

Sonderdruck aus:

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Dieter Mertens

Schlüsselqualifikationen

7. Jg./1974

1

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)

Die MittAB verstehen sich als Forum der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Es werden Arbeiten aus all den Wissenschaftsdisziplinen veröffentlicht, die sich mit den Themen Arbeit, Arbeitsmarkt, Beruf und Qualifikation befassen. Die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift sollen methodisch, theoretisch und insbesondere auch empirisch zum Erkenntnisgewinn sowie zur Beratung von Öffentlichkeit und Politik beitragen. Etwa einmal jährlich erscheint ein „Schwerpunktheft“, bei dem Herausgeber und Redaktion zu einem ausgewählten Themenbereich gezielt Beiträge akquirieren.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Das Manuskript ist in dreifacher Ausfertigung an die federführende Herausgeberin Frau Prof. Jutta Allmendinger, Ph. D. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 90478 Nürnberg, Regensburger Straße 104 zu senden.

Die Manuskripte können in deutscher oder englischer Sprache eingereicht werden, sie werden durch mindestens zwei Referees begutachtet und dürfen nicht bereits an anderer Stelle veröffentlicht oder zur Veröffentlichung vorgesehen sein.

Autorenhinweise und Angaben zur formalen Gestaltung der Manuskripte können im Internet abgerufen werden unter http://doku.iab.de/mittab/hinweise_mittab.pdf. Im IAB kann ein entsprechendes Merkblatt angefordert werden (Tel.: 09 11/1 79 30 23, Fax: 09 11/1 79 59 99; E-Mail: ursula.wagner@iab.de).

Herausgeber

Jutta Allmendinger, Ph. D., Direktorin des IAB, Professorin für Soziologie, München (federführende Herausgeberin)
Dr. Friedrich Buttler, Professor, International Labour Office, Regionaldirektor für Europa und Zentralasien, Genf, ehem. Direktor des IAB
Dr. Wolfgang Franz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Mannheim
Dr. Knut Gerlach, Professor für Politische Wirtschaftslehre und Arbeitsökonomie, Hannover
Florian Gerster, Vorstandsvorsitzender der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Christof Helberger, Professor für Volkswirtschaftslehre, TU Berlin
Dr. Reinhard Hujer, Professor für Statistik und Ökonometrie (Empirische Wirtschaftsforschung), Frankfurt/M.
Dr. Gerhard Kleinhenz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Passau
Bernhard Jagoda, Präsident a.D. der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Dieter Sadowski, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Trier

Begründer und frühere Mitherausgeber

Prof. Dr. Dieter Mertens, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Karl Martin Bolte, Dr. Hans Büttner, Prof. Dr. Dr. Theodor Ellinger, Heinrich Franke, Prof. Dr. Harald Gerfin, Prof. Dr. Hans Kettner, Prof. Dr. Karl-August Schäffer, Dr. h.c. Josef Stingl

Redaktion

Ulrike Kress, Gerd Peters, Ursula Wagner, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), 90478 Nürnberg, Regensburger Str. 104, Telefon (09 11) 1 79 30 19, E-Mail: ulrike.kress@iab.de; (09 11) 1 79 30 16, E-Mail: gerd.peters@iab.de; (09 11) 1 79 30 23, E-Mail: ursula.wagner@iab.de; Telefax (09 11) 1 79 59 99.

Rechte

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Redaktion und unter genauer Quellenangabe gestattet. Es ist ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages nicht gestattet, fotografische Vervielfältigungen, Mikrofilme, Mikrofotos u.ä. von den Zeitschriftenheften, von einzelnen Beiträgen oder von Teilen daraus herzustellen.

Herstellung

Satz und Druck: Tümmels Buchdruckerei und Verlag GmbH, Gundelfinger Straße 20, 90451 Nürnberg

Verlag

W. Kohlhammer GmbH, Postanschrift: 70549 Stuttgart; Lieferanschrift: Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart; Telefon 07 11/78 63-0; Telefax 07 11/78 63-84 30; E-Mail: waltraud.metzger@kohlhammer.de, Postscheckkonto Stuttgart 163 30. Girokonto Städtische Girokasse Stuttgart 2 022 309. ISSN 0340-3254

Bezugsbedingungen

Die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ erscheinen viermal jährlich. Bezugspreis: Jahresabonnement 52,- € inklusive Versandkosten: Einzelheft 14,- € zuzüglich Versandkosten. Für Studenten, Wehr- und Ersatzdienstleistende wird der Preis um 20 % ermäßigt. Bestellungen durch den Buchhandel oder direkt beim Verlag. Abbestellungen sind nur bis 3 Monate vor Jahresende möglich.

Zitierweise:

MittAB = „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (ab 1970)
Mitt(IAB) = „Mitteilungen“ (1968 und 1969)
In den Jahren 1968 und 1969 erschienen die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ unter dem Titel „Mitteilungen“, herausgegeben vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Internet: <http://www.iab.de>

Schlüsselqualifikationen

Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft

Dieter Mertens

Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft hat drei Dimensionen: Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.

Es ist verfehlt, Bildungsplanung nach diesen Dimensionen getrennt zu betreiben; denn Bildung ist in jeder Form und unter jedem Vorzeichen mehrwertig.

Die Fähigkeit der Wissenschaft, ihre eigene Entwicklung zu prognostizieren und damit hinsichtlich künftiger Schulungserfordernisse Hinweise zu geben, reicht als Orientierungshilfe für Bildungsplanung nicht aus.

Unter diesen Umständen bedarf Bildungsplanung weitestgehender Offenheit.

Das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten ist vermutlich um so größer, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden. Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades veralten langsamer und sichern besser vor Fehlleitungen durch Fehlprognosen. Ihnen kommt deshalb in modernen Gesellschaften besondere Bedeutung zu.

Eine übliche Tendenz im Bildungswesen angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen besteht in der Verbreiterung des Faktenwissens (Breitenbildung). Diese Tendenz bringt wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keinen Gewinn für eine Existenz in der Zukunft. Die Lösung liegt vielmehr eher bei der Suche nach „gemeinsamen Dritten“ von Arbeits- und sonstigen Umwelthanforderungen.

Solche „gemeinsamen Dritten“, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.

Es werden vier Arten von Schlüsselqualifikationen unterschieden:

- Basisqualifikationen = Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers,
- Horizontqualifikationen = Informationen über Informationen (horizontweiternde Qualifikationen),
- Breiterelemente = ubiquitäre Ausbildungselemente,
- Vintage-Faktoren = generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme.

Alle bezeichnbaren Schlüsselqualifikationen bedürfen für die Bildungsplanungspraxis der Übersetzung in spezifische Lernziele. Die Praxishöhe kann durch eine entsprechende Didaktik (Projektschulung) und/oder durch Training on the Job hergestellt werden.

Jeder Bildungsgang sollte aus einem Pflichtkern, der Schlüsselqualifikationen vermittelt, und daneben aus einem Bereich für freie Bildungsoptionen des einzelnen bestehen, damit Schulung für Personen erweitert werden kann zu Bildung von Persönlichkeiten.

Angesichts des raschen Veraltens von Bildungsinhalten bedarf die Erwachsenenbildung besonderer Beachtung und stärkerer Akzentuierung (Education permanente).

Dem Beitrag liegt eine Studie für den Europarat zugrunde. Ein Aufriß wurde auch auf der 3. World Future Research Conference in Bukarest (1972) vorgelesen. Die komplette Fassung der Studie ist (auch in englischer und französischer Sprache) beim Europarat und im IAB erhältlich.

Vorbemerkung

Mit den folgenden Thesen wird an den Aufsatz „Der unscharfe Arbeitsmarkt“ im letzten Heft der „Mitteilungen“¹⁾ angeschlossen. Angesichts der dort geschilderten nachweislichen Unbestimmtheiten der Qualifikationsverwertung auf dem Arbeitsmarkt ist die Frage nach den Kriterien für einen optimalen Bildungsplanungskanon keine Angelegenheit zweckfreier Bildungstheorien mehr, sondern auch eine Aufgabe der Arbeitsmarkt- und Berufsanalyse. Für die Arbeitsmarktpolitik ist der vom Bildungswesen gelieferte Qualifikations-, Zertifikats- und Absolventenraster nicht mehr als exogenes Datum anzusehen.

Umgekehrt ist die Bildungsplanung auf dem Wege, zunehmend wahre oder vermeintliche „Arbeitsmarkterfordernisse“ in ihre Modelle einzubeziehen. Beschäftigt man sich mit Literatur und öffentlicher Meinung zu den Fragen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, so stellt man gegenwärtig eine merkwürdige Patt-Situation fest: Man möchte ja annehmen, daß es in erster Linie Bildungspolitikern seien, welche eine beschäftigungsunabhängige Bildungspolitik vorantreiben möchten, und daß es vor allem Arbeitsmarktpolitikern seien, welche ständig eine Orientierung der Bildung am Beschäftigungsbezug forderten. In Wirklichkeit ist es eher umgekehrt: Angesichts des eklatanten Mangels an konkreten beschäftigungsunabhängigen Bildungszielen ziehen

¹⁾ Dieter Mertens, „Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung, MittAB, 4/1973.“

sich gerade Bildungspolitiker zunehmend auf die Forderung nach der genauen Erkundung von Arbeitsplatzanforderungen für die Auslegung von Curricula zurück. Angesichts der eigenen Ratlosigkeit darf man darin eine (verständliche) Alibi-Attitüde sehen. Auf der anderen Seite sind es gerade Arbeitsmarktkenner, welche — es sei nur an das nunmehr fast alles beherrschende Schlagwort von der „Mobilität“ (samt Bildung zur Mobilität) erinnert — davor warnen, Bildung an zu eng verstandenen Arbeitsplatzanforderungen der Gegenwart zu orientieren. Jede Seite kennt gerade die Grenzen der eigenen Möglichkeiten, verbindliche Aussagen zu formulieren, zu genau, um die Rolle der Autorität noch unbefangen übernehmen zu können.

Unter diesen Umständen darf es den Leser nicht mehr verwundern, daß gerade aus arbeitsmarktpolitischen Überlegungen Thesen zur Bildungsproblematik abgeleitet werden können, von denen man ohne Hintergrundwissen eher annehmen könnte, daß sie dem Glasperlenspiel zweckfreier Bildungseuphorie entsprungen sein könnten. Man wird vielleicht ein Wiederaufleben humanistischer Bildungsvorstellungen erkennen; neu ist vielleicht nur, daß eine solche Tendenz sich aus sehr eingehenden und differenzierten wissenschaftlichen Einblicken in die Ausgleichs- und Friktionerscheinungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem als die derzeit „arbeitsmarktdienlichste“ herauskristallisiert. Daß sie daneben auch anderen Idealen nahesteht, könnte hier sogar gänzlich außer Betracht bleiben, soll es aber doch nicht ganz.

Pädagogisch versierte Leser (sie sind ohnehin hier nicht die Zielgruppe) mögen sich nicht daran stoßen, daß hier zu einer taxonomischen Frage (prozeßabhängige versus prozeßunabhängige, funktionale versus extrafunktionale, Langzeit- versus Kurzzeitfähigkeiten und -fertigkeiten), die ihre eigene reiche Literatur im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich hat, von einer Außenseite her bezugs- und verweisarme „Thesen“ angeboten werden. Die Nationalökonomie ist auf diesem Felde (ebenso wie auf anderen) ohnehin mehr an ihrer Kompetenzgrenze als in ihrem Kompetenzzentrum tätig. Schlimm wird es nur dort, wo ihr dies nicht mehr bewußt ist (wie etwa bei der reflexionsfreien Manpower-Projektion).

Ausgangspunkte

1. Eine „moderne Gesellschaft“ soll charakterisiert sein durch

- hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand,
- Dynamik,
- Rationalität,
- Humanität,
- Kreativität,
- Flexibilität und
- Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung²⁾.

2. Unter „Schulung“ wird die Vermittlung der Fähigkeit zur Problembewältigung (in der durch die oben genannten fünf Kriterien gekennzeichneten Umwelt) verstanden; es bleibt dabei unbestritten, daß „Bil-

dung“ umfassendere Aufgaben hat als Schulung. Bildung schließt jedoch Schulung ein.

3. Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft betrifft alle Zweige des Bildungswesens: Die Vorschulerziehung, die allgemeinbildende Grundschule, das Sekundarschulwesen, die Systeme der schulischen und betrieblichen Berufsbildung, die Erwachsenenbildung, die Hochschulen.

4. Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft hat drei Dimensionen:

- Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit,
- Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz,
- Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.

5. Bildungszweige und Curricula, Lernziele und Lehrinhalte nach diesen drei Dimensionen trennen zu wollen, ist verfehlt:

Jede Art von Bildung (und überhaupt jede Erfahrung) ist, unabhängig davon, auf welche Erkenntnisdimension ihre Intentionen gerichtet sind, mehrwertig. Auch berufliche Bildung am Arbeitsplatz vermittelt gesellschaftliche Verhaltenseffekte, ebenso wie gesellschaftspolitische und andere „allgemeine“ Bildungsinhalte auch die berufliche Qualifikation beeinflussen.

Wenn diese Ambivalenz erkannt ist, ist es sinnlos geworden, von allgemeiner Bildung einerseits und von beruflicher Bildung (bzw. Ausbildung) andererseits zu sprechen. Es ist dann auch sinnlos, für verschiedene Schulungsdimensionen getrennte Reformüberlegungen anzustellen.

6. Richtig aber ist, daß die verschiedenen Dimensionen von Schulung bei jedem Reformentwurf für Lehrsysteme, Lehrpläne und Lehrverfahren rational kalkuliert werden müssen, da jedes Schulungselement die verschiedenen Dimensionen birgt.

Qualifikationserfordernisse

7. Dynamische Gesellschaften verlangen zur Orientierung ihrer expansiven Bildungsplanung zunehmend vor allem nach Angaben über die Qualifikationserfordernisse an Arbeitsplätzen der Zukunft. Diese Sicht ist unzulänglich; denn auch die Bildungserfordernisse späterer Generationen im Hinblick auf die Rollen des Gruppenmitglieds, Staatsbürgers, Freizeitverwenders, Pensionärs usw. sind maßgebend für Bildungsreformen. Arbeit zur Sicherung des Lebensunterhalts nimmt in entwickelten Wirtschaften im kommenden Jahrhundert nur mehr weniger als 10 % der Lebenszeit ein.

8. Als Reflex der Wissenschaft auf die öffentliche Nachfrage nach bildungsbezogenen Zukunftsaussagen, die vor allem künftige Arbeitsqualifikationen im Auge haben, sind jedoch die prognostischen Kalküle in dieser Hinsicht am weitesten entwickelt worden. Es läßt sich deshalb am Beispiel der Entwicklung der prognoseorientierten Arbeitsmarkt- und Berufsforschung am besten aufzeigen, welche Entwicklung qualifikationsbezogene Überlegungen zur Bildungsplanung in der Regel durchlaufen. Vielleicht würden ähnlich intensive Anstrengungen, künftige Qualifikationserfordernisse außerhalb der Arbeitsrolle zu er-

²⁾ Vgl. die „Multi-Channel-Society“, Beitrag Japans zur 2. World Future Research Conference, Kyoto 1970.

mittein, in eine ähnliche wissenschaftliche Entwicklung münden. Dies ist aber nur eine Annahme.

9. Die wissenschaftliche Reflexion über künftige Qualifikationserfordernisse an Arbeitsplätzen als Aufgabe der Bildungsökonomie hat inzwischen das methodische Instrumentarium einer ganzen Reihe von Forschungsdisziplinen beschäftigt: Die Wirtschaftswissenschaften, die Natur- und Technikwissenschaften, die Sozialwissenschaften und die Pädagogik.

Alle Instrumente sind – nach einer sehr euphorischen Forschungsphase in den sechziger Jahren – nun nahe an ihren Grenzen, was ihre Kapazität zur Beschreibung gegenwärtiger und vergangener Qualifikationsstrukturen angeht, und erst recht, was ihre prognostische Ergiebigkeit betrifft.

10. Die Bildungsplanung selbst geht – trotz der Hinzuziehung eines gigantischen wissenschaftlichen Apparats als Orientierungsgrundlage – ganz überwiegend politisch-pragmatisch, extrapolativ und normativ vor. (Die Ergebnisse wissenschaftlicher Beratung dienen zumeist nicht der Fundierung, sondern der Rechtfertigung von Entscheidungen.)

Dies ist angesichts der erwiesenen immanenten Mängel der Prognostik nicht einmal zu beanstanden. Allerdings wäre von der normativen oder krypto-normativen Bildungsplanung mehr Transparenz und Rationalisierung ihrer Planungsgrundlagen zu verlangen.

11. Die Grenzen der Prognostik als Orientierungshilfe der Bildungsplanung lassen sich an den Stationen aufzeigen, die die Suche nach Rezepten zur Beschreibung künftiger Bildungserfordernisse normalerweise berührt:

Die wirtschaftswissenschaftliche Arbeitsmarktforschung soll Berufsstrukturen künftiger Jahrzehnte angeben, aus denen dann adäquate Ausbildungsstrukturen abgeleitet werden sollen. Sie kann aber lediglich Struktur Trends der Vergangenheit wiedergeben und fortschreiben, welche

- statistisch unzureichend gesichert sind,
- auf unteroptimalen Zuständen basieren und
- sowohl für die Ausbildungen wie für die Berufstätigkeiten in statistischen Kategorien dargestellt sind, welche den Arbeitsmarkt nicht wirklich beschreiben.

Der Begriff des Berufs vor allem spiegelt in dynamischen Gesellschaften nicht mehr den Inhalt oder die Anforderungen einer Position im Erwerbsleben wider. Besser brauchbare Kategorien stehen in der Erwerbsstatistik jedoch nicht zur Verfügung. Darüber hinaus besteht keine strukturelle und inhaltliche Deckung zwischen Berufs- und Bildungsnomenklatur.

12. Die Naturwissenschaften sind aufgefordert, die Tendenzen von Innovation und Diffusion ihrer Entdeckung, also ihre eigene künftige Fortentwicklung, anzugeben.

Echte Innovationen aber sind definitionsgemäß nicht vorhersagbar; die wirtschaftliche Nutzung des gegebenen Innovationspotentials unterliegt darüber hinaus politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen, die dem Einblick der Naturwissenschaften selbst entzogen sind.

13. Die technische Arbeitswissenschaft soll die Zerlegung von Arbeitsprozessen in Arbeitselemente erbringen, welche auf erforderliche Ausbildungselemente der Arbeitskräfte schließen lassen, damit die Curricula neu organisiert werden können. Diese Verfahren der Arbeitsanalyse vermögen jedoch auch bei großem Forschungsaufwand keinen Aufschluß über Arbeitsverrichtungen von morgen zu geben; sie erbringen jeweils eine Momentaufnahme, welche im Augenblick ihrer Auswertung überholt ist und zudem lediglich das Resultat einer unter spezifischen Bedingungen zustande gekommenen Anpassung zwischen zwei divergenten Systemen – Produktionsprozeß und Person – darstellt.

14. Die Sozialwissenschaften erhielten die Aufgabe – angesichts der Undurchsichtigkeit der technisch-ökonomischen Bedingungen für das Funktionieren des Ausgleichs zwischen Bildung und Arbeit –, die gesellschaftlichen und insbesondere die sozialpsychologischen Voraussetzungen und Begleiterscheinungen von Ausgleichsmechanismen am Arbeitsmarkt der Zukunft zu benennen. Damit sollen der Bildungspolitik Anhaltspunkte für ihre Planungsspielräume geliefert werden.

Als Schlüsselbegriff wurde die *Mobilität* der Arbeitskräfte entdeckt. Sie erklärt alles und nichts: Die Tatsache, daß Bildungs- und Beschäftigungssystem divergieren und dennoch – ex post – sich ineinanderfügen, ist nur durch ein Zwischenglied zu erklären, welches die Divergenzen – mit oder ohne Friktionen – harmonisiert. Für dieses Zwischenglied fand man ein Wort: Mobilität.

Seit Jahren sind die Sozialwissenschaften damit beschäftigt, die Bedingungen dieser Mobilität, welche die Harmonisierung divergenter Systeme erlaubt, aufzuhellen: Soziale Voraussetzungen, Mechanismen, Verhaltensweisen und die Effekte politischer Instrumente, welche Mobilität stimulieren sollen. Aber auch Bildung selbst wurde als wesentlicher Mobilitätsfaktor ermittelt. Damit schließt sich der Kreis zwischen Erklärendem und zu Erklärendem: Die Disposition zu Mobilität wird durch Bildung vermittelt, die realisierte Mobilität stellt das Schlußglied des Bildungsprozesses dar, welches ihn an das Beschäftigungssystem koppelt.

15. Mobilität ist damit in das Zentrum vieler Qualifikationserörterungen gerückt, wie sie den pädagogischen Wissenschaften als Herausforderung ihrer Reformüberlegungen nahegebracht werden.

Das Erfordernis der Mobilität wurde dabei über seinen arbeitsmarktbezogenen Ursprung hinaus transzendiert zu einem viel allgemeineren Erfordernis geistiger Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit, das Menschen in dynamischen Gesellschaften erfüllen müssen, wenn sie in allen ihren Rollen bestehen wollen.

Die Pädagogik ist gewöhnt an Ansprüche ganz allgemeiner Natur (Mündigkeit, Selbstbestimmung, gesellschaftliche Anpassung, Erziehung zu einem bestimmten, z. B. christlichen oder humanistischen, Menschenbild), welche an sie gerichtet werden in der Erwartung, daß sie die jeweils geeigneten Lehrpläne, Lehrstoffe und Lehrmethoden entwickle.

Pädagogische Reformoperationen durchlaufen etwa folgenden Prozeß: Lernzielbestimmung (Aims) — Wahl geeigneter Lerngegenstände (Objectives) — Bestimmung der Unterrichtsmethode. Als Ausgangspunkt des Prozesses (definition of aims) sind allgemeine Ansprüche wie „Mobilität“, „Mündigkeit“ nicht brauchbar. Die tatsächliche Konkretisierung dessen, was als Effekt des Bildungsganges erwartet wird, scheint, da Hilfe von anderer Seite weitgehend fehlt, demnach von der Pädagogik selbst geleistet werden zu sollen.

Flexibilität im Bildungswesen

16. Da Qualifikationsprognosen nur unzulängliche Orientierungshilfen für die Bildungsplanung liefern und da dynamische Gesellschaften auf die Anforderung, auch auf Unvorhersehbares richtig reagieren zu müssen, am besten durch eine offene Planung (open planning) antworten, empfiehlt es sich für das Bildungswesen, den krampfhaften Versuch aufzugeben, eine Ausrichtung auf doch nicht angebbare künftige gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen. Statt dessen kann die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung werden, und zwar sowohl solcher Entscheidungen, die die Bildungsplanung selbst betreffen (rollende statt starrer Planung), wie solcher, die das Bildungssystem betreffen (flexible Kooperationsstrukturen, z. B. im beruflichen Bildungswesen und in der Erwachsenenbildung mit dem gymnasialen und universitären Bereich), wie solcher, die das Zertifikatswesen betreffen (Bildungspässe, kumulierte Leistungsnachweise). Ferner sollte individuelle Gestaltbarkeit, je nach den persönlichen und beruflichen Erfordernissen, der Bildungsbiographie gegeben sein.

Schließlich sollte der Kanon der Bildungsinhalte lediglich in flexible, weite Spielräume (für die Gestaltung durch Bildungsinstitut, Lehrer und Schüler) umfassende Vorschriften gefaßt sein.

Dies würde Bildung nach dem Prinzip des Baukastens bedeuten. Es würde nicht nur die Anpassungsfähigkeit des Bildungsbetriebs, sondern auch die Verwirklichung der — wiederum allgemeinen und geläufigen — Forderung mit sich bringen, daß der Freiheitsgrad für den einzelnen bei der Bestimmung seiner Lebensverhältnisse in künftigen Gesellschaften erweitert werden müsse, was nur eine Folgerung aus dem Humanitätspostulat ist.

Abstraktion und Praxisbezug

17. In den aktuellen Bildungsdiskussionen vieler Länder ist ein doppeltes merkwürdiges Paradox zu verzeichnen:

Während einerseits die zunehmende Intellektualisierung herkömmlicher Arbeitsfunktionen aller Art erörtert wird, wird gleichzeitig das Abstraktionsniveau der vermittelten Bildung, ihre Abgesetztheit von praktischer Arbeit beklagt; während ferner innerhalb der berufsbezogenen Aufbaustufen des Bildungswesens zunehmend Lehrplanbestandteile „allgemeiner“ Bildung Eingang finden („Grundstufen“), wird für die Ausgangsstufen des allgemeinen Schulwesens gefordert, daß es berufsbezogene Elemente aufnehmen müsse.

An diesem doppelten Widerspruch zeigt sich eine grundlegende Unsicherheit über diejenige Art von Bildung, welche als ernst- und dauerhaft verwendbarer Grundstock für die berufliche Existenz anzusehen ist: Fehlt es, wenn die bildungsmäßige Fundierung einer beruflichen Existenz mißlingt, an Abstraktionsvermögen oder fehlt es an „Praxisnähe“ im Sinne von direkt am Arbeitsplatz verwertbarer Fertigkeit?

18. Der Widerspruch ist nur scheinbar: Gerade der außerordentlich hohe Grad von Arbeitsteilung, der in modernen Wirtschaften erreicht ist, und der rasche Wandel von Arbeitsplatzverhältnissen verbieten es, berufliche Bildung unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze auszurichten — sie wäre jeweils nur für wenige einander ähnliche Arbeitsplätze verwendbar und ihr Inhalt so raschem Wandel unterworfen, daß Curriculum-Reformen immer hinter der Wirklichkeit zurückbleiben müßten.

Es kann die Hypothese vertreten werden, daß *das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert*. Der Kompromiß, der in den meisten tradierten Bildungszweigen zwischen Abstraktion und Praxisnähe geschlossen ist, ist von der Art, daß einerseits Arbeitgeber in fast jedem Einzelfall darüber klagen müssen, daß ein frischer Bildungsabsolvent für seinen spezifischen Arbeitsplatz nicht sofort voll produktiv einsetzbar ist, während andererseits die Breite der erworbenen Bildung noch nicht das Gefühl vermittelt, für alle Varianten und Wandlungen der Arbeitswelt in dem gewählten Beruf ausreichend mit intellektuellem Rüstzeug gewappnet zu sein. Der übliche Kompromiß besteht nämlich nicht so sehr in der Vermittlung einer übergeordneten Sicht und instrumentell abstrahierender Distanz zu einem Problemfeld der Arbeitswelt als in der rein additiven Breite des abgefragten Fakten- und Methodenwissens.

Diese Behauptung gilt — ebenso wie die erwähnten widersprüchlichen Bildungsdiskussionen — sowohl für bestimmte Aspekte des allgemeinen Schulwesens wie für die Berufsbildung, wie für die Hochschulbildung, wie auch für das zur Zeit stark debattierte System der Erwachsenenbildung.

19. Eine genauere Ausrichtung von berufsbezogener — oder auch allgemeiner — Bildung auf künftige Arbeitsplätze würde jene Arbeitsplatzfeststellungen und -Prognosen erfordern, deren Unmöglichkeit oben behauptet wurde. Selbst wenn diese Voraussetzungen zu schaffen wären, würde eine solche Ausrichtung einen derart menschenverachtenden Genauigkeitsgrad von Berufsplanung und Bildungslenkung bedeuten, wie ihn sich keine Gesellschaft derjenigen Charakteristik, die in These 1 genannt wurde, leisten kann.

20. Die Konsequenz muß in der anderen Richtung gesucht werden. Zu fragen ist nach derjenigen Struktur des Bildungswesens, welche die durch die Differenziertheit und Fluidität der Arbeitswelt (und auch aller anderen sozialen Welten) unvermeidlichen Umstellungs- und Anpassungsfriktionen minimiert. Mit „Friktionen“ sind sowohl die individuellen Beeinträchtigungen der Lebensqualität durch erzwungene Umstellungen wie die gesamtgesellschaftlichen Konflikte und gesamtwirtschaftlichen Reibungskosten infolge notwendiger Umstellungen gemeint.

Schlüsselqualifikationen

21. Die Reflexionen der Pädagogik über Lernziele haben eine Reihe von Katalogen solcher persönlicher Qualitäten erbracht, denen übergeordnete Bedeutung für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen an den Menschen zugesprochen wird. Kataloge dieser Art sind dadurch gekennzeichnet, daß ihre Kategorien weniger allgemein als Begriffe wie „Mobilität“ und „Mündigkeit“ (welche häufig die Oberbegriffe der Kataloge sein könnten), aber auf der anderen Seite allgemeiner als die üblichen Fächer des Bildungskanons (Deutsch, Latein, Geschichte, Buchführung, Schweißtechnik) sind.

Sie beziffern spezifische Voraussetzungen für eine Wirklichkeitsbewältigung durch den einzelnen in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multi-optionalen Umwelt. Sie können gleichzeitig als ebenso geeignet für die Bewältigung einer flexiblen und variantenreichen Arbeitswelt ausgegeben werden. Voraussetzung ist, daß — was im einzelnen experimentell zu prüfen wäre — ein reiches Spektrum von praktischen Aufgaben durch direkten und raschen Anwendungstransfer erschlossen werden kann.

Gelegentlich wird für diese übergeordneten Bildungsziele und -elemente der Terminus „Schlüsselqualifikationen“ erwähnt, der zur Beschreibung ihrer Schlüsselrolle für die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens- und Verhaltensmustern gut geeignet erscheint.

22. Kataloge von Schlüsselqualifikationen enthalten etwa folgende Kategorien: Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude.

23. Alle derartigen Bildungsziel-Überlegungen sind gekennzeichnet durch die Ausgangshypothese, daß

- die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten gegenüber deren übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurückzutreten habe (der spezialisierte Wissens- und Fertigkeitserwerb verlagert sich in das Training on the Job), und daß
- ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen ist.

Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung, Schulung ist Denkschulung.

24. Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten,

disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.

25. Auch der Qualifikationsraster in Zeiten wenig dynamischer gesellschaftlicher Entwicklung bestand zum Teil bereits – neben spezialisierten (Berufs-)Bildungselementen auch aus Schlüsselqualifikationen: Für die Allgemeinheit sind und waren dies die allgemeinen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen. Für die Intelligenz waren es im Abendland Latein, die aristotelische Logik, die euklidische Mathematik, die Theologie (Scholastik), und, in jüngerer Zeit, Jurisprudenz. Kenntnisse auf diesen Gebieten boten eine nahezu universelle Verwendbarkeit in bezug auf Positionen, Funktionen und Einzelreaktionen.

26. Man kann diese Hypothese vertreten: Je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existentielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche Schlüsselcharakter haben.

27. Ein vorherrschender Eindruck ist jedoch, daß Schlüsselqualifikationen selbst ebenfalls dem Wandel unterliegen, wenn auch einem weit langsameren Wandel als spezielle Fertigkeiten am einzelnen Arbeitsplatz. Deshalb bedarf auch ein Katalog von Schlüsselqualifikationen von Zeit zu Zeit der Reform. Dies gilt heute gegenüber dem von gestern überkommenen Katalog, und es gilt morgen gegenüber jedem Katalog, der heute entworfen und verwirklicht werden kann (vgl. Ziff. 37-38; 41).

28. Zu Recht ist gegenüber Katalogen von Schlüsselqualifikationen als Bildungsprogramm eingewandt worden, daß ihre curriculare Operationalisierung eines immensen Experimentalaufwandes bedürfe, und daß Versuche, Schlüsselqualifikationen zu bestimmen, dann für die Bildungsplanung wertlos seien, wenn sich herausstelle, daß sie weniger dem kognitiven (und dort dem durch Bildung vermittelbaren) als dem affektiven Bereich zugehören.

Klärungen dieser Art müssen Brauchbares von Unverwendbarem scheiden, ehe einem künftigen Bildungskanon mit Schlüsselcharakter Konturen gegeben werden können. Dies hindert nach den bisher gewonnenen Einsichten und Vorüberlegungen aber nicht, mit der Operationalisierungsphase in Entwurf und Forschung zu beginnen.

29. Der Versuch einer Oberleitung zu einer solchen Operationalisierung kann zunächst nur der Versuch einer Ordnung nach verschiedenen Typen von Schlüsselqualifikationen sein, verbunden mit einigen Ideen über die Zuordnung von Lehrgebieten.

Die weitere Transformation in curricular realisierbare Lehrstoffe ist nächster Schritt der Diskussion. Die Vermittlung der Lehrstoffe mit Bedeutung für die Schlüsselqualifizierung kann

- a) paradigmatisch, z. B. durch Projekt- oder konkrete Vertiefungsformen des Unterrichts, oder

b) abstrakt-formal

gedacht werden. Die Entscheidung für die Didaktik hat nach rein pädagogischen Kriterien zu erfolgen. Sie hat z. B. die Wirkung auf die Lernmotivation zu berücksichtigen. Bei der Wahl einer paradigmatischen Didaktik ist die Durchdringung des Anwendungsfalles aber nicht selbst Bildungsziel.

30. Schlüsselbedeutung können vier verschiedene Typen von Bildungselementen haben. Wir nennen sie behelfsweise:

- (a) Basisqualifikationen (These 31—33),
- (b) Horizontqualifikationen (These 34),
- (c) Breitenelemente (These 35-36) und
- (d) Vintage-Faktoren (These 37-38).

31. Basisqualifikationen sind in einer Klassifikation von Bildungselementen, welche das Allgemeinere über das Speziellere stellt, Qualifikationen *höherer Ordnung* oder „gemeinsame Dritte“ von Einzelfähigkeiten. Sie erlauben einen *vertikalen Anwendungstransfer* auf die speziellen Anforderungen in Beruf und Gesellschaft.

Ein hypothetisches (aber geläufiges) Beispiel: Die Fähigkeit zu logisch-strukturierendem Denken sei die gemeinsame Basisqualifikation für die Fähigkeit, mathematische Kalküle zu begreifen, und für die Fähigkeit, grammatisches Wissen auf die Verständigung in fremden Sprachen anzuwenden.

Zu den Basisqualifikationen zählen fast alle in den Schlüsselqualifikations-Katalogen der Pädagogik vorfindbaren Bildungsziele.

32. Faßt man die meistzitierten Basisqualifikationen zusammen, so wird eine solche Liste sich auf die Aufzählung von Fähigkeiten zu logischem, analytischem, kritischem, strukturierendem, dispositivem, kooperativem, konstruktivem, konzeptionellem, dezisionistischem, kreativem und kontextuellem Denken und Verhalten eingrenzen lassen, ergänzt um die allgemeine Basisqualifikation „Lernfähigkeit“, die durch „Lernen lernen“ vermittelt werden soll.

33. Eine Konkretisierung und Übersetzung von Basisqualifikationen in denkbare Lehrpläne kann etwa nach folgendem Muster zur Diskussion gestellt werden:

Basisqualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel, Lehrgegenstand
Logisches Denken	Logisches Schließen	Formale Logik, Schaltalgebra
Analytisches Vorgehen	Analytische Verfahrenstechniken	Linguistik, analyt. Geometrie
Kritisches Denken	Argumentations- und Diskussionsfähigkeit	Dialektik
Strukturierendes Denken	Klassifizieren	Über- und Unterordnung von Phänomenen
Dispositives Denken	Zweck – Mittel – Ökonomie,	Organisationslehre, Grundlagen der Ökonomie
Kooperatives Vorgehen	Soziale Spielregeln und -techniken	Konkrete Spiele
Konzeptionelles Denken	Planungsbereitschaft und -fähigkeit	Planungstechniken (Netzplantechnik u. a.)

Dezisionistisches Denken	Risiko – Chance – Ökonomie Entscheidungsfähigkeit	Spieltheorie, Entscheidungstheorie, Wahrscheinlichkeitstheorie
Kreatives Vorgehen	Assoziierendes Denken	Brainstorming, Littérature automatique, Morphologie
kontextuelles Denken	Verstehen von Zusammenhängen und Interdependenzen	Schach, Operations Research

In der ersten Spalte stehen zwar schon nicht mehr so allgemeine Ziele wie „Mündigkeit“ oder „Mobilität“, sondern Qualifikationsbegriffe, die Voraussetzungen für die Gewinnung der allgemeinen Ziele darstellen. Für den Bildungsplaner und -reformer sind dies aber immer noch Schlagworte. Das Erkenntnisziel (objective) muß für ihn konkretisiert oder verdichtet oder auch spezifiziert (ausgewählt) werden (zweite Spalte). Lehrpläne können aber erst gestaltet werden, wenn wissenschaftliche Arbeitsgebiete benannt werden, die als Vehikel zur Qualiifikationsvermittlung dienen könnten und die genügend gut definiert sind, so daß eine konkrete Didaktik zu ihrer Beschreibung vorstellbar ist, falls sie nicht schon existiert (dritte Spalte).

34. Horizontalqualifikationen sollen eine möglichst effiziente *Nutzung der Informationshorizonte* der Gesellschaft für den einzelnen gewährleisten, und zwar entweder generell (gesichertes Wissen) oder aktuell, indem sie einen raschen Zugriff zu abrufbarem, andernorts gespeichertem Wissen bei einer ad hoc auftretenden Problemstellung ermöglichen. Man könnte sie auch „*horizontweiternde Qualifikationen*“ nennen. Die Verfügung über solche Qualifikationen erbringt vor allem einen *horizontalen Transfer*.

Sie haben die Qualifikationsforderung zum Ausgangspunkt, daß der einzelne nur auf wenigen Gebieten jederzeit verfügbares Spezialwissen zu speichern brauche, wenn stattdessen seine Speicherkapazität mit „Zugriffswissen“ („gewußt wo“) für möglichst viele Zugriffsgebiete genutzt wird.

Auch Qualifikationen dieser Art sind, weil horizontweiternd, mobilitätsfördernd.

Im Grunde handelt es sich nur um eine Schlüsselqualifikation (die mehr als alle anderen die Bezeichnung „Schlüssel“ verdient!): *Informiertheit über Informationen*. Sie hat vier konkrete Dimensionen:

- Wissen über das Wesen von Informationen,
- Gewinnung von Informationen,
- Verstehen von Informationen,
- Verarbeiten von Informationen.

Den vier Gruppen von Horizontqualifikationen lassen sich wiederum Lehrplanelemente zuordnen:

Horizontqualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel, Lehrgegenstand
Informiertheit über Informationen	Wesen von Informationen	allgemeine Informationskunde, allgemeine Lehre der Zeichen (Semiotik)

Horizont-qualifikation als Bildungsziel	Konkretisierung	Vehikel, Lehrgegenstand
	Gewinnung von Informationen	Bibliothekskunde, Medienkunde, Statistik
	Verstehen von Informationen	spezielle Lehre der Zeichen und Symbole: Grundwissen über Verbalsprache, mathematische Symbole, Programmiersprachen, Zeichnungen, Modelle, Signale, Filme, Geräusche; Semantik Grundwissen über Fremdsprachen (Basic English, Sprachstrukturalismus) Fachwörtersprache (Latein - Griechisch - Englisch) Grundstrukturkenntnisse über technische Pläne und Anleitungen
	Verarbeiten von Informationen	Schnelleseurse, Redundanzreduktion von Fragen und Aussagen, Förderung der Ausdrucksfähigkeit (Muttersprache), Verstehen des Wirtschaftsteils einer Zeitung, Umgang mit Formelsammlungen, Nachschlagwerken, Bibliographien, Dictionnaires.

Weitere konkretisierende Forschungen müssen in diesem Fall wohl am ehesten im Bereich der Informationstheorie angesiedelt werden, insbesondere um die Lehrplanelemente sinnvoll gewichten zu können. (Informations-, Speicherungs-, Assoziations-, Kreativitäts- und Steuerungsaspekte verschiedener horizont-erweiternder Zeichensysteme, darunter auch Verbalsprache.)

35. Bei den Breiterelementen handelt es sich nicht um klassifikatorisch übergeordnete Qualifikationen (wie bei den Basisqualifikationen), noch um horizont-erweiternde Informationen über Informationen (wie bei den Horizontqualifikationen), sondern um solche *speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten*. Sie können mit Methoden des Vergleichs von Ausbildungs- und Tätigkeitsnormen und -inhalten aufgefunden werden, oder man identifiziert sie als solche Anforderungselemente, die in verschiedenen „Alphabeten“ oder „Codes“ der Ausbildungs- und Tätigkeitsanalyse immer wieder auftreten, wie sie in These 13 erwähnt wurden. Diese Breiterelemente spielen in-

nerhalb eines größeren Berufssektors für die beruflichen Anforderungsmuster eine ähnliche Rolle wie bestimmte immer wiederkehrende Elemente in chemischen Verbindungen, z. B. Kohlenstoff (C) in der organischen Chemie. Sie verbinden sich in immer wieder anderer Weise mit anderen Qualifikationselementen; ohne sie geht es aber nicht.

36. Es erfordert viel analytische Mühe, für bestimmte Bildungsebenen und -Sektoren in bestimmten Gesellschaften diese Breiterelemente auszusondern. Einige unter ihnen sind als solche seit langem erkannt und daher längst in den Kanon der allgemeinen Kulturtechniken, der im Grundschulbetrieb vermittelt wird, übernommen worden, so z. B. die vier Grundrechenarten. Andere werden nach wie vor in der beruflichen Spezialausbildung vermittelt, obwohl sie dort überall wiederkehren.

In rund der Hälfte aller (mehr als 500) betrieblichen Ausbildungsberufe der Bundesrepublik kehren in den Ausbildungsvorschriften zum Beispiel Kenntnisse in der *Meßtechnik*, im *Arbeitsschutz* und in der *Maschinenwartung* wieder. Ihre künftige Übernahme in den Allgemeinbildungskanon empfiehlt sich daher. Es kommt hinzu, daß dies genau diejenigen Kenntnisse sind, die in modernen Gesellschaften auch außerhalb des Erwerbslebens immer unentbehrlicher werden, z. B. für Jugendliche, Rentner und Hausfrauen.

37. Vintage-Faktoren dienen in einer Erwachsenenbildung, die integrierender Bestandteil des Bildungssystems und der Bildungsbiographie des einzelnen ist, der Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen. Das sind solche Differenzen, die im Bildungsstand zwischen Jüngeren und Älteren aus der Weiterentwicklung der Schullehrpläne in der Zeit zwischen verschiedenen Absolventengenerationen entstehen. Ein Beispiel: Der Schulabsolvent von 1950 kam ohne Kenntnisse in der Cantorschen Mathematik (Mengenlehre) aus; der Schüler von 1980 hat früh in Kategorien der Mengenlehre zu denken gelernt. Das Handicap Älterer im gesellschaftlichen Wettbewerb resultiert teilweise aus solchen Lehrplandiskrepanzen.

38. Zur Verringerung der Leistungsdifferenzen zwischen den Generationen dienen Kurse der Einführung in solche Bildungselemente, die früher nicht, später aber in der Regel für ein bestimmtes Abgangsniveau durch die Schule vermittelt wurden. In der Bundesrepublik zählen dazu etwa folgende Elemente: *Grundzüge der Mengenlehre, der Sozialkunde, des Verfassungsrechts, des Englischen, der Programmiertechniken, der jüngeren Geschichte, der vergleichenden Religions- und Ideologiekunde, der jüngeren Literatur, Grundwissen über fremde Kulturen, Basiswissen über Relativitätstheorie und Nuklearphysik*.

Die Konkretisierung der aus diesen intergenerativen Lehrplandifferenzen resultierenden Anforderungen an die Lehrpläne in der Erwachsenenbildung ist nur mit Hilfe einer präzisen intergenerativen Lehrstoff-Vergleichsforschung möglich (welche bislang praktisch nicht betrieben wird).

Kern- und Wahlbildung

39. Die in den Thesen 21—38 beschriebenen Schlüsselqualifikationen (oder eine experimentell zu

ermittelnde sinnvolle Auswahl daraus) stellen nach unserer Hypothese den Kern einer künftigen Schulungszivilisation dar, welche die Menschen angesichts der schon unübersehbaren und wachsenden Fülle des menschlichen Faktenwissens vor allem mit Instrumenten ausrüsten will, die ihm die bleibende Überlegenheit über Informationen sichern soll.

Wie schon erwähnt, bedarf eine gebildete Persönlichkeit auch in der Zukunft mehr als nur solchen Schlüsselwissens. Bei der Wahl dieses Mehrs an Bildung soll sie sich jedoch so frei entfalten können, wie es ihren Eignungen und Neigungen entspricht. Die Phänomene des technischen und gesellschaftlichen Wandels sprechen nicht gegen, sondern mehr und mehr für die Einräumung solcher Spielräume, welche sich um die Kerngebiete ausbreiten.

40. Das vorgeschlagene flexible Baukastensystem von Bildung (Ziff. 6) besteht deswegen am besten aus einem Pflichtkanon, der auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen konzentriert bleibt, und einem breiten Angebot an Spezialisierungs-, Vertiefungs- und Komplementär-Kursen, im Verhältnis 50 :50 oder in einem anderen sinnvollen Verhältnis.

Dieser Entwurf gilt wiederum für alle Bildungsebenen und -zweige.

So wird gesichert, daß „Schulung für eine moderne Gesellschaft“ erweitert wird zu „Bildung für eine moderne Gesellschaft“ (vgl. Ziff. 2).

Schlüsselqualifikationen und Erwachsenenbildung

41. Das durchschnittliche Erwerbsleben währt über 40 Jahre. Bei dynamischer technischer, wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung vermag kein Schulungsprogramm vor dem Eintritt in das Erwerbsleben bereits eine ausreichende Ausrüstung für die Bewältigung der Umstellungserfordernisse während des Erwerbslebens zu liefern. Deshalb ist *éducation permanente* unerlässlich, auch unter der Voraussetzung eines Grundbildungslehrplans, in dem die Schulung für Schlüsselqualifikationen die Kernaufgabe geworden ist.

Die Schlüsselqualifikationen ändern sich nach Gewicht und Inhalt; auch erhalten neue Schulungselemente Schlüsselbedeutung, frühere verlieren sie (vgl. Thesen 27 und 37-38). (Allerdings stellen die Schlüsselqualifikationen von heute auch den Schlüssel für das Verständnis derer von morgen dar, sonst wären sie falsch gewählt.)

Die Forderung, der Erwachsenenbildung einen neuen Stellenwert zu geben, bleibt daher so wichtig wie eh

und je, nur ändert sich der Charakter dieser Forderung: Es geht nicht mehr um die Umstellung auf eine neue Schweißtechnik, sondern auch hier um die Erhaltung und Förderung von Schlüsselqualifikationen.

Unberührt davon bleibt, daß die Art und Weise des Bezugs von Bildung, auch hinsichtlich der Inhalte und Ziele, im Weiterbildungssystem wiederum zu beachtlichen Teilen der Option des Einzelnen überlassen bleiben muß, wenn nicht hier Bildung ausschließlich als Schulung betrieben werden soll (vgl. Ziff. 40).

Raffung: Die zweite Alphabetisierung

42. Ein Konzept der Schulung für eine moderne Gesellschaft auf der Grundlage vorstehender Gedankengänge enthielte insgesamt folgende Elemente:

- Integrierte Planung für alle traditionellen Bildungswege,
- offene, rollende Planung,
- Qualifikations- statt Absolventenplanung (nicht in Abschlußkategorien, sondern in Bildungskategorien, bis zur Aufgabe des Berufsbegriffs),
- normative Planung (nicht fiktiv-prognostisch-deterministisch, sondern gestaltend),
- flexible Systeme,
- flexible Bildungswege,
- flexible Bildungskanons,
- Bildungsgegenstände, welche Schlüsselqualifikationen vermitteln, als Schulungskern (Denkschulung),
- weite Gestaltungsspielräume für die individuelle, freigewählte Konstruktion des gesamten Bildungsmusters des einzelnen durch die Zuwahl von Vertiefungs- und Angliederungsgebieten,
- „offene“ Konstatierung und Zertifizierung von absolvierten Bildungseinheiten und erbrachten Leistungen entsprechend der individuellen Zusammensetzung des Bildungsmusters,
- Umdenken hinsichtlich der Verteilung der Bildungszeit auf die Phasen der Erstbildung und der Erwachsenenbildung,
- bewußte Nutzung der Ambivalenz von Bildung hinsichtlich ihrer zentralen Ziele: Persönlichkeitsentfaltung und Überlegenheit über Subsistenzprobleme (Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit).