

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Forum

Helmut Heid

Über Informationsgehalt und Stichhaltigkeit von Argumenten, mit denen die Aktualität von Weiterbildung begründet wird*

Karl Erlinghagen zum 75. Geburtstag

Summary: The question is about the informational content and the validity of those arguments which are put forward to give reasons for the special topicality of adult resp. further education. In the first place, demands on adult education are justified by deficiencies in the qualification of learners. This reference is incompatible with the relevant results of empirical research. In the second place, demands are inferred from the development of the occupational system. Those inferences are logically problematic and, besides, too abstract and undifferentiated.

From the pedagogical point of view, the priority of economic principles, i.e. profitable investment in real and human capital, must be revised by principles of humanity.

Wenn in den letzten Jahren und Jahrzehnten Bildung einmal Thema breiterer öffentlicher Aufmerksamkeit war, dann nahezu ausschließlich als *Streitobjekt*. Eine gewisse Ausnahme bildet das Thema *Weiterbildung*. Es hat selten eine bildungspolitische These gegeben, die so breite Zustimmung erfahren hat wie die These von der zunehmenden Bedeutung und Notwendigkeit (allgemeiner und beruflicher) Weiterbildung. Das mag mit der Abstraktheit dieser These und ihrer Begründung zusammenhängen. Dieser Befund kann aber auch Ausdruck einer „allgemeinen“ Beunruhigung sein. Denn keine Besorgnis dieser Welt und Zeit ist davon verschont geblieben, zu einer Obliegenheit zumindest *auch* pädagogischer Aufgabenbestimmung erklärt zu werden. Ich nenne nur einige Stichworte beispielhaft: Arbeitslosigkeit, Friedensbedrohung, Umweltzerstörung, aber auch: Leistungsverfall, Anspruchsdenken oder die Gefährdung der internationalen Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft.

Anstatt mich als Pädagoge pflichtgemäß über diese außerordentlich günstige Auftragslage zu freuen und zu ihrer ideologischen Rechtfertigung beizutragen, interessiert mich die Frage, ob Bildung und insbesondere Weiterbildung ein so großes Vertrauen verdienen und die in sie gesetzten Erwartungen überhaupt zu erfüllen vermögen.

Einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage erwarte ich von einer Analyse der Gründe, die für die Behauptung oder Forderung geltend gemacht werden, Weiterbildung werde immer wichtiger oder notwendiger. Ich beschränke mich im folgenden auf zwei Grundtypen von Argumentation:

Auf der einen Seite wird von den Bildungs- oder Qualifikationsdefiziten derer her argumentiert, die „deshalb“ der Weiterbildung besonders bedürfen. Auf der anderen Seite werden die „Fortschritte“ jener gesellschaftlichen Entwicklung betont, aus denen die These von der zunehmenden Bedeutung der Weiterbildung „abgeleitet“ wird. In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, daß über die künftige gesellschaftliche Entwicklung, auf deren „Herausforderung“ Bildung bereits heute zu „reagieren“ habe, umso weniger bekannt ist, je *präziser* der Informationsbedarf ist, je *langfristiger* die Vorhersage erfolgen soll und je differenzierter informiert werden muß: differenziert vor allem im Hinblick darauf, welche Personengruppe in welcher Weise von welcher Entwicklung besonders betroffen sein wird. Beträchtliche Einschätzungsunterschiede hinsichtlich der künftigen gesellschaftlichen, insbesondere wirtschaftlichen und technischen Entwicklung resultieren auch aus dem Umstand, daß nicht deutlich genug zwischen dem unterschieden wird, was aus welchen Gründen *tatsächlich* der Fall sein wird, was unter gegebenen Bedingungen unter Zugrundelegung welcher theoretischer Annahmen zukünftig *möglich* erscheint und was mit Bezug auf welche normativen Kriterien zukünftig sein *soll*. Da die ökonomischen und technischen Entwicklungen keine Naturereignisse, sondern Resultate gesellschaftlicher Praxis sind, sind Zielbestimmungen ebenso unentbehrlich für ein rationales politisches und ökonomisches Handeln wie die Analyse von Möglichkeiten und Bedingungen einer Zielverwirklichung. Nur vermischen oder verwechseln sollte man diese Modalitäten von „Vorhersage“ nicht.

Ich gehe zunächst auf jene Begründungen von Weiterbildung ein, die auf Qualifikationsdefizite Bezug nehmen. Zur Rechtfertigung der Forderung nach mehr Weiterbildung werden u.a. folgende Qualifikationsdefizite bevorzugter Adressaten von Weiterbildung genannt:

- Im Laufe der letzten Jahre sei die allgemeine Grundbildung und Erstausbildung (auf allen Ebenen) immer schlechter geworden, so daß sie den Anforderungen sowohl darauf aufbauender Bildungsgänge als auch den Anforderungen des Beschäftigungssystems nicht mehr entsprächen. In einem sachlichen (wenn vielleicht auch nicht widerspruchsfreien) Zusammenhang damit steht die „Feststellung“, daß Grund- und Ausbildung zu viel Zeit beanspruchten und zugunsten späterer Weiterbildung verkürzt werden müßten (dazu u.a. Wilms 1985 a., S. 2; Dieselbe 1985 b)¹.
- Es gebe immer noch eine große Zahl Unqualifizierter (1985 immer noch knapp 30 % ohne jegliche Berufsausbildung), die vor allem deshalb für ein zu erweiterndes Weiterbildungsangebot zu interessieren und zu gewinnen seien, weil sie in besonderem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen und bedroht seien.
- Von zunehmender Bedeutung sei auch das Erfordernis, Fehlqualifizierungen zu korrigieren: Wer „Opfer“ der Devise geworden ist „eine Ausbildung ist besser als keine“ oder wer das „Glück“ hatte, „auf Vorrat“ ausgebildet zu werden, obwohl diese Art der Bevorratung sich am Ende als Fehlplanung erwiesen hat, der ist genötigt, sich in Weiterbildungsveranstaltungen „umzuqualifizieren“, wenn er nicht auf den Status des für völlig andere Arbeitsaufgaben Unqualifizierten abstürzen will (dazu u.a. Pintar 1978). Fehlqualifizierung gilt als ein Mangel davon Betroffener (dazu Heinz/Krüger 1985; Kruse/Paul-Kohlhoff 1987, S. 121 ff.). (In dem Maße, in dem die Qualifizierung für einen anderen als den gegenwärtig ausgeübten Beruf Umqualifizierungen erübrigt, sind entweder die verschiedenen Berufe verwandt oder kann es zumindest auf die Inhalte der Qualifizierung nicht angekommen sein bzw. ankommen.)
- Schon erwähnt habe ich die Neigung, Bildung und Weiterbildung immer häufiger auch zur Bewältigung jener Probleme zu beanspruchen, deren Ursachen zwar nichts (oder allenfalls außerordentlich vermittelt und indirekt etwas) mit *Bildungsdefiziten* Betroffener zu tun haben, durch die aber einerseits deren Lebenslage objektiv beeinträchtigt wird (Arbeitslosigkeit) und die andererseits zu Bildungsproblemen, d.h. zu solchen Problemen Betroffener umdefiniert werden, denen durch Bildung und häufig besonders durch Weiterbildung abzuhelfen oder vorzubeugen sei (Weymann 1987, S. 10; Weymann/Wingens 1987, 391, 393 f.).

Bereits dieses Bündel von Gründen für die Forderung nach einer Aufwertung von Weiterbildung böte Stoff für ein ganzes Semester; ich

muß meine Analyse deshalb auf einige ausgewählte Aspekte beschränken.

Der Gesamtzusammenhang der Argumentation ist nicht ganz frei von Widersprüchen: Wenn die „Leistungen“ der Absolventen einer ersten Bildungsphase immer schlechter geworden sind, dann kann der Vorschlag einer weiteren (freilich zunächst nur zeitlichen) Reduktion dieser Bildung nicht recht überzeugen. Einigermaßen rätselhaft sind auch Empfehlung und Praxis, Probleme, die ihre Ursache *nicht* in Bildungsdefiziten haben, durch Weiterbildungsmaßnahmen lösen zu wollen.

Aber schauen wir uns einige zentrale Argumente etwas genauer an: Es gibt inzwischen eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen zur Überprüfung der erstaunlich breit und prominent vertretenen These, daß die Leistungen der Absolventen einer ersten Bildungsphase immer schlechter geworden seien. Das *übereinstimmende* Ergebnis: Dieses Urteil hält einer empirischen Überprüfung nicht stand.

Ingenkamp (1986, S. 14) formuliert das Ergebnis seiner Untersuchung folgendermaßen: Die überprüften Untersuchungen „entsprechen in keinem Falle den international anerkannten Standards empirischer Sozialforschung . . . Nach wissenschaftlichen Kriterien liegt kein generalisierbarer Beweis für eine Leistungsveränderung in . . . negativer Richtung vor“ (vgl. auch Schulz 1988).

Nahezu alle bisher vorliegenden Untersuchungen zur Rechtfertigung des Negativurteils über die Leistungen der Absolventen einer ersten Bildungsphase haben *subjektive Einschätzung* dessen zum ausschlaggebenden Bezugs-kriterium, was ein Absolvent heute können muß und was Absolventen der gleichen Bildungsgänge in früheren Jahren geleistet haben. Klaus Westphalen hat ein wenig abgelegene Ergebnisse einer Untersuchung veröffentlicht, in der *objektive Daten* verglichen werden und zum eindeutigen Beweis für die Unhaltbarkeit des Negativurteils führen: Westphalen beschäftigt sich nicht mit vagen Vergleichsschätzungen, sondern vergleicht Quantum und Anspruchsniveau von Lerninhalten nach Ausweis rechtsverbindlicher Lehrpläne und Lehrbücher, und zwar vor allem in den Unterrichtsfächern Fremdsprachen und Mathematik. Westphalen kommt zu dem Ergebnis, „daß einer klar erhöhten Lernbeanspruchung eine . . . gesteigerte Schulleistungsfähigkeit gegenübersteht“ (1988², S. 50 ff.).

Das erste Argument zur Rechtfertigung einer Aufwertung von Weiterbildung basiert also auf einer nicht haltbaren Tatsachenbehauptung.

Das *Problem* kann demnach nicht darin bestehen, daß die jeweiligen

curricularen Ziele der unterschiedlichen Niveaus allgemeiner Grundbildung verfehlt würden oder „den“ Anforderungen daran anschließender pädagogischer oder beruflicher Handlungsfelder nicht entsprächen, sondern vermutlich darin, daß es diese verschiedenen *Niveaus einer Beendigung* allgemeiner Grundbildung überhaupt gibt.

Interessanter ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob Weiterbildung überhaupt geeignet wäre, Bildungsdefizite des behaupteten Typs auszugleichen. Wichtig ist diese Frage auch deshalb, weil die bildungspolitisch geforderte zeitliche Reduzierung der Grundbildung und Erstausbildung mit dem Hinweis auf spätere Weiterbildungsmöglichkeiten zu begründen versucht wird. Die Vertröstung auf dereinstige Möglichkeiten von Weiterbildung ist aus folgenden Gründen problematisch und ungeeignet, eine wie auch immer konkretisierte Reduktion von allgemeiner Grundbildung und Erstausbildung zu rechtfertigen:

1. Dieser Hinweis impliziert Versprechen, für deren Einlösung die Versprechenden sich faktisch nicht haftbar machen lassen (Bolder 1978, S. 11 und passim) und auch nicht haftbar gemacht werden können, weil ihnen die Bedingungen einer ontogenetisch stets viel späteren Realisierung von Weiterbildung weder bekannt sind noch auch zur Disposition stehen.

Forscher des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung haben in einer international beachteten sozialwissenschaftlichen Makroanalyse nachgewiesen, daß die Bildungsverläufe einer Generation (präziser: einer Kohorte) maßgeblich von jeweiligen sozioökonomischen Strukturbedingungen bestimmt werden und nur sehr schwer revidiert oder auf spätere Zeitpunkte verschoben werden können (Blossfeld 1988, S. 45 ff.; dazu grundsätzlich: u.a. Bolder 1978).

2. Es bleibt offen, ob und wieweit zukünftige Weiterbildung ein *Äquivalent* für entgangene Erstausbildung darstellt. In aller Regel unterscheiden sich Zwecke, Inhalte, Funktionen und Resultate von Erst- und Weiterbildung ebenso wie die durch Erfolge in Erst- und Weiterbildung begründeten und definierten Berechtigungen.

3. Das Weiterbildungsverhalten kann als eine Funktion der Erstausbildung interpretiert werden: Je restriktiver die Erstausbildung ist, desto restriktiver sind in der Regel auch das Interesse an, der Zugang zu und der Erfolg in der Weiterbildung (u.a. Eckstein 1982, Noll 1987, S. 148 ff., 157; Rolff 1988, S. 104 ff.).

4. In lerntheoretischen Experimenten konnte die Bedeutung des Vor- und Grundwissens für das Denken und Lernen überzeugend demonstriert werden. Das Vorwissen ist eine wesentliche Bedingung für die

erfolgreiche Bewältigung neuer Lernaufgaben (Weinert 1986, S. 102 ff.).

Weiterbildung ist also umso ergiebiger, je besser die ihr zugrundeliegende Vorbildung ist. Auf der anderen Seite ist Weiterbildung umso unergiebig und also auch irrelevanter, je niedriger jene Vorbildung ist, deren (weitere) Restriktion mit dem Hinweis auf spätere Weiterbildungsmöglichkeiten gelegentlich bildungspolitisch postuliert wird. Freilich hängen Erfolg und Relevanz von Weiterbildung auch noch von anderen Voraussetzungen (beispielsweise der verfügbaren Zeit, Gelegenheit und Energie sowie einer den individuellen Weiterbildungserfolgen entsprechenden gesellschaftlichen und beruflichen Praxis) ab, jedoch kann ich in diesem Zusammenhang darauf nicht weiter eingehen (vgl. Bolder 1986; Noll 1987, S. 157 ff.).

Weiterbildung kann eine optimale Erst- bzw. Grundbildung zwar ergänzen, jedoch nicht ersetzen; sie hat sie zur unentbehrlichen Voraussetzung. Weiterbildung wird gerade *nicht* benutzt, frühen Verzicht auf optimale Persönlichkeitsentfaltung später auszugleichen, vielmehr führt Weiterbildung tatsächlich eher zur Vergrößerung, zumindest zur Stabilisierung der Ungleichheit (Rolff 1988, S. 105 ff.; Noll 1988, S. 157), und zwar nicht nur der Bildung, sondern auch der durch Bildung begründbaren Ansprüche auf entsprechende soziale Plazierung und Honorierung. Jede Organisation des Bildungssystems, die die Werdemöglichkeiten der nachwachsenden Generation im Interesse aktueller Arbeitsmarkterfordernisse begrenzt oder quotiert, hintertreibt die Wahrnehmung jener Bildungsmöglichkeiten, die durch den geforderten Ausbau des Weiterbildungssektors allererst eröffnet werden sollen. Wer also wirklich etwas für die Expansion und Aufwertung der Weiterbildung tun will, der muß *unter anderem* bei der dafür vorausgesetzten Grundbildung anfangen.

Die bisherigen Feststellungen zwingen keineswegs zum Fatalismus gegenüber bereits eingetretenen Grundbildungs-Versäumnissen. Vielmehr können sie Anlaß für wissenschaftliche Untersuchungen und praktische Versuche sein, weitere subjektive und außersubjektive Determinanten faktischer Weiterbildungsbeteiligung zu ermitteln und für „kompensatorische“ pädagogische Organisationsformen und Interventionen zu berücksichtigen. Zu den erwähnten Determinanten gehören nicht nur (lernabhängige) subjektive Lernvoraussetzungen, sondern auch vieldimensionale Strukturen objektiver Lerngelegenheiten – bis hin zur (äußeren und inneren) Organisation eines den Lernvoraussetzungen wie dem individuellen Lernbedarf adäquaten Lehrangebots und nicht zuletzt jenen Arbeits- und Lebensverhältnissen, die eine diesen Namen verdie-

nende (Weiter-)Bildung überhaupt erst ermöglichen und sinnvoll erscheinen lassen (dazu u.a. Negt 1972; Schmitz 1984).

Ich beschließe dieses Kapitel mit der Frage, ob es pädagogisch (auch lerntheoretisch und motivationspsychologisch) *überhaupt* zweckmäßig ist, die Begründung einer Programmatik oder jeweiliger Realisierungsformen von Weiterbildung ausgerechnet auf die Apostrophierung von (Bildungs-)Defiziten zu stützen.

Für den *Weiterbildungssektor* selbst sind explizite Überlegungen oder gar Forderungen zur Reduzierung oder Proportionierung praktisch unbekannt. Hier gelten Expansion und Aufwertung als „Gebot der Stunde“. Selbst diejenigen Bildungspolitiker, die um die Gewährleistung der „sozialen Symmetrie“ besorgt sind, können sich eine völlig vorbehaltlose und uneingeschränkte Befürwortung der Weiterbildung leisten, weil – bei Geltung des skizzierten Zusammenhangs – nicht befürchtet zu werden braucht, daß ontogenetisch früh versäumte oder vorenthaltene Bildung über nachgeholtete Weiterbildung beträchtlich über ein arbeitsmarktpolitisch erwünschtes Maß hinaus gesellschaftspolitisch unbequeme soziale Ansprüche auslöst und rechtfertigt (dazu u.a. Lutz 1983).

Damit bin ich bei dem zweiten Grundtyp der Begründung für die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung. Zu den am häufigsten genannten Gründen für die Forderung nach Ausbau und Aufwertung der Weiterbildung gehört der (häufig recht allgemeine) Hinweis auf den immer rascheren und tiefgreifenderen gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Strukturwandel, dessen Bewältigung von jedem einzelnen permanentes Um- und Hinzulernen erfordere. Besonderes Augenmerk sei dabei „den“ Anforderungen zu widmen, die sich aus dem Einsatz neuer Technologien „ergäben“ (dazu u.a. Bolder 1986). Freilich wird auch eine Reihe anderer Gründe für die Aktualität von Weiterbildung genannt. Aber zum einen erreichen diese Gründe nicht den Stellenwert des Arguments der ökonomischen und technischen Entwicklungsdynamik, und zum anderen können hier nicht alle Aspekte des Problems (in gleicher Ausführlichkeit) behandelt werden.

Bereits auf dieser recht hohen Abstraktionsstufe fällt dem Pädagogen auf, daß Erfordernisse von Weiterbildung nicht primär etwa von einem Recht des Menschen auf Bildung, sondern vor allem von der ökonomischen und – gegenwärtig besonders: – von der technischen Entwicklung „abgeleitet“ werden. Das ist übrigens bei den Argumenten, die von Qualifikationsdefiziten ausgehen, nicht anders, sofern die Bestimmung der Defizite die Norm eines personenexogenen Qualifikationsanspruchs zur Voraussetzung hat.

Was ist an dieser Feststellung bemerkenswert? Nicht, oder *zunächst* nicht, daß es höchst strittige „Prognosen“ künftiger Entwicklungszustände (Levin/Rumberger 1987, S. 173 ff.) „nur“ von Wirtschaft und Technik sind, aus denen in bereits formallogisch zweifelhaften Ableitungsverfahren Anforderungen an die Weiterbildung hergeleitet werden. Nein, bemerkenswert erscheint, daß bei Problemen der Passung zwischen „dem Menschen“ und (von Menschen geschaffener) Umwelt völlig fraglos zuerst daran gedacht wird, „den Menschen“ zu verändern, Menschen anzupassen. Differenzierter und späterer Beweisführung vorgreifend: Konkrete Menschen sollen bzw. müssen die (Verhaltens-)Bereitschaft entwickeln, jenen (wechselnden) Ansprüchen zu genügen, bei deren Bestimmung zwar von ihnen selbst in der Regel nichts abhängt, deren Nicht-Erfüllung jedoch als ein Mangel der von der Qualifikationsbestimmung Ausgeschlossenen interpretiert und akzeptiert wird.

Dieser Feststellung darf keine naive Dichotomisierung vom Typ „Anpassung *oder* Widerstand“ unterschoben werden. Denn gegen eine Beanstandung der Tendenz, „Passungsstörungen“ zwischen menschlichen Handlungsbereitschaften und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen „einseitig“ durch Veränderung „des“ Menschen zu beseitigen, ließe sich einwenden, daß die beispielhafte erwähnte Ökonomie und Technik, an deren Entwicklung Menschen – über Weiterbildung – permanent anzupassen seien, ja selbst aus gesellschaftlicher, also menschlicher Praxis resultierten. Können oder müssen Wirtschaft und Technik nicht tatsächlich als Institutionalisierungen personaler Existenz und als Erfüllung humaner Ansprüche interpretiert und gewürdigt werden?

Auf zweierlei muß ich in einer Zwischenbemerkung kurz hinweisen:

1. Meine bisherige Rede von *dem* Menschen ist zu undifferenziert und uninformativ. Konkrete Menschen sind in sehr unterschiedlicher Weise an der Produktion und Verwendung beispielsweise von Technik beteiligt. Und sie sind auch in sehr unterschiedlicher Weise vom sozio-ökonomischen Bedarf an Weiterbildung betroffen; das gilt für Zwecke, Umfang, Inhalte und Organisationsformen von Weiterbildung. So gilt beispielsweise auch unter dem Gesichtspunkt des *Qualifikationsbedarfs tendenziell*, daß Weiterbildung eine umso größere Rolle spielt, je höher der berufliche und soziale Status und je umfangreicher die bereits erworbene Bildung ist. Auch diesbezüglich trägt Weiterbildung zur Vergrößerung von Ungleichheit bei (zur Differenzierung vgl. *Sauter* 1984).

2. Im folgenden Kapitel entferne ich mich scheinbar recht weit von einer vermeintlich rein pädagogischen Argumentation, die es aber als

solche gar nicht gibt: Bildung gibt es nicht an sich und als solche, sondern nur als Resultat einer *Bewertung* des Ergebnisses der Auseinandersetzung mit Gegebenheiten und Ansprüchen, die zwar in Bildungsveranstaltungen zu Bildungszwecken arrangiert werden können, die aber nicht selbst Bildung sind. In Bildungsveranstaltungen beschäftigen sich Menschen mit Sprache, mit Mathematik, mit Geschichte, mit Naturwissenschaften oder auch mit Aufgaben, deren Lösung als „Praxis“ bezeichnet wird. In Bildungsabsicht tun sie es, um jenes Wissen und jene Kompetenz zu erwerben, die in einem jeweiligen sozialhistorischen und soziokulturellen Kontext als Bestandteil von Bildung bewertet und anerkannt werden, die oft (auch) zur Bewältigung von Handlungsaufgaben erforderlich bzw. tauglich, aber wiederum nicht selbst Bildung sind. Auch die Wirkung jeder anderen Auseinandersetzung mit der Welt auf die individuelle Handlungskompetenz ist für den als „Bildung“ bewerteten „Persönlichkeitszustand“ bedeutsam.

Hier geht es nun um die Frage, wie jene Realität beschaffen ist, aus der Ansprüche an die Weiterbildung „abgeleitet“ werden, wie diese Ansprüche zustande kommen und welche Dignität sie besitzen. Zugleich geht es um einen (freilich sehr begrenzten) Beitrag zur Analyse der Anwendungsbedingungen von Bildung. Kurz und beispielhaft: Welche Qualifikationsanforderung wird zu welchem Zweck oder aus welchen Gründen von wem an wen adressiert (dazu auch Bolder 1986, S. 29 ff., 84 ff.).

Wer die Einführung neuer Technologien zur Ableitungsvoraussetzung für Forderungen an die Weiterbildung macht, muß sich zunächst mit einigen prinzipiellen Feststellungen auseinandersetzen: Jede Technologie (und Technik) ist – wie schon gesagt – von Menschen geschaffen, also Resultat gesellschaftlicher oder menschlicher Praxis. Etwas genauer betrachtet (obgleich immer noch sehr allgemein): schaffen vor allem Natur- und Ingenieurwissenschaften (zwar) das unentbehrliche Wissen über die Bedingungen technischer Problemlösungsmöglichkeiten. Aber eine konkrete Technik ist stets das Resultat ganz konkreter ökonomischer, militärischer oder politisch-administrativer *Investitionsentscheidungen*. Ohne solche Investitionsentscheidungen kommt es nicht zu irgendeiner technischen „Anwendung“ naturwissenschaftlichen Wissens im Sinne und im Ausmaß einer die gesellschaftliche Entwicklung bestimmenden Größe. Wenn ich nun etwas über die Qualität des Anspruchs erfahren will, der aus (bereits realisierter oder geplanter) Technik „abgeleitet“ wird, darf ich die Frage nach dem *Zweck* einer Investition in neue Techniken nicht aussparen. Alle mir bekannten Analysen beschränken

sich im wesentlichen auf „die Frage nach den Auswirkungen“ der privaten und vor allem der beruflichen Verwendung oder Nutzung einer vorhandenen Technik (Rolff 1988, S. 110 ff.; Strunk 1988, S. 17 und passim). Diese Frage ist keinesfalls unwichtig, jedoch greift sie zu kurz. *Zuvor* darf und muß die Frage stehen, zu welchem *Zweck* überhaupt in welche Technik investiert wird.

Investitionen sind in weit überwiegendem Maße Resultat *ökonomischer* Entscheidungen. In prinzipiellen Analysen ökonomischen Handelns wird üblicherweise nach dem Wesen oder schlichter: nach der Eigenart und der Aufgabe „der“ Wirtschaft gefragt. Die Wirtschaft – so steht es in Lehrbüchern – dient der Befriedigung (prinzipiell) unersättlicher Bedürfnisse mit knappen Gütern. Eine genauere Analyse der wirtschaftlichen Wirklichkeit (wie auch der ökonomischen Theorie) zeigt nun aber, daß die Bedürfnisbefriedigung, an der in der Tat keine ökonomische Disposition vorbeikommt, nicht „der Zweck“, sondern nur ein Mittel ökonomischer Investitionsentscheidungen und Aktivitäten ist². Wichtige Entscheidungsparameter sind u.a. die Marktsituation, insbesondere jeweilige Marktlücken, die Konkurrenz, Absatzaussichten, die Kaufkraft (und nicht etwa die Kultur) der Käufer. Primärer Zweck einer Investition ist in der Regel und längerfristig die größtmögliche Rentabilität des investierten Kapitals (u.a. Schneider 1957²; Gutenberg 1954, Albach 1965)³. Die Problematik nicht etwa dieses Prinzips, sondern seiner Priorität bleibt verborgen, solange das Streben nach Rentabilität mit Humanitätsansprüchen (auf allen relevanten Ebenen) in nicht allzu offensichtlichen Widerspruch gerät *und* solange es gelingt, offensichtliche Widersprüche zwischen Rentabilität und Humanität als „Mißbrauch“ der Instrumentarien jenes wirtschaftlichen Handelns zu verharmlosen, dessen Erfolgskriterium eben nicht die Moral und auch nicht die Humanität, sondern die Rentabilität ist. Zwar ist im Zusammenhang mit Investitionen in neue Technologien besonders viel von Humanisierung – beispielsweise der Arbeitswelt – die Rede. Und zweifellos gibt es Effekte, die als solche bezeichnet werden können. „Humanisierung“ ist keineswegs unerwünscht! Aber was ist dann, wenn Humanität und Rentabilität einer Investitionsentscheidung oder Arbeitsorganisation (einmal) in Konflikt geraten? Man sollte sich keine Illusionen darüber machen, welches Prinzip dann mit welcher Unerbittlichkeit Priorität besitzen wird. „Ein Wirtschaftsunternehmen“, so der Generaldirektor eines Wirtschaftsunternehmens mit weltweitem Renommee und Einfluß, „ist keine Einrichtung der Caritas“. Das ist keine Polemik, sondern eine Feststellung, der kein Unternehmer widersprechen würde.

Damit ist zunächst nur der *Rahmen*, sozusagen der *Fragehorizont* bezeichnet, in dem oder vor dem eine ganze Reihe von Präzisierungen und Differenzierungen unerlässlich ist. Ich kann in diesem Zusammenhang nur beispielhaft andeuten, um welche Fragen es dabei u.a. geht: Welche humane und kulturelle Qualität besitzen die Güter, deren Produktion und Verkauf nicht nur Zweck der Investition in Produktionstechnologien, sondern auch oberste Ableitungsvoraussetzung für Ansprüche an Bildung und Weiterbildung der in dieser Produktion Beschäftigten ist. Von mindestens gleicher Bedeutung sind Antworten auf die Frage nach der „humanen Qualität“ der Arbeitsvollzüge – unter allen relevanten Gesichtspunkten. (Auf hoher Abstraktionsstufe – freilich mit sehr konkreten Konsequenzen! – darf nicht außer Betracht bleiben, daß in der ökonomischen Theorie und Praxis „die“ beschäftigten Menschen als „Produktionsfaktor Arbeit“ angesehen und „behandelt“ werden. Und die zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben notwendige (Aus-)Bildung und Weiterbildung dieser Menschen sind „Investitionen in Humankapital“. Es wäre völlig verfehlt, diese Terminologie moralisierend zu kritisieren. Stattdessen sollte man zur Kenntnis nehmen, daß sie eine bestimmte Orientierung und einen bestimmten Verwendungs- bzw. Zweck-Mittel-Zusammenhang kennzeichnet und analysieren, warum bzw. unter welchen Voraussetzungen das so ist und welche Konsequenzen das für jeweils konkret Betroffene hat.)

Zu fragen wäre weiter: Wer ist Subjekt der Entscheidungen über Produktionszweck, über Produktionsverfahren und über die davon nicht unabhängigen Qualifikationsanforderungen? Bescheidener: Wer hat welche subjektiven und objektiven Möglichkeiten, bei diesen Entscheidungen seine Interessen, Wertüberzeugungen, Qualitätsansprüche nicht nur geltend zu machen, sondern auch in den realen sozialen Entscheidungsprozeß einzubringen? Ich muß es bei diesen Andeutungen für notwendige Differenzierungen, Präzisierungen und Konkretisierungen für die objektiven Ableitungsvoraussetzungen für Weiterbildungsansprüche belassen (vgl. dazu u.a. Bowles/Gintis 1978, S. 95 ff. und passim; Bolder 1986, S. 28 ff.).

Auf anderer logischer Ebene will ich an zwei Beispielen kurz demonstrieren, wie die Frage nach der Qualität jener Argumente weitergeführt werden *könnte*, auf die Anforderungen an Bildung und Weiterbildung gestützt zu werden pflegen: „Technik“ – so Hans Maier (1986, S. 21) in Anlehnung an Ortega y Gasset – „ist . . . das ‚Gegenteil der Anpassung des Subjekts an das Mittel, weil sie die Anpassung des Mittels an das Subjekt ist.‘“ Gegen diesen Satz kann man *nicht* einwen-

den, daß er falsch ist, wohl aber, daß er die wichtigste Information vorenthält. Sogar Taylor hat buchstäblich am Menschen Maß genommen, um eine optimale Arbeitsorganisation entwickeln zu können. Sein primäres Interesse galt aber nicht der Würde und dem kulturellen Anspruch der von ihm vermessenen Menschen. Seine Frage lautete vielmehr: Wie ist die Anatomie und vielleicht auch die Physiologie dieser Menschen beschaffen, und wie muß dementsprechend eine Arbeitsorganisation aussehen, um das Optimum an Arbeitseffektivität aus diesen so beschaffenen Wesen herausholen zu können. Was nach Humanität aussah und aussieht, war und ist nicht der Zweck, sondern (nur) das Mittel einer effektiven Arbeitsorganisation und eines rentablen Einsatzes aufwendiger Produktionstechnologien. Daß dabei eine Menge an tatsächlichen und scheinbaren Verbesserungen menschlicher Arbeitsbedingungen herauskommen kann und herausgekommen ist, ändert nichts an dem erwähnten Zweck-Mittel-Verhältnis. Tendenziell gilt: Keine Maßnahme der Humanisierung des Produktionssektors hat auf längere Sicht Bestand, wenn sie den Prinzipien der Effektivität bzw. der Produktivität und der Rentabilität zuwider läuft.

Ein zweites, willkürlich herausgegriffenes Beispiel: „Die Einsatzmöglichkeiten neuer Technologien erfordern hohe fachliche Kompetenz des Menschen; sie erfordern aber auch ein hohes Maß an Verantwortungsbereitschaft für die ökonomischen und sozialen Folgen . . .“ ihres Einsatzes (Wilms 1987, S. 25; ähnlich: Möllemann 1987, S. 57). Welches Pädagogenherz würde bei diesen Sätzen nicht ein paar Schläge zulegen! Aber was heißt das *konkret* – und vor allem dann, wenn die Wahrnehmung von Verantwortung mit den jeweiligen Produktionszielen und Arbeitsaufträgen in Konflikt gerät? Was geschähe mit dem „Drucker“ oder Verkäufer bestimmter Magazine, mit dem Arbeiter in der chemischen Industrie, wenn sie einen Arbeitsauftrag mit der *nicht zu widerlegenden* Begründung ablehnten, daß in der Ausführung dieses Auftrages eine Beeinträchtigung der Würde oder der Gesundheit von Menschen zu befürchten sei? Von den Millionen Menschen, die alles produzieren, was in einer Gesellschaft tatsächlich produziert wird, also auch dasjenige, das durch eine Vielzahl von Gesetzen (oft erfolglos) daran gehindert werden muß, die Würde, den kulturellen Anspruch, die Gesundheit und das Leben von Kindern, Jugendlichen, Verbrauchern, Arbeitern . . . zu beeinträchtigen, haben doch nur wenige Prozent an der Planung, Überwachung und Verwertung der Produktion Beteiligter *Möglichkeiten* das zu tragen, was oft nicht nur gedankenlos, sondern auch irreführend und abstrakt „Verantwortung für die sozialen Folgen“ neuer Technologien genannt

wird. – Übrigens: Wer Jugend und Verbraucher vor Schund schützt, der schützt auch die Produktion und den Produzenten von Schund. Denn an den Ursachen dafür, daß es überhaupt des Schutzes bedarf, ändert der Jugend- oder Verbraucherschutz überhaupt nichts.

Wie soll jemand Verantwortung für ökonomische und soziale Folgen einer Technik tragen können, wenn er sowohl von der Bestimmung als auch von der Kontrolle jener Zwecke ausgeschlossen ist, für die die technische Innovation und Investition nur die Mittel liefern? Ist nicht eher umgekehrt zu befürchten, daß neue Technologien u.a. die Perfektionierung einer Leistungskontrolle derer, wenn schon nicht bezwecken, so aber doch vielleicht zur Folge haben, die von der Mitwirkung an allen für die Wahrnehmung der geforderten Verantwortung *wesentlichen* Entscheidungen (über Produktionszweck, Produktionsprogramm, Produktionsverfahren, Arbeitsorganisation, Arbeitsbedingungen . . .) ausgeschlossen sind? Unter gegebenen Voraussetzungen ist die geforderte Verantwortlichkeit geradezu *strukturell* darauf reduziert, daß jeder den jeweils vorgefundenen Produktionszweck und Arbeitsauftrag sich selbst zu eigen, ja zur Gewissensangelegenheit macht (etwa indem er teure Maschinen schont und pflegt, Material und Energie spart, kostspielige Unfälle verhütet . . .) und daß er akzeptiert und möglichst aus eigenem Antrieb tut, was von ihm verlangt wird (so u.a. Zabeck 1986). Vor diesem Hintergrund sollte man wissen, daß in empirischen Erhebungen nahezu 99 % Auszubildender sich für verpflichtet halten, „den Arbeitsanforderungen des Betriebs leistungsmäßig gerecht zu werden“ (Zielsetzungen . . . 1986). Das ist in allen Fällen gut, in denen die Arbeitszwecke bzw. -anforderungen und die Arbeitsbedingungen mit einer diskutablen Inhaltsbestimmung der abstrakten Formen vereinbar sind, daß „der Mensch im Mittelpunkt der Wirtschaft“ stehe.

Die Abstraktheit des Verantwortungsbegriffs suggeriert eine materiale Identität und Allgemeinverbindlichkeit dieser Norm, die es real so wohl nicht gibt, weil und soweit die *Realisierungsbedingungen* dieses moralischen Postulats für verschiedene Menschen (-gruppen) außerordentlich unterschiedlich sind. Es wäre durchaus der Mühe wert, die Gründe oder Zweckbestimmungen für abstrakte moralische Forderungen zu analysieren (dazu u.a. Topitsch 1960). Nicht erst aus den großen geschichtlichen Katastrophen sollten uns die Konsequenzen jener fraglosen Befolgung des Pflicht- und Verantwortungsbegriffs bekannt sein, die eine Beantwortung der Frage nach den Zwecken, den Mitteln und den Folgen des jeweils Gesollten für entbehrlich oder gar unerlaubt gehalten hat (dazu u.a. Mills 1963, S. 163 ff., 218 ff.).

Die u.a. von Bildungspolitikern geforderte Sachkompetenz „verdient“ nur dann das Prädikat „Bildung“, wenn sie nicht auf die Bereitschaft zur unreflektierten Ausführung vorgegebener bzw. allein fremdbestimmter Anordnungen reduziert ist, sondern die Kompetenz zur Mitwirkung an allen Entscheidungen einschließt, die der Planung, Einführung, Anwendung und Kontrolle (hier nur *beispielhaft*;) neuer Technologien zugrunde liegen und immanent sind. Dazu gehört freilich ein möglichst differenziertes und solides Wissen und Können zu einer jeweiligen Problemstellungen angemessenen Verwendung neuer Technologien. Wer Anwendungsmöglichkeiten dieser Technologien schon im Rahmen gegebener Handlungsspielräume möglichst human nutzen und jeweilige Realisierungsformen des Einsatzes neuer Technologien kontrollieren will, der muß möglichst viel von „der Sache“ verstehen.

Damit bin ich wieder näher bei dem, wofür Pädagogik herkömmlich besondere oder spezifische Zuständigkeit besitzt. In gesellschaftlicher Arbeitsteilung hat Pädagogik „den Auftrag“, in der gesellschaftlichen Praxis, der sie übrigens selbst angehört, den Gesichtspunkt der Menschenbildung und den Gesichtspunkt der Menschenwürde immer, überall und in allen Belangen geltend zu machen. Diesen Auftrag verfehlt eine Pädagogik, die sich allzu weit in realitätsferne Bereiche bloßer Wissensbevorratung und der Verbalisierung abstrakter Tugenden zurückzieht bzw. abdrängen läßt. Sie kann ihren Anspruch nur erfüllen, wenn sie sich auf die Wirklichkeit des Alltags konkreter Menschen einläßt und sich unter ihrer spezifischen Fragestellung an der Analyse dieser Wirklichkeit beteiligt (dazu u.v.a. Litt 1958). Spätestens die Weiterbildung hat den Erwerb und die Konsolidierung notwendigen und wünschenswerten Wissens aus der Analyse der gesellschaftlichen, beruflichen und politischen Wirklichkeit jeweils Lernender zu ermöglichen. Das gilt auch für alles, was unter dem Begriff der „Werthaltung“ umschrieben und bezweckt zu werden pflegt. Ich hoffe, wenigstens angedeutet zu haben, wie ambivalent, ja „wertlos“ das Postulat *abstrakter* Werte ist. Verantwortung läßt sich nicht *abstrakt* ohne Bezugnahme auf Ergebnisse einer möglichst differenzierten und weitreichenden Analyse jener Alltagswirklichkeit verstehen, geschweige denn realisieren, in der allein man verantwortlich sein kann. Entweder man ist in einer ganz konkreten Situation für ein ganz bestimmtes Handeln verantwortlich oder man ist es gar nicht. Aber dann muß man auch Gelegenheit erhalten, diese Situation zu analysieren und über die Bedingungen verantwortlichen Handelns zu urteilen und mitzubestimmen. Ansonsten wird folgenlos, beschwichtigend oder gar realitätsverschleiern über Verantwortung philosophiert.⁴

Weiterbildung und deren Subjekte dürften sich nicht auf die Rolle des Adressaten von Anforderungen oder gar Anweisungen zurücknehmen, von deren Mitbestimmung sie selbst ausgeschlossen sind. Sie haben in intensiver und realitätsbezogener Arbeit die subjektiven Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß alle Menschen in allen Belangen und Bereichen ihrer Existenz Subjekte der Mitbestimmung und Mitgestaltung gesellschaftlicher Praxis sein können. Menschen sind auch zu befähigen, sich an der Entwicklung von Organisationsformen zu beteiligen, die diese selbstbestimmte Mitwirkung an der gesellschaftlichen Praxis gewährleisten und institutionell absichern. Weiterbildung hat Aufklärung zu sein, Aufklärung über Entstehungszusammenhänge und Veränderungsbedingungen der soziokulturellen Wirklichkeit, in der die Subjekte der Aufklärung leben und handeln, und zwar mehr und mehr in weltweiter Verflechtung und Verpflichtung.

In allen „kritischen“ Passagen meiner Ausführungen geht es nirgends um irgendeine Art von Verweigerung, sondern im Gegenteil: um die Ermöglichung einer Teilhabe, die der Rede von der Selbstverantwortung jedes Menschen erst einen überzeugend begründbaren Sinn verleiht. So wäre es beispielsweise utopisch und an sich unbegründbar, Effektivität und Wirtschaftlichkeit als solche zu diskreditieren. Es darf und muß aber darum gehen, Humanität nie und nirgends zum bloßen Mittel für Rentabilität bzw. Wirtschaftlichkeit werden zu lassen oder bereits dort für erfüllt zu halten, wo allein diese Vokabel beansprucht wird. Pädagogisches Denken und Handeln hat jenseits realitätsferner und darin oft affirmativer Abstraktionen einerseits und konkretistischer Dienstbarkeit für die Erfüllung jeweils vorfindlicher Verwendungsbedarfe für „Bildung“ und „Gebildete“ andererseits sensibel, theoretisch weitsichtig, analytisch scharfsinnig und praktisch wirksam zur Erfassung und Gewährleistung von Bedingungen humaner Existenz – nicht zuletzt *im* Wissen, Wollen und Handeln der Subjekte von Weiterbildung beizutragen.

Weiterbildung darf natürlich auch etwas mit Feier und Feierabend zu tun haben, aber nicht als Flucht oder als bloße Kompensation einer schlechten, sondern als Ergänzung und Erhöhung einer solchen gesellschaftlichen Praxis, der man wenigstens die Anstrengung des Verbesserungsversuchs nicht schuldig geblieben ist.

Redaktionell überarbeiteter Wortlaut des Festvortrages anlässlich einer Festakademie, die das Katholische Bildungswerk Regensburg-Stadt am 21. Juni 1988 zu Ehren seines Ersten Vorsitzenden, Prof. Dr. Karl Erlinghausen, veranstaltet hat.

¹ Einen ganz anderen Gesichtspunkt der „Umorientierung von der Erstausbildung auf Aufgaben einer ständigen Weiterbildung“ thematisiert Losch (1988, S. 12): Rückläufige Schüler- und Studentenzahlen setzen Ausbildungskapazitäten frei, die für Weiterbildungsaufgaben genutzt werden können.

² In dem Maße, in dem die Bedürfnisbefriedigung nur das Mittel zum Zweck rentabler Kapitalverwertung ist, wird die konkrete inhaltliche Entscheidung für ein bestimmtes Produktionsprogramm sekundär, im Extrem sogar gleichgültig. Oberster Gesichtspunkt für die Wahl eines Produktionsprogramms ist dann nicht die Eignung produzierter Güter, zur „Kulturfunktion der Unterhaltsfürsorge“ (Sombart) beizutragen, sondern das zur Produktion eines Gutes eingesetzte Kapital optimal zu verzinsen. Ein Beitrag zur Überprüfung dieser These wäre von der Antwort auf die Frage zu erwarten, ob und in welchem Maße jemals ein Aktionär seine Kauf- versus Verkaufsdiskussionen nach der kulturellen oder humanen Qualität der von „seiner“ Aktiengesellschaft produzierten Güter, statt von der ökonomischen (Zukunfts-)Sicherheit und Rentierlichkeit seines Engagements abhängig gemacht hat. Die Möglichkeit einer Koinzidenz humaner und kultureller Standards einerseits und ökonomischer Kriterien andererseits kann bzw. soll damit keineswegs prinzipiell ausgeschlossen werden. Infrage steht lediglich die *Priorität* der Gesichtspunkte insbesondere in Fällen, in denen Prinzipien der Humanität und Rentabilität einmal in Konflikt geraten.

³ Die Tatsache, daß Investitionsentscheidungen u.a. von arbeitsorganisatorischen Entscheidungen und diese auch von dem auf jeweiligen Arbeitsmärkten zunächst vorfindlichen, danach durch (Weiter-)Bildungsmaßnahmen beeinflussbaren Qualifikationsangebot *modifiziert* werden, ändert nichts am Primat des erwerbswirtschaftlichen- bzw. des Rentabilitätsprinzips.

⁴ Ich hatte in jüngster Zeit mehrfach Gelegenheit, die Praxis einer als besonders fortschrittlich anerkannten beruflichen Ausbildung kennenzulernen. Dabei habe ich den Eindruck gewonnen, daß tendenziell umso mehr von steigenden Anforderungen an *methodische Kompetenzen* (z.B. Selbständigkeit, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit) und *soziale Kompetenzen* (z.B. Verantwortung, Kritikfähigkeit) die Rede ist, je weniger in einer jeweiligen Praxis beruflicher Ausbildung jene Konkretisierungsformen der apostrophierten Qualifikationselemente aufzufinden sind, die über die diskussionslose Erfüllung vorgeschriebener Arbeitsaufgaben hinauszielen. Selbst die Interessen unmittelbar von Ausbildung Betroffener existieren nur im Modus von Aspekten und Prinzipien der Bereitschaft, jeweils vorgeschriebene Lern- und Arbeitsaufgaben zu erfüllen. Welche ganz konkrete und inhaltlich zu präzisierende Funktion der überaus bemerkenswerte programmatische Verbalisierungsaufwand bezweckt oder erfüllt (Kritikfähigkeit, Kreativität, Entscheidungskompetenz, Verantwortung, soziale Qualifikation . . .) bedürfte gründlicher Untersuchungen. Auch dabei geht es beispielsweise nicht um Kritikfähigkeit, Kreativität oder Verantwortung *an sich*, sondern um deren jeweilige und sehr genaue Inhaltsbestimmung sowie um die Frage, welche Bedeutung die damit tatsächlich gemeinten Kompetenzen für die Bedürfnisse, Interessen, Ansprüche . . . ganz konkreter Menschen bzw. Menschengruppen und deren Beziehungen untereinander haben.

Literatur

- Albach, H.: Wirtschaftlichkeitsrechnung. In: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften 12. Bd. Stuttgart/Tübingen/Göttingen 1965, S. 73 ff.
- Blossfeld, H.-P.: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: Z.f.Päd. 34, 1988, H. 1, S. 45 ff.
- Bolder, A.: Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu. Frankfurt/New York 1978.
- Bolder, A.: Arbeitnehmerorientierte berufliche Weiterbildung im Zeichen neuer Technologien (ISO-Bericht Nr. 35). Köln 1986.
- Bowles, S. und Gintis, H.: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt/M. 1978.
- Döring, K.W.: System Weiterbildung. Weinheim/Basel 1987.
- Eckstein, J.: Weiterbildung – eine Chance für alle?, Weinheim/Basel 1982.
- Erlinghagen, K., Menschenbildung in der Berufsbildung. In: Erziehung und Beruf 9, 1959/60, H. 11, S. 427 ff. und H. 12, S. 460 ff.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore 1981².
- Gutenberg, E.: Der Stand der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der betrieblichen Investitionsplanung. In: Z.f. handelswissenschaftliche Forschung. Köln, NF 6, 1954.
- Heinz, W. und Krüger, H.: Hauptsache eine Lehrstelle. Weinheim/Basel 1985.
- Ingenkamp, K.: Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. In: Z.f.Päd. 32, 1986, H. 1, S. 1 ff.
- Kern, H. und Schumann, M.: Ende der Arbeitsteilung? München 1984.
- Kruse, W. und Paul-Kohlhoff, A.: Jugendliche: Orientierungslos im Wandel von Ausbildung und Beschäftigung? In: Bildung und Beschäftigung, hg. v. A. Weymann, Göttingen 1987 (Soziale Welt, Sonderband 5), S. 121 ff.
- Levin, H.M. und Rumberger, R.W.: Neue Technologien, Qualifikationsentwicklung und Bildung: Utopien, Realitäten und Alternativen. In: Bildung und Beschäftigung, hg. v. A. Weymann, Göttingen 1987 (Soziale Welt, Sonderband 5), S. 173 ff.
- Litt, Th.: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1958.
- Losch, B.: Ordnungsgrundsätze der Weiterbildung. Berlin 1988.
- Lutz, B.: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. In: Soziale Ungleichheiten, hg. v. R. Kreckel, Göttingen 1983 (Soziale Welt, Sonderband 2), S. 220 ff.
- Maier, H.: Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft. In: Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bonn 1986, S. 17 ff.
- Mills, C.W.: Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwied/Berlin 1963.
- Möllemann, J.W.: Eröffnung der Sonderschau „Jugend und Technik“ (Hannover-Messe 1987). In: Informationen Bildung Wissenschaft Nr. 4/87, S. 57 f.
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Prinzip. Frankfurt/M. 1972.
- Noll, H.H.: Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Bildung und Beschäftigung, hg. v. A. Weymann, Göttingen 1987 (Soziale Welt, Sonderband 5), S. 141 ff.
- Pintar, R.: Die Entscheidung zur Umschulung. Frankfurt/New York 1978.
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1980⁹.
- Rolff, H.-G.: Bildung im Zeitalter der neuen Technologien. Essen 1988.
- Sauter, E.: Erwachsenenbildung in Relation zum Arbeitsmarkt. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11: Erwachsenenbildung, hg. v. E. Schmitz u. H. Tietgens, Stuttgart 1984. S. 187 ff.

- Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1959².
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. II: Erwachsenenbildung, hg. v. E. Schmitz und H. Tietgens, Stuttgart 1984, S. 95 ff.
- Schneider, E.: Wirtschaftlichkeitsrechnung; Theorie der Investition, Tübingen/Zürich 1957².
- Schulz, K.: Mathematische Leistungen von Hauptschülern. Eine empirische Untersuchung über Zielvorstellungen des Beschäftigungssystems und real vorfindbare Leistungsprofile bei Hauptschülern. Regensburg 1988.
- Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988.
- Topitsch, E.: Über Leerformeln. In: Probleme der Wissenschaftstheorie, hg. v. E. Topitsch. Wien 1960, S. 233 ff.
- Weinert, F.E.: Lernen . . . gegen die Abwertung des Wissens. In: Lernen. Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV, Seelze 1986, S. 102 ff.
- Westphalen, K.: Lernbeanspruchung und Schülerleistung. In: Begabung – Lernen – Schulqualität. Soester Symposion 1987. Hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987, S. 50 ff.
- Weymann, A.: Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Bildung und Beschäftigung, hg. v. A. Weymann, Göttingen 1987 (Soziale Welt, Sonderband 5), S. 3 ff.
- Weymann, A. und Wingens: Die Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungspolitik im Spiegel sozialwissenschaftlicher Etikettierungen. In: Bildung und Beschäftigung, hg. v. A. Weymann, Göttingen 1987, (Soziale Welt, Sonderband 5), S. 385 ff.
- Wilms, D.: Vortrag vor der IHK für Rheinhessen in Mainz. In: Aktuelle Informationen zur Weiterbildung, hg. v. DIHT, Nr. 2, 1985 (a).
- Wilms, D.: Berufsbildung für die Zukunft. In: BAD-Nachrichten, H. 6, 1985 (b).
- Wilms, D.: Allgemeinbildung stärken. In: Informationen Bildung Wissenschaft Nr. 2/87; S. 25 f.
- Zabeck, J.: Was heißt „allgemein“ in beruflichen Ausbildungsinhalten? In: 37. Gemener Kongreß '86: Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Kongreßbericht. Hg. v. Heldmann, W., Krefeld o.J. (1986), S. 46 ff.
- Zielsetzungen und Qualifikationsanforderungen der beruflichen Bildung. In: IPN-Blätter Nr. 3, September 1986, S. 6.

Kurzbiographie

Dr. Helmut Heid, geb. 1934; Kaufmännische Berufsausbildung; Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Soziologie; Dipl.-Hdl. 1958; Referendariat und Lehrtätigkeit an Wirtschaftsschulen; Promotion 1965; Habilitation 1968; Akademische Lehrtätigkeit an den Universitäten Köln, Freie Universität Berlin; seit 1969 o. Universitätsprofessor für Pädagogik der Universität Regensburg; 1978 – 81 Mitgl. d. Fachausschusses Pädagogik der DFG; 1982 – 1986 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, Postfach 397, 8400 Regensburg 1 (privat: Machthildstraße 136, 8400 Regensburg).