

II. Zweiter Themenblock

Die Veränderung zentraler Rahmenbedingungen schulischer Arbeit — eine „neue Allgemeinbildung“?

1. **Ergebnisse der Qualifikationsforschung im Bereich beruflicher Bildung**

Helmut Heid, Regensburg

Drei kurze Vorbemerkungen:

1. Ich hoffe, die mir gestellte Aufgabe besser erfüllen zu können, wenn ich mich nicht darauf beschränke, über kontroverse Ergebnisse „der“ Qualifikationsforschung nur zu referieren. Es geht mir um eine kritische Analyse.
2. Dabei versuche ich jene Aspekte des Gegenstandes wie auch des Inhaltes überkommener Qualifikationsforschung zu akzentuieren, die aus pädagogischer Sicht in der bisherigen Diskussion vernachlässigt wurden.
3. Ich treffe im folgenden keine scharfe Unterscheidung zwischen Qualifizierung und Bildung, obwohl man selbstverständlich zwischen Bildung und Qualifizierung unterscheiden kann. Jedoch möchte ich darauf hinweisen, daß es keine Qualifizierung außerhalb einer Persönlichkeitsverfassung oder -entwicklung gibt, die als Bildung (oder als Bildungsmangel) „bewertet“ wird. Andererseits gibt es auch keine qualifikationsirrelevante Bildung. Zu den Gründen für den Verzicht auf eine scharfe begriffliche Unterscheidung gehört schließlich die Tatsache, daß im Kontext sowohl der Qualifikationsforschung als auch der Verwertung von Ergebnissen der Qualifikationsforschung häufig vom „Bildungssystem“ und in zunehmendem Maße auch (wieder) von „Bildung“, ja sogar von „Allgemeinbildung“ in einem emphatischen Sinne die Rede ist.

1 *Voraussetzungen der Qualifikationsforschung*

Der Qualifikationsforschung liegt — ähnlich wie weiten Bereichen der Curriculum-Forschung — in der Regel ein naiv objektivistisch-empiristisches Denkschema zugrunde. Die Aufmerksamkeit gilt den (absehbaren) Anforderungen, die das Beschäftigungssystem an die Qualifikation und das System der Qualifizierung zu Beschäftigender stellt. Es geht um Anforderungen, die aus ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturwandlungen sowie insbesondere aus der Entwicklung und Anwendung neuer Technologien in Produktion und Administration sich ergeben. Dementsprechend wird Qualifikation als die Eignung eines Menschen definiert, eine bestimmte (von ihm vorgefundene berufliche) Arbeitsaufgabe zu erfüllen.

Dieses Verständnis ist aus folgenden Gründen problematisch:

1. Ihm liegt die offensichtlich für fraglos gehaltene Vor-Entscheidung zugrunde, aus manifesten Ansprüchen eines sozialen (und technisch-organisatorischen) Systems,

nämlich des Beschäftigungssystems, einseitig Anforderungen an ein anderes soziales System, nämlich das Qualifikationssystem und zu qualifizierende Menschen, „abzuleiten“. Die Frage, ob es nicht Gründe dafür geben könne, auch in umgekehrter Richtung Ansprüche aus den Interessen, Rechten und bereits vorhandenen Qualifikationen konkreter Menschen (Beschäftigter) an die Gestaltung des Beschäftigungssystems und insbesondere der Arbeitsorganisation „abzuleiten“, diese Frage kommt im Kontext herkömmlicher Qualifikationsforschung vergleichsweise selten oder im Zusammenhang von Erörterungen vor, in denen es um die unterschiedlichsten Modelle geht, Personal-Rekrutierungs- oder -Transaktions-Kosten in ein möglichst günstiges Verhältnis zum damit bezweckten ökonomischen Nutzen zu bringen.

Bedeutung und Aktualität dieser Frage lassen sich an zwei Befunden beispielhaft erläutern: Auch und gerade unter der Voraussetzung von (Jugend-) Arbeitslosigkeit haben Heranwachsende (durch herrschende Prinzipien der Legitimierung sozialer Ungleichheit — z. B. das Leistungsprinzip oder das Prinzip der Chancengerechtigkeit — bestärkt) zwar weitgehend an der konventionellen Deutung festgehalten, für ihre berufliche und gesellschaftliche Karriere sowie insbesondere für schulische und berufliche Mißerfolge selbst zuständig und verantwortlich zu sein. Aber sie haben zuvor ihre arbeitsinhalte, soziokulturellen und ökonomischen Interessen auf das nach Lage des (restriktiven) Arbeitsmarktes Realisierbare bzw. Realistische zurückgenommen und damit ihren „Frieden“ — ausgedrückt in Berufszufriedenheit — gemacht. Die Anpassungsbereitschaft („Flexibilität“ und „Mobilität“!) ist tendenziell um so größer, je geringer der Bildungsstand ist (Walter R. Heinz). Daß Jugendliche (dennoch) in hohem Maße mit ihrem Beruf zufrieden sind, ist kein Grund, den skizzierten Tatbestand für völlig unproblematisch zu halten. Für die Verbesserung der ökonomischen und kulturellen Lebenslage wird nahezu ausschließlich jene individuelle Qualifizierung in Betracht gezogen, in der einzelne sich im Wettbewerb mit anderen den vorgefundenen Bedingungen der Qualifikationsverwertung mehr oder minder kritiklos unterwerfen.

Zum zweiten Befund: Sofern die für einige Berufe bzw. Ausbildungsverhältnisse nachgewiesene Verbesserung der Ausbildungsqualität den realen betrieblichen Bedingungen der Qualifikationsverwertung „vorausleitet“, werden — nach Aussagen von Praktikern — bei „Auszubildenden“ Erwartungen an die Qualität der Ausübung einer entsprechenden Berufsarbeit geweckt, die in der Berufspraxis (häufiger und in höherem Maße als vielleicht auch auf früheren Stufen der Entwicklung des Ausbildungssystems) enttäuscht werden.

2. In scheinbarem Widerspruch dazu steht die Tatsache, daß bereits in der Kategorienbildung und in den Kriterien zur Bestimmung der Relevanz von Qualifikationsanforderungen — ein wenig hochtrabend formuliert — eine „Anthropologie“ enthalten ist. Die Bestimmung von Anforderungen antizipiert zumindest und zunächst Möglichkeiten der Erfüllung dieser Anforderungen durch konkrete Menschen. Sie hat überdies eine Entscheidung zur Voraussetzung oder zum Inhalt, die außer einer deskriptiven auch eine normative Komponente enthält. Dabei kommt es nicht nur darauf an, was Menschen — als Adressaten des Qualifikationsanspruchs — leisten können, sondern immer auch darauf, was sie leisten sollen. Schließlich geht es nicht um „den“ Menschen, sondern immer um konkrete einzelne oder voneinander

abgrenzbare Gruppen Qualifizierter bzw. zu Qualifizierender. Hier bedeutsame Kriterien der Unterscheidung zwischen verschiedenen Menschen (-Gruppen) sind zum einen Umfang bzw. Höhe von Inhalt der Qualifizierung sowie soziale Positionen der Qualifikationsverwertung. Wichtiger noch ist andererseits die Unterscheidung zwischen Subjekten und Adressaten des Qualifikationsanspruchs. Zumindest sind die Möglichkeiten, auf die Bestimmung dieses Anspruchs Einfluß zu nehmen, sozial verschieden verteilt. Die Gruppe jener Menschen, von deren Wollen und Handeln für die Bestimmung des Qualifikationsanspruchs so gut wie nichts abhängt, dürfte nicht allzu klein veranschlagt werden.

Dennoch besteht die Notwendigkeit, bei der arbeitsorganisatorischen Konkretisierung von Ansprüchen „des Beschäftigungssystems“ das manifeste, allerdings durch verfügbare Maßnahmen (z. B. durch Weiterbildung) beeinflussbare (!), Qualifikationsangebot in quantitativer und qualitativer Hinsicht nicht aus dem Auge zu verlieren. (Auch der Preis Qualifizierter — Tariflohn — spielt eine wichtige Rolle). Außerdem beweist der beträchtliche Aufwand zur Erforschung beispielsweise des „Wertewandels“ Heranwachsender, daß bei der Formulierung und Rechtfertigung von Qualifikationsansprüchen, bei der Entwicklung von Strategien zur Rekrutierung von Beschäftigten und wohl auch bei der Gestaltung des Beschäftigungsangebots — zumindest gegenwärtig — das „Bewußtsein“ der Adressaten von Qualifikationsanforderungen nicht völlig belanglos ist. „Gut behandelte Mitarbeiter leisten mehr“ (Franz Köhne).

3. Diese Bezugnahme jeder Bestimmung schon des Begriffs „Qualifikationsanforderung“ auf (erwünschte!) Muster jener Handlungsbereitschaft (Qualifikation), die es nicht außerhalb konkreter Menschen geben kann, erweckt den Eindruck, daß nicht nur der Anspruch selbst, sondern auch die Instanzen, auf die in der Anspruchsbe gründung Bezug genommen wird (ökonomischer Strukturwandel, neue Technologie), „humane Qualität“ besäßen.

Gewiß: Wirtschaft, Produktion, Administration, Technologie . . . sind Menschenwerk, von Menschen für Menschen konzipiert und realisiert. In dieser abstrakten (und deshalb kaum widerlegbaren) Sprechweise wird jedoch unterschlagen, daß man „den Menschen“ unter sehr verschiedenen Gesichtspunkten betrachten und zu sehr verschiedenen Zwecken beanspruchen oder gar verwenden kann. Auch dazu zwei Beispiele: (1.) Der Repräsentant eines Großunternehmens der Computerindustrie sagte in einem Gespräch: Die Techniker unseres Hauses verstehen nicht das Gerede über soziale Folgeprobleme technologischer Entwicklung. Technik dient ausschließlich zur Lösung sozialer Probleme; Technik wird für die Menschen gemacht. Mag sein! Daß aber auch die Maschinerie der Menschenvernichtung „für“ Menschen erdacht und gemacht wurde, wird dabei geflissentlich übersehen. (2.) Bereits Taylor hat bei seinen Studien zur Optimierung der Arbeitsorganisation buchstäblich „am Menschen“ Maß genommen. Sein primäres Interesse galt aber nicht der Würde und dem kulturellen Anspruch der von ihm vermessenen Menschen. Seine Frage lautete vielmehr: Wie ist die Anatomie und vielleicht auch die Physiologie dieser Menschen beschaffen und wie muß dementsprechend eine Arbeitsorganisation aussehen, um das Optimum an Arbeitseffektivität aus diesen so beschaffenen Wesen herausholen zu können. Was nach Humanität aussah und aussieht, war und ist nicht der Zweck, sondern (nur) das Mittel einer effektiven Ar-

beitsorganisation und eines rentablen Einsatzes kostspieliger Produktionstechnologien. Daß bei diesen als „Humanisierung“ bezeichneten Maßnahmen zur Produktionsrationalisierung auch (partielle) Verbesserungen menschlicher Arbeitsbedingungen herauskommen können und herausgekommen sind, ändert nichts an dem erwähnten Zweck-Mittel-Verhältnis. Tendenziell gilt: Keine Maßnahme der Humanisierung des Produktions- und Verwaltungssektors hat auf längere Sicht Bestand, wenn sie den Prinzipien der Effektivität, der Produktivität und der Rentabilität zuwiderläuft.

4. Ähnlich verhält es sich mit der überaus abstrakten Nominierung von Qualifikationsmerkmalen, die angesichts neuester ökonomischer und technischer Entwicklungen als besonders wichtig apostrophiert werden und überdies als Kennzeichen aufgeklärter Humanität gelten (Kreativität, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Selbständigkeit, abstraktes Denken, Denken in Zusammenhängen, Kooperationsfähigkeit, soziale Kompetenz, Flexibilität). Zunächst wird die (meist implizite) Definition dieser „Fähigkeiten“ und Tugenden vor allem durch das gesellschaftliche Handeln derer bestimmt, die als Repräsentanten des Beschäftigungssystems („der Wirtschaft“) allgemein anerkannt sind. Zweitens werden diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Tugenden in den Dienst der Effektivierung und Legitimierung herrschender Organisationsformen der Qualifikationsverwertung gestellt.

Auch dazu ein Beispiel: Die Auffassung ist verbreitet, daß „die Einsatzmöglichkeiten neuer Technologien hohe fachliche Kompetenz des Menschen, aber auch ein hohes Maß an Verantwortungsbereitschaft für die ökonomischen und sozialen Folgen“ ihres Einsatzes erfordern. Was heißt das konkret und vor allem dann, wenn die Wahrnehmung von Verantwortung mit den jeweiligen Produktionszwecken und Arbeitsaufträgen in Konflikt gerät? Was geschähe mit dem Drucker oder Verkäufer bestimmter Magazine, mit dem Arbeiter in der chemischen Industrie, wenn er einen Arbeitsauftrag mit der nicht zu widerlegenden Begründung ablehnte, daß in der Ausführung dieses Auftrages eine Beeinträchtigung der Würde oder der Gesundheit von Menschen zu befürchten sei? Von den Millionen Menschen, die alles produzieren, was in einer Gesellschaft tatsächlich produziert wird, also auch dasjenige, das durch eine Vielzahl von Gesetzen (oft erfolglos) daran gehindert werden muß, die Würde, den kulturellen Anspruch, die Gesundheit und das Leben von Kindern, Jugendlichen, Verbrauchern, Arbeitern zu beeinträchtigen, haben doch nur wenige Prozent der an der Planung, Überwachung und Verwertung der Produktion Beteiligten Möglichkeiten, das zu tragen, was oft abstrakt und irreführend „Verantwortung für die sozialen Folgen“ neuer Technologien genannt wird. Wie soll jemand Verantwortung für ökonomische und soziale Folgen einer Technik tragen können, wenn er sowohl von der Bestimmung als auch von der Kontrolle jener Zwecke ausgeschlossen ist, für die die technische Innovation und Investition nur die Mittel liefern? Unter gegebenen Voraussetzungen ist die geforderte Verantwortlichkeit geradezu strukturell darauf reduziert, daß jeder den jeweils vorgefundenen Produktionszweck und Arbeitsauftrag sich selbst zur Gewissensangelegenheit macht und daß er akzeptiert und möglichst aus eigenem Antrieb tut, was von ihm verlangt wird. Die Abstraktheit des Verantwortungssappells verschleiert die außerordentliche Verschiedenheit der subjektiven und objektiven Bedingungen der Möglichkeit, verantwortlich zu sein.

5. Die Problematisierung der eingangs skizzierten Neigung zur Einseitigkeit des Erkenntnisinteresses der Qualifikationsforschung darf nicht zu dem möglichen Mißverständnis führen, es könne „umgekehrt“ eine „rein anthropologische“ oder „rein pädagogische“ Begründung von Ansprüchen an die Qualifizierung und auch an das Beschäftigungssystem geben. „Die“ Lernfähigkeit „des“ Menschen — Ausgangspunkt nahezu aller Systeme pädagogischen Denkens und Handelns — ist prinzipiell nur in Abhängigkeit von Art und Niveau eines Wozu, eines konkreten Anspruchs definierbar und identifizierbar. Und empirisch gilt, daß bei der Entstehung und Entwicklung eines konkret-inhaltlichen Bedarfs an Bildung oder Qualifizierung Einschätzungen absehbarer Möglichkeiten der Qualifikationsverwertung in zunehmendem Maße eine Rolle spielen. Auch Organisation, inhaltliche und formale Ausgestaltung des Bildungssystems korrespondieren — wie indirekt, unvollkommen und verspätet auch immer — mit der Entwicklung von Ansprüchen, die von Repräsentanten des Beschäftigungssystems in bildungspolitischer und in bildungsadministrativer Praxis geltend gemacht werden.

Jedoch die rigide „Arbeitsteilung“ zwischen (wenigen) Personen, die über Produktionszwecke und Arbeitsaufgaben, also die Anspruchsgrundlage für Qualifikationsanforderungen bestimmen, und jenen (vielen) Personen, deren Aufgaben darauf reduziert sind, die vorgegebenen Arbeits- und Qualifikationsanforderungen zu erfüllen, diese „Arbeitsteilung“ ist keineswegs naturgegeben. Es könnten Organisationsformen sozialen Handelns entwickelt werden, die es auch den Adressaten des Qualifizierungsanspruchs ermöglichen — zumindest in kritischer Rückkopplung zu vorgefundenen Produktionszwecken und Arbeitsaufgaben —, an der Bestimmung der Anspruchsgrundlage für Qualifizierungsanforderungen konstitutiv mitzuwirken.

6. Ich fasse zusammen: Grundsätzlich muß wohl davon ausgegangen werden, daß die ingenieurwissenschaftliche Entwicklung, die ökonomische Realisierung und die soziale Gestaltung neuer Produktions- und Administrationsstrategien und -technologien, die sich aus der Sicht Beschäftigter in bestimmten Realisierungsformen der Arbeitsorganisation konkretisieren, auf „den Menschen“ und seine Lern- wie Leistungsfähigkeit zugeschnitten sind.

Höchste Priorität hat dabei jedoch die Frage, durch welche Organisation der Arbeit die vorfindlichen und durch qualifikatorische Interventionen herstellbaren menschlichen Leistungspotentiale derjenigen optimal genutzt werden können, die zum Verkauf ihrer Arbeitskraft gezwungen sind. „Der Mensch“ ist keineswegs immer der Zweck oder „das Maß“, sondern häufig nur Mittel („Produktionsfaktor“) technischer und ökonomischer Entwicklung. Was als gesellschaftlich oder ökonomisch „notwendig“ und (häufig allein) deshalb (auch) als „ethisch geboten“ gilt, wird von der Erfolgsbedingung „des Beschäftigungssystems“, nämlich jener Rentabilität eingesetzten Kapitals, bestimmt, ohne die es keine Investition in Produktionsmittel und nicht einmal die Investitionsbereitschaft von Personen gäbe, die das dafür unentbehrliche Kapital besitzen oder aufbringen können. In der gesellschaftlich-politisch geschaffenen und ausgestalteten Konkurrenzwirtschaft fungiert das Erwerbsmotiv als Maxime gesellschaftlicher Entwicklungsdynamik.

Investoren andererseits können darauf rechnen, daß diejenigen, die auf den Verkauf allein ihrer Arbeitskraft angewiesen sind, um die Mittel ihres physischen und

kulturellen Überlebens sicherzustellen, „alles“ tun werden, um jene Arbeitsaufgaben erfüllen zu können, von deren Gestaltung sie in der Regel ausgeschlossen sind, und zwar auch dann, wenn bei der Bestimmung dieser Arbeitsaufgaben jene Lern- und Leistungsbereitschaft Beschäftigter antizipiert wird, die „erfahrungsgemäß“ oder wahrscheinlich durch Bildungsangebote ermöglicht werden kann. Bei der Gestaltung dieser Bildungsangebote hängt wiederum kaum etwas vom individuellen Willen Lernender ab. Diesen steht es — jenseits des durch Schulpflicht Festgelegten — lediglich frei, sich jener vorgegebenen Bildungsangebote zu bedienen, die sie befähigen, sich für bestimmte vorgegebene „Arbeitsangebote“ zu entscheiden. Dennoch — und trotz Geltung (d. h. nicht auch schon Befolgung) des Leistungsprinzips — ist die erfolgreiche Nutzung eines gegebenen Bildungsangebots nicht geeignet, einen (Rechts-)Anspruch auf einen der Qualifikation entsprechenden Arbeitsplatz zu begründen.

Die scheinbar paradoxe Tatsache, daß Bildung bzw. Qualifikation zwar einerseits immer notwendiger (Blossfeld, Mayer u. a.), zugleich aber andererseits immer weniger hinreichende Bedingung der Möglichkeit geworden ist und wird, im Beschäftigungssystem und im Bildungssystem Karriere zu machen, verschärft die ohnehin bestehende soziale Selektivität weiterführender Bildung: Die Risiken sozial und beruflich „erfolgloser“ Qualifizierung kann jemand um so eher tragen, je größer seine Aussichten sind, unabhängig von Erfolgen im System weiterführender Bildung Zugang zu den höheren sozialen und beruflichen Positionen zu finden. Umgekehrt dürfte jemand das Risiko langer, aufwendiger und dennoch erfolgsunsicherer Bildungs-(um-)Wege um so mehr scheuen, je ausschließlicher er allein auf Erfolge in weiterführender (Schul-) Bildung angewiesen ist, um seinen Anspruch auf Zugang zu den höher bewerteten materiellen und immateriellen Gütern in Beruf und Gesellschaft zu begründen.

2 *Strukturprobleme der Qualifikationsforschung*

Es gibt keine Bildung oder Qualifizierung an sich oder als Selbstzweck. Als „Bildung“ und „Qualifizierung“ werden immer nur (in bestimmter Weise qualifizierte) Handlungen oder Handlungsergebnisse bezeichnet und bewertet, die zielgerichtete Auseinandersetzungen mit einer Sache (i. w. S.) zum Inhalt oder zur Folge haben. Wer Bildung oder Qualifizierung organisiert, muß explizite oder implizite die Frage beantworten, was jemand wozu bzw. aus welchen Gründen lernen, womit jemand sich zu Bildungszwecken beschäftigen soll.

Wer nun versucht, aus einer Analyse der Arbeitsorganisationen des Beschäftigungssystems Informationen zur Beantwortung der Frage zu gewinnen, wie viele Menschen wie qualifiziert werden sollen, der steht vor folgenden Schwierigkeiten:

1. Empirisch feststellbare Arbeitsaufgaben sind ebensowenig wie bestimmte Arbeitsorganisationen feste (der gesellschaftlichen Beeinflussung und der unvorhersehbaren Entwicklung entzogene), weit über den Untersuchungszeitpunkt hinaus stabile und an sich schon optimale Größen. Arbeitsaufgaben von „gestern“ und „heute“ sind nur eine höchst unzuverlässige Voraussetzung der individuellen und staatlichen Planung von Bildung für das nächste Jahrzehnt. Denn Bildung ist ein über vie-

le Jahre „reifendes Gut“, das weit vorausschauende Prognosen erfordert. Zu einem Problem wird diese Notwendigkeit dadurch, daß die Abschätzung (Prognose) künftiger, weit in der Zukunft liegender Gegebenheiten und Erfordernisse um so unsicherer wird, je größer die zeitliche Entfernung und je präziser der Informationsbedarf ist. Diese Prognoseunsicherheit resultiert aus der Tatsache, daß die gesellschaftliche Entwicklung Resultat sozialen Handelns willensfreier Personen ist und daß die Entwicklung jenes Wissens und Könnens unvorhersehbar ist, von denen die Möglichkeiten des Wollens und Handelns der Subjekte gesellschaftlicher Entwicklung bemessen werden.

2. Es gibt keine eindeutige Beziehung zwischen bestimmten Arbeitsaufgaben und bestimmten Qualifikationsmerkmalen. Die sogenannte Substitutionselastizität kann durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen und durch formelle wie informelle Weiterbildungsmöglichkeiten in weiten Bereichen nahezu beliebig gesteigert werden.
3. Damit ist bereits ein weiteres Problem angesprochen: Man muß unterscheiden zwischen dem, was künftig der Fall sein kann, was künftig der Fall sein soll und was künftig unter jeweils gegebenen Bedingungen (in „Anwendung“ sozialwissenschaftlicher Theorien) mit angegebener Wahrscheinlichkeit der Fall sein wird. So sehr diese drei grundverschiedenen Fragestellungen logisch streng auseinandergehalten werden müssen, so sehr wirken sie praktisch wechselseitig ineinander. Die im Beschäftigungssystem und im Bildungssystem denkbaren Sollvorstellungen bleiben in allen ihren Konkretisierungen an das jeweils „Machbare“ (Kann) gebunden. Und alle (noch so unsicheren) Vorhersagen darüber, wie Beschäftigungssystem und Bildungssystem sich entwickeln werden, haben mit der im Rahmen des Möglichen freien Entscheidung der Akteure im Beschäftigungssystem und im Bildungssystem zu rechnen. Zu diesen Entscheidungen gehören auch Reaktionen der Prognoseadressaten im Bildungs- und Beschäftigungssystem, die durch diese Prognosen allererst begründet werden und Entwicklungen auslösen können, die von der prognostizierten Entwicklung mehr oder minder stark abweichen. (Ein prognostizierter Arbeitskräfte- oder Qualifikationsmangel kann ein Überangebot provozieren.) Die Frage könnte also auch lauten, was die erwähnten Akteure (aus angebbaren Gründen, und das heißt auch: in Kenntnis der prognostizierten Entwicklungsmöglichkeiten und -wahrscheinlichkeiten) wollen werden. Die Unkalkulierbarkeit so vieler überdies entscheidungsabhängiger Faktoren der Vorhersage, nämlich des künftigen Wissens, Könnens, Wollens und Handelns sowohl im Beschäftigungssystem als auch im Bildungssystem machen langfristige Planungen zumindest aus der Sicht einzelner fast zu einem Lotteriespiel.
4. Zu den „Ableitungsvoraussetzungen“ für Ansprüche an das Bildungssystem gehören Annahmen über die Entwicklung nicht nur des Beschäftigungssystems, sondern auch der Bildungsnachfrage und hier besonders der Bevölkerungsentwicklung. Da es in diesem Zusammenhang nicht möglich und wohl auch nicht nötig ist, auf alle Modelle der Bildungsforschung und -planung einzugehen, möchte ich die Aufmerksamkeit im folgenden nur noch auf jene Größe richten, die unabhängig zu sein scheint von den (betriebswirtschaftlichen, produktionstechnischen und arbeitsorganisatorischen) Determinanten der Entwicklung des Beschäftigungssystems, nämlich auf die Bevölkerungsentwicklung. Selbst wenn sich diese leicht quantifizierbare Entwicklung auch über Zeiträume hinaus zuverlässig prognostizie-

ren ließe, in denen mit bereits Geborenen „gerechnet“ werden kann, würde dadurch das Erfordernis politischen Handelns keineswegs beeinträchtigt. Entschieden werden muß u. a.

- über die regionale Verteilung der verschiedenen Organisationsformen des Qualifizierungssystems
- über die horizontale und vertikale Struktur des Bildungssystems und über die äußere und innere Gliederung einzelner Organisationsformen der Bildung
- über die Größe einzelner Organisationsformen des Bildungssystems
- über die Gruppengrößen (Klassenstärken) und über Gesichtspunkte, wie Verfahren der Gruppenbildung innerhalb einzelner Organisationsformen
- über die Modalitäten der Finanzierung organisierter Bildung
- über Ziele, Inhalte und Formen der Qualifizierung
- über Kriterien und Verfahren der Erfolgsmessung sowie über Strategien zur Vermeidung oder Erzeugung und zur weiteren Be- oder Verarbeitung von Lernmißerfolgen
- über Kriterien und Prozeduren der „Lenkung“ von „Strömen“ zu Qualifizierenden
- über die Dauer organisierter Qualifizierung auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems.

Vor allen diesen beispielhaft genannten und in jedem Einzelfall weiter zu differenzierenden Sachentscheidungen ist über Kriterien und Gesichtspunkte sowohl der Bestimmung eines jeweiligen Optimums als auch der Begründung dieser Sachentscheidungen zu befinden. Mit alledem werden Voraussetzungen geschaffen, die zu den realen Bedingungen der Möglichkeit gehören, daß Heranwachsende ihren individuellen Bildungsbedarf überhaupt erst entwickeln und sozial geltend machen können. Hinzu kommt, daß die Entwicklung individuellen Bildungsbedarfs von den (u. a. auf Arbeitsmärkten konkretisierten) Chancen beeinflusst wird, Qualifizierungserfolge (beruflich) zu verwerten. Damit gerät also auch die Bildungsnachfrage in Abhängigkeit von Qualifizierungserfordernissen des Beschäftigungssystems. Und das scheinbar „harte Datum“ der Bevölkerungsentwicklung determiniert keineswegs die Strukturen des Qualifikationssystems. Auch der „Zwang“ zu weiterführender Bildung, der sich aus deren allgemeiner Expansion zu ergeben scheint, hat seine tiefste Ursache in jenen hierarchischen Strukturen des Beschäftigungssystems und der Gesellschaft, die die Absolventen des Bildungssystems zur Konkurrenz um Positionen zwingen, die umso knapper und begehrt sind, je größer die mit ihnen verknüpften Privilegien sind.

5. Außer diesen Problemen, die sich aus einzelnen Planungsmodellen ergeben, steht die Qualifikationsforschung vor generellen Strukturproblemen:

Eines dieser Probleme besteht darin, daß für das Beschäftigungssystem und für das Bildungssystem verschiedene Planungsfristigkeiten gelten. Während die in sich recht komplexen Einheiten des Beschäftigungssystems unter gegebenen Bedingungen — begünstigt durch diverse Arbeitszeit- und Betriebszeit-Flexibilisierungsstrategien — zu eher kurzfristigen Personaldispositionen tendieren und häufig

auch gezwungen sind, sind Planungen im Qualifikationssystem in der Regel nur über längere Zeiträume möglich bzw. sinnvoll.

Ein weiteres Strukturproblem besteht in der Differenz der Entscheidungszuständigkeiten: Für die Planung des Arbeitskräftebedarfs sind einzelne Betriebe bzw. Unternehmungen zuständig; die Entscheidung über die Qualifizierung fällt in die Zuständigkeit einzelner Individuen; die Planung der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten, also des Bildungs- bzw. Qualifikationssystems, ist in der Regel Sache des Staates.

3 *Forderungen an das Qualifikationssystem*

1. Sowohl die Beschreibungen und Interpretationen der Arbeitsaufgaben als auch die daraus „abgeleiteten“ Prognosen künftiger Qualifikationsanforderungen gehen weit auseinander. Diese Auffassungsdifferenzen mögen zum großen Teil durch Fehleinschätzungen und gelegentlich auch durch dafür vorausgesetzte Untersuchungsinteressen bedingt sein. Zu den immer noch unterschätzten Gründen für das allenthalben feststellbare Planungschaos gehören aber auch die beispielhaft skizzierten „Strukturmängel“ der Qualifikationsforschung. Von besonderer Bedeutung erscheint mir die Tatsache, daß die gesellschaftliche Wirklichkeit (auch diesbezüglich) außerordentlich differenziert ist. Die Verschiedenheit der Realisierungsformen betrieblicher Arbeitsorganisationen hat weniger mit dem natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Entwicklungsstand zu tun. Eine wichtigere Rolle dürften dabei betriebs- und personalwirtschaftliche Gesichtspunkte spielen. Die einen setzen auf totale und zentrale Vernetzung, andere auf dezentrale Systeme computergestützten und -verbundenen Arbeitens. Die einen treiben die Robotisierung der Produktion möglichst weit; andere halten — fast im Sinne einer Wiederentdeckung — die freilich computergestützte und -überwachte traditionelle Arbeitsteilung in weiten Bereichen der Produktion für die Arbeitsorganisation der Zukunft. Es stimmt zwar, daß fast in allen Bereichen der Produktion und Administration neue Technologien eingesetzt werden, aber auf die Gestaltung konkreter Arbeitsaufgaben wirkt sich das sehr verschieden aus.

Wenn dennoch der Eindruck entsteht, daß hinsichtlich der meistgenannten Qualifikationsanforderungen weitgehende Einigkeit bestehe, so muß dieser Eindruck durch folgende Feststellungen relativiert werden:

- a) Die wohl immer auch auf soziale Anerkennung zielenden Benennungen der Qualifikationsanforderungen sind in der Regel so abstrakt, daß sie inhaltliche Differenzen verdecken.
- b) Ubiquitäre Qualifikationen sind mit durchaus verschiedenen Arbeitsaufgaben und Konkretisierungsformen von Arbeitsorganisation vereinbar.
- c) Bildung und Qualifizierung haben zumindest auch immer eine von jeweiligen Qualifikationsinhalten und inhaltlichen Qualifikationsanforderungen unabhängige soziale Auslese- oder Filterfunktion.
- d) In den Qualifikationsanforderungen wird stets auch das Bemühen erkennbar, „Strukturdefizite“ traditioneller Qualifikationsforschung bloß formal zu kompensieren oder zu unterlaufen. Darin dürfte wohl auch eine „Erklärung“ für die beispiellose Karriere des Konzepts „Schlüsselqualifikationen“ liegen.

Damit soll nicht generell bestritten werden, daß sich auch Entwicklungstendenzen identifizieren lassen, die zumindest mit bestimmten Grundtypen oder Stufen organisierter Qualifizierung korrespondieren.

2. Die Forderung nach generell höherer fachlicher Qualifikation ist besonders weit verbreitet und wird folgendermaßen begründet:
 - a) Bedingt insbesondere durch die Entwicklung neuer Technologien nehmen jene Arbeitsaufgaben immer stärker ab, die ohne besondere Anforderungen an die allgemeine und fachliche Qualifikation erfüllt werden können. Genaue Quantifizierungen sind — wie immer — riskant. Die Tendenz zu dieser Entwicklung scheint unbestritten. Für diese Behauptung werden Ergebnisse empirischer Forschung geltend gemacht, die sich allerdings häufig auf ausgewählte — und im Sinne dieses Postulats „fortschrittliche“ — Betriebe beziehen. Es gibt auch einzelne „Gegenbeweise“. Der „programmatische Anteil“ dieser Prognose sollte nicht unterschätzt werden.
 - b) Jene Wirtschaftssektoren, in denen der Anteil höher und hoch qualifizierter vergleichsweise hoch ist, wächst ständig an. Dazu gehört der Sektor sozialer Dienstleistungen (Lehren, Betreuen, Beraten, Rechtspflege, psychisch-physische Versorgung und Behandlung . . .). Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auf das Anwachsen der Freizeit und damit verbundene Aktivitäten etwa auf dem Medien- und Kultursektor hingewiesen. Nicht zuletzt wird die Expansion der Tätigkeitsfelder Forschung, Entwicklung, Entscheidungsvorbereitung (Disposition) prognostiziert.
 - c) Die Bundesrepublik Deutschland — so ein verbreitetes, relativ abstraktes und eher programmatisches Votum — ist ein rohstoffarmes Land, das in besonderem Maße in Qualifikation investieren muß, um international wettbewerbsfähig zu bleiben. Dabei wird unterstellt, daß die herausragende Qualität der im internationalen Wettbewerb erfolgreichen Produkte hohe fachliche Qualifikation derer zur Voraussetzung hat, die diese Produkte herstellen. Der „Rohstoff“ unseres Wirtschaftssystems — so eine symptomatische Formulierung — sei die Qualifikation.
 - d) Es wird vermutet, daß die Wanderungen insbesondere (beruflich) hoch Qualifizierter über die Grenzen der Mitgliedsstaaten des europäischen Binnenmarktes durch die fortschreitende Internationalisierung der Märkte für Dienste und für Güter zunimmt und daß dabei insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland eine „Qualifikationslücke“ entstehen könnte, die ausgeglichen werden müßte.
 - e) Das Erfordernis höherer fachlicher Qualifikation muß aber auch als Konsequenz einer allgemeinen Bildungsexpansion betrachtet werden: In dem Maße, in dem die sozial durchschnittliche Qualifikation steigt, gerät in Wettbewerbsnachteil, wer sich nicht oder erfolglos um weiterführende und insbesondere fachliche Qualifikation bemüht. Solange und soweit für die Erfüllung auch solcher Arbeitsaufgaben, die keine besondere Fachqualifikation voraussetzen, Facharbeiter rekrutiert werden (können), muß damit gerechnet werden, daß Anbieter von Arbeitskraft ohne höhere fachliche Qualifikation geringere Beschäftigungschancen haben (Theorem der „Arbeitskräfteschlange“ — Thurow).

- f) Damit hängt zusammen, daß unter gegebenen Bedingungen das Risiko, arbeitslos zu bleiben oder zu werden, umso größer ist, je geringer die Qualifikation bleibt.

Arbeitsinhaltliche Präzisierungen und Begründungen für die Forderung nach höherer fachlicher Qualifikation bilden die Ausnahme. Alle meine eigenen Untersuchungen und Feststellungen veranlassen mich zu diesbezüglich großen Zweifeln. Ich vermute, daß die Prognose eines Bedarfs an generell steigenden Qualifikationen sich auf den eher statistischen Aspekt des Problems reduzieren läßt: die Anzahl Unqualifizierter sinkt — aus welchen Gründen auch immer.

Freilich erfordert der EDV-Einsatz entsprechend neue, deshalb aber nicht auch schon „höhere“ Qualifikationen. Für die Masse der Beschäftigten genügt die Kenntnis und Beherrschung der jeweiligen Betriebssysteme, also der EDV-Gebrauchsanweisung. Neuere, noch unveröffentlichte Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, daß die Arbeitsaufgaben im kaufmännisch verwaltenden Sektor häufig auf regelgerechten — nicht notwendig auch durchschauten — Umgang mit Informationen reduziert werden. Teilweise sind sogar bemerkenswerte Qualifikationseinbußen zu verzeichnen. Diese Feststellungen gelten freilich nicht für die vergleichsweise kleine Zahl von Software-Experten.

3. Besondere Aktualität besitzt die Forderung nach Berücksichtigung außer- oder überfachlicher Qualifikationsmomente.

Bei außerfachlichen Qualifikationen kann man — nahe an vorfindlichen Benennungen und ohne Rücksicht auf kategoriale Sauberkeit der Systematik — zwischen formalen, sozialen und ethisch-normativen Qualifikationen unterscheiden.

- a) *Formale Qualifikationen* werden auch folgendermaßen umschrieben: Lernen des Lernens; Fähigkeit und Bereitschaft, ständig hinzu- und umzulernen; Anpassungsfähigkeit; Flexibilität. Der am weitesten verbreitete Begriff zur Kennzeichnung formaler Qualifikationen heißt „Schlüsselqualifikationen“. Er wird in so vielfältigen Zusammenhängen verwendet, daß sein Informationsgehalt immer geringer und unklarer wird.

Den meisten Aussagezusammenhängen, in denen Schlüsselqualifikationen postuliert werden, ist das Bemühen zu entnehmen, die Prognoseunsicherheit auf dem Qualifikationssektor zu überwinden: Wenn schon nicht zuverlässig ermittelt werden kann, welche inhaltlichen Qualifikationen der in das Bildungssystem Eintretende beim Eintritt in das Beschäftigungssystem benötigt, dann soll der hier und jetzt zu Qualifizierende wenigstens lernen, selbst zu lernen, was er später braucht. Da das Lernen des Später-selber-Lernens aber nur im Kontext inhaltlichen Lernens möglich ist, muß der sich Qualifizierende noch etwas lernen, nämlich selbst die „Verantwortung“ für das Risiko inhaltlicher Fehlqualifizierung zu übernehmen. Wenn er sich nicht entschließen kann, die Bereitschaft zu erlernen, im Hinblick auf neue Arbeitsaufgaben als unqualifiziert zu gelten und im Beschäftigungssystem plaziert zu werden, muß er schließlich lernen, lebenslänglich umzulernen.

Wo liegt das Problem? Wohl kaum in der unstrittigen „Teilwahrheit“ fortbestehender Lernerfordernisse und auch nicht in der Einsicht, daß erlernbare Lernstrategien den Erfolg weiteren Lernens verbessern können.

Problematisch ist vielmehr die Vernachlässigung der Tatsache, daß formale Bildung sich nicht an sich bzw. außerhalb inhaltlicher Bildung erwerben läßt. (Umgekehrt vermittelt jede diskutable inhaltlich-materiale Bildung formale oder prozedurale Kompetenzen.) Die Suspendierung der Frage nach Qualität und Relevanz jener Argumente, mit denen unvermeidbare Entscheidungen für bestimmte Inhalte konkreten Lehrens und Lernens begründet werden können, ist völlig ungeeignet, auch die Inhalte selbst oder die Entscheidung für Inhalte aufzuheben oder aufzuschieben. Freilich ist es möglich und vielleicht auch oft beabsichtigt, von der Frage nach Dignität und Relevanz unverzichtbarer Ziele und Inhalte abzulenken, Ziele und Inhalte den politischen, sozialen, beruflichen oder betrieblichen Wechselfällen jeweils opportuner Beanspruchung auszuliefern, Inhalte zu instrumentalisieren für Zwecke, hinsichtlich deren die Inhalte als solche völlig belanglos sind, beispielsweise für die soziale Selektion oder für eine Einübung in die Fraglosigkeit bereitwilliger Unterwerfung unter beliebige (Lern- und) Arbeitsaufgaben. In der gesellschaftlichen Wirklichkeit gibt es jedoch immer noch viel zu viele Aufgaben, deren unbefragte Erfüllung die Würde und sogar die Existenz (nicht nur) von Menschen massiv bedrohen und beeinträchtigen.

Eine Flucht aus der Entschiedenheit und Verbindlichkeit inhaltlicher Bildung in die Unverbindlichkeit formaler Qualifikationen kann überdies einen (vielleicht erwünschten) affirmativen Effekt haben. Wo so gelehrt und gelernt wird, daß es auf die pädagogisch begründbare Besonderheit der Inhalte nicht ankommt, werden zum einen Verbrauch, Austauschbarkeit und fortlaufende Entwertung inhaltlicher Bildung geradezu systematisiert. Andererseits wird damit der „Gebildete“ wechselnden Verwendungszwecken ausgeliefert, bei deren inhaltlicher Bestimmung es auf ihn selbst in der Regel bisher nicht ankommt. Ihm ist lediglich „freigestellt“, jeweils vorgefundene Lernvoraussetzungen ökonomischer Qualifikationsverwertung zu erfüllen. Wenn dieser Effekt vermieden werden soll, werden Bildung und Qualifizierung, zu deren Charakterisierung das gesamte Vokabular aufgeklärter Humanität beansprucht wird, in die kritische inhaltliche Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit eintreten müssen, der der sich Bildende selbst angehört. Das u. a. von Litt charakterisierte Versagen der Bildung und der Gebildeten im „Dritten Reich“ sollte uns vor der Zuversicht warnen, die spezifischen Probleme (u. a. und dieses Mal) der „technisch-industriellen Zivilisation“ (Mikat) ließen sich durch eine „Gegensteuerung“ bewältigen, für die außer dem überkommenen Kanon der als klassisch geltenden Allgemeinbildung heute insbesondere die Schlüsselqualifikationen immer häufiger geltend gemacht werden.

Ohne Zweifel gibt es im Laufe eines jeden Lebens häufig wechselnde (neue) Lernaufgaben. Aber wo bleibt (vielleicht ist hier diese Abstraktion zulässig oder sogar angebracht:) der Mensch, der diesem Wechsel (paradoxiere) umso mehr „ausgeliefert“ wird, je weniger er gelernt hat, die Gründe für diesen Wechsel zu analysieren, zu durchschauen und zu beeinflussen, je weniger es beim Wechsel dieser Lernaufgaben auf die Dignität der Zwecke und Inhalte neuen Lernens und auf die Frage danach ankommt, wer auf welche Weise, aus welchen Gründen und zu wessen „Nutzen“ an jenem Handeln partizipiert, aus dem der Wechsel der Lernaufgaben resultiert?

Es gibt auch lerntheoretische Einwände gegen eine Überbewertung von Schlüsselqualifikationen: Formale Qualifikationen vermögen die inhaltlichen Voraussetzungen erfolgreichen Weiterlernens — also das dafür notwendige spezifische Sachwissen — nicht zu ersetzen oder zu erübrigen (Weinert u. a.). Und man darf die Übertragbarkeit bereichsspezifischen Wissens nicht überschätzen.

Ich benutze diese höchst fragmentarischen Anmerkungen zu der Anregung, über Kriterien und Modalitäten des Verhältnisses von formaler und materialer, von allgemeiner und spezieller Bildung — nicht zuletzt unter den Bedingungen neuester technologischer Entwicklungen in Produktion und Administration — neu oder weiter nachzudenken. Es wäre zu prüfen, ob die mit dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ postulierten bildungspolitischen und -programmatischen Bestrebungen nicht eine Entwicklung begünstigen, in der zum einen die unverzichtbaren und unvermeidbaren Inhaltsbestimmungen jeglicher Bildung vernachlässigt und damit aus pädagogischer Kontrolle und Verantwortung entlassen werden und in der andererseits die Kompetenzspezialisierung zu kurz kommt und auch zu spät einsetzt.

- b) Der Terminus *soziale Qualifikationen* wird häufig als Sammelbezeichnung für (alle) nicht fachliche(n) Qualifikationen verwendet. Im besonderen wird damit (viel zu abstrakt) jene Kooperationsfähigkeit postuliert, die zuvor in der „Konkurrenzwirtschaft“ des Bildungssystems systematisch vernachlässigt wird, und zwar deshalb, weil dieses Konkurrenzverhalten konstitutives Element schulischer Praxis ist.

Daß Kooperationsfähigkeit je nach sozialem Status des Adressaten dieser Qualifikationsanforderung etwas sehr Verschiedenes bedeutet, wird in der meist allzu abstrakt geführten Diskussion verschwiegen oder übersehen. Für Führungskräfte bedeutet Kooperationsfähigkeit — so die Formulierung eines „Trainee“-Experten — lernen, sich mit Fingerspitzengefühl durchzusetzen (Andreas Kühne). Demgegenüber sollen zu Führende die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, jene vorgefundenen Kooperationserfordernisse zu erfüllen, die eine Optimierung der Arbeitserfolge bezwecken. Effektivität ist ein völlig legitimes Ziel zur Bewertung jeglichen Handelns, so lange die Zwecke des Handelns wie die Mittel und Sozialformen der Erfüllung dieser Zwecke mit dem (freilich präzisierungsbedürftigen) Prinzip der Menschenwürde für alle Menschen vereinbar sind.

Zu den sozialen Qualifikationen wird angesichts verbreiteter Annahmen über die Entwicklung neuer Technologien besonders häufig die (kreative, soziale) Technikgestaltung gerechnet. Was soll oder kann in der Wirklichkeit der Produktions- und Administrationssysteme wirklich gestaltet werden? Die weit überwiegende Mehrzahl Beschäftigter ist völlig davon ausgeschlossen, an der Gestaltung der Anspruchsgrundlage für das Postulat der Technikgestaltung mitzuwirken. Technikgestaltung kann dann nur heißen, den Einsatz einer gegebenen oder einer zur Einführung in Betracht gezogenen Technik für die Erfüllung jener Arbeitsaufgabe zu gestalten, von deren Begründung der Adressat dieses Qualifikationsanspruchs in jeder relevanten Hinsicht weitestgehend ausgeschlossen ist.

Bereits erwähnte Untersuchungen (V. Thomas, Kaufmännisch-verwaltende Arbeit und Berufsausbildung, Mskr. der Friedrich-Ebert-Stiftung) haben gezeigt, daß (sogar) in der betrieblichen Berufsausbildung kaufmännisch-verwaltender Berufe mehr oder weniger der „Nachvollzug von Vorgaben“ gelernt wird. In der Regel unterstellen die Ausbildungs- und Weiterbildungsinhalte betriebliche Ziele und marktwirtschaftliche „Zwänge“ als gegeben; diese Ziele werden nicht einmal als Resultat sozialen, ökonomischen und politischen Handelns reflektiert. Die Reduktion dessen, was als Gestaltung und Gestaltungskompetenz apostrophiert und postuliert wird, gerät übrigens zu dem von Fend (auf dieser Konferenz) mit pädagogischer Genugtuung registrierten „Wertewandel“ zu mehr Selbstbestimmung keineswegs in Konflikt. Denn selbst wählen und entscheiden zu können besagt noch nichts darüber, was jemand aus welchen Gründen selbst will und tut. In dem Maße, in dem junge Menschen erfolgreich sein wollen, sind sie zunächst einmal gezwungen, sich selbst den vorgefundenen gesellschaftlichen Erfolgsbedingungen zu unterwerfen. Und — das ist entscheidend — diese Erfolgsbedingungen stehen weder zur Disposition noch auch zur Diskussion. Junge Menschen „müssen“ wollen, was sie sollen, um erfolgreich zu sein. Wenn man das beachtet, kann man sich nicht — wie Fend und seine Bezugsautoren — darüber wundern, daß „Gemeinschaftsorientierung“ nur noch als Nebenprodukt individueller Nutzenmaximierung in Betracht gezogen wird oder vorkommt. Warum soll ausgerechnet die nachwachsende Generation darauf verzichten, dieses Prinzip sozialen Erfolgs und gesellschaftlicher Entwicklungsdynamik zur Maxime ihres eigenen Handelns zu machen?

- c) Unter den *ethisch-normativen Qualifikationsmomenten* nimmt die Verantwortungsbereitschaft eine Sonderstellung ein, auch wenn die als klassisch geltenden industriellen Tugenden kaum an Bedeutung verloren haben oder unter ganz anderen Namen (in Untersuchungen über den „Wertewandel“) wieder auftauchen.

Damit ein Mensch Verantwortung für sein Handeln tragen oder übernehmen kann, müssen je zwei Voraussetzungen erfüllt sein, und zwar zwei personimmanente und zwei personexogene Voraussetzungen. Zu den personimmanenten Voraussetzungen gehören die (Willens-) Freiheit (zur Mitwirkung an) der Bestimmung von Zwecken und Mitteln des Handelns sowie das für die Handlungsbegründung relevante und hinreichende Wissen über Voraussetzungen, Implikationen und absehbare Folgen (wie Nebenwirkungen) des Handelns.

Andererseits müssen mindestens zwei personexogene (soziale und sozialstrukturelle) Voraussetzungen erfüllt sein, nämlich daß der Handelnde die Zwecke seines Handelns in gesellschaftlicher Praxis auch tatsächlich selbst bestimmen oder zumindest konstitutiv beeinflussen kann und daß er auf die Wahl oder Herstellung der Mittel zur Erfüllung dieser Zwecke wesentlichen Einfluß hat. Erst wenn alle vier Voraussetzungen erfüllt sind, kann ein Handeln verantwortet werden.

Meine Besorgnis ist,

- daß bei der weit überwiegenden Mehrzahl abhängig Beschäftigter die notwendigen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns nicht oder nur sehr unzulänglich erfüllt sind

- viel wichtiger — daß sogar im herrschenden Bildungssystem Bestrebungen und Praxen dominieren oder einflußreich sind, den Heranwachsenden und damit auch den Adressaten des völlig undifferenzierten Verantwortungspells bereits die unverzichtbaren personimmanenten Voraussetzungen verantwortlichen Handelns vorzuenthalten oder zu enteignen.

Zwecke und Mittel beruflichen Handelns, deren wesentliche Beeinflußbarkeit es erst rechtfertigen würde, den hohen moralischen Anspruch der Selbstverantwortung zu erheben, sind vorgegeben und in der Regel nicht in Frage zu stellen. Verantworten läßt sich also nur noch die gewissenhafte Erfüllung des jeweils Vorgeschriebenen. Der Arbeiter — so mein Beispiel — ist dafür verantwortlich, daß die technische und vielleicht auch „dramaturgische“ Qualität des Gewalt- oder Porno-Videos so gut ist, daß dieses Produkt auf dem Markt erfolgreich ist. Die Sachlage ist in einer Druckerei für anspruchsvolle Literatur nicht anders. Denn es geht nicht darum, ob oder wie weit Adressaten des Verantwortungspells von der Bestimmung oder kritischen Kontrolle verwerflicher Zwecke und deren Erfüllung ausgeschlossen sind. Es geht um die Fraglosigkeit, mit der Abhängige auf jeweils vorgegebene Zwecke und auf Organisationsstrukturen der Zweckerfüllung geradezu moralisch verpflichtet werden.

4. Die Forderung nach Ausbau der Weiterbildung auf allen Stufen des Qualifikationssystems wird folgendermaßen begründet:
 - a) Aufgrund problematischer wirtschafts-, gesellschafts- und bildungspolitischer Rahmenbedingungen ist die Zahl der Fehlqualifizierten bemerkenswert hoch. erinnert sei an die Parole, „irgendeine Ausbildung ist besser als keine“, oder an die Forderung, auf Vorrat auszubilden. Erwähnenswert ist auch die Tatsache, daß vor allem in solchen Berufen, Betrieben und Branchen über Bedarf ausgebildet wurde, in denen einerseits die Ausbildungskosten vergleichsweise niedrig bzw. die Ausbildungserträge relativ hoch und andererseits die künftigen Berufsaussichten vergleichsweise ungünstig waren. Es hatte sich eine Kluft entwickelt zwischen der Ausbildung in modernisierten Großbetrieben und der Ausbildung in weniger modernisierten Klein- und Mittelbetrieben (W. Heinz). Weiterbildung dient also immer auch der „Kompensation“ jener Planungsfehler (im Bildungs- und Beschäftigungssystem), mit denen aufgrund struktureller Mängel jeder Bildungsplanung permanent gerechnet werden muß.
 - b) Weiterbildung sollte Gelegenheit bieten, die unter besonders restriktiven Arbeitsmarkt- und Lehrstellenmarkt-Bedingungen zunächst aufgeschobenen berufsinhaltlichen, soziokulturellen und ökonomisch-finanziellen Ansprüche einzulösen, und zwar bevor noch an beruflichen und sozialen Aufstieg zu denken war. Weiterbildung sollte also einen Bildungsbedarf decken, der über unmittelbare Gelegenheiten oder Anforderungen zur Qualifikationsverwertung hinausgeht.
 - c) Die Zahl der (zu) niedrig Qualifizierten und der jungen Erwachsenen ohne Ausbildung ist immer noch bemerkenswert hoch. Diese Feststellung wird als eine weitere Ableitungsvoraussetzung für die Forderung nach Weiterbildung zwecks Nachqualifizierung angesehen.
 - d) Analog verhält es sich mit dem Qualifikationsbedarf für traditionell oder durch herkömmliche gesellschaftliche Praxis benachteiligte gesellschaftliche Grup-

pen. In diesem Zusammenhang werden besonders häufig Frauen erwähnt (so beispielsweise im Jahresbericht 1988 des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft).

- e) Die am häufigsten genannte, aber auch informationsärmste Begründungsformel lautet: Der permanente, immer raschere und tiefgreifendere Strukturwandel in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft erfordert ständiges Um- und Hinzulernen. In diesem Zusammenhang spricht man im allgemeinen von „Anpassungsweiterbildung“. Weiterbildung wird immer mehr zu einem Instrument flexibler betrieblicher Personalpolitik. Jedoch in dem Maße, in dem betriebliche Weiterbildung auf betriebsspezifische Arbeitsaufgaben reduziert bleibt, wird dem Weitergebildeten die Gelegenheit vorenthalten, seine Arbeitsmarktposition zu verbessern. Dies wiederum erhöht die Ausnutzbarkeit Weitergebildeter für betriebliche Zwecke.
- f) Auch für den Weiterbildungsbereich ist ein Effekt allgemeiner Bildungsexpansion anzunehmen: Je mehr Menschen weiterführend qualifiziert sind, desto stärker wird der „Zwang“, sich in der Konkurrenz um knappe Privilegien zu behaupten.
- g) Schließlich wird Weiterbildung auch in den Dienst beruflichen und gesellschaftlichen Aufstiegs gestellt. Aufstieg ist allerdings nur um den Preis der Unterwerfung unter jeweils vorgefundene Aufstiegsbedingungen zu haben. Damit möchte ich auf ein Problem hinweisen, auf das ich in diesem Zusammenhang jedoch nicht weiter eingehen kann.

Ich verzichte an dieser Stelle darauf, die skizzierten Begründungen für den Ausbau der Weiterbildung — über einige Andeutungen hinaus — kritisch zu analysieren. Statt dessen möchte ich einige Überlegungen zur gesamtkritischen Würdigung zur Diskussion stellen.

4 *Wie sind die aus der Entwicklung des Beschäftigungssystems „abgeleiteten“ Qualifikationsanforderungen zu beurteilen?*

Zunächst wäre nach den Kriterien für eine Beurteilung zu fragen: Welchen Zwecken sollen die geforderten Qualifikationen dienen? Wer ist Subjekt der Bestimmung zunächst der Zwecke und sodann der Qualifikationsanforderungen? Wessen Interessen kommen in den Zweckbestimmungen und Qualifikationsanforderungen zur Geltung?

Die Beantwortung dieser Fragen wird durch die schon beanstandete Abstraktheit und Undifferenziertheit der dafür zentralen Begriffe erschwert. Es fehlt nicht an Vokabeln, die das Herz jedes Humanisten höher schlagen lassen. Was fehlt sind:

- inhaltliche Spezifizierungen und Differenzierungen
- eine Berücksichtigung der realen gesellschaftlichen und beruflichen Bedingungen der Möglichkeit, das zu werden, zu sein und zu leben, was bildungstheoretisch, bildungspolitisch und bildungspraktisch postuliert wird.

Über die Abstraktheit und Undifferenziertheit der Qualifikationsanforderungen wurde bereits einiges ausgeführt. Es ist aufschlußreich, sich zu vergegenwärtigen, daß wohl nicht eine einzige Greuelthat der Menschheitsgeschichte auf jene formalen Qualifikatio-

nen verzichten konnte und kann, die seit Jahren allzu abstrakt und beliebig als Schlüsselqualifikationen gepriesen und gefordert werden. Freilich kann man das Argument auch umkehren: Auch jene Handlungen, die Greuelthaten verhindern oder beenden, enthalten jene formalen Momente, ohne die es keine Qualifikation gibt. Mein Diskussionspunkt ist ein anderer: Ohne Bezugnahme insbesondere auf die inhaltlichen Qualifikationsmomente sind die Fragen nach Zwecken, Subjekten und Interessen sowohl der Qualifikationsansprüche als auch der jeweiligen Qualifikationsverwertung unbeantwortbar.

Wenn freilich auf einen bestimmten Grad an Abstraktion nicht verzichtet werden kann und muß, dann sollte man aber zumindest die realen gesellschaftlichen, insbesondere die institutionalisierten Bedingungen der Möglichkeit, abstrakt benannte Qualifikationen zu realisieren und zu verwenden, in die Analyse, in die Programmatik und in die Praxis der Qualifizierung einbeziehen. Jede einzelne Schlüsselqualifikation erfährt ihre Inhaltsbestimmung auch in jener Position, die der (immer auch formal) Qualifizierte in der gesellschaftlichen und beruflichen Hierarchie, im Betrieb und in der jeweiligen Arbeitsorganisation einnimmt. Gestaltungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit bedeuten je nach Stellung in der betrieblichen und gesellschaftlichen Hierarchie inhaltlich häufig etwas sehr Verschiedenes, manchmal sogar etwas genau Entgegengesetztes: Sich (mit Fingerspitzengefühl) durchzusetzen versus den Auftrag, die Anordnung gewissenhaft und effektiv erfüllen, die Anspruchshaltung überwinden versus das Anspruchshandeln kultivieren, um dadurch die Investitionsbereitschaft zu begründen oder zu erhöhen.

Nicht jeder dieser Unterschiede muß problematisch sein, aber auch längst nicht jeder ist unproblematisch. In dem Maße, in dem die Begründung einer Handlungsaufforderung und einer Handlung sich inhaltlich argumentativ überzeugend und konsensfähig auszuweisen vermag und menschliche Diskriminierung ausschließt, hätte die Beweislast beim Kritiker der Handlungsaufforderung oder Handlung zu liegen. In dem Maße jedoch, in dem die Wahrheit der Argumente zur Handlungsbegründung durch die soziale (auch institutionelle) Macht der Geltendmachung dieser Argumente ersetzt oder beeinträchtigt wird, ist die zu verantwortende gesellschaftliche Praxis problematisch.

Da der Übergang zwischen einer Geltungsbegründung durch wahrheitsfähige Argumente einerseits und durch argumentativ nicht bevollmächtigte soziale Macht andererseits fließend ist, bleibt die kritische Analyse und Kontrolle hierarchisch strukturierter gesamtgesellschaftlicher Handlungszusammenhänge eine Daueraufgabe. Vielleicht läge in der Erfüllung dieser Aufgabe das Zentrum einer (neuen) Allgemeinbildung!

5 *Ausblick*

Wenn meine Behauptung richtig ist, daß keine Arbeitsorganisation unberücksichtigt lassen kann, was konkrete Menschen letztlich leisten können und leisten wollen, dann läge darin die Möglichkeit humanitärer und pädagogischer Innovation begründet, vorausgesetzt, die Beschäftigten würden sich in menschlich ruinösem Wettbewerb nicht selbst zur Aufgabe ihrer humanitären Ansprüche zwingen. Diese hier nur grob skizzierbare Perspektive hat zwei Aspekte, und zwar einen pädagogischen und einen politischen:

1. Pädagogisch wären Lernende zu befähigen, gesellschaftliche, ökonomische und politische Handlungszusammenhänge zu durchschauen, den eigenen Standort darin zu bestimmen und Organisationsformen zu nutzen oder zu entwickeln, in denen konsensfähig begründete eigene Interessen sozialstrukturell, ökonomisch und politisch geltend gemacht werden können. Nicht Affirmation, sondern kritische Kompetenz wäre die Leitkategorie dieses pädagogischen Programms. Die Zuständigkeit des Bildungssystems erstreckt sich auf die personimmanenten Voraussetzungen dafür, daß gesellschaftliche Praxis und berufliche Arbeit nicht nur effektiviert, sondern auch kultiviert werden. Dazu genügt es nicht, „abgeleitete“ Qualifikationsansprüche betriebspsychologisch zu „humanisieren“. Die Adressaten des Bildungssystems müssen befähigt werden, die Anspruchsgrundlagen für Qualifikationsanforderungen verantwortbar mitzugestalten.
2. Für das Bildungssystem Zuständige sollten als Anwälte der heranwachsenden Generation energisch versuchen, in allen Bereichen der Politik und der gesellschaftlichen Praxis die immer wieder beschworenen und deklarierten Rechte der nachwachsenden Generation inhaltlich und konsequent zu vertreten. Es geht hier also um die Geltendmachung humanitärer Ansprüche bei der Gestaltung des Beschäftigungssystems. Innere Schulreformen, rein innerpädagogische Qualitätsverbesserungen effektivieren und legitimieren auch jene Qualifikationsverwertung, die mit den Idealen unserer christlich-humanitären Tradition und der Tradition der Aufklärung nicht vereinbar ist. Wer die gesellschaftlichen, ökonomischen und beruflichen Bedingungen der Möglichkeit humaner Existenz bei innerpädagogischen Reformen außer Betracht läßt, der liefert den humanitär Qualifizierten diesen Verwertungsbedingungen aus. So hätten Pädagogen — um es an einem Beispiel zu konkretisieren — Einspruch einzulegen gegen jede Organisation gesellschaftlich notwendiger und wünschenswerter Arbeit, die auch nur den geringsten Anlaß dafür bietet, einer (vorher-)bestimmten Anzahl von konkreten Menschen entweder bestimmte Inhalte oder bestimmte Grade von Bildung vorzuenthalten, nur damit der in einer Gesellschaft immer noch bestehende Bedarf auch an Minderqualifikation und an Unterwerfung motiviert, engagiert, konzentriert und mit Freude erfüllt wird.

2. Elemente einer allgemeinen Bildung für das Leben in der Gesellschaft von morgen

Klaus-Jürgen Tillmann, Hamburg

Erziehung heute — sagt der frühere Leiter der Odenwaldschule, Gerold Becker — sei wie die Vorbereitung auf eine Expedition in die Antarktis. Was bei dieser Expedition genau passiert, weiß man nicht. Man kann auch nicht ausschließen, daß eine Katastrophe eintritt. Aber man kann davon ausgehen, daß es kalt, ungemütlich, anstrengend und gefährlich wird. Man kann sich nicht auf einzelne Ereignisse konkret vorbereiten, aber man kann versuchen, seine Ausrüstung so zu packen und seine Fähigkeiten so zu trainieren, daß man im Packeis nicht untergeht (vgl. Becker 1984, S. 217). Dieses Bild — so denke ich — ist sehr gut geeignet, uns in die Grundstrukturen unseres Problems einzuführen.