

Referierte Beiträge

HELMUT HEID

Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen*.

Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns

KURZFASSUNG: Neben dem *Wie* („Führen oder wachsen lassen?“) spielt das *Wozu* in der Begründung bildungspraktischen Handelns seit jeher eine zentrale Rolle. Sollen die nachwachsenden Generationen – so die traditionsreiche Frage – befähigt werden, die Erwartungen, Ansprüche, Arbeitsaufgaben der Gesellschaft zu erfüllen *oder* soll bzw. darf die Bildungsarbeit sich nur an den Entwicklungsbedürfnissen Lernender bzw. sich am Postulat der individuellen Selbstverwirklichung jedes Menschen orientieren? Diese beiden Zielgrößen wurden und werden zum einen häufig als Alternativen oder gar als Widersprüche aufgefaßt. Zum anderen galten und gelten sie – jede für sich – als Prämisse für durchaus ableitbare Zielbestimmungen bildungspraktischen Handelns. Im vorliegenden Beitrag geht es um drei Fragen: 1. Ist die Unterstellung oder Behauptung haltbar, daß zwischen den beiden Bezugsgrößen ein Widerspruch besteht? 2. Handelt es sich dabei um Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben bildungspraktischen Handelns? 3. Was ist – wenn diese beiden Fragen verneint werden müssen – der (verbleibende) pädagogische Stellenwert dieser traditionsreichen Orientierungsgrößen?

Die Frage nach der Legitimität pädagogischen Handelns wird von zwei großen Themen¹ bestimmt: Das eine Thema heißt „Führen oder Wachsen lassen?“ Das andere Thema lautet „Befähigung zur Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen oder Selbstverwirklichung?“ Auf das zweite Thema gehe ich im folgenden näher ein, werde aber am Ende meiner Ausführungen auch dem ersten Thema einige Aufmerksamkeit widmen.

In den traditionsreichen Erörterungen zur Begründung der beiden Bezugsgrößen „gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen“² und „individuelle Selbstverwirklichung“ haben von Anfang an zwei Überlegungen eine zentrale Rolle gespielt:

* Abschiedsvorlesung an der Universität Regensburg am 6. Dezember 2002.

1 Freilich gibt es eine Vielzahl ähnlicher Polaritäten, denen aber wohl kaum die gleiche grundlagentheoretische Bedeutung zugemessen werden kann. Vgl. dazu u.a. Schleiermacher 1826/1957.

2 In meinen folgenden Überlegungen lege ich keinen Wert auf die Unterscheidung von „Bildung“ und „Qualifizierung“. Dasjenige, was in gesellschaftlicher Praxis tatsächlich als Bildung angesehen, angestrebt und anerkannt wird, darf nicht mit normativen Bestimmungen (Bildungs-Idea-

1. Zum einen ging es um die Frage, ob es sich dabei um einander ausschließende oder um komplementär einander zugeordnete Größen handle? Spätestens seit ROUSSEAU dominiert die Auffassung, daß es sich dabei um unvereinbare Ansprüche, ja sogar um einen Widerspruch handelt³. Jedenfalls sind Anzahl und soziale Definitonsmacht derer beträchtlich, die von einem **Widerspruch** zwischen diesen beiden Endpunkten eines Anforderungsspektrums ausgehen. „Ich glaube ...,daß in der Welt, in der wir leben, die beiden Ziele nicht miteinander zu vereinen sind. Die Idee einer Art Harmonie... zwischen dem gesellschaftlich funktionierenden und dem in sich ausgebildeten Menschen ist nicht mehr zu erreichen“ (ADORNO 1967/1970, S. 118 f.; vgl. auch POLLAK 1996, S.457). In den Kontexten der bildungspolitischen Ausformulierung dieser Anforderungen hat sich die Tendenz zur **Vereinseitigung** der Betrachtungsweise und der Anspruchsbegründung in Richtung gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs immer stärker durchgesetzt.

2. Zum anderen hat sich immer deutlicher die Auffassung herausgebildet, daß es sich bei den beiden (scheinbar einander widersprechenden) Forderungen jeweils um **Ableitungsvoraussetzungen** für bildungspolitische und bildungspraktische Zielbestimmungen handelt.

Im folgenden konzentriere ich meine Aufmerksamkeit auf die Frage, wie weit erstens die unter engagierten Pädagogen verbreitete Widerspruchsthese gerechtfertigt oder haltbar ist und zweitens, ob die Auffassung einer kritischen Überprüfung standhält, daß jede der beiden Bezugsgrößen eine Ableitungsvoraussetzung für bildungspolitische und bildungspraktische Zielbestimmungen ist. Es geht dabei aber nicht nur um die kritische Überprüfung der herrschenden Auffassungen, sondern auch um einen Beitrag zur Klärung des pädagogischen Stellenwerts gesellschaftlicher und insbesondere betrieblicher Qualifikationsanforderungen einerseits sowie der postulierten Selbstverwirklichung andererseits.

Sind gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben bildungspraktischen Handelns?

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die traditionsreiche Klage, daß das Bildungssystem und insbesondere „die Schule“ den Herausforderungen ihrer Zeit nicht mehr gewachsen seien. Im Bildungssystem werde die nachwachsende Generation nur unzulänglich befähigt, die Anforderungen der Gesellschaft zu erfüllen.

len) verwechselt werden. Ob es sich in wesentlichen Belangen nicht nur terminologisch oder programmatisch, sondern auch **faktisch** jemals wirklich von dem unterschieden hat, was gegenwärtig als Qualifizierung bezeichnet wird, ist fraglich (vgl.dazu auch Blankertz 1974, S. 68).

3 Eine andere Auffassung vertritt Schleiermacher (1826/1957, S. 31): „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch.“ So wird in einem alternativen Ansatz, „dem Pädagogen“ bzw. dem Bildungspraktiker die Aufgabe zugewiesen, zwischen den beiden Bezugsgrößen bildungspraktischen Handelns zu vermitteln. Die Empfehlung, zwischen zwei Größen zu vermitteln setzt jedoch voraus, daß es etwas Unvermitteltes zu vermitteln gibt.

Die Forderung, die Bildungsarbeit an den Anforderungen der Gesellschaft und insbesondere an den Anforderungen des Beschäftigungssystems zu orientieren, ist nicht neu und sie wird auch keineswegs nur von den Vertretern des Beschäftigungssystems erhoben. In den 1960er Jahren ist nicht nur in forschungsmethodischer, sondern auch in inhaltlicher Hinsicht eine sogenannte „realistische Wendung in der Pädagogik“ ausgerufen worden: Wenn uns interessiert – so die These –, wozu junge Menschen erzogen oder befähigt werden sollen, dann müssen wir zuvor wissen, was die Gesellschaft und insbesondere das Beschäftigungssystem von ihnen – und damit auch von Bildungspraktikern – verlangt. In diesem Zusammenhang war gelegentlich von einer Abnehmer- oder von einer (Arbeits- oder Bildungs-) Marktanalyse die Rede.

Neuen Auftrieb hat diese Orientierung in der ziemlich aufgeregten Diskussion über die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA erhalten. Die thematische Relevanz der PISA-Studie ist darin begründet, daß darin Lernerfolg nicht mit dem Erreichen der Lernziele identifiziert wird, die im Lehrplan für die untersuchten Fächer kodifiziert worden sind. Statt dessen wird versucht, die basalen Fähigkeiten Lernender zu erfassen, über die jeder Mensch verfügen muß, wenn er sich in der Praxis moderner Gesellschaften behaupten und bewähren will. Dabei geht es um Fähigkeiten, die für eine verantwortliche gesellschaftliche Teilhabe und für kontinuierliches Weiterlernen grundlegend sind. „Das Hauptaugenmerk liegt auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie auf der Fähigkeit, innerhalb eines Bereichs mit unterschiedlichen Situationen (kompetent – H. H.) umzugehen“ (BAUMERT u.a. 2001, S.17). Zwar spielt auch hierbei die Verwendbarkeit des Gelernten für die Bewältigung lebenspraktischer Probleme eine wichtige Rolle. Aber im Mittelpunkt der PISA-Leistungserhebungen steht das Lernerfolgskriterium **Kompetenz**, bei dem es nicht primär oder gar ausschließlich auf die ökonomische Verwertbarkeit des Gelernten, sondern auf jene Urteilskraft und Problemlösefähigkeit Lernender ankommt, die den Gesichtspunkt der Lebens- und Berufstüchtigkeit einschließen. Dieses Konzept „verbindet intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Orientierungen, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System“ (Baumert u.a. 2001, S. 22). An dieser Stelle möchte ich jedoch nicht auf bildungspolitische Tagesaktualitäten eingehen. Mir geht es um das **Prinzipielle** des hier angesprochenen Problems.

In der aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussion wird dem Bildungssystem die Aufgabe zugewiesen, in der gesellschaftlichen Praxis und insbesondere im Beschäftigungssystem definierte Anforderungen zu erfüllen. Qualifikation wird dabei häufig als die Eignung eines Menschen interpretiert, jeweils vorgefundene Arbeitsaufgaben zu erfüllen (vgl. z.B. AMTHAUER 1981; DUNKEL 1984; POSTH 1989). Der ständige Wandel gesellschaftlicher und insbesondere betrieblicher Arbeitsaufgaben wird als Resultat immer rascheren und tiefgreifenderen gesellschaftlichen und betrieblichen Strukturwandels interpretiert. Und dieser Strukturwandel – so die These – ist eine Folge der rasanten Entwicklung insbesondere in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft. Der unterstellte Verursachungs-, Determinations- oder Ableitungszusammenhang reicht von den Fortschritten in Wissenschaft und Technik über dadurch verursachte Veränderungen in der Produktionstechnologie und in der betrieblichen Arbeitsorganisation bis hin zu

den daraus abgeleiteten bzw. ableitbaren Qualifikationsanforderungen an das Bildungssystem. Das ist die immer noch vorherrschende Auffassung, und zwar keineswegs nur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Meine Aufmerksamkeit gilt nun zunächst der grundlegenden Frage, ob die „Logik“ der skizzierten Ableitungsbeziehung einer kritischen Überprüfung standhält. Ich komme dabei zu dem Ergebnis, daß die Unterstellung des erwähnten Determinations- oder Verursachungszusammenhangs aus empirischen und die darauf gestützten Ableitungen aus logischen Gründen unhaltbar sind. Es handelt sich eben nicht um einen Verursachungs- und auch nicht um einen Ableitungszusammenhang, sondern allenfalls um einen Bedingungs- oder **Ermöglichungszusammenhang**. Fortschritte in der Grundlagenforschung ermöglichen (unentbehrliche) Entscheidungen über die Anwendung bzw. Nutzung dieses Wissens für die Entwicklung ingenieurtheoretischer Konzepte, für die Entwicklung einer konkreten Produktions- oder auch Informationsverarbeitungs-Technik bis hin zur Umsetzung des technisch Ermöglichten in die Gestaltung konkreter Arbeitsplätze. Die dafür dann aber unentbehrlichen Entscheidungen haben Entscheidungskriterien zur Voraussetzung, die ihrerseits von Zwecken der Wissensverwendung sowie von Zwecken der Nutzung technischer Möglichkeiten für die Organisation betrieblicher Arbeit bestimmt werden. Freilich erfolgen die Entscheidungen, die jeder Technik- und Organisationsentwicklung zugrunde liegen, nicht an einem Nullpunkt der Entwicklung. Jedoch eine bereits vorhandene, zu ersetzende oder zu ergänzende Technik oder Arbeitsorganisation kann bereits aus logischen Gründen keine Maßgabe, sehr wohl aber eine (Ausgangs-) Bedingung zweckbestimmter (Weiter-) Entwicklung sein. Ausgangspunkt des von mir so genannten Ermöglichungszusammenhangs mögen Ergebnisse der Grundlagenforschung sein. Ausgangspunkt der anwendungswissenschaftlichen sowie der praktischen Nutzung grundlagenwissenschaftlichen Wissens sind jedoch Verwendungszwecke, die von Menschen bestimmt und formuliert werden.

Den Beweis für und Unhaltbarkeit des allenthalben unterstellten Verursachungs- oder Determinationszusammenhangs möchte ich auf zwei Ebenen führen, und zwar

1. auf der Ebene der Sachverhalte, auf deren Beschreibung die Autoren gesellschaftlicher und betrieblicher Qualifikationsanforderung ihre Argumente stützen – das ist gleichsam die Anspruchsgrundlage für Qualifikationsanforderungen – und
2. auf der Ebene der Anspruchs begründung.

1.1 Jeder Ingenieur, der eine Maschine konstruiert und jeder Ökonom, der die betriebliche Arbeit organisiert, tut das unter drei unterscheidbaren Voraussetzungen: Erstens benötigt er Informationen über (mögliche oder wünschenswerte) Zwecke, die Menschen veranlassen können, diese Maschine anzuschaffen und zu verwenden. Denn nicht nur die Verwendung, sondern auch bereits die Produktion einer Maschine hat ökonomische Investitionsentscheidungen zur Voraussetzung. Und Investitionsentscheidungen stehen in einem Begründungs- und Handlungszusammenhang beispielsweise mit Produktionsprogrammen, in deren Entwicklung die Erwartung oder besser noch das Wissen um die Wahrscheinlichkeit eingeht, daß es kaufkräftige und zum Kauf entschlossene Kunden geben wird, die das manifeste oder latente Bedürfnis haben, das mit Hilfe einer neuen Technik

und Arbeitsorganisation Produzierte auch tatsächlich nachzufragen. Zusammenfassend, stark vereinfacht und verkürzt läßt sich dieser Sachverhalt auf die Formel bringen: Ohne Absatz keine Produktion, ohne Produktion keine Technik und ohne Technik keine Anwendung natur- und sozialwissenschaftlichen Wissens.

Freilich kann und muß der beispielhaft erwähnte Ingenieur nicht alles wissen, was für den skizzierten Verwendungszusammenhang relevant ist. Ihm mag die Entscheidung dessen genügen, der bereit ist, eine Maschine anzuschaffen, die das technisch Ermöglichte nach Maßgabe ökonomischer Zweckbestimmung unter gegebenen Bedingungen auch tatsächlich leistet. Die Beantwortung der Frage, ob sich die Investition in die neue Technik dann auch lohnt bzw. rechnet, fällt in die Zuständigkeit des Investors, der über die Anschaffung und den Einsatz dieser Technik entscheidet. Das von mir nur exemplarisch „aufgefächerte“ Wissen wird also arbeitsteilig generiert, organisiert und verwendet. Dafür haben sich in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung professionelle Kompetenzen entwickelt, aber Kompetenzen, die auf wechselseitige Kooperation geradezu überlebensnotwendig angewiesen sind.

1.2 Zweitens benötigt der Ingenieur nicht nur ein Wissen über mögliche bzw. wahrscheinliche Zwecke der Verwendung seiner Erzeugnisse. Er benötigt außerdem ein Wissen über die Fähigkeit und Bereitschaft konkreter Menschen, seine Maschine im Kontext einer gegebenen oder zu schaffenden Arbeitsorganisation „sachgerecht“ zu verwenden. Die Bedeutung dieses Wissens kommt in Erörterungen über die „Benutzerfreundlichkeit“ technischer Entwicklungen zum Ausdruck. Benutzerfreundlichkeit ist eine Erfolgsbedingung technischer Entwicklungen. Ingenieure benötigen also realistische Annahmen darüber, was die Benutzer seiner Technik können und wollen, aber auch darüber, was sie im Umgang mit dieser Technik lernen können und lernen wollen bzw. was ihnen an geistiger Anstrengung zumutbar ist (Beispiel: Softwareentwicklung).

1.3 Drittens können die für die Technik- und Organisationsentwicklung Zuständigen sich – wie schon angedeutet – nicht gänzlich über Ansprüche hinwegsetzen, die in den kulturellen Standards Beschäftigter und in den Standards jener Kunden zur Geltung kommen, von deren Kaufentscheidung der ertragreiche Einsatz einer aufwendigen Produktionstechnik abhängt (Stichwort: Umweltschutz). An den sozialen Prozessen, in denen diese Standards definiert, entwickelt, geltend gemacht und durchgesetzt werden, sind Bildungspraktiker in professioneller Zuständigkeit maßgeblich beteiligt. Es wäre allerdings eine (gleichsam umgekehrte) methodologische Naivität anzunehmen, daß Kundenwünsche oder Mitarbeiterbedürfnisse in einem strengen Sinn Verursachungsfaktoren für Zweckbestimmungen und Entscheidungen seien, die jeder Technik- und Organisationsentwicklung zugrunde liegen. Als ihrerseits beeinflussbare und „gestaltungsbedürftige“ Realisierungs**bedingungen** der Zweckverwirklichung sind sie jedoch von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Zusammenfassend und auf höherer Abstraktionsstufe läßt sich sagen, das jede Technik sowohl eine **Anthropologie** als auch eine **Lerntheorie** des Benutzers enthält. Insofern antizipiert und inkorporiert jede Technik Annahmen über das Können und Wollen, aber auch über die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft derer, die sich dieser Technik bedienen (wollen).

Die Einseitigkeit der von mir kritisierten Annahme einer (einseitigen) Determinations- oder Ableitungsbeziehung ist also nicht nur unerwünscht, sondern sachlich falsch. Auf jeder einzelnen Ableitungsstufe, deren Abfolge ich als Ermöglichungsstufen interpretiere, sind Entscheidungen unentbehrlich, die Entscheidungskriterien voraussetzen und von konkreten Entscheidungszwecken bestimmt werden. Subjekte der hier relevanten Entscheidungen sowie Subjekte der Bestimmung der dafür vorausgesetzten Entscheidungskriterien und Entscheidungszwecke sind konkrete Menschen, deren Kompetenz und Verantwortlichkeit von den Leistungen oder Fehlleistungen des Bildungssystems (maßgeblich) beeinflusst werden.

Die Zwecke der Verwendung einer bestimmten Produktionstechnik sind nur dann realistisch, wenn sie im Licht möglichst verlässlichen Wissens über die komplexen Bedingungen der Realisierbarkeit dieser Zwecke bestimmt worden sind. Zu diesen Realisierungsbedingungen gehören keineswegs nur betriebswirtschaftliche Verwertungsaussichten, sondern – wie bereits angedeutet – auch lern- und bildungsabhängige gesellschaftliche und kulturelle Wertvorstellungen. Diese Wertvorstellungen spielen sowohl für das Wie als auch für das Wozu der Produktion eine wichtige Rolle. Es hängt beispielsweise vom bildungspraktisch beeinflussbaren Anspruch jedes Beschäftigten und jedes Kunden ab, ob und wie sich die Berücksichtigung humaner, sozialer und ökologischer Qualitätskriterien bei der Zweckbestimmung und bei der Organisation betrieblicher Arbeit auf den Erfolg eines Unternehmens auswirkt.

2. Damit habe ich bereits Gesichtspunkte der zweiten Betrachtungsebene, nämlich der Logik der Anspruchsbegründung berührt.

2.1 Qualifikations**anforderungen** sind **Qualifikationsanforderungen**. Sie enthalten explizite Bezugnahmen auf konkrete Handlungsbereitschaften derer, die diese Anforderungen erfüllen sollen. Autoren der Qualifikationsanforderungen sind deshalb und insofern an der Definition und an der Antizipation des Leistungs- und Lernpotentials derer beteiligt, die diese Anforderung erfüllen sollen. Und wenn die Anforderungen nicht unrealistisch bzw. utopisch sein oder werden sollen, dann hat die Konkretisierung dieser Anforderung sich an der Menschenmöglichkeit individueller Kompetenzentwicklung zu orientieren.

2.2 Qualifikationsanforderungen haben einen Adressaten. Primäre Adressaten manifester Qualifikationsanforderungen sind Bildungspolitiker und Bildungspraktiker, Personen also, die für die Organisation der Bedingungen individueller Kompetenzentwicklung zuständig sind. Das bedeutet zweierlei:

- Der Adressat der Forderung, die Bildungsarbeit an den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems zu orientieren, ist zugleich deren **Rezipient**. Die Rezeption der Forderung hat – wie jede Rezeption – die explizite oder implizite Bestimmung eines Rezeptions- bzw. Relevanzkriteriums zur Voraussetzung. Und genau darin und dadurch, nämlich durch die aktive, selektive und interpretative Rezeption einer Anforderung bestimmt der Rezipient, wie die jeweilige Anforderung zu interpretieren und zu beurteilen ist, was in den rezipierten Anforderungen in welcher Hinsicht für seine eigene Urteilsbildung und

für seine Entscheidungen relevant ist. Daß dabei der Gesichtspunkt der Bildungsbedeutsamkeit des jeweils Geforderten zur Geltung kommt, ist nicht nur plausibel, sondern unvermeidbar: Er hat die Anforderungen ja nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch auf der Basis seiner pädagogischen bzw. bildungspraktischen Kompetenz zu interpretieren und auf der Grundlage seiner (zumindest impliziten) pädagogischen Überzeugung und Verantwortung umzusetzen.

- Dieser Adressat der Qualifikationsanforderungen ist nur erreichbar, wenn ihm die Rolle eines **Diskurspartners** eingeräumt wird. Denn er soll durch seine Arbeit die Voraussetzungen dafür schaffen, daß Heranwachsende die Kompetenz entwickeln, diese Anforderungen zu erfüllen – oder auch: kritisch zu beurteilen oder begründet zurückzuweisen. Damit komme ich an einen zentralen Punkt meiner Überlegungen: In dem unentbehrlichen Diskurs zwischen dem Autor und dem Adressaten bzw. Rezipienten gesellschaftlicher oder betrieblicher Qualifikationsanforderungen definieren die Repräsentanten des Beschäftigungssystems auf der Grundlage ihres Bildes vom realistisch wünschenswertem Beschäftigten die Bedingungen der Qualifikationsverwertung. Auf der anderen Seite definieren die Repräsentanten des Bildungssystems die Kriterien und die Bedingungen der (pädagogischen) Akzeptanz dieser Anforderungen, das heißt der Bedingungen, unter denen sie – die Bildungspraktiker – bereit sind, aus Qualifikationsanforderungen Konsequenzen für ihre Bildungsarbeit zu ziehen. Das impliziert von Bildungsprozessen abhängige Ansprüche an die Qualität der Organisation betrieblicher Arbeit (die ja andererseits als Anspruchsgrundlage für Qualifikationsanforderungen fungiert).

2.3 Damit ist bereits eine weitere Dimension der Begründungslogik angesprochen: Anforderungen sind Aufforderungen. Sie ermöglichen nicht nur, sondern sie erfordern und bezwecken eine wertende Stellungnahme, zumindest ein Ja oder Nein zu diesen Anforderungen. Das bedeutet zweierlei:

- Anforderungen determinieren nicht ihre Befolgung. Sie wären als Anforderungen sinnlos, würden sie nicht den für ihre Beurteilung unentbehrlichen Interpretations-, Entscheidungs- und Handlungsspielraum eröffnen.
- Als Anforderungen, die eine Stellungnahme bezwecken, konstituieren sie den Adressaten als Diskurspartner einer Verständigung und Entscheidung über den pädagogischen Stellenwert der Anforderung.

2.4 Die Tatsache, daß Anforderungen Stellungnahmen bezwecken, beweist, daß Anforderungen nicht auch schon Maximen bildungspolitischen und bildungspraktischen Handelns sind. Denn über die Zwecke bildungspolitischen und bildungspraktischen Handelns entscheiden die Adressaten der Anforderungen, nämlich die Bildungspraktiker selbst bzw. autonom. Das setzt Offenheit voraus für domänenspezifische Urteils- und Handlungskompetenz auf beiden Seiten: sie müssen bereit sein, voneinander und füreinander zu lernen. Ingenieure und Betriebswirte tun gut daran, auf Experten für Kompetenzentwicklung und Kompetenzverwendung zu hören. Andererseits sollten Pädagogen die Voraussetzungen dafür mitbringen, grundlegende Probleme betrieblicher Organisationsentwicklung und technischer Entwicklungen zu begreifen und zu beurteilen. Denn auch dann, wenn es sich bei den Anforderungen nicht um Maximen handelt, sind sie als

Realisierungsbedingungen bildungspraktischer Zweckbestimmung und Zweckverwirklichung von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Das ist der Sinn der (methodologisch allerdings oft allzu naiv formulierten) Parole, daß im Bildungssystem nicht am Bedarf des Beschäftigungssystems vorbei gearbeitet werden dürfe. Denn diese Parole läßt sich ebenso realistisch umkehren. Das Beschäftigungssystem kann seine Arbeit nicht ohne Rücksicht auf elementare Bedürfnisse und Ansprüche jener Menschen organisieren, auf die eine ertragreiche Produktion angewiesen ist. „Der wirtschaftlich Erfolg eines Unternehmens hängt in besonderer Weise von der Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft der Mitarbeiter ab. Kreativität, Kritik als Motor der Veränderung, neue gute Ideen sind kostbar, kein Unternehmen kann mit Robotern, Ja-Sagern, Opportunisten oder Duckmäusern erfolgreich wirtschaften“ (SCHLAFFKE 1982, S. 52). Und zur Entwicklung dieser Ansprüche Beschäftigter an das Beschäftigungssystem leistet das Bildungssystem einen wesentlichen Beitrag. Insofern werden im Bildungssystem eben auch Bedingungen der Realisierung bestimmter Produktionsprogramme definiert und realisiert.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Qualifikationsanforderungen keine entscheidungs- und interpretationsunabhängigen, keine von den Interessen ihrer Autoren wie ihrer Rezipienten unbeeinflussten und unbeeinflußbaren, keine einheitlichen und schon gar keine pädagogisch maßgeblichen Größen sind.

3. Die skizzierte Wechselseitigkeit schlägt sich in der ebenso populären wie abstrakten Formel nieder, daß „der Mensch“ im Mittelpunkt natürlich auch der Wirtschaft stehe. 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. So hat FREDERIC WINSLOW TAYLOR (1911) zwar buchstäblich am Menschen Maß genommen, um die industrielle Arbeitsorganisation nach Menschenmaß zu optimieren. TAYLORS primäres Interesse galt aber nicht der Würde und dem kulturellen Anspruch der von ihm vermessen Menschen. Seine Frage lautete vielmehr: Wie ist der Mensch anatomisch, physiologisch und vielleicht auch mental beschaffen und wie muß dementsprechend eine Arbeitsorganisation aussehen, die geeignet ist das Optimum an Arbeitseffektivität aus diesem so beschaffenem Wesen herauszuholen? Was nach Humanität oder Menschlichkeit aussah und aussieht, war nicht der Zweck, sondern nur das Mittel für eine Effektivierung der Arbeit und für eine rentable Verwertung investierten Kapitals in eine kostspielige Produktionstechnologie. Diese Feststellung darf nicht kurzschlüssig zu einer pauschalen Diffamierung betrieblicher Humanisierungsmaßnahmen beansprucht werden. Wer die Qualität des Faktors Arbeit wirklich steigert, um Produktivität und Rentabilität der Produktion zu steigern, der steigert aber eben auch die Qualität des Faktors Arbeit. Zu fragen bleibt allerdings, an welcher Stelle (zuerst) gespart wird, wenn sich die Ertragslage des betreffenden Unternehmens verschlechtert.

Auf zweierlei möchte ich in diesem Zusammenhang vertiefend hinweisen:

3.1 Die überaus verbreitete Forderung einer natur- und sozialverträglichen Technik- und Organisationsentwicklung begünstigt den ebenso weit verbreiteten Denk-

Fehler, es könne eine mit „der Natur“ und mit „dem“ Wollen und Handeln konkreter Menschen unvereinbare Technik oder Arbeitsorganisation geben. Zum einen lassen sich Naturgesetze nicht außer Kraft setzen; sie werden vielmehr zu von Menschen definierten Zwecken genutzt. Zum anderen **muß** es Nutznießer einer Technik- und Arbeitsorganisation geben, und zwar auch dann, wenn sie sehr viele andere Menschen schädigt oder vielleicht sogar vernichtet. Sonst gäbe es diese Technik nicht. Denn jede Technik und jede Arbeitsorganisation hat Zweckbestimmungen, Entscheidungen, Nutzenerwägungen und (in manchen Fällen gigantische) Investitionen zur notwendigen Voraussetzung. Sich diesen **Sachverhalt** wirklich klar zu machen, trägt mehr zur kritischen Urteilsbildung bei als eine moralisierende, das Sachargument „entwertende“ Polemik gegen eine vermeintlich natur- oder sozialunverträgliche Technik und Arbeitsorganisation. Auf die Differenzierung kommt es an, und auf eine Sensibilität für die Frage nach den Gründen für das Erfordernis, Menschen vor einer Technik zu schützen, die doch nur von Menschen und „für Menschen“ entwickelt und verwendet werden kann.

3.2 Subtiler und gravierender als die Besorgnis über die ökonomische Verwertung der beispielhaft erwähnten Humanisierungsmaßnahmen, deren Beurteilung in der üblichen Ökonomiekritik ohnehin oft allzu undifferenziert ausfällt, ist die Problematik einer ganz anderen Differenz, die zugleich abstrakter und konkreter ist. In ihrer gesamten Sozialisation – in Elternhäusern, Schulen, in gesellschaftlicher und beruflicher Praxis – lernen Menschen systematisch zu tun, was von ihnen verlangt oder erwartet wird (vgl. dazu u.a. Büttner 2002, S. 25 ff.). Alle Katastrophen der Menschheitsgeschichte wären unmöglich (gewesen), wenn es nicht Menschen gäbe oder gegeben hätte, die gelernt hätten oder lernten zu tun, was jeweils von ihnen verlangt wurde oder wird. Statt dessen könnten in den (Lern-) Umgebungen individueller Kompetenzentwicklung aber auch die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß Menschen (zuvor) lernen zu **beurteilen**, was von ihnen verlangt wird.

Können Maßgaben bildungspolitischen und bildungspraktischen Handelns aus den Entwicklungsbedürfnissen Lernender abgeleitet werden?

Aus dem keineswegs unbegründeten Unbehagen an der Überbetonung des Nutzens und insbesondere der wirtschaftlichen Brauchbarkeit des Gelernten läßt sich die Vehemenz erklären, mit der Bildungstheoretiker und Bildungspraktiker die Bedürfnisorientierung der Bildungsarbeit fordern. Die Bildung – so diese Forderung – habe sich nicht an irgend einem gesellschaftlichen oder gar ökonomischen Qualifikationsbedarf, sondern an den Bedürfnissen Lernender zu orientieren. Diese Forderung ist in einer philosophischen und bildungstheoretischen Tradition begründet, auf die ich hier nicht in der erforderlichen Gründlichkeit und Differenziertheit eingehen kann. Aber einige ausgewählte Hinweise halte ich doch für aufschlußreich:

Zwar nicht ihren Anfang, aber sehr wohl ihr Zentrum hat dieses Denken in der These KANTS, daß der Mensch von keinem Menschen (nicht einmal von sich selbst) bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck gebraucht werden „könne“ (KANT 1785/1956, S. 600 f.).

ROUSSEAU hat in seinem Emile überaus pointiert das Eigenrecht des Kindes reklamiert. „Die Einrichtungen der Gesellschaft ... würden seine Natur ersticken“. Es gehe darum, „den Menschen für sich selbst zu erziehen“ und nicht „für die anderen“. In der Erziehungspraxis müsse man sich entscheiden entweder für den Menschen oder (wie er es damals nannte) für den Staatsbürger, „denn beide in einer Person kann man nicht schaffen“.

PETER VILLAUME hatte nach der Berechtigung gefragt, „die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit“ zu opfern (zit. n. BLANKERTZ 1982, S. 81).

Der bildungstheoretisch überaus einflußreiche WILHELM VON HUMBOLDT äußert in seinem litauischen Schulplan den viel zitierten Gedanken, daß die Bildung unrein werde, wenn das, was das Bedürfniss des Lebens erheische, nicht **abgesondert** und **nach** vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werde (HUMBOLDT 1809/1964, S. 188). An anderer Stelle postuliert er die „harmonische Ausbildung *aller* Fähigkeiten“, in den Zöglingen, die „nicht durch äussere Umstände, sondern durch seine innere ... Harmonie und Schönheit“ Reiz gewinnen (ebenda, S. 261).

MEUMANN – um einen Autor zu zitieren, von dem man das vielleicht gar nicht erwartet hatte – schreibt in seiner experimentellen Pädagogik: „Die größte methodische und zugleich materiale Neuerung, welche die experimentelle Pädagogik mit sich brachte, ist die, daß wir alle Probleme der Pädagogik vom Kinde aus zu entscheiden suchen“ (MEUMANN 1907, S. 31).

Kurz und zugespitzt: Idee und Praxis des Nutzens (die freilich oft undifferenziert, verkürzt und verzerrt konzipiert und interpretiert worden sind) haben in der Tradition bildungstheoretischen Denkens und bildungspraktischen Handelns kein allzu hohes Ansehen. Bildung – so die in dieser Tradition vorherrschende Auffassung – habe zweckfrei oder Selbstzweck zu sein.

Die überaus aktuelle Forderung, Bildung und Erziehung an den Bedürfnissen Lernender zu orientieren, wird in den Kontexten aktueller Kritik an der Forderung, die Bildung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems auszurichten, oft undifferenzierter begründet als das in der Aufklärung der Fall war (vgl. dazu MENZE 1966; BLANKERTZ 1969). Sie erreicht nicht immer das Niveau ihrer philosophischen Begründung in der Aufklärungspädagogik. Ich halte es deshalb für wichtig, auf die aktuelle Forderung nach Bedürfnisorientierung einzugehen, die überdies mit analogen Forderungen reformpädagogischer Konzepte korrespondiert, beispielsweise mit den Postulaten: Adressatenorientierung oder Teilnehmerorientierung.

Wer sich an den Bedürfnissen Lernender orientieren soll, muß wissen, was diese Bedürfnisse eigentlich „sind“. Zunächst muß man sich vergegenwärtigen, daß die Bedürfnisorientierung hier zur Diskussion stehender Interpretation gegen die Forderung gestellt wird, die Bildungspraxis an den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems zu orientieren. In der Bedürfnisorientierung gehe es um einen Anspruch, den das Individuum aus sich selbst heraus geltend mache. Individuelle Bildungs- oder Lernbedürfnisse werden hier als unabhängige, letztinstanzliche und womöglich auch als maßgebliche Orientierungsgrößen der Bildungspraxis angesehen und postuliert.

Welche Möglichkeiten gibt es, sich dieser Bedürfnisse zu vergewissern? Die Beantwortung dieser Frage ist eine Voraussetzung der Möglichkeit, die Bildungsarbeit an eben diesen Bedürfnissen Lernender zu orientieren. Bei meinem Ver-

such, die Bedürfnisse zu identifizieren, an denen die postulierte pädagogische Praxis sich orientieren soll, unterscheide ich drei Ebenen: (1.) die Ebene des Bedürfnissubjektes bzw. des Lernenden, (2.) die Ebene des Rezipienten der Bedürfnisse Lernender, also die Ebene des Lehrenden und (3.) die Ebene des Autors der Forderung, beispielsweise des Bildungspolitikers.

(1.) Bereits auf der Ebene des Bildungs- bzw. Bedürfnissubjektes selbst stellt sich das Problem, wie der Lernende etwas über seine Bedürfnisse erfährt. Erst über extrapersonale Werdegelegenheiten und soziokulturelle Ansprüche erfährt der Lernende etwas über seine individuellen Werdepotentiale, darüber also, was er werden und wollen **kann**. Das Bildungssubjekt muß in der Interaktion bzw. Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erst **lernen**, welche Bedürfnisse es überhaupt haben kann, worauf sich seine Bedürfnisse richten können. Externale Gelegenheiten der Aktualisierung möglichen Wünschens und Wollens müssen als Bedingung der Möglichkeit angesehen, daß Lernende selbst ihre Bedürfnisse kennen lernen (!) und entwickeln können.

Es ist also völlig unrealistisch davon auszugehen, Bildungsbedürfnisse seien von externalen Lerngelegenheiten und Lernerfolgen unabhängige Größen. Konkrete, inhaltliche und nur dann für die Bildungsarbeit relevante Bedürfnisse und Interessen Lernender entwickeln sich in der niemals nur ablehnenden Auseinandersetzung mit externalen Anforderungen. Heranwachsende sind sogar dazu „gezwungen“, aber auch daran interessiert, jene Kriterien für Relevanz und Erfolg ihres Denkens, Wollens und Handelns zu übernehmen, die in den externalen gesellschaftlichen Anforderungen und auch in den Rekrutierungskriterien des Beschäftigungssystems zur Geltung kommen. Konkrete Lernbedürfnisse haben sich also in permanenten Lernprozessen, d.h. in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Gegebenheiten und Anforderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickelt. Konkretes inhaltliches Wollen und Handeln Heranwachsender hat Momente soziokulturellen Sollens unvermeidbar in sich aufgenommen.

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 – ganz davon abgesehen, daß bereits die Eltern Ansprüche „der Gesellschaft“ „personifizieren“. Das Gesagte gilt übrigens auch dann, wenn man sich den Anforderungen und Beurteilungskriterien einer jeweiligen Umwelt nicht kritiklos unterwirft.

(2.) Auf der Beobachterebene gilt folgendes: Wer – zunächst nur in diagnostischer Absicht – etwas über die Bedürfnisse der Adressaten bildungspraktischer Bemühungen erfahren will, muß die Reaktion Lernender auf Lerngelegenheiten oder auf Lernanforderungen beobachten. Lernfähig oder begabt und interessiert kann ein Mensch immer nur für irgend etwas Bestimmtes sein. Die Bildsamkeit eines Menschen kann als eine Funktion externaler Realisierungsbedingungen seiner Bildung angesehen werden. Anders formuliert: Es gibt überhaupt kein Bedürfnis ohne externale Gelegenheit zur Bedürfnisaktualisierung und Bedürfnisartikulation.

(3.) Auf der Ebene dessen, der die Bedürfnisorientierung fordert, gilt folgendes: Autor der Forderung, die Bildungsarbeit an den Bedürfnissen Lernender zu orientieren, ist in der Regel nicht der Lernende selbst. Ob der Autor der Forderung mit

der von ihm postulierten Bedürfnisorientierung konkret inhaltlich genau dasselbe meint oder auch nur akzeptiert, was der Lernende selbst wünscht oder wünschen könnte, bleibt dabei meistens offen. Der Autor der Forderung hat zunächst „nur“ sein Konzept oder Konstrukt von Bedürfnis im Kopf, und dazu gehört auch seine (implizite) Bestimmung der pädagogischen Funktion individueller Bildungsbedürfnisse. Soviel zur Unterscheidung verschiedener Ebenen der Artikulation und Wahrnehmung individueller Bildungsbedürfnisse.

Von zentraler Bedeutung erscheint mir die Frage, wer eigentlich der **Adressat** der Forderung ist, die Bildungsarbeit an den Bedürfnissen Lernender zu orientieren? Es ist nicht der Lernende selbst, sondern derjenige, der die externalen Bedingungen erfolgsorientierten Lernens organisiert. Er – also der Lehrende – ist Subjekt der Bestimmung dessen, was als ein Bildungs- oder Lernbedürfnis für die Bildungsarbeit überhaupt in Betracht kommt. Er kann gar nicht umhin, das für seine Wahrnehmung und für seine Arbeit unentbehrliche Konstrukt „Bildungsbedürfnis“ zu definieren und den pädagogischen Stellenwert eines Bedürfnisses zu bestimmen. Er entscheidet über die Bildungsrelevanz eines Bedürfnisses. In die Bestimmung des für die Wahrnehmung eines Bedürfnisses vorausgesetzten Relevanzkriteriums geht sein pädagogisch-professionelles Wissen und sein pädagogisches Wollen unaufhebbar und unvermeidbar ein. Jedes noch so gewissenhafte Bemühen um Erfassung und Berücksichtigung der Bedürfnisse Lernender wird von der pädagogischen Kompetenz und auch von dem Bildungsverständnis des Lehrenden bestimmt. Die wie auch immer praktizierte Bedürfnisorientierung kann die technokratisch-instrumentelle Vereinnahmung des Lernenden bezwecken. Sie kann aber auch regulatives Prinzip der Überzeugung sein, den Lernenden als das zu begreifen, was er faktisch und unaufhebbar ist, nämlich das Subjekt seiner eigenen Kompetenzentwicklung. Diese Überzeugung und die davon bestimmte Realisierungsform der Praxis schließt nicht nur nicht aus, sondern ausdrücklich ein, daß der Lehrende sich den manifesten Bedürfnissen Lernender nicht kritiklos unterwirft und – streng genommen – auch gar nicht unterwerfen kann, weil er, der Lehrende das Subjekt der Rezeption, der Interpretation, der Beurteilung und der praktischen Berücksichtigung („Umsetzung“) dieser Bedürfnisse ist.

Dazu ein Beispiel: Fragt man Lehrende – ich habe das getan – nach prophylaktischen Möglichkeiten, unerwünschte Verhaltensweisen Lernender zu verhindern, dann wird sehr häufig vorgeschlagen: „Klare Regeln aufstellen!“ Auf die Nachfrage: „Wer soll diese Regeln aufstellen?“, lautet die erste und manchmal auch einzige Antwort: „Der Lehrer!“. Fragt man erkennbar unzufrieden weiter, wird häufig die Antwort nachgeschoben: „Die Schüler sind auch an der Aufstellung der Regeln zu beteiligen!“ Die Frage: „Warum?“ wird typischerweise mit der Zuversicht beantwortet: „Dann sind die Schüler eher bereit, sich an die Regeln zu halten!“. Gibt man zu bedenken, dies sei doch eine recht „technokratische“ Motivation, erfolgt manchmal die Ergänzung: „Ja auch, damit sie das Gefühl haben, an der Regelfindung und -festlegung beteiligt zu sein.“ Auf die Frage, ob es nicht doch noch eine überzeugendere pädagogische Begründung für die Mitwirkung Lernender an der Regelung des Miteinander gebe, folgt nahezu ausnahmslos Achselzucken. Der problematisierende Hinweis auf die als typisch pädagogisch geltende Auffassung „Damit sie das **Gefühl** haben ...“ ist in den meisten Fällen durchaus irritierend. Man muß schon deutlicher werden und die Befürchtung äußern, daß mit diesem pädagogischen Grundverständnis genau das zerstört zu werden dro-

he, worauf es in der pädagogischen Praxis aber doch ganz zentral ankomme: Lernende müssen nicht „das Gefühl“ haben, an der Regelung des Miteinander mitzuwirken, sondern sie können Gelegenheit erhalten, **wirklich zu erfahren**, daß sie als Subjekte nicht nur der Befolgung, sondern auch der Regelung ihres eigenen Verhaltens sowie der Entwicklung einer wünschenswerten Unterrichts- und Schulkultur begriffen und respektiert werden. Diese zentrale Orientierung fehlt, wo Lernende als Objekte moralisierender Verhaltensregelung betrachtet und behandelt werden und – vielleicht noch schlimmer: – wo ihnen (in typischer gesellschaftlicher Doppelmoral) das Gefühl vermittelt wird, daß es auf sie ankomme, während jedem sensiblen Schüler deutlich wird, daß von seiner eigenen Zielbestimmung und Entscheidungsbegründung in der unterrichtlichen Praxis und in Belangen, die für die Entwicklung seiner Urteilskraft von zentraler Bedeutung sind, allzu oft so gut wie nichts Wesentliches abhängt. Längst nicht jede postulierte oder praktizierte Bedürfnisorientierung „muß“ also die Ermöglichung und Förderung der erwähnten Urteilskraft Lernender bezwecken oder bewirken, sie kann auch der effizienteren Durchsetzung einer Verhaltensregelung nach externalen Maßgaben dienen.

Der Lehrende ist aber nicht nur Adressat der Forderung, seine Arbeit an den Bedürfnissen Lernender zu orientieren, er ist – das verdient, eigens akzentuiert zu werden – auch deren **Rezipient**, und er ist unhintergebares Subjekt der Umsetzung dieses Anspruchs. Rezipient ist der Adressat der Forderung, seine Arbeit an den Bildungsbedürfnissen Lernender zu orientieren, auf zwei verschiedenen logischen Ebenen: auf der Ebene der Forderung selbst und deren Interpretation sowie auf der Ebene der Bildungsbedürfnisse, die er kennen oder bestimmen muß, um sie für seine Bildungspraxis berücksichtigen zu können. Die Forderung der Bedürfnisorientierung bezweckt – das gilt hier genau so wie bei den Qualifikationsanforderungen – eine (wertende) Stellungnahme. Diese Stellungnahme setzt die Interpretation der Forderung voraus. Und diese Interpretation wird von der pädagogischen Überzeugung des Rezipienten maßgeblich beeinflusst bzw. bestimmt, wie das im zuvor geschilderten Beispiel zu illustrieren versucht wurde.

In Bezug auf die Bildungsbedürfnisse selbst gilt folgendes. Sie mögen unabhängig von ihrer Wahrnehmung – sozusagen objektiv – existieren. Dennoch sind uns diese objektiv existierenden Gegebenheiten nur im Modus unserer subjektiven, selektiven und interpretativen Rezeption zugänglich. So sehr die ausgefeiltesten Methoden einer empirischen Kontrolle die zutreffende Interpretation der Realität – hier also der Bedürfnisse Lernender – bezweckt, so deutlich kommt genau darin die unüberbrückbare Differenz zwischen unterstelltem Sachverhalt einerseits und Sachverhaltsinterpretation andererseits zum Ausdruck. KANT hat dieses Problem unnachahmlich formuliert: „Was es für eine Bewandnis mit den Gegenständen an sich und abgesondert von aller ... Rezeptivität unserer Sinnlichkeit haben möge, bleibt uns gänzlich unbekannt. Wir kennen nichts, als unsere Art sie wahrzunehmen, die uns eigentümlich ist“ (KANT 1781/1956, S. 87).

Zusammenfassend komme ich zu folgendem Befund: Die Bedürfnisorientierung mag noch so gut und emanzipativ oder partizipativ gemeint sein, das postulierte Bildungsbedürfnis des Lernenden ist und bleibt ein Konstrukt des Lehrenden.

Aus allen diesen Überlegungen ergibt sich, daß auch Bildungsbedürfnisse keine Maximen, aber sehr wohl nicht zu vernachlässigende Realisierungsbedin-

gungen bildungspraktischen Handelns sind. Lehrende, die sich über das Vorwissen, über das Interesse, über die Informationsverarbeitungsstrategien Lernender hinwegsetzen, können nicht erfolgreich sein. Als Bedingungen erfolgsorientierten Handelns müssen die Bedürfnisse auch dann angesehen werden, wenn sie zuvor oder zugleich als Gegenstände bildungstheoretischer Interpretation und Beurteilung sowie als Gegenstände bildungspraktischer Intervention betrachtet werden. Bildungsbedürfnisse sind unhintergebar, aber sie sind auch kultivierbar.

Zur Präzisierung des bildungstheoretischen und des bildungspraktischen Stellenwertes individueller Bildungsbedürfnisse

Gegen das zuvor formulierte Fazit, daß das Bildungsbedürfnis ein Konstrukt Lehrender sei, sträubt sich das Ethos des engagierten Pädagogen. Kann das wirklich das letzte Wort sein? Liegen denn die Dinge bei den Bildungsbedürfnissen nicht doch etwas anders als bei den Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems? Denn das eigentliche Subjekt der Bildung ist der Sich-Bildende selbst. Lehrende haben nur die Möglichkeit, die externalen Bedingungen erfolgreichen Lernens zu organisieren. Sie können das Selbst-Lernen des Lernenden weder erzwingen noch erübrigen.

Was folgt nun aus dieser Feststellung für meine These, daß Bildungsbedürfnisse Lernender aus der Sicht Lehrender bloße Tatsachen seien, aus deren Feststellung keine Maximen für die Bildungspraxis abgeleitet werden können? Meines Erachtens muß man daraus eine Konsequenz ziehen, die 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 einerseits und der Lernende andererseits. Was heißt das konkret? So wie die Bedürfnisse des Lernenden für den Lehrenden nicht Maximen, sondern Bedingungen sind, unter denen er den Zweck seiner Tätigkeit, nämlich den Lehrerfolg, zu erreichen versucht, so ist das, was der Lehrende tut und vom Lernenden fordert, aus der Sicht des Lernenden nichts anderes als eine Lernbedingung, eine Bedingung also, unter der er versucht, den Zweck seines Handelns zu realisieren, nämlich erfolgreich zu lernen.

Nun ist das eine reichlich formale Bestimmung, die sich verdächtig nach prästabilisierter Harmonie „anhört“. In der bildungsbedeutsamen Wirklichkeit muß jedoch von einer „Disharmonie“ 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 Bildungsprogrammatis der Fall sein sollte; sonst wäre der Bildungsaufwand überflüssig. Wie aber ist mit dem Fall umzugehen, in dem dasjenige, was der Lernende, und dasjenige, was der Lehrende will, unvereinbar sind.

Die zutreffende Feststellung, daß der Lernende seinen eigenen Willen habe, wird häufig als Grund für „die Grenze“ der Erziehung“, ja sogar als Ursache für die Unplanbarkeit erziehungs- und bildungspraktischen Handelns angesehen. Wenn man diese Grenze überwinden wolle, dann müsse man eben den Willen des Kindes bzw. des Jugendlichen brechen oder „in die richtige“ Richtung lenken. Das wird heute wohl kaum noch von irgend jemandem so formuliert, aber – so fürchte ich – in allzu vielen Fällen genau so praktiziert. Radikaler gefragt: Hat denn der Lernende überhaupt einen „eigenen“ Willen? Formal ist das Wollen des Lernen-

den aus der Sicht des Lehrenden 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. Streng genommen kann es nicht darum gehen, **daß** jemand irgend was **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 nur, **was** der Lernende (selbst) will. Der Lehrende, als der in Lehr-Lern-Interaktionen üblicherweise Überlegene, hat die Möglichkeit, (und man kann 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. Vielleicht erfährt dann gerade der besonders stark von geltenden Normen Abweichende zum ersten Mal in seinem Leben, daß es jemanden gibt, der sich nicht für seine eigene Moral, seine Überlegenheit, seinen pädagogischen Zeigefinger, sondern wirklich für denjenigen interessiert, dessen Wollen und Tun er kritisiert. Ich bin überzeugt, daß das eine notwendige Bedingungen der Möglichkeit ist, daß dieser Adressat pädagogischer Interaktion sich an der Klärung seiner eigener Handlungsbegründung beteiligt; denn in dieser Interaktion wird er als das Subjekt seines Selbstverständnisses, seines eigenen Urteilens, seines Wollens und Handelns begriffen und respektiert. Als nicht-manipulativ bezeichne ich deshalb bildungspraktische Interventionen 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, vielleicht sogar Regelung zu finden. Die muß übrigens nicht in einer Einigung oder in einer Übereinstimmung bestehen. Der Lernende erfährt sich als Subjekt seines unaufhebbaren Lernens. Der Lehrende nimmt sich darauf zurück, die externalen Realisierungsbedingungen erfolgreichen fachlichen und „moralischen“ Lernens bzw. der individuellen Selbstverwirklichung zu konsolidieren, ohne seine Sach- und Wertüberzeugungen suspendieren oder auch nur verheimlichen zu müssen bzw. zu dürfen.

Freilich gibt es Grenzen der Verwirklichung dieses „Ideals“. Es gibt die Diskursverweigerung; es gibt die Unebenbürtigkeit der Argumentationskompetenz und die damit verbundene Gefahr der „Überredung“. Und es gibt nicht zuletzt die Grenze intersubjektiver Entscheidbarkeit „letzter“ Wertüberzeugungen. Deshalb kann es durchaus sein, daß Lehrende, Bildungspraktiker, Erzieher „gezwungen“ sind, gegen das Wollen ihrer Adressaten zu handeln, beispielsweise indem sie einen Gewalttäter daran hindern, andere zu schädigen. Aber dabei handelt es sich dann nicht um eine pädagogische, sondern um eine anders, beispielsweise strafrechtlich zu qualifizierende Aktivität.

Es gibt also Grenzen und Gefährdungen der Realisierung des pädagogisch Wünschenswerten. Aber es gibt keine mit pädagogischen Maximen vereinbare Alternative zum Diskurs über die Willens- und Handlungsbegründung des Adressaten pädagogischer Intervention. Begründungen sind die einzige Möglichkeit, divergierende Überzeugungen und Interessen füreinander transparent und somit für die Urteilsbildung effektiv zu machen. Damit bin ich bei meinen letzten, norma-

tiv gewendeten Sätzen angelangt: Bildung bezweckt die Entwicklung menschlicher Urteilskraft und Handlungs-Kompetenz. Dazu gehört ganz zentral das Unterscheidungs- und Beurteilungsvermögen. Mehr – glaube ich – kann Bildung nicht leisten. Mehr – würde ich hinzufügen – muß sie auch nicht leisten. Vielleicht kann man sogar so weit gehen und sagen: mehr darf sie auch nicht leisten wollen.

Literatur

- Adorno, T.W.: Erziehung – wozu? (1967). In: Derselbe: Erziehung Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit H. Becker 1959 – 1969. Frankfurt/M. 1970, S. 105 – 119
- Amthauer, R.: Qualifikationsanforderungen an Berufsanfänger. In: 4. Tagung der Arbeitsgemeinschaft der gewerblich-technischen Ausbilder. 2./3. Oktober 1980 – Düsseldorf. Hg.v. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Bonn 1981, S. 23 – 30
- Baumert, J. u.a. (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
- Blankertz, H.: Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, C. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 65 – 69
- Blankertz, H.: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Büttner, C.: Mit Gewalt ins Paradies. Einige psychologische Anmerkungen zu Terror und Terrorismus. In: Politische Studien. Hg. v. d. Hanns-Seidel-Stiftung e.V. 386. 53 (2002), Nov./Dez., S. 21 – 41
- Dunkel, D.: Probleme der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Berufliche Bildung. Herausforderung für die Wirtschaft, Chance für die Jugend. Hg. v. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Bonn 1984, S. 27- 30
- Humboldt, W.: Der Königsberger und der Littauische Schulplan. In: Humboldt, W.v.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Hg. v. Flitner A. & Giel, K. Darmstadt 1964, S. 168-195
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft (1781). In: Derselbe: Werke in sechs Bänden. Hg. v. Weischedel, W. Darmstadt 1956
- Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). In: Derselbe: Werke in sechs Bänden. Hg. v. Weischedel, W., Bd. VI, Darmstadt 1956
- Menze, C.: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966) 5, S. 417 ff.
- Meuman, E.: Vorlesung zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Erster Band. Leipzig 1907
- Pollak, G.: Individuelle Freiheit und soziale Verantwortung – Erziehung und Schule im Zielkonflikt. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 72, 1996, 4, S. 455 – 470
- Posth, M.: Qualifizierung als Wettbewerbsfaktor. In: Meyer-Dohm, P.; Lacher, M.; Rubelt, J. (Hg.): Produktionsarbeiter in angelernten Tätigkeiten. Frankfurt/New York 1989, S. 19 – 29
- Rousseau, J.-J.: Emile oder über die Erziehung (1762). Hg.v. Rang, M., Stuttgart 1965
- Schlaffke, W.: Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebs. In: Heid, H. & Lempert, W. (Hg.): Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebs. Beiheft 3 zur Zeitschrift für berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden 1982. S. 51-57
- Schleiermacher, F.: Vorlesungen aus dem Jahre 1826 Hg. v. Schulze, T. & Weniger, E.. Düsseldorf/München 1957

(Prof. em. Dr. Helmut Heid, Machthildstr. 136, D-93053 Regensburg)