

Zweiter Zyklus der
KEMPFFENHAUSENER GESPRÄCHE

Strukturwandel der Arbeitswelt:

Entwicklungschancen
für Mensch und Gesellschaft?

Viertes Gespräch 6.-8. März 1998

Entwicklungschancen für Mensch und Arbeit:
Zum Bedeutungswandel von Bildung, Qualifikation
und Arbeit in der Biographie



Dokumentation

**Die Themen des zweiten Zyklus der
KEMPENHAUSENER GESPRÄCHE
im Überblick**

1. Gespräch 11. – 13.10.1996 Globalisierung der Wirtschaft und gesellschaftlicher Strukturwandel: Chancen und Risiken für Deutschland und Europa
- Einstieg: Bestandsaufnahme und Prognosen zum Strukturwandel. Gibt es Gestaltungsperspektiven jenseits der Kontroverse Wettbewerbsfähigkeit versus Sozialstaaterhalt?
2. Gespräch 7. – 9.3.1997 Geschichte der industriellen Arbeitsgesellschaft: Strukturwandel bis heute und Potentiale für die Zukunft
- Vertiefung: Historische Entwicklung von Arbeitsformen und Systemen sozialer Sicherung, von Zeitstrukturen und Menschenbildern. Gibt es geschichtlich gewachsene Entwicklungspotentiale für Umorientierung und Neustrukturierung?
3. Gespräch 10. – 12.10.1997 Entwicklungschancen für Gesellschaft und Arbeit: Perspektiven und Wege zur Transformation der industriellen Arbeitsgesellschaft
- Visionen (1): Zukunftsszenarien zur Entwicklung neuer Technologien und Arbeitsformen, zu Bildung und Tätigkeit, zu Subsidiarität und sozialer Sicherung, Arbeitszeit und Lebenszeit, zur Beziehung der Geschlechter u.a.
Neue Möglichkeiten sozialer Integration durch Vielfalt, Vernetzung und Selbstorganisation von Lebens- und Arbeitsformen?
4. Gespräch 6. – 8.3.1998 Entwicklungschancen für Mensch und Arbeit: Zum Bedeutungswandel von Bildung, Qualifikation und Arbeit in der Biographie
- Visionen (2): Zukunftsszenarien zur Entwicklung neuerkognitiver, kommunikativer und moralischer Kompetenzen, zu Autonomie und Bildungsfähigkeit, zu veränderten Mentalitäten und Lebensentwürfen. Neue Möglichkeiten der Identitätsfindung durch Selbstentfaltung, sinnhafte Tätigkeit und soziale Mitgestaltung?
5. Gespräch 16. – 18.10.1998 Zusammenfassung der Erkenntnisse: Perspektiven zum Wandel von Arbeit, Mensch und Gesellschaft
- Initiativen, Steuerungsmöglichkeiten, Projekte: Was können Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Unternehmen und Bürger zum Wandel beitragen?

Helmut Heid

Wie lassen sich individuelle und gesellschaftliche Entwicklung mit ökonomischen Qualifikations-Erfordernissen in Einklang bringen?

Zu den wichtigsten Bezugsgrößen der Bemühungen professioneller Pädagogen, Bildungsprozesse zu ermöglichen, gehören zwei Faktorenkomplexe, die auch schon in der bildungstheoretischen Tradition große Aufmerksamkeit gefunden haben:

1. Die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungs- und Arbeitsaufgaben im allgemeinen sowie betriebliche Qualifikationsanforderungen im besonderen;
2. Das individuelle Denken, Werten und Wollen derer, deren Bildung ermöglicht werden soll, kurz: die Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse der Bildungssubjekte (in traditioneller Orientierung: das Bedürfnis nach „Selbstverwirklichung“).

Bezugnahmen auf diese beiden zentralen Größen basieren in der Regel auf zwei Unterstellungen:

1. Es wird explizit oder implizit davon ausgegangen, es handle sich dabei um Ableitungsvoraussetzungen für bildungspolitische und bildungspraktische Programme und Aktivitäten.
2. In einer zweiten, überaus traditionsreichen Unterstellung wird davon ausgegangen, daß zwischen den beiden Bezugsgrößen ein Widerspruch oder zumindest ein Spannungsverhältnis bestehe: Die Erfüllung sozioökonomischer Qualifikationsanforderungen einerseits und die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen Lernender andererseits werden als einanderwiderstreitende Orientierungen angesehen. Auch diejenigen, die von Bildungspraktikern fordern oder erwarten, zwischen diesen beiden Bezugsgrößen zu vermitteln, gehen davon aus, daß darin zwei einander widersprechende Ansprüche zur Geltung kommen.

Problematik der Auffassung, Maximen beruflicher Bildung seien aus Strukturwandlungen des Beschäftigungssystems ableitbar

Qualifikationsanforderungen, auch wenn sie als Normen oder Handlungsaufforderungen formuliert sind, sind aus der Perspektive des Adressaten dieser Anforderungen – also des Bildungspolitikers oder des Bildungspraktikers (bloße) Tatsachen. Warum ist das wichtig?

J Aus Tatsachenfeststellungen können schon aus logischen Gründen keine bildungspolitischen oder bildungspraktischen Handlungsmaximen abgeleitet werden.

J Anforderungen sind Aufforderungen. Sie ermöglichen nicht nur, sondern erfordern und bezwecken eine Stellungnahme, zumindest ein Ja oder Nein oder – realistischer und differenzierter – eine kritische Sondierung.

J Erst unter der Voraussetzung dieser wertenden Stellungnahme werden faktische Qualifikationsanforderungen für das bildungspolitische und bildungspraktische Handeln bedeutsam. Qualifikationsanforderungen allein sind also keine Determinanten und keine Maximen, wohl aber die Realisierungsbedingungen bildungspolitischen und bildungspraktischen Handelns.

Das bedeutet dreierlei:

J Bildungspolitiker und Bildungspraktiker dürfen diese Bedingungen der Verwirklichung ihrer eigenen Ziele nicht ignorieren, wenn sie nicht unrealistisch werden und erfolglos bleiben wollen.

J Wenn die Autoren gesellschaftlicher oder betrieblicher Qualifikationsanforderungen mit diesen Anforderungen etwas bewirken wollen, sind sie darauf angewiesen, daß ihre Adressaten dazu (in erwünschter Weise) Stellung nehmen. Somit können also auch die Autoren gesellschaftlicher und betrieblicher Qualifikationsanforderungen die bezweckte (erwünschte, erhoffte) Stellungnahme ihrer Adressaten nicht ignorieren, wenn sie ihrerseits nicht unrealistisch und erfolglos bleiben wollen.

J Damit werden die Adressaten betrieblicher Qualifikationsanforderungen zwangsläufig zu Diskurspartnern der Autoren betrieblicher Qualifikationsanforderungen, und zwar schon deshalb, weil deren Stellungnahme unentbehrlich ist, wenn aus den Anforderungen bildungspraktische Konsequenzen gezogen werden sollen.

Ich fasse zusammen:

J Bildungspolitiker und Bildungspraktiker „können“ sich nicht über die Ansprüche der Wirtschaft bzw. der Unternehmungen hinwegsetzen; aber sie müssen sich diesen Ansprüchen auch nicht kritiklos unterwerfen.

J Andererseits kann „die Wirtschaft“ und können einzelne Unternehmen sich auch nicht über Ansprüche hinwegsetzen, die in der Beurteilung der Anforderungen durch Lehrende und Lernende zur Geltung kommen.

J Der Ausgleich jener Interessen, die in dieser „Beiderseitigkeit“ zum Ausdruck kommen, ist bis zu einem bestimmten Punkt eine Frage sozialer und ökonomischer Macht. Aber jenseits dieses Punktes ist er auch aus der Sicht ökonomisch mächtigerer Unternehmungen eine Frage betrieblicher Funktionserfordernisse, und zwar umso mehr, je stärker in den Kriterien der pädagogischen Beurteilung betrieblicher Qualifikationsanforderungen Kompetenzinteressen Beschäftigter zur Geltung kommen, und je stärker die Erfüllung des Unternehmungszwecks von der Kompetenz Beschäftigter abhängt. Damit bin ich bereits in die Erörterung der zweiten Frage hineingeraten:

Sind betriebliche Qualifikationsanforderungen und individuelle Entwicklungsbedürfnisse unvereinbar?

Um diese Frage beantworten zu können muß geklärt werden, was gesellschaftliche oder betriebliche Qualifikationsanforderungen und individuelle Bildungsbedürfnisse eigentlich „sind“. Dabei wird in aller Regel übersehen, daß ein wesentlicher Unterschied besteht zwischen den Sachverhalten, auf die Autoren betrieblicher oder individueller Anforderungen ihre Argumentation stützen, und Sachverhaltsinterpretationen, die die erwähnten Sachverhalte zum Interpretations- und Bewertungsgegenstand sowie zur vermeintlichen Ableitungsvoraussetzung „machen“. Eine systematische und konsequente Berücksichtigung dieser Unterscheidung würde meine Ausführung theoretisch überlasten. Aber als gedankliche Voraussetzung der weiteren Argumentation erscheint sie mir wichtig. Ich behandle die Frage nach der Vereinbarkeit betrieblicher Qualifikationsanforderungen und individueller Bildungsbedürfnisse zunächst aus der Perspektive des Beschäftigungssystems.

1. Die Sachverhalte, auf die Autoren betrieblicher Qualifikationsanforderungen Bezug nehmen, sind keine Naturereignisse, sondern Resultate ingenieurwissenschaftlichen und ingenieurpraktischen Handelns, die ihrerseits ökonomische Investitionsentscheidungen zur Voraussetzung haben und in einem überaus komplexen Geflecht gesellschaftlicher Wertvorstellungen und Handlungen zustande kommen.

Jeder Ingenieur, der eine Maschine konstruiert, benötigt ein „Bild“ vom Menschen, der in der Lage ist, (sich) diese(r) Maschine zu bedienen. Dabei spielen Annahmen über das, was die Benutzer dieser Technik können und wollen, aber auch darüber, was sie lernen können und lernen wollen, eine Rolle. Jede Technik enthält – zugespitzt und anspruchsvoll formuliert – sowohl eine Anthropologie als auch eine Lerntheorie des „Benutzers“. Insofern antizipiert und inkorporiert jede Technik jenes Denken, Können und Wollen, das in bildungstheoretischer Tradition „der Technik“ entgegengestellt wird.

2. Es ist also nicht nur unerwünscht, sondern sachlich falsch, von einem Determinationszusammenhang auszugehen, der von Entwicklungen in der Wissenschaft (insbesondere in den Naturwissenschaften) ausgeht und über Entwicklungen in der Technik und in der Arbeitsorganisation bis hin zu den daraus „abgeleiteten“ Qualifikationsanforderungen und Arbeitsaufgaben reicht. Richtig ist vielmehr, daß wir es mit einem überaus komplexen Entscheidungsgefüge zu tun haben, das von den jeweiligen Entscheidungszwecken bestimmt wird, aber die jeweiligen Bedingungen der Realisierung dieser Zwecke ins Kalkül zu ziehen hat. Unter diesen Realisierungsbedingungen spielen – wie bereits erwähnt – auch gesellschaftliche Wertvorstellungen sowie lern- bzw. bildungsabhängige soziale und kulturelle Normen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Auch diese Feststellung hat bildungspolitische und bildungspraktische Bedeutung. Im Kontext aller erwähnten Entscheidungen über wissenschaftliche Fragestellungen, technische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen kommen immer und unvermeidbar auch Gesichtspunkte zur Geltung, an deren Definition Bildungspolitiker und Bildungspraktiker direkt und insbesondere indirekt beteiligt sind. Dieser Tatbestand ließe sich auch offensiv bzw. strategisch nutzen: Es hängt vom pädagogisch beeinflussbaren Anspruch und Bewußtsein jedes Kunden und letztlich der Öffentlichkeit ab, welche Bedeutung beispiels-

weise die Berücksichtigung humaner, sozialer und ökologischer Qualitätskriterien der Beurteilung betrieblicher Arbeitsorganisation für das Image und für den ökonomischen Erfolg eines Unternehmens haben.

3. Seiner Natur nach – ich habe das bereits angedeutet – ist der gesellschaftliche oder betriebliche Qualifikationsbedarf keine beobachtbare Sache, sondern Resultat einer Sachverhaltsinterpretation. Das klingt spitzfindig und akademisch, ist aber von praktischer Bedeutung. Nicht nur in den Sachverhalten selbst, die ich als Resultat eines komplexen Entscheidungsprozesses charakterisiert habe, der von Zwecken menschlicher Daseinsgestaltung bestimmt wird, sondern auch und überdies in den Interpretationen dieser Sachverhalte kommen Relevanz- und Beurteilungskriterien sowie Annahmen über die Beeinflussbarkeit der Bereitschaft von Menschen zur Geltung, den interpretierten Sachverhalten (einer bestimmten Produktionstechnik oder Arbeitsorganisation) in definierter Weise Rechnung zu tragen. Insofern wird das, was wir scheinbar objektiv als „Qualifikationsanforderung“ bezeichnen und vorzufinden glauben, gleichsam doppelt gefiltert und an den Zwecken sowie Handlungsbereitschaften konkreter Menschen orientiert.

4. Der Begriff „Qualifikationsanforderungen“ enthält also Bezugnahmen auf jene Handlungsbereitschaften in sich, die es gar nicht außerhalb konkreter Menschen geben kann. Qualifikationsanforderungen antizipieren das Lern- und Leistungspotential derer, die diese Anforderungen zu erfüllen haben. Aber die Bezugnahme auf „den Menschen“ ist doch allzu abstrakt. Die „Menschenbilder“, die Ingenieure und Organisationsentwickler ihren Aktivitäten zugrunde legen (können), sind sehr verschieden bis völlig unvereinbar. Auch der neuerdings viel kritisierte Frederic Winslow Taylor hat buchstäblich am Menschen Maß genommen, um die industrielle Arbeitsorganisation zu optimieren. Taylors primäres Interesse galt aber nicht der Würde und dem kulturellen Anspruch der von ihm vermessenen Menschen. Seine Frage lautete vielmehr: Wie ist der Mensch anatomisch und vielleicht auch physiologisch beschaffen und wie muß dementsprechend eine Arbeitsorganisation aussehen, um das Optimum an Arbeitseffektivität aus diesem so beschaffenen Wesen herausholen zu können? Was nach Humanität oder Menschlichkeit aussah und aussieht, war nicht der Zweck, sondern (nur) das Mittel einer Effektivierung der Arbeitsorganisation und einer rentablen Verwertung investierten Kapitals in eine immer kostspieligere Produktionstechnologie. Um das Argument zuzuspitzen: auch Gaskammern und Folterwerkzeuge sind von Menschen für Menschen bzw. für von Menschen definierte Zwecke entwickelt worden. Die verbreitete und beliebte Rede von „dem Menschen“, der beispielsweise im Mittelpunkt „der Wirtschaft“ stehe, ist alles andere als informativ. Das gilt übrigens nicht nur für „Menschenbilder“, die Ingenieure und Organisationsentwickler nach Maßgaben von Kriterien in die Produktionstechnik und in die Arbeitsorganisation einbauen, die von Investoren definiert werden.

Angesichts dieser Feststellung ist es verständlich, daß insbesondere Pädagogen die Abkehr von der ökonomischen Verwertungsorientierung und die Hinwendung zu den individuellen menschlichen Bedürfnissen fordern.

Problematik des Versuchs, Maßgaben für die Bildungsplanung aus individuellen Bildungsbedürfnissen abzuleiten.

1. Die Behandlung dieser Frage möchte ich mit einem Beispiel einleiten: In einer Diskussion während des Saarbrücker Kongresses der DGfE forderte ein Teilnehmer, die Bildungsarbeit nicht an den Anforderungen des Beschäftigungssystems, sondern an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren. Dieser Diskussionsbeitrag wurde mit großem und ungeteiltem Beifall aufgenommen. Meine Frage: „Wo kommen die Bildungsbedürfnisse Lernender eigentlich her?“, löste unübersehbare Irritation aus. Worin liegt das Problem?

Erst über extrapersonale Werdegelegenheiten und Ansprüche erfährt der Lernende etwas über seine individuellen Werdepotentiale, so daß bereits die Bildsamkeit eines Menschen als eine Funktion der externalen Realisierungsbedingungen seiner Bildung anzusehen ist. Konkret-inhaltliche Orientierungen, Bedürfnisse und Interessen Lernender bilden sich in der niemals nur ablehnenden Auseinandersetzung mit jenen Anforderungen erst heraus, denen sie gegenüber- oder sogar entgegengestellt werden. In der Regel sind Heranwachsende sogar dazu „gezwungen“, aber auch daran interessiert, jene Kriterien für Relevanz und Erfolg ihres Denkens und Handelns zu übernehmen, die in den dominanten Anforderungen jeweils relevanter Konkretisierungsformen der Gesellschaft und eben auch in Rekrutierungskriterien des Beschäftigungssystems zur Geltung kommen. Im Wollen und Handeln Heranwachsender sind Momente soziokulturellen Sollens unvermeidbar enthalten. Konkrete Lernbedürfnisse entwickeln sich also in permanenten Lernprozessen, d.h. in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Gegebenheiten und Anforderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit. So wird beispielsweise kein Mensch mit dem Bedürfnis geboren, einen Computerkurs zu belegen, Auto zu fahren oder Autofahren zu kritisieren. Schon bei der Geburt eines Kindes beginnen Eltern darüber nachzudenken, was ihr Kind alles lernen muß, um in der vorgefundenen Welt erfolgreich zu sein. Sie wären verantwortungslos, wenn sie das nicht täten. (Freilich hängt die Konkretisierung davon ab, was sie unter Erfolg verstehen, aber völlig unbeeinflusst von gesellschaftlich geltenden Erfolgskriterien dürfte die Lösung dieses Problems keinesfalls sein, zumal die Eltern aus der Sicht ihrer in diese Welt geborenen Kinder zumindest auch Repräsentanten „der Gesellschaft“ sind.)

Auffallen konkreten Feldern der Herausbildung individueller Bildungsbedürfnisse kommen also gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen zur Geltung, und zwar wahrscheinlich umso stärker, je mehr gesellschaftskritisch ambitionierte Pädagogen glauben, Lernende gegen diese Einflüsse und „Abhängigkeiten“ abschirmen zu können. Herwig Blankertz hat diesen Sachverhalt auf folgende Formel gebracht: „indem die sozioökonomischen Strukturen für die Bildung als uninteressant erklärt waren, konnten sie umso sicherer für die Ausbildung als ein nicht hinterfragbarer Sachzwang gelten“ (Blankertz 1974, S. 68; vgl. Roeder 1973, S. 83).

2. Unabhängig davon und zentral gilt auch hier, daß empirisch feststellbare Bildungsbedürfnisse Lernender bzw. Sich-Bildender aus der Sicht Lehrender bzw. Bildender Tatsachen sind, die der Lehrende unvermeidbar selektiv und interpretativ wahrnimmt und zu denen er auch dann Stellung nehmen muß, wenn er das höchst zweifelhafte (und wahrscheinlich nicht konsequent befolgbare)

Prinzip vertreten sollte, daß die faktischen Bildungs- oder Lernbedürfnisse Lernender für seine Bildungsarbeit maßgeblich sind.

3. Genau genommen sind also auch die individuellen Bildungsbedürfnisse Interpretationsresultate. Subjekt dieser Interpretation ist der Adressat der Forderung, sich in seiner bildungspolitischen oder bildungspraktischen Arbeit an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren. Nur er kann und muß entscheiden, was ein Bildungsbedürfnis „ist“ oder genauer: als ein Bildungsbedürfnis anerkannt zu werden verdient und welche faktischen Bedürfnisse Lernender „eigentlich gar keine Bildungsbedürfnisse sind“. Daraus ergibt sich, daß Bildungspraktiker zu dem, was Lernende als Bedürfnis zu artikulieren vermögen, kritisch-selektiv Stellung nehmen (müssen). Man mag es drehen und wenden wie man will, individuelle Bildungsbedürfnisse sind keine Maximen, sondern Bedingungen erfolgsorientierten pädagogischen Handelns; freilich Bedingungen, die Bildungspolitiker und Bildungspraktiker außerordentlich ernst nehmen und in ihrer Arbeit berücksichtigen müssen, wenn sie am Erfolg ihrer Arbeit interessiert sind. Die wertende Stellungnahme zu vorfindlichen Bedürfnissen ist notwendige Voraussetzung der Möglichkeit, die Feststellung dieser Bedürfnisse bereits für die Zielsetzung, aber auch für die Organisation pädagogischer Praxis zu nutzen.

4. Nun liegen die Dinge bei den Bildungsbedürfnissen aber doch anders als bei den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, und zwar aus folgenden Gründen: Das eigentliche Subjekt der Bildung ist und kann nur sein: der Sich-Bildende selbst. Bildner oder Lehrende haben nur die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe, die (externalen) Bedingungen erfolgreichen Lernens zu organisieren. Sie können das Selbst-Lernen des Lernenden weder ersetzen noch erübrigen.

Was folgt daraus für meine These, daß Bildungsbedürfnisse Lernender aus der Sicht Lehrender Tatsachen seien, aus deren Feststellung schon aus logischen Gründen keine Maximen für die Bildungsarbeit abgeleitet werden können? Meines Erachtens muß man daraus eine Konsequenz ziehen, die erstaunlicherweise in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geringe Beachtung findet. Wir müssen ernst machen mit der Einsicht, daß sich in der planmäßig organisierten Bildungsarbeit zwei autonome Subjekte gegenüberstehen: der Lehrende oder Bildner einerseits und der Lernende oder Sich-Bildende andererseits. Was heißt das konkret? So wie die Bedürfnisse des Lernenden für den Lehrenden nicht Maximen, sondern Bedingungen sind, unter denen er den Zweck seiner Tätigkeit, nämlich den Lehrerfolg zu erreichen versucht, so ist das, was der Lehrende tut und vom Lernenden fordert, aus der Sicht des Lernenden nichts anderes als eine Lernbedingung, eine Bedingung also, unter der er versucht, den Zweck seines Handelns zu realisieren, nämlich erfolgreich zu lernen.

Nun ist das eine reichlich formale Bestimmung, die sich verdächtig nach prästablisierter Harmonie sowohl wechselseitiger Bedingungsgefüge als auch wechselseitiger Zweckbestimmungen „anhört“. In der bildungsbedeutsamen Wirklichkeit muß aber eher vom Gegenteil ausgegangen werden. Bildung und Erziehung sind nur in dem Maß notwendig, in dem der Adressat bildungspraktischen Handelns nicht so lernt, denkt, wertet, entscheidet und handelt, wie es nach Maßgabe der jeweils geltenden Bildungsprogrammatisierung der Fall sein sollte, sonst wäre der Bildungsaufwand überflüssig. Wie ist nun aber mit dem Fall umzugehen, in dem dasjenige, was der Lernende will und dasjenige, was

der Lehrende will, unvereinbar sind? In der Regel wird der für die Organisation der Bildung verantwortliche Bildner versuchen, sich bzw. seinen Willen durchzusetzen. Läßt sich ein solches Bestreben mit einer Praxis vereinbaren, in der Mündigkeit als erstrebenswertes Ideal anerkannt ist? Anders gefragt: Kann man erziehen und bilden, ohne zu manipulieren?

Ich muß und kann mich in diesem Zusammenhang darauf beschränken, eine Lösungsperspektive anzudeuten: Formal ist das Wollen Lernender aus der Sicht Lehrender unaufhebbar. Nun gibt es aber kein rein formales, uninhaltliches Wollen; ein Mensch kann immer nur etwas inhaltlich Bestimmtes wollen. Es steht also der Inhalt des je Gewollten und Gesollten in der Lehr-Lern-Interaktion zur Diskussion. Streng genommen kann es nicht darum gehen, daß jemand irgend etwas selbst will, obgleich in pädagogisch ambitionierten Texten häufig der Eindruck erweckt wird, ein individuelles Bedürfnis sei schon dadurch hinreichend legitimiert, daß es vom Lernenden selbst geltend gemacht werde. Diskutabel ist jedoch nur, was Lernende (selbst) wollen. Der Lehrende, als der in Lehr-Lern-Interaktionen üblicherweise überlegene, hat die Möglichkeit (und ich würde hinzufügen: die Verpflichtung), die Gründe zu erforschen, die derjenige hat, der etwas anderes will, als er nach Auffassung des Lehrenden wollen sollte. In strategischer Übertreibung möchte ich sogar sagen, daß diese Gründe umso genauer erfaßt und umso ernster genommen werden müssen, je stärker sie von der durch den Lehrenden definierten Norm abweichen. Nicht-manipulativ ist die bildungspraktische Intervention dann, wenn der Lehrende sich darauf konzentriert und beschränkt, mit dem Lernenden in einen (ernsthaften) Diskurs über die von ihm beanstandeten Gründe einzutreten, und wenn es ihm gelingt, eine von beiden Diskursteilnehmern als „vernünftig“ anerkannte Verständigung zu finden. Der Lernende bleibt also nicht nur Subjekt seines unaufhebbaren Lernens, er wird auch als ein solches respektiert. Der Lehrende nimmt sich darauf zurück, die externalen Realisierungsbedingungen erfolgreichen Lernens bzw. individueller Selbstverwirklichung zu konsolidieren, ohne seine Sach- und Wertüberzeugungen suspendieren oder verheimlichen zu müssen bzw. zu dürfen.

Ich weiß natürlich, daß es Grenzen der Verwirklichung dieses Vorhabens gibt:

1. Grenzen des noch Tolerierbaren, dessen also, über das man zugespitzt und vereinfacht formuliert „noch reden“ kann (beispielsweise Gewalttätigkeit),
2. Grenzen des rational und intersubjektiv noch Entscheidbaren und
3. Grenzen, die mit der Unebenbürtigkeit der Diskursteilnehmer verbunden sind.

Es würde den Rahmen dieser Überlegungen sprengen, auf jeden dieser Vorbehalte in der erforderlichen Gründlichkeit einzugehen. Ich beschränke mich auf das Ergebnis der hier ausgesparten Erörterung: Es gibt keine mit pädagogischen Maximen vereinbare Alternative zum Diskurs über Willens- und Handlungsbegründungen. Das, was jenseits der angedeuteten Grenzen herrschaftsproblematisierender Diskurse (etwa im Interesse eines inhaltlich präzisierungsbedürftigen Minderheitenschutzes) zu geschehen hat, ist nicht mehr Bildung im Sinne einer Ermöglichung von Mündigkeit, sondern Politik oder Gesetzgebung oder Rechtsprechung oder Rechtsvollzug.

Nun möchte ich die Frage nach der Vereinbarkeit betrieblicher Anforderungen und individueller Bedürfnisse auch kurz aus der Perspektive des Bildungssystems erörtern.

Ist es richtig zu unterstellen, daß auf der einen Seite ein Beschäftigungssystem existiert, das von einer bestimmten Produktionstechnologie und von betriebswirtschaftlichen Kostenkalkulationen, nicht jedoch von humanitären Erwägungen bestimmt wird, während es auf der anderen Seite ein Bildungssystem gibt, das ausschließlich an der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und im besonderen der Ermöglichung menschlicher Bildung, nicht jedoch an sozioökonomischen Erfordernissen orientiert ist?

Insbesondere Bildungstheoretiker und Kulturkritiker haben zu der ausgeprägten Neigung beigetragen, Technik und Wirtschaft nicht nur deskriptiv zu charakterisieren und negativ zu bewerten, sondern andererseits auch Bildung und Erziehung normativ zu bestimmen, und zwar unter extremer Vernachlässigung der Frage, welche Praktiken in Elternhäusern, Schulen und Betrieben als Erziehung und Bildung tatsächlich bezeichnet und gesellschaftlich anerkannt werden.

So wie Ingenieure und Organisationsentwickler eine rein instrumentelle, aber auch eine emanzipative Konzeption des Menschen in die Arbeitsorganisation „einbauen“ können, so kann dies an „Orten“ vermeintlich reiner Menschenbildung (in Elternhäusern oder Schulen) genauso gut geschehen. Es ist entweder eine Illusion oder Ignoranz so zu tun, als ob Bildung, sofern damit etwas bezeichnet wird, das in der sozialen Wirklichkeit vorkommt, Hort reiner Menschlichkeit wäre. Als ob es keine Diskussion um die Humanisierung jenes Sektors gesellschaftlicher Praxis gäbe, der das Wort „Bildung“ in seinem Namen führt! Und als ob es nicht die längst vergessene Frage Litts gegeben hätte, wo eigentlich die Gebildeten waren, als die Machthaber des Dritten Reichs ihre Herrschaft antraten! Es gibt auch eine „schwarze“ Pädagogik.

Wer glaubt, sich – womöglich in gesellschaftskritischer Absicht – auf einen Bildungsbegriff berufen zu können, der in der bildungstheoretischen Tradition begründet und legitimiert sei, der sollte aber auch zur Kenntnis nehmen, daß Bildung in allen Epochen immer auch zur Konstitution einer legitimen Kultur und zur Legitimation einer kulturellen Hegemonie – und das heißt: zur Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit – „benutzt“ worden ist. „Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, daß er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird“ (Blankertz 1974, S. 68).

Zweierlei erscheint mir wichtig:

1. Nicht nur sogenannte berufliche Qualifizierung, sondern auch sogenannte allgemeine Bildung kann an zwei einander ausschließenden Zielen orientiert werden. Der Adressat dieser Bildungsarbeit soll die Bereitschaft entwickeln, zu wollen und möglichst effizient zu tun, was von ihm verlangt wird, ohne nach der Qualität der Lern- oder Arbeitsaufgabe zu fragen. Dafür sind andere bzw. höhere Instanzen zuständig. Das gilt längst nicht nur in privatwirtschaftlichen Betrieben. Er kann aber auch Gelegenheit erhalten zu lernen, diese Arbeitsaufgabe zunächst einmal kompetent und kritisch zu beurteilen, zu beeinflussen und dann freilich auch verantwortlich und effektiv zu erfüllen.

Lernende können und sollten – auch in der betrieblichen Praxis – Gelegenheit erhalten, ihre Urteilskompetenz zu entwickeln, zu konsolidieren und natürlich auch zu praktizieren. Dabei geht es im besonderen um die Entwicklung der Fähigkeit, sich kompetent und kritisch an Diskursen zu beteiligen, in denen zumindest die arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Qualifikationsverwertung vorbereitet und begründet werden. Wenn es den Unternehmensleitungen ernst ist mit der Forderung, jeder Mitarbeiter müsse lernen, unternehmerisch zu denken, dann müssen diese Mitarbeiter auch Gelegenheit erhalten, sich in die Strukturen und Prozesse unternehmerischen Entscheidens und Handelns folgenreich einzubringen.

2. Ein Zweites erscheint ebenso wichtig: Gesellschafts-, technik- und wirtschaftskritische Allgemeinbildung wird häufig in curricularer Distanz oder Abstinenz zu Gegenständen und Inhalten konzipiert, die Bildung bildungsbürgerlichen Verständnisses „verunreinigen“, vor allem in Distanz zu den eben erwähnten Bereichen Ökonomie und Technik. Jedoch gerade dann, wenn Menschen fähig werden bzw. sein sollen, sich kritisch mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, muß diesen Menschen Gelegenheit gegeben werden, diesen Gegenstand so kompetent wie irgend möglich kennen, beurteilen und „beherrschen“ zu lernen.

Genau hier sehe ich die Gefahr der Unterscheidung von Tüchtigkeit und Mündigkeit. Einige Autoren räumen ein, es könne keine Mündigkeit ohne Tüchtigkeit geben. Die These, daß Tüchtigkeit Mündigkeit aber nicht einschlieÙe, ist nach wie vor sehr verbreitet. Nun ist es aber möglich, den Begriff Tüchtigkeit für Kompetenzen zu reservieren, die ohne Mündigkeit nicht zu haben sind, und zwar ohne dabei zu übersehen, daß Menschen real stets auch dort domestiziert werden können, wo Mündigkeit (programmatisch) postuliert wird.

Ich fasse zusammen und resümiere:

J Die Trennungslinie zwischen dem bildungspolitisch und bildungspraktisch Wünschenswerten einerseits und dem Kritikablen andererseits verläuft nicht zwischen Bildungssystem und individuellen Bildungsbedürfnissen, sondern quer durch beide hindurch.

J Betrieb und Schule haben eine Grundentscheidung zu treffen, nämlich ob sie Menschen zu der Bereitschaft veranlassen zu wollen, was sie nach Maßgabe dafür Zuständiger wollen sollen oder kürzer: zu tun, was von ihnen verlangt wird. Oder ob sie die Voraussetzungen dafür schaffen, daß Menschen jene Urteilskraft entwickeln, die es ihnen ermöglicht, zunächst einmal kritisch zu beurteilen, was von ihnen gefordert wird, um sich dann erst verantwortlich an der Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben beteiligen zu können. Im Beschäftigungssystem und im Bildungssystem ist also zu entscheiden, ob die Adressaten der Bildungsarbeit Gelegenheit erhalten, sich als verantwortliche Subjekte gesellschaftlicher Praxis und betrieblicher Aufgabenerfüllung zu begreifen, zu behaupten und zu bewähren.

J Das schließt nicht nur die kritiklose Erfüllung, sondern ebenso die kritiklose Zurückweisung gesellschaftlicher oder betrieblicher Anforderungen aus. Und es ist weder mit der kritiklosen Befriedigung noch mit der kritiklosen Ablehnung individueller Entwicklungsbedürfnisse vereinbar. Positiv gewendet: so

wie kein Unternehmen auf Dauer erfolgreich sein kann, wenn es die Kompetenzen, Interessen und begründbaren Bedürfnisse Beschäftigter vernachlässigt, so kann kein Bildungssystem als erfolgreich beurteilt werden, das die Befähigung Lernender diskriminiert, die gesellschaftlichen Arbeitsaufgaben kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu erfüllen.

Literatur:

Blankertz, H., Bildung-Bildungstheorie. In: Wörterbuch der Erziehung. Hg. v. Wulf, Ch., München/Zürich 1974, S. 65 – 69

Roeder, P.M., Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (1961/1962). In: Faber, W. (Hg.), Pädagogische Kontroversen Bd. 2: Das Problem der Didaktik, München 1973, S. 75 – 98



Helmut Heid

Kurzbiographie

Helmut Heid, geboren 1934, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Regensburg seit 1969.

Nach einer kaufmännischen Berufsausbildung und Berufstätigkeit in der Wirtschaft, Studium der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaft. Lehrtätigkeit an Wirtschaftsschulen und 1964 Promotion zum Dr. rer. pol. Habilitation 1968, akademische Lehrtätigkeit an der Universität Köln, an der FU Berlin und der Universität Regensburg. 1982 – 1986 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Seit 1991 Vorsitzender des Fachausschusses für Pädagogik der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Mitglied in zahlreichen Gremien der Forschungsberatung, Forschungsbeurteilung und -förderung sowie der wissenschaftlichen Politikberatung.

Ausgewählte Veröffentlichungen:

Helmut Heid; Wolfgang Lempert; Jürgen Zabeck (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 00001.1980

*Helmut Heid und Wolfgang Klafki
Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit
Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft vom 26.-28. März 1984 in der Universität Kiel.
Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beih. 1985*

*Richard von Bardeleben, Axel Bolder, Helmut Heid (Hrsg.):
Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik, 00012. 1996*