

Heid, Helmut

Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 231-244



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut: Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 231-244 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156830 - DOI: 10.25656/01:15683

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156830>

<https://doi.org/10.25656/01:15683>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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, vertreiben oder anderweitig 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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 2 – März/April 1999

Thema: Sprache der Erziehungswissenschaft

- 155 EWALD TERHART
Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE
Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI
Metaphern in der Didaktik
- 195 ROLAND MERTEN
Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Weiterer Beitrag

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER
„Plündernde Soldaten“. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg

Diskussion

- 231 HELMUT HEID
Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen
- 245 HERMANN LANGE
Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 261 JOHANNES BELLMANN
Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

Besprechungen

- 281 WALTER HORNSTEIN
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97.
Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement,
politische Orientierungen
Rainer K. Silbereisen/Laszlo A. Vascovics/Jürgen Zinnecker (Hrsg.):
Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991
und 1996
Gerhard Schmidtchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland?
Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt
- 290 MICHAEL WINKLER
Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik.
Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft
- 292 HELMUT RICHTER
Stefan Schnurr: Sozialpädagogen im Nationalsozialismus.
Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang
zum NS-Staat
- 296 PETRA DEGER
Sabine Goede-Beisenherz: Dressurversuche. Über Formen der
Sozialisation an der Jahrtausendschwelle

Dokumentation

- 299 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: The Language of Educational Science

- 155 EWALD TERHART
The Language of Educational Science – An introduction
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE
The Metaphorical Content of “Bildung” and “Erziehung”
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI
Metaphors in Didactics
- 195 ROLAND MERTEN
Communication Problems? – The language of social pedagogics in the field of tension between scientific and professional practice

Further Contribution

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER
“Plundering Soldiers” – The pedagogical reading of Nietzsche at the time of the First World War

Discussion

- 231 HELMUT HEID
On the Compatibility of Individual Needs for Education and Employment-Related Qualification Requirements
- 245 HERMANN LANGE
From WILHELM FLITNER to NIKLAS LUHMANN – Reflections on the theoretical-sociological implications of hermeneutical pedagogics
- 261 JOHANNES BELLMANN
The Construction of the Economical in the Works of EDUARD SPRANGER and THEODOR LITT

Reviews

- 299 New books

Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen

Zusammenfassung

Während sich in der Tradition pädagogischen Denkens und Handelns die Neigung entwickelt hat, bildungspraktisches Handeln an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren, neigen Repräsentanten des Beschäftigungssystems dazu, bildungspolitische und bildungspraktische Maximen aus Anforderungen abzuleiten, die sich aus ökonomischen, insbesondere betrieblichen Strukturwandlungen ergeben. Nicht nur die darin begründeten Einseitigkeiten, sondern auch die oft allzu undifferenzierte Dichotomisierung von Bildungs- und Beschäftigungssystem halten einer differenzierenden Kritik nicht stand. In der folgenden Analyse geht es aber nicht nur um die Kritik einseitiger Positionen und unzulässiger Deduktionen, sondern auch um den Versuch, den pädagogischen Stellenwert individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen zu bestimmen.

1. Vorbemerkung

Zu den wichtigsten Bezugsgrößen pädagogischen Handelns gehören zwei Faktorenkomplexe, die auch schon in der bildungstheoretischen Tradition große Aufmerksamkeit gefunden haben. Diese sind, *erstens*, die gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungs- und Arbeitsaufgaben im allgemeinen sowie betriebliche Qualifikationsanforderungen im besonderen und, *zweitens*, die Entwicklungs- und Bildungsbedürfnisse der Bildungssubjekte (in traditioneller Orientierung: das Bedürfnis nach „Selbstverwirklichung“).

Bezugnahmen auf diese beiden zentralen Größen basieren in der Regel auf zwei Unterstellungen. Zum einen wird davon ausgegangen, daß es sich dabei um Ableitungsvoraussetzungen für bildungspolitische und bildungspraktische Programme und Aktivitäten handelt. Zum anderen wird unterstellt oder behauptet, daß zwischen den beiden Bezugsgrößen ein Widerspruch oder zumindest ein Spannungsverhältnis besteht. Die Erfüllung sozioökonomischer Qualifikationsanforderungen einerseits und die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen Lernender andererseits werden als einander widerstreitende Orientierungen angesehen. Auch diejenigen, die von Bildungspraktikern fordern oder erwarten, zwischen diesen beiden Bezugsgrößen zu vermitteln, gehen davon aus, daß darin zwei einander widersprechende Ansprüche zur Geltung kommen.

Bei den folgenden Überlegungen geht es nicht nur um die Frage, ob die skizzierte Ableitungsbehauptung oder -forderung einerseits und die Widerspruchsannahme andererseits einer kritischen Überprüfung standhalten. Es geht dabei auch um den Versuch, zur Bestimmung des pädagogischen Stellen-

werts sowohl gesellschaftlicher Anforderungen als auch individueller Entwicklungsbedürfnisse beizutragen. Begrifflich unterscheide ich dabei nicht zwischen „Bildung“ und „Qualifizierung“. Die Begründung für den Verzicht auf diese Unterscheidung ergibt sich – so hoffe ich – aus der Argumentation.

2. Können Maximen beruflicher Bildung aus Strukturwandlungen des Beschäftigungssystems abgeleitet werden?

- 1) „Sachverhalte“ und erst recht „gesellschaftliche Strukturwandlungen“, auf die Autoren gesellschaftlicher Qualifikationsanforderungen ihre Argumentation stützen, sind – genau genommen – keine Tatsachen, sondern Tatsachenfeststellungen. Freilich haben diese Feststellungen Sachverhalte zum Gegenstand, von deren außersubjektiver Existenz ihre Rezipienten überzeugt sein mögen. Dennoch dürfen Sachverhalte nicht mit dem Resultat von Aktivitäten identifiziert oder verwechselt werden, die nichts anderes sind als (strittige) Versuche, sich der jeweils interessierenden Sachverhalte zu vergewissern, so sehr die Autoren der Realitätsbeschreibung auch zu wissen glauben, daß die beschriebene Realität genau so ist, wie sie sie „wiedergeben“.
- 2) Aus der Sicht und auf der Ebene des Adressaten skizzierter Tatsachenfeststellungen sind nicht nur die festgestellten Sachverhalte selbst, sondern auch deren wissenschaftliche oder alltagstheoretische „Re-Konstruktion“ sowie jene Qualifikationsanforderungen, die ihre Autoren aus gesellschaftlichen Zuständen und deren Veränderung glauben ableiten zu können, bloße, freilich nicht naiv empiristisch fehlzuinterprierende *Tatsachen*. Auch dann, wenn Qualifikationsanforderungen als Normen oder Handlungsaufforderungen formuliert werden, sind sie aus der Perspektive des Adressaten oder Rezipienten dieser Anforderungen – also des Bildungspolitikers oder des Bildungspraktikers – (bloße) *Tatsachen*. Warum ist das wichtig?
 - Aus Tatsachenfeststellungen können schon aus logischen Gründen keine bildungspolitischen oder bildungspraktischen Handlungsmaximen abgeleitet werden.
 - Anforderungen sind Aufforderungen. Sie ermöglichen nicht nur, sondern erfordern und bezwecken eine Stellungnahme, zumindest ein Ja oder Nein oder – realistischer und differenzierter: eine kritische Sondierung.
 - Erst unter der Voraussetzung und in argumentativer Verknüpfung mit dieser wertenden Stellungnahme werden faktische Qualifikationsanforderungen für das bildungspolitische und bildungspraktische Handeln bedeutsam. Qualifikationsanforderungen allein sind also *keine Determinanten und keine Maximen*, wohl aber *Realisierungsbedingungen* bildungspolitischen und bildungspraktischen Handelns.
- 3) Das bedeutet dreierlei:
 - Bildungspolitiker und Bildungspraktiker dürfen diese Bedingungen der Verwirklichung ihrer eigenen Ziele nicht ignorieren, wenn sie nicht unrealistisch werden und erfolglos bleiben wollen. Das gilt auch dann, wenn sie sich mit vorfindlichen Bedingungen der Realisierung ihrer Zwecke

nicht abfinden, sondern die zweckdienliche Veränderung dieser Bedingungen in ihre Praxis einbeziehen. Sie „können“ sich nicht über die Ansprüche der Wirtschaft bzw. der Unternehmen hinwegsetzen; aber sie müssen sich diesen Ansprüchen nicht kritiklos unterwerfen.

- Ebenso kann „die Wirtschaft“ und können einzelne Unternehmen sich auch nicht über Ansprüche hinwegsetzen, die in der Beurteilung der Anforderungen durch Lehrende und Lernende zur Geltung kommen. Wenn die Autoren gesellschaftlicher oder betrieblicher Qualifikationsanforderungen mit diesen Anforderungen etwas bewirken wollen, sind sie darauf angewiesen, daß ihre Adressaten dazu (in erwünschter Weise) Stellung nehmen. Das ist sogar der Zweck der Anforderungen.
- Damit werden die Adressaten betrieblicher Qualifikationsanforderungen zwangsläufig zu *Diskurspartnern* der Autoren betrieblicher Qualifikationsanforderungen, und zwar schon deshalb, weil deren Stellungnahme unentbehrlich ist, wenn aus den Anforderungen bildungspraktische Konsequenzen gezogen werden sollen. Das Bemühen um den Ausgleich jener Interessen, die in dieser „Beiderseitigkeit“ zum Ausdruck kommen, ist bis zu einem bestimmten Punkt eine Frage sozialer und ökonomischer Macht. Aber jenseits dieses Punktes ist es auch aus der Sicht ökonomisch mächtigerer Unternehmungen eine Frage betrieblicher Funktionserfordernisse, und zwar um so mehr, je stärker in den Kriterien der pädagogischen Beurteilung betrieblicher Qualifikationsanforderungen Kompetenzinteressen Beschäftigter zur Geltung kommen und je stärker die Erfüllung des Unternehmungszwecks von der Kompetenz Beschäftigter abhängt. Damit bin ich bereits in die Erörterung der zweiten Frage hineingeraten:

3. *Sind betriebliche Qualifikationsanforderungen mit individuellen Entwicklungsbedürfnissen vereinbar?*

Ich behandle die Frage nach der Vereinbarkeit betrieblicher Qualifikationsanforderungen und individueller Bildungsbedürfnisse zunächst aus der Perspektive des Beschäftigungssystems. Ausgangspunkt meiner Skizze ist die häufig und traditionsreich vertretene Auffassung, das Bildungssystem und insbesondere „die Schule“ seien den Herausforderungen ihrer Zeit nicht gewachsen, die nachwachsende Generation werde nur sehr unzulänglich befähigt, die Anforderungen der Gesellschaft und im besonderen die der Betriebe als den Stätten der Produktion lebensnotwendiger Güter zu erfüllen. Dabei wird ein eindimensionaler Anspruchszusammenhang postuliert, der dem Bildungswesen die Aufgabe zuweist, im Beschäftigungssystem definierte Anforderungen zu erfüllen. Und Qualifikation wird als die Eignung eines Menschen interpretiert, jeweils vorfindliche Arbeitsaufgaben zu erledigen. Häufig wird darüber hinaus ein ebenso einseitiger, quasi sachgesetzlicher Determinationszusammenhang unterstellt, der vom wissenschaftlichen, insbesondere naturwissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt über die ingenieurtheoretische und ingenieurpraktische Anwendung sowie arbeitsorganisatorische Umsetzung naturwissenschaftlichen Wissens bis hin zu den daraus „abgeleiteten“ Arbeitsaufgaben und Qualifikationsanforderungen sowie den bildungspolitischen und bildungspraktischen Postulaten

reicht. Aber weder der postulierte Anspruchszusammenhang noch der unterstellte Determinationszusammenhang halten einer kritischen Überprüfung stand.

- 1) Die (festgestellten) Sachverhalte, auf die Autoren gesellschaftlicher und insbesondere betrieblicher Qualifikationsanforderungen Bezug nehmen, sind keine Naturereignisse, sondern Resultate ingenieurwissenschaftlichen und ingenieurpraktischen Handelns, die ihrerseits ökonomische Investitionsentscheidungen zur Voraussetzung haben und in einem überaus komplexen Geflecht gesellschaftlicher Praxis zustandekommen. Die Frage nach den prinzipiellen und aktuellen Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen moderner Produktions- und Informationstechnik wird in diesem Zusammenhang überaus selten gestellt, geschweige denn systematisch bearbeitet. Jeder Ingenieur, der eine Maschine konstruiert, benötigt ein „Menschenbild“. Dabei geht es zunächst um Informationen über (mögliche oder auch wünschenswerte) Zwecke, die Menschen – sowohl Investoren als auch Beschäftigte – veranlassen (können), (sich) diese(r) Maschine zu bedienen. Ebenso wichtig ist die Berücksichtigung bewährten Wissens über die Fähigkeit und Bereitschaft konkreter Menschen, diese Maschine adäquat (zweck- und sachgemäß) zu verwenden. Es geht also um realistische Annahmen darüber, was die Benutzer dieser Technik wollen und können, aber auch darüber, was sie *lernen* können und lernen *wollen*. Jede Technik enthält – zugespitzt und anspruchsvoll formuliert – sowohl eine *Anthropologie* als auch eine *Lerntheorie* des „Benutzers“. Insofern antizipiert und inkorporiert jede Technik Annahmen über jenes Denken, Können und Wollen, das in bildungstheoretischer Tradition „der Technik“ entgegengestellt wird.
- 2) Es ist also nicht nur unerwünscht, sondern sachlich falsch, von dem bereits skizzierten Determinationszusammenhang auszugehen. Richtig ist vielmehr, daß wir es in jedem der (nur) analytisch separierbaren Denk- und Handlungskontexte (der Wissenschaft, der Technik, der Betriebswirtschaft, der Arbeitsorganisation, der Qualifizierung) mit einem jeweils überaus komplexen Entscheidungsgefüge zu tun haben, das von den jeweiligen, domänenspezifischen Entscheidungszwecken bestimmt wird, dabei aber die jeweiligen internalen und externalen Bedingungen der Realisierung dieser Zwecke ins Kalkül zu ziehen hat. Bei diesen Realisierungsbedingungen spielen u. a. gesellschaftliche Wertvorstellungen sowie lern- bzw. bildungsabhängige soziale und kulturelle Normen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Auch diese Feststellung hat bildungspolitische und bildungspraktische Bedeutung. Im Kontext aller erwähnten Entscheidungen über wissenschaftliche Fragestellungen, betriebswirtschaftliche, technische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen kommen immer und unvermeidbar auch Gesichtspunkte zur Geltung, an deren Definition Bildungspolitiker und Bildungspraktiker direkt und insbesondere indirekt beteiligt sind. Dieser Tatbestand ließe sich bildungspraktisch und bildungspolitisch nutzen: Es hängt beispielsweise vom pädagogisch beeinflussbaren Anspruch jedes Kunden und letztlich der Öffentlichkeit ab, ob und wie sich die Berücksichtigung humaner, sozialer und ökologischer Qualitätskriterien bei der Zweckbestimmung und Organisati-

on betrieblicher Arbeit auf das Image und den Erfolg eines Unternehmens auswirkt.

- 3) Seiner Natur nach – ich habe das bereits angedeutet – ist der gesellschaftliche oder betriebliche Qualifikationsbedarf keine beobachtbare Sache, sondern Resultat von komplexen Entscheidungsprozessen, die sich auf Sachverhaltsinterpretationen stützen. Das klingt spitzfindig und akademisch, ist aber von praktischer Bedeutung. Nicht nur in den (interpretierten) Sachverhalten „selbst“, die ich als Resultat eines komplexen Entscheidungsprozesses charakterisiert habe, der von Zwecken menschlicher Daseinsgestaltung bestimmt wird, sondern auch und überdies in den Interpretationen dieser Sachverhalte kommen außer mannigfaltigen Beurteilungskriterien Annahmen über die Beeinflußbarkeit der Bereitschaft von Menschen zur Geltung, den interpretierten Sachverhalten (einer bestimmten Produktionstechnik oder Arbeitsorganisation) in definierter Weise Rechnung zu tragen. Insofern wird das, was wir scheinbar objektiv als „Qualifikationsanforderung“ bezeichnen und vorzufinden glauben, gleichsam doppelt gefiltert und an den Zwecken sowie Handlungsbereitschaften konkreter Menschen orientiert. Zwischen gesellschaftlichen und ökonomischen Qualifikationsanforderungen einerseits und individuellen Entwicklungsbedürfnissen andererseits besteht also kein Determinations- und auch kein logischer Ableitungs-, wohl aber ein wechselseitiger Bedingungs- und Funktionszusammenhang.
- 4) Der Begriff „Qualifikationsanforderungen“ enthält Bezugnahmen auf jene Handlungsbereitschaften, die es nicht außerhalb konkreter Menschen geben kann. Qualifikationsanforderungen antizipieren das Lern- und Leistungspotential derer, die diese Anforderungen zu erfüllen haben. Nun ist die Bezugnahme auf „den Menschen“ aber doch allzu abstrakt. Die „Menschenbilder“, die Ingenieure und Organisationsentwickler ihren Aktivitäten zugrunde legen (können), sind sehr verschieden bis völlig unvereinbar. Auch der neuerdings viel kritisierte FREDERIC WINSLOW TAYLOR (1911) hat buchstäblich an Menschen Maß genommen, um die industrielle Arbeitsorganisation zu optimieren. TAYLORS primäres Interesse galt aber nicht der Würde und dem kulturellen Anspruch der von ihm vermessenen Menschen. Seine Frage lautete vielmehr: Wie ist der Mensch anatomisch und vielleicht auch physiologisch beschaffen und wie muß dementsprechend eine Arbeitsorganisation aussehen, um das Optimum an Arbeitseffektivität aus diesem so beschaffenen Wesen herausholen zu können? Was nach Humanität oder Menschlichkeit aussah und aussieht, war nicht der Zweck, sondern (nur) das Mittel für eine Effektivierung der Arbeitsorganisation und für eine rentable Verwertung investierten Kapitals in einer immer kostspieligeren Produktionstechnologie. Um das Argument zuzuspitzen: Auch Gaskammern und Folterwerkzeuge sind von Menschen für Menschen bzw. für von Menschen definierte Zwecke entwickelt worden. Die verbreitete und beliebte Rede von „dem Menschen“, der beispielsweise im Mittelpunkt „der Wirtschaft“ stehe, ist alles andere als informativ. Das gilt auch für „Menschenbilder“, die Ingenieure und Organisationsentwickler nach Maßgabe von Kriterien in die Pro-

duktionstechnik und in die Arbeitsorganisation einbauen, die von Investoren definiert werden.

Ich fasse zusammen: Das in einer bestimmten Arbeitsorganisation konkretisierte Resultat eines langen, vieldimensionalen und fortbestehenden Entscheidungsprozesses wird nicht durch einen bestimmten ökonomischen oder technischen Entwicklungsstand determiniert; und es ist auch keine Ableitungsvoraussetzung für Qualifikationsanforderungen. Qualifikationsanforderungen sind keine entscheidungs- und interpretationsunabhängigen, keine von den Interessen ihrer Autoren wie ihrer Rezipienten unbeeinflussten, keine unbeeinflussbaren, keine einheitlichen und keine maßgeblichen Größen. Wissenschaftliche, technische, gesellschaftliche und betriebliche Strukturwandlungen determinieren nicht nur keine Anforderungen an das Bildungssystem, sie sind auch ungeeignet, Restriktionen berufs- oder betriebspädagogischen Handelns zu rechtfertigen. Als Realisierungsbedingungen bildungspolitischer und bildungspraktischer Aktivitäten sowie als Bedingungen, unter denen Absolventen des Bildungssystems sich zu behaupten und zu bewähren haben, dürfen die Strukturen und Prozesse betrieblicher Organisationsentwicklung jedoch keineswegs vernachlässigt werden. Produktions- und informationstechnische sowie arbeitsorganisatorische Bezugnahmen auf „den Menschen“ sind geeignet, die pädagogisch überaus wichtige Tatsache zu verdecken, daß die an den Interessen der Beschäftigten orientierte Konkretisierung dieses Bezugs keineswegs der Zweck betrieblicher Organisationsentwicklung sein muß, sondern daß die arbeitsorganisatorische Konkretisierung der „Orientierung am Menschen“ sehr wohl Mittel betrieblicher Produktivitäts- und Rentabilitätssteigerung sein kann. Angesichts dessen ist es verständlich, daß insbesondere Pädagogen die Abkehr von der ökonomischen Verwertungsorientierung und die Hinwendung zu den individuellen menschlichen Bedürfnissen fordern.

4. Können Maßgaben für die Bildungsplanung aus individuellen Bildungsbedürfnissen abgeleitet werden?

- 1) In der ungebrochenen Tradition pädagogischen Denkens und Handelns werden individuelle Bildungsbedürfnisse gesellschaftlichen Entwicklungs- oder Qualifizierungsanforderungen nicht nur gegenüber-, sondern häufig sogar entgegengestellt (vgl. GEISLER 1929; WENIGER 1929/1952; DERBOLAV 1959). So kann es nicht überraschen, daß die auf einer Tagung von Erziehungswissenschaftlern erhobene Forderung, die Bildungsarbeit nicht an den Anforderungen des Beschäftigungssystems, sondern an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren, mit großem und ungeteiltem Beifall aufgenommen wurde und daß meine Frage: „Wo kommen die Bildungsbedürfnisse Lernender eigentlich her?“ unübersehbare Irritation auslöste. Was „ist“ ein Bildungsbedürfnis? Wenn in diesem Zusammenhang von „Bedürfnissen“ die Rede ist, dann geht es dabei nicht um jene fundamentale „Erziehungsbedürftigkeit“ weiten Verständnisses, die in so mancher Grundlegung „der Pädagogik“ als Wesensmerkmal des Menschen und als Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns angesetzt wird (zur kriti-

schen Sondierung vgl. u. a. BREZINKA 1977, S. 156 ff.). Und die Auffassung, Bedürfnisse seien inhaltlich unbestimmte Mangelzustände (dazu SCHÖNPFLOG 1971), vermag nicht jene sachhaltige (dazu u. a. LEWIN 1935) und für die Zielbestimmung pädagogischen Handelns bedeutsame Information zu liefern (vgl. LITT 1969, S. 281 u. passim; MURRAY 1963; ALLPORT 1949; GUILFORD 1970), die von der postulierten Bedürfnisorientierung erwartet wird. Aber genau darauf kommt es an, wenn die Forderung nicht von vornherein belanglos bleiben soll, die Bildungsarbeit an den (individuellen) Bildungsbedürfnissen der Adressaten dieser Arbeit zu orientieren. Wie aber erfährt nicht nur der für die Ermöglichung und Förderung postulierter Bildung Verantwortliche, sondern auch der Adressat dieser Bemühungen, der Sich-Bildende, selbst hinreichend Präzises über jene Bildungsbedürfnisse, an denen Bildungsplanung und Bildungspraxis orientiert werden sollen? Und wie und unter welchen Bedingungen entstehen inhaltlich bestimmte Bedürfnisse?

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

Auf allen konkreten Feldern der Herausbildung individueller Bildungsbedürfnisse kommen also gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen zur Geltung; und zwar wahrscheinlich um so stärker, je mehr gesellschaftskritisch ambitionierte Pädagogen glauben, Lernende gegen diese Einflüsse und „Abhängigkeiten“ abschirmen zu können. HERWIG BLANKERTZ (1974, S. 68) hat diesen Sachverhalt auf folgende Formel gebracht: „Indem die sozioöko-

nomischen Strukturen für die Bildung als uninteressant erklärt waren, konnten sie um so sicherer für die Ausbildung als ein nicht hinterfragbarer Sachzwang gelten“ (vgl. auch ROEDER 1973, S. 83).

- 2) Unabhängig davon und zentral gilt auch hier, daß empirisch feststellbare Bildungsbedürfnisse Lernender bzw. Sich-Bildender aus der Sicht Lehrender bzw. Bildender *Tatsachen* sind, die der Lehrende unvermeidbar selektiv und interpretativ wahrnimmt und zu denen er auch dann Stellung nehmen muß, wenn er das höchst zweifelhafte (und wahrscheinlich nicht konsequent befolgbare) Prinzip vertreten sollte, daß die faktischen Bildungs- oder Lernbedürfnisse Lernender für die bzw. seine Bildungsarbeit maßgeblich seien. Faktische Bildungsbedürfnisse Lernender sind keine hinreichenden Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben bildungspraktischen Handelns. Noch viel weniger können sie als solche bereits Maximen pädagogischer Praxis sein. Jedoch als Realisierungsbedingungen erfolgsorientierten pädagogischen Handelns verdienen sie höchste – und unvermeidbar kritische – Aufmerksamkeit.
- 3) Genaugenommen sind also auch die individuellen Bildungsbedürfnisse *Interpretationsresultate*. Subjekt dieser Interpretation ist der Adressat der Forderung, sich in seiner bildungspolitischen oder bildungspraktischen Arbeit an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren. Nur er kann und muß entscheiden, was ein Bildungsbedürfnis „ist“ oder genauer: was als ein Bildungsbedürfnis anerkannt zu werden verdient, und welche faktischen Bedürfnisse Lernender „eigentlich gar keine Bildungsbedürfnisse sind“. Kriterien zur Bestimmung der bildungspraktischen Relevanz dessen, was Lernende wollen und bereits können, sind in der pädagogischen Zielsetzung und Sachkompetenz des Rezipienten, hier des Lehrenden, begründet. Auch die diagnostische Erfassung individueller Lernvoraussetzungen, die als Anknüpfungspunkte für die Organisation erfolgswahrscheinlicher Lerngelegenheiten außerordentlich wichtig sind (vgl. RENKL 1996), erfordert die Bestimmung eines Wozu, in dem sowohl die bildungspraktischen Zielvorstellungen des Lehrenden als auch das Ergebnis der kritisch-selektiven Verarbeitung gesellschaftlicher Qualifikationsansprüche durch den Lehrenden zur Geltung kommen. Man mag es drehen und wenden wie man will: Individuelle Bildungsbedürfnisse sind keine Maximen, sondern Bedingungen erfolgsorientierten pädagogischen Handelns; freilich Bedingungen, die jeder Bildungspolitiker und jeder Bildungspraktiker außerordentlich ernst nehmen und in seiner Arbeit berücksichtigen muß, wenn er am Erfolg seiner Arbeit interessiert ist. Die wertende Stellungnahme zu vorfindlichen Bedürfnissen ist notwendige Voraussetzung der Möglichkeit, die Feststellung dieser Bedürfnisse bereits für die Zielsetzung, aber auch für die Organisation pädagogischer Praxis zu nutzen.
- 4) Nun scheinen die Dinge bei den Bildungsbedürfnissen aber doch anders zu liegen als bei den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, und zwar aus folgenden Gründen: Das eigentliche Subjekt der Bildung ist der Sich-Bildende selbst. Bildner oder Lehrende haben nur die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe, die (externalen) Bedingungen erfolgreichen Lernens

zu organisieren. Sie können das Selbst-Lernen des Lernenden weder ersetzen noch erübrigen.

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

Nun ist das eine reichlich formale Bestimmung, die sich verdächtig nach prästablierter Harmonie sowohl wechselseitiger Bedingungsgefüge als auch wechselseitiger Zweckbestimmungen „anhört“. In der bildungsbedeutsamen Wirklichkeit muß jedoch eher vom Gegenteil ausgegangen werden. Bildung und Erziehung sind nur in dem Maß notwendig, in dem der Adressat bildungspraktischen Handelns nicht so lernt, denkt, wertet, entscheidet und handelt, wie es nach Maßgabe der jeweils geltenden Bildungsprogrammatisierung der Fall sein sollte; sonst wäre der Bildungsaufwand überflüssig. Wie ist aber mit dem Fall umzugehen, in dem dasjenige, was der Lernende, und dasjenige, was der Lehrende will, unvereinbar sind? In der Regel wird der für die Organisation der Bildung verantwortliche Bildner versuchen, sich bzw. seinen Willen durchzusetzen. Läßt sich ein solches Bestreben mit einer Praxis vereinbaren, in der Mündigkeit als erstrebenswertes Ideal anerkannt ist? Anders gefragt: Kann man erziehen und bilden, ohne zu manipulieren?

Ich muß und kann mich in diesem Zusammenhang darauf beschränken, eine Lösungsperspektive nur anzudeuten (ausführlicher HEID 1996, S. 38 ff.). Formal ist das Wollen Lernender aus der Sicht Lehrender unaufhebbar. Nun gibt es aber kein rein formales, uninhaltliches Wollen; ein Mensch kann immer nur etwas inhaltlich Bestimmtes wollen. Materialiter steht also der Inhalt des je Gewollten und Gesollten in der Lehr-Lern-Interaktion zur Diskussion. Strenggenommen kann es nicht darum gehen, daß jemand irgend etwas *selbst* will, obgleich in pädagogisch ambitionierten Texten häufig der Eindruck erweckt wird, ein individuelles Bedürfnis sei schon dadurch hinreichend legitimiert, daß es vom Lernenden selbst bestimmt werde. Diskutabel ist jedoch nur, *was* der Lernende (selbst) will. Der Lehrende, als der in Lehr-Lern-Interaktionen üblicherweise Überlegene, hat die Möglichkeit (und ich würde wertend hinzufügen: die Verpflichtung), die Gründe zu erforschen, die derjenige hat, der etwas anderes will, als er nach Auffassung des Lehrenden wollen sollte. In strategischer Übertreibung möchte ich sogar sagen, daß diese Gründe um so genauer erfaßt und um so ernster genommen werden müssen, je stärker sie von der durch den Lehrenden definierten Norm abweichen.

Nicht-manipulativ ist die bildungspraktische Intervention dann, wenn der Lehrende sich darauf konzentriert und beschränkt, mit dem Lernenden in einen (ernsthaften) Diskurs über die von ihm beanstandeten Gründe einzutreten, und wenn es ihm gelingt, eine von beiden Diskursteilnehmern als „vernünftig“ anerkannte Verständigung zu finden. Der Lernende bleibt nicht nur Subjekt seines unaufhebbaren Lernens, er wird auch als ein solches respektiert. Der Lehrende nimmt sich darauf zurück, die externalen Realisierungsbedingungen erfolgreichen Lernens bzw. individueller Selbstverwirklichung zu konsolidieren, ohne seine Sach- und Wertüberzeugungen suspendieren oder verheimlichen zu müssen bzw. zu dürfen.

Ich weiß natürlich, daß es Grenzen der Verwirklichung dieses Vorhabens gibt. Ich verweise in diesem Zusammenhang nur auf (a) Grenzen des noch Tolerierbaren, auf die Grenzen dessen also, über das man (zugespitzt und vereinfacht formuliert) „noch reden“ kann (beispielsweise Gewalttätigkeit); auf (b) Grenzen des rational und intersubjektiv noch Entscheidbaren sowie (c) auf Grenzen, die mit der Unebenbürtigkeit der Diskursteilnehmer verbunden sind. Es würde den Rahmen dieser Überlegungen sprengen, auf jeden dieser Vorbehalte in der erforderlichen Gründlichkeit einzugehen. Ich beschränke mich auf einige fragmentarische Erläuterungen.

- a) Es kann wohl niemals völlig ausgeschlossen werden, daß ein Adressat pädagogischen Handelns sich nicht nur weigert, verallgemeinerbare Kriterien für die Beurteilung der Qualität eines Arguments anzuerkennen, das in einer kritischen Auseinandersetzung verwendet wird. Manchmal ist er auch nicht bereit, sich überhaupt auf einen (kritischen) Diskurs einzulassen. Das kann dazu führen, daß „Diskursverweigerer“ gewaltsam daran gehindert werden müssen, andere und anderes oder auch sich selbst zu schädigen. Die Grenzen dessen, was als „Erziehung“ oder „Bildung“ (normativen Verständnisses) bezeichnet und verantwortet werden kann, sind hier insofern überschritten, als der Adressat der Einwirkung nicht (mehr oder noch nicht) Subjekt seines (erzwungenen) Tuns ist, und zwar auch dann nicht, wenn dieses Tun regelgerecht ist.
- b) Diskurse, die im Zentrum jeder pädagogischen Praxis stehen, bestehen nicht nur aus deskriptiven, prinzipiell und intersubjektiv als wahr oder falsch entscheidbaren, sondern auch aus präskriptiven Sätzen, die sich einer solchen Beurteilung ebenso prinzipiell entziehen. Wo es nicht um die Wahrheit oder Falschheit eines Arguments, sondern um die (soziale) Geltung einer Norm oder Handlungsregulation geht, dort kommt es auf die soziale Definitions- und Sanktionsmacht dessen an, der diese Norm geltend macht. So umfangreich der „wahrheitsfähige“ Anteil handlungsbedeutsamer Normen auch sein mag, die Geltung ihrer präskriptiven Komponenten bleibt Sache der Balancierung sozialer Macht.
- c) Das auch pädagogische Ideal des herrschaftsfreien Diskurses, in dem die Qualität eines Arguments nicht vom sozialen Status des Argumentierenden beeinträchtigt wird, ist in der Tatsache begrenzt, daß der pädagogische Diskurs in der Regel durch ein Kompetenzgefälle charakterisiert ist, welches sich in der pädagogischen Praxis nicht nur auf die Wahrheit, sondern vor allem auf die soziale Anerkennung bzw. Geltung eines Arguments auswirken wird. Seinen Ausdruck findet dieser Sachverhalt in der

argumentationsstrategischen Überlegenheit des Bildungspraktikers, die allerdings keineswegs zur argumentativen Unredlichkeit führen muß! Es gibt also Grenzen und Gefährdungen der Realisierung des pädagogisch Wünschenswerten. Aber es gibt keine mit pädagogischen Maximen vereinbare Alternative zum Diskurs über Willens- und Handlungsbegründungen. Begründungen sind die einzige Möglichkeit, divergierende Überzeugungen und Interessen füreinander transparent und somit für die Urteilsbildung effektiv zu machen. Das, was jenseits der angedeuteten Grenzen herrschaftsproblematisierender Diskurse (etwa im Interesse eines materialiter präzisierungsbedürftigen Minderheitenschutzes) zu geschehen hat, ist nicht mehr Bildung im Sinne einer Ermöglichung von Mündigkeit, sondern Politik, Gesetzgebung, Rechtsprechung oder Rechtsvollzug.

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

5. Über die Vereinbarkeit ökonomischen und pädagogischen Denkens und Handelns

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

Vor allem Bildungstheoretiker und Kulturkritiker haben zu der ausgeprägten Neigung beigetragen, Technik und Wirtschaft nicht nur deskriptiv zu charakterisieren und negativ zu bewerten, sondern auch Bildung und Erziehung normativ zu bestimmen, und zwar unter extremer Vernachlässigung der Frage, welche Praktiken in Elternhäusern, Schulen und Betrieben als „Erziehung“ und „Bildung“ tatsächlich bezeichnet und gesellschaftlich anerkannt werden. So wie Ingenieure und Organisationsentwickler eine rein instrumentelle, aber auch eine emanzipative Konzeption des Menschen in die Arbeitsorganisation „einbauen“ können, so kann dies an „Orten“ vermeintlich reiner Menschenbildung (in Elternhäusern oder Schulen) in analoger Weise genausogut geschehen. Es ist entweder Illusion oder Ignoranz, so zu tun, als ob Bildung, sofern damit etwas bezeichnet wird, was in der sozialen Wirklichkeit vorkommt, Hort reiner Menschlichkeit wäre. Als ob es keine Diskussion um die Humanisierung jenes Sektors gesellschaftlicher Praxis gäbe, der das Wort „Bildung“ in seinem Namen führt! Und als ob es nicht die längst vergessene Frage TH. LITTS (1958, S. 15 ff.) gegeben hätte, wo eigentlich die Gebildeten waren, als die Machthaber des Dritten Reichs ihre Herrschaft antraten! Es gibt auch eine „schwarze“ Pädagogik.

Wer glaubt, sich – womöglich in gesellschaftskritischer Absicht – auf einen Bildungsbegriff berufen zu können, der in der bildungstheoretischen Tradition

begründet und legitimiert sei, der sollte *auch* zur Kenntnis nehmen, daß Bildung in allen Epochen immer auch zur Konstitution einer legitimen Kultur und zur Legitimation einer kulturellen Hegemonie – und das heißt: zur Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit – „benutzt“ worden ist. „Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, daß er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird“ (BLANKERTZ 1974, S. 68). Zweierlei erscheint mir dabei als wichtig:

- 1) Nicht nur sogenannte berufliche Qualifizierung, sondern auch sogenannte allgemeine Bildung kann an zwei einander ausschließenden Zielen orientiert werden. Die eine, wahrscheinlich häufiger „praktizierte“ Maxime lautet: Der Adressat der Bildungsarbeit soll die Bereitschaft entwickeln, zu wollen und möglichst effizient zu tun, was von ihm verlangt wird, ohne (berechtigt zu sein) nach der Qualität der Lern- oder Arbeitsaufgabe zu fragen. Dafür gelten andere bzw. höhere Instanzen als zuständig. Das gilt längst nicht nur in privatwirtschaftlichen Betrieben. Der Adressat organisierter Bildungsarbeit, so die entgegengesetzte Orientierung, kann aber auch Gelegenheit erhalten zu lernen, diese Arbeitsaufgabe zunächst einmal kompetent und kritisch zu beurteilen, zu beeinflussen und dann freilich auch verantwortlich und effektiv zu erfüllen. Lernende können – auch in der betrieblichen Praxis – Gelegenheit erhalten, ihre Urteilskompetenz zu entwickeln, zu konsolidieren und natürlich auch zu praktizieren. Dabei geht es im besonderen um die Entwicklung der Fähigkeit, sich kompetent und kritisch an Diskursen zu beteiligen, in denen zumindest die arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Qualifikationsverwertung vorbereitet und begründet werden. Wenn es den Unternehmensleitungen ernst ist mit der Forderung, jeder Mitarbeiter müsse lernen, unternehmerisch zu denken, dann müssen diese Mitarbeiter auch Gelegenheit erhalten, sich, ihre Kompetenz und ihre Interessen in die Strukturen und Prozesse unternehmerischen Entscheidens und Handelns folgenreich einzubringen.
- 2) Ein zweites erscheint ebenso wichtig: Gesellschafts-, technik- und wirtschaftskritische Allgemeinbildung wird häufig in curricularer Distanz oder Abstinenz zu Gegenständen und Inhalten konzipiert, die Bildung bildungsbürgerlichen Verständnisses „verunreinigen“, nämlich in Distanz zu den eben erwähnten Bereichen Ökonomie und Technik. Jedoch gerade dann, wenn Menschen fähig werden bzw. sein sollen, sich kritisch mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, muß ihnen Gelegenheit gegeben werden, diesen Gegenstand so kompetent wie irgend möglich kennen, beurteilen und „beherrschen“ zu lernen.
 Insbesondere hier sehe ich die Gefahr einer Unterscheidung von Tüchtigkeit und Mündigkeit. Einige Autoren räumen ein, es könne keine Mündigkeit ohne Tüchtigkeit geben. Die These, daß Tüchtigkeit Mündigkeit nicht einschließe, ist nach wie vor sehr verbreitet. Nun ist es aber möglich, den programmatischen Begriff „Tüchtigkeit“ für Kompetenzen zu reservieren, die ohne Mündigkeit nicht zu haben sind, ohne dabei zu übersehen, daß Menschen real stets auch dort domestiziert werden können, wo Mündigkeit (programmatisch) postuliert wird.

6. Resümee

Ich fasse zusammen und resümiere:

- 1) Die Trennungslinie zwischen dem bildungspolitisch und bildungspraktisch Wünschenswerten einerseits und dem Kritikablen andererseits verläuft nicht zwischen Technik und Ökonomie oder Betrieb und Beschäftigungssystem einerseits sowie individuellen Bildungsbedürfnissen oder Bildungssystem andererseits, sondern quer durch beide hindurch. Die traditionsreiche Neigung, Ökonomie und Technik auf der einen Seite sowie Menschlichkeit und Bildung auf der anderen Seite abstrakt und undifferenziert gegeneinander auszuspielen, beeinträchtigt in fundamentaler Weise die Voraussetzungen der Möglichkeit einer kritischen Verständigung! So können beispielsweise auch dort, wo betriebliche Humanisierungs- und Pädagogisierungsmaßnahmen „nur“ Mittel betriebswirtschaftlicher Zweckbestimmung sind, die davon Betroffenen in vielfältiger und wesentlicher Weise profitieren. Freilich wird dadurch die vorherrschende Zweck-Mittel-Beziehung nicht aufgehoben. Aber es ist Sache pädagogischer Zuständigkeit, in Kontexten kritischer Diskurse und politischer Praxis den pädagogischen Gesichtspunkt geltend zu machen – mit dem Ziel, keine Regelung gesellschaftlicher Praxis und betrieblicher Arbeit zuzulassen, die mit ökonomischen *und* pädagogischen Beurteilungskriterien unvereinbar ist. Die undifferenzierte und abstrakte Dichotomisierung von Technik und Menschlichkeit verdeckt oder verharmlost beispielsweise das vielschichtige Problem, daß es konkrete Menschen mit identifizierbaren Interessen geben muß, die sogar von einer solchen Technik profitieren, die (sehr viele) andere konkrete Menschen schädigt, weil es andernfalls eine solche Technik gar nicht gäbe. Ein weiteres Beispiel ist die Verteufelung einer Technik, die „Arbeitsplätze vernichtet“. Ist das nicht das Beste, was den (allermeisten) Arbeitsplätzen passieren kann? Es war von Anfang an der Sinn der Technik, die Produktivität nicht nur der menschlichen Arbeitskraft, sondern auch die der natürlichen Ressourcen zu steigern. Die damit angesprochenen Probleme liegen auf einer völlig anderen, hier allerdings nicht mehr zu diskutierenden Ebene.
- 2) Betrieb *und* Schule haben eine Grundentscheidung zu treffen: Soll die Bereitschaft eines Menschen gefördert oder gar „erzeugt“ werden, zu wollen, was er nach Maßgabe dafür Zuständiger wollen soll oder, kürzer, zu tun, was von ihm verlangt wird; oder sollen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß Menschen jene Urteilskraft entwickeln, die es ihnen ermöglicht, zunächst einmal kritisch zu beurteilen, was von ihnen gefordert wird, um sich dann erst verantwortlich an der Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben beteiligen zu können? Im Beschäftigungssystem und im Bildungssystem ist also zu entscheiden, ob die Adressaten der Bildungsarbeit Gelegenheit erhalten, sich als verantwortliche Subjekte gesellschaftlicher Praxis und betrieblicher Aufgabenerfüllung begreifen, behaupten und bewähren zu können.
- 3) Wenn letzteres mit „Ja“ beantwortet werden sollte, dann schließt diese Entscheidung nicht nur die kritiklose Erfüllung, sondern ebenso die kritiklose

Zurückweisung gesellschaftlicher oder betrieblicher Anforderungen aus. Und sie ist weder mit der kritiklosen Befriedigung noch mit der kritiklosen Ablehnung individueller Entwicklungsbedürfnisse vereinbar. Positiv gewendet: So wie kein Unternehmen auf Dauer erfolgreich sein kann, wenn es die Kompetenzen, Interessen und begründbaren Bedürfnisse Beschäftigter vernachlässigt, kann kein Bildungssystem als erfolgreich beurteilt werden, das die Befähigung Lernender diskriminiert, die gesellschaftlichen Arbeitsaufgaben kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu erfüllen.

Literatur

- ALLPORT, G. W.: Persönlichkeit. Stuttgart 1949.
- BLANKERTZ, H.: Bildung – Bildungstheorie. In: Wörterbuch der Erziehung. Hrsg. v. CH. WULF. München/Zürich 1974, S. 65–69.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel³ 1977.
- DERBOLAV, J.: Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihrer Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 10: Pädagogische Psychologie. Hrsg. v. H. HETZER. Göttingen² 1959.
- GEISSLER, G.: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929.
- GUILFORD, J. P.: Persönlichkeit. Weinheim/Berlin/Basel⁴ 1970.
- HEID, H.: Über Zweifel an der Möglichkeit, Pädagogik als empirische Wissenschaft zu betreiben. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Pädagogik als empirische Wissenschaft. Berlin 1996, S. 17–60.
- LEWIN, K.: A dynamic theory of personality. New York/London (McGraw-Hill) 1935.
- LITZ, TH.: Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921). In: F. NICOLIN (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969, S. 268–304.
- LITZ, TH.: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn 1958.
- MURRAY, H.: Explorations in personality (1938). New York (Science Edition)⁷ 1963.
- RENKL, A.: Vorwissen und Schulleistung. In: J. MÖLLER/O. KÖLLER (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim 1996, S. 175–190.
- ROEDER, P.M.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (1961/1962). In: W. Faber (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen. Bd. 2: Das Problem der Didaktik. München 1973, S. 75–98.
- SCHÖNPFUG, U.: Bedürfnis. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1. Hrsg. v. J. RITTER. Basel 1971, Sp. 767–771.
- TAYLOR, F.W.: The Principles of Scientific Management. New York/London (Harper) 1911.
- WENIGER, E.: Die Autonomie der Pädagogik (1929). In: E. WENIGER: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim (o.J.)⁽³⁾ 1964, S. 71–87).

Abstract

While, in the tradition of pedagogical thinking and acting, a tendency has developed to orientate educational-practical acting by the educational needs of those who learn, representatives of the employment system tend to deduce political and practical educational maxims from requirements resulting from economic, especially firm-related structural changes. Not only the one-sidedness inherent in this approach, but also the often all too undifferentiated dichotomization of educational system and employment system do not stand up to differentiating criticism. However, the following analysis aims not only at a critique of one-sided positions and inadmissible deductions, the author also tries to define the pedagogical importance of individual educational needs and employment-related qualification requirements.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 31, 93040 Regensburg