
Oskar Negt

Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform

Prof. Dr. Oskar Negt, geb. 1934 in Königsberg/Ostpreußen, Studium der Rechtswissenschaften, Soziologie und Philosophie in Göttingen und Frankfurt/M., lehrt Sozialwissenschaften an der Universität Hannover.

I.

Wenn Lern- und Bildungsbegriffe, die sich in langen geschichtlichen Zeiträumen entwickelt und bewährt haben, im Zuge großer gesellschaftlicher Umwälzungen in Frage gestellt werden, dann kommen die beunruhigenden Signale für ein Umdenken meist aus den angesammelten Schwierigkeiten, mit denen es die etablierten Institutionen von Bildung und Lernen zu tun haben. Solches Umdenken mit vergrößerter Projektphantasie, mit einem erweiterten Spektrum von *Suchbewegungen*, was und wie anders gelernt werden soll, bricht an ganz verschiedenen Stellen der Gesellschaft auf, in den Volkshochschulen ebenso wie im öffentlichen Schulsystem, in den gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen nicht weniger als in Trainingskursen des Managements.

Diese Suchbewegungen sind unter Bedingungen, da der Krisenzusammenhang nicht mehr auf das einfache Schema von Konjunktur und Rezession zu reduzieren ist, sondern die Subjektausstattungen der Menschen erfaßt hat, ihre Verhaltensweisen, ihr Denken und Handeln, auf einen neuen Begriff des *kulturellen Lernens* gerichtet, für den zwei Merkmale gleichzeitig entscheidende Bedeutung haben: Orientierung und Kompetenz.

Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Befreiung durch Bildung - das sind Wortbedeutungen, die immer stärker mit dem Akzent der Orientierung, des individuellen Weltverständnisses versehen waren. *Lernen* dagegen, der sachliche, wissende Umgang mit Dingen und Verhältnissen war verknüpft mit dem, was man unter gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen ver-

stehen kann. Für jenen Typus der Krise, mit dem wir es in der gegenwärtigen Umbruchszeit zu tun haben, einer *kulturellen Erosionskrise* nämlich, in der die Subjekte selber in ihren traditionellen gesellschaftlichen Wertorientierungen, ihren individuellen Selbstdeutungen und den Erwartungen an ihre Alltagsarbeit betroffen sind, verlieren die üblicherweise auseinandergerissenen Momente von Bildung und Lernen jede Eigenbedeutung: Beanspruchte und eingeklagte Selbstverwirklichung und die soziale Anerkennung der eigenen Qualifikationen sind so entscheidend mit Orientierungsmöglichkeiten in dieser Welt verknüpft, daß sie im Sinne produktiver Lernprozesse gar nicht mehr voneinander getrennt werden können.

Die ersten praktisch wirksamen Anstöße für ein Umdenken in Bildungs- und Lernfragen stammen aus den sechziger Jahren, als sich das sozial-liberale Reformklima abzeichnete und für die Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen das Programm der Aufhebung von Modernitätsrückständen formuliert wurde. Daran zu erinnern, daran auch anzuknüpfen, ist um so wichtiger, als hier mit einem beispiellosen Mut zur experimentellen Veränderung und mit reichhaltiger Organisationsphantasie Reformprojekte auf den Weg gebracht wurden, die heute, angesichts der bedrohlich sprachlosen Umgliederung des Bildungssystems der ehemaligen DDR und der wachsenden Misere der Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen in Westdeutschland, wichtige Beiträge zur Neuorientierung liefern könnten. Denn zu viel dieser *ersten Bildungsreform* ist auf der Strecke geblieben, verbogen, auf pädagogische und verwaltungstechnische Rationalisierungen abgedrängt; es ist nicht wirklich ausgetragen worden, was hier im Sinne veränderter Voraussetzungen für Bildung und Lernen entwickelt wurde.

Die Misere des gegenwärtigen Bildungs- und Ausbildungssystems, der Schulen, der Universitäten, der Berufsausbildung ist nicht, wie aus konservativer und rechter Ecke zu vernehmen ist, Resultat dieser reformerischen Projekte; im Gegenteil, es ist greifbares Ergebnis einer nicht zu Ende geführten, abgebrochenen Reform: *Die Bildungsreform ist ein unvollständiges Projekt.*

II.

Da sich Umdefinitionen des Bildungs- und Lernbegriffs nie ohne praktische Motive vollziehen, ist es nötig, die gesellschaftlichen Bedürfnisse aufzudecken, die auf einen Strukturwandel der Lernprozesse hindrängen. In der ersten Bildungsreform gab es, neben der Beseitigung des Modernisierungsrückstandes der Institutionen, starke politische Impulse der demokratischen Selbstbefreiung der Menschen, die Bildung als Bürgerrecht einzuklagen begannen, Chancengleichheit forderten, überhaupt darum bemüht waren, Lernen auf das Ziel des mündigen, politisch beteiligten Bürgers zu richten.

Nicht nur die didaktischen Methoden der Wissensvermittlung oder die institutionellen Gliederungen der Lernprozesse waren Gegenstand dieser Reformdiskussion, sondern vor allem Überlegungen, wie Lern- und Bildungsprozesse

in dem gesamten Lebenszusammenhang der Menschen verankert werden können, wie sich autonome Urteilsfähigkeit und der Umfang demokratischer Selbstbestimmung vergrößern lassen. So formulieren die großen Bildungsratsgutachten die Forderung einer gleichgewichtigen Entwicklung von kognitiven, intellektuellen Fähigkeiten, sozialen und emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen. Darunter wurde *Persönlichkeitsbildung* gerade nicht im alten idealistisch-elitären Sinne verstanden. Vielmehr ging es dieser Umorientierung von Lernprozessen um die Wiederherstellung einer engen Bindung von autonomer Persönlichkeitsbildung und Verantwortung für das Gemeinwesen, im alltäglichen Kontakt mit Menschen der Nachbarschaft und den Fremden ebenso wie im Blick auf das Schicksal der Gesamtgesellschaft. Und bei alledem war es wichtig, einen gewissen Spielraum der Selbstregulierung im Lernen zu schaffen, damit das Gelernte wirklich Bestandteil der ganzen Person wird und nicht nur einer spezialisierten abgespaltenen Schicht im Menschen. Ein großer Teil der heute noch gültigen institutionellen Reformprojekte in den Schulen, in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, in den Volkshochschulen, in der Berufsschule usw. ist geprägt von diesen Anstößen in der *Umdefinition* von Bildung und Lernen, für welche der psychische Aufbau der Person (die emotionale Kultivierung) und die Entwicklung der sozialen Kompetenz mit Sachwissen untrennbar verbunden ist.

Wenn damals vom Lernen des Lernens gesprochen wurde, dann drückte das einen hohen öffentlichen Respekt vor der Kulturbedeutung der lernfähigen und der lernbereiten Individuen aus, welche die Entwicklung sozialer Ausdrucksformen der Gemeinschaftsbildung durchaus mit persönlicher Emanzipation und beruflicher Kompetenzerweiterung in Einklang zu bringen versuchten. Nimmt man die gewaltigen gesellschaftlichen Umbruchmassen, die heute in beschleunigten Zeitmaßen auf die Menschen eindringen und sie zu überwältigen drohen, dann ist der Tatbestand bemerkenswert, wie wenig öffentliche Aufmerksamkeit auf das Problem des Lernens gerichtet ist - obwohl doch mit Händen greifbar ist, daß ohne Freisetzung von kreativen Lernprozessen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen eine subjektive Verarbeitung des gesellschaftlichen Wandels ausgeschlossen ist und innergesellschaftliche Friedenszustände nicht hergestellt werden können.

Die Erfahrungen mit der Sturzgeburt des wieder vereinten Deutschlands schaffen ein Sonderproblem, das die Strukturkrise von Bildung und Lernen zuspitzt, wenn auch nicht erzeugt. Trotzdem bestünde in Deutschland eine einzigartige Chance, aus den Erfahrungen des Zusammenbruchs eines autoritären Bildungssystems Konsequenzen zu ziehen und eine *zweite Bildungsreform* einzuleiten, die erste gesamtdeutsche, also mit aktiver Beteiligung der ganz verschiedenartigen Bildungsarbeiter des Ostens. Die strukturelle Notwendigkeit der Umdefinition von Bildung und Lernen, die bereits in den sechziger Jahren begonnen wurde, mit den ganz neuen geschichtlichen Herausforderungen zu verknüpfen, die sich aus dem Zusammenbruch der dualistisch konstruierten Welt ergeben, wäre selber Teil der demokratischen Selbstauf-

arbeitung der gesellschaftlichen Umbrüche. Wenn die Menschen wirklich begreifen sollen, was innerhalb weniger Jahre über sie an Veränderungen hereingebrochen ist, dann wäre es gesellschaftlich eine Existenzfrage der Demokratie, Lernprozesse in allen Bereichen zu ermutigen, in denen das Alte nicht mehr gilt und neue verbindliche Regeln noch nicht erkennbar sind.

Was ich im folgenden vorschlage, ist nur *ein* Ansatzpunkt innerhalb der von mir charakterisierten Suchbewegungen, gewiß nicht der einzige und wahrscheinlich auch nicht vollständig. Es sind Vorschläge.

III.

Zweifellos stellt sich auf jeder kulturellen Entwicklungsstufe einer Gesellschaft die Frage neu, was denn ein als informiert und gebildet zu bezeichnender Mensch wissen müsse, um sich in dieser Welt zu orientieren und auch beruflich zurechtzukommen. Diese Frage wird von keinem einzelnen bewußt gestellt, sie liegt gleichsam in der Luft, und es gibt unter den Menschen, die es mit Wissenschaft und Bildung zu tun haben, ein Einverständnis darüber, welche Kenntnis um Zusammenhänge für eine solche Charakterisierung ausreichend ist.

Ein derartiges Selbst- und Weltverständnis, das sich auf die Kenntnis bestimmter Zusammenhänge und auf die Ausstattung mit bestimmten Kompetenzen stützt, galt für ein Mitglied der bürgerlichen Klasse genauso wie für den Arbeiter, der sich durch individuelle Bildung kampffähig machte oder die Existenzbedingungen der Arbeiterklasse zu überwinden versuchte. Für den Bürger wie für den „klassenbewußten“ Arbeiter vermittelt sich Zusammenhang nicht durch bloße Alltagserfahrungen, die unmittelbar aufgerafft und zusammengestellt werden. Situationsunabhängiges Wissen, das begrifflicher Vorarbeit entspringt, ist nötig, um die eigene individuelle Lebensgeschichte mit gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhängen zu vermitteln. Kontrovers dabei ist jedoch nicht, daß Bildung und Orientierung nur durch bestimmte Verknüpfungsnetze zwischen Allgemeinem und Besonderem zustande kommen; problematisch ist vielmehr die Art und Weise, wie ein verbindliches Allgemeines zu finden ist.

Denn nicht nur die Traditionsbestände der gebildeten Arbeiter, in denen Verstehenszusammenhänge gestiftet wurden, sind zerbröckelt; auch die übrige Gesellschaft in ihrer geistigen Verfassung ist mit dem Problem konfrontiert, daß jede Verbindlichkeit vorgetaner geistiger Arbeit zersetzt scheint. Es ist unmöglich, auf ein großes Werk der Philosophie, der Literatur, der Naturwissenschaft zu verweisen, mit dem Hintergedanken vielleicht, daß die Lektüre gerade dieses Werkes Strukturen der gegenwärtigen Welt zu entschlüsseln vermag. Das Verzweiflungswort von der „neuen Unübersichtlichkeit“ drückt etwas von dieser Vergeblichkeit der Mühe um gesicherten Zusammenhang aus. *Neu* ist die Unübersichtlichkeit, weil sie durch die bloße Ansammlung von Wissen und dadurch, daß man sich Mühe gibt, nicht zu überwinden ist.

Auch die bloße Schärfung der Instrumente des Lernens, die soziale Erleichterung der Lernbedingungen und die Umgewichtung der pädagogischen Absichten reichen an ein Problem nicht heran, das durch die *Gesteinsverschiebungen der modernen Gesellschaft* erzeugt ist. Wenn kein Stein mehr auf dem anderen bleibt, dann befindet sich die Gesellschaft in einem Zustand, der die Menschen mit neuen Herausforderungen des Lernens und der Bildung konfrontiert.

Wir haben es also mit einer Situation zu tun, in der alte Regeln, Gewohnheiten, allgemeine Übersichten und Weltdeutungen, auch alte Moralvorstellungen nicht mehr in der alten Weise gelten, aber neue noch nicht da sind - eine Situation, die der französische Soziologe Durkheim als *anämisch* bezeichnet hat; ein Zustand *ausgesetzter Regeln*. Die Menschen glauben nicht mehr, daß die alte Leistungsmoral Gültigkeit hat, daß technischer Fortschritt Glück verbürgt und die Marktökonomie alle menschlichen Probleme zu lösen vermag.

Wo die Fähigkeit, die Kompetenz, Zusammenhang herzustellen, als oberstes Lernziel formuliert wird, sind zwei Entscheidungen bereits getroffen: Die eine bezieht sich auf eine Trennung, nämlich die von Wesen und Erscheinung. Ohne diese Unterscheidung würde dieses Lernziel auf die alberne Formel hinauslaufen, daß alles mit allem zusammenhängt und lernen darin bestünde, die Kombinationsfähigkeit zu erweitern. Die andere bezieht sich auf eine grundlegende Verbindung, nämlich die bewußte Herstellung eines Zusammenhangs zwischen den Interessen und Bedürfnissen des lernenden Subjekts und der Objektwelt. Ist dieser Zusammenhang gestört oder aus den Lernprozessen ausgegrenzt, verliert das Lernen, wie ich es hier begreife, den verlässlichen Ausgangspunkt, ja das treibende Motiv, die Näheverhältnisse der eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen zu brechen, das Vertraut zu verfremden und damit ein Stück Theorie, also vermittelte, aufbewahrte Erfahrung aufzunehmen.

Heute scheint es unzeitgemäß, das Wort Dialektik in den Mund zu nehmen. Daß sie zu einem klappernden Gerüst, in dem tatsächlich alles mit allem irgendwie verbunden ist, heruntergebracht wurde, bezeichnet eine eigene Tragödie dieser Denkweise. Ist aber „Zusammenhang“ eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist *dialektisches Denken*, d.h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äußerster Aktualität.

Die Spannung zwischen dem lernenden Ich und dem Überhang der Objektwelt hat sich in gleichem Maße verschärft, wie das Subjekt den Traum von Autonomie und Freiheit verwirklicht glaubt. Diese Scheinautonomie und die entsprechenden Freiheitsillusionen aufzuheben, ist deshalb der erste und wesentliche Akt der Entwicklung der *Grundlage* jedes Lernprozesses, der wirkliche Autonomie und Freiheit ermöglicht. Nicht nur die Erosion der objektiven Verhältnisse macht es unmöglich, daß ein Zusammenhang ohne aktive

eingreifende Beteiligung der Lernsubjekte zustande kommt; auch die zersprungene Einheit der Erklärungsansätze der großen Theorien legt uns nahe, über neue Verbindlichkeiten in der Herstellung von Zusammenhang nachzudenken.

Nur exemplarische Lösungen des Zusammenhangproblems sind noch möglich. Und dieses exemplarische Erfahrungslernen, das die Nähe der eigenen Interessen und Bedürfnisse nur bricht, um sich ihrer Vermitteltheit und Abhängigkeit bewußt zu werden, hat die reflektierte Entwicklung allgemeiner Zusammenhänge aus besonderen, prägnanten Punkten heraus zum Ziel. Es ist eben das Neue an dieser Lernsituation, daß niemand mehr im Stande ist, sich in objektive Sinnzusammenhänge einfach einzuspinnen, ohne gleichzeitig seine individuelle Urteilsfähigkeit und Autonomie zu verlieren; in einer Zeit, da die Gesellschaft mit Informationstechnologien bestückt ist, die bis in die Intünbereiche ragen, ist das uns bekannte Informationsbedürfnis, das Aufklärung und Vorurteils-minderung versprach, antiquiert. Gegenüber der erdrückenden Macht der Einzelinformationen, die technisch beliebig kombiniert werden können, ist die *Verarbeitungsfähigkeit*, das Vermögen der qualifizierten Gewichtung, der Aufdeckung ihrer Kulturbedeutung, ihres konkreten Zusammenhangs zum eigenen Leben zum Hauptproblem des heutigen Bildungs- und Lernbegriffs geworden.

Orientierendes Denken ist konkretes Denken, und konkretes Denken ist Denken in Zusammenhängen. Abstraktes Denken besteht in der Operation mit isolierten Faktoren. Das Abstrakte ist das Isolierte, das vom Zusammenhang Abgezogene. Der ungebildete Mensch denkt abstrakt, der Lernunfähige, nicht der Gebildete.

IV.

Nach allen diesen Erörterungen wird man nun mit Recht fragen können, was denn die Kompetenz „Zusammenhang herzustellen“ an eigenen Regeln und Gegenständen enthalten kann, wenn offensichtlich Zusammenhänge doch nur produziert und begriffen werden können, die sich als Sachzusammenhänge erweisen. Ich habe eine Reihe von Kompetenzen unterschieden, die mir als gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen dringend notwendig erscheinen; sie könnten sich eignen, Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen.

Ich nehme, um in dem erörterten Sinn einen Neuanatz für Lernprozesse zu formulieren, den Begriff der Schlüsselqualifikation auf und versuche, gegenüber seiner dogmatischen Verengung in den meisten der bisher geführten Qualifikationsdebatten, einen erweiterten, gesellschaftlichen Begriff davon zu entwickeln. Qualität, die besondere Beschaffenheit und Eigenschaft eines Dinges oder Verhältnisses, drückt zwar etwas Werthaltiges aus, bestimmt aber keine Stelle in einer Rangordnung. Das symbolträchtige Wort Schlüssel setzt

diese Art der Qualifikation sehr weit nach oben und stattet sie zudem mit der Erwartung des Handhabens, eines Technisch-Handwerklichen aus.

Ganz vom pragmatischen Sinngehalt ist dieser Qualifikationsbegriff freilich nicht abzulösen; aber die Sache selber, läßt man sich auf diesen Begriff wirklich ein, treibt über solche instrumentellen Verengungen hinaus. Eine Qualifikation, der Schlüsselfunktion zugeschrieben wird, wäre ohne weitertreibende Deutungszusammenhänge, welche die Gesamtheit von angesammelten Fähigkeiten und Informationen überschreiten, überhaupt nicht begreifbar. Wo von Schlüsselqualifikationen geredet wird, ist daher tendenziell eine Aufhebung von Fragmentierung und Arbeitsteilung angelegt, die bewußte Herstellung von Zusammenhang ein wesentliches Ziel.

Fünf solcher Kompetenzen oder gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen möchte ich im folgenden skizzenhaft vorstellen.

1. Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung)

Alte Identitätsmuster, darin besteht Einhelligkeit in den kritischen Sozialwissenschaften, sind in Frage gestellt. Die Identitätsbalance verschlingt deshalb immer größere Teile der Denkeenergien der Menschen. Es gibt in unserer Gesellschaft eine *zweite* Realität, in die Massen von Menschen hineingezwungen sind: Hunderttausende von Obdachlosen, Millionen, die ihre Erwerbsarbeit verloren haben, viele Menschen, die Objekte der Sozialfürsorge und der psychiatrischen Betreuung geworden sind. Diese zweite Realität hat sich in den vergangenen zehn Jahren gewaltig ausgeweitet. Aber es wäre falsch zu meinen, man könnte die sozialen Probleme der Gesellschaft auf die Zonen der Marginalisierung reduzieren. Alte Wertorientierungen haben auch in der *ersten* Realität, welche die „wohlgeordnete und anständige“ Gesellschaft ausmacht, weitgehend ihre Gültigkeit verloren. Die traditionelle Identität der Menschen, die in den Grundsituationen von Eigentum und Arbeit gebildet war, ist ausgehöhlt. Die Kompetenz einer aufgeklärten Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört daher zu den Grundausstattungen der Lernprozesse, die auf Zukunft gerichtet sind.

In einer Welt, in der es in der Tat um so etwas wie Flexibilität geht, aber nicht Flexibilität nur in einem positiven Sinne des größeren Freiheitsspielraums, der Zeitsouveränität usw., sondern Flexibilität auch im genauen Gegenteil: daß die Menschen immer häufiger aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden, ist Vertreibung zu einem bestimmenden Element unserer Gesellschaft geworden. Vertreibung aus gegebenen Zusammenhängen, Vertreibung aus Situationen, aus Stadtteilen, aus dem Erwerbssystem. Wie kann man die Arbeitslosen anders sehen? Max Weber hat einmal gesagt: 500 Jahre hat es gedauert, bis der Mensch gelernt hat, so etwas wie eine Berufsethik zu entwickeln, das heißt, freiwillig zu arbeiten, sogar mit Genuß zu arbeiten. Und jetzt wird ihm die Möglichkeit entzogen, zu arbeiten.

Das ist ein gesellschaftlicher Skandal größten Ausmaßes, mit dem Menschen alltäglich konfrontiert sind, und diese Situation macht Lernprozesse erforderlich, die sich auf das gebrochene Selbst und die bedrohte Identität richten.

2. Gesellschaftliche Wirkungen begreifen und Entscheidungsvermögen entwickeln (Technologische Kompetenz)

Die Kompetenz, von der ich hier spreche, bezieht sich darauf, daß in der bestehenden Erwerbsstruktur und in den übrigen Zusammenhängen eine technologische Schlüsselqualifikation entwickelt werden muß. Wir leben in einer durch Technik konstituierten Welt, nicht nur in einer von Technik bestimmten oder beherrschten.

In bezug auf Technik ist die Bildung von Unterscheidungsvermögen ein wichtiger Punkt. Es ist nicht so, daß die technologische Entwicklung von sich aus eine apokalyptische Dimension hätte. Es gibt vielmehr Technologien, die in der Tat des Teufels sind, die abgeschafft werden müssen, weil sie mit unabsehbaren Folgen in die Lebensgrundlagen eingreifen (Atomenergie, Gentechnologie). Und es gibt selbstverständlich Technologien, die sogar dem Menschen immer näher kommen, zum Beispiel die Kleinformatigkeit leistungsfähiger Apparate der Mikroelektronik. Die Leistungen eines Kleincomputers von heute sind unendlich viele. Warum soll das nicht menschlich handhabbar sein? Das ist viel handhabbarer als ein Walzwerk der zwanziger Jahre. Das sind doch Ungetüme! Hier vollziehen sich sehr widersprüchliche Entwicklungen innerhalb der Technologien. Und mit technologischer Kompetenz meine ich eben nicht nur die rein technischen Qualifikationen, sondern das Wissen um die *gesellschaftlichen Wirkungen* von Technologien als eigene Kompetenz, als eigene Fähigkeit, die Einwirkungen zu begreifen, die beabsichtigten, aber auch unbeabsichtigten Nebenfolgen einzuschätzen: Technik ist als ein gesellschaftliches Projekt zu verstehen.

Jede Berufstätigkeit erfordert einen bestimmten Umkreis technischen Wissens, ob es sich nun um Verwaltungstätigkeit, um die Bedienung von Maschinen und Apparaten oder um Kommunikationsprozesse handelt. Da Technologien heute sehr tief in unseren Lernzusammenhang eingreifen, und viele Probleme berühren, die unmittelbar gar nicht als technische erkennbar sind, müssen wir Technik in ein Subjekt-Objekt-Verhältnis rückübersetzen, als ein von Menschen produziertes Verhältnis begreifen.

Die Technik ist nichts Neutrales. Ihre innere Zwiespältigkeit legt ganz verschiedene politische Optionen nahe. Sie kann als Herrschaftsmittel benutzt werden, und sie kann auch der Befreiung dienen. Wo man sie wertfrei betrachtet, übt sie in der Regel eine für die Betroffenen undurchsichtige Herrschaftsfunktion aus. Als Mittel der Befreiung dagegen bedarf sie des aktiven Eingriffs, der bewußten Gestaltung der Verhältnisse.

3. Der pflegliche Umgang mit Menschen und Dingen (Ökologische Kompetenz)

Notwendig bei allen Lernprozessen, die zu einer Perspektive beitragen könnten, von der Auswege aus der Krise heraus sichtbar sind, ist heute die ökologische Kompetenz. Wir wissen genug von dem, was in der Produktion stattfindet, jedenfalls können wir uns leichter darüber informieren; aber die gesellschaftlichen Folgen der kapitalistischen Produktion oder gar der industriellen Produktion allgemein gehören zu Bereichen einer *unterschlagenen* Wirklichkeit, die selbst durch die spektakulären Problematisierungen der Zerstörung der Umwelt nicht öffentlich gemacht ist. Der Zusammenhang zwischen der industriellen Produktionsweise und ihren psychosozialen Folgen ist keineswegs ein öffentliches Thema. Es ist allerdings entscheidend, die ökologische Kompetenz nicht nur im Sinne der Ruinierung der Umwelt, der Umweltverschmutzung zu sehen. Das ist ein relativ traditionelles Problem. Dafür wird es auch Lösungen geben. Und dieselben Leute, die die Naturzerstörung herbeiführen, produzieren ja häufig auch schon die Gegenstrategien und die Hilfsmittel.

Ich meine mit ökologischer Kompetenz vor allem ein Lernziel, das viel weiter gefaßt ist, das eine grundlegende Änderung unserer Welteinstellung beinhaltet: *den pfleglichen Umgang mit Menschen und Dingen*. Wir haben es ja nicht nur mit einer Dingwelt, mit toter Gegenständlichkeit zu tun, sondern mit lebendigen Menschen, die uns fremd erscheinen und denen gegenüber wir eine Umgangsweise benötigen, die unserem Verhältnis zur Natur gar nicht so unähnlich ist. Mit anderen Worten, ökologische Kompetenz bestünde auch darin, sich jene theoretischen und praktischen Mittel anzueignen, die notwendig sind, mit Menschen und Dingen in pfleglicher, d.h. auf *gewaltloser Kommunikation* beruhender Weise umzugehen. Ökologische Kompetenz bezeichnet nicht nur das Verhalten der Menschen zur äußeren Natur, sondern auch sein Verhältnis zur inneren Natur. Wir haben heute einen höheren Grad an psychologischem Wissen, das uns ermöglicht, die internen Strukturen der Subjekte besser zu erkennen und ihr Verhalten menschlicher zu gestalten. Ende der sechziger Jahre hat man das Wort von der neuen Sensibilität geprägt. Dies ist heute nicht mehr eine Zusatzqualifikation, die man erwerben kann oder auch nicht. Sie zu haben, bedeutet gleichzeitig, über etwas zu verfügen, was die eigene Existenzweise fundamental berührt und ihren Freiheitspielraum ausmacht.

4. Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (Historische Kompetenz)

Die Menschen müssen gerade bei beschleunigtem technologischem Wachstum, bei schneller Entwertung und Umwertung der Dinge den Umgang mit Zeitstrukturen lernen. Darunter ist nicht nur die Aufteilung von Freizeit und Arbeitszeit zu fassen, sondern auch die Entwicklung von Fähigkeiten, die nicht bloßes Fortsetzungsverhalten der Arbeit sind, sondern Mußefähigkeit herstellen. Gerade in einem Zeitalter, in dem immer stärker der Teil der Lebens-

zeit reduziert wird, der im traditionellen Sinne unmittelbar der Produktion von Gütern dient, wird die Umgangsweise mit dieser Zeit, mit dieser zusätzlichen Lebenszeit, darüber entscheiden, ob dadurch die Zeitsouveränität der Menschen vergrößert wird oder die Masse profitabler entfremdeter Verwertungszeit wächst. Da gibt es viele Anstrengungen in Richtung auf eine lückenlose sekundäre Ausbeutung. Große Medienkonzerne sind dabei, jede Stunde, die frei wird, zu verwerten und die Menschen ja nicht alleinzulassen, weil sie dann vielleicht auf eigene Gedanken kommen könnten. Diese Umgangsweise mit der Zeit ist für mich eine solche eigene Dimension des Lernens, des gesellschaftlichen Lernens.

Die historische Kompetenz bestünde im Wissen von der Geschichte einer Gesellschaftsformation, ihren Klassenstrukturen, ihren politischen Entwicklungsgesetzen und der eigenen Lebensgeschichte. Es gehört zu den bedrohlichsten Symptomen unserer Gegenwart, daß man von einem chronischen Gedächtnisverlust der Menschen sprechen kann. Das gilt nicht nur für die politische Rechte, sondern in demselben Ausmaße auch für die Linke. Der Marxsche Satz „So hat es Geschichte gegeben, aber es gibt keine mehr“ ist bestimmend für die Beschreibung aller linken Bewegungen der letzten zwei Jahrzehnte, die in einem Maße durch theoretische wie praktisch-politische Moden bestimmt war, daß hier in der Tat von einem bedrohlichen kollektiven Gedächtnisverlust zu sprechen ist. Die Ideologie der Verabschiedungen spielt dabei eine maßgebliche Rolle. Was ist nicht alles postmodern, postindustriell, posthistorisch genannt worden, um traditionelle Denkweisen zu diskriminieren?

Die *Zerstörung der Erinnerungsfähigkeit* ist j edoch für j ede Emanzipationsbewegung absolut ruinös. Da die Linke kein Verhältnis zur Geschichte, auch nicht zu ihrer eigenen Geschichte hat, nimmt sie teil an jenem psychologischen Mechanismus, den Mitscherlich als die Unfähigkeit zu trauern bezeichnete. Wer jedoch über Verluste, die er erlitten hat, nicht trauern kann, hat auch keine Kraft zur Utopie. Soziales Gedächtnis und Utopiefähigkeit nach vorn sind zwei Seiten derselben Sache. Sich begrifflich mit dem Vergangenen auseinanderzusetzen, bedeutet nicht die Wiederholung alter Tatbestände und Fehler, sondern im Gegenteil: Sie setzt den Blick frei für Konstruktionen nach vorn und für eine politische Gegenwartsbewältigung. Erfahrene eigene Lebensgeschichte in Lernprozessen weiterzuführen, die einen Begriff von allgemeiner Geschichte vermitteln, wäre daher der Weg, sich historische Kompetenz anzueignen.

5. Sensibilität für Enteignungserfahrungen: Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz)

Eine Kompetenz, die sich in keinem Lernzielkatalog findet, möchte ich hier nennen, die besonderes Gewicht hat. Bildungsarbeit, welche in die Lebenswelt der Menschen einzudringen bemüht ist, in erster Linie eine Bewußtseins-

Weiterung, die das Spannungsverhältnis zwischen der Vermittlung objektiver Informationen und der Aufarbeitung subjektiver Erfahrungen durchhält. Die Kenntnis der Rechte, die es unter Lohnarbeitsbedingungen stehenden, d.h. abhängigen Menschen ermöglicht, in Solidaraktionen um deren Verwirklichung zu kämpfen, ist als ein Ziel emanzipatorischer Bildungsarbeit unumstritten. In dem Maße jedoch, wie die Menschen von den selbstproduzierten Produkten als bloße Anhängsel mitgeschleift werden, ist es eine Frage der Lebenserhaltung, auch die *Enteignungserfahrungen* zum Gegenstand des Lernens zu machen. Die Kompetenz, die Aufmerksamkeit auf Erfahrungen des Unrechts und der Enteignungen zu schärfen, für Enteignungserfahrungen ein politisches Bewußtsein zu entwickeln, ist von wachsender Bedeutung. Ein Bewußtsein über die alltäglichen Enteignungserfahrungen, die die Menschen machen, zu stärken und in politisches Handeln umzusetzen, wird von immer größerer Bedeutung nicht nur für gewerkschaftliche Kämpfe, sondern überhaupt für die Handlungsorientierungen der Menschen.

Es ist ja nicht so, daß das Rechtswissen der Menschen schlechter geworden wäre. Ganz im Gegenteil! Die Wahrnehmungsfähigkeit der Rechte, also das Messen der eigenen Rechte an der Realität, ist ein Problem, mit dem wir es künftig mehr zu tun haben werden als bisher. Denn diese Enteignungen, von denen ich spreche, liegen häufig *unterhalb* der Ebene einklagbarer und sichtbar verletzter Rechte; der Normgehalt der Gesetze und der subjektiven Rechte mag sogar unberührt bleiben. So verläuft, nimmt man die konservativen Strategien der gesellschaftlichen Transformation, die Umwandlung von Rechten in Realitätsschichten, die nach Maßstäben der Gesetzeskenntnis gar nicht zu erfassen ist. Rechte erfahren eine Umwandlung, die plötzlich dazu führt, daß Menschen ihre Bedürftigkeit anmelden müssen, daß Bitten und Erwartungen an den Staat entstehen, wo es sich früher um einklagbare Rechte handelte.

Vielen Menschen ist in einer Zeit, da wachsende Existenz- und Zukunftsängste ihren Vorstellungshorizont verengt haben, das *natürliche Rechtsbewußtsein* verloren gegangen, die Sensibilität dafür, was ihre Rechte ausmacht, was verteidigungswürdig ist und wofür man sich einsetzen muß, alltäglich und in den kleinsten Angelegenheiten, damit demokratische Verhältnisse nicht in autoritäre umschlagen. Die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit für Rechtsverletzungen ist ebenso wichtig wie die Kenntnis der Rechtsnormen, denn es gibt gesellschaftliche Zustände, in denen die Menschen zwar Kenntnis von gewissen Rechten haben, aber unfähig sind, deren Verletzung in der alltäglichen Situation ihres Lebens auch nur wahrzunehmen.

Das wahrzunehmen, bezeichne ich als eine *Fähigkeit zur Enteignungserfahrung*. Es handelt sich hierbei nicht um ein charakterliches Merkmal einzelner Menschen, etwa ihren ausgeprägten Gerechtigkeitssinn oder die Mitleidensfähigkeit für andere Menschen und für die malträtierten Dinge. Wenn ich hier von einer Kompetenz spreche, so meine ich damit vielmehr, daß man solche Wahrnehmungsfähigkeit *lernen* kann, daß man dafür ein bestimmtes Wissen

benötigt, und daß dieses Wissen für Orientierungen in der heutigen Welt ebenso wichtig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

V.

Zum Schluß ein Wort zu dem Überschüssigen, das in diesen Erörterungen zu veränderten gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen steckt. Es gibt keine Änderung von Bildungssystemen auf der Ebene rational durchkalkulierter Interessen und Abhängigkeiten. Wer das Bildungssystem im Hinblick auf den Arbeitsmarkt reformiert, auf die Qualifikationen, die heute erforderlich sind, wird mit Sicherheit in die Situation kommen, daß dann, wenn diese Qualifikationen ihre schöpferische Kraft entfalten können, sich das Erwerbssystem geändert hat. Das heißt: Sie liegen brach. Demgegenüber müssen wir einen realitätsgesättigten Begriff von gesellschaftlichen Lernprozessen entwickeln, weil nur der operabel ist. Es geht um die Qualifizierungsprobleme der kommenden Generationen, es geht um die Realisierung eines *Generationsvertrags* mit Blick auf die Umgestaltungsperspektiven unserer in eine tiefe Krise geratenen Arbeitsgesellschaft, und das kann man nur tun, indem man die *Entwurfspanthasie* stärker berücksichtigt als die einzelnen Interessen und Einschränkungen, die sich aus der gegebenen Realität ergeben.

Die von mir angeführten *sechs Kompetenzen* (hinzugerechnet das oberste Lernziel: „Zusammenhang herstellen“), die ein Lernen ausmachen, das der sachbezogenen wirksamen Orientierung in unserer Welt dient, sind aufs engste miteinander verknüpft. Ich weiß, daß es schwierig ist, Lernziele dieser Art in einzelnen Lerngängen in der Schule, in öffentlichen Lernprozessen didaktisch umzusetzen. Ein Mißverständnis wäre es jedoch, wollte man die Forderung, das notwendige Wissen für ein gegenwärtiges Weltverständnis auf die individuellen Erfahrungen zurückzubeziehen, als eine Absage an Theorie verstehen. Wir benötigen heute mehr denn je einen Begriff von der Geschichte der objektiven Struktur-Verhältnisse, um allgemeines Wissen in ein praktisches Handlungswissen umzusetzen. Die Voraussetzung dafür zu schaffen, wäre der demokratische Sinngehalt einer *zweiten, einer gesamtdeutschen Bildungsreform*, die im Interesse der Lebensfähigkeit der neuen Generation von größter Dringlichkeit und brennender Aktualität ist. Aus der Spannung von Theorie und Erfahrung kann keine wirkliche Bildung herauspringen. Erst wenn wir einen Begriff von der Vergangenheit haben, gewinnen wir die Utopiefähigkeit zurück, können wir Befreiungsphantasien entwickeln, die aus wissender Hoffnung bestehen.