

Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung?

„Noch nie zuvor in der Geschichte hat eine Zivilisation den Sprung gemacht, ihren Volkswohlstand weniger durch Kohle und Stahl als auf der Produktion von Sinn und Unsinn aufzubauen.“ Die Zeit Nr. 27 vom 25. Juni 1998, 38.

In letzter Zeit beherrscht die Rede von der „Wissensgesellschaft“ die öffentliche Diskussion. Grundtenor ist, dass die engere Verknüpfung von Wissenschaft und Industrie zu einem Strukturwandel führt, in dem wissensgestützte Dienstleistungen einen immer größeren Raum einnehmen. „Das Schwergewicht der industriellen Wertschöpfung verlagert sich von den Werkhallen hin zu Entwicklung und Entwurf - in Laboratorien und in die Arbeitsprozessgestaltung, in Forschungs-, Informations- und Serviceabteilungen. Die ‘Software’ - Forschung und Entwicklung, Marketingstrategien, Finanzierungsmodalitäten, Vertriebswege und -praktiken - wird zur eigentlichen Quelle von Produktivitätssteigerung, Wettbewerbsfähigkeit und Gewinn.“¹ (Hervorhebung i.O.) Demnach kommt es zu Verschiebungen in der Bedeutung herkömmlicher Produktionsfaktoren – weg von der Produktion materialintensiver Güter hin zu wissens- und informationsabhängigen Wirtschaftssektoren und Beschäftigungsverhältnissen. In der Folge – so die These – entstünden neue Wissensberufe und damit neue Arbeitsplätze, wofür wiederum besser und höher qualifiziert werden muss. Da laut Modernisierungstheorem² der ökonomische und soziale Wandel permanent vor sich geht, ist auch das Ende von Qualifikationsprozessen nicht absehbar. Qualifikationen müssen vielmehr ein Leben lang erneuert werden.

Per petuum mobile “Erwachsenenbildung”

Ein Großteil moderner Erwachsenenbildung in den entwickelten Ländern zieht heute aus dieser Argumentation seine Legitimation und leitet daraus seine Bildungsziele und Angebotspalette ab. Am offensichtlichsten zeigt sich dies im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Aber auch die allgemeine Erwachsenenbildung sieht in der Bewältigung der vermeintlichen und tatsächlichen Herausforderungen einer wissensbasierten

¹ Altvater/Mahnkopf, Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft (1996) 277f.

Gesellschaft ihre Existenzberechtigung. (Beispiele hierfür sind vor allem die Bereiche Sprachen und Schlüsselqualifikationen.)

Die Gestaltung zukünftiger Gesellschaft

Schon 1974 nahm der Stockholmer Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor des "Institute for the Study of International Problems in Education", Torsten Husén, in seiner bisher wenig rezipierten Schrift über "The Learning Society"³ viel von der Diskussion und den Entwicklungen der achtziger und neunziger Jahre vorweg: Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft, Zunahme der „Wissensproduzenten“ und der „Wissensarbeiter“, neue Qualifikationen (die heute so genannten Schlüsselqualifikationen), lebenslanges Lernen, eine zunehmende Differenzierung und Individualisierung der Gesellschaft, die neue Lehr- und Lernformen zur Folge hat, die Bedeutung des Computers für die Wissensvermittlung.

Huséns Aussagen zeichnen das hoffnungsfrohe Bild einer zukünftigen Gesellschaft, die man über Lernen und Bildung zu gestalten suchte. Es strahlt ungebrochenen Fortschritts- und Bildungsoptimismus aus. Gesellschaft und Ökonomie sind gestaltbar und sollten zum Wohle des Menschen weiterentwickelt werden. Erweiterter Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen sollte der Vervollkommnung des/der Einzelnen und vor allem mehr sozialer Gerechtigkeit dienen. „Society toward the year 2000 will confer status decreasingly on the basis of social background or, assuming there is any left, inherited wealth. To a growing extent, educated ability will be democracy's replacement for passed-on social prerogatives. ... Future society is likely to be more 'meritocratic' in the sense that ability and education will matter more for social upgrading than in the past.“⁴ (Hervorhebungen i.O.)

Zwar wurden Bildung und Lernen eindeutig in den Dienst der Bewältigung des wirtschaftlichen Wandels gestellt, aber es fehlen noch die aggressiven Untertöne, die in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts Qualifizierungsoffensiven im Interesse der wirtschaftlichen Standortsicherung einfordern.

Ankündigung einer Wissensgesellschaft

„Wissensgesellschaft“ wird als Begriff schon in den sechziger Jahren verwendet. In einem Artikel im "American Sociological Review" von 1966 spricht Robert E. Lane von einer

² Gruber, Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen (2001) 19ff.

³ Husén, The Learning Society (1974).

⁴ Husén, Society (1974) 238f.

“knowledgeable society”⁵. Ganz dem positivistischen Pathos der modernen Wissenschaften der frühen sechziger Jahre verschrieben, sagt Lane eine künftige Gesellschaft voraus, in der das wissenschaftliche Wissen eine zunehmende Bedeutung erlangen wird und zwar mit dem Ziel, die Vorstellungen vom Menschen und der Gesellschaft wissenschaftlich zu durchdringen, um deren Entwicklung forschungsgeleitet gestalten zu können.

1969 veröffentlichte der amerikanische Soziologe und Managementberater Peter Drucker ein Buch mit dem Titel “The Age of Discontinuity”⁶, in dem er ebenfalls den Begriff der Wissensgesellschaft verwendete. 1973 zeigte Daniel Bell⁷ im Rahmen seiner Ausführungen zur Kultur und Struktur westlicher Industrienationen auf (The Coming of Post-Industrial Society), dass die wichtigste Ressource der kommenden Gesellschaft die des Wissens sei. Er führte darin den Begriff der “postindustriellen Gesellschaft” ein, um die damit verbundenen Veränderungen in Wirtschaft und Politik treffend charakterisieren zu können und eine deutliche Abgrenzung zur bisherigen Gesellschaftsformation – der industriellen – zu schaffen. In seiner Schrift nimmt er viele der Entwicklungen vorweg, die derzeit unter dem Phänomen der “Dienstleistungsgesellschaft” diskutiert werden.

In den neunziger Jahren hat sich Nico Stehr⁸ neuerlich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt. In seinem 1994 erschienenen Buch “Arbeit, Eigentum und Wissen” entwickelt er eine soziologisch begründete Theorie von Wissensgesellschaften, die an Drucker, vor allem aber an Bell anschließt. Die zentrale These lautet, dass die Transformationsprozesse der ökonomischen Struktur moderner Gesellschaften zu einer Verschiebung in der relativen Bedeutung der herkömmlichen Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit führt. Dem Produktionsfaktor “Wissen” schreibt Stehr eine neue, bisher nicht gekannte Bedeutung zu⁹ und stellt es neben Kapital und Arbeit. Folgende Merkmale einer Wissensgesellschaft werden von ihm in seinem Buch herausgearbeitet:

- Wissen wird zunehmend zum wichtigsten Produktionsfaktor. Das lässt sich nicht nur daran ablesen, dass der Anteil der Produktionskosten, der auf Wissen entfällt, stetig steigt¹⁰. Selbst für den industriellen Sektor gilt, dass, wenn dieser derzeit wächst, dann hauptsächlich in den wissensfundierten Sektoren.

⁵ Lane, The decline of politics and ideology in a knowledgeable society, in: American Sociological Review, 31 (1966) 649–662.

⁶ Drucker, The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society (1969).

⁷ Bell, The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting (1973); deutsch: Die nachindustrielle Gesellschaft (1973).

⁸ Stehr, Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften (1994).

⁹ Stehr, Arbeit, 294.

¹⁰ Daß sich diese Entwicklung schon seit längerem abzeichnet, dafür können folgende Zahlen für 1979 von Peter Drucker (zit. in Stehr, Arbeit, 310) angeführt werden: „Die Herstellungskosten des Halbleiter-Mikrochips entfallen zu ungefähr 70 Prozent auf Wissen - das heißt Forschung, Entwicklung und Testen - und zu nicht mehr als 12 Prozent auf Arbeit. Ähnlich ist es bei verschreibungspflichtigen Arzneimitteln. Hier

- Die Produktion wird mit Ausnahme standardisierter Waren- und Dienstleistungen immer weniger durch den Umfang des herkömmlichen Arbeitseinsatzes und des physischen Kapitals als vielmehr durch Wissen bestimmt. Selbst im industriellen Sektor hat sich das Schwergewicht von materialintensiven zu wissensintensiven Gütern verlagert.
- Umsatz und Gewinn werden (auch im Industriesektor) zunehmend aus „Software“ und nicht aus „Hardware“ gezogen.
- Es findet ein Wandel in der Beschäftigungsstruktur statt, der allerdings aufgrund der obsoleten Zuordnungskriterien (Was macht einen Wissensarbeiter/eine Wissensarbeiterin aus?) sowie der Ausweitung einfacher Serviceleistungen weniger eindeutig in Richtung „WissensarbeiterInnen“ weist, wie oft behauptet wird. Trotzdem dürften tendenziell immer mehr Menschen mit dem Herstellen, Sammeln, Verteilen und Verarbeiten von Informationen unterschiedlichster Art beschäftigt sein.
- Besonders in der Industrie ist mit einer Abkoppelung des Beschäftigungsniveaus vom Produktionsniveau zu rechnen. Auf einen einfachen Nenner gebracht bedeutet das, dass mit immer weniger Menschen immer mehr produziert wird.¹¹
- Die neue Gesellschaftsformation baut auf der Logik des Zusammenspiels von Personen und weniger auf der von Sachen, Produkten, Waren et cetera auf. Ein Großteil dieses Zusammenspiels entfällt auf die Produktion, Übertragung und Verbreitung von Wissen.
- Da die neuen Industrien in der Wissensgesellschaft vor allem auf Wissen zurückzuführen sein werden, erfährt das systematische Wissen vor der praktischen Erfahrung zunehmend besondere Wertschätzung. In Deutschland und Österreich zeigt sich diese Entwicklung in einer Bedeutungszunahme von schulischen und postsekundären berufsbildenden Qualifikationsangeboten (zum Beispiel Fachhochschulen), deren AbsolventInnen mehr und mehr die AbgängerInnen aus der praxisorientierten Dualen Ausbildung verdrängen.

entfallen auf Arbeit nicht mehr als 15 Prozent, auf Wissen fast 50 Prozent. In einem voll automatisierten Autowerk würde dagegen Arbeit immer noch 20-25 Prozent der Kosten ausmachen.“

¹¹ Bereits 1986 prognostizierte Peter Drucker (in Stehr, Arbeit, 315) für die nächsten 25 Jahre einen Rückgang des Anteils der im Herstellungsbereich Beschäftigten in den westlichen Ländern auf das Niveau der dort heute in der Landwirtschaft Beschäftigten - das sind höchstens 10 Prozent. Tatsächlich verringerte sich in Österreich von 1991 bis 1996 die Zahl der ArbeiterInnen im Produktionsbereich um 15 Prozent (Blumberger/Markowitsch, Strategien zur Förderung der Berufsausbildung in Österreich 1998). In den massiven Veränderungen und Rationalisierungen im Herstellungsbereich liegt übrigens auch eine der Ursachen der derzeitigen Lehrstellenmisere in Österreich.

Kritik am Konzept der Wissensgesellschaft

Kurz zur sozio-ökonomischen Grundlage: Wissen ist an den Menschen gebunden, es wird nicht zum Selbstzweck „produziert“, wie manche der aktuellen Äußerungen zur Digitalisierung zu suggerieren versuchen. In der Form (beruflicher) Qualifikationen dient es den TrägerInnen dem besseren „Verkauf“ ihrer Ware Arbeitskraft; das Kapital zieht aus ihnen Nutzen, indem es dieses als „Humankapital“ verwertet; in der Form angewendeten Wissens ist es Bestandteil von Produkten und Dienstleistungen. Wissen und Können stehen demnach nicht außerhalb von Kapital und Arbeit, sondern sind integrierter Bestandteil, sie fließen sowohl in die Arbeit als auch in das Kapital ein. Kurz: Wissen, als die an den Menschen gebundene „Produktivkraft“, macht die Konstituierung sowohl von Arbeit als auch von Kapital erst möglich.

Folgen wir dieser Argumentation, dann macht es wenig Sinn - wie bei Stehr¹² -, Wissen als neues Strukturierungsmerkmal in modernisierter Gesellschaft anzuführen, es neben die traditionellen Merkmale Kapital und Arbeit zu stellen. Zwar kann in Anbetracht der Entwicklungen in modernisierten Gesellschaften dem zugestimmt werden, dass „Wissen ... mehr als je zuvor ... (zur) Grundlage und Richtschnur menschlichen Handelns“¹³ wird, daraus aber zugleich die Bezeichnung einer ganzen Epoche abzuleiten, erscheint übertrieben. Zumal Stehr¹⁴ selbst feststellt, dass Wissen zum wichtigsten Produktionsmittel¹⁵ wird, was er damit begründet, dass die Profitrate von im Produktionsprozess verwendetem, wissenschaftlichem Wissen derzeit im Steigen begriffen ist. Produktionsmittel beziehungsweise Produktivkräfte aber fallen in das Verhältnis von Arbeit und Kapital und stehen nicht außerhalb von diesem. So gesehen relativiert Stehr seine eigene Position. Berechtigung findet meiner Ansicht nach die Wissensgesellschaft vor allem aufgrund ihrer plakativen Bezeichnung, die eine Tendenz, nämlich die Bedeutungszunahme von Wissen in postindustriellen Gesellschaften, unterstreicht. Wissen aber eine Sonderstellung in der Konstituierung moderner Gesellschaften zuzuweisen erscheint hingegen wenig sinnvoll.

Zu pädagogischen Konsequenzen, die mit dem Konzept der Wissensgesellschaft verbunden sind: Zwei Begriffe nehmen eine Schlüsselstellung in der Wissensgesellschaft ein: der Begriff des „Wissens“ und der der „Anpassung“. Wissen - so ist im Brockhaus

¹² Stehr, Arbeit, 11.

¹³ Stehr, Arbeit, 11.

¹⁴ Stehr, Arbeit, 231.

¹⁵ Eine ähnliche Einschätzung findet sich bei Lyotard in seinen Ausführungen über „Das postmoderne Wissen“ (1993) 12, in dem er feststellt, „dass das Wissen in den letzten Dezennien zur prinzipiellen Produktivkraft wurde“. Er bezieht sich damit wiederum auf Aussagen von Karl Marx, der in seinen „Grundrissen zur Kritik der politischen Ökonomie“ schon Ende der fünfziger Jahre des vorletzten

nachzulesen¹⁶ - ist „der Inbegriff von (in erster Linie rationalen, übergreifenden) Kenntnissen; dabei auch das Innwerden einer spezifischen Gewissheit (Weisheit); philosophisch die begründete und begründbare Erkenntnis (grch. episteme), im Unterschied zur Vermutung und Meinung (grch. doxa) oder zum Glauben“. Anpassung meint die Unterwerfung des Menschen und seiner Arbeit unter die Gebote technologischer und ökonomischer Sachzwänge aufgrund des weltweiten Wettbewerbsdruckes. Oder, wie es das Weißbuch der EU¹⁷ formuliert: „Diese (gemeint sind die im Vorfeld der Erstellung des Weißbuches geführten Diskussionen mit nationalen Behörden, LehrerInnen, Unternehmen, Sozialpartnern, Anm. E.G.) streben alle ein einziges Ziel an: die Europäer auf einen reibungslosen Übergang in eine Gesellschaft vorzubereiten, die auf dem Erwerb von Kenntnissen beruht, in der man ständig und lebenslang lernt und lehrt, mit anderen Worten - eine kognitive Gesellschaft.“ Zusammen bilden die Begriffe „Wissen“ und „Anpassung“ die zwei Seiten der Medaille „Wissensgesellschaft“, und nur im Paar machen sie Sinn.

Abschied von Bildung?

Wissen - so meine These - ist Ausdruck eines modernisierten Verständnisses von Bildung. Folgt man der gängigen Diskussion, dann ist heute nicht Bildung, sondern Wissen gefragt. Dafür gibt es mehrere Erklärungen. Wer die neuere pädagogische Diskussion im Kontext von Konstruktivismus und Postmoderne verfolgt, dem fällt auf, dass Bildung hier kaum mehr vorkommt. Glasersfeld, einer der Vertreter des Konstruktivismus, auf den sich die erwachsenenpädagogische Theoriediskussion gern bezieht, hat den Konstruktivismus als eine „Theorie des Wissens“ definiert. Danach gilt, dass die Menschen ihre Umwelt wahrnehmen und „erkennen“, indem sie sie selbst vor dem Hintergrund von Deutungen sowie Beziehungs- und Regelzuschreibungen zu konstruieren versuchen.

Nicht ein festes Bild, eine vorgegebene Wirklichkeit – oder eine „große Erzählung“, wie sie die Bildung darstellt - bildet den Ausgangspunkt von Erkenntnis, sondern die komplexe Konstruktionsleistung jedes Einzelnen, der seine jeweils eigene, subjektive Wirklichkeit selbst erzeugt. „Indem es den Fluss seines Erlebens segmentiert und Teilstücke aufeinander bezieht und verkettet, schafft das Subjekt sich Modelle von ‘Dingen’ und kategorisiert das Erlebensfeld, in dem sie isoliert wurden als ‘Umwelt’. Insofern diese Dinge sich dann als mehr oder weniger dauerhaft erweisen und ihrerseits aufeinander

Jahrhunderts die Feststellung machte, dass „das allgemeine gesellschaftliche Wissen, knowledge, zur unmittelbaren Produktivkraft geworden ist“ (zit. in Lyotard, Wissen 24f.).

¹⁶ Der Große Brockhaus (1981) 441.

¹⁷ Europäische Kommission, Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (1995) 3.

bezogen und verkettet werden können, erwächst die Konstruktion einer kohärenten Wirklichkeit.“¹⁸

Bildung als Schlüsselidee der Aufklärung, die sich sowohl im Postulat eines idealen Menschenbildes als auch der damit verbundenen Antizipation von “sinnvollen” Bildungszielen und -inhalten niederschlägt, passt da nicht so recht in das auf Offenheit und Autopoiesis basierende konstruktivistische Erklärungsmuster. Vielmehr lässt sich die derzeitige Faszination am Konstruktivismus in der Pädagogik, speziell der Erwachsenenbildung, wohl gerade daraus erklären, dass man die einheitsstiftenden Ansätze einer progressiven Bildungsarbeit der letzten Jahrzehnte aufgrund der Enttäuschung über deren mangelhafte gesellschaftsverändernde Wirkung zu überwinden sucht.

Aus dieser Sichtweise macht es Sinn, wenn Rolf Arnold, in einem Interview von Horst Siebert über die Verträglichkeit der konstruktivistischen Idee mit der des Bildungsbegriffes befragt, antwortet: “In der Tendenz würde ich Bildung durch eine spezifische Qualität der Konstruktion und Gestaltung von Wirklichkeit ersetzen wollen.”¹⁹

Information zu Anpassungszwecken

Eine weitere Erklärung für ein modernisiertes Verständnis von Bildung ist darin zu suchen, dass Wissen eine weit größere Nähe zu Information und damit zur “Informationsgesellschaft” mit ihren neuen Technologien aufweist als Bildung. Einfache Vorstellungen meinen, dass die Leistung des Menschen in Lernprozessen darin besteht, Informationen – oder “Bits” – aufzunehmen und diese in Wissen und Können zu transferieren. Definiert man hingegen Bildung als reflektiertes Denken (und darauf aufbauendem Handeln), dann ist Bildung eindeutig mehr als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen für (berufliches) Handeln. Es enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswillen, die allen menschlichen Rollen gerecht wird, nicht nur der als Erwerbstätige/r.

In der “Informationsgesellschaft” - so die häufig geäußerte Meinung - geht es jedoch nicht vorrangig um Bildung, sondern darum, in möglichst kurzer Zeit aus einer möglichst großen Fülle an Informationen die jeweils brauchbarsten auszuwählen, aufzunehmen, zu verarbeiten und anzuwenden - oder andererseits neue Informationen „zu erzeugen“. Dem entspricht ein in der Praxis großteils vorherrschender reduktionistischer Lernbegriff, dem Anpassung näher ist als freie Entscheidung des Einzelnen darüber, was, wofür und wie gelernt wird - oder: wofür welches Wissen generiert wird. „Lernen ist für diese

¹⁸ Glaserfeld, in Arnold/Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung (1997) 5.

¹⁹ Arnold/Siebert, Erwachsenenbildung, 170.

Instrumentalisten 'Veränderung des Verhaltens' als Reaktion auf eine von außen wirkende Herausforderung oder Not zum Zweck des besseren Überlebens.²⁰

Die berufliche Weiterbildung legt darüber ein beredtes Zeugnis ab: Ihre vorherrschende Strategie ist noch immer reaktive Qualifizierungsanpassung, die in erster Linie nicht zu einer Zunahme individueller Optionen in der Arbeits- und Lebensgestaltung führt, sondern eher erzwungen ist, damit Arbeitnehmer/innen den Status quo erhalten können und nicht aus dem Arbeitsmarkt herausfallen (oder in diesen wieder hineinfliegen). In der Tat erscheint Weiterbildung mehr denn je als „Reparaturbetrieb“ mit „tendenziellem Zwangscharakter“²¹, wobei sich in Anbetracht des immer schneller drehenden Qualifikationskarussells nicht wenige Weiterbildungsentscheidungen auch als Fehlinvestition erweisen können.

Doch wer ständig „am Ball“ bleiben muss, wer sich permanent um seine Marktgängigkeit bemüht und seiner Re-qualifizierung nachjagen muss, kommt kaum zu einer Reflexion. Für Bildung, die Freiräume (wenn nicht gar Muße) voraussetzt, die das Innehalten und Zurückschauen genauso beinhaltet wie die Antizipation einer besseren Zukunft, ist hier wenig Platz. Oder wie Heid²² prägnant formuliert: „Humanisierungswünsche, die sich nicht ‚rechnen‘, haben geringe Realisierungschancen.“ Warum sollte sich diese Gesellschaft dann auch Bildung auf die Fahnen einer neuen Epoche schreiben? Wissensgesellschaft ist der viel bessere Ausdruck dafür!

“soft skills”

Informations- oder Wissens-, aber nicht Bildungsgesellschaft ist der soziologische Ausdruck für unsere Zeit. „Bildung“ – so Hartmut von Hentig in seinem gleichnamigen Buch „beginnt erst dort, wo man sie selber in die Hand nimmt“²³. Hentig spricht damit die Verantwortung jeder und jedes Einzelnen an, über die Aneignung von „Welt“ diese auch gestalten zu können.

Während Bildung im Sinne der Aufklärung immer die beiden Seiten einer Medaille verkörpert, nämlich die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und das Widerstehen dagegen, wird unter dem Synonym der Wissensgesellschaft vorrangig die eine Seite – die bedingungslose Anpassung – diesmal weniger an den Staat (wie seit der

²⁰ Hentig, Bildung (1996) 153.

²¹ Meier/Rabe-Kleberg, Weiterbildung im Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen. Einführung, in Meier/Rabe-Kleberg (Hg.), Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel (1993) 3.

²² Heid, Standort-Faktor Bildung, in Ahlheim/Bender (Hg.), Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift (1996).

²³ Hentig, Bildung, 151.

Zeit der Aufklärung allgemein üblich) als vor allem an den arbeitsorganisatorischen und technologischen Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft proklamiert.

Neu daran ist, dass es dabei nicht mehr um eine funktionale Anpassungsleistung geht, das heißt, um eine möglichst enge Verzahnung von fachlichen Qualifikationen und technologischen Entwicklungen, sondern es wird eindeutig die Bedeutung von persönlichen Qualitäten betont. Und zwar in dem Sinne, dass nur diese so genannten „soft skills“ in der Lage sind, den neuen Arbeitnehmertypus zu erzeugen: den (schein)selbständig agierenden „Arbeitskraftunternehmer“²⁴ oder den „Unternehmer vor Ort“, der in der Lage ist, „selbständig die Produktion zu erhöhen, die Qualität zu verbessern und den Umlauf zu minimieren“²⁵.

Interessant ist, dass man in diesem Zusammenhang nicht davor zurückschreckt, vermeintlich „altes“, nämlich „emanzipatorisches“ Vokabular zu verwenden. (Was nicht wirklich verwundert, da der emanzipatorische Bildungsbegriff genau jenes Vokabular zur Verfügung stellt, das seit den achtziger Jahren unter dem Begriff der extrafunktionalen Qualifikationen die neuen Arbeitstugenden wie Initiative, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit und andere mehr anspricht.) Wie weit diese Vereinnahmung schon gediehen ist und wie wenig hier noch Berührungsängste bestehen, zeigt folgendes Zitat aus einer Broschüre des Föhrenbergkreises, eines Zusammenschlusses österreichischer Industrieller. Dort heißt es in Bezug auf die „Neue Welt der Arbeit“: „Die Mitarbeiter an der Kundenfront sind die ‘wahren Unternehmer’, und je mehr wir an die Front bringen, desto besser. Dazu müssen diese Mitarbeiter mündig (sic!) gemacht werden; Verantwortung allein ist nicht genug, sie muss durch Autorität (sic!) ergänzt werden.“ „‘Liberation’ - Befreiung, ‘Empowerment’ - Ermächtigung sind die neuen Schlagworte.“²⁶

Sehen wir einmal von der aggressiven militärischen Wortwahl ab, die dem ursprünglichen Bildungshumanismus fremd war, so wird freilich der Anspruch nach einem „mündigen“ Mitarbeiter im gleichen Atemzug mit der Forderung auf Autorität, der das ursprüngliche Ziel von Mündigkeit - die personale Autonomie - einschränkt, zurückgenommen, womit sich das Ziel der Mündigkeit relativiert. Damit sind wir mitten in der Diskussion um die Ermöglichung von Subjektbildung im Rahmen beruflicher, insbesondere betrieblicher Aus- und Weiterbildungsprozesse - oder in traditionellen Kategorien ausgedrückt: um Mündigkeit im Beruf.

²⁴ Voß/Pongratz, Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? in Kölner Zeitschrift für Soziologie 50. Jg., 1 (1998).

²⁵ Hurre, Zwölf Bemerkungen zu den Anforderungen an Mitarbeiter(innen) in modernen Produktionskonzepten sowie zur beruflichen Weiterbildung, in Erwachsenenbildung, 39. Jg., 3 (1993) 120.

²⁶ IWIP-Institut für Wirtschaft und Politik (Hg.), Bleibt der Frosch sitzen? Ungewohnte Gedanken über das Unternehmen Österreich (1997) 14.

Mündigkeit und personale Autonomie

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung erhielt mit dem Einzug moderner Produktionskonzepte die Frage nach dem Bildungsziel Mündigkeit neue Aktualität. Das in der neueren berufspädagogischen Literatur weit verbreitete Argumentationsmuster dazu lautet, "dass, das Humanum' des Bildungsbegriffs heute vielerorts gerade auch über die technischen Entwicklungen Einzug in die Betriebe hält"²⁷. Seinen Ausgangspunkt fand diese Argumentation in der bekannten Studie von Kern, Schumann²⁸ über „Das Ende der Arbeitsteilung“. Die beiden Autoren hatten darin nachgewiesen, dass die auf der Grundlage der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sich entwickelnden Produktionskonzepte (vor allem verschiedenste gruppenbezogene Arbeitsformen) zur Herausbildung komplexerer, weniger arbeitsteiliger und insofern „humanerer“ Arbeitsprozesse führten. Diese seien mit höheren Entscheidungsspielräumen, dem Einbringen kreativer Potentiale, ja sogar Phantasie verbunden, so dass die neuen Produktionskonzepte per se eine Versöhnung von Bildung und Qualifikation über die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen mit sich brächten.

Nicht wenige PädagogInnen und ErwachsenenbildnerInnen folgten dieser Argumentation und erklärten in der Folge die Trennung von beruflicher und allgemeiner (Weiter-)Bildung als überwunden oder zumindest die Diskussion darüber als überholt, manche zogen sogar die Schlussfolgerung, das eine Integration von Humanum und Utilitarismus gerade von der beruflichen (Weiter-)Bildung ausgehe.²⁹

Um Missverständnisse zu vermeiden, Bildung wird hier nicht als Gegenspieler von Qualifikation verstanden. Bildung vollzieht sich vielmehr im Prozess der tätigen Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit unserer Welt, die aber eben mehr als Erwerbsarbeit umfasst! Als Leitgröße von Bildung wird deshalb die Entwicklung und Entfaltung aller Humanpotentiale gefordert und weniger die enggefaßten Ziele einer begrenzten, sich an Sachzwängen orientierenden Qualifikation - mögen die auch noch so modern als Kompetenzen bezeichnet werden.

Die Wissensgesellschaft jedoch reduziert Bildung auf Wissen und setzt die funktionale Anpassungsleistung an die Stelle einer Verschränkung von ganzheitlicher Entfaltung durch Bildung und gesellschaftlicher Vorgaben durch Qualifikation.

Hält man die vielen, fast beschwörenden Aussagen zur Schlüsselqualifikationsdebatte dagegen, dann drängt sich die Frage auf: Stellt die Wissensgesellschaft nicht ein vielfach

²⁷ Arnold, Betriebliche Weiterbildung (1991) 12.

²⁸ Kern/Schumann, Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion (1984).

²⁹ Arnold, Weiterbildung, aber auch Nuissl, Politik und politische Bildung, in DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3 (1994) 36.

überwunden geglaubtes, pädagogisches Modell dar? Erst der zweite Blick eröffnet uns eine ganz neue Sichtweise. Indem Wissen als Hauptproduktivkraft in modernisierten Gesellschaften herausgestellt wird, ist klar, dass es hier weniger um pädagogische als um ökonomische Fragen geht.

Wissen als sozioökonomische Kategorie

Deutlicher als bisher wird Wissen als eine sozioökonomische Kategorie gefasst, dessen vorrangiges Ziel in der wirtschaftlichen Verwertung besteht. Insofern ist es nicht nur logisch, sondern auch ehrlich, wenn heute von einer Wissensgesellschaft und nicht von einer Bildungsgesellschaft gesprochen wird. Pädagogische Arbeit im Allgemeinen und eine über die direkte Anpassung hinausreichende Erwachsenenbildung im Speziellen werden damit nicht obsolet, sie sollten jedoch vor diesem Hintergrund kritischer hinterfragt und neu diskutiert werden.

Literatur

Altwater, E., Mahnkopf, B.: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster 1996.

Arnold, R., Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997.

Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/OBB. 1991.

Bell, D.: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York 1973; deutsch: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a. M., New York 1973.

Blumberger, W., Markowitsch, J.: Strategien zur Förderung der Berufsausbildung in Österreich. (IBE/WI) Wien 1998.

Die Zeit Nr. 27 vom 25. Juni 1998.

Drucker, P.F.: The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society. New York 1969.

Europäische Kommission: Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1995.

Gruber, E.: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck Wien München 2001.

Heid, H.: Standort-Faktor Bildung, in Ahlheim, K., Bender, W. (Hg.), Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift 1996, S. 75-84.

Hentig, H.v.: Bildung. München, Wien 1996.

- Hurrle, G.: Zwölf Bemerkungen zu den Anforderungen an Mitarbeiter(innen) in modernen Produktionskonzepten sowie zur beruflichen Weiterbildung. In: *Erwachsenenbildung*, 39. Jg., 3/1993, S. 119-122.
- Husén, T.: *The Learning Society*. London 1974.
- IWIP-Institut für Wirtschaft und Politik (Hg.): *Bleibt der Frosch sitzen? Ungewohnte Gedanken über das Unternehmen Österreich*. Wien 1997.
- Kern, H., Schumann, M.: *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München 1984.
- Lane, R.E.: The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. In: *American Sociological Review*, 31/1966, S. 649–662.
- Lyotard, J.-F.: *Das postmoderne Wissen*. Wien 1993.
- Meier, A., Rabe-Kleberg, U.: Weiterbildung im Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen. Einführung, in Meier, A., Rabe-Kleberg, U.: (Hg.), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*. Neuwied Kriftel Berlin 1993, S. 1-9.
- Nuissl, E.: Politik und politische Bildung. In: *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3/1994, S. 36.
- Stehr, N.: *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a. M. 1994.
- Voß, G. G., Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 50. Jg., 1/1998, S. 131–158.