

Drees, Gerhard

Verordnete Lernfähigkeit? Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung

Bochum : Brockmeyer 1992, 180 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 8) - (Zugl. Kurzfassung von: Dortmund, Univ., Diss.)



Quellenangabe/ Reference:

Drees, Gerhard: Verordnete Lernfähigkeit? Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung. Bochum : Brockmeyer 1992, 180 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 8) - (Zugl. Kurzfassung von: Dortmund, Univ., Diss.) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48824 - DOI: 10.25656/01:4882

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48824>

<https://doi.org/10.25656/01:4882>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernützlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik

Herausgegeben von

Udo von der Burg, Ulrich Freyhoff
Dieter Höltershinken, Günter Pätzold

Band 8

Gerhard Drees

Verordnete Lernfähigkeit?

Strukturelle Bedingungsfaktoren
der Entwicklung der Lernfähigkeit
im Erwachsenenalter und des
Entstehens von Lernproblemen in der
beruflichen Weiterbildung

Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
Bochum 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Drees, Gerhard:

Verordnete Lernfähigkeit? : Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung/Gerhard Drees. – Bochum : Brockmeyer, 1992

(Dortmunder Beiträge zur Pädagogik ; Bd. 8)

Zugl. Kurzfassung von: Dortmund, Univ., Diss.

ISBN 3-8196-0020-5

NE: GT

ISBN 3-8196-0020-5

Alle Rechte vorbehalten

© 1992 by Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 4630 Bochum 1

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH & Co. KG Hagen

Städ.- u. Univ.-Bibl.
Frankfurt am Main

Vorwort

Die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* verfolgt die Konzeption eines hochschulverbindenden Diskussionsforums für pädagogische Forschung und Lehre. Unter dieser Perspektive sollen zukunftserschließende Impulse zur Bereicherung pädagogischen Denkens und Handelns ebenso gefördert werden wie Bemühungen um eine sinnorientierende Profilgebung in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft.

In ihren Intentionen geht die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* von der Breite der Fachdisziplin aus, sie möchte wissenschaftstheoretische Offenheit pflegen und sich dem Praxisbezug verpflichtet wissen. Neben der Förderung von Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses widmet sie sich gleichermaßen der Publikation von Ergebnissen genereller Forschung und Lehre, und zwar über die eigene Wissenschaftskultur hinaus: Den *Dortmunder Beiträgen zur Pädagogik* ist an interuniversitärer Bereicherung nachdrücklich gelegen. Dieser konzeptionellen Breite entspricht die mediale Mehrgestaltigkeit in den Formen von Monographie, Forschungsdokumentation oder Arbeitsmaterial für den Akademischen Unterricht.

Die komplexe Ausrichtung der Buchreihe bedarf indessen eines konzipierenden Brennpunktes: Als solcher wird das Bemühen um eine prospektive und wertsuchende Impulsgebung einer pluralistischen Fachwissenschaft und Praxis gesehen. Die *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* hoffen, zu Antworten auf eine seit Aristoteles als konstitutiv geltende Aufgabe der Pädagogik beitragen zu können, nämlich aus den nützlichen Dingen, die sich der Mensch zum daseinsgestaltenden Besitz aneignet, gerade und insbesondere das Notwendige zu bestimmen.

Herausgegeben von

Udo von der Burg, Ulrich Freyhoff
Dieter Höltershinken, Günter Pätzold.

Vorwort

Gut, so sei es noch einmal formuliert:

Die Entwicklung der technischen Voraussetzungen der Produktion, insbesondere auf dem Gebiet der Mikroelektronik und im Informations- und Kommunikationssektor, begründet einen beschleunigten Wandel in den betrieblichen Arbeitsbereichen und wachsende, sich ständig verändernde Ansprüche an die Beschäftigten. Soll unsere Wirtschaft in der Zukunft den Herausforderungen intensiver internationaler Konkurrenz gewachsen sein, so müssen die Rationalisierungspotentiale der neuen Techniken optimal ausgenutzt werden. Dazu bedarf es hochqualifizierter Arbeitskräfte, die durch regelmäßige Weiterbildung mit den Entwicklungen in den Arbeitsbereichen schritthalten.

Wieviele Beiträge zur Berufsbildungsdiskussion und zur Bildungspolitik mögen in den vergangenen zehn Jahren so oder ähnlich eingeleitet worden sein? Diese Routineargumentation hat in der Tat erhebliche Integrationskraft. Sie bildet eine Art kleinsten gemeinsamen Nenner, auf den Systembeschreibungen und Prognosen zum Zusammenhang von technisch-arbeitsorganisatorischem Wandel und Qualifikationsnotwendigkeiten reduziert werden, und sie ist bei öffentlichen Erörterungen häufig schon a priori unterstellt. Und auch mancher, der den Argumentationsgang nicht in allen Aspekten nachvollziehen kann, ist genötigt, sich zuerst auf diese Formel einzulassen, wenn er seine Position nicht vor jeder Auseinandersetzung verworfen finden möchte.

Dabei ist doch jede Prämisse des Argumentes diskussionswürdig und des Belegs noch bedürftig: Die Entwicklung der Technik begründet wachsende Ansprüche an die Beschäftigten. Wie aber wird die Technik selbst entwickelt, und was begründet den Einsatz ganz bestimmter Optionen anstelle von Alternativen. Die berufliche Arbeit unterliegt einem beschleunigten Wandel: Beschleunigt in bezug auf was, und, wichtiger, in welche Richtung? Zur optimalen Nutzung der neuen Techniken bedarf es hochqualifizierter Arbeitskräfte: Wieviele Hochqualifizierte werden benötigt bei der Ausschöpfung der Rationalisierungspotentiale, wieviele danach, und was wird aus den anderen?

Eine weitere Prämisse, sie scheint noch am wenigsten in Frage zu stehen, wird im vorliegenden Buch herausgegriffen und diskutiert: Das Modell von einem Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit ständig aktualisierter Qualifikationen und der Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft ist u.a. nur dann schlüssig, wenn von einer entsprechenden Lernfähigkeit der Beschäftigten ausgegangen werden kann. Bei allen nachvollziehbaren Einwänden gegen diesbezügliche Zweifel - so selbstverständlich zu unterstellen, wie es aus unserer heutigen Sicht erscheint, ist diese Lernfähigkeit wohl nicht. Die verbreitete optimistische Einschätzung ist eine Errungenschaft erst der letzten drei Jahrzehnte. Und die in Weiterbildungsmaßnahmen auch heute zu beobachtenden

Lernprobleme der Teilnehmer galten vormals als Belege für eine altersabhängige Rückentwicklung des Lernvermögens.

Im vorliegenden Band wird ein Erklärungsmodell für das Entstehen von Lernproblemen und für defizitäre Entwicklungsverläufe der Lernfähigkeit zur Diskussion gestellt, ein vordergründiger erwachsenenpädagogischer Optimismus hinterfragt und ein kritischer Rückblick auf die Entwicklung der Erkenntnisbildung zu diesem Thema unternommen.

Bei der Arbeit am Buch wurde ich in vielfältiger Weise unterstützt.

Ich danke zuerst Günter Pätzold für die wohlwollend kritische Begleitung, eine Vielzahl von Impulsen und Erfahrungsmöglichkeiten sowie die Gesprächsbereitschaft, Frau Gerlind Rurik für die Mühen gutachterlichen Befindens, dem Kollegen Heino Thiele für Diskussionen, Korrekturen und Rücksicht, Karl-Heinz Horstmann und Birgit Völker für die Durchsicht der Manuskripte, unbequeme Fragen und Licht im Dunkel, Manfred Drees für die Schlußredaktion, dem Vorvater Thales für das mitunter tröstliche Bild von der thrakischen Magd, schließlich allen, die dem gelegentlich im Werke ganz gefangenen Autor Geduld entgegengebracht haben. Besonders danke ich Susanne Gövert - wofür, das erfährt sie von mir selbst.

Dortmund, im April 1992

Gerhard Drees

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	
Erkenntnisinteresse und Aufgabenstellungen	11
Erster Teil	
Aspekte der "gesellschaftlichen Natur" des Menschen - Die spezifischen Erscheinungsformen seiner Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen	16
1.1. Zur Darstellungsweise: Das phylogenetische Verfahren	16
1.2. Zur Anthropogenese der Handlungsfähigkeit	18
1.2.1. Prämissen der Herausbildung von Sach- und Sozialintentionalität des Handelns	19
1.2.2. Entscheidende Entwicklungsschritte zur Menschwerdung: Generalisierte Mittelherstellung und Wechsel der Priorität der Entwicklungsfaktoren	22
1.2.3. Spezifisch menschliche Handlungsfähigkeit	24
1.2.4. Mensch und Gesellschaft - Arbeitsteilige Gesamtstruktur, Position und objektive Lebenslage	25
1.3. Zur Anthropogenese der Lernfähigkeit	28
1.3.1. Festgelegtheit und Modifikabilität	28
1.3.2. Die Höherentwicklung der Lernfähigkeit auf vormenschlichem Niveau	30
1.3.3. Spezifisch menschliche Lernfähigkeit	35
1.4. Bedürfnisse und Motivation	38
1.4.1. "Sinnlich-vitale" und "produktive" Bedürfnisse	38
1.4.2. Produktive Motivation	40
1.5. Persönlichkeit und Sozialisation	45
1.6. Fazit	46

Zweiter Teil

Entwicklungsbedingungen für die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter - Formationsspezifische Organisationsformen des Erwerbs und der Modifikation positionsbezogener Handlungsfähigkeit	51
2.1. Allgemeine strukturelle Ausgangsbedingungen für die Entwicklung der Lern- und Handlungsfähigkeit in marktwirtschaftlichen Bedingungen	53
2.1.1. Zur Entwicklung der Produktivkräfte und der Qualifikationen	53
2.1.2. Technikeinsatz und Entwicklung der Lohn- und Ausbildungskosten	57
2.1.3. Intensivierte Prozeßanalyse: "Wissenschaftliche Betriebsführung" nach Taylor	59
2.1.4. Die Funktion des Staates	60
2.1.5. Staatliche Qualifizierungspolitik	61
2.2. Formationsspezifische Ausprägung - Entwicklung von Strukturen beruflicher Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland	64
2.2.1. Die Phase der Rekonstruktion	64
2.2.2. Die Phase der Herausbildung von Strukturen beruflicher Weiterbildung	65
2.2.2.1. Zur Theorie des technikzentristischen bildungsökonomischen Ansatzes	67
2.2.2.2. Zur Kritik des technikzentristischen bildungsökonomischen Ansatzes	69
2.2.2.3. Weiterbildungsmotive der Unternehmen	76
2.2.2.4. Weiterbildungsaktivitäten des Staates	80
2.2.2.5. Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit	83
2.2.3. Die aktuelle Situation der beruflichen Weiterbildung	86
2.2.3.1. Neue Technik und "neue Produktionskonzepte" - Trends der Rationalisierung in der Produktion und der Entwicklung der Qualifikationen nach Kern und Schumann	88
2.2.3.2. Ende der Arbeitsteilung, umfassendere Nutzung des Arbeitsvermögens, Höherqualifizierung? - Zur Diskussion der Thesen Kerns und Schumanns	91
2.2.3.3. Alternative Deutungen neuer Rationalisierungskonzepte	94
2.3. Konsequenzen für die gegenwärtige Situation der beruflichen Weiterbildung	100
2.4. Fazit	111

Dritter Teil

Wissenschaftliche Forschung zu Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung - Sozialhistorische Rahmenbedingungen und Chronologie der Erkenntnisbildung	114
3.1. Wissenschaftliche Erkenntnisbildung zur Lernsituation in der beruflichen Weiterbildung während der Rekonstruktionsphase	115
3.2. Wissenschaftliche Erkenntnisbildung zur Lernsituation in der beruflichen Weiterbildung unter technikzentristischer bildungsökonomischer Orientierung	119
3.2.1. Zur Form der Etablierung des bildungsökonomischen Motivs im Bereich der beruflichen Weiterbildung	119
3.2.2. Konsequenz für die Erziehungswissenschaft - Die "realistische" Wende	121
3.2.3. Die Veränderung des Verständnisses von der Lernfähigkeit Erwachsener	123
3.2.4. Die Entwicklung des Erkenntnisstandes zu den Lernproblemen Erwachsener zur Zeit der "realistischen" Wende	124
3.2.4.1. Lernen und berufliche Leistungsfähigkeit	124
3.2.4.2. Pädagogische Besonderheiten des Lernens in der Weiterbildung	126
3.2.4.3. Lernerfolg im Erwachsenenalter	129
3.2.4.4. Lernprobleme Erwachsener vor dem Hintergrund des sozialen Grundwiderstands im Kapitalismus	137
3.2.4.5. "Reflexives Lernen" - anthropologisch begründet als menschliches Wesensmerkmal	143
3.3. Die aktuelle Tendenz - Erziehungswissenschaft im Dienste ökonomischer Prozeßoptimierung	148
3.3.1. "Zweckmäßiges" zur Rationalisierung der beruflichen Qualifizierung	148
3.3.2. Lernprobleme als Gegenstand erwachsenenpädagogischer Diagnostik	156
3.4. Fazit	160

Vierter Teil

Zusammenfassung der Ergebnisse	161
Literaturverzeichnis	172

Einleitung

Erkenntnisinteresse und Aufgabenstellungen

In einer Zeit, in der die Argumentation vom raschen technischen und arbeitsorganisatorischen Wandel, der in der Ausbildung erworbenes Wissen bald veralten lasse und die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterbildung begründe, zur bildungspolitischen Routineformel geworden ist, in einer Zeit der "Qualifizierungsoffensiven" und der sprunghaft ansteigenden Weiterbildungsaufwendungen, in der nach Angaben aus der Wirtschaft jährlich rund vier von fünf Beschäftigten an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen (Weiß 1990), in einer Zeit, in der nach staatlicher Lesart "Facharbeiter- und Gesellenbrief ... immer weniger als Ende des beruflichen Lernens begriffen werden (können), sondern ... eher den Anfang lebenslanger beruflicher Weiterbildung (markieren)" (Möllemann 1989) - in einer solchen Zeit die Frage nach der Lernfähigkeit erwachsener Menschen zu stellen, mutet anachronistisch an. Allein die Fakten, die sich in Teilnahmestatistiken und Kostenaufstellungen spiegeln, die Tatsache, daß pro Jahr - wieder nach internen Angaben - 14 Millionen Erwachsene allein die Weiterbildungsmaßnahmen der Wirtschaft in der Regel erfolgreich bewältigen (Weiß 1990) und der Blick auf den hohen Stellenwert, der der berufsbezogenen Qualifizierung in Stellungnahmen aus Wirtschaft und Politik zugemessen wird, zeugen von einer großen praktischen Bedeutung beruflicher Weiterbildung, die ihr kaum zukommen könnte, wenn erwachsene Menschen nicht in der Lage wären, Lernerfolge zu erzielen. Spricht schon die Beobachtung der Alltagsrealität für ein durch Alternseffekte kaum belastetes Lernvermögen Erwachsener, so scheint es dafür auch weiterer wissenschaftlicher Bestätigungen nicht mehr zu bedürfen. Gerade in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten sind solche Beweise in Fülle zusammengetragen und veröffentlicht worden, und in der Kernaussage entsprechen sich nahezu alle in diesem Zeitraum in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen wissenschaftlichen Publikationen zum Thema: Ein bedeutender alternsbedingter Rückgang der Lernfähigkeit vor dem Greisenalter kann praktisch ausgeschlossen werden; unter den Einflußfaktoren auf die Entwicklung der Lernfähigkeit, die festgestellt werden konnten, nimmt das kalendarische Alter einen marginalen Rang ein.

Wer also zweifelt angesichts dieser Realitäten heute noch daran, daß Lernerfolge bis ins hohe Alter erzielt werden können, wenn in der erwachsenenpädagogischen Praxis einige durch die umfangreiche Literatur hinlänglich bekannt gemachte Besonderheiten beachtet, gewisse methodische Grundregeln eingehalten und die sich immer wieder einstellenden typischen Lernprobleme mit geeigneten Rezepten kuriert werden? Welchen Sinn kann es noch haben, die Entwicklung der Lernfähigkeit des Erwachsenen und seine Lernprobleme zum Thema längerer Ausführungen zu machen?

Was das Interesse an der Thematik weckt, sind die Radikalität des Bewußtseinswandels zur Lernfähigkeit Erwachsener und die Frage nach den Hintergründen. Denn so selbstverständlich erfolgreiches Lernen nach der Schul- und Ausbildungsphase derzeit allgemein erscheinen mag - es herrscht noch nicht lange einiger Optimismus, was die Lernmöglichkeiten jenseits der Jugend betrifft. Noch bis in die sechziger Jahre war das Alltagstheorem von einer altersbedingt rückläufigen Lernfähigkeit Konstante der Bildungspolitik und des öffentlichen Bewußtseins und wurde mit derselben Selbstverständlichkeit vertreten und verbreitet wie heute das Gegenteil. Auch die Beiträge der Wissenschaften - jedenfalls solche Erkenntnisse, die eine größere Öffentlichkeit erreichten - sprachen für eine biologisch begründete, altersabhängige Begrenztheit der Lernfähigkeit und konnten Neigungen bestärken, sich in einen scheinbar unaufhaltbaren Gang der Natur zu fügen. Erst seit - vorerst sei dieses Datum noch undifferenziert als Wendepunkt angenommen - der kontroversen und große Teile der Bevölkerung erfassenden Bildungsdiskussion gegen Ende der sechziger Jahre hat sich die Sichtweise durchgesetzt, daß der Mensch bis ins hohe Alter grundsätzlich lernfähig und in der Lage bleibt, seine (beruflichen) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Seither wird von Wirtschaft, Staat und Wissenschaft nicht nur die Möglichkeit, sondern eine Notwendigkeit zum Weiterlernen unter wechselnden Akzenten immer wieder betont. In den Begründungen geht es um die Steigerung des Wirtschaftswachstums, die Weiterentwicklung der Gesellschaft und das damit assoziierte private Wohlergehen, um die Sicherung der individuellen Erwerbsfähigkeit in der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und um die Steigerung der Aussichten auf eine Rückkehr ins Erwerbsleben im Falle der Arbeitslosigkeit. Gelegentlich ist sogar von Persönlichkeitsentwicklung die Rede.

Die Umorientierung des Denkens, die einen solchen Aufstieg der Weiterbildung zu hohem gesellschaftlichen Rang erst denkbar machte, kann als die kopernikanische Wende der Sicht von der Lernfähigkeit des Erwachsenen gelten: Aus einer mit biologischen Argumenten begründeten Unmöglichkeit, die jahrhundertlang zumindest offiziell nicht angezweifelt worden war, wurde binnen weniger Jahre eine kaum mehr hinterfragte Selbstverständlichkeit. Ist diese Änderung der Denkrichtung aufgrund der Realität menschlicher Lernmöglichkeiten begründet, so werden auf gesellschaftlicher und individueller Ebene Entwicklungschancen sichtbar, die lange Zeit weitgehend ungenutzt geblieben sind. In jedem Fall ergeben sich mit dem Wechsel der Sichtweise wichtige Folgewirkungen für Erwachsene in Bildungsprozessen und auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihren Lernsituationen.

Nach wie vor nämlich sind mit der praktischen Realisierung des Lernvermögens teils erhebliche Belastungen verbunden, und es stellen sich auch bei den jetzt anerkanntermaßen lernfähigen Erwachsenen ähnliche Lernprobleme ein, wie sie vormals als Belege für altersbedingte Rückbildungen galten. Mit der neuen optimistischen Sicht vom Erwachsenenlernen sind zwar die traditionellen, auf die biologische Ausstattung des Menschen verweisenden Erklärungshintergründe für die Lernproblematik aufgelöst worden, mit ihnen aber nicht die alten Probleme beim Lernen im Erwachsenenalter - eine Erfahrung, die zum Alltag der Lernenden und der Lehrenden in der

Weiterbildung gehört und die Suche nach Lösungen begründet. Eine Reihe von Untersuchungen zu dieser Problematik aus der Zeit nach der Bewußtseinswende zeugt von dieser Tatsache und von Bemühungen, die Bedingungsfaktoren der Lernprobleme kennenzulernen, um Lösungsperspektiven entwickeln zu können. Ferner hat sich gleichzeitig mit der Zunahme der quantitativen Bedeutung beruflicher Weiterbildung und des Ausweiswertes zusätzlich erworbener Qualifikationen auf den internen und externen Arbeitsmärkten die Situation ergeben, daß die erfolgreiche Bewältigung organisierter Lernphasen für den Weiterbildungsteilnehmer immer häufiger von existentieller Bedeutung ist. Gerade vor dem Hintergrund dieser Tatsachen schafft die das neue Bewußtsein von den Bildungsmöglichkeiten begründende Kehrtwende von der Leugnung zur Behauptung der Lernfähigkeit des Erwachsenen - ganz unabhängig von der tatsächlichen wissenschaftlichen Erkenntnislage - für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eine neue Ausgangssituation für das subjektive Erleben der eigenen Situation in Maßnahmen der (beruflichen) Weiterbildung: Waren ein Mißerfolg in der Lernsituation oder die häufig beträchtliche Anstrengung auf dem Weg zu den Lernzielen einstmals lediglich neuerlicher, am eigenen Leib erfahrener Beleg für die Triftigkeit der Regel von der deszendierenden Lernfähigkeit und bot der Rückbezug auf diese Erklärung auch eine wohlige Nische für die Selbstwahrnehmung, in der es möglich war, trotz der Erfahrung eventuellen Mißerfolgs der Lernanstrengung mit sich selbst im Frieden zu leben, so fällt mit der Anerkennung einer gesamtbiographischen Erstreckung der Lernfähigkeit deren Realisierung im Bedarfsfall ganz der individuellen Verfügung und Verantwortung zu. Mit anderen Worten: Seit es als Tatsache gilt, daß grundsätzlich jeder jederzeit lernen kann, können die Gründe für individuelle Abweichungen von dieser Regel beim einzelnen Lernenden gesucht werden.

Auch für die Erkenntnisbildung der Erziehungswissenschaft zur Lernsituation Erwachsener hat sich, seit das optimistische Paradigma ausgegeben ist, die Ausgangssituation verändert. Erstmals besteht seither überhaupt Anlaß, die bislang als degenerationsbedingt und folglich kaum beeinflussbar geltenden Probleme Erwachsener in der Lernsituation intensiver Untersuchung zu unterziehen und dabei Fragestellungen aus der Grundannahme einer im Prinzip vollständig überdauernden Lernfähigkeit zu entwickeln. Als Konsequenz scheint eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem menschlichen Lernen, seiner Entwicklung über die Lebensspanne und den Ursachen von Lernproblemen sowie die Suche nach übergreifenden Lösungen unausweichlich. Von Ansätzen zu einer solchen Diskussion kann aus den siebziger Jahren berichtet werden; sie haben die vorliegende Untersuchung mitangeregt. Bei der Vergegenwärtigung der aktuellen Untersuchungslage aber entsteht der Eindruck, als gelte oftmals mit dem rasch vollzogenen bloßen Wechsel der Vorzeichen der entscheidende Schritt bereits als getan: Vor dem Hintergrund der neuen optimistischen Grundhaltung liegt es offenbar nahe, Lernprobleme nun als Devianzen, als individuell auftretende und begründete Auffälligkeiten zu thematisieren und nach Mitteln zu suchen, die geeignet sind, die im Einzelfall "beschädigte" Lernfähigkeit für eine Kursdauer und zur Sicherung eines erfolgreichen Abschlusses in den "Normalzustand" zurückzusetzen. Dabei gilt solches Lernvermögen als normal, das in der jeweiligen Bildungsmaßnahme das störungsfreie

Erreichen der Kursziele erlaubt, und als Lernproblem, was den kontinuierlichen Fortgang der Maßnahme hemmt. Solche Faktoren werden, meist durch die Befragung der Betroffenen bzw. der Referenten, erhoben, katalogisiert und kategorisiert; anschließend werden Hilfsmaßnahmen vorgeschlagen und Lernenden und Lehrenden für den Fall zum Einsatz angeraten, daß Anzeichen für die so definierten Standard-Lernstörungen auftreten. Die Lösungsvorschläge sind dann in der Regel reaktive, instrumentelle Gestaltungsrezepte für die Situation, aus der Auskünfte über das Problem gewonnen werden. Was die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Lernen im Erwachsenenalter unter diesem Verständnis an pädagogischen Orientierungshilfen für die Bildungspraxis hervorbringt - und die Lernsituation in der Weiterbildung mitprägt -, sind zumeist über verschiedene Veröffentlichungen hinweg einander recht ähnlich lautende methodische Hinweise für den unterrichtlichen Umgang mit problematischen Weiterbildungsteilnehmern und an die Lernenden selbst gerichtete Ratschläge für die Bewältigung der Lernarbeit. Ihnen ist vor allem zu entnehmen ist, daß Lernen in der Weiterbildung zwar grundsätzlich möglich ist, aber doch etwas anderes sein muß als das des Jugendlichen, weshalb es der besonderen Hinwendung zur altersspezifischen Lernsituation bedarf. *Warum* das Lernen des Erwachsenen, wiewohl die notwendigen Kapazitäten nun zugestanden werden, weiterhin als problembehaftete Besonderheit erlebt wird und die Lehrenden des speziellen pädagogischen Rüstzeugs bedürftig sind - diese Frage bleibt in neueren Veröffentlichungen praktisch ungestellt und wird teils gezielt ausgeschlossen.

Mit diesen wenigen, noch vorläufigen Aussagen sei die Ausgangssituation grob skizziert. In diesem Buch gilt nun das Interesse den Fragen, wie die Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter tatsächlich verläuft und wie Lernprobleme entstehen. Ferner soll über die Rekonstruktion der Forschungschronologie im Kontext der sozialhistorischen Rahmenbedingungen die Entwicklung der Erkenntnisbildung zur Lernsituation Erwachsener in der Bundesrepublik Deutschland nachgezeichnet und die Frage nach den Gründen für die Bewußtseinswende seit den sechziger Jahren beantwortet werden.

Konkret gilt es also

- *erstens* ein Erklärungsmodell für die Lernprobleme in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung aus den Spezifika menschlicher Lernfähigkeit herzuleiten, wobei die Ausführungen von der Annahme ausgehen, daß Lernprobleme Erwachsener als Folgen mangelnder Zugriffsmöglichkeiten auf die zur optimalen individuellen Entfaltung der Lernfähigkeit vorausgesetzten äußeren Entwicklungsbedingungen zu erklären sind,
- *zweitens* diese Entwicklungsbedingungen für die Lernfähigkeit formationsspezifisch zu analysieren, um Hinweise auf Bedingungs Hintergründe für das Entstehen von Lernproblemen zu erhalten, und letztlich

- *drittens* auf der Grundlage von Bewertungskriterien, die sich aus den bis dahin gewonnenen Ergebnissen entwickeln lassen, und anhand exemplarisch ausgewählter Veröffentlichungen den Weg kritisch zu verfolgen, den die Erkenntnisbildung zum Gegenstand in ihrem jeweiligen ökonomischen, sozialen und bildungspolitischen Kontext genommen hat.

Im Blick auf diesen letzten Aspekt sollen die Überlegungen auch als Anregung und erster Ansatz verstanden werden, eine gegen Ende der siebziger Jahre aus noch zu verfolgenden Gründen fast vollständig ausgesetzte Diskussion neu zu beleben und auf der Basis des bis zum damaligen Zeitpunkt erreichten Kenntnisstandes weiterzuführen. In diesem Sinne greift der folgende Diskussionsbeitrag eine Leitfrage wieder auf, die *A. Günter Brandenburg* (1974, 7) aufgrund der Ergebnisse seiner Forschungsarbeit aus dem Jahr 1974 der weiteren Erkenntnisbildung zum Erwachsenenlernen vorgab: "Wo die vorliegende Studie aufhört, muß ... die Frage ansetzen, welchen gesellschaftlichen Interessen die Bewahrung veralteter Altersrollen entspricht, weiter, wie und wo Macht eingesetzt wird, um brachliegende Lernpotentiale weiterhin zu blockieren. Es wäre im Detail zu zeigen, daß gegenwärtig Weiterlernen zwar durchaus nicht mehr als erwachsenenfremd hingestellt wird, daß jedoch durch die unterschiedliche Verteilung der Lernchancen und die Verengung von Begriff und Realität des Weiterlernens auf den Erwerb verwertbaren Könnens in modernisierter Form dafür gesorgt wird, daß der «Lernerfolg» Erwachsener nach wie vor ganz überwiegend in der reaktiven und distanzlosen Anpassung an die gegebene berufliche und private Wirklichkeit besteht."

Erster Teil

Aspekte der "gesellschaftlichen Natur" des Menschen - Die spezifischen Erscheinungsformen seiner Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen

In diesem ersten Teil wird die Lernfähigkeit des Menschen, eine der Funktionsgrundlagen für seine besondere sozial vermittelte Form der Lebenserhaltung und -entwicklung, als Resultat des anthropogenetischen Prozesses und in ihrer Interdependenz mit weiteren entscheidenden Definitiva dieser Lebensform, der Handlungsfähigkeit, den Bedürfnissen und der Motivation, dargestellt. Auf diesem Wege werden Aussagen über notwendige Vorbedingungen für die individuelle Realisierung der Lernfähigkeit in ihrer wesenhaft menschlichen Form gewonnen, die als Kriterien bei der anschließenden Analyse der realen Entwicklungsbedingungen Verwendung finden sollen.

1.1. Zur Darstellungsweise: Das phylogenetische Verfahren

Die menschliche Lern- und Handlungsfähigkeit, die menschlichen Bedürfnisse und Motivationen weisen gegenüber ihren Vorformen auf tierischem Niveau qualitative Besonderheiten auf, die die menschliche als die innerhalb der Natur höchstentwickelte Lebensform ermöglichen. Der Klärung der Prozesse bei der Herausbildung und Ausdifferenzierung der psychischen Funktionen des Menschen nähert sich die psychologische Forschung im wesentlichen mit Hilfe zweier methodischer Ansätze. Mit dem psychophysischen Verfahren wird versucht, die Entstehung und die Wirkungsweise der geistigen Funktionen einerseits durch die analytisch-experimentelle Erkundung ihrer organischen Basis - des Gehirns und des Zentralen Nervensystems - sowie andererseits durch die Ergründung der Arbeitsweisen und die Klärung der Kausalbeziehungen im Zusammenwirken ihrer Komponenten (etwa Gedächtnis und Wahrnehmung) zu klären. Die Auseinandersetzung mit den systemischen Voraussetzungen des Bewußtseins erfolgt mit naturwissenschaftlichen Instrumentarien, und in diesem Umstand liegt die Problematik einer Beschränkung auf den psychophysischen Ansatz: "Obwohl analytisch die verschiedenen biologischen Organisationsebenen psychischer Funktionen sehr exakt im Detail beschrieben werden können, ist klar, daß durch ein derartiges Vorgehen die eigentliche qualitative Spezifik des psycho-physischen Problems gerade ausgeklammert wird ..." (*Schurig* 1976, 26). Der Übergang von der tierischen Psyche zum menschlichen Bewußtsein ist in der Hauptsache kein naturwissenschaftliches Phänomen. Die nach dem (anschließend zu referierenden) derzeitigen Forschungsstand entscheidenden Bedingungsfaktoren der Entstehung der besonderen psychischen Funktionen des Menschen: die Ausbildung des Manipulations- und Werkzeugverhaltens, die fortschreitende Ausdifferenzierung der Sozialsysteme und die Höherentwicklung der artimmanenten Kommunikation, sind in biologischen und physiologischen Kategorien nicht zu fassen.

Mit dem phylogenetischen Ansatz wird die Naturgeschichte des Psychischen, einschließlich der an dieser Stelle hauptsächlich thematisierten Komponenten Lern- und Handlungsfähigkeit, vor dem Hintergrund der Evolutionstheorie untersucht. Der Übergang zum menschlichen Bewußtsein beruht demnach, "ebenso wie alle anderen Höherentwicklungen und Differenzierungen des Psychischen in der Phylogenese, auf zufälligen, durch biophysikalische und ökologische Faktoren ausgelösten Mutationen im Erbmaterial, die durch die Umwelt dann in ihrem Anpassungswert ausgelesen werden" (*ebda.*, 28). Über die Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichte zum Menschen (Anthropogenese) wird deshalb versucht, diejenigen evolutionären Prozesse zu verfolgen und zu belegen, die die Entwicklung der geistigen Funktionen bis in das Stadium vorantragen, in dem die spezifisch menschliche Form psychischer Organisation als Grundbedingung für die besondere menschliche Existenzform entstehen kann. Auf eben diesem Wege sind auch Auskünfte über die Eigenarten menschlicher Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen, ihre Aufgaben und Bedeutungen im Zusammenhang mit der menschlichen Lebensform und - wichtig im Blick auf die weiteren Ausführungen zur hier behandelten Thematik - über die Besonderheiten ihrer Ontogenese zu gewinnen.

Als Anthropogenese im engeren Sinne wird innerhalb des Gesamtverlaufs der Evolution der Arten die Entwicklungsphase vom Auftreten von Primaten bis zum endgültigen Übergang vom Tier zum Menschen (das sogenannte Tier-Mensch-Übergangsfeld) erforscht, wobei Erkenntnisse hauptsächlich in zwei Untersuchungsbereichen gewonnen werden: zum einen durch die Beobachtung der höchstentwickelten zeitgenössischen nicht menschlichen Primaten (der Pongiden, vor allem der Schimpansen) und zum anderen durch die Rekonstruktion des Bereichs vor der Abspaltung der zum Menschen führenden Evolutionslinie von der der Pongiden. Zur Beweisführung werden Einzelerkenntnisse vor allem der Biologie, der Psychologie, der Physiologie, der Paläontologie, der Archäologie, der Ethnologie usw. mit dem Ziel eines möglichst lückenlosen Aufweises der Anthropogenese gesammelt und zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird ein qualitativer Entwicklungsschritt als notwendige Folge der Kumulation entsprechender Vorbedingungen auf der nächst vorhergehenden Stufe verstanden, wodurch es zur Aufgabe für die Forschung wird, die feststellbaren Entwicklungsschritte von den Ursprüngen psychischer Aktivität bis zu dem, durch den ihre menschliche Form entstand, durch Indizienketten, gewonnen aus Beobachtungen sowie Fossilien- und Objektfunden, zu begründen.

Dieses in weiten Teilen hypothetische Verfahren birgt, trotz einer in den Kernaussagen bis in Einzelheiten geschlossenen Beweisführung, Unsicherheiten, die sich aus ethisch begründeter Zurückhaltung in der Methodenwahl, vor allem aber aus den beschränkten Beobachtungsmöglichkeiten und der Abhängigkeit von Funden aus den bedeutenden Zeitabschnitten wie Fossilien und materiellen Gebrauchsgegenständen ergeben. So muß z.B. aus den morphologischen Daten vorliegender Fossilienfunde auf die Entwicklung psychischer Prozesse geschlossen werden. "Trotz aller Stringenz der Merkmalsänderungen des menschlichen Körperbaus, Skelettes und Schädels auch im phylogenetischen Detail bleibt eine Rekonstruktion von Bewußtseinsformen früher Ho-

miniden durch die Unbestimmtheit der psycho-physischen Relation «relativ», d.h. die Ableitung psychischer Reaktionsmöglichkeiten aus einem morphologischen Sachverhalt hat keine zwingende empirische Beweiskraft" (*ebda.*, 84). Als ebenso schwierig erweist es sich wegen der Angewiesenheit auf entsprechende Funde, die entscheidende Bedeutung der Werkzeugherstellung (*Schurig* spricht vom "eigentlichen Rubikon") für den Übergang vom Psychischen zum Bewußtsein durch die Inbezugsetzung zu zuordbaren Daten über Veränderungen des Skelett- und Schädelbaus weiter zu bestätigen.

Dennoch kann aus den Erkenntnissen der phylogenetischen Forschung der derzeit weitestreichende und schlüssigste Erklärungsansatz zur Naturgeschichte der psychischen Funktionen des Menschen gewonnen werden. Er ist als theoretischer Hintergrund zu der Aufgabe geeignet, durch die Darlegung der Besonderheiten der Existenzform des Menschen, die sich auf die Leistungen seiner psychischen Funktionen begründet, Aussagen über individuelle Entwicklungsnotwendigkeiten und über Entwicklungshemmnisse herzuleiten.

Zum Aufweis der Spezifik menschlicher psychischer Funktionen ist also nach dem phylogenetischen Ansatz die Kumulation solcher Vorbedingungen für einen entsprechenden qualitativen Umschlag auf noch tierischem Niveau zu verfolgen, aus denen sich dieser dann notwendig ergibt. Die anthropogenetischen Entwicklungsteilprozesse zur Entstehung menschlicher Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen werden deshalb im folgenden zunächst auf vormenschlichem Niveau nachvollzogen; dabei werden die Faktoren herausgestellt, die in der Wechselwirkung zwischen den bereits erreichten höchsten vormenschlichen Entwicklungsformen und bestimmten Veränderungen der Außenwelt den qualitativen Umschlag zu den menschlichen Qualitäten psychischer Funktionen bewirken. Der Prozeß der Anthropogenese, wie er ausführlich und mit je besonderen Akzentuierungen u.a. bei *Leontjew* (1973), *Schurig* (1976), *Holzcamp-Osterkamp* (1977) und *Holzcamp* (1985) dargestellt ist, soll dazu gerafft und konzentriert auf solche Aspekte nachgezeichnet werden, denen wesentliche Bestimmungen für die im weiteren zu thematisierende besondere Qualität menschlicher Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen zu entnehmen sind. Allein aus analytischen Gründen und zur Verdeutlichung werden dabei in der folgenden Darstellung die einzelnen Entwicklungsstränge, die in engem inneren Zusammenhang miteinander stehen und deren Herausbildung Produkt wechselseitiger Bedingtheit ist, voneinander getrennt. Ebenfalls aufgrund methodischer Erwägungen beginnt die Darstellung mit der Handlungsfähigkeit.

1.2. Zur Anthropogenese der Handlungsfähigkeit

Mit der Bedeutung des Handelns für die gattungsgeschichtliche und die individuelle Entwicklung des Menschen hat sich in besonders erkenntnisreicher Weise die sowjetische Tätigkeitspsychologie befaßt, als deren Vertreter vor allem *Leontjew* auch die Diskussion in der westlichen Psycho-

logie stark beeinflußt hat. Für ihn wird die menschliche Tätigkeit zum eigentlichen Medium der Art- und Individualentwicklung. In der "äußeren Tätigkeit öffnet sich der Kreis der inneren psychischen Prozesse für die objektive gegenständliche Welt" (Leontjew 1977, 28), wodurch der individuelle Entwicklungsprozeß von Außenwelteinflüssen durchdringbar und gleichzeitig die gezielte Schaffung von Entwicklungsbedingungen durch handelnde Einflußnahme auf die Umwelt möglich wird. In der Bearbeitung und Ergänzung des Leontjew'schen Tätigkeitskonzepts durch die Kritische Psychologie ist die Binnendifferenzierung der Tätigkeit in Handlungen und Operationen, wie sie Leontjew vornimmt, aufgegeben worden zugunsten einer einheitlichen Fassung der nach außen gerichteten Lebensaktivitäten unter dem Begriff der Handlung (Die Begründung für diese Modifikation steht in engem Zusammenhang mit dem Motivationskonzept der Kritischen Psychologie, welches weiter hinten in die Argumentation einbezogen wird. Um an dieser Stelle nicht ausführlich vorgreifen zu müssen, wird auf die Begründung im Abschnitt 1.4.2. hingewiesen). Auch im Rahmen der folgenden Überlegungen wird als Handlung jede Form der aktiven Einwirkung eines Lebewesens auf seine Lebensumwelt verstanden. Handlungen auf vormenschlichem Niveau liegen individuelle Bedarfszustände zugrunde, die, ursächlich bedingt durch biologisch relevante organische Bedürfnisse, in ihrer konkreten Ausprägung in der Auseinandersetzung mit den natürlichen Lebensbedingungen entstehen und auf Bedarfsobjekte gerichtet sind, mit deren Erreichen eine Überwindung der Bedürfnisspannungen verbunden ist. Der qualitative Zuegewinn beim Übergang von vormenschlichen zu menschlichen Lebensformen ist entscheidend gekennzeichnet durch Veränderungen des Charakters der Handlungen und ihrer Motiviertheit. Prämissen für diesen Übergang von noch tierischen zu typisch menschlichen Lebensformen bilden im wesentlichen die Ergebnisse dreier parallel verlaufender Teilprozesse und ihres wechselseitigen Zusammenwirkens, die die Herausbildung von "Sach- und Sozialintentionalität" des Handelns als das notwendige Ausgangsniveau für den Umschlag zu menschlichen Handlungsformen bewirken.

1.2.1. Prämissen der Herausbildung von Sach- und Sozialintentionalität des Handelns

Die erste dieser Prämissen ist die im Verlauf der phylogenetischen Anpassung an den ursprünglichen Lebensraum der Vormenschen, dem Regenwald mit seinen besonderen Entwicklungsbedingungen für die Fortbewegungsformen, die optische Organisation und die Kommunikation, sukzessiv erfolgende Ausweitung individueller Fähigkeiten, die sich zunehmend als Ausweitung oder Reorganisation *psychischer* Funktionen auswirkte. So schuf insbesondere die zur Außenweltanpassung entwickelte höchstqualifizierte Fortbewegungsform (das sog. Schwing-Hangel-Klettern) in ihren Nebeneffekten wichtige Vorbedingungen für die zunehmend bewußte Handlungskontrolle: die neuerworbene Fähigkeit zur Körperaufrichtung erlaubte eine entlastete Verwendung der Vorderextremitäten, der Kopf als höchster Körperpunkt wurde zum Träger des Signalaus-tausches zwischen den Individuen, die optische Kontrolle des von Fortbewegungsfunktionen zeitweise entlasteten Handgebrauchs führte zur Verfeinerung der optischen Orientierung im Nahbereich und gestattete die differenzierte Erkundung auch kleiner Objekte. Das Zusammenwirken

von zunehmend kultiviertem Handgebrauch und optischer Kontrolle begründete die Manipulationsfähigkeit und in weiterer Konsequenz die Möglichkeit zur Benutzung von Gegenständen als Mittel (*Holzkamp* 1985, 162 f.).

Allerdings kam diesen Fähigkeitserweiterungen ihre besondere Entwicklungsrelevanz in Richtung auf menschliche Lebensformen erst nach einer Veränderung des Lebensraums zu, die die zweite Prämisse bildet: Mit dem Zurücktreten der das Ursprungsbiotop bildenden Regenwälder erfolgte die Umsiedlung eines Teils der Hominidenpopulationen in die neuentstehenden Steppen- und Savannenflächen. In den hier vorgefundenen Lebensbedingungen und bezüglich der darin bestehenden Anpassungsnotwendigkeiten stellten eben die im verlassenen Lebensraum entwickelten Fähigkeiten einen Selektionsvorteil dar, wodurch ihre kontinuierliche Weiterentwicklung möglich wurde. Die Aufrichtung des Körpers erlaubte die zur Orientierung im offenen Land notwendige Erweiterung des Sichtfeldes und hatte eine weitere Entlastung des Handgebrauchs zur Folge. In Wechselwirkung mit der Differenzierung des Nahsehens führte dies zu einer weiteren Qualifizierung der Feinmotorik. Dies wiederum schuf die Voraussetzung für komplexe Erkundungsaktivitäten an Objekten, als deren Folge sich die Fähigkeit zur Erfassung von Gegenständen - einschließlich ihrer möglichen Bedeutung für die Lebensgewinnung - als Grundlage für den Mittelgebrauch und die Mittelherstellung und erste Leistungen auf dem Gebiet der Antizipation zukünftiger Zustände herausentwickelten.

An diesem Punkt ist ein erster wesentlicher Zwischenschritt der Entwicklung herauszuheben: Die Individuen sind in der Lage, Relationen zu schaffen (nicht mehr nur, sie zu erfassen) und künftige Ereignisse herzustellen (nicht mehr nur, sie zu antizipieren). Durch die damit gewonnene Sachintentionalität sind sie in die Lage versetzt, die äußere Realität durch Mitteleinsatz gezielt zu manipulieren und die Folgen zu beobachten, gewinnen also eine neue Erfahrungsebene, auf der es möglich ist, Zusammenhänge zwischen eigenen Aktivitäten und den durch Mittel herbeigeführten Effekten zu speichern, abzurufen und neu zu kombinieren (vgl. *ebda.*, 166).

Die Beziehung zwischen den beiden bisher dargelegten Prämissen ist zu beschreiben als eine Wechselwirkung zwischen der Herausbildung individueller, vor allem psychischer Fähigkeiten bzw. ihrer zunehmenden Optimierung über die Selektion einerseits und den Außenweltbedingungen, in denen diese Fähigkeiten einen Selektionsvorteil darstellen mit der Folge, daß ihre weitere Entwicklung begünstigt wird, andererseits.

Als Grundbedingungen für den späteren Umschlag zu menschlichen Existenzformen sind die Resultate dieser beiden Prozesse allerdings nur in ihrem Zusammenwirken mit der dritten Prämisse zu verstehen, nämlich der Differenzierung der Sozial- und Kommunikationsformen in den Hominidengruppen, die sich, ermöglicht durch entwickeltere Formen des Signalaustausches, ebenfalls aufgrund der Besonderheiten des veränderten Biotops ergaben (vgl. *Schurig* 1977, 185 ff. und 193 ff.). Die Abwanderung in offenes Land bedingte ein Zurücktreten des festgelegten Territori-

alverhaltens zugunsten gelernter Formen der Aufteilung des vergrößerten Lebensraums. Oberhalb der Fortpflanzungsgemeinschaften bildeten sich größere Sozialgruppen, und zwar aufgrund der Notwendigkeit zur ökonomischen Ausnutzung der im neuen Biotop gegenüber den Gegebenheiten im Regenwald verknappten Lebensmittel und zur aktiven sozialen Verteidigung gegenüber Freßfeinden, die aufgrund des Verlustes der im Regenwald gegebenen Fluchtmöglichkeiten vonnöten war. Innerhalb der neuen Großgruppen entwickelten sich die bereits in den Familienverbänden in Ansätzen herausgebildeten Fähigkeiten zur Weitergabe von Informationen und zum Transfer von Erfahrungen durch "Traditionsbildungen" zu einer effektiven Form gruppenvermittelter Lebenssicherung weiter: Durch Beobachtungslernen sind die Individuen einer Gesellung in der Lage, die Ergebnisse der Lernprozesse anderer Individuen als Informationen für die eigene Verhaltensorganisation zu verwerten. Auf diese Weise bildet sich innerhalb der Sozietäten ein "Erfahrungsschatz" auf der Basis bewährten Verhaltens, der über Generationen weitergegeben, verfeinert und ausgeweitet wird. Über solche Prozesse sozialen Lernens und in Verbindung mit der zunehmenden Fähigkeit zum Mittelgebrauch, die den Einsatz von Gegenständen zum Erreichen von Bedarfsobjekten erlaubt - entstehen erstmals auch Ansätze, andere Individuen in die Aktivitäten zur Lebenssicherung einzubeziehen: Im Rahmen einer noch ursprünglichen sozialen Koordination von Handlungen setzen sich die Individuen gegenseitig als Mittel zum Erreichen von Bedarfszielen ein (*ebda.*, 205).

Als Anpassungsleistung an den neuen Lebensraum und als Ergebnis der Weiterentwicklung bzw. Reorganisation der vorhandenen psychischen Fähigkeiten insbesondere zum Informationsaustausch und zur Mittelbenutzung unter den dort vorgefundenen Bedingungen gewinnt das Handeln Sozialintentionalität: Aktivitätssequenzen, die sich auf biologisch relevante Bedarfsziele richten, werden, in Einzelhandlungen zerlegt, in gelernter Weise auf mehrere Mitglieder einer Gesellung verteilt. Von wichtiger Bedeutung für die weiteren Entwicklungen ist, daß das Erreichen des Bedarfsobjekts vorjetzt an nur noch sozial, über die Realisierung aller sich ergänzenden Teilhandlungen, möglich ist. Mit der zunehmenden Differenzierung innerhalb dieser Aktivitätssequenzen geht eine Modifikation des bisher weitgehend einlinigen Verhältnisses zwischen der Handlungsmotivation auf der Basis eines vitalen Bedürfnisses und der Bedürfnisbefriedigung als Ergebnis einer zielgerichteten Handlung einher: Die Bedürfnisbefriedigung ist im Rahmen sozial koordinierter Handlungen nicht mehr unmittelbar angestrebtes Resultat einer individuell vollzogenen Handlungssequenz, sondern nunmehr sozial vermittelt, d.h. die Handlung ist motiviert durch die Aussicht auf die Beteiligung am gemeinsam angestrebten Bedarfsobjekt. In der weiteren Entwicklung verlieren damit biologisch begründete Bedürfnisse immer mehr ihre Bedeutung als konkrete Handlungsmotivation für sozial koordinierte Aktivitäten. Letztere haben demgegenüber vielmehr das Ziel, das Entstehen von Bedarfszuständen durch gemeinsame, nun *vorsorgende* Lebenssicherung zu vermeiden.

Ausgehend vom bis hierher skizzierten Stand, der vor allem durch die erreichte Sach- und Sozialintentionalität des Handelns im Zusammenhang mit der Befähigung zur sozialen Koordination

von biologisch relevanten Handlungssequenzen gekennzeichnet ist, sind für den endgültigen Übergang zur typisch menschlichen Lebensform entscheidend zwei weitere Entwicklungsschritte maßgebend.

1.2.2. Entscheidende Entwicklungsschritte zur Menschwerdung: Generalisierte Mittelherstellung und Wechsel der Priorität der Entwicklungsfaktoren

Der erste Entwicklungsschritt besteht im Erwerb einer neuen Qualität der Herrichtung und Verwendung von Mitteln innerhalb der neuen sozialen Handlungsstrukturen. Der Mittelgebrauch war zwar bereits in Ansätzen, nämlich über Traditionsbildungen, sozial vermittelt, doch erfolgte er stets als individuelle Leistung und war hinsichtlich des verwendeten Gegenstands auf die aktuelle Handlungssequenz bis zum Erreichen des Bedarfsobjektes beschränkt. Mit dem Erreichen des Ziels verlor ein auf dem Wege dahin verwendeter Gegenstand seine nur für die Dauer der aktuellen Aktivitätssequenz und zur Verfolgung des unmittelbar angestrebten Zwecks ihm zugewiesene Funktion als Mittel. Der neue Entwicklungsschritt besteht nun darin, daß Mittel nicht mehr nur einem einzelnen momentanen Bedarfsziel zugeordnet, sondern in generalisierter Form zur Erreichung gleichartiger Zwecke hergerichtet, bereitgehalten und bei Bedarf immer wieder verwendet werden. Die besondere Bedeutung dieser erweiterten Fähigkeit zu "deaktualisierter" Mittelherstellung und -benutzung ist in ihrem Zusammenhang mit den neuen sozialen Gruppenstrukturen zu sehen, worin die in der beschriebenen Weise generalisierten Werkzeuge zu Medien der gemeinsamen Vorsorge zur Vermeidung von Bedarfszuständen (Bedrohtheit/Mangel) avancieren, dazu allen Individuen einer Gesellung gemeinsam zur Verfügung stehen und anhand von Erfahrungen aus dem Anwendungsprozeß weiterentwickelt werden können (*Holzkamp 1985, 173 f.*).

Die Herstellung von zunehmend komplexen Werkzeugen und ihre sukzessive Verbesserung verschaffen einen wachsenden Wissensfundus über die natürlichen Gegebenheiten, der sich in den Werkzeugen, als den Widerspiegelungen der Naturobjekte, auf die sie einwirken sollen, repräsentiert und so konservierbar und tradierbar wird. Durch gezielte verändernde Eingriffe in die Natur und ihre Vergegenständlichung in Form von Werkzeugen wird diese fortschreitend angeeignet und werden die Mittel zur Lebensgewinnung geschaffen. In Konsequenz dieses Prozesses, in dem durch gezieltes Eingreifen in die natürliche Umwelt Mittel zur vorsorgenden Sicherung der gemeinsamen Lebensbedingungen geschaffen werden, entsteht gesellschaftliche Arbeit in ihrer Ursprungsqualität. Die Herstellung und Anwendung verschiedener aufeinander bezogener Werkzeuge im Rahmen funktionsteilig ausgeführter Handlungssequenzen zur Lebenssicherung - also gewissermaßen die Integration von Sach- und Sozialintentionalität des Handelns - begründet darüber hinaus eine erste basale Form der Arbeitsteilung, die sich als neues Prinzip der Lebensgewinnung umso mehr verfestigt, je komplexer die verwendeten Werkzeugsysteme und die bei ihrer Anwendung entstehenden sozialen Interdependenzen innerhalb der Funktionsteilung werden. Mit dem Begriff der Arbeit wird also menschliches Handeln in seiner gesellschaftstheoretischen

Dimension spezifiziert und in seinem neugewonnenen ökonomischen Aspekt erfaßt, den es durch die vorbeugende Produktion von Lebensmitteln zur gemeinsamen Versorgung erhält.

Auf der Ebene der jetzt gesellschaftlich vermittelten Lebensgewinnung hat der anthropogenetische Prozeß damit - über die eingangs angesprochene Kumulation von Vorbedingungen - die Grenze zu menschlicher Qualität erreicht. In dieser Anfangsqualität stellt die neue gesellschaftliche Lebensform allerdings noch lediglich einen Selektionsvorteil innerhalb eines weiterhin phylogenetisch dominierten Prozesses evolutionärer Progression dar. Der zweite entscheidende Entwicklungsschritt auf dem Weg zur menschlichen Lebensform vollzieht sich entsprechend als ein Wechselwirkungsprozeß zwischen den neuerworbenen Formen gesellschaftlicher Lebensführung und der genomischen Information mit dem Ergebnis, daß die Überlegenheit der neuen sozialen Form der Produktion der Lebensbedingungen auf dem Weg über den Selektionsprozeß eine zunehmende Konzentration genetischer Vorbedingungen für gesellschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen bewirkt. Im Verlauf dieses Prozesses bildet sich, als Ergebnis zunehmend sozial vermittelter, aktiver Auseinandersetzung der Vormenschen mit ihrer Außenwelt, allmählich die "gesellschaftliche Natur" des Menschen heraus, die biologische Grundlage seiner Fähigkeit und Verwiesenheit zur gesellschaftlichen Lebensführung, und zwar in der Weise, daß sich die gesellschaftlichen Aktivitäten zur Außenweltanpassung und -gestaltung durch Frühformen gesellschaftlicher Arbeit gegenüber rein genetisch vermittelten Optimierungen zunehmend als effektiver erweisen.

Ausschlaggebend für den Tier-Mensch-Übergang ist letztlich die Tatsache, daß innerhalb des Wechselwirkungsprozesses zwischen den gesellschaftlich orientierten Lebensformen und der genetischen Information ein Umschlag des Schwergewichts dahingehend erfolgt, daß in sich verändernden (etwa auch systemgefährdenden) Lebensbedingungen vor dem Hintergrund des Ziels der Arterhaltung nicht mehr langwierige phylogenetische Optimierungen notwendig sind, sondern die individuelle Existenzhaltung vermittelt durch gesellschaftlich organisierte, gezielte tätige Einwirkungen auf die Lebensbedingungen, durch gesellschaftliche Arbeit, gesichert wird. Mit Blick auf die Gesamtevolution formuliert: Die artgeschichtliche Progression schreitet erstmals nicht mehr durch das Aussterben der den Umweltbedingungen jeweils schlechtest angepaßten Individuen oder Populationen fort, sondern durch die aktive Anpassung der Lebensprozesse an die Dynamik der Umweltbedingungen. Das berühmte Wort *Friedrich Engels'*, nachdem die Arbeit die "erste Grundbedingung des menschlichen Lebens" ist, "und zwar in einem solchen Grade, daß wir in einem gewissen Sinn sagen müssen: Sie hat den Menschen selbst geschaffen" (*MEW* 20, 444), erhält vor diesem Hintergrund seine Bestätigung. Es gilt allerdings zu ergänzen, daß ohne die Differenzierung der Sozialstrukturen und der innerartlichen Kommunikation (siehe Abschnitt 1.2.1.) die im Wortsinn *bewußtseinsbildende* Rolle der Arbeit nicht denkbar gewesen wäre.

Die beschriebene Richtungsänderung des anthropogenetischen Prozesses bewährt sich, mit weitreichenden Konsequenzen für die weiteren Entwicklungen, erstmals existentiell bei der Siche-

nung der problematischen Lebensmittelversorgung nach dem Übergang in den Lebensraum der Savannen. Eine evolutionäre Anpassung an eine Umwelt mit reduzierten Nahrungsressourcen wäre bei weitem zu langwierig gewesen, als daß sie die Arterhaltung hätte gewährleisten können. Das entwickelte Niveau der Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Problembewältigung erlaubt jedoch eine aktive Anpassung: Während die Versorgung bisher okkupationswirtschaftlich, also durch Zugriff auf die natürlich vorhandenen Nahrungsquellen erfolgte, werden nun Formen vorsorgender Herstellung von Lebensmitteln, also Ansätze der Produktionswirtschaft entwickelt, indem die geplante Ausweitung natürlicher Nahrungsquellen (Ackerbestellung und Viehzucht) und die Bevorratung der Produkte für den Bedarfsfall "erfunden" werden (*Holzkamp* 1985, 182). Damit erschließt sich ein neues Verhältnis der Individuen zu ihren natürlichen Lebensbedingungen. Indem sie in vorsorgender Absicht, also unabhängig von aktuellen Bedürfnisspannungen, die Lebensmittel produzieren, eben um Bedarfsspannungen vorzubeugen, gewinnen sie Freiheit gegenüber ihren vitalen Bedürfnissen und den zu ihrer Befriedigung benötigten Außenweltbedingungen, da sie einer Vorbestimmung ihres Handelns durch die Notwendigkeiten der Lebenserhaltung entgehen. Mit dieser Freiheit entsteht auch die Möglichkeit, die individuellen Lebensmöglichkeiten nicht mehr nur zu erhalten, sondern durch gezielte gesellschaftlich bezogene Aktivität zielgerichtet weiterzuentwickeln.

1.2.3. Spezifisch menschliche Handlungsfähigkeit

Aus dem bis hierher dargestellten Entwicklungsprozeß ergeben sich wichtige Implikationen für die Verwendung des Begriffs "Handlung" auf menschlichem Niveau, die an dieser Stelle zusammengetragen werden und in eine Definition des Begriffs "Handlungsfähigkeit" einfließen sollen.

Der Begriff "Handlung" wurde als Oberbegriff für jede Form der aktiven Einwirkung eines Lebewesens auf seine natürliche Umgebung definiert und es als Typik vormenschlichen Handelns herausgestellt, daß dieses, durch innere Bedürfnisspannungen motiviert, unmittelbar auf Bedarfsobjekte gerichtet ist und das Ziel verfolgt, durch das Erreichen des Bedarfsobjekts die Bedürfnisspannung zu überwinden.

- Als menschliche Spezifik des Handelns kann nun zunächst dessen Lösung von der Bindung seiner Motiviertheit an die Aussicht auf unmittelbare Befriedigung biologisch begründeter innerer Bedürfnisspannungen herausgestellt werden. Die Übernahme einer Teilaktivität innerhalb sozialkooperativ realisierter Handlungssequenzen ist unabhängig von aktuellen organischen Bedürfnissen, die zwar den Hintergrund für das Entstehen von Handlungsmotivation bilden, da die subjektive Notwendigkeit der Beteiligung an der sozialen Lebenssicherung aus der Erfahrung mit und dem Bewußtsein von der Unüberwindbarkeit organischer Bedürfnisse erwächst, nun aber durch qualitativ veränderte Formen von Motivation ersetzt werden. Über sie soll an dieser Stelle zunächst ausgesagt werden, daß während der Teilnahme an sozialen Vorsorgeaktivitäten

die bewußte gezielte Vorsorge für die eigene Existenz als Ziel sichtbar bleiben muß. Wegen der besonderen Bedeutung dieses Verständnisses von Bedürfnissen und Motivationen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Vorsorgeaktivitäten wird hierzu ein eigener Abschnitt ausgewiesen (1.4.).

- Der beschriebene Übergang von der Okkupations- zur Produktionswirtschaft, der das Prinzip der planmäßigen sozialen Herzstellung der benötigten Lebensgrundlagen verfestigt, hat die Existenzhaltung der Einzelindividuen zum Ziel, die allerdings nur über deren Beiträge zur Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens gewährleistet werden kann. Es entsteht aufgrund dieses Zusammenhangs eine neue, nunmehr *gesellschaftliche* Lebensrealität, in der sich die individuellen Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten, über die jeweilige historische Konkretisierung der arbeitsteiligen Gesamtstruktur und der durch sie geprägten zwischenmenschlichen Beziehungen, also sozial, vermitteln: Indem der gesellschaftliche Zusammenhang zudem selbst Produkt menschlichen Handelns und entsprechend der Weiterentwicklung zugänglich ist, wird er zur entscheidenden Entwicklungsgröße im historischen Prozeß und löst diesbezüglich die genetische Progression endgültig ab.
- Als Handlungsfähigkeit auf menschlichem Niveau kann also in Integration dieser Aussagen die Gesamtheit psychischer und physischer Verfügungsmöglichkeiten, einschließlich der ihre Anwendung leitenden Deutungen, Wertungen und moralischen Orientierungen, des Menschen definiert werden, die ihn in die Lage versetzen, durch die aktive Auseinandersetzung mit der äußeren Realität und über die Beteiligung am gesellschaftlichen Prozeß der Lebensgewinnung seine eigene Existenz zu sichern und weiterzuentwickeln.

Mit den voranstehenden Aussagen ist die menschliche Handlungsfähigkeit als individuelle Grundlage für die soziale Existenzhaltung beschrieben. Für die Entwicklungsqualität einer Gesellschaft und damit die Lebensqualität des einzelnen Mitglieds ist allerdings von grundlegendem Interesse, wie das individuelle Handeln der einzelnen Mitglieder im Sinne des gemeinsamen Interesses zielgerichtet aufeinander bezogen ist. Zur weiteren Klärung dieses gesellschaftlichen Aspekts der Handlungsfähigkeit wird auf das Konzept der gesellschaftlichen Position bezuggenommen, wie es *Holzcamp* verwendet.

1.2.4. Mensch und Gesellschaft - Arbeitsteilige Gesamtstruktur, Position und objektive Lebenslage

Die Lebensmittel und -bedingungen des Einzelnen bestimmen sich in menschlichen Gesellschaften - so die Kernaussage nach der bisherigen Darstellung der Entwicklung der Handlungsfähigkeit - als das Resultat der jeweils historisch gewachsenen arbeitsteiligen Gesamtstruktur, also der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion von Lebensmitteln und -bedingungen, wie sie als die

Summe der Beiträge der Einzelnen zur gemeinsamen Lebensgewinnung erscheinen. Dies begründet ein besonderes Austauschverhältnis zwischen den Individuen und den durch arbeitsteiliges Handeln geschaffenen gesellschaftlichen Verhältnissen: Die gesellschaftliche Realität ist vorgefundene Bedingung individueller Existenzsicherung und muß gleichzeitig durch aufeinander bezogene individuelle Beiträge zur sozialen Lebenssicherung ständig produziert und reproduziert werden. Damit sind einerseits umgrenzende Bestimmungen über die einzelnen notwendig zu erbringenden Teilleistungen unverzichtbar impliziert. Andererseits besteht jedoch im Prinzip kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Umfang, Art und Qualität des geleisteten Beitrags und der Partizipation an den produzierten Lebensmitteln und -bedingungen: "Der Einzelne ist zwar einerseits an der Schaffung verallgemeinerter gesellschaftlicher Lebensmöglichkeiten beteiligt, und er erhält und entwickelt andererseits seine individuelle Existenz durch Realisierung der so geschaffenen gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten, der Zusammenhang zwischen diesen beiden Momenten ist aber nicht direkt vom jeweils Betroffenen hergestellt, sondern ist gesellschaftlich vermittelt; es hängt von dem Grad und der Art der Organisation der arbeitsteiligen gesellschaftlichen Verhältnisse ab, wie die Form des individuellen Beitrags zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung und die Möglichkeiten zur individuellen Existenzsicherung und -entwicklung miteinander in Beziehung stehen" (Holzkamp 1985, 193).

Das Austauschverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft konkretisiert sich aus Blickrichtung des Einzelnen durch ausschnittbezogene Beiträge zur Produktion der Lebensbedingungen, indem er in diesem arbeitsteilig organisierten Prozeß eine "Position" realisiert. Positionen sind primär beschrieben durch eine im Kontext des jeweiligen historischen Stands von Produktion und Reproduktion sowie der Struktur der Arbeitsteilung notwendig zu leistende Aufgabenstellung, "sind also Inbegriff unterschiedlicher notwendiger und aufeinander bezogener Teilarbeiten in ihrer historischen Bestimmtheit durch den jeweiligen Entwicklungsstand der objektiven arbeitsteiligen Organisation des gesellschaftlichen Lebens" (ebda., 196). Die Erscheinungsformen der Positionen entwickeln sich historisch mit der Eigenart der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, der in ihnen verwirklichten Formen der Produktion und der Arbeitsteilung und erscheinen in entsprechend strukturierten Produktionsbedingungen als "Berufe". Sie enthalten für diejenigen, die sie realisieren, Bestimmungen über ihre Beiträge zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung und über die im Austausch dafür bereitzustellenden unterschiedlich ausgeformten und weitreichenden Möglichkeiten zur Existenzsicherung und Weiterentwicklung. Die Struktur einer Position umfaßt ferner immer auch weitere oder engere Freiheitsgrade für die konkrete Gestaltung der Handlungssituation sowie Veränderungspotenzen in Richtung auf die Position selbst, den gesellschaftlichen Gesamtprozeß und damit die eigenen Lebensbedingungen, die trotz des hohen aktuellen Verbindlichkeitsgrades bestandsnotwendiger Positionen gegeben sind und die Weiterentwicklung des Gesamtsystems erst ermöglichen.

Konstitutiv für diese Freiheitsgrade und Veränderungspotenzen ist eben die Tatsache, daß aus Sicht des Mitglieds einer Gesellschaft die Existenzsicherung über die Realisierung einer Position

objektiv keine zwingende Notwendigkeit ist. Hintergrund dafür ist der modale Charakter notwendiger Funktionen: Zur Sicherung der Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse besteht eine Summe von Handlungsansprüchen, deren Umsetzung zumindest gewährleistet sein muß, um die Existenz aller Individuen zu sichern, auch unabhängig davon, ob sie selbst einen Beitrag leisten. Die Notwendigkeit zu einem solchen Beitrag ergibt sich für den Einzelnen erst durch die Tatsache, daß aufgrund der sozialen Vermitteltheit seiner Existenz ein Zusammenhang hergestellt ist zwischen dem Mindestumfang der zur Sicherung der Gesellschaft zu erbringenden Beiträge, seinem eigenen Beitrag und seiner individuellen Lebenserhaltung und -qualität. Es verbleibt aber prinzipiell ein individueller Entscheidungsraum für oder gegen eine Beteiligung und vor allem für die Gestaltung des positionsbezogenen Handelns.

Die Entscheidungsalternative besteht auch nach dem Eintritt in eine Position weiter. Zwar wird der sie u.a. kennzeichnende Katalog von Handlungserwartungen zunächst immer verbindlich übernommen. Aufgrund des modalen Charakters notwendiger Handlungen und der Tatsache, daß Partizipation an der Gesellschaft auch ohne Beteiligung an ihrer Produktion und Reproduktion grundsätzlich möglich ist, ist das Individuum aber zur Existenzsicherung nicht bedingungslos an die vorgegebenen positionellen Handlungserwartungen gebunden. Selbst unter restriktivsten Bedingungen behalten die zur Positionsrealisierung verlangten Handlungen letztlich potentiellen Charakter: Es verbleiben Handlungsalternativen, in jedem Fall die der Nichthandlung. Diese Tatsache schafft objektiv eine Distanz zwischen der Position und dem sie realisierenden Menschen und vermittelt relative Freiheit gegenüber den mit ihr verbundenen Handlungsansprüchen.

Das Positionskonzept beschreibt den Menschen in der für seine Existenz wichtigsten Dimension, nämlich in dem Zusammenhang, in dem er in aktiver Auseinandersetzung mit seiner äußeren Realität, durch Beiträge zur Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens, an der Schaffung auch seiner Lebensbedingungen mitwirkt. Damit ist er aber nicht in der Gesamtheit seiner Bezüge zur gesellschaftlichen Realität erfaßt, welche seine "objektive Lebenslage" begründet. Die objektive Lebenslage wird verstanden "als Inbegriff der gesellschaftlich produzierten gegenständlich sozialen Verhältnisse vom realen Standort des Individuums aus ... Die objektive Lebenslage ist so einerseits eine bestimmte standortabhängige Konkretion der Beziehung des Individuums zu gesellschaftlichen Positionen und umfaßt damit auch das 'Noch-Nicht' oder 'Nicht-Mehr' der Realisierung von bestimmten Positionen oder Positionen überhaupt (als Lebenslage etwa des Kindes oder des Arbeitslosen); sie umfaßt andererseits alle gesellschaftlichen Bedingungen der individuellen Reproduktion des Lebens außerhalb des Bereichs der Beteiligung an verallgemeinert-gesellschaftlicher Lebensgewinnung, die zwar von den Positionen und ihrer personalen Realisierung abhängen, aber nicht darin aufgehen, also alle regionalen Umstände gegenständlicher und sozialer Art im Reproduktionsbereich, unter denen das Individuum sein unmittelbares Leben führt und bewältigen muß" (*ebda.*, 197).

Zur Klärung des Zusammenhangs zwischen den Vermittlungsebenen individueller Existenz: arbeitsteilige Gesamtstruktur, Position und Lebenslage, kann also ausgesagt werden, daß die objektive Lebenslage - als Gesamtbegriff für die Bezüge des Einzelnen zu seiner gesellschaftlichen Umwelt -, "eine besondere gesellschaftliche Erscheinungsform des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs ist, quasi der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang in den Aspekten und Ausschnitten, die dem Individuum von seinem realen gesellschaftlichen Standort aus zugekehrt sind" (*ebda.*, 197 f.) und die hauptsächlich über Positionen und die durch sie bestimmten Eigenarten des Reproduktionsbereichs zu bestimmen sind. Dies verdeutlicht den besonderen Stellenwert, den die Realisierung einer Position als Bindeglied im reziproken Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft einnimmt.

1.3. Zur Anthropogenese der Lernfähigkeit

Im Verlauf der Bestimmung der menschlichen Handlungsfähigkeit wurde deren Doppelcharakter betont als grundlegende unausweichliche Bedingung für die sozial vermittelte Lebenserhaltung und Entwicklung nach dem Dominanzwechsel vom phylogenetischen zum gesellschaftlich-historischen Gesamtprozeß und in arbeitsteiligen gesellschaftlichen Strukturen einerseits und als Potentialität, die die gezielte Lenkung des gesellschaftlichen und damit des individuellen Entwicklungsprozesses begründet. Aus der Darstellung ausgeschlossen - abgesehen von wenigen Andeutungen - war bisher allerdings die Frage, wie denn der Erwerb dieser Handlungsfähigkeit sich vollzieht, was auf einzelsystemischer Ebene an die Stelle der genetischen Präformation von Handlungssequenzen und ihrer Evolution tritt, die als Trägerin des Entwicklungsprozesses aus den vorne dargelegten Gründen überwunden ist. Eine Funktionsgrundlage für den demgemäß notwendigen Erwerb von Handlungsfähigkeit entwickelt sich parallel und in Wechselwirkung mit der Herausbildung der Handlungsfähigkeit in Form einer spezifischen Lernfähigkeit.

Die Darstellung der Spezifika menschlicher Lernfähigkeit erfolgt wie im Falle der Handlungsfähigkeit über die geraffte Wiedergabe des anthropogenetischen Entwicklungsprozesses, verstanden als die Verdichtung von Vorbedingungen für den Umschlag zu menschlicher Qualität (vgl. 1.1.).

Der Darstellung der Phylogenese der Lernfähigkeit sind grundsätzliche Aussagen zum im folgenden zugrundegelegten Verständnis der Relationen von "inneren" und "äußeren" bzw. "angeborenen" und "gelernten" Entwicklungsmerkmalen vorangestellt.

1.3.1. Festgelegtheit und Modifikabilität

Die überkommene dichotomisierende Betrachtungsweise der Begriffe "angeboren" und "gelernt", die auf der Grundlage seinerzeitiger Lehrsätze der Verhaltensforschung bis in die sechziger Jahre

die Interpretationen der Anlage-Umwelt-Beziehungen dominierte, ist nach der Revidierung wichtiger konzeptioneller Grundlagen, wie sie ausgehend von *Konrad Lorenz* (1961) erfolgte, von differenzierteren Erklärungsansätzen abgelöst worden. Den "ausgesprochen atomistischen Denkfehler" der den früheren Deutungen zugrunde lag, sieht *Lorenz* hauptsächlich in der "mosaikhaft und viel zu wenig als Wechselwirkung" (*ebda.*, 340) betrachteten Verschränkung zwischen phyletischer Anpassung und Lernen. Darüber hinaus wird jedoch hauptsächlich der ahistorische Charakter, der Teilen der älteren ethologischen Konzepte zugrundeliegt, als deren entscheidendes Defizit herausgestellt: "Durch die trennende Gegenüberstellung von angeboren-instinktiven Elementen und Erwerbselementen wurde nämlich die historische, evolutionstheoretische Betrachtungsweise nur auf die «instinktiven» Elemente bezogen, für das Problem des Lernens jedoch suspendiert" (*Holzkamp-Osterkamp* 1977, 113). Der Analyse der Entwicklung der Lernfähigkeit wird entsprechend in neueren Erklärungsmodellen das Konzept der "Modifikabilität" zugrundegelegt, und damit rückt an die Stelle der zweipoligen Interpretation der Anlage-Umwelt-Beziehung die des Wechselwirkungsverhältnisses zwischen genetischer Information und Lebenswelt. Diese geht von einer wesentlichen Grunderkenntnis aus: Nicht Merkmale selbst werden vererbt, sondern in Anpassung an unterschiedliche Außenweltbedingungen phylogenetisch entwickelte artspezifische Variabilitäten für die Merkmalsausprägung. Die phänotypische Erscheinungsform eines Merkmals wird in der Auseinandersetzung zwischen den Erbfaktoren und den jeweiligen Bedingungen der artspezifischen Umwelt herausgebildet und weist da, wo dies einen Selektionsvorteil gegenüber festgelegten Merkmalen begründet, unterschiedlich breite Modifikabilitäten auf. Indem diese gemäß der Grundannahme des phylogenetischen Ansatzes innerhalb eines genetisch vorgegebenen, durch evolutionäre Prozesse entwickelten und begrenzten Variationsraums bestehen, sind sie selbst Produkt der evolutionären Entwicklung. Das gilt auch für das artspezifisch entwickelte Merkmal Lernfähigkeit, das als eine besondere Form der Modifikabilität zu gelten hat, als eine phylogenetisch gewordene Möglichkeit zur individuellen Anpassung an die Umwelt. In den alten Begrifflichkeiten gewendet, wäre demnach jedes Verhalten auf tierischem und menschlichem Niveau als "angeboren" zu bezeichnen, da es als Resultat der Lebenstätigkeit eines Organismus das Ergebnis dessen naturgeschichtlicher Genese darstellt. Sehr große Unterschiede zwischen den Arten bestehen jedoch in Grad und Qualität der Veränderbarkeit von Merkmalsausprägungen, wie z.B. auch der Lernfähigkeit.

Die Veränderung im Vorverständnis der Anlage-Umwelt-Beziehungen weist sich terminologisch durch die Ausklammerung des dichotomisch verwendeten Begriffspaares "angeboren"/"erworben" und die Einführung der im oben beschriebenen Sinne aufeinander bezogenen Begriffe "Festgelegtheit" und "Modifikabilität" aus. Die Evolution artspezifischer Lernfähigkeit bei tierischen Lebensformen und bis zum Menschen ist mit diesem Konzept nicht lediglich quantitativ, etwa als die Verbreiterung der Modifikabilitätsvarianz gegenüber festgelegten Faktoren, erfaßt. Zur phylogenetisch gewordenen Funktionsgrundlage der Lernfähigkeit gehören auch qualitative Bestimmungen darüber, was gelernt werden kann, eine Tatsache, die erst begründet, daß die Lernfähigkeit artspezifische Besonderheiten aufweist.

Mit Blick auf die folgende Darstellung der Entwicklung der Lernfähigkeit muß hervorgehoben werden, daß die Schritte ihrer Genese nicht als Zwischenergebnisse eines linearen historischen Prozesses betrachtet werden dürfen, etwa in dem Sinne, daß früher erreichte Entwicklungsformen sukzessive durch neue, höhere ersetzt würden. Zwar repräsentieren die Stufen eine aufsteigende Entwicklungslinie, jedoch bleiben frühere Formen der Modifikabilität nach Entstehen höherer bestehen. Ferner treten bei einer Art für verschiedene Merkmale in der Regel unterschiedliche Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit nebeneinander auf. Unter diesen Vorgaben ist der folgende Überblick über den Entwicklungsverlauf zur menschlichen Lernfähigkeit als Darstellung der Höherentwicklung verschiedener Lernformen zu betrachten, die gemeinsam das Ausgangsniveau für den Übergang zur menschlichen Lernfähigkeit bilden.

1.3.2. Die Höherentwicklung der Lernfähigkeit auf vormenschlichem Niveau

Das Prinzip der Entwicklung der Lernfähigkeit ist zu kennzeichnen als die zunehmende Ausweitung phylogenetischer Grundbedingungen für eine erweiterte Plastizität der Verhaltensmöglichkeiten, vermittelt über Lernprozesse. Innerhalb dieses Prinzips wird der Prozeß von zwei Entwicklungsimpulsen vorangebracht. Der erste Impuls entsteht aus der permanenten Auseinandersetzung der Organismen mit der dynamischen artspezifischen Umwelt, in der Weise, daß Veränderungen in den Außenweltbedingungen sich als vom Selektionsprozeß vermittelte systemische Anpassungsleistungen der Organismen widerspiegeln. Im Verlauf der Auseinandersetzung ergeben sich in bezug auf die Merkmalsausstattung, die zum (Über-)Leben in der jeweiligen Umwelt befähigt, umso qualifiziertere Produkte, je komplizierter die Umwelt wird. Das zweite Bewegungsprinzip der Entwicklung ist durch die eingangs beschriebene Wechselbeziehung zwischen Festgelegtheit und Modifikabilität gekennzeichnet, die sich als unterschiedliche biologische Entwicklungsnotwendigkeiten am Gegenstand der artspezifischen Umwelt in jeweils biologisch sinnvollem Verhältnis ergänzen und sich dabei in Abhängigkeit vom Differenziertheits- und Komplexitätsgrad der artspezifischen Umwelt zu unterschiedlich gewichteten Vermittlungseinheiten ausdifferenzieren. Entscheidend dabei ist, daß sich das jeweils arthistorisch optimale Verhältnis zwischen den Selektionsvorteilen festgelegter und modifizabler Handlungsprogramme herausbildet und evolutionär durchsetzt, wobei Fortentwicklungen auch aufgrund des nicht nur additiven Verhältnisses der Programme zueinander möglich sind. "Die durch die Entwicklungsnotwendigkeiten «zusammengehaltene» widerspruchsvolle Einheit muß ... aber keineswegs nur den Charakter des jeweils optimalen Anteils des einen oder anderen Moments, also quasi eines einfachen «Kompromisses» annehmen, die Entwicklung treibt hier vielmehr je nach den Organismus- und Umweltbeschaffenheiten u.U. sehr viel komplexere Einheitsbildungen hervor, in welchen der *Widerspruch zwischen Festgelegtheit und Modifikation auf verschiedene Weise in höheren Organisationsformen neuer Qualität aufgehoben* ist, die dann in der evolutionären Weiterentwicklung ihrerseits in noch höheren Organisationsformen aufgehoben werden (*ebda.*, 143; Hervorhebungen

im Original). Durch das Zusammenwirken dieser beiden Entwicklungsimpulse unter dem Prinzip der Selektion ist auch der Entwicklungsprozeß der Lernfähigkeit bis an die Schwelle der Homination zu erklären.

Die elementare Form gelernter Modifikation von Aktivitäten, die **Habituation** (Gewöhnung) ist auch noch bei den höchsten Tieren (und beim Menschen) ausgebildet. Als Habituation wird das allmähliche Absinken der Intensität der Reizbarkeit und ihr letztlich gänzlichliches Ausbleiben in Zusammenhang mit wiederholt auftretenden biologisch irrelevanten Objekten bezeichnet. Ihre biologische Funktion wird im Schutz des Organismus vor der dauernden Einwirkung vital unbedeutender Stimuli und dem damit verbundenen Verlust an Aufmerksamkeit gegenüber lebenswichtigen Objekten sowie in der Energieersparnis für den "Ernstfall" gesehen. Ebenfalls auf allen Entwicklungsniveaus beobachtbar ist die **Prägung**, die die Möglichkeit eines Organismus bezeichnet, zu bestimmten, begrenzten Lebensabschnitten, sog. sensiblen Perioden, auf unspezifische Schlüsselreize anzusprechen. Taucht der betreffende Schlüsselreiz während der sensiblen Phase auf, so geht er mit der ihm phylogenetisch zugeordneten Handlung (Reaktion) eine unauflöslche Verbindung instinktiver Festgelegtheit ein, während diese Reiz-Reaktionsverschränkung vor und nach der sensiblen Phase nicht erfolgt. Die Tatsache, daß hier im ersten Fall auf der Grundlage der Rezeption von Reizen praktisch das Unterlassen einer Reaktion gelernt wird, im zweiten Fall ein einmaliger Lerneffekt nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip in einem begrenzten Zeitabschnitt möglich ist, weist diese Formen der Lernfähigkeit innerhalb der Entwicklungsfolge als elementare Sonderfälle aus. Höhere, eindeutiger als solche zu bezeichnende "Lernformen" zeichnen sich ihnen gegenüber dadurch aus, daß sie innerhalb festgelegter Reiz-Reaktionszusammenhänge die Differenzierung zwischen reaktionsauslösenden Merkmalen oder Merkmalskombinationen ermöglichen. Solche Selektivität, das individuelle Lernen von Merkmalskombinationen eines Objekts, die spezieller sind als die Merkmale, welche als Schlüsselreize die Auslösung der festgelegten Handlung bewirken, kann in der Form der Fixierung der Reizauslösung auf einzelne unter allen Merkmalen, die zur Auslösung der Reaktion ursprünglich in Frage kommen, also als gelernte Einschränkung der Variabilität beobachtet werden. Ihr biologischer Nutzen dürfte mit der ökonomisch sinnvollen Einschränkung der Ansprechbarkeit des Organismus auf solche unter den möglichen reizauslösenden Objekten zu begründen sein, die sich in der artspezifischen Umwelt in ausreichender Zahl auffinden lassen.

Eine höhere Organisationsform dieser bloßen Variabilitätseinschränkungen stellt die weitaus komplexere Lernform der individuellen Differenzierung zwischen verschiedenen Reizen dar. Die selektive Heraushebung bestimmter Merkmalskombinationen eines Objekts erlaubt auf höheren tierischen Entwicklungsstufen unterschiedliche Reaktionen auf verschiedene Merkmale, auf die vor dem Lernprozeß dieselbe Reaktion erfolgte. Die Eigenart dieses **selektiven Differenzierens**, die Befähigung, aus dem Gesamt der Reizkonstellation eine umweltorientierte individuelle Auswahl zu treffen, während aber das Aktivierungspotential der momentan nicht beantworteten

Reize im Bedarfsfall reaktiviert werden kann, setzt auf der psychischen Ebene bereits eine ursprüngliche Ausformung objektiverter und distanzierter Umweltanalyse voraus.

Ermöglicht die beschriebene Form des Differenzierungslernens die Identifizierung, Differenzierung und Abstraktion im Zusammenhang mit Merkmalen und Merkmalskombinationen, so führt die phylogenetische Entwicklung der Lernfähigkeit bereits auf vormenschlichem Niveau noch einen wesentlichen Schritt weiter, nämlich zu der Fähigkeit des individuellen Erfassens von Merkmalssequenzen. Mit selbst biologisch weniger relevanten Merkmalen können Hinweise auf biologisch relevante Objekte verbunden werden. Die Modifikabilität bestimmter Reiz-Reaktionsverbindungen wird damit sozugen individualisiert: Der Hinweischarakter bestimmter Reize für biologisch wichtige Ereignisse ergibt sich nicht mehr allein aufgrund genetisch gespeicherter Information über den Zusammenhang zwischen Hinweisreiz und Ereignishäufigkeit in der artspezifischen Umwelt, sondern aufgrund von Reiz-/Ereignisrelationen, die das Tier in der Auseinandersetzung mit seiner individuellen Umwelt erlernt. Ausgehend von *Leontjew* (1973, 130 ff.), wird im Entstehen solcher Signalverbindungen der eigentliche Ausgangspunkt für die Entwicklung des Bewußtseins über die weitere Differenzierung dieser Keimform von Sensibilität gesehen. Die biologische Relevanz dieser Form der Lernfähigkeit ergibt sich aus dem erheblichen Zugewinn an Möglichkeiten aktiver Umwelthanpassung, zu der das Individuum befähigt wird, da es anhand weitgehend neutraler Reize das Eintreten biologisch relevanter Ereignisse antizipieren kann. In höchstentwickelter Ausprägung ermöglicht dieses **sequenzielle Differenzierungslernen** die Vorbereitung auf das bevorstehende Ereignis und löst eine entsprechende Erwartungshaltung aus. Nicht eindeutig geklärt ist bisher, inwieweit sich zumindest bei den Primaten mit der Antizipation von Ereignisfolgen bereits die "Erkenntnis" möglicher Kausalitäten verbindet. Zumindest muß aber im sequenziellen Orientierungslernen das Ausgangsniveau für die Entwicklung dieser Fähigkeit gesehen werden.

Die bisher genannten Entwicklungsfortschritte bezogen sich auf die Lernfähigkeit im rezeptorischen und klammerten die Entwicklungen im Bereich des motorischen Lernens noch aus. Diese Darstellungsweise spiegelt den tatsächlichen historischen Ablauf wahrscheinlich richtig wieder: Die Progression der motorischen Lernfähigkeit ist später anzusetzen, was mit dem größeren Risiko der Fehlanpassung begründet sein könnte, das einen stärkeren Selektionsdruck in Richtung auf die Festgelegtheit von Handlungen begründet (vgl. *Holkamp-Osterkamp* 1977, 126). Den Entwicklungen im motorischen Lernbereich kommt im Hinblick auf den hier zu klärenden Sachverhalt, den Übergang zu spezifisch menschlichen Lernformen, allerdings entscheidende Bedeutung zu, so daß sich zusätzlich eine darstellungssystematische Begründung ergibt.

Insbesondere die Rekonstruktion der Entwicklung motorischer Lernfähigkeit hat nach der Reinterpretation wichtiger systematischer Grundlagen ethologischer Konzepte erheblich präzisiert werden können. Zu den initiierenden Beiträgen zählt das von *Lorenz* (1973) ausgeführte Modell der "offenen Programme" zur Beschreibung der organischen Grundlage von Reaktionsweisen, die

modifikable Elemente aufweisen und so auch durch Lernen beeinflussbar sind. *Lorenz* beschreibt sie als Reaktionsmechanismen, in denen als Ergebnis der phylogenetischen Entwicklung nicht eine einzige, sondern mehrere verschiedene Reaktionsmöglichkeiten vorgesehen sind, deren selektive Aktivierung von Umweltinformationen abhängt. Der Organismus gewährleistet die Umweltanpassung also durch die Auswahl der jeweils den speziellen Bedingungen optimal angepaßten Reaktionen. Den entscheidenden Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Programmen benennt *Lorenz* mit der Differenzierung der Wahrnehmung von Verhaltensfolgen: Während geschlossene Programme lediglich den Vollzug einer Handlung an den Organismus zurückmelden, wird bei offenen Programmen Erfolg oder Nichterfolg wahrnehmbar und kann die Handlung aufgrund dieses "Prüfungsergebnisses" (in etwa in Form eines Versuch-Irrtum-Lernens) modifiziert werden (*ebda.*, 117 ff.). Die Entwicklungsprogression motorischer Lernfähigkeit ist mithin als eine zunehmende Ausweitung phylogenetisch entwickelter Vorgaben für die Vermehrung und Verbreiterung offener Programme und der in ihnen enthaltenen Handlungsalternativen in der Auseinandersetzung mit der artspezifischen Umwelt zu verstehen, verbunden mit einer Erweiterung der Kapazität zur Speicherung der (versuchsweise) aktivierten Handlungssequenzen sowie der Fähigkeit, diese zum Erfolg oder Mißerfolg in Beziehung zu setzen.

Eine über dieses eher zufällige Ausprobieren und Optimieren von Handlungssequenzen in Ernstsituationen hinausweisende Entwicklungsstufe motorischer Lernfähigkeit ist erreicht, wenn der Prozeß der allmählichen Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Handelns überdauernde Wirkung zeitigt, wenn Handlungssequenzen in Ernstsituationen allmählich herausgefeilt und als gekonnte Handlungen in optimierter Form abgerufen werden können, also dann, wenn sich offene Programme durch eine **Übungsfähigkeit** ergänzen.

Zwei wesentliche Entwicklungsfaktoren führen die Genese motorischer Lernfähigkeit von dieser Grundlage aus weiter. In Abhängigkeit von der Komplexität und Differenziertheit der artspezifischen Umwelt erfolgt erstens, vermittelt über den Prozeß des Übens biologisch relevanter Handlungssequenzen, eine fortschreitende Zergliederung der einzelnen Handlungsabläufe in immer feinere Einzelelemente, wodurch die zunehmend exakte Anpassung der gesamten Handlungssequenz an die im Zusammenhang mit der Zielerreichung belangvollen Außenweltgegebenheiten erfolgt. Wenn also die Umwelt eine entsprechende Inhomogenität und allgemeine Kompliziertheit aufweist, kann sich darin die Fähigkeit zur differenzierten Verhaltensorganisation entwickeln. Da wo dies der Fall ist, entstehen parallel notwendigerweise entsprechende, je auf eine Detailhandlung bezogene Einzelantriebe, die mit der Tendenz zur spontanen Anwendung auch ohne unmittelbar angestrebten Nutzeffekt verbunden sind, wodurch eine hinreichend häufige Anwendung zur Vermeidung des Gewohnheitsverlusts einer Handlungssequenz gewährleistet wird (*Leyhausen* 1952). Die Lösung der Handlungsausführung von ihrem ursprünglichen biologischen Begründungszusammenhang in Verbindung mit der gewonnenen Fähigkeit zum Üben dieser immer feiner sequenzierten Handlungsfolgen und ihrer Einzelelemente begründet die Möglichkeit auch des Übens der Teilaktivitäten je für sich und abseits unmittelbarer biologischer Notwendigkeit. "Damit ver-

selbständig sich das «Üben» allmählich gegenüber den «Ernstfall-Situationen» als eigenständige Aktivitätsweise ... In Exploration und Spiel werden einerseits die «überschüssigen» aktions-spezifischen Energien der jeweiligen Teilhandlungen abgeführt, andererseits aber gewinnt das selbständige «Üben» der Teilhandlungen objektiv «Vorbereitungscharakter» für die individuelle Anpassungsleistung in Ernstfall-Situationen" (*Holz-kamp-Osterkamp 1977, 131*).

Dieses Spiel- und Explorationsverhalten markiert die Schwelle zu eigentlich menschlichen Formen des Lernens. Das gegenüber biologisch relevanten Handlungsreizen verselbständigte Üben von Einzelementen komplexer Handlungsketten begünstigte die Herausbildung der entwickeltsten Form vormenschlicher motorischer Umwelthanpassung, sog. "Willkürbewegungen", die dem Individuum als herausgelöste Elemente von Handlungsketten auch je für sich jederzeit verfügbar sind und die Möglichkeit bieten, durch die Kombination untereinander (und zwar sowohl durch bedarfsgerechte Veränderung der Reihenfolge der Elemente einer Handlungskette als auch durch Austausch und Zusammenfügen von Gliedern verschiedener Handlungsketten) eine effektivere, freilich stets an biologische Notwendigkeiten gebundene aktive Anpassung an kompliziertere und dynamische Außenweltbedingungen zu vollziehen.

Wenn nun von diesem bereits entwickelten Niveau der Lernfähigkeit auf seine elementaren Ursprünge zurückgeblendet wird, so tritt die gewachsene Komplexität der Lernmöglichkeiten und -abläufe deutlich hervor: Beziehen sich frühe Lernmöglichkeiten auf unmittelbar an biologische Notwendigkeiten gebundene enge Variabilitäten einer phylogenetisch festgelegten Handlung, so zeichnet sich die Lernfähigkeit auf höchster vormenschlicher Entwicklungsstufe durch die Möglichkeit zur Realisierung der artspezifischen Handlungsmöglichkeiten durch hierarchisch gegliederte Lernschritte aus, die jeweils Voraussetzungen bilden für neue Lernprozesse, und damit eine kumulative Erhöhung des Handlungs- und Lernniveaus begründen. Damit erweitert sich die Plastizität der Handlungsprogramme auch in Relation zum Lebensalter. Sie reicht gegenüber frühen Entwicklungsformen, bei denen das junge Individuum nach lernender Umwelthanpassung im Rahmen sehr schmaler, nur Handlungsausschnitte betreffender offener Programme, schon kurz nach der Geburt lediglich noch statische Handlungssequenzen vollzieht, bei höchsten Primaten über einen Großteil der Lebensspanne und praktisch so lange, bis die zur ansatzweise sozial vermittelten Lebensgewinnung benötigten Handlungsmöglichkeiten ausgebildet sind und aufgrund der Einbezogenheit in die gruppenspezifisch entwickelten überlebenswichtigen Handlungsnotwendigkeiten der Raum für das Spiel- und Explorationsverhalten, über das weiterentwickelte Handlungsmöglichkeiten zu erwerben wären, weitgehend einschränkt wird.

Die vergrößerte Lernfähigkeit auf potentiell lebenslangem Erstreckungsniveau fällt bei höheren vormenschlichen Existenzformen zusammen mit einer zusätzlichen Plastizität, die sich durch die Verlängerung der bei frühen Entwicklungsformen bei der Geburt abgeschlossenen, hier aber in die frühe Lebensphase reichenden pränatalen Ontogenese physiologischer und endogen organischer Prozesse ergibt. Aus einer bloßen Lernfähigkeit auf der Basis einer bei der Geburt abge-

schlossenen physiologischen und organischen Entwicklung wird somit durch ihr Zusammenwirken mit Wachstum (der Komplettierung physiologischer Merkmale nach der Geburt) und Reifung (nachgeburtliche Funktionsfortschritte des Verhaltens, die ursprünglich durch endogene organische Prozesse bedingt sind) eine **Lern- und Entwicklungsfähigkeit**, wobei der Anteil der Entwicklungsfähigkeit innerhalb dieser Konstellation die Dauer einer artspezifischen Jugend bestimmt. Die artspezifisch entwickelte Dauer der Jugend gilt als wesentliches Kennzeichen für das phylogenetische Entwicklungsniveau einer Art.

Mit dem Erreichen des Niveaus der Entwicklungsfähigkeit wird ein weiterer, der auf tierischem Niveau entwickelteste Status der Lernfähigkeit möglich: Erlaubt Lernfähigkeit bisher das Spezifizieren von Varianzen, also die umweltgerechte Auswahl einer Handlungsform unter Alternativen, die dann aber irrevidierbar zum Verhaltensrepertoire zählt, so bewirkt die freie Kombinierbarkeit von Elementen unterschiedlicher Handlungssequenzen in Verbindung mit der gewonnenen Entwicklungsfähigkeit eine weitere Qualifizierung des Spiel- und Explorationsverhaltens zum **Neugier- und Explorationsverhalten**, einer offenen Umweltbezogenheit, die Bereitschaft zur aktiven Erweiterung der Erfahrungsbasis durch das Suchen und Ausprobieren bisher unbekannter, noch nicht auf ihre Verwendbarkeit hin überprüfter, in Handlungsbezüge aufnehmbarer Reize und Zielobjekte. Je weiter dieser aktive Auseinandersetzungsprozeß fortschreitet, umso mehr tritt an die Stelle der genomisch fixierten Grundinformationen für die Auslösung und die Form des Ablaufs einer Handlungssequenz die individuelle Lebenserfahrung des Tiers. Erworbenes Wissen und in Auseinandersetzung mit der Artumwelt individuell erworbenes gekonntes Handeln verselbständigen sich gegenüber der Handlungsdetermination durch die genetische Information und ermöglichen das Gewinnen neuer Informationen in der Form einer individualgeschichtliche Kumulation von Erfahrung.

Die höchstentwickelten Formen der Lernfähigkeit auf vormenschlichem Niveau werden also erreicht durch eine zunehmende Öffnung des Organismus für die individuell-selektive Reizrezeption, bis hin zur Ereignisantizipation und zu Ansätzen der Kausalitätserfassung, sowie für individuell ausgeformte Variationen der Außenweltanpassung innerhalb komplizierter und dynamischer Außenweltbedingungen; sie erreichen ihre höchstentwickelte Ausprägung in der Fähigkeit zur individuellen Erfahrungskumulation.

1.3.3. Spezifisch menschliche Lernfähigkeit

Lernfähigkeit ist eingangs als eine spezielle Form der Umweltanpassung beschrieben worden, die auf vormenschlicher Entwicklungsstufe von zwei interdependenten Bewegungsprinzipien getragen wird: zum einen von Veränderungen der genetischen Information, zum anderen der auf eben dieser Grundlage herausgebildeten Fähigkeit, durch individuelles Lernen auf Umweltgegebenheiten zu reagieren. Für den Menschen bleiben diese beiden Formen der Außenweltanpassung weiterhin

wirksam. Die Spezifik menschlicher Lernfähigkeit bildet sich nun heraus, indem die beiden phylogenetisch entwickelten Qualitäten der Modifikabilität, und zwar aufgrund ihrer Einbezogenheit in den Prozeß der vergegenständlichenden Aneignung der natürlichen Umwelt durch spezifisch menschliches Handeln in der Form von Arbeit, von einer dritten überformt werden (vgl. u.a. *Wilhelmer* 1979, 106 ff.).

Als Charakteristikum des menschlichen Handelns wurde seine Lösung vom phylogenetischen Prozeß der Umwelthanpassung, ermöglicht durch die soziale vorsorgende Produktion von Lebensmitteln und -bedingungen und zugunsten eines aktiven Produzierens gesellschaftlicher und individueller Lebens- und Entwicklungsbedingungen, herausgestellt. Menschliche Arbeit, indem sie eine Umgestaltung der Lebensbedingungen bewirkt, bedingt die gleichzeitige Veränderung der Menschen, die in diesen Bedingungen leben und sich in tätiger Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt entwickeln. Dieser Entwicklungsprozeß betrifft auch die Lernfähigkeit selbst.

Medien dieser Entwicklung sind zunächst die im Arbeitsprozeß und zu seiner Unterstützung geschaffenen Werkzeuge, in denen sich das Wissen über die Ausschnitte der natürlichen Umwelt, auf die sie einwirken, vergegenständlicht und durch die es übertragbar, konservierbar und überlieferbar wird. Diesen Zusammenhang verdeutlicht *Leontjew* (1973, 208 f.) anschaulich am Beispiel der Axt: "Beim Benutzen einer Axt ... wird nicht nur dem Ziel einer praktischen Handlung entsprochen, sondern es werden auch die Eigenschaften des Arbeitsgegenstandes widerspiegelt, auf den sich die Handlung richtet. Der Hieb einer Axt erprobt also untrüglich die Härte des Materials, aus dem der betreffende Arbeitsgegenstand besteht. Seine objektiven Eigenschaften werden nach Merkmalen, die im Werkzeug selbst objektiv gegeben sind, praktisch analysiert und verallgemeinert. Das Werkzeug wird damit gleichsam zum Träger der ersten, echten, bewußten und vernünftigen Abstraktion, der ersten, bewußten und vernünftigen Verallgemeinerung." Der Prozeß der Erfahrungsbildung beginnt damit nicht mit jedem Individuum auf ursprünglicher Ebene neu, sondern erfolgt, als eine individuell zu erbringende Lernleistung, durch Aneignung des in Gegenständen repräsentierten gesellschaftlichen Erfahrungsfundus, indem sich das ursprünglich einmal durch individuelles Neulernen erworbene und durch Vergegenständlichung sozial tradierte "gesellschaftliche Wissen" sammelt. Mit dem Erwerb der Möglichkeit zur Werkzeugherstellung ist damit der Ausgangspunkt für eine Beschleunigung der Entwicklung zu spezifisch menschlicher Lernfähigkeit zu bestimmen. In der Übergangsphase von vormenschlicher zu menschlicher Lernfähigkeit ist ihre bis dahin erworbene Qualität in der Form individueller Erfahrungskumulation eine Vorbedingung für die Erlangung der Fähigkeit zum "Erfinden" von Werkzeugen. Mit der Herausbildung dieser Fähigkeit und im Kontext der Produktion von Lebensbedingungen durch Arbeit gewinnt die Lernfähigkeit ihre menschliche Spezifik, und die Möglichkeit zur Konservierung ursprünglich individueller Lernerfahrung bedingt eine exzessive Beschleunigung des Entwicklungsprozesses. Arbeit verschafft neue Erkenntnisse über die Natur; diese ermöglichen den Einsatz immer qualifizierterer Werkzeuge, die die durch die menschliche Anatomie begrenzten

Möglichkeiten zur Arbeit potenzieren, und verschaffen somit weiterreichende Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie die Voraussetzungen für neue Veränderungen der Lebensbedingungen.

Mit der nur individuellen Erfahrungskumulation war noch der entscheidende Nachteil verbunden, daß die vom Einzelorganismus gewonnenen Umwelterfahrungen und Handlungsmöglichkeiten mit dessen Tod verloren gingen und sich nicht zum Vorteil der Art weiterverwenden ließen. Indem die zunächst zwar individuell vollzogenen Lernprozesse, die sich mit Arbeit verbinden, in ihrem Ergebnis nunmehr außerhalb des menschlichen Organismus repräsentiert sind, stehen sie als Ausgangsgegebenheiten für weitere Entwicklungen, als Fundus nunmehr gesellschaftlicher Erfahrungskumulation, potentiell allen Menschen zur Verfügung.

Im Fortgang der Entwicklung der psychischen Fähigkeiten ermöglichte die Genese der menschlichen Sprache die weitere Qualifizierung der gesellschaftlichen Erfahrungskumulation. Die Weitergabe der Wissensbestände konnte sich von der Bindung an die vergegenständlichten Produkte gesellschaftlicher Arbeit lösen, als sich im Zusammenhang mit den Kommunikationsnotwendigkeiten, die im Rahmen einer intensivierten Arbeitsteilung entstanden, die Sprache zum wesentlichsten menschlichen Kommunikationsmittel herausbildete. Sie erweist sich in Verbindung mit den bisher dargestellten Entwicklungen der Handlungs- und der Lernfähigkeit als entscheidender weiterführender Entwicklungsfaktor zu den höheren Stufen psychischer Tätigkeit, zum Denken und zur Entstehung des Bewußtseins. Auf die unmittelbare Verbindung zwischen Sprach- und Denkentwicklung und die konstitutive Bedeutung der Sprache für das Bewußtsein kann hier nicht eingegangen werden (siehe hierzu u. a. die Ausführungen bei *Schurig 1976*, v. a. 215 ff.). Für den an dieser Stelle behandelten Zusammenhang sind allerdings zwei Funktionen der Sprache hervorzuheben. Zum einen wird hauptsächlich die Lautsprache wegen ihres unmittelbar kommunikativen Aspekts zum Medium des direkten interpersonellen Erfahrungsaustausches und gewinnt hierbei für die Weitergabe und Verbreitung abstrakter und hypothetischer Informationen oder Gedanken, den Austausch über emotionale Befindlichkeiten und die Begriffsbildung besondere Bedeutung. Zum anderen bietet die Schriftsprache die Möglichkeit der Fixierung und Sammlung der je zu einem Zeitpunkt verfügbaren Wissens- und Erkenntnisumme. Die Sprache bewirkt eine weitere Effektivierung und Differenzierung der gesellschaftlichen Erfahrungskumulation und damit ermöglicht sie auch neue, komplexere Lernschritte.

Die forcierte Entwicklung der menschlichen Lebensform erklärt sich, so können die bisherigen Aussagen zusammengefaßt werden, auch und vor allem als Ergebnis der Ausweitung der Lernfähigkeit. Diese ist beim Menschen anders als bei anderen Lebensformen nicht mehr allein begründet durch die Expansion phylogenetisch entwickelter Modifikabilität. Zwar verläuft, wie erwähnt, der evolutionäre Anpassungsprozeß weiter, und die bis zum Tier-Mensch-Übergang herausgeformten höchsten Formen der Lernfähigkeit bilden das Ausgangsniveau, die phylogenetische Grundausstattung für die Weiterentwicklung. Doch die parallele Progression von Handlungsfähigkeit und Lernfähigkeit wird mit dem Auftreten der Arbeit und der Möglichkeit zur gesell-

schaftlichen Erfahrungskumulation mit solch hohem Tempo vorangetrieben, daß der Prozeß phylogenetischer Anpassung als Träger der Entwicklung praktisch bedeutungslos wird.

1.4. Bedürfnisse und Motivation

Im Abschnitt zur menschlichen Handlungsfähigkeit (1.2.3.) wurde bereits darauf hingewiesen, daß sich als Teilprozeß der Herausbildung sozial vermittelter Lebensgewinnung durch vorsorgendes arbeitsteiliges Handeln auch eine neue emotionale Grundlage aus Bedürfnissen und Motivationen formieren muß, welche die durch die artspezifisch entwickelte Möglichkeit zur vorsorgenden Lebenssicherung überwundene Aktivierung gesellschaftsbezogenen Handelns durch die Aussicht auf unmittelbare Belohnung bei Erreichen von Bedarfsobjekten überformt. Ein phylogenetisch begründetes Bedürfnis- und Motivationsmodell bietet Ute *Holkamp-Osterkamp* (1978) mit den Konzepten der "produktiven Bedürfnisse" und der "produktiven Motivation" an.

1.4.1. "Sinnlich-vitale" und "produktive" Bedürfnisse

Holkamp-Osterkamp geht davon aus, daß die gesellschaftliche Natur des Menschen nicht hinreichend bestimmt ist, wenn man sie allein unter dem Aspekt der *Befähigung* zur Gesellschaftlichkeit betrachtet, wie sie durch die menschliche Lern- und Handlungsfähigkeit geschaffen ist. Vielmehr benötigt der Mensch als deren Korrelat auch die Bereitschaft, das "in emotionalen Wertungen gegründete *Bedürfnis* zur Vergesellschaftung ..., was zwingend eine phylogenetisch gewordene Bedürfnisgrundlage nicht nur für Aktivitäten zur Reduzierung individueller Mangel- und Spannungszustände, sondern auch für seine produktiven Beiträge zur gesellschaftlichen Lebenssicherung voraussetzt" (*ebda.*, 19; Hervorhebung G.D.). Mit anderen Worten: Mit zunehmender Offenheit des Verhaltens und zur Vermeidung der damit verbundenen Gefahren entstehen auch neue Möglichkeiten der Umweltkontrolle. Nach der durch die Anthropogenese hindurch beobachtbaren Prozeßlogik muß die Phylogenese den Menschen komplementär zu den "Zumutungen" aus vergrößerten Existenzrisiken, wie sie sich mit der Offenheit gesellschaftlich vermittelter Lebensführung verbinden, notwendigerweise auch mit der Befähigung ausstatten, diese Existenzrisiken zu überleben und sich weiterzuentwickeln.

Im phylogenetischen Prozeß entsteht diese Befähigung auf der Grundlage und in Überformung des vormenschlichen Neugier- und Explorationsverhaltens (vgl. Abschnitt 1.3.2.). Als dessen Entwicklungsgewinn wurde die offene Umweltbezogenheit herausgestellt, die Bereitschaft zur aktiven Erweiterung der Erfahrungsbasis durch das Suchen und Ausprobieren bisher unbekannter Reize und Zielobjekte, wodurch an die Stelle genomisch fixierter Grundinformationen für die Auslösung und die Form des Ablaufs einer Handlungssequenz die individuell gewonnene Um-

welterfahrung tritt und über das aktive Gewinnen neuer Erfahrungen und Umweltinformationen die individualgeschichtliche Kumulation individueller Erfahrung möglich wird.

Das Entwicklungsniveau des Neugier- und Explorationsverhaltens ist nun gleichzeitig die Progressionsstufe, auf der sich als Höhepunkt der vormenschlichen Entwicklung von Bedarfsstrukturen, das Bedürfnis nach Umweltkontrolle gegenüber den ursprünglich auf die Behebung von organischen Mangelzuständen gerichteten überlebensrelevanten Bedürfnisspannungen verselbständigt und entsprechende Aktivitäten einen Befriedigungswert aus sich selbst gewinnen. Auf menschlichem Niveau erweitert sich die hierdurch eingeleitete Ausbildung zweier unabhängiger Bedürfnissysteme zur Ausprägung "sinnlich-vitaler" und "produktiver" Bedürfnisse.

Sinnlich vitale Bedürfnisse entspringen den organischen Spannungs- und Mangelzuständen, bilden also die emotionale Repräsentanz für die Notwendigkeiten, die aus der individuellen Lebenssicherung erwachsen. Die emotionale Grundlage für Aktivitäten im Zusammenhang mit der auf menschlicher Entwicklungsstufe gesellschaftlichen Kontrolle der Lebensbedingungen demgegenüber schaffen die im hier verhandelten Kontext entscheidenden *produktiven Bedürfnisse*. Sie sind "auf den Erwerb der Kontrolle über die relevanten Lebensbedingungen gerichtet und umfassen alle Tendenzen zur Ausdehnung bestehender Umweltbeziehungen, somit also auch der sozialen Beziehungen, und zwar in ihrem Doppelaspekt: als Teil der zu erkundenden Umwelt, aber auch als über die Kooperationsbeziehungen ermöglichte Erweiterung der Basis dieser Umweltbegegnung und Erhöhung der damit verbundenen Erlebnisfähigkeit" (*ebda.*, 23).

Wie für die zuvor besprochenen psychischen Grundlagen der gesellschaftlichen Form menschlicher Lebensführung gilt auch für die entsprechenden Bedürfnisse, daß sie dem Menschen nicht als naturgeschichtlich entwickelte Größen vorgegeben sind, sondern auf der Basis einer präformierten Disposition in der Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich-historisch in bestimmter Weise entwickelten Umfeld individuell ausgebildet werden. Dies bedeutet, daß die menschlichen Bedürfnisstrukturen in den gesellschaftlichen Gesamtprozeß einbezogen und somit überindividuell modifikabel sind. So wie Bedürfnisse im gesamten Verlauf der Phylogenese gemeinsam mit den Objekten zu ihrer Befriedigung entstehen, werden auch die menschlichen Bedürfnisse entwickelt anhand der im historisch entstandenen Umfeld greifbaren Bedarfsobjekte, welche im Kontext der Eigenart der gesellschaftlich vermittelten Form der Naturaneignung und Lebensgewinnung durch vorbeugende Herstellung der Mittel zur Lebenserhaltung und -entwicklung als *produzierte* Bedarfsobjekte zu gelten haben. "Die Bedürfnisse jeweils individueller Menschen als wesentliches Bestimmungsmoment ihrer Subjektivität sind mithin ... Resultat der individuellen Realisierung gesellschaftlich möglicher Bedürfnisse ..." (*ebda.*, 27), ergeben sich also aus dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Produktion und individueller Konsumtion.

Dies darf nun aber nicht in der Weise mißdeutet werden, als seien menschliche Bedürfnisse allein auf die gesellschaftlich hergestellten Produkte zur individuellen Konsumtion gerichtet und Akti-

vitäten der Beteiligung an ihrer Schaffung allein durch die Aussicht an der Partizipation am gemeinsam Produzierten begründet: Diese Ableitung würde der Tatsache nicht gerecht, daß menschliche Existenzerhaltung eben nicht mehr durch die unmittelbare Reaktion auf aktuelle Bedürfnisspannungen und entsprechende Bedarfsobjekte bestritten wird. Als "produktive" menschliche Bedürfnisse geben sich nicht unmittelbar erfahrene Mangelsituationen zu erkennen, vielmehr wird "der erlebte Mangel der gesellschaftlich vermittelten Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen, damit auch über die Mittel der individuellen Bedürfnisbefriedigung" emotional repräsentiert (*ebda.*, 34). Produktive Bedürfnisse entspringen aus der Erfahrung defizitären Einflusses auf die Lebensbedingungen, in denen die sinnlich-vitalen Bedürfnisse befriedigt werden müssen. Ihr Hintergrund ist die Erfahrung des Ausgeliefertseins an Zufälligkeit und Fremdbestimmung, also auch der Nichterkennbarkeit von Sinn und Ziel gesellschaftlicher Handlungsanforderungen, und einer Diskrepanz zwischen objektiv gegebenen und individuell realisierbaren Einflußmöglichkeiten auf den gesellschaftlichen Prozeß, und damit die eigene Lebensführung. "In den «produktiven» als spezifisch menschlichen Bedürfnissen wird also der erkannte Widerspruch zwischen der Ausgeliefertheit an einen gegenwärtigen Zustand der Fremdbestimmung und Abhängigkeit und einem erreichbaren Zustand der ... Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zum subjektiv erfahrenen Widerspruch" (*ebda.*, 34; Hervorhebung im Original). Produktive Bedürfnisse orientieren demnach auf die Schaffung von Lebensbedingungen, in denen für die Befriedigung der sinnlich-vitalen Bedürfnisse durch bewußte Aktivität Vorsorge getroffen ist, und gleichzeitig auf die Aneignung der für diese bewußte Gestaltung menschlicher Lebensverhältnisse vorausgesetzten Handlungsfähigkeit. Insofern kommt den produktiven gegenüber den sinnlich-vitalen Bedürfnissen der Primat zu: Nur durch die kompetente Beteiligung an der gesellschaftlichen Produktion der Lebensbedingungen ist die Überwindung des Ausgeliefertseins an Zufälligkeiten der Befriedigung sinnlich-vitaler Bedürfnisse möglich.

Nun ist mit der Begründung der Existenz produktiver Bedürfnisse zwar dargelegt, daß das notwendige Korrelat zur generellen Offenheit menschlicher Lebensführung in Form eines phylogenetisch gewordenen emotionalen Anreizes zur aktiven Integration in den gesellschaftlichen Prozeß vorsorgender Existenzsicherung vorliegt. Offen ist jedoch noch die Frage, wie diese als gattungsspezifische Möglichkeit vorhandene Bedürfnisgrundlage vom einzelnen Menschen "aktualisiert" wird, welche Bedingungen also gegeben sein müssen, damit die objektive Notwendigkeit zum individuellen Bedürfnis wird, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Gesamtprozeß zu leisten. Diese Frage ist gleichbedeutend mit der nach der "produktiven Motivation" menschlichen Handelns.

1.4.2. Produktive Motivation

Im anthropogenetischen Prozeß wird von Motivation zuerst auf der Entwicklungsstufe gesprochen, auf der die höchstentwickelten Individuen in der Lage sind, die Bedürfnisbefriedigung durch ein unmittelbar erreichbares Bedarfsobjekt zugunsten des durch Erfahrung "gelernten" hö-

heren Befriedigungswertes eines erst mittelbar zu erlangenden Bedarfsobjektes aufzuschieben. Die gewonnene Fähigkeit, zwischen den Befriedigungswerten verschiedener Bedarfsobjekte aufgrund individueller Erfahrung zu unterscheiden, schafft erste Ansätze von Distanz zu den Bedarfsobjekten und der individuellen Kontrolle über Bedürfniszustände: Die Hinwendung zu den Bedarfsobjekten erfolgt nicht mehr in der Ausgeliefertheit an bloße Reiz-Reaktionsmechanismen, sondern durch gelernte Handlungsanreize, also motiviert. Die Höherentwicklung der Motivationsstrukturen ausgehend von diesem Ursprungsniveau vollzieht sich parallel zur fortschreitenden Befähigung zur gelernten Differenzierung von Befriedigungswerten und damit der Möglichkeit zur Steuerung des Verhaltens.

Die besondere Qualität menschlicher Motivation erwächst nun aus dem oben entwickelten Zusammenhang, wonach in Folge des Umschlags der Priorität der Entwicklungsfaktoren zum gesellschaftlichen Gesamtprozeß menschliche Aktivität nicht mehr auf individuelle Bedürfnisbefriedigung, sondern auf die Notwendigkeiten im Kontext gesellschaftlicher Vorsorge für die Bedürfnisbefriedigung gerichtet sein muß. Damit steht der Mensch auf der einen Seite objektiven Anforderungen an sein Handeln gegenüber, die aus diesen gesellschaftlichen Notwendigkeiten erwachsen. Diesen Anforderungen ist er jedoch nicht ausgeliefert; er kann potentiell "aus der Distanz" die gesellschaftlichen Notwendigkeiten erkennen, bewerten und sich bewußt zu ihnen verhalten, letztlich auch die an ihn selbst gestellten Anforderungen zu diesen Notwendigkeiten in Beziehung setzen und bewerten.

Auf der anderen Seite tritt der Mensch - mit Folgen für deren Wahrnehmung - den an ihn gerichteten Anforderungen immer zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt der in der Auseinandersetzung mit seiner Lebensumwelt erfolgenden Herausbildung von Verfügungsmöglichkeiten, Bedürfnissen, Einstellungen und Wertungen gegenüber. Nach der dadurch bestimmten individuellen Gesamtstruktur richtet es sich, ob und zu welchem Grad Bereitschaft zur Realisierung gesellschaftlicher Anforderungen oder Widerstand gegen deren Übernahme entsteht. D.h. nach dem Maße, in dem der Mensch aufgrund seiner individuellen Entwicklung in der Lage ist, auch seine eigene Situation aus der Distanz zu betrachten, in dem er dabei die gesellschaftlichen Notwendigkeiten als solche erkennen kann und anerkennt, in dem daraus erwachsende Handlungsanforderungen tatsächlich aus einer allgemeingesellschaftlichen Notwendigkeit abgeleitet sind und mit ihrer Realisierung die Erweiterung der eigenen Lebensmöglichkeiten vermittelt über den sozialen Prozeß tatsächlich antizipiert werden kann, bestimmt sich die Motivation zur Übernahme gesellschaftlich übertragener Anforderungen. "Die menschliche Motivation im Sinne der Bereitschaft zu Handlungen in Richtung auf gesellschaftliche Ziele ergibt sich also einerseits nicht von selbst aus den spontanen Tendenzen und Impulsen des Menschen, sondern muß in bewußtem Verhältnis zu den eigenen Bedürfnissen geschaffen und aufrechterhalten werden. Andererseits läßt sich die Motivation aber auch nicht durch einen Entschluß o.ä. einfach willkürlich herstellen; ihr Zustandekommen ist an die objektiven Gesetzmäßigkeiten gebunden, denen die menschliche Subjektivität in einem je konkreten Falle unterliegt und die zwar durch die praktische Einsicht in ihre Wirk-

samkeit der Erreichung gesellschaftlicher Ziele unter bestimmten Bedingungen dienstbar gemacht, aber nicht außer Kraft gesetzt werden können. Die menschliche Lebenstätigkeit erwächst nicht aus rationalem Kalkül, sondern aus der Spontaneität, Spannung und Kraft der unmittelbar erfahrenen Emotionalität; der Mensch kann jedoch auf diese Emotionalität durch Erkenntnis und Berücksichtigung ihrer gesetzmäßigen Abhängigkeit von äußeren und inneren Bedingungen bewußt Einfluß nehmen und sie damit auch in den Dienst gesellschaftlicher Zielsetzungen stellen" (*ebda.*, 61).

Voraussetzung für die motivierte Übernahme gesellschaftlicher Handlungsanforderungen ist also die erkennbar gegebene Einordnung einer abgeforderten Handlung in einen gesellschaftlichen Gesamtprozeß, in dem die individuelle Bedürfnisbefriedigung als gewährleistet betrachtet werden kann. Genauer: Nicht die ständige Vergegenwärtigung der abstrakten übergeordneten Ziele des gesellschaftlichen Gesamtprozesses schafft die Handlungsbereitschaft. Vielmehr muß in jeder einzelnen gesellschaftlich zugewiesenen und übernommenen Aufgabe deren gesellschaftliche Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit und damit die Relevanz für die eigene sozial vermittelte Reproduktion erkennbar sein.

Es ist damit nicht gleichgültig, in welchem gesamtgesellschaftlichen Kontext, insbesondere von welchen gesellschaftlichen Zielen geleitet, Anforderungen an einen Menschen herangetragen werden. Zwar werden Aufgaben auch im Fall der Undurchschaubarkeit der Zielstellungen und bei fehlender Antizipierbarkeit vermittelter individueller Bedürfnisbefriedigung in aller Regel erfüllt, doch geschieht dies vor dem Hintergrund der existentiellen Verwiesenheit auf die Gegenleistungen, und somit aufgrund von äußerem oder internalisiertem Zwang. Die Fähigkeit des Menschen zur bewußten Distanz zu den an ihn gerichteten Anforderungen und die Abhängigkeit produktiver Motivation von aus der Distanz getroffenen Bewertungen ermöglicht darüber hinaus in gewissem Umfang die Motivierung durch private Uminterpretationen der Realität, die Fiktion über gesellschaftliche Zielstellungen und die Verdrängung oder Scheinauflösung von Widersprüchen. Auf diese Weise, durch das individuelle Zurechtlegen von gesellschaftlichen und daraus abgeleiteten persönlichen Zielvorstellungen, wird es möglich, daß ein über den Umweg von Rationalisierungen (quasi)motiviertes Handeln der Schaffung gesellschaftlicher Realitäten entgegenwirkt, in denen der eigenen Bedürfnislage tatsächlich würde entsprochen werden können, der Mensch also gegen seine Bedürfnisse handelt. Dies geschieht in der Regel dann, wenn die tatsächlich den gesellschaftlichen Prozeß leitenden Zielvorstellungen nicht erkannt werden können oder der Zusammenhang zwischen dem eigenen gemäß gesellschaftlichen Anforderungen geleisteten Beitrag und den übergeordneten gesellschaftlichen Zielen nicht sichtbar wird und so die Bedeutung der Aktivitäten für die eigene Bedürfnisbefriedigung verborgen bleibt.

Die einem Menschen zugewiesenen gesellschaftlichen Teilaufgaben, wie sie, gemäß vorangehender Bestimmungen, etwa gesellschaftliche Positionen definieren, müssen also, so ihnen tatsächlich in wesenhaft menschlicher Weise motiviert entsprochen werden soll, als für den gesellschaftlichen

Gesamtprozeß, und damit die eigene Lebensentwicklung sinnvoll und effektiv erkannt werden können. Da aber mit der Anerkennung des Ziels für den lernfähigen, damit aber auch auf das Lernen angewiesenen Menschen nicht die Voraussetzung für die kompetente Verfolgung des Zieles durch Handeln schon geschaffen sind, die vorausgesetzte Handlungsfähigkeit also zunächst zu erwerben ist, muß gleichzeitig mit der gesellschaftlichen und individuellen Relevanz einer Aufgabe auch die Möglichkeit sichtbar sein, die jeweils dazu - und darüber hinaus zur Erweiterung des eigenen Einflusses auf den gesellschaftlichen Prozeß - vorausgesetzten Fähigkeiten zu erwerben. Vor dem Hintergrund gesellschaftlich vermittelter Lebensführung - und in idealtypisch gesetzten Bedingungen - dokumentiert sich das auf der jeweiligen historischen Stufe erreichbare Maß an Handlungsfähigkeit im Kompetenzumfang der höchstentwickelten Individuen, welcher allgemein "erstrebenswert", also zum Hintergrund motivierten Handelns wird aufgrund der beobachtbaren mit ihm verbundenen Qualität individueller Lebensführung. Mit der Beobachtung des Befriedigungswerts produktiven Handelns anderer entsteht die Motivation, denselben Grad an Einfluß auf den gesellschaftlichen Prozeß und die dazu notwendige Handlungsfähigkeit zu erreichen.

Motiviertes Handeln zielt also auch auf den Erwerb und den kontinuierlichen Ausbau von Verfügungsmöglichkeiten, also ein adäquates Maß an Handlungsfähigkeit, das es dem Einzelnen ermöglicht, sich zunehmend in den gesellschaftlichen Prozeß zu integrieren, auf diese Weise seine Einflußmöglichkeiten auf den gesellschaftlichen Prozeß zu erweitern, um so die Vorbedingungen für die allgemeine und die eigene Reproduktion zunehmend zu kontrollieren. Zu diesen Vorbedingungen gehören auch die sozialen Strukturen und Kooperationsformen der Gesellschaft, die prinzipiell auf die optimale Befähigung aller Mitglieder angewiesen ist. Entsprechend müssen die Verfügungsmöglichkeiten der Gesellschaftsmitglieder auch die Erkenntnis der Notwendigkeit gegenseitiger Förderung im Sinne der gemeinsamen Weiterentwicklung und die Einsicht umfassen, daß der gleichwie realisierte Ausschluß von Mitgliedern der Gesellschaft von der motivierten Teilhabe am Gesamtprozeß zur Schwächung der Sozietät und zur Einschränkung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten führt.

Nach diesen Aussagen zur menschlichen Motivation ist es nun auch möglich, die im Abschnitt 1.2. noch ausgesparte Begründung für die Aufgabe der von *Leontjew* eingeführten Differenzierung zwischen Tätigkeit und Handlung im Konzept der Kritischen Psychologie nachzuholen und zu begründen, warum auch in der vorliegenden Untersuchung der Begriff "Handlung" im Mittelpunkt steht.

Leontjew unterscheidet zwischen den Tätigkeiten, die auf ein Bedürfnis des Subjekts zurückgehen, auf seine Befriedigung zielen und anschließend erlöschen - wobei der Gegenstand, auf den sich die Tätigkeit richtet, ihr eigentliches Motiv ist - sowie den Handlungen, die diese Tätigkeiten realisieren und bewußten Zielen untergeordnet sind. Die Herausbildung arbeitsteiliger Lebensformen bewirkt es nun, "daß die an der kollektiven Arbeitstätigkeit Beteiligten Zwischen- und

Teilergebnisse erzielen, die *als solche* nicht ihr Bedürfnis zu befriedigen vermögen. Befriedigt wird ihr Bedürfnis vielmehr durch ihren Anteil am Gesamtprodukt der gemeinsamen Tätigkeit, und dieser Anteil kommt ihnen also auf Grund *gesellschaftlicher* Beziehungen zu" (Leontjew 1973, 429). Das Zwischenergebnis, welches durch eine Handlung erzielt wird, tritt dem Handelnden in Form des Ziels subjektiv ins Bewußtsein. "Das Motiv behält dabei natürlich voll und ganz die Funktion der Tätigkeitsstimulierung. Anders verhält es sich mit der Funktion der konkreten Ausrichtung der Tätigkeit: Die die Tätigkeit realisierenden Handlungen werden vom Motiv stimuliert, sie sind aber auf das konkrete Ziel gerichtet" (*ebda.*). Wie Leontjew das Verhältnis zwischen Motiv-Tätigkeit und Ziel-Handlung interpretiert, geht besonders erhellend aus seinem Beispiel von der Arbeitsteilung zwischen Jäger und Treiber hervor: Beider Streben ist auf die Bedürfnisbefriedigung, hier die Überwindung des Hungers durch den Genuß des Wildbrets, gerichtet. Die Aktivität des Treibers aber, für sich genommen, ist zwar durch nämlichen Zweck motiviert, verfolgt aber zunächst ein anderes Ziel: Das Bedarfsobjekt wird davongejagt und eben gerade nicht unmittelbar erheischt. Das Treiben ist von daher als Handlung zur Verwirklichung der Tätigkeit des Jagens anzusehen. Die Tätigkeit des Jagens richtet sich, von einem organischen Bedürfnis angetrieben, auf das Bedarfsobjekt. Die Handlung des Treibens, der Leontjew nachsagt, daß sie selbst biologisch an sich sinnlos sei (*ebda.*, 206), gewinnt ihren Sinn erst durch die Beziehung der gemeinsam Jagenden, die von demselben Bedürfnis motiviert sind, zueinander.

Hintergrund der Kritik, die dieses Modell aus Sicht der Kritischen Psychologie erfährt, ist die eben dargestellte Spezifik menschlichen Motiviertseins, wonach "mit der *verallgemeinerten* *Vorsorge für künftige Notlagen* die Menschen zunehmend *unabhängig von den Zufälligkeiten aktueller Not- und Mangelsituationen* werden" (Holzkamp-Osterkamp 1978, 141; Hervorhebungen im Original) und die motivierte Verfolgung gesellschaftlicher Ziele sich vom Auftreten aktueller Bedürfnisspannungen löst. Gemeinschaftliche Aktivitäten sind entsprechend gerade darauf gerichtet, durch vorsorgende Aktivität Bedürfnis- und Mangelsituationen auszuschließen. "Die Menschen verfügen über ein bewußtes, gesellschaftlich kumuliertes Wissen, wann Notsituationen wie Hunger oder Kälte entstehen und wie sie aufhebbar sind; die individuellen Beiträge zu gesellschaftlichen Aktivitäten werden auf «menschlichem» Niveau nicht durch «Hunger» oder «Frieren» ausgelöst, sondern haben die Aufgabe, Hunger und Frieren von vornherein und möglichst total zu vermeiden" (*ebda.*, 142). Es kennzeichnet eben gerade den neuen Grad an Freiheit, den der Mensch gegenüber dem tierischen Getriebensein durch Bedarfszustände gewinnt, daß einer gesellschaftlich bezogenen Aktivität kein organischer Bedürfniszustand vorangehen muß oder, auf das Jäger-Treiber-Beispiel bezogen, "es ist theoretisch gleichgültig, ob der Treiber, wenn er sich an der Jagd beteiligt, «hungrig» oder «satt» ist" (*ebda.*). Es besteht mithin kein Anlaß, den auf Ziele bezogenen Handlungen letztlich durch biologisch begründete Bedarfsmomente motivierte Tätigkeiten vorzuordnen; "entscheidend für die «Motivation» ist allein, wieweit in dem Beitrag zur gesellschaftlichen Tätigkeit die Kontrolle und Sicherung der eigenen Lebensbedingungen antizipiert werden kann" (*ebda.*, 143).

1.5. Sozialisation und Persönlichkeit

Die gesellschaftliche Form der Produktion von Lebensmitteln und -bedingungen öffnet für die sie tragenden Individuen qualitativ neue Möglichkeiten für die Gestaltung der Lebensbedingungen. Die Überwindung der Notwendigkeit zur unmittelbaren Befriedigung vitaler zugunsten des Entstehens "produktiver" Bedürfnisse und die dadurch entstehenden Freiräume für die explorative Auseinandersetzung mit der Außenwelt, die gewonnene Befähigung zur zielgerichteten Verfolgung selbstgesetzter Ziele und die aufgrund des modalen Charakters der zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Prozesses notwendigen Tätigkeiten gegebene relative Distanz zu den positionellen Handlungsanforderungen und zur Positionsrealisierung überhaupt schaffen die Vorbedingungen für die zielgerichtete Entwicklung der individuellen Lebensführung über den gesellschaftlichen Gesamtprozesses.

Bisher wurde bei der Darstellung dieser besonderen Form der Lebensgewinnung beim Menschen schwerpunktmäßig deren gesellschaftlicher Aspekt betont. Dies war gerechtfertigt, weil eben die gesellschaftliche Vermitteltheit der individuellen Existenz auf der Basis der gesellschaftlichen Natur des Menschen das Spezifikum der menschlichen Lebensform ausmacht; ganz gleich in welcher Form sich der Einzelne mit der ihn umgebenden natürlichen und sozialen Umwelt in Beziehung setzt, er bleibt existentiell auf die Integration in den gesellschaftlichen Zusammenhang verwiesen.

Der gesellschaftliche Gesamtprozeß ist jedoch letztlich Medium für die Existenzerhaltung und -entwicklung der Individuen, durch deren Beiträge er erst in Gang kommt, aufrechterhalten wird und seine spezifische Richtung erhält. Die individuellen Beiträge können allerdings qualitativ sehr unterschiedlich sein. Durch bloße Einordnung in den gesellschaftlichen Zusammenhang wird dem Individuum immerhin die Befriedigung seiner organischen Bedürfnisse und damit die Systemerhaltung möglich. Aufgrund seiner Fähigkeit zur Zielantizipation und zur bewußten Inbezugsetzung zum gesellschaftlichen Prozeß - und in dieser Dimension erst spezifiziert sich die gesellschaftliche Lebensform als typisch menschlich - ist ihm aber darüber hinaus die zielgerichtete Gestaltung und Veränderung der Lebens- und Existenzbedingungen möglich. In bezug auf das menschliche Handeln lassen sich demnach die Realisierungsgrade der spezifisch menschlichen Qualität innerhalb der Lebensführung entlang einem Kontinuum darstellen, dessen einen Pol die bloße Lebenssicherung entsprechend den organischen Bedürfnissen durch Unterstellung unter die durch gesellschaftliche Notwendigkeiten begründeten und als positionelle Handlungsanforderungen konkretisierten objektiven Anforderungen markiert. Dieser Existenzweise, der die eigentlich menschlichen Elemente weitgehend fehlen, steht als Gegenpol die entwickelte Form der Lebensführung gegenüber, die auf die Erkenntnis der objektiven Bedeutung der gesellschaftlichen Notwendigkeiten gründet, diese aus den strukturellen Bedingungen des konkreten gesellschaftlichen Prozesses herleitet und bewertet und das bewußte, distanzierte Sich-

Verhalten zu aus den gesellschaftlichen Notwendigkeiten erwachsenden (positionellen) Handlungsanforderungen erlaubt, einschließlich der gezielten Modifizierung des aufgetragenen Handelns vor dem Hintergrund der eigenen Interpretation des gesellschaftlichen Prozesses und der daraus resultierenden Richtungsetzungen. Zur entwickelten Lebensführung gehört auch die Antizipation der gesellschaftlichen Eingebundenheit des eigenen Handelns und also die Vergegenwärtigung, Kalkulation und Operationalisierung der Tatsache, daß "die Potenzen des Einzelnen als Basis seiner Einflußmöglichkeiten auf den gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß in Abhängigkeit von der Anzahl der unter einem einheitlichen Ziel vereinigten Kräfte" (*Holzcamp-Osterkamp* 1978, 40) wachsen.

In welchem Grade und wie der einzelne seine als Möglichkeit begründete Lern- und Handlungsfähigkeit also ausschöpft (oder anders ausgedrückt: wo er auf dem skizzierten Kontinuum zu verorten ist), also u.a. welche Bedeutung und Interpretation der gesellschaftlichen Notwendigkeiten er seinem Handeln voranstellt und wie groß sein Vermögen zu deren Umsetzung ist, welche Bereitschaft zur Übernahme der ebenfalls auf die Interpretation der objektiven Notwendigkeiten zurückgehenden jeweiligen gesellschaftlichen Ziele oder zu deren Reinterpretation er anbietet, ob er gegenüber diesen Zielen auf Konformität beschränkt ist oder auch in Widerspruch zu ihnen zu handeln vermag und welche Bedürfnisstruktur die Aktivitäten leitet, ist das Ergebnis der Herausbildung seiner Subjektivität, die als das je zwischenzeitliche Resultat der Individualentwicklung vor dem Hintergrund einer objektiven Lebenslage zu gelten hat.

Das innerhalb einer Biographie zu jeder Zeit als vorläufig anzusehende Ergebnis der Individualgeschichte, entstanden in der Wechselwirkung zwischen Individuum und gesellschaftlichen Lebensbedingungen, wird im folgenden als Persönlichkeit, der lebenslange Prozeß, während dessen sich auf der Basis der dazu vorhandenen biologischen Potentialität die Persönlichkeit, und als ihr Teil die Lern- und Handlungsfähigkeit, in aktiver Auseinandersetzung des Individuums mit der objektiven Lebenslage entwickeln, als Sozialisation bezeichnet.

1.6. Fazit

Die Spezifik menschlicher Lebensgewinnung ist das Ergebnis der Herausbildung eines besonderen Vermittlungsmodus biologischer und gesellschaftlicher Entwicklungsfaktoren, der im wesentlichen durch die Lösung menschlichen Handelns von einer Motivation durch biologisch relevante organische Bedürfnisse und den Umschlag der Priorität der Entwicklungsdeterminanten vom phylogenetisch zum gesellschaftlich-historisch dominierten Prozeß zu kennzeichnen ist. An die Stelle einer weitgehenden genetischen Determination treten mit der Existenzsicherung über den gesellschaftlichen Prozeß soziale Richtungsvorgaben für das Handeln. Zur Produktion- und Reproduktion von Lebensmitteln und -bedingungen bestehen gesellschaftlich-historisch entwickelte Formen der Arbeitsteilung und Produktionsweisen, die die Verteilung der zur Daseinssicherung

notwendigen Teilarbeiten und der Gegenwerte auf die Individuen regeln und so auch die sozialen Beziehungen zwischen den Gesellschaftsmitgliedern wesentlich begründen.

Die besondere Struktur seiner Lern- und Handlungsfähigkeit ermöglicht es dem Menschen, seine Lebensmittel und -bedingungen durch Arbeit, in einem Prozeß der Vergegenständlichung und Aneignung der natürlichen Umwelt im Sinne seiner Lebensbedürfnisse, vorsorgend und arbeits- teilig selbst zu schaffen, womit sein Handeln aus der unmittelbaren Bestimmtheit durch vitale Lebensbedürfnisse austritt und Freiheit zur planmäßigen Erforschung und Gestaltung der Lebensbedingungen gewinnt. Menschliche Existenz ist in Folge dieser Entwicklung gesellschaftlich vermittelt, indem der Bestand der Gesellschaft und damit die Existenz der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, über deren Handlungen, die Summe ausschnittbezogener Teilbeiträge der Individuen zur gemeinsamen Lebenssicherung - und nach dem Umschlag der Dominanz der Entwicklungsrichtungen vom phylogenetischen zum gesellschaftlichen Gesamtprozeß ausschließlich so - gewährleistet wird.

Die wesentlichen Funktionsvoraussetzungen zur Existenzerhaltung über den sozialen Gesamtprozeß sind

- erstens die im Verlauf der Anthropogenese in Form einer biologischen Disposition herausgebildete **Handlungsfähigkeit**, als die Summe der Verfügungsmöglichkeiten, d.h. der individuellen physischen und psychischen Merkmale, welche die Beteiligung an der Reproduktion und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Gesamtprozesses und damit der eigenen Lebensbedingungen und -möglichkeiten begründen,
- zweitens die als Grundlage für den Erwerb von Handlungsfähigkeit historisch parallel phylogenetisch herausgebildete und fixierte **Lernfähigkeit**. Sie entsteht als das Gegenstück zur zunehmenden Verwiesenheit des Menschen auf seine Handlungsfähigkeit und schafft die Voraussetzung für den Erwerb von Verfügungsmöglichkeiten zur und im Verlauf der Auseinandersetzung mit dynamischen Umweltbedingungen. Die menschliche Lernfähigkeit schließt die auf vormenschlichen Entwicklungsniveaus herausgebildeten Vorstufen ein, und umfaßt so nicht nur die Offenheit für den Außenwelteinfluß auf der Basis genetisch vorgegebener physischer und psychischer Grundstrukturen, sondern auch die aktive Anpassung dieser Grundstrukturen selbst an die Besonderheiten der individuellen Lebenswelt.

Menschliche Lern- und Handlungsfähigkeit ist also in ihren beiden Dimensionen zu betrachten. Sie ist zum einen genetisch begründete, gattungsspezifische, jedem Individuum gleichermaßen zugeeignete Potentialität und Voraussetzung für die menschliche Lebensform, also die aktive Teilnahme an den gesellschaftlichen Aktivitäten der Lebenserhaltung auf dem jeweils erreichten geschichtlichen Niveau. Auf der Ebene der einzelnen Gesellschaft und durch deren spezifische Handlungsanforderungen konkretisiert, ist sie zum anderen Garant der Erhaltung und Agens der

Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Prozesses, da sie die weitere Aneignung der Umwelt und ihre Transformation im Sinne der Bedürfnisse, also die zielgerichtete Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Lebensgrundlagen einschließlich der darin realisierten sozialen Beziehungen erlaubt. In dieser zweiten Dimension ist Lern- und Handlungsfähigkeit vom je erreichten formationsspezifischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft her, also dynamisch zu definieren: Sie ist Produkt der Auseinandersetzung mit dem gegebenen Stand der gesellschaftlichen Bedingungen und der Verfügung über die Naturgegebenheiten, der Produktionsbedingungen und der sozialen Beziehungen und als solche als das Resultat der *individuellen* Aneignung der Lebensbedingungen einer Gesellschaft zu verstehen. Um im Falle der Lernfähigkeit die für die folgenden Überlegungen wesentliche Unterscheidung zwischen der genetisch begründeten, universell plastischen Funktionsgrundlage auf der einen und der im gesamtbiographischen Prozeß der Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen ontogenetisch herausgeformten individuellen Aktualform der Lernfähigkeit auf der anderen Seite zu verdeutlichen, wird fortan im ersten Fall von der *potentiellen* im zweiten von der *realen* Lernfähigkeit gesprochen.

- Die dritte wesentliche Funktionsvoraussetzung für die menschliche Form der Lebensführung bilden die mit der Verwiesenheit auf die Existenzerhaltung über Beiträge zum gesellschaftlichen Gesamtprozeß als emotionale Repräsentation der Notwendigkeit der Bedürfnisbefriedigung komplementär zur Gesellschaftlichkeit der Lebensgewinnung des Menschen entwickelten produktiven **Bedürfnisse** und die produktive **Motivation**, die sich in Wechselwirkung mit den durch arbeitsteilige Produktion geschaffenen und zunehmend ausdifferenzierten gesellschaftlichen Angebots- und Bedarfsstrukturen als individuelle Bedarfs- und Anregungsstrukturen ausbilden. Die vormenschliche Form der Motivation durch die Aussicht auf unmittelbare Befriedigung sinnlich-vitaler Bedürfnisse wird substituiert durch die bewußte Ausrichtung des Handelns gemäß ihnen gegenüber verselbständigten "produktiven" Bedürfnissen, die als phylogenetisch gewordene notwendige Gegenstücke zur Umweltoffenheit und Gesellschaftlichkeit des Menschen auf die Vermeidung von Unsicherheiten und Bedürfnisspannungen durch kooperative Integration in den gesellschaftlichen Prozeß gerichtet sind und ihren Befriedigungswert durch die Erfahrung einer über den Einfluß auf den gesellschaftlichen Prozeß ermöglichten Ausweitung der individuellen Lebensgestaltung erhalten.

Lern- und Handlungsfähigkeit, produktive Bedürfnisse und produktive Motivation sind konstitutive Aspekte der gesellschaftlichen Natur des Menschen. Sie bilden phylogenetisch herausgebildete Potentialitäten, genetisch repräsentierte Grundlagen für die Offenheit der Lebensentwicklung, was ihre konkrete Ausformung in der Auseinandersetzung mit den jeweils angetroffenen natürlichen und sozialen Bedingungen, in denen die Existenz erhalten werden muß, ermöglicht und notwendig macht.

Die lebenslange Ausformung und Ausdifferenzierung der individuellen Lern- und Handlungsfähigkeit, der Bedürfnisse und der Motivation, darüber hinaus aller individuellen physischen und

psychischen Eigenschaften, der Prozeß der Sozialisation, vollzieht sich demnach im Verlauf der lebenslangen aktiven Auseinandersetzung mit der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt. Er findet seine Grenzen nicht mehr wie bei vormenschlichen Lebensformen aufgrund genetisch fixierter Einschränkungen der Verhaltensvarianz, sondern in gesellschaftlich-historischen Schranken für die individuelle Entwicklung.

Das zu jeder Phase der Biographie vorläufige Ergebnis des individuellen Sozialisationsprozesses, die menschliche Persönlichkeit, wird bestimmt durch das Zusammenwirken der individuellen Strukturen von Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnissen, Motivationen und allen weiteren physischen und psychischen Merkmalen, Eigenschaften und Einstellungen eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens. Maßgebend für den Grad, in dem der einzelne Mensch durch gesellschaftsbezogenes Handeln seine Persönlichkeit und als Teil derer Gesamtstruktur die Lernfähigkeit entwickeln kann, ist demnach - zum Abschluß des ersten Teils zunächst *abstrakt* -, welche Möglichkeiten ihm gegeben sind und inwieweit es ihm gelingt

- die gesellschaftlich-historische Konkretionsform vorsorgender sozial vermittelter Lebensgewinnung und die eigene Stellung darin sowie die gesellschaftlichen Zielstellungen zu erkennen, zu analysieren und zu interpretieren,
- bei Antizipation und Reinterpretation der je aktuellen gesellschaftlichen Ziele und vor dem Hintergrund eines in der Auseinandersetzung mit ihnen entwickelten eigenen gesellschaftlichen Zielentwurfes dem eigenen Handeln bewußt mehr konforme oder mehr widersprechende Ziele zu setzen und es so zu motivieren,
- mögliche Realisierungswege für gesellschaftliche und eigene Zielstellungen zu erkennen, zu entwickeln und zu planen,
- die erkanntermaßen zur Umsetzung gesellschaftlich und individuell relevanter Zielstellungen benötigten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben,
- Hilfsmittel verfügbar zu machen und plangemäß einzusetzen und
- dabei - wegen der gesellschaftlichen Eingebundenheit des individuellen Handelns - auch die zur Umsetzung der Ziele unabdingbare kooperative Integration in den gesellschaftlichen Prozeß und die Sammlung gleichgerichteter Kräfte unter gemeinsamer Zielperspektive zu befördern.

Entscheidenden Einfluß auf die individuelle Entwicklung, die sich vor dem Hintergrund der objektiven Lebenslage eines Menschen vollzieht, nimmt demnach derjenige Ausschnitt aus seinem Gesamtbezug zur Gesellschaft ein, in dem er sich unmittelbar, und zwar durch Erbringen eines definierten Beitrags zu ihrer Erhaltung und Weiterentwicklung durch Realisierung einer Position,

mit der Gesellschaft in Beziehung setzt. "Unter welchen Bedingungen und in welchen Formen die Tätigkeit des Menschen jedoch auch immer erfolgt, welche Struktur sie auch immer aufweist, niemals kann sie isoliert von den sozialen Bedingungen, vom Leben der Gesellschaft, betrachtet werden. Bei all ihren Besonderheiten stellt die Tätigkeit des menschlichen Individuums ein in das System der gesellschaftlichen Beziehungen integriertes System dar. Außerhalb dieser Beziehungen existiert keine menschliche Tätigkeit. *Wie* sie existiert - das bestimmen jene Formen und Mittel des materiellen und geistigen Verkehrs, die von der Entwicklung der Produktion hervorgebracht werden und die sich nicht anders realisieren können als in der Tätigkeit konkreter Menschen. Selbstverständlich hängt die Tätigkeit jedes einzelnen Menschen von dessen Platz in der Gesellschaft ab, von den Bedingungen, die sein persönliches Schicksal bestimmen" (Leontjew 1977, 28; Hervorhebung im Original).

Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen können in ihrer individuellen Ausprägung nicht über die internen Strukturen des Individuums bestimmt werden, sie konstituieren sich über die gesellschaftlichen Bedingungen der Ausformung phylogenetisch entwickelter Potentialitäten. *Konkrete* Bestimmungen über Erscheinungsformen, Entwicklungsmöglichkeiten und -beschränkungen der Persönlichkeit, so auch darüber, inwieweit der Einzelne in der Lage ist, die oben skizzierten Potentiale der menschlichen Lern- und Handlungsfähigkeit auszuschöpfen, können also nur formationsspezifisch, vor dem Hintergrund des historisch bestimmten gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs, vorgenommen werden. Unter der hier verfolgten Fragestellung, der nach den Ursachen der Lernprobleme Erwachsener, sind also diese formationsspezifischen Entwicklungsbedingungen für die Lern- und Handlungsfähigkeit im folgenden zu analysieren.

Zweiter Teil

Entwicklungsbedingungen für die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter - Formationsspezifische Organisationsformen des Erwerbs und der Modifikation positionsbezogener Handlungsfähigkeit

Zentralen Stellenwert innerhalb der Ausführungen zur sozialen Vermitteltheit der Lebensgewinnung in menschlichen Gesellschaften nahm die Darlegung des Verhältnisses zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion ein. Im Sinne der individuellen Lebenssicherung erbringen die Mitglieder einer Gesellschaft Beiträge zur Daseinssicherung der Sozietät. In diesem Prozeß agieren die Individuen so, daß im vermittelten Prozeß individueller und gesellschaftlicher Reproduktion auch die gegebenen sozialen Strukturen perpetuiert werden. Teil dieser gesellschaftlichen Strukturen ist die Organisationsform systematisierten Erwerbs von Handlungsfähigkeit, die sich mit zunehmender Vergesellschaftung der Lebenssicherung und der Differenzierung der Arbeitsteilung in komplizierter werdenden Produktionsformen aus der Notwendigkeit der Absicherung desjenigen Niveaus individueller Handlungsfähigkeit begründet, das die Bereitstellung der zur Bestandssicherung der Gesellschaft im mindesten vorausgesetzten Teilleistungen, repräsentiert in den Anspruchsstrukturen gesellschaftlicher Positionen, gewährleisten kann. Berufsbildungssysteme werden somit zum Medium der Vermittlung der in einer Gesellschaft auf einem bestimmten Niveau der historischen Entwicklung gegebenen bestandsrelevanten modalen Kompetenzkataloge beruflicher Positionen an die zur Beitragsleistung herangezogenen Individuen. In dieser Funktion liefern sie die für die Reproduktion des gesellschaftlichen Prozesses in der jeweiligen geschichtlichen Entwicklungsphase konstitutiven positionsbezogenen Kompetenzen in einer weiten Fassung dieses Begriffs als Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, die zu einem Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion qualifizieren. Die Realität des Entstehens und der Entwicklung von Berufsbildungssystemen in einer Gesellschaft erschließt sich der Analyse demnach nur bei Kenntnis ihrer historisch-gesellschaftlichen Gesamtstruktur, die, als die formationsspezifische Rezeption der Notwendigkeit des Erwerbs positioneller Handlungsfähigkeit, für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland im folgenden in ihren einschlägigen Grundzügen darzulegen ist.

Realisiert werden Produktion und Reproduktion einer Gesellschaft durch zielgerichtetes menschliches Handeln in seinem sozioökonomischen Charakter als gesellschaftliche Arbeit, der sich daraus bestimmt, daß die jeweils individuell geleisteten Teilarbeiten im Sinne der sozial vermittelten Produktion von Lebensbedingungen aufeinander bezogen sind. Dabei sind der Grad und die innere Differenziertheit der Arbeitsteilung vom jeweils erreichten Entwicklungsstand der Produktivkräfte bestimmt. Der gesellschaftliche Prozeß verläuft allerdings nicht als stringente gemeinschaftliche Intensivierung der gesellschaftlichen Verfügung über die Lebensbedingungen durch die Entwicklung der Produktivkräfte. Vielmehr konkretisiert er sich in unterschiedlichen

sozialen Formationen, die sich nach der Verteilung der Verfügungsmöglichkeiten über die produzierten Werte bestimmen. Unterschiedliche Verteilungen ergeben sich, wenn auf einem bestimmten historischen Entwicklungsstand Gruppen innerhalb einer Gesellschaft sich in die Lage versetzen, ihre Lebensbedingungen zu sichern und weiterzuentwickeln, ohne selbst am Prozeß der gesellschaftlichen Lebensgewinnung beteiligt zu sein. Die Möglichkeit dazu besteht, indem sie sich den Gesamtwert der durch Andere geschaffenen Produkte aneignen und ihn nur um gerade den Teil schmälern, den sie als Grundlage für die Reproduktion der Arbeitskraft an die Anderen zurückgeben müssen, während sie den Mehrwert zurückhalten. Allerdings treten die Produzenten die durch sie geschaffenen Werte nicht freiwillig ab. Zum Garanten für den Zugriff auf das gesellschaftliche Mehrprodukt wird, in entwickelten gesellschaftlichen Bedingungen und in Überwindung ursprünglicher Formen unmittelbaren Zwangs, das ökonomische Mittel der Kontrolle der und durch die Produktionsmittel, ohne die die Arbeitenden ihre Reproduktion nicht realisieren können. Da es den Arbeitenden, die von den Produktionsmitteln getrennt sind, und die daher auf ihren existentiellen Grundbedarf nicht mehr frei zugreifen können, anders als den Gesellschaftsmitgliedern, die über die Produktionsmittel verfügen, nicht freisteht, ob sie einen Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung leisten oder nicht, ergeben sich ungleiche Machtverteilungen und Einflußmöglichkeiten auf den gesellschaftlichen Gesamtprozeß. Es entsteht eine soziale Grundsituation, in der die durch die Eigentumsverhältnisse an den Produktionsmitteln geschiedenen gesellschaftlichen Gruppen je um eine Ausweitung ihres Anteils an den produzierten Lebensgrundlagen und damit eine Anreicherung ihrer Lebensmöglichkeiten bemüht sind. Dies begründet einen Widerstreit um Verfügungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in bezug auf den gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß und die durch ihn bestimmten individuellen Lebensbedingungen: Während diejenigen, die über die Produktionsmittel verfügen, zur Absicherung der Grundlagen ihrer Existenzerhaltung die Stabilisierung der gesellschaftlichen Gegebenheiten und die weitere Effektivierung der durch sie begründeten Möglichkeiten zur Aneignung der Erträge fremder Arbeit betreiben müssen - was Bemühungen um die Einschränkung der Verfügungsmöglichkeiten der Mehrheit einschließt -, zielen die Aktivitäten dieser Mehrheit eben auf die Ausweitung der Beteiligung an der Gestaltung der gemeinsamen Lebensbedingungen. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene resultiert daraus eine Diskrepanz zwischen den auf der jeweiligen historischen Stufe objektiv gegebenen Möglichkeiten zur gemeinschaftlichen Entwicklung der Lebensbedingungen einerseits und deren Realisierungsgrad andererseits. Sie ist verursacht durch das Partialinteresse, die Entwicklung der Lebensbedingungen zur Wahrung bestehender Besitz- und Machtverhältnisse zu beschränken. Diese zunächst im Grundschema umrissene ursprüngliche Konstellation in Gesellschaften mit antagonistischer Sozialstruktur konkretisiert sich neuartig als Folge der Herausbildung von Formen kapitalistischer Warenproduktion, wie sie bei der Analyse der sozioökonomischen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland zugrunde zu legen sind und hier aufgrund eines fortgeschrittenen Verlaufs der Auseinandersetzung zwischen den gesellschaftlichen Gruppen zu einer durch das Verhältnis der jeweiligen Durchsetzungsmöglichkeiten bestimmten spezifischen Form der

Vermittlung der Interessen und Verfügungsmöglichkeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen geführt haben.

Nach den im ersten Teil vorgenommenen Bestimmungen sind auch die Strukturen des gesellschaftlich organisierten systematischen Erwerbs von Handlungsfähigkeit, ggf. eines eigenen beruflichen (Weiter-)Bildungssystems, den sozioökonomischen Realitäten unterstellt, weshalb sich auch in ihnen die soziale Verfaßtheit der Gesellschaft abbildet und sich interessengeleitete Vorstellungen darüber, was als Handlungsfähigkeit jeweils konkret zu gelten hat und in welcher Weise sie zu vermitteln ist, mit unterschiedlichen Erfolgsaussichten formulieren bzw. durchsetzen lassen. Auch die berufsbildungsbezogenen Ansprüche der gesellschaftlichen Gruppen und Instanzen sind also aus den Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Wirtschaftsweise, den durch sie geprägten objektiven wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturzusammenhängen und den jeweiligen Standorten der Agenten darin abzuleiten und können nicht auf der Basis derer öffentlicher Bekundungen konstatiert werden.

2.1. Allgemeine strukturelle Ausgangsbedingungen für die Entwicklung der Lern- und Handlungsfähigkeit in kapitalistischen Bedingungen

Im folgenden werden zunächst sozioökonomische Grunddaten dargestellt, denen auf hohem Abstraktionsniveau Auskünfte über die Entwicklung der Produktivkräfte und der Qualifikationen der Arbeitskräfte unter kapitalistischen Bedingungen zu entnehmen sind (zum Begriff "Qualifikation" und zur Erklärung seiner Verwendung im vorliegenden Kontext siehe 3.3.). Im weiteren wird die realgesellschaftliche Konkretisierung dieser Gesetzmäßigkeiten in der Bundesrepublik als Prozeß dargelegt. Dabei soll die Parallelität der Entwicklungen zum einen der Form der Produktion der Lebensbedingungen, sprich der jeweiligen ökonomischen Ausgangsdaten, und zum anderen der in diesem Kontext geschaffenen Strukturen beruflicher Weiterbildung - und damit ihre formations-spezifische Funktion - greifbar werden. Schwerpunkte der Darstellung liegen also auf der Herausarbeitung des Zusammenhangs zwischen der Entwicklung der Produktivkräfte und dem Qualifikationsbedarf und auf der Darlegung der formations-spezifischen Hintergründe für die Herausbildung bestimmter berufsbezogener Weiterbildungsstrukturen.

2.1.1. Zur Entwicklung der Produktivkräfte und der Qualifikationen

Eine Bestimmung der Vermittlungsform zwischen Produktionsweise und Produktivkraftentwicklung unter kapitalistischen Bedingungen ist am klarsten unter Rückbezug auf die von *Marx* herausgearbeiteten Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Produktionsweise zu formulieren. *Marx* kennzeichnet die Wesenszüge der kapitalistischen Produktionsweise durch die Reinterpretation des Verhältnisses zwischen dem Kapitalisten und dem "freien" Lohnarbeiter, wie es im früh-

liberalen Wirtschaftsmodell dargestellt wird. Nach dieser Theorie der freien Konkurrenz unabhängiger Wirtschaftssubjekte verfügen die Produzenten jeweils selbst über die Produktionsmittel und die Arbeitsprodukte. Der Warentausch ist vertraglich geregelt, wodurch einklagbare rechtliche Bestimmungen über die Entsprechungsmengen unterschiedlicher Waren bestehen. Die Konkurrenz der unabhängigen Wirtschaftssubjekte, getragen vom individuellen Gewinnstreben, wird als natürliche Grundbedingung für das Wachsen des Gemeinwohls gesehen, individuelles und gesellschaftliches Interesse gelten als kongruent. Dem Staat fällt die Rolle zu, die Entfaltung des Einzelnen, die ihre Grenze findet, wo der Freiheitsgebrauch der Anderen eingeschränkt wird, d.h. den freien Vertragsverkehr zwischen den Wirtschaftssubjekten, bei eigener inhaltlicher Neutralität, durch Gesetze zu garantieren.

Demgegenüber stellt *Marx* heraus, daß in industriellen Bedingungen der Vertrag zwischen dem Kapitalisten und dem Lohnarbeiter keine Regelungen kennt, die Entsprechungen zwischen dem gezahlten Lohn und der dafür zu veräußernden Arbeitskraft herbeiführen könnten. Der Kapitalist erkaufte sich nicht eine quantifizierbare Menge an Arbeit, sondern Arbeitskraft, und er verfügt über keinerlei vertragsrechtliche Mittel, den Lohnarbeiter zur Verausgabung von mehr wertbildender Arbeitskraft zu veranlassen, als dieser zu deren Reproduktion anbieten muß. Was zunächst als günstige Grundkonstellation für das Konkurrenzverhalten eines auf den ersten Blick tatsächlich "freien" Lohnarbeiters erscheint, der seine Ware Arbeitskraft auf dem Markt gegen andere Waren oder ein Äquivalent tauscht, widerspricht allerdings der internen Logik des Kapitals, das die menschliche Arbeitskraft gemäß ihrer besonderen Eigenschaft, "Quelle von Wert zu sein und von mehr Wert, als sie selbst hat" (*MEW* 23, 208), nach dem Prinzip der Mehrwertproduktion und im Sinne der Ertragsoptimierung nutzen, den Wertbildungs- in einen Verwertungsprozeß transformieren und darauf orientiert sein muß, vom Lohnarbeiter eine über die zu seiner Reproduktion unbedingt notwendige möglichst weit hinausgehende Menge an Arbeitskraft zu erhalten. Die Grundlage dazu verschafft dem Kapitalisten das eigentliche "Freisein" der Lohnarbeiter, nämlich das Freisein von Produktionsmitteln, und die damit verbundene Tatsache, daß die Lohnarbeiter nicht beliebig darüber entscheiden können, ob sie ihre Arbeitskraft gegen Lohn tauschen möchten oder nicht, sie vielmehr zur Existenzsicherung darauf angewiesen sind, eine gesellschaftliche Position zu übernehmen. Als Mittel verbleibt dem Kapitalisten, da ihm vertragsrechtliche Durchsetzungspotenzen fehlen, nur die Möglichkeit, die Kontrolle über den Arbeitsprozeß soweit wie eben möglich aus der Verfügung des Arbeiters zu nehmen und an sich selbst zu bringen, indem er die im Arbeitsprozeß zu verwendenden Produktionsmittel und die Formen der Arbeitsorganisation kontinuierlich unter der Perspektive entwickelt und umgestaltet, daß Entscheidungen, vor allem über das Arbeitstempo und die Arbeitsverfahren, zunehmend von ihm selbst getroffen werden können.

In entwickelten industriellen Produktionsformen konkretisiert sich diese Tendenz zunächst in der kooperativen Grundstruktur industrieller Arbeit, durch das Zusammenwirken einer größeren Zahl von Arbeitskräften in den unmittelbaren Produktionsprozessen. "Als unabhängige Personen sind

die Arbeiter Vereinzelte, die in ein Verhältnis zu demselben Kapital, aber nicht zueinander treten. Ihre Kooperation beginnt erst im Arbeitsprozeß, aber im Arbeitsprozeß haben sie bereits aufgehört, sich selbst zu gehören. Mit Eintritt in denselben sind sie dem Kapital einverleibt. Als Kooperierende, als Glieder eines werktätigen Organismus, sind sie selbst nur eine besondere Existenzweise des Kapitals. Die Produktivkraft, die der Arbeiter als gesellschaftlicher Arbeiter entwickelt, ist daher die Produktivkraft des Kapitals" (MEW 23, 352).

Die industrielle Form der Kooperation bedingt ferner, daß (rechnerisch) individuelle Unterschiede der Arbeitsleistungen ausgeglichen werden und, vom Verwertungsaspekt her betrachtet, eine gesellschaftliche Durchschnittlichkeit der Arbeit entsteht, die die Produktivkraft der Einzelkapitale in Verhältnisse zueinander stellt. Die Produktivitäten der Einzelkapitale werden vergleichbar am Maßstab der im gesellschaftlichen Mittel zur Herstellung einer Ware einzusetzenden Arbeitszeit. Diese läßt sich weiter reduzieren durch Verfeinerungen der Arbeitsabläufe und der Arbeitsmittel, die Umwälzung der stofflich-technischen Basis der Produktion, die die Effektivierung menschlicher Arbeit bewirken.

- Auf der Ebene der Einzelkapitale zielt von nun an die Umwälzung der stofflich-technischen Basis der Produktion entsprechend darauf, die Produktivkraft menschlicher Arbeit so zu erhöhen, daß eine größere Warenmenge in kürzerer Zeit produziert werden kann: Durch die Verringerung der gesellschaftlich durchschnittlich notwendigen Arbeitszeit zur Herstellung einer Ware sinkt der Wert der Arbeitskraft und damit der Kostpreis der Ware. "Der Drang zur Reduktion des Kostpreises auf sein Minimum wird der stärkste Hebel der Steigerung der gesellschaftlichen Produktivkraft der Arbeit, die aber hier nur als beständige Steigerung der Produktivkraft des Kapitals erscheint" (MEW 25, 888).
- Auf der Ebene der Konkurrenz der Einzelkapitale ist die Entwicklung der Produktivkraft ferner durch das Streben nach zusätzlichen Gewinnmöglichkeiten begründet, die entstehen, weil die Entwicklung der Produktivkräfte der Einzelkapitale unterschiedlich schnell verläuft: Wenn und solange es einem Unternehmen gelingt, sich durch die Verwendung produktiverer Arbeitsverfahren gegenüber den Konkurrenten in Vorteil zu bringen, wird dies durch einen Extraprofit belohnt, der sich ergibt, wenn die Reduzierung der für die Herstellung einer Ware einzusetzenden Arbeitszeitkosten die Absenkung des Individualwerts der Ware unter den gesellschaftlichen Durchschnittswert bewirkt, und der akkumuliert wird, bis die Differenz zwischen produktiverer Produktionsweise und gesellschaftlich durchschnittlicher Produktivität nach allgemeiner Aneignung der produktiveren wegfällt. Der Wettbewerb um diesen Extragewinn veranlaßt die Einzelkapitale zusätzlich, die Entwicklung der Produktivkraft voranzutreiben.

Das zur Realisierung dieser Zwecke entwickelte und bis heute dominierende Rationalisierungsprinzip ist die *industrielle* Arbeitsteilung. Im Gegensatz zu der auf allen vorherigen Stufen der Geschichte menschlicher Gesellschaften praktizierten *gesellschaftlichen* Arbeitsteilung, bei der die

Produktion der Lebensgüter unter den Mitgliedern einer Sozietät verteilt war, das jeweilige Produkt aber vollständig von der in einem Gewerbe ausgebildeten Person hergestellt wurde, verbindet sich mit der industriellen Arbeitsteilung die Analyse der Arbeitsverfahren, die Zersplitterung der ehemals geschlossenen Produktionsprozesse in eine Vielzahl von Detailaufgaben und deren Verteilung auf verschiedene, je für die Verrichtung einer Teilarbeit spezialisierte Arbeiter. Diese Form der Prozeßanalyse bewirkt zum einen eine Verminderung der für die Produktion einer Ware aufzuwendenden Gesamtarbeitszeit durch den Wegfall des beim Übergang von einer Teilhandlung zur nächsten entstehenden Zeitverzuges. Zum anderen resultiert aus der zunehmenden Vereinfachung der verbleibenden Teilaufgaben die Unabhängigkeit ihrer sachgemäßen Erledigung vom Geschick menschlicher Arbeitskraft, so daß immer größere Teile der Arbeitsverfahren von Maschinen übernommen werden können.

Was zur Erleichterung für den Arbeitenden innerhalb eines von ihm vollständig geplanten und durchgeführten Herstellungsprozesses dienen könnte, wendet sich unter industriellen Bedingungen gegen ihn, wenn die einzelnen Aufgabenausschnitte auf verschiedene Arbeiter verteilt werden: Der Teilarbeiter tritt einer Aufgabe gegenüber, die in hoher Weise standardisiert und monoton ist, und seine Arbeitsproduktivität kann unmittelbar nachvollzogen und gemessen werden. Gleichzeitig profitiert der Kapitalist von der effektiveren Kontrolle der Betriebsführung und der resultierenden höheren Produktivität.

Für die in die industrielle Kooperation einbezogenen Arbeitskräfte wirken sich diese über Prozeßanalyse und -automatisierung bewirkten Entwicklungen mit dem Ziel der Erhöhung der Produktivität und der Intensivierung der Kontrolle so aus, daß sie die Verfügung über ihre eigene Produktivkraft zunehmend verlieren. Das gesellschaftliche Gesamtwissen über den jeweiligen Produktionsprozeß, dessen alleinige Träger vormals die in einem Gewerbe Ausgebildeten waren, welche es in der täglichen Anwendung mehrten und tradierten, geht nach und nach als seine wissenschaftliche Essenz auf den Kapitalisten über. "Was die Teilarbeiter verlieren, konzentriert sich ihnen gegenüber im Kapital. Es ist ein Produkt der manufakturmäßigen Teilung der Arbeit, ihnen die geistigen Potenzen des materiellen Produktionsprozesses als fremdes Eigentum und sie beherrschende Macht gegenüberzustellen. Dieser Scheidungsprozeß beginnt in der einfachen Kooperation, wo der Kapitalist den einzelnen Arbeitern gegenüber die Einheit und den Willen des gesellschaftlichen Arbeitskörpers vertritt. Er entwickelt sich in der Manufaktur, die den Arbeiter zum Teilarbeiter verstümmelt. Er vollendet sich in der großen Industrie, welche die Wissenschaft als selbständige Produktionspotenz von der Arbeit trennt und in den Dienst des Kapitals preßt" (MEW 23, 382).

Wird aber die Kontrolle über die Arbeitsprozesse den Arbeitenden mehr und mehr entzogen, so ist die Folge, daß ihnen der Zusammenhang zwischen der jeweils zu erbringenden Teilleistung und dem gesellschaftlichen Gesamtprozeß verborgen und dieser ihnen äußerlich bleibt. Der Ausschluß von den Entscheidungen über Ziele und Formen der Produktion der gemeinsamen Lebens-

grundlagen bewirkt den Verlust der Bindung an die materiellen und kulturellen Ressourcen der Gesellschaft, der Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion wird instabil. Die mangelnde Identifikation mit einem Arbeitsprozeß, der den Produzenten aus den Entscheidungsstrukturen des Produktionsbereichs und der Mitverfügung über den gesellschaftlichen Prozeß der Lebensgewinnung zunehmend ausschließt, mindert seine Identifikation mit der von ihm übernommenen gesellschaftlichen Teilaufgabe und macht ihn frei, sich in seinem Handeln gegen die Regeln gesellschaftlicher Produktion oder die Gesellschaft insgesamt zu stellen und ggf. den Bestand des gesellschaftlichen Grundverhältnisses zu gefährden. Um dies zu verhindern, ferner um die Arbeitenden unter als entfremdet erlebten Bedingungen zu möglichst umfassender Verausgabung ihrer Arbeitskraft sowie zu funktionsadäquatem und schonendem Umgang mit den bereitgestellten Produktionsmitteln anzuhalten, bedarf es daher einer Leitungs- und Kontrollfunktion des Kapitalisten. Diese muß, wo die wachsende Komplexität der Kooperationsstrukturen und der Arbeitsverfahren dies verlangt, in Form einer Hierarchie von produzierenden Arbeitern jeweils unterschiedlicher Rangstufe praktiziert oder an eigens für diese Aufgabe eingerichtete Führungspositionen, das Management, abgegeben werden. Die für die Bezahlung dieser Funktionsträger aufzuwendenden Kontingente sind "falsche Kosten", nicht amortisierbare Aufwendungen also, die den Ertragswert verringern. Entsprechend unterliegen auch die Positionen des Managements den Bestrebungen des Kapitalisten nach Kostensenkung, die er dadurch sucht, daß er die Funktionen der Kontrolle über den Arbeitsprozeß in einem weiteren Schritt zunehmend in die Produktionstechnik und die Formen der Arbeitsorganisation zu integrieren versucht. Mit der Teilung der Arbeit und der sukzessiven Technisierung der Produktionsbereiche wird also der doppelte Zweck verfolgt, die Produktivität menschlicher Arbeitskraft zu erhöhen und die kostengünstige, in entfremdeten Arbeitsbedingungen zunehmend wichtige Kontrolle der Arbeitenden zu gewährleisten.

Für das Bemühen, einen möglichst großen Anteil des gesellschaftlichen Gesamtwissens in den technischen Anlagen zu verstofflichen, es dem Lohnarbeiter gegenüberzustellen und sich von dessen Einzelwissen unabhängig zu machen, spricht allerdings noch ein weiteres wesentliches Argument aus der Logik kapitalistischer Konkurrenz, das für die Entwicklung der an den Arbeitsplätzen vorausgesetzten Qualifikationen und damit auch für die verfolgten Fragestellungen von besonderer Bedeutung ist.

2.1.2. Technikeinsatz und Entwicklung der Lohn- und Ausbildungskosten

Für *Braverman* (1985, 69), der 1977 *Marx'* Analyse der Arbeitsteilung in der Industrie auf die Situation der Arbeit im modernen Produktionsprozeß kritisch anwendet, ist dieses dritte Resultat der Arbeitsteilung für den Unternehmer neben wachsender Produktivität und intensiver Kontrolle "... mit Sicherheit der wichtigste aller Gründe für die ungeheure Popularität und rasche Verbreitung ..., denen sich die Aufteilung von Einzelaufgaben unter die Arbeiter bei der kapitali-

stischen Produktionsweise erfreut". Gemeint ist der von *Babbage* schon 1823 herausgestellte, unter Konkurrenzbedingungen bedeutende Effekt, daß "nämlich der industrielle Unternehmer durch Aufspaltung der auszuführenden Arbeit in verschiedene Arbeitsgänge, von denen jeder einen anderen Grad an Geschicklichkeit oder Kraft erfordert, gerade genau jene Menge von beidem kaufen kann, die für jeden dieser Arbeitsgänge notwendig ist; wogegen aber, wenn die ganze Arbeit von einem einzigen Arbeiter verrichtet wird, dieser genügend Geschicklichkeit besitzen muß, um die schwierigste, und genügend Kraft, um die anstrengendste dieser Einzeltätigkeiten, in welche die Arbeit zerlegt worden ist, ausführen zu können" (*Babbage* 1963, 175 f., zit. nach *Braverman* 1985, 70). In sozioökonomischen Bedingungen, die sich auf das Tauschprinzip und die freie Konkurrenz gründen, in denen der Tauschwert der zur Herstellung eines Produktes anzukaufenden Ware Arbeitskraft in den Warenkostpreis einfließt und deshalb minimiert werden muß, ist die Zergliederung der Arbeitstätigkeiten das geeignete Mittel, den Ankauf jeder einzelnen Teilarbeitskraft zu verbilligen. "Insoweit als der Arbeitsprozeß aufgespalten werden kann, kann er in Elemente zerlegt werden, von denen einige einfacher sind als andere und alle einfacher als das Ganze. In die Sprache des Marktes übersetzt bedeutet dies, daß die zur Durchführung des Prozesses erforderliche Arbeitskraft billiger in Form getrennter Elemente als in Form einer in einem einzigen Arbeiter integrierten Fähigkeit gekauft werden kann" (*Braverman* 1985, 71).

Das "Babbage-Prinzip" erfüllt seinen Zweck allerdings nicht nur im unmittelbaren Produktionsprozeß, sondern entlastet die Betriebe zusätzlich bei der Beschaffung von Arbeitskraft mit adäquatem Gebrauchswert. *Lenhardt* (1977, 51) formuliert diesen Zusammenhang so: "Solange die Lohnkosten wesentliche Bestandteile der gesamten Kosten bilden, müssen die Betriebe so organisiert werden, daß mit möglichst geringen Löhnen produziert werden kann. Entsprechende betriebsorganisatorische Strategien können nun davon ausgehen, daß für besser qualifizierte Arbeitskräfte nicht nur höhere Lohn-, sondern auch Ausbildungskosten anfallen. Für die Unternehmen ergibt sich somit eine Kostensenkung, wenn es ihnen gelingt, die Arbeitsaufgaben so zu organisieren, daß sie von möglichst unqualifizierten Arbeitskräften wahrgenommen werden können." Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn die Einsparungen auf der Lohnseite nicht mit Produktivitätsverlusten erkaufte werden, die durch eine Inäquivalenz zwischen Arbeitsanforderungen und Ausbildungsstand der Arbeitskraft begründet sind. So ist ein bestimmter Stand der Entwicklung der Produktionstechnik Voraussetzung dafür, daß auf die Qualifikation von Arbeitskräften verzichtet werden kann. Ist der gegeben, so determiniert die Umwälzung der stofflich-technischen Produktionsvoraussetzungen unter den Bedingungen der Konkurrenz im gesellschaftlichen Mittel eine Dequalifizierung menschlicher Arbeitskraft. Dazu noch einmal *Braverman*: "Die kapitalistische Produktionsweise zerstört systematisch vielseitige Fertigkeiten, wo sie bestehen, und erzeugt Fertigkeiten und Beschäftigungen, die ihren Erfordernissen entsprechen. Technische Fähigkeiten werden von nun an auf einer strikten «Was man wissen muß»-Grundlage verteilt. Die allgemeine Verbreitung von Kenntnissen über den Produktionsvorgang unter allen daran Beteiligten wird von diesem Punkt an nicht nur «überflüssig», sondern zu einem positiven Hindernis für den reibungslosen Ablauf der kapitalistischen Produktion" (ebda., 71 f.).

2.1.3. Intensivierte Prozeßanalyse: "Wissenschaftliche Betriebsführung" nach Taylor

Eine konzeptionelle Grundlage für die zum Zwecke der Produktivitätssteigerung und zur Senkung der Lohn- und Ausbildungskosten notwendige Überführung der Kontrolle über die Arbeitsprozesse in die Hände des Kapitalisten bietet das System wissenschaftlicher Betriebsführung, das *Fredrick W. Taylor* im Sinne einer möglichst rationalisierten Planung betrieblicher Abläufe erarbeitete.

Vor der Anwendung *Taylor*'scher Grundsätze waren die Arbeiter in den Betrieben allgemeinen Disziplinordnungen unterworfen, die ihre volle Konzentration auf den Arbeitsprozeß durch Arbeitszeitvorgaben, Präsenzverpflichtungen und Verbote für nicht unmittelbar arbeitsverbundene Tätigkeiten erzwingen sollten. Die Kontrolle der Arbeit erhält mit *Taylor* eine neue Qualität, indem er die Arbeitstätigkeit selbst zu ihrem Gegenstand macht. Er stellt heraus, daß alle Versuche äußerer Disziplinierung mit Blick auf das Arbeitsergebnis weitgehend ineffektiv bleiben müssen, solange die Arbeiter noch die Herrschaft über den Arbeitsprozeß behalten und bestimmen, in welchem Maße sie ihre Arbeitskraftpotentiale ausschöpfen. Da *Taylor* davon ausgeht, daß kein Arbeiter bereit ist, freiwillig das Höchstmaß an Verausgabung seiner Arbeitskraft zu leisten, entwickelt er ein System der Arbeitsorganisation, dessen Bestimmung es ist, den Arbeitern jeden einzelnen Arbeitsgang exakt vorzuschreiben und die Ausführung jederzeitiger Kontrolle zu unterstellen. Im wesentlichen kennzeichnen drei Prinzipien dieses Konzept:

- Nach dem Prinzip der Loslösung des Arbeitsprozesses von den Kenntnissen und Fertigkeiten der Arbeiter wird das Produktionswissen, über das zunächst nur diese und nicht der Kapitalist verfügen und das deshalb ein Element der Unkontrollierbarkeit darstellt, gesammelt und systematisiert, wodurch für den Kapitalisten ein Rahmen entsteht, in dem er beurteilen kann, zu welchem Grade die individuelle Arbeitskraft verausgabt wird.
- Das Prinzip der Trennung von Vorstellung und Ausführung betrifft den für menschliche Arbeit spezifischen Planungsaspekt dergestalt, daß die Planung der Arbeit einer kleinen Gruppe besonderer Arbeitskräfte übertragen wird, wodurch für die große Zahl dann nur noch ausführender Arbeitskräfte die Einflußnahme auf den Arbeitsablauf weitestgehend eingeschränkt wird.
- Das dritte Prinzip ergibt sich als gewollte Konsequenz aus der Verwirklichung der beiden ersten. Das entstehende Wissensmonopol auf seiten des Kapitalisten wird dazu benutzt, jede Phase des Arbeitsprozesses und seiner Ausführung zu kontrollieren.

Die Durchsetzung der *Taylor*'schen Prinzipien vollzieht sich als widerspruchsvoller Prozeß, und der Grad der Realisierung differiert entsprechend zwischen Branchen, Betrieben und Einzelar-

beitsplätzen teils beträchtlich. Jedoch dominiert dieses Regularium zur Rationalisierung und Kontrolle menschlicher Arbeit in verfeinerten Formen auch die aktuelle Realität in den Arbeitsbereichen. Mit ihm und den abgeleiteten Verfahrensregeln für die "wissenschaftliche Betriebsführung" verfügt das Management in den privaten und öffentlichen Unternehmen über ein Instrumentarium, mit Hilfe dessen der Prozeß der Trennung der Arbeitenden von der Kontrolle über den Arbeitsprozeß bisher im Schnitt kontinuierlich intensiviert werden konnte.

2.1.4. Die Funktion des Staates

Der Staat tritt unter den entwickelten privatwirtschaftlichen Bedingungen den gesellschaftlichen Prozessen, deren Gestalt und Verlauf im wesentlichen bestimmt werden von der Art der Produktion der Lebensgrundlagen, der Verteilung der Verfügungsmöglichkeiten auf die gesellschaftlichen Subjekte und Gruppen auf der Basis des Tausches und der historisch herausgeformten Vermittlungsweise zwischen den damit je verbundenen Interessen, als überparteiliche Gewalt gegenüber und agiert damit bezogen auf ökonomische und soziale Grundstrukturen, die er vorfindet, auf die er regulierend einwirkt, die er aber selbst nicht konstituiert. Ihm kommt die Aufgabe zu, die Auseinandersetzung der Teilnehmer am Tauschverkehr neutral zu überformen, seinen reibungslosen Ablauf von einer Aktionsebene oberhalb der Konkurrenz und gruppenspezifischer Interessen zu garantieren. Dies setzt die Gleichstellung aller am Tauschverkehr beteiligten Gruppen und Subjekte und die universelle Gültigkeit staatlicher Eingriffe voraus, die sich in der allgemeinen Geltung staatlich verfaßter Regelungen ausdrückt. Die Notwendigkeit dieser (abstrakten) Gleichheit schließt es aus, daß der Staat - abseits naheliegender Ausdeutungen staatlicher Realpolitik - als unmittelbare Durchsetzungsinstanz für die Interessen einzelner gesellschaftlicher Gruppen verstanden werden kann. Seine Aufgabe ist vielmehr die Garantie der Grundbedingungen für die Aufrechterhaltung der konstitutiven gesellschaftlichen Prozesse gemäß ihrer spezifischen Systemlogik und bezieht sich entsprechend auf zwei Notwendigkeiten: die Schaffung optimaler Reproduktionsbedingungen für die Einzelkapitale und die Gewährleistung der gleichen, "freiheitlichen" Teilnahme aller gesellschaftlichen Gruppen am Tauschverkehr. In den Tauschprozeß greift der Staat - bei und zur Wahrung des "freiheitlichen" Charakters - dann (und erst dann) ein, wenn Dissenzen Bestand oder Entwicklung des Gesamtsystems gefährden.

Solche Störungen resultieren in marktwirtschaftlichen Strukturen hauptsächlich aus der Tendenz zur Überproduktion, mit der sich das regelmäßige Auftreten krisenhafter Erscheinungen und Folgen wie Arbeitslosigkeit und unausgelastete Kapazitäten verbinden. In den betroffenen Gesellschaften hat sich, bei spezifischen Abwandlungen, als eine wesentliche Funktion des Staates die herausentwickelt, für die Absorption des volkswirtschaftlichen Surplus - die (künstliche) Schaffung der sog. effektiven Nachfrage - zu sorgen, und zwar in einer Form, die die je herausgebildeten binnenwirtschaftlichen Feinstrukturen möglichst unangetastet läßt und entlastet. Dies ge-

schieht in aller Regel durch eine Erhöhung der Staatsausgaben und auf der Tauschebene im weitesten Sinne durch Maßnahmen zur Schaffung und Hebung der Konsumtionsfähigkeit.

Zur Aufgabe der Herstellung optimaler Reproduktionsbedingungen gehört weiterhin die Garantie stabiler sozialer Verhältnisse, insbesondere durch Erziehungs- und Wohlfahrtsmaßnahmen sowie durch Sozialarbeit, die allesamt die Integration in und die Identifikation mit den Wirtschafts-, Arbeits- und Lebensbedingungen fördern (Sozialisationsinstanzen), wiederherstellen (Gesundheitswesen) oder erzwingen (Polizei, Justiz) sollen. Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben bedarf der Staat finanzieller Mittel, die aus dem volkswirtschaftlichen Gesamtprodukt bestritten werden müssen, wozu die konkurrierenden Wirtschaftssubjekte also einerseits relativ gleichmäßig, andererseits aber - im Sinne des Erhalts ausreichender Gewinnperspektiven und der Konsumfähigkeit - möglichst gering belastet werden sollen. Als Folge dieser Ausgangssituation ergibt sich das Problem, daß der Staat zur Durchführung seiner Regelungsfunktionen nicht über unbegrenzte Ressourcen verfügen kann, sondern - als in die gesellschaftlichen Prozesse integrierte Instanz - lediglich über einen zu seinen Zwecken an ihn abzutretenden, nur in Grenzen erweiterbaren, hauptsächlich steuerlich requirierten Anteil am gesellschaftlichen Gesamtprodukt, wodurch die Möglichkeiten zur Aufgabenwahrnehmung durch den Staat in die ökonomischen Konjunkturbewegungen einbezogen sind. Die Begrenztheit der verfügbaren Mittel gegenüber der Vielzahl und dem Volumen der Interventionsansprüche läßt in der Regel lediglich eine Interventionspolitik zu, die zwischen disparaten Notwendigkeiten lavieren und sich, um den Preis der Schaffung neuer Krisensektoren, jeweils auf solche Bereiche konzentrieren muß, die im Hinblick auf die Konservierungsfunktionen des Staates gerade unmittelbare Dringlichkeit beanspruchen. Entscheidungen für mit fiskalischem Aufwand verbundene Interventionen fallen demgemäß vor dem Hintergrund einer Erwägung ihrer Effektivität in bezug auf die zentralen staatlichen Funktionen bei der Sicherung von Kapitalreproduktion und Tauschverkehr.

Bei Anwendung dieser grundsätzlichen Überlegungen auf den Bereich der Qualifikation der Arbeitskraft läßt sich eine doppelte Aufgabe des Staates erschließen.

2.1.5. Staatliche Qualifizierungspolitik

Ist es die eine Bestimmung des Staates, optimale Reproduktionsbedingungen für die Einzelkapitale zu schaffen, so konkretisiert sich dies im Feld der Qualifizierung der Arbeitskraft in der *ersten* Aufgabe, einen den Verwertungsbedingungen in den Betrieben gemäßen Gebrauchswert der menschlichen Arbeitskraft zu gewährleisten, eine Funktion, die der Staat freilich nur modal und in bezug auf Qualifikationen von hohem Allgemeinheitsgrad ihrer Verwendung leisten kann. Der Staat übernimmt, ergänzend zur oder anstelle der Familie, die Versorgung der Menschen mit den Wissensbeständen, Verhaltensdispositionen, Verkehrsformen, Kulturtechniken, Haltungen und Wertorientierungen, die als allgemeine Voraussetzungen für die Übernahme einer gesellschaftli-

chen Position vorausgesetzt sind, indem er für die verschiedenen Lebensphasen Sozialisationsinstanzen schafft und unterhält.

Mit dieser Funktion verbundene Interventionen ergeben sich aus der Wettbewerbssituation, in der die Verwerter qualifizierter Arbeitskraft stehen: Die Notwendigkeit staatlicher Einflußnahme ergibt sich immer dann, wenn im Zusammenhang mit Veränderungen in den betrieblichen Arbeitsbereichen ein veränderter Qualifikationsbedarf entsteht. In solchen Phasen (sie werden weiter hinten als Umbruchsituationen wieder aufgegriffen) entsteht nämlich für die Einzelkapitale eine dilemmatische Situation: Sie müssen einerseits zur Aufrechterhaltung ihrer Reproduktion auf Arbeitskräfte zurückgreifen können, die den neuen Arbeitsbedingungen angepaßt sind, können diese Anpassung allerdings aufgrund der Eigentümlichkeiten freier Konkurrenz nicht selber vollziehen, da ihnen die Verwertung der mit Kostenaufwand qualifizierten und damit in ihrem Gebrauchswert gesteigerten Arbeitskraft nicht garantiert ist. Einem anderen Unternehmen, daß sich durch Abwerbung oder im Falle der Abwanderung eines zuvor qualifizierten Beschäftigten dessen Arbeitskraft sichern könnte, entstünde im Zuge der Aneignung des erhöhten Gebrauchswerts der Arbeitskraft ein Konkurrenzvorteil. So ergibt sich eine typische Ausgangslage für Staatsinterventionen: Solange die Notwendigkeit, menschliche Arbeitskraft für einen Produktionsbereich zu qualifizieren, besteht, fällt dem Staat im Rahmen seiner Bestimmung, die Reproduktion der Kapitale neutral zu gewährleisten, die Aufgabe zu, durch ordnende gesetzliche Regelungen eine gleichmäßige Verteilung der Lasten herbeizuführen, die mit der Beschaffung geeigneter Arbeitskraft verbunden sind, und so die für die freie Konkurrenz konstitutive Gleichheit der Reproduktionsbedingungen auch im Bereich der Verwertung qualifizierter Arbeitskraft zu garantieren.

Auf dieser Ebene ergibt sich mit zunehmender Abstraktheit der Produktionsprozesse und der für ihre Aufrechterhaltung benötigten Qualifikationen eine weitere Funktion des Staates, die allerdings über reine Ordnungsaktivitäten hinausführt. Sie besteht in der sukzessiven Übernahme solcher Teile der Qualifizierungsprozesse, die sich durch einen hohen Allgemeinheitsgrad, also durch eine die Einzelkapitale übergreifende Nachfrage, auszeichnen. Kommt bestimmten Qualifikationen die Bedeutung allgemeiner Produktionsvoraussetzungen zu, ist ein entsprechender Bedarf also nicht mehr durch ein betriebspezifisches Verwertungsinteresse verursacht, sondern durch einen vom Stand der Entwicklung der Produktivkräfte allgemein vorausgesetzten Grundbedarf, der nicht an die Ausbildung im Einzelbetrieb gebunden ist, so fallen die Ausbildungskosten für diese dann formalen Qualifikationen den "falschen Kosten" zu, deren Verminderung wesentliches Bestreben betrieblicher Wirtschaftlichkeitsbemühungen ist. Es besteht daher die Tendenz, die Vermittlung von Qualifikationen mit hohem Allgemeinheitsgrad von der einzelbetrieblichen Ebene auf die überbetriebliche oder vorzugsweise auf den Staat abzuwälzen.

Die *zweite*, aufgrund der Notwendigkeit der Gleichheit staatlicher Einflußnahme als ebenso bedeutend zu bestimmende Aufgabe gilt der Versorgung der Arbeiter mit einem Tauschwert ihrer

Ware Arbeitskraft, der es ihnen ermöglicht, die zur individuellen Reproduktion benötigten Lebensmittel und Gebrauchswerte anzueignen.

Zur Klärung dieser Funktion ist zunächst noch einmal darauf hinzuweisen, daß der Staat seine Aufgabenwahrnehmung von der Notwendigkeit der Schaffung eines solchen Aktionsrahmens für die ökonomischen Prozesse her bestimmt, in dem die Logik der gesellschaftlichen Reproduktion sich durchsetzen kann. Daß hiermit letztlich eine generell die für kapitalistische Gesellschaften konstitutiven ökonomischen und sozialen Grundverhältnisse stabilisierende Einflußnahme verbunden sein muß, bedingt nicht automatisch Entscheidungen nach den kurzfristigen Interessen bestimmter Gruppen, sondern zunächst solche Interventionen, die die unmittelbare Bestandssicherung und den reibungslosen Ablauf der Tauschprozesse angehen und - aufgrund der Konkurrenz sowie der Interessengegensätze - auf der Ebene der gesellschaftlichen Gruppen selbst nicht zu regulieren sind. Die von den Tauschprozessen abgehobene überparteiliche Stellung des Staates ermöglicht so auch die Erwägung alternativer Deutungen und konkurrierender Interventionskonzepte, deren integrierendes Moment allerdings zu jeder Zeit die Notwendigkeit der Förderung der Wachstumsentwicklung bleibt.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses seiner Interventionsaufgaben wird eine Funktion des Staates bei der Förderung der Qualifikation menschlicher Arbeitskraft erkennbar, auf das *Axmacher* hinweist: Das ökonomische Prinzip, nach dem sich das gesellschaftliche Grundverhältnis konfiguriert, beruht auf der allseitigen Teilnahme am und in der individuellen Daseinssicherung über den Tauschprozeß, was bedeutet, daß die individuelle Reproduktion der Arbeitskraft über den Arbeitslohn zu erfolgen hat. Dies ist jedoch - nach den obigen Bestimmungen zum Zusammenhang zwischen Gebrauchs- und Tauschwert der Arbeitskraft - nur dann realisierbar, wenn die dazu zu veräußernde Ware Arbeitskraft einen aus der Sicht der "Abnehmer" optimalen Gebrauchswert aufweist. Insofern übernimmt der Staat, wenn er Maßnahmen zur adäquaten Qualifizierung der Arbeitskraft durchführt oder unterstützt, auch eine Versorgungsfunktion, indem er die Besitzer von Arbeitskraft zur Teilnahme am Tauschverkehr befähigt. "Mißlingt diese ... Funktion oder gelingt sie nur partiell - was historisch stets der Fall war -, hat das zur Konsequenz, daß Individuen als Besitzer einer Ware ohne Tauschwert aus der Tauschsphäre herausfallen und zu unmittelbaren Empfängern staatlich kaum verhüllter Gebrauchswerte degradiert werden ..." (Axmacher 1975, 78). Damit verbinden sich alle Gefahren für den Bestand des Gesamtsystems, die im Zusammenhang mit sozialer Unzufriedenheit entstehen und vom Staat gerade vermieden werden sollen. Die Befähigung zur individuellen Selbstreproduktion über gesellschaftliche Positionen schafft aber darüber hinaus, vor dem Hintergrund einer stets zu kurzen staatlichen Finanzdecke, auch die Entlastung von fiskalischen Interventionsnotwendigkeiten in einem besonders kostenintensiven gesellschaftlichen Teilbereich.

Der Staat reagiert - immer im Sinne des "Großen und Ganzen" und damit im Blick auf ein die gesellschaftliche Fortentwicklung tragendes Wachstum - also auch auf den Bedarf der Gesell-

schaftsmitglieder an der Erhöhung des Tauscherts der Arbeitskraft, wie er, in der Sorge um die Konkurrenzfähigkeit des einzigen Wirtschaftsgutes, zeitweise in erheblichem Umfang artikuliert wird oder sich im massiven Zugriff auf die Bildungsgänge in solchen Berufen ausdrückt, mit denen sich überdurchschnittliche Einkommensperspektiven verbinden.

2.2. Formationsspezifische Ausprägung - Entwicklung von Strukturen beruflicher Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland

In den folgenden Abschnitten wird die formationsspezifische Realisierung der Entwicklung der Qualifikationen und der auf sie bezogenen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung für die Bundesrepublik Deutschland dargestellt, wobei die Schilderung in ihrer historischen Dimension schwerpunktmäßig auf zwei Phasen Bezug nimmt: auf den Prozeß der Herausbildung beruflicher Weiterbildungsstrukturen in den sechziger und siebziger Jahren sowie auf die gegenwärtigen Entwicklungen berufsbezogenen Weiterlernens und ihre Vorbedingungen.

2.2.1. Die Phase der Rekonstruktion

Die Rekonstruktionsphase in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Ende des zweiten Weltkriegs war gekennzeichnet durch ein extensives Wirtschaftswachstum, das in erster Linie getragen wurde vom industriellen Bereich des sekundären Sektors (Als Ausgangspunkt für die Diffusion technisch-arbeitsorganisatorischen Wandels kann dieser Kernsektor des bundesdeutschen ökonomischen Systems als Indikator für gesamtwirtschaftliche Wandlungsprozesse gelten, weshalb diesbezügliche Prognosen in diesem Bereich entwickelt werden. Aus diesem Grund setzt auch die vorliegende Untersuchung hier den Betrachtungsschwerpunkt.) Diese Expansion wurde in erster Linie getragen von intensivem Arbeitskräfteeinsatz: Ein großes Reservoir an relativ gut ausgebildeten Erwerbspersonen stand zur Verfügung, und die Tatsache, daß diese Arbeitskräfte zur Abwendung der mit den Kriegsfolgen bedingten Notlagen gezwungen waren, Arbeitsplätze unter allen Bedingungen zu akzeptieren, schaffte Verwertungsbedingungen, die es den Unternehmensführungen nahelegten, bei Verwendung des überkommenen Stands an technischen Einrichtungen zunächst auf die Intensivierung des Arbeitskräfteeinsatzes zu setzen und die Zahl der Maschinen und Arbeitskräfte linear zu erhöhen. Aus diesem Grund erhöhte sich der Beschäftigungsstand, und es trat annähernde Vollbeschäftigung ein. Die erheblichen Anstrengungen zur Erhöhung des Arbeitsvolumens gingen mit erfüllten Rentabilitätserwartungen einher, was die Ausschöpfung des Arbeitskräftereservoirs weiter begünstigte und auch zur Folge hatte, daß in den fünfziger Jahren die rationalisierungsbedingte Freisetzungsrates von 6,3 % (vgl. *Uhlmann und Huber 1971, 77 und 80*) durch inner- oder interbetriebliche Umsetzungen aufgefangen wurde. Es entwickelten sich mit massiver Unterstützung amerikanischen Kapitals im europäischen Vergleich überdurchschnittlich leistungsfähige hochindustrielle Wirtschaftsbedingungen, die über den Zuwachs im Sozialprodukt

eine Prosperitätsentwicklung auslösten, mit der sich auch die Einkommen der abhängig Beschäftigten, namentlich der Arbeiter, auf mittelständisches Niveau zubewegten.

In der Privatwirtschaft trat aufgrund der geschilderten Verwertungsstrategien berufsbezogener Weiterbildungsbedarf praktisch nicht auf. Ansätze von Weiterbildungsstrukturen wurden lediglich in wenigen Großunternehmen und von Unternehmervereinigungen geschaffen. Auf staatlicher Seite waren die Aktivitäten auf gezielte Maßnahmen zur Beeinflussung geringer, zunächst lediglich im primären und teils im sekundären Sektor auftretender, durch überproportionale Produktivkraftentwicklung bedingter Differenzen zwischen Freisetzungs- und Wiedereinstellungsraten gerichtet. Das öffentliche Weiterbildungsengagement orientierte sich ansonsten am neoliberalen Hauptmotiv der Wirtschaftspolitik, im Rahmen dessen lediglich zur Sicherung des Wettbewerbs zurückhaltende Interventionen vorgesehen waren. Aus der Teilnehmerperspektive gesehen stellte sich berufliche Weiterbildung in dieser Phase in erster Linie als eine vom Wunsch nach beruflichem und gesellschaftlichem Aufstieg motivierte private Initiative dar, für die keine unmittelbare existentielle Notwendigkeit bestand und die weder durch bildungspolitische Maßnahmen noch durch die Wirtschaft in besonderer Weise motiviert oder gefördert wurde.

2.2.2. Die Phase der Herausbildung von Strukturen beruflicher Weiterbildung

In den sechziger Jahren veränderte sich die Ausgangssituation für die berufliche Weiterbildung grundlegend. Die Statistik weist einen Anstieg der Zahl derjenigen Unternehmen aus, die sich zur Installation von Weiterbildungseinrichtungen entschlossen oder sich an deren Schaffung beteiligten.

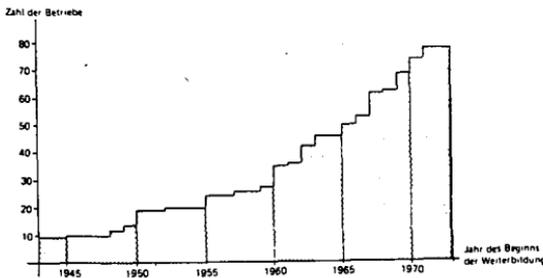


Schaubild: Verteilung der Betriebe nach dem Beginn betrieblich geförderter Weiterbildung (Sass u.a. 1974, 126)

Vor allem aber auf Seiten des Staates wurde die Diskussion intensiviert, und die politische Initiative zielte auf die gesetzliche Verankerung vielfältiger Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung. Berufliche Weiterbildung stand im Mittelpunkt einer umfassenden berufsbildungspoliti-

schen Offensive; ihr wurden zunehmende wirtschaftliche und gesellschaftliche Relevanz und wichtige Bedeutung im Streben nach der Mehrung des Gemeinwohls und der individuellen Lebensqualität zugesprochen.

Der mit dem technischen Wandel begründeten Neuorientierung der Berufsbildungspolitik entsprach eine Kehrtwende in der Begründung für staatliche Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung. In zur Fundamentierung staatlicher Maßnahmen vorgelegten und entsprechend öffentlichkeitswirksamen wissenschaftlichen Gutachten dominierten nun wirtschaftspolitisch orientierte Grundgedanken und wurde ein erhöhter Bedarf an beruflicher Weiterbildung mit dem Argument reklamiert, das Berufsbildungssystem sei in gezielte Maßnahmen zur Strukturentwicklung einzubeziehen, wie sie vor dem Hintergrund des erhöhten Bedarfs an Arbeitsproduktivität in der hochindustriellen Gesellschaft der Bundesrepublik unverzichtbar seien. Um diese Position theoretisch gesichert vertreten zu können, bedurfte es jedoch einschneidender Korrekturen an den eben noch gültigen Positionen zur beruflichen Weiterbildung, so an der überkommenen Doktrin von den zweifelhaften Erfolgsaussichten umfassender erwachsenenpädagogischer Aktivitäten, die eilig vorgenommen wurden: Läßt noch 1960 die Vorstellung von Weiterbildungsbemühungen breiter Bevölkerungsteile den *Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* von der "Illusion" sprechen, "wollte man damit rechnen, daß die Massen oder alle Einzelnen in einem aktiven Sinn gebildet sein könnten" (*Deutscher Ausschuß* 1960, 16), und drückte sich in diesem Gutachten noch die traditionell verhaftete Auffassung von Bildung als dem individuellen Bemühen um höhere Erkenntnis aus, das darauf zielen sollte, "sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln" (ebda., 20), so werden die einschneidenden Veränderungen in der Ausgangssituation und der Wandel in der Wertung beruflicher Weiterbildung deutlich, wenn man diese Passagen den im weiteren maßgebenden Feststellungen aus der Reformkonzeption des *Deutschen Bildungsrates* gegenüberstellt, die dieser 1970 als Strukturplan für das Bildungswesen vorlegte: "Der technische Fortschritt verändert ständig, was für die einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist. Dies geschieht durch das Veralten von früher Gelerntem, durch das Hinzukommen neuer Erkenntnisse und Verfahrensweisen. Dem entspricht es, wenn von den gesamten Bildungsanstrengungen im Leben des einzelnen ein wachsender Anteil auf die Weiterbildung entfällt.

Weiterbildung kann weder als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden. Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen Weiterbildung einer möglichst großen Zahl von Menschen unterstellt werden, das ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle" (*Deutscher Bildungsrat* 1970, 199). Die wirtschaftspolitisch begründete Behauptung vom Zusammenhang zwischen wissenschaftlich-technischer Entwicklung auf der einen, gesellschaftlicher Entwicklung und individueller Qualifikation auf der anderen Seite wird hier für den Bildungsbe-
reich aufgegriffen, programmatisch verdichtet und der Weiterbildungspolitik unterlegt.

Zur Propagierung des neugeweckten staatlichen Interesses an der Bildung wurde in der politischen Diskussion mit dem Begriff des "Bildungsnotstands" hantiert, das wirtschaftliche Aufkommen der sozialistischen Staaten und ein drohender Verlust der wissenschaftlich-technischen Vormachtstellung ("Sputnikschock") und der ökonomischen Leistungsfähigkeit der Marktwirtschaften als drohende Perspektiven bemüht und mit dem Bildungsniveau der Beschäftigten in Verbindung gebracht. Aus der öffentlichkeitswirksamen Feststellung einer "Bildungskatastrophe" durch *Picht* (1964, 11 ff.) wurde ein umfassender Qualifizierungsappell entwickelt, auf den tatsächlich ein sprunghaftes Ansteigen der Bildungsnachfrage und auch der Weiterbildungsmaßnahmen und -teilnehmer folgte.

Es hat in ihrem Verlauf und nach der Expansionsphase eine ganze Reihe von Ansätzen zur Erklärung des nun einsetzenden Weiterbildungsbooms gegeben. In doppelter Hinsicht von besonderer Bedeutung war in diesem Zusammenhang der Ansatz der Bildungsökonomie - in doppelter Hinsicht, weil von den Vertretern dieser Theorie gleichzeitig die Erklärung für das Phänomen und, hiervon ausgehend, der theoretische Apparat für die Handhabung der Weiterbildung als wirtschaftspolitisches Instrument geliefert wurde. Die Tatsache, daß der bildungsökonomische Ansatz den theoretischen Hintergrund für das Entstehen von Strukturen der beruflichen Weiterbildung lieferte, macht es notwendig, ihn kritischer Betrachtung zu unterziehen, dies umso mehr, als auf seiner Grundlage die überwiegend bis heute gültigen rechtlichen Strukturen im Bereich der beruflichen Weiterbildung geschaffen wurden, sich die staatliche und die betriebliche Bildungspolitik in wesentlichen Zügen nach wie vor auf ihn beziehen und seine Aussagen auch in der gegenwärtig intensivierten Diskussion um die berufliche Weiterbildung oftmals wie selbstverständlich zugrundegelegt werden.

2.2.2.1. Zur Theorie des technikzentristischen bildungsökonomischen Ansatzes

Der technikzentristische bildungsökonomische Ansatz erklärt die wachsende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung durch einen Bedarf an der Einbeziehung der menschlichen Arbeitskraft in die technisch-arbeitsorganisatorischen Innovationsprozesse. Er unterstellt Qualifizierungsnotwendigkeiten, die sich aufgrund kontinuierlicher Veränderungen der Ansprüche an das Arbeitsvermögen ergeben, und identifiziert als Ausgangsgröße für diesen Wandel die beschleunigte Fortentwicklung der Arbeitstechnik. Inkongruenzen zwischen den durch die Technikentwicklung sich verändernden beruflichen Anforderungsstrukturen und dem Ausbildungsstand der Arbeitskräfte führen auf einzelbetrieblicher Ebene zu Konkurrenzschwierigkeiten und in der volkswirtschaftlichen Dimension zu vermindertem Wirtschaftswachstum. Der zentrale ökonomische Parameter Wirtschaftswachstum wird in der Logik dieser Modelle in Verfeinerung der klassischen nationalökonomischen Lehre nicht mehr allein als Resultat optimaler quantitativer Relationen zwischen den Faktoren Kapital und Arbeit erklärt. Unter dem Eindruck der wachsenden Bedeutung technischer Innovation werden die Faktoren "technischer Wandel" und eine darauf bezogene "Qualifikation

der Arbeitskraft" in den Kreis der abzustimmenden Einflußgrößen einbezogen. Gilt es im klassischen Ökonomiemodell als hauptsächliche Bestimmung von Technik, menschliche Arbeitskraft zu substituieren, so ist für die Bildungsökonomie Wirtschaftswachstum das Ergebnis des optimal kombinierten Einsatzes der Entwicklungsfaktoren unter Einschluß der Qualifikation der Arbeitskraft. Und wurde bisher angenommen, die Allokation der Arbeitskräfte könne dem Arbeitsmarkt überlassen bleiben, womit ein rein quantitatives Verhältnis zwischen Arbeitskräften und Arbeitsplätzen unterstellt war, so betont die Bildungsökonomie den Zusammenhang zwischen der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte und der Arbeitsmarktstruktur bzw. zwischen den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und den konkreten Anspruchsprofilen. Da nun Differenzen zwischen Qualifikationsniveaus u.a. als Resultat unterschiedlicher Qualifikationsprozesse verstanden werden können, wird die Bedeutung von Bildungssystemen neu interpretiert. Einzelbetriebliche Bildungsaufwendungen erscheinen demnach als Investitionen in "Humankapital", deren Effizienz durch die Berechnung von Ertragsraten für die jeweiligen Ausbildungsgänge festgestellt werden soll, wobei vorausgesetzt wird, daß Einkommensunterschiede ursächlich auf differierende Qualifikationsgänge zurückzuführen sind. Zur Berechnung des Nutzens staatlicher Bildungsaufwendungen werden Bildungsinvestitionen und Wachstumsentwicklung zueinander in Beziehung gesetzt.

Es wird also behauptet, der Faktor "Humankapital" sei bei fortschreitender technischer Entwicklung zunehmend relevant: Das Wirtschaftswachstum begründe sich auf die Entwicklung der Produktionstechnik, die nur dann effektiv eingesetzt werden könne, wenn das dazu vorausgesetzte technisch-instrumentelle Wissen gesellschaftlich verfügbar sei. Dies wiederum sei nur dann zu gewährleisten, wenn die Arbeitskräfte kontinuierlich entsprechende Fähigkeiten zum Umgang mit wissenschaftlich-technischen Systemen erwerben könnten und für die kompetente Anwendung der Produktionstechnik qualifiziert würden. Mit dieser im Bereich der Industriosozologie und der Bildungspolitik als "Höherqualifizierungsthese" diskutierten Interpretation verbindet sich die weitere Annahme, daß die Versorgung des Arbeitsmarktes mit adäquat qualifizierten Arbeitskräften allein auf dem Weg über die berufliche Erstausbildung nicht mehr gesichert sei. Auch die während der beruflichen Praxis angeeignete Erfahrung erscheint angesichts des Tempos der Entwicklung der Arbeitsplatzanforderungen nicht ausreichend, um gegen Qualifikationsdefizite absichern zu können. Entsprechend sollen neue Organisationsformen der Berufsqualifizierung eine kontinuierliche Versorgung des Arbeitsmarktes mit den Qualifikationen gewährleisten, die zur Fortsetzung der ökonomischen Wachstumsbewegung als unabdingbar angesehen werden.

Zusammengefaßt sind also mit dem bildungsökonomischen Ansatz in bezug auf den Bildungsbe-
 reich vor allem zwei Hypothesen verbunden. Zum einen wird behauptet, technischer Wandel be-
 dingt eine Höherqualifizierung menschlicher Arbeitskraft, zum anderen, diese Höherqualifizie-
 rung sei nur durch neue Organisationsformen beruflicher Bildung, speziell berufliche Weiterbil-
 dung, zu gewährleisten.

Im Rückbezug auf diese Thesen ist die Schaffung institutioneller Strukturen beruflicher Weiterbildung in den sechziger und siebziger Jahren im wesentlichen begründet worden. Die berufliche Qualifizierung möglichst aller Arbeitskräfte wurde als wichtiges Agens der Weiterentwicklung und des Wachstums der bundesdeutschen Wirtschaft propagiert, und als Lohn entsprechender Bemühungen wurde eine kontinuierliche Verbesserung der individuellen Lebensbedingungen in Aussicht gestellt. Berufliche Weiterbildung erschien plötzlich als tragende Säule eines Gesamtkonzepts von Maßnahmen, mit denen die Kontinuität wirtschaftlichen Wachstums gewahrt werden sollte. Die Tatsache, daß sich im thematisierten Zeitraum eine Ausweitung des Weiterbildungsbereichs ergab und tatsächlich eine ausgeprägte Aktivität des Staates zur Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung als quartärem Sektor des Bildungswesens zu verzeichnen war, schien die Prognosen der Bildungsökonomie zu bestätigen.

Nun stehen sich die Grundaussagen der Bildungsökonomie und die in den voranstehenden Abschnitten entwickelten Aussagen zu den Funktionsmerkmalen kapitalistischer Produktion sowie zur Entwicklung der Qualifikationen unter den Bedingungen privatwirtschaftlicher Konkurrenz diametral gegenüber. Zur Auflösung des Widerspruchs sollen im folgenden zuerst die theoretischen Grundlagen der Bildungsökonomie überprüft und sodann die aus ihnen entwickelten Prognosen für die Entwicklung der Qualifikationen und der Bedeutung beruflicher Weiterbildung den Realitäten gegenübergestellt werden.

2.2.2.2. Zur Kritik des technikzentristischen bildungsökonomischen Ansatzes

Hauptansatzpunkt der Kritik der Bildungsökonomie ist die verkürzte Sicht von den Funktionen der Produktionstechnik, die deren doppelte Bestimmung als Mittel zur Steigerung der Produktivität und zur Kontrolle ignoriert, indem sie den ersten Aspekt verabsolutiert und den zweiten außer acht läßt. Mit der unmittelbaren Zurückführung des Qualifikationsbedarfs auf die Fortentwicklung der Technik erscheint diese ferner als autonomer Prozeß, der sich von äußeren Einflüssen unabhängig und nachgerade naturgesetzlich vollzieht. Aus der Tatsache, daß der fortschreitende Erkenntnisstand der Wissenschaft sich jeweils in den technischen Einrichtungen an den Arbeitsplätzen niederschlägt, darf ferner nicht gefolgert werden, daß der einzelne Beschäftigte an diesem Fortschritt in Form einer Weiterentwicklung seiner individuellen Qualifikationen auch teilhat. Bei einer solchen Betrachtung des Verhältnisses zwischen Technik- und Qualifikationsentwicklung wird ausgeblendet, daß der Einsatz technischer Anlagen und die Einführung bestimmter Produktionsverfahren aufgrund sozialer Entscheidungen zustandekommen, in denen sich die spezifische Vermittlungsform der teils widersprüchlichen Orientierungen gesellschaftlicher Gruppen einschließlich bestehender Herrschafts- und Instrumentierungsstrukturen widerspiegelt. Unter den Bedingungen kapitalistischer Produktion bedeutet dies, daß sich die Formen des Einsatzes von Technik und der Gestaltung der Arbeitsorganisation aus der Dominanz privater Kapitalverwertung ergeben. Es sind folglich nicht "natürliche" Abläufe einer eigendynamischen Pro-

gression der Produktionstechnik, die die ökonomische und gesellschaftliche Fortentwicklung weitertragen und denen die weiteren Einflußgrößen, eingeschlossen die Qualifikation der Arbeitskräfte, nachfolgen. Vielmehr ist die Logik, der die Entwicklung der Produktivkräfte, der Technik und der Qualifikationen, in einer Gesellschaft folgt, aus der formationspezifischen Weise ihres Einsatzes im Rahmen der Produktion der Lebensbedingungen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt abzuleiten und zu analysieren - hier also im allgemeinen aus den spezifischen Produktions- und Verwertungsinteressen marktwirtschaftlicher Unternehmen, wie sie im Abschnitt 2.1. dargestellt worden sind, und im besonderen aus den sozioökonomischen Ausgangsdaten, die den gesellschaftlichen Prozeß in der thematisierten Phase kennzeichnen.

Welche Ziele wurden also mit dem Einsatz bestimmter Formen von Technik verfolgt, welche Ursachen begründen ihre Verwendung, und welche Auswirkungen auf die Entwicklung der Qualifikationen sind tatsächlich festzustellen?

In den fünfziger (7,9 %) und den frühen sechziger Jahren (noch 4,3 %; vgl. *RKW* 1970, 22), der Phase, in der die Bildungsökonomie als Theorie und maßgebendes berufsbildungspolitisches Konzept entstand, hatte die Wirtschaft der Bundesrepublik überdurchschnittliche Wachstumsraten zu verzeichnen. Die einseitig auf die Intensivierung des Arbeitskräfteeinsatzes setzenden und technisch-arbeitsorganisatorischen Wandel vernachlässigenden Verwertungsstrategien der Wirtschaft (vgl. 2.2.1.) führten jedoch bereits gegen Ende der fünfziger Jahre zu einer defizitären Arbeitsmarktsituation, die sich weiter verschärfte, als nach 1961 die Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte aus der DDR ausblieb. Dem mit dem Wachstum steigenden Bedarf an Arbeitskraft mußte so durch Anwerbung anderer ausländischer Arbeitskräfte entsprochen werden.

Die hochkonjunkturelle Wirtschaftsentwicklung, ein hoher Arbeitskräftebedarf und das stagnierende Arbeitskraftangebot begünstigten die Vorstellung von einem unbegrenzt absorptionsfähigen Arbeitssystem, für das sogar generelle Knappheit würde typisch sein können. Die Tendenz der um Ausweitung ihres Markteinflusses bemühten Unternehmen, Arbeitskräfte zu horten, um auf Mangelsituationen vorbereitet zu sein, ferner die aufgrund des hohen Wachstums- und Lohnniveaus und der damit verbundenen überproportionalen Steuerprogression steigenden Einnahmen des Staates, die eine Erhöhung öffentlicher Dienstleistungen und des Personalstands ermöglichten, und die Tatsache, daß die Arbeitskraft unabhängig von der konkreten Qualifikation aufgesogen wurde, schienen optimistische Sichtweisen über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems und die Annahme, Bildungspolitik könne sich weiterhin auf die Abstimmung zwischen Arbeitsplatzansprüchen und Qualifikationsbedarf konzentrieren, zu bestätigen.

Eine Verlangsamung der Wachstumsbewegung infolge des Arbeitskraftdefizits war allerdings bereits unübersehbar. Um zu vermeiden, daß dem wirtschaftlichen Wachstum alsbald durch die Ausschöpfung des Reservoirs an Erwerbspersonen Grenzen gesetzt würden, mußten sich die Verwertungsstrategien in Richtung auf eine Erhöhung der Arbeitsproduktivität verändern, wes-

halb die Entwicklung der Produktionstechnik und neuer Formen der Arbeitsorganisation nun vorangetrieben wurde. Die resultierende erhebliche Steigerung der Produktivität in Verbindung mit wachsender internationaler Konkurrenz und der Verengung der Auslandsmärkte hatte allerdings schon bald Kapazitätseffekte zur Folge: Die beschleunigte Produktivkraftentwicklung führte sich selbst an Grenzen, die von der beschränkten Konsumtionsfähigkeit des Marktes gezogen wurden. Der von den Unternehmen durch Senkung des Individualwertes der Ware unter ihren gesellschaftlichen Durchschnittswert angestrebte Extraprofit konnte folglich nur durch eine weitere Effektivierung der Produktivkräfte, d.h. in erster Linie durch neuerliche Umwälzung der Produktionstechnik und -verfahren gesichert werden, die nun aber nicht mehr auf die Erhöhung der Warenstückzahl, sondern auf die Absenkung der Produktionskosten für eine gleichbleibende Warenmenge gerichtet waren. Die Hochkonjunktur der Rekonstruktionsphase mündete also in eine ökonomische Ausgangslage, in der sich die Doppelfunktion des Technikeinsatzes, Produktivitätssteigerung und Kontrolle der Arbeit, wieder unverkürzt zu erkennen gab. Unter dem Schlüsselbegriff "Automatisierung" folgte eine neue Runde der Intensivierung der Prozeßanalyse und -organisation nach den Prinzipien des Taylorismus und auf der Basis des sich vergrößernden naturwissenschaftlich-technischen Potentials, das neue Formen der Substitution menschlicher durch maschinelle Arbeit unter dem Leitziel der Prozeßautomatisierung ermöglichte. Ausgehend von den Großunternehmen der Industrie wurde die Innovativkraft darauf gelenkt, weitgehend autonome technische Produktionsprozesse zu schaffen, bzw. den Einsatz menschlicher Arbeitskraft auf kostengünstige, normierte repetitive Handhabungen zu beschränken, "Spezialistenarbeit" durch billigere "Jedermannarbeit" zu ersetzen, "die Qualifikationsanforderungen möglichst vieler Arbeitsplätze so zu reduzieren, daß sie von dem abgedeckt werden, was man «zivilisatorische Mindestanforderungen» nennen könnte" (Lutz, in *RKW* 1971, 82). Erreicht wurde auf diese Weise ein Doppelfekt. Die Produktionsprozesse wurden von menschlicher Arbeitskraft, vor allem von besonders qualifizierten Beschäftigten, zunehmend unabhängig und gleichzeitig auf der Kostenseite erheblich entlastet.

☺

Eine Höherqualifizierung der Arbeitskräfte widersprach also gerade, und zwar aus einer Reihe von Gründen, der Interessenlage konkurrenzorientierter Betriebsführung:

- Wesentlicher Ansatzpunkt für die Rationalisierung von Produktionsprozessen sind die Lohnkosten. Entsprechend verschaffen sich gerade in Überproduktionsphasen die Unternehmen Konkurrenzvorteile, denen es gelingt, Arbeitsprozesse so zu gestalten, daß relativ geringere, in der Tendenz keine Lohnkosten entstehen. Geht man von einem Zusammenhang zwischen Qualifikations- und Lohnniveau aus, so bedeutet dies, daß ferner ein Rationalisierungsgewinn dann zu erzielen ist, wenn die verbleibenden Arbeitstätigkeiten von möglichst gering qualifizierten Arbeitskräften ausgeführt werden können. Der Vorteil einer solchen Gestaltung der Arbeitsbereiche vergrößert sich wesentlich, da in diesem Fall auch Aus- und Weiterbildungskosten eingespart werden können.

- Eine wichtige Sperre gegen Investitionen in den Qualifikationsstand der Mitarbeiter unter den Bedingungen der Konkurrenz ergibt sich für die Unternehmen aus dem grundgesetzlich verbrieften Recht auf die freie Wahl des Arbeitsplatzes. Ausgaben für Lernprozesse eines Mitarbeiters sind ökonomisch nur dann sinnvoll, wenn dem Unternehmen die Rendite aus dem Einsatz der qualifizierteren Arbeitskraft tatsächlich zufließt. Wechselt der Mitarbeiter den Betrieb oder wird er abgeworben, sind nicht mehr amortisierbare Kosten und zusätzlich ein Konkurrenznachteil entstanden.
- Umgekehrt ergeben sich weitere Gründe für eine Beschränkung der Qualifikationsansprüche an den Arbeitsplätzen gerade aus einem Bedarf der Unternehmen an der freien Fluktuation der Arbeitskraft, der u.a. dazu führt, daß die Zahl beschäftigter Arbeitskräfte konjunkturbedingt schwankt. Die Unternehmen verhindern existenzbedrohende Krisensituationen oftmals nur, indem sie das unternehmerische Risiko auf die Beschäftigten abwälzen, sprich Lohnkosten durch Entlassungen einsparen. Dieses Verfahren zeitigt allerdings nur dann langfristig Erfolg, wenn nach durchstandener Krise Arbeitskräfte in ausreichendem Maße wiederingestellt werden können. Die Wahrscheinlichkeit, die benötigten Arbeitskräfte auf dem Markt requirieren zu können, ist dann größer, wenn das benötigte Qualifikationsniveau das gesellschaftlich durchschnittliche nicht übersteigt (*Lenhardt 1974, 97 f.*).
- Generell gerät ein Unternehmen, über den Lohnaspekt hinaus, umso mehr in Abhängigkeiten, je höher der Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft ist. Diese ergeben sich sowohl aus der mit ansteigendem Berufsbildungsniveau schmalere Rekrutierungsbasis, als auch aus dem Machtfaktor, den Arbeitskräfte im Betriebsgefüge darstellen, die mit für die Aufrechterhaltung der Produktionsabläufe unverzichtbaren Qualifikationen ausgestattet sind.
- Schließlich bedingt die bei geringen Qualifikationsansprüchen mit der jederzeitigen Austauschbarkeit von Arbeitskräften für die Beschäftigten verbundene permanente Statusbedrohung einen Disziplinierungseffekt und die bei Senkung der Arbeitsplatzqualifikation auf das Niveau allgemeiner Kulturtechniken gegebene Jedermannkonkurrenz um Arbeitsplätze zusätzlichen Druck auf das Lohnniveau.

Die Auseinandersetzung mit den basalen Aussagen der Bildungsökonomie erbringt also bisher keinen Anlaß, die bisher zugrundegelegte Theorie über den Zusammenhang zwischen Technik und Qualifikationsentwicklung zu revidieren. Weitere Gegenargumente lassen sich anführen, wenn die tatsächliche weitere Entwicklung der Arbeits- und Qualifikationsstrukturen betrachtet wird, die der Begründung der Bildungspolitik durch die Thesen der Bildungsökonomie folgte.

Eine Reihe industriesoziologischer Studien, die die Entwicklung der Qualifikationen im Zusammenhang mit den Veränderungen der Produktionstechnik thematisierten, lieferten aussagekräftige empirische Belege gegen die Höherqualifizierungsthese. Angeregt wurden solche Untersuchungen

durch die bereits in den fünfziger Jahren in den USA vorgelegte *Pollock*-Studie zu wirtschaftlichen und sozialen Folgen der dort damals bereits weiter fortgeschrittenen Automation der Arbeitsprozesse. Diese Untersuchung kam zu dem Ergebnis, daß im Zuge der Installierung automatisierter Produktionseinheiten zwar Arbeitsplätze für hochqualifizierte Fachkräfte eingerichtet werden mußten. Ihre Zahl sei aber weit hinter der solcher Tätigkeiten zurückgeblieben, "die nichts als persönliche Zuverlässigkeit, gute Auffassungsgabe und leicht erlernbare Kontrollfunktionen verlangen" (*Pollock* 1964, 254).

Für die Bundesrepublik können, stellvertretend für eine Reihe weiterer Studien im Bereich der industriellen Produktion, die Ergebnisse der Untersuchungen von *Kern* und *Schumann* (1970), von *Mickler*, *Mohr* und *Kadritzke* (1977) sowie des *Rationalisierungskuratoriums der Deutschen Wirtschaft* (1970) angeführt werden.

Kern und *Schumann* identifizieren bei fortschreitendem Technikeinsatz eine Tendenz der Umwandlung sog. prozeßgebundener in sog. prozeßunabhängige Qualifikationen. Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich unmittelbar aus konkreten Arbeitshandlungen ergeben, werden in solche transformiert, die zwar in Ausübung einer Arbeitshandlung erlernt werden, dann aber auf eine Vielzahl anderer Tätigkeiten übertragbar sind. Mit dieser Veränderung ist eine Erhöhung der Qualifikationen der Arbeitskräfte nicht verbunden, da an den meisten Arbeitsplätzen (mit Ausnahme des Instandhaltungsbereichs) reine Anlernertätigkeiten ausgeführt werden. Der Einsatz neuer Produktionstechniken und die mit ihm verbundene Rationalisierung führen nach Einschätzung der Autoren zu einer Polarisierung der Belegschaften in die große Gruppe derer, die Anlernertätigkeiten auf unterem Qualifikationsniveau ausüben, und einer kleinen Gruppe hochqualifizierter Spezialisten, die mit Einleitung und Umsetzung des technischen Wandels betraut sind. Im Hinblick auf die Kernsätze der bildungsökonomischen Konzepte ist die Zusammenfassung der Ergebnisse, die *Kern* und *Schumann* anbieten, von besonderem Interesse: "Alles in allem läßt unsere Untersuchung den Schluß zu, daß der aktuelle technische Wandel im Bereich der Industriearbeit im Regelfall mit keinen harten Qualifizierungsproblemen verbunden ist. Die Qualifikationsreserven der Industriearbeiterschaft reichen normalerweise aus, um auch in den Fällen, in denen technische Neuerungen die Anforderungen an das Wissen und Können der Arbeiter erhöhen, den gestellten Anforderungen Rechnung zu tragen" (*Kern* und *Schumann* 1970, 280).

Mickler, *Mohr* und *Kadritzke* kommen in ihrer umfangreichen Studie "Produktion und Qualifikation" zu folgenden Ergebnissen:

- Durch Technikeinsatz verschwinden insgesamt mehr fachlich qualifizierte Tätigkeitsbereiche als neue geschaffen werden.

- Die Arbeitsteilung ist in traditionell fachlich qualifizierten Bereichen mit der Ausdehnung beschränkter Teilarbeiten (Angelerntentätigkeiten und anspruchlosen Jedermannstätigkeiten) verbunden. Einschränkung und Verlust fachlicher Kompetenz werden dabei in der Regel nicht durch erhöhte arbeitsmotivationale resp. sozial kommunikative Anforderungen oder bessere Transferierbarkeit tätigkeitsspezifischer Qualifikationen kompensiert.
- Für die meisten der neuentstandenen Anlerntätigkeiten verengt sich das Anforderungsspektrum.
- Die gegenständlich-technischen, sozial-kommunikativen und motivationalen Qualifikationen werden reduziert und ihre Transferierbarkeit eingeschränkt.

Für den Bereich der Bürotätigkeiten werden vergleichbare Ergebnisse vorgelegt, die allerdings auf qualitative Veränderungen der Tätigkeiten auf gleichem Qualifikationsniveau hinweisen. *Jaeggi* und *Wiedemann* (1966) bestätigen auch für diesen Sektor Polarisierungstendenzen, allerdings bei einer gegenüber der Produktion zahlenmäßig größeren Gruppe von Arbeitsplätzen, an denen fachliche Qualifikationsanforderungen steigen.

Über die hier genannten Belege aus industriesoziologischen Studien hinaus "lassen sich die Ergebnisse einer großen Zahl empirischer Untersuchungen zum Einfluß technischen Wandels auf berufliche Qualifikationsansprüche anführen. Sie stimmen in dem Ergebnis überein, daß ein langfristiger Trend des Anstiegs beruflicher Qualifikationsansprüche nicht zu beobachten sei, und daß Prozesse technischer Umstellungen nur ausnahmsweise zu einem diskontinuierlichen Wandel von Qualifikationsansprüchen führen, der die Flexibilität des Arbeitsmarktes überfordert und Umschulungsmaßnahmen notwendig macht" (*Lenhardt* 1980, 181).

Nicht allein durch die Analyse der Entwicklung der Arbeitsplatzanforderungen könnten allerdings Hinweise auf eine Höherentwicklung der Qualifikationen gewonnen werden. Ein aussagekräftiger Beweis für Höherqualifizierungstendenzen wäre ein vermehrter Zugriff auf Maßnahmen der berufsqualifizierenden Weiterbildung. Doch auch die Faktenlage in der Weiterbildungspraxis, die sich aus Teilnehmerstatistiken rekonstruieren läßt, spricht gegen die Höherqualifizierungsthese der Bildungsökonomie. Wo ein Zusammenhang hergestellt wird zwischen der Fortentwicklung der Technik und der der Qualifikationen und die berufliche Weiterbildung als eine unabdingbare Voraussetzung für die Weiterführung wirtschaftlichen Wachstums unterstellt wird, wäre zu vermuten, daß insbesondere solchen Arbeitskräften Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen werden,

- die an ihren Arbeitsplätzen unmittelbar mit der neuen Technik konfrontiert sind,
- die hauptsächlich als Un- und Angelehrte, Produktionsfacharbeiter und untere Büroangestellte aufgrund ihres relativ geringen durchschnittlichen Bildungsstands und einer eher praxisorientierten, wissenschaftlich-abstraktes Denken nur begrenzt einschließenden Bildungsbiographie

mit den größten Schwierigkeiten bei der Aneignung der mit der Technikentwicklung verbundenen Kenntnisse zu rechnen haben,

- und solche, bei denen die systematische Grundlegung ihrer Berufsqualifikation aufgrund fortgeschrittenen Lebensalters besonders lange zurückliegt und die größte Differenz zwischen Kompetenzausstattung und aktuellen Arbeitsplatzanforderungen zu erwarten ist.

Untersuchungsergebnisse zur Teilnehmerstatistik in der beruflichen Weiterbildung (Berufsverlaufsstudie des IAB - *Brinkmann, Gottwald und Schuster 1972; Mikrozensus 6/1972, 330*) belegen jedoch jeweils das Gegenteil der Annahme: Die Wahrscheinlichkeit, in der Phase der Automation an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen, stieg mit der Stellung in der betrieblichen Hierarchie und dem Grad der Vorbildung und sank mit dem Lebensalter (siehe dazu die ausführliche Literaturobwertung bei *Lenhardt 1974, 112 ff.*).

Die Ausführungen zur Kritik der Bildungsökonomie können mit Blick auf die Begründung von Weiterbildungsstrukturen seit Mitte der sechziger Jahre und die wachsende quantitative Bedeutung also wie folgt zusammengefaßt werden: Der Ansatz der Bildungsökonomie hält der kritischen Auseinandersetzung mit der theoretischen Herleitung seiner zentralen Aussagen und auch der empirischen Überprüfung seiner Thesen und Prognosen nicht stand. Mit einer Parallelität zwischen technisch-arbeitsorganisatorischem Wandel und der Höherqualifizierung der Arbeitskraft kann die quantitative Ausdehnung der beruflichen Weiterbildung in dieser Phase nicht erklärt werden. Die Systemlogik marktwirtschaftlich ausgerichteter Unternehmen spricht gegen eine Höher- und für Bemühungen um die Dequalifizierung der Arbeitsplätze. Für den Zeitraum des Entstehens von Weiterbildungsinstitutionen, der Schaffung gesetzlicher Grundlagen für den Weiterbildungsbe- reich und einer explosionsartigen Nachfrage nach Maßnahmen kann ausgesagt werden, daß diese effektiver denn je gelingt.

An dieser Aussage ändert auch die Tatsache nichts, daß für einige Beschäftigtengruppen durchaus auf Höherqualifizierungstendenzen hingewiesen werden konnte, die denn auch als Hinweise auf eine einsetzende generelle Kehrtwende verstanden wurden. Auch bereits mit Blick auf spätere Entwicklungen ist festzustellen, daß die wissenschaftliche Betriebsführung nach *Taylor*, die in der Phase der Automatisierung in elaborierter Form angewendet wurde, als ein in der historischen Erfahrung bewährtes, verbreitetes Instrument zur Gewinnoptimierung unter marktwirtschaftlichen Bedingungen betrachtet werden muß, das aus der Notwendigkeit für die im Wettbewerb stehenden Unternehmen erwächst, durch Intensivierung und Kontrolle der menschlichen Arbeit eine höhere Arbeitsproduktivität bzw. einen geringeren Kostpreis zu erzielen, das aber nicht zum Selbstzweck eingesetzt wird. Als effektiv erweist es sich im Regelfall, dann nämlich, wenn die Ersparnis aus der Verkleinerung des Bedarfs an menschlicher Arbeitskraft die Kosten ihrer Kontrolle überwiegt, bzw. wenn der Ertrag aus technisierten Arbeitsprozessen tatsächlich höher ist als der unter Verwendung lebendiger Arbeit zu erwartende. Selbst für die zeitweilige Höherqualifizie-

nung von Teilen der Beschäftigten sind demnach Konstellationen denkbar. Sie ergeben sich z.B. aus der Kostenprogression der Technisierung ab einer bestimmten Entwicklungsstufe und aus der Tatsache, daß Automatisierungsprozesse, welche einerseits auf die Senkung von Lohnkosten durch Dequalifizierung zielen, andererseits aber zum Erreichen dieses Effekts weitreichende technisch-strukturelle und arbeitsorganisatorische Veränderungen in den Einsatzbereichen notwendig machen, eventuell nur mit besonders qualifizierten Arbeitskräften durchzusetzen sind. Pointiert ausgedrückt kann also gerade das Fortschreiten des Prozesses der Taylorisierung das vorübergehende Aussetzen seiner Regeln erfordern. Sind aber die aus der Anwendung der *Taylor'schen* Regeln zu erwartenden Erträge höher als die Summe der Einführungskosten inklusive der mittelfristig erhöhten Lohnsumme, so ist die Einführung entsprechender Veränderungen wahrscheinlich. Ferner stellen sich Taylorisierungsfortschritte als erkämpfte, gegen Widerstand erfochtene Erfolge dar, die in den Unternehmen unterschiedlich schnell und weitgehend, zudem teils nur gegen Ausgleichsleistungen erzielt werden. Zweierlei kann festgehalten werden: Der Prozeß der Taylorisierung verläuft erstens heterogen und kann bereits innerhalb einer Branche oder eines Produktionsbereichs sehr unterschiedlich weit fortgeschritten sein kann. Auch lassen sich mit dem Werkzeugmaschinenbau und der chemischen Industrie beispielhaft Wirtschaftsbereiche benennen, in denen geradezu traditionell der technisch realisierbare Grad der Taylorisierung nicht repräsentiert oder nicht durchgesetzt ist. Zweitens sind einzelne Bereiche aufgrund der Beschaffenheit der Arbeitsprozesse der Taylorisierung zugänglicher als andere, in denen sich eine zu starke Zergliederung der Arbeit unter den gegebenen Verhältnissen eventuell sogar kontraproduktiv auswirken könnte. In diesen Bereichen werden, ohne daß weitere Versuche der Zergliederung und Technisierung sowie Anstrengungen, das technische Potential dafür zu schaffen, prinzipiell unterlassen würden, vorerst andere Formen der Sicherung größtmöglicher Arbeitserträge praktiziert. So wird z.B. die Loyalität der Aufsichtarbeit in der Regel über hohe Gehaltszahlungen und Gratifikationen (wie u.a. auch statussymbolisierende Formen der Weiterbildung) gesichert und werden vor allem in den Verwaltungsberufen Privilegien gegenüber den Produktionsarbeitern zugestanden (Angestelltenstatus). Diese und weitere Formen einer "Arbeitsteilung mit anderen Mitteln" beschreibt ausführlich *Edwards* (1981).

Wenn nun aber kein durch die Entwicklung der Technik begründeter Bedarf an der Höherqualifizierung größerer Gruppen von Beschäftigten und an der Einrichtung von Institutionen zu seiner Deckung bestand, wie erklärt sich der Weiterbildungsboom dann?

2.2.2.3. Weiterbildungsmotive der Unternehmen

Aufgrund seiner Untersuchung aus dem Jahr 1979 kommt *Enno Schmitz* zu dem Ergebnis, daß das betriebliche Weiterbildungsengagement als Instrument der Personalpolitik zu begreifen ist, das "nicht nur die Rekrutierung von Beschäftigten zu leisten hat, die hinreichend fähig und bereit sind, die an sie gestellten Leistungsansprüche zu erfüllen, sondern auch versucht, durch laufende

Interventionen in das Verhalten der Belegschaftsmitglieder diese Leistungsansprüche durchzusetzen" (Schmitz 1980, 122 f.).

Weiterbildungsaktivitäten bei denen betriebliche Zielerwartungen aus dem Bereich der Produktivität im Vordergrund stehen, konzentrieren sich also auf das Stammpersonal in Kernpositionen, Mitarbeiter, von denen Effizienzstrategien entwickelt und organisatorisch bewältigt werden, die auch in Krisensituationen an den Betrieb gebunden werden müssen und die aufgrund der Aussicht auf solche und andere Vergünstigungen geringe Mobilitätsneigung erkennen lassen, so daß sich die Investitionen in ihre Qualifikation für die Unternehmen mit hoher Wahrscheinlichkeit amortisieren. Betriebliche Weiterbildung, dies geht ja auch aus den Teilnehmerstatistiken eindeutig hervor, ist zuerst an Führungskräfte gerichtet und expandiert hauptsächlich in diesem Bereich. Insofern bildet auch die Realität der betrieblichen Weiterbildung das Bemühen ab, möglichst große Teile des wissenschaftlich-technischen Grundlagenwissens für die Produktion auf den höheren Hierarchieebenen zusammenzuziehen, wenn nicht unmittelbar in der Produktionstechnik zu repräsentieren.

Zu der Aufgabe der Weiterbildung, den Mitarbeitern auf der Managementebene ausreichendes wissenschaftlich-technisches Rüstzeug zu verschaffen, kommt die weitere, die zur Kontrolle der Arbeitsprozesse mit Kapitalfunktionen betrauten Mitarbeiter zur erfolgreichen Bewältigung der psychologischen Dimension ihrer Tätigkeit zu befähigen. Die Notwendigkeit zur Ausstattung des leitenden Personals mit Führungstechniken ergibt sich aus deren Aufgabe, in geschickter und effektiver Weise die Verausgabung der Arbeitskraft der Mitarbeiter, die Einhaltung der betrieblichen Regelsysteme, den sachgemäßen und pfleglichen Umgang mit den Arbeitsmitteln und den sozialen Frieden zu gewährleisten. Gerade im Zusammenhang mit der Einführung automatisierter Arbeitsprozesse ergibt sich die Expansion der Führungskräftebildung zunächst durch wachsende Motivations- und Disziplinierungsprobleme im Umgang mit Arbeitskräften, die mit der Sinnverkürzung beruflicher Arbeit konfrontiert sind (vgl. u.a. Lutz 1974, 134).

Als Vorzugsrecht ohnehin privilegierter Gruppen verselbständigt sich regelmäßige Weiterbildung allerdings häufig zum statusbestätigenden Ritus. Sie zählt zu den Insignien des leitenden Angestellten, gehört zur Arbeitsplatzausstattung und kennzeichnet die gehobene Stellung. Ohne unmittelbar positionsbezogenen Bildungsinhalt, aber repräsentativ im Aufwand, wird die Möglichkeit zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zur luxuriösen Gratifikation. "Ebenso wie ein neuer Firmenwagen (der alte täte es auch noch) ist Weiterbildung in bestimmtem Turnus «fällig», möglichst exklusiv - 3 Tage Managementtraining auf den Azoren für 2000 Mark" (Axmacher 1977, 107).

In den Genuß aus unmittelbar produktivitätsorientierter Berechnung eingeleiteter Weiterbildung kommen neben Führungskräften allerdings auch bestimmte Facharbeiter, Techniker, Ingenieure sowie mittlere kaufmännische Angestellte vor allem aus sog. "Enklavenberufen". Damit sind sol-

che Positionen etwa im Instandhaltungs- und Servicebereich gemeint, in denen aus funktionellem Interesse an der Aufrechterhaltung technisierter Produktionsabläufe breite Handlungsräume und aktuelle, abstrakte, situativ-selbstständiges Handeln ermöglichende Handlungskompetenzen erhalten werden müssen. Das gilt ähnlich für Positionen in der Arbeitsvorbereitung und in den Stäben der Betriebsabteilungen. Solche Arbeitsplätze gehören allerdings auch hinsichtlich ihrer Rangansetzung und Tarifierung zu den gehobenen, und eine größere Bedeutung von Weiterbildung bei diesen Arbeitskräften bestätigt den engen Zusammenhang von Status und Weiterbildungszumessung.

Bei einer sehr weiten Fassung des Begriffs fällt Weiterbildung mit Qualifikationsabsichten in den Betrieben auch im Zusammenhang mit Fluktuationsprozessen an. Die Einarbeitungsphasen, in denen neue Mitarbeiter an einem Arbeitsplatz in ihre Funktion eingewiesen werden oder Beschäftigte eines Betriebes einen neuen Arbeitsplatz übernehmen, werden häufig als Weiterbildungsphasen betrachtet, wiewohl sie in der Regel nicht in formalisierter Form stattfinden, sie häufig nicht mehr darstellen als die allmähliche Gewöhnung an die Tätigkeit, eingeleitet oder begleitet von Erklärungen, Hilfen und Korrekturen, und obwohl mit der kritischen Reflexion und Einordnung der Lernstoffe entscheidende Elemente eines tatsächlichen Bildungsprozesses fehlen (vgl. Wittver 1982, 23 ff.; Sass, Sengenberger und Weltz 1974, 24, sowie den Abschnitt 3.3.). Solche Phasen erstrecken sich häufig über nicht mehr als wenige Stunden, oft nur einige Tage, selten einige Monate.

Auch unterhalb der Führungspositionen wird Weiterbildung hauptsächlich zum Mittel der Bestätigung von Rangeinordnungen und "in dem Maße, wie die Beförderung innerhalb der betrieblichen Hierarchie an spezifische fachliche Qualifikationen gebunden ist ... zu einer Instanz der Disziplinierung und Motivierung der Beschäftigten, da sie deren Aufstiegsstreben kanalisieren kann" (Schmitz 1980, 124). Indem in den Betrieben, und wenn auch - da die Entscheidungen über Teilnahmemöglichkeiten auf der Führungsebene verbleiben - oftmals nur formal, Möglichkeiten geschaffen werden, durch Weiterbildungsmaßnahmen in höhere Positionen aufzurücken, wird das Unternehmen zumindest teilweise von der Alleinverantwortlichkeit für Statuszuweisungen entlastet. Es gelingt, über den dosierten Nachweis von Aufstiegserfolgen, die durch Weiterbildung begründet sind, im Bewußtsein der Beschäftigten den individuellen Bildungsstand und den betrieblichen Status in Verbindung zu bringen und Subalternität an mangelndes Bildungsbemühen, Lernversagen oder gar endogene Unzulänglichkeit zu binden und so zu legitimieren. Die traditionell nicht bezweifelte Aussagekraft von Zertifikaten und Zeugnissen ermöglicht die scheinbare Objektivierung von Rangzuweisungen. An die Stelle klassenbezogener Deutungen des beruflichen Status - etwa als generelles Defizit, das der Arbeiterrolle immanent ist -, mit denen sich zumindest hypothetisch die Suche nach kollektiven Lösungsmöglichkeiten verbinden könnte, läßt sich so der Wahrnehmung der Betroffenen eine "Individualisierung des Versagens" vorspiegeln: "Die Schuld liegt nicht mehr bei der Gesellschaft bzw. bei der Klassensituation, sondern beim Individuum" (Weltz u.a. 1973, 49). Daß diese Einsatzform beruflicher Weiterbildung Erfolg hat, d.h. sich im

Bewußtsein der Betroffenen niederschlägt, stellen *Lempert* und *Thomssen* fest: Technische Angestellte, die auf dem Weiterbildungswege aus der Facharbeiterposition aufgestiegen sind, neigen dazu, soziale Begründungen für ihren Erfolg wie etwa Herkunft und Bildungsbiographie zu leugnen und "das berufliche Fortkommen eher von eigenen Anstrengungen" (*Lempert* und *Thomssen* 1974, 179) abhängig zu sehen.

Ergebnis einer solchen Weiterbildungspolitik der Unternehmen ist es, daß die Beschäftigten, gerade unter den Bedingungen einer defizitären Arbeitsmarktlage, sich zu privaten Bemühungen um zusätzliche Belege für ihre Arbeitsplatzkompetenz oder zur Begründung des Anspruchs auf erhöhte Positionen veranlaßt sehen. Für den einzelnen Mitarbeiter im Betrieb drängt sich der Schluß auf, daß Arbeitsplatzsicherheit und Aufstiegshoffnungen wohl am sichersten dann zu realisieren sind, wenn er sich durch Weiterbildung für eine qualifizierte Position empfiehlt. Während zusätzliche Konkurrenz um Arbeitsplätze und die Individualisierung der Bildungsanstrengungen auf diese Weise gefördert werden, bildet sich gleichzeitig eine Qualifikationshalde, über die die Unternehmen bei Bedarf verfügen können.

Nur in geringem Umfang ist betriebliche Weiterbildung durch veränderte Qualifikationsansprüche an die Beschäftigten, wie sie im Zusammenhang mit der Entwicklung der Technik und der Einführung neuer Produktionsverfahren stehen, bedingt. "Anlaß für die Einführung einer technischen Neuerung ist in der Regel die Erwartung der Betriebsleitung, dadurch eine Verbesserung der Kostensituation zu erreichen. Aus diesen Rentabilitätserwägungen werden bereits bei der Entscheidung über die Veränderung der technischen Ausstattung Überlegungen über die kostengünstigste Gestaltung der anfallenden Arbeitseinsatz- und Qualifikationsprobleme einbezogen mit dem Ziel, den Weiterbildungsaufwand und vor allem die nachfolgenden Einkommenserwartungen möglichst gering zu halten bzw. auf eine kleine Gruppe von Arbeitskräften zu beschränken. Doch selbst nach der Entscheidung für die Einführung einer neuen Technologie kann zusätzlich durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen, etwa durch Auslagerung von Problemfällen und Kontinuierung des Restprozesses erreicht werden, daß der Qualifikationsbedarf im Rahmen des vorhandenen Potentials verbleibt und Weiterbildungsmaßnahmen nur in geringem Umfang erforderlich werden" (*Brandenburg* 1977, 267 f.). Auch in Situationen, in denen die Umstrukturierung der Produktion und der Einsatz neuer Maschinerie Qualifikationen erfordern, die in der Belegschaft nicht vorhanden sind, ziehen die Unternehmen andere Formen der Deckung des Qualifikationsbedarfs der Weiterbildung vorhandener Mitarbeiter vor. Erst wenn sich die Probleme durch Anpassung der beruflichen Ausbildung an die neuen Arbeitsplatzanforderungen oder die Beschaffung bereits qualifizierter Arbeitskräfte über den Arbeitsmarkt nicht lösen lassen, wird Weiterbildung zum Thema.

Für die Einrichtung von Weiterbildungsmöglichkeiten in den Unternehmen, so kann zusammengefaßt werden, läßt sich eine Reihe von Begründungen anführen, die sich aus dem Bedarf an der

Reproduktion der sozialen Strukturen marktwirtschaftlicher Unternehmen herleiten. Qualifikationsaspekte nehmen hingegen eine marginale Stellung ein.

2.2.2.4. Weiterbildungsaktivitäten des Staates

Es ist bereits angeklungen, daß Aufschlüsse zur Erklärung des Weiterbildungsbooms der sechziger Jahre und frühen siebziger Jahre eher aus der Betrachtung staatlicher denn betrieblicher Bildungspolitik zu gewinnen sind - aus der Analyse der Weiterbildungspolitik eines Staates, der sich am bildungsökonomischen Postulat von der Höherqualifizierung als Wachstumsfaktor orientierte und sich mit den Auswirkungen marktwirtschaftlicher Kapazitätseffekte und einer progredierenden Wirtschaftskrise konfrontiert sah. Zur Erklärung des staatlichen Weiterbildungsengagements ist nun auf eine dieser Auswirkungen näher einzugehen: das Auftreten nur noch beschränkt profitabler Wirtschaftszweige, in denen entsprechend der Anreiz für weitere Investitionen in Produktivitätszuwachs fehlt. Insbesondere in Wirtschaftssektoren mit zusätzlich weit fortgeschrittenem Konzentrationsprozeß, in denen der Wettbewerb um Extraprofit ohnehin weitgehend ruht, sinkt die Bereitschaft zu kostenintensiven Umwälzungen der Produktionstechnik. Neue Gewinnmöglichkeiten eröffnen sich den Unternehmen allerdings bei Diffusion der Produktionstechnik, also der Verlagerung des wirtschaftlichen Interesses von den vorerst ausgeschöpften Branchen auf solche, die vergleichsweise unterentwickelt, d.h. von den veränderten Rationalisierungsstrategien noch nicht erfaßt sind. Zur Nutzung dieser Ertragsmöglichkeiten wird versucht, Technik auf dem letzten Entwicklungsstand auch in Wirtschaftssektoren und -regionen anzuwenden, für die sie ursprünglich nicht entwickelt worden ist.

Unter bildungsökonomischem Paradigma betrachtet, und also vor dem Hintergrund der Annahme, unternehmerische Standort- und Investitionsentscheidungen seien von der Qualität des regionalen Arbeitskräfteangebots beeinflusst, muß nun in den Diffusionsbereichen ein Bedarf an qualifizierter menschlicher Arbeitskraft entstehen, die es ermöglicht, die neu eingerichteten Produktionsverfahren gemäß ihrem Potential auszunutzen. Diesen Bedarf muß ein nach bildungsökonomischen Kriterien entscheidender Staat unter dem Eindruck der defizitären Entwicklung des Wachstums und in Wahrnehmung seiner Bestimmung, optimale Reproduktionsbedingungen für die Unternehmen auch da zu garantieren, wo dies deren Einzelinteressen verhindern würden, als Interventionsanlaß aufgreifen (vgl. 2.1.5.): Da sich die Einzelinteressen in der fehlenden Neigung äußern, unter den Bedingungen der Konkurrenz in den potentiellen Diffusionsbereichen mit Kapitalaufwand die notwendigen qualifikatorischen Infrastrukturen zu schaffen, übernimmt die neutrale Instanz Staat die Aufgaben und Belastungen bei der Schaffung dieser Voraussetzungen.

Im Zusammenhang mit dieser typischen Ausgangslage für staatliche Interventionen ist die erste Weiterbildungsoffensive der sechziger Jahre in ihrem Ursprung mit *Lenhardt* als Versuch des Staates zu verstehen, unter dem Eindruck rückläufigen Wachstums und auf dem Weg über die

aktive Beeinflussung der regionalen Qualifikationsstruktur und die Vorprägung privater Investitionsentscheidungen durch die Schaffung struktureller Vorbedingungen, die Hinwendung der Unternehmen zu den noch rückständigen und gewinnintensiven Regionen und Branchen zu erreichen. Im selben Zuge sollte eine Entlastung der generell zu kurzen und durch die bisherige, auf Arbeitskräftezugang setzende Arbeitsmarktpolitik und ihre Folgekosten zusätzlich reduzierte Finanzdecke des Staates zur Sicherung seiner Funktionsfähigkeit im vorne dargelegten Sinne bewirkt werden. "Wenn dem Zuwachs an Arbeitskräften Grenzen gesetzt würden, so wurde spekuliert, dann könnte die Wirtschaft als Ganzes nur dann expandieren, wenn in einem Prozeß beschleunigten Strukturwandels die weniger produktiven Wirtschaftszweige aufgegeben (würden, GD) und das Kapital sich den profitlicheren zuwendete. Diese politisch zu erzwingende Veränderung von Investitionsstrategien bedinge erhebliche Mobilitätsprozesse auf dem Arbeitsmarkt, zu deren Bewältigung die berufliche Weiterbildung unabdingbar sei ..." (Lenhardt 1980, 178). Berufliche Weiterbildung sollte in präventiver Perspektive qualifizierte Arbeitskraft dort zur Verfügung stellen, wo das Fehlen unternehmerischer Initiative in strukturschwachen Regionen oder von Investitionen in profitable Branchen bisher in einem Mangel eben daran begründet gesehen worden war. Somit sollte sie als Agens eines Strukturwandels und letztlich als Wachstumsfaktor wirken.

Da es für staatliche Einflußnahmen auf den Sektor der beruflichen Qualifizierung zuvor keinen Handlungsbedarf gegeben hatte, war das rechtliche Instrumentarium für solche Investitionen bis dahin nicht geschaffen. Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Praxis vor allem der betrieblichen Weiterbildung mußten erst eingerichtet werden. Die entsprechenden gesetzgeberischen Aktivitäten mit dem Ziel der Institutionalisierung, Strukturierung und Professionalisierung des Weiterbildungssektors, getragen von der Absicht, die berufliche Weiterbildung insgesamt mehr als bisher öffentlichem Einfluß zu unterstellen, um so Defizite in der Qualifikationsstruktur zu vermeiden, gehen aus den Bemühungen um eine ordnungsrechtliche Durchdringung der bis dahin fern jeder Verbindlichkeit verlaufenden Praxis hervor. Einfluß gewinnt der Staat allerdings nahezu ausschließlich auf solche Maßnahmen, die individuell oder institutionell mit fiskalischen Mitteln gefördert werden oder auf einen staatlich anerkannten Abschluß zielen.

Das 1969 verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) verschafft der (beruflichen) Weiterbildung erstmals eine bundesrechtliche Grundlage als "vierte Säule" des Bildungswesens. Es gilt jedoch ausschließlich für Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, die nach anerkannten Weiter- oder Ausbildungsordnungen durchgeführt oder mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, reglementiert also nur einen kleinen Teil der Weiterbildung in den Betrieben. Eine Neufassung des Gesetzes, die nach dem Regierungsentwurf von 1975 weitere Normierungen für auf Antrag des Trägers anerkannte Maßnahmen vorsah, scheiterte nach mehrjähriger Diskussion. Die wichtigsten Regelungen für die betriebliche Weiterbildung enthält das Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) in der Neufassung aus dem Jahre 1972, mit dem die Weiterbildung der Mitglieder des Betriebsrates geregelt und Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung der Beschäftigten

im Bereich der Weiterbildung eingerichtet werden. Das Gesetz verschafft den Beschäftigten, vermittelt über ihre Interessenvertretung, das Recht, über "Fragen der Berufsbildung der Arbeitnehmer" (§ 96, 1) und über "die Errichtung und Ausstattung betrieblicher Einrichtungen zur Berufsbildung, die Einführung betrieblicher Bildungsmaßnahmen und die Teilnahme an außerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen zu beraten" (§ 97) sowie "bei der Durchführung von Maßnahmen der betrieblichen Berufsbildung mitzubestimmen" (§ 98, 1). Dem Betriebsrat wird ferner das Recht zugesprochen, "Vorschläge für die Teilnahme von Arbeitnehmern oder Gruppen von Arbeitnehmern des Betriebes an diesen Maßnahmen" (§ 98, 3) zu machen.

Im Saarland, in Niedersachsen und in Hessen entstehen 1970 Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsgesetze auf Länderebene, die die berufliche Weiterbildung in unterschiedlicher Weise einbeziehen, Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz folgen im Verlauf des Jahrzehnts.

Seit Mitte der siebziger Jahre sind die Unternehmen laut länderspezifischer gesetzlicher Grundlagen über den Bildungsurlaub und der darauf bezogenen tarifvertraglichen Regelungen verpflichtet, Beschäftigte teils mit, teils ohne Lohnfortzahlung für zumeist zehn Tage innerhalb zweier Jahre zum Besuch von Maßnahmen allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung freizustellen. Eine bundeseinheitliche Regelung des Bildungsurlaubs konnte bisher nicht durchgesetzt werden.

Von besonderer Bedeutung für die staatliche Weiterbildungspolitik ist das 1969 verkündete Arbeitsförderungsgesetz (AFG), das Förderungsmaßnahmen für die Teilnahme an anerkannten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen bei staatlich kontrollierten Trägern regelt. Dieses Gesetz läßt das bildungsökonomische Leitbild der Berufsbildungspolitik und die wirtschaftspolitische Verwendung des Instruments Weiterbildung besonders deutlich erkennen. "Die Maßnahmen nach diesem Gesetz sind im Rahmen der Sozial- und Wirtschaftspolitik der Bundesregierung darauf auszurichten, daß ein hoher Beschäftigungsstand erzielt und aufrechterhalten, die Beschäftigungsstruktur ständig verbessert und damit das Wachstum der Wirtschaft gefördert wird" (§ 1). Der § 2 macht es diesem Gesetz zur Aufgabe, u.a. dazu beizutragen, daß "die berufliche Beweglichkeit der Erwerbstätigen gesichert und verbessert wird", daß "nachteilige Folgen, die sich für die Erwerbstätigen aus der technischen Entwicklung oder aus wirtschaftlichem Strukturwandel ergeben können, vermieden, ausgeglichen oder beseitigt werden" und daß "Frauen, deren Unterbringung unter den üblichen Bedingungen des Arbeitsmarktes erschwert ist, ... beruflich eingegliedert werden".

Die Intentionen des Staates schienen sich angesichts eines unerwartet intensiven Zugriffs auf die im AFG festgeschriebenen Angebote realisieren zu lassen. Die finanzielle Förderung beruflicher Weiterbildung nach dem AFG gemeinsam mit dem generellen Bildungsausschlag hatten einen in dieser Quantität nicht erwarteten Zugriff auf Weiterbildungsmaßnahmen zur Folge. Allerdings zeigte die Auswertung der Teilnehmerstatistiken, daß nicht die Bevölkerungsgruppen erreicht wurden,

deren Qualifizierung mit dem AFG intendiert war bzw. die nach dem Postulat von der gesamtgesellschaftlichen Weiterentwicklung durch berufliches Bildungsbemühen hätten erfaßt werden müssen. Es ergab sich ein ähnliches Bild, wie es für die betriebliche Weiterbildung festgestellt werden konnte. Wäre der auf Wachstum durch Wandel zielenden Absicht bei der Intensivierung der Weiterbildung entsprochen worden, so hätten vor allem Arbeiter und einfache Angestellte aktiviert werden müssen, die an ihren Arbeitsplätzen gegenwärtig oder absehbarer mit neuen technischen Einrichtungen konfrontiert waren oder sein würden, ferner solche Beschäftigte, deren Ausbildungsstand als niedrig einzuschätzen war und die entsprechend mit größeren Umstellungsproblemen konfrontiert sein mußten, ferner ältere Beschäftigte, deren letzte Bildungserfahrungen meist besonders lange zurücklagen, und Frauen, die häufig schlecht oder gar nicht ausgebildet waren. "Nun zeigen Statistiken über den Weiterbildungsbesuch jedoch, daß gerade diese Beschäftigtengruppen unter den Teilnehmern unterrepräsentiert waren. Nicht ältere, sondern eher jüngere und nicht un- und angelernte, sondern eher qualifizierte Beschäftigte kamen in den Genuß der Fortbildungsförderung, Gruppen also, deren Qualifizierung die Bundesregierung kaum im Auge hatte" (Lenhardt 1980, 180).

2.2.2.5. Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit

Mit der entstehenden Wirtschaftskrise verbanden sich jedoch weitere Folgen mit erheblichen Auswirkungen auch auf die staatliche Weiterbildungspolitik. Die überproportionale Produktivkraftentwicklung, wachsende internationale Konkurrenz auf den Absatzmärkten und, im Zusammenhang damit, enttäuschte Gewinnerwartungen der Unternehmer führten zu rezessiven Bedingungen und Zurückhaltung bei weiteren Investitionen. Rigorose Rationalisierungsmaßnahmen in Anwendung von Prozeßanalyse und -organisation und forcierte Substitution menschlicher durch maschinelle Arbeit, durch die Gewinneinbußen aufgefangen werden sollten, führten zu erhöhten Freisetzungsraten, die nicht wie bisher durch Umsetzungen aufgefangen wurden. In Verbindung mit Begleiteffekten, die Konzentrationsbewegungen und Personalabbau begünstigen - vor allem Produktivitätsunterschieden zwischen verschiedenen Branchen, Verteuerung der Aneignung des technischen Wandels und die resultierende Erhöhung der wirtschaftlichen Mindestgröße der Unternehmen, Vergrößerung der Fertigungstiefe in den Großunternehmen und Aufgabe der Zulieferbetriebe - bewirkte dies die Herausbildung von Massenarbeitslosigkeit. Unter diesen Bedingungen begann mit zunehmender Verschärfung der Wirtschaftskrise ein etappenweiser Wandel der Funktion staatlicher Weiterbildungspolitik vom vermeintlichen Agens des wirtschaftlichen Wachstums zum reaktiven arbeitsmarktpolitischen Instrument.

Mit dem Durchgreifen des Rationalisierungseffekts der Automation, der Verschärfung der Krise und vor allem expandierender Arbeitslosigkeit verband sich eine erhebliche Belastung für die notorisch knappe staatliche Finanzsituation, die sich im Zusammenhang mit krisenbedingten Rückentwicklungen auf der Einnahmenseite noch verschärfte. Insbesondere die Aufwendungen für

den Bereich der Arbeitslosenversorgung belasteten die Aufgabenwahrnehmung des Staates in anderen Bereichen. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, den Leistungsbereich durch geeignete Maßnahmen zu entlasten. Dies sollte u.a. geschehen, indem möglichst viele derjenigen Erwerbsfähigen, die einstweilig aus der Tauschsphäre hinausgefallen waren, zur Teilnahme am Tauschverkehr und zur eigenständigen Beschaffung von Gebrauchswerten wiederbefähigt wurden. Der Staat mußte mit Blick auf die Vielfalt drängender Interventionsnotwendigkeiten an Menschen interessiert sein, die sich über ihren Lohn selbst erhalten konnten und nicht dauerhafter Versorgung durch fiskalische Mittel anheimfielen. Wenn nun zur Realisierung dieser Vorstellungen Bildungsmittel eingespart, die bereitgestellten aber als Arbeitsmarktinvestitionen verwendet wurden, so war diese Entscheidung zunächst nach wie vor an der bildungsökonomischen Höherqualifizierungsthese orientiert.

Allerdings war so die offizielle, Höherqualifizierung durch technischen Wandel postulierende Begründung staatlicher Initiativen im Weiterbildungsbereich durch die ökonomischen Krisenerscheinungen, zu deren Vermeidung berufliche Weiterbildung hatte beitragen sollen, bereits wenige Jahre nach Einführung der vor allem im AFG festgeschriebenen Maßnahmen zu ihrer praktischen Umsetzung von der Realität eingeholt. Schon 1972 wurde das AFG in für die weitere Entwicklung beispielhafter Weise auf die neuen regressiven Bedingungen zugeschnitten: Während zuvor unter bestimmten Bedingungen auch die Teilnahme an allgemeinbildenden Maßnahmen subventioniert wurde, bestand ein Förderungsanspruch jetzt nur noch bei eindeutig berufsbezogenen Inhalten. Ferner mußte die arbeitsmarktpolitische Zweckmäßigkeit einer Maßnahme belegt sein, die nicht mehr generell für jeden Marktteilnehmer unterstellt wurde. Was aber als zweckmäßig zu gelten hatte, wurde, vermittelt über das Argument der Bewerbungsfähigkeit, am Qualifikationsbedarf der Unternehmen festgemacht. Die sich bereits vorher aufgrund der praktizierten Form der Weiterbildung in der Teilnehmerstatistik ausweisende Verschärfung von Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt wurde so institutionalisiert.

Die neuerliche Änderung des AFG 1976 gibt die veränderte Zielorientierung staatlicher Weiterbildungsförderung dann schon unverkennbar deutlich zu erkennen. Gemeinsam mit einer Vielzahl restriktiver Zusätze, die den Zugang zur Förderung für Beschäftigte erschweren, begünstigt das Gesetz den Weiterbildungseintritt für Arbeitslose, indem das Unterhaltsgeld während einer Maßnahme trotz einer Kürzung auf 80 % des letzten Nettogehaltes merklich höher angesetzt wird als das Arbeitslosengeld (68 %). Die Wirkung dieser Maßnahmen ist an der Teilnehmerstatistik deutlich abzulesen: Betrug der Anteil der Arbeitslosen bei der ersten Berechnung nach Inkrafttreten des AFG 1971 gerade 6,9 %, so stieg er nach der ersten Novellierung bis 1976 auf 33,1 % und nach den Änderungen aus dem Jahr 1976 bis 1982 auf 55,7 % (Sauter u.a. 1984, 44).

Die Neuorientierung der Weiterbildungsförderung wurde haushaltspolitisch begründet: Durch eine marktgerechte Qualifizierung Erwerbsloser sollte ihre Wiedereingliederung in das Erwerbsleben erleichtert und so die zunehmend defizitäre Finanzsituation des Staates entlastet werden. In-

dem aber auf diese Weise jetzt ein unmittelbarer Zusammenhang geschaffen wird zwischen den Chancen zur Wiedereingliederung in das Erwerbsleben und beruflicher Weiterbildung, entsteht für die Problemwahrnehmung der von Arbeitslosigkeit betroffenen potentiellen Klientel staatlicher Weiterbildungsförderung eine neue Ausgangssituation, denn eine derart formulierte Förderungsbegründung stützt sich auf zwei Prämissen: Sie unterstellt zum einen, daß Arbeitslosigkeit durch eine inadäquate Qualifikation der Beschäftigten zustandekommt, und läßt Arbeitslosigkeit für den einzelnen zum anderen als ein vorübergehendes Phänomen erscheinen, auf dessen Dauer er selbst durch seine Weiterbildungsbereitschaft Einfluß nehmen kann (vgl. *Faulstich* 1985, 12). Damit aber ist berufliche Weiterbildung nicht mehr Gemeinschaftsaufgabe im Sinne der gemeinsamen Entwicklung von Wirtschaft und gesellschaftlichem Leben, sondern Bringschuld des Einzelnen. Die Tatsache, daß sich die Menge benötigter menschlicher Arbeitskraft nach ökonomischen Maßgaben bemißt und ihre Reduzierung in konkurrenzorientierten privatwirtschaftlichen Produktionsverhältnissen zu den zentralen Bestrebungen zählt, wird damit auf staatlicher Seite als Bedingungsgröße erstmals in die Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik integriert. Den Hintergrund bildet der verstärkte Rechtfertigungsdruck gegenüber denen, die aufgrund dieser Zusammenhänge von der Teilnahme an der Gestaltung der gesellschaftlichen Bedingungen weitgehend ausgeschlossen sind. Und nachdem zuerst das Vorhaben gescheitert war, die wirtschaftliche Entwicklung durch staatliche Eingriffe in die Beschäftigungsstruktur gezielt präventiv zu verändern, und auch Versuche fehlgeschlagen waren, reaktiv, durch Übernahme betrieblicher Aufgaben der Qualifizierung durch den Staat und die damit verbundene Entlastung der Unternehmen, Wiedereinstellungen zu erreichen, konnte staatliche Weiterbildungspolitik fernerhin lediglich noch zur Legitimierung der gesellschaftlichen Strukturen und der sozialen Schichtung dienen, die nun als gerechte Widerspiegelungen des Leistungsgefüges erscheinen mußten: Nicht der krisenproduzierenden Struktur der Marktwirtschaft wurde die Verantwortung für den ökonomisch begründeten, strukturellen Effekt Arbeitslosigkeit zugewiesen, sondern dem einzelnen Arbeitslosen, der mit seinen Leistungsdaten angeblich nicht über die Befähigung verfügte, sich auf dem Arbeitsmarkt gegen Konkurrenz durchzusetzen. "Mit der Institutionalisierung von Weiterbildungsmöglichkeiten werden weniger die einzelnen als die Struktur der Marktwirtschaft geschützt ... Nicht der Arbeitsmarkt, sondern seine Opfer werden als das zu bearbeitende Problem dargestellt, wenn Arbeitslosen Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden" (*Lenhardt* 1980, 186).

Spätestens an dieser Stelle finden sich die Weiterbildungsmotive der Unternehmen und die des Staates in ihrer Hauptrichtung wieder vereint. Dient berufliche Weiterbildung auf einzelbetrieblicher Ebene personalpolitischen Zielsetzungen, vor allem der jederzeitigen flexiblen Verfügung über die gerade benötigten fachlichen und sozialen Qualifikationen und der Legitimierung und Verfestigung von Hierarchien, so modifiziert sich ein ursprünglich präventiv wirtschaftspolitisch begründetes staatliches Bildungsengagement mehr und mehr zum Absorptionsmechanismus für überflüssige Arbeitskraft sowie zum Instrument der Rechtfertigung sozialer Schichtungen und der sozialen Pazifizierung in gesellschaftlichem Maßstab. In demselben Maße gewinnen die Unternehmen die Kontrolle über den Weiterbildungsbereich vollends zurück, die sie aufgrund der

aktiven Bildungspolitik des Staates hätten bedroht sehen können: Der Staat übernimmt die Aufgabe, überzählige Arbeitskräfte für die Phase der Krise in einer Form zu "parken", durch die die Unternehmen nicht belastet werden, und dabei Sozialisationserfahrungen zu verschaffen, die möglichst weitgehend denen bei der betrieblichen Arbeit entsprechen, so daß die Betroffenen im Bedarfsfall als sozial integrierbare Mitarbeiter wieder an die Betriebe überstellt werden können. Diese bloße Vorratshaltung für Arbeitskraft gegenüber einer tatsächlich qualifizierenden Phase der Weiterbildung liegt deutlich eher im Interesse der Unternehmen, die sich im zweiten Fall mit Gehaltsansprüchen und Aufstiegs Erwartungen konfrontiert sähen, denen sie nicht entsprechen wollen. Tatsächlich führte in dieser Phase fehlender Qualifikationsbedarf in den Unternehmen zu der - aus bildungsökonomischer Sicht paradoxen und nicht erkläraren - Situation, daß sich gerade für diejenigen Arbeitskräfte, die sich weitergebildet hatten, die Berufschancen häufig verschlechterten (vgl. *Lempert und Thomssen 1974, 97 f.*).

Die Modifikation der gesetzlichen Grundlagen für die Förderung der beruflichen Weiterbildung trug den Unternehmensinteressen in der Folgezeit immer deutlicher Rechnung. Mit dem Arbeitsförderungskonsolidierungsgesetz (AFKG) von 1982 wird berufliche Weiterbildung zum einen noch stärker auf den Adressatenkreis Arbeitslose zugeschnitten. Indem neben der arbeitsmarktpolitischen Zweckmäßigkeit jetzt auch die Notwendigkeit der Maßnahme nachgewiesen werden muß, entfällt in den meisten Fällen die Begründung für Aufstiegsmaßnahmen, für die eine Förderung nurmehr auf Darlehensbasis erfolgt. Ein Blick in die Teilnehmerstatistik für staatlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen (*Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1984*) macht deutlich, daß sich zwischen 1974 und 1983 eine Umkehrung des Verhältnisses zwischen Aufstiegs- und Anpassungsfortbildung ergibt, die nicht mehr mit den ursprünglichen Intentionen des AFG, wohl aber mit der "Parkfunktion" staatlich geförderter beruflicher Weiterbildung begründet werden kann.

Aufstiegsfortbildung	1974: 84 %	1983: 36 %
Anpassungsfortbildung	1974: 16 %	1983: 64 %

Zum anderen wird jetzt, begründet mit dem Ziel der Vermeidung zusätzlicher Arbeitslosigkeit, auch die betriebliche Weiterbildung mit Fördermitteln bedacht, die allerdings in erster Linie für die Qualifizierung des Beschäftigtenstamms nach betriebspezifischem Bedarf verwendet werden.

2.2.3. Die aktuelle Situation der beruflichen Weiterbildung

Der bildungsökonomische Argumentationszusammenhang zwischen wissenschaftlich-technischer Entwicklung und Qualifizierungsnotwendigkeit dominiert, trotz aller Einwände, die seit den sechziger Jahren gegen ihn erhoben worden sind, die öffentliche Diskussion um die berufliche Weiterbildung und die Alltagspraxis nach wie vor. In großer Einmütigkeit stellen sowohl die Wirt-

schaft als auch die politischen Instanzen die große Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung und die Arbeitsplatzsicherheit der Erwerbstätigen heraus.

Ähnlich wie zu Beginn des Weiterbildungsbooms in den sechziger Jahren wird die Notwendigkeit zur Weiterqualifizierung der Arbeitskraft auch heute mit technischen Veränderungen in Verbindung gebracht. Lieferte die Einführung automatisierter Produktionsverfahren die Argumente für die Schaffung von Strukturen beruflicher Weiterbildung, so wird der anhaltende Boom mit den Entwicklungsfortschritten auf dem Gebiet der Mikroelektronik, speziell der Mikroprozessortechnik, begründet, die den Beschäftigten an einer wachsenden Zahl von Arbeitsplätzen gegenübertraten und veränderte Erwartungen an ihre Qualifikation bedingten.

Als alles überflutende Welle, wie es viele Darstellungen glaubenmachen, vollzieht sich die Einführung dieser zusammenfassend als "neue Technologien" bezeichneten programmgesteuerten Arbeitsmittel zwar nicht. In der Zeit von 1979 bis 1985 stieg die Zahl derjenigen Beschäftigten, die ihre Arbeit in der Hauptsache unter Verwendung neuer Techniken versehen, von 6 % auf 7 %. Ein etwas deutlicherer Anstieg von 9 % auf 14 % ist jedoch bei den gelegentlichen Nutzern festzustellen, und branchenspezifisch erreichen die Anteile der Mitarbeiter, die programmgesteuerte Arbeitsmittel neben anderen anwenden, 60 % (bei Banken und Versicherungen), 25 % (in der öffentlichen Verwaltung) und 20 % (im Handel). Der Schwerpunkt der Anwendung neuer Techniken liegt vorerst noch auf der unterstützenden Mitverwendung neben anderen Arbeitsmitteln (BIBB/IAB 1987, 2* f.).

Die Auswirkungen der Einführung neuer Techniken in den Betrieben und an den einzelnen Arbeitsplätzen sind Gegenstand vielfältiger Untersuchungen und Spekulationen. Im öffentlichen Bewußtsein hat sich, auch aufgrund einer routinemäßigen Abbetung des entsprechenden Argumentationsgangs in einschlägigen Publikationen und politischen Stellungnahmen, die Ansicht weitgehend durchgesetzt, daß die neuen Techniken zum Wegfall von Positionen mit geringen Qualifikationserwartungen, zur Integration von Aufgaben und zu einer Verlagerung der Arbeitstätigkeit von repetitiven Teilarbeiten zu ganzheitlichen Aufgabenzuschnitten, von manuellen Tätigkeiten zum Planen, Ausführen und Kontrollieren komplexer Arbeitsprozesse, zu abstrakteren Leistungsansprüchen sowie einem höheren Anteil theoretischer Kompetenzen an der Gesamtqualifikation führt. Mit diesen Entwicklungen verbinde sich ein Bedarf an der Höherqualifizierung der Arbeitskraft, der Methoden-, Sach- und Sozialkompetenz gegenüber spezifizierter Fachkompetenz betone. Eine besondere Rolle bei der Popularisierung dieser Sichtweise muß der Studie von *Horst Kern* und *Michael Schumann* aus dem Jahre 1986 zugeschrieben werden, die sich unter dem Titel "Das Ende der Arbeitsteilung?" mit Trends der Rationalisierung in der industriellen Produktion auseinandersetzt. Die Diskussion über die Entwicklung der Qualifikationen in den industriellen Arbeitsbereichen und weit darüber hinaus kulminiert im Streit um Ergebnisse und Thesen dieser Untersuchung. Die Studie, durchgeführt in Kernbereichen der Industrie, ist zu einem Bezugspunkt und zur vielzitierten Bestätigung für diejenigen geworden, die nach Ansätzen für die Über-

windung des Taylorismus und eine Demokratisierung der Arbeitswelt oder schlicht für die adäquate Ausdeutung gegenwärtigen betrieblichen Wandels suchen. Die *Kern/Schumann*-Studie steht am vorläufigen Ende einer langen Reihe solcher Veröffentlichungen, die seit den fünfziger Jahren unter technozentristischen Prämissen eine Höherqualifizierung der Beschäftigten aufgrund der Entwicklung der Arbeitsmittel prognostizieren (vgl. u.a. *Touraine* 1955; *Popitz, Bahrt, Jüres* und *Kesting* 1957). Wegen der großen Verbreitung eines bestimmten Teils ihrer Ergebnisse und der Belegkraft, die ihnen für das Postulat eines erhöhten Qualifikationsbedarfs an den industriellen Arbeitsplätzen nachgesagt wird, soll sie im folgenden exemplarisch auf die Erklärungskraft ihrer Aussagen hin befragt werden.

2.2.3.1. Neue Technik und "neue Produktionskonzepte" - Trends der Rationalisierung in der Produktion und der Entwicklung der Qualifikationen nach Kern und Schumann

Kerns und *Schumanns* ursprüngliche Erkenntnisabsicht bestand darin, im Rahmen einer Follow up-Studie zu ihrer zwischen 1965 und 1970 durchgeführten Untersuchung zur Rationalisierung in der Industrie (siehe dazu 2.2.2.2.) in die damals besuchten Betriebe zurückzukehren und zu erkunden, welche Veränderungen der Produktionsweise, des Technikeinsatzes und der Arbeitssituationen sich dort im Verlauf der siebziger Jahre ergeben haben. Ihre Erfahrungen in den Unternehmen veranlaßten sie jedoch, den Gegenstandsbereich der Untersuchung zu erweitern. Bei der Bewertung der beobachteten Veränderungen stellten die Autoren nämlich fest, daß der Untersuchungszeitraum 1965 bis 1985, "nicht viel mehr ist als eine Entwicklungszeit, in der gewiß ganz neuartiges Rationalisierungswissen erzeugt wurde, dessen Anwendung innerhalb der industriellen Produktion aber erst jetzt in großem Maßstab ansteht" (*Kern* und *Schumann* 1984, 15). Aufgrund dieser "unabweisbaren Einsicht" (ebda.) erweiterten *Kern* und *Schumann* die Fragestellung ihrer Untersuchung: "Wichtig wurde uns zu klären, was von den technisch-organisatorischen Potentialen, die geschaffen worden waren, tatsächlich zu erwarten ist" (ebda.). Was sie dazu in der bilderreichen Diktion ihrer Veröffentlichung prophezeien, ist "die Stunde eines neuen technologischen Schubs" (ebda.), der, was seine Rationalisierungsrelevanz angeht, "von einem durch mehr Elastizität und größere Funktionsbreite erweiterten Zugriffshorizont *technischer* Systeme" (16; alle Hervorhebungen im Original) geprägt ist. Als entscheidend bewerten es die Autoren, "daß die technologische Komponente häufiger in eine veränderte Rationalisierungskonzeption eingebettet wird. Die Rationalisierung greift über einzelne Größen des unmittelbaren Produktionsprozesses hinaus und leistet die konsequente Integration verschiedener, früher kaum aufeinander bezogener Aktionsdimensionen ... Gerade dieses durch ganzheitlichen Zugriff, systematischere Planung und konsequenteren Vollzug gekennzeichnete Rationalisierungsverständnis und das Vorhandensein entsprechender Rationalisierungsinstrumente macht die *neue* Qualität des heutigen Rationalisierungspotentials der Betriebe aus" (ebda.). Die Konsequenzen aus dieser Entwicklung widerstreben nach *Kern* und *Schumann* ihrer auf das Freisetzungproblem fixierten Ersthypothese.

"Statt einer' Verfestigung von Arbeitsteilung sahen wir vielerorts ernsthafte Versuche, Arbeitsplätze wieder breiter anzulegen. Statt Qualifikationen verkommen zu lassen, stach vielfach das Bemühen um die umfassendere Nutzung der Kompetenz der Arbeiter ins Auge. Statt Ausbildungsmaßnahmen abzubauen, wurden sie oft intensiviert und inhaltlich reformiert. Schließlich: Statt des entmündigenden Umgangs mit Arbeitern trafen wir jetzt häufiger Situationen, in denen unbeschadet der Interessengegensätze der Arbeiter als Person stärker respektiert wurde" (ebda.).

Nach Auswertung des vornehmlich durch Interviews zusammengetragenen Datenmaterials kommen *Kern* und *Schumann* zu ihrer Arbeitshypothese, die intensive und kontroverse Diskussionen ausgelöst hat: "In den industriellen Kernsektoren vollzieht sich vor unseren Augen ein grundlegender Wandel der Produktionskonzepte, in dem das betriebliche Interesse an Ersetzung lebendiger Arbeit und das an Ökonomisierung der Rest-Arbeit auf neue Weise miteinander verschränkt sind ... Gerade in einem historischen Moment, der Explosion technischer Möglichkeiten zur Ersetzung menschlicher Funktionen, die gigantische Freisetzungen zur Folge hat, mag dies paradox erscheinen, aber eben in dieser Zeit steigt auch das Bewußtsein für die qualitative Bedeutung menschlicher Arbeitsleistung und die Wertschätzung der besonderen Qualitäten lebendiger Arbeit. Das Credo der neuen Produktionskonzepte lautet: a) Autonomisierung des Produktionsprozesse gegenüber lebendiger Arbeit durch Technisierung ist kein Wert an sich. Die weitestgehende Komprimierung lebendiger Arbeit bringt nicht per se das wirtschaftliche Optimum. b) Der restringierende Zugriff auf Arbeitskraft verschenkt wichtige Produktivitätspotentiale. Im ganzheitlichen Aufgabenzuschnitt liegen keine Gefahren, sondern Chancen; Qualifikationen und fachliche Souveränität auch der Arbeiter sind Produktivkräfte, die es verstärkt zu nutzen gilt" (19).

Zumindest vorläufig gelten die daraus ableitbaren positiven Konsequenzen für die Arbeitssituation allerdings nur für einen kleinen Teil der Arbeiter in den Kernbereichen der Industrie, die sog. Rationalisierungsgewinner. Durch das Eingehen auf die Verhaltenspotenzen dieser Beschäftigten oder gar durch ihre Förderung wollen die Unternehmen Effizienzsteigerungen erzielen (20). Es handelt sich um solche Mitarbeiter, die "das Fundament der neuen Produktionskonzepte ausmachen und die infolge ihres betrieblichen Status Gratifikationen reklamieren können" (22).

Den Rationalisierungsgewinnern stehen drei Gruppen mit weitaus bescheideneren Perspektiven gegenüber. Erstens die "Rationalisierungsdulder", die zwar einen Arbeitsplatz in den Kernsektoren haben "aber aufgrund persönlicher Merkmale - fortgeschrittenes Alter, Fehlen polyvalenter Qualifikationen, oft Ausländer und Frauen - für einen Arbeitseinsatz entlang der neuen Produktionskonzepte kaum brauchbar sein" (22) dürften. "Rationalisierungsgewinner" und "-dulder" gemeinsam sind, so *Kern* und *Schumann*, die Beschäftigten der industriellen Kernsektoren: Automobilindustrie, Großchemie und Werkzeugmaschinenbau, der Bereiche, für die die Autoren dezidierte Analysen vorlegen und in denen sie ihre Thesen erarbeiten. "Diese Branchen bilden das immer noch funktionierende Zentrum der Industrieproduktion, für das über Zukunft zu reden immer noch Sinn macht" (21). Über die Arbeiter in den anderen, krisenbestimmten Branchen,

zweitens, äußern *Kern* und *Schumann* nicht viel mehr als ihre Hoffnung, sie möchten, dem Beispiel der Werftarbeiter folgend, über interne Differenzen hinweg ein "enormes Aktivitätspotential" (22) freisetzen. Die Arbeitslosen als dritte Gruppe werden "immer weniger Chancen haben, überhaupt noch in den Produktionssektor hineinzukommen" (22).

Es ergibt sich nach *Kern* und *Schumann* also eine Segmentierung der Beschäftigtenstruktur, die sie als moderne Variante der Polarisierung sehen: "Wenn das Wort von den disparitären Lebensverhältnissen je einen Sinn gehabt hat, so jetzt. Noch nie sind die mit industrieller Arbeit verknüpften Risiken und Chancen unter den Arbeitskräften so unterschiedlich verteilt gewesen wie heute" (23). Mit dieser Ausgangssituation verbinden sich vielfältige soziale Risiken und ein beträchtliches gesellschaftliches Konfliktpotential, bei dessen Austragung sich allerdings die Aussicht ergibt, daß die Arbeitsbedingungen der verbliebenen Beschäftigten insgesamt auf ein höheres Niveau geführt werden. Denn die Autoren vermögen sich nicht vorzustellen, daß "bei der wie und wann immer erfolgenden Auflösung der Brüche und Spannungen hinter die Verhältnisse zurückgegangen werden kann" (23). Hieraus beziehen sie ihre Hoffnung auf eine Generalisierung des Trends der neuen Produktionskonzepte: "Insofern könnte es sein, daß die neuen Ansätze - eben weil sie Effizienz mit der Handlungskapazität der beschäftigten Arbeiter erzielen wollen - in der Realisierung einzelwirtschaftlicher Rationalität langfristigem gesellschaftlichem Fortschritt den Weg bereiten" (ebda.).

Anders als in der breiten Öffentlichkeit und in der Berufsbildungspraxis sind diese Thesen innerhalb der wissenschaftlichen, insbesondere der industriesoziologischen Diskussion allerdings äußerst umstritten. Die Kritik zielt dabei nicht in erster Linie darauf, die von *Kern* und *Schumann* ausgewiesenen Entwicklungstrends in den einzelnen untersuchten Betrieben und die Potentialität der prognostizierten Zukunftsentwicklungen in diesen Einzelfällen in Frage zu stellen. Auch begrenzte, unterschiedlich begründete Höherqualifizierungstendenzen im Zusammenhang mit der Einführung neuer Techniken in Teilbereichen der Wirtschaft sind weitgehend unumstritten. Vielmehr geht es um die Frage, ob die von *Kern* und *Schumann* vor Ort gesammelten Erkenntnisse und Belege ausreichen, um die vorgetragenen Postulate in der beanspruchten Eindeutigkeit über den Einzelfall hinaus zu begründen und ob sich der von ihnen prognostizierte Entwicklungstrend tatsächlich generalisieren könnte. Es wird eingewendet, daß selbst dann, wenn die Beobachtungen der Autoren zuträfen, die von ihnen angebotene lediglich eine und nicht die wahrscheinlichste der denkbaren Interpretationen des gegenwärtigen Entwicklungsweges darstellte.

2.2.3.2. Ende der Arbeitsteilung, umfassendere Nutzung des Arbeitsvermögens, Höherqualifizierung? - Zur Diskussion der Thesen Kerns und Schumanns

Sicherlich können an dieser Stelle Forschungsansatz und -methodik der Untersuchung nicht ausführlich diskutiert werden. Einige Hinweise sind jedoch angebracht, da zu vermuten ist, daß die Form der Datenbeschaffung bestimmte inhaltliche Schlußfolgerungen begünstigt haben könnte.

Die für die Bewertung der Ergebnisse und die Aussagekraft der Prognose entscheidende Kritik am Forschungsverfahren hat an der Form der Erhebung des Datenmaterials in den Unternehmen anzusetzen. Absicht Kerns und Schumanns war es, das in den Betrieben verfügbare technisch-organisatorische Handlungswissen abzufragen und zu interpretieren, um so zu Schlüssen über die Zukunftsentwicklungen auf dem Gebiet der Rationalisierung zu gelangen. Im Mittelpunkt des dazu eingesetzten Methodenrepertoires standen Expertengespräche mit Managern der ausgewählten Betriebe der industriellen Kernbereiche. Zu fragen ist nun, ob sich diese Methode, besser: die hier praktizierte Umsetzung, zur Feststellung objektiverer Daten über zukünftige Entwicklungen in den Betrieben eignet, denn die Aussagen der Manager, die leichthin mit dem Handlungswissen der Unternehmen gleichgesetzt werden, müssen relativierend vor dem Hintergrund der betrieblichen Funktionen solcher Mitarbeiter und einer für diese befähigenden beruflichen Sozialisation betrachtet werden. Anders gewendet: Die Einlassungen der verantwortlich im Untersuchungsfeld Tätigen sagen an der Oberfläche mehr über positionstypische Bearbeitungsweisen der Realität als über die Realität selbst aus, zumal Positionen betroffen sind, zu deren Aufgabenumfang wesentlich die Legitimierung und Durchsetzung betrieblicher Entscheidungen gegenüber den Belegschaften zählt. Positionstypische Rationalisierungen der Arbeitssituation und des eigenen Handelns, funktionsbezogene Handlungs- und Denkstrukturen, wie sie - etwa zugunsten der objektiven Darstellung im Interview mit Sozialwissenschaftlern - nicht vorübergehend beiseite gelegt werden können, führen möglicherweise, wo die Aussagen aus der Praxis nicht entsprechend hinterfragt werden, zu einem Bild vom Untersuchungsfeld, das die Wahrnehmung der darin Agierenden, damit aber nicht automatisch die Realität wiedergibt. Im Rückgriff auf das Instrumentarium an Realitätsdeutungen, das jeder Berufstätige zur identitätssichernden privaten Deutung seiner Arbeitssituation erwirbt und entwickelt, ergeben sich, ohne daß dazu bewußte Verstellung oder Täuschung in jedem Fall unterstellt werden müßten, mehr oder weniger wirklichkeitsferne Darstellungen, die als solche selbst Gegenstand der Analyse zu sein hätten. Wenn den Aussagen der Manager reliable Hinweise auf die Planungen in den Unternehmen zu entnehmen sein sollten, so müßten sie gemeinsam und in der Auseinandersetzung mit ihnen in einem mühevollen Klärungsprozeß hinter vordergründigen Aussagen, in Verklammerungen, Widersprüchen, bewußt Verschwiegenem und eingeschliffenen standardisierten Sprachregelungen entdeckt und herausgearbeitet werden. Hierzu bedürfte es langfristiger didaktisch strukturierter Zusammenarbeit.

Ein weiterer methodisch begründeter Einwand bezieht sich auf die für derart weitreichende Aussagen zu schmale empirische Basis der Untersuchung. Die Studie nimmt für sich in Anspruch, die

Veränderung der Produktionsformen in den Kernbereichen der Industrie darzustellen. Es sind allerdings erhebliche Zweifel angebracht, ob diese auch abgedeckt werden. Der gesamte Bergbau und das verarbeitende Gewerbe z.B. bleiben ausgeschlossen. "Im September 1983 waren in Bergbau und verarbeitendem Gewerbe der Bundesrepublik Deutschland insgesamt knapp 7 Millionen Arbeitnehmer beschäftigt. Hiervon entfielen fast 5 Millionen auf größere und große Betriebe mit mehr als 200 Beschäftigten ... Demgegenüber repräsentieren die von Kern/Schumann untersuchten drei Branchen maximal 0,8 bis 0,9 Millionen Beschäftigte ... Zusammen sind dies nicht einmal ein Fünftel aller Beschäftigten in größeren und großen Betrieben von Bergbau und verarbeitendem Gewerbe" (Lutz 1988, 200).

Nicht in den Bereich der industriellen Kernsektoren fällt nach Kern und Schumann auch die gesamte Elektro-/Elektronikindustrie, zu der u.a. die zentralen Bereiche der Datenverarbeitung und der Nachrichtentechnik sowie der unter Rationalisierungsgesichtspunkten zukünftig wohl wesentlichste Bereich Informations- und Kommunikationstechnik zählen. "Um es konkreter zu machen: zu den «industriellen Kernbereichen» in der Darstellung von Kern und Schumann gehören die folgenden Unternehmen nicht: AEG, BBC und BOSCH; IBM, PHILIPS und SIEMENS; MBB und DORNIER; NIXDORF, RHODE & SCHWARZ; TEXAS INSTRUMENTS, DIGITAL EQUIPMENT und CTM, HERAEUS und DRAEGER; LEITZ und ZEISS; KRUPP ATLAS ELEKTRONIK und HARTMANN und BRAUN; LURGI und UHDE. ... Gerade wenn man Wert darauf legt, die «Rationalisierung nicht nur als schon gelaufene(n) Prozeß (...), sondern auch als noch fließende Bewegung, deren letztendliche Gestalt und Resultate sich erst in Zukunft herauschälen» (Kern und Schumann 1984, S. 26), zu untersuchen, ist es unerlässlich, jene industriellen Branchen zu beachten, in denen die neuen Rationalisierungstechnologien erdacht, gemacht und erprobt werden" (Hack 1988, 166 f.). Dies gilt umso mehr, als Kern und Schumann erkunden wollen, was von den technisch-organisatorischen Potenzen, die geschaffen worden sind, wirklich zu erwarten ist. Der "technologische Schub", der einen "erweiterten Zugriffshorizont technischer Systeme" ermöglicht, stützt sich entscheidend auf die von Kern und Schumann ausgeblendeten Informations- und Kommunikationstechniken.

Allerdings läßt nicht nur die Definition des Untersuchungsbereichs, sprich der industriellen Kernsektoren, sondern auch die tatsächlich feststellbare zahlenmäßige Bedeutung der von Kern und Schumann vorgestellten neuen Produktionskonzepte Zweifel darüber zu, ob sie zur Ableitung einer "Umschichtung von gewaltiger Reichweite" (Kern und Schumann 1986, 16) ausreichen. Hack z.B. errechnet die Bedeutung des von Kern und Schumann dargelegten "neuen Produktionskonzepts" für die Automobilindustrie - den Bereich, in dem allein, so Lutz, "die beschriebenen Formen von Arbeits- und Produktionsorganisation deutlich mit einer langen und bis heute die Realität der Betriebe weithin prägenden tayloristischen Praxis (kontrastieren)" (Lutz 1988, 203) - für die dort Beschäftigten am Beispiel der Position des Straßenführers und vermittelt ein Bild von der wirklichen Dimension der Veränderungen, auf die Kern und Schumann ihre These vom "grundlegenden Wandel der Produktionskonzepte" in diesem Bereich gründen: "Mit ... 819 000

Beschäftigten ist der Straßenfahrzeugbau insgesamt zweifellos einer der zentralen Wirtschaftsfaktoren in der BRD. Zieht man den Bereich der Kfz-Zulieferer ab, so verbleiben ca. 414 000 in den Unternehmen, die mit der Automobilproduktion befaßt sind. Zieht man den LKW-Bereich und einige PKW-Betriebe (Porsche) ab, so kommt man auf die elf von *Kern* und *Schumann* in ihre Untersuchung einbezogenen PKW-Werke, in denen es ca. «100 000 Telearbeiter» geben soll. Von denen arbeiten zur Zeit höchstens 1000 als «echte Straßenführer» ... also «gerade 1 % der Fertigungsbelegschaft» ... Nimmt man den gesamten Straßenfahrzeugbau der Bundesrepublik Deutschland, so bewegt man sich im Promillebereich" (*Hack* 1988, 167).

Zweifel betreffen darüber hinaus auch theoretische Vorannahmen der Untersuchung. So unterstellen *Kern* und *Schumann* als Ausgangssituation in den Unternehmen vor dem Entstehen der von ihnen identifizierten "neuen Produktionskonzepte" einen begrifflich verkürzten und als solchen in Reinkultur vorfindlichen Taylorismus. "Bisher beruhten alle Formen kapitalistischer Rationalisierung auf einem Grundkonzept, das lebendige Arbeit als Schranke der Produktion faßte, die es durch möglichst weitgehende technische Autonomisierung des Produktionsprozesses zu überwinden galt. In dem Residuum lebendiger Arbeit sah es vor allem den potentiellen Störfaktor, der durch restriktive Arbeitsgestaltung möglichst weitgehend zu kanalisieren und zu kontrollieren war" (19). Daß das Konzept des Taylorismus differenzierter, in den Arbeitsbereichen in verschiedenem Maße und in unterschiedlicher Form anwendbar sowie als Grundorientierung in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung auch unterschiedlich schnell durchsetzbar ist, daß es vorübergehend unter Abwägung von Nutzen und Kosten auch ausgesetzt wird, wurde bereits bei der Kritik der Bildungsökonomie (2.2.2.1.) herausgestellt. Auch findet in diesem Verständnis des Taylorismus keine Berücksichtigung, daß die wissenschaftliche Betriebsführung zwar die möglichst umfassende Kontrolle der menschlichen Arbeitskraft vorzüglich auf dem Weg der Substitution durch Technik anstrebt, ein Instrumentarium des "Zuckerbrots" (wie z.B. Leistungslohnsysteme) aber für den Fall umständebedingt mangelnder Reichweite der Prozeßautomatisierung bereithält. Mit dem Werkzeugmaschinenbau und der Großchemie fallen nun gerade zwei Bereiche der industriellen Produktion in *Kerns* und *Schumanns* Untersuchungsfeld, in denen solche Einschränkungen eines rigorosen Taylorismus traditionell kulminieren.

Als entscheidendes inhaltliches Problem stellt sich jedoch dar, daß *Kern* und *Schumann* ihren detaillierten Beschreibungen der in den untersuchten Betrieben angetroffenen Modifikationen der Produktionsstrukturen eine Interpretation voranstellen, die durch das konkrete Material ex post belegt werden soll. Weniger diese Form der Darstellung der Ergebnisse als die Tatsache, daß die Autoren sich auf der Basis eines, wie festgestellt, zumindest sehr engen Analyseausschnitts und ohne verlässlichen Einblick in die langfristigen Unternehmensstrategien, auf eine derart konsequenzenreiche Interpretation ihrer auf Basis subjektiv vermittelter Aussagen begründeten Informationen festlegen, bietet Anlaß zur Kritik. Die Gefahr, daß sich der Tenor ihrer weitreichenden Prognose ungeachtet des Status der Ergebnisse und Aussagen vorseלבständigt, dies gerade auch vor dem Hintergrund eines erheblichen propagandistischen Verwendungswerts der zentralen Aus-

sagen, ist unabweisbar und anhand der Form ihrer Rezeption in der öffentlichen Diskussion deutlich erkennbar. Denn selbst wenn die von *Kern* und *Schumann* dargelegten Modifikationen in den untersuchten Betrieben nachweisbar sind, so sind andere, auch den Prognosen der Autoren entgegengesetzte Interpretationen über ihre Hintergründe und weiteren Perspektiven denkbar. "Im Mittelpunkt der Debatte müßte vielmehr eine ganz andere Frage stehen, die von *Kern* und *Schumann* explizit gar nicht gestellt, implizit jedoch sehr dezidiert beantwortet wird: die Frage nämlich, wie diese Ansätze und Experimente interpretiert werden sollen" (*Lutz* 1988, 204).

2.2.3.3. Alternative Deutungen neuer Rationalisierungskonzepte

Solche alternativen Denkfiguren liegen durchaus vor. Ihre Tragweite für die Zukunft ist vorerst ebenso unbestimmt wie die der Thesen *Kerns* und *Schumanns*. Gegenüber denen können die im folgenden skizzierten Überlegungen für sich aber den Vorteil in Anspruch nehmen, daß sie sich auf der Basis der gegebenen sozialen Grundstrukturen in den Unternehmen eher begründen lassen und darüber hinaus auch durch historische Parallelen und Erfahrungen weitaus eher gedeckt sind. Als weiteren Vorteil weisen diese Erklärungsansätze die Berücksichtigung der Informations- und Kommunikationstechniken als das derzeit wichtigste Rationalisierungsmedium vor.

Eine wohl insbesondere für kleinere und mittlere Unternehmen zutreffende Deutung "gründet auf der Vermutung, daß viele Betriebe angesichts der hohen und vermutlich noch weiter zunehmenden Ungewißheit ihrer ökonomischen, sozialen und technischen Bedingungen ein hohes Interesse daran haben, das Spektrum der relativ rasch realisierbaren produktionspolitischen und arbeitsorganisatorischen Optionen substantiell zu erhöhen" (*Lutz* 1988, 204). Maximales Offenhalten möglicher Entwicklungswege - und gerade keine Festlegung auf ein fixes "neues Produktionskonzept" - wäre unter diesen Bedingungen als eine Maßnahme zur Sicherung der Reaktionsfähigkeit in einem sich noch weitgehend unvorhersehbar verändernden Produktionsumfeld zu verstehen. Die Triftigkeit einer solchen Interpretation ihrer Ergebnisse vorausgesetzt, verabsolutierten *Kern* und *Schumann* also einen punktuell beobachteten Ausschnitt aus dem Gesamtprozeß des Experimentierens mit Gestaltungsoptionen, "mit dessen Hilfe kapitalistische Rationalisierung Neuland erkundet, dessen eigentliche Erschließung dann vielleicht mit ganz anderen Mitteln (inklusive eines sich heute gleichfalls an vielen Stellen abzeichnenden Neotaylorismus) geschehen wird" (ebda.). Zusätzliches Gewicht erhält dieses Argument dadurch, daß die ungeheueren Rationalisierungs- und Kontrollpotentiale rechnergestützter Steuerungen sich gerade erst in ihren vielfältigen Einsatzmöglichkeiten zu erkennen geben und noch uneinheitlichen Entwicklungstrends unterliegen, die eine Umrüstung der Produktionstechnik zum jetzigen Zeitpunkt risikoreich erscheinen lassen. Auch die, wie eingangs erwähnt, nur sehr allmählich verlaufende Einführung der neuen Technik, insbesondere komplexer Anlagensysteme in den Betrieben spricht für die Unsicherheit bezüglich der zukunftsstabilsten Rationalisierungsrichtung und die Zurückhaltung bei der in jedem Fall investitionsintensiven Aneignung neuer Arbeitsmittel. Gerade auch aus diesem Grund ist "die

Ausklammerung (fast) des gesamten Bereichs, in dem die neuen Rationalisierungs- resp. Automatisierungstechnologien hergestellt werden, ein nicht reparierbares empirisches Defizit der *Kern/Schumann-Studie*" (Hack 1988, 166).

Absehbar ist allerdings an den Vorgängen in solchen Unternehmen, die zu den fortgeschrittenen Anwendern der neuen Technik zu zählen sind, daß deren Etablierung radikale Umstrukturierungen der Produktionsprozesse bedingt, vor allem verursacht durch die notwendige Kompatibilisierung gemäß den Systembedürfnissen der Steuerungs- und Kontrolleinheiten. Schon deshalb muß, wie bei jeder Investition, abgewogen werden, ob die Kosten der Einführung nicht den Nutzen übersteigen. In jedem Fall aber bedarf es zur optimalen Einrichtung der neuen Technik zunächst, und ehe der Rationalisierungseffekt der Umrüstung greifen kann, neuer "produktionsnotwendiger Intelligenz", d.h. eines Stabs hochqualifizierter Mitarbeiter, die den besonderen Einsatznotwendigkeiten entsprechend flexibel und umfassend ausgebildet sind. Ihre Aufgabe ist es, in den Unternehmen umfassende computergestützte Produktionssysteme aufzubauen, in Gang zu bringen und allmählich zu optimieren. Was auf diesem Wege und auf der Basis der Informations- und Kommunikationstechniken in den Betrieben etabliert wird, sind neue Formen der Integration menschlicher Arbeitskraft in vernetzte Mensch/Maschine-Systeme. Funktionsbasis einer solchen Vernetzung der Arbeitsbereiche ist die Sammlung, Speicherung und Verarbeitung aller erreichbaren Daten und Informationen über alle systemrelevanten Arbeitsvorgänge innerhalb des Produktionsverlaufs zum Zwecke der jederzeitigen Verfügbarkeit, der lückenlosen Kontrolle und Überwachung. In das voll funktionstüchtige Gesamtsystem solcher Netzwerke sind auch die Beschäftigten über Mensch/Maschine-Schnittstellen, meist Bildschirme an der Peripherie der technischen Anlagen, einbezogen.

Als wesentliche Vorbedingung für die Effektivität des Technikeinsatzes muß es gelingen, zum einen die gesammelten Daten und Informationen in eine Symbolform zu übersetzen, die für den Computer eindeutig definierbar ist, und zum anderen, gemäß der betriebstechnischen Notwendigkeiten, die die gewählte Form des Technikeinsatzes bedingen, die durch hierarchisierte Computersysteme zu steuernden Arbeitsprozesse zu algorithmisieren, sie nach Entweder/Oder- bzw. Wenn/Dann-Logik zu strukturieren. "Was immer an Alternativen bei der Erfassung und Verarbeitung von Informationen mit der Computertechnik möglich ist, sie setzen alle voraus, daß Informationen digitalisiert, die Systemumgebung standardisiert wird, die Arbeitsprozesse algorithmisiert werden usw." (Briefs 1984, 17). Deshalb kann die neue Technik nicht wie in vorangegangenen Automatisierungsstufen als weitgehend optimiertes "Fertigprodukt" eingeführt werden, sondern sie wird zum Ausgangspunkt für die bedarfsgerechte Formierung der in den Betrieben angetroffenen Verhältnisse, die nach und nach im laufenden Produktionsprozeß erfolgt. Zu dieser Formierung, die den optimalen Rationalisierungsnutzen der Technik ausschöpfen soll, gehört auch der Rückgriff auf das in den Umsetzungsbereichen vorfindliche Betriebswissen der Facharbeiter, das gesammelt und aus den Fachabteilungen in die Systemabteilungen transferiert wird. Vorstellbar ist in diesem Zusammenhang, daß die gegenwärtig betriebene Form der Rationalisie-

nung vor allem auf die expandierten Angestelltenbereiche zielt, in denen die Kontrollfunktionen eingerichtet sind, die jetzt Computersysteme übernehmen können. Die (vorläufige) Integration von Qualifikationen und Kompetenzen in bestimmten Facharbeiterpositionen, wenn man so will in denen der wenigen "Rationalisierungsgewinner", und die allmähliche Integration der Kontrolle in die mit neuer Technik gerade in dieser Hinsicht aufrüstbaren maschinellen Systeme eröffnet dann ergiebige Zugriffsfelder für Rationalisierungsmaßnahmen insbesondere im nichtfertigen Bereich.

Mit einer solchen facharbeitergestützten Rationalisierung verbinden sich allerdings bestimmte Verwertungsansprüche an die Arbeitskraft, teils auch eine Erhöhung der Mitarbeiterzahlen, der Rückgriff auf bewährte und besonders qualifizierte Arbeitskräfte bei der Erstbesetzung der Maschinen und eine zumindest partielle Requalifizierung der Arbeit. Denkbar und wahrscheinlich ist, daß die derzeit vielzitierte Requalifizierung von Teilen der Facharbeit einschließlich der Erweiterung von Handlungsräumen dem Ziel dient, ein Reservoir qualifizierter und vielseitig einsetzbarer Arbeitskräfte zu schaffen, um mit dessen Hilfe technische Prozesse zu etablieren, die dann die nie dagewesenen Rationalisierungs- und Kontrollmöglichkeiten der neuen Techniken voll auszuschöpfen. Facharbeiter werden so zu "zentralen Agenten einer neuen Rationalisierungsstrategie" (Lutz 1988, 206).

Die Beschaffung der benötigten qualifizierten Facharbeiter wurde den Unternehmen durch die Situation auf dem Arbeitsmarkt bisher erleichtert. Mit dem Zusammentreffen geburtenstarker Jahrgänge bei den Berufsanfängern und ausgeprägter Massenarbeitslosigkeit verbanden sich enttäuschte Bildungs-, Ausbildungs- und Karriereaspirationen insbesondere bei denjenigen, die in der Vergangenheit problemlos in höhere Bildungs- und Berufskarrieren hätten eintreten können, so aber in großer Zahl gezwungen wurden, sich mit Ausbildungsgängen in Facharbeiterberufen "zu begnügen". "Diesen jungen Industriefacharbeitern wird mit einer Rationalisierungspolitik, die weit stärker als bisher auf die Nutzung berufspraktischer Qualifikationen im unmittelbaren Produktionsprozeß setzt, in erster Instanz zwar ein attraktives Angebot gemacht ... In dem Maße freilich, in dem sie bereit sind, auf dieses Angebot einzugehen, schaffen sie die Voraussetzungen dafür, daß in zweiter Instanz, d.h. in Realisierung der hierdurch eröffneten Rationalisierungspotentiale, genau diejenigen Arbeitsplätze in den fertigungsnahen technischen Büros verschwinden, in die aufsteigen zu können bisher ein essentielles Akzeptanzmoment von industrieller Facharbeiterausbildung ausmachte" (ebda., 206). Mit ihr verbunden wären für die Masse der Facharbeiter (die "Rationalisierungsdulder") ein Verlust von Aufstiegsmöglichkeiten und der Wegfall von Aufstiegspositionen. Es ist also tatsächlich eine Aufgabenintegration einschließlich Höherqualifizierung für Facharbeiterpositionen denkbar, die den Unternehmen langfristig Konkurrenzvorteile und einen Nettogewinn bringt. Gestützt wird diese Argumentation durch Ergebnisse der BIBB/IAB-Studie zum Verbreitungsgrad neuer Techniken, nach der sich das Schwergewicht der Nutzung programmgesteuerter Arbeitsmittel auf die unter 35jährigen verlagert, "die in hohem Umfang höhere Bildungsabschlüsse erwerben konnten" (BIBB/IAB 1987, 3*). Gedanken dazu, ob

sich der Bedingungshintergrund für diese Strategie angesichts sinkender Zahlen von Berufsanfängern erhalten wird und welche Rolle diesbezüglich dem umfangreichen Reservoir erwerbsloser Arbeitskräfte aus dem Beitrittsgebiet zukommen könnte, sind vorerst noch Spekulationen.

Es gilt aber mit Blick auf die Zukunftsprojektionen der *Kern/Schumann*-Studie, auch die Konsequenzen der Einführung neuer Techniken nach der Etablierungsphase anzusprechen. Als Ergebnis des Einsatzes vernetzter Computersysteme entstehen neue Arbeitsbedingungen auch für die Hauptagenten dieses Prozesses, die sich zunächst als "Rationalisierungsgewinner" fühlen durften. "Für die subjektive Wahrnehmung des Arbeitenden in Bezug auf die Arbeitsaufgaben und die sozialen Beziehungen im Betrieb bedeutet dies, daß

- die formale Korrektheit und Eindeutigkeit von Einzelfakten gegenüber dem qualitativen Erkennen von Zusammenhängen überwiegt,
- der unmittelbare Kontakt mit den stofflichen Voraussetzungen der Produktion weiter verlorengeht,
- ein Datenschatten mit funktionalen Qualifikationen aufgebaut wird, der die Wahrnehmung der Gesamtpersönlichkeit des Arbeitenden ersetzt,
- sich durch technische Kommunikation direkte zwischenmenschliche Kontakte während der Arbeitszeit verringern,
- sich die technischen Kontrollmöglichkeiten in Bezug auf Leistung und Verhalten erheblich verdichten" (*Lucas* 1986, 25).

Ob sich in der Arbeitssituation der verbleibenden Beschäftigten wenigstens die von *Kern* und *Schumann* prognostizierten Chancen der neuen Techniken tatsächlich ergeben und sie in der Lage sein werden, aus einer gefestigten betrieblichen Stellung Forderungen zur Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebenssituation zu formulieren, darf bezweifelt werden. Denn die Begründung der These "daß die Unternehmen bei der Durchsetzung neuer Produktionskonzepte den «Arbeitern auch etwas bieten» müßten, um sie zu «Protagonisten der Modernisierung» zu machen, (leuchtet) angesichts deutlich verbesserter Selektionschancen der Betriebe auf den internen und externen Arbeitsmärkten prima facie ja keineswegs ein" (*Düll* 1985, 144). Eine erhöhte Verhandlungsmacht der hochqualifizierten Facharbeiter scheitert schon an ihrer Austauschbarkeit; die Bedrohung der Arbeitsplätze besteht fort und schmälert die Verhandlungsbasis. Daß die gegenüber der Fertigung fortgeschrittene Rationalisierung der Bürobereiche mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechniken bereits "das betriebliche Herrschaftsverhältnis recht grundlegend zu Ungunsten der Angestellten umgestaltet" hat (*Baethge* und *Overbeck* 1986, 36), spricht zusätzlich für diese Annahme.

Letztlich ist sogar fraglich, ob die hochqualifizierten "Rationalisierungsgewinner" als Träger der "produktionsnotwendigen Intelligenz" für die routinisierte Arbeit an den vernetzten Anlagen auf lange Sicht überhaupt weiterhin benötigt werden. Weil Kern und Schumann den Bereich der Informations- und Kommunikationselektronik unberücksichtigt lassen und sich so auch der Möglichkeit begeben, die absehbaren Entwicklungen auf dem Gebiet der "künstlichen Intelligenz" einzubeziehen, fehlt ihnen der Hintergrund für die Erwägung inzwischen durchaus erkennbarer Entwicklungsmöglichkeiten. "In der Frage, wo im Betrieb die produktionsnotwendige Intelligenz verankert werden soll: allein in werkstattexternen Planungs- und Dispositionsagenturen, denen eine rein ausführende Fertigung ohne jede Kompetenz und Qualifikation gegenübersteht (das wäre die Fortschreibung alter Linien) oder aber auch in der Produktion selbst, deren Know-how und Erfahrung nicht als ärgerliches Residuum, sondern als unverzichtbarer Bestandteil der Produktivkraftentwicklung anerkannt wäre (das sind die neuen Produktionskonzepte), gewinnt die zweite Position allmählich Überhand" (Kern und Schumann 1984, 323). Die andere Alternative, mit der die hier in Abgrenzung zu Kern und Schumann vorgetragenen Interpretationen der Bewegungen in den Produktionsbereichen einen sehr realistischen Hintergrund erhalten, bleibt unbeachtet: Es spricht langfristig nichts dafür, daß die produktionsnotwendige Intelligenz unmittelbar menschlichen Ursprungs sein muß.

Auch infolge der damit skizzierten Interpretation der Strategie des Technikeinsatzes würde sich allerdings zweifellos der von der Tragweite her bedeutendste Effekt der gegenwärtig absehbaren Veränderungen der Produktionsprozesse einstellen, der - ehe dies auch hier unberücksichtigt bleibt - den eigentlichen Problemhintergrund für Kerns und Schumanns Untersuchung darstellt und dessen Konstatierung die Autoren allen weiteren Ausführungen vorausschicken. "Schon die heutige Arbeitslosigkeit ist zu einem Gutteil den modernen Automationstechniken zuzuschreiben. Und noch mehr ist in Zukunft mit Nettoverlusten an Arbeitsplätzen zu rechnen, wenn erst die gegebenen Rationalisierungsmöglichkeiten voll ausgespielt werden ... Jene alte, als allgemeines Schema immer schon problematische Optimismus-These, daß die Freisetzungseffekte der Rationalisierung langfristig durch die arbeitsplatzschaffenden Wirkungen des 'technischen Fortschritts' (neue Produkte, neue Märkte) kompensiert würden, muß endgültig ad acta gelegt werden. 'Von selbst' gleicht sich da gar nichts mehr aus. Und damit liegt das Dilemma auf der Hand: Der enorme Umbruch der Produktionsapparate mit seiner gewaltigen Vernichtung menschlicher Arbeitsmöglichkeiten ist gepaart mit dem gesellschaftlichen Skandal der Arbeitslosigkeit" (Kern und Schumann 1984, 17).

Bei der Begründung dieser Aussage sind die Auswirkungen der neuen Informations- und Kommunikationstechniken, die inzwischen als die eigentlichen Schrittmacher des Rationalisierungsprozesses angesehen werden, noch nicht einmal berücksichtigt.

Die Studie *Kerns* und *Schumanns* wurde für die Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Ausgangssituation für den Weiterbildungsbereich stellvertretend für eine ganze Reihe weiterer Untersuchungen ausgewählt, die die Prognose umfassender Requalifizierungstendenzen bzw. der Krise traditioneller Rationalisierungsmechanismen aus der "besonderen" Entwicklungsqualität der technischen Systeme entwickeln; genannt seien etwa die Ausführungen *Bergers* (1984) zu "Wachstum und Rationalisierung der industriellen Dienstleistungsarbeit" bzw. *Bergers* und *Offes* (1981) über "Das Rationalisierungsdilemma der Angestelltenarbeit" und *Piores* und *Sabels* (1985) über "Das Ende der Massenproduktion". Die Konzentration auf den Beitrag *Kerns* und *Schumanns* ist begründet durch die Öffentlichkeitswirkung, die deren nicht eben bescheidene Thesen - sicherlich auch aufgrund der Popularität der Vorgängerstudie - erlangt haben. In der öffentlichen Diskussion dieser Aussagen stehen die als solche nur vage belegten "neuen Produktionskonzepte" und die für den Fall ihrer Generalisierung prophezeiten Requalifizierungstendenzen für einige Facharbeiterpositionen im Vordergrund. Die Tatsache, daß die Studie von der bevorstehenden Entwicklung in den Produktionsbereichen ansonsten ein für die Arbeiter außerordentlich bitteres Bild zeichnet, geprägt von "gigantischen Freisetzungen", den Regelfällen perspektivenloser "Rationalisierungsdulder" und statusbedrohter Beschäftigter in den krisenbestimmten Branchen unter den noch Erwerbstätigen, bleibt praktisch unberücksichtigt. Wenn vorne vom propagandistischen Verwendungswert dieser Postulate die Rede war, so entsteht er durch die Möglichkeit zu einer solchen selektiven Rezeption, der recht fahrlässig der Weg bereitet wird. So löste die Studie nicht nur eine neue Diskussion über die Gestaltbarkeit von Technik aus, was als ihr positiver Effekt herausgestellt sein soll, "sondern sie wurde im politischen Raum auch schnell zur argumentativen Speerspitze gegen alle vermeintlichen Maschinenstürmer, grün-alternativen Kritiker der großen Industrie und der auf die Potentiale der freien Zeit fixierten Dualwirtschaftler" (*Lucas* 1986, 22).

So sehr zweifelhaft die populären Prognosen *Kerns* und *Schumanns* also ausfallen und so plausibel andererseits die ihnen gegenübergestellten Interpretationen sein mögen: Entscheidend ist an dieser Stelle, daß sich weitreichende Prophezeiungen wie die *Kerns* und *Schumanns* zur Legitimierung, zumindest zur argumentatorischen Verbrämung bestimmter berufsbildungspolitischer Interessen und Positionen heranziehen lassen. Als Leitziele für die berufliche Aus- und Weiterbildung werden Qualifikationserwartungen aufgezeigt, die eventuell in begrenzten Ausschnitten der Produktionsbereiche einiger der großen Unternehmen aus industriellen Kernbereichen, und dort wahrscheinlich vorübergehend, benötigt werden. Wie zu Beginn des Berufsbildungsbooms wird dieser Bedarf begründet mit einer Erweiterung der technischen Basis der Produktion, die, wie es in den sechziger Jahren auch möglich gewesen wäre, durchaus zur Reintegration von Arbeitstätigkeiten, zur Erweiterung individueller Handlungsräume beitragen könnte, die aber gleichzeitig Kontroll- und Dequalifizierungspotentiale bisher unerreichter Qualität zur Verfügung stellt. Vieles deutet darauf hin, daß sich die unleugbaren Qualifizierungstendenzen für Teile der Facharbeiter aus der Notwendigkeit ergeben, mit qualifizierten Fachkräften Produktionsbereiche auf die neue Technik zuzuschneiden bzw. sich für den Moment der Einführung der neuen Technik personell zu rüsten. Wie die dann etablierte Technik letztlich genutzt wird und wie sich ihr Einsatz auf die

Arbeitssituation aller Beschäftigten in den Betrieben auswirkt, muß noch weitgehend offen bleiben. Allerdings muß betont werden: An der Ausgangssituation für die Entwicklung der technisch-organisatorischen Basis der Produktion, an den sozialen Strukturen in den Unternehmen, nach denen sich die Form des Einsatzes der Technik letztlich bestimmt, hat sich gegenüber dem letzten Automatisierungsschub praktisch nichts verändert. Nach wie vor gilt: Unternehmen entscheiden nach ihren von der marktwirtschaftlichen Gesamtstruktur vorgegebenen Interessen allein, "welche Naturgesetze in welcher Weise technisch genutzt werden" (*Lempert und Franke* 1976, 98).

Die unbestreitbaren partiellen Höherqualifizierungstendenzen in den Kernbereichen der Industrie dürften, dieser Schluß läßt sich ausreichend begründen, als immanenter Teil einer umfassenden Rationalisierungsstrategie zu betrachten sein, die hinsichtlich ihrer Effektivität, nicht aber ihrer sozialen Chancen in neue Dimensionen führt.

2.3. Konsequenzen für die gegenwärtige Situation der beruflichen Weiterbildung

Die Argumentation einer wachsenden Bedeutung der beruflichen Weiterbildung wird im Zusammenhang mit den vorgestellten Prognosen über die Entwicklung der Technik und der Qualifikationen ähnlich geführt wie zur Zeit der Begründung ihrer ersten Strukturen. Die Unausweichlichkeit permanenten technischen Wandels und die ihn begleitende Notwendigkeit zur beruflichen Qualifikation sind ihre Prämissen. Progressive Technikentwicklung, das Aufsteigen des intellektuellen Anspruchsniveaus der Arbeit und des beruflichen Qualifikationsstands der Beschäftigten gelten als miteinander verbundene Prozesse. Mit dem sich erhöhenden Qualifikationsstand der Beschäftigten und einer wachsenden Abhängigkeit der Unternehmen von qualifizierter menschlicher Arbeitskraft, formelhaft bezeichnet als mögliches Ende des Taylorismus, werden nun wiederum Chancen für die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der abhängig Beschäftigten assoziiert, die ihre Schlüsselstellung in den Betrieben nutzen können, um diese Veränderungen zu erzwingen. Dieses Szenario eines Machtzuwachses für die sog. Rationalisierungsgewinner, den Teil der Arbeiterschaft, der sich "in den Modernisierungsprozeß der Betriebe einklinkt und seinen Preis fürs Mitspielen verlangt" (*Kern und Schumann*, 21), darüber hinaus einer Politisierung der Arbeiter in den krisenbestimmten Branchen zeichnen auch *Kern* und *Schumann*.

Allerdings: Auch dazu, wie sich die möglicherweise erweiterte Qualifikation für die Arbeitstätigkeit im Umgang mit neuer Technik in Handeln zugunsten von Verbesserungen der Arbeits- und Lebenssituation umsetzen soll, ist in diesen Theorien recht wenig zu erfahren. Soll die Ausgangssituation entsprechend den Vorstellungen genutzt werden und die Höherqualifizierung der Beschäftigten zum Hintergrund sozialer Umstrukturierungen werden, so ist z.B. auch zu fragen, welchen Beitrag dazu die berufliche Weiterbildung, die ja einen zunehmend wichtigen Teil der Qualifizierung übernimmt, leisten kann. Allein als Folgen einer Anhebung des Qualifikationsni-

veaus eines Teils der Beschäftigten können entsprechende Initiativen nicht ernsthaft erwartet werden. Dies hieße nach dem ersten Trugschluß der Bildungsökonomie, es könne jemals eine Qualität der Technik heranreifen (bzw. eingesetzt werden), mit der sich eine Höherqualifizierung notwendig verbindet, auch die zweite Fehldeutung zu reproduzieren: Mit einer noch so weitreichenden Höherqualifizierung vergrößern sich nicht automatisch die Handlungsräume der Betroffenen. Für einen zukünftig entscheidenden Rationalisierungsbereich, die Angestelltenpositionen in den Industrieverwaltungen und Dienstleistungsbereichen, haben *Baethge* und *Overbeck* dies deutlich aufgezeigt: "Selbst dort, wo es zu Funktionsintegration und Erhöhung der Komplexität der Arbeitsaufgabe für den einzelnen kommt, ist es der Betriebsleitung möglich, die *Tätigkeiten* in ihrem Vollzug bis ins einzelne *transparent und kontrollierbar* zu machen. Der geradezu *epochale Wandel in der Kontrolle* besteht darin, daß durch die neue EDV-Technologie nicht nur das *Arbeitsergebnis* schneller, sondern vor allem auch der *Arbeitsablauf* fast lückenlos in seinen einzelnen Schritten transparent wird. Schon diese umfassende Möglichkeit der Kontrolle bedeutet eine strukturelle Schwächung der betrieblichen Stellung des einzelnen Angestellten" (*Baethge* und *Overbeck* 1986, 37; Hervorhebungen im Original).

Selbst aber wenn die Kontrolle durch Technik entfiel und die These von der lebenslangen Weiterbildungsnotwendigkeit in Abhängigkeit vom technischen Wandel stimmte, so führte nicht irgendeine Weiterbildung auch zu den für die Wahrnehmung sozialer Gestaltungsmöglichkeiten relevanten Einstellungsänderungen, Denk- und Handlungsweisen. Diese fallen nicht als Abfallprodukt *x-beliebiger* Weiterbildung in den Schoß der Betroffenen. Wenn sich mit dem Einsatz der neuen Technik Chancen zur Verbesserung der Ausgangslage in den Betrieben tatsächlich verbinden, so bedarf es zu ihrer Realisierung bei den Beschäftigten vor allem des kritischen Bewußtseins von der eigenen aktuellen Lage, ferner der Erkenntnis der strukturellen Besonderheiten der veränderten Ausgangssituation, die die Verbesserungen ermöglicht, des Wissens um die vorgesehenen bzw. gangbaren Wege zu ihrer Durchsetzung und der Bereitschaft, diese Wege zu beschreiten, die nur zu erwarten ist, wo sich die zu erwartenden Anstrengungen subjektiv als "lohnend" abzeichnen (wobei vorerst offen bleiben muß, ob das, was von Lohnabhängigen nach einer Sozialisation in der Marktwirtschaft subjektiv als lohnend empfunden werden dürfte, sich mit den Vorstellungen einer kritischen Sozialwissenschaft deckt).

Der Weiterbildung könnte in diesen Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung theoretisch eine Schlüsselrolle zufallen. Was allerdings ihren bisherigen Anteil an der Schaffung eines kritischen Potentials angeht, so mußte festgestellt werden, daß sie sowohl in betrieblicher als auch in staatlicher Regie eben gerade auf gegenteilige Effekte zielte und einzelbetriebliche und gesellschaftliche Integration in den Vordergrund stellte. Sollte Weiterbildung zukünftig anders als bisher nicht nur funktional ertüchtigen, auf betriebliche Verhaltenserwartungen einschwören oder als Instrument der Personalpolitik bzw. staatlicher Arbeitsmarktpolitik betriebliche und gesellschaftliche Statuszuweisungen mitbegründen, sondern geeignet sein - wenn auch ggf. im ursprünglich nicht beabsichtigten Nebeneffekt oder in Ansätzen -, in Distanz von der unmittelbaren Arbeitsaufgabe zur

aktiven Wahrnehmung von Interessen zu befähigen, so müßte dies strukturell ermöglicht werden, müßten anders als bisher zumindest drei Grundbedingungen erfüllt sein. Es müßte sich

- *erstens* eine erhöhte Weiterbildungsaktivität aufgrund der Einführung der neuen Techniken zu erkennen geben. Weiterbildung müßte
- *zweitens* die Intention der Persönlichkeitsentwicklung aufnehmen und hinsichtlich der berufspädagogischen Begründung ihrer Inhalte sowie ihrer didaktisch-methodischen Strukturierung auf sie zugeschnitten sein. Zumindest dürfte durch die strukturellen Bedingungen die Berücksichtigung persönlichkeitsorientierter Inhalte in den jeweiligen Maßnahmen nicht ausgeschlossen sein. Weiterbildung müßte
- *drittens* mit der Intention der Persönlichkeitsentwicklung diejenigen erreichen, für die Veränderungen der Arbeits- und Lebenssituation besonders dringlich sind.

Sind diese Vorbedingungen derzeit erfüllt?

Zu *erstens*:

Läßt sich eine erhöhte Weiterbildungsaktivität im Zusammenhang mit der Einführung neuer Technik nachweisen?

In den achtziger Jahren hat sich die berufliche Weiterbildung als Zweig des Bildungssystems zwar weiter etabliert, nach wie vor fehlt allerdings ein zuverlässiges Berichtssystem, so daß sich konkrete Angaben zum Umfang und zu den finanziellen Aufwendungen für die Weiterbildung auf teils recht altes, teils sehr vages Zahlenmaterial stützen müssen. Insbesondere aus der Wirtschaft, der bedeutendsten Trägerin, liegt nur spärliches Zahlenmaterial vor, das zudem von Betrieb zu Betrieb unterschiedlich - teils auf unbekannte Weise - berechnet, deshalb nicht vergleichbar und vor allem nicht nachprüfbar ist.

Das Institut der Deutschen Wirtschaft (*Weiß* 1990) berechnet nach aktuellsten Quellen für das Jahr 1987 Gesamtaufwendungen der Wirtschaft für Weiterbildung in Höhe von 26,7 Milliarden DM. Die Vorläuferstudie hatte für das Jahr 1980 Finanzmittel um acht Milliarden DM errechnet. Wenn auch die Zahlen schon wegen der Nichtberücksichtigung der Inflationsrate nicht direkt vergleichbar sind, so muß, absolut betrachtet, von einer aus der Investitionsbereitschaft rückschließbaren gewachsenen Bedeutung der Weiterbildung für die Wirtschaft gesprochen werden. Allerdings kommt die überraschend hohe Zuwachsrate zu beträchtlichem Teil durch die Erweiterung der begrifflichen Basis zustande: Informationsveranstaltungen, Fachvorträge und -tagungen, Kolloquien, Kongresse, Erfahrungsaustauschkreise und Fachmessen, die 1987 von immerhin 23 % der Befragten (3,9 Millionen Teilnahmefälle) besucht wurden, und das Lernen am Arbeitsplatz (Teilnahmequote 26 % bei 4,4 Millionen Teilnahmefällen) in einer sehr weiten Auslegung, die

die Einarbeitung, das Anlernen und die Arbeit mit Lernprogrammen, sogar noch Coaching und Qualitätszirkel einbegreift, werden unter Weiterbildung subsumiert. So wird für den Untersuchungszeitraum eine Gesamtteilnehmerquote von 81 % errechnet, während der Anteil der Teilnehmer an systematischen Lehrveranstaltungen der Weiterbildung, die als in der Regel kurzzeitige Seminare mit einer Dauer von meist wenigen Tagen beschrieben werden, mit 32 % angegeben wird.

Nun ist aus den vorliegenden Zahlen zu den Aufwendungen, die in den Unternehmen unter dem Kostenfaktor berufliche Weiterbildung gerechnet werden, allerdings auch nach Abzug der Anteile, die zum einen durch die allumfassende Definition des Weiterbildungsbegriffs entstehen und zum anderen dem Interesse an einer generösen Außendarstellung und entsprechenden Abrechnungsmodalitäten geschuldet sind, auf einen Anstieg der echten Weiterbildungsaufwendungen zu schließen, so daß die von *Witwer* und *Pilnei* (1986) für 1986 geschätzten weit mehr als neun Milliarden DM wohl noch übertroffen werden dürften. Über die Begründung für die Erhöhung, auch darüber, ob sie tatsächlich mit den technischen Neuerungen in Verbindung steht, und die Verwendungsqualität der wachsenden Mittel ist damit jedoch noch nichts ausgesagt. Auch für den Zeitraum der Automatisierung hatte sich die Weiterbildung letztlich weniger als Medium der Qualifizierung denn als Instrument der Personalpolitik erwiesen.

Als Hintergrund für den derzeit postulierten Bedeutungszuwachs beruflicher Weiterbildung wird die Einführung neuer Techniken an einer wachsenden Zahl von Arbeitsplätzen angeführt. Tatsächlich haben speziell die neuen Informations- und Kommunikationstechniken in einzelnen Branchen beträchtliche Verbreitung erreicht. Nach den Ergebnissen der BIBB/IAB-Studie zu "Qualifikation und Berufsverlauf" von 1986 belief sich 1985 der Anteil der Anwender unter allen Beschäftigten auf 22,5 %. Gut vier Fünftel (83 %, 225) der im Verlauf der Untersuchung befragten beruflichen Anwender geben an, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten hätten bei der Einführung dieser Techniken an ihren Arbeitsplätzen nicht ausgereicht. Mit diesen Zahlen wird auf den ersten Blick ein technikbedingter Weiterbildungsbedarf bestätigt, zumal Weiterbildungsangebot und -nachfrage direkt auf den entstehenden Bedarf zu reagieren scheinen. Nach den Aussagen der BIBB-Untersuchung von *Bardeleben*, *Böll* und *Kühn* (1986) zu den Strukturen betrieblicher Weiterbildung dominieren "Weiterbildungsveranstaltungen mit technischen und technologierelevanten Lehrinhalten ... eindeutig gegenüber anderen Themenbereichen. Unter Einbeziehung der Themenbereiche Datenverarbeitung und Informations- und Kommunikationstechnik sind gut zwei Drittel aller Lehrveranstaltungen dem Schwerpunktthema 'Neue Technologie' zuzuordnen" (13). Jedoch muß eingewendet werden: Der Prozentsatz der Beschäftigten, die sich selbst Kenntnis- und Fähigkeitsdefizite bescheinigen, ist auf den unterschiedlichen Vorbildungs-, Alters- oder Statusniveaus in etwa gleich groß. Gemeinsam mit den Tatsachen, daß zur Behebung der Rückstände bei 61 % der Betroffenen Einweisungs- und Einarbeitungsmaßnahmen und zu 25 % Selbststudium ausreichte, wobei nur 37 % an systematischen Weiterbildungslehrgängen teilnahmen (229; das *Institut der deutschen Wirtschaft* errechnet für 1987 sogar nur 32 % Teilnehmer an sy-

stematischer Weiterbildung), daß ferner knapp die Hälfte aller seit 1980 mit neuen Techniken an ihren Arbeitsplätzen konfrontierten Beschäftigten gar keine Weiterbildung besucht haben (232) und daß die Hälfte der derzeitigen Anwender neuer Technik zu deren Benutzung keine Grundkenntnisse der EDV benötigt, so läßt dies den Schluß zu, daß die genannten Probleme im Umgang mit neuen Techniken überwiegend auf bloße Handhabungsschwierigkeiten zurückzuführen sind (vgl. Block 1988, 705 f.). Dem entspricht auch die Wertung der Autoren der *BIBB/IAB*-Studie: "Die Befunde zeigen ..., daß mit der Einführung moderner Technologien bislang keineswegs umfassende qualitative Veränderungen in den Arbeitsplatzstrukturen verbunden sind" (*BIBB/IAB*, 378).

Was nach diesen Hinweisen bereits zu vermuten ist, bestätigt sich bei weiterer Durchsicht der Ergebnisse der *BIBB/IAB*-Studie: Der quantitative Zuwachs beruflicher Weiterbildung ist nicht nur allgemein, sondern gerade da, wo er durch qualitativ neue und höhere Qualifizierungsnotwendigkeiten begründet sein soll, nämlich im Umsetzungsfeld neuer Techniken, durch eine Zunahme von Maßnahmen betrieblicher Einarbeitung begründet, die sich nicht in Ergänzung, sondern alternativ zu systematischen Weiterbildungsmaßnahmen ergibt. Block (1988, 706) errechnet auf der Basis der *BIBB/IAB*-Daten, daß sich der Anteil der Teilnehmer an Einarbeitungsmaßnahmen an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen zwischen 1979 und 1985 von 26 % auf 45 % erhöht hat, während der der Teilnehmer an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen im selben Zeitraum von 27 % auf 4 % gesunken ist. Werden nur die Anwender neuer Techniken berücksichtigt, so entsprechen sich die Relationen in etwa (Einarbeitung 1979: 23 % gegenüber 1985: 45 %; Weiterbildung 1979: 32 % gegenüber 1985: 10 %). Da, wo neue Techniken an den Arbeitsplätzen eingeführt werden, ist also entgegen allen Postulaten ein Bedeutungsverlust systematischer betrieblicher Weiterbildung zu verzeichnen. Diesen Eindruck ergänzen Untersuchungen des BIBB (1984), in denen festgestellt wurde, daß gerade Weiterbildung im Zusammenhang mit den sog. neuen Technologien, zumeist organisiert als Einweisung am Arbeitsplatz, nahezu ausschließlich Kenntnisse der Gerätebedienung vermitteln.

In der Verteilung der unterschiedlichen Maßnahmeformen auf die verschiedenen Mitarbeitergruppen drückt nach den Ergebnissen der *BIBB/IAB*-Studie sich zudem die Praxis einer statusspezifischen Form der Zuweisung von Weiterbildungsmöglichkeiten aus. Während Mitarbeiter der höheren Hierarchiestufen im Regelfall systematische betriebliche Weiterbildungskurse besuchen, finden sich Anwender mit niedrigerem Bildungs- und Berufsstatus sowie Frauen überwiegend in den kurzfristigen, eher unsystematischen Anlernkursen (*BIBB/IAB*, 229).

Werden nun diese beiden letzten Befunde aus der *BIBB/IAB*-Studie in Verbindung gebracht, so ergäbe sich im Zusammentreffen des Relevanzverlusts betrieblicher Weiterbildung zugunsten von Einarbeitungskursen und der Reservierung der verbleibenden Weiterbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter höherer Hierarchiestufen das klassische Bild der Polarisierung von Qualifikationen, wobei allerdings noch nichts darüber ausgesagt ist, ob die Inhalte der Weiterbildung der Höherge-

stellten tatsächlich ihren Anteil am Betriebswissen mehren. Auch hier deuten die Ergebnisse der Studie vage in eine andere Richtung: Aus der Gesamtgruppe der Erwerbstätigen (von denen 46 % gar nicht an Weiterbildung teilnahmen) besuchten gerade 9 % eine systematische betrieblich organisierte Weiterbildungsmaßnahmen mit technikbezogenem Inhalt, während Kurse mit nicht-technischen Themen von 16 % der Erwerbstätigen besucht wurden (*BIBB/IAB 1987, 183*).

Wenn die verbleibende systematische Weiterbildung aber Höhergestellten zugute kommt und überwiegend nichttechnische Themen zum Gegenstand hat, so wiederholt sich (bzw. setzt sich fort) die Lage der siebziger Jahre, in denen die Motivation für Weiterbildungsmaßnahmen in der Führungskräftebildung, *speziell* auf dem Gebiet der sozialen Integration, zu sehen war. Die Ausgangslage, die diesen Bedarf schuf, stellt sich im Zusammenhang mit der Akzeptanz neuer Techniken in ähnlicher Weise.

Läge den Weiterbildungsmaßnahmen der Wirtschaft ein existentieller Qualifizierungsbedarfe zugrunde, so wäre anzunehmen, daß sich die in ihrer Investitionspolitik an Rationalitätskriterien orientierten Unternehmen möglichst umfassend absicherten, den gewünschten Effekt auch tatsächlich zu erreichen. Der derzeitige Institutionalierungsgrad der beruflichen Weiterbildung in den meisten Unternehmen entspricht dem jedoch in keiner Weise. Das gilt für die Bedarfsermittlung, die Erfolgskontrolle und den Personaleinsatz. Weiterbildung in den Betrieben ist vorrangig situativ motiviert durch *aktuelle* Herausforderungen z.B. im Kontext der technologischen Entwicklung, und "entspringt ... weniger einem längerfristig angelegten Strategiedenken im Zusammenhang mit der verfolgten Unternehmenspolitik, sondern vielmehr den Erfordernissen des Alltagsgeschäfts" (*Bardeleben u.a. 1986, 10*). Zwei Drittel der Unternehmen weisen kein Weiterbildungsbudget aus, sondern setzen Maßnahmen, von denen ein i.d.R. durch Kosten-Nutzen-Analysen nicht vorausbestimmter Zuwachs an Arbeitsproduktivität erwartet wird, kurzfristig an. Nur fünf Prozent der Betriebe führen eine auf die Weiterbildungsaktivitäten ausgerichtete Kostenarten-, Kostenstellen- und Kostenträgerrechnung. Lediglich in einem Viertel der Betriebe, meist in größeren Unternehmen, wird der Weiterbildungsbedarf systematisch ermittelt. Eine Kontrolle der Effizienz der Bildungsinvestitionen nach bildungsökonomischen Berechnungsmodellen findet in der Regel nicht statt (*ebda., 10 f.*). Nur in 0,2 % der Unternehmen sind hauptberufliche Mitarbeiter ausschließlich mit Aufgaben der Weiterbildung betraut, in weiteren 1,2 % der Betriebe beschäftigen sich Mitarbeiter im Rahmen ihrer Hauptaufgabe oder zusätzlich mit der beruflichen Weiterbildung.

Auch die Ergebnisse der Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen, die *Bardeleben u.a. (1990)* vorlegen, können einen Zusammenhang zwischen dem Wandel der Arbeitsverfahren und der Weiterbildungshäufigkeit nicht bestätigen. Die Weiterbildungsintensität unterscheidet sich nicht zwischen Groß- und Kleinbetrieben (65 f. und 180) und ebenfalls nicht zwischen wirtschaftlich unterschiedlich prosperierenden Regionen (59 ff. und 180). Anders verhält es sich jedoch mit dem Verhältnis zwischen der Weiterbildungsaktivität

der Beschäftigten und den Weiterbildungsangeboten der Unternehmen. "Eine Gegenüberstellung des Durchschnittswertes der Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten und der Weiterbildungsintensität der Betriebe zeigt eine erhebliche Diskrepanz. Das bedeutet, daß ein großer Teil der beruflichen Weiterbildung in der Privatinitiative von Beschäftigten erfolgt" (180).

Die These von der Ausweitung beruflicher Weiterbildung aufgrund eines technikbedingten Qualifikationsbedarfs und einer schwerpunktmäßigen Einbeziehung der Arbeitskräfte im Anwendungsbereich neuer Technik läßt sich durch die vorliegenden Informationen über die Weiterbildungsrealität nicht belegen.

Zu zweitens:

Ist berufliche Weiterbildung auf Persönlichkeitentwicklung zugeschnitten?

Inwieweit berufliche Weiterbildung in der gegenwärtig praktizierten Form geeignet ist, zur Entwicklung der Persönlichkeiten der Teilnehmer und zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit beizutragen, wäre letztlich nur durch vergleichende Unterrichtsmitschau und -analysen sowie durch Längsschnittuntersuchungen zur Berufsbiographie festzustellen. Ergebnisse solcher Studien liegen nicht vor. Einzelne Rückschlüsse über die persönlichkeitsbildenden Weiterbildungsanteile der Maßnahmen sind aber durch die Betrachtung der seitens der Träger mit ihnen verbundenen Intentionen, der durch diese bestimmten Auswahl des Weiterbildungspersonals und dessen Interpretationen der Weiterbildungsaufgaben möglich.

Die Intentionen der Wirtschaft im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung können in gewissem Umfang aus einschlägigen über- und einzelbetrieblichen Stellungnahmen und - so sie vorliegen - aus konzeptionellen Begründungen für die Weiterbildungsaktivitäten entnommen oder erschlossen werden. Nach einer Untersuchung *Wolfgang Wittwers* (1982) weisen unter den Stellungnahmen der Vertreter aus der Wirtschaft zur beruflichen Weiterbildung gerade die Aussagen derjenigen mehr ökonomische Rechtfertigungsmuster und weniger Zielformulierungen auf, die sich auf die Person des Weiterbildungsteilnehmers oder gesellschaftlich-politische Aspekte beziehen, die unmittelbar über die Teilnahme und die Weiterbildungsinhalte entscheidenden betrieblichen Instanzen angehören. In Verlautbarungen auf Verbandsebene wird demnach die Verbindung fachlicher Qualifikation mit der Entwicklung persönlichkeitsbezogener Faktoren, wenn auch in sehr allgemein gehaltenen Aussagen, durchaus angesprochen. Auch die elf Thesen "Zur Weiterbildung der Wirtschaft", herausgegeben von der *Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände* (1986), als aktuellste offizielle Stellungnahme der Wirtschaft etwa, enthalten Forderungen wie die nach der Ausweitung der sozialen Kompetenz und der beruflichen Autonomie. Demgegenüber erfolgt aber für die letztlich maßgebenden Entscheidungsträger in den Betrieben: "die Rechtfertigung der betrieblichen Weiterbildung ... nicht im Hinblick auf die ganze Person des

Beschäftigten, sondern ausschließlich auf ihn als Träger bestimmter betrieblicher Funktionen" (Wittwer 1982, 108; siehe auch *Bardeleben* u.a. 1986, 49, Tabelle 2).

Weiterbildungskonzeptionen zur Legitimierung betrieblicher Weiterbildungsarbeit, soweit sie vorliegen, sind in der Regel durch eine einseitige Verwendungsorientierung gemäß den Interessen der Unternehmen gekennzeichnet. Die Weiterbildungsziele werden aus dem ökonomischen Bedarf des Unternehmens formuliert, und nur in Ausnahmefällen fließen Zielformulierungen ein, die sich an Bedürfnissen der Beschäftigten orientieren. Ähnlich wie bei den Stellungnahmen gilt auch hier: "Je weniger ... die Zielaussagen für die allgemeine Öffentlichkeit gedacht sind, umso eindeutiger wird die Orientierung der betrieblichen Weiterbildung an den Interessen der Betriebe vertreten" (Wittwer 1982, 32). Hintergrund dessen ist der in Stellungnahmen und Konzepten selten expressis verbis nachlesbare, aber als Grundorientierung für Weiterbildungsaktivitäten in der Wirtschaft konstitutive (alltags-)theoretische "Überbau", nach dem die Praxis formiert wird. Nach wie vor ist die inhaltliche Begründung der betrieblichen Weiterbildungspraxis in ihrem konzeptionellen Kern neben der Sachzwangsideologie, wonach sich der Weiterbildungsbedarf aus technischen Notwendigkeiten begründet, durch das Harmoniemodell, nach dem die Weiterbildungsinteressen der Unternehmen und der Beschäftigten identisch sein sollen, gekennzeichnet (Arnold 1988, 105 f.).

Mit dem Einsatz ausgebildeter Berufspädagogen oder anderweitig pädagogisch geschulten Personals in der beruflichen Weiterbildung ergibt sich nicht automatisch ein Mehr an persönlichkeitsbezogenen Lerninhalten und -formen nach dem hier vertretenen Verständnis. Hinweise zu einer generellen Realisierbarkeit persönlichkeitsbezogener Lernziele können aber auf der Basis des reziproken Frageansatzes gesucht werden: Das Weiterbildungspersonal in den Unternehmen dürfte nach Kriterien ausgewählt werden, die sich mit den Zielvorstellungen der Unternehmen zur Weiterbildung und den diesbezüglichen Leistungserwartungen treffen. Und selbst da, wo den betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten klar formulierte persönlichkeitsbezogene Leitziele voranstellen, ist die Beschäftigung eben für die pädagogische Aufgabe "berufliche Weiterbildung" ausgebildeter Fachkräfte ein Maßstab für den Stellenwert, den solche persönlichkeitsbezogenen Lernanteile tatsächlich erreichen können. Die Abwesenheit solcher Fachkräfte würde zum Zweifel an den personellen Voraussetzungen für eine an der Persönlichkeitsentwicklung orientierte Weiterbildung berechtigen, selbst da, wo sie angestrebt ist.

Ein Ergebnis der bisher verhinderten ordnungsrechtlichen Durchdringung des Weiterbildungsreichs ist die Tatsache, daß an die pädagogische und fachliche Kompetenz der in den Betrieben mit Weiterbildungsaufgaben betrauten Vorgesetzten, Weiterbildungsreferenten oder -dozenten (auch eine einheitliche Berufsbezeichnung fehlt) weder staatlicher- noch betrieblicherseits verbindliche Ansprüche gerichtet werden. Die Unternehmen können theoretisch jedermann mit Weiterbildungsaufgaben betrauen. Tatsächlich finden sich auf diesen Positionen Personen aus unterschiedlichsten Studiengängen, vorzüglich Juristen oder Betriebswirtschaftler, die nur in der Aus-

nahme über eine systematische pädagogische Ausbildung verfügen (Urbach 1988, 360 ff.). Mit dem pädagogischen Laienstatus des weitaus größten Teils der betrieblichen Mitarbeiter im Weiterbildungsbereich mag es zusammenhängen, daß von ihnen "die Formulierung der Ziele der betrieblichen Weiterbildungsarbeit, die Benennung der Inhalte oder die Bildungsberatung der Beschäftigten ... weitgehend als planerische oder organisatorische Aufgaben definiert und damit zu verwaltungstechnischen Aufgaben abgewertet (werden)" (Wittwer 1982, 77) und ihnen die pädagogische Arbeit als eine unter vielen gilt. Nach den Ergebnissen der Untersuchung Wittwers zum Selbstverständnis betrieblicher Weiterbildungsreferenten verstehen diese sich als "Dienstleister" und "Problemlöser" für die Fachabteilungen und nicht als "Pädagogen" mit pädagogischen Ansprüchen an die Weiterbildung (80). Sie verwenden darüber hinaus ein "stark verkürztes pädagogisches Verständnis. Pädagogik ist für sie gleich Methodik" (82). Ferner verstehen sie sich in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben als "Künstler" (84), eine offenbar typische Form der Mythologisierung pädagogischer Kompetenz durch diejenigen, die keine konkrete Vorstellung mit ihr verbinden und sie dennoch alltäglich beweisen sollen, welche auch bei betrieblichen Ausbildern in ähnlicher Form verbreitet ist (vgl. Pätzold und Drees 1989).

Zur pointierten Zusammenfassung der Hinweise auf die Realisierung persönlichkeitsbildender Aspekte beruflicher Weiterbildung kann Arnold zitiert werden, der 1988 die berufliche Weiterbildung in Verantwortung der Betriebe unter der Fragestellung untersucht, ob diese "den individuellen Lern- und Entwicklungsansprüchen der Mitarbeiter im Betrieb" Rechnung trägt (Arnold 1988, 99) und ob sie einen Beitrag leistet "zur Erhaltung und Steigerung des auch aus der beruflichen Aktivität genährten Anspruchs der Beschäftigten auf Selbstverwirklichung" (ebda.). Er kommt nach der Analyse der Strukturmerkmale zu folgender Einschätzung betrieblicher Weiterbildungsrealität: "Die betriebliche Weiterbildung entspricht aufgrund ihrer konzeptionellen, curricularen und sozialen Defizite kaum den Anforderungen an eine Bildung Erwachsener. Ihre Angebote sind zumeist einseitig aus dem betrieblichen Qualifikationsbedarf abgeleitet, während den individuellen, subjektbezogenen Lern- und Entwicklungsansprüchen der Mitarbeiter kaum systematisch Rechnung getragen wird. Betriebliche Weiterbildung trägt aufgrund ihrer sozialen Selektivität auch allenfalls für die bereits privilegierte Gruppe der Führungskräfte den Ansprüchen einer auf Ausweitung der sozialen Kompetenz, Förderung der beruflichen Autonomie bzw. Selbstverwirklichung sowie auf 'produktive Teilhabe und Verantwortung' gerichteten Erwachsenenbildung Rechnung - allerdings im Kontext sozial ungleich verteilter betrieblicher Chancen!" (109).

Zu drittens:

Erreicht berufliche Weiterbildung diejenigen, die besonders qualifizierungsbedürftig sind?

Nach den aktuellen Daten entspricht die Teilnehmerstruktur beruflicher Weiterbildung weitgehend der der frühen siebziger Jahre. Während nach der BIBB-Studie "Strukturen betrieblicher Weiterbildung" im Untersuchungszeitraum 1982/83 insgesamt gut 18 % aller Beschäftigten Weiterbil-

bildungsmaßnahmen besuchten, lag die Teilnehmerquote für Führungskräfte bei 65,2 %, für Angestellte insgesamt bei 40 %, für Facharbeiter bei 8 % und für An- und Ungelernte bei knapp 3 % (*Bardeleben, Böll und Kühn* 1986, 11 f.). Für eine auf breiter Front wachsende Bedeutung beruflicher Weiterbildung für die Arbeitskräfte im Umsetzungsbereich neuer Technik gibt es demnach keine Hinweise. Nach wie vor ist, und in diesem Punkt decken sich die Ergebnisse *Bardelebens* u.a mit denen der *BIBB/IAB*-Studie, systematische berufliche Weiterbildung ein Vorrecht der betrieblich Höhergestellten. Das drückt sich auch in der Verteilung der bereitstehenden Weiterbildungsmittel auf die Angehörigen der unterschiedlichen Hierarchiestufen aus. Differenziert nach Mitarbeitergruppen ergaben sich in der Untersuchung von *Bardeleben* u.a. folgende durchschnittlichen Gesamtkosten pro einzelner Beschäftigten:

pro Führungskraft	1.334 DM,
pro technischem Angestellten	883 DM,
pro kaufmännischem Angestellten	705 DM,
pro Facharbeiter	104 DM und
pro an- oder ungelernter Arbeitskraft	26 DM.

(*Bardeleben, Böll und Kühn* 1986, 14)

Auch die unter dem Aspekt möglicher persönlichkeitsbildender Anteile besonders interessierenden Zugriffsmöglichkeiten der verschiedenen Beschäftigtengruppen auf die unterschiedlichen Inhalte beruflicher Weiterbildung sind analog der funktionellen und hierarchischen Gliederung der Betriebe aufgeteilt (vgl. *Arnold* 1988, 108). Ähnlich wie sich die Weiterbildungshäufigkeit und -dauer sowie die Aufwendungen pro Mitarbeiter mit deren jeweiligem Status erhöhen, wird auch der Zugang zu nicht fachspezifische, auf Persönlichkeitsfaktoren zielende und politische Aspekte aufgreifenden Themenstellungen mit steigender Hierarchiestufe erweitert.

Individuell artikulierter Weiterbildungsbedarf der Mitarbeiter spielt bei der Zuweisung von Maßnahmen und Inhalten in der Regel eine nur untergeordnete, oft gar keine Rolle. Es wurde bereits erwähnt, daß lediglich ein Viertel der Betriebe den Bedarf systematisch ermittelt (*Bardeleben, Böll und Kühn* 1986, 45 ff.). Und auch da, wo regelmäßige Bedarfsermittlungen vorgenommen werden, sind die Mitarbeiter nur selten direkt oder über ihre Interessenvertretung in sie einbezogen. Es dominiert die Feststellung aufgrund der Befragung vorgesetzter Stellen, "Mitarbeiter und Expertenbefragungen spielen ... eine relativ unbedeutende Rolle bei der Bedarfsermittlung" (ebda., 47).

Selbst aber, wenn die Befragung von Mitarbeitern als Mittel der Bedarfserhebung eingesetzt wird, gilt nach den Erkenntnissen *Wittwers* für die Artikulationsmöglichkeiten eine doppelte Einschränkung: Zum einen werden hauptsächlich standardisierte Verfahren benutzt, die lediglich Auswahlmöglichkeiten unter vorgegebenen Qualifizierungswünschen ermöglichen. Die Verfahren werden

zum anderen einseitig zur Erhebung des betrieblichen Qualifizierungsbedarfs eingesetzt. "Durch die Auswahl der Untersuchungstechniken werden die Bildungswünsche bereits vorstrukturiert; man kann nur solche artikulieren, die thematisch in den Ermittlungsverfahren angesprochen werden und die sich auf den Beschäftigten lediglich in seiner Eigenschaft als betrieblicher Funktionsträger beziehen" (Witwer 1982, 70). Letztlich liegt die Verantwortlichkeit sowohl für die Inhalte betrieblicher Weiterbildung als auch für die Auswahl der Teilnehmer damit bei den jeweils vorgesetzten Stellen. Zu 90 % kommt die Weiterbildungsteilnahme von Mitarbeitern nach Auswahl und Entsendung durch Vorgesetzte und Personalabteilungen zustande (Voigt 1983, 155). Der Hinweis auf die Möglichkeit zur selbstinitiativen Teilnahme an außerbetrieblichen Maßnahmen der Weiterbildung in der Freizeit entkräftet nicht die Machtposition des vorgesetzten Weiterbildungsverantwortlichen und seine zentrale Rolle bei der Verteilung beruflicher und sozialer Chancen. Über den Rückgriff des Unternehmens auf die zuerworbenen Qualifikationen des Mitarbeiters und damit über ihre Honorierung durch erhöhtes Entgelt und beruflichen Aufstieg entscheiden betriebliche Instanzen aufgrund des manifesten Bedarfs. Ein Anspruch auf die Honorierung von Weiterbildungsleistungen besteht nicht.

Mitarbeiter, die die zahlreichen Hürden auf dem Weg zu ihrer Weiterbildung überwunden haben, sehen sich in den Maßnahmen dann noch mit einer hierarchiespezifischen Methodenwahl konfrontiert, wie aus der Untersuchung von *Bardeleben* u.a. hervorgeht. Innovative, anregende Methodenkonzepte werden praktisch nur in der Führungskräfteweiterbildung eingesetzt, während bei der Facharbeiterqualifikation nahezu ausschließlich überkommene Methoden verwendet werden.

Die berufliche Weiterbildung erreicht also in der Regel nach wie vor diejenigen nicht, die an ihren Arbeitsplätzen unmittelbar mit dem technischen Wandel konfrontiert sind, und die nach den optimistischen Thesen vom sozialen Wandel durch Höherqualifizierung zur Begründung einer auf den vergrößerten Anteil am Betriebswissen begründeten, auch politischen Machtposition dieses Betriebswissen zunächst einmal erwerben müßten. Was die zur Begründung und Entwicklung eines kritischen Bewußtseins von der eigenen Lebens- und Arbeitssituation und für die Initiierung von Problemlösungsprozessen und des notwendigen politischen Engagements nutzbaren Weiterbildungsmöglichkeiten betrifft, so stehen erwartungsgemäß gerade sie den Beschäftigten auf den unteren Hierarchiestufen nur ausnahmsweise offen, und wenn, so zumeist im Rahmen einer betrieblich selektierten Vorauswahl.

Insgesamt kann die Eingangsfrage wie folgt beantwortet werden:

Es tut sich, ist die These von der Höherqualifizierungstendenz neuer Technik und der entsprechenden Funktion beruflicher Weiterbildung der Ausgangspunkt, ein Widerspruch auf zwischen einem expandierenden und absolut gesehen beträchtlichen Mitteleinsatz der Unternehmen für die berufliche Weiterbildung und einem auf den ersten Blick den Prinzipien marktwirtschaftlicher

Rationalität widersprechenden Desinteresse an der Effektivität der Investitionen in bezug auf eine breite Qualifizierungswirkung. Dieser Widerspruch läßt sich nur durch die Annahme auflösen, daß die Ziele betrieblich organisierter Weiterbildung weiterhin hauptsächlich andere als qualifikatorische sind, nämlich Ziele, die ehemals auch zur Begründung von Weiterbildungsstrukturen führten und die im Rahmen der nun vorhandenen und teils verfeinerten Strukturen (Personal- bzw. Organisationsentwicklungskonzepte), allerdings bei wachsendem Mitteleinsatz, nach wie vor erreicht werden.

Der vergrößerte finanzielle Aufwand bleibt für die Unternehmen nicht ohne Ergebnisse. Je mehr sie unter personalpolitischen Zielstellungen berufliche Weiterbildung privat strukturieren und z.B. über eine zurückhaltend praktizierte, aber in diesem Rahmen branchenintern anerkannte Zertifizierung auch über den einzelbetrieblichen Arbeitsmarkt hinaus formieren, je effektiver es ihnen weiterhin gelingt, staatliche Regulierungsversuche zurückzudrängen, umso mehr wird die vorne beschriebene Realität beruflicher Weiterbildung zur entscheidenden Instanz der Verteilung beruflicher und sozialer Chancen (vgl. *Geißler* und *Wittwer* 1988, 709 ff.). Gegenüber dieser Definitionsmacht der Unternehmen, die allein entscheiden, wer aufgrund welcher Qualifikationen beruflich tätig sein kann, verlöre die berufliche Ausbildung im "dualen System", in der die Wirtschaft ihre Interessen seit langem nicht angemessen durchgesetzt sieht, weiter und zunehmend an Bedeutung, und vor allem die staatlichen Berufsschulen, seit jeher Hauptangriffspunkt der Kritik aus der Wirtschaft und dauerhaft um die Legitimation ihrer Existenz bemüht, könnten zu größerem "Entgegenkommen" gezwungen sein. Eine dergestalt ausgebaute Weiterbildungsstruktur eröffnete den Unternehmen die Möglichkeit, die berufliche Qualifikation mehr noch als bisher exakt bedarfsbezogen zu portionieren, jede beliebige Hierarchiestruktur mit Qualifikationsargumenten zu begründen und gleichzeitig selbst darüber zu entscheiden, wer die nötigen Qualifikationen erwerben kann. Ein auch erheblicher Mitteleinsatz für die Weiterbildung erscheint bei dieser Perspektive des Zugewinns an Kontrollmöglichkeiten über das Bildungsverhalten aus der Sicht der Unternehmen überaus lohnend.

2.4. Fazit

Wenn als Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Natur des Menschen im ersten Teil festgestellt wurde, daß sich die internen Strukturen des Individuums über die gesellschaftlichen Bedingungen der Ausformung phylogenetisch entwickelter Potentialitäten begründen und daß Bestimmungen über Erscheinungsformen, Entwicklungsmöglichkeiten und -beschränkungen der Persönlichkeit und darüber, inwieweit der Einzelne in der Lage ist, die Potentiale seiner Lern- und Handlungsfähigkeit zur Persönlichkeitsbildung auszuschöpfen, vor dem Hintergrund des historisch bestimmten Lebenszusammenhangs vorgenommen werden müssen, so läßt die Erkundung des für den individuellen Entwicklungsprozeß wesentlichsten Teils

dieses Lebenszusammenhangs, der Realität der Arbeitsstrukturen und -anforderungen in gesellschaftlichen Positionen und der darauf bezogenen Lernmöglichkeiten folgende Schlüsse zu:

- Der naturwissenschaftlich-technische Kenntnisstand der Gesellschaft erweitert sich kontinuierlich. Die Arbeitskräfte in den Betrieben werden an dieser Entwicklung jedoch nur zu geringem Umfang beteiligt. Eher wendet sich das Wissenspotential insofern gegen sie, als bei der praktischen Auswahl technischer Gestaltungsoptionen nach den Kriterien der Intensivierung der Arbeit und dazu der Überführung der Kontrolle über den Arbeitsprozeß sowie des Betriebswissens auf die Führungsebene der Unternehmen entschieden wird.
- Lernmöglichkeiten, die dazu befähigen könnten, die gesellschaftlich-historische Konkretionsform vorsorgender sozial vermittelter Lebensgewinnung und die eigene Stellung darin sowie die gesellschaftlichen Zielstellungen zu erkennen, letztere vor dem Hintergrund eines eigenen Zielentwurfs zu bewerten und sich selbst den gesellschaftlichen konforme oder widersprechende Ziele zu setzen, Realisierungswege gesellschaftlicher und eigener Ziele zu erkennen, die zu ihrer Umsetzung benötigten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, Hilfsmittel verfügbar zu machen und plangemäß einzusetzen und die kooperative Integration in den gesellschaftlichen Prozeß als Weg zur gemeinschaftlichen Durchsetzung von Zielstellungen zu befördern, die also nach den Ergebnissen des ersten Teils (vgl. 1.6.) geeignet wären, eine individuelle Entwicklung gemäß den Notwendigkeiten, die sich aus einer wesentlich menschlichen Persönlichkeitsbildung ergäben, weiterzuführen, werden in diesem Zusammenhang gezielt beschnitten und auf die unvermeidliche Ausstattung mit funktionsnotwendigen Qualifikationen beschränkt.
- Da sich die Lernfähigkeit als ein tragendes Element der Persönlichkeitsbildung in der Auseinandersetzung mit den dem Individuum zugekehrten Ausschnitten der gesellschaftlichen und natürlichen Realität im Nachvollzug des Standes oder im Mitvollzug der Ausweitung des gesellschaftlichen Erfahrungsfundus entwickelt, ergeben sich für die ganz überwiegende Zahl der Gesellschaftsmitglieder Entwicklungsbedingungen für ihre reale Lernfähigkeit, die sie gegenüber dem gesellschaftlich derzeit erreichbaren Stand in Nachteil bringen.

Ausgangspunkt der Überlegungen im zweiten Teil der Untersuchung war das zentrale Ergebnis der Beschäftigung mit der Entwicklung der Lernfähigkeit, den Gründen für ihre Einschränkungen und den daraus resultierenden Lernproblemen. Lernprobleme erklären sich danach zumindest zu erheblichem Anteil als Folgen gesellschaftsstruktureller Gegebenheiten, genauer: eines strukturbedingten Realisierungsrückstandes potentieller Lernfähigkeit gegenüber dem derzeit erreichbaren Niveau, der zustandekommt, weil aufgrund fehlender Zugriffsmöglichkeiten auf die Entwicklungsbedingungen für die Lernfähigkeit, diejenigen Rezeptions-, Einordnungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten, Denk- und Gedächtnisstrukturen, Deutungsmöglichkeiten, auch Lernbedürfnisse und -motivationen, die gemeinsam reale Lernfähigkeit ausmachen und zur Auseinandersetzung

zung mit Lerninhalten auf der Höhe des gesellschaftlichen Erfahrungsstands befähigen, (noch) nicht ausgebildet sind.

Nach den Resultaten der vorgenommenen Analyse der Bedingungen für den Erwerb und die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ergeben sich für große Gruppen von Gesellschaftsmitgliedern deutliche Hinweise auf einen Rückstand der individuell zugänglichen gegenüber den gesellschaftlich potentiell gegebenen Entfaltungsmöglichkeiten. Mithin entsteht für die Betroffenen auch die oben noch einmal skizzierte Grundkonstellation für eine defizitäre Entwicklung der realen Lernfähigkeit und das Auftreten von Problemen in Lernsituationen wie etwa Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung.

Dritter Teil

Wissenschaftliche Forschung zu Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung - Sozialhistorische Rahmenbedingungen und Chronologie der Erkenntnisbildung

Die Fragestellungen, die an den Wissenschaftsbereich gerichtet, zu deren Klärung die benötigten Mittel bereitgestellt und zu denen Ergebnisse publiziert und praxisrelevant werden, sind durch die Bestands- und Entwicklungsnotwendigkeiten des jeweiligen gesellschaftlichen Systems in der durch die Zielperspektiven der Gesellschaft - d.h. immer: die der darin dominierenden Gruppen - vorgegebenen formationsspezifischen Interpretation sowie die daraus abzuleitenden konkreten Aufgabenstellungen begründet. Auch die Formen und Ergebnisse wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der Lernsituation und speziell mit den Lernproblemen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung im thematisierten Zeitraum stehen in engem Zusammenhang mit und sind Teil der unter bestimmten Zielvorstellungen reproduzierten Grundstruktur und der Entwicklung des gesellschaftlichen Gesamtsystems sowie den daraus erwachsenden Handlungsanforderungen an die Gesellschaftsmitglieder. Überhaupt werden Fragen der beruflichen Weiterbildung und der gegebenenfalls mit ihr auftretenden Lernprobleme der Teilnehmer erst unter bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen und dann mit spezifischer Erkenntnisabsicht zum Forschungsgegenstand.

Im folgenden soll, orientiert an zeitgeschichtlichen Rahmendaten, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Problemen der beruflichen Weiterbildung im voranstehend beschriebenen Zeitabschnitt - und zwar soweit, wie sie als Hintergrund für die Forschung und den Fortschritt des Erkenntnisstandes zum Thema "Lernfähigkeit und Lernprobleme Erwachsener" gelten kann - an exemplarisch ausgewählten Untersuchungen kritisch dokumentiert werden. Dabei geht es nicht um die vollständige Sammlung von Theorieansätzen und Untersuchungsergebnissen. Vielmehr sollen Denk- und Erklärungsansätze, Suchrichtungen und die verschiedenen Erkenntnisabsichten über die entscheidenden historischen Phasen hinweg nachgezeichnet werden. Im Vordergrund steht die Frage, wie sich der Wandel in der Sicht der Lernfähigkeit Erwachsener, der sich seit den sechziger Jahren vollzogen hat, erklärt und wie er sich auf die Erforschung und den Umgang mit Lernproblemen Erwachsener auswirkt. Ferner sollen, ausgehend von dem vorne entworfenen Konzept der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen sowie in Rezeption vorgefundener Untersuchungsergebnisse, in der noch kurzen Geschichte des Forschungsgebietes Ansatzpunkte für die weitere Erkenntnisbildung zum Thema identifiziert werden.

3.1. Wissenschaftliche Erkenntnisbildung zur Lernsituation in der beruflichen Weiterbildung während der Rekonstruktionsphase

Auch die Aktivitäten der Erziehungswissenschaften in der Wiederaufbauphase nach dem zweiten Weltkrieg können in weiten Bereichen unter dem diese Ära allgemein kennzeichnenden Stichwort "Rekonstruktionsbemühungen" zusammengefaßt werden. Der Tenor theoretischer Beiträge war auf die Volksbildungsgedanken der Weimarer Republik zurückorientiert und näherte sich den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Restaurationsaktivitäten unter Rückbezug auf die Gedanken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Konzeptionelle Ansätze, meist unmittelbar aus den Erfahrungen in einer Bildungseinrichtung abgeleitet und an die Person ihres Leiters gebunden, verstanden sich zunächst als Beiträge zur "Erwachsenenbildung". Sie dokumentierten so schon durch die Begriffswahl die Absicht, an Vorkriegstraditionen anzuknüpfen und damit einen weitreichenden Anspruch, denn mit Maßnahmen der Erwachsenenbildung waren in der Vergangenheit umfassende Bemühungen um die Grundbildung Erwachsener und ein ganzheitlicher Bildungsanspruch verbunden gewesen.

Schon in dieser frühen Phase der Geschichte der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik ist ein enger Konnex zwischen sozioökonomischer Gesamtsituation und der praktizierten Form erwachsenenpädagogischer Theorieentwicklung zu erkennen, ähnlich wie er bereits in der Weimarer Zeit gegeben war: Die theoretische Diskussion in den letzten Jahren der Weimarer Republik war zwischen Vertretern sehr verschiedener Denkrichtungen und kontrovers geführt worden (siehe den Überblick bei *Dikau* 1980), wobei sich - in dieser Weise gelegentlich sogar unbeabsichtigt - zu gesellschaftlicher Relevanz allerdings jeweils nur diejenigen Ansätze hatten aufschwingen können, aus denen ein Effekt für die Konsolidierung bestehender Verhältnisse zu filtern war. So stellt *Dikau* fest: "Die neuere Auseinandersetzung mit der Entstehung der Industripädagogik (DINTA) und der Wirtschaftspädagogik hat ... deutlich gemacht, wie auch von dieser Seite aus durch die forcierte Stärkung syndikalistischer Tendenzen und durch die Verfeinerung der Methoden industrieller Betriebs- und Menschenführung ein gezielter Beitrag zur Stabilisierung des bestehenden Systems - über die ökonomischen und politischen Krisen der frühen dreißiger Jahre hinweg - geleistet werden konnte, teilweise mit ungewollter Unterstützung gerade jener Theoretiker der Volksbildungsarbeit, die sich mit einer betont «neutralen» Konzeption einer politischen Parteinahme und ökonomischen Indienstnahme am ehesten entziehen zu können glaubten" (*Dikau* 1980, 31).

Die Diskussion in der Rekonstruktionsphase bezog sich durchaus auf diese Vielfalt zurück. Zwar erhielten die Konzepte, soweit diese Orientierung nicht ohnehin Programm war, zusätzlich eine antifaschistische und internationalistische Dimension, bezogen sich ansonsten aber zumeist sehr eindeutig auf die Vorgänger in der Vorkriegszeit. Für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung - an die bedeutende (zusätzlich staatlich reklamierte) wirtschaftliche Interessen noch nicht

herangetragen wurden - und für die bildungspolitische Diskussion gewannen die Ansätze der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihre frühere Vormacht zurück.

Mit der Dominanz dieser Denkrichtung hatte sich zwar die für die weitere Theorieentwicklung richtungweisende Kategorie der Historizität erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung in der bildungstheoretischen Diskussion etabliert, die geisteswissenschaftliche Pädagogik war aber aufgrund der Inkompatibilität der Geschichtlichkeitskategorie mit anderen systemtragenden Lehrsätzen nicht in der Lage gewesen, den Implikationen aus dieser Erkenntnis durch eine Annäherung an die gesellschaftliche Realität in der Praxis auch zu entsprechen: Der theorieleitenden Erkenntnis von der Geschichtlichkeit der Begriffsbildung stand als Praxisorientierung der idealistische Anspruch auf die relative Autonomie des pädagogischen Verhältnisses gegenüber, der eine grundsätzliche Absage an jede Nützlichkeitsorientierung von Bildungsprozessen im Dienste gleich welcher gesellschaftlichen Realität umfaßte - womit sich eine selbstauerlegte Distanz zu den konkreten Lebens- und Lernbedingungen verband, die eine kriteriengeleitete Analyse der gesellschaftlichen Realität und damit der Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns weitgehend ausschloß und die Beteiligung der Pädagogik an der gesellschaftspolitischen Diskussion und eine aktive Rolle bei der Gestaltung der sozialen Prozesse erheblich erschwerte bzw. ganz verhinderte. Eine analytische Hinwendung zu den Lernnotwendigkeiten und -bedingungen im Beruf etwa war mit den Begriffen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kaum zu begründen. Zwar fanden beruflich orientierte Maßnahmen der Erwachsenenbildung auch in der von diesem Ansatz dominierten Bildungspraxis der Wiederaufbauphase in bescheidenem Umfang statt, doch "blieb in den bildungstheoretischen Vorstellungen über das, was als die «eigentliche Erwachsenenbildung» gelten sollte, die «bloße Berufsförderung» strikt davon getrennt" (Dikau 1980, 27). Zu klären, was denn die "eigentliche Erwachsenenbildung" und was ihr "Wesen" seien, wurde als Aufgabe der Theoriediskussion ausgegeben, während gegenüber den sich herausbildenden, auch für die Erwachsenenbildungspraxis grundlegenden ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen ein fatalistischer Standpunkt bezogen wurde. Theorien zur Erwachsenenbildung argumentierten gegenüber den in der Rekonstruktionsphase rapiden wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen aus der Warte des passiven, bloß betroffenen Beobachters. Eine von den Theoremen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik deutlich bestimmte, den individuellen Erkenntnis- und Bildungsfortschritt betonende Vorstellung von der Bedeutung der Erwachsenenbildung und eine verdichtete Standortbeschreibung der seinerzeitigen Diskussion ist dem Gutachten "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" zu entnehmen, das der *Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* 1960 vorlegte und in dem es u.a. heißt: "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. 20).

Indem das angestrebte Weltverständnis jedoch abseits der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität und den sie bestimmenden sozioökonomischen Strukturen, denen die Gesellschaftsmitglieder eben in ihren beruflichen Positionen unmittelbar begegnen, gebildet werden sollte, entsprach das geisteswissenschaftliche Verständnis der Erwachsenenpädagogik dem in der Wiederaufbauphase vorherrschenden Interesse an der Stabilisierung der sich reetablierenden ökonomischen und sozialen Verhältnisse. Es bot die wissenschaftliche Legitimation dafür, mit der als utilitaristisch abgelehnten beruflichen Weiterbildung auch die Analyseebene "berufliche Realität" selbst - einschließlich ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungsgrößen - weitgehend aus der Erwachsenenbildungspraxis auszublenden, und so auch ein Forum für die kritische Thematisierung von Arbeitssituationen sowie eine entsprechende politische Interessen- und Perspektivenbildung ungenutzt zu lassen. Das Bemühen um Bildung im Erwachsenenalter blieb so ein bürgerliches Attribut ("Bildungsbürgertum") und war vorrangig standesgebundenes Absetzungsgebaren "Bildungsbeflissener", die sich in ihrem Ausnahmestatus produzierten (vgl. *Schulenberg* 1968, 159).

In diesen Gesamtzusammenhang, der auf ökonomischer Seite durch eine auf Intensivierung des Arbeitskräfteeinsatzes zuungunsten der Technikentwicklung sowie eine durch Vollbeschäftigung gestützte überproportionale Prosperitätsentwicklung, auf seiten der Erwachsenenbildung komplementär durch die Dominanz einer im wesentlichen berufsfern orientierten Wissenschaft gekennzeichnet ist, fügt sich im lernpsychologischen Kontext das Festhalten an solchen Lehren von der Entwicklung menschlicher Lernfähigkeit, die geeignet sind, den praktizierten Verzicht auf die Lernpotentiale Erwachsener und auf berufsbezogene Bildungsbemühungen nach der Erstausbildung in einen "natürlichen" Begründungszusammenhang zu stellen: Überkommene, durch die einschlägige Forschung darüber hinaus zu diesem Zeitpunkt schon überholte alltagstheoretische Vorstellungen von der Lernfähigkeit Erwachsener, die mit präjudizierenden Volksweisheiten ("Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr") übereinkamen, blieben offiziell zunächst unwidersprochen. Solche Sprichwörter bildeten die (nicht nur) in der deutschen Geschichte jahrhundertlang gültige, von ungleichen Chancen des Zugangs geprägte Bildungswirklichkeit ab. Sie verankerten sich, ständig verstärkt durch die alltägliche Erfahrung mit dem Faktum des Privilegiencharakters von Bildung - in dem sich letztlich nichts anderes verkörperte, als die begründete Furcht der bevorzugten Stände vor einer erkenntnisgeleiteten politischen Artikulationsfähigkeit und Aktivierung der Bevölkerungsmehrheit - als individuell durch Alltagserfahrung nachvollziehbare Orientierungsgröße im Denken der Menschen, und begründeten so eine Verfestigung der Realität standesgebundener Zuweisung von Bildungschancen. Unter Bezugnahme auf *Schulenberg* (1968, 156 f.), der davon ausgeht, daß "das zentrale Motiv für die Erfindung einer scharf nach Altersgruppen beschränkten Zuteilung des Lernens ... die Stabilisierung politischer Verhältnisse gewesen sein wird", beschreibt *Brandenburg* diesen Vorgang so: "Lernen führt zunächst zur Anpassung an die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse und zur Übernahme des geltenden Werte- und Normensystems. Jedes Lernen jedoch, das über diese Anpassungserfordernisse hinausgeht, schafft Zweifel, läßt Alternativen zum Gewohnten entdecken und enthält damit den

Keim zur Veränderung. Als bestes Mittel, dieser «Gefahr» vorzubeugen, erwies sich die Beschränkung des Lernens auf die Kindheit und Jugend und ein Abbrechen des Lernens und der Lernbereitschaft - mit Ausnahme gelegentlicher geringfügiger Anpassungen - nach erfolgter Vermittlung systemkonformer Einstellungen und Denkweisen. Die strikte Trennung der Phasen des Lernens und Nicht-Lernens ließ sich am leichtesten dadurch rechtfertigen, daß man sie mit den biologischen, psychischen und sozialen Veränderungen des individuellen Lebenslaufs in Verbindung brachte und sie so mit dem Etikett des Natürlichen und Unangreifbaren versah" (Brandenburg 1974, 6 f.). Indem sich dieser künstlich geschaffene Zusammenhang, durch Alltagserfahrungen und Effekte einer selffulfilling prophecy verstärkt, zur nicht mehr hinterfragten allgemeinen Bewußtseinskonstante qualifiziert und als Eckpfeiler der gesellschafts-, berufs- und bildungsbezogenen Realitätsdeutungen etabliert, ergibt sich ein sozialisatorischer Effekt, der sich zu einer nicht mehr praktikablen offenen Repression als wirkungsvollere Alternative erweist, weil er gleichzeitig die realen Hintergründe der statusbezogenen Eröffnung von Lernmöglichkeiten verschleiert. "Wenn in einer Gesellschaft das für ihren Bestand notwendige Lernen einigen Lebensjahren in der Kindheit und Jugend zugeteilt und das Lernen vorher und nachher (teils mit recht genauen Fixierungen der zeitlichen und inhaltlichen Grenzen) unterdrückt werden soll, so kann bei hinreichender Internalisierung dieses Zuteilungsschemas das Bild leicht «umklappen», so daß jetzt diese Einteilung als sinngemäße Folge einer ganz natürlichen Entwicklung der Lernfähigkeit erscheint, wobei diese naturbedingte Lernfähigkeit eben vorher noch nicht und nachher nicht mehr gegeben sei" (Schulenberg 1968, 148). Was offene Repression als Desiderat noch real erfahrbar macht, ist nach Internalisierung der scheinbaren Unerreichbarkeit nicht mal mehr Gegenstand eines Bedürfnisses und wird folglich nicht gefordert.

Daß sich dieser Effekt in der thematisierten Frühphase der Bundesrepublik Deutschland (noch) ausprägte und vor allem, daß an seiner Durchsetzungskraft nach wie vor gelegen war, bestätigt rückblickend z.B. Siebert (1982, 66): "Bis in die 60er Jahre dominierte in dem öffentlichen Bewußtsein der Bundesrepublik die Vorstellung, Lernen sei eine typische Aufgabe Jugendlicher, und ein Erwachsener sei nicht mehr so lernfähig wie ein Jugendlicher. Untersuchungen, die vor allem auf soziokulturelle Faktoren der Lernfähigkeit aufmerksam machten und dem Erwachsenen größere und neue Lernmöglichkeiten bescheinigten, blieben weitgehend unbekannt, und die Fortsetzung solcher Forschungen wurde kaum gefördert." Es konnte Wirtschaft und Staat in einer Phase, in der Weiterbildungsbedarf weder unmittelbar aufgrund der Entwicklung der Arbeitsprozesse noch - bei ungefährdetem sozialen Frieden - als Sozialisationsinstrument, noch, als Mittel zur Erhöhung des Tauscherts ihrer Arbeitskraft, manifest bei den Beschäftigten selbst gefragt war, in der aus ökonomischer Sicht berufsbezogene Bildungsaspirationen auch wegen der mit ihnen entstehenden Status- und Lohnansprüche kontraproduktiv gewesen wären, an der Ausweitung von Bildungsaktivitäten oder der aufgrund des internationalen Forschungsstandes möglichen Korrektur der pessimistischen Alltagstheorien zur Lernfähigkeit Erwachsener gar nicht gelegen sein. Als letztes Wissen galten entsprechend Adaptationen meist monofaktoriell angelegter biologistischer Alternskonzepte bzw. Ansätze aus dem Umfeld der Adoleszenz-Maximum-Hypothese resp. Matu-

ritäts-Maximum-Hypothese (vgl. die Zusammenstellung bei *Brandenburg* 1974, 7 ff.). Gemäß deren Hauptaussagen war ein kurvenförmiger Verlauf der Entwicklung des Organismus - Anstieg in der Jugendzeit, Stagnation im dritten und vierten Lebensjahrzehnt und anschließende Rückentwicklung - auch für die Entwicklung der geistigen Funktionen nachzuzeichnen, was die Auffassung von der Altersabhängigkeit auch der Lernfähigkeit zu bestätigen schien.

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse, den aus ihnen abgeleiteten Grundsatzaussagen sowie aufgrund der ohnehin noch recht unbedeutenden Rolle berufsbezogener Weiterbildung erübrigte sich weitgehend die Einleitung speziellerer Forschungsaktivitäten zum Lernen Erwachsener und seinen Behinderungen, zumal das Problem auch im öffentlichen Bewußtsein als solches praktisch nicht existierte. Das änderte sich erst im Zusammenhang mit den weiteren Entwicklungen auf dem ökonomischem Sektor.

3.2. Wissenschaftliche Erkenntnisbildung zur Lernsituation in der beruflichen Weiterbildung unter technikzentristisch-bildungsökonomischer Orientierung

Im Abschnitt 2.2. wurde festgestellt, daß nach der Phase der Rekonstruktion die Verwertungsstrategien der Unternehmen mit zunehmender Verknappung des Arbeitskräfteangebotes von der Konzentration auf den Arbeitskräfteeinsatz zur Intensivierung der Technikentwicklung und -verwendung überschwenken. Mit der Einführung neuer Arbeitsverfahren und technischer Aggregate verbinden sich begrenzte Qualifizierungsnotwendigkeiten für die Arbeitskräfte (und ein von der Konkurrenz um Arbeitsplätze angeregter breiter Qualifizierungsbedarf bei den Beschäftigten), die als Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Höherentwicklung des benötigten Ausbildungsstands gedeutet werden. Die Prognose einer ständigen Weiterentwicklung der Technik begründet die Forderung an die Mitarbeiter, sich den Veränderungen jeweils anzupassen. Was aber als Beginn einer sukzessiven Erweiterung der beruflichen Kompetenzerwartung an die Beschäftigten erscheint und als solche publiziert wird, bedingt in der Realität - wie dargestellt - nur in Ausnahmefällen eine Höherbildung und erschöpft sich in aller Regel im Rückgriff auf Disponibilität und Umlernbereitschaft beim Wechsel zwischen Funktionen gleicher, durch Technikeinsatz insgesamt im Anspruchsniveau durchschnittlich und langfristig eher gesenkter Qualität.

3.2.1. Zur Form der Etablierung des bildungsökonomischen Motivs im Bereich der beruflichen Weiterbildung

Die zu dieser Zeit überwiegend aus den USA importierten "Humankapitalkonzepte", Operationalisierungsversuche für die Umsetzung der bildungsökonomischen Postulate, gründen gemeinsam auf eben der These vom Zusammenhang zwischen dem Einsatz zunehmend komplexer Technik und der Notwendigkeit der Entwicklung der Arbeitskompetenz der an den entsprechend ausge-

statteten Arbeitsplätzen tätigen Mitarbeiter. Sie finden in der bundesdeutschen Wirtschaft aber vor allem deshalb Akzeptanz, weil sie Methoden zur Effizienzberechnung für die in (zunächst vor allem Aus-)Bildungsmaßnahmen investierten Mittel versprechen. Entscheidend für die weitere Entwicklung im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung aber sind nun weniger besondere Erfolge dieser Berechnungsmodelle für den Nettonutzen von Bildungsinvestitionen, als vielmehr zwei Abfalleffekte ihres Einsatzes: Indem die berufliche Bildung *erstens* nach Maßgabe der bildungsökonomischen Konzepte in den Rang eines Produktivitätsfaktors gehoben und Versuchen des Effizienznachweises ausgesetzt wird, wird sie, und mit ihr die entstehende betriebliche Weiterbildung, "überprüfbar" Kriterien an ihre betriebswirtschaftliche Rationalität unterstellt. Gleich, ob die Nutzenberechnung letztlich gelingt: Damit hängen fortan die betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten der Beschäftigten vom Nachweis der ökonomischen Effektivität entsprechender Maßnahmen, zumindest einer entsprechenden Aussicht, ab; in jedem Fall unterliegt berufliche Weiterbildung, wie sie sich als Teil des betrieblichen Bildungssystems jetzt herausformt, dem Gebot der Kostenminimierung und der unmittelbaren Anbindung an den betrieblichen Verwertungsbedarf.

Die bildungsökonomisch begründeten Kriterien für betriebliche Bildungsmaßnahmen werden *zweitens* Hintergrund der beginnenden pragmatisch orientierten staatlichen Bemühungen um die berufliche Weiterbildung. Der Staat übernimmt die Leitsätze der Humankapitalkonzepte und erweitert sie um die Dimension einer arbeitsmarkt- bzw. wirtschaftspolitisch motivierten präventiven Schaffung bildungsstruktureller Vorbedingungen für Kapitalinvestitionen. Auch staatlich organisierte berufliche Weiterbildung wird damit indirekt an die Verwertungsinteressen der Unternehmen gebunden. Zunächst soll sie die Betriebe mit dem Ziel des Investitionsanreizes von der Schaffung arbeitsqualifikatorischer Voraussetzungen für die weitere Wachstumsentwicklung entlasten, später noch dazu beitragen, über die Förderung der Selbstversorgung der Bürger durch berufliche Arbeit, die an die bedarfsgerechte Formung ihres Arbeitsvermögens gebunden ist, fiskalische Mittel aus der Arbeitslosen- und Sozialversorgung für anderweitige Verwendung freizusetzen.

Während Wirtschaft und Staat, jeweils unter den Geboten der Verwendungsorientierung und der Effizienz, Weiterbildungsstrukturen einerseits schaffen und berufliches Weiterlernen in institutionalisierter Form begründen, berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten also quantitativ erweitern, reduzieren sie es andererseits gleichzeitig in qualitativer Hinsicht auf seine im weiteren Sinne ökonomisch verwertbaren Aspekte. Um den Preis für das Interesse an bestimmten Effekten berufsbezogenen Weiterlernens und die Eröffnung bisher verschlossener Wege zur Ausweitung der beruflichen Kompetenz in Grenzen zu halten und ferner die geweckten tauschwertorientierten oder auf die Vermeidung von Arbeitslosigkeit gerichteten Bildungsaspirationen bei großen Teilen der Bevölkerung, einschließlich der Folgen wie etwa erhöhte Status- und Entlohnungsforderungen, zu kanalisieren, wird die Kontrolle über das berufliche Lernverhalten auf den Weiterbildungsbereich ausgeweitet. Das geschieht durch Institutionalisierung, die Installation des Verwen-

dungsgrundsatzes und damit begründete einschränkende Maßnahmen, als welche die Ausgrenzung nicht betrieblich verwertbarer Inhalte, die Beschränkung der Teilnehmerkreise sowie die Verfügung über die Auswahl der Teilnehmer und der erwerblichen Abschlüsse zu benennen sind.

3.2.2. Konsequenz für die Erziehungswissenschaften - Die "realistische" Wende

Mit der Parallelisierung weiterführender berufsbezogener Lernangebote und der betrieblichen Verwertungsansprüche sowie der Einrichtung entsprechend agierender betrieblicher und staatlicher Institutionen verselbständigt sich die pragmatisch orientierte berufliche Weiterbildung gegenüber der Erwachsenenbildung zum eigenen Bereich des Bildungswesens. Das Lernen für den Beruf wird von den allgemeinen Bildungsinhalten isoliert bzw. beider Integration verhindert. Die damit auch verbundene utilitaristische Verkürzung von Lernprozessen dokumentiert sich in der Praxis und in der wissenschaftlichen Berufsbildungsdiskussion vor allem in der Durchsetzung des Qualifikations- gegenüber dem Bildungsbegriff.

Mit der Verwendung des traditionellen Bildungsbegriffs im Kontext berufsbezogenen Lernens verbänden sich die Berücksichtigung und die Akzeptanz der Tatsache, daß der Mensch sich als ganzheitliche Persönlichkeit mit seiner Lebenswelt, also auch mit seinen Arbeitsaufgaben auseinandersetzt und dabei besondere individuelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt und einbringt. So sehr der Begriff historisch unter mannigfacher Ausdeutung und Inanspruchnahme an Schärfe und Aussagekraft verloren hat, steht er doch für das Konzept einer ganzheitlichen Förderung des Menschen, das zu den Ansprüchen an die Gestaltung von Lernprozessen, wie sie aus der gesellschaftlichen Natur des Menschen und der Aufgabe der Persönlichkeitsbildung zu entwickeln sind, deutliche Affinitäten aufweist. Dies jedenfalls, sobald er, wie etwa bei *Kade* (1983), von traditionellem idealistischen Ballast befreit wird: "Bildung ist ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität, der Kraft und Fähigkeit, gesellschaftlich abgesteckte Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten sich anzueignen und neue für sich und für die anderen zu entdecken und zu gestalten" (*ebda.* 867), sie "richtet sich also gegen gesellschaftliche Formen von Arbeit, für die die Ausgrenzung der Individuen konstitutiv ist" (*ebda.* 869). Je mehr es im Verlauf der Taylorisierung der Arbeitsprozesse gelingt, berufliches Handeln gerade von Ansprüchen an individuelle Merkmale der Arbeitenden zu entbinden, umso mehr verengen sich berufsbezogene Lernprozesse und wenden sich an den Menschen nur noch in seinen Bezügen zu reduzierten, partialisierten Funktionen. Berufliche Weiterbildung, die sich von dieser Realität leiten läßt, unterstellt sich einem auf kurzfristige Effekte angelegten pragmatistischen Konzept und wird unmittelbar auf ökonomische und gesellschaftliche Strukturen angewendet, die situativ aufgegriffen, aber nicht analysiert werden. Die begriffliche Abgrenzung solchen berufsbezogenen Lernens von tatsächlichen Bildungsprozessen ist also durchaus dringlich: "Der Qualifikationsbegriff ist ... der adäquate Ausdruck für Arbeits- und Lebenssituationen, in denen es auf die Beson-

derheit des Menschen, der Dinge und der sozialen Beziehungen nicht ankommt, in denen diese Besonderheiten höchstens einen (potentiellen) Störfaktor darstellen" (*ebda.* 864).

Durch die Aufgabe des Bildungsbegriffs sah sich die Pädagogik also gerade um den Teil ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition im Bereich der Erwachsenenbildung verkürzt, der eine Herleitung ihrer Aussagen und Praxisempfehlungen aus einem ganzheitlichen Menschenbild und eine Orientierung an entsprechenden gesellschaftlichen Zielvorstellungen wenigstens *ermöglicht* hätte. Mit der Reduzierung berufsbezogener Bildungs- auf bloße Qualifikationsprozesse und der Vonselbständigung einer konzeptionell bildungsökonomisch geleiteten beruflichen Weiterbildung gegenüber einer, jedenfalls nach ihrem ursprünglichen Anspruch, auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit orientierten Erwachsenenbildung wurde das nun institutionalisierte Weiterlernen für den Beruf auf genau die Funktionsansprüche eingeschränkt und zugeschnitten, die an den zunehmend nach den Maßgaben der "wissenschaftlichen Betriebsführung" im Sinne *Taylors* (siehe Abschnitt 2.1.3.) gestalteten Arbeitsplätzen entstanden.

Mit der "Beförderung" beruflicher Weiterbildung zum Produktivitätsfaktor, der Einrichtung von Institutionen, dem staatlichen Bildungsappell und vor allem der öffentlichen Förderung gelangte ein vormals in eine stille Randlage verdrängter Bereich des Bildungswesens vermeintlich zu tragender volkswirtschaftlicher Bedeutung. Mit der Entdeckung der beruflichen Bildung als Agens des sozioökonomischen Prozesses verbanden sich dementsprechende neue Erwartungen an die Erziehungswissenschaften, denen nicht mehr aus der im Verlauf der geisteswissenschaftlichen Ära gewachsenen Distanz zur gesellschaftlichen Realität entsprochen werden konnte. In der Weiterbildungsdiskussion, jedenfalls soweit sie sich als relevante wissenschaftliche Politikberatung artikulieren konnte, setzten sich nun entsprechend pragmatisch orientierte Standpunkte durch. War Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik bis hierher fast ausschließlich Bestätigungsfeld des "Bildungsbürgertums" und die zuständige Wissenschaft peinlichst auf Distanz zur Berufssphäre bedacht gewesen, so konnte die Kehrtwende zur Lieferantin von unmittelbar aus den Arbeitsplatzanforderungen entwickelten Konzepten nun krasser nicht ausfallen. "Hatte man vorher Technik, Ökonomie, Arbeit, Beruf und andere utilitaristische Dinge aus dem Bildungsprozeß heraushalten wollen, wurden sie jetzt zur entscheidenden Begründung für die Lernangebote des Bildungssystems ... Der radikalen Abkehr von Gesellschaft und Ökonomie folgte also jetzt eine bedingungslose Zuwendung" (*Voigt* 1986, 89). Soweit es die Erwachsenenbildung als Wissenschaft betrifft, ist damit die Dominanz des idealistischen Bildungsverständnisses und die es kennzeichnende Suche nach individueller Erkenntnis, die etwa noch das Gutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 prägt, zumindest im entstehenden berufsorientierten Bereich beendet. An ihre Stelle tritt ein bildungsökonomisch orientiertes Paradigma, in dem eine auf die Technikentwicklung als unabhängige, maßgebende Bedingungsgröße für die Konzipierung von Lernprozessen bezogene Weiterbildung der Schaffung allgemeinen Wohlstands über einen Beitrag zur Wachstumsentwicklung zuarbeiten sollte (siehe etwa die im Teil 1 zitierte Reformkonzeption des *Deutschen Bildungsrates* 1970: Strukturplan für das Bildungswesen).

Die der Weiterbildung angetragene Aufgabe, an der ökonomischen Umwälzung durch die Bereitstellung bedarfsgerecht qualifizierter Arbeitskraft mitzuwirken, wird von den Erziehungswissenschaften aufgegriffen als Möglichkeit der Beteiligung an der Weiterentwicklung und Gestaltung der Gesellschaft. Die Verwirklichung dieses Selbstanspruchs setzte unabhängig von den jeweiligen Zielvorstellungen allerdings voraus, daß die zuvor ausgeschlossene Analyse der gesellschaftlichen Realität durch eigene, empirisch orientierte Forschung und durch eine Öffnung für den Erkenntnisstand der benachbarten Disziplinen nachgeholt wurde. Diese Hinwendung zu den gesellschaftlichen Prozessen und Realitäten im Forschungsbereich, das Aufgreifen soziologischer und sozialpsychologischer Erkenntnisse wie der der Sozialisationsforschung darf als eigentlicher Gewinn für die Erziehungswissenschaften aus dieser Phase gelten.

3.2.3. Die Veränderung des Verständnisses von der Lernfähigkeit Erwachsener

Die Tatsache, daß berufliche Weiterbildung als Teil des Bildungswesens und als Disziplin der Erziehungswissenschaften in der Bundesrepublik sich unter bildungsökonomischem Paradigma und mit situativer Verwendungsorientierung konfigurierte, schuf überhaupt erst einen Bedarf an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Problemen berufsbezogenen Weiterlernens und bestimmte die Richtung, in der sie geführt wurde, wesentlich. Vor allem gehörte zur neuen Bedeutung beruflicher Weiterbildung und zur veränderten Selbstdefinition der mit ihr befaßten Teile der Erziehungswissenschaften geradezu notwendig die Abkehr von den traditionellen Vorstellungen über die Ontologie der Lernfähigkeit: Mit den bis hierher gültigen Vorstellungen von der regressiven Entwicklung der Lernfähigkeit des Erwachsenen wären z.B. die auf uneingeschränkten Optimismus fußenden grundlegenden Weiterbildungsvorstellungen des Strukturplans für das Bildungswesen haltlos gewesen. Und gerade auch die Argumentation der umfangreichen Weiterbildungskampagne der Bundesregierung, die aus den vorne geschilderten Gründen die treibende Kraft bei der Legitimation von Weiterbildungsstrukturen war, wäre durch einen nachweislich biologisch bedingten Alternabbau der Lernfähigkeit erschwert worden. Diese lange gültige Annahme wurde in dem Moment zum Anachronismus, in dem das berufliche Lernen der Entwicklung der Technik und der Arbeitsprozesse synchronisiert werden sollte. Wohlgermerkt, sie wurde zum Anachronismus, und nicht etwa durch neue Erkenntnisse der Forschung überholt: Die sechziger Jahre, oder, nach dem Kalender der Erwachsenenpädagogik, die Jahre zwischen den so grundverschieden orientierten Aussagen des *Deutschen Ausschusses* und des *Deutschen Bildungsrates*, sehen eine Kehre in der Interpretation des Erwachsenenlernens, die von den Erziehungswissenschaften äußerlichen Faktoren veranlaßt und durch eine Mehrung ihrer Kenntnisbasis unmittelbar nicht begründet ist. Die Sammlung von Belegen für die neue Lehre *folgt* ihrer Verbreitung, und die Beweisführung stützt sich gelegentlich gar auf Reinterpretationen solcher Forschungsberichte, die zuvor zur Bestätigung einer pessimistischen Sicht vom Erwachsenenlernen herangezogen worden waren.

Es scheint, als eröffne sich in der siebten Dekade gemäß den Notwendigkeiten gewandelter gesellschaftlicher Zielperspektiven ein Bedarf an deren wissenschaftlicher Legitimation, der auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung für begrenzte Zeit Raum für die breite Diskussion unterschiedlichster Konzepte schafft. Im Laufe dieser Diskussion vollzieht sich der Wandel in der Sicht vom Erwachsenenlernen, ohne den die Weiterbildungsoffensiven der Folgezeit in Konflikt mit lange nicht angezweifelten populären wissenschaftlichen Aussagen geraten wären. In dieser für die diesbezügliche Forschung fruchtbarsten Phase entstehen allerdings auch die bis heute aussagekräftigsten Erkenntnisse zur Lernsituation Erwachsener.

3.2.4. Die Entwicklung des Erkenntnisstandes zu den Lernproblemen Erwachsener zur Zeit der "realistischen" Wende

Anhand wichtiger Untersuchungen aus den siebziger Jahren, die sich überwiegend auf Literaturstudien stützten, kann verdeutlicht werden, welcher Wandel sich in der Einschätzung der Lernmöglichkeiten Erwachsener vollzog und welche z.T. weitreichenden Konsequenzen für die Weiterbildungspraxis auf seiten der Wissenschaft daraus gezogen wurden. Dabei ist mit dem folgenden Überblick über die Forschungsentwicklung Vollständigkeit nicht angestrebt. Es geht vielmehr um die Darstellung der Entwicklungsrichtungen bei der Untersuchung der hier verhandelten Fragestellung anhand exponierter bzw. charakteristischer Beispiele.

3.2.4.1. Lernen und berufliche Leistungsfähigkeit

Im Jahr 1971 setzte die Bundesregierung die "Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel" ein, die sich aus Vertretern der Unternehmer- und der Beschäftigtenverbände sowie Wissenschaftlern rekrutierte, und beauftragte sie, "die mit dem technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel zusammenhängenden Auswirkungen und Aufgaben im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Gesellschaftspolitik zu untersuchen und wirtschafts-, sozial- und bildungspolitische Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen" (zit. nach *Thomae* und *Lehr* 1973, o.S.). Diese Aufgabenbeschreibung und die Tatsache, daß die Kommission Forschungsaufträge unter diesem Leitziel auch zu bildungspolitischen Themenstellungen vergab, weisen noch einmal auf die neugewonnene Rolle als Wachstumsfaktor hin, die der Berufsbildung und speziell der beruflichen Weiterbildung von staatlicher Seite inzwischen zugesprochen wurde.

Im Rahmen eines Forschungsauftrages der Kommission, die im übrigen auch die später zu betrachtende Untersuchung *Brandenburgs* initiierte, beschäftigten sich *Thomae* und *Lehr* aus gerontologischer Sicht mit der beruflichen Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter und veröffentlichten 1973 ihre Ergebnisse, die im Kontext der vorliegenden Untersu-

chung deshalb von Interesse sind, weil die Autoren als Teil der beruflichen Leistungsfähigkeit auch die geistige Leistungsfähigkeit und, als deren Element, die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter einbezogen. Dem seinerzeitigen Aufklärungsbedarf gemäß, ging es in dieser Untersuchung vor allem um die Sammlung von Belegen für eine weitgehend überdauernde berufliche Leistungsfähigkeit des Erwachsenen (wobei aufgrund des bereits vorliegenden Schrifttums der beauftragten Wissenschaftler eher optimistische Antworten durchaus prognostiziert werden konnten) und darum, das Gefälle zwischen dem inzwischen erreichten wissenschaftlichen Erkenntnisstand und seiner Rezeption in der Praxis darzulegen. Mit der Sichtung von etwa 1200 Literaturtiteln aus dem In- und Ausland sollte das Fundament für die Planung künftiger Untersuchungen zu diesem Themenkreis geschaffen werden.

Die Autoren formulieren ihre Aussagen zum hier besonders interessierenden Aspekt "Geistige Leistungsfähigkeit" in Abgrenzung zu den damals im öffentlichen Bewußtsein und in Teilen der dies mitprägenden Wissenschaft noch weit verbreiteten Defizitmodellen, mit denen ein kontinuierlicher altersbedingter Abbau der geistigen Fähigkeiten günstigstenfalls nach dem vierzigsten Lebensjahr belegbar zu sein schien, und deren begrenzte Aussagekraft sie insbesondere über die Kritik der methodischen Grundlagen und des jeweils vorgegebenen einseitig biologischen Interpretationsrahmens der sie begründenden Untersuchungen verdeutlichen. Ferner weisen sie auf - auch eigene - Untersuchungsergebnisse hin, die u.a. den Einfluß des Bildungsgrades, der beruflichen Tätigkeit, einer anregenden Umgebung, der Kultur und der sozialen Schicht auf die Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit belegen. *Thomae* und *Lehr* fassen ihre Ergebnisse zu diesem Aspekt wie folgt zusammen: "Eine Übersicht über neuere Ansätze zur empirischen Erforschung der Altersveränderungen der intellektuellen Leistung zeigt, daß die aus den Frühzeiten dieser Forschung überlieferten «Defizit-Modelle» nicht mehr haltbar sind. Wenig sorgsam ausgesuchte Versuchsgruppen, die sich außer im Lebensalter noch in einer Reihe weiterer Variablen voneinander unterscheiden ... haben zweifelsohne zu dieser verzerrten Darstellung beigetragen. Eine differenziertere Betrachtung der Intelligenzentwicklung zeigt, daß bei Gruppenvergleichen, die den möglichen intervenierenden Variablen ... Rechnung tragen, Altersunterschiede zurücktreten; dagegen können in der gleichen Altersgruppe erhebliche Leistungsunterschiede deutlich werden" (*Thomae* und *Lehr* 1973, 21 f.)

Speziell für die Lernfähigkeit machen *Thomae* und *Lehr* deutlich, welche Lücke anfangs der siebziger Jahre bereits klaffte zwischen den für die Praxis und die Öffentlichkeit noch gültigen überkommenen Sichtweisen und den aufgrund des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes möglichen Aussagen: "Die Überzeugung von einem erheblichen Nachlassen der Umstellungs- und Lernfähigkeit, die Ende des 4. Lebensjahrzehntes stattfindet, wäre danach eine Nachwirkung von Lehrmeinungen, die vor fast einem halben Jahrhundert als gültig angesehen wurden" (*ebda.*, XV). Die Autoren plädieren daher für eine Revision der verschiedenen Alterskurven zur Entwicklung der geistigen Funktionen "wie sie vor 40 - 50 Jahren erarbeitet wurden und größtenteils noch in Lehr- und Handbüchern, sowie in der Vorstellung von nicht ganz informierten Wissenschaftlern

fortleben" (*ebda.*, XVI). Auch durch die Art der Formulierung wird hier pointiert, wie groß zu dieser Zeit die Distanz der Wissenschaft zu den traditionellen Lehren bereits geworden war, die das öffentliche Bewußtsein und die Praxis noch prägten.

3.2.4.2. Pädagogische Besonderheiten des Lernens in der Weiterbildung

In der spezielleren Diskussion um die Lernfähigkeit sind die Defizitmodelle zur lebenszeitbezogenen Entwicklung der allgemeinen Leistungsfähigkeit in Form der Maturitäts-Degenerations-Hypothese (bzw. Adoleszenz-Maximum-Hypothese) repräsentiert. Als ihren Beitrag zur Analyse und Bestandsaufnahme pädagogischer Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung, den sie für das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung erstellen, präsentieren *Herrmann* und *Laaf* 1975 im Überblick Forschungsergebnisse, die die begrenzte Gültigkeit dieser Ansätze nachweisen. Der bisherigen Forschung halten die Autoren, ähnlich wie *Thomae* und *Lehr*, die "Eindimensionalität der Betrachtung", die sich u.a. in der Zuordnung der Lernleistungen allein nach Altersfaktoren, der Vernachlässigung des Zeitfaktors bei der Bemessung der Lernleistungen Erwachsener sowie der Ausblendung exogener Faktoren und der Fragen der Lernbereitschaft zeigt, als entscheidende Schwächen entgegen.

Die Zusammenschau *Herrmanns* und *Laafs* ist besonders interessant als ein Beispiel dafür, wie die Erziehungswissenschaft in dieser Phase einen Standort sucht zwischen der neuen normsetzenden Verpflichtung auf den Verwendungsnutzen und den Implikationen aus inhaltlichen Umorientierungen ihrer konzeptionellen Grundlagen - gesellschaftliche Aspekte der Entwicklung der Lernfähigkeit überwiegen endogene -, die die Durchsetzung des Verwendungsprinzips theoretisch hinterbauen. Einerseits sollen sich die Praxisempfehlungen der Wissenschaft auf die auch ökonomisch relevante Effektivierung der Bildungsarbeit auswirken. Andererseits legen die Erkenntnisse über die Entwicklung der Lernfähigkeit, die sich nun durchsetzen, den Schluß nahe, daß Aspekte eben der gesellschaftlichen Bedingungen, zu deren Nutzen das Lernen optimiert werden soll, als Ursachen für Einschränkungen des Lernerfolgs gelten müssen. Wenn über die Analyse hinaus Empfehlungen für die Gestaltung der Lernsituation oder der Lernbedingungen ausgesprochen werden, wird dies überdeutlich: Wo die wissenschaftliche Erkenntnislage zu den Determinanten des Lernerfolgs dargestellt wird und zu der Einsicht zwingt, daß zwischen gesellschaftlichen Gegebenheiten und defizitärem Erwachsenenlernen ein Zusammenhang besteht, erschöpft sich die daraus entwickelte Praxisberatung in abstrakten Appellen. Werden Hinweise für die Praxis aber konkret, abstrahieren sie wiederum von der neu hinzugewonnenen Erkenntnisdimension des gesellschaftlichen Bezugs der Lernfähigkeit. Die "realistische" Wende innerhalb der Erziehungswissenschaft beschränkt sich hier noch auf den Analysebereich.

Zwei Beispiele aus der BBF-Untersuchung sollen die Aussage verdeutlichen und zeigen, daß zwischen Analyse und

Praxisberatung Widersprüche entstehen.

Besondere Bedeutung als Bedingungsfaktor für den Lernerfolg Erwachsener messen die Autoren aufgrund ihrer Literaturstudien und Expertenbefragungen der Lernmotivation ("Lernbereitschaft") zu. Nach dem seinerzeitigen (allerdings als nicht ausreichend eingestuft) Erkenntnisstand wird die Lernmotivation Erwachsener wesentlich durch die Lebens- und Arbeitssituation und die im Lebensumfeld feststellbare Einschätzung des Lernens bedingt, weshalb die Autoren unter Bezugnahme auf *Siebert* die Notwendigkeit der Schaffung eines gesellschaftlichen Lernklimas fordern, "in dem Weiterbildung zur selbstverständlichen Aufgabe eines jeden wird und der Lernwille nicht nur auf unmittelbar verwertbare Lernziele gerichtet ist" (*ebda.*, 37).

Im Anschluß an ihre Ausführungen über die "besonderen Merkmale der Erwachsenenbildung", unter denen der Frage der Motivation (zum zugrundegelegten Begriffsverständnis gelten die Anmerkungen wie für *Brandenburg* im folgenden Abschnitt) eine herausgehobene Bedeutung zugesprochen wird, können die Verfasser "konkrete(n) Anweisungen für die tatsächliche Unterrichtsplanung bzw. Durchführung von Bildungsmaßnahmen" (*ebda.*, 44) nicht weitergeben. Sie weisen aber hin auf "einige theoretische Ansätze, die versuchen, Gesamteinflußgrößen zu erfassen und in ihren Interdependenzen und Wirkungen auf den Unterricht transparent zu machen" (*ebda.*, 44). Mit dem Feldansatz von *Tietgens* und *Weinberg*, der Umsetzung des Didaktikmodells der Berliner Schule für die Erwachsenenbildung durch *Jüchter* und der Curriculumforschung stellen *Herrmann* und *Laaf* solche komplexen theoretischen Ansätze als "allgemeine" und Konzepte für die Zielplanung, die Bildungsinhalte und die Methodik als "spezielle" Konsequenzen aus den besonderen Merkmalen des Lernens Erwachsener für die Weiterbildung im Überblick dar. Die Darstellung der Konzeptionen kann hier nicht nachvollzogen, zusammenfassend aber festgehalten werden: Was *Herrmann* und *Laaf* als "allgemeine" bzw. "spezielle" Konsequenzen aus den Eigenarten des Erwachsenenlernens in Form von Theorieansätzen und Handlungsanweisungen vorstellen können, bezieht sich tatsächlich nach wie vor ausschließlich auf die Gestaltung der konkreten Unterrichtssituation. Soziale Determinanten für die Lernsituation des Teilnehmers werden zwar, wenn auch unterschiedlich weitreichend, durchweg aufgenommen, jedoch ausschließlich als moderierende Faktoren für die Planung des Unterrichts.

Gemäß der Erkenntnis von der Bedeutung eines positiven gesellschaftlichen Lernklimas und der von *Herrmann* und *Laaf* erhobenen entsprechenden Forderung nach der "Selbstverständlichkeit" des Erwachsenenlernens, die sich für die Autoren aus dessen Besonderheiten ergibt, hätte sich der Bereich der Einflußnahme für die Erziehungswissenschaften jedoch über die umgrenzte Lernsituation hinaus zu erweitern, in der anderenfalls lediglich kompensierend auf die Auswirkungen unterschiedlich günstiger Bedingungen für die Entwicklung der Lernfähigkeit reagiert werden könnte. Mit der Anerkennung der Bedeutung gesellschaftlicher Bedingungsgrößen für die aktuelle Lernsituation des Weiterbildungsteilnehmers hätte sich komplementär die Suche nach den Möglichkeiten und Zielperspektiven der Beeinflussung auch dieser Entwicklungsbedingungen zu verbinden und damit im vorliegenden Fall speziell die Frage, wie ein positives Lernklima oder die Selbstverständlichkeit des Erwachsenenlernens in der gesellschaftlichen Praxis realisiert werden können bzw. was diese Realisierung verhindert. Die gewünschte grundsätzliche Veränderung der Stimmungs- und Ausgangslage kann sich nicht ohne eine entsprechende Voraussetzungen schaffende Entwicklung der Lebens- und Arbeitsbedingungen einstellen, zu deren Wesenszügen bisher die Normalität der Weiterbildungsabstinez gehörte und noch gehört; sie ist nicht durch bloße Übereinkunft oder über Appelle an die Lernbereitschaft zu erreichen. Vielmehr muß sie von jedem einzelnen über die persönliche Erfahrung der Sinnhaftigkeit von Bildungsanstrengungen in der Perspektive der Vergrößerung der Einflußmöglichkeiten auf die Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen individuell erkannt und umgesetzt werden.

Weil sich die Erziehungswissenschaft im Anschluß an die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen für die daraus erwachsenden Konsequenzen selbst nicht mehr verantwortlich fühlt (Wer soll das positive Lernklima schaffen?) und sie sich auf die methodische Gestaltung des Unterrichts zurückzieht, entstehen die angesprochenen Widersprüche.

Damit zum zweiten Beispiel, das die Reichweite der angebotenen konkreten Gestaltungsrezepte für die Lernsituation betrifft.

Die Darstellung der entscheidenden Bedeutung der Lernmotivation ist vorausgegangen, wenn die Autoren in Wieder-gabe der Ergebnisse von Expertenbefragungen u.a. ausführen: "Jeder Erwachsene ist «Mitglied» verschiedener sozi-aler Gruppen - er gehört z.B. einem Unternehmen und einer Berufsgruppe an -, deren «Lernklima» sich auf die per-sönliche Lernbereitschaft auswirkt. Experten erwähnen häufig die motivierenden Wirkungen von Gruppenerlebnis-sen. Dieses Phänomen versucht man durch das methodische Instrument der "Gruppenarbeit" für die Bildungsarbeit zu nutzen. Die in neueren Formen der Gruppenarbeit in Gang gesetzten gruppendynamischen Prozesse sollen zu einem Gemeinschaftsgefühl führen, das die Teilnahmebereitschaft an Bildungsveranstaltungen fördert. Es wird das Kommu-nikationsbedürfnis angesprochen, um die Lernbereitschaft zu erhöhen" (*ebda.*, 37). Mit anderen Worten bedeutet das: Wer für die Teilnahme an der beruflichen Weiterbildung motiviert werden soll, muß zuerst an der beruflichen Wei-terbildung teilnehmen. Doch auch abgesehen von diesem ins Auge fallenden Widerspruch, liegen dieser Argu-mentation falsche Prämissen zugrunde, wenn das subjektive Moment der Teilnahmebereitschaft als entscheidende Vorbedingung für die Hinwendung zu beruflichen Bildungsmaßnahmen gesetzt wird. In der Realität war und ist beru-fsbezogener Weiterbildungsbedarf, sofern er sich als Element der Verfolgung persönlicher Zielorientierungen über-haupt ausbilden kann, mit der Realität hierarchiegebundener Zugangsmöglichkeiten und fremdgesetzter thematischer Festlegungen konfrontiert, also Weiterbildungsstrukturen, in denen der Ausnahmecharakter, den das Erwachse-nenlernen hat, fest zementiert ist und in denen sich die Tatsache zu erkennen gibt, daß ein entwickeltes Bildungs- und Persönlichkeitsniveau im Kontext der gültigen gesellschaftlichen Zielsetzungen in der Regel als kontraproduktiv be-wertet wird. Auf diese gesellschaftlichen Restriktionen gegenüber der Lernbereitschaft Erwachsener haben methodi-sche Konzepte für die Unterrichtssituation nur begrenzte Wirkung: Zum einen läßt sich eine breite Lernbereitschaft Erwachsener nicht durch die Einflußnahme auf diejenigen fördern, die durch ihre Teilnahme dieselbe ja bereits be-weisen. Entscheidend aber ist zum anderen: Teilnahme oder Nichtteilnahme an der beruflichen Weiterbildung und die motivierende Erfahrbarkeit ihres individuellen Nutzens hängen in erster Linie nicht von der Lernbereitschaft und der subjektiven Wahrnehmung der Erwachsenen, sondern von betriebsbezogenen Entscheidungen Vorgesetzter bzw. den konkreten Erfahrungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz ab.

Das Muster dieser Argumentation kann sich anhand der vorgelegten Ergebnisse und ihrer Interpretation noch mehr-fach wiederholen. So filtern die Autoren aus der Zusammenschau verschiedener Lerntheorien Grundaussagen zu den "für die Effektivität eines jeden Leistungsprozesses wesentlichen Erfordernisse(n)" (*ebda.*, 41). Wiederum kön-nen *Herrmann* und *Laaf* ausschließlich auf Rezepte für die unmittelbare Unterrichtssituation bezugnehmen. Wenn dann z.B. postuliert wird: "Erfolgsinformation ist *conditio sine qua non* für alles Lernen" und "Verhaltensweisen, die keine positiven Folgen zeitigen, werden bald aufgegeben" (*ebda.*, 42), so reicht der Einfluß der aufgrund dieser zu-treffenden Hinweise entworfenen methodischen Gestaltungsrezepte für die Praxis nur soweit, wie der Lernende auf-grund seiner Lebens- und Berufssituation die Weiterbildung überhaupt berechtigterweise in einem positiven Erwar-tungshorizont wahrnehmen kann. Ähnliches gilt etwa für den Hinweis: "Der Lernerfolg wird durch angstfreie Situa-tionen begünstigt" (*ebda.*, 43). Zwar kommt Lehrenden in der Weiterbildung ein gewisser Gestaltungsraum zu, der zur Vermeidung *situationsimmanenter* Angsterlebnisse, wie z.B. Prüfungen, genutzt werden kann (und natürlich auch sollte); komplexe emotionale Beeinträchtigungen, wie sie etwa in Maßnahmen manifest werden, die unter dem Ein-druck drohender Arbeitslosigkeit besucht werden, und sich auf den Lernerfolg auswirken, stehen den Einflüssen methodischen Geschicks jedoch nur sehr begrenzt offen.

Insofern dokumentiert diese Zusammenschau ein Dilemma der Erziehungswissenschaften inner-halb der Entwicklungsphase, die in der Weiterbildungsdiskussion als die realistische Wende be-zeichnet wird. Bei der Betrachtung des von *Herrmann* und *Laaf* (anhand von Literatursichtungen, Expertengesprächen und Analysen laufender Untersuchungen) gezeichneten Bildes vom Stand der

wissenschaftlichen Erkenntnis entsteht der Eindruck, daß sich bei der Interpretation der Lernsituation Erwachsener Erklärungsansätze durchsetzen, die von einer multifaktoriellen Bedingtheit ausgehen, wobei die Bedeutung gesellschaftlicher Einflußfaktoren gegenüber zuvor deutlich höher angesetzt wird. Die Erziehungswissenschaften nehmen den Lebenszusammenhang des Lernenden, seine Lern-, Sozial- und Arbeitsbiographie als Variable zur Erklärung seiner Lernvoraussetzungen auf. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse bleiben aber lediglich Erklärungshintergrund für die Ausgangssituation der Lernenden, Daten, nach denen sich die besonderen didaktischen und methodischen Apparate richten, mit denen die in der Auseinandersetzung mit der Lebensumwelt veränderte Lernfähigkeit unterstützt werden soll. Wird das Wahrnehmungsfeld auf den gesellschaftlichen Aspekt des Lernens ausgedehnt, so bleibt aber gleichzeitig bei der Formulierung von Konsequenzen der Blick weiterhin auf das unmittelbare pädagogische Verhältnis beschränkt, und die Erziehungswissenschaften in dieser Hinsicht einstweilen noch geisteswissenschaftlichen Traditionen treu verbunden. Auf diesem Stand ist der Erwachsenenpädagogik eine lediglich kompensatorische Funktion zugewiesen. Die Lebens- und Entwicklungsbedingungen des Lernenden sind, abgesehen von allgemeinen Appellen, nur insoweit von Interesse, wie sie in organisierten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung als Einschränkungen der Lernfähigkeit und Hindernisse auf dem Weg zum Lernerfolg manifest werden, und als solche sind sie Gegenstand reaktiver Rezepte. Die Erziehungswissenschaften beschränken ihre Aktivitäten auf Beratungsleistungen für die unmittelbare Lernsituation. Eine Rückwirkung auf die Entwicklungsbedingungen, in denen diese Beschränkungen entstehen, die Einflußnahme auf die strukturellen Größen der Entwicklung der Lernfähigkeit, die mehr und mehr erkannt und benannt werden können, ist in der Regel nicht vorgesehen und wird auch nicht als Aufgabe der Pädagogik verstanden.

Allerdings wird diese gesellschaftspolitische Enthaltensamkeit der Erwachsenenpädagogik in dieser Phase durchaus in Frage gestellt, wie es weitere Studien aus dieser Zeit belegen, die die Lernsituation Erwachsener über das Geschehen in organisierten Maßnahmen hinaus diskutieren und dabei die wissenschaftliche Erkenntnisbildung zu diesem Gegenstand selbst und auch die Hintergründe für die beschriebene Selbstbeschränkung der Pädagogik zum Thema machen.

3.2.4.3. Lernerfolg im Erwachsenenalter

Im Jahr 1971 erhält *A. Günter Brandenburg* den Auftrag, für die bereits vorgestellte "Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel" den Erkenntnisstand zum Lernerfolg im Erwachsenenalter festzustellen. Nach umfangreichen Studien insbesondere ausländischer Quellen (vornehmlich USA, auch UdSSR und DDR) aus der Nachkriegszeit liefert der Autor nicht nur aussagestarke Belege dafür, daß schon mit dem vorhandenen Datenmaterial die Lernfähigkeit des Erwachsenen hinlänglich nachgewiesen werden konnte (und das heißt auch: hätte nachgewiesen werden können). Er weist auch auf die Problematik der ihm angetragenen Aufgabe deutlich hin, die darin bestand, den Forschungsstand in einem Feld zu erheben und zu reinterpreten, in dem

bisher die Tendenz der Ergebnisaussagen zumeist schon durch Vorannahmen prädisponiert war: "Die dieser Studie gestellte Aufgabe, die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Lernerfolg Erwachsener aufzuarbeiten, bindet sie gleichzeitig an die Selektivität in der Objektwahl und in der Methode, die die überwiegende Zahl der Veröffentlichungen zu diesem Thema kennzeichnet. Was bisher erforscht wurde, spiegelt die Dominanz des in der Praxis der Weiterbildung mannigfaltig institutionalisierten Interesses an der Erhaltung und Vermehrung funktional verwertbarer Fähigkeiten und Kenntnisse" (*Brandenburg* 1974, 5). Aus diesem Interesse ergibt sich für die Forschung u.a. ein stark reduziertes Verständnis des Lernbegriffs, verkürzt nämlich auf die Möglichkeit zur Aufnahme und Speicherung isolierter Reize. Diese Einengung wird methodisch, und zwar mit den Vorteilen einer Zergliederung umfassender Phänomene in Teilstücke begründet, sie schließt die Aufnahme der komplexen Gesamtsituation des Lernenden allerdings von vornherein aus. "Denn die Sammlung von Detailgesetzen über ein als Informationsverarbeitung verstandenes Lernen erlaubt Handlungsanweisungen für den gezielten Einsatz von Lernprozessen zur Lösung beliebiger und vom Lernenden nicht selbst bestimmter Aufgaben. Damit werden jedoch diejenigen Formen des Lernens nicht erreicht, die zur Einsicht sowohl in umfassende Sachzusammenhänge als auch in die Bedingungen der Selbstverwirklichung erforderlich wären" (*ebda.*).

Unter Berücksichtigung dieser Relativierungen setzt sich *Brandenburg* zunächst kritisch mit biologistischen Theorien über die Altersentwicklung auseinander und lehnt sie, ähnlich argumentierend wie *Thomae* und *Lehr*, grundsätzlich ab. Die zusammengetragenen Ergebnisse lassen erkennen, "daß von einer eindeutigen Parallelentwicklung des Nervensystems wie der physiologisch-anatomischen Entwicklung überhaupt und dem kalendarischen Alter nicht die Rede sein kann" (*ebda.*, 10). Auch die schematischen psychologischen Phasentheorien des Erwachsenenalters, in deren Kontext die populäre Adoleszenz-Maximum-Hypothese einzuordnen ist, sieht *Brandenburg* schon durch die Bedeutung der Art, in der ein Individuum in einzelmenschlicher Beziehung zur Umwelt mit deren Veränderungen fertig wird, als ein sehr begrenztes Erkenntnismittel (*ebda.*, 11 f.). Als weitaus tragfähiger stellt der Autor diesen Konzepten eine mehrdimensionale Erklärung der Veränderungen der Lernfähigkeit im Verlauf der Gesamtbiographie gegenüber, in der neben dem kalendarischen Alter die Veränderung biochemischer, physiologischer und funktionell-psychischer Prozesse, pathologische Veränderungen und vor allem "sozialpsychologische Umstrukturierungen" Berücksichtigung finden, "die mit der Übernahme von altersspezifischen Rollen und Status verbunden sind". Hinzu kommen damit eng verbundene Faktoren, "die dadurch eintreten, daß das Individuum sein Altern nicht passiv und unbewußt hinnimmt, sondern sich damit früh auseinandersetzt" (*ebda.*, 13).

Nach diesen allgemeinen Aussagen zu den Einflußfaktoren auf den Altersprozeß, wendet sich *Brandenburg* den einzelnen Determinanten des Lernerfolges zu, indem er Untersuchungsergebnisse zur psychischen Bedingtheit des Lernerfolges, zu Einflüssen der individuellen Lerngeschichte, zum Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg, zum Einfluß gesellschaftlicher Bedingungen und zur Bedeutung von Didaktik und Methodik referiert und zueinander in Be-

ziehung setzt. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung sind die Ausführungen zur Motivation und zu den gesellschaftlichen Bedingungen des Lernerfolgs hervorzuheben.

Ähnlich wie *Herrmann* und *Laaf* mißt auch *Brandenburg* motivatorischen Aspekten besondere Bedeutung im Zusammenhang mit dem Lernen im Erwachsenenalter bei. Er legt seinen diesbezüglichen Ausführungen die Erkenntnisse *Löwes* zugrunde, der zwischen Aktualmotivation und habitueller Motivation unterscheidet. Die habituelle Motivation ist eine dauerhafte handlungsleitende Einstellung im Umgang mit Gegenständen und Situationen, die durch individuelle Faktoren, Aspekte des gesellschaftlichen Rollengefüges und darin bestehenden Wertesystemen beeinflusst wird und die allgemeine Lernbereitschaft begründet. Diese allgemeine Lernbereitschaft hängt insbesondere vom fördernden oder hemmenden Einfluß des gesellschaftlichen Umfeldes ab. Aktualmotivation entsteht aufgrund äußerer und innerer Reize und äußert sich in Form von Handlungsbereitschaft aufgrund eines konkreten Interesses. Die Experimente *Löwes* und seiner Mitarbeiter zeigten, daß Erwachsene dann höhere Lernerfolge als Jugendliche erzielen, wenn an solchen konkreten Interessen angeknüpft wird, sie das Lernmaterial diesbezüglich als sinnvoll empfinden und es mit ihren geübten Denkstrukturen zu erfassen ist. Auch weist *Löwe* auf Vorgängerstudien hin, mit denen nachgewiesen wurde, daß bessere Lernresultate die Folge sind, wenn der Lernende mit dem Lernbemühen eine persönliche Bedeutung bzw. einen Zusammenhang zu seinen längerfristigen Interessen verbinden kann. Lernmotivation und -erfolg steigen, wenn die Lernaktivität für die praktische Tätigkeit und die soziale Situation des Menschen positiv bewertete Folgen zeitigt.

Brandenburgs Sichtung vorliegender Untersuchungen ergibt im weiteren Hinweise auf altersspezifische Interessenverlagerungen, die mit zunehmender Lebenszeit einen geringeren Motivationswert beruflicher Zusammenhänge und damit, so der Autor, "nicht gerade günstige Voraussetzungen für die Bereitschaft, mit den schnellen technischen und sozialen Veränderungen einer hochindustrialisierten Gesellschaft Schritt zu halten", (*ebda.*, 48) schaffen. Die vorliegenden Erkenntnisse zu diesem Aspekt "deuten darauf hin, daß Einstellungen mit zunehmendem Alter fester und gegenüber Versuchen, sie zu ändern, resistenter werden" (*ebda.*, 49). Mit dieser Vermutung korrespondiert das in einer Reihe anderer vom Autor herangezogener Untersuchungen thematisierte Phänomen der Tendenz zur Gleichgewichtserhaltung. Als besonders erklärungskräftig stellt *Brandenburg* dazu *Thomae's* Prinzip der Homöostase heraus, wonach die menschliche Psyche danach strebt, einen Gleichgewichtszustand zwischen personaler Bedürfnisstruktur und der Umgebung zu erhalten. Dem Bedürfnis nach psychischem Gleichgewicht kommt die Motivation zur Weiterbildung demnach nur dann entgegen, wenn diese Bereitschaft im gesellschaftlichen Umfeld positiv bewertet wird.

Untersuchungen, die sich mit der Analyse von Altersrollen beschäftigen, ergeben ferner Hinweise darauf, daß in den verschiedenen Lebensabschnitten jeweils unterschiedliche zentrale Themen die Lebensführung bestimmen (so auch *Thomae* 1969). In jedem Lebenslauf sind temporäre Bedürf-

nisse und Ziele festzustellen, die im weiteren gesättigt werden oder verblassen und Umstellungsleistungen verlangen, wenn sie neu auftreten. Diese zentralen Lebensthemen sind Anknüpfungspunkte für die Aktivierung der Lernmotivation, weshalb "Lernprogramme auf die in den einzelnen Lebensphasen dominierenden Ziele und Interessen abgestimmt werden" (*Brandenburg* 1974, 52) sollten.

Damit sind bereits Folgerungen über geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen zur Steigerung der Lernmotivation angesprochen. *Brandenburg* empfiehlt, den Sinn des gesamten Lernvorgangs und die mit letzterem verbundenen Schwierigkeiten deutlich zu machen und bei umfangreichen Lernstoffen "Etappen zu bilden und kurzfristig erreichbare Zwischenziele zu bestimmen" (*ebda.*, 45). Da der Leistungsanreiz durch ungelöste Probleme besonders hoch ist, sollte jeder Teilabschnitt mit einer offenen Frage abschließen, an die angeknüpft werden kann. Eine ähnliche Spannung wird durch die Vorgabe von Zeitbegrenzungen erzielt. Die Lernenden sollten ferner Rückmeldungen über ihren Leistungsstand erhalten und die Lernprozesse so angelegt sein, daß sie, auch im Blick auf die Anregung zu späteren Lernerfahrungen, Erfolgserlebnisse und Bedürfnisbefriedigung verschaffen, wodurch auch das Anspruchsniveau, von dem aus sich der Grad an Motivation bemißt, weiter erhöht werden kann. Höhere Lernbereitschaft wird ferner durch die Schaffung angstfreier Lernsituationen und einer positiven Leistungseinstellung der Lerngruppe sowie durch das Lob des Lehrers erreicht.

Aus den Darlegungen *Brandenburgs* zu den Determinanten des Lernerfolgs im Erwachsenenalter wird deutlich, daß für ihn Fragen der Lernmotivation zum Kern des Problems weisen. Auf diesen Aspekt bezieht er die vielfältigen Einzelergebnisse aus den festgestellten Einflüßbereichen, und in der individuellen Lernmotivation kumulieren die Wirkungen der verschiedenen psychischen und sozialen Einflußgrößen. Der Anregungsgehalt der Sozialisation, deren jeweiliges Verlaufsmuster in enger Beziehung steht zum sozioökonomischen Umfeld des Einzelnen, prädestiniert das Niveau der Lernbereitschaft, wobei sich die Folgen günstiger und ungünstiger Einflüsse durch die Biographie weiterreichen: Die Folgen unterschiedlicher Anregung der Lernbereitschaft in der Jugendphase bestimmen nicht nur über den erreichbaren Bildungsstand, die Berufstätigkeit und den sozialen Status mit, sondern bedingen auch das zur weiteren Verbesserung der Lebensbedingungen umsetzbare Ausgangsniveau zur Aktivierung aktueller Motivationspotentiale für weitere Lernprozesse. Grundsätzliche Entscheidungen darüber, welche Motive das Handeln im Erwachsenenalter bestimmen und wie groß das Anregungspotential für dieses Handeln ist, fallen folglich schon in der frühen Jugendphase und werden in der Tendenz zunehmend verfestigt.

Faßt man *Brandenburgs* Aussagen zur Motivation konzeptionell zusammen, so bildet sich danach im Verlauf der Sozialisation ein individuelles Motivationsprofil heraus, in dem den verschiedenen Lebensaktivitäten je nach dem Typ des sozialen Umfeldes, in dem es erworben wird, unterschiedliche Anregungspotentiale zugeordnet sind. Auch für das Lernen differenzieren sich, von einem bestimmten Grundpotential der Motivation für Lernprozesse ausgehend, Gegenstandsbei-

che heraus, für die Lernaktivität in besonderer Weise geweckt werden kann. Diese decken sich weitgehend mit den für den Einzelnen in besonderer Weise bedeutsamen Lebenszusammenhängen und müssen in diesem Kontext als "sinnvoll" erkennbar sein. Diesen durch zahlreiche Untersuchungsergebnisse gestützten Grundaussagen entsprechend, entwickelt *Brandenburg* - bei häufigen Hinweisen auf die Notwendigkeit der gesellschaftspolitischen Einflußnahme zur Verbesserung der Ausgangsbedingungen nichtprivilegierter Teile der Bevölkerung - pädagogische Handhaben für den Unterricht mit Erwachsenen ausgehend von dem Grundgedanken der "Ausnutzung" bestehender Motivationspotentiale. Der Lernerfolg in der Weiterbildung soll durch das Anknüpfen an Lebensbereiche, mit denen sich ein großes Anregungspotential verbindet, da sie als "sinnvoll" aufgenommen werden, so vor allem durch unmittelbaren Berufsbezug, und das Aufgreifen bestehender Denkstrukturen und Werthaltungen sowie der jeweiligen zentralen Lebensthematiken günstig beeinflusst werden. "Lernbereitschaft und Lernaktivität hängen wesentlich davon ab, ob es gelingt, den Lernvorgang auf ein klares Ziel hin auszurichten, das mit den persönlichen und sozio-kulturellen Orientierungen des Lernenden in enger Beziehung steht. Die objektiven Anforderungen der Lernaufgaben müssen mit den subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden, insbesondere mit den wichtigsten Antriebsmomenten ihrer jeweiligen Lebenssituation und ihrem Planungshorizont, verbunden werden ... Hinausgehend über die Zentrierung des Unterrichts um praxisnahe Probleme anstelle abstrakter Erörterungen empfiehlt es sich, an den privaten und beruflichen Interessen der Teilnehmer anzuknüpfen. Je größer die Anzahl der Interessen, die mit dem Lernstoff in Verbindung gebracht werden, desto stärker die erzielte Lernbereitschaft" (*ebda.*, 53).

Kritische Anmerkungen zu diesen Gedanken beziehen sich auf die "An-Sich"-Setzung des Begriffs "Lernerfolg", bei der von jeglicher Differenzierung subjektiver und objektiver Lernzielperspektiven und der Frage, wer in der beruflichen Weiterbildung bestimmt, was als Lernerfolg gilt, abstrahiert wird. In unmittelbarem Zusammenhang damit steht die Verwendung eines rein quantitativ orientierten Motivationskonzepts, das die Ebene der menschlichen Bedürfnisse und ihre sozial vermittelte lebensgeschichtliche Gewordenheit gänzlich ausblendet. Die aus diesem Konzept abgeleiteten didaktisch-methodischen Hinweise für die Weiterbildungssituation sind deshalb mit hoher Wahrscheinlichkeit empirisch, nicht aber als berufspädagogische Handlungsorientierung generalisierbar.

Nicht die Aussage von der lernerfolgsfördernden Wirkung des Anknüpfens an "sinnvollen", mit einem Motivationspotential verbundenen Themen und an bestehenden Denkstrukturen selbst wird dabei bezweifelt. Jedoch wird in Frage gestellt, ob es auf diese Weise notwendig zu einem "mit Emanzipation identischen Lernerfolg" (*ebda.*, 5) kommt, wie er von *Brandenburg* als Leitziel pädagogischen Handelns intendiert ist. Anders ausgedrückt: Es ist zu hinterfragen, ob ein subjektiv als erfolgreich erlebtes, als "sinnvoll" empfundenes und auf diesem Wege motiviertes Lernen in jedem Fall schon sinnvoll *ist* und objektiv "der Lernertrag zur Verwirklichung der Lebensziele und Interessen des einzelnen beiträgt" (*ebda.*, 100).

Motivationen entstehen, wie vorne ausführlicher dargestellt, als emotionale Repräsentanz von Bedürfnissen, welche individuell in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebensbedingungen erworben werden und auf die Kontrolle und Verbesserung dieser Lebensbedingungen durch die Ausdehnung des eigenen Einflusses gerichtet sind. Der Wirkungsgrad der Aktivierungspotentiale richtet sich entsprechend nach dem Maß, in dem mit einer Tätigkeit Einfluß auf den gesellschaftlichen Gesamtprozeß und, über ihn vermittelt, die Sicherung und Entwicklung der individuellen Lebenssituation antizipiert werden kann. Wo dieser Einfluß und der Rückbezug auf die eigene Lebenssituation nicht

gewahrt werden können, bleibt Handeln entweder aus oder es erfolgt auf der Basis offenen oder internalisierten Zwangs oder es ist motiviert aufgrund subjektiv zurechtgelegter Zielperspektiven, mit denen ein Handeln unter dem Druck der Notwendigkeit zu bloßer Existenzsicherung rationalisiert wird. Ein nach subjektiven Realitätsinterpretationen motiviertes Handeln kann objektiven Bedürfnissen demgemäß auch entgegenstehen. Auch Lernmotivation entsteht aufgrund der Antizipation eines über den gesellschaftlichen Prozeß zu realisierenden individuellen Zugewinns an Umweltkontrolle und Lebensqualität. Was als solcher empfunden wird, also vom antizipierten Effekt her motiviert verfolgt werden kann, ermißt sich nach dem im Verlauf der Lebensgeschichte und in der Auseinandersetzung mit dem realisierbaren Lebensweltausschnitt gebildeten subjektiven Bedürfnisprofil - und ist gegebenenfalls weitab objektiver Bedürfnisse plaziert.

Die wegen der sozialen Vermitteltheit der eigenen Lebensführung existentiell bedeutsame "Verpflichtung" des Einzelnen zur Übernahme gesellschaftlich relevanter Teilarbeiten und eine entsprechende Tendenz der Sozialisationsinstanzen befördern einflußreich die Ausbildung einer Bedürfnis- und Motivationsstruktur, die sich von den gesamtgesellschaftlich gültigen Zielperspektiven her bestimmt und auf die jeweils verfügbaren oder in Aussicht gestellten Befriedigungspotentiale der Gesellschaft gerichtet ist. Von Verlauf und Ergebnis der Sozialisation hängt es ab, ob und inwieweit individuelle Zielperspektiven an objektiven Notwendigkeiten orientiert, gesellschaftliche Zielstellungen daran gemessen und konforme oder, im Falle einer Inkongruenz zwischen gesellschaftlichen und individuellen Zielkomplexen, auf Veränderungen gerichtete Handlungen motiviert werden können. Die unkritische Übernahme der gesellschaftlichen Ziele kann also, etwa wenn diese von Partialinteressen dominiert sind, zur Verfolgung "fremder" Ziele und auch Lernziele führen. Das bloße Eingehen auf bestehende Motivationen oder das Anknüpfen an bestehenden Denkstrukturen, Handlungsorientierungen und zentralen Lebenssthemen, wie es *Brandenburg* als lernerfolgsherausstellend herausstellt, kann die Verfolgung "fremder" zuungunsten selbstgesetzter, objektiv nützlicher Ziele stützen.

Ein Handeln nach diesen Anweisungen setzt die Abstraktion von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernenden notwendig voraus und steht folglich in affirmativer Perspektive. In *Brandenburgs* Ausführungen fehlt der Hinweis, daß die Realisierung von Formen des Lernens, "die zur Einsicht sowohl in umfassende Sachzusammenhänge als auch in die Bedingungen der Selbstverwirklichung erforderlich wären", die "die Fähigkeit zu kritischem Denken, zu selbständigem Urteilen und Handeln" fördern, die zu einem "mit Emanzipation identischen Lernerfolg" (*ebda.*, 5) beitragen, gegebenenfalls gerade in der Konfrontation mit den bestehenden Bedürfnis-, Motivations-, Denk- und Handlungsorientierungen durchgesetzt werden muß, wenn die Verfolgung nach objektiven Kriterien selbständig gesetzter Zielstellungen möglich werden soll. Nicht im bloßen Eingehen auf vorhandene Motivationspotentiale besteht dann die berufspädagogische Aufgabe, sondern in der kritischen Überprüfung der Bedürfnishintergründe, der Analyse ihres Entstehens und ihrer objektiven Bedeutung, ferner in der Schaffung von Reflexionsräumen, in denen bisher verfolgte Zielsetzungen hinterfragt und bewertet sowie eventuell zukünftig motiviert zu verfolgende neu entwickelt werden können.

Damit zu *Brandenburgs* Aussagen zu den "gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens von Erwachsenen" (*ebda.*, 55 ff.). Auch bei der Beschäftigung mit dieser Thematik stehen bei *Brandenburg* Aspekte der Entwicklung der Lernmotivation im Vordergrund. Seine Zusammenschau von Untersuchungsergebnissen zur Wirkung sozialer Vorurteile, zur Bedeutung der Primärsozialisation und zum Stellenwert weiterer "soziologischer Faktoren" führt Belege dafür an, in welchem Maße die Lernmotivation durch die vorberufliche Sozialisation vorgeprägt und in der Entwicklungsrichtung durch schichtspezifische Lebensbedingungen determiniert ist.

In den Kontext einer mit der Automation der Arbeitsprozesse verbundenen Notwendigkeit zur schnellen Umstellung rückt *Brandenburg* das Aufkommen eines negativen Stereotyps gegenüber

der Lern-, Leistungs- und Umstellungsfähigkeit älterer Menschen. Da diese Flexibilität, die als den älteren Beschäftigten verschlossen gilt, wichtiger wird als fundierte Berufserfahrung, die bisher Garant der Hochachtung des Alters war, und gleichzeitig dieses Vorurteil auch in das Bewußtsein der Betroffenen eingeht, sind die Leistungsprognosen für ältere Beschäftigte ungünstig und die Lernmotivation und die Bereitschaft, sich Erwartungen an die Umstellungsfähigkeit auszusetzen, in diesen Altersgruppen entsprechend gering.

Die Aussagen zur Primärsozialisation heben die besondere Bedeutung des Niveaus der Umweltanregung, der Wertorientierungen, denen der Einzelne in dieser Lebensphase ausgesetzt ist, und der Form des Erlernens der Sprache für die Entwicklung der Lernmotivation hervor. Alle diese Faktoren lassen sich nach der Qualität ihres Einflusses schichtspezifisch zuordnen. "Die besseren Intelligenzleistungen von Mittelschichtkindern gehen mit einer «aktivistischen», «zukunftsorientierten» und «individualistischen» Wertorientierung einher. Diese Eigenschaften sowie die Bereitschaft, momentane Befriedigungen um der Verwirklichung langfristiger Pläne willen zu verschieben ... treten dagegen in der Unterschicht zurück ... und korrelieren mit schlechteren Intelligenzleistungen und geringeren Bildungsaspirationen" (*ebda.*, 58). Aber auch gesamtgesellschaftlich feststellbare Grundhaltungen in den Familien hemmen die Entwicklung von Lernmotivation. "Die Wertorientierungen und Erziehungsleitbilder der meisten Eltern ... fördern nicht in erster Linie die Entwicklung eines starken Leistungswillens, der auch in die Lernmotivation eingehen würde; sie verhindern geradezu die Prägung von solchen Eigenschaften, die sich auf den Erwerb und die Verarbeitung neuer Informationen günstig auswirken. Diese Einflüsse des Elternhauses ergänzen sich in bedenklicher Weise mit der Erziehung in der Schule, da die ... Vorstellungen der Eltern denen der Lehrer entsprechen" (*ebda.*, 60). Als wichtigsten Aspekt der kognitiven Ontogenese stellt *Brandenburg* die Sprachentwicklung heraus, da das Endniveau der Sprachentwicklung im Erwachsenenalter entscheidend die Fähigkeit zu allen Lernprozessen mitbestimmt. Insofern bedingt eine am Sprachverhalten der Mittelschicht orientierte Selektion und Förderung in der Schule Benachteiligungen für Kinder aus der Unterschicht: "Schüler, die dem im Unterricht abverlangten Sprachtyp und -niveau nicht entsprechen, vor allem Kinder aus den Unterschichten, werden insgesamt schlechter bewertet, weniger gefördert und haben geringere Chancen, ihre relativ sprachunabhängigen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie laufen Gefahr, die pauschal abwertenden sozialen Klassifizierungen, denen sie von vielen Seiten aufgrund ihrer als defizient ... empfundenen Sprache ausgesetzt sind ..., zur Grundlage eines negativen Selbstbildes zu machen, das ihre Motivation zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten hemmt" (*ebda.*).

Wichtigste sozio-ökonomische Bestimmungsmomente für die Entwicklung des Lernverhaltens sind nach den von *Brandenburg* gesichteten Untersuchungsergebnissen die Struktur der Kernfamilie (die höchste Bildungsbereitschaft entsteht demnach in matrizenrisch strukturierten Familien), die Kinderzahl (das Niveau der Leistungsbereitschaft sinkt mit steigender Kinderzahl) und die materielle Lage der Familie.

An den von *Brandenburg* dargelegten soziologischen Daten zur Weiterbildung lassen sich die Folgewirkungen der vorberuflichen Sozialisation ablesen. Das Bildungsverhalten ist vor allem nach dem Niveau der Schulbildung unterscheidbar: "Menschen mit besserer Schulbildung haben höhere Bildungsaspirationen, wenden mehr Energie auf für die Erreichung von Bildungszielen und beteiligen sich stärker an weiterbildenden Kursen nach der Schulzeit" (*ebda.*, 64). Das Bildungsniveau muß als Determinante der Lernbereitschaft allerdings in Wechselwirkung mit anderen Faktoren - der Schichtzugehörigkeit, der Einkommenshöhe, der Berufsgruppe, dem Alter, dem Geschlecht und dem Wohngebiet - interpretiert werden.

Was die mögliche Reichweite von Bemühungen zur Aktivierung für Bildungsmaßnahmen angeht, ist also von unterschiedlichen Ausgangsniveaus bei den Adressaten auszugehen. "Sucht man nach Wegen, die vorhandene Bildungsbereitschaft in entsprechende Aktivitäten umzusetzen oder diese Bereitschaft zu stärken, so ist zu berücksichtigen, daß sich bestimmte Bevölkerungsteile aufgrund ihres spezifischen sozialen Hintergrunds und ihres Lebensschicksals in dieser Hinsicht stark unterscheiden" (*ebda.*, 64). Neben der Notwendigkeit kompensatorischer Einflußnahme in den Maßnahmen der Weiterbildung - der allein nur sehr beschränkte Wirksamkeit zugesprochen wird - ist der Blick nach wiederholter Feststellung *Brandenburgs* gerade auf die "materiellen Bedingungen und das kulturelle Milieu nicht-privilegierter Gruppen" zu richten, die es "vor allem durch Veränderung der Arbeitsverhältnisse" (so z.B. *ebda.*, 63) zu verbessern gilt.

Daß *Brandenburg* die entscheidenden Einflußgrößen auf den Lernerfolg Erwachsener in gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren identifiziert, zeigt noch einmal sehr deutlich sein abschließender Ausblick. Auf Basis der Analyse und Reinterpretation der vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu den einzelnen Determinanten des Lernerfolgs kommt *Brandenburg* nämlich zusammenfassend zu dem Schluß, daß die "Entwicklungsverschiebungen des Lernens bei Erwachsenen nur zu einem bestimmten Grad endogen gesteuert (sind) ... Ob die Lernleistung sich verbessert oder verschlechtert, wird entscheidend durch Faktoren der sozio-kulturellen Umwelt bestimmt, denen der einzelne im Laufe seines Lebens ausgesetzt ist, sowie durch die Art und das Ergebnis seiner Auseinandersetzung damit" (*ebda.*, 98). Im Kommissionsbericht wird also festgestellt, daß die Biographie der Lernfähigkeit zumindest nicht vorrangig von einem genetisch vorgeprägten regressiven Entwicklungsverlauf der organischen Basis abhängt, sondern von den äußeren Entwicklungsbedingungen. Über detaillierte Bestätigungen der Lernfähigkeit des Erwachsenen hinaus ist dieser Untersuchung aber als entscheidender neuer Impuls für die erziehungswissenschaftliche Diskussion der ausdrückliche Hinweis zu entnehmen, daß diese äußeren Entwicklungsbedingungen nicht zufällig gegeben, sondern bewußt geschaffen sind: "Die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen des Lernens von Erwachsenen zeigt eindeutig, in welchem hohem Maße Lernfähigkeit und Lernleistung im Erwachsenenalter nicht schicksalhaft vorgegeben, sondern politisch steuerbar sind" (*ebda.*, 101). Mit dieser Einsicht verbindet sich implizit der Auftrag an die erwachsenenpädagogische Forschung, die äußeren Entwicklungsfaktoren der Lernfähigkeit im Sinne der Schaffung optimierter Bedingungen zu untersuchen, die Selbstbegrenzung der Zuständigkeit auf

das pädagogische Verhältnis zu überwinden und damit zwangsläufig der Erziehungswissenschaft eine gesellschaftspolitische Dimension zu geben - ein Auftrag, den *Brandenburg* auch expressis verbis formuliert und der zu einer der Ausgangsfragestellungen für den vorliegenden Band geworden ist. Denn aus den Ergebnissen seiner Untersuchung ergibt sich für ihn die Notwendigkeit einer Umorientierung wissenschaftlicher Erkenntnisbildung zum Erwachsenenlernen von der Suche nach endogenen auf die nach sozialen Determinanten der Entwicklung der Lernfähigkeit. Der Autor regt daher an, den Fragen nachzugehen, welchen Interessen die Bewahrung obsoleter Altersrollen entspricht, wo Macht eingesetzt wird, um Lernpotentiale weiterhin zu blockieren, und wie dafür gesorgt wird, "daß der «Lernerfolg» Erwachsener nach wie vor ganz überwiegend in der reaktiven und distanzlosen Anpassung an die gegebene berufliche und private Wirklichkeit besteht" (*ebda.*, 7). Damit ist auf eben die strukturellen Bedingungsfaktoren für die Einschränkung der (realen) Lernfähigkeit angesprochen, denen, durchaus mitangeregt durch die Aussagen *Brandenburgs*, das Interesse des vorliegenden Buches gilt.

Inwieweit und wie hat nun die Forschung zur Lernsituation Erwachsener die Anregungen *Brandenburgs* aufgegriffen? Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen weiterer Untersuchungen mag Schwerpunkte, Fragerichtungen und Entwicklungstrends der Forschungsbemühungen und ihrer Ergebnisse verdeutlichen.

3.2.4.4. Lernprobleme Erwachsener vor dem Hintergrund des sozialen Grundwiderspruchs im Kapitalismus

Die Analyse der gesellschaftlichen Determinanten des Lernerfolgs Erwachsener steht auch im Mittelpunkt der Untersuchung *Marita Verres-Muckels* (1974), in der sie die spezifischen Lernprobleme erwachsener Menschen sowie die ihnen zugrundeliegenden Wirkfaktoren unter Auswertung von Literatur aus den Bereichen Lern-, Betriebs-, Sozialpsychologie, Soziologie, Politökonomie, Biologie und Neurophysiologie diskutiert und in der es ihr darum geht, "die von den verschiedenen Einzeldisziplinen isoliert untersuchten Faktoren zusammenzutragen und ihre wechselseitige Bedingtheit herauszuarbeiten" (*ebda.*, 12). Die Autorin stellt sich die Aufgabe zu zeigen, "warum Erwachsenenbildung ... vorrangig auf einen Teilnehmerkreis beschränkt ist, der keineswegs die allgemeine Bevölkerungsstruktur repräsentiert. Damit wird zugleich deutlich, daß wirksame Bemühungen der Erwachsenenbildung sich nicht allein in methodisch-didaktischen Fragen erschöpfen können - obschon diese zweifellos gerade bei der Organisation von Lernprozessen Erwachsener besondere Berücksichtigung finden müssen - und auch nicht erst dort beginnen dürfen, wo der Erwachsene bereits die Schwelle zu einer «Bildungsveranstaltung» überschritten hat. Vielmehr ist zu hinterfragen, warum so viele Erwachsene diesen Schritt nicht tun können und welche Ansatzmöglichkeiten unter den gegebenen Voraussetzungen von der EB aufzugreifen sind, um langfristig über rein kompensatorische Bemühungen hinauszugelangen" (*ebda.*, 12, Hervorhebung im Original).

Auch bei *Verres-Muckel* führt die kritische Auseinandersetzung mit den traditionellen, biologisch orientierten Erklärungsansätzen zur Altersentwicklung der Lernfähigkeit zu dem Ergebnis, "daß allein aufgrund des Lebensalters und eventuell festzustellender Besonderheiten noch keine konkreten Aussagen über die Lern- und Entwicklungsfähigkeit Erwachsener gemacht werden können. Darüber sind erst detaillierte Auskünfte zu erhalten, wenn gewisse psychophysische Umstrukturierungsphänomene im Zusammenhang mit verschiedenen Sozialfaktoren wie allgemeine Lebensbedingungen, Schulbildung und Berufstätigkeit usw. gesehen werden. Lernprobleme Erwachsener sind daher wesentlich unter sozialpsychologischen und politökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten" (*ebda.*, 56).

An dieser Stelle stehen die von *Verres-Muckel* vorgetragenen Gedanken zu "Sozioökonomischen Determinanten der Lebensbedingungen und der Lern- und Leistungsfähigkeit Erwachsener" (*ebda.*, 84 ff.) im Mittelpunkt des Interesses. Die Autorin gibt ihrem Konzept eine marxistische Grundaussagen aufgreifende Analyse des "wirtschaftlichen Grundverhältnisses der kapitalistischen Wirtschaftsordnung" (*ebda.*, 84) vor und stützt sich dabei auf *Hofmanns* Konzept der politischen Ökonomie. Danach bestimmen sich Form und Funktion des Bildungssystems, das einseitig darauf ausgerichtet ist, dem Produktionsprozeß besser qualifizierte Arbeitskräfte zuzuführen nach den Verwertungsinteressen der Unternehmen gegenüber der menschlichen Arbeitskraft. "Die kritische Komponente der Chance zur Emanzipation, d.h. die Ausdehnung des demokratischen Rechtes auf Selbstbestimmung auf den gesamtgesellschaftlichen Lebensbereich, soll dabei jedoch eliminiert werden. An der Stellung des arbeitenden Menschen soll sich *prinzipiell* nichts ändern. Derartige Leistungsansprüche an das Bildungssystem lassen inhaltlich genau den Widerspruch erkennen, der darin besteht, den technologischen Erfordernissen Rechnung zu tragen und dem Bemühen, Herrschaftsstrukturen zu erhalten" (*ebda.*, 92, Hervorhebung im Original). Das Bildungssystem einschließlich der Erwachsenenbildung wird zum Instrument innerhalb eines Sozialisationsprozesses, in dessen Verlauf die arbeitende Bevölkerung das kapitalistische Wertesystem übernehmen soll, wozu gegebenenfalls auch die Anerkennung der "Normalität" eines niedrigen Bildungsstandes gehört.

Durch die kritische Auswertung von Untersuchungsergebnissen, die sich mit der Stellung älterer Beschäftigter in den Betrieben befassen, zeigt *Verres-Muckel* nachfolgend, daß dem Einsatz dieser Arbeitskräfte von Unternehmern stereotyp eine ablehnende Haltung gegenüber gebracht wird, die begründet wird mit einer angeblich verminderten Leistungsfähigkeit, charakterlichen und technischen Anpassungsschwierigkeiten sowie altersbedingter größerer Unfall- und Krankheitsanfälligkeit (*ebda.*, 100). Die Gültigkeit dieses "Defizit-Modells" vom älteren Beschäftigten bezweifelt die Autorin auch aufgrund der Tatsache, daß es in weiten Teilen empirischer Überprüfung nicht standhält. Vielmehr sprechen "Hinweise dafür, daß derartige Argumente bewußt als Vorwand benutzt werden, um die dahinterstehenden ökonomischen Interessen zu verdecken" (*ebda.*). Diese werden mit dem Umstand in Verbindung gebracht, daß die Umschulung oder Weiterbildung ältere

rer Arbeitnehmer bei einer Veränderung der Arbeitsaufgaben in den Betrieben kostenintensiver ist als die Neueinstellung jüngerer. Während Jugendliche schon nach einem Teil ihrer Ausbildungszeit bei geringem Entgelt die Leistungsnormen erfüllen und dem Betrieb als Arbeitskräfte anschließend länger zur Verfügung stehen, "müssen für ältere allgemein Alterszuschläge gezahlt werden, hinzu kommt das Risiko erhöhter Krankheitsanfälligkeit" (*ebda.*, 102).

Die gesundheitliche Labilität älterer Menschen ist aber nicht Folge ihres kalendarischen Alters. Vielmehr kumulieren die verschiedenen Belastungen des Berufslebens und bewirken neben dem erhöhten Gesundheitsrisiko oder als dessen Folge eine verminderte Leistungsfähigkeit, die sich in nachlassender Produktivität niederschlägt. "Man könnte die allgemein geringe Neigung privatwirtschaftlicher Unternehmen, ältere Arbeitnehmer umzuschulen und zu beschäftigen, dahingehend zusammenfassen: Die Umschulung und Anstellung älterer Erwachsener erscheint solange nicht attraktiv, wie den Unternehmen ausreichende Alternativen zur Verfügung stehen, auf die sie zur Deckung ihres Personalbedarfs zurückgreifen können, ohne die Kosten des Produktionsfaktors Arbeit erhöhen zu müssen" (*ebda.*, 102).

Die Lernprobleme, mit denen Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen, die trotz allem durchgeführt werden, rechnen müssen, sind für *Verres-Muckel* Folgewirkungen dieser Ausgangssituation, die u.a. einen Verlust an Lerngewohnheit und an Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit bewirkt, weshalb "diese Probleme auf die Dauer nicht individuell gelöst werden können, sondern strukturell und fundamental angegangen werden müssen" (*ebda.*, 108).

Wenn *Verres-Muckel* im weiteren Veränderungsperspektiven entwickelt, spiegeln sie diese Einsicht konsequent wider. Aussagen zu didaktisch-methodischen Aspekten des Erwachsenenunterrichts ist der Hinweis auf die beschränkte Wirksamkeit einer isolierten Einflußnahme über die Gestaltung von Lernsituationen vorausgeschickt: "Wenn Lernprozesse wesentlich gesellschaftlich determiniert sind, kann bei der Organisation von Lernprozessen nicht lediglich auf symptomatische lernpsychologische Maßnahmen ... rekuriert werden, sondern es sind notwendig auch die gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren, bewußtzumachen und verändernd zu beeinflussen. Erst auf der Grundlage soziologischer, politischer und sozialpsychologischer Überlegungen kann die Entwicklung von Konzepten für die Erwachsenenbildung langfristig sinnvoll sein" (*ebda.*, 121). Die Erweiterung der Kontrolle der Beschäftigten über ihre Arbeitsbedingungen bildet entsprechend das Zentrum, um das sich *Verres-Muckels* Perspektiven gruppieren. Um auf dem Weg zu diesem Ziel vorankommen zu können, ist vor allem ein Bewußtseinsbildungsprozeß bei den Beschäftigten notwendig, der es ermöglicht, die Ursachen für Benachteiligungen auch auf dem Gebiet der Bildungsmöglichkeiten zu erkennen und auf deren Überwindung hinzuwirken. "Sofern die Arbeitsbedingungen im Betrieb ein vertretbares Maß an Unzulänglichkeiten überschreiten, müßte Arbeitsverweigerung seitens der Arbeitnehmer resultieren. Das setzt natürlich deren ausreichende Vorbereitung auf die Artikulation und (kollektive) Vertretung ihrer Interessen voraus ..." (*ebda.*, 111).

Unter dieser Zielperspektive werden bildungspolitische Vorstellungen entwickelt, die den Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit in den Mittelpunkt stellen und sich auf alle Gegebenheiten richten, die der Wahrung dieses Prinzips im Bereich der Weiterbildung abträglich sind. So wird festgestellt, daß "wesentliche Bedingungen für die erfolgreiche Erwachsenenbildung ... nicht im Erwachsenenalter (liegen), sondern ... letztlich bei den politökonomischen Verhältnissen und den daraus für die Mehrheit der Bevölkerung resultierenden Lebensbedingungen und Lernchancen (beginnen)" (*ebda.*, 123). Weiterbildung wird die Aufgabe zugewiesen, unter emanzipatorischen Maßgaben "nicht nur auf notdürftige Reparaturmaßnahmen eines verfestigten hierarchischen Ordnungssystems" zu reflektieren, sondern die "Artikulation konstruktiver Gesellschaftskritik zu unterstützen mit dem Ziel, Widerstandskräfte gegen inhumane und irrationale Herrschaftsstrukturen zu aktivieren" (*ebda.*, 123).

Wie bei allen erziehungswissenschaftlichen Theorieansätzen, die ihre Aufgabe nicht (allein) in der von den jeweiligen Inhalten abstrahierenden Effektivierung von Lernprozessen oder in kurzfristiger Kompensation sehen und die sich auch bei der Projektion von Perspektiven nicht an Systemgrenzen binden lassen, stellt sich die Frage nach den in Aussicht gestellten Alternativen zum Bestehenden, nach Realisierungsmöglichkeiten und -wegen. Wer die Richtung der gesellschaftlichen Veränderungsnotwendigkeiten einschätzen möchte, auf die *Verres-Muckels* Aussagen abzielen, ist weitgehend darauf angewiesen, sie sich über die Negation der problematisierten Wirkfaktoren zu erschließen, und wird dann zu dem Schluß kommen, daß die intendierten Neuerungen - in ihrem Kern gekennzeichnet durch die Aufhebung des "kapitalistischen Grundwiderspruchs" - von den Strukturen der seinerzeitigen und aktuellen Wirtschafts- und Gesellschaftsform nicht getragen werden.

Die Aussagen der Autorin zu den bewußtseinsbildenden Aufgaben der Weiterbildung legen es nahe, aus heutiger Perspektive und vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse aus dem Teil 2 die Frage zu stellen, wie sich denn seither die Möglichkeiten entwickelt haben, (berufliche) Weiterbildung zum Ansatzpunkt für die Einleitung einer kritischen Bewußtseinsbildung zu machen.

Bei der Beantwortung dieser Frage ist zu berücksichtigen, daß die Autorin ihre Gedanken in einer Zeit niederlegt, in der der Weiterbildungsbereich zwar bereits im Aufbruch begriffen ist, Strukturen beruflicher Weiterbildung aber erst entstehen und der Bildungsboom noch als Kernelement eines gesamtgesellschaftlichen Fortschritts gilt. Bis dahin - diese Zusammenhänge sind vorne weiter ausgeführt - hatte eine ökonomisch begründete oder arbeitsmarktpolitische Notwendigkeit zur Förderung beruflicher Weiterbildung nicht bestanden, und auch den Erfahrungen an den Arbeitsplätzen war eine solche nicht zu entnehmen. Weiterbildung war individuell motiviert durch besonderes Interesse an beruflichen Kenntnissen oder Aufstiegswünsche und in aller Regel eine Angelegenheit rein privater Initiative. Hauptprobleme für Anbieter, die Weiterbildung im Sinne weltanschaulicher Grundüberzeugungen oder in gesellschaftspolitischer Perspektive durchführen wollten, waren die Weckung des Bedarfs und die Mobilisierung ihrer Adressaten, die dem Lernen im Erwachsenenalter und der damit verbundenen zusätzlichen Belastung zum Arbeitstag allerdings mehrheitlich distanziert gegenüberstanden. Die Suche nach Möglichkeiten zur Weckung der Weiterbildungsmotivation und die Erforschung der Hintergründe ihres Ausbleibens waren nicht von ungefähr phasenweise

Hauptthemen der Diskussion z.B. im Bereich der Volkshochschulen. Wer sich jedoch zur Teilnahme entschied, konnte auf die Angebote vor allem öffentlicher, gemeinnütziger, verbandsgebundener, gewerkschaftlicher und kirchlicher Träger im Rahmen der neben der Berufsarbeit verbleibenden Zeitrressourcen frei zurückgreifen. Indem inzwischen berufliche Weiterbildung gesellschaftlich und individuell als existentiell wichtig gilt und, zumal die Alltags Erfahrung einen - wie real auch immer gearteten - Zusammenhang zwischen individueller Weiterbildungsaktivität und der Stellung auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb bestätigt, der Bedarf entsprechend angewachsen ist, scheinen zumindest quantitativ die Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Bewußtseinsbildung über Weiterbildungsprozesse günstiger zu sein. Das Dilemma aber, daß mit einer Weiterbildung mit gesellschaftskritischem Anspruch verbunden ist, ergibt sich aus der Tatsache, daß das kritische Potential für die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen auf dem Weg über Bildungseinrichtungen geweckt werden soll, welche auch die Autorin selbst in den Diensten systemstabilisierender Sozialisationsinteressen sieht.

Es sind zwei Argumente, das eine strukturbezogen, das andere sozialpsychologischer Art, die zur Stützung des Eindrucks angeführt werden sollen, daß die von Verres-Muckel selbst seinerzeit bereits als begrenzt eingestuften Aussichten für Versuche, über die Weiterbildung eine Bewußtseinsänderung bei Teilnehmern zu bewirken, sich eher ungünstig entwickelt haben.

Erstens ist der erhebliche Zustrom zum organisierten Weiterlernen seit der Zeit der "realistischen" Wende, der den an einer Bewußtseinsentwicklung interessierten Trägern Teilnehmer hätte zuführen können, durch die repressiven Insitutionalisierungsformen beruflicher Weiterbildung eingedämmt worden. In dem Maße, in dem die systemtragenden Instanzen - die Wirtschaftsbetriebe (durch die Definition des Qualifikationsbedarfs und der Teilnehmerkreise sowie aufgrund ihrer alleinigen Entscheidungsmacht darüber, ob Weiterbildung den Tauschwert der Arbeitskraft erhöht und sich "lohnt") und der Staat (durch eine eindeutige Orientierung seiner Aktivitäten im Weiterbildungsbereich am Verwertungsbedarf der Unternehmen) - die Schlüsselrollen bei der Zuweisung von Weiterbildungschancen besetzen und der Wahlfreiheitsgrad im Bereich berufsbezogenen Erwachsenenlernens sich weiter verengt, verringern sich die Möglichkeiten für ein Lernen unter emanzipatorischen oder kritisch-bewußtseinsbildenden Perspektiven. Berufliche Weiterbildung ist unter den Bedingungen der Konkurrenz um Arbeitsplätze, die zu nicht unerheblichem Maße auch über das Kriterium des formalen Weiterbildungsnachweises ausgetragen wird, selbst in dem engen Raum, der dem freien Zugriff auf Themen und Maßnahmen noch bleibt, für die Teilnehmer nur dann ein Mittel zur Konsolidierung am Arbeitsplatz, wenn sie sich unmittelbar an die betrieblichen Erwartungen bindet.

Damit ist bereits das zweite Argument angesprochen: Die Tatsache, daß Weiterbildung unter bloßer Tauschwertperspektive und als Mittel zur Sicherung der Position wahrgenommen und in dieser Weise auch am Arbeitsplatz erfahrbar gemacht wird, prägt den Umgang der Teilnehmer mit den Weiterbildungsinhalten. Der utilitaristische Verwertungshorizont, in dem berufliche Weiterbildung seit ihrer Reduktion zur Weiterqualifizierung und seit der Kanalisierung des Bedarfs durch institutionelle Strukturen steht, bewirkt eine selektive Akzeptanz der Inhalte: Rezipiert wird, was einen unmittelbaren Arbeitsplatznutzen erkennbar werden und sich mit den in der Arbeitssituation und zu ihrer Bewältigung herausgebildeten Denk- und Handlungsorientierungen

unmittelbar erfassen läßt. Indem die Teilnahme an der Weiterbildung zum Kriterium für Arbeitsplatzsicherheit, Statuszuweisungen und die Höhe der Entlohnung wird, repräsentiert sich eine einseitig auf diese Parameter bezogene Form der Weiterbildung auch als Bedürfnis der Beschäftigten. Hingegen werden Weiterbildungsinhalte, die die mit dieser Denkhaltung gewonnene Orientierungssicherheit nicht bestätigen oder gar bewußt hinterfragen, häufig vor jeder Reflexion verworfen und grundsätzlich abgelehnt.

Ein solches selektives Rezeptionsverhalten gegenüber Lerninhalten beschreiben z.B. *Pätzold* und *Drees* (1989) am Beispiel des betrieblichen Ausbildungspersonals im Metallbereich. Haupt- und nebenberufliche Ausbilder aus Wirtschaftsunternehmen formulieren Weiterbildungswünsche aus dem Bedürfnis heraus, ihre Handlungsfähigkeit im Sinne des an sie gerichteten positionellen Anspruchskatalogs weiter zu effektivieren und weisen Inhalte teils massiv zurück, die diesem Kriterium nicht unmittelbar entsprechen oder bei ernsthafter Erwägung Verunsicherungen der berufsbezogenen Handlungsorientierungen bewirken könnten. Es ist für die Abschätzung der derzeitigen Realisierungsaussichten von *Verres-Muckels* Ansatz einer Ausweitung der Kontrolle der Beschäftigten über ihre Arbeitsbedingungen auf dem Weg über emanzipatorische Bildungsprozesse nicht ohne Bedeutung, daß z.B. die betreffenden haupt- und nebenberuflichen Ausbilder im engen Sinne fachspezifische Weiterbildung für unverzichtbar erklären, auf berufspädagogische und vor allem gesellschaftlich-politische Inhalte bezogene Weiterbildung aber selbst nach langfristig angelegten, auf Bewußtseinsbildungsprozesse zielenden und entsprechend didaktisch strukturierten Weiterbildungsseminaren noch zurückweisen, gerade weil sie anderenfalls die systemimmanente Orientierung des Denkens und Handelns "in die Krise führen" könnte. Die Betroffenen "entziehen sich der Diskussion über einen rein funktionalen Zugriff auf Weiterbildungsmaßnahmen weitgehend mit dem Argument, aufgrund der eindeutigen Kompetenzverteilung innerhalb des Ausbildungssystems ... sei der Unternehmensbezug der Ausbildung ohnehin unveränderliches Faktum und zudem für die Stabilisierung des Gesamtsystems unerläßlich. Daß gesellschaftliche Verhältnisse und die Arbeitssituationen in den Betrieben in dieser Weise als unbeeinflussbar gelten und diese-Interpretation für die Orientierungssicherheit der Ausbilder eine entscheidende Größe darstellt, bedingt die Einstellung gegenüber gesellschaftlich-politischen und pädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen: ihnen wird fehlender Nutzeffekt für die Alltagspraxis vorgeworfen, darin evtl. angedeutete Veränderungsperspektiven, die von den eigenen und den Ausbildungsinteressen der Jugendlichen geleitet werden, gelten als «welfremd» und «träumerisch»" (*ebda.*, 142).

Im Blick auf die Aufgaben, die *Verres-Muckel* der Weiterbildung im Rahmen ihrer gesellschafts-politischen Zielperspektiven zuweist, muß angesichts der seitherigen Entwicklung der strukturellen Bedingungen und wegen der entsprechenden sozialpsychologischen Folgewirkungen von einer eher verengten Ausgangsbasis gesprochen werden. Mit der Schaffung institutionalisierter Strukturen unter der Maßgabe des Verwertungsnutzens ist ein erheblicher Kontrollgewinn stabilisierender Kräfte über die berufliche Weiterbildung verbunden.

3.2.4.5. "Reflexives Lernen" - anthropologisch begründet als menschliches Wesensmerkmal

Während *Verres-Muckel* die Lernsituation Erwachsener als ein Ergebnis des sozialen Grundwiderspruchs im Kapitalismus herausarbeitet und Lösungsperspektiven in Richtung auf eine grundsätzliche Veränderung der strukturellen gesellschaftlichen Gegebenheiten entwickelt, bemühen sich *Siebert*, *Dahms* und *Karl* um eine anthropologische Begründung der Eigenart menschlichen Lernens und erwägen Realisierungsmöglichkeiten des "reflexiven Lernens" in der gegenwärtigen Weiterbildung.

Themen des Erwachsenenlernens und der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter bilden seit Anfang der siebziger Jahre einen Schwerpunkt der Arbeit am Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Hannover, wo *Siebert* und Mitarbeiter eine Reihe entsprechender Untersuchungen durchgeführt haben, die von dem Leitgedanken ausgehen, Forschungsergebnisse vorzulegen, die Relevanz für das didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung erlangen können. Unter dem Titel "Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung" legen *Siebert*, *Dahms* und *Karl* 1982 eine dritte Veröffentlichung mit Untersuchungsergebnissen zu diesem Themenkreis vor, in der die Resultate der Vorgängerstudien überprüft und neue Forschungsinstrumente erprobt werden. Erstmals ist bei diesem Projekt neben der allgemeinen Erwachsenenbildung (vor allem der Volkshochschulen) auch die berufliche Weiterbildung berücksichtigt. "Theoretisch-kategoriale Klärungen" (*ebda.*, 7) nehmen in dieser Veröffentlichung breiten Raum ein: Diese konzeptionellen Gedanken zur Bedeutung des Lernens für das Menschsein sowie die konkreten Befragungsergebnisse zu Motivation und Lernproblemen Erwachsener sind im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung von Interesse.

Eine gegenüber den zuvor dargestellten Untersuchungen neue Qualität des Herangehens an die Thematik, die bei *Verres-Muckel* bereits angedeutet, aber nicht ausgeführt wird, stellt die anthropologische Fundierung des Ansatzes dar. "Um begründen zu können, ob und in welcher Weise Lernen unverzichtbarer Bestandteil des Menschen ist, muß phylogenetisch und ontogenetisch untersucht werden, was Lernen gattungsgeschichtlich und individualpsychologisch zur Menschwerdung beigetragen hat und in unserer Gesellschaft beiträgt" (*ebda.*, 39). Die Argumentation zur anthropologischen Begründung der Eigenart und Bedeutung menschlichen Lernens wird mit den zentralen Aussagen der sowjetischen Tätigkeitspsychologie geführt. Wie im Teil 1 ausführlich dargelegt, wird nach dieser Schule die menschliche Tätigkeit als das Vermittlungsglied zwischen Physischem und Psychischem, als verbindende Kategorie zwischen Subjekt und Objekt verstanden.

Zur Darstellung der Phylogenese und Ontogenese menschlichen Lernens bezieht sich der erste Teil des Buches, ausgeführt von *Siebert* hauptsächlich auf die Arbeiten *Galperins* (1980), der die "orientierend-untersuchende Tätigkeit" als spezifisches Wesensmerkmal des Menschen einführt und Denk- und Lernprozesse als unabdingbare Voraussetzungen unmittelbar mit ihnen verbunden

sieht. Die Tätigkeit in menschlicher Qualität durchläuft die Phasen der Klärung der Problemsituation, der Klärung des aktuellen Bedürfnisgegenstandes, der Wahl des Weges oder der Handlungsweise sowie der Regulierung der Ausführung. Diesen Stufen der Tätigkeitsausführung entspricht bei *Galperin* eine etappenweise Ausbildung geistiger Fähigkeiten in aufeinanderfolgenden Lernstufen.

Die orientierende Tätigkeit ist ein Vorgang aktiver Widerspiegelung des Äußeren, aktiv, weil die in tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt entstehenden Abbilder der Realität zu den individuell herausgebildeten Zielen und Bedürfnissen in Beziehung gesetzt werden und so zielgerichtetes innovatives Handeln - gegenüber einem nur passiven Getriebenwerden durch Außenreize - ermöglicht ist. Höchste dem Menschen mögliche und gleichzeitig in der Natur bisher erreichte Qualität dieser Form der Orientierungstätigkeit ist die Handlung der menschlichen Persönlichkeit, die auch als theoretische Tätigkeit bezeichnet wird. *Siebert* zitiert dazu *Galperin*: "Hier berücksichtigt das Handlungssubjekt nicht allein die Wahrnehmung der Gegenstände, sondern auch die von der Gesellschaft angesammelten Kenntnisse über sie, und nicht nur ihre natürlichen Eigenschaften und Beziehungen, sondern auch ihre soziale Bedeutung und die gesellschaftlichen Formen der Beziehung zu ihnen. Der Mensch ist nicht auf die individuelle Erfahrung beschränkt. Er eignet sich die gesellschaftliche Erfahrung jener Gruppe an, in der er erzogen wird und in der er lebt und nutzt sie" (*ebda.*, 172; zitiert nach *Siebert, Dahms und Karl* 1982, 46 f.).

Diese höchste Stufe menschlicher Lern- und Denktätigkeit stellt *Siebert* in Analogie zur erkenntnistheoretischen Dimension der Reflexivität, wie sie *Habermas* untersucht, und diese wird für ihn zur Leitkategorie für das Handeln in der Erwachsenenbildung. "Wenn Lernen in der Erwachsenenbildung untrennbar mit Erkenntnis und Selbstbefreiung verknüpft ist, muß eine Theorie der Erwachsenenbildung sich dieser erkenntnistheoretischen Grundlagen systematisch vergewissern. In diesem Zusammenhang dürfte auch dem Bildungsbegriff eine zentrale Bedeutung zukommen. Bildung als Ergebnis von Selbstreflexion und reflexiven Lernprozessen beinhaltet dann nicht nur Selbstbewußtwerdung, sondern eine produktive Negation des Bestehenden und die Bereitschaft zu verantwortlichem, vernünftigem Handeln" (*ebda.*, 48). Zur Charakterisierung seiner Vorstellungen vom reflexiven Lernen führt *Siebert* weiter aus: "Beim reflexiven Lernen wird sich der Erwachsene seiner Möglichkeiten, Grenzen und Lebensziele bewußt: Bei diesem Lernen werden nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet, sondern das eigene Lernen wird zum Erkenntnisgegenstand. Der erwachsene Lernende vergewissert sich seiner eigenen Lernmotive, Lernstile, Lerngewohnheiten und Lernbarrieren. Er reflektiert den Sinn und Zweck seines Lernens und der gesellschaftlichen Lernanforderungen. Er vermag durch Selbstevaluation seine besonderen Lernleistungen und seine Lernschwierigkeiten zu erkennen und sein Lernverhalten zu steuern ... Beim reflexiven Lernen werden auch die eigenen affektiven Lernbarrieren und Vorurteile bewußt. Reflexives Lernen transzendiert das Alltagsbewußtsein, das viele Themen verdrängt, Horizonte «abdichtet», Widersprüche harmonisiert, Probleme «exterritorisiert»" (*ebda.*, 48 f.).

Die besondere Art, wie *Siebert* seine normsetzende Größe für das Handeln in der Weiterbildung herleitet, begründet die Problematik, die sich mit diesem Ansatz und den Ableitungen für die Lernmotivation verbindet. Angetreten mit dem Ziel, didaktisch relevante Aussagen zum Lernbegriff zu gewinnen, führt er *Galperins* Widerspiegelungstheorie sowie seine Kategorie der "theoretischen Tätigkeit" ein. Diese höchste Form psychischer Leistungen gilt *Galperin* jedoch als der Endpunkt eines möglichen gattungsspezifischen und individuellen Entwicklungsprozesses, als eine geistige Leistung, die, wie *Siebert*, eine entsprechende Aussage *Galperins* aufgreifend, selbst ausführt, "nur dem Menschen und auch ihm nur auf einer bestimmten gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungsstufe *möglich* ist" (*ebda.*, 47, Hervorhebung G.D.). Keineswegs ist also gesagt, daß diese "theoretische Tätigkeit" jedem Menschen a priori verfügbar ist und bei einer entsprechenden Gestaltung der Lernprozesse abgerufen bzw. angewendet werden kann. Die Fähigkeit zur "theoretischen Tätigkeit" *kann* innerhalb selbst bis zu diesem Niveau fortgeschrittenen menschlichen Gesellschaften erworben werden, wobei die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten wiederum unmittelbar davon abhängen, inwieweit der gesellschaftlich erreichte Stand vom Einzelnen in seiner Lebensumwelt nachvollzogen werden kann.

Ob Reflexivität oder reflexives Lernen dem Einzelnen möglich ist, richtet sich nach den Zugriffsmöglichkeiten auf gegebenenfalls vorhandene Entwicklungsbedingungen, ob es praktiziert und ausgebaut wird, danach, ob entsprechende Ansprüche an das Denk- und Lernhandeln herangetragen werden, und zwar maßgebend nicht in den Ausnahmesituationen organisierter Weiterbildung, sondern in dem Ausschnitt der Gesamtlebenslage, in dem sich die Zielperspektive der Lebenserhaltung und -entwicklung individuell konkretisiert: Ist Reflexivität in Umsetzung gesellschaftlicher Positionen nicht verlangt oder nicht erwünscht und entsprechend nicht entwickelt, so kann sie in Lernsituationen, gleich wie diese didaktisch intentioniert und gestaltet sind, nicht aktiviert werden. Die Konfrontation mit reflexiv strukturierten Lernsituationen bewirkt dann eher Abwehrhaltungen und die beschriebene selektive Rezeption: Reflexives Lernen macht unter diesen Umständen nicht, wie gewünscht, Lernbarrieren und Vorurteile bewußt, sondern die Lernbarrieren und Vorurteile führen zur Exterritorisierung eben des positionsbezogene Denk- und Handlungsmuster verunsichernden reflexiven Lernens.

Wenn *Siebert* Reflexivität (synonym wird der Begriff "Selbst-Bewußtsein" verwendet) anthropologisch begründet und sie mit der theoretischen Tätigkeit übereinbringt, die *Galperin* darstellt, so gewinnt er auf diese Weise eine *Zielkategorie* für die individuelle Entwicklung, der, und dies ist entscheidend, so sie realisiert werden soll, die gesellschaftliche Gesamtentwicklung entsprechen muß. Vom zunächst theoretisch beschriebenen Konstrukt dessen, was aufgrund der besonderen Seinsform des Menschen typisch menschliches Lernen wäre, gilt es zu überprüfen, inwieweit der gesellschaftliche Entwicklungsstand - und darin die individuellen Entwicklungsbedingungen - Reflexivität überhaupt zulassen.

Reflexives Lernen ist demnach Lernen in Anwendung von Reflexivität, Lernen, das Reflexivität voraussetzt, die zunächst selbst entwickelt worden sein muß. Als pädagogisches Konzept reicht das reflexive Lernen, solange es sich auf eine didaktische Ebene beschränkt, immer nur soweit, wie die dargebotenen Inhalte und die Formen der geistigen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt in den gesellschaftlichen Handlungsansprüchen, denen der Lernende ausgesetzt ist und die sich gegenüber isolierten Lernsituationen durchsetzen, sowie in den Formen der Auseinandersetzung mit ihnen, ihre Entsprechung finden.

Es gehört zu den interessantesten Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Untersuchung *Siebers, Dahms'* und *Karls*, daß sich im von *Christine Karl* interpretierten empirischen Material zu Motivation und Lernproblemen Erwachsener eine Reihe von Hinweisen findet, die in der Tendenz die voranstehenden kritischen Bemerkungen bestätigen und so auch die Autoren selbst zu grundsätzlichen Fragen an dieses Konzept reflexiven Lernens führen. Grundlage der Aussagen ist die Auswertung einer schriftlichen Befragung von 619 Teilnehmern an verschiedenen Maßnahmen der Erwachsenenbildung und einer Kontrollgruppe von 441 Studenten.

Die Ergebnisse bestätigen eine Selektivität der Rezeption gleich welcher Lerninhalte nach ihrer beruflichen Verwertbarkeit. Der Wunsch nach beruflicher Qualifizierung dominiert in allen Maßnahmenteilen, ist gegenüber anderen immer das "härtere" Motiv, während Motive der Allgemeinbildung in der Regel nur zusätzlich genannt werden. Dies gilt selbst für Maßnahmen mit sozialwissenschaftlicher Thematik. Die Reichweite etwa politischer Weiterbildung, im vorausgehenden Abschnitt für die gegebenen Bedingungen skeptisch beurteilt, erscheint in noch klarerem Licht angesichts der Tatsache, daß politische Orientierung "kaum" (je nach Altersgruppe bei zwischen 0 und 5 % der Befragten) Teilnahmemotiv ist, obwohl mehr als die Hälfte aller Befragten an Seminaren teilnahmen, die überwiegend der politischen Bildung zugeordnet werden (*ebda.*, 164). Die besondere Bedeutung des Berufsbezugs wird auch am Zusammenhang zwischen den Weiterbildungsmotiven und dem Verhalten in der Lernsituation erkennbar: Während sich die Teilnehmergruppen ansonsten in keiner Weise voneinander abheben, sind Lernende, "die sich beruflich weiterbilden wollen, ... signifikant ... stärker outputorientiert, üben mehr Kurskritik und zeigen mehr Überforderungsangst als die übrigen Teilnehmer" (*ebda.*, 167). Der Belastungsumfang der Weiterbildung nimmt mit der Bedeutung des Kurses im Sinne seiner beruflichen Verwertbarkeit zu (*ebda.*, 176). Mit *Karl* kann daraus der folgende Schluß gezogen werden: Hoher Strukturierungserwartung und einer Neigung zur Kursunzufriedenheit, wie sie sich in der Haltung beruflich motivierter Teilnehmer zeigen, dürfte ein Interesse an reibungslosem Kursverlauf und Effizienz entsprechen, was wiederum auf eine eher instrumentelle Orientierung gegenüber dem Lernen in der Weiterbildung verweist. Im Rückgriff auf ihre Aussagen zur Lernmotivation und mit Verweis auf das Konzept des reflexiven Lernens führt *Karl* demgemäß aus: "Unter den gegenwärtigen Bedingungen des Bildungswesens ist zu vermuten, daß weniger Lerninhalte als vielmehr Ergebnisse - sprich Noten, Zertifikate etc. - interessieren ... Diese spezifische Form instrumentellen Verständnisses von Lernprozessen wird vermutlich Reflexivität eher verhindern als fördern, da letztere notwendigerweise eine Störung des reibungslosen und zügigen Ablaufes bedeuten würde. Reflexives Lernen und motiviertes Handeln können ein instrumentelles Interesse einschließen, allerdings bedeutet diese Form von Instrumentalisierung nicht Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten, sondern Interesse an Inhalten um eines individuellen und gesellschaftlichen Zweckes wegen ... Unter Bedingungen des Konkurrenz- und Leistungsdrucks und der Fremdbestimmung ist allerdings zu vermuten, daß die zuerst beschriebene Form der Instrumentalisierung dominieren wird" (*ebda.*, 170; Hervorhebungen im Original). Das Befragungsergebnis kann, wobei nur die Akzente anders gesetzt werden, auch so interpretiert werden: Erst wenn mit der Weiterbildung ein vorweisbares, persönlich relevantes Ergebnis mit instrumentellem Verwendungswert in der beruflichen Position angestrebt wird, erfolgt unter den gegebenen Bedingungen überhaupt eine Lernanstrengung von einer Intensität, die Lernprobleme erkennbar werden läßt.

Daß die gesamtgesellschaftliche Situation, speziell der Zuschnitt beruflicher Arbeit, den Rahmen für die Entwicklung der Lernfähigkeit setzt, geht weiter aus der Tatsache eines fehlenden Zusammenhangs zwischen dem Entstehen von Lernproblemen, soweit diese sich im Sammelfaktor "Kursunzufriedenheit" und auf dem Polaritätenprofil "Stabilität" vs. "Überforderungsangst" ausdrücken, und der schulischen Vorbildung hervor. "Allerdings kann u.E. daraus nicht der Schluß gezogen werden, das Lernverhalten würde von der Schule nicht beeinflusst. Vielmehr wäre es umgekehrt denkbar, daß bestimmte Verhaltensweisen, wie z.B. Rezeptivität in Lernprozessen, in allen Schularten gleichermaßen vermittelt werden, daß also unser Schulsystem insgesamt Reflexivität eher verhindert als fördert" (*ebda.*, 172). Sofern Schulen als Sozialisationsagenturen nicht dem gesamtgesellschaftlichen Prozeß und den ihn dominierenden Zielperspektiven außenstehend angesehen werden, verkörpert sich in dieser Tatsache auch ein Hinweis auf das gesamtgesellschaftliche Anspruchsniveau an die Lernfähigkeit.

Den Gesamtaussagewert der Untersuchung faßt *Karl* - was den ersten Halbsatz angeht (wie allein diese Forschungsübersicht zeigt) nicht ganz zutreffend - wie folgt zusammen: "Wurde bisher weitgehend nur der Einfluß des Lehrverhaltens und der pädagogischen Rahmenbedingungen auf das Lernverhalten berücksichtigt, so scheint es nun, als seien gesamtgesellschaftliche Sozialisationsbedingungen und Arbeitsplatz Erfahrungen von weit größerer Bedeutung ..." (*ebda.*, 194). Hier schließt sich der Kreis zu den kritischen Anmerkungen, die eingangs die theoretische Grundlegung des Konzepts des reflexiven Lernens betrafen. Es wurde angemerkt, daß die Fähigkeit zu einem Lernen auf höchster menschlicher Entwicklungsstufe, wie es Galperin als "theoretisches Lernen" beschreibt, bei Teilnehmern an Maßnahmen der Weiterbildung nicht einfach vorausgesetzt und zur Grundlage eines didaktischen Konzepts werden kann, daß es vielmehr gilt, die gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen für die Entwicklung der Lern- und Handlungsfähigkeit, verkörpert in den Handlungsansprüchen beruflicher Positionen, zu kennen, wenn auf die Lernmöglichkeiten und -formen der Menschen und auf die mögliche Reichweite organisierter Lernprozesse geschlossen werden soll. Vor dem Hintergrund dieser Hinweise sind zwei der weiterführenden Fragestellungen, die *Siebert*, *Dahms* und *Karl* aufgrund der vorgelegten Befragungsergebnisse entwickeln, von besonderem Interesse. Während es in der einleitenden Grundlegung des reflexiven Lernens noch heißt: "In der Erwachsenenbildung muß dem Teilnehmer prinzipiell die Fähigkeit zum Selbstbewußtsein unterstellt werden, auch wenn diese Fähigkeit noch entfaltet werden muß" (*ebda.*, 48), so fragen die Autoren nach der Interpretation ihrer Untersuchungsergebnisse in eine andere Richtung: "Reflexives Lernen bedeutet gleichermaßen Reflexion des Lerngegenstandes und seiner Relevanz, der eigenen Ziele und Verwendungssituationen, sowie der eigenen Situation als Lernender. Wird Reflexivität nicht durch alltägliche Fremdbestimmung und Routine verhindert und ist «Kurzzeitpädagogik» überhaupt in der Lage, rezeptive Orientierungen zu durchbrechen? ... Institutionelle Weiterbildung erfolgt häufig als einmalige Maßnahme auf einen punktuellen, begrenzten Zweck hin. Ist institutionalisierte Weiterbildung unter diesen Bedingungen in der Lage, Hilfestellung zu leisten bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme und kann sie als Chance zur Reflexivität wahrgenommen werden?" (*ebda.*, 194).

Ohne die, um es in den von *Siebert* zitierten Worten *Habermas'* zu sagen, "produktive Negation des Bestehenden" über die eigentliche Lernsituation hinaus auch auf die gesellschaftliche Umgebung auszuweiten - und ohne ein entsprechendes Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft -,

ist "reflexives" oder "theoretisches" Lernen über privilegierte gesellschaftliche Teilgruppen hinaus offenbar nicht zu realisieren. In der Untersuchung *Sieberts, Dahms'* und *Karls* wird dieser Zusammenhang in ganz besonderer Weise deutlich. Zu dieser Klarheit trägt, dies der bemerkenswerteste Zugewinn gegenüber vorangegangenen Untersuchungen, vor allem die Einbeziehung des anthropogenetischen Aspekts bei, die es möglich macht, die Realität des Lernens Erwachsener und seiner Entwicklung am Kriterium der spezifischen Struktur menschlicher Lernfähigkeit zu messen und Defizite als "gemachte" Einschränkungen menschlicher Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten, wie hier seiner Reflexivität, zu fassen.

3.3. Die aktuelle Tendenz - Erziehungswissenschaft im Dienste ökonomisch-rationeller Prozeßoptimierung

Die Arbeit *Sieberts, Dahms'* und *Karls* aus dem Jahr 1982, in der der gesellschaftliche Aspekt der Entwicklung des menschlichen Lernens hervorgehoben wird und die Realisierungschancen für die höherentwickelten Lernformen in den gegebenen Lernsituationen Erwachsener eher pessimistisch beurteilt werden, entstammt einer Phase, in der die Frage nach den Hintergründen für Lernprobleme in der Weiterbildung ansonsten kaum noch gestellt wird. Seit Ende der siebziger Jahre hat sich ein gegensätzlicher Trend in den Forschungsarbeit durchgesetzt. Er ist durch die bewußte Beschränkung des Blicks auf die unmittelbare pädagogische Situation sowie den rein empirischen Umgang mit den Lernproblemen Erwachsener gekennzeichnet und als individualistisch in der Analyse und den entwickelten Lösungsformen, theoriefern, technizistisch und ökonomisch-rationalistisch in der Grundorientierung zu charakterisieren. Die Auseinandersetzung mit typischen Forschungsarbeiten dieser Art beschließt die Bestandsaufnahme.

3.3.1. "Zweckmäßiges" zur Rationalisierung der beruflichen Qualifizierung

"Die technische, ökonomische und gesellschaftliche Dynamik unserer gegenwärtigen Zeit mit ihren stetig sich wandelnden Anforderungen" ist für *Bader* (1979, 8) der Hintergrund für die Notwendigkeit einer permanenten beruflichen Weiterbildung. Mit dem Ziel der Vermeidung weitreichender Konsequenzen wie Frustrationen, Nicht-Mehr-Folgen-Können und Kursabbruch sollen als Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit "Lernschwierigkeiten in der Anfangsphase beruflicher Weiterbildungslehrgänge" (Titel) Maßnahmen entwickelt und aufgezeigt werden, "die über grundsätzliche Ausführungen zum erwachsenengerechten Unterrichten hinaus gezielt zur Verringerung oder Beseitigung von Anfangsschwierigkeiten in der beruflichen Weiterbildung beitragen" (*ebda.*, 10). *Bader* versteht seine Untersuchung als berufs- und wirtschaftspädagogischen Beitrag, der dem Einzelnen helfen soll, "die auf ihn zukommenden Anforderungen des beruflichen Wirkungsraums besser zu bewältigen" und durch die Vermeidung der Konsequenzen von Anfangsschwierigkeiten "eine individual-pädagogische Humanisierung der Weiterbildung" zu bewirken.

Als weitere Konsequenz aus der Untersuchung wird selbstbewußt "eine kostenmäßig und damit bildungsökonomisch wichtige Effizienzsteigerung der Weiterbildungskurse" (*ebda.*, 11, alle Hervorhebungen G.D.) angeführt.

Diesen hochgesteckten Zielen nähert sich *Bader*, indem er in Anlehnung an *Brezinka* Lernen als "erfahrungsbedingten Erwerb oder Ausbau relativ dauerhafter psychischer Erlebens- und Verhaltensdispositionen" (*ebda.*, 24) und Lernschwierigkeiten als eine "grundsätzliche Diskrepanz zwischen erwarteter und tatsächlicher Lernleistung" (*ebda.*, 29) umschreibt - wobei offen bleibt, wessen Erwartungen hier die Norm setzen - und nach dem Hinweis auf den derzeitigen Stand der Erkenntnisbildung zur Lernfähigkeit Erwachsener voraussetzt, daß die wahren Ursachen solcher Schwierigkeiten in anderen Faktoren als dem Alter gesehen werden müssen. Als Anfangsschwierigkeiten werden letztlich "Beeinträchtigungen des Lernerfolgs zu Beginn von Weiterbildungsveranstaltungen in Form von mangelnder Bewältigung der Anforderungen der Lernsituation und/oder des Lernprozesses" (*ebda.*, 31) verstanden.

Gegenstand der Untersuchung sind oft erst im Verlauf von Maßnahmen erkennbar werdende anfängliche Beeinträchtigungen des Lernerfolgs. Der im Verlauf der Studie unausgesetzt proklamierte Anspruch auf Zweckmäßigkeit (der Begriff selbst und seine Synonyme finden sich oft mehrfach auf einer Seite) scheint der Hintergrund dafür zu sein, daß nicht individuelle Voraussetzungen der Lernenden als hauptsächliche Begründungen für Anfangsschwierigkeiten herangezogen, sondern diese eher in den objektiven Bedingungen der Lernsituation gesucht werden, denn, so *Bader*: "im Gegensatz zu den teilnehmerindividuellen Voraussetzungen (sind) die objektiven Unterrichtsbedingungen die Ursachenfaktoren, auf die im Lehrgangsgeschehen leichter und schneller eingewirkt werden kann, da sie in höherem Maß im Einflußbereich des Lehrenden liegen" (*ebda.*, 46). Da sich die Aussicht auf einen kurzfristige Erfolge bei einer Schwerpunktsetzung auf die Maßnahmegestaltung ergibt, geraten die individuellen Teilnehmervoraussetzungen in einer argumentenlogisch hochinteressanten Weise sogar zu moderierenden Faktoren des Erfolgs solcher Maßnahmen, die sich auf die unaufwendiger zu beeinflussende unmittelbare Unterrichtssituation richten, denn "Maßnahmen zur Verringerung von Anfangsschwierigkeiten, die auf eine zweckmäßige (!) Gestaltung der objektiven Bedingungen des Unterrichtsgeschehens abzielen, (dürfen) eine Berücksichtigung der individuellen Teilnehmervoraussetzungen nicht vernachlässigen, da sonst die ergriffenen Maßnahmen sehr leicht nicht die beabsichtigte Wirkung zeigen" (*ebda.*, 47).

Als Untersuchungsmethode wurden postalische schriftliche Befragungen, als Instrumente standardisierte Fragebogen für die nach dem Zufallsprinzip zusammengestellten Untersuchungsgruppen "Teilnehmer" und "pädagogische Leiter" (426 bzw. 137 Personen) gewählt. Die Teilnehmer wurden nach "Art und Ausmaß der von ihnen erfahrenen verschiedenen Anfangsschwierigkeiten sowie subjektiv empfundenen Ursachen befragt", die pädagogischen Leiter, die fachkompetent die Wirksamkeit von in der erwachsenenpädagogischen Literatur vorgeschlagenen methodischen

Hilfsmitteln bewerten sollten, "um ihre Einschätzung der einzelnen vorgegebenen Maßnahmen ... gebeten" (*ebda.*, 252).

Die hier vorrangig interessierende Analyse der Erscheinungsformen von Anfangsschwierigkeiten erbringt das Ergebnis, daß die festgestellten Beeinträchtigungen im Kenntnisbereich (gemeint sind fehlende allgemeinbildende, fachspezifische und berufliche Vorkenntnisse bzw. Erfahrungen), ferner im kognitiven, sozialen, affektiven, operativen und psychomotorischen Bereich "zu einem wesentlichen Teil auf (vermutlich: mangelnde, G.D.) Übung und Gewöhnung zurückzuführen sind" (*ebda.*, 87), ein Resultat, daß durch die Angaben der Teilnehmer zu den von ihnen subjektiv empfundenen Ursachen für ihre Schwierigkeiten zusätzlich belegt wird. Von besonderer Bedeutung sind die Anfangsschwierigkeiten im kognitiven (vor allem Aufnahme und Speicherung neuer Lerninhalte) und im operativen Bereich (mangelnde Beherrschung von Techniken und Strategien zur effizienten Planung und Organisation geistigen Arbeitens und Lernens). Als wichtigste Erkenntnis aus der Analyse der Bedeutung der objektiven individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer ist zu nennen, daß das Ausmaß von Anfangsschwierigkeiten im Kenntnisbereich, im kognitiven und im operativen Bereich abhängt vom Umfang der vorangegangenen Bildungsbestrebungen, nämlich von Länge und Niveau der allgemeinbildenden und beruflichen Schulbildung, der Häufigkeit des Besuchs von Weiterbildungsveranstaltungen und der seit der letzten Maßnahme verstrichenen Zeit (*ebda.*, 115). Das Alter der Lernenden hingegen ist ohne Bedeutung.

Das Auftreten von Anfangsschwierigkeiten steht, wie angenommen, mit bestimmten Merkmalen der Lehrgangsorganisation in Zusammenhang. So sind die Anfangsprobleme umso größer, je höher die Gesamtstundenzahl der Maßnahme ist, was nach *Bader* möglicherweise darauf zurückzuführen ist, daß längere Maßnahmen in der Regel zu Abschlüssen führen und festgelegte Kataloge von Inhalten zu vermitteln sind, weshalb gleich zu Beginn konzentriertes, zielorientiertes Vorgehen notwendig ist und hohe Ansprüche an die Teilnehmer gestellt werden. Mehr als in Fortbildungsveranstaltungen treten anfängliche Lernprobleme in Umschulungsmaßnahmen auf. Dies wird wiederum damit erklärt, daß weniger auf Vorkenntnisse zurückgegriffen werden kann, da gänzlich neue Inhalte zu erlernen sind (*ebda.*, 99 f.).

Aus der Tatsache, daß sich als Hauptschwierigkeiten in der Frühphase beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen mangelnde Übung und Vertrautheit feststellen ließen, leitet *Bader* die Forderung "nach einer häufigeren, wenn nicht gar regelmäßigen Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen" ab. "Zweckmäßig (!) erscheint überdies eine verbesserte Qualifizierung zukünftiger Weiterbildungsteilnehmer bereits im Rahmen ihrer schulischen Berufsvorbereitung, ... (*ebda.*, 255). Dieser Vorschlag enthält eine - freilich trügerische - Patentlösung: Teilnehmer belasten sich und die Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nicht mit ihren aus Situationsungewohnheit resultierenden Problemen, wenn sie sich häufiger zur Weiterbildung bemühen. Wenn zusätzlich das staatliche Schulsystem die idealen Startvoraussetzungen für den ersten Weiterbildungsbesuch schafft, sollten Zusatzbelastungen durch Anfangsschwierigkeiten zukünftig vermeidbar sein. Vor-

aussetzung dazu wäre allerdings, daß die Entscheidung über die Teilnahme an einer Weiterbildung in der Freiheit potentieller Teilnehmer läge (das ist derzeit nicht der Fall) und auch die regelmäßig anfallenden Maßnahmekosten von jedermann aufgebracht werden könnten. Letzterer Aspekt könnte vernachlässigt werden, sollte der Appell an die Unternehmen gerichtet sein und auf Investitionen in den Erhalt der Lernfähigkeit der Mitarbeiter zielen. Dann aber würde diese Argumentation unter den Prämissen der Untersuchung erst recht problematisch. Es wäre zu erwägen, ob sich angesichts der Kosten langer Zeitstrecken beruflicher Weiterbildung, die lediglich verbraucht würden, um das Personal für den in aller Regel höchst gelegentlichen Fall eines betrieblichen Nachqualifizierungsbedarfs zu rüsten, die Hinnahme anfänglicher Lernprobleme der Teilnehmer und die durch sie bedingte Verlängerung der Einzelmaßnahmen nicht eher rechnete.

Das Hauptaugenmerk der Untersuchung ist allerdings ja nicht auf strukturelle Überlegungen, sondern auf die Lernsituation selbst und die Humanisierung und Rationalisierung der problemintensiven Anfangsphase gerichtet, und so werden im weiteren konkrete Rezepte für den Umgang mit diesen Beeinträchtigungen in der Situation, in der sie manifest werden, formuliert. "Danach sind insbesondere die Verwendung von Hilfsmitteln, die eine individuelle Eigenarbeit der Lernenden erlauben, und der Einsatz fragend-entwickelnder Unterrichtsmethoden in Verbindung mit einer Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken und personalen Hilfeleistungen ... sowie ... der grundsätzlichen Vermeidung einer inhaltlichen oder zeitlichen Überforderung der Lernenden als die tragenden Maßnahmen zur Verringerung von Anfangsschwierigkeiten aufzufassen" (*ebda.*, 261 f.).

Den Dozenten werden aufgrund dieser Erkenntnisse Vorschläge zur Veränderung ihrer Vorgehensweisen unterbreitet, in denen "wirksamere Bemühungen zur Verringerung von Anfangsschwierigkeiten gesehen werden können" (*ebda.*, 263). Sie sollen an dieser Stelle vollständig zitiert werden, weil sie als exemplarisch für den derzeit vorherrschenden Trend einer situativ reagierenden, das Lernen in Analogie zu technischen Prozessen interpretierenden und von äußeren Bedingungsgrößen für das Entstehen von Lernproblemen abstrahierenden Form der Auseinandersetzung mit der Lernsituation in der Weiterbildung unter bildungsökonomischen Prämissen gelten dürfen. *Bader* stellt als wirksame Maßnahmen insbesondere heraus:

- eine stärkere Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken anstelle des gegenwärtig häufig ausschließlich betriebenen Auffrischens und Angleichens von Vorkenntnissen;
- eine häufigere Differenzierung der Weiterbildungsteilnehmer nach ihren vorweggegangenen Weiterbildungserfahrungen;
- die stärkere Verwendung von objektivierten Analyseverfahren oder von individuellen Diagnose- und Beratungsgesprächen als Ersatz für die Formen des Erfragens vorhandener Beeinträchtigungen;
- ein vermehrtes Auffrischen und Angleichen von Vorkenntnissen sowie eine gesteigerte Vermittlung von Arbeitstechniken im Rahmen von Vorkursen, umfassendere Maßnahmen des Ein-

gewöhnens sowohl zu Beginn von Vorkursen als auch erneut in der Anfangsphase des eigentlichen Unterrichts und ein Ausbau einer Vermittlung von Lerntechniken im unmittelbaren Bezug zu den Lehrgangsinhalten unter Einbeziehung in das vorhandene Fächerangebot der Lehrgänge" (*ebda.*, 263).

Baders Untersuchung unterscheidet sich von den zuvor besprochenen, sowohl was die Ausgangsfragestellung als auch den Forschungsansatz, die Erkenntnisabsicht und die Ergebnisse in Form von Praxisanweisungen betrifft, in wesentlichen Zügen. Der Autor fragt nicht nach der Lernfähigkeit Erwachsener - diese wird wie selbstverständlich vorausgesetzt - und ihrer Struktur und setzt sich in Kontrast zu Versuchen, über die Klärung der besonderen Bedeutung des Lernens für den Menschen adäquate strukturelle Vorbedingungen einzufordern bzw. an den erkannten Notwendigkeiten orientierte Lehr- und Lernformen zu entwickeln und zu praktizieren. Die Rahmenbedingungen des Lernens werden nur hingenommen, die Ergebnisse phänomenologisch aufgegriffen. Überlegungen zu den Lernzielen und -inhalten stehen schon deshalb nicht an, weil sie sich aus der abstrakten, scheinbar nicht beeinflussbaren Größe "technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Wandel" herleiten, die autonom den Handlungsrahmen setzt: Der Lernende wird gegenüber dem Wandel der Qualifikationserwartungen in der passiven Rolle dessen gesehen, der "bewältigt", was, von ihm nicht mitbestimmt, "auf ihn zukommt". Was in den Gedanken *Brandenburgs*, *Verres-Muckels* und *Sieberts* Ausgangspunkt für unterschiedlich weitreichende gesellschaftspolitisch orientierte Veränderungsabsichten ist - weil darin gerade die eigentliche Begründung für die Lernprobleme Erwachsener gesehen wird -, ist bei *Bader* absolut gesetzt und nicht weiter hinterfragter Hintergrund für die pragmatische Operationalisierung. Gerade die Bedingungsfaktoren in seinem Untersuchungsfeld, die in den fortgeschrittenen vorangegangenen Untersuchungen als zentral und letztlich ursächlich für das Entstehen von Lernproblemen herausgearbeitet worden sind, läßt *Bader* mit der Bezugnahme auf bloße Oberflächenerscheinungen und der Suche nach Kompensationsmitteln außen vor.

Ähnlich verfährt der Autor beim Thema des Umgangs mit den Anfangsproblemen selbst. Die Frage nach ihrem Entstehen wird völlig aus der Betrachtung ausgeblendet und nur die Erscheinung registriert. Anfangsschwierigkeiten werden gemäß einer auf Rationalitäts- und Effizienzaspekte reduzierten Sicht von Lernsituationen als Stör- bzw. Teuerungsfaktoren lediglich aufgegriffen und "gehandelt". Eine Entwicklung übergreifender Lösungsstrategien, die sich aus der Erkundung von Ursachen für die Lernprobleme Erwachsener ergeben könnte, wird von vorn herein nicht angestrebt. Weiterbildung, zu deren Beginn die Probleme entstehen, erscheint nicht mehr als Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung; es gilt nicht mehr, ein menschliches Wesensmerkmal möglichst umfassend zu realisieren und dazu Hinderungsfaktoren zu erkennen und grundsätzliche Lösungen zu erarbeiten. Vielmehr geht es darum, unmittelbar einsetzbare, reaktive und instrumentelle Rezepturen für den Einsatz gegen einzelne Symptome zu entwickeln, die den Lernerfolg, richtiger wohl: den Erfolg der Weiterbildungsmaßnahme, gefährden. Anfangsschwie-

rigkeiten sollen zu exakt bestimmbar und der gezielten Einflußnahme zugänglichen, berechenbaren Größen werden.

Mit der Beschränkung des Blicks auf die Oberflächenercheinungen sind für die Teilnehmer an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen weitere Konsequenzen verbunden. So richtet sich die Entscheidung darüber, welche Probleme Lernender mit der Absicht ihrer Überwindung angegangen werden, nach ihrer Zugänglichkeit für situativ einsetzbare Rezepturen. Auf diese Weise überwindbare Probleme aber tauchen in der Anfangsphase auf, für weiterhin bestehende Lernschwierigkeiten wird die Möglichkeit der erfolgreichen Beeinflussung schlicht wegdefiniert: Als Anfangsschwierigkeiten sind Lernprobleme vorübergehende Erscheinungen, die sich durch mangelnde Gewöhnung an die Lernsituation erklären und innerhalb derselben behandelt werden können. Überdauern dieselben Probleme die durchschnittlich anzusetzende Zeit für ihre Überwindung trotz der gegenwirkenden Maßnahmen, so sind sie "Lernschwierigkeiten", und diese können von internen strukturellen Defekten herrühren, wie, etwa im Falle kognitiver Lernprobleme, der "Beeinträchtigung grundlegender geistiger Fähigkeiten" (*ebda.*, 89). Auch was den Zeitraum angeht, für den der Teilnehmer hoffen darf, daß seine Lernprobleme sich als Anfangsprobleme und nicht als möglicherweise grundlegende Defekte erweisen, kann der Autor Angaben machen: Im Mittel ca. 13 % der Gesamtdauer einer Weiterbildung müssen ohne die von *Bader* vorgeschlagenen Maßnahmen zur Behebung der Startschwierigkeiten kalkuliert werden (*ebda.*, 262).

Gegen wirkliche Anfangsschwierigkeiten aber gilt es, strategisch geschickt und offenbar mit aller (zumindest verbalen) Härte zu Felde zu ziehen. Wichtig sind die "Erfassung ... durch den Einsatz von Analyseverfahren" und die "Festlegung des günstigsten Zeitpunkts für das Vorgehen gegen Anfangsschwierigkeiten" (*ebda.*, 149), wenn die "Beseitigung" oder zumindest die "Verringerung" (*ebda.*, 252 et passim) gelingen soll. Das gilt auch für das "gezielte, wirksame Vorgehen gegen Ursachenfaktoren, die im Individuum begründet liegen" (*ebda.*, 50). Die nachgerade militante Topik, in der Teile der Veröffentlichung abgefaßt sind, wird auch zum Gegenstand der Rezension durch *Geißler* (1980), der anmerkt, daß *Bader*, wie seine Begriffswahl zum Ausdruck bringt, den anfänglichen Schwierigkeiten immer in einer Feindschaltung gegenübersteht. Und mit der Überschrift zu seiner kurzen Stellungnahme bringt *Geißler* ein weiteres Charakteristikum dieser Untersuchung ins Bewußtsein, wenn er fragt: "Wann fängt der Anfang an? Oder: Gibt es einen Anfang vor dem Beginn?". In der Tat stellt sich diese Frage angesichts des Vorschlags, *Weiterbildungsmaßnahmen zur Vermeidung von Anfangsschwierigkeiten* eine Vorbereitungsphase vorzuschalten. Es wäre in dem Falle abzuwarten, ob die Teilnehmer bei einem solchen Kurs, der u.a. zur Vermittlung von Arbeitstechniken dienen soll, wiederum Anfangsschwierigkeiten zeigen.

Die vom Frageansatz bis zu den Hauptergebnissen und auch in der Wortwahl der *Bader*'schen sehr ähnliche, wenn auch vom Forschungsaufwand her deutlich bescheidenere Untersuchung *Stentzels* aus dem Jahr 1986 geht in der Radikalität der Ausblendung der zentralen Fragen menschlichen Lernens noch über den Ansatz *Baders* hinaus und gibt Anlaß zu weiteren, beide Untersuchungen betreffenden Anmerkungen zur hier gewählten Form der Auseinandersetzung mit Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung.

Auch *Stentzel* (1986) führt mit einer Kurzfassung der "reinen Lehre" der technikzentristischen Bildungsökonomie in seine Untersuchung ein: "Eine Zeit, die, wie die unsrige, von raschem, technologischem, ökonomischem und sozialen Wandel geprägt ist, macht es erforderlich, das Qualifikationspotential der Arbeitskräfte ständig zu erhöhen, zu verändern bzw. anzupassen. Lernen im Erwachsenenalter mithin berufliche Weiterbildung ist somit gesellschaftlich notwendig und dient zugleich der individuellen Existenzsicherung ... Um einerseits der gesellschaftlichen

Notwendigkeit für berufliche Weiterbildung Rechnung zu tragen und andererseits die Kursteilnehmer bei der Sicherung ihrer Existenz durch berufliche Weiterbildung zu unterstützen, ist es erforderlich, Art und Ausmaß der auftretenden Lernschwierigkeiten sowie ihrer Ursachen festzustellen, um Vorschläge zur Verringerung bzw. Behebung von Lernschwierigkeiten machen zu können" (*ebda.*, II). Die Untersuchung verfolgt das Ziel, "Lernschwierigkeiten von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung, soweit sie vorhanden sind, aufzudecken ... deren Ursachen aufzuspüren und ... ausgehend von diesen Ergebnissen, mögliche Mängel aufzuzeigen sowie ... Vorschläge zu Verbesserungen zu unterbreiten" (*ebda.*, 2).

Eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff klammert *Stentzel* angesichts dieser Aufgabenstellung aus. Lernen wird beschrieben als "der Vorgang, durch den ein bestimmtes Verhalten neu erworben und verändert wird", eine Definition die "mit Absicht sehr allgemein und allumfassend formuliert" wird, denn: "Der Verfasser dieser Arbeit umgeht damit bewußt die Diskussion zahlreicher Lerntheorien zur Definition des Begriffs «Lernen», da sie für den Gegenstand dieser Untersuchung (Lernschwierigkeiten) nicht relevant ist und verweist auf die einschlägige Literatur ..." (*ebda.*, 3). Für die Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes ergibt sich also: "*Lernschwierigkeiten* sind Erschwernisse, ein bestimmtes Verhalten neu zu erwerben bzw. zu verändern" (*ebda.*, 4; Hervorhebung im Original); zur Ausräumung möglicherweise verbleibender Unklarheiten wird noch einmal verdeutlicht, was gemeint ist, nämlich, "daß der Lernprozeß nicht so abläuft wie er es idealiter tun sollte, unabhängig davon, ob das angestrebte Verhalten erreicht wird oder nicht" (*ebda.*, 4).

Die Untersuchung wendet sich Art und Ausmaß der Lernschwierigkeiten in der beruflichen Aufstiegsweiterbildung zu mit den Zielen "möglichst viele *Lernschwierigkeiten* festzustellen" (*ebda.*, 19; Hervorhebung im Original) und die Fragen nach Art und Ausmaß kognitiver, instrumenteller und affektiver Lernschwierigkeiten, Art und Ausmaß der den Lernschwierigkeiten zugrunde liegenden Einflußfaktoren bzw. Ursachen sowie nach der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Feststellung und Verringerung von Lernschwierigkeiten (*ebda.*, 20) zu beantworten. Zu diesem Zweck werden 139 Teilnehmer und sieben Kursleiter schriftlich befragt.

Teilnehmerspezifisch signifikante Unterschiede bezüglich des Auftretens von Lernschwierigkeiten in Abhängigkeit vom Alter werden nicht festgestellt. Als bedeutendste Lernschwierigkeiten ermittelt *Stentzel* hingegen: "die eigene Lernzeit einzuteilen", "eine kontinuierliche Arbeitshaltung beizubehalten", "Informationen mit eigenen Worten wiederzugeben", "bei Prüfungen Informationen zu behalten" und "das Interesse aufrechtzuerhalten". Hauptursachen für diese Lernschwierigkeiten sind: "zu wenig Freizeit", "die Stofffülle", "zu wenige Wiederholungen", "Belastungen durch Berufsausübung", "Schulbesuch bzw. letzter Weiterbildungskurs liegt zu lange zurück", "fehlende fachtheoretische Kenntnisse", "schon länger bestehende Schwierigkeiten bei bestimmten Lernanforderungen", "hohes Unterrichtstempo" sowie "lange Unterrichtsstunden".

Als Konsequenz aus diesen Ergebnissen unterbreitet auch *Stenzel* einen übergreifenden Lösungsvorschlag, der sich wie ein Patentrezept liest, anhand dessen aber gerade verdeutlicht werden kann, daß die Probleme, die er einer Lösung nahe sieht, damit gerade erst aufgeworfen sind: "Zur Behebung von Lernschwierigkeiten ist es notwendig, den Einfluß dieser Ursachen zu schmälern, wozu eine realistische Einschätzung der anzuwendenden Maßnahmen gegenüber den Gegebenheiten in der beruflichen Weiterbildung erforderlich ist." (*ebda.*, 112 f.).

Eine kurze Bemerkung zu diesem Lösungsvorschlag soll die Problematik des Ansatzes verdeutlichen. Sie betrifft die von *Stenzel* genannten Ursachen für Lernprobleme, exemplarisch diese: "Schulbesuch bzw. letzter Weiterbildungskurs liegt zu lange zurück". Der hohe Erklärungswert des Faktors "Bildungsabstinenz" für defizitäre Lernverläufe ist durch eine Vielzahl von Untersuchungen tatsächlich hinlänglich belegt. Wenn nun in Anwendung des *Stenzel'schen* Lösungsvorschlags (und ähnlich wie bei *Bader*) geschlossen werden soll, daß Lernprobleme in der Weiterbildung vermutlich gar nicht erst auftreten, wenn der Teilnehmer nach dem Schulbesuch regelmäßig weitergelernt hat, so kann dies nachvollzogen werden, jedenfalls dann, wenn die Lernerfahrungen der Entwicklung der Lernfähigkeit zuträglich gewesen sein sollten. Allerdings ist auf diese Weise mit dem Komplex "Bildungsabstinenz" eben lediglich eine Erklärung möglicher Lernprobleme gefunden; die Ursache wäre erst aufgedeckt, wenn in einem weiteren Schritt die Gründe für den Lernausschluß genannt werden könnten. *Stenzels* Lösungsvorschlag behielte dann zwar uneingeschränkt seine Gültigkeit, gewänne aber auch eine zusätzliche Dimension. Es müßte, mit Konsequenzen für den Untersuchungsansatz, gegebenenfalls konzediert werden, daß ohne die Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernens die Lernprobleme in der Weiterbildung nicht hinreichend zu erklären sind und die Anwendung situativer Mittel zur Förderung des Lernerfolgs, ohne diese Analyse und nach dem Black-Box-Motiv, nur Zufallserfolge herbeiführen kann - dies, zumal auch bei Wissen um die Lerngewohnheit eines Teilnehmers über die im Einzelfall hilfreich anzuwendenden Mittel noch keinerlei verlässliche Aussagen möglich sind, solange die Wirkungsweise des Bildungsausschlusses auf den individuellen Betroffenen nicht geklärt ist. Was nämlich sind die Folgen längerfristigen Nichtlernens? Treten Verluste an der organischen Basis auf, wie bei einem Muskel, der erschläfft, wenn er nicht belastet wird? Oder "vergift" der Betroffene was Lernen ausmacht, wie man lernt und wie man sich mit Lerninhalten sinnvoll auseinandersetzt? Ist er auf die Lernformen fixiert, die er zu seiner Schulzeit kennengelernt hat, und lediglich noch nicht mit aktuellen Lern- und Arbeitsformen vertraut? Wird "Bildungsabstinenz" als Erklärung für das Auftreten von Lernproblemen angeführt, so werden die tatsächlich relevanten Aspekte des Problems, nämlich die Ursachen, die Bildungsabstinenz bewirken, und die Konsequenzen, die sie für die Lernsituationen der Betroffenen haben, ausgeklammert. Der komplexe Zusammenhang wird auf seine empirisch unmittelbar wahrnehmbaren Aspekte verkürzt.

Mit dem völligen Verzicht auf die Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff geht *Stenzel*, was die Ausblendung übergeordneter Zusammenhänge angeht, noch einen Schritt weiter als *Bader*. Mit einer nur quantitativen Bezugnahme allein auf die Problembenennungen durch Teilnehmer und Kursleiter als Informationsbasis und dem A-priori-Ausschluß jeglicher Erwägung struktureller Veränderungen der Lernsituation fallen jedoch beide Untersuchungen, was ihre theoretische Position betrifft, hinter den Diskussionstand, der bis Mitte der siebziger Jahre erreicht war, zurück.

Aufgrund der Beschränkung der Datenerhebung auf die quantitative Erfassung subjektiver Deutungen entsteht darüber hinaus in beiden Untersuchungen selbst für den, der lediglich Aufschlüsse über Erscheinungsformen von Lernproblemen gewinnen möchte, ein sehr verengtes Bild vom Gegenstand, dessen Verlässlichkeit als Ausgangsinformation für die Gestaltung von Lernsituationen

fragwürdig ist. So ist - auch wenn man sich auf eine solche Oberflächenanalyse einläßt - mit dem Bekenntnis mehrerer Teilnehmer zu einer Lernschwierigkeit nicht ausgesagt, daß es jeweils aus derselben Erfahrung heraus erfolgt. Es kann nicht ausgeschlossen und muß vielmehr vermutet werden, daß die von den Teilnehmern erlebten und einer Wahlantwort zugeordneten Realitäten sich in erheblichem Maße von dem unterscheiden, was der Befragte der jeweiligen Kategorie als seine Interpretation vorgibt. Welche Vielfalt an Problemhintergründen und Subsumtionen, die aus Indifferenzen in der Selbstwahrnehmung herrühren, kann sich unter einer Universalkategorie wie "Konzentrationsschwierigkeiten" sammeln? Welche interpersonal möglicherweise sehr unterschiedlichen Erfahrungen und emotionalen Zustände werden unter der Kategorie "Schwierigkeiten, die eigene Lernzeit einzuteilen" zusammengefaßt? Wie ist sie gegen andere, z.B. die "Schwierigkeiten, eine kontinuierliche Arbeitshaltung beizubehalten", abgegrenzt? Kann die Wahlantwort "Schwierigkeiten, das Interesse aufrechtzuerhalten" nicht als Folgewirkung einer Reihe anderer Probleme und ihres Zusammenwirkens gelten? (Auf das Interdependenzproblem weist *Bader* wenigstens hin) Ist als Erkenntnisgewinn bei der alleinigen Verwendung solcher Fragebogenverfahren mehr zu erwarten als Auskünfte darüber, welchen vom Forscher vorgeschlagenen Bezeichnungen für die von den Teilnehmern bestimmter Maßnahmen subjektiv erlebten Lernprobleme diese selbst zum Fragezeitpunkt am ehesten zustimmen bzw. wie sie das komplexe emotionale Erlebnis eines Lernproblems zu einem bestimmten Zeitpunkt selbst griffig verbalisieren? Gerade wenn es darum gehen soll, die Lernschwierigkeiten durch Ausschluß der sie bewirkenden Ursachen zu mindern, wie beide Autoren es beabsichtigen, müssen diese Ursachen tiefer erfaßt werden, jedenfalls über die notwendigerweise beschränkte Wahrnehmungsebene und die unmittelbare Lebenswelt des einzelnen Betroffenen, deren Erscheinungsform ja nicht zufällig ist wie sie ist, hinaus. Nicht nur in dieser Hinsicht war die Forschung zu den Lernproblemen in den frühen siebziger Jahren bereits sehr viel weiter vorgedrungen.

Ähnliche Fragen sind an die Untersuchung *Harkes* und *Freibichlers* zu richten, in der ebenfalls versucht wird, mit einem Fragebogen Auskünfte über Lernprobleme Erwachsener zu erhalten.

3.3.2. Lernprobleme als Gegenstand erwachsenenpädagogischer Diagnostik

Seit Mitte der siebziger Jahre beschäftigt sich *Dietrich Harke* im Bundesinstitut für Berufsbildung mit den Lernproblemen Erwachsener unter pädagogisch diagnostischer Perspektive. In einem programmatischen Aufsatz aus dem Jahr 1978 (*Harke* 1978) stellt er seine Forschungsabsicht vor. Er weist darauf hin, daß die Beschäftigung mit Lernproblemen bis dato kaum systematisch erfolgt und der Ertrag für die Praxis über allgemeine adressatenspezifische Erkenntnisse und globale didaktische Grundregeln noch nicht hinausgekommen sei. Harke erhofft sich genauere, praxisverwendbare Ergebnisse aus "theoriegeleiteten empirischen Untersuchungen ..., die in die Analyse von Lernprozessen auch die spezielle Lernsituation einzelner Adressatengruppen oder Teilnehmer einbeziehen, weil darin wesentliche Erklärungsmomente für Verläufe und Ergebnisse von

Lernvorgängen liegen", wobei ihm besonders dringlich "die Gewinnung von Erkenntnissen über jene «Schwachstellen» beruflicher Erwachsenenbildung (erscheint), die als Lernprobleme der Teilnehmer in Erscheinung treten" (*ebda.*, 13). Auch für Harke sind Lernprobleme die in der unmittelbaren Unterrichtssituation erkennbar auftretenden Störungen auf dem Weg zum Kursziel, an deren unmittelbarer Überwindung mit Auswirkungen für die laufende Maßnahme und mit dem Ziel der Absicherung des Lernerfolgs gelegen ist. Von Interesse sind von daher wissenschaftliche Aussagen, die helfen können, die Lernsituation derjenigen besonders belasteten Teilnehmer zu verbessern, "die aus persönlichen oder arbeitsmarktbedingten Gründen *genötigt* sind, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, dabei aber durch ungünstige Lernvoraussetzungen oder Lernbedingungen in ihren Erfolgsaussichten beeinträchtigt sind" (*ebda.*, Hervorhebung G.D.). Mit diesem utilitaristischen Verständnis von Weiterbildung, in dem von grundsätzlichen Fragen zur Bedeutung menschlichen Lernens völlig abgesehen wird, es eher wie ein gelegentlich unvermeidbares, notwendiges Übel erscheint, denn als selbstverständliche, persönlichkeitsbildende Komponente menschlicher Lebensführung, ähnelt der Ansatz denen der zuvor dargestellten, aber jüngeren Untersuchungen von *Bader* und *Stentzel*. Das gilt auch für *Harkes* Definition des Begriffs Lernprobleme, die sich in den späteren Untersuchungen (speziell der *Baders*) sehr ähnlich wiederfindet: "Von Lernproblemen oder Lernschwierigkeiten ist zweckmäßigerweise dann zu sprechen, wenn Diskrepanzen zwischen fremd- oder selbstgesetzten Bezugsnormen und individuellen Leistungen auftreten" (*ebda.*). Die in der neueren Forschung offenbar leitende Kategorie der "Zweckmäßigkeit" bleibt im Hinblick auf den hier zu erreichenden Zweck unbestimmt.

Aus diesen Aussagen *Harkes* geht recht deutlich hervor, daß er die Unterrichtssituation selbst und den individuellen Lernprozeß in den Blick nimmt und sich sein Beitrag als praxisorientierte Forschung zur Optimierung von Lernprozessen versteht, wobei Lernenden wie Lehrenden auf ihrem Weg zum jeweiligen Maßnahmeziel Hilfen an die Hand gegebenen werden sollen. Die nicht unmittelbar lernsituationsbezogenen Bedingungsfaktoren werden in diesem Ansatz lediglich als mögliche Erklärungshintergründe, nicht als zu beeinflussende Bedingungsfaktoren berücksichtigt. Diese Absicht, Hilfsmittel für den Einsatz in der Praxis zur Verfügung zu stellen, ist für *Harke* am ehesten durch Forschung im unmittelbaren Lehr-Lernumfeld unter dem Blickwinkel der pädagogischen Diagnostik zu realisieren. Letztere "umfaßt die auf Bedingungen, Verläufe und Ergebnisse von pädagogischen Prozessen bezogenen Verfahren und Tätigkeiten; richtet sich vorwiegend auf die Feststellung individueller Leistungen, Merkmale oder Entwicklungen und orientiert sich zum Teil an den methodischen Vorgehensweisen und Standards psychologischer Diagnostik" (*ebda.*, 14).

Den seinerzeit vorliegenden Untersuchungen, die das unmittelbare Lehr-/Lernfeld in ähnlicher Absicht sondiert hatten, tritt *Harke* kritisch gegenüber: Es sei mit sehr globalen und nicht eindeutigen Kategorien gearbeitet worden, Lernprobleme seien generalisierend für die gesamte Maßnahme erfaßt und interpretiert und Teilnehmeraussagen, die meist als Einschätzungen und Zuschreibungen zu gelten hätten, seien als Tatsachen interpretiert worden. Darüber hinaus werde

kaum theoriebezogen geforscht. Als Hauptdesiderat sowohl für die Forschung als auch für die Weiterbildungspraxis sieht *Harke* ein theoriebezogenes Instrument zur Erfassung von Lernproblemen.

Ein solches Instrument hat *Harke* inzwischen gemeinsam mit *Hans Freibichler* vom Forschungszentrum für Prävention und Therapie der Stiftung Rehabilitation in Heidelberg entwickelt und 1982 vorgelegt. Die "Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener -FLE-", sind als Arbeitshilfe für Lehrende und Lernende gedacht und "sollen dazu dienen, die Lernsituation und Lernerfolge besonders belasteter Teilnehmer in der beruflichen Erwachsenenbildung zu verbessern" (*Harke* und *Freibichler* 1982, 7). Als Hilfsmittel für die Bildungspraxis sollen die Fragebogen den Lehrenden helfen, Lernprobleme frühzeitig festzustellen und Hintergründe zu erkennen, Rückmeldung über den eigenen Unterricht und die Situation im Lehrgang zu erhalten und Lösungsmöglichkeiten gemeinsam mit den Teilnehmern zu erarbeiten und Änderungen einzuleiten (*ebda.*, 7 f.). Gleichzeitig sollen sie als Hilfsmittel der Berufsbildungsforschung "dazu beitragen, ein bestehendes Forschungsdefizit zu verringern" (*ebda.*, 8).

Der Problemdiagnose in Weiterbildungsmaßnahmen und der systematisierenden Grundlegung für die Bildungsforschung dienen insgesamt drei Fragebogen, einer an die Dozenten, zwei weitere, ein Lehrgangseinschätzungsbogen und ein Problemeinschätzungsbogen, an die Teilnehmer gerichtet. Der Dozentenbogen soll es den Lehrenden ermöglichen, sich die Lernprobleme einzelner Teilnehmer oder der Gruppe zu verdeutlichen, einzuschätzen, welche Aspekte der Unterrichtssituation für sie selbst Belastungen und Schwierigkeiten mit sich bringen, ihre Auffassung zu den Rahmenbedingungen der Lehrgangsorganisation und der Bildungseinrichtung niederzulegen und Verbesserungsmöglichkeiten zu nennen (*ebda.*, 10). Der Lehrgangseinschätzungsbogen soll erfassen "wie die Teilnehmer ihren Unterricht, die Gruppe und den Lehrgang insgesamt erleben und beurteilen und welche Schwierigkeiten sich dabei für sie ergeben" (*ebda.*). Der Fragebogen gestattet neben allgemeinen Angaben zur Lehrgangsorganisation und zur Bildungseinrichtung, u. a. Auskünfte zur Form der Lernstoffpräsentation, zur Abstimmung der Unterrichtsanforderungen auf die Lernvoraussetzungen der Teilnehmer, zum "sozial-emotionalen" Klima im Unterricht und zum Gruppenklima sowie zur Lernunterstützung durch den Dozenten. Aussagen über Art und Ausmaß der Lernprobleme der Teilnehmer zu beschaffen, ist Aufgabe des Problemeinschätzungsbogens. Im einzelnen wird nach Schwierigkeiten bei der Stoffverarbeitung, nach der Verwendung effektiver Lern- und Arbeitstechniken, nach Prüfungs- oder Leistungsängsten, nach Selbstunsicherheiten, der Selbstkontrolle über das Lernverhalten und nach der Leistungsmotivation gefragt.

Über Ergebnisse des Einsatzes der Fragebogen als Instrumente der Berufsbildungsforschung kann an dieser Stelle noch nicht berichtet werden. Eine vierbändige Veröffentlichung ist angekündigt. Einige wenige Anmerkungen sollen sich dennoch mit dem diagnostischen Verfahren befassen.

Aufgabe der Befragten ist es, bei allen Fragebogen, also auch bei dem hier zu thematisierenden zur Einschätzung von Lernproblemen, auf einem Polaritätenprofil anzukreuzen, zu welchem Grade als Ich-Aussagen formulierte vorgegebene Statements zutreffend sind. Beispiele für die insgesamt 72 Statements, die ohne thematische Bündelung nach Erscheinungsformen von Lernproblemen und Ursachen fragen, sind: "Mir fällt es schwer, mich längere Zeit auf eine Sache zu konzentrieren", "Mir fehlt oft die Ausdauer, etwas fertig zu machen", "Es läuft bei mir im Lehrgang nicht so gut, wie ich es erwartet habe" oder "Ich habe Verständnisschwierigkeiten, wenn der

Stoff keinerlei Beziehung zu meiner früheren Tätigkeit oder Ausbildung hat" (hier werden beachtliche Selbstdistanz und Abstraktionsfähigkeiten vorausgesetzt), "Ich nehme mir beim Lernen kein bestimmtes Pensum vor, sondern sehe lieber zu, wie weit ich komme" und "Beim Lernen mache ich mir selten Notizen". Was die (bis auf die Möglichkeit zur freien Verbalisierung "weiterer" Probleme und Ursachen ausschließlich) auf diese Weise abverlangte Form der Selbsteinschätzung der Teilnehmer angeht, so leuchtet aus der Sicht der Bildungsforschung grundsätzlich nicht ein, was das Verfahren über Harkes oben zitierte berechnete Kritik an Kollegialuntersuchungen erhellen macht, Teilnehmeraussagen, die meist Einschätzungen und Zuschreibungen seien, würden als Tatsachen interpretiert.

Sollte es dennoch möglich sein, mit diesem Fragebogenverfahren Lernprobleme von Teilnehmern an Weiterbildungsveranstaltungen und ihre lernsituationsabhängigen Ursachen bald zu erkennen und Lernhilfen zu geben, und etwas anderes streben die Autoren nicht an, so wäre für die Lernenden auf den ersten Blick in der Tat etwas bewirkt. Doch sind Einschränkungen angebracht, wenn man im (beruflichen) Weiterlernen mehr sieht als die ausnämliche Ableistung einer aufgenötigten Pflicht. Wer Lernen in seiner Bedeutung für den Menschen und den Zusammenhang zwischen Lernprozessen, gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten einbezieht, die soziale Determiniertheit der Lernfähigkeit aufgreift und Lernprobleme, bei aller Bedeutung der unmittelbaren Lernsituation, mit der Entwicklung der Lernfähigkeit in einer eher lernfeindlichen Umwelt in Verbindung bringt, wird die geringe Reichweite dieses Verfahrens anmerken. Der Sichtbereich ist schon konzeptionell so sehr begrenzt, daß die nach Forschungslage entscheidenden Probleme Erwachsener mit dem Lernen gar nicht erst in den Blick kommen können. Die Teilnehmerfragebogen erreichen, dies setzt ihrer Aussagekraft als Instrument der Bildungsforschung einen engen Rahmen, nur Probanden, die Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung besuchen, und können die grundsätzlicheren und aufgrund der Zahl der Betroffenen bedeutendsten Lernprobleme gar nicht erfassen, nämlich diejenigen, die zur Nichtteilnahme am Weiterlernen führen oder sich als Folgen einer strukturell bedingt reduzierten Lernfähigkeit in der Lernsituation durch individuelles Lernversagen nur ausdrücken. Zwar könnten auch durch die Befragung von Weiterbildungsteilnehmern erste wichtige Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Arbeits- und Lernsituation, auf die Wege der Teilnehmer in den Weiterbildungskurs und möglicherweise erlebte Behinderungen, auf die Lernmotivationen und die Verwertungswünsche, auch auf arbeitssituationsbezogene Denkstrukturen zum Weiterlernen gewonnen werden; solche Fragestellungen zählen aber nicht zum situativ orientierten Diagnoseverfahren, zum Erkenntnisinteresse der Untersuchung und zum Umfang der Instrumente. Die gesellschaftlichen Lernbedingungen, gekennzeichnet durch den Ausnahmecharakter des Lernens, und nach den Ergebnissen vorangehender Untersuchungen entscheidender Hintergrund für die Lernprobleme Erwachsener, werden auch in diesem Ansatz nicht thematisiert. Der Teilnehmer bleibt so in der Rolle dessen, dem das Lernen oktroyiert ist und dem man (bestenfalls) eine ungewohnte Mühe erleichtern kann.

Auch im Fall dieser Untersuchung ist also das Ziel der Zusammenarbeit mit dem Teilnehmer nicht die Suche nach Möglichkeiten der Entwicklung seiner Lernfähigkeit, nach den Hintergründen ihrer Beschränkungen und überindividuellen Lösungen. Der Ansatz ist rein kompensatorisch ausgelegt: Die bestehenden individuellen Lernmöglichkeiten sollen soweit aktiviert und genutzt werden, daß die Lerninhalte, und zwar welche auch immer, gemäß dem Maßnahmeziel verarbeitet werden können. Insofern liegt mit der Untersuchung *Harkes* und *Freibichlers* ein weiteres Beispiel für das Streben nach pädagogischer Prozeßoptimierung vor und damit für den aktuellen Trend der forschenden Auseinandersetzung mit der Lernsituation Erwachsener.

3.4. Fazit

Wenn in der Einleitung zu diesem Forschungsüberblick von der zeitweiligen Öffnung der beruflichen Weiterbildung für die Diskussion unterschiedlichster Konzepte zu Beginn der sog. realistischen Wende die Rede war, so ist seit Ende der siebziger Jahre von der eigentlichen Formierung unter der Maxime des kurzfristigen Verwendungsnutzens zu sprechen. Sie wird in bezug auf den Gegenstand "Lernprobleme in der beruflichen Weiterbildung" sichtbar an dem Trend zum Rückzug aus der konzeptionellen Arbeit, an deren Stelle ein theorieentsagendes, situativ und kompensatorisch auf Oberflächenerscheinungen fixiertes, die Lernziel Diskussion völlig ausblendendes Gebrauchsdenken tritt. Dem Beharren auf die traditionellen Theoreme von der altersbedingten Reduktion der Lernfähigkeit in der Rekonstruktionsphase folgte der aufwendige Einsatz ganzer Expertenteams zur Bestätigung des längst nachgewiesenen Gegenteils im Zusammenhang mit der technikzentristisch-bildungsökonomisch hinterbauten Proklamation des "Wachstumsfaktors Weiterbildung" und der damit zeitweilig geschaffenen Möglichkeit, Erklärungsansätze zu Lernproblemen mit generellen Aussagen zum Lernen und zur Lernfähigkeit des Erwachsenen konzeptionell zu verbinden. Der Weg führt nun - da zwar niemand mehr diese Lernfähigkeit des Erwachsenen in Abrede stellt, dessen Probleme in organisierten Lernsituationen aber geblieben sind und im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Effizienzrechnung als Zusatzkosten berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen erscheinen - zur Suche nach "zweckmäßigen" Rezepten zu ihrer "Vermeidung" oder "Überwindung". Entsprechend tritt die theoriegeleitete Grundlagenarbeit zurück zugunsten einer von bildungstheoretischen Erwägungen und Positionen kaum angefochtenen anwendungsorientierten Beschaffung griffiger Rezepte zur Anwendung bei Detailproblemen. Es wird als Aufgabe angesehen, begrenzte Lernstoffe gemäß bestehender Rezeptionsmöglichkeiten konsumabel aufzubereiten und zu vermitteln, statt entsprechend den Implikationen aus dem Bildungsbegriff zur Erweiterung der Erfahrungsmöglichkeiten und zur Befähigung der Persönlichkeit für die bewußte erfahrungschaffende Auseinandersetzung mit der ganzen Realität beizutragen. Die Frage nach dem besonderen Stellenwert des menschlichen Lernens und Handelns als Ausgangspunkt für grundsätzliche Überlegungen zur Schaffung adäquater Entwicklungsbedingungen wird jedenfalls in der Literatur zu Lernproblemen Erwachsener kaum noch gestellt.

Vierter Teil

Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Interesse an einer Auseinandersetzung mit den strukturellen Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und dem Entstehen von Lernproblemen entstand im Zusammenhang mit der Frage nach den Hintergründe für einen grundlegenden Wandel der Sichtweise von den Lernmöglichkeiten Erwachsener, der sich in den letzten drei Jahrzehnten vollzogen hat: War die Lernfähigkeit Erwachsener für das öffentliche Bewußtsein und die Wissenschaft lange Zeit und bis in die sechziger Jahre "selbstverständlich" regressiv, so steht ein umfassendes Lernpotential des Menschen bis ins hohe Alter heute nahezu außer Frage. Nach wie vor aber gestaltet sich der Rückgriff auf dieses Vermögen in der Praxis oft ungemein schwierig, und weiterhin wird folglich unter wechselnden Perspektiven nach Lösungsansätzen und Hilfen gesucht. Die Fragen nach der Eigenart dessen, was als die menschliche Lernfähigkeit bezeichnet wird, ob tatsächlich grundsätzlich von der Lernfähigkeit erwachsener Menschen ausgegangen werden kann und wie Lernprobleme entstehen, markierten das erste Erkenntnisinteresse, das in diesem Buch verfolgt wurde. Das zweite betraf den Zusammenhang zwischen den jeweiligen gesellschaftshistorischen Rahmenbedingungen und der Entwicklung des Forschungsstand zum Thema in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland: Durch die Sichtung von Untersuchungsergebnissen sollte die Forschungschronologie nachgezeichnet und dabei auch eine Antwort auf die Frage gesucht werden, durch welche Umstände vor einem Vierteljahrhundert die plötzliche Wende in der Interpretation der Lernmöglichkeiten Erwachsener ausgelöst wurde.

Drei Aufgabenstellungen ergaben sich daraus; ihnen nachgehend, wurde in den voranstehenden Abschnitten der Versuch unternommen, *erstens* ein Erklärungsmodell für Lernprobleme Erwachsener aus der Spezifik der menschlichen Lernfähigkeit, vor allem ihrer Formbarkeit durch die Auseinandersetzung mit den äußeren Entwicklungsbedingungen, zu erarbeiten, *zweitens* die äußeren Entwicklungsbedingungen für die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter formationspezifisch zu analysieren, um Hinweise auf strukturelle Bedingungsfaktoren für das Entstehen von Lernproblemen zu erhalten, und, auch in der Perspektive, das Wiederanknüpfen an ertragreiche Forschungstraditionen anzuregen, *drittens* den Weg der Erkenntnisbildung zum behandelten Gegenstand entlang den relevanten zeitgeschichtlichen Rahmendaten zu verfolgen, um Ansatzpunkte für die weitere Forschung und letztlich Erklärungen für die Abwendung von den traditionellen pessimistischen Interpretationen des Erwachsenenlernens zu finden. Die Ergebnisse dieses Versuchs sollen im Anschluß zusammengefaßt werden.

Hintergrund für das im *ersten Teil* explizierte Verständnis von der menschlichen Lernfähigkeit ist ihre Einordnung in den Zusammenhang der als Spezifikum der menschlichen Lebensform herausgebildeten gesellschaftlichen Vermitteltheit der individuellen Existenz, die sich evolutionär, d.h.

über die Optimierung entsprechender genetischer Vorbedingungen, als typischer Modus der Lebensgewinnung und Umweltanpassung des Menschen entwickelt hat. Die Tatsache, daß die systemischen Vorbedingungen für die gesellschaftlich vermittelte Form der Existenzsicherung im genetischen Material repräsentiert sind, weshalb der einzelne Mensch aufgrund seiner biologischen Ausstattung zugleich zu dieser Lebensweise fähig und auf sie angewiesen ist, läßt von der "gesellschaftlichen Natur" des Menschen sprechen, die sich u.a. über seine Lernfähigkeit begründet: In den Kontext der gesellschaftlich vermittelten Reproduktion und Gestaltung der Lebensbedingungen des Menschen fällt die Lernfähigkeit als ein zentraler Faktor, der zur Realisierung des für diese Lebensform konstitutiven offenen Außenweltbezugs beiträgt.

Genetisch präformiert ist die Lernfähigkeit des Menschen, eine Funktionsgrundlage für die aktive Anpassung an die jeweils vorgefundenen Lebensbedingungen und ihre zielgerichtete Gestaltung, als Potentialität. Nicht mehr, wie auf vormenschlichem Niveau, auf mehr oder weniger begrenzte Varianzen des Verhaltens innerhalb ansonsten festgelegter Aktivitätssequenzen beschränkt, sondern als multipotente, plastische Disposition und damit als zu unterschiedlicher Qualität und verschiedenem Grade ausformbar stellt sich die Lernfähigkeit des Menschen dar. Diese Erscheinungsform entspricht ihrer Aufgabe, zur Erhaltung und Weiterentwicklung des Einzelnen über die Erhaltung und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Gesamtprozesses beizutragen, und ihn in standzusetzen, an diesem Prozeß gestaltend teilzuhaben. Entsprechend kann und muß die reale Struktur der individuellen Lernfähigkeit in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Lebensumwelt individuell erworben und ausgeprägt werden.

Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit dem menschlichen Lernen muß somit ein dynamischer Begriff von Lernfähigkeit zugrundegelegt werden. Ferner ist in Konsequenz dieser Gedanken zwischen der *potentiellen* Lernfähigkeit, dem genetisch verankerten, universell formbaren Grundgerüst, über das jeder Mensch verfügt, und der im biographischen Prozeß der Auseinandersetzung mit den dem Einzelnen zugekehrten natürlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen ontogenetisch ausgeformten *realen* Lernfähigkeit zu unterscheiden. Wenn von einer auch dem erwachsenen Menschen generell gegebenen Lernfähigkeit die Rede ist, so trifft dies lediglich auf das dispositionelle Grundgerüst uneingeschränkt zu. Die reale Lernfähigkeit hingegen ist das immer zwischenzeitliche Produkt der Auseinandersetzung des Menschen mit seinen Lebensbedingungen, mithin über die Wirkung dieser Lebensbedingungen form- und auch begrenztbar.

Lernfähigkeit ist ferner keine in sich geschlossen beschreibbare autonome Größe, die sich gegen andere physische und psychische Funktionen scharfrandig abgrenzen ließe, oder etwa, als deren "Produkt", Bestandteilen der organischen Ausstattung des Menschen exakt zuzuordnen wäre. Die reale Lernfähigkeit ist zum einen als Teilergebnis der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit innerhalb von und in Auseinandersetzung mit bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen sowie zum anderen als Produkt der Interdependenz mit den weiteren Faktoren der Persönlichkeit zu verstehen. Die reale Struktur der individuellen Lernfähigkeit wird also multifaktoriell beeinflusst, im

Prinzip durch das Gesamt der Bezüge des Einzelnen zu seiner Außenwelt in ihrer jeweils gesellschaftlich produzierten Erscheinungsform und durch die Wechselwirkung zwischen den in Realisierung dieser Bezüge ausgeprägten verschiedenen Faktoren der Gesamtpersönlichkeit.

Deutlich wird die enge Verbindung der Lernfähigkeit des Menschen mit anderen Aspekten seiner Persönlichkeit vor allem in der gattungs- und individualgeschichtlich entscheidenden Wechselwirkung mit der in ähnlicher Form offen disponierten Handlungsfähigkeit, ferner in der Interdependenz mit den Bedürfnissen und Motivationen.

Erst durch die tätige Auseinandersetzung mit der Außenwelt, durch Handlungen, wird der Kontakt zur natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt, der das Lernen und die Entwicklung der Lernfähigkeit begründet, hergestellt; erst durch Handlungen und die über sie vermittelte Erfahrung mit der Außenwelt ist die Strukturierung der menschlichen Lernfähigkeit für die aktuell erlebte und zu gestaltende Wirklichkeit möglich. So ist der Grad der Handlungsfähigkeit, die Kompetenz, aber auch die je formationsspezifisch begründete Möglichkeit zum gezielten erfahrungsschaffenden Umgang mit der Realität mitentscheidend dafür, wie und in welchem Maße sich die reale Lernfähigkeit ausbildet.

Damit Handeln, eingeschlossen spezifisches Lernhandeln, aber überhaupt zustande kommt, muß ein auf ein Bedürfnis bezogener Aktivitätsanreiz, eine motivationale Grundlage, vorhanden sein. Auch Motivation in ihrer menschlichen Spezifik als Anreiz zum gesellschaftsorientierten produktiven Handeln entsteht in der Auseinandersetzung mit den jeweils erfahrbaren Lebensbedingungen. Sie erklärt sich vor dem Hintergrund der Notwendigkeiten, die im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Vermitteltheit der individuellen Existenz entstehen, als emotionaler Impuls für eine individuelle, sozial bezogene Teilleistung, der dann entsteht, wenn mit der in den gesellschaftlichen Gesamtprozeß eingebundenen Aktivität die Aussicht auf die Realisierung der persönlichen Lebensziele antizipiert werden kann.

Die Entwicklung der Lernfähigkeit hängt also auch davon ab, welche Ziele der Einzelne aufgrund der ihm möglichen erfahrungsbedingten Realitätsinterpretationen seinem Handeln vorgeben, inwieweit er diese Ziele in den ihm abverlangten gesellschaftlichen Aufgaben identifizieren kann (sie ihm so zum Bedürfnis werden), und inwieweit ihn diese Aufgaben mit dem erreichten Stand der gesellschaftlichen Realität konfrontieren und zur persönlichkeitsbildenden Auseinandersetzung motivieren. Lernfähigkeit wird dann nicht weiterentwickelt, wenn sie nicht, vermittelt über Handlungen, mit den sich wandelnden Realitätsstrukturen in Beziehung tritt, bzw. wenn die dazu unabdingbare Motivation nicht gebildet werden kann.

Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen sind konstitutive Faktoren der gesellschaftlichen Natur des Menschen und in ihrer je individuellen Ausprägung Aspekte der Persönlichkeit, die auf genetischer Basis multipotent disponiert sind, Voraussetzungen für die offene

Lebensentwicklung bilden und individuell über die Gesamtbiographie hinweg in der Auseinandersetzung mit der umgebenden Realität aktiv ausgeformt werden können und müssen.

Von den durch die gattungsspezifische Ausstattung des Menschen vorgegebenen Lebens- und Entwicklungsnotwendigkeiten her betrachtet, kann der Mensch durch gesellschaftlich eingeordnetes Handeln *aktiv selbst* seine Persönlichkeit und damit u.a. deren Faktoren Lern- und Handlungsfähigkeit, Bedürfnisse und Motivationen in dem Maße entwickeln, in dem er aufgrund der angetroffenen Lebensbedingungen und des Ergebnisses der vorangegangenen Individualentwicklung zu einem bestimmten Lebenszeitpunkt zur zunächst akkommodierenden, später gestaltenden Auseinandersetzung mit der Lebensumwelt in die Lage versetzt ist. Er muß dazu den Zusammenhang von gesellschaftlicher und individueller Reproduktion durchschauen und erkennen können, in welcher Form die gemeinsamen Lebensbedingungen produziert werden, wie sein eigener Beitrag hierzu eingeordnet ist, in welcher Weise das übergeordnete gesellschaftliche Ziel der Lebenserhaltung und -entwicklung interpretiert wird und welche Folgen das gemeinsame Handeln nach dieser Deutung für ihn selbst hat. Er muß in Rückblick auf die erkannte Ausgangssituation in der Lage sein, eine aus dem Wissen um die menschlichen Entwicklungsnotwendigkeiten gewonnene eigene Zielvorstellung für sein Handeln zu entwerfen und diese bei Verwendung oder Entwicklung dazu geeigneter Mittel, vor allem aber bei produktivem Umgang mit der Notwendigkeit, die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten über die Mitgestaltung der gemeinsamen Lebensprozesse zu erweitern, gegebenenfalls auch gegen konkurrierende gesellschaftliche Zielvorstellungen durchzusetzen.

Während die potentielle Lernfähigkeit das Ergebnis evolutionärer Optimierungen ist und zur gattungsspezifischen genetischen Ausstattung zählt, muß die Struktur der realen Lernfähigkeit also als individuelle Widerspiegelung der Lerngegenstände, auf die sie sich bezieht, allgemein also des Gefüges der vom einzelnen Menschen erfahrbaren natürlichen und gesellschaftlichen Realität, und der Ergebnisse der inneren Auseinandersetzung mit ihnen, verstanden werden. In einem gemäß den Notwendigkeiten, die aus der gesellschaftlichen Natur des Menschen abgeleitet werden können, idealtypisch entworfenen Lebensverlauf eignet sich der Einzelne zunächst den je erreichten Entwicklungsstand der Gesellschaft, vor allem die akkumulierten Wissensbestände, sozialen Verkehrsformen und moralischen Orientierungen, an und setzt sie zueinander in Beziehung. Dies geschieht in arbeitsteiligen Sozialgefügen bezogen auf den durch eine gesellschaftliche Position definierten Ausschnitt, in dem der Mensch, zur Erhaltung und Entwicklung seiner Lebensführung über den gesellschaftlichen Gesamtprozeß, an diesem teilnimmt. Nach Erreichen des Status der Gesellschaft in diesem Teilausschnitt parallelisieren sich gesellschaftliche und individuelle Entwicklung insofern, als der Mensch mit dem Ziel des individuellen Fortschritts den gesellschaftlichen durch positionsbezogenes Handeln befördert und die entsprechenden Beiträge der anderen aufnimmt. Maßgebende Richtungsbestimmungen für den lebenslangen Prozeß der individuellen Ausformung der Lernfähigkeit und sein Ergebnis gibt demnach das historisch gewordene durch menschliches Handeln gestaltete gesellschaftliche Umfeld vor, in dem der individuelle

Entwicklungsprozeß sich vollzieht und das Entwicklungsbedingungen je nach dem historisch erreichten Stand des gesellschaftlichen Gesamtprozesses und gemäß der jeweils verfolgten gesellschaftlichen Zieldefinitionen hervorbringt. Allerdings ist der skizzierte, idealisierte Entwicklungsverlauf aufgrund ungleichen Zugangs zu den Wissens- und Erfahrungsbeständen in den bestehenden Gesellschaften vielfältig gebrochen, mit der Folge, daß mehr oder weniger große Gruppen von Gesellschaftsmitgliedern den erreichten Stand nicht realisieren können, mithin eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten für ihre Gesamtpersönlichkeit und, als deren Aspekt, ihre Lernfähigkeit vorfinden.

Ausschlaggebend für die Qualität der individuell auf Basis einer genetisch präformierten Möglichkeit ausgebildeten realen individuellen Lernfähigkeit und Ursache individueller Differenzierungen in ihrem Zuschnitt sind demnach in entscheidender Weise die individuellen Zugriffsmöglichkeiten auf die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung einer Gesellschaft als deren Charakteristikum historisch herausgeformten Entwicklungsbedingungen für die Gesamtpersönlichkeit. Lernprobleme in der beruflichen Weiterbildung erklären sich damit zumindest zu erheblichem Anteil als *Folgen* sozialstruktureller Gegebenheiten, genauer: eines strukturbedingten Realisierungsrückstandes der potentiellen Lernfähigkeit gegenüber dem auf der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstufe erreichbaren Niveau. Sie gehen zurück auf eine Differenz zwischen aktuellen Anforderungen an die Lernfähigkeit, die sich mit einem gesellschaftlich oder individuell definierten Lernanspruch verbinden, und der im Rahmen der Auseinandersetzung mit den für den Einzelnen zugänglichen gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen bis zu diesem Zeitpunkt ausgeformten Struktur der realen Lernfähigkeit. Kriterium für die qualitative Bemessung der individuellen realen Lernfähigkeit ist also ihre jeweilige Distanz zum Stand des gesellschaftlichen Gesamtprozesses und zur in Auseinandersetzung damit herausgeformten Lernbefähigung der diesbezüglich höchstentwickelten Gesellschaftsmitglieder.

Im Anschluß an diese grundsätzlichen Aussagen können Hinweise zu den konkreten Entwicklungschancen der individuellen realen Lernfähigkeit und mögliche Bedingungsfaktoren für das Entstehen von Lernproblemen nur vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und in Beantwortung der Frage formuliert werden, ob sich Einflußgrößen feststellen lassen, die die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit - und mit ihr die der Lernfähigkeit - in der Auseinandersetzung mit dem aktuell erreichten Stand des gesellschaftlichen Gesamtprozesses in seinen für den Einzelnen relevanten Ausschnitten be- oder verhindern.

Die theoretische Analyse der Charakteristika marktwirtschaftlich organisierter Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland im *zweiten Teil* des Buches ergibt, daß bestimmte Konsequenzen aus ihrer sozioökonomischen Grundstruktur - zunehmende Arbeitsteilung, die Konzentration des Betriebswissens auf der Führungsebene, die Automation der Produktionsprozesse und die resultierende Entwissenschaftlichung der Arbeitsaufgaben - Ausgangsbedingungen für die Abkoppelung einer wachsenden Zahl von Menschen vom Fortgang des gesellschaftlichen Gesamtprozesses

schaffen. Zwar erweitert sich die naturwissenschaftlich-technische Basis für die Produktion der Lebensmittel und -bedingungen, das wachsende gesellschaftliche Wissen wird aber nicht zum allgemein zugänglichen und verwertbaren Gut, sondern dient einseitig der effektiveren Durchsetzung partialer ökonomischer Interessen.

Die Beschäftigten finden heute entsprechend Arbeitsbereiche vor, in denen das auf der Führungsebene konzentrierte gesellschaftliche Wissen, in der Regel auf dem Weg über die Installation tendenziell autonomer technischer Aggregate, zur Intensivierung und Kontrolle der Arbeit, zur Senkung der Produktionskosten und zum Ausbau der Unabhängigkeit von menschlicher Arbeitskraft genutzt wird, wodurch die Handlungs- und Erfahrungsräume und mit ihnen die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im und für den Arbeitsprozeß sich immer weiter verengen. Diese Entwicklungen, die sich anhand einer Reihe industriesoziologischer Untersuchungen auch für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland belegen und beschreiben lassen, behindern die Herausbildung derjenigen Rezeptions-, Einordnungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten, Denk- und Gedächtnisstrukturen, Deutungsmöglichkeiten, auch Lernbedürfnisse und -motivationen, durch die sich reale Lernfähigkeit auf dem Niveau des gesellschaftlichen Entwicklungsstandes konstituieren könnte. Die derzeit aufwendig publizierte Prognose einer generellen Entwicklung hin zu postayloristisch gestalteten Arbeitsplätze, an denen Planen, Ausführen und Kontrollieren reintegriert seien, bestätigt diese Aussagen zusätzlich. Sie enthält als vermutlich einsam glimmenden Funken Wahrheit das Eingeständnis einer gegenteilig geprägten Realität.

Gerade in dem Ausschnitt ihrer Bezüge zur Lebenswelt, in dem Menschen sich unmittelbar zur Gesellschaft in Beziehung setzen, mit dem Ziel, über Beiträge zu ihrem Fortbestand und ihrer Weiterentwicklung die eigenen Lebensbedingungen zu schaffen und zu gestalten, der also für die Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Relevanz ist, entsteht so ein Rückstand gegenüber dem erreichbaren Niveau. Das mit dem gesellschaftlichen Stand gegebene Entwicklungspotential kann von großen Teilen der Gesellschaftsmitglieder individuell nicht mehr voll realisiert werden, weil die Möglichkeit zur bildenden Auseinandersetzung fehlt. Auf diese Weise begibt sich die Gesellschaft als Ganzes gleichzeitig der Schaffens- und Innovationskraft eines großen Teils ihrer Mitgliederschaft. Die betroffenen Arbeitskräfte sind, ökonomisch gesehen, an der Erarbeitung des auch deshalb ungleich verteilten gesellschaftlichen Reichtums nicht mehr durch Anwendung und Erweiterung der akkumulierten gesellschaftlichen Verfügungsbasis beteiligt, sondern durch den erzwungenen Verzicht auf die Entwicklung der dazu vorausgesetzten Lern- und Handlungsfähigkeit und folglich die durch anspruchsvollere berufliche Arbeit zu erzielenden höheren Tauschwerte.

Je länger aber Beschäftigte vom gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß im Bereich ihrer Positionen abgeschnitten sind, umso weniger ist bei der Konfrontation mit einer Lernsituation eine inzwischen veränderte Realität mit den verfügbaren Persönlichkeitsstrukturen faßbar und mit den bestehenden Lern- und Verarbeitungsmustern zu bewältigen. Umso mehr entwickelt sich auch

Widerstand gegen die mit dem Lernen verbundenen Verunsicherungen der bisher subjektiv gültigen Realitätsinterpretationen, ist die Verharrungskraft gewohnter und vielfach bestätigter Denkweisen nur unter erheblichen Schwierigkeiten zu überwinden. Lernen unter diesen Bedingungen bedeutet häufig die Konfrontation mit Informationen und Deutungen, für die ein Rezeptorium und auch Akzeptanz gebildet werden muß, damit sie für den Einzelnen "lernbar" werden. Folgeerscheinungen all dieser Beschränkungen der realen Lernfähigkeit sind die sog. Lernprobleme, wie sie sich in der konkreten Lernsituation selbst unter den nur begrenzt qualifizatorisch intentionierten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zu erkennen geben.

Der Geltung dieser Aussagen für die Bundesrepublik Deutschland scheinen die nicht unerheblichen Weiterbildungsaktivitäten, die zum weitaus größten Teil gerade von der Wirtschaft getragen werden, entgegenzustehen - denn intensivierete Bildungsbemühungen könnten Tendenzen der Höherentwicklung der Arbeitsplatzansprüche belegen. So wird auch der Weiterbildungsboom der beiden letzten Jahrzehnte im Kontext bestimmter bildungsökonomischer Interpretationen des Wirtschaftswachstums mit einer durch den technischen Wandel bedingten Notwendigkeit zur Anpassung des Qualifikationsstandes der Beschäftigten an das steigende Anspruchsniveau betrieblicher Arbeitsplätze erklärt. Nach der Auswertung einschlägiger Studien drängt sich jedoch der Schluß auf, daß mit der Intensivierung beruflicher Weiterbildung im Rahmen eines umfassenden Bildungsappells und der Schaffung institutioneller und rechtlicher Strukturen zwar zunächst staatlicherseits wirtschaftspolitische Ziele verfolgt wurden. Die auf die Unterstützung eines Strukturwandels orientierte Bildungspolitik verursachte allerdings unerwartet breite Bildungsaspirationen in der Bevölkerung und einen Run auf Qualifikationen, für die es in den Betrieben nur sehr begrenzten Bedarf gab. Weiter wird ersichtlich, daß die Wirtschaft ihrerseits über die Einrichtung von Weiterbildungsmöglichkeiten den nun geweckten, auf Erhaltung und Steigerung des Tauschwertes der Arbeitskraft gerichteten Qualifikationsbedarf der Beschäftigten auffängt und kanalisiert und Weiterbildung fortan als personalpolitisches und, unter dem Eindruck wachsender Krisenfälligkeit, legitimatorisches Instrument verwendet. Zahlreiche Untersuchungen belegen, daß eine Notwendigkeit zur beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik durch eine Erhöhung der Arbeitsplatzanforderungen hingegen nur in Ausnahmefällen begründet ist und Maßnahmen an diejenigen, die von einer Qualifizierung der Arbeit vornehmlich betroffen wären, nur selten adressiert sind.

Begründet die Arbeitsplatzsituation der überwiegenden Zahl der Beschäftigten die Vermutung, daß - relativ zum gesellschaftlichen Entwicklungsstand - eine (kontinuierliche) Entwicklung der Lernfähigkeit in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufgaben kaum zu erwarten ist, so ist die praktizierte berufliche Weiterbildung nicht geeignet, bedeutende Korrekturen zu bewirken. Im Gegenteil: Auch in der Form ihres Einsatzes, bei der Bedarfsbestimmung, den Methoden der Teilnehmer- und der Themenauswahl, der Qualifikation der Dozenten und den didaktisch-methodischen Vorgehensweisen, gibt sie sich als relativ kostspieliges Instrument zur Stabilisierung eben der gegebenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu erkennen.

Damit zum *dritten Teil*, in dem die Aufgabe gestellt war, den Fortgang der Forschung zum Thema in Konfrontation mit zeitgeschichtlichen Daten nachzuzeichnen, und zu der Frage, wodurch die Umorientierung des öffentlichen Bewußtseins und der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung auf eine optimistische Sicht von der Lernfähigkeit des Erwachsenen in den sechziger Jahren begründet ist. Da sich die diesbezügliche Antwort aus den vorhergehenden Darstellungen fast schon ergibt, zunächst zur Begründung der Wende. Im Blick auf deren einschneidende Bedeutung für die Lernenden und wegen der vorgetragenen erheblichen Zweifel daran, daß der ausgegebene Optimismus in der gegenwärtigen Arbeits- und Lernsituationen, soweit es die *reale* Lernfähigkeit betrifft, berechtigt ist, stellt sich erst recht die Frage nach den Hintergründen, z.B. nach den bahnbrechenden Erkenntnissen, die den plötzlichen Sinneswandel gegenüber der jahrhundertlang scheinbar unumstrittenen Selbstverständlichkeit des altersbedingten Verlusts der Lernfähigkeit bewirkt haben.

Die Beschäftigung mit der Literatur bestärkt den Eindruck, daß sich gegen Ende der sechziger Jahre an der wissenschaftlichen Erkenntnislage wenig verändert hat. Umgeschlagen ist aber die Tendenz der Forschungsergebnisse, die zitiert und öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung unterlegt werden. Hintergrund dieser Entwicklung ist ganz offensichtlich die neue Bedeutungszuweisung an die berufliche Weiterbildung im Zusammenhang mit der angestrebten Verwendung als wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisches Instrument und mit ihrer Interpretation im Kontext bestimmter bildungsökonomischer Konzepte sowie die damit verbundene "Aufwertung" der Ergebnisse funktionellen berufsbezogenen Lernens (als sog. Qualifikationen) in den Rang eines Produktions- und Wachstumsfaktors. Erst mit dem durch die verwertungsorientierte Auslegung hervorgerufenen Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung wird die Lernfähigkeit und werden die Lernprobleme Erwachsener in größerem Umfang gesellschaftlich relevant und zum Thema der Forschung. An der Lernfähigkeit Erwachsener entsteht ein wirtschaftspolitisches Interesse, daß die Offensive gegen die noch vorherrschenden alltags-theoretisch geprägten, pessimistischen Sichtweisen angeraten sein läßt. Sobald nun aber bildungsökonomische Parameter gelten und berufliche Weiterbildung als Produktionsfaktor angesehen wird, werden Lernprobleme von Weiterbildungsteilnehmern zum Element von Wirtschaftlichkeitsberechnungen: Berufliche Weiterbildung - unabhängig davon, welchem Ziel sie jeweils zu dienen hat - wird auch selbst den Gesetzen der Rationalisierung und Ökonomisierung unterworfen, und es entsteht das Interesse, Störvariablen, wie sie Lernprobleme darstellen, auszuschließen oder zielsicher und schnell auszuschalten.

In den Unternehmen, wo man vor dem Hintergrund technikzentrierter Verwertungsstrategien die Bildungsoffensive des Staates als kontraproduktiv erleben mußten, sah man sich mit neugewek-ten Bildungsaspirationen der Beschäftigten und den Konsequenzen von Höherqualifizierung in Form von Honorierungsforderungen konfrontiert. Um diese aufzufangen, wurden betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen, die die Möglichkeit boten, über die Teilnehmerkreise,

die Inhalte, die Häufigkeit und die Bedeutung der ggf. erreichbaren Zertifikate selbst zu entscheiden. Zudem wurde betriebliche Weiterbildung so konzipiert, daß den Unternehmen mit ihr ein weiteres personalpolitisches Instrument zur Selektion und zur Legitimierung von Statuszuweisungen zufiel. Doch auch in diesem Sinne kann berufliche Weiterbildung langfristig nur dann erfolgreich eingesetzt werden, wenn die Wünsche nach Aufstieg und Gehaltszuwachs oder auch nur nach vergrößerter Arbeitsplatzsicherheit, die das Interesse an der Teilnahme motivieren, aufgegriffen und in gewissem Umfang auch bestätigt werden. Vor allem abschlußbezogene Lehrgänge aber, die zu diesen Zwecken besonders geeignet sind, und Qualifikationsmaßnahmen, zu denen sich die Unternehmen bei Veränderungen der Arbeitsprozesse gezwungen sehen, bergen finanzielle Risiken: Mit ihnen sind Ansprüche an die Lernfähigkeit der Mitarbeiter verbunden, denen diese möglicherweise nicht gerecht werden können, und es entstehen zusätzliche Kosten, wenn der Lernerfolg verspätet oder gar nicht erzielt wird. Dies ist der Hintergrund für den Bedarf nach schnellwirkender Abhilfe bei Lernproblemen und für das Interesse an situativ orientierten Konzepten, das die Erwartungen an die erziehungswissenschaftliche Forschung seither prägt.

Allerdings erlaubte erst eine Richtungskorrektur der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion die Orientierung auf solche konzeptionellen Grundlagen, von denen her mit einer unmittelbaren, situativen Praxisorientierung geforscht werden konnte. Waren bis dahin Probleme des unmittelbar berufsbezogenen Lernens weitgehend aus der Betrachtung ausgeblendet worden, so schaffte die als "realistische Wende" bezeichnete Hinwendung der Erziehungswissenschaften zu einer pragmatischen Sicht des Lernens - praktisch das Gegenstück zur Orientierung der Wirtschafts- und Bildungspolitik auf die Bildungsökonomie - erst den theoretischen Hintergrund, vor dem die Lernfähigkeit der Erwachsenen generell anerkannt wurde und damit Lernprobleme als Ausnahmen von der Regel thematisiert werden konnten. Der lernfähige Erwachsene ist unverzichtbare Voraussetzung für die Verwendung der beruflichen Weiterbildung als politisches Instrument, sei es aus wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Erwägungen oder unter legitimatorischem Aspekt. Die Publizierung optimistischer Deutungen der Lernmöglichkeiten Erwachsener ist so weniger durch die Entdeckung zuvor verborgener Kapazitäten durch die Wissenschaft als vielmehr durch ein politisches Interesse an qualifizierungsaktiven Arbeitskräften begründet gewesen. Insofern kann tatsächlich von einer dem Erwachsenen verordneten Lernfähigkeit gesprochen werden.

Erst in der Folgezeit der wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Einbindung der beruflichen Weiterbildung erscheinen vermehrt Veröffentlichungen, die sich auf der Basis verschiedener theoretischer Ansätze mit den Problemen beim Lernen im Erwachsenenalter beschäftigen. Bei der Durchsicht fällt auf, daß sich breite Überschneidungen ergeben bezüglich der wichtigsten jeweils festgestellten Lernprobleme. Beträchtliche Unterschiede zeigen sich allerdings in der Interpretationstiefe, nämlich der anschließende methodische Empfehlungen und Ratschläge an Lehrende und Lernende leitenden Frage nach den Ursachen dieser Störungen. Vornehmlich aus der Frühphase der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland stammen Untersuchungen, die um die Klärung

des Zusammenhangs zwischen den erkennbaren Lernproblemen und Faktoren der gesellschaftlichen Umwelt, speziell den Lebens- und Arbeitssituationen, sowie um Ansätze für übergreifende gesellschaftliche Lösungen bemüht sind. Sie sind offenbar in Kauf genommener Begleiteffekt der notwendigen Öffnung der Diskussion für unterschiedlichste Ansätze in einer Phase, in der es darum ging, einer neu orientierten Berufsbildungspolitik mit dem Nachweis der Lernfähigkeit Erwachsener ein Fundament zu verschaffen. Die Konsequenzen, die in solchen Untersuchungen im Sinne der Förderung der Entwicklung der individuellen Lernfähigkeit gezogen wurden und die auf mehr oder weniger einschneidende Veränderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit hinausliefen, blieben freilich unrealisiert. Nach vollzogener Einrichtung von Bildungsstrukturen und seit die zunächst präventive, vor einem wirtschaftspolitischen Hintergrund qualifikatorisch orientierte staatliche Weiterbildungspolitik sich den ökonomischen Realitäten gefügt hat, dominiert demgegenüber das Interesse an der Berechenbarkeit von Lernprozessen.

Zum Abschluß eine pointierte Einschätzung der gegenwärtigen Situation.

War jahrhundertlang allseits bewußt, daß Erwachsene nicht mehr (in vollem Maße) lernfähig sind, obwohl sich diese Unfähigkeit offensichtlich auf bestimmte Stände beschränkte, galt trotzdem errungenen Lernerfolgen die allgemeine Bewunderung, die ungewöhnlichen Erscheinungen gebührt, und wurden wissenschaftliche Entdeckungsleistungen älterer Menschen stets zu Genietaten überhöht, so ist trotz inzwischen anerkannter Lernfähigkeit die freie Nutzung derselben gemäß ihrer spezifisch menschlichen Erscheinungsform längst nicht erkämpft. Schon die bloße Existenz besonderer institutionalisierter Reservate für das berufliche Lernen Erwachsener weist darauf hin, daß die wesenhaft menschliche Verbindung von gesellschaftlich bezogener Arbeitstätigkeit, Lernen und Persönlichkeitsentwicklung nach wie vor aufgelöst ist. Zwar ist die alte biologische Begründung für die Lernprobleme Erwachsener überwunden. Sie wurde in dem Moment dysfunktional, in dem die Qualifizierung breiter Teile der Bevölkerung als Wachstumsanreiz dienen sollte, und war nicht zu reaktivieren, als ein rein formal geschaffener Zusammenhang zwischen Weiterbildungsaktivität und Arbeitsplatzsicherheit während der ökonomischen Krisen massenhafte (freilich zunächst tauschwertorientierte) Bildungsaspirationen in der Bevölkerung hervorrief, die in ökonomisch verträgliche Bahnen gelenkt werden sollten. Es scheint paradox, aber gerade mit Hilfe der in dieser Phase geschaffenen Institutionalisierungsformen beruflicher Weiterbildung wird dieser Zweck erreicht: "Berufliche Weiterbildung" erweist sich seither für viele als ein System zur Beschränkung des Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten. Was als Weiter"bildung" aber tatsächlich angeboten und durchgeführt wird, qualifiziert nach den Ergebnissen entsprechender Untersuchungen zumeist horizontal und funktionsbezogen um, dient kurzfristiger Einarbeitung, nutzt Lernfähigkeit und -bedürfnisse arbeitender Menschen für die Internalisierung bzw. Bestätigung positions- und formationsimmanenter Denkstrukturen, schafft Scheinkriterien für die betriebs- und sozialhierarchische Schichtung und umwirbt in ihren opulenten Luxusvarianten eingeweihte Funktionsträger, deren Loyalität im Betriebsinteresse auf alle nur erdenkliche Art erkaufte werden muß.

Genau in dieses Sujet fügt sich der derzeitige wissenschaftliche Umgang mit den Lernproblemen von Weiterbildungsteilnehmern. Qualifizierungsmaßnahmen, in welcher Perspektive auch immer eingesetzt, schaffen Kosten, die minimiert werden müssen, und zwar auch durch die Rationalisierung der Maßnahmen selbst. Die bildungstheoretisch begründeten, teils emanzipatorischen Ansätze, welche in den siebziger Jahren im Rahmen der Proklamation der Bildungsfähigkeit diskutiert wurden und die Verbesserung der Entwicklungsbedingungen für die Lernfähigkeit intendierten, werden in diesem Zusammenhang nur noch insoweit aufgegriffen, wie sie sich gemäß dieser Ziele nutzen lassen, und im weiteren ignoriert. Das Forschungsbemühen ist demgegenüber jetzt auf Oberflächenerscheinungen fixiert, gekennzeichnet durch das bloße Aufgreifen standardisierter, von den Betroffenen durch Zuordnung zu vorgegebenen, populär formulierten Kategorien vorsortierter Problemvermutungen und die Suche nach unmittelbarer Abhilfe in der Lernsituation. Den theoretischen Hintergrund bilden "technisierende" Deutungen menschlichen Lernens. Die Frage, aus welchen Gründen und in welcher besonderen Weise Menschen lernen, wird, wenn überhaupt, so in ausschließlich pragmatischer Perspektive gestellt. Nicht aus Kenntnis der Eigenarten menschlichen Lernens zu entwickelnde Handlungsleitlinien für die gesellschaftliche und pädagogische Praxis sind von Interesse, sondern den Lernprozeß und den Lernerfolg gemäß der Ziele der jeweiligen Maßnahme optimierende Instrumente. Der Lernfähigkeit des Erwachsenen, gerade erst unter viel publizistischem Aufwand überhaupt "entdeckt" und anfangs sogar mit finanziellen Anreizen hofiert, bleibt damit nurmehr ein Platz unter den letzten "weichen Stellen" im ansonsten kalkulierbaren, technisierten Produktionszusammenhang. Der weitere Kontrollgewinn über das ökonomische Restrisiko Mensch und die weitere Senkung des Investitionsaufwands in die menschliche Arbeitskraft durch die Entproblematisierung noch unvermeidlicher Qualifizierungsmaßnahmen scheinen inzwischen Hintergrund der Auseinandersetzung mit der Lernsituation in der beruflichen Weiterbildung zu sein.

Literaturverzeichnis

- Altwater, E.; Huiskens, F. (Hg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- Arnold, R.: Anspruch und Realität betrieblicher Weiterbildung. in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84(1988)2, S. 97-117
- Arnold, R.; Kaltschmid, J. (Hg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisations-theoretischen Betrachtung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., Berlin und München 1986
- Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt a. M. 1974
- Axmacher, D.: Kritik der Berufsausbildung. Offenbach 1975
- Axmacher, D.: Qualifikation und imaginäre Bildungsform. Betriebliche Weiterbildung in Unternehmerhand für Arbeiter und Führungskräfte. In: Bergmann, K.; Frank, G. (Hg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Hamburg 1977, S. 86-117
- Babbage, C.: On the Economy of Machinery and Manufactures. New York 1963
- Bader, J.: Lernschwierigkeiten in der Anfangsphase beruflicher Weiterbildungslehrgänge. Bad Honnef 1979
- Baethge, M.; Gerstenberger, F.; Kern, H.; Schumann, M.; Stein, H.W.; Wienemann, E.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 14. Hrsg. vom Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Berlin 1976
- Baethge, M. u.a.: Probleme der Umschulung von Arbeitskräften in Wirtschaftszweigen und Regionen mit besonderen Strukturproblemen. Bd. 2: Die Ausbildungssituation in der Umschulung. Forschungsberichte des SOFI. Göttingen 1974
- Baethge, M.; Overbeck, H.: Zukunft der Angestellten. Frankfurt a. M. 1986
- Baltes, P.B.; Dittmann-Kohli, F.: Einführende Überlegungen zur Intelligenz im Erwachsenenalter. In: Neue Sammlung, 22(1982)3, S. 261-278
- Bardleben, R.v.; Böll, G.; Drieling, C.; Gnahn, D.; Seusing, B.; Walden, G.: Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn und Berlin 1990
- Bardleben, R.v.; Böll, G.; Kühn, H.: Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Kostenuntersuchung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 83. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin und Bonn 1986
- Beinke, L.; Arabin, L. (Hg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil der Stadt 1980
- Berger, U.: Wachstum und Rationalisierung der industriellen Dienstleistungsarbeit. Frankfurt a. M. 1984
- Berger, U.; Offe, C.: Das Rationalisierungsdilemma der Angestelltenarbeit. Arbeitssoziologische Überlegungen zur Erklärung des Status von kaufmännischen Angestellten aus der Eigenschaft ihrer Arbeit als "Dienstleistungsarbeit". In: Kocka, J. (Hg.): Angestellte im europäischen Vergleich. Göttingen 1981, S. 39-58
- Bergmann, K.; Frank, G. (Hg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Hamburg 1977

- Block, R.: Das Klischee vom Bedeutungszuwachs der Weiterbildung. In: Die Mitbestimmung. Monatszeitschrift der Hans-Böckler-Stiftung 34(1988)12, S. 704-708
- Brandenburg, A.G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktpolitik. In: Weymann, A. (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied 1980, S. 46-65
- Brandenburg, A.G.: Berufliche Weiterbildung zwischen ökonomischen Interessen und Gesellschaftspolitik. In: Pöggeler, F. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 6. Stuttgart 1977, 261-276
- Brandenburg, A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974
- Braverman, H.: Die Arbeit im modernen Produktionsprozeß. Frankfurt a. M. und New York 1985
- Briefs, U.: Funktionsvoraussetzungen der Computertechnik als Ansätze schöpferischer Aneignung durch die Beschäftigten - zur Dialektik von technischer Entwicklung und Gegenwehr. In: Verlag Die Arbeitswelt (Hg.): Neue Medien und Technologien - Wie damit umgehen? Beiträge zu einer Strategiedebatte. Berlin 1984
- Brinkmann, C.; Gottwald, K.; Schuster, L.: Die berufliche Fortbildung männlicher Erwerbspersonen, Teil 1. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 5(1972)1
- Buck, B.: Berufe und neue Technologien. Über den Bedeutungsverlust berufsförmig organisierter Arbeit und Konsequenzen für die Berufsbildung. In: Soziale Welt 36(1985)1, S. 83-105
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg.): Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1974
- Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 118. Nürnberg 1987
- Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Qualifikation und Berufsverlauf. Nürnberg 1981
- Bundesverband der Deutschen Industrie e.V. (Hg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Verantwortung von Wirtschaft und Gesellschaft. Köln 1982
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.): Weiterbildung in der Wirtschaft. 11 Thesen mit Anmerkungen und praktischen Hinweisen. Köln 1986
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.): Weiterbildung im Betrieb. Köln 1974
- Cropley, A.J.: Lernfähigkeit im Seniorenalter: einige Erkenntnisse aus der nordamerikanischen Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 8(1980)4, S. 314-325
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Berufsbildungsbericht 1984. Bad Honnef 1984
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Berufsbildungsbericht 1985. Bonn 1990
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Weiterbildung in Stichworten - Ein statistischer Leitfaden. Bad Honnef 1982
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1982. Bildung - Wissenschaft. Aktuell 1/1984. Bonn 1984
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Stand und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Honnef 1984

- Der Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Berufsausbildung Erwachsener in Nordrhein-Westfalen - Forschungsbericht. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Essen 1975
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg.): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Dikau, J.: Berufsbildung und Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F.; Wolterhoff, B. (Hg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 8. Stuttgart u.a. 1981, S. 27-45
- Dikau, J.: Die Erwachsenenbildung und ihre Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. In: Beinke, L.; Arabin, L. (Hg.): Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Weil der Stadt 1980, S. 25-60
- Dohmen, G.: Wie lernen Erwachsene? In: Unterrichtswissenschaft 3(1975)3, S. 1-13
- Dörner, D.: Kognitive Aspekte und die Organisation des Handelns. In: Hacker, W.; Volpert, W.; Cranach, M.v. (Hg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern, Stuttgart und Wien 1982, S. 26-37
- Düll, K.: Gesellschaftliche Modernisierungspolitik durch neue "Produktionskonzepte"? In: WSI-Mitteilungen 3/1985, S. 141-145
- Edwards, R.: Herrschaft im modernen Produktionsprozeß. Frankfurt a.M. 1981
- Ettlinger Kreis (Hg.): Weiterbildung zwischen betrieblichen Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung. Braunschweig 1974
- Faulstich, P.: Arbeitslosigkeit als Aufgabe für die Erwachsenenbildung? In: Faulstich, P.; Ebner, H.G. (Hg.): Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. Zur Praxis eines schwierigen Verhältnisses. München 1985
- Faulstich, P.: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1981
- Faulstich, P.: Betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 10/1987, S. 299-304
- Fink, E.; Sauter, E.: Stand und aktuelle Probleme der beruflichen Weiterbildung. Berlin (West) 1980
- Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969
- Galperin, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980
- Geißler, Kh.A.: Erwachsenenbildung als sanfter Imperialismus - Zur Sozialisationsfunktion von Erwachsenenbildung. In: Arnold, R.; Kaltschmid, J.(Hg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Betrachtung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., Berlin und München 1986
- Geißler, Kh.A.: Wann fängt der Anfang an? Oder: Gibt es einen Anfang vor dem Beginn? - zu Bader: Lernschwierigkeiten ... In: ZBW 4/80, S. 315-318
- Geißler, Kh.A.; Wittwer, W.: Sechs Thesen zur Entwicklung von beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: Die Mitbestimmung. Monatszeitschrift der Hans-Böckler-Stiftung 34(1988)12, S. 709-712
- Göbel, U.; Schlaffke, W. (Hg.): Berichte zur Bildungspolitik 1982/83 des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln 1982
- Görs, D.; Schlaffke, W.: Die gesellschaftspolitische Bedeutung der Weiterbildung - aus der Sicht der Unternehmen und der Arbeitnehmer. Berlin 1982

- Görs, D.; Voigt, W.: Grundfragen der beruflichen Weiterbildung. Beiträge zur Fachtagung Berufliche Weiterbildung '84. Universität Bremen. Tagungsberichte, Bd. 11. Bremen 1984
- Greif, S.: Altersabbau intellektueller Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen - eine Folge reduzierter Arbeitsbedingungen? In: Groskurth, P. (Hg.): Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Hamburg 1979, S. 73-87
- Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1966
- Groskurth, P. (Hg.): Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Hamburg 1979
- Hack, L.: Wie man die Wirklichkeit auf/um den Begriff bringt. Zur handlungstheoretischen Erzeugung ungeahnter Autonomiespielräume. In: Malsch, Th.; Seltz, R. (Hg.): Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Berlin 1988, S. 155-194
- Hacker, W.: Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Toronto und Stuttgart 1986
- Hacker, W.; Volpert, W.; Cranach, M.v. (Hg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern, Stuttgart und Wien 1982
- Harke, D.: Aspekte der Untersuchung von Lernproblemen in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/78. S. 13-17
- Harke, D.: Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung. in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/80, S. 4-7
- Harke, D.: Erfahrungen von Weiterbildungseinrichtungen mit Schwierigkeiten ihrer Teilnehmer. in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2/81, S. 10-11
- Harke, D.; Freibichler, H.: Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener -FLE-. Arbeitshilfe für Lehrende und Lernende. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1982
- Harke, D.: Lernschwierigkeiten in der beruflichen Weiterbildung. Kurseinheit 3860 der Fernuniversität Hagen. Hagen 1983
- Heinz, W.: Berufliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K.U.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980
- Herrmann, H.; Laaf, H.: Pädagogische Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bestandsaufnahme und Analyse. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 15. Hannover 1974
- Hochstrasser, F.: Der alltägliche Widerspruch. Handlungstheorie und gesellschaftliche Wirklichkeit. Weinheim und Basel 1981
- Hofbauer, H.: Die Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument. In: Schlutz, E. (Hg.): Krise der Arbeitsgesellschaft - Zukunft der Weiterbildung. Frankfurt u.a. 1985, S. 111-123
- Holzcamp-Osterkamp, U.: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Bde. 1 und 2. Frankfurt a. M. 1977 (1) und 1978(2)
- Hurrelmann, K.U.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980
- Jaeggi, U; Wiedemann, H.: "Der Angestellte im automatisierten Büro". Stuttgart u.a. 1966
- Kade, J.: Bildung oder Qualifikation. Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 29(1983)6, S. 859-876
- Kallmeyer, G. u.a.: Lernen in Alter. Analysen und Modelle zur Weiterbildung. Bonn und Frankfurt a.M. 1976
- Kern, H.; Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984

- Kern, H.; Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 8. Frankfurt a. M. 1970
- Kidd, J.R.: Wie Erwachsene lernen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bd. 175. Braunschweig 1979
- Klauer, H.J. (Hg.): Handbuch der pädagogischen Diagnostik. Düsseldorf 1978
- Klotz, G.R.: Lernprozesse bei Erwachsenen. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 8(1974)1, S. 3-24
- Kramer, B.: Behalten und Behaltensförderung bei Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Wirtschafts- und Berufspädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 5. Köln und Wien 1982
- Lehr, U. u.a.: Lernen und berufliches Leistungsverhalten auf verschiedenen Stufen des Erwachsenenalters. RKW-Schriftenreihe: Lernen und Leistung. Frankfurt a. M. 1979
- Lehr, U.: Psychologie des Alterns. 3. Aufl. Heidelberg 1977
- Lempert, W.: Zur theoretischen und empirischen Analyse der Beziehungen zwischen Arbeit und Lernen. In: Groskurth, P. (Hg.): Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Hamburg 1979, S. 87-111
- Lempert, W.; Franzke, R.: Die Berufserziehung. München 1976
- Lempert, W.; Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974
- Lenhardt, G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt a. M. 1974
- Lenhardt, G.: Weiterbildung und gesellschaftlicher Fortschritt. Sozialpolitische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Weymann, A. (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied 1980, S. 170-194
- Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M. 1973
- Leontjew, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln 1982
- Lewontin, R.C.; Rose, S.; Kamin, L.J.: Die Gene sind es nicht ... Biologie. Ideologie und menschliche Natur. München und Weinheim 1988
- Lisop, I.; Markert, W.; Seubert, R.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg/Ts. 1976
- Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. 6. Aufl. Berlin 1975
- Löwe, H.: Leben ist Lernen. Leipzig, Jena und Berlin 1978
- Lucas, R.: Kein Ende der Arbeitsteilung. In: Wechselwirkung 28, 2/1986, S. 22-27
- Luhmann, N.; Schorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Lutz, B.: Arbeitskraft als Wachstumsengpaß. In: Rationalisierungskuratorium der deutschen Wirtschaft (Hg.): Produktivität und Rationalisierung. Chancen, Wege, Forderungen. Frankfurt a. M. und Hamburg 1971
- Lutz, B.: Diskussionsbeitrag. In: Ettliger Kreis (Hg.): Weiterbildung zwischen betrieblichen Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung. Braunschweig 1974
- Lutz, B.: Wie neu sind die "neuen Produktionskonzepte"? In: Malsch, Th.; Seltz, R. (Hg.): Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Berlin 1988, S. 195-207

- Malsch, Th.; Seltz, R. (Hg.): Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Berlin 1988
- Markert, W.: Bildungspolitik zwischen Reform und Restriktion. In: Lisop, I.; Markert, W.; Seubert, R.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg/Ts. 1976, S. 137-209
- Markert, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus. München 1973
- Martin, W.; Rauner, F. (Hg.): Mikroelektronik und berufliche Qualifikation. Wetzlar 1983
- Marx K.; Engels, F.: Werke (MEW), Bde. 1-39. Hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK d. SED. Berlin 1989
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen - Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1974, S. 36-43
- Mickler, O., Mohr, W. und Kadritzke, U.: Produktion und Qualifikation. Bericht über die Hauptstudie, Teil I und 2. Göttingen 1977
- Mickler, O.; Dittrich, E.; Neumann, U.: Technik, Arbeitsorganisation und Arbeit. Frankfurt a. M. 1976
- Mikrozensus - Statistische Umschau. Bevölkerung in Wirtschaft und Statistik, Heft 6/1972, 330
- Mölleman, J.W.: Vortrag zur Eröffnung des BIBB-Kongresses 1989. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Neue Berufe - Neue Qualifikationen, Bd. G. Bund, Länder, Spitzenorganisationen: Grundsatzfragen. Nürnberg 1989
- Nuissl, E. (Hg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1982
- o.V.: Wachstumsmarkt Weiterbildung. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 3/1988, S. 87-88
- Offe, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a. M. 1975
- Olechowski, R.: Das alternde Gedächtnis. Lernleistung und Lernmotivation Erwachsener - Ein Beitrag zur andragogischen Grundlagenforschung. Bern 1969
- Olechowski, R.: Psychologie der Erwachsenen. In: Zdarzil, H. v.; Olechowski, R. (Hg.): Anthropologie und Psychologie der Erwachsenen, Bd. 3. Stuttgart 1976
- Olechowski, R.: Veränderung der Lernfähigkeit Erwachsener - theoretische Konzepte, Konsequenzen für die Praxis. In: Picht, G; Edding, F. u.a.: Leitlinien zur Erwachsenenbildung. Zusammengestellt von Hans Tietgens. Braunschweig 1972
- Oppenländer, K.-H. u.a.: Wirtschaftliche Auswirkungen des technischen Wandels in der Industrie. Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 3. Frankfurt a. M. 1971
- Pätzold, G.: Der heimliche Lehrplan des Betriebs. Zur Systematik funktionaler sozialer Lernprozesse. In: ZBW-Beihfte, Heft 3. Wiesbaden 1982. S. 9-26
- Pätzold, G; Drees, G.: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln und Wien 1989
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olfen und Freiburg 1964
- Pintar, R.: Beruf und Ideologie. Köln 1974
- Piore, M.J.; Sabel, C.F.: Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft. Berlin 1985

- Pollock, F.: Automation - Materialien zur Beurteilung ihrer ökonomischen und sozialen Folgen. Frankfurt a. M. 1964
- Projektgruppe Automation und Qualifikation (Hg.): Entwicklung der Arbeit, Bd. 2: Entwicklung der Arbeitstätigkeiten und die Methode ihrer Erfassung. Argument Sonderband 19. Berlin 1978
- Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW)(Hg.): Produktivität und Rationalisierung. Chancen, Wege, Forderungen. Frankfurt a. M. und Hamburg 1971
- Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft (Hg.): Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland. Sieben Berichte. Kurzfassung der Ergebnisse. Frankfurt a. M. 1970
- Ritters, C. (Hg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, Berlin und Basel 1968
- Rosemann, H.: Lern- und Verhaltensstörungen. Arbeitshefte für Psychologie, Bd. 15. Berlin 1976
- Rosewitz, B.: Weiterbildungssystem und Erwachsenensozialisation. Eine Analyse der Ausprägungen und Auswirkungen der gesellschaftlichen und institutionell-organisatorischen Struktur des Weiterbildungssystems. Weinheim und Basel 1985
- Roth, H. (Hg.): Deutscher Bildungsrat - Gutachten und Studien der Bildungskommission 4 - Begabung und Lernen. Stuttgart 1969
- Rückriem, G.; Messmann, A.: Zum Leiden an der Technik verurteilt? Zur arbeitspsychologischen Auffassung A.N. Leontjews vom Verhältnis zwischen Mensch und Technik. In: Demokratische Erziehung 2/1983, S. 34-37
- Sass, J.; Sengenberger, W.; Weltz, F.: Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Köln und Frankfurt a. M. 1974
- Sauter, E. u.a.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit - Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Arbeitsämter. Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, H. 47. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1984
- Schmitz, E.: Betriebliche Weiterbildung als Personalpolitik. In: Weymann, A. (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied 1980, S. 120-136
- Schmitz, E.: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart 1978
- Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart. In: Ritters, C. (Hg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, Berlin und Basel 1968, S. 145-170
- Schurig, V.: Die Entstehung des Bewußtseins. Frankfurt a. M. 1976
- Schwarze, R.: Stress, Angst und Hilfslosigkeit. Stuttgart 1987
- Schwarzer, Ch.: Gestörte Lernprozesse. München 1980
- Siebert, H.: Lernen im Erwachsenenalter. Kurseinheit 3426/01/03 der Fernuniversität Hagen: Lernschwierigkeiten und kognitive Strukturen Erwachsener. Hagen 1979
- Siebert, H.: Lernen und Lernerforderungen in der Erwachsenenbildung. In: Otto, V.; Schulenberg, W.; Senzky, K.: Realismus und Reflexion - Beiträge zur Erwachsenenbildung. München 1982, S. 109-121
- Siebert, H.; Dahms, W.; Karl, S.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. München, Wien und Zürich 1982

- Siebert, H.; Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bd. 49. Braunschweig 1975
- Skowronek, H.: Forschungstypen und Forschungsrichtungen in der Erziehungswissenschaft. Hamburg 1977
- Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 9. Braunschweig 1975
- Skowronek, H.: Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter. In: Siebert, H. (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979
- Spranger, E.: Zur Psychologie der *Bildsamkeit* des Erwachsenen. In: Pöggeler, F. (Hg.): *Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1971
- Stentzel, M.: Lernschwierigkeiten von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt a.M., New York und Bern 1986
- Strzelewicz, W. (Hg): *Das Vorurteil als Bildungsbarriere*. Göttingen 1965
- Thomae, H.: *Vita Humana. Ansätze zu einer genetischen Anthropologie*. Frankfurt a. M. 1969
- Thomae, H.; Lehr, U.: *Berufliche Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter*. Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel 1. Göttingen 1973
- Tietgens, H.: *Wie Erwachsene lernen*. In: *Unterrichtswissenschaft* 3(1975)3 S. 39-51
- Tonkonogaya, E.: *Didaktische Forderungen an den Unterricht mit Erwachsenen*. Berlin, 1973
- Uhlmann, L.; Huber, G.: *Technischer und struktureller Wandel in der wachsenden Wirtschaft*. Erarbeitet im IFO-Institut für Wirtschaftsforschung. *Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 2. Frankfurt a. M. 1971
- Urbach, D.: *Personal in der beruflichen Weiterbildung: Hochschulabsolventen sind wenig gefragt*. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 12/1980, 360-364
- Verres-Muckel, M.: *Lernprobleme Erwachsener*. Stuttgart 1974
- Vester, F.: *Denken, Lernen, Vergessen*. München 1983
- Voigt, W.: *Berufliche Weiterbildung. Eine Einführung*. München 1986
- Volpert, W.: *Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Persönlichkeit aus handlungsorientierter Sicht*. In: Groskurth, P. (Hg.): *Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Hamburg 1979, S. 21-46
- Weiß, R.: *Die 26-Milliarden-Investition - Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung*. *Berichte zur Bildungspolitik 1990 des Instituts der deutschen Wirtschaft*. Hrsg. von Uwe Göbel und Winfried Schlaffke. Köln 1990
- Weltz u.a.: *Facharbeiter und berufliche Weiterbildung*. Hannover 1973
- Werner, C.A.: *Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung*. *Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik*. *Handbuch der Erwachsenenpädagogik*, Bd. 1. Köln und Berlin 1959
- Wingens, M.: *Weiterbildung und gesellschaftliche Ordnung. Zur Funktion der Weiterbildung als staatliche Interventionsstrategie und politisches Ordnungsmittel*. Weinheim und Basel 1985
- Wittwer, W.: *Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse*. München, Wien und Baltimore 1982

Wittwer, W.; Pilnei, M.: Die ungleichen Partner. Berufsbildung in der Bundesrepublik - Strukturen, Probleme, Perspektiven. Weinheim und Basel 1986

Zdarzil, H. v.; Olechowski, R. (Hg.): Anthropologie und Psychologie der Erwachsenen, Bd. 3. Stuttgart 1976

Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR: Lernen im Prozeß der Arbeit. Berlin 1974

Zielinski, W.: Lernschwierigkeiten. Verursachungsbedingungen, Diagnose, Behandlungsansätze. Stuttgart 1980

T 85 413 481

85. 413. 48