-Hütte verzögerte sich aufgrund zahlreicher Widerstände. So befürchteten die Nonnen des Klosters Sterkrade, das unterhalb der Hütte am Elperbach lag, eine Verschmutzung des von ihnen genutzten Wassers. (Vgl. ebd., S. 66)

Ab dem Jahr 1779 entwickelte sich die Stadt Essen von einem Handwerks- zu einem Handelszentrum. Die Essener Kaufleute, die gute Kontakte zu Kaufleuten aus holländischen Hafenstädten pflegten, profitierten vom wachsenden Handel mit Überseeländern. Der Handel mit Kolonialwaren, beispielsweise Gewehrschlösser, Kaffeemühlen und Tuche, in dem sich bekannte Essener Familien wie Krupp, Huyssen und Waldthausen betätigten, stellte eine wichtige Einnahmequelle für die Stadt dar. Ein Jahr darauf wird die Ruhr als Schifffahrtsstraße von Ruhrort bis über Witten hinaus befahrbar. Damit wurde sie zu einem bedeutenden Transportweg für Kohle, Salz und andere Handelsgüter. Die Verkehrsinfrastruktur im Hinblick auf den Rhein als Hauptverkehrsader wurde deutlich verbessert. Im Zuge des vermehrten Kohleabbaus an der Ruhr schlossen sich kleinere Firmen zu großen Transportunternehmen zusammen. Beispielsweise die Firma Elsbruch & Comp. Sie gründete unter 36 Teilhabern aus Ruhrort, Königssteele, Essen, Duisburg und Kleve die „Neue Ruhrschifffahrts-Enterprise behufs Transports derer märkischer Kohlen“. (Vgl. ebd., S. 66f.)

Bis zum Wiener Kongress (1815) war das Ruhrgebiet in etwa zehn Herrschaftsbereiche mit eigenen Zöllen und unterschiedlichen Rechtsnormen aufgeteilt. Danach, mit dem Anschluss an Preußen und somit an das größte zusammenhängende Wirtschaftsgebiet im Deutschen Bund, begann die gemeinsame Geschichte des Ruhrgebiets, in politischer wie in wirtschaftlicher Sicht. (Vgl. ebd., S. 71)

Friedrich Harkort, einer der Menschen, der die Entwicklung der Ruhrregion zu einem Industriezentrum vorantrieb, gründete 1818 eine der ersten Maschinenfabriken im Ruhrgebiet. Harkorts Maschinenfabrik fehlte es an Fachkräften, wodurch er die Notwendigkeit sah, eigene Facharbeiter heranzubilden. Er richtete eine Werkschule ein, für deren systematische Berufsausbildung es bis dato kein Vorbild gab. 1844 veröffentlichte Harkort, der als Industrieller und Sozialpolitiker gilt, die Schrift „Bemerkungen über die Hindernisse der Zivilisation und Emanzipation der untern Klassen“<sup>53</sup>. Er vertrat die Meinung, dass

---

<sup>53</sup> Diese und auch andere Publikationen Harkorts befinden sich, gesammelt von Karl-Ernst Jeismann, in dem Buch: Harkort, Friedrich. *Schriften und Reden zur Volksschule und Volksbildung*. Paderborn: Schoeningh Verlag, 1969.

Selbsthilfeorganisationen die Lage der Arbeiter sinnvoll verbessern könnten. Die wichtigsten Forderungen seines Reformprogramms waren das Verbot der Kinderarbeit, die Gründung von Konsumvereinen, die Gewinnbeteiligung der Arbeiter, gesetzliche Regelungen der Krankenversicherung und menschenwürdige Arbeiterwohnungen. Harkort setzte sich für die Verbesserung der Arbeiterbildung und eine praxisorientierte Reform der Volksschulen ein. 1843 gründete er in Dortmund den „Verein für die Deutsche Volksschule“, der unter anderem Volksbibliotheken unterhält (vgl. ebd., S. 83ff.). Harkort sprach sich gegen die bisherige Praxis einer ungenügenden und einseitigen Bildung der Mehrzahl der Bevölkerung aus.

*„Die Elementarschule ist Sache des Volkes. Diesem gehöre ich an, kenne viele seiner Wünsche, Bedürfnisse, Tugenden und Fehler. In diesem Sinne nehme ich das Wort in einer höchst wichtigen Angelegenheit, bis ein Würdigerer sich findet, und greife nach dem Kern: Erziehung und Unterricht, welche bisher, dem Urteil der Massen entzogen, nur durch Gelehrte, Geistliche und weltliche Ammen und Staatsökonomien gepflegt, häufig eine unzweckmäßige Richtung genommen haben. Das Volk will endlich auch gehört werden.“* (Harkort, zitiert in Arlt 1968, S. 124)

Im Zuge der Industrialisierung und der damit einhergehenden immer differenzierter werdenden Forderung nach Facharbeitern wurde 1831 in Dortmund die erste Sonntagsschule für die Handwerkerlehre gegründet. Damit begann in der Stadt die Entwicklung des gewerblichen und technischen Schulwesens. In Duisburg wurde 1832 ebenfalls eine Sonntagsschule für Handwerker und Facharbeiter eröffnet. Sie war eine Vorläuferin der späteren gewerblichen Berufsschule.

Unternehmer der Region des Ruhrgebietes verwiesen zu der damaligen Zeit hinsichtlich ihrer Bildungsinitiativen auf den technisch-ökonomischen Aspekt, wie auch Harkort auf das Fehlen qualifizierter Fachkräfte verwies.<sup>54</sup> Meyer, Inhaber des „Bochumer Vereins für Gussstahlfabrikation“, gründete eine Werkschule für Jugendliche und Erwachsene mit der Intention:

*„Wir wollen die Meisterleute im Preußenlande – Leute von Talent, Mut und gutem Willen – unterrichten. Es soll eine Pflanzschule auf unserer Fabrik geben, wo die braven Söhne guter Eltern in aller spezieller Verarbeitung des Gussstahles unsere Anweisung empfangen sollen...“* (zitiert nach Arlt 1975, S. 281).

Anlehnend an der von Kant proklamierten Aufklärung des Menschen wurden in der Folgezeit in einigen Städten des Ruhrgebiets Gewerbevereine gegründet, um den Wissensstand der Bevölkerung in diversifizierter Weise zu erweitern. 1840 in Dortmund, 1865 in Essen, 1868 in Bochum und 1870 in Mülheim. Mitglieder der Vereine waren Handwerker, Kaufleute,

---

<sup>54</sup> Einen dezidierten Überblick über die differierenden unternehmerischen Aktivitäten bezüglich der Weiterbildung wird bei Arlt, Fritz. „Zur Tradition unternehmerischer Bildungspolitik und Bildungsarbeit. Ausgewählte Äußerungen und Beispiele aus der Zeit von 1830 bis 1930.“ In: Vaubel, Ludwig. *Unternehmer und Bildung*. Köln: 1968. S. 121-149 gegeben.

höhere und niedere Bergbeamte sowie der Landrat. Derlei Gewerbevereine bemühten sich einerseits um fachliche Fortbildung, andererseits aber auch um die Vermittlung allgemeingültiger- und nützlicher Aspekte durch Veranstaltungen von Vorträgen, Konzerten und Führungen. (Vgl. Harenberg 1987, S. 83)

In den Jahren 1860 und 1874 entstanden im Bereich der Firma Krupp in Essen Fortbildungsschulen, deren Träger zwar die Stadt Essen war, die aber von der Firma Krupp gefördert und materiell unterstützt wurden. Zudem leistete das Unternehmen regelmäßige Beiträge zu den Bergschulen. (Vgl. Arlt 1968, S. 127)

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erhöhte sich die Kohleförderung im Ruhrgebiet um das Siebenfache und die Gesamtbelegschaft um das Achtfache. Aus einem lukrativen Nebenerwerb von Bauern und Handwerkern entstand eine Industrie mit ebenfalls wachsenden Belegschaften und Fördermengen je Zeche. Zu dieser Zeit setzte der wirtschaftliche Sog ein, der zunächst die Bevölkerung aus den umliegenden Regionen, dann aus immer entfernteren Gegenden wie Schlesien oder auch Polen in das Ruhrgebiet zog. Bis zur Mitte des Jahrhunderts stieg die Bevölkerungszahl im Ruhrgebiet auf mehr als eine halbe Million Menschen, bis 1871 noch einmal fast um die gleiche Zahl. (Vgl. Harenberg 1987, S. 72)

### 3.2 Weiterbildung als Volksbildung

Am 14.06.1871 wurde die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ gegründet. Die Gesellschaft verstand sich als zentrales Organ der gesamten liberalen und nationalen Volksbildungsaktivitäten. Gleichzeitig wollte sie auch selbst Volksbildungsarbeit leisten. Die Gesellschaft verschrieb sich dem Zweck „der städtischen und ländlichen Bevölkerung, welcher durch die staatlichen Volksschulen im Kindesalter nur die Elemente der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu bewältigen“ (Statut in: Dräger 1975, S. 300ff.).

Die Gesellschaft wollte „das Volk geistig zusammenfassen und es gegen politischen Rückgang, wirtschaftliche Not und sittlichen Verfall...stärken“ (Tews 1911, zit. n. Wolgast, 1996, S. 26).

Als hauptsächliches und Erfolg versprechendes Mittel der Volksbildung wurde der öffentliche Vortrag von der Gesellschaft eingesetzt. Diese Methode diente ihrer Ansicht nach am ehesten

einer massenhaften Verbreitung von Kultur- und Bildungsgütern. Im Vordergrund stand dabei die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen. Reflektionen oder gar die Bekundung der eigenen Meinung wurden weitestgehend ausgeschlossen. (Vgl. Wolgast 1996, S. 27)

Paul Röhrig bemerkt dazu kritisch: „Konnte man wirklich glauben, die Berührung mit diesem oder jenem geistigen Gegenstand im Vortrag bewirke die angestrebte Bereicherung des Geistes und Veredelung des Gemütes, und die Vorlesungsreihe über irgendein akademisches Thema mache den Arbeiterhörer zu einem logisch denkenden Kopf auf allen Gebieten?“ (Röhrig 1988, S. 349)

Es gab zu dieser Zeit zwar gelegentlich Kritik an der Qualifizierung der Wanderlehrer, dem Fehlen von pädagogischer Reflexion und dem didaktisch-methodischen Mittel des Vortrags, aber diese hatte keine „erkennbaren Auswirkungen auf die praktische Bildungsarbeit“ (Wolgast 1996, S.27f.). Als ein weiterer Tätigkeitsbereich wurden um 1895 immer mehr Volksunterhaltungsabende als Bildungsveranstaltungen angeboten. Zu dieser Zeit kann ein Wertewandel dahin gehend konstatiert werden, dass das Interesse der Menschen an reinen Bildungsveranstaltungen nachließ und eine „verstärkte Hinwendung zu Geselligkeit und Vergnügen“ (Wolgast 1996, S.27f.) festzustellen war. Die Gesellschaft sah in der Verbindung beider Bereiche eine gute Möglichkeit, ihre Bildungsvorstellungen trotz des abnehmenden Bildungsinteresses durchzusetzen.

*„Das Interesse der Bevölkerung an dieser Veranstaltungsform war groß, der pädagogische Wert allerdings fragwürdig. Aus dem Bemühen, eine Verbindung von Bildung und Vergnügen als belehrende Unterhaltung zu schaffen, waren Freizeit und Unterhaltungsveranstaltungen geworden.“* (Ebd. S. 28)

Derlei Veranstaltungen und Zusammentreffen sind für die Zeit ebenfalls im Ruhrgebiet nachweisbar. So wurde 1859 von dem Landschullehrer Georg Klingenburg der „Literarische Verein an der Meisenburg“ in Essen gegründet. Klingenburg vertrat die Meinung, die sich mehr und mehr als kultureller Wert etablierte, dass neben der Schulausbildung der Kinder ebenfalls die Erwachsenen weitergebildet werden müssten. Mitglieder dieses Vereins waren überwiegend Bauern aus der Umgebung, die sich einmal wöchentlich im Gasthof „Zur Meisenburg“ trafen. Dort fand ein Austausch über literarische und andere Themenkreise durch Lektüre und Gespräche statt. Vereinsmaxime war, keinen belehrenden aber einen allgemeinverständlichen Charakter zu besitzen. (Vgl. Günther 1993, S. 84ff.)

Bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts waren die Aktivitäten der deutschen Volksbildung von einer stark verbreiteten massenhaften Aufklärungsmentalität geprägt, verbunden mit einer ungebrochenen Wissenschaftsgläubigkeit und der Erwartung an eine mehr oder weniger



selbstverständliche Bildungswirksamkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse. (Vgl. Wolgast 1996, S. 33)

Augenscheinlich lässt sich diese Bestandsaufnahme der Erwachsenenbildung und Weiterbildung als basaler Ausgangspunkt für eine sich entwickelnde, demokratische Erwachsenenbildung einordnen. Doch betrachtet man den Stand und die Relevanz der Weiterbildung, die zu der Zeit im Ruhrgebiet gefordert war, lässt sich eine Disparität aufzeigen. So konstatiert Helmut Uebbing: „Die Zeit damals war die Zeit der starken Männer. (...) Und die Arbeiter mussten auf ihre Weise stark sein. Muskelkräfte waren mehr gefragt als graue Zellen, (...). Konzentration, schnelles Reaktionsvermögen und die Kenntnis der metallurgischen Abläufe sind die Voraussetzungen.“ (Vgl. Uebbing 1979, S. 21) Eine enorme Relevanz der körperlichen Werte lässt sich auch in der „Gutehoffnungshütte“ nachweisen. Der Kernbereich der Gutehoffnungshütte umfasste die vor allem in Oberhausen angesiedelten Hochofen-, Stahl- und Walzwerke, die Steinkohlezechen sowie weiterverarbeitende Betriebe in Sterkrade, Düsseldorf, Schwerte und Gelsenkirchen. Vorrangiges Einstellungskriterium stellte auch in diesen Unternehmungen die körperliche Leistungsfähigkeit dar (vgl. Hachtmann 1991, S. 119). All dies hat mit dem damaligen vorliegenden wirtschaftlichen Wandel zu tun. Deutlich sichtbar war der Fortschritt der Technik und die augenfällige Folge des Wachstums der materiellen Produktion. „Die modernen Maschinen wurden aus Eisen und Stahl hergestellt und überwiegend durch Dampf angetrieben. Die Kohle war zur wichtigsten industriellen Energiequelle geworden.“ (Hobsbawm 1999, S. 43) Demzufolge war das wirtschaftliche Mithalten der Unternehmen primäres Ziel.

Als Folge der großen Depression entwickelte F.W. Taylor 1880 in der von Problemen geplagten amerikanischen Stahlindustrie den Begriff des „Scientific Management“. Diese Ideen, die aus den Gewinneinbußen während der Depression und aus der wachsenden Größe und Komplexität der Unternehmen resultierten, kamen um 1890 nach Europa, fanden jedoch erst in den letzten Jahren vor Kriegsausbruch Anerkennung in Managerkreisen. Ziele der später als Taylorismus bekannt gewordenen Ideen waren rationalere und wissenschaftlichere Methoden der Steuerung, Programmierung und Überwachung großer gewinnorientierter Unternehmen. Die Aufgabe lag in der Maximierung der Leistung eines einzelnen Arbeitnehmers. Das sollte durch Isolierung des einzelnen Arbeiters, durch Verlagerung der Kontrolle des Arbeitsprozesses auf die Vertreter des Managements, durch systematische

Aufsplitterung jedes Arbeitsschrittes und durch verschiedene Lohnsysteme, die für den Arbeiter Anreize schaffen sollten, mehr zu produzieren, erreicht werden.<sup>55</sup> (Vgl. ebd., S. 64)

In den Hüttenwerken der Jahrhundertwende führten die Vergrößerung der Anlagen und die Beschleunigung der Prozessabläufe zu einer überproportionalen Ausdehnung der Arbeitergruppen, die unter anderem mit dem An- und Abtransport von Material und dem Führen, Bewegen und Transportieren von Werkstücken beschäftigt waren. Die Anforderungen an diese Arbeitskräfte waren somit überwiegend physischer Natur. Der Arbeitsbereich war gekennzeichnet durch kräftezehrende Arbeit, Hitze und Gefahr. Die Qualifikationsanforderungen und Weiterbildungsangebote an diese Arbeitskategorie waren sehr gering. Körperliche Belastbarkeit war die einzige wünschenswerte Komponente des Rollenprofils der ungelerten und wenig qualifizierten Arbeiter, die durch die Meister angelernt wurden. (Vgl. Welskopp, 1991, S. 153)

Ein amerikanischer Betriebsleiter formulierte es treffend „Gorilla men are what we need“ (Reitell, 1917, S. 16).

Doch trotz der Übermacht der körperlichen Werte sollte auch die Kraft des Geistes insbesondere bei den Erwachsenen gefördert und gefordert werden. Und die hiesigen Unternehmen versuchten nach ihren Kräften, Möglichkeiten für die Mitarbeiter zu eröffnen.

1865 wurde in Essen ein Gewerbeverein gegründet. Intention des Vereins war es, „das Verständnis für die Erscheinungen der Zeit in den weitesten Kreisen zu fördern und zur Mitwirkung und Selbstbetätigung zu befähigen“ (Günther 1993, S. 92f.). Jedem Mitglied sollte die Möglichkeit gegeben werden,

*„seinen geistigen Gesichtskreis durch nützliche Kenntnisse zu erweitern, seine Ansichten zu klären, seiner Erholung und seinem Vergnügen einen tieferen Inhalt zu gewähren, mit einem Wort: sein Leben mit edlem, unvergänglichen Gehalten zu erfüllen und an den geistigen Schätzen, deren unsere Nation sich in so reicher Fülle erfreut, teilzunehmen“* (ebd.).

Anlässlich einer Versammlung in Düsseldorf, zu der die bereits bestehenden Bildungsvereine Elberfeld, Unter- und Oberbarmen, Dortmund, Krefeld, Witten, Bochum, Hilden, Iserlohn, Aachen und Essen Vertreter entsandt hatten, wurde 1868 der „Verband der Bildungsvereine Rheinlands und Westfalens“ gegründet. Ziel der Vereinigung waren der Erfahrungsaustausch und eine Verständigung über geeignete Vorgehensweisen bei der Erreichung der Ziele der Einzelvereine. 1872, auf dem vierten Verbandstag, schloss sich der Verband der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ als Bezirksverband an. (Vgl. ebd., S. 96)

---

<sup>55</sup> Nach 1918 erlangte auch der zweite Pionier der Massenproduktion, Henry Ford, Bekanntheit. Auch er wurde als Kürzel für rationalen Einsatz von Maschinen und Arbeitskräfte zur Produktionsmaximierung verwendet.

Das Unternehmen Krupp unterstützte und errichtete Volkshochschulen in der Stadt Essen und gründete 1875 eine Industrieschule, um auch den Ehefrauen und Töchtern der Werksangehörigen, die Möglichkeiten einer Bildung zu eröffnen.

*„Die im Jahre 1875 in dem vormaligen Knappschaftsgebäude errichtete Industrieschule hat die Aufgabe, Mädchen über vierzehn Jahren und Frauen in allen weiblichen Handarbeiten gründlich auszubilden, und zwar nicht nur für Zwecke des eigenen Hauswesens, sondern auch zur Förderung der Erwerbsfähigkeit.“* (Krupp zitiert nach Arlt 1968, S. 129)

Dies lässt sich im Zusammenhang mit dem Wandel der damaligen Zeit näher beleuchten. Für die Frauen aus den Mittelschichten und Arbeiterklassen begann sich die Lage aus ökonomischen Gründen während der Siebzigerjahre des 19. Jahrhunderts zu ändern. Aus demografischer Sicht setzte eine spürbare Verringerung der Kinderzahl ein, was mit einem Wandel in der Familienstruktur und -planung einherging. Durch die wirtschaftliche und technische Revolution<sup>56</sup> gab es eine große und wachsende Zahl arbeitender Frauen. Nicht nur herausragende Frauengestalten wie Rosa Luxemburg oder Madame Curie betätigten sich in bis dato Männer vorbehaltenen Bereichen. Ebenso für die breite Masse der Frauen war ein Zuwachs an Berufstätigkeit zu erkennen. (Vgl. Hobsbawm 1999, S. 246ff.)

Doch trotz dessen gaben die meisten Frauen ihren Beruf auf, wenn sie heirateten. Zwischen 1890 und 1900 hatten lediglich 12,8 Prozent der verheirateten Frauen in Deutschland eine offizielle Beschäftigung. (Vgl. Tilly und Scott 1978, S. 124)

Friedrich Alfred Krupp erkannte früh, dass zu einem guten und verlässlichen Mitarbeiter eine entsprechende Ausbildung und Weiterbildung zählte, um einen Fortschritt zu erzielen. Er selbst brachte seinen Mitarbeitern das Lesen von Bedienungsanleitungen bestimmter Maschinen bei. (Vgl. Adelman 1965, S. 320ff.)

Zudem verwies er 1872 in einem Brief auf die notwendige Verbesserung von Aufstiegschancen für das Personal und die Rekrutierung von Nachwuchs aus dem eigenen Unternehmen. Krupp beendete das schriftliche Anliegen mit dem Satz:

*„Führe man doch meinen Wunsch aus, dass Ausbildungsschulen aller dienlichen Art errichtet werden und fange man doch einmal damit an. Engagiere man einmal zuvörderst den Dirigenten.“* (Ebd., S. 344)

Darüber hinaus wurde 1899 der „Rhein-Mainische Verband für Volksbildung“ gegründet, der aus örtlichen Bildungsvereinen und -ausschüssen im Rhein-Main-Gebiet hervorgegangen war.

---

<sup>56</sup> Gegen Ende des 19. und zu Anfang des 20. Jahrhunderts befanden sich die Menschen inmitten der Auswirkungen einer technischen Revolution. Das Leben wurde bereichert durch Erfindungen wie das Telefon, Flugzeug, Automobil, Telegrafie und Plattenspieler. Zudem vollzog sich eine industrielle Revolution hinsichtlich der Verbesserung von bewährten Techniken von Dampf und Eisen, nämlich durch Turbinen und Stahl. (Vgl. Hobsbawm 1999, S. 73)

Seine Gründung ging unter anderem auf Anregungen des damaligen Vorsitzenden des Unternehmens Goldschmidt, Heinrich Rößler, zurück. Es sollten Voraussetzungen geschaffen werden für eine erfolgreiche, die sozialen Klassen verbindende Zusammenarbeit insbesondere auf dem Gebiet der Volksbildung. Der „Rhein-Mainische Verband für Volksbildung“ sah seine Aufgabe in der Unterstützung der Volksbildung auf allen Wissensgebieten und in jeglicher Form der wissenschaftlichen Betätigung. Die beteiligten unterschiedlichen Volksklassen sollten bezüglich der Mitarbeit der Organisation, Planung und Durchführung von Veranstaltungen involviert werden. (Vgl. Vogel 1959, S. 32f.)

Das Interesse der Großunternehmen im Ruhrgebiet an einer betrieblichen Weiterbildung lässt sich für die damalige Zeit dahin gehend konstatieren, als dass die Mitarbeiter in die Unternehmensabläufe mit einbezogen werden sollten. Anlehnend an das für diese Zeit charakteristische Aufklärungsbedürfnis der Menschen und Bedürfnis an Teilhabe der wissenschaftlichen Erkenntnisse sollte den Lohnempfängern die Möglichkeit gegeben werden, sich durch entsprechende Bildungsmaßnahmen für wirtschaftliche und unternehmerische Prozesse zu interessieren.

*„Die große Masse unserer Arbeiter und ich, ich muß hinzufügen, auch unserer Angestellten, steht dem Werk und dem Prozesse im Werk fremd, sogar feindlich gegenüber. Was hilft es uns, wenn wir uns bemühen, die Hüttenbetriebe und Sie, meine Herren, stets von dem hohen Stand der Technik zu unterrichten! Was hilft es, wenn Sie die Kenntnisse, die Sie gewinnen, möglichst schnell in die Tat umsetzen, wenn so ein gewaltiger Faktor wie die Arbeiterschaft nicht innerlich an Ihrer Arbeit teilnimmt.“*  
(Vögeler zitiert nach Arlt 1968, S. 141)

Friedrich Alfred Krupp schaffte Ende des 19. Jahrhunderts eine Einrichtung von großer Relevanz: die Krupp'sche Bücherhalle, die vor allem den Werksangehörigen, aber auch der gesamten Essener Bevölkerung zur Verfügung stand. 1899 regte er zudem an, dass Angehörige des Unternehmens den „Krupp'schen Bildungsverein“ gründeten.<sup>57</sup> Aufgabe des Vereins war „die Pflege allgemeiner Bildung und bildender Unterhaltung unter strengem Ausschluß aller parteipolitischen und konfessionellen Fragen“ (von Erdberg 1906, S. 224f.). Zudem enthielt die Satzung Methoden, um die Intentionen zu erreichen. Dazu zählten Vortragsabende, die durch Experimente oder „Lichtbilder“ (ebd.) anschaulich und allgemein verständlich gemacht werden sollten. Ebenfalls stellten die Unterhaltungsabende eine Methode zum Zwecke der Entspannung und Erholung der Teilnehmer dar. Gefordert waren darüber hinaus Unterrichtskurse je nach Bedürfnis, beispielsweise über Mechanik, Elektrotechnik, Physik, Chemie, Buchführung und Sprachen. Der Beitritt von Personen, die

---

<sup>57</sup> In seiner Rede anlässlich des sechzigsten Geburtstages Ludwig Vaubelts, betitelt Fritz Arlt den Krupp'schen Bildungsverein treffend als „das Modell einer betrieblichen Erwachsenenbildungseinrichtung.“ (Arlt 1968, S. 137)

nicht zur Belegschaft des Unternehmens zählten, war möglich. Am Ende des Gründerjahres zählte der Verein circa tausend Mitglieder.

Im Bergbau und in der Hüttenindustrie wurde die Weiterbildung von den staatlichen und industrieeigenen privaten Fachschulen, beispielsweise die Berg- und Bergvorschulen und die 1882 in Bochum gegründete, später nach Duisburg verlegte Rheinisch-Westfälische Hüttenschule, übernommen. Überwiegende Inhalte der Bergschulen stellten die Allgemeinbildung, Schrift, Sprache und Mathematik dar. Darüber hinaus wurden Kenntnisse in der allgemeinen Maschinenlehre und in bergmännischen Fächern wie Mineralogie, Lagerstättenkunde und Markscheidewesen vermittelt. (Vgl. Tenfelde 1977, S. 254ff.)

1908 wurde im Unternehmen Krupp die erste Lehrwerkstatt zur Ausbildung von Schlosser- und Dreherlehrlingen eingerichtet. Die Teilnahme an solch einer Ausbildung war allerdings den Söhnen Werksangehöriger vorbehalten. (Vgl. Harenberg 1987, S. 286)

Die praktische Lehrlingsausbildung der Lehrwerkstätten wurde ergänzt durch theoretischen Unterricht, der möglichst in den werkeigenen Fortbildungsschulen, den sogenannten Werkschulen, abgehalten werden sollte. Die Lehrwerkstätte hatte die „Aufgabe, dem Lehrling innerhalb des Unternehmens, aber getrennt von den eigentlichen Produktionswerkstätten, unter Leitung erfahrener Meister, die für seinen Beruf erforderlichen praktischen Kenntnisse zu übermitteln“ (Koch 1926, S. 712). In der theoretisch ergänzenden Werkschule sollte dem Lehrling ein Einblick „in die Organisation des Betriebes, in die Beschaffenheit der Rohstoffe, Werkzeuge und Maschinerie“ (ebd.) gegeben werden. Darüber hinaus sollte ebenfalls „die Erziehung zum Staatsbürger erstrebt werden“ (ebd.).

Bei den Werkschulen des Bergbaus stand, komparabel mit den öffentlichen Fortbildungsschulen, der allgemeinbildende Unterricht im Vordergrund. Eine Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten gab es noch nicht. (Vgl. Free 1912, S. 134 f.)

Doch meist wurden die Werkschulen vor den betreffenden Lehrwerkstätten und unabhängig voneinander gegründet.<sup>58</sup> (Vgl. Adelman 1979, S. 27)

Um die Jahrhundertwende leisteten die Universitäten ihren Beitrag zur Volksbildung. Während zuvor öffentliche wissenschaftliche Vorträge auf Einzelpersonen zurückgingen, kam es zwischen 1895 und 1910 in fast allen deutschen Hochschulen zu Vereins-, Ausschuss- oder Gesellschaftsgründungen für volkstümliche Hochschulkurse. (Vgl. Tietgens 1999, S. 35)

Im Zuge dieser Akademisierung wurden 1907 von der Stadt Essen und der Industrie-Handelskammer Essen in Kooperation „Akademische Kurse für Handelswissenschaften und Allgemeine Fortbildung“ eingeführt. (Vgl. Wolgast 1996, S. 142)

---

<sup>58</sup> So wurde beispielsweise im Unternehmen Thyssen 1903 die Werkschule gegründet (vgl. Übbing 1979, S. 28) und erst einige Jahre später (1920) die Lehrwerkstätte errichtet. (Vgl. ebd., S. 31)

Nach Meinung von Wittwer ist dieses für die damalige Zeit umfangreiche Weiterbildungsprogramm nicht übertragbar auf alle Großunternehmen im Ruhrgebiet (vgl. Wittwer, 1982, S. 56). So benennt er das Unternehmen Thyssen, bei dem der Beginn der betrieblichen Weiterbildung mit der Gründung der Werksfeuerwehr 1902 angegeben wird. Als weitere Aktivitäten bis zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg werden lediglich die Studienreise des Sohnes August Thyssen, die Einführung von Meistern in neue Betriebstechnologien durch einen Oberingenieur sowie die Ausbildung von Kranführern genannt. Diese Form der Weiterbildung wird in der Veröffentlichung als unsystematisch deklariert. (Vgl. Uebbing 1979, S. 94-99)

Jedoch soll im folgenden Kapitel die Feststellung Wittwers, anhand einer belegbaren Deskription der Weiterbildungsaktivitäten der Thyssen AG widerlegt werden.

### 3.3 Weiterbildung als umfassende Bildung

Anfang des 20. Jahrhunderts kam es zu einem grundsätzlichen Wandel in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Es gab kulturelle Erneuerungsbestrebungen, diese mischten sich mit deutlicher Bildungskepsis und Kulturkritik (vgl. Wolgast 1996, S.35). Weiterhin wurden Impulse aus der Reformbewegung aufgenommen und die Erfahrung sowie der Geist der Jugendbewegung führten „zu einer Neubestimmung und Neuformierung der freien Volksbildungsarbeit in Deutschland“ (Veraguth 1979, zit. n. Wolgast 1996, S. 35).

Die wichtigste Institution der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit war die Volkshochschule, auf dem Lande die Heimvolkshochschule und in der Stadt die Abendvolkshochschule. Die Bildungspraxis wurde wesentlich durch die Teilnehmerstruktur bestimmt. (Vgl. ebd. S.43)

Mitte der 20er-Jahre ergab sich durch die Massenarbeitslosigkeit ein neuer Aufgabenbereich. Die Volkshochschulen boten ohne pädagogisch darauf hinreichend vorbereitet gewesen zu sein, „Erwerbslosenbildung“ an. Nicht zuletzt, um auch finanziell besser über die Runden zu kommen, da die Erwerbslosenbildung vom Staat durch Sondermittel bezuschusst wurde. (Vgl. Brödel 1984, S. 79ff.) Eigentliche Bildungsaufgaben und -ziele gingen dadurch verloren. Der Wert der finanziellen Absicherung war von erheblicher Bedeutung.

Zu Anfang der Weimarer Zeit waren die Werte hinsichtlich der Bildung durch ein gesteigertes Bildungsbedürfnis der Menschen gekennzeichnet. Die verheerenden gesellschaftlichen Folgen des Ersten Weltkrieges, einhergehend mit den Verlusten von menschlichen Idealen, das als katastrophal wahrgenommene politische Leben, das allseits virulente Krisenbewusstsein sowie die seit der Jahrhundertwende wirksame Kultur- und Wissenschaftsskepsis riefen ein massives Bildungsbedürfnis hervor. Insbesondere die neu aufbrechenden weltanschaulichen Gegensätze trugen neue Aufgaben an die Volksbildung heran. All diese Faktoren führten zu einem noch nie da gewesenen institutionellen Ausbau der Volksbildung, um dem Wandel der Werte gerecht werden zu können. (Vgl. Nittel 2000, S. 91)

Während dieser Zeit sah man in der Erwachsenenbildung somit die Hauptaufgabe darin, immer mehr Volkshochschulen zu gründen und aufzubauen. Von den 1972 noch bestehenden wurden so allein 135 im Jahre 1919 gegründet. Zu dieser Zahl müssen zusätzlich die Abendvolkshochschulen addiert werden, die den anfänglichen „Gründungsboom“ nicht überlebt haben. (Vgl. Dikau 1975, S. 116)

All diese Entwicklungen führen zu der Einschätzung, dass die Weimarer Zeit die expansivste für die Erwachsenenbildung war. Dies wird ebenfalls durch das Faktum untermauert, dass der Ausdruck „Volksbildner“ erst während der Weimarer Zeit in den allgemeinen Sprachgebrauch eindrang. (Vgl. Rosenstock 1922, S. 74) Zuvor herrschte ein fragiles und ungesichertes berufliches Rollenprofil des Erwachsenenbildners vor (vgl. Nittel 2000, S. 89), welches sich entweder an anderen Berufsgruppenprofilen oder am Typus des Wanderlehrers orientierte. (Vgl. Wolgast 1996, S. 38)

Relevante Erziehungswissenschaftler aus der Weimarer Zeit, die zunächst als Privatdozenten eine Beziehung zur Erwachsenenbildung knüpften, waren Wilhelm Flitner (1889-1990), Erich Weniger<sup>59</sup> (1894-1961) und Rudolf Lochner<sup>60</sup> (1895-1978). Flitner beeinflusste die Erwachsenenbildung sehr stark und wirkte zugleich in der universitären Erziehungswissenschaft im Sinne einer Klärung und Befestigung des wissenschaftlichen Teilgebiets der Erwachsenenbildung. Ein Schwerpunkt seines Wirkens für die zunehmende Akademisierung und Theorieentwicklung liegt in seiner Arbeit und seiner Stellung im

---

<sup>59</sup> Eine umfangreiche Darstellung und Interpretation zu Wenigers Beitrag zur Erwachsenenbildung gibt Raapke, Hans-Dietrich: *Erwachsenenbildung als Volksbildung*. In: Dahmer, Ilse; Klafki, Wolfgang (Hg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Berlin: Weinheim, 1968. S. 269-289.

<sup>60</sup> Der Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Lochners theoretische Grundlagen wird bei Thomas Lehmann: *Erziehungswissenschaft, Erziehungstheorie und Weltanschauung – eine historisch-systematische Untersuchung zum Werk Rudolf Lochners*. Frankfurt a. M., New York, Bern: 1985 referiert.

Hohenrodter Bund.<sup>61</sup> Bereits 1922 konstatierte Flitner, dass die „Erwachsenenbildung selbstständig und ergänzend neben die Jugendführung“ treten solle „und mit ihr zusammen erst die pädagogische Gesamtwissenschaft“ (Flitner 1982, S. 84) bilde.

Resultierend aus den oben genannten Forderungen nach einer Theoretisierung und systematischen Verberuflichung und anlehnend an den Gründungsboom entstanden im Ruhrgebiet um die Jahrhundertwende viele Berufsschulen, die durchweg noch „Fortbildungsschulen“ hießen. Für die Lehrlinge im August-Thyssen-Hüttenwerk gab es Fortbildungsschulen in Hamborn, Stockum und Meiderich; später kam auch eine werkseigene hinzu. Nach einem anstrengenden zwölfstündigen Arbeitstag, nahmen die Angestellten abends noch an einem zweistündigen Unterricht teil. Alle gewerblichen Arbeiter unter siebzehn Jahren waren schulpflichtig; ältere Arbeiter konnten zugelassen werden. Zudem entstand in den Zwanzigerjahren in der „Chemisch-Technischen Prüfungsanstalt“ der Thyssen AG eine Weiterbildungsmaßnahme, vergleichbar mit der heutigen Trainee-Ausbildung. Neben den eigentlichen Aufgaben wie der Qualitätskontrolle, Forschung und Materialprüfung übernahm die Prüfungsanstalt auch die Einführung junger Hochschulabsolventen in die Betriebspraxis. Darüber hinaus beschloss die Direktion der August-Thyssen-Hütte die Errichtung einer Kranschule zur Aus- und Weiterbildung von Kranführern. Diese wurde 1937 eingeweiht. Die Belegschaft wurde außerhalb der Arbeitszeit und ohne Bezahlung ausgebildet.<sup>62</sup> (Vgl. Uebbing 1979, S. 98f)

Thematischer Schwerpunkt der Erwachsenenbildung zu der Weimarer Zeit war die theoretische Auseinandersetzung der Alten und Neuen Richtung.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Flitners Stellung im Hohenrodter Bund würdigt Fritz Laack in seinem Buch: „Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche“. Bad Heilbronn: 1984.

<sup>62</sup> An dieser Stelle wäre erinnernd auf die Feststellung Wittwers hinzuweisen. In Anbetracht der aufgeführten Weiterbildungsaktivitäten der Thyssen AG, die vor dem Zweiten Weltkrieg stattfanden, sollte seine Feststellung hinreichend widerlegt sein.

<sup>63</sup> Wie Scheibe bereits 1975 nachvollziehbar konstatierte, gibt es kein Statut oder Programm, in dem Standpunkte oder Ansichten der Neuen Richtung artikuliert werden (vgl. Scheibe 1975, S. 71). Der einzige Zugang zu Grundpositionen der Neuen Richtung ist nun der Weg über Ausführungen und Aussagen einzelner Autoren, die zu der damaligen Zeit eine relevante Position in der Erwachsenenbildung inne hatten. Die bis 1914 dominierende alte Richtung der Volksbildung war insofern dem (auch in der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts identifizierbaren) dialektischen Materialismus verpflichtet (vgl. Dräger, 1997, S. 17), als der Konsens vorherrschte, dass die Perzeption eines Bildungsgutes, bereits das Bildungserlebnis an sich darstellt. Der Mensch sollte in seiner Gesamtpersönlichkeit gebildet werden. Die Vertreter der neuen Richtung sprachen sich vor allem gegen die methodisch-didaktische Praxis der alten Richtung aus, wie sie z.B. in der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ verwendet wurde. (Vgl. ebd. S.37)  
Die neue Richtung sah ihre Aufgabe nicht darin, Kulturgüter, die als objektiv werthaltig angesehen wurden, zu verbreiten oder Wissenschaft zu popularisieren. (Vgl. Henningsen 1960, S. 9)



Die Reflektierung der vielseitigen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt im Bildungsprozess rückte die Tatsache ins Bewusstsein, dass der Erwachsene bereits in bestehende Verhältnisse verflochten und von ihnen geprägt ist. „Der Erwachsene, der zur Volkshochschule kommt, steht in einem Beruf, gehört einem Milieu an, einer Landschaft, einer Klasse“ (Röhrig 1988, S.350), er hat seine eigene Weltanschauung und eine politische Meinung.

Während in der alten Richtung der Erwachsenenbildung angenommen wurde, „jeder Mensch könne zuweilen aus seinem Alltagsleben heraustreten und für einige Stunden an der ganz anderen Welt des Geistes“ (ebd.) teilnehmen, erkennt die neue Richtung darin eine nur scheinhafte Bildung. Die alte Bildung habe nur deshalb „bedenkenlos Massenbildung in großen Vortragsälen betreiben können, weil sie die Einzelnen als numerische Einheiten einer großen Zahl gesehen habe, von deren qualitativen Unterschieden man abstrahieren könne“ (ebd. S.350f.).

Durch die Abkehr von der Alten zur Neuen Richtung kam es zu einem Wertewandel hinsichtlich des Menschenbildes, der Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung mit sich brachte. Der Mensch war nicht mehr die Tabula rasa, das leere Gefäß, in das man Wissen füllen konnte, er war keine leere Tafel, wie der englische Philosoph John Locke behauptete, die nur mit dem Richtigen beschrieben werden musste, um die vollkommene menschliche Gesellschaft zu schaffen. Der Mensch ließ sich hinsichtlich seiner Gefühle und Werte nicht einfach in die richtige Form drücken. Die Neue Richtung setzte das Konzept der gestaltenden und individualisierenden, intensiven Bildung gegen die Alte Richtung. Ab diesem Zeitpunkt sollten nicht nur Erkenntnisse und Wissen gefördert, sondern auch die Gesamtpersönlichkeit des Menschen gebildet werden.

Wie aus dem damaligen Revisionsbericht der August-Thyssen-Hütte im Ruhrgebiet ersichtlich ist, bestanden die Lehrinhalte neben den rein fachlichen, wie Rechenunterricht, Geschäftskunde und Fachkunde, auch aus allgemeinbildenden Themen, wie die Bürgerkunde, in der die Schüler die preußische Verfassung und die Krankenversicherung kennenlernten. (Vgl. Uebbing 1979, S. 31ff.)

Ziel der damaligen Weiterbildung war es bereits, die Identifikation der Arbeitnehmer mit dem Unternehmen durch erhöhte Transparenz der Arbeitsabläufe zu erreichen, wie es aus der Festschrift des Unternehmens Elbers AG in Hagen von 1922 hervorgeht. Meister und Arbeiter sollten somit nicht nur über Arbeitsvorschriften und Arbeitsabläufe Kenntnisse besitzen, sondern auch eine Vorstellung über Gesamtheit, Wesen und Zweck der Arbeitsvorgänge

haben, an denen sie maßgeblich beteiligt sind. (Vgl. Festschrift der Firma Elbers AG, Hagen, zitiert in Arlt 1968, S. 139)

Die Ansicht, dass der Mensch Alltagsprobleme und persönliche Ansichten unweigerlich in sein Lernkonzept mit einfließen lässt, zeigte sich somit deutlich im Ausbildungswesen dieses Unternehmens des Reviers. Obwohl dem Sport keine unmittelbare Beziehung zu den Lehrinhalten bei der fachlichen Ausbildung nachzuweisen war, spielte er eine sehr wichtige Rolle. Seit 1928 die neue Lehrwerkstatt in Betrieb genommen wurde, war das Durchführen von gymnastischen Übungen ein fester Bestandteil des Lernprozesses. Dadurch sollte erreicht werden, dass Entspannungen und Alltagsstress abgebaut wurden, um weiterhin theoretisches Wissen aufnehmen zu können. (Vgl. Uebbing 1979, S. 31ff.)

Die Weimarer Verfassung brachte 1919 auch im Ruhrgebiet die Fortbildungsschulpflicht für alle Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren mit sich, wobei die einheitliche gesetzliche Regelung erst 1938 mit dem Reichsschulpflichtgesetz verabschiedet wurde (ebd.). Zudem wird im viel zitierten Art. 148 der Weimarer Reichsverfassung „ausdrücklich gefordert, daß das Volksbildungswesen einschließlich der Volkshochschulen von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden sollte“ (Röhrig 1988, S. 38).

### 3.4 Weiterbildung als Ideologie

Als die Nationalsozialisten 1933 die Macht übernahmen, wurde der Sport sehr schnell in die totalitäre Erfassung der Menschen mit einbezogen. Jedes Jahr wurde in der August-Thyssen-Hütte in Gedenken an den Tag der Machtergreifung ein „Drei-Kilometer-Gedächtnislauf“ durchgeführt. Der Samstag, der zu damaligen Zeiten im Unternehmen einen regulären Arbeitstag darstellte, wurde exklusiv zum Zwecke der körperlichen Betätigung genutzt. (Vgl. Uebbing 1979, S. 53)

Die Frage, ob im Nationalsozialismus überhaupt noch von Erwachsenenbildung gesprochen werden darf, erscheint laut Wolgast nicht eindeutig beantwortbar zu sein. Es käme auf die Fragestellung zu den Ereignissen ab 1933 an. (Vgl. Wolgast 1996, S. 49)

Erwachsenenbildung wurde während dieser Zeit zur Erreichung der nationalsozialistischen Ziele benutzt, als brauchbares Mittel zur Durchsetzung der politischen Ziele.

Unter den Begriffen Erziehung, Schulung und Propaganda wurden Formen des Steuerns von Handeln, Denken und Haltung verstanden.

In diesem Sinne verstand sich auch die Volksbildung im Nationalsozialismus. Das Ziel des Erwachsenenbildungs- und Erziehungswesens war es, den ‚neuen deutschen Menschen‘ zu schaffen, jeder Volksgenosse sollte in diesem Sinne (um)erzogen werden. (Vgl. Wolgast 1996, S. 50)

Aus der Sicht des neuen Staates war die Aufgabe und die dahinterstehenden Werte des Volkshochschulwesens verändert. Während die Volkshochschule im liberalen Staat als Einrichtung gesehen wurde, die das Wissen um des Wissens willen möglichst breiten Volksschichten in aufklärender Weise nahebringen wollte, sah der nationalsozialistische Staat seine Aufgabe darin „... seine Ideenwelt durch die Volkshochschule den breitesten Schichten des deutschen Volkes zugänglich zu machen“ (Urbach 1976, zit. n. Wolgast, ebd.).

In den Durchführungsbestimmungen vom 7. August 1934 hieß es: „Das gesamte Volkshochschulwesen wird zentral zusammengefaßt und dem Reichsschulungsamt der NSDAP in der ‚Deutschen Arbeitsfront‘ als ‚Deutsches Volksbildungswerk‘ unterstellt. Alle Volkshochschulen in Deutschland werden im Geiste der nationalsozialistischen Weltanschauung durchorganisiert. Der Name ‚Volkshochschule‘ sei durch ‚Volksbildungsstätte‘ zu ersetzen.“ (Reifenraht 1984, zit. n. Wolgast 1996, S. 51)

Auch im Ruhrgebiet wurde das gesamte betriebliche Weiterbildungswesen dem Nationalsozialismus untergeordnet. Ausbildungsmaßnahmen wurden zwar aufrecht erhalten, doch bei Einberufung zum Wehr- und Arbeitsdienst konnte die Lehrzeit um ein halbes Jahr verkürzt werden.

Während dieser Zeit wurde erstmalig in der August-Thyssen-Hütte beschlossen, Jungen zur Ausbildung in den Walzwerken einzustellen. In einer Anlernstatt, in der die Jungen die Walzendreherei, die Hundeschmiede und die Zurichtung durchliefen, fand die Ausbildung statt. Ab 1937 übernahm dann die Werkschule die begleitende schulische Ausbildung der Walzerjungmänner. Diese systematische Ausbildung war für Deutschland erstmalig. Das führte dazu, dass ab 1938 größere Hüttenwerke im westdeutschen Industriegebiet ebenfalls dazu übergingen, den Nachwuchs systematisch auszubilden. Hiermit wurde der Grundstein zur staatlichen Anerkennung des Berufsbildes „Hüttenfacharbeiter“ im Jahre 1966 gelegt. (Vgl. Uebbing 1979, S. 69f)

Die Bedeutung der Ausbildung von Männern an den Walzen wird durch eine Feststellung, getroffen 1939 von einem Autor eines Artikels in der Zeitschrift „Die Lehrwerkstatt“, untermauert:

*„Jede Industrie hat, ihrer Eigenart entsprechend, hochwertige Arbeitskräfte, die, ohne dass sie im Besitz eines Lehrzeugnisses sind, als ihre eigentlichen Facharbeiter zu betrachten sind. (...) Die eigentlichen Facharbeiter eines Hüttenwerkes sind die Männer*

*am Ofen und an der Walze.*“ (Die Lehrwerkstatt, 1939)

Die nationalsozialistisch geprägte Erwachsenenbildung hatte die Aufgabe, neben fachlichen Qualifikationen und Fähigkeiten die „ethische Haltung“ zu vermitteln. Sie wurde hauptsächlich durch die Deutsche Arbeiterfront, in der Arbeitgeber und Arbeitnehmer zusammengefasst waren, organisiert. Ebenfalls schloss sie die betriebsgebundenen Maßnahmen ein, für die sogar betriebliche Volksbildungsstätten eingerichtet wurden. Darüber hinaus gab es 270 überbetrieblich organisierte Berufsbildungswerke aller Berufsbranchen. Nach 1936 sollen jährlich über zwei Millionen Erwerbstätige an weiterbildenden Veranstaltungen teilgenommen haben. Die „Reichsberufswettkämpfe“ stellten für viele Arbeitnehmer einen Anreiz dar. Neben der Prüfung von fachlichem und sportlichem Können wurden zudem dreißig Fragen zur Weltanschauung und Politik gestellt. Berufliche Aufstiegschancen beinhalteten immer eine Weiterbildung und Annahme bezüglich der Bestandteile der NS-Ideologien. (Vgl. Fischer 1981; Seubert 1977)

Ein zum Teil wenig berücksichtigter Bereich der Erwachsenenbildung lässt sich während dieser Zeit in der „Gutehoffnungshütte“ nachweisen. Die Erreichung höherer Ziele und Fertigkeiten eines einzelnen Arbeiters wurde nicht durch Seminare oder Kurse herbeigeführt, sondern durch den Druck von Mitarbeitern und dem Vorhandensein einer gemeinsamen Verantwortung. In der Gutehoffnungshütte wurde zur Erreichung dieses Ziels die Entlohnungsform des Gruppenakkords eingeführt.

*„(D)er mit deiner Leistung Zurückbleibende (wird) durch die Kameraden mit feineren oder gröberer Mitteln zur schnelleren Mitarbeit angeregt. Bei der heutigen Stillelegung von Kaufkraft ist es erklärlich, dass der eine oder andre Arbeiter – bei Entlohnung im Einzelakkord – mit seiner Leistung etwas zurückhält, während beim Gruppenakkord das angedeutete erzieherische Moment den einzelnen zur gleichen oder steigenden Leistung bewegt, denn Minderleistungen Einzelner werden von den Beteiligten der Gruppe schärfer beurteilt als vom Aufsichtspersonal.“* (Kalveram 1944, S. 65)

Im Gegensatz zu den verarbeitenden Industriezweigen stellte sich die Qualifizierung der damals benötigten Arbeitskräfte in den Hütten-, Stahl- und Walzwerken weitaus anders dar.

„Facharbeiter mit ordnungsgemäßem Lehrabschluss spielten hier als Betriebshandwerker (zur Erhaltung der technischen Anlagen) nur eine periphere Rolle; die eigentliche Produktionsarbeit wurde von angelernten Arbeitskräften geleistet.“ (Tenfelde 1991, S. 109)

In den Jahren 1933-1939 eigneten sich die Produktionsmitarbeiter der Gutehoffnungshütte ihre Kenntnisse im Laufe der Jahre durch Lernen am Arbeitsplatz an. Sie begannen als ungelernete Arbeiter und stiegen je nach Berufserfahrung, Dauer der Werkszugehörigkeit sowie dem betrieblichen Personalbedarf „allmählich bis zum 1. Mann – 1. Schmelzer, 1. Konvertermann usw. – oder sogar Vorarbeiter auf“ (Tenfelde 1991, S. 110/111).

Seit 1937 bzw. 1938 wurde die Anlernung von Hüttenarbeitern und Walzerjungmannen in der Gutehoffnungshütte systematisch betrieben. Diese bestand aus einer zweijährigen Anlernzeit, während derer die Aspiranten mit den verschiedenen Arbeitsgängen eines Walzwerkes vertraut gemacht wurden.<sup>64</sup> Begründung lag in dem erdrückenden Nachwuchsmangel, der dazu veranlasste, die Attraktivität des physisch enorm belastenden Berufes zu erhöhen.

### 3.5 Weiterbildung als Redemokratisierung und auf dem Weg zur Institutionalisierung

Gerade die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war mit eine der prägendsten und bedeutsamsten in der Geschichte der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, die darüber hinaus von einem erheblichen Wertewandel geprägt war. Die Menschen mussten eine neue politische und persönliche Identität erlernen und alte Strukturen, Sichtweisen und Handlungsmuster als falsch erkennen. Es wurden Volkshochschulen gebaut und Arbeitsgemeinschaften ins Leben gerufen. „So wurde im Oktober 1948 in Celle zwischen den Volkshochschulen und dem Deutschen Gewerkschaftsbund beschlossen, in Volkshochschulen Sonderabteilungen ‚Arbeit und Leben‘ zur beruflichen, politischen und allgemeinen Arbeitnehmerbildung zu schaffen.“ (Siebert 1999, S. 56)

Erwachsenenbildung wurde zur Redemokratisierung eingesetzt. Programme für Jugendliche und Erwachsene wurden ins Leben gerufen. Was Demokratie bedeutete, hing vom politischen und ideologischen Verständnis der jeweiligen Siegermacht ab. So wurden die Umerziehungsmaßnahmen in den vier Besatzungszonen finanziell unterschiedlich stark gefördert und auch die Methoden und Inhalte waren verschieden.

Doch über die Relevanz der Einbeziehung der Bildung von Erwachsenen herrschte Einigkeit. So wurde die Rolle der Erwachsenenbildung in einem umfassenden Bericht bezüglich der Umerziehung wie folgt beschrieben:

*„Eines der hauptsächlichen Ziele der Militärregierung in Deutschland ist, ein ausgedehntes Programm für die Erwachsenenbildung einzurichten. Dadurch soll versucht werden, dem deutschen Volk demokratische Prinzipien und Lebensgewohnheiten beizubringen und ihnen die Irrtümer der Nazi-Doktrinen vor Augen zu führen.“* (Vgl. Bungenstab 1970, S. 130)

---

<sup>64</sup> Erst 1966 kam es in der Bundesrepublik zur staatlichen Anerkennung des Berufsbildes „Hüttenfacharbeiter“. (Uebbing 1979, S. 68-71)

In einem „Adult Education Manual“ des „Office of Military Government US“ (OMGUS) von 1946 wurde Erwachsenenbildung als integraler Teil des Erziehungsprogramms beschrieben, das mithelfen sollte, „Militarismus, aggressiven Nationalsozialismus und solche anderen Erscheinungsbilder der deutschen Bildungstradition, die dazu beigetragen hatten, auszumerzen“ (ebd., S. 133).

Die innerbetriebliche Bildungsarbeit im damaligen Westdeutschland wurde unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg durch das von den Amerikanern importierte TWI-System (Training within Industry) stark beeinflusst. Deutsche Vorgesetzte wurden ab 1947 in amerikanischen Dienststellen für ihre jeweilige Position in folgenden Kursen geschult: Job Instruction Training (Arbeitsunterweisung), Job Relations Training (Mitarbeiterbeziehungen) und Job Method Training (Arbeitsverbesserung). Die Amerikaner schulten die deutschen Vorgesetzten so lange und in dem Maße, dass diese wiederum dazu befähigt wurden, ihr Wissen später als Trainer an deutsche Vorgesetzte weitergeben zu können. Mithilfe amerikanischer Finanzen schlossen sich 1950 die deutschen TWI-Fachleute zum „Stuttgarter Arbeitskreis TWI zur Förderung innerbetrieblicher Arbeitsbeziehungen e. V.“ mit Sitz in Frankfurt am Main zusammen. Das TWI-System hielt in den Fünfzigerjahren vermehrt Einzug in deutsche Unternehmen, um die jeweiligen Vorgesetzten nach amerikanischen Maßstäben zu schulen. (Vgl. Bunk 1972, S. 310)

Darüber hinaus sollten „tätige Helfer für die demokratische Erziehung“ (Bungenstab 1970, S. 133) der Erwachsenen in Deutschland ausgebildet werden. Dies versuchte man dadurch zu erreichen, dass aktuelle soziale, politische und wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bevölkerung allgemein zugänglich gemacht wurden.

Doch trotzdem stellte die Erwachsenenbildung in den Jahren nach dem Krieg ein bildungspolitisches und gesellschaftliches Randgebiet dar. Die vorhandenen Kräfte wurden vor allem für den wirtschaftlichen Wiederaufbau benötigt.

*„Ansonsten ging es in erster Linie um den Standort der Erwachsenenbildung in einer hochindustrialisierten Gesellschaft, deren Bedingungen geprägt waren von der Entwicklung der Technik und Ökonomie. Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurden bewußt ausgeklammert.“* (Dikau 1980, S. 58)

So vernachlässigte man auch in der August-Thyssen-Hütte AG in einigen Werken die Erwachsenenbildung. Krieg, Demontage, Entflechtung und nicht zuletzt restriktive Verordnungen der Besatzungsmächte zerschlugen damals mehr als nur die Kranführerschule. Zunächst stellte sich für alle die Aufgabe der Rettung des Unternehmens und des Wiederaufbaus. An Weiterbildung war demnach anfangs nicht zu denken. Doch trotz dessen ist es während der gesamten Nachkriegszeit gelungen, die Ausbildung von Facharbeitern

fortzusetzen. In den ersten Jahren nach dem Krieg wurden zwischen vierzig und fünfzig Lehrlinge eingestellt, bis 1954 wuchs diese Zahl auf sechzig Lehrlinge an. Letztendlich zählte man im Jahr 1956 95 jugendliche Lehrlinge. Ab November 1945 nahmen die Lehrlinge erstmals am Unterricht der Kaufmännischen Berufsschule in Duisburg-Hamborn teil. Zusätzlich gab es einen begleitenden Werkunterricht. Die Thyssen Mitarbeiterin Cäcilie Baumeister, Mitglied des Stenografen-Vereins Hamborn, unterrichtete zweimal wöchentlich Maschinenschreiben und Kurzschrift. Der Prokurist Hoffmann von der Personalabteilung, der in den Jahren 1945 bis 1951 als Lehrlingsbetreuer tätig war, unterrichtete sporadisch kaufmännische Fächer. Zu Beginn der Fünfzigerjahre wurde dann auch in den Aufbau der Weiterbildung Kraft und Geld investiert. (Vgl. Uebbing 1979, S. 76ff.)

In einigen Werken der August Thyssen AG, in denen die Demontagen nicht so drastisch ausfielen, konnte bereits eher mit der Erwachsenenbildung begonnen werden. Neu entstandene Weiterbildungsmaßnahmen der August-Thyssen-Hütte nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Englisch-Kurse. 1948 wurde bereits eine neue Ausbildungswerkstätte für Lehrlinge eröffnet. 1952 wurden für Vorarbeiter sogenannte Grundlehrgänge für die Fachrichtungen Hüttentechnik, Maschinenbau und Elektrotechnik eingerichtet. Auch die Wahl der Weiterbildungsmedien ließ eine hohe Motivation hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten erkennen. Die Schulräume wurden mit Schulfunkanlagen sowie mit Tonfilm- und Tonbandgeräten ausgestattet. Anfang der Fünfzigerjahre entstanden ein Physikraum und ein Schaltraum für die Elektrotechnik. (Vgl. ebd., S. 77)

Hier verdeutlicht sich ein unmittelbares Reagieren der Weiterbildung auf einen sozialen Wandel. Die Anschaffung der o. g. Medien spiegelt die damalige gesamtgesellschaftliche Ausweitung der Medienlandschaft wider. Viele Rundfunkanstalten wurden nach dem Krieg ins Leben gerufen (Nordwest-deutscher Rundfunk, der Bayerische Rundfunk und Radio Bremen); das Radio erhielt durch die Transistorentwicklung, Kopfhörer und Kassettenausstattung neue Qualitäten und nahezu alle Haushalte verfügten über Telefon und Fernsehen. Mit dieser „neuen Wissensordnung“ der Gesellschaft (vgl. Spinner 1994) sollten die Mitarbeiter während der betrieblichen Weiterbildung konfrontiert werden, um bezüglich der technologischen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten auf dem neuesten Stand zu sein.

Doch bereits 1948 erlitt die sich gerade wieder aufrichtende Erwachsenenbildung einen Rückschlag durch die Währungsreform. Viele Einrichtungen mussten aufgrund finanzieller Einbußen schließen. Die Zusammenkünfte der Erwachsenenbildner waren geprägt durch

Diskussionen um ein neues Selbst- und Aufgabenverständnis, zudem aber auch um die öffentliche Anerkennung und finanzielle Absicherung der Arbeit.

Fritz Borinski war während der englischen Emigration maßgeblich an der Grundlegung für eine künftige demokratische Bildungsarbeit in Deutschland beteiligt.<sup>65</sup> So entwickelte er 1943 Thesen zum Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung, die ebenfalls Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung im Ruhrgebiet mit sich brachten. Er forderte, dass der Staat die Erwachsenenbildung kontrollieren und unterstützen sollte, allerdings unter Beachtung eines Gleichgewichts von staatlicher Einflussnahme und institutioneller Autonomie. Angesprochene Zielgruppen sollten zum einen die Funktionäre und zum anderen die Masse der Bevölkerung darstellen. Die Bildung sollte dabei einerseits die Persönlichkeit formen und demokratische Denk- und Verhaltensweisen vermitteln und andererseits sollte die Bildung einen entspannenden Charakter aufweisen. (Vgl. Faulstich/Zeuner 2001, S. 244)

Für Borinski nahm die Erwachsenenbildung als Grundlage für eine demokratische Lebensweise eine wichtige Position ein:

*„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamem Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative.“* (Borinski 1976, S. 64)

Im Gegensatz zur Weimarer Reichsverfassung enthielt das Grundgesetz von 1949 aufgrund der föderativen Struktur der Bundesrepublik und der Kulturhoheit der Länder keine dezidierten Aussagen zur Erwachsenenbildung. Während der Aufbauphase führte die unsichere Finanzsituation bereits in einigen Ländern zu der Überlegung, die staatliche Förderung der Erwachsenenbildung gesetzlich zu fixieren. Zur Verabschiedung eines derartigen Gesetzes kam es während dieser Phase lediglich im Lande Nordrhein-Westfalen, wo der Landtag am 10. März 1953 dem „Gesetz über die Zuschussgewährung an Volkshochschulen und entsprechenden Volksbildungseinrichtungen“ zustimmte.<sup>66</sup>

Im Ruhrgebiet setzte Anfang der Fünfzigerjahre die Wiederverflechtung der Eisen- und Stahlindustrie ein. Dabei kam es im Laufe der Jahre zu Neugruppierungen und zusätzlichen Anforderungen aufgrund eines gewaltigen technologischen Wandel im Eisenhüttenwesen.

Beispielsweise das Vordringen kontinuierlicher Walzprozesse und automatisierter Walzstraßen, der Siegeszug der Sauerstoff-Aufblasverfahren, die Entwicklung neuer

---

<sup>65</sup> Borinskis Erfahrungen während dieser Aufbauzeit werden in der Autobiografie berichtet: Borinski, Fritz. Zwischen Pädagogik und Politik (Selbstdarstellung). In: Pongratz, Ludwig J. (Hg.). Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. 2. Hamburg: 1976. Zusätzlich wird sein Wirken für das „German Educational Reconstruction Committee“ (GER) in einzelnen Schriften dokumentiert. Diese sind abgedruckt in: Borinski, Fritz. Gesellschaft, Politik und *Erwachsenenbildung*. Villingen: Neckar-Verlag, 1969.

<sup>66</sup> An dieser Stelle lässt sich nur vermuten, dass das Ruhrgebiet als eines der wirtschaftlich und bildungspolitisch stark geprägten Regionen ausschlaggebend für die Verabschiedung eines solchen Gesetzes war.



Prüfverfahren in der Qualitätskontrolle und die Regelung von Produktionsabläufen durch den Einsatz der Datenverarbeitung. Das hatte vermehrt die Bildung der Mitarbeiter zur Anpassung an die veränderten technischen und ökonomischen Strukturen zur Folge. Um diesen veränderten Anforderungen Folge leisten zu können, ergriff der Vorstand der August-Thyssen-Hütte AG umgehend die Initiative einer Anpassungsweiterbildung. Am ersten April 1959 nahmen erstmals 28 ausgebildete Betriebsschlosser an einer internen einjährigen Weiterbildungsmaßnahme teil. Diese hatte die Intention, die Auszubildenden nach Abschluss ihrer eigentlichen Lehre in die neuen Anforderungsbereiche des Eisenhüttenwesens einzuführen. (Vgl. Uebbing 1979, S. 77ff.)

Bis zu Beginn der Sechzigerjahre wurde das Programm der Weiterbildung für Mitarbeiter im Unternehmen Thyssen immer weiter ausgebaut. Einen Einblick in die Weiterbildungsaktivitäten vermittelt ein Bericht in der Werkzeitschrift vom Dezember 1960. Demnach nahmen Werksangehörige an Industriemeister-Lehrgängen der Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie, an Meisterlehrgängen der Industrie- und Handelskammer Duisburg-Wesel, an Schweißerkursen bei der Schweißtechnischen Lehr- und Versuchsanstalt Duisburg, an Messtechnischen Praktika und an Speziallehrgängen bei fremden Firmen teil. Unerwähnt bleiben unternehmensinterne Weiterbildungsmaßnahmen. In dieser Werkzeitschrift enthüllt sich bereits das Faktum eines Arbeitsplatztausches, die heutige Job-Rotation.<sup>67</sup> Vier englische Ingenieure arbeiteten im Austausch gegen vier Ingenieure des Unternehmens Thyssen für einen Monat bei der Hütte. Zudem wurden sechzehn ausländische Ingenieure aus Ägypten, Argentinien und Indien aufgenommen, um sie als „Trainees“ an Anlagen einzuweisen, die in diese Länder geliefert wurden. Darüber hinaus besuchten die Mitarbeiter Lehrgänge der Industrie- und Handelskammer, der Volkshochschule oder der Kaufmännischen Schule Hamborn. Dazu zählten Einkäuferseminare, Außenhandelslehrgänge, Kurse zu Datenverarbeitungsverfahren, Buchführung, Kostenrechnung oder Betriebswirtschaftslehre. Die Lehrgangsgebühren mussten die Teilnehmer zur damaligen Zeit vorerst selbst übernehmen. Handelte es sich um betrieblich notwendige Maßnahmen, wurden den Teilnehmern nach erfolgreichem Abschluss der Seminare die Kosten vollständig oder wenigstens teilweise erstattet. (Vgl. ebd., S. 100)

Im Januar 1955 wird in Anwesenheit des damaligen nordrhein-westfälischen Kultusministers Werner Schütz in Marl das Volksbildungswerk „die Insel“ eingeweiht. Als erste Stadt der

---

<sup>67</sup> Informationen zu Qualifizierungsaustauschprogrammen für Mitarbeiter befinden sich u. a. in den Büchern: Schmid, Alfons; Wagner, Birgit. Qualifizierung und betriebliche Weiterbildung am Beispiel der Region Rhein-Main. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 2002. S. 9f und Fries Guggenheim, Eric. European Centre for the Development of Vocational Training Jobrotation. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002.

Bundesrepublik Deutschland besitzt Marl damit ein Haus für die Erwachsenenbildung. Neben dem Weiterbildungswerk beherbergt das Volksbildungsheim die Stadtbücherei und einen Lesesaal, in dem mehr als 500 Tageszeitungen und Zeitschriften aus dem In- und Ausland auslagen. Volkshochschularbeit fand in Marl unter dem Namen „die Insel“ seit 1946 statt. Weit über Marl hinaus war die Institution aufgrund ihrer kritischen Auseinandersetzung mit Zeitfragen und der intensiven Beschäftigung mit den Massenmedien bekannt. (Vgl. Harenberg 1987, S. 495) An dieser Stelle verdeutlicht sich der Wandel hinsichtlich der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen. Gegebenheiten und politische Entscheidungen werden hinterfragt und nicht mehr einfach hingenommen.

Mitte der Fünfzigerjahre wurde versucht, sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in dem Gebiet der Erwachsenenbildung anzuwenden. So konstatiert Wolgast, dass Wolfgang Schulenbergs Hildesheimer Studie weniger aufgrund ihrer Ergebnisse interessant war als aufgrund „des Versuchs, moderne sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden auf die Erwachsenenbildung anzuwenden“ (Wolgast 1997, S. 59).

Wolfgang Schulenberg wies in dieser 1955 in Hildesheim durchgeführten Untersuchung nach, dass Bildung zwar ein hohes Ansehen genoss und mit Wissen auch die Einsicht in Zusammenhänge verbunden wurde, doch dass diese Annahmen nicht mit einer aktiven Bildungsbeteiligung korrelierten. Ein derlei „kompliziertes Verhältnis“<sup>68</sup> zwischen Bildungsinteresse und Bildungsverhalten, lässt sich in damaligen Forschungen empirisch evident nachweisen. [vgl. Schulenberg, 1957 (Hildesheim-Studie); Strzelewicz; Raapke; Schulenberg 1966 (Göttinger Untersuchung)<sup>69</sup>; Schulenberg; Loeber; Loeber-Pautsch; Pühler 1978 (Oldenburger Studie)].

Anfang der 60er-Jahre gab es für die Bundesrepublik, und damit auch für die Erwachsenenbildung, neue Verhältnisse. Durch Einführung moderner Arbeitstechniken und Produktionsverfahren, Bedarf an höher qualifizierten Fachkräften und durch die immer wichtiger werdende Notwendigkeit von beruflicher Flexibilität und Mobilität gewann Weiterbildung in den 60er-Jahren an Bedeutung. Die Angst, die bisherige Stellung auf dem Weltmarkt zu verlieren und international nicht mehr wettbewerbsfähig zu sein, sowie sozialpolitische Gründe entfachten Anfang der Sechzigerjahre eine bildungspolitische Reformdiskussion (vgl. Fetten-Gschaidner 1978, 120ff; Dikau 1980, S. 44ff.; Siebert 1999, S. 54ff.). Der ebenfalls Ende der Fünfzigerjahre ausgelöste „Sputnikschock“ und das damit bezeichnete kollektive Gefühl eines technologischen Rückstandes und die Gefahr einer

---

<sup>68</sup> Diesen Ausdruck prägte Wolfgang Schulenberg in seinem Beitrag „Bildungsinteressen, Bildungsbereitschaft und Bildungsverhalten“, welcher im Buch: Pöggeler, Franz (Hg.). Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 7. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, 1985 zu finden ist.

<sup>69</sup> Diese mehrstufige angelegte Göttinger Studie wird bereits einige Jahre nach Erscheinungsdatum von Hildegard Feidel-Mertz mehrfach als „klassisch“ bezeichnet. (Vgl. Feidel-Mertz, Hildegard 1975, S. 45)

„Bildungskatastrophe“ (Picht 1965) der Bundesrepublik Deutschland entfachten Überlegungen zur Überwindung angeblicher Bildungspersistenzen breiter Bevölkerungsschichten. Verstärkt wurde diese neue Bewusstseinsbildung durch den 1963 in den USA verfassten „Weinberg-Report“, in dem als Reaktion auf den Sputnikschock von 1957 und an den Verhältnissen der USA ausgerichtet eine sorgfältige Analyse und Stellungnahme zu akuten Grundproblemen der Dokumentation und Information geliefert wurde. Unter anderem stellte Alwin M. Weinberg in seinem Bericht fest:

*„Aber unsere Schulen und Hochschulen werden (...) auf einiger Befähigung des retrieval zu bestehen haben. Der Techniker als Autor trägt zur Informationsexplosion bei; als Benutzer von Information ist er überwältigt von eben dieser Information. Er muß daher nicht nur fähig sein, sich selbst klar und bündig auszudrücken, unter hinreichender Beachtung des danach folgenden retrieval dessen, was er schreibt; er muß auch mit den neuen Hilfsmitteln technischer Informationsbereitstellung vertraut sein. Diese Fähigkeit an unsere neue Generation von Technikern weiterzugeben, ist die Aufgabe unserer Hochschulen, Universitäten und techn. Schulen. Sie werden die Techniken der Kommunikation wesentlich aktiver als bisher zu lehren haben.“*  
(Deutsche Gesellschaft für Dokumentation 1946, S. 48/49)

Während der Sechzigerjahre erreichte man erstmals in der Nachkriegszeit im Ruhrgebiet die Vollbeschäftigung, doch die Umstellung der Energiewirtschaft von Kohle auf Öl führte zu Massenentlassungen. Während diese im Kohlebergbau und somit im Ruhrgebiet deutlich zu spüren waren, verzeichneten Eisen- und Stahlunternehmen hingegen Rekordumsätze. So erzielte das Essener Unternehmen Friedrich Krupp 1958 erstmals in seiner Firmenhistorie einen Umsatz von über vier Milliarden Deutsche Mark und die Belegschaft war zum ersten Mal seit dem Zweiten Weltkrieg wieder auf über 100.000 Beschäftigte angewachsen (vgl. Harenberg 1987, S. 505). Adäquat dazu verzeichnete die August-Thyssen-Hütte in der ersten Hälfte der Sechzigerjahre ein rasantes Wachstum. Die Zahl der Lehrlinge nahm derartig zu, dass die Lehrwerkstatt erweitert wurde, ergänzt durch einen hellen Pausen- und Frühstücksraum. (Vgl. Uebbing 1979, S. 85)

1962 wurde in Bochum von dem Rüsselsheimer Automobilhersteller Adam Opel AG ein Zweigwerk eröffnet. In diesem Jahr fanden bereits 9.355 Menschen einen Arbeitsplatz im Opel-Werk. Das notwendige Fachwissen wurde durch umfangreiche Trainingsmaßnahmen an die Belegschaft vermittelt. (Vgl. Harenberg 1987, S. 519)

Die neue Erwachsenenbildung sollte es als ihre Aufgabe sehen, umfassende Bildung zu vermitteln. Einseitige Spezialisierung oder Intellektualisierung sollte vermieden werden. Menschliche und gesellschaftliche Bildung sollte mit beruflicher Bildung verbunden werden. Hierbei wurde eine bessere Anpassung der Angebote an die veränderten Strukturen der Arbeitswelt angestrebt. Das Vermitteln und Üben von Kooperationsfähigkeit wurde immer mehr zu einer wichtigen Grundqualifikation für die Dienstleistungsgesellschaft. Als Gegenkräfte gegen Konsumgewohnheiten sollten Eigeninitiative und Kreativität entwickelt werden. Kenntnisse und Methoden zum kritischen Umgang mit den Massenmedien und der

durch sie angebotenen Flut von Informationen sollten vermittelt werden. Hinzu kam der Bedarf, andere Kulturen und Sprachen zu vermitteln, da interkulturelle Beziehungen und Internationalität zunahmen. „Schließlich wurde nachdrücklich betont, daß die freiheitlich-demokratische Ordnung nur zu bewahren und auszubauen sei, wenn sie von Menschen getragen wird, die zugleich informiert, urteilsfähig und entscheidungsbereit sind.“ (Wirth, 1978, S. 689)

Nach Ausbruch der Kohlekrise 1958 erreichte diese 1963 ihren Höhepunkt. Im Ruhrgebiet wurden 33 Schachanlagen mit einer Förderkapazität von 10,3 Millionen Jahrestonnen stillgelegt. Die Zahl der Betroffenen belief sich auf etwa 10.000 Beschäftigte. Zu Anfang des Jahres 1967 verzeichnete das Ruhrgebiet 64.000 arbeitslose Menschen, darunter 12.000 ehemalige Arbeitskräfte aus unterschiedlichen Bergwerken. Bis zum Frühjahr 1968 kamen infolge von Zechenstilllegungen 30.000 weitere arbeitslose Bergwerkmitarbeiter hinzu. Doch trotz dessen nahmen lediglich 1.200 Bergleute an Umschulungsmaßnahmen, initiiert vom Arbeitsamt, teil. Die Mehrzahl der Bergleute lehnten die Teilnahme mit der Begründung ab, in ihrem Alter nicht mehr als Lehrling behandelt werden zu wollen, obwohl das Arbeitsamt während der Ausbildungszeit 90 Prozent des ehemaligen Verdienstes an die Teilnehmer zahlen würde. Als zu erreichende Berufsabschlüsse der Umschulungsmaßnahmen können Krankenpfleger, Datenverarbeitungs-Fachkraft oder Verwaltungsangestellte genannt werden. Doch das Qualifikationsniveau der ehemaligen Bergwerkangestellten stellte ein Problem für die wirtschaftliche und strukturelle Entwicklung des Ruhrgebiets dar. Ein relativ hoher Anteil der Beschäftigten im Bergbau hatte die Volkshochschule nicht mit dem achten Schuljahr abgeschlossen und verfügte zudem meist nicht über eine vollendete Berufsausbildung – und das zu einem Zeitpunkt, da die hohe Qualifikation der Beschäftigten, das „Humankapital“<sup>70</sup>, zu einer wichtigen Quelle für wirtschaftlichen Wachstum geworden war. Vergleichbar mit der Vorreiterrolle bei der Industrialisierung im neunzehnten Jahrhundert, war nun das Ruhrgebiet die erste Region, für die der Staat mit einem umfassenden Entwicklungsprogramm die

---

<sup>70</sup> Im Zuge des Wandels von industrie- zu dienstleistungs- und technologiebasierten Wirtschaftssystemen gewinnen immaterielle Vermögenswerte zunehmend an Bedeutung. Dem Humankapital ist dabei eine zentrale Rolle beizumessen. Trotz der unstrittigen Relevanz des Faktors Mensch für den unternehmerischen Erfolg haben sich jedoch bis dato keine befriedigenden Konzepte zur monetären Bewertung des betrieblichen Humankapitals etablieren können. Als Literatur, in der versucht wird, Konzepte zur Messung und Bewertung des Humankapitals zu erstellen, wären exemplarisch zu nennen: Bodrow, Wladimir; Bergmann, Philipp. *Wissensbewertung in Unternehmen*. Berlin: Schmidt Verlag, 2003; Pappmehl, Andre. *Personal-Controlling*. Heidelberg: Sauer Verlag, 1999 und Scholz, Christian; Stein, Volker; Bechtel, Roman. *Human Capital Management*. Neuwied u. a.: Luchterhand Verlag, 2004.

Eine empirische Untersuchung zum Humankapital befindet sich in dem Buch: Distler, Katrin. *Humankapital. Wirtschaftliche Entwicklung und Arbeitsmarkt: Bildungskonjunkturzyklen zur Erklärung von Arbeitslosigkeit*. Verlag für Wissenschaft und Forschung, 2003. Der wirtschaftliche Aufschwung, die hohe Arbeitslosigkeit und der Facharbeitermangel während der Achtzigerjahre stehen im Zentrum von Distlers Betrachtung und bilden den Ausgangspunkt für die Analyse der Wechselwirkung zwischen Humankapital, wirtschaftlicher Entwicklung und Arbeitsmarkt. Distler betont, dass Bildung nicht nur die individuellen Beschäftigungschancen erhöht, sondern auch eine wichtige Voraussetzung für das wirtschaftliche Wachstum und für die Schaffung von Arbeitsplätzen darstellt. Die abschließende empirische Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass persistente Arbeitslosigkeit durch einen zuvor erfolgten Rückgang der Bildungsinvestitionen erklärt werden kann.

wirtschaftliche Verantwortung für die Modernisierung übernahm. Das „Entwicklungsprogramm Ruhr“ von 1968<sup>71</sup> und das später daraus entwickelte „Nordrhein-Westfalen-Programm-75“ sollten die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung bewusst gestalten. (Vgl. Harenberg 1987, S. 539ff.)

Im Zuge der „realistischen Wende“<sup>72</sup> wurde versucht, eine stärkere Systematisierung der Volkshochschulen zu erreichen. Chancengleichheit und das Ausschöpfen der „Begabungsreserven“<sup>73</sup> stellten ein vorrangiges Ziel in der Erwachsenenbildung dar. Allerdings hatten diese Bestrebungen auch Gegner. Die Einführung eines Zertifikatprogramms wurde heftig diskutiert, da hiermit eine Annäherung an das Schulwesen befürchtet wurde. Es wurde unter anderem von der Gefahr für Freiheit und Lehre gesprochen sowie über die Gefahr, die Volkshochschule in einen verwalteten Dienstleistungsbetrieb verkommen zu lassen. (Vgl. Dauber/Verner 1976)

Während dieser Zeit wurden Tendenzen einer Verrechtlichung der Berufsausbildung der Andragogik sichtbar, die in einer Reihe grundlegender Gesetze Ausdruck fanden. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang das Berufsbildungsgesetz von 1969, das Jugendarbeitsschutzgesetz von 1960 und das Arbeitsförderungsgesetz von 1969. All dies sollte dazu beitragen, eine aktive Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik entstehen zu lassen. Zudem erschienen in diesem Zeitraum mehrere für die Erwachsenenbildung verfasste Gutachten und Stellungnahmen. In der Schrift des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“, die am 29.01.1960 herausgegeben wurde, werden in besonders prägnanter Weise zentrale Gedanken der Bildungsreform ausformuliert, wie zum Beispiel die Idee der pluralistischen Gesellschaft, die Autonomie des Erwachsenen und das Nebeneinander von „freier“ und „gebundener“ Erwachsenenbildung. (Vgl. Deutscher Ausschuss 1960, S. 15) Das Gutachten des ‚Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und -Bildungswesen‘ von 1960 beinhaltet folgenden Wortlaut:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 17)

Im März 1969 wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) eine „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“ verabschiedet. Somit war, durch die

---

<sup>71</sup> Inhalte dieses Programms befinden sich in: Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Politik für das Ruhrgebiet. Das Aktionsprogramm – Kurzfassung*. Düsseldorf 1980 und Kommunalverband Ruhrgebiet (Hg.): *Leitfaden für das Aktionsprogramm Ruhr*. Essen: 1980 oder auch *Nordrhein Westfalen. Entwicklungsprogramm Ruhr*. Düsseldorf, 1968.

<sup>72</sup> Hierzu bemerkt Hildegard Feidel-Mertz aufgrund belegbarer Aussagen von Autoren der Erwachsenenbildung, dass die als entscheidend empfundene „realistische Wende“ nicht erst ab 1960, sondern bereits in den Zwanzigerjahren eingeleitet wurde. (Vgl. Feidel-Mertz 1975, S. 16)

<sup>73</sup> Begriffliche Definitionen finden sich u. a. in der folgenden Literatur: Heckhausen, Heinz. *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Hain, 1963 und Heckhausen, Heinz. *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe, 1974.

Ermöglichung der Studienrichtung Erwachsenenbildung, der Weg für eine akademische Professionalisierung geebnet.<sup>74</sup>

Das Ruhrgebiet besaß einen der ersten Lehrstühle, der sich schwerpunktmäßig mit der Erwachsenenbildung beschäftigt. Ab Mitte der Sechzigerjahre wurde an der Ruhr-Universität-Bochum durch Prof. Knoll die erziehungswissenschaftliche Disziplin vermittelt, an der FU in Berlin wurde diese Aufgabe durch Prof. Borinski übernommen. (Vgl. Siebert 1999, S. 61)

Im Juni 1969 wurde von der Bundesregierung das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) beschlossen. Es sollte „berufliche Fortbildungs-, Umschulungs- und Rehabilitationsmaßnahmen im Rahmen struktureller Reformen am Arbeitsmarkt“ regeln. Im August wurde das Berufsbildungsgesetz (BBiG) verabschiedet, welches Weiterbildung in den Kontext des beruflichen Bildungswesens einbezog. Im September folgte dann das Ausbildungsförderungsgesetz, durch das zum Teil auch nachschulische Bildungsgänge für Erwachsene abgesichert werden konnten. Im Oktober 1969 stellte Willy Brandt schließlich „als Bundeskanzler der sozial-liberalen Koalition Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung an die Spitze seiner Reformpolitik. Das alles deutete auf eine neue Phase in der Entwicklung der Erwachsenenbildung hin“ (Wolgast 1996, S. 64f.).

### 3.6 Zusammenfassung

Dieses Kapitel sollte dazu dienen, die Abhängigkeit der Weiterbildungsinhalte von gesellschaftlichem Wertewandel in verschiedenen Zeitaltern zu verdeutlichen. Gesellschaftliche und politische Veränderungsprozesse speziell im Ruhrgebiet hatten erhebliche Auswirkungen auf die Weiterbildungsaktivitäten dort verorteter Unternehmen. Um nun die Genese eines Unternehmens wie Goldschmidt besser verstehen zu können, trug dieses Kapitel hinsichtlich der Deskription vorangegangener historischer Prozesse dazu bei, gewachsene Strukturen der Region besser verstehen zu können. Aufgrund der wirtschaftlichen Vormachtstellung der Region und der dort ansässigen traditionellen Großunternehmen zu der

---

<sup>74</sup> Dezierte Informationen zu Ansätzen, Überlegungen und Tätigkeitsfeld bezüglich des Diplompädagogen können unter anderem in folgender Literatur nachgelesen werden: Furck, Carl-Ludwig. „Der Weg zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft“. In: *Der pädagogische Blick*, H. 4, S. 197-204; Arnold, Rolf. *Diplompädagogen für die Praxis*. Heidelberg: Esprint, Druckerei und Verlag, 1980; Baltes, Peter. *Berufsfelder des Diplompädagogen*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1975. Eine Darstellung der Risiken und Fehler bezüglich einer Errichtung eines Studienschwerpunktes gerade in den Sechzigerjahren befindet sich in: Nieke, Wolfgang. *Der Diplompädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1978. Über die aktuelle Lage des Diplompädagogen wird informiert in: Krüger, Heinz-Hermann. *Diplom-Pädagogen in Deutschland*. Weinheim: Juventa Verlag, 2003.

damaligen Zeit, wie beispielsweise Krupp und Thyssen, lässt die Interpretation der Ergebnisse dieses Kapitels den Schluss zu, dass das Ruhrgebiet auch hinsichtlich der Planung, Durchführung und Organisation von betrieblicher Weiterbildung bereits seit frühen Zeiten eine Vormachtstellung innehatte. Dies gilt natürlich nicht übergreifend für jegliche dort verorteten Unternehmen. Doch betrachtet man die Bemühungen Friedrich Alfred Krupps oder auch Heinrich Rößlers, so lässt sich schnell erkennen, dass unter Berücksichtigung der damaligen strukturellen Gegebenheiten versucht wurde, der Weiterbildung den geforderten Stellenwert einzuräumen.

#### 4. Auswirkungen ausgewählter Veränderungen des ökologisch-gesellschaftlichen Systems auf das Weiterbildungssystem unter besonderer Berücksichtigung der betrieblichen Weiterbildung

Im Folgenden sollen die Zusammenhänge von ausgewählten gesellschaftlichen Diskussionen und deren Auswirkungen auf betriebliche Weiterbildung näher beleuchtet werden. Leitende Fragestellungen des Kapitels sind, inwieweit sich das Aufkommen der Diskussion, beispielsweise um die Ausländerintegration, die Schlüsselqualifikationen o. Ä., auf das betriebliche Weiterbildungsangebot im Unternehmen ausgewirkt und dieses merklich verändert hat.

Natürlich gibt es noch weitere Diskussionen, doch die im weiteren Verlauf vorgestellten sind begründbar mit Dimensionen des sozialen Wandels auf der Ebene des Wirtschaftssystems, wie beispielsweise die Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, und hatten die unmittelbarsten Auswirkungen auf den Berufsalltag. Weiterer, nicht ausgewählter sozialer Wandel bewirkt Veränderungen in Sozialstrukturen, die keinerlei Auswirkungen für die Weiterbildungsplanung- und -durchführung eines Unternehmens hatten. Die im Folgenden vorgestellten gesellschaftlichen Diskussionen führten über eine theoretische Auseinandersetzung dazu, dass gesellschaftlicher Wandel als Theorem in die Praxis der Arbeitsstrukturen transformiert wurde.

Visionen eines idealtypischen und wünschenswerten Verlaufs werden im Folgenden dargestellt, die jedoch die wirtschaftlichen Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildungsdispositionen des Unternehmens stets im Blick behalten müssen. Darüber hinaus wird der Blick gegenüber eventuellen antizyklischen Entwicklungen im Unternehmen nicht verschlossen bleiben.

Berücksichtigt werden in diesem Kapitel Diskussionen, die resultierend aus technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen und veränderten Kundenerwartungen, wie beispielsweise die Qualitätssicherung, auftraten. Der die Diskussionen auslösende soziale Wandel lässt sich dimensional der Makroebene zuordnen, wobei sich die Auswirkungen auf der Mikroebene widerspiegeln. Das bedeutet, dass sich der Wandel auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene vollzieht, die hier diskutierten Diskurse jedoch die Mikroebene, somit die Individuen als kleinstes System betreffen.

Die folgenden Diskurse im Rahmen der gesellschaftlichen Veränderungen wurden historisch angeordnet, um einen Einordnungsrahmen zu gewährleisten. Zeitgemäße Veränderungen des Wirtschafts- und Bildungssystems werden bezüglich des jeweiligen Diskurses hinsichtlich ihrer Auswirkung auf die Berufsstruktur respektive des Weiterbildungssystems näher beleuchtet.



An dieser Stelle sei erneut erwähnt, dass die vorliegende Untersuchung die Eingangskanäle der jeweiligen gesellschaftlichen Diskussionen ungeachtet lässt. Vielmehr soll der gesellschaftliche Rahmenprozess einhergehend mit der inhaltlichen Wertediskussion aufgegriffen werden und des Weiteren das unternehmensspezifische Umsetzungsergebnis beschrieben werden. Inwiefern Goldschmidt oder auch andere Unternehmen auf die gesellschaftlichen Diskussionen hinsichtlich einer Veränderung der sozialen Struktur und daraus folgend auch der Arbeitsstruktur aufmerksam wurden, bleibt in der vorliegenden Arbeit ungeachtet. Es soll somit nur verdeutlicht werden, inwieweit die gesamtgesellschaftlichen Topics auf der Ebene eines Unternehmens wiederzufinden sind.

#### 4.1 Diskurse im Rahmen der Bildungsexpansion

Die Siebzigerjahre waren das entscheidende Jahrzehnt der Bildungsexpansion in der Bundesrepublik. Die soziologische Diskussion beschäftigte sich vor allem mit dem Abbau sozialer Ungleichheiten bezüglich des Erwerbs eines Abiturs oder Hochschulabschlusses. In diesen Zeiten des sozialen Umbruchs tauchten gesamtgesellschaftliche Diskurse auf, die enorme Auswirkungen auf das Weiterbildungsgeschehen von Unternehmen hatten.

Die folgenden Diskurse sind somit nicht zwangsläufig als Folge oder Bedingung der Bildungsexpansion anzusehen, sie traten nur zeitgleich auf und können als Folge einer fortschreitenden Modernisierung völlig separiert davon betrachtet werden. Beispielsweise weist der Umweltschutz (vgl. Kapitel 4.1.3) keinen direkten Bezug zur Bildungsexpansion auf, wurde aber in dem Jahrzehnt diskutiert, welches bildungspolitisch von der Bildungsexpansion geprägt war, und hatte enormen Einfluss auf das betriebliche Weiterbildungsgeschehen.

##### 4.1.1 Schlüsselqualifikationen

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen wurde 1974 von Dieter Mertens, Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, für eine Reform der Lehrlingsausbildung in

das Bildungssystem eingeführt.<sup>75</sup> Die Begriffsbildung sollte zum Ausdruck bringen, dass es auch in der Berufsausbildung und im späteren Arbeitsleben um ein Verstehen von Zusammenhängen zwischen wirtschaftlich und persönlich orientiertem Verhalten geht (vgl. Brock 2002, S. 2). „Die Verbindung zwischen beruflicher Funktionalität und persönlicher Sinnfindung soll durch Schlüsselqualifikationen hergestellt werden.“ (Siebert 1999, S. 71) Gerade in den Zeiten der Bildungsexpansion, ausgelöst durch die bildungspolitischen Debatten während der Sechzigerjahre und der sich rasant ändernden beruflichen Anforderungen und Standards, soll der Erwerb von Schlüsselqualifikationen<sup>76</sup> zu einer Handlungskompetenz führen, die zur Erschließung des sich schnell ändernden Fachwissens befähigen soll. Bildung erlangte während dieser Zeit eine kompensatorische Funktion, um mit der dem Wirtschaftssystem inhärenten, rasanten Entwicklung Schritt halten zu können.

In einem kurzen und eher unscheinbaren Aufsatz gelangte Mertens mit seinem Verständnis des Begriffs „Schlüsselqualifikation“ auf die wissenschaftlich begründete Erkenntnis, dass in Zukunft Prognosen über die Entwicklung von Berufsprofilen und -anforderungen immer kurzlebiger werden. Nach Mertens sollte zukünftig weder die Wirtschaft noch die Wissenschaft zu Voraussagen in der Lage sein, inwieweit sich Arbeitsplätze und die sich daraus ableitenden Anforderungen an den Menschen entwickeln. Schlussfolgernd bedarf im Sinne Mertens die Bildungsplanung einer weitestgehenden Offenheit. (Vgl. Mertens 1974, S. 36ff.)

Dies hatte insofern Auswirkung auf die Berufsstruktur, als dass hinsichtlich der Weiterbildung der Arbeitnehmer demnach nicht mehr nur fachspezifische Werte, wie eine praxisorientierte Ausbildung sowie die Erfüllung der stellenspezifischen fachlichen und studienbezogenen Anforderungen (Schwerpunkte, Dauer, Note etc.) den Schwerpunkt darstellten. Darüber hinaus etablierte sich der Begriff der

---

<sup>75</sup> Mertens unterteilt die Schlüsselqualifikationen in Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintage-Faktoren. Die Basisqualifikationen stellen das logische Denken, das analytische Denken, das konzeptionelle Denken, das dezisionistische Denken, das kreative Denken und das kontextuelle Denken dar. Die Horizontalqualifikationen beinhalten Wissen über das Wesen von Informationen, das Verstehen und das Verarbeiten von Informationen. Die Breiterelemente sind spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten, z. B. Beherrschung der Grundrechenarten und Kenntnisse in der Maschinenwartung. Die Vintage-Faktoren beschreiben die Kenntnisse der Lehrinhalte der weiterentwickelten Lehrpläne in Aus- und Fortbildung. (Vgl. Mertens 1974, S. 38ff.)

<sup>76</sup> An dieser Stelle sei ein Exkurs bezüglich der facettenreichen Kategorisierungen und Definitionen von Schlüsselqualifikationen in der pädagogischen, psychologischen, wirtschaftswissenschaftlichen und berufspädagogischen Literatur erlaubt.

Der Begriff der „extrafunktionalen Qualifikationen“ (Ralf Dahrendorf) ist nach dem Lexikon des Personalmanagements unter verschiedenen Bezeichnungen bekannt: prozessunabhängige Qualifikationen, innovatorische Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen. Darüber hinaus werden diese Fähigkeiten als Transferqualifikationen bezeichnet, die in bestimmten Positionen unabhängig von der Prozessbewältigung erlernt werden und als wichtig für eine aktive Bewältigung von neuen Anforderungen gelten. (Vgl. Becker 2002, S. 225)

Zudem werden Begriffe wie „Soft Skills“, „Soziale Kompetenzen“, „Kommunikative Kompetenzen“ und „Kernkompetenzen“ synonym verwendet und haben in der heutigen Weiterbildungswerbung und Seminarbeschreibungen den traditionellen Begriff der Schlüsselqualifikationen ein wenig verdrängt.

„Schlüsselqualifikationen“, der bestimmte Eigenschaften und Kompetenzen, die der Persönlichkeit eines einzelnen Arbeitnehmers zuzuordnen sind, subsumiert. Diese Eigenschaften und Kompetenzen können als Werte betrachtet werden, anhand derer Arbeitgeber und Personalverantwortliche die Ersetzbarkeit eines einzelnen Arbeitnehmers einschätzen können und die zukünftigen zu vermittelnden inhaltlichen Schwerpunkte von Schulungsmaßnahmen und Weiterbildungsveranstaltungen adäquat ausrichten können. Wünschenswerte Schlüsselqualifikationen stellen sowohl Durchsetzungsfähigkeit, Einsatzbereitschaft, Entscheidungsstärke, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Pünktlichkeit, Kommunikationsfähigkeit als auch Initiative, Kooperationsbereitschaft, Führungsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit dar.<sup>77</sup>

*„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien, Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“* (Bildungskommission NRW 1995, S. 32)

Während der Siebzigerjahre ist der Begriff der Schlüsselqualifikationen unaufhörlich im Gespräch von Hochschulen, Weiterbildungsinstitutionen und Unternehmen, respektive an jeglichen Orten, an denen Fähigkeiten von Menschen eine zentrale Rolle spielen.<sup>78</sup> Bildungs- und Arbeitsmarktpolitiker sprechen von den Schlüsselqualifikationen, die immer mehr und mehr Einzug in die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien von Universitäten, Schulen und

---

<sup>77</sup> Als eine moderne Schlüsselqualifikation wäre die „Genderkompetenz“ zu benennen, die eng mit dem „Gender Mainstreaming“ verknüpft ist. Unter Genderkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, in Verhalten und Einstellungen von Frau und Mann Festlegungen im privaten und beruflichen Bereich zu erkennen und mit diesen so umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Möglichkeiten eröffnet werden. Mit Gender Mainstreaming ist eine Doppelstrategie gemeint, vorerst die gezielte Förderung und politische, kulturelle und gesellschaftliche Aktivierung der Frauen als auch die Integration der Genderaspekte in alle Aufgabenbereiche, bezeichnet als „twin track strategy“. (Vgl. Council of Europe 1998, p.2) Einhergehend mit dieser neuen Schlüsselqualifikation haben sich bereits Ende der Neunzigerjahre neue Möglichkeiten zu Weiterbildungsveranstaltungen, den sogenannten Gendertrainings oder Gender-Mainstreaming-Trainings, entwickelt. In einem geschlechtsheterogenen Team wird Erstgenanntes vor allem eine Sensibilisierung für Geschlechterfragen und subtile Differenzierungen zu erreichen versuchen. Die Gender-Mainstreaming-Trainings informieren überwiegend über eine Umsetzung des Konzepts in einer beruflichen oder studentischen Organisation. Die Heinrich-Böll-Stiftung, das Tübinger Institut für angewandte Frauen- und Sozialforschung, die Sozialforschungsstelle Dortmund, die Gender Akademie in Dortmund und andere mehr haben sich bereits als Gendertrainer qualifiziert.

<sup>78</sup> Doch in dem Bereich der Erwachsenenbildung erfährt der Begriff der Schlüsselqualifikationen eine Abwertung. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen wird überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit von Arbeit und Fremdbestimmung betrachtet. Sie werden deshalb von einer sich als emanzipatorisch verstehenden Erwachsenenbildung kritisiert und in Form von außerberuflichen Basiskompetenzen erweitert. Erwachsenenbildung soll sich somit an der Befähigung zur Lebensbewältigung orientieren, allerdings wird dabei eher an Selbstreflexion gedacht, an die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen und an allgemeine Partizipation in der Gesellschaft. (Vgl. Arnold, Rolf. „Schlüsselqualifikationen - Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung“. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*. 7 (1992) 13, 65-88; Geißler, Karlheinz. „Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzepts“. In: *Lernen und Lehren. Elektrotechnik und Metalltechnik*. 16 (1990) 5, 55-59; Wilsdorf, Dieter. *Schlüsselqualifikationen: Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung*. München 1991; Heidegger, G. „Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen.“ In: Gonon, Philipp (Hg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers – eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer 1996).

Betrieben als Lernziel halten. Die theoretische Diskussion des Bildungssystems verlagert sich mehr und mehr in eine praktische Umsetzung im Wirtschaftssystem.

Bei Personalentscheidungen spielen Schlüsselqualifikationen zunehmend eine zentrale Rolle und beschreiben Fähigkeiten, die heutzutage ein jeder Arbeitnehmer benötigt, um in der modernen Arbeitswelt zu bestehen. Schlüsselqualifikationen sollten demnach den einzelnen Arbeitnehmer in seiner Relevanz und Wichtigkeit für das Unternehmen aufwerten, indem sie dem Einzelnen ermöglichen, sich unaufhörlich neue Qualifikationen und damit unbegrenzte Handlungsfähigkeit in möglichst vielen Bereichen zu erschließen.

Die Globalisierung der Wirtschaft als Wandel auf der Makroebene im Wirtschaftssystem forderte interkulturelles Verständnis und Fremdsprachenkenntnisse, womit sich die Arbeitsplatzanforderungen an einen einzelnen Arbeitnehmer erheblich wandelten. Wer damals in den Beruf einstieg, musste damit rechnen, im Laufe seines Erwerbslebens immer wieder neue Tätigkeiten ausüben zu müssen. In diesem Sinne erlangten Schlüsselqualifikationen wie Lernfähigkeit, Transferfähigkeit und Flexibilität in Form von an die Arbeitnehmer zu vermittelnden Werten eine höhere Bedeutung.

#### 4.1.2 Ausländerintegration

Während der 1960er-Jahre wurde der Begriff der Gastarbeiter für die in großer Zahl in die Bundesrepublik Deutschland strebenden Arbeitsmigranten geprägt. Durch vormalige Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwungs und der Vollbeschäftigung mangelte es in der Bundesrepublik Deutschland an Arbeitnehmern für gering qualifizierte Tätigkeiten vor allem in der Montan- und Automobilindustrie. Dieser Arbeitskräftemangel machte sich in einigen Bereichen bereits während der Fünfzigerjahre bemerkbar. Durch die hohe Zahl der Kriegstoten und -gefangenen wurde das Arbeitskräftepotenzial sehr stark eingeschränkt. Vorrangig der Bergbau litt unter der Tatsache, dass viele Mitarbeiter sich umgehend einem physisch leichteren Arbeitsbereich zuwandten, sobald sich ihnen die Gelegenheit bot. Zu der damaligen Zeit wurden Arbeitskräfte aus Siebenbürgen angeworben, deren Anzahl sehr gering blieb. Nach dem Mauerbau kam es zu einer Reduzierung gut ausgebildeter Flüchtlinge aus der DDR und zugleich wuchs die Wirtschaft weiter, sodass die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte durch Anwerberbüros verstärkt und hinsichtlich der geografischen Herkunft ausgeweitet wurde. (Vgl. Herbert 2001, S. 208)

Die Beschäftigung von Ausländern wurde zur damaligen Zeit von allen damit befassten Instanzen als überaus wichtig und positiv bewertet. Um fehlende Arbeitskräfte reserven auszuschöpfen und die schnell wachsende Wirtschaft hinsichtlich der Arbeitskräfte bedienen zu können, war man auf Ausländer, die sich als äußerst mobil und „fungibel“ erwiesen, angewiesen. (Vgl. ebd., S. 209)

Zudem konnte man sich die Möglichkeit offen halten, die ausländischen Arbeitnehmer bei aufkommender Arbeitslosigkeit in Deutschland wieder in das Heimatland zurückzuschicken.<sup>79</sup>

Das 1965 verabschiedete Ausländergesetz trug dazu bei, dass die Ausländermigration mehr und mehr zu einem gesamtgesellschaftlichen Thema wurde. Im neuen Gesetz

*„war durch ein rigides Aufenthalts- und Arbeitserlaubnisrecht für Ausländer aus Nicht-EWG-Staaten den Ausländerbehörden ein Ermessenspielraum gegeben, der die Entwicklung der Arbeitskräftezufuhr aus dem Ausland der wirtschaftlichen Situation in der Bundesrepublik flexibel anzupassen ermöglichte.“* (Ebd., S. 211)

Zudem riefen nach Herbert Zeitungsartikel während der Sechzigerjahre das Interesse der bundesdeutschen Öffentlichkeit an Gastarbeitern hervor. Beispielsweise berichteten 1960 *Die Welt* und 1967 das *Handelsblatt* über die katastrophalen Wohnverhältnisse der Gastarbeiter. Zeitgleich versuchte die Bundesregierung, durch Darlehen den Bau von Ausländerwohnungen zu fördern, „und tatsächlich wurden vor allem in Großunternehmen seit Mitte der 60er Jahre in verstärktem Maße bessere Wohnheimplätze geschaffen“ (ebd., S. 216).

Allerdings lässt sich für den Zeitraum der Sechzigerjahre hinsichtlich der Integration der Ausländer konstatieren, dass diese eine Interimsstellung innehatten. Die Mehrheit der ausländischen Arbeiter erhielt gemäß des neuen Ausländergesetzes eine auf ein Jahr befristete Aufenthaltsgenehmigung. Eine Verlängerung musste gebilligt werden, war aber meist von den Betroffenen selbst nicht intendiert.

*„Die soziale Lage der Gastarbeiter in der ersten Hälfte der 60er Jahre war vor allem dadurch geprägt, dass ihr Aufenthalt in Deutschland nach Überzeugung der deutschen Behörden und Arbeitgeber kürzer oder länger, jedenfalls vorübergehend war. (...) Kennzeichnend für sie war die feste Absicht, bald nach Hause zurückzukehren. Ihre Verbindungen zur Heimat waren entsprechend eng.“* (Ebd., S. 212)

---

<sup>79</sup> Die zugrunde liegende Intention der damaligen Arbeitgeber kann als adäquat zu der heutigen Intention der prekären Arbeitsverhältnisse gesehen werden. Das sogenannte „Prekariat“, als Begriff in Anlehnung an das Proletariat gebildet, gewinnt immer mehr an Bedeutung, ohne dabei die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen betrachten zu wollen. Hinsichtlich der Unverbundenheit und niedrigen Löhnen, gekennzeichnet durch Bereitstellung im Bedarfsfall und unkompliziertes Auflösen der Arbeitsverhältnisse während besserer Zeiten, stellen Zeit- oder Leiharbeiter eine günstige Alternative zu den Festmitarbeitern für Arbeitgeber dar. So wie auch während der Sechzigerjahre die Ausländer als „Konjunkturpuffer“ benötigt wurden. (Vgl. Schiller 1967 in Herbert 2001, S. 219) Prekäre Arbeitsverhältnisse lassen sich jedoch auf die Organisation eines Unternehmens herunterbrechen und müssen nicht nur im gesamtgesellschaftlichen konjunkturellen Zusammenhang gesehen werden, wie es bei den Gastarbeitern der Fall war. Das bedeutet, dass das Unternehmen unabhängig der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung über Bedarf oder auch über Überschuss selbstständig entscheidet.

Die Ausländer arbeiteten meist als gering bezahlte un- und angelernte Arbeiter in der Industrie in Bereichen, die durch körperliche Anstrengungen, Akkord und Schmutz gekennzeichnet waren und für die deutsche Mitarbeiter nur durch erhöhte Lohnzugeständnisse gewonnen werden konnten. Diese erniedrigende Stellung wirkte auf die Gastarbeiter aber wenig störend, da sie sich stets mit den Verhältnissen ihres Herkunftslandes maßen, was zur damaligen Zeit durch Arbeitslosigkeit und niedrige Löhne gekennzeichnet war.

Gegen Ende der Sechzigerjahre, einhergehend mit der Rezession wurde die Wirtschaftlichkeit der Beschäftigung von ausländischen Mitarbeitern in der öffentlichen politischen Diskussion als kritisch betrachtet.<sup>80</sup> Die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte mit längerem Aufenthalt brachte die Notwendigkeit von einem institutionellen Ausbau sozialer Einrichtungen wie Kindergärten, Wohnungen, Schulen etc. mit sich, was finanziell bewerkstelligt werden musste. Dadurch, dass diese Diskussion vom damaligen Wirtschaftsminister Schiller politisch ebenfalls geführt wurde, um sich von der Meinung der Vorgängerregierung abzugrenzen, und durch die Tatsache, dass erstmalig das Faktum der Fremdenfeindlichkeit auftrat, rückte die Ausländerdiskussion immer mehr in die Augen der Gesamtgesellschaft und somit in das Interesse aller mit Ausländern beschäftigten Personen, Instanzen und Unternehmen und befand sich nun nicht mehr eindimensional als Diskussionsthema im Wirtschaftssystem. (Vgl. ebd., S. 219)

#### 4.1.3 Umweltschutz

Das Bewusstsein für den Umweltschutz entwickelte sich in den westlichen Ländern während dem Ende der Sechzigerjahre, als man feststellte, dass sich insbesondere industrielle Tätigkeiten sehr nachteilig auf die Umwelt auswirken können. Maßgeblich zu diesem Wertewandel beigetragen haben offensichtliche Missstände wie das Fischsterben im Rhein, die Versauerung von Gewässern oder auch Chemiekatastrophen. Zudem waren soziale Bewegungen, wie beispielsweise die Anti-Atomkraft-Bewegung, Auslöser für ein verändertes Umweltbewusstsein während dieser Zeit.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Die politische Diskussion der negativen Auswirkungen der Gastarbeiterbeschäftigung wurde nach Herbert durch einen Artikel des Berliner Wirtschaftswissenschaftlers Föhl ausgelöst. (Vgl. Herbert 2001, S. 218)

<sup>81</sup> Die Blütezeit des Umweltbewusstseins ist sicherlich während der Achtzigerjahre zu verankern, nicht zuletzt ausgelöst durch das zu der Zeit sich auf dem Höhepunkt befindende Waldsterben und die Katastrophe in Tschernobyl. Ebenfalls werden zu der Zeit Umweltschutzbewegungen wie Greenpeace (erstmalig Anfang der Siebzigerjahre in Vancouver und 1980 in Deutschland) oder Robin Wood (1982) gegründet. Doch trotz dessen

Das hohe Wachstumstempo der Nachkriegszeit, einhergehend mit einem „umweltintensive(n) industrielle(n) Produktionsmuster“ (Jänicke, Kunig, Stitzel 2003, S. 16), führte dazu, dass sich zu Beginn der Siebzigerjahre der Umweltschutz als neues Politikfeld etablierte, um sich protektierend und vorbeugend dem Schutz der Umwelt zu widmen. Die damalige Bundesregierung verabschiedete 1969 ein *Sofortprogramm zum Umweltschutz* und legte 1971 das erste *Umweltprogramm*<sup>82</sup> vor.

*„Von Bedeutung waren ebenfalls Initiativen des Europarates zum Gewässer- und Immissionsschutz (Wassercharta, Charta zur Reinhaltung der Luft 1986, Europäisches Naturschutzjahr 1970) und vor allem die vorbereitenden Aktivitäten zur Stockholmer UNO- Umweltkonferenz im Jahre 1972.“* (Müller 1995 in Jänicke, Kunig, Stitzel 2003, S. 30)

Die FDP war die erste Partei, die den Bereich Umwelt in ihr Programm (1971) aufnahm, und 1974 wurde das Umweltbundesamt gegründet. Unschwer lässt sich für die Siebzigerjahre eine Zeit der politischen Institutionalisierung für den Umweltschutz erkennen, der sich selbstverständlich als sozialer Wandel in der Öffentlichkeit bemerkbar machte.

Im Jahre 1972 wurde die von Dennis Meadows im Auftrag des Club of Rome erarbeitete Studie „Die Grenzen des Wachstums“ veröffentlicht. Die rechnergestützte Simulation ermittelte die Entwicklung der Erde anhand bekannter Kenngrößen bis zum Jahre 2100. Die Analyse ergab eine Begrenzung des Wirtschafts- und Bevölkerungswachstums aufgrund von Nahrungsmittelknappheit, Umweltverschmutzung und Rohstoffknappheit. Meadows' Schlussfolgerung war, dass nur durch erhebliche Bemühungen, insbesondere im Umweltschutz, eine langfristige Stabilität der Weltwirtschaft erreicht werden kann. (Vgl. Meadows; Meadows; Zahn 1972)

Nach diesen ersten Etablierungen geriet der Umweltschutz zu Zeiten der Ölkrise in den Jahren 1973/1974 gegenüber wirtschaftlichen Interessen etwas in Vergessenheit. Allerdings wurde dies durch das Entstehen zahlreicher Umweltgruppen und Protestbewegungen ausgeglichen.

Unternehmen sind in Bezug auf die Umweltpolitik als größte Adressatengruppe zu bezeichnen, da ihnen in umweltpolitischen Auseinandersetzungen meist die Rolle der Verschmutzer zugeschrieben wird. Darüber hinaus sind insbesondere für Unternehmen der chemischen Branche, Gesetze und Erlasse des Umweltschutzes sehr stark verhaltensdeterminierend, da diese auf sehr umweltsensitivem Terrain agieren. An dieser Stelle wäre somit auch interessant zu prüfen, inwieweit sich das Unternehmen über die

---

wurden für den temporären Bezugsrahmen des sozialen Wandels die Siebzigerjahre gewählt, da während dieser Zeit der Umweltschutz und das Umweltbewusstsein erstmalig im öffentlichen Fokus lagen.

<sup>82</sup> Das Umweltprogramm führte zu einem größeren Umweltbewusstsein bei der Bevölkerung. Während im September 1970 laut einer INFAS-Umfrage nur 41 % der Befragten den Begriff Umweltschutz kannten, war dieser im November 1971 bereits 92 % bekannt.

rechtlichen Gegebenheiten hinausgehend eigenständig mit dem Thema Umweltschutz auseinandersetzt und daraus resultierende Verhaltenskodexe oder auch Regeln für die Mitarbeiter in die unternehmenseigene Philosophie überführt. So gibt es beispielsweise

*„Unternehmen, die unter massiven Verstößen gegen umweltrechtliche Vorschriften die Umwelt schwerwiegend schädigen: gleichzeitig ist zu beobachten, dass andere Unternehmen als Umweltpionier umweltverträgliche Handlungsweisen generieren, die über die Lösungen, die von der Umweltpolitik entwickelt werden, deutlich hinausgehen“* (Schmidheiny; BCSD 1992 in Jänicke, Kunig, Stitzel 2003, S. 293).

In Anbetracht der unternehmerischen Aufgabe, die bei Unternehmen nach Staehle und Nork ja nicht a priori umweltschützend geprägt (Staehle; Nork 1992, S. 75f.), sondern eher am wirtschaftlichen Erfolg orientiert ist, war während dieser Zeit ein Umdenken erforderlich, um sich der Thematik des Umweltschutzes zu widmen.

#### 4.2 Diskurse im Rahmen der Technisierung und des Aufschwungs

Während der 1980er-Jahre zogen die Technisierung und die Internationalisierung sozialstrukturellen Wandel auf der Makroebene nach sich. Kultur und Politik agierten in einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985a) und die Gesellschaft wurde zu einer „Risikogesellschaft“ (Beck 1986).

Die Vernetzung, Verkabelung und der vermehrte Einsatz der elektronischen Datenverarbeitung in der Arbeitswelt hatten somit unmittelbare Auswirkungen auf die Mikroebene der Gesellschaft. Die Mitte der 80er-Jahre propagierte Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung und der Arbeitgeberverbände hatte zum Ziel, Arbeitslosigkeit zu mindern und Arbeitnehmer an veränderte Anforderungen anzupassen. Betriebliche Weiterbildung wurde während dieses Jahrzehnts funktionalisiert, um arbeitsmarktpolitische Interessen im Zuge der erhöhten Wettbewerbssituation zu erreichen. Erschwerend kamen Novellierungen einiger Erwachsenenbildungsgesetze hinzu, um die öffentlichen Ausgaben für die Erwachsenenbildung zu begrenzen. (Vgl. Siebert 1999, S. 69)

##### 4.2.1 Action Learning

Während der Achtzigerjahre erlangten Planspiele als Methode des „Action Learnings“ in der betrieblichen Weiterbildung immer mehr an Bedeutung. Um den gesellschaftlich veränderten Anforderungen an jeden Mitarbeiter Folge leisten zu können, die sich aufgrund des sozialen Wandels der Technisierung und Internationalisierung ergaben, wurden Planspiele als



gewinnversprechende Methode angesehen. Die typische Zielgruppe stellen hierbei die Führungskräfte und der Führungskräftenachwuchs dar. Darüber hinaus aber auch die Mitarbeiter aus den technischen und naturwissenschaftlichen Bereichen, die betriebswirtschaftliche Kenntnisse für ihren Bereich benötigen.

*„Planspiele dienen der Vertiefung von komplexen theoretischen Zusammenhängen, der Zeitraffereffekt verschafft Überblick über langfristige Auswirkungen von Entscheidungen. Außerdem zwingen sie zum analytischen Denken und Handeln und motivieren u.a. durch die Möglichkeit, Fehlentscheidungen zu korrigieren.“ (Meier 1991, S. 15)*

Diese gleichermaßen inhalts- wie prozessorientierte Form des Entscheidungstrainings bietet die Chance, einen mehr oder weniger komplexen Ausschnitt aus der Realität zu simulieren und die Konsequenzen der Entscheidung unmittelbar, anhand der Entwicklung von Zahlen und Kenngrößen, zu demonstrieren. Fiktive Unternehmen werden hinsichtlich simulierter Entscheidungsnotwendigkeiten geleitet und somit wird der Ernstfall erprobt. Es müssen der Überblick behalten und Teamentscheidungen unter Zeitdruck herbeigeführt werden. Derlei Planspiele schaffen wirklichkeitsgetreue Scheinwelten mit plötzlich einsetzenden exogenen Bedingungsfaktoren, um der Komplexität der Realität gerecht werden zu können. Derlei Faktoren wären beispielsweise eine plötzliche Zinserhöhung der Bundesbank oder aber auch, dass die Teilnehmer auf ein Erdbeben, welches ein Warenlager zerstört hat, adäquat reagieren müssen.

Der erhöhte Einsatz von Planspielen lässt sich somit auf den sozialen Wandel zurückführen, der während der Achtzigerjahre bezüglich der Techniken zur Mitarbeiterführung zu erkennen war. Nicht mehr der Taylorismus war dominierend, vielmehr sollte dem Mitarbeiter die Möglichkeit im Sinne des Action Learning gegeben werden, simulativ den Gesamtprozess der Produktion respektive die Konflikte der Unternehmensführung kennenzulernen. So lernen die Mitarbeiter die Unternehmenszusammenhänge kennen und die internen und externen Faktoren, welche Einfluss auf den wirtschaftlichen Erfolg eines Unternehmens haben. Die durch Taylor begründete einseitige Handlungsorientierung eines Mitarbeiters wurde während der Zeit immer mehr und mehr abgelehnt.

Planspiele lassen sich in vier Einsatzformen kategorisieren. In Fernplanspiele, Seminarplanspiele, Brettplanspiele und computergestützte Lernprogramme. (Vgl. Fechner/Güttner 1994, S. 41)

Das bekannteste Fernplanspiel ist MARGA, was seit 1971 jährlich vom Universitäts-Seminar der Wirtschaft (USW) und vom Handelsblatt-Verlag veranstaltet wird. Fernplanspiele bieten somit die Möglichkeit, dass teilnehmende Gruppen vom eigenen Arbeitsplatz aus mit Teams verschiedener Branchen konkurrieren können. Diese Kategorie der Planspiele zeigt meist die

höchste motivationale Bereitschaft der einzelnen Planspieler. Zurückzuführen ist dies auf die wirklichkeitsgetreue Konkurrenzsituation und nicht zuletzt auf die Tatsache, dass die Presse öffentliche Fernspiele begleitet und kommentiert. (Vgl. ebd.)

Seminarplanspiele setzen hingegen auf hautnahe, intensive Konkurrenz. Unter diesen Bedingungen werden vor allem komplexe Entscheidungen unter Unsicherheit trainiert. Hier liegt der Vorteil in dem unmittelbaren Kontakt zu der Planspielleitung, die stets bezüglich Fragenbeantwortung zur Verfügung steht. (Vgl. ebd.)

Bei Brettplanspielen handelt es sich um Simulationen, welche ein gläsernes Unternehmen auf einem Spielbrett abbilden. Das gläserne Unternehmen basiert auf einem haptischen Modell, bei dem alle Elemente dreidimensional und im wahrsten Sinne des Wortes „begreifbar“ sind. Teilnehmer können den Cashflow wirklich hören, die Kostenträger bei der Arbeit beobachten oder die Erfolgsrechnung anfassen. In den Seminaren mit den Brettplanspielen werden meist keine Computer eingesetzt. Es eignet sich insbesondere für den schnellen Einsatz in einem Seminar mit nur begrenzter Vorbereitungs- und Veranstaltungszeit. Je einfacher ein Spiel ist, desto wirkungsvoller und schneller ist es in Seminaren einsetzbar. Tatsächlich wird das Spiel, das keine betriebswirtschaftlichen Vorkenntnisse erfordert und die Angst vor abstrakten Begriffen wie etwa „Kostenrechnung“, „Bilanz“ oder „Return on Investment“ nehmen soll, auch mit geringerer Komplexität der Zusammenhänge seinem Ziel der fundamentalen Wissensvermittlung gerecht.

Um der technologischen Entwicklung während der Achtzigerjahre Folge leisten zu können, wurden sogenannte computergestützte Lernprogramme als Planspiele entwickelt. Diese dienen in erster Linie kognitiven Lernzielen. Dadurch wurden die Autonomie und die Selbststeuerung des Lernens Erwachsener betont. Allerdings kann hier die geringe Vermittlung von inter- und intrapersonellen Verhaltensweisen bemängelt werden, da der Planspieler beispielsweise allein gegen das Simulationsmodell und nicht gegen Konkurrenten antritt. (Vgl. ebd.)

Mit der Einführung des gemeinsamen Marktes in Europa und der zunehmenden Internationalisierung der Unternehmen erlangten der Einsatz von Mitarbeitern im Ausland wie auch die Integration ausländischer Mitarbeiter in Führungspositionen eine enorme Bedeutung. Zur Überwindung der sprachlichen Handicaps und zur Erhöhung der Akzeptanz von ausländischen Mitarbeitern bieten sich computerunterstützte Lernprogramme an. (Vgl. Kreuzig 1995, S. 91)

Das erste EDV-unterstützte Unternehmensplanspiel wurde im Mai 1957 von der American Management Association in New York vorgestellt. Die anfänglichen computerunterstützten

Lernspiele basierten auf relativ einfachen Softwaremodellen, mit manchmal lediglich bis zu sechs Entscheidungsmöglichkeiten. Bereits zur damaligen Zeit stand bei den Spielen die Simulation der Bereiche und Vorgänge eines Industrieunternehmens im Vordergrund. Das Unternehmensplanspiel mit dem ersten Vollmodell eines Unternehmens, welches auf mehreren Märkten operierte, wurde von Prof. Hans Thorelli der Universität von Indiana in der USA entwickelt und hieß INTOP<sup>83</sup>, International Operations Simulations. Seither galt INTOP als Prototyp des modernen, realitätsnahen Unternehmensplanspiels und wurde unter anderem für den Einsatz an Universitäten und Fachhochschulen von Professor Baetge der Universität Münster weiterentwickelt. Die Studenten sollten dadurch in die praktische Anwendung der Betriebswirtschaftslehre für das Management eingeführt werden. (Vgl. Rohn 1995, S. 69ff.)

Gegen Ende der Achtzigerjahre existierten circa 200 computerunterstützte deutschsprachige Planspiele. Der jeweilige Einsatz erfolgte nahezu ausschließlich in der inner- und überbetrieblichen Aus- und Weiterbildung. 1981 wurde von Walther Rohn die „Deutsche Planspielzentrale“ gegründet, um die Erfahrungen in der Entwicklung und Nutzung weiterzugeben und die Verbreitung systematisch zu fördern. (Vgl. ebd., S. 71)

Damit einhergehend veränderte sich der Wert eines einzelnen Arbeitnehmers in der Betrachtung der Weiterbildungsplaner, Personalverantwortlichen und der Geschäftsführung. Mehr und mehr bemaß sich der Wert einer Führungskraft, eines Mitarbeiters oder auch eines Auszubildenden an der Fähigkeit zum ganzheitlich vernetzten Denken und Handeln. Die Fähigkeit zur Teamarbeit und zum dispositiven Handeln wurde als immer wichtiger erachtet. All das stellen die Lernziele von Planspielen dar.

Zudem bieten Planspiele ein hohes Maß an Lerntransfer, da die Teilnehmer hier erworbene Erfahrungen in ihrer Unternehmenspraxis umsetzen können. Es wird praktisch gelernt, was auch immer mehr zum Ziel der Weiterbildung werden sollte. Eine rein theoretische Verbreitung des zu erlernenden Inhalts wurde methodisch mehr und mehr als weniger gewinnbringend erachtet, wodurch Planspiele als praktische Erfahrung zusätzlich eine Aufwertung erhielten.

In Unternehmen, wie beispielsweise Mercedes-Benz AG, Siemens, Bayer, BASF und Hoechst, stellen die Unternehmensplanspiele seit vielen Jahren eine wichtige Lernmethode und Lehrmethode in der Weiterbildung von Führungskräften dar. Häufig wird von den Unternehmen die Methode des Fernplanspiels genutzt. Hierbei wird das innerbetriebliche Charakteristikum mit dem überbetrieblichen Charakteristikum in sinnvoller Weise

---

<sup>83</sup> Shultz, George; Thorelli, Hans; Graves, Robert. *International Operations Simulation: With Comments on Design and Use of Management Games*. Free Press, 1974.

kombiniert. Angehörige des gleichen Unternehmens spielen als Team gegen Teams unterschiedlicher Firmen. Zusätzlich wird von durchführenden Unternehmen der Vorteil der Fernplanspiele in der freien Zeiteinteilung und Ortswahl und darüber hinaus in der enormen Motivationsentwicklung der Teilnehmer benannt.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass Planspiele bereits unter anderem in der Mitarbeiterauswahl, in der Berufsausbildung, zur Erfahrung von gesellschaftlichen Zusammenhängen, in Assessment Centern, in der Fortbildung, Umschulung und Weiterbildung erfolgreich eingesetzt werden. In Zukunft wird es unabdingbar sein, um die Methodenvielfalt hinsichtlich der Vermittlung von Lerninhalten zu wissen und adäquat einsetzen zu können.

#### 4.2.2 Qualitätsmanagement

Das als Markenzeichen zu deklarierende „Made in Germany“ stellte bis in die Achtzigerjahre hinein ein gesichertes Kriterium für höchste Qualität der in Deutschland hergestellten Produkte dar. Doch im Verlaufe der Zeit ließ sich die hochwertige und zuverlässige Ware der europäischen Unternehmen immer schlechter absetzen. Mehr und mehr wurden vom Kunden Qualitätsprodukte erwartet, die nicht nur den technischen Basisanforderungen entsprachen, sondern zusätzliche Verbesserungen und Vorteile für den Kunden mit sich brachten. Darüber hinaus sollte gemäß den gesellschaftlichen Veränderungen die Umweltverträglichkeit (vgl. w. o.) gewährleistet sein. Im Vordergrund dieser gewandelten Anforderungen standen nun die Kunden, die Mitarbeiter und die Herstellungsprozesse, nicht mehr nur die technischen und wissenschaftlichen Qualifikationssicherungen. Mit der Normenreihe DIN EN ISO 9000ff.<sup>84</sup> wurde die bislang vorherrschende technische Sichtweise des Prüfens und Messens um Managementgesichtspunkte, Qualitätsmethoden und Qualitätstechniken ergänzt.

Die Wurzeln der heutigen Qualitätssicherung und die Nutzung der Statistik gehen auf Bedingungen in den USA in den Zwanziger- und Dreißigerjahren zurück. Dort hatten bereits zu diesem Zeitpunkt einige große Unternehmen erkannt, dass es erheblich kostensparender ist, Qualität und Zuverlässigkeit gleich zu Beginn in ein Produkt einzubauen, als nachher Defekte und Mängel beheben zu müssen. (Vgl. Glaap 1993, S. 11)

---

<sup>84</sup> Diese Normenreihe gilt zur heutigen Zeit bereits als veraltet.

Als Pionier der statistischen Qualitätssicherung wäre Dr. W. Edward Deming zu nennen, der während des Zweiten Weltkrieges einen großen Anteil an der Einführung statistischer Hilfsmittel zur Gewährleistung gleichbleibender Qualität in der Rüstungsindustrie hatte.

*„Jeder Prozeß, der natürliche genauso wie die industrielle Produktion, weicht immer wieder von der idealen Vorstellung ab. Deming versucht, seinen Anhängern statistische Hilfsmittel an die Hand zu geben, diese Abweichungen zu messen, ihre Ursachen herauszufinden und sie so kontinuierlich zu verringern. Nur ein möglichst konstantes Produkt kann gehobenen Qualitätsansprüchen auf die Dauer genügen.“* (Ebd., S. 12)

1951 begann Deming seine Ansichten an wirtschaftlichen Hochschulen in Japan zu verbreiten und die japanische Industrie erkannte sehr schnell die gar nicht hoch genug zu wertenden Vorteile einer nahezu fehlerfreien Produktion.

Aufgrund der Tatsache, dass die Mentalität der Japaner durch ein ständiges Streben nach Perfektion charakterisiert wurde, fanden Demings Theorien einer ständigen Qualitätsverbesserung einen exzellenten Nährboden, sodass die begehrteste Auszeichnung der japanischen Industrie, der Deming-Prize, nach ihm benannt wurde (ebd., S. 13).

Zusätzlich wurde die Entwicklung des Qualitätsmanagements von J. M. Juran<sup>85</sup>, A. V. Feigenbaum<sup>86</sup>, P. Crosby<sup>87</sup> und K. Ishikawa<sup>88</sup> nachhaltig beeinflusst.

In Japan wurde somit kurze Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg die Theorie der Qualitätssicherung in ihren Grundgedanken eingeführt. Die Reduzierung von Ausschuss durch ein System der präventiven Vermeidung und die Entwicklung des Gedankens der Perfektion und des Gemeinschaftswillens brachten Japan in immer mehr Industriezweigen eine Vormachtstellung ein, die Europa und Amerika ständig mehr erblassen ließ.

*„Der enorme Kostenvorteil und Produktivitätsgewinn gegenüber der Konkurrenz führte in kürzester Zeit zu einer Überlegenheit, die in der Elektronik, in der Optik oder in der Motorradindustrie nur noch innerjapanischen Wettbewerb zuließ. Als es dann in den 70er Jahren auch für die amerikanische Autoindustrie immer ernster wurde, wachte man schließlich zumindest in den USA auf.“* (Ebd., S. 24)

---

<sup>85</sup> Jurons Wirken ist besonders vielfältig. Er hat als erster den Qualitätsbegriff als „fitness for use“ definiert und hat für Qualitätsverbesserungsprojekte und deren anschließende Stabilisierung ein systematisches, weltweit verbreitetes Vorgehen entwickelt. (Vgl. Juran 1999)

<sup>86</sup> Feigenbaum benutzte erstmals den Begriff „Total Quality Control“ für eine umfassende Form des Qualitätsmanagements, aus welchem später das Konzept des „Total Quality Management“ hervorgegangen ist. Seinen Ansatz hat er in einer Pyramide des Managements mit systematischem Einbezug von Methoden und Werkzeugen dargestellt. (Vgl. Feigenbaum 1983)

<sup>87</sup> Crosby erfand in den Sechzigerjahren die Nullfehlerprogramme. Später verbreitet er als Berater dieses Gedankengut. Sein Qualitätsbegriff ist zu wenig kundenorientiert und wird daher häufig als veraltet betrachtet. (Vgl. Crosby 1990)

<sup>88</sup> Ishikawa galt bis zu seinem Tode im Jahre 1986 als Papst des Qualitätsmanagements. Von ihm wurden die Qualitätszirkel geschaffen und gefördert und die aus sechs Elementen bestehende Managementlehre entwickelt. (Vgl. Ishikawa 1985)

Der Begriff der Qualität wandelte sich in Europa von der „Qualitätssicherung“ in den Fünfziger-, Sechziger- und Siebzigerjahren hin zum Qualitätsmanagement während der Achtzigerjahre. Zu der damaligen Zeit war die Qualitätsbewirtschaftung technikorientiert und stark methodenlastig. Die Qualitätssicherung wurde in Qualitätsabteilungen von Qualitätsspezialisten durchgeführt. Das Wissen war somit ungleich verteilt und die übrigen Mitarbeiter sahen sich mit einer Monopolstellung der damaligen Qualitätsprüfer konfrontiert. Als dann in den Achtzigerjahren die Forderung nach der Überprüfung der gesamten Prozesskette vom Lieferanten bis zum Kunden verlangt wurde, verabschiedete man sich notwendigerweise vom Taylorismus. Die Beherrschung der Prozesskette stellte nicht mehr nur eine ausschließlich technische Aufgabe dar, sondern „eindeutig eine Managementaufgabe, an der sehr viele Mitarbeiter und Führungskräfte beteiligt waren“ (Seghezzi 2003, S. 11).

Um diesen radikalen Wandel in der Praxis tatsächlich durchführen zu können und damit aus der vormaligen Qualitätssicherung ein regelrechtes Qualitätsmanagement zu erzielen, mussten Qualitätsmanagementsysteme vergleichbar und transparent gemacht werden.

Dies geschah unter anderem durch die Einführung der Normenreihe DIN EN ISO 9000ff.<sup>89</sup> im Jahre 1987. Die ISO-Normen sollten den Unternehmen Hilfsmittel zur ständigen Qualitätsverbesserung geben. Für jede Organisationsform sollten adäquate Qualifikationssysteme implementiert werden. Für große internationale Konzerne könnten dies mehrbändige Ordner sein, wohingegen kleine- bis mittelständische Unternehmen eher mit wenigen Arbeitsprinzipien und Qualitätsphilosophien auskommen.

Zusätzlich wurde zum Nachweis der Existenz funktionierender Qualitätssysteme ein neues Instrument, das Zertifikat, notwendig, welches von unabhängigen Institutionen erteilt wird.

---

<sup>89</sup> Zu inhaltlichen Aussagen der einzelnen Normen lassen sich folgende Literaturangaben anführen:

DIN EN ISO 9000-1. *Normen zum Qualitätsmanagement- und zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung. Teil 1: Leitfaden zur Auswahl und Anwendung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994; DIN EN ISO 9000-2. *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherungsnormen – Allgemeiner Leitfaden zur Anwendung von ISO 9002 und ISO 9003*. Berlin: Beuth Verlag, 1994. Die Norm 9001 beinhaltet einen „Leitfaden zur Auswahl und Anwendung der Normen zu Qualitätsmanagement und Qualitätssicherungs-Nachweisstufen“.

Die Norm 9001 stellt die umfassendste Norm einschließlich Entwicklung, Konstruktion und Kundendienst dar. (DIN EN ISO 9001. *Qualitätsmanagementsysteme. Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Produktion, Montage und Wartung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994)

DIN EN ISO 9002. *Qualitätsmanagementsysteme. Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994. Diese Norm 9002 wurde in der Industrie am häufigsten verwandt und bezieht sich neben dem reinen Produkt auch auf die Dienstleistungsqualität.

Die ISO-Norm 9003 besitzt den eingeschränktesten Anwendungsbereich. Sie bezieht sich lediglich auf die Anwendung von Qualitätssicherungs-Elementen für Endprüfungen. (DIN EN ISO 9003. *Qualitätsmanagementsysteme. Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung bei der Endprüfung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994)

Der übergeordnete Leitfaden für Qualitätssicherungs-Systeme stellt die Norm 9004 dar. (DIN EN ISO 9004-1. *Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätsmanagementsystems. Teil 1: Leitfaden*. Berlin: Beuth Verlag, 1994)

Darüber hinaus wurden zur Überprüfung Qualitätsaudits<sup>90</sup> eingeführt, welche die unabhängige Evaluation von Qualitätsprozessen zum Ziel haben.

In der Vielzahl vorhandener Literatur zum Qualitätsmanagement zeigen sich in Bezug auf die einzelnen Strategien unterschiedliche Begriffsverwendungen.

Zu diesen Begriffen zählen beispielsweise „TQC“ (Total Quality Control), „TQM“ (Total Quality Management), „CWQC“ (Company Wide Quality Control), „Kaizen“ und „Lean Management“.

Sieht man die vorhandene Literatur zu den einzelnen Begrifflichkeiten, so lassen sich teilweise Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten aufzeigen, wohingegen andere Autoren sie als Synonyme verwenden.

Zink und Schildknecht beispielsweise sehen den Inhalt von TQM in der Literatur verschieden weit abgegrenzt. (Vgl. Zink; Schildknecht 1991, S. 123) TQM ist danach als ein zeitlich unbegrenzter stetiger Verbesserungsprozess zu betrachten, der unumkehrbar ist, die Mitarbeiter aller Hierarchieebenen einbezieht und eine Entwicklung einer qualitätsorientierten Unternehmenskultur, „Quality as a way of life“ darstellt. Diesem Prozess werden alle Techniken und Kontrollen zur Qualitätsverbesserung untergeordnet. (Vgl. Frehr; Hormann 1993, S. 28)

Linnert hingegen meint, dass die Qualitätskonzepte TQC, CWQC und TQM im Aufbau gleich sind und sich lediglich durch verschiedene Gewichtung der Bestandteile unterscheiden. (Vgl. Linnert 1992, S. 15)

Seghezzi bezeichnet TQC und TQM als „two synonymous terms“ (Seghezzi 1992, S. 4). Im Gegensatz dazu spricht Zink davon, dass TQM über TQC hinausgeht. (Vgl. Zink 1992, S. 44f.) Konträr dazu steht die Aussage eines der Urväter des Qualitätsmanagement. Feigenbaum benutzte erstmals den Begriff „Total Quality Control“ für eine umfassende Form des Qualitätsmanagements, aus welchem später das Konzept des „Total Quality Management“ hervorgegangen ist. Der Autor Bruhn benennt das TQC als eines von mehreren Konzepten<sup>91</sup> „die in engem Zusammenhang zu den Ideen des TQM stehen (...)“ (Bruhn 1998, S. 32).

---

<sup>90</sup> Audits werden von Gaster unterteilt in System-Audit, Verfahrens-Audit und Produkt-Audit. Inhaltliche Informationen befinden sich in: Gaster, Dietmar. *Produkt- und Verfahrensaudit*. Berlin: Beuth Verlag, 1987.

<sup>91</sup> Als weitere Konzepte benennt Bruhn das „14 Punkte Programm“ von Deming, welches insbesondere auf die Verbesserung von Qualität und Produktivität abzielt (Deming 1982, S. 16ff.), die „Quality Trilogy“ von Juran, welche einen umfassenden Managementprozess zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung darstellt (Juran 1986, S. 20), das Konzept der „Company Wide Quality Control“, welches die Bedeutung eines partizipativen Managements zur Erstellung einer hohen Qualität betont (Ishikawa 1985) und das Konzept der „Vier Geboten“, in dem der Autor Crosby das Erfordernis eines unternehmensweiten Qualitätskonzepts herausstellt. (Crosby 1986, S. 68ff)

Die Autoren Döttinger und Klaiber betrachten das TQC nicht nur als ein Qualitätskonzept, sondern als eine das ganze Unternehmen einschließende „Qualitätsphilosophie bzw. Qualitätskultur“ (Döttinger; Klaiber 1994, S. 258).

Oess betrachtet TQM als einen Teilaspekt des Kaizen-Ansatzes. (Vgl. Oess 1992, S. 103)

Imai ordnet das TQC unter dem sogenannten „Kaizen Schirm“ (Imai 1992, S. 25) ein. Demgegenüber betrachtet Sebestyen den Kaizen-Ansatz als eine Weiterentwicklung des japanischen TQCs, wodurch das TQC seiner Meinung nach die Basis des Kaizen darstellt. (Vgl. Sebestyen 1994, S. 21)

Eine immense Bedeutung hinsichtlich der Qualitätssicherung kommt den Qualitätszirkeln<sup>92</sup> zu. Diese stellen eine logische Konsequenz der Einbeziehung aller Mitarbeiter, des partizipativen Führungsstils und der vorbeugenden Qualitätskontrolle innerhalb der Produktionsprozesse dar. Innerhalb der Qualitätszirkel<sup>93</sup> erhalten die Mitarbeiter die Möglichkeit, Problemlösungen zu erarbeiten und auch durchzuführen. Zusätzlich soll durch die Arbeit in Qualitätszirkeln eine Selbstkontrolle der Mitarbeiter erreicht werden. Die Themen der Qualitätszirkelarbeit sollen frei wählbar sein, sofern sie im Rahmen des Tätigkeits- und Arbeitsbereiches der Teilnehmer liegen. Bildet sich ein Qualitätszirkel neu, so dominieren vorerst Themen, die sich mit der Qualität der Produkte befassen. Erst im Verlaufe der Zeit treten Projekte in den Vordergrund, die sich mit der Kostenreduzierung, Verbesserung der Arbeitssicherheit, Arbeitsorganisation und Arbeitsplatzgestaltung, mit Produktivitätssteigerung und mit der Verbesserung der Kommunikation und der

---

<sup>92</sup> Im japanischen Qualitätsmanagement wird der Qualitätszirkel als „Quality Control Circle“ bezeichnet. Das Weglassen des Wortes „Control“ wird bei der Übersetzung beispielsweise bei Rieker, W. S. QC Circles and Company-Wide Quality Control, Quality Progress, 16, 1983, Nr. 10, S. 14-17, kritisiert.

<sup>93</sup> Auf die Lernstatt, wie auch den Werkstattzirkel soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Darstellungen zu dem Lernstatt-Ansatz geben unter anderem Antoni, Conny. „Qualitätszirkel und Lernstatt – ein Vergleich soziotechnischer Instrumente japanischer und deutscher Herkunft“. In: Bungard, Walter; Wiendieck, Gerd (Hg.). *Qualitätszirkel als Instrument zeitgemäßer Betriebsführung*. Landsberg, Lech: Verlag Moderne Industrie, 1986. S. 163-184. Über die Praxiseinführung von Lernstätten bei dem Unternehmen Bayerische Motoren Werke AG berichtet die Literatur: Kunstek, Rolf. *Das Konzept der Lernstatt im Industriebetrieb: Kritik eines Ansatzes der Organisationsentwicklung*. Spardorf: Wilfer 1986. Die Einführung von Lernstätten wurde unter anderem ab 1985 und ab 1990 durchgeführt: Zur Einführung einer Lernstatt in einem Stahl erzeugenden Unternehmen: Schneider, Joachim; Stötzel, Berthold. *Lernen in der Lernstatt*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1993. Zur Einführung einer Lernstatt in einem Automobilkonzern: Markert, Werner. *Die Lernstatt. Ein Modell zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern am Beispiel der BMW AG*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1985.

Mit der Problematik der Abgrenzung zwischen Lernstatt und Qualitätszirkel beschäftigt sich beispielsweise Deppe, Joachim. *Quality Circle und Lernstatt: ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 1989.



Zusammenarbeit mit Vorgesetzten, anderen Abteilungen und dem Unternehmensumfeld beschäftigen.<sup>94</sup> (Vgl. ebd., S. 45)

Jeder Qualitätszirkel findet unter der Leitung eines geschulten Moderators statt, der entweder der Vorgesetzte ist oder von den Teilnehmern gewählt wurde. Als Bedingungen für eine erfolgreiche Arbeit in Qualitätszirkeln wäre die ausreichende Schulung der Gruppenmitglieder zu nennen. Kenntnisse über statistische Qualitätskontrolle, über die Ermittlung, Analyse und Darstellung der Daten, über Kreativitätstechniken, wie das Brainstorming, über Problemlösungsinstrumente und über Präsentationstechniken müssen vermittelt werden. In diesem Zusammenhang ist auf ein ähnliches Schulungsniveau der Teilnehmer zu achten, um eine gleichmäßige, gewinnbringende Zusammenarbeit gewährleisten zu können. Eine weitere wichtige Bedingung für erfolgreiches Wirken eines Qualitätszirkels ist die Anerkennung der Leistung und die Umsetzung vorteilhafter Vorschläge durch das Unternehmen, um den Teilnehmern des Zirkels das Gefühl zu geben, dass Vorschläge tatsächlich Gehör finden. Als dazugehörig wäre die Vergütung der Gruppenvorschläge im Rahmen des „Betrieblichen Vorschlagswesens“ zu nennen. (Vgl. ebd., S. 44ff.)

Das Vorschlagswesen stellt ein gutes Mittel dar, um Verbesserungsvorschläge von Einzelpersonen zu sammeln, zu bewerten, durchzuführen und zu belohnen. Aufgrund der Honorierung stellt das Vorschlagswesen eine erhebliche Möglichkeit zur Motivation der Mitarbeiter dar. Die Verbesserungsvorschläge betreffen meist den eigenen Arbeitsplatz und beziehen sich auf die Verbesserung von Maschinen und Werkzeugen, die Vermeidung von Verschwendung einzelner Ressourcen, auf die Verbesserung der Produktqualität und der Kundenbeziehungen etc. (Vgl. Imai 1992, S. 146)

*„Kenjiro Yamada, Generaldirektor der Japan Human Relations Association, ist der Meinung, ein Vorschlagswesen sollte drei Phasen durchlaufen. In der ersten Stufe muß das Management alles unternehmen, um die Arbeiter zur Abgabe von – auch noch so einfachen – Vorschlägen bezüglich Verbesserung des Arbeitsplatzes zu ermuntern. Dabei beginnen die Arbeiter, über den Ablauf der eigenen Arbeit nachzudenken. In der zweiten Phase ist ein Management gut mit dem Training seiner Mitarbeiter beraten, um diesen das Entwickeln von Vorschlägen zu erleichtern. Damit die Qualität der Vorschläge besser wird, sollten sie lernen, Probleme zu analysieren. Das erfordert Training. Erst wenn sich die Arbeiter für das Vorschlagswesen interessieren und dementsprechend ausgebildet sind, sollte sich das Management im dritten Stadium mit dem wirtschaftlichen Aspekt der Vorschläge befassen.“ (Ebd., S. 147)*

---

<sup>94</sup> Darstellungen der Häufigkeit der Themenbereiche der Qualitätszirkel befinden sich unter anderem bei Oess, Attila. *Total Quality Management: Die ganzheitliche Qualitätsstrategie*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 1991. S. 288ff.

Aufgabe einer modernen Qualitätssicherung stellt die Vermeidung von Fehlerursachen hinsichtlich der Entwicklung, Fertigung und des Vertriebs eines Produktes dar. Dieses geschieht durch systematische und kontinuierliche Anwendung von erprobten Methoden zur Fehlervermeidung.

Zu diesen Methoden zählen unter anderem die Systematische Aufgliederung der Kundenanforderungen (QFD), die Statistische Versuchsplanung (DoE), das Brainstorming, die Kepner-Tregoe-Methode und die Fehlermöglichkeiten- und Einflussanalyse (FMEA).

Im Zuge des Qualitätsmanagements führte das Unternehmen Philips ein unternehmensweites Programm zur Qualitätsverbesserung ein. Das vom Unternehmen selbst institutionalisierte Programm diente der umfassenden Verbesserung von allem, was bei Philips geschah, nicht nur der Qualität des Produkts allein. Masaaki Imai war in den ersten Phasen des Prozesses bei Philips dabei und benannte sein 1986 veröffentlichtes Konzept danach. „Kaizen“ bedeutet im wörtlichen Sinn „Verbesserung“ und im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement behandelt das Konzept inhaltlich die ständige Verbesserung aller Unternehmensbereiche unter Einbeziehung aller Mitarbeiter, Geschäftsführer, Führungskräfte, Angestellten und Arbeiter. Die Kaizen zugrunde liegende Philosophie geht von der Annahme aus, dass jegliche Formen des Lebens, sei es das Arbeitsleben, das soziale Leben oder auch das Alltagsleben, einer ständigen und immerwährenden Verbesserung bedürfen. Kaizen beschreibt ein unaufhörliches, prozessorientiertes Streben von Mitarbeitern aller Hierarchieebenen nach gradueller und kontinuierlicher Verbesserung der Unternehmensleistung in allen Unternehmensbereichen, was zu Kosteneinsparungen führt. Die Überzeugung von der Notwendigkeit einer nie endenden Verbesserung ist in der japanischen Mentalität tief verwurzelt. Somit traf Kaizen in Japan auf einen fruchtbaren Boden und wurde demgegenüber in Europa und Amerika wenig beachtet. (Vgl. ebd., S. 15ff.)

Durch Kaizen soll die Qualität der Produkte und Dienstleistungen sowie aller Arbeitsprozesse gesteigert werden, sodass ebenfalls eine Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des jeweiligen Unternehmens erfolgt. Fehler werden durch mangelhafte Prozesse verursacht und diese Prozesse können durch die betroffenen Arbeitnehmer verbessert werden. Die dahinterstehende Legitimation liegt im Problembewusstsein und ist in der Problemlösungsfähigkeit der Mitarbeiter begründet. Unterstützend kommt für die Mitarbeiter die Bevollmächtigung, die Arbeitsprozesse zu lenken, hinzu. (Vgl. Sebestyen 1994, S. 13)

Kaizen vereint nahezu alle japanischen Praktiken, die hinsichtlich der Produktivitätssteigerung und Managementpraktiken eingeführt wurden, unter einem „Kaizen-

Schirm“. Wie unter anderem Kanban, Just-in-time, Qualitätssteigerung, Vorschlagswesen, Fehlerlosigkeit, Kleingruppenarbeit, Umfassende Qualitätskontrollen (TQC), Qualitätskontroll-Zirkel (QC) und die Kundenorientierung. (Vgl. Imai 1992, S. 25)

#### 4.2.3 Elektronische Datenverarbeitung

Als ein weiterer sozialstruktureller Wandel mit Auswirkungen auf die Mikroebene der Gesellschaft ist die zunehmende Informatisierung und Technisierung zu nennen.

Durch die Durchdringung aller Arbeits- und Lebensprozesse mit Informationstechnik und das dazugehörige kodifizierte Wissen während der Achtzigerjahre, wuchs der Weiterbildungsbedarf vor allem in der Produktion, aber auch in der Mitarbeiterführung. Der Weiterbildung, einst „Stiefkind der Industrie“ (Kador, 1978, S. 106), wurde ein ständig steigender Wert zugeordnet.

Nach Sparberg bestand ein enormer Lernbedarf in der Industrie. (Vgl. Sparberg 1984, S. 86) Das bestätigte sich bereits durch die Tatsache, dass zur damaligen Zeit viele Großunternehmen bereits komplexe Weiterbildungsabteilungen mit zum Teil über fünfzig Mitarbeitern führten, zum Beispiel Daimler Benz AG, Volkswagen AG und BASF.

Weiterbildung wächst primär durch den Vormarsch neuer Technologien in der Wirtschaft. Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz ist das adäquate Wissen und Können der Mitarbeiter und Vorgesetzten im Management wie auf allen Ebenen der Betriebshierarchie. Arbeit wird immer abstrakter und komplexer und ist zugleich einer erhöhten Beschleunigung ihrer Entscheidungs- und Ablaufprozesse unterworfen.

Von einem einzelnen Arbeitnehmer muss mehr und mehr die Fähigkeit abverlangt werden, mit Computer und Internet adäquat umgehen zu können. Durch diese Medien sind zusätzlich neue Formen der Arbeits- und Unternehmensorganisation möglich geworden, welche die Kommunikations- und Beziehungsformen der Unternehmen weitreichend verändern. Das Internet stellt einen eigenen sozialen Handlungsraum dar, in dem die Mitarbeiter lernen müssen, sich zu artikulieren.

Daher müssen die Investitionen in Bildung, also dem geistigen Kapital eines Unternehmens, mit der technischen Investition Schritt halten. (Vgl. Nakkell; Podewils 1985, S. 95) Die Lerninhalte beruflicher Weiterbildung müssen kontinuierlich, nicht nur an die technische, auch an die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung angepasst werden.

Eine Industriegesellschaft, wie die der BRD zu der damaligen Zeit, deren Wirtschaftssystem durch technischen Fortschritt gekennzeichnet war, wäre ohne laufende Anpassung der Kenntnisse und Fertigkeiten der in der Wirtschaft Tätigen an neue Entwicklungen nicht funktionsfähig. (Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 1981, S. 7ff.)

Jahrelang war die betriebliche Lehre durch nachahmendes Erlernen in dem speziellen Aufgabenbereich gekennzeichnet, doch durch die zunehmende Technisierung wird den Mitarbeitern Reflexionsfähigkeit und breiteres Wissen, welches über die eigentliche Fachqualifikation hinausgeht, abverlangt. Durch die sich stetig wandelnden technischen Progressionen wird die Lernbereitschaft und -fähigkeit eines einzelnen Arbeitnehmers als sehr wertvoll und gewinnbringend erachtet und in dem Berufssystem der Achtzigerjahre als ein zu erreichendes Lernziel gelten.

Mehr und mehr wird von jedem einzelnen Arbeitnehmer ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit in der Beurteilung von Situationen und Problemen gefordert und somit die Eigenständigkeit als wertvoll erachtet.

In Anlehnung an den von Reich abgeleiteten Prototyp des Beschäftigten, den „Symbolanalytiker“, werden in den Achtzigerjahren folgende Basisqualifikationen eines Arbeitnehmers als präferiertes Anforderungsprofil erwartet: Abstraktionsfähigkeit, Systemdenken, Offenheit und intellektuelle Flexibilität und Kooperationsfähigkeit. (Vgl. Reich 1991)

#### 4.3 Diskurse im Rahmen der Multikulturalität und Individualität

Während der 1990er-Jahre vollziehen sich Veränderungen der Globalisierung in allen Sozialstrukturen (vgl. Kapitel 4.3.1).<sup>95</sup> Die Intensivierung der globalen Beziehungen vollzieht sich auf der Makro- wie auf der Mikroebene der Gesellschaft. Individuen haben einerseits die Möglichkeit, sich weltweit und unbegrenzt Informationen und Kontakte zu beschaffen, doch andererseits findet im Sinne der digitalen Spaltung eine Segregation statt (vgl. Kapitel 4.3.2). Zudem ist als Gegenpol zur Multikulturalität auch der Diskurs der Individualität während der 1990er-Jahre ein Thema. Coaching als Individualtraining in der betrieblichen Weiterbildung entsteht.

---

<sup>95</sup> Globalisierung wird hier in einem Zug mit Digital Divide, Bildungscontrolling und Coaching genannt. Dies soll verdeutlichen, dass es als ein Diskurs neben vielen gesehen wird, der Auswirkungen auf das betriebliche Weiterbildungsverhalten hatte. Jedoch herrscht Bewusstsein darüber, dass Globalisierung die wichtigste und tief greifendste sozialstrukturelle Veränderung auf der Mikro- und Makroebene der letzten Jahre war.

Theorien des symbolischen Interaktionismus und des „Konstruktivismus“, die auf die biografische Prägung und Individualität des erwachsenen Lernens aufmerksam machen, verdeutlichen, dass das Lernen nicht einfach anhand eines Input-Output-Schemas betrachtet werden kann. Vielmehr lernen Erwachsene durch „Perturbationen“, die den bisherigen Wissensstand stören. Wissen nimmt somit immer mehr eine Interimsstellung ein und ist gekennzeichnet durch Perspektivität und Viabilität.

#### 4.3.1 Globalisierung

Der Begriff der Globalisierung drang während der Neunzigerjahre in die öffentliche Diskussion des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems. Seit den Neunzigerjahren, in der Folge des Zusammenbruchs des Ostblocks und der Beendigung des Kalten Krieges, finden in der Weltökonomie immer mehr Veränderungen statt, die eine Intensivierung der globalen Netzwerke der Kommunikation und der Ausweitung von Kapital-, Waren- und Dienstleistungswegen bedeuten. Auswirkungen von sozialem Wandel, die zu einer globalisierten Welt geführt haben, lassen sich auf unterschiedlichen dimensional Ebenen erklären. Beck benennt die kommunikationstechnische, die ökologische, die ökonomische, die arbeitsorganisatorische, die kulturelle und die zivilgesellschaftliche Dimension. (Vgl. Beck 1997, S. 42)

Auf der gesellschaftlichen Ebene beispielsweise geht Globalisierung, vereinzelt auch Mondialisierung oder Entnationalisierung genannt, sehr stark einher mit der digitalen Entwicklung. Aufgrund des Internets, der Telefone mit Flatrates oder Home Zones wird die Überwindung von großen Distanzen zu einer kleinen, leicht überbrückbaren Hürde. Ebenfalls leisten Fluggesellschaften mit den Spartarifen oder Billigangeboten ihr Übriges. Erreichbarkeit gehört während der Neunzigerjahre zum Alltag und nur für wenige Menschen determinieren Distanzen noch den Alltag. Berufliche Chancen werden durch Mobilität und damit ist nicht ein Radius von einigen wenigen Kilometern gemeint, sondern bestenfalls das angrenzende Ausland erhöht, wenn nicht gar erst ermöglicht. In einer Zeit, in der Chatten bald wieder veraltet ist und die Menschen in Parallelwelten beinahe alltäglich agieren und dabei Herkunft und Nationen keine Rolle spielen, erhellt sich die Globalisierung auf der kommunikationstheoretischen Ebene. Aufgrund der Globalisierung werden territoriale

Grenzen überwunden und es entwickelt sich eine Vielzahl von nicht ortsgebundenen Gruppen, Lebensweisen und Kommunikationsnetzwerken.

Durch die Öffnung der Märkte erhalten Unternehmen zunehmend einen „transnationalen“ Charakter. Nach Beck vollendet die wirtschaftliche Globalisierung letztlich nur, „was durch die Postmoderne intellektuell und die Individualisierung politisch vorangetrieben wird – den Zerfall der Moderne“ (ebd., S. 24).

Doch gegen Ende der Neunzigerjahre verebbt die Blütezeit der Globalisierung und es häufen sich die Stimmen der Gegner und Skeptiker.<sup>96</sup> Globalisierungsgegner sehen unter anderem die Gefahr in der Tatsache, dass die Globalisierung lediglich den Industrieländern zugutekommt, die Entwicklungsländer hingegen zunehmend vom Markt verdrängt und demnach weiter in die Armut getrieben werden. Gegen diese Überbetonung der ökonomischen Dimension der Globalisierungskritik richtet sich Beck mithilfe der Definition des Globalismus, die genau diese einseitige Betrachtungsweise bezeichnet und kritisiert.

*„Mit Globalismus bezeichne ich die Auffassung, daß der Weltmarkt politisches Handeln verdrängt oder ersetzt, d. h. die Ideologie der Weltmarktherrschaft, die Ideologie des Neoliberalismus. Sie verfährt monokausal, ökonomistisch, verkürzt die Vieldimensionalität der Globalisierung auf eine, die wirtschaftliche Dimension, die auch noch linear gedacht wird, und bringt alle anderen Dimensionen – ökologische, kulturelle, politische, zivilgesellschaftliche Globalisierung – wenn überhaupt, nur in der unterstellten Dominanz des Weltmarktsystems zur Sprache.“* (Ebd., S. 26)

In dem von Ulrich Steger herausgegebenen Buch soll ebenfalls einer verkürzten Betrachtungsweise der Globalisierung entgegengewirkt werden. Die Beiträge sollen deutlich machen, „dass die bislang verwendeten traditionellen ‚Globalisierungsmaße‘ nur sehr eingeschränkt in der Lage sind, die Multidimensionalität von Globalisierung zu messen“ (Germann, Raab, Setzer 1999, S. 1).

Betont werden die nicht ökonomischen Aspekte, auf welche die Globalisierung ebenfalls Auswirkungen haben wird, wie beispielsweise die Arbeitsbeziehungen, die Migration und der Umweltschutz. Das Buch gibt die Ergebnisse des dreijährigen Forschungskollegs

---

<sup>96</sup> An dieser Stelle sei auf Literatur verwiesen, die einen sehr plastischen und von mehreren Seiten beleuchteten Einblick in die Kehrseite der Globalisierung im Hinblick auf die globale Armut und die Ausbeutung der Natur gibt: Mander, Jerry; Goldsmith, Edward. *Schwarzbuch Globalisierung*. München: Goldmann Verlag, 2004. Der Politikwissenschaftler Claus Leggewie unterscheidet fünf Typen der Globalisierungskritik: Der Anti-Globalisierer von rechts, die Kritik der Straße, der Insider-Reformismus, die linksintellektuelle Renaissance und die religiös getönte Globalisierungskritik. (Vgl. Leggewie, Claus. *Die Globalisierung und ihre Gegner*. München: Beck, 2003)

Als ein Vorreiter der Globalisierungskritik wäre Noam Chomsky zu nennen. Chomsky, Noam. *Profit over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung*. Hamburg: Europa Verlag Hamburg, 2000. Der Bestseller der beiden Spiegel-Redakteure Hans-Peter Martin und Harald Schumann ist ebenfalls hinsichtlich der Kritik an der Globalisierung lesenswert. Anhand von Beispielen belegen sie die Entwicklung und die Gefahren, die von der globalen Ökonomie ausgehen - nicht zuletzt geprägt durch Martins Posten im Aufsichtsrat von Greenpeace Deutschland von 1996-1999. (Vgl. Martin, Hans-Peter; Schumann, Harald. *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*. Berlin: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1998)

„Globalisierung verstehen und gestalten“ unter Berücksichtigung interdisziplinärer Beiträge wider, sodass die Thematik aus mehreren Perspektiven umfassend beleuchtet wird. (Vgl. Steger 1999)

Ganz im Sinne der makrosoziologischen Theorie von Habermas zeigt sich in diesem Diskurs die wachsende Notwendigkeit der kommunikativen Rationalitäten in modernen Gesellschaften. Auf der mikrosoziologischen Ebene lässt sich konstatieren, dass die Individuen sich gemäß dem Symbolischen Interaktionismus, ausgelöst durch die Globalisierung, fortan einer größeren Selbstreflexion und vermehrten interpretativen Prozessen unterliegen.

#### 4.3.2 Digital Divide

Unter „Digital Divide“ wird die digitale Bildungskluft verstanden. Eng verwandt ist die digitale Spaltung mit der sogenannten Wissensklufthypothese, die im Jahr 1970 von Philip J. Tichenor, George A. Donohue, und Clarice N. Olien an der Minnesota University entwickelt wurde:

*„Wenn der Informationsfluß von den Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischen Status und/oder höherer formaler Bildung zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die status- und bildungs-niedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt.“ (Capuro et al. 2004, S. 12)*

Das bedeutet, dass sozial und wirtschaftlich besser gestellte Bevölkerungsteile, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, den wachsenden Informationsfluss durch die Massenmedien schneller aufnehmen als jene Bevölkerungsteile, die wirtschaftlich schwächer gestellt sind und/oder über einen niedrigeren Bildungsabschluss verfügen. Dadurch entsteht eine Wissenskluft zwischen diesen beiden Gruppen. Im Sinne der digitalen Spaltung wird diese Kluft insofern verstärkt, als dass sie einen Graben zwischen Personen mit und Personen ohne Zugang zu digitalen Informations- und Kommunikationsmedien provoziert.

Literatur zum Begriff der Digitalen Spaltung ist vermehrt zu Anfang des 21. Jahrhunderts zu finden, wobei die in den Siebzigerjahren aufkommende Wissensklufthypothese als vormalige, weiter gefasste Definition angesehen werden kann und der Diskurs bereits während der Neunzigerjahre in das öffentliche Interesse vormalig in den USA rückte. Im Vordergrund der internationalen Debatte der Neunzigerjahre stand vor allem die Frage des materiellen Zugangs

zum Onlinemedium, d. h. die Frage, wie sich die Wissenskluft durch ungleiche Chancen vergrößert. Lediglich die differierende Verfügbarkeit einzelner Gruppen von Computerhardware, Flatrates oder Ähnlichem stand im Zentrum des Interesses.<sup>97</sup> Die Diskussion um die Digitale Kluft wurde ausgelöst durch die allgemeine gesellschaftliche Entwicklung hin zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft, in der das Individuum immer mehr und mehr hinsichtlich der Zugriffsmöglichkeit und der Beherrschung der neuen Technologien beurteilt wird. Auffallend war die Tatsache, dass zur damaligen Zeit Gründe für eine Nichtnutzung außer Acht gelassen wurden. Das bedeutet, dass ein nicht vorhandener Internetzugang nicht unmittelbar ein zunehmend weniger Informiertsein nach sich ziehen muss, da die betreffenden Personen eventuell andere Ressourcen oder Quellen benutzen oder sich bewusst dem technischen Medium widersetzen möchten.

Insgesamt jedoch kann der Diskurs des Digital Divide während der Neunzigerjahre mit einem demokratietheoretischen Postulat, dem der Chancengleichheit, begründet werden, hinsichtlich der Tatsache, dass ein Internetzugang für alle und jeden gefordert wurde. Jedem Menschen sollte die Chance eröffnet werden, die neue Technologie nutzen zu können. Hierbei wurden personale Schwächen oder auch unterschiedliche Bedürfnisse der Menschen nicht mit in die Betrachtung einbezogen. Die Basis der damaligen Auseinandersetzung war somit die Annahme, dass jeder Mensch das Internet benötigt und wünscht. Aufgrund dessen wurde das technologische Potenzial des Internets als gesellschaftlich anerkannt übergreifend gefordert und als politisches Ziel erklärt, „that no citizen in the twenty-first century should be without“ (Cullen 2001, S. 311).

Derlei disziplinäre gesellschaftliche Diskussionen haben erheblichen Einfluss auf die Mikroebene, respektive die Arbeitnehmer. Als Desiderat bezüglich der personellen Struktur eines Mitarbeiters im Berufssystem werden aufgrund des Aufkommens der Digital-Divide-

---

<sup>97</sup> Heute werden neben der Zugänglichkeit auch die Kompetenz der Nutzer und die Art der Nutzung als Indikator des Digital Divide angesehen, was als „second and third digital divide“ (Dijk; Hacker 2003) angesehen werden kann. Deutlich wird, dass sich auch in der Gruppe der Internetnutzer deutliche Unterschiede zeigen im Hinblick auf einen adäquaten Umgang mit dem Internet und die dafür erforderlichen Kompetenzen („digital inequality“). Bisher vorliegende Studien weisen deutlich auf, dass Kriterien wie der eigene Bildungsstand bzw. das Bildungsniveau der Herkunftsfamilie, das Geschlecht der Nutzer und die Altersstruktur sowie regionale Aspekte gravierende Bedeutung für die Entwicklung von Nutzungskompetenzen haben. (Vgl. Otto; Kutscher 2004, S. 54) Die Erfindung der weltweiten digitalen Vernetzung birgt enorme Vorteile und eine Vereinfachung des alltäglichen Lebens. Darüber hinaus werden durch Letzteres Differenzen in multipler Weise erzeugt. Zum einen entsteht das „Paradoxon der vernetzten Spaltung“ und zum anderen kann eine immer größer werdende soziale Interaktionsdifferenz beobachtet werden. Das Paradoxon der vernetzten Spaltung beschreibt das Faktum, dass das digitale Netz eine Kommunikationsspaltung in einem doppelten Sinn darstellt. Zum einen werden alle nicht digitalisierbaren Dinge ausgeschlossen und zum anderen werden diejenigen, die nicht an einer weltweiten Vernetzung partizipieren, von der Kommunikation ausgeschlossen. Die soziale Interaktionsdifferenz beschreibt das Faktum, dass sich einige Teilnehmer der vernetzten Welt immer mehr von der direkten sozialen Kommunikation und Interaktion in eine digitalisierte Kommunikation zurückziehen. Derlei vermeintlich geschützte Bereiche (Chat-Rooms, Alpha-Welten) verhindern den zwischenmenschlichen Umgang und das adäquate Ausüben von Verbalität in unterschiedlichem Interaktionsgeschehen. (Vgl. Capuro et. al. 2004, S. 15f.)



Diskussion im Wirtschaftssystem Werte wie Selbststeuerung und Eigenständigkeit bezüglich der Lernarrangements in der Weiterbildung erheblich an Einfluss gewinnen.

### 4.3.3 Bildungscontrolling

Bedingt durch erhöhten Wettbewerbsdruck aufgrund der Globalisierung und der zunehmenden Komplexität des betrieblichen Geschehens, wie Dezentralisierung und Internationalisierung während der Neunzigerjahre, erlangt das Controlling eine immer größere Bedeutung. Dieser Wandel bringt veränderte Arbeitsanforderungen mit sich, die nur mit Mitarbeitern bewältigt werden können, denen Entscheidungsbefugnis eingeräumt wird. Der Mitarbeiter wird immer mehr zu einem wichtigen Motor des Unternehmenserfolges. Nach dieser Diskussion im Wirtschaftssystem kam dem Mitarbeiter auf der Mikroebene während der 1990er eine explizite Bedeutung als „humane Ressource“ zu, die es formal zu erfassen und zu berechnen gilt.

Neben diesem sozialen Wandel werden während der Neunzigerjahre zudem einige empirische Studien hinsichtlich des Weiterbildungscontrollings in Betrieben veröffentlicht, sodass die Thematik immer mehr in die öffentliche Diskussion rückt. Zu nennen wären die Studien des Instituts der deutschen Wirtschaft zur betrieblichen Weiterbildung von 1990<sup>98</sup>, 1994<sup>99</sup> und 1998<sup>100</sup> in Kooperation mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover und dem Bundesinstitut für Berufsbildung.

Im betriebswirtschaftlichen Sinne hat das Controlling bereits eine sehr lange Tradition und wird seit nahezu 100 Jahren durchgeführt. Nach Gnahs und Krekel ist von Bildungscontrolling seit Beginn der Neunzigerjahre die Rede. (Vgl. Gnahs; Krekel 2004, S. 18)

Bildungscontrolling<sup>101</sup> wird anlehnd an betriebswirtschaftliches Controlling definiert als „... ein Subsystem der Führung, das Planung und Kontrolle sowie Informationsverarbeitung

---

<sup>98</sup> Weiss, Reinhold. „Die 26-Mrd.-Investition-Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung.“ In: Goebel, Uwe; Schlaffke, Winfried (Hg.). *Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1990.

<sup>99</sup> Weiss, Reinhold. *Betriebliche Weiterbildung*. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1994.

<sup>100</sup> Draus, Franciszek; Gnahs, Dieter; Grünwald, Uwe; Moraal, Dick; Weiss, Reinhold. *Formen arbeitsintegrierten Lernens*. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Berlin: 1998.

<sup>101</sup> Zum Bildungscontrolling siehe vor allem Pieler 1998, der Bildungscontrolling thematisch im Führungssystem ver- und einordnet, und Becker 1993. Literatur zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung wäre Bronner 1983, in dem Erfolgskontrolle und Evaluierung gleichgesetzt werden.

systembildend und systemkoppeln koordiniert und so die Adaption und Koordination des Gesamtsystems unterstützt“ (Horvath 1992, S. 144).<sup>102</sup>

Das Bildungscontrolling schließt eine Vielzahl von Controlling-Prozessen ein, wie beispielsweise das Input-, Prozess-, Transfer- und Output-Controlling. Hierbei spielen die strategische Ausrichtung und die konzeptionelle Absicherung eine große Rolle. Im Gegensatz dazu ist der Begriff der Evaluation eher pädagogisch orientiert und meint allgemein die Bewertung oder auch Beurteilung von Prozessen oder Zuständen.<sup>103</sup>

An anderer Stelle wird die Evaluation als pädagogisch-psychologische Grundlage neben der ökonomischen Grundlage des Controllings unter dem Thema Weiterbildungscontrolling im Sinne eines bimentalen Charakters subsumiert. (Vgl. von Landsberg; Weiss 1992, S. 17)

Nach Arnold soll in der Qualitätssicherung der betrieblichen Weiterbildung die Pädagogik jedoch losgelöst und separat betrachtet werden. Die Pädagogisierung der innerbetrieblichen Weiterbildungskonzeptionen verliert die ökonomischen Aspekte aus den Augen und setzt lediglich an den Mitarbeitern an. (Vgl. Arnold; Krämer-Stürzl, 1997)

Doch dies verengt ein wenig den Blickwinkel, da die Ökonomie der Unternehmen nicht dichotom, ohne die pädagogische Seite des Weiterbildungscontrollings, betrachtet werden kann. Derlei einseitige Betrachtungen gibt es aber auch im Sinne der betont ökonomischen Betrachtungsweise, die dann die psychologisch-pädagogische Betrachtungsweise extrahiert. (Vgl. Kluge; Schilling 2000)

Wichtig ist jedoch zu erkennen, dass sich die beiden Seiten vielmehr zirkulär bedingen und sich durch eine umfassende Gesamtbetrachtung erst die kompletten Möglichkeiten und Strategien hinsichtlich einer adäquaten Weiterbildungsplanung ergeben, die sowohl die Mitarbeiter als auch die Unternehmensziele nicht außer Acht lässt, und sich dadurch erst die umfangreiche Effektivität entfalten kann.

Die zunehmende Bedeutung von Bildungscontrolling in Zeiten der Gewinnmaximierung zeigt sich darin, dass immer mehr und mehr Bedarfsanalysen durchgeführt werden sollen, die nicht nur das Erlernte eines einzelnen Mitarbeiters vor, während und nach einer Maßnahme beleuchten, sondern auch die zukunftsbezogenen Unternehmensziele nicht aus den Augen verlieren sollen und mit in die Betrachtung einfließen lassen. (Vgl. Stiefel 1996)

---

<sup>102</sup> Becker hat zwölf Thesen zum Bildungscontrolling aufgestellt, wovon eine unter anderem das Controlling im Sinne einer definitorischen Abgrenzung der Evaluierung unterordnet (vgl. Becker 1993, S. 129).

<sup>103</sup> Die definitorische Abgrenzung der beiden Begriffe soll an dieser Stelle nicht ausführlich erläutert werden, allerdings sei auf weiterführende Literatur verwiesen: Bergmann, 1996 und von Landsberg; Weiss, 1992. Zu Evaluationstechniken sei auf folgende Literatur verwiesen: Easterby-Smith, 1994 und Wottawa & Thierau, 1990.

Nach Pawlowski und Bäumer soll die betriebliche Weiterbildung durch ein potenzialorientiertes, strategiegestaltendes und proaktives Konzept gekennzeichnet sein. (Vgl. Pawlowski; Bäumer 1997, S. 41)

#### 4.3.4 Coaching

Seit Mitte der Achtzigerjahre wird das Thema Coaching im Rahmen der Führungskräfteentwicklung diskutiert. (Vgl. Brinkmann 1994, S. 10)

Während der Neunzigerjahre erlangte es dann für die betriebliche Bildungsarbeit einen Bedeutungszuwachs.

*„Coaching ist eine der wichtigsten Methoden, mit der Managerinnen und Manager die Entwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördern können. Soll der Betrieb Jahr für Jahr besser dastehen und die Leistungen aller verbessert werden, ist Coaching geradezu ein Muß.“* (Thomas 1998, S. 9)

Der drastische Wandel der Markt- und Wettbewerbsverhältnisse, einhergehend mit der fortschreitenden Entwicklung der Technik, insbesondere im Bereich der Mikroelektronik, führte zu einem tief greifenden Wandel der Produktions- und Informationsstrukturen.

Dieser Wertewandel führt zu neuen Wertorientierungen, die jedoch in herkömmlichen Strukturen nicht gelebt werden können. (Vgl. Rosenstiel 1991 zit. n. Brinkmann 1994, S. 14)

Zudem führt die Veränderung in der demografischen Struktur hinsichtlich des Geburtenrückgangs zu dem Faktum, dass qualifiziertes Personal knapp wird und somit das vorhandene Personal gezielt gefördert werden muss.

Als Instrument der Personalentwicklung<sup>104</sup> wird Coaching als Methode mit „pädagogisch-psychologischem Charakter“ (Brinkmann 1994, S. 16) verstanden. Während eines Coaching-Prozesses sollen Vorgesetzte und Mitarbeiter Wege suchen, die aufgrund neuer Anforderungen entstehenden wünschenswerten Verhaltenskomponenten „authentisch“ zu leben. Zudem ergibt sich durch Coaching die Möglichkeit, „überzogene Ansprüche an Individualität und Entfaltung seitens der Mitarbeiter zu korrigieren, indem Selbst- und Fremdbild kritisch reflektiert sowie *Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen* kennengelernt werden können“ (Brinkmann 1994, S. 16).

---

<sup>104</sup> Die Personalentwicklung hat die permanente Förderung von Fach-, Sozial- und Managementkompetenzen der Mitarbeiter zur Aufgabe, während die Personalpflege auf die permanente Förderung der Gesundheit, des Wohlbefindens und der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter abzielt. Das Schaubild Brinkmanns verdeutlicht sehr gut die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Erreichung der jeweiligen Ziele. (Vgl. Brinkmann 1994, S. 23)

Zu unterscheiden sind das Einzelcoaching, das Systemische Coaching, das Integral-Coaching oder das Gruppencoaching. Abzugrenzen ist es aufgrund der Voraussetzung von psychischer Gesundheit des Coachee von der Psychotherapie. Mit dem Begriff der Supervision wird Coaching häufig in einem Atemzug als gleichbedeutende Beratungsform genannt. (Vgl. Klinkhammer 2004; Gregor-Rauschtenberger; Hansel 2001)

#### 4.4 Zusammenfassung

Die vorangegangene Darstellung der Diskurse richtete sich hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegende Forschung nach den Ergebnissen der empirischen Untersuchung. Das bedeutet, dass in den Archivalien von Goldschmidt die dargestellten Diskurse dieses Kapitels vermehrt erwähnt und berücksichtigt worden sind. Dies führte dazu, diesen ausgewählten diskursiven Rahmen zu wählen und anderes zwangsläufig außer Acht zu lassen. Diese Diskurse wurden Zeitphasen (Bildungsexpansion, Technisierung und Aufschwung, Multikulturalität und Individualität) zugeordnet. Diesbezüglich muss erwähnt werden, dass kein Anspruch auf inhaltliche Stringenz bezüglich der Diskurse und der einzelnen Phasen erhoben wird, sondern die Phasen lediglich als temporäre Einordnungstopics dienen sollen.

Dieses Kapitel soll somit als eine theoretische Zeitleiste betrachtet werden, anhand derer abgelesen werden kann, ob das betriebliche Weiterbildungsverhalten von Goldschmidt als eher antizipativ oder reaktiv angesehen werden kann.

## 5. Weiterbildung bei Goldschmidt unter Berücksichtigung sozialen Wandels

Im Folgenden sollen nun die Forschungsergebnisse aus den Archivalien von Goldschmidt präsentiert und an den jeweils vorherrschenden temporären gesellschaftlichen Wandlungsprozessen gespiegelt werden. Nachdem Kapitel 4 unterschiedliche Diskurse vorgestellt hat, die aufgrund sozialen Wandels die Weiterbildungsdiskussion prägten, soll nun die in der Praxis stattgefundene betriebliche Weiterbildung von Goldschmidt zu diesem diskursiven Rahmen in Bezug gesetzt werden.

### 5.1 Die Chemische Fabrik Th. Goldschmidt: vom Familienbetrieb zur Abteilung der RAG<sup>105</sup>

Am 8. Dezember 1847 gründete Theodor Goldschmidt die „Chemische Fabrik Th. Goldschmidt“ in Berlin. Die damalige chemische Fabrik lieferte in erster Linie Vorprodukte für die Textilverarbeitung, darunter Präpariersalz, Dextrin, Chlorkalk, Zinnsalz und geringe Mengen Chlorzinn.

Im Jahre 1889, mit der Einführung der elektrolytischen Entzinnung, gebührt Goldschmidt der Verdienst, das erste industriell verwertbare und zugleich rentable Verfahren zur Wiedergewinnung von Zinn aus Weißblech entwickelt zu haben. Dieser Erfolg zog eine notwendige Vergrößerung der Fabrik nach sich.

Im Februar 1890 nimmt der neue Standort in Essen den Betrieb auf. Karl Goldschmidt hielt es bereits zu der damaligen Zeit für nötig, diejenigen Berliner Mitarbeiter, die für einen Umzug nach Essen zu alt waren, aus Firmenmitteln zu unterstützen. Basierend auf diesem Fürsorgegedanken entstand eine Pensionskasse mit einem Stiftungskapital von 10.000 Reichsmark. Von dem Unternehmen und den Arbeitnehmern wurden anteilig Beiträge gezahlt, die den Arbeitern und deren Angehörigen Unterstützung bei dauernder Dienstunfähigkeit oder gar Tod bieten sollten.

1902 führte die wachsende Orientierung auf die internationalen Märkte zur Gründung der ersten Tochtergesellschaft der Th. Goldschmidt Ltd. in London, wonach 1906 die Goldschmidt Chemical Co. in New York folgte.

Einhergehend mit der rapiden Vergrößerung der Geschäftsbereiche, bemüht sich Goldschmidt zu Beginn des 20. Jahrhunderts um qualifizierte Mitarbeiter. Um die Betriebstreue zu

---

<sup>105</sup> Folgende Darstellung basiert auf einer Broschüre von Goldschmidt, welche die Chronik des Unternehmens enthält.

erhöhen, wird der bezahlte Urlaub eingeführt. Dieser wird nicht mehr willkürlich gewährt, sondern ist durch einen zugesicherten Anspruch gekennzeichnet. Im Jahre 1907 wird zudem das Erholungsheim in Hattingen erbaut, um den Mitarbeitern eine vergünstigte Urlaubsdestination zu bieten. Heute wird der Fachwerkhof als „Haus Niederbredenscheid“ in erster Linie für Tagungen und Seminare genutzt.

1911 erfolgt die Gründung einer Aktiengesellschaft mit einem Aktienkapital von anfangs 10 Millionen Reichsmark. Mit der bis dato vorherrschenden Rechtsform einer Offenen Handelsgesellschaft konnten die stark expandierenden Geschäfte nicht mehr adäquat finanziert werden. Die Brüder Goldschmidt behielten den überwiegenden Teil des Kapitals, während ein kleinerer Teil an die Börse gegeben wurde.

Das Fusionsfieber, welches die deutsche Wirtschaft während der Inflationszeit erfasste, ereilte auch Goldschmidt. Das Unternehmen wurde durch die Angliederung zweier Fabriken zu einem Konzern.

Der konjunkturelle Aufschwung der Dreißigerjahre und die Wiederaufrüstung des NS-Staates führten zu steigenden Gewinnen. Im Produktionsprogramm florierten vor allem der Bau von Radiogeräten, Signal- und Meldeanlagen, Kommandostände und Nebelmittel.

Bei Kriegsende ruhte an allen Goldschmidt-Standorten aufgrund von Zerstörung oder Materialmangel die Produktion. Das Essener Stammwerk war zu 85 Prozent zerstört und der Wiederaufbau, der faktisch einem Neuaufbau gleichkam, war erst zu Beginn der Fünfzigerjahre abgeschlossen.

In den folgenden Jahren waren Produktneuheiten auf den Gebieten der Silikone zu verzeichnen und das Essener Gelände wurde mehr und mehr ausgeweitet und ausgebaut. 1970 beispielsweise wurde das Goldschmidt-Haus errichtet, welches eine Kantine und die Seminarräume bereitstellte. Zusätzlich wurden ein neues Bürohaus und neue Ausbildungsräume geschaffen.

1972 setzte Goldschmidt die Internationalisierung der Geschäftsaktivitäten fort und errichtete einen Standort in Großbritannien. 1980 kehrte Goldschmidt dann mit der Produktion von Betainen in die USA zurück und eröffnete in Hopewell/Virginia eine Produktionsanlage. Um auch den asiatischen Markt bedienen zu können, kaufte Goldschmidt 1994 in Bekasi bei Jakarta in Indonesien eine Produktionsstätte für Tenside auf und in Italien entstand 1996 Goldschmidt Italia.

1997 löste die VIAG AG München die Familie Goldschmidt als Hauptanteilseigner der Goldschmidt AG ab.

Im Jahre 2001 wurde die Degussa AG durch einen Squeeze-out alleiniger Anteilseigner der Goldschmidt AG.

Ab dem Jahr 2004 gehört Degussa mehrheitlich zur RAG (97,5 Prozent).

## 5.2 Weiterbildungsverständnis bei Goldschmidt

Trotz der gesamtgesellschaftlichen „Themenkonjunktur“ (Faulstich 1998, S. 16) und der jeweils aktuellen bildungspolitischen Ansicht der betrieblichen Weiterbildung haben Unternehmen doch ihre ganz eigene Betrachtungsweise von betriebsinterner Weiterbildung. Geprägt durch sozialen Wandel, verdeutlicht sich in der Betrachtung unternehmensspezifischer Weiterbildung oft die ganz eigene Unternehmenskultur oder auch die Abhängigkeit der Weiterbildungsdurchführung von ihren jeweiligen Disponenten oder Beauftragten. Im Folgenden wird nun die definitorische Entwicklung des Weiterbildungsverständnisses aus Sicht der Personalplaner von Goldschmidt im Verlauf der betreffenden drei Jahrzehnte dargestellt.

### 5.2.1 Die Anfänge der Weiterbildung in den 1970er-Jahren: Zufallsprodukt oder Modeerscheinung?

Für den Zeitraum der 1970er-Jahre kann im Unternehmen bereits eine erhebliche Bildungsaktivität konstatiert werden. Die Archivalien belegen, dass der Ausbau der betrieblichen Weiterbildung zunächst auf firmeninterne Erfordernisse zurückzuführen ist. So wurde eine traditionelle Ausbildung (Bürogehilfennenausbildung) 1973 durch eine Weiterbildung ohne Berufsbild ersetzt: die „Stenokontoristinnenausbildung“. Ziel dieser substituierenden Weiterbildung war das Faktum, dass die Kontoristinnen ein Jahr eher einsatzbereit waren als die Bürogehilfinnen und dass durch die verkürzte Weiterbildung ein finanzieller Vorteil für Goldschmidt entstand. Darüber hinaus entfiel das Problem der Fehlzeiten, da die Kontoristinnen nach dem Besuch der Weiterbildungsveranstaltung vom Berufsschulunterricht befreit wurden und somit kontinuierlich am Arbeitsplatz im Unternehmen waren.

Diese erstmalige Öffnung zur Weiterbildung als betriebsnotwendiges Erfordernis und mit der Hauptintention, Kosten einzusparen, verdeutlicht für die damalige Zeit, in der die Weiterbildung noch keinerlei Legitimation und kontinuierliche Bewährung vorweisen konnte, ein antizipatives Vorgehen Goldschmidts hinsichtlich der Weiterbildungsdurchführung.

Das von Goldschmidt ins Leben gerufene Kuratorium, welches sich mit Fragen zur Ausbildung und Weiterbildung beschäftigte, verdeutlicht die wachsende Relevanz der Weiterbildung im Unternehmen.

In einem der ersten Protokolle (1974) des Kuratoriums wurde von den teilnehmenden Verantwortlichen die überwiegend vorherrschende Art der Weiterbildung im Sinne einer Anpassungsweiterbildung<sup>106</sup> kritisiert und gefordert, dass zukünftig vor der Übernahme einer fremdartigen Tätigkeit dafür ausgebildet wird und nicht erst danach.

Hieran lässt sich erkennen, dass sich Goldschmidt bereits zu der damaligen Zeit Gedanken über die Effektivität und inhaltliche Zielsetzung der Weiterbildung gemacht hat. Ebenfalls bestand Einsicht in die Planbarkeit und Wirksamkeit von Weiterbildungsveranstaltungen am Arbeitsplatz.

Mit einer Vielzahl von Weiterbildungsmaßnahmen während der 1970er-Jahre sollte ein größerer Teil der Belegschaft angesprochen werden. Demnach konnten im kaufmännischen Bereich einige Weiterbildungsmaßnahmen mehr verzeichnet werden als im gewerblichen Bereich. Die damalige gesamtgesellschaftliche Diskussion der bildungsbenachteiligten Gruppen findet sich somit in der Diskussion um die betriebliche Bildung bei Goldschmidt wieder.

Dieses Faktum der ungleichen Verteilung wurde von den Mitgliedern des Ausbilderkuratoriums aufgegriffen und als Anlass für eine Diskussion genommen, Weiterbildung auch im gewerblichen Bereich mehr zu fördern. Als Begründung wurde angeführt, dass Seminare den internen Erfahrungsaustausch verstärken. Zudem war die Bereitschaft von Goldschmidt, Weiterbildungsmaßnahmen großzügig durchzuführen, auch zu der damaligen Zeit bereits ein wesentliches Element der Personalführung. 1974 wurde gefordert, die Weiterbildung, sowohl individuell als auch auf Gruppen bezogen, stärker als bisher in den Rahmen zielgerichteter Personalpolitik einzuordnen. (Vgl. Aktennotiz der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildung und Personalpolitik*. Essen: 1974)

---

<sup>106</sup> Die Anpassungsweiterbildung reagiert auf den Wandel der Organisations- und Vertriebsstrukturen sowie der rechtlichen und technologischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Unternehmen und qualifiziert die Mitarbeiter/-innen anforderungsadäquat.



Um über die betriebliche Weiterbildung hinausgehend weitere Möglichkeiten zur eigenverantwortlichen Bildung und Erweiterung des Wissens der Mitarbeiter zu bieten, wurde während des Ausbildungskuratoriums von 1978 auf die allgemeine Bücherei in Essen verwiesen. Diese sollte kurze Zeit später weiterbildende Fachliteratur bezüglich des Unternehmens Goldschmidt in den Bestand aufnehmen. Durch Rundschreiben und in den TEGO-Nachrichten<sup>107</sup> sollte auf diese zusätzliche Möglichkeit der eigenständigen Bildung hingewiesen werden. (Vgl. Protokoll der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium*. Essen: 09.01.79)

Bereits während der Siebzigerjahre war sich Goldschmidt der Tatsache bewusst, dass zu einer effektiven Weiterbildung eine Bedarfsanalyse und eine Evaluation gehören und dass ein Erlernen von Themeninhalten sehr stark von der persönlichen Struktur abhängig ist. In einem der ersten Protokolle des Ausbilderkuratoriums von Goldschmidt ist zu finden, dass trotz Durchführung persönlicher Gespräche mit den jeweiligen „Spartenleitern“ bezüglich zukünftiger Weiterbildungsmaßnahmen keine Wünsche genannt und in den meisten Fällen auch keine vollständigen Angaben gemacht wurden. In diesem Protokoll wurde somit mehrmals die Wichtigkeit von Weiterbildung herausgestellt und die Forderung verbalisiert, mehr von der Individualität des einzelnen Mitarbeiters auszugehen, um so den jeweiligen Lernbedürfnissen Rechnung tragen zu können.<sup>108</sup> (Vgl. Protokoll der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildungskuratorium*. Essen: 1971)

Zudem verdeutlicht sich diese Ansicht in dem Faktum, dass eine Abteilungsleiterin als eine der ersten Teilnehmerinnen KONRUB<sup>109</sup> absolvierte, um somit umfassendere Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich einer teilnehmerorientierten und durch Biografie geprägter Erwachsenenbildung zu erlangen.

Die Weiterbildungsaktivität war in den 1970er-Jahren zwar an unternehmerischen Zielen und Grundgedanken orientiert, ihre Entwicklung jedoch erheblich von den jeweiligen Verantwortlichen der zuständigen Abteilungen abhängig. Die Einführung des Qualitätsmanagements beispielsweise ging von der Initiative eines zuständigen Mitarbeiters aus, der sich mit diesem Themenschwerpunkt bereits seit geraumer Zeit auseinandergesetzt hatte und dieses Gebiet als dringende Notwendigkeit einer Weiterbildung betrachtete. Er unterbreitete damals dem Vorstand des Unternehmens den Vorschlag einer Einführung des Qualitätsmanagements, besuchte Fachvorträge und erstellte eine umfangreiche Literaturliste

---

<sup>107</sup> Mitarbeiterzeitschrift der Th. Goldschmidt AG.

<sup>108</sup> Ganz im Sinne der Viabilität, Anschlussfähigkeit und situierten Kognition des Konstruktivismus.

<sup>109</sup> Vgl. Kapitel 5.8.4.

zu diesem Thema. Zudem wählte er nach detaillierten Kriterien, unter Rücksprache mit weiteren Verantwortlichen, einen fachlich versierten Trainer mit umfangreichen Referenzen für die Schulungen im Werk aus.

Um ihre Verbundenheit mit der Durchführung und Planung von Erwachsenenbildung zu verdeutlichen, verfasste die Personal- und Sozialabteilung des Unternehmens 1977 ein Schriftstück zur Definition von Bildungszielen. Ausgangspunkt stellten die Ziele dar, an denen die Bemühungen um Unternehmensbildung orientiert werden könnten, um Weiterbildung planen und gestalten zu können. Das Problem der undefinierten inhaltlichen Vorgaben der Weiterbildung wurde in den Kontrast zur geplanten Berufsausbildung gestellt, dessen Bildungsinhalte, Lernziele und Ausbildungspläne von externen Stellen vorgegeben und im Wesentlichen nur zur Realisierung gelangen müssten. Als Kritik am eigenen Weiterbildungssystem wurde angeführt:

*„Dabei tritt der Mangel an grundsätzlicher Überlegung schon bei unserer innerbetrieblichen speziell-fachlichen Weiterbildung zutage. Sie ist meist ein Zufallsprodukt und an kurzfristiger, modischer Nachfragesituation orientiert, oft deshalb nicht ordentlich geplant, weil die Ziele, die Bildungselemente nicht ordentlich definiert sind. (...) Dabei erstreckt sich die analytische Arbeitsbewertung nur auf die arbeitsplatzbedingten Anforderungen und berücksichtigt nicht persönliche Eignung und Leistungsgrad des jeweiligen Stelleninhabers.“* (Personal- und Sozialabteilung. Ansatzpunkte für die Definition von Bildungszielen. Essen: 08.11.1977)

Als Lösung dieses Problems wurden Mertens' Schlüsselqualifikationen<sup>110</sup> diskutiert, die den einzelnen Mitarbeiter dazu befähigen sollten, eine große Zahl von Positionen und Funktionen im Laufe des beruflichen Lebens einzunehmen. Einseitige Spezialisierung sollten vermieden werden und die Befähigung zu einem eigenständigen, informationsbeschaffenden Mitarbeiter sollte im Zentrum der beruflichen Weiterbildung stehen.

In Anlehnung an Mertens klassifiziert die Personal- und Sozialabteilung von Goldschmidt die einzelnen Bildungselemente in folgende Einteilungen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und generationsbedingte Faktoren. Die Basisqualifikationen stehen beispielsweise für die Fähigkeit zum analytischen und kooperativen Vorgehen und für die Entscheidungsfähigkeit. Darüber hinaus beschreibt die Horizontalqualifikation die Fähigkeit eines Mitarbeiters, sich eigenständig in neue Anforderungen einzulernen. Hierfür wurde die Einsicht in die Informationsgewinnung, -beschaffung und -verarbeitung gefordert. Breiterelemente, als Klassifizierung von Bildungselementen, verdeutlichen die Tatsache, dass dem Mitarbeiter einzelne Themen aus

---

<sup>110</sup> Vgl. Kapitel 4.1.1

verschiedenen Bereichen bekannt sein sollten. Meist auch Elemente, die für das alltägliche Zusammenleben bereits „unentbehrlich“ geworden waren, wie beispielsweise die Grundrechenarten. Als Letztes wären die generationsbedingten Faktoren zu nennen, die sich bezüglich der Erwachsenenbildung als Erfordernis darstellen, um Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen aufzuheben. Seminare dieser Klassifizierung sollten stets eine Anpassung an moderne Techniken und soziale Kommunikationsformen als thematischen Schwerpunkt aufweisen.

Die „curriculare Operationalisierung“ wurde in dem Schriftstück hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit in die tägliche Bildungsarbeit befragt, wobei der Vorteil erwähnt wurde, „daß der Katalog von Schlüsselqualifikationen ein flexibles Unterrichtssystem erlaubt“ (ebd.).

An dieser Stelle verdeutlicht sich ein reaktives Verhalten Goldschmidts auf sozialen Wandel in der Gesamtgesellschaft. Mertens' Begriffsbildung der Schlüsselqualifikationen – ursprünglich betreffend der Berufsausbildung geprägt – dringt 1974 in die gesellschaftliche Diskussion und hält 1977 explizit, wahrscheinlich in der Planung schon deutlich eher, Einzug in das betriebliche Weiterbildungssystem Goldschmidts.

Goldschmidt versuchte sich stets an einer Operationalisierung und Definition des Begriffs Weiterbildung. Mitte der Siebzigerjahre unterschied das Unternehmen zwischen Fortbildung und Weiterbildung.

Für Goldschmidt basierten Fortbildungsmaßnahmen im Allgemeinen auf einer vorausgegangenen Berufsausbildung und führten zu einem anerkannten Abschluss. Nach eigenen Angaben waren die Möglichkeiten und Notwendigkeiten eines Industriebetriebes hier begrenzt. So fielen 1975 lediglich die Ausbildung von Industriemeistern und die Ausbildung von erwachsenen Chemiefacharbeitern unter die Kategorie Fortbildung. Unter dem Begriff Weiterbildung wurden zu dem Zeitpunkt alle restlichen Weiterbildungsveranstaltungen geführt.

## 5.2.2 Weiterbildung in den 1980er-Jahren: Weiterbildung als Hilfe zur Anpassung

Allgemein wurde 1986 vom Unternehmen Goldschmidt über die Weiterbildung gesagt, dass sie sowohl intern als auch extern für die wirtschaftliche Entwicklung des Unternehmens und für den persönlichen Erfolg der Mitarbeiter die Grundlage darstellt.

*„Es ist selbstverständlich, daß sich die Weiterbildung nach den generellen Unternehmenszielen und der Unternehmenspolitik ausrichten muß. Der technologische, strukturelle und gesellschaftspolitische Wandel macht aber auch für die Wirtschaft eine neue Standortbestimmung der Weiterbildung notwendig. Wenn heute über die Notwendigkeit der Weiterbildung gesprochen wird, dann geht es in erster Linie darum, Hilfestellung zu leisten, die Veränderungen in unserer Industriegesellschaft sowohl im privaten wie im beruflichen Bereich durch Bildung zu bewältigen. Da dieser Umwälzungsprozess insbesondere im technologischen Bereich noch keineswegs abgeschlossen ist, wird der Weiterbildungsbedarf zwangsläufig ansteigen. Die notwendigen Anpassungen an die Herausforderungen der neuen Technologien, aber auch an die sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen werden vor allem auf die Weiterbildung verlagert.“* (Th. Goldschmidt AG. Anlage zur Einladung zur Sitzung des Weiterbildungscuratoriums am 11.06.86. Essen: 09.05.86)

Das Unternehmen Goldschmidt legte bereits zu der damaligen Zeit sehr viel Wert auf eine geeignete Weiterbildung. In diesem Sinne besuchte auch ein damaliger Verantwortlicher der Abteilung Aus- und Weiterbildung im Mai 1986 ein Seminar mit dem Titel „Zukunftssicherung trotz hartem Wettbewerb – die unterstützende Aufgabe der Weiterbildung“. Diese diente dazu, die Verantwortlichen aus der Weiterbildungsabteilung eines Unternehmens für die Relevanz und Notwendigkeit geeigneter und individuell abgestimmter Weiterbildung zu sensibilisieren.

## 5.2.3 Weiterbildung in den 1990er-Jahren: zwischen Dienstleistung und Grenzüberschreitung

Zu Beginn der Neunzigerjahre hielt Goldschmidt Ansichten und Einstellungen bezüglich der Weiterbildung von Mitarbeitern in einer Weiterbildungskonzeption fest. Diese Weiterbildungskonzeption wurde 1991 im Auftrag von der damaligen Leiterin der Abteilung Weiterbildung von einem Kommunikations-Kolleg aus Andernach erstellt. Teilnehmer an diesem Workshop waren drei Verantwortliche aus der Abteilung Aus- und Weiterbildung des Unternehmens. Letztendlich besaß die Konzeption einen Umfang von 23 Seiten und enthielt

Aussagen zu Ausgaben, Bedarfsträgern, Inhouse Seminaren, externen Seminaren, Anteil der Weiterbildung an Personalkosten, einer Strategieentwicklung, zum organisatorischen Rahmen der Weiterbildung, zu den Zielgruppen und dem Bildungsbedarf. (Vgl. Weiterbildungskonzeption: Kommunikations-Kolleg – Beratung & Training. *Konzeption Weiterbildung – Th. Goldschmidt AG*. Andernach: 15.12.1991)

Goldschmidt war sich der Tatsache bewusst, dass die Mitarbeiter in einem „außergewöhnlichen Maß“ (Weiterbildungskonzeption: Kommunikations-Kolleg – Beratung & Training. *Konzeption Weiterbildung – Th. Goldschmidt AG*. Andernach: 15.12.1991) den Rang des Unternehmens mitbestimmten. Das Desiderat der Unternehmensführung bestand darin, dass ein Klima herrschen sollte, in dem sich Kreativität „wirklich entfalten“ (ebd.) und die Individualität eines einzelnen Mitarbeiters in gemeinsam erlebte Aufgaben eingebracht werden konnte. Von dem Mitarbeiter wurde erwartet, „die Grenzen der fachlichen Vorbildung immer wieder zu überschreiten und sich in bislang unbekannte Gebiete einzuarbeiten“ (ebd.). Die betriebliche Bildungsarbeit sollte insgesamt als eine Investition in eine gemeinsame Zukunft verstärkt werden. Weiterbildung sollte jedoch nicht aufoktroiert werden: „Die Bereitschaft der Mitarbeiter ist Grundlage für lebenslanges Lernen am Arbeitsplatz und Weiterbildung in organisierten Maßnahmen“. (ebd.)

Ebenfalls zu Beginn der Neunzigerjahre führte das Unternehmen im Zuge der Personalentwicklung die Begriffe „Weiterbildungsbeauftragter“ und „Seminarbetreuer“ ein. Weiterbildung als unternehmerisches Muss befand sich auf dem Wege der Professionalisierung und Institutionalisierung.

Der Weiterbildungsbeauftragte sollte für die Abteilungs-, Betriebs- und Laborleiter eine beratende und ausführende Unterstützung in allen Fragen der beruflichen Weiterbildung einnehmen. Der Beauftragte sollte bei der Erstellung der Weiterbildungskostenplanung mithelfen, in Zusammenarbeit mit der Abteilung Weiterbildung den Bildungsbedarf erheben, dezentrale Sondermaßnahmen koordinieren, die Auswahl der Mitarbeiter betreuen und interne Genehmigungs- und Anmeldeverfahren abwickeln. Anhand von Präsentationsfolien ist ersichtlich, dass das Weiterbildungsreferat von Goldschmidt die Rolle des Weiterbildungsbeauftragten innehatte. Die Weiterbildungsabteilung war zusätzlich zuständig für die Seminarverwaltung und -kontrolle, für die Auswahl der Referenten und für die Bestimmung der Seminarbetreuung.

Die Aufgaben des Seminarbetreuers bestanden darin, die jeweiligen Referenten und die Seminare durchzuführen zu betreuen. Zusätzlich wurden von dem Betreuer die Medien bereitgestellt und das Begrüßungs- und Schlusswort einer Weiterbildungsveranstaltung

gehalten. Führungskräfte des Personal- und Sozialwesens, Ausbilder und Fachabteilungsmitarbeiter kamen für derlei Ernennung infrage.

Jährlich wurde von der Weiterbildungsabteilung ein Bildungsprogramm in Absprache mit den Personalabteilungen sowie den Geschäfts- und Sozialbereichen erstellt. Neben externen und internen Seminaren wurden Traineeprogramme, Aufenthalte im Inland, Volontäraufenthalte im Ausland, Projektarbeit, Erfahrungsaustausch, Betriebsrunden (Quality Circles), Selbstlernmaterial und das Lernen am Arbeitsplatz gefördert. (Vgl. ebd.)

1991 wurden Strategieaussagen in der Weiterbildungskonzeption getroffen, um zukünftig einer eher repräsentativen Verteilung des „Weiterbildungskuchens“ (ebd.) hinsichtlich der unternehmenseigenen Prioritäten entsprechen zu können. Dazu zählte beispielsweise die Intensivierung von Weiterbildungsveranstaltungen für das Management.

*„Die Bedeutung des Managementtrainings bei ThG wird steigen und erhält eine große Priorität. (...) Künftig wird das Zusammenwirken innerhalb der Th. Goldschmidt-Gruppe an Bedeutung gewinnen. Maßnahmen der Teambildung kommt daher starke Bedeutung zu. In den Bereichen Produktion und Technik gilt es das Bewußtsein für Arbeitssicherheit zu erhöhen. Die bisher erfolgreich eingeführte Weiterqualifizierung ungelernter Arbeiter wird weiterhin durchgeführt. Projektarbeit als Methode der Weiterqualifizierung gewinnt ebenfalls an Bedeutung.“ (Ebd.)*

Als Folge dessen lassen sich für das Jahr 1995 als Schwerpunkt der internen Weiterbildung unter anderem Qualitätsmanagement und Führungsmanagement nachweisen. [Vgl. Schriftstück der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. Weiterbildung 1995 in der Th. Goldschmidt AG, Essen (intern/extern). Essen: 21.02.1996]

Die erhöhte Bedeutung der Weiterbildung während der Neunzigerjahre verdeutlicht sich in den Archivalien Goldschmidts allein durch die Tatsache, dass jegliche Weiterbildungsveranstaltungen, nach Zielgruppen geordnet und einzeln gegliedert nach Teilnehmern, Zielen, Inhalten, Dauer, Trainer, Durchführung und Ort, als Folienpräsentation zu finden sind.

Das Unternehmen unterteilte die Weiterbildungsaktivitäten Anfang der Neunzigerjahre in „Weiterbildungsressorts“. Diese Ressorts standen für folgende Themenschwerpunkte, unter die sich nahezu die gesamte Weiterbildungsangebote einordnen ließ: Forschung, Entwicklung, Anwendungstechnik, Produktion, Technik, Vertrieb, Materialwirtschaft, Arbeitssicherheit, Umweltschutz, Qualitätssicherung, Führungsseminare, allgemeine Fachthemen und Fremdsprachen.

Diese dezidierte Unterteilung zeigt zum einen das während der Jahre deutlich gewachsene Angebot der betrieblichen Weiterbildung und zum anderen die zunehmende definitorische Verankerung im Unternehmensgeschehen.

Im Jahre 1992 lassen sich in den Archiven grundsätzliche Aussagen bezüglich der Weiterbildung finden:

Für Goldschmidt war es von Bedeutung, dass jede Führungs- und Fachkraft im Allgemeinen mindestens einmal pro Jahr an einem Seminar oder an einer Fachtagung teilnehmen sollte, wobei die Abteilung der Aus- und Weiterbildung als Servicestelle betrachtet wurde, die für die Informationen und Abwicklung zuständig war. Der Besuch interner Seminare hatte Vorrang bei vergleichbaren externen Seminaren. Als erstes Argument für die betriebliche Weiterbildung wurde die Nachwuchssicherung benannt. Zusätzliche Gründe stellten, unter anderem, die Zeit zum Kennenlernen, das Lernen, das Anwenden, das Können; das Unternehmens Know-how; das soziale Verhalten, die Entwicklung der Persönlichkeit, die lohnende Investition und die kompetenten Mitarbeiter dar. Ziel des Unternehmens war ein Klima, indem sich Kreativität entfalten und jeder Mitarbeiter die Individualität in gemeinsam erlebte Aufgaben mit einbringen konnte. Von dem Mitarbeiter wurde erwartet, die Grenzen der fachlichen Vorbildung immer wieder zu überschreiten und sich in bislang unbekannte Gebiete einzuarbeiten. Die Bereitschaft der Mitarbeiter stellte die Grundlage für lebenslanges Lernen am Arbeitsplatz und für die Weiterbildung in organisierten Maßnahmen dar, wobei der unmittelbare Vorgesetzte die Verantwortung für die Entwicklung seiner Mitarbeiter hatte. (Vgl. Schriftstück der Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung*. Essen 1993)

Doch während der Neunzigerjahre vollzog sich bei Goldschmidt ein Wandel bezüglich der Betrachtung der Weiterbildung. Weiterbildung stellte nicht mehr nur eine notwendige Investition der Fertigungsanpassung dar, sondern wurde immer mehr als eine Dienstleistung anerkannt, die es galt, an die Mitarbeiter in zuvorkommender und an gutem Service orientierter Art und Weise zu vermitteln:

*„Die Aus- und Weiterbildung im ZB (Zentralbereich – Anmerkung der Verfasserin) Personal- und Sozialwesen gibt Impulse zur betrieblichen Bildung und stellt die notwendigen Dienstleistungen bereit.“ (ebd.)*

Zudem konstatierte das Unternehmen, dass die betriebliche Bildungsarbeit als eine Investition in die Zukunft verstärkt werden sollte (vgl. ebd.).

Die Erwachsenenbildung musste immer weniger durch wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf legitimiert werden. Jahre zuvor manifestierte sich die Tatsache, dass Weiterbildung eines Einzelnen unverzichtbar ist und der Bildungsweg eines jeden niemals

abgeschlossen sein sollte. Theorien, wie das Lebenslange Lernen, der Konstruktivismus oder der Deutungsmusteransatz, unterstützten diese Entwicklung. Um diese zunehmende Akzeptanz und Notwendigkeit der Weiterbildung auch im unternehmerischen Geschehen zu verankern, wurde im Jahre 1993 zwischen der Unternehmensleitung der Th. Goldschmidt AG und dem Betriebsrat eine Betriebsvereinbarung bezüglich der Zweckbestimmung, der Programmplanung, der Teilnahme und des Förderumfangs der betrieblich organisierten Weiterbildung abgeschlossen. Die Abteilung Weiterbildung sollte sich demnach mit der „Planung und Durchführung von Schulungsmaßnahmen für den Erhalt oder die Verbesserung der beruflichen Eignung und für den beruflichen Aufstieg der Mitarbeiter“ befassen. Um eine größtmögliche Resonanz und Verwertbarkeit zu erzielen, entwickelten die Verantwortlichen der Abteilung Aus- und Weiterbildung „jährlich in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen Programme über die vorgesehenen internen Maßnahmen“<sup>111</sup> (Schriftstück der Th. Goldschmidt AG. *Förderungsrichtlinien/Betriebsvereinbarung zur beruflichen Weiterbildung*. Essen 1993).

Im Jahre 1994 nahm Goldschmidt erstmalig eine explizite Differenzierung und Operationalisierung des Begriffs „Betriebliche Bildung“ vor. Die betriebliche Bildung gliederte sich demnach in die Bereiche Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung und Organisationsentwicklung. Als Fortbildung wurde die Anpassung der in der Praxis sowie in der Ausbildung erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten an organisatorische und technologische Veränderungen deklariert. Das wurde durch interne und externe Seminare und Workshops erreicht. Beispielsweise die Seminare zum Chemiebetriebswerker und die Schulung zum Betriebswirt VWA. Als Weiterbildung wurden Seminare der Forschung, Entwicklung, Anwendungstechnik, Produktion, Technik, Vertrieb, Materialwirtschaft, Arbeitssicherheit, Umweltschutz, Führung, Fremdsprachen, zu allgemeinen Themen und des Qualitätsmanagement benannt. Ziel einer Weiterbildung war demnach nicht die Anpassung, sondern primär die Höherqualifizierung im Sinne einer Karriereentwicklung. Dazu zählten intern zum Beispiel Job-Rotation oder auch Traineeprogramme. Als Organisationsentwicklung wurde der ständige Prozess zur Verbesserung der Planung, Koordination, Kommunikation und Kooperation auf und zwischen allen Hierarchieebenen betrachtet. Dem zuzuordnen waren die betriebliche Mitarbeiterinformation, das betriebliche Vorschlagswesen, die Qualitätszirkel und die Einführungsprogramme für neue Mitarbeiter. (Vgl. Protokoll: Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium am 25.08.1994*. Essen: August 1994)

---

<sup>111</sup> Diese Programme wären als Vorläufer der umfangreichen „Weiterbildungskataloge“ zu betrachten, die ab 1993 jährlich, immer für das folgende Jahr, ausgelegt wurden.



### 5.3 Institutionalisierung der Weiterbildung

Die historische Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung ist nach Faulstich über alle Konjunkturzyklen hinweg als expansiv zu bezeichnen. (Vgl. Faulstich 1998, S. 40)

Für den Zeitraum der 1950er- und 1960er-Jahre ist „nach heutiger Quellenlage (...) der Stellenwert der betrieblichen Weiterbildung (...) nicht genau zu bestimmen“ (Zeuner 2000, S. 262). Als bereichernde Untersuchungen hinsichtlich betrieblicher Weiterbildungsaktivität wären die Untersuchung von Gossens (1952) und die retrospektive Untersuchung von Kirsch u. a. (1976) zu benennen.

Nach Faulstich liegt eine deutliche Expansion der betrieblichen Aktivitäten in der Weiterbildung Mitte der Sechzigerjahre vor (vgl. Faulstich 1998, S. 44), was die Untersuchung von Kirsch u. a. belegt.

Doch durch alle Jahrzehnte hindurch verdeutlicht sich die Abhängigkeit der Weiterbildung von der Betriebsgröße. „Interne Veranstaltungen wurden von Kleinbetrieben zwischen einem und 19 Mitarbeitenden von 26,6 Prozent durchgeführt, von Großbetrieben zwischen 1.000 und 4.999 Mitarbeitern von 92,6 Prozent und bei Konzernen über 5.000 von allen Unternehmen. (Vgl. Weiß 1994, S. 51)

Institutionalisierung betrieblicher Weiterbildung bezieht sich nach Wittwer auf die organisatorischen unternehmensspezifischen Strukturen,

*„beispielsweise im Hinblick auf die Erfassung der Bildungsprobleme, die Regelung der formalen Zuständigkeiten oder die Qualifikation des zuständigen Personals. Die jeweilige Organisationsform der betrieblichen Weiterbildungsarbeit wird nur verständlich, wenn auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie die historische Entwicklung bekannt sind“ (Wittwer 1982, S. 51).*

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwieweit Goldschmidt betriebliche Weiterbildung im Verlauf der Zeit institutionalisierte.

#### 5.3.1 Goldschmidt-Haus

Im Jahre 1970 wurde in Essen das sogenannte Goldschmidt-Haus gebaut und es ist gemessen an der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung als eine frühe Form der Institutionalisierung anzusehen. Drei Jahre vor dem Bildungsgesamtplan und auch vor den Gesetzen zur Regelung der Weiterbildung verfolgte Goldschmidt bereits eine eigene Weiterbildungsdefinition, deren Relevanz durch ein eigenes Gebäude betont werden sollte. Nach Ekkehard Nuissl nimmt die

berufliche Erwachsenenbildung einen der vier institutionellen Bereiche ein. Neben der gewerkschaftlichen und konfessionellen Erwachsenenbildung existieren die Volkshochschulen als kommunale Einrichtungen und die berufliche Erwachsenenbildung. Nach Nuissl verzeichnete der institutionelle Bereich der beruflichen Bildung aufgrund der Internationalisierung, zunehmenden Flexibilität und des Eindringens der Mikroelektronik während der Achtzigerjahre einen Bedeutungszuwachs (vgl. Nuissl 1999, S. 397), sodass demnach die frühe Institutionalisierung bei Goldschmidt nochmalig betont wird.

In dem damaligen Goldschmidt-Haus befinden sich heute noch die Mitarbeiterkantine und Seminarräume.

In Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung wurden zusätzlich zu der Erbauung des Hauses 1970 neue Ausbildungsräume geschaffen. In diesem Jahr nahm ebenfalls die Werkschule ihre Arbeit auf. Die Werkschule verstand sich damals als ein zentraler, Fertigkeiten und Kenntnisse ergänzender Lernort.

*„Wir wollen nicht die Berufsschule von ihren Pflichten der allgemeinen und speziellen Kenntnisvermittlung entbinden, und wir können nicht die betriebliche Situation ‚vor Ort‘ nachvollziehen; unsere Leistung kann nur additiv wirksam werden. Darum sind wir um Zusammenarbeit bemüht.“* (Akttenotiz der Th. Goldschmidt AG Arbeitsunterlage zur Vorbereitung der Sitzung des Kuratoriums am 11.02.1975. Essen: 07. Februar 1975)

In der Schule wurde zum einen die Ausbildung der Chemielaboranten, Chemiefacharbeiter und der Industriemeister durchgeführt und zum anderen stand die Werkschule zur Verfügung, um die auf die Berufsausbildung einwirkenden Maßnahmen des Gesetzgebers umgehend umsetzen zu können. Die organisatorische Arbeit der Werkschule umfasste die zeitliche und inhaltliche Planung der naturwissenschaftlich-technischen Ausbildung auf der Grundlage der Ausbildungsordnungen.

Von der räumlichen Kapazität war die Werkschule sehr gut ausgestattet. Sie bestand aus zwei Unterrichtsräumen mit jeweils 24 Sitzplätzen, einem Ausbildungslabor mit sechzehn Arbeitsplätzen, einem physikalischen Übungsraum und einem Werkraum. Sie war auf ein Gesamtausbildungsvolumen von hundert Auszubildenden zugeschnitten, davon konnten maximal zwanzig Jugendliche vollzeitlich untergebracht werden. Gemäß den Vorschriften des Jugendschutzgesetzes und der Berufsgenossenschaft entsprachen die Sozialräume der Werkschule der vorhandenen Kapazität. Die personelle Besetzung der Werkschule wurde dahin gehend ausgewählt, eine Diversifizierung verschiedener Fachrichtungen zu gewährleisten. „Neben einem hohen Maß an Austauschbarkeit besitzt jeder hauptamtliche Ausbilder Spezialkenntnisse auf Sondergebieten.“ (Akttenotiz der Th. Goldschmidt AG.

*Arbeitsunterlage zur Vorbereitung der Sitzung des Kuratoriums am 11.02.1975.* Essen: 07. Februar 1975)

Nach Faulstich war das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung lange Zeit durch einen Vorrang der Ausbildung gekennzeichnet. Im Verlauf der 1990er allerdings wuchs das Gewicht der Weiterbildung, „da eine Erosion von Beruflichkeit stattfindet, die verbunden ist mit einer Disponibilität des Arbeitskräfteeinsatzes“ (Faulstich 1998, S. 51). Demnach ist das Goldschmidt-Haus als Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung nochmalig als vorbildlich für den genannten Zeitraum belegt, da die Errichtung der Werkschule hinsichtlich der Ausbildung der Mitarbeiter bereits den damaligen Ansprüchen gänzlich Genüge getragen hätte.

### 5.3.2 Kuratorium

In dem Goldschmidt-Haus fand und findet heute noch seit 1974 in regelmäßigen Abständen das Ausbildungskuratorium statt. Diese Tatsache verdeutlicht die Einsicht des Unternehmens in die Relevanz und Planbarkeit der Aus- und Weiterbildung.

In den Protokollen des Kuratoriums lässt sich ablesen, dass neben den Themen der Ausbildung auch die Weiterbildung stets ein fester Bestandteil der Tagesordnungspunkte war. Betrachtete man die Protokolle, so können der Verlauf und die Entwicklung der Weiterbildung sehr gut nachgezeichnet und analysiert werden.

Zudem wurden mit der Gründung des Kuratoriums den gesellschaftspolitischen Forderungen während der Siebzigerjahre, der Weiterbildung einen höheren Stellenwert zukommen zu lassen, Rechnung getragen. Jeweils einmal per anno fand eine ausführliche Tagung statt. Zugegen waren dabei stets die Verantwortlichen und Vertreter der Abteilung Aus- und Weiterbildung und als Auditoren der Vorstand.

### 5.4 Externe und interne Weiterbildung

Im Laufe der Jahre wandelten sich, in Abhängigkeit des sozialen Wandels, die Inhalte der betrieblichen Weiterbildung. Didaktische Konzepte in der Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 1978; Lehner 1989) gewannen allerdings nach Meueler „weder den Bekanntheitsgrad ihrer

schulpädagogischen Vorläufer und Vorbilder, noch die Funktion eines verbindlichen Maßstabs für die Planung von Kursen und Seminaren“ (Meueler 1999, S. 677f.).

Nach Siebert kann das didaktische Handeln in die „bildungstheoretische Didaktik“, in die „curriculumstheoretische Didaktik“, in die „identitätstheoretische Didaktik“ und in die „Animationsdidaktik“ eingeteilt werden. Für Siebert ist es von

*„didaktischer Bedeutung, ob von Bildung oder Qualifizierung oder Schulung oder Training die Rede ist. Mit diesen Begriffen sind unterschiedliche Menschenbilder, aber auch thematische und methodische Präferenzen verbunden“ (Siebert 2000, S. 72).*

Von der Bildungsidee der Aufklärung über das neuhumanistische Bildungskonzept bis hin zur neuzeitlichen Bildungsidee ist die Didaktik adäquat der jeweiligen Strömungen ausgerichtet.<sup>112</sup>

Die Inhalte der Weiterbildung bei Goldschmidt verdeutlichen eine starke Akzentuierung der Curriculumtheorie, deren Menschenbild am Pragmatismus orientiert ist, die Gesellschaft als Industriegesellschaft, die es zu qualifizieren gilt, betrachtet und deren Inhalte sich auf Verwendungssituationen gründen, die somit stark am Nutzen orientierte Inhalte vermittelt.

Doch trotz dessen muss ein Thema der Erwachsenenbildung, um zu einem bedeutungsvollen Inhalt zu werden, relevant, viabel und anschlussfähig sein und einen gewissen Neuigkeitswert haben. (Vgl. ebd., S. 134)

#### 5.4.1 Weiterbildung als Vermittlung von arbeits- und unternehmensbezogenen Kenntnissen

Dass die Praxis bei Goldschmidt stets einen sehr viel höheren Stellenwert als die Theorie einnahm, zeigt sich darin, dass interne Seminare zur Weiterbildung von berufs- und bereichsbezogenen Aufgaben bei Goldschmidt meist vom Unternehmen „persönlich“ durchgeführt wurden, somit Goldschmidt-spezifisch waren, wohingegen die externen Seminare meist theoretisches Hintergrundwissen vermittelten.

In den Siebzigerjahren wurden Mitarbeiter aller Bereiche intern und extern geschult oder in ihren eigenen Weiterbildungsbemühungen finanziell unterstützt. Für das Jahr 1975 sei exemplarisch eine Auflistung der Weiterbildung angeführt:

---

<sup>112</sup> Zur geschichtlichen Entwicklung der jeweiligen Bildungsidee und der damit einhergehenden Didaktik vgl. Kapitel 3.

**Tabelle 1: Weiterbildungsveranstaltungen der Th. Goldschmidt AG 1975<sup>113</sup>**

	Damen: Personen	Damen: Bele- gungen	Damen: Tagewerke	Herren: P.	Herren: B.	Herren: T.	Gesamt: P.	Gesamt: B.	Gesamt: T.
<u>Interne Veranstal- tungen:</u>									
Essener Mitarbeiter	67	71	105	267	315	565,5	334	386	670,5
Auswärtige Mitarbeiter	--	--	--	19	19	41,5	19	19	41,5
<b><u>Intern Gesamt</u></b>	67	71	105	286	334	607	353	405	712
Veranstal- tung Ausland	--	--	--	7	9	28	7	9	28
Veranstal- tung Inland:									
-Extern in Essen	18	18	38	72	105	140	90	123	178
-Extern außerhalb Essens	10	14	30	120	177	497	130	191	527
<b><u>Extern Gesamt</u></b>	28	32	68	195	291	665	223	323	733
Interne und externe Veran- staltungen Gesamt	85	103	173	406	625	1.272	491	728	1.445
Refa-,VDI-, Steno-, Sprachkurse	42	42	--	68	71	--	110	113	--
Zusammen	115	145	173	420	696	1.272	535	841	1.445
Vorjahr (1974)	85	125	116	436	929	2.013	521	1.054	2.129

<sup>113</sup> Basierend auf der Quelle: Th. Goldschmidt AG: *Kosten der Aus- und Weiterbildung im Jahr 1975*. Essen: 1976.

Nach oben angeführter Tabelle nahmen 1975 115 Frauen und 420 Männer, somit insgesamt 535 Mitarbeiter des Unternehmens an von Goldschmidt bezahlten oder geförderten Veranstaltungen teil.<sup>114</sup> Die geringe Anzahl der teilnehmenden Damen spiegelte die damalige verhältnismäßig geringe, gesamtunternehmerische weibliche Mitarbeiterzahl wider. In dem Protokoll des Ausbildungskuratoriums vom Oktober 1976 ist sogar vermerkt, dass zukünftig unter den einzustellenden Industriekaufleuten auch eine Frau sein müsse, um die weibliche Mitarbeiterzahl zu erhöhen.

Für die Aus- und Weiterbildung wurden 1975 1.816.773 DM, im Verhältnis 21,9 Prozent zu 78,1 Prozent, ausgegeben. Diese Prozentwerte lassen die Weiterbildungsbestrebungen des Unternehmens deutlich erkennen.

Im Verhältnis zum Vorjahr erlebte die Weiterbildungsaktivität des Unternehmens nach eigenen Angaben aufgrund von Sparmaßnahmen einen rückläufigen Trend. Zwar wurden Maßnahmen an ungefähr die gleiche Zahl von Mitarbeitern vermittelt (1975: 535; 1974: 521) mit einem leichten Zuwachs von 2,7 Prozent, doch mit anderer Gewichtung. Bei internen Veranstaltungen stieg die Teilnehmerzahl von 1974 um 3,8 Prozent, während sie bei externen Veranstaltungen um 40 Prozent abnahm. Es lässt sich hier keine direkte Begründung nachweisen, doch dieses Faktum könnte damit erklärt werden, dass Seminare primär in den neu geschaffenen werkseigenen Schulungsgebäuden abgehalten wurden und zusätzlich bedingt durch die eigens konstatierte Sparmaßnahme eher interne Seminare, die in der Regel günstiger sind, durchgeführt werden mussten. Zudem wurde ein Jahr zuvor in einer Weiterbildungskonzeption bemerkt, dass interne Veranstaltungen sich an einen umfangreicheren Teilnehmerkreis richten:

*„Die rein fachliche Fortbildung, das ‚Expertenwissen‘, sollte weiterhin am Arbeitsplatz, soweit es aber auch möglich ist, bei externen Institutionen vorgenommen werden. (...) Das Grundlagen- und Anwendungswissen sollte, da es sich meist an einen größeren Kreis von Mitarbeitern richtet, intern vermittelt werden“*

(Konzeption der Th. Goldschmidt AG Weiterbildungskonzeption 1975. Essen: 09. Oktober 1974).

Der damalige Wunsch von Kosteneinsparungen führte dazu, dass Goldschmidt plante, Bildungsmaßnahmen mit anderen Unternehmen zusammenzulegen, beispielsweise dass das Unternehmen Krupp die Dreher und Schlosser und Goldschmidt die Chemielaboranten jeweils für den anderen mit ausbildete oder weiterbildete. Jedoch sprachen sich einige Verantwortliche der Abteilung Aus- und Weiterbildung gegen diesen Vorschlag aus, mit der Begründung, vorwiegend Schwierigkeiten bei der Planung und letztendlich auch der

---

<sup>114</sup> Zusätzlich gab es noch Entsendungen des Betriebsrates zu DGB-Schulungen. Diese Zahlen waren bei den Aufstellungen des Unternehmens Goldschmidt nie in den Angaben von Weiterbildungsmaßnahmen enthalten, sondern stets separat aufgeführt.

Durchführung zu erwarten. Zudem wurde festgestellt, dass einige unternehmensspezifische Einstellungen zur Aus- und Weiterbildung nicht mit denen der Goldschmidt AG kompatibel seien. So grenzte sich das Unternehmen beispielsweise von einem weiteren ab, welches „die Ausbildung junger Leute fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Arbeitskraftausnutzung (sah)“ (Protokoll der Th. Goldschmidt AG. *Protokoll – 2. Sitzung des Ausbildungskuratoriums am 11. November 1975, 14.00 Uhr*. Essen: 18. November 1975).

Im Einzelnen wurden 1975 unter anderem folgende interne Veranstaltungen für jeweils eine Gruppe durchgeführt:

*„Arbeitsgemeinschaft Mathematik 3,  
Brief-Aufbauseminar „Die Psychologie des Briefes“,  
Unternehmensführung Teil 1 und 2,  
Rhetorik-Aufbauseminar,  
Export-Sacharbeiter-Seminar,  
Verkaufstraining Teil 1 und 2,  
Seminar für Mitarbeiterinnen von Führungskräften,  
Informationen des Essener Betriebsrates,  
Einführung in das elektronische Bausteinsystem Sigmatronic.*

*Darüber hinaus wurden folgende Veranstaltungen für zwei Gruppen durchgeführt:  
Verkaufsrhetorik und das 3. Assistentenseminar.*

*Das 4. Meisterseminar wurde für drei Gruppen durchgeführt und der Experimentalvortrag „Brände und Explosionen“ wurde für sechs Gruppen konzipiert.*

*Folgende Institute waren mit der externen Schulung der Mitarbeiter im Jahr 1975 beauftragt:  
Bildungswerk der Essener Wirtschaft, Essen;  
Bildungswerk der NRW-Wirtschaft – Haus Friedrichsbad, Schwelm;  
Deutsches Institut für Betriebswirtschaft, Frankfurt;  
Gesellschaft Deutscher Chemiker, Frankfurt;  
Haus der Technik, Essen;  
Industrie- und Handelskammer, Essen;  
RKW, Düsseldorf und Kiel;  
Technische Akademie, Esslingen;*

*Technische Akademie, Wuppertal;*

*VDI Düsseldorf und die*

*Verkaufsleiter Akademie, Frankfurt“ (Protokoll der Th. Goldschmidt AG. Protokoll der Besprechung des Ausbildungskuratoriums am 05.10.76 im Goldschmidt-Haus/10.00 Uhr.*

*Essen: 08.10.76)*

#### 5.4.2 Weiterbildung als Anpassung

Im Jahr 1981 nahmen bei Goldschmidt an überwiegend Sprachkursen, aber auch an Stenografie- und Schreibmaschinenkursen 75 Mitarbeiter, davon 26 Frauen und 49 Männer, teil. Im Jahr zuvor waren es nur 72 Mitarbeiter (23 Frauen und 49 Männer). Somit betrug die Steigerung insgesamt zwar 2,7 Prozent, doch für die männlichen Teilnehmer wurde ein Absinken von 2 Prozent verbucht. Diese Kurse wurden vom Unternehmen finanziell vollständig oder anteilig unterstützt. (Vgl. Statistik *Weiterbildungsmaßnahmen und –kosten im Jahre 1981 des Werkes Essen*. Essen: 28.06.82)

Zu Seminaren oder Tagungen wurden 269 Mitarbeiter entsandt, davon 44 Frauen und 225 Männer. 22,2 Prozent dieser Seminar- oder Tagungsteilnehmer besuchten interne Weiterbildungsveranstaltungen, 25,5 Prozent besuchten öffentliche Veranstaltungen, die von unterschiedlichen Essener Institutionen durchgeführt wurden, und 52,3 Prozent der Teilnehmer nahmen an Tagungen, Kongressen oder Seminaren außerhalb der Stadt Essen teil, davon 7,8 Prozent im Ausland. Demnach verstärkte sich der Besuch interner sowie der in Essen stattgefundenen Seminare gegenüber dem Vorjahr. Insgesamt wurden 1981 321 Mitarbeiter intern gefördert, 1980 waren es 311 Mitarbeiter. Die Kosten pro Teilnehmer beliefen sich 1981 auf 1.050 DM, im Jahre 1980 hingegen auf 971 DM. Bei einer Steigerung der Gesamtgefördertenanzahlen um 3,2 Prozent bedeutete dies ein Ansteigen der individuellen Kosten um 8,1 Prozent, aber eine Gesamtkostensteigerung von 11,7 Prozent. Dieser Kostenanstieg entstand durch die immer teurer werdenden Gebühren in diesem Sektor. (Vgl. ebd.)

Intern wurden 1981 folgende Seminare durchgeführt:

- *„Management Training M1 für Abteilungsleiter*
- *von der Personalabrechnung zum Personalinformationssystem*
- *Entscheidungs-Training/strategische Planung*
- *Firmeninterne Weiterbildung von Mitarbeitern*
- *Management Training M1 für Führungsebene unter Abteilungsleiter*



- *Nachfasstraining für Abteilungsleiter/Ergänzungstag*
- *Werkschutz-Seminar*
- *Informationen über das Goldschmidt Produktionsprogramm/Vortragsreihe (ebd.)*

Die Themenauswahl der externen Weiterbildungsveranstaltungen lautete 1981 unter anderem wie folgt:

- *„Der erfolgreiche Verkaufsleiter*
- *Investitionsentscheidungen im Unternehmen*
- *Arbeitnehmererfindungen*
- *Organisatoren-Ausbildung*
- *Seminar für Ausbildungsbeauftragte*
- *Fachkaufmann für Marketing*
- *Qualitative Entscheidungstechniken für die Praxis*
- *Lohn- und Gehaltsabrechnungen*
- *Chefentlastung – Sekretärinnenseminar*
- *Reisekosten*
- *Synthese und Eigenschaften von Polymeren*
- *Tenside und Assoziationskolloide*
- *Moderne Betriebswirtschaft für Chemiker*
- *Mehrphasige Polymersysteme*
- *Arbeitszeugnisse – Aufbau und Gestaltung*
- *Meister – Seminar“ (ebd.)*

In den Achtzigerjahren gewann die Bildung für die Zukunftsgestaltung der Gesellschaft wesentlich an Bedeutung. Bildung, und somit Weiterbildung, wurde vermehrt als Investition in die Zukunft des Individuums und der Gesellschaft betrachtet. Die Entwicklung des europäischen Binnenmarktes, der ständige Fortschritt in der Datenverarbeitung, die neuen Informations- und Kommunikationstechniken erforderten eine ständige Aktualisierung des Wissensstandes und der methodischen Innovation sowie den Einsatz verbesserter und alternativer Lehr- und Lernmittel. In diesem Zusammenhang vermehrten sich die Schulungen als eine Reaktion auf den sozialen Wandel im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung. Die EDV-Schulungen wurden überwiegend „inhouse“ durchgeführt. Im Oktober 1987 wurde im Erdgeschoss der Werkschule ein Unterrichtsraum mit acht Schulungs-Computern und einem Gerät für den Lehrgangsleiter eingerichtet. Ab November begannen sechzehn Mitarbeiter aus verschiedenen Laborabteilungen mit dem ersten Lehrgang im werkseigenen Schulungsraum. Der Referent war ein Diplom-Mathematiker, der zur damaligen Zeit beim Essener Bildungswerk entsprechende Kurse veranstaltete. Die Weiterbildung wurde in drei Wochenblöcken nachmittags (außer an zwei Tagen ganztägig) mit einem Gesamtumfang von 55 Stunden durchgeführt. Die Teilnahme war freiwillig und sollte von den Abteilungsleitern vorgeschlagen werden. Allerdings sollten den potenziellen Teilnehmern konkrete PC-

Anwendungsmöglichkeiten in Aussicht stehen. Zukünftig sollten die bereits seit längerer Zeit extern durchgeführten EDV-Schulungen in die werkseigenen Räume verlagert werden, um die neu geschaffenen Kapazitäten zu nutzen. Diese Verlagerung ist in den Archivalien nachweisbar. (Vgl. Vortrag: Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium am 09. Oktober 1987*. Essen: 09.10.1987)

Gegen Ende der Achtzigerjahre ist ein Zuwachs an Weiterbildungsveranstaltungen bei Goldschmidt zu verzeichnen. Insgesamt wurden 1988 836 interne oder externe Schulungsmaßnahmen im In- und Ausland durchgeführt, im Vergleich zu 474 Schulungsmaßnahmen des Vorjahres.

Betrachtet man die Statistik zur überbetrieblichen Weiterbildung in der Wirtschaft von 1988, die das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung vorlegte, so zeigt sich, dass die erhöhte Weiterbildungsaktivität des Unternehmens Goldschmidt mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung während dieser Zeit korrespondierte. (Vgl. Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalens e. V. (Hg.). *ai Ausbilder Information*. Düsseldorf: 1990. Nr. 48)

Das breite Angebot der über- und außerbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft wurde insgesamt zunehmend genutzt. Die Teilnehmerzahlen der über- und außerbetrieblichen Weiterbildung waren 1988 gesamtgesellschaftlich um 2 Prozent auf 1,32 Mio. gestiegen. Insgesamt wurden 62.000 Veranstaltungen mit rund 5,5 Mio. Unterrichtsstunden durchgeführt, wobei die Anpassungsbildung mit 40.000 Veranstaltungen und 739.000 Teilnehmern im Vordergrund stand. Große Steigerungen waren 1988 in der Aufstiegsweiterbildung zu verzeichnen. Allein in der kaufmännischen Aufstiegsweiterbildung erhöhte sich die Zahl der Lehrgänge um 37 Prozent und die der Teilnehmer um 24 Prozent. Zudem lag eine überdurchschnittliche Zunahme der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder vor, die gesellschaftspolitisch mit der wachsenden Bedeutung der Ausbilderqualifizierung einherging. (vgl. ebd.)

Für das Unternehmen Goldschmidt sind vergleichbare Entwicklungen zu verzeichnen. Die externe kombinierte kaufmännische Ausbildung und wissenschaftliche Weiterbildung mit dem Berufsziel des Betriebswirts (VWA) kann aufgrund der erhöhten fachlichen Qualifikationen und Berufschancen als Aufstiegsweiterbildung deklariert werden und erfuh in dem Verlauf der Achtzigerjahre, wie bereits erwähnt, einen stetigen Zuwachs.

### 5.4.3 Weiterbildung als Lernkultur und Qualitätssicherung

Im Jahr 1992 besuchten 446 Mitarbeiter interne und 804 Mitarbeiter externe Weiterbildungsveranstaltungen. Die Kosten beliefen sich in diesem Jahr auf 226 TDM für die internen und 799 TDM für die externen Seminare, exklusive der Personalkosten, Kostenumlagen, Reisekosten und Entgeltfortzahlungen.

Der Besuch interner Seminare hatte Vorrang bei vergleichbaren externen Seminaren. Als Gründe hierfür benannte Goldschmidt unter anderem die Tatsache der lernenden Organisationen. Der Vorteil firmeninterner Veranstaltungen wäre, dass Lern- und Arbeitsveranstaltungen identisch sein könnten. Weitere angeführte Gründe wären:

*„Firmen mit ausgeprägter Lernkultur bewältigen Wandel und Anpassung leichter als Firmen, die Lernen als Gegensatz zum ‚eigentlichen Geschäft‘ wahrnehmen.“ (...)*  
*Interne Weiterbildungen sind wesentlich kostengünstiger als externe Seminarbesuche.“*  
(Protokoll: Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium am 25.08.1994*. Essen: August 1994)

Die Hinwendung zu mehr intern durchgeführten Seminaren lässt sich eindeutig gegen Ende der Neunzigerjahre beobachten. Die Weiterbildungsveranstaltungen der einzelnen Ressorts wurden nahezu ausschließlich intern von Mitarbeitern der einzelnen Abteilungen durchgeführt. Auszuschließen wären in diesem Zusammenhang die Ressorts „Allgemeine Fachthemen“ und „Fremdsprachen“. Die insgesamt 25 Schulungsmaßnahmen für diese Bereiche wurden bis auf drei Seminare extern durchgeführt. Das lag daran, dass die extern durchgeführten Seminare die elektronische Datenverarbeitung und die Fremdsprachen betrafen, was ein erhebliches Fachwissen voraussetzte. (Vgl. Weiterbildungskatalog der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung – Seminare 1999*. Essen: Dezember 1998)

Zu Beginn der Neunzigerjahre führten Mitarbeiter der Abteilung Aus- und Weiterbildung von Goldschmidt Weiterbildungsmaßnahmen für die Weiterbildungsressorts durch, exklusive der Ressorts der Qualitätssicherung, der Führungsseminare und der Fremdsprachen.

„In der Weiterbildung tätige Mitarbeiter sollen auch selbst als Trainer/Moderatoren tätig sein.“ (Präsentationsfolie der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung*. Essen: 1991)

Für das Ressort „Produktion“ wurden folgende Seminare eigenständig durchgeführt: „Fachrechnen Ia“, „Fachrechnen Ib“, „Informatik, Automatisierungstechnik I“, „Informatik, Automatisierungstechnik II“ und „Chemische Produktion und Umweltschutz I“.

Für das Ressort „Technik“ wurden von einem Mitarbeiter der Abteilung Aus- und Weiterbildung die Seminare „Chemie für Handwerker I“ und „Chemie für Handwerker II“ veranstaltet.

Die Weiterbildungsmaßnahme „Größen, Einheiten, Formelzeichen“ besuchten Teilnehmer des Ressorts „Forschung, Entwicklung, Anwendungstechnik“.

Zusätzlich wurden für den Bereich „Vertrieb, Materialwirtschaft“ die Veranstaltungen „Chemie für Kaufleute I“ und „Chemie für Kaufleute II“ durchgeführt.

Dezidiertere Informationsvermittlung überließ das Unternehmen jedoch Bildungsreferenten externer Institutionen, um eine erhöhte fachliche Professionalität gewährleisten und die Teilnehmer bestmöglich schulen zu können.

*„Die Trainer führen ausschließlich ThG-spezifische Seminare durch. Hierauf bereiten sie sich durch Vorgespräche und Vorerhebungen vor. Sie sind nicht nur fachlich, sondern auch methodisch/didaktisch qualifiziert und haben für die von ihnen trainierten Inhalte auch Vorbildfunktionen. Dies gilt für interne wie für externe Trainer.“ (Ebd.)*

Dies führte unter anderem dazu, dass das Unternehmen einen exzellenten Ruf hinsichtlich der eigenen Weiterbildungsaktivität hatte. Als ein Indiz hierfür wäre eine Anfrage eines mittelständischen Chemieunternehmens aus Ransbach-Baumbach anzuführen. In diesem Schriftstück wurde konstatiert, dass Goldschmidt ein „umfangreiches Aus- und Weiterbildungsprogramm für ihre Angestellten bereithält“ (Schriftstück der Personalabteilung des Unternehmens Westerwald Korrosionsschutz GmbH. Wirges: 11.06.1992). Es wurde hinterfragt, ob das Programm konzernübergreifend stattfand und somit eine Möglichkeit bestand, eigene Mitarbeitern bei der Goldschmidt AG schulen zu lassen.<sup>115</sup>

Während der Neunzigerjahre lassen sich erheblich mehr externe Seminare als interne Schulungen nachweisen. Insgesamt wurden beispielsweise im Jahr 1990 etwa 500 Maßnahmen durchgeführt, davon 10 Prozent intern und 90 Prozent extern. Bei einer Verteilung auf fast 950 Mitarbeiter ergab sich ein Aufwand je Teilnehmer von circa 1.600 DM. (Vgl. Protokollauszug der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung*. Essen: 31.10.1991)

Schwerpunkt der durchgeführten Maßnahmen stellten Schulungen zum Qualitätsmanagement dar. Im Jahr 1997 lag die Teilnehmerzahl der acht intern durchgeführten Seminare zum Qualitätsmanagement bei 171 Personen. Im Vergleich dazu wurden im selben Jahr zehn interne Veranstaltungen für Fördergruppen, unter anderem auch Betriebsbesichtigungen und Unternehmensplanspiele, angeboten, die lediglich eine Teilnehmerzahl von 113 aufwiesen.

---

<sup>115</sup> Ob nun tatsächlich Mitarbeiter des anfragenden Unternehmens an Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen, lässt sich in den Archivalien nicht eindeutig nachweisen, jedoch zeigte sich Goldschmidt stets offen und entgegenkommend für derlei Anfragen.

(Vgl. Statistik der Th. Goldschmidt AG Abteilung Weiterbildung. *Weiterbildung, Goldschmidt, Essen*. Essen: 2000)

Auch für die Jahre 1994, 1995 und 1996 stellen Schulungen zum Qualitätsmanagement, neben Schulungen der Arbeitssicherheit, den hauptsächlichen Teil der Weiterbildungsveranstaltungen dar. (Vgl. Schriftstück der Th. Goldschmidt AG Abteilung Weiterbildung. *Weiterbildung ThG, Essen, 1994-97*. Essen: 23.04.1997)

Ab dem Jahre 1995 stieg die Anzahl der durchgeführten internen Seminare, während die Anzahl der extern durchgeführten unverändert blieb. Die Verantwortlichen der Abteilung Weiterbildung führten dies auf vermehrt eigenes Weiterbildungspersonal zurück, das nun die Veranstaltungen „Chemie für Kaufleute“, „Chemie für Handwerker und Ingenieure“, „Speicherprogrammierbare Steuerungen“, „QM – wichtig und lohnend“, „Interflex-Handhabung/GLAZ“ und „Diktantenschulung“ übernahmen. (Vgl. ebd.)

## 5.5 Methoden

Methoden einer Weiterbildungsveranstaltung implizieren häufig wesentliche Lernziele. In der Kleingruppenarbeit oder auch bei der Methode des Planspiels sollen beispielsweise soziale und kommunikative Kompetenzen erworben werden.

Nach den eher rezeptiven und stofforientierten Lehrmethoden ist allgemein im Verlauf der Jahre eine Hinwendung zu aktivierenden Methoden festzustellen.

Während der Sechzigerjahre wurden beispielsweise Formen des Lernens wie das Erfahrungslernen<sup>116</sup> oder das exemplarische Lernen diskutiert. (Vgl. Zeuner 2000, S. 311) Im Zuge der Technisierung wurde das selbst gesteuerte Lernen, welches durch Methoden des Coachings, des forschungs-entwickelnden Unterrichts, der freien Arbeit, des Job-Enlargements und des Job-Enrichments, des Planspiels, der Projektarbeit, des Trainings und der Zukunftswerkstatt gekennzeichnet ist, bedeutungsvoller. Die Selbsterfahrungsanteile und Selbstbestimmungsanteile sind hier durchweg höher als bei rezeptiven Methoden wie der Vorlesung oder dem Frontalunterricht.

---

<sup>116</sup> Mehr zum Erfahrungslernen in Betrieben im Kontext von lernenden Unternehmen: Dehnbostel, Peter. „Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht.“ In: Dehnbostel, Peter; Erbe, Heinz; Novak, Hermann (Hg.). *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Berlin: Ed. Sigma, 1998. S. 175-194.

Im Zuge der Individualisierung und Subjektorientierung gelangte das konstruktivistische Lernen, gekennzeichnet durch Methoden wie Projektarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit und Lernen durch Lehren, in der Erwachsenenbildung in die öffentliche Diskussion. Hierbei sollten die jeweiligen Dozenten die Aufgabe eines Lernprozessberaters einnehmen. Die Re-, De- und Konstruktion als Prozesse, die stets an die Handlungen eines Lerners geknüpft sind, determinieren den jeweiligen Lernprozess der einzelnen Teilnehmer. Gelernt wird durch Perturbationen, die ein bereits bestehendes viables Handlungsmuster infrage stellen.

Inwieweit diese nun unterschiedlich diskutierten, temporär geltenden Lehr- und Lernansichten in der Methodenwahl der betrieblichen Weiterbildung bei Goldschmidt aufgegriffen wurden, soll nun im Folgenden gezeigt werden.

### 5.5.1 Planspiele

Im Jahre 1973 nahm Goldschmidt erstmalig an einem Unternehmensplanspiel teil. Das Planspiel „OLGA-6-PLUS“ wurde von dem Universitätsseminar der Deutschen Wirtschaft und der Zeitschrift PLUS veranstaltet. Somit war Goldschmidt eines der ersten Unternehmen, das eine Methode des „Active Learning“ in eine Weiterbildungskonzeption aufnahm.

Von den beiden partizipierenden Teams des Unternehmens wurden Entscheidungen in den Gebieten Einkauf, Produktion, Vertrieb, Marketing, Investitionen und Finanzen gefordert. 512 teilnehmende Teams garantierten eine authentische Konkurrenzsituation, deren realitätsnahe Simulation und die dadurch gewonnenen Erfahrungen das oberste Lernziel der Teams darstellten. (Vgl. Schriftstück der Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Deutsches Unternehmensplanspiel 1973*. Essen: Oktober 1972)

Im Oktober 1982 wurde ELBEWI, ein Unternehmensplanspiel der Nixdorf AG, als Weiterbildungsmaßnahme des Unternehmens Goldschmidt durchgeführt.

Die Abkürzung ELBEWI entstand aus dem Begriff ELelementare BEtriebsWirtschaftslehre. Dieses computerunterstützte Planspiel sollte im Rahmen eines viertägigen Seminars den Teilnehmern neben wirklichkeitsnahen unternehmerischen Erfahrungen Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge vermitteln. Der Grundgedanke des ELBEWI-Seminars bestand darin, dass „ein Mensch am meisten dann aufzunehmen in der Lage ist, wenn er beim Lernen nicht nur etwas hört und sieht, sondern vor allem selbst praktisch etwas erarbeiten kann.“ (Schriftstück: *ELBEWI – Unternehmensplanspiel der Nixdorf AG Paderborn*. Essen:

12.11.82) Während des Seminars mussten die Teilnehmer Entscheidungen der Geschäftsleitung treffen, somit erfuhren sie die Wirtschaft aus einer alternierenden Perspektive, nämlich der Perspektive der Unternehmensführung. In jeweiligen Gruppen sollte ein eigenes fiktives Unternehmen adäquat den realen Bedingungen geleitet und geführt werden, geprägt durch laufende Entscheidungsprozesse, die innerhalb der Gruppe erarbeitet und gemeinsam getragen werden mussten. Zwischen den einzelnen Sequenzen der Gruppenarbeit wurden die einzelnen Fachbegriffe der Wirtschaft, wie beispielsweise Wirtschaftskreislauf, Konjunktur, Bilanz und Marketing, erarbeitet. (Vgl. ebd.)

Die Zielgruppe stellten die auszubildenden Industriekaufleute des ersten und zweiten Ausbildungsjahres von Goldschmidt dar, die an dem Seminar in dem werkseigenen Erholungsheim in Niederbredenscheidt, zwecks Kosteneinsparung gemeinsam mit neun auszubildenden Industriekaufleuten der Ruhrgas AG, teilnahmen. Intention dieser Weiterbildung stellte die Vermittlung von Transparenz und Beurteilung der nationalen und internationalen wirtschaftlichen Entwicklung dar. Zudem sollten durch eigene Erlebnisse und Erfahrungen, die zukünftigen Entscheidungen von Vorgesetzten besser verstanden und antizipiert werden. (Vgl. ebd.)

Die Resonanz der teilnehmenden Auszubildenden war aufgrund der Authentizität des Planspiels enorm. In der Zeitschrift für die Mitarbeiter der Ruhrgas AG von 1982 kann folgendes Stimmungsbild nachgelesen werden:

*„Für uns alle war das Seminar in seinen entscheidenden Phasen kein Spiel; wir waren echt engagiert“ und „(w)ir halten das Seminar für eine sinnvolle Ergänzung der Innerbetrieblichen Ausbildung und hoffen, dass auch die nachfolgenden Auszubildenden die Gelegenheit bekommen, an solch einem Seminar teilzunehmen.“* [Ruhrgas Aktiengesellschaft (Hg.). *Gasette – Zeitschrift für die Mitarbeiter der Ruhrgas AG*. Essen: druck-partner, Dezember 1982]

Ein weiteres Planspiel stellte MARGA-85 dar. Dieses Fernplanspiel wurde vom Universitäts-Seminar der Wirtschaft (USW) und vom Handelsblatt-Verlag veranstaltet. Am 17. Oktober 1984 begann das Planspiel und das Unternehmen Goldschmidt nahm erstmalig mit drei Teams mit jeweils sechs Führungskräften daran teil. MARGA (MARKet GAmE) vermittelte in praxisnaher Konkurrenzsituation eine Fülle von Lerninhalten und Management-Techniken und ermöglichte, als realitätsnahes Abbild der betrieblichen Wirklichkeit, das risikolose Üben von Management-Funktionen für alle Unternehmensbereiche. Die Teilnehmer blieben für den 9-monatigen Verlauf in ihren Arbeitsabläufen integriert, da sämtliche planspielrelevanten Entscheidungen am Arbeitsplatz oder zu Hause gefällt werden konnten. Zum stofflichen Inhalt des Planspiels lässt sich folgendes Zitat anführen:

„Das Deutsche Unternehmensplanspiel ist als effiziente Weiterbildungsmethode angelegt.“ (Aufruf: *Deutsches Unternehmensplanspiel MARGA-85*. August 1984) Um diesen Effekt auf der rein fachlich funktionalen Seite zu verstärken, erhielt jedes Team neben den Planspielunterlagen zusätzlich 12 Lehrbriefe zu wichtigen Themen der modernen Betriebswirtschaftslehre: Strategische Unternehmensführung, Zero-Base-Budgeting, Risiko-Management, Leitfaden zur Finanzplanung, Marketingplanung, Absatzpolitik, Deckungsbeitragsrechnung, Investitionsrechnung, Break-Even-Analyse, Lineare Programmierung, Bilanz- und Finanzanalyse und Lernen und Verhalten in Planspielteams. (vgl. ebd.)

In der zum Planspiel gehörenden Kampagne wurde MARGA-85 im Urteil von Personalleitern dargestellt; zum einen von der FAG Kugelfischer Georg Schäfer & Co und zum anderen von einem damaligen Vertreter der Personalleitung der Goldschmidt AG:

*„Die Goldschmidt AG fördert seit vielen Jahren die Teilnahme von Mitarbeitern an dem Deutschen Unternehmensplanspiel MARGA. Der Erfolg blieb nicht aus. Teams der Goldschmidt AG belegten 1981 und 1982 im Endspiel jeweils dritte Plätze. Die Mitarbeiter, die bis zu acht Monate lang wöchentlich einige Stunden ihrer Freizeit für die Teilnahme am Unternehmensplanspiel ‚opfern‘, erfahren eine deutliche Entwicklung ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit. Andererseits wird von den Mitspielern immer wieder betont, dass das gemeinsame Lernen und Spielen trotz aller Anstrengung auch viel Spaß macht. Wir sehen auch in Zukunft die Teilnahme an MARGA als eine ausgezeichnete Möglichkeit an,*

- *betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen*
- *unternehmerisches Denken zu fördern*
- *und partnerschaftliche Zusammenarbeit zu erproben.*

*Dem Unternehmen gibt der Teilnahmewunsch aber auch Hinweise auf Mitarbeiter mit Eigeninitiative und Lernbereitschaft.“* (Coenen, Paul. *MARGA im Urteil von Personalleitern*. In: Aufruf: *Deutsches Unternehmensplanspiel MARGA-85*. August 1984)

1997 nahmen zwölf Mitarbeiter von Goldschmidt am computerunterstützten Unternehmensplanspiel „investor industrie“<sup>117</sup> der Firma Iltis in Rottenburg teil. Die Erfahrungsberichte der Teilnehmer lassen durchweg positive Resonanz und den Wunsch nach Verlängerung und Ausdehnung des Planspiels erkennen. Nach Aussagen der Teilnehmer liegt das in der Tatsache des selbst erfahrbaren Wissens begründet. Konkurrenzsituationen können

---

<sup>117</sup> Literatur zur Beschreibung, Durchführung, zeitlichen Gestaltung, Leitung, Intervention und Erweiterung des Planspiels „investor industrie“ wäre: Mildenerger, Jörg. „Einsatz von Planspielen in der kaufmännischen Berufsausbildung“. In: Geilhardt, Thomas; Mühlbradt, Thomas. *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, 1995. S. 323-331



spielerisch und plastischer als theoretische Fallbeispiel erlebt werden. (Vgl. Mildnerberger 1995, S. 330)

*„Das Planspiel nutzt sinnvoll das affektive Engagement der Teilnehmer zur Erarbeitung kognitiver Lernziele, die eine Veränderung der Einstellung des Lernenden zu Aufgaben und Problemen der Arbeitsgruppe und dem Unternehmen bezwecken.“* (Bleicher 1984, S. 35)

Das Unternehmensplanspiel sprach die Zielgruppe „Fördergruppe“ (siehe weiter unten) an und wurde von einer externen Bildungsinstitution konzipiert. Die teilnehmenden Nicht-Kaufleute sollten vorerst an die theoretischen Grundannahmen der Betriebswirtschaftslehre (u. a. Produktion, Absatz, Bilanz, Gewinn-und-Verlust-Rechnung, Personal, Organisation, Investition und Finanzierung) herangeführt werden. Auf diesen Unterrichtsbausteinen aufbauend, wurde das Planspiel zur Vertiefung und Vernetzung eingesetzt. Das Spiel stellte eine Wettbewerbssituation dar, die von den Teilnehmern in vier Gruppen unablässig realitätsnahe und unternehmerische Entscheidungen fordert. Dadurch sollte eine Sensibilisierung für die Ganzheitlichkeit der Unternehmenspolitik erreicht werden. Die Teilnehmer füllten einen Evaluierungsbogen der externen Bildungsinstitution aus. Dieser verzeichnete eine Rücklaufquote von 91,67 Prozent. Der positiven Vermittlung der unternehmerischen Gesamtzusammenhänge, den Fähigkeiten zum Erstellen einer Preiskalkulation und dem positiven Einsatz der Methoden und der Darstellung wurde überwiegend zugestimmt. Lediglich teilweise wurde den Statements: „Das Gelernte hilft mir, die Unternehmensinteressen besser zu kommunizieren“ und „Es fällt mir leichter, unternehmerische Entscheidungen nachzuvollziehen“ zugestimmt. (Vgl. Schriftstück der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Unternehmensplanspiel ‚investor industrie‘*. Essen: 14.05.1997)

Ebenfalls nahm das Unternehmen 1994 und 1995 an dem jährlich seit 1971 veranstalteten Unternehmensplanspiel MARGA teil (vgl. Kapitel 4.2.1). Die Zielgruppe dieser Art der Weiterbildung waren Mitarbeiter des mittleren Managements und der Führungskräfte nachwuchs jeglicher internationaler Unternehmen. MARGA, das von der Verlagsgruppe Handelsblatt in Kooperation mit dem Universitätsseminar der Wirtschaft durchgeführte Unternehmensplanspiel, konnte während der Neunzigerjahre erhebliche Resonanz vorweisen. Nachdem die teilnehmende Gruppe des Unternehmens Goldschmidt AG 1985 im Finale von MARGA war, schieden die Teilnehmer in den Jahren 1994 und 1995 relativ schnell aus. Allerdings war auch ein erhöhter Teilnehmerzuwachs zu verzeichnen, sodass insgesamt 575 verschiedene Gruppen aus neun Ländern um den Sieg im Planspiel mit einem fiktiven Unternehmen kämpften.

### 5.5.2 Coaching

Das im Januar 1989 durchgeführte Seminar „Professionell Verkaufen – Professional Selling Skills III (PSS III)“ für die Zielgruppe der Mitarbeiter der Verkaufs- und Marketingabteilung, beinhaltete neben zu erreichenden verkaufsspezifischen Fertigkeiten noch einen zusätzlichen Vermittlungsteil, der dem Coaching von Vorgesetzten dienen sollte. Hier spiegelt sich die damals zeitgemäße Betrachtung des Unternehmens Goldschmidt hinsichtlich nötiger und schulungsrelevanter Inhalte wieder. Denn das Thema Coaching erlangte während der Achtzigerjahre enorme Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Dadurch sollten den Seminarteilnehmern Hilfestellungen bei der Um- und Durchsetzung der Seminarinhalte in den Arbeitsalltag bei sich und den Mitarbeitern gegeben werden. So erreichte das Unternehmen Goldschmidt einerseits eine bestimmte Anzahl von Teilnehmern und diese wiederum erlernten die Fähigkeit, das neue Wissen unter Nichtteilnehmern zu verbreiten.<sup>118</sup> Durch diese Vermittlungsform der didaktischen Inhalte erhoffte sich Goldschmidt eine hohe Effektivität und eine firmeninterne Verbreitung hinsichtlich der als Qualifikationsprofil erwünschten Inhalte.

### 5.5.3 Job-Rotation

Als Vorläufer der heutigen Form der Job-Rotation vermittelte das Unternehmen zudem für jüngere und förderungswürdige Angestellte „Gasttätigkeiten“ bei ausländischen Kontaktfirmen (eigene Niederlassungen, Beteiligungsgesellschaften oder auch Vertretungen). Neben der Förderung von Fremdsprachenkenntnissen sollte diese Form der Weiterbildung gleichzeitig kaufmännisches oder technisch-fachliches Wissen vermitteln. Die Dauer betrug meist ein bis zwei Monate und konnte bis auf sechs Monate ausgedehnt werden. Die Kostenübernahme sollte individuell geklärt werden, doch im Allgemeinen wurde während dieser Zeit das Gehalt vom Unternehmen weiterhin ausgezahlt. (Vgl. Th Goldschmidt AG. *Ausbildung in Fremdsprachen Th. Goldschmidt AG*. Essen: Januar 1979)

Erstmalig taucht die Gasttätigkeit im Jahre 1989 auf. Ein Ehepaar aus den Vereinigten Staaten hospitierte zwei Monate im Werk Essen der Goldschmidt AG. Das Anliegen der beiden Mitarbeiter, die deutsche Sprache zu erlernen, wurde vom Unternehmen unterstützt und die

---

<sup>118</sup> Ab den Neunzigerjahren wurde diese Tatsache von Goldschmidt als „Multiplikatoreffekt“ bezeichnet.

anfallenden Kosten wurden vollständig übernommen. Dazu zählte auch der Einzelunterricht bei einer Diplom-Dolmetscherin, den das Paar in der Sprachschule Stevens nach eigenem Belieben besuchen konnte. (Vgl. Th. Goldschmidt AG. *Aktennotiz*. Essen: 09.03.89)

## 5.6 Fortschreitende Modernisierung

Im Zuge einer modernisierten Gesellschaft werden immer mehr und mehr die Kosten und der Nutzen, die Effizienz und Effektivität von Prozessen und Produkten überprüft. Dies wirkt sich in den Jahren auf den Bereich der betrieblichen Bildung aus. Qualitätssicherung, Kosteneinsparungen und Evaluation sollen den Erfolg von Weiterbildungsaktivitäten kontrollieren und sichern. Auch für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung kommt die Qualitätsdebatte im Zuge des Qualitätsmanagements, des Total Quality Management und der Normenreihe auf. (Vgl. Kapitel 4.2.2)

Doch bereits während der 1970er-Jahre lässt sich eine Qualitätsdiskussion im Weiterbildungsbereich nachzeichnen. 1974 erfasste die Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ erstmals die Kosten der betrieblichen Berufsausbildung und betonte die Notwendigkeit von Qualitätsmerkmalen für die Aus- und Weiterbildung. (Vgl. Sachverständigenkommission 1974)

Zudem wird in Unternehmen durch den gesellschaftlichen und politischen Wandel Qualität zu einem Thema weltweiter Wettbewerbspolitik. Die ISO-Normenreihe steht in Zeiten der Globalisierung und enormer Wettbewerbspluralität für Verlässlichkeit und Vertragswürdigkeit.

Im Zuge dessen versuchen nun auch Unternehmen, Bildungsprozesse zu zertifizieren.

„Dies läuft zweifach: erstens legen sich Unternehmen intern für die eigenen Bildungsabteilungen Qualitätssicherungssysteme fest; zweitens lassen sich Weiterbildungsträger Qualität bescheinigen.“ (Faulstich 1998, S. 207)

Die Boomphase der Qualitätssicherung in der Weiterbildung lässt sich den 1980er- und 1990er-Jahren zuordnen. In diesem Jahrzehnt gründete sich unter anderem die CERTQUA. Diese „Gesellschaft zur Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung“ wurde von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, dem Deutschen Industrie- und Handelstag, dem Zentralverband des Deutschen Handwerks und dem Wuppertaler Kreis 1994 initiiert.

Im Zuge der Diskussion der Qualitätssicherung erlangte der Bereich des Bildungscontrollings für die betriebliche Weiterbildung einen enormen Bedeutungszuwachs. (Vgl. Kapitel 4.3.3)

„Die betriebliche Bildungsarbeit wird damit in den Zusammenhang quantitativ orientierter Effektivierungsstrategien gebracht, die alle Bereiche der Unternehmen durchdringen.

Nach Aussage des Bundesinstituts für Berufsbildung schätzen die meisten Betriebe das Bildungscontrolling als eine permanente Aufgabe für den betrieblichen Bildungsprozess ein. Trotz dessen, dass Bildungscontrolling bis zum Jahr 1997 nach Aussagen vieler Betriebe bisher nur in wenigen Unternehmen Anwendung in der Praxis findet, stellt Bildungscontrolling ein wichtiges Steuerungselement für die Bereitstellung künftiger Qualifikationen dar. (Vgl. BIBB 1997, S. 3f.)

Über diese Qualitätssicherungssysteme hinausgehend stellte sich die Frage nach der Bewertung und Sicherung von Weiterbildungsqualität. Evaluation, als Schlagwort im Sinne von Beurteilung des Wertes eines Prozesses oder Produktes, gelangte während der 1980er-Jahre in die gesamtgesellschaftliche Diskussion, wobei bereits frühere Diskussionen nachzuweisen sind. (Vgl. z. B. Frey 1975)

Im Folgenden soll exemplarisch dargestellt werden, inwieweit bei Goldschmidt Auswirkungen der Modernisierung in die betriebliche Weiterbildungsorganisation antizipiert wurden.

### 5.6.1 Kosten

Bei Goldschmidt stiegen die Kosten der Weiterbildung in den Siebzigerjahren kontinuierlich, obwohl bis zu diesem Zeitpunkt internen Referenten keine Vergütung gezahlt wurde, was jedoch in einem Schriftstück von einigen Mitarbeitern moniert wurde. Das Unternehmen Goldschmidt führte das Ansteigen der betrieblichen Ausgaben darauf zurück, dass die Kosten für die Durchführung einer Weiterbildungsveranstaltung pro Teilnehmer erheblich gestiegen waren. Die erhöhten finanziellen Aufwendungen könnten in den Zusammenhang mit der damaligen gesellschaftlichen Akzeptanz und Betrachtung der Weiterbildung in Verbindung gebracht werden. Sie spiegelten somit die Boomphase der Weiterbildung wider, die sich in den Siebzigerjahren vollzog.

Weiterbildung wurde in Zeiten der Kosteneinsparungen als erster Bereich gekürzt, doch trotzdem sollte sie als wesentlicher Bestandteil der Unternehmensführung integriert werden.

Ein Fall, der die unternehmenstypische Großzügigkeit und Bereitschaft zur Unterstützung von Weiterbildungsvorhaben der Mitarbeiter verdeutlicht, sei exemplarisch angeführt: Ein wissenschaftlicher Mitarbeiter besuchte seit dem 1. November 1978 einen Kursus für Englisch in der Sprachschule Römer in Essen. Die Kosten für diesen Kursus betragen pro Monat 36 DM. Aufgrund der Tatsache, dass „die monatlichen Gesamtkosten für diesen Kursus in gleicher Größenordnung lagen wie die üblichen 50%igen Erstattungen“ (Th. Goldschmidt AG. *Sprachkursus*. Essen: 05.12.78) übernahm Goldschmidt die Kosten für die Weiterbildung vollständig.

Gegen Ende der Siebzigerjahre manifestierte sich im Unternehmen die Notwendigkeit erheblicher finanzieller Einsparungen. Im Protokoll des Ausbildungskuratoriums von 1977 wurde von einem Vorstandsmitglied vorgeschlagen, mit sämtlichen Weiterbildungsmaßnahmen der kommenden zwölf bis achtzehn Monate auszusetzen. Obwohl hinsichtlich der Ausbildung ebenfalls versucht wurde, Kosten einzusparen, so fielen die Vorschläge hinsichtlich der Kostenreduzierung der Weiterbildung vergleichsweise drastisch aus. Jedoch wurde unmittelbar von Verantwortlichen der Abteilung Aus- und Weiterbildung interveniert, mit der Bekundung ernster Bedenken, durch derartiges vollständiges Aussetzen einen enormen Bedarf aufzustauen, dessen Abbau zu einem späteren Zeitpunkt sehr schwierig werden würde. Zudem wurde die Tatsache benannt, dass sehr viele Themen der Weiterbildung unerlässlich wären, wie beispielsweise die chemische Fachausbildung, die Verkaufsförderung und neue Gesetze. Die Vorgesetzten betrachteten Weiterbildungsmaßnahmen während der Zeit, in der eine gehaltliche Förderung der Mitarbeiter lediglich bedingt möglich war, auch aus dem Blickwinkel der Motivation. Letztendlich einigte man sich auf Einsparungen von 50 Prozent und auf eingehende Überprüfung von „Gefälligkeitsweiterbildung“, die bei Goldschmidt großzügig ausfiel. (Protokoll der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium*. Essen: 22. Dezember 1977)

Betrachtet man die bis zu dem Jahr 1982 entstandenen Kosten der Weiterbildung, so lässt sich feststellen, dass die Ausgaben zu dieser Zeit ihren Höhepunkt erreicht hatten. Die Kosten enthalten Dozentenhonoreare, Seminargebühren, Benutzungsgebühren der Tagungsräume, Seminarmaterial und vieles mehr, sodass die direkten und indirekten Kosten in den unten angeführten Zahlen komplett enthalten sind:

1972	230 TDM
1973	371 TDM
1974	403 TDM
1975	397 TDM
1976	442 TDM
1977	420 TDM
1978	275 TDM
1979	266 TDM
1980	302 TDM
1981	338 TDM
1982	483 TDM

(Schriftstück *Weiterbildungsmaßnahmen und -kosten im Jahre 1982 des Werkes Essen*. Essen: 21.07.83)

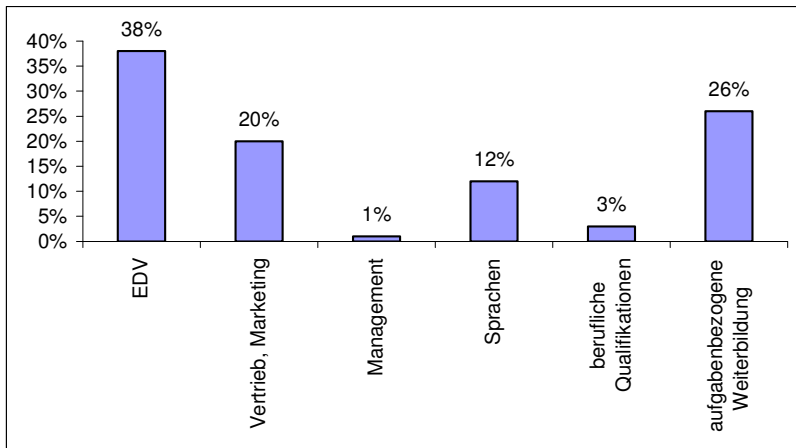
Diese Zahlen belegen einerseits eine nachweislich erhöhte Zahl der geförderten und weitergebildeten Mitarbeiter des Unternehmens und kann mit der einführenden großangelegten Schulung der Quality Circles zusammenhängen. Jedoch rechtfertigt diese Zahl nicht die Gesamtkostensteigerung; alles in allem wurden 1982 358 Mitarbeiter gefördert, 1981 waren es 321 Mitarbeiter; Pro-Kopf-Kosten in 1982 also DM 1.349, in 1981 DM 1.050. Das bedeutet bei einer Steigerung der Gefördertenzahlen um 11,5 Prozent ein Ansteigen der Pro-Kopf-Kosten um 28,5 Prozent, aber eine Gesamtkostensteigerung von 35 Prozent. Demnach zeigt sich andererseits an diesen Zahlen die erhebliche Honorarsteigerung von externen Weiterbildungsinstitutionen infolge der umfassenden Subventionskürzungen oder gar -streichungen während diese Zeit. (Vgl. ebd.)

Die Kosten für die Weiterbildung bei Goldschmidt verteilten sich im Jahre 1990 prozentual wie folgt<sup>119</sup>:

---

<sup>119</sup> Basierend auf Berechnungen der Abteilung Weiterbildung des Unternehmens Th. Goldschmidt AG. (Protokollauszug aus gleichnamigem Vortrag). *Weiterbildung*. Essen: 31.10.1991.

**Säulendiagramm 1: Kosten der Weiterbildung 1990**



An den Weiterbildungsmaßnahmen bezüglich der elektronischen Datenverarbeitung waren die zentrale Datenverarbeitung mit 32 Prozent und der Zentralbereich Ingenieurtechnik mit 19 Prozent beteiligt. Die übrigen 49 Prozent wurden von den verschiedenen anderen Unternehmensbereichen aufgewandt. (Vgl. Protokollauszug der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung*. Essen: 31.10.1991)

Obwohl für den Verlauf der Neunzigerjahre durchweg eine beachtliche Weiterbildungsaktivität konstaterbar war, so lag der Anteil der Ausgaben für Weiterbildung an den Personalkosten 1990 mit 1,2 Prozent weit unter dem Branchendurchschnitt. Jedoch war sich Goldschmidt der Tatsache bewusst und nahm sich vor, eine sukzessive Annäherung an den Branchendurchschnitt zu erreichen. (Vgl. Weiterbildungskonzeption: Kommunikations Kolleg – Beratung & Training. *Konzeption Weiterbildung – Th. Goldschmidt AG*. Andernach: 15.12.1991)

Die Angaben zur Förderung von Weiterbildungsveranstaltungen unterteilten sich in Weiterbildungskurse, Fremdsprachenkurse und Kurse mit staatlich anerkannten bzw. offiziellen Abschlüssen. Förderungsfähig waren demnach in unterschiedlichem Maße nur betrieblich erforderliche oder betrieblich wünschenswerte Weiterbildungen. Weiterbildung wurde somit als Zweck der betrieblichen Anpassung betrachtet.

Wurde eine Weiterbildungsveranstaltung für die auszuübende Tätigkeit gesetzlich vorgeschrieben, war sie zur Arbeitsausübung erforderlich, baute sie die berufliche Qualifikation für die Tätigkeit aus oder erhielt sie, so wurde die Kurszeit als bezahlte

Normalarbeitszeit angesehen. Zusätzlich wurden in dem Fall die Kurs- und Prüfungsgebühren vom Unternehmen Goldschmidt übernommen. (Vgl. Schriftstück der Th. Goldschmidt AG. *Förderungsrichtlinien/Betriebsvereinbarung zur beruflichen Weiterbildung*. Essen 1993)

Mitte der Neunzigerjahre erfasste das Unternehmen eine regelrechte Einsparungswelle.<sup>120</sup>

Bei all den Aktionen, die Kosten der Weiterbildung zu minimieren, wurde stets darauf geachtet, dass die Qualität der Weiterbildung nicht leidet und auch jedes erforderliche Wissen und Können dem Unternehmen in Zukunft zur Verfügung stehen sollte. Gut aus- und weitergebildete Mitarbeiter stellten weiterhin ein kontinuierlich zu erreichendes Ziel des Unternehmens dar. Als Sparaktion sollte die Seminaranzahl von Weiterbildungsveranstaltungen um 29 Prozent gesenkt werden. Spezielle Schulungen für die Nachwuchsförderung sollten um circa 14 Prozent verringert werden. Darüber hinaus sollte das Getränkeangebot bei internen Seminaren eingeschränkt und vereinfacht werden. Zusätzlich wurde für einen Wegfall des gemeinsamen Mittagessens für Seminargruppen im Goldschmidt-Haus plädiert. Zeitschriftenabonnements wurden gekündigt und zukünftig sollten interne Seminare für externe Teilnehmer geöffnet werden, um dadurch eine Kostenentlastung zu erreichen. (Vgl. Schriftstück der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Kostensituation Weiterbildung 1996*. Essen: 04.12.1995)

In diesem Zusammenhang wurde bereits 1996 der Weiterbildungskatalog des folgenden Veranstaltungsjahres von Goldschmidt an circa 221 Unternehmen des Kammerbezirkes versandt, um auf die Weiterbildungsseminare aufmerksam zu machen. (Vgl. Schriftstück der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *ThG-Weiterbildungsangebote an Externe*. Essen: 11.12.1996)

Betrachtet man die Statistiken zur Weiterbildung, so lässt sich trotz der Einsparungen im Verlauf dieses Jahrzehnts das Jahr 1998 als das Jahr mit den meisten Weiterbildungsveranstaltungen anführen. Dies gilt für die internen Veranstaltungen mit 90 Seminaren (im Vergleich zu 79 für das Jahr 1997 und 65 für das Jahr 1999) ebenso, wie für

---

<sup>120</sup> Ein kausaler Zusammenhang lässt sich nicht direkt nachweisen, doch als ein möglicher Grund für das Erfordernis der Kostenreduktion seien die Lohnzusatzkosten genannt. Durch ein Ansteigen des gesetzlich induzierten Anteils der Lohnzusatzkosten, also die Arbeitgeberbeiträge zur Rentenversicherung, zur Pflegeversicherung und zur Krankenversicherung Mitte der Neunzigerjahre, stiegen die Kosten für Mitarbeiter der chemischen Industrie stetig an. Zusätzlich vollzogen sich während dieser Zeit aufwendige Veränderungen im Unternehmen: 1994 wird eine neue Produktionsstätte in Milton Keynes (Großbritannien) eröffnet, die hauptsächlich Tenside und Hygiene-Produkte herstellt. Ebenfalls 1994 wird in Indonesien eine neue Produktionsstätte für Tenside errichtet. Im Jahr 1996 ging in Essen der vierte Polyether-Betrieb in Produktion. Aufgrund dieser Investitionen und Neuerungen war die Weiterbildung ein Bereich, in dem Expansionsausgaben abgefangen werden sollten.



die externen Weiterbildungsmaßnahmen mit 377 Seminaren (im Vergleich zu 163 für das Jahr 1997 und 332 für das Jahr 1999).

Anhand der Archivalien lässt sich für die Neunzigerjahre nachweisen, dass die Kosten von intern organisierten Weiterbildungsveranstaltungen der Zielgruppe der Mitarbeiter aus den Bereichen Vertrieb/Beschaffung und der kaufmännischen Verwaltung höher waren als die Kosten der Zielgruppe der Angestellten aus der Produktion und der Technik (vgl. Tabelle 2). Dies könnte damit erklärt werden, dass sehr viele Weiterbildungsveranstaltungen mit dem Inhalt der elektronischen Datenverarbeitung durchgeführt wurden, die hauptsächlich von Mitarbeitern der kaufmännischen Verwaltung und des Vertriebs und der Beschaffung besucht wurden.

**Tabelle 2: Kosten der internen Weiterbildung 1994/96/97<sup>121</sup>**

Zielgruppe	1994	1996	1997
Laboratorien	119.523	102.042	102.195
Produktion	97.583	90.028	80.023
Kfm. Verwaltung	159.966	165.969	165.389
Internationale Personalentwicklung <sup>122</sup>	--	--	33.675
Technik	69.672	84.323	87.691
Vertrieb/Beschaffung	170.392	89.851	167.150

Für die Zielgruppe der Mitarbeiter aus den Arbeitsbereichen Produktion und Technik wurden dahingegen mehr Kosten für externe Weiterbildungsveranstaltungen aufgewandt (vgl. Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium 98*. Essen: Mai 1998). Als Begründung dafür könnte angeführt werden, dass den Mitarbeitern dieser Abteilungen vermehrt externes Fachwissen, beispielsweise bezüglich des Umweltschutzes und der Arbeitssicherheit, geboten werden sollte.

<sup>121</sup> Basierend auf den Quellen: Berechnungen der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium 95*. Essen: 28.04.1995; Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium 97*. Essen: April 1997; Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium 98*. Essen: Mai 1998.

<sup>122</sup> Wie bereits zuvor erwähnt, entstand die Internationale Personalentwicklung im Unternehmen Goldschmidt im Jahre 1997, sodass sie erst zu diesem Zeitpunkt mit in die Aufwandsberechnungen einfließen konnte.

## 5.6.2 Bildungscontrolling

Ein für die Neunzigerjahre prägendes Schlagwort hinsichtlich der Erwachsenenbildung stellte das Bildungscontrolling dar. Hervorgerufen wurde es zum einen durch die Notwendigkeit von Kostenreduzierungen und Aufwandslegitimationen. Darüber hinaus wurde es durch die immer größer werdende Bedeutung der Weiterbildung für den Unternehmenserfolg bedeutsamer, die Wirksamkeit und den Nutzen von Weiterbildung nachzuweisen.

Auch diese gesellschaftliche Entwicklung und Prägung war im Unternehmen Goldschmidt unmittelbar zu spüren.

*„Durch die Bewertung des erwarteten Nutzens im Vorfeld einer Maßnahme wird die Erfolgskontrolle in Form eines Soll/Ist-Vergleiches möglich, auch wenn der Vergleich bei einigen Maßnahmen auf eine Einstufung in erfüllt/nicht erfüllt reduziert wird. Doch diese einfache Einstufung trägt sicher mehr zur Transparenz der Effektivität der Maßnahme bei, als ein vollständiger Verzicht auf eine Ermittlung des Nutzens.“ (Vgl. Folienpräsentation: Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. Bildungscontrolling, Essen 1999)*

Nach eigenen Angaben sollte Weiterbildung nicht mehr länger als Incentive für „gute“ Mitarbeiter betrachtet werden, sondern als gewinnbringende und quantifizierbare Investition.

Das Unternehmen Goldschmidt war sich der Tatsache zwar bewusst, dass der Nutzen von Bildungsinvestitionen nur selten quantifizierbar ist und dann auch nur geschätzt werden kann, doch auch Maßnahmen, deren Ergebnisse sich nicht in Zahlen ausdrücken lassen, stellten einen Nutzen für das Unternehmen dar. Dieser Nutzen sollte nach Meinung des Unternehmens aufgezeigt und den Kosten gegenübergestellt werden. (Vgl. ebd.)

Für Goldschmidt gewann, durch die zunehmende Relevanz des Humanvermögens für die Erreichung der strategischen Ziele, die zielorientierte Steuerung der Weiterbildung an Bedeutung. Nach eigenen Angaben würde eine ledigliche Verfolgung der Kostenbasis zu „Fehlsteuerungen“ führen und die Weiterbildung ein reiner „Kostenverursacher“ im Unternehmen bleiben. Mit einer entsprechenden Nachverfolgung des Weiterbildungsnutzens könnte der Beitrag der Weiterbildung für den Unternehmenserfolg direkt nachgewiesen werden, dadurch wiederum würde die betriebliche Weiterbildung eine Aufwertung innerhalb des Unternehmens erfahren. Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen sollte dadurch kontrolliert werden, dass der Grund für die Durchführung des Seminars festgestellt werden sollte. Zusätzlich sollte eine Definition von Lernzielen stattfinden und zudem sollte nach dem sich ergebenden Nutzen zum einen für die Arbeit und Leistung des Mitarbeiters und zum anderen für das Unternehmen selbst gefragt werden. (Vgl. ebd.)

**Tabelle 3: Bildungscontrolling der Th. Goldschmidt AG<sup>123</sup>**

Vor Umsetzung der Maßnahme	Unmittelbar im Anschluss an die Umsetzung der Maßnahme	In größerem zeitlichen Abstand nach der Realisierung der Maßnahme
1. Festlegung beziehungsweise Abschätzung von Lernzielen, erwartetem Nutzen durch den für die Entscheidung über die WB-Maßnahme Verantwortlicher	Bewertung der in direkter Folge der WB-Maßnahme erreichten Lernziele durch den Mitarbeiter	Überprüfung der Lernziel-erreichung/des erreichten Nutzens anhand der vordefinierten Kriterien
2. Vereinbarung von Lernzielen und Kritiken für die Lernzielerreichung mit dem Mitarbeiter	Analyse der gegebenenfalls nicht erreichten Lernziele und Festlegung unterstützender Maßnahmen	Definition unterstützender Maßnahmen
3. Festlegung von Terminen für die Überprüfung von Lernzielen und erreichtem Nutzen	Überprüfung und – falls erforderlich – Anpassung der Lernziele	Gesamtbewertung der Maßnahme

Anhand des Bildungscontrollings sollte somit die Lücke zwischen Anforderungsprofil und dem Qualifikationsprofil eines einzelnen Maßnahmenteilnehmers geschlossen werden.

Weiterbildung sollte von nun an als eine Investition in die und ein zu errechnendes Gut der Unternehmensführung betrachtet werden, welche es als eine Kosten-und-Nutzen-Rechnung darzustellen galt. In diesem Sinne sollten als Vergleichsmaßstab für die Entscheidung über die Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme die Alternativkosten herangezogen werden:

<sup>123</sup> Quelle: Folienpräsentation: Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Bildungscontrolling*. Essen 1999.

**Tabelle 4: Alternativkosten**<sup>124</sup>

	<b>Mögliche Folgen</b>	<b>Alternativkosten</b>
<i>Weiterbildungs-</i>	Einstellung neuer Mitarbeiter	Kosten der externen Personalsuche und Kosten der Einarbeitung
<i>maßnahme</i>	Externer Zukauf der Leistungen	Kosten für externen Zukauf
<i>wird</i>	Marktchance wird nicht genutzt	Entgangener Deckungsbeitrag
<i>nicht</i>	Neues Produkt wird nicht entwickelt	Entgangener Deckungsbeitrag
<i>eingeführt</i>	Mitarbeiter werden abgebaut	Abfindungskosten

Als Vorläufer des Bildungscontrollings führte das Unternehmen Goldschmidt im Dezember 1996 eine Mitarbeiterbefragung zu externen und internen Seminaren des Jahres 1995/96 durch, um Rentabilität und den Nutzen des Aufwandes einer Weiterbildungsmaßnahme zu überprüfen.

Die Veranstaltungen bei 15 externen Instituten wurden, bis auf ein Seminar, bezüglich des Angebotes, der Durchführung und des Preis-Leistungs-Verhältnisses als gut und empfehlenswert eingestuft (65 Fragebögen wurden an Teilnehmer verschickt, wovon 41 ausgefüllt und somit verwertbar zurückgesandt wurden). (Vgl. Th. Goldschmidt AG Abteilung Weiterbildung. *Zusammenfassung der Befragung aus Dezember 96 zu externen Seminarbesuchen in 1995/96*. Essen: 23.01.1997)

Hinsichtlich der Bewertung der internen Seminare wurden 48 Fragebögen an Teilnehmer von 28 internen Seminaren versandt, wovon 28 Bögen beantwortet zurückgeschickt wurden. Auch hier fiel die Bewertung des Nutzens der Veranstaltungen durchweg positiv aus. (Vgl. ebd.)

<sup>124</sup> Quelle: Folienpräsentation: Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Bildungscontrolling*. Essen 1999.

### 5.6.3 Evaluation

Eigens erstellte Evaluierungen der während der Siebzigerjahre durchgeführten internen und externen Weiterbildungsseminare sind in den Archivalien zwar vereinzelt zu finden, doch als eher unorganisiert zu betrachten.

Ab 1974 wurde versucht, die Kontrolle der Qualität externer Weiterbildungsmaßnahmen durch einen Erfahrungsaustausch mit der Deutschen Gesellschaft für Personalführung zu verbessern. Doch es herrschte Konsens darüber, dass das System der internen Information über den Wert von Veranstaltungen optimiert werden müsste. Bisher unterlagen interne Weiterbildungsmaßnahmen lediglich der Qualitätskontrolle der Meinungsbefragung. Vorgeschlagen wurde eine Verbesserung der Methoden der Propädeutik. In Zukunft sollte mehr die Qualität als die Quantität von Maßnahmen beachtet werden und zudem sollten Referenten gesucht werden, die fähig waren, neben dem Fachwissen auch die Praxis adäquat zu vermitteln und lebensnah zu trainieren. (Vgl. Aktennotiz der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildung und Personalpolitik*. Essen: 1974)

In diesem Zusammenhang kam auf dem Ausbildungskuratorium im Jahre 1976 das Vorhaben zum Ausdruck, die Bedarfsermittlung und Evaluierung der Weiterbildung systematisch zu erfassen, wobei dies sowohl die Mikro- als auch die Makrodidaktik betreffen sollte.

Dies ging mit der kurzen Zeit zuvor stattgefundenen gesellschaftlichen Veränderung betreffs der Evaluation einher. Die Ursprünge der Evaluation waren dadurch gekennzeichnet, dass die Kosten und der Nutzen eines Programms aufeinander bezogen wurden, um dann aus dem jeweiligen Verhältnis auf die Qualität und den Wert schließen zu können.

*„Für den Bildungsbereich erwies sich jedoch bald, daß der ‚Nutzen‘ zum einen oftmals kaum ökonomisch exakt erfaßt werden konnte und zum anderen keineswegs nur von den Kosten eines Programms abhängig war. Es entwickelte sich daher in den späten sechziger Jahren eine zweite Generation von Evaluierungen, in denen – neben ‚input‘ und ‚output‘ – der bislang vernachlässigte Lehr-/Lernprozeß in den Mittelpunkt gerückt wurde. Die Qualität des Prozesses wurde zum entscheidenden Indikator für die Qualität eines Programms.“* (Wesseler 1999, S. 737)

Zu der Zeit, als Goldschmidt sich mit der Thematik der Evaluation im Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit auseinandersetzte, lassen sich in der betreffenden Literatur überwiegend amerikanische Definitionen nachweisen (vgl. z. B. Stufflebeam et al. 1971, S. 43; Scriven 1974, S. 4). Im „Handbuch der Erwachsenenbildung“ von 1974 befindet sich das Wort „Evaluation“ noch nicht im Sachregister (vgl. Pöggeler 1974). Erst im Verlauf der 1980er-Jahre kam in Deutschland die gesamtgesellschaftliche Diskussion der Evaluation auf, die dann in ihrer Offenheit der Definitionsansätze „die Pluralität gesellschaftlicher Wertungen

widerspiegelt“ (Wesseler 1999, S. 738). Somit lassen sich die Ansätze einer Einführung der Evaluation bei Goldschmidt gemessen an der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung als vorbildlich und sehr früh bezeichnen.

Resultierend aus Vorwürfen von Mitarbeitern des Unternehmens, dass bezüglich der Weiterbildung nur etwas für bestimmte Gruppen getan werde, wurde versucht, eine Lösung zu finden, um neue Gruppen im Werk für die Weiterbildung zu erreichen. Vermutlich auch im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Diskussion der Chancengleichheit, die während der 1970er-Jahre aufkam, waren auch betriebliche Gründe ausschlaggebend für den Wunsch, neue Gruppen für die betriebliche Weiterbildung zu erreichen. Man einigte sich darauf, dass nach Vorliegen einer schriftlichen Konzeption einer Weiterbildungsveranstaltung entsprechende Gespräche mit den Abteilungsleitern und natürlich auch mit den betreffenden Mitarbeitern geführt werden sollten. Zur Bedarfsermittlung sollte zudem ein probeweiser Aushang einer angebotenen Weiterbildungsveranstaltung erfolgen. Die Resonanz sollte ausgewertet werden, wonach dann eine Notwendigkeit oder eher eine Nutzlosigkeit der Veranstaltung konstatiert werden sollte. All diese Erneuerungen erwuchsen aus der Tatsache, dass die Weiterbildungsbereitschaft Mitte der siebziger Jahre als „erlahmt“ betrachtet wurde und man nach Instrumenten suchte, die zu mehr Bereitschaft und Aktivität führten. Jedoch wurde die geringere Beteiligung mit einer erhöhten Fluktuation im Unternehmen erklärt. (Vgl. Protokoll der Th. Goldschmidt AG. *Protokoll der Besprechung des Ausbildungskuratoriums am 05.10.76 im Goldschmidt-Haus/10.00 Uhr*. Essen: 08.10.76)

Als Basis eines Qualifikationsprofils eines jeden Mitarbeiters, welches unter anderem alle Informationen und Zertifikate der individuell besuchten Weiterbildungsmaßnahmen und Aufzeichnungen von Mitarbeitergesprächen enthält, wäre das oben genannte Protokoll zu benennen, in dem Folgendes zu finden ist:

*„Herr K. konnte informieren, dass über die Datenverarbeitung schon gewisse Grundzüge (zur Bedarfsermittlung der Weiterbildung – Anmerkung der Verfasserin) abgerufen und ausgedruckt wurden. Hierdurch ergeben sich tatsächlich Ansätze für echte Personalförderung. Die Maßnahmen werden wir, wie schon vorher angesprochen, mit den betreffenden Mitarbeitern besprechen. Natürlich muß der Fragebogen nicht in starrer schriftlicher Form existieren – es kann auch eine Niederschrift in Form einer Checkliste nach einem Gespräch sein.“* (Ebd.)

Bei all diesen Planungen stand stets im Vordergrund, den bürokratischen und finanziellen Aufwand so hoch wie nötig, aber so gering wie möglich zu halten.

Das Ausbildungsleiter-Seminar im Jahre 1979 wurde anhand von Beurteilungsbögen ausgewertet. Diese Beurteilungsbögen wurden von dem durchführenden externen Pädagogischen Institut für die Wirtschaft entwickelt, welches sich darauf spezialisiert hat, bezüglich betrieblicher Weiterbildung beratend, trainierend und begleitend unterschiedliche Unternehmen zu unterstützen. Nach jedem Seminar wurden die Bögen an die Teilnehmer ausgeteilt und die Ergebnisse später für das Unternehmen schriftlich ausgewertet. Hinterfragt wurden folgende Kriterien: die Darstellungsmethode, die Beherrschung des Themas, die Anregung zur aktiven Mitarbeit, der Inhalt nach Qualität, der Informationsgehalt, der Nutzen für die derzeitige und der Nutzen für die zukünftige Tätigkeit, die Bewertung des organisatorischen Ablaufs, die Veranstaltungsräume und die Unterbringung. Durchweg erreichten alle Kriterien nahezu die höchste mögliche Bewertungsstufe. Folgend ein Auszug aus der schriftlichen Auswertung der Beurteilungsbögen:

*„Die vielseitige Aktivierung der Teilnehmer erhielt 100% Beifall“, „Durch die offene, verständnisvolle Art des Seminarleiters hatte man viel Freude an diesem Lehrgang. (...) Das Seminar fand viel Interesse und großen Anklang.“* (Pädagogisches Institut für die Wirtschaft. *Auswertung der schriftlichen Teilnehmerbeurteilungen*. Aigen am Inn, 1979)

Die Evaluation des gegen Ende der Siebzigerjahre stattfindenden Seminars „Firmeninterne Weiterbildung für Mitarbeiterinnen“ beinhaltete vier Fragen, die allerdings die Art und Weise der Vermittlung, insbesondere die Bewertung des Dozenten außer Acht ließen. Die Teilnehmer sollten schriftlich Angaben zu ihren Erwartungen und dem Gesamteindruck sowohl positiv als auch negativ wiedergeben. Zudem sollten sie Vorschläge von zusätzlichen Themenbereichen und Anregungen für zukünftige derartige oder ähnliche Weiterbildungsmaßnahmen geben. Durch die Anregungen versuchte das Unternehmen Goldschmidt bereits neue Weiterbildungsdesiderate der Mitarbeiter zu eruieren, um dadurch gezielt Weiterbildungsbereitschaft zu wecken. Von den zwölf angemeldeten Frauen beendeten neun Teilnehmerinnen die Schulung. Davon wiederum füllten sechs den Evaluationsbogen aus. Nachweislich erfüllte das Seminar die Erwartungen und Wünsche der Teilnehmerinnen, jedoch wurde überwiegend die zu geringe Praxisvermittlung bemängelt. In diesem Zusammenhang hätten sie sich Betriebsbesichtigungen oder Referate von Vertretern anderer Unternehmen erhofft, um die Praxis bei Goldschmidt mit alternierenden Formen zu vergleichen. (Vgl. Th. Goldschmidt AG. *Auswertung der Fragebögen*. Essen: 1979)

1973 fand das erste Führungsseminar für Betriebs-, Labor- und technische Assistenten bei Goldschmidt statt. Zum Ende des Seminars wurde ein Fragebogen ausgegeben, auf welchem die Teilnehmer zu dem Inhalt, zu der Vortragsart und Lehrmethode, zu den Anregungen für

den eigenen Aufgabenbereich und zu der Organisation Stellung nehmen sollten. Zusätzlich war Raum für persönliche Bemerkungen. Die Rücklaufquote dieser Evaluation bestand bei 90,6 Prozent. (Vgl. Aktennotiz der Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Führungs-Seminar für Assistenten*. Essen: Juni 1973)

Die Auswertung durch die Weiterbildungsabteilung ergab, dass wertvolle Anregungen und neue Erkenntnisse gewonnen wurden. Jedoch wurden auch mangelnde Praxisnähe und zu viel Theorie moniert. Die Vortragsart wurde als insgesamt gelockert, gut dosiert und angereichert mit verschiedenen Methoden bewertet, wodurch keine Langeweile und gute Möglichkeit zur Mitarbeit bestand. Positiv bewertet gegenüber einer Durchführung im Goldschmidt-Haus auf dem Werksgelände wurde die lokale Trennung vom Unternehmen im Erholungsheim Niederbredenscheidt. Dadurch wurde eine Abgeschlossenheit empfunden, die das Lernen und die Konzentration auf den Inhaltsbereich vereinfachte. Unter der Rubrik Bemerkung ist erwähnenswert, dass einhellig das Desiderat nach einer Weiterbildungsveranstaltung zum Thema „Psychologische Menschenführung“ vorherrschte. (Vgl. ebd.)

Durchgehend für die Achtzigerjahre lassen sich in den Archivalien unternehmenseigene Evaluationsbögen für interne wie auch externe Seminare wiederfinden. Im Vergleich zu den Siebzigerjahren, in denen Evaluation nicht regelmäßig nachweislich stattfand, lassen sich für den Zeitraum der Achtzigerjahre diesbezüglich eigens dafür angelegte Ordner finden.

Neben Angaben zur Bezeichnung der Veranstaltung, des Veranstalters, des Ortes, der geschätzten Teilnehmerzahl und dem Datum musste jeder Teilnehmer seine ursprünglichen Erwartungen vor dem Besuch der Veranstaltung angeben. Zusätzlich sollten Angaben zu erhofften Angaben oder Aufschlüssen gemacht werden, die das Seminar nicht leisten konnte. Darüber hinaus sollten die Referenten namentlich benannt und hinsichtlich der Darstellungsmethode, der Beherrschung des Themas und der Anregung zur aktiven Mitarbeit anhand einer Zahlenskala von 1 (nicht genügend) bis 7 (hervorragend) bewertet werden. Zum Abschluss wurden – ebenfalls anhand der Zahlenskala – die Qualität der Veranstaltung, der Informationsgehalt, der Nutzen für die derzeitige Tätigkeit, der Nutzen für die zukünftige Tätigkeit, der organisatorische Ablauf, die Veranstaltungsräume, die Unterbringung und die gesamten Kosten im Verhältnis zum Wert der Veranstaltung gemessen. Der Teilnehmer bekam überdies die Möglichkeit, eine freie Bewertung abzugeben oder weitere Themen und Stoffgebiete anzugeben, die im Rahmen der Tätigkeit von Interesse waren. (Vgl. Th. Goldschmidt AG Essen. *Beurteilungsbogen für Weiterbildungsveranstaltung*. Archiv-Ordner: Ausgefüllte Fragebögen A-Z)



Ebenfalls wurden Weiterbildungsmaßnahmen häufig von den externen Bildungsanbietern durch eigenständig erstellte Bögen evaluiert. Betrachtet man beispielsweise die Evaluation der externen Weiterbildungsveranstaltung „Erfolgreich Verkaufen und Beraten in der chemischen Industrie“ für Verkäufer und Anwendungstechniker bei Goldschmidt der Abteilung Plastadditive im März 1982, so lässt sich erkennen, dass die Teilnehmer dem Einsatz des Mediums Videokamera ablehnend gegenüberstanden. Nach Teilnehmerangaben wurde die Kamera zu häufig eingesetzt und erzeugte künstlichen Stress. Jedoch sollten mehrere praktische Übungen stattfinden, wie Telefon- oder Preisgespräche und auch Rhetorikübungen. (Vgl. Management- und Marketing-Institut Wolfgang Weber. *Auswertung des Seminars „Erfolgreich Verkaufen und Beraten in der chemischen Industrie“*. Frankfurt am Main: 16.04.1982)

Zur Weiterbildungsbedarfsermittlung wurden in den Neunzigerjahren Mitarbeitergespräche mit den unmittelbaren Vorgesetzten geführt. Entsprechend dem persönlichen Entwicklungsplan des Mitarbeiters legten die Vorgesetzten den Bildungsbedarf fest.

Im Zuge der fortschreitenden Modernisierung und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung wäre diese Art der Bedarfsermittlung als frühe Form der Weiterbildung ‚just in time and on demand‘ zu bezeichnen. Das Wissen der Mitarbeiter soll zur richtigen Zeit am richtigen Ort das richtige Spektrum haben und zudem noch den Kostenvorstellungen der Unternehmen entsprechen. Gezielt soll der jeweilige persönliche Bedarf eines Mitarbeiters adäquat seiner Arbeitsplatzanforderungen geschult werden.

In diesem Sinne definierten die Leiter der Geschäftsbereiche und Zentralbereiche übergeordnete Bildungsziele für den jeweiligen Bereich und setzten Schwerpunkte hinsichtlich der Weiterbildung für ein kommendes Jahr. Sie waren verantwortlich für die fachliche Qualifikation aller Mitarbeiter ihres Bereiches. Zusätzlich zu den Mitarbeitergesprächen wurden „funktionsbezogene Gesprächskreise“ (vgl. Weiterbildungskonzeption: Kommunikations-Kolleg – Beratung & Training. *Konzeption Weiterbildung – Th. Goldschmidt AG*. Andernach: 15.12.1991) zur Bedarfsermittlung durchgeführt. Die einzelnen Ressorts trafen sich mit Mitarbeitern und Vorgesetzten zu Gesprächen und nahmen Vorschläge zu Weiterbildungsmaßnahmen auf.

Eigens für einzelne Seminarinhalte wurden Ordner angelegt und bezüglich der Organisation, beginnend bei Planung und endend mit der Bestätigung der Kostenübernahme, reichte die Kapazität eines Ordners lediglich für zwei Monate Weiterbildungsarchivierung. An dieser

Stelle verdeutlicht sich ein enormer Zuwachs der Weiterbildung und der Archivierung der Weiterbildung.

Entgegen den Jahren zuvor, wurde für nahezu jede Weiterbildungsveranstaltung ein ankreuzbarer Evaluationsbogen an die Teilnehmer ausgehändigt, der die Option für weitere Bemerkungen offen ließ. Die Seminarbewertung gliederte sich in Frageabschnitten zu Schulungsinhalten, Referenten, Organisation und zu dem Gesamteindruck. Ab dem Jahr 1999 wurden die Evaluationsbögen bereits im Katalog der angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen in englischer und deutscher Sprache abgedruckt, sodass die potenziellen Teilnehmer sie bei Anmeldung kopieren und unmittelbar nach Besuch der Schulungsmaßnahme ausfüllen konnten.

### 5.7 Zielgruppenangebote

Nahezu zeitgleich mit dem Aufkommen der gesamtgesellschaftlichen Diskussion der Zielgruppendefinition in den 1970er-Jahren, wurde von den zuständigen Abteilungen bei Goldschmidt versucht, die Zielgruppendefinition so exakt wie möglich zu erstellen um - daran angepasst - eine zielgerichtete Weiterbildung durchzuführen.

Infolge der soziokulturellen Entwicklung auf der Makroebene hinsichtlich der Bildungsreformdiskussion und der Forderung nach Chancengleichheit gelangt der bildungs- und sozialpolitisch motivierte Zielgruppenansatz (vgl. Schiersmann 1999, S. 558) bei Goldschmidt in den Vordergrund (vgl. Kapitel 5.7.1).<sup>125</sup>

Doch auch der lernpsychologisch begründete Ansatz (vgl. Schiersmann 1999, S. 558) spielte im Unternehmen Goldschmidt eine Rolle. Demnach wird darauf geachtet, eine größtmögliche Homogenität der Gruppe zu erreichen, um die Lerneffektivität zu steigern.

Im Verlaufe der 1980er-Jahre wird die konzeptionelle Weiterentwicklung des Zielgruppenansatzes vernachlässigt. Die Individualisierung von Lebensläufen und Lebenslagen (Beck 1986) erschwerte es immer mehr, die Einzelnen in einem Kollektiv zu verorten. Die unterschiedlichsten Lebensmuster führten zu einer Fülle von Biografien, die nicht mehr anhand von zugehörigen Normen und Werten eindeutig klassifiziert werden konnten (vgl. Schiersmann 1999, S. 560).

---

<sup>125</sup> Als Vorläufer der Zielgruppenarbeit ist nach Schiersmann die Adressantenorientierung bzw. Adressatenforschung in den 50er- und 60er-Jahren zu nennen.

Durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen hervorgerufen, dominierten in der Erwachsenenbildung während der Siebzigerjahre Überlegungen zur Förderung benachteiligter Gruppen und Sondergruppen. „In den 80er und 90er Jahren konzentrierte sich die Aufmerksamkeit sowohl auf die Frauenbildung und auf Geschlechterdifferenzen des Lernens, als auch auf Altenbildung und Altersdifferenzen.“ (vgl. Siebert 2000, S. 31)

### 5.7.1 Frauen

Die Zahl der weiblichen Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen lässt für das Jahr 1975 eine Steigerung erkennen. 1974 nahmen 38 Teilnehmerinnen an internen Veranstaltungen teil, während 1975 bereits 67 Teilnehmerinnen an Erwachsenenbildungsseminaren des Unternehmens Goldschmidt teilnahmen. Dies resultierte zum einen aus dem durchgeführten Seminar für Sekretärinnen und zum anderen aus der Tatsache, dass die Weiterbildungsthemen mehr dahin gehend gestaltet wurden, dass sie speziell Frauen ansprachen, um diese vermehrt in das Weiterbildungsgeschehen zu integrieren. Dies entsprach dem sozialen Wandel zu der damaligen Zeit. Die während der Siebzigerjahre auftretende Frauenbewegung und der Wandel der klassischen Rollenverteilung führten zu einem verstärkten Aufkommen von weiblichen Erwerbstätigen.

*„Ein immer größerer Prozentsatz von Frauen ist für eine immer längere Phase des Lebens auf eigenständige Existenzsicherung angewiesen. Eine Ursache dafür ist in der Veränderung der Struktur privater Beziehungen zu sehen, die keine Garantie mehr für eine lebenslange materielle Versorgung von Frauen bieten.“ (Schiersmann 2002, S. 589)*

In den Siebzigerjahren stellte es für Goldschmidt ein Problem dar, junge Frauen zu finden, die über ein kaufmännisches Grundwissen und über gute schreibtechnische Fertigkeiten verfügten. Um diesem drohenden Mangel vorzubeugen, sollte versucht werden, die nötigen Mitarbeiterinnen aus dem eigenen Unternehmen durch Schulungsmaßnahmen eigenständig weiterzubilden.<sup>126</sup> Frauen, die bereits bei Goldschmidt angestellt waren und von ihrer „Veranlagung und ihrer geistigen Beweglichkeit her das Zeug“ mitbrachten, sollten durch interne Schulungen befähigt werden, eine Aufgabe in einem Sekretariat oder in einem Vorzimmer kurzfristig übernehmen zu können. Diese Schulung sollte über einen Zeitraum

---

<sup>126</sup> In diesem Zusammenhang ist nicht nachweisbar, ob diese Schulungsmaßnahmen tatsächlich stattgefunden haben. Das bedeutet, dass an dieser Stelle lediglich der intentionale Aspekt bewertet werden kann.

von circa einem Jahr erfolgen und der Unterricht einmal wöchentlich während der Arbeitszeit stattfinden. Referenten sollten Männer und Frauen aus dem Hause und Mitarbeiter der Abteilung für die Aus- und Weiterbildung sein. (Vgl. Th. Goldschmidt AG. *Kaufmännische Ausbildung – Entwicklung 1974/1975*. Essen: 12. September 1975)

Gegen Ende der Siebzigerjahre führte das Unternehmen die „firmeninterne Weiterbildung von Mitarbeiterinnen“ ein. Während insgesamt 45 Unterrichtsstunden (drei Stunden nachmittags pro Woche) wurden die Frauen in Betriebswirtschaftslehre, Wirtschafts-/Sozialkunde und Deutsch geschult. Zusätzlich erhielten sie Einblicke in die Arbeit bei Goldschmidt. Die Zielgruppenbestimmung dieser Weiterbildungsveranstaltung spiegelt die Tatsache wieder, dass gerade während der Siebzigerjahre unterrepräsentierte und benachteiligte Gruppen an die Weiterbildung herangeführt werden sollten, dazu zählten auch die Frauen: „Für diesen Teilnehmerkreis – wir denken hier an max. 12 Damen – sind Mitarbeiterinnen aus z. B. Bereichen wie Auftragsabwicklung, Rechnungswesen o. ä. vorgesehen.“ (Aktennotiz der Personal- und Sozialabteilung der Th. Goldschmidt AG. *Firmeninterne Weiterbildung von Mitarbeiterinnen*. Essen: 28.07.78)

**Tabelle 5: Behandelte Lehrstoff der firmeninternen Weiterbildung für Mitarbeiterinnen<sup>127</sup>**

<u>Betriebswirtschaftslehre</u>
1. Was ist Wirtschaft?
2. Planwirtschaft und Marktwirtschaft
3. Gründung einer Unternehmung (Einzelunternehmung, Gesellschaftsunternehmung)
4. Personengesellschaften
5. Kapitalgesellschaften
6. Handelsstand (Kaufmannsbegriff, Kaufmannsarten, kaufmännische Hilfspersonen)
7. Warenbeschaffung und Lagerung
8. Fertigung/Produktionsverfahren
9. Warenabsatz/Marketing

<sup>127</sup> Folgende tabellarische Darstellung des Lehrstoffes befand sich auf der Rückseite jeder Teilnahmebestätigung dieser Weiterbildungsveranstaltung.

10. Zahlungsverkehr
<u>Wirtschafts- und Sozialkunde</u>
1. Rechtsgrundlagen des Arbeitsrechts
2. Der Unternehmer
3. Die Mitarbeiter
4. Betriebsverfassungsrecht
5. Entlohnung der betrieblichen Arbeit
6. Soziale Leistungen
<u>Deutsch (Sprachlehre)</u>
1. Begriffe für die Wortarten, Satzarten und -teile – Allgemeine Begriffe
2. Das richtige Geschlechtswort (Artikel), Beugung (Deklination) des Hauptwortes, Zeitwort (Verb)
3. Mittelwort der Vergangenheit (2. Partizip), Bedingungs- und Möglichkeitsform (Konditionale und Konjunktiv), indirekte Rede
4. Eigenschaftswort (Adjektiv), Umstandswort (Adverb), Fürwort (Pronomen)
5. Verhältniswort (Präposition), Bindewort (Konjunktiv), Zahlwort (Numerale)
6. Übereinstimmung (Kongruenz)
7. Rechtschreibung/allgemeine Schreibweise, Vokale, die verschiedenen Schreibweisen der Laute i und ü
8. Wörter mit -ig, -lich, -lig, -icht; Wörter mit z, tz, zz, end, ent, d, dt, t, tt, s, ss, ß, k, kk, ck; Mehrzahlbildung von Hauptwörtern (Pluralbildung von Substantiven)
9. Schreibweise von Straßennamen, Groß- und Kleinschreibung
10. Zusammen- und Getrennschreibung, der Bindestrich
11. Silbentrennung
12. Interpunktion/Stilistik
<u>Deutsch (Schriftverkehr)</u>
1. Anfrage, Angebot
2. Bestellung, Bestellungsannahme

3. Kaufvertrag, Mängelrüge
4. Lieferungsverzug, Annahmeverzug, Zahlungsverzug (Vollstreckungsbescheid, Zwangsvollstreckung)
5. Glückwunschbriefe, Beileidsschreiben
6. Aktennotiz, Telefonnotiz, Protokolle
<u>Aus der Arbeit der Th. Goldschmidt AG</u>
<u>Themenbereiche</u>
1. Einkauf
2. Werksverwaltung
3. Zentralbereich Ingenieurtechnik
4. Finanz- und Rechnungswesen
5. TEGO-Bauchemie
6. Kunststoffe
7. Datenverarbeitung
8. Silikone
9. Personal- und Sozialabteilung
10. Weißblechentzinnung
11. Lagerwerkstoffe
12. Metalle
13. Desinfektion
14. Versand

### 5.7.2 Meister und Chemikanten

1972 wurde erstmalig ein Meisterseminar bei Goldschmidt durchgeführt. Das Seminar richtete sich an Mitarbeiter der Werke Schöppenstedt und Essen, welche Meisterfunktionen ausübten. In Abgrenzung dazu wurden regelmäßig Mitarbeiter zu Meisterlehrgängen der

Industrie- und Handelskammer entsandt<sup>128</sup>, um anschließend den Titel des Chemie-Industriemeisters führen zu können.

Die ab dem Zeitpunkt während der Siebzigerjahre nachweisbar stattgefundenen Meisterseminare wurden mit folgenden Themenschwerpunkten durchgeführt:

**Tabelle 6: Themenschwerpunkte des Meisterseminars<sup>129</sup>**

Informationsverarbeitung als Mittel der Entscheidungsfindung
Sichtung und Aufschreibung von Daten
Erfassen und Bewerten von Informationsinhalten
Technik der Informationsverarbeitung
Planen und Disponieren
Analysieren statt Experimentieren
Grafische und tabellarische Planungsrechnungen
Planung und Disposition als Rechnungsaufgabe
Entscheidungsbildung und Arbeitsdurchführung
Erkennen und Beurteilen der Aufgabe und des Zieles sowie der Ausgangslage
Erkennen und Vergleichen der Alternativen
Entschluss und Anweisung
Arbeitsdurchführung und Kontrolle
Organisatorisch-informative Sicherung der Zusammenarbeit im Betrieb
Leistungsmotivation
Abrechnungssystem der Th. Goldschmidt AG
Wirtschaftlichkeitsbetrachtung im Betrieb

<sup>128</sup> In den Archivalien befindet sich ein Schriftstück, das 1962 die Bestrebungen von Goldschmidt erkennen lässt, Meister auch intern auszubilden. Einzelne Lehrinhalte und die Begründung einer praxisnahen Ausbildung im Vergleich zur strengen schulischen Ausbildung lassen sich wiederfinden (vgl. Personal- und Sozialabteilung der Th. Goldschmidt AG. Meisterausbildung im Hause. Essen: November 1962). Für den Zeitraum der Siebzigerjahre lassen sich intern durchgeführte Meisterkurse nachweisen.

<sup>129</sup> Basierend auf der Quelle: Verteiler der Th. Goldschmidt AG. *II. Meisterseminar /Schlussbericht*. Essen: Oktober 1973.

Auch dieses Seminar wurde mit dem für die damalige Zeit üblichen Evaluationsbogen von Goldschmidt hinsichtlich des Inhalts, der Organisation, der Vortragsart und den Anregungen bewertet.

Durchweg ließ sich ein erhebliches Interesse der Meister an den dargebotenen Inhalten konstatieren. Die verbleibenden Evaluationskriterien wurden ebenfalls durchweg positiv bewertet. Als wertvoll wurde das Kennenlernen von Problemen der Meister alternierender Betriebe hervorgehoben. (Vgl. Verteiler der Th. Goldschmidt AG. II. *Meisterseminar/Schlussbericht*. Essen: Oktober 1973)

Die Weiterbildung hatte die Intention, bei den Teilnehmern eine Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen.

Zu Beginn der industriellen Entwicklung konnten die Führungsformen eines Meisters als patriarchalisch und zum Teil am Militär orientiert charakterisiert werden.

*„Solche patriarchalisch-autoritären Führungsstile stehen zu der fortschreitenden gesellschaftspolitischen Entwicklung im Widerspruch und sind mit der Stärkung des staatsbürgerlichen Bewußtseins der Arbeitnehmer nicht mehr vereinbar. Aber auch unabhängig davon machen das Vordringen der Methoden wissenschaftlicher Betriebsführung, die stärkere Arbeitsteilung, die Entwicklung der Fertigungsverfahren bis hin zur Automation, das differenzierte Arbeits- und Sozialrecht u.a.m. einen neuen Führungsstil, den kooperativen oder das Führen im Mitarbeiterverhältnis, notwendig.“*  
(Arbeitsring der Arbeitgeberverbände der Deutschen Chemischen Industrie e. V. 1971, S. 1)

Damit waren Wandlungen im Funktionsbild des Meisters verbunden. Immer mehr Entscheidungen, die vormalig ein Mitarbeiter mit einer Meisterfunktion traf, wurden zunehmend an mit Fachwissen ausgestatteten Spezialisten übertragen. Diese Einschränkung der Tätigkeit eines Meisters wurde durch ein ständig anwachsendes Maß an Verantwortung für einen störungsfreien Betriebsablauf ausgeglichen, womit als eng verbunden die wachsende Bedeutung einer adäquaten Führung der Mitarbeiter der eigenen Gruppe zu betrachten wäre. (Vgl. ebd., S. 2)

Überbetriebliche Meisterkurse sollten somit „Einsichten in das Sozialgefüge der Betriebe, in soziale Führungsmöglichkeiten, in sozialökonomische und gesellschaftliche Zusammenhänge“ (Arlt 1961, S. 8) vermitteln.

Die veränderte Betrachtungsweise des Berufsbildes und diese damit einhergehenden zusätzlichen Fortbildungskurse für Meister gewannen auch bei Goldschmidt zunehmend an Bedeutung. Um den Meistern für die immer differenzierter werdenden Führungsaufgaben, die über die fachliche Qualifikation weit hinausgehen, Hilfen zu geben, wurden externe Weiterbildungsveranstaltungen zu den Themen durchgeführt.



Adäquat zu der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung während der Achtzigerjahre, erkannte Goldschmidt die Relevanz des Erlernens von Kommunikationstechniken und Führungsstilen auch für Mitarbeiter der produzierenden Abteilungen mit leitender Position.

In diesem Sinne wurde seit Anfang der Achtzigerjahre das Seminar „Kommunikations- und Gesprächsführungstraining“ für Meister veranstaltet. Es stellte sich immer mehr die Gewissheit ein, dass die Meister ebenfalls in Kommunikation und Führungsstilen geschult werden müssen. Nicht mehr lediglich die Ausübung der handwerklichen Tätigkeit war von Relevanz, sondern darüber hinaus das Verfügen über geeignete Führungstechniken. Manche Meister wurden als Ausbildungsbeauftragte eingesetzt und äußerten aufgrund dessen das Desiderat einer Teilnahme an derlei Weiterbildungsveranstaltungen. In dem Seminar sollten die Teilnehmer Gesprächssituationen des Alltags erfahren und üben können. Bewährte Verhaltensweisen sollten kritisch hinterfragt und überprüft werden. In geeigneten Rollenspielen wurde eine Anwendung neuer Verhaltensweisen erprobt. Ziel des Seminars war eine Erreichung von zielbezogenen Handlungsstrategien und die Einsicht der Teilnehmer in die eigenen Stärken und Schwächen. (Vgl. Vortrag: Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium am 09. Oktober 1987*. Essen: 09.10.1987)

In diesem Zusammenhang fand während der Achtzigerjahre wiederholt das „Meisterseminar“ (beispielsweise Oktober 1986) statt.

Das Meisterseminar wurde mit 56 teilnehmenden Meistern, qualifizierten Vorarbeitern, Werksleitern und Obermeistern und Mitarbeitern des Unternehmens Goldschmidt in drei Gruppen in dem werkseigenen Erholungsheim in Niederbredenscheidt durchgeführt.

Durch diese Weiterbildungsveranstaltung sollte den Vorgesetzten das erforderliche Führungswissen und Führungsverhalten vermittelt werden, welches notwendig war, um die Mitarbeiter bei Einführungen und Umstellungen auf neue Technologien optimal zu führen. Den Teilnehmern sollte ebenfalls Einsicht in die unterschiedlichen Motivationsstrukturen gegeben werden, sodass erfahren wurde, dass es kein einheitliches Führungskonzept für alle Mitarbeiter geben kann. Als Lernmethode wurden Referate, Diskussionen und Gruppenarbeit zu den Themen Arbeitsschutz, Sicherheit und Arbeitsrecht angewandt.

*„Die Teilnehmer beurteilten diese Referate als sehr wichtig und nützlich für ihre Aufgaben, zumal auch einige konkrete Fragen sofort beantwortet werden konnten. (...) Die Teilnehmer wurden in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt, sollten innerhalb einer halben Stunde ca. 30 Begriffe zu ihrem Thema finden und sie dann auf ein Flip-Chart-Blatt schreiben. Im wieder zusammengefundenen Gremium musste dann ein gewählter Sprecher die Begriffe und die Meinung der Gruppe erläutern (...).“ (Abteilung Aus- und Weiterbildung der TH. Goldschmidt AG. *Abschlußbericht zum diesjährigen Meisterseminar*. Essen: 03.11.1986)*

Zu der damaligen wachsenden Bedeutung des Meisters als „Schlüsselstellung“ für den Betrieb und zur eher als technisch organisierbar und planbar betrachteten Wechselbeziehung zwischen Meister und Betrieb, lässt sich ein Artikel der Zeitschrift „Betrieb und Meister“ anführen. Auch wenn die Unternehmen während der Achtzigerjahre die Notwendigkeit der Weiterbildung im sozialen und kommunikatorischen Bereich erkannten, so wurde dies doch häufig im Hinblick auf einen „störungsfreien Regelkreis“ hin betrachtet.

*„Überall in unserer Umgebung – in der Technik wie in der Natur – kommt es häufig entscheidend darauf an, dass ein Prozeß kontrolliert abläuft oder ein vorgegebener Wert konstant gehalten wird. Da jedoch in den meisten Fällen mit Störungen von außen oder innen gerechnet werden muß, muß der Organismus oder das technische Gerät mit einer Vorrichtung ausgestattet sein, damit diesen Störungen wirksam begegnet werden kann.“ (Kolhammer 1986, S. 1)*

Der Artikel beinhaltet sozusagen einen Maßnahmenkatalog, in dem bestimmte Beispiele für „Störungen“ im Arbeitsalltag eines Meisters mit dazugehörigen Lösungsstrategien angeführt werden. Menschliches Miteinander und das facettenreiche Beziehungsgefüge am Arbeitsplatz werden während der Achtzigerjahre noch wenig beachtet und eher geregelten Kreisläufen unterzuordnen versucht, um die Sicherheit eines reibungslosen Ablaufes zur Produktivitätssteigerung gewährleisten zu können.

Der letzte Industriemeisterkurs begann im Januar 1972 und wurde im Dezember 1973 abgeschlossen, wobei dreizehn Teilnehmer die Prüfung bestanden. Der bis dahin letzte Kurs für erwachsene Chemiefacharbeiter fing bereits 1968 an und wurde 1971 mit neunzehn erfolgreichen Absolventen beendet. Trotz der in hohem Umfang anfallenden Personalkosten der Ausgebildeten war die Effektivität aufgrund der geringen Fluktuationsrate sehr hoch. Zudem besaß die Fortbildung eine erhöhte Dringlichkeit aufgrund eines Mangels an Chemiemeistern, welcher sich in den Unternehmen bereits negativ bemerkbar machte. Da nicht genügend Ausgebildete zur Verfügung standen, mussten ungelernete Arbeitskräfte die Meisterpositionen einnehmen und waren somit nicht ausreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet. In diesem Zusammenhang wäre auch von einer Anpassungsfortbildung zu sprechen. (Vgl. Aktennotiz der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildung und Personalpolitik*. Essen: 1975)

Als eine weitere im traditionellen Sinne als Anpassungsbildung charakterisierbare Veranstaltung wäre eine Schulung für Chemikanten zu benennen. Aufgrund der enormen Technisierung während der Achtzigerjahre mussten sich innerhalb kürzester Zeit die Mitarbeiter des Unternehmens mit dem Gebiet der „speicherprogrammierbaren Steuerung“

und mit der „Realisation von Ablaufsteuerungen“ befassen. Ab dem damaligen Zeitpunkt stellten diese Technisierungen einen Teil der Ausbildung der Chemikanten dar, doch es war nötig, auch den Jahrgängen das Wissen zu vermitteln, in deren Ausbildung dieses Thema noch nicht zum Unterrichtsstoff gehörte. Für diese Zielgruppe begann 1990 eine 40-stündige Unterrichtsreihe in der Werkschule. (vgl. Schriftstück. Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium*. Essen: 14.08.90)

In den Achtzigerjahren nahm bei Goldschmidt die Erwachsenenbildung zum Chemiebetriebswerker und Chemiefacharbeiter eine wichtige Stellung ein. Die Ausbildung (von ungelernten zu gelernten Chemikern) – etwa ein Jahr zum Chemiebetriebswerker und ein weiteres halbes Jahr zum Chemiefacharbeiter – umfasste theoretische und praktische Unterweisung in der Werkschule, der Lehrwerkstatt und dem Ausbildungslabor. Die berufsorientierte betriebspraktische Tätigkeit als Teil der Ausbildung wurde in den jeweiligen Produktionsbetrieben durchgeführt. Der Kurs wurde vom Arbeitsamt gefördert. Die Teilnehmer von Goldschmidt erhielten monatlich zu dem Unterhaltsgeld des Arbeitsamtes einen Zuschuss bis zu 100 Prozent ihres Monatslohnes. (Vgl. Th. Goldschmidt AG. *Bekanntmachung – Erwachsenenbildung zum Chemiebetriebswerker und Chemiefacharbeiter*. Essen: 07.10.83)

### 5.7.3 Führungskräfte und Führungskräftenachwuchs

Bereits zu Beginn der Siebzigerjahre spielte die Zielgruppe der Führungskräfte vereinzelt eine Rolle bezüglich der Weiterbildung bei Goldschmidt. Exemplarisch seien die Veranstaltungen des Jahres 1973 angeführt:

„Managementtechniken in Fällen“, „7. Aachener Kontaktseminar, universitäres Managementseminar für technische Fach- und Führungskräfte“, „Management-Konzepte und Management-Techniken für die Führungspraxis“ und „Führungssysteme und Menschenführung“. Die dazugehörigen organisatorischen Unterlagen wurden nicht in den Archiven der Personal- oder Weiterbildungsabteilung verwaltet, sondern in den Archiven der Werksleitung, die sich zum damaligen Zeitpunkt mit der Weiterbildung der Führungskräfte persönlich befasste.

Jedes Seminar wurde von jeweils einer Führungskraft besucht und bestand aus

„einer sinnvollen Kombination von Referaten, Diskussionen, Übungen und Fallbeispielen“ (Aktennotiz der Th. Goldschmidt AG. *Externe Weiterbildung naturwissenschaftlich-technischer Führungskräfte*. Essen: 20. Dezember 1973).

Die Weiterbildungsveranstaltungen vermittelten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung wesentliche Methoden und Techniken des Managements und Fachwissen für den Vorgesetzten als Nichtspezialisten. Darüber hinaus sollte ein Ausbau der Fähigkeiten des Teilnehmers als Mitglied der Führungsbasis stattfinden, vor allem hinsichtlich der Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit und hinsichtlich der Fähigkeit, Managementprobleme zu erkennen und zu lösen. Zusätzlich sollte eine Entwicklung der kooperativen Führungsfähigkeit stattfinden. Zur Evaluation der Weiterbildungsveranstaltung wurden Teilnehmerbefragungen durchgeführt, die wenige Fragen zum Inhalt und der Verwertbarkeit der Maßnahme enthielten:

*„Die vier Herren sprachen sich über die Seminare sehr positiv aus und hatten wohl alle einen ‚Aha-Effekt‘. Wie lange allerdings eine mögliche Verhaltensänderung unter dem Druck der täglichen Arbeit anhält, ist die Frage. Die Bereitschaft dazu, war jedoch zu erkennen, so dass diese Herren vielleicht Ende 1974 ein ähnliches Seminar besuchen sollten, um das Gehörte und Gelernte aufzufrischen bzw. zu vertiefen.“* (Ebd.)

Zusätzlich fand 1973 das erste Führungsseminar für Betriebs-, Labor- und technische Assistenten des Unternehmens statt. Durchgeführt wurde es in dem unternehmenseigenen Schulungsheim Niederbredenstedt und stand unter dem Thema „Der Vorgesetzte und seine Leitungs- und Führungsaufgaben“. Zielgruppe waren alle Mitarbeiter, welche im Essener Werk Assistentenfunktionen ausübten. Das Seminar hatte die Einführung der Teilnehmer in die Vorgesetztentätigkeit (u. a. „Die Hauptaufgaben des Vorgesetzten, dargestellt als kybernetisches Modell“), in die Organisation (u. a. „Der Aufbau und die Prinzipien einer leistungsfähigen Organisation“) in das Kontrollieren (u. a. „Die Ausführungs- und Ergebniskontrolle“) und in das Führen („Führen früher und heute. Wichtige Führungstechniken. Richtige Motivation“) zum Ziel. Dieses Seminar resultierte aus der Unternehmensansicht, dass an einer „entscheidenden Nahtstelle“ im Unternehmen der Assistent steht, dessen Aufgabe es darstellt, Pläne und Absichten der Leitung in die Realität umzusetzen. Das Seminar wurde nun ins Leben gerufen, um den Assistenten zur besseren Bewältigung dieser Umsetzung bewährte Wege und Handlungskompetenzen aufzuzeigen. (Vgl. Aktennotiz der Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Führungsseminar für Assistenten*. Essen: Juni 1973)

Die Neunzigerjahre waren bei Goldschmidt geprägt von zielgruppenorientierter Förderung der Führungskräfte und Nachwuchsführungskräfte. Für junge Leistungsträger sollten regelmäßig

Entwicklungsassessments, Potenzialbeurteilungen, Seminare, Vorträge, Job-Rotation, Auslandsentsendungen, Projektmanagement und Sprachschulungen stattfinden.

Durch die gezielte Nachwuchsförderung sollten eine Identifikation mit dem Unternehmen im Sinne einer Aufhebung der Vereinzelung und eine Vermittlung von Managementtechniken erreicht werden. Junge Leistungsträger sollten motiviert werden, sich kritisch mit dem Unternehmen auseinanderzusetzen und dadurch eine gewinnbringende Kreativität entstehen zu lassen, die einen umfassenden Informationsaustausch der unterschiedlichen Hierarchien zur Folge haben sollte. (Vgl. Protokoll: Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium am 25.08.1994*. Essen: August 1994)

Seminare zur Nachwuchsförderung und Führungskräfteunterstützung waren unter anderem:

„Erfolgreiche Mitarbeiterkommunikation in einem QM-orientierten Unternehmen“, „Systematische Entscheidungsfindung und Problemlösung“, „Vorträge über betriebsbezogene Themen“ (beispielsweise SAP-Einführung) „Moderieren von Arbeitsgruppen und Besprechungen“, „Das interne Rechnungswesen als Planungs-, Informations- und Kontrollinstrument“, „Bilanzanalyse (am Beispiel der Th. Goldschmidt AG)“, „Führungspraxis“, „Führungspraxis für Meister und Vorarbeiter“, „Ziel- und Zeitmanagement“, „Rhetorik – Sprechen im Vortrag und im Dialog“, „Sprache in der Kommunikation mit Mitarbeitern“, „Erfolgreich präsentieren“, „Beurteilungsgespräche mit Auszubildenden“ und „Erfolgreich mit Mitarbeitern kommunizieren“.

Die oben angeführten Seminare hatten die Intention, einerseits fachspezifisches Wissen zu vermitteln, wie beispielsweise die Inhalte eines Geschäftsberichtes und die Kreditwürdigkeit eines Kunden beurteilen und das innerbetriebliche Rechnungswesen anwenden zu können. Andererseits sollten folgende extrafunktionale Fertigkeiten erlangt werden:

**Tabelle 7: Ziele ausgewählter Seminare der 90er-Jahre im Unternehmen Th. Goldschmidt AG<sup>130</sup>**

<b>Rhetorik – Sprechen im Vortrag und im Dialog</b>	<b>Sprache in der Kommunikation mit Mitarbeitern</b>	<b>Erfolgreich präsentieren</b>	<b>Erfolgreich mit Mitarbeitern kommunizieren</b>	<b>Führungspraxis und Führungspraxis für Meister und Vorarbeiter</b>
Gewinnung von Klarheit über die Ausprägung eigener Sprechleistung	Klarheit über persönlichen Führungsstil und den gezielten Einsatz eigener Rhetorik erlangen	Wirkungsvolle Durchführung von Arbeits- und Besprechungsergebnissen	Kennenlernen der Grundbegriffe und Grundsachverhalte der Kommunikation	Einsicht in Führungsstile, Führungsinstrumente, Kommunikation und Gesprächsführung erhalten
Erlernen von Grundlagen wirksamer und zuhöregerechter Vortrags- und Gesprächsführung	Sensibilisierung für unterschiedliche Ausprägungen in der Sprache der Menschenführung	Einsicht in Bedingungen des erfolgreichen Präsentierens erlangen	Vermittlung von dem Rollen- und Selbstverständnis einer Führungskraft	Kenntnisse bezüglich der technischen/rechtlichen Problemfelder des Führens erlangen
Schrittweises Umsetzen in Übungen der erweiterten sprachlichen Fähigkeiten	Erhalten anhand von gezielten Übungen und klar strukturierten Feedbacks eine Standortbestimmung der eigenen Rhetorik	Erkenntnisse für die Rolle als Präsentator aus Eigen- und Fremdanalyse	Kennenlernen des Anforderungsprofils einer erfolgreichen Führungskraft; des Selbstbilds und Fremdbilds und der Kommunikation auf der Sach- und Beziehungsebene	Wissen bezüglich der Analyse und Lösung schwieriger Führungssituationen erhalten
	Selbst gesteckte persönliche Ziele für eigene Vorträge umsetzen können	Erlernen der adressatengerechten Präsentation	Wissenserlangung bezüglich der Delegation – der Zielerreichung mit der Gruppe	
	Erkennen der Möglichkeiten von verdichteter Sprache – aufgezeigt an Beispielen aus Dichtung und Rhetorik	Erkennen von Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Visualisierungs- Mittel		

Diese Veranstaltungen waren durchweg geprägt von dem methodischen Einsatz von Videoanalysen, kasuistischen Praxisdarstellungen, Diskussionen, Rollenspielen und Gruppenübungen. An dieser Stelle verdeutlicht sich eine fortschrittliche Betrachtungsweise der Weiterbildung. Sie wird als ein Investitionsgut angesehen, das es in angemessener Weise detailliert zu präsentieren galt. Die Präsentationsfolien unterteilten die angebotenen Seminare in einzelne Ressorts (vgl. Tabelle 4) und enthielten Informationen zu Teilnehmern, Zielen,

<sup>130</sup> Die Seminare „Führungspraxis“ und „Führungspraxis für Meister und Vorarbeiter“ wurden von einem Mitarbeiter der Personalabteilung des Unternehmens durchgeführt. Die übrigen Seminare wurden in Niederbredenscheidt mit einem externen Trainer veranstaltet. Die folgend abgebildeten Zielvorstellungen basieren auf Präsentationsfolien der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung*. Essen: 1992. Eine Kategorialisierung nach Zeuner lässt sich zeilenweise wie folgt anbringen: Ziele, Inhalte, Methode, Ertrag, Wissenszugewinn.

Inhalt, Dauer/Datum, Durchführung und den Ort. Weiterbildung wurde in ihrer Begrifflichkeit und in ihrer Effizienz immer mehr operationalisiert und nicht mehr als eine „schwammige“, allgemeinnützliche Anpassungsnotwendigkeit betrachtet.

Während der Neunzigerjahre wurden Seminare hinsichtlich des Qualitätsmanagements ausschließlich für die Zielgruppe der Führungskräfte aller Bereiche durchgeführt. Beispielsweise: „Erfolgreiche Mitarbeiterkommunikation in einem QM-orientierten Unternehmen“. Die Inhalte stellten weniger die Vermittlung von Grundaussagen des QMs dar als vielmehr die Kommunikation auf der Sach- und Beziehungsebene, der Einfluss der richtigen Wortwahl auf den Gesprächspartner, das Selbstbild und Fremdbild, die Wirkung auf andere, Signale der Körpersprache und Kommunikation und Gesprächsführung. Ein weiteres Seminar mit identischer Zielgruppe und Seminarinhalt lautete: „Kommunikation unter QM-Gesichtspunkten, Überlegungen zur Anwendung im eigenen Arbeitsbereich, Praktische Übungen“. (Vgl. Präsentationsfolie der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Erfolgreiche Mitarbeiterkommunikation in einem QM-orientierten Unternehmen*. Essen: 1995)

Neben der inhaltlichen Vermittlung der rein technischen Prozesse (KVP, QFD, DoE, FMEA, SPC) sollten zusätzliche Seminare zum Qualitätsmanagement versuchen, Management-Werkzeuge zu vermitteln, um den Teilnehmern Einsicht in Hilfsmittel zur täglichen Arbeit zu geben. Hauptsächliche Schulungsinhalte stellten in diesem Zusammenhang die sieben Kreativitätstechniken dar. Die Seminarteilnehmer wurden somit während der Weiterbildungsmaßnahme befähigt, eine Progressive Abstraktion, einen Morphologischen Kasten, die Methode 635, die Synektik-Sitzung, die Visuelle Synektik und die Reizwortanalyse zur Problemdefinition, -behandlung und -analyse durchzuführen. Zusätzlich lassen sich anhand der Archivalien Kepner-Tregoe-Seminare nachweisen. [Vgl. Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ständiger Verbesserungsprozess (KVP)*. Essen: 1998]

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass der betrieblichen Weiterbildung mit der Zielgruppe der Führungskräfte, aufgrund ihrer besonderen Bedeutung für den Unternehmenserfolg, eine herausgehobene Stellung zukommt.

Ganz im Sinne von Berthel wurden bei Goldschmidt zu Beginn der Siebzigerjahre überwiegend die institutionellen Ziele der Weiterbildungsaktivitäten gefordert, wie beispielsweise das Vermitteln von Zusatzqualifikationen, die Minderung von

Qualifikationsdefiziten, das Erkennen und Fördern von Führungsnachwuchskräften. Die individuellen Ziele wie die Entfaltung der Persönlichkeit oder die Selbstverwirklichung erhielten wenig Beachtung. (Vgl. Berthel 1995)

„Sich ändernde betriebliche Anforderungen an die Führungskräfte können weitreichende Auswirkungen auf den Unternehmenserfolg haben. Um diesen entsprechen zu können, ist eine antizipativ ausgerichtete Weiterbildung der Führungskräfte notwendig.“ (Gaugler; Kadel 1999, S. 661)

Demnach lassen sich neben der rein fachlichen Vermittlung auch immer mehr und mehr während der Neunzigerjahre Seminare zur Kommunikation, Körpersprache und Rhetorik nachweisen. Die Sachlichkeit und Verwertbarkeit waren die prägenden Kriterien von betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen, doch im Laufe der Jahre, auch im Sinn der Biografizität und den vielschichtigen Lebensläufen, traten die Probleme der Selbstdarstellung und der Beziehungsgestaltung in den Vordergrund. Besonders für Führungskräfte war es von wachsender Bedeutung, auf dem internationalen Parkett nicht nur die unternehmensrelevanten Daten und Fakten im Kopf zu haben, sondern sich darüber hinaus durch interkulturelles kommunikatives Wissen und Höflichkeit auszuzeichnen.

#### 5.7.4 Ausbilder und Ausbildungsleiter

Weiterbildungsveranstaltungen, die in den Siebzigerjahren durchweg regelmäßig stattfanden, waren die Weiterbildungen für die kaufmännischen Ausbildungsbeauftragten.

Anfang des Jahres 1971 benannte Goldschmidt Abteilungsausbilder, denen die Aufgabe der Ausbildung in den Betrieben, Abteilungen und Laboratorien übertragen wurde. Mit dieser neuen Einführung trug das Unternehmen der organisatorischen Vielfalt und der Spezialisierung innerhalb der jeweiligen Abteilungen Rechnung. Mit Ausnahme einer einzelnen Veranstaltung, die dazu beitrug, die Abteilungsausbilder über rechtliche Angelegenheiten wie das Jugendarbeitsschutzgesetz, das Betriebsverfassungsgesetz oder das Berufsbildungsgesetz zu informieren, fanden bis dato keine weiteren Weiterbildungsveranstaltungen statt. Dies sollte nun in regelmäßigen Abständen systematisch erfolgen. Die Weiterbildung für Ausbildungsleiter wurde somit erstmalig im Herbst 1971 im Erholungsheim von Goldschmidt in Niederbredenscheid in Hattingen durchgeführt. Teilnehmer stellten fünfzig neu ernannte Abteilungsausbilder und die vollberuflichen



Ausbilder dar. Leiter dieser Maßnahme war der „erfahrene“ (Zitat des damaligen Leiters der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Aktennotiz*. Essen: 23. Aug. 1971) Leiter der Stabsstelle Aus- und Weiterbildung der Firma Krupp, Herr Diplom-Psychologe Hans-Georg Greve<sup>131</sup>.

Die Resonanz jeglicher Ausbildungsleiter-Seminare war groß, was Frau F., damalige Leiterin der Weiterbildungsabteilung in einem Artikel in der Mitarbeiterzeitschrift 1980 über das stattgefunden Seminar von 1979 konstatierte: „Rollenspiele (...) fanden großen Beifall“; „Überflüssig zu sagen, dass sich ein großer Teil der kaufmännischen Ausbildungsbeauftragten ein Aufbauseminar wünscht.“ (Th. Goldschmidt AG, Chemische Fabriken (Hg.). *Tegonachrichten*. Zeitschrift für die Mitarbeiter der Th. Goldschmidt AG. Bochum: Rohden, 1980. Jahrgang 31, Heft 1)

Diese Ausbildungsleiterseminare waren von enormer Relevanz, da sie den beruflichen Alltag der Ausbilder erleichtern sollten. Sie vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich des alltäglichen Führungsverhaltens des Ausbilders unter Berücksichtigung unterschiedlicher Erziehungsstile, der Grundlagen erfolgreicher Gesprächsführung mit Auszubildenden, der besonderen Anforderungen an den Ausbildungsbeauftragten während eines Kritikgespräches, der erfolgreichen Aktivierung auch von schwierigen Auszubildenden und bezüglich der Beurteilung der jeweiligen Lernleistungen einzelner Lehrstelleninhaber. Die Erfolge und positiven Bewertungen dieser Seminare waren zum großen Teil auf die enorme Praxisrelevanz zurückzuführen. Ebenfalls die didaktische Vermittlung des zu erlernenden Inhalts erfolgte über kasuistische Darstellungen aus dem Ausbildungsalltag, die nahezu jeder Teilnehmer als mögliches Geschehnis im Berufsverlauf antizipieren konnte.

Die Seminare mit der Zielgruppe der Ausbildungsleiter wurden während der Achtzigerjahre kontinuierlich fortgeführt und richteten sich überwiegend nach exogenen Erfordernissen, sodass die Weiterbildung in den meisten Fällen als Anpassungsweiterbildung zu deklarieren war. Aus diesem Grunde wurde beispielsweise das „Seminar für Berufs- und Arbeitspädagogik“ durchgeführt. Der Bedarf dieser Weiterbildungsveranstaltung wurde sozusagen durch eine gesetzliche Vorschrift eruiert.

---

<sup>131</sup> Greve publizierte die Broschüre für den Ausbilder: *Planmäßige Beurteilung der Verhaltensweise als Hilfsmittel in der betrieblichen Ausbildung*, herausgegeben von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, dem Bundesverband der Deutschen Industrie und dem Deutschen Industrie- und Handelstag im Rahmen des RKW-Projekts B2q/68. (Leider lässt diese Veröffentlichung keine Rückschlüsse auf das Erscheinungsdatum zu).

Nach dem Berufsbildungsgesetz durfte als Ausbilder nur noch eingesetzt werden, wer die erforderlichen berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse besaß (vgl. Paragraf 20 Absatz 3 Berufsbildungsgesetz). Demnach sollte jeder Ausbilder eine zusätzliche systematische Ausbildung durchlaufen haben, die über die persönliche Eignung und das erforderliche Fachwissen hinaus zur Bildungsarbeit befähigt. Das Seminar, welches im Januar und Februar 1983 vom „Arbeitsring der Arbeitgeberverbände der Deutschen Chemischen Industrie e. V.“ durchgeführt wurde, gab den Ausbildern beziehungsweise denjenigen, die sich auf eine Ausbildertätigkeit vorbereiteten, didaktische und methodische Hilfen für ihre Arbeit. Themenschwerpunkte stellten unter anderem dar:

**Tabelle 8: Themenschwerpunkte des Seminars für Berufs- und Arbeitspädagogik<sup>132</sup>**

<i>Lernen, Lernziele, Unterricht, Unterweisung</i>
<i>Lernpsychologie</i>
<i>Lehrformen, Unterweisungstechniken, Lehrvortrag</i>
<i>Unterweisungsmittel</i>
<i>Unterweisungsproben, Vortrags- und Diskussionstechnik</i>
<i>Grundfragen der Bildungspolitik</i>
<i>Rechtsfragen aus dem Bereich der Berufsbildung</i>
<i>Arbeits- und Sozialrecht</i>
<i>Der Jugendliche im Betrieb</i>
<i>Moderne Menschenführung</i>
<i>Bewertung der Leistung</i>

Das Seminar wurde mit der in der Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft [vgl. Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 1972] vorgesehenen Prüfung vor dem Prüfungsausschuss einer Industrie- und Handelskammer abgeschlossen. Als Lehrmethoden wurden Kurzvorträge,

<sup>132</sup> Basierend auf der Quelle: Programm des Arbeitsring der Arbeitgeberverbände der Deutschen Chemischen Industrie e. V. *Seminar für Berufs- und Arbeitspädagogik*. Wiesbaden: 16. Dezember 1981.

Lehrgespräche, Diskussionen, Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten, Rollenspiele und Übungen angegeben.

Seminare dieser Art wurden im Verlauf der Achtzigerjahre kontinuierlich durchgeführt, beispielsweise „Psychologische Grundlagen für die Ausbildungspraxis“ (September 1987), „Lernzielorientierte Beurteilung von Auszubildenden“ (September 1987), „Training im Beobachten und Beurteilen“ (April 1986).

Die Ausbilderqualifizierung bei Goldschmidt weist Parallelen zu der Entwicklung in der Gesamtwirtschaft auf. Nicht möglich ist es, anhand der zeitraumbezogenen Archivalien konkrete Statistiken anzuführen, doch nach Sichtung der Teilnehmerdaten und Kostenerstattungsbelegen, ist in diesem Bereich während der Achtzigerjahre augenscheinlich ein Zuwachs erkennbar. Aufgrund des erheblichen technologischen Wandels in diesem Jahrzehnt wurden häufig Ausbildungsinhalte überarbeitet, erneuert und revidiert, sodass sich die Ausbilder in einem ständigen Erneuerungs- und Anpassungsprozess befanden, welcher durch Weiterbildungsmaßnahmen begleitet und unterstützt wurde (siehe weiter unten).

Beispielsweise wurden die Elektroberufe hinsichtlich der Umsetzung der Ausbildungsinhalte in den unterschiedlichen Branchen und Betrieben überarbeitet. Die neue Ausbildungsordnung gewährleistete, dass die Berufsausbildung flexibel an die betrieblichen Gegebenheiten angepasst werden konnte. Es wurde nicht mehr nach Fertigkeiten und Kenntnissen unterschieden, sondern die Leistung des Auszubildenden sollte sich an vorgegebenen Qualifikationen orientieren. Dadurch ergab sich für alle Betriebe eine Entscheidungsfreiheit darüber, in welcher Tätigkeit und mit welchen Betriebsmitteln die vorgegebenen Qualifikationen am besten zu vermitteln waren. Diese neue Offenheit und Selbstständigkeit der Betriebe erforderte zudem eine erhöhte Weiterbildung und Schulung der jeweiligen Ausbilder. (Vgl. Protokoll: Abteilung Berufsausbildung der Th. Goldschmidt AG. Kuratorium – Erfahrungen und Erkenntnisse nach der Neuordnung von Berufsbildern. Essen: 06.10.88)

Eines der größten neuen Gebiete, welches sich für Auszubildende und Ausbilder gleichermaßen im Zuge der Technisierung ergab, stellte die Informatik dar. Doch das Unternehmen Goldschmidt bewies eine durch Gespür und Erfahrung geprägte Voraussicht hinsichtlich dieser Erneuerung und griff das Gebiet lange vor Verabschiedung der Neuordnung auf. Somit war das Unternehmen durch frühzeitige Weiterbildung der Ausbilder einschließlich der didaktischen Hilfsmittel auf die neuen Anforderungen sehr gut vorbereitet.

*„Zusätzliche Hilfe wird uns vom Berufsförderungszentrum angeboten. Das BFZ bearbeitet – mit Bundesmitteln gefördert – Unterrichtsprogramme für die*

*Grundausbildung in ‚angewandter Informatik‘ und wird ein pädagogisch begleitetes Pilotseminar – für uns kostenfrei – mit unseren Chemikanten der Mittelstufe durchführen.“ (Ebd.)*

So nahmen zwei Ausbilder im Hinblick auf die Erfordernisse an Ausbilderseminaren im „Bildungswerk der chemischen Industrie“ teil, in denen sie mit den theoretischen und praktischen Grundlagen der modernen Datenverarbeitung vertraut gemacht wurden. Intention der Weiterbildungsveranstaltung stellte der Umgang mit Rechnern und speicherprogrammierbaren Steuerungen dar.

Eine zusätzliche Anpassungsweiterbildung im Unternehmen Goldschmidt erforderte das neu geschaffene Beurteilungs- und Förderungssystem für die Lehrlinge, welches nach eigenen Angaben als ein Beitrag zur Zukunfts- und Qualitätssicherung der Berufsausbildung eingeführt wurde. Am 26. Februar 1987 wurde mit dem Betriebsrat eine entsprechende Betriebsvereinbarung abgeschlossen. Die hauptamtlichen Ausbilder und die Ausbildungsbeauftragten in den Abteilungen wurden durch Schulungen auf die Durchführung der Beurteilungen vorbereitet. Die Bereichs- und Abteilungsleiter wurden schriftlich unterrichtet. Den Hauptinhalt des Beurteilungssystems stellte die Anweisung dar, dass nach jedem Ausbildungsabschnitt der Auszubildende mit dem jeweiligen Ausbilder ein Gespräch über Ziele, Inhalte und Beurteilung dieses Abschnittes führen musste. Ein Beurteilungsbogen diente als Gesprächsleitfaden. Ziele der dazugehörigen internen Weiterbildungsveranstaltung waren unter anderem die Vermittlung von theoretischen Aspekten der Gesprächsführung, Motivation und Kritikausübung. In der angeführten Quelle wird vermehrt auf die ablehnende Haltung des Betriebsrates bezüglich des Beurteilungssystems hingewiesen. (Vgl. Vortrag: Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium am 9. Oktober 1987*. Essen: 09.10.1987)

### 5.7.5 Stenokontoristinnen

Nach der Industrialisierung war das Beherrschen der Kurzschrift eine wesentliche Fähigkeit der Stenotypistinnen oder wurde immer mehr zu einer, durch Weiterbildung erlangten Zusatzqualifikation von Sekretärinnen. Diktate wurden in Kurzschrift aufgenommen und mittels Schreibmaschine übertragen. 1924 wurde die Deutsche Einheitskurzschrift geschaffen und 1968 reformiert. Doch mit dem sozialen Wandel der Technisierung und dem damit einhergehenden Aufkommen der Computer, verlor die Kurzschrift an Relevanz, da Briefe unmittelbar mittels Computer übertragen wurden. Anlehnend an diese Entwicklung ließen

auch bei Goldschmidt während der Achtzigerjahre die Veranstaltungen zur Stenografie nach und wurden durch EDV-Schulungen substituiert.

Die Versuche, eine traditionelle Ausbildung durch eine Weiterbildung ohne typisches Berufsbild zu ersetzen, verdeutlichen sich in der „Stenokontoristinnenausbildung“. Ausschließlich Frauen besuchten diese einjährige Ausbildung in der Privatschule Rhode Handels- und Sprachschule, die 1973 erstmalig begann und nach Aussage einer damaligen Mitarbeiterin dreimal durchgeführt wurde.<sup>133</sup> In den ersten neun Monaten der Ausbildung wurden die Frauen in der kaufmännischen Privatschule in den Fächern Kurzschrift, Maschinenschreiben, Deutsch, Schriftverkehr, kaufmännisches Rechnen, Betriebswirtschaftslehre und Buchführung unterrichtet. Den Abschluss bildete die „Stenotypistinnen-Anfängerprüfung“ vor der zuständigen Industrie- und Handelskammer. Im Anschluss daran erfolgte für die Dauer von drei Monaten die weitere praxisbezogene Ausbildung in verschiedenen Abteilungen des Werkes Goldschmidt in Essen.

Nach Beendigung der Ausbildung erfolgte der endgültige Einsatz in einer der Abteilungen der Hauptniederlassung in Essen.

Während der ersten neun Monate der Ausbildung erhielten die Frauen eine Vergütung, die der Ausbildungsvergütung eines Auszubildenden im zweiten Ausbildungsjahr nach dem Tarifvertrag für die kaufmännischen und technischen Angestellten und die Auszubildenden der chemischen Industrie in den Regierungsbezirken Aachen, Köln und Düsseldorf entsprach (Stand 1973).

Während der Ausbildung vom zehnten bis zum zwölften Monat erhielten sie eine monatliche Vergütung nach der Gehaltsgruppe K 1 für die kaufmännischen Angestellten nach dem vorgenannten Tarifvertrag. Mit Beendigung der Ausbildung wurden die Frauen nach der Gruppe K 2 dieses Tarifvertrages eingestuft (Stand 1973).

Die Einstellung erfolgte zunächst befristet für drei Monate auf Probe. Nach Ablauf dieser Zeit endete das Ausbildungsverhältnis, wenn nicht spätestens eine Woche vorher eine Vereinbarung über die Fortführung des Vertragsverhältnisses zustande kam.

Goldschmidt berechnete für die Ausbildung 2.000 DM, die den Auszubildenden vorschussweise als zinsloses Darlehen gewährt wurden. Verblieb eine Auszubildende nach Ablauf der zwölfmonatigen Ausbildung im Unternehmen, so galt nach jedem der anschließenden Monate 1/24 des Betrages als getilgt, sodass nach Ablauf von zwei Jahren nach Abschluss der Ausbildung alle Rückzahlungspflichten erledigt waren.

---

<sup>133</sup> Telefoninterview mit Frau S., durchgeführt am 13. Oktober 2004.

Auch wenn diese Art der Bildung als Ausbildung bezeichnet wurde, kann, wie aus oben genannten Angaben ersichtlich wird, kein traditioneller Ausbildungsverlauf nachgewiesen werden. In einigen Protokollen des Ausbildungskuratoriums wurde diese Ausbildung zudem von einem der Verantwortlichen als „Weiterbildungsmaßnahme“ deklariert. (Vgl. Protokoll der Th. Goldschmidt AG. *Protokoll – 2. Sitzung des Ausbildungskuratoriums am 11. November 1975, 14.00 Uhr*. Essen: 18. November 1975)

Vorteile für die Einführung dieser Form der Ausbildung, die als Alternative zu der Bürogehilfinnenberufsausbildung betrachtet wurde, stellte vorrangig die Tatsache dar, dass die Kontoristinnen ein Jahr eher einsatzbereit waren als die Bürogehilfinnen und dass die Ausbildung dem Unternehmen einen finanziellen Vorteil aufgrund der Verkürzung einbrachte. Ferner entfiel das Fehlzeitenproblem, da die Kontoristinnen nach dem Besuch der Privatschule vom Berufsschulunterricht befreit wurden und somit kontinuierlich am Arbeitsplatz im Unternehmen waren.

Doch darüber hinaus sollten Unzufriedenheiten der Auszubildenden vermieden werden, die sich oft zu Hilfsarbeitertätigkeiten degradiert fühlten, wohingegen die Kontoristinnen umgehend einen eigenen Verantwortungsbereich im Unternehmen erhielten.

Ebenfalls erhoffte sich Goldschmidt eine bessere Nachhaltigkeit des Wissens aufgrund der kontinuierlichen Vermittlung des Stoffes. Dies bezog sich ebenfalls auf die schreibtechnischen Fächer, sodass anzunehmen war, dass die Kontoristinnen am Ende ihrer Ausbildung bessere Kenntnisse und Fertigkeiten besaßen als Bürogehilfinnen am Ende ihrer Ausbildungszeit.

Obwohl während der Siebzigerjahre, die Weiterbildung hinsichtlich gesellschaftlicher Betrachtung keine Legitimation und kontinuierliche Bewährung vorweisen konnte, öffnete sich Goldschmidt dieser neuen Möglichkeit der Kontoristinnenausbildung. Als Beispiele wurden Unternehmen der Region kontaktiert, die vereinzelt dieses Modell der Bildung bereits praktizierten. Neben Ferrostaal hatten Karstadt, Krupp Maschinenbau, Krupp Widia und BBC schon bis dato längere Zeit Erfahrungen auf dem Gebiet der Kontoristinnen-Ausbildung gesammelt. (Vgl. ebd.)

Ab September 1975 wurden von Mitarbeitern der Abteilung Aus- und Weiterbildung selbstständige Stenografie-kurse für die Mitarbeiter durchgeführt.

### 5.7.6 Kaufleute

Eine neu zu erreichende Zielgruppe der Wissensvermittlung stellten die Exportkaufleute dar. Seit 1978 wurde eine „Auslandsgruppe“ junger Kaufleute in einem geschlossenen Rahmenplan betreut.

Die Bemühungen des Unternehmens, eine derartige Weiterbildungsmaßnahme zu initiieren, lagen darin begründet, dass die Geschäfte international geworden waren<sup>134</sup> und dass für die Auslands-Organisation junge Mitarbeiter aus Deutschland benötigt wurden. Junge Angestellte sollten an diese Aufgabe herangeführt werden, ohne dass das Unternehmen jedoch eine Gewähr auf eine Auslandstätigkeit oder einen beruflichen Aufstieg geben konnte. Die exakte Zielgruppendefinition lautete:

*„Wir denken in erster Linie an Kaufleute, die ihre Lehre beendet haben und nicht älter als Mitte 20 sind. Es kommen jedoch auch Mitarbeiter aus dem technischen Bereich und der Verwaltung in Frage, (...), auch weibliche Mitarbeiter. Voraussetzungen sind gute Leistungen, Interesse für das Auslands-Geschäft und die Bereitschaft zur Mitarbeit.“*  
(Aktennotiz der Personalabteilung der Th. Goldschmidt AG. Auslandsgruppe. Essen: 28.04.78)

Die Weiterbildung dauerte circa zwei Jahre und hatte die Intention, dass jeder Teilnehmer sich in mindestens einer Fremdsprache weiterbildete, für die die Kosten komplett von Goldschmidt übernommen wurden. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, für einige Wochen zur Vertiefung der Sprachkenntnisse zu ausländischen Vertriebsgesellschaften geschickt zu werden. Darüber hinaus nahmen die Mitglieder der Gruppe in unregelmäßigen Abständen, etwa fünfmal im Jahr, an Weiterbildungsveranstaltungen teil. Es wurden Referate von Gruppenmitgliedern oder auch von anderen Goldschmidt-Mitarbeitern aus Deutschland und dem Ausland sowie Außenstehenden vorgetragen. Die Themen betrafen in erster Linie die Exportfinanzierung und die Verhältnisse in dem jeweiligen Ausland, jedoch auch andere kaufmännische Fragen. Zusätzlich wurden Exkursionen zu Vertriebsgesellschaften oder anderen Firmen durchgeführt. (Vgl. ebd.)

Am 26. Januar 1983 eröffnete Vorstandsmitglied Dr. K. eine weitere Weiterbildungsmaßnahme des Unternehmens Goldschmidt für Exportkaufleute in Vertriebsbereichen.

---

<sup>134</sup> 1966 und 1972 erfolgte als Folge der Internationalisierung die Gründung von Niederlassungen in Italien und England und 1980 in den USA, wo auch der wichtigste Produktionsstandort außerhalb Deutschlands in Hopewell/Virginia errichtet wurde.

In seiner Eröffnungsrede wies er darauf hin, dass die Bundesrepublik bei Bevölkerungsreichtum und Rohstoffarmut ihren Lebensstandard nur über den Export von hochqualifizierten Produkten und Verfahren halten könne. Voraussetzung für die Ausfuhr von Spitzenprodukten seien laufende Innovationen und zuverlässige Lieferung guter Ware durch eine kompetente Exportorganisation. (Vgl. Beitrag in der Mitarbeiterzeitschrift: *Arbeitsgruppe „Vertrieb in Exportmärkten“*. Tego-Nachrichten. Essen: 1983)

Für Goldschmidt gehörte zum Markterfolg neben hoher Produktqualität und einer geeigneten Organisation auch die Marktbegleitung durch qualifizierte Exportfachleute. Das vorrangige Ziel der Arbeitsgruppe, die unter das Motiv „Exportoptimierung 1983-1986“ gestellt wurde, sollte der Beitrag zur Exportsteigerung und damit zur Wohlfahrt der Bundesrepublik sein. Darüber hinaus sollte die Arbeitsgruppe der Festigung des Auslandsgeschäfts des Unternehmens Goldschmidt dienen. Und zu guter Letzt wurde die Optimierung der fachlichen Kompetenz der werkseigenen Exportfachleute als Ziel genannt. (Vgl. ebd.)

Im Anschluss an die Eröffnungsrede des Vorstandsmitgliedes begann die Arbeitsgruppe unmittelbar vor Ort unter Beobachtung der Besucher mit ihrem ersten Arbeitsvormittag zum Thema „Organisation der Auslandsniederlassungen und Vertriebsgesellschaften“. Dadurch wurde die Relevanz der Weiterbildung für das Unternehmen betont, aufgrund der Tatsache, dass sie in einem öffentlichen Rahmen praxisnah dargestellt wurde.

Die Arbeit der Weiterbildungsveranstaltung gliederte sich im folgenden Jahr in mehrere Gesprächsvormittage, an denen sich die Teilnehmer mit unterschiedlichen Themen des Exportbereiches befassten. Themenschwerpunkte stellten die Exportkalkulation, die Zahlungsbedingungen, die Exportdokumentation, die Werbung als Teil des Exportmarketings, das Patentrecht und vieles mehr dar. (Vgl. ebd.)

Auch diese Weiterbildungsveranstaltung war stets gekennzeichnet durch kasuistische und praxisrelevante Darstellungen, wie beispielsweise Fallstudien, Lichtbildvorträge, Filmmaterial und Informationsfahrten.

Insgesamt lässt sich für die Achtzigerjahre konstatieren, dass die am häufigsten angesprochene Zielgruppe der extern und intern durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen die Mitarbeiter der Verkaufsabteilung darstellten. Nach der für das Unternehmen Goldschmidt „klaren Erkenntnis, dass der Erfolg [des] Konzeptes im wesentlichen von der Tätigkeit [des] Außendienstes mitbestimmt wird, [wird] ein Verkaufstraining für (...) unabdingbar notwendig [gehalten]“ (Schriftstück der Abteilung



Verkauf TEGO-Hygiene der Th. Goldschmidt AG. *Verkaufstraining für unsere Fachberater im Außendienst*. Essen: 28.03.1985).

Ebenso sprach das im Januar 1989 durchgeführte Seminar „Professionell Verkaufen – Professional Selling Skills III (PSS III)“ des Instituts „Learning International GmbH Deutschland“ die Zielgruppe der Mitarbeiter der Verkaufs- und Marketingabteilung an. Das dreitägige Seminar hatte das Ziel, verkäuferische Fertigkeiten ausschließlich im Umfeld der eigenen Arbeitswirklichkeit zu trainieren, und verzichtete auf vortragende Elemente zugunsten der Durchführung von Diskussionen, Gruppenarbeiten und Rollenspielen.

**Tabelle 9: Inhaltliche Ziele von PSS III<sup>135</sup>**

PSS III vermittelt Fertigkeiten, die aus einem durchschnittlichen Verkäufer einen Spitzenverkäufer machen.
<u>Die Teilnehmer lernen:</u>
- bei der Gesprächsplanung für jedes Verkaufsgespräch ein Ziel zu setzen
- Ansatzpunkte (Unzufriedenheiten oder Probleme des Kunden) von tatsächlichen Bedürfnissen zu unterscheiden
- Dem Kunden zu helfen, ein bestehendes Problem zu erkennen, eine Lösungsmöglichkeit zu sehen und das Problem auch lösen zu wollen
- Mit den richtigen Fragen Bedürfnisse aufzudecken und zu bestätigen
- Aufzuzeigen, wie das Produkt oder die Dienstleistung die Bedürfnisse des Kunden befriedigen kann
- Kundeneinstellungen zu erkennen und richtig zu behandeln
- Zeit effektiv zu nutzen
- Ein Verkaufsgespräch produktiv zu lenken
- Die Signale zu erkennen, mit denen der Kunde seine Kaufbereitschaft anzeigt
- Das Gespräch mit einer Fertigkeit beenden, die in 75 Prozent aller Fälle zum Erfolg führt

<sup>135</sup> Quelle: Informationsbroschüre der Learning International GmbH Deutschland. *Professionell Verkaufen – Professional Selling Skills III*. Düsseldorf: 12.09.1989.

Neben den oben angeführten Vermittlungsinhalten spielte der Bereich des Coachings ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Teilnehmer sollten durch Coaching die Inhalte erlernen und im Berufsalltag mithilfe von Coaching das Erlernte an Nichtteilnehmer weitergeben.

Eine Fortführung der 1978 eingeführten „Auslandsgruppe“, die im Großen und Ganzen hinsichtlich der Inhalte, Ziele und Zielgruppen identisch war, zeigt sich während der Neunzigerjahre. Jedoch wurde die Planung von der Abteilung Weiterbildung in den Bereich der Personalentwicklung verschoben.

Seit 1997 wurde die Internationale Personalentwicklung (IPE) im Unternehmen Goldschmidt wichtiger Bestandteil der Personalentwicklung. Als Grund für diese Entwicklung wären überwiegend die zunehmende Internationalität und die Globalisierung zu nennen. Der ausländische Umsatzanteil des Unternehmens lag deutlich über 50 Prozent und die Mitarbeiterzahl im Ausland betrug 30 Prozent - jeweils mit einer steigenden Tendenz. Zusätzlich stellte die Internationalisierung eine Wachstums-Strategie für das Unternehmen dar, worauf die Mitarbeiter bezüglich der internationalen Qualifikation und der internationalen Denkweise vorbereitet werden sollten. Ziele der IPE waren zum einen die Qualifizierung und zum anderen die Integration und Kooperation der Mitarbeiter. Darüber hinaus sollten künftige Führungskräfte aus dem In- und Ausland und für das In- und Ausland gefördert werden. Die Qualifizierung bestand darin, den Mitarbeitern Wissen über Goldschmidt weltweit, bezüglich der Sprachen, des Wissens über andere Kulturen, der internationalen Strategien im Marketing, des Controllings und der Unternehmensführung, zu vermitteln. Die Integration und Kooperation beinhaltete ein Kennenlernen einzelner Unternehmenswerke im In- und Ausland als Einheit und den Abbau von Vorurteilen. IPE-Weiterbildungsveranstaltungen wurden in eine „Kontaktgruppe“ und in eine „Fördergruppe“ mit unterschiedlichen Zielgruppenbestimmungen differenziert.

Die Kontaktgruppe sprach gezielt Mitarbeiter an, die bis vierzig Jahre alt waren und von Essen aus mit dem Ausland Kontakt hatten, entweder mit Kunden oder Auslandsgesellschaften. Weiterbildungsveranstaltungen für diese Zielgruppe stellten überwiegend Intensiv-Englisch-Seminare, Vorträge von und Diskussionen mit ehemaligen Auslandsmitarbeitern, Gespräche mit Geschäftsführern und interkulturelle Gespräche mit Multiplikatoren dar. Die Multiplikatoren wurden von Fachreferenten geschult und trugen die

Inhalte im Rahmen von Dienstbesprechungen oder Ähnlichem in die jeweiligen Abteilungen weiter.<sup>136</sup>

Die Fördergruppe sprach Mitarbeiter bis ebenfalls vierzig Jahren an, die allgemein für Auslandseinsätze vorbereitet werden sollten. Hier fand eine zusätzliche Eingrenzung der Zielgruppe statt, indem bestimmte erforderliche Voraussetzungen für die Teilnahme an der Fördergruppe genannt wurden. Demnach durften lediglich Mitarbeiter teilnehmen, die Bereitschaft zum Auslandseinsatz zeigten, im oberen Tarif-Bereich lagen, Fremdsprachenkenntnisse, überdurchschnittliche fachliche Kompetenz und das Potenzial für gehobene Positionen im Unternehmen besaßen. Die Weiterbildungsveranstaltungen für diese Zielgruppe waren intensive, durch Diskussionen und Vorträge angereicherte Fremdsprachentrainings, ein „Kick-Off-Seminar“, internationale Job-Rotation, interkulturelle Seminare, ein „Case-Study-Seminar“ zu internationalen Strategien, Internet-Seminare und das Seminar „Leiten von Besprechungen und Präsentieren von Ergebnissen“.

### 5.7.7 Arbeitslose Akademiker

Seit Mitte der Siebzigerjahre zählt die Weiterbildung von Arbeitslosen in den Institutionen der Erwachsenenbildung zu einem der wichtigsten Aufgabenfelder. Während der Achtzigerjahre lässt sich eine Entgrenzung und Pluralisierung der Erwerbslosenbildung nachweisen. „Darunter ist hier zu verstehen, daß neben den für arbeitslose Zielgruppen vorgesehenen Maßnahmeschwerpunkten, zunehmend auch andere Fachbereiche Bildungsaufgaben für Erwerbslose übernehmen.“ (Brödel 1999, S. 639)

In diesem Sinne beteiligte sich seit 1985 Goldschmidt an kaufmännischen Umschulungsmaßnahmen für arbeitslose Akademiker über das Arbeitsamt.

Von 1984 bis 1986 wurden vier arbeitslose Lehrer zum Industriekaufmann ausgebildet und nach dem Abschluss unbefristet übernommen.

*„Die vorgeschriebenen Betriebspraktika im Rahmen weiterer Umschulungsmöglichkeiten wurden bei uns bisher von 4 Damen und Herren absolviert; 3 wurden unbefristet, 1 befristet eingestellt. Die Erfahrungen – auch in anderen Unternehmen – mit arbeitslosen Akademikern sind durchweg positiv.“* (Schriftstück: Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium*. Essen: 02.11.88)

---

<sup>136</sup> Der Gedanke der Multiplikatoren tauchte im Unternehmen Goldschmidt erstmalig 1989 bezüglich der Weiterbildungsveranstaltung *Professionell Verkaufen – Professional Selling Skills III* auf. Auch hierbei wurden die Teilnehmer hinsichtlich einer geeigneten Transferleistung des Erlernten in die jeweilige Abteilung gecoacht.

Während der Achtzigerjahre lassen sich eine „Diffundierung“ und „funktionale Diversifizierung“ der Erwachsenenbildung konstatieren. (Vgl. Brödel 1999, S. 639) Die hohe Arbeitslosigkeit und die durch die geforderte Flexibilität und Mobilität während dieser Zeit entstehenden, „perforierte(n), diskontinuierliche(n) Erwerbsverläufe“ (Mutz 1995 zit. n. Brödel 1999, S. 642) wurden gesamtgesellschaftlich thematisiert und in dieser Folge immer mehr als Aufgabe des gesamten Weiterbildungsbereichs und nicht nur der Weiterbildungsinstitutionen angesehen.

#### 5.7.8 Azudenten

Die während der Achtzigerjahre fortschreitend zu verzeichnende Öffnung der Hochschulen zwecks Weiterbildung einer nicht studentischen Zielgruppe, lässt sich auch in den Archivalien bei Goldschmidt nachweisen. So wurden im Jahre 1982 von Mitarbeitern unterschiedlichster Abteilungen des Unternehmens Goldschmidt Veranstaltungen an der Technischen Hochschule Aachen, der Medizinischen Hochschule Hannover, der Universität Kaiserslautern, der Universität Osnabrück, der Universität Essen, der Universität Bochum, der Universität Passau, der Technischen Akademie Esslingen und der University of Manchester besucht. Veranstaltungsthemen stellten fachbezogene Vermittlungen dar, wie beispielsweise „Kolloidchemische Aspekte der Wasseranalytik und Wassertechnologie“, „EDV-Systeme im Finanz- und Rechnungswesen“, „Chemicals in the Oil Industry“, „Aachener Kontaktseminar“, „Versuchsplanung“ und „Messtechnik bei Elektronikgeräten“.

Die Verwissenschaftlichung der Weiterbildung verdeutlicht sich überdies in einer Weiterbildungsveranstaltung, die zu einem wissenschaftlichen Abschluss führte. Goldschmidt nahm im September 1985 das erste Mal mit zwei Auszubildenden des Werkes Essen an der von der Essener Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie angebotenen, dreijährigen Weiterbildung zum Betriebswirt (VWA) mit gleichzeitiger kaufmännischer Berufsausbildung teil. In der damaligen Zeit, in der immer mehr Abiturienten, aufgrund der zu geringen Praxisbezogenheit, ein Studium ablehnten und eine Lehre begannen, bot die Verknüpfung von Lehre und akademischer Weiterbildung eine Alternative.

*„Wollten im Jahre 1976 noch 75 vH aller Abiturienten ein Studium aufnehmen, waren es 1984 nur noch 59,2 vH. Etwa 17 vH der Abiturienten 1984 entschieden sich unmittelbar nach dem Abitur für eine Ausbildung im Betrieb.“ (Wimmer; Wimmer 1985, S. 24)*

Hauptgründe für den Studienverzicht der Hochschulberechtigten waren das damalig feststellbare wachsende Interesse an beruflicher Arbeit, früherer finanzieller Unabhängigkeit sowie die ungünstiger gewordenen Berufsaussichten für Hochschulabsolventen. Zudem taten die Zulassungsbeschränkungen der Universitäten ihr Übriges, um den einstigen Strom der Abiturienten zu bremsen.

Intention der kombinierten Aus- und Weiterbildung für junge Menschen mit Hochschulreife waren Praxisnähe einerseits und Wirtschaftsbezug andererseits, um somit optimalen Nachwuchs für zukünftige Führungspositionen zu erhalten.

Goldschmidt schloss mit den Abiturienten einen zweijährigen Ausbildungsvertrag zum Industriekaufmann ab. Somit lernten die Aspiranten von montags bis donnerstags vor Ort alle praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Berufsbild vorgeschrieben waren. Jeden Freitag besuchten sie die Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie zum wissenschaftlichen Grundstudium. Fächer stellten unter anderem Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Rechts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Datenverarbeitung dar. Als Dozenten konnten Universitätsprofessoren und erfahrene Praktiker aus Wirtschaft, Verwaltung und Justiz gewonnen werden. An jedem zweiten Samstag erwarben die studentischen Auszubildenden, von den Medien „AZUDENTEN“ genannt, in der Akademie die theoretischen Grundlagen für die Abschlussprüfung als Industriekaufmann, die nach zwei Jahren vor der Industrie- und Handelskammer abgelegt wurde. Im zweiten Ausbildungsabschnitt waren die bereits ausgebildeten Industriekaufleute erneut von montags bis donnerstags im Betrieb. In diesem dritten und letzten Jahr sollten sie durch weitere berufspraktische Tätigkeiten in zwei ausgewählten Arbeitsbereichen an künftige anspruchsvolle Aufgaben herangeführt werden. Während dieser Zeit sollte zudem die Diplomarbeit zu Problemstellungen aus einem betrieblichen Funktionsbereich angefertigt werden. Der Freitag sowie jeder zweite Samstag blieben auch im dritten Jahr dem Lernen an der Akademie vorbehalten. Die letzten beiden Semester beinhalteten das wirtschaftswissenschaftliche Hauptstudium. Während dieser dreijährigen Weiterbildung erhielten die angehenden Betriebswirte eine Zusatzausbildung in Wirtschaftsenglisch, die sie mit einer Prüfung zum fremdsprachlichen Korrespondenten vor der Industrie- und Handelskammer beenden konnten. Die monatlichen Studiengebühren betragen bei der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie 300 DM, wovon das Unternehmen Goldschmidt 200 DM monatlich übernahm. Während der Ausbildungszeit erhielten die AZUDENTEN außerdem eine Ausbildungsvergütung [Vgl. Schriftstück: Personalabteilung. *Ausbildung zum Betriebswirt (VWA)*. Essen: 01.10.85]

Werden einige damals erschienenen Beiträge aus Wochen- und Tageszeitungen betrachtet, so erhielt diese Form der kombinierten Aus- und Weiterbildung sehr gute Kritiken, was eventuell auch dazu beitrug, dass sich Goldschmidt dieser Form der Weiterbildung derart zustimmend öffnete:

„Selbst große Unternehmen möchten heute nicht mehr ohne Fachkaufleute und Fachwirte auskommen“, „Neun von zehn der befragten Absolventen sind mit dem Erfolg ihrer Weiterbildung zufrieden. Besonders der finanzielle Aufstieg nach der erfolgreichen Prüfung entschädigt für die Mühen des Feierabendstudiums“, „Es wird in Zukunft immer unüblicher, mit dem Kaufmannsgehilfenbrief seine Ausbildung zu beenden“ (von Plüskow 1985, S. 99). „Wer heute noch ausbildet oder gar seine Bereitschaft zur Ausbildung erhöht, gibt der Jugend nicht nur eine Basis für den beruflichen Werdegang, sondern erhöht zugleich die Zukunftsperspektiven der jungen Generation.“ (Brüggemann 1985, S. 564)

Über positive Erfahrungen mit den AZUDENTEN berichtete Frau F., damalige Personalreferentin des Unternehmens Goldschmidt, in einem Interview mit der Westfälischen Allgemeinen Zeitung: „Wir haben mit diesem System bereits große Erfolge erzielt. Erfahrungen konnten wir in unserem Mannheimer Werk bereits seit zehn Jahren sammeln.“ (WAZ 1985 „Studium parallel zur Arbeit. Betriebswirt über Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie“ Mittwoch, 5. Februar 1985 W122/01)

Adäquat zu dieser positiven Betrachtungsweise stieg in den Achtzigerjahren kontinuierlich die Teilnehmerzahl der oben angeführten kombinierten Aus- und Weiterbildung. 1985 begannen zwei, 1986 fünf, 1987 acht, 1988 neun Aspiranten die wissenschaftlich praktische Ausbildung (vgl. Schriftstück. Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium*. Essen: 22.06.90).

### 5.8 Themenressorts der betrieblichen Weiterbildung

Im Folgenden soll nun ein Einblick in die Themenschwerpunkte der betrieblichen Weiterbildung bei Goldschmidt gegeben werden. Als letztes Kapitel der empirischen Analyse soll es einen groben Überblick über den Verlauf der Jahre geben.

Allgemein lässt sich sagen, dass im Verlauf der Siebzigerjahre die Sprachschulungen und die Weiterbildung für die Stenokontoristinnen überwogen. Während der Achtzigerjahre lassen sich anhand der Teilnahmebestätigungen von Seminaren und Tagungen im Unternehmen zwei am häufigsten frequentierte Bereiche der Weiterbildungsveranstaltungen konstatieren. Zum

einen der exorbitant große fachliche betriebswirtschaftliche Bereich mit den Hauptthemen Controlling und Qualitätsmanagement, ebenso die unzähligen Sicherheitsschulungen und chemischen und technischen Fortbildungen für jegliche Abteilungen. Zum anderen nahmen die EDV-Schulungen und die Seminare über angewandte Informatik einen sehr großen Bereich ein. Während dieser Zeit führte Goldschmidt in den Archivalien die betriebliche Weiterbildung hinsichtlich externer und interner Veranstaltungen separat auf. Anfang der Neunzigerjahre wurden die Weiterbildungsaktivitäten in unterschiedliche Ressorts eingeteilt, was zu einer besseren Übersicht der stets wachsenden Angebotszahl der Veranstaltungen führen soll:

**Tabelle 10: Programm 1993/94 für die Weiterbildungsressorts<sup>137</sup>:**

<b>Forschung, Entwicklung, Anwendungstechnik<sup>138</sup></b>	Statistik; Betriebswirtschaft für Naturwissenschaftler; Kundenorientierte Beratung; Spektroskopische Verfahren in der Praxis; Größen, Einheiten und Formelzeichen; Sicheres Arbeiten in chemischen Laboratorien; Arbeitssicherheit als Führungsaufgabe für Laborleiter, Laborassistenten
<b>Produktion</b>	Angewandte Informatik; Fachrechnen I, II, III; Kostenrechnung in einem chemischen Produktionsbetrieb; Führungspraxis für Meister und Vorarbeiter; Arbeitssicherheit als Führungsaufgabe für Betriebsleiter, Betriebsassistenten; Arbeitssicherheit als Führungsaufgabe für Meister; Arbeitsrecht

<sup>137</sup> Basierend auf der Quelle: Weiterbildungsabteilung der Th. Goldschmidt AG. Programm 1993/94 für die Weiterbildungsressorts. Essen: 1993.

<sup>138</sup> Ende der Neunzigerjahre wurde im Weiterbildungskatalog Änderungen bezüglich der Ressorts vorgenommen. Das Ressort „Qualitätssicherung“ wurde zu „Qualitätsmanagement“, das Ressort „Allgemeine Fachthemen“ wurde durch den Zusatz „und Computerkurse“ ergänzt und das Ressort „Fremdsprachen“ wurde in „Englischunterricht“ geändert. Darüber hinaus kam ab 1997 das Ressort „Internationale Personalentwicklung“ (siehe weiter unten) hinzu.

	unter kommunikativen Aspekten
<b>Technik</b>	Chemie für Handwerker I, II; Plankostenrechnung für Ingenieure; Die Eigenhaftung und Gewährleistungsverpflichtung der Th. Goldschmidt AG bei Anlagen und sonstigen Bauverträgen; Produzentenhaftung; Führungspraxis für Meister und Vorarbeiter; Arbeitssicherheit als Führungsaufgabe für Abteilungs- und Werkstättenleiter; Arbeitssicherheit als Führungsaufgabe für Meister; Arbeitsrecht unter kommunikativen Aspekten; PC-Spezialtraining für Ingenieurtechnik
<b>Vertrieb, Materialwirtschaft</b>	Die Selbstorganisation des Verkäufers; Verkaufsorientiertes Telefonieren; Chemie für Kaufleute II; Erfolgreich Einkaufen; Geschäftsbriefe heute – kurz, klar und leserfreundlich; Kreditmanagement und Devisenabsicherungen bei der Th. Goldschmidt AG, Kostenrechnung in einem chemischen Produktionsbetrieb; das Recht des Kaufmannes
<b>Arbeitssicherheit, Umweltschutz</b>	Arbeitssicherheit als Führungsaufgabe für Betriebsleiter, Betriebsassistenten, Laborleiter, Abteilungsleiter, Meister; Durchführung der Gefahrstoffverordnung; Sicheres Arbeiten in chemischen Laboratorien; Gefahrgutschulung;



	<p>Staplerfahrerausbildung; Brand- schutzausbildung; Ersthelferausbildung; Ausbildung und Wiederholungsunterweisung von Atemschutzgeräteträgern</p>
<b>Qualitätssicherung</b>	<p>QS als nicht delegierbare Führungsaufgabe; Qualitätssicherung – wichtig und lohnend (Seminarreihe)</p>
<b>Führungsseminare</b>	<p>Das interne Rechnungswesen als Planungs-, Informations- und Kontrollinstrument; Bilanzanalyse; Führungspraxis; Führungspraxis für Meister und Vorarbeiter; Arbeitsrecht unter kommunikativen Aspekten; Gesprächsführung mit Mitarbeitern – zielorientiert, offen, konstruktiv; Ziel- und Zeitmanagement; Rhetorik – Sprechen im Vortrag und im Dialog; Sprache in der Kommunikation mit Mitarbeitern; Erfolgreich präsentieren; Spielregeln der Zusammenarbeit; Arbeitssicherheit als Führungsaufgabe</p>
<b>Allgemeine Fachthemen</b>	<p>Phonodiktat; Protokolle; Praxisbezogene Kontierungsfragen in Kostenrechnung und Finanzbuchhaltung; Fixe Faxen texten; WORD 5.0; WORD für Windows 2.0; MULTIPLAN 4.0; dBase IV 1.5; EXCEL 4.0; Harvard Graphics 3.0; PageMaker 4.0; Vorträge über betriebsbezogene Themen</p>
<b>Fremdsprachen</b>	<p>Seminarreihe Englisch; Englisch Grundstufe I A; Englisch Grundstufe I B; Englisch Grundstufe I C; Englisch Aufbaustufe; Englisch im Sekretariat I; Englisch im</p>

	Sekretariat II; Professional English I; Professional English II; Executive English I; Executive English II; Presenting and Negotiating; Englisch – Spezialtraining für die Vertriebsleitung; Französisch Stufe I; Französisch Stufe II; Französisch Stufe III; Französisch Stufe IV; Französisch Stufe V; Französisch Spezialtraining für die Vertriebsleitung <sup>139</sup>
--	---

### 5.8.1 Sprachen

Bezüglich der finanziellen Unterstützung von Mitarbeitern während des professionellen Erwerbens von Fremdsprachenkenntnissen erstellte Goldschmidt 1969 eine Broschüre mit genauen Angaben zu jeweiligen Förderungen:

*„Zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse ihrer Angestellten und im Bedarfsfalle auch ihrer Arbeiter stellt die Th. Goldschmidt AG ihre Hilfe zur Verfügung:*

1. *bei Fremdsprachenkursen an geeigneten Institutionen am Wohnort*
2. *bei Fremdsprachenkursen im Ausland*
3. *bei Gasttätigkeiten im Ausland“*

(Th. Goldschmidt AG. *Ausbildung in Fremdsprachen Th. Goldschmidt AG*. Essen: Januar 1969)

In dieser Broschüre beleuchtete das Unternehmen die einzelnen Möglichkeiten der Arbeitnehmer. Neben einer gestaffelten Übernahme mit einer Dependenz von einem begründeten betrieblichen Interesse, wäre zu erwähnen, dass in besonderen Fällen Einzelunterricht und Sprachkurse im Ausland fakultativ gefördert wurden. (Vgl. ebd.)

Während der Siebzigerjahre wurden vermehrt Sprachschulungen im Weiterbildungsprogramm des Unternehmens angeboten. Die Sprache Englisch wurde für unterschiedliche Abteilungen angeboten, um dem sich ausbreitenden Exportmarkt gerecht werden zu können und adäquat ausgebildete Mitarbeiter zu beschäftigen. Das Erlernen der deutschen Sprache entwickelte sich aufgrund der vermehrten Gasttätigkeit zu dieser Zeit als dringlich zu vermittelnder Inhalt

<sup>139</sup> In den Archivalien lassen sich Belege für Fremdsprachenunterricht weiterer Sprachen wie beispielsweise Italienisch und Spanisch finden. Das Unternehmen erklärte sich stets bereit, Unterricht in den nicht aufgeführten Fremdsprachen fallweise mit geeigneten Instituten abzuwickeln.

von Weiterbildungsveranstaltungen. Diese sollten zu einer unmissverständlichen Kommunikation unter den Mitarbeitern beitragen, um einen reibungslosen Ablauf der Arbeitsprozesse gewährleisten zu können. Vereinzelt lassen sich auch Unterlagen über besuchte Seminare der Sprachen Französisch und Spanisch im Archiv finden. Somit kann für den überwiegenden Teil der Sprachausbildung einerseits von einer Anpassungsweiterbildung die Rede sein, doch andererseits wurde die Dringlichkeit der Vermittlung von Sprachkenntnissen in speziellen Fertigungs- und Verkaufsabteilungen frühzeitig erkannt. Sprachkurse wurden beispielsweise für das Jahr 1974 in Essen überwiegend bei der Inlingua-Sprachschule belegt, danach folgten die Berlitz- und die Benedict-Schule sowie die Volkshochschule. Das Unternehmen Goldschmidt beteiligte sich je nach betrieblicher Notwendigkeit mit zwischen 50 und 100 Prozent an diesen Weiterbildungsmaßnahmen. Für diesen Bereich wurden 1974 circa 40.000 DM aufgewandt, inklusive Chemotechniker-, Steno- und Schreibmaschinen-Seminare. (Vgl. Aktennotiz der Th. Goldschmidt AG. *Maßnahmen der Weiterbildung 1974*. Essen: 3. Februar 1975)

Im Verlaufe der Achtzigerjahre traten Sprachschulungen eher in den Hintergrund. Dies lässt sich anhand des diskursiven Rahmens lediglich dahin gehend erklären, dass die Gastarbeitertätigkeit als vormaliger Auslöser der Sprachschulungen nachließen und die Globalisierung als Weiterbildungsmotor betreffs der Sprachen erst später zu verzeichnen war.

Einhergehend mit der Internationalisierung der Goldschmidt AG erlangte die Fremdsprachenausbildung eine sehr hohe Bedeutung. Im Zuge dessen wurden neue Grundsätze zu dieser Form der Weiterbildungsveranstaltung formuliert, um sie institutionell zu verankern.

Betrieblich gefördert wurden nach wie vor Fremdsprachenkurse, die für die derzeitige oder in Zukunft vorgesehene Tätigkeit notwendig waren oder ausdrücklich von Goldschmidt gewünscht wurden. Ein wöchentliches minimales Pensum wurde auf zweimal zwei Unterrichtsstunden festgelegt. Das Unternehmen wies ausdrücklich darauf hin, dass Hausaufgaben und Tests im Hinblick auf die Erreichung des Lernzieles obligatorisch waren und der erfolgreichen Kursteilnahme dienen. (Vgl. Schriftstück der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. Grundsätze für Fremdsprachen-Ausbildung in der ThG, Essen. Essen: im Januar 1997)

Den Schwerpunkt der Weiterbildungsveranstaltungen zur sprachlichen Förderung bildete Englisch. In Einzelfällen wurde Unterricht in Französisch, Spanisch und Russisch gefördert.

Die Sprachenausbildung wurde überwiegend an konkreten Ausbildungszielen, wie Fremdsprachenkorrespondent oder Fremdsprachenkaufmann orientiert. (Vgl. Protokollauszug der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung*. Essen: 31.10.1991)

### 5.8.2 Qualitätsmanagement

Erstmalig taucht bei Goldschmidt im Juni 1982 der Gedanke eines Qualitätsmanagements für Arbeitsabläufe auf. In einer Zeit, in der die wirtschaftliche Lage angespannt war und es die Wettbewerbsfähigkeit ständig durch neue Errungenschaften zu verbessern galt, war die Qualität der werkseigenen Erzeugnisse von hoher Bedeutung. So sah auch das Unternehmen Goldschmidt die Notwendigkeit, dass einzelne Mitarbeiter bei der Verbesserung der Produktqualität einen Beitrag leisten sollten. Obwohl für Europa bis 1993 eher eine geringe Entwicklung von Qualitätsmanagement bemerkt wurde (vgl. Glaap 1993, S. 28), so kann für Goldschmidt ein vorbildliches, frühzeitiges und an modernen Standards orientiertes Weiterbildungsverhalten in diesem Zusammenhang anhand der vorhandenen Archivalien diagnostiziert werden.

So wurden 1983 im Goldschmidt-Werk Schöppenstedt drei Qualitätsrunden eingerichtet, in denen jeweils acht Mitarbeiter, vor allem aus der Produktion, die Möglichkeit erhielten, in Gruppen mit ihren Arbeitskollegen an Verbesserungen am Arbeitsplatz, bei den Arbeitsabläufen und bei der Produktqualität mitzuwirken. Die praktische Arbeit in den Qualitätsrunden unterschied sich von Gruppe zu Gruppe, jedoch sollte sich jede Gesprächsrunde an eine bestimmte, im Folgenden skizzierte Abfolge der Arbeitsschritte halten:

Problemsammlung, Problemauswahl, Problemanalyse, Entwickeln von Lösungsvorschlägen, Bewerten der Vorschläge, Darstellung von Lösungsvorschlägen, Darstellung der bisherigen Arbeitsergebnisse, Training und Unterweisung. (Vgl. Th. Goldschmidt AG. *Bekanntmachung der Th. Goldschmidt AG*. Essen: 10.08.1982)

Grafische Darstellungen und exakte begriffliche Definitionen zu den Aufgaben eines Teilnehmers, Helfers, Moderators, Leiters, Koordinators der Qualitätsrunde und zu den Zielen der organisatorischen Einbindung und den Organen einer Qualitätsrunde, enthielt ein vom Unternehmen Goldschmidt erstelltes elfseitiges Schriftstück zu Grundlagen und Zielen einer Qualitätsrunde. (Vgl. Schriftstück *Qualitätsrunde – Grundlagen/Ziele*. Essen: August 1982)

In den Jahren 1982 und 1983 wurde jeweils ein Seminar im Goldschmidt-Werk Schöpenstedt und eines im Werk Essen durchgeführt, welches der Einführung von Quality Circles und der Ausbildung der dazugehörenden Moderatoren dienen sollte. Die externe Veranstaltungsdurchführung wurde von der „Gesellschaft für Methoden systematischer Entscheidungsfindung und Organisationsentwicklung mbH“ übernommen. Anlass dieser Weiterbildung stellten die zum Teil berufsfremden, angelernten Arbeitskräfte dar, bei denen fachliche Qualifikationsmängel bestanden. Diese Mängel sollten durch den Einsatz von Quality Circles zum Vorschein kommen, um sie entsprechend beheben zu können. Zudem waren die gesellschaftspolitischen Forderungen nach erhöhter Qualität und die Wettbewerbsfähigkeit weitere Anlässe für die Seminare durchführung. Die einzurichtenden Circles sollten dazu dienen, insgesamt das Qualitätsbewusstsein zu stärken, die Unfallgefahren zu vermindern, Energieeinsparungsmöglichkeiten vorzuschlagen, fachspezifisches Wissen zu vermitteln, das Führungspersonal zu entlasten und letztendlich die Produktivität, Qualität und Flexibilität zu steigern. Im Unternehmen Goldschmidt wurden diese Qualitätszirkel „Betriebsrunden“ genannt, um den Begriff nicht zu eng im Hinblick auf die Zielsetzung zu sehen. Jeweils circa fünf bis acht Kollegen aus einem beziehungsweise aus einigen direkt aneinandergrenzenden Betriebsbereichen sollten eine Arbeitsgruppe bilden. Diese Betriebsrunde traf sich stundenweise für eine begrenzte Anzahl von Zusammenkünften vor oder nach der Schicht (als Überstunde entlohnt) in einem Raum in der Nähe des Arbeitsplatzes. Die Gruppe legte ihr Lern- oder Problemthema selbstständig fest und bearbeitete es gemeinsam mit jeweils zwei Kollegen, die als „Moderator“ fungierten. Die Moderatoren wurden im September 1983 in der Weiterbildungsveranstaltung hinsichtlich Moderations- und Fragetechniken, Visualisierung, Präsentation, Problemlösungsprozessen, Steuerung und Gestaltung von Lernprozessen und Protokollerstellung geschult. Das Seminar enthielt Moderationsübungen für die Teilnehmer ebenso wie die Planung von Gruppenzusammenkünften. (Vgl. Besprechungsnotiz: Th. Goldschmidt AG und MSE-GmbH. *Gruppen vor Ort – Quality Circles*. Essen: 14.06.1983)

Ende der Achtzigerjahre wurden im Zuge des Qualitätsmanagements sehr viele Seminare durchgeführt, um die Mitarbeiter bezüglich der Standards der eingeführten DIN-Normen weiterzubilden, beispielsweise

„Schulung zur Erlangung der Schweißerprüfung nach DIN 8560“ (mehrere Male im Jahr 1989, 1987), „Qualitätsaudit nach DIN-ISO 9001“ (März 1989), „Wiederholungsprüfung (Kunststoffschweißer) nach DIN 2212“ (März 1986) und mehrere Seminare zur Qualitätssicherung.

Die Normenreihe DIN ISO 9000ff. und das stetige Desiderat nach Verbesserung der Qualität und Teamarbeit des Unternehmens Goldschmidt führten dazu, dass Veranstaltungen dieses Themengebietes einen exorbitanten Stellenwert einnahmen.

Als Grundlagenvermittlung des Qualitätsmanagements wäre das Seminar „Qualitätsmanagement – wichtig und lohnend“ zu nennen. Die Zielgruppe dieser Veranstaltung stellten die Meister, Vorarbeiter, Fachkräfte aus Materialwirtschaft, Produktion, Vertrieb, Zentralbereichen und -abteilungen dar. Das erklärte Seminarziel war die Unterrichtung der allgemeinen Grundlagen des Qualitätsmanagements und die Bewusstmachung des betrieblichen und persönlichen Nutzens des QM. Als Referent für diese Basisvermittlung wurde Frau F., damalige Leiterin der Abteilung Aus- und Weiterbildung des Unternehmens Goldschmidt gewählt. (Vgl. Schriftstück der Th. Goldschmidt AG Abteilung Weiterbildung, *Weiterbildung ThG, Essen, 1994-97*. Essen: 23.04.1997)

Dezidiertere Informationsvermittlung überließ das Unternehmen jedoch Bildungsreferenten externer Institutionen, um eine erhöhte, fachliche Professionalität gewährleisten zu können und die Teilnehmer bestmöglich schulen zu können.

Inhalt dieser fortführenden Seminare zum Qualitätsmanagement, stellte die Vermittlung von Standardverfahren für die Planung und Durchführung von Produkten und Prozessen dar. Zusätzlich sollten die Teilnehmer Methoden erlernen, um die Qualität der laufenden Prozesse und gefertigten Produkte zu überwachen. Goldschmidt ließ die Zielgruppe der Vorgesetzten und Mitarbeiter aller Bereiche, die in ihrem Aufgabengebiet verschiedene QM-Techniken einsetzen würden, zum Beispiel aus Forschung, Entwicklung, Anwendungstechnik, Produktion, Ingenieurtechnik, Materialwirtschaft, Vertrieb, schwerpunktmäßig in folgenden Fehler verhütenden Techniken unterrichten:

- Kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP)
- Quality Function Deployment (QFD)
- Design of Experiments (DoE)
- Fehlermöglichkeits- und Einflussanalyse (FMEA)
- Statistische Prozessregelung (SPC)

(vgl. ebd.)

Als ein weiteres auf Grundlagenkenntnissen aufbauendes Seminar zum Qualitätsmanagement wäre „Internes Systemaudit“ zu nennen. Dies setzte bei der Zielgruppe eine Beauftragung mit der Durchführung interner Audits voraus. Als Unterrichtsmethode wurden trotz des

theoretischen Vermittlungsbedarf die Gruppenarbeit, Rollenspiele und Diskussionen verwandt. (Vgl. ebd.)

### 5.8.3 Persönlichkeitsbildung und Kommunikation

Die zwingende Kostenreduktion während der Siebzigerjahre führte wahrscheinlich dazu, dass Seminare, die in der Weiterbildungskonzeption für das Jahr 1975 vorgesehen waren, nicht realisiert werden konnten. Dazu zählten Veranstaltungen, die vormalig die Persönlichkeitsbildung und den psychischen wie physischen Gesundheitszustand der Mitarbeiter zum Seminarinhalt hatten, wie beispielsweise „Stress und Überleben“, „Kreativitätstechniken“ und „Autogenes Training“. Derlei Themen wurden somit in den Siebzigerjahren bereits als nötig erachtet, doch die genannten Inhalte verfügten noch über eine geringe Erprobung und Relevanz, sodass sie im Zuge von Sparmaßnahmen als Erstes gestrichen wurden. (Vgl. Konzeption der Abteilung Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildungskonzeption 1975*. Essen: 09. Oktober 1974)

Doch trotzdem war sich Goldschmidt bereits während der Siebzigerjahre der Tatsache bewusst, dass neben rein fachlichen Qualifikationen auch die persönlichkeitsbildenden Determinanten von großer Bedeutung waren und der gezielten Förderung bedurften. Zu der geforderten Persönlichkeitsbildung des Betriebsingenieurs beispielsweise zählten Weiterbildungsmaßnahmen, die folgende Persönlichkeitsmerkmale positiv beeinflussen sollten:

**Tabelle 11: Persönlichkeitsbildung des Betriebsingenieurs<sup>140</sup>**

<u>Denkweisen</u>
Analytisches, systematisches, zielgerichtetes und kreatives Denken
<u>Verhalten</u>

<sup>140</sup> Vgl. Aktennotiz der Th. Goldschmidt AG. *Aus- und Weiterbildung in der Abt. Betriebstechnik*. Essen: 29.05.1974.

Selbstständigkeit, Initiative, Durchsetzungsvermögen, Flexibilität, Beharrlichkeit, Entschlussfreudigkeit, Belastbarkeit
<u>Zusammenarbeit</u>
Motivationsvermögen, Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Führungseigenschaft
<u>Allgemeinbildung</u>
Geisteswissenschaften, Gesellschaft, Fremdsprachen, Redetechnik

Während der Achtzigerjahre rückten Schulungen zu Führungsstils, Persönlichkeitsstrategien und Supervision ins Auge des Betrachters. Hierzu ein Zitat eines ehemaligen Mitarbeiters der Abteilung Aus- und Weiterbildung:

„Soziale Schulungen wurden 1988 (Anmerkung der Verfasserin) beachtet“ (Abteilung Aus- und Weiterbildung der Th. Goldschmidt AG. *Weiterbildung 1988*. Essen: 23.02.1989).

Externe Seminare, Tagungen oder Symposien dieses Themenschwerpunktes seien exemplarisch angeführt:

„Kommunikationstraining für Meister“ (April 1989), „Rhetorik und Gesprächsführung für den Außendienst“ (April 1989), „Supervision“ (Januar, Februar, April, Oktober 1989), „Bürokommunikation – Chancen für effizientere Büroarbeit“ (April 1989), „Managementtraining – Mitarbeiterführung“ (März 1989), „Mit dem Telefon aktiv verkaufen und wirksam kommunizieren“ (März 1989), „Professionelle Präsentationstechniken“ (Januar 1989), „Ingenieure müssen führen“ (Dezember 1989), „Rhetorik – Seminar“ (November 1989), „Die beste Kraft ans Telefon“ (Februar 1987), „Ausbildungs-Lehrgang für Telefonverkäufer und Telefonverkäuferinnen“ (Februar 1987), „Aktiv verkaufen“ (September 1986), „Vorteil- und Nutzenargumentation im Verkaufsgespräch“ (Oktober 1986), „Nachwuchsverkäufer lernen Verkaufen“ (Juni 1986), „Rhetorik und Gesprächsführung für den Außendienst“ (April 1986), „Gesprächstechniken bei der Bewerberauswahl“ (April 1986), „Grundlagen der Mitarbeiterführung“ (Februar 1986).

All diese Seminare wurden „zur Unterstützung der Erfüllung der Aufgaben der Mitarbeiter“ - über die rein fachlichen Fertigkeiten hinausgehend - durchgeführt. Wie beispielsweise das Seminar „Professionelle Präsentationstechniken“ für diejenigen Mitarbeiter angeboten wurde, die ein Produkt oder das eigene Wissen anderen Personen in effizienter Weise darstellen mussten. (Vgl. ebd.)



Der Abteilungsleiter des analytischen Labors besuchte im Mai 1989 ein dreitägiges Seminar der „Digital Equipment GmbH“, einem Bildungszentrum in München, zu dem Thema „Führen mit der Transaktionsanalyse“.

Der Seminarinhalt wurde mit modernen didaktischen Methoden vermittelt. Fallstudien, Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Feedback-Übungen und Videoaufzeichnungen gehörten zu den methodischen Bestandteilen der erfolgreichen Vermittlung des Veranstaltungsthemas.

An dieser Stelle verdeutlicht sich die Einsicht des Unternehmens Goldschmidt in die stetig zunehmende Relevanz des Erlernens von Kommunikationstechniken und Führungsstilen als Basis für ein gelungenes alltägliches Miteinander und einer versierte hierarchische Kommunikation, wie auch zum anderen als Basis für ein gut geführtes Bewerbungsgespräch, wodurch effektiv die für das Unternehmen benötigten Informationen herausgefiltert werden können. Im Januar 1988 fand ein internes Seminar über die Auswahl bei Lehrlingseinstellungen statt. Die Einstellungsgespräche sollten in diesem Seminar mit Vertretern der Personalabteilung, der Berufsbildung und eines Fachbereichs geübt und verbessert werden. Die Zielgruppe sollte möglichst heterogen hinsichtlich ihrer Berufspraxis sein, um positive Zusammenarbeitseffekte zu erreichen, die über den eigentlichen Lehrlingseinstellungsvorgang hinausreichten. (Vgl. Vortrag: Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium am 09. Oktober 1987*. Essen: 09.10.1987)

Die Wichtigkeit der genannten Seminare für das Unternehmen Goldschmidt verdeutlicht sich in dem folgenden Zitat:

*„Gezielte und gekonnte Gesprächsführung ist in allen Disziplinen und bei jeglicher Führungstätigkeit notwendig. Daher sehen wir dieses, (Seminar über die ‚Auswahl von Lehrlingseinstellungen‘ – Anmerkung der Verfasserin) aber auch das Meisterseminar als Projekte an, denen man bei Erfolg andere ähnliche Projekte für größere Kreise anderer Führungskräfte folgen lassen könnte.“* (Vgl. ebd.)

Immer mehr investierte das Unternehmen in Weiterbildungsveranstaltungen, die sich mit dem Thema der geeigneten und erfolgreichen Bewerberauswahl beschäftigten. Im Februar 1986 nahm Frau F., die damalige Leiterin der Abteilung Aus- und Weiterbildung, an dem Seminar „Führungstraining 6“ der „VA-Akademie für Führen und Verkaufen“ teil. Der Vermittlungsinhalt dieses Seminars stellte Techniken zur geeigneten Personalauswahl dar. Es wurden unter anderem die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Bewerbersuchen und Techniken zur Auswertung von Bewerbungsunterlagen, zur geeigneten Interviewvorbereitung und zur Schaffung einer günstigen Interview-Atmosphäre dargestellt. Zusätzlich wurden Tipps für eine beiderseits vorteilhafte und gewinnbringende Probezeit und Einarbeitungszeit gegeben. (Vgl. Anhang zur Seminarbestätigung. VA-Akademie für Führung und Verkaufen. *VA-Führungstraining 6. Wie Sie die richtigen Mitarbeiter finden*. Frankfurt: 17.02.1986)

Im Januar 1986 nahm Dr. S., damaliger Referent der Personalabteilung, an einer Fachtagung mit dem Thema „Potentialeinschätzung im Rahmen der Personalauswahl und Personalentwicklung“ der „Deutschen Gesellschaft für Personalführung e. V.“ teil.

Zielgruppen von derlei Seminaren stellten stets die Verantwortlichen für die Einstellung neuer Mitarbeiter in Personal- und Fachabteilungen, qualifizierte Mitarbeiter, die häufig Einstellungsgespräche führten, und neue Mitarbeiter im Personalwesen dar. Bei dem Seminar „Gesprächstechniken bei der Bewerberauswahl“ (Februar 1986) nahm vom Unternehmen Goldschmidt Herr Dr. S. aus der Personalabteilung teil. Der Vermittlungsinhalt ging in diesem Seminar über die allgemein zu vermittelnden Kenntnisse der Auswahl- und Interviewtechniken hinaus. Zusätzlich wurden die Teilnehmer im aktiven Zuhören und in der Konzentrationsfähigkeit geschult. (Vgl. Anhang zur Seminarbestätigung. Arbeitsgemeinschaft für wirtschaftliche Betriebsführung und soziale Betriebsgestaltung e. V. *Programm*. Heidelberg: 06.12.1985)

In diesem Zusammenhang wäre erwähnenswert, dass Goldschmidt 1986 und 1987 jeweils ein Individualtraining zur „Mitarbeiterführung und Kommunikation“ von dem externen Anbieter „Pädagogisches Institut für die Wirtschaft“ hat durchführen lassen. Teilnehmer waren 1986 Herr D. und 1987 Herr R., welcher zur damaligen Zeit der Leiter des Arbeitsgebietes Kontokorrent- und Bilanzbuchhaltung war. Aus den Archivalien geht nicht hervor, ob das Training aufgrund von erheblichen Defiziten und Problemen der beiden Männer individuell durchgeführt wurde, oder ob Goldschmidt durch die Einzelförderung lediglich eine erhöhte Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Seminarinhalts erreichen wollte.

Ziel dieses Individualtrainings stellte die Informationsgewinnung über die eigene Person dar. Dadurch sollte dem Teilnehmer ermöglicht werden, die eigenen Wünsche und Erwartungen an die Arbeit und die Leistungsschwerpunkte realistisch einschätzen zu können. Zusätzlich sollten Herrn R. Hilfen für die Bewältigung schwieriger Situationen zur Verfügung gestellt werden. Dazu wurden Kenntnisse aus der Rhetorik, der Gesprächsführung, der Verhandlungsführung, der Problemlösung, der Entscheidungsfindung, des Gedächtnistrainings, der Motivationstheorie und aus der Führungstätigkeit vermittelt. Inhalt des Seminars sollte zusätzlich die Besprechung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten des Herrn R. darstellen. Um die für das Gelingen des Trainings entscheidende Vertrauensbasis aufbauen zu können, wurde von dem externen Veranstalter explizit in der Anlage zur Seminarbestätigung auf die Verschwiegenheitspflicht der Trainer hingewiesen.

(Vgl. Anlage zur Seminarbestätigung. Pädagogisches Institut für die Wirtschaft. *Ziele und Methoden von Individualtrainings*. Schlüchtern: 12.11.1987)

#### 5.8.4 KONRUB

Theoretisches Hintergrundwissen einerseits und andererseits auch die Vermittlung von praxisrelevanten Kompetenzen standen im Mittelpunkt des Modellversuchs eines Kontaktstudiums der Ruhr-Universität Bochum (KONRUB). Begleitet und geplant von Jürgen Wittpoth, begann 1979 die Durchführungsphase des zweisemestrigen ersten Kontaktstudiums „Probleme des erwachsenenpädagogischen Unterrichts“ für Mitarbeiter in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Frau Heidi F., damalige Leiterin der Abteilung Aus- und Weiterbildung im Unternehmen Goldschmidt, absolvierte dieses Kontaktstudium im Rahmen einer berufs begleitenden Weiterbildungsmaßnahme.

An dieser Stelle verdeutlicht sich, dass Goldschmidt keine Scheu vor neuen, unerprobten Weiterbildungsveranstaltungen zeigte. Das Interesse und der Mut, derlei Veranstaltungen zu besuchen, wurden durch die Intention angetrieben, mit dem Lauf der Zeit gehen zu können.

Die sich in den Siebzigerjahren vollziehende universitäre Etablierung der Erwachsenenbildung<sup>141</sup> verdeutlichte sich in den Archivalien der Th. Goldschmidt AG anhand der Unterlagen zu dem Modellstudiengang KONRUB<sup>142</sup>. Laut gesetzlichen Bestimmungen standen diese weiterbildenden Studien Bewerber mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben (vgl. HRG 1976, Paragraf 21)<sup>143</sup>.

---

<sup>141</sup> Dazu Horst Siebert: „1970 wurde der Arbeitskreis ‚universitäre Erwachsenenbildung‘ gegründet, dem die Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, aber auch die meisten Lehrstühle für Erwachsenenbildung angehören. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etablierte sich eine eigene Kommission Erwachsenenbildung.“ (Siebert 1999, S. 66)

<sup>142</sup> Durch KONRUB leistete die Ruhr-Universität ihren Beitrag zur praktischen Umsetzung des Paragrafen 21 des Hochschulrahmengesetzes (HRG), in dem die Entwicklung und das Angebot weiterbildender Studien seit 1976 als neue Aufgabe der Hochschule neben Forschung und Lehre im Erststudium genannt wurden. Zudem setzte sie damit die Empfehlung des Bildungsgesamtplanes um, nämlich die Einrichtungen von Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung, denen insbesondere regionalbezogene Aufgaben zugewiesen wurden. (Vgl. Bildungsgesamtplan 1973, S. 53/60/61). Die Bochumer Hochschule öffnete sich durch den Modellversuch für den Bildungsbedarf einer weiteren Bevölkerungsgruppe und reagierte auf die gesellschaftspolitischen Forderungen hinsichtlich der höheren Bewertung und institutionellen Verankerung der Weiterbildung. Wissenschaftliche Erkenntnisse wurden der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis zur Verfügung gestellt.

<sup>143</sup> Die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1998 führte dazu, dass im Paragraf 2 die Weiterbildung zusammen mit Forschung und Lehre in die zentralen Aufgaben der Hochschulen mit eingeschlossen wurde.

Frau F. erhielt ihre Zugangsberechtigung aufgrund ihrer ausgeführten Tätigkeit als Leiterin der Abteilung Aus- und Weiterbildung bei der Th. Goldschmidt AG, da eine von vier Zielgruppen des Kontaktstudiums das Fort- und Weiterbildungspersonal der öffentlichen und freien Einrichtungen der Erwachsenenbildung, der betrieblichen Fort- und Weiterbildung und der gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen darstellte.

Die Planung und Entwicklung solch einer Weiterbildungsmaßnahme lag offensichtlich in der Tatsache begründet, dass insbesondere die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und die Soziologie des Lebenslaufs in den Siebzigerjahren vermehrt die biografische Perspektive lernender Erwachsener aufgenommen haben. (Vgl. Kaltschmid 1999, S. 97-120)

Das Lernen Erwachsener orientiert sich demnach an bereits vorliegenden Kenntnissen und Erfahrungen und an den biografischen Lebensumständen. Zudem orientiert sich die Effektivität einer Lernumgebung sehr stark an den jeweiligen personellen Motivationsstrukturen. Ein Anknüpfen der Bildungsarbeit an diesen Voraussetzungen erforderte eine Bildungsarbeit, die diesem erwachsenengemäßen Lernen gerecht werden konnte. Die Teilnahme an KONRUB bot die Möglichkeit, entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten solch einer adäquaten Bildungsarbeit zu erlernen und zu erproben.

Die Inhalte und Themenschwerpunkte von KONRUB spiegeln die damaligen Forderungen und Ansichten einer Erwachsenenbildung wider:

Gesprächsführung

Sprachverhalten und verbale Interaktionsstrategien in Lernsituationen

Sozialformen des Unterrichts

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Lernvoraussetzungen und -verhalten, Lerntechniken und -strategien

Einsatz von visuellen Darstellungen im Unterricht

Planung und Organisation von Unterrichtsprozessen

Lehr- und Lernziele und deren Kontrolle

Weiterbildungsverhalten und

Institutionelle Rahmenbedingungen

Meist waren die Themenschwerpunkte als Tagesseminar mit unterschiedlichen Fachreferenten organisiert. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von KONRUB wurde eine ausführliche Evaluation durchgeführt. (Vgl. Ruhr-Universität Bochum – Modellversuch Kontaktstudium. *Kontaktstudium – Für Mitarbeiter in Einrichtungen der Erwachsenenbildung Informationsbroschüre*. Bochum: Dezember 1979)

*„Als erfreulich wertete die Ruhr-Universität Bochum ihre ersten Erfahrungen mit einem Modellversuch Kontaktstudium. Über 140 Berufstätige nutzten im Sommersemester*

*Weiterbildungsangebote der Hochschule. Der erste Versuch, mehr akademisches Wissen nach Feierabend zu vermitteln, hatte vier Berufsgruppen angesprochen, nämlich Stadtplaner, Lehrer für gesellschaftskundliche Fächer, technische Angestellte im Bauwesen und Lehrer im Weiterbildungsbereich. Das Gesamtangebot hatte etwa 350 Stunden umfasst.“ (Handelsblatt 1980, S. 14)*

### 5.8.5 Umweltschutz

Zur Förderung des Umweltbewusstseins der Mitarbeiter wurden vermehrt während der Achtzigerjahre externe Schulungen besucht, wie beispielsweise exemplarisch für das Jahr 1987:

„Umweltfreundliche Lack-Systeme für Holz und Kunststoff“ (November 1987), „Probleme bei der Indirekteinleitung von Wasser“ (Oktober 1987), „Abfallrecht und Abfallwirtschaft“ (Oktober 1987), „Abwasserbeseitigung“ (Oktober 1987), „Abfallwirtschaft, eine Aufgabe der Materialwirtschaft“ (September 1987), „Umweltfreundliche Kühlschmierstoffe“ (April 1987), „Reinigung und Desinfektion“ (April 1987), „Verfahren zur Behandlung von Industrieabwässern“ (Februar 1987), „Entsorgung von Sonderabfällen“ (Februar 1987), „Umwelt-Datenbanken“ (Oktober 1986), „3. Symposium Umweltschutz“ (Juni 1986), „Umweltschutz und Arbeitssicherheit“ (September 1988), „Umweltschutz in der chemischen Industrie“ (Juni 1988).

Öko-Audits oder Instrumente des Umweltmanagements (vgl. Jänicke, Kunig, Stitzel 2003, S. 296) lassen sich in den Archivalien nicht nachweisen, jedoch seit den Siebzigerjahren eine stetige Auseinandersetzung mit dem Thema.

Für die betriebliche Weiterbildung eines chemischen Unternehmens, wie es Goldschmidt darstellt, ist die Beschäftigung mit dem Thema Umweltschutz durch gesetzliche Auflagen bereits determiniert. Interessant zu bewerten ist nun, inwieweit die Unternehmen darüber hinausgehend eine spezifische Umweltpolitik verfolgen. Goldschmidt schloss sich Ende der Achtzigerjahre der Initiative „Responsible Care“ an.

Responsible Care ist eine weltweite, freiwillige Initiative, die eigenverantwortlich von der chemischen Industrie für die chemische Industrie Ende der Achtzigerjahre in den USA und in Kanada entwickelt wurde. Sie steht für den Willen der chemischen Industrie, gegenüber Mensch und Umwelt verantwortungsvoll zu handeln. Die Chemieunternehmen verpflichten sich, ihre Leistungen in den Aufgabenfeldern Umweltschutz, Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz, Anlagensicherheit, Produktverantwortung, Logistik sowie Dialog mit

ihren Nachbarn und der Öffentlichkeit fortlaufend zu verbessern - unabhängig von gesetzlichen Vorgaben.

Hierzu Goldschmidt:

*„Akzeptanz als Grundlage: Die chemische Industrie steht häufig im Blickpunkt der Öffentlichkeit, insbesondere bei Störungen in ihren komplexen Anlagen oder bei Verdachtsmomenten gegenüber einem ihrer zahlreichen Produkte. Schnell wird dann die Frage gestellt, ob nicht "weniger Chemie" für alle das Beste sei. Deshalb brauchen wir die Akzeptanz von Politik und Öffentlichkeit. Wir brauchen das Vertrauen in unsere Fähigkeit, in sicheren Anlagen innovative Produkte herzustellen, die die Lebensqualität aller Menschen verbessern helfen. Vertrauen können wir nur gewinnen, wenn wir uns in allen Bereichen von Responsible Care anspruchsvolle Ziele setzen und diese auch erreichen. Mit weniger Unfällen, weniger Betriebsstörungen, weniger Umweltbelastung, innovativen, umweltverträglichen Produkten und ein Mehr an Transparenz und offenem Dialog über das, was wir tun und leisten sichern wir auch unsere Arbeitsplätze.“*

([http://www.goldschmidt.com/start.asp?have\\_flash=1](http://www.goldschmidt.com/start.asp?have_flash=1))

## 5.9 Zusammenfassung

Die Interpretation der Ergebnisse des fünften Kapitels verdeutlicht den Wandel des Weiterbildungsverständnisses bei Goldschmidt. Während der Siebzigerjahre war die Weiterbildung eher ein Zufallsprodukt oder eine Modeerscheinung. Obwohl die Stenokontoristinnenausbildung als Maßnahme zur Weiterbildung des eigenen Personals aufgrund eines Fachkräftemangels, als sehr fortschrittlich anzusehen war. Zudem widersprach die Institutionalisierung der Weiterbildung im Sinne der Erbauung eines Schulungsgebäudes und einer Gründung eines Kuratoriums dem Zufallscharakter einer Weiterbildungsorganisation.

Während der Achtzigerjahre wurde bei Goldschmidt adäquat der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung die Weiterbildung als Hilfe zur Anpassung an strukturelle Erneuerungen genutzt. Während dieser Zeit wurde in einem Sitzungsprotokoll eines Kuratoriums verdeutlicht, dass betriebliche Weiterbildung dazu dienen sollte, Hilfestellungen zu leisten, die Veränderungen einer Industriegesellschaft im beruflichen wie auch im privaten Bereich durch Bildung zu bewältigen. Hier verdeutlicht sich bereits zur damaligen Zeit die Einsicht in die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens im beruflichen wie auch im privaten Bereich.

Als dann die Weiterbildung während der Neunzigerjahre zu einer Dienstleistung avancierte, machte sich dies auch bei Goldschmidt bemerkbar. Es wurden Begriffe wie

„Weiterbildungsbeauftragter“ und „Seminarbetreuer“ eingeführt und die Weiterbildung in „Ressorts“ eingeteilt.

## 6. Fazit und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel soll eine Einschätzung hinsichtlich des Ertrages der Ergebnisse der Fallstudie unter Rückgriff auf temporär relevanten Wandel als Interpretationsfolie gegeben werden.

Im zweiten Teil dieses Kapitels sollen weiterführende Forschungsfragen aus den Ergebnissen abgeleitet werden, die zukünftig die Disziplin der Erwachsenenbildung beschäftigen und zu dezidierteren Forschungsergebnissen führen könnten.

### 6.1 Einschätzung des Ertrages

Die vorliegende Erhebung sollte einen Beitrag zur Historiografie der Erwachsenenbildung leisten und zeigen, inwieweit sich ein ausgewähltes Unternehmen bezüglich der betrieblichen Weiterbildung entwickelt hat. Anhand eines diskursiven Rahmens wurde diese Entwicklung in Bezug zu dem jeweils aktuellen sozialen Wandel und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen analysiert und daran im Hinblick auf antizipative und reaktive Umsetzbarkeiten zu messen versucht. Um Vorbildlichkeit, Angemessenheit oder Verzögerung einer betrieblichen Weiterbildungsaktivität konstatieren zu können, müssen bei der Rekonstruktion derselbigen gesamtgesellschaftliche Wertetransformationen und Entwicklungen als Maßstab im Auge behalten werden. Um Prognosen der zukünftigen betrieblichen Erwachsenenbildung abgeben zu können, die stets „unabgeschlossenen Modernisierungsprozessen“ (Zeuner 2006, S. 43) ausgesetzt sind, müssen die Vergangenheit und die jeweiligen Entstehungszusammenhänge mit berücksichtigt werden.

Das forschungsleitende Interesse der Arbeit lag nun darin begründet, die Genese der betrieblichen Weiterbildung eines Unternehmens nachzuzeichnen, um dadurch Generierungszusammenhänge für die Weiterbildung insgesamt treffen zu können. Nach Faulstich ist in der sich institutionalisierenden Erwachsenenbildung die betriebliche Weiterbildung eher ein „peripheres Thema“ und wurde bislang durch wenige Forschungsansätze (Vgl. Faulstich 1981; Arnold 1995; Geißler 1990) nur teilweise korrigiert. (Faulstich 1998, S. 7)

Somit soll vorliegende Untersuchung das Geschehen betrieblicher Weiterbildung hinsichtlich der Organisation und Durchführung erhellen und Generierungszusammenhänge verdeutlichen.



### 6.1.1 Erträge der empirischen Untersuchung

Anhand der zu verzeichnenden Ergebnisse lässt die Genese der betrieblichen Weiterbildung von Goldschmidt Rückschlüsse über die Historie der betrieblichen Weiterbildung als theoretisches Konstrukt zu, wovon es bisher „höchstens Bruchstücke“ gibt. (Vgl. Faulstich 1998, S. 42)

Aufgrund der Größe von Goldschmidt und der bedeutungsvollen Region, in der es verortet ist, ließen sich bereits für die damalige Zeit beachtliche Aktivitäten der Weiterbildungsorganisation finden. Bereits während der Siebzigerjahre verfolgte das Unternehmen das Ziel, das eigene Selbstverständnis der Weiterbildung festzulegen und in die Begrifflichkeiten Weiterbildung und Fortbildung zu unterteilen und einzelne Maßnahmen darunter zu subsumieren. Gemessen an der theoretischen Historie der betrieblichen Weiterbildung ist diese definitorische Unterteilung als angemessen zu betrachten, da die erste Aufschwungphase der betrieblichen Weiterbildung nach Sass um 1950 (vgl. Sass 1974, S. 55) zu verorten ist und nach dieser Zeit in kontinuierlich mehr Betrieben durchgeführt wird und somit bereits Mitte der Siebzigerjahre eine gewisse Form von Legitimation vorzuweisen hat.

Die empirische Darstellung hat gezeigt, dass Goldschmidt gesellschaftliche Veränderungstrends, die relevant für den Berufs- und Arbeitsmarkt waren, meist relativ zeitnah, in wenigen Fällen bereits vorher oder später erkannte und im unternehmensspezifischen **Curriculum** der betrieblichen Weiterbildung berücksichtigte:

Der diskursive Rahmen zeigt, dass beispielsweise die Wichtigkeit der Schlüsselqualifikationen, die gesamtgesellschaftlich 1974 von Mertens erläutert wurde, drei Jahre später im Unternehmen von der Personal- und Sozialabteilung als zukünftiges Unterrichtssystem diskutiert wurde. Die gesellschaftliche Entwicklung hinsichtlich der extrafunktionalen Fähigkeiten von Mitarbeitern wurde somit explizit in die betriebliche Weiterbildungsorganisation aufgenommen und sogar nahezu wörtlich von Mertens übernommen.

Ebenso hielt das Qualitätsmanagement bei Goldschmidt gemessen an der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung nahezu zeitgleich Einzug in die betriebliche Weiterbildungsdiskussion. Bereits vor der Einführung der Normenreihe 1987 wurden bei Goldschmidt 1983 im Werk Schöppenstedt drei Qualitätsrunden eingerichtet und Seminare durchgeführt, die der Ausbildung von Moderatoren von Quality Circles dienen sollten, was als antizipativ angesehen werden kann.

Ein reaktives Verhalten auf sozialen Wandel, dessen Auswirkungen auf der Mikroebene im Unternehmen zu spüren waren, zeigte sich bezüglich der veränderten Anforderungen der Technisierung, Globalisierung und des Digital Divide.

Aufgrund der Tatsache, dass sich Goldschmidt während der Neunzigerjahre dem sozialen Wandel der Globalisierung als ein weltweit operierendes Unternehmen nicht verschließen konnte, zeigte sich in den Archivalien eine intensive Beschäftigung mit dem Thema hinsichtlich der Weiterbildungsplanung. Ausgelöst durch den Globalisierungsdruck während der Neunzigerjahre wurde von Goldschmidt hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung zur damaligen Zeit die Intention verfolgt, die Mitarbeiter adäquat den wachsenden Kommunikations- und Innovationsanforderungen zu schulen, um den erhöhten Qualifikationsanforderungen Folge leisten zu können. Allerdings darf auch die Kehrseite nicht unbeachtet bleiben. Während dieser Zeit führten die Auswirkungen der Globalisierung zu einem verstärkten Kostendruck, der sich erwartungsgemäß in einer Reduzierung der Weiterbildungsveranstaltungen bemerkbar machte. Doch Mitte dieses Jahrzehnts stieg die Zahl der internen Seminare wieder an, was sich darauf zurückführen lässt, dass sich Goldschmidt zu Beginn der Neunzigerjahre vornahm, den Anteil der Ausgaben für die Weiterbildungsaktivität dem Branchendurchschnitt anzunähern, was bis dato nicht der Fall war. An dieser Stelle verdeutlicht sich die Reflexionsfähigkeit des Unternehmens und das Bestreben, den eigenen Status quo hinsichtlich der Qualität stets zu hinterfragen.

Das Bildungscontrolling, welches, anhand der Darstellung des diskursiven Rahmens belegbar, bereits zu Beginn der Neunzigerjahre gesamtgesellschaftlich diskutiert wurde, gelangte bei Goldschmidt erst 1999 in die unternehmerische Betrachtung. Doch dies lässt sich damit erklären, dass das Bildungscontrolling während der neunziger Jahre viel diskutiert, von anderen Begriffen wie Erfolgskontrolle und Evaluation abgegrenzt und erst gegen Ende der neunziger Jahre bezüglich unterschiedlicher Definitionen manifest wurde. Dies könnte verdeutlichen, dass sich Goldschmidt nicht Trends hingab, sondern sich hinsichtlich der Verwertbarkeit von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen wohl überlegt und bedacht verhielt.

Ein ebenfalls äußerst antizipatives Verhalten verdeutlicht sich bezüglich der **Methodenauswahl** betrieblicher Weiterbildungsveranstaltungen. Die Methode der Planspiele rückte während der Achtzigerjahre als sinnvolle Ergänzung zu Seminaren in den Fokus der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit. Doch Goldschmidt hingegen nahm bereits 1973 an dem Unternehmensplanspiel OLGA-6-PLUS teil.

Zudem setzte Goldschmidt die Methode des Coachings antizipativ im Weiterbildungsgeschehen um. Mitte der 80er-Jahre wurde das Thema Coaching im Rahmen der Führungskräfteentwicklung diskutiert und erlangte dann während der 90er-Jahre für die betriebliche Weiterbildung einen Bedeutungszuwachs. Im Vergleich zu dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklung enthielt bereits 1989 ein Seminar für die Zielgruppe der Verkaufs- und Marketingabteilung einen zusätzlichen Vermittlungsteil, der dem Coaching der Teilnehmenden dienen sollte.

Dieses eher antizipative Verhalten Goldschmidts schlug sich zudem in der **Institutionalisierung** der betrieblichen Weiterbildung nieder. Bereits 1970 wurde in Essen das Goldschmidt-Haus gebaut, in dem Weiterbildungsveranstaltungen stattfinden sollten. Zudem verfolgte Goldschmidt bereits drei Jahre vor dem Bildungsgesamtplan und auch vor den Gesetzen zur Regelung der Weiterbildung eine eigene Weiterbildungsdefinition. Dies zeigt, dass die betriebliche Weiterbildung hinsichtlich ihrer Relevanz nicht nur durch öffentliche Legitimierung und Gesetzgebungen manifest und verankert wurde, sondern auch betriebsinterne Ansichten und die jeweiligen Organisationskulturen die Relevanz und den Grad einer Institutionalisierung mitbestimmen haben. Der Institutionalisierungsschub, der bekanntlich durch die öffentliche Verankerung der Weiterbildung ausgelöst wurde, lässt sich somit bei Goldschmidt nicht als determinierenden Auslöser anbringen.

Zu Beginn des untersuchten Zeitraumes wird die betriebliche Weiterbildung von der Personal- und Sozialabteilung von Goldschmidt als Zufallsprodukt und an kurzfristiger, modischer Nachfragesituation orientiert beschrieben. Firmeninterne Erfordernisse und Kosteneinsparungen waren determinierende Überlegungen bei der Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen, die sich nicht an vorausschauenden Zielen orientierten, sondern eher unternehmerischen Bedarf zu decken versuchten. Hierbei wurden Leistungsstand und persönliche Eignung der Teilnehmer nicht berücksichtigt, was den Rückschluss zulässt, dass die Zielgruppendefinition in der Theorie bereits diskutiert, aber noch nicht praktiziert wurde.

Während der 1980er-Jahre kann die betriebliche Weiterbildung Goldschmidts als Humankapitalinvestition und gleichzeitig als Anpassung an technisch-organisatorische Anforderungen angesehen werden, was der Theorie der betrieblichen Weiterbildung entspricht.

Nach der Humankapitaltheorie stellen Weiterbildungsinvestitionen eines Mitarbeiters für das Unternehmen nicht nur Kosten, sondern auch eine Vermögensanlage dar. Weiterbildungsmaßnahmen können somit hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit beim Einsatz der

Arbeitskraft zu erhöhter Arbeitsproduktivität und damit zu erhöhten Erträgen führen. Hierbei wird sowohl das allgemeine wie auch das spezifische Humankapital berücksichtigt, auch ausgedrückt in funktionale und extra-funktionale Qualifikationen.

*„Die allgemeinen und spezifischen Weiterbildungsinvestitionen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Absicherung und der Verwertung für die Betriebe. Arbeitnehmer sind eher daran interessiert, ihre allgemeinen auf dem Arbeitsmarkt handelbaren Qualifikationen zu schulen.“ (Düll; Bellmann 1998, S. 206)*

Während der 1980er-Jahre stellte die betriebliche Weiterbildung für Goldschmidt die Grundlage für die wirtschaftliche Entwicklung und für den persönlichen Erfolg des Mitarbeiters dar. Dies verdeutlicht die Tatsache, dass Investitionen in das allgemeine und spezifische Humankapital erforderlich waren, um zum einen den Unternehmenserfolg durch adäquate Qualifikationen abzusichern und um zum anderen die Mitarbeiter hinsichtlich ihrer allgemein auf dem Arbeitsmarkt handelbaren Qualifikationen zu schulen.

Aufgrund dieser Tatsache sah sich Goldschmidt während dieses Jahrzehnts mit erheblichen Kosten konfrontiert, da für den Arbeitnehmer bei der Vermittlung von betriebsspezifischen Qualifikationen keinerlei Anreiz besteht, einen Teil der Kosten zu übernehmen. (Vgl. ebd.)

Zum anderen war die betriebliche Weiterbildung von Goldschmidt während dieser Zeit in großem Maße durch Maßnahmen zur Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen geprägt: Der technische Wandel und die damit einhergehenden arbeitsorganisatorischen Veränderungen standen bei Goldschmidt während dieser Zeit als bedeutende Bestimmungsgrößen im Vordergrund bezüglich der Weiterbildungsplanung. Nach Düll und Bellmann beeinflussen zudem die Personalstruktureffekte, die organisatorische Komplexität, die betrieblichen Ressourcen, die Arbeitsnachfrage und die betriebliche Rekrutierung die Intensität und das Angebot der betrieblichen Weiterbildung. (Vgl. ebd., S. 209ff.)

In Betrieben mit einem hohen Anteil an qualifizierten Angestellten und Facharbeitern finden generell mehr Weiterbildungsmaßnahmen statt als in Betrieben mit durch geringer qualifizierte Mitarbeitern gekennzeichneten Personalstrukturen. Aufgrund der Branchenzugehörigkeit und der damit einhergehenden erforderten dezidierten Kenntnisse hinsichtlich der Forschung und aufwendigen Verfahrenstechniken, wurde Goldschmidt durch fachlich geprägte Weiterbildung enorm determiniert, was sich durch all die Jahrzehnte als größter Bereich der Weiterbildung herausstellt.

Die betriebliche Weiterbildung bei Goldschmidt entwickelte sich bis hin zur Dienstleistung, die während der Neunzigerjahre durch „Weiterbildungsbeauftragte“, „Seminarbetreuer“ und die Abteilung der Aus- und Weiterbildung als „Servicestelle“ gekennzeichnet war. Diese Form der Weiterbildung sollte nach eigenen Angaben Goldschmidts basal durch die

Bereitschaft der Teilnehmenden geprägt und durch eine Mitbestimmung derselbigen gekennzeichnet sein.

Aufgrund der organisatorischen Komplexität eines Unternehmens des Mittelstands oder der Großindustrie erhöht sich nach Düll und Bellmann die Wahrscheinlichkeit der institutionalisierten Weiterbildung, insbesondere der internen Qualifizierungsmaßnahmen. Vor allem die internen Qualifizierungsmaßnahmen werden im Allgemeinen erst ab einer bestimmten Betriebsgröße durchführbar und wirtschaftlich effektiv, ausgenommen das Training-on-the-job oder das selbst gesteuerten Lernen.

**Interne Maßnahmen** wurden bei Goldschmidt unentwegt durchgeführt, doch bereits Mitte der Siebzigerjahre wurde überlegt, Weiterbildungsveranstaltungen extern in anderen Betrieben zu besuchen, um Kosten einzusparen und vom Know-how anderer Unternehmen zu profitieren. Das bedeutet, dass betriebliche Weiterbildung auch in Zeiten der Expansion und voranschreitender Legitimierung nicht allumfassend eine Boomphase erlebte und sogar in Ballungszentren wie dem Ruhrgebiet und Vorreiterbranchen wie der chemischen Industrie primär durch Kosten und nicht den gesellschaftlichen Wandel, der während dieser Zeit einen Aufschwung hätte bringen müssen, determiniert wurde und auch heute noch wird.

Nach Pawlik können auch die Arbeitsnachfrage und betriebliche Rekrutierung von Personal auf dem externen Arbeitsmarkt die Weiterbildungsbemühungen von Betrieben beeinflussen. (Vgl. Pawlik 1995, S. 15) Fehlen entsprechend qualifizierte Kräfte auf dem externen Arbeitsmarkt, könnte sich das Weiterbildungsengagement der Betriebe erhöhen.

Dieses Faktum ereignete sich bei Goldschmidt augenscheinlich zur Zeit des Facharbeitermangels während der Achtzigerjahre. (Vgl. Distler 2003) Die Schulungen zur elektronischen Datenverarbeitung für Mitarbeiter aller Sparten erlebten während dieser Zeit einen regelrechten Boom, wobei Schulungen zur Kommunikation und Rhetorik eher in den Hintergrund rückten. Doch auch bereits während der Siebzigerjahre beugte Goldschmidt durch Weiterbildung einem drohenden Fachkräftemangel vor. Es stellte sich als schwer heraus, Frauen, die über ein kaufmännisches Grundwissen und über gute schreibtechnische Fertigkeiten verfügten, auf dem Arbeitsmarkt zu finden, und somit entwickelte Goldschmidt eine betriebliche Weiterbildung, um diese Fertigkeiten bei bereits angestellten Frauen zu vermitteln.

Hinsichtlich der Thematik der **Zielgruppen** versuchte Goldschmidt bereits zu früher Zeit, homogene Teilnehmergruppen zu bilden. Ab den 70er-Jahren fand gesamtgesellschaftlich die Frauenbildungsarbeit Eingang in die offizielle Erwachsenenbildung und entwickelte sich dort

mit eigenen Angeboten für Frauen und ansatzweise einer eigenen Methodik und Didaktik. Seit Beginn der Siebzigerjahre gab es bei Goldschmidt speziell auf Frauen zugeschnittene Weiterbildungsangebote, was aber anfänglich darauf zurückzuführen war, dass Stenokontoristinnen aus- und weitergebildet werden sollten, was einen typischen Frauenberuf darstellte. Gegen Ende der Siebzigerjahre wurden dann bewusst Weiterbildungen mit allgemeinen Themen, wie Betriebswirtschaftslehre, Wirtschafts- und Sozialkunde u. Ä., ausschließlich für die Zielgruppe der Frauen angeboten.

Auch dem durch gesellschaftliche Veränderungen provozierten Wertewandel im Hinblick auf die Führungsqualitäten der Zielgruppe der Meister versuchte Goldschmidt unmittelbar Rechnung zu tragen: zu Beginn der Siebzigerjahre hinsichtlich der Veränderung des Führungsstiles und während der Achtzigerjahre bezüglich des Erlernens von Kommunikationstechniken.

*„Seit den 50er und 60er Jahren sind in Deutschland zahlreiche Bestrebungen feststellbar, die Ausbildungsmöglichkeiten für Führungskräfte quantitativ und qualitativ zu verbessern. Die Zahl und die Qualität der Programme, die öffentliche oder private Ausbildungseinrichtungen anbieten, lassen sich meist schon nicht mehr überblicken. Hinzu kommen die zahlreichen, in ihrer Gesamtheit nirgendwo erfassten Ausbildungsmaßnahmen, welche die Unternehmen – insbesondere die größeren – in eigener Verantwortung betreiben.“ (Richter 1970, S. 455)*

Da lediglich Archivmaterial beginnend mit den Siebzigerjahren gesichtet wurde, lässt sich für Goldschmidt nicht determinierend sagen, wie lange Veranstaltungen für Führungskräfte und Führungskräftenachwuchs bereits durchgeführt wurden. Doch zu Beginn der Siebzigerjahre wurden vermehrt Weiterbildungen speziell für diese Zielgruppe durchgeführt, was die Überlegung zulässt, dass derlei Schulungen bereits eine „Vorlaufzeit“ hatten und schon länger in der Weiterbildungsplanung berücksichtigt wurden. Mehr und mehr wurde die Weiterbildung nicht mehr nur für die Erschließung kurzfristiger Leistungsreserven genutzt, sondern mit den Schulungen für den Führungskräftenachwuchs konzentrierte sich Goldschmidt auf eine systematische längerfristige Heranbildung von Führungskräften. Somit wurde bereits während der Siebzigerjahre die betriebliche Weiterbildung des Unternehmens vereinzelt überaus antizipativ ausgerichtet.

Goldschmidt zeigte während des untersuchten Zeitraumes eine enorme Flexibilität hinsichtlich der Durchführung betrieblicher Weiterbildung gemessen an den externen und internen Bedingungsfaktoren. Bereits während der frühen Siebzigerjahre wurde die betriebliche Weiterbildung als Strategie zur betrieblichen Entwicklung konstituiert und

kontinuierlich neuen Gegebenheiten angepasst und auch davon unabhängig, unternehmensspezifisch weiterentwickelt und ausgebaut.

Als abschließender Ertrag der vorliegenden Untersuchung wäre die exemplarische Rekonstruktion des Weiterbildungsverhaltens eines Unternehmens aus der chemischen Branche zu benennen. Wie die Einführung gezeigt hat, sind derlei Darstellungen eher als defizitär zu betrachten. Vermehrt sind lediglich Untersuchungen des Dienstleistungssektors, des Bergbaus oder der Stahlindustrie zu finden. Unabhängig von dem theoretischen Rahmen erhellt die vorliegende Arbeit somit eine historische Entwicklung eines Unternehmens in bestimmten regionalen Geflechten und gibt Einblicke in unternehmensspezifische Präferenzen.

Die chemische Industrie ist einer der größten Arbeitgeber des verarbeitenden Gewerbes und somit vielsagendes Forschungsobjekt bezüglich der betrieblichen Weiterbildung. Der Anteil am Umsatz des verarbeitenden Gewerbes liegt bei rund 10 Prozent. Die Relevanz dieses Sektors bezüglich der Weiterbildung verdeutlicht die Tatsache, dass sich eigens zur Erforschung des geleisteten Beitrages des Weiterbildungssystems der Branche das Projekt „Chemische Industrie Weiterbildungssystem“ im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung gegründet hat.

*„Innovation ist eine entscheidende Herausforderung an die chemische Industrie, um im globalen Wettbewerb auch in Zukunft bestehen zu können. Die Branche muss sich fortwährend neuen technologischen Entwicklungen und der Aufgabe stellen, ökologisch und sozial verträgliche Produktions- und Verarbeitungsprozesse zu gewährleisten. Dies gilt nicht nur für die transnationalen Konzerne, sondern auch für die Vielzahl der kleinen und mittelständischen Unternehmen. Innovation führt zu immer neuen Anforderungen an die Qualifikation und Kompetenzen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie der Führungskräfte der Branche. Dies betrifft das fachliche Know-how ebenso wie das Wissen um Organisation und Prozesssteuerung sowie soziale Fähigkeiten und Kompetenzen.“ (Ciwes: <http://www.vdivde-it.de/ciwes/default.html>)*

Die Projektpartner von Ciwes stellen das Bundesinstitut für Berufsbildung, unique Gesellschaft für Arbeitsgestaltung, Personal- und Organisationsentwicklung mbH und der Verein deutscher Ingenieure/Verband der Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT) dar.

Die Weiterbildung der chemischen Industrie ist zudem tariflich geregelt. Der betreffende Tarifvertrag zur Qualifizierung der Mitarbeiter der chemischen Industrie beschäftigt sich unter anderem mit der Definition von Qualifizierung, der Kostenübernahme, der Anwendungsbereiche, der Abgrenzung zur Ausbildung, der Unabhängigkeit von Lernort und

Lernmethode, der Qualifizierungsplanung, der Qualifizierungsbedarfsanalyse und den Qualifizierungszielen.

### 6.1.2 Erträge der theoretischen Auseinandersetzung

Als Ertrag der vorliegenden Untersuchung wäre die theoretische Beschäftigung des sozialen Wandels aus dem Blickwinkel der Pädagogik respektive der Erwachsenenbildung zu nennen, die nach Dietrich (2003), Klingemann (1979) und Kmiecik (1976), als gering angesehen wird. Nachdem sich sozialer Wandel in den unterschiedlichsten Gesellschaftsstrukturen niederschlägt, wurde verdeutlicht, dass bekanntlich die Auswirkungen auf der Mikroebene des Berufs respektive der betrieblichen Weiterbildung zu spüren sind und sich demnach die Theorie derselbigen diesem Feld nähern sollte.

Darüber hinausgehend wurde verdeutlicht, dass sich die Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen an gesellschaftlichem Wandel einerseits bewusst orientiert und andererseits auch von selbigem geprägt wird (vgl. Kapitel 3), womit nochmalig die eminente Bedeutung des Themenbereiches für die Disziplin der Erwachsenenbildung unterstrichen wurde. Die theoretische Beschäftigung und die historische Erforschung der Empirie unter Rückbezug des gesellschaftlichen Wandels als Interpretationsfolie sind in der Disziplin der Erwachsenenbildung wie anfänglich erwähnt, als marginal zu bezeichnen, weshalb vorliegende Untersuchung als Schritt zur Genesendarstellung der erwachsenenbildnerischen Wissenschaft angesehen werden kann.

Aufgrund des gewählten Rückbezugs auf die Theorie des gesellschaftlichen Wandels lassen sich Vorschläge zu einer Erweiterung des theoretischen Konstrukts der Weiterbildung formulieren. Hinsichtlich der erwiesenen Auswirkungen von Änderungen der Sozialstruktur auf die Weiterbildung (vgl. Kapitel 2.2) könnte die Zielgruppendefinition angepasst werden. Sozialstrukturen werden aufgrund von horizontalen und vertikalen Ungleichheiten unterschieden. Für die Konstituierung eines Forschungsbegriffs, wie dem der Weiterbildung, wäre es demnach zuträglich, den Teilbereich der Zielgruppenforschung um die Sozialstrukturdefinition zu erweitern. Neben den sozialen Stratifikationen (vertikale Orientierungen) sollen in einer Zielgruppendefinition auch die horizontalen Merkmale berücksichtigt werden, die soziale Milieus oder Ethnien beschreiben. Jedoch muss zukünftig überlegt werden, ob eine ausschließliche Erreichung von Homogenität immer das Ziel sein



sollte. Vielleicht sollten bewusst Teilnehmer mit unterschiedlichen horizontalen oder vertikalen Merkmalen einer Weiterbildungsveranstaltung zugeordnet werden, um Lehr-Lern-Arrangements interessanter gestalten zu können.

Durch die Auseinandersetzung mit Theorien, die Wandel auf der Makro- und auf der Mikroebene erklären (vgl. Kapitel 2.3.1 und 2.3.2), können die Ergebnisse vorliegender Untersuchung näher erklärt werden.

Die der Gesellschaft inhärente Dynamik und subjektive Determiniertheit des Handelns im Sinne des Symbolischen Interaktionismus wirken sich und werden sich immer auf die in einer Berufsstruktur Handelnden und somit auf die betriebliche Weiterbildung auswirken. Gesellschaftlicher Wandel wird subjektiv gedeutet und in die individuelle Erfahrungswelt adaptiert. Das bedeutet für vorliegenden Fall, dass betriebliche Weiterbildung, geplant und organisiert von den jeweiligen Verantwortlichen, sehr stark von deren persönlicher Erfahrungswelt und Biografizität abhängig ist und sich die Planung adäquat dem Professionalisierungsgrad danach mehr oder weniger richtet.

Betrachtet man die Theorie des Symbolischen Interaktionismus genauer, so wird deutlich, dass individuelles Rollenhandeln als Konstituierung für den sozialen Gesamtprozess von enormer Bedeutung ist. Das verdeutlicht wiederum den Doppelauftrag der Weiterbildung. Zum einen wird sie von der Gesellschaft geprägt und zum anderen konstituieren die jeweiligen Verantwortlichen Wandel mit.

Die Beschäftigung mit dem Wertewandel (vgl. Kapitel 2.5) trug zu einem Transfer der Auswirkungen von sozialem Wandel auf eine praktischere Ebene bei. Ökonomische, sozialstrukturelle, technologische und wissenschaftliche Wandlungsprozesse ziehen Veränderungen nach sich, die durch eine Wertewandeltheorie in ihren Auswirkungen für die Menschen exemplarisch und anschaulich beschrieben werden können. Charakterliche Orientierungen und Kompetenzprofile der Menschen entstehen durch und enthalten die Wertvorstellungen der jeweiligen aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, was in die betriebliche Weiterbildung hinsichtlich der zu erreichenden Ziele einer Maßnahme transferiert werden kann und an denen sich die Weiterbildungsplaner orientieren können.

## 6.2 Ausblick und weiterführende Forschungsfragen

Betrachtet man die in den nächsten Jahren zu erwartenden gesellschaftlichen Entwicklungen, so lassen sich für die Zukunft der betrieblichen Weiterbildung, speziell für die chemische Branche, gewisse Trends<sup>144</sup> beschreiben, die die unternehmensspezifische Weiterbildung strukturell bestimmen werden<sup>145</sup>.

Nach Ciwes soll ein zeitgemäßes Weiterbildungssystem eines Unternehmens, nicht nur der chemischen Branche, zum einen die Unternehmensinteressen verfolgen, wie die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und die Erhöhung der Produktivität. Zum anderen soll die Weiterbildung auch die Arbeitnehmerinteressen im Blick behalten, nämlich die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit zur persönlichen Entwicklung sowie zur Entwicklung oder zum Aufstieg im Unternehmen, zur Sicherung von Chancengleichheit, Fairness und Verteilungsgerechtigkeit. Darüber hinausgehend soll die betriebliche Weiterbildung auch stets gesellschaftliche Interessen bedenken. Weiterbildung soll in diesem Sinne dazu beitragen, die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch Verbesserung räumlicher und beruflicher Mobilität zu sichern, sowie durch Verbesserung der Beschäftigungschancen von Problemgruppen des Arbeitsmarktes. (Vgl. Ciwes a 2003, S. 40)

Diese äußerst moderne Betrachtung fand sich in den Anfängen der Weiterbildung bei Goldschmidt nicht wieder, in der die Betrachtung der Weiterbildung lediglich von Unternehmensinteressen geprägt war, was der damaligen Zeit jedoch entsprach. Zukünftig wird die betriebliche Weiterbildung sich zunehmend auf die Arbeitnehmerinteressen ausrichten müssen, nicht zuletzt verursacht durch gesellschaftlichen Wandel. Das stetig ansteigende Beschäftigungsalter beispielsweise, hervorgerufen durch den demografischen Wandel, verlangt im betrieblichen Weiterbildungsgeschehen nach einer veränderten Lernmethodik und Didaktik, die es auch älteren Arbeitnehmern ermöglicht, den Lernstoff bedarfsgerecht aufzunehmen. Darüber hinausgehend soll der einzelne Arbeitnehmer immer mehr und mehr zum Motor seiner eigenen Weiterbildungsbiografie werden. Einhergehend mit dem sich durchsetzenden öffentlichen Bewusstsein über die Notwendigkeit des öffentlichen Lernens und der persönlichen Verantwortung zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit stehen die Mitverantwortung und das Eigeninteresse an Weiterbildung eines jeden Mitarbeiters im Vordergrund.

Der „Paradigmenwechsel in der Aus- und Weiterbildung“ vollzieht sich nach Ciwes im Wandel von der starren Trennung zwischen Aus- und Weiterbildung hin zu einer stärkeren

---

<sup>144</sup> Die Trends orientieren sich an der Darstellung von Ciwes. (Vgl. Ciwes b 2003, S. 13ff.)

<sup>145</sup> Die Zukunft der betrieblichen Weiterbildung im Allgemeinen wurde im Kapitel 1.2.1 umrissen.

Verknüpfung (vgl. dazu auch Dehnbostel 2003, S. 253). Die Ausbildung in der chemischen Industrie soll zukünftig nicht mehr so stark gewichtet werden, da ein lebenslang lernender Mensch nicht auf drei Jahre Berufsausbildung reduziert werden kann. (Vgl. Ciwes b 2003, S. 14) Daraus resultierend wäre als ein weiterer Trend der betrieblichen Weiterbildung der chemischen Industrie die stärkere Modularisierung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung zu nennen, im Sinne einer stärkeren Verzahnung und Gleichwertigkeit.

Zukünftig werden Anpassungsweiterbildungen in der chemischen Branche einen hohen Stellenwert einnehmen, um dem Bedarf an Fachkräften in der Biotechnologie Rechnung tragen zu können. Adäquat der Durchlässigkeit zwischen technischen und Produktionsberufen in der chemischen Branche muss auch die betriebliche Weiterbildung dem durch passfähige fachliche Angebote entsprechen.

Im Zwischenbericht der von Ciwes erstellten Branchenanalyse der chemischen Industrie wird verdeutlicht, dass die chemische Industrie während der Neunzigerjahre enorm von exogenen technologischen Innovationstrends beeinflusst wurde, wie beispielsweise der Biotechnologie, dem Label „Life Science“, den Pharma-Innovationen, der Nanotechnologie und den Neuerungen in der Verfahrenstechnik. (Vgl. Ciwes a 2003, S. 31-34)

Die Auswirkungen dieser Veränderungen werden auch noch in den folgenden Jahren zu veränderten Funktionen des Weiterbildungssystems der chemischen Branche führen. Speziell für diesen Unternehmenszweig wurde vom Bundesarbeitgeberverband Chemie e. V. (BAVC) und der Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE) eine Weiterbildungsstiftung gegründet, um Unternehmen und Arbeitgeber bei der Förderung der Weiterbildung zu unterstützen und zu beraten und neue Entwicklungen und innovative Projekte im Weiterbildungssystem der Branche anzustoßen sowie neue Formen der Weiterbildung durch Bereitstellung von Materialien zu fördern.

All diese Trends verdeutlichen, dass betriebliche Weiterbildung zukünftig branchenübergreifend ein wichtiges strategisches Konstituens der Unternehmensführung zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit und zur Anpassung an gesellschaftliche Veränderungsprozesse der arbeits- und bildungspolitischen Struktur sein wird.

Zukünftig wird somit für die Forschung der Erwachsenenbildung das Interesse einer Erhellung und Analyse der Historiografie des theoretischen Konstrukts der betrieblichen Weiterbildung von Bedeutung sein. Um Generierungszusammenhänge anschaulich und hinsichtlich ihrer determinierenden Bedingungen darzustellen, eignen sich empirische Analysen wie die vorliegende. Doch an dieser Stelle soll betont werden, dass aufgrund des

Umfangs der Untersuchung sich auf spezielle forschungsleitende Interessen beschränkt werden musste. Im Folgenden sollen nun Anregungen gegeben werden, die zukünftig eine Forschung der Erwachsenenbildung beschäftigen und die nach Meinung der Verfasserin dazu beitragen könnten, Weiterbildung hinsichtlich der Determinanten und jeweiligen Entstehungszusammenhänge und der differierenden Ausrichtungen und Intentionen zu verstehen.

Vorliegende Arbeit versuchte die Frage zu beantworten, inwieweit Goldschmidt auf politische, soziale, gesellschaftliche und technologische Veränderungen reagierte oder sie antizipierte. In diesem Sinne wäre auch die Klärung der Informationswege von Interesse, was in der vorliegenden Arbeit vernachlässigt wurde. Das bedeutet: Wie wurden gesellschaftliche Veränderungstrends in den Betrieben wahrgenommen und wie wurden die Verantwortlichen Planer auf sie aufmerksam. Von Interesse wäre der Unternehmenseingangskanal. Die hiermit zusammenhängende Fragestellung wäre, auf was für einem Wege sich die Verantwortlichen der betrieblichen Weiterbildung die thematischen Schwerpunkte des gesamtgesellschaftlichen Systems erarbeiteten und diese in das unternehmensspezifische Weiterbildungssystem transferierten. Demnach könnte für die Theorie der Weiterbildung festgestellt werden, was für Auswirkungen beispielsweise Fachzeitschriften oder Rundschreiben von Dachverbänden, branchenspezifischen Netzwerken o. Ä. in der Historie hatten und inwieweit sich Unternehmen davon leiten ließen.

Zudem könnte als vertiefende Forschung die historische Entwicklung der Weiterbildungsverantwortlichen hinsichtlich ihrer Professionalität und ihrer Stellung im Betrieb betrachtet werden. Denn in diesem Zusammenhang zeigte sich bei Goldschmidt an einigen Stellen eine Dependenz. Ein ebenfalls erkennbarer Zusammenhang verdeutlichte sich bei Goldschmidt hinsichtlich der Einsichten und Einstellungen der jeweiligen Weiterbildungsdisponenten. Denn die zuständigen Verantwortlichen handelten gemäß der innewohnenden Einstellungs- und Persönlichkeitsstruktur und gemäß ihrer Provenienz. Dies birgt eine Dependenz von den eigenen Wertvorstellungen im Hinblick auf die Planung von Weiterbildung. Das bedeutet, dass zwei Personen unter den gleichen gesellschaftlichen, institutionellen, wirtschaftlichen und unternehmerischen Handlungsbedingungen dennoch distinktive Weiterbildungsinhalte planen und den Mitarbeitern zur Verfügung stellen, aufgrund der eigenen Präferenzen und Werteinstellungen.

Jedoch hätte es den Rahmen der Untersuchung gesprengt, für die jeweiligen Jahrzehnte die Verantwortlichen hinsichtlich ihrer Professionalität und persönlichen Wertvorstellung darzustellen.

In zukünftigen Arbeiten zur Weiterbildungsforschung könnte durch Berücksichtigung unterschiedlichster Träger, Institutionen und Betriebe die eingengegte Perspektive erweitert werden und somit bezogen auf das Ruhrgebiet eine allgemeingültigere Historie der Weiterbildung entwickelt werden, um die Erwachsenenbildung mehr und mehr in ihrer Gesamtheit rekonstruieren zu können. Hierbei könnte der Fokus auf methodisch-didaktische Ansätze verlagert werden, da die Forschung in diesem Bereich als eher marginal angesehen werden kann.

Zudem würden sich von zukünftigen Erforschungen, die bereits vorhandene praktische Einzelfallanalysen aneinander zu messen versuchen, detaillierte Ergebnisse erhofft. Denn erst durch einen Vergleich mehrerer Unternehmen mit annähernd gleichen Rahmenbedingungen, wie die Firmengröße, die lokale Verortung, die Branchenzugehörigkeit und denselben Zeitrahmen, lassen sich übergreifende Schlussfolgerungen formulieren. Dadurch lässt sich umfassend erkennen, inwieweit Unternehmen typischerweise auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen bestimmter Sozialstrukturen reagieren und dem folgend die betriebliche Weiterbildungsorganisation sich wandelte. Aufgrund dieser vorhandenen Vergleichbarkeit könnten dann berechnete Schlussfolgerungen bezüglich der angemessenen Umsetzung eines jeden einzelnen Unternehmens erfolgen.

Ein Forschungsdesiderat, was aber nahezu als nicht erfüllbar angesehen wird, wäre die Frage der Zufriedenheit der Mitarbeiter in der Historie. In diesem Sinne wäre interessant, inwieweit der Qualifikationsbedarf der Mitarbeiter zufriedenstellend gedeckt wurde. Demnach würde sich eine Verbindung ergeben zwischen den Beteiligten und Disponenten der Weiterbildung. Evaluationsforschung erhellt diesen Bereich überwiegend, doch es interessiert nicht der Nutzen oder die Verwertbarkeit einer singulären Weiterbildungsmaßnahme, sondern eher die übergreifende Zufriedenheit der Mitarbeiter hinsichtlich der Diversifikation des unternehmensspezifischen Weiterbildungsangebots.

Dezidierte Forschungsergebnisse, die der Konstitution der Theorie betrieblicher Weiterbildung zuträglich sind, könnten zukünftig erreicht werden, indem einzelne empirische Fallstudien sich auf Teilbereiche der betrieblichen Weiterbildung konzentrieren würden, wie beispielsweise die Evaluation oder die Zielgruppen. Dem angeschlossen würden auch empirische Untersuchungen speziell zur betrieblichen Frauenbildung den erst spärlich untersuchten Bereich erhellen können und somit die Theorie der Erwachsenenbildung im

Allgemeinen in ihren Generierungszusammenhängen weiter konstituieren. Denn die vorliegende Untersuchung konnte beispielsweise leider nicht die Frage beantworten, ob die Seminare für Frauen eine spezielle Methodik oder Didaktik enthielten, die sich gesamtgesellschaftlich während der 70er-Jahre entwickelte.

Insgesamt lässt sich bezüglich der nachgezeichneten Entwicklung bei Goldschmidt konstatieren, dass der Weg der betrieblichen Weiterbildung philosophisch ausgedrückt wieder rückkehrend zu dem Kant'schen Aufklärungsgedanken verläuft. Im Sinne des Sapere Aude soll der heutige Mitarbeiter Mut haben, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen und demnach betriebliche Weiterbildung als das eigene Profil der persönlichen Qualifikation mit zu planen und zu gestalten und demnach, gewünschte Schulungsinhalte einzufordern. Weiterbildung wird nicht mehr nur von Personalverantwortlichen aufoktroiert, sondern liegt immer mehr und mehr auch in der Hand eines jeden einzelnen Mitarbeiters. Das bedeutet, dass Weiterbildung in der heutigen Zeit auch zu einem Instrument der Mitarbeitermotivation geworden ist. Das abschließende Zitat verdeutlicht, dass bereits im Jahr 1977 Goldschmidt die Weiterbildung als Instrument zur Motivation der Mitarbeiter erkannte:

„In einer Zeit, in der gehaltliche Förderungen nur noch bedingt möglich sind, werden Weiterbildungsmaßnahmen von den Vorgesetzten auch unter dem Gesichtswinkel ‚Motivation‘ gesehen.“ (Protokoll der Th. Goldschmidt AG. *Ausbildungskuratorium*. Essen: 22.12.1977)

## 7. Literaturverzeichnis

Abel, Heinrich Dr. *Berufspädagogische Beiträge der berufspädagogischen Zeitschrift*. Heft 14. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1961.

Adelmann, Gerhard. *Quellensammlung zur Geschichte der sozialen Betriebsverfassung. Ruhrindustrie unter besonderer Berücksichtigung des Industrie- und Handelskammerbezirks Essen*. Bd. 2. Bonn: Hanstein, 1965.

Adelamm, Gerhard. „Die berufliche Ausbildung und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft 1871-1918. In: Treue, Wilhelm; Pohl, Hans (Hg.). *Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Steiner Verlag, 1979. S. 9-52.

Antoni, Conny Herbert. „Qualitätszirkel und Lernstatt – ein Vergleich soziotechnischer Instrumente japanischer und deutscher Herkunft“. In: Bungard, Walter; Wiendieck, Gerd (Hg.). *Qualitätszirkel als Instrument zeitgemäßer Betriebsführung*. Landsberg, Lech: Verlag Moderne Industrie, 1986. S. 163-184.

Apel, Hans Jürgen u. a. (Hg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1981.

Arbeitsring der Arbeitgeberverbände der Deutschen Chemischen Industrie e.V. (Hg.) *Fachmann und Vorgesetzter. Aufgaben und Stellung des Meisters im Betrieb*. Heidelberg: Dr. Curt Haefner Verlag, Dezember 1971. Heft 12

Arlt Fritz. „Industriemeister – über ihre Stellung im Betrieb, ihre Bildungsbedürfnisse, und die von ihnen gewünschten Fortbildungsmethoden“. In: Abel, Heinrich Dr. *Berufspädagogische Beiträge der berufspädagogischen Zeitschrift*. Heft 14. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1961.

Arlt, Fritz. „Zur Tradition unternehmerischer Bildungspolitik und Bildungsarbeit. Ausgewählte Äußerungen und Beispiele aus der Zeit von 1830 bis 1930.“ In: Vaubel, Ludwig. *Unternehmer und Bildung*. Köln: 1968. S. 121-149.

Arlt, Fritz. „Geschichte der Erwachsenenbildung durch Unternehmerorganisation.“ In: Pöggeler, Franz (Hg.). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung*. Band 4. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, 1975. S.276-287.

Arnold, Rolf. *Diplompädagogen für die Praxis*. Heidelberg: Esprint, Druckerei und Verlag, 1980.

Arnold, Rolf. „Schlüsselqualifikationen - Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung“. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*. 7 (1992) 13, 65-88.

Arnold, Rolf. *Betriebliche Weiterbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1995.

- Atteslander, Peter. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin u. a.: De Gruyter Verlag 1975.
- Baethge, Martin. *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003.
- Baltes, Peter. *Berufsfelder des Diplompädagogen*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1975.
- Barz, Heiner; Kampik, Wilhelm; Singer, Thomas; Teuber, Stephan. *Neue Werte, neue Wünsche*. Düsseldorf: Metropolitan Verlag, 2001.
- Baumann, Bedrich. „George H. Mead and Luigi Pirandello: Some Parallels between the Theoretical and Artistic Presentation of the Social Role Concepts.“ In: *Social Research* (34), 1967. S. 399-415
- Beck, Ulrich. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986.
- Beck, Ulrich. *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1997.
- Beck, Ulrich (Hg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1997.
- Beck, Ulrich. „Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall.“ In: Beck, Ulrich (Hg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1997. S. 9-33.
- Beck, Ulrich; Lau, Christoph (Hg.). *Entgrenzung und Entscheidung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004.
- Becker, Fred. *Lexikon des Personalmanagements - über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.
- Becker, Gary. *A Treatise on the Family*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981.
- Becker, Manfred. *Personalentwicklung. Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft*. Bad Homburg: Verlag für Unternehmensführung Gehlen, 1993.
- Behrens, Roger. *Kritische Theorie*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 2002.
- Beinke, Lothar; Weinberg, Johannes (Hg.). *Zukunftsaufgabe Weiterbildung*. Weil der Stadt: Lexika Verlag, 1980.
- Bell, Daniel. *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1996.
- Bellmann, Lutz; Düll, H. *Die zeitliche Lage und Kostenaufteilung von Weiterbildungsmaßnahmen – Empirische Ergebnisse auf der Grundlage des IAB Betriebspanels*. Gutachten für das Projekt „Zeitpolitik und Lernchancen“
- Bellmann, Lutz; Leber, U. „Der Trend zu mehr Weiterbildung – Ergebnisse aus dem IAB Betriebspaneel 1999.“ In: *Dokumente der Gewerkschaft. Erziehung und Wissenschaft: Neue Daten zur Weiterbildung*. Frankfurt am Main: 2000.



Bellmann, Lutz. *Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.

Bergmann, Gustav. „Bildungscontrolling ist der falsche Weg.“ In: Bergmann, Gustav (Hg.). *Bildungscontrolling in der betrieblichen Personalentwicklung*. München: Süddeutscher Verlag, 1996. S. 22-24

Berthel, Jürgen. *Personal-Management*. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. Stuttgart: Schäffer Poeschel, 1995.

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied; Kriftel u. a.: Luchterhand Verlag, 1995.

Bilstein, Johannes u. a. (Hg.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003.

Blumer, Herbert. „Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus.“ In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1981. 80-146

Bodrow, Wladimir; Bergmann, Philipp. *Wissensbewertung in Unternehmen*. Berlin: Schmidt Verlag, 2003.

Bolder, Axel; Heinz, Walter; Kutscha, Günter (Hg.). *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Jahrbuch Arbeit und Bildung 1999/2000. Opladen: Leske und Budrich 2001.

Borinski, Fritz. *Gesellschaft, Politik und Erwachsenenbildung*. Villingen : Neckar-Verlag, 1969.

Borinski, Fritz. „Zwischen Pädagogik und Politik (Selbstdarstellung).“ In: Pongratz, Ludwig J. (Hg.). *Pädagogik in Selbstdarstellungen*. Bd. 2. Hamburg: 1976.

Boulding, Keneth. *The Meaning of the Twentieth Century: The Great Transition*. New York: Crown Publishers, 1964.

Brinkmann, Ralf. *Mitarbeiter-Coaching*. Heidelberg: Sauer Verlag, 1994.

Brock, Adolf. „Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen – und ihre Grundlegung in der ersten ‚Bildungs-katastrophe‘. Zur heutigen Bedeutung von Begriffen und ihren Inhalten, die ihren Ursprung in der Lehrlings-ausbildung und in der Arbeiterbildung haben.“ In: *Frankfurter Rundschau/Berufsrundschau*: 16. Februar 2002. S. 2.

Brödel, Rainer. Weiterbildung von Arbeitslosen.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 637-644

Bronner, Rolf. *Weiterbildungserfolg*. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgsteuerung. München, Wien: Hanser, 1983.

Brüggemann, Wilfried. „Erziehung zur Persönlichkeit.“ In: *Der Arbeitgeber*. Nr. 16/37, 1985. S. 564

Bruhn, Manfred. *Wirtschaftlichkeit des Qualitätsmanagements. Qualitätscontrolling für Dienstleistungen*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 1998.

Buchholz, Rolf; Maier, Karl-Hanns (Hg.). *Handbuch der Führungskräfteauswahl, -förderung, -bezahlung*. München: Verlag Moderne Industrie, 1970.

Büchter, Karin; Goltz, Marianne. „Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben.“ In: Nuissel, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2001. S. 78-95.

Büchter, Karin; Kipp, Martin. „Historische Berufsbildungsforschung.“ In: Bilstein, Johannes u. a. (Hg.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003. S. 301-324.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. *Bildungsgesamtplan*. Band 1. Stuttgart: 1973.

Bundesinstitut für Berufsbildung. *Berufsbildungsbericht 1997*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1997.

Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): *Neue Technologien. Verarbeitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen*. Analysen aus der BIBB/IAB Erhebung 1985/86. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 118. Nürnberg: 1987.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Berichtssystem Weiterbildung IX*. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: 2006.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Bd. 7. Bonn: 2003.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Betriebliche Weiterbildung, Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn: Bock, 1990.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. „Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten in Deutschland.“ In: *Bildung Wissenschaft Aktuell* (1994/5).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Berichtssystem Weiterbildung (Hg.). *VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Mülheim an der Ruhr: 1996.

Bundesregierung (Hg.). *Bildungsbericht 70*. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Bonn: 1970.

Bungard, Walter; Wiendieck, Gerd. (Hg.). *Qualitätszirkel als Instrument zeitgemäßer Betriebsführung*. Landsberg, Lech: Verlag Moderne Industrie, 1986.

Bungard, Walter. (Hg.). *Menschen machen Qualität*. Ludwigshafen: Ehrenhof Verlag, 1991.

Bungard, Walter. (Hg.). *Von der Qualitätskontrolle zum Qualitätsbewusstsein*. Ludwigshafen: Ehrenhof Verlag, 1992.

Bungenstab, Karl Ernst. *Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitäts Verlag, 1970.

Bunk, Gerhard. *Erziehung und Industriearbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1972.

Buschmeyer, Hermann. *Bildungsurlaub in Nordrhein-Westfalen*. Soest: Soester Verlag-Kontor, 1992

Caplan, Gerald. *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books, 1964.

Chomsky, Noam. *Profit over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung*. Hamburg: Europa Verlag Hamburg, 2000.

Comte, Auguste. *Die Soziologie. Die positive Philosophie im Auszug*. Stuttgart: Alfred Kröner, 1974.

Council of Europe. *Gender Mainstreaming – Conceptual framework, methodology and presentation of good practices*, EG-S-MS(98)2. Strasbourg: May 1998.

Crosby, Philip. *Qualität ist machbar*. Hamburg: Mc Graw Hill, 1990.

Cuipke, Paul (Hg.). *Experimentiersozietas Dreißigacker*. Essen: Klartext Verlag, 1997.

Dahmer, Ilse; Klafki, Wolfgang (Hg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Berlin: Weinheim, 1968.

Dahrendorf, Ralf. *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke Verlag, 1957.

Decker, Franz: *Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz. Neue Ansätze und erprobte pädagogische Programme*. München: Lexika Verlag 1985.

Degen, Rolf. *Die kindlichen Anfallsleiden. Epileptische und nichtepileptische Anfälle*. Stuttgart: Hippokrates Verlag, 1976.

Degussa AG. *Degussa Training 2004*. Heusenstamm: Central-Druck Trost GmbH, 2003

Degussa-Personalentwicklungs-Team Performance Materials (Hg.). *Navigator durch die Personalentwicklungs- und Fortbildungslandschaft*. Essen: 2004.

Dehnbostel, Peter. „Lernorte, Lernprozesse und Lernkonzepte im lernenden Unternehmen aus berufspädagogischer Sicht.“ In: Dehnbostel, Peter; Erbe, Heinz; Novak, Hermann (Hg.). *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Berlin: Ed. Sigma, 1998. S. 175-194.

Dehnbostel, Peter; Erbe, Heinz; Novak, Hermann (Hg.). *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen*. Berlin: Ed. Sigma, 1998.

Dehnbostel, Peter; Dippl, Zorana; Elster, Frank; Vogel, Thomas (Hg.). *Perspektiven moderner Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.

Dehnbostel, Peter. „Das IT-Weiterbildungssystem im historischen Kontext des beruflichen Bildungsweges.“ In: Dehnbostel, Peter; Dippl, Zorana; Elster, Frank; Vogel, Thomas (Hg.). *Perspektiven moderner Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003. S. 253-267

Deppe, Jochim. *Quality Circle und Lernstatt: ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 1989.

Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hg.). *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission für Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report 1997.

Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Wittpoth, Jürgen (Hg.). *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung*. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1999.

Deutsche Gesellschaft für Dokumentation (Hg.). *Science, government and information*. Frankfurt am Main: 1964.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg.). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Empfehlungen und Gutachten, Nr. 4. Stuttgart: Klett 1960.

Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. *Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen*. Leipzig und Berlin: Teubner, 1912.

Deutscher Bildungsrat (Hg.). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett Verlag, 1970.

Deutscher Bildungsrat (Hg.). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett Verlag, 1972.

Dietrich, Evelin. *Werte und Wertewandel in gesellschaftlichen Transformationsprozessen*. München und Mering: Rainer Hamp Verlag, 2003.

Dikau, Joachim. „Geschichte der Volkshochschule“. In: Pöggeler, Franz (Hg.). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung*. Band 4. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: 1975. S. 107-132

Dikau, Joachim. „Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung.“ In: Beinke, Lothar; Weinberg, Johannes (Hg.). *Zukunftsaufgabe Weiterbildung*. Weil der Stadt: Lexika Verlag, 1980. S. 25-60.

Dikau, Joachim. „Erwachsenenbildung als Profession – von den Schwierigkeiten einer Akademisierung.“ In: Jelich, Franz-Josef; Haußmann, Robert (Hg.). *Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick*. Geschichte der Erwachsenenbildung Bd. 12. Essen: Klartext Verlag 2000. S. 157-179.

Dicke, Hugo; Glismann, Hans H.; Gröhn, Andreas. *Der deutsche Markt für berufliche Weiterbildung*. Kieler Studien 269. Tübingen: Mohr, 1995.

DIN EN ISO 9000-1. *Normen zum Qualitätsmanagement- und zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung. Teil 1: Leitfaden zur Auswahl und Anwendung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994.

DIN EN ISO 9000-2. *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherungsnormen – Allgemeiner Leitfaden zur Anwendung von ISO 9002 und ISO 9003*. Berlin: Beuth Verlag, 1994.

DIN EN ISO 9001. *Qualitätsmanagementsysteme. Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Produktion, Montage und Wartung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994.

DIN EN ISO 9002. *Qualitätsmanagementsysteme. Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994.

DIN EN ISO 9003. *Qualitätsmanagementsysteme. Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung bei der Endprüfung*. Berlin: Beuth Verlag, 1994.

DIN EN ISO 9004-1. *Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätsmanagementsystems. Teil 1: Leitfaden*. Berlin: Beuth Verlag, 1994.

Distler, Katrin. *Humankapital. Wirtschaftliche Entwicklung und Arbeitsmarkt: Bildungskonjunkturzyklen zur Erklärung von Arbeitslosigkeit*. Verlag für Wissenschaft und Forschung, 2003.

Döttinger, K; Klaiber, E. „Realisierung eines wirksamen Qualitätsmanagementsystems im Sinne des Total Quality Managements“. In: Stauss, Bernd (Hg.). *Qualitätsmanagement und Zertifizierung*. Wiesbaden: Gabler, 1994. S. 255-273

Dohmen, Günther. *Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 1991.

Dräger, Horst. *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung: Eine historische-problemgeschichtliche Darstellung von 1871-1914*. Stuttgart: Klett Verlag, 1975.

Dräger, Horst. „Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik.“ In: Cuijke, Paul (Hg.). *Experimentiersozietas Dreißigacker*. Essen: Klartext Verlag, 1997. S. 29-48.

Draus, Franciszek; Gnahs, Dieter; Grünewald, Uwe; Moraal, Dick; Weiss, Reinhold. *Formen arbeitsintegrierter Lernens*. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung. Berlin: 1998.

Dubiel, Helmut. *Kritische Theorie der Gesellschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2001

Dülmen, Richard van. *Die Gesellschaft der Aufklärer*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1988.

Duncker, Christian. *Dimensionen des Wertewandels in Deutschland. Eine Analyse anhand ausgewählter Zeitreihen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1998.

Düsseldorf, Karl. *Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildung in der Transformation vom Plan zum Markt*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 1997.

Easterby-Smith, Mark. *Evaluating management development, training and education*. Hampshire: Gower, 1994.

Eckert, Manfred u. a. (Hg.). *Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002.

Egloff, Birte. „Das Pädagogische der Reflexionskultur.“ In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (DIE)* 12 (2005/1). S.42-44.

Formatiert

Formatiert

Eidenschink, Klaus. „Coaching von narzisstischen Führungskräften.“ In: *wirtschaft & weiterbildung* 18 (2005/2). S. 46-49.

Engfer, U; Hinrichs, K; Wiesenthal, H. „Arbeitswerte im Wandel?“ In: Matthes, Joachim. (Hg.). *Krise der Arbeitsgesellschaft – Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1983. S. 434-445.

Engler, Steffani; Kraus, Beate (Hg.). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa Verlag, 2004.

Epping, Rudolf. *Berufliche Weiterbildung in kommunaler Verantwortung*. Soest: Soester Verlag-Kontor, 1993

Erdberg von, Robert. „Der Krupp’sche Bildungsverein.“ In: *Concordia. Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen* 13 (1906). S. 223-227.

Erikson, Erik. *Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1989.

Etzioni, Amitai. *The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes*. New York: Crown Publishers, 1968.

Euchner, Walter. *John Locke zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag 2004.

Faulstich, Peter. *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag, 1981.

Faulstich, Peter. „Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung.“ In: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hg.). *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission für Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report 1997. S. 60-70.

Faulstich, Peter. „Deprofessionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Vom Ehrenamt nicht zum Lehrbeamten sondern zum scheinselfständigen Trainer?“ In: Bolder, Axel; Heinz, Walter; Kutscha, Günter (Hg.). *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Jahrbuch Arbeit und Bildung 1999/2000. Opladen: Leske und Budrich 2001. S. 278-293.

Faulstich, Peter; Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung und soziales Engagement. – Historisch-biographische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2001.

Fechner, Hans Jörg; Güttner, Andreas. „Praxisnahes Training“. In: *Personalwirtschaft*. 1994. Heft 4. 41

Feidel-Mertz, Hildegard. *Erwachsenenbildung seit 1945*. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1975.

Feigenbaum, Armand. *Total Quality Control*. New York: McGraw Hill: 1983.

Feldmann, Christian. *Adolph Kolping*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1991.

Festing, Heinrich. *Adolph Kolping begegnen*. Augsburg: Sankt-Ulrich-Verlag, 2003.

Fetten-Gschaider, Ursula. *Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1960 und 1970*. Historische und systematische Aspekte. Bonn: 1978.

Filipp, Sigrun-Heide (Hg.). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban und Schwarzenberg, 1981.

Filipp, Sigrun-Heide. „Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse.“ In: Philipp, Sigrun-Heide (Hg.). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban und Schwarzenberg, 1981. S. 3-52.

Filstead, W.J. „Soziale Welten aus erster Hand.“ In: Gerdes, Klaus. (Hg.). *Explorative Sozialforschung*. Stuttgart: Enke Verlag, 1979. S. 28-45.

Fischer, Georg. *Erwachsenenbildung im Faschismus - eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945*. Bensheim: Pädagogischer Extra Buchverlag, 1981.

Fix, Wolfgang.; Müller, Jürgen. „Planung einer Zielkonzeption für die betriebliche Weiterbildung. Dargestellt am Beispiel der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG.“ In: *Personal* 6 (1978). S. 229-233.

Flitner; Wilhelm: *Erwachsenenbildung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: 1982.

Folkmann, Susan; Schaefer, Chris; Lazarus, Richard. "Cognitive processes as mediators of stress and coping." In: Hamilton, Vernon (Hg.). *Human Stress and Cognition. An information processing approach*. Chichester: Wiley, 1979. S. 265-298.

Free, J. „Die Werkschulen der deutschen Industrie.“ In: Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. *Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen*. Leipzig und Berlin: Teubner, 1912.

Frehr, Hans-Ulrich; Hormann, Dirk (Hg.). *Produktentwicklung und Qualitätsmanagement*. Berlin, Offenbach: vde-Verlag, 1993.

Freidank, Gabriele; Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich. *Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1980.

Freud, Sigmund. *Das Ich und das Es und andere metapsychologische Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1984.

Frey, Karl. *Curriculum-Handbuch*. München: Piper Verlag, 1975.

Fries Guggenheim, Eric. *European Centre for the Development of Vocational Training Jobrotation*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002.

Frischkopf, Arthur. *Förderung der Innovation der Weiterbildung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 2001.

Furck, Carl-Ludwig. „Der Weg zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft“. In: *Der pädagogische Blick*, H. 4, S. 197-204.

Garz, Detlef (Hg.). *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1994.

Gaster, Dietmar. *Produkt- und Verfahrensaudit*. Berlin: Beuth Verlag, 1987.

Gaugler, Eduard; Kadel, Peter. „Weiterbildung von Führungskräften.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 659-666

Gebhardt, Winfried; Kamphausen, Georg. *Zwei Dörfer in Deutschland. Mentalitätsunterschiede nach der Wiedervereinigung*. Opladen: Leske und Budrich, 1994.

Geilhardt, Thomas; Mühlbradt, Thomas. *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, 1995.

Geißler, Harald. *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1990.



Geißler, Karlheinz. „Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzepts“. In: *Lernen und Lehren. Elektrotechnik und Metalltechnik*. 16 (1990) 5, 55-59.

Gerdes, Klaus. (Hg.). *Explorative Sozialforschung*. Stuttgart: Enke Verlag, 1979.

Germann, Harald; Raab, Silke; Setzer, Martin. „Messung der Globalisierung: Ein Paradoxon.“ In: Steger, Ulrich (Hg.). *Facetten der Globalisierung*. Berlin: Springer Verlag, 1999. S. 1-27

Gieseke, Wiltrud. *Evaluation der Weiterbildung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 1997.

Gieseke, Wiltrud. „Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.“ In : Tippelt, Rudolf. *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich 1999. S. 418-429.

Girtler, Roland. *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien, Köln, Graz: Böhlau Verlag, 1984.

Girtler, Roland. *Methoden der Feldforschung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 2001.

Glaap, Winfried. *ISO 9000 leichtgemacht. Praktische Hinweise und Hilfen zur Entwicklung und Einführung von QS – Systemen*. München, Wien: Carl Hanser Verlag, 1993.

Glaser, Barney; Strauss, Anselm. *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen: 1974

Goebel, Uwe; Schlaffke, Winfried (Hg.). *Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1990.

Görs, Dieter; Goltz, Marianne. *Betriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. Ein empirischer Einblick in neue Ansätze aus Unternehmens- und Beschäftigtenperspektive*. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 22. Bremen: Universität Bremen, 1993.

Görs, Dieter; Goltz, Marianne; Iller, Carola. *Betriebliche Weiterbildung und Personalentwicklung im Einzelhandel*. Forschungsreihe des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 29. Bremen: Universität Bremen, 1994.

Görs, Dieter; Goltz, Marianne; Iller, Carola; Krome, Ute. *Außerbetriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. Qualifizierungschancen auch für das Verkaufspersonal?* Reihe „Werkstattberichte“ des FSP „Arbeit und Bildung“, Band 26. Bremen: Universität Bremen, 1994.

Goffman, Erving. *Presentation of Self in Everyday Life*. London: Allen. The Pinguin Press, 1969.

Goffman, Erving. *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.

Goltz, Marianne. *Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 1999.

Gonon, Philipp (Hg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers – eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer 1996

Graff, Michael: „Zur Bedeutung der Bildung im Prozeß der wirtschaftlichen Entwicklung.“ In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48 (1996). S. 274-295

Gregor-Rauschtenberger, Brigitte; Hansel, Jürgen. *Innovative Projektführung*. Erfolgreiches Führungsverhalten durch Supervision und Coaching. Berlin: Springer Verlag, 2001.

Griese, Hartmut. *Sozialisation im Erwachsenenalter - ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1979.

Grimm, W: „Training und Organisationsentwicklung. Betriebliche Bildungsarbeit in der Vorwerk – Gruppe.“ In: *Personalführung* 5 (1979). S.116-119.

Grüner, Karl Wilhelm. *Beobachtung*. Stuttgart: Teubner Verlag, 1974.

Grüneberg, Ulrich; Kruse, Wilfried; Zeuner, Christine: *Weiterbildung im privaten Straßentransport*. Nationale Sektorstudie Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, 1996.

Grünewald, Uwe; Moraal, Dick. *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland*. Gesamtbericht. Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramm FORCE. Berlin und Bonn: 1996.

Günther, Ute. „Erwachsenenbildung in ihrer Vielfalt. Eine Studie zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Stadt Essen.“ In: *Europäische Hochschulschriften, Reihe XI*, 530. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lange, 1993.

„Bochumer Kontaktstudium – Weiterbildung aus dem Baukasten.“ In: *Handelsblatt*. Bochum: 31. Juli 1980. S. 14.

Habermas, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1981.

Habermas, Jürgen. *Die neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1985a.

Habermas, Jürgen. *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1985b.

Habermas, Jürgen. *Faktizität und Geltung*. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1992.

Hamilton, Vernon (Hg.). *Human Stress and Cognition. An information processing approach*. Chichester: Wiley, 1979.

Harenberg, Bodo (Hg.). *Chronik des Ruhrgebiets*. Dortmund: Chronik – Verlag in der Harenberg Kommunikation Verlags- und Mediengesellschaft mbH & Co. KG, 1987.

Harkort, Friedrich. *Schriften und Reden zur Volksschule und Volksbildung*. Paderborn: Schoeningh, 1969.

Hartwig, G; Laurien, H: „Weiterbildung in der Oetker – Gruppe.“ In: Schäkel, Uwe; Thiede, J. D. (Hg.): *Aktuelle Konzeptionen und Instrumente der betrieblichen Weiterbildung in der Diskussion*. Düsseldorf: Werner – Verlag, 1979. S. 219-136.

Haußer, Karl. *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer Verlag, 1995.

Heckhausen, Heinz. *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Hain, 1963.

Heckhausen, Heinz. *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe, 1974.

Heidegger, G. „Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen.“ In: Gonon, Philipp (Hg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers – eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer 1996. S.34-45

Helfert, Mario. *Wertewandel, Arbeit, technischer Fortschritt, Wachstum*. Köln: Bund Verlag GmbH, 1986.

Henningsen, Jürgen. *Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit*. Dokumente und Texte. Stuttgart: Klett Verlag, 1960.

Hepp, Gerd. „Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung“. In: *Das Parlament – Aus Politik und Zeitgeschichte*. 29 (2001/3). S. 31-38.

Herbert, Ulrich. *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*. München: Beck Verlag, 2001.

Hof, Christiane. „Haben Kursleiterinnen professionelle pädagogische Konzepte? Empirisch fundierte Fragen an eine Theorie erwachsenenpädagogischer Professionalität.“ In: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Wittpoth, Jürgen (Hg.). *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung*. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1999. S. 62-71.

Hof, Christiane. „Entgrenzung ist nicht neu.“ In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (DIE)* 12 (2005/1). S. 46.

Hoffmann-Riem, C. „Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. – Der Datengewinn.“ In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 32 (1980). S. 339-372).

Holm, Kurt (Hg.). *Die Befragung Band 1: Der Fragebogen – Die Stichprobe*. München: Francke Verlag, 1975.

Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hg.). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Hopf, Christel. „Soziologie und qualitative Sozialforschung.“ In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hg.). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979. S. 11-37

Horn, Klaus-Peter. „Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. In: Apel, Hans Jürgen u. a. (Hg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. S. 295-317.

Horvath, Peter. *Controlling*. München: Vahlen Verlag, 1992.

Husemann, Rudolf. „Forschungsstand im Bereich der beruflich-betrieblichen Weiterbildung“. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 42 (1992/1). S. 40-48.

Imai, Masaaki. *Kaizen. Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb*. München: Wirtschaftsverlag Langen Müller Herbig, 1992.

Inglehart, Ronald. „The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Postindustrial Societies.“ In: *American Political Science Review*. 65 (1971). S. 991-1017.

Inglehart, Ronald. *The silent revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press, 1977.

Ishikawa, Kaoru. *What is Quality Control? The Japanese way*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1985.

Jänicke, Martin; Kunig, Philip; Stitzel, Michael. *Umweltpolitik*. Bonn: Dietz Verlag, 2003.

Jahrbuch für Bergbau, Energie, Mineralöl und Chemie. Jg. 1981/1982. Essen: 1982.

James, William. *Pragmatismus und radikaler Empirismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006.

Jelich, Franz-Josef; Haußmann, Robert (Hg.). *Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick*. Geschichte der Erwachsenenbildung Bd. 12. Essen: Klartext Verlag 2000.

Jürgenhake, Uwe; Schumacher, Dieter (Hg.). *Qualifizierung alternder Belegschaften*. Gröditz: Edelstahlwerke Gröditz GmbH, 2000.

Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (Hg.). „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. *Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1993.

Juran, Joseph. „The Quality Trilogy“. In: *Quality Progress*, Vol. 19. August 1986. S. 19-24

Juran, Joseph. *Juran's Quality Handbook*. 3. Auflage. New York: McGraw-Hill, 1999.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang. „Entgrenzung“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (DIE)* 12 (2005/1). S. 24-25.

Kador, Fritz-Jürgen. *Unternehmerische Personalpolitik: Analyse der Arbeitsbedingungen und personalpolitische Schwerpunktaufgaben*. Köln: Bachem Verlag, 1978.

Kaiser, Arnim. *Gesellige Bildung*. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 1989.

Kaltschmid, Jochen. „Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze und Erwachsenenbildung.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 97-120

Kath, Fritz Moche. „Zur Problematik des Unterrichts in der beruflichen Erwachsenenbildung.“ In: *Lernzielorientierter Unterricht 5* (1977). S. 13-26

Keupp, Heiner. *Eine Gesellschaft der Ichlinge?* München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., 2000.

Klages, Helmut; Kmiecik, Peter (Hg.). *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 1979.

Klages, Helmut; Franz, Gerhart; Herbert, Willi. *Sozialpsychologie der Wohlfahrtsgesellschaft. Zur Dynamik von Wertorientierungen, Einstellungen und Ansprüchen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1987.

Klages, Helmut. *Wertorientierungen im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalysen, Prognosen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1984.

Klages, Helmut. *Der blockierte Mensch. Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2002.

Klingemann, Hans. „Perspektiven der inhaltsanalytischen Forschung des gesamtgesellschaftlichen Wertwandels.“ In: Klages, Helmut; Kmiecik, Peter (Hg.). *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 1979. S. 453-463.

Klinkhammer, Monika. *Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Kluge, Anette; Schilling, Johannes. „Organisationales Lernen und Lernende Organisation – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie.“ In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, H. 4, 2000. S. 179-191.

Kmiecik, Peter. *Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, 1976.

Koch, Woldemar. „Die planmäßige Ausbildung des Fabriklehrlings in Deutschland.“ In: *Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt*. 35. Jena: Fischer, 1926. S. 711-765.

Köcher, Renate; Schild, Joachim (Hg.). *Wertwandel in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Leske und Buderich 1998.

Köcher, Renate; Schild, Joachim. „Einleitung“. In: Köcher, Renate; Schild, Joachim (Hg.). *Wertwandel in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Leske und Buderich 1998. S: 15-25.

Kohlhammer, Konrad. *Meister + Betrieb. Betriebspraxis und Führungstechnik in der Industrie*. Leinfelden-Echterdingen: Konradin-Verlag, 1986.

Kohli, Martin; Robert, Günther (Hg.). *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart: Metzler Verlag, 1984.

Kohli, Martin. „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. (37), 1985. S. 1-29

Kommer, Dieter; Röhrle, Bernd. „Handlungstheoretische Perspektiven Primärer Prävention.“ In: Minsel, Wolf-Rüdiger (Hg.). *Brennpunkte der Klinischen Psychologie*. Bd. 3: Prävention. München: Kösel Verlag, 1981. S. 89-151.

Kommunalverband Ruhrgebiet Abteilung Grundsatzfragen. *Weiterbildung und Hochschulen im Ruhrgebiet*. Essen: 1983.

Kossbiel, Hugo (Hg.). *Personalentwicklung*. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zbf), Sonderheft 14. Wiesbaden: Gabler 1982.

Krell, Gertraude (Hg.). *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen*. Wiesbaden: 1997.

Kreuzig, Heinz. „Personalentwicklung“. In: Geilhardt, Thomas; Mühlbradt, Thomas. *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, 1995. S. 87-103

Krüger, Heinz-Hermann. *Diplom-Pädagogen in Deutschland*. Weinheim: Juventa Verlag, 2003.

Kübler-Ross, Elisabeth. *Reif werden zum Tode*. Stuttgart: Kreuz Verlag, 1976.

Kühnlein, Gertrud: *Weiterbildung im Einzelhandel*. Nationale Sektorstudie Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1993.

Kuhlenkamp, Detlef. *Die Weiterbildungsgesetze der Länder. Analysen, Dokumente, Materialien*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes, 1984.

Kuhn, Thomas. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1991.

Kulenkampff, Jens. *David Hume*. München: Beck Verlag, 2003.

Kunstek, Rolf. *Das Konzept der Lernstatt im Industriebetrieb: Kritik eines Ansatzes der Organisationsentwicklung*. Spardorf: Wilfer 1986.

Laack, Fritz. *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche*. Bad Heilbrunn: 1984.

Lamnek, Siegfried. *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. München: Psychologie Verlags Union, 1988.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. *Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 1995.

Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalens e.V. (Hg.). *ai Ausbilder Information*. Düsseldorf: 1990. Nr. 48

Landsberg, Georg von; Weiss, Reinold. *Bildungs-Controlling*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1992.

Lange, K. „Sackgassen der Ideologiekritik oder Überlegungen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Geschichtsschreibung seit 68.“ In: Eckert, Manfred u. a. (Hg.). *Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. S. 73-98.

Laube, Heinrich. „Hoechst AG. Aus- und Weiterbildung. Teil 1-3.“ In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule 5* (1979). S. 365-367

Laube, Heinrich. „Ausbildung von Führungsnachwuchs. Beispiel Karstadt AG.“ In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1* (1980). S. 62-63

Lazarus, Richard. „Streß und Stressbewältigung. Ein Paradigma.“ Filipp, Sigrun-Heide (Hg.). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban und Schwarzenberg, 1981. S. 198-232.

Lazarus, Richard; Launier, Raymond. „Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt.“ In: Nitsch, Jürgen. *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber Verlag, 1981. S. 213-259.

Leber, Martina; Oevermann, Ulrich. „Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der objektiven Hermeneutik.“ In: Garz, Detlef (Hg.). *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1994. S. 383-427.

Leggewie, Claus. *Die Globalisierung und ihre Gegner*. München: Beck, 2003.

Lehmann, Rainer. *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, 1997.

Lehmann, Thomas: *Erziehungswissenschaft, Erziehungstheorie und Weltanschauung – eine historisch-systematische Untersuchung zum Werk Rudolf Lochners*. Frankfurt a. M., New York, Bern: 1985

Lehner, Franz. „Die ‚Stille Revolution‘: Zur Theorie und Realität des Wertwandels in hochindustrialisierten Gesellschaften.“ In: Klages, Helmut; Kmiecik, Peter (Hg.). *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1979. S. 317-327.

Lehner, Martin. *Didaktik und Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Verlag, 1989.

Lichte, Rainer; Rauner, Felix; Spöttl Georg; Zeyemer, Herbert. *Weiterbildung im KFZ-Handwerk*. Nationale Sektorstudie Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1994.

Linnert, Peter. *Größere Markterfolge durch Total Quality Management*. Wien: 1992.

Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2006.

Mander, Jerry; Goldsmith, Edward. *Schwarzbuch Globalisierung*. München: Goldmann Verlag, 2004.

Markert, Werner. *Die Lernstatt. Ein Modell zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern am Beispiel der BMW AG*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1985.

Martin, Hans-Peter; Schumann, Harald. *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand*. Berlin: Rowolt Taschenbuch Verlag, 1998.

Maslow, Abraham H. *Motivation und Persönlichkeit*. Olten, Freiburg: Walter Verlag, 1977.

Matthes, Joachim. (Hg.). *Krise der Arbeitsgesellschaft – Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1983.

Mayring, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.

Mead, George Herbert. *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1968.

Meadows, Dennis; Meadows, Donella; Zahn, Erich. *Die Grenzen des Wachstums. Club of Rome. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1972.

Meier, Heinrich. *Diskurs über die Ungleichheit*. Paderborn: Schöningh, 1984.

Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hg.). *Zukunftsfeld Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006.

Mertens, Dieter. „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Nr.7, 1974, S.36-43.

Meueler, Erhard. „Didaktik der Erwachsenenbildung.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 677-690

Meulemann, Heiner. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Bonn: 2002.

Mildenberger, Jörg. „Einsatz von Planspielen in der kaufmännischen Berufsausbildung“. In: Geilhardt, Thomas; Mühlbradt, Thomas. *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, 1995. S. 323-331



- Miller, S. M. „The Participant Observer and ‚over-Rapport‘“. In: *American Sociological Review* 17 (1972). S. 97ff.
- Minsel, Wolf-Rüdiger (Hg.). *Brennpunkte der Klinischen Psychologie*. Bd. 3: Prävention. München: Kösel Verlag, 1981.
- Müller, Hans-Peter. *Sozialstruktur und Lebensstile*. Der neue theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1997.
- Müller-Doohm, Stefan. „Visuelles Verstehen. Konzepte kultursoziologischer Bildhermeneutik.“ In: Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (Hg.). „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. *Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1993. S. 438-457.
- Nagel, Ludwig. *Pragmatismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag 1998.
- Neumann, Godehard. „Die Qualifizierungsoffensive der Bundesanstalt für Arbeit. Zielsetzung, Schwerpunkte und Interessenlagen.“ In: Schlutz, Erhard; Siebert, Horst. *Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung*. Bremen: Universität, Druckschriftenlager, 1986. S. 247-257
- Nieke, Wolfgang. *Der Diplompädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1978.
- Nittel, Dieter. *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2000.
- Noelle-Neumann, Elisabeth. *Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft*. Zürich: Edition Interfrom, 1978.
- Nordrhein Westfalen. *Entwicklungsprogramm Ruhr*. Düsseldorf, 1968.
- Nordrhein-Westfalen/Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung. *Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. Ratingen u. a.: Henn, 1972.
- Nordrhein-Westfalen/Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung. *Zur Entwicklung der Weiterbildung*. Köln: Greven 1975.
- Nuissl, Ekkehard. „Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 389-401
- Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2001.
- Oelschlägel, Dieter. *Lokalgeschichte und Weiterbildung*. Soest: Soester Verlag-Kontor, 1986.
- Oess, Attila. *Total Quality Management: Die ganzheitliche Qualitätsstrategie*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 1991.

- Oess, Attila. „Qualitäts-Management“. In: Bungard, Walter (Hg.). *Von der Qualitätskontrolle zum Qualitätsbewusstsein*. Ludwigshafen: Ehrenhof Verlag, 1992. S. 100-103
- Ogburn, William Fielding. *Kultur und sozialer Wandel*. Neuwied: Luchterhand Verlag, 1969.
- Olesch, Gunter. *Praxis der Personalentwicklung: Weiterbildung im Betrieb*. Heidelberg: Sauer, 1992.
- Otto, Hans-Uwe; Kutscher, Nadia. *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim: Juventa Verlag: 2004.
- Papmehl, Andre. *Personal-Controlling*. Heidelberg: Sauer Verlag, 1999.
- Parkes, Colin Murray. *Vereinsamung*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Verlag, 1982.
- Parsons, Talcott. *The Structure of Social Action. A Study on Social Theory with Social Reference to a Group of Recent European Writers*. New York: McGraw Hill, 1937.
- Parsons, Talcott. *The Social System*. New York, London: Macmillan, 1951.
- Parsons, Talcott. *Das System moderner Gesellschaften*. München: Juventa Verlag, 1972.
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens: *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen*. München: C.H. Becksche Verlagsbuchhandlung, 1996.
- Pichler, Martin. „Der Berater der Zukunft“. In: *wirtschaft & weiterbildung* 17 (2004/11/12). S. 8-15.
- Picht, Georg. *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1965.
- Pieler, Dirk. „Weiterbildungscontrolling – eine neue Perspektive. Von der Prozeß- zur Systemorientierung.“ In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Heft 2/1998, S. 150-161.
- Pieper, Jürgen. „Betriebliche Bildungsarbeit im Hause Daimler – Benz in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert.“ In: Pohl, Hans. (Hg.): *Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Steiner, 1979. S. 86-97
- Pietraß, Manuela. „Entgrenzer von Lernorten/Entgrenzter Lernort. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (DIE)* 12 (2005/1). S. 36-38.
- Plüskow von, Hans-Joachim. „Auftrieb. Weiterbildung für Kaufleute.“ In: *Capital*, 1985. Heft 9. S. 99-100
- Pöggeler, Franz (Hg.). *Handbuch der Erwachsenenbildung*. Bd. 2. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, 1974.
- Pöggeler, Franz (Hg.). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung*. Band 4. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, 1975.

Pöggeler, Franz (Hg.). *Handbuch der Erwachsenenbildung*. Bd. 7. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, 1985.

Pohl, Hans. (Hg.): *Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Steiner, 1979.

Pongratz, Ludwig J. (Hg.). *Pädagogik in Selbstdarstellungen*. Bd. 2. Hamburg: 1976

Popham, James. *Evaluation in Education*. Berkeley: Mc Cutchan Public Corporation, 1974.

Quensel, Stephan. *Sozialpsychologische Aspekte der Kriminologie: Handlung, Situation und Persönlichkeit*. Stuttgart: Enke Verlag, 1964.

Raapke, Hans-Dietrich: „Erwachsenenbildung als Volksbildung.“ In: Dahmer, Ilse; Klafki, Wolfgang (Hg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Berlin: Weinheim, 1968. S. 269-289

Reich, Robert. *The work of nations*. New York: Vintage Books USA, 1991.

Reiss, Steven. *Who Am I? The 16 Basic Desires That Motivate Our Actions and Define Our Personalities*. Berkley Publishing Group: 2002.

Richter, Harald. „Die Aus- und Fortbildung von Führungskräften.“ In: Buchholz, Rolf; Maier, Karl-Hanns (Hg.). *Handbuch der Führungskräfteauswahl, -förderung, -bezahlung*. München: Verlag Moderne Industrie, 1970. S. 451-534.

Rohn, Walter. „Einsatzgebiete und Formen des Planspiels“. In: Geilhardt, Thomas; Mühlbradt, Thomas. *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, 1995. S. 69-77

Roloff, Christine (Hg.). *Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule*. Bielefeld: 2002.

Rosenstock, Eugen. „Die Ausbildung des Volksbildners.“ In: *Die Arbeitsgemeinschaft*, 3. S. 72-90.

Ruhrgas Aktiengesellschaft (Hg.). *Gasette – Zeitschrift für die Mitarbeiter der Ruhrgas AG*. Essen: druck-partner, Dezember 1982.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. *Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung* (Abschlußbericht). Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 1974.

Sass, Jürgen; Sengenberger, Werner; Weltz, Friedrich. *Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik*. Köln: Europäische Verlagsanstalt, 1974.

Schäfers, Bernhard. *Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland*. Stuttgart: Lucius und Lucius, 2002.

Schäffter, Ottfried. „Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, Jürgen (Hg.). *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2001. S- 39-68.

Schäkel, Uwe; Thiede, J. D. (Hg.): *Aktuelle Konzeptionen und Instrumente der betrieblichen Weiterbildung in der Diskussion*. Düsseldorf: Werner – Verlag, 1979.

Scheibe, Wolfgang. „1918-1933. Weimarer Republik.“ In: Pöggeler, Franz (Hg.). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung*. Band 4. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, 1975. S. 69-78

Schiersmann, Christiane. „Zielgruppenforschung“. Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 557-565.

Schiersmann, Christiane. „Frauenbildung.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 588-594

Schlafke, Winfried; Siehlmann, Günter. „Strukturwandel und wachsender Qualifikationsbedarf. Neue Konzepte betrieblicher Weiterbildung und regionaler Weiterbildungsverbundsysteme.“ In: Forschungs und Sitzungsberichte. *Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung*. Hannover: Akademie für Raumforschung und Landeslehre, 1993. 173-187

Schlutz, Erhard; Siebert, Horst. *Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung*. Bremen: Universität, Druckschriftenlager, 1986.

Schmid, Alfons; Wagner, Birgit. *Qualifizierung und betriebliche Weiterbildung am Beispiel der Region Rhein-Main*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, 2002

Schmitz, Enno. *Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen*. Stuttgart: 1978.

Schmitz, Michael. *Wendestress. Die psychosozialen Kosten der deutschen Einheit*. Berlin: Rohwoldt Verlag, 1995.

Schneider, Joachim; Stötzel, Berthold. *Lernen in der Lernstatt*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1993.

Scholz, Christian; Stein, Volker; Bechtel, Roman. *Human Capital Management*. Neuwied u. a.: Luchterhand Verlag, 2004.

Schrader, Achim. *Einführung in die empirische Sozialforschung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1973.

Schrader Josef. „Welche Forschung braucht die Disziplin?“ In: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hg.). *Zukunftsfeld Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006. S. 25-39

Schuchardt, Erika. *Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie*. Studien zur Integrations-Pädagogik, Bd. 1. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1980.

Schuchardt, Erika. „Von Krisen Betroffene. Auf dem Weg zur Integrations-Pädagogik/Andragogik.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 566-580.

Schüßler, Werner. *Leibniz' Auffassung des menschlichen Verstandes*. Eine Untersuchung zum Standpunktwechsel zwischen „system commune“ und „systeme nouveau“ und dem Versuch ihrer Vermittlung. Berlin: Walter de Gruyter, 1992.

Schütze, Fritz. „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens.“ In: Kohli, Martin; Günther, Robert (Hg.). *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1984. S. 78-117.

Schulenberg, Wolfgang. *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke Verlag, 1957.

Schulenberg, Wolfgang; Loeber, Heinz-Dieter; Loeber-Pautsch, Uta; Pühler, S. *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Stuttgart: Enke Verlag, 1978.

Schulenberg, Wolfgang. „Bildungsinteressen, Bildungsbereitschaft und Bildungsverhalten.“ In: Pöggeler, Franz (Hg.). *Handbuch der Erwachsenenbildung*. Bd. 7. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer Verlag, 1985. S. 105-117.

Scriven, Michael. „Evaluation Perspectives and Procedures“. In: Popham, James. *Evaluation in Education*. Berkeley: Mc Cutchan Public Corporation, 1974. S. 1-94

Shultz, George; Thorelli, Hans; Graves, Robert. *International Operations Simulation: With Comments on Design and Use of Management Games*. Free Press, 1974.

Schwarzer, Ralf (Hg.). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa Verlag 1994.

Sebestyen, Otto Gabor. *Management „Geheimnis“ Kaizen. Der japanische Weg zur Innovation*. Wien: Wirtschaftsverlag Carl Ueberreuter, 1994.

Seghezzi, Hans Dieter. (Hg.). *Top Management and Quality*. München: Hanser Verlag, 1992

Seghezzi, Hans Dieter. „A Structured Approach to Total Quality Management.“ In: Seghezzi, H. D. (Hg.). *Top Management and Quality*. München: Hanser Verlag, 1992. S. 1-47.

Seghezzi, Hans Dieter. *Integriertes Qualitätsmanagement. Das St. Galler Konzept*. München, Wien: Carl Hanser Verlag, 2003.

Seitter, Wolfgang. „Zwischen Dozieren und Disponieren. Aspekte einer Professionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung.“ In: Apel, Hans Jürgen u. a. (Hg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999. S. 383-407.

Seiverth, Andreas. „Entgrenzung in der reflexiven Moderne. Meditation über einen Schlüsselbegriff.“ In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (DIE)* 12 (2005/1). S. 30-32

Seubert, Rolf : *Berufserziehung und Nationalismus: Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer*. Weinheim: Beltz, 1977.

Siebert, Horst. „Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung.“ In: *Literatur- und Forschungsreport. Weiterbildung*, H. 1, 1978. S. 5-21

Siebert, Horst. *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag, 1999

Siebert, Horst. „Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 54-80

Siebert, Horst. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag, 2000.

Slowik, Edward. *Cartesian Spacetime. Descartes' Physics and the Relational Theory of Space and Motion*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

Smelser, Neil. „Social Structure“. In: Smelser, Neil (Hg.). *Handbook of Sociology*. Newbury Park: 1988. 103-130

*Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt*. 35. Jena: Fischer, 1926.

Spiegel, Yorik. *Der Prozeß des Trauerns. Analyse und Beratung*. München: Christian Kaiser Verlag, 1988.

Spinner, Helmut. *Die Wissensordnung*. Opladen: Leske und Buderich, 1994.

Spinoza, Baruch de. *Descartes' Prinzipien der Philosophie in geometrischer Weise dargestellt*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2005.

Sporken, Paul. *Umgang mit Sterbenden*. Düsseldorf: Patmos Verlag, 1982.

Stahle, W.; Nork, M. „Umweltschutz und Theorie der Unternehmung.“ In: Steger, Ulrich (Hg.). *Handbuch des Umweltmanagements*. München: Beck, 1992.

Stauss, Bernd (Hg.). *Qualitätsmanagement und Zertifizierung. Von DIN ISO 9000 zum total-quality-mangement*. Wiesbaden: Gabler Verlag 1994.

Steger, Ulrich (Hg.). *Handbuch des Umweltmanagements*. München: Beck, 1992.

Steger, Ulrich (Hg.). *Facetten der Globalisierung*. Berlin: Springer Verlag, 1999.

Steinbuch, Karl. *Die informierte Gesellschaft*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1969.

Stiefel, Rolf. *Lektionen für die Chefetage. Personalentwicklung und Management Development*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.

- Stiegler, Barbara. „Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage“. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeits- und Sozialforschung (Hg.). *Expertisen zur Frauenforschung*. Bonn: 1998.
- Strasser, Hermann; Randall, Susan. *Einführung in die Theorien des sozialen Wandels*. Neuwied: Luchterhand Verlag, 1979.
- Stratmann, Karlwilhelm. „Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung.“ In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 66, 1970. S. 824-839.
- Strauss, Anselm. *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter, 1993.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag, 1996.
- Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang. *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart: Enke Verlag, 1966.
- Stufflebeam, Daniel et al. *Educational Evaluation and Decision Making*. Illinois: 1971.
- Tenfelde, Klaus (Hg.). *Arbeiter im 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1991.
- Thomas, Angela. *Coaching in der Personalentwicklung*. Bern u. a.: Huber Verlag, 1998.
- Tietgens, Hans. Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 25-41
- Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999.
- Tollkötter, Bernhard. *Bildungsmaßnahmen der Wirtschaft. Eine Untersuchung des Ettlinger Kreises über zusätzliche Bildungseinrichtungen in Industrie und Handel*. Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1966.
- Treue, Wilhelm; Pohl, Hans (Hg.). *Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Steiner Verlag, 1979.
- Trommsdorff, Gisela (Hg.). *Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland*. Berlin: De Gruyter, 1994.
- Uebbing, Helmut. *Berufliche Bildung bei der Thyssen AG*. Deutschland: Grafische Anstalt der Thyssen AG, 1979.
- Vaubel, Ludwig. *Unternehmer und Bildung*. Köln: Westdeutscher Verlag, 1968.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar. *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Köln: Bund Verlag, 1993.
- Vierhaus, Rudolf (Hg.). *Aufklärung als Prozess*. Hamburg: Meiner Verlag, 1988.

- Vogel, Rudolf-Martin. *Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert*. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte. Stuttgart: Klett Verlag 1959.
- Wack, Otto Georg. *Unterstützung und Förderung von Erwachsenen im Lernprozess*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, Kettler, 2001.
- Waibl, Elmar. *Gesellschaft und Kultur bei Hobbes und Freud*. Wien: Löcker, 1980.
- Weber, Max. *Soziologie*. Weltgeschichtliche Analysen. Stuttgart: Kröners, 1956.
- Weimer, Karl Hans. *Berufliche Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel im Ruhrgebiet*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- Weiss, Reinhold. *Betriebliche Weiterbildung*. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1994.
- Weiss, Reinhold. „Die 26-Mrd-Investition-Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung.“ In: Goebel, Uwe; Schlaffke, Winfried (Hg.). *Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1990.
- Weitz, Bernd Otto. *Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallstudie als Forschungsstrategie im Rahmen qualitativ orientierter Modellversuchsforschung*. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1994.
- Wersig, Gernot. *Die Komplexität der Informationsgesellschaft*. Konstanz: UVK Universitäts Verlag, 1996.
- Wesseler, Matthias. „Evaluation und Evaluationsforschung.“ In: Tippelt, Rudolf (Hg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999. S. 736-752
- Westfälische Rundschau Nachrichtendienst. „Pisa für Erwachsene in 30 Staaten geplant.“ In: *Westfälische Rundschau* Nr. 246, 23.10.2003, S.1.
- Weymann, Ansgar. *Sozialer Wandel*. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1998.
- Wilsdorf, Dieter. *Schlüsselqualifikationen: Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung*. München 1991.
- Wimmer, Franz; Wimmer, Walter. „Alternativen zum Hochschulstudium. Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie bildet Diplom-Betriebswirte aus.“ In: Wimmer, Franz; Wimmer, Walter (Hg.). *Borbecker Nachrichten*. Essen-Borbeck: Freitag, 08. Februar 1985. Nr. 6
- Wittpoth, Jürgen (Hg.). *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2001.
- Wittwer, Wolfgang. *Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1985.



Wolgast, Günther. *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, 1996.

Wottawa, Heinrich; Thierau, Heike. *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber Verlag, 1990.

Zech, Rainer. „Gesellschaftliche Modernisierung als Bedingung und Aufgabe für die Erwachsenenbildung.“ In: Zech, Rainer (Hg.). *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997. S. 12-21.

Zech, Rainer (Hg.). *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1997.

Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung in Hamburg 1945-1972. Institutionen und Profile*. Hamburg: LIT 2000.

Zeuner, Christine. „Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung.“ In: Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine. *Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungsmöglichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim; München: Juventa Verlag, 2006. S. 41-59.

Zink, Klaus; Schildknecht, Rolf. „Rahmenbedingungen zur Einführung von Total Quality Management.“ In: Bungard, Walter. (Hg.). *Menschen machen Qualität*. Ludwigshafen: Ehrenhof Verlag, 1991. S. 123-128.

Zink, Klaus. (Hg.). *Qualität als Managementaufgabe*. Landsberg, Lech: Verlag Moderne Industrie, 1992.

Zink, Klaus. „Total Quality Management“, In: Zink, H.J. (Hg.). *Qualität als Managementaufgabe*. Landsberg, Lech: Verlag Moderne Industrie, 1992. S. 9-52

## 8. Tabellen- und Schaubildverzeichnis

- Tabelle 1: Weiterbildungsveranstaltungen der Th. Goldschmidt AG (S. 127)  
Tabelle 2: Kosten der internen Weiterbildung 1994/96/97 (S. 147)  
Tabelle 3: Bildungscontrolling der Th. Goldschmidt AG (S. 149)  
Tabelle 4: Alternativkosten (S. 150)  
Tabelle 5: Behandelte Lehrstoff der firmeninternen Weiterbildung für Mitarbeiterinnen (S. 158)  
Tabelle 6: Themenschwerpunkte des Meisterseminars (S. 161)  
Tabelle 7: Ziele ausgewählter Seminare der 90er-Jahre im Unternehmen Th. Goldschmidt AG (S. 168)  
Tabelle 8: Themenschwerpunkte des Seminars für Berufs- und Arbeitspädagogik (S. 172)  
Tabelle 9: Inhaltliche Ziele von PSS III (S. 179)  
Tabelle 10: Programm 1993/94 für die Weiterbildungsressorts (S. 185)  
Tabelle 11: Persönlichkeitsbildung des Betriebsingenieurs (S. 193)
- Säulendiagramm 1: Kosten der Weiterbildung 1990 (S. 145)