

Roland Atzmüller

Qualifikationsanforderungen und Berufsbildung im Postfordismus

In den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die (krisenhaften) Tendenzen moderner kapitalistischer Ökonomien besteht ein erstaunlicher, die politischen und ideologischen Lager übergreifender Konsens. Dieser sieht in der Verbesserung des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung die adäquate Antwort auf den gewachsenen Wettbewerbsdruck im globalisierten Kapitalismus (Tessaring 1999, Crouch u.a. 1999). Im krisenhaften Übergang zum Postfordismus werden überkommene Muster von Beruflichkeit und Qualifizierung, die im Fordismus die Artikulation der Arbeitskräfte mit dem dominanten Produktionsparadigma sicherstellen sollte, sukzessive aufgelöst oder einem erheblichen Veränderungsdruck ausgesetzt. Damit sind die qualitative Verfasstheit und das Potential der Arbeitskräfte zu einem Feld sozialer Kämpfe geworden, in dem durch eine weitreichende Anpassung der Ausbildungssysteme die Wettbewerbsfähigkeit nationaler Wirtschaftsstandorte erhalten oder wiederhergestellt werden soll.

In den Auseinandersetzungen um die Qualifikationsstruktur und Ausbildung der Beschäftigten wird die Ware Arbeitskraft einem „pädagogischen Verhältnis“ unterworfen, in welchem das Kapital wie auch staatliche Institutionen oder korporative Interessensorganisationen versuchen, eine „gemeinsame Weltanschauung“ und einen bestimmten „Kollektivwillen“ im Produktionsprozess durchzusetzen (Gramsci 1991ff). Die soziale Re-Konstruktion der Arbeitskraft stellt daher m.E. eine zentrale Dimension postfordistischer Hegemonie dar, da sie die Eingliederung der Beschäftigten in die Produktionsverhältnisse herstellen und die Verwertbarkeit der Arbeit sichern soll.

Diese Entwicklungen verweisen auf eine grundlegende Neuzusammensetzung und Re-Konstruktion der menschlichen „Naturkräfte“ der Arbeit (Marx) hin, die m.E. über das „Kontrollproblem“ hinausgeht, das in den 1970er Jahren die Debatten zum kapitalistischen Arbeitsprozess (Knights/Willmott 1990) beschäftigte. Diese waren auf die Frage fokussiert, wie das Kapital die Lohnabhängigen dazu bringt, das Potential ihrer Arbeitskraft im Produktionsprozess durch Arbeit zu realisieren (Brandt 1990, Burawoy 1985). Bezogen auf die langfristige Qualifikationsentwicklung wurde eine Absenkung der Durchschnittsqualifikation – also Dequalifizierung – der Lohnabhängigen bzw. Pola-

risierung der Qualifikationsstruktur erwartet. Dieser These lag die auf das tayloristisch-fordistische Entwicklungsmodell bezogene Beobachtung zugrunde, dass die Verfügungsgewalt des Kapitals in den Produktionsprozessen durch eine weitgehende Zerstückelung und inhaltliche Reduktion der einzelnen Arbeitsverrichtungen bzw. durch eine fortschreitende Unterordnung der Arbeit unter die technischen Determinanten des Produktionsprozesses gesichert wurden. Dies war mit einer strikten Teilung der Arbeitsprozesse in Planung und Ausführung verbunden, die im rational-bürokratischen Aufbau vertikal organisierter Unternehmen institutionelle Materialität erhielt. Dadurch sollte das (produktionsrelevante) Wissen technisch strukturiert und rationalen Regeln unterworfen und die Berechenbarkeit und Planbarkeit der Produktionsabläufe garantiert werden. Die sogenannten „tacit skills“¹ der Arbeitskräfte, die sich einer Kodifizierung verweigerten, galten als potenzielle Bedrohung des Produktionsprozesses und wurden weitgehend eingeschränkt, auch wenn Untersuchungen zeigten, dass sie für die Aufrechterhaltung des Produktionsprozess unabdingbar sind.

Die Ausbildung der Beschäftigten wurde als schulische und betriebliche Zurichtung des Arbeitsvermögens aufgefasst, in denen die Reproduktion der Arbeitskräfte sichergestellt und ihre die Produktionsprozesse möglicherweise bedrohenden Subjektqualitäten weitgehend eingehengt und kontrolliert werden sollten (Baethge/Baethge-Kinsky 1995).

In der Dequalifizierungsthese wurde die tayloristisch-fordistische Form der Organisation der kapitalistischen Arbeitsprozesse jedoch räumlich und zeitlich verallgemeinert und nicht als historisch konkrete Ausprägung des kapitalistischen Arbeitsprozesses erkannt. Vor dem Hintergrund der dequalifizierungstheoretischen Annahmen war es jedoch in zunehmendem Maße schwierig, auf die sich spätestens seit den 1970er Jahren abzeichnenden Veränderungen der Arbeit und den sich abzeichnenden neuen Qualifikationsanforderungen, die vereinfacht unter den Schlagworten „Rücknahme der Arbeitsteilung“ und „Reprofessionalisierung der Facharbeit“ zusammengefasst werden können, adäquat zu reagieren (Brandt 1990).

Werden die Konstruktion und Erhaltung der Qualifikationen und Kompetenzen der Lohnabhängigen als Feld und Ergebnis sozialer Auseinandersetzungen

1 Das Konzept der „Tacit Skills“ geht davon aus, dass die im Arbeitsprozess individuell und kollektiv mobilisierten Kompetenzen der Arbeitskräfte immer über kodifizierte Qualifikationsbausteine hinausgehen müssen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die der Unternehmensführung bislang vorenthalten werden konnten, die sich grundsätzlich einer Kodifikation entziehen oder die in der notwendigerweise kreativen Auseinandersetzung der Arbeitskräfte mit sich permanent verändernden Produktionsbedingungen neu entstehen. - Auf der einen Seite wären ohne diese Fähigkeiten die Produktionsprozesse nicht aufrechtzuerhalten, auf der anderen Seite stellen sie eine wichtige Machtbasis der Arbeitskräfte in den Auseinandersetzungen mit dem Kapital dar, da sie zugleich auf grundlegende Beschränkungen des Kontroll- und Wissensanspruchs des Unternehmens verweisen.

aufgefasst, so kann die Qualifikationsstruktur und die berufliche (Aus-)bildung der Lohnabhängigen nicht mehr einfach aus den technologischen und objektiven Entwicklungen der Produktivkräfte oder den ökonomischen Bewegungen des Kapitals abgeleitet werden. Sie sind vielmehr als kontingentes Resultat sozialer Kämpfe um die Zusammensetzung unterschiedlicher Muster von Qualifikationen und Fähigkeiten (Berufe) zu verstehen. Diese Prozesse bleiben nicht nur auf die Unternehmensebene beschränkt, sondern verweisen auf gesellschaftliche wie politische Dimensionen der Reproduktion der Ware Arbeitskraft. Die soziale Konstruktion der Arbeitskraft ist Resultat politisch-administrativer Entscheidungen und der Durchsetzungskraft der organisierten Interessen von Lohnarbeit und Kapital (Berger u.a. 2001, Baethge/Baethge-Kinsky) und wirkt auf die gesellschaftlichen Klassenstrukturen zurück.

Im ersten Teil dieses Beitrags werde ich einen kurzen Überblick über die Qualifikationsstruktur und Berufsbildung im Fordismus (1.) geben, um anschließend wesentliche Veränderungen der Anforderungen an die Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen der Arbeitskräfte im Übergang zum Postfordismus sichtbar zu machen. Zu diesem Zweck werde ich zuerst auf den wirtschaftlichen Strukturwandel (technologischer Wandel, Auflösung vertikal organisierter Unternehmensformen, Wachstum des Dienstleistungssektor) und die damit verbundenen Veränderungen der Arbeit (Ende der Arbeitsteilung?) eingehen. Diese Veränderungen bedingen eine Krise der Beruflichkeit, die im Übergang zum Postfordismus immer weniger adäquate Erwerbchancen jener Arbeitskräfte, die im schulischen Bildungssystem nicht reüssieren können, garantieren kann (2.). Diese Entwicklungen führen zur Durchsetzung neuer Qualifikationsanforderungen und wirtschaftspolitisch relevanter Qualifikationskonzepte, die durch eine Erweiterung der Qualifikationsanforderungen auf eine Neuzusammensetzung und einen vertieften Zugriff auf die Arbeitskraft abzielen (3.). In jüngeren Debatten zur Entwicklung unterschiedlicher Kapitalismusmodelle wird die Bedeutung des Ausbildungsstandes der Arbeitskräfte also des sogenannten Humankapital als endogener Wirtschaftsfaktor hervorgehoben, der komparative Wettbewerbsvorteile verschiedener kapitalistischer Entwicklungsmodelle begründen soll. Diesem wirtschaftspolitischen Qualifikationsverständnis liegen eine Reihe von Veränderungen der Qualifikationsanforderungen an Arbeitskräfte zugrunde, die auf eine Erweiterung, Dynamisierung und Subjektivierung des Qualifikationsbegriffs hinweisen. Abschließend werde ich einige Überlegungen zu den Widersprüchen des veränderten Qualifikationsverständnisses präsentieren, die auf eine umfassende Unterwerfung der Arbeitskräfte im Produktionsprozess durch Qualifizierung hindeuten. Ob die darzustellenden Entwicklungen in der sozialen Konstruktion der Ware Arbeitskraft in vielfältigen Qualifizierungs- und Lernprozessen tatsächlich die Durchsetzung eines postfordistischen Arbeitssubjekts konstituieren, das zu einem stabilen Entwicklungspfad einer veränderten Form des Kapitalismus bei-

tragen kann oder ob es sich dabei um Phänomene einer anhaltenden Periode des Übergangs handelt, muss offen bleiben. Ja es stellt sich die Frage, ob kritische Analysen der Entwicklung des Kapitalismus nicht von Konzepten stabiler Reproduktion und wirtschaftlicher Entwicklung, die sich an einer bestimmten historischen Phase des Kapitalismus orientiert, abrücken und vielmehr das Problem der Veränderung und konstitutiven Instabilität der Entwicklungen kapitalistischer Ökonomien in den Vordergrund rücken müssen.

1. Qualifikationsstruktur und Berufsbildung im Fordismus

Die Qualifikationsstruktur und der Status der beruflichen Bildung im Fordismus ergab sich aus der umfassenden Unterordnung der Arbeitskräfte in hierarchisch organisierten Unternehmen (Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Diese zielte vor allem auf die Einschränkung der subjektiven Komponente der Beschäftigten und auf die rasche Ein- und Ersetzbarkeit der an- und ungelernen Arbeitskräfte, die über eine weitgehende Zerstückelung und klare Definition der Aufgaben ermöglicht werden sollte. Die Polarisierung der Qualifikationsstruktur in der taylorisierten (Massen-)Produktion, in der eine geringe Zahl von hochausgebildeten Fachkräften einer hohen Zahl von an- und ungelernen Arbeitskräften gegenüberstand, ermöglichte den Beschäftigten nur ein eingeschränktes Verständnis der betrieblichen Abläufe (Brandt 1990). Die Qualifikationsprofile wurden relativ homogen gehalten und auf enge Kompetenzbereiche beschränkt, was einer relativ starren funktionalen Abgrenzung zwischen verschiedenen Beschäftigungsbereichen entsprach (Baethge/Baethge-Kinsky 1998). In den technisierten Produktionsprozessen stand die Handhabung von vertrauten Situationen und Routineprozessen bzw. die Bewältigung immer wiederkehrender Probleme im Vordergrund. Die Durchführung von anfallenden Arbeitsaufgaben war an hierarchisch vorgegebene Anweisungen, die in organisatorisch getrennten Planungsstäben der Unternehmen entwickelt wurden, gebunden und stand unter permanenter Kontrolle taylorisierter Verfahren der Leistungserfassung.

Das fordistische Arbeits- und Qualifikationssystem, das auf Vollbeschäftigung und dem Aufbau sozialer Sicherungssysteme beruhte², konnte für gering qualifizierte männliche Arbeitskräfte das Risiko eines Beschäftigungswechsels niedrig halten und gleichzeitig auch für die Unternehmen die Kosten bei der Suche nach neuen Arbeitskräften reduzieren (Estevez u.a. 1999).

Diese Bedingungen verknüpften sich mit der Entstehung firmeninterner Arbeitsmärkte, die die kostengünstige, betriebsinterne Erzeugung der benötigten Qualifikationen sichern sollten. Innerbetriebliche Beschäftigungssicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten erhöhten die Bereitschaft der Beschäftigten zur Verbes-

2 Dies ist jedoch ohne Bezug auf die Position der Frauen in den patriarchalen Kleinfamilien, wie auch der MigrantInnen als kontingente Arbeitskräfte nicht zu verstehen.

serung ihrer Arbeitskraft und zur Loyalität zum Unternehmen (Lutz 2003, Marsden 1986, 1999). Die Entwicklung firmeninterner Arbeitsmärkte korrespondierte mit dem Ausbau des allgemeinen Bildungssystems, da „ein herausgehobener schulischer Abschluss (...) auf diese Weise als Eintrittskarte in interne Arbeitsmärkte, die attraktive Beschäftigungs- und Entwicklungsperspektiven anbieten können (fungiert)“ (Lutz 2003: 33).

In vielen Ländern führte die Dualisierung der Arbeitsmarktstrukturen im Fordismus (den firmeninternen Arbeitsmärkte stehen allgemeine Arbeitsmärkte für Jedermannqualifikationen gegenüber) zu einer weitgehenden Erosion der traditionellen Berufsausbildung bei gleichzeitiger Expansion des allgemeinen Bildungssektors. Die Unternehmen hatten wenig Interesse an der Förderung nicht unternehmensspezifischer Qualifikationen und waren daher auch nicht an einer Finanzierung beruflicher Ausbildung interessiert (Tessaring 1999). Auch die meisten Staaten enthielten sich weitgehend der Beteiligung an beruflicher Erstausbildung. In einigen Ländern – insbesondere im deutschsprachigen Raum – erhielt sich jedoch das traditionelle System der Berufsausbildung, was eng mit der korporatistischen Regulation der Klassenwidersprüche verknüpft ist. In diesem System ist eine abgeschlossene Lehre unverzichtbare Voraussetzung für den Eintritt in interne Arbeitsmärkte (Crouch u.a. 1999).

Es ist jedoch hervorzuheben, dass die grob skizzierten Dimensionen der fordistischen Berufsbildungssysteme selbst zu einem wesentlichen Feld gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um die Entwicklungsdynamiken der kapitalistischen Ökonomien nach dem Zweiten Weltkrieg wurden. Die Frage des Ausbildungsstandes der Arbeitskräfte rückte insbesondere seit den 1960er Jahren ins Zentrum politischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen³ um den in der „white heat“ der technologischen Entwicklung als notwendig erachteten Ausbau der Bildungssysteme zu forcieren und gegen die vielfach konstatierte „Bildungskatastrophe“ vorzugehen (exemplarisch: Hegelheimer 1974, Evans 1992). In diesem Kontext rückten bildungsökonomische Überlegungen ins Zentrum der fordistischen Regulationsweise. Durch eine systematische Bildungsplanung sollte der aus den technischen und ökonomischen Entwicklungen abgeleitete Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften gesichert werden⁴. Die Bildungsexpansion im Fordismus verlief jedoch widersprüchlich

3 In diesem Kontext ist bspw. auf den sogenannten Sputnik-Schock zu verweisen. Dadurch wurde in der Blockkonfrontation die ausreichende Ausbildung von Technikern und Wissenschaftlern zu einem zentralen Moment in der Systemauseinandersetzung zwischen der „freien Welt“ und dem Kommunismus.

4 Dies führte bspw. in Großbritannien zu einer Reihe von berufspolitischen Reformen und Maßnahmen (Einführung einer Ausbildungsumlage, Schaffung sektoraler Ausbildungsinstitutionen etc). Diese Entwicklungen mündeten schließlich in die Installierung der korporatistisch organisierten Man Power Services Commission (MSC) Anfang der 1970er Jahre, durch die die traditionell voluntaristisch strukturierte Berufsausbildung systematisiert und verbessert werden sollte.

und kann nicht auf ökonomische und technische Entwicklungen allein zurückgeführt werden. Vielmehr steht der forcierte Ausbau der Bildungssysteme im Kontext weitreichender gesellschaftlicher und politischer Veränderungen in dieser Periode (Veränderung der Familienstrukturen, Auflösung traditioneller Milieus und Bindungen) wie auch der Entstehung sozialer Bewegungen. Die Öffnung und die Verbesserung des Zugangs zu den Bildungseinrichtungen war daher zentrales Element der gesellschaftlichen Reform- und Demokratisierungsbestrebungen in den 1960/70er Jahren.

Im Zuge der Bildungsexpansion erfolgte auch ein massiver Ausbau der dualen Berufsausbildung in den 1970er Jahren, was zur Entstehung eines breiten mittleren Qualifikationssegments führte und die komparativen Wettbewerbsvorteile der diversifizierten Qualitätsproduktion in Deutschland begründete (Baethge/Baethge-Kinsky 1998, Crouch u.a. 1999). Mit dieser Entwicklung war auch eine, im Vergleich zu anderen Staaten wie etwa Großbritannien raschere Reduktion der Zahl von Schulabgängern, die ohne formalen beruflichen Abschluss in das Arbeitsleben eintreten, verknüpft.

2. Veränderungen von Ökonomie und Arbeit im Übergang zum Postfordismus

2.1. Wirtschaftlicher Strukturwandel

Die wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen, die sich etwa seit den 1970er Jahren abzeichnen, werden als Übergang zu einem neuen technologischen Paradigma (Dritte industrielle Revolution) bezeichnet, das auf Mikroelektronik und neuen Informations- und Kommunikationstechnologien beruht. Dies ermöglicht die umfassende Mechanisierung von Informationen und die daraus resultierenden Möglichkeiten ihrer Speicherung, Verarbeitung, Anwendung und allgemeinen Verfügbarkeit (Tomaney 1994). Die technologischen Veränderungen gestatten schnellere Anpassungen in der Produktpalette (z.B. Produktion von Kleinserien) und in den Verfahrensprozessen, sowie eine engere Integration produktiver Funktionen.

Diese Entwicklungen führen zu einer vertikalen Desintegration der hierarchischen und in Abteilungen gegliederten fordistischen Unternehmensformen, wodurch eine Verbesserung der querfunktionalen Kooperation zwischen verschiedenen Aufgabenbereichen der Unternehmen erreicht werden soll. In den dezentralisierten Unternehmenseinheiten mit flachen Hierarchien werden Produktionsaktivitäten mit operativen Instandhaltungs- und Qualitätssicherungsaufgaben sowie mit kaufmännischen Tätigkeiten zu Profit- oder Kompetenzzentren zusammengeführt. Außerdem werden unternehmerische Funktionen und Aktivitäten, die nicht mehr dem Kernbereich der Unternehmen zugeordnet werden, an Subkontraktoren und Zulieferer oder in andere Länder ausgelagert.

Diese Veränderungen bewirken zum einen eine Vermarktlichung der Beziehungen zwischen den einzelnen Bereichen, wie auch zu ausgelagerten Unternehmensteilen und Subkontraktoren (Baethge 2001: 51). Zum anderen entstehen horizontale Kooperationsformen, die sich jenseits marktvermittelter oder hierarchischer Koordinationsformen in netzwerkartigen Strukturen entfalten (kritisch dazu: Hermann 2003).

Ein weiteres wichtiges Element des wirtschaftlichen Strukturwandels ist im massiven Wachstum des Dienstleistungs-Sektors zu verorten, in dem Ende der 1990er Jahre bereits mehr als zwei Drittel der Beschäftigten in der EU (exemplarisch Tessaring 1999, Zwick/Schröder 2000) arbeiteten. Ja mehr noch,

„Dienstleistungen sind nicht nur auf die Kategorien der Wirtschaftszweig-Klassifikation beschränkt. Eine erhebliche und ständig wachsende Zahl von Arbeitsplätzen – auch in der verarbeitenden Industrie – haben inzwischen Dienstleistungscharakter. Sie finden sich unter anderem in den Bereichen Management, Organisation, Rechnungswesen, Datenverarbeitung, Forschung und Entwicklung, Transport und Verkehr, Kommunikation, Marketing und Verkaufsförderung“ (Tessaring 1999: 62).

Zu den am stärksten gewachsenen Dienstleistungssektoren gehören wissensintensive Bereiche der Informations-, Kommunikations- und Mediendienstleistungen, die eine geringe Personen-, Raum- und Sachgebundenheit aufweisen. Aufgrund des Wachstums dieser Bereiche haben Tätigkeiten und Aktivitäten erheblich an Bedeutung gewonnen, die auf das Generieren, Verarbeiten, Analysieren und Erzeugen von Informationen und Daten ausgerichtet sind.

2.2 Entwicklungstendenzen der Arbeit im Übergang zum Postfordismus

In zahlreichen Untersuchungen wurde spätestens seit Anfang der 1980er Jahre (Brandt 1990) eine Ablösung des fordistisch-tayloristischen Paradigmas der Arbeit festgestellt. Die tayloristische Zerstückelung der Arbeitsprozesse und die damit verbundene Tendenz zur Dequalifikation der Lohnabhängigen ist demnach in einigen Sektoren zugunsten einer Reprofessionalisierung der Facharbeit und einer partiellen Rücknahme der Arbeitsteilung an ihr Ende gekommen ist. Durch die Übergabe von Managementfunktionen an qualifizierte Arbeitskräfte und die Einführung von Gruppenarbeit werden individuelle Handlungsspielräume erweitert. In den „Neuen Produktionskonzepten“ (Schumann u.a. 1994) sollen bislang nicht genutzte Produktivitätspotenziale der Belegschaften nutzbar gemacht werden. Aufgrund der relativen Offenheit und geringen Planbarkeit der Arbeitssituation in flexiblen Produktionssystemen gewinnt subjektiveres Arbeitshandeln und die Mobilisierung der „tacit skills“ bzw. Produktionsintelligenz an erheblicher Bedeutung. Standen die Fähigkeiten der Beschäftigten früher in beständigem Kampf mit rational-bürokratischen Strategien des fordistischen Managements um die Kontrolle über die Produktionsprozesse, so wird nun versucht, (zumindest) Teile der Belegschaft

ten über die Förderung und direkte Anrufung dieser Fähigkeiten in den Produktionsprozess einzubinden. Diese Tendenzen wurden als mögliche Rehabilitation der menschlichen Arbeit (kritisch: Brandt 1990) gedeutet.

KritikerInnen haben dagegen eingewandt, dass zentrale Entscheidungsfunktionen weiterhin beim Management verbleiben und die Kontrollpotentiale der neuen Technologien sehr wohl genutzt werden. Außerdem wurden diese Veränderungen vor allem für hochtechnologische Bereiche zukunftssträchtiger Industrie- und Dienstleistungsbranchen diagnostiziert und sind damit eher auf Kernschichten der Lohnabhängigen fokussiert. Es ist daher eher von einer Polarisierung der Arbeitskräfte auf den flexibilisierten Arbeitsmärkten und aufgrund der Spaltung des innerbetrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes in Kern- und Randbelegschaften in der flexiblen Firma auszugehen.

In den letzten Jahren wurden außerdem Tendenzen einer Re-Taylorisierung der Produktionsarbeit auf Basis partizipativer und selbstorganisatorischer Abläufe (Dörre 2001, Bosch 2001) konstatiert. Hier wird die „aktive Beteiligung von Beschäftigten an betrieblichen Optimierungen mit einer marktgetriebenen Dezentralisierung der Unternehmens- und Betriebsorganisationen kombiniert“ (Dörre 2001: 87).

2.3. Krise der Beruflichkeit

Die angedeuteten Entwicklungen der Arbeit und der ökonomische Strukturwandel bringen überkommene Qualifikationsstrukturen und traditionelle Muster von Beruflichkeit unter erheblichen Veränderungsdruck. Beruflichkeit beschrieb bislang ein längerfristig stabiles Set von Fähigkeiten (Lebensberuf), die den Arbeitskräften das Agieren in der Arbeitswelt ermöglichten und ihnen gewisse fachliche und außerfachliche Rollen zuwiesen (exemplarisch Daheim 2001). Die seit den 1990er Jahren sichtbar werdende Krise der Beruflichkeit äußert sich in der Reduktion der Ausbildungsplätze und in der gesunkenen Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen. Ohne staatliche Subventionen von Ausbildungsplätzen in Krisenregionen würde einem noch größeren Teil der SchulabgängerInnen eine Erstausbildung verunmöglicht. Alle paar Jahre rufen Regierungen und Medien die Unternehmen und Interessensverbände zu einer nationalen Kraftanstrengung auf, um die Zukunft „unserer Kinder“ zu sichern und ihnen die Chance auf eine adäquate Ausbildung zu geben.

Günther Voß (2001) schreibt diese Erosionstendenzen der Beruflichkeit einer veränderten Bedeutung berufsfachlicher Strukturen für die Gehalte von Tätigkeiten und die dafür erforderlichen Fähigkeiten zu. Angesichts des rasanten technologischen und wirtschaftlichen Wandels veralten fachliche Kenntnisse und Qualifikationen sehr rasch und zwingen Arbeitskräfte zu einer permanenten Erneuerung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen (Lebenslanges Lernen). Auch das Aufbrechen von Fachgrenzen beraubt Berufe ihrer Dauerhaftigkeit und kehrt die Tendenz zu Spezialisierung um (Voß 2001: 291). Durch den

Bedeutungsverlust traditioneller Beruflichkeit werden soziale Identitäten und Milieus sukzessive aufgelöst, ihre Relevanz für die Position der Einzelnen in modernen Klassengesellschaften geht verloren (Berger u.a. 2001). Die skizzierte Krise der Beruflichkeit verknüpft sich mit neuen Polarisierungen der Arbeitskräfte, die im Kontext der Bildungsexpansion entstanden sind und auf eine Restrukturierung der Klassenverhältnisse im Übergang zum Postfordismus hindeutet.

Diese Tendenzen bedrohen die beruflichen Teilarbeitsmärkte in den Ländern des deutschsprachigen Raums und verstärken Dualisierungstendenzen der Arbeitsmärkte. „Solche Polarisierungserscheinungen in typische ‘Hauptschulabgängerberufe’ und typische ‘Abiturientenberufe’ sind weniger das Resultat notwendiger Vorbildungsanforderungen als vielmehr das Ergebnis von Präferenzen und Marktconstellationen“ (Georg/Sattel 1995: 133). Dazu kommt, dass einerseits Unternehmen in zunehmenden Maß Beschäftigte mit hohem allgemeinen Ausbildungsniveau für den Eintritt in interne Arbeitsmärkte rekrutieren, wodurch Arbeitskräften mit beruflicher Ausbildung berufliche Aufstiegschancen verlieren (Tessaring 1999). Dem steht auf der anderen Seite ein wachsender sekundärer und hochflexibler Arbeitsmarkt für Beschäftigungsgruppen gegenüber, die nur mit sogenannten Jedermannqualifikationen ausgestattet sind. Letztere sind Ziel von oft eher disziplinierenden als ausbildenden Qualifizierungsmaßnahmen einer *workfare*-orientierten Arbeitsmarktpolitik. Ja mehr noch, aufgrund der Notwendigkeit der staatlichen Subventionierung beruflicher Erstausbildung wird diese in zunehmenden Maß selbst zu einem Instrument der Arbeitsmarktpolitik, sodass in einigen Sektoren Ausbildungsplätze oft nur noch unter „Einbeziehung sozialpädagogischer Maßnahmen, wenn dafür nur noch Jugendliche mit sehr geringer schulischer Vorbildung Interesse zeigen“ (Georg/Sattel 1995: 133) besetzt werden können.

3. Veränderungen von Qualifikationsstruktur und Berufsausbildung im Postfordismus

3.1. Zwischen endogenen Wachstumsfaktoren und Humankapital

Der skizzierte wirtschaftliche Strukturwandel und die angedeuteten Tendenzen in der Entwicklung der Arbeitskraft führen zu einer erheblichen Veränderung und Erweiterung des gesellschaftlich hegemonialen Qualifikationskonzeptes und damit der Anforderungen an die Arbeitskräfte. Auf wirtschaftspolitischer Ebene rückt der Ausbildungsstand der Arbeitskräfte in der Frage der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit einzelner Länder und Regionen wieder ins Zentrum politischer Auseinandersetzungen und Programme. Der Entwicklungsstand der zum gesellschaftlichen Humankapital erklärten Qualitäten der Ware Arbeitskraft stellt demnach einen endogenen Wachstumsfaktor dar, der unterschiedliche Entwicklungspfade der „varieties of capitalism“ begründet (kritisch: Coates 2000).

Der Qualifikationsstruktur und dem (Aus-)bildungsniveau der Arbeitskräfte wird im Übergang zum Postfordismus und den damit verknüpften widersprüchlichen Suchprozessen nach neuen Formen der Regulation der Arbeits- und Produktionsverhältnisse eine zentrale Rolle für die Wettbewerbs- und Veränderungsfähigkeit verschiedener Kapitalismusmodelle (Hall/Soskice 2001, kritisch Coates 2000) zugeschrieben. Die in den 1960er Jahren u.a. von Gary Becker fortentwickelte Humankapitaltheorie versteht den Ausbildungsstand der Arbeitskräfte als das Ergebnis rationaler Investitionsentscheidungen und der kosteneffizienten Ressourcenallokation in den Bildungsprozessen. Qualifikationen stellen demnach Güter dar, die produziert und am Markt angeboten, verkauft und verwertet werden können (Marsden 1986, 1999).

Die Verwendung des Humankapitalkonzepts in endogenen Wachstumstheorien ist von marktradikalen und neoliberalen Konzeptionen zur (beruflichen Aus-)bildung im engeren Sinne zu unterscheiden (Crouch u.a. 1999), da der Charakter von Qualifikationen und Wissen als öffentliche Güter hervorgehoben wird (Marsden 1986, 1996). Qualifikationen und Wissen sind demnach zwar an einzelne Arbeitskräfte gebunden, die in der Regel nur für einen Arbeitgeber tätig sind, die Nutzung der durch Qualifizierung geschaffenen Fähigkeiten und Kompetenzen der Beschäftigten kann jedoch nur schwer auf einzelne Unternehmen beschränkt werden (Nicht-Ausschließbarkeit). Aus diesem Grund ist Marktversagen zu erwarten, wenn die Investitionsentscheidungen der ökonomischen AkteurInnen in berufliche Bildung allein über marktvermittelte Prozesse koordiniert würden, was zu einem sogenannten „low skills equilibrium“ führen kann.

„The difficulties arises because few skills are solely firm-specific, and in the real world it is impossible to separate general from specific skills training. This, combined with the uncertainties associated with payoffs to training, can cause rational managers to elect not to invest in their workers' transferable skills (...) - they recognize the risk that if they do train, their newly skilled workes could be 'poached' by competitors.“ (Finegold 1996: 236)

In den Debatten um komparative Wettbewerbsvorteile ist das Ausbildungsniveau der Arbeitskräfte deswegen ins Zentrum gerückt, da Nationalstaaten ihre eigenständigen wirtschaftspolitischen Handlungsmöglichkeiten zunehmend verlieren (exemplarisch dazu Jessop 2002). Die Qualität der Arbeitskräfte sei daher zum wichtigsten „Standortfaktor“ geworden, der noch über national verfasste Politiken zu beeinflussen ist. Durch die Verbesserung des Qualifikationsniveaus soll dem ruinösen Konkurrenzkampf mit Niedrig-Lohn-Ländern ausgewichen, Lohndumping vermieden und die notwendige Restrukturierung der Ökonomie forciert werden. Die relative Ortsgebundenheit der Beschäftigten, die in einem allein auf Kostenreduktion fokussierten Wettbewerb gegenüber der Beweglichkeit der Kapitalströme, einen Konkurrenznachteil darstellt, soll durch die Verbesserung der Qualität und Produktivität der Arbeitskräfte in einen Standortvorteil umgemünzt werden.

Diese Ausdehnung des Kapitalbegriffs auf das menschliche Arbeitsvermögen und die damit verknüpften bildungspolitischen Strategien sollen m.E. in den hegemonialen Kämpfen um die soziale Konstruktion der Ware Arbeitskraft die Artikulation der Arbeitskräfte und ihre Unterordnung als Produktionsfaktor in den Produktionsverhältnissen garantieren. Der als Investition in das Humankapital aufgefasste bildungspolitische Zugriff auf die Arbeitskräfte ist daher auf die Schaffung verwertbarer und produktiver Vermögen der Arbeit reduziert, ihre gesellschaftliche Bedeutung ergibt sich aus den zu erwartenden „returns“ der Investitionen in Ausbildung (Produktivitätssteigerungen, Wirtschaftswachstum), die in zahlreichen Studien zu quantifizieren versucht werden (exemplarisch Tessaring 1999). Die Bedeutung öffentlicher Ausbildungsmaßnahmen wird auf die Vermeidung von Marktversagen reduziert, da zwar anerkannt wird, dass es sich bei Bildung und Wissen um öffentliche Güter handelt, die jedoch v.a. zur Aufrechterhaltung des Verwertungsprozesses geschaffen werden sollen. Dies verweist auf die zentrale Rolle des Staates für die Konstitution kapitalistischer Produktionsverhältnisse und die dafür unerlässliche Reproduktion der Arbeitskräfte (Jessop 2002).

Weitergehende Vorstellungen, die von der Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildungschancen der Bevölkerung eine Stärkung des gesellschaftlichen Emanzipations- und Aufklärungspotentials erwarten und darin die Grundlage für eine Demokratisierung der ökonomischen Sphäre sehen, spielen hier letztlich keine Rolle mehr. Derartige gesellschaftspolitische Fragestellungen werden bestenfalls auf das Problem der Vermeidung von sozialem Ausschluss und der dafür notwendigen arbeitsmarkt- und verhaltensrelevanten Fähigkeiten reduziert.

3.2. Dimensionen des postfordistischen Qualifikationsverständnisses

Das Verständnis des Ausbildungsstands der Arbeitskräfte als Humankapital und endogener Wachstumsfaktor bedingt einen veränderten Zugriff auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Ware Arbeitskraft und ihre soziale Konstruktion in vielfältigen Bildungsprozessen, die ich als Erweiterung, Dynamisierung und Subjektivierung des gesellschaftlich hegemonialen Qualifikationskonzeptes diskutieren will.

a) Erweiterung der Qualifikationsanforderungen

Die skizzierten Veränderungen der Arbeit führen zu einer Erweiterung der Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten, die in zunehmenden Maß über polyvalente Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen müssen, um den veränderten Anforderungen im Produktionsprozess – etwa in Bezug auf produktive Aktivitäten, Kundenorientierung etc. – gerecht zu werden.

Die Entgrenzung des Qualifikationskonzeptes führt zur fachlichen Entdifferenzierung der Arbeits- und Ausbildungsanforderungen, die zur Bewältigung

funktional-integrierter Produktionsprozesse unabdingbar erscheinen. Dieses Qualifikationsverständnis beschränkt sich nicht mehr auf die Vermittlung und Mobilisierung kodifizierter Fähigkeiten sondern zielt auf eine umfassende Mobilisierung des produktionsrelevanten Wissens ab, das über den Umgang mit den technischen Determinanten des Arbeitsprozesses hinausgeht. D.h. es geht nicht mehr nur um „know what“, also um die Anwendung kodifizierten Faktenwissens durch die Arbeitskräfte, sondern auch um darüber hinausgehende Qualifikationselemente, die im Fordismus als Faktoren der Unsicherheit und möglicher unkontrollierbarer Eingriffsmöglichkeiten der Arbeitskräfte in den Produktionsprozess auszuschalten versucht wurden. Diese Zugriff auf die „tacit skills“ der Beschäftigten bezieht sich vor allem auf Fähigkeiten, die – eher verschwommen – als „know how“ bezeichnet werden (Luncvall/ Borrás 1997, Lassnigg 1999)

Zur Mobilisierung der tacit skills sollen alle Formen des impliziten und informellen, bzw. des Erfahrungswissens der Arbeitskräfte wie auch ihre Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation im Produktionsprozess verfügbar gemacht werden. Dies erklärt die Versuche, diese Qualifikationselemente zu zertifizieren und durch bewusste Vermittlung in der Aus- und Weiterbildung für die Individuen wie für die Unternehmen nachvollziehbar und für den Verwertungsprozess nutzbar zu machen. Diese Tendenz ist natürlich ambivalent, da dies auch die Verhandlungsposition der Beschäftigten gegenüber den Unternehmen stärken kann. Qualifikationselemente, die über die fachliche Befähigung zum Umgang mit den Arbeitsanforderungen hinausgehen und keinen unmittelbaren Bezug zu bestimmten praktischen Tätigkeiten aufweisen (Papouschek u.a. 1998), werden im Konzept der Schlüsselqualifikationen, die bereits Anfang der 1970er Jahre zum ersten Mal in die Diskussion eingebracht wurden, systematisiert (Tessaring 1999). Schlüsselqualifikation umfassen folgende Dimensionen.

- „- Kognitive Kompetenz als die Fähigkeit, in Zusammenhängen denken zu können, Einzelnes unter Allgemeines zu subsumieren;
- Methodenkompetenz als die Fähigkeit, bei anfallenden Problemen selbständig Verfahren (Methoden) zu ihrer Lösung zu entwerfen.
- Teamkompetenz als die Fähigkeit und Bereitschaft, in wechselnden Gruppenkonstellationen mit unterschiedlichen Aufgaben arbeiten zu können und an der Lösung auftretender Gruppenkonflikte aktiv mitzuarbeiten;
- Organisationskompetenz als die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Entscheidungsebenen, mit hierarchischen Strukturen und festen Entscheidungsprozeduren umgehen zu können;
- Reflexivität als das Vermögen, sich selbst als MitarbeiterIn in Arbeitsprozessen zu betrachten, auf eigene Leistungen und Fehlleistungen aufmerksam zu werden und von daher selbständig bzw. gemeinsam mit MitarbeiterInnen an der Lösung dieser Probleme zu arbeiten.“ (Gaubitsch/Pauli 1995: 158)

Die skizzierten Erweiterungen des Qualifikationsbegriffs werden oft mit der Entstehung der Informationsgesellschaft (Schmiede 1996) verknüpft. Diese Gesellschaftsdiagnosen beziehen sich auf „die Durchdringung aller Sektoren

und Branchen mit informationsbezogenen Aktivitäten sowie Informations- und Kommunikationstechnologien (...). Damit entstehen nicht nur neue Aufgaben und Berufe in neuen Wirtschaftsbereichen, sondern auch der Anteil der 'Informationsarbeit' steigt auf Kosten manueller Tätigkeiten in einer großen Zahl von Aufgabenfeldern und Berufen“ (Papouschek u.a. 1998: 30f). Informationsarbeiten werden – so die damit verknüpfte Hoffnung – „weniger in Befehlshierarchien eingebunden, also autonomer, zudem weniger belastend, statt dessen kreativer, insgesamt humaner sein“ (Schmiede 1996: 111). Daraus resultieren Qualifikationsanforderungen, die zur Sammlung, Auswahl, Systematisierung, Verarbeitung und Erzeugung von Informationen befähigen sollen. Der erweiterte Qualifikationsbegriff fordert von den Arbeitskräften daher ein vollständiges Verständnis der Arbeits- und betrieblichen Prozesse zur adäquaten Bewältigung komplexer, horizontaler und vertikal angereicherter Arbeit.

b) Die Fähigkeit zu Lernen und zur Veränderung

Die veränderten Qualifikationsanforderungen werden nicht mehr als relativ statisches Set von Fähigkeiten aufgefasst, was eine Dynamisierung des Qualifikationskonzeptes bedingt. Im krisenhaften Übergang zu einem möglichen postfordistischen Entwicklungsmodell des Kapitalismus wird immer wieder auf die Fähigkeit zur Innovation und zum Strukturwandel verwiesen. Die Fähigkeit der Arbeitskräfte, sich diesen Veränderungen aktiv anzupassen und sie vielleicht sogar selbst herbeizuführen (Baethge/Baethge-Kinsky 1998), wird in diesem Zusammenhang als deren zentrale Qualität bestimmt.

„Erneuerung des Wissens und der Qualifikationen wird auf allen Ebenen unabdingbar, und die Fähigkeit neues Wissen zu absorbieren und alte Wissens Elemente neu zu rekombinieren, wird zu einer fundamentalen Anforderung, die einerseits für die Gestaltung des Ausbildungssystems Konsequenzen hat, andererseits aber vor allem auch die Bedeutung der Lernprozesse am Arbeitsplatz unterstreicht. Die neuen Organisationsformen unterstützen die Prozesse, gleichzeitig entsteht die Gefahr der Polarisierung von Qualifizierten und Unqualifizierten, und auch auf das Problem der möglichen Unterinvestition in die erforderlichen Lernprozesse wird hingewiesen (...).“ (Lassnigg 1999: 497)

Die Bedeutung der Lernfähigkeit für den postfordistischen Kapitalismus ergibt sich aus einer expliziten Kritik an tayloristisch-fordistischen Kontroll- und Informationsverarbeitungsstrategien und des Versuchs Wissens- und Lernaktivitäten in Planungsstäben und bei Innovationsspezialisten (Baethge/ Baethge-Kinsky 1998), die bei der Unternehmensführung angesiedelt sind (exemplarisch dazu: Jin/Stough 1998), zu konzentrieren bzw. von dort ausgehen zu lassen. Dem passiven, auf zerstückelte Wissens Elemente ausgerichteten Verständnis der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen wird ein aktives, systematisches und integrales Lernkonzept zur Schaffung, Diffusion und Transformation von Wissen gegenüber gestellt, das die gesamte Organisation erfassen soll.

„Active learning involves systemic institutional arrangements which try to integrate conception with execution at all levels of a firm and synthesize existing knowledge and skills across depart-

mental boundaries and along the value chain of a product and therefore create new knowledge.“ (Jin/Stough 1998: 1261)

Aktive, zielgerichtete Lernprozesse beruhen in diesem Verständnis auf intrinsischer Motivation sowie Selbstbewusstsein und Würde der Beschäftigten und ihrer Neugier und Freude am Lernen. Aus Perspektive der Arbeitskräfte geht es um die stets abrufbare Fähigkeit aus der Rolle der Arbeitenden, die sich mit den materiellen und immateriellen Arbeitsaufgaben auseinandersetzen müssen, in die der Lernenden zu schlüpfen. Die Fähigkeit zu lernen besteht darin, die Qualität der eigenen Arbeit aktiv zu erhalten und sie zum Gegenstand der Selbstbeobachtung und Reflexion zumachen.

„Auch die so motivierten Lernaktivitäten bedürfen einer ständigen Qualitätskontrolle, denn auch Lernen muß gelernt werden. Aus diesem Grund muss das Subjekt regelmäßig die Rolle des Lerners mit der des Selbsterziehers tauschen, um seine Lernaktivitäten kritisch zu beobachten und ggf. Maßnahmen zu ihrer Verbesserung zu planen und durchzuführen. So wie jeder Erzieher (...) eines kritischen Begleiters bedarf, der ihn supervidiert, muss das Subjekt schließlich in der Lage sein, seine selbsterzieherischen Aktivitäten selbstkritisch zu thematisieren (...).“ (Geißler 1998: 45)

Dies kann, wie betont wird, das Subjekt aber nicht für sich allein leisten, sondern nur in Kooperation mit anderen. Lernfähigkeit hat daher die Teilnahme an Kooperations-, Lern- und Selbsterziehungssystemen bzw. Lebensgemeinschaften (Geißler 1998: 45) zum Inhalt. Als Mitglieder in lernenden Organisationen müssen Arbeitskräfte demnach die Fähigkeit haben, sich der gemeinsam praktizierten Regeln im Arbeitsprozess bewusst zu werden und sie gegebenenfalls mit Blick auf bestimmte Ansprüche (Wettbewerbsfähigkeit), über die ein Konsens her zu stellen ist, zu verändern. Dadurch soll das ökonomische und auch moralische Problemlösungspotenzial der Kooperationsgemeinschaft verbessert werden (Geißler 1998: 46). Es ist offensichtlich, dass damit massiv von der Widersprüchlichkeit der kapitalistischen Arbeitsverhältnisse und der damit verbundenen Macht- und Herrschaftsformen abstrahiert wird.

c) Subjektivierung

Diese Entwicklungen führen zu neuen Subjektivitätsansprüchen an die Arbeitskräfte, da die überkommenen Institutionen des fordistischen Produktionssystems die intrinsische Motivation und Loyalität der Arbeitskräfte nicht mehr garantieren können. Die Arbeitskräfte müssen nunmehr ein subjektiv formuliertes Interesse an einer permanenten Erneuerung und Erweiterung ihres Qualifikationsportfolios entwickeln und sich als Unternehmer ihrer Arbeitskraft bzw. ihres Humankapitals verstehen. Die Ausweitung und Dynamisierung der Qualifikationsanforderungen, die an die Beschäftigten gestellt werden, stellen folgerichtig erweiterte Ansprüche an die Subjektivität der Arbeitskräfte und an ihre Lebensführung.

„Re-Subjektivierung soll nun verschüttete subjektive Potentiale freilegen, Engagement und ‚Commitment‘ mobilisieren, teure Kontrollsysteme durch kostenlose und effektivere Selbstkontrolle substituieren, Herrschaft durch Selbstbeherrschung ersetzen, und Planung durch Improvisation flexibilisieren. Mehr noch: Sie stellt die Wiedervereinigung der für den Taylorismus-

Fordismus konstitutiven Trennung von Arbeitskraft und Subjekt bzw. Stelle und Person in Aussicht, die jahrzehntelang im Zentrum sozialwissenschaftlicher Kritik an der vermeintlich genuinen (tayloristischen) Rationalisierungslogik des Kapitalismus stand.“ (Moldaschl 2002: 106f)

Im Übergang zum Postfordismus geht es dabei nicht einfach um die Kontrolle der Lebensweise und Bedürfnisse der Arbeitskräfte, sondern vielmehr um ihre Mobilisierung und Verwertung im Produktions- und Arbeitsprozess und damit um die Bereitschaft und Fähigkeit der Menschen, ihr Alltagsleben und ihre Bedürfnisse als Humankapital zu verstehen, dementsprechend zu gestalten und schließlich produktiv einzusetzen. Damit rücken Selbstdarstellungsformen, Techniken der Gesprächsführung, Kleidung, Aussehen und Umgangsformen, ein adäquates Beziehungsmanagement, ja Lebensstile insgesamt ins Zentrum der Qualitäten der Arbeitskräfte im postfordistischen Kapitalismus.

„Man erwartet von Angestellten, dass sie besonders gegenüber dem Kunden authentische Gefühle für die Verfolgung instrumenteller Zwecke inszenieren (...) und bei hoher Belastung nicht aggressiv werden. Ehemals individuelle Eigenschaften gerinnen so zu überindividuellen Arbeitsanforderungen. Indem das Arbeitsverhältnis auf diese Weise Subjektivität konsumiert und anruft, betreffen Bestätigung und Ablehnung bei der Arbeit von nun an immer die gesamte Person.“ (Opitz 2004: 111)

Das entstehende Arbeitssubjekt des Postfordismus ist demnach zielstrebig, leistungsorientiert, entscheidungsfähig und risikobereit, zugleich aber erlebnishungrig und genussüchtig, ungebunden und zu jeder Instrumentalisierung anderer bereit (Moldaschl 2002: 109).

Im Kontext dieser Überlegungen ist insbesondere auf das Konzept des Arbeitskraftunternehmers zu verweisen (Voß 2001, 2002), das in den letzten Jahren in die Diskussion eingebracht wurde. Dieses geht davon aus, dass Arbeitskräfte unter Bedingungen des postfordistischen Kapitalismus über Fähigkeiten und Kompetenzen der Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung verfügen müssen. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle verweist auf die Auslagerung von Managementfunktionen auf die Individuen, sodass die Überwachung und Strukturierung der Arbeitstätigkeiten im Sinne der Unternehmerfordernisse selbständig übernommen werden kann.

Die Fähigkeit zur Selbst-Ökonomisierung erfordert von den Arbeitskräften, ihr Portfolio an Fähigkeiten und Kompetenzen als verwertbare und wertsichernd zu behandelnde Ware zu betrachten, sich selbst also als Humankapital zu sehen.

„Aus bisher meist nur gelegentlich und dabei oft eher passiv auf dem Arbeitsmarkt agierenden Arbeitskraftbesitzern müssen auf neuer Stufe strategisch handelnde Akteure werden, die ihr Arbeitsvermögen kontinuierlich gezielt auf eine nun auch innerbetrieblich verstärkt marktvermittelte wirtschaftliche Nutzung hin entwickeln und verwerten müssen.“ (Voß 2001: 297)

Da die Entstehung des Arbeitskraftunternehmers Auswirkungen auf den gesamten Lebenszusammenhang der Beschäftigten haben wird, sind Fähigkeiten der Selbst-Rationalisierung unerlässlich. Das postfordistische Arbeitssubjekt muss permanent versuchen, seine alltäglichen Lebensführung zu effektivieren, sein soziales Leben aktiv zu gestalten und eine vorausschauenden Lebenspla-

nung zu entwickeln. In dieser Logik sollen Arbeitskräfte ihre Fähigkeiten und Kompetenzen als „Betrieb“ sehen, der auf eine möglichst gewinnbringende Verwertung und Vermarktung ausgerichtet ist. Dies wird dazu führen, dass die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit, die bislang eher auf Privatleben und Erholung ausgerichtet war, brüchig werden.

Schlußfolgerungen

In den letzten Jahrzehnten ist es in den meisten entwickelten Industriestaaten zu einem massiven Ausbau des allgemeinen und beruflichen Bildungsniveaus gekommen. Der technische Fortschritt und wirtschaftlicher Wandel bewirkten ein sektoral unterschiedliches Wachstum hochqualifizierter Tätigkeiten, während in niedrig qualifizierten Bereichen Arbeitsplätze verloren gingen, was auch mit der Verlagerung von Produktionsstandorten zusammenhängt. Angesichts der massiven Bildungsexpansion und der skizzierten Veränderungen der Qualifikationsstruktur, die als Erweiterung der Handlungsspielräume und Rehabilitation der Arbeit gefasst werden, wäre es nun naheliegend – was in vielen bildungssoziologischen Untersuchungen auch gemacht wird – die demokratisierenden Momente dieser Entwicklung hervorzuheben. Die Bildungsexpansion steht zweifelsohne im Kontext gesellschaftlicher Ansprüche nach Selbstverwirklichung und Partizipation, wie sie etwa von den sozialen Kämpfen seit den 1960er Jahren ausgelöst wurden. Dies ließe auf eine Stärkung gesamtgesellschaftlicher Emanzipations- und Aufklärungspotenziale schließen.

Die Ausdehnung, Dynamisierung und Subjektivierung der qualifikatorischen Anforderungen an die Arbeitskräfte in einem sich abzeichnenden flexiblen, auf permanente Innovationsfähigkeit ausgerichteten möglichen postfordistischen Entwicklungsmodell des Kapitalismus (Jessop 2002) konstituieren m.E. jedoch einen qualitativ neuen Zugriff des Staates und des Kapitals auf die Arbeitskräfte und die sozialen Konstruktionsprozesse der Ware Arbeitskraft. Dieser verknüpft die behauptete Rehabilitation der Arbeit mit einem Verständnis von (Berufs-)bildung als rationaler Investition in Humankapital, die aus den Individuen gewissermaßen Arbeitskraftstandorte macht. Es muss vorläufig offen bleiben, ob sich ein stabiles Arbeits- und Beschäftigungsregime unter postfordistischen Bedingungen verfestigen kann. Ja möglicherweise ist angesichts der zentralen Bedeutung, die der Fähigkeit zur Innovation und Veränderung in gegenwärtigen ökonomischen Prozessen zugeschrieben wird, überhaupt fraglich, ob die Durchsetzung eines hegemonialen Arbeitsregimes im Übergang zum Postfordismus mit Vorstellungen von Stabilität beschrieben werden kann. Die oben skizzierten Veränderungen der Qualifikationsanforderungen scheinen vielmehr eine Reihe von Widersprüchen zu konstituieren. Dies wird schon an der begrifflichen Fassung des Konzepts des Arbeitskraftunternehmers von Günther Voß (2001) deutlich. So konstatiert Voß zwar, dass die Herausbildung des Arbeitskraftunternehmers mit einer Vertiefung der Ausbeutung der

Lohnabhängigen in der „Hyperarbeitsgesellschaft“ verknüpft ist. In welchem Verhältnis dazu die behaupteten „erweiterten Handlungsspielräume“ der Arbeitskräfte oder auch ihre Fähigkeit (in den gegebenen Bedingungen kapitalistischer Vergesellschaftung) zu „strategisch handelnden Akteuren“ zu werden, stehen, ist jedoch unklar.

Ähnliche Widersprüche werden m.E. auch zwischen der skizzierten Ausdehnung des Qualifikationsbegriffs und der Mobilisierung nicht kodifizierter und z.T. nicht kodifizierbarer „tacit skills“ (Produktionsintelligenz, Erfahrungswissen, Schlüsselqualifikationen etc.) auf der einen und einem Verständnis der Qualifikationen und Kompetenzen der Lohnabhängigen als Humankapital rational kalkulierender, individualisierter, ökonomischer AkteurInnen, das auf monetäre Verwertung abzielt, deutlich. Es ist fraglich, wie weit das im Humankapitalansatz angelegte individualisierte Qualifikationsverständnis, das die Arbeitskräfte sich zu eigen machen sollen, mit den gewachsenen Anforderungen an kommunikative, kooperative und soziale Fähigkeiten zusammengehen kann. Auch das Postulat der Lern- und Veränderungsfähigkeit, die für die Fähigkeit zur Innovation als zentral gilt, konstituiert eine neue „Zumutung“ (Flecker 1998) an die Beschäftigten, die stets mit der Frage konfrontiert sind, ob ihre Fähigkeiten und Kompetenzen morgen noch ausreichen werden, mit den Anforderungen der postfordistischen Arbeitswelt umzugehen. Dies macht sie in gewisser Weise zu fundamental defizitären Menschen, die tatsächlich nie ausgelernet haben und nie das Gefühl haben können, mit etwas „fertig“ zu sein. Die Fähigkeit zu Lernen (und zur Kreativität) ist in den postfordistischen Arbeitsverhältnisse nicht mehr Moment der (Selbst-)aufklärung und Emanzipation, sondern Voraussetzung der Integration in die bestehenden Verhältnisse und der Vermeidung sozialer Exklusion. Die Forderung nach permanenter Lern- und Veränderungsbereitschaft dient daher weniger der Erhöhung gesellschaftlicher Vernunft, sondern bestimmt die moralische Verpflichtung der eigenen Beteiligung an der Unterordnung.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird deutlich, warum die angedeuteten Veränderungen der Qualifikationsstruktur und der beruflichen Bildung der Arbeitskräfte ein zentrales Feld der hegemonialen Sicherung der kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse im Übergang zum Postfordismus darstellen. Die Notwendigkeit zur Höherqualifikation und die daraus resultierende Verpflichtung der Arbeitskräfte, ihr Portfolio an Kompetenzen, ihr Humankapital, zu erhöhen, wird zu einer neuen Herrschaftsstrategie, in der über den Ausbildungsstand die Unterwerfung und Einordnung der Lohnabhängigen in die hegemonialen Verhältnisse im Übergang zum postfordistischen Kapitalismus sichergestellt wird. Der Zwang zur permanenten beruflichen Aus- und Weiterbildung ist im Sinne Adornos zum Mittel geworden, die Massen „bei der Stange zu halten“ (1975: 73).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): Theorie der Halbbildung, in: ders.: *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*, Frankfurt/Main, 46-65.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1995): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*, Opladen, 142-156.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, V. (1998) Der implizite Innovationsmodus: Zum Zusammenhang von betrieblicher Arbeitsorganisation, human resource development und Innovation, in: Lehner, Franz/Baethge, Martin/Kühl, Jürgen/Stille, Frank (Hg.) (1998): *Beschäftigung durch Innovation - Eine Literaturstudie*, (Arbeit und Technik, Bd. 8), München und Mering, 99-154.
- Baethge, Martin (2001) Ende oder Transformation eines neuen Ausbildungskonzeptes, in: Kurtz, Thomas (Hg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Opladen, 39-68.
- Berger, Peter, A./Konietzka, Dirk/Michailow, Matthias (2001): Beruf, soziale Ungleichheit und Individualisierung, in: Kurtz, Thomas (Hg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Opladen, 209-237.
- Brandt, Gerhardt (1990): *Arbeit, Technik und gesellschaftliche Entwicklung: Transformationsprozesse des modernen Kapitalismus*; Aufsätze 1971-1987. Hrsg. von Daniel Bieber und Wilhelm Schumm. Frankfurt/Main, 1990.
- Bosch, Gerhard (2001): Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation, in: Dobschütz, Rolf/Seifert, Hartmut (Hg.): *Lernzeiten neu organisieren, lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, Berlin, 129-152.
- Burawoy, Michael: (1985) *The politics of production: Factory regimes under capitalism and socialism*. London: Verso.
- Crouch, Colin/Finegold, David/Sako, Mari (1999): *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial economies*, Oxford.
- Daheim, Hansjürgen (2001) Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, in: Kurtz, Thomas (Hg.) (2001) *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Opladen, 21-38.
- Dörre, Klaus (2001): Gibt es ein nachfordristisches Produktionsmodell? in: Candeias, Mario/Deppe, Frank (Hrsg.), *Ein neuer Kapitalismus*, Hamburg, 83-107.
- Estevez-Abe/Iversen, Torbe/Soskice, David (2001): Social Protection and the Formation of Skills: A reinterpretation of the Welfare State, in: *Hall/Soskice* (2001), 145-183.
- Evans, Brendan (1992): *The politics of the training market. From Manpower Services Commission to Training and Enterprise Councils*, London/New York.
- Finegold, David (1996): Market failure and government failure in skills investment, in: Booth, Alison L./Snowder, Dennis J. (Hg.): *Acquiring Skills. Market Failures, their symptoms and policy responses*, Cambridge, 235-253.
- Flecker, Jörg (1998): Not-Wendigkeit? Zum Zusammenhang von flexiblen Unternehmensformen, Qualifikationsanforderungen und Arbeitsmarktregulierung, in: Zilian, Hans Georg/Flecker, Jörg (Hg.) *Flexibilisierung - Problem oder Lösung*, Berlin, 207-222.
- Gaubitsch, R.; Pauli, W.: Personalrekrutierung: Theoretische Aufarbeitung im Zeichen von Multikontextualität, in: *SWS-Rundschau*, Wien, 1995/2, S. 151-174
- Geißler, Harald: Berufsbildungstheorie als Bildungstheorie der Arbeit und ihrer Organisation, in: Drees, Gerhard/Ilse, Frauke (Hg.) (1998): *Arbeit und Lernen 2000 - berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*, Bielefeld, 29-50.
- Georg, Walter/Sattel, Ulrike (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsausbildung, in: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*, Opladen, 123-141.
- Gramsci, Antonio: (1991ff): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*, Hamburg.
- Hall, Peter A./Soskice, David (2001): *Varieties of Capitalism - The institutional foundations of comparative advantage*, Oxford.
- Hegelheimer, Armin (1974): *Texte zur Bildungsökonomie*, Frankfurt/Berlin/Wien.
- Hermann, Christoph (2003): Arbeiten im Netzwerk, in: *Kurswechsel*, Heft 3, 117-129.
- Jenson, J.: The talents of women, the skills of men: flexible specialization and women. in: Wood, St. (ed.): *The transformation of work: skill, flexibility and the labour process*. London, 141-155.
- Jessop, Bob: (2002): *The Future of the Capitalist State*, Cambridge/Oxford/Malden.

- Jin, D.R./Stough, R.R. (1998): Learning and learning capability in the Fordist and post-Fordist age: an integrative framework, in: *Environment and Planning A* 1998, volume 30, 1279-1294.
- Lundvall, B.A.; Borras, S.: *The globalising learning economy. Implications for innovation policy, Report based on the preliminary conclusions from several projects under the TSER programme*. Commission of the European union, Draft Version, 1997.
- Lutz, Burkart (2003): Employability - Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung, in: Clement, Ute/Lipsmeier, Antonius (Hg.): *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation*, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 17, 29-38.
- Marchington, M. (1992): Managing Labour Relations in a Competitive Environment, in: Sturdy, A.; Knights, D.; Willmott, H. (Hg.): *Skill and consent. Contemporary Studies in the Labour Process*, London/New York, 149-184.
- Marsden, David (1999): *A theory of employment system. Micro-foundations of societal diversity*, Oxford.
- Marsden, David (1986): *The end of economic man - Custom and competition in labour markets*, Brighton.
- Moldaschl, Manfred: (2002): Unternehmerrgesellschaft oder McDonaldisierung? Zum formellen und substantziellen Wandel des Beschäftigungsverhältnisses. in: Zilian, Hans Georg/Flecker, Jörg (Hg.): *Steuerungsebenen der Arbeitsmarktpolitik*, München und Mering, 86-126.
- Opitz, Sven (2004): *Gouvernementalität im Postfordismus - Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität*, Argument Sonderband 297, Hamburg.
- Papouschek, Ulrike/Flecker, Jörg/Krenn, Manfred/Pastner, Ulli/Riesenecker-Caba, Thomas/Angerler, Eva: (1998): *Qualifikation als Problem? Weiterbildung als Lösung - Technologischer und struktureller Wandel in Wiener Betrieben. Forschungsbericht im Auftrag des Arbeitsmarktservice Wien*, Wien.
- Schumann, M.; Baethge-Kinsky, V.; Kuhlmann, M.; Kurz, C.; Neumann, U. (1994): Der Wandel der Produktionsarbeit im Zugriff neuer Produktionskonzepte. in: Beckenbach, N.; van Treeck, W. (Hrsg.): *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. (Soziale Welt: Sonderband 9), Göttingen, 11-44.
- Schmiede, Rudi (Hg.): (1996) *Virtuelle Arbeitswelten: Arbeit, Produktion und Subjekt in der 'Informationsgesellschaft'*. Berlin.
- Tessaring, Manfred (1999): *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel - Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*, Thessaloniki.
- Tomaney, J. (1994): A new Paradigm of Work Organization and Technology?, in: Amin, A. (Hg.): *Post-Fordism. A reader*. Oxford (UK)/Cambridge (USA), 157-194.
- Voß, Günther G. (2002): Der Beruf ist tot! Es lebe der Beruf! - Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers und deren Folgen für das Bildungssystem, in: Kuda, Eva/Strauß, Jürgen (Hg.): *Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung*, Hamburg.
- Voß, G. Günther (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers, in: Kurtz, Thomas (Hg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Opladen, 287-314.
- Zwick, Thomas/Schröder, Helmut (2000): *Wie aktuell ist die Berufsbildung im Dienstleistungssektor - Sektorale Besonderheiten und deren Auswirkungen auf den Qualifikationsbedarf*, Zew Wirtschaftsanalysen, Schriftenreihe des ZEW, Band 55, Baden-Baden.